

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή.  
Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές  
των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών  
του μαθήματος των Θρησκευτικών».**

**ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΚΡΙΑΗΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

**ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ - ΛΙΑΓΚΗΣ**

**ΑΘΗΝΑ 2019**

**Στον πατέρα μου**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Μάριο Λιάγκη Κουκουνάρα για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την ουσιαστική καθοδήγηση που μου παρείχε και την υποδειγματική συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια του ΠΜΣ.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου στο ΠΜΣ κυρίους Κορναράκη Κωνσταντίνο, Γιαγκάζογλου Σταύρου, Περσελή Εμμανουήλ, Ξιώνη Νικόλαο και την καθηγήτριά μου κυρία Βασιλειάδου Μαρία, γιατί από τον καθένα τους κόμισα κάτι ξεχωριστό.

Για το τεχνικό κομμάτι της εργασίας και όχι μόνο, πολύτιμη ήταν η πολλαπλή συμβολή του υπονηφίου διδάκτορα στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Μιχάλη Σκορδούλη, τον οποίο και ευχαριστώ θερμά.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον Σύμβουλο των Θεολόγων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής κύριο Ευστράτιο Ψάλτου, στους Συμβούλους των Θεολόγων κκ. Νικόλαο Ματθαίου, Ξανθή Αλμπανάκη, Πολύβιο Στράντζαλη, Γιώργο Στριλιγκά, και Νίκο Παύλου, στον συνάδελφο Σπύρο Καραγιαννάκη και στους συναδέλφους Θεολόγους εκπαιδευτικούς Νίκο Τσιρέβελο, Μανώλη Παπαϊωάννου, Γιώργο Καπετανάκη, Αρσένη Αρσενάκη και Μαρία Αγγελική Σταυροπούλου για την πολλαπλή τους συνεισφορά.

Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στις και στους θεολόγους εκπαιδευτικούς Κυριακή Τριανταφυλλίδου, Σοφία Λασκαρίδου, Μαρία Λυράκη, Νέλλη Σωτηροπούλου, Μαρία Σταματοπούλου, Σέβη Κωνσταντινίδου, Τατιάνα Ντούλου, Λίζα Αποστολίδου, Ιωάννα Καμινάρη, Άννα Τιρικανίδου, Μαρία Μακρίδου, Βιολέτα Μένεγα, Πηνελόπη Κασιδόκωστα, Χριστόφορο Παπασωτηρόπουλο, Γιάννη Μαρινάκο, Στέλλα Αρσένη (ζητώ συγγνώμη αν ξεχνώ κάποιον/ κάποια), καθώς και σε όσες και όσους συμμετείχαν στην έρευνα.

Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου στο ΠΜΣ Έλενα Κορναράκη, Νίκο Κουστουράκη, Όλγα Ζευκική, Ελένη Κάργατζη, Στέφανο Ζάρκα, Βαγγέλη Μανταφούνη και Άννα Μαρία Βιορέ, όπως και τους καινούριους συναδέλφους και συναδέλφισσες στην κατεύθυνση 'Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση' για την ιδανική συνεργασία και τους δεσμούς φιλίας που μας έδεσαν όλο αυτό το διάστημα και να τους ευχηθώ κάθε επιτυχία στις δικές τους εργασίες και κάθε ευόδωση στα όνειρά τους.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Ευθυμία Πολιτίδου, τα παιδιά μου Σοφία, Μάρθα και Γιάννη, τη μητέρα μου Σοφία, όπως και τα αδέρφια μου Χρήστο και Στέλιο και τις οικογένειές τους για την συναισθηματική, ηθική και ψυχολογική τους υποστήριξη και να αφιερώσω την εργασία μου στον πατέρα μου Γιάννη, με την ελπίδα και τη σιγουριά ότι του δίνω έναν επιπλέον λόγο να χαίρεται εκεί που βρίσκεται τώρα.

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**Τίτλος εργασίας:** Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών.

**Όνοματεπώνυμο:** Γιώργος Γκρίλις

**Επαγγελματική κατάσταση:** Θεολόγος εκπαιδευτικός

**E mail:** [ggrilis@yahoo.gr](mailto:ggrilis@yahoo.gr)

**Ημερομηνία:** Ιούνιος 2019

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Μάριος Κουκουνάρας - Λιάγκης

**Αξιολογητές Καθηγητές:** Μάριος Λιάγκης – Κουκουνάρας, Σταύρος Γιαγκάζογλου, Κωνσταντίνος Κορναράκης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα μίας αλλαγής ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αφού είναι αυτός που θα κάνει πράξη αυτή την αλλαγή στη σχολική τάξη. Η παρούσα μελέτη διερευνά, μέσα από μία πανελλήνια έρευνα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Η μελέτη αναπτύσσεται σε δύο μέρη: 1) στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, στο οποίο παρατίθεται η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις εκπαιδευτική αλλαγή, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και 2) στο ερευνητικό μέρος, όπου παρατίθεται η μεθοδολογία και αναλύονται τα αποτελέσματα και τα γενικά συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαίδευση, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική αλλαγή, Θρησκευτικός γραμματισμός, Βιωματική Μάθηση, Αναλυτικό Πρόγραμμα.

## ABSTRACT

The role of the teacher is determinant to the effectiveness of a change in a curriculum, since it is he who will make this change in the classroom. The present study investigates, through a pan-Hellenic research, the attitudes and perceptions of active theology teachers in relation to changes in curricula in the Religious Studies. The study is developed in two parts: 1) in the theoretical framework of the research, which presents the international and Greek bibliography on educational change, curriculum and curricula of Religious Studies in Greece and 2) the research part, where the methodology is presented and the results and general conclusions of the research are analyzed.

**Key words:** Education, Religious Education, Educational Change, Religious Literacy, Experiential Learning, Curriculum.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις που συμβαίνουν στον κόσμο δημιουργούν μία ρευστή πραγματικότητα με ολοένα καινούριες ανάγκες, καινούριες, απαιτήσεις, καινούρια δεδομένα και καινούρια διλήμματα. Απέναντι σ' αυτά δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη η Εκπαίδευση, αφού ο Ακαδημαϊκός προσανατολισμός της μοιάζει να παρωχημένος και αδύναμος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής μας (Besson, Huber, Mompoin-Gaillard, & Rohmann, 2014). Τις τελευταίες δεκαετίες, επιχειρούνται διεθνώς μία σειρά από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να αποκτήσει η Εκπαίδευση έναν χαρακτήρα λειτουργικό απέναντι σ' αυτά τα νέα δεδομένα. Για μία σειρά από λόγους που συζητούνται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι μεταρρυθμίσεις αυτές συναντούν σε πολλές περιπτώσεις την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου, ένα φαινόμενο το οποίο ονομάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία 'αντίσταση στην αλλαγή' (resistance to change) (Starr, 2011).

Ταυτόχρονα, τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της εκκοσμίκευσης που με ταχείς ρυθμούς εξαπλώνονται και στη χώρα μας, δημιουργούν ένα νέο σχολικό περιβάλλον, το οποίο ζητάει μία ανακατεύθυνση προσανατολισμού από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, εάν επιθυμούμε να παραμείνει υποχρεωτική στο σχολικό πρόγραμμα (Γιαγκάζογλου, Στάθης, & Καλαϊτζίδης, 2013). Ο κατηχητικός προσανατολισμός, με τον οποίο συνδέθηκε το Μάθημα των Θρησκευτικών από γεννήσεως Ελληνικού κράτους, δεν μπορεί να επιβληθεί, ως υποχρεωτικό μάθημα, σε έναν μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος δεν αποτελείται μόνο από Χριστιανούς Ορθόδοξους, αλλά και από ετερόδοξους, ετερόθρησκους, άθεους, αγνωστικιστές και θρησκευτικά αδιάφορους.

Από τη δεκαετία του '80 έχει ξεκινήσει ένας διάλογος εντός του Θεολογικού κόσμου, που αφορά στο Μάθημα των Θρησκευτικών, προκειμένου να αποκτήσει έναν χαρακτήρα τέτοιο, που να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες, χωρίς να χάσει την υποχρεωτικότητά του (Κορναράκης, 2011, σ. 379). Βασικό μέλημα, ενός μεγάλου μέρους των θεολόγων που παίρνουν μέρος σ' αυτό το διάλογο είναι να παραμείνει το Μάθημα των Θρησκευτικών κοινό για όλους, ως ένα μάθημα που ενώνει με τις αξίες του τους μαθητές και δεν τους χωρίζει σε 'στρατόπεδα', ανάλογα με το θρησκευμά τους. Από τη δεκαετία του '90 αρχικά και, κυρίως με την αυγή του νέου αιώνα, στον διάλογο αυτό λαμβάνονται υπ' όψιν και οι αναζητήσεις και αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης. Ο δασκαλοκεντρισμός θεωρείται ξεπερασμένο εκπαιδευτικό μοντέλο και η αναπαραγωγή της γνώσης, σε έναν κόσμο όπου η πρόσβαση στην πληροφορία γίνεται ολοένα και πιο εύκολη, στερείται χρησιμότητας. Ταυτόχρονα, η Θρησκευτική Εκπαίδευση γίνεται αντικείμενο διαβούλευσης και προβληματισμού και μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού γίνεται πια κατανοητό ότι μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση, στο σεβασμό και στην ισότιμη αποδοχή του διαφορετικού (Jackson, 2016).

Καρπός όλων αυτών των συζητήσεων και των προβληματισμών αποτέλεσε το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών, το

οποίο ξεκίνησε να εφαρμόζεται πιλοτικά το 2011 και από το 2016 εφαρμόζεται καθολικά σε όλα τα σχολεία της χώρας. Στη βασική του στοχοθεσία εντάσσεται ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών, ενώ η μεθοδολογία του βασίζεται στη Βιωματική Μέθοδο και στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (ΙΕΠ, 2017).

Το πρόγραμμα συνάντησε τεράστιες αντιδράσεις από μέρος της Ιεραρχίας της Εκκλησίας και του Θεολογικού κόσμου. Αποκορύφωμα αυτών ήταν η διπλή προσφυγή που κατατέθηκε εναντίον του από την Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων και κάποιες Μητροπόλεις από τη μία και από την Ένωση Αθέων από την άλλη. Η οριστική απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας, η οποία εκκρεμεί, αναμένεται να καθορίσει όχι μόνο το μέλλον του προγράμματος, αλλά και το ίδιο το μέλλον του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Οι αντιδράσεις του Θεολογικού κόσμου, απέναντι σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα των Θρησκευτικών δεν είναι καινούριο φαινόμενο. Τείνει να λάβει χαρακτήρα 'παράδοσης' που μετρά ήδη πάνω από 50 χρόνια, καθώς οι πρώτες αντιδράσεις είχαν σημειωθεί στη μεταρρύθμιση του Παπανούτσου, το 1964 και είχαν μάλιστα ως αποτέλεσμα τη διακοπή του προγράμματος. Έχει παρατηρηθεί ότι κάθε φορά που ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, προσπαθεί να μεταβάλλει, κατά το μάλλον ή ήττον, τον κατηχητικό χαρακτήρα του Μαθήματος των Θρησκευτικών, ξεσηκώνεται θύελλα αντιδράσεων από τους ίδιους κύκλους με το επιχείρημα ότι το μάθημα απομακρύνεται από την Ορθόδοξη Εκκλησία και γίνεται αθεϊστικό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2016).

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε, σε πανελλήνια κλίμακα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Το κυριότερο εύρημά της είναι ότι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν ενιαία στάση απέναντι στις αλλαγές. Η πλειοψηφία των Θεολόγων (σε ποσοστό που πλησιάζει ακόμη και το 90% σε ερωτήσεις που αφορούν στην αναγκαιότητα της βιωματικότητας, της ομαδοσυνεργατικότητας και της προτεραιότητας των μαθησιακών αναγκών των παιδιών και σε ποσοστό που υπερβαίνει το 70% αναφορικά με την αναγκαιότητα του θρησκευτικού γραμματισμού), δείχνει να ανταποκρίνεται θετικά στις προτεινόμενες αλλαγές και προσπαθεί σε ένα ποσοστό 68% - 78% να τις κάνει πράξη. Ωστόσο, μόνο το 48% εκφράζεται απερίφραστα υπέρ των αλλαγών, ενώ ένα περίπου 45% των θεολόγων διατηρούν στο μάθημά τους δασκαλοκεντρικές πρακτικές.

Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα είναι ότι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχθούν την αλλαγή, αλλά δεν είναι σε θέση ακόμη να την εφαρμόσουν σωστά, κυρίως διότι δεν γνωρίζουν σε βάθος την φιλοσοφία και την μεθοδολογία της. Η παρατηρούμενη αυτενέργεια που επιδεικνύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να καλύψουν τα κενά που αφήνει η έλλειψη επίσημων επιμορφώσεων, φαίνεται να έχει κάποια θετικά αποτελέσματα, ωστόσο η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της αυτενέργειας ξεπερνάει τα όρια της παρούσας έρευνας και πιθανόν να αποτελέσει το αντικείμενο κάποιας άλλης.

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Ο Γιώργος Γκρίλης γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών» 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

Γιώργος Γκρίλης

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

**Maximum:** Μέγιστη Τιμή

**Minimum:** Ελάχιστη Τιμή

**N:** Αριθμός (Number)

**ΑΠΘ:** Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Αρ. Πρωτ.:** Αριθμός Πρωτοκόλλου

**ΔΕΠΠΣ:** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

**ΔΙΣ:** Διαρκής Ιερά Σύνοδος

**Δ.Σ.:** Διοικητικό Συμβούλιο

**Ε.Ε.:** Ευρωπαϊκή Ένωση

**ΕΘΕΒΕ:** Ένωση Θεολόγων Βορείου Ελλάδος

**ΕΚΠΑ:** Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**ΖΕΑ:** Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης

**Θ.Ε.:** Θρησκευτική Εκπαίδευση

**Ι.Ε.Π.:** Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**Ι.Μ.:** Ιερά Μητρόπολη

**κ.α.:** και άλλα

**ΚΑΙΡΟΣ:** Θεολογικός Σύνδεσμος ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης

**Κ.Δ.:** Καινή Διαθήκη

**ΚΕΜΕ:** Κέντρο Εκπαίδευσης Μελετών και Επιμόρφωσης

**κοκ:** και ούτω καθεξής

**κτλ:** και τα λοιπά

**Μ.Ε.:** Μέση Εκπαίδευση

**ΜτΘ:** Μάθημα των Θρησκευτικών

**Μ.Ο.:** Μέσος Όρος

**ΟΛΜΕ:** Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης



**Π.Δ.:** Παλαιά Διαθήκη

**Π.Ε.:** Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**ΠΕΘ:** Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων

**Π.Ι.:** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**πιν.:** Πίνακας

**ΠΜΑ:** Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

**ΠΜΣ:** Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Σ.Σ.:** Συντελεστής Συσχέτισης (Correlation Coefficient ή Pearson Correlation)

**ΣτΕ:** Συμβούλιο της Ευρώπης

**Σ.Τ.Ε.:** Συμβούλιο της Επικρατείας

**Τ.Α.:** Τυπική Απόκλιση

**ΤΠΕ:** Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών

**Φ.Ε.:** Φύλλο Εργασίας

**ΦΕΚ:** Φύλλο της Ελληνικής Κυβερνήσεως

**Φ.Π.:** Φύλλο Παρατήρησης

## Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Στοιχεία εργασίας - Περίληψη	4
Πρόλογος	5
Υπεύθυνη Δήλωση	7
Συντομογραφίες	8
Πίνακας περιεχομένων	10
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	13
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	14
1.1 Προβληματική της έρευνας	15
1.2 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητική υπόθεση της εργασίας	16
1.3 Δομή της εργασίας	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ</b>	20
2.1. Εισαγωγή	21
2.2 Η έννοια της αλλαγής	21
2.3 Η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής	22
2.4 Σκοπός και αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών	23
2.5 Είδη εκπαιδευτικών αλλαγών	25
2.6 Η κριτική στις εκπαιδευτικές αλλαγές	27
2.7 Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις αλλαγές	29
2.7.1 Η αντίσταση του εκπαιδευτικού στην αλλαγή	31
2.7.2 Υιοθέτηση των αλλαγών	36
2.7.2.A Αυτενέργεια	37
2.7.2.B Εκπαιδευτική έρευνα – δράση	40
2.8 Σύνοψη	43
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ</b>	45
3.1 Εισαγωγή	46
3.2 Οριοθετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	46
3.3 Σκοποί, περιεχόμενο και μεθοδολογία των Α.Π.Σ.	48
3.3.1. Σκοποί των Α.Π.Σ.	48
3.3.2. Περιεχόμενο των Α.Π.Σ.	49
3.3.3 Διδακτική μεθοδολογία των Α.Π.Σ.	51
3.4 Επισκόπηση των Α.Π.Σ.	53
3.4.1 Προνεωτερική εκπαίδευση	53
3.4.1. Α. Προνεωτερική εκπαίδευση στην Ελλάδα	54
3.4.1. Β. Προνεωτερική εκπαίδευση στον διεθνή χώρο	55
3.4.2 Από την προνεωτερική στη νεωτερική εκπαίδευση	56
3.4.3 Η νεωτερική ανάπτυξη των Α.Π.Σ. στον εικοστό αιώνα	56
3.4.3 Α. Παιδοκεντρικές τάσεις	57
3.4.3 Β. Το ορθολογιστικό - θετικιστικό παράδειγμα	58
3.4.3 Β1. Το τεχνολογικής – επιστημονικής φύσης Α.Π.Σ. του Franklin Bobbitt	59
3.4.3 Β2. Ο ‘πατέρας’ του Α.Π.Σ. Ralph Tyler	60

3.4.3 Β3. Αξιολόγηση του θετικιστικού μοντέλου	61
3.4.4 Τα νεότερα ρεύματα	62
3.4.4 Α. Το Σπειροειδές Αναλυτικό Πρόγραμμα του Bruner	62
3.4.4 Β. Πρακτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Schwab	63
3.4.4 Γ. Το διερευνητικό μοντέλο του Stenhouse	64
3.4.4 Δ. Το κίνημα ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος σε επίπεδο σχολείου (SPCD)	64
3.4.4 Ε. Η Κριτική Παιδαγωγική	65
3.4.4 Στ. Η περίπτωση του Paulo Freire	66
3.4.5. Μετανεωτερικές προσεγγίσεις	67
3.4.5 Α. Κονστρουκτιβισμός	68
3.4.5 Α1. Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός	70
3.4.5 Β. Οι τύποι νοημοσύνης και τα μαθησιακά στυλ	71
3.4.5 Γ. Η ανανοηματοδότηση μελέτης του Α.Π.Σ. (Reconceptualization of Curriculum Studies)	73
3.5 Σύνοψη	75
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ</b>	<b>77</b>
4.1 Εισαγωγή	78
4.2 Η Θρησκευτική μόρφωση μέχρι την απελευθέρωση της Ελλάδας	78
4.3 Το Μάθημα των Θρησκευτικών κατά τον 19 <sup>ο</sup> αιώνα	79
4.4 Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατά τον 20 <sup>ο</sup> αιώνα, μέχρι το 1974	81
4.5 Τα Α.Π.Σ. από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2004	83
4.5.1 Τα Α.Π.Σ. του '74 – '79	84
4.5.2 Ο Νόμος 1566/1985 και τα Α.Π.Σ. εκείνης της περιόδου	84
4.5.3 Η περιπέτεια των Α.Π.Σ. του '98	86
4.5.4 Τα Διαθεματικά Α.Π.Σ. του 2003	87
4.6 Το ΜτΘ στη νέα χιλιετία	90
4.7 Η Θ.Ε. στην Ευρώπη	94
4.8 Το Α.Π.Σ. του '11 – '17 και οι αντιδράσεις εναντίον του	95
4.9 Ο νέος ρόλος των θεολόγων μετά την αλλαγή των Α.Π.Σ.	102
4.10 Σύνοψη	104
<b>Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	<b>106</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>107</b>
5.1 Εισαγωγή	108
5.2. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις	108
5.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	109
5.4 Δείγμα	110
5.5. Εργαλεία	110
5.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων	113
5.6.1 Περιγραφική στατιστική	113
5.6.2 Στατιστική συσχετίσεων	114
5.7 Αναγκαιότητα της έρευνας	115
5.8 Σύνοψη	116
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>117</b>
6.1. Εισαγωγή	118

6.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων	118
6.2.1. Δημογραφικά, θρησκευτικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος	118
6.2.2 Στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή.	123
6.2.3 Αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αλλαγών του Α.Π.Σ. της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.	129
6.2.4 Στάσεις και αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές.	140
6.2.5 Δυσκολίες στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ.	144
6.2.6 Εφαρμογή της αλλαγής του Α.Π.Σ. από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς	156
6.3 Περιορισμοί της έρευνας	175
6.4 Σύνοψη	176
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	177
7.1 Συμπεράσματα	178
7.2 Συζήτηση	187
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	189
Ξενόγλωσση	189
Ελληνόφωνη	197
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	212
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</b>	212
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	216

**A.**

# **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

## 1.1 Προβληματική της έρευνας

Εάν ο 20<sup>ος</sup> αιώνα φαίνεται να ήταν ο αιώνας των μεγάλων αλλαγών, ο 21<sup>ος</sup> μοιάζει να είναι ο αιώνας των διαρκών αλλαγών. Τα πάντα φαίνεται να αλλάζουν με εκπληκτικές ταχύτητες που ο άνθρωπος του χθες θα ήταν αδύνατο να συλλάβει και ο άνθρωπος του σήμερα οφείλει να προσαρμόζεται διαρκώς σ' αυτές. Οι τεχνολογικές εξελίξεις, ο πολλαπλασιαστικός ρυθμός της αύξησης της γνώσης, η πληροφορική και οι άπειρες δυνατότητες που προσφέρει ο κυβερνοχώρος, οι βιοτεχνολογίες και η παγκοσμιοποίηση των αγορών, της επικοινωνίας και των μεταφορών προσφέρουν μία αδιάλειπτη ροή καινούριων διευκολύνσεων, αλλά και νέων δεσμεύσεων, συνθέτοντας ένα καλειδοσκοπικό σύμπαν, όπου το κάθε φορά καινούριο μοιάζει να είναι, πριν καν προλάβουμε να συνειδητοποιήσουμε τις επιπτώσεις του, ήδη χθες. Ίσως δεν είναι υπερβολή να συμφωνήσουμε πως το σταθερό στις μέρες μας μοιάζει να είναι η απουσία κάθε σταθερότητας (Παπαθανασίου, 2018, σ. 3).

Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν αναπόφευκτα το σύνολο της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του ανθρώπου σε όλους τους τομείς: οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό και υπαρξιακό. Οι βεβαιότητες του 'παλαιού κόσμου' φαίνεται να καταρρέουν, οι έννοιες της παγκοσμιοποίησης και της ανάπτυξης επιβάλλουν ευέλικτες συνθήκες εργασίας, η διαρκώς αυξανόμενη παραγωγικότητα όχι μόνο δεν μεταφράζεται σε καλύτερες συνθήκες ζωής για όλους, αλλά γιγαντώνει συνεχώς τις τεράστιες κοινωνικές ανισότητες (Da Costa, 2019, Δούκα 2019), το διαδίκτυο κάνει εύκολη την πρόσβαση σε κάθε είδους πληροφορία, οι εξελίξεις στις βιοϊατρικές επιστήμες δημιουργούν ολοένα καινούρια ζητήματα βιοηθικής, η πολυπολιτισμικότητα, όπως προκύπτει τόσο από την αύξηση των μεταναστευτικών ροών, όσο και εξαιτίας των νεοφιλελεύθερων όρων στην αγορά εργασίας και της έντονης κινητικότητας που αυτοί συνεπάγονται, αντικαθιστά τις μονοπολιτιστικές και μονοθρησκευτικές εθνικές κοινωνίες, η θρησκευτικότητα αντιμετωπίζεται, υπό το πρίσμα της διευρυνόμενης εκκοσμίκευσης, ως προϊόν του προνεωτερικού κόσμου.

Από τη στιγμή που, όπως επισημαίνει ο καθηγητής Κ. Κορναράκης, 'η θρησκευτικότητα, ως αποδοχή εκ μέρους του ανθρώπου θρησκευτικών πεποιθήσεων και αρχών (υπό την έννοια θρησκευτικών και ηθικών αξιών, αποδεκτών από το σύστημα των ανθρωπολογικών αξιών), παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς' (Κορναράκης, 2018, σσ. 63-4), οι συζητήσεις σχετικά με την ταυτότητα και τον ρόλο μίας σύγχρονης Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Θ.Ε.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) που την υπηρετούν, ή αναφορικά με τον ρόλο του θεολόγου εκπαιδευτικού, δεν μπορούν να μην λαμβάνουν υπ' όψιν τους τα παγκόσμια σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα. Όλα αυτά δημιουργούν την αίσθηση του κατεπείγοντος στο αίτημα του εκσυγχρονισμού της Εκπαίδευσης (Υφαντή, 2014) και φυσικά και της Θ.Ε.

Τίθενται λοιπόν επιτακτικά μία σειρά από ερωτήματα: Ποια είναι η φύση της εκπαιδευτικής αλλαγής σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο; Ποια είναι η αναγκαιότητα, ποιοι οι σκοποί και ποια τα είδη των εκπαιδευτικών αλλαγών που

προτείνει η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα; Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σ' αυτές τις αλλαγές; Τι δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς και τι τους διευκολύνει στην προσπάθειά τους να τις υιοθετήσουν και ποιους προβληματισμούς αναπτύσσουν οι ίδιοι σχετικά; Ποια μορφή μπορεί να έχει και ποια σκοποθεσία θα πρέπει να υπηρετεί η ανάπτυξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Εκπαίδευσης γενικά και της Θ.Ε. ειδικότερα, σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς; Προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να στρέφονται οι αλλαγές ενός Α.Π.Σ.; Και ακόμη, ποιος είναι ο ρόλος της Θ.Ε., αλλά και του Θεολόγου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο; Πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον εαυτό του και το ρόλο του, αλλά και τον ρόλο της Θ.Ε. σ' αυτό; Και ποιες είναι οι στάσεις του και οι αντιλήψεις του απέναντι στις προτεινόμενες ή επιβαλλόμενες αλλαγές ενός Α.Π.Σ.;

Απαντήσεις στα πρώτα ερωτήματα θα επιχειρηθεί να ανιχνευθούν μέσα από τη ανασκόπηση της σύγχρονης, ελληνικής και διεθνούς, βιβλιογραφίας κατά το πρώτο μέρος της μελέτης.

Το τελευταίο ερώτημα αποτελεί ουσιαστικά και το κεντρικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, που έγινε σε πανελλήνιο επίπεδο, από τις αρχές του Μαΐου μέχρι τις αρχές του Ιουνίου του 2019, απευθυνόμενη σε εν ενεργεία θεολόγους εκπαιδευτικούς και αφορά στις στάσεις και τις αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Οι απαντήσεις σ' αυτό θα προκύψουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στο δεύτερο μέρος εργασίας.

## **1.2 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητική υπόθεση της εργασίας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών) στα ελληνικά Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (Μ.Ε.) αναφορικά με τις αλλαγές του Α.Π.Σ. στο ΜτΘ. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποίησε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Εκπονήθηκε από τον ερευνητή, με την επιμέλεια και την έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη. Για τη σύνταξη και την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου, ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συνεισφορά του υποψήφιου διδάκτορα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης Μιχάλη Σκορδούλη.

Το ερωτηματολόγιο ήταν προαιρετικό και ανώνυμο, προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και απεστάλη διαδικτυακά με email σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ειδική πρόσκληση προς τον θεολόγο του σχολείου. Η μόνη δέσμευση που υπήρχε αφορούσε στην προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού. Εφόσον η έρευνα μελετά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ., κρίθηκε απαραίτητη η προϋπηρεσία τουλάχιστον τριών ετών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την εμπειρία τουλάχιστον μίας αλλαγής.



Απάντησαν 396 Θεολόγοι εκπαιδευτικοί σε σύνολο 3.434<sup>1</sup>, ένα ποσοστό που υπερβαίνει το 10% των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών για να θεωρείται αντιπροσωπευτικό και να έχει εγκυρότητα η έρευνα και οι απαντήσεις τους αναλύθηκαν με το στατιστικό εργαλείο SPSS.

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

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

Η ερευνητική υπόθεση που διερευνά η έρευνα είναι ότι, παρ' όλες τις δυσκολίες της αλλαγής, οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, όταν κατανοούν και ενθουλακώνουν τις γενικές θρησκευοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις των νέων Α.Π.Σ., τις ακολουθούν και εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που αυτά τους παρέχουν.

### 1.3 Δομή της εργασίας

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: τη θεωρητική μελέτη του θέματος και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Το πρώτο μέρος (θεωρητικό) αποτελείται από το κεφάλαιο της εισαγωγής και ακολουθούν άλλα τρία κεφάλαια με βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το δεύτερο μέρος (ερευνητικό) αποτελείται από τρία κεφάλαια, που αφορούν στη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και τα γενικά συμπεράσματα που απορρέουν από αυτήν.

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας, διατυπώνεται με σαφήνεια η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, καθώς και η ερευνητική υπόθεση που ακολουθεί η έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής. Αρχικά μελετάται η αλλαγή ως γενικό φαινόμενο, ενώ στη συνέχεια γίνεται η διερεύνηση

---

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

συγκεκριμένα της έννοιας της εκπαιδευτικής αλλαγής, σε συνάρτηση με τους συναφείς όρους της ‘εκπαιδευτικής καινοτομίας’ και της ‘εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης’. Εξετάζονται διαχρονικά η σκοποθεσία και η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής και προσεγγίζονται τα είδη των εκπαιδευτικών αλλαγών, σε σχέση με την φύση, το μέγεθος, τη λειτουργικότητά τους, ή τον φορέα που τις εκπονεί. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότερες κριτικές που έχουν διατυπωθεί απέναντι στις ισχύουσες εκπαιδευτικές αλλαγές, ειδικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο μοντέλο CBAM, διότι αναλύει τη διαδικασία και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, καταλαμβάνουν ένα σχετικά μεγάλο μέρος αυτού του κεφαλαίου. Παρουσιάζονται οι διάφορες δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής αλλαγής και το κεφάλαιο κλείνει με την εξέταση δύο σημαντικών πρακτικών υιοθέτησης των εκπαιδευτικών αλλαγών: την αυτενέργεια και την έρευνα – δράση.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται το Α.Π.Σ. Εισαγωγικά επιχειρείται η οριοθέτησή του, επισημαίνεται η δυσκολία εύρεσης ενός ορισμού αποδεκτού από όλους τους ερευνητές και αποτυπώνονται οι διάφορες προσεγγίσεις του στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια μελετώνται η σκοποθεσία, το περιεχόμενο και η διδακτική μεθοδολογία ενός Α.Π.Σ. Το μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου καταλαμβάνει η ιστορική επισκόπηση των Α.Π.Σ. από την προνεωτερική εκπαίδευση, τη νεωτερική εκπαίδευση και, τέλος, τις πιο σύγχρονες θεωρήσεις της μετανεωτερικής εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται για να φανεί η πολυσημία και οι διαφορετικές θεωρήσεις που υπάρχουν σχετικά με τα Α.Π.Σ., καθώς αυτές αντανακλούν την έκταση, την ποικιλία, αλλά και τις αντικρουόμενες αντιλήψεις μεταξύ των ερευνητών και των παιδαγωγών, αναφορικά με την ίδια τη φύση της Εκπαίδευσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με το ΜτΘ στην Ελληνική πραγματικότητα. Αρχικά επιχειρείται μία απόπειρα καταγραφής της θρησκευτικής μόρφωσης που υπήρχε στον ελληνικό χώρο, από την αρχαιότητα μέχρι και τη δημιουργία του ελληνικού κράτους. Στη συνέχεια εξετάζεται η πορεία της Θ.Ε. σε διάφορες φάσεις της ιστορίας της Ελλάδος. Επισημαίνεται ο κατεξοχήν κατηχητικός και ηθικοπλαστικός του μαθήματος κατά τη διάρκεια ολόκληρου του 19<sup>ου</sup> και του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ένα πρώτο σημείο καμπής μπορεί να θεωρηθεί η επιχειρούμενη από τον Παπανούτσο του 1964, καθώς τότε εντοπίζονται οι πρώτες αντιδράσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές της Θ.Ε., εγκαινιάζοντας έτσι μία παράδοση συντήρησης, η οποία συνεχίζεται μέχρι τις ημέρες μας. Από τη Μεταπολίτευση και μετά μπορούμε να μιλάμε και για τις πρώτες μορφές Α.Π.Σ., καθώς μέχρι τότε είχαμε ουσιαστικά απαρτίθιση της προβλεπόμενης ύλης. Το 1985 νομοθετείται ο Νόμος 1566 για την Παιδεία, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα. Γίνεται αναφορά στα Α.Π.Σ. του ’98, καθώς κατά τη διάρκεια της εκπόνησής τους αρχίζει να διαφαίνεται μία ‘εσωτερική Θεολογική σύγκρουση’ σχετικά με τις κατευθύνσεις που θα πρέπει να έχει η Θ.Ε. στο

σύγχρονο κόσμο. Ένα, επίσης, σημείο καμπής στην ιστορία της Θ.Ε. στην Ελλάδα μπορούν να θεωρηθούν τα Διαθεματικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ.) του 2004 στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, καθώς σ' αυτά εντοπίζεται αφενός μία πρώτη προσπάθεια απαγκίστρωσης του ΜτΘ από τον κατηχητικό του ρόλο, τουλάχιστον σε επίπεδο διακηρύξεων και σκοποθεσίας και αφετέρου επιχειρείται (τουλάχιστον στα βιβλία της Α και Β Γυμνασίου) μία πρώτη υπέρβαση της δασκαλοκεντρικότητας, με παράλληλη ενίσχυση της μαθητοκεντρικότητας και, σε ένα βαθμό, της βιωματικής και διαδραστικής μάθησης. Ακολουθεί ένας προβληματισμός σχετικά με τον ρόλο που μπορεί και θα πρέπει να έχει η Θ.Ε. στην Ελλάδα κατά τη νέα χιλιετία, έτσι όπως αποτυπώθηκε στις διάφορες τάσεις υπέρβασης της κατήχησης που έχουν προταθεί από τους Θεολόγους, αλλά και τις αντιδράσεις που αυτές έχουν προκαλέσει στον Θεολογικό κόσμο. Γίνεται επίσης μία αναφορά στην Θ.Ε. της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), καθώς η χώρα μας αποτελεί μέλος της και έχει αυτονόητες δεσμεύσεις έναντι της. Τέλος, γίνεται σχετικά μεγάλη αναφορά στο τελευταίο Α.Π.Σ., στη φιλοσοφία, το σκεπτικό και τη νέα θρησκευοπαιδαγωγική προσέγγιση που κομίζει, καθώς επίσης και στη θύελλα των αντιδράσεων που έχει προκαλέσει, στις νομικές του περιπέτειες, αλλά και στο αβέβαιο μέλλον του. Η εκτενέστατη αυτή αναφορά δικαιολογείται όχι απλά από το γεγονός ότι αποτελεί το ισχύον Α.Π.Σ. του ΜτΘ, αλλά, κυρίως, εξαιτίας του γεγονότος ότι εκφράζονται πολλές επιφυλάξεις για το κατά πόσο τελικά εφαρμόζεται στην πράξη από τους Θεολόγους εκπαιδευτικούς. Αυτός ο προβληματισμός αφορά άμεσα την παρούσα έρευνα, αφού το τελευταίο από τα ερευνητικά της ερωτήματα αφορά στην εφαρμογή ή όχι των Α.Π.Σ. από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οπότε αναμένεται να δώσει, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, τις δικές της απαντήσεις σχετικά.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας. Διατυπώνονται ο με σαφήνεια ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η υπόθεση της έρευνας, επεξηγείται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και παρουσιάζονται το δείγμα, τα εργαλεία και οι μέθοδοι τεχνικής ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας.

Σο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται διεξοδικά τα πορίσματα της έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά υποκλίμακα και παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και ανοίγεται μία συζήτηση αναφορικά με τα ζητήματα που προκύπτουν από αυτήν.

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ**

## 2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο θα περιγραφεί εισαγωγικά η έννοια της αλλαγής γενικά, σε συνάρτηση με τις συναφείς έννοιες της μεταρρύθμισης και της καινοτομίας. Ακολούθως, θα διερευνηθεί η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και θα συσχετιστεί με τις έννοιες της ‘εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης’ και της ‘εκπαιδευτικής καινοτομίας’. Θα επιδιωχθεί να προσεγγιστεί, μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, ο σκοπός, η αναγκαιότητα και τα είδη των εκπαιδευτικών αλλαγών, καθώς και η σχετική κριτική που έχει διατυπωθεί. Εφόσον το θέμα της έρευνας είναι οι στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές, θα διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές, μέσα από τις σχετικές διεθνείς και ελληνικές έρευνες και θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο φαινόμενο της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, αλλά και στις πρακτικές εκείνες που διευκολύνουν την αποδοχή και την υιοθέτηση μίας αλλαγής από αυτούς.

## 2.2 Η έννοια της αλλαγής

Ο όρος ‘αλλαγή’ στα ελληνικά ερμηνευτικά λεξικά ταυτίζεται με τις έννοιες της διαφορετικής συνήθειας, της ανανέωσης, της μεταβολής, της μετατροπής, της αντικατάστασης, της μεταμόρφωσης, της αλλοίωσης και της ανταλλαγής (Farlex, 2013; Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1993, σ. 34). Ο Μπαμπινιώτης ορίζει ως αλλαγή ‘τη μεταβολή (προσώπου, αντικειμένου, κατάστασης), το να γίνεται κάποιος/κάτι διαφορετικός, καθώς και την οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση (μορφή, σχήμα) σε μια άλλη’ (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 121). Η αλλαγή αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία βασική πτυχή όχι μόνο της κοινωνικής πραγματικότητας (Ντούνης, 2016), αλλά και του τρόπου ύπαρξης της ίδιας της ζωής εν γένει, αφού οι οργανισμοί που καταφέρνουν να επιβιώνουν είναι αυτοί που έχουν την ικανότητα να αλλάζουν και να προσαρμόζονται στα κάθε φορά καινούρια δεδομένα της φυσικής πραγματικότητας (Darwin, 2009). Θα λέγαμε ότι η αλλαγή αποτελεί τον βαθύτερο εσωτερικό νόμο της ύπαρξης, αφού, όπως είπε και ο Ηράκλειτος, ‘τα πάντα ρει’. Έτσι, για τον Earley η αλλαγή είναι μία φυσική και διηνεκής διαδικασία, χωρίς την οποία θα ήταν αδύνατη η επιβίωση (Earley, 2013, σ. 1). Ο Fullan εισάγει στην αλλαγή την έννοια της εκμάθησης και την κατανοεί ως τη διαδικασία του να μαθαίνει κάποιος κάτι καινούργιο (Fullan M. , 1991, σ. 22).

Αναφορικά με τις αλλαγές σε ένα κοινωνικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο για παράδειγμα, αυτές, σύμφωνα με τον Burke, αφορούν ολόκληρο το σύστημά του. Αυτό συμβαίνει, αφενός, γιατί, όταν αλλάζει ένα μέρος του συστήματος, επηρεάζονται αλυσιδωτά και τα υπόλοιπα και, αφετέρου, διότι οι αλλαγές, τότε είναι επιτυχημένες, όταν καταφέρνουν να αλλάξουν ολόκληρο το σύστημα και όχι ένα μέρος του ή τα άτομα ξεχωριστά. Επίσης, για να επιβιώσει ένας οργανισμός, θα πρέπει να μετασχηματίζει τις διάφορες μορφές ενέργειας που λαμβάνει σε κάποιο λειτουργικό προϊόν ή υπηρεσία (Burke, 2002).

Συναφείς με την έννοια της αλλαγής είναι οι όροι ‘καινοτομία’ και ‘μεταρρύθμιση’. Ως καινοτομία ορίζεται ‘η ουσιώδης τροποποίηση, η ριζική αλλαγή’ (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 807), ‘ο νεωτερισμός, η μεταρρύθμιση’ (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1993, σ. 336) και ‘η εφεύρεση, κάτι το νέο’ (Γεωργοπαπαδάκος & κ.α., 1998, σ. 492). Ο David Hargreaves ορίζει την καινοτομία ως την ‘εκμετάλλευση μιας νέας ιδέας που μέσω της πρακτικής δράσης προσθέτει αξία σε ένα προϊόν, μια διαδικασία ή μια υπηρεσία’ (Hargreaves D. H., 2003). Ως ‘μεταρρύθμιση’ κατανοείται ‘η μεταβολή του ρυθμού, του τρόπου λειτουργίας, της οργάνωσης ή της μορφής μίας κατάστασης ή ενός συστήματος για την επίτευξη καλύτερου αποτελέσματος’ (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 1086), ‘ο μετασχηματισμός και η τροποποίηση’ (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1993, σ. 458).

### **2.3 Η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής**

Το σχολείο ως ανοικτό και δυναμικό κοινωνικό σύστημα που περιέχει ταυτόχρονα σταθερότητα και ευελιξία, στενές και χαλαρές σχέσεις, για να επιβιώσει, πρέπει να προσαρμόζεται διαρκώς στα νέα δεδομένα και για να το επιτύχει αυτό χρειάζεται να αλλάζει (Πασιαρδής & Καφά, 2015, σ. 1). Ο Rogers (1995, σσ. 5-6) επισημαίνει ότι η αλλαγή είναι μια εξειδικευμένη παρουσία του γενικού μοντέλου της επικοινωνίας. Ο Ellsworth επεκτείνει αυτή την έννοια για να δημιουργήσει ένα ευρύτερο πλαίσιο, το οποίο μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: ένας φορέας της αλλαγής (change agent), επιθυμεί να κοινοποιήσει μια καινοτομία σε έναν προτιθέμενο υιοθετητή (intended adopter) και η διαδικασία αυτή της αλλαγής συντελείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Ωστόσο, αυτό το περιβάλλον προκαλεί παρεμβάσεις που μπορούν να διαταράξουν τη διαδικασία της αλλαγής ή να στρεβλώσουν το μήνυμα της επιδιωκόμενης αλλαγής (Ellsworth, 2000, σσ. 25-6).

Στην εκπαίδευση πολύ συχνά ο όρος ‘εκπαιδευτική αλλαγή’ (educational change) εναλλάσσεται με τους όρους ‘εκπαιδευτική μεταρρύθμιση’ (educational reform) και ‘εκπαιδευτική καινοτομία’ (educational innovation) (Αθανασίου, 2015, σ. 126).

Ως εκπαιδευτική καινοτομία θεωρείται μία προγραμματισμένη μεταβολή σε μία ή περισσότερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Α.Π.Σ., βιβλία, μαθησιακή μεθοδολογία) που προωθεί νέες αρχές και αντιλήψεις για την εκπαίδευση, προάγει καινούριες εφαρμογές στη διδακτική προσέγγιση και στα διδακτικά μέσα και υπόσχεται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Κουτσάκος, 1980, σ. 308; Δακοπούλου, 2008, σ. 168). Η εκπαιδευτική καινοτομία αφορά είτε σε γενικότερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι εξετάσεις, η αξιολόγηση και η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, είτε στους νεωτερισμούς που επιχειρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στα όρια του δικού τους μαθήματος (Μπάκας, 2009, σ. 47). Έτσι, η καινοτομία μπορεί να κατανοηθεί ως ο τρόπος ‘να μαθαίνει ο εκπαιδευτικός να κάνει τα πράγματα διαφορετικά, ακριβώς για να τα κάνει καλύτερα’ και ουσιαστικά ταυτίζεται με τη ‘δημιουργία νέων επαγγελματικών γνώσεων για το έργο τους’ (Hargreaves D. H., 2003, σ. 6). Η

αποτελεσματική εφαρμογή της καινοτομίας οδηγεί στην εκπαιδευτική αλλαγή (Υφαντή, 2000).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, από την άλλη, αντανακλά συγκεκριμένες ιδεολογικές και πολιτικές εκφράσεις (Ball, 1994). Η Υφαντή αναφέρει ότι εκλαμβάνεται ως ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, ωστόσο πολλές φορές εξαντλείται σε μία ρητορική πολιτικής φύσεως χωρίς να δρομολογεί ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Μάλιστα οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συχνά αποτυπώνουν οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις ικανές να δημιουργήσουν ακόμη και συγκρουσιακές καταστάσεις (Υφαντή, 2004). Για την Δακοπούλου η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ορίζεται ως η ‘αλλαγή προσανατολισμού, ως εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας’ (Δακοπούλου, 2008, σσ. 167 - 8).

Αναφορικά με τη σχέση των όρων, στη βιβλιογραφία δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία, καθώς υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι επικαλύπτονται, αλλά και ερευνητές που επιμένουν στις επιμέρους διαφοροποίησή τους (Πασιαρδής & Καρά, 2015, σσ. 8 - 10). Στην παρούσα εργασία οι όροι θα χρησιμοποιηθούν εναλλασσόμενοι, ανάλογα με τη χρήση που κάνει ο εκάστοτε παρατιθέμενος ερευνητής και την εννοιολόγηση που τους προσάπτει.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, όσο και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μπορεί να οδηγήσουν σε πραγματικές εκπαιδευτικές αλλαγές, εάν γενικευτούν σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής στη σχολική τάξη ή και γενικότερα σε επίπεδο σχολικής οργάνωσης, είναι δυνατόν όμως να παραμείνουν σε επίπεδο προθέσεων και να μην ολοκληρωθούν ποτέ. Όπως έχει επισημανθεί, καθοριστικός παράγοντας σ’ αυτή τη μετάβαση από την απόπειρα αλλαγής στην περάτωσή της είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, εφόσον αποτελούν τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον κατεξοχήν εφαρμοστή των αλλαγών και αυτό είναι κάτι που επισημαίνεται τόσο από τους θεωρητικούς της εκπαιδευτικής έρευνας και τους πολιτικούς, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Μπάκας, 2009, σ. 48).

#### **2.4 Σκοπός και αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών**

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν μπει στο μικροσκόπιο της έρευνας ήδη από τις αρχές του 1960, δηλαδή για περισσότερο από μισό αιώνα τώρα (Fullan, 1993, σ. 8). Οι τελευταίες έρευνες της εκπαιδευτικής αλλαγής τονίζουν ότι η προωθούμενη καινοτομία αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ‘διαδικασία’ παρά ως ‘γεγονός’ και εστιάζει αφενός στη διαμόρφωση μίας κοινής αντίληψης για την αλλαγή και την καινοτομία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών, μέσα από την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της αλλαγής (Βαβουράκη, 2006, σ. 391) και αφετέρου στη δημιουργία μιας κουλτούρας αλλαγής, δηλαδή στην ανάπτυξη της

κριτικής αξιολόγησης με στόχο τη διαρκή ενσωμάτωση, από τους εκπαιδευτικούς, νέων ιδεών και πρακτικών (Fullan, 2001 B).

Για τον Δημαρά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο από τις απλές αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος που στην ουσία του μένει αμετάβλητο, για παράδειγμα τη νομοθετική αντικατάσταση μιας διδακτικής μεθόδου με μιαν άλλη, το χτίσιμο σχολικών κτιρίων, την αύξηση των αποδοχών των δασκάλων, ή τη μεταβολή του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος). Είναι η αλλαγή προσανατολισμού και η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος (Δημαράς, 2013). Πρόκειται γι' αυτό που ο Fullan ονομάζει 'εκ νέου καλλιέργεια' (re-culturing), δηλαδή τη μεταμόρφωση του πολιτισμού - αλλάζοντας πρώτα τον τρόπο που κάνουμε τα πράγματα εδώ (Fullan, 2001 B)

Έχει παρατηρηθεί ότι μέχρι και τη δεκαετία του 1980 οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επεδίωκαν την ποιοτική βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας, χωρίς όμως να επιχειρούν να αλλάξουν τη βασική δομή και οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, ή να επιδιώξουν την αναθεώρηση των ρόλων μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα σ' αυτό (Cuban, 1988, σ. 342). Στη δεκαετία του 1990 παρατηρούνται κάποιες αλλαγές, όσον αφορά τη σχολική δομή και την κουλτούρα της εκπαίδευσης, με παράλληλη αναδιανομή υπευθυνοτήτων όλων των εμπλεκόμενων φορέων, δηλαδή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, ενώ παράλληλα αρχίζουν να αξιοποιούνται εμπειρικές έρευνες, σχετικές με την αποτελεσματικότητα των αλλαγών στα σχολικά περιβάλλοντα (Broadfoot, 2001).

Στη νέα χιλιετία η αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι παραπάνω από προφανής. Όπως παρατηρείται στη διεθνή έρευνα, υπάρχει μία ανετοιμότητα στο σχολείο να προετοιμάσει τα παιδιά να γίνουν οι πολίτες που χρειάζεται ο κόσμος μας σήμερα (Gardner, 1999, σσ. 42-3). Η ταχύτητα με την οποία αλλάζουν τα πάντα κάνει τους υφιστάμενους σχεδιασμούς της Εκπαίδευσης να μοιάζουν ξεπερασμένοι, ενώ οι παγκόσμιες σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν ανθρώπους με ανεπτυγμένη δημιουργικότητα και κριτική σκέψη, εξοικειωμένους στη συνεργατικότητα και ικανούς να λύνουν προβλήματα και να εργάζονται σε ποικιλόμορφα κοινωνικά πλαίσια και πολυσυλλεκτικές ομάδες. Ωστόσο, η σχολική εκπαίδευση συνεχίζει να εξαντλείται στην απλή μετάδοση πληροφοριών και παγιωμένων γνώσεων, χωρίς να υπάρχει η απαραίτητη φροντίδα για την καλλιέργεια του αναστοχασμού και την ενδυνάμωση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης και συνειδητής προσωπικότητας (Besson, Huber, Mompoint-Gaillard, & Rohmann, 2014, σ. 8). Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών 'να προβληματίζονται, να λειτουργούν στοχαστικά και με κριτική σκέψη και να δρουν σε ένα περιβάλλον που θα ενθαρρύνει την καινοτομία, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη και την έρευνα' (Υφαντή, 2014, σ. 100).



## 2.5 Είδη εκπαιδευτικών αλλαγών

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ξεκινήσει διεθνώς πάρα πολλές μεταρρυθμίσεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία και ο ρυθμός εμφάνισης και εφαρμογής τους είναι ολοένα και μεγαλύτερος (Anderson, 1997, σ. 363; Singh-Pillay & Samuel, 2017, σ. 1749; Ιορδανίδης, 2006, σ. 90). Η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής προσεγγίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, σε σχέση με τη φύση της, το μέγεθος, τη λειτουργικότητά της, ή τον φορέα που την εκπονεί.

Ο Τερζής κάνει λόγο για εσωτερική και εξωτερική μεταρρύθμιση, ανάλογα με τη φύση της. Η εξωτερική μεταρρύθμιση καλύπτει την οργανωτική πλευρά της εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίζεται με τη σχολική νομοθεσία, όπως για παράδειγμα, η τροποποίηση των σχολικών τύπων και η αλλαγή στις μεταξύ τους σχέσεις, οι αλλαγές του τρόπου μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη κ.ο.κ. Η εσωτερική μεταρρύθμιση αναφέρεται στον πυρήνα της σχολικής ζωής και είναι ακριβώς αυτή που επιχειρεί να ανανεώσει. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στις αλλαγές της εσωτερικής δομής του σχολείου (π.χ. μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης), στις αλλαγές των μορφωτικών αγαθών και του περιεχομένου της σχολικής γνώσης (Α.Π.Σ., βιβλία του μαθητή κ.τ.λ.) και στις αλλαγές της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις της εποχής (Τερζής, 1981, σσ. 272 - 3).

Όσον αφορά στο μέγεθος των αλλαγών ο Fullan απαριθμεί τρεις τύπους μεγάλης κλίμακας μεταρρυθμίσεων: 1. η σχολική μεταρρύθμιση που περιλαμβάνει όλα τα σχολεία σε μια περιοχή. 2. η σχολική μεταρρύθμιση στην οποία εκατοντάδες σχολεία επιχειρούν να εφαρμόσουν συγκεκριμένα μοντέλα αλλαγής και 3. κρατικές ή εθνικές πρωτοβουλίες στις οποίες εμπλέκονται όλα ή τα περισσότερα σχολεία του κράτους (Fullan, 2000, σ. 5). Ο ίδιος παρατηρεί ότι η αλλαγή είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία. Επισημαίνει ότι υπάρχουν τουλάχιστον τρεις διαστάσεις: η πιθανή χρήση νέων υλικών και πόρων, η πιθανή χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας και η πιθανή αλλαγή των πεποιθήσεων. Και οι τρεις πτυχές της αλλαγής είναι απαραίτητες για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου ή ενός συνόλου στόχων, ενώ η πιο δύσκολη στην εφαρμογή της είναι η τελευταία, αφού μπορεί να προσκρούσει στο προϋπάρχον αξιακό σύστημα του εκπαιδευτικού (Fullan, 2001).

Αναφορικά με τη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής, ο Plank κωδικοποιεί τέσσερις τύπους αλλαγών: προσθετικές, εξωτερικές, ρυθμιστικές και δομικές. 1. Προσθετικές είναι οι αλλαγές που προσθέτουν και αφαιρούν διάφορα στοιχεία, όπως οι αλλαγές των βιβλίων, 2. Εξωτερικές είναι αυτές που επικεντρώνονται στην είσοδο ή την έξοδο από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως οι σχετικές με τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών ή την αποφοίτηση των μαθητών, 3. Ρυθμιστικές είναι αυτές που ρυθμίζουν τη λειτουργία της σχολικής τάξης και στοχεύουν κατά κύριο λόγο στην αύξηση των μαθητικών επιδόσεων, όπως για παράδειγμα η αλλαγή στο χρόνο φοίτησης, στο καθεστώς των εξετάσεων κτλ και 4. Δομικές είναι οι αλλαγές που

μεταβάλλουν βαθύτερα και ριζοσπαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα και μπορεί να είναι οποιοδήποτε τύπου από τους προαναφερόμενους (Νεοφύτου, 2011, σ. 2).

Ο Goodson (2001, σσ. 46 - 54) κάνει λόγο για τρεις περιόδους εκπαιδευτικών αλλαγών, κυρίως, στις Η.Π.Α., στον Καναδά και σε κάποιες χώρες της Ευρώπης, όπως η Αγγλία, στην κάθε μία εκ των οποίων ο φορέας της αλλαγής είναι διαφορετικός. Έτσι κατηγοριοποιεί τρεις τύπους αλλαγών: 1. Εσωτερικές (internal), είναι οι αλλαγές που έγιναν ως επί το πλείστον κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου (κυρίως κατά τις δεκαετίες '60 και '70), όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγάλο βαθμό αυτονομίας και, ως εκ τούτου, διαδραμάτιζαν κεντρικό ρόλο στην εκκίνηση και στην προώθηση της εκπαιδευτικής αλλαγής. 2. Εξωτερικές (external)<sup>2</sup>, είναι οι αλλαγές που ξεκίνησαν να λαμβάνουν χώρα κατά τις δεκαετίες '80 και '90, με την εξάπλωση του νεοφιλελεύθερου μοντέλου και της παγκοσμιοποίησης και, κατά κανόνα, γίνονται από την Πολιτεία, καθώς υπάρχει πια η τάση να τίθεται η εκπαίδευση υπό τον έλεγχο των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης και του κράτους (Goodson, 2001, σ. 48). Ένα παράδειγμα τέτοιας αλλαγής είναι το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Αγγλία το 1988. Στην χώρα μας όλες οι αλλαγές είναι εξωτερικού τύπου, δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είχε εξ αρχής και εξακολουθεί να έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία υπάγεται στη δικαιοδοσία του κράτους (Κώστας Θεριανός, Πρόλογος στο (Γιρούχ, 2013; Μπάκας, 2009, σσ. 47-8). 3. Προσωπικές (personal). Με την αυγή της νέας χιλιετίας, φαίνεται να γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επιβάλλονται άνωθεν χωρίς τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών είναι για πολλούς λόγους, οι οποίοι θα συζητηθούν παρακάτω, προβληματικές. Έτσι, προβάλλεται το αίτημα της προσωπικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις σχεδιαζόμενες μεταρρυθμίσεις (Goodson, 2001).

Η Davis αναλύει τα βασικά δομικά στοιχεία μίας αλλαγής, μέσα από τη βιβλιογραφία και τη δική της ερευνητική εμπειρία. 1. Υποστήριξη. Αποτελεί τη βάση της αλλαγής, καθώς χωρίς την υποστήριξη από την κοινότητα, τη διοίκηση, τους συναδέλφους και τις εξωτερικές υπηρεσίες οι αλλαγές είναι καταδικασμένες σε αποτυχία. 2. Χρόνος. Η έλλειψη χρόνου αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για την αλλαγή ενός Α.Π.Σ. 3. Κίνητρο. Το κίνητρο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, και κυρίως από τον τρόπο διδασκαλίας και τα προσωπικά ενδιαφέροντα. Το κίνητρο διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην προθυμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν δεξιότητες και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους. 4. Εργαλεία της προσαρμογής. Αυτά μπορεί να είναι η διδασκαλία του Α.Π.Σ., η συνεργασία, η προετοιμασία και, γενικότερα, ο τρόπος ανάπτυξης του Α.Π.Σ. και 5. Ο στόχος της αλλαγής του Α.Π.Σ., ο οποίος δεν είναι άλλος από την αύξηση της μάθησης (Davis, 2009, σσ. 145-8).

---

<sup>2</sup> Οι εξωτερικές αλλαγές αναφέρονται στη βιβλιογραφία επίσης ως υποχρεωτικές αλλαγές (mandated changes), εξωτερικές προσεγγίσεις (external approaches) ή αλλαγές από πάνω προς τα κάτω (top-down changes) (Clement, 2014, σ. 40). Ο Apple συσχετίζει τις εξωτερικές αλλαγές και την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης με την εργαλειοποίησή της από τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές και τη χρήση της προς την κατεύθυνση της παγκοσμιοποιημένης αγοράς, 'σε έναν κόσμο που θεωρείται ένα τεράστιο σούπερ μάρκετ' (Apple, 2010, σ. 620).

## 2.6 Η κριτική στις εκπαιδευτικές αλλαγές

Οι αλλαγές που επιβάλλονται άνωθεν στη σχολική πραγματικότητα, χωρίς την συναίνεση και τη συνδιαμόρφωσή τους από τους εκπαιδευτικούς έχουν δεχθεί τα βέλη ισχυρής κριτικής, όχι μόνον από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από πολλούς ερευνητές, ακόμη και από επίσημους φορείς. Ο Giroux εντάσσει αυτές τις αλλαγές στο πλαίσιο μίας τεχνοκρατικής αντίληψης της εκπαίδευσης και θεωρεί ότι οδηγούν στην ‘προλεταριοποίηση’ του εκπαιδευτικού και την περαιτέρω ‘απαξίωση και αποεπαγγελματοποίηση της εργασίας του’, αφού περιορίζουν το έργο του σε απλή εφαρμογή και διεκπεραίωση των εντολών. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως ‘εφαρμοσμένη επιστήμη’ και ως επιδίωξη ‘του καλύτερου δυνατόν αποτελέσματος στο μικρότερο διδακτικό χρόνο, με τη χρήση λιγότερων πόρων’, ενώ ο εκπαιδευτικός ‘μετατρέπεται από φορέας κοινωνικής αλλαγής σε εντολοδόχο και απλό εκτελεστικό όργανο, επιφορτισμένο να επιτύχει μία αποτελεσματική διδασκαλία, κατά τα πρότυπα της εργοστασιακής παραγωγής’ (Giroux, 2013).

Πολλές από αυτές φαίνεται να υποκινούνται από προσπάθειες που θέλουν να μοιάζουν προοδευτικές, να ανταποκρίνονται σε καθολικού τύπου τεχνοκρατικές συγκριτικές αξιολογήσεις των επιδόσεων, ή ακόμη να εναρμονίζονται σε μεγάλες θεωρητικές και επιστημολογικές ανακατευθύνσεις, αγνοώντας τις τοπικές ιδιαιτερότητες (Singh-Pillay & Samuel, 2017, σ. 1749). Ταυτόχρονα, εκφράζεται η εκτίμηση ότι η παγκοσμιοποίηση και ο εκσυγχρονισμός θα κερδίζουν διαρκώς σε δυναμική και θα οδηγήσουν σε περισσότερες αλλαγές στην εκπαίδευση στο μέλλον, με περαιτέρω επιπτώσεις στην εργασία των εκπαιδευτικών (Lingam, Lingam, & Sharma, 2017, σ. 32).

Γίνεται μάλιστα συσχέτιση των εκπαιδευτικών αλλαγών αυτού του τύπου με την επιχειρούμενη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία, κατ’ αυτόν τον τρόπο, αφενός τίθεται στην υπηρεσία του καταναλωτισμού - ‘του νέου φονταμενταλισμού των αναπτυγμένων χωρών’ (Edwards, Gilroy, & Hartley, Rethinking teacher education (2002), στο (Τσούλιας, 2017) - και αφετέρου θέτει υπό αίρεση την έννοια της αγωγής με το κλασικό της περιεχόμενο. Υπό αυτή την έννοια, ο κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτικός, ο οποίος διαπαιδαγωγεί κοινωνικά ενεργούς πολίτες, θεωρείται πρόβλημα στην προοπτική της πραγματοποίησης μιας παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης και της πληροφορίας (Robertson, 2003).

Από το 2012 το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε μία σειρά προγραμμάτων και δράσεων, όπως το Πρόγραμμα Pestalozzi, για την ποιότητα στην εκπαίδευση, την οποία συνδέει ‘με ένα πλαίσιο δημοκρατίας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης’. Μέσα από αυτές διαμορφώνονται προτάσεις που αναγνωρίζουν την ανάγκη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τέτοιων, που να προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, εφόδια απαραίτητα σε κάθε πολίτη, σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς, καθώς συγκροτείται από τέσσερα περιβάλλοντα, που βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η ρευστότητα: το οικονομικό (αναφορά στην

παγκοσμιοποιημένη οικονομία), το ψηφιακό (αναφορά στη σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία), το πεπερασμένο (αναφορά στην οικολογική κρίση) και το περιβάλλον διαφορετικότητας (αναφορά στις πολυπολιτισμικές μας κοινωνίες). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο γίνεται η παραδοχή ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για αναβάθμιση της θέσης του εκπαιδευτικού, ως σημαντικού παράγοντα για την κοινωνική αλλαγή (Besson, Huber, Mompoin-Gaillard, & Rohmann, 2014, σσ. 5 - 27).

Στη διεθνή έρευνα έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα ανάλυσης της διαδικασίας και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς. Ο Stephen Anderson, στο άρθρο του 'Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model' επαναπροσεγγίζει το πλέον ισχυρό και εμπειρικά θεμελιωμένο μοντέλο ανάλυσης Concerns Based Adoption Model (CBAM) το οποίο αναπτύχθηκε στο Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης του Πανεπιστημίου του Τέξας για την Εκπαίδευση Καθηγητών από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80. Εφαρμόστηκε σε ολόκληρη τη Βόρεια Αμερική, τη Δυτική Ευρώπη και την Αυστραλία τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ασκούμενους. Το CBAM καταγράφει τα Στάδια Ανησυχίας (Stages of Concern) που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για μια αλλαγή και επικεντρώνεται στα γενικά πρότυπα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, καθώς προετοιμάζονται για τη χρήση, αρχίζουν να τη χρησιμοποιούν και, τελικά, κερδίζουν σε εμπειρία εφαρμόζοντας την αλλαγή στην τάξη (Anderson, 1997, σσ. 331 - 6).

Κατά τον Anderson, τα στάδια ανησυχίας του CBAM προσφέρουν ένα πλαίσιο που περιγράφει τα συναισθήματα και τα κίνητρα που μπορεί να έχει ένας δάσκαλος για μια εκπαιδευτική αλλαγή σε διάφορα σημεία της εφαρμογής του. Στο στάδιο 0, Επίγνωσης (Awareness), ο δάσκαλος έχει ελάχιστες γνώσεις ή ενδιαφέρον για την αλλαγή. Στο στάδιο 1, Ενημερωτικό (Informational), ο δάσκαλος ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα για την καινοτομία και τις επιπτώσεις της εφαρμογής της. Το Στάδιο 2, Προσωπικό (Personal), συνήθως αντανακλά έντονες ανησυχίες σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει την αλλαγή, την καταλληλότητα της αλλαγής και το προσωπικό κόστος συμμετοχής. Το Στάδιο 3, Διαχειριστικό (Management), επιτυγχάνεται όταν ο δάσκαλος αρχίζει να πειραματίζεται με την εφαρμογή. Σ' αυτό το σημείο οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών περιστρέφονται γύρω από την πρακτική εφαρμογή της αλλαγής και τις νέες συμπεριφορές που συνδέονται με την εφαρμογή της αλλαγής στην πράξη. Στο Στάδιο 4, των Συνεπειών (Consequence), οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται κυρίως γύρω από την επίδραση της αλλαγής στους μαθητές στις τάξεις τους και στις δυνατότητες τροποποίησης της καινοτομίας ή της χρήσης της για να βελτιωθούν τα αποτελέσματά της. Το Στάδιο 5, Συνεργατικό (Collaboration), αντανακλά το ενδιαφέρον του δασκάλου να συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο για να βελτιώσει από κοινού τα οφέλη της εφαρμογής της αλλαγής για τους μαθητές. Σε κάποιο σημείο της διαδικασίας αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να φτάσουν στο Στάδιο 6, της Επανεστίασης (Refocusing). Τώρα ο δάσκαλος σκέφτεται να κάνει σημαντικές τροποποιήσεις στη χρήση της καινοτομίας ή ίσως να την αντικαταστήσει με κάτι

άλλο. Για τον Anderson, η θεωρία CBAM εξιδανικεύει τα στάδια της ανησυχίας και τα τοποθετεί σε μια αναπτυξιακή κλίμακα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν μια αλλαγή έχουν διαφορετικής έντασης ανησυχίες, ανάλογα με το στάδιο πρόσληψης της διαδικασίας αλλαγής. Ένας δάσκαλος που μόλις μαθαίνει για μια αλλαγή, αλλά που δεν έχει αρχίσει να την εφαρμόζει, είναι πιθανό να έχει υψηλότερες ευαισθησίες και προσωπικές ανησυχίες για τη διαχείριση και τις συνέπειές της. Καθώς ο εκπαιδευτικός γίνεται πιο εξειδικευμένος στη χρήση της αλλαγής, οι ανησυχίες αυτές μπορούν να δώσουν έδαφος στις ανησυχίες σχετικά με τις επιπτώσεις της αλλαγής στους μαθητές, καθώς και τις δυνατότητες συνεργασίας, ώστε να υπάρξουν οι προοπτικές βελτίωσης της εφαρμογής της αλλαγής (Anderson, 1997, σ. 334).

## **2.7 Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις αλλαγές**

Πώς βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις αλλαγές που καλούνται να εφαρμόσουν; Μία σειρά από έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σε διαφορετικού αναπτυξιακού επιπέδου χώρες, δείχνουν να συμφωνούν ότι οι επιβαλλόμενες μεταρρυθμίσεις δημιουργούν ένα προβληματικό φορτίο, το οποίο επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί χωρίς, τις περισσότερες φορές, να τους παρέχονται ούτε η απαραίτητη ενδυνάμωση, ούτε ο κατάλληλος χρόνος που χρειάζονται να εσωτερικεύσουν τις αλλαγές, αλλά ούτε η ανάλογη κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ικανοποιητικά κίνητρα για να ανταποκριθούν στις καινούριες απαιτήσεις της εργασίας τους, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις, επισημαίνεται η απουσία εμπειρίας και η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στον χειρισμό της νέας τεχνολογίας που απαιτείται σε αρκετές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κάτι που δυσχεραίνει την δυνατότητα της ανταπόκρισής τους σ' αυτές (Singh-Pillay & Samuel, 2017; Taole, 2013; Lingam, Lingam, & Sharma, 2017; Χαραλάμπους & Νεοφύτου, 2014; Samaneka, 2015).

Παράλληλα, αυτό που φαίνεται να λειτουργεί αρνητικά ως προς την αποτελεσματικότητα της αλλαγής, πέρα από τη φύση της ίδιας της αλλαγής, είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς (Χαραλάμπους & Νεοφύτου, 2014, σ. 83). Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των αλλαγών, αναγνωρίζεται ως βασική αιτία για το γεγονός ότι, παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ο τρόπος διδασκαλίας παραμένει με τα χρόνια ο ίδιος, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σ' αυτές (Clement, 2014, σ. 39; Taole, 2013, σ. 44). Το πρόβλημα διογκώνεται όταν οι υποχρεωτικές αλλαγές εισάγονται στα σχολεία με ταχείς και αλλεπάλληλους ρυθμούς, κάτι ιδιαίτερα σύνηθες και οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες (Singh-Pillay & Samuel, 2017, σ. 1750; Clement, 2014, σ. 40; Mutch, 2012). Το φαινόμενο αυτό περιγράφεται ως 'σύνδρομο επαναλαμβανόμενης αλλαγής' (repetitive-change syndrome) (Hargreaves A. , 2004, σ. 288), 'υπερφόρτωση καινοτομίας' (innovation overload) (Fullan, M., 2001, σ. 21), ή και 'επιδημία αλλαγής' (Levin, 1998, σ. 131). Επιπλέον, όταν οι αλλαγές δεν συνδυάζονται με περισσότερες ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε να καταφέρνουν

να αντεπεξέρχονται στα νέα δεδομένα, βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς ως προβληματικές καταστάσεις (Lingam, Lingam, & Sharma, 2017).

Ο Andy Hargreaves σε σχετική μελέτη του διερευνά τα συναισθήματα της διδασκαλίας και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε περιόδους ταχείας αλλαγής. Έδειξε ότι ο ασφαλέστερος τρόπος για μια επιτυχή έκβαση της μεταρρύθμισης είναι να αναγνωρίσει την αξία των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού και να επενδύσει στην υπερηφάνεια που μπορεί να νιώθει ένας δάσκαλος, όταν επιτυγχάνει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της εργασίας του. Αντίθετα, μία ενδεχόμενη αποτυχία ανταπόκρισης, δημιουργεί αισθήματα ντροπής και είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει στην αποτυχία συνολικά της αλλαγής (Hargreaves A. , 1998, σσ. 330 - 333).

Σύμφωνα με τον Fullan, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές με βάση μία σειρά κριτηρίων. Το πρώτο κριτήριο είναι το κατά πόσο η αλλαγή ικανοποιεί μία πραγματική μαθησιακή ανάγκη και αν, κατά συνέπεια, θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να είναι αποτελεσματική και λειτουργική. Το δεύτερο κριτήριο είναι αν είναι σαφής αναφορικά με τα νέα καθήκοντα και τις καινούριες υποχρεώσεις με τις οποίες επιφορτίζει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ένα τρίτο ερώτημα είναι το κατά πόσο η αλλαγή θα τους επηρεάσει όσον αφορά στον χρόνο και την προσπάθεια που θα απαιτηθεί να καταβάλλουν, τις νέες δεξιότητες που θα χρειαστούν ή τα αισθήματα ενθουσιασμού και επάρκειας που θα τους δημιουργήσει. Ένα ακόμη κριτήριο έχει να κάνει με τον τρόπο που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές ή με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή σχετίζεται, σύμφωνα με τον Fullan, με την αξιολόγηση που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην προτεινόμενη αλλαγή. Ο Fullan υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην αλλαγή έχει τρεις διαστάσεις. Κατ' αρχάς οι εκπαιδευτικοί υπολογίζουν πώς θα αντιδράσουν οι μαθητές στη συγκεκριμένη αλλαγή (αν θα τους ενδιαφέρει, αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν ή αν θα μαθαίνουν από αυτήν), αλλά και κατά πόσο οι ίδιοι θα μπορούν να ανταποκριθούν σ' αυτήν. Η δεύτερη διάσταση έχει να κάνει με το πόσο ξεκάθαρη είναι η διαδικασία της προτεινόμενης αλλαγής. Τέλος, η αξιολόγηση σχετίζεται με το κόστος που καλούνται να καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε ενέργεια, χρόνο και συναίσθημα και το κατά πόσο το κόστος αυτό αντισταθμίζεται από τα οφέλη που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη αλλαγή. Η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών πολλές φορές οφείλεται στο γεγονός ότι ενίοτε προτείνονται αλλαγές, οι οποίες υπόσχονταν πολύ μεγάλο όφελος, αλλά η πραγματικότητα διαψεύδει αυτές τις προσδοκίες (Fullan, 1991).

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών καθοδηγούνται σε μεγάλο βαθμό από μια 'σιωπηρή γνώση' της εκπαίδευσης, η οποία διαμορφώνεται ως προσωπική πρόσληψη της περιρρέουσας ατμόσφαιρας (Ryan, 2005, σ. 179) Οι εκπαιδευτικοί είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντες στη διαδικασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς

εκείνοι είναι οι υπεύθυνοι του Α.Π.Σ., αφού αυτοί συνεργάζονται άμεσα με τους μαθητές και έχουν ίδια αντίληψη για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Clement, 2014, σ. 40). Κατά συνέπεια, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών παραμένει ο ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχίας κάθε καινοτομίας στο Α.Π.Σ. και είναι, σε μεγάλο βαθμό, οι αντιλήψεις τους για το πρόγραμμα σπουδών που θα καθορίσουν την επιτυχία ή την αποτυχία οποιασδήποτε αλλαγής (Taole, 2013, σσ. 39, 44; Koustourakis, 2012, σσ. 38-9).

Όταν ο εκπαιδευτικός έχουν θετική στάση προς την αλλαγή, αυτό είναι ένα στοιχείο που διευκολύνει την αποτελεσματικότητα της μεταρρύθμισης (Θεοδωρίδης & Κουτσελίνη, 2006, σ. 1052; Χαραλάμπους & Νεοφύτου, 2014, σ. 90). Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν την αλλαγή ή είναι διακεείμενοι αρνητικά σ' αυτήν, εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται, είναι πιθανό να αντισταθούν στην εφαρμογή της, ή να την εφαρμόσουν με διαφορετικό τρόπο, απ' ότι είχε αρχικά σχεδιαστεί (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002, σ. 419; Altinyelken, 2012, σ. 122).

Τέλος, η Starr υπογραμμίζει την ανάγκη οι αλλαγές να εστιάζονται στη μάθηση και τη διδασκαλία με πιο δημοκρατικές και συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων που λειτουργούν στα σχολεία (Starr, 2011, σ. 657), ενώ ο Priestley (2011, σ. 20) επισημαίνει το ρόλο που μπορεί να παίζει η ισχυρή ηγεσία, ως πηγή ώθησης και υποστήριξης, για την προώθηση και τη διατήρηση της αλλαγής.

### **2.7.1 Η αντίσταση του εκπαιδευτικού στην αλλαγή**

Όπως επισημαίνουν οι Πασσιαρδής και Καφά, η ατομική αντίσταση στην αλλαγή φαίνεται να είναι αναπόφευκτη, καθώς η αλλαγή σε κάποιον οργανισμό σχετίζεται με την εισαγωγή νέων στοιχείων σε διάφορες διαστάσεις του, όπως είναι η δομή του, τα μέλη του με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις προσωπικές τους ανάγκες, η κουλτούρα και το κλίμα του οργανισμού, οι διάφορες διεργασίες και λειτουργίες, καθώς και τα αποτελέσματά του. Έτσι είναι πολύ πιθανόν να συγκρούεται με τις υφιστάμενες διαστάσεις του οργανισμού, με αποτέλεσμα η αντίσταση στην αλλαγή να παρουσιάζεται σε διάφορα επίπεδα, όπως στο επίπεδο του ατόμου, του οργανισμού (της σχολικής μονάδας στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών) και του γενικότερου συστήματος (π.χ. εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας) (Πασσιαρδής & Καφά, 2015, σ. 14).

Για την Starr η λέξη 'αντίσταση' αναφέρεται συνήθως σε 'αρνητικές' πράξεις και άρνηση δράσης, κακή βούληση ή δυσαρέσκεια, όπως επίσης και σε αμυντική στάση ή αντιπαράθεση. Τα στοιχεία της ίδιας ερευνήτριας δείχνουν ότι τα σχολεία συνήθως αντιστέκονται στις αλλαγές, καθώς και ότι οι σχολικές μεταρρυθμίσεις είναι συχνά ασαφείς ή βραχύβιες (Starr, 2011, σσ. 646 - 7). Η αντίσταση των εκπαιδευτικών συνήθως λαμβάνει τη μορφή της επιθυμίας και της πρόθεσης να διατηρήσει τις υπάρχουσες πρακτικές ενόψει των αλλαγών που αντιλαμβάνονται ως ανεπιθύμητες ή απειλητικές (Giles, 2006, σ. 180). Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις, μπορεί να αντιδράσουν στην αλλαγή εκδηλώνοντας αρνητικά συναισθήματα, όπως

απογοήτευση, θυμό, άγχος, άρνηση ή να αισθάνονται πως μειώνεται η αποτελεσματικότητά τους (Clement, 2014, σ. 41; Mutch, 2012, σ. 2).

Κάποιες από τις αιτίες αντίστασης στην αλλαγή έχουν ήδη διαφανεί στην προηγούμενη παράγραφο: ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των αλλαγών χωρίς, τις περισσότερες φορές, να παρέχονται οι απαραίτητες επιμορφώσεις, η χαμηλή κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση που απολαμβάνει στις ημέρες μας ένας εκπαιδευτικός, οι γρήγοροι και αλλεπάλληλοι ρυθμοί με τους οποίους εισάγονται στα σχολεία οι αλλαγές, η έλλειψη κατανόησης πολλές φορές της ίδιας της αλλαγής και του λόγου για τον οποίο εφαρμόζεται, αλλά και η απουσία εμπειρίας και η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στον χειρισμό της νέας τεχνολογίας που απαιτείται από τις αλλαγές.

Άλλες αιτίες αντίστασης μπορεί να είναι ο φόβος για το άγνωστο ή η κατανόηση της αλλαγής ως απειλή για την αναγνωρισμένη του εμπειρία (Zimmerman, 2006, σ. 246). Ειδικά τα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας τους πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μειωμένη διάθεση να μπουν σε κάποια διαδικασία αλλαγής (Huberman, 1989).

Έρευνα που έγινε σε ελληνικό έδαφος και συγκεκριμένα, σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Πάτρα, και ερεύνησε τη στάση των δασκάλων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, απέδωσε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία. Η έρευνα απαντήθηκε, με τυχαία δειγματοληψία, από 116 δασκάλους και αποτελούνταν από ερωτηματολόγιο με 5 κλειστές και 2 ανοιχτές ερωτήσεις. Το βασικό της εύρημα ήταν ότι το 74% των δασκάλων απάντησε πως με τον καιρό συνηθίζουν σε έναν τρόπο δουλειάς και δεν αλλάζουν εύκολα, ενώ μόνο το 26% απάντησε πως είναι δεκτικό στις αλλαγές. Ως κυριότερη αιτία (35%) γι' αυτό αναγνωρίστηκε από τους ίδιους τους δάσκαλους πως είναι η ευκολία και το 'βόλεμα' σε μία κατάσταση από την οποία δεν επιθυμούν να ξεφύγουν. Ως δεύτερη αιτία (23%) θεωρείται η έλλειψη επιμόρφωσης, ενώ ακολουθούν (από 15%) η αίσθηση της ασφάλειας που τους δίνει το προηγούμενο Α.Π.Σ. και αυτό που οι ερευνητές ονομάζουν 'ψευδαίσθηση επαγγελματισμού'. Την τελευταία κατηγορία οι ερευνητές εξηγούν ως εξής: 'η πρακτική γνώση των ζητημάτων της σχολικής τάξης τους γεμίζει αυτοπεποίθηση, τους φέρνει σε διάσταση με τις αλλαγές που επιβάλλουν οι άλλοι, για τους οποίους πιστεύουν ότι δεν γνωρίζουν τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο και τους δίνει μία ψευδαίσθηση επαγγελματισμού, ότι δηλαδή αυτοί είναι οι ειδικοί'. Το συμπέρασμα των ερευνητών είναι ότι οι δάσκαλοι με τον καιρό συνηθίζουν σε έναν άκοπο τρόπο δουλειάς, ο οποίος τους παρέχει ασφάλεια. Αντιμετωπίζουν την ανάγκη να ανταπεξέρχονται στις καθημερινές ανάγκες του σχολείου εφευρίσκοντας διαρκώς τρόπους βολέματος, κάτι που τους δίνει την ψευδαίσθηση του επαγγελματισμού. Τέλος, επειδή πιστεύουν ότι η επιμόρφωσή τους δεν είναι ουσιαστική, αίρουν την ευθύνη από πάνω τους. Έτσι εφαρμόζουν με τέτοιο τρόπο τις αλλαγές, που ουσιαστικά αυτές καταργούνται στην πράξη. Τέλος, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι απουσιάζει η εμπιστοσύνη ανάμεσα στη διοίκηση και στον δάσκαλο, αφού αυτός



θεωρείται απλώς εντολοδόχος, με αποτέλεσμα να αντιδρά με πλάγιους τρόπους για να αποφύγει τις θεσμικές πιέσεις και απαιτήσεις. Είναι σαφές ότι αυτή η στάση, έχει αδιαμφισβήτητα αρνητικό αντίκτυπο στον επαγγελματισμό του δασκάλου (Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006, σσ. 98 - 108).

Έχει επισημανθεί ότι, σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν μια συγκεκριμένη πρόταση καινοτομίας ή μεταρρύθμισης χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακοί, συμβατικοί, πεισματικοί, άνθρωποι που δεν έχουν το συμφέρον των μαθητών στην καρδιά τους ή δεν διαθέτουν επαγγελματικές γνώσεις (VanVeen, Sleegers, & VandeVen, 2005). Η αντίστασή τους αξιολογείται ως συντηρητική και θεωρείται ένα πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί (Rosenholtz, 1989). Κάποιες φορές η αντίσταση των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται ως οφειλόμενη σε 'ψυχολογική ανεπάρκεια' και γενικότερα σε μία απροθυμία αλλαγής (Achinstein & Ogawa, 2006). Η Zimmerman θεωρεί ως υπεύθυνους για την αποτυχία μίας εκπαιδευτικής αλλαγής όσους εκπαιδευτικούς αντιστέκονται σ' αυτήν και τους καλεί να αποκτήσουν αυξημένη αίσθηση της ευθύνης τους προς όφελος της βελτίωσης των επιτευγμάτων των μαθητών τους (Zimmerman, 2006). Ωστόσο, η ίδια ερευνήτρια αναγνωρίζει ότι δεν μπορούμε να χωρίζουμε τους εκπαιδευτικούς σε 'καλούς' και 'κακούς', ανάλογα με το αν εφαρμόζουν την αλλαγή ή αντιστέκονται σ' αυτήν (Zimmerman, 2004). Πολλοί δάσκαλοι, λόγω των εμπειριών τους και των πλαισίων αναφοράς τους, έχουν νόμιμους λόγους για να αντισταθούν στην αλλαγή. Έτσι, ανάμεσα στις στρατηγικές για την επίτευξη της συμμόρφωσης και την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής, προτείνει τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τον σεβασμό στην αντιμετώπιση των ανησυχιών του, ως απαραίτητα στοιχεία στη διαδικασία υλοποίησης της οποιασδήποτε μεταρρύθμισης (Zimmerman, 2006, σ. 247).

Οι Gitlin και Margonis (1995, σ. 377) εξετάζοντας την κλασσική βιβλιογραφία - Havelock, Huberman, Miles, Sarason, Fullan, Hargreaves και Rosenholtz - σχετικά με την αντίσταση στην αλλαγή και αντιπαραβάλλοντάς την με μία δική τους εμπειρική μελέτη περίπτωσης, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η έρευνα παραγνωρίζει την πολιτική διάσταση της αντίστασης στη μεταρρύθμιση. Αυτές οι μελέτες εστιάζουν συνήθως σε μία περίπτωση και δείχνουν μικρή ευαισθησία όσον αφορά τη χρονική συγκυρία ή το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο (Giles, 2006, σσ. 179 - 180).

Δεδομένης της μακράς ιστορίας της αντίστασης των εκπαιδευτικών στις αλλαγές και της διαρκούς ανησυχίας τους πάνω σε θέματα χρόνου και εξουσίας, προτείνεται οι επικείμενες μεταρρυθμίσεις να επικεντρώνονται ακριβώς σε αυτά τα ζητήματα, όχι μόνο για να αλλάξουν τα κακώς κείμενα, αλλά και για να αποφευχθεί ο κύκλος ώθησης - απώθησης όπου οι εξωτερικοί φορείς προωθούν μεταρρυθμίσεις και οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται, αφήνοντας τα σχολεία ουσιαστικά αμετάβλητα (Gitlin & Margonis, 1995, σ. 377). Έτσι, η μείωση του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών για μια αλλαγή, μπορεί ενδεχομένως να οφείλεται στη διαφορετική αντίληψη που έχουν για το τι συνιστά καλή εκπαίδευση και διδασκαλία ή να αντικατοπτρίζει διαφορετικές

ανησυχίες και ενδιαφέροντα από αυτά που επισημάνθηκαν στις επίσημες μεταρρυθμιστικές προτάσεις (VanVeen, Slegers, & VandeVen, 2005).

Ο McLaughlin (2006, σ. 215) επισημαίνει ότι η εφαρμογή της αλλαγής δεν αφορά απλώς τη συμμόρφωση σε μια πολιτική εντολή ή οδηγία και ότι η άρνηση εφαρμογής δεν συνιστά κατ' ανάγκη ανικανότητα. Αντίθετα, η εφαρμογή περιλαμβάνει μια διαδικασία νοήματος που εμπλέκει τη βάση γνώσης του εκπαιδευτικού, την προηγούμενες αντιλήψεις και κατανοήσεις του, αλλά και τις πεποιθήσεις για την καλύτερη πορεία δράσης (McLaughlin, 2006).

Η Altinyelken αναφέρει ότι μπορεί να υπάρχουν και θετικοί λόγοι που οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή. Η ίδια αναφέρεται στην έρευνά της, στην περίπτωση των σχολείων στην Τουρκία που από το 2004 κλήθηκαν να εφαρμόσουν μία μεγάλη μεταρρύθμιση η οποία, κατά το πρότυπο του Ο.Ο.Σ.Α., αντικατέστησε το γνωσιοκεντρικό Α.Π.Σ. με ένα Πρόγραμμα που επικεντρώνει στις δεξιότητες. Ωστόσο, παρατηρήθηκε αύξηση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και ο λόγος ήταν οι εθνικές εξετάσεις. Κατά συνέπεια, αντί να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες, που ήταν και ένας από τους διακηρυγμένους στόχους του Προγράμματος, επιδεινώθηκαν, με την αύξηση της παραπαιδείας, η οποία φυσικά οδήγησε στην εκ των πραγμάτων ιδιωτικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Εδώ εντοπίστηκε μία εσωτερική αντίφαση, αφού το Α.Π.Σ. έδινε έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όμως που διατηρεί την ιδιαίτερα ανταγωνιστική δομή των εξετάσεων, η οποία αξιολογεί κατά κύριο λόγο την απόκτηση γνώσεων. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όσοι ήταν υπέρ της αλλαγής του Α.Π.Σ. άρχισαν να δίνουν επιπλέον υλικό στους μαθητές τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη αυτή εφάρμοσαν το νέο Α.Π.Σ. για τα δημοτικά σχολεία σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους για τα οφέλη και το κόστος της αλλαγής (Altinyelken, 2012).

Αντίστοιχα είναι τα συμπεράσματα της Mutch, η οποία εξετάζει την περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας, όπου οι αλλαγές των Α.Π.Σ. είναι τόσο καταγιγιστικές, ώστε ελάχιστα από αυτά είχαν χρόνο να εφαρμοστούν πριν επιβληθεί η επόμενη. Αναφέρει μάλιστα δήλωση του Υπουργού Παιδείας ότι δεν είναι όλες οι πολιτικές εξίσου καλά ερευνημένες, προσεκτικά σχεδιασμένες, ούτε υπόκεινται πάντοτε σε αυστηρή διαβούλευση με τους ενδιαφερόμενους. Σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία που αρνούνται να εφαρμόσουν τις αλλαγές, το κάνουν διαμαρτυρόμενα για το κλείσιμο σχολείων ή για την καταστρεπτικές επιπτώσεις της νεοφιλελεύθερης πολιτικής που συνεπάγονται αυτές οι αλλαγές (π.χ. στα εικαστικά μαθήματα ή στα παιδιά ΑΜΕΑ). Επίσης, σημειώνει ότι οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις δείχνουν ελάχιστη εμπιστοσύνη στην επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και επισύρουν την αντίδρασή τους. 'Όταν εμπιστευόμαστε' σημειώνει 'τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση την επαγγελματική τους κρίση, την εμπειρία τους, τη δέσμευσή τους στην εκμάθηση των μαθητών και τη δέσμευσή τους στις κοινότητές τους, είναι πιο πιθανό η ανταπόκρισή τους να είναι προσεκτική και θετική και όχι αρνητική και επιζήμια'. Το συμπέρασμά της είναι ότι 'οι δάσκαλοι δεν αντιστέκονται

τυφλά και πεισματικά στην αλλαγή, αλλά ότι αγκαλιάζουν, δημιουργούν, οδηγούν και εορτάζουν την αλλαγή'. Η διαφορά είναι ότι η δική τους ιδέα για αλλαγή συναρτάται από τις αντιλήψεις τους γι' αυτό που θεωρούν το καλύτερο για τους μαθητές τους (Mutch, 2012).

Ο Cuban επιβεβαιώνει επίσης ότι οι καθηγητές βλέπουν συχνά το επάγγελμά τους ως απόκριση των πεποιθήσεών τους (Cuban, 1992). Ως εκ τούτου, όταν μια πρόταση μεταρρύθμισης προγράμματος σπουδών αντιφάσκει με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι χρειάζονται οι μαθητές τους, είναι πιθανό η μεταρρύθμιση να αγνοηθεί ή να τροποποιηθεί σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η αντίσταση των εκπαιδευτικών παρέχει ευκαιρίες στους διαμορφωτές πολιτικής να προβληματιστούν σχετικά με τις προτάσεις μεταρρύθμισης και να μάθουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Altinyelken, 2012, σ. 122). Η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία όχι απλά μπορεί να έχει νόημα, αλλά υπό ορισμένες συνθήκες, μπορεί να προκαλέσει μια ανθεκτική ανταπόκριση σ' εκείνη την αλλαγή που θεωρείται επιβλαβής για το θεμελιακό όραμα του σχολείου (Giles, 2006, σ. 179). Έτσι, για κάποιους ερευνητές, η αντίσταση σε μία αλλαγή με ξεκάθαρη τεχνοκρατική λογική, η οποία δεν επιφέρει αυξημένο όφελος σε ολόκληρη την κοινωνία, μεταφράζεται ως κοινωνική μεταρρύθμιση από τα κάτω (Keskülaa, Loogmaa, Kolkab, & Kristiina, 2012, σ. 372). Σύμφωνα με τους Achinstein και Ogawa (2006), η αντίσταση των εκπαιδευτικών μπορεί να διαδραματίσει καίριο ρόλο στις μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, αν και λειτουργεί ενάντια στην εφαρμογή της μεταρρύθμισης βραχυπρόθεσμα. Έχει επισημανθεί εξάλλου ότι η αλλαγή δεν σημαίνει απαραίτητα πρόοδο (Fullan, 2001), ούτε και συλλογική ενδυνάμωση της κοινωνίας (Heiskala & Hämmäläinen, 2007; Keskülaa, Loogmaa, Kolkab, & Kristiina, 2012, σ. 371). Ως εκ τούτου, υπάρχει και η εκτίμηση ότι η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να είναι η πιο κατάλληλη απάντηση, όταν υπάρχει διαφωνία σχετικά με μια καινοτομία (Altinyelken, 2012, σ. 122).

Είναι προφανές ότι δεν υπάρχει συμφωνία στη βιβλιογραφία αναφορικά με την ερμηνεία του φαινομένου της αντίστασης του εκπαιδευτικού στην αλλαγή. Μία μερίδα ερευνητών την εκλαμβάνει αρνητικά, θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά υπεύθυνους γι' αυτήν. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ο εκπαιδευτικός είναι το εκτελεστικό όργανο της Πολιτείας και, κατά συνέπεια θα πρέπει να εφαρμόζει όποια αλλαγή του ζητείται, όσο καλύτερα μπορεί. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού θεμελιώνεται στην ικανότητά του να εφαρμόζει τις αλλαγές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για το συμφέρον των μαθητών του. Η αντίσταση στην αλλαγή ερμηνεύεται από την άποψη αυτή, είτε ως άρνηση του εκπαιδευτικού να συμμορφωθεί και 'να κάνει τη δουλειά του', είτε ως επιλογή του εκπαιδευτικού να συνεχίσει να κάνει αυτό που ξέρει για λόγους ευκολίας και ασφάλειας. Σε κάθε περίπτωση, η αντίσταση στην αλλαγή σημαίνει έλλειμμα επαγγελματισμού για τον εκπαιδευτικό.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν αναλυτές που αμφισβητούν την ορθότητα αυτής της ερμηνείας, και την αντικρούουν ως ‘στερεότυπη και άδικη’ (Altinyelken, 2012, σ. 122), με βάση τα δικά τους ερευνητικά ευρήματα. Σύμφωνα με αυτή την κατηγορία των ερευνητών, η αντίσταση στην αλλαγή είναι δικαίωμα του εκπαιδευτικού, το οποίο απορρέει ακριβώς από μία αυξημένη αίσθηση επαγγελματισμού. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται απαξιωτικά ως απλός εντολοδόχος της πολιτικής εξουσίας, αλλά ως συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού αυτός καλείται να την μετουσιώσει σε πράξη στη σχολική αίθουσα. Έτσι, έχει κάθε λόγο να κρίνει τα Α.Π.Σ. που καλείται να εφαρμόσει, ειδικά στις περιπτώσεις που αυτά αποδεδειγμένα δεν είναι προς όφελος των μαθητών τους.

### **2.7.2 Υιοθέτηση των αλλαγών**

Ο Fullan και οι συνεργάτες του πρότειναν έναν επανασχεδιασμό ολόκληρου του προγράμματος προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι πάντοτε σε θέση να αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία και τη θέση τους στην Εκπαίδευση ως μέρος μίας αποτελεσματικής διαδικασίας που υπόκειται σε διαρκείς μεταβολές. Κάθε δάσκαλος πρέπει να μαθαίνει να: 1. συνεργάζεται με όλους τους μαθητές με δίκαιο, αποτελεσματικό και προσεκτικό τρόπο, με σεβασμό της διαφορετικότητας σε σχέση με την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο και τις ειδικές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου 2. είναι δραστήριος μαθητευόμενος που αναζητά συνεχώς, αξιολογεί, εφαρμόζει και μεταδίδει τη γνώση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. 3. Είναι ικανός γνώστης του Α.Π.Σ., της διδασκαλίας και των αρχών της μάθησης. 4. συνεργάζεται με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και κοινωνία. 5. ασκεί τη διδασκαλία βάσει των αρχών ηθικής και των νομικών ευθυνών του. 6. αναπτύσσει μία προσωπική φιλοσοφία διδασκαλίας που ενημερώνεται και συμβάλλει στο οργανωτικό, κοινοτικό, κοινωνικό και παγκόσμιο πλαίσιο της εκπαίδευσης (University of Toronto, 1992).

Ο Fullan επίσης, παρατηρεί ότι το κρίσιμο σημείο για την επιτυχία ή όχι μιας αλλαγής είναι η αλληλεπίδραση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Η αλλαγή περιλαμβάνει τη μάθηση για να κάνει κάποιος κάτι καινούριο και η αλληλεπίδραση είναι η πρωταρχική βάση για την κοινωνική μάθηση. Νέες έννοιες, νέες συμπεριφορές, νέες δεξιότητες και νέες πεποιθήσεις εξαρτώνται σημαντικά από το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως απομονωμένα άτομα. Όσο πιο πολύπλοκη είναι η αλλαγή, τόσο μεγαλύτερη αλληλεπίδραση απαιτείται κατά την εφαρμογή της (Fullan, 2001).

Αυτές τις παρατηρήσεις επικυρώνει διπλή ελληνική έρευνα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ατομική αλλαγή δεν είναι απλά υπόθεση προσώπων και, μάλιστα, μεμονωμένων. Η δυναμική της αλλαγής σε ένα περιβάλλον είναι τέτοια που ξεπερνά κατά πολύ το υποκειμενικό πλαίσιο. Όταν η θέση του εκπαιδευτικού σ' αυτή τη δυναμική είναι ελλειπτική και αποδυναμωμένη, ακόμα και αν δεν είναι αντίθετος με το περιεχόμενο της επιχειρούμενης αλλαγής, τότε το ενδεχόμενο ανάπτυξης αντιστάσεων από μέρος του είναι ισχυρό και μειώνει τις πιθανότητες για υλοποίηση αλλαγών σε ατομικό επίπεδο. Αντίθετα, όταν οι δυσκολίες που εμφανίζονται σε ατομικό επίπεδο αλληλεπιδρούν με τους συλλογικούς παράγοντες, οι αντιστάσεις

στην αλλαγή αποδυναμώνονται. Η ατομική αλλαγή, ως εκ τούτου, στην Εκπαίδευση είναι εφικτή και επιθυμητή, στο πλαίσιο διαδικασιών όπου το συλλογικό συνυπάρχει με το ατομικό, υπό την προϋπόθεση ότι το ατομικό μπορεί να αποτελέσει πραγματικά ένα δημιουργικό και δυναμικό μέλος του συλλογικού, συμβάλλοντας έτσι στην εξέλιξή του (Γερμανός, 2012).

Επιπλέον, από όσα προηγήθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, διαπιστώνεται η ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ταχύτητα και η πολυπλοκότητα των αλλαγών στην κοινωνία, οι νέοι τρόποι κατανόησης της γνώσης και του πώς μαθαίνουμε (μετα-γνώση), οι νέες και ισχυρές τεχνολογίες, τα νέα πρότυπα ένταξης και οι νέες μεταναστευτικές ροές σε όλο τον κόσμο χρειάζονται πιο δυναμικές μορφές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές, προκειμένου να ανταποκρίνονται διαρκώς στους καινούριους τους ρόλους και να αναπροσαρμόζουν συνέχεια τη διδακτική τους πρακτική καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, πρέπει επίσης να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μαθητές (Livingston, 2016, σ. 1).

Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να καλύψουν τα κενά που αφήνουν οι ελλείψεις στην επιμόρφωση αυτοοργανώνονται και δρουν συλλογικά, αναπτύσσοντας πρακτικές που τους βοηθούν να αναλύσουν, να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τις αλλαγές των Α.Π.Σ. Δύο πρακτικές που κερδίζουν έδαφος τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως στο εξωτερικό, είναι η Αυτενέργεια και η Έρευνα – Δράση.

### **2.7.2.A. Αυτενέργεια**

Η αυτενέργεια προοδευτικά απασχολεί ολοένα και περισσότερο τη διεθνή βιβλιογραφία και αναλύεται ως μία στρατηγική ικανή να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, ειδικά σε ταχείες και διαδοχικές αλλαγές οι οποίες δεν συνοδεύονται από τις αντίστοιχες επιμορφώσεις. Έχει περιγραφεί ως μια προσωρινή διαδικασία κοινωνικής δέσμευσης, η οποία αντλεί την πληροφόρησή της από το παρελθόν (στην 'επαναληπτική' / 'iterational' ή συνήθη εκδοχή της), αλλά είναι προσανατολισμένη προς το μέλλον (ως 'προβολική' / 'projective' ικανότητα να δώσει πιθανές εναλλακτικές δυνατότητες) και προς το παρόν (ως 'πρακτική-αξιολογητική' / 'practical-evaluative' ικανότητα να επικεντρωθούν οι συνήθειες του παρελθόντος στα μελλοντικά έργα μέσα από τα σημερινά δεδομένα) (Emirbayer & Mische, 1998, σ. 962). Η 'οικολογική κατανόηση της αυτενέργειας' (ecological understanding of agency) ερμηνεύει την αυτενέργεια όχι ως κάτι που κατέχεται, αλλά ως κάτι που επιτυγχάνεται διαρκώς, μέσω της ενεργού δέσμευσης των ατόμων με τις εκάστοτε συνθήκες και τη δράση τους εντός αυτών (Biesta & Tedder, 2007, σ. 132).

Οι φιλοσοφικές της απαρχές εντοπίζονται στον εμπειρισμό του John Locke και πιο συγκεκριμένα στην απόρριψη της δεσμευτικής δύναμης της παράδοσης και στη θέση του για την εδραίωση της κοινωνίας στο κοινωνικό συμβόλαιο. Από αυτές τις πεποιθήσεις προέκυψε μια νέα αντίληψη της αυτενέργειας, που επιβεβαίωσε την ικανότητα των ανθρώπων να διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν. Αυτή την

πίστη ακολούθησε στη συνέχεια μια μακρά σειρά από κοινωνικούς στοχαστές, όπως ο Adam Smith, ο Jeremy Bentham και ο John Stuart Mill (Emirbayer & Mische, 1998, σ. 964).

Παιδαγωγικά, η έννοια της αυτενέργειας<sup>3</sup> είναι θεμελιωμένη στο έργο του Fullan. Για τον Fullan, η διδασκαλία στον πυρήνα της είναι ένα ηθικό επάγγελμα. Ο ηθικός σκοπός της αναφέρεται στην επίδιωξη της βελτίωσης των μαθητών. Κατά συνέπεια είναι θέμα αλλαγής. Ο ηθικός σκοπός διατηρεί τους εκπαιδευτικούς κοντά στις ανάγκες των παιδιών και της νεολαίας. Για να έχουν αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδυάσουν το μανδύα του ηθικού σκοπού με τις δεξιότητες της αλλαγής, αυτό που ο Fullan αποκαλεί αυτενέργεια. Η αυτενέργεια τους βοηθάει να αναπτύξουν καλύτερες στρατηγικές για την επίτευξη των ηθικών στόχων τους. Κατά την άποψη του Fullan τέσσερις είναι οι βασικές ικανότητες για την οικοδόμηση μιας μεγαλύτερης δυναμικότητας αλλαγής: προσωπική δόμηση (όραμα), έρευνα, κυριαρχία και συνεργασία. Κάθε ένα από αυτά έχει το θεσμικό του αντίστοιχο: κοινό όραμα και οργανωτικές δομές - κανόνες και πρακτικές έρευνας - ανάπτυξη αυξημένων ρεπερτορίων δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας μεταξύ των οργανωτικών μελών - συνεργατικές εργασιακές κουλτούρες.

1. Προσωπικό όραμα – Δόμηση (Personal Vision-Building): Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα προσωπικό όραμα, ακόμη κι αν είναι υποανάπτυκτο (στους αρχάριους) ή κάπου βαθιά θαμμένο (στους παλαιότερους). Το προσωπικό όραμα προέρχεται από μέσα, αλλά δεν είναι τόσο ιδιωτικό όσο ακούγεται. Όσο περισσότερο κάποιος καταφέρνει κανείς να εκφράσει το προσωπικό του όραμα, τόσο πιο συγγενή πνεύματα θα βρει. Παραδόξως, ο προσωπικός σκοπός είναι ο δρόμος για την οργανωτική αλλαγή, αφού η δημιουργία ενός οράματος μας αναγκάζει να πάρουμε θέση για ένα προτιμώμενο μέλλον.

2. Έρευνα (Inquiry): Η διαμόρφωση και η υλοποίηση του προσωπικού σκοπού δεν είναι στατικές συνθήκες, αλλά μάλλον μια πολυετής αναζήτηση. Η έρευνα είναι απαραίτητη για το σχηματισμό και τη μεταρρύθμιση του προσωπικού σκοπού. Ενώ το όραμα προέρχεται από μέσα, πρέπει να τροφοδοτείται από πληροφορίες και ιδέες στο περιβάλλον. Η έρευνα σημαίνει εσωτερικοποίηση των κανόνων, των συνθηκών και των τεχνικών συνεχούς μάθησης.

3. Κυριαρχία (Mastery): Η κυριαρχία, σχετίζεται με την τεχνογνωσία και έχει κεντρική σημασία για την επιτυχή αλλαγή, καθώς είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα και είναι επίσης ένα μέσο για την επίτευξη βαθύτερης κατανόησης. Για να είναι αποτελεσματική στην αλλαγή, η κυριότητα είναι απαραίτητο να υπάρχει τόσο σε σχέση με συγκεκριμένες καινοτομίες όσο και ως προσωπική συνήθεια.

---

<sup>3</sup> Ο όρος 'αυτενέργεια' απαντάται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως 'agency'. Ο Fullan τον εισήγαγε ως 'change agency' ή πιο απλοποιημένα 'agentry'.

4. Συνεργασία (Collaboration): Η ικανότητα συνεργασίας σε μικρές και μεγάλες κλίμακες γίνεται μια από τις βασικές προϋποθέσεις της μεταμοντέρνας κοινωνίας, αφού η ‘ατομική γνώση έχει χαμηλή οροφή’ (Fullan, 1993 B).

Ο Fullan θεωρεί ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται επίσης ‘ενημερωμένη επαγγελματική κρίση’ για να διαπραγματεύονται τη σύνθετη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η ενημερωμένη επαγγελματική κρίση αναφέρεται στη γνώση και την κατανόηση των Α.Π.Σ. και των παιδαγωγικών καινοτομιών, καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν τις δημιουργικές τους ενέργειες για να αναλάβουν την κυριότητα της διαδικασίας αλλαγής (Fullan, 2003).

Όπως τονίζουν οι Singh-Pillay και Samuel, οι δάσκαλοι που αντιλαμβάνονται ότι ‘πρέπει να δράσουν άμεσα για το παιδαγωγικό συμφέρον των μαθητών τους, παύουν να θεωρούν τους εαυτούς τους ως απομονωμένες οντότητες και γίνονται μέρος μιας συλλογικής ομάδας κατανέμοντας την ευθύνη του έργου τους, αναπτύσσοντας συλλογικές στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών, ώστε να βρίσκουν λύσεις στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από κοινού’. (Singh-Pillay & Samuel, 2017, σσ. 1756 - 1760).

Με την αυτενέργεια, την ευθύνη για την ερμηνεία και την ανάπτυξη του Α.Π.Σ. αναλαμβάνουν τα ίδια τα σχολεία και οι καθηγητές. Για να επιτευχθεί αυτό είναι σημαντικό το Α.Π.Σ. να έχει μία ευελιξία που επιτρέπει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και τους αποδίδει την ευθύνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του (Carse, 2015, p. 310). Ο Priestley (2010, σ. 23; 2011, σ. 2) παρατηρεί ότι με την είσοδο της νέας χιλιετίας κερδίζουν έδαφος, τουλάχιστον στον αγγλόφωνο κόσμο, τα Α.Π.Σ. που συνδυάζουν τις αλλαγές ‘από πάνω προς τα κάτω’ με αυτές ‘από κάτω προς τα πάνω’, παρέχοντας έτσι στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες αυτενέργειας και δημιουργίας του δικού τους Α.Π.Σ. (Syllabus). Ο ίδιος ερευνητής προτείνει, προκειμένου να διευκολύνεται η ουσιαστική δέσμευση του εκπαιδευτικού με την καινοτομία, οι φορείς που είναι επιφορτισμένοι με τη θέσπιση της νέας πολιτικής να είναι σε θέση να ενισχύουν την υπηρεσία των φορέων αλλαγής, δηλαδή τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη και τους δασκάλους στα σχολεία, καθώς και τους τοπικούς φορείς χάραξης πολιτικής στις εκπαιδευτικές αρχές (Priestley, 2010, σ. 20).

Η σημαντικότερη λοιπόν προϋπόθεση για να ευοδωθεί η αυτενέργεια, φαίνεται να είναι η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού. Άλλοι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην οργάνωση των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να θεωρούν την αλλαγή ως μια διαδικασία που αποτελούν μέρος της, είναι η μακροπρόθεσμη επαγγελματική εξέλιξη, ο απαραίτητος χρόνος και χώρος για να μπορέσουν να επεξεργαστούν τη διαδικασία της αλλαγής, αντανακλώντας και στη συνέχεια βελτιώνοντας την πρακτική τους μέσω της συνεχούς μάθησης και οι γνήσιες ευκαιρίες συνεργασίας και επαγγελματικού διαλόγου, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν δίκτυα, να κάνουν και να δεχθούν παρατηρήσεις από συναδέλφους και να συμμετάσχουν σε μία συνεργατική επαγγελματική μάθηση (Carse, 2015, σ. 321).

Οι Kirk και Macdonald, ωστόσο, μέσα από τη δική τους διπλή εμπειρική έρευνα στην Αυστραλία, από το 1993 έως το 1998, στέκονται επιφυλακτικά απέναντι στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βιώσουν την ιδιοκτησία της αλλαγής των Α.Π.Σ. Με βάση τα δικά τους στοιχεία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούσαν ως συνδημιουργοί στην ανασύνθεση του Α.Π.Σ., αφού η δική τους συμμετοχή εξαντλούνταν στο δευτερογενές έργο της αναπαραγωγής του. Ως εκ τούτου, αν και η συμβολή των εκπαιδευτικών ήταν σημαντική και ανεκτίμητη στη διαδικασία μεταρρύθμισης μέσω της προσαρμογής των υλικών στα τοπικά περιβάλλοντα υλοποίησής τους, δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατασκευή του εκπαιδευτικού λόγου, αφού αυτό το έργο ανήκει ουσιαστικά στους σχεδιαστές του Α.Π.Σ. Το συμπέρασμά τους είναι ότι, όσο οι εκπαιδευτικοί διαχειριστές είναι σε θέση να διατηρήσουν την ‘πιστότητα’ του διδακτικού λόγου και υποχρεώνουν τους δασκάλους και τα σχολεία να λογοδοτούν για τις δικές τους πρακτικές οι αποκεντρωμένες τάσεις και οι αποκαλούμενες εταιρικές σχέσεις αντικατοπτρίζουν την ‘ψευδο-συμμετοχή και την οιονεί δημοκρατία’. Επί του παρόντος, η φωνή των εκπαιδευτικών φαίνεται να ακούγεται μόνο στο τοπικό πλαίσιο της εφαρμογής (Kirk & MacDonald, 2001).

Ο Fullan μαζί με τον Andy Hargreaves ανέπτυξαν 12 κατευθυντήριες γραμμές για αυτενεργή δράση σύμφωνα με την αντίληψη του ‘διαδραστικού επαγγελματισμού’ (interactive professionalism), οι οποίες παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αρθρώσουν την εσωτερική τους φωνή, να αναπτύξουν μια νοοτροπία ανάληψης ευθυνών, να δεσμεύονται σε συνθήκες συνεργασίας με συναδέλφους, να έχουν ισορροπία εργασίας και ζωής, να επιδιώκουν συνεχή βελτίωση και διαρκή μάθηση, να ενισχύσουν τη σχέση μεταξύ της εξέλιξής σας και της ανάπτυξης των μαθητών κ.ά. (Fullan & Hargreaves, 1991).

### **2.7.2.B. Εκπαιδευτική έρευνα - δράση**

Συναφής προς την πρακτική της αυτενέργειας είναι η έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας – δράσης (educational action research), η οποία, κατά την Κατσαρού αποτελεί έναν άλλο τρόπο σκέψης και μία διαφορετική αντίληψη για την έρευνα και την εκπαίδευση. Η έρευνα - δράση μπορεί να λειτουργήσει ως ‘εναλλακτική ματιά’ στα αδιέξοδα της νεοσυντηρητικής και τεχνοκρατικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, η οποία ‘δημιουργεί συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, στοχεύει κυρίως στην επίτευξη προκαθορισμένων αποτελεσμάτων και δεν αφήνει περιθώρια πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς’. Με τον όρο έρευνα – δράση ορίζεται ουσιαστικά η διερεύνηση προβλημάτων που αφορούν το συγκεκριμένο σχολείο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (πολλές φορές σε συνεργασία με συμβούλους ή ερευνητές) και η ανάπτυξη δράσεων για την αντιμετώπισή τους. Η έρευνα – δράση έχει τη δυνατότητα να επιφέρει μεγάλες αλλαγές σε τρεις βασικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας: 1. στη διαμόρφωση των αναστοχαζόμενων επαγγελματιών εκπαιδευτικών, αφού οι διερευνητικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται προάγουν ουσιαστικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, 2. στη γενικότερη βελτίωση του σχολείου και 3. στη



συγκρότηση κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης, αφού διενεργείται συνεργατικά και παράγει συλλογικά νέα γνώση (Κατσαρού, 2016, σσ. 17 - 22).

Η έρευνα – δράση θεμελιώνεται φιλοσοφικά στον Πραγματισμό και σε στοχαστές όπως ο ‘πατέρας του πραγματισμού’ Charles Sanders Peirce, ο William James, ο John Herbert Mead και, κυρίως, ο John Dewey. Κατά την πραγματιστική φιλοσοφία και σκέψη ‘ο νους γεννά την αλήθεια στηριγμένος πάνω στην πραγματικότητα και η ανθρώπινη σκέψη μπορεί να αποκαλυφθεί μόνο μέσα στην ανθρώπινη δράση’, οπότε και ‘η αλήθεια μιας έννοιας βρίσκεται στη χρησιμότητά της’ (Κατσαρού, 2016, σσ. 39-41). Για τον Dewey έρευνα είναι ο ελεγχόμενος και κατευθυνόμενος μετασχηματισμός μιας απροσδιόριστης κατάστασης, έτσι που οι μεμονωμένες διαστάσεις και οι απροσδιόριστες σχέσεις που την συναποτελούν, να μετατραπούν σε ένα ενοποιημένο ‘όλο’ (Dewey, 1938, σσ. 104-5). Ο ίδιος εισηγήθηκε μία μέθοδο έρευνας με πέντε στάδια: 1. Αναγνώριση του προβλήματος: σ’ αυτή τη φάση, μία ασαφής και ακαθόριστη κατάσταση δημιουργεί μία αίσθηση δυσκολίας που προκαλεί τη σκέψη. 2. Ορισμός του προβλήματος: εντοπίζεται και συγκεκριμενοποιείται το πρόβλημα, ενώ διερευνώνται τα μέσα που μπορούν να δοκιμαστούν για την επίλυση του. 3. Υπόθεση εργασίας: διατυπώνονται πιθανές λύσεις του προβλήματος. 4. Στοχασμός: διαμορφώνεται ένα δοκιμαστικό σχέδιο δράσης και 5. Δοκιμή και συμπεράσματα: επαληθεύεται ή διαψεύδεται η υπόθεση εργασίας στην πράξη (Πηγιάκη, 2006, σ. 79).

Ως όρος η έρευνα – δράση χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Corey (1949), ο οποίος μαζί με τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο της Columbia, είχαν εκτεταμένη συνεργασία με εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές των ΗΠΑ και ουσιαστικά εγκαινίασε την έρευνα – δράση, ως την έρευνα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγικοί ερευνητές με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας (Κατσαρού, 2016, σ. 46). Κατά τη δεκαετία του ’60 χρησιμοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, ως μία μορφή Α.Π.Σ. σε κάποια προοδευτικά σχολεία, με πρωταγωνιστές τον Lawrence Stenhouse και τους συνεργάτες του στην ανάπτυξη του Humanities Curriculum Project (ένα Α.Π.Σ. για τα ανθρωπιστικά μαθήματα που ξεκίνησε το 1967 ο Stenhouse) και τον John Elliot (Τσάφος, 2014, σσ. 229 - 236). Όπως σημειώνει ο τελευταίος, η έρευνα – δράση ενοποιεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (διδασκαλία, Α.Π.Σ., αξιολόγηση, εκπαιδευτική έρευνα, επαγγελματική ανάπτυξη), που συνήθως αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές συνιστώσες, αφού η διδασκαλία κατανοείται ως ένας τύπος έρευνας πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα που καλείται να λύσει και αξιολογείται από τον βαθμό στον οποίο τα αντιμετωπίζει, ενώ το Α.Π.Σ. δεν θεωρείται ένας εξωτερικά προκαθορισμένος οδηγός διδασκαλίας, αλλά αναπτύσσεται ακριβώς μέσα από τον αναστοχασμό της (Elliott, 1991, σσ. 53-4).

Η έρευνα - δράση εξακολουθεί να αναπτύσσεται ως ερευνητική παράδοση, αν και υπάρχουν παρανοήσεις σχετικά με το τι είναι και τι όχι, ακόμη και μεταξύ των ερευνητών, αφού κάποιοι πιστεύουν λανθασμένα ότι αφορά μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη και δεν είναι επιστημονική ερευνητική προσέγγιση, άλλοι υποθέτουν ότι

πρέπει να επιτυγχάνεται μέσω μιας συνεργατικής διαδικασίας με αντιπροσωπευτικούς φορείς και άλλοι πιστεύουν ότι μπορεί να γίνεται μόνη της ως ανεξάρτητη διαδικασία, κάποιοι θεωρούν ότι αφορά αποκλειστικά την επίλυση προβλημάτων, ενώ άλλοι αποφεύγουν συνολικά τη συζήτηση για τα προβλήματα και προτιμούν να επικεντρώνονται στις θετικές πτυχές ενός ζητήματος και, τέλος, κάποιοι ξεκινούν τη διαδικασία έρευνας – δράσης με καθορισμένες υποθέσεις για τα βασικά ζητήματα, ενώ άλλοι δεν έχουν υποθέσεις και ακολουθούν μια διαδικασία ανακάλυψης (Beaulieu, 2013, σ. 29). Η Κατσαρού (2016, σ. 354) εκτιμά ότι η συγκεκριμένη εννοιολόγηση της έρευνας – δράσης, ευνοεί τη χρήση της από ισχυρές κοινωνικές ή πολιτικές ομάδες που μπορεί να την χρησιμοποιούν για τα δικά τους συμφέροντα, κάτι που, σε συνδυασμό με την τάση της εποχής να αντιμετωπίζονται τα διάφορα προβλήματα ως ατομικά φαινόμενα και όχι εντός των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που τα γεννούν, λειτουργεί αποτρεπτικά στην καλλιέργεια της κριτικής και μετασχηματιστικής διάσταση της έρευνας – δράσης στο σύγχρονο νεοφιλελεύθερο περιβάλλον.

Παρ' όλους τους διάφορους τρόπους με τους οποίους ορίζεται και εφαρμόζεται η έρευνα - δράση και, παρά τις δυσκολίες και τους ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη μίας έρευνας – δράσης στην κριτική της εκδοχή στο σύγχρονο τεχνοκρατούμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η χρησιμότητα της έρευνας – δράσης είναι σημαντική στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών, αφού 'μπορεί να προσδώσει συστηματικότητα στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό της πράξης τους με θεωρητικά σχήματα, συνεχή ανατροφοδότηση της διερευνητικής τους διάθεσης και να μετατρέψει τη διδασκαλία σε μια συνεχή δοκιμή έξυπνων ιδεών που γεννιούνται είτε με την θεωρία, είτε από την πράξη, είτε από τον συνδυασμό και των δύο' (Κατσαρού, 2016, σ. 359). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα έρευνας – δράσης τους βοηθάει να εστιάζουν πιο αναλυτικά σε πτυχές της διδασκαλίας τους, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, καλλιεργεί την αναστοχαστική τους διάθεση και τους κάνει πιο ανοιχτούς στον αυθεντικό διάλογο με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία (Zeichner, Caro-Bruce, Klehr, & Sierra - Piedrahita, 2009, σσ. 113 - 4). Όπως τόνισε ο Fullan, ανεξάρτητα από την αλλαγή πολιτικής και τη διαρθρωτική καινοτομία, 'η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν θα αποτελέσει ποτέ τίποτε παρά μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί προσανατολιστούν ταυτόχρονα στην έρευνα' (Fullan, 1991, σ. 326).

## **2.8 Σύνοψη**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ξεκινήσει και εφαρμόζονται διεθνώς με επιταχυνόμενους ρυθμούς πάρα πολλές μεταρρυθμίσεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ο ρυθμός εμφάνισης και εφαρμογής τους είναι ολοένα και μεγαλύτερος (Anderson, 1997, σ. 363; Singh-Pillay & Samuel, 2017, σ. 1749; Ιορδανίδης, 2006, σ. 90). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν μπει στο μικροσκόπιο της έρευνας ήδη από τις αρχές του 1960, δηλαδή για περισσότερο από μισό αιώνα τώρα (Fullan, 1993, σ. 8).

Οι αλλαγές που επιβάλλονται άνωθεν στη σχολική πραγματικότητα, χωρίς την συναίνεση των εκπαιδευτικών έχουν δεχθεί τα βέλη ισχυρής κριτικής, όχι μόνον από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από πολλούς ερευνητές, ακόμη και από επίσημους φορείς (Giroux, 2013; Robertson, 2003; Lingam, Lingam, & Sharma, 2017; Singh-Pillay & Samuel, 2017; Samaneka, 2015; Taole, 2013; Χαραλάμπους & Νεοφύτου, 2014). Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο, οι υποχρεωτικές αλλαγές εισάγονται στα σχολεία με ταχείς και αλλεπάλληλους ρυθμούς, ένα φαινόμενο που περιγράφεται ως ‘σύνδρομο επαναλαμβανόμενης αλλαγής’ (repetitive-change syndrome) (Hargreaves A. , 2004, σ. 288), ‘υπερφόρτωση καινοτομίας’ (innovation overload) (Fullan ., M., 2001, σ. 21), ή και ‘επιδημία αλλαγής’ (Levin, 1998, σ. 131).

Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται η ανάγκη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τέτοιων, που να προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, εφόδια απαραίτητα σε κάθε πολίτη, σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο γίνεται η παραδοχή ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για αναβάθμιση της θέσης του εκπαιδευτικού, ως σημαντικού παράγοντα για την κοινωνική αλλαγή (Besson, Huber, Mompoint-Gaillard, & Rohmann, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντες στη διαδικασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αφού αυτοί συνεργάζονται άμεσα με τους μαθητές και έχουν ίδια αντίληψη για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Clement, 2014, σ. 40) και είναι, σε μεγάλο βαθμό, οι αντιλήψεις τους για το Α.Π.Σ. που θα καθορίσουν την επιτυχία ή την αποτυχία οποιασδήποτε αλλαγής (Taole, 2013, σσ. 39, 44; Koustourakis, 2012, σσ. 38-9).

Το φαινόμενο της αντίστασης στην αλλαγή (resistance to change) (Starr, 2011) αναγνωρίζεται από αρκετούς ερευνητές ως ο σημαντικότερος λόγος αποτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Zimmerman, 2006). Οι κυριότερες αιτίες αντίστασης στην αλλαγή θεωρούνται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των αλλαγών, η έλλειψη επιμορφώσεων, η χαμηλή κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση που απολαμβάνει στις ημέρες μας ένας εκπαιδευτικός, οι γρήγοροι και αλλεπάλληλοι ρυθμοί των αλλαγών, η έλλειψη κατανόησης της ίδιας της αλλαγής, η απουσία εμπειρίας, η αίσθηση της ανασφάλειας και ο φόβος για το άγνωστο ή η κατανόηση της αλλαγής ως απειλή για την αναγνωρισμένη του εμπειρία (Zimmerman, 2006; Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006; Taole, 2013; Singh-Pillay & Samuel, 2017).

Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζονται και θετικοί λόγοι που οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή: οι αλλαγές δεν ωφελούν πάντοτε στην πράξη τους μαθητές και την κοινωνία, αλλά υπαγορεύονται από νεοφιλελεύθερες επιταγές, ενώ ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται απαξιωτικά ως απλός εντολοδόχος της πολιτικής εξουσίας, αλλά ως συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού αυτός καλείται να την μετουσιώσει σε πράξη στη σχολική αίθουσα (Altinyelken, 2012; Giroux, 2013; Keskülaa, Loogmaa, Kolkab, & Kristiina, 2012; Mutch, 2012).

Στην προσπάθειά τους, οι εκπαιδευτικοί να καλύψουν τα κενά που αφήνουν οι ελλείψεις στην επιμόρφωση αυτοοργανώνονται και δρουν συλλογικά, αναπτύσσοντας πρακτικές που τους βοηθούν να αναλύσουν, να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τις αλλαγές των Α.Π.Σ. Δύο πρακτικές που κερδίζουν έδαφος τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως στο εξωτερικό, είναι η Αυτενέργεια (Fullan, 1993 Β) και η Έρευνα – Δράση (Κατσαρού, 2016).

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

## **ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

### 3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο επιχειρείται η οριοθέτησή του Α.Π.Σ., επισημαίνεται η ποικιλία των διαστάσεων του και αποτυπώνονται οι διάφορες προσεγγίσεις του στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια διερευνάται το Α.Π.Σ. μέσα από τη σκοποθεσία, το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία του. Ακολουθώντας, επιχειρείται η ιστορική επισκόπηση των Α.Π.Σ. κατά την προνεωτερική εκπαίδευση, τη νεωτερική και, τέλος, τις σύγχρονες θεωρήσεις της μετανεωτερικής εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται για να φανεί η πολυσημία και οι διαφορετικές θεωρήσεις που υπάρχουν σχετικά με τα Α.Π.Σ., καθώς αυτές αντανακλούν την έκταση, την ποικιλία, αλλά και τις αντικρουόμενες αντιλήψεις μεταξύ των ερευνητών και των παιδαγωγών, αναφορικά με την ίδια τη φύση της Εκπαίδευσης.

### 3.2 Οριοθετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το Α.Π.Σ. έχει χαρακτηριστεί ‘αναγκαίο κακό’, ένας κανονισμός λειτουργίας της σχολικής ζωής, ‘εργαλείο επιβολής συγκεκριμένων προθέσεων’, ακόμη και μία ‘μορφή κατάρτησης του εκπαιδευτικού ως μέλους της μορφωτικής διαδικασίας’, από τη στιγμή που η αναλυτικότητά του είναι τέτοια που κάποιες φορές φτάνει να περιγράψει με κάθε λεπτομέρεια κάθε πτυχή τα εκπαιδευτικής ζωής από τον σχεδιασμό και την οργάνωση, μέχρι τη διδακτέα ύλη, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση (Χρυσυφίδης, 2004, σσ. 77-9). Η Simons επιχειρεί έναν περιεκτικό ορισμό του Α.Π.Σ. ως ‘το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται (και που μπορεί να περιλαμβάνουν γνώσεις, διαδικασίες και δεξιότητες), αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται (την παιδαγωγική και τον τρόπο διδασκαλίας) και το λανθάνον Αναλυτικό Πρόγραμμα, δηλαδή τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές έμμεσα, μέσω της κουλτούρας του σχολείου, τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, τους κανονισμούς του σχολείου, τη στολή κτλ. (Simons, 2004, σ. 25). Ουσιαστικά τα Α.Π.Σ. περιέχουν όλες τις δραστηριότητες, τις εμπειρίες και τις ενέργειες που έχουν προγραμματιστεί, με σκοπό να προκαλέσουν τη μάθηση και συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών (Φλουρής, 2005).

Ωστόσο, η προσπάθεια συγκρότησης ενός ορισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ή αλλιώς Σχολικού Προγράμματος), κοινά αποδεκτού από όλους, είναι πιθανότατα καταδικασμένη σε εκ προοιμίου αποτυχία, δεδομένου ότι η έννοια του Α.Π.Σ. αντανακλά μία ευρεία γκάμα παιδαγωγικών, φιλοσοφικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών αντιλήψεων και υπόκειται, ανάλογα με τη χωροχρονική συνάφεια και το εκάστοτε κοινωνικό του πλαίσιο, σε διάφορων τύπων προσεγγίσεις και αναλύσεις, ανάλογα με τις προτεραιότητες που το διέπουν, τη στοχοθεσία του και την εν γένει φιλοσοφία σχετικά με τις αρχές της Παιδαγωγικής, των οποίων είναι φορέας. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δεκάδες επισκοπήσεις και μελέτες (ειδικά από τη δεκαετία του ’70 και μετά, όταν άρχισε να επανεξετάζεται και να επανανοηματοδοτείται) του Α.Π.Σ., ανάλογα με το γεωγραφικό και γλωσσικό του συγκείμενο (Philippou, 2014, σσ. 85-6), κάτι που είναι ενδεικτικό των πολλαπλών

ερμηνειών των οποίων μπορεί να τύχει. Όπως έχει ειπωθεί, τα Α.Π.Σ. ανακεφαλαιώνουν την πολυπλοκότητα και την αντινομικότητα της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2004, σ. 53).

Η έννοια του Α.Π.Σ. απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον λατινογενή όρο ‘Curriculum’ (αγγλ. ‘course of study’). Ο όρος προέρχεται από το ρήμα *currere/curro*, που σημαίνει ‘τρέχω’ και υποδήλωνε αρχικά την τροχιά γύρω από την οποία διαγωνίζονταν οι αρχαίοι Έλληνες αθλητές στο τρέξιμο και τη διαδρομή ή/και τον κυκλικό δρόμο στον ιππόδρομο πάνω στον οποίο έτρεχαν τα ρωμαϊκά άρματα, ενώ επανεμφανίστηκε ως παιδαγωγικός όρος σχετικά πρόσφατα σε πανεπιστημιακά κείμενα σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης (Πανεπιστήμιο του Leiden 1582, Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης, 1633) και καθιερώθηκε για να δηλώνει το συνολικό πρόγραμμα σε όλες τις τάξεις και τα γνωστικά αντικείμενα (Φιλίππου, 2014).

Οι Βρεττός & Καψάλης (1994) ορίζουν το Α.Π.Σ. ως ‘το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών, σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας’. Υπό αυτή την έννοια, το Α.Π.Σ. προσδιορίζει την επιμέρους σκοποθεσία του κάθε μαθήματος, τη διδακτική ύλη και τις διδακτικές μεθόδους, καθώς επίσης το είδος και τη μορφή που θα έχει η αξιολόγηση και αποτελεί τη βάση, ώστε να παραχθούν τα ‘διδασκτικά πακέτα’ και να διατυπωθούν οι οδηγίες διδασκαλίας (Βεΐκου, Σιγανού, & Παπασταμούλη, 2007, σ. 56).

Ο ορισμός αυτός είναι, κατά τον Τσάφο, ενδεικτικός της νεωτερικής, ‘ορθολογιστικής’ – τεχνοκρατικής αντίληψης που θεωρεί πως το Α.Π.Σ. είναι ένα σύνολο περιεχομένων (η λεγόμενη ‘ύλη’), τα οποία η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να καλύψει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στην ίδια κατηγορία αναφέρει μία σειρά ορισμών που εστιάζουν σε προκαθορισμένη στοχοθεσία, προδιαγεγραμμένη διαδικασία και προσχεδιασμένες, τυπικές σχολικές εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές στην τάξη. Το Α.Π.Σ. περιγράφεται έτσι ‘σε μια ιδεατή πορεία από τη σύλληψη και τον σχεδιασμό του από τους ειδικούς, ως την εφαρμογή του στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς και την κατάκτησή του από τους μαθητές, που σε αυτό το προκαθορισμένο και ετεροκαθορισμένο πλαίσιο επιδιώκεται να μετατραπούν σε τεχνικούς διεκπεραιωτές και παθητικούς δείκτες αντίστοιχα’ (Τσάφος, 2014, σσ. 101 - 7). Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως τεχνική άσκηση και η διδασκαλία ως εφαρμοσμένη επιστήμη (Φρυδάκη, 2009, σ. 104).

Στον αντίποδα αυτών των ορισμών που υιοθετούν μία ‘επιστροφή στα βασικά’, βρίσκονται εκείνες οι ‘προοδευτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στον μαθητεύομενο’ (Plate, 2012, σ. 1311). Σύμφωνα με αυτές, το Α.Π.Σ. είναι ‘προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών προσφέροντας επιλεγόμενα μαθήματα, ευκαιριακή διδασκαλία διάφορων διδακτικών ενοτήτων, τη δυνατότητα της διαθεματικής προσέγγισης των περιεχομένων καθώς και τη δυνατότητα χρήσης υλικών και μέσων διδασκαλίας που καλλιεργούν την αυτενέργεια και προωθούν τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση’, ενώ ‘μέσα από το περιθώριο του ενδεικτικού πλαισίου και

των εναλλακτικών επιλογών επιδιώκεται να εξασφαλιστεί η αυτονομία δασκάλου και μαθητών' (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007, σ. 483).

### **3.3 Σκοποί, περιεχόμενο και μεθοδολογία των Α.Π.Σ.**

Τρία είναι τα θεμελιώδη ερωτήματα που συγκροτούν τη δομή του κάθε Α.Π.Σ.: τι διδάσκεται, πώς και γιατί (Χατζηγεωργίου, 2009 Α, σ. 109); Με άλλα λόγια, ποιο είναι το περιεχόμενο του Α.Π.Σ., με ποια μέθοδο (ή ποιες μεθόδους) διδάσκεται και για ποιο σκοπό διδάσκεται, δηλαδή ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένουμε να έχουμε από τη διδασκαλία; Με βάση την προτεραιότητα που δίνουν τα Α.Π.Σ. σε ένα από τα τρία αυτά ερωτήματα διακρίνονται σε Α.Π.Σ. περιεχομένου (ακαδημαϊκά ή προνεωτερικά), στοχοθετικά (νεωτερικά ή στοχοθετικά) Α.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. διαδικασίας (ανοιχτά ή μετανεωτερικά Προγράμματα). Για τις διακρίσεις αυτές θα γίνει εκτενέστερα λόγος στην επόμενη παράγραφο που θα εξεταστεί η επισκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

#### **3.3.1. Σκοποί των Α.Π.Σ.**

Οι Walker & Soltis στο βιβλίο τους Curriculum and Aims, επιχειρούν μία επισκόπηση των σκοπών των Α.Π.Σ. στις ΗΠΑ κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Η επισκόπηση αυτή είναι ενδεικτική των στόχων που επεδίωξαν οι διάφορες σχολές που αναπτύχθηκαν κατά τον προηγούμενο αιώνα σε όλο τον κόσμο. Η παραδοσιακή /'θεματο-κεντρική' εκπαίδευση υποστηρίζει τους παρακάτω στόχους: γραμματισμός (γραφή και ανάγνωση), κατοχή βασικών δεξιοτήτων, άρτια εκμάθηση των βασικών θεμάτων και θεωριών σε θεμελιώδη αντικείμενα, επίλυση προβλημάτων, καλές ικανότητες στη μελέτη και απόκτηση εργασιακών συνηθειών και επιθυμία για μελέτη. Στον αντίποδα των ακαδημαϊκών αυτών στόχων οι 'προοδευτικοί / κοινωνιο-κεντρικοί' παιδαγωγοί των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης και προτάσσουν: την κοινωνική υπευθυνότητα, την επαγγελματική προπαρασκευή, την ανάπτυξη δημοκρατικών συμπεριφορών, την υγεία, την προσωπική και συλλογική κρίση, τις εθνικές αξίες, την καλή συμπεριφορά και το ενδιαφέρον για το κοινό καλό. Κατά τις μεσοπολεμικές και ψυχροπολεμικές δεκαετίες το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης στράφηκε στην αμερικανοποίηση των μεταναστών (to americanize immigrants), στην αποτροπή του ολοκληρωτισμού, στην αντιμετώπιση του κομμουνιστικού κινδύνου, στη δημιουργία εργατικού δυναμικού για τη βιομηχανική και μεταβιομηχανική αγορά εργασίας, στην προετοιμασία για την παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό και στην ενθάρρυνση της ενσωμάτωσης φυλετικών, κοινωνικών κτλ ομάδων, αποδεικνύοντας μ' αυτό τον τρόπο την αλήθεια του ισχυρισμού της Κριτικής Παιδαγωγικής (για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω) ότι το Α.Π.Σ. είναι πρώτα απ' όλα ένα πολιτικό κείμενο. Οι παιδαγωγοί από την άλλη μεριά που προτάσσουν τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση δίνουν προτεραιότητα στα ατομικά δικαιώματα, στην ανάπτυξη των προσωπικών ταλέντων, την



αυτοπραγμάτωση, την επιδίωξη της ευτυχίας και την ατομική, συλλογική, οικονομική και διανοητική ανάπτυξη (Walker & Soltis, 2009 / 1992, σσ. 33-6).

Ο πρώτος ερευνητής που επιχείρησε, το 1949, έναν επιστημονικό τρόπο σχεδιασμού Α.Π.Σ., με βάση την απόκτηση εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται από με τη μέθοδο της 'αξιολόγησης των αναγκών', είναι ο Ralph Tyler, ο οποίος αποκαλείται και 'πατέρας' του Α.Π.Σ (Χατζηγεωργίου, 2009 Β, σ. 169). Το μοντέλο του Tyler αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια, μέσα από τις απαντήσεις που δίνει σε τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση: 1. Ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς πρέπει το σχολείο να επιδιώκει να πετύχει; 2. Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτών των σκοπών; 3. Πώς μπορούν αυτές οι εκπαιδευτικές εμπειρίες να οργανωθούν αποτελεσματικά; 4. Πώς μπορούμε να προσδιορίσουμε ότι αυτοί οι σκοποί έχουν επιτευχθεί (Tyler, 1949, σ. 1);

Η πιο γνωστή ίσως ταξινόμηση στόχων στην παγκόσμια βιβλιογραφία είναι αυτή που εκπόνησε ο Ψυχολόγος καθηγητής Benjamin S. Bloom και οι συνεργάτες του, το 1956 με τον τίτλο "Ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων: Ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων" (The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain). Η ταξινόμηση αποτελεί ουσιαστικά μία γνωστική πυραμίδα από τα χαμηλότερα επίπεδα γνώσης προς τα υψηλότερα, με κάποιες υποκατηγορίες: 1. Γνώση (Α. Γνώση ορισμών και γεγονότων, Β. Σύνθετη γνώση κριτηρίων, συνδέσεων, κατηγοριοποίησης, μεθοδολογίας κτλ., Γ. Γνώση καθολικών αρχών και γενικών δομών), 2. Κατανόηση (Μετάφραση, Ερμηνεία, Υπολογισμοί), 3. Εφαρμογή, 4. Ανάλυση (Ανάλυση των στοιχείων, Ανάλυση των σχέσεων, Ανάλυση των οργανωτικών αρχών), 5. Σύνθεση (Α. Παραγωγή μοναδικής επικοινωνίας, Β. Παραγωγή σχεδίου ή προτεινόμενου συνόλου λειτουργιών, Γ. Παραγωγή συνόλου αφηρημένων σχέσεων), 6. Αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Bloom, οι επιδιώξεις αυτές είναι οργανωμένες σε ένα απόλυτα ιεραρχικό πλαίσιο. Έτσι, η επίτευξη της επόμενης πιο σύνθετης ικανότητας απαιτεί την επίτευξη του προηγούμενου. (Krathwohl, 2002).

### **3.3.2. Περιεχόμενο των Α.Π.Σ.**

Το πρόβλημα των περιεχομένων ενός Α.Π.Σ. είναι συνάρτηση της ερώτησης που έκανε ο Άγγλος φιλόσοφος του 19<sup>ου</sup> αιώνα Herbert Spencer 'Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;', αφού η απάντηση σ' αυτό είναι αυτή που κατευθύνει και τον προσανατολισμό που θα έχει η επιλογή, η οργάνωση και η ταξινόμηση των περιεχομένων που πρόκειται να διδαχθούν (Χατζηγεωργίου, 2009 Α, σ. 128). Το περιεχόμενο ενός Α.Π.Σ. μπορεί να είναι δεσμευτικό και υποχρεωτικό, όπως συνήθως συμβαίνει στα περισσότερα Α.Π.Σ. της Ελλάδας, ή μπορεί να είναι προαιρετικό και προτεινόμενο, όπως στο ισχύον Α.Π.Σ. του 2017 για το ΜτΘ.

Ο Χατζηγεωργίου, τονίζει ότι για να είναι ένα Α.Π.Σ. 'ισορροπημένο' θα πρέπει να είναι εξίσου προσανατολισμένο προς το Άτομο, την Κοινωνία και τη Γνώση και προτείνει ένα Α.Π.Σ. καλύπτει τους προσανατολισμούς αυτούς με συγκεκριμένα

περιεχόμενα: 1. Γνωστικός προσανατολισμός: Α. Γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, Β. Έννοιες, θεωρίες γνωστικών περιοχών, Γ. Κριτική σκέψη, Δ. Αγάπη για τη μάθηση. 2. Κοινωνικός προσανατολισμός: Α. Δημοκρατικές αξίες, Β. Ηθική συμπεριφορά, Γ. Επαγγελματική προετοιμασία, Δ. Αγωγή του πολίτη. 3. Ατομικός προσανατολισμός: Α. Καλλιέργεια προσωπικών ταλέντων, Β. Δημιουργικότητα, Γ. Αυτοσυναίσθημα, Δ. Ψυχική υγεία, Ε. Σωματική υγεία, Στ. Χρήση ελεύθερου χρόνου (Χατζηγεωργίου, 2009 Α, σ. 128).

Η Simons επισημαίνει ότι τα Α.Π.Σ. που περιστρέφονται γύρω από το περιεχόμενο σπουδών έχουν ήδη απαντήσει στην ερώτηση του Spencer, με τρόπο μάλιστα που δημιουργεί μία σειρά από προβλήματα στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: η γνώση που αξίζει είναι αυτή που εξετάζεται. Έχοντας ως παράδειγμα το Εθνικό Α.Π.Σ. της Μεγάλης Βρετανίας (National Curriculum), που ισχύει στη χώρα από το 1988, θεωρεί ότι τα εξετασιοκεντρικά Α.Π.Σ. βασίζονται στην αντίληψη ότι γνώση είναι η ύλη, αναφέροντας χαρακτηριστικά την κυνική άποψη ότι 'ο ρόλος ενός τέτοιου προγράμματος είναι αποκλειστικά να στηρίζει το τεράστιο πρόγραμμα εξετάσεων που συνοδεύει την καθιέρωσή του'. Συνοψίζοντας την κριτική που γίνεται σ' αυτά τα Α.Π.Σ. κάνει αναφορά σε πέντε σημεία: 1. Τα εθνικά Α.Π.Σ. που καθιερώθηκαν στον Δυτικό κόσμο κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα με τον στοχοθετικό και υλοκεντρικό τους προσανατολισμό απεμπολούν τις κεντρικές αξίες της εκπαίδευσης. Αγνοούν όλα αυτά που οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά και ενσωματώνουν στη ζωή τους ως ευαίσθητα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμένα όντα και κυριαρχούνται μόνο από αυτό που είναι σε θέση να εξετάσουν. Αυτό όμως που μπορεί να εξετάσει ένα σχολείο δεν είναι παρά το 1% από αυτά που μαθαίνουν τα παιδιά εκεί. 2. Η σχολική αξιολόγηση περιορίζεται στον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών και η διαδικασία της διδασκαλίας περιορίζεται στην εξυπηρέτηση των εξετάσεων που ελέγχουν αυτές τις επιδόσεις. Ό,τι εξετάζεται αυτό μόνο έχει αξία, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα χάνουν την αξία τους. 3. Η κυριαρχία των εξετάσεων έχει καταστρεπτικές συνέπειες τόσο στους μαθητές όσο και στους καθηγητές, προκαλώντας άγχος και διάφορα προβλήματα υγείας. Επιπλέον, αφαιρείται η χαρά της διδασκαλίας, αφού αυτή εξυπηρετεί έναν τυπικό σκοπό και καταπνίγεται η φαντασία και η δημιουργικότητα, τόσο των μαθητών, όσο και των καθηγητών. 4. Τα Α.Π.Σ. θα πρέπει να έχουν ως βασικό τους προσανατολισμό την επιστροφή στις αξίες της εκπαίδευσης: την ανάπτυξη της ατομικής κρίσης και συνείδησης και την κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου. 5. Αναγκαίες συνθήκες για ένα Α.Π.Σ. του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας, το κριτικό πνεύμα και η αυτόνομη σκέψη, ώστε να εφοδιάζονται οι μαθητές με τις απαραίτητες ατομικές και κοινωνικοπολιτικές ικανότητες που χρειάζονται για να λαμβάνουν τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και τη θέση τους στον κόσμο (Simons, 2004).

Ο Μαυρογιώργος επισημαίνει μερικές βασικές παραδοξολογίες του εξετασιοκεντρικού Α.Π.Σ.. Ενώ το σχολείο απαγορεύει την αντιγραφή με συστηματικό τρόπο, διδάσκει και ευνοεί στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές

λογοκλοπής και κλοπής πνευματικής ιδιοκτησίας, αφού επιβραβεύει με ‘άριστα’ τη μηχανική απομνημόνευση και την παθητική αποδοχή της γνώσης – πληροφορίας. Ταυτόχρονα, ενώ ζητά από τους μαθητές να ‘ωριμάσουν’ και ‘να σκέφτονται σαν μεγάλοι’, δεν τους επιτρέπει να εργάζονται κάτω από όρους και συνθήκες με τους οποίους μελετούν και εργάζονται οι μελετητές. Ο υποψήφιος π.χ. που γράφει εξετάσεις στα Αρχαία Ελληνικά δεν έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει λεξικά, συντακτικά και άλλα βιβλιογραφικά βοηθήματα. Τέλος, σημειώνει ότι, ενώ υποτίθεται πως ενθαρρύνει την κοινωνικότητα και την ομαδικότητα, στην πραγματικότητα αντανάκλα την ιδεολογία του ατομικισμού, αφού επιβραβεύει τον σκληρό ανταγωνισμό και αποθαρρύνει, ή και ποινικοποιεί, τη συνεργασία (Μαυρογιώργος, 2010).

### **3.3.3 Διδακτική μεθοδολογία των Α.Π.Σ.**

Η μάθηση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου: από τη στιγμή που ο άνθρωπος αρχίζει να αποκτά συνειδητές εμπειρίες, αρχίζει και να μαθαίνει. Η εκπαίδευση από την άλλη, διαφέρει από την καθημερινή ‘άτυπη’ μάθηση, στο ότι είναι μία ‘κοινωνική σχέση μάθησης συνειδητά σχεδιασμένης’, υπόκειται δηλαδή σε σχεδιασμό (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 352). Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται από τους ιθύνοντες της Εκπαίδευσης (κράτος, σχεδιαστές του Α.Π.Σ. και εκπαιδευτικούς), ώστε το αντικείμενο της εκπαίδευσης, η γνώση, να μπορέσει να οικειοποιηθεί από τους μαθητές. Για την Κασσιμάτη (2008, σ. 9) η διδακτική μεθοδολογία είναι συνάρτηση τριών παραγόντων: 1. την οργάνωση και μέθοδο της διδασκαλίας, 2. τη χρήση των διαφόρων μορφών μάθησης για την επίλυση προβλημάτων και 3. την επικοινωνία δάσκαλου και μαθητή. Η σημασία, αλλά και η πολυπλοκότητα της μεθοδολογίας γίνεται εύκολα κατανοητή, αν αναλογιστεί κανείς ότι ένας εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να λαμβάνει, σε συνθήκες πίεσης, γύρω στις 1000 αποφάσεις, προγραμματισμού και οργάνωσης δραστηριοτήτων, διαχείρισης, συντονισμού και αξιολόγησης ενδιαφερόντων, αναγκών, κρίσεων και συγκρούσεων, άμεσα, χωρίς πολλές φορές μεγάλα περιθώρια χρόνου και σκέψης και, κυρίως, με παιδαγωγικό τρόπο κατάλληλο για την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, προσωπικό ενδιαφέρον και έγνοια για τη διατήρηση ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλοσεβασμού στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 150).

Η διδακτική μεθοδολογία είναι επίσης συνάρτηση δύο παράλληλων διαδικασιών: της διδασκαλίας και της μαθητείας. Περιλαμβάνει, ως εκ τούτου, δύο βασικούς πρωταγωνιστές, τον δάσκαλο και τον μαθητή, τους οποίους ενώνει μία κοινή δέσμευση: η κατάκτηση της γνώσης που κατέχει ο δάσκαλος από τον μαθητή. Η Φρυδάκη, ακολουθώντας τη συλλογιστική του Fenstermacher και του Freire, μας βοηθάει να καταλάβουμε τη σχέση των δύο αυτών διαδικασιών. Το θεμελιώδες έργο της διδασκαλίας δεν είναι ακριβώς να ‘μάθει’ ο μαθητής, αλλά να γίνει πρόθυμος να εκτελέσει το καθήκον της μαθητείας, να γίνει δηλαδή ‘μαθητής’. Από την άλλη, η μαθητεία δεν είναι μία ‘τυπική και πειθαρχημένη εκτέλεση καθηκόντων’, αλλά η ικανότητα του μαθητή να ‘παλέψει με το αντικείμενο της γνώσης’, ώστε να το

κατακτήσει – αυτό που ο Freire ορίζει ως ‘κριτική μελέτη’. Η γνώση επομένως δεν είναι απλή, μηχανική μεταφορά δεδομένων από τον δάσκαλο προς τον μαθητή, αλλά μία ενεργητική κατάκτηση από μέρος του μαθητή. Έτσι, αν το καθήκον του μαθητή είναι ‘να κατακτήσει τις γνώσεις’, το καθήκον του δασκάλου είναι ‘να τον διδάξει πώς να κατακτήσει τις γνώσεις’, να του μάθει δηλαδή πώς να μαθαίνει. Έτσι, ‘όταν ο μαθητής αποκτά τις δεξιότητες να κατακτά το περιεχόμενο, τότε μαθητεύει, με σοβαρές πιθανότητες να οδηγηθεί στη μάθηση, ενώ όταν επιπλέον μπαίνει στην πνευματική περιπέτεια της κριτικής μελέτης, τότε μαθαίνει’ (Φρυδάκη, 2009, σσ. 25 - 32).

Από τη δεκαετία του ’60 και μετά, υπό την επίδραση της Κριτικής Παιδαγωγικής και του πνεύματος εν γένει της αμφισβήτησης, ξεκίνησε, στην Ευρώπη κατά κύριο λόγο, ένας διάλογος σχετικά με τη δυνατότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών να έχουν ή όχι διδακτική αυτονομία. Είναι η εποχή που η αγαθή προαίρεση της εξουσίας βρίσκεται στο στόχαστρο σκληρής κριτικής, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η έως τότε αξιωματική αποκλειστικότητα του Α.Π.Σ. να ρυθμίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Χρυσαιφίδης κάνει μία επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που αναπτύχθηκε αναφορικά με τα λεγόμενα ‘κλειστά και ‘ανοιχτά’ Προγράμματα. Βασικά χαρακτηριστικά των ‘κλειστών’ προγραμμάτων είναι τα εξής: 1. Είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικά, δηλαδή ρυθμίζουν με κάθε λεπτομέρεια, τις μαθησιακές διαδικασίες που έχουν γενική εφαρμογή για το κάθε συγκεκριμένο μάθημα σε κάθε σχολικό περιβάλλον και σε κάθε τάξη. 2. Στη λογική αυτών των προγραμμάτων, το αποτέλεσμα είναι αυτό που μετράει, ενώ η διαδικασία έρχεται σε δεύτερη μοίρα, αφού όλος ο σχεδιασμός και τα κριτήρια αξιολόγησης αναφέρονται αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα. Ως παράδειγμα φέρνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί στο πλαίσιο κλειστών Α.Π.Σ. και στοχεύουν κυρίως στη δυνατότητα του μαθητή να αποκτήσει μία σειρά γνώσεων και λιγότερο στην απόκτηση ικανοτήτων που συγκροτούν την προσωπικότητά του. Εξαιρεση ενδεχομένως αποτελεί, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο το τελευταίο Α.Π.Σ. του ΜτΘ. 3. Αποβλέπουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, παραβλέποντας ενδεχομένως τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών. 4. Αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις διεξαγωγής του μαθήματος, αχρηστεύοντας στην πράξη τον εκπαιδευτικό, αφού του στερούν το δικαίωμα της οποιασδήποτε πρωτοβουλίας. 5. Με την εμμονή σε συγκεκριμένους στόχους που αναφέρονται σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία, αποφεύγεται η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και 6. Είναι δασκαλοκεντρικά, με τις όποιες αρνητικές συνέπειες που έχει αυτό, ωστόσο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται ασφυκτικά στην εφαρμογή ενός σχεδίου στο οποίο ο ίδιος δεν έχει κανένα λόγο. Από την άλλη τα ‘ανοιχτά’ Α.Π.Σ.: 1. Έχουν αποκεντρωτική διάσταση. Τα μαθησιακά αποτελέσματα διατυπώνονται ως κατευθυντήριες γραμμές, μέσα στις οποίες κινείται η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ο εκπαιδευτικός διατηρεί την ελευθερία να τα προσεγγίσει κατά βούληση και ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. 2. Η απουσία υποχρεωτικών προσχεδιασμένων μορφών δράσης επιτρέπει την ανάπτυξη διαδικασιών με έμφαση στον τρόπο που κατακτιέται η γνώση και

λιγότερο στο ίδιο το αποτέλεσμα της γνώσης, που μπορεί να επιτυγχάνεται και ως αποτέλεσμα απλής, μηχανικής απομνημόνευσης. 3. Η γνώση αντιμετωπίζεται όχι ως συσσώρευση πληροφοριών, αλλά ως καλλιέργεια των δεξιοτήτων πρόσκτησής της. 4. Έτσι, αντί να δίνεται προτεραιότητα σε συγκεκριμένα περιεχόμενα, αξιοποιείται η μορφωτική αξία βιωματικών καταστάσεων που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. 5. Κατ' αυτόν τον τρόπο το μάθημα γίνεται υπόθεση των μαθητών και του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευέλικτο, δημιουργικό, ενδιαφέρον και ευχάριστο. Το κυριότερο επιχείρημα όσων υπερασπίζονται τα κλειστά Α.Π.Σ. είναι 'η επιστημονική τους κατοχύρωση και η ανάγκη να γνωρίζουμε με απόλυτη σαφήνεια τον δρόμο που θα ακολουθήσουμε προκειμένου να έχουμε τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που θέλουμε'. Από την άλλη, σημαία των υπερασπιστών των 'ανοιχτών' προγραμμάτων είναι 'η ελευθερία, η αυτονομία, ο αυτοκαθορισμός και η κατάργηση των καταπιεστικών δομών' (Χρυσαιφίδης, 2004, σσ. 79 - 83).

### **3.4 Επισκόπηση των Α.Π.Σ.**

Ο Χρυσαιφίδης παρατηρεί ότι στις ημέρες μας δεν υπάρχει το ενδιαφέρον και οι έντονες συζητήσεις που υπήρχαν κατά το παρελθόν για το Α.Π.Σ., καθώς υπάρχει μία τάση 'να δίνεται βαρύτητα σε δοκιμασμένες απόψεις και λιγότερο σε πειραματικές αναζητήσεις'. Η αιτία είναι, για τον ίδιο, η αποτυχία των επαναστατικών παιδαγωγικών οραμάτων στο παρελθόν να δώσουν θεαματικά πρακτικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τους μοντέλων (Χρυσαιφίδης, 2004, σσ. 77-8). Για τον Skilbeck, (2005, σ. 132), από την άλλη, η κύρια αποτυχία της ανάπτυξης των Α.Π.Σ. τα τελευταία 30 χρόνια ήταν η αβεβαιότητα ή η σύγχυση σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες των καθηγητών και την απροθυμία ή την αδυναμία να ενορχηστρωθούν αλλαγές μέσω της ενεργού συμμετοχής του επαγγελματία εκπαιδευτικού και του θεσμού του σχολείου.

Στο παρόν σημείο της εργασίας θα επιχειρήσουμε μία σύντομη επισκόπηση στην ιστορία των Α.Π.Σ., ώστε να έχουμε μία κατά το δυνατόν πλήρη εικόνα αναφορικά με τις αφετηριακές προϋποθέσεις, τα κριτήρια που θέτουν, την μεθοδολογία που προκρίνουν και τα αποτελέσματα που επιδιώκουν τα κατά καιρούς προτεινόμενα Α.Π.Σ., ώστε να μπορούμε να εκτιμήσουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια τη σημασία που ενδεχομένως έχουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των Α.Π.Σ. στην εκπαιδευτική πράξη και τη σχολική καθημερινότητα.

#### **3.4.1 Προνεωτερική εκπαίδευση**

Με τον όρο 'προνεωτερική εκπαίδευση', ονομάζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο που κυριαρχεί απόλυτα μέχρι τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά επικρατεί μέχρι και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, χωρίς να έχει πάψει να επιδρά στην ανάπτυξη των Α.Π.Σ. ακόμη και μέχρι σήμερα. Περιγράφεται από τον Βάμβουκα (1991, σσ. 11 - 12) με τον όρο Θεωρητική ή Φιλοσοφική Παιδαγωγική και ουσιαστικά ταυτίζεται με τον φιλοσοφικό (ή θεολογικό) στοχασμό, όπως αυτός εφαρμόζεται επάνω στη διαδικασία της αγωγής και

θεμελιώνεται σε μία μεταφυσική αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου, καθώς και στη βεβαιότητα ότι ο 'δάσκαλος', ως ο κάτοχος της γνώσης, μεταλαμπαδεύει στον μαθητή τον 'λόγο' και το 'δέον', τους δεοντολογικούς κανόνες δηλαδή και τις αρχές που είναι απαραίτητοι για τη ζωή του.

#### **3.4.1.A. Προνεωτερική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η παιδεία ως ιδέα και ως πράξη είναι κατόρθωμα του ελληνικού πολιτισμού και αφορά στην πνευματική ολοκλήρωση του ανθρώπου, αφού κανένας άλλος πολιτισμός δεν προέβαλε και δεν μετέδωσε σε οικουμενική βάση το βίωμα της πνευματικής του παράδοσης ως ιδανικό παιδείας, ευθύνης για τον κόσμο και τον άνθρωπο. Η ελληνική κλασική παιδεία συγκροτήθηκε από τις δημιουργίες και τα οράματα του αρχαίου ελληνικού κόσμου και πολιτισμού. Οι Έλληνες όπως διακήρυξε ο Πλάτωνας στην Πολιτεία του, 'ανακάλυψαν τον άνθρωπο εντός του ανθρώπου'. Την αλήθεια αυτή του ανθρώπου απέδωσαν οι Έλληνες με τον όρο παιδεία από το ρήμα παιδεύω (Γιαγκάζογλου, 2006).

Οι Έλληνες Πατέρες κατόρθωσαν να ανακαινίσουν δημιουργικά τον ελληνικό πολιτισμό, μέσα από τη σύζευξή της ελληνικής φιλοσοφίας και Παιδείας με το κοσμοσωτήριο οικουμενικό μήνυμα του Χριστιανισμού (Ζηζιούλας, 2008). Πέτυχαν να ενσωματώσουν την κοσμική παιδεία σε έναν καινούριο εκπαιδευτικό προσανατολισμό που έγκειται στη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου προς τον αυθεντικό, ωφέλιμο ψυχικά και πνευματικά τρόπο ζωής, την παιδεία Κυρίου (Κορναράκης, 2011, σσ. 312-3). Η Παιδεία στον ελλαδικό χρόνο, τόσο κατά τη χιλιόχρονη ιστορία του Βυζαντίου, όσο και κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, οργανώθηκε – πέρα από κάποιες ιδιωτικές πρωτοβουλίες – από την Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία ανέλαβε την ευθύνη για τον προγραμματισμό και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 39).

Μετά την απελευθέρωση και τη δημιουργία του ελληνικού κράτους, η βασιλεία του Όθωνα και η αντιβασιλεία του Μάουρερ συνέδεσαν την πολιτική τους δράση με την προσπάθεια δόμησης του ελληνικού κράτους κατά τα γερμανικά πρότυπα (Γιανναράς, 1992, σσ. 266-7). Η παιδεία οργανώθηκε επίσης κατά τα γερμανικά πρότυπα, εξασθενίζοντας σημαντικά την 'κλειστή σχέση' που υπήρχε ανάμεσα στην Εκκλησία και τους πολίτες του κράτους (Περσελής, 1994, σ. 30). Υπό την επίδραση των ευρύτερων παιδαγωγικών, φιλοσοφικών και πολιτιστικών προϋποθέσεων που επικρατούσαν στον τότε Δυτικό κόσμο, το ΜτΘ ταυτίστηκε, κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με την επιδίωξη της ηθικοποίησης των διδασκομένων. Θρησκεία και ηθική ταυτίζονταν απόλυτα και, ως εκ τούτου, σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η διαμόρφωση του ήθους των μαθητών (Περσελής, 2004, σ. 9). Η Θ.Ε. απέκτησε έναν αδιαμφισβήτητο κατηχητικό χαρακτήρα, ο οποίος διατηρήθηκε αναλλοίωτος και για σχεδόν

ολόκληρο τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, μέχρι και την τελευταία αλλαγή του Α.Π.Σ. Η πορεία της ελληνικής Θ.Ε. θα γίνει αντικείμενο ιδιαίτερης αναφοράς στο επόμενο κεφάλαιο.

### **3.4.1.B. Προνεωτερική εκπαίδευση στον διεθνή χώρο**

Κατά τον Τσάφο, τα κύρια χαρακτηριστικά της προνεωτερικής εκπαίδευσης είναι ‘ο περιοριστικός της χαρακτήρας και ο κανονιστικός της προσανατολισμός’, αφού ‘βασικός σκοπός του σχολείου είναι η αναπαραγωγή των μεταφυσικών “αληθειών” και η, μέσω αυτής, διαμόρφωση πειθήνιων ανθρώπων, υποταγμένων και ετεροκαθοριζόμενων από μία άνωθεν προκαθοριζόμενη μοίρα’ (Τσάφος, 2014, σ. 162). Η κατεξοχήν διδακτική μεθοδολογία είναι η μιμητική, δηλαδή η διαδικασία της επανάληψης, της αντιγραφής και της απομνημόνευσης ιστορικών, γλωσσικών, επιστημονικών κ.α. δεδομένων, με χαρακτηριστικές παιδαγωγικές πρακτικές την αποστήθιση, το σύστημα των ερωταποκρίσεων, με βάση το οποίο ο μαθητής προσπαθεί να βρει τη ‘σωστή’ απάντηση, καθώς και τα τεστ των πολλαπλών επιλογών (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 357-8).

Κατά την προνεωτερική εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται μία ιεραρχική πυραμίδα στο ανώτερο επίπεδο της οποίας βρίσκεται ο συγγραφέας των διδακτικών εγχειριδίων, στο ενδιάμεσο ο εκπαιδευτικός, ενώ ο μαθητής είναι ο παθητικός δέκτης που καλείται να οικειοποιηθεί την προσφερόμενη γνώση μέσα από την επανάληψη (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 355-9). Στην πραγματικότητα η προνεωτερική εκπαίδευση δεν έπαψε ποτέ να υπάρχει, αφού ακόμη και σήμερα επηρεάζει και διαχέεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι επίσης χαρακτηριστικά τα παραδείγματα των θιασωτών της κλασικής ανθρωπιστικής (ή φιλελεύθερης) παιδείας όπως ο Robert Maynard Hutchins (Great Books: The Foundations of a Liberal Education, 1954), ο Mortimer J. Adler (The Paideia Proposal : An Educational Manifesto, 1982), αλλά και εν γένει το κίνημα της ‘επιστροφής στα βασικά’ (back to basics) που πρεσβεύει την επιστροφή στην αυστηρότητα και την πειθαρχία της πρώιμης νεωτερικότητας (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 360), αλλά και στο ‘κλασικό πνεύμα που αγκαλιάζει και αναπτύσσει συνολικά το πνεύμα και τον χαρακτήρα του ατόμου’ (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 220).

Το Α.Π.Σ. (αν φυσικά μπορούμε να κάνουμε λόγο για κάτι τέτοιο) είναι, για την προνεωτερική παιδαγωγική, ουσιαστικά το περίγραμμα της διδακτέας ύλης και αφορά πρωτίστως στο περιεχόμενο, δηλαδή στα μαθήματα που κρίνονται απαραίτητα για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι και δευτερευόντως στις μεθόδους που μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της παρεχόμενης γνώσης και στην υιοθέτηση της επιθυμητής στάσης που αυτή συνεπάγεται (Τσάφος, 2014, σ. 163).

### **3.4.2 Από την προνεωτερική στη νεωτερική εκπαίδευση**

Η προνεωτερική εκπαίδευση είναι επικρατούσα μέχρι και τα τέλη του 19<sup>ου</sup> ή και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αν και, όπως ήδη σημειώθηκε, η επίδρασή της στην ανάπτυξη των Α.Π.Σ. φαίνεται να διαρκεί μέχρι τις δικές μας ημέρες (Τσάφος, 2014, σσ. 163-4). Ωστόσο, ήδη από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, υπό την επίδραση του εμπειρισμού, της φιλοσοφικής θεωρίας που θεωρεί πως πηγή της γνώσης είναι η εμπειρία που αποκτάται μέσω των αισθήσεων, αρχίζουν να αμφισβητούνται κάποιες από τις βασικές της αρχές, καθώς υπάρχει το αίτημα της θεμελίωσης της παιδαγωγικής γνώσης στην παρατήρηση και στην εμπειρία (Βάμβουκας, 1991, σ. 12). Ο Comenius στο κλασσικό του έργο Μεγάλη Διδακτική (Didactica Magna) προβάλλει το αίτημα της ανάγκης ανάπτυξης επιστημονικών μελετών για την Παιδαγωγική (Comenius, 1912). Ο Βάμβουκας παρατηρεί ότι ο Pestalozzi προσπαθεί, χωρίς επιτυχία όμως, να εφαρμόσει τις φιλοσοφικές – παιδαγωγικές θεωρίες του Rousseau και αποπειράται να ακολουθήσει την πειραματική μέθοδο, ενώ ο Καντ στο ‘Περί Παιδαγωγικής’ κάνει λόγο για την αναγκαιότητα των πειραματικών σχολείων. Ωστόσο αυτό που αμφότεροι ονόμαζαν πειραματική μέθοδο, πόρρω απέχουν από τη διεξαγωγή πειραμάτων με τη σημερινή επιστημονική έννοια του όρου, τη χρήση στατιστικής κτλ., αφού στην πραγματικότητα πρόκειται για δοκιμές των παιδαγωγικών ιδεών και διαισθήσεων στη διδακτική πράξη, περιορισμένες σαφώς στο εννοιολογικό επίπεδο της Εμπειρικής Παιδαγωγικής (Βάμβουκας, 1991, σσ. 14 - 15).

Το πέρασμα από την προνεωτερικότητα στη νεωτερική εκπαίδευση φέρει τη σφραγίδα του ‘πατέρα της Διδακτικής’ Johann Friedrich Herbart, ο οποίος στο κλασσικό του σύγγραμμα Γενική Παιδαγωγική (1806) θεμελιώνει τη Διδακτική ως αυτόνομο κλάδο της Παιδαγωγικής, προτάσσοντας τον επιστημονικό ρόλο της μεθόδου, η οποία αποτέλεσε τη βάση της οργάνωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας (Τσάφος, 2014, σ. 166). Για τον Herbart, στόχος της διδασκαλίας ήταν η ηθική διαπαιδαγώγηση και ο προσανατολισμός του ανθρώπου προς τις πέντε ηθικά πρότυπα της βούλησης (1. την εσωτερική ελευθερία, 2. την τελειότητα, 3. την αγάπη, 4. τη δικαιοσύνη και 5. την ανταπόδοση), η πορεία της διδασκαλίας του ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια (την εποπτεία, τη σύγκριση, το σύστημα και τη μέθοδο), ενώ διακρίνει τρεις μορφές διδασκαλίας: την παραστατική, την αναλυτική και την συνθετική (Βελισσάριος, 2007, σσ. 90 - 97). Ωστόσο, παρά τη συστηματικότητα που έχει το έργο του, έχει παρατηρηθεί ότι η προτεραιότητα της ηθικής διαπαιδαγώγησης, αλλά και ο μεταφυσικός χαρακτήρας της ερβαρτιανής θεωρίας, φανερώνουν την εξάρτησή του από το προνεωτερικό παρελθόν (Τσάφος, 2014, σσ. 166-7).

### **3.4.3 Η νεωτερική ανάπτυξη των Α.Π.Σ. στον εικοστό αιώνα**

Η νεωτερικότητα, δηλαδή η εποχή που γέννησαν η Βιομηχανική Επανάσταση και ο Διαφωτισμός εισήγαγε και στην Παιδαγωγική τα δικά της (πολλές φορές αλληλοαντικρουόμενα) προτάγματα, τα οποία άρχισαν, υπό την επίδραση και των νέων ανθρωπιστικών επιστημών (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία κ.α.), να



διαμορφώνονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προτάσεις και να μορφοποιούν την ανάπτυξη των Α.Π.Σ., ιδιαίτερα κατά τον εικοστό αιώνα. Αν θα θέλαμε να κατηγοριοποιήσουμε πολύ γενικά τις τάσεις που γεννήθηκαν αυτή την περίοδο, θα μπορούσαμε να τις εντάξουμε σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με τις αφετηριακές τους προϋποθέσεις και τη γενικότερη στοχοθεσία τους αναφορικά με τις κοινωνικές ανάγκες που φιλοδοξούν να καλύψουν: 1. Τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, που θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή, με κυρίαρχη μορφή τον John Dewey και αντιπροσωπευτικότερα ρεύματα τις κινήσεις της Νέας Αγωγής και της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, 2. Το θετικιστικό μοντέλο που επιχειρεί να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μία επιστημονική και τεχνοκρατική οπτική και δόμηση, με επιφανέστερους εκπροσώπους τον Franklin Bobbitt και τον Ralph Tyler και 3. Τα νεότερα ρεύματα που αναπτύχθηκαν κυρίως κατά τις δεκαετίες '60, '70 και μετά, τα οποία αφενός εισηγούνται μία διαδραστική μεθοδολογία (Brunner, Scwab, Stenhouse, καθώς και το κίνημα ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος σε επίπεδο σχολείου) και αφετέρου αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής λειτουργίας και οργάνωσης και αποσκοπούν στον κοινωνικό μετασχηματισμό, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την Κριτική Παιδαγωγική, καθώς και την εμβληματική μορφή του Paulo Freire.

### **3.4.3 Α. Παιδοκεντρικές τάσεις**

Η παραδοσιακή παιδαγωγική ('εισηγητική διδασκαλία', ή 'παράδοση, ή 'διάλεξη'), όπως εκφράστηκε μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά και όπως εκφράζεται μέχρι και στις ημέρες μας με πιο εκσυγχρονισμένες όψεις (π.χ. διαφάνειες, Power Point κτλ.), δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στα νεωτερικά προτάγματα της αυτόνομης ανάπτυξης και της αυτοπραγμάτωσης, αφού καθλώνει τον μαθητή στον παθητικό ρόλο του δέκτη και αναπαραγωγού πληροφοριών (Φρυδάκη, 2009, σσ. 143-5). Η πρώτη συγκροτημένη εναλλακτική προσέγγιση που επιχειρήσε να απαντήσει σ' αυτά τα αιτήματα ήταν αυτή της κίνησης της Νέας Αγωγής, η οποία στον κυρίαρχο δασκαλοκεντρισμό αντιπαρέθετε την πρόταση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης και προέτασσε την ανάγκη του σεβασμού στην προσωπικότητα του παιδιού και τη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινή ζωή (Τσάφος, 2014, σ. 168). Οι ρίζες της εντοπίζονται στις θεωρίες παλαιότερων φιλοσόφων και παιδαγωγών, όπως ο Jean – Jacques Rousseau, ο Johann Heinrich Pestalozzi και ο Friedrich Fröbel (Röhrs, 1984, σσ. 10 - 11). Τα κύρια χαρακτηριστικά της κίνησης ήταν: 1. η σχεδόν ταυτόχρονη εμφάνιση της σε ολόκληρο σχεδόν τον κόσμο. 2. το σχολείο αντιμετωπίζεται ως η αφετηρία για την πραγμάτωση της ιδέας της κοινωνικής μεταρρύθμισης και 3. είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη κίνηση η οποία μέχρι και σήμερα εμφανίζεται με διάφορες παραλλαγές, πάντοτε όμως γύρω από τις ίδιες ιδέες (Κιοσσέ, 2014, σ. 16).

Ο John Dewey, εκ των πρωταγωνιστών της κίνησης της Νέας Αγωγής, ήταν αυτός που με το έργο του *The Child and the Curriculum* (1902), αλλά, κυρίως, με το Πειραματικό Σχολείο, για παιδιά 4 – 13 ετών, που ίδρυσε σε συνεργασία με το

Πανεπιστήμιο του Σικάγο (1896 – 2903), όχι μόνο εισηγήθηκε, αλλά και εφάρμοσε το πρώτο μη γραμμικό, ανοιχτό Α.Π.Σ., το οποίο αναπτύσσονταν με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και συνδύαζε τη διδασκαλία μαθημάτων όπως η γραμματική, η αριθμητική, η ιστορία των ανακαλύψεων κ.τ.λ. με δραστηριότητες όπως το μαγείρεμα, το ράψιμο, η κηπουρική κ.ά. (Τσάφος, 2014, σσ. 169 - 186). Για παράδειγμα τα μαθηματικά δεν διδάσκονται μέσω της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, αλλά με τη συμμετοχή των παιδιών στο μαγείρεμα και το ράψιμο, στα οποία γίνονταν συνεχώς οι απαιτούμενες μετρήσεις, έτσι ώστε τα παιδιά να παίρνουν μια ιδέα για το τι πραγματικά είναι τα μαθηματικά, αντί να διδάσκονται απλά αφηρημένες σχέσεις: το γνωστό χρησιμοποιείται ως βάση για τη μετάβαση στο άγνωστο, ενώ βασικός πόρος του μαθήματος γίνεται η φαντασία του παιδιού (Tanner, 1991, pp. 107 - 9). Για τον Dewey η εκπαιδευτική εμπειρία αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ του εαυτού και της κοινωνίας, της αυτοπραγμάτωσης και του εκδημοκρατισμού (Pinar, 2004, σ. 17).

Ανάλογη παιδοκεντρική κατεύθυνση έχει το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής που αναπτύσσεται τον ίδιο καιρό στη Γερμανία. Στο κίνημα περιλαμβάνονται επιμέρους τάσεις και προτάσεις, όπως το 'Κίνημα της Νεολαίας', το 'Κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής', η 'Παιδοκεντρική Παιδαγωγική', τα 'Εξοχικά Παιδαγωγεία' και το κίνημα του 'Σχολείου Εργασίας' με σημαντικότερους εκπροσώπους τους Georg Kerschensteiner και Hugo Gaudig, στα οποία ο μαθητοκεντρισμός αποτελεί το κύριο σημείο αναφοράς, αφού η αγωγή νοείται ως 'εξέλιξη' και 'ελεύθερη ανάπτυξη' του παιδιού και όλες οι παιδαγωγικές ενέργειες προσανατολίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. (Μαρτίνου - Κανάκη, 2009).

Η σημαντικότερη ίσως πρόταση που κατατέθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και κινείται επάνω στις μαθητοκεντρικές αντιλήψεις του Dewey είναι η μέθοδος project του William Kilpatrick. Η μέθοδος αυτή απαντά στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής αντίληψης που στρέφεται στον αντίποδα της γνωσιοκεντρικής μάθησης και 'είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να αναπτύσσει την πρωτοβουλία, τη δημιουργία και την κρίση' (Γρόλλιος, 2011, σ. 150). Με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το 'τι' του μαθήματος στο 'πώς', δηλαδή από το περιεχόμενο στη διαδικασία της μάθησης, θεωρείται πρόδρομος της μετανεωτερικής παιδαγωγικής (Doll, 1993) που εμφανίστηκε αρκετές δεκαετίες αργότερα.

### **3.4.3 Β. Το ορθολογιστικό - θετικιστικό παράδειγμα**

Ο θετικισμός, έχει τις ρίζες του στον εμπειρισμό του Αριστοτέλη, των Στωικών, και των Βρετανών φιλοσόφων Thomas Hobbs, John Locke και David Hume (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 425). Ως όρος χρησιμοποιείται για πρώτη φορά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα από τον Auguste Comte, που πιστεύει πως τα κοινωνικά φαινόμενα πρέπει να εξετάζονται υπό το πρίσμα των βιολογικών νόμων και να διερευνώνται εμπειρικά,

όπως και τα φυσικά φαινόμενα, ενώ θεωρεί αληθινή μόνο την ‘επιστημονική’ γνώση που παράγεται μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού (Cohen, Manion, & Morrison, 2000, σ. 8). Βασικό χαρακτηριστικό της ορθολογιστικής σκέψης είναι η κατεύθυνσή της προς κάποιους συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς (Χατζηγεωργίου, 2009 Β, σ. 169). Το στοχοθετικό (θετικιστικό ή τεχνοκρατικό) Α.Π.Σ. σχετίζεται με την επιδίωξη της αποτελεσματικής μάθησης και των υψηλών επιδόσεων (Κουλουμπαρίτση, 2004, σ. 94) και ανταποκρινόταν πλήρως στις ανάγκες της Αμερικανικής μεσοπολεμικής και ψυχροπολεμικής κοινωνίας και πολιτικής, αφού το σχολείο όφειλε να εντατικοποιεί τις προσπάθειές του, ώστε να ανταποκρίνεται στους κοινωνικο-οικονομικούς της σκοπούς - μία παράμετρος που έγινε κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικά μετά το λεγόμενο Sputnik - Shock, την εκτόξευση, δηλαδή, του σοβιετικού δορυφόρου Sputnik (Τσάφος, 2014, σ. 196; Χρυσ αφίδης, 2004, σσ. 83-4).

Οι αναφορές του Βάμβουκα στην Πειραματική Παιδαγωγική αυτής της περιόδου στις ΗΠΑ είναι χαρακτηριστικές. Ήδη από το 1911 η National Education Association επιδοκμάζει τη χρήση ψυχοτεχνικών τεστ στις εισαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις. Από το 1915 τα τεστ γνώσεων χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των σχολείων. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο υπάρχει πραγματική έκρηξη στην παιδαγωγική έρευνα. Από το 1960 έως το 1965 οι σχετικές πιστώσεις αυξάνουν κατά 2000%, ενώ μεγάλα ιδιωτικά ιδρύματα (Rockefeller, Ford κ.α.) προσφέρουν εκατομμύρια δολάρια κάθε χρόνο για την παιδαγωγική έρευνα. Το 1972 ιδρύεται το National Institute of Education, ο επίσημος οργανισμός της παιδαγωγικής έρευνας στις ΗΠΑ με διακηρυγμένους στόχους: 1. τη διδασκαλία και τη μάθηση, 2. την πολιτική και οργάνωση της εκπαίδευσης και 3. τη διάδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής (Βάμβουκας, 1991, σσ. 49 - 50). Οι γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης εκείνης της περιόδου, όπως εκτέθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο (αντιμετώπιση του κομμουνιστικού κινδύνου, αμερικανοποίηση των μεταναστών, δημιουργία εργατικού δυναμικού κ.τ.λ.) είναι ενδεικτικοί τόσο των προσανατολισμών της τεχνοκρατικής έρευνας, όσο και της σχέσης της με την ανάπτυξη των Α.Π.Σ.

### **3.4.3 Β1. Το τεχνολογικής – επιστημονικής φύσης Α.Π.Σ. του Franklin Bobbitt**

Την χρονιά (1918) που ο Killpatrick δημοσιεύει το άρθρο ‘The Project Method’, ο Franklin Bobbitt δημοσιεύει το βιβλίο του ‘The Curriculum’, με το οποίο εισηγείται ένα Α.Π.Σ. με επιστημονική – θετικιστική κατεύθυνση, στον αντίποδα των αναζητήσεων που συζητήθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Ο Bobbitt θεωρεί ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει το παιδί για όλα τα σοβαρά καθήκοντα της ζωής (Bobbitt, 1918, σ. 18), ενώ ορίζει το Α.Π.Σ. ως την εμπειρική πορεία που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί προκειμένου να αναπτύξει τις ικανότητες που θα του είναι χρήσιμες στην ενήλική του ζωή (Bobbitt, 1918, σ. 42). Πρωτεύοντα ρόλο έχουν οι ιδέες της κοινωνικής αποδοτικότητας, της επιστημονικής διαχείρισης, της πειραματικής θεωρίας και της ψυχολογικής μέτρησης (Eisner, 1967, σ. 30).

Σ' αυτή την προοπτική, επισημαίνει ο Τσάφος, υιοθετείται ο 'επιστημονικός' σχεδιασμός ενός χρησιμοθηρικού Α.Π.Σ. που προϋποθέτει τη λεπτομερή παρατήρηση και ανάλυση των δραστηριοτήτων ενός ενήλικα, ώστε οι απαραίτητες ενήλικες ικανότητες να μεταφραστούν σε διδακτικούς στόχους. Η εστίαση απομακρύνεται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και επιδιώκει κοινωνικοοικονομικούς στόχους διατυπωμένους με όρους μετρήσιμης κοινωνικής συμπεριφοράς: την αποτελεσματικότητα, τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοτικότητα και την κανονικότητα (Τσάφος, 2014, σσ. 188 - 193).

### **3.4.3 B2. Ο 'πατέρας' του Α.Π.Σ. Ralph Tyler**

Το 1949 εκδίδεται στις ΗΠΑ το βιβλίο 'Basic Principles of Curriculum and Instruction' του Ralph Tyler, ο οποίος αποκαλείται και 'πατέρας' του Α.Π.Σ. γιατί είναι ο πρώτος που επιχείρησε έναν επιστημονικό τρόπο σχεδιασμού με βάση την απόκτηση εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται από με τη μέθοδο της 'αξιολόγησης των αναγκών' (Χατζηγεωργίου, 2009 Β, σ. 169). Το "Basic Principles" είναι από το πλέον επιδραστικά βιβλία όσον αφορά την ανάπτυξη των Α.Π.Σ. και ένα από τα αντιπροσωπευτικότερα δείγματα τεχνοκρατικού – ορθολογιστικού Α.Π.Σ. (Τσάφος, 2014, σ. 196). Το μοντέλο του Tyler αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια, μέσα από τις απαντήσεις σε τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση: 1. Ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς πρέπει το σχολείο να επιδιώκει να πετύχει; 2. Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτών των σκοπών; 3. Πώς μπορούν αυτές οι εκπαιδευτικές εμπειρίες να οργανωθούν αποτελεσματικά; 4. Πώς μπορούμε να προσδιορίσουμε ότι αυτοί οι σκοποί έχουν επιτευχθεί (Tyler, 1949, σ. 1);

Αναφορικά με τη στοχοθεσία του Tyler, ο Χατζηγεωργίου δύο παρατηρήσεις: 1. το Α.Π.Σ. φτιάχνεται για τις ανάγκες του κάθε σχολείου ξεχωριστά, αφού το κάθε σχολείο έχει τη δική του φιλοσοφία και τον δικό του πληθυσμό και 2. Για να διατυπωθούν οι σκοποί πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδέες των ειδικών, αλλά και των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Για την επιλογή των μαθητικών εμπειριών προτείνονται συγκεκριμένα κριτήρια: 1. τα περιεχόμενά τους (γνώσεις και δεξιότητες) να είναι ανάλογα των προκαθορισμένων στόχων, 2. να προσφέρουν ικανοποίηση στους μαθητές, στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τους στόχους, 3. να είναι ανάλογες των δυνατοτήτων των μαθητών, 4. υπάρχουν πολλές εμπειρίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον ίδιο στόχο και 5. η ίδια εμπειρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη πολλών στόχων. Οι εμπειρίες θα πρέπει να βοηθούν στην ανάπτυξη της σκέψης, των ενδιαφερόντων, των κοινωνικών στάσεων και την απόκτηση πληροφοριών. Η οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών θα πρέπει να γίνεται με βάση τις έννοιες, τις δεξιότητες και τις αρχές που καλούνται να κατακτήσουν οι μαθητές. Απαραίτητη, τέλος, είναι η αξιολόγηση των μαθητών, ώστε να ελεγχθεί εάν και κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι στόχοι και ήταν αποτελεσματικές οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν. Για την αξιολόγηση του Α.Π.Σ. οι μαθητές θα πρέπει να

αξιολογηθούν οπωσδήποτε και στην αρχή του σχολικού έτους και όχι μόνο στο τέλος (Χατζηγεωργίου, 2009 Β, σσ. 170-5).

Ο Τσάφος παρατηρεί ότι με την εισήγηση συγκεκριμένων σταδίων ουσιαστικά δημιουργείται 'ένα κλειστό σύστημα βημάτων προς εκτέλεση με βασικό κριτήριο αξιολόγησής του τον βαθμό συνοχής και συνέπειας με τους προκαθορισμένους στόχους, η επιλογή των οποίων αποτελούσε το πρώτο αλλά και το πιο σημαντικό βήμα' (Τσάφος, 2014, σ. 197).

### **3.4.3 Β3. Αξιολόγηση του θετικιστικού μοντέλου**

Στη βιβλιογραφία η συμβολή του Tyler στον σχεδιασμό του Α.Π.Σ. θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, όσον αφορά στην επιστημονική μεθοδολογία του καθορισμού των στόχων (Walker & Soltis, 2009 / 1992), ενώ έχει διαπιστωθεί εμπειρικά η θετική συνεισφορά της στην καλλιέργεια 'θετικών' συμπεριφορών και δημοκρατικής σκέψης (Todd, 1986, σσ. 61-2). Ταυτόχρονα όμως, γενικότερα το τεχνοκρατικό μοντέλο έχει γίνει αντικείμενο έντονης κριτικής.

Ο Χατζηγεωργίου αναφέρει κάποια επιμέρους σημεία κριτικής για το μοντέλο του Tyler, εστιάζει όμως σε μία ευρύτερη κριτική που έχει διατυπωθεί. Σύμφωνα με αυτή, το μεγάλο πρόβλημα φαίνεται να είναι ότι το τεχνοκρατικό μοντέλο στηρίζεται σε μία 'μηχανιστική αντίληψη του κόσμου και, επομένως, συρρικνώνει τόσο την εκπαιδευτική ζωή και γνώση, όσο και την έννοια του Α.Π.Σ. Επιπλέον η γραμμική διαδικασία, η εστίαση σε προκαθορισμένους στόχους και ο δεισιμός σκοπών και μέσων οδηγούν σε μία αναζήτηση συνολικά εναλλακτικών τρόπων σκέψης σχετικά με το Α.Π.Σ., όπως η ολιστική προσέγγιση (Χατζηγεωργίου, 2009 Β, σσ. 176-7).

Για τη Φρυδάκη η επιστημονική έκρηξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα οδήγησε σε μία απεριόριστη εμπιστοσύνη στην επιστημονική γνώση και μία απόπειρα εφαρμογής των γενικών αρχών της ακόμη και σε χώρους, όπως η εκπαιδευτική ζωή, που χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης. Το στοχοθετικό Α.Π.Σ. αντιμετωπίζει τη μάθηση ως κατάρτιση, υπακούοντας ουσιαστικά στις ανάγκες της αγοράς για εξειδικευμένο, ημιμαθές προσωπικό. Οι διδακτικοί στόχοι είναι κατηγοριοποιημένες γνώσεις, ορισμοί, αξίες, δεξιότητες και συμπεριφορές αποπλαισιωμένα όμως τόσο από το πλαίσιο που τα δημιούργησε όσο και από την πραγματική ζωή των μαθητών, κάτι που γίνεται εμφανέστερο και οξύτερο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου μαθητές διαφόρων πολιτισμικών προελεύσεων έρχονται αντιμέτωποι με το χάσμα που δημιουργείται από την ανυπαρξία συνάφειας ανάμεσα στις δικές τους πολιτισμικές καταβολές και στις σχολικές τους εμπειρίες (Φρυδάκη, 2009, σσ. 219 - 221).

Ο Τσάφος επισημαίνει ότι το τεχνοκρατικό μοντέλο Α.Π.Σ., τέμνει το επιστητό σε συγκεκριμένες και διακριτές περιοχές με ακαδημαϊκά, επιστημονικά κριτήρια και έχει απόλυτα μετρήσιμους στόχους, που αξιολογούνται με σταθμισμένα τεστ και αντανακλούν σε συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές στάσεις, μέσα από μία τυπική και

προκαθορισμένη διαδικασία διδασκαλίας. Το Α.Π.Σ. είναι, υπό αυτή την έννοια, ένα ‘πακέτο γνώσης’, ένα προϊόν, που μεταβιβάζεται μέσα από κάθετες ιεραρχικές σχέσεις και από μία τυποποιημένη, γραμμική διαδικασία και αυστηρά καθορισμένα βήματα στους μαθητές, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα, αλλά ως αντικείμενα σε ένα μηχανιστικό σύστημα, ενώ οι σκοποί των Α.Π.Σ. αξιολογούνται με κριτήριο την αποτελεσματική εφαρμογή τους στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών (Τσάφος, 2014, σσ. 196 - 203).

#### **3.4.4 Τα νεότερα ρεύματα**

Το ψυχροπολεμικό πνεύμα που επικράτησε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ευνοούσε την ανάπτυξη του θετικιστικού μοντέλου, όπως αυτό περιγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο, εφ’ όσον το μοντέλο αυτό αποσκοπούσε στη διαμόρφωση συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών και στην ενδυνάμωση ανταγωνιστικών δεξιοτήτων. Ωστόσο το γενικότερο κλίμα αμφισβήτησης και διεκδίκησης κοινωνικών δικαιωμάτων της δεκαετίας του ’60 δεν άφησε αδιάφορη την Παιδαγωγική και έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στην ευρύτερη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα και τη δημιουργία εναλλακτικών τάσεων που αποσκοπούσαν στο μετασχηματισμό όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της ίδιας της κοινωνίας.

#### **3.4.4 Α. Το Σπειροειδές Αναλυτικό Πρόγραμμα του Bruner**

Ο Bruner, επηρεασμένος από τα στάδια ανάπτυξης του Piaget, εισηγείται το σπειροειδές Α.Π.Σ. (spiral curriculum), σύμφωνα με το οποίο η γνώση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου πρέπει να παραδίδεται στο παιδί ανάλογα με τις δυνατότητες των γνωστικών του δομών για να μπορεί να γίνει κατανοητή (Bruner, 1960, σσ. 52-3). Έτσι, η προσφερόμενη σχολική γνώση δεν παρουσιάζεται ως ροή πληροφοριών που ο μαθητής οφείλει να απομνημονεύσει, αλλά ως σύνολο αρχών γύρω από τη ‘θεμελιώδη δομή’ του εκάστοτε αντικειμένου, ανάλογα με το μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών (Φρυδάκη, 2009, σ. 259).

Ανάγει κατ’ αυτόν τον τρόπο ‘τον μαθητή σε πρωταγωνιστή της διδασκαλίας, αφού η δική του ανάπτυξη καθορίζει σε κάποιο βαθμό το ‘τι’ και κυρίως το ‘πώς’ θα διδαχθεί’, ενώ σταδιακά, υπό την επιρροή του Vygotsky, ‘αναθεωρεί την άποψή του για την ατομική κατάκτηση της γνώσης και αντιμετωπίζει τη μάθηση ως δυναμική συλλογική διαδικασία’, προσεγγίζοντάς την έτσι όχι ως ‘γραμμική διαδικασία που την ακολουθούμε μηχανιστικά, αλλά ως αλληλεπιδραστική διαδικασία που εμπλέκει άτομο και κοινότητα’ και ανοίγοντας έτσι τον δρόμο ‘προς της νέα επιστημολογία της γνώσης, η οποία είναι αλληλοδραστική και διαλογική και δίνει έμφαση όχι στην ανακάλυψη, αλλά στη δημιουργικότητα και στην επανάληψη αντί για την επαλήθευση’ (Τσάφος, 2014, σσ. 205-7).

Ο Bruner θεωρεί ότι η γνώση προσφέρεται μέσα από τρία παράλληλα αναπαραστατικά στάδια που προσφέρονται διαδοχικά, ανάλογα με τη νοητική ανάπτυξη των μαθητών: 1. Πραξιακή αναπαράσταση (enactive representation of

knowledge): στο πρώτο στάδιο αναπαριστάται ο εμπειρικός κόσμος με πράξεις που το παιδί μπορεί να κατανοήσει 2. Εικονιστική αναπαράσταση (ikonik represantation): εδώ η αναπαράσταση της εμπειρίας γίνεται με εικόνες και 3. Συμβολική αναπαράσταση (symbolical represantation): χρησιμοποιούνται αφηρημένα σύμβολα σε μία ποικιλία συνδυασμών (Bruner, 1963, σ. 529). Έτσι φθάνει στο συμπέρασμα ότι 'το παιδί μπορεί να μάθει οτιδήποτε, σε οποιοδήποτε στάδιο της εξέλιξής του, αρκεί να του δοθεί με τον διανοητικά πρόσφορο τρόπο' (Φρυδάκη, 2009, σ. 261).

#### **3.4.4 B. Πρακτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Schwab**

Στα τέλη της ίδιας δεκαετίας ο Schwab εισηγείται το Πρακτικό Α.Π.Σ., σε αντιπαράθεση με το Πρόγραμμα των Γενικών Αρχών ή Θεωρητικό, όπως ο ίδιος ονόμαζε το Α.Π.Σ. που επικρατούσε στην Εκπαίδευση. Αποκαλεί το πεδίο του προγράμματος σπουδών 'ετοιμοθάνατο', καθώς 'δεν είναι σε θέση, με τις σημερινές μεθόδους και αρχές, να συνεχίσει τις εργασίες της και να συμβάλει σημαντικά στην πρόοδο της εκπαίδευσης' και θεωρεί ότι 'απαιτούνται νέες αρχές που θα δημιουργήσουν μια νέα αντίληψη για το χαρακτήρα και την ποικιλία των προβλημάτων της και νέες μεθόδους κατάλληλες για την επίλυση των προβλημάτων' (Schwab & Harper, 1970, σ. 1).

Για τον Schwab (1969) ο πρακτικός και ο θεωρητικός τρόπος διαφέρουν ριζικά στη μέθοδο, στο αντικείμενο, στην πηγή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και στο αποτέλεσμα. Η έκβαση της θεωρίας είναι μία γνώση που αποτελείται από γενικές ή καθολικές δηλώσεις που υποτίθεται ότι είναι αληθινές, δικαιολογημένες και αξιόπιστες, δηλαδή υποτίθεται ότι διατηρούνται για μεγάλες χρονικές περιόδους και εφαρμόζονται κατηγορηματικά σε κάθε τμήμα μιας μεγάλης κατηγορίας περιστατικών ή επαναλήψεων. Το αποτέλεσμα της πρακτικής, από την άλλη πλευρά, είναι μια απόφαση, μια επιλογή και ένας οδηγός για πιθανή δράση. Οι αποφάσεις δεν έχουν την αξίωση της καθολικής αλήθειας. Αντ' αυτού, μια απόφαση (πριν τεθεί σε εφαρμογή) μπορεί να κριθεί μόνο συγκριτικά, σε σχέση με τις υπόλοιπες εναλλακτικές λύσεις. Αφού τεθεί σε ισχύ, μπορεί να κριθεί με βάση τις συνέπειές της ως καλή ή κακή. Μια απόφαση, επιπλέον, δεν έχει μεγάλη αντοχή ή εκτεταμένη εφαρμογή. Εφαρμόζεται αδιαμφισβήτητα μόνο στην περίπτωση για την οποία ζητήθηκε. Το θέμα της θεωρίας είναι πάντα κάτι που θεωρείται ότι είναι καθολικό και διερευνάται σαν να ήταν σταθερό από περίπτωση σε περίπτωση και αδιαπέραστο στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Το θέμα της πρακτικής, από την άλλη πλευρά, είναι πάντα κάτι συγκεκριμένο και αντιμετωπίζεται ως επ' αόριστον επιρρεπές σε περιστάσεις και ως εκ τούτου εξαιρετικά πιθανό σε απρόβλεπτες αλλαγές. Τέλος, υπάρχει εξίσου ριζική διαφορά στη μέθοδο. Οι θεωρητικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κανονικά χαρακτηρίζονται από το ίδιο καθοριστικό χαρακτηριστικό: τον έλεγχο από μια αρχή. Η αρχή μιας θεωρητικής έρευνας καθορίζει τη γενική μορφή του προβλήματός της, το είδος των δεδομένων που αναζητά και τον τρόπο ερμηνείας αυτών των δεδομένων. Αντίθετα, η πρακτική δεν έχει τέτοιο οδηγό ή κανόνα. Το πρόβλημα δεν θεωρείται εκ των προτέρων δεδομένο,

αλλά εμφανίζεται σιγά-σιγά, καθώς αναζητούνται τα δεδομένα και, αντίστροφα, η αναζήτηση των δεδομένων κατευθύνεται σταδιακά μόνο από την αργή διαμόρφωση του προβλήματος (Schwab, 1969, σσ. 1 - 2).

#### **3.4.4 Γ. Το διερευνητικό μοντέλο του Stenhouse**

Ο Schwab προβάλλει την πρακτική σκέψη, την εξέταση και τη διαπραγμάτευση (deliberation), ως καθοριστικής σημασίας παράγοντες στην ανάπτυξη του Α.Π.Σ., μία ιδέα που υιοθετεί και αναπτύσσει ο Stenhouse στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, στο Πανεπιστήμιο East Anglia, τον ίδιο περίπου καιρό (τέλη της δεκαετίας του '60 και τη δεκαετία του '70), για να εισηγηθεί και να εφαρμόσει, όπως ειπώθηκε στην παράγραφο για την έρευνα – δράση, το 'Αναλυτικό Πρόγραμμα διαδικασίας' (Process Curriculum), το οποίο θεμελιώνεται όχι στον προκαθορισμό στόχων, αλλά στη διερεύνηση που εκπονεί ο 'εκπαιδευτικός ως ερευνητής' (teacher as researcher) (Κατσαρού, 2016, σσ. 56-8). Σε αντιπαράθεση με το, γενικευμένο εκείνη την περίοδο, θετικιστικό παράδειγμα, ο Stenhouse προτείνει ένα Α.Π.Σ. το οποίο σχεδιάζουν, διαμορφώνουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν ουσιαστικά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί – ερευνητές, μέσα από τις έρευνες που κάνουν, είτε μόνοι τους, είτε σε συνεργασία με ακαδημαϊκούς ερευνητές αποσκοπώντας όχι μόνο στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και στην παραγωγή θεωρίας (Τσάφος, 2014, σσ. 217-9). Ο ίδιος εκκινεί τη σκέψη του από το διαπιστωμένο χάσμα ανάμεσα στο Α.Π.Σ. και την πραγματική ζωή στην τάξη υποστήριζε ότι "το πραγματικό προσχέδιο (blueprint) είναι στα μυαλά και τις καρδιές των δασκάλων" (Stenhouse, 1975, σ. 105). Ο Stenhouse περιγράφει μία - εξιδανικευμένη ίσως, κατά τον Τσάφο (2014, σ. 221) - εικόνα ενός εκπαιδευτικού ο οποίος για να επιτύχει τον 'διευρυμένο επαγγελματισμό' που απαιτείται, χρειάζεται: 'η δέσμευσή του στη διαρκή προβληματοποίηση της διδασκαλίας του, δεξιότητες για να μελετήσει τη διδασκαλία του, προθυμία να αμφισβητήσει και ενδιαφέρον να δοκιμάσει τη θεωρία στην πράξη με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και, τέλος, ετοιμότητα να αφήνει άλλους να παρατηρούν τη διδασκαλία του και να συζητούν μαζί του σε μία ειλικρινή και ανοιχτή βάση' (Κατσαρού, 2016, σ. 57).

#### **3.4.4.Δ. Το κίνημα ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος σε επίπεδο σχολείου (SPCD)**

Στην ίδια φιλοσοφία ενός διερευνητικού Α.Π.Σ., το οποίο αναπτύσσεται από τον σχεδιασμό μέχρι την αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν κριτικά και συνεργατικά σε καθεστώς αυτονομίας, είναι το κίνημα ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος σε επίπεδο σχολείου (School-Based Curriculum Development: SPCD) (Τσάφος, 2014, σσ. 239 - 241). Αυτό έχει αναπτυχθεί σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία και η Αυστραλία κατά κύριο λόγο, αλλά και οι Η.Π.Α. και ο Καναδάς, και παρά τις παραλλαγές και τα διαφορετικά πλαίσια που παρουσιάζει, υπάρχουν σ' αυτό κοινά πρότυπα, ειδικά όσον αφορά τα κίνητρα των συμμετεχόντων και τις διαδικασίες (Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990).



Για την Keiny το SBCD μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια με στόχο τη μείωση της εξάρτησης από τα κεντρικά ή εθνικά προγράμματα σπουδών και την αύξηση της αυτονομίας του σχολείου. Απεικονίζει επίσης την ικανότητά του σχολείου να προσαρμόζεται στον πληθυσμό των μαθητών του, καθώς αντικατοπτρίζει την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Η ιδέα των εκπαιδευτικών ως προγραμματιστές του προγράμματος σπουδών ανατρέπει την παραδοσιακή ιεραρχική εικόνα των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο κάτω μέρος της επαγγελματικής πυραμίδας, καθώς η εστίαση του ελέγχου σε αυτό που μετράει ως έγκυρη εκπαιδευτική γνώση μετατοπίζεται από τις εξωτερικές υπηρεσίες στα ίδια τα σχολεία. Λειτουργεί έτσι ως μία πρόκληση επαγγελματικής ανάπτυξης για τους δασκάλους, καθώς το Α.Π.Σ. είναι μια αρένα γι' αυτούς, ώστε να μάθουν να σκέπτονται την πρακτική τους, να πειραματίζονται με νέες ιδέες και να τις αντιλαμβάνονται ως θεωρίες της διδασκαλίας (Keiny, 1993, σσ. 65 - 67).

Ο Skilbeck, αποτιμώντας την πορεία των Α.Π.Σ. από τη δεκαετία του '60 και μετά, αλλά και τις προτάσεις του SPCD, επισημαίνει ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θεωρούνται απλοί εντολοδόχοι αποφάσεων που λαμβάνονται αλλού. Αντίθετα, σημαντικές αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρουσίαση του Α.Π.Σ., την παιδαγωγική και την αξιολόγηση της μάθησης θα πρέπει να λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου, σε συνάρτηση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο (Skilbeck, 2005, σσ. 117-9).

#### **3.4.4.E. Η Κριτική Παιδαγωγική**

Η Κριτική Παιδαγωγική έχοντας ως αφετηρία τις κοινωνιολογικές προϋποθέσεις και την οπτική της (νέο)μαρξιστικής θεωρίας, άσκησε δριμεία κριτική στο θετικιστικό – τεχνοκρατικό παράδειγμα, θεωρώντας πως το Α.Π.Σ. αποτελεί κοινωνική κατασκευή των συντηρητικών κοινωνικών – οικονομικών δυνάμεων που έχουν την εξουσία και επιδιώκουν την διατήρηση των κοινωνικών δομών και των εξουσιαστικών σχέσεων που δημιουργούν και συντηρούν την κοινωνική αδικία (Τσάφος, 2014, σ. 259). Υπό αυτή την έννοια, το Α.Π.Σ., κατά τον Apple, έχει πολιτική κατεύθυνση και εργαλειακή σκοπιμότητα αφού, μέσα από τον έλεγχο του νοήματος, το σχολείο ελέγχει τους ανθρώπους. Δεδομένου ότι διατηρεί και διανέμει αυτό που θεωρείται 'νόμιμη γνώση' - τη γνώση που 'όλοι πρέπει να έχουμε' - το σχολείο προσδίδει πολιτιστική νομιμότητα στις γνώσεις εκείνων των ομάδων που διαμορφώνουν το Α.Π.Σ.. Επιπρόσθετα, επειδή η ικανότητα μιας ομάδας να κάνει τις γνώσεις της 'γνώση για όλους' σχετίζεται με την εξουσία της ομάδας αυτής στο μεγαλύτερο πολιτικό και οικονομικό πεδίο, η εξουσία και ο πολιτισμός δεν πρέπει να θεωρούνται ως στατικές οντότητες χωρίς σύνδεση μεταξύ τους, αλλά ως χαρακτηριστικά των υφιστάμενων οικονομικών σχέσεων σε μια κοινωνία. Είναι διαλεκτικά συνυφασμένες ώστε η οικονομική δύναμη και ο έλεγχος να διασυνδέονται με την πολιτισμική εξουσία και τον έλεγχο. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα σχολεία μέσα από τις εκπαιδευτικές,

παιδαγωγικές και αξιολογικές τους δραστηριότητες στην καθημερινή ζωή των τάξεων, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, αν δεν τις δημιουργούν (Apple, 1979, σσ. 63–64).

Για τον McLaren το ουσιαστικό ερώτημα είναι αυτό που αφορά στον σκοπό της Παιδείας: ‘Θέλουμε τα σχολεία μας να δημιουργούν παθητικά σύνολα πολιτών που δεν παίρνουν ρίσκα ή πολιτικοποιημένους πολίτες ικανούς να αγωνιστούν για ένα πλήθος μορφών δημόσιας ζωής και πρόθυμους να ασχοληθούν με θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης; Θέλουμε να προσαρμόσουμε τους μαθητές στην υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων φροντίζοντας να γίνουν απλώς λειτουργικοί μέσα σ’ αυτήν ή θέλουμε να κάνουμε τους μαθητές να μη βολεύονται σε μία κοινωνία που εκμεταλλεύεται τους εργαζόμενους, δαιμονοποιεί τους έγχρωμους, κακοποιεί τις γυναίκες, εξασφαλίζει προνόμια για τους πλούσιους, προβαίνει σε ενέργειες ιμπεριαλιστικής επιθετικότητας εναντίον άλλων χωρών, αποικιοποιεί το πνεύμα και αφαιρεί κάθε ίχνος συλλογικής κοινωνικής συνείδησης από την εθνική ψυχή; ή μήπως θέλουμε να δημιουργήσουμε χώρους ελευθερίας στις τάξεις μας και να καλέσουμε τους μαθητές να γίνουν φορείς μετασχηματισμού και ελπίδας;’ (McLaren, 2010, σσ. 279 - 280).

Απαντώντας θετικά στην ερώτηση αν η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί μετασχηματιστικά στην προοπτική της δημιουργίας μίας κοινωνίας πραγματικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, οι Aronowitz και Giroux σκιαγραφούν τους άξονες στους οποίους θα πρέπει να κινείται ένα ριζοσπαστικά διαφορετικό Α.Π.Σ.: 1. Από τη στιγμή που η σχολική ζωή είναι ζήτημα κοινωνικής πρακτικής και διαπερνιέται από κανονιστικές αρχές και σχέσεις εξουσίας το Α.Π.Σ. αξιολογείται με βάση την βαθύτερη πολιτική γραμματική η οποία την δομεί. 2. Η θεωρία των Α.Π.Σ. θα πρέπει να διαπερνιέται από τις αρχές της δυνατότητας και της ελπίδας, δηλαδή να έχει ως στόχους την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση, να χειραφετεί, να προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να γίνουν ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες, έχοντας εγκολληθεί τις ηθικές αξίες της αδελφότητας, της ελευθερίας και της ισότητας. 3. Το Α.Π.Σ. θα πρέπει να ορίζει τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως πολιτικών διανοουμένων που εμπλέκονται σε ποικίλες μορφές πολιτικού αγώνα και δημοκρατικών οραμάτων και 4. Η έρευνα του Α.Π.Σ. θα πρέπει να συνδέεται πιο στενά με μορφές κοινοτικής ζωής (Aronowitz & Giroux, 2010, σσ. 191 - 194).

#### **3.4.4 Στ. Η περίπτωση του Paulo Freire**

Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire χρησιμοποιείται ως χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, τόσο αναφορικά με την Κριτική Παιδαγωγική (Τσάφος, 2014, σσ. 265 - 273), όσο και τον Κονστρουκτιβισμό (Φρυδάκη, 2009, σσ. 247-8). Ο ίδιος συναίρεσε στη σκέψη και στη δράση του, η οποία συνδέθηκε κυρίως με την εκπαίδευση ενηλίκων και την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού των φτωχότερων στρωμάτων στη Βραζιλία και στη Χιλή, την πρόωμη μαρξιστική σκέψη, τον υπαρξισμό του Sartre, τον πραγματισμό, τη

φαινομενολογία, αλλά και τον Χριστιανισμό, δημιουργώντας μία γνήσια ανθρωπιστική και απελευθερωτική αντίληψη περί των σκοπών της Εκπαίδευσης και έθεσε τον εαυτό του από πολύ νωρίς στο πλευρό των εξαθλιωμένων και των καταπιεσμένων, επιχειρώντας όχι απλά ‘να τους μάθει γράμματα’, αλλά να τους απαλλάξει από την παθητική αποδοχή της μοίρας τους και να ενσταλάξει μέσα τους την αξία της κριτικής σκέψης, ώστε να μπορέσουν να πάρουν τη ζωή τους στα χέρια τους – με αποτέλεσμα να γνωρίσει τη φυλακή και την εξορία από το πραξικοπηματικό καθεστώς της πατρίδας του (Περράκη, 2007, σσ. 3-9).

Ο Freire αποκαλούσε την Εκπαίδευση ‘πρακτική της ελευθερίας’ (Freire, 1974 / 2005, σ. 2). Αντιμετώπιζε το Α.Π.Σ. ως μέσο κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων που πρέπει να οργανώνεται με βάση τις δικές τους εμπειρίες, σε μία προοπτική κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού και εξανθρωπισμού της κοινωνίας (Τσάφος, 2014, σ. 266). Έτσι οι σκοποί της εκπαίδευσης, για τον Freire, ‘εκτείνονται πέρα από την απόκτηση της εγγραμματοσύνης και συμπεριλαμβάνουν την απόκτηση της κριτικής συνείδησης, της επίγνωσης των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αιτιών της αδικίας και τη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών’ (Φρυδάκη, 2009, σ. 248).

Κεντρική μέθοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί για τον Freire ο διάλογος (Περράκη, 2007, σ. 41; Freire, 1977 / 1972). Ο διάλογος έχει δύο διαστάσεις: τη σκέψη και την πράξη. Βασικά χαρακτηριστικά του διαλόγου είναι η ισότιμη συμμετοχή και ο σεβασμός στις απόψεις του άλλου, καθώς ο λόγος είναι κεκτημένο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου και κανείς δεν μπορεί να μιλά εξ ονόματος των άλλων. Ο αληθινός διάλογος βασίζεται σε κάποιες αρχές: στην αγάπη, την ταπεινότητα, την πίστη, την εμπιστοσύνη, την ελπίδα και τον κριτικό στοχασμό. Ο ίδιος σημειώνει χαρακτηριστικά: ‘Το πιο σημαντικό, από την άποψη της απελευθερωτικής παιδείας είναι να φτάσουν οι άνθρωποι να αισθάνονται αφέντες του στοχασμού τους, συζητώντας τις σκέψεις και τις απόψεις του κόσμου πού εκφράζονται άμεσα ή έμμεσα στις δικές τους ιδέες και στις ιδέες των συντρόφων τους. Επειδή η αντίληψη αυτή της αγωγής αρχίζει με την πεποίθηση ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να παρουσιάσει το δικό του πρόγραμμα αλλά θα πρέπει ν’ αναζητήσει αυτό το πρόγραμμα μέσω του διαλόγου με τον λαό, γι’ αυτό χρησιμεύει για την εισαγωγή της αγωγής των καταπιεζόμενων, στην ανάπτυξη της οποίας θα πρέπει να συμμετέχουν οι ίδιοι οι καταπιεζόμενοι.’ (Freire, 1977 / 1972, σσ. 101 - 149).

Η συμβολή του Freire έχει συζητηθεί και αναλυθεί εκτεταμένα (στην ξενόγλωσση κυρίως βιβλιογραφία, αλλά και την ελληνική) σε επίπεδο υπαρξιστικής αναζήτησης και, κυρίως, εκπαιδευτικής και κοινωνικής μετασχηματιστικής θεωρίας και δράσης

#### **3.4.5. Μετανεωτερικές προσεγγίσεις**

Ο Γεωργίου, στον Πρόλογο της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου που καθιέρωσε τον όρο ‘μετανεωτερικότητα’ (Jean-François Lyotard, *The postmodern condition*, 1979) σημειώνει ότι η μετανεωτερική σκέψη ξεκινά από την τραγική διαπίστωση των

Horkheimer/Adorno ότι η εποχή των νεότερων χρόνων δεν σήμανε την 'έξοδο του ανθρώπου από την ανωριμότητά του, για την οποία ο ίδιος είναι υπεύθυνος', όπως διέβλεπε ο Kant, άλλα το 'βύθισμα του σε μια νέου τύπου βαρβαρότητα'. Αυτό σημαίνει, ότι ο διακηρυγμένος στόχος του Διαφωτισμού για την απελευθέρωση και τη χειραφέτηση του ανθρώπου μέσω της χρήσης του Ορθού Λόγου, μετατράπηκε σε εφιάλτη, που απειλεί την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπου, καθώς ο σύγχρονος κόσμος, ως μηχανισμός ατέρμονης χειραγώγησης της φύσης, δεν είναι το «βασιλείο της ελευθερίας», άλλα ο κόσμος της πραγματοποιημένης ορθολογικότητας, ο οποίος κατασκεύασε με τα ίδια του τα μέσα την καταστροφή του (Γεωργίου, 1993, σσ. 9 - 10). Για τον ίδιο τον Lyotard υπεύθυνες είναι οι δυσανεξίες του ορθολογισμού, όπως εκφράζονται μέσα από τις 'μεγάλες αφηγήσεις' (ισότητα, ελευθερία, αυτονομία, δημοκρατία, πρόοδος) του νεωτερικού κόσμου και οι οποίες έχουν ολοκληρωτικό χαρακτήρα, περιθωριοποιώντας τις υπόλοιπες φωνές ως μη ορθολογικές. Στη θέση των χρεοκοπημένων 'μεγάλων αφηγήσεων' ο Lyotard τοποθετεί τις 'τοπικές φωνές' όπως εκφράζονται στα μικρο-περιβάλλοντα του ανθρώπου (οικογένεια, σχολείο, εργασία κτλ), που δεν έχουν την αξίωση της καθολικής αποδοχής (Lyotard, 1993 /1979).

Οι μεταμοντέρνες θεωρίες της εκπαίδευσης, απορρίπτοντας τις μεγάλες αφηγήσεις και την καθολικά έγκυρη γνώση, ασκούν έντονη κριτική 'στην επικρατούσα τεχνοκρατική οπτική της εκπαίδευσης, για την οποία το Α.Π.Σ. φαίνεται να είναι μια προκαθορισμένη περιοχή με προσχεδιασμένες ενέργειες για τους εκπαιδευτικούς και με προκαθορισμένα αποτελέσματα για τους μαθητές, γεγονός που περιορίζει την κριτική διδασκαλία και την ενδυνάμωση των μαθητών' και προτείνουν Α.Π.Σ. που 'ενισχύουν τη διαφορά και την επινόηση' (Κωνσταντίνου & Νεοφύτου, 2014, σ. 31).

### **3.4.5 Α. Κονστρουκτιβισμός**

Όπως επισημαίνει η Φρυδάκη, ο κονστρουκτιβισμός προηγείται της μετανεωτερικότητας, ωστόσο 'τέμνεται με αυτήν στην περιοχή της αμφισβήτησης για τις νεωτερικές αρχές και, κυρίως, για την εγκυρότητα της γνώσης'. Επίσης, σημειώνει ότι σύμφωνα με τις κοινές θεωρητικές παραδοχές των κονστρουκτιβιστών, υπάρχουν πολλές και κατασκευασμένες 'πραγματικότητες', των οποίων η κατασκευή επηρεάζεται από τον τόπο, τον χρόνο και την προοπτική. Ως εκ τούτου, η γνώση δεν είναι κάτι σταθερό και αμετάβλητο, αλλά κάτι διαπραγματεύσιμο, που γίνεται προσβάσιμο μέσα από μία πορεία αλληλεπιδράσεων και τίθεται σε συνεχή διερώτηση. Γι' αυτό οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις πρέπει να είναι προσεκτικές και στοχαστικές, εφ' όσον δεν υπάρχει ούτε 'βασιλική οδός' για την αλήθεια, ούτε 'περίπου αλήθεια'. (Φρυδάκη, 2009, σσ. 239 - 244).

Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει τέσσερις κατηγορίες κονστρουκτιβιστικών παραδειγμάτων: 1. Ο ατομικός κονστρουκτιβισμός του Piaget. Κατ' αυτόν η νέα γνώση συντίθεται ατομικά, μέσα από μία διαδικασία αφομοίωσης και συμμόρφωσης (assimilation – accommodation), κατά την οποία δομείται, αναθεωρείται και επαναδομείται υπό το φως των νέων, κάθε φορά, εμπειριών. 2. Ο ριζοσπαστικός

κονστρουκτιβισμός του Ernst von Glasersfeld, ο οποίος απαντά στην κατηγορία των επικριτών του κονστρουκτιβισμού ότι, εφ' όσον η γνώση χτίζεται με βάση το προσωπικό νόημα του καθενός τότε τα πάντα είναι γνώση, εισάγοντας την έννοια της βιωσιμότητας στη θέση της αλήθειας. Κάθε νέα γνώση για να είναι λειτουργική, θα πρέπει να είναι βιώσιμη, επομένως η γνώση που παράγεται στη σχολική γνώση θα πρέπει να είναι λειτουργική για την επίλυση συνθετότερων καταστάσεων, αλλιώς δεν είναι βιώσιμη. 3. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Lev Vygotsky, για τον οποίο θα γίνει αναλυτικότερος λόγος πιο κάτω, αφού είναι το παιδαγωγικό παράδειγμα στο οποίο στηρίζεται το τελευταίο Α.Π.Σ. του ΜτΘ στην Ελλάδα και 4. ο πολιτισμικός κονστρουκτιβισμός του Jerome S. Bruner, για τον οποίο ήδη έγινε λόγος σε προηγούμενη συνάφεια (Φρυδάκη, 2009, σσ. 248 - 257).

Παρά τις διαφορετικές προϋποθέσεις και αφετηριακές προσεγγίσεις, οι Fosnot και Perry προτείνουν ορισμένες γενικές κονστρουκτιβιστικές αρχές σχετικά με τη μάθηση: 1. Η μάθηση δεν είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης, είναι η ίδια η ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ωθούν τους μαθητές να δημιουργούν τις δικές τους υποθέσεις δοκιμάζοντας τη βιωσιμότητά τους και συζητώντας τις σε κοινότητες λόγου και πρακτικής. 2. Η διαταραχή της ισορροπίας (disequilibrium) διευκολύνει την εκμάθηση. Τα "σφάλματα" πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως αποτέλεσμα των αντιλήψεων των μαθητών, και επομένως να μην ελαχιστοποιούνται ή να αποφεύγονται. Οι αντιφάσεις ειδικότερα, πρέπει να φωτίζονται, να εξερευνούνται και να συζητιούνται διεξοδικά. 3. Η στοχαστική χρήση αφηρημένων εννοιών (reflective abstraction) είναι η κινητήρια δύναμη της μάθησης. Οι άνθρωποι κατασκευάζουν το προσωπικό τους νόημα οργανώνοντας και γενικεύοντας τις εμπειρίες τους σε μια αντιπροσωπευτική μορφή. 4. Η ανάπτυξη των γνωστικών δομών προάγεται από τον διάλογο μέσα σε μια κοινότητα, ο οποίος δημιουργεί περαιτέρω σκέψη. Στην αίθουσα διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι (και όχι ο δάσκαλος) πρέπει να είναι υπεύθυνοι για την υπεράσπιση, την απόδειξη, την δικαιολόγηση και την επικοινωνία των ιδεών τους με την κοινότητα της τάξης. Οι ιδέες γίνονται αποδεκτές ως αλήθεια μόνο στο μέτρο που έχουν νόημα για ολόκληρη την τάξη.

Στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί η ανατρεπτικότητα της φιλοσοφίας του κονστρουκτιβισμού, αφού καταρρίπτει την παραδοχή πως υπάρχει μία απόλυτη, αμετάβλητη και αντικειμενική αλήθεια, άρα και απόλυτα αντικειμενική εξήγηση του κόσμου, ούτε το αλάθητο της επιστήμης. Ο κάθε άνθρωπος δομεί τη δική του υποκειμενική γνώση και κατασκευάζει τη δική του 'πραγματικότητα', μέσα από τις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις που δίνει στις προσωπικές του εμπειρίες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 208).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι για τον κονστρουκτιβισμό η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από το υποκείμενο, όταν αυτό καλείται να ξεπεράσει μία προβληματική κατάσταση που οι προηγούμενες γνώσεις του δεν επαρκούν για να την αντιμετωπίσει (Καρράς, 2014, σ. 421). Για την Φρυδάκη, αυτό, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, σημαίνει ότι 'στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα η μάθηση

προσεγγίζεται με όρους διαδικασίας και όχι προϊόντος, καθώς το σημαντικό δεν βρίσκεται στην ανάκληση μιας αντικειμενικά ορθής απάντησης, αλλά στο πώς φτάνει κανείς σε μία απάντηση. Εκπαιδευτικές εφαρμογές του κονστρουκτιβισμού βρίσκονται στη δημιουργία Α.Π.Σ. που εναρμονίζονται με τον τρόπο κατανόησης των μαθητών, αλλά και ταυτόχρονα τον προκαλούν, καλλιεργώντας έτσι τη διανοητική ανάπτυξη' (Φρυδάκη, 2009, σσ. 258-9).

### **3.4.5 Α1. Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός**

Η ιδέα ότι η γνώση έχει κοινωνικές διαστάσεις, καθώς επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλοδιάδραση, ανήκει στον σοβιετικό ψυχολόγο Lev Vygotsky, εισηγητή της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας (sociocultural theory). Η γλώσσα και η συνείδηση είναι, για τον Vygotsky, πρώτα δια-προσωπικές και, σε δεύτερο επίπεδο γίνονται ενδο-προσωπικές, αφού το παιδί πρώτα μαθαίνει να επικοινωνεί με τους ενήλικες και μετά να σκέφτεται, γι' αυτό και η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από κοινωνικές εμπειρίες (Φρυδάκη, 2009, σσ. 252-3).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση, όχι ατομικά, αλλά συμμετέχοντας σε μία συλλογική πορεία ανακάλυψης, που επιτυγχάνεται μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που σχεδιάζει και εμπυχώνει ο εκπαιδευτικός. Ο δάσκαλος παύει να είναι ο φορέας της γνώσης που μεταβιβάζει με άμεσο τρόπο στο παιδί, αλλά γίνεται ο 'διευκολυντής' της προσωπικής οικοδόμησης της γνώσης, η οποία 'συνίσταται στην εφαρμογή μιας νέας γνώσης που αποκτήθηκε μέσω πολλαπλών ερμηνειών στο πλαίσιο αυτών που ήδη γνωρίζει ο μαθητής' (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 209).

Ιδιαίτερα σημαντική συμβολή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στη θεωρία της μάθησης θεωρείται η καθιέρωση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) : ZEA. Σύμφωνα με τον Vygotsky, στον ανάπτυξη του ανθρώπου διακρίνονται δύο επίπεδα: 1. το πραγματικό επίπεδο που αντανακλά όσα ο άνθρωπος γνωρίζει και μπορεί να κάνει μόνος του τη δεδομένη στιγμή και 2. Το δυνητικό επίπεδο, που αποτελείται από αυτά που γνωρίζει και μπορεί να κάνει με τη βοήθεια των άλλων. Η απόσταση ανάμεσα στα δύο επίπεδα είναι η ZEA (Vygotsky, 1978, σσ. 84 - 91). Για να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός τη ZEA, θα πρέπει να προσανατολίζει τη διδασκαλία του 'στην ανάπτυξη κοινής γνώσης και κοινών ικανοτήτων'. Αντίστοιχα σημαντικές είναι και οι συνέπειες της θεωρίας στην αξιολόγηση, αφού αυτή δεν θα πρέπει να εξετάζει μόνο το πραγματικό επίπεδο, όπως κάνουν κατά κόρον οι σχολικές εξετάσεις και τα τεστ IQ, αλλά και το εν δυνάμει. Τέλος, η αντίληψη ότι το παιδί μπορεί να κάνει άρσιο μόνο του ό,τι μπορεί να κάνει σήμερα με συνεργασία, άνοιξε τον δρόμο σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2009, σσ. 270-2).

Στη θεωρία της ZEA στηρίζεται και η υποστηρικτική διδασκαλία (scaffolding instruction), κατά την οποία η ανάπτυξη του μαθητή διευκολύνεται από έναν άλλο πιο έμπειρο μαθητή. Η υποστηρικτική διδασκαλία διευκολύνει την ικανότητα ενός μαθητή να βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και να ενσωματώνει νέες πληροφορίες. Οι δραστηριότητες που παρέχονται στη υποστηρικτική διδασκαλία είναι λίγο πάνω από το επίπεδο του τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευόμενος μόνος του, ώστε να μπορεί να αναπτύξει τις δυνατότητές του αναπτύσσοντας το μέχρι στιγμής επίπεδό του (Olson & Platt, 2000).

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός βρίσκεται στον αντίποδα του παραδοσιακού και του θετικιστικού μοντέλου, αφού οι εκπαιδευτικές προτεραιότητές του δεν είναι η συσσώρευση ακαδημαϊκής γνώσης, ούτε η δημιουργία ενός ανταγωνιστικού εξετασιοκεντρικού σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, προάγει τη συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση, μέσα σε ένα αλληλοϋποστηρικτικό κλίμα, αποσκοπώντας στην πραγματική ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων του μαθητή, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και στη χειραφέτησή του. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα Α.Π.Σ. στηριγμένο στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού είναι το τελευταίο Α.Π.Σ. του ΜτΘ στην Ελλάδα, το οποίο θα αναλυθεί στην οικεία συνάφεια.

#### **3.4.5 Β. Οι τύποι νοημοσύνης και τα μαθησιακά στυλ**

Το θετικιστικό παράδειγμα που κυριαρχεί στα σχολεία έχει μία επίφαση μαθησιακής ισότητας, ωστόσο, εξαιτίας της ομοιομορφίας που το διακρίνει, έχει υποστηριχθεί ότι είναι εκ φύσεως άδικο, από τη στιγμή που οι λογικομαθηματικές και γλωσσικές προτεραιότητές του ευνοούν τους μαθητές με τις αντίστοιχες δεξιότητες (Καζταρίδου, 2012, σσ. 1 - 2). Στη θετικιστική – μονιστική θέση σχετικά με την ενιαία διάσταση της νοημοσύνης αντιπαρατέθηκε ο ψυχολόγος Howard Gardner, προτείνοντας τη δική του θεωρία περί πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη είναι μία βιοψυχολογική δυνατότητα που αναπτύσσεται στο βαθμό που διεγείρεται από το εξωτερικό περιβάλλον (Gardner, 1998, σ. 96). Αποτελείται από ένα σύνολο νοητικών, κιναισθητικών, ενδοπροσωπικών, κοινωνικών κ.α. δεξιοτήτων οι οποίες με τις διαφοροποιημένες λειτουργίες τους στοιχειοθετούν τους τύπους νοημοσύνης και καθιστούν το άτομο μοναδική προσωπικότητα (Φρυδάκη, 2009, σ. 275).

Σύμφωνα με τον Gardner, οι τύποι της νοημοσύνης είναι οι ακόλουθοι: 1. Γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic Intelligence): Η ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα στον γραπτό και προφορικό λόγο, την κατανόηση, την απόδοση νοήματος, το χιούμορ κτλ. Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν καλύτερα μέσα από ασκήσεις που χρησιμοποιούν μυθιστορήματα, ποίηση, αφηγήσεις κ.α. 2. Μουσική νοημοσύνη (Musical Intelligence): Η δεξιότητα κατανόησης, απόλαυσης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικών κομματιών. Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη μουσική, τη μελωδία και τον ρυθμό, τραγουδώντας ή παίζοντας ένα μουσικό όργανο. 3. Λογική – Μαθηματική νοημοσύνη (Logical-Mathematical Intelligence): Η

ικανότητα χρήσης αριθμών, επίλυσης προβλημάτων, χρήσης επαγωγικών – παραγωγικών συλλογισμών, ανάλυσης της επιστημονικής σκέψης και κατανόησης πολύπλοκων λογικών σχέσεων. Οι μαθητές που έχουν αυτή τη νοημοσύνη παίζουν με τους αριθμούς, τις μετρήσεις και τη στατιστική, ταξινομούν αντικείμενα και τους αρέσουν οι ασκήσεις λογικών συνειρμών. 4. Οπτική / Χωροαισθητική νοημοσύνη (Spatial Intelligence): Η δυνατότητα ακριβούς αντίληψης του περιβάλλοντος, ο μετασχηματισμός και η αναδημιουργία σε οπτικές παραστάσεις, όπως χάρτες, έργα αναπαραστατικής τέχνης κτλ. Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν καλύτερα χρησιμοποιώντας εικόνες, χάρτες, γραφήματα, κάνοντας σκίτσα, συναρμολογώντας κατασκευές, παίζοντας με χρώματα κ.α. 5. Σωματική / Κινησθητική νοημοσύνη (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Η ικανότητα χρησιμοποίησης του σώματος για την επίλυση προβλημάτων, χειρισμού εργαλείων, έκφρασης συναισθημάτων κτλ. Οι μαθητές με ανεπτυγμένη αυτή τη νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα μέσα από παιχνίδια, κινούμενοι στο χώρο, χειρονομώντας κ.α. 6. Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence): Συνδέεται με τις ικανότητες συναίσθησης και ενσυναίσθησης, τη δυνατότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, της κατανόησης των προθέσεων τους και, γενικότερα, την ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες και διαπροσωπικής επικοινωνίας. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας αποδίδουν καλύτερα μέσα σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ομαδικά παιχνίδια και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες. 7. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence): Η ανεπτυγμένη αυτοαντίληψη και η βαθύτερη κατανόηση των προσωπικών επιθυμιών, συναισθημάτων και διαθέσεων, ώστε να είναι ικανό το άτομο να έχει την κυριαρχία του εαυτού του και της δικής του ζωής, να παίρνει αποφάσεις, να βάζει εφικτούς στόχους κτλ. Οι μαθητές που έχουν αυτή την ευφυΐα έχουν αντίληψη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, εκφράζουν αυτό που τους αρέσει ή τους δυσαρεστεί, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και τους αρέσει να δουλεύουν ατομικά στους δικούς τους ρυθμούς (Gardner, 1983 / 2011, σσ. 97 - 292). Αργότερα σ' αυτούς τους τύπους νοημοσύνης πρόσθεσε τη Φυσιογνωστική / Οικολογική νοημοσύνη (Naturalistic Intelligence), την ικανότητα δηλ. του ατόμου να διακρίνει, να ταξινομεί και να αξιολογεί τα στοιχεία και τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Ως παράδειγμα τέτοιου τύπου ανθρώπου χρησιμοποιεί τον Δαρβίνο (Καζταρίδου, 2012, σ. 4).

Ο Gardner (1999, σ. 16) υποστηρίζει ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η βαθύτερη κατανόηση: 1. της αλήθειας, αλλά και των ψευδαισθήσεων που βρίσκονται κάτω από αυτή, 2. της ομορφιάς (και της απουσίας της) και 3. της ηθικότητας, δηλ. της γνώσης του καλού και του κακού. Επίσης, προτείνει έξι διαφορετικές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις για ένα σύγχρονο Α.Π.Σ. που ενδιαφέρεται να καλύψει τις πολλαπλές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, καθώς και των μελλοντικών πολιτών σε έναν ανταγωνιστικό κόσμο που αλλάζει γρήγορα: 1. να είναι προσανατολισμένο προς τις τεχνολογικές και επιστημονικές ανακαλύψεις, ειδικά όσον αφορά στην Πληροφορική. 2. να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών 3. να προετοιμάζει τους μαθητές, ώστε να



μπορούν να επιβιώσουν σε αυτό το 'αδυσώπητα δαρβινικό περιβάλλον' των παγκοσμιοποιημένων αγορών. 4. να δίνει στους μαθητές τα εφόδια, ώστε να μπορούν να βρύνουν τον εαυτό τους σε έναν κόσμο που ισορροπεί ανάμεσα στην ουτοπία και στη δυστοπία, τον φονταμενταλισμό και την πολιτισμική ώσμωση, το καθημερινό και το παράδοξο της πραγματικότητας των ΜΜΕ 5. να μετατοπίζει την έμφαση από τη συσσώρευση και την απομνημόνευση των πληροφοριών (στον κόσμο μας οι πληροφορίες διπλασιάζονται κάθε λίγα χρόνια, ίσως και κάθε λίγους μήνες) στην δημιουργία δεξιοτήτων διαχείρισης της γνώσης και 6. να προχωράει πέρα από τις νεωτερικές βεβαιότητες, καθώς ήδη βαδίζουμε σε έναν μετανεωτερικό κόσμο, όπου οι αλήθειες του παρελθόντος έχουν καταρρεύσει (Gardner, 1999, σσ. 42 - 58).

Η θεωρία του Gardner αμφισβητήθηκε από κριτικούς, όπως ο Perry Klein (2003, σσ. 45, 50 - 62), ο οποίος υιοθετώντας προηγούμενες αρνητικές κρίσεις που έγιναν στη θεωρία, σε εμπειρική και εννοιολογική βάση, συμπεραίνει ότι ο ισχυρισμός της πολλαπλής ευφυΐας δεν επικυρώνεται επαρκώς και οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις που προσφέρουν οι υποστηρικτές των διαφοροποιημένων μαθησιακών στυλ, δεν απορρέουν από τη θεωρία. Ωστόσο και ο ίδιος δέχεται ότι υπάρχει μία σχετικά ευρεία συμφωνία στην κοινότητα των Ψυχολόγων σε κάποια βασικά σημεία της θεωρίας, όπως ότι ο νους αποτελείται από αυτοτελείς ενότητες, μερικές από τις οποίες είναι αφιερωμένοι σε συγκεκριμένο περιεχόμενο, ότι η γνώση είναι ριζικά διαφοροποιημένη ως προς το είδος, καθώς και ότι οι άνθρωποι δεν έχουν κοινά επιτεύγματα σε όλους τους τομείς (Klein, 2003, σ. 51).

Ο ίδιος επισημαίνει ότι από τη στιγμή που οι μαθητές μαθαίνουν διαφορετικούς τρόπους, θα πρέπει και η διδασκαλία να είναι προσαρμοσμένη στους διάφορους τρόπους νοημοσύνης (Gardner, 1998, σ. 101), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, στην ανάγκη διατύπωσης εκπαιδευτικών στόχων και στα πλεονεκτήματα των πολλαπλών αναπαραστάσεων των βασικών εννοιών (Gardner, 1993 / 2006, σ. 56). Στη διαφορετική περίπτωση της, κυρίαρχης, γνωσιοκεντρικής προσέγγισης, διατυπώνεται ο φόβος ότι οδηγούμαστε σε 'έναν τύπο ανθρώπου με υπερτροφικό από τη γνώση και τη σκέψη κεφάλι, που όμως ούτε θα νοιάζεται, ούτε θα δραστηριοποιείται για τους άλλους (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 230).

#### **3.4.5 Γ. Η ανανοηματοδότηση μελέτης του Α.Π.Σ. (Reconceptualization of Curriculum Studies)**

Βασικό χαρακτηριστικό του, κυρίαρχου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, θετικιστικού - τεχνοκρατικού μοντέλου, το οποίο ουσιαστικά αποτελεί μετεξέλιξη του ακαδημαϊκού - παραδοσιακού μοντέλου, είναι η συρρίκνωση της σχολικής ζωής σε αποκλειστικά μετρήσιμο γνωστικό μέγεθος, που μεταφράζεται σε, εξίσου μετρήσιμες, 'παραδεκτές' συμπεριφορές. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο τα πάντα είναι καθορισμένα και λειτουργούν σε μία κυκλική τροχιά: διδακτικός στόχος είναι η αποδοχή της, μετρήσιμης, ακαδημαϊκής γνώσης, ρόλος του δασκάλου είναι η μετάδοση αυτής της γνώσης στον μαθητή, ο οποίος αξιολογείται με βάση την

απομνημονευτική του ικανότητα και την πειθαρχία που επιδεικνύει και το Α.Π.Σ. είναι το ‘πακέτο γνώσης’ που πρέπει να μεταδοθεί στον παθητικό δέκτη, τον μαθητή.

Η ανανοηματοδότηση του Α.Π.Σ., αλλά και συνολικά του εκπαιδευτικού corpus, που επιχειρούν πανεπιστημιακοί και ερευνητές από τη δεκαετία του ’70 και μετά (Slattery, 2006 / 1995, σσ. 57-8), αποτελεί ουσιαστικά μία πολυεστιακή και διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τον διάλογο και την αξιοποίηση ιδεών, μεταξύ άλλων, από τα πεδία της φαινομενολογίας, της φιλοσοφικής σκέψης, της κοινωνιολογία, της αισθητικής (Τσάφος, 2014, σσ. 287 - 291), αλλά και της Θεολογίας (Slattery, 2006 / 1995, σσ. 71 - 112). Το Α.Π.Σ. κατανοείται σ’ αυτή τη συνάφεια, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Pinar (2004, σσ. 18-9), ‘ως μια πολύπλευρη διαδικασία που υπερβαίνει την επίσημη πολιτική, τα συντακτικά βιβλία και τις τυποποιημένες εξετάσεις. (...) Το Α.Π.Σ. δεν είναι πλέον ένα ουσιαστικό, αλλά ένα ρήμα: *currere*’. Μία διαδικασία, όχι ένα προϊόν.

Ο Doll κάνοντας μία διάκριση ανάμεσα στην επιστήμη της φύσης και την επιστήμη του ανθρώπου επισημαίνει ότι η φυσική επιστήμη είναι θετικιστική και μετρήσιμη, η ανθρώπινη αναπαριστά ζωντανά συστήματα και έχει χαοτική τάξη (Doll, 1993, σ. 122) και εισηγείται ένα Α.Π.Σ. ανοιχτό στις προκλήσεις και τις διαταραχές της ισορροπίας, το οποίο αντί για προσχεδιασμένους στόχους θα βασίζεται στη διαδραστικότητα και θα υποστηρίζει τους δημιουργικούς μετασχηματισμούς (Doll, 1993, σσ. 14-5). Ο Slattery, σχολιάζοντας αυτές τις θέσεις, γράφει χαρακτηριστικά ‘...όπως η Φυσική οδήγησε τον κόσμο στη νεωτερική εποχή, έτσι και τώρα η Φυσική (και ειδικά η θεωρία του Χάους) θα οδηγήσει την κοινωνία στη μετανεωτερικότητα’ (Slattery, 1994, σ. 116). Ο ίδιος επισημαίνει την αξία της αυτοβιογραφικότητας στην εκπαιδευτική ζωή και σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στη μετανεωτερική εποχή δεν έχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν ‘γεγονότα που πρέπει να απομνημονευθούν’, αλλά να αφογκράζονται τις προσωπικές ιστορίες και ανάγκες των μαθητών και να ενθαρρύνουν τα ενδιαφέροντά τους (Slattery, 2006 / 1995, σ. 41).

Το ανοιχτό, ανανοηματοδοτημένο Α.Π.Σ. έχει δεχθεί κάποιες επικρίσεις. Ο Τσάφος τις εστιάζει κυρίως στην εκτίμηση ότι απομακρύνεται από το σχολείο και αντικαθίσταται από μία πνευματική αναζήτηση και μία ακαδημαϊκή – επιστημονική ενασχόληση, δημιουργώντας μ’ αυτό τον τρόπο ένα δίπολο ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Έτσι, όχι μόνο δεν δημιουργεί μία θεωρητική βάση ανάπτυξης ενός μη γραφειοκρατικού Α.Π.Σ., αλλά ουσιαστικά ανοίγει τον δρόμο για την κυριαρχία του παλινορθωμένου θετικιστικού παραδείγματος στην εκπαίδευση (Τσάφος, 2014, σσ. 358 - 360).

Από την άλλη υπάρχουν φωνές που υποστηρίζουν ότι τα ανοιχτά Α.Π.Σ. είναι το αναπόφευκτο μέλλον στην Εκπαίδευση. Ειδικά για το ελληνικό σχολείο, που πάσχει από ‘υπερπροστατευτισμό’ και ‘συγκεντρωτισμό’, η πραγματική αναβάθμιση δεν θα προέλθει από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την ποινικοποίηση της σχολικής ζωής, αλλά από τη δυνατότητα όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών και

μαθητών) να έχουν οι ίδιοι τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο στο τι και το πώς θα διδαχθεί (Χρυσσαφίδης, 2004, σσ. 87-9).

### 3.5 Σύνοψη

Η προσπάθεια συγκρότησης ενός ορισμού του Α.Π.Σ. (Curriculum), κοινά αποδεκτού από όλους, είναι πιθανότατα καταδικασμένη σε εκ προοιμίου αποτυχία, δεδομένου ότι η έννοια του Α.Π.Σ. αντανακλά μία ευρεία γκάμα παιδαγωγικών, φιλοσοφικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών αντιλήψεων. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε μία ανασκόπηση της Εκπαίδευσης και του Α.Π.Σ. από τον προνεωτερικό κόσμο μέχρι σήμερα.

Η προνεωτερική Εκπαίδευση, η οποία κυριαρχεί απόλυτα μέχρι τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά επικρατεί μέχρι και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, χωρίς να έχει πάψει να επιδρά στην ανάπτυξη των Α.Π.Σ. ακόμη και μέχρι σήμερα. ουσιαστικά ταυτίζεται με τον φιλοσοφικό (ή θεολογικό) στοχασμό, όπως αυτός εφαρμόζεται επάνω στη διαδικασία της αγωγής και θεμελιώνεται σε μία μεταφυσική αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου, καθώς και στη βεβαιότητα ότι ο 'δάσκαλος', ως ο κάτοχος της γνώσης, μεταλαμπαδεύει στον μαθητή τους δεοντολογικούς κανόνες και τις αρχές που είναι απαραίτητοι για τη ζωή του (Βάμβουκας, 1991, σσ. 11 - 12).

Ως νεωτερική Εκπαίδευση κατανοούμε τα Παιδαγωγικά ρεύματα που συγκροτούνται κατά τον εικοστό αιώνα, υπό την επίδραση και των νέων ανθρωπιστικών επιστημών (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία κ.α.). Αυτά θα μπορούσαμε να τα εντάξουμε σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με τις αφετηριακές τους προϋποθέσεις και τη γενικότερη στοχοθεσία τους αναφορικά με τις κοινωνικές ανάγκες που φιλοδοξούν να καλύψουν: 1. Τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, που θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή, με κυρίαρχη μορφή τον John Dewey και αντιπροσωπευτικότερα ρεύματα τις κινήσεις της Νέας Αγωγής και της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, 2. Το θετικιστικό μοντέλο που επιχειρεί να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μία επιστημονική και τεχνοκρατική οπτική και δόμηση, με επιφανέστερους εκπροσώπους τον Franklin Bobbitt και τον Ralph Tyler και 3. Τα νεότερα ρεύματα που αναπτύχθηκαν κυρίως κατά τις δεκαετίες '60, '70 και μετά, τα οποία αφενός εισηγούνται μία διαδραστική μεθοδολογία (Brunner, Swab, Stenhouse, καθώς και το κίνημα ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος σε επίπεδο σχολείου) και αφετέρου αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής λειτουργίας και οργάνωσης και αποσκοπούν στον κοινωνικό μετασχηματισμό, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την Κριτική Παιδαγωγική, καθώς και την εμβληματική μορφή του Paulo Freire.

Οι μεταμοντέρνες θεωρίες της εκπαίδευσης, εκκινούνται από τη σκέψη του Lyotard (1993 /1979) και απορρίπτουν τις μεγάλες αφηγήσεις και την καθολικά έγκυρη γνώση, ασκώντας έντονη κριτική στην επικρατούσα τεχνοκρατική οπτική της εκπαίδευσης, για την οποία το Α.Π.Σ. φαίνεται να είναι 'μία προκαθορισμένη περιοχή με προσχεδιασμένες ενέργειες για τους εκπαιδευτικούς και με

προκαθορισμένα αποτελέσματα για τους μαθητές, γεγονός που περιορίζει την κριτική διδασκαλία και την ενδυνάμωση των μαθητών' και προτείνουν Α.Π.Σ. που 'ενισχύουν τη διαφορά και την επινόηση' (Κωνσταντίνου & Νεοφύτου, 2014, σ. 31). Οι σημαντικότερες μετανεωτερικές προσεγγίσεις είναι ο Κονστρουκτιβισμός, - ένα κίνημα το οποίο κινείται ουσιαστικά στην τομή νεωτερικότητας και μετανεωτερικότητας, ωστόσο ευθυγραμμίζεται με τη μετανεωτερική σκέψη κατά την παραδοχή ότι η γνώση δεν είναι κάτι σταθερό και αμετάβλητο, αλλά κάτι διαπραγματεύσιμο, που γίνεται προσβάσιμο μέσα από μία πορεία αλληλεπιδράσεων και τίθεται σε συνεχή διερώτηση (Φρυδάκη, 2009, σσ. 239 - 244) - οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης του Gardner (1993 / 2006), οι οποίοι συνεπάγονται μία ποικιλία μαθησιακών στυλ, τα οποία ένα Α.Π.Σ. οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν και το παράδειγμα της ανανοηματοδότησης της μελέτης του Α.Π.Σ. (Reconceptualization of Curriculum Studies). Στο παράδειγμα του Κονστρουκτιβισμού θεμελιώνεται παιδαγωγικά το τελευταίο Α.Π.Σ. του Λυκείου του ΜτΘ (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017).

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

## **ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

#### 4.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο επιχειρεί να διερευνήσει μέσα από τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία την ιστορία της Θ.Ε. στη χώρα μας από την αρχαιότητα μέχρι τις ημέρες μας. Εστιάζει στα Α.Π.Σ. του ΜτΘ και κυρίως σ' αυτά από τη μεταρρύθμιση του 1964 και μετά. Δίνεται χώρος για την παρουσίαση του προβληματισμού σχετικά με τον ρόλο που μπορεί και πρέπει να έχει η Θ.Ε. στην Ελλάδα κατά τη νέα χιλιετία, τις τάσεις υπέρβασης της κατήχησης που έχουν προταθεί από τους θεολόγους, αλλά και τις αντιδράσεις που αυτές έχουν προκαλέσει στον θεολογικό κόσμο. Γίνεται επίσης μία αναφορά στην Θ.Ε. της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), καθώς η Ελλάδα, ως μέλος της έχει αυτονόητες δεσμεύσεις έναντι της. Τέλος, υπάρχει σχετικά εκτεταμένη αναφορά στο τελευταίο Α.Π.Σ., στη φιλοσοφία, το σκεπτικό και τη νέα θρησκευοπαιδαγωγική προσέγγιση που κομίζει, καθώς επίσης και στη θύελλα των αντιδράσεων που έχει προκαλέσει, στις νομικές του περιπέτειες, αλλά και στο αβέβαιο μέλλον του.

#### 4.2 Η Θρησκευτική μόρφωση μέχρι την απελευθέρωση της Ελλάδας

Η θρησκευτική παιδεία στην Ελλάδα είναι μία υπόθεση τόσο παλιά που υπερβαίνει και τα όρια του Χριστιανισμού, αφού ήταν βαθιά ριζωμένη στον αρχαιοελληνικό ειδωλολατρικό κόσμο. Κάθε Πόλη – Κράτος ήταν αφιερωμένη σε έναν Θεό, ενώ η θρησκεία επηρέαζε έντονα κάθε πτυχή της ζωής των αρχαίων Ελλήνων όπως δείχνουν η δύναμη που ασκούσαν τα Μυστήρια, αλλά και οι χρησιμοί των μαντείων στην προσωπική, κοινωνική και πολιτική ζωή τους (Νίκας, 1992, σσ. 22-3).

Κατά τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία, οι μορφωμένοι με τις αρχές της ελληνικής παιδείας και φωτισμένοι Αγιοπνευματικά Πατέρες της Εκκλησίας κατάφεραν να πετύχουν μία σύζευξη της ελληνικής παιδείας με τη χριστιανική θεολογία, δημιουργώντας τον ελληνοχριστιανικό Βυζαντινό πολιτισμό, που ήταν η βάση της παιδείας στα Βυζαντινά χρόνια. Η Εκκλησία όλους αυτούς τους αιώνες είχε ολοένα και πιο ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση. Τα πρώτα χρόνια τα παιδιά διδάσκονταν γραφή και ανάγνωση, συνήθως από κάποιον μοναχό. Τα μαθήματα που διδάσκονταν στα χρόνια της εγκυκλίου παιδείας, ήταν η γραμματική, η αριθμητική, η ρητορική, η φιλοσοφία, η μουσική, η γεωμετρία, ενώ η βάση της παιδείας ήταν η Βίβλος, η οποία μαζί με τα Ομηρικά έπη, αποτελούσε και τα βασικό Αναγνωστικό (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 39; Νίκας, 1992, σσ. 23-5; Περσελής Ε. Β., 1994, σσ. 23-6).

Στο σημείο αυτό δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σύγχρονων ερευνητών, για το αν υπήρχε ή όχι ξεχωριστό μάθημα Θρησκευτικής Αγωγής. Ο Νίκας συγκεκριμένα αναφέρει ότι υπήρχε τέτοιο μάθημα και μάλιστα διδασκόταν από ιερέα (Νίκας, 1992, σ. 24). Ο Περσελής εκφέρει την άποψη ότι διδασκόταν και μάλιστα όχι μόνο στη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση, αλλά και στην πανεπιστημιακή (Περσελής, 1994, σ. 25). Αντίθετα οι Γιαγκάζογλου και Καλαϊτζίδης, με την επίκληση μάλιστα εκτενούς βιβλιογραφίας, υποστηρίζουν ότι η γνωριμία με την Ορθόδοξη Θεολογία της Εκκλησίας πραγματοποιούνταν μέσα από το γενικότερο κλίμα και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα του πολιτισμού, δίχως την ύπαρξη ειδικού θεολογικού μαθήματος

κατηχητικού χαρακτήρα, το οποίο εισάγεται για πρώτη φορά στην ελληνική παιδεία με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 39; Καλαϊτζίδης, 2013, σσ. 377-8). Σ' αυτό πάντως που, είτε υπήρχε ειδικό Θρησκευτικό μάθημα είτε όχι, δύσκολα θα μπορούσε να διαφωνήσει κάποιος είναι η παρατήρηση ότι 'η Θρησκευτική Αγωγή επηρέαζε πάρα πολύ όλες τις πτυχές του Βυζαντινού ανθρώπου' (Περσελής, 1994, σ. 25), καθώς αποτελούσε στην ουσία της μία, κατά τα Πατερικά πρότυπα, παιδεία Κυρίου, δηλαδή 'μία διαπαιδαγώγηση στον χριστοκεντρικό τρόπο ζωής, ο οποίος διαμορφώνει το ιδεώδες του αυθεντικού ανθρώπου και διά μέσου αυτού τον οδηγεί προς τη θεογνωσία' (Κορναράκης, 2011, σ. 352).

Κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, ειδικά κατά τους πρώτους αιώνες η υπόθεση της παιδείας είχε αφεθεί ολοκληρωτικά στα χέρια της Εκκλησίας, η οποία απολάμβανε πολλά προνόμια από τον Σουλτάνο (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 39; Νίκας, 1992, σσ. 25-6; Περσελής, 1994, σ. 26). Οι λόγοι ήταν δύο κυρίως: αφενός το Ισλάμ θεωρεί τον Χριστιανισμό ως μία θρησκεία που ιδρύθηκε από τον προφήτη Ιησού Χριστό και αφετέρου το κράτος στο Ισλάμ θεωρείται ως εγκόσμια προβολή της Βασιλείας του Θεού, οπότε δεν κάνει διάκριση ανάμεσα στη θρησκεία και στην πολιτική. Η Εκκλησία ίδρυσε σχολεία σε αρκετές πόλεις (Κωνσταντινούπολη, Γιάννενα, Μέτσοβο, Θεσσαλονίκη, Αθήνα κ.τ.λ.), όπου διδάσκονταν τα Ευαγγέλια, η Οκτώηχος, το Ωρολόγιο και το Ψαλτήρι, όπως και την Πατριαρχική Ακαδημία στην Κωνσταντινούπολη και την Αθωνική Ακαδημία στο Άγιο Όρος, ωστόσο τόσο η έλλειψη πόρων όσο και η έλλειψη μορφωμένων δασκάλων δεν επέτρεπαν συγκρίσεις με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα της υπόλοιπης Ευρώπης. Διατήρησαν όμως άσβεστη την εθνική γλώσσα και την 'εθνική κληρονομιά' των Ελλήνων, τα οποία ταυτίστηκαν με και μπολιάστηκαν από το μήνυμα της χριστιανικής ελπίδας. Από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, η μόρφωση αυτή άρχισε να αμφισβητείται, καθώς πλούσιοι νέοι, οι οποίοι σπούδασαν στη Δύση με τις αρχές του Διαφωτισμού και του ορθολογισμού, έφεραν ένα κριτικό πνεύμα στην εκπαίδευση, που δημιούργησε ένα χάσμα ανάμεσα στους μορφωμένους και στην Εκκλησία, καθώς και μία ένταση ανάμεσα στη θρησκευτική μόρφωση και στην εκπαίδευση γενικά. Η θρησκευτική μόρφωση άρχισε να αποσυνδέεται από την εκκλησιαστική εμπειρία και σταδιακά υπερτονίστηκε η ηθικοπλαστική της διάσταση, αντί της οντολογικής της δυνατότητας να δώσει ένα νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη (Νίκας, 1992, σσ. 25-8; Περσελής, 1994, σσ. 26-9).

### **4.3 Το Μάθημα των Θρησκευτικών κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα**

Το επαναστατημένο ελληνικό κράτος αντλούσε τη συνείδηση της εθνικής του ταυτότητας όχι από τη φυλετική του ομοιογένεια ή την ελληνική γλώσσα, αλλά πρώτα από την ορθόδοξη πίστη των κατοίκων του: έτσι σε όλα τα πριν τον Όθωνα Συντάγματα (των Εθνοσυνελεύσεων Επιδαύρου, Άστρους και Τροιζήνας) ορίζονται ως Έλληνες πολίτες 'όσοι πιστεύουν εις Χριστόν', χωρίς όμως αυτό να εμποδίζει τους Έλληνες να κατοχυρώσουν ήδη από τα πρώτα αυτά Συντάγματα την ανεξιθρησκία στην χώρα τους. Ορίζαν όμως την 'Ανατολικήν Ορθόδοξον του

Χριστού Εκκλησίαν' ως επικρατούσα και ως κεφαλίδα του Συντάγματος έθεταν την επίκληση της Αγίας και Αδιαιρέτου Τριάδος (Γιανναράς, 1992, σ. 263).

Ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας, Ιωάννης Καποδίστριας, οργάνωσε με μεθοδικότητα την παιδεία του νέου κράτους και το έκανε ακολουθώντας τα δυτικά πρότυπα και τις ορθολογιστικές ιδέες του Διαφωτισμού. Το ΜτΘ εισάχθηκε ως ιδιαίτερο αντικείμενο στο σχολικό πρόγραμμα και μάλιστα έχοντας προτεραιότητα έναντι των υπόλοιπων ανθρωπιστικών μαθημάτων. Ωστόσο, η ηθική του διάσταση, για την οποία έγινε λόγος στην προηγούμενη παράγραφο δεν αποφεύχθηκε και εδώ, με αποτέλεσμα κύριος σκοπός του να θεωρείται η δημιουργία ηθικών και νομοταγών πολιτών (Περσελής, 1994, σσ. 29 - 30).

Η βασιλεία του Όθωνα και η αντιβασιλεία του Μάουρερ συνέδεσαν την πολιτική τους δράση με την προσπάθεια δόμησης του ελληνικού κράτους κατά τα γερμανικά πρότυπα. Έτσι η Εκκλησία αντιμετωπίστηκε ως θρησκευτικός θεσμός απόλυτα εξαρτημένος από την πολιτική εξουσία. Αυτόν τον σκοπό εξυπηρέτησε και το 'πραξικοπηματικό' αυτοκέφαλο της Εκκλησίας της Ελλάδος που την απέκοψε από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, μετατρέποντάς της σε 'εθνική εκκλησία' (Γιανναράς, 1992, σσ. 266-8; Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 40).

Όλα αυτά είχαν τις συνέπειές τους στη Θρησκευτική παιδεία, αφού και η παιδεία οργανώθηκε κατά τα γερμανικά πρότυπα, εξασθενίζοντας σημαντικά την 'κλειστή σχέση' που υπήρχε ανάμεσα στην Εκκλησία και τους πολίτες του κράτους (Περσελής, 1994, σ. 30). Ο Νίκας δημοσιεύει μαρτυρία του Κωνσταντίνου Οικονόμου, σύμφωνα με την οποία, στο σύνολο της εκπαίδευσης αντί του 'λόγου περί της ορθοδόξου πίστεως διδάσκεται σύντομος κατήχησις και ιεράς ιστορίας επιτομή και αυτά άπαξ της εβδομάδος' (Νίκας, 1992, σ. 29). Ο Κουκουνάρας Λιάγκης αναφέρει σχετικά ότι σε όλα τα Διατάγματα για την κατώτερη και μέση εκπαίδευση (Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834 ΕτΚ11, 3 – 3- 1834 και Διάταγμα 31 Δεκ./12 Ιαν. 1836 ΕτΚ.87, 31 – 12 – 1836) τα θρησκευτικά μαθήματα κατονομάζονται ως 'κατήχηση' και 'κατήχηση και ιερά ιστορία' με σκοπό μάλιστα, σύμφωνα με την έκθεση, που διασώζει, του υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδύσεως προς τον βασιλιά, το έτος 1855, 'να αποτρέπει τον άνθρωπο από κάθε κακία και να τον ποδηγετεί στην τήρηση των καθηκόντων προς τον εαυτό του, την κοινωνία και τους άρχοντες' (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 182).

Γενικότερα θα λέγαμε ότι, σύμφωνα με τις ευρύτερες φιλοσοφικές και πολιτιστικές προϋποθέσεις που επικρατούσαν στον τότε Δυτικό κόσμο, το ΜτΘ ταυτίστηκε, κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με την επιδίωξη της ηθικοποίησης των διδασκομένων και σ' αυτό έπαιξε μεγάλο ρόλο και η καθοριστική επιρροή του Έρβαρτου που εκείνη την εποχή κυριαρχούσε στην Ευρώπη. Θρησκεία και ηθική ταυτίζονταν απόλυτα και, ως εκ τούτου, σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η διαμόρφωση του ήθους των μαθητών (Περσελής, 2004, σ. 9).



Μαρτυρίες της εποχής πάντως, φανερόνουν ότι το ΜτΘ είχε περιπέσει σε ανυποληψία από μεριάς των μαθητών (Ζαγγογιάννης, 1889, σ. 45) και έφθασε να γίνεται αντικείμενο χλευασμού και περιφρόνησης (Αργυριάδης, 1876, σ. 25). Ως κυριότερη αιτία θεωρήθηκε η κακή διδασκαλία του από τους Θεολόγους της εποχής, αλλά και η γενικότερη αντιμετώπισή του από την Πολιτεία, ως απλή ανταπόδοση οφειλής στην ‘μητέρα εκκλησία’, με αποτέλεσμα το μάθημα να μετατρέπεται σε ψυχρό καθήκον. ‘Η διδασκαλία η θρησκευτικά περιοριζόμενη μόνο εις την μετάδοσιν γνώσεων εκ της εκκλησιαστικής ιστορίας ή εις τον ψιτακισμόν των δογμάτων εκ της κατήχησεως είναι ου μόνον μονομερής, αλ’ αυτόχρημα νεκρά’ (Πανταζίδης, 1889, σσ. 71 - 2).

#### **4.4 Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, μέχρι το 1974**

Στις αρχές του εικοστού αιώνα διαπιστώνονται και οι πρώτες αντιδράσεις για τη Θ.Ε., καθώς η ίδρυση του ‘Εκπαιδευτικού Ομίλου’ (1910) φέρνει για πρώτη φορά τη συζήτηση στον υποχρεωτικό ή μη χαρακτήρα του ΜτΘ στην εκπαίδευση. Ίσως οι ζυμώσεις αυτές να προκάλεσαν και τις εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιούνται κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ο</sup> αιώνα με τα Διατάγματα του 1913 για το Δημοτικό Σχολείο και του 1914 και 1931 για το Γυμνάσιο, οπότε και επιχειρήθηκε μία αλλαγή προσανατολισμού με περισσότερο γνωσιολογικά χαρακτηριστικά στη Θ.Ε., ενδεχομένως σε μια προσπάθεια να ξεπεραστεί ο πιετισμός και ο ηθικισμός της πρώτης περιόδου στη χριστιανική διδασκαλία. Το περιεχόμενό της δομήθηκε με βάση τους Θεολογικούς τομείς σε Παλαιά – Καινή Διαθήκη, Εκκλησιαστική Ιστορία, Κατήχηση, Λειτουργική, Χριστιανική Ηθική. Μάλιστα, σε εκείνα τα Προγράμματα εισάγεται για πρώτη φορά και η μελέτη των άλλων Χριστιανικών Ομολογιών και των μεγάλων μονοθεϊστικών Θρησκειών – κάτι που όμως γινόταν για να τονιστεί εμφατικά η υπεροχή της Ορθοδοξίας, εξ ου και η διδασκαλία τους εντάχθηκε στα πλαίσια της Κατήχησης (Περσελής, 2004, σσ. 10 - 11; Κογκούλης, 1985, σσ. 104 - 126; Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1913, σ. 585; Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1914; Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1932, σ. 73; Γιαγκάζογλου, 2005, σσ. 40-1).

Ο ηθικοπλαστικός χαρακτήρας του ΜτΘ ο οποίος ήταν κυρίαρχος κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, παρά τις προσπάθειες να αποκτήσει έναν περισσότερο ακαδημαϊκό χαρακτήρα αυτή την εποχή, είναι ακόμη εμφανής. Ενδεικτική είναι η εισήγηση του καθηγητή Δ. Μωραΐτη της αντικατάστασης της βαθμολογίας στο ΜτΘ. από την παρατήρηση του ήθους των μαθητών από τον Θεολόγο εκπαιδευτικό (Μωραΐτης, 1935, σ. 219) – κάτι που, πάντως, δεν εφαρμόστηκε τελικά. Αυτό συμπεραίνουμε και από τις αναφορές των Συνταγμάτων περί ‘διάπλασης του ήθους των νέων’ (1925) και ‘διάπλαση χρηστών πολιτών’ (1929), οι οποίες αναφέρονται στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και όχι συγκεκριμένα στη Θ.Ε. (Νίκας, 1992, σ. 56).

Καμία αναφορά στους σκοπούς της Θ.Ε. δεν βρίσκουμε και στα Διατάγματα που αναφέρουν τη διδασκόμενη ύλη. Γι’ αυτό και είναι πολύ πρώιμο να μιλήσουμε αυτή την εποχή για Α.Π.Σ. Το πρώτο Διάταγμα στο οποίο γίνεται αναφορά στους σκοπούς

του ΜτΘ είναι το Διάταγμα του 1935 (ΦΕΚ, 1935), στο οποίο γίνεται λόγος για την, από μέρους των μαθητών, ‘σαφούς επίγνωσιν του θρησκευτικού και ηθικού έργου του Χριστού και της Ορθοδόξου Εκκλησίας’ και την ‘εξύψωσιν του θρησκευτικού και ηθικού φρονήματός των... διά της ενεργού συμμετοχής... εις τα έργα κοινωνικής προνοίας της Ορθοδόξου Εκκλησίας’. Τόσο η διάκριση ανάμεσα στο θρησκευτικό και το ηθικό έργο του Χριστού, όσο και η εξειδικευμένη αναφορά στο κοινωνικό έργο της Εκκλησίας και όχι γενικότερα στα κοινωνικά έργα, φανερώουν για τον καθηγητή Νίκα ‘έλλειψη ορθόδοξου εκκλησιαστικού φρονήματος και ορθόδοξης θεολογικής παιδείας’, όσο μία λανθασμένη αντίληψη σχετικά με το έργο της Εκκλησίας. Ο ίδιος καθηγητής διαπιστώνει ότι στο αμέσως επόμενο Διάταγμα που κάνει αναφορές στους σκοπούς της Θ.Ε. στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ, 1961) έντονη τη σφραγίδα των θρησκευτικών οργανώσεων, που τον καιρό εκείνο βρισκόταν στο απόγειό τους, καθώς γίνεται αναφορά στην ‘καλλιέργεια και διάπλαση υγιούς θρησκευτικού συναισθήματος (...) προς δημιουργίαν Χριστιανικών προσωπικοτήτων’ (Νίκας, 1992, σσ. 57-9).

Το 1964 επιχειρείται ευρύτερη μεταρρύθμιση στην Παιδεία από την κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου, η οποία σχεδιάστηκε από τον τότε Γ.Γ. του τότε ΥΠ.Ε.Π.Θ. παιδαγωγό, δοκιμιογράφο, φιλόσοφο και θεολόγο Ευάγγελο Παπανούτσο. Το Διάταγμα 4379 του 1964 ‘Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)’ έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα εργασία, καθώς πραγματοποιήθηκε εν μέσω τεράστιων αντιδράσεων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 35), ειδικά από τον θεολογικό κόσμο, εγκαινιάζοντας τρόπον τινά μία αντιδραστική στάση που έμελλε να δείξει ένα μεγάλο μέρος των θεολόγων και σε άλλες αλλαγές Α.Π.Σ., με πλέον πρόσφατο παράδειγμα τις αντιδράσεις για το τελευταίο Α.Π.Σ. που έφτασαν μέχρι και τις δικαστικές αίθουσες, με άγνωστη για την ώρα που γράφεται η μελέτη, ακόμη την εξέλιξη της δικαστικής περιπέτειας.

Για τον Νίκα, στην μεταρρύθμιση του 1964 ‘διαφαίνεται η ανατολή ενός νέου πνεύματος στους σκοπούς και στο περιεχόμενο του ΜτΘ’, και ακριβώς γι’ αυτό το λόγο πυροδότησαν τις αντιδράσεις του συντηρητικού τμήματος της θεολογίας. Οι ‘αμαρτίες’ των συγγραφέων Χ. Γκότση και Γ. Γρηγοριάδη που έγραψαν τα σχετικά συγγράμματα ήταν, για τον καθηγητή, το γεγονός ότι θέλησαν να ξεφύγουν από τα ‘βερμπαλιστικά και ηθικολογικά πλαίσια της ως τότε Θ.Ε. προσπάθησαν να τοποθετήσουν τον κάθε μαθητή προσωπικά απέναντι στο μυστήριο της σωτηρίας διά της Εκκλησίας, έδωσαν βιβλικο-λειτουργική κατεύθυνση’ στο ΜτΘ και, κυρίως, δέχτηκαν να συνεργαστούν με τον ‘άθεο’ (κατά τους ‘πιστούς των οργανώσεων’) Παπανούτσο. (Νίκας, 1992, σ. 59).

Για πρώτη φορά μάλιστα εισάγεται στην Θ.Ε. η Πατερική γραμματεία, ‘όπως η ‘προς τους νέους, όπως αν εξ ελληνικών οφελούντο λόγους’ ομιλία του Μ. Βασιλείου στη Α’ Λυκείου και οι ‘λόγοι εις Ευτρόπιον’ του Ιωάννη Χρυσόστομου στη Β Λυκείου. Ο Νίκας απαντώντας σε κείμενο του π. Κωνσταντίνου Φούσκα (1983, σ. 351) όπου έγραφε πως το χρηματοκιβώτιο της Ορθόδοξης παράδοσης’ άνοιξε το 1968, γράφει

χαρακτηριστικά ότι εκείνη η περίοδος μπορεί να καυχάται για άλλες δραστηριότητες, αλλά η χρησιμοποίηση των Πατέρων ανήκει σε άλλους που τότε εθεωρούντο άθεοι' (Νίκας, 1992, σσ. 76-7).

Ο Κουκουνάρας - Λιάγκης κάνει εκτενή αναφορά στη μεταρρύθμιση, στις έντονες αντιδράσεις που έφτασαν μέχρι να παραπεμφθούν τα βιβλία σε επιτροπή για να γνωμοδοτηθεί η πολυτοποίησή τους και στον άδοξο οριστικό της τερματισμό από τη δικτατορία, ενώ επισημαίνει ότι για πρώτη φορά δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην Ορθοδοξία, αφού (μεταξύ άλλων) επιδιώκεται, σύμφωνα με τους σκοπούς του προγράμματος, 'η θρησκευτική αγωγή κατά τα δόγματα της Ορθοδόξου Χριστιανικής Θρησκείας, η εμβάθυνση στο πνεύμα του χριστιανισμού και ο εξευγενισμός της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από τη μελέτη της εκκλησιαστικής φιλολογίας' (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 35-7).

Σύμφωνα με τον Γιαγκάζογλου, τα διατάγματα του 1966 για το ΜτΘ απηχούν τη φιλοσοφία και τις αρχές του ελληνοχριστιανικού κινήματος του Τσιριντάνη και της 'Ελληνοχριστιανικής Αγωγής', αποσκοπώντας στη 'διάπλαση χριστιανικών προσωπικοτήτων'. Με την εγκαθίδρυση της δικτατορίας ο σκοπός του ΜτΘ χαρακτηρίζεται πλήρως από τον θρησκευτικό ηθικισμό των χριστιανικών οργανώσεων. Η περίοδος αυτή σήμανε, για τον ίδιο καθηγητή, τη χειρότερη εκδοχή του ΜτΘ. Τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και οι διδάσκοντες 'εμπνέονται από τον σκοταδισμό, την ηθικολογία και την αστυνόμευση της προσωπικής ζωής των μαθητών και από τη συντηρητική νοοτροπία του χουντικού κράτους', που, ως γνωστόν, είχε ως κεντρικό του σύνθημα το 'Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών'. Ο Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 'περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαιδεύσεως' διέπεται από το πνεύμα του 'ελληνοχριστιανικού πολιτισμού'. Τα τραγικά βιώματα και οι πληγές εκείνης της περιόδου για ένα μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας παραμένουν ακόμη ανοιχτά (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 41). Όλα αυτά δείχνουν να δικαιώνουν τη διαπίστωση του Κούρτη ότι κατ' αυτή την περίοδο το ΜτΘ μετατρέπεται σε 'ιδεολογικό όπλο της κρατικής μετεμφυλιακής ιδεολογίας' (Κούρτης, 2005, σ. 53).

#### **4.5 Τα Α.Π.Σ. από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2004**

Η Μεταπολίτευση εγκαινιάζει ένα ριζικά καινούριο πολιτικό τοπίο, το οποίο σταδιακά αποκρυσταλλώνει την ηρεμία στο εσωτερικό της χώρας και αλλάζει τη θέση της Ελλάδας στον παγκόσμιο χάρτη. Η προεδρευομένη κοινοβουλευτική Δημοκρατία αποκαθίσταται με την πτώση της Δικτατορίας το 1974, την ίδια χρονιά καταργείται οριστικά το βασιλικό πολίτευμα με δημοψήφισμα, το 1976 νομιμοποιείται το Κομμουνιστικό Κόμμα, καταργούνται τα 'πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων' που απαιτούνται για όλες τις συναλλαγές με την ελληνική γραφειοκρατία και σιγά – σιγά κλείνουν οι πληγές που άνοιξαν με τον εμφύλιο πόλεμο και τις μετεμφυλιακές διώξεις. Στον διεθνή χώρο, η Ελλάδα υπέβαλε αίτηση προσχώρησης στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1975 και προσχώρησε επίσημα στην ΕΟΚ το 1981, η οποία μετεξελίχθηκε το 1992 σε Ευρωπαϊκή Ένωση και από το 2002

μετέχει στο κοινό νόμισμα της ΕΕ, το ευρώ. Η σχέση αυτή βέβαια κάθε άλλο παρά ειδυλλιακά δείχνει να εξελίσσεται, καθώς από το 2010 η χώρα έχει μπει σε καθεστώς διεθνούς οικονομικής εποπτείας, γεγονός που εγείρει ζητήματα εθνικής κυριαρχίας.

#### **4.5.1 Τα Α.Π.Σ. του '74 – '79**

Στον εκπαιδευτικό τομέα, το 1976 ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαίδευσης Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.), το οποίο μετονομάστηκε αργότερα σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και σήμερα ονομάζεται Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Το Κ.Ε.Μ.Ε. δημιούργησε μεγάλες προσδοκίες αναφορικά με την υλοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών, οι οποίες όμως φαίνεται να διαψεύστηκαν στην πράξη (Kasimati, 1998, σσ. 348-9). Αναφορικά με τον ρόλο του στον σχεδιασμό των Α.Π.Σ. και στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων ο Νίκας, μέσα από την προσωπική του εμπειρία και εμπλοκή, σημειώνει ότι λειτούργησε λογοκριτικά, 'περικόπτοντας ή ευνουχίζοντας' κάθε ενότητα ή ακόμη και κάθε παράγραφο που τολμούσε να ξεφύγει από τα καθιερωμένα (Νίκας, 1992, σσ. 62-3).

Ο Ισπυρίδης σημειώνει ότι Α.Π.Σ. του ΜτΘ του '77, χωρίς να λάβουν υπόψη τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών για τη θρησκευτική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, γράφτηκαν μέσα σ' ένα έτος, με αποτέλεσμα να έχουν κατηχητικό και δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, αποσκοπώντας αποκλειστικά σε μία ιδεολογική μονομέρεια (Ισπυρίδης, 2017). Στο Διάταγμα 79/15-05-1978 προβλέπεται για τη Γ' Γυμνασίου: 'Να μνήσει τους ανησύχους νέους των 15 ετών εις τα βασικά δόγματα της Ορθοδόξου Πίστεως, διά να μάθουν τι πρέπει να πιστεύουν. Να θεμελιώσει ηθικώς και θεολογικώς την ηθικήν συμπεριφοράν του ανθρώπου και ιδιαιτέρως του ορθοδόξου χριστιανού. Να δώσει απάντησιν εις βασικά πρακτικά προβλήματα της ηθικής διαγωγής του ανθρώπου' (ΦΕΚ, 1979).

Η Βαβέτση σε πρόσφατη μελέτη της, σχετικά με τα Α.Π.Σ. του '74 – '79 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφέρει ότι η δομή του περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων ακολουθεί την ακαδημαϊκή δομή της Θεολογικής Σχολής, με συνέπεια, οι περισσότερες αναφορές να είναι ακαδημαϊκά-επιστημονικά έγκυρες αλλά χωρίς πρακτικές αναφορές και συνέπειες στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. σχετίζεται αποκλειστικά με χριστιανικά ορθόδοξα ζητήματα, με εξαίρεση μία μόνο αναφορά στον Ιουδαϊσμό και μία στον Μωάμεθ - όχι στο Ισλάμ. Η διαδικασία του μαθήματος επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό. Παρά τη διακηρυγμένη σκοποθεσία του Α.Π.Σ. '(ο μαθητής) να συμμετέχει ενεργά στη θρησκευτική ζωή του λαού μας' η μαθητική συμμετοχή περιορίζεται στην αποδοχή και απομνημόνευση συγκεκριμένων γνώσεων, ενώ και η αξιολόγηση βασίζεται αυστηρά στην απομνημονευτική ικανότητα των μαθητών (Vavetsi, 2019, σσ. 31-3).

#### **4.5.2 Ο Νόμος 1566/1985 και τα Α.Π.Σ. εκείνης της περιόδου**

Στη δεκαετία του 1980 εγκαινιάζεται ένας θεολογικός διάλογος για το ΜτΘ, ο οποίος γεννά καινούριους προβληματισμούς για τη θέση του μαθήματος στη σύγχρονη

κοινωνία και Εκπαίδευση και ουσιαστικά τοποθετεί τις βάσεις στις οποίες κινείται ολόκληρος ο σχετικός διάλογος για τη Θ.Ε. τα τελευταία 40 χρόνια. Για τον Σταμούλη (2012) η αρχή της πορείας επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας του ΜτΘ βρίσκεται στο Α΄ Συνέδριο της σχετικά νεότευκτης τότε (ιδρύθηκε το 1979) Ένωσης Θεολόγων Βορείου Ελλάδος (Ε.Θ.Ε.Β.Ε.) στη Θεσσαλονίκη τον Μάιο του 1981 και συγκεκριμένα στην εισήγηση του καθηγητή Δογματικής στο Α.Π.Θ. Νίκου Ματσούκα, με τίτλο 'Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος'. Ο Ματσούκας υπερασπίζεται ένα ΜτΘ απαλλαγμένο από ιδεολογικούς διαποτισμούς, αρμονικά ενταγμένο στα πλαίσια ενός ανοιχτού σχολείου. Προτείνει, αντί του ηθικιστικού και κατηχητικού χαρακτήρα, το μάθημα να αποκτήσει πολιτιστικό προσανατολισμό και γνωσιολογικό περιεχόμενο, αντίστοιχο με αυτό των υπόλοιπων ανθρωπιστικών μαθημάτων. Χωρίς απολογητικό τόνο θα παρουσιάζονται η Βίβλος, τα πατερικά και λειτουργικά κείμενα, καθώς επίσης τα μνημεία της τέχνης του Βυζαντινού πολιτισμού και η εκκλησιαστική ιστορία, που αποκαλύπτουν το πρόσωπο του Χριστού, το οποίο αποτελεί φυσικά το κέντρο του μαθήματος (Ματσούκας, 1981, σσ. 311-8). Η πρόταση αυτή, μολονότι αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό από κάποιους θεολογικούς κύκλους, αποτέλεσε ουσιαστικά τη βάση για καίριο και γόνιμο προβληματισμό και γέννησε νέες προοπτικές για το μάθημα (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 45). Οι προτάσεις που το Συνέδριο κατέθεσε το 1982 στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτέλεσαν τη βάση της αλλαγής στη Θ.Ε. που έγινε με τον Νόμο 1566/1985, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 37).

Στο άρθρο 1 του νέου Νόμου ορίζεται ανάμεσα στους γενικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης η 'πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης', ενώ ταυτόχρονα 'η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης' θεωρείται 'απαραβίαστη' (ΦΕΚ, 1985), ενώ το ΜτΘ αλλάζει επισήμως τίτλο και ονομάζεται πλέον Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 42). Οι αντιδράσεις απέναντι στο Νόμο ποικίλλουν. Η Ιερά Σύνοδος της Ελλάδος δεν αντέδρασε, καθώς πέρα από τον γενικό σκοπό που εκτέθηκε, στην επιτροπή σύνταξης συμμετείχε ο τότε Μητροπολίτης Θηβών και Λεβαδείας και νυν Αρχιεπίσκοπος Ελλάδος κ. Ιερώνυμος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 37-8). Η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (ΠΕΘ) περιορίζεται στο να ζητήσει να απαλειφθεί από τους γενικούς σκοπούς ο όρος 'γνήσια' με το σκεπτικό ότι 'η θρησκευτική παράδοση, εφόσον είναι ορθόδοξη, είναι και γνήσια' (ΠΕΘ, 1984, σ. 269).

Εντονότερες είναι οι αντιδράσεις της Ε.Θ.Ε.Β.Ε. μετά την αλλαγή του Δ.Σ. το οποίο, κατά τον Νίκα (1992, σ. 67) 'πρωτοστατεί σε συντηρητισμό'. Σε σχετική ανακοίνωσή της (ΕΘΕΒΕ, 1984) επισημαίνει ότι 'το περιεχόμενο και οι σκοποί της παιδείας έρχονται σε πλήρη αντίθεση προς την παιδευτικήν παράδοσιν και των αρχαίων Ελλήνων και της Ορθοδοξίας', καθώς απομακρύνεται από το ιδεώδες του καλού καγαθού πολίτη και τι της ομοίωσης με τον Θεό και αποσκοπεί στην 'παραγωγή μονάδων παραγωγής' και τη 'μεταβολή των μαθητών σε εργαλεία και όργανα παραγωγής οικονομικών αγαθών και τεχνολογίας, που θεωρούντο και υπό

την κλασσική αρχαιότητα και από την Ορθοδοξία ως βάρβαρος και αντιανθρώπινος στόχος'. Προτείνει 'αναδόμηση, ανάπλαση πάνω στα θεμέλια της ελληνικής παραδόσεως για την παιδεία, ώστε να μη διακοπεί η συνέχεια του εκπαιδευτικού ιδώδους'. Επιπλέον θεωρεί πως πρέπει 'να κληθή να συμμετάσχει η Εκκλησία στη σύνταξη του προσχεδίου', η οποία όπως ειπώθηκε πιο πάνω συμμετείχε μέσω του κ. Ιερώνυμου. Ο Νίκας (1992, σ. 66) βλέπει σ' αυτή την ανακοίνωση να υποκρύπτονται πολιτικές σκοπιμότητες. Ενδιαφέρον στην ανακοίνωση παρουσιάζει η παρατήρηση ότι εκθειάζεται από την μερίδα αυτή των Θεολόγων η μεταρρύθμιση του Ε. Παπανούτσου αφού 'άφηνε πολλές δυνατότητες στον κλασσικό ελληνικό ανθρωπισμό και τη χριστιανική πίστη για να βοηθήσουν στον εξευγενισμό του ανθρώπου'. Εγκαινιάζεται έτσι μία στάση που θα επαναληφθεί και άλλες φορές στο μέλλον και που έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα μελέτη. Οι ίδιοι Θεολόγοι που διαμαρτύρονται (και μάλιστα με ακρότητα) ενάντια σε μία σημαντική μεταρρύθμιση, είναι οι ίδιοι που αργότερα αναπολούν και επιθυμούν αυτή τη μεταρρύθμιση, αντιδρώντας σε μία καινούρια. Είναι μία συνεπής στάση, με την έννοια ότι ακολουθείται από την ίδια μερίδα των Θεολόγων σε κάθε αλλαγή τους Α.Π.Σ. του ΜτΘ. ακόμη και μέχρι σήμερα.

Από την άποψη του περιεχομένου παρατηρείται μία μετατόπιση από το θρησκευτικό στο θεολογικό περιεχόμενο, ως αποτέλεσμα των θεολογικών - εκπαιδευτικών κινήσεων που άρχισαν να αναπτύσσονται από τη δεκαετία του '60 και μετά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 38-9). Έτσι προτιμάται στο Γυμνάσιο η ιστορική εξέλιξη της Θείας Οικονομίας (Π.Δ., Κ.Δ., ιστορία της Εκκλησίας) και στο Λύκειο αναλύεται (κατά το δυνατόν απλά) το νόημα της Σωτηρίας στη σχέση ιδιαίτερα με τον σημερινό άνθρωπο, ενώ στους γενικούς σκοπούς υπάρχει η πρόθεση να έρθουν στο επίκεντρο του ΜτΘ τα σύγχρονα προβλήματα ώστε οι μαθητές 'να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτη θέση' (Νίκας, 1992, σσ. 69, 78). Ο Βασιλόπουλος παρατηρεί ότι σε διδακτικό επίπεδο είναι ακόμη νωρίς για να πούμε ότι οι μαθητές κατέχουν σημαντική θέση, ωστόσο επισημαίνει ότι 'ανοίγεται ένας δρόμος, ο οποίος επιζητεί την ολοκλήρωσή του' (Βασιλόπουλος, 1988, σ. 126).

#### **4.5.3 Η περιπέτεια των Α.Π.Σ. του '98**

Το 1992 επιτροπή του Π.Ι. συντάσσει πρόταση αναθεώρησης του Α.Π.Σ. του ΜτΘ. Ταυτόχρονα, η Π.Ε.Θ. και η Ε.Θ.Ε.Β.Ε. συντάσσουν τις δικές τους προτάσεις, μετά από πρωτοβουλία της ΠΕΘ. Η μακρόχρονη προσπάθεια που έγινε από τις επιτροπές του Υπουργείου να συγκεραστούν οι απόψεις απέτυχαν και τελικά το πρόβλημα λύθηκε όταν η νέα κυβέρνηση του 1994 όρισε καινούρια επιτροπή η οποία εκπόνησε την αναθεώρηση των Α.Π.Σ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα σε ένα κλίμα έντονων και πάλι αντιδράσεων, που επέτειναν το ήδη τεταμένο κλίμα ανάμεσα στην πολιτεία, στις ενώσεις των Θεολόγων, αλλά και στην Εκκλησία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 39 - 41).

Τα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου αποδείχθηκαν μακροβιότατα καθώς, με ελάχιστες αλλαγές, συνέχισαν να διδάσκονται στο σχολείο μέχρι το 2015. Ο καθηγητικός

χαρακτήρας είναι και εδώ αδιαμφισβήτητος, ιδιαίτερα στο βιβλίο της Α΄ Λυκείου που έχει ως θέμα την ‘Ορθόδοξη Πίστη και Λατρεία’. Χαρακτηριστικά, ανάμεσα στους γενικούς σκοπούς διατυπώνονται ‘η γνώση και η κατανόηση του συνόλου και των επιμέρους πτυχών των βασικών θεμάτων της ορθόδοξης πίστης, όπως αυτά αποτυπώνονται στις ευχές και τους ύμνους της χριστιανικής λατρείας’, ‘η συνειδητοποίηση της ιδιαιτερότητας των μαθητών ως μελών της Εκκλησίας, που συνίσταται στην ενεργή συμμετοχή τους στη λατρεία’ και ‘η έγκυρη πληροφόρησή τους στα παραθρησκευτικά φαινόμενα και κινήματα και η κριτική τοποθέτηση απέναντί σ’ αυτή την φιλοσοφία και πρακτική αυτών των μορφών πίστης και λατρείας διαφυλάσσοντας την ελευθερία του προσώπου τους’ (ΦΕΚ, 1998, σ. 4317). Από την παράθεση των στόχων, μπορούν να βγουν κάποια ενδιαφέροντα παιδαγωγικά συμπεράσματα: 1. Το μάθημα απευθύνεται σε ένα συμπαγές μαθητικό πληθυσμό που ανήκει σε μία συγκεκριμένη θρησκευτική δέσμευση: όλοι οι μαθητές συλλήβδην φέρουν την ιδιότητα του μέλους της Εκκλησίας. 2. Το σχολείο αναλαμβάνει έναν ρόλο συμπληρωματικό της Ορθόδοξης Εκκλησίας: μνεί στα μυστήρια της Ορθόδοξης λατρείας και κατηχεί τους μαθητές στις αλήθειες της Ορθόδοξης πίστης. Πρόκειται για έναν ρόλο ποιμαντικό, καθοδηγητικό και κατηχητικό. 3. Στο προφανές ερώτημα ‘και τι γίνεται με όσους/ες μαθητές/τριες δεν ανήκουν στο πλήρωμα της Εκκλησίας;’ η απάντηση είναι εξίσου προφανής: μπορούν να απαλλαγθούν από το μάθημα. Είναι σαφές πως πρόκειται για ένα μάθημα που δεν ενώνει, αλλά διαχωρίζει τους/τις μαθητές/τριες, ανάλογα με τη θρησκευτική τους πίστη. 4. Η βιωματικότητα δεν νοείται ως ανταπόκριση στα εκπεφρασμένα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών/τριών, αλλά ως ‘συναρπαγή του μαθητή από την πίστη στον Θεό και τις ανώτερες αξίες της εκκλησιαστικής μας κοινότητας’ (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 111). Με άλλα λόγια η βιωματικότητα δεν έχει να κάνει με την καθημερινή ζωή και τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών, ή με το πώς αυτές μεταμορφώνονται μέσα από την πίστη και τη συμμετοχή στη λατρεία, για τους πιστούς μαθητές, αλλά με την εμπειρία ενός ιδεώδους προς το οποίο οφείλει να κατατείνει η μάθηση. 5. Η ελευθερία του προσώπου κατανοείται αποκλειστικά εντός των ορίων της θρησκευτικής πίστης. Η κριτική ματιά και η αμφιβολία μπορούν να υπάρχουν, αλλά μόνο όταν απευθύνονται προς τους ‘άλλους’. Η αμφισβήτηση και το κριτικό πνεύμα της ίδιας της πίστης όχι μόνο δεν κατοχυρώνονται στην ‘ελευθερία του προσώπου’, αλλά πολύ απλά, από την στοχοθεσία του μαθήματος, δεν προβλέπεται καν να υπάρχουν.

#### **4.5.4 Τα Διαθεματικά Α.Π.Σ. του 2003.**

Με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το Π.Ι. επιχειρεί αρχικά το 2001 και υλοποιεί, μετά από διορθωτικές παρεμβάσεις, το 2003 (ΦΕΚ, 2003), την ενοποίηση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τη διαθεματική – διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Τα Α.Π.Σ. που σχεδιάζονται έχουν μία πληρότητα, αφού εκτός από τους γενικούς στόχους και τους ειδικούς σκοπούς της κάθε ενότητας και το περιεχόμενο, υπάρχουν βιβλία εκπαιδευτικού τα οποία περιέχουν

προτεινόμενη διδακτική διδασκαλία, με τον απαιτούμενο χρόνο και το απαιτούμενο διδακτικό υλικό, καθώς επίσης και οδηγίες για την αξιολόγηση των μαθητών και της διδακτικής διαδικασίας. Έχει επισημανθεί ότι πρόκειται ουσιαστικά για τα πρώτα Α.Π.Σ. που συντάσσονται με βάση τις προδιαγραφές της Παιδαγωγικής επιστήμης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 42).

Ο Κουκουνάρας - Λιάγκης, αποτιμώντας τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. του ΜτΘ του 2003, εκτιμά ότι πρόκειται για ένα πρώτο βήμα να διαχωριστεί το μάθημα από τον έως εκείνη τη στιγμή 'κατηχητικό' του χαρακτήρα, τουλάχιστον σε επίπεδο δηλώσεων και σκοποθεσίας. Οι σκοποί του ΜτΘ εκσυγχρονίζονται και λαμβάνεται υπ' όψιν της η πολυπολιτισμικότητα και ο πλουραλισμός των σύγχρονων εκκοσμηκευμένων κοινωνιών, έστω και σε θεωρητικό επίπεδο. Έτσι στους ειδικούς σκοπούς του Γυμνασίου περιλαμβάνονται: 'να αντιληφθούν ότι το χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό, 'να αντιληφθούν την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη της διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής επικοινωνίας'. Ωστόσο ο ίδιος επισημαίνει ότι όλα αυτά 'δεν φαίνεται να υπηρετούνται από τη διάρθρωση, τους στόχους, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες του Α.Π.Σ.' (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 43).

Η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα των συγκεκριμένων Α.Π.Σ. πάντως και ειδικά αυτών της Α' και Β' Γυμνασίου, δεν εξαντλείται στο επίπεδο των προθέσεων. Το σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου, το οποίο είναι μία βελτιωτική έκδοση του προηγούμενου βιβλίου του 1998, με συγγραφείς τους Γιώργο Τσανανά και Απόστολο Μπάρλο, αποτελεί το πρώτο σχολικό βιβλίο στην ιστορία του ΜτΘ από το οποίο εκλείπει παντελώς το δοκιμιακό μέρος. Οι ενότητες δεν έχουν 'κείμενο'. Αντί αυτού το κυρίως 'μάθημα' αποτελείται από μία ευαγγελική περικοπή (ή μία σύνθεση ευαγγελικών περικοπών), έτσι ώστε 'να γνωρίσουν οι μαθητές απευθείας από τα ευαγγελικά κείμενα τον Θεάνθρωπο Ιησού Χριστό και τον καινούριο κόσμο του Θεού (Βασιλεία του Θεού), όπως τον φανέρωσε για χάρη όλων των ανθρώπων με τη ζωή, το πρόσωπο, τη διδασκαλία, τα θαύματα και όλο το κοσμοσωτήριο έργο Του' (Τσανανάς, Γριζοπούλου, Καζλάρη, & Μπάρλος, 1998, σ. 282). Οι δραστηριότητες επίσης που συνοδεύουν τις ενότητες και των δύο εγχειριδίων είναι εξίσου πρωτοποριακές, για τα ελληνικά δεδομένα της εποχής: δραματοποίηση σκηνών, δημιουργική γραφή, διαθεματικές προσεγγίσεις, σύνταξη ερωτηματολογίων και πρωτότυπη έρευνα, δημιουργία εικαστικών έργων, διδακτικές επισκέψεις, διοργάνωση debate ή συνεδρίων κ.ο.κ. Η αξιολόγηση δεν αρκείται σε ερωτήσεις που απαιτούν απαντήσεις απομνημόνευσης (οι οποίες δεν εκλείπουν αλλά περιορίζονται στα τελείως απαραίτητα), αλλά εξετάζει μία γκάμα δεξιοτήτων (κατανόηση, σύγκριση, δυνατότητα συσχετισμών, σύνθεση, εμβάθυνση και σύνδεση με την καθημερινή εμπειρία) ενώ οι εργασίες διακρίνονται από διαθεματικότητα και έντονη τάση αξιοποίησης της δημιουργικής διάθεσης των παιδιών, αλλά και μία (ακατέργαστη έστω και χωρίς τη συστηματικότητα των Α.Π.Σ. του '16 και '17) ενθάρρυνση της ομαδοσυνεργατικότητας, ενώ και το εικαστικό υλικό που συνοδεύει



τα κείμενα είναι πλουραλιστικό και πλούσιο και ξεφεύγει από τα στάνταρ των συνηθισμένων εικονογραφήσεων των σχολικών Θρησκευτικών βιβλίων (Γριζοπούλου & Καζλάρη, 2015; Τσανανάς & Μπάρλος, 2015). Έτσι δεν έχουμε απλά ένα πρώτο (δειλό) βήμα απομάκρυνσης από τον κατηχητισμό, αλλά και μία πρώτη (πιο θαρραλέα) απόπειρα μαθητοκεντρικού και βιωματικού μαθήματος.

Η Διαρκής Ιερά Σύνοδος (Δ.Ι.Σ.) αντέδρασε πολύ έντονα στα νέα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου. Στις 2 Νοεμβρίου του 2006 συνήλθε για να εξετάσει τα εν λόγω βιβλία, υπό την Προεδρία του Αρχιεπισκόπου Αθηνών κ. Χριστοδούλου και εξέδωσε Δελτίο Τύπου, στο οποίο εκφράζει τον προβληματισμό της για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται στα βιβλία ορισμένα βασικά και κεφαλαιώδη ζητήματα της Ορθόδοξου Πίστεώς μας. Θεωρεί ότι ‘από τα βιβλία ελλείπει ο Ορθόδοξος προσανατολισμός, υποτιμάται η εν Χριστώ αποκάλυψη στον κόσμο και η θεοπνευστία της Αγίας Γραφής, οπότε υποβιβάζεται η Χριστιανική Πίστη στο επίπεδο της Θρησκείας’. Δημιουργείται η εύλογη απορία, γιατί υποτιμάται η εν Χριστώ αποκάλυψη και η θεοπνευστία της Αγίας Γραφής, όταν για πρώτη φορά οι μαθητές διδάσκονται απ’ ευθείας από τα Ευαγγελικά κείμενα το πρόσωπο και τον λόγο του Χριστού. Επίσης, η Δ.Ι.Σ. ‘εκφράζει την αντίρρησή της στην μέθοδο που μεταχειρίζονται τα βιβλία για να ερμηνεύσουν την Αγία Γραφή, με βάση τους συμβολισμούς, καθώς και το ότι αποδέχεται ως επιστημονικώς εξακριβωμένα κάποια θεολογούμενα και μη κοινώς αποδεκτά από την Θεολογική Επιστημονική Κοινότητα οπότε παραπέμπουν στην εκκοσμηκευμένη Χριστιανική Θεολογία και εκφράζει την απορία Της για την προβολή περιθωριακών ιστορικών στοιχείων της εκκλησιαστικής ζωής, τα οποία δεν ήταν γενικευμένα φαινόμενα, με αποτέλεσμα τον διασυρμό της Χριστιανοσύνης, ενώ παρασιωπά τα κεφάλαια περί των Μαρτύρων, περί των Ασκητών και των Οικουμενικών Διδασκάλων της Πίστεώς μας’ (ΔΙΣ, 2006). Κι εδώ μπορεί να διατυπωθεί η απορία σχετικά με το ποια είναι τα ‘μη επιστημονικώς θεολογούμενα’ αφού δεν αναφέρονται. Επίσης ξενίζει η αναφορά στην απουσία των Μαρτύρων και των Οικουμενικών Διδασκάλων της πίστης, αφού στη Γ΄ Γυμνασίου που έχει ως θέμα την Ιστορία της Εκκλησίας υπάρχουν μαθήματα τόσο για τους Μάρτυρες, όσο και για μεγάλους Πατέρες της Εκκλησίας, όπως ο Μέγας Αθανάσιος και ο Μέγας Βασίλειος.

Η Π.Ε.Θ. δημοσιεύει υπόμνημα με θετικές και αρνητικές κρίσεις, οι οποίες είναι σχετικά ήπιες και αφορούν κατά βάση το περιεχόμενο. Βλέπει θετικά τη μαθητοκεντρικότητα και τη διαθεματική και βιωματική προσέγγιση των νέων Α.Π.Σ. καθώς και το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Οι ενστάσεις της αναφέρονται κυρίως στις αποστάσεις που, κατά την Π.Ε.Θ., παίρνουν οι συντάκτες του Α.Π.Σ. της Α΄ Γυμνασίου από την παλαιότερη βιβλική ερμηνεία του Μπρατσιώτη, κάτι που συνιστά ενδεχόμενη Προτεσταντίζουσα παρεκτροπή, καθώς και την ανθρωποκεντρικότητα με την οποία αντιμετωπίζονται οι έννοιες της αγάπης, της συναλληλίας κοκ στη Β΄ Γυμνασίου, οι οποίες εξομοιώνουν το ΜτΘ με αυτό της Οικιακής Οικονομίας (ΠΕΘ, 2007). Το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας της Θεολογική Σχολή του Α.Π.Θ. διατύπωσε αρνητική κριτική σε επιστημονική Ημερίδα του Τμήματος (2007),

ενώ το Τμήμα Θεολογίας εξέφρασε θετική άποψη με επιστολή του προς την Υπουργό Παιδείας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2014, σ. 200).

#### **4.6 Το ΜτΘ στη νέα χιλιετία**

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80, όπως αναφέρθηκε, ξεκίνησε ένας προβληματισμός και ένας διάλογος ανάμεσα στους Θεολόγους σχετικά με τη θέση του ΜτΘ στη Εκπαίδευση (Κορναράκης, 2011, σ. 379; Σταμούλης, 2012). Ο καθηγητής Ματσούκας πρότεινε ένα μάθημα πολιτιστικό και γνωσιολογικό που θα απομακρύνεται από τον κατήχηση και τις όποιες ιδεολογικές εξαρτήσεις. Ο Τσανανάς στις πανεπιστημιακές του παραδόσεις έθετε ως κέντρο της διδασκαλίας του μαθήματος παιδαγωγικές αρχές όπως η μαθητοκεντρικότητα, η αυτενέργεια των μαθητών, η δημιουργικότητα και η σύνδεση του σωτηριώδους και μεταμορφωτικού μηνύματος του Χριστού με την καθημερινή εμπειρία των παιδιών.

Με την αυγή της νέας χιλιετίας, την προϊούσα εκκοσμίκευση της νεοελληνικής κοινωνίας, το άνοιγμα στην Ευρώπη, τις μεταναστευτικές ροές προς τη χώρα μας, αλλά και τη μετανάστευση προς το εξωτερικό από όλο και περισσότερους νέους Έλληνες, καινούρια δεδομένα και νέοι προβληματισμοί εισάγονται στο σχετικό διάλογο. Η πολυπολιτισμικότητα, ο θρησκευτικός πλουραλισμός, η μετανεωτερικότητα, η εκκοσμίκευση, η ατομοκεντρικότητα, ο υπερκαταναλωτισμός, η τεχνολογία, τα βιοηθικά ζητήματα συνιστούν καινούριες προκλήσεις όχι μόνο για τη Θ.Ε., αλλά για ολόκληρη την Ορθόδοξη Θεολογία, στις οποίες καλείται να πάρει θέση, μακριά από έτοιμες συνταγές αφού, όπως επισημαίνει ο Γρηγόριος Θεολόγος, η Θεολογία είναι μία διαρκής σχοινοβασία (Σταμούλης, 2018, σ. 346). Όσο διαρκεί αυτός ο διάλογος - και θα διαρκεί για όσο καιρό η Θεολογία είναι ζωντανή - όσο βαθαίνει και όσο πλαταίνει, η Θεολογία ανακαλύπτει εκ νέου και επανανοηματοδοτεί αρχέγονες 'ξεχασμένες' ή παραποιημένες με τον καιρό αξίες της όπως η Οικουμενικότητα του Ευαγγελικού μηνύματος και η παγκόσμια πολιτισμική της συνεισφορά και συνομιλεί με νεότερες τάσεις της, όπως η Θεολογία του προσώπου, η Θεολογία της ετερότητας και η διαπολιτισμική Θεολογία, αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο θα σαρκωθούν στη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και τους τρόπους που θα εκφραστούν αυτές οι αλήθειες στο σύγχρονο σχολείο (Γιαγκάζογλου, 2006 Β; Γιαγκάζογλου, 2013; Κορναράκης, 2011; Ζηζιούλας 2000; 2006; Καλαϊτζίδης, 2013; Πέτρου, 2017; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010 Β; Βουλγαράκη-Πισίνα & Μπου Σάμπα, 2019).

Στον διάλογο έχει επισημανθεί ότι το ΜτΘ εγκαλείται ότι είναι μονοφωνικό, μονολιθικό, σκοταδιστικό και μονόπλευρο, μία σχολική εκδοχή του 'πίστευε και μη ερεύνα' και αποτελεί ακραία περίπτωση κατήχησης και θρησκευτικού δογματισμού (Γιαγκάζογλου, 2007, σ. 35). Έτσι, προτείνονται διάφοροι προσανατολισμοί για ένα ΜτΘ που θα λαμβάνει υπ' όψιν του όλες τις πτυχές της σύγχρονης πραγματικότητας. Στο όνομα του σεβασμού της θρησκευτικής ελευθερίας έχει προταθεί ένα μάθημα που δεν απαγορεύει στους μαθητές να έχουν τη δική τους θρησκευτική τοποθέτηση, ούτε έχει μια συγκεκριμένη ομολογιακή διδασκαλία που την προσφέρει αδιάκριτα σε

όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, αλλά έχει χαρακτήρα γνωσιολογικό και βιωματικό και προσφέρει μεταξύ άλλων και γνώσεις για τις διαφορετικότητες των θρησκειών, χρησιμοποιώντας τα θετικά τους στοιχεία και καταβάλλοντας προσπάθεια ώστε μέσα από τη γνώση να απαλλαγούν οι μαθητές από δεισιδαιμονίες και φανατισμούς (Πέτρου, 2012). Ο Καλαϊτζίδης, συνεχίζοντας την πρόταση του δασκάλου του Ματσούκα, προτείνει ένα πολιτισμικό – ιστορικό - ερμηνευτικό μάθημα για την προσφορά της Ορθοδοξίας, απαλλαγμένο ωστόσο από τον δογματικό διαποτισμό και τον κατηχητικό ή προσανατολιστικό προσανατολισμό (Καλαϊτζίδης, 2000). Ο ίδιος φαίνεται να εξελίσσει αργότερα την πρότασή του εντάσσοντάς την στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής (Καλαϊτζίδης, 2013). Εντός του διαπολιτισμικού πλαισίου ο Καραμούζης εισηγείται ένα μάθημα διαθρησκευτικής αγωγής, στο οποίο επιχειρείται η κατανόηση της θρησκευτικής διαφορετικότητας και έρχονται σε επικοινωνία μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών αντιλήψεων, ενώ παράλληλα συνεξετάζονται ενδεχόμενες σχέσεις που υφίστανται τόσο μεταξύ των θρησκευτικών όσο και των μη θρησκευτικών κοσμοθεωρητικών κατασκευών (Καραμούζης, 2007). Την αξία της διαπολιτισμικής (αν και όχι απαραίτητα διαθρησκευτικής) Θ.Ε. με αφετηρία την αναφορά στην πολιτιστική αξία της ίδιας της θρησκείας των παιδιών καταδεικνύει και έρευνα – δράση του Κουκουνάρα - Λιάγκη, το 2010, η οποία μάλιστα αναδεικνύει τη σημασία που έχουν για τη μάθηση οι παιδαγωγικές – βιωματικές δραστηριότητες, όπως τα ομαδικά παιχνίδια ρόλων, οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι προσομοιώσεις διλημματικών καταστάσεων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010 Β). Ο Ζουμπουλάκης προτείνει ένα βιβλικό μάθημα, στηριγμένο στην καθοριστική σημασία της Βίβλου για τον ευρωπαϊκό πολιτισμό (Ζουμπουλάκης, 2000). Η Βουλγαράκη κάνει λόγο για ‘ιεραποστολική προοπτική’ του ΜτΘ για ‘πολιτιστική ορθοδοξία’, όρους όμως τους οποίους απεκδύει από τον κατηχητικό και ελληνορθόδοξο προσανατολισμό και τους σχετίζει με την ανενεργή χριστιανική ταυτότητα της πλειοψηφίας των μαθητών, προσδίδοντάς τους όμως γνωσιακό υπόβαθρο (Βουλγαράκη - Πισίνα, 1998). Τέλος, ο Μόσχος προσεγγίζει τη Φαινομενολογική προσέγγιση και εντοπίζει θρησκευσιολογικά χαρακτηριστικά στην Ορθόδοξη παράδοση, τα οποία ουδέποτε οδήγησαν σε συγκριτιστικά και σχετικιστικά φαινόμενα (Μόσχος, 2013).

Ταυτόχρονα, ένας ακόμη παράγοντας φαίνεται να αναδύεται για πρώτη φορά στις συζητήσεις για το ΜτΘ: η παιδαγωγική του διάσταση. Η διδακτική, η οποία ήταν από γενέσεως Θεολογικών Σχολών παραγκωνισμένη στο Πρόγραμμα Σπουδών αρχίζει να αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018 Β), δίνοντας μία άλλη ώθηση, αλλά και προσθέτοντας καινούριες οπτικές και νέες δυνατότητες στη Θ.Ε. Οι παιδαγωγικές αρχές της βιωματικότητας, της ομαδοσυνεργατικότητας, της μαθητοκεντρικότητας και της ανακαλυπτικής γνώσης, οι οποίες για έναν ολόκληρο αιώνα έχουν αναδειχθεί ως κορυφαία αιτήματα από τη σύγχρονη Παιδαγωγική παγκοσμίως, αγνοούνταν παντελώς από την ελληνική Θ.Ε., αιτιολογημένα ενδεχομένως, αφού δεν είχαν καμία θέση στο δασκαλοκεντρικό – κατηχητικό ΜτΘ. Παράλληλα, νέες προσεγγίσεις της γνώσης και της μάθησης όπως αυτές του Κριτικού

Ρεαλισμού, της Φαινομενολογίας και του Κονστρουκτιβισμού έρχονται να κλονίσουν την κυριαρχία του γνωστικισμού και του σκληρού συμπεριφορισμού (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017, σσ. 8-9), ενώ αρχίζουν να συζητιούνται οι κυριότερες τάσεις της Θ.Ε. στην Ευρώπη: από τη θρησκεία και για τη θρησκεία (from religion / about religion) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 31). Αποτέλεσμα αυτών των αναζητήσεων είναι ο παιδαγωγικός εμπλουτισμός του σχετικού προβληματισμού και η σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο προς τη μεθοδολογία και τη διαδικασία του μαθήματος.

Βεβαίως πολλοί θεολόγοι που συμμετείχαν με θέρμη στον διάλογο αυτό, υπήρξαν και επικριτικοί απέναντι στις σχετικές αναζητήσεις υπεραμυνόμενοι του ‘παραδοσιακού χαρακτήρα’ του ΜτΘ στην Ελλάδα. Ο καθηγητής Κογκούλης εγκραδεί ως ‘μάλλον άκριτη’ την άποψη πως το σχολείο σήμερα λειτουργεί σε συνθήκες θρησκευτικού πλουραλισμού, αναρωτιέται τι θα γινόταν αν ένας μαθητής μάθαινε ταυτόχρονα πέντε γλώσσες σημειώνοντας πως ‘μαθαίνουμε τόσο καλά μία ξένη γλώσσα, όσο καλά γνωρίζουμε τη δική μας’ και υπενθυμίζει πως όταν η ηθική καλλιέργεια δεν βρίσκεται στο κέντρο της παρεχόμενης Παιδείας, τότε παρατηρείται ‘διάβρωση της νεολαίας, αποκαθήλωση του εθνικού ιστού και αποκοπή των μελών της κοινωνίας από τις ρίζες τους’ (Κογκούλης, 2009, σσ. 428-9). Σε επόμενο άρθρο του γίνεται πιο επεξηγηματικός. Ρωτάει όσους ζητούν τη ‘μετάλλαξη του ΜτΘ’ και μιλούν για ‘ανοιχτό μάθημα’ αν υπάρχει ή όχι ουδέτερη γνώση και αν συμφωνούν πως η ορθόδοξη πίστη αποτελεί ‘το πλαίσιο οριοθέτησης της φυσικής ζωής του ανθρώπου’ για να καταλήξει να αναρωτηθεί ‘αν η πληροφόρηση αυτή είναι απαραίτητη για τους Έλληνες μαθητές, προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί να διακρίνουν με βάση τα δικά μας δεδομένα τις φυσικές από τις αφύσικες εκείνες καταστάσεις, που οδηγούν τους ανθρώπους στην κάθε είδους ανομία, είτε αυτή ακούει στο όνομα γάμος ομοφυλοφίλων, συμμορία κλεφτών και απατεώνων, που λυμαίνονται τελευταία τον τόπο μας κτλ.’ (Κογκούλης Ι. Β., 2011, σ. 141).

Ένα σημείο τριβής ανάμεσα στις δύο πλευρές είναι η ερμηνεία του άρθρου 16 παρ. 2 του Συντάγματος, στο οποίο αναφέρεται ως ένας από τους σκοπούς της Παιδείας ‘η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης’. Οι υποστηρικτές του Ομολογιακού – Κατηχητικού μαθήματος ερμηνεύουν την παράγραφο σε συνδυασμό με την επίκληση στην Αγία Τριάδα, που βρίσκεται στην κεφαλίδα του Συντάγματος και τον χαρακτηρισμό της Ανατολικής Ορθοδόξου Εκκλησίας του Χριστού ως ‘επικρατούσα θρησκεία’ στο Άρθρο 3 (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 55). Μάλιστα επισημαίνεται ότι η παρ. 2 δεν μιλά απλώς για ‘αγωγή’, δηλαδή για διδασκαλία, αλλά για ‘καλλιέργεια συνείδησης’ που σημαίνει ότι θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο η διδασκαλία του ΜτΘ, ώστε όχι μόνο να αποκτούν οι μαθητές απλές γνώσεις (γνωσιολογικό), αλλά να καλλιεργείται η θρησκευτική συνείδηση (κατηχητικό) (Κρίππας, 2011, σ. 163). Ο Επίκουρος Καθηγητής της Νομικής Πάνος Νικολόπουλος αναφέρει ότι θρησκευτική συνείδηση δεν νοείται γενικώς και αορίστως, αλλά μόνο σε αναφορά σε συγκεκριμένη Θρησκεία. Μάλιστα επισημαίνει ότι σε ένα ουδετερόθρησκο κράτος ‘θα ήταν αδιανόητη πρόβλεψη ως σκοπού της παιδείας της

ανάπτυξης θρησκευτικής συνείδησης' (Νικολόπουλος, 2006, σσ. 35-7). Επομένως το Υπουργείο Παιδείας 'δεν δικαιούται να καθορίζει την ύλη του ΜτΘ αφ' εαυτού, παρά μόνον με συνεργασία και έγκριση αυτής υπό της Εκκλησίας' (Κρίππας, 2014).

Στον αντίποδα αυτής της ερμηνείας κινείται η ερμηνεία του Καθηγητή της Θεολογικής Ιωάννη Πέτρου, ο οποίος θεωρεί πως ο όρος 'επικρατούσα' είναι διαπιστωτικός και όχι κανονιστικός. Επισημαίνει μάλιστα ότι το Σύνταγμα του 1975/1986/2001/2008 δεν έχει κανένα περαιτέρω προσδιορισμό, όπως είχε το Σύνταγμα του 1952 για τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό, ως προς το σκοπό του σχετικού μαθήματος, αλλά χρησιμοποιεί την ουδέτερη ορολογία «θρησκευτική συνείδηση», την οποία ερμηνεύει σε σχέση με το Άρθρο 13 παρ. 1 που κάνει λόγο για 'θρησκευτική ελευθερία' και μάλιστα είναι μη αναθεωρήσιμο, άρα ανώτερο από τα άλλα (Πέτρου, 2012, σσ. 372-5).

Στον διάλογο για το ΜτΘ έχουν εμπλακεί και ανεξάρτητοι φορείς, όπως ο Συνήγορος του Πολίτη, αλλά και η Ο.Λ.Μ.Ε., η οποία ζητάει ένα μάθημα θρησκευτικό με τα χαρακτηριστικά του πλουραλισμού, της αντικειμενικότητας και της ισότιμης μεταχείρισης των διαφορετικών θρησκειών και θρησκευτικών δογμάτων, το οποίο αφενός θα διασφαλίζει την επιστημονική βάση και την αντικειμενικότητά του και αφετέρου θα σέβεται τη θρησκευτική ελευθερία όλων των μαθητών/τριών, ενώ θα κατοχυρώνει ταυτόχρονα και τα εργασιακά δικαιώματα των θεολόγων εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2008).

Συνοψίζοντας όλες τις απόψεις, ο Μητροπολίτης Αλεξανδρουπόλεως Άνθιμος κωδικοποιεί τρεις προτάσεις για το ΜτΘ:

1. Θρησκευτικό μάθημα (πρόταση του Συνηγόρου του Πολίτη, της Ο.Λ.Μ.Ε. κ.ά.): το μάθημα που κρατάει ίσες αποστάσεις από όλες τις θρησκείες ανταποκρίνεται στη νέα σχολική πραγματικότητα (αλλόθρησκοι, ετερόδοξοι, θρησκευτικά αδιάφοροι μαθητές), εξετάζει το θρησκευτικό φαινόμενο γενικά ως ιστορική πραγματικότητα, διασφαλίζει τον ελεύθερο σχηματισμό της οποιασδήποτε θρησκευτικής συνείδησης και εγγυάται τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του χωρίς απαλλαγές.
2. Ομολογιακό μάθημα (πρόταση της Π.Ε.Θ.): Το μάθημα πρέπει να έχει αμιγώς χριστιανορθόδοξο προσανατολισμό, αφού οι περισσότεροι μαθητές και γονείς είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, πολλοί εκ των μη Ορθόδοξων μαθητών ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την Ορθόδοξη πίστη, το Σύνταγμα αναφέρει την ύπαρξη 'επικρατούσας θρησκείας', η Ορθοδοξία έχει διαμορφώσει την νεοελληνική ταυτότητα και το Σ.τ.Ε. με απόφασή του (3356/1995) ορίζει ότι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών πραγματοποιείται σύμφωνα με τις αρχές της Ορθόδοξης Χριστιανικής διδασκαλίας.
3. 'Ανοιχτό' ή 'Πολιτισμικό' μάθημα (πρόταση του Θεολογικού Συνδέσμου ΚΑΙΡΟΣ, πανεπιστημιακών κ.ά.): Το μάθημα δίνει έμφαση στον γνωσιολογικό - παιδαγωγικό και όχι στον ομολογιακό - κατηχητικό του χαρακτήρα, εδράζεται στην

ερμηνεία, την κριτική και τον διάλογο και είναι κοινή υποχρεωτική Θ.Ε. για όλους του μαθητές ανεξαρτήτων θρησκευτικών επιλογών (Μητρ. Άνθιμος, 2013, σσ. 159 - 160).

#### **4.7 Η Θ.Ε. στην Ευρώπη**

Στη νεωτερική Ευρώπη του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρξε έντονη μία τάση απόθησης της θρησκευτικότητας στην ιδιωτική σφαίρα. Ωστόσο η αυγή της νέας χιλιετίας έφερε εκπλήξεις και ανατροπές. Τα γεγονότα της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου του 2001, το θεοκρατικό Ισλάμ, αλλά και η γενικότερη αναβίωση του θρησκευτικού φονταμενταλισμού, φανερώνουν ότι η θρησκεία τελικά αφορά και τον δημόσιο βίο (Jackson, 2016, σ. 5), όσο και η θρησκευτική ουδετεροποίηση της νεωτερικής Δύσης, στην οποία έρχονται ν' απαντήσουν αυτά τα φαινόμενα. Η 'επιστροφή του Θεού' μοιάζει με έναν τρόπο να απαντάει στο σύγχρονο υπαρξιακό κενό, τον μηδενισμό και την απαξίωση του συλλογικού που, σε τελική ανάλυση, φανερώνουν την έκλειψη του ανθρώπινου προσώπου (Γιαγκάζογλου, 2013, σσ. 351-2).

Επιπρόσθετα η Ευρωπαϊκή πραγματικότητα αποτελεί ένα εγχείρημα συνύπαρξης διαφορετικών λαών, με διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις, διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικό Θεό. Ως εκ τούτου η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχία ή όχι του εγχειρήματος της Ευρώπης των λαών (Μαγριπλής, 2005, σ. 60).

Αναπόφευκτα, οι παραδοχές αυτές επηρέασαν και την Εκπαίδευση στην Ευρώπη. Θεωρήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) πως οι νέοι δεν μπορούν, στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους, να μην αποκτούν αντίληψη της θρησκείας και της έκφρασης πίστης. Έτσι το Συμβούλιο της Ευρώπης (Σ.τ.Ε.) από το 2002 εγκαινίασε μία σειρά προγραμμάτων σχετικών με τη θρησκευτική εκπαίδευση και οργάνωσε μία σειρά 'Ανταλλαγών', συναντήσεων δηλαδή μεταξύ θρησκευτικών ηγετών και εκπροσώπων των οργανισμών της Κοινωνίας των Πολιτών, καθώς και μία σειρά Οδηγιών και Συστάσεων του Σ.τ.Ε προς τα κράτη – μέλη της Ε.Ε. για τη Θ.Ε. (Jackson, 2016; ODIHR, 2007; Επιτροπή Υπουργών, 2008). Από τη στιγμή εξάλλου που η κατανόηση του σύγχρονου κόσμου είναι αδιανόητη χωρίς αναφορά στις θρησκείες, η Θ.Ε. μπορεί να βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Wright, 2004, σσ. 173 - 4) μέσα από τη μελέτη και την κατανόηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών (Cush, 2007, σ. 218).

Το ενδιαφέρον της Ε.Ε. και του Σ.τ.Ε για τη Θ.Ε. φανερώνουν και η πρόταση στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού, το 2003 (άρθρο 11) να εισαχθεί στην Εκπαίδευση ο διαθρησκειακός διάλογος, η παρότρυνση του Σ.τ.Ε στην Έκθεση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του 2007 (άρθρο 10) να ενθαρρυνθεί ο σεβασμός μέσω της εκπαίδευσης για όλες τις θρησκείες και πεποιθήσεις, καθώς και η Σύσταση 1720 του 2005 του Σ.τ.Ε, με θέμα 'Εκπαίδευση και Θρησκεία', η οποία συστήνει την υποχρεωτική Θ.Ε. στα κράτη – μέλη, καθώς θεωρείται ότι αυτή μπορεί να γίνει ο εγγυητής της ελευθερίας της συνείδησης, της

θρησκευτικής έκφρασης, της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σσ. 124-6; Willaime, 2006, σ. 82).

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία για την Θ.Ε. στην Ευρώπη προκύπτουν από τη διεθνή έρευνα του καθηγητή Wolfram Weisse του Πανεπιστημίου του Αμβούργου και του Προγράμματος RED Co που έγινε από το 2006 μέχρι το 2009 σε οχτώ Ευρωπαϊκές χώρες. Στα συμπεράσματά της τονίζεται η δυνατότητα της Θ.Ε. να αποτελέσει πεδίο γόνιμου διαθρησκευτικού διαλόγου και διαπολιτισμικής κατανόησης ώστε να επιτευχθεί η ειρηνική κοινωνική συμβίωση (Weisse, 2010), συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (Council of Europe, 2008), καθώς μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας του προσωπικού αγώνα για έναν καλύτερο και δικαιότερο κόσμο (Δεληκωνσταντής, 2013, σ. 406).

Όπως διαπιστώνει ο Κορναράκης, ως προς την αξία του ΜτΘ η Ε.Ε. διαπιστώνει ότι το θρησκευτικό φαινόμενο προϋποτίθεται ως βασικό στοιχείο, α) συνοχής του κοινωνικού ιστού, β) αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων, γ) ανοχής της ετερότητας, δ) σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ε) ασκήσεως και ενισχύσεως του δημοκρατικού πολιτεύματος (Κορναράκης, 2011, σ. 384).

Κεντρική ιδέα που διαπερνά όλες αυτές τις πρωτοβουλίες είναι η έννοια του διαλόγου. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η γνώση των μεγάλων θρησκειών, αλλά και των μη θρησκευτικών αντιλήψεων. Από τη στιγμή που το σχολείο απευθύνεται σε όλα τα παιδιά χωρίς πολιτιστικές, θρησκευτικές κ.ά. εξαιρέσεις, η διαπολιτισμική προοπτική της Θ.Ε. όχι απλά επιβάλλεται *de facto* στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σσ. 32-3), αλλά θα πρέπει να θεωρείται και στόχος της (Orchard, 2015). Σ' αυτή την προοπτική το ΜτΘ μπορεί να αποτελέσει 'το κατεξοχήν μάθημα ευρωπαϊκής ταυτότητας και πολιτισμού', όπως έχει τονιστεί από την Ορθόδοξη Θεολογία (Δεληκωνσταντής, 2009, σ. 48). Στο νέο αυτό 'ασφαλές για όλους' περιβάλλον της τάξης επιδιώκεται η συζήτηση και ο διάλογος, η συνεργατικότητα, η εξοικείωση με τις θρησκείες και τις κοσμοθεωρίες, ο αλληλοσεβασμός, η ενσυναίσθηση, καθώς και ο συσχετισμός του περιεχομένου του μαθήματος με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, σε όποια θρησκεία κι ανήκουν ή δεν ανήκουν (Jackson, 2016, σσ. 51 - 63).

#### **4.8 Το Α.Π.Σ. του '11 – '17 και οι αντιδράσεις εναντίον του**

Μέσα σ' αυτό το ευρύτερο πλαίσιο εκπονήθηκε το τελευταίο Α.Π.Σ. του ΜτΘ στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υπό τον τίτλο 'Νέο Σχολείο'. Το Α.Π.Σ. Δημοτικού – Γυμνασίου εφαρμόστηκε πιλοτικά στα Πειραματικά Σχολεία από το 2011-12 έως το 2014-15, αξιολογήθηκε και αναθεωρήθηκε για να δημοσιευτεί επίσημα, με τις αντιδράσεις της Π.Ε.Θ. και της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος (Επιστολή της 18<sup>ης</sup> Απριλίου 2016), τον Σεπτέμβριο του 2016 (ΦΕΚ 2920/Β/13-09-2016), για να εφαρμοστεί την ίδια χρονιά σε όλα τα σχολεία της χώρας. Η πιο έντονη αντίδραση της Εκκλησίας, όπως κυρίως εκφράστηκε από την

επιστολή του Αρχιεπισκόπου κ. κ. Ιερώνυμου, για την οποία γίνεται λόγος πιο κάτω, αλλά και κάποιων Αρχιερέων, οδηγούν σε νέα αναθεώρηση του Α.Π.Σ. που προέκυψε μετά από τον επίσημο διάλογο Εκκλησίας – Πολιτείας (ΦΕΚ 2104/B/19-06-2017). Αντίστοιχα, με λιγότερες αντιδράσεις, το Α.Π.Σ. του Λυκείου έγινε οριστικά ΦΕΚ τον Ιούνιο του '17, μετά τον διάλογο Πολιτείας και Εκκλησίας (ΦΕΚ 2105/B/19-06-2017) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 44-5). Μετά από προσφυγή της ΠΕΘ και άλλων φορέων, το ΣτΕ με την απόφαση 660/2018 έκρινε άκυρο το Α.Π.Σ. του Δημοτικού – Γυμνασίου (ΣΤΕ, 2017). Ωστόσο στο σχολείο εφαρμόζεται κανονικά το Α.Π.Σ. του 2017, το οποίο εξάλλου προέκυψε μετά από τον διάλογο της Πολιτείας και της Εκκλησίας. Εκκρεμεί πάντως διπλή προσφυγή κατά των Α.Π.Σ. του 2017 από τη μεριά της Π.Ε.Θ., της Μητρόπολης Πειραιά και λοιπών φορέων που ζητούν την κατάργηση των συγκεκριμένων Α.Π.Σ. και από την άλλη της Ένωσης Αθέων. Η Ένωση Αθέων την αλλαγή της διαδικασίας της απαλλαγής, εφόσον για αυτούς το ΜτΘ ακόμη είναι κατηχητικό, ώστε να μην απαιτείται η δήλωση της θρησκευτικής τοποθέτησης ακόμη και της αρνητικής.

Τα νέα Α.Π.Σ. εδράζονται φιλοσοφικά στην πραγματιστική αντίληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής και του Κονστρουκτιβισμού, θεολογικά στην 'Θεολογία του προσώπου και της ετερότητας' και παιδαγωγικά στη βιωματική μάθηση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015 Β, σσ. 144-8). Από την άποψη του προσανατολισμού είναι μονοθρησκειακά προγράμματα με αναφορές και στις άλλες θρησκείες<sup>4</sup>. Δίνουν ένα στίγμα για το ποια μπορεί και πρέπει να είναι η θέση της υποχρεωτικής Θ.Ε. στη σύγχρονη εκκοσμηκευμένη κοινωνία, απαντώντας στο διπολισμό προοδευτισμού (κατάργηση του μαθήματος ή μετατροπή του σε προαιρετικό) και συντηρητισμού (μετατροπή του μαθήματος σε κατήχηση και μύηση σε μία θρησκεία) και κινούνται εντός του ελληνικού και ευρωπαϊκού νομικού πλαισίου, παρακολουθώντας τις σύγχρονες επιστημονικές κατακτήσεις και ανησυχίες της Παιδαγωγικής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Το περιεχόμενο των νέων προγραμμάτων φαίνεται να ξεδιπλώνεται σε τρεις διαδοχικούς ομόκεντρους κύκλους. Ο πρώτος κύκλος είναι η Χριστιανική Ορθοδοξία, ο δεύτερος ο μη Ορθόδοξος Χριστιανισμός και ο τρίτος οι μεγάλες θρησκείες του κόσμου (Γιαγκάζογλου, 2013 Β, σ. 195; Χρυσόστομος, 2013, σσ. 181-2).

Έτσι, τα νέα Α.Π.Σ. του ΜτΘ, επιχειρούν ένα άνοιγμα και έναν διάλογο με τις άλλες ομολογίες, και θρησκείες ξεκινώντας όμως, όπως είναι λογικό για τη νεοελληνική κοινωνία, από τη γνωριμία, μελέτη και κατανόηση της Ορθοδοξίας, αφού δεν μπορούμε να γνωρίσουμε τον άλλο, αν πρώτα δεν γνωρίσουμε τον ίδιο μας τον εαυτό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σ. 35). Εξάλλου, δεν μπορεί να υπάρξει γνώση του ευρωπαϊκού πολιτισμού χωρίς επαρκή οικείωση του χριστιανισμού και της 'κουλτούρας της Βίβλου', του οποίου αποτελούν τα θεμέλια (Eco, 1990, σσ. 102 - 4; Γριζοπούλου & Καζλάρη, 2013, σ. 453), αλλά και ούτε είναι δυνατόν να κατανοηθεί

---

<sup>4</sup> Για μία σύγχρονη και εμπερίστατη εννοιολόγηση των όρων 'ομολογιακό' – 'μη ομολογιακό', 'κατηχητικό' και 'μονοθρησκειακό' – 'πολυθρησκειακό' μάθημα στην Ευρώπη σήμερα, εδώ: (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018).



ο ελληνικός πολιτισμός, εντός του οποίου ζουν οι μαθητές του ελληνικού σχολείου, χωρίς ικανή αναφορά στην πνευματική κληρονομιά της Ορθοδοξίας (Μουζέλης, 1995; Καλαϊτζίδης, 2013, σ. 383; Γριζοπούλου & Καζλάρη, 2013, σ. 453).

Η πραγματική τους καινοτομία, σε σχέση με τα προηγούμενα Α.Π.Σ. βρίσκεται στη θρησκευοπαιδαγωγική προσέγγιση τους και όχι τόσο στο περιεχόμενο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017, σ. 8). Τα Α.Π.Σ. Δημοτικού – Γυμνασίου είναι Προγράμματα Διαδικασίας, ενώ του Λυκείου Λυκείου βασίζεται στην εννοιοκεντρική και βιωματική προσέγγιση της Θ.Ε. Τοποθετούν το βίωμα των μαθητών στο κέντρο της μάθησης, λειτουργούν με την εμπειρία, τη δράση και τη σχέση της μαθησιακής διαδικασίας με την καθημερινή ζωή και αφήνουν ανοιχτά ενδεχόμενα σε αποτελέσματα και κυρίως περιεχόμενο του μαθήματος, δηλαδή οι στόχοι, τα θέματα και οι προτεινόμενες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. προσαρμόζονται στα ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. κριτήρια της τάξης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013).

Τα παιδαγωγικό ζητούμενο δεν περιορίζεται πια στην απομνημόνευση της πληροφορίας και την αναπαραγωγή της γνώσης (κάτι εξαιρετικά εύκολο εξάλλου στην εποχή μας)<sup>5</sup>, αλλά στον θρησκευτικό γραμματισμό (στην πολυπρισματική και πολυκριτηριακή προσέγγιση και βαθύτερη κατανόηση της δικής τους πρώτα θρησκευτικής πίστης και παράδοσης και μετά των άλλων), στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικότητας και στη δημιουργία και ενθάρρυνση στάσεων πανανθρώπινης αποδοχής, όπως ο αλληλοσεβασμός και η ειρηνική συνύπαρξη με τη θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η έμπρακτη ευαισθητοποίηση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα της εποχής, τα υπαρξιακά ερωτήματα και τα ηθικά διλήμματα του ανθρώπου. Η διδακτική μεθοδολογία οπωσδήποτε αλλάζει. Η από καθέδρας διδασκαλία, κατάλληλη για ένα δασκαλοκεντρικό μάθημα ή τη μετάδοση πληροφοριών, δεν θεωρείται απλά παρωχημένη αλλά απολύτως ακατάλληλη. Για την ακρίβεια, από τη στιγμή που το ζητούμενο δεν είναι πια η αναπαραγωγή της πληροφορίας, αλλά η δημιουργία της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από την προσωπική νοηματοδότηση της παιδαγωγικής εμπειρίας, ο πρωταγωνιστής δεν είναι πια ο δάσκαλος, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές. Η ευθύνη του εκπαιδευτικού έγκειται στη δημιουργία κατάλληλων βιωματικών εμπειριών και δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα εμπλακούν ενεργά για να 'χτίσουν' οι ίδιοι την καινούρια γνώση. Στους Οδηγούς Εκπαιδευτικών προτείνονται πολλές δραστηριότητες και ένα πολύ πλούσιο υλικό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, το μαθησιακό επίπεδο κ.τ.λ. της τάξης του. Ανάλογα αλλάζει και η αξιολόγηση. Έτσι, ως προς τις γνώσεις ελέγχεται η δυνατότητα των μαθητών όχι απλώς να τις αναπαράγουν, αλλά κυρίως να τις συσχετίζουν, να τις ερμηνεύουν, να τις κρίνουν, να τις εφαρμόζουν, να τις

---

<sup>5</sup> Όπως σημειώνει ο Pinar, ζούμε στην κοινωνία της πληροφορίας. Αλλά η πληροφόρηση δεν συνιστά εκπαίδευση. Οι πληροφορίες πρέπει να υπόκεινται σε πνευματική κρίση, κριτική σκέψη και συναίσθηση της ηθικής (Pinar, 2004, σ. 8).

χρησιμοποιούν με κριτήρια και να εμπνέονται από αυτές, ενώ προτείνεται να χρησιμοποιηθούν ποικίλες στρατηγικές αξιολόγησης, όπως η τήρηση ημερολογίου, η παρατήρηση διδασκαλίας, η περιγραφική αξιολόγηση μαθητών, η χρήση ερωτηματολογίων για αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών κ.λπ. (Πρόγραμμα Σπουδών, 2016; Βαλλιανάτος, 2016; ΙΕΠ, 2017; Σπουδών, 2017; Γαβρόγλου, 2017; Πρόγραμμα Σπουδών, 2017 Β).

Το ΜτΘ απεκδύεται του κατηχητικού του χαρακτήρα, χωρίς όμως να μετατρέπεται σε ουδετερόχρωμη Θρησκευολογία ή, πολύ περισσότερο, σε Κοινωνιολογία. Η διδασκαλία της θρησκείας είναι, ούτως ή άλλως, αναγκαία στο σχολείο γιατί γεννά βαθιά υπαρξιακά ερωτήματα προκαλώντας την ανάπτυξη των πνευματικών και ψυχικών του δυνάμεων (Κορναράκης, 2011, σ. 382) και αποσκοπεί στην καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού. Ο θρησκευτικός γραμματισμός αποτελεί μέρος του επιστημονικού ‘πολυγραμματισμού’ (Multiliteracy), ο οποίος απαρτίζεται από τα κοινά στοιχεία των διαφόρων γραμματισμών των επιμέρους επιστημονικών κλάδων, όπως η Ιστορία (History literacy), τα Μαθηματικά (Mathematics literacy), η Γεωγραφία (Geography literacy), η Τεχνολογία (Technology literacy), οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (Computer literacy) κ.ά. (ΙΕΠ, 2017, σ. 18) Η γνώση απλά όρων, λέξεων και συμβόλων δεν είναι αρκετή. Όπως έχει ειπωθεί χαρακτηριστικά ‘είναι σαν να προσπαθεί κάποιος να μιλήσει μία γλώσσα βάζοντας λέξεις σε τυχαία σειρά αγνοώντας τη χρήση τους στο οικοπεριβάλλον και τη ‘γραμματική’ του’. Η ουσία του θρησκευτικού γραμματισμού έγκειται στη ‘γνώση του πλαισίου που τις γεννά και τις διαμορφώνει, καθώς και του πολιτιστικού φορτίου που φέρουν’ (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 195-6). Ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι κάτι περισσότερο από το να γνωρίζει κάποιος για τη θρησκεία του άλλου, αν και αυτό θεωρείται σημαντικό βήμα. Το σπουδαίο είναι να γνωρίσει τη δική του θρησκεία και να μάθει να σέβεται τη θρησκεία των άλλων, καθώς και να αντιλαμβάνεται τη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή. Συνεπώς ο θρησκευτικός γραμματισμός αποτελεί απροϋπόθετη συνθήκη ολόπλευρης ανάπτυξης και υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς του Λυκείου, όπως περιγράφονται στη σχετική νομοθεσία (ΙΕΠ, 2017, σ. 19).

Η παράδοση, ωστόσο, που μετράει ήδη μισό αιώνα και θέλει όλες οι σημαντικές μεταρρυθμίσεις στη Θ.Ε. να προκαλούν μικρότερες ή μεγαλύτερες αντιδράσεις από τους ίδιους κύκλους και με τα ίδια περίπου επιχειρήματα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2016, σσ. 46-7) συνεχίστηκε και με αυτά τα Α.Π.Σ. και συνεχίζεται ακόμη και μέχρι την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές. Φαίνεται να ισχύει η παρατήρηση ότι, οι μεταρρυθμίσεις στον χώρο της Θ.Ε. αναπτύσσουν ισχυρότερο συγκρουσιακό πεδίο περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο επιστητό του σχολικού Α.Π.Σ., καθώς ενώ σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα η επαγγελματική ή η επιστημονική ταυτότητα του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού ή ερευνητή είναι δυνατόν να αφίσταται της υπαρξιακής του ταυτότητας, στη περίπτωση της Θ.Ε., τόσο ο επιστήμονας που σχεδιάζει την αλλαγή, όσο και ο εκπαιδευτικός που θα την εφαρμόσει είναι, ως ένα βαθμό, δέσμιοι των κοσμοθεωριακών τους επιλογών σε σημείο ώστε, στον προσανατολισμό που

επιθυμούν να προσδώσουν στη Θ.Ε., να αντανακλώνται ‘οι τρόποι θεραπείας των δικών τους υπαρξιακών αναζητήσεων’ (Κορναράκης, 2011, σ. 406).

Η σοβαρότερη (και όχι μόνο από άποψη εκκλησιαστικού κύρους) αντίδραση ήρθε από την Ορθόδοξη Εκκλησία και μάλιστα από τον Αρχιεπίσκοπο Αθηνών και Πάσης Ελλάδος κ.κ. Ιερώνυμο. Ο Μακαριώτατος με μακροσκελέστατη επιστολή του στις 27 Σεπτεμβρίου 2016 προς την Κυβέρνηση και τους αρχηγούς των πολιτικών κομμάτων, επισημαίνει ότι ‘το ΜτΘ, όπως και αυτά της Ελληνικής γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας αποτελούν αναγκαία μαθήματα ταυτότητας και διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο στη διαμόρφωση του φρονήματος των αυριανών Ελλήνων πολιτών’ και ασκεί έντονη κριτική σε διάφορα σημεία του περιεχομένου των Α.Π.Σ. κυρίως του Δημοτικού, αλλά και της Μ.Ε., τα οποία, κατά τον Αρχιεπίσκοπο συγκεντρώνουν ένα ατάκτως ερριμένο υλικό που όχι μόνο δεν βοηθάει την ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης στα παιδιά, αλλά τους δημιουργεί σύγχυση (Ιερώνυμος, 2016). Πριν τη συγκεκριμένη επιστολή η Δ.Ι.Σ. είχε αποδεχθεί την εισήγηση του Μητροπολίτη Μεσσηνίας κ. Χρυσόστομου (Χρυσόστομος, 2013) που έκανε λόγο για τους τρεις κύκλους πάνω στους οποίους κινείται το νέο Α.Π.Σ. (Ορθοδοξία – άλλες Ομολογίες – άλλες μεγάλες θρησκείες) (ΔΙΣ, 2012). Μετά την επιστολή του Αρχιεπισκόπου ξεκινάει επίσημος διάλογος Εκκλησίας – Πολιτείας, η συνέχιση του οποίου επιβεβαιώνεται από τη Δ.Ι.Σ. τον Μάρτιο του 2017 (ΔΙΣ, 2017), ο οποίος καταλήγει, όπως ειπώθηκε στα αναθεωρημένα Α.Π.Σ. του 2017 (ΦΕΚ 2105/Β/19-06-2017, ΦΕΚ 2104/Β/19-06-2017).

Παρά τον επίσημο διάλογο οι αντιδράσεις από μέρους της Εκκλησίας συνεχίστηκαν, με προεξάρχοντα τον Μητροπολίτη Πειραιώς κ. Σεραφείμ (2018), ο οποίος κάνει λόγο για καταστρατήγηση του συνταγματικού δικαιώματος της πλειοψηφίας να παρέχει στα παιδιά της την Θ.Ε. που επιθυμεί. Μάλιστα το Γραφείο επί των Αιρέσεων και των Παραθρησκειών της Ι.Μ. Πειραιώς εγκαλεί την Ιεραρχία της Εκκλησίας γιατί δεν προσέφυγε σύσσωμη στο ΣτΕ για την μετατροπή του ΜτΘ σε θρησκευολογικό μάθημα και πιστεύει ότι η Εκκλησία δεν πρέπει να αναλώνεται σε ‘φιλολογικούς διαλόγους’ με το Υπουργείο, αλλά να διεκδικήσει να γράφει η ίδια τα σχολικά εγχειρίδια (Newsroom, 2018).

Εντονότατη κριτική στα νέα Α.Π.Σ. ήδη από την πιλοτική τους εφαρμογή άσκησε η Π.Ε.Θ. Στις 12 Οκτωβρίου 2013 οργανώνει ημερίδα στο Πολιτιστικό Κέντρο Μελισσίων του Δήμου Πεντέλης με θέμα ‘Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Πιλοτικά κ.ά.) και τα εν χρήσει Σχολικά Βιβλία Θεωρητικής Κατευθύνσεως (Θρησκευτικών, Φιλολογικών Μαθημάτων και Ιστορίας) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης’. Τα πορίσματά της ημερίδας αναδημοσιεύθηκαν σε πολλά θεολογικά ιστολόγια, όπως η Ορθόδοξη Πορεία, απ’ όπου ανακτήθηκαν για την παρούσα έρευνα. Στα πορίσματα αναφέρεται ότι το ΜτΘ είναι, βάσει Συντάγματος, υποχρεωτικό με δικαίωμα απαλλαγής σε ετερόδοξους ή αλλόθρησκους μαθητές. Ως εκ τούτου, ‘θα πρέπει να έχει ομολογιακό χαρακτήρα και να αποτελεί ορθόδοξη κατήχηση’, εφόσον η Ορθόδοξη Εκκλησία είναι η μόνη που κατέχει

ακέραια τη διδασκαλία του Χριστού. Η ΠΕΘ διαβεβαιώνει με την εμπειρία της για ‘το απολύτως συμβατό της ψυχολογίας των ελληνοπαίδων με το ομολογιακό ΜτΘ, ιδίως στις εξαιρετικά δύσκολες ημέρες της νεοταξικής εποχής που ζούμε’. Αντιθέτως, ‘το πιλοτικό πρόγραμμα της θρησκευολογίας, θα κατηχεί τα παιδιά μας στις ψευδοθρησκείες, ενώ η πορνεία, η μοιχεία, η ομοφυλοφυλία, ο ατομισμός, ο εγωκεντρισμός, η ζηλοτυπία, ο ποταπός ανταγωνισμός θα εγκλωβίζουν τη νεολαία μας στην απαξίωση της προσωπικότητός τους, αφού δεν θα έχουν γνωρίσει τον αληθινό θεανθρώπινο τρόπο της εν Χριστώ ζωής’. Βλέπει ‘πόλεμο στυγερό στα οικονομικά του, στην περιουσία που δημιούργησε με πολύ κόπο’, έναν πόλεμο ιδεολογικός, αντισυνταγματικός, αφελληνιστικό, αντιχριστιανικό’ και αναρωτιέται ‘γιατί πρέπει τα παιδιά μας, τα ελληνόπουλα, να γίνουν πειραματόζωα στα χέρια και στα νύχια των νεοταξιτών’ (Ορθόδοξη Πορεία, 2013);

Ο Σχολικός Σύμβουλος Ευάγγελος Πονηρός επισημαίνει ότι το ‘εισαγόμενο σύστημα’ του θρησκευτικού γραμματισμού (religious literacy) είναι πρόγραμμα πολυθρησκειακό και σημειώνει με έμφαση ότι ‘απομάκρυνση και διαφοροποίηση του μαθήματος από την κατήχηση σημαίνει απομάκρυνσή του και διαφοροποίησή του από την ορθοδοξία’ (Πονηρός, 2013). Η Θεολόγος Ελένη Βασσάλου (νυν Πρόεδρος του Παγκρήτιου Συνδέσμου Θεολόγων) αναρωτιέται από ποιον ‘πήραν εντολή’ για ριζικές μεταρρυθμίσεις στο ΜτΘ, αφού δεν υπάρχει ‘εκπεφρασμένο αίτημα του Ορθόδοξου ελληνικού λαού, ο οποίος έχει κατοχυρωμένο συνταγματικά το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας, καθώς και το δικαίωμα να διασφαλίζει τη διαπαιδαγώγηση των τέκνων του σύμφωνα με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές του πεποιθήσεις’ (Βασσάλου, 2012).

Τέλος ο καθηγητής Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας του ΑΠΘ Ηρακλής Ρεράκης θεωρεί πως πίσω από το νέο Α.Π.Σ. το οποίο αποκαλεί ‘πνευματικό οίδημα’ βρίσκονται πολιτικές ιδεοληψίες και εκτιμά ότι ‘η συναφειακή ή πολλαπλή διδασκαλία θρησκευτικών εκδοχών σε ισότιμη διδακτική και αξιακή βάση, στερεί τα παιδιά από μια επαρκή και αμιγή διδασκαλία της δικής τους πίστεως και τους προσφέρει ένα νέο πολυθεϊστικό πρότυπο ως αντικείμενο θρησκευτικής πίστεως, που αντίκειται στην ορθόδοξη πίστη τους στον ένα και μοναδικό Τριαδικό Θεό.’ Κατά την εκτίμησή του ‘ο σκοπός που προσφέρεται αυτή η ποικιλία των πολλαπλών θρησκευτικών εκδοχών στα παιδιά είναι η μύηση στην πολυθρησκεία και δι’ αυτής της μύησης, η οικειώσή τους στη ιδέα του μύθου της πολυπολιτισμικότητας, αφού ο κύριος στόχος του ΜτΘ, με το εν λόγω Α.Π.Σ., δεν έχει να κάνει με θεολογία, Εκκλησία, πίστη, μυστηριακή ή λειτουργική ζωή ή άλλα συστατικά στοιχεία του έως στις μέρες μας διδασκόμενου στα σχολεία ΜτΘ, αλλά αποτελεί ένα πολτοποιημένο συνονθύλευμα κυρίως κοσμικών και ανθρωποκεντρικών στοιχείων από διάφορες θρησκείες. Έτσι, από τη στιγμή που το ΜτΘ ‘παύει να υπηρετεί την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνειδήσεως των μαθητών στο ορθόδοξο δόγμα, (...)γίνεται ένα μάθημα απλής κοινωνικής ή πολιτικής αγωγής’ (Ρεράκης, 2016; 2016 Β; 2017).

Είναι προφανές ότι το ζήτημα είναι πολυδιάστατο, κρύβει πολλά, περισσότερο ή λιγότερο φανερά, διακυβεύματα και αφορά την ίδια την ουσία της Θ.Ε. και τη δυνατότητά της να επιβιώσει ως βασική συνιστώσα (και άρα ως υποχρεωτικό μάθημα) ενός σύγχρονου Α.Π.Σ.

Η άποψη που υπερασπίζεται το κατηχητικό μάθημα βασίζεται σε μία κατεξοχήν ιστορική αναφορά. Δεσμεύεται σε μία ιστορία του ΜτΘ, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στη (σχετικά πρόσφατη) ιστορία του ελληνικού κράτους, κατά την οποία το μάθημα συνδέθηκε με το χτίσιμο της νεοελληνικής ταυτότητας, η οποία είχε ως ισχυρό συνεκτικό ιστό (μεταξύ άλλων) την Χριστιανική Ορθόδοξη πίστη. Υπερασπίζεται το δικαίωμα των ελληνοπαίδων να έχουν τη Θ.Ε. των νεοελλήνων προγόνων τους – και μόνον αυτή. Κανένας διάλογος με άλλες ομολογίες, θρησκείες ή άλλες αντιλήψεις δεν επιτρέπεται, παρ' εκτός ίσως και αν γίνεται για να διατρανώσει την ανωτερότητα της Χριστιανορθόδοξης πίστης. Το 'άνοιγμα στις άλλες θρησκείες' είναι ύποπτο ως νεοταξικής προέλευσης εθνική προδοσία, υποσκάπτει το ελληνορθόδοξο φρόνημα, αλλοιώνει την ίδια την Χριστιανική πίστη, οδηγώντας στον συγκρητισμό μίας παγκοσμιοποιημένης πανθησκείας και οδηγεί υποχρεωτικά στην ανηθικότητα, η οποία εκτείνεται από την αποδοχή της ομοφυλοφιλίας (σταθερό μοτίβο σε αρκετά κείμενα, όπως φάνηκε από την παράθεση της σχετικής αρθρογραφίας) μέχρι ό,τι μπορεί να σκεφτεί ο κάθε υπερασπιστής της άποψης αυτής. Ο διάλογος με τους άλλους είναι αφ' εαυτού ύποπτος.

Από την άλλη, υπάρχει μία σαφέστατη πρόθεση η Εκκλησία όχι απλώς 'να μπαίνει στα χωράφια της Πολιτείας' (δηλαδή την Εκπαίδευση), αλλά να την υπερσκελίζει σε ό,τι αφορά το 'δικό της μάθημα': να ερωτάται πριν την αλλαγή των Α.Π.Σ. και όχι απλά να γνωμοδοτεί για τη δογματική ορθότητα των περιεχομένων της όπως ορίζει η νομοθεσία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 59), να γράφει η ίδια τα βιβλία των Θρησκευτικών (Ζήσης, 1994), να επιλέγει ο εκάστοτε Μητροπολίτης τους θεολόγους των σχολείων (ΔΙΣ, 2012) κ.ο.κ. Παιδαγωγικά, η αναγκαιότητα της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης δεν αμφισβητείται, ενώ η βιωματική μάθηση θεωρείται ύποπτη σχετικισμού, ενώ η ηθική διαπαιδαγώγηση ταυτίζεται με τη γνωσιοκρατία, την παροχή πληροφοριών και την απομνημόνευση, σαν να είναι αρκετό για έναν σύγχρονο μαθητή το να ακούσει μία αλήθεια από τον θεολόγο και να κληθεί να την αναμεταδώσει για να την ενστερνιστεί και να την κάνει πράξη. Από θεολογικής απόψεως, ταυτίζει την εν Χριστώ αλήθεια με την αδιαφορία (ή την ανεπάρκεια) ενός σύγχρονου θεολογικού λόγου να ανοιχτεί με τον (όποιο) άλλο, ακούγοντάς τον, κατανοώντας τον (γιατί, πώς αλλιώς μπορεί να γίνει ένας διάλογος) και καταθέτοντας χωρίς οίηση, αλλά με σιγουριά τη δική του Αλήθεια. Μάλιστα, πρόκειται για μία αντίληψη που θέλει τη Θ.Ε. όχι να ενώνει, αλλά να χωρίζει τα παιδιά και τους εφήβους μαθητές, ανάλογα με το θρήσκευμά τους, αφού απευθύνεται αυστηρά και μόνο σε Χριστιανούς Ορθόδοξους, διώχνοντας τους υπόλοιπους ή στέλνοντάς τους στους ιερείς και στους λειτουργούς άλλων θρησκειών. Τέλος, η απόφαση του ΣΤΕ, περί 'αποκλειστικής' διδασκαλίας της Ορθόδοξης Χριστιανικής πίστης (ΣΤΕ, 2017), φαίνεται να επιστρέφει τη Θ.Ε. περισσότερο από έναν αιώνα

πίσω, αφού, όπως ήδη γράφτηκε, τα ξένα θρησκευόμενα εισήχθησαν στο ΜτΘ το 1913 και μάλιστα στο Δημοτικό (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1913, σ. 583).

Από την άλλη οι υπερασπιστές του ‘ανοιχτού’ ΜτΘ, απαντούν στην παρελθοντοστρέφεια του Κατηχητικού μαθήματος κατ’ αρχάς αμφισβητώντας και αυτή ακόμη την ‘ισχυρή’ ιστορικότητά του, δεδομένου ότι είναι ιδιαίτερα αμφίβολο εάν βρίσκει ερείσματα στην προ της δημιουργίας του νεοελληνικού κράτους ιστορία (Καλαϊτζίδης, 2013, σσ. 377-8; Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 39). Στην ‘αναγκαιότητα του Κατηχητικού μαθήματος’ υπενθυμίζεται ότι πρόκειται για κακή και αναποτελεσματική κατήχηση, αφού παρά τη σχολική κατήχηση δεκαετιών οι περισσότεροι Έλληνες αν και δηλώνουν Χριστιανοί Ορθόδοξοι είναι ακατήχητοι, χωρίς ενοριακή ζωή και ενεργό συμμετοχή στη λατρεία της Εκκλησίας (Βαλλιανάτος, 2013, σ. 259). Επισημαίνεται επίσης ότι το Κατηχητικό Μάθημα θα είναι το τέλος του ΜτΘ ως υποχρεωτικό μάθημα (Παπαθανασίου, 2013, σ. 459) και εκφράζονται έντονοι φόβοι στο ‘άνοιγμα της πόρτας’ σε μη κρατικά διαπιστευμένους παιδαγωγούς (ιμάμηδες, γκουρού κ.τ.λ.) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013 Β, σ. 288). Αντί του δασκαλοκεντρισμού, προτείνεται η Βιωματική Μέθοδος, η οποία εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στην παραγωγή της γνώσης, μέσα από την προσωπική νοηματοδότηση και την εφαρμογή της σε συνθήκες καθημερινής εμπειρίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 45). Επιχειρεί ένα ‘άνοιγμα’ στις άλλες θρησκείες και ομολογίες χωρίς να σχετικοποιεί την Αλήθεια του Χριστού, επισημαίνοντας ότι η Ορθόδοξη Θεολογία ποτέ δεν φοβήθηκε τη γνώση των Άλλων και τη συνομιλία μαζί τους (Μόσχος, 2013, σσ. 268-9) και αποβλέποντας στο θρησκευτικό γραμματισμό και την κριτική θρησκευτικότητα (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016, σ. 208).

Τέλος, η Θ.Ε. μπορεί να είναι το κατεξοχήν μάθημα όπου οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές είναι πιο ορατές και όπου δοκιμάζονται οι προκλήσεις της διαφορετικότητας (Johannessen & Skeie, 2018). Το ‘ανοιχτό’ ΜτΘ είναι ένα μάθημα το οποίο, όπως όλα τα μαθήματα του σχολικού Προγράμματος απευθύνεται όχι μόνο στα ‘δικά μας παιδιά’, αλλά σε όλους τους μαθητές. Είναι ένα μάθημα που ενώνει και δεν χωρίζει. Σύγχρονες έρευνες εξάλλου, όπως αυτή στις διαθρησκευτικές ‘τάξεις αναγνώρισης’ του Έντε στην Ολλανδία έδειξαν ότι οι μαθητές ‘απέκτησαν μεγαλύτερη σύνδεση με τη δική τους θρησκευτική παράδοση και γίνονταν ανοιχτοί στη διαφορετικότητα του διπλανού τους’ (Ζωνάκης, 2019, σ. 17).

#### **4.9 Ο νέος ρόλος των θεολόγων μετά την αλλαγή των Α.Π.Σ.**

Είναι φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει άρδην και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα μελέτη. Ο θεολόγος που έχει άριστες γνώσεις και αποτελεί το ‘πρότυπον της ηθικής’ και που ελέγχει την ‘άμεμτον ηθικήν’ των παιδαγωγουμένων και παίρνει απουσίες την Κυριακή στην εκκλησία, έδωσε τη θέση του στον θεολόγο που έχει άριστες γνώσεις, ‘ξέρει να λέει καλά το μάθημα’ και ελέγχει αν τα παιδιά ξέρουν απ’ έξω τις 10 εντολές, ‘το Πιστεύω’ και τις

σημαντικότερες ημερομηνίες της Εκκλησιαστικής ιστορίας. Σήμερα και αυτός καλείται να δώσει τη θέση του σε έναν νέο τύπο θεολόγου, ο οποίος έχει επίσης άριστες θεολογικές γνώσεις, αλλά γνωρίζει ότι αυτές δεν είναι από μόνες τους αρκετές, όση μεταδοτικότητα και αν έχει για να γίνουν αληθινή γνώση, δηλαδή κατάκτηση από τους μαθητές του. Χρειάζεται να αναπτύξει και να καλλιεργήσει καινούρια ταλέντα και νέες δεξιότητες, για να μπορέσει να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τα δικά τους ταλέντα και τις δικές τους δεξιότητες. Και πρώτα απ' όλα χρειάζεται να μάθει να αφουγκράζεται τις ανάγκες, να ανιχνεύει τα ενδιαφέροντα και να συνειδητοποιεί την υπάρχουσα γνωστική ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών, γιατί πάνω σ' αυτά θα οικοδομηθεί η καινούρια γνώση, η οποία δεν είναι κάτι συντελεσμένο, αλλά μία διαρκής ανάπτυξη και μία διαρκής νοηματοδότηση της δικής τους εμπειρίας. Έτσι θα μπορεί να δημιουργεί τις κατάλληλες κάθε φορά βιωματικές καταστάσεις, τις οποίες η τάξη θα νοηματοδοτεί θρησκευτικά και θα καλείται να εφαρμόσει σε συνθήκες, κατά το δυνατόν, πραγματικής ζωής. Η θέση του εκπαιδευτικού παύει να είναι στατική και απέναντι από τα παιδιά. Τώρα βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στις ομάδες που επεξεργάζονται τις δραστηριότητες που ο ίδιος έχει σχεδιάσει. Ο ρόλος του είναι περισσότερο ρόλος υποκινητή και εμπνευστή των δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες τα παιδιά 'μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν', παρά του μεταλαμπαδευτή της μία και μοναδικής γνώσης που δεν επιδέχεται καμία αντίρρηση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σσ. 40-6).

Εκπαιδευτικοί έχουν εκφραστεί θετικά για το νέο Α.Π.Σ. και φαίνεται να συμφωνούν ότι λειτουργεί απελευθερωτικά για τους ίδιους και επικοδομητικά για τους μαθητές στην τάξη. Όπως εξηγεί ο ενεργεία εκπαιδευτικός δρ. Γ. Καπετανάκης, 'οι διδάσκοντες έχουν την ευκαιρία να καινοτομήσουν και να φτιάξουν το δικό τους Α.Π.Σ. επιλέγοντας από τις θεματικές ενότητες εκείνα τα υποθέματα που είναι οικειότερα στον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου'. Ο δρ. Θεολογίας, καθηγητής στο Βενετόκλειο Λύκειο της Ρόδου Ν. Τσιρέβελος τονίζει ότι σκοπός του έργου του εκπαιδευτικού δεν είναι πια η στείρα μετάδοση των πληροφοριών, αλλά η δημιουργία ενός συμμετοχικού μαθήματος όπου ο μαθητής 'θα μαθαίνει ο ίδιος πώς να μαθαίνει' και αυτό ο εκπαιδευτικός το προκαλεί σχεδιάζοντας και υλοποιώντας συνεργατικές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές διαρκώς καλούνται να λάβουν θέση και να αιτιολογήσουν την απόφασή τους (Ζωνάκης, 2019, σσ. 68-9).

Οι παιδαγωγικές καινοτομίες φαίνεται να αποτελούν πρόκληση για τους θεολόγους εκπαιδευτικούς, με δεδομένο το δασκαλοκεντρικό παρελθόν του μαθήματος. Επιπλέον, η έλλειψη κρατικών επιμορφώσεων η οποία, όπως έδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δυσκολεύουν το 'προχώρημα της αλλαγής' διεθνώς, πιθανόν να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υιοθεσία των αλλαγών και στην περίπτωση των νέων Α.Π.Σ, καθώς η μόνη κρατική επιμόρφωση που έγινε ήταν στο τέλος της πρώτης χρονιάς λειτουργίας των νέων Α.Π.Σ. τον Ιούνιο του 2017. Έτσι, άρχισε να οργανώνεται η αυτενέργεια των

εκπαιδευτικών, με εκπαιδευτικά σεμινάρια, είτε του Θεολογικού Συνδέσμου Καιρός, είτε κάποιων Σχολικών Συμβούλων.

Είναι αρκετή η αυτενέργεια για την αποτελεσματική υιοθέτηση των αλλαγών; Οι προσφυγές και το αβέβαιο μέλλον του Α.Π.Σ. επηρεάζουν τη διδασκαλία των θεολόγων; Πώς αντιδρούν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στην αλλαγή του Α.Π.Σ.; Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους απέναντι στην θρησκευοπαιδαγωγική προσέγγιση των νέων Α.Π.Σ. και των σύγχρονων Παιδαγωγικών αρχών γενικότερα; Και κατά πόσο έχουν εντάξει την προτεινόμενη μεθοδολογία των νέων Α.Π.Σ. στην ανάπτυξη του μαθήματός τους; Όλα αυτά αποτελούν ζητήματα που χρήζουν ειδικής διερεύνησης και σίγουρα δεν θα απαντηθούν (τουλάχιστον στην ολότητά τους) από τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς ο χαρακτήρας της συγκεκριμένης μελέτης είναι ευρύτερος και δεν εστιάζει αποκλειστικά στο τελευταίο Α.Π.Σ. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μπορεί να φωτίσει αρκετές από τις όψεις και τους προβληματισμούς που τίθενται και σ' αυτή την παράγραφο, ειδικά αν τα πορίσματά της μελετηθούν και συγκριθούν με άλλες έρευνες που έχουν γίνει και που ενδεχομένως να γίνουν στο μέλλον.

#### **4. 10 Σύνοψη**

Το ΜτΘ έχει από γεννήσεως ελληνικού κράτους αδιαμφισβήτητο κατηχητικό και ηθικοπλαστικό χαρακτήρα (Περσελής, 2004, σ. 9)). Από τη στιγμή που η παιδεία οργανώθηκε κατά τα γερμανικά πρότυπα, εξασθενίζοντας σημαντικά την 'κλειστή σχέση' που υπήρχε ανάμεσα στην Εκκλησία και τους πολίτες, οι στόχοι της Θ.Ε. ορίστηκαν εξ αρχής από το κράτος και 'η σπουδαιότητά της βασιζόταν στη δυνατότητά της να καθιστά ικανούς του ανθρώπους να είναι ηθικά μορφωμένοι και ικανοί να γνωρίζουν τη διδασκαλία της Ορθόδοξης Εκκλησίας' (Περσελής, 1994, σ. 30). Όπως και το σύνολο της Εκπαίδευσης, φαίνεται να ήταν ενταγμένη στο γενικότερο 'ιδεολογικό πρόταγμα' του ελληνικού κράτους περί 'ελληνοχριστιανικού πολιτισμού' (Γαζή, 2004, σ. 51), το οποίο ήταν κυρίαρχο κατά το μεγαλύτερο μέρος του 19<sup>ου</sup> και του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στο Άρθρο 16 του Συντάγματος του 1952 διαβάζουμε: 'εις πάντα τα σχολεία μέσης και στοιχειώδους εκπαίδευσεως η διδασκαλία αποσκοπεί την ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της ηθικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού' (Σύνταγμα της Ελλάδος, 1952). Κατά τη δικτατορία, η Θ.Ε. έζησε τις χειρότερες στιγμές της, καθώς ταυτίστηκε με τον σκοταδισμό, την ηθικολογία και την αστυνόμευση της προσωπικής ζωής των μαθητών, από τη συντηρητική νοοτροπία του χουντικού κράτους, που είχε ως σύνθημα το 'Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών' (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 41).

Κατά τη μεταρρύθμιση του Παπανούτσου, το 1964, επιχειρήθηκε η ανανέωση και της Θ.Ε., μία απόπειρα η οποία διακόπηκε εξαιτίας των άμεσων και εντονότατων αντιδράσεων του θεολογικού κόσμου. Οι αντιδράσεις αυτές δημιούργησαν μία 'παράδοση' από τον θεολογικό χώρο, ο οποίος έκτοτε αντιδρά σε όλες τις μεταρρυθμίσεις που επιχειρούν να αμφισβητήσουν, κατά το μάλλον ή ήττον, τον



κατηχητικό χαρακτήρα της Θ.Ε. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των δύο τελευταίων αλλαγών του Α.Π.Σ. του ΜτΘ, του ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ. το 2003 και, κυρίως, το τελευταίο Α.Π.Σ. το 2011 – 17 (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 35 - 45)

Από τη δεκαετία του 1980 ξεκινάει ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στους θεολόγους σχετικά με τον προσανατολισμό που θα πρέπει να έχει ένα σύγχρονο ΜτΘ (Σταμούλης, 2012; Κορναράκης, 2011, σ. 379). Αποτέλεσμα αυτού του διαλόγου είναι το Α.Π.Σ. που ξεκίνησε να εφαρμόζεται πιλοτικά το 2011 και από το 2016 εφαρμόζεται επίσημα σε όλα τα σχολεία. Βασικά χαρακτηριστικά του νέου Α.Π.Σ. είναι η απομάκρυνση από την κατήχηση, η καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού και το άνοιγμα στις άλλες θρησκείες. Παιδαγωγικά στηρίζεται στον κονστρουκτιβισμό και τη Βιωματική Μάθηση. Τα νέα Α.Π.Σ. εδράζονται φιλοσοφικά στην πραγματιστική αντίληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής και του Κονστρουκτιβισμού, θεολογικά στην ‘Θεολογία του προσώπου και της ετερότητας’ και παιδαγωγικά στη βιωματική μάθηση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015 Β, σσ. 144-8).

Η μεγάλη τους καινοτομία είναι η παιδαγωγική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Τοποθετούν το βίωμα των μαθητών στο κέντρο της μάθησης, λειτουργούν με την εμπειρία, τη δράση και τη σχέση της μαθησιακής διαδικασίας με την καθημερινή ζωή και αφήνουν ανοιχτά ενδεχόμενα σε αποτελέσματα και κυρίως περιεχόμενο του μαθήματος, δηλαδή οι στόχοι, τα θέματα και οι προτεινόμενες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. προσαρμόζονται στα ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. κριτήρια της τάξης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013) Αλλάζει κατ’ αυτό τον τρόπο, τόσο η διδακτική μεθοδολογία, όσο και ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει πληροφορίες, αλλά οργανώνει και εμπνέει βιωματικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές ανακαλύπτουν και δημιουργούν τη νέα γνώση.

Το νέο Α.Π.Σ. γνώρισε θύελλα αντιδράσεων, τόσο από μέρος των θεολόγων εκπαιδευτικών, όσο και από την Εκκλησία. Κεντρικό επιχείρημα των ενστάσεων αναδεικνύεται το ότι οποιαδήποτε απομάκρυνση από τον κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος συνιστά απομάκρυνση από την Ορθοδοξία και μύηση στην πολυθρησκεία (Ρεράκης, 2016; Ρεράκης, 2016 Β; Πονηρός, 2013; Ορθόδοξη Πορεία, 2013). Επιστέγασμα αυτών των αντιδράσεων ήταν οι προσφυγές στο ΣΤΕ για την κατάργησή του, τόσο από την ΠΕΘ και κάποιους εκκλησιαστικούς κύκλους και χριστιανικές οργανώσεις, όσο και από την Ένωση Αθέων. Η απόφαση του ΣΤΕ αναμένεται να καθορίσει το μέλλον όχι μόνο των Α.Π.Σ., αλλά και του ΜτΘ στην Ελλάδα.

Ταυτόχρονα δημιουργούνται μία σειρά από ερωτήματα που αφορούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. και στον βαθμό που αυτές οι αλλαγές εφαρμόζονται στην τάξη. Σ’ αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσει να απαντήσει η παρούσα έρευνα κι αυτό θα γίνει στο δεύτερο μέρος με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

**B.**

# **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## 5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Αναφέρονται οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα, ο τρόπος επιλογής του, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, ο τρόπος κατασκευής και διακίνησης τους, οι μέθοδοι, οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων και ο τρόπος ερμηνείας τους, καθώς και η αναγκαιότητα της έρευνας.

## 5.2. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τους προσδιοριστικούς παράγοντες των στάσεων και των αντιλήψεων των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών, μόνιμων και αναπληρωτών, στα ελληνικά Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (Μ.Ε.) αναφορικά με τις αλλαγές του Α.Π.Σ. στο Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ).

Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των παραγόντων αυτών συγκαταλέγονται: (α) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού (β) οι στάσεις που οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, (γ) οι εκτιμήσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που συνιστούν μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. αποτελεσματική ή όχι, (δ) οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών στη Θ.Ε., (ε) οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην υιοθέτηση των αλλαγών και (στ) ο βαθμός στον οποίο ανταποκρίνονται στις αλλαγές του Α.Π.Σ. του ΜτΘ και ειδικότερα στην τελευταία αλλαγή (2017), αφού δεν υπήρχε αξιόπιστος ερευνητικός τρόπος να διερευνηθούν οι προηγούμενες, δεδομένου ότι είναι πολύ πίσω στον χρόνο.

Από τη διατύπωση του προαναφερόμενου γενικού σκοπού, την εξειδίκευση του σε επιμέρους στόχους, καθώς και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψαν μία σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσα από την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων:

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

Η υπόθεση που ακολούθησε η έρευνα είναι ότι, παρά τις δυσκολίες της αλλαγής, όπως διαφάνηκαν και από την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και παρά τις

αντιδράσεις που έχουν επισημανθεί από ένα μέρος των θεολόγων τα τελευταία 50 περίπου χρόνια κατά τις διάφορες αλλαγές του Α.Π.Σ., οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί σήμερα αντιλαμβάνονται, στην πλειοψηφία τους, την αξία των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών και, ως εκ τούτου, όταν κατανοούν και ενθουλακώνουν τις γενικές θρησκευοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις των νέων Α.Π.Σ., τις ακολουθούν και εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που αυτά τους παρέχουν.

Εκτός από τη βασική, γενική, υπόθεση, η έρευνα ακολούθησε και τις εξής υποθέσεις, αναφορικά με τα προσωπικά – δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών:

- Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό), όπως επίσης και οι επιπλέον σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής σχετίζονται θετικά με την ευνοϊκή στάση απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. στο ΜτΘ.
- Τα χρόνια προϋπηρεσίας γενικά παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τη δεκτικότητα στις αλλαγές
- Η υιοθέτηση των αλλαγών δεν συσχετίζονται με το φύλο και την πίστη στον Θεό.

### 5.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Στην επιστημονική έρευνα χρησιμοποιούνται, κατά κύριο λόγο τρεις βασικές μέθοδοι: η ποσοτική (quantitative research), η ποιοτική (qualitative research) και η έρευνα μεικτών μεθόδων (mixed methods research)(Creswell, 2003).

Η ποσοτική μέθοδος έρευνας βασίζεται στην αξιοποίηση των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων τους (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Η ποσοτική μέθοδος αναπτύχθηκε γύρω στο 1250 μ.Χ. από την ανάγκη των ερευνητών της εποχής να προσδιορίσουν ποσοτικά δεδομένα και έκτοτε έχει κυριαρχήσει στο δυτικό πολιτισμό ως η κατεξοχήν μέθοδος δημιουργίας νέας γνώσης (Williams, 2007, σ. 66). Χρησιμοποιεί στρατηγικές συλλογής και διερεύνησης δεδομένων μέσα σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο ώστε να δημιουργήσει στατιστικά δεδομένα (Creswell, 2003, σ. 18).

Η ποσοτική έρευνα είναι μια προσέγγιση για τη δοκιμή αντικειμενικών θεωριών εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2003) και ξεκινά πάντα με μία υπόθεση η οποία ή θα επιβεβαιωθεί ή θα ανατραπεί (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Οι μεταβλητές, με τη σειρά τους, μπορούν να μετρηθούν, συνήθως με εργαλεία, έτσι ώστε τα αριθμημένα δεδομένα να μπορούν να αναλυθούν με στατιστικές διαδικασίες (Creswell, 2003). Τα ευρήματα από την ποσοτική έρευνα μπορούν να είναι προβλεπτικά, επεξηγηματικά και επιβεβαιωτικά (Williams, 2007). Σε αντίθεση με την ποιοτική μέθοδο όπου ο ερευνητής είναι μέρος της έρευνας, η ποσοτική μέθοδος εγγυάται αντικειμενικά αποτελέσματα, στο βαθμό που η έρευνα είναι ανεξάρτητη από αυτόν και τα δεδομένα της χρησιμοποιούνται για την αντικειμενική μέτρηση της πραγματικότητας (Williams, 2007). Έτσι, η ποσοτική έρευνα επικεντρώνονται στην ανάλυση, απομονώνοντας κι εξετάζοντας τα επιμέρους στοιχεία ενός φαινομένου

(Χασσάνδρα & Γούδας, 2003) και δημιουργεί νόημα μέσω της αντικειμενικότητας που αποκαλύπτεται στα δεδομένα που συλλέγονται. (Williams, 2007, σ. 66).

#### **5.4 Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν θεολόγοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας. Το δείγμα είναι δείγμα πιθανοτήτων, καθώς η έρευνα διεξήχθη με τυχαίο τρόπο από τον ευρύτερο πληθυσμό και για αυτό μας επιτρέπει να κάνουμε γενικεύσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 164).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο περιβάλλον της Google Docs στο οποίο εισέρχεται ο ενδιαφερόμενος μέσω συνδέσμου. Εστάλησαν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τον σύνδεσμο σε όλα τα σχολεία της χώρας με την υπόδειξη να επιδοθούν στον θεολόγο του σχολείου. Σκοπός ήταν το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό των εκπαιδευτικών Θεολόγων, να είναι δηλαδή μεγαλύτερο του 10%. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο στο διαδίκτυο για ένα μήνα και το δείγμα ξεπέρασε το επιδιωκόμενο ποσοστό. Απαντήθηκαν 396 ερωτηματολόγια, σε σύνολο 3.434 θεολόγων, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ. Ο τυχαιοποιημένος τρόπος επιλογής του δείγματος, καθώς και ο αντιπροσωπευτικός αριθμός του συνηγορούν υπέρ της αξιοπιστίας της έρευνας, με επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και σφάλμα εμπιστοσύνης της τάξεως του 5% (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 153-6).

Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μια ομάδα 32 εκπαιδευτικών (το 10% του αρχικά υπολογιζόμενου δείγματος) στους οποίους απευθύνθηκε αρχικά ο ερευνητής. Σταθμίστηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και έγιναν κάποιες ελάχιστες μετατροπές στην κατεύθυνση της σαφέστερης διατύπωσης κάποιων ερωτήσεων, στις οποίες εντοπίστηκε από τους εκπαιδευτικούς της πιλοτικής ομάδας σχετική ασάφεια. Για την τήρηση των βασικών κανόνων της ερευνητικής ηθικής και του κώδικα δεοντολογίας (εμπιστευτικότητα, εχεμύθεια, προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα) (Robson, 2007), επιλέχθηκε από τον ερευνητή η ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Στο σχετικό συνοδευτικό μήνυμα που στάλθηκε στα σχολεία, τονίστηκε ο προαιρετικός του χαρακτήρας, προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά της ώρας.

#### **5.5 Εργασία**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές του Μαΐου μέχρι τις αρχές του Ιουνίου του 2019. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα), που εξέταζε τις παραμέτρους που καταγράφηκαν στην πρώτη παράγραφο του παρόντος κεφαλαίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 6 υποκλίμακες:

A. Δημογραφικά στοιχεία

Β. Στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή γενικά και ειδικότερα απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ. στο ΜτΘ.

Γ. Αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αλλαγών του Α.Π.Σ. της Θ. Ε.

Δ. Στάσεις και αντιλήψεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές

Ε. Δυσκολίες στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ.

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

Οι ερωτήσεις συνολικά ήταν 45. Οι πρώτες 7 αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία και οι υπόλοιπες 38 διερευνούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Όλες οι ερωτήσεις, πλην αυτών που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, ήταν ιεραρχημένες σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

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

*Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)*

Cronbach's Alpha	N of Items
0,774	38

Ακολουθεί αναλυτικότερη αναφορά στα δεδομένα που διερευνούσαν οι υποκλίμακες καθώς και στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

#### **A. Δημογραφικά στοιχεία**

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκαν το φύλο, η ηλικία, το θρήσκευμα, ο ανώτατος τίτλος σπουδών, ο τίτλος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής (εάν υπάρχει), τα χρόνια υπηρεσίας και ο αριθμός των αλλαγών του Α.Π.Σ. που έχουν κληθεί να εφαρμόσουν

#### **Β. Στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ.**

Η υποκλίμακα διερευνά τις στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο της αλλαγής γενικά και στην αλλαγή του Α.Π.Σ. του ΜτΘ ειδικότερα, που είναι το κεντρικό ερώτημα της έρευνας. Για τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο - κλίμακα 'The inventory of attitudes toward change' των Dunham, Grube, Gardner, Cummings και Pierce (1989), το οποίο προσαρμόστηκε από τον ερευνητή για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Από τις 18 προτάσεις που υπήρχαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο και αφορούν στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές όψεις των στάσεων απέναντι στις σχολικές αλλαγές, επιλέχθηκαν οι 6 και προσαρμόστηκαν, προκειμένου να απαντούν

τόσο στο γενικότερο (στάσεις απέναντι στην αλλαγή γενικά), όσο και στο ειδικό (στάσεις απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. του ΜτΘ) ερώτημα.

### **Γ. Αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αλλαγών του Α.Π.Σ. της Θ. Ε.**

Η συγκεκριμένη υποκλίμακα συντάχθηκε από τον ερευνητή. Σε αρκετές προτάσεις έγινε προσαρμογή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου - κλίμακας των Καραμούζη, Τσιρέβελου, Φωκίδη (2019; 2018) 'Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα'. Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει τα πορίσματα μιας έρευνας που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σχετικά με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου προσαρμόστηκε, ώστε να διερευνηθούν οι γενικότερες αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συνιστά επιτυχημένη μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. του ΜτΘ.

### **Δ. Στάσεις και αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές**

Για τη διερεύνηση της συγκεκριμένης υποενοότητας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο των Patel, K. M., & Moxham, B. J. (2006) 'Attitudes of professional anatomists to curricular change', το οποίο αφορά στην αξιολόγηση των στάσεων των καθηγητών ανατομίας απέναντι στις νεότερες παιδαγωγικές αρχές της Ανατομικής Εκπαίδευσης. Οι δηλώσεις στο Β Τμήμα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν τις στάσεις των ανατομιστών στην εκπαιδευτική - σχολική αλλαγή, σύμφωνα με τη μέθοδο που επινόησε ο Thurstone και ο Chave (1951). Από τις 20 ερωτήσεις της υποκλίμακας επιλέχθηκαν 4 οι οποίες προσαρμόστηκαν, ώστε να διερευνούν στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές της Θ.Ε.

### **Ε. Δυσκολίες στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ.**

Για τη διερεύνηση των πιθανών δυσκολιών στην εφαρμογή των αλλαγών του Α.Π.Σ. έγινε προσαρμογή στις προτάσεις δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο είναι το 'Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform' των Handal και Herrington (2003), το οποίο ασχολείται με τον ρόλο των πεποιθήσεων των Μαθηματικών εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις τους στη μεταρρύθμιση του Α.Π.Σ. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι δυσκολίες έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 3 ομάδες. Σε αυτές που έχουν να κάνουν με το Α.Π.Σ., με τους ίδιους του καθηγητές και με οργανωσιακές δυσκολίες. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο είναι των Μάνεση, Κατσαούνου και Τσερεγκούνη (2006) 'Δάσκαλος και Εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή Συνεργάτης;', το οποίο διερευνά τις δυσκολίες αποδοχής της αλλαγής των Α.Π.Σ. από τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και εφαρμόστηκε



σε Δημοτικά σχολεία της Πάτρας. Έγινε επιλογή 10 ερωτήσεων, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προσαρμογή στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

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

Η συγκεκριμένη υποκλίμακα επέχει ρόλο αξιολόγησης, καθώς διερευνά την εφαρμογή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αλλαγή του Α.Π.Σ. του ΜτΘ στη διδακτική πράξη. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα παρουσιάζει μία ιδιαιτερότητα, καθώς κατ' ανάγκη περιορίζεται στη διερεύνηση της εφαρμογής του τελευταίου Α.Π.Σ., αφού δεν υπάρχει τρόπος εξέτασης προηγούμενων εφαρμογών, με δεδομένο ότι η προηγούμενη αλλαγή ήταν πριν από 15 περίπου χρόνια (2003-2006).

Για τον σχεδιασμό της χρησιμοποιήθηκε Ερωτηματολόγιο - Φύλλο Παρατήρησης (Φ.Π.) που χορηγήθηκε σε φοιτητές από τον καθηγητή Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2019), το οποίο προσαρμόστηκε στον σκοπό της έρευνας. Το συγκεκριμένο Φ.Π. χρησιμοποιήθηκε κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2017-18 στο τμήμα Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α., στο πλαίσιο του προγράμματος απόκτησης Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας και του προαιρετικού μαθήματος (Ζ' εξάμηνο φοίτησης) 'Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του θεολόγου-Πρακτική Άσκηση'. Το Φ.Π. είναι μία ανάπτυξη του Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη πάνω στο 'Εργαλείο Διεξαγωγής Παρατηρήσεων σε Τάξεις όπου διδάσκουν Νεοεισερχόμενοι Εκπαιδευτικοί' που χρησιμοποιείται στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Κύπρο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011, σσ. 18-22, 33-6), στο οποίο προστέθηκε η οπτική της Βιωματικής Μεθόδου της Μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 67-8, 328-338; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 226-9) και των νέων Α.Π.Σ. στην Ελλάδα (2017).

### **5.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων**

Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συσχετίσεων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics Data Document 20 για Windows. Περιγραφική είναι η στατιστική που περιγράφει ή επισημαίνει ορισμένα χαρακτηριστικά κοινά για όλο το δείγμα, ενώ στατιστική συσχετίσεων είναι η στατιστική που λειτουργεί για να περιγράψει την ισχύ και την κατεύθυνση μιας σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (Mertens, 2009, σ. 462).

#### **5.6.1 Περιγραφική στατιστική**

Οι περιγραφικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν την παρουσίαση του Μέσου Όρου (Μ.Ο), της Διαμέσου, της Μέγιστης (Maximum) και της Ελάχιστης Τιμής (Minimum) και των Τυπικής Απόκλισης (Τ.Α) για τις συνεχείς μεταβλητές, καθώς επίσης παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών για τις κατηγορικές μεταβλητές, διατάξιμες ή μη διατάξιμες. Συνεχείς είναι οι μεταβλητές που μπορούν

να πάρουν οποιαδήποτε τιμή, ενώ κατηγορικές οι μεταβλητές που παίρνουν συγκεκριμένες τιμές. Κατηγορικές διατάξιμες είναι οι μεταβλητές που οι τιμές τους μπορούν να συγκριθούν, ενώ μη διατάξιμες είναι οι μεταβλητές των οποίων οι τιμές δεν συγκρίνονται. Στην παρούσα έρευνα συνεχείς είναι οι εξής μεταβλητές: έτος γέννησης, χρόνια προϋπηρεσίας και αριθμός αλλαγών Α.Π.Σ. που έχουν υπηρετηθεί. Κατηγορικές μη διατάξιμες είναι το φύλο, η θρησκευτική πίστη και οι σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής (αν υπάρχουν σπουδές ή όχι). Κατηγορικές διατάξιμες είναι το επίπεδο των Θεολογικών σπουδών (Προπτυχιακό, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό), το επίπεδο των Παιδαγωγικών σπουδών (Προπτυχιακό, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) καθώς και όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου<sup>6</sup>.

### 5.6.2 Στατιστική συσχετίσεων

Ο έλεγχος συσχέτισης ακολούθησε την μη παραμετρική στατιστική, καθώς η κατανομή των μεταβλητών ήταν μη κανονική.

Ως διάστημα εμπιστοσύνης (confidence interval) ορίστηκε το 95%, ποσοστό που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Έρευνα και, κατ' αντιστοιχία, ως Επίπεδο Σημαντικότητας το 5% (0,05). Όταν η τιμή του p value, είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0,05) απορρίπτουμε την  $H_0$ . Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι η δήλωση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (Mertens, 2009, σ. 464). Στην περίπτωση του ελέγχου κατανομής (test Colmogorov Smirnov), σημαίνει ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν έχουν κανονική κατανομή. Στην περίπτωση του ελέγχου συσχέτισης, όταν το p value > 0,05, σημαίνεται ότι απορρίπτεται η  $H_0$ , δηλαδή οι μεταβλητές δεν έχουν συσχέτιση.

Ο έλεγχος συσχέτισης που ακολουθήθηκε είναι ο έλεγχος Spearman (μη παραμετρικός έλεγχος), διότι όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου δεν είχαν κανονική κατανομή. Αυτή είναι μία συνήθης συνθήκη όταν πρόκειται για

---

<sup>6</sup> Οι ορισμοί των περιγραφικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής:

Μέσος Όρος (Μ.Ο): 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 τις με το σύνολό τους (Mertens, 2009, σ. 462).

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 (Mertens, 2009, σ. 462).

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).

Μέγιστη Τιμή (Maximum): Η ανώτατη επίδοση που έχει μία μεταβλητή.

Ελάχιστη Τιμή (Minimum): Η κατώτατη επίδοση μίας μεταβλητής.

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

Ποσοστό: Είναι ένας αριθμός που εκφράζει τη συχνότητα σε ένα κλάσμα με παρανομαστή το 100.

κατηγορικές διατάξιμες τιμές. Επίσης, στις περιπτώσεις που ο έλεγχος συσχέτισης αφορούσε κατηγορικές μη διατάξιμες ακολουθήθηκε ο έλεγχος Crosstabs<sup>7</sup>.

## 5.7 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αφορμή για την επιλογή του ερευνητικού θέματος ήταν το σύνολο των έντονων αντιδράσεων που προκλήθηκε εξαιτίας της αλλαγής του Α.Π.Σ. του ΜτΘ από θεολόγους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, η οποία περιγράφηκε στο θεωρητικό μέρος και κατέληξε με την προσφυγή στο Σ.Τ.Ε., καθιστώντας, μέχρι τη στιγμή που γράφεται η παρούσα εργασία, άγνωστο το μέλλον του μαθήματος. Ο ερευνητής ζώντας ‘από μέσα’ την αλλαγή ως εν ενεργεία θεολόγος εκπαιδευτικός είναι γνώστης του Θεολογικού και Παιδαγωγικού προβληματισμού που έχει αναπτυχθεί όλα αυτά τα χρόνια από την εφαρμογή του πιλοτικού Προγράμματος και μετά.

Όπως διαπιστώθηκε από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, τόσο η Θ.Ε., όσο και γενικότερα η Εκπαίδευση φαίνεται να βρίσκονται σε κομβικό σημείο, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι καταγιστικές αλλαγές που συμβαίνουν παγκοσμίως, καθώς επίσης και το σύνολο των τεχνολογικών εξελίξεων στο επίπεδο της επικοινωνίας, των μεταφορών και, γενικότερα, σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, δεν είναι δυνατόν να αφήσουν ανεπηρέαστη την Εκπαίδευση. Επιπλέον, τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της εκκοσμίκευσης που με πολύ γρήγορους ρυθμούς αναπτύσσονται και στη χώρα μας, είναι ιδιαίτερα αμφίβολο αν μπορούν να μη λαμβάνονται υπ’ όψιν μίας σύγχρονης Θ.Ε., η οποία, παραδοσιακά, έχει έναν αποκλειστικά στενά ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα.

Το φαινόμενο της αλλαγής των Α.Π.Σ., αλλά και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, δεν είναι ούτε ελληνικό φαινόμενο, ούτε μονοσήμαντο, όπως διαφάνηκε από τη σχετική βιβλιογραφία. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται το φαινόμενο που έχει περιγραφεί ως ‘σύνδρομο επαναλαμβανόμενης αλλαγής’ (repetitive-change syndrome) (Hargreaves A. , 2004, p. 288), ‘υπερφόρτωση καινοτομίας’ (innovation overload) (Fullan M. , 2001, p. 21), ή και ‘επιδημία αλλαγής’ (Levin, An epidemic of education policy: (What) can we learn from each

---

<sup>7</sup>Ακολουθεί ο χαρακτήρας των Συντελεστών Συσχέτισης, για την καλύτερη κατανόηση των αναλύσεων:

Συντελεστής Συσχέτισης (Σ.Σ.) κατά τον έλεγχο Spearman.

Όταν το p value < 0,05 διαπιστώνεται συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Όταν η συσχέτιση είναι αρνητική ο Συντελεστής Συσχέτισης (Σ.Σ. / Correlation Coefficient) έχει αρνητικό πρόσημο. Όταν δεν έχει πρόσημο, εννοείται θετική συσχέτιση.

Αρνητική συσχέτιση: όσο μειώνεται η μία τιμή, μειώνεται και η άλλη.

Θετική συσχέτιση: όσο αυξάνεται η μία τιμή, αυξάνεται και η άλλη.

Όταν: Σ.Σ. < 0,3 ή Σ.Σ. > -0,3 = Ασθενής συσχέτιση.

Όταν: Σ.Σ. < 0,75 ή Σ.Σ. > -0,75 = Μέτρια συσχέτιση.

Όταν: Σ.Σ. > 0,75 ή Σ.Σ. < -0,75 = Ισχυρή συσχέτιση.

Έλεγχος Crosstabs:

Όταν: p value < 0,05 έχουμε συσχέτιση.

Όταν: Phi Cramer's V < 0,6 = Ασθενής συσχέτιση.

Όταν: Phi Cramer's V > 0,6 = Ισχυρή συσχέτιση.

other?, 1998, p. 131), το οποίο συντίθεται από διαρκείς αλλαγές στα Α.Π.Σ., γεγονός που προκαλεί ένα είδος σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς και τους οδηγεί να υιοθετούν ευκολότερα τη στάση που περιγράφεται ως ‘αντίσταση στην αλλαγή’ (resistance to change) (Starr, Principals and the Politics of Resistance to Change., 2011). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί εκατοντάδες έρευνες που ερευνούν το φαινόμενο της εκπαιδευτικής αλλαγής και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σ’ αυτό. Στην εγχώρια βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί κάποιες έρευνες που αφορούν κυρίως στις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. (Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006; Koustourakis, 2012; Μπελικαΐδη, 2011). Η περίπτωση των αντιδράσεων των θεολόγων εκπαιδευτικών, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος, φαίνεται να έχει και άλλα χαρακτηριστικά, που αφορούν στις ιδιαιτερότητες της Θ.Ε. Σ’ αυτά φαίνεται να εστιάζει η πρόσφατη έρευνα των Καραμούζη, Φωκίδη, Τσιρέβελου (2019), η οποία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τελευταίο Α.Π.Σ. και τον προσανατολισμό που θα πρέπει να έχει μία σύγχρονη Θ.Ε.

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

## **5.8 Σύνοψη**

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας έρευνας ακολούθησε την εξής πορεία: Αρχικά καθορίστηκε η ταυτότητα της έρευνας, με βάση τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του ερευνητή και έγινε η ακριβής διατύπωση του θέματος, σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή. Ακολούθως, έγινε η έρευνα της σχετικής με το θέμα ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Καθορίστηκαν οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερωτήματα, διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που θα ελεγχθούν και με βάση αυτά σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο. Μετά την πιλοτική εφαρμογή του, τον αρχικό έλεγχο της αξιοπιστίας και τις όποιες βελτιώσεις έγιναν στη διατύπωση των ερωτήσεων, έγινε η έρευνα. Κατόπιν έγινε η ανάλυση των απαντήσεων, με το ερευνητικό εργαλείο, καταγράφηκαν οι αναλύσεις και καθορίστηκαν τα συμπεράσματα.

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## 6.1. Εισαγωγή

Στην ενότητα παρατίθεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική και τον έλεγχο συσχετίσεων ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία και τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση γίνεται σε κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά, με βάση τους σκοπούς τα ερωτήματα και τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως προέκυψαν στο θεωρητικό μέρος από την παράθεσή της. Στο τέλος θα συζητηθούν οι περιορισμοί και τα συμπεράσματά της έρευνας.

## 6.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

### 6.2.1. Δημογραφικά, θρησκευτικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

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

*Πίνακας 2. Φύλο*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	160	40,4
Γυναίκα	236	59,6
Σύνολο	396	100,0

Οι 384 (97%) δήλωσαν Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ 12 (3%) δήλωσαν πως δεν πιστεύουν σε κάποιο Θεό (Πιν.3) . Ας σημειωθεί ότι ο διορισμός του θεολόγου εκπαιδευτικού δεν προϋποθέτει την αποδοχή του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος<sup>8</sup>.

*Πίνακας 3. Πίστη στον Θεό*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	384	97,0
Όχι	12	3,0
Σύνολο	396	100,0

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

<sup>8</sup> Ν. 1771/1988 (φ.71 Α), άρθρο 16, Περί διορισμού ετεροδόξων και ετεροθρήσκων εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 4Α. Τίτλος Σπουδών**

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θεολογικό	200	50,5
Κοινωνικής	43	10,9
Μεταπτυχιακό	122	30,8
Διδακτορικό	31	7,8
Σύνολο	396	100,0

Τα ποσοστά των κατόχων Μεταπτυχιακών και Διδακτορικών δεν φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντική διαφορά, ανά φύλο. Συγκεκριμένα οι άνδρες που κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο ανέρχονται στο 35,6% (N=57) και Διδακτορικό 10% (N=16). Τα αντίστοιχα ποσοστά στις γυναίκες είναι 27,5% (N=65) και 6,4 (N=15) (Πιν. 4B).

**Πίνακας 4B. Τίτλος Σπουδών ανά φύλο**

ΦΥΛΟ		Συχνότητα	Ποσοστό %
Ανδρας	Θεολογικό	72	45,0
	Κοινωνικής	15	9,4
	Μεταπτυχιακό	57	35,6
	Διδακτορικό	16	10,0
	Σύνολο	160	100,0
Γυναίκα	Θεολογικό	128	54,2
	Κοινωνικής	28	11,9
	Μεταπτυχιακό	65	27,5
	Διδακτορικό	15	6,4
	Σύνολο	236	100,0

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

**Πίνακας 5Α. Επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής**

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Προπτυχιακό	47	11,9
Μεταπτυχιακό	42	10,6
Διδακτορικό	4	1,0
Σύνολο	93	23,5
Χωρίς σπουδές στην Αγωγή	303	76,5

Γενικό Σύνολο	396	100,0
---------------	-----	-------

Και εδώ δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά ανά φύλο, καθώς το ποσοστό των ανδρών που κατέχουν τίτλο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής είναι 26,3% (N=42), ενώ των γυναικών 21,6% (N=51) (Πιν. 5B).

**Πίνακας 5B.** Επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής ανά φύλο

ΦΥΛΟ		Συχνότητα	Ποσοστό %
Ανδρας	Ναι	42	26,3
	Όχι	118	73,8
	Σύνολο	160	100,0
Γυναίκα	Ναι	51	21,6
	Όχι	185	78,4
	Σύνολο	236	100,0

Η κατανομή των τίτλων των επιπλέον σπουδών ανά φύλο, φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πιν. 5Γ.).

**Πίνακας 5Γ.** Τίτλοι σπουδών στις επιστήμες της αγωγής ανά φύλο

ΦΥΛΟ		Συχνότητα	Ποσοστό %
Ανδρας	Προπτυχιακό	19	11,9
	Μεταπτυχιακό	21	13,1
	Διδακτορικό	2	1,3
	Σύνολο	42	26,3
	Χωρίς επιπλέον τίτλο	118	73,8
	Γενικό Σύνολο	160	100,0
Γυναίκα	Προπτυχιακό	28	11,9
	Μεταπτυχιακό	21	8,9
	Διδακτορικό	2	,8
	Σύνολο	51	21,6
	Χωρίς επιπλέον τίτλο	185	78,4
	Γενικό Σύνολο	236	100,0

Μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση που προκύπτει από την ανάλυση των σπουδών, είναι ότι οι κάτοχοι απλού Πτυχίου, τόσο του Θεολογικού Τμήματος, όσο και Ποιμαντικού-Κοινωνικής Θεολογίας έχουν επιπλέον σπουδές στις Επιστήμες της



Αγωγής σε ποσοστό 14%. Το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 38,5% για τους κατόχους Μεταπτυχιακών τίτλων και 38,7% για τους κατόχους Διδακτορικών τίτλων (Πιν. 6). Αυτό δείχνει ότι οι κάτοχοι Μεταπτυχιακών ή Διπλωματικών τίτλων στη Θεολογική Σχολή έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό επιπλέον σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής, από τους κατόχους απλού Πτυχίου Θεολογικής.

**Πίνακας 6.** Επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής ανά τίτλο σπουδών

4. Τίτλος Σπουδών		Συχνότητα	Ποσοστό %
Θεολογική	Ναι	28	14,0
	Όχι	172	86,0
	Σύνολο	200	100,0
Κοινωνικής	Ναι	6	14,0
	Όχι	37	86,0
	Σύνολο	43	100,0
Μεταπτυχιακό	Ναι	47	38,5
	Όχι	75	61,5
	Σύνολο	122	100,0
Διδακτορικό	Ναι	12	38,7
	Όχι	19	61,3
	Σύνολο	31	100,0

Ο έλεγχος συσχετίσεων στα δημογραφικά στοιχεία δείχνει ασθενή συσχέτιση ανάμεσα στην πίστη στον Θεό και στις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής ( $p$  value=0,022 < 0,05 και Phi Cramer's V = 0,287 < 0,6) (Πιν. 7A).

**Πίνακας 7A.** Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην πίστη στον Θεό και στις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,287	,022
	Cramer's V	,287	,022
N of Valid Cases		93	

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους τίτλους των Παιδαγωγικών σπουδών, σε συνδυασμό με τη θρησκευτική πίστη (Πιν. 7B).

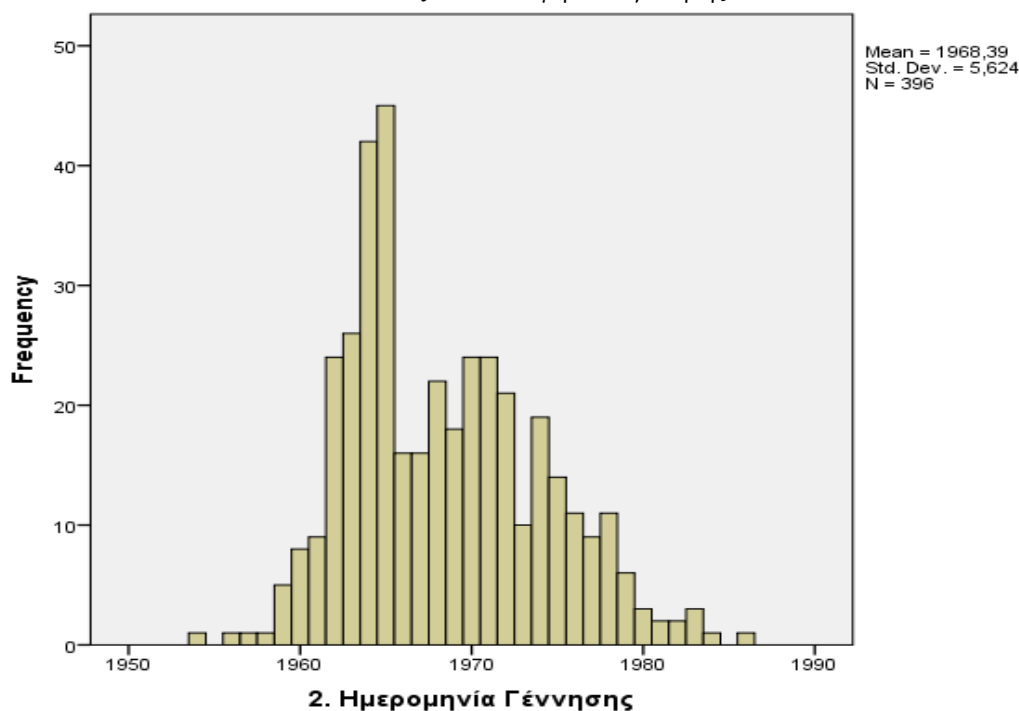
**Πίνακας 7B.** Πίστη στον Θεό και τίτλοι Παιδαγωγικών Σπουδών

Πίστη στον Θεό	Τίτλοι Παιδαγωγικών Σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	Προπτυχιακό	45	11,7
	Μεταπτυχιακό	42	10,9
	Διδακτορικό	3	,8
	Σύνολο	90	23,4

	Χωρίς Παιδαγωγικές σπουδές	294	76,6
	Γενικό Σύνολο	384	100,0
Όχι	Προπτυχιακό	2	16,7
	Διδακτορικό	1	8,3
	Σύνολο	3	25,0
	Χωρίς Παιδαγωγικές σπουδές	9	75,0
	Γενικό Σύνολο	12	100,0

Ο Μ.Ο. ηλικίας είναι τα 51 έτη (γενν. 1968). Η Τ.Α. είναι 5,6. Το παρακάτω Ιστόγραμμα παρουσιάζει την κατανομή των ετών γέννησης του δείγματος (Πιν. 8).

**Πίνακας 8.** Κατανομή ετών γέννησης



Ο ελάχιστος χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είναι τα 3 χρόνια, ενώ ο μεγαλύτερος τα 35. Ο Μ.Ο. των χρόνων προϋπηρεσίας είναι 19,3 χρόνια, η Διάμεσος 18 και η Τ.Α. από τον Μ. Ό. είναι 8. Από το σύνολο του δείγματος, οι 133, ήτοι σχεδόν ο ένας στους τρεις (33,6%), έχουν ζήσει 2 αλλαγές ΑΠ.Σ., δηλαδή αυτή του 2016-17 και τα ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ. του 2004. Δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές στην κατανομή ανά φύλο (Πιν. 9).

**Πίνακας 9.** Χρόνια προϋπηρεσίας ανά φύλο

	N	160
	M.O	19,7375
	Διάμεσος	18,0000
Ανδρας	Τυπική Απόκλιση	8,49749
	Ελάχιστο	3,00
	Μέγιστο	35,00
	N	236
	M.O	19,1483
	Διάμεσος	18,0000
Γυναίκα	Τυπική Απόκλιση	7,76402
	Ελάχιστο	3,00
	Μέγιστο	34,00

### 6.2.2 Στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή.

Στην υποκλίμακα διερευνήθηκαν οι στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο της αλλαγής γενικά και στην αλλαγή του Α.Π.Σ. ειδικότερα. Οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι, σε ένα πλειοψηφικό ποσοστό θετικοί απέναντι στις αλλαγές, καθώς το 76,5% απάντησε πως έχει την τάση να δοκιμάζει νέες ιδέες, το 59,4% δηλώνει πως το φιλικό και επαγγελματικό του περιβάλλον θεωρεί πως υποστηρίζει τις αλλαγές, ενώ ένα 69,4% προτείνει συχνά νέες προσεγγίσεις στα θέματα που το απασχολούν. Τα αντίστοιχα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων είναι 3,3% στην πρώτη ερώτηση, 12,8% στη δεύτερη και 6,9% στην τρίτη. Τέλος, υπάρχει και ένα ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα στο 20 – 30% (20,2%, 27,8% και 23,7% αντίστοιχα), το οποίο δηλώνει ουδέτερο απέναντι στις αλλαγές (Πιν. 10 και 11).

**Πίνακας 10.** Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	4	1,0
Διαφωνώ	9	2,3
Ουδέτερος	80	20,2
Συμφωνώ	135	34,1
Συμφωνώ απόλυτα	168	42,4
Σύνολο	396	100,0

Οι στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή γενικά, διερευνήθηκαν ως το ευρύτερο ψυχολογικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή και, κατά συνέπεια, στην αλλαγή του Α.Π.Σ. και πιθανόν συνιστούν έναν δείκτη προδιάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι

σ' αυτή. Οι απαντήσεις των θεολόγων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, φαίνεται να αποκαλύπτουν ένα ανομοιογενές σύνολο ανθρώπων, εκ των οποίων ένα πλειοψηφικό ποσοστό (Μ.Ο. συμφωνίας: 68,4%) είναι ανοιχτό απέναντι στην αλλαγή, δοκιμάζει και προτείνει καινοτόμες λύσεις και οι στάσεις του αυτές αντανακλώνται στην εικόνα που προσλαμβάνει το κοινωνικό και επαγγελματικό του περιβάλλον γι' αυτό. Ωστόσο υπάρχει ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα γύρω στο 30%, το οποίο είτε δηλώνει (το μικρότερο) άρνηση (Μ.Ο. διαφωνίας: 7,7%) και ενδεχομένως φόβο, απέναντι στις αλλαγές και σαφή επιθυμία να 'παίζει στα σίγουρα', είτε (το μεγαλύτερο) αποφεύγει να πάρει θέση, εκφράζοντας όμως με αυτό τον τρόπο έναν δισταγμό και μία επιφυλακτικότητα απέναντι στο φαινόμενο της αλλαγής (Μ.Ο. ουδετερότητας: 23,9%).

*Πίνακας 11. Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής/κτρια των αλλαγών.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	18	4,5
Διαφωνώ	33	8,3
Ουδέτερος	110	27,8
Συμφωνώ	135	34,1
Συμφωνώ απόλυτα	100	25,3
Σύνολο	396	100,0

Κατά τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ., παρατηρούμε πως ένα ποσοστό που κινείται γύρω στο 50% αντιμετωπίζει θετικά τις αλλαγές, ένα ποσοστό γύρω στο 20% διάκειται αρνητικά, ενώ περίπου το 30% του δείγματος δεν εκφράζεται ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Για την ακρίβεια το 46,3% (N=183) απαντά πως βρίσκει τις αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες, το 24,5% (N=97) διαφωνεί σ' αυτό, ενώ ένα ποσοστό 29,3% (N=116) στέκεται ουδέτερα απέναντι σ' αυτές (Πιν. 12). Σε μία πρώτη ανάγνωση, οπωσδήποτε το ποσοστό που βλέπει θετικά τις αλλαγές στο Α.Π.Σ. είναι μικρότερο από αυτό που διάκειται θετικά έναντι των αλλαγών γενικά, ωστόσο είναι ένα μάλλον μεγάλο ποσοστό αν λάβει κανείς υπ' όψιν του τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου, όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος, ως σημαντικότερη αιτία της αποτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αναγνωρίζεται η άρνηση των εκπαιδευτικών να τις ακολουθήσουν (Zimmerman, 2004; 2006).

*Πίνακας 12. Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	40	10,1
Διαφωνώ	57	14,4
Ουδέτερος	116	29,3
Συμφωνώ	119	30,1
Συμφωνώ απόλυτα	64	16,2
Σύνολο	396	100,0

Μία βασική αιτία που διαμορφώνει αυτά τα ποσοστά φαίνεται να είναι ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι αλλαγές στο Α.Π.Σ. τους βοηθούν να έχουν καλύτερη απόδοση στη διδακτική τους εργασία, καθώς τα αποτελέσματα στις δύο ερωτήσεις είναι παρόμοια. Για την ακρίβεια στην ερώτηση ‘Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα’, το 47% (N=186) απάντησε θετικά, το 19,2 (N=76) αρνητικά και ένα ποσοστό 33,8% (N=134) δήλωσαν ουδέτεροι (Πιν. 13).

**Πίνακας 13.** Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	24	6,1
Διαφωνώ	52	13,1
Ουδέτερος	134	33,8
Συμφωνώ	114	28,8
Συμφωνώ απόλυτα	72	18,2
Σύνολο	396	100,0

Το ποσοστό ικανοποίησης από τις αλλαγές του Α.Π.Σ. φαίνεται να αντανακλά και το ποσοστό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε ό,τι χρειαστεί προκειμένου να υποστηρίξουν τις αλλαγές που απαιτεί το νέο Α.Π.Σ. Το ποσοστό συμφωνίας σ’ αυτή την ερώτηση είναι μάλιστα ελαφρώς μεγαλύτερο από τα αντίστοιχα προηγούμενα ποσοστά (50,8% / N=201), ενδεχομένως επειδή σ’ αυτή την ερώτηση ενυπάρχει και το στοιχείο της υποχρέωσης. Δηλαδή ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 3,7% - 4,5% δηλώνει πρόθυμο να κάνει ό,τι του ζητηθεί από το νέο Α.Π.Σ. ακόμη και αν η αλλαγή δεν βοηθάει την καλύτερη διδακτική απόδοση ή δεν του είναι ευχάριστη. Ταυτόχρονα, ένα ποσοστό 21,5% (N=85) δήλωσε απρόθυμο να κάνει ό,τι του ζητηθεί, ενώ ένα ποσοστό 27,8% (N=110) δήλωσε ουδέτερο (Πιν. 14).

**Πίνακας 14.** Κάνω οτιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	34	8,6
Διαφωνώ	51	12,9
Ουδέτερος	110	27,8
Συμφωνώ	131	33,1
Συμφωνώ απόλυτα	70	17,7
Σύνολο	396	100,0

Η ανάλυση συσχετίσεων ανάμεσα στην υποκλίμακα και τις μη διατάξιμες μεταβλητές (φύλο, θρησκευτική πίστη, σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής) έδειξε ότι δεν

υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας και το φύλο, ή τις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής. Διαφάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην πίστη στον Θεό και στις ερωτήσεις ‘Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής/κτρια των αλλαγών’ και ‘Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής/κτρια των αλλαγών’, όμως επίσης δεν είναι ισχυρή. Στην πρώτη περίπτωση το Pearson Chi-Square ήταν 0,018 και το Phi Cramer’s Value 0,174. Στη δεύτερη το Pearson Chi-Square ήταν 0,019 και το Phi Cramer’s Value 0,173. Συνεπώς και στις δύο περιπτώσεις η συσχέτιση είναι ασθενής (Phi Cramer’s Value < 0,6). Καμία συσχέτιση δεν διαφάνηκε στην ανάλυση ανάμεσα στην πίστη στον Θεό και στις στάσεις απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ.

Η ανάλυση συσχετίσεων ανάμεσα στην υποκλίμακα και τις διατάξιμες μεταβλητές έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στις συγκεκριμένες ερωτήσεις και στην ηλικία, το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και την προϋπηρεσία. Ασθενής θετική συσχέτιση προκύπτει ανάμεσα στο επίπεδο των Θεολογικών σπουδών (Πτυχιακό, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) με όλες τις ερωτήσεις, πλην της ερώτησης ‘Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα’. Αναφορικά με τη συσχέτιση της υποκλίμακας με τη μεταβλητή που αφορά στον αριθμό των αλλαγών του Α.Π.Σ. που έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, προκύπτει ασθενής αρνητική συσχέτιση με την τάση να δοκιμάζουν νέες ιδέες. Δηλαδή όσες περισσότερες αλλαγές Α.Π.Σ. έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί, τόσο μικρότερη στατιστικά φαίνεται να είναι η τάση τους να δοκιμάζουν νέες ιδέες. Η συσχέτιση πάντως σε όλες τις περιπτώσεις, είτε θετικής, είτε αρνητικής συσχέτισης είναι ασθενής (Συντελεστής Συσχέτισης <0,3 ή >-0,3) Σε μία πρώτη στατιστική ανάγνωση, τα ευρήματα αυτά φανερώουν ότι το επίπεδο των Θεολογικών σπουδών φαίνεται να αντανακλά τη διάθεση των θεολόγων εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν τις αλλαγές του Α.Π.Σ. Ο Πίνακας που ακολουθεί, δείχνει τη συσχέτιση ( $p$  value =  $0,035 < 0,05 \Rightarrow$  υπάρχει συσχέτιση/ Συντελεστής Συσχέτισης =  $0,106 < 0,6 \Rightarrow$  ασθενής θετική συσχέτιση) του Θεολογικού Τίτλου Σπουδών με την ερώτηση που διερευνά την ικανοποίηση από τις αλλαγές του Α.Π.Σ. (Πιν. 15)

**Πίνακας 15.** Συσχέτιση Τίτλου Σπουδών – ‘Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες’.

		4. Τίτλος Σπουδών	13. Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες.
Spearman's rho	4. Τίτλος Σπουδών	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.035*
		N	396

Συμπερασματικά, η ανάλυση των ευρημάτων στην πρώτη υποκλίμακα παρουσιάζει τον κόσμο των θεολόγων εκπαιδευτικών, μάλλον διχασμένο απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε ότι ο ένας στους δύο θεολόγους διάκειται ευμενώς απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. (Μ.Ο. συμφωνίας: 48%) και προσαρμόζεται εύκολα και αποτελεσματικά σ' αυτές, καθώς θεωρεί ότι τα Α.Π.Σ. είναι λειτουργικά, τον βοηθούν να αποδίδει καλύτερα και είναι έτοιμος να κάνει οτιδήποτε του ζητηθεί για να υπηρετήσει τις αλλαγές, επειδή θεωρεί προφανώς πως είναι προς όφελος των μαθητών του. Ένας μικρότερος αριθμός, δηλαδή ο ένας στους τρεις, κρατούν μία αδιευκρίνιστη, επιφυλακτική ενδεχομένως και ασαφή στάση (Μ.Ο. ουδετερότητας: 30,3%). Τέλος, ο ένας στους πέντε έχει τελείως διαφορετική άποψη (Μ.Ο. διαφωνίας: 21,7%). Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις αυτού του ποσοστού φαίνεται να έχουν μία απόκλιση σε σχέση με τις κατευθύνσεις των αλλαγών των Α.Π.Σ. (σε ποιο βαθμό και σε ποια επιμέρους σημεία μένει να διερευνηθεί στη συνέχεια), με αποτέλεσμα να μην νιώθει λειτουργική την ανάπτυξή τους στην τάξη ή να αισθάνεται πως δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις καινούριες απαιτήσεις που αυτές συνεπάγεται, οπότε δηλώνει μία δυσκολία, εκδηλώνοντας ενδεχομένως και μία άρνηση να εφαρμόσει στην τάξη ό,τι του ζητείται από τα νέα Α.Π.Σ. Εδώ είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι, όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος, ειδικά το τελευταίο Α.Π.Σ. δίνει έναν πολύ μεγάλο βαθμό πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό (ΙΕΠ, 2015, σσ. 33-4; Βαλλιανάτος, 2016), να αναπτύξει ο ίδιος τη μεθοδολογία που θεωρεί κατάλληλη για το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των δικών του μαθητών. Προκύπτει εύλογα η απορία, γιατί ένας εκπαιδευτικός να αισθάνεται δυσφορία στην εφαρμογή μία αλλαγής που αυξάνει το βαθμό αυτενέργειάς του. Οι απαντήσεις μπορεί να ποικίλλουν, καθώς η ανάπτυξη ενός Α.Π.Σ., όπως ήδη επισημάνθηκε δεν είναι μία μονοσήμαντη, αλλά μία πολυπαραγοντική διαδικασία (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2004, σ. 183), που απηχεί μία ποικιλία παραμέτρων, παιδαγωγικών, κοινωνικών, πολιτικών κτλ.

Ο έλεγχος συσχετίσεων, ωστόσο, μπορεί να μας βοηθήσει να ανιχνεύσουμε κάποιες πτυχές του ζητήματος καλύτερα. Συγκεκριμένα, στον μεταξύ των προτάσεων της υποκλίμακας έλεγχου, παρατηρείται ότι όλες οι απαντήσεις παρουσιάζουν μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ τους, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση που τέθηκε στην αρχή της παραγράφου ότι η γενικότερη τοποθέτηση απέναντι στο φαινόμενο της αλλαγής σε έναν βαθμό επηρεάζει και την προδιάθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ. Μπορούμε λοιπόν να εξάγουμε ένα πρώτο συμπέρασμα ότι τόσο η θετική στάση, όσο και η αμφιθυμία, η ασαφής τοποθέτηση ή και η άρνηση αποδοχής της αλλαγής του Α.Π.Σ. είναι, μεταξύ και άλλων προσδιοριστικών παραγόντων που θα συζητηθούν στη συνέχεια και αποτέλεσμα της γενικότερης στάσης απέναντι στις αλλαγές.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στην τάση για δοκιμή νέων ιδεών και στις τρεις προτάσεις που αφορούν συγκεκριμένα στις αλλαγές του Α.Π.Σ. Παρατηρούμε ότι σε όλες τις μεταξύ τους σχέσεις, ο Συντελεστής Συσχέτισης (Σ.Σ. – εδώ: Correlation Coefficient) παίρνει θετικές τιμές, ανώτερες του

0,3, γεγονός που υποδηλώνει μέτριες θετικές συσχετίσεις στις μεταξύ τους σχέσεις. Μάλιστα ο Σ.Σ. ανάμεσα στις προτάσεις 'Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες' και 'Κάνω ο,τιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.' είναι πολύ κοντά στο όριο 0,75 (Σ.Σ.= 0,748) που υποδηλώνει ισχυρή θετική συσχέτιση (Πιν. 16). Όπως επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Altinyelken, Teachers' Principled Resistance to Curriculum Change: A Compelling Case from Turkey., 2012, σ. 122; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002, σ. 419; Θεοδωρίδης & Κουτσελίνη, 2006, σ. 1052; Χαραλάμπους & Νεοφύτου, 2014, σ. 90), όσο πιο θετικά διακείμενος είναι και όσο πιο λειτουργικά καταφέρνει ένας εκπαιδευτικός να εντάξει τις αλλαγές που απαιτούνται στη διδασκαλία του και στην οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη, με τόσο μεγαλύτερη θέρμη ανταποκρίνεται σ' αυτές και αυτό αντανακλά στην επιτυχία της αλλαγής και το αντίστροφο.

**Πίνακας 16.** Συσχετίσεις ανάμεσα στην τάση για δοκιμή νέων ιδεών με τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ.

		8. Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες	9. Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.	12. Κάνω ο,τιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.	13. Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες.
8. Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες	Correlation Coefficient	1,000	<b>,600**</b>	<b>,464**</b>	<b>,513**</b>
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	396	396	396	396
9. Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.	Correlation Coefficient	<b>,600**</b>	1,000	<b>,655**</b>	<b>,698**</b>
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
	N	396	396	396	396
12. Κάνω ο,τιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.	Correlation Coefficient	<b>,464**</b>	<b>,655**</b>	1,000	<b>,748**</b>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	396	396	396	396
13. Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές	Correlation Coefficient	<b>,513**</b>	<b>,698**</b>	<b>,748**</b>	1,000



των Α.Π.Σ. ευχάριστες.	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	.
	N	396	396	396	396

### 6.2.3 Αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αλλαγών του Α.Π.Σ. της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

Στη συγκεκριμένη υποκλίμακα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με τους προσδιοριστικούς παράγοντες που καθιστούν μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. του ΜτΘ αποτελεσματική ή όχι. Από εδώ αφενός ανακύπτουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία, αναφορικά με τους προσανατολισμούς που θα πρέπει να έχει ένα Α.Π.Σ., σύμφωνα τουλάχιστον με την άποψη αυτών που το αναπτύσσουν στην τάξη, αφετέρου αναμένεται να φωτιστούν περαιτέρω κάποιες πτυχές του θέματός μας, ιδιαίτερα όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τις αλλαγές στα Α.Π.Σ. της Θ.Ε.

Οι προτάσεις που συγκέντρωσαν τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας είναι οι σχετικές με τους παιδαγωγικούς, ομοδοσυνεργατικούς και βιωματικούς προσανατολισμούς που θα πρέπει πρωτίστως να υπηρετεί μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. του ΜΤΘ. Για τους Θεολόγους εκπαιδευτικούς του δείγματος, μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών (88,4%, N=350) και να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη (88,2%, N= 349). Ο βαθμός συμφωνίας είναι τέτοιος που, σε συνδυασμό με τις ελάχιστες αντιρρήσεις που συγκεντρώθηκαν (1,8% στην πρώτη και 3% στη δεύτερη), αποκαλύπτει την παιδαγωγική κατεύθυνση που θα πρέπει να έχει ένα σύγχρονο Α.Π.Σ. της Θ.Ε., σύμφωνα πάντοτε με τη γνώμη όσων το ασκούν στην πράξη. Το ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων εδώ κυμάνθηκε κάτω από 10% (9,8% στην πρώτη και 8.8% στη δεύτερη ερώτηση) (Πιν. 17 και 18).

*Πίνακας 17. Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,3
Διαφωνώ	6	1,5
Ουδέτερος	39	9,8
Συμφωνώ	111	28,0
Συμφωνώ απόλυτα	239	60,4
Σύνολο	396	100,0

Το εύρημα μπορεί να εκληφθεί και ως συναίνεση των θεολόγων εκπαιδευτικών στους βασικούς παιδαγωγικούς προσανατολισμούς ειδικά του τελευταίου Α.Π.Σ., αλλά και του ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ. του 2003-4, τα οποία, όπως διαφάνηκε από τη σχετική περιγραφή στο θεωρητικό μέρος, βασίζονται παιδαγωγικά στις αρχές της

μαθητοκεντρικότητας, της ομαδοσυνεργατικότητας και της βιωματικής μάθησης γύρω από τις οποίες περιστρέφουν τη μεθοδολογική τους προσέγγιση καθώς και ολόκληρη την παιδαγωγική φιλοσοφία τους. Ενδεικτικά αντιγράφουμε από τον Οδηγό Εκπαιδευτικού του Λυκείου: ‘Κύρια αρχή της (ενν.: της ‘πραγματιστικής φιλοσοφικής βάσης του νέου Α.Π.Σ. στα Θρησκευτικά Λυκείου’) είναι η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία με βάση την εμπειρία του και η πρόταξη της ποιότητας έναντι της ποσότητας του προς μάθηση αντικειμένου (Dewey, 1980). Η γνώση δομείται με βάση τις εμπειρίες («learning by doing»)’ (ΙΕΠ, 2015, σσ. 24 - 25).

**Πίνακας 18.** Μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ	12	3,0
Ουδέτερος	35	8,8
Συμφωνώ	100	25,3
Συμφωνώ απόλυτα	249	62,9
Σύνολο	396	100,0

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση προκύπτει το ερώτημα ‘αν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στα στοιχεία που αποτελούν και τους βασικούς άξονες ανάπτυξης των νέων Α.Π.Σ. γιατί δεν φαίνονται να αγκαλιάζουν με την ίδια θέρμη τις αλλαγές’; Η απάντηση και εδώ δεν είναι απλή και ήδη φωτίστηκε μία πτυχή της, αυτή που ενδεχομένως έχει να κάνει με τους εσωτερικούς, ψυχολογικούς παράγοντες σε σχέση με την αλλαγή γενικά. Υπάρχουν και άλλοι προσδιοριστικοί παράγοντες (δυσκολίες αποδοχής κ.τ.λ.) που θα συζητηθούν πιο κάτω. Ωστόσο και εδώ ο έλεγχος συσχέτισης μπορεί να βοηθήσει στην εμβάθυνση του σχετικού προβληματισμού. Από τον έλεγχο συσχέτισης προκύπτει ασθενής θετική συσχέτιση με το έτος γέννησης (Σ.Σ.: 0,103) και τους τίτλους σπουδών (Σ.Σ.: 0,134) και ασθενής αρνητική (Σ.Σ.: -0,156) με τα χρόνια προϋπηρεσίας με τη δήλωση ‘Μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη’ (Πιν. 19). Το εύρημα υποδηλώνει ότι υπάρχει μία χαλαρή τάση των νεότερων θεολόγων που δεν έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά και αυτών που έχουν υψηλότερους τίτλους σπουδών από το Πανεπιστημιακό πτυχίο να εμπιστεύονται μία αλλαγή που στηρίζεται στη βιωματική μάθηση και στην ομαδοσυνεργατικότητα. Φαίνεται να δικαιώνονται, σε έναν βαθμό τουλάχιστον, οι ερευνητικές υποθέσεις ότι το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο συσχετίζεται θετικά με την ευνοϊκή στάση απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ., όπως και η υπόθεση ότι τα χρόνια υπηρεσίας αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα αποδοχής των αλλαγών. Τέλος, το εύρημα φαίνεται να επιβεβαιώνει και την τελευταία ερευνητική υπόθεση ότι η αποδοχή των αλλαγών του Α.Π.Σ. δεν συσχετίζονται με το φύλο ή την πίστη στον Θεό, αφού καμία τέτοια συσχέτιση δεν προέκυψε από τον σχετικό έλεγχο.

**Πίνακας 19.** Συσχέτιση ημερομηνίας γέννησης, τίτλου σπουδών και χρόνων προϋπηρεσίας με τη δήλωση 'Μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη.'

	2. Ημερομηνία Γέννησης	4. Τίτλος Σπουδών	6. Χρόνια Προϋπηρεσίας	18. Μία αποτελεσματική ή αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη.
2. Ημερομηνία Γέννησης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000  396	<b>,264**</b>  396	<b>-,730**</b>  396
4. Τίτλος Σπουδών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>,264**</b>  396	1  396	<b>-,140**</b>  396
6. Χρόνια Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>-,730**</b>  396	<b>-,140**</b>  396	1  396
18. Μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>,107*</b>  396	<b>,118**</b>  396	1  396

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των θεολόγων του δείγματος, στις προτεραιότητες μίας αποτελεσματικής αλλαγής θα πρέπει να είναι τόσο η ανάπτυξη ενός γενικότερου θρησκευτικού γραμματισμού (73,2%, N=290), όσο και η βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης (66,7%, N=264), γεγονός που φανερώνει ότι για την πλειοψηφία των θεολόγων εκπαιδευτικών οι δύο προσανατολισμοί δεν είναι αντικρουόμενοι, αλλά μπορούν να υπηρετηθούν το ίδιο καλά από ένα σύγχρονο Α.Π.Σ. Οι επτά στους δέκα θεολόγους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι δεν συμμαρμίζονται τη ρητορική που θεωρεί το 'εισαγόμενο πρόγραμμα του θρησκευτικού γραμματισμού' ένα 'πολυθρησκειακό πρόγραμμα' και πως κάθε απομάκρυνση από το

κατηχητικό μάθημα συνιστά ‘απομάκρυνση από την Ορθοδοξία’ (Πονηρός, 2013; Βασσάλου, 2013; ΠΕΘ, 2013; Ρεράκης, 2016 Β). .

Οι αντιρρήσεις και εδώ κυμάνθηκαν σε επίπεδα κάτω του 10% (7,9%, N=31 για την πρώτη και 7,3%, N=29 για τη δεύτερη), ενώ υπήρξε και εδώ ουδέτερη στάση: 18,9% (N=75) για την περίπτωση του θρησκευτικού γραμματισμού και 26% (N=103) για τη βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης (Πιν. 20).

**Πίνακας 20.** Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	11	2,8
Διαφωνώ	20	5,1
Ουδέτερος	75	18,9
Συμφωνώ	122	30,8
Συμφωνώ απόλυτα	168	42,4
Σύνολο	396	100,0

Ο θρησκευτικός γραμματισμός, όπως και ο διαθρησκευτικός διάλογος (Παπαιωάννου, 2018), αποτελεί *sine qua non* συνθήκη της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, καθώς τους βοηθάει να γνωρίσουν τη δική τους θρησκεία, να μάθουν να σέβονται τη θρησκεία των άλλων, καθώς και να αντιλαμβάνονται τη συνεισφορά της θρησκείας στην κοινωνική ζωή, γι’ αυτό και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των γενικών σκοπών του Α.Π.Σ. του ΜτΘ (ΙΕΠ, 2015, σ. 19).

Ο έλεγχος συσχέτισης δείχνει πως υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ανάμεσα στην δήλωση για την αναγκαιότητα του θρησκευτικού γραμματισμού και στο επίπεδο σπουδών στις Παιδαγωγικές Επιστήμες ( $\Sigma.\Sigma= 0,264$ ). Αναλυτική παρουσίαση στον Πιν. 21.

**Πίνακας 21.** Η δήλωση ‘ Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά’ σε συνδυασμό με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής.

Επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό %	
Χωρίς Παιδαγωγικές σπουδές.	Διαφωνώ Απόλυτα	10	3,3
	Διαφωνώ	16	5,3
	Ουδέτερος	58	19,1
	Συμφωνώ	96	31,7
	Συμφωνώ απόλυτα	123	40,6
	Σύνολο	303	100,0
Προπτυχιακό	Διαφωνώ Απόλυτα	1	2,1
	Διαφωνώ	3	6,4
	Ουδέτερος	13	27,7
	Συμφωνώ	11	23,4

	Συμφωνώ απόλυτα	19	40,4
	Σύνολο	47	100,0
Μεταπτυχιακό	Διαφωνώ	1	2,4
	Ουδέτερος	4	9,5
	Συμφωνώ	15	35,7
	Συμφωνώ απόλυτα	22	52,4
	Σύνολο	42	100,0
Διδακτορικό	Συμφωνώ απόλυτα	4	100,0

Η ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού, ως προϋπόθεση ενός αποτελεσματικού Α.Π.Σ. στο ΜτΘ δεν φαίνεται στατιστικά να εξαρτάται από την πίστη στον Θεό, καθώς το p value του Pearson Chi Square είναι 0,643 (>0,05) (Πιν. 22Α και Πιν. 22Β), όπως και με καμία άλλη μεταβλητή.

**Πίνακας 22Α.** Chi-Square Tests: Συσχέτιση 'Πίστη στον Θεό' - 'Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά'.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,507 <sup>a</sup>	4	<b>,643</b>
Likelihood Ratio	2,641	4	,620
Linear-by-Linear Association	,548	1	,459
N of Valid Cases	396		

**Πίνακας 22Β.** Η δήλωση 'Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά', σε συνδυασμό με τη Θρησκευτική πίστη.

Πίστη στον Θεό		Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	Διαφωνώ απόλυτα	10	2,6
	Διαφωνώ	20	5,2
	Ουδέτερος	72	18,8
	Συμφωνώ	118	30,7
	Συμφωνώ απόλυτα	164	42,7
	Σύνολο	384	100,0
Όχι	Διαφωνώ απόλυτα	1	8,3
	Διαφωνώ	0	0
	Ουδέτερος	3	25,0
	Συμφωνώ	4	33,3
	Συμφωνώ απόλυτα	4	33,3
	Σύνολο	12	100,0

Από την άλλη, η πίστη στον Θεό παρουσιάζει συσχέτιση με τη δήλωση 'Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης'. Η συσχέτιση φαίνεται να μην είναι ισχυρή αφού ο Συντελεστής Συσχέτισης είναι μικρότερος του 0,6 (Σ.Σ./Phi and

Cramer's  $V=0,350$ ) (Πιν. 23A). Η ίδια δήλωση παρουσιάζει ασθενή αρνητική συσχέτιση με την ημερομηνία γέννησης ( $\Sigma.\Sigma.:$   $-0,105$ ).

**Πίνακας 23A.** *Chi-Square Test: Συσχέτιση 'Πίστη στον Θεό' - 'Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης'.*

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	<b>,350</b>	,000
	Cramer's V	,350	,000
N of Valid Cases		396	

Από το σύνολο των θεολόγων που δηλώνουν Χριστιανοί Ορθόδοξοι, παρατηρούμε πως ένα ποσοστό 67,7% (N=260) συμφωνεί πως η βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης θα πρέπει να είναι από τις πρώτες προτεραιότητες ενός Α.Π.Σ. του σύγχρονου ΜτΘ., ενώ το 7% (N=23) διαφωνεί και το 26,3% δηλώνει ουδέτερο. Από τους 12 θεολόγους που δηλώνουν πως δεν πιστεύουν στον Θεό οι μισοί διαφωνούν με αυτό τον προσανατολισμό, οι 2 (16,7%) είναι ουδέτεροι και οι 4 (33,3%) συμφωνούν πως η Ορθόδοξη Χριστιανική μάθηση είναι *sine qua non* προϋπόθεση για ένα Α.Π.Σ. του ΜτΘ. (Πιν. 23B).

**Πίνακας 23B.** *Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης σε συσχέτιση με την πίστη στον Θεό.*

	Πίστη στον Θεό	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	Διαφωνώ Απόλυτα	7	1,8
	Διαφωνώ	16	4,2
	Ουδέτερος	101	26,3
	Συμφωνώ	124	32,3
	Συμφωνώ απόλυτα	136	35,4
	Σύνολο	384	100,0
Όχι	Διαφωνώ Απόλυτα	4	33,3
	Διαφωνώ	2	16,7
	Ουδέτερος	2	16,7
	Συμφωνώ	1	8,3
	Συμφωνώ απόλυτα	3	25,0
	Σύνολο	12	100,0

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τις δύο αυτές δηλώσεις θα λέγαμε ότι η μεν προτεραιότητα στον θρησκευτικό γραμματισμό συγκεντρώνει μία πλειοψηφία συμφωνίας για τους τρεις στους τέσσερις θεολόγους του δείγματος ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου ή θρησκευτικής πίστης, ενώ η προτεραιότητα της βελτίωσης της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης φαίνεται να συναρτάται σε έναν βαθμό, τόσο με την πίστη στον Θεό, όσο και με τις μεγαλύτερες ηλικίες των Θεολόγων του

δείγματος. Σε κάθε περίπτωση πάντως, για την πλειοψηφία (εφτά στους δέκα) των Θεολόγων ο θρησκευτικός γραμματισμός συνδυάζεται με την Ορθόδοξη Χριστιανική μάθηση και δεν συνιστά θρησκευιολογικό μοντέλο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο συσχέτισης που δείχνει να υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma.= 0,573$ ) ανάμεσα στις δύο δηλώσεις (Πιν. 24). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι για την πλειοψηφία του δείγματος ιδανική είναι μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. η οποία εγγυάται ένα ΜτΘ που απομακρύνεται από την κατήχηση, χωρίς όμως να γίνεται θρησκευιολογία. Ένα ‘ανοιχτό’ μάθημα που καταφέρνει να συνδυάσει την Ορθόδοξη Χριστιανική μάθηση με τον θρησκευτικό γραμματισμό.

**Πίνακας 24.** Συσχέτιση βελτίωσης της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης και θρησκευτικού γραμματισμού.

		17. Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά.
16. Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,028  <b>,573</b> 396

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (82,6%) ζητά από ένα Α.Π.Σ. να δίνει πρωτοβουλίες για αυτενέργεια στους θεολόγους εκπαιδευτικούς. Ένα χαμηλό ποσοστό (2,8%) διαφωνεί με την αναγκαιότητα αυτή, ενώ το 14,6% είναι ουδέτερο (Πιν. 25). Έχει ήδη σημειωθεί ότι η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών αποτελεί διδακτική προτεραιότητα κατά την ανάπτυξη του νέου Α.Π.Σ. (ΙΕΠ, 2015, σσ. 33-4; Βαλλιανάτος, 2016). Η διαφορά που εντοπίζεται ανάμεσα στη συμφωνία της σημασίας της αυτενέργειας σε ένα αποτελεσματικό Α.Π.Σ. με αυτή που χαρακτηρίζει τις αλλαγές του Α.Π.Σ. ‘ευχάριστες’ (82,6% έναντι 47,3%) είναι ενδεχομένως δηλωτική της άγνοιας που ένα μεγάλο ποσοστό των θεολόγων εκπαιδευτικών έχει σχετικά με το Α.Π.Σ. που καλείται να εφαρμόσει. Η διαπίστωση αυτή συμπληρώνει και εμπλουτίζει τον αρχικό ερευνητικό προβληματισμό προσθέτοντας ένα ακόμη ερώτημα: σε ποιο βαθμό γνωρίζουν την αλλαγή του Α.Π.Σ. που καλούνται να υπηρετήσουν οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί.

Το αίτημα για την ανάπτυξη της αυτενέργειας των θεολόγων, παρουσιάζει ασθενή θετική συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών στη Θεολογική, γεγονός που πιθανόν εξηγείται από τον ενισχυμένο βαθμό διδακτικής αυτοπεποίθησης που δίνουν οι ερευνητικές σπουδές στο Θεολογικό αντικείμενο

**Πίνακας 25.** Μία επιτυχημένη αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να δίνει πρωτοβουλίες για αυτενέργεια στους Θεολόγους εκπαιδευτικούς.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,3
Διαφωνώ	10	2,5

Ουδέτερος	58	14,6
Συμφωνώ	135	34,1
Συμφωνώ απόλυτα	192	48,5
Σύνολο	396	100,0

Στην υποκλίμακα υπήρξαν δύο δηλώσεις σχετικές αναφορικά με τη σχέση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και τη βελτίωση της θρησκευτικής γνώσης. Η πρώτη σε θετική διατύπωση όριζε ότι μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες βοηθά στη βελτίωση της θρησκευτικής γνώσης, επειδή οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι τη γνώση, σύμφωνα με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο του νέου Α.Π.Σ. του ΜτΘ. Η δεύτερη σε αρνητική διατύπωση όριζε ότι οι αλλαγές στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζονται στις μαθησιακές δραστηριότητες, δεν βελτιώνουν τη μάθηση επειδή η διδασκαλία είναι πιο σύνθετη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η πρώτη πρόταση συγκέντρωσε ένα ποσοστό συμφωνίας της τάξης του 58,1% (N=230), ενώ στη δεύτερη, η συμφωνία κινήθηκε λίγο χαμηλότερα από τα μισά της πρώτης (28,5%, N=113). Αντίστοιχα τα ποσοστά της διαφωνίας ήταν 17,7% (N=70) για την πρώτη και 43,7% (N=176) για τη δεύτερη. Ουδέτερη στάση κράτησαν το 24,2% (N=96) για την πρώτη και το 27,8% (N=110) για τη δεύτερη (Πιν. 26).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι θεολόγοι του δείγματος φαίνεται να είναι κατά πλειοψηφία διδακτικά προσανατολισμένοι προς τη μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική ανάπτυξη του Α.Π.Σ. του ΜτΘ., κρατώντας αποστάσεις από την ‘παραδοσιακή’ δασκαλοκεντρική διδασκαλία, κάτι που αποτελεί ένα ακόμη σημείο ταύτισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, με το πνεύμα της αλλαγής τόσο των τελευταίων Α.Π.Σ. του ΜτΘ, όσο και των ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ. του Γυμνασίου, τα οποία επίσης είχαν, όπως ειπώθηκε στη σχετική συνάφεια, σε έναν βαθμό μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό προσανατολισμό.

**Πίνακας 26.** *‘Μια αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση’.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	17	4,3
Διαφωνώ	53	13,4
Ουδέτερος	96	24,2
Συμφωνώ	123	31,1
Συμφωνώ απόλυτα	107	27,0
Σύνολο	396	100,0

Ο έλεγχος συσχέτισης δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση ‘Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η



μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση' με την ημερομηνία γέννησης (ασθενής θετική συσχέτιση: Σ.Σ.= 0,120) και με τα χρόνια προϋπηρεσίας (ασθενής αρνητική συσχέτιση: Σ.Σ.= -0,110) (Πιν. 27). Ουσιαστικά και οι δύο συσχετίσεις υποδηλώνουν μία χαλαρή τάση των νεότερων θεολόγων εκπαιδευτικών να αποδεχθούν την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων στη Θ.Ε., σε αντίθεση με τους παλαιότερους συναδέλφους τους που δείχνουν να έχουν μία σχετική επιφύλαξη.

*Πίνακας 27. Συσχέτιση της δήλωσης 'Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση' με την ημερομηνία γέννησης και τα χρόνια προϋπηρεσίας.*

		2. Ημερομηνία Γέννησης	6. Χρόνια Προϋπηρεσίας	20. Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση.
	Correlation Coefficient	1,000	<b>-,730**</b>	<b>,120*</b>
2. Ημερομηνία Γέννησης	Sig. (2-tailed)	.	,000	,017
	N	396	396	396
	Correlation Coefficient	<b>-,730**</b>	1,000	<b>-,110*</b>
6. Χρόνια Προϋπηρεσίας	Sig. (2-tailed)	,000	.	,029
	N	396	396	396
20. Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση.	Correlation Coefficient	<b>,120*</b>	<b>-,110*</b>	1,000
	Sig. (2-tailed)	,017	,029	.
	N	396	396	396

Ο έλεγχος συσχέτισης δείχνει επίσης ασθενής συσχέτιση με τις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής ( $\Sigma.\Sigma.= 0,179$ ). Παρατηρείται και σ' αυτό το σημείο μία, ως έναν βαθμό, σχετική επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι μεγαλύτερες ηλικίες των εκπαιδευτικών γενικά παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τους προσανατολισμούς που δείχνουν να έχουν οι αλλαγές των Α.Π.Σ. που καλούνται να υπηρετήσουν οι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με τις Παιδαγωγικές σπουδές που φαίνεται να είναι περισσότερο ευμενώς διακεείμενες προς αυτούς (Πιν. 28).

**Πίνακας 28.** Η δήλωση ' Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση', σε συνδυασμό με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής.

Επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής		Συχνότητα	Ποσοστό %
Χωρίς Παιδαγωγικές Σπουδές	Διαφωνώ Απόλυτα	14	4,6
	Διαφωνώ	48	15,8
	Ουδέτερος	76	25,1
	Συμφωνώ	94	31,0
	Συμφωνώ απόλυτα	71	23,4
	Σύνολο	303	100,0
Προπτυχιακό	Διαφωνώ Απόλυτα	3	6,4
	Διαφωνώ	5	10,6
	Ουδέτερος	9	19,1
	Συμφωνώ	14	29,8
	Συμφωνώ απόλυτα	16	34,0
	Σύνολο	47	100,0
Μεταπτυχιακό	Ουδέτερος	11	26,2
	Συμφωνώ	14	33,3
	Συμφωνώ απόλυτα	17	40,5
	Σύνολο	42	100,0
Διδακτορικό	Συμφωνώ	1	25,0
	Συμφωνώ απόλυτα	3	75,0
	Σύνολο	4	100,0

Η τελευταία δήλωση της υποκλίμακας αφορούσε στη σχέση που έχει η χρήση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού του μαθητή με τη βελτίωση της θρησκευτικής μάθησης. Ο αναστοχασμός αποτελεί επίσης μία από τις βασικές προτεραιότητες του νέου Α.Π.Σ. κατά τη διδασκαλία. Σ' αυτή την πρόταση, το επίπεδο της συμφωνίας έφτασε το 69,2%, η διαφωνία στο 11,4%, ενώ ουδέτερη στάση το 19,4% (Πιν. 29). Ο έλεγχος συσχέτισης της δήλωσης με τις διατάξιμες τιμές έδειξε και εδώ ασθενή

θετική συσχέτιση με την ημερομηνία γέννησης ( $\Sigma.\Sigma.= 0,124$ ) και τους τίτλους σπουδών ( $\Sigma.\Sigma.= 0,120$ ) και ασθενή αρνητική με τα χρόνια προϋπηρεσίας ( $\Sigma.\Sigma.= -108$ ) και τον αριθμό των αλλαγών των Α.Π.Σ. που οι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει ( $\Sigma.\Sigma.= -0,105$ ). Ο έλεγχος συσχέτισης με τις μη διατάξιμες τιμές έδειξε μη ισχυρή συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma.= 0,179$ ) με τις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής. Επιβεβαιώνεται και εδώ, κατά τον ίδιο βαθμό, μία τάση που έχουν οι νεώτεροι θεολόγοι όπως και όσοι έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και Παιδαγωγικές σπουδές να αποδέχονται ευκολότερα την παιδαγωγική αναγκαιότητα των προτεραιοτήτων των νέων Α.Π.Σ., κάτι που ενδεχομένως τους κάνει να διάκεινται ευνοϊκότερα απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ.

*Πίνακας 29. Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που στοχεύει στον εκπαιδευτικό αναστοχασμό του μαθητή/της μαθήτριας βελτιώνει τη θρησκευτική μάθηση.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	11	2,8
Διαφωνώ	34	8,6
Ουδέτερος	77	19,4
Συμφωνώ	139	35,1
Συμφωνώ απόλυτα	135	34,1
Σύνολο	396	100,0

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις σχετικά με τα ευρήματα της υποκλίμακας θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ένα πρώτο ξεκάθαρο εύρημα είναι η άμεση προτεραιότητα που δίνει η πλειοψηφία (9 στους 10) των θεολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος στις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών. Συνηγορούν υπέρ μία αλλαγής στο Α.Π.Σ. που βασίζεται στη βιωματική μάθηση, τις μαθησιακές δραστηριότητες, την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό των μαθητών – όλα αυτά που αποτελούν βασικούς άξονες της τελευταίας αλλαγής του Α.Π.Σ. στο ΜτΘ. Η πλειοψηφία των θεολόγων δείχνει να γυρίζει την πλάτη της στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, όπως και στο κατηχητικό μοντέλο, αφού επιθυμεί οι αλλαγές στο Α.Π.Σ. να είναι στραμμένες εξίσου προς την Ορθόδοξη Χριστιανική μάθηση, όσο και προς το θρησκευτικό γραμματισμό (7 στους 10). Το ίδιο πλειοψηφικό ποσοστό φαίνεται να συνηγορεί υπέρ των αλλαγών που δείχνουν εμπιστοσύνη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν τους θεωρεί απλούς εντολοδόχους ενός Α.Π.Σ. που το σχεδιάζουν άλλοι γι' αυτούς.

Η ανάγνωση των ευρημάτων των ελέγχων συσχέτισεων φανερώνει μία (συγκρατημένη ενδεχομένως στην παρούσα συγκυρία, όπως δείχνει ο ασθενής χαρακτήρας των συσχέτισεων) δυναμική τόσο των νεότερων θεολόγων, όσο και αυτών που κατέχουν τίτλους σπουδών πέραν του πτυχίου της Θεολογικής, να απεμπλακούν από ένα ετερόνομο Α.Π.Σ., το οποίο δεν παρέχει δυνατότητες αυτενέργειας και διδακτικών πρωτοβουλιών στους θεολόγους και θεωρεί τους μαθητές 'άδεια δοχεία που γεμίζουν με γνώσεις'. Αντίθετα, αυτές οι κατηγορίες, φαίνεται να είναι περισσότερο δεκτικές σε μία αλλαγή ενός Α.Π.Σ. που εμπιστεύεται

τις μαθησιακές δραστηριότητες και εστιάζει στη συνεργατικότητα, τη βιωματική μάθηση και τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό, ουσιαστικές προτεραιότητες της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Τέλος, στις κατηγορίες αυτές αναδεικνύεται και μία τάση να προσεγγιστεί η θρησκευτική γνώση συνολικά, ως θρησκευτικός γραμματισμός, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας Θεολόγοι φαίνονται να προσανατολίζονται προς ένα πιο 'παραδοσιακό' Α.Π.Σ. που εστιάζει περισσότερο στη βελτίωση της Χριστιανικής Ορθόδοξης μάθησης και λιγότερο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Οι παρατηρήσεις αυτές φαίνεται να επιβεβαιώνουν σε έναν βαθμό τις ερευνητικές μας υποθέσεις, αναφορικά με το ρόλο που τείνουν να έχουν οι παράμετροι της ηλικίας και των Παιδαγωγικών σπουδών στην ευκολία ή στη δυσκολία αποδοχή των αλλαγών του Α.Π.Σ.

Κατά την ανάλυση των ευρημάτων έγινε φανερό ότι τα κριτήρια με τα οποία οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, αποτιμούν τις αλλαγές στα Α.Π.Σ. της Θ.Ε., φαίνεται να βρίσκονται σε απόλυτη συστοιχία με τις θρησκευτοπαιδαγωγικές προτεραιότητες της τελευταίας αλλαγής και μάλιστα σε έναν βαθμό συμφωνίας που ξεπερνάει το 70% στις περισσότερες δηλώσεις και σε κάποιες αγγίζει το 90%. Προκύπτει έτσι το ερώτημα: αφού υπάρχει τόσο μεγάλος βαθμός συμφωνίας στις φιλοσοφικές και θρησκευτοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών και των κατευθύνσεων που έχουν οι τελευταίες αλλαγές του Α.Π.Σ., γιατί η εκπεφρασμένη αποδοχή των αλλαγών φαίνεται να είναι στα όρια του 50%; Απαντήσεις αναμένεται ενδεχομένως να δοθούν κατά την ανάλυση των επόμενων ευρημάτων στη συνέχεια (ο ρόλος των επιμορφώσεων κ.α.), ωστόσο μία καινούρια υπόθεση που βάσιμα ανακύπτει είναι ότι σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ακόμη το Α.Π.Σ. που διδάσκουν στην τάξη. Αυτή η υπόθεση θα συζητηθεί ενδεχομένως με περισσότερα στοιχεία κατά την ανάλυση της τελευταίας υποκλίμακας που αφορά ακριβώς στην εφαρμογή των αλλαγών του Α.Π.Σ. στην τάξη.

#### **6.2.4 Στάσεις και αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές.**

Η πρόταση που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας και το μικρότερο βαθμό ουδετερότητας του ερωτηματολογίου είναι αυτή που δηλώνει ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επίγνωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών. Το 89,4% (N=354) των θεολόγων του δείγματος ενστερνίζεται αυτή τη διαπίστωση, ενώ το 8,1% δήλωσε ουδετερότητα. Φαίνεται να είναι η ερώτηση που κινητοποίησε περισσότερο από όλες τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να πάρουν θέση και μάλιστα εκφράζοντας θετική στάση απέναντι στην αναγκαιότητα της επίγνωσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας από τον εκπαιδευτικό. Δέκα θεολόγοι εκπαιδευτικοί (2,6%) δεν θεωρούν απαραίτητη τη γνώση και κατά συνέπεια τη χρήση στην τάξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, εμμένοντας προφανώς σε ένα δασκαλοκεντρικό και συμπεριφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας (Πιν. 30).

Από την πλειοψηφία των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών διαφαίνεται μία σαφής τάση απαξίωσης του ‘παραδοσιακού’ δασκαλοκεντρικού μοντέλου (συμπέρασμα που προέκυψε και από την ανάλυση των ευρημάτων της προηγούμενης υποκλίμακας), η οποία μεταφράζεται σε ανάγκη εμβάθυνσης στις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής, αν και, φυσικά, αυτή δεν είναι απόλυτη, καθώς εξακολουθούν να υπάρχουν θεολόγοι που θεωρούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να ακολουθεί κάποια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο.

**Πίνακας 30.** Οι καλοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επίγνωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8
Διαφωνώ	7	1,8
Ουδέτερος	32	8,1
Συμφωνώ	131	33,1
Συμφωνώ απόλυτα	223	56,3
Σύνολο	396	100,0

Στην ίδια κατεύθυνση με την προηγούμενη δήλωση, η πλειοψηφία των θεολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος σε ποσοστό 79,2% (οι τέσσερις στους πέντε) συμφωνεί ότι δεν μπορεί να λείπει από το ΜτΘ ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προσανατολισμός. Το 3,8% δηλώνει ότι δεν ενστερνίζεται αυτό τον προβληματισμό, ενώ ένα 16,9% (N=67) δηλώνει ουδέτερο (Πιν. 31).

**Πίνακας 31.** Οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν οφέλη από τη συμπερίληψη σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	5	1,3
Διαφωνώ	10	2,5
Ουδέτερος	67	16,9
Συμφωνώ	157	39,6
Συμφωνώ απόλυτα	157	39,6
Σύνολο	396	100,0

Τελευταία για τη συγκεκριμένη υποκλίμακα είναι η πρόταση ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να εναρμονιστεί στη Θ.Ε. χωρίς να την αλλοιώνει. Η πλειοψηφία απάντησε και εδώ θετικά, αν και με ένα ποσοστό πιο χαμηλό από τις προηγούμενες δύο ερωτήσεις (59,6%). Το υπόλοιπο 40% μοιράζεται περίπου ισότιμα, καθώς το 19,7% διαφωνεί με αυτή τη διαπίστωση, ενώ το 20,7% δεν παίρνει θέση επ’ αυτού (Πιν. 32).

**Πίνακας 32.** Η ενσωμάτωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής δεν έχει αλλοιώσει την Θρησκευτική Εκπαίδευση.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
--	-----------	-----------

Διαφωνώ	48	12,1
Ουδέτερος	82	20,7
Συμφωνώ	105	26,5
Συμφωνώ απόλυτα	131	33,1
Σύνολο	396	100,0

Αναφορικά με τις συσχετίσεις της υποκλίμακας με τις διατάξιμες μεταβλητές (ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδα σπουδών και αριθμός αλλαγών Α.Π.Σ.), η τάση που διαφάνηκε στις προηγούμενες δέσμες ερωτήσεων με τον χωρισμό των Θεολόγων εκπαιδευτικών σε δύο 'παιδαγωγικά στρατόπεδα' ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο σπουδών φαίνεται να υπάρχει και εδώ, αν και πάλι οι συσχετίσεις που δημιουργούνται είναι και πάλι ασθενείς.

Η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν ασθενείς αρνητικές συσχετίσεις με όλες τις προτάσεις, ενώ αντίθετα ασθενή θετική συσχέτιση παρουσιάζουν όλες οι προτάσεις με το επίπεδο Θεολογικών Σπουδών. Η διαπίστωση ότι η ενσωμάτωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής όχι μόνο δεν έχει αλλοιώσει την Θρησκευτική Εκπαίδευση ( $\Sigma = 0,211$ ), αλλά είναι ωφέλιμη στους μαθητές ( $\Sigma = 0,220$ ), παρουσιάζει ασθενή θετική συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, ενώ ο αριθμός των αλλαγών των Α.Π.Σ. (που υποδηλώνει μεγαλύτερη ηλικία, ως επί το πλείστον) παρουσιάζει ασθενή αρνητική συσχέτιση με τη συγκεκριμένη πρόταση ( $\Sigma.Σ. = -0,112$ ). Στον Πιν. 33 παρουσιάζονται αναλυτικά οι δηλώσεις αναφορικά με τη συμπερίληψη σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις επιπλέον σπουδές στις Παιδαγωγικές Επιστήμες.

**Πίνακας 33.** Η δήλωση 'Οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν οφέλη από τη συμπερίληψη σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση' σε συνδυασμό με τις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής

Έχετε επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής		Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	Διαφωνώ	1	1,1
	Ουδέτερος	9	9,7
	Συμφωνώ	31	33,3
	Συμφωνώ απόλυτα	52	55,9
	Σύνολο	93	100,0
Όχι	Διαφωνώ Απόλυτα	5	1,7
	Διαφωνώ	9	3,0
	Ουδέτερος	58	19,1
	Συμφωνώ	126	41,6
	Συμφωνώ απόλυτα	105	34,7
	Σύνολο	303	100,0

Τέλος, ο έλεγχος συσχέτισης με τις μη διατάξιμες μεταβλητές επιβεβαιώνει ότι υπάρχει μη ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της διαπίστωσης ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επίγνωση των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών (Σ.Σ. = 0,175), αφού η ενσωμάτωση των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών στο ΜτΘ. ωφελεί τους μαθητές (Σ.Σ. = 0,199) και δεν αλλοιώνει την Θρησκευτική Εκπαίδευση (Σ.Σ. = 0,181). Μη ισχυρή συσχέτιση παρατηρείται και ανάμεσα στη θρησκευτική πίστη και τη συμφωνία ότι ένας θεολόγος εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές (Σ.Σ. = 0,186), επειδή αυτές προσφέρουν οφέλη στους μαθητές (Σ.Σ. = 0,174) (Πιο αναλυτικά οι συχνότητες και τα ποσοστά στον Πιν. 34). Καμία συσχέτιση δεν υπάρχει ανάμεσα στην υποκλίμακα και το φύλο.

*Πίνακας 34. Η ενσωμάτωση σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να έχει όφελος' σε συνδυασμό με τη θρησκευτική πίστη.*

Πίστη στον Θεό	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	Διαφωνώ Απόλυτα	2 ,5
	Διαφωνώ	11 2,9
	Ουδέτερος	67 17,4
	Συμφωνώ	135 35,2
	Συμφωνώ απόλυτα	169 44,0
	Σύνολο	384 100,0
	Όχι	Διαφωνώ Απόλυτα
Συμφωνώ		5 41,7
Συμφωνώ απόλυτα		6 50,0
Σύνολο		12 100,0

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι φαίνονται για μία ακόμη φορά, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, να επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, αναφορικά με τον ρόλο που παίζουν οι ταυτοτικοί παράγοντες που εξετάζονται εδώ, στη διαδικασία της αποδοχής μίας αλλαγής Α.Π.Σ. προσανατολισμένης προς τις παραδοχές και τις προτεραιότητες της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης. Έτσι παρατηρήθηκε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας είναι μάλλον ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοχή, ενώ το υψηλό επίπεδο μόρφωσης και οι Παιδαγωγικές σπουδές συντελούν υπέρ μίας τέτοιας αποδοχής. Η ερευνητική υπόθεση σχετικά με τη μη συσχέτιση του φύλου με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στην αλλαγή επίσης φαίνεται να επιβεβαιώνεται και εδώ. Ωστόσο η πίστη στον Θεό δείχνει να παρουσιάζει έναν βαθμό συνάφειας με τις κατηγορίες της υποκλίμακας. Σε κάθε

περίπτωση πάντως, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι οι συσχετίσεις που προκύπτουν δεν είναι ισχυρές, απλώς περιγράφουν αδρομερώς μία γενική τάση.

### 6.2.5 Δυσκολίες στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ.

Η υποκλίμακα ανιχνεύει πιθανές δυσκολίες που μπορούν να υπάρχουν κατά τη διαδικασία υιοθέτησης του Α.Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς. Προτάθηκαν δέκα πιθανές δυσκολίες, εκπαιδευτικής, επαγγελματικής, οικονομικής, διοικητικής, ψυχολογικής και θεολογικής φύσεως, όπως ανέκυψαν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τις απαντήσεις τους δείχνουν να μην συμερίζονται σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό πολλά από τα πορίσματα της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας, έτσι όπως εκτέθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Τα ευρήματα, φαίνονται να βρίσκονται σε αντιπαράθεση με μία από τις σημαντικότερες, κατά τη διεθνή και ελληνόφωνη βιβλιογραφία (Clement, 2014, σ. 39; Taole, 2013, σ. 44; Χαραλάμπους & Νεοφύτου, 2014, σ. 83), αιτίες αντίστασης στην αλλαγή του Α.Π.Σ., καθώς μόνο ένα 26,7 (N=106) αναγνωρίζει ως κυριότερη δυσκολία υιοθέτησης μίας αλλαγής Α.Π.Σ. το γεγονός ότι επιβάλλεται άνωθεν. Το 48% διαφωνεί με την πρόταση αυτή, ενώ ένα 25,3% δεν παίρνει θέση (Πιν. 35). Μία πιθανή αιτία γι' αυτή την αναντιστοιχία μεταξύ του ευρήματος και των διεθνών δεδομένων είναι ενδεχομένως το γεγονός ότι οι 'επιβαλλόμενες άνωθεν αλλαγές' στον αγγλόφωνο τουλάχιστον κόσμο είναι, όπως ειπώθηκε και στο θεωρητικό μέρος (Simons, 2004, σ. 26), σχετικά καινούριο φαινόμενο (των τελευταίων τριών δεκαετιών), ενώ στην Ελλάδα υπήρχε από γενέσεως ελληνικού κράτους (Κώστας Θεριανός, Πρόλογος στο (Giroux, 2013; Μπάκας, 2009, σσ. 47-8), οπότε επέχει θέση κανονικότητας. Ο έλεγχος συσχέτισης δεν έδειξε να υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση και στις μεταβλητές των δημογραφικών της έρευνας, είτε διατάξιμες, είτε μη διατάξιμες.

*Πίνακας 35. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	102	25,8
Διαφωνώ	88	22,2
Ουδέτερος	100	25,3
Συμφωνώ	54	13,6
Συμφωνώ απόλυτα	52	13,1
Σύνολο	396	100,0

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, στο σημείο αυτό φαίνεται να έχουμε μία πρώτη απάντηση στο ερώτημα τι δυσκολεύει την υιοθεσία μίας αλλαγής Α.Π.Σ. Ο 'διχασμός του Θεολογικού εκπαιδευτικού κόσμου' για τον οποίο έγινε αναφορά κατά τη συζήτηση της υποκλίμακας που αφορούσε στις στάσεις απέναντι στην αλλαγή,



φαίνεται να είναι και εδώ παρών. Οι μισοί θεολόγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι δεν ενοχλούνται από την άνωθεν επιβολή της αλλαγής. Οι υπόλοιποι μοιράζονται εξ ημισείας ανάμεσα στην ενόχληση από το γεγονός της ‘άνωθεν επιβολής’ και στην ασαφή και αδιευκρίνιστη στάση της ουδετερότητας.

Θα μπορούσε να προκύψει το ερώτημα: ποιο κομμάτι του ‘διχασμένου Θεολογικού εκπαιδευτικού κόσμου’ ενοχλείται από την ‘άνωθεν επιβολή’ και ποιο όχι (και εκφράζει διαφωνία), ή τουλάχιστον ‘όχι τόσο’ (και εκφράζει ουδετερότητα); Ή μήπως δεν έχουν κάποια σχέση τα δύο ερωτήματα;

Ο έλεγχος συσχέτισης δείχνει ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις στάσεις που περιγράψαμε. Για την ακρίβεια δείχνει ότι υπάρχει ασθενής έως μέτρια αρνητική συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma. > -0,75$ ) ανάμεσα στη συγκεκριμένη δήλωση και σε όλες τις δηλώσεις σχετικά με τις στάσεις των θεολόγων απέναντι στις αλλαγές γενικά και μέτρια αρνητική συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma. > -0,75 < -0,30$ ) ανάμεσα στη δήλωση και σε όλες τις προτάσεις σχετικά με τις στάσεις των θεολόγων απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. (Πιν. 36). Η συσχέτιση αυτή φανερώνει, σε κάποιο βαθμό, ότι οι θεολόγοι που αναπτύσσουν αρνητική ή και επιφυλακτική στάση απέναντι στις αλλαγές είναι αυτοί που ενοχλούνται από την επιβολή ενός Α.Π.Σ. ‘από πάνω’, ενώ όσοι είναι ευνοϊκά διακείμενοι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. δεν αντιλαμβάνονται αυτές τις αλλαγές ως επιβολή. Φαίνεται ότι η απάντηση στη συγκεκριμένη δήλωση υπαγορεύεται από τη στάση που έχει ο θεολόγος εκπαιδευτικός απέναντι στις υφιστάμενες αλλαγές του Α.Π.Σ. Ο θεολόγος που εγκρίνει την αλλαγή θεωρώντας πως αυτές κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση τις αγκαλιάζουν ως κάτι που απαντάει σε μία δική τους εσωτερική ανάγκη, ενώ αντίθετα ο θεολόγος που δυσανασχετεί από τις αλλαγές του Α.Π.Σ., τις αισθάνεται ως επιβολή.

**Πίνακας 36.** Συσχέτιση της δήλωσης ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω.’ με τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ.

	26. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω.	9. Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.	12. Κάνω ο,τιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.	13. Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες.	
26. Αυτό που με δυσκολεύει	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1,000	-.461** ,000	-.476** ,000	-.510** ,000

στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ.	N	396	396	396	396
είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω.					
9. Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>-,461**</b> ,000 396	1,000 . 396	<b>,655**</b> ,000 396	<b>,698**</b> ,000 396
12. Κάνω ο,τιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>-,476**</b> ,000 396	<b>,655**</b> ,000 396	1,000 . 396	<b>,748**</b> ,000 396
13. Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>-,510**</b> ,000 396	<b>,698**</b> ,000 396	<b>,748**</b> ,000 396	1,000 . 396

Τα ευρήματα δείχνουν να αντιπαρατίθενται επίσης στα πορίσματα της ‘κλασσικής’ (Gitlin & Margonis, 1995) διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας (Huberman, 1989; Rosenholtz, 1989; Zimmerman, 2006; Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006) που αποδίδει στους εκπαιδευτικούς ‘συντηρητισμό, βόλεμα και ψευδοεπαγγελματισμό’ και τους κατηγορεί ότι αντιστέκονται στις αλλαγές, εξαιτίας της απροθυμίας τους να αλλάξουν διδακτικές συνήθειες και πρακτικές. Στην τρέχουσα νεοελληνική πολιτική, διαδικτυακή και δημοσιογραφική γλώσσα εξάλλου έχει καθιερωθεί ο όρος ‘τεμπέληδες καθηγητές’. Ακριβώς επειδή οι συγκεκριμένες κατηγορίες αποδίδονται πολύ έντονα στους εκπαιδευτικούς, η έρευνα εστίασε σ’ αυτές τις πτυχές με τρεις δηλώσεις. Η πρώτη αφορά στην πρόταση ‘έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός , ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν’ και ήταν αυτή που γνώρισε το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας από όλες τις ερωτήσεις της έρευνας, καθώς ένα ποσοστό της τάξης του 58,6% (N=232)

απάντησε αρνητικά. Μάλιστα στη συγκεκριμένη πρόταση παρατηρήθηκε το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό απόλυτης διαφωνίας στην παρούσα έρευνα (30,8%, N=122). Το ποσοστό συμφωνίας σ' αυτή τη δήλωση ήταν 21,9%, ενώ ουδέτεροι ήταν το 19,4% των ερωτηθέντων (Πιν. 37). Η επόμενη συναφής δήλωση ήταν 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω ήδη συγκεντρώσει το υλικό μου καταβάλλοντας κόπο και χρόνο και η αλλαγή με υποχρεώνει να συγκεντρώσω καινούριο υλικό από την αρχή'. Η διαφωνία και εδώ ήταν πλειοψηφική ( 55,6%, N=220). Συμφώνησαν με την πρόταση το 23,4% των θεολόγων, ενώ ουδετερότητα επέδειξε το 21% (N=83). Η τελευταία σχετική δήλωση ήταν 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι με το παλαιότερο κάθε φορά Α.Π.Σ. νιώθω πάντα ασφάλεια και σιγουριά'. Οι αντιδράσεις και εδώ υπήρξαν παρόμοιες με τις δύο προηγούμενες: το 56,8% (N=225) διαφώνησε (το 30,3% απόλυτη εξέφρασε διαφωνία), το 20,7% (N=82) δεν έλαβε θέση, ενώ συμφώνησε με την πρόταση το 22,5% (N=89).

Φαίνεται πως η εκπεφρασμένη τάση για ασφάλεια και η απροθυμία μετασχηματισμού του τρόπου εργασίας υπάρχει σε ένα ποσοστό των θεολόγων εκπαιδευτικών, αλλά μάλλον δεν είναι η κυριότερη αιτία που τους κάνει να δυσφορούν σε μία αλλαγή του Α.Π.Σ. Αντίθετα, για το μεγαλύτερο μέρος, η αλλαγή του Α.Π.Σ. φαίνεται, κατά τη δική τους τουλάχιστον μαρτυρία, να σημασιοδοτεί μία ευχάριστη πρόκληση να ξεφύγουν από τα καθιερωμένα, να 'πειραματιστούν' και να αντιμετωπίσουν απελευθερωτικά την αλλαγή προς όφελος των μαθητών τους, ακόμη και αν αυτό απαιτεί κόπο, ξεβόλεμα και απομάκρυνση από τη συνήθεια και συνεπάγεται περισσότερη δουλειά από μέρους τους.

*Πίνακας 37. 'Έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός, ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν'*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	122	30,8
Διαφωνώ	110	27,8
Ουδέτερος	77	19,4
Συμφωνώ	54	13,6
Συμφωνώ απόλυτα	33	8,3
Σύνολο	396	100,0

Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε ότι υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι με το παλαιότερο κάθε φορά Α.Π.Σ. νιώθω πάντα ασφάλεια και σιγουριά' και τον τίτλο των Θεολογικών σπουδών ( $\Sigma.\Sigma.= -133$ ), ενώ εμφανίζεται να υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ίδια δήλωση και στον αριθμό των αλλαγών των Α.Π.Σ. που έχει υπηρετήσει ένας θεολόγος εκπαιδευτικός ( $\Sigma.\Sigma.= 0,099$ ). Επίσης διαφάνηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο των τίτλων στις Επιστήμες της Αγωγής και στη δήλωση 'έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που

είναι αποτελεσματικός , ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν' (Σ.Σ.= - 0,205). Δεν προέκυψαν συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές όπως ηλικία ή χρόνια προϋπηρεσίας, συνεπώς δεν μπορεί να γίνει λόγος για τάση κάποιας ηλικιακής ομάδας να ρέπει ή όχι προς την ασφάλεια και τη σιγουριά.

Ωστόσο, οι δύο αρνητικές συσχετίσεις που αφορούν στα επίπεδα Θεολογικών και Παιδαγωγικών σπουδών, επιτρέπουν το συμπέρασμα πως διαφαίνεται μία σχετική τάση, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών, τόσο ευκολότερα να έχει τη διάθεση κάποιος εκπαιδευτικός να απαγκιστρωθεί από τη σιγουριά και την ασφάλεια της πεπατημένης, καθώς δεν νιώθει να απειλείται από τις αλλαγές. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το ποσοστό διαφωνίας στη δήλωση 'έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός, ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν' ήταν για όσους δεν έχουν σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής 55,1%. Στην ίδια δήλωση το ποσοστό διαφωνίας ήταν 61,7% για όσους έχουν Πτυχίο σε κάποια Παιδαγωγική Σχολή, 76,2% για όσους έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ όσοι έχουν Διδακτορικό τίτλο (N=4) δήλωσαν όλοι απόλυτη διαφωνία (Πιν. 38).

**Πίνακας 38.** Η δήλωση ' Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός , ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν' σε συνδυασμό με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής.

Σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής		Συχνότητα	Ποσοστό %
Χωρίς σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής	Διαφωνώ Απόλυτα	84	27,7
	Διαφωνώ	83	27,4
	Ουδέτερος	62	20,5
	Συμφωνώ	45	14,9
	Συμφωνώ απόλυτα	29	9,6
	Σύνολο	303	100,0
Προπτυχιακό	Διαφωνώ Απόλυτα	20	42,6
	Διαφωνώ	9	19,1
	Ουδέτερος	8	17,0
	Συμφωνώ	6	12,8
	Συμφωνώ απόλυτα	4	8,5
	Σύνολο	47	100,0
Μεταπτυχιακό	Διαφωνώ Απόλυτα	14	33,3
	Διαφωνώ	18	42,9
	Ουδέτερος	7	16,7
	Συμφωνώ	3	7,1
	Σύνολο	42	100,0
Διδακτορικό	Διαφωνώ Απόλυτα	4	100,0

Μία τρίτη αιτία που, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κάνει τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν τις αλλαγές των Α.Π.Σ. ως προβληματικές καταστάσεις, θεωρείται το γεγονός ότι οι αλλαγές δεν συνδυάζονται με περισσότερες ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, όπως και τα γενικότερα θέματα καταξίωσης και αναγνώρισης που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Lingam, Lingam, & Sharma, 2017; Besson, Huber, Mompoint-Gaillard, & Rohmann, 2014, σσ. 5,23). Αυτό διερευνήθηκε με την πρόταση 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης'. Σ' αυτή την ερώτηση καταγράφεται επίσης ένα από τα υψηλότερα ποσοστά διαφωνίας (57,1%, N=226), καθώς επίσης και το υψηλότερο ποσοστό απόλυτης διαφωνίας (33,1%) από όλες τις δηλώσεις της έρευνας. Το υπόλοιπο ποσοστό είναι εξίσου σχεδόν διαμοιρασμένο, ανάμεσα στη συμφωνία (21,2%) και την ουδέτερη θέση (21,7%) (Πιν. 39).

Το πλειοψηφικό ποσοστό διαφωνίας στη συγκεκριμένη δήλωση προκαλεί έκπληξη, για τον επιπρόσθετο λόγο ότι στα χρόνια της οικονομικής ύφεσης στη χώρα μας η θέση του εκπαιδευτικού έχει επιδεινωθεί ακόμη περισσότερο (Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνης, & Γεώργιος, 2015). Ο έλεγχος συσχέτισης με τα δημογραφικά στοιχεία δεν φαίνεται να βοηθάει ιδιαίτερα να ερμηνεύσουμε το συγκεκριμένο εύρημα, καθώς δεν προκύπτει παρά μόνο ασθενής συσχέτιση με τον αριθμό των αλλαγών στα Α.Π.Σ. ( $\Sigma.S. = 0,107$ ) και με το φύλο, για το οποίο θα γίνει λόγος στη συνέχεια. Επίσης δεν προκύπτει καμία συσχέτιση με τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή, ενώ προκύπτει ασθενής θετική συσχέτιση με τις περισσότερες από τις δηλώσεις της υποκλίμακας που εξετάζεται εδώ.

Η αναζήτηση της αιτίας του φαίνεται ότι θα πρέπει να αναζητηθεί στο ευρύτερο ιστορικό και παιδαγωγικό πλαίσιο των αλλαγών Α.Π.Σ. της Θ.Ε. στην Ελλάδα και, ακόμη, να αναλυθεί σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας. Θα προτείνουμε μία ερμηνεία με βάση την υπόθεση περί 'διχασμένου Θεολογικού εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στην αλλαγή', η οποία ανέκυψε από την ανάλυση των μέχρι στιγμής δεδομένων, σε συνδυασμό με τη θεωρητική αναφορά που κάναμε στην ιστορία των τελευταίων αλλαγών Α.Π.Σ. του ΜτΘ, οι οποίες φαίνεται να δημιουργούν νέους προσανατολισμούς στην ελληνική Θ.Ε.

Όπως σημειώθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση οι αλλαγές των Α.Π.Σ. τα τελευταία 50 χρόνια αποτελούν 'σημεία αντιλεγόμενα' για τον Θεολογικό κόσμο – και ειδικότερα αυτές που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, επιδιώκουν να αλλάξουν όχι απλά την επιφάνεια, αλλά τη γενικότερη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό του μαθήματος. Αυτό συνέβη με μεγάλη ένταση κυρίως στη μεταρρύθμιση του 1964, μέχρι ένα βαθμό στα ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ. του 2003-4 και, πολύ περισσότερο στην τελευταία αλλαγή του '16 – '17. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ανακύπτει ένας έντονος και πολυδιάστατος προβληματισμός με αναφορές Θεολογικές, φιλοσοφικές, παιδαγωγικές, ακόμη και ηθικές ή και πολιτικές. Σ' αυτή την αντιπαράθεση, φαίνεται ότι κάθε φορά 'προέχει το πρωτεύον', που φαίνεται να είναι ο χαρακτήρας της Θ.Ε.,

όπως τον εννοούν οι σε κάθε περίπτωση εμπλεκόμενοι. Μπροστά στο ‘πρωτεύον’ όλα τα άλλα έπονται.

Είναι πολύ πιθανόν το ίδιο να συμβαίνει και εδώ. Το διακύβευμα της αλλαγής είναι το ίδιο το ΜτΘ και το πώς οι ίδιοι οι θεολόγοι θέλουν να διαμορφωθεί στο παρόν και στο άμεσο μέλλον. Μπροστά σ’ αυτό, ίσως οι πιο ‘προσωπικοί’ λόγοι αντιπαράθεσης ή συστράτευσης με την αλλαγή να υποχωρούν. Ίσως αυτός να είναι ο λόγος που δεν βρέθηκαν ιδιαίτερες συσχετίσεις ούτε σ’ αυτή τη δήλωση, αλλά ούτε και στην ‘επιβολή από πάνω’ με τους δημογραφικούς παράγοντες. Φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον προτάσσονται οι οι θρησκευοπαιδαγωγικοί λόγοι που οδηγούν τους Θεολόγους εκπαιδευτικούς να αποδεχθούν την αλλαγή και απωθούνται εν μέρει οι προσωπικοί λόγοι που μπορεί να έχουν γενικότερη ισχύ, δηλαδή να είναι ίδιοι σε κάθε αλλαγή. Επιβεβαιώνονται έτσι οι ερευνητές που κατατείνουν στο συμπέρασμα πως, είτε θετικά είτε αρνητικά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μία αλλαγή, αυτό συμβαίνει επειδή ‘βλέπουν το επάγγελμά τους ως απόκριση της επαγγελματικής τους πεποιθήσεως’ (Cuban, 1992) και όχι απλά ως μία ‘βολική’ επιλογή (Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006) η οποία χαρακτηρίζεται από μειωμένη αίσθηση ευθύνης (Zimmerman, 2006), γι’ αυτό και ο τρόπος αντίδρασής τους σε μία αλλαγή είναι απόρροια των προσωπικών τους κριτηρίων σχετικά με τη γενικότερη ωφέλειά της ή όχι (Altinyelken, 2012; Mutch, 2012; Keskülaa, Loogmaa, Kolkab, & Kristiina, 2012; Fullan, 1991; VanVeen, Slegers, & VandeVen, 2005; McLaughlin, 2006).

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, φαίνεται να δικαιώνεται η έννοια της ‘επαγγελματικής ανάπτυξης’, όπως κατανοείται και αναλύεται από μία ευρύτερη ερμηνευτική οπτική ως επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα και τους αποδίδει την ευθύνη της συνδημιουργίας της αλλαγής του Α.Π.Σ. (Carse, 2015, σ. 310) και όχι υπό ένα πιο στενό πρίσμα της επαγγελματικής ανέλιξης, όπως μοιάζει να το κατανοεί η τεχνοκρατική συλλογιστική (Besson, Huber, Mompoint-Gaillard, & Rohmann, 2014). Αναδεικνύεται έτσι η αληθινή επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου και παιδαγωγού της νεολαίας και ως φορέα της κοινωνικής αλλαγής (Giroux, 2013).

**Πίνακας 39.** *‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης’.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	131	33,1
Διαφωνώ	95	24,0
Ουδέτερος	86	21,7
Συμφωνώ	51	12,9
Συμφωνώ απόλυτα	33	8,3
Σύνολο	396	100,0

Η πρόταση αυτή είναι η μόνη, η οποία δείχνει, κατά το σχετικό έλεγχο, να έχει κάποια συσχέτιση με το φύλο. Συγκεκριμένα εμφανίζεται μη ισχυρή συσχέτιση της

ερώτησης αυτής με το φύλο. Στην ανάλυση των Μ.Ο., ανάλογα με το φύλο, διαφαίνεται μία μεγαλύτερη τάση των γυναικών να αποστασιοποιούνται από τη συγκεκριμένη δήλωση. Συγκεκριμένα, διαφωνούν με τη δήλωση το 61,9% των γυναικών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 50%. Το επίπεδο συμφωνίας είναι 23,2% για τους άνδρες και 19,9% για τις γυναίκες. Αντίστοιχα το ποσοστά ουδετερότητας είναι 26,9% για τους άνδρες και 18,2% για τις γυναίκες (Πιν. 40).

**Πίνακας 40.** 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης' σε συνδυασμό με το φύλο.

ΦΥΛΟ		Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	Διαφωνώ Απόλυτα	43	26,9
	Διαφωνώ	37	23,1
	Ουδέτερος	43	26,9
	Συμφωνώ	18	11,3
	Συμφωνώ απόλυτα	19	11,9
	Σύνολο	160	100,0
Γυναίκα	Διαφωνώ Απόλυτα	88	37,3
	Διαφωνώ	58	24,6
	Ουδέτερος	43	18,2
	Συμφωνώ	33	14,0
	Συμφωνώ απόλυτα	14	5,9
	Σύνολο	236	100,0

Η πρόταση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας στην υποκλίμακα είναι η αναφορά στην έλλειψη υλικών, εγκαταστάσεων και απαραίτητων πόρων (65,6%, N = 260). Τα τελευταία δύο Α.Π.Σ. του ΜτΘ αποδίδουν πραγματικά μεγάλη εκπαιδευτική σημασία στη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, Τ.Π.Ε. και Φύλων Εργασίας (Φ.Ε.), κάτι που σημαίνει ότι απαιτούνται διαθέσιμοι πόροι και υποδομές που τα ελληνικά σχολεία δεν φαίνονται να διαθέτουν. Η έλλειψη υποστηρικτικών μέσων διδασκαλίας είναι οπωσδήποτε ένας παράγοντας ανασχεσης μίας ομαλής ανάπτυξης του Α.Π.Σ. (Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη, 2018, σ. 124) και για τους θεολόγους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος. Έχει παρατηρηθεί εμπειρικά από τον ερευνητή ότι, στην καθημερινότητα του σχολείου, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις διδακτικές απαιτήσεις ενός μαθήματος, αναγκάζονται και φέρουν πολλές φορές δικά τους μέσα, όπως προτζέκτορες, λάπτοπ, φωτοτυπικό χαρτί κα. Ωστόσο και εδώ υπάρχει ένα 13,4% που δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο σχετικό πρόβλημα κατά τη διδασκαλία του, ενώ ουδέτερη στάση στο θέμα κρατούν ο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος (21%) (Πιν. 41).

**Πίνακας 41.** 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη υλικών, εγκαταστάσεων και απαραίτητων πόρων.'

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	15	3,8
Διαφωνώ	38	9,6
Ουδέτερος	83	21,0
Συμφωνώ	124	31,3
Συμφωνώ απόλυτα	136	34,3
Σύνολο	396	100,0

Η δεύτερη μεγαλύτερη δυσκολία στην υιοθέτηση της αλλαγής του Α.Π.Σ. φαίνεται να είναι η έλλειψη συντονισμού και επιμορφώσεων (Πιν. 42). Η συμφωνία στη συγκεκριμένη δήλωση είναι 58,8% (N=233), ενώ υπάρχει και εδώ σχετική διαφωνία (15,6%) και ουδέτερη στάση (25,5%). Το εύρημα φαίνεται να επικυρώνει ανάλογα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Taole, 2013; Lingam, Lingam, & Sharma, 2017; Singh-Pillay & Samuel, 2017), καθώς διατυπώνεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για ουσιαστική υποστήριξή τους από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας από το σχολείο (Δουράνου, 2007, σ. 45). Η καθοριστική συμβολή της επιμόρφωσης με βιωματικό τρόπο αναδείχθηκε και σε έρευνα η οποία διεξήχθη σε τρεις εκπαιδευτικές Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής (21η, 22η και 25η), στο πλαίσιο σειράς επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νέο Α.Π.Σ. του ΜτΘ, κατά το σχολικό έτος 2017-2018 (Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη, 2018, σ. 124).

Καμία συσχέτιση δεν προέκυψε από τον έλεγχο συσχέτισης, είτε με διατάξιμες (ηλικία, επίπεδο σπουδών, χρόνια υπηρεσίας), είτε με μη διατάξιμες μεταβλητές (φύλο, θρησκευτική πίστη), γεγονός που φαίνεται να επιβεβαιώνει την ανάγκη επιμόρφωσης δεν είναι συνάρτηση ηλικίας, εμπειρίας ή επιπέδου σπουδών, αλλά αφορά εξίσου το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Τόσο το εύρημα της επιμόρφωσης, όσο και αυτό της έλλειψης πόρων μπορούν να εμπλουτίσουν τις ερευνητικές μας υποθέσεις και να προσθέσουν μία νέα διάσταση, καθώς πέρα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις προσωπικές πεποιθήσεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η διαδικασία της αλλαγής φαίνεται να επηρεάζεται πολύ έντονα και από αντικειμενικά δεδομένα, όπως αυτά της οργάνωσης και διαχείρισης της αλλαγής από τη διοίκηση, αλλά και της παροχής των απαραίτητων πόρων για να μπορέσει η αλλαγή να προχωρήσει.

**Πίνακας 42.** 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συντονισμού και επιμορφώσεων'.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	25	6,3



Διαφωνώ	37	9,3
Ουδέτερος	101	25,5
Συμφωνώ	105	26,5
Συμφωνώ απόλυτα	128	32,3
Σύνολο	396	100,0

Συγκρίνοντας ωστόσο τα ευρήματα της προηγούμενης δήλωσης με αυτά της πρότασης ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω’ (Πιν. 43Α), παρατηρούμε μία εμφανή πτώση του βαθμού συμφωνίας στη δεύτερη κατά περίπου 20 ποσοστιαίες μονάδες (39,6%, N=157), με αντίστοιχη αύξηση της διαφωνίας κατά το ίδιο ποσοστό (35,6%, N=141), ενώ η ουδέτερη στάση παρέμεινε στα ίδια με πριν επίπεδα (24,7%, N=98). Η διαφορά μας οδηγεί στην υπόθεση ότι το έλλειμμα της επίσημης κρατικής επιμόρφωσης ανέλαβαν να καλύψουν οι επιμορφώσεις που διοργανώθηκαν από τους Σχολικούς Συμβούλους και τον Θεολογικό Σύνδεσμο ‘Καιρός’ και μάλιστα με αρκετά μεγάλη αποτελεσματικότητα, ένα συμπέρασμα το οποίο εν μέρει συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα άλλης έρευνας σχετικά με την εφαρμογή του νέου Α.Π.Σ. του ΜτΘ στην Π.Ε. (Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη, 2018, σ. 121). Το εύρημα επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα της αυτενέργειας κατά τη διαδικασία της υιοθέτησης της αλλαγής, για την οποία έγινε λόγος στο θεωρητικό μέρος (Fullan, 2003; Fullan, 1993; Fullan & Hargreaves, 1991; Singh-Pillay & Samuel, 2017; Carse, 2015; Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998).

**Πίνακας 43Α.** ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.’

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	71	17,9
Διαφωνώ	70	17,7
Ουδέτερος	98	24,7
Συμφωνώ	92	23,2
Συμφωνώ απόλυτα	65	16,4
Σύνολο	396	100,0

Στον έλεγχο συσχέτισης, η πρόταση έδειξε όχι ισχυρή συσχέτιση με τις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής (value=0,003, Phi Cramer's V = 0,242), η οποία επιβεβαιώθηκε στον έλεγχο συσχέτισης με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, ως ασθενής αρνητική. Καμία άλλη συσχέτιση δεν προέκυψε. Στον πίνακα συσχέτισης (Πιν. 43Β) της πρότασης με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής παρατηρούμε ότι από τους Θεολόγους που δεν δηλώνουν Παιδαγωγικές σπουδές ένα ποσοστό 45,2% (N=137) συμφωνεί με την πρόταση. Το ποσοστό συμφωνίας πέφτει στο 25,5% (N=12) σε όσους δηλώνουν πως έχουν Πτυχίο σε κάποια Επιστήμη της Αγωγής και στο 19,1% (N=8) σε όσους έχουν Μεταπτυχιακό

τίτλο σπουδών. Από τους τέσσερις Θεολόγους εκπαιδευτικούς που έχουν Διδακτορικό τίτλο στις Επιστήμες της Αγωγής, κανείς δεν συμφώνησε με την πρόταση, ενώ οι τρεις κατέγραψαν απόλυτη διαφωνία.

**Πίνακας 43B.** *‘ Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω ’ σε συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής.*

Επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό %	
Χωρίς σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής	Διαφωνώ Απόλυτα	45	14,9
	Διαφωνώ	50	16,5
	Ουδέτερος	71	23,4
	Συμφωνώ	80	26,4
	Συμφωνώ απόλυτα	57	18,8
	Σύνολο	303	100,0
Προπτυχιακό	Διαφωνώ Απόλυτα	11	23,4
	Διαφωνώ	9	19,1
	Ουδέτερος	15	31,9
	Συμφωνώ	5	10,6
	Συμφωνώ απόλυτα	7	14,9
	Σύνολο	47	100,0
Μεταπτυχιακό	Διαφωνώ Απόλυτα	12	28,6
	Διαφωνώ	11	26,2
	Ουδέτερος	11	26,2
	Συμφωνώ	7	16,7
	Συμφωνώ απόλυτα	1	2,4
	Σύνολο	42	100,0
Διδακτορικό	Διαφωνώ Απόλυτα	3	75,0
	Ουδέτερος	1	25,0
	Σύνολο	4	100,0

Ο ένας στους δύο θεολόγους εκπαιδευτικούς του δείγματος (51,3%) διαφώνησαν στη δήλωση ‘ Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ’ όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση’. Το υπόλοιπο ποσοστό φαίνεται να είναι εξίσου σχεδόν μοιρασμένο ανάμεσα στη συμφωνία με τη δήλωση (24%) και στην ουδετερότητα (24,7%) (Πιν. 44).

Ο έλεγχος συνάφειας δεν αναγνωρίζει καμία συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση και στην πίστη στον Θεό. Προκύπτουν ασθενείς θετικές συσχετίσεις με τα χρόνια

προϋπηρεσίας (Σ.Σ.= 101) και τις αλλαγές των Α.Π.Σ. που έχει υπηρετήσει κάποιος (Σ.Σ.= 135) και ασθενείς αρνητικές συσχετίσεις με το έτος γέννησης (Σ.Σ.= -110) και το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής (Σ.Σ.= -0,220). Φαίνεται να αποτελεί μία ένδειξη ότι για τους έχοντες αρκετή προϋπηρεσία και μεγαλύτερους σε ηλικία Θεολόγους το ενδιαφέρον εστιάζεται στη Θεολογική ταυτότητα της αλλαγής του Α.Π.Σ., ενώ για όσους έχουν επιπλέον Παιδαγωγικές σπουδές υπάρχει μία μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο του μαθήματος στη διδακτική μεθοδολογία.

Προκύπτει επίσης μέτρια αρνητική συσχέτιση με όλες τις δηλώσεις τις σχετικές με τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Αυτό ενδεχομένως αποτελεί μία ένδειξη ότι οι Θεολόγοι που εκφράζουν διαμαρτυρία σχετικά με τον αποκλεισμό των προσωπικών τους πεποιθήσεων από τις αλλαγές του Α.Π.Σ. ανήκουν στο πιο συντηρητικό κομμάτι του Θεολογικού χώρου και αυτό είναι άσχετο, όπως έδειξε ο σχετικός έλεγχος από την πίστη στον Θεό. Το εύρημα φαίνεται να έρχεται σε θετική συνάρτηση με όσα ειπώθηκαν στο θεωρητικό μέρος σχετικά με τις περιπέτειες των αλλαγών Α.Π.Σ. τα τελευταία 50 χρόνια, καθώς όλες οι αντιδράσεις προέρχονται από τους πιο συντηρητικούς Θεολογικούς κύκλους.

**Πίνακας 44.** *‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ’ όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση’.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	105	26,6
Διαφωνώ	98	24,7
Ουδέτερος	98	24,7
Συμφωνώ	52	13,1
Συμφωνώ απόλυτα	43	10,9
Σύνολο	396	100,0

Τέλος, οι 4 στους 10 θεολόγους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως θα διευκόλυνε στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. η μεγαλύτερη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στη δήλωση ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ’ αυτές’ το 42,6% (N=169) δήλωσε πως συμφωνεί, το 26,7% (N=106) διαφώνησε, ενώ το 30,6% (N=121) κράτησε ουδέτερη στάση (Πιν. 45). Το εύρημα επιβεβαιώνει πως για ένα ποσοστό των εν ενεργεία θεολόγων είναι καίριας σημασίας το αίτημα να είναι οι ίδιοι, σε ένα βαθμό, συνδημιουργοί του Α.Π.Σ., αφού αυτοί είναι που καλούνται να το αναπτύξουν στη σχολική αίθουσα (Clement, 2014, σ. 40). Καμία συνάφεια δεν προέκυψε ανάμεσα στην πρόταση και κάποια μεταβλητή των δημογραφικών στοιχείων στον έλεγχο συνάρτησης.

**Πίνακας 45.** Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ' αυτές.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	37	9,3
Διαφωνώ	69	17,4
Ουδέτερος	121	30,6
Συμφωνώ	96	24,2
Συμφωνώ απόλυτα	73	18,4
Σύνολο	396	100,0

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

Η υποκλίμακα διερευνά την εφαρμογή της αλλαγής του Α.Π.Σ. στο ΜτΘ από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς. Με δεδομένο το γεγονός ότι δεν υπάρχει αξιόπιστος τρόπος διερεύνησης των προηγούμενων αλλαγών, αφού η αμέσως προηγούμενη αλλαγή έγινε πριν από 15 χρόνια η έρευνα περιορίζεται στη διερεύνηση της εφαρμογής της τελευταίας αλλαγής. Το ερωτηματολόγιο σ' αυτό το τελευταίο σημείο είναι κατά κύριο λόγο δομημένο σε υποενότητες ζευγών ερωτήσεων που αντιπαραβάλλουν στα διάφορα τμήματα οργάνωσης και ανάπτυξης της μαθησιακής διαδικασίας τον 'παλιό' δασκαλοκεντρικό τρόπο, με τη νέα μαθητοκεντρική και βιωματική μέθοδο που προτείνουν τα νέα Α.Π.Σ.

Η πρώτη αντιπαραβολή αφορά στον άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνεται το μάθημα. Το δασκαλοκεντρικό μάθημα περιστρεφόταν γύρω από την ύλη. Το βιβλίο ήταν ο ουσιαστικός πρωταγωνιστής του μαθήματος. Αυτό έπρεπε να γνωρίζει 'απ' έξω κι ανακατωτά' πρώτα ο δάσκαλος για να μπορέσει να το μεταδώσει στους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να το απομνημονεύσουν. Τέτοιο βιβλίο δεν υπάρχει στα νέα Α.Π.Σ. Το βιβλίο του μαθητή έχει αντικατασταθεί από τον Φάκελο του Μαθητή, ο οποίος περιέχει ουσιαστικά διάφορες πηγές, όχι κατ' ανάγκη σε μία νοηματική ή ιστορική σειρά, τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται κατά τις διάφορες δραστηριότητες που οργανώνει και εμψυχώνει ο εκπαιδευτικός. Επίσης υπάρχει ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού, ο οποίος περιέχει τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) της κάθε ενότητας, πάνω στα οποία δομείται ολόκληρη η μαθησιακή δραστηριότητα που θα ακολουθηθεί και το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, καθώς και προτεινόμενες δραστηριότητες, σενάρια μαθήματος και επιπλέον πηγές και βιβλιογραφία. Ο πρωταγωνιστής είναι ο μαθητής και το μάθημα (δραστηριότητες, υλικό, μέσα κτλ.) περιστρέφεται όχι γύρω από όσα θα πρέπει να απομνημονεύσει και να αναπαραγάγει ο μαθητής, αλλά γύρω από όσα πρέπει να είναι σε θέση να λέει και να κάνει μετά το τέλος του μαθήματος (ΠΜΑ).

Οι απαντήσεις στη σχετική ερώτηση 'Όταν σχεδιάζω το Μάθημα της επόμενης μου ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ' όψιν μου τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της ενότητας' δείχνουν ότι η πλειοψηφία των θεολόγων του δείγματος φαίνεται να προχωρά σε μία ανάλογη οργάνωση του μαθήματος, καθώς ένα 77,5%

(N=307) δηλώνει συμφωνία με τη δήλωση. Το 5,1% (N=20) δεν οργανώνει κατ' αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία του, ενώ ένα 17,4% (N=69) εκφράζει ουδετερότητα (Πιν. 46).

**Πίνακας 46.** Όταν σχεδιάζω το Μάθημα της επόμενης μου ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ' όψιν μου τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της ενότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	7	1,8
Διαφωνώ	13	3,3
Ουδέτερος	69	17,4
Συμφωνώ	162	40,9
Συμφωνώ απόλυτα	145	36,6
Σύνολο	396	100,0

Παρ' όλ' αυτά, η διδασκαλία μέσα από το βιβλίο φαίνεται πως εξακολουθεί να κρατάει ακόμη καλά, καθώς ο ένας στους δύο θεολόγους (52,5%) οργανώνει τη διδασκαλία του μέσα από τον Φάκελο του Μαθητή. Ο ένας στους πέντε (18%) διαφωνεί μ' αυτό τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, ενώ ο ένας στους τρεις (29,5%) κρατάει ουδέτερη στάση (Πιν. 47). Ο έλεγχος της, μεταξύ των δύο δηλώσεων, συσχέτισης φανερώνει ασθενή θετική συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma.= 0,232$ ), κάτι που ενδέχεται να σημαίνει ότι ένα μέρος των Θεολόγων του δείγματος δείχνει να έχει καταλάβει τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της αλλαγής, ωστόσο διατηρεί τις 'παλιές, καλές και δοκιμασμένες συνήθειες' και δεν έχει απαγκιστρωθεί ακόμη από την υλοκεντρική διδασκαλία. Αυτό ενισχύει την υπόθεση ότι δεν έχουν όλοι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί ακόμη κατανοήσει επαρκώς το Α.Π.Σ. που καλούνται να εφαρμόσουν. Πιθανόν όμως να φανερώνει την, ως ένα βαθμό, χρήση του Φακέλου του Μαθητή από τον εκπαιδευτικό, όχι ως υλικό γύρω από το οποίο οργανώνει τη διδασκαλία του, αλλά ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί στις μαθησιακές δραστηριότητες του μαθήματος, αλλά αυτό θα μπορούσε να διαπιστωθεί μόνο μέσα από ποιοτικό έλεγχο των αποτελεσμάτων (ποιοτική ερευνητική μέθοδο), π.χ. συνέντευξη και αυτός είναι ένας από τους περιορισμούς της ποσοτικής έρευνας.

Ο έλεγχος συσχετίσεων με τη σχετική με τις στάσεις απέναντι στις αλλαγές υποκλίμακα φανερώνει ασθενή θετική συσχέτιση της πρώτης δήλωσης (προτεραιότητα του Φακέλου) με τις σχετικές με το Α.Π.Σ. δηλώσεις, ενώ η δεύτερη (προτεραιότητα των ΠΜΑ) ασθενή θετική συσχέτιση με όλες τις δηλώσεις. Οι συσχετίσεις δείχνουν να επιβεβαιώνουν την υπόθεση της διατήρησης των 'παλιών, καλών και δοκιμασμένων συνθηθειών' από ένα μέρος εκπαιδευτικών που αγκαλιάζει τις αλλαγές και να ενισχύουν την υπόθεση που διατυπώθηκε στην προηγούμενη παράγραφο ότι η δυσκολία αποδοχής της αλλαγής οφείλεται, τουλάχιστον εν μέρει, σε μία γενικότερη συντηρητική στάση.

Ο έλεγχος συσχέτισης με τα δημογραφικά στοιχεία παρέχει μία ένδειξη οι Παιδαγωγικές σπουδές συμβάλλουν, σε ένα βαθμό, στην πληρέστερη θετική

ανταπόκριση στην αλλαγή, σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, καθώς αποκαλύπτει ασθενή θετική συσχέτιση της δήλωσης σχετικά με την προτεραιότητα των ΠΜΑ με το επίπεδο σπουδών στις Παιδαγωγικές επιστήμες.

**Πίνακας 47.** Όταν σχεδιάζω τη διδασκαλία της επόμενης ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ' όψιν μου τον Φάκελο του Μαθητή

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	26	6,6
Διαφωνώ	45	11,4
Ουδέτερος	117	29,5
Συμφωνώ	141	35,6
Συμφωνώ απόλυτα	67	16,9
Σύνολο	396	100,0

Οι διαπιστώσεις σχετικά με την, ως ένα βαθμό, επαμφοτερίζουσα στάση των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή των προτεραιοτήτων της αλλαγής κατά τη διδασκαλία, που διαπιστώθηκαν στο πρώτο ζεύγος δηλώσεων, φαίνεται να επιβεβαιώνονται και στη σύγκριση των ποσοστών και στο δεύτερο, που αφορά στον τρόπο που ξεκινάει το μάθημα. Στη δήλωση 'Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικά με το βασικό θέμα της ενότητας' οι τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (75,8%, N=300) συμφωνούν, ένα 4,3% (N=17) διαφώνησε και το 19,9% (N=79), δήλωσαν ουδετερότητα (Πιν. 48). Η βιωματική μέθοδος στην οποία στηρίζεται μεθοδολογικά η τελευταία αλλαγή του Α.Π.Σ. έχει ως αφετηρία την εμπειρία των μαθητών, η οποία νοηματοδοτείται και αναλύεται θρησκευτικά, από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από τις μαθησιακές δραστηριότητες που έχει οργανώσει ο εκπαιδευτικός. Μέσα από αυτές οι μαθητές θα ανακαλύψουν τη νέα γνώση, ώστε να είναι σε θέση να την εφαρμόσουν στην καθημερινή τους εμπειρία (Kalantzis & Core, 2013; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; 2019). Η καθημερινή εμπειρία είναι, ως εκ τούτου, η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται ολόκληρο το μάθημα και αυτό είναι κάτι που φαίνεται να έχουν κατανοήσει το 75% των θεολόγων του δείγματος και το εφαρμόζουν στην πράξη στο μάθημά τους.

**Πίνακας 48.** Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικά με το βασικό θέμα της ενότητας.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	2	,5
Διαφωνώ	15	3,8
Ουδέτερος	79	19,9
Συμφωνώ	156	39,4
Συμφωνώ απόλυτα	144	36,4
Σύνολο	396	100,0

Η δασκαλοκεντρική μέθοδος, από την άλλη, έχει ως αποκλειστική προτεραιότητα τη 'μετάδοση' της Θεολογικής γνώσης από τον δάσκαλο στον μαθητή. Ο δάσκαλος

παρέχει τη γνώση και ο μαθητής ‘ακούει, διαβάζει και μαθαίνει’. Ένα 44,5% του δείγματος της έρευνας φαίνεται να οργανώνει τη διδασκαλία του μ’ αυτό τον τρόπο. Ο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25,7%) διαφωνεί μ’ αυτή τη μέθοδο και ένα 29,8% είναι ουδέτερο (Πιν. 49).

**Πίνακας 49.** Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	46	11,6
Διαφωνώ	56	14,1
Ουδέτερος	118	29,8
Συμφωνώ	110	27,8
Συμφωνώ απόλυτα	66	16,7
Σύνολο	396	100,0

Οι ομοιότητες με το προηγούμενο ζεύγος ερωτήσεων που διερευνούσαν την οργάνωση της μαθησιακής διδασκαλίας είναι χαρακτηριστικές. Ένα μεγάλο ποσοστό (οι τρεις στους τέσσερις θεολόγοι εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι οργανώνει τη διδασκαλία του με βάση την προτεινόμενη από την αλλαγή του Α.Π.Σ. μαθητοκεντρική και βιωματική μέθοδο. Είναι ένα ποσοστό αρκετά κοντά στο ποσοστό που κατέγραψε η έρευνα ότι συμφωνεί με τη διαπίστωση ότι μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών (88,4%) και να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη (88,2%). Αυτό φανερώνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της μαθητοκεντρικής, βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, προσπαθεί να τις κάνει σε ένα βαθμό πράξη και στην τάξη. Αυτό δείχνει και ο έλεγχος συσχέτισης που καταγράφει θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις σχετικές αντιλήψεις και τις δηλώσεις που εξετάζουμε εδώ (Πιν. 50).

Ωστόσο υπάρχει και ένα περίπου 50% που επιμένει στις ‘παλιές, καλές συνταγές’ της δασκαλοκεντρικής μεθόδου. Αυτό σημαίνει ότι ένα ποσοστό της τάξης περίπου του 25%, δηλώνει ότι αντιλαμβάνεται την αξία της μαθητοκεντρικότητας, της βιωματικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας και προσπαθεί να τις εφαρμόσει σε έναν βαθμό στην τάξη, ωστόσο φαίνεται ότι δεν τις έχει κατακτήσει σε τέτοιο βαθμό ώστε να στηρίζει τη διδασκαλία του αποκλειστικά σ’ αυτές. Μάλλον εφαρμόζει ένα μείγμα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας ‘λίγο απ’ όλα’, προσπαθεί δηλαδή να ισορροπήσει ανάμεσα σ’ αυτό που αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να κάνει και θέλει να ακολουθήσει (μαθητοκεντρική και βιωματική μεθοδολογία) και σ’ αυτό που έμαθε να κάνει καλά (δασκαλοκεντρική μέθοδος).

Η επιμόρφωση φαίνεται να προβάλλει και εδώ ως η μόνη διέξοδος, καθώς οι παλιές συνήθειες δύσκολα κόβονται από μόνες τους. Ωστόσο ο έλεγχος συσχέτισης είναι και εδώ διαφωτιστικός. Καμία από τις δύο σχετικές προτάσεις που εξετάζονται εδώ δεν έχει κάποια συσχέτιση με τις σχετικές με την επιμόρφωση δηλώσεις. Φαίνεται

λοιπόν, πως η μεθοδολογική προσέγγιση του ‘λίγο απ’ όλα’ είναι ανεπίγνωστη, καθώς δεν φαίνεται να συσχετίζεται με την συνειδητοποίηση της δυσκολίας της υιοθέτησης της αλλαγής εξαιτίας της έλλειψης επιμόρφωσης. Αυτό ενισχύει την υπόθεση που ανέκυψε κατά την ανάλυση ότι ένας παράγοντας ανασταλτικός στο προχώρημα της αλλαγής είναι το γεγονός της άγνοιας της φύσης της αλλαγής στην ολότητά της από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς που καλούνται να την εφαρμόσουν, αφού φαίνεται να αγνοούν το Α.Π.Σ. που καλούνται να αναπτύξουν.

**Πίνακας 50.** Συσχετίσεις δηλώσεων σχετικά με την εκκίνηση της διδασκαλίας και των δυσκολιών που προκύπτουν εξαιτίας της έλλειψης επιμορφώσεων.

		39. Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας.	38. Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.	31. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συντονισμού και επιμορφώσεων.	35. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.
39. Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 396	-,082 ,104 396	,097 ,054 396	-,060 ,235 396
38. Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,082 ,104	1,000 .	,080 ,111	,096 ,057



αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.	N	396	396	396	396
31. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συντονισμού και επιμορφώσεων.	Correlation Coefficient	,097	,080	1,000	<b>,492**</b>
	Sig. (2- tailed)	,054	,111	.	,000
35. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.	N	396	396	396	396
	Correlation Coefficient	-,060	,096	<b>,492**</b>	1,000
	Sig. (2- tailed)	,235	,057	,000	.
	N	396	396	396	396

Το επόμενο ζεύγος ερωτήσεων διερευνά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η πρόσληψη της γνώσης από τους μαθητές. Ουσιαστικά διερευνά εάν ο τρόπος ανάπτυξης του μαθήματος είναι βιωματικός, συμμετοχικός και ανακαλυπτικός ή περιορίζεται σε μία από καθέδρας διάλεξη. Η ανακαλυπτική ή αυτενεργής μάθηση («μάθηση μέσα από την πράξη», “learning by doing”, του J. Dewey) στηρίζεται στην παραδοχή ότι η μάθηση δεν είναι η απλή μεταβίβαση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, αλλά η ανακάλυψή της γίνεται από τον ίδιο τον μαθητή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (καθοδηγούμενη ανακάλυψη, διερευνητική μέθοδος του J. Bruner). Έργο του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει στον μαθητή πώς να μαθαίνει μέσω γενικών στρατηγικών μάθησης. Έτσι ο μαθητής θα αποκτήσει το «κλειδί» που χρειάζεται ο κάθε άνθρωπος, για να «ξεκλειδώσει» διά βίου τη μάθηση (ΙΕΠ, 2015, σ. 26).

Στη δήλωση ‘Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ’ (Πιν. 51), το

ποσοστό συμφωνίας ήταν 64,7% (διαφωνία: 8,6%, ουδετερότητα: 26,8%), δηλαδή περίπου 10% λιγότερο από αυτό που δήλωσε ότι αρχίζει τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας (75,8%). Αυτό από μόνο του δείχνει να ενισχύει την υπόθεση που αναπτύξαμε πριν, ότι δηλαδή ένα ποσοστό θεολόγων εκπαιδευτικών θέλει να εφαρμόσει τη βιωματική μάθηση, αλλά δεν μπορεί να απεμπλακεί από τις δασκαλοκεντρικές του συνήθειες, διότι δεν γνωρίζει πώς θα το επιτύχει, είτε επειδή δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά, είτε διότι δεν γνωρίζει σε βάθος το Α.Π.Σ. και τα εργαλεία και τις δυνατότητες που του παρέχει (π.χ. τον Οδηγό του εκπαιδευτικού, τα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος κτλ).

**Πίνακας 51.** *‘Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ’.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	6	1,5
Διαφωνώ	28	7,1
Ουδέτερος	106	26,8
Συμφωνώ	167	42,2
Συμφωνώ απόλυτα	89	22,5
Σύνολο	396	100,0

Την αίσθηση της εκπαιδευτικής αμηχανίας που σκιαγραφήσαμε ως εδώ φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα ευρήματα στην αντιπαραθετική ερώτηση του ίδιου ζεύγους. Στη δήλωση ‘Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση’, το ποσοστό συμφωνίας είναι 26,2%. Η πρόσθεση των ποσοστών συμφωνίας σ’ αυτό το ζεύγος δηλώσεων μας δίνει 90,9%, εύρημα που υποδεικνύει ότι υπάρχει ένα ποσοστό περίπου 10% που δεν έχει αποφασίσει με ποιο τρόπο αναπτύσσει τη διδασκαλία του. Φαίνεται να μην είναι τυχαίο το γεγονός ότι ακριβώς σ’ αυτή τη δήλωση καταγράφεται το μεγαλύτερο ποσοστό ουδετερότητας που έχει καταγραφεί σε κάποια πρόταση σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο (36,1%) (Πιν. 52).

**Πίνακας 52.** *‘Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση’.*

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

Ο έλεγχος συσχετίσεων δείχνει να επιβεβαιώνει σε ένα βαθμό και τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας, καθώς καταγράφεται ασθενής αρνητική συσχέτιση με την ημερομηνία γέννησης ( $\Sigma.\Sigma.= -0,190$ ) και τους τίτλους σπουδών ( $\Sigma.\Sigma.= -0,139$ ) και ασθενής θετική συσχέτιση με τα χρόνια προϋπηρεσίας ( $\Sigma.\Sigma.= 0,101$ ). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και οι έχοντες περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας θεολόγοι εκπαιδευτικοί

φαίνεται να είναι πιο δύσκολο να απεμπλακούν από τις συνήθειες της δασκαλοκεντρικής μεθόδου, ενώ όσοι έχουν ανώτερους τίτλους σπουδών φαίνεται να είναι καταλληλότερα προετοιμασμένοι να εφαρμόσουν τις αλλαγές. Επίσης, δεν φαίνεται να προκύπτει σαφής συσχέτιση ανάμεσα στους Παιδαγωγικούς τίτλους σπουδών και στις δύο δηλώσεις, κάτι που είναι ενδεικτικό της ανάγκης επιμορφώσεων σε κάθε περίπτωση.

Η ανάγκη της επιμόρφωσης σημαίνεται και από το γεγονός ότι η δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ' καταγράφει αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω' ( $\Sigma.\Sigma.= - 0,220$ ), η οποία καταγράφει θετική συσχέτιση με τη δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση' ( $\Sigma.\Sigma.= 0,169$ ). Καθίσταται εμφανές ότι το πέρασμα από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία στη βιωματική μάθηση είναι μία διαδικασία που απαιτεί χρόνο και εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσει να γίνει πράξη. Η αξία της επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και της διαρκούς επιμόρφωσής τους είναι μία προτεραιότητα που, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές (Livingston, 2016, σ. 1; University of Toronto, 1992) (Πιν. 53).

**Πίνακας 53.** Συσχέτιση δηλώσεων 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση' και 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ' με τη δήλωση 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.'

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

μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ.	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
35. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.	Correlation Coefficient	<b>,169**</b>	<b>-,220**</b>	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	.
	N	396	396	396

Η δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ' αντιπαρατίθεται και με τη δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, κατά κύριο λόγο, συμμετέχουν σε ανάλυση κειμένων μέσω ερωτήσεων-αποκρίσεων' (Πιν. 54), καθώς αμφότερες ελέγχουν τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών κατά τη μαθησιακή δραστηριότητα. Η συγκεκριμένη πρόταση ελέγχει έναν 'ενδιάμεσο' τρόπο συμμετοχής των μαθητών, που θα μπορούσε, υπό προϋποθέσεις, να χρησιμοποιείται και στη βιωματική μάθηση, εάν συνδυαστεί και με βιωματικές δραστηριότητες. Ωστόσο, ο έλεγχος βρίσκει ασυσχέτιστες τις δύο προτάσεις, ενώ τη συσχετίζει ασθενώς θετικά με τη δήλωση 'προσφέρω ο ίδιος τη γνώση στους μαθητές μου' ( $\Sigma.\Sigma.= 0,215$ ). Φαίνεται ότι η μέθοδος της ανάλυσης κειμένων και των σχετικών ερωταποκρίσεων χρησιμοποιείται συμπληρωματικά από τους δασκαλοκεντρικούς εκπαιδευτικούς, σε μία προσπάθεια να αυξήσουν τη συμμετοχική δράση των μαθητών τους. Αυτό ενδεχομένως αποτελεί μία ένδειξη ότι σε έναν αριθμό δασκαλοκεντρικών εκπαιδευτικών έχει αρχίσει να εμφιλοχωρεί η ιδέα της μαθητοκεντρικότητας, αν και σε πολύ πρώιμο στάδιο ακόμη και, πάντως, εντός ενός παραδοσιακού πλαισίου μαθήματος.

**Πίνακας 54.** Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, κατά κύριο λόγο, συμμετέχουν σε ανάλυση κειμένων μέσω ερωτήσεων-αποκρίσεων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,3
Διαφωνώ	41	10,4
Ουδέτερος	115	29,0
Συμφωνώ	162	40,9
Συμφωνώ απόλυτα	69	17,4
Σύνολο	396	100,0

Η αξία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού συζητήθηκε και πιο πάνω σε επίπεδο αντιλήψεων. Εκεί καταγράφηκε ένας βαθμός συμφωνίας 69,2% στη δήλωση ‘Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που στοχεύει στον εκπαιδευτικό αναστοχασμό του μαθητή/της μαθήτριας βελτιώνει τη θρησκευτική μάθηση’ (Διαφωνία 11,4%, Ουδετερότητα 19,4%). Η πρόταση ‘Στο τέλος του μαθήματος ζητώ από τους/τις μαθητές/τριες να αναστοχαστούν όσα έκαναν και είπαν στη διδασκαλία του μαθήματος’ ελέγχει το βαθμό που ο αναστοχασμός έχει μπει στην καθημερινή πρακτική της μαθησιακής διαδικασίας. Το ποσοστό συμφωνίας είναι αξιοσημείωτα όμοιο (71%), εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και ενθυλακώνουν τις γενικές θρησκευτικοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις των νέων Α.Π.Σ., τις εντάσσουν ευκολότερα στην ανάπτυξη της διδακτικής τους πράξης (Πιν. 55).

**Πίνακας 55.** Στο τέλος του μαθήματος ζητώ από τους/τις μαθητές/τριες να αναστοχαστούν όσα έκαναν και είπαν στη διδασκαλία του μαθήματος.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	6	1,5
Διαφωνώ	20	5,1
Ουδέτερος	89	22,5
Συμφωνώ	167	42,2
Συμφωνώ απόλυτα	114	28,8
Σύνολο	396	100,0

Οι τελευταίες δύο προτάσεις διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν στην καθημερινή τους πρακτική την αξιολόγηση των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, διερευνάται το αν η αξιολόγηση εστιάζει στον έλεγχο της απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της γνώσης, κατά το συμβατικό δασκαλοκεντρικό μοντέλο ή εάν επεκτείνεται σε εναλλακτικές μεθόδους που δίνουν έμφαση σε διαστάσεις έκφρασης της μεταγνώσης, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2003, σ. 165). Η πρώτη δήλωση ‘Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα’ περιγράφει τον τρόπο αξιολόγησης της απομνημόνευσης της γνώσης – πληροφορίας που παραδοσιακά ελέγχει το δασκαλοκεντρικό σύστημα. Η συμφωνία στην πρόταση είναι της τάξης του 42,7%. Το 32,6% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης, ενώ ένα 24,7% κρατάει ουδέτερη στάση (Πιν. 56).

**Πίνακας 56.** Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	46	11,6
Διαφωνώ	83	21,0
Ουδέτερος	98	24,7
Συμφωνώ	118	29,8

Συμφωνώ απόλυτα	51	12,9
Σύνολο	396	100,0

Παρατηρούμε ότι σχεδόν οι τέσσερις στους δέκα θεολόγους εκπαιδευτικούς του δείγματος ‘επιμένουν παραδοσιακά’, συνεχίζουν δηλαδή να αξιολογούν την απομνημόνευση της πληροφορίας. Είναι περίπου το ίδιο ποσοστό με το 44,5% που δηλώνουν ότι ξεκινούν το μάθημά εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξουν και προχωρούν άμεσα στην ανάλυσή του. Ο έλεγχος δείχνει πραγματικά μέτρια θετική συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma.= 0,493$ ) ανάμεσα στις δύο δηλώσεις (Πιν. 57). Θετικές συσχέτισεις ακόμη εμφανίζει με τη χρήση του Φακέλου του Μαθητή ως κύριο υλικό οργάνωσης της διδασκαλίας ( $\Sigma.\Sigma.= 0,148$ ), την προσφορά της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ( $\Sigma.\Sigma.= 0,348$ ) και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα κυρίως μέσω ερωταποκρίσεων ( $\Sigma.\Sigma.= 0,456$ ). Όλες αυτές οι προτάσεις συγκροτούν τη μεθοδολογική διαδικασία της δασκαλοκεντρικής μεθόδου, η οποία φαίνεται να είναι ακόμη παρούσα σε ένα βαθμό ακόμη στο ΜτΘ. Σε ποιο βαθμό;

*Πίνακας 57. Συσχέτιση δηλώσεων: ‘Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα’ και ‘Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του’.*

		44. Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα.	38. Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.
44. Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000  396	<b>,493**</b>  396
38. Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>,493**</b>  396	1,000  396

Ο Μ.Ο. συμφωνίας αυτών των δηλώσεων είναι 44,84%, ποσοστό που φαίνεται να αντικατοπτρίζει το μέγεθος των θεολόγων εκπαιδευτικών που είναι σταθεροί στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο, τουλάχιστον σύμφωνα με τις δικές τους παραδοχές. Το ποσοστό είναι τέτοιο (σχεδόν ο ένας στους δύο θεολόγους εκπαιδευτικούς, αν και μειοψηφικό) που δείχνει να επιβεβαιώνει την υπόθεση περί ‘διχασμένου Θεολογικού εκπαιδευτικού κόσμου’ που έγινε κατά την ανάλυση των ευρημάτων. Θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει αυτό το κομμάτι των θεολόγων εκπαιδευτικών, μέσα από τις συσχετίσεις που προκύπτουν με τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας.

Από τον εντός της υποκλίμακας έλεγχο συσχετίσεων προκύπτει ότι η συστάδα των πέντε αυτών δηλώσεων δεν συνιστούν αμιγώς ‘δασκαλοκεντρική ομάδα’ και ο λόγος είναι ότι η δήλωση για την προτεραιότητα του Φάκελου του Μαθητή κατά την οργάνωση της διδασκαλίας και η δήλωση για τη συμμετοχή των μαθητών μέσω ερωταποκρίσεων φαίνεται να έχουν κάποιες θετικές συσχετίσεις με τις δηλώσεις που περιγράφουν την εφαρμογή των μαθητοκεντρικών και βιωματικών Α.Π.Σ. Συγκεκριμένα, η πρώτη δήλωση (η σχετική με τον Φάκελο του Μαθητή) έχει ασθενείς θετικές συσχετίσεις με τις δηλώσεις που αναφέρονται στην προτεραιότητα των ΠΜΑ κατά την οργάνωση της διδασκαλίας ( $\Sigma.\Sigma.= 0,232$ ), τη χρήση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού ( $\Sigma.\Sigma.= 0,130$ ) και την πολλαπλή αξιολόγηση ( $\Sigma.\Sigma.= 0,139$ ), ενώ η δεύτερη (η σχετική με τη συμμετοχή των μαθητών μέσω ερωταποκρίσεων) καταγράφει ασθενή θετική συσχέτιση με τη χρήση του αναστοχασμού ( $\Sigma.\Sigma.= 0,167$ ).

Οι συσχετίσεις αυτές φαίνεται να επιβεβαιώνουν σε ένα βαθμό την υπόθεση αναφορικά με την τάση που υπάρχει ανάμεσα στους θεολόγους που φαίνονται να ακολουθούν την αλλαγή του Α.Π.Σ. να συγκρατούν στη διδασκαλία τους στοιχεία του δασκαλοκεντρικού μοντέλου, όπως αυτό της χρήσης του Φακέλου του Μαθητή σαν να είναι βιβλίο ή τη χρήση ερωταποκρίσεων και ανάλυσης κειμένων. Σε κάθε περίπτωση πάντως, αυτά τα στοιχεία μπορούν να ενταχθούν λειτουργικά στη μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης, υπό την προϋπόθεση ότι εντάσσονται μέσα στο ποικίλο υλικό και στις υπόλοιπες βιωματικές δραστηριότητες του μαθήματος και στο βαθμό που υπηρετούν τα ΠΜΑ και δεν χρησιμοποιούνται απλά για απομνημόνευση και αναπαραγωγή της γνώσης. Οι συσχετίσεις όμως αυτές μπορούν και αντίστροφα να θεωρηθούν ότι περιγράφουν μία πρώιμη και δειλή ίσως απόπειρα των ‘δασκαλοκεντρικών’ θεολόγων εκπαιδευτικών να προσεταιριστούν κάποιες από τις προτεραιότητες των νέων Α.Π.Σ., στο βαθμό που νιώθουν άνετα να το κάνουν. Για παράδειγμα, η χρήση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, δεν είναι μία σύνθετη διαδικασία, σε σχέση τουλάχιστον με τις βιωματικές δραστηριότητες που απαιτούν μία εξοικείωση, τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και της τάξης.

Για λόγους αξιοπιστίας λοιπόν, οι περαιτέρω συσχετίσεις θα περιοριστούν στις τρεις δηλώσεις που φαίνονται να είναι αμιγώς ‘δασκαλοκεντρικά κερτημένα’, αφού είτε δεν παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις με τις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, είτε παρουσιάζουν αρνητικές συσχετίσεις. Οι δηλώσεις αυτές είναι οι εξής: ‘Η

αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα', 'Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του' και 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση'. Ο νέος Μ.Ο. συμφωνίας που προκύπτει για τις τρεις αυτές δηλώσεις είναι 37,8%. Σε κάθε περίπτωση, το ποσοστό της 'δασκαλοκεντρικής μερίδας' των Θεολόγων εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι γύρω στο 40%.

Ο έλεγχος συσχετίσεων των τριών αυτών δηλώσεων με την υποκλίμακα που αφορά στις στάσεις απέναντι στην αλλαγή και απέναντι στην αλλαγή τους Α.Π.Σ. καταγράφει μεταξύ όλων σχεδόν των δηλώσεων, ασθενείς αρνητικές συσχετίσεις, με ελάχιστες εξαιρέσεις κατά τις οποίες κάποιες δηλώσεις μένουν ασυσχέτιστες. Από τις 18 συσχετίσεις που προκύπτουν ( $3*6=18$ ), οι 16 καταγράφουν αρνητικές συσχετίσεις και 2 παραμένουν ασυσχέτιστες. Καμία θετική συσχέτιση δεν παρατηρείται ανάμεσα στις τρεις δηλώσεις και στις στάσεις απέναντι στην αλλαγή, στοιχείο υποδηλωτικό μίας συνεπούς στάσης ζωής με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

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

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

Ο έλεγχος συσχέτισης με τις δυσκολίες στην αποδοχή του Α.Π.Σ. δεν καταγράφει καμία αρνητική συσχέτιση, αντίθετα, με την εξαίρεση της δήλωσης 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ' αυτές' που είναι ασυσχέτιστη με όλες, οι υπόλοιπες καταγράφουν από μία έως και τρεις θετικές συσχετίσεις. Οι δηλώσεις που



καταγράφουν τρεις θετικές συσχετίσεις είναι: ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω’, ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ’ όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση’, ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης’, ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός, ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν’, ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω ήδη συγκεντρώσει το υλικό μου καταβάλλοντας κόπο και χρόνο και η αλλαγή με υποχρεώνει να συγκεντρώσω καινούριο υλικό από την αρχή’ και ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι με το παλαιότερο κάθε φορά Α.Π.Σ. νιώθω πάντα ασφάλεια και σιγουριά’.

Τέλος, από τον έλεγχο συσχέτισης με τα δημογραφικά στοιχεία προέκυψε, σε σχέση με τις διατάξιμες μεταβλητές, αρνητική συσχέτιση με το έτος γέννησης (δηλαδή θετική συσχέτιση με την ηλικία) και το επίπεδο των Θεολογικών και Παιδαγωγικών σπουδών και θετικές συσχετίσεις με τον αριθμό των αλλαγών που έχουν υιοθετηθεί και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Αναφορικά με τις μη διατάξιμες μεταβλητές, καμία συσχέτιση δεν προέκυψε με το φύλο. Όσον αφορά τη θρησκευτική πίστη, προέκυψε μη ισχυρή συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma.= 0,180$ ) μόνο με τη δήλωση ‘Προσφέρω ο ίδιος/α τη νέα γνώση’.

Ξεκινώντας από τα τελευταία ευρήματα, παρατηρούμε ότι σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώνονται οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας, καθώς το φύλο δεν φαίνεται να παίζει κανένα ρόλο στην αποδοχή ή όχι των αλλαγών, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποδοχή, ενώ αντίθετα οι αυξημένες Θεολογικές και Παιδαγωγικές σπουδές φαίνεται να είναι προσδιοριστικοί παράγοντες που ευνοούν την υιοθέτηση της αλλαγής. Για τη συγκεκριμένη κατηγορία που εξετάζουμε, δηλαδή τους Θεολόγους εκπαιδευτικούς που αρνούνται την αλλαγή του Α.Π.Σ., η θρησκευτική πίστη πιθανόν να παίζει κάποιο ρόλο στην επιλογή της στάσης τους, αλλά το εύρημα είναι μάλλον αποδυναμωμένο (μία από τις τρεις μόνο δηλώσεις παρουσίασε χαμηλή συσχέτιση), για να στηριχθεί αυτή η υπόθεση.

Οι σχέσεις της ‘δασκαλοκεντρικής μερίδας’ των θεολόγων εκπαιδευτικών με τις αλλαγές δεν είναι καθόλου καλή, σύμφωνα τουλάχιστον με τα ευρήματα της έρευνας. Οι αρνητικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν και αφορούσαν το σύνολο σχεδόν των συγκρίσεων αποκαλύπτει ένα προφίλ, που μάλλον δεν θα ήταν υπερβολή να χαρακτηρίσουμε συντηρητικό. Οι αλλαγές κάθε τύπου δείχνουν να τους φοβίζουν, προτιμούν τη σιγουριά και αυτό αντανακλάται και στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Δεν είναι μόνο η άρνησή τους να δεχθούν μία αλλαγή στο Α.Π.Σ., πολύ περισσότερο είναι ότι η συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών μοιάζει να είναι αυτή

που περιγράφεται από την έρευνα των Μάνεση, Κατσαούνου και Τσερεγκούνη (2006). Η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει την ύπαρξη εκπαιδευτικών που δεν θέλουν να χάσουν τη βολή και την ασφάλειά τους, ούτε έχουν τη διάθεση να επενδύσουν σε κόπο και χρόνο δημιουργώντας καινούριο εκπαιδευτικό υλικό και αναμορφώνοντας τους τρόπους διδασκαλίας τους. Θέλουν να 'παίζουν στα σίγουρα' και την οποιαδήποτε αλλαγή που τους ζητείται να εφαρμόσουν την αντιμετωπίζουν ως απειλή. Φαίνεται να μην έχουν καμία εμπιστοσύνη στην αυτενέργειά τους ως Θεολόγοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί και δεν ενοχλούνται αν τις αλλαγές τις σχεδιάζουν άνθρωποι εκτός της εκπαιδευτικής σχολικής κοινότητας, ενδεχομένως διότι δεν έχουν εμπιστοσύνη ούτε σ' αυτούς. Θα ήταν, ίσως, ένα δέλεαρ για να δοκιμάσουν μία αλλαγή η επαγγελματική εξέλιξη και η ανταμοιβή, αλλά από τη στιγμή που αυτή λείπει, δεν επιθυμούν να τους επιβάλλεται καμία αλλαγή που απαιτεί προσπάθεια εκ μέρους τους.

Τέλος, οι σχέσεις τους με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, είναι σε κάθε περίπτωση αρνητικές, διότι δεν φαίνεται να βρίσκουν κάτι σ' αυτές που να μπορεί να τους φανεί ωφέλιμο. Σημαντικές προτεραιότητες της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως αυτενέργεια, συνεργατικότητα, βιωματικότητα, παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, ανάπτυξη θρησκευτικού γραμματισμού κ.τ.λ. δεν φαίνεται να ανήκουν στις δικές τους προτεραιότητες. Έχουν εμπιστοσύνη στις γνώσεις που απέκτησαν στο φοιτητικό τους παρελθόν και αυτές είναι αρκετές για να ωφεληθούν σήμερα οι μαθητές τους. Κανέναν προβληματισμό δεν φαίνεται να τους δημιουργεί το γεγονός ότι ζούμε στην εποχή της πληροφορίας, αλλά η ίδια η πληροφορία δεν συνιστά μόρφωση (Pinar, 2004). Ακόμη και τον Φάκελο του Μαθητή, που ουσιαστικά περιέχει πηγές που προτείνονται για να αξιοποιηθούν βιωματικά, τον αντιμετωπίζουν σαν σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν τις πληροφορίες και θα αξιολογηθούν με βάση την ικανότητά τους να τια αναπαράγουν. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να είναι επαναπαυμένοι σε έναν τρόπο διδασκαλίας, απολύτως ίδιο με αυτόν των δικών τους δασκάλων και δεν έχουν καμία διάθεση να αμφισβητήσουν την αποτελεσματικότητά και τη χρησιμότητά του σε μία εποχή που όλα αλλάζουν και που η πληροφορία είναι διάχυτη παντού. Εάν οι μαθητές 'δεν μαθαίνουν' δεν μπορεί να φταίει ούτε η παρωχημένη διδασκαλία, ούτε το ότι το μάθημα δεν παρουσιάζει καμία επαφή με τη ζωή και την καθημερινότητά τους: φταίνε οι μαθητές που δεν διαβάζουν.

Η τελευταία πρόταση 'Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας περιλαμβάνει τρόπους εφαρμογής της νέας ύλης σε συνθήκες καθημερινής ζωής των μαθητών και προφορική ή γραπτή έκφραση στη διάρκεια ή στο τέλος της διδασκαλίας' περιγράφει μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης η οποία δεν περιορίζεται στον έλεγχο της απομνημονευτικής ικανότητας, αλλά εξετάζει με πολλαπλούς τρόπους τη δυνατότητα εφαρμογής της νέας γνώσης από τους μαθητές σε συνθήκες, κατά το δυνατόν, πραγματικής ζωής. Το 66,2% απάντησε πως ακολουθεί αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Ένα ποσοστό 11,1% δήλωσε πως διαφωνεί με αυτό τον τρόπο αξιολόγησης, ενώ ένα ποσοστό 22,7% δήλωσε ουδετερότητα

(Πιν.58). Η δήλωση παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με όλες τις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες της υποκλίμακας (οργάνωση διδασκαλίας με βάση ΠΜΑ, βιώνοντας, βιωματικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικός αναστοχασμός:  $\Sigma.\Sigma= 0,400 / 0,425 / 0,436 / 0,497$  αντίστοιχα). Η συνάφειά της με τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους είναι ασθενής αρνητική με τη δήλωση ‘προσφέρω ο ίδιος τη νέα γνώση’ ( $\Sigma.\Sigma.= -0,144$ ) και ασθενής θετική με την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τον Φάκελο του Μαθητή ( $\Sigma.\Sigma.= 0,139$ ), ενώ με τις υπόλοιπες τρεις παραμένει ασυσχέτιστη.

***Πίνακας 58.** Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας περιλαμβάνει τρόπους εφαρμογής της νέας ύλης σε συνθήκες καθημερινής ζωής των μαθητών και προφορική ή γραπτή έκφραση στη διάρκεια ή στο τέλος της διδασκαλίας.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,3
Διαφωνώ	35	8,8
Ουδέτερος	90	22,7
Συμφωνώ	160	40,4
Συμφωνώ απόλυτα	102	25,8
Σύνολο	396	100,0

Η τελευταία υποκλίμακα, όπως ήδη έχει σημειωθεί, αντιπαραθέτει πέντε βασικές μαθητοκεντρικές και βιωματικές διαδικασίες με πέντε δασκαλοκεντρικές. Ο Μ.Ο. συμφωνίας στις μαθητοκεντρικές και βιωματικές διαδικασίες είναι 71,18. Ωστόσο ήδη παρατηρήσαμε ότι κάποιες δραστηριότητες (η χρήση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού κατά κύριο λόγο και, δευτερευόντως, η οργάνωση με βάση τα Π.Μ.Α. και η πολλαπλή αξιολόγηση) παρουσιάζουν μία τάση υιοθεσίας και από τους εκπαιδευτικούς της ‘δασκαλοκεντρικής μερίδας’.

Ο έλεγχος συνάφειας της τελευταίας υποκλίμακας στις μεταξύ τους σχέσεις από το πρίσμα των μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων δείχνει πως όλες παρουσιάζουν μεταξύ τους θετικές συσχετίσεις. Αυτό ενισχύει την υπόθεση περί της ύπαρξης ‘δασκαλοκεντρικής’ και ‘μαθητοκεντρικής – βιωματικής’ μερίδας ανάμεσα στους Θεολόγους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, συγκρίνοντας τις σχέσεις των μαθητοκεντρικών – βιωματικών δραστηριοτήτων με τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους φαίνεται πως καθ’ ολοκληρίαν αρνητικές συσχετίσεις υπάρχουν μόνο με τη δήλωση ‘προσφέρω ο ίδιος τη νέα γνώση’, η οποία αποτελεί και την πιο ξεκάθαρα δασκαλοκεντρική δήλωση της υποκλίμακας. Οι τρεις από τις πέντε δραστηριότητες (οργάνωση με βάση τα Π.Μ.Α., χρήση εκπαιδευτικού αναστοχασμού και πολλαπλή αξιολόγηση) παρουσιάζουν ασθενείς θετικές συσχετίσεις με την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση το Φάκελο του Μαθητή, ενώ με τις υπόλοιπες μεταβλητές παρουσιάζουν είτε αρνητικές συσχετίσεις, είτε είναι ασυσχέτιστες. Το εύρημα αυτό έχει δύο πιθανές ερμηνείες: είτε ότι η υπόθεση περί ‘μαθητοκεντρικής – βιωματικής’ από τη μία και ‘δασκαλοκεντρικής’ από την άλλη μερίδας θεολόγων εκπαιδευτικών δεν ισχύει, είτε ότι ισχύει η υπόθεση που διατυπώθηκε αρκετές φορές πιο πάνω, ότι δηλαδή οι

εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τη μαθητοκεντρική – βιωματική μάθηση, έχουν διατηρήσει κάποιες ‘παλιές συνήθειες’ από το δασκαλοκεντρικό τους παρελθόν. Θα προχωρήσουμε στη διερεύνηση των δύο υποθέσεων μέσα από τον έλεγχο συνάφειας.

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

Ο έλεγχος συνάφειας με την υποκλίμακα που αφορά στην αποτελεσματικότητα μίας αλλαγής στο Α.Π.Σ. δείχνει θετική συσχέτιση με όλες σχεδόν τις δηλώσεις (προτεραιότητα στις Παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, ενθάρρυνση της αυτενέργειας, συνεργατικότητα, της βιωματικότητας και των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού, σημαντικότητα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού), ενώ δεν υπάρχει καμία συνάφεια (ούτε θετική, ούτε αρνητική) με την ανάγκη βελτίωσης της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης. Τέλος, με τη δήλωση ‘Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, δεν βελτιώνει τη μάθηση επειδή η διδασκαλία είναι πιο σύνθετη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία’ παρουσιάζονται τρεις αρνητικές συσχετίσεις, ενώ οι δύο δραστηριότητες (χρήση αναστοχασμού και πολλαπλής αξιολόγησης) φαίνεται να είναι ασυσχέτιστες με τη συγκεκριμένη δήλωση. Ο μη συσχετισμός της δήλωσης που εκφράζει επιφυλακτικότητα απέναντι στη χρήση μαθησιακών δραστηριοτήτων στη Θ.Ε. φαίνεται να είναι ένδειξη ότι τις συγκεκριμένες δραστηριότητες τις υιοθετούν σε ένα βαθμό και οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο.

Ο έλεγχος με την υποκλίμακα που αφορά στις δυσκολίες της υιοθέτησης της αλλαγής του Α.Π.Σ. είναι εξίσου διαφωτιστικός. Στις τρεις δηλώσεις που αφορούν στην απώλεια της ασφάλειας, τον αποσυντονισμό εξαιτίας της αλλαγής και την απροθυμία δημιουργίας νέου εκπαιδευτικού υλικού καταγράφονται καθ’ ολοκληρίαν αρνητικοί συσχετισμοί. Με τις συγκεκριμένες δηλώσεις, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι είχαν απόλυτη θετική συσχέτιση. Απόλυτα αρνητικοί συσχετισμοί καταγράφονται και με τις δηλώσεις ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω’ και ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ’ όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση’, με τις οποίες οι

‘δασκαλοκεντρικοί’ εκπαιδευτικοί έδειξαν θετικές συσχετίσεις. Απόλυτα ασυσχέτιστες φαίνεται να είναι με τις δηλώσεις ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ’ αυτές’, ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης’ και ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη υλικών, εγκαταστάσεων και απαραίτητων πόρων’. Η δήλωση σχετικά με την έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας στις αλλαγές του Α.Π.Σ. ήταν ασυσχέτιστη και με τις δασκαλοκεντρικές μεταβλητές, ενώ οι άλλες δύο εμφάνιζαν θετικές συσχετίσεις. Η δήλωση που περιγράφει την έλλειψη επιμόρφωσης παρουσιάζει δύο θετικές συσχετίσεις (με τη χρήση του αναστοχασμού και της πολλαπλής αξιολόγησης), ενώ με τις άλλες είναι ασυσχέτιστη και η δήλωση ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω’ παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή της οργάνωσης με βάση τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και είναι ασυσχέτιστη με τις υπόλοιπες.

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

Τα ευρήματα είναι τέτοια που μάλλον δεν επιτρέπουν αμφιβολίες αναφορικά με την ύπαρξη της ‘μαθητοκεντρικής - βιωματικής ομάδας’. Κατ’ αρχάς αποκαλύπτεται μία συστοιχία στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στην αλλαγή γενικά, όπως και στις σύγχρονες Παιδαγωγικές αρχές. Η επιμονή στη σταθερότητα και στην ασφάλεια της σιγουριάς και ο συντηρητισμός από τη μία μεριά και η απαξίωση στις Παιδαγωγικές ανησυχίες που ήταν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της πρώτης ομάδας, εδώ δίνουν τη θέση τους σε μία επιθυμία να αλλάξουν τα πράγματα, να γίνουν καλύτερα και μία σταθερή προσήλωση στην προσδοκία ότι αυτό μπορεί να γίνει μόνο με την προσωπική μετοχή και προσπάθεια. ‘Ο κόσμος δεν αλλάζει αν δεν αλλάξει πρώτα ο εαυτός μας’ φαίνεται να είναι το μότο αυτής της ομάδας. Αυτή η προσδοκία και αυτή η προσπάθεια φαίνεται να γίνεται σε ένα βαθμό πράξη και στην εκπαιδευτική λειτουργία μέσα στη σχολική αίθουσα. Δεν φαίνεται να αποτελεί ιδιαίτερη έγνοια η εμμονή στα κεκτημένα – μάλλον το αντίθετο συμβαίνει. Το παλιό εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργήσει ξοδεύοντας κόπο και χρόνο ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να τον δεσμεύει σε μία ζωή πεπατημένη. Ο ζωντανός εκπαιδευτικός αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, ψάχνει, πειραματίζεται και αναθεωρεί. Οι παιδαγωγικές

ανάγκες των μαθητών του είναι ο οδηγός για την οργάνωση της διδασκαλίας του. Οι αναζητήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής είναι και δικές του αναζητήσεις.

Μπροστά σ' αυτό το 'πρωτεύον', όπως σημειώθηκε και νωρίτερα, όλα τα άλλα φαίνεται να έπονται. Η ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη υποχωρεί μπροστά στην αληθινή επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία φαίνεται να ταυτίζεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, τόσο της δικής του, όσο και των μαθητών του. Ακόμη και η έλλειψη πόρων μπορεί να αντιμετωπιστεί, όπως παρατηρήθηκε, με την προσωπική του συνεισφορά. Οι αλλαγές που του ζητούνται δεν αντιμετωπίζονται ως 'άνωθεν επιβολή', αρκεί να είναι σύμφωνες με τα παιδαγωγικά του κριτήρια.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας που, επίσης τη διαφοροποιεί από την προηγούμενη, είναι η ανομοιογένειά της. Η ομάδα των 'δασκαλοκεντρικών εκπαιδευτικών' είδαμε πως, σε γενικές γραμμές παρουσίαζε μία δημιουργική ομοιομορφία, σύμφωνη με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της αρχικής ερευνητικής υπόθεσης: εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη ηλικίας, με πολλά χρόνια υπηρεσίας στην πλάτη, έλλειψη μεταπτυχιακών ή διπλωματικών τίτλων ή Παιδαγωγικών σπουδών. Η ομάδα της μαθητοκεντρικής - βιωματικής μάθησης φαίνεται να μην γνωρίζει τέτοια χαρακτηριστικά. Μέλη της είναι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ηλικίας, χρόνων προϋπηρεσίας ή επιπέδου σπουδών. Τα βασικά χαρακτηριστικά που τη συγκροτούν φαίνεται να είναι άλλα: η 'εκπαιδευτική ανησυχία', η ανάγκη να οργανώνουν ένα μάθημα που να 'μιλάει' στις ζωές των παιδιών, η πίστη ότι το ΜτΘ, όπως και ολόκληρη η Θεολογία, τότε είναι ζωντανά, όχι όταν στρέφονται ναρκισσιστικά προς ένα εξωραϊσμένο παρελθόν, αλλά όταν βρίσκουν τον τρόπο να συνομιλήσουν με τα πραγματικά προβλήματα και τις αγωνίες των ανθρώπων του σήμερα (Γιαγκάζογλου, 2013).

Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας φαίνεται να είναι ότι ενώ παρουσιάζει μία αξιοσημείωτη συγκρότηση και ομοιογένεια στις παιδαγωγικές της αντιλήψεις, στο επίπεδο της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας όμως εντοπίζονται, όπως ήδη έχει επισημανθεί σε αρκετά σημεία, είτε και μία εκπαιδευτική αμηχανία (η οποία ίσως πηγάζει από μία έλλειψη διδακτικής σιγουριάς), είτε μία επαμφοτερίζουσα διάθεση και μία αδυναμία απεμπλοκής από παλιές διδακτικές συνήθειες του δασκαλοκεντρικού παρελθόντος. Η θετική συσχέτιση για παράδειγμα που καταγράφηκε ανάμεσα στις δηλώσεις που ισχυρίζονται ότι οργανώνουν το μάθημα με βάση τα ΠΜΑ και τον Φάκελο του Μαθητή, φαίνεται να είναι ένδειξη ότι ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού και τα εργαλεία που παρέχει δεν αξιοποιούνται, όπως θα μπορούσε. Η σημασία της διαρκούς επιμόρφωσης γίνεται φανερό για ακόμη μία φορά. Το γεγονός δε ότι η έλλειψη επιμόρφωσης καταγράφει σποραδικές μόνο θετικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές αυτής της κατηγορίας, είναι μάλλον ενδεικτικό ότι η εμφιλοχώρηση των 'παλιών συνηθειών' γίνεται ανεπίγνωστα και υποδηλώνει ότι το πνεύμα της αλλαγής δεν έχει κατακτηθεί απόλυτα από τους εκπαιδευτικούς που διάκεινται ευμενώς απέναντί του.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη δύο τάσεων που υπάρχουν απέναντι στην αλλαγή και στον τομέα της εφαρμογής της αλλαγής στη σχολική αίθουσα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό πάνω από 60% φαίνεται να έχει κατανοήσει την αξία της βιωματικής μάθησης και οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία με βάση τις αρχές και τη μεθοδολογία της. Ωστόσο, εντοπίζεται σε ένα ακαθόριστο (λόγω ασθενών συσχετίσεων) ποσοστό εμφιλοχώρησης πρακτικών δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας σε επιμέρους σημεία (κυρίως στην οργάνωση του μαθήματος και στην αξιολόγηση). Από την άλλη υπάρχει ένα ποσοστό που φαίνεται να πλησιάζει το 40% που επιμένει δασκαλοκεντρικά. Ωστόσο, από αυτό το ποσοστό υπάρχει μία αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που προσπαθεί να αγκαλιάσει τις βιωματικές μεθόδους, αλλά δεν έχει τον τρόπο να τις ενσωματώσει με πληρότητα στη διδασκαλία της. Η διαρκής επιμόρφωση φαίνεται να είναι απαραίτητος δρόμος τελικά για να περπατήσει μία αλλαγή.

### **6.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Ένας πρώτος περιορισμός της έρευνας αφορά στα όρια της ερευνητικής μεθόδου που έχει επιλεγεί. Η ποσοτική έρευνα έχει μία αξίωση αντικειμενικότητας και επιτρέπει τις γενικεύσεις, ωστόσο περιορίζεται στον εντοπισμό της σχέσης των διαφόρων μεταβλητών που συνθέτουν ένα φαινόμενο ή μία κατάσταση, χωρίς να είναι σε θέση να εμβαθύνει στις υποκειμενικές διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Τα ποσοτικά στοιχεία που συλλέγονται δεν έχουν το εύρος και το βάθος των ποιοτικών αφού οι κλειστού τύπου ερωτήσεις και οι κλίμακες που επιλέχθηκαν για την διευκόλυνση των ερωτώμενων προκαθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις τους και δε δίνουν τη δυνατότητα να συλλεχθούν περαιτέρω πληροφορίες οι οποίες δυνητικά θα μπορούσαν να προάγουν περαιτέρω την γνώση γύρω από το θέμα (Σκορδούλης, 2015).

Επίσης, οι αλλαγές των Α.Π.Σ. στο ΜτΘ τα τελευταία χρόνια δεν είναι πολύ συχνές. Η προτελευταία αλλαγή έγινε πριν από 15 χρόνια με τα ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ. και η αμέσως προηγούμενη πριν από 22 χρόνια. Κατά συνέπεια, παρά το γενικό χαρακτήρα των ερωτήσεων, οι απαντήσεις σε μεγάλο βαθμό ευνόητα επικεντρώθηκαν στην τελευταία αλλαγή του Α.Π.Σ.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στον τρόπο που έγινε η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έγινε διαδικτυακά (Google Docs) και ο ερευνητής απευθύνθηκε σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια. Ωστόσο, επειδή το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο δεν είναι δυνατό να υπάρχει διασταύρωση στοιχείων, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε πόσο αντιπροσωπευτικό, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, είναι το δείγμα που συμμετείχε.

Οι κλίμακες αυτοαναφοράς, με βάση τις οποίες έγινε η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή, έχουν δεχτεί αμφισβήτηση για το κατά πόσο οι απαντήσεις που δίνουν τα άτομα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αφού

υπάρχει ο κίνδυνος να διογκώνουν τις απόψεις τους για τις ικανότητές τους, είτε σκόπιμα, είτε όχι (Μπελικάϊδη, 2011).

Τέλος, ο έλεγχος συσχέτισης μπορεί να δείξει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, όπως επίσης να εκτιμήσει την ισχύ και το πρόσημό τους, αλλά δεν μπορεί να αποκαλύψει τις σχέσεις μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος.

#### **6.4 Σύνοψη**

Στα κεφάλαιο παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρουσίαση έγινε ανά υποκλίμακα. Σε κάθε περίπτωση, προηγείτο η Περιγραφική Στατιστική και έπετο η Συσχετιστική, ενώ η επεξεργασία κάθε υποκλίμακας έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολούθησαν οι περιορισμοί της έρευνας και έπονται τα Συμπεράσματα και η συζήτηση .



# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

## 7.1 Συμπεράσματα

Όπως διαπιστώθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας, η ανάγκη για συνολικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας της Εκπαίδευσης είναι έντονη σε παγκόσμιο επίπεδο (Besson, Huber, Mompoint-Gaillard, & Rohmann, 2014; Kalantzis & Cope, 2013). Σε έναν κόσμο όπου οι κάθε είδους εξελίξεις τρέχουν με ταχύτητες τις οποίες είναι δύσκολο να παρακολουθήσει κανείς και να εκτιμήσει τις συνέπειές τους και οι διαρκείς αλλαγές φαίνονται να αποτελούν τη νέα σταθερότητα (Παπαθανασίου, 2018) και σε έναν κόσμο όπου ο πολιτισμός, η επικοινωνία και οι μεταφορές έχουν παγκοσμιοποιηθεί και η πρόσβαση στην πληροφορία γίνεται όλο και πιο εύκολη και άμεση (Αργυριάδης, 2018), η επιμονή σε μία Εκπαίδευση που βασίζεται στον δασκαλοκεντρισμό, τον ακαδημαϊκό γνωστικισμό, την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή της γνώσης – πληροφορίας, είναι, αν μη τι άλλο, μη λειτουργική (Kalantzis & Cope, 2013; Φρυδάκη, 2009).

Από την άλλη, νέα σχετικά φαινόμενα, όπως αυτά της εκκοσμίκευσης, της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, που με επιταχυνόμενους ρυθμούς αναπτύσσονται σε ολόκληρο τον κόσμο και, φυσικά και στη χώρα μας, συνιστούν νέες Θεολογικές προκλήσεις. Μία ζωντανή και σύγχρονη Ορθόδοξη Θεολογία που θέλει να έχει ζωτικό λόγο στο παρόν, δεν αναλώνεται σε ναρκισσιστικούς ρεμβασμούς ενός εξωραϊσμένου παρελθόντος, ή σε μία πολεμική απέναντι στον οποιονδήποτε άλλο, αλλά φροντίζει να τον αγκαλιάζει ως αδερφό, να σαρκώνει έμπρακτα την εν Χριστώ αγάπη και να χτίζει γέφυρες συνάντησης με όλο τον κόσμο (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 355).

Όλα αυτά, δεν ήταν δυνατόν να αφήσουν αδιάφορη τη Θ.Ε., η οποία, στην Ελλάδα, από γεννήσεως Ελληνικού κράτους ταυτίστηκε με τον ομολογιακό χαρακτήρα, τον ηθικοπλαστικό προσανατολισμό και την κατήχηση (Περσελής, 2004). Από τη δεκαετία του '80 και μετά έχει ξεκινήσει ένας Θεολογικός διάλογος αναφορικά με τον προσανατολισμό που θα πρέπει να έχει το ΜτΘ σε έναν σύγχρονο κόσμο (Κορναράκης, 2011, σ. 379; Σταμούλης, 2012) και αυτός ο διάλογος εμπλουτίστηκε από τη δεκαετία του '90 και έπειτα και, κυρίως μετά το 2000, με τους προβληματισμούς που θέτει η Παιδαγωγική Επιστήμη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Παράλληλα, με την αυγή του νέου αιώνα, ο προβληματισμός αυτός αναπτύσσεται σε ολόκληρη την Ευρώπη, η οποία άρχισε να συζητάει για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Θ.Ε. στην κοινωνική συνοχή και την ενότητα του σύγχρονου κόσμου (Jackson, 2016).

Καρποί αυτού του διαλόγου και αυτών των προβληματισμών φαίνεται να είναι τα δύο τελευταία Α.Π.Σ. του ΜτΘ. Δειλά στην αρχή, τα ΔΕΠΠΣ – Α.Π.Σ. του 2003-4, και πιο τολμηρά τα τελευταία Α.Π.Σ. του '11 – '17, αμφισβητούν το κατηχητικό και δασκαλοκεντρικό μοντέλο που, παραδοσιακά, έχει το ΜτΘ στην χώρα μας και ανοίγουν γέφυρες επικοινωνίας με τους Άλλους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Τα τελευταία Α.Π.Σ., Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου (2017), έχουν ως θεολογικό υπόβαθρο τη 'Θεολογία του προσώπου' και της ετερότητας (Γιαγκάζογλου, 2013).

Θεμελιώνονται στην έννοια του θρησκευτικού γραμματισμού και στις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού και της βιωματικής μάθησης, αφενός κομίζοντας μία νέα ουσιαστικά θρησκευοπαιδαγωγική προσέγγιση στην εγχώρια Θ.Ε. και αφετέρου εγκαινιάζοντας, στα ελληνικά δεδομένα, έναν τύπο μονοθρησκειακού θρησκευτικού μαθήματος ανοιχτού στις άλλες θρησκείες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015 Β; 2019) .

Και οι δύο μεταρρυθμίσεις των Α.Π.Σ. δεν εισήχθησαν χωρίς αντιδράσεις. Ειδικά τα Α.Π.Σ. του 2017 ξεσήκωσαν θύελλα αντιδράσεων από ένα μέρος της Εκκλησιαστικής Ιεραρχίας και του Θεολογικού κόσμου, σε σημείο που το μέλλον τους να κρίνεται τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές στα δικαστήρια, αφού εκκρεμεί προσφυγή που έχουν κάνει εναντίον τους στο ΣΤΕ, από τη μία μεριά η ΠΕΘ, η Ι.Μ. Πειραιά και γονείς και από την άλλη η Ένωση Αθέων.

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. δεν είναι ελληνικό φαινόμενο, αλλά παγκόσμιο, αφού η ‘αντίσταση στην αλλαγή’ (resistance to change) (Starr, 2011) αναγνωρίζεται ως μία από τις σημαντικότερες αιτίες που αποτυγχάνουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Zimmerman, 2006). Ωστόσο, η περίπτωση των Θεολόγων εκπαιδευτικών που αντιδρούν φαίνεται να διαφέρει σε δύο βασικά σημεία από τις περιπτώσεις που καταγράφει η σύγχρονη παγκόσμια βιβλιογραφία. Το πρώτο είναι ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές ‘από πάνω’ είναι σχετικά σύγχρονο φαινόμενο στον αγγλόφωνο κόσμο (Simons, 2004), με αποτέλεσμα ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των αλλαγών, να αναγνωρίζεται ως βασική αιτία της αντίστασης (Clement, 2014; Taole, 2013). Αντίθετα στην Ελλάδα, από συστάσεως ελληνικού κράτους, η Εκπαίδευση ρυθμιζόταν κεντρικά και ποτέ δεν είχε κάποιου είδους αυτονομία (Κώστας Θεριανός, Πρόλογος στο (Giroux, 2013; Μπάκας, 2009). Μάλιστα, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των τελευταίων Α.Π.Σ. είναι ότι δίνει έναν πολύ μεγάλο βαθμό πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό, να αναπτύξει ο ίδιος τη μεθοδολογία που θεωρεί κατάλληλη για το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των δικών του μαθητών (ΙΕΠ, 2015; Βαλλιανάτος, 2016). Το δεύτερο σημείο είναι ο καταγιτιστικός ρυθμός με τον οποίο αλλάζουν τα Α.Π.Σ. διεθνώς. Ένα φαινόμενο που περιγράφεται ως ‘σύνδρομο επαναλαμβανόμενης αλλαγής’ (repetitive-change syndrome) (Hargreaves A., 2004), ‘υπερφόρτωση καινοτομίας’ (innovation overload) (Fullan, 2001, σ. 21), ή και ‘επιδημία αλλαγής’ (Levin, 1998), κάτι που δεν παρατηρείται στην περίπτωση της Θ.Ε. στην Ελλάδα.

Αυτό που φαίνεται να συμβαίνει, είναι ότι οι αντιδράσεις αυτές εντάσσονται σε μία ‘παράδοση’ που έχει δημιουργηθεί στην Θ.Ε. στην Ελλάδα τα τελευταία 50 περίπου χρόνια. Από τη μεταρρύθμιση του Παπανούτσου το 1964 και μετά, παρατηρείται, κάθε φορά που αλλάζουν σε κάποιο βαθμό πιο ‘βαθιά’ τα Α.Π.Σ. του ΜτΘ, να εγείρονται μεγάλες αντιδράσεις από τους ίδιους κύκλους των θεολόγων εκπαιδευτικών και με τα ίδια, σε γενικές γραμμές, κάθε φορά επιχειρήματα: οποιουδήποτε βαθμού απομάκρυνση από τον κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος ή από οποιοδήποτε προηγούμενο καθεστώς του μαθήματος καταγγέλλεται ως αποορθοδοξοποίηση του μαθήματος που συντελείται από τους ‘άθεους’ που

συνωμοτούν εναντίον του Ελληνισμού και της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2016).

Ετέθησαν, εκ των πραγμάτων, μία σειρά από ερωτήματα: σε ποιο βαθμό αυτές οι αντιδράσεις που τείνουν να αποκτήσουν παγιωμένο χαρακτήρα, κάθε φορά που μία αλλαγή Α.Π.Σ. ‘ταράζει τα νερά’, αντιπροσωπεύουν τους θεολόγους εκπαιδευτικούς; Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ.; Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ένας Θεολόγος εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να κάνει πράξη όσα του ζητά μία αλλαγή στο Α.Π.Σ.; Με ποια κριτήρια αποτιμά τις αλλαγές; Ποια είναι η στάση των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις προτεραιότητες και τις ανησυχίες της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης; Και, τέλος, σε ποιο βαθμό τελικά εφαρμόζονται αυτές οι αλλαγές από τους εκπαιδευτικούς που είναι επιφορτισμένοι με το έργο της εφαρμογής τους; Με τα ερωτήματα αυτά ασχολήθηκε η παρούσα έρευνα.

Η βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι, παρά τις όποιες δυσκολίες της αλλαγής, όπως διαφάνηκαν και από την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και, παρά τις αντιδράσεις που έχουν επισημανθεί από ένα μέρος των θεολόγων κατά την περίοδο που συζητάμε απέναντι στις διάφορες αλλαγές του Α.Π.Σ., οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί σήμερα αντιλαμβάνονται, στην πλειοψηφία τους, την αξία των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών και, ως εκ τούτου, όταν κατανοούν και ενθουλακώνουν τις γενικές θρησκευοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις των νέων Α.Π.Σ., τις ακολουθούν και εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που αυτά τους παρέχουν.

Η διατύπωση της υπόθεσης υπονοεί δύο βεβαιότητες και μία αμφιβολία. Η πρώτη βεβαιότητα που υποδηλώνεται είναι ότι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενιαία στάση απέναντι στις αλλαγές. Η δεύτερη, συνακόλουθη με αυτήν, βεβαιότητα είναι ότι η πλειοψηφία των θεολόγων εκπαιδευτικών σήμερα δεν συμερίζεται τις αντιδράσεις, αλλά κατανοώντας τις βασικές αρχές και αγωνίες της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης, τείνει να κάνει πράξη όσα τους ζητούν οι αλλαγές των Α.Π.Σ., επειδή θεωρούν ότι κινούνται σε μία σωστή θρησκευοπαιδαγωγική κατεύθυνση. Η αμφιβολία που υποφώσκει είναι, εάν ο σύγχρονος θεολόγος εκπαιδευτικός γνωρίζει τη φιλοσοφία, τον θρησκευοπαιδαγωγικό προσανατολισμό της αλλαγής σε βάθος και σε ποιο βαθμό, τελικά, κατανοεί τη μεθοδολογία που καλείται να ακολουθήσει, προκειμένου να την κάνει πράξη με αποτελεσματικότητα.

Το πρώτο βασικό εύρημα της έρευνας είναι αυτό που ονομάσαμε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ο ‘διχασμένος Θεολογικός κόσμος’. Ίσως η έκφραση να είναι υπερβολική, καθώς υπονοεί διαφορετικά, περικλειστα και ακοινώνητα ‘στρατόπεδα’ που αντιμάχονται το ένα το άλλο, τόσο Θεολογικά, όσο και Παιδαγωγικά, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι έτσι. Η πραγματικότητα είναι, όπως έδειξε το σύνολο των ευρημάτων, ότι αναδύονται δύο διαφορετικές τάσεις, που, όμως, σε πολλά σημεία της εφαρμογής του Α.Π.Σ. αλληλοπεριχωρούνται, ή εν πάση περιπτώσει, υιοθετούν κοινές πρακτικές. Ωστόσο, οι δύο αυτές τάσεις έχουν ευδιάκριτα χαρακτηριστικά που, σε μεγάλο βαθμό, συγκροτούν μία ιδιαίτερη

ταυτότητα. Το σημαντικότερο εύρημα που διαφοροποιεί τις δύο τάσεις είναι η εφαρμογή των αλλαγών των νέων Α.Π.Σ. κατά τη διδασκαλία ή όχι. Το 71,4% των Θεολόγων εκπαιδευτικών δηλώνει πως οργανώνει τη διδακτική διαδικασία με βάση τις βιωματικές – μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που προτείνονται από τα νέα Α.Π.Σ., ενώ το 44,8% επιμένει στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

Η πρώτη τάση είναι αυτή που ακολουθεί τις προτεινόμενες αλλαγές στην ανάπτυξη της διδασκαλίας. Σε μεγάλο βαθμό, φάνηκε να αναπτύσσει, τουλάχιστον μέσα από τις αυτοαναφορικές μαρτυρίες των συμμετεχόντων, θετικές στάσεις γενικότερα απέναντι στο φαινόμενο της αλλαγής. Ένα ποσοστό της τάξης περίπου του 77% φαίνεται να μην επιθυμεί τη δέσμευση της στασιμότητας και της σιγουριάς, αλλά να τολμά να προτείνει καινούριες ιδέες και να ακολουθήσει νέες λύσεις στα εκάστοτε προβλήματα που αντιμετωπίζει. Η στάση αυτή αντανακλά σε μεγάλο βαθμό και στην εικόνα που εκπέμπει στον φιλικό και επαγγελματικό του κύκλο. Σ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς διαγνώστηκε, σε ένα ποσοστό 68%, μία έντονη επιθυμία να αποφεύγουν τη στασιμότητα και να προσπαθούν διαρκώς να καλυτερεύουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Το μότο αυτής της ομάδας θα μπορούσε να είναι 'Ο κόσμος δεν αλλάζει, αν δεν αλλάξουμε πρώτα εμείς'.

Αυτή η προσδοκία φαίνεται να διψάει να ανακαλύψει τρόπους για να γίνει πράξη και μέσα στη σχολική αίθουσα. Η ομάδα αυτή φαίνεται όχι απλά να αναπτύσσει κοινές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο φαινόμενο της αλλαγής, αλλά επιπλέον μοιάζει να διαπνέεται και από τις ίδιες εκπαιδευτικές αγωνίες και να ενστερνίζεται κοινές Παιδαγωγικές αρχές. Ένα 90% περίπου των θεολόγων εκπαιδευτικών φαίνεται να συμερίζεται την παραδοχή ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επίγνωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών (89,4%), ενώ οι τέσσερις στους πέντε συμμετέχοντες (77%) στην έρευνα συμφωνούν ότι δεν μπορεί να λείπει από το ΜτΘ ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προσανατολισμός.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας είναι η ανομοιογένειά της. Οι εκπαιδευτικοί που τη συγκροτούν δεν φαίνεται να έχουν συγκεκριμένη ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας ή κοινό επίπεδο σπουδών. Τα κοινά τους φαίνεται να είναι άλλα. Ονομάσαμε αυτή την ομάδα 'μαθητοκεντρική - βιωματική', γιατί στις άμεσες προτεραιότητές της δηλώνει, σε ένα ποσοστό που ξεπερνάει το 88% στο σύνολο των συμμετεχόντων, πως είναι οι παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών, η βιωματική μάθηση και η συνεργατικότητα, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχα πορίσματα σύγχρονης έρευνας (Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σσ. 78-9). Η ανάγκη αυτών των εκπαιδευτικών να γίνουν αυτά πράξη στη δική τους τάξη είναι τέτοια, που σε ποσοστό που ξεπερνάει το 55% δηλώνουν διαθέσιμοι να αποσύρουν το παλιό εκπαιδευτικό υλικό που έχουν συγκεντρώσει όλα αυτά τα χρόνια με προσωπικό κόπο και να δημιουργήσουν καινούριο υλικό, κατάλληλο για τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες των μαθητών τους και μάλιστα χωρίς να περιμένουν κάποια επιβράβευση, αμοιβή ή επαγγελματική εξέλιξη. Τους αρκεί να έχουν την ελευθερία να αναπτύσσουν την αυτενέργειά τους και να δημιουργούν μαθησιακές

δραστηριότητες τέτοιες που να βοηθούν τους μαθητές τους να οικοδομήσουν οι ίδιοι αποτελεσματικά τη νέα θρησκευτική γνώση, στα πλαίσια του θρησκευτικού τους γραμματισμού (72,6%). Όπως ήδη σημειώθηκε και κατά την ανάλυση των ευρημάτων, ο οδηγός για την οργάνωση της διδασκαλίας τους είναι οι παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών τους (88,4%). Ακόμη και η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης δεν βιώνεται ως πρόβλημα (57,1%), όπως και η έλλειψη μέσων και υποδομών (65,6%), η οποία όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, μπορεί να αντιμετωπιστεί ακόμη και με την προσωπική συνεισφορά. Οι αλλαγές που τους ζητούνται δεν αντιμετωπίζονται ως 'άνωθεν επιβολή', από τον έναν στους δύο εκπαιδευτικούς (48%), αρκεί να είναι σύμφωνες με τα παιδαγωγικά τους κριτήρια.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας φαίνεται να είναι ότι ενώ παρουσιάζει μία αξιοσημείωτη συγκρότηση και ομοιογένεια στις παιδαγωγικές της αντιλήψεις, στο επίπεδο της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας γίνονται εμφανείς, όπως ήδη έχει επισημανθεί σε αρκετά σημεία, μία εκπαιδευτική αμηχανία και μία αδυναμία απεμπλοκής, σε ένα βαθμό, από τις παλιές διδακτικές συνήθειες του δασκαλοκεντρικού παρελθόντος. Το γεγονός, φερ' ειπείν, ότι καταγράφηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην οργάνωση του μαθήματος με βάση τα Π.Μ.Α. και τον Φάκελο του Μαθητή, μοιάζει να είναι ένδειξη ότι δεν αξιοποιούνται όπως θα έπρεπε ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού και τα εργαλεία που αυτός παρέχει και απαιτεί η νέα μέθοδος.

Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας, που απαντά και στην αμφιβολία που εκφράστηκε λίγο πριν, σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε βάθος τις αλλαγές του Α.Π.Σ. που καλούνται να εφαρμόσουν, είναι το ότι, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, φαίνονται τελικά να μην γνωρίζουν καλά το Α.Π.Σ. Πώς να εξηγηθεί το γεγονός ότι ενώ βασικοί πυλώνες των νέων Α.Π.Σ. είναι η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, η βιωματική μάθηση, η ομαδοσυνεργατικότητα και το 'χτίσιμο' του μαθήματος με βάση τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών (ΙΕΠ, 2015; Βαλλιανάτος, 2016) και ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί, σε επίπεδο αντιλήψεων, με όλα αυτά κυμαίνεται από το 72% μέχρι το 88%, τελικά μόνο ο ένας στους δύο Θεολόγους εκπαιδευτικούς (48%) δηλώνουν ότι οι αλλαγές των Α.Π.Σ. είναι ευχάριστες και τους βοηθούν να αποδίδουν καλύτερα;

Σ' αυτό το σημείο αναδεικνύεται ένας πιθανός υπέρπων κίνδυνος. Δεν αρκούν οι καλές προθέσεις και οι παιδοκεντρικές αντιλήψεις για να γίνει ένα αποτελεσματικό μάθημα που να έχει νόημα. Είναι απαραίτητη και η γνώση της κατάλληλης μεθοδολογίας. Έχει επισημανθεί πως 'η Βιωματική Μάθηση είναι η δικλείδα ασφαλείας ότι η Θ.Ε. νοηματοδοτεί θρησκευτικά την εμπειρία των μαθητών και δεν γίνεται Κοινωνιολογία, όπως κατηγορήθηκε, ή, ακόμη χειρότερα, η *ώρα του παιδιού*' (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2019). Οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη διάθεση να εφαρμόσουν τις παιδαγωγικές καινοτομίες των νέων Α.Π.Σ., καθώς οι θρησκευτικοπαιδαγωγικές τους πεποιθήσεις σε ένα ποσοστό που, κατά σημεία, αγγίζει το 90%, είναι κοινές. Ωστόσο, στη

διδασκαλία τους συνεχίζουν να εμφιλοχωρούν στοιχεία δασκαλοκεντρισμού, σε ποσοστό 10% - 30%. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται από την έρευνα αυτό που στη σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζεται μετ' επιτάσεως: η ανάγκη για διαρκείς επιμορφώσεις (Livingston, 2016; University of Toronto, 1992; Καραμούζης, Π., & Τσιρέβελος, Ν. (2018 Β).

Η δεύτερη ομάδα σε ποσοστό 44,8%, κατά Μ.Ο. επιμένει δασκαλοκεντρικά. Βέβαια, όπως ειπώθηκε και λίγο πιο πάνω, στο ποσοστό αυτό περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί που, σε επίπεδο προθέσεων τουλάχιστον ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, αλλά εφαρμόζουν τη μαθητοκεντρική – βιωματική μάθηση εν μέρει. Αυτό κάνει δυσδιάκριτα τα ακριβή όρια ανάμεσα στις δύο ομάδες, γι' αυτό και είναι προτιμότερο, όπως ήδη έχει διαπιστωθεί σε αρκετά σημεία, να μιλάμε για τάσεις. Η ομάδα αυτή φαίνεται να έχει πιο ομοιογενή χαρακτηριστικά: είναι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, χωρίς σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής και με όχι υψηλότερους τίτλους σπουδών από το Πανεπιστημιακό τους πτυχίο. Ονομάσαμε την ομάδα αυτή 'δασκαλοκεντρική', εξαιτίας της προτίμησής της στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας: το μάθημα οργανώνεται γύρω από το βιβλίο (52,5%), η διδασκαλία περιστρέφεται γύρω από τη θρησκευτική γνώση χωρίς αναφορές στη ζωή και στην καθημερινότητα των παιδιών (44,5%), ο εκπαιδευτικός παρέχει ο ίδιος τη νέα γνώση (26,2%), ενώ οι μαθητές συμμετέχουν με ερωταποκρίσεις (58,3%) και αξιολογείται η ικανότητά τους να αναπαράγουν τη γνώση που προσέλαβαν (48,7%). Η γενικότερη σχέση της ομάδας με τις αλλαγές δεν είναι καλή: εκφράζει άρνηση ή επιφυλακτικότητα στο να προτείνει (30,6%) ούτε να εφαρμόζει νέες ιδέες (23,5%) και η εικόνα αυτή εκπέμπεται στο άμεσό της περιβάλλον (40,7%).

Η στάση αυτή των Θεολόγων εκπαιδευτικών αντανακλάται και στις στάσεις που αναπτύσσουν απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. του ΜτΘ. και κυμαίνονται από στην επιφυλακτικότητα (30,4%) μέχρι την απόλυτη διαφωνία μαζί τους (21,6%). Με τα νέα Α.Π.Σ. (2017) αποσυντονίζονται και χάνουν την αίσθηση ασφάλειας που τους χάριζε το παλιό, ενώ θα χρειαστεί να δημιουργήσουν καινούριο εκπαιδευτικό υλικό επενδύοντας εκ νέου σε κόπο και χρόνο και αυτό φαίνεται να είναι ένα αντικίνητρο για να αποδεχθούν τις αλλαγές. Οι Μάνεσης, Κατσαούνος, Τσερεγκούνη, σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας έχουν ανακαλύψει παρόμοια ευρήματα (Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006, σσ. 98 - 108). Περιγράψαμε αυτή τη στάση ως επιθυμία να 'παίζουν στα σίγουρα' και παρατηρήσαμε ότι αντιμετωπίζουν την οποιαδήποτε αλλαγή που τους ζητείται να εφαρμόσουν ως απειλή. Φαίνεται επίσης να μην έχουν εμπιστοσύνη στην αυτενέργειά τους ως θεολόγοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί (το 17,4% διαφωνεί ή εκφράζει ουδετερότητα στην ανάγκη οι αλλαγές των Α.Π.Σ. να στηρίζονται στην αυτενέργεια των εκπαιδευτικών) και δεν ενοχλούνται αν τις αλλαγές τις σχεδιάζουν άνθρωποι εκτός της εκπαιδευτικής σχολικής κοινότητας (το 26,8% διαφωνεί μ' αυτή την αναγκαιότητα, ενώ το 30,6% κρατάει ουδέτερη στάση), ενδεχομένως διότι δεν έχουν εμπιστοσύνη ούτε σ' αυτούς. Από την άλλη μεριά, ένα δέλεαρ για να δοκιμάσουν μία αλλαγή (21,2%), φαίνεται να

είναι η επαγγελματική εξέλιξη και η ανταμοιβή, αλλά από τη στιγμή που αυτή λείπει, εκλαμβάνουν την αλλαγή ως ‘άνωθεν επιβολή’.

Ταυτόχρονα, οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας επικαλούνται και θρησκευτικούς λόγους, θεωρώντας, σε ποσοστό 24%, ότι οι αλλαγές δεν απηχούν τα θρησκευτικά τους πιστεύω. Πιστεύει ότι η ενσωμάτωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής έχει αλλοιώσει την Θ. Ε. (19,7), ή εκφράζει επιφυλακτικότητα (20,7) σχετικά με τη χρήση της στο ΜτΘ. Φαίνεται ότι προσεταιρίζεται την άποψη (Πονηρός, 2013; Βασσάλου, 2013; ΠΕΘ, 2013; Ρεράκης, 2016 Β), ότι το μάθημα θα πρέπει να έχει κατηχητικό χαρακτήρα, αλλιώς χάνει τον Χριστιανικό Ορθόδοξο προσανατολισμό του.

Οι στάσεις τους απέναντι στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και αναζητήσεις είναι επίσης αρνητικές (17,4%), ή το λιγότερο επιφυλακτικές (15,6%). Οι προτεραιότητες της Παιδαγωγικής Επιστήμης για αυτενέργεια, συνεργατικότητα, βιωματικότητα, παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, ανακαλυπτική γνώση, ανάπτυξη θρησκευτικού γραμματισμού και ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων δεν φαίνεται να απαντούν στις ανησυχίες αυτών των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που ποικίλλει ανάμεσα στο 11,6% και στο 26,7% ανά περίπτωση. Φαίνεται πως γι’ αυτούς τους εκπαιδευτικούς, οι γνώσεις που απέκτησαν στο φοιτητικό τους παρελθόν μοιάζουν να είναι αρκετές για να ωφεληθούν σήμερα οι μαθητές τους.

Οργανώνουν τη διδασκαλία τους με βάση το βιβλίο (52,5%) αξιολογώντας, κατά κύριο λόγο, την πρόσληψη και ικανότητα αναπαραγωγής της ύλης από τους μαθητές (42,7%), ακόμη και αν ο Φάκελος του Μαθητή είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο ακατάλληλο για απομνημονευτική χρήση. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να επιστημόνουμε την παρατήρηση του Pinar (2004) ότι η πληροφορία δεν συνιστά μόρφωση και ότι η αληθινή μόρφωση θα πρέπει να αναζητηθεί στην κριτική σκέψη.

Οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί της δασκαλοκεντρικής τάσης, διαφωνούν με (17,7%) με την πρόταση ‘μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση’, ή στέκονται επιφυλακτικά (24,2%) απέναντί της. Κατά την προσωπική εκτίμηση του ερευνητή, τα ευρήματα, φαίνεται να δείχνουν ότι υπάρχει μία διδακτική νοοτροπία του τύπου ‘αυτό ξέρω, αυτό εμπιστεύομαι’, αφού οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να είναι επαναπαυμένοι σε έναν τρόπο διδασκαλίας, ίδιο με αυτόν των δικών τους δασκάλων και δεν έχουν καμία διάθεση να αμφισβητήσουν την αποτελεσματικότητά και τη χρησιμότητά του σε μία εποχή που όλα αλλάζουν και που η πρόσβαση στην πληροφορία είναι εύκολη, καταλήγοντας στο διαχρονικό συμπέρασμα ότι εάν οι μαθητές ‘δεν μαθαίνουν’ δεν μπορεί να φταίει ούτε η παρωχημένη διδασκαλία, ούτε το γεγονός ότι το μάθημα δεν παρουσιάζει καμία επαφή με τη ζωή και την καθημερινότητά τους: φταίνε οι μαθητές που δεν διαβάζουν.



Συνοψίζοντας τα πορίσματα της έρευνας, θα λέγαμε ότι η ερευνητική υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται, τουλάχιστον εν μέρει. Επιβεβαιώνεται ότι η στάση των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στα Α.Π.Σ. δεν είναι ενιαία. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι ο ένας στους δύο θεολόγους εκπαιδευτικούς (48%) που εργάζονται στο ελληνικό δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο και έχουν βιώσει μία και περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. του ΜτΘ, δηλώνει ότι είναι θετικός με τις αλλαγές των Α.Π.Σ., και μετά και προσπαθεί να τις κάνει πράξη, ενώ ο ένας στους πέντε (21,4%) έχουν αρνητική στάση απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. Τέλος, ο ένας στους τρεις (30,4%) δηλώνει ουδετερότητα.

Ειδικότερα σε σχέση με την τελευταία αλλαγή των Π.Σ. (2017) διαπιστώνονται από την ανάλυση των δεδομένων τα εξής. Φαίνεται ότι υπάρχουν δύο τάσεις θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις θρησκευτικοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις που αποτελούν τους άξονες των τελευταίων αλλαγών του Α.Π.Σ. (μαθητοκεντρικότητα, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατικότητα, καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού, απομάκρυνση από το κατηχητικό μοντέλο και άνοιγμα στις άλλες θρησκείες). Η πλειοψηφική ομάδα, την οποία ονομάσαμε ‘μαθητοκεντρική – βιωματική’, δείχνει να συμμαρμύζει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές των νέων Α.Π.Σ. (προτεραιότητα στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατικότητα), αλλά και τον θρησκευτικό του προσανατολισμό (καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού, απομάκρυνση από το κατηχητικό μοντέλο) σε ποσοστά που πλησιάζουν το 90% στην πρώτη περίπτωση (88,3%) και ξεπερνούν το 70% στη δεύτερη (73,2%). Ταυτόχρονα, προσπαθεί αυτές τις αρχές να τις μετουσιώσει σε διδακτική πρακτική με μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα ποσοστό 71,4%. Ωστόσο, όπως ειπώθηκε, οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, που ρητά υιοθετούν θετική στάση στις αλλαγές των Α.Π.Σ., είναι ο ένας στους δύο, δηλαδή 48%. Αυτή η ομάδα δεν επιβεβαίωσε την ερευνητική υπόθεση ότι η ηλικία και η απουσία ανώτερων του πτυχίου τίτλων σπουδών και σπουδών στις Παιδαγωγικές Επιστήμες είναι θετικοί παράγοντες στην αποδοχή των αλλαγών των Α.Π.Σ., καθώς δεν φαίνεται να παρουσιάζει δημογραφική και μορφωτική ομοιογένεια.

Την δεύτερη ομάδα την ονομάσαμε ‘δασκαλοκεντρική’ εξαιτίας της προφανούς προτίμησής της στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους (υλοκεντρική οργάνωση του μαθήματος, προσφορά θρησκευτικής γνώσης από τον δάσκαλο, αξιολόγηση της απομνημονευτικής ικανότητας των μαθητών). Ο ένας στους δύο σχεδόν εκπαιδευτικούς (44,8%) ακολουθεί δασκαλοκεντρικές πρακτικές στην ανάπτυξη του μαθήματος. Σ’ αυτή την κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που αντιστέκονται στις αλλαγές του Α.Π.Σ., επειδή αυτές τους αποσυντονίζουν, τους στερούν την αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας και απαιτούν από αυτούς τη δημιουργία καινούριου εκπαιδευτικού υλικού (22,6%) και θεωρεί ότι οι σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές δεν συμβιβάζονται με τη βελτίωση της θρησκευτικής γνώσης (17,4%), ή εν πάση περιπτώσει εκφράζει επιφυλακτικότητα απέναντι σ’ αυτές (15,6%). Η ομάδα αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση για το ρόλο της ηλικίας και των

σπουδών, αφού αποτελείται κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και χαμηλότερου επιπέδου σπουδών.

Από τη σύγκριση των ποσοστών διαπιστώνουμε ότι εμφανίζονται κάποιες διαφορές στη θεωρία των θεολόγων εκπαιδευτικών σε σχέση με την πράξη τους στην τάξη. Σημειώθηκε ήδη ότι από το 88,3% που συμφωνεί με τις Παιδαγωγικές προτεραιότητες του Α.Π.Σ. και το 73,2% που συμφωνεί με την αναγκαιότητα της καλλιέργειας του θρησκευτικού γραμματισμού, το 48% δηλώνει ρητή συμφωνία με την αλλαγή των Α.Π.Σ. Διαπιστώνεται ακόμη ότι από το 88,3%, το οποίο θεωρεί τη βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατικότητα *sine qua non* προϋποθέσεις ανάπτυξης της μαθησιακής διαδικασίας, το 71,4% τις κάνει πράξη στην τάξη, το οποίο βέβαια είναι ένα μεγάλο ποσοστό. Από την άλλη πλευρά, από το 44,8% που ακολουθούν τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, μόνο το 33% εκφράζει διαφωνία ή επιφυλακτικότητα απέναντι στη σύζευξη των σύγχρονων Παιδαγωγικών αρχών που προάγουν τη βιωματικότητα, τη μαθητοκεντρικότητα και την ομαδοσυνεργατικότητα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένα ποσοστό 11% - 17% που παρουσιάζει ασυνέπεια μεταξύ διδακτικής θεωρίας και πράξης, ενώ ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό (25% - 35%), το οποίο δεν γνωρίζει καλά τα στοιχεία της αλλαγής του Α.Π.Σ. που καλείται να υπηρετήσει.

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι τόσο ο ασθενής έως μέτριος χαρακτήρας των συσχετίσεων, όσο και, κυρίως, το εύρος των διακυμάνσεων των ποσοστών, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για ‘ξεχωριστά στρατόπεδα’ Θεολογικών αντιλήψεων, όσο για δύο τάσεις με διακριτά χαρακτηριστικά, που αλληλοπεριχωρούνται σε αρκετά σημεία της οργάνωσης του μαθήματος και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα. Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των ευρημάτων που αφορούσαν στην εφαρμογή των Α.Π.Σ. από τους Θεολόγους εκπαιδευτικούς στην τάξη παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Από τη σύγκριση του 71,4% που κατά Μ.Ο. δηλώνουν πως εφαρμόζουν στο μάθημα τις βιωματικές – μαθητοκεντρικές δραστηριότητες και το 44,8% που επιμένει στη δασκαλοκεντρική μάθηση, προκύπτει πως υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 16,2% – 18,6% που αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στις δύο μαθησιακές πρακτικές.
- Από την ανάλυση των ευρημάτων φάνηκε ότι υπάρχει ένα 30% των εκπαιδευτικών που οργανώνουν τη διδασκαλία τους, τόσο μαθητοκεντρικά με βάση τα Π.Μ.Α. (77,5%), όσο και βιβλιοκεντρικά γύρω από τον Φάκελο του Μαθητή (52,5%), αγνοώντας προφανώς τις δυνατότητες και τα μεθοδολογικά εργαλεία που τους παρέχει ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού.
- Ταυτόχρονα, υπάρχει τουλάχιστον ένα περίπου 20% που δηλώνει τόσο ότι ξεκινάει τη διδασκαλία του βιωματικά (75,8%), όσο και ότι ξεκινάει το μάθημα εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξει και προχωράει στην ανάλυσή του (44,5%).

- Από το 75,8% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι αρχίζουν τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας, το 64,7% (δηλαδή περίπου 11% λιγότεροι) δηλώνουν ότι η διδασκαλία τους βασίζεται συνολικά στις βιωματικές μεθόδους
- Το 64,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν τη νέα γνώση μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων που οργανώνει ο εκπαιδευτικός, ενώ σε ένα ποσοστό 26,2% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρουν οι ίδιοι τη νέα γνώση. Αυτό σημαίνει ότι υπολείπεται περίπου ένα 9% θεολόγων εκπαιδευτικών που δεν έχει αποφασίσει πώς ακριβώς οργανώνει το μάθημά του.
- Τέλος, διαπιστώνεται ότι υπάρχει περίπου ένα 9% που εφαρμόζει τόσο την πολυκριτηριακή – βιωματική αξιολόγηση (66,2%), όσο και την δασκαλοκεντρική που εξαντλείται στην απομνημόνευση και την αναπαραγωγή της γνώσης(42,7%).

Από αυτά συνάγεται ότι, ενώ το 70% - 75% περίπου δηλώνει ότι εφαρμόζει τις προτεινόμενες παιδαγωγικές αλλαγές των νέων Α.Π.Σ. υπάρχει, σε ένα ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα στο 10% - 30% ανά περίπτωση, μία εκπαιδευτική αμηχανία και σύγχυση, η οποία οφείλεται στο ότι αφενός οι ‘μαθητοκεντρικοί’ εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην γνωρίζουν σε βάθος τα νέα Α.Π.Σ. που καλούνται να εφαρμόσουν και διατηρούν σε ένα βαθμό στη διδασκαλία τους στοιχεία δασκαλοκεντρικά και αφετέρου οι ‘δασκαλοκεντρικοί’ φαίνεται να ενστερνίζονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες θρησκευοπαιδαγωγικές αρχές των νέων Α.Π.Σ., αλλά δεν καταφέρνουν να τις μετουσιώσουν σε διδακτική πράξη. Τελικά η έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει αυτό που τονίζει η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία: η διαρκής επιμόρφωση φαίνεται να είναι ο απαραίτητος δρόμος για να περπατήσει μία αλλαγή (Livingston, 2016; University of Toronto, 1992; Καραμούζης, Π., & Τσιρέβελος, Ν. (2018B); Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019; Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη, 2018).

## 7.2 Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν αυτό που τονίστηκε αρκετές φορές, τόσο κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση, όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων: την ανάγκη διαρκών επιμορφώσεων και αξιοποίησης πρακτικών όπως η αυτενέργεια και η έρευνα – δράση. Αυτές οι πρακτικές αναπτύσσονται κατά κόρον στο εξωτερικό από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί να μπορέσουν να υιοθετήσουν τις αλλαγές που καλούνται να υλοποιήσουν (Biesta & Tedder, 2007; Fullan M. , 1993; Singh-Pillay & Samuel, 2017). Έχει διαπιστωθεί ότι οι διαρκείς επιμορφώσεις είναι *sine qua non* προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των βιωματικών μεθόδων και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2019, σσ. 19-20), αλλά και για την καλλιέργεια, γενικότερα, μίας ‘κουλτούρας αλλαγής’, που είναι απαραίτητη για την θετική ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει διαρκώς (Livingston, 2016; Fullan & Hargreaves, 1991).

Παραδείγματα αυτενέργειας, που, όπως διαπιστώθηκε κατά την ανάλυση, φαίνεται να έχουν θετικό αποτέλεσμα στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν, είναι οι επιμορφωτικές συναντήσεις που οργανώνουν κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι, το Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ. και ο Θεολογικός Σύνδεσμος Καιρός, αλλά και διάφορες ιστοσελίδες που διατηρούν θεολόγοι εκπαιδευτικοί στις οποίες φιλοξενούνται εκπαιδευτικές προτάσεις.

Όπως τονίζει η διεθνής βιβλιογραφία, οι διαρκείς επιμορφώσεις είναι *sine qua non* προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την καλλιέργεια μίας ‘κουλτούρας αλλαγής’, που είναι απαραίτητη για την θετική ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει διαρκώς. Όπως θα έλεγαν ο Fullan και οι συνεργάτες του, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που θέλει και μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μαθητής: ένας δραστήριος εκπαιδευόμενος που συνεχώς αναζητά, αξιολογεί, εφαρμόζει και μεταδίδει τη γνώση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (University of Toronto, 1992).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: what the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76 (1), σσ. 30 - 63.

Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal : An Educational Manifesto*. London: Macmillan.

Altinyelken, H. K. (2012). Teachers' Principled Resistance to Curriculum Change: A Compelling Case from Turkey. Στο A. Verger, H. K. Altinyelken, & M. deKoning (Επιμ.), *Global managerial education reforms and teachers* (σσ. 109 - 126). Education International Research Institute.

Anderson, S. E. (1997). Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*, 27 (3), σσ. 331 - 367.

Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. (Ανακτήθηκε από: <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-8/michael-apple-on-ideology-in-curriculum>). London: Routledge.

Apple, M. (2010). Η αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές θεματολογίες. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων*. (Β. Σταυρίδη, Μεταφρ., σσ. 605 - 641). Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Μεταφρ., σσ. 160 - 188). Αθήνα: Gutenberg.

Ball, S. J. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Beaulieu, R. J. (2013). Action Reserch. Trends and Variations. *Canadian Journal of Action Research*, 14 (3), 29-39.

Besson, B., Huber, J., Mompoin-Gaillard, P., & Rohmann, S. (2014). *Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή. Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση. Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα από το Συνέδριο: Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών*. (Μ. Σφέτκου, Επιμ., Σ. Κίτσου, Β. Κοζιώρη, Ν. Λεμωνιάτης, & Θ. Σαββίδης, Μεταφρ.) Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the education of adults*, 39 (1), σσ. 132-149.

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum* (Ανακτήθηκε από: <https://archive.org/details/curriculum008619mbp>). New York: Houghton Mifflin (Ανακτήθηκε από: <https://archive.org/details/curriculum008619mbp>).

Broadfoot, P. (2001, August). Culture, Learning and Comparative Education. Editorial. *Comparative Education* , 37 (3), σσ. 261 - 266.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education* (Ανακτήθηκε από: [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjb0cqZw7fiAhVHalAKHf0FDfIQfjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fedci770.pbworks.com%2Fw%2Ffile%2Ffetch%2F45494576%2FBruner\\_Processes\\_of\\_Education.pdf&usg=AOvV](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjb0cqZw7fiAhVHalAKHf0FDfIQfjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fedci770.pbworks.com%2Fw%2Ffile%2Ffetch%2F45494576%2FBruner_Processes_of_Education.pdf&usg=AOvV)). Cambridge / Massachusetts / London: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1963). Needed: A Theory of Instruction. *Second General Session ASCD's Eighteenth Annual Conference* (σσ. 523 - 532). St. Lewis, Missouri: Association for Supervision and Curriculum Development.

Burke, W. W. (2002). *Foundatiions for organizational science. Organization change: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Carse, N. (2015). Primary teachers as physical education curriculum change agents. *European Physical Education Review* , 21 (3), σσ. 309–324.

Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management* , 34 (1), σσ. 39-51.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York / London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Comenius, J. A. (1912). *Μεγάλη Διδακτική / Didactica Magna*. (Δ. Ιωαννίδης Ολύμπιος, Μεταφρ.) Αθήνα: Τύποις Μιχαήλ Μαντζεβελάκη.

Corey, S. M. (1949). Action research, fundamental research and and education practice. *Teachers College Record* (50), σσ. 509 - 514.

Council of Europe, M. ο. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together As Equals in Dignity"*. Strasburg: Council of Europe Publishing.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan* , 70 (5), σσ. 341 - 344.

Cuban, L. (1992). Curriculum Stability and Change. Στο P. W. Jackson (Επιμ.), *Curriculum, Handbook of Research on* (σσ. 216-247). New York: Macmillan.

Cush, D. (2007). Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum. *British Journal of Religious Education* , 29 (3), σσ. 217 - 227.

- da Costa, P. N. (2019, 02 20). *Η ανισότητα πλούτου είναι πολύ χειρότερη από όσο νομίζουμε -και οι φορολογικοί παράδεισοι παίζουν τον ρόλο τους*. Ανάκτηση 05 05, 2019, από Capital.gr: <https://www.capital.gr/forbes/3344646/i-anisotita-ploutou-einai-polu-xeiroteri-aro-oso-nomizoume-kai-oi-forologikoi-paradeisoi-paizoun-ton-rolo-tous>
- Darwin, C. (2009). *Η καταγωγή των ειδών*. Αθήνα: Δημοψιολογικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.
- Davis, H. C. (2009). *Curriculum Improvement: The Teacher Perspective on Change in the Classroom*. Montana: Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers.
- Dewey, J. (1938). *Logic - The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γλάρος.
- Doll, W. J. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Earley, P. (2013). *Leading and managing change: why is it so hard to do?. Keynote article for discussion*. Ανάκτηση από European Policy Network on School Leadership.: <http://www.schoolleadership.eu>
- Eco, U. (1990). *Σημειώματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οργανισμός Θεσσαλονίκης.
- Eisner, E. W. (1967, Spring). Franklin Bobbitt and the "Science" of Curriculum Making. *The School Review*, 75 (1, Seventy-fifth Anniversary Issue), σσ. 29-47.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. : Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103 (1), σσ. 962-1023.
- Farlex. (2013). *Αλλαγή*. Ανάκτηση 2 9, 2019, από thefreedictionary: <https://el.thefreedictionary.com/%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B3%CE%AE>
- Freire, P. (1974 / 2005). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1977 / 1972). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. (Θ. Γέρου, Επιμ., & Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Ράππα.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. New York - Philadelphia - London: The Falmer Press.

- Fullan, M. (1993 B). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership* , 50 (6), σσ. 1–13.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change* , 1, σσ. 5–28.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change. 3rd ed.* . New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001 B). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *Working together for your school: Strategies for developing interactive professionalism in your school*. Melbourne: Australian Council for Educational Administration.
- Gardner, H. (1983 / 2011). *Frames of mind. The theory of Multiple intelligences. 3rd edition*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993 / 2006). *Multiple Intelligences - New Horizons. 2nd edition*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998, Winter). A Reply to Perry D. Klein's "Multiplying the Problems of Intelligence by Eight. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* . , 23 (1), σσ. 96 - 102.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined minds. What all students should understand*. New York: Simon and Shuster.
- Giles, C. (2006). Sustaining Secondary School Visions over time: Resistance, Resilience and Education Reform. *Journal of Educational Change*. DOI 10.1007/s10833-005-5727-1. (7), σσ. 179–208.
- Giroux, H. (2013, 02 12). *Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής*. (Κ. Θερμανός, Επιμελητής) *Ανάκτηση* 12 15, 2018, από Κριτική Παιδαγωγική: [http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post\\_8475.html](http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_8475.html)
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *The American Journal of Education* , 103 (4), σσ. 377–405.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change* (2), σσ. 45–63.
- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics education research journal* , 15 (1), σσ. 59-69.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education* , 1 (4), σσ. 315-336.



- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation* , 24 (3), σσ. 287-309.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Working laterally: how innovation networks make an education epidemic*. London: DfES Publications.
- Heiskala, R., & Hämmäläinen, T. J. (2007). Social innovation or hegemonic change? Rapid paradigm change in Finland in the 1980s and 1990s. Στο R. Heiskala, & T. J. Hämmäläinen (Επιμ.), *Social innovations, institutional change and economic performance. Making sense of structural adjustment processes*. (σσ. 80 - 94). Cheltenham, UK / Northampton, USA: Edward Elgar in association with Sitra, the Finnish Innovation Fund. .
- Huberman, A. M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* , 91 (1), σσ. 31–57.
- Hutchins, R. M. (1954). *Great Books: The Foundations of a Liberal Education*. New York: Simon & Schuster.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες, Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Strasburg: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Johannessen, Ø. L., & Skeie, G. (2018, 12 18). The relationship between religious education and intercultural education. *Intercultural Education*, DOI: 10.1080/14675986.2018.1540142 , σσ. 1 - 15.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kasimati, K. (1998, 09). Development of Social Research in Greece: Problems, Trends and Prospects. *International Sociology* , 13 (3), σσ. 345 - 358.
- Keiny, S. (1993). School-based Curriculum Development as a Process of Teachers' Professional Development. *Educational Action Research* , 1 (1), σσ. 65 - 93.
- Keskülaa, E., Loogmaa, K., Kolkab, P., & Kristiina, S.-E. (2012). Curriculum change in teachers' experience: the social innovation perspective. *Pedagogy, Culture & Society* . , 20 (3), σσ. 353-376.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum chang. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220270010016874 , 33 (5), σσ. 551-567.
- Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. *Journal of Curriculum Studies* , 35 (1), σσ. 45-81.

- Koustourakis, G. (2012). A Sociological Approach of the Art Curriculum in Greek Primary Education: The Subject's Social Status in the Intended and Implemented Curriculum. *The International Journey of the Arts in Society*, 6 (6), σσ. 31 - 41.
- Krathwohl, D. R. (2002, Autumn). A Revision of Bloom's Taxonomy An Overview. *Theory and Practice. College of Education*, 41 (4).
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34 (2), σσ. 131–141.
- Lingam, G., Lingam, N., & Sharma, L. (2017). Educational Reforms and Implications on Teachers' World of Work: Perspectives of Fijian Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (1), 19 - 35.
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39 (1), σσ. 1-4.
- Lyotard, J. F. (1993 /1979). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση (Β' ελληνική έκδοση: Πρωτότυπη έκδοση: 1979)*. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γνώση.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheo, G. (1990). *Reconceptualizing School-Baser, Curriculum Development*. London / New York / Philadelphia: The Falmer Press.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Β. Παππή, Μεταφρ., σσ. 279 - 330). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaughlin, M. W. (2006). Implementation research in education: Lessons learned, lingering questions and new opportunities. Στο Μ. Ι. Honing (Επιμ.), *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. (σσ. 209-228). New York: State University of New York.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στην Ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθαρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mutch, C. (2012, 01). Curriculum change and teacher resistance. Editorial. *Curriculum Matters* (8), σσ. 1 - 8.
- Newsroom. (2018, 04 16). *Αιχμές της Μητρόπολης Πειραιώς για την στάση της Ιεραρχίας για τα Θρησκευτικά*. Ανάκτηση 05 27, 2019, από ipaideia: <https://www.ipaideia.gr/paideia/aixmes-tis-mitropolis-peiraios-gia-tin-stasi-tis-ierarxias-gia-ta-thriskeutika>
- ODIHR, Office for Democratic Institutions and Human Rights (2007). *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools*. Warsaw, Poland: OSCE/ODIHR.

- Olson, J. L., & Platt, J. C. (2000). The Instructional Cycle. Στο J. L. Olson, & J. C. Platt, *Teaching Children and Adolescents with Special Needs. 3rd edition* (σσ. 170-197). New Jersey: Pearson.
- Orchard, J. (2015, 6 19). Does religious education promote good community relations? *Journal of Beliefs & Values*, 36:1, pp. 40 - 53.
- Patel, K. M., & Moxham, B. J. (2006). Attitudes of professional anatomists to curricular change. *Clinical anatomy*, 19 (2), σσ. 132-141.
- Philippou, S. (2014). 'Curriculum Studies' in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and re-contextualisation. *European Journal of Curriculum Studies*, 1 (1), σσ. 83-99.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Plank, D. N. (1988). Why school reform doesn't change schools: Political and organization perspectives. Στο W. L. Boyd, & C. T. Kerchner (Επιμ.), *The politics of Excellence and choice in education* (σσ. 34-83). London: Falmer Press.
- Plate, R. (2012, 12 21). The Evolution of Curriculum Development in the Context of Increasing Social and Environmental Complexity. *Creative Education*, 3 (8), σσ. 1311-1319.
- Priestley, M. (2010). Curriculum for excellence: Transformational change or business as usual? *Scottish Educational Review*, 42 (1), σσ. 23–36.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *J Educ Change* (12), σσ. 1–23.
- Robertson, S. (2003). Συγκρούσεις επανεδαφισμού, ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Στο Ι. Γ. Κλαδικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations, (4th ed.)*. New York: The Free Press.
- Röhrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. (Κ. Δεληκωσταντής, & Σ. Μπουζάκης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. . New York: Teachers College Press.
- Ryan, A. (2005). Teacher development and educational change: empowerment through structured reflection. *Irish Educational Studies*, 24 (2-3), σσ. 179-198.
- Samaneka, F. (2015). *An exploration of grade 10 life sciences teachers' experiences of the implementation of the practical examination in the Escourt region*. Unpublished Masters thesis. (U. ο. KwaZulu-Natal, Επιμ.) Durban.
- Schwab, J. J. (1969, November). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*, 78 (1), σσ. 1-23.

- Schwab, J. J., & Harper, W. R. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum*. National Education Association Center for the Study of Instruction (CSI): Washington.
- Simons, H. (2004). Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά Προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και τα Αναλυτικά Προγράμματα* (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ., σσ. 25 - 40). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Singh-Pillay, A., & Samuel, M. A. (2017, November 22). Life Sciences Teachers Negotiating Professional Development Agency in Changing Curriculum Times. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* , σσ. 1749 - 1763.
- Skilbeck, M. (2005). School-Based Curriculum Development. *The Roots of Educational Change* , σσ. 109-132.
- Slattery, P. (1994). Book review: A post-modern perspective on curriculum. *Australian Educational Researcher* , 21 (2), σσ. 115-118.
- Slattery, P. (2006 / 1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era. Second Edition*. New York / London: Routledge.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research* , 72 (3), σ. 387-431.
- Starr, K. (2011, 11 30). Principals and the Politics of Resistance to Change. *Educational Management Administration and Leadership* , 39 (6), σσ. 646–660.
- Stenhouse, L. (1975). Defining the curriculum problem. *Cambridge Journal of Education* , 5 (2), σσ. 104-108.
- Tanner, L. N. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's Laboratory School (1896-1904). *J. Curriculum Studies* , 23 (2), σσ. 101-117.
- Taole, M. J. (2013). Teachers' Conceptions of the Curriculum Review Process. *International Journal of Educational Sciences* , 5 (1), σσ. 39-46.
- Todd, V. E. (1986, Spring). Contributions of Ralph W. Tyler to the Curriculum Field. *Journal of Thought* . , 21 (1), σσ. 61 - 69.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Ανακτήθηκε: [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjapfjM3sviAhXXxMQBHS6ZCWAQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fblogs.ubc.ca%2Fewayne%2Ffiles%2F2009%2F02%2Ftyler\\_001.pdf&usg=AOvVaw3Z2wCjc7B8PjjuO7EO R\\_\\_](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjapfjM3sviAhXXxMQBHS6ZCWAQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fblogs.ubc.ca%2Fewayne%2Ffiles%2F2009%2F02%2Ftyler_001.pdf&usg=AOvVaw3Z2wCjc7B8PjjuO7EO R__).
- University of Toronto, (1992). *Faculty of Education. B. Edition. Restructuring Committee Report*. Toronto, Ontario: University of Toronto.

VanVeen, K., Slegers, P., & VandeVen, P. (2005). One teachers' identity, emotions, and commitment to change: A case study into cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education* (21), σσ. 917-934.

Vavetsi, C. (2019). 12+1 aspects of RE Curricula: Bernsteinian theoretical framework combined with Bråten's methodology. Tracing the 'religious educational identity'. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕΛΘΕ) / Greek Journal of Religious Education (GjRE)*, 2 (1), σσ. 17-38.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts / London: Harvard University Press.

Walker, D. F., & Soltis, J. F. (2009 / 1992). *Curriculum and Aims. 5th edition*. New York: Teachers College Press.

Willaime, J.-P. (2006). Different models for religion and education in Europe. Στο P. RED Co, *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries*. (σσ. 81 - 92). Hamburg: Universitat Hamburg.

Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5 (3), σσ. 65 - 71.

Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, 26 (2), σσ. 165-174.

Zeichner, K. M., Caro-Bruce, C., Klehr, M., & Sierra - Piedrahita, A. M. (2009). A school district-based action research program in the USA. Στο S. E. Noffke, & B. Somekh (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (σσ. 104 - 117). Los Angeles: Sage Publications.

Zimmerman, J. (2004). Leading organizational change is like climbing a mountain. *Educational Forum*, 68 (3), σσ. 234-242.

Zimmerman, J. (2006, 09). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It? *NASSP Bulletin*, 90 (3), σσ. 238 - 249.

## ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ

Αθανασίου, Ι. (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5 Πανελλήνιο Επιστημών Εκπαίδευσης - 19 - 21 Απριλίου 2015* (σσ. 125 - 140). Αθήνα: ΕΚΠΑ - Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας ΠΤΔΕ - Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Άνθιμος, Μητροπολίτης Αλεξανδρουπόλεως (2013). Εισήγηση στη Διαρκή Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδας σχετικά με το 'Υπόμνημα για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου'. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ.

Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σσ. 158 - 164). Αθήνα: Αρμός.

Αργυριάδης, Β. (2018, Ιούλιος - Σεπτέμβριος). Τι τρέχει με την τεχνολογία;. (Θ. Παπαθανασίου, Επιμ.) *Σύναξη* (147), σσ. 5-15.

Αργυριάδης, Ι. (1876). *Έκθεσις περί των εν Αθήναις Γυμνασίων και Ελληνικών Σχολείων προς το επί της δημοσίας εκπαιδύσεως υπουργείον, αποσταλείσα μετά τας γενικές εξετάσεις του σχολικού έτους 1875-6 και 1876-7*. Αθήναι.

Βαβουράκη, Α. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός;. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 389-397.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαλλιανάτος, Ά. (2013). Ο διάλογος και η κριτική στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σσ. 252 - 262). Αθήνα: Αρμός.

Βαλλιανάτος, Ά. (2016). *Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών 2016-17. 15/9/2016*. Χαλάνδρι.

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βασιλόπουλος, Χ. (1988). *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Βασσάλου, Ε. (2012, 02 28). *Λόγοι και αντίλογοι για το Νέο Σχολείο*. Ανάκτηση 05 27, 2019, από Πανελλήνια Ένωσις Θεολόγων: <http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/logoikaantilogoigiatoneoscholeio>

Βασσάλου, Ε. (2013, 12 17). *Από το Συγκρητισμό στην Πανθρησκεία. Το Ορθόδοξο μάθημα και η ευθύνη των Θεολόγων*. Ανάκτηση 05 20, 2019, από Πανελλήνια Ένωσις Θεολόγων: <http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/elenebassalou%C2%ABapotosynkretismostenpanthreskeiatoorthodoxomathe makaieeuthynetontheologon%C2%BB>

Βεΐκου, Χ., Σιγανού, Ά., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* (13), σσ. 55-68.

Βελισσάριος, Α. Β. (2007). *Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909. Διδακτορική διατριβή*. Πάτρα:

Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Βουλγαράκη - Πισίνα, Ε. (1998, Ιανουάριος - Μάρτιος). Μεταρρυθμίσεις και καθημερινότητα. *Σύναξη* (65), σσ. 18-29.

Βουλγαράκη-Πισίνα, Ε., & Μπου Σάμπα, Ρ. (2019). Χριστιανική Οικουμενικότητα, Εθνικισμοί και Πολιτισμοί. Η Εμπειρία ενός Βιωματικού Εργαστηρίου Θεολόγων. , 2(1),. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education* , 2 (1), σσ. 103 - 124.

Βρεττός, Γ. Ε., & Καψάλης, Α. Γ. (1994). *Αναλυτικά Πρόγραμματα. Θεωρία και Τεχνογνωσία Σχεδιασμού και Αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of the text.

Γαβρόγλου, Κ. (2017). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Γαζή, Έ. (2004). *Ο δεύτερος βίος των Τριών Ιεραρχών. Μια γενεαλογία του 'ελληνοχριστιανικού πολιτισμού'*. Αθήνα: Νεφέλη.

Γερμανός, Δ. (2012). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη: Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*. (24), σσ. 34 - 67.

Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών – νέες τάσεις. *Συνέδριο: η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 482-489). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών αγωγής.

Γεωργίου, Θ. (1993). Προλεγόμενα: Ή συζήτηση για τή μεταμοντέρνα κατάσταση. Στο J. F. Lyotard, *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (σσ. 9 - 19). Αθήνα: Γνώση.

Γεωργοπαπαδάκος, Α., & κ.α. (1998). *Το μεγάλο ερμηνευτικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Μαλλιάρης (Παιδεία).

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005, Ιανουάριος - Μάρτιος). Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η Θρησκευτική Αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύναξη* (93), σσ. 39 - 52.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2006). Προβλήματα Παιδείας. Άξονες και διαδρομή της παιδείας από την κλασική αρχαιότητα και το Βυζάντιο ως τις μέρες μας, *Διάβαση*63, σσ. 7-23.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2006 Β). Πρόσωπο και ετερότητα. Δοκίμιο για μια θεολογία της ετερότητας. *Ίνδικτος* (21), σσ. 87-125.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας. Στο *Πρακτικά της Επιστημονικής Ημερίδας 'Τα*

*Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών.* (σσ. 34 - 108). Νεάπολη Θεσσαλονίκης: Ιερά Μητρόπολη Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η Θεολογία της Ετερότητας και το Θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 351 - 366). Αθήνα: Αρμός.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2013 Β). Απάντηση στην κριτική του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 194 - 199). Αθήνα: Αρμός.

Γιαγκάζογλου, Σ., Στάθης, Γ., & Καλαϊτζίδης, Π. (2013). Υπόμνημα σχετικά με την Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ περί απαλλαγής από τα Θρησκευτικά. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σσ. 339 - 350). Αθήνα: Αρμός.

Γιανναράς, Χ. (1987). *Καταφύγιο ιδεών*. Αθήνα: Δόμος.

Γιανναράς, Χ. (1992). *Ορθοδοξία και Δύση στη Νεώτερη Ελλάδα*. Αθήνα: Δόμος.

Γριζοπούλου, Ό., & Καζάρη, Π. (2013). Τα Θρησκευτικά πέρα από τον κατηχητισμό. Βασικός στόχος του υποχρεωτικού μαθήματος είναι ο θρησκευτικός εγγραμματισμός, απαραίτητος στους νέους του 21ου αιώνα. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο - Ο διάλογος και η κριτική για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σσ. 451 - 454). Αθήνα: Αρμός.

Γριζοπούλου, Ό., & Καζάρη, Π. (2015). *Σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών Α Γυμνασίου. Παλαιά Διαθήκη: Προϊστορία του Χριστιανισμού. Ανατύπωση*. Αθήνα: Διόφαντος.

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή, Μεταρρύθμιση, Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α'. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Β' εκδ.* (σσ. 165 - 212). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δακοπούλου, Α., Καυκά, Δ., & Μανιάτη, Έ. (2018). Απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ρυθμιστικός παράγοντας εφαρμογής νέων προγραμμάτων σπουδών. *Μέντορας. Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (16), σσ. 115 - 125.



Δελικωνσταντής, Κ. Ζ. (2009). Η ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Στο Σ. Φωτίου, *Ανθρωποποιός Αγωγή* (σσ. 46-61). Αθήνα: Αρμός.

Δελικωνσταντής, Κ. (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και Προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς, *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 401 - 414). Αθήνα: Αρμός.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το 'ανακοπτόμενο άλμα'. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833 - 2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΔΙΣ. (2006). *Δελτίο Τύπου Γ' Συνεδρίας της Διαρκούς Ιεράς Συνόδου 2-11-2006*. Αθήνα: Ανακτήθηκε από: [http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/holysynod.asp?id=793&what\\_sub=d\\_tyrou](http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/holysynod.asp?id=793&what_sub=d_tyrou).

ΔΙΣ. (2012). *Δελτίο Τύπου Πρώτης Συνεδρίας της Δ.Ι.Σ. για τον μήνα Νοέμβριο (5/11/2012)*. Αθήνα.

ΔΙΣ. (2017). *Δελτίο Τύπου Δεύτερης Συνεδρίας της εκτάκτου συγκλήσεως της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος (9/3/2017)*. Αθήνα.

Δούκα, Κ. (2019, 01 21). *Ανισότητα: 26 δισεκατομμυριούχοι έχουν τον ίδιο πλούτο με 3,8 δισ. φτωχούς. Ο πλούτος τους αυξάνεται κατά 2,5δισεκ. \$ τη μέρα*. Ανάκτηση 05 05, 2019, από HuffPost Greece: [https://www.huffingtonpost.gr/entry/anisoteta-ora-meden-26-disekatommerioechoi-katechoen-iso-ploeto-me-to-ftochotero-50-tes-yes\\_gr\\_5c458468e4b0a8dbe172da40](https://www.huffingtonpost.gr/entry/anisoteta-ora-meden-26-disekatommerioechoi-katechoen-iso-ploeto-me-to-ftochotero-50-tes-yes_gr_5c458468e4b0a8dbe172da40)

Δουράνου, Α. Χ. (2007, Μάρτιος). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα* (6), σσ. 42 - 48.

ΕΘΕΒΕ (Ένωση Θεολόγων Βορείου Ελλάδος). (1984, Απρίλιος - Ιούνιος). Διακήρυξη για τους σκοπούς της Παιδείας. *Κοινωνία*, σσ. 271-5.

Επιτροπή Υπουργών, Ε. Έ. (2008). *Σύσταση για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος. (1913). Περί ορισμού των μαθημάτων κ.α., *Τεύχος Α'*, σσ. 580 - 626. Αθήναι.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. Β. (1914). Περί προγράμματος των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου και του γυμνασίου., *Τεύχος Α'*, σσ. 1997 - 2004. Αθήναι.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Ε. Δ. (1932). Περί αναλυτικού προγράμματος διδακτέων μαθημάτων σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως διά το σχολικόν έτος 1931 - 32., *Τεύχος Α'*, σσ. 73 - 88. Αθήναι.

Ζαγγογιάννης, Δ. Κ. (1889). *Συμβολαί εις την αναμόρφωσιν της παρ' ημίν Μέσης Εκπαιδύσεως*. Αθήναι: Αλέξανδρος Παπαγεωργίου.

- Ζηζιούλας, Ι. (2000, Οκτώβριος - Δεκέμβριος). Κοινωνία και ετερότητα. *Σύναξη*, σσ. 5 - 15.
- Ζηζιούλας Ι. (2003 / 2008). *Ελληνισμός και Χριστιανισμός. Η συνάντηση δύο κόσμων*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία
- Ζηζιούλας Ι. (2006). *Ορθοδοξία και σύγχρονος κόσμος*. Λευκωσία: Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου.
- Ζήσης, π. (1994). Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Εκκλησία*, ΟΑ (5), σσ. 166 - 168.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2000, Δεκέμβριος). Τα Θρησκευτικά ως βιβλικό μάθημα. *Νέα Εστία* (1729), σσ. 1020 - 1026.
- Ζωνάκης, Σ. (2019, Απρίλιος). Ο Θεός στο θρανίο. *Σχεδία* (69), σσ. 16 - 20.
- Θεοδωρίδης, Α., & Κουτσελίνη, Μ. (2006) Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης για θέματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση. Στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, Λευκωσία (σσ. 1045 - 1054).
- ΙΕΠ. (2015). *Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- ΙΕΠ. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Αναθεωρημένη έκδοση σύμφωνα με το ΦΕΚ 2105/19-6-2017*. . Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ιερώνυμος. (2016). *Επιστολή Μακαριωτάτου Αρχιεπισκόπου Αθηνών και πάσης Ελλάδος κ. Ιερωνύμου Β΄ προς τον Πρόεδρο της Κυβερνήσεως και τους Προέδρους των Κοινοβουλευτικών Ομάδων. 27 Σεπτεμβρίου 2016*. Αθήνα: Ανάκτηση από: <https://www.exapsalmos.gr/2016/09/28/mia-syglonistiki-epistoli-pros-ton-prothypourgo-ke-tous-archigous-ton-kommaton-o-archiepiskopos-ieronymos-apodomi-tis-dolies-praxis-filistin-pedia/>.
- Ιορδανίδης, Γ. Δ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ισπυρίδης, Δ. (2017). Τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων. Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά*. (σσ. 69 - 76). Θεσσαλονίκη: Θεολογική Σχολή ΑΠΘ.
- Καζταρίδου, Α. (2012). Παιδαγωγική αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Το παράδειγμα του νερού. *6ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ: "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος"*. Θεσσαλονίκη: Ανάκτηση από: <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ve>

d=2ahUKewjBI56A48fiAhWOxIsKHUmnAKsQFjABegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kpe.gr%2Fproceedings%2F7\_Didactic\_Methodology\_%26\_Proposals%2F28\_Kaztaridou.pdf&usg=AOvVaw0s.

Καλαϊτζίδης, Π. (2000, Απρίλιος - Ιούνιος). Τα Θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα. *Σύναξη* (73), σσ. 60 - 83.

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. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 367 - 388). Αθήνα: Αρμός.

Καραμούζης, Π. (2007). Θρησκείες και διαπολιτισμικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο. *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*. (σσ. 1154 - 1159). Ιωάννινα: Ανάκτηση από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1084-1235.pdf>.

Καραμούζης, Π., & Τσιρέβελος, Ν. (2018). Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Πληρότητα και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ (υπό έκδοση).

Καραμούζης, Π., & Τσιρέβελος, Ν. (2018 Β). Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών στη Θρησκευτική Αγωγή: Το παρόν και το μέλλον για το όραμα του Νέου Σχολείου, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (υπό έκδοση)

Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα / The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*. DOI: 10.30457/30420195 , 2 (1), σσ. 61-86.

Καρράς, Κ. Γ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα. Ιστορία-Μεταβάσεις-Προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία. Μεθοδολογία διδακτικής έρευνας*. Αθήνα: ΟΑΕΔ / Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / ΕΚΠΑ (Ανάκτηση από: <http://hdl.handle.net/10795/1095>).

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα - δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κιοσσέ, Ε. (2014). *Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία και το παιδαγωγικό έργο του Hugo Gaudig. Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής.

Κογκούλης, Ι. Β. (1985). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση (1833 - 1932). Συμβολή στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. (1993 ). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πενήκονταετία 1932 - 1982*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. Β. (2009). Το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημόσιο Σχολείο. Διαπιστώσεις και Προοπτικές. Στο *Χαριστήριος Τόμος 'Φιόρα τιμής για τον Μητροπολίτη Ζακύνθου Χρυσόστομο Β' Συνετό* (σσ. 425 - 434). Ζάκυνθος.

Κογκούλης, Ι. Β. (2011, Απρίλιος - Ιούνιος). Η ωφέλιμος παιδεία και το ελληνικό σχολείο. *Κοινωνία*, ΝΔ (2), σσ. 135 - 147.

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ., & Γεώργιος, Λ. (2015). Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μία ποιοτική έρευνα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*. (7), σσ. 178-193.

Κορναράκης, Κ. Ι. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα Πατερικής Ανθρωπολογίας και Ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.

Κορναράκης, Κ. (2018, Ιούλιος - Σεπτέμβριος). 'Ήμουν απλώς άνθρωπος': Η κρίση της εφηβικής ηλικίας, η αναζήτηση ταυτότητας και οι ταινίες με βαμπίρ σε θρησκευτικό πλαίσιο. *Σύναξη*, σσ. 62 - 74.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει - Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2010 Β, Ιούλιος- Σεπτέμβριος). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη* (115), σσ. 37-49.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013, Απρίλιος - Ιούνιος). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία* (146), σσ. 123 - 135.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013 Β). Το τέλος των Θρησκευτικών στο σχολείο. Εικόνες από ένα ζοφερό μέλλον. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σσ. 284 - 291). Αθήνα: Αρμός.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014). Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Μία θρησκευοπαιδαγωγική έρευνα σε μία αντιθρησκευτική κοινωνία. *Πρακτικά : 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή "Ποια γνώση έχει πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - Συγκριτικές προσεγγίσεις"*, (σσ. 192 - 206). Πάτρα.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. Αθήνα: Guttenberg.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015 Β). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3 (1), σσ. 139 - 153.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2016, Οκτώβριος - Δεκέμβριος). Ερμηνεύοντας τη σημερινή κρίση στην παιδεία και τη θρησκευτική εκπαίδευση με τα φώτα δάσκαλου Παναγιώτη Νέλλα ή ζώντα τη μέρα της μαρμότας. *Σύναξη* (140), σσ. 41 - 52.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2017). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. Στο 1. Π. Θεολόγων, *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά*. (σσ. 8 - 13). Θεσσαλονίκη: Θεολογική Σχολή ΑΠΘ.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (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 (ΕλΘΕ) Greek Journal of Religious Education (GjRE)*, 1 (1), σσ. 1 - 8.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018 Β, 3 6). *Η βραχεία ιστορία της Διδακτικής των Θρησκευτικών στη Θεολογική Σχολή και το μέλλον της*. Ανάκτηση 9 17, 2018, από Researchgate:

[https://www.researchgate.net/publication/323585417\\_MARIOS\\_KOUKOUNARAS\\_LIANKES\\_E\\_bracheia\\_istoria\\_tes\\_Didaktikes\\_ton\\_Threskeutikon\\_ste\\_Theologike\\_Schole\\_kai\\_to\\_mellon\\_tes](https://www.researchgate.net/publication/323585417_MARIOS_KOUKOUNARAS_LIANKES_E_bracheia_istoria_tes_Didaktikes_ton_Threskeutikon_ste_Theologike_Schole_kai_to_mellon_tes)

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018 Γ). Πίστη και 'Χριστιανική παιδεία και αγωγή' με βάση τις Επιστήμες της Αγωγής. Στο *Δίκαιον Όφλημα. Τιμητικός τόμος επί τη πεντηκονταετηρίδι Αρχιερατείας του Μητροπολίτου Καρυστίας και Σκύρου κ.κ. Σεραφείμ* (σσ. 589 - 601). Αθήνα.

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

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. Πρακτικά Συνεδρίου, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος*. (Τόμ. Β', σσ. 201-212).

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Γκριλής, Γ. (2019). *Κάτι αλλάζει στη σχολική τάξη; Παρατηρώντας τη διδασκαλία του Νέου Προγράμματος Θρησκευτικών*. Αδημοσίευτη μελέτη. Υπεβλήθη στο περιοδικό Μέντορας προς δημοσίευση.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., & Μουρατιάν, Ζ. (2003). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: Ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 155 - 164). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2004). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως θεωρία και ως πράξη με νόημα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 91 - 99). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουμαρόπουλος, Σ. (1998, Ιανουάριος - Μάρτιος). Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των Θρησκευτικών διδακτικών βιβλίων του Γυμνασίου. *Κοινωνία*, 41 (1), σσ. 109 - 116.

Κούρτης, Ά. (2005, Ιανουάριος - Μάρτιος). Τα Θρησκευτικά ως Θεολογικό - Ομολογιακό Μάθημα. *Σύναξη* (93), σσ. 53 - 59.

Κουτσάκος, Ι. (1980). *Σύγχρονη Διδακτική*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Κρίππας, Γ. Η. (2011, Απρίλιος - Ιούνιος). Το μάθημα των θρησκευτικών από απόψεως νομικής και εγκληματολογικής. *Κοινωνία*, ΝΔ (2), σσ. 162 - 180.

Κρίππας, Γ. Η. (2014, 01 31). *Το ατομικόν δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας της Εκκλησίας να καθορίζει η ίδια την ύλη του ΜτΘ*. Ανάκτηση 05 10, 2019, από Πανελλήνια Ένωσις Θεολόγων: <http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/toatomikondikaiomatesthreskeutikeseleutheriastesekklesiasnakathorizeidiat-enyletoutmtth>

Κωνσταντίνου, Κ., & Νεοφύτου, Λ. (2014). Η αξιοποίηση των μεταμοντέρνων θεωριών από την εκπαιδευτική πολιτική και η ανάδειξη της κριτικής παιδαγωγικής ως εργαλείο ανάλυσης των προοπτικών ενός σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος. *13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σσ. 31 - 43). Λευκωσία.

Μαγριπλής, Δ. Γ. (2005, Ιανουάριος - Μάρτιος). Η εκπαίδευση υπό το φως των νέων συνθηκών. Προβληματισμοί για το μέλλον της Θρησκευτικής Παιδείας. *Σύναξη* (93), σσ. 60 - 66.

Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η., & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και Εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή Συνεργάτης;. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 98 - 108). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαρτίνου - Κανάκη, Σ. (2009). *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Η Διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και πράξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 53 - 69). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσούκας, Ν. Α. (1981, Ιούλιος - Σεπτέμβριος). Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος. *Κοινωνία*, ΚΔ (3), σσ. 307 - 320.

Μαυρογιώργος, Γ. (2010, 01 14). *Αναλυτικά Προγράμματα και το «παραπρόγραμμα» των εξετάσεων*. Ανάκτηση 04 01, 2019, από Χρ. Ρέππας: [http://chrreppas.blogspot.com/2010/01/blog-post\\_14.html](http://chrreppas.blogspot.com/2010/01/blog-post_14.html)

Μόσχος, Δ. (2013). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών: Απάντηση σε καλοπροαίρετους. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγγάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο νέο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σσ. 263 - 274). Αθήνα: Αρμός.

Μουζέλης, Ν. (1995 10 16). Η διδασκαλία των Θρησκευτικών. *Το Βήμα* .

Μπάκας, Θ. (2009, Σεπτέμβριος). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη* (3), σσ. 47-56.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Β' εκδ.* . Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Μπελικαΐδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μωραΐτης, Δ. Ν. (1935). *Θρησκευτική και ηθική αγωγή. Εν Αθήναις: Τύποις "Φοίνικος"*. Αθήναι: Τύποις "Φοίνικος".

Νεοφύτου, Λ. (2011). Ο εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: δημιουργός, φορέας ανάπτυξης ή όργανο για διασφάλιση της συνέπειας στην εφαρμογή. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (12), σσ. 2-7.

Νίκας, Α. Θ. (1992). *Διδακτική του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Αθήνα: Βιβλιονομία.

Νικολόπουλος, Π. Δ. (2006). *Χωρισμός Κράτους Εκκλησίας*. Αθήνα: Α. Σάκκουλας.

Ντούνης, Α. (2016, 5 4). *Θεωρίες Κοινωνικής Αλλαγής - Εισαγωγή στην έννοια / Ορισμοί*. Ανάκτηση 2 9, 2019, από Socialpolicy.gr: <http://socialpolicy.gr/2016/05/θεωρίες-κοινωνικής-αλλαγής-εισαγωγ.html>

ΟΛΜΕ. (2008). *Ανακοίνηση για το Μάθημα των Θρησκευτικών 16/9/08*. Αθήνα.

Ορθόδοξη Πορεία. (2013, 10 21). *Πορίσματα ημερίδος της ΠΕΘ (Πανελλήνιος Ένωσις Θεολόγων) και της Εστίας Πατερικών Μελετών για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία*. Ανάκτηση 05 28, 2019, από Ορθόδοξη Πορεία: <https://www.orp.gr/?p=5926>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Τ. Ε. (2011). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων (Δ' Έκδοση, Αναθεωρημένη)*. Λευκωσία, Κύπρος.

Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2004). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 183 - 190). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πανταζίδης, Ι. (1889). *Γυμνασιακή παιδαγωγική : Προς χρήσιν των τε φοιτητών της φιλολογίας και πάντων εν γένει των διδασκάλων της μέσης εκπαίδευσως*. Αθήναι: Ανέστης Κωνσταντινίδης.

Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2013). Τα Θρησκευτικά στο έλεος των συνηγόρων τους. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σσ. 459 - 462). Αθήνα: Αρμός.

Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2018, Ιούλιος - Σεπτέμβριος). Προλογικό. *Σύναξη* (147), σσ. 3-4.

Παπαϊωάννου, Μ. (2018). Μπορεί να είναι αποτελεσματικός ο διδακτικός διαθηρησκειακός διάλογος στο Μάθημα των Θρησκευτικών; Μία εμπειρική έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 1(1), 41-62.

Πασιαρδής, Π., & Καφά, Α. (2015). *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. (Α. Οικονόμου, Επιμ.) Λευκωσία: Erasmus+ Programme 2014-2020.

ΠΕΘ. (1984, Απρίλιος - Ιούνιος). Έγγραφο 51/ 27-3-1984 προς το ΥΠΕΠΘ. Προτάσεις βελτίωσης των άρθρων του σχεδίου νόμου για την Παιδεία. *Κοινωνία*, σσ. 269-271.

ΠΕΘ, Τομέας Παιδείας (2007, Απρίλιος - Ιούνιος). Τα νέα βιβλία των Θρησκευτικών.. *Κοινωνία*, Ν (2), σσ. 152 - 164.

ΠΕΘ. (2013, 12 10). *Η θέση της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων για το νέο (πιλοτικό) Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Ανάκτηση 05 20, 2019, από Πανελλήνια Ένωσις Θεολόγων: <http://www.petheol.gr/arhtra/to-mathema-ton-threskeutikon/ethesetspanelleniasenosestheologongiatoneopilotikoprogrammaspoudonstathreskeutikademotikoukaigygnasiou>

Περράκη, Ε. (2007 ). *Η Παιδαγωγική Θεωρία του Paulo Freire υπό το πρίσμα της Φεμινιστικής οπτικής*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Φιλοσοφική Σχολή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών.

Περσελής, Ε. Β. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της Χριστιανικής Αγωγής*. Αθήνα: Αρμός.

Περσελής, Ε. (2004). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πέτρου, Ι. Σ. (2012). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Στο Δ. Α. Κούκουρα, & Β. Μητροπούλου - Μούρκα (Επιμ.), *Αγωγή αγάπης και ελευθερίας. Τιμητικό αφιέρωμα στον Ομότιμο Καθηγητή Χρήστο Κ. Βασιλόπουλο*. (σσ. 361 - 384). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Πέτρου, Ι. Σ. (2017). *Χριστιανισμός και Κοινωνία, Β' έκδοση αναθεωρημένη και επαυξημένη*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.

Πηγάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική - Κριτική εκπαιδευτική καινοτομία. Μαθήματα από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πονηρός, Ε. Σ. (2013). *Όρθόδοξη χριστιανική παιδεία και έλληνικό σχολείο, Θεολογική θεμελίωση, Νομική κατοχύρωση, Ιστορική δικαίωση, Άνασκευή ποικίλων ισχυρισμών*.



(Ανακτήθηκε από: <http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/euangelosstronerosneaekdosebasismenesepalaiaspalmata>). Αθήνα: Πελασγός.

*Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αναθεωρημένο. (2017). 9/6/2017. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

*Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αναθεωρημένο. (2017 Β). Αριθμ. 1 01470/Δ2 . Αρ. Φύλλου 2104. 19/06/2017. Αθήνα: Εφημερίδα της Κβερνήσεως.

*Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. (2016). Αριθμ. 143575/Δ2. 13 Σεπτεμβρίου 2016. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Περάκης, Η. (2016, 11 25). *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά: Ένα πνευματικό οίδημα που απειλεί την ορθόδοξη χριστιανική νεότητα*. Ανάκτηση 10 26, 2018, από ipaideia.g: <http://www.ipaideia.gr/paideia/iraklis-rerakis-to-neo-programma-spoudon-sta-thriskeutika-ena-pneumatiko-oidima-pou-apeilei-tin>

Περάκης, Η. (2016 Β, 10 19). *Θρησκευτικά: Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και οι «ιερές» ευθύνες*. Ανάκτηση 11 20, 2018, από ekklesiaonline: <https://www.ekklesiaonline.gr/ellada/thriskeftika-to-neo-programma-spoudon-kai-oi-ieres-efthynes/>

Περάκης, Η. (2017, 09 04). *Οι ιδεοληψίες της πολιτείας, ως αιτία έντασης των σχέσεών της με την Εκκλησία για τα θρησκευτικά*. Ανάκτηση 06 28, 2019, από Ακτίνες: [http://aktines.blogspot.com/2017/09/blog-post\\_50.html](http://aktines.blogspot.com/2017/09/blog-post_50.html)

Σεραφείμ Μητροπολίτης Πειραιά, (2018, 04 02). *Δυναμική παρέμβαση του Μητροπολίτη Πειραιώς για Θρησκευτικά*, ΕκκλησίαOnLine. Ανάκτηση 05 27, 2019, από ekklesiaonline.gr : <https://www.ekklesiaonline.gr/nea/dynamiki-paremvasi-tou-mitropolit-pireos-gia-thriskeftika/>

Σκορδούλης, Μ. (2015). *Πελατοκεντρική Στρατηγική και Ανταγωνιστικό Πλεονέκτημα μέσω της Ικανοποίησης των Πελατών: Η Περίπτωση του Τραπεζικού Κλάδου.Διπλωματική εργασία*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Σταμούλης, Χ. (2012, 11 05). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανάκτηση 05 18, 2019, από antidosis: [https://antidosis.wordpress.com/2012/11/05/χρυσόστομος-α-σταμούλης-το-μάθημα-τω/#\\_ftn1](https://antidosis.wordpress.com/2012/11/05/χρυσόστομος-α-σταμούλης-το-μάθημα-τω/#_ftn1)

Σταμούλης, Χ. (2018). Ο σπαραγμός του σταυρωμένου, οι κλόουν, οι παλιάτσοι και οι γελωτοποιοί. Ένας διάλογος με την Κρόνακα του Κυριάκου Μαργαρίτη. *Αντίβολα* (2), σσ. 341 - 350.

ΣΤΕ. (2017). Απόφαση Αριθμός 660/2018 του Συμβουλίου της Επικρατίας. 6 Ιουνίου 2017. Αθήνα.

Σύνταγμα της Ελλάδος (1952), Άρθρο 16

- Τεγόπουλος, & Φυτράκης. (1993). *Ελληνικό Λεξικό, Ζ' εκδ.* Αθήνα: Αρμονία Α.Ε.
- Τερζής, Ν. (1981, Ιανουάριος). Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1980). *Φιλολόγος* (23), σσ. 272-281.
- Τσανανάς, Γ., & Μπάρλος, Α. (2015). *Σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών Β Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη: Ο Ιησούς Χριστός και το έργο Του. Ανατύπωση.* Αθήνα: Διόφαντος.
- Τσανανάς, Γ., Γριζοπούλου, Ό., Καζλάρη, Π., & Μπάρλος, Α. (1998, Ιούλιος - Σεπτέμβριος). Το νέο βιβλίο της Β Γυμνασίου: Πληροφορίες, διευκρινήσεις και οδηγίες για τη διδασκαλία του. *Κοινωνία*, 41 (3), σσ. 282 - 292.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσούλιας, Ν. (2017, 03 26). *Μετασηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού.* Ανάκτηση 01 05, 2018, από Αλφαβήτα: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/216187\\_metashimatismos-toy-rolou-toy-sholeiou-kai-toy-ekpaideytikou](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/216187_metashimatismos-toy-rolou-toy-sholeiou-kai-toy-ekpaideytikou)
- Υφαντή, Α. Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (113), σσ. 57-63.
- Υφαντή, Α. Α. (2004). *Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μία κριτική προσέγγιση'. Στο 3ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, Πάτρα, 1-3 Οκτωβρίου.* Ανάκτηση 09 2 2019, από [elemedu.upatras.gr](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/yfanti.htm): <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/yfanti.htm>
- ΦΕΚ. (1935, 11 09). *Προεδρικό Διάταγμα 537/1935.* Ανάκτηση 05 15, 2019, από [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/index.php](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php)
- ΦΕΚ. (1961, 09 13). *Προεδρικό Διάταγμα 160/1961.* Ανάκτηση 05 15, 2019, από [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/index.php](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php)
- ΦΕΚ. (1979, 03 15). *Προεδρικό Διάταγμα 79/1978.* Ανάκτηση 05 15, 2019, από [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/index.php](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php)
- ΦΕΚ. (1985). *Νόμος 1566/30-9-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Αθήνα.
- ΦΕΚ. (1998). *ΦΕΚ 406/5-5-1998. Αναλυτικό Πρόγραμμα του Μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ. (2003). *ΦΕΚ 303/Β/13.03.2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ. (2016). *ΦΕΚ 2920/Β/13-09-2016.* Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

- ΦΕΚ. (2017). ΦΕΚ 2104/Β/19-06-2017. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ. (2017 Β). ΦΕΚ 2105/Β/19-06-2017. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Φιλίππου, Σ. (2014). Η διδασκαλία ως πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος. *Εκπαιδευτική Ημερίδα από Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ενδομηματική Επιτροπή Ανάπτυξης και Βελτίωσης Σχολικής Μονάδας), ΠΙ & ΠΚ «Αποτελεσματική Διδασκαλία: Προβληματισμοί – Προτάσεις – Πρακτικές Εφαρμογές*. Λεμεσός.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φούσκας, Κ. (1983, Οκτώβριος - Δεκέμβριος). Τα Πατερικά κείμενα στη Γενική Εκπαίδευση. *Κοινωνία*, σσ. 349 - 371.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλάμπους, Γ., & Νεοφύτου, Λ. (2014). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: διερευνώντας τις γνώσεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών. *13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 83 - 91). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, σσ. 31-48.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2009 Α). Σκοποί και στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο Η. Ματσαγγούρας, & Γ. Χατζηγεωργίου (συμμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις* (σσ. 109 - 146). Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2009 Β). Το σκεπτικό του Tyler. Στο Η. Ματσαγγούρας, & Γ. Χατζηγεωργίου (συμμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις* (σσ. 169 - 178). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2004). Το Ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα Ανοιχτά και Κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και τα Αναλυτικά Προγράμματα* (σσ. 77 - 90). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χρυσόστομος, Μητροπολίτης Μεσσηνίας (2013). Εισήγηση για τα Θρησκευτικά στη Διαρκή Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος (5 - 11 - 2012). Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 175 - 182). Αθήνα: Αρμός.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στάσεων και των αντιλήψεων των θεολόγων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στο Μάθημα των Θρησκευτικών.

#### Α. Δημογραφικά

1. ΦΥΛΟ
2. Έτος γέννησης
- 3<sup>α</sup>. Πιστεύετε σε κάποιο θρήσκευμα; 3β. Αν ναι, σε ποιο;
4. Ποιος είναι ο ανώτερος τίτλος σπουδών σας;
- 5α. Έχετε επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής; 5 β. Αν ναι, σε ποιο επίπεδο;
6. Πόσα χρόνια διδάσκετε Θρησκευτικά στο σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό);
7. Στα χρόνια υπηρεσίας πόσες φορές σας έχει ζητηθεί να εφαρμόσετε αλλαγές Α.Π.Σ. της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης;

#### (1. Διαφωνώ απόλυτα – 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

#### Β. Στάσεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή γενικά.

8. Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες.
9. Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.
10. Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής/κτρια των αλλαγών.
11. Συχνά προτείνω νέες προσεγγίσεις για πράγματα.
12. Κάνω ο,τιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.
13. Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες.

#### Γ. Αντιλήψεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

14. Μία επιτυχημένη αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να δίνει πρωτοβουλίες για αυτενέργεια στους Θεολόγους εκπαιδευτικούς

15. Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών.
16. Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης.
17. Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά.
18. Μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη.
19. Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, δεν βελτιώνει τη μάθηση επειδή η διδασκαλία είναι πιο σύνθετη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.
20. Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση.
21. Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που στοχεύει στον εκπαιδευτικό αναστοχασμό του μαθητή/της μαθήτριας βελτιώνει τη θρησκευτική μάθηση.

#### **Δ. Στάσεις και αντιλήψεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές**

22. Οι καλοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επίγνωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών.
23. Η ενσωμάτωση σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να έχει όφελος.
24. Οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν οφέλη από τη συμπερίληψη σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση .
25. Η ενσωμάτωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής δεν έχει αλλοιώσει την Θρησκευτική Εκπαίδευση.

#### **Ε. Δυσκολίες στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ.**

26. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω.
27. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ' αυτές.

28. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση.
29. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης
30. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη υλικών, εγκαταστάσεων και απαραίτητων πόρων.
31. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συντονισμού και επιμορφώσεων.
32. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός , ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν.
33. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω ήδη συγκεντρώσει το υλικό μου καταβάλλοντας κόπο και χρόνο και η αλλαγή με υποχρεώνει να συγκεντρώσω καινούριο υλικό από την αρχή.
34. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι με το παλαιότερο κάθε φορά Α.Π.Σ. νιώθω πάντα ασφάλεια και σιγουριά.
35. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.

#### **Στ. Εφαρμογή της αλλαγής του ΑΠΣ από τους Θεολόγους εκπαιδευτικούς**

36. Όταν σχεδιάζω τη διδασκαλία της επόμενης ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ' όψιν μου τον Φάκελο του Μαθητή
37. Όταν σχεδιάζω το Μάθημα της επόμενης μου ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ' όψιν μου τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της ενότητας.
38. Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.
39. Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας.
40. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση.
41. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ.

42. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες , κατά κύριο λόγο, συμμετέχουν σε ανάλυση κειμένων μέσω ερωτήσεων-αποκρίσεων.
43. Στο τέλος του μαθήματος ζητώ από τους/τις μαθητές/τριες να αναστοχαστούν όσα έκαναν και είπαν στη διδασκαλία του μαθήματος.
44. Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα.
45. Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας περιλαμβάνει τρόπους εφαρμογής της νέας ύλης σε συνθήκες καθημερινής ζωής των μαθητών και προφορική ή γραπτή έκφραση στη διάρκεια ή στο τέλος της διδασκαλίας .

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
<b>Πίνακας 1.</b> Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)	111
<b>Πίνακας 2.</b> Φύλο	118
<b>Πίνακας 3.</b> Πίστη στον Θεό	118
<b>Πίνακας 4Α.</b> Τίτλος Σπουδών	119
<b>Πίνακας 4Β.</b> Τίτλος Σπουδών ανά φύλο	119
<b>Πίνακας 5Α.</b> Επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής	119
<b>Πίνακας 5Β.</b> Επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής ανά φύλο	120
<b>Πίνακας 5Γ.</b> Τίτλοι σπουδών στις επιστήμες της αγωγής ανά φύλο	120
<b>Πίνακας 6.</b> Επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής ανά τίτλο σπουδών	121
<b>Πίνακας 7Α.</b> Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην πίστη στον Θεό και στις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής	121
<b>Πίνακας 7Β.</b> Πίστη στον Θεό και τίτλοι Παιδαγωγικών Σπουδών	121
<b>Πίνακας 8.</b> Κατανομή ετών γέννησης	122
<b>Πίνακας 9.</b> Χρόνια προϋπηρεσίας ανά φύλο	123
<b>Πίνακας 10.</b> Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες	123
<b>Πίνακας 11.</b> Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής/κτρια των αλλαγών.	124
<b>Πίνακας 12.</b> Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες	124
<b>Πίνακας 13.</b> Η αλλαγή των Α.Π.Σ. συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα	125
<b>Πίνακας 14.</b> Κάνω οτιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή που μου ζητά το Α.Π.Σ.	125
<b>Πίνακας 15.</b> Συσχέτιση Τίτλου Σπουδών – ‘Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές των Α.Π.Σ. ευχάριστες’	126
<b>Πίνακας 16.</b> Συσχετίσεις ανάμεσα στην τάση για δοκιμή νέων ιδεών με τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ.	128
<b>Πίνακας 17.</b> Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών	129
<b>Πίνακας 18.</b> Μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη	130
<b>Πίνακας 19.</b> Συσχέτιση ημερομηνίας γέννησης, τίτλου σπουδών και χρόνων προϋπηρεσίας με τη δήλωση ‘Μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη’	131
<b>Πίνακας 20.</b> Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά	132
<b>Πίνακας 21.</b> Η δήλωση ‘ Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά’ σε συνδυασμό με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής.	132
<b>Πίνακας 22Α.</b> Chi-Square Tests: Συσχέτιση ‘Πίστη στον Θεό’ - ‘Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά’	133



<b>Πίνακας 22B.</b> Η δήλωση ‘Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού γενικά’, σε συνδυασμό με τη Θρησκευτική πίστη	133
<b>Πίνακας 23A.</b> Chi-Square Test: Συσχέτιση ‘Πίστη στον Θεό’ - ‘Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης’	134
<b>Πίνακας 23B.</b> Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης σε συσχέτιση με την πίστη στον Θεό	134
<b>Πίνακας 24.</b> Συσχέτιση βελτίωσης της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης και θρησκευτικού γραμματισμού.	135
<b>Πίνακας 25.</b> Μία επιτυχημένη αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να δίνει πρωτοβουλίες για αυτενέργεια στους Θεολόγους εκπαιδευτικούς	135
<b>Πίνακας 26.</b> ‘Μια αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση’	136
<b>Πίνακας 27.</b> Συσχέτιση της δήλωσης ‘Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση’ με την ημερομηνία γέννησης και τα χρόνια προϋπηρεσίας	137
<b>Πίνακας 28.</b> Η δήλωση ‘ Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, βοηθά στην αποτελεσματική οικοδόμηση της θρησκευτικής γνώσης επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση’, σε συνδυασμό με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής	138
<b>Πίνακας 29.</b> Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που στοχεύει στον εκπαιδευτικό αναστοχασμό του μαθητή/της μαθήτριας βελτιώνει τη θρησκευτική μάθηση	139
<b>Πίνακας 30.</b> Οι καλοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επίγνωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών	141
<b>Πίνακας 31.</b> Οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν οφέλη από τη συμπερίληψη σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση	141
<b>Πίνακας 32.</b> Η ενσωμάτωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής δεν έχει αλλοιώσει την Θρησκευτική Εκπαίδευση	141
<b>Πίνακας 33.</b> Η δήλωση ‘Οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν οφέλη από τη συμπερίληψη σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση’ σε συνδυασμό με τις σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής	142
<b>Πίνακας 34.</b> Η ενσωμάτωση σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να έχει όφελος’ σε συνδυασμό με τη θρησκευτική πίστη	143
<b>Πίνακας 35.</b> Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω	144
<b>Πίνακας 36.</b> Συσχέτιση της δήλωσης ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση	

των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω.’ με τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ.	145
<b>Πίνακας 37.</b> ‘Έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός, ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν’	147
<b>Πίνακας 38.</b> Η δήλωση ‘ Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός , ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν’ σε συνδυασμό με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής	148
<b>Πίνακας 39.</b> ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης’	150
<b>Πίνακας 40.</b> Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης’ σε συνδυασμό με το φύλο	151
<b>Πίνακας 41.</b> ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη υλικών, εγκαταστάσεων και απαραίτητων πόρων’	152
<b>Πίνακας 42.</b> ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συντονισμού και επιμορφώσεων’	152
<b>Πίνακας 43Α.</b> ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω’	153
<b>Πίνακας 43Β.</b> ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω’ σε συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής.	154
<b>Πίνακας 44.</b> ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ’ όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση’	155
<b>Πίνακας 45.</b> Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ’ αυτές	156
<b>Πίνακας 46.</b> Όταν σχεδιάζω το Μάθημα της επόμενης μου ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ’ όψιν μου τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της ενότητας	157
<b>Πίνακας 47.</b> Όταν σχεδιάζω τη διδασκαλία της επόμενης ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ’ όψιν μου τον Φάκελο του Μαθητή	158
<b>Πίνακας 48.</b> Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας	158
<b>Πίνακας 49.</b> Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.	159
<b>Πίνακας 50.</b> Συσχετίσεις δηλώσεων σχετικά με την εκκίνηση της διδασκαλίας και των δυσκολιών που προκύπτουν εξαιτίας της έλλειψης επιμορφώσεων.	160
<b>Πίνακας 51.</b> ‘Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ’	162
<b>Πίνακας 52.</b> ‘Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα	

γνώση'	162
<b>Πίνακας 53.</b> Συσχέτιση δηλώσεων 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση' και 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ' με τη δήλωση 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω'	163
<b>Πίνακας 54.</b> Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, κατά κύριο λόγο, συμμετέχουν σε ανάλυση κειμένων μέσω ερωτήσεων-αποκρίσεων	164
<b>Πίνακας 55.</b> Στο τέλος του μαθήματος ζητώ από τους/τις μαθητές/τριες να αναστοχαστούν όσα έκαναν και είπαν στη διδασκαλία του μαθήματος	165
<b>Πίνακας 56.</b> Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα	165
<b>Πίνακας 57.</b> Συσχέτιση δηλώσεων: 'Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα' και 'Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του'	166
<b>Πίνακας 58.</b> Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας περιλαμβάνει τρόπους εφαρμογής της νέας ύλης σε συνθήκες καθημερινής ζωής των μαθητών και προφορική ή γραπτή έκφραση στη διάρκεια ή στο τέλος της διδασκαλίας	171