

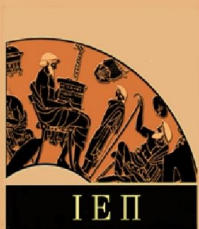
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών

MENTOR

A Journal of Scientific and Educational Research



ΤΕΥΧΗ 17 - 18

2019

ISSUES 17 - 18

Αθήνα / Athens

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΡΑΛΗΣ, Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.

ΧΡΥΣΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΖΩΗ ΓΕΙΤΟΝΑ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΡΙΝΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΧΑΡΙΤΩΝΙΔΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΜΠΑΤΑΡΓΙΑΣ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΜΑΡΘΑ ΘΩΜΟΠΟΥΛΟΥ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΜΑΚΡΟΣΤΕΡΓΙΟΣ, Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΚΥΡΙΑΚΗ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΙΔΟΥ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΑΡΓΥΡΩ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Προσωπικό του Ι.Ε.Π.

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΦΡΑΓΚΑΛΕΞΗ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

Φιλολογική επιμέλεια

Άννα Γεωργιάδου

Βασιλική Κάντα

Αγγελική Σαπουνά

Καλλιόπη Φραγκαλέξη

Ηλεκτρονική επεξεργασία - Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο

Ευάγγελος Μακροστέργιος

Επιμέλεια έκδοσης

Αναστασία Κότσιρα

MENTOPAS

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο *MENTOPAS* εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του Ι.Ε.Π. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Ιωάννης Αντωνίου

Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Αναστασία Κότσιρα

ISSN 2529-1211

Copyright © 2019 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων, Περιοδικό *MENTOPAS*

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ: 210 6014206

E-mail: mentor@iep.edu.gr

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΗ 17 - 18
2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΠΥΡΟΣ ΚΙΟΣΣΕΣ	5	<i>«Δίκτυα κειμένων»: θεωρητικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των διακεμενικών σχέσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας</i>
ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ ΛΙΑΓΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΚΡΙΛΗΣ	25	<i>Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ	55	<i>Το διοικητικό σύστημα και οι ελληνικές κοινότητες στην Οθωμανική Αυτοκρατορία: μια πρόταση εμπλουτισμού του μαθησιακού υλικού της Ιστορίας</i>
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΕΝΤΖΕΛΑ	80	<i>Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας Γυμνασίου: μία πρόταση εφαρμογής</i>
ΣΟΦΙΑ ΚΑΝΤΑΡΑΚΗ	100	<i>Συν-αξιοποίηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και των Ψηφιακών Περιβαλλόντων στην ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικές εκδοχές και προσεγγίσεις</i>
ΠΕΤΡΟΥΛΑ ΓΙΑΝΝΟΥΣΗ	116	<i>Μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων μερών και αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των εφήβων</i>
ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΚΑΛΟΓΕΡΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑ ΛΟΥΝΤΖΗ	133	<i>Εκπαιδευτικό σενάριο: Συμπεριφορά του καταναλωτή με τη μέθοδο CLIL</i>
ΑΓΝΗ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ	147	<i>Διαχείριση της μνήμης σε μουσειακό περιβάλλον: εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεατρικής διερεύνησης</i>
ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΤΖΙΦΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠΙΚΟΣ	174	<i>«Τα παιδιά παίζει;»: Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην προσχολική εκπαίδευση</i>
ΒΑΣΙΛΗΣ ΦΟΥΚΑΣ	194	<i>Η προφορική ιστορία στην ιστορία της εκπαίδευσης: Παλιό κρασί σε νέο δοχείο;</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΛΑΟΥΖΗ	218	<i>Σχολική λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση: Το παραμύθι ως μέσο λογοτεχνικού γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΧΑΡΙΛΑΟΣ ΖΑΡΑΓΚΑΣ ΜΑΡΙΑ ΣΟΦΟΛΟΓΗ	244	<i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία μαθητών/-τριών: παιδαγωγικές προτάσεις</i>
ΜΙΧΑΗΛ ΓΑΒΡΙΗΛ ΦΥΛΛΑΣ	274	<i>Εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα από τη στήλη των αναγνωστών μιας εφημερίδας κατά το πρώτο έτος (1967-1968) της Απριλιανής Δικτατορίας. Η περίπτωση της εφημερίδας Εστία</i>
ΓΙΑΝΝΗΣ ΘΕΜΕΛΗΣ	289	<i>Ζητήματα φωνητικής κατάκτησης της Αγγλικής στο Δημοτικό Σχολείο</i>
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΠΟΥΛΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ	304	<i>Επιστήμη της Ιστορίας, Εκπαίδευση και Διεθνείς Οργανισμοί</i>
ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΜΑΝΗΛΗ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ	334	<i>Οι ιστοριογραφικές εξελίξεις στη νεοελληνική εκπαίδευση: διδακτικό μοντέλο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση</i>
ΒΑΪΑ ΑΓΓΕΛΗ	369	<i>Οι εργασίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου: Διερεύνηση του βαθμού της διδακτικής και παιδαγωγικής αξιοποίησής τους στην τάξη</i>
ΜΑΡΙΑ ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΕΥΘΥΜΙΑ ΤΣΙΑΡΑ	392	<i>Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύουν οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης</i>
ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΒΛΑΧΟΥ ΙΩΑΝΝΑ ΦΛΙΓΚΟΥ ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΝΕΣΗΣ	421	<i>Βάζω τέλος στο διωγμό!!!</i>

Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης
Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ
makoulia@theol.uoa.gr

Γιώργος Γκρίλης
Θεολόγος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ
ggrilis@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται έρευνα που διενεργήθηκε (2017-18) με σκοπό να αποτυπώσει τον βαθμό εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από εκπαιδευμένους και επιμορφωμένους θεολόγους-μέντορες που συνεργάζονται με το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας. Πραγματοποιήθηκε με Φύλλα Παρατήρησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές/τις φοιτήτριες. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι ότι σε ένα μεγάλο βαθμό η διδακτική προσέγγιση του Μαθήματος των Θρησκευτικών αλλάζει.

Λέξεις-κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ, Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια, Φύλλα Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Abstract

This article presents a survey conducted in 2017-18 and illustrates the extent of the implementation of the new Religious Education Curricula (2017) in Secondary Education by trained theologians-mentors who cooperate with the Department of Theology of the University of Athens in the programme of Pedagogy and Teaching competence. Observation Sheets were used by university students. The findings show that the didactic approach of the Curricula changes a great deal in the teaching practice of the mentors.

Keywords: Religious Education Curricula, Department of Theology of the University of Athens, Pedagogy and Teaching Competence, Observation Sheets

1. Εισαγωγή

Η διδακτική της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ στο εξής) είχε ταυτιστεί, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000, με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Τα Προγράμματα Σπουδών του 2017 (ΠΣ του 2017 στο εξής) εισήγαγαν στη ΘΕ μία νέα παιδαγωγική αντίληψη, καθώς και μία νέα, μαθητοκεντρική αντίληψη για τη διδακτική μεθοδολογία. Σύμφωνα με αυτά ο/η εκπαιδευτικός δεν θεωρείται πια μόνο ως ειδικός που παρέχει τις γνώσεις που κατέχει, αλλά είναι περισσότερο διευκολυντής της διαδικασίας κατάκτησης της γνώσης, μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκει την τάξη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015) και οι οποίες αποτελούν «γεγονότα με νόημα» για κάθε μαθητή/-ήτρια που υποστηρίζουν άμεσα τον θρησκευτικό γραμματισμό του/της (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στη βιωματική μάθηση, δηλαδή τη μάθηση που οικοδομείται στην εμπειρία (Kolb, 1984), στη δημιουργία κοινότητας και την ομαδοσυνεργασία (Κακανά, 2008), την ανακαλυπτικότητα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της βαθύτερης κατανόησης και τον αναστοχασμό (Ματσαγγούρας & Κουκουνάρας Λιάγκης, 2014). Η νέα αυτή παιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί τη βάση και για τα αναδιαμορφωμένα/αναθεωρημένα ΠΣ, που ανακοινώθηκαν από το ΙΕΠ (28/2/2020), μετά τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας που έκριναν τα ΠΣ του 2017 ως αντισυνταγματικά όσον αφορά το περιεχόμενο και τον σκοπό τους, δηλαδή την καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης (αποφάσεις 660 και 926/2018 και 1749 και 1750/2019).

Πρόσφατη έρευνα, η οποία διενεργήθηκε ανάμεσα σε εν ενεργεία θεολόγους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, σε μεγάλο ποσοστό, οι θεολόγοι συμφωνούν πως για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο ΠΣ θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών/-τριών (88,4%), να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματική μάθηση (88,2%) και να καλλιεργεί τον θρησκευτικό γραμματισμό (73,2%) (Γκρίλης, 2019). Άλλες έρευνες συμπεραίνουν ότι το 60% των εν ενεργεία καθώς και των υποψήφιων θεολόγων και δασκάλων θεωρούν πως οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, η μεθοδολογία, οι τεχνικές διδασκαλίας των ΠΣ του 2017 βελτιώνουν την παρεχόμενη θρησκευτική μάθηση (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2018). Το 69% δηλώνουν ότι τα ΠΣ του 2017 βελτιώνουν τη μάθηση, επειδή κινητοποιούν δημιουργικά και με διάφορες δραστηριότητες όλους τους μαθητές

και όλες τις μαθήτριες. Επιπλέον, αυτό που εκσυγχρονίζει τη ΘΕ είναι ο βιωματικός και συνεργατικός χαρακτήρας των νέων ΠΣ (65,9%) (Καραμούζης κ.ά., 2019).

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο ανιχνεύει τον βαθμό που το ΠΣ αλλάζει τη διδακτική δραστηριότητα, όταν αυτό εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει επιμόρφωση στα νέα ΠΣ. Πραγματοποιήθηκε, κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2017–18, στο τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ και βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας των μεντόρων-εκπαιδευτικών από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, στο πλαίσιο της Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης που πραγματοποιούν όσοι και όσες επιθυμούν την απόκτηση Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που ισχύει από το 2015. Διερευνώνται κάποιες από τις βασικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη διδασκαλία του νέου ΠΣ της ΘΕ, για να διαπιστωθεί και να εκτιμηθεί ο βαθμός ουσιαστικής εφαρμογής των νέων ΠΣ από εκπαιδευμένους και επιμορφωμένους θεολόγους εκπαιδευτικούς. Ένας καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ή όχι κάθε αλλαγής στην τάξη είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού είναι εκείνοι που *«αντιπροσωπεύουν και αντικατοπτρίζουν»* το ΠΣ, επιλέγοντας εκείνο το περιεχόμενο που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών/-τριών τους, και τους φέρνει σε επαφή με αυτό μέσα από ανακαλυπτικές και συνεργατικές διαδικασίες, ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και το δικό τους επίπεδο κατανόησης (Klafki, 1995, σ. 18-28).

Τα ΠΣ του 2017 αποτελούσαν ουσιαστικά μία καινούρια παιδαγωγική πρόταση (ΙΕΠ, 2017). Υπήρχε, βεβαίως, μία τρίχρονη πιλοτική εφαρμογή των ΠΣ του Δημοτικού-Γυμνασίου, η οποία αξιολογήθηκε θετικά και γι' αυτό προχώρησε η θεσμοθέτησή τους στο σύνολο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους, όμως, στο σχολείο, αντιμετώπισε προβλήματα και γι' αυτό η διερεύνηση της αποδοχής τους στην πράξη είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα παρουσίασε ενδιαφέρον η εφαρμογή τους από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες κλήθηκαν με τη διδακτική πράξη τους να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς θεολόγους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό η έρευνα αυτή επιχειρεί να ανακαλύψει τον βαθμό αλλαγής της διδακτικής πράξης τους και πρόσληψης της παιδαγωγικής προσέγγισης που εισήγαγαν τα ΠΣ. Βασικούς δείκτες μελέτης αποτέλεσαν οι καινοτομίες των ΠΣ, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (στο εξής ΠΜΑ), οι Επιδιώξεις της Διδασκαλίας, η Αξιολόγηση, η Οργάνωση της Τάξης και η Δημιουργία του Μαθησιακού Κλίματος, καθώς και η Μέθοδος Διδασκαλίας των μεντόρων, σύμφωνα με την καταγραφή των παρατηρήσεων των φοιτητών/-τριών.

2. Η παρατήρηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης φοιτητών/φοιτητριών μέσω του θεσμού του μέντορα

Ως επιστημονική παρατήρηση ορίζεται η «προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας, 1991, σ. 195). Στη διδακτική έρευνα, ο όρος «Παρατήρηση Διδασκαλίας» (ΠΔ στο εξής) χρησιμοποιείται για να ορίσει τη «συστηματική πρόσληψη και καταγραφή μεμονωμένων στοιχείων ή πτυχών της διδασκαλίας και την επιμέρους επεξεργασία τους» και σχετίζεται με τον όρο Διδακτική Ανάλυση, η οποία αποτελεί το σκοπό της ΠΔ, αφού τη χρησιμοποιεί ως διαδικασία για να συλλάβει και να περιγράψει καθολικά το φαινόμενο της διδασκαλίας (Παπαδοπούλου, 2013, σ. 35-36). Ο όρος Διδακτική Ανάλυση συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με τη ζωή των μαθητών/-τριών και τη διδακτική μεθοδολογία και αναφέρεται στον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών της μαθησιακής διαδικασίας, με τις κατάλληλες ενέργειες μέσα από τις οποίες το περιεχόμενο του ΠΣ, όχι απλά θα «κατακτηθεί» από τους/τις μαθητές/-ήτριες τους, αλλά θα αποκτήσει «ουσία» για τη ζωή τους, την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Klafki, 1995, σ. 18-28).

Η συγκεκριμένη ΠΔ έγινε στα πλαίσια της καθοδήγησης/μεντορείας (mentoring) φοιτητών/-τριών της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, από εν ενεργεία θεολόγους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του/της μέντορα στην εκπαίδευση των φοιτητών/-τριών, των σχολών που σχετίζονται με την Εκπαίδευση, είναι πολύ σημαντικός και περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «πολύ ισχυρός και αξιομνημόνευτος ρόλος», καθώς αυτός αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον και, κατά συνέπεια, έχει καθοριστική σημασία για την μελλοντική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών (Rudney & Guillaume, 2004, σ. 1-3). Στη Θεολογική Σχολή του ΕΚΠΑ εφαρμόζεται μόλις από το 2015–16 για το Τμήμα Θεολογικής, στα πλαίσια της Πρακτικής–Διδακτικής Άσκησης για τους/τις φοιτητές/-ήτριες που επιθυμούν να έχουν Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018). Ένας από τους πρώτους στόχους της μεντορείας είναι, ακριβώς, η ενίσχυση των ικανοτήτων παρατήρησης του διδακτικού έργου και, γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία συναρτάται από την ικανότητα του/της

εκπαιδευτικού «να προσέχει τους κόκκους της άμμου μέσα σε ένα μάθημα και να βλέπει την αιωνιότητα μέσα σε μία ώρα» (Borich, 2016, σ. 2).

Γενικότερα, η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι μία διαδικασία που αφορά στην αμοιβαία μάθηση και ωφελεί όχι μόνο τον παρατηρητή αλλά και τον παρατηρούμενο, αφού μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων (Kohut κ.ά., 2007). Ωστόσο, για να αποβεί παραγωγική και εποικοδομητική, θα πρέπει να εστιάζει σε συγκεκριμένα θέματα, όπως η δομή του μαθήματος και οι στρατηγικές διδασκαλίας, να στοχεύει σε μία κριτική ανάλυση της παρατηρούμενης διδασκαλίας και να τελεί εντός ενός κλίματος «πνευματικής συνεργασίας», αλλιώς καταλήγει να είναι μία τυπική διαδικασία (Καραγιώργη, 2013, σ. 5-7) ή, ακόμη, στη χειρότερη περίπτωση, να δημιουργεί δυσαρέσκεια και καχυποψία (Wregg, 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ΠΔ γίνεται από φοιτητές/φοιτήτριες που έχουν εκπαιδευθεί, όπως και οι μέντορες, στα ΠΣ, ώστε να υπάρχει κοινή αντίληψη της παιδαγωγικής προσέγγισης και γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας, ενώ παράλληλα οικοδομείται μεταξύ τους μία σχέση αμοιβαίας εκτίμησης και πνευματικής συνεργασίας.

2.1. Η διδασκαλία στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις γενικότερες φιλοσοφικές και πολιτιστικές προϋποθέσεις που επικρατούσαν στην Ευρώπη κατά τον 19ο αιώνα, η ΘΕ ταυτίστηκε, υπό τη στιβαρή επιρροή του Έρβαρτου, με την ηθικοποίηση των διδασκομένων (Περσελής, 2004). Αυτόν τον προσανατολισμό διατήρησε και σε όλο τον 20ο αιώνα. Είναι ενδεικτική η εισήγηση του καθηγητή Δ. Μωραΐτη, της κατάργησης της βαθμολογίας στο μάθημα των Θρησκευτικών και της εισαγωγής της παρατήρησης του ήθους των μαθητών/μαθητριών από τον/την θεολόγο εκπαιδευτικό (Μωραΐτης, 1935), που δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Η ΘΕ στην Ελλάδα ταυτίστηκε διαχρονικά με τον διδακτισμό, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, τη στρατευμένη και ως εκ τούτου μονομερή γνώση (Kalantzis & Core, 2013), τη «θρησκευτική δογματικότητα και τον μεταφυσικό έλεγχο», ενταγμένη απόλυτα στα πλαίσια της νεωτερικής εθνοκεντρικής εκπαίδευσης (Τσάφος, 2014, σ. 39,42).

Εξάλλου, η ΘΕ στην Ελλάδα έμεινε, για ολόκληρο τον 20ο αιώνα, μακριά από όλες τις παιδαγωγικές ζυμώσεις που λάμβαναν χώρα στην υπόλοιπη Ευρώπη. Είναι

χαρακτηριστικό ότι, για την Θεολογική Σχολή του ΕΚΠΑ, μέχρι και τη μεταπολίτευση δεν υπήρχε ως ιδιαίτερο αντικείμενο η Διδακτική των Θρησκευτικών, αλλά υπαγόταν στην Κατηχητική, Λειτουργική και Ομιλητική. Το μάθημα της Διδακτικής των Θρησκευτικών εμφανίζεται στα Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών μόλις μετά τον νόμο πλαίσιο του 1982 και την ίδρυση των δύο Τμημάτων στη Θεολογική Σχολή, Θεολογίας και Ποιμαντικής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018). Οι ζυμώσεις των θεολογικών ομάδων, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, έδωσαν ώθηση στο ενδιαφέρον των θεολόγων για τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος στο σχολείο και της διαφοράς, αλλά και της εξάρτησής της, σε σχέση με τη θρησκευτική αγωγή που παρέχεται στην οικογένεια και τη θρησκευτική κοινότητα (Αντωνόπουλος & Παπαδόπουλος, 2006). Οι αλλαγές που επήλθαν με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και τα νέα σχολικά εγχειρίδια το 2006 και, τελικά, τα νέα ΠΣ του 2011 για το Δημοτικό-Γυμνάσιο και του 2015 για το Λύκειο, που αναθεωρήθηκαν δύο φορές με τελική εφαρμογή τους το 2017, δημιούργησαν ένα νέο περιβάλλον, στο οποίο η παιδαγωγική και θεολογική προσέγγιση συνυπάρχουν, αλλά το μάθημα πλέον αντιμετωπίζεται ως ένα κανονικό μάθημα σχολείου, που σκοπεύει στην εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως. Η γνώση, οι δεξιότητες και οι στάσεις δεν αντιμετωπίζονται ως πληροφορίες και γεγονότα που εμφυτεύονται ή κατατίθενται από τον/την εκπαιδευτικό στα κεφάλια των παιδιών, κατά το συμπεριφοριστικό παράδειγμα που κυριάρχησε στις σχολικές τάξεις κατά τον προηγούμενο αιώνα, αλλά καλλιεργούνται μέσα στην αλληλοδιάδραση της τάξης.

Αυτή η άποψη στηρίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική και φιλοσοφική αυτή θεώρηση, ο ίδιος ο άνθρωπος είναι σε μεγάλο βαθμό ο δημιουργός της γνώσης, που αποκτά μέσα από την προσωπική νοηματοδότηση του περιβάλλοντος που ζει. Έτσι, ο άνθρωπος παύει να θεωρείται «δοχείο» που γεμίζει πληροφορίες, αλλά είναι ο ίδιος που οικοδομεί τη γνώση και τις δεξιότητές του, μέσα από την αλληλεπίδραση που έχει με τον δάσκαλο και τους άλλους στην τάξη και με βάση ένα περιεχόμενο -θρησκευτικό και θεολογικό- που κρίνεται απαραίτητο να γνωρίζει.

Εδώ ακριβώς βρίσκεται η βασική καινοτομία των ΠΣ του 2017, καθώς η ΘΕ δεν σχεδιάστηκε με πρωτεύον κριτήριο το περιεχόμενο, αλλά με βάση τη θρησκευτικοπαιδαγωγική προσέγγιση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017). Το περιεχόμενο, η πληροφορία, το «τι» του μαθήματος εξακολουθεί να υπάρχει, αλλά δεν αποτελεί πια το κέντρο βάρους του μαθήματος. Η ουσία της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται

στο «πώς», στην ίδια τη διαδικασία με την οποία μαθαίνει το παιδί (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Έτσι, ο/η μαθητής/-ήτρια οδηγείται όχι πια σε στείρα απομνημόνευση πληροφοριών (η εποχή εξάλλου που το σχολείο ήταν ο αποκλειστικός πάροχος πληροφοριών έχει παρέλθει), αλλά στην όξυνση της σκέψης, στο να μαθαίνει στοχαζόμενο, αναστοχαζόμενο και δρώντας και, παράλληλα, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (μεταγνώση). Ουσιαστικά η διδασκαλία είναι μία σειρά από ευκαιρίες μάθησης, στις οποίες όλοι μαζί, μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικός, στοχάζονται, αναστοχάζονται και δρουν, μετασχηματίζουν, δηλαδή, όσα λένε και κάνουν σε εσωτερική και εξωτερική δράση. Πρόκειται ουσιαστικά για νοηματοδότηση της προσωπικής εμπειρίας με νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που είναι ενέργειες με βάση το θεολογικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, δηλαδή γνώσεις (Krathwohl, 2002). Η εκπαιδευτική αξία της ΘΕ βρίσκεται, υπό αυτές τις συνθήκες, στο ότι αντιμετωπίζει τη θρησκεία ως βίωμα και εμπειρία που νοηματοδοτεί την ύπαρξη και τον κόσμο και που πρέπει να γνωρίζει κάθε εγγράμματος άνθρωπος και πολίτης, καθώς και στην καλλιέργεια των ανώτερων δεξιοτήτων της σκέψης (Vermeer, 2012).

Εξαιρετική θέση στη διδασκαλία κατέχει ο διάλογος, ως τεχνική διδασκαλίας οπωσδήποτε, αλλά και ως περιεχόμενο. Γι' αυτό καθίσταται απαραίτητη η γνώση της ακρόασης, της έκφρασης και του σεβασμού του άλλου. Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται νέες διδακτικές προεκτάσεις στην πράξη. Διαμορφώνεται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο διαφορετικό από το δασκαλοκεντρικό και υλο-κεντρικό πλαίσιο, με το οποίο συνδέθηκε όχι μόνο η ΘΕ, αλλά γενικότερα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο νέο αυτό, «ασφαλές για όλους», περιβάλλον της τάξης επιδιώκεται η συζήτηση και ο διάλογος, η συνεργατικότητα, η οικειοποίηση των θρησκειών και των κοσμοθεωριών των άλλων, ο αλληλοσεβασμός, η ενσυναίσθηση, καθώς και ο συσχετισμός του περιεχομένου του μαθήματος με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών (Jackson, 2016).

3. Η έρευνα

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ένα πολύ βασικό ζήτημα: η ουσιαστική ή μη εφαρμογή των ΠΣ στη διδακτική πράξη στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η έρευνα έγινε μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί και συνεργάζονται ως μέντορες των φοιτητών/φοιτητριών θεολόγων του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Δείκτες της έρευνας αποτελούν τα ΠΜΑ, οι Επιδιώξεις της Διδασκαλίας, η Αξιολόγηση, η Οργάνωση της Τάξης και του Μαθησιακού Κλίματος καθώς και η Μέθοδος Διδασκαλίας, όπως αυτά παρατηρήθηκαν από τους/τις φοιτητές/-ήτριες μέσα στην τάξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Ποιος φαίνεται να είναι ο προσανατολισμός των ΠΜΑ, ποιες είναι οι επιδιώξεις της διδασκαλίας των μεντόρων, πώς επιτυγχάνεται η αξιολόγηση και πώς οργανώνεται η τάξη σύμφωνα με τις καταγραφές στα Φύλλα Παρατήρησης των φοιτητών/-τριών;
- Η Μέθοδος Διδασκαλίας των μεντόρων βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, η οποία αποτελεί βασική αλλαγή που επέφεραν τα νέα ΠΣ;
- Είναι εφαρμόσιμα τα ΠΣ στις συνθήκες του ελληνικού σχολείου; Εάν ναι, σε ποιο βαθμό φαίνονται να ανταποκρίνονται οι μέντορες στις μεθοδολογικές προτάσεις διδασκαλίας των ΠΣ και, κατά συνέπεια, πόσο επηρεάζεται η μαθησιακή διαδικασία;
- Μπορεί η ΠΔ των μεντόρων από τους/τις φοιτητές/-ήτριες να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού εφαρμογής του ΠΣ στη σχολική τάξη;

3.2. Ερευνητικό εργαλείο και ταυτότητα της έρευνας

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε Ερωτηματολόγιο–Φύλλο Παρατήρησης (ΦΠ) που χορηγήθηκε στους φοιτητές/στις φοιτήτριες. Το ΦΠ αναπτύχθηκε με βάση το «Εργαλείο Διεξαγωγής Παρατηρήσεων σε Τάξεις όπου διδάσκουν Νεοεισερχόμενοι Εκπαιδευτικοί» που χρησιμοποιείται στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Κύπρο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011), στο οποίο προστέθηκε η οπτική της

Βιωματικής Μεθόδου της Νέας Μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015 □ Kalantzis & Core, 2013) και των νέων ΠΣ στην Ελλάδα.

Το ΦΠ χωρίζεται σε δέσμες ερωτήσεων που ανιχνεύουν τις εξής περιοχές: 1. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, 2. Διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, 3. Παιδαγωγικές δραστηριότητες, 4. Επιδιώξεις διδασκαλίας, 5. Οργάνωση της τάξης από τον εκπαιδευτικό και Αξιολόγηση και 6. Βιωματική Μέθοδο. Σε κάθε ερώτηση οι φοιτητές/-ήτριες απαντούσαν σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert: Διαφωνώ απόλυτα, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα.

Τα ΦΠ συμπληρώθηκαν κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2017-18 στο τμήμα Θεολογίας, 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». Συμμετείχαν 38 μέντορες/εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Αττικής, όπως παρακάτω: 12 από την Α΄ Αθήνας, 8 από τη Β΄ Αθήνας, 4 από τη Γ΄ Αθήνας, 4 από τη Δ΄ Αθήνας, 2 από την Ανατολικής Αττικής, 2 από τη Δυτικής Αττικής και 6 από τον Πειραιά. Οι παρατηρήσεις έγιναν σε 20 Γυμνάσια και σε 18 Λύκεια. Από τους 38 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι 8 συμμετείχαν για πρώτη φορά στο πρόγραμμα της μεντορείας.

4. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων υποστηρίχθηκε από το στατιστικό εργαλείο SPSS Statistics. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζεται πολύ καλή, καθώς μετρήθηκε με τον Δείκτη α -Cronbach και ήταν 0,885. Για την μεγαλύτερη αξιοπιστία της έρευνας, επιλέχθηκε να αναλυθούν οι περιοχές του ερωτηματολογίου με τους καλύτερους Δείκτες Αξιοπιστίας (ΔΑ). Ο ΔΑ των ΠΜΑ ήταν 0,756, των Επιδιώξεων Διδασκαλίας 0,715 και της Αξιολόγησης και Οργάνωσης της Τάξης 0,736.

Κάθε ομάδα ερωτήσεων παρουσιάζει μία βαθμιαία κλιμάκωση. Υπάρχουν ερωτήσεις που διαπιστώνουν τον προσανατολισμό στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό και γνωσιοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και ερωτήσεις που προσιδιάζουν στον μαθητοκεντρικό, συμμετοχικό και ανακαλυπτικό χαρακτήρα, στον οποίο δίνουν προτεραιότητα τα νέα ΠΣ. Η ανάλυση των δεδομένων των Φύλλων Παρατήρησης θα

δείξει τον βαθμό στον οποίο οι μέντορες έχουν επιτύχει τη μετάβαση από τον έναν τύπο μαθήματος στον άλλο, καθώς και τις δυνατότητες που δίνει το ελληνικό σχολείο στην πλήρη εφαρμογή των ΠΣ.

4.1. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Η ερώτηση που συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας στην πρώτη δέσμη ερωτήσεων που μετρά τα ΠΜΑ, είναι αυτή που διερευνά κατά πόσον αυτά φαίνονται προσανατολισμένα στην εμπέδωση της ύλης, κατά το πρότυπο της παραδοσιακής γνωσιοκεντρικής διδασκαλίας (Πιν.1). Οι 23 ερωτώμενοι (60,5%) απάντησαν ότι συμφωνούν (μάλλον συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα) μ' αυτόν τον προσανατολισμό. Οι 10 (ποσοστό 26.3%) ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ οι 5 (13,2%) δεν παρατήρησαν, στη διδασκαλία που παρακολούθησαν, αυτόν τον προσανατολισμό.

Πίνακας 1: Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην εμπέδωση της ύλης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	5.3
Μάλλον διαφωνώ	3	7.9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	26.3
Μάλλον συμφωνώ	9	23.7
Συμφωνώ απόλυτα	14	36.8
Σύνολο	38	100.0

Ένα ποσοστό 79% βρίσκει ότι τα ΠΜΑ της διδασκαλίας που παρακολούθησαν φαίνονται προσανατολισμένα στην ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ικανοτήτων του/της κάθε μαθητή/-ήτριας, στην ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών/-τριών απέναντι σε τρέχοντα ζητήματα και φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη γνώσεων που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών. Το 13,2% δεν συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 5.9% δεν παρατήρησε κάτι τέτοιο στη διδασκαλία που παρακολούθησε (Πιν.2).

Πίνακας 2: Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη γνώσεων που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	2.6
Μάλλον διαφωνώ	2	5.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	13.2
Μάλλον συμφωνώ	15	39.5
Συμφωνώ απόλυτα	15	39.5
Σύνολο	38	100.0

Οι ερωτήσεις που συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη συμφωνία είναι αυτές που διαπιστώνουν ότι τα ΠΜΑ διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (λ.χ. σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης κ.λπ.), καθώς και στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους. Ένα ποσοστό 89,4 % (34 παρατηρητές) απάντησαν πως οι διδασκαλίες που παρακολούθησαν ήταν προσανατολισμένες προς αυτά τα ΠΜΑ (Πιν.3). Στην τελευταία ερώτηση παρατηρήθηκε μία μόνο σχετική διαφωνία.

Πίνακας 3: Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μάλλον διαφωνώ	1	2.6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	7.9
Μάλλον συμφωνώ	11	28.9
Συμφωνώ απόλυτα	23	60.5
Σύνολο	38	100.0

4.2. Επιδιώξεις διδασκαλίας

Μία από τις βασικότερες κατηγορίες που έχουν εκτοξευθεί ενάντια στο νέο ΑΠΣ είναι ότι «αποτελεί ένα πολτοποιημένο συνονθύλευμα κυρίως κοσμικών και ανθρωποκεντρικών στοιχείων από διάφορες θρησκείες, που μετατρέπει το ΜτΘ σε ένα κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό μάθημα», το οποίο «παύει, πλέον, να είναι θεολογικό και να έχει σχέση με τον Θεό και την Εκκλησία, αντίθετα, γίνεται ένα μάθημα απλής κοινωνικής ή πολιτικής αγωγής» (Ρεράκης, 2016).

Κάτι τέτοιο σε καμία περίπτωση δεν δείχνει να επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα της έρευνας. Φαίνεται, μάλιστα, να συμβαίνει το αντίθετο, αφού, στη δέσμη

ερωτήσεων με θέμα τις Επιδιώξεις της Διδασκαλίας, οι ερωτήσεις με τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας είναι όσες περιέχουν στις επιδιώξεις την πρόσληψη του θρησκευτικού περιεχομένου του μαθήματος.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις, «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την πρόσληψη και κατοχή από τους/τις μαθητές/-ήτριες του θρησκευτικού περιεχομένου του μαθήματος» και «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την αυτενέργεια των μαθητών και την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος», παρουσιάζουν βαθμό συμφωνίας 73,7% (28 παρατηρητές σε σύνολο 38) (Πιν. 4).

Πίνακας 4: Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την αυτενέργεια των μαθητών/-τριών και την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	5.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	21.1
Μάλλον συμφωνώ	8	21.1
Συμφωνώ απόλυτα	20	52.6
Σύνολο	38	100.0

Πρώτη σε βαθμό συμφωνίας (76,3%) είναι η ερώτηση «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στη βίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος» (Πιν. 5). Η συγκεκριμένη ερώτηση αντιπαραβάλλεται με την παρατήρηση «Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει τη βίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών και όχι τόσο με το διδακτικό αντικείμενο» (Πιν. 6) στην οποία συμφώνησε ένα μειοψηφικό ποσοστό 39,5%, ενώ το 44,7% δεν διαπίστωσε κάτι τέτοιο στη διδασκαλία που παρατήρησε.

Πίνακας 5: Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει τη βίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	5.3
Μάλλον διαφωνώ	1	2.6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	15.8
Μάλλον συμφωνώ	13	34.2
Συμφωνώ απόλυτα	16	42.1
Σύνολο	38	100.0

Πίνακας 6: Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει τη βίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών και όχι τόσο με το διδακτικό αντικείμενο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	7	18.4
Μάλλον διαφωνώ	10	26.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	15.8
Μάλλον συμφωνώ	8	21.1
Συμφωνώ απόλυτα	7	18.4
Σύνολο	38	100.0

Τέλος, ένα στοιχείο που προβληματίζει είναι η διαπίστωση ότι φαίνεται να υπάρχει ένας δισταγμός αναφορικά με την επιδίωξη της ανάπτυξης στρατηγικών μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων, στοιχεία που αποτελούν βασικές επιδιώξεις των ΠΣ. Για την ακρίβεια το 42,1% βρήκε τη διδασκαλία προσανατολισμένη προς τις στρατηγικές μεταγνώσης, το 36,9% δεν παρατήρησε τέτοιο προσανατολισμό, ενώ ένα ποσοστό 21,1% απάντησε ουδέτερα σ' αυτή τη διαπίστωση (Πιν. 7). Η μεταγνώση αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται συνειδητά τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος κατανοεί και σημασιοδοτεί τη νέα γνώση, μαθαίνει το πώς να γνωρίζει. Είναι κοινός τόπος ότι το σχολείο παραδοσιακά ενδιαφέρεται για την ποσότητα της μάθησης (τη διδακτέα ύλη), που οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να οικειοποιηθούν. Ωστόσο, η σύγχρονη παιδαγωγική εμμένει στην ανάγκη μίας μάθησης ποιοτικής και μίας βαθύτερης κατανόησης και προσωπικής νοηματοδότησης της προσλαμβανόμενης νέας γνώσης (Krathwohl, 2002).

Πίνακας 7: Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στην ανάπτυξη από τους/τις μαθητές/-ήτριες στρατηγικών μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	6	15.8
Μάλλον διαφωνώ	8	21.1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	21.1
Μάλλον συμφωνώ	9	23.7
Συμφωνώ απόλυτα	7	18.4
Σύνολο	38	100.0

4.3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, καθώς επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να βγάζει τα απαραίτητα συμπεράσματα αναφορικά με την επίτευξη των αποτελεσμάτων του μαθήματος. Στην παραδοσιακή διδασκαλία η αξιολόγηση έχει μονόδρομη ροπή και μονοδιάστατο χαρακτήρα, καθώς περιορίζεται στην προφορικό ή γραπτό έλεγχο του κατά πόσον οι μαθητές/-ήτριες αναπαράγουν τις γνώσεις που ορίζει το ΑΠΣ, ενώ συμπυκνώνεται σε ένα αριθμητικό βαθμολογικό πόρισμα του/της διδάσκοντα/-ουσας αναφορικά με τις επιδόσεις του/της μαθητή/-ήτριας.

Η σύγχρονη παιδαγωγική εστιάζει σε μία διαρκή και πολυεδρική αντίληψη της αξιολόγησης. Υπό αυτή την έννοια δεν αξιολογούνται μόνον οι μαθητικές επιδόσεις, αλλά ολόκληρη η μαθησιακή διαδικασία εξετάζεται και επανασχεδιάζεται κάθε στιγμή, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές/-ήτριες, είναι όντως οι κατάλληλες για τη συγκεκριμένη τάξη και για τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια ξεχωριστά. Η μορφή της αξιολόγησης, με τη σύγχρονη, μετανεωτερική έννοια, δεν περιορίζεται στη γραπτή ή προφορική δοκιμασία του ελέγχου της μαθητικής επίδοσης, αλλά χρησιμοποιούνται πολλαπλές αξιολογικές διαδικασίες, ανάλογα με το μάθημα, τα ΠΜΑ και τη φύση των δεξιοτήτων που επιδιώκονται κάθε φορά και, φυσικά, δεν αφορά μόνον τους μαθητές/τις μαθήτριες, αλλά λειτουργεί και ως αυτοαξιολόγηση του έργου του/της εκπαιδευτικού. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι, εάν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν επέλθει το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, ο/η εκπαιδευτικός χρεώνεται την αποτυχία στο βαθμό που δεν έχει επιλέξει, οργανώσει και υποστηρίξει κατάλληλα τις απαραίτητες δραστηριότητες που θα οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης. Εάν, όμως, έχουν διαμορφωθεί για τον μαθητή/τη μαθήτρια οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να

οικειοποιηθεί τις προβλεπόμενες γνωστικές επάρκειες ή να ασκήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες και δεν το επιτύχει, τότε η ευθύνη της αποτυχίας βαραίνει τον ίδιο/την ίδια (Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009 □ Φρυδάκη, 2009 □ Ματσαγγούρας, 2000).

Δύο από τις βασικότερες λειτουργίες της αξιολόγησης, σύμφωνα με τη δεύτερη έννοια, είναι η ανατροφοδότηση (feedback) των μαθητών/-τριών και η δυνατότητα που δίνεται στον/στην εκπαιδευτικό να «παράσχει θεραπεία», δηλαδή να επανέλθει σε θέματα που φαίνεται ότι δεν κατανοήθηκαν καλά στην τάξη, να δώσει επιπλέον εξηγήσεις και να προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές/στις μαθήτριες να τα επαναπροσεγγίσουν αποτελεσματικά. Όσον αφορά στην ανατροφοδότηση, η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί την επιδιώκουν σε ένα ποσοστό 73,6% (ένα ποσοστό 15,8% απάντησε ότι δεν παρατήρησε ανατροφοδότηση, ενώ ένα 10,5% απάντησε ουδέτερα) (Πιν. 8). Αντίθετα, στην ερώτηση εάν η αξιολόγηση αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επαναδιαπραγματευθεί τυχόν «σκοτεινά» σημεία του μαθήματος οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες. Συγκεκριμένα, το 39,5% παρατήρησε κάτι τέτοιο στη διδασκαλία που παρακολούθησε, το 34,2% δεν βρήκε αυτά τα στοιχεία, ενώ ένα ποσοστό 26,3% απάντησε ουδέτερα. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον εύρημα που δείχνει ότι για μία μερίδα επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, η έννοια της ανατροφοδότησης περιορίζεται στους μαθητές/στις μαθήτριες και ελάχιστα επηρεάζει αναδραστικά τη δική τους στάση και δράση. Πρακτικές όπως η αυτοπαρατήρηση, ο αναστοχασμός και η έρευνα – δράση θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για την καλυτέρευση της διδασκαλίας σ' αυτό το σημείο.

Πίνακας 8: Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	7	18.4
Μάλλον διαφωνώ	6	15.8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	26.3
Μάλλον συμφωνώ	10	26.3
Συμφωνώ απόλυτα	5	13.2
Σύνολο	38	100.0

Στο ερώτημα πώς αξιολογεί ο/η εκπαιδευτικός, ένα ποσοστό 71% απάντησε ότι η αξιολόγηση γίνεται κατά βάση με γραπτές ή προφορικές ερωτήσεις. Ένα ποσοστό 60,5%, ωστόσο, παρατήρησε ότι το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων αξιολογείται και με διάφορους άλλους τρόπους (Πιν. 9). Οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης φαίνεται

να έχουν ακόμη την πρωτοκαθεδρία, όμως σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται σ' αυτούς.

Πίνακας 9: Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων με ποικίλους τρόπους

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	5.3
Μάλλον διαφωνώ	2	5.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	28.9
Μάλλον συμφωνώ	11	28.9
Συμφωνώ απόλυτα	12	31.6
Σύνολο	38	100.0

Τέλος, δυσανάγνωστα πορίσματα μας παρέχουν και οι ερωτήσεις σχετικά με τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογία και τις τελικές εξετάσεις, όπως δείχνουν και οι παρακάτω πίνακες 10 και 11. Οι διαφωνίες που καταγράφηκαν (44,7% στην πρώτη και 47,4% στην δεύτερη), να μεν καταγράφουν μία τάση ανεξαρτητοποίησης της αξιολόγησης από τις προτεραιότητες του εξετασιοκεντρικού σχολείου, ωστόσο φανερώνουν και ότι τα προτάγματα του συμπεριφοριστικού μοντέλου (διαγωνίσματα, εξετάσεις, αριθμητική βαθμολογία) δεν είναι εύκολο να υπερκεραστούν, ακόμη και από εκπαιδευτικούς που έχουν δεχθεί κάποια επιμόρφωση.

Πίνακας 10: Ο/Η εκπαιδευτικός συνδέει την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	13	34.2
Μάλλον διαφωνώ	4	10.5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	23.7
Μάλλον συμφωνώ	6	15.8
Συμφωνώ απόλυτα	6	15.8
Σύνολο	38	100.0

Πίνακας 11: Ο/Η εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις δραστηριότητες στη γραπτή αξιολόγηση τετραμήνου ή τελική (εξετάσεις)

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	15	39.5
Μάλλον διαφωνώ	3	7.9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	34.2
Μάλλον συμφωνώ	2	5.3
Συμφωνώ απόλυτα	5	13.2
Σύνολο	38	100.0

4.4. Οργάνωση της τάξης και του παιδαγωγικού κλίματος – Βιοματική Μέθοδος

Εάν στην προηγούμενη κατηγορία διαφάνηκαν κάποιες «γκρίζες ζώνες», στην ομάδα ερωτήσεων που εξετάζουμε στο κεφάλαιο αυτό διαπιστώνεται, σε μεγάλο βαθμό, μία συμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες των ΠΣ και της διδακτικής συμπεριφοράς των μεντόρων, σε βαθμό που μπορεί να υποστηριχθεί βάσιμα ότι το μαθησιακό κλίμα κατά την εφαρμογή των ΠΣ παρουσιάζει σαφώς δημοκρατικά, μαθητοκεντρικά, συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι 37 από τους 38 παρατηρητές (απόλυτη συμφωνία σε ποσοστό 78,9% και καμία διαφωνία) διαπίστωσαν ότι ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει φιλικά τον λόγο και έχει οπτική επαφή με όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες, σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ οι 36 από τους 38 (ένας απάντησε «μάλλον διαφωνώ» και ένας ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε) παρατήρησαν ότι ο/η εκπαιδευτικός φέρεται με φυσικότητα, συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/-ήτριες και διευκολύνει τις δραστηριότητές τους (Πιν. 12).

Πίνακας 12: Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνει φιλικά τον λόγο και έχει οπτική επαφή με όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες σε όλη τη διάρκεια

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	2.6
Μάλλον συμφωνώ	7	18.4
Συμφωνώ απόλυτα	30	78.9
Σύνολο	38	100.0

Η επιδίωξη της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού–μαθητή/-ήτριας παρατηρήθηκε σε βαθμό 92,1% (Πιν.13), ενώ η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών και η δημιουργία ενός παιδαγωγικά κατάλληλου κλίματος στην τάξη, όπου κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός και ο δημοκρατικός διάλογος, διαπιστώθηκε σε ποσοστό 89,5%.

Ταυτόχρονα, η μεγιστοποίηση του χρόνου εμπλοκής των μαθητών/-τριών παρατηρήθηκε σε ποσοστό 81,6% (5,2% διαφωνία, ενώ το 13,2% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε σ' αυτή τη διαπίστωση).

Πίνακας 13: Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/-ήτριας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	7.9
Μάλλον συμφωνώ	7	18.4
Συμφωνώ απόλυτα	28	73.7
Σύνολο	38	100.0

Εξίσου ενθαρρυντικά δείχνουν τα ποσοστά αναφορικά με την διαχείριση των προβλημάτων της τάξης και των συγκρουσιακών καταστάσεων από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, καθώς ο βαθμός συμφωνίας των παρατηρητών για θετική αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών φτάνει το 84,3% (Πιν. 14). Τέλος, σε ποσοστό 73,7% (50% απόλυτη συμφωνία) διαπιστώνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υπηρετεί τα ΠΜΑ που έχει θέσει.

Πίνακας 14: Ο/Η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα τάξης και συγκρουσιακές καταστάσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μάλλον διαφωνώ	2	5.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	10.5
Μάλλον συμφωνώ	8	21.1
Συμφωνώ απόλυτα	24	63.2
Σύνολο	38	100.0

Τέλος, ζητήθηκε από τους παρατηρητές να διαπιστώσουν εάν οι διδασκαλίες που παρακολούθησαν ακολούθησαν τα στάδια της Βιωματικής Μεθόδου της Νέας Μάθησης, βάση των οποίων προτείνεται η διδασκαλία στα νέα ΠΣ. Τα στάδια της Βιωματικής Μάθησης αναφέρονται στην πορεία του μαθήματος, η οποία ξεκινάει από την εμπειρία των μαθητών/-τριών (Βιώνοντας), νοηματοδοτείται θρησκευτικά (Νοηματοδοτώντας), στη συνέχεια αναλύεται ακόμη περισσότερο με βάση τη θεολογία (Αναλύοντας) και, τέλος, η νέα γνώση εφαρμόζεται στην πράξη σε παρόμοιες ή πιο δύσκολες περιπτώσεις, που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών

(Εφαρμόζοντας) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015 □ Kalantzis & Cope, 2013). Η πλειοψηφία των φοιτητών/-τριών, σε ποσοστό 79%, συμφώνησε ότι οι μέντορες εφαρμόζαν στη διδασκαλία τους την Βιωματική Μέθοδο, ενώ ένα ποσοστό 10,5% είτε διαφώνησαν είτε απάντησαν ουδέτερα (Πιν. 15).

Πίνακας 15: Η διδασκαλία που παρακολούθησες στηρίζεται κυρίως στη Βιωματική Μέθοδο (βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας, εφαρμόζοντας)

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	2.6
Μάλλον διαφωνώ	3	7.9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	10.5
Μάλλον συμφωνώ	9	23.7
Συμφωνώ απόλυτα	21	55.3
Σύνολο	38	100.0

5. Περιορισμοί της έρευνας

Πριν, όμως, προχωρήσουμε στα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ευρημάτων, είναι ανάγκη να γίνει λόγος για τους περιορισμούς της έρευνας. Ο σημαντικότερος περιορισμός αφορά στη διαπίστωση ότι η ΠΔ δεν μπορεί να είναι ποτέ απόλυτα αντικειμενική (Πετσιμέρη, 2007). Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις μέντορες και στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες φοιτητές/-ήτριες. Η μεντορεία είναι μία περίπλοκη και διαδραστική διαδικασία, μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, που περιλαμβάνει από τη μια την επαγγελματική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη και από την άλλη τη διαπροσωπική και ψυχολογική ανάπτυξη των δύο μερών (Carmin, 1988). Ένας τρίτος περιορισμός αφορά στο ίδιο το εργαλείο της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που οι φοιτητές/-ήτριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν απαιτεί πολύ καλή γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας και αυξημένη κριτική σκέψη, δεξιότητες που επιδιώχθηκε να διαθέτουν όλοι/-ες, κατά τη σχετική τους εκπαίδευση.

Επίσης, η ΠΔ περιορίζεται στις παρατηρήσιμες/εξωτερικές διαστάσεις της συμπεριφοράς, ενώ τα αντικείμενα της, δηλαδή οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί, χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα συμπεριφοράς ανάλογα με το πλαίσιο και τους υπόλοιπους εξωτερικούς παράγοντες. Έναν τελευταίο περιορισμό συνιστά η διαμεσολάβηση της υποκειμενικότητας σε όλες τις φάσεις της παρατήρησης, από τη συλλογή μέχρι την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων και, κυρίως, στην

περίπτωση των φοιτητών/τριών, τα πιθανά λάθη του παρατηρητή (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2013 □ Παπαδοπούλου, 2013), τα οποία στην έρευνα αυτή περιορίστηκαν μέσω της εντατικής εκπαίδευσης των παρατηρητών στη διδακτική μεθοδολογία που παρατηρούσαν και στην ΠΔ.

6. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το ερώτημα αν φαίνεται να αλλάζει κάτι στη διδακτική μεθοδολογία της ΘΕ, αλλά και γενικότερα στη ζωή και τη λειτουργία της σχολικής τάξης, σχετίζεται με το ερώτημα αν η βιωματική μάθηση και, εν γένει, η νέα μεθοδολογία που εγκαινίασαν τα ΠΣ του 2017 (και ακολουθούν και τα αναδιαμορφωμένα/αναθεωρημένα Π.Σ. του μαθήματος των Θρησκευτικών του 2020) είναι εφαρμόσιμες στις συνθήκες του ελληνικού σχολείου. Αυτό, στην παρούσα έρευνα, συναρτάται με τον βαθμό στον οποίο φαίνονται να ανταποκρίνονται οι μέντορες στη διδακτική μεθοδολογία που προτείνει.

Καταρχάς, στα δεδομένα που αφορούν στα ΠΜΑ παρατηρείται μία μετατόπιση από την στοχοθεσία της παραδοσιακής διδασκαλίας προς πιο μαθητοκεντρικούς προσανατολισμούς. Έτσι, μολονότι υπάρχει ακόμη μία τάση προς μία διδασκαλία που επικεντρώνεται στην εμπέδωση της ύλης, η οποία μπορεί να εξηγηθεί είτε από τη λεγόμενη δύναμη της συνήθειας είτε από το γεγονός πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη χρονιά της εφαρμογής των ΠΣ, ταυτόχρονα διαφαίνεται ένας σαφής πλουραλισμός των ΠΜΑ. Αναδεικνύεται, επίσης, και κάποιος προσανατολισμός προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των νοητικών δεξιοτήτων και των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών/-τριών, καθώς και προς την ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων τους. Διαμορφώνονται έτσι οι κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες για κριτική συνειδητοποίηση και κριτική ανάλυση της πραγματικότητας.

Ως ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το εύρημα ότι παρατηρείται μία τάση η διδασκαλία να αγγίζει τη ζωή των μαθητών/-τριών. Αυτή, εξάλλου, είναι μία από τις πρώτες προτεραιότητες των ΠΣ, τα οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, στηρίζονται στη Βιωματική Μάθηση. Οχτώ στους δέκα μέντορες εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο και προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη ζωή των παιδιών. Η Βιωματική Μάθηση είναι η δικλείδα ασφαλείας, ότι η ΘΕ νοηματοδοτεί θρησκευτικά την εμπειρία των μαθητών/-τριών και δεν γίνεται Κοινωνιολογία ή, ακόμη χειρότερα, η ώρα του παιδιού. Οι τρεις στους τέσσερις

μέντορες φαίνεται να το έχουν κατανοήσει αυτό και να εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία στη διδασκαλία τους, όπως έδειξαν και άλλες πρόσφατες έρευνες.

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι ένα πεδίο στο οποίο το «νέο» δυσκολεύεται να βρει χώρο στη διδακτική πράξη, είναι η αξιολόγηση. Έτσι, ενώ η αξία της ανατροφοδότησης διαπιστώθηκε ως κάτι θετικό και υιοθετήθηκε από το 75% περίπου των μεντόρων, μόλις οι τέσσερις στους δέκα την χρησιμοποιούν, ώστε να διαπραγματευτούν εκ νέου και να «φωτίσουν» τα «σκοτεινά σημεία» του μαθήματος. Στην ίδια περίπτωση αναλογία (σε ποσοστό περίπου 45%) διαπιστώθηκε ότι η αξιολόγηση δεν συνδέεται μόνο με το διαγώνισμα και τη βαθμολογία. Αυτό σημαίνει ότι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, ακόμη και μετά την επιμόρφωσή τους, σε ένα ποσοστό ένας προς δύο, παραμένουν δέσμιοι μίας εξετασιοκεντρικής και ανταγωνιστικής αντίληψης για την Εκπαίδευση, η οποία μάλλον δεν επιτρέπει να αναδειχθούν στο μάθημα όψεις της μαθητικής δραστηριότητας που δεν αξιολογούνται εύκολα με αριθμητικές κλίμακες, όπως η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα στον διάλογο κ.ά.

Τέλος, το πεδίο στο οποίο παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη ανταπόκριση των μεντόρων στην διδακτική μεθοδολογία των ΠΣ, είναι η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές/-ήτριες ανακαλύπτουν τη νέα γνώση. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό εύρημα καθώς, εάν γενικευτεί, είναι σε θέση να αλλάξει καθολικά το διδακτικό τοπίο της Εκπαίδευσης, όπως διαχρονικά ισχύει. Το δασκαλοκεντρικό σύστημα προϋποθέτει έναν καθηγητή-αυθεντία, τον οποίο οι μαθητές/-ήτριες οφείλουν να ακούν προσεκτικά για 45 λεπτά, προκειμένου να απορροφήσουν τη νέα γνώση, σαν σφουγγάρια. Αυτό είναι, ίσως, το πλέον προβληματικό σημείο του συμπεριφοριστικού μοντέλου και της παραδοσιακής διδασκαλίας, καθώς αντιμετωπίζει τους μαθητές/τις μαθήτριες ως παθητικούς δέκτες. Μάλιστα, αυτή η άσκηση στην παθητικότητα και στην αναπαραγωγή της προσφερόμενης πληροφορίας είναι και ο μόνος τρόπος να επιβραβευθούν. Με τα ΠΣ του 2017 και του 2020, εφόσον και αυτά ακολουθούν την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση των ΠΣ του 2017, η αξία του δασκάλου δεν παραγνωρίζεται, αλλά δεν ταυτίζεται πια με την ικανότητά του να μονολογεί. Το έργο του είναι περισσότερο δημιουργικό και παιδαγωγικό, καθώς είναι αυτός που αφουγκράζεται τις ανάγκες της τάξης και συνθέτει τις κατάλληλες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές θα ανακαλύψουν συνεργατικά τη νέα γνώση και θα καλλιεργήσουν τις προσδόκιμες στάσεις και δεξιότητες μέσα από διαλογικές διαδικασίες.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η παραδοσιακή διδασκαλία αποθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες, μετατρέποντας έτσι τη σχολική αίθουσα σε ανταγωνιστικό περιβάλλον. Η έρευνα καταδεικνύει ότι εννιά στους δέκα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς εφαρμόζουν στην πράξη αυτό που παραδοσιακά το σχολείο απωθεί: τη συνεργασία. Και αυτό συντελεί στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, όπου κυριαρχούν η αμοιβαιότητα, ο αλληλοσεβασμός και ο δημοκρατικός διάλογος.

Συμπερασματικά, όσον αφορά την αλλαγή, διαπιστώνεται ότι, σε βαθμό που ποικίλλει, ανά πεδίο, από 40% έως και 90% οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται θετικά στη διδακτική μεθοδολογία των ΠΣ. Οι πτυχές που φαίνεται να δυσκολεύουν τους μέντορες να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους είναι η αξιολόγηση και οι στρατηγικές μεταγνώσης. Αυτό είναι ενδεχομένως ένα εύρημα που καταδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης στους/στις εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν ένα ΠΣ με αρκετές καινοτομίες, αλλά και την ανάγκη η επιμόρφωση να εστιάζει περισσότερο στους συγκεκριμένους τομείς. Αντίθετα, σε τομείς όπως τα ΠΜΑ, η Βιωματική Μέθοδος και, κυρίως, η επιτέλεση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από συλλογικές, ανακαλυπτικές δραστηριότητες που εμπλέκουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό το σύνολο της τάξης, οι μέντορες φαίνονται να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά την ΠΔ και το εργαλείο παρατήρησης, σημειώνονται συμπερασματικά τα εξής: Αν η ΠΔ χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να αποτελέσει μία από τις πιο θετικές και εποικοδομητικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρκεί να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Πρώτ' απ' όλα, είναι αναγκαίο να μεταφέρεται από το μικροεπίπεδο του «ενός καθηγητή» στο μακροεπίπεδο του σχολείου. Ο θεσμός της ΠΔ, εξάλλου, ισχύει ήδη στα Πειραματικά Σχολεία, κάτι που σημαίνει ότι θα μπορούσε να επεκταθεί και στα υπόλοιπα σχολεία. Αναφορικά με την ΠΔ, από τους/τις φοιτητές/-ήτριες υπάρχει η πρόταση οι εκπαιδευόμενοι/-ες να εμπλέκονται περισσότερο ενεργητικά στον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός προγράμματος παρατήρησης. Ακόμη, για να διασφαλιστεί η επιστημονική εγκυρότητα της παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, θα μπορούσε η ΠΔ να γίνεται από δύο τουλάχιστον αξιολογητές, εκ των οποίων ο ένας να έχει ειδικευθεί σε ζητήματα Παιδαγωγικής/Διδακτικής και ο άλλος να αξιολογεί ζητήματα που συνδέονται αμιγώς με το γνωστικό αντικείμενο. Ο επαναπροσδιορισμός, η καλύτερη οργάνωση, καθώς και η συστηματική έρευνα και μελέτη της παρατήρησης και της αξιολόγησης της

διδασκαλίας, μπορεί αφενός να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται οι ικανότητες και οι προσπάθειές τους και αφετέρου να προσφέρει ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με την πραγματικότητα και την καθημερινότητα της τάξης, συμβάλλοντας με τον τρόπο της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πετσιμέρη, 2007).

Το εργαλείο παρατήρησης της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ανήκει στην κατηγορία των Συστημάτων Κατηγοριών, η δειγματοληψία των οποίων βασίζεται σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, που έχουν προκύψει μέσα από επιστημονική έρευνα. Τα Συστήματα Κατηγοριών αναφέρονται σε καίριες κατηγορίες της διδακτικής, οι οποίες αναλύονται διεξοδικά σε προτάσεις που εκφράζουν παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Τα πλεονεκτήματα των συγκεκριμένων εργαλείων εντοπίζονται στο ότι προ-οργανώνουν την ΠΔ επικεντρώνοντας την προσοχή σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συμπεριφορές, συσχετίζουν τα παρατηρούμενα γεγονότα με τις γενικές κατηγορίες που αφορούν στις επιμέρους διαστάσεις της διδασκαλίας, είναι περισσότερο συνοπτικά και περιεκτικά, αλλά και λιγότερο χρονοβόρα από άλλες περιγραφικές μεθόδους, και μπορούν να δώσουν το περίγραμμα για ένα πιο λεπτομερές έγγραφο στην περίπτωση που χρειαστεί αργότερα. Τα μειονεκτήματα αυτού του τύπου των εργαλείων είναι ότι παρέχουν μόνο γενικές δηλώσεις, οι οποίες ενδεχομένως να μην είναι επαρκείς για να ανακληθούν τα πραγματικά γεγονότα στα οποία βασίζονται. Επίσης, δεν παρουσιάζουν τα παρατηρούμενα γεγονότα σε μία χρονική σειρά, ώστε να είναι κατανοητή η αλληλουχία μεταξύ τους, και επικεντρώνουν την προσοχή μόνο στις προσχεδιασμένες περιοχές, αποκλείοντας έτσι την παρατήρηση άλλων σημαντικών γεγονότων που μπορούν να συμβούν ταυτόχρονα (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2013 □ Παπαδοπούλου, 2013). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις και με δεδομένο ότι η παρατηρούμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία, που αναλύεται και αξιολογείται από το συγκεκριμένο εργαλείο, παραμένει ίδια και στα νέα ΠΣ, θεωρούμε πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να χρησιμοποιείται με σχετική ασφάλεια σε περαιτέρω έρευνες, που επικεντρώνουν στην ΠΔ της ΘΕ, πάντοτε με τους περιορισμούς της έρευνας, όπως επιβεβαιώνεται και από προηγούμενη έρευνα στην Ελλάδα, που αφορά την ΠΔ στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 2013).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η παρατήρηση στις σχολικές αίθουσες της εφαρμογής των ΠΣ της ΘΕ του 2017 κατέδειξε ότι: α) Είναι δυνατή, μέσω της παρατήρησης των διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού, η ανάδειξη των παραμέτρων αλλαγής της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών, όταν

χρησιμοποιούνται καθορισμένοι και κατανοητοί δείκτες παρατήρησης και β) είναι δυνατή, με την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αλλαγή της παιδαγωγικής αντίληψής τους και, μάλιστα, σε ένα μάθημα όπως είναι τα Θρησκευτικά. Η αλλαγή αυτή διαμόρφωσε το περιβάλλον ώστε το παιδαγωγικό πλαίσιο των ΠΣ του 2017 να υιοθετηθεί ρητά και από τα ΠΣ του 2020. Αυτό δείχνει ότι η αλλαγή παραδείγματος είναι δυνατή. Το νέο παράδειγμα μπορεί να απαλλάξει τη ΘΕ από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό της χαρακτήρα και να συμβάλει σε έναν ουσιαστικό και σύγχρονο θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών/-τριών, που αφορά άμεσα τη ζωή τους, καθώς και να αποτελέσει εργαλείο και για τα υπόλοιπα μαθήματα, σε μία προοπτική υπέρβασης του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού μοντέλου.

Βιβλιογραφία

Αντωνόπουλος, Β. & Παπαδόπουλος, Γ. (επιμ.) (2006) *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις*, Αθήνα, Εν πλω.

Βάμβουκας, Μ. (1991) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Borich, G. D. (2016) *Observation Skills for Effective Teaching. Research - Based Practice*, 7η έκδοση, New York, Routledge.

Γκρίλης, Γ. Ι. (2019) *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αθήνα, ΕΚΠΑ.

Carmin, C. N. (1988) Issues in Research on Mentoring: Definitional and Methodological, *International Journal of Mentoring*, 2(2), σ. 9-13.

ΙΕΠ (2017) *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Jackson, R. (2016) *Οδοδείκτες, Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης.

Κακανά, Δ., Μ. (2008) *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Καραγιώργη, Γ. (2013) Συναδελφικός Αναστοχασμός μέσω Παρατήρησης Διδασκαλίας Συναδέλφου, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 15, Κύπρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 59-64.

Καραμούζης, Π. & Τσιρέβελος, Ν. (2018) *Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Πληρότητα και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης*, Θεσσαλονίκη (υπό έκδοση).

Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε. & Τσιρέβελος, Ν. (2019) Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα, *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/ Greek Journal of Religious Education*, 2(1), σ. 61-86.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Η λύση είναι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση;, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, σ. 62-82.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015) *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*, Αθήνα, Gutenberg.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2017) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων: Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά. Θεσσαλονίκη, 22 – 27 Μαΐου 2017, σ. 8-13.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018) *Η βραχεία ιστορία της Διδακτικής των Θρησκευτικών στη Θεολογική Σχολή και το μέλλον της*. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/323585417_MARIOS_KOUKOUNARAS_LIANKES_E_bracheia_istori_a_tes_Didaktikes_ton_Threskeutikon_ste_Theologike_Schole_kai_to_mellon_tes (Πρόσβαση 17 Σεπτεμβρίου 2018).

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

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα Μάθηση*, Αθήνα, Κριτική.

Klafki, W. (1995) Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung), *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), σ. 13-30.

Kohut, G. F., Burnap, C. & Yon, M. G. (2007) Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed, *College Teaching*, 55(1), σ. 19-25.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.

Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory into Practice*, 41(4), σ. 212-218.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000) *Θεωρία της διδασκαλίας*, Αθήνα. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. & Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014) Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Μάθημα των Θρησκευτικών, *ΙΕ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σ. 506-516.

Ματσαγγούρας, Η. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις. Διδακτικές προεκτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

Μωραΐτης, Δ. Ν. (1935) *Θρησκευτική και ηθική αγωγή*, Αθήναι, Τύποις «Φοίνικος».

Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2013) *Παρατήρηση & Αξιολόγηση Διδασκαλίας*, Ενότητα 3, Μάθημα 7 & 8, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2011) *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*, δ' έκδοση (αναθεωρημένη), Λευκωσία.

Παπαδοπούλου, Β. Γ. (2013) *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Περσελής, Ε. (2004) *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Πετσιμέρη, Ε. (2007) Η παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μέθοδοι και προσεγγίσεις, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 43, σ. 7-26.

Ρεράκης, Η. (2016) *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά: Ένα πνευματικό οίδημα που απειλεί την ορθόδοξη χριστιανική νεότητα*. Διαθέσιμο στο <http://www.ipaideia.gr/paideia/iraklis-rerakis-to-neo-programma-spoudon-sta-thriskeutika-ena-pneumatiko-oidima-pou-apeilei-tin> (Πρόσβαση 26 Οκτωβρίου 2018).

Rudney, G. L. & Guillaume, A. M. (2004) *Maximum mentoring. An action guide for teacher trainers and cooperating teachers*, Thousand Oaks, Corwin Press.

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

Vermeer, P. (2012) Meta-concepts, thinking skills and religious education, *British Journal of Religious Education*, 34(3), σ. 333-347.

Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα, Κριτική.

Wregg, E. C. (1999) *An introduction to classroom observation*, New York–London, Routledge.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τύπος Σχολείου

Κατηγορία σχολείου

Τάξη παρατήρησης

Διάρκεια παρατήρησης διδασκαλίας

A. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην εμπέδωση της ύλης.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (λ.χ. σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης κ.λπ.).

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ικανοτήτων του/της κάθε μαθητή/-ήτριας.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών/-τριών απέναντι σε τρέχοντα ζητήματα.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της διδασκαλίας φαίνονται προσανατολισμένα στην ανάπτυξη γνώσεων που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών.

B. Ενέργειες εκπαιδευτικού

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με ένα είδος αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του προηγούμενου μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με περιληπτική αναφορά στο τι θα διδαχθεί.

Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει το βασικό θέμα του μαθήματος, που σχετίζεται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/-τριών.

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχίζει με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/-τριών σχετικό με το βασικό θέμα του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει διακριτές δραστηριότητες με τους /τις μαθητές/-ήτριες σχετικές με το βασικό θέμα και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει δραστηριότητες για να αναλύσουν περισσότερο οι μαθητές/-ήτριες το βασικό θέμα και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-ήτριες να εφαρμόσουν όσα έμαθαν με τη διδασκαλία σε μία νέα κατάσταση που τους αφορά.

Ο/Η εκπαιδευτικός προσφέρει ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση, πριν από τις δραστηριότητες.

Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει ομαλά τις δραστηριότητες ώστε οι μαθητές/-ήτριες να προσεγγίζουν ενεργά οι ίδιοι/-ες τα νοήματα.

Ο/Η εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή των μαθητών/-τριών στα σημαντικά σημεία του μαθήματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-ήτριες να αναστοχαστούν όσα έκαναν και είπαν στη διδασκαλία του μαθήματος.

Γ. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στην πλήρη παρουσίαση του περιεχομένου και ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε καθήκοντα ρουτίνας (λ.χ. εργασίες βιβλίου) με γνώμονα τους προεπιλεγμένους «διδακτικούς στόχους».

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε ελκυστικές διερευνητικές διαδικασίες που προκαλούσαν ή επέτρεπαν προσωπικούς τρόπους προσέγγισης στο θέμα.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε κριτικό διάλογο και κριτικές τοποθετήσεις των μαθητών/-τριών απέναντι στα εξεταζόμενα θέματα.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στη μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία (λ.χ. ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες).

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε ανάλυση κειμένων μέσω ερωτήσεων-αποκρίσεων.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στην παρουσίαση powerpoint με το οποίο παρουσιάζονται από τον/την εκπαιδευτικό τα κύρια σημεία.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται σε βιωματικές δραστηριότητες δραματοποίησης, ρόλων κ.λπ.

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στην κάλυψη διάφορων νοητικών λειτουργιών, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης).

Οι δραστηριότητες φαίνονται να επικεντρώνονται στη δημιουργία ευκαιριών εφαρμογής σε μαθητές/-ήτριες που το χρειάζονται.

Δ. Διδασκαλία

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την πρόσληψη και κατοχή από τους/τις μαθητές/-ήτριες του θρησκευτικού περιεχομένου του μαθήματος.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει την αυτενέργεια των μαθητών /-τριών και την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στη βίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη ζωή των μαθητών/-τριών και το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στη βίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών/-τριών και όχι τόσο με το διδακτικό αντικείμενο.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στην υιοθέτηση στάσεων από τους/τις μαθητές/-ήτριες και τη περαιτέρω δραστηριοποίησή τους.

Η διδασκαλία φαίνεται να επιδιώκει στην ανάπτυξη από τους/τις μαθητές/-ήτριες στρατηγικών μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος.

Ε. Εκπαιδευτικός

Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υπηρετεί τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που έχει θέσει.

Ο/Η εκπαιδευτικός μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών/-τριών.

Ο/Η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα παιδαγωγικά κατάλληλο κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου).

Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/-ήτριας.

Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/τις μαθητές/-ήτριες.

Ο/Η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα τάξης και συγκρουσιακές καταστάσεις.

Ο/Η εκπαιδευτικός κρατά απόσταση από τους μαθητές/-ήτριες (λόγος, εκφράσεις προσώπου χειρονομίες, στάση σώματος ήταν τυπικά).

Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνει φιλικά τον λόγο και έχει οπτική επαφή με όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες σε όλη τη διάρκεια.

Ο/Η εκπαιδευτικός φέρεται με φυσικότητα, συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/-ήτριες και διευκολύνει τις δραστηριότητές τους.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί τους/τις μαθητές/-ήτριες με ερωτήσεις προφορικές ή γραπτές.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων με ποικίλους τρόπους.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει επιπλέον ανατροφοδότηση προς τους/τις μαθητές/-ήτριες.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας.

Ο/Η εκπαιδευτικός συνδέει την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση.

Ο/Η εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις δραστηριότητες στη γραπτή αξιολόγηση τετραμήνου ή τελική (εξετάσεις).

Στ. Βιωματική Μέθοδος

Η διδασκαλία που παρακολούθησες στηρίζεται κυρίως στη Βιωματική Μέθοδο (βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας, εφαρμόζοντας).