



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

Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)
«Ορθόδοξη Θεολογία»
Ειδίκευση
«Συστηματική Θεολογία και Επιστήμες της Αγωγής»

*Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο
Σχολείο*

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Ελένη Κορναράκη

Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

Μέλη της Επιτροπής: Κωνσταντίνος Κορναράκης και

Σταύρος Γιαγκάζογλου

Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο ΠΜΣ για τη χορήγηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Συστηματική Θεολογία και Επιστήμες της Αγωγής του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Οκτώβριος, 2022



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

— EST. 1837 —

School of Theology, Department of Theology

**Master Degree Programme in
“Orthodox Theology,
Systematic Theology and Education Sciences”**

*The perceptions of Theologians-Teachers regarding their role in
School*

Author: Eleni Kornaraki

Supervisor: Marios Koukounaras Liagkis

Members of the Commission: Konstantinos Kornarakis and

Stavros Giagkazoglou

A dissertation submitted to the Master’s Degree Programme in “Systematic Theology and Educations Sciences” at the NKUA for the award of the Master of “Orthodox Theology”

Athens, October, 2022

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας

Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο

Συγγραφέας: Κορναράκη Ελένη

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Κωνσταντίνος Κορναράκης, Καθηγητής, ΕΚΠΑ
- 2) Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΚΠΑ
- 3) Σταύρος Γιαγκάζογλου, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Υπεύθυνη Δήλωση

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τη συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ορθόδοξη Θεολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π.χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: [ΕΛΕΝΗ ΚΟΡΝΑΡΑΚΗ](#)

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Ορθόδοξη Θεολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως από το ΠΜΣ.

Περίληψη

Οι σύγχρονες αντιλήψεις των θεολόγων και ο ρόλος τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα θέμα επίκαιρο που απαιτείται να διερευνηθεί. Με βάση αυτό το σκεπτικό είναι σκόπιμο να αποτυπωθούν οι θέσεις τους για το διδακτικό τους έργο. Βέβαια, αυτή η πορεία οδηγεί στο συναπάντημα του ανθρώπου και επαγγελματία εκπαιδευτικού, που ενεργεί σύμφωνα με τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις αλλά και τις καταβολές τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής του ταυτότητας.

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο την αξιολόγηση του ρόλου των θεολόγων, τη χαρτογράφηση της επαγγελματικής τους αυτοεικόνας, την καταγραφή των θέσεων τους για τη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ.), καθώς και τον κοινωνικό ρόλο του μαθήματος σε μια εποχή με μεταβαλλόμενες και απαιτητικές επιστημονικές αλλά και κοινωνικοπολιτικές προκλήσεις. Στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας διενεργήθηκε πανελλήνια έρευνα με τίτλο: «*Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο*».

Η πανελλήνια έρευνα διενεργήθηκε από τις 07 Ιανουαρίου 2021 έως και τις 04 Απριλίου 2021 και στην προσπάθεια αυτή συμμετείχαν 302 εν ενεργεία θεολόγοι που υπηρετούν στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν μέτρο σύγκρισης με αντίστοιχη εμπειρική έρευνα που πραγματοποίησαν οι καθηγητές Αλ. Σταυρόπουλος και Στ. Κουμαρόπουλος το 1998. Από τη σύγκριση του δείγματος και των δύο ερευνών προέκυψε η κοινή αποδοχή του λειτουργήματος της Θεολογίας καθώς και η διάθεση για κοινωνική προσφορά. Σήμερα οι θεολόγοι συνδέουν πρωταρχικά το διδακτικό τους έργο με τη μετάδοση γνώσεων και την εμπύχωση των εφήβων, ενώ τη δεκαετία του 90 έδιναν προτεραιότητα στον καθοδηγητικό και κατηχητικό τους ρόλο.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν τη θέληση των θεολόγων να αναβαθμίζουν σταθερά την ποιότητα του γνωστικού τους αντικειμένου καθώς και την επιθυμία τους να διδάσκουν σε ένα γόνιμο και δημιουργικό σχολικό περιβάλλον. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας προέκυψε επίσης η συνειδητή επιθυμία συνεργασίας των θεολόγων με τις Επιστήμες της Αγωγής. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να είναι ανοιχτοί τόσο στις κοινωνικές προκλήσεις, ακόμα και στον δυναμικό αντίλογο των μαθητών τους, όπως και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης στην κοινωνία αλλά και στην σχολική αίθουσα. Ο σεβασμός αυτός ανταποδίδεται και επιτρέπει την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία. Επίσης ο ομολογιακός τύπος διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) ακολουθείται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων θεολόγων.

Λέξεις κλειδιά: Θεολόγος, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Προσωπική Θεωρία, επαγγελματικός αυτοπροσδιορισμός, Κοινωνικός ρόλος

Abstract

Contemporary perceptions of theologians and their role in Secondary Education is an issue that needs to be explored nowadays. Based on this reasoning, it is advisable to reflect their views on their teaching work. This introspective path leads to the encounter of the educator's personal and professional views and ethics, as well as their origins of personal and social identity.

This work aims to evaluate the role of theologians, map their professional self-image, record their positions on Religious Education (RE), as well as the social role of the course in an era of changing and demanding scientific as well as socio-political challenges. In the context of this master's thesis, a pan-Hellenic research was conducted under the title: "*The perceptions of Theologians-Educators regarding their role in the School*".

The pan-Hellenic survey was conducted from 07 January 2021 to 04 April 2021 and 302 working theologians who serve in public and private education participated in this effort. The results of the research are a measure of comparison with a corresponding empirical research carried out by professors Al. Stavropoulos and St. Koumaropoulos in 1998. From the comparison of the two surveys, it emerged the common acceptance of the Theology liturgy as well as the disposition for social contribution. Today theologians primarily associate their teaching work with imparting knowledge and enlivening teenagers, while in the 90s they prioritized their guiding and catechizing role.

The answers demonstrated the will of theologians to steadily upgrade the quality of their subject as well as their desire in a prosperous and creative school environment. The analysis of the findings of the quantitative research also revealed the conscious desire of theologians to cooperate with the Education Sciences. Moreover, teachers wish to be more open to both social challenges, even to the dynamic opposition of their students, as well as to the acceptance of diversity, in the context of integration in society and the classroom. The respect is reciprocated and allows mutual understanding and cooperation. The majority of the theologians who took part in the present survey, follow this confessional type of teaching.

Keywords: Theologian, Religious Education, Personal Theory, professional self-determination, Social role

*Στη μητέρα μου,
στον άντρα μου
και στα παιδιά μας*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθεια και εμπειρία.

Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη, Αναπληρωτή Καθηγητή Παιδαγωγικής Επιστήμης και Θρησκευτικής Εκπαίδευσης Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ, για την υποδειγματική συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια του ΠΜΣ, καθώς και για το ενδιαφέρον, την υποστήριξη και τις γνώσεις που μου παρείχε σε όλη την πορεία της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Ακόμα θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου στο ΠΜΣ κυρίους Γιαγκάζογλου Σταύρο, Κορναράκη Κωνσταντίνο, Μπέγζο Μάριο και Περσελή Εμμανουήλ, για την εξαιρετική συνεργασία μας, ήταν ιδιαίτερη τιμή και χαρά για μένα να συμμετέχω στα μαθήματά τους!

Τη γνωριμία μου με τον κόσμο του S.P.S.S. την οφείλω στον Μιχάλη Σκορδούλη, διδάκτορα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου, τον ευχαριστώ πολύ για τις γνώσεις και τις συμβουλές του, αλλά και για την καλή του διάθεση.

Στις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου, όπως και στα παιδιά που πήραν τις επόμενες χρονιές τη σκυτάλη στις Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, χαίρομαι που τους γνώρισα, γίναμε μια ομάδα με κοινούς στόχους και ομαδικό πνεύμα, τους ευχαριστώ για τη συνεργασία και εύχομαι κάθε επιτυχία στις σπουδές, στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και στη ζωή τους! Θα ήθελα ακόμα να αναφερθώ προσωπικά στους φίλους και συμφοιτητές μου την Όλγα Ζευκλή και τον Γιώργο Γκρίλη, να τους ευχαριστήσω για τη βοήθεια, τη στήριξη αλλά και τις ατελείωτες συζητήσεις μας!

Επίσης δεν θα μπορούσα να παραλείψω τον Μανώλη Παπαϊωάννου, την ήρεμη δύναμη του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής καθώς και την αγαπητή κα. Αναγνωστάκη που είναι πάντα πρόθυμη και ευγενική να βοηθήσει όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τομέα.

Τέλος θα ήθελα να αναφερθώ στη μητέρα μου, στον σύζυγο μου Θάνο και στα παιδιά μας Βανέσσα και Κωστή, ακάματους παραστάτες της ζωής μου, να τους ευχαριστήσω γιατί χωρίς τη δική τους ενθάρρυνση και την άοκνη συμπαράστασή τους, μάλλον, δε θα είχα ολοκληρώσει αυτό το γοητευτικό αλλά δύσκολο ταξίδι και να τους αφιερώσω την παρούσα διπλωματική εργασία.

Έλενα Κορναράκη



Ο Σκεπτόμενος
(Μουσείο Ροντέν στο Παρίσι)

*«Πάντοτε προσπάθησα να δείξω τη ζωή της ψυχής, μέσα από την κίνηση των μιών»
Auguste Rodin,*

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει»

Maria Montessori¹

¹ Maria Montessori, Ιταλίδα γιατρός, ανθρωπολόγος παιδαγωγός. Πραγματώνει τη παιδαγωγική της μέθοδό της στο Σπίτι των Παιδιών (Casa del bambini) που ιδρύει στο San Lorenzo. Στα κείμενά της αναφέρει, ότι κάθε παιδί ζητά την κατανόηση αλλά και τη βοήθεια των ενηλίκων, επειδή οι μεγάλοι καλούνται να διαμορφώσουν ένα ασφαλές περιβάλλον για τις νέες γενιές που ακολουθούν και να παισιώσουν τους μικρούς του κόσμου με αισθήματα αγάπης και σεβασμού. Στη συνέχεια το παιδί υιοθετεί γνώρισμα των ενηλίκων και εντάσσεται σταδιακά σε ένα κόσμο εργασίας διαμορφωμένο κατάλληλα στις ανάγκες και τις επιδιώξεις του (Bohm, 2000, σ. 200).

Περιεχόμενα

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας	iii
Υπεύθυνη Δήλωση	iv
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Ευχαριστίες.....	ix
Ευρετήριο Πινάκων	xvi
Ευρετήριο Εικόνων.....	xx
Συνομογραφίες.....	xxi
Πρόλογος.....	xxii
Εισαγωγή	xxiv
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ¹ ο Κεφάλαιο: Η ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-.....	1
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	2
1. Εισαγωγή	2
1.1 Προσωπική Θεωρία	2
Ψηλαφώντας το εγώ των εκπαιδευτικών	2
1.2 Προσωπική ταυτότητα.....	5
1.3 Κοινωνική ταυτότητα	7
1.4 Η συγκρότηση της ταυτότητας ρόλου του καθηγητή στον χρόνο.....	8
1.5 Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	9
1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	11
1.7 Τύποι Εκπαιδευτικών	15
1.7.1 Ο Ειδικός του γνωστικού αντικειμένου.....	15
1.7.2 Ο Δάσκαλος.....	18
1.7.3 Ο Υπερασπιστής της Επικοινωνιακής Σχέσης	20
1.7.4 Ο Στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση	24
1.8 Σύνοψη	28
2 ^ο Κεφάλαιο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΟΛΟΓΟΥ	29
2.1 Εισαγωγή	29
2.2. Τα προσόντα των Θεολόγων	29
2.3 «Γηράσκω αεί διδασκόμενος;».....	32
Ο Θεολόγος ακολουθεί τις προκλήσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Διδακτικής;	32

2.4. Ο Κονστρουκτιβισμός και η επίδραση του στο ρόλο του Θεολόγου.....	36
2.5 Ο θεολόγος και η ετερότητα στο σχολείο	40
2.6 Σύνοψη	43
3 ^ο Κεφάλαιο: ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ- Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΘΕΟΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	44
3.1 Εισαγωγή	44
3.2 Ιστορική πορεία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη νεότερη Ελλάδα	45
Η Θ.Ε. τον 19 ^ο αιώνα.....	45
Η Θ.Ε. τον 20 ^ο αιώνα.....	46
3.3 Η Θ.Ε. στην Ευρώπη	51
3.4 Η αναγκαιότητα του μαθήματος της Θ.Ε. στη Δ/βαθμια Εκπαίδευση.....	53
3.5 Οι σκοποί της ΘΕ	55
3. 6 Τύποι μαθήματος της Θ.Ε.	56
3.6.1 Το κατηχητικό μάθημα.....	57
3.6.2 Το Ομολογιακό μάθημα	58
3.6.3 Το μη Ομολογιακό μάθημα	59
3.6.4 Το θρησκευιολογικό μάθημα.....	61
3.6.5 Θεωρητικές παραδοχές διδακτικής μεθοδολογίας	62
3.7 Τα Θρησκευτικά: μάθημα κοινωνικής ευθύνης	65
3.8 Το δημοκρατικό πρότυπο του πολίτη στο πρόσωπο του Θεολόγου	66
3.9 Σύνοψη	68
4 ^ο Κεφάλαιο: ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	70
4.1 Εισαγωγή.....	70
4.2. Έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα	70
4.3. Έρευνες που διεξήχθησαν στην Ευρώπη	74
4.4 Πανελλήνια Έρευνα των Αλ. Σταυρόπουλου και Στ. Κουμαρόπουλου	78
Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση.....	78
4.4.1 Δείγμα – χαρακτηριστικά της έρευνας.....	79
4.4.2 Δημογραφικά στοιχεία έρευνας.....	79
4.4. 3 Ανάλυση έρευνας	81
4.5 Σύνοψη	87
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	89
5 ^ο Κεφάλαιο: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	90

5.1 Εισαγωγή	90
5.2 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	90
5.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	91
5.4 Δείγμα.....	92
5.4.1. Δημογραφικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος	93
5.5 Εργαλεία της έρευνας.....	97
5.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων	101
5.6.1 Περιγραφική στατιστική.....	101
5.6.2 Στατιστική συσχετίσεων.....	102
5.7 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	103
5.8 Σύνοψη	103
6 ^ο Κεφάλαιο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	106
6.1. Εισαγωγή	106
6.2. Συχνότητες Δηλώσεων	106
6.2.1 Α. Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου Θεολόγου	107
α. Πώς αντιλαμβάνεται ο ενεργεία εκπαιδευτικός τον ρόλο της Θεολογίας;.....	107
β. Ποια η άποψη των θεολόγων σχετικά με το διδακτικό τους έργο;	112
γ. Η σύγχρονη επαγγελματική αυτοεικόνα του Θεολόγου.....	118
δ. Η εικόνα των νέων για τον/την θεολόγο- εκπαιδευτικό	125
6.3 Β. Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις για τη θέση του Θεολόγου γενικότερα στην κοινωνία σήμερα και η σχέση του με την Εκκλησία;	128
6.4 Γ. Ερευνητικό ερώτημα: Ποιος πρέπει να είναι ο χαρακτήρας του ΜτΘ σύμφωνα με τους εν ενεργεία Θεολόγους εκπαιδευτικούς;	137
6.5 Στατιστική συσχετίσεων.....	139
6.5.1 Συσχετίσεις δηλώσεων από διαφορετικές υποκλίμακες της έρευνας	143
6.7 Συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών	148
6.7.1 Δ . Ερευνητικό Ερώτημα: Διαφέρουν οι αντιλήψεις των αντρών από των γυναικών σε σχέση με τον θεολόγο καθηγητή	148
6.7.2 Ε. Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρουν οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με τον τύπο του μαθήματος που διδάσκουν σε συνάρτηση με την ηλικία και τον τόπο εργασίας τους;.....	149
6.8 Περιορισμοί έρευνας	153
6.9 Σύντομα συμπεράσματα της έρευνας.....	154
6.10 Σύνοψη	159
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	160

7.1 Γενικά Συμπεράσματα.....	160
7.2 Συζήτηση	170
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	174
A. Ξενόγλωσση.....	174
B.Ελληνόγλωσση.....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	189
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1ο	190
(έρευνα Αλ. Σταυρόπουλου- Στ. Κουμαρόπουλου)	190
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2ο	192
(Αρχικό Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο).....	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 ^ο	196
(Δείκτης αξιοπιστίας πιλοτικής έρευνας)	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 ^ο	198
(Έρευνα για τις αντιλήψεις των θεολόγων , σχετικά με τον ρόλο τους στο σχολείο)	198

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Χρόνια Υπηρεσίας.....	81
Πίνακας 2. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει και σημαίνει	81
Πίνακας 3. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	82
Πίνακας 4. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι το θεολόγο σήμερα;	83
Πίνακας 5. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι σήμερα η συνεργασία ενορίας με το θεολόγο	85
Πίνακας 6. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: <i>Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής</i>	85
Πίνακας 7. Η ηλικία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών	94
Πίνακας 8. Γεωγραφικά Διαμερίσματα που εργάζονται οι συμμετέχοντες.....	95
Πίνακας 9. Χρόνια Διδακτικής προϋπηρεσίας	96
Πίνακας 10. Το τμήμα της Θεολογικής που έχω φοιτήσει είναι:	96
Πίνακας 11. Ανώτερος τίτλος σπουδών.....	97
Πίνακας 12. Κάτοχος β' πτυχίου	97
Πίνακας 13. Δείκτης αξιοπιστίας Τελικού ερωτηματολογίου (Cronbach's Alpha)....	99
Πίνακας 14. Δήλωση 1. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Κοινωνική Προσφορά.....	107
Πίνακας 15. Έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει Κοινωνική Προσφορά.....	107
Πίνακας 16. Δήλωση 2. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Ιεραποστολή	108
Πίνακας 17. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει	108
Πίνακας 18. Δήλωση 3. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα	109
Πίνακας 19. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει	109
Πίνακας 20. Δήλωση 4. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη .	109
Πίνακας 21. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει Επιστήμη.....	110
Πίνακας 22. Δήλωση 5: Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη	110
Πίνακας 23. Δήλωση 6: Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις	111
Πίνακας 24. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει Διέξοδος στις προσωπικές αναζητήσεις	111
Πίνακας 25. Δήλωση 7: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός.....	112
Πίνακας 26. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα; Πνευματικός οδηγός.....	112
Πίνακας 27. Δήλωση 8: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως καθηγητής/καθηγήτρια.....	113

Πίνακας 28. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Κατηγητής	113
Πίνακας 29. Δήλωση 9. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια.....	114
Πίνακας 30. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Κοινωνικός Μεταρρυθμιστής.....	114
Πίνακας 31. Δήλωση 10.:Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων	114
Πίνακας 32. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Καθηγητής-φορέας γνώσεων	115
Πίνακας 33. Δήλωση 11: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος	115
Πίνακας 34. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Θρησκευολόγος.....	116
Πίνακας 35. Δήλωση 12.: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος.....	116
Πίνακας 36. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Διανοούμενος – Φιλόσοφος	117
Πίνακας 37. Δήλωση 13: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως παιδαγωγός-εμπυχωτής/εμπυχωτρία.....	117
Πίνακας 38. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Χριστιανός Παιδαγωγός-Δάσκαλος.....	117
Πίνακας 39. Δήλωση 14: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό.....	118
Πίνακας 40. Δήλωση 15. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας..	119
Πίνακας 41. Δήλωση 16: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας.	119
Πίνακας 42. Δήλωση 17. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας.....	120
Πίνακας 43. Δήλωση 18. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών.....	120
Πίνακας 44. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι τον θεολόγο σήμερα;	121
Πίνακας 45. Δήλωση 19. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους.....	121
Πίνακας 46. Δήλωση 20. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της.....	122

Πίνακας 47. Δήλωση 21. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να φροντίζει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους	122
Πίνακας 48. Δήλωση 22. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κ. ο. κ.).	123
Πίνακας 49. Δήλωση 23. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού.....	124
Πίνακας 50. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι τον θεολόγο σήμερα;	124
Πίνακας 51. Δήλωση 24. Πιστεύω ότι ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος.....	125
Πίνακας 52. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος	125
Πίνακας 53. Δήλωση 25. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση.....	126
Πίνακας 54. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση	126
Πίνακας 55. Δήλωση 26. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία	126
Πίνακας 56. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία: διαλεκτικός και ανοιχτός ή δογματικός/ή και απόλυτος/η	127
Πίνακας 57. Δήλωση 27. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να... ..	127
Πίνακας 58. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να έχει σφαιρική γνώση και κατάρτιση.....	127
Πίνακας 59. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πως νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι το θεολόγο σήμερα; Βιβλικό – Πατερικό και με σφαιρική κατάρτιση	128
Πίνακας 60. Δήλωση 28. Πιστεύω ότι η σχέση του/της Θεολόγου με την Εκκλησία (ενορία) σήμερα θα έπρεπε να είναι πολύ στενή	128
Πίνακας 61. Έρευνα Σταυρόπουλου–Κουμαρόπουλου: Νομίζετε ότι πρέπει να είναι σήμερα η συνεργασία ενορίας με το θεολόγο πολύ στενή;	129
Πίνακας 62. Δήλωση 29. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά.	129
Πίνακας 63. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής.....	130
Πίνακας 64. Δήλωση 30. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής.	130

Πίνακας 65. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής :Κύκλους μελέτης Αγίας Γραφής.....	130
Πίνακας 66. Δήλωση 31. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να κάνει αντιαρρετικά μαθήματα στην ενορία του/της.....	131
Πίνακας 67. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Αντιαρρετικά μαθήματα	131
Πίνακας 68. Δήλωση 32. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με ραδιοφωνικές εκπομπές και να αρθρογραφεί σε θρησκευτικά ιστολόγια	131
Πίνακας 69. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητή : Θρησκευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές	132
Πίνακας 70. Δήλωση 33. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε εκπολιτιστικούς συλλόγους και αθλητικά σωματεία.....	132
Πίνακας 71 . Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Εκπολιτιστικοί σύλλογοι Προσφορά σε Αθλητικά Σωματεία	133
Πίνακας 72. Δήλωση 34. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα.....	133
Πίνακας 73 .Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Ένταξη σε Οικολογικές κινήσεις και σε Ειρηνιστικά Κινήματα.....	134
Πίνακας 74. Δήλωση 35. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει ενεργά στον αγώνα ενάντια των εξαρτήσεων.	134
Πίνακας 75. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Αντιναρκωτικό αγώνα και Αγώνα κατά του AIDS	135
Πίνακας 76. Δήλωση 36. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να προσφέρει ενεργά σε Φιλανθρωπικά Σωματεία.....	135
Πίνακας 77. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Προσφορά σε ιδρύματα	136
Πίνακας 78. Δήλωση 37. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να είναι στρατευμένο μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος.....	136
Πίνακας 79. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής:Στράτευση σε κόμματα.....	136
Πίνακας 80. Δήλωση 38. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να... ..	137
Πίνακας 81: Συσχέτιση δήλωσης 5 με δήλωση 3	139
Πίνακας 82. Συσχέτιση δήλωσης 5 με δήλωση 4	139
Πίνακας 83. Συσχέτιση της δήλωσης 10 με τις δηλώσεις 11 και 12	140
Πίνακας 84: Συσχέτιση δήλωσης 7 με τις δηλώσεις 8 και 9	140
Πίνακας 85. Συσχέτιση δηλώσεων 14, 15 και 23	141

Πίνακας 86. Συσχέτιση δηλώσεων 18 με τις δηλώσεις 20, 21 και 22	142
Πίνακας 87: Συσχέτιση δήλωσης 4 με τις δηλώσεις 10, 11 και 12	143
Πίνακας 88. Συσχέτιση δήλωσης 8 με τις δηλώσεις 7, 8 και 9	144
Πίνακας 89. Συσχέτιση δήλωσης 5 με τις δηλώσεις 16 και Γ 17	145
Πίνακας 90. Συσχέτιση δήλωσης 3 με τη δήλωση 14	145
Πίνακας 91. Συσχέτιση δήλωσης 7 με τις δηλώσεις 14 και 23	146
Πίνακας 92: Συσχέτιση δήλωσης 8 με τις δηλώσεις 16, 19 και 22	146
Πίνακας 93: Συσχέτιση της δήλωσης 8 με τις δηλώσεις 28- 29- 30 και 31	147
Πίνακας 94. Πίνακας 94 Συσχέτιση Φύλου και της δήλωσης 8: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια	149
Πίνακας 95. Συσχέτιση Φύλου και θεολόγου κατήχησης	149
Πίνακας 96. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με τον τύπο του μαθήματος ανάλογα το γεωγραφικό διαμέρισμα που διδάσκουν;.....	150
Πίνακας 97. Πίνακας συσχέτισης περιοχής εργασίας ερωτηθέντων και του τύπου του μαθήματος.....	150
Πίνακας 98. Η ηλικία του εκπαιδευτικού επηρεάζει και τον τύπο μαθήματος που διδάσκει;.....	151
Πίνακας 99: Πίνακας συσχέτισης ηλικίας ερωτηθέντων και του τύπου του μαθήματος.....	152

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου , 1994, σ. 113)	12
Εικόνα 2. Τόπος εργασίας του δείγματος (στην έρευνα του Κουμαρόπουλου).	80
Εικόνα 3. Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα του Κουμαρόπουλου.	80
Εικόνα 4. Φύλο των συμμετεχόντων.	93
Εικόνα 5. Το σχολείο εργασίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών.	94
Εικόνα 6. Τύπος σχολείου εργασίας ερωτηθέντων.	95

Συντομογραφίες

EFTRE: European Forum for Teachers of Religious Education

N: Αριθμός (Number)

RE: Θεολόγοι- Εκπαιδευτικοί

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΑ: Διαθρησκευτική Αγωγή

ΕΚΠΑ: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Θ.Ε.: Θρησκευτική Εκπαίδευση

Κεφ.: Κεφάλαιο

Μ.Ε: Μέση Εκπαίδευση

Μ τ Θ: Μάθημα των Θρησκευτικών

ΠΘ: Προσωπική Θεωρία

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΣ: Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΜΑ: Προσδοκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

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

Τ.Α. Τυπική Απόκλιση

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Παιδείας Εθνικής Παιδείας και Θρησκευτικών

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο της Ελληνικής Κυβερνήσεως

Πρόλογος

Η ζωή ενός εν ενεργεία εκπαιδευτικού συχνά παρουσιάζει μεταπτώσεις, βιώνει μέρες ηλιόλουστες, με αισθήματα ευφορίας, διάθεση για δημιουργία και προσφορά, μα που απρόσμενα και βίαια θαμπώνουν, υποχωρούν, και δίνουν τη θέση τους σε προβληματισμούς, ανησυχίες, αμφιβολίες για τον εαυτό τους, τις ικανότητές τους αλλά και για τα όνειρά τους. Κάποτε ακολουθούν και σκοτεινές στιγμές με διάθεση απόσυρσης, απόρριψης με έντονο θυμό και αυτονόητους αποδέκτες το σχολείο, τους μαθητές, τις μαθήτριες του και ιδιαίτερα τον εαυτό του. Μάλλον, κάποιες τέτοιες μέρες θυμόταν και ο Μακ Κορτ στις τάξεις που δίδασκε², όταν ανέφερε ότι «το δασκαλίκι είναι η καταφρονημένη παρακώρη των ανθρωπίνων επιτηδευμάτων» (Μακ Κορτ, 2005, σ. 16).

Η πραγματικότητα τον προσγειώνει απότομα κάποιες φορές, όταν το αποτύπωμα ανθρώπων της έδρας αχνοφαίνεται και χάνεται ολότελα μέσα από παιδαγωγικές και διδακτικές προκλήσεις της τάξης του. Ο λαβύρινθος της διδακτικής πορείας ακολουθεί πολλούς δρόμους, κάποιοι από αυτούς μονότονοι και απομονωμένοι ενώ άλλοι μεστοί που διασταυρώνονται με νέους και κάνουν το εκπαιδευτικό ταξίδι γόνιμο και δημιουργικό.

Το προσωπικό πλαίσιο σκέψης του εκπαιδευτικού συχνά αποσυντονίζεται, αφού οι προσωπικές επιλογές δεν συνάδουν με την επιστημονική γνώση. Είναι συχνό φαινόμενο στις σχολικές αίθουσες ο εκπαιδευτικός να διαμορφώνει την ατομική του επιλογή χωρίς να δέχεται προσλαμβάνουσες από σύγχρονες επιστημονικές θέσεις, ενημερωτικές επιμορφωτικές συναντήσεις και ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους. Το αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτή τη μονομέρεια της προσωπικής του ερμηνείας και της παγίωσης της διδακτικής διαδικασίας που τηρεί ευλαβικά, τον καθιστά ασφαλής και σίγουρο- στον μικρόκοσμο του- αλλά τελικά αφόρητα μόνο. Η εικόνα αυτή τον απομονώνει από την εποχή του, το επάγγελμα αλλά και από τους συνεργάτες του. Καθορίζει το δικό του εγώ μέσα σε ένα πνεύμα σύγχυσης, άγνοιας και έλλειψης ενδιαφέροντος που πολλές φορές τον καθιστά διεκπεραιωτικό, προβλέψιμο και τέλος αδιάφορο για όσους συμβιώνουν επαγγελματικά μαζί του. Επιβραβεύει ένα προσωποκεντρικό μονοπάτι δράσης όπου κυριαρχεί η καθημερινή πρακτική και απουσιάζει η θεωρητική τοποθέτηση σε αυτό που καθημερινά δομεί.

Σε κάθε δίπολο πάντοτε υπάρχει και το αντίπαλο δέος που υποστηρίζει σθεναρά την άποψη ότι, ενώ ο πλανήτης ραγδαία μετατρέπεται, οι κοινωνίες εκσυγχρονίζονται, τα σχολεία αδυνατούν να ακολουθήσουν δυναμικά τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσκολλημένοι σε πρακτικές που παραπέμπουν σε προηγούμενες δεκαετίες. Αυτή η ασυγχρονία αφήνει μαθητές και γονείς δυσαρεστημένους και τους εκπαιδευτικούς μετέωρους, να βιώνουν μια αβέβαιη συνθήκη και ενίοτε να εισπράττουν ενίοτε και απαξιωτικά σχόλια

² Φρανκ Μακ Κορτ (1930 -2009) Αμερικανός συγγραφέας ιρλανδικής καταγωγής, στην αυτοβιογραφία του «Ο δάσκαλος», καταγράφει περιστατικά που βίωσε ως δάσκαλος Αγγλικών στα δημόσια λύκεια της Ν. Υόρκης. Παρουσιάζει τις σχέσεις που αναπτύσσει ένας νέος καθηγητής με τους μαθητές, τους γονείς τους αλλά και τη διοίκηση του σχολείου. Στις σελίδες του βιβλίου του δηλώνει ότι έχτισε με τους μαθητές του μια σχέση που βασιζόταν στην ειλικρίνεια που διευκόλυνε στην πορεία και τη μετάδοση της γνώσης. Αναφέρει χαρακτηριστικά «Πορεύεσαι μαζί με τα παιδιά και, όσο θέλεις να είσαι δάσκαλος, δεν υπάρχει τρόπος να ξεφύγεις»

Η παρούσα εργασία δεν στοχεύει στον καταμερισμό ευθυνών από τη σύγχυση που προκαλούν οι ανθρώπινες φωνές των εμπλεκομένων αλλά επιδιώκει την αντίστιξη που καλείται να επιτευχθεί στις σχέσεις τους.

Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία πραγματοποιήθηκαν ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο δρομολογώντας την κοινωνία σε διαφορετικούς προσανατολισμούς δράσης και αναδιοργανώνοντας προσωπικές, εργασιακές, διαπροσωπικές σχέσεις, επιτεύγματα της επιστήμης, ανασύσταση θεσμών και την καθημερινότητα των πολιτών. Από αυτές τις αλλαγές ήταν φυσικό να επηρεαστεί και η εκπαίδευση.

Συχνά επιβεβαιώνεται ότι η σχολική εκπαίδευση ταλανίζεται από παθογένειες του παρελθόντος ακολουθώντας ασφαλείς νόρμες που εξασφαλίζουν παγιωμένα οφέλη που καλύπτουν προγενέστερες μαθησιακές, διδακτικές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις.

Ωστόσο, θεωρείται επιβεβλημένη η ανανέωση της εκπαίδευσης, με όραμα το σχολικό περιβάλλον να προσφέρει ασφάλεια τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, όπως και την αδιάλειπτη προσαρμοστικότητα στις σύγχρονες³ ανάγκες της μετανεωτερικής εποχής (Πασιαρδής & Κιάφα, 2015, σ. 1). Οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία αντιλαμβάνονται την ανάγκη ανασυγκρότησης του πεδίου δράσης τους και αναπροσαρμογής των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης. Αν δεν πραγματοποιηθούν άμεσες τροποποιήσεις και βελτιώσεις «το σχολείο κινδυνεύει να παράγει μονολιθικές γλώσσες, δηλωτικές των εξειδικευμένων γνώσεων και, ακόμα βαθύτερα, των γνώσεων που γίνονται δόγματα των ζηλωτών που φυλάσσουν την ύπαρξη ενός και μόνο κόσμου» (Recalcati, 2020, σ. 127). Οι μαθητές προσδοκούν οι σχολικές αίθουσες να μην βομβαρδίζονται από πληροφορίες, αλλά να αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις που θα συγκροτήσουν συνειδητά και υπεύθυνα πρόσωπα.

Η ανάγκη αυτή επικαιροποιείται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο αφού «η θεμελιώδης λειτουργία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι η κοινωνική ένταξη και η προσωπική ανάπτυξη των Ευρωπαίων, μέσα από τις κοινές αξίες που αυτοί συμμερίζονται, από τη μεταβίβαση μιας πολιτιστικής κληρονομιάς και την εκμάθηση της αυτονομίας» (Λευκό Βιβλίο, 1995, σ. 4).

Σημαντικός αρωγός σε αυτή την προσπάθεια είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι αντιλήψεις του για τον επαγγελματικό του ρόλο και οι θέσεις του για τους μαθητές και τις μαθήτριες του. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική του ταυτότητα και το μέλλον του στον εργασιακό του χώρο. Μάλιστα πρωταγωνιστής αυτής της εργασίας είναι ο/ η εκπαιδευτικός - θεολόγος και οι αντιλήψεις του για το γνωστικό του αντικείμενο.

Η αναζήτηση του επαγγελματικού προφίλ του θεολόγου καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σήμερα στον χώρο του σχολείου καθώς και τις προσπάθειες που καταβάλλει για να τις ξεπεράσει, επιπλέον θα αναζητηθούν οι παιδαγωγικές και διδακτικές προτεραιότητες που θέτει.

³ (Normativity, religion, and ethnicity in the school system, 2021) «Η εκπαίδευση πρέπει να δίνει στα άτομα μια εικόνα για τον πολύπλοκο κόσμο μας που βρίσκεται σε συνεχή αναβρασμό και ταυτόχρονα να παρέχει την πυξίδα που θα τα βοηθήσει να πορευτούν με ασφάλεια σ' αυτόν» (Unesco, 2002, σ. 125).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) καλείται με τη σειρά της να ακολουθήσει ανανεωμένες Θεωρίες μάθησης και να προσδώσει στους μαθητές και μαθήτριες τη δυνατότητα να «μαθαίνουν μέσα στις σχέσεις και από τις σχέσεις» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 160).

«Το ΜτΘ, αποτελεί μέρος της γενικής εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να προσφέρεται με εκσυγχρονισμένες μεθόδους διδασκαλίας και το περιεχόμενό του να συνδέεται με τον τρόπο ζωής, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα ψυχοπαιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά, ώστε να δημιουργεί βιώματα και να προσφέρει αγωγή, στάσεις και δεξιότητες» (Κόπτσης, 2017, σ. 62).

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών της στις «Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση» του ΕΚΠΑ, υπό την εποπτεία του επιβλέποντα καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη. Καταρχάς, η μελέτη επικεντρώθηκε στη σχετική βιβλιογραφία που παρουσιάζει το παιδαγωγικό αλλά και θεολογικό υπόβαθρο που επικρατεί τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο.

Στη συνέχεια διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά έτσι ώστε να εξυπηρετηθεί η άμεση συλλογή των δεδομένων, η εξασφάλιση της ανωνυμίας, όπως η συλλογή δείγματος από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος. Στη διαδικασία αυτή συμμετείχαν 302 εν ενεργεία θεολόγοι από τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση, η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε σε τέσσερις μήνες (07 Ιανουαρίου 2021 - 04 Απριλίου 2021).

Οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων είναι η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συσχετίσεων με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics Data Document 20 για Windows. Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα επειδή εστιάζει στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 33) των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους.

Σκοπός της διπλωματικής αποτελεί η σκιαγράφηση της σημερινής προσωπικής και επαγγελματικής εικόνας του θεολόγου και συνάμα η καταγραφή των αλλαγών ή διαφοροποιήσεων που έχουν προκύψει στις αντιλήψεις τους τις τελευταίες δεκαετίες στον ελλαδικό χώρο. Μέτρο σύγκρισης αυτής της προσπάθειας αποτελεί αντίστοιχο εγχείρημα που είχαν υλοποιήσει το 1997 και 1998 οι Αλέξανδρος Σταυρόπουλος και Στέφανος Κουμαρόπουλος.

Η ανάγκη διεργασίας αυτής της ποσοτικής έρευνας για τις αντιλήψεις των διδασκόντων της ΘΕ για το ρόλο τους στο σχολείο αποτελεί προτεραιότητα για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν και να συντονίσουν τα βήματά τους με επικαιροποιημένα δεδομένα που θέτουν οι Επιστήμες της Αγωγής. Παράλληλα θεωρείται επιτακτική η συνάντηση των Ελλήνων θεολόγων με ομοτέχνους άλλων χωρών με σκοπό τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού τους έργου και αποσκοπώντας στην αξιολόγηση των θέσεων τους σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο. Επισημαίνεται μάλιστα η ανάγκη ανασύνταξης και επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού που παραδοσιακά λειτουργεί ως μονάδα στο σχολικό περιβάλλον, σε συνειδητό μέλος ενός συνόλου που αρμονικά παράγει εκπαιδευτικό έργο (Δόλγυρα, 2017, σ. 278).

Η παρούσα διπλωματική στοχεύει στη διερεύνηση της προσωπικής και εκπαιδευτικής ταυτότητας του θεολόγου καθώς και τις αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει για το ρόλο του το σχολείο. Έναν ρόλο πολυδιάστατο, νευραλγικό, πολυεπίπεδο και καθοριστικό για τη ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών του/της στις σχολικές αίθουσες, αλλά και για τη γόνιμη συνεργασία των εκπαιδευτικών που πορεύονται αντάμα με τα σύγχρονα ευρήματα της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την επαγγελματική αυτοεικόνα των ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών καθόρισαν και την εμπειρική μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων που ακολουθούν:

1. Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου Θεολόγου;
 2. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό τους σήμερα αλλά και πριν το 2000;
 3. Ποιος πρέπει να είναι ο χαρακτήρας του ΜτΘ σύμφωνα με τους εν ενεργεία Θεολόγους εκπαιδευτικούς;
 4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις για τη θέση του Θεολόγου γενικότερα στην κοινωνία σήμερα και η σχέση του με την Εκκλησία;
 5. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των αντρών από των γυναικών σε σχέση με τον ρόλο του θεολόγου-κατηγητή;
 6. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των θεολόγων ανάλογα με την ηλικία και το γεωγραφικό διαμέρισμα που υπηρετούν ως προς τον τύπο του μαθήματος που διδάσκουν;
- Επιπροσθέτως θα διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις:
- Η σύγχρονη επαγγελματική αυτοεικόνα του θεολόγου είναι συμβατή με τις απαιτήσεις σύγχρονης Παιδαγωγικής και τις αντίστοιχες αντιλήψεις των Ευρωπαίων θεολόγων.
 - Ο ρόλος του σύγχρονου θεολόγου δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από το προφίλ προηγούμενων δεκαετιών (έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου).
 - Η υιοθέτηση του ρόλου του κατηγητή δεν συσχετίζεται με το φύλο
 - Η ηλικία και ο η περιοχή που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός επηρεάζει και το μοντέλο μαθήματος που ακολουθεί.

Επιπλέον τα ερευνητικά αποτελέσματα θα οδηγήσουν σε προτάσεις και σκέψεις του δείγματος όπου η εφαρμογή τους στις σχολικές αίθουσες θα ενισχύσει σημαντικά την αποδοτικότητα αλλά και την επαγγελματικότητα των θεολόγων (Cresswell, 2016, σσ. 4-6).

Η διπλωματική διακρίνεται σε δύο μέρη: στη θεωρητική προσέγγιση του θέματος και στην παρουσίαση και ανάλυση της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε. Η εργασία απαρτίζεται από επτά κεφάλαια, η θεωρητική προσέγγιση του θέματος αναλύεται στα πρώτα τέσσερα κεφάλαια με αναφορές από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια, στα οποία περιγράφεται η ταυτότητα, η μέθοδος μελέτης της έρευνας και τα αποτελέσματα που συνάγονται από αυτήν.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα στοιχεία που καθορίζουν την προσωπική ταυτότητα του προσώπου. Η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας είναι ένας διαρκής αγώνας επαναπροσδιορισμού στοιχείων που ανακαινίζονται κάτω από τις συνεχείς μεταβολές του ατομικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Το υποκείμενο καλείται να θέσει τις παραμέτρους που νοηματοδοτούν την αυτο-εικόνα του μέσα από κίνητρα και συναισθήματα. Τα δεδομένα αυτά ανανεώνονται μέσα στο χρόνο επειδή αναμορφώνονται οι αντιλήψεις, οι προτεραιότητες αλλά και οι ανάγκες του υποκειμένου.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η θεωρία της διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας, όπου το εγώ εντάσσεται σε ομάδες και αποκτά συγκεκριμένο ρόλο μέσα σε αυτές. Κατά την Φρυδάκη τα επιμέρους ατομικά γνωρίσματα συνδιαμορφώνουν τις *κοινωνικές ταυτότητες και τους ρόλους* αυτών των ομάδων. Το εγώ και το εμείς μπορούν να θεωρηθούν συγκοινωνούντα δοχεία, αφού επικοινωνούν αδιάκοπα και αναμφίβολα δέχονται κοινωνικές επιρροές από τα σύνολα που περιβάλλονται.

Ανάλογο ρόλο αναλαμβάνει και ο εκπαιδευτικός μέσα στον εργασιακό του χώρο όπου αναζητά πρακτικές, να διευκολύνουν το έργο του και να βελτιώνουν τόσο τη μέθοδο διδασκαλίας του όσο και τα επίπεδα μάθησης των μαθητών του. Ενώ η προσωπική ταυτότητα προσδιορίζει τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (Φρυδάκη, 2015, σ. 34), η επαγγελματική αναζητά τα βήματά του μέσα στο χώρο εργασίας του καθώς και τη δυναμική που θα ακολουθήσει αποδεχόμενος θέσεις, αμφισβητώντας ή απορρίπτοντας άλλες και τέλος αναδιαμορφώνοντας πολλές.

Ο κύκλος της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού επεκτείνεται και με τη συνεργασία του με τους συναδέλφους του, με τη διοίκηση του σχολείου τους γονείς των μαθητών του αλλά και με κοινωνικούς φορείς. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο αναλύθηκαν τύποι διδασκόντων, όπως περιγράφονται στην ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία, τα μοντέλα αυτά είναι:

Ο Ειδικός του γνωστικού αντικείμενου: ο δασκαλοκεντρικός τύπος εκπαιδευτικού που αποκλειστικά εστιάζει στη μετάδοση της γνώσης και δεν ενεργεί αλληλεπιδραστικά με τους μαθητές του. Ο γνωσιο-κεντρικός Δάσκαλος καλείται να μνήσει το μαθητή στον επιστημονικό γραμματισμό, αποσκοπώντας η γνώση που του προσφέρεται, μελλοντικά να εξελίξει την προσωπικότητά του καθώς και να μετασχηματίσει τη σκέψη του σε κριτική (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 219-230). Το εκπαιδευτικό αυτό μοντέλο ουσιαστικά παραπέμπει στην ερβατιανή μέθοδο διδασκαλίας που αποσκοπεί στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή, στην υποχρεωτική ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, την επιβολή της πειθαρχίας και την καθημερινή αξιολόγηση μέσα σε πνεύμα άκριτης αυστηρότητας. Κυριαρχεί η αυθεντία ενός προσώπου, που ενεργεί μονοσήμαντα οραματίζεται, σχεδιάζει, υλοποιεί αλλά και στο τέλος αξιολογεί τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Δάσκαλος: ο εκπαιδευτικός που αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή του, επιδιώκει την ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση του μαθητή και παράλληλα τη βελτίωση των γνωστικών του επιδόσεων. Αυτό το μοντέλο εκπαιδευτικού είναι ο *μεταδότης – απελευθερωτής*, αυτός ο οποίος βοηθά τον μαθητή να ονειρευτεί και να τολμήσει στη ζωή του με στόχο να κατακτήσει το όνειρο, αυτός που

«θεωρεί τις ίδιες ιδέες και θέματα σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο, όπου μπορεί να δοθεί η δυνατότητα για κάποια εμβάθυνση» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 550).

Ο Υπερασπιστής της Επικοινωνιακής Σχέσης: ο εκπαιδευτικός εκείνος που ενισχύει ψυχοπαιδαγωγικά το μαθητή να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα και να ενηλικιωθεί αλώβητος από τραύματα προσωπικά, οικογενειακά και κοινωνικά. Το σχολείο και ο δάσκαλος αποκτούν ένα παιδο-κεντρικό προσανατολισμό, που αποσκοπεί στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στην ενηλικίωση, με σκοπό το άτομο να μεταμορφωθεί σε αναπτυσσόμενο πρόσωπο και πολίτη, αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής εκπαιδεύεται στη *διαχείριση της προσωπικής του διαφορετικότητας* (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 191).

Ο Στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση: ο εκπαιδευτικός εκείνος που συσχετίζει τη διδασκαλία του με θέματα που απασχολούν την κοινωνία και παρωθεί τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και να τα ερμηνεύσουν αρχικά και στο μέλλον να συνδράμουν στην επίλυσή τους. Προετοιμάζει ενεργούς πολίτες που αντιλαμβάνονται την ανάγκη αποδοχής της κοινωνικής ευθύνης αλλά και του προσωπικού χρέους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετήθηκε ο ρόλος του Θεολόγου, όπως αποτυπώνεται σε όλες τις φάσεις της επαγγελματικής του πορείας. Αρχικά παρουσιάστηκε το προφίλ του νεοδιόριστου θεολόγου και τα επαγγελματικά εφόδια που του εξασφαλίζει η Θεολογική Σχολή.

Παρουσιάστηκαν τα προσόντα του νεοδιόριστου θεολόγου και τα μαθήματα ανάθεσης που έχει τη δυνατότητα να διδάσκει τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Επιπλέον αναφέρθηκε η Πρακτική Άσκηση που πραγματοποιούν οι φοιτητές των τελευταίων εξαμήνων των Θεολογικών Σχολών και το Πιστοποιητικό Διδακτικής και Παιδαγωγικής Επάρκειας που παραλαμβάνουν με το πέρας αυτής.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η πορεία εξέλιξης των θεολόγων μέσα στον χρόνο και οι προτεραιότητες της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκαν. Ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί μια φιλοσοφική ερμηνεία σχετικά με τη φύση της μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 208) που σκοπό έχει να αντιπροτείνει μια νέα πραγματικότητα για την επιστήμη, την κοινωνία, τον άνθρωπο, προβάλλοντας την υποκειμενικότητα, την αμφιβολία, την άρνηση, τη διερεύνηση και τον κριτικό λόγο. Η κοινωνία πλαισιώνεται από τις υποκειμενικές σκέψεις και πράξεις των ανθρώπων, το άτομο και η άποψή του γίνεται το μέτρο και αποκαθλώνει την απολυτότητα της αυθεντίας και τη μονοδιάστατη αλήθεια (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50). Στόχος αυτού του κινήματος είναι η αποδόμηση δεδομένων που είχαν εγκλωβίσει τον άνθρωπο σε κοινωνίες ορθολογιστικές, προσανατολισμένες σε ακλόνητες, δογματικές θέσεις και αλήθειες.

Οι εκπαιδευτικοί ανασυντάσσουν το σύνολο «των πεποιθήσεων και υποθέσεων τους για τη φύση της γνώσης, τους σκοπούς του σχολείου και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας» (Φρυδάκη, 2011, σ. 539). Σε αυτή την εκπαιδευτική συνθήκη ο θεολόγος αναπροσαρμόζει το σχεδιασμό και τις τακτικές της διδασκαλίας του και αποζητά από τον μαθητή του να προσλάβει διπλό ρόλο να λειτουργεί ως πρόσωπο που διερευνά και συμπράττει σε ομαδικές δραστηριότητες, (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 211).

Τέλος μελετήθηκε η ένταξη του *άλλου* στην εκπαίδευση, αφού αποτελεί απαίτηση η αποδοχή μαθητών χωρίς διακρίσεις και αποσκοπεί στη μελλοντική τους ένταξη στην κοινωνία ως ισότιμα μέλη. Οι σύγχρονος ρόλος του σχολείου αποβλέπει στην *προώθηση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης* (Ματθαίου, 2007, σ. 23), συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά του κόσμου που *αποζητούν γνωστικές, κοινωνικές, προσωπικές και επαγγελματικές ικανότητες*, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πραγματικότητας και να πραγματοποιήσουν τα όνειρα τους (Ματθαίου, 2007, σ. 24).

Η ετερότητα σήμερα παραπέμπει στην *ανοχή του διαφορετικού και του ξένου* που καθορίζεται από την προσωπική επιλογή και στάση του προσώπου αλλά δεν αποτελεί συνολική απαίτηση σε μια ολιστική θεώρηση της κοινωνίας που πρυτανεύει η ανάγκη της ειρηνικής συνύπαρξης (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 356).

Στο τρίτο κεφάλαιο μελετήθηκε το μάθημα των Θρησκευτικών και στη συνέχεια αναλύθηκαν και οι κοινωνικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο θεολόγος ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν.

Καταρχάς διερευνήθηκε το ΜτΘ, ως γνωστικό αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη νεότερη Ελλάδα καθώς και η θέση του στα ευρωπαϊκά σχολεία. Αναφέρθηκαν οι σκοποί αλλά και η αναγκαιότητα του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, ως υποχρεωτικό μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι τύποι του συγκεκριμένου μαθήματος όπως και οι διδακτικές και παιδαγωγικές προτεραιότητες αυτών των επιλογών.

Το κατηχητικό μάθημα, παραπέμπει στην προνεωτερική εκπαίδευση, αποτελεί την παραδοσιακή εκδοχή διδασκαλίας του ΜτΘ και η διδασκαλία εστιάζει στην χριστιανική αγωγή και την εκκλησιαστική παιδεία. Το Ομολογιακό μάθημα, διαμορφώνεται συνήθως από το κράτος και με τη σύμπραξη Εκκλησιών-θρησκευτικών κοινοτήτων της χώρας αυτής. Ακολουθεί το μη Ομολογιακό μάθημα, μια νέα παιδαγωγική πρόταση, εμφανίζεται μετά το 1975, δεν έχει κατηχητικό χαρακτήρα αποσκοπεί να δώσει μια νέα προοπτική στη ΘΕ χωρίς να αποδομήσει στοιχεία της τοπικής ταυτότητας αλλά προχωρά τη διδασκαλία όλων των θρησκευμάτων εστιάζοντας στον κοινωνικό και πολιτιστικό τους χαρακτήρα Το φαινομενολογικό μάθημα ή η Διαθρησκευτική Αγωγή αποτελεί μια καινοτόμα προσέγγιση της ΘΕ στη μετανεωτερική εποχή, όπου εντάσσει τους εφήβους σε μια νέα σχολική πραγματικότητα που τους αποδέχεται εκ προοιμίου ισότιμα, ενεργοποιεί τη δημοκρατική τους αυτοεικόνα και τους προτρέπει στη μελέτη του φαινομένου της θρησκείας. Το θρησκευτολογικό μάθημα εκπροσωπεί μια άλλη προοπτική της ΘΕ, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να μυήσει το μαθητή σε όλες τις πτυχές κάθε θρησκευματος.

Επιπλέον θα παρουσιαστούν δυο διδακτικές παραδοχές, οι οποίες όμως δεν έχουν δοκιμασθεί ποτέ σε σχολικές αίθουσες, ούτε και έχουν αποτελέσει αντικείμενο εμπειρικής έρευνας. Αυτές οι προσεγγίσεις σχετίζονται με το πολιτιστικό μάθημα, που επιδιώκει τη σύνδεση του ελληνορθόδοξου πολιτισμού με την ορθόδοξη χριστιανική Εκκλησία. Και το βιβλικό μάθημα, μια πρόταση του Σταύρου Ζουμπουλάκη, ο οποίος θεωρεί ότι η Βίβλος αποτελεί τον κοινό χώρο συνάντησης ιστορίας, παραδόσεων, τόπων θρησκειών και πολιτισμών. Η γνωριμία των μαθητών με βιβλικά αποσπάσματα, σύμφωνα με την πρόταση του, επιτυγχάνει και την συνάντησή των εφή-

βων με τους λαούς, τα γεγονότα και τις θρησκείες που αναφέρονται στα συγκεκριμένα κείμενα.

Τέλος θα αναλυθούν θέσεις που συσχετίζουν τη ΘΕ ως ένα μάθημα κοινωνικής ευθύνης και τον θεολόγο ως ένα εκπαιδευτικό που προάγει το δημοκρατικό πρότυπο του πολίτη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, αλλά και στην Ευρώπη και σχετίζονται με θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική ταυτότητα των θεολόγων, τις αντιλήψεις τους για τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν στο γνωστικό τους αντικείμενο καθώς και τη γνώμη που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές τους γι' αυτούς. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε και στην πανελλήνια έρευνα των Αλ. Σταυρόπουλου και Στ. Κουμαρόπουλου που πραγματοποιήθηκε το 1997-1998 με σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των Ελλήνων θεολόγων σχετικά με το έργο τους και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση. Η εμπειρική αυτή προσπάθεια απετέλεσε έναυσμα στη σύλληψη και υλοποίηση της παρούσας προσπάθειας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας, διατυπώνονται με σαφήνεια ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Επεξηγείται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και παρουσιάζονται το δείγμα, τα εργαλεία και οι μέθοδοι τεχνικής ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο θα αναλυθούν διεξοδικά τα ευρήματα της έρευνας. Θα καταγραφεί η συχνότητα των δηλώσεων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις, η ανάλυση των πορισμάτων σε κάθε ενότητα αλλά και οι συσχετίσεις που θα προκύψουν από αυτές. Στο τέλος της ενότητας θα επισημανθούν συνοπτικά τα αποτελέσματα καθώς και οι περιορισμοί που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, το έβδομο κεφάλαιο, θα συγκεφαλαιωθούν οι γενικές διαπιστώσεις της έρευνας. Ακροτελεύτιο τμήμα αυτού του εγχειρήματος αποτελεί η συζήτηση, οι προτάσεις που μελλοντικά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο νέων εμπειρικών προσπαθειών.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Η ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αποτυπώνονται τα γνωρίσματα που σμιλεύουν την επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου, και καθορίζουν τα στοιχεία εκείνα που τον επηρεάζουν αρχικά ως άτομο και σταδιακά τον καθορίζουν ως πρόσωπο στη ζωή του, μέσα αλλά και έξω από τις σχολικές αίθουσες. Στη συνέχεια αναγνωρίζονται οι τύποι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες, και τονίζονται τα στοιχεία που μορφοποιούν την εικόνα τους καθώς και την αλληλεπίδραση που έχουν με τις ομάδες που συνεργάζονται.

1.1 Προσωπική Θεωρία

Ψηλαφώντας το εγώ των εκπαιδευτικών

Αν κάποιος καλούνταν να δώσει τον ορισμό του *καλού δασκάλου* μάλλον θα αυτενεργούσε, αφού θα αποτύπωνε προσωπικές σκέψεις, εμπειρίες και ίσως ανεκπλήρωτες επιθυμίες. Αν όμως το ερώτημα αυτό περιοριζόταν αυστηρά στους εκπαιδευτικούς η απάντηση τότε θα ήταν πολυδιάστατη, σαν ένα κράμα από κίνητρα, παιδικά τραύματα, ανησυχίες, όνειρα, φοβίες, πολλή δουλειά, ήττες, συντεχνιακές απογοητεύσεις αλλά και πείσμα για επαγγελματική επιτυχία και ολοκλήρωση. Πόσο εύκολη όμως είναι η περιγραφή της επαγγελματικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού;

Η Προσωπική Θεωρία (ΠΘ) συνοψίζει την ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις επαγγελματικές του προτεραιότητες. Αποτυπώνει τις θέσεις του για όλες τις συνιστώσες που αφορούν τη διδακτική διαδικασία και αποσκοπούν στην πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής πράξης (Richardson, 1994, σελ. 187).

Αρχικά η ταυτότητα προσδιορίζει και οριοθετεί το εγώ του υποκειμένου, αυτή την εικόνα του εαυτού του που προβάλλεται, ανανεώνεται και γίνεται κατανοητή από τους άλλους. Συνεπώς η ταυτότητα αποτελεί προϋπόθεση αυτοπροσδιορισμού και σημείο αναφοράς στην κοινωνικοποίησή του (Holland, Lachicotte Jr, Skinner, & Cain, 1998, σσ. 270-271). Αντιλήψεις, παραστάσεις, αξίες που βίωσε ο εκπαιδευτικός στη σχολική του ηλικία διαμορφώνουν την άτυπη θεωρία του προσώπου. Το προσω-

πικό στίγμα⁴ συχνά επηρεάζει, δυσκολεύει την πορεία και την ανασύνταξη της ΠΘ (Φρυδάκη, 2009, σσ. 290-291).

Η εκπαιδευτική του *αυτοεικόνα* του συνοψίζει όλα τα δεδομένα που έχουν καταγραφεί στην προσωπική, κοινωνική αλλά και επαγγελματική του πορεία καθώς και τη δύναμη να υπηρετήσει το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο έχει ασχοληθεί.

Η δέσμευση είναι αυτή που χτίζει τις ταυτότητες (Φρυδάκη, 2015, σ. 20) και οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τα δεδομένα που έχει εισπράξει στην ακαδημαϊκή του πορεία καθώς και τις επαγγελματικές εμπειρίες που βιώνει καθημερινά μέσα στις σχολικές αίθουσες. Διαμεσολαβεί ασταμάτητα ανάμεσα στα *θέλω* και στα *πρέπει* που έχει θέσει αλλά και στις καινοτομίες που προτείνει η Παιδαγωγική Επιστήμη. Μια διαδρομή που επαναπροσδιορίζεται με περισυλλογή, με ευθύνη και όραμα που ταιριάζει σε ένα δάσκαλο που αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, τις ελλείψεις του αλλά και τις απαιτήσεις του χωροχρόνου.

Η προσωπική εικόνα του εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζει τη συνολική στάση του απέναντι στη ζωή και αποτελεί αποτέλεσμα διαρκούς και επίπονης διεργασίας που προσβλέπει στην οριοθέτηση του εγώ και στην αγαστή συνεργασία με το εσύ (Κοσμόπουλος Α., 1990, σ. 72). Δεν απαιτείται να προβάλλει τις γνώσεις που έχει αποταμιεύσει, αλλά η συγκροτημένη προσωπική του θεωρία κατοχυρώνεται από την επιστημονική του επάρκεια, την εμπειρία, και την ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση (Κουκουνάρας -Λιάγκης, 2011, σσ. 194-195).

Παρατηρείται συχνά η στωική εναρμόνιση της ΠΘ εκπαιδευτικών με προκαθορισμένα κοινωνικά πρότυπα καθώς και με προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμπεριφορά αυτή του υποκειμένου καταδεικνύει την απουσία της αυτοδιάθεσης και την προσαρμογή σε πρακτικές που αναιρούν τη μοναδικότητα του προσώπου (Φρυδάκη, 2015, σ. 25).

Κατά τη Φρυδάκη καθοριστικό ρόλο σε αυτή την ανασταλτικότητα έχουν και οι ληξιπρόθεσμες εκπαιδευτικές αλλαγές που παρατηρούνται στην ελληνική εκπαίδευση και σε συνάρτηση με τη φυσική κούραση των λειτουργών. Δυνητικά αποτελέσματα αυτής της διεργασίας αποτελούν η αναμόρφωση του επαγγελματικού τους ρόλου, η συχνή αναθεώρηση της οπτικής τους γωνίας η συμπίεση με επικαιροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και η αδιαφορία και η έλλειψη παραγωγικότητας. (Φρυδάκη, 2011, σσ. 544-547).

Η ανανέωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ουσιαστικά απωθεί εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια υπηρεσίας που εμμένουν πεισματικά σε παλαιότερες θεωρίες και πρακτικές. Τα κοινά γνωρίσματα κάθε ηλικιακής ομάδας ομοτέχνων διαμορφώνουν την *ταυτότητα γενεάς* με αφετηρία τα πανεπιστημιακά χρόνια και οδηγό τα χρόνια υπηρεσίας (Φρυδάκη, 2015, σσ. 253-257).

Η επαγγελματική διαδρομή των εκπαιδευτικών συχνά απορρυθμίζεται από τη μοναξιά στους συλλόγους καθηγητών, γιατί τις περισσότερες φορές *γνωρίζουμε τα*

⁴ Ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί την κονστрукτιβιστική θεώρηση μάθησης αποδέχεται ότι η γνώση δεν είναι μονοδιάστατη και ότι επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 208). Συνέπεια αυτής της αμφίδρομης σχέσης αποτελεί η ανασύνταξη της άτυπης του θεωρίας, μέσω του αναστοχασμού (Φρυδάκη, 2009, σσ. 290-292). Βλ.σελ.39-41

πρόσωπα αλλά όχι τη δουλειά τους (De Vecchi, 2003, σ. 16). Οι σχέσεις της ομάδας μετουσιώνονται σε τυπικές, ευγενικές αλλά μη ουσιαστικές, αφού ελλοχεύει ο κίνδυνος της κριτικής, της αποδόμησης και ίσως της επαγγελματικής απαξίωσης και ο σχολικός χώρος ορίζεται ως μοναχικός, αφιλόξενος, άφιλος και τυπικός.

Η συνεργασία όμως και η συγκρότηση εκπαιδευτικών ομάδων από συναδέλφους διαφόρων ειδικοτήτων και σχολείων, ουσιαστικά, αποσκοπεί στη διεξαγωγή γόνιμου και δημιουργικού διαλόγου σε θέματα και προβληματισμούς συμβατούς με την σχολική κοινωνία αλλά και καταστάσεις που επηρεάζουν την ψυχосύνθεση ενός λειτουργού της παιδείας. Το άνοιγμα αυτό σηματοδοτεί την καταγραφή αναλογιών και συσχετίσεων που προκύπτουν σε όλες τις υποθέσεις και αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μελών καθώς και στο μετασχηματισμό αυτών σε κοινότητα μάθησης (Κατσαρού, 2016, σ. 20 ; Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, & Κούτρα, 2007, σσ. 119-121). Η ενεργή ανταλλαγή απόψεων και ιδεών βοηθά τους εμπλεκόμενους να υιοθετήσουν μια πιο διαλλακτική στάση απέναντι στον άλλο, να εμπλουτίσουν τη σκέψη τους καθώς και να αντιληφθούν ότι στην εκπαίδευση δεν πρέπει να κυριαρχεί η μονομέρεια αλλά ο πλουραλισμός (Κατσαρού, 2016, σ. 53).

Βέβαια αυτή η συνθήκη θεωρείται ιδανική στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά στην ψυχосύνθεση των εργαζομένων σε αυτή. Η Maria Montessori με τον συνεργάτη της και θεατρικό συγγραφέα Luigi Pirandello, στην Σχολή Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών που δίδασκαν, συχνά αναφέρονταν στην καταθλιπτική ανία που συχνά ταιπωρούσαν τους καθηγητές (Bohm, 2000, σ. 190). Η παρατήρηση αυτή επαληθεύεται και σήμερα, αφού οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) που αποτελεί συνέπεια του εργασιακού άγχους και σχετίζεται με θέματα⁵ που ανακύπτουν στην καθημερινότητά τους και επιφέρει σωματική, ψυχολογική και συναισθηματική⁶ εξάντληση. Η προβληματική αυτή κατάσταση προκύπτει από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα θέματα της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν δυστοκία σχεδιασμού και υλοποίησης του διδακτικού τους έργου καθώς και αδυναμία να διαχειριστούν νηφάλια τις αρνητικές επαγγελματικές συνθήκες και καταστάσεις του χώρου τους (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011, σσ. 162-163).

Η διερεύνηση αυτών των συνθηκών επαναφέρει τη ανακολουθία θεωρίας και πράξης⁷ του εκπαιδευτικού, επειδή με το μετέωρο βήμα του αποσυντονίζεται η στα-

⁵ Η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται σε εξωγενείς πιέσεις (άσχημες συνθήκες εργασίας, κακές επαγγελματικές σχέσεις με το Σύλλογο Διδασκόντων ή τη Διοίκηση του Σχολείου, έλλειψη επικοινωνίας με τα τμήματα που διδάσκει) και σε ενδογενείς (απογοήτευση για την προσωπική του εκπαιδευτική πορεία, αποτυχίες και καθημερινές αστοχίες, έντονο άγχος, άσχημες κριτικές από μαθητές και γονείς) (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011, σ. 161).

⁶ Η έρευνα των Travers και Cooper (1993) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το υψηλότερο επίπεδο άγχους και συναισθηματικής καταπόνησης ανάμεσα στα επαγγέλματα κοινωνικής πρόνοιας (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011, σ. 162), ενώ ο Friedman (2000) αναφέρει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανακόλουθοι στην προσωπική τους θεωρία και στον τρόπο που εκφράζεται στον εργασιακό τους χώρο αυτή (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011, σ. 165).

⁷ Η σχέση Θεωρίας και Πράξης ακολουθεί ξεχωριστή πορεία στον Θετικισμό: η Θεωρία καθοδηγεί την Πράξη, στον Ιδεαλισμό (Ερμηνευτική προσέγγιση): η Πράξη οδηγεί στη διαμόρφωση θεωριών, μάλιστα ο εκπαιδευτικός δικαιούται να ακολουθήσει τις προσωπικές του επιλογές και στην Κριτική προσέγγιση: η σχέση θεωρίας και πράξης είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης (Χρυσοφίδης, 2014, σσ. 90-92).

θερότητα καθώς και η πλαισίωση του ρόλου του. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απομονωμένος και διχασμένος, επειδή δεν έχει δύναμη και διάθεση να συντονίζει την ΠΘ με τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκύπτουν, με αποτέλεσμα να ταλανίζεται σε πρακτικές που δεν τον αντιπροσωπεύουν, ούτε και τον εκφράζουν. Τότε το πρόσωπο θαμπώνει και καλύπτεται από το προσωπίο της τυπικότητας και της συμβατής διεκπεραίωσης.

1.2 Προσωπική ταυτότητα

Το εγώ καταγράφει όλες τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις πράξεις, που διαδραματίζονται στη ζωή του, τα αναφέρει ως χαρακτηριστικά της προσωπικής του ιστορίας και τα ορίζει ως τα δεδομένα που τελικά τον αυτοπροσδιορίζουν. Σε αυτή τη αδιάκοπη πορεία το εγώ αναγνωρίζει τα προσωπικά του στοιχεία, τα οποία τον διαφοροποιούν από τους άλλους (Φρυδάκη, 2015, σ. 35). Η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας είναι ένας διαρκής αγώνας επαναπροσδιορισμού στοιχείων του που ανακαινίζονται κάτω από τις συνεχείς μεταβολές του ατομικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Το υποκείμενο καλείται να θέσει τις παραμέτρους που νοηματοδοτούν την αυτοεικόνα του μέσα από σκέψεις, κίνητρα, ενέργειες και συναισθήματα.

Σύμφωνα με τον Δεληκωνσταντή η ελευθερία⁸ διαμορφώνει το υποκείμενο σε πρόσωπο που δεν αναλώνεται στην φιλαυτία, αλλά στην φιλαλληλία και την προσφορά. Ο άνθρωπος απομονώνει τα όρια που τον εγκλωβίζουν και προσβλέπει σε νέες προοπτικές που ανακαινίζουν τη ζωή του (Δεληκωνσταντής, 2009β, σσ. 17, 46-48). Ο Γιανναράς μάλιστα επισημαίνει ότι «η αγάπη είναι η κατεξοχήν οδός για τη γνώση του προσώπου, επειδή είναι κατόρθωμα της καθολικής αποδοχής του άλλου» (Γιανναράς, 1989, σ. 34). Το εγώ δεν διαπραγματεύεται την αυτονομία της προσωπικής του ταυτότητας αλλά το εσύ καλείται μέσω της αγαπητικής σχέσης να αποδεχθεί αυτόν ολοκληρωτικά.

Η εξέλιξη του εγώ, διαμορφώνει ιδιοπροσωπίες που τον προσδιορίζουν και αποτυπώνουν γνωρίσματα του χαρακτήρα⁹ του όπως η ηθική σκέψη, το ηθικό αίσθημα και η ηθική συμπεριφορά. Το πρόσωπο μέσα από αυτή τη διαδρομή αποκτά ηθική ωριμότητα επειδή αναγνωρίζει το καλό, το επιλέγει και το πραγματοποιεί. Η πορεία δεν επιβραβεύει μόνο το εγώ αλλά και το εμείς, επειδή το πρόσωπο, συνειδητά ενεργεί και δεν βλέπει μόνο τον εαυτό του στον κόσμο (Delisle, 2008, σσ. 9-10).

Η θεωρία του εγώ/εαυτού απασχολεί τον άνθρωπο από την αρχαιότητα, προσδίδοντας νέους ορισμούς, στάδια ανάπτυξης και συσχέτιση του με την συμπεριφορά. Αυτό που ανάζητησαν πολύ αργότερα οι μελετητές ήταν η έννοια της αυτοαντίληψης, μιας μεταβλητής που υπολογίζει το σύνολο των ιδεών που έχει το άτομο για τον εαυτό του, αφού ρυθμίζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις

⁸ «Ελευθερία, όμως θα πει κυρίως απελευθέρωση από τα όρια του ίδιου του εγώ, δηλαδή αγάπη» (Ζηζιούλας, Η Ορθοδοξία και ο Σύγχρονος κόσμος, 1993)

⁹ Κατά τον Hillman «Χαρακτήρας δεν είναι αυτό που κάνεις, είναι ο τρόπος που το κάνεις...» (Delisle, 2008, σ. 10).

του (Συγκολλίτου, 2008, σσ. 110-113) και τον καθιστά μοναδικό σε σχέση με τους άλλους.

Είναι φανερό ότι το υποκείμενο θέτει σκοπούς¹⁰ και στόχους στη ζωή του, οι οποίοι δεν ολοκληρώνονται πάντα, εύκολα και άμεσα, η πίστη όμως σε αυτούς και το όραμα εκπλήρωσης τον οδηγεί σε νέες μεθοδεύσεις και ανασυντάξεις τακτικής. Αυτό το μοντέλο δράσης, που εφαρμόζει την καταγραφή αλλά και την υλοποίηση επικαιριοποιημένων σχεδίων, ονομάζεται αυτορρυθμιση (Ευκλείδη, 2008, σ. 17) και ανατροφοδοτεί την προσδοκία επίτευξης προσωπικών αλλά και συλλογικών στόχων¹¹.

Στην αυτοβιογραφία, ο Δάσκαλος ο συγγραφέας επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πριν την είσοδό του στην αίθουσα καλείται να προσδιορίσει τη θέση και τη στάση του καθώς και την ταυτότητα και την εικόνα του (Μακ Κορτ, 2005, σ. 64). Γίνεται αντιληπτό ότι η προσωπική ανάπτυξη του προσώπου συμβαδίζει και με την επαγγελματική εξέλιξή του, «δηλαδή οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά συνδέονται στενά» (Hardgreaves & Fullan, 2009, σ. 23).

Η προσωπική ταυτότητα επιβεβαιώνει τη μοναδικότητα της ατομικής οντότητας. Μέσα στον χρόνο διαγράφεται ανάγλυφα η πορεία της εξέλιξής της, επαναπροσδιορίζει τις προσωπικές του επιλογές και απαιτήσεις, αναστοχάζεται τον ρόλο του στον επαγγελματικό του χώρο και περίγυρο. Η αλληλεπίδραση της ΠΘ και της επαγγελματικής εξέλιξης επικεντρώνεται σε τρία επίπεδα:

- I. η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η επαγγελματική ταυτότητα συνδιαμορφώνονται μέσα στο χρόνο,
- II. οι εκπαιδευτικοί που έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας επιδιώκουν μια ηρεμία στον επαγγελματικό τους χώρο και δεν επιθυμούν αλλαγές και ανακατατάξεις, επειδή αντιλαμβάνονται το βάρος των χρόνων σε αυτούς.
- III. η επιβεβαίωση της πορείας του εκπαιδευτικού και η αποδοχή των προσπαθειών από τους συνεργάτες του, ενισχύει το κίνητρό του για προσφορά και καταξιώνεται ως πρόσωπο αλλά και ως εκπαιδευτικός (Hardgreaves & Fullan, 2009, σσ. 23-25).

Αντίθετα η αποτυχία και η αστάθεια της εκπαιδευτικής του πορείας θλίβει τον δάσκαλο και αποσυντονίζεται τόσο η προσωπική όσο και η επαγγελματική του ταυτότητα.

Όταν μάλιστα η ποιότητα στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες αποτελεί απαίτηση τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στην Ελλάδα.¹², οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται την αυτοεικόνα τους, τον ρόλο τους, τη σχέση τους με τους ομοτέχνους τους και προσβλέπουν σε μια ολιστική ενδυνάμωση.

¹⁰ Ο Celestin Freinet έλεγε χαρακτηριστικά: «Την εκπαίδευσή μου ως δάσκαλος την έκανα στον πόλεμο», επισημαίνοντας ότι ο Α Παγκόσμιος Πόλεμος ανέστειλε το οργανόγραμμα της ζωής του, αφού δεν ολοκλήρωσε τις σπουδές του, απέκτησε σημαντική αναπηρία από την εμπλοκή του στον Μεγάλο Πόλεμο και παρά τις αντιρρήσεις των γιατρών ακολούθησε το όνειρό του να διδάσκει (Peyronie, 2000, σ. 272).

¹¹ Οι στόχοι διακρίνονται σε εσωτερικούς και αναφέρονται σε προσωπικές αναζητήσεις και επιλογές και σε εξωτερικούς που σχετίζονται με κάποια κοινωνική ομάδα [οικογένεια, φίλοι, σχολείο] (Ευκλείδη, 2008, σ. 20).

¹² Το 2001 εγκαινιάζεται η λειτουργία του τμήματος Ποιότητας του Π.Ι. και το 2005 καθιερώνεται θεσμικά η ποιότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Ματθαίου, 2007, σ. 11).

1.3 Κοινωνική ταυτότητα¹³

Η κοινωνικοποίηση του εγώ αποτελεί ανάγκη αλλά και απαίτηση τόσο της προσωπικής όσο και της συλλογικής οντότητας. Τα άτομα, ανάλογα το χαρακτήρα τους, νοηματοδοτούν την παρουσία τους σε ομάδες που εντάσσονται, με διαφορετικό τρόπο και επίπεδο αλληλεπίδρασης.

Η ιδιοπροσωπία του υποκειμένου καθορίζει την κοινωνική συνύπαρξη καθώς και τους τρόπους επικοινωνίας και συμπεριφοράς των ομάδων (Kuhl, 2008, σσ. 37-38).

Τα επιμέρους ατομικά γνωρίσματα συνδιαμορφώνουν τις *κοινωνικές ταυτότητες και τους ρόλους*¹⁴ αυτών των ομάδων. Το εγώ και το εμείς μπορούν να θεωρηθούν συγκοινωνούντα δοχεία, αφού επικοινωνούν αδιάκοπα και αναμπίβωλα δέχονται κοινωνικές επιρροές από τα σύνολα που περιβάλλονται. Τα άτομα όμως που θεωρούνται ευέλικτα στην ένταξη αλλά και την συνύπαρξη, είναι αυτά που *προσαρμόζονται* και δεν απομονώνονται σε αυτή την αμφίδρομη διαδικασία (Φρυδάκη, 2015, σσ. 34-35). «Η μετάβαση από το άτομο στο πρόσωπο συνιστά μετάβαση από την ατομικότητα στην καθολικότητα» (Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 115).

Η ατομική οντότητα συλλέγει τις ατομικές και ομαδικές παραστάσεις που αντιλαμβάνεται, διαπραγματεύεται τις απόψεις και τις θέσεις που αποδέχεται, στη συνέχεια προβάλλει, αυτές που την καθορίζουν. Αυτές οι *κοινωνικές αναπαραστάσεις* αποτυπώνουν τις προσωπικές προσλαμβάνουσες του ατόμου που διαμορφώνουν την οπτική¹⁵ της θεωρίας του και σταδιακά δομούν τις συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας του συνόλου (Καρράς, 2014, σσ. 420-421). Οι αναπαραστάσεις αυτές γεφυρώνουν το εγώ με τις ομάδες που επικοινωνούν, επαναπροσδιορίζονται από τις μεταβολές της ατομικής και συλλογικής πραγματικότητας. «Η γνώση κάποιου πράγματος σημαίνει επένεργεια σε αυτό, συνεπώς η γνώση αποτελείται από δράσεις και αντανάκλαση πάνω σε αυτές» (Καρράς, 2014, σ. 425). Η διαπραγμάτευση αυτή αποτελεί μια γόνιμη διαδικασία αφού η νέα γνώση ανακαινίζει το εγώ που την αποδέχεται και στη συνέχεια ενοποιείται με την ήδη υπάρχουσα που κατέχει (Καρράς, 2014, σ. 431).

Η επαγγελματική πορεία κάθε προσώπου ακολουθεί διαφορετική διαδρομή και πρόοδο, αυτός όμως που θα διακριθεί θα έχει «δράξει όλες τις ευκαιρίες που θα του επιτρέψουν να βελτιώσει τη θέση του στην κοινωνία και να ευνοήσει την εξέλιξη του» (Λευκό Βιβλίο, 1995, σ. 3).

¹³ Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι Henri Tajfel και John Turner ανέπτυξαν τη *θεωρία κοινωνικής ταυτότητας*, η οποία παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν οι ομάδες αλλά και τα άτομα που ενίοτε εντάσσονται σε αυτές.

¹⁴ «Ο ρόλος ορίζεται ως μια δέσμη προσδοκιών τις οποίες η κοινωνία, ή μια συγκεκριμένη κοινωνική περίπτωση, απευθύνει στον κάτοχο μιας θέσης. Οι προσδοκίες αυτές, που απορρέουν από κοινωνικούς κανόνες, επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και τη συμπεριφορά του υποκειμένου- κατόχου της θέσης, καθώς απαιτούν συμμόρφωση σε μια προκαθορισμένη συμπεριφορά: στην περίπτωση της μη συμμόρφωσης, ο κάτοχος της θέσης απειλείται με τυπικές ή άτυπες κυρώσεις» (Φρυδάκη, 2015, σ. 35).

¹⁵ «Διάχυτη είναι η άποψη ότι οι άνθρωποι δεν μετέχουν σε μια αντικειμενική πραγματικότητα, αφού οι ίδιοι κατασκευάζουν την εκδοχή τους γι' αυτή, ενώ ταυτόχρονα μετατρέπουν και αυτή και τον εαυτό τους». Για τον Moscovici οι κοινωνικές προσεγγίσεις του ατόμου επαναπροσδιορίζονται ενδελεχώς από προσωπικούς και συλλογικούς παράγοντες (Καρράς, 2014, σ. 420).

Το υποκείμενο όταν αισθάνεται ασφάλεια με την εικόνα του, επικοινωνεί *αλληλεπιδραστικά* με την ομάδα και επιδιώκει την κοινωνικοποίηση, ο μηχανισμός που καθορίζει αυτή την σχέση διάδρασης είναι η *αυτό- ενεργοποίηση* (Kuhl, 2008, σ. 39).

Αυτός ο μηχανισμός εναρμόνισης προστατεύει την ταυτότητα του εγώ αλλά επισημαίνει και την ανάγκη συνεργασίας με το εμείς. Η διαδικασία αυτή δεν είναι προβλέψιμη ούτε και γραμμική, ασφαλιστική δικλείδα αποτελεί ο σεβασμός στην αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση του προσώπου αλλά και τα προκαθορισμένα όρια που έχουν θέσει τόσο το πρόσωπο όσο και τα κοινωνικά σύνολα (Φρυδάκη , 2015, σ. 36-37).

Η ΠΘ ενεργοποιεί τη *δέσμευση* του υποκείμενου να γίνει κύριος της ζωής του και των ρόλων που υπηρετεί (Φρυδάκη , 2015, σ. 40).

1.4 Η συγκρότηση της ταυτότητας ρόλου του καθηγητή στον χρόνο

Ο εκπαιδευτικός από τη μαθητικά του χρόνια έχει αποκτήσει εμπειρίες καθώς και μνήμες που τον βοηθούν στην εξέλιξη της μελλοντικής του επαγγελματικής πορείας να τις ανασύρει συνειδητά, όχι πάντα συγκροτημένα, λόγω της χρονικής απόκλισης, να τις επαναπροσδιορίζει και στη συνέχεια να αναδιαμορφώνει την προσωπική του στάση και τακτική.

Αυτή η διαδικασία είναι λυτρωτική, γιατί αναγνωρίζει τον εαυτό του, κατανοεί λάθη και κακές πρακτικές του παρελθόντος, ανανεώνει με νέες θέσεις και στρατηγικές το ρόλο του και επαναπροσδιορίζει την ΠΘ. Λειτουργεί αυτή η διαδρομή ως μια επιδραστική σύνθεση προσωπικών και επαγγελματικών αντιλήψεων, που επαληθεύονται καθημερινά στις σχολικές αίθουσες.

Ενώ η προσωπική ταυτότητα προσδιορίζει τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (Φρυδάκη , 2015, σ. 34), η επαγγελματική αναζητά τα βήματα του μέσα στο χώρο εργασίας του, καθώς και τη δυναμική που θα ακολουθήσει αποδεχόμενος θέσεις, αμφισβητώντας ή απορρίπτοντας άλλες και τέλος αναδιαμορφώνοντας πολλές. Το υποκείμενο καλείται να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και διαδοχικά να διατυπώσει και να υλοποιήσει την προσωπική του θέση. Κάθε φορά που επιλέγει τη μετάβαση σε κάποια νέα πρακτική ή μέθοδο ο εκπαιδευτικός απαιτείται να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τα αποτελέσματα αυτής της απόφασης (Φρυδάκη, 2011, σ. 539).

Η ΠΘ του εκπαιδευτικού αναπροσαρμόζεται πολυδιάστατα, αφού δέχεται επιρροές από τους μαθητές και τους συναδέλφους του και ακολουθεί τις προσωπικές επιδιώξεις και ανησυχίες του. Είναι ένας σκεπτόμενος επαγγελματίας που αφουγκράζεται προβλήματα και ελπίδες, αναστοχάζεται τακτικές, νοσηματοδοτεί πρακτικές και τέλος ανασυγκροτεί στρατηγικές¹⁶. Οι αμοιβαίες σχέσεις που

¹⁶ «Η ίδια άλλωστε, η εμπειρία, επηρεάζεται από συνθήκες και τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα τις προσλαμβάνουν και τις διαχειρίζονται» (Τσάφος, 2014, σ. 388).

δημιουργεί, ουσιαστικά αλληλεπιδρούν στην επικοινωνία, στη μάθηση, αλλά και στην αξιολόγηση της απόδοσης των εμπλεκόμενων (Burke & Stets, 2009, σ. 98). Ο καθηγητής αποκτά ταυτότητα ρόλου, από τη στιγμή που καθορίζει το πλαίσιο δράσης του, ιεραρχεί τις προτεραιότητες του, περιφρουρεί τις αρχές του και αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης πλαισιωμένος από συνεργάτες. Η ένταξή του στο επαγγελματικό του σύνολο επιβεβαιώνει τόσο την αποδοχή της σύνδεσης των μελών όσο και περιφρουρεί τον αυτοσεβασμό του προσώπου (Φρυδάκη, 2015, σ. 35).

Απαραίτητη απαίτηση του ρόλου του αποτελεί η αδιάκοπη *ενδοσκόπηση*, επειδή η μελέτη της συμπεριφοράς του και η κατάταξη των επαγγελματικών του προσπαθειών σε επίπεδα, αποτελεί προτεραιότητα της προσωπικής αλλά και της συλλογικής του βελτίωσης (Πασιαρδής, 1996, σ. 14).

Αυτές οι συνισταμένες συμπορεύονται σε μια διαδρομή που οδηγούν στην πραγμάτωση των επαγγελματικών στόχων του ρόλου του.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν έχουν τις ίδιες προσλαμβάνουσες, το ίδιο επίπεδο δέσμευσης και την ίδια πίστη για την ολοκλήρωση των στόχων τους. Φτάνοντας όμως στο τέλος της πορείας τους αποδεικνύουν ότι αυτοί που πέτυχαν περισσότερα, είχαν πιστέψει περισσότερο στο όνειρο της προσφοράς και της δημιουργίας, είχαν δυναμώσει στο ταξίδι αναζήτησης του εγώ και του επαγγελματικού τους ρόλου.

1.5 Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτική διαδρομή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εύκολη, σταθερή και αναμενόμενη, επειδή το υποκείμενο καλείται καθημερινά να επαναπροσδιορίζει τη διδασκαλία του, σταθμίζοντας τις ανάγκες των μαθητών, τις απαιτήσεις του ΑΠ, του γνωστικού αντικειμένου καθώς και τις προσωπικές του προσδοκίες. Ο διδάσκων καλείται να χαρτογραφήσει τα βιώματά του, να αποτυπώσει τις θέσεις του και στη συνέχεια να διαμορφώσει την τακτική της δράσης του (Φρυδάκη, 2009, σ. 14-17). Η εξελικτική αυτή πορεία ουσιαστικά καθιστά το πρόσωπο κοινωνό των εμπειριών, των απόψεων του καθώς και των προκλήσεων που αέναα ανασύρονται στις διδακτικές διαδικασίες. Η στοχαστική σκέψη του ανθρώπου ανανεώνεται καθώς αντιμετωπίζει νέες συνθήκες, αξιολογεί τα νέα δεδομένα και τις προσλαμβάνουσες, επικαιροποιεί τις θέσεις του, αποδέχεται τα πιστεύω του και τοποθετείται σε νέο πλαίσιο (Dewey, 1997, σελ. 9). Η κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων απομακρύνει τη στασιμότητα καθώς και την τυποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Στη σχολική κοινότητα ο εκπαιδευτικός καλείται να ενεργοποιεί τη διορατικότητά του ανάλογα τις περιστάσεις, τις απαιτήσεις που προκύπτουν, να μορφοποιεί τις διατάξεις του ΑΠ σύμφωνα με την αυτοεικόνα του, προσβλέποντας στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων του γνωστικού αντικειμένου (Τσάφος, 2014, σσ. 300 - 301).

Συχνά η καθημερινότητα στο σχολείο δρα ανασταλτικά στον ψυχισμό ενός εκπαιδευτικού και η κατάσταση αυτή επιβαρύνει και το διδακτικό του έργο.

Η στοχαστική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανανεωτική προσέγγιση του καθηγητή με πρακτικές που διευκολύνουν το έργο του, στο μετασχηματισμό της διδασκαλίας με νέες στρατηγικές που προτείνουν οι Επιστήμες της Αγωγής καθώς και ανασύνταξη της ατομικής αλλά και της συλλογικής διδακτικής πορείας που έχει παγιωθεί στο χρόνο (Τσάφος, 2014, σσ. 397-399).

Ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός λειτουργεί χωρίς αγκυλώσεις, απωθημένα και προκαταλήψεις επιδιώκοντας την ανάπτυξη των μαθητών του, της επαγγελματικής του εικόνας καθώς και τη διεύρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους ομοτέχνους του. Αντιλαμβάνεται πως ο συμβολισμός της φράσης *ισχύς εν τη ενώσει* παραπέμπει στην απαίτηση της συνεργασίας και σύμπραξης των εκπαιδευτικών με στόχο την ατομική αλλά και τη συλλογική στήριξη και ενδυνάμωση. Απομακρύνει την εσωστρέφεια από την επαγγελματική του πορεία και συναινεί στην κοινωνία και την αλληλεπίδραση με συναδέλφους που έχουν ανάλογες αγωνίες, εμπειρίες και οράματα. Επικαιροποιεί συστηματικά την προσωπική αλλά και την επαγγελματική του ταυτότητα, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης των παραμέτρων της ΠΘ καθώς και τη συνάφεια συμπεριφοράς και πεποιθήσεων (Hardgreaves & Fullan, 2009, σ. 23).

Αποδέχεται τη συνύπαρξη με πρόσωπα που λειτουργούν σε ίδιους χώρους, αποκτά κριτικούς φίλους που τους συνδέουν ανάλογες εμπειρίες, κοινοποιούν τις σκέψεις τους, ανταλλάσσουν παραινέσεις και υποδείξεις, αναγνωρίζοντας αμοιβαίο ενδιαφέρον και ανυστερόβουλες προθέσεις στις σχέσεις τους. Οι κριτικοί φίλοι δημιουργούν συνειδητές σχέσεις γιατί αποδέχονται την ανάγκη σύμπραξης σε ένα οριοθετημένο χώρο με θεμελιώδεις άξονες την ελευθερία, το σεβασμό και την αλήθεια (Κατσαρού, 2016, σ. 273). Η συνεχής κυκλική πορεία των σχέσεων εστιάζει στον αμοιβαίο και αδιάκοπο προβληματισμό, στην ανάλυση και τον αναστοχασμό των θέσεων και των προβλημάτων καθώς και τον επαναπροσδιορισμό νέων στόχων που δίνουν νέα προοπτική στην επόμενη μέρα.

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, στελεχώνονται από ομάδες εκπαιδευτικών που αποζητούν άνοιγμα σε συναδέλφους, συμπόρευση με άτομα που έχουν κοινούς προβληματισμούς, ανακύκλωση σκέψεων, καταστάσεων, προβλημάτων, με κοινή δέσμευση το όραμα για γόνιμη και δημιουργική μαθησιακή διαδικασία από επαρκείς και ενημερωμένους δασκάλους (Τσάφος, 2014, σ. 405). Οι κοινότητες αυτές επιδιώκουν την πολυφωνία και την κατάθεση απόψεων που αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα και διάθεση ανανέωσης. Η διάχυση απόψεων είναι επιβεβλημένη, γιατί ο διάλογος με τον συνεργάτη οδηγεί μέσω της ενσυναίσθησης στην καταγραφή θεμάτων που άμεσα επιζητούν λύσεις. Η δια βίου επαγγελματική κατάρτιση εξελίσσει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, τον ενδυναμώνει στο λειτούργημά του, ανανεώνει το ρόλο, τις γνώσεις και τις εμπειρίες του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 252-253).

Η σύμπραξη εκπαιδευτικών και σχολείων σε δίκτυα αποτυπώνει την ανάγκη συνύπαρξης τους σε ένα πλαίσιο δράσεων με υπόβαθρο κοινωνικό, πολιτιστικό, παιδαγωγικό, διδακτικό τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Τα δίκτυα λειτουργούν με δημοκρατικό αίσθημα, αποδοχή ισότιμης συμμετοχής των μελών, ανταλλαγή απόψεων, προωθώντας ατομικές αλλά και ομαδικές πρωτοβουλίες, προ-

βάλλοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση όπως και τη διάχυση των καλών πρακτικών στην κοινότητα (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020, σ. 22 και 26).

Η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η εμπλοκή του σε συνεργασίες και δράσεις αποτελούν επιλογές που τον καθορίζουν επιστημονικά αλλά και επαγγελματικά, αφού τον απομακρύνουν από τη μονομέρεια¹⁷ την επανάληψη και την τυποποίηση. Αντιλαμβάνεται ότι εκπαιδεύει τη νέα γενιά με σύγχρονη ματιά αλλά όχι με πεπαλαιωμένες πρακτικές. Οι μαθητές εκπαιδεύονται με κριτικό και συνεργατικό πνεύμα και αποδέχονται το σχολείο ως χώρο μάθησης αλλά ενεργοποίησης της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας τους. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτό-εικόνα και την αυτοπεποίθησή του και απομακρύνει τον κίνδυνο της *αποεπαγγελματικοποίησης* (deprofessionalisation), που περιορίζει καταλυτικά το ρόλο του και τον απαξιώνει σε άβουλο υπάλληλο και τυπικό διεκπεραιωτή των ΑΠ (Κατσαρού , 2016, σσ. 104-105).

Η γόνιμη αυτή πορεία του εκπαιδευτικού που αναζητά δρόμους επικοινωνίας και δράσης, είναι η συμπόρευση της θεωρίας με την πράξη (Φρυδάκη, 2011, σσ. 536-542) *καθώς και του ακαδημαϊκού και του σχολικού χώρου* (Τσάφος, 2014, σ. 400).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιεί την εμπειρία του χτες, να βαδίζει με σταθερά βήματα πλαισιωμένος με γνώση που ανανεώνεται καθώς και όραμα για δημιουργία και το βλέμμα προσηλωμένο στο αύριο με διάθεση αναστοχασμού και επανασχεδιασμού¹⁸.

Αρχικά η αποστολή του εκπαιδευτικού συνδέθηκε άρρηκτα με το καθήκον (Φρυδάκη ,2009, σ. 49), αργότερα όμως αναδείχθησαν ως κινητήριες δυνάμεις του έργου τους η προσφορά, το όραμα ένταξης των μαθητών σε ένα κόσμο που αφουγκράζονται, κατανοούν και διαχειρίζονται.

1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ψηλαφώντας την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, εύλογα ανακύπτουν θέματα που παρουσιάζουν τη σύνθετη παρουσία του στην τάξη. Αναλογιζόμενοι οι ενήλικοι το αχνό πρόσωπο των δασκάλων, τους εύκολα μπορούν να αναγνωρίσουν πλεονεκτήματα και ελλείψεις που διαπίστωσαν στο λειτούργημά τους. Εύλογα μπορεί να προκύψει το ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος ενός καθηγητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Όταν αποδίδουμε *ρόλο* σε ένα πρόσωπο αναφερόμαστε στο συνολικό πλαίσιο των απαιτήσεων (συνειδητών και μη) που του αναλογούν καθώς και τη δράση που αναμέ-

¹⁷ «Και κάθε πρόταση που αποσκοπεί σε αλλαγή πρακτικής, πρέπει να γίνει μέρος μιας συνολικότερης αναδυόμενης κουλτούρας, που θα κινήσει τη σκέψη και τις δυνάμεις του κάθε εκπαιδευτικού, πείθοντας τον ότι αξίζει να διακινδυνεύσει μερικές από τις ασφάλειές του, για να κερδίσει κάτι πιο σημαντικό σε επίπεδο νοήματος» (Φρυδάκη, 2011, σ. 545).

¹⁸ « Βρες τι αγαπάς και καν' το» (Μακ Κορτ, 2005, σ. 367) προτρέπει ο συγγραφέας τον εν ενεργεία δάσκαλο, επειδή η πολυετής εμπειρία του μέσα στις σχολικές αίθουσες αποκρυσταλλώνει τους στόχους κάθε επαγγελματία της εκπαίδευσης και ενδυναμώνει τις ανασφάλειες και τις αδυναμίες του.

νεται να αναπτύξει σε μια ομάδα (Ντούσκας, 2007, σ. 28). Οι ραγδαίες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που παρατηρούνται επιβάλλουν τροποποιητικές διαφοροποιήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού ώστε να είναι σε θέση να ανανεώνει το φάσμα δράσης του μέσα στο μικρόκοσμο της τάξης του και να καθίσταται αρωγός των μαθητών του.

Αυτή η φιλόδοξη διάδραση εξασφαλίζεται με την αδιάκοπη πρόσληψη της νέας γνώσης του εκπαιδευτικού σε νέες κατακτήσεις των ανθρωπιστικών και τεχνολογικών επιστημών και στη συνεχή ανατροφοδότηση αυτών στους εργασιακούς τους χώρους. Η διαδικασία αυτή επιδρά καταλυτικά στην ανανέωση των σχέσεων τους με τους μαθητές τους, τους καθιστά κοινωνούς της αντίληψης του σύγχρονου σχολείου και αποδεικνύει έμπρακτα την επικαιροποίηση των ρόλων του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2007, σ. 31).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να λύσει μια εξίσωση με πολλούς αγνώστους, αξιοποιώντας την προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα στο σύνθετο ρόλο που υπηρετεί μέσα στο σχολείο. Θεωρητικά τα διδακτικά καθήκοντα του καθηγητή περιορίζονται στην τυπική μετάδοση γνώσεων και στην διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, η πράξη όμως αποτυπώνει μια πολύπλοκη σύνθεση διοικητικών υποχρεώσεων και καθημερινών εμπλοκών που αναλογούν στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του.



Εικόνα 1. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 1994, σ. 113)

Η εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό σύστημα που δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις σχολικές μονάδες αλλά και επεκτείνεται και στην κοινωνία. «Το εκπαιδευτικό έργο συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο)» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σ. 3).

Καταρχάς η συνεργασία των σχολικών κοινοτήτων με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς επιβεβαιώνει την ανάγκη σύμπλευσης της παιδείας με οργανισμούς και συνθήκες που σχετίζονται με θέματα που άπτονται της καθημερινότητας. Επιπροσθέτως θεωρείται επιβεβλημένη η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελούνται διεθνώς καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνουν οι Επιστήμες της Αγωγής. Το αποτέλεσμα αυτής της δημιουργι-

κής πορείας είναι μια αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και μια ουσιαστική σχέση του ατόμου που λειτουργεί συνειδητά ως μέλος του κοινωνικού ιστού και το σχολείο μετασχηματίζεται σε δίκτυο μάθησης (*Εικόνα 1*).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να συσχετίσει τις πρακτικές που δέχεται από το μακροεπίπεδο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής να τις εντάξει στη συνέχεια στο μικροεπίπεδο της διδακτικής διαδικασίας. Επομένως ο ρόλος του δεν εξαντλείται μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά συνεργάζεται δημιουργικά και με φορείς αλλά και πρόσωπα που σχετίζονται άμεσα ή και έμμεσα με τη μαθητική κοινότητα. Η αλληλεπίδραση αυτών των σχέσεων επιβεβαιώνει ότι η σχολική πραγματικότητα δεν είναι μια στατική και παγιωμένη διαδικασία αλλά και μια ενεργή, συνεργατική κατάσταση που οφείλει να χαρακτηρίζεται από ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό.

Στις σχολικές κοινότητες οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται αποκλειστικά από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και συχνά και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ατομικές αλλά και συλλογικές αποφάσεις σχετικά με τη διευθέτηση ή την επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με μαθητές αλλά και με την εύρυθμη λειτουργία του χώρου. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει στο σχολείο, επιδρά καθοριστικά στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα και τα χαρακτηριστικά εκείνα που τον ξεχωρίζουν είναι: η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα¹⁹, η ακεραιότητα, η ευελιξία η φαντασία, καθώς και η πολυετής εμπειρία σε θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής (Χατζηπαναγιώτου, 2003, σ. 59).

Σύμφωνα με την Megan Tschannen-Moran²⁰ οι πέντε λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας επικεντρώνονται στα εξής σημεία: το σχολείο λειτουργεί με συνέπεια, όταν αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εργαζόμενους αλλά και στους μαθητές με τις οικογένειές τους Η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εξελίσσει την επαγγελματική του πορεία, δεν εκδηλώνονται προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών, επειδή τα θέματα που προκύπτουν επιλύονται με σύνεση και λογική. Η συνεργασία και η συμπεριφορά τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών προσφέρουν επαγγελματική ικανοποίηση για τη θετική εικόνα του σχολείου αλλά και για την αξιολόγηση του έργου τους (Cresswell, 2016, σ. 44).

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές του να δράσουν συντονισμένα οριοθετώντας τη σχέση τους με *πειθαρχημένη ελευθερία* και *ελεύθερο διάλογο* (Ντούσκας, 2007, σ. 35). Το σχολείο παύει να λειτουργεί ατομικά για κάθε εμπλεκόμενο της μαθησιακής διαδικασίας και αποκτά χαρακτήρα συλλογικής δράσης. Αυτή η κοινωνική σύμβαση υλοποιείται σε μια δημοκρατική κοινωνία που αποσκοπεί στην αέναη και ολιστική πνευματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων (Dewey J. , 2001, σ. 100).

¹⁹ Σύμφωνα με τους B. Everand&G. Morris «Πολλά στελέχη της εκπαίδευσης αποφεύγουν να λάβουν αποφάσεις, μια και κανείς δεν θα τους κατηγορήσει για αδράνεια του οργανισμού, ενώ, αντίθετα, εάν πάρουν ακατάλληλες αποφάσεις οι κατηγορίες θα είναι ποικίλες...» (στο Χατζηπαναγιώτου, 2003, σ. 43).

²⁰ Η Megan Tschannen-Moran είναι Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο William & Mary School of Education, ασχολείται με τη συμπίεση θεωρίας και πράξης. Σε άρθρα και βιβλία της εστιάζει στις σχέσεις εμπιστοσύνης σε σχολικά περιβάλλοντα την αυτο-αποτελεσματικότητα και την συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι σε στους μαθητές τους.

Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της διδακτικής ενότητας αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που προϋποθέτει τη συνειδητή προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αποτυπώσει τη θεωρία στις απαιτήσεις της τάξης με την κατάλληλη μεθοδολογία καθώς και την αμέριστη διάθεση συνεργασίας με τους μαθητές και τους συναδέλφους του (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1992, σσ. 11-16). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναζητήσει ένα κοινό σημείο σύγκλισης με τους μαθητές του²¹, μέσω της *διδακτικής δομής* (σχεδιασμός, διεξαγωγή της διαδικασίας και αξιολόγηση της επίδοσης) ακολουθώντας τους σκοπούς και τους στόχους που προβλέπει το ΑΠΣ «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημείο αυτό είναι βοηθητικός. Αναγνωρίζει τον μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συνάντησης και ως μια κοινωνική οντότητα» (Ντούσκας, 2007, σσ. 34-35). Τέλος η εμπειρία των καθηγητών είναι καθοριστική στη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης αντικατοπτρίζονται στη συνεργασία και την αποδοχή των μαθητών (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1992, σσ. 19-26). Οι εμπλεκόμενοι σε κάθε σχολική μονάδα αντιλαμβάνονται τις νέες συνθήκες που καλούνται να βιώσουν και να υπηρετήσουν τη σύγχρονη ματιά της επιστήμης στην εκπαίδευση.

Η σχέση αυτή επεκτείνεται και με τις οικογένειες των μαθητών τους, όπου οι εκπαιδευτικοί δέχονται πληροφορίες για τους εφήβους αλλά και τα προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζουν. Παράλληλα οι γονείς κατανοούν ότι οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης έχουν σημαντικά διαφοροποιηθεί από την εποχή που και οι ίδιοι ήταν μαθητές και μαθήτριες σε σχολικά θρανία (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019, σ. 27).

Το τρίγωνο αυτής της επικοινωνίας εξασφαλίζει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και ο γονιός αναγνωρίζει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και αισθάνεται ασφάλεια για τη συμμετοχή του παιδιού του στην σχολική κοινότητα. Το σχολείο και η οικογένεια συνεργάζονται με κοινό στόχο την ψυχολογική παρώθηση του μαθητή, την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικής του ταυτότητας αλλά και καλές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα (Ροκονίδα, 2006, σ. 28).

Ο κύκλος της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού επεκτείνεται και με τη συνεργασία του με τους συναδέλφους αλλά και με τη διοίκηση του σχολείου. Ανάλογα με το διοικητικό ρόλο που του έχει ανατεθεί στη σχολική μονάδα, αναλαμβάνει την ευθύνη διεύθυνσης των υποχρεώσεων που του αναλογούν με αίσθημα ευθύνης, όραμα για δημιουργία. Ο εκπαιδευτικός προσλαμβάνει ένα επιπλέον ρόλο του *μάνατζερ της εκπαιδευτικής μονάδας* (Ντούσκας, 2007, σ. 38). Ο τύπος αυτός του δασκάλου που ταιριάζει στον ρόλο του «τεχνοκράτη-μάνατζερ»²² (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 546)

²¹Ο Μακ Κορτ επισημαίνει γλαφυρά την σχέση (*χημεία*) που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τα τμήματα που διδάσκει. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν είναι πάντα θετική ούτε και γραμμική, αναφέρει ο συγγραφέας, με αποτέλεσμα και η ψυχολογία του διδάσκοντος να διαφοροποιείται ανάλογα με την έκβαση της διδασκαλίας. Τονίζει χαρακτηριστικά ότι κάθε φορά που η μαθησιακή διαδικασία αποσυντονίζεται και ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να συντονίσει τη διδασκαλία του οι μαθητές επισημαίνουν αυτή τη δυσλειτουργία (*Έχουν ένστικτα που ανιχνεύουν τις απογοητεύσεις σου*) (Μακ Κορτ, 2005, σ. 115).

²² «Η γνώση σε ένα νεότερο θετικιστικό πλαίσιο είναι το αποτέλεσμα μιας σωρευτικής διαδικασίας, ένα σύνολο δηλαδή στατικών πληροφοριών, που συγκροτούνται μέσα από επαγωγικές γενικεύσεις στην προοπτική της αναζήτησης της μιας μοναδικής προσέγγισης της πραγματικότητας και της αντικειμενικής νοηματοδότησής της» (Τσάφος, 2014, σ. 418). Ο μαθητής προσλαμβάνει γνώση (τι), αποκτή δεξιότητες (πώς) και διαμορφώνει πεποιθήσεις (προς) (Apple & Jungck, 2008, σσ. 48-49).

καλείται να διαχειριστεί όλα τα ζητήματα που τον αφορούν μέσα στη σχολική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στον εργασιακό του χώρο και τις φέρνει εις πέρας σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο ουσιαστικά διαθέτει *τεχνικές, διαπροσωπικές δεξιότητες* καθώς και *εξειδικευμένη γνώση* (Ντούσκας, 2007, σσ. 38-39) που μετασχηματίζει τη θεωρία σε πράξη.

Οι προσλαμβάνουσες των εκπαιδευτικών από το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι ουσιαστικά αποτυπώνονται τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση του διδακτικού τους έργου αλλά και στις αντιλήψεις που συνδιαμορφώνουν και την επαγγελματική τους αυτοεικόνα. Η δυναμική αυτή διεργασία εγκολπώνεται στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική που προκρίνει τις διδακτικές προτεραιότητες που επιβάλλει η κοινωνία (Καρράς, 2014, σ. 436).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται πολυδιάστατος και δυναμικός ανοικτός στις κοινωνικές προκλήσεις και απαιτήσεις.

1.7 Τύποι Εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την εικόνα της επαγγελματικής του ταυτότητας θέτει προτεραιότητες στο διδακτικό του έργο και οργανώνει στρατηγικές αποτελεσματικής μάθησης. Επιπλέον αναδεικνύει προσωπικές εμπειρίες που καθόρισαν την αυτοεικόνα του και ενίοτε επηρεάζουν και το ρόλο του στο σχολείο.

Η βιωματική και συνειδητή σχέση του διδάσκοντος με τις σχολικές αναμνήσεις του, συχνά τον καθοδηγεί δυναμικά, τον οδηγεί σε ένα τρόπο σκέψης που τον καθορίζει και τον προσδιορίζει σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας του.

Η πολυμορφία του ρόλου του δασκάλου σχετίζεται με τις μεταβολές της κοινωνίας, τις σύγχρονες απαιτήσεις της Επιστήμης, τις αναζητήσεις των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

1.7.1 Ο Ειδικός του γνωστικού αντικειμένου

Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού παραπέμπει σε παλαιότερες δεκαετίες, χωρίς όμως να αποκλείεται και σήμερα η παρουσία του, στις σχολικές αίθουσες. Προτεραιότητα στο έργο του αποτελεί η μετάδοση γνώσεων, η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης καθώς ορίζεται από τα ΑΠΣ καθώς και η καθημερινή μαθησιακή διαδικασία ορίζεται με την παράδοση της διδακτικής ενότητας και την αξιολόγηση της μελέτης των μαθητών. Η αξία της γνώσης του διδακτικού αντικειμένου αποτελεί καθοριστική παράμετρο της επαγγελματικής ταυτότητας των διδασκόντων της Δ/θμιας Εκπαίδευσης και αυτό επισημαίνεται ιδιαίτερα σε πολλές έρευνες (Φρυδάκη, 2015, σ. 240).

Η παρουσία ενός Ειδικού του γνωστικού αντικειμένου σε σχολεία με πολυπληθή τμήματα βοηθούν να αποτυπωθούν οι επαγγελματικές του αρετές (Χατζηγεωργίου,

2012, σ. 549), αφού τηρεί με αυστηρότητα το πλαίσιο και στοχοπροσήλωση στη διαδικασία και διεκπεραίωση της διδακτικού αντικειμένου. Η *εισηγητική διδασκαλία* παραπέμπει στην προ-νεωτερική εκπαίδευση που στοχεύει στην τυποποιημένη γνώση που προσλαμβάνει ο μαθητής από την αυθεντία του παντοδύναμου δασκάλου (Φρυδάκη, 2009, σσ. 143-145).

Εύλογα μπορεί να χαρακτηριστεί και *εκπαιδευτής*, επειδή έχει συγκεντρώσει στο πρόσωπό του όλες τις εξουσίες, είναι παντογνώστης, ρυθμιστής της μάθησης και ασφαλώς αλάνθαστος (Κογκούλης, 2011, σ. 165)

Η πρακτική αυτή οδηγεί τον καθηγητή σε ένα καθορισμένο *σχέδιο πτήσης*²³, το οποίο προσφέρει ασφάλεια στον ίδιο, εμπιστοσύνη σε κάποιους μαθητές του και επαγγελματισμό στις διοικητικές του υποχρεώσεις καθώς και στις σχέσεις του με τη διοίκηση του σχολείου όπως και με τους γονείς των μαθητών του. Παραδοσιακά τα βλέμματα όλων εστιάζουν στο πρόσωπο του δασκάλου, η πειθαρχία αποτελεί προϋπόθεση η συνομιλία των μαθητών μέσα στην τάξη *δεν ενθαρρύνεται* γιατί αποτελεί *διακοπή και παρέκβαση* (Mercer, 2000, σ. 115).

Η διαδικασία αυτή νοηματοδοτεί τον ρόλο τους στην σχολική αίθουσα, τους καθιστά επαρκείς στη διδακτική τους αποστολή και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους επειδή θεωρούν ότι με το διδακτικό και παιδαγωγικό τους προφίλ έχουν κερδίσει το ακροατήριο τους²⁴. Ο γνωσιο-κεντρικός Δάσκαλος²⁵ καλείται να μυήσει τον μαθητή στον επιστημονικό γραμματισμό, αποσκοπώντας η γνώση που του προσφέρεται, μελλοντικά να εξελίξει την προσωπικότητά του καθώς και να μετασχηματίσει τη σκέψη του σε κριτική (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 219-230). Ο δογματικός και μονότονος μονόλογος αποσυντονίζει τη δημιουργικότητα του μαθητή και περιορίζεται στην άγονη αξιολόγηση τυποποιημένων γνώσεων. Το εκπαιδευτικό αυτό μοντέλο ουσιαστικά παραπέμπει στην ερβατιανή μέθοδο διδασκαλίας που αποσκοπεί στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή, στην υποχρεωτική ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, την επιβολή της πειθαρχίας και την καθημερινή αξιολόγηση μέσα σε πνεύμα άκριτης αυστηρότητας.

Κατά τον παιδαγωγό Pinar η σχολική αίθουσα θα πρέπει να τροποποιηθεί *σε εργαστάσιο δεξιοτήτων και γνώσης* (Pinar, 2004, σ. 3) επειδή ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού μοιραία αποσυντονίζει τη λειτουργία της αίθουσας, οι μαθητές δεν προσλαμβάνουν τη γνώση και οι καθηγητές υποβιβάζονται σε απλούς παρατηρητές της μάθησης (Τσάφος, 2014, σσ. 354-355).

Το δίπολο Πομπός (εκπαιδευτικός) και Δέκτης (μαθητής) σε αυτή την επαγγελματική ταυτότητα έχει συχνά μονοσήμαντη σχέση, αφού είναι σίγουρο ότι όλοι οι δέκτες δεν θα λάβουν το μήνυμα, ούτε η διαδικασία δεν θα κεντρίσει το ενδιαφέρον αυ-

²³Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας εστιάζει σε δυο σημεία, στην ορθή διδασκαλία της θεματικής ενότητας που προβλέπει το ΑΠ (διδάσκω το τι) και στην πρόσληψη αυτής της γνώσης από το μαθητή (Περσελής, 1998, σ. 79).

²⁴ «Ο δάσκαλος σκέφτεται και οι μαθητές είναι αντικείμενα της σκέψης του δασκάλου» (Φρέιρε, 1977, σ. 79). Οι μαθητές με τη σειρά τους μονολογούν απορημένοι : «Έχω γνώση αυτών των αντικειμένων, αλλά δεν είναι μέσα μου» (Φρέιρε, 1977, σ. 83).

²⁵ Κατά τον Michael Apple: « οι ρουτίνες στα Παιδαγωγικά έχουν αρνητική σημασία διότι στερούν από εκπαιδευτικούς και μαθητές την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όταν ο εκπαιδευτικός στέκεται μπροστά από τους μαθητές, μονίμως σε μονολιθική οργάνωση της τάξης, και εξηγεί αυτό που γράφει το βιβλίο ή αναθέτει εργασίες» (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020, σ. 15).

τών²⁶. Η ασφαλιστική δικλείδα του ειδικού είναι η οργάνωση να καλύπτει όλες τις παραμέτρους του μαθησιακής διαδικασίας του αντικειμένου τους. Συχνά τους χαρακτηρίζουν «οι ενδοιασμοί τους –που φτάνουν και μέχρι τον αποκάλυπτο αρνητισμό – απέναντι στη θεωρία, στις προτεινόμενες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα καινοτομίες και, κάποιες φορές, σε κάθε μορφή μαθητοκεντρικού προσανατολισμού της διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2015, σ. 252). Η προσήλωση στη γνώση²⁷ και όχι στην παιδαγωγική μέθοδο παραπέμπει στα πολλά χρόνια υπηρεσίας τους, καθώς και σε νοοτροπίες που ανθούσαν στα πανεπιστήμια της εποχής τους προβάλλοντας τη μοναδικότητα της γνώσης και υποβαθμίζοντας τον τρόπο μετάδοσης αυτής.

Οι μαθητές μετατρέπονται σε *μια αδιαφοροποίητη μάζα* (Τσάφος, 2014, σ. 320), που εξαφανίζουν στοιχεία του εγώ τους και προσαρμόζονται ομοιόμορφα στις ανάγκες της διδακτικής διαδικασίας καθώς και στις εντολές του εκπαιδευτικού. Η παρουσία τους είναι τυπική και μάταιη, σε σημείο που για κάποιους ο χρόνος αυτός θεωρείται ατελέσφορος. Ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει έντονη αδυναμία να επικεντρωθεί στη συνεργασία του με τη μαθητική κοινότητα και στρουθοκαμηλίζει αδιάκοπα με την ολοκλήρωση της ύλης. Το επιχείρημα αυτό καταδεικνύει ότι οι μαθητές²⁸ χάνουν το σήμερα, αφού το σχολείο συνδέεται με ασφυκτικό και τοξικό περιβάλλον και ενδέχεται στο μέλλον να αξιοποιήσουν γνώσεις που τις θεωρούσαν βαρίδι στην τάξη. Η φιλόδοξη αυτή επιστημονική διάθεση των εκπαιδευτικών προσκρούει στην «ελάχιστη μάθηση» των παιδιών, τα οποία βιώνουν *μια μαθησιακή ανορεξία* που συχνά ασφυκτιούν στα ατελείωτα σχολικά ωράρια. Βέβαια αξίζει να αναφερθεί η άποψη ότι τα αρχικά πενιχρά αποτελέσματα συχνά επιφυλάσσουν στο μέλλον τη συνειδητή απόφαση του προσώπου να διευρύνει την προσληφθείσα γνώση (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 549-550).

Ένα Σχολείο προσανατολισμένο σ' ένα πλαίσιο καθορισμένο, που πρυτανεύει η αυθεντία ενός προσώπου, παραπέμπει στη γνώση που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, που οραματίζεται, σχεδιάζει, υλοποιεί αλλά και στο τέλος αξιολογεί τη μαθησιακή διαδικασία²⁹. Τα γνωρίσματα που διαφοροποιούν τους μαθητές και μαθήτριες σε κάθε τμήμα είναι η πειθαρχία, η ετήσια βαθμολογία καθώς και η τελική αξιολόγησή τους στις εξετάσεις. Η απόσταση ανάμεσα στο δάσκαλο και τα παιδιά αποτελεί προϋ-

²⁶ «Πράγματι ενδιαφερόμαστε συνήθως για δυο πράγματα για το επίπεδο των τάξεων και του κάθε μαθητή, όπως και για τη συμπεριφορά του τελευταίου, τον οποίο τον προτιμάμε μάλλον υπάκουο παρά εκδηλωτικό» (De Vecchi, 2003, σ. 23)

²⁷ «Ο καλύτερος δάσκαλος μπορεί να είναι αυτός που προσφέρει τα λιγότερα στοιχεία όσον αφορά την παιδαγωγική έρευνα, ενώ αυτός που συνεισφέρει τα περισσότερα στοιχεία μπορεί να είναι ο χειρότερος δάσκαλος. Τίποτα δεν είναι πιο σίγουρο από αυτό» (James, 2001, σ. 50).

²⁸ Οι μαθητές, αποκλείονται, απομονώνονται, μένουν βουβοί σε αυτή τη μαθησιακή διαδικασία και συχνά αποκαλούνται *η χαμένη φωνή* (Τσάφος, 2014, σ. 319).

²⁹ «Η εκπαίδευση γίνεται έτσι μια πράξη αποταμίευσης, όπου οι μαθητές είναι τα ταμειυτήρια κι ο δάσκαλος ο καταθέτης. Στη θέση της επικοινωνίας ο δάσκαλος εκδίδει ανακοινώσεις και « κάνει καταθέσεις », πού οι μαθητές τις δέχονται, τις αποτυπώνουν στη μνήμη τους και τις επαναλαμβάνουν υπομονετικά. Αυτή είναι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου» (Φρέιρε, 1977, σ. 78).

πόθεση και ο σεβασμός³⁰ ουσιαστικά οριοθετεί αυτή τη σχέση. Σε αυτό σημείο να σημειωθεί, ότι συχνά παρατηρείται αυταρχικότητα του δασκάλου σε περιπτώσεις υπέρβασης των ορίων που έχει θέσει. Η σχέση αυτή δηλώνει *δυο πληθυσμούς με άνιση κουλτούρα*, ο δάσκαλος διαθέτει αυθεντία, εξουσία και ισχύ, ενώ ο μαθητής αξιολογείται και εξουσιάζεται (Αναγνωστοπούλου, 2005, σσ. 16-17). Ο Φρόντ μιλά για το οιδιπόδειο υπόβαθρο στη σχέση δασκάλων και μαθητών: στο δάσκαλο μεταβιβάζεται η ίδια μορφή εξιδανικευτικής υπακοής που χαρακτηρίζει και τη σχέση του μικρού παιδιού με τους γονείς (Recalcati, 2020, σ. 34). Το Σχολείο–Οιδίποδας προβάλλει την ανάγκη αποδέσμευσης από τον αυστηρό δάσκαλο, ο μαθητής αναμετρά τη σχέση του με αυτόν και συχνά παραβιάζει την παράδοση και την ιεραρχία και διεκδικεί περισσότερες ελευθερίες, δικαιώματα και αποδέσμευση από τον αυταρχισμό και την εξάρτηση. Αυτή η μορφή του σχολείου φυλακίζει και ο εκπαιδευτικός του απομονώνεται (Τσάφος, 2014, σ. 355), αφού το έργο του δεν αναγνωρίζεται και η προσφορά του αποσιωπάται.

Εύλογα μαθητής και εκπαιδευτικός μπορούν να θεωρηθούν δυο άγνωστοι που ενώ βρίσκονταν καθημερινά στον ίδιο χώρο δεν κατάφεραν να βρουν κοινά σημεία επαφής. Αυτή η διδακτική προσέγγιση προσβλέπει στην πρόσληψη πληροφορίας αλλά απουσιάζει εκκωφαντικά η ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και αξιών που επιβεβαιώνουν την παρουσία του εκπαιδευόμενου στην ενήλικη ζωή του.

1.7.2 Ο Δάσκαλος

Η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου απαντάται διαχρονικά σε όλα τα σημεία του πλανήτη, σαν το πρόσωπο που οδηγεί, μαθαίνει, διαπαιδαγωγεί, σφυρηλατεί τις προσωπικότητες των μαθητών του και παράλληλα αξιολογεί τη σχέση τους σε καθορισμένο πλαίσιο κοινωνικών και ηθικών αξιών και κανόνων. Η διαδικασία αυτή παραπέμπει σε μια ανθρωπιστική ματιά της ολιστικής εκπαίδευσης των νέων που αποσκοπεί στην χαρτογράφηση της κοινωνικής ταυτότητας αλλά και προσδιορίζει τη θέση, τις ενέργειες και τη λειτουργία του ατόμου ως μέλους της κοινωνίας.

Ο δάσκαλος είναι ο «μεταδότης – απελευθερωτής», αυτός ο οποίος τους βοηθά να ονειρευτούν και να τολμήσουν στη ζωή τους με στόχο να κατακτήσουν το όνειρο,³¹

³⁰ Ο σεβασμός διακρίνεται σε δυο είδη ηθικής : α. στον *μονομερή*, όπου η σχέση των ατόμων δεν χαρακτηρίζεται ισότιμη, θεωρείται μια *σχέση εξαναγκασμού*, αυτή η ανισότητα υπάρχει συχνά σε τάξεις παραδοσιακές, όπου είναι αξίωμα ο σεβασμός του μαθητή στο δάσκαλο.

β. στον *αμοιβαίο*, στην περίπτωση αυτή τα μέλη μιας ομάδας είναι ίσα, δημιουργούνται νέοι κανόνες, η εξουσία δίνει τη θέση της στην ελευθερία και την αποδοχή και η πειθαρχία με τη σειρά της στην εμπιστοσύνη αυτή η διάδραση οδηγεί τελικά σε μια *σχέση συνεργασίας* (Piaget J. , 2000, σσ. 38-46).

³¹ Ο Σωκράτης μπορεί να χαρακτηριστεί δάσκαλος, επειδή με τη μέθοδο της *διαλεκτικής* δεν επέτρεπε στους μαθητές του, μέσω των ερωταποκρίσεων, να ακολουθούν άκριτα τα επιχειρήματα του και να γοητεύονται από την αλληλουχία τους. Αντίθετα τους προέτρεπε να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να ακολουθούν την πορεία των συλλογισμούς τους (Taylor, 2009, σ. 267).

Ο Χριστός είναι ο κατεξοχήν Δάσκαλος, όπως καταγράφεται στα Ευαγγέλια, δεν καθοδηγεί το νέο αλλά τον προτρέπει να αναλάβει ευθύνες και να συμπεριφερθεί ανάλογα με την αγωγή που έχει δεχθεί

αυτός που «θεωρεί τις ίδιες ιδέες και θέματα σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο, όπου μπορεί να δοθεί η δυνατότητα για κάποια εμπάθυνση» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 550). Το σημείο σύγκλισης Πομπού και Δέκτη δεν είναι ο περιορισμένος χώρος του γνωστικού αντικειμένου, αλλά το διευρυμένο πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων διαμόρφωσης της αυτοεικόνας³² των μαθητών (Φρυδάκη, 2015, σσ. 266-271).

Ο Παπανούτσος θεωρεί ότι ο δάσκαλος οφείλει να διαθέτει ηθική ευαισθησία και ανιδιοτέλεια αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών του και η εκπαιδευτική του πορεία να καθορίζεται από το αίσθημα της ελευθερίας και της δημιουργίας, η παιδαγωγική πορεία του αυτή θα τον ορίσει μοναδικό και *αθάνατο* για το έργο του (Παπανούτσος, 1977, σσ. 117, 188). Οι έφηβοι σταδιακά κατακτούν την *προσωπική τους αυτονομία* μέσω της *αγωγής* που εστιάζει στη ουσιαστική συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία και τη μελλοντική τους συνειδητή μετάβαση στην ενήλικη πραγματικότητα (Βασιλόπουλος, 1996, σσ. 135-137).

Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας επιδιώκοντας το παράδειγμά του να γίνει οδηγός και η συμβουλή του σκοπός που θα κατευθύνει το ακροατήριο του σε ασφαλή λιμάνια στη ζωή τους. «Η μάθηση νοείται ως ένα γόνιμο συναπάντημα του γνωστικού αντικειμένου με τις προσωπικές ανάγκες» (Φρυδάκη, 2015, σ. 281). Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού ακολουθεί τη «φιλελεύθερη προσέγγιση διδασκαλίας» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 551), αποδέχεται την ανάγκη των εμπλεκόμενων να λειτουργούν ελεύθερα και συνεργατικά σε ένα περιβάλλον μάθησης που δημιουργεί πρότυπα και ιδανικά (Τσιρώνης, 2008, σ. 128).

Ο δάσκαλος ακολουθεί την παιδο κεντρική προσέγγιση η οποία «αναφέρεται στον συναισθηματικό – αξιακό τομέα και προσπαθεί με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις βιωματικές εμπειρίες να αναπτύξει το παιδί σε πρόσωπο» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 227), ο τύπος αυτού του εκπαιδευτικού αποτελεί αντίρροπη δύναμη του προηγούμενου μοντέλου, όπου η γνώση αποτελεί το εφελτήριο διάπλασης του μαθητή (Φρυδάκη, 2009, σσ. 208-209).³³ Ενδιαφέρεται για τον ψυχικό κόσμο των μαθητών του, επιβλέπει τις συναισθηματικές τους διακυμάνσεις υποβοηθά τη διαδικασία της μάθησης, ενισχύει προσπάθειες ανάπτυξης, συμμετέχει στη διερεύνηση προβληματισμών, και επιβραβεύει ατομικές αλλά και ομαδικές επιτυχίες.

Σέβεται την ιδιοπροσωπία των μαθητών του και παρατηρεί την εξέλιξη της προσωπικής ταυτότητας τους μέσω της μάθησης που είναι μια *συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία* (Ροκονίδα, 2006, σ. 15). Συχνά ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημείο αναφοράς για τους μαθητές του που *επηρεάζει ολόπλευρα τη συμπεριφορά του μαθητή* (Ντούσκας, 2007, σ. 37). Αυτός ο δάσκαλος δίνει τις πληροφορίες αλλά δεν επιβάλ-

καθώς και να προβάλλει όψεις της ιδιοσυγκρασίας του «*διδάσκαλε αγαθέ, τί ποιήσας ζῶν αἰώνιον κληρονομίῳ; εἶπε δὲ αὐτῷ ὁ Ἰησοῦς· τί με λέγεις ἀγαθόν; οὐδεὶς ἀγαθός εἰ μὴ εἰς ὁ Θεός. τὰς ἐντολάς οἶδας...*» (Λουκ. ιη' 18-20)(Η Καινή Διαθήκη, 1981, σ. 161).

³² Κατά τη Φρυδάκη ο δάσκαλος συχνά λειτουργεί ως *δεύτερος γονιός*, αρχικά *χτίζει* τη σχέση του με το μαθητή και στη συνέχεια δίνει την πληροφορία (γνώση) (Φρυδάκη, 2015, σ. 269).

³³ «Κινείται περισσότερο από συναισθήματα παρά από ηθικούς σκοπούς και αξίες...Αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική του ταυτότητα ως το να είναι **πρώτα άνθρωπος**, να φέρεται με ειλικρίνεια...» (Φρυδάκη, 2015, σ. 297).

λει την αλήθεια (Piaget J. , 2000, σ. 30). Αποστολή του είναι η ενίσχυση της θέλησης μαθητή για μάθηση (Φρυδάκη, 2009, σσ. 30-33).

Αξίζει εδώ να σημειωθεί και η περίπτωση του δασκάλου που με τη γοητεία που εξασκεί στην τάξη, την κατευθύνει μονοσήμαντα στη γνώση. Αυτό το μοντέλο αναιρεί τα χαρακτηριστικά της παρούσας ομάδας, παραπέμπει σε *δασκαλοκεντρισμό* και φέρει τον εκπαιδευτικό αυτόματα στη θέση του ειδικού του γνωστικού αντικειμένου. Τότε το υποκείμενο παγιδεύεται στην αυταρέσκεια του, απομονώνεται στην παράδοσή του και σταματά να αφογκράζεται τις ανάγκες και τις προτεραιότητες των μαθητών του (Φρυδάκη , 2015, σσ. 275-79).

Η εξέλιξη των Επιστημών της Αγωγής καθώς και οι ανάγκες που προκύπτουν αδιάκοπα στις σχολικές κοινότητες επιβάλλουν την αναπλαισίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς και την εναργή παρουσία της ενσυναίσθησης στην καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας, δηλαδή την απόκτηση της δεξιότητας εκείνης που καθιστά κοινωνούς των συναισθημάτων του άλλου και όχι άτεγκτους κριτές με αποκλειστικό γνώμονα τις προσωπικές τους πεποιθήσεις³⁴.

1.7.3 Ο Υπερασπιστής της Επικοινωνιακής Σχέσης

Αν η εκπαίδευση πάσχει από την *αρρώστια της αφήγησης*³⁵ (Φρέιρε, 1977, σ. 77), τότε Πομπός και Δέκτης δεν αλληλοεπιδρούν αλλά απλά συνυπάρχουν. Είναι αλήθεια ότι όταν το σχολείο περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσης, ο εκπαιδευτικός τυπικά διεκπεραιώνει την ύλη του και ο μαθητής υπομένει παθητικά. Στην συνθήκη αυτή απουσιάζει η επικοινωνία, η συναισθηματική κατανόηση και η διάθεση ενδυνάμωσης των εφήβων μαθητών (Piaget J. , 2000, σ. 18). Υπάρχει όμως κάποιος εκπαιδευτικός που θα μπορούσε να άρει αυτή τη μονομέρεια και θα επένδυε στην ολιστική ανάπτυξη των νέων;

Αυτό το μοντέλο του εκπαιδευτικού δεν επιζητεί την τυπική υλοποίηση των διδακτικών του καθηκόντων αλλά επιδιώκει να προσεγγίσει συναισθηματικά, κοινωνικά, ανθρώπινα αλλά γνωστικά τους μαθητές του και να επιδράσει θετικά στην ψυχοσύνθεσή τους. Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος υποδειγματικά επισημαίνει, «Οὐδὲν γὰρ διδασκάλου ψυχρότερον, ἐν λόγοις φιλοσοφούντος μόνον. Τοῦτο γὰρ οὐ διδασκάλου, ἀλλ' ὑποκριτοῦ.» (Χρυσόστομος , 2006, σ. 577,) ότι ο δάσκαλος που εγκλωβίζεται στη στείρα μετάδοση της γνώσης και στη διεκπεραίωση του ρόλου του παραποιεί συνειδητά και την αξία του λειτουργήματός του.

Πολλούς αιώνες αργότερα ο Καζαντζάκης θα σημειώσει « η στερνή, η πιο ιερή μορφή της θεωρίας, είναι η πράξη. Η πράξη είναι η πλατύτερη θύρα της λύτρωσης.» (Καζαντζάκης, 1985, σ. 63) και αυτή την πράξη καλείται ο εκπαιδευτικός να πραγμα-

³⁴ «Η μετάβαση από το δάσκαλο στον εκπαιδευτικό είναι αποτέλεσμα της θετικής επίδρασης της Παιδαγωγικής και των φορέων της εκπαίδευσης στις σύγχρονες παιδευτικές ανάγκες του σχολείου-κοινωνίας και στις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις» (Δεληκωνσταντής, 2009, σσ. 29-30).

³⁵ «Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτής της αφηγηματικής παιδείας είναι επομένως η ηχηρότητα των λέξεων, όχι η μεταμορφωτική τους δύναμη» (Φρέιρε, 1977, σ. 77).

τώσει στην τάξη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ασφαλές αλλά και φιλικό στους μαθητές του που σταδιακά θα κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή του και να αφυπνίσει το ενδιαφέρον τους.

Προτεραιότητα αυτής της εκπαιδευτικής ομάδας είναι η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών αποσκοπώντας στην ψυχολογική, νοητική, κοινωνική ενίσχυσή τους στο δρόμο της προσωπικής αναζήτησης του εγώ τους.³⁶ Ο υποστηρικτικός εκπαιδευτικός είναι ικανός να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εφήβων, να στηρίξει τις επιλογές τους, να αποκτήσουν *αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό* και στο τέλος της διαδρομής να διαμορφώσει συνειδητά την προσωπική τους ταυτότητα (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 298-302). Οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν εξασφαλίζουν μόνο επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους της διδακτικής διαδικασίας, αλλά βελτιώνουν και τις επιδόσεις μαθητών με χαμηλή διάθεση συμμετοχής στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005, σ. 27).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, οι διαπροσωπικές σχέσεις εξασφαλίζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την πορεία της σταδιοδρομίας τους και ενισχύουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών .

Πανεπιστήμια στην Αγγλία και τη Σκωτία υλοποίησαν έρευνα δράσης, κατά τη διάρκεια της οποίας εφάρμοσαν τεχνικές αξιολόγησης των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια τάξη με την αδιάλειπτη παρουσία της πειθαρχίας στον ίδιο χώρο. Τα αποτελέσματα της έρευνας, δημοσιοποιήθηκαν το 1999 και κατέδειξαν ότι δεν παρατηρείται σχέση εξάρτησης ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις και την πειθαρχία. Οι συνθήκες μέσα σε κάθε αίθουσα, μάλλον διαφοροποιούνται σύμφωνα με τους ερευνητές, ανάλογα με το κλίμα που διαμορφώνουν οι εμπλεκόμενοι της μάθησης (Oberski, Ford, Higgins, & Fisher, 1999, σ. 148).

Σε πανελλήνια έρευνα που πραγματοποίησε η Ζ. Παπαναούμ- Τζίκα σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, με δείγμα εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων εξέφρασαν τις θέσεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίησή τους του ρόλου τους καθώς και την ανάγκη επιμόρφωσης. Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη έρευνα δήλωσαν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους αποτελούν επιβράβευση της επαγγελματικής τους πορείας (Παπαναούμ- Τζίκα , 2004, σ. 109).

Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από δημοκρατική συμπεριφορά και διάθεση υποστήριξης των μαθητών του σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις (Κογκούλης, 2011, σ. 167). Ο ρόλος του στη διαδικασία της μάθησης είναι έμμεση, ενώ η προσήλωσή του στην ολιστική βελτίωση των μαθητών του άμεση και αμείωτη (Κογκούλης, 2011, σ. 171).

Το σχολείο και ο δάσκαλος αποκτούν παιδο-κεντρικό προσανατολισμό,³⁷ που αποσκοπεί στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στην ενηλικίωση, με σκοπό το άτομο να

³⁶ Η στάση αυτή σε παλαιότερες γενιές θεωρούνταν ελάττωμα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσα στην τάξη καλούνταν να είναι απρόσιτοι και απόμακροι στους μαθητές τους και μοναδική τους επιδίωξη ήταν η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης (Φρυδάκη, 2015, σ. 309).

³⁷ Η Maria Montessori παρατηρεί ότι «το σχολείο[οφείλει να αντιστοιχεί] στα μέτρα του παιδιού», οι ανάγκες του παιδιού/μαθητή δρομολογούν τις απαιτήσεις του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 185-189).

μεταμορφωθεί σε αναπτυσσόμενο πρόσωπο και πολίτη, αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής εκπαιδεύεται στη «διαχείριση της προσωπικής του διαφορετικότητας» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 191). Ο ρόλος των παιδιών μέσα στη τάξη ανανεώνεται, χάνει το μονοσήμαντο σκοπό της πρόσληψης της πληροφορίας και καλούνται να οριοθετήσουν *υπεύθυνα και συνειδητά* την ταυτότητά τους.³⁸

Η συνεργασία των μαθητών γίνεται ουσιαστική, η επικοινωνία τους ειλικρινής, επιδιώκουν κοινούς στόχους, αποβάλλουν τον ανταγωνισμό από τη ζωή τους, «η ομάδα μετασχηματίζεται σε *κοινότητα*» (Κοντοβούρκη & Κουτσελίνη, 2004, σ. 94). Η σχέση αυτή βασίζεται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό ανάμεσα στους συμβαλλόμενους και την κοινή αποδοχή για σύμπραξη. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ενεργοποιήσει δεξιότητες όπου θα διευκολύνουν την επικοινωνία του με τους μαθητές, θα ξεκλειδώσει ανασφάλειες και θα τους οδηγήσει σε μια νέα συνθήκη συνεργασίας και σύμπραξης (Gordan, 1999, σσ 3-6).

Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με το έμψυχο υλικό της τάξης προβάλλοντας μια εικόνα τελείως διαφορετική από αυτή που πρότασσε παραδοσιακά το σχολείο. Κατά τον Χατζηγεωργίου αυτός ο τύπος δασκάλου χαρακτηρίζεται «ανθρωπιστής-θεραπευτής», «ψυχοπλάστης» (Ντούσκας, 2007, σ. 30) αφού εστιάζει στις ατομικά γνωρίσματα των εφήβων και στην εξειδικευμένη ενίσχυση που χρειάζεται ο καθένας (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 182; Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 554-555). Καλύπτει τις ανασφάλειες των εφήβων η σύμπραξη στην τάξη³⁹ και η διάδραση επικυρώνεται με την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών.

Αυτή η αλληλενέργεια γεφυρώνει⁴⁰ το χάσμα των εμπλεκομένων και δίνει μια ουσιαστική σχέση των προσώπων, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται σε μια περίοδο που οι έφηβοι αναζητούν την προσωπική ανάπτυξη του εγώ τους. Οι μαθητές βιώνουν μια πρωτόγνωρη κατάσταση⁴¹ ελευθερίας και εποικοδομητικού διαλόγου⁴² μέσα στην αίθουσα επειδή αισθάνονται ασφαλείς να εξωτερικεύουν αγωνίες, σκέψεις, αλλά

³⁸ «Το ενεργητικό σχολείο βασίζεται στην ιδέα ότι η ύλη που θα διδαχθεί στο παιδί δεν χρειάζεται να του επιβληθεί από έξω, αλλά πρέπει να την ανακαλύψει μόνο του με πραγματική έρευνα και αυθόρμητη ενεργητικότητα» (Piaget J. , 2000, σ. 57).

³⁹ « Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος ως ο σημαντικός «άλλος» που λένε οι ψυχολόγοι, συμβάλλει στο να αναπτύξει ο μαθητής θετική εικόνα και εκτίμηση για τον εαυτό του, δηλαδή θετική αυτό-εικόνα και αυτό-αντίληψη» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 194).

⁴⁰ Νίκος Καζαντζάκης : «Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες». «Το σπουδαιότερο δώρο του μεγάλου δασκάλου δεν είναι η γνώση *αλλά το να γνωρίζει να αποσιωπά την αγάπη*. Είναι το πολυτιμότερο δώρο, διότι δεν δεσμεύει τον μαθητή σε κανενός είδους υποταγή, αντίθετα τον αφήνει ελεύθερο να φύγει, να αποχωριστεί τον δάσκαλο (Recalcati, 2020, σ. 75)

⁴¹ Ο Erich Fromm στον Πρόλογο του έργου του Α. Neill αναφέρει: «Ελευθερία δεν σημαίνει ασυδοσία. Αυτή η πολύ σημαντική θεμελιακή αρχή είναι στο σύστημα του Neill ηλείου φαινότερη καταθέτει τις βάσεις για έναν αληθινό αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των ανθρώπων. Ο δάσκαλος δεν ασκεί καταναγκασμό στο παιδί, όμως ούτε το παιδί έχει το δικαίωμα να ασκεί καταναγκασμό στο Δάσκαλο. Κανένα παιδί δεν έχει το δικαίωμα να γίνεται βάρος ή να βασανίζει έναν ενήλικο, μόνο και μόνο γιατί είναι παιδί» (Neill, 1972, σ. 18).

⁴² Ο μαθητής ανασύρει τη «χαμένη φωνή» του (κατά τον Cook) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσάφος, 2014, σ. 319).

και οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι με αυτή την ψυχολογική ενδυνάμωση επιβεβαιώνουν τη προσφορά τους στην τάξη αλλά και στο ρόλο τους⁴³.

Η δημοκρατία μέσα στην τάξη αποβάλλει τη δασκαλοκεντρική και αυταρχική εκπαίδευση και καθιστά τους μαθητές πρόσωπα που: αποδέχονται την ανάληψη ευθυνών αλλά και πρωτοβουλιών, αποκτούν προσαρμοστικότητα, μαθαίνουν να διαλέγονται, αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεργασίας στην τάξη αλλά και στην κοινωνία καθώς και την προβολή της προσωπικής τους εμπειρίας. Αναπτύσσεται ώσμωση ιδεών στις σχολικές αίθουσες, αφού τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές αισθάνονται συνυπεύθυνοι για τη διδακτική διαδικασία, με τον καθηγητή να ενισχύει το μαθητή σε αυτή τη μαθησιακή εξερεύνηση αλλά και να αναμορφώνει την τυπική αξιολόγηση των μαθητών (Bertrand & Valois, 2000, σσ. 316-319).

Ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από την παραδοσιακή διαδικασία, κοινοποιεί τη θέση του μέσα στην ολομέλεια, οικοδομεί τη *διαφοροποιημένη τάξη* και αναμορφώνει την οργάνωση, τη διαδικασία και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, αποσκοπώντας τη μεταμόρφωση της άχρωμης σχολικής αίθουσας σε δημιουργικό παιδαγωγικό *εργαστήρι* (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020, σσ. 21-22).

Ακολουθείται η μεθοδολογία της διδασκαλίας της ψυχολογικής σχολής μάθησης του επικοδομητισμού (constructivism), μετασχηματίζεται ο ρόλος της τάξης και αναμορφώνεται η σχέση δασκάλου και μαθητών. Ο μαθητής γίνεται ενεργός δέκτης της γνώσης και καλείται να εκφράσει τις εμπειρίες του και να τις νοηματοδοτήσει σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται. Παύει να δέχεται παθητικά γνώση⁴⁴ και οδηγείται σε μια νέα κατάσταση όπου επιφέρει μια εσωτερική αλλαγή, που επαναπροσδιορίζει και τον ολοκληρώνει (Recalcati, 2020, σ. 69). Ο εκπαιδευτικός παράλληλα αναλαμβάνει την ενορχήστρωση της διαδικασίας με σκοπό να διευκολύνει «την οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή» (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 192-193). Η διαδικασία της μάθησης ακολουθεί την πλουραλιστική οδό της ομάδας και όχι του ατόμου⁴⁵ και εξασφαλίζει ελευθερία⁴⁶ στη σκέψη αλλά και στη δράση μέσα στην τάξη. Η προσπάθεια ενδυνάμωσης και στήριξης των μαθητών δεν αποτυπώνει τις παρατηρήσεις ενός ψυχολόγου- εκπαιδευτικού, αλλά ενός λειτουργού της μάθησης που επιδιώκει να ενισχύσει την αυτοεικόνα των εφήβων των τμημάτων του. Οι γνώσεις που κατά καιρούς προσλαμβάνει από επιμορφωτικά σεμινάρια ή μελέτη κειμένων Ψυχολογίας δεν τον καθιστά επαγγελματία του γνωστικού αντικειμένου αλ-

⁴³Ο Carl Rogers με τη *μη κατευθυνόμενη παιδαγωγική* του, εντάσσει στην εκπαίδευση την παρουσία των ομάδων, επειδή αποδέχεται τη θέση ότι ο μαθητής απελευθερώνεται από μια *μη κατευθυνόμενη κατάσταση*. Σε όλη του την ζωή τον απασχόλησε η *προώθηση της αξίας του ατόμου σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η ψυχοθεραπεία, η διοίκηση και η κοινωνική εργασία* (Bertrand & Valois, 2000, σσ. 311-314).

⁴⁴ *Η άνευρη εκπαίδευση καθιστά το νέο άβουλο, όπως αναφέρεται και στη τραγωδία Ηλέκτρα: «αἱ δὲ σάρκες αἱ κεναὶ φρενῶν ἀγάλματ' ἀγορᾶς εἰσιν»* (στ. 388-389) (Ευριπίδης, 1931)

⁴⁵ «Αυτός ο εγωκεντρικισμός εξηγεί ένα μεγάλο αριθμό ιδιαιτεροτήτων της λογικής του παιδιού, οι οποίες μάλιστα αποτελούν πρόβλημα για την παιδαγωγική. Το παιδί που βρίσκεται στο στάδιο του εγωκεντρικισμού δυσκολεύεται να χειριστεί τη λογική των σχέσεων, να σεβαστεί κανόνες αντικειμενικότητας και τυπικής συνοχής. Δεν μπορεί να συμμορφωθεί με την ηθική πειθαρχία της λογικής και αυτό αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό (Piaget J., 2000, σ. 20).

⁴⁶ «Είναι η αληθινή παιδεία ελευθερίας, η ανεξαρτησία από την αμετρία τους και η υποταγή τους στο μέτρο της ζωής του προσώπου. Είναι η ταυτότητα ελευθερίας και αγάπης σε αντίθεση με τη σύγχρονη αντιπαράταξη ελευθερίας και αγάπης» (Δελικωνσταντής, 2009β, σσ. 14-15).

λά ένα ερασιτέχνη⁴⁷ που επιδιώκει να βελτιώνει τη δική του πορεία καθώς και όσων εμπλέκονται με αυτόν (James, 2001, σσ. 39-50).

Τα στοιχεία τα οποία οφείλει είναι να προσέξει αυτή η επαγγελματική ομάδα είναι: α) η «εργήγορη και η ενεργοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών» στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση του γνωστικού αντικείμενου, επειδή συχνά η διαλεκτική διάθεση αποσυντονίζει τον προγραμματισμένο ειρμό της διδασκαλίας⁴⁸ και β) ο συνδετικός κρίκος που συνδέει τους εμπλεκόμενους είναι ο καθαρός λόγος με πλούσιες σκέψεις και συναισθήματα, ενώ ο εκπαιδευτικός συχνά παρακάμπει το γνωστικό αντικείμενο και τον διδακτικό του ρόλο (Φρυδάκη, 2015, σσ. 300-307).

Άτομα που υπηρετούν αυτό τον επαγγελματικό ρόλο εστιάζουν σε νέες μαθησιακές πρακτικές, αξιοποιώντας σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας. Ο τύπος του ανθρωπιστή εντυπωσιάζει την εκπαιδευτική κοινότητα με τον τρόπο που προσεγγίζει τον μαθητή, αλλά αναγνωρίζεται η δυσκολία λειτουργίας ενός σχολείου αποκλειστικά με αυτή τη φιλοσοφία, πάντως θα μπορούσε να λειτουργήσει συνδυαστικά με τις προηγούμενες επαγγελματικές ταυτότητες (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 554-557).

Ο Υπερασπιστής της Επικοινωνιακής Σχέσης προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

1.7.4 Ο Στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση

Η τέταρτη προσωπική θεωρία προσδίδει νέο προσανατολισμό στο ρόλο του διδάσκοντος και αποσκοπεί στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του *αναδομητή* που θέτει ως πρωταρχικό του στόχο την ανύψωση της τάξης και την εργήγορη αυτής σε θέματα που απασχολούν την κοινωνία. Ο μαθητής μαθαίνει να μη μένει *απαθής*⁴⁹ στην ιδέα ενός προβλήματος, αλλά να συσχετίζει όλους τους παράγοντες έτσι ώστε να οδηγηθεί αν όχι στη λύση αυτού, αλλά τουλάχιστον στην ευαισθητοποίηση και ίσως αργότερα στην ερμηνεία του. Διερευνά τα ζητήματα όχι μόνο λογικά ή συναισθηματικά αλλά τα αναγάγει στην ηθική τους διάσταση (Giroux, 1983). Σε αυτό το διδακτικό μοντέλο ο εκπαιδευτικός ενισχύει και συντονίζει το μαθητή με σκοπό να τον καταστήσει *αυτάρκη, αυτόνομο και υπεύθυνο σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο* (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 557-558).

Το πρότυπο αυτό εκφράζει τη σύγχρονη προσέγγιση της Παιδαγωγικής Επιστήμης που εστιάζει στην κοινωνιο-κεντρική⁵⁰ αντίληψη των θεμάτων της Εκπαίδευσης

⁴⁷ «Το να γνωρίζουμε, λοιπόν, ψυχολογία με κανένα τρόπο δεν εγγυάται ότι θα είμαστε και καλοί δάσκαλοι» (James, 2001, σ. 45).

⁴⁸ «Η μάθηση νοείται ως ένα γόνιμο συναπάντημα του γνωστικού αντικείμενου με τις προσωπικές ανάγκες» (Φρυδάκη, 2015, σ. 281).

⁴⁹ «Το σχολείο πρέπει να γεννά την ανάγκη μάθησης στο μαθητή, ο οποίος θα επωφεληθεί από τη διδασκαλία μόνο αν αυτά που θα επιχειρήσουν να του διδάξουν απαντούν σε ένα από τα ερωτήματα που τον απασχολούν, ισχυρίζονται οι υποστηρικτές του ενεργητικού Σχολείου» (Piaget J., 2000, σ. 17).

⁵⁰ «Η ανασυγκροτιστική εκδοχή της κοινωνιο-κεντρικής προσέγγισης... ζητάει από παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια πιο κριτική στάση στον ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στο κοινω-

και οι ακόλουθοι/παιδαγωγοί αυτής της τάσης είναι σαφώς λιγότεροι από τις προηγούμενους τύπους εκπαιδευτικών. Απορρίπτουν πεπαλαιωμένες διδακτικές τεχνικές και εντάσσουν νέες, όπου οι μαθητές τους έχουν ενεργό ρόλο και ομαδική συνείδηση. Σκοπός του είναι η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης των μαθητών καθώς και κριτική σκέψη ενεργών πολιτών⁵¹ που αποκομίζουν από το σχολείο όχι μόνο γνώσεις αλλά και δεξιότητες και στάσεις (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 255-263). Οι παραδοσιακές τεχνικές μάθησης επιτρέπουν στο μαθητή που επιθυμεί την πρόσληψη γνώσης, οι καινοτόμες όμως αντιλαμβάνονται ότι οι *μεικτές ομάδες τμημάτων* (μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα, οικονομική ευρωστία) δικαιούνται *ίσες και βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης* (Hardgreaves & Fullan, 2009, σ. 13).

Ο εκπαιδευτικός γίνεται «μεταδότης αντικειμενικής γνώσης», οι μαθητές δραστηριοποιούνται περισσότερο και η διαδικασία της γνώσης γίνεται πιο θελκτική. Η διδασκαλία συνδέεται ουσιαστικά με τη μάθηση (Τσάφος, 2014, σσ. 137-138) και ο δάσκαλος αποκτά ευελιξία και αυτονομία στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα σε ανοιχτού τύπου ΑΠ, να επαναπροσδιορίζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες της τάξης (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 578-580).

Ο Mezirow θεωρεί ότι ο δάσκαλος οφείλει να λειτουργεί ως συνεργάτης στη μάθηση επειδή αποσκοπεί στην μετεξέλιξη του μαθητή του σε κοινωνικά υπεύθυνο στοχαστή (Mezirow, 1997, σ. 8). Ο εκπαιδευτικός γίνεται συνοδοιπόρος της μάθησης παρά διευκολυντής (facilitator) (Φρυδάκη, 2015, σ. 321), γιατί με τον τρόπο αυτό οι εμπλεκόμενοι στη διδακτική διαδικασία αποδεικνύονται ίσοι και η γνώση αποκτά αμφίδρομη πορεία. Ο Πάουλο Φρέιρε στο βιβλίο του *«Αγωγή του Καταπιεζόμενου»*, χαρακτηρίζει την παιδεία ως *«πράξη απελευθέρωσης»*⁵² από «την τραπεζική» (Φρέιρε, 1977, σ. 78) θεώρηση της εκπαίδευσης, όπου η πρόσληψη της γνώσης πιστώνεται αδιάκοπα στον μαθητή χωρίς όμως τη δυνατότητα ανάληψης. Η εκπαίδευση καθηλώνεται, ο μαθητής υπομένει στωικά το μαρτύριό του και ο καθηγητής διεκπεραιώνει αδιάφορα το έργο του. Σύμφωνα με την κριτική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός είναι ο *αναστοχαζόμενος σχεδιαστής* του πλαισίου της μαθησιακής δράσης που θα υλοποιήσει στην πορεία με τους μαθητές (Χρυσοφίδης, 2014, σ. 92).

νικό γίνεσθαι, προκειμένου να πάψει αυτή να στηρίζει, να αναπαράγει και να νομιμοποιεί το κοινωνικό status quo, το οποίο, επισημαίνουν, ευνοεί τους ολίγους κρατούντες σε βάρος των πολλών» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 257).

⁵¹ Ο Θουκυδίδης επισημαίνει στον Επιτάφιο (Κεφ. 40) ότι η κοινωνικοποίηση των πολιτών αποτελεί βασικό πυλώνα της δημοκρατικής αυτοδιάθεσης των πολιτών: «μόνοι γάρ τόν τε **μηδέν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα, ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν**, καὶ οἱ αὐτοὶ ἦτοι κρίνομεν γε ἢ ἐνθυμούμεθα ὀρθῶς τὰ πράγματα, οὐ τοὺς λόγους τοῖς ἔργοις βλάβην ἡγούμενοι, ἀλλὰ μὴ προδιδαχθῆναι μᾶλλον λόγῳ πρότερον ἢ ἐπὶ ᾧ δεῖ ἔργῳ ἐλθεῖν.» (Θουκυδίδης, 1994, σ. 84).

⁵² «Με το διάλογο, ο δάσκαλος-των-μαθητών και οι μαθητές-του δασκάλου, παύουν να υπάρχουν και αναδύεται μια νέα σχέση : του δασκάλου-μαθητή με τούς μαθητές-δασκάλους. Ο δάσκαλος δεν είναι πια εκείνος-πού-διδάσκει, αλλά εκείνος που και ο ίδιος διδάσκεται, στο διάλογο με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους ενώ διδάσκονται ταυτόχρονα διδάσκουν. Γίνονται από κοινού υπεύθυνοι για μια διαδικασία στην όποια όλοι αναπτύσσονται. Σ' αυτή τη διαδικασία τα επιχειρήματα τα βασισμένα στο *κύρος* παύουν να ισχύουν. Για να μπορεί να λειτουργήσει, η αυθεντία πρέπει να είναι *με το μέρος* της ελευθερίας, και όχι *ενάντια* της. Εδώ, κανένας δεν διδάσκει τον άλλο, ούτε είναι κανένας αυτοδίδακτος. Οι άνθρωποι αλληλοδιδάσκονται, αλληλοσυνδεόμενοι με τον κόσμο πού τούς περιβάλλει, με τα προς γνώση αντικείμενα, πού στην *τραπεζική* εκπαίδευση είναι *ιδιοκτησία* του δασκάλου» (Φρέιρε, 1977, σ. 89).

Η κατάσταση αυτή διαφοροποιείται όταν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί δυναμικά την απαίτηση της *δια βίου εκπαίδευση* και επιβεβαιώνει την ανάγκη της προσωπικής ανανέωσης και του επαναπροσδιορισμού νέων σκοπών και στόχων στην επαγγελματική του πορεία. Αναγνωρίζει ότι η χρονική απόκλιση από τα πανεπιστημιακά έδρανα ουσιαστικά τυποποιεί το ρόλο του αλλά και τον απομακρύνει από τις επιστημονικές εξελίξεις του αντικειμένου του καθώς και της Παιδαγωγικής.

Θεωρείται *αναστοχαζόμενος επαγγελματίας*» (reflective practitioner) (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, & Κούτρα, 2007, σ. 115), που διεκδικεί αδιάκοπα συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης, ανανέωση της επαγγελματικής του ταυτότητας καθώς και της παρουσίας του στις σχολικές αίθουσες. Ο αναστοχασμός αποτελεί προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού που επιδιώκει την αδιάκοπη μετεξέταση των διαπροσωπικών του σχέσεων στη σχολική κοινότητα, του διδακτικού του έργου καθώς και της ΠΘ.

Εύλογα ο επαγγελματίας της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί και *ερευνητής του έργου του* (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018, σσ. 102-103) και θιασώτης της αναστοχαστικής παιδαγωγικής. Σημεία αναφοράς αυτής της εξελικτικής προσέγγισης αποτελούν ο αναστοχασμός, η παρατήρηση της αναστοχαστικής δράσης και ο μετασχηματισμός, *δηλαδή η διαδικασία σκέψης για τη σκέψη*. (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 370).

Δηλώνει θετικός στην πρόσληψη νέας εμπειρίας, γνώσης⁵³ και προοπτικής του γνωστικού του αντικειμένου με μοναδική απαίτηση την προσωπική του αυτόβελτίωση αλλά και την ουσιαστική ανάπτυξη των μαθητών του. Η τάξη του είναι «ανοιχτή» στις διδακτικές προκλήσεις, αφού πειραματίζεται⁵⁴ αδιάκοπα επιδιώκοντας όχι το καλύτερο μάθημα, αλλά αυτό που θα οδηγήσει το ακροατήριο του σε γόνιμα και δημιουργικά επίπεδα. Το σύγχρονο σχολείο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνδυάσει το ΑΠ με τις προσωπικές του επιλογές (Τσάφος, 2014, σ. 382) προσφέροντας του τα όπλα να ενισχύει τη φυσική περιέργεια του ακροατηρίου του να ασχοληθεί με την κατάκτηση, και το μετασχηματισμό της γνώσης⁵⁵.

Κατά τον Φρέιρε «η σκέψη του δασκάλου αποκτά κύρος μόνο διαμέσου της αυθεντικότητας της σκέψης των μαθητών. Ο δάσκαλος δε μπορεί να σκέφτεται για λογαριασμό των μαθητών του, ούτε να τούς επιβάλλει τη σκέψη του» (Φρέιρε, 1977, σ. 85). Ο εμπυχωτής εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές του να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να καλλιεργούν ευκαιρίες για συνεργασία, να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και να διερευνούν ολιστικά θέματα που συσχετίζουν την κοινωνία με το γνωστικό αντικείμενο που διδά-

⁵³ «Μέσα στην τάξη δημιουργείται εμπιστοσύνη όταν ο λόγος του δασκάλου αποδεικνύεται άξιος σεβασμού, κι αυτό συμβαίνει μόνο όταν ο δάσκαλος έχει πάθος γι' αυτό που διδάσκει (Recalcati, 2020, σσ. 121-122).

⁵⁴ « Το όλο ζήτημα είναι πως το παιδαγωγείν δε σημαίνει οδηγώ κάποιον σε δρόμο προδιαγραμμαμένο, αλλά αφορμώμενος από τις ρίζες μου τον παρωθώ προς τη δυνατότητα ακοινολόγητη, να βιώσει την ανοικτότητα των κόσμων, να παραμείνει σε αυτή δίχως αξιώσεις ιδιοποίησης, αλλά μαθαίνοντας να αποκεντρώνεται από το Εγώ του και από τις φαντασιώσεις κυριαρχίας (Recalcati, 2020, σ. 80).

⁵⁵ *Η κατανόηση του ΑΠ ως κειμένου θα συμβάλει στην ανάπτυξη στο σχολείο ενός ΑΠ με νόημα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οπότε και στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης*» (Τσάφος, 2014, σ. 432).

σκονται. Αυτή η δημιουργική διεργασία προϋποθέτει την παρουσία της ελευθερίας, του σεβασμού, του χιούμορ στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων, αλλά και την άρτια προετοιμασία της διδακτικής διαδικασίας λοιπόν από τον/ την εκπαιδευτικό (Ντούσκας, 2007, σ. 36).

Προσφέρει γενναιόδωρα το αίσθημα της αποδοχής στους μαθητές του, αφού η ομάδα απορρίπτει τον ανταγωνισμό και δίνει πρόσφορο έδαφος στην άμιλλα και τη συντροφικότητα. Ο δρόμος της αναζήτησης της γνώσης και της επιτυχίας δεν είναι μοναχικός, αλλά το ομαδικό πνεύμα θα ενισχύει αυτή την απόπειρα (James, 2001, σσ. 85-93). Αξιοποιεί όλες τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, αποσκοπώντας στην αμφίδρομη ενδυνάμωση και την ανανέωση των εκπαιδευτικών στόχων. Η παιδεία απελευθερώνει, όταν ο διάλογος εμπλέκεται στη σχολική καθημερινότητα και τοποθετεί τους συμμετέχοντες σε ένα πλαίσιο που καθιστά αυτούς ικανούς να κοινωνούν με πνεύμα αγάπης και εμπιστοσύνης. Αυτή η νέα προοπτική επαναπροσδιορίζει την επικοινωνία των διαλεγόμενων, ενεργοποιεί την κριτική σκέψη καθώς και την αλληλεγγύη στις σχέσεις τους. (Φρέιρε, 1977, σσ. 106-108).

Ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί αυτή τη μαθησιακή προσέγγιση, επιδιώκει οι εκπαιδευόμενοι να αποκτούν λόγο⁵⁶ να εκφράζουν τις θέσεις τους, να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναγνωρίζονται ως συνεργάτες της διδασκαλίας και της μάθησης (Jackson, 2016, σ. 46). Ο μαθητής, σύμφωνα με τη *Νέα Μάθηση*, αποκτά αυτενέργεια, συνεργατική και κριτική στάση και μετασχηματίζεται σε *ενεργό παραγωγό γνώσης* (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 443).

Η συνεργασία της ομάδας δεν αναιρεί τους ρόλους των συμμετεχόντων, επιτρέπει αφενός την ενεργή συμμετοχή και την αποδοχή αυτενεργειών των μαθητών, αφετέρου όμως οι εκπαιδευτικοί περιφρουρούν τη διαδικασία και την αξιολόγηση⁵⁷ της μάθησης (Κατσαρού, 1988, σσ. 144-145). Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από το *βίοςκόσμο*, εμπειρίες και επιρροές που προσέλαβαν από την οικογένειά τους, την κοινωνία, αλλά και τις πολιτισμικές πτυχές του περιβάλλοντος που έζησαν (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 196-198).

Ο παρωθητικός⁵⁸ ρόλος του εκπαιδευτικού, τέλος, μπορεί να ταξιδέψει το μαθητή σε μια νέα προσέγγιση της γνώσης⁵⁹ και της σχολικής καθημερινότητας, αφού η μάθηση παύει να θεωρείται αγγαρεία, η απόδοσή συνδέεται με την προσωπική του επιλογή, αποκτά κριτική σκέψη και στάση και τέλος ο δάσκαλος είναι συνοδοιπόρος του σε αυτή τη διδακτική πορεία.

⁵⁶Για τον Φρέιρε ο συνεχής λόγος του δασκάλου αποσυντονίζει τους μαθητές και « οι λέξεις αδειάζουν από τη συγκεκριμένη σημασία τους και καταντούν κούφια αλλοτριωμένα και αλλοτριωτική πολυλογία» (Φρέιρε, 1977, σ. 78).

⁵⁷ «Συλλέγαμε συνέχεια δεδομένα από αυτούς, αλλά ποτέ δε θέσαμε τα συμπεράσματά μας σε ανοιχτό διάλογο με τους μαθητές μας» (Κατσαρού, 1988, σ. 145).

⁵⁸ Σημαντικοί παράγοντες « για τη δημιουργία παρωθησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού αποτελούν η γενικότερη συγκρότηση της συμπεριφοράς του, η δημιουργία συνθηκών για ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης, η ενθάρρυνση των μαθητών καθώς επίσης και ο αμοιβαίος σεβασμός και η αναγνώριση του άλλου ως ξεχωριστής οντότητας» (Ντούσκας, 2007, σ. 34).

⁵⁹ "Όταν δεν αγαπώ τον κόσμο — όταν δεν αγαπώ τη ζωή — όταν δεν αγαπώ τους ανθρώπους — δεν μπορώ να ανοίξω διάλογο» (Φρέιρε, 1977, σ. 104).

Συνεπώς η διαδικασία της αναστοχαστικότητας επιβεβαιώνει τη συνειδητή πρόθεση του εκπαιδευτικού να αυτοβελτιωθεί σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής πράξης αλλά τα αποτελέσματα θα επαληθεύσουν την εξελικτική πορεία μάθησης καθώς και την ποιότητα αυτής της προσπάθειας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018, σ. 105).

1.8 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν στοιχεία που διαμορφώνουν την προσωπική ταυτότητα του του προσώπου, χαρακτηριστικά που ανανεώνονται μέσα στο χρόνο και διαδοχικά επαναπροσδιορίζουν την εικόνα αυτή. Στη συνέχεια αναφέρθηκε η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, όπου το εγώ εντάσσεται σε ομάδες και αποκτά συγκεκριμένο ρόλο μέσα σε αυτές. Ανάλογο ρόλο αναλαμβάνει και ο εκπαιδευτικός μέσα στον εργασιακό του χώρο όπου επιδιώκει να ανανεώνει πρακτικές με σκοπό να διευκολύνει το έργο του και να βελτιώσει τόσο τη μέθοδο διδασκαλίας του, όσο και τα επίπεδα μάθησης των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός μέσα στην επαγγελματική του κοινότητα δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο διδακτικό του έργο μέσα στις σχολικές αίθουσες αλλά επεκτείνει τη δράση του με τη συνεργασία του με συναδέλφους, τη διεύθυνση του σχολείου, τους γονείς των μαθητών του αλλά και με κοινωνικούς φορείς.

Τέλος αναλύθηκαν οι εξής τύποι εκπαιδευτικών, όπως περιγράφονται στην ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία:

- Ο Ειδικός του γνωστικού αντικειμένου, ο δασκαλοκεντρικός τύπος εκπαιδευτικού που αποκλειστικά εστιάζει στη μετάδοση της γνώσης και δεν ενεργεί αλληλεπιδραστικά με τους μαθητές του.
- Ο Δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός που αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή του, επιδιώκει την ψυχολογική στήριξη του και ενθάρρυνση και παράλληλα τη βελτίωση των γνωστικών του επιδόσεων.
- Ο Υπερασπιστής της Επικοινωνιακής Σχέσης ενισχύει ψυχοπαιδαγωγικά το μαθητή να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα και να ενηλικιωθεί αλώβητος από τραύματα προσωπικά, οικογενειακά και κοινωνικά.
- Ο Στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση συσχετίζει τη διδασκαλία του με θέματα που απασχολούν την κοινωνία και παρωθεί τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και να τα ερμηνεύσουν αρχικά και στο μέλλον να συνδράμουν στην επίλυσή τους. Προετοιμάζει ενεργούς πολίτες που αντιλαμβάνονται την ανάγκη αποδοχής της κοινωνικής ευθύνης αλλά και του προσωπικού χρέους.

2^ο Κεφάλαιο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΟΛΟΓΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η θέση και η εικόνα του θεολόγου στο σχολείο. Καταρχάς θα αναφερθούν τα προσόντα που απαιτούνται για τον διορισμό τους σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ακολουθούν σύγχρονες απόψεις και προβληματισμοί σχετικά με την εικόνα των διδασκόντων του ΜτΘ. Κατόπιν θα αναζητηθεί η επίδραση της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης και της διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό έργο του θεολόγου σε σχέση, μάλιστα, με τις σύγχρονες απαιτήσεις της Επιστήμης. Τέλος θα διερευνηθεί το θέμα της ετερότητας και η θέση των θεολόγων σε αυτό το επίκαιρο και επιτακτικό ζήτημα της εποχής.

2.2. Τα προσόντα των Θεολόγων

Οι απόφοιτοι των τεσσάρων Τμημάτων των Θεολογικών Σχολών Αθήνας και Θεσσαλονίκης έχουν τη δυνατότητα διορισμού στα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας ως καθηγητές θεολόγοι (ΠΕ01)⁶⁰. Ως πρώτη ανάθεση⁶¹ έχουν τη διδασκαλία του ΜτΘ, δεύτερη ανάθεση στα Γυμνάσια το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Παιδείας (Γ. Γυμνασίου) και τρίτη ανάθεση το μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα Θρησκευτικά Γυμνασίου αποτελούν τρίτη ανάθεση για τους φιλολόγους (ΠΕ02) (Φ.Ε.Κ., 2020, σσ. 33968-33970).

Το πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας θεωρείται βασικό προσόν για το διορισμό των θεολόγων. Τα Προγράμματα Σπουδών και των τεσσάρων Θεολογικών Τμημάτων προσφέρουν επιστημονική κατάρτιση καθώς και Διδακτική και Παιδαγωγική⁶² Επάρκεια στους πτυχιούχους τους. Η εμπλοκή των φοιτητών στη διδακτική

⁶⁰Άρθρο 14 «8. α. Τα προσόντα διορισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζονται κατά κλάδους ως εξής: Κλάδος ΠΕ1 Θεολόγων: πτυχίο θεολογικού ή ποιμαντικού τμήματος Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή της θεολογικής σχολής Χάλκης.» Άρθρο 14 «9. Για το διορισμό στις θέσεις των κλάδων ΠΕ01 και ΠΕ02 αντί για πτυχίο τμήματος ΑΕΙ της ημεδαπής γίνεται δεκτό και ισότιμο πτυχίο ορθόδοξης θεολογικής σχολής της αλλοδαπής ή ανώτατης σχολής ελληνικής φιλολογίας της αλλοδαπής αντίστοιχα, εφόσον ο υποψήφιος έχει και απολυτήριο ελληνικού εξατάξιου γυμνασίου ή λυκείου. Για το διορισμό στις θέσεις των άλλων κλάδων ΠΕ κατηγορίας αντί για πτυχίο της ημεδαπής γίνεται δεκτό ισότιμο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής, εφόσον ο υποψήφιος έχει και απολυτήριο ελληνικού εξατάξιου γυμνασίου ή λυκείου...» (Νόμος 1566, 1985).

⁶¹ «Με τα μαθήματα πρώτης (Α') ανάθεσης οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν το υποχρεωτικό τους ωράριο, ενώ με τα μαθήματα δεύτερης (Β') ανάθεσης συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους ωράριο ή καλύπτουν εκπαιδευτικές ανάγκες» (Φ.Ε.Κ., 2020, σ. 33970).

⁶²Το μάθημα των Παιδαγωγικών δεν προβλεπόταν στα Π.Σ. της Θεολογικής Σχολής. Μετά το 1982 οι φοιτητές και των δυο τμημάτων διδάσκονται το μάθημα των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής των Θρησκευτικών αποκλειστικά από καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ. Ο καθηγητής του

διαδικασία εξισορροπεί τη θεωρητική γνώση που έχουν προσλάβει από τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί με την εφαρμογή και την πρακτική αποτύπωση αυτών (Μητροπούλου & Συργιάννη, 2019, σ. 392).

Με βάση τους νόμους 3843/2010 και 4186/2013 οι καθηγητικές σχολές έχουν την υποχρέωση να διαμορφώσουν ένα εξάμηνο «Παιδαγωγικό και Διδακτικό Πρόγραμμα Ικανότητας», σύμφωνα με το οποίο οι τελειόφοιτοι να κρίνονται επαρκείς ως προς την εκπαιδευτική τους ιδιότητα. Στο πρόγραμμα αυτό εντάσσεται η παρακολούθηση 8 έως 10 θεωρητικών γνωστικών αντικειμένων, που προσφέρουν 30 ECTS, η θεματολογία τους σχετίζεται με:

- α. εκπαιδευτικά θέματα.
- β. θέματα μάθησης και διδασκαλίας.
- γ. μέθοδοι διδασκαλίας σε σχολικά μαθήματα.

Τα Θεολογικά Τμήματα του ΕΚΠΑ και του ΑΠΘ έχουν συμπεριλάβει στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα 8 μαθήματα και 6 το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020α, σ. 29).

Στη συνέχεια οι φοιτητές πραγματοποιούν τη δεύτερη φάση του προγράμματος, την πρακτική άσκηση. Οι φοιτητές αποκτούν επαγγελματική εμπειρία στον φυσικό χώρο του σχολείου, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, στη διαχείριση της τάξης, στην επικοινωνία με τους μαθητές και τις μαθήτριες, όπως και άμεση συνεργασία με τον/ τη μέντορα. Κατανοούν κλιμακωτά μέσα από αυτή τη διαδικασία ότι το πρόσωπο του/ της μέντορα διευκολύνει τα πρώτα επαγγελματικά τους βήματα, εμπνυχώνει τις προσπάθειές τους και διαμεσολαβεί για να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις διδασκαλίες τους (Βλάχου & Μάνεσης, 2019, σσ. 84-85). Οι φοιτητές και φοιτήτριες αποκτούν *αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα στη δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας* (Βλάχου & Μάνεσης, 2019, σ. 86).

Το 2015-16 εγκαινιάζεται, στο Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ, το πρόγραμμα της Πρακτικής και Διδακτικής Άσκησης προπτυχιακών φοιτητών των ζ' και η' εξαμήνων. Η Πρακτική Άσκηση υλοποιείται σε σχολεία δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης από εν ενεργεία μόνιμους και αναπληρωτές θεολόγους (Μέντορες), οι οποίοι συνεργάζονται καθημερινά με τους φοιτητές/τριες στο σχεδιασμό και την πραγμάτωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Αντίστοιχο πρόγραμμα υλοποιείται και στο Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ., με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του τμήματος με αριθ. 357/07-05-2009, το οποίο έχει διάρκεια δύο μηνών και είναι πλήρους απασχόλησης για τους συμμετέχοντες. Αφορά φοιτητές/τριες του Η' Εξαμήνου ή επί πτυχίω ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ.

Οι συμμετέχοντες έχουν τις εξής επιλογές εργασίας:

1. σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (διδακτικό έργο)

Ποιμαντικού (Κοινωνικής Θεολογίας) Εμμανουήλ Περσελής, εντάσσει στο μάθημά του τη Διδακτική των Θρησκευτικών. Μόλις το 2001 τοποθετείται στον Τομέα της Συστηματικής Θεολογίας του Θεολογικού τμήματος του Ε.Κ.Π.Α ο καθηγητής Φιλοσοφίας Κωνσταντίνος Δεληκωνσταντής με αντικείμενο τη Διδακτική των Θρησκευτικών και στη συνέχεια τη θέση αυτή καταλαμβάνει ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017α, σσ. 544-545).

2. σε ενορίες και Μητροπόλεις (ποιμαντικό έργο)
3. στην Εκκλησία, στους Ο.Τ.Α. και σε Μ.Κ.Ο (κοινωνικό έργο).

Η πρακτική άσκηση των φοιτητών συνίσταται απαραίτητη στη διαμόρφωση της προ-υπηρεσιακής εκπαίδευσής τους (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2021α, σ. 28) καθώς και την ανάπτυξη και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την *παρατήρηση, την ερμηνεία και την κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης*. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις των Επιστημών της Αγωγής όπως και τη επίδραση που ασκούν στους μαθητές (Αυγητίδου, 2016, σ. 67).

Οι εκκολαπτόμενοι εκπαιδευτικοί με τις ακαδημαϊκές⁶³ γνώσεις τους καθώς και με δημιουργική διάθεση-ενίοτε και με αναστολές- αναλαμβάνουν σταδιακά υπευθύνότητες στον φυσικό χώρο της σχολικής αίθουσας, διαχειρίζονται θέματα που προκύπτουν καθώς και επικοινωνούν με τους μαθητές υπό τη διακριτική επίβλεψη των μεντόρων τους. Η διαδικασία αυτής της διάδρασης είναι γόνιμη για τους/τις φοιτητές/τριες. γιατί αποτελεί προσομοίωση της εκπαιδευτικής δράσης αλλά και για τους εν ενεργεία καθηγητές που μεταδίδουν γνώση και εμπειρία αλλά προσλαμβάνουν και αύρα ανανέωσης από τις νέες πρακτικές και τεχνικές των Επιστημών της Αγωγής.

Οι φοιτητές αξιολογούνται συνολικά από τους διδάσκοντες καθηγητές τους και τους Μέντορες/ θεολόγους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου όπως και για την επαγγελματική τους συμπεριφορά. Με ανώνυμα ερωτηματολόγια οι φοιτητές και φοιτήτριες αυτοαξιολογούνται και με τη σειρά τους αξιολογούν τους/τις Μέντορες τους (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020α, σ. 29).

Με το τέλος της Πρακτικής Άσκησης οι φοιτητές παραλαμβάνουν το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας καθώς με τον 3843/2010 αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για τη συμμετοχή στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π.⁶⁴ (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020α, σ. 12).

Από το 1974 έως το 1997 οι διορισμοί πραγματοποιούνταν με βάση την επετηρίδα, δηλαδή την κατάρτιση πινάκων πτυχιούχων εκπαιδευτικών ανάλογα με την ημερομηνία υποβολής αίτησης του διορισμού τους στη δημόσια εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2021α, σ. 5). Το 1997 προέκυψε ένα νέο σύστημα διορισμών, ο ΑΣΕΠ, που αρχικά προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις λόγω της κατάργησης του προηγούμενου. Θα πρέπει να αναφερθεί, ότι υπήρξε ένα μεταβατικό διάστημα (1998-2002) με μεικτό σύστημα διορισμών και με αντιστρόφως ανάλογα ποσοστά προσλήψεων εκπαιδευτικών θεολόγων με την επετηρίδα και τον ΑΣΕΠ (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2021α, σσ. 5-8).

Από το 1998 μέχρι το 2008 πραγματοποιήθηκαν έξι διαγωνισμοί Α.Σ.Ε.Π. Εκπαιδευτικών, οι όποιοι περιλάμβαναν γραπτή δοκιμασία *στο Γνωστικό αλλά και το Παιδαγωγικό αντικείμενο* (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2021α, σ. 11).

⁶³ Οι φοιτητές καλούνται να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, μακριά από τα πανεπιστημιακά αμφιθέατρα να αποκτήσουν *επαγγελματική κοινωνικοποίηση και να αναστοχασθούν τη μελλοντική τους ανάπτυξη* (Φρυδάκη, 2011, σσ. 543-544).

⁶⁴ «Οι θεματικές ενότητες στις οποίες διαγωνίζονταν οι υποψήφιοι ήταν δύο: το γνωστικό αντικείμενο (Ερμηνεία Καινής Διαθήκης, Εκκλησιαστική Ιστορία, Θέματα Δογματικής και Λατρείας και Χριστιανισμός και ξένα θρησκευόμενα) και το παιδαγωγικό.» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020, σ. 15).

Η Σύσταση CM/Rec (2008) 12 του Συμβουλίου της Ευρώπης τονίζει την εισαγωγική αλλά και δια βίου επιμόρφωση των καθηγητών, με την οποία πιστοποιείται η επάρκεια αλλά και η επιστημονικότητα του εκπαιδευτικού. Ο καθηγητής συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύει την προσπάθεια των μαθητών του (Jackson, 2016, σσ. 49-50).

Η δια βίου μάθηση αποτελεί πρόκληση για τους δασκάλους, *γιατί οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι του σήμερα πρέπει να είναι δια βίου μαθητευόμενοι*. Η εμπειρία τους αυτή πρέπει στη συνέχεια να διαχέεται στην εκπαιδευτική κοινότητα αποσκοπώντας στη συνεργασία και στην ποιοτική βελτίωση του έργου τους. Επομένως «όπου υπάρχει μαθησιακή κουλτούρα μεταξύ των δασκάλων, θα υπάρχει και επιτυχής μάθηση για τα παιδιά⁶⁵» (Tiedao, 2002, σ. 306).

2.3 «Γηράσκω αεί διδασκόμενος;»

Ο Θεολόγος ακολουθεί τις προκλήσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Διδακτικής;

Ο ρόλος των θεολόγων στη Μ.Ε. γίνεται αντιληπτός ανάλογα με την εποχή και τον τύπο του ΜτΘ που ακολουθούνταν εκείνη την περίοδο, οι θέσεις αυτές επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά. Παράλληλα, οι περισσότεροι αναφέρουν και τη σχέση που προκύπτει ανάμεσα στην Επιστήμη της Θεολογίας και τις Επιστήμες της Αγωγής.

Ο Δημήτριος Μωραΐτης μέσα από τα βιβλία του παρουσιάζει το πρότυπο του θεολόγου που συμφωνεί με τη δική του διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση. Ο θεολόγος-εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει την προσωπική πρόταση στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτό το εγχείρημα είναι ο σεβασμός του ρόλου των μαθητών καθώς και η εναρμόνιση των διδακτικών απαιτήσεων με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που προκύπτουν ενίοτε στις σχολικές αίθουσες (Μωραΐτης, 1935α, σσ. 173-175). Στα κείμενα του δείχνει μια σαφή προτίμηση στη διδακτική νοησιοκρατία καθώς και στον παιδο-κεντρικό προσανατολισμό στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς όμως να γίνεται δογματικός στις απόψεις του. Ο θεολόγος ρυθμίζει⁶⁶ τον τρόπο που θα εναρμονίσει τις αποκλίσεις που παρουσιάζονται κατά καιρούς στην αίθουσα του.

⁶⁵ Zhang Tiedao, μέλος της Ακαδημίας Εκπαίδευσης, στο Πεκίνο.

⁶⁶ Ο θεολόγος κατά τον Μωραΐτη καλείται να ακολουθήσει την αριστοτελική *μεσότητα*, γιατί οι ακραίες καταστάσεις δημιουργούν προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής κινδυνεύει από την άκρατη αυστηρότητα αλλά και από την υπέρμετρη ελευθερία (Μωραΐτης, 1967, σσ. 12-13).

Στόχος του είναι η σωστή διαπαιδαγώγηση και η ηθική θωράκιση των νέων, όπου στην ενήλικη ζωή τους⁶⁷ θα τους ζητηθεί να δώσουν λύσεις σε διλήμματα και προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν (Μωραΐτης, 1959, σσ. 31-32). Προτείνει μια βιωματική προσέγγιση διδασκαλίας που επικεντρώνεται στις ηθικές αρχές του Χριστιανισμού όπως και στην απόρριψη της θεωρητικής γνώσης, την οποία θεωρεί περιττή. Μάλιστα ο καθηγητής υποδεικνύει την κατάργηση της επίδοσης στο μάθημα των Θρησκευτικών και την αντικατάστασή της με την παρατήρηση ήθους των μαθητών από τον ομώνυμο διδάσκοντα (Μωραΐτης, 1935α, σ. 219).

Ο Γκότσης στο βιβλίο του *Η Βιβλικο-Λειτουργική Κατεύθυνσις της Διδασκαλίας των Θρησκευτικών* παρουσιάζει τη διδακτική του πρόταση για τη Θρησκευτική Αγωγή που αφορά την ελληνική κοινωνία και εστιάζει στη μελέτη της Βίβλου και τη Λειτουργική ζωή της Εκκλησίας. Ο θεολόγος προσανατολίζεται σε ένα κατηχητικό μάθημα που στόχο έχει την ένταξη των μαθητών στη Λειτουργική ζωή της Εκκλησίας, (Γκότσης, 1967, σ. 44).

Ανάλογες σκέψεις σημειώνει και ο Κ. Γρηγοριάδης όπου επισημαίνει ότι το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής καλείται να συνεπικουρήσει το έργο της Εκκλησίας θέτοντας τον νέο συνειδητά κοντά στον Χριστό (Γρηγοριάδης, 1971, σ. 67) και ορίζοντας, ως εκπαιδευτική υποχρέωση του Θεολόγου, την κατήχηση μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες.

Την ίδια πορεία ακολουθεί ο Μουρούλης στη Διδακτική του, ο οποίος δέχεται ότι η επιτυχία όπως και η αποτυχία της εκπαιδευτικής του προσπάθειας του θεολόγου έγκειται αποκλειστικά στην συμπεριφορά του (Μουρούλης, 1975, σ. 55). Απαραίτητη προϋπόθεση στο έργο του είναι η θεολογική, παιδαγωγική και διδακτική γνώση του αντικειμένου και στόχος του μαθήματος είναι:

- η μετάδοση της χριστιανικής πίστης,
- να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του με τη συμμετοχή του στην λατρεία της Εκκλησίας και
- η ενεργή δράση του στα Κατηχητικά Σχολεία των Ενοριών (Μουρούλης, 1975, σσ. 56-62).

Ο Ευάγγελος Θεοδώρου στο βιβλίο του *Μαθήματα Κατηχητικής ή Χριστιανικής Παιδαγωγικής* αναφέρεται στον ρόλο του θεολόγου μέσα στην σχολική αίθουσα, όπου θεωρεί απαραίτητη την άρτια προετοιμασία για την καθημερινή του διδασκαλία καθώς και την μελέτη και αφομοίωση του ΑΠ (Θεοδώρου, 1984, σ. 389). Κατευθύνει τον διδάσκοντα να οργανώνει το μάθημά του χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές, να αφουγκράζεται τις ανάγκες της τάξης του και να χρησιμοποιεί το διάλογο με τους μαθητές του μέχρι το σημείο εκείνο που το θέμα συζήτησης δεν οδηγεί εις άλλα θέματα άσχετα προς αυτό (Θεοδώρου, 1984, σ. 391). Άξιο προσοχής ακόμα είναι ότι ο Θεοδώρου αποκαλεί τον δάσκαλο του σχολείου (Δημοτικού ή Γυμνασίου) *κατηχητή*⁶⁸

⁶⁷Το σχολείο είναι ο χώρος που οι μαθητές προσομοιώνουν καταστάσεις, προβλήματα και συνθήκες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Εύστοχα αποκαλείται μικρογραφία της κοινωνίας, αφού οι έφηβοι δέχονται το βάπτισμα του πυρός και εκπαιδεύονται στην αναχαίτηση ατομικών και συλλογικών προκλήσεων της ενήλικης ζωής τους (Μωραΐτης, 1959, σσ. 14-15).

⁶⁸ Ο Εμμανουήλ Περσελής στο άρθρο του *Religious Education in Greece* αναφέρει ότι ο καθηγητής Θεοδώρου αντιλαμβάνεται τη λειτουργία και την προσευχή ως τον πυρήνα της χριστιανικής εκπαίδευσης.

χριστιανό παιδαγωγό (Θεοδώρου, 1984, σ. 389) τονίζοντας για μια ακόμη φορά τον κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής. Τέλος αναφέρει ότι κάθε θεολόγος πρέπει να αποτελεί πρότυπο ήθους, μόρφωσης και πίστεως για τους μαθητές του.

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1986 ο θεολόγος καλείται να πρωτοστατήσει σε μια *αθόρυβη επανάσταση* που σκοπό έχει να απομακρύνει το ΜτΘ από την απαξίωση και να αναλάβει πρωτοβουλίες με σκοπό να αποκαταστήσει τη σχέση του με τους μαθητές του. Θεωρεί ότι ο διδάσκων επιβάλλεται να ανταλλάσσει απόψεις με τους ομότεχους συναδέλφους του, να ακολουθεί τη μεσότητα ως μέθοδο διδασκαλίας και τέλος να προσλαμβάνει στη μαθησιακή διαδικασία σύγχρονες θέσεις της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (Μαρκαντώνης, 1988, σσ. 11-12). Ο θεολόγος καλείται να μεταδώσει στην τάξη του «λόγο περισσότερο βιωματικό και χωρίς αποδείξεις, το μυστήριο της βασιλείας του Θεού και της ανακαίνισης του ανθρώπου» (Μαρκαντώνης, 1988, σ. 19).

Η διδασκαλία οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και εναρμόνιση και ο θεολόγος καλείται να επιλέγει τις τεχνικές εκείνες που ταιριάζουν περισσότερο στις ψυχολογικές προτεραιότητες των μαθητών του. Προϋπόθεση αυτής της δυναμικής πορείας είναι ο αμοιβαίος σεβασμός των προσώπων, της σκέψης και της άποψης (Βασιλόπουλος, 1984, σσ. 159-161).

Ο Δεληκωνσταντής παρουσιάζει τον *υπεύθυνο εκπαιδευτικό* που αναλαμβάνει την *εκπαίδευση της νέας γενιάς κάτω από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ιστορικές συνθήκες* (Δεληκωνσταντής, 2009α, σ. 49). Επισημαίνει μάλιστα ότι ο θεολόγος πρέπει να οδηγηθεί σε μία *εσωτερική μεταρρύθμιση*, επειδή υιοθετεί νέες διδακτικές, παύει να αποτελεί την κεντρομόλο δύναμη της τάξης, μεταφέρει τη δυναμική του ρόλου στους μαθητές, οι οποίοι δεν δρουν ατομικά αλλά συσπειρώνονται σε ομάδες (Δεληκωνσταντής, 2009α, σ. 50).

Τονίζει ότι το πρόσωπο του θεολόγου και το ηθικό εκτόπισμα του, γίνονται γίνεται πρότυπο για τους μαθητές καθώς το παράδειγμα του διδάσκοντος αποκτά καταλυτική σημασία στη ζωή τους (Δεληκωνσταντής, 2009β, σσ. 108-109). Η μάθηση οδηγεί στη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση των προσώπων, του περιβάλλοντος και του γνωστικού αντικειμένου μέσα από αμφίδρομες πορείες που συνδέουν τα δεδομένα με διαφορετικές διαδρομές και απολήξεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία, 2015, σ. 166).

Η διδασκαλία ακολουθεί μια σύνθετη διεργασία, ο θεολόγος καλείται να αναπτύξει ένα κλίμα σύμπνοιας και εμπιστοσύνης με την τάξη του και να επιδιώξει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσά τους. Η στάση αυτή επιτρέπει στους εφήβους να αισθάνονται το σεβασμό των καθηγητών αλλά και την προσωπική τους ελευθερία και ταυτότητα να προστατεύεται στις σχολικές αίθουσες. Η δημοκρατική δράση των εμπλεκόμενων καταλήγει ομαλά και στην κατάκτηση της γνώσης και της

Η λειτουργική εκπαίδευση, υποστηρίζει, πρέπει να διαπερνά όχι μόνο τη ζωή στο κατηχητικό και στο υπόλοιπο Ποιμαντικό έργο της Εκκλησίας, αλλά πρέπει να εισαχθεί και στα δημόσια σχολεία. Η λειτουργική αγωγή φέρνει πιο κοντά το νέο με τον Χριστό (Perselis, 1984, p. 512). Επομένως η δράση των θεολόγων είναι καταλυτική σε αυτή διαδικασία, αφού ο καθηγητής καλείται να ενορχηστρώσει αυτή τη δράση.

προσωπικής συνάντησης του εφήβου με την χριστιανική αλήθεια (Βασιλόπουλος, 1991, σσ. 35-38).

Αν και η διδακτική διεργασία απαιτεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι θεολόγοι συχνά χαρακτηρίζονται ως μοναχικοί άνθρωποι εκτός των αιθουσών. Αυτή η συνθήκη ιδιαίτερα παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας που κρατούν επιφυλακτική στάση έναντι των νεοτέρων συναδέλφων (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 20).

Η πλειονότητα των εφήβων επιζητά στο πρόσωπο του θεολόγου ένα ανοιχτό συνομιλητή (Κογκούλης, 2003, σσ. 97-102), που με τη συμπεριφορά και τη στάση του θα ευοδώσει τις προσδοκίες τους. Ο ρόλος του θεολόγου δεν περιορίζεται μόνο στη συμβουλευτική και την ψυχολογική ενίσχυση των νέων, προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της Επιστήμης. Προγραμματίζει συντονίζει την τάξη του, καθορίζει τους στόχους των μαθημάτων του και βοηθά την τάξη του να αποκτήσει κριτική ματιά και σκέψη. Μάλιστα η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί προτεραιότητα της σχολικής μάθησης και προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς όσο και στη διδακτική διαδικασία του ΜτΘ (Κογκούλης, 2003, σσ. 195-200).

Για τον Στέφανο Κουμαρόπουλο ο θεολόγος αντιπροσωπεύει τη φωνή και τη σοφία της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης σε κάθε σχολική μονάδα και καλείται να συνδέσει την ορθοδοξία με το σημερινό κόσμο, ορίζοντας ως απόλυτη προϋπόθεση αυτής της σχέσης την ελευθερία αλλά και τον σεβασμό της προαίρεσης του ανθρώπου. Αναφέρει μάλιστα ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ανοιχτός στα προβλήματα που απασχολούν τους νέους και να στέκεται πάντοτε δίπλα τους και να μην επηρεάζεται από την θρησκευτική τους ταυτότητα (Κουμαρόπουλος, 2003, σσ. 31-32).

Ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να οργανώσει το μάθημά του ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του (Τσάφος, 2014, σσ. 142-144). Αυτή η τακτική κάνει το μάθημα πιο θελκτικό για τους εφήβους αλλά για τους θεολόγους γίνεται δημιουργικό, γόνιμο και σύγχρονο. Η Κατσαρού επισημαίνει ότι *οι εκπαιδευτικοί γίνονται ερευνητές και οι τάξεις εργαστήρια (όπου) (ανα)στοχάζονται το ΑΠ και το εκπαιδευτικό σύστημα πάνω στις πρακτικές τους και τις κατανοήσεις του* (Κατσαρού, 2016, σ. 259). Τα ανοικτά ΑΠ έχουν αποκεντρωτική λογική, δίνουν ευελιξία στον εκπαιδευτικό και ανανεώνουν το πλαίσιο δράσης.

Λίγοι θεολόγοι θεωρούν ότι η αποστολή τους ολοκληρώνεται με τη μετάδοση γνώσης στους μαθητές τους, η πλειονότητα θεωρεί ότι η συγκεκριμένη ειδικότητα εκπαιδευτικών προσφέρει συνάμα και συμβουλευτική υποστήριξη σε εφήβους που κατά καιρούς ζητούν τη βοήθειά τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 36-37; Κουμαρόπουλος, 2003, σσ. 112-114).

2.4. Ο Κονστρουκτιβισμός και η επίδραση του στο ρόλο του Θεολόγου

Η μετανεωτερική ⁶⁹οπτική αποτελεί μια προσεγγιστική απόπειρα ανανέωσης των επιστημών και της κοινωνίας, από αρχές και αξίες που είχαν βρει έδαφος μέχρι και τη δεκαετία του 1990. Στόχος αυτού του κινήματος είναι η αποδόμηση δεδομένων που είχαν εγκλωβίσει τον άνθρωπο σε κοινωνίες ορθολογιστικές, προσανατολισμένες σε ακλόνητες, δογματικές θέσεις και αλήθειες. Ο μετανεωτερισμός έρχεται να αντιπροτείνει μια νέα πραγματικότητα για την επιστήμη, την κοινωνία, τον άνθρωπο, προβάλλοντας την υποκειμενικότητα, την αμφιβολία, την άρνηση, τη διερεύνηση και τον κριτικό λόγο. Το άτομο και η άποψή του γίνεται το μέτρο και αποκαθλώνει την απολυτότητα της αυθεντίας και τη μονοδιάστατη αλήθεια. Η κοινωνία πλαισιώνεται από τις υποκειμενικές σκέψεις και πράξεις των ανθρώπων (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50).

Ο κονστρουκτιβισμός⁷⁰ την ίδια περίοδο επιχειρεί να ανανεώσει την Παιδαγωγική αντίληψη και να προσδώσει μια νέα άποψη στη σχολική καθημερινότητα, αποδεσμεύοντας αυτή από την αυθεντία του δασκαλοκεντρικού προτύπου. Στο τριπλό σχήμα εκπαίδευσης συμπράττουν οι παρακάτω συνισταμένες: «η παιδαγωγική, δηλαδή η μικροδυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης, το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή το συνειδητά σχεδιασμένο πλαίσιο μάθησης ενός συγκεκριμένου συνόλου γνώσεων και το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται η παιδαγωγική και το πρόγραμμα σπουδών» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 53).

Σε ένα δομημένο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός αποκτά το δικαίωμα να προσαρμόζει τις διδακτικές του απαιτήσεις στις ανάγκες του μαθητή, να συντονίζει τη διαδικασία και να αποσκοπεί στην απόκτηση της μετα-γνώσης. Αυτή η διεργασία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον μαθητή ώστε να είναι σε θέση να συσχετίζει τη σχολική μάθηση με τις προσωπικές επιδιώξεις του εφήβου και τις μελλοντικές του κατακτήσεις (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 55). Παράλληλα η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες ευνοεί το διάλογο, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης καθώς και την οριοθέτηση αλλά και τη συσχέτιση του εγώ με το εσύ. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες τους να αναπτύξουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν στάσεις που θα καθορίσουν την προσωπική τους ταυτότητα (Λευκό Βιβλίο, 1995, σ. 14).

Αυτή η θέση δεν αποτελούσε προϋπόθεση της εκπαίδευσης παλαιότερα, επειδή η μετάδοση της γνώσης μονοπωλούσε το ενδιαφέρον τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μοντέλων διδασκαλίας που ίσχυαν.

⁶⁹ Κατά την Κατσαρού η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας «σχετίζεται με την τεχνολογική ανάπτυξη και κυρίως με την επεξεργασία και διάχυση πληροφοριών με τα σύγχρονα μέσα» (Κατσαρού, 2016, σ. 131).

⁷⁰ «Σύμφωνα με την εμπειριστική επιστημολογία, η πραγματικότητα φωτογραφίζεται ή αποτυπώνεται στο νου του ανθρώπου. Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική επιστημολογία το άτομο αλληλοεπιδρά με την πραγματικότητα: δρα πάνω της και υφίσταται και την επίδραση της πραγματικότητας πάνω του» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 317).

Σήμερα όμως οι καινοτόμοι προσανατολισμοί της Διδακτικής αμφισβητούν⁷¹ τη μονοδιάστατη και αντικειμενική αλήθεια και αποδεικνύουν πως «η γνώση του μαθήματος δεν εφαρμόζεται απλώς και μόνο στη διδασκαλία» (Marples, 2002). Η άτυπη μάθηση που καθημερινά προσλαμβάνει ο έφηβος με επιρροές από την οικογένειά του, τον φιλικό του περίγυρο αλλά και την κοινωνία, γίνεται το εφαλτήριο για τη νέα γνώση (Βασιλόπουλος, 2006, σ. 66)

Οι μαθητές μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, και την παρουσία του άλλου, αναπτύσσουν μεταγνωστικές διαδρομές, αφού διερευνούν και στοχάζονται έννοιες, αποκτούν κριτικό λόγο και οδηγούνται σε μια ολιστική αποδοχή της μάθησης. Ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης διενεργείται με σύμπραξη μαθητών σε ομάδες, αποσκοπώντας στη σταδιακή βελτίωση της αυτό-εικόνας των προσώπων καθώς και την ενεργοποίηση των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των αλληλεπιδράσεων των εμπλεκομένων.

Το πρώτο στάδιο της διδακτικής διαδικασίας είναι ο *Προκαταρκτικός Παιδαγωγικός Κονστρουκτιβισμός*, όπου κάθε μαθητής καλείται να συνεισφέρει το βίωμα του στην ομάδα και να διερευνήσει σταδιακά μια θρησκευτική έννοια. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, ο *Άμεσος Κονστρουκτιβισμός*, όπου ομαδοσυνεργατικά οι έφηβοι παρατηρούν και νοηματοδοτούν το θέμα που μελετούν. Και στο τρίτο στάδιο τον *Συμπληρωματικό Κονστρουκτιβισμό* προσφέρεται η νέα πληροφορία την οποία αξιολογεί ο μαθητής ή η μαθήτρια και κριτικά μετασχηματίζει τη νέα γνώση (Grimmitt, 2000, σσ. 216-217)

Σε μια εποχή που παρατηρείται έκρηξη της γνώσης⁷² ο μαθητής καλείται, να την αναγνωρίσει, να τη συσχετίσει, να την αποδεχθεί και στη συνέχεια να την εντάξει συνειδητά στην καθημερινότητά του, σε «γνώση δράσης⁷³» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 40).

Η *Νέα Μάθηση*, η σύγχρονη οπτική της Παιδαγωγικής και Διδακτικής επιτάσσει μια νέα θεώρηση για τη διδακτική πορεία. Οι ρόλοι δασκάλων και μαθητών τροποποιούνται μέσα στις σχολικές αίθουσες, τα μαθήματα παραμένουν ίδια αλλά η γνώση⁷⁴ συμπορεύεται με τη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 298-299).

Κατά την Ιωαννίδου-Κουτσελίνη οι συμβατικές τάξεις, χαρακτηρίζονται ατυχώς ως τμήματα *μικτής ικανότητας*, αφού στελεχώνονται από κάποιους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί στα γνωστικά αντικείμενα ενώ άλλοι απλά δηλώνουν αδιάφορα παρόντες στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η τυποποίηση ουσιαστικά αδικεί το σύνολο των συμμετεχόντων, αφού η μονοσήμαντη διδασκαλία αδικεί την ολομέλεια και αποκλίνει αισθητά από τους στόχους της εκπαίδευσης. Ο όρος αυτός νοη-

⁷¹« Η ανθρώπινη γνώση είναι ουσιαστικά ενεργητική, Το να γνωρίζεις σημαίνει να αφομοιώνεις την πραγματικότητα σε συστήματα μετασχηματισμών. (Piaget, 1970, p. 15).

⁷²Η Salla Vainio στην εισήγησή της «*Using technology to enhance the learning processing religious spaces*», επισημαίνει ότι η χρήση εποπτικών μέσων εξυπηρετούν διδακτικές ανάγκες της ΘΕ (Παρασκευόπουλος, 2019, σ. 145).

⁷³ Ο φιλόλογος Φάνης Κακριδής είχε αναφέρει σε μαθητές Λυκείου σε μια επαρχιακή πόλη: «Η μόρφωση είναι αυτό που μένει όταν ξεχάσεις όλα όσα μάθατε στο σχολείο» (Πανταζόπουλος, 2019).

⁷⁴ «Στη βασική εκπαίδευση, πρέπει να βρεθεί μία σωστή ισορροπία ανάμεσα στην απόκτηση γνώσεων και μεθοδολογικών ικανοτήτων που βοηθάνε το άτομο να μαθαίνει μόνο του» (Λευκό Βιβλίο, 1995, σ. 15)

ματοδοτείται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα όταν τα τμήματα *μικτής ετοιμότητας*, ενεργοποιούν τη συμβολή του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη, σε μια πολυδιάστατη διδασκαλία. Οι διαφοροποιημένες ανάγκες και απαιτήσεις των συμμετεχόντων ουσιαστικά, μετασχηματίζουν την εξατομικευμένη διδασκαλία σε συλλογική συνεργασία στην αίθουσα. Η συνεισφορά του εκπαιδευτικού⁷⁵ είναι σημαντική για την ένταξη των μαθητών σε δραστηριότητες που στόχο έχουν να αποκωδικοποιήσουν τα Π.Μ.Α. (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020, σσ. 13-19).

Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια θεωρία μάθησης, που αποβλέπει σε μια φιλοσοφική ερμηνεία σχετικά με τη φύση της μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 208), η οποία μπορεί να ενταχθεί στη διαδικασία κάθε γνωστικού αντικειμένου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτός ο συσχετισμός επιβεβαιώνει πως και η ΘΕ καλείται να ακολουθήσει το αξιακό σύστημα της επιστήμης και όχι τις επιταγές της θρησκείας (Grimmitt, 1987, σσ. 258-259). Η παιδεία προσανατολίζεται σε ένα πλαίσιο ελεύθερης και δράσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190) και οι έφηβοι έχουν ενεργή συμμετοχή σε αυτή τη διεργασία. Η ΘΕ καλείται να πραγματώσει τη σύζευξη της θρησκείας με το μαθητή ως αυθύπαρκτη προσωπικότητα, ως πολιτικό ον, μέλος μιας ομάδας αλλά και της κοινωνίας (Erricker, 2010, σ. 39). Η μελέτη της πολιτικής και του πολιτισμού διαχρονικά προϋποθέτει και μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου (Wright, 2004, σ. 166). Αυτή η εξελικτική πορεία δεν αποδυναμώνει το θεολογικό χαρακτήρα του γνωστικού αντικειμένου αλλά και δεν ταυτίζει την διδακτική του προσέγγιση με την κατήχηση (Περσελής, 1998, σ. 148).

Κάθε νέος διαμορφώνει την προσωπική του θεωρία εξατομικεύει τη μάθηση, αποδέχεται ότι η αλήθεια δεν είναι μονοδιάστατη, η γνώση σχετική και οι νοηματοδοτήσεις πολυδιάστατες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 67). Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση εξαρτάται από τα παρακάτω δεδομένα: α. στη μαθησιακή πορεία μελετάται μια έννοια, την οποία οι μαθητές ερευνούν, μαθαίνουν και εφαρμόζουν, β. οι έφηβοι καταθέτουν, στην πρώτη φάση, γνώσεις και εμπειρίες που έχουν προσλάβει από άτυπες και μη τυπικές πηγές μάθησης και γ. υπάρχει αλληλεξάρτηση στα δομικά στοιχεία της διδακτικής διεργασίας (περιεχόμενο, διδασκαλία και στόχοι ενότητας) (Erricker, 2010, σ. 80)

Η Φρυδάκη παρατηρεί πως οι εκπαιδευτικοί όταν εντάσσουν τον κονστρουκτιβισμό στο σχεδιασμό της προσωπικής τους διδασκαλίας καλούνται να ανασυντάξουν το σύνολο «των πεποιθήσεων και υποθέσεων τους για τη φύση της γνώσης, τους σκοπούς του σχολείου και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας» (Φρυδάκη, 2011, σ. 539). Ο εκπαιδευτικός συντονίζει αυτή τη διαδικασία, προτεραιότητά του αποτελεί η μέθοδος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 186), σχεδιάζει τη διαδικασία οργανώνει τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν οι έφηβοι, επιβλέπει την εξέλιξη, συμμετέχει χωρίς να παρεμβαίνει, ενισχύει και αξιολογεί τα αποτελέσματα των δράσεων. Η πορεία δεν οριοθετείται, έχουν όμως προκαθορισθεί τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ), τα οποία δεν επιδρούν ομοιόμορφα σε ένταση και βάθος σε όλους τους μαθητές Ο κάθε ένας στο τέλος της

⁷⁵ « Η μάθηση δεν εξαρτάται από το τι λέει ο εκπαιδευτικός αλλά από το αν αυτό που λέει ή κάνει δραστηριοποιεί και εμπλουτίζει τα γνωστικά σχήματα του μαθητή» (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020, σ. 18).

ενότητας έχει μετασηματίσει την εμπειρική του γνώση σε μετα-γνώση που προσαρμόζεται στις προσωπικές του επιλογές και απαιτήσεις (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 81-82).

Η ΘΕ εστιάζει σε μια συγκροτημένη διδασκαλία της θρησκείας *ως φαινόμενο και ως εμπειρία* (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 184), όπου οι μαθητές ακολουθώντας τα στάδια της βιωματικής προσέγγισης καλούνται να συνεισφέρουν προσωπικές εμπειρίες και υποκειμενικές εμπειρίες με γεγονότα, καταστάσεις του θρησκευτικού γίνεσθαι, να τα νοηματοδοτήσουν, να τα αναλύσουν θεολογικά και τέλος να τα εφαρμόσουν πάλι στη ζωή τους. Αν ο σκοπός της εκπαίδευσης εστιάζει στην ομαλή ένταξη των νέων στην κοινωνία, η ΘΕ τους οδηγεί σε αυτό τον προσανατολισμό και τους προσδίδει εφόδια απαραίτητα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 64). *Ο μαθητής συγκροτεί τη γνώση σε μία αδιάλειπτη σχέση θέσης και αντίθεσης με τις πολλαπλές πραγματικότητες του κόσμου* (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 68).

Ο διδάσκων τη ΘΕ επιδιώκει ο μαθητής του να προσλάβει διττό ρόλο: ορίζεται ως το πρόσωπο που διερευνά αλλά συμπράττει και σε ομαδικές δραστηριότητες, (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 211).

Ο έφηβος καλείται να διαγράψει ένα κύκλο με κέντρο τη θεολογία και με ακτίνα την κοινωνία, η διδακτική αυτή πορεία δίνει προτεραιότητα στο ρόλο των εκπαιδευόμενων, να χρησιμοποιήσουν συνεργατικές⁷⁶ μεθόδους μάθησης και να δομήσουν τη γνώση σύμφωνα με τις δικές τους προσλαμβάνουσες. Οι θεολόγοι, με την σειρά τους, καλούνται να οργανώσουν αυτή τη μαθησιακή πορεία, ορίζοντας συνοδοιπόρους τους το σύνολο των μαθητών του τμήματος χωρίς να συνυπολογίζεται η θρησκευτική ταυτότητα αυτών (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 211). Η συλλογιστική αυτή, αποβάλλει αντίστοιχες που κυριαρχούσαν σε παλιότερες εποχές που περιόριζαν τους μαθητές σε ένα αυστηρό δίπολο που περιλάμβανε την απόκτηση γνώσεων και την ηθική αγωγή. Σήμερα απαιτείται η συσχέτιση του γνωστικού αντικείμενου με άτομικές και συλλογικές κοινωνικές αναζητήσεις και ίσως σε μια μελλοντική *συνειδητή* θρησκευτική συμπορευση (Βασιλόπουλος, 2008, σ. 57). Ο διδακτισμός μετατοπίζεται από τη δημοκρατική μάθηση, δίνεται προτεραιότητα στην εφαρμογή δραστηριοτήτων και αποδομείται η αυθεντική και μονοεπίπεδη γνώση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 185-186).

Τα Προγράμματα Σπουδών 2016- 17 αποτυπώνουν τη μεταθεωρία του κονστρουκτιβισμού στη ΘΕ, αφού οι μαθητές μέσα από την Ορθόδοξη Θεολογία διαλέγονται με θέματα που άπτονται της σύγχρονης καθημερινότητας και αφορούν όλους, χωρίς διακρίσεις (Γιαγκάζογλου, 2019, σ. 1).

⁷⁶ « Η τάξη μεταβάλλεται σε κοινότητα, που βοηθά στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε μαθητή. Η μετακίνηση των μαθητών σε διαφορετικές ομάδες και η ανάγκη επικοινωνίας των στόχων ωθεί και στις δύο περιπτώσεις την αποδοχή και ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Βασικό συμπέρασμα είναι η αναγνώριση της αλληλεξάρτησης των μεθόδων ως προϋπόθεσης για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης» (Κοντοβούρνη & Κουτσελίνη, 2004, σ. 94)

2.5 Ο θεολόγος και η ετερότητα στο σχολείο

Η πιο γνωστή φράση του Ζαν Πωλ Σαρτρ « η κόλαση είναι οι άλλοι» (Σαρτρ, 1995, σ. 74) επισημαίνει τη σκοτεινή εικόνα των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο υπαρξιακός στοχαστής δεν αναφέρεται στη μοναξιά των ανθρώπων και την επιλογή της αυτοαπομόνωσης αλλά στην έντονη αποστροφή της παρουσίας του άλλου. Η αναφορά αυτή προβάλλει μια κοινωνία μοναχική και βίαιη, αφού απαρτίζεται από αντιπάλους και όχι από συνοδοιπόρους που μοναδικό στόχο έχουν να κρύψουν το φόβο τους και να μη χάσουν τα κεκτημένα τους αλλά ούτε να αποκαλυφθεί η ευαλωτότητά τους. Από αυτή τη συνθήκη απουσιάζουν τα δημοκρατικά ιδεώδη, οι κοινωνικές και ψυχολογικές αλληλενέργειες και βέβαια η παρουσία του Θεού, και τη θέση τους καταλαμβάνει ο ατομισμός, ο αρνητισμός και η διάκριση. Μια κοινωνία που λειτουργεί με αυτούς τους όρους οδηγείται μοιραία στην αποσύνθεση, αφού η απουσία του Θεού δίνει βήμα στην αποξένωση και την αμαρτία και ο φόβος⁷⁷ πλανάται στις ψυχές των ανθρώπων (Ζηζιούλας, 2000, σσ. 5-6). Για τον Μητροπολίτη Περγάμου το πρόσωπο καλείται να συμβιώσει και να αλληλοεπιδράσει με τον άλλο, όταν όμως τον αποκλείει από τη ζωή του, τότε αντιλαμβάνεται ότι έχει απωλέσει ταυτόχρονα την ετερότητα και την ύπαρξή του. Η συνεργασία του εγώ με το εσύ οδηγεί σε ασφαλή νερά και σε συσπείρωση του ανθρώπινου δυναμικού (Ζηζιούλας, 2000, σσ. 12-14).

Στη Σύμβαση του Ο.Η.Ε για τα Δικαιώματα των Παιδιών (1989) επικαιροποιήθηκε το αναφαίρετο δικαίωμα της εκπαίδευσης των παιδιών και στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκα της Ισπανίας (UNESCO, 1994) προσδιορίζεται η απαίτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε κατηγορίες «μαθητών με αναπηρίες⁷⁸, αλλά και όλων εκείνων των μαθητών που βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού» (Μπακιρτζή, 2020, σ. 137).

Η οπτική αυτής της εκπαίδευσης εστιάζει σε μια τάξη που αποδέχεται ολιστικά τους μαθητές, αποσκοπεί στην εκπλήρωση των στόχων τους καθώς και στη μελλοντική τους ένταξη στην κοινωνία ως ισότιμα μέλη. Καλλιεργείται το *αίσθημα αλληλεγγύης* και αλληλενέργειας επειδή στις εφηβικές διαπροσωπικές σχέσεις⁷⁹ αναπτύσσονται αμφίδρομα αγαπητικά συναισθήματα χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς (Ρεράκης, 2006, σσ. 273-274). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναδιατάξουν τη διδασκαλία τους, προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους στις απαιτήσεις της ομάδας (Μπακιρτζή, 2020, σσ. 141-142).

⁷⁷ Ο Δ. Σολωμός συγκεκριαίωνει γλαφυρά την κατάσταση αυτή και επιβεβαιώνει ότι ο αδιόρατος φόβος καθλώνει τον άνθρωπο, τον υποδουλώνει, αποδυναμώνει το αίσθημα αντίστασης και εγκλωβίζει την αγάπη και την ελευθερία.

«...Άργει να 'λθει εκείνη η μέρα,
κι ήταν όλα σιωπηλά,
γιατί τα 'σκιαζε ή φοβέρα
και τα πλάκωνε ή σκλαβιά...»

⁷⁸ Ο Vygotsky επισημαίνει ότι απαιτείται η «κοινωνική αναπλήρωση» της οργανικής αναπηρίας με τη συμμετοχή αυτών των παιδιών στο σχολείο (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 45).

⁷⁹ Οι σχέσεις στο σχολείο παύουν να είναι *ιεραρχικές και ασύμμετρες* και μετασηματίζονται σε *ισότιμες και συμμετρικές* (Ρεράκης, 2006, σ. 309).

Οι σύγχρονος ρόλος του σχολείου αποβλέπει στην «προώθηση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης» (Ματθαίου, 2007, σ. 23), συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά του κόσμου που αποζητούν «γνωστικές⁸⁰, κοινωνικές, προσωπικές και επαγγελματικές ικανότητες», για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πραγματικότητας και να πραγματώσουν τα όνειρα τους (Ματθαίου, 2007, σ. 24).

Η ετερότητα σήμερα παραπέμπει στην *ανοχή του διαφορετικού και του ξένου* που καθορίζεται από την προσωπική επιλογή και στάση του προσώπου και διευρύνεται στην κοινή απαίτηση της ειρηνικής συμβίωσης (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 356). Η διευρέυνση, μέσω της ΘΕ, θεμάτων που σχετίζονται με τη θρησκεία και την κοινωνία-διαχρονικά-απομακρύνει την εσωστρέφεια από τους έφηβους και ενισχύει την ανάπτυξη του κριτικού λόγου. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η δημοκρατική ταυτότητα των πολιτών προϋποθέτει το σεβασμό της θρησκευτικής επιλογής των προσώπων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2021, σ. 11).

Ο θρησκευτικός προσανατολισμός των μεταναστών/προσφύγων είναι ίσως το πιο ιδιαίτερο σημείο αναφοράς τους από τις πατρίδες που άφησαν και γι' αυτό «επιδιώκουν να αυτοπροσδιορίζονται με θρησκευτικούς όρους και λιγότερο με εθνικούς ή φυλετικούς, ώστε να διευκολύνουν την ένταξή τους στις χώρες υποδοχής» (Τσιρέβελος, 2019, σ. 69).

Οι άνθρωποι συχνά περιχαράκωνουν το χώρο τους και απομονώνουν τους διαφορετικούς από αυτούς θεωρώντας ότι η ετερότητα στιγματίζει την ενότητα και τη συμφιλίωση. Προβάλλονται περισσότερο σημεία που τους διαχωρίζουν παρά αντίστοιχα που τους ενώνουν, με αποτέλεσμα η διαφορά να γίνεται το μέτρο και η ενότητα να φαντάζει ουτοπία. Ο Μητροπολίτης Περγάμου επισημαίνει ότι «αν αγαπάμε τον άλλον, παρότι είναι διαφορετικός από μας ή μάλλον άλλος από εμάς ζούμε την ελευθερία ως αγάπη και την αγάπη ως ελευθερία» (Ζηζιούλας, 2000, σ. 14).

Η ορθόδοξη θεολογία καλείται να επέμβει δυναμικά, να επαναπροσδιορίσει την οπτική της κοινωνίας και να επιβεβαιώσει τη διαχρονικότητα του ευαγγελικού χωρίου (Κατά Ιωάννην 17. 14) «*ἵνα ὧσιν ἔν καθὼς ἡμεῖς*» (Καινή Διαθήκη, 1981, σ. 220), γιατί η παγκόσμια κοινότητα συχνά χάνει τον ενωτικό προσανατολισμό της και οι διακρίσεις διαμελίζουν τον κόσμο. «Η θρησκευτική ετερότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αλλά ως διεύρυνση των γνώσεων της πολιτισμικής ετερότητας» (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σ. 41), αλλά δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες όπου το εγώ γνωρίζει, κατανοεί, διαλέγεται, αλληλεπιδρά με τον άλλο. Η ένταξη της θρησκευτικής ετερότητας στα ελληνικά σχολεία αποτελεί προϋπόθεση για «να ανοίξει ο μορφωτικός ορίζοντας της θρησκευτικής εκπαίδευσης προς όφελος όλων των μαθητών και, εν τέλει, προς όφελος του κοινωνικού σώματος» (Γιαγκάζογλου, 2019, σ. 5) καθώς και η ένταξη των αλλόθρησκων που κατοικούν στην Ελλάδα στην εκπαιδευτική πορεία. Οι τάξεις μεταστοιχειώνονται σε ένα χώρο δημιουργικού διαλόγου, σεβασμού στη διαφορετικότητα, ανεκτικότητα, πολυφωνίας και αποδοχής του δημοκρατικού αισθήματος. Το ευαγγελικό χωρίο Γαλ .3. 28: «*Οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλληνας, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ· πά-*

⁸⁰ Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που ανέπτυξαν εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. με παιδιά από μειονότητες Ινδιάνων και Εσκιμώων, *συνέβαλαν να ανταποκριθούν θετικά οι μαθητές στους ακαδημαϊκούς τους στόχους* (Αναγνωστοπούλου, 2005, σ. 28).

ντες γὰρ ὑμεῖς εἶς ἐστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ» (Καινή Διαθήκη, 1981, σ. 372) επαληθεύεται και στις σχολικές αίθουσες, όπου όλοι έχουν ρόλο, θέση και λόγο. Η κοινωνική ετερογένεια βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς συνεργασίας (Recalcati, 2020, σ. 91), επειδή οι έφηβοι – μαθητές προσαρμόζονται ευκολότερα σε επικοινωνιακές συνθήκες. Καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, αποβάλλεται η μονομέρεια και η μονοφωνία προωθείται η ευελιξία και η προσαρμογή σε νέες συνθήκες. Αναπτύσσεται ώσμωση σχέσεων, διαχέονται τα συναισθήματα της ομάδας, μαθαίνουν να κατανοούν τη θέση και απόψεις του ετέρου συνεργάτη τους και να τον αποδέχονται τελικά ως ισότιμο με αυτούς. Η διαδικασία αυτή συσπειρώνει τους μαθητές, αφού αποβάλλει την απομόνωση και το αυτοπεριορισμό, τονώνει την αυτοεκτίμηση και την εικόνα τους στην ομάδα και αποδομεί ολοκληρωτικά στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Τσιρώνης, 2008, σσ. 129- 133). Ο ορθόδοξος άνθρωπος είναι ανοικτός, ορθόδοξος, οικουμενικός και φιλόανθρωπος (Δεληκωνσταντής, 2009α, σ. 124) και ο μαθητής καλείται να επιβεβαιώσει το στίγμα του σε αυτή την πορεία αποφασίζοντας να αποδεσμευθεί από τα στενά όρια του εγώ, να ενεργεί με ευγένεια και σεβασμό στο εσύ και να αποδεχθεί την αξία της συλλογικής συνείδησης μέσα στην κοινωνία.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, από το 2001, έχει αναλάβει πρωτοβουλίες, για το *διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό* διάλογο επισημαίνοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη διδασκαλία των θρησκευιών στα σχολεία. Το 2008 το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. συνέστησε τη Σύσταση, όπου ορίζει τη θρησκευτική αγωγή ως υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τους θεολόγους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους της υλοποίησης αυτού του μαθήματος. Επισημαίνεται μάλιστα, ότι οι νέοι μέσω της διδασκαλίας των θρησκευιών, γνωρίζονται, αποδέχονται, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν μια ανέφελη πορεία στον χρόνο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σ. 38). Είναι «σημαντική η προαγωγή ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία και ταυτόχρονα μιας κοινωνίας που είναι ανοιχτή στην αλλαγή του σχολείου» (Μπακιρτζή, 2020, σ. 142).

Σε αυτό το πλαίσιο η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια συνθήκη, που συνεχώς χρειάζεται να καλλιεργείται και επαναβεβαιώνεται (Τσιρώνης, 2008, σ. 132). Με αυτό συμφωνεί και πρόσφατη Υπουργική Απόφαση, ορίζει ότι το ΜτΘ «συντελεί στην ανάπτυξη της ταυτότητας του προσώπου, αντιμετωπίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες ως πρόσωπα, καθένα εκ των οποίων φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και εμπειρίες, συγκεκριμένες ανάγκες και ποικίλα ενδιαφέροντα, που έχουν άμεση αναφορά στην πορεία της ψυχοσωματικής του ωρίμανσης. Επομένως, το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης αλλά και της ανθεκτικότητας των νέων ανθρώπων. Μέσα από αυτό το πρίσμα, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αποκτήσουν τις κατάλληλες ικανότητες, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά με όλους τους ανθρώπους και με τον θρησκευτικά «άλλο» και να συνεργάζονται συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου» (ΦΕΚ 5266, 2021).

Αντίθετα η ατομικότητα οδηγεί τον άνθρωπο σε αδιέξοδο, περιορίζει τον δυναμικό χαρακτήρα της ηθικής, διασπά την ενότητα του κόσμου και εξασθενεί τη διάθεση

για κοινωνική προσφορά αλλά και υποβιβάζει τη χριστιανική παράδοση (Μαντζαρίδης, 2015, σσ. 231-245). Ο Τριαδικός Θεός, κατά την Ορθόδοξη Παράδοση, επικοινωνεί με τον άνθρωπο και αποκαλύπτεται μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν ελεύθερα (Γιαγκάζογλου, 2006, σσ. 101-102). Το ιδιόμελο της Μεγάλης Παρασκευής «Δος μοι τούτον ξένον...» αποτυπώνει καθημερινά την αγωνία και το μετέωρο βήμα της ανθρώπινης ύπαρξης, που ακόμα και τον Χριστό θεώρησε αποσυνάγωγο.

2.6 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό μελετήθηκε η εικόνα του θεολόγου που προβάλλεται μέσα από επιστημονικές αλλά και κοινωνικές προκλήσεις.

Καταρχάς παρουσιάστηκε το προφίλ του νεοδιόριστου θεολόγου και τα μαθήματα ανάθεσης που αναλογούν στην ειδικότητά του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον αναφέρθηκε η Πρακτική Άσκηση που πραγματοποιούν οι φοιτητές των τελευταίων εξαμήνων των Θεολογικών Σχολών και το Πιστοποιητικό Διδακτικής και Παιδαγωγικής Επάρκειας που παραλαμβάνουν με την ολοκλήρωση των Σπουδών τους.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η πορεία εξέλιξης των θεολόγων μέσα στο χρόνο καθώς και οι προτεραιότητες που καθορίζουν ως προς τη διδασκαλία και μεθοδολογία του γνωστικού τους αντικειμένου.

Ο κονστρουκτιβισμός, αποτελεί μια θεωρία μάθησης του μετανεωτερισμού, που αντιπροτείνει μια νέα πραγματικότητα για την επιστήμη, την κοινωνία, τον άνθρωπο, προβάλλοντας την υποκειμενικότητα, την αμφιβολία, την άρνηση, τη διερεύνηση και τον κριτικό λόγο. Σε αυτό το πλαίσιο ο θεολόγος αποζητά από τον μαθητή να προσλάβει διττό ρόλο στις σχολικές αίθουσες, να ενεργεί υπεύθυνα ως πρόσωπο που διερευνά αλλά και να συμπράττει σε ομαδικές δραστηριότητες και δράσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 211).

Τέλος μελετήθηκε και η ένταξη του άλλου στις σχολικές αίθουσες, αφού η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών που αποσκοπεί στη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση καθώς και την ένταξή τους στην κοινωνία ως ισότιμα μέλη.

3^ο Κεφάλαιο: ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ- Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΘΕΟΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Διαχρονικά η σχέση των Ελλήνων με το θείο είναι άρρηκτα δεμένο με την ιστορική τους πορεία από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Η θέση του ιερού στην καθημερινότητά τους επιβεβαιώνεται από διάφορα είδη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας καθώς και από αρχαιολογικά ευρήματα που προβάλλουν το μεγαλείο της σύλληψης, της υλοποίησης καθώς και της πνευματικής σχέσης πιστού και θείου.

Η πορεία όμως αυτή αποτελούσε προσωπική, οικογενειακή, κοινωνική ανάγκη και απαίτηση χωρίς όμως να αποτελεί τυπικό μαθησιακό αντικείμενο. Ο άνθρωπος μάθαινε να είναι θρήσκος και να πορεύεται σε ένα λαβύρινθο γνωρίζοντας ότι σε συγκεκριμένα σημεία υπήρχαν περιορισμοί, απαγορεύσεις και τιμωρίες και σε άλλα επιβραβεύσεις και δόξα. Ο Χριστιανισμός βρίσκει γόνιμο έδαφος στην Ελλάδα, αφού οι πνευματικές και φιλοσοφικές αναζητήσεις του λαού τους κατέστησαν ικανούς να εγκολπωθούν το μήνυμα του Ιησού.

Μέχρι το 1830 τα Θρησκευτικά δεν διδάσκονταν στο σχολείο και η οικογένεια με την Εκκλησία γαλουχούσε τη θρησκευτική ταυτότητα των Ελλήνων. Η Κατήχηση, τα Θρησκευτικά, η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή, τα Ιερά, η Θρησκευτική Εκπαίδευση αποτελούν ονομασίες του ίδιου γνωστικού αντικειμένου που εναλλάσσονται τα τελευταία διακόσια περίπου χρόνια, σε διατάγματα, νομοθετικά κείμενα και Ωρολόγια Προγράμματα αποτυπώνοντας τη φιλοσοφία, τις παιδαγωγικές προτεραιότητες καθώς και τους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 180-187).

Η Θ.Ε. είναι το μάθημα που έχει υποστεί πολλές αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση, συγκεντρώνοντας συχνά επικρίσεις σχετικά με τη υποχρεωτική θέση του στην εκπαίδευση, τις ώρες διδασκαλίας, τον τύπο του μαθήματος που διδάσκεται, το πρόσωπο του Θεολόγου καθώς και τη δυνατότητα της απαλλαγής των μαθητών από τη διδασκαλία του μαθήματος.

3.2 Ιστορική πορεία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη νεότερη Ελλάδα

Η Θ.Ε. τον 19^ο αιώνα

Τα ελληνόπουλα, το 1830 θα υποδεχθούν για πρώτη φορά στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα το υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο της *Χριστιανικής διδασκαλίας*, μάθημα, το οποίο ο κυβερνήτης Ιωάννης Καποδίστριας εμπλούτισε με τις θέσεις και αντιλήψεις του Διαφωτισμού. Η σύσταση της *Γραμματείας επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Παιδείας* δείχνει το ενδιαφέρον του για την ολιστική και αρμονική ανάπτυξη της ελληνικής και εκκλησιαστικής παιδείας⁸¹ όπως και τη λειτουργία του πρώτου εκκλησιαστικού σχολείου στον Πόρο (1830) με 15 μαθητές από *τιμίους γονεῖς μαρτυροῦσι κλίσιν ἀληθινὴν νά ἀφιερωθῶσιν εἰς ἐκκλησιαστικὴ ὑπηρεσίαν* (Κωνσταντινίδης, 1983, σσ. 58- 72). Στόχος της πολιτικής του πρώτου κυβερνήτη της Ελλάδος ήταν να εναρμονίσει τη *«βάσιν τῆς ἐπανορθώσεως ταύτης, τὴν διὰ τῆς ἱερᾶς θρησκείας καὶ τῆς ὀρθῆς Παιδείας ἠθικὴν τῶν πολιτῶν διαμόρφωσιν»* (Περσελῆς, 1997, σ. 38). Προωθείται ο κατηχητικός ρόλος του μαθήματος της Θ.Ε τόσο στη μελέτη των διδαγμάτων της Αγίας Γραφής όσο και στην ηθική και χρηστή διαπαιδαγώγηση των μαθητῶν των νεοιδρυθέντων σχολείων. Παρατηρείται ωστόσο προτεροποίηση της ενδυνάμωσης των εκκλησιαστικών ελλείψεων παρά των σχολικῶν (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020, σ. 24).

Η βασιλεία του Όθωνα⁸² θα επιφέρει μετονομασία του αντικειμένου σε «Μάθημα των θρησκευτικῶν» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017, σσ. 539-540). Οι παράγοντες που επηρέασαν αυτή την κατάσταση ήταν το πραξικοπηματικό αυτοκέφαλο της νεοσύστατης Εκκλησίας της Ελλάδος, η πνευματική απομόνωση από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, οι αναλφάβητοι και κουρασμένοι από την επανάσταση Έλληνες. η πρωτόλεια και μη διαμορφωμένη εικόνα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και τέλος οι γαλλικές και γερμανικές επιρροές που εισήγαγαν σταδιακά οι αντιβασιλείς με σκοπό να καλύψουν το εκπαιδευτικό κενό του νεοσύστατου κράτους (Λέφας, 1942, σσ. 7-10). Η Εκκλησία της Ελλάδος δεν συμμετείχε στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του ΜτΘ, επειδή αποτελούσε αποκλειστικό προνόμιο της πολιτείας, τόσο ο καθορισμός πλαισίου των γνωστικῶν και διδακτικῶν απαιτήσεων όσο και οι μαθησιακοί στόχοι των γνωστικῶν αντικειμένων ὅλων των ειδικοτήτων (Κογκούλης, 1993 [1985], σ. 36; Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2020, σ. 9).

⁸¹ Τον Καποδίστρια τον απασχολούσε ιδιαίτερα «το πρόβλημα της μορφώσεως του ελληνικού κλήρου και γενικότερον της ηθικής διαπαιδαγωγήσεως και εξυψώσεως του λαού» (Κωνσταντινίδης, 1983, σσ. 26-27). Οι φόβοι του επιβεβαιώνονται λίγες δεκαετίες αργότερα όταν ο Θ. Δεληγιάννης και ο Τ. Ζηνόπουλος αναφέρουν ότι η έλλειψη μόρφωσης του κατώτερου κλήρου δημιουργούσε έντονα προβλήματα και στη διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής στα δημοτικά σχολεία (Λέφας, 1942, σ. 72).

⁸² « Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης, κατά τον 19^ο αιώνα ήταν η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και η ενίσχυση των θεσμών και της εξουσίας του εθνικού κράτους» (Ματθαίου, 2007, σ. 15).

Το ΜτΘ από πολύ νωρίς αντιμετώπισε προβλήματα στη σχολική κοινότητα και δεν απολάμβανε τον πρέποντα σεβασμό τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς τους. Οι αιτίες που οδήγησαν σε αυτή τη ρήξη αρχικά ήταν ο δυτικός προσανατολισμός του μαθήματος, οι επιδράσεις και οι αξίες που προωθούνταν ήταν ξένες για τον ελληνισμό και το ορθόδοξο φρόνημα καθώς και απαίτηση της μεταστοιχείωσης των μαθητών σε υπεύθυνους πολίτες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 181-183). Μάλιστα στην υπ. αριθ. 11498/ 20 Νοεμβρίου 1854 επισημαίνεται ότι συχνά οι δάσκαλοι στα δημοτικά αναπληρώνουν τις ώρες διδασκαλίας του ΜτΘ με τη μελέτη των Αρχαίων Ελληνικών και η πρόταση του Υπουργείου για την αναπλήρωση είναι η μελέτη εκκλησιαστικών κειμένων κάθε Σάββατο καθώς και τις παραμονές δεσποτικών και θεομητορικών εορτών (Λέφας, 1942, σσ. 71-72). Αυτή η διάταξη δηλώνει την υποβάθμιση του μαθήματος, αφού η μη σταθερή διδασκαλία του μαθήματος σε εβδομαδιαία βάση αποδυναμώνει τόσο το γνωστικό αντικείμενο όσο και τη σχέση των μαθητών με αυτό.

Οι εγκύκλιες διαταγές του Υπουργείου Παιδείας επισημαίνουν συστηματικά τη σημασία του ΜτΘ καθώς και τον κατηχητικό⁸³ προσανατολισμό που έχει. Τον ρόλο του διδάσκοντος αναλαμβάνει ιερέας «τουῦ αὐτοῦ δόγματος ὡς οἱ διδασκόμενοι» («Διδασκαλία της Κατηχήσεως εις τα σχολεία», Διάταγμα 5/17 Ιουλίου 1834) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 182). Άλλωστε ο υποχρεωτικός εκκλησιασμός των μαθητών στην κυριακάτικη λειτουργία, όριζε επιπλέον στο θεολόγο τον ρόλο του επόπτη-απουσιολόγου που παρατηρούσε την παρουσία των μαθητών του και παράλληλα επίπληττε τους αδικαιολόγητα απόντες (Περσελής, 1997, σ. 79). Η πρακτική αυτή ουσιαστικά αποδυνάμωνε τη σχέση του θεολόγου και μαθητών, ο εκπαιδευτικός ασκούσε έλεγχο εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και αποκτούσε ελεγκτικό χαρακτήρα.

Ο κατηχητικός προσανατολισμός του ΜτΘ επηρέασε και τα προγράμματα σπουδών της Θεολογικής Σχολής, θεωρώντας ότι οι πτυχιούχοι θεολόγοι δεν χρειάζονται *διδασκτική επάρκεια* μια και δεν αποτελεί προϋπόθεση για τον διορισμό⁸⁴ τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017, σ. 540). Είναι απορίας άξιο μια καθαρά κατηχητική σχολή να μη δίνει προτεραιότητα στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές.

Η Θ.Ε. τον 20^ο αιώνα

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές, στο ΑΠ των μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας (Μέσης) Εκπαίδευσης, που εισηγήθηκε η κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου επέφεραν μια νέα πρακτική στη διδασκαλία των *ιερών μαθημάτων* (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017,

⁸³ « Ως σκοπός της διδασκαλίας των ιερών μαθημάτων ωρίζετο ουχί η ψιλὴ μετάδοσις των θρησκευτικών γνώσεων, ἀλλὰ ἡ δι' αὐτῆς ἐξέγερσις ἐν τῇ ψυχῇ των παιδῶν ἠθικοῦ καὶ θρησκευτικοῦ αἰσθήματος καὶ μάλιστα ἡ διάπλασις ἀκραϊφνοῦς χριστιανικοῦ χαρακτήρος...» (Λέφας, 1942, σ. 92), αναφέρει για το ΜτΘ στις *Στοιχειώδεις πρακτικαὶ οδηγίαι των μαθημάτων ἐν τοῖς δημοτικοῖς σχολείοις* το Υπουργείου Παιδείας στις 15 Φεβρουαρίου 1880.

⁸⁴ Ο νόμος του 1834 αναφέρει ότι στα προσόντα ενός νεοπροσλαμβανόμενου δασκάλου είναι η *ακριβὴς γνώσις της χριστιανικῆς κατηχήσεως* (Λέφας, 1942, σσ. 168-170).

σ. 540), τοποθετώντας τον γνωσιολογικό προσανατολισμό του ΜτΘ στη θέση του ηθικού. Ο μαθητής καλείται να διδαχθεί θεματολογία ανάλογη με την τάξη που φοιτά γιατί «θα έπρεπε να διδαχθεί συστηματικά σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου κατά τρόπο που να ικανοποιεί τη νοητική περιέργεια και αναζήτηση και αναζήτηση των διδασκομένων» (Περσελής, 1998, σ. 10).

Για αρκετές δεκαετίες στην Ελλάδα δεν υπήρχε ερευνητικό ενδιαφέρον αξιολόγησης θεμάτων σχετικών με τη διδακτική εικόνα του ΜτΘ, των πραγματικών αναγκών των μαθητών, αλλά ούτε και διάθεση συμπόρευσης με αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιούνταν στο εξωτερικό. Παράλληλα η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δεν άφηνε περιθώρια σε ριζικές αλλαγές μέσα στις σχολικές αίθουσες. Το αποτέλεσμα, σε αυτή τη δυσλειτουργική συνθήκη, ήταν η συχνή αδιαφορία των εφήβων να είναι μέτοχοι σε ένα μάθημα που συγκεντρώνει επικριτικά σχόλια (Βασιλόπουλος, 1998, σσ. 118-119). Τα ΑΠ μέχρι το 1982 επιβεβαιώνουν τη διδακτική στασιμότητα στο ΜτΘ, τη μερική τυποποίηση της διάρθρωσης της ύλης ανά τάξη και την παντελή απουσία της παιδοκεντρικής προσέγγισης διδασκαλίας (Βασιλόπουλος, 1998, σσ. 119-123). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα με το ΑΠ του 1983 προβάλλει σημεία ανανέωσης ακολουθώντας σύγχρονες ευρωπαϊκές διδακτικές τάσεις και πρακτικές και εγκαταλείποντας χρόνιες ημιδαπές καταστάσεις που ελλόχευαν κινδύνους «θρησκευτικού ευσεβισμού, συναισθηματισμού και ηθικισμού» (Περσελής, 1998, σσ. 10-11; Βασιλόπουλος, 1998, σσ. 124-126).

Η Θεολογική Σχολή εξακολουθεί να διδάσκει το μάθημα της Κατηχητικής στους προπτυχιακούς φοιτητές, αφήνοντας διδακτικά και παιδαγωγικά ανοχύρωτους τους μελλοντικούς θεολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017, σ. 542). Αξιζει μάλιστα να αναφερθεί ότι μέχρι το 1904 φιλόλογοι δίδασκαν το ΜτΘ και όχι οι πτυχιούχοι θεολόγοι καθώς και διδατορικό δίπλωμα αποδίδονταν αποκλειστικά σε κληρικούς (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020, σ. 24).

Ο καθηγητής Κατηχητικής Δ. Μωραΐτης (από το 1959 έως το 1967), υποστηρίζει ότι το ΜτΘ δεν διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μαθήματα του Ωρολόγιου Προγράμματος (Μωραΐτης, 1935α, σ. 152), καθώς η Πολιτεία νομοθετεί ισότιμα για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της Μέσης Εκπαίδευσης (Περσελής, 1994, σ. 35). Επισημαίνει μάλιστα ότι η Κατήχηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ζωή της Εκκλησίας, αποτελεί τμήμα της Θρησκευτικής Αγωγής (Μωραΐτης, 1935α, σ. 2) και δίνει ένα προβάδισμα στον υπερτονισμό της ηθικής αγωγής (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020, σ. 25).

Η πρωτοποριακή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 από την κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου, σχεδιάστηκε από τον Ευάγγελο Παπανούτσο⁸⁵ και επέφερε σημαντικές αλλαγές στην εγκλωβισμένη ελληνική εκπαίδευση, δυστυχώς όμως δεν κατάφερε να έχει διάρκεια, ούτε πρόλαβε να αξιολογηθεί αυτή την προσπάθεια από τα αποτελέσματά της. Προκάλεσε αλυσιδωτές αντιδράσεις στον ακαδημαϊκό, εκκλησιαστικό και πολιτικό χώρο, ώσπου το πραξικόπημα των συνταγματαρχών ανέκοψε

⁸⁵ « Για τον Παπανούτσο οι λέξεις παιδεία και αγωγή είχε το χαρακτήρα της δημιουργίας ενημερωμένων, ελεύθερων και δημιουργικών πολιτών» (Περσελής, 1998, σ. 12). Ο Παπανούτσος, επισημαίνει ότι ο ελεύθερος άνθρωπος χαρακτηρίζεται από την υπευθυνότητα στις σκέψεις και τις πράξεις του αναλογιζόμενος πάντα το κοινωνικό γίνεσθαι (Παπανούτσος, 1977, σ. 62).

βίαια την πορεία των αλλαγών. Η Θρησκευτική Αγωγή προσλαμβάνει θεολογικό χαρακτήρα και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συνέγραψαν την περίοδο αυτή, αποσκοπούσαν στην ερμηνεία Βιβλικών και Πατερικών Κειμένων. Αυτή η φιλοσοφία γραφής βιβλίων για το ΜτΘ θα ακολουθεί και μετά τη μεταπολίτευση έως το 1985 (Περσελής, 1998, σσ. 11-13).

Τα Θρησκευτικά συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη αμφισβήτηση από τα υπόλοιπα μαθήματα καθώς και πλήθος απόψεων που συχνά διαφοροποιούνται με τη χρησιμότητα, τη διδακτική, τη μέθοδο διδασκαλίας καθώς και την παιδαγωγική επάρκεια των θεολόγων (Γεωργούλης, 1975, σ. 76). Αυτή η κατάσταση διατηρήθηκε δυστυχώς και στις επόμενες δεκαετίες τοποθετώντας το μάθημα σε δυσμενή θέση και τους θεολόγους να διακατέχονται από απολογητική διάθεση.

Στη Θεολογική Αθηνών, την περίοδο αυτή, στην έδρα της Πρακτικής Θεολογίας διακονεί ο καθηγητής Ευάγγελος Θεοδώρου (από το 1969 έως το 1988) διδάσκει τους φοιτητές Χριστιανική Παιδαγωγική,⁸⁶ αντλώντας θεματολογία από τη Λειτουργική, την Εκκλησιαστική Ρητορική και την Κατηχητική (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017, σ. 543).

Το δημόσιο σχολείο λοιπόν έρχεται να επισφραγίσει αυτή την πορεία και να εδραιώσει την θρησκευτική συνείδηση των μαθητών. Ο Θεοδώρου *δεν μπορεί να κατανοήσει τη Θεολογία έξω από την Εκκλησία, η οποία είναι το ποιητικό αίτιο της Θεολογίας* (Επιστημονική Επετηρίς της Θεολογικής Σχολής, 1997, σ. 13). Μέσα στα κείμενά του αναπτύσσει τη φιλοσοφία των αξιών θέλοντας να νοηματοδοτήσει τη σημασία της Λειτουργικής Αγωγής στη ζωή των πιστών και ιδιαίτερα των νέων. Η επιστήμη της Θεολογίας δεν παρουσιάζει ομοιότητες με τις αντίστοιχες επιστήμες των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στα σχολεία, επειδή δεν αναφέρεται μόνο στον αισθητό κόσμο αλλά και στον υπεραισθητό (Κοσμόπουλος, 2005, σ. 29).

Αυτή την περίοδο ο νόμος 1566/1985 ορίζει ότι οι μαθητές με το ΜτΘ εκπαιδεύονται ώστε «να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και τη σταθερή προσήλωση στις πανανθρώπινες αξίες, να κατανοούν τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες (Νόμος 1566, 1985)». Παράλληλα οι θεολόγοι συνήθιζαν να διευκολύνουν τη διενέργεια της εξομολόγησης των μαθητών του σχολείου και παραχωρούσαν τις διδακτικές τους ώρες σε αυτή τη διαδικασία. Αυτή η πρακτική έλαβε τέλος με την υπ. αριθ. Εγκύκλιο 76992/Γ2/27.7.2006 του ΥΠ.Ε.Π.Θ.⁸⁷

⁸⁶ Ο Θεοδώρου συνειδητά χρησιμοποιεί τον όρο Χριστιανική Παιδαγωγική στη Διδακτική του μαθήματος της Χριστιανικής Αγωγής γιατί ανταποκρίνεται ακριβώς στο πλαίσιο της εποχής, αλλά και στις προσωπικές θέσεις του καθηγητή. *Έχει άλλωστε παρατηρήσει ότι η Κατηχητική δεν πρέπει να ταυτίζεται ή να συγχέεται προς την θύραθεν Παιδαγωγικήν* (Θεοδώρου, 1984, σ. 34).

⁸⁷ Σύμφωνα με υπ. αριθ. Εγκύκλιο 76992/Γ2/27.7.2006 του ΥΠ.Ε.Π.Θ: «Η τέλεση του μυστηρίου της εξομολόγησης, ενός από τα επτά μυστήρια της Εκκλησίας, προϋποθέτει διακριτικότητα, ήρεμο περιβάλλον και κατάλληλη ψυχική προετοιμασία. Επιπλέον, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας του μυστηρίου, το οποίο σημειωτέον δεν αποτελεί μέρος της γνωστικής διαδικασίας ούτε ξεχωριστή δραστηριότητα που υπάγεται στο μάθημα των θρησκευτικών, η τέλεσή του απαιτεί την εκούσια και συνειδητή προσέλευση του μαθητή, καθώς και την επιλογή κατάλληλου ιερέα, ο οποίος να ανταποκρίνεται στις υποκειμενικές πνευματικές του ανάγκες. Για τους παραπάνω παιδαγωγικούς αλλά και θεολογικούς λόγους, κι

Τα τελευταία σαράντα χρόνια θα εγκαινιαστεί η αρχή ενός κύκλου διαβουλευσεων σχετικά με το ΜτΘ ορίζοντας ως πρωταρχικές παραμέτρους του θέματος τη συμπόρευση του γνωστικού αντικειμένου με απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου αλλά και διατηρώντας την υποχρεωτικότητα του μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Κορναράκης, 2011, σ. 379). Η διαδικασία αυτή θεωρήθηκε απαραίτητη διότι υπήρχε στασιμότητα στις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές του μαθήματος και παράλληλα μια απόκλιση από αντίστοιχες ευρωπαϊκές.

Έχει υποστηριχθεί μάλιστα, ότι τα Θρησκευτικά οφείλουν να έχουν διαφορετική αξιολόγηση από τα υπόλοιπα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος, αφού αποσκοπούν στην πρόσληψη θεολογικής γνώσης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που οι μαθητές απαιτούνται να διαθέτουν και στην ενήλικη ζωή τους (Ζαχαρόπουλος, 2001, σ. 27). Η ίδια πρόταση είχε διατυπωθεί και από τον Μωραΐτη στο παρελθόν, ευτυχώς όμως η πρόταση αυτή δεν έγινε αποδεκτή, γιατί αυτή η απόφαση μάλλον θα αλλοίωνε τη θέση του ΜτΘ στο σχολείο αλλά και στις συνειδήσεις των μαθητών.

Η Σύγχρονη Παιδαγωγική αποβάλλει την αυθεντία του δασκάλου και τοποθετεί στο κέντρο της παιδαγωγικής διεργασίας το παιδί, ακολουθούνται νέοι μέθοδοι διδασκαλίας και δίνεται προτεραιότητα στη συλλογική δράση των εφήβων (Πυργιωτάκης, 1999, σ. 290).

Η ενεργή παρουσία των μαθητών στην παιδευτική μέθοδο (Βασιλόπουλος, 1984, σ. 151) θεωρείται απαραίτητη στην εμπειρική θρησκευτική αγωγή, επειδή τα προσωπικά βιώματα των εφήβων αποτελούν αφετηρία διερεύνησης του βιβλικού μηνύματος και συνειδητό συναπάντημα των νέων με τη θρησκεία (Βασιλόπουλος, 1998, σσ. 136-139). Αυτοσκοπός της μάθησης δεν είναι η μετάδοση της γνώσης αλλά η προσωπική ερμηνεία και αξιολόγηση αυτής (Βασιλόπουλος, 1984, σ. 157).

Ο Ματσούκας επισημαίνει ότι οι θεολόγοι καλούνται να εντάξουν το διάλογο στη μαθησιακή διαδικασία, γιατί θεωρεί πως οι μαθητές οφείλουν να αναπτύσσουν τις θέσεις τους κριτικά απαλλαγμένοι από το βάρος της απομνημόνευσης. Επιπλέον προτείνει την αντικατάσταση των σχολικών εγχειριδίων με νέα που δεν θα εστιάζουν στη δογματική διδασκαλία και την κατηχητική άποψη του ΜτΘ (Ματσούκας, 2001, σ. 20). Επίσης ο Κογκούλης προτείνει τη μείωση πρόσληψης γνώσεων στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, επειδή η υπερβολική συσσώρευση πληροφοριών αποδυναμώνει συχνά τη διάθεση των μαθητών για μάθηση (Κογκούλης, 1990, σ. 33).

Κατά τον Μαρκαντώνη το ΜτΘ συνδέεται με τη διδασκαλία της Χριστιανικής Θρησκείας και οι μαθητές καλούνται μέσω της Αγίας Γραφής και των Πατερικών Κειμένων να προσεγγίσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα και να διαμορφώσουν τον ηθικό τους προσανατολισμό. Σημειώνει μάλιστα ότι δεν ο χαρακτήρας του μαθήματος δε θα πρέπει να αλλοιώνεται με άλλα ανθρωπιστικά γνωστικά αντικείμενα (Μαρκαντώνης, 1988, σσ. 18-20).

επειδή στα σχολεία δεν υπάρχει ο κατάλληλος χώρος ώστε να εξασφαλίζεται γαλήνη και εχεμύθεια κατά την τέλεση του μυστηρίου, η εξομολόγηση δεν μπορεί να τελείται μέσα στις σχολικές μονάδες».

Ανάλογο συλλογισμό ακολουθεί και ο Κογκούλης θεωρώντας πως η *ελληνορθόδοξη παράδοση* αποτελεί παρακαταθήκη για τον θεολόγο που ενεργεί αγαπητικά τόσο για το λειτούργημά του όσο και για τον άνθρωπο (Κογκούλης, 2011, σ. 174). Ο εκπαιδευτικός της Χριστιανικής Ορθόδοξης Παιδαγωγικής καλείται να δημιουργήσει μια *σχέση διάφανη, προσωπική* με τους εφήβους μαθητές του, η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται, ανάμεσα στους εμπλεκόμενους της μάθησης, προϋποθέτει ειλικρίνεια, αγάπη και ελευθερία. Ο διδάσκων εμπνέεται από την Παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας και οι μαθητές γίνονται κοινωνοί της *καινής κτίσης* (Κοσμόπουλος, 2005, σσ. 127-145). Οι τάξεις μετασχηματίζονται αρμονικά σε μορφωτικές κοινότητες, και οι εμπλεκόμενοι διαπνέονται από δημοκρατική διάθεση συνεργασίας (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 11).

Αντίθετα παρατηρείται κούραση, απογοήτευση και έλλειψη επαγγελματικού ενδιαφέροντος σε εκπαιδευτικούς –θεολόγους, που η ενασχόλησή τους με το ΜτΘ δεν αποτελούσε συνειδητή, αλλά τυχαία επιλογή. Η μειωμένη εργασιακή διάθεση τους ωθεί σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (φροντιστηριακές, κοινωνικές και συνδικαλιστικές) αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση του επαγγελματικού τους ρόλου (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 20).

Μια διαφορετική προσέγγιση για το ΜτΘ προβάλλει ο Πέτρον αναφέροντας ότι τα Θρησκευτικά απαιτείται να αποκτήσουν *γνωσιολογικό και ουδέτερο χαρακτήρα* (Πέτρον, 2001, σ. 33), προβάλλοντας τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και διεκδικώντας ένα μάθημα συμβατό σε όλη την τάξη που οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις δεν αποτελούν εμπόδιο για κανένα.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, ως επιστήμη, οραματίζεται τη ριζική ανακαίνιση χρόνιων ζητημάτων που ταλανίζουν την Εκπαίδευση αλλά και την Κοινωνία. Προσβλέπει σε μια ανανεωμένη, ολιστική και καθολική εκπαίδευση που θα επιφέρει άρση των στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων καθώς και αποδοχή της κοινωνικής διαφορετικότητας. Εστιάζει σε προβληματικές καταστάσεις και με κοινή δράση προσώπων και φορέων αποσκοπεί στην εξάλειψη αυτών (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου Κεκέ, 2020β, σσ. 23-24).

Η ΘΕ σε αυτή την συνθήκη συνεργασίας με την Κριτική Παιδαγωγική μελετά τη θρησκεία *διεπιστημονικά και διαθεματικά*, επιζητώντας οι μαθητές, μέσω του θρησκευτικού γραμματισμού, να νοηματοδοτήσουν και να εφαρμόσουν το σεβασμό στη μοναδικότητα του προσώπου και να παρωθήσουν την ενσυναίσθηση απέναντι σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές κοινότητες. Παράλληλα αντιλαμβάνονται ότι η ευημερία της κοινωνίας προϋποθέτει την ατομική πληρότητα και αποδοχή (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου Κεκέ, 2020β, σ. 28).

Η ΘΕ στοχεύει:

α. στο μετασχηματισμό του εφήβου σε πρόσωπο, που αναπτύσσεται ολιστικά. Η βιωματική μάθηση διευκολύνει τον μαθητή και τη μαθήτριά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αναδιοργανώνουν και εξελίσσουν την προσωπική εμπειρία και οδηγούνται στη γνώση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 138),

β. σε έννοιες και τα γεγονότα που διερευνώνται ατομικά και συλλογικά και νοηματοδοτούνται σε ορισμένο πλαίσιο,

γ. στη συνεργασία των ομάδων, που αποκτούν αλληλεπιδραστική σχέση,

δ. στην αναστοχαστική διεργασία, όπου ο μαθητής ή η μαθήτρια προσδιορίζει τη νέα γνώση και την αξιολογεί σύμφωνα με την προσωπική του/της εμπειρία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 140-141).

Ο μετασχηματισμός αναμορφώνει το θρησκευτικοπαιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο της ΘΕ και ορίζει ότι η θρησκευτική γνώση είναι απαραίτητη τόσο στην Εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 97).

Η ΘΕ κατά καιρούς έχει δεχθεί πυρά για τον ρόλο της στο σχολείο, την υποχρεωτικότητά της τον τύπο και τους σκοπούς του μαθήματος, την επαγγελματική επάρκεια των θεολόγων καθώς και τις απαλλαγές μαθητών από αυτό. Στο σύνολό τους καθηγητές της Τριτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπερασπίστηκαν την παρουσία του μαθήματος στο σχολείο, συχνά με ιδιαίτερο τρόπο και πρακτικές, προβάλλοντας επιχειρήματα.

Σε ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο έχει θέση και δεν μπορεί να θεωρείται νεκρό και απολιθωμένο κομμάτι της εκπαιδευτικής εξέλιξης (Δεληκωνσταντής, 2009γ, σ. 42).

3.3 Η Θ.Ε. στην Ευρώπη

Ανάλογη πορεία με την ελληνική πραγματικότητα είχε και η θρησκευτική αγωγή και στην Ευρώπη. Ιδιαίτερα σε ρωμαιοκαθολικές χώρες, ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης αποτελούσε προτεραιότητα και ο θεολόγος μεθοδικά διεκπεραίωνε την προγραμματισμένη του ύλη (Βασιλόπουλος, 1998, σ. 102).

Το ΜτΘ παρουσιάζει μια έντονη κινητικότητα στον σχεδιασμό, την οργάνωση την υλοποίηση αλλά και την αξιολόγηση τόσο στην Ελλάδα όσο και στα υπόλοιπα κράτη, επειδή αέναα τροποποιούνται οι συνθήκες που καθορίζουν τις παιδαγωγικές, φιλοσοφικές, κοινωνικές αλλά και πολιτικές απαιτήσεις του.

Η διδασκαλία της ΘΕ ολοένα διαφοροποιείται στα κράτη της Ε.Ε. και δεν αποτελεί υποχρεωτική απαίτηση όλων των σχολείων μιας χώρας να ακολουθούν την ίδια εκπαιδευτική γραμμή, αλλά συχνά υπάρχει ελευθερία επιλογής ενός προσωπικού πλαισίου που ταιριάζει με το ύφος ή το είδος (δημόσιο-θρησκευτικό) της σχολικής μονάδας. Παρόλες τις ιδιαιτερότητες που παρατηρούνται, τα κράτη χρησιμοποιούν κοινή ορολογία στο χαρακτηρισμό του τύπου μαθήματος που ακολουθούν στα σχολεία τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018α, σσ. 3-5).

Στην Ευρώπη παρατηρούνται οι παρακάτω τύποι διδασκαλίας:

α. Μη-ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση, διδάσκονται οι μαθητές στις παρακάτω χώρες: Δανία, Εσθονία, Ουκρανία, Φινλανδία, Σλοβενία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σ. 45).

β Ομολογιακή εκπαίδευση, με προαιρετική συμμετοχή των μαθητών του σχολείου (χώρες που ακολουθούν αυτή την εκπαιδευτική πολιτική είναι το Βέλγιο, η Ουγγαρία, η Ιταλία, η Λετονία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, η Ολλανδία, η Τσεχία, η Ισπανία, η Πολωνία, η Πορτογαλία και η Σλοβακία (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σ. 47).

γ. Ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση, με υποχρεωτική συμμετοχή, αλλά και με δυνατότητα εξαίρεσης (απαλλαγής) συναντάται σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Κύπρος, η Μάλτα, η Ρουμανία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, και η Αυστρία(Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σ. 48).

δ. Και τέλος ένταξη θεολογικών εννοιών και γεγονότων σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα παρατηρείται στη Γαλλία (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σ. 45).

Τα ευρωπαϊκά κράτη δεν ακολουθούν σταθερά την ίδια πολιτική σχετικά με τη διδασκαλία της ΘΕ, συχνά μάλιστα παρουσιάζονται διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές και στρατηγικές σε τμήματα του ίδιου κράτους (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σ. 45).

Η προσπάθεια των ευρωπαϊκών κρατών να αναζητήσουν μια ουσιαστική παρουσία της ΘΕ στα σχολεία ευθύνης, τους οδηγεί ενίοτε σε νέες προτάσεις συμπερίληψης. Το παράδειγμα της Σουηδίας επιβεβαιώνει αυτό τον συλλογισμό αφού καλείται να αναστοχαστεί τον τύπο μαθήματος που ταιριάζει στο προφίλ των μαθητών της καθώς και στο ύφος της χώρας. Τα σημεία που απασχολούν τη σουηδική κυβέρνηση είναι το θέμα της ετερότητας⁸⁸ και η συμπόρευση αυτής με τον ομολογιακό προσανατολισμό σχολείων. Μια κυβερνητική έκθεση από το 2020 προτείνει νέους κανονισμούς για αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης (Laviola-Svensäter, 2021).

Αν και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν θρησκευτικά σχολεία (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σ. 45) στη Σουηδία, κυριαρχεί η ιδέα ότι δεν πρέπει να ιδρυθούν -μετά το 2023 -νέα σχολεία εξομολόγησης, μάλιστα αυτή η θέση δημιουργεί πολλές σκέψεις και αντιπαραθέσεις. Αφενός, μια τέτοια απαγόρευση μπορεί να είναι αντίθετη με την ευρωπαϊκή σύμβαση, η οποία τονίζει το δικαίωμα επιλογής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του ατόμου. Αφετέρου υπάρχει ανάγκη να αναγνωριστούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων εξομολόγησης αντί να γενικευτεί το έργο τους με βάση τη σύνδεσή τους με την πίστη και τη θρησκεία. Ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτό το είδος εκπαίδευσης ανέρχεται περίπου στο 1% του συνολικού αριθμού μαθητών στη Σουηδία, ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό για ευρωπαϊκό κράτος, Η Σουηδία μπορεί να ενισχύσει την ιδέα ότι η (ομολογιακή) θρησκευτικότητα συνδέεται με μια μικρή ομάδα ανθρώπων που επιλέγουν σχολεία πίστης. Κατά συνέπεια, η θρησκεία δεν φαίνεται να έχει καμία σχέση με την επικρατούσα θέση της συγκεκριμένης χώρας (Laviola-Svensäter, 2021).

⁸⁸ Δύο σουηδικοί δήμοι υιοθέτησαν την απαγόρευση της χρήσης θρησκευτικού καλύμματος στα σχολεία, με τα νομικά δικαστήρια να αναστέλλουν την απαγόρευση το 2020 και το 2021. Το 2021, η πρόταση απαγόρευσης της χρήσης μουσουλμανικής μαντίλας στα δικαστήρια εστιάζει στη διάκριση των γυναικών (Laviola-Svensäter, 2021).

Το θέμα της «ποιότητας στην εκπαίδευση»⁸⁹ αποτελεί προτεραιότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα η επιστημονική βιβλιογραφία στην Αγγλία προτάσσει την τάση αυτή (Ματθαίου, 2007, σ. 11).

Το 1980 οι εν ενεργεία θεολόγοι των χωρών του Συμβουλίου της Ευρώπης απέκτησαν ένα κοινό βήμα λόγου, συσπειρώθηκαν σε ένα ευρωπαϊκό δίκτυο, το σύνδεσμο EFTRE,⁹⁰ με όραμα τη συνεργασία και τη σύμπραξη ομοτέχνων εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια αυτή επιβεβαιώνει την κοινή επιθυμία των εμπλεκομένων να παρουσιάσουν τη σχολική πραγματικότητα της ΘΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των κρατών τους, να γίνουν κοινωνοί θεμάτων που άπτονται των Επιστημών της Αγωγής καθώς και μέτοχοι της συναδελφικής αλληλεγγύης μεταξύ των μελών. Συνεπώς η προσέγγιση αυτή αποκοπεί στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όπως και στην αναβάθμιση της ΘΕ (Παρασκευόπουλος, 2019, σσ. 143-144).

3.4 Η αναγκαιότητα του μαθήματος της Θ.Ε. στη Δ/βαθμια Εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα του μαθήματος της ΘΕ στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι ένα θέμα που απασχολεί μια κοινωνία που εξελίσσεται ραγδαία, αναζητώντας την εξειδικευμένη πληροφορία και την επιτυχή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Εύλογα η κοινή γνώμη κατακλύζεται με ερωτήματα Γιατί πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά το ΜτΘ; Ποια η θέση ενός παραδοσιακού μαθήματος στη σχολική καθημερινότητα ενός μαθητή; Γιατί πρέπει να διδάσκεται ένα θεολογικό μάθημα ο έφηβος που δεν πιστεύει;

«Η θρησκευτική αγωγή αποτελεί το δυσκολότερο κομμάτι της αγωγής και το ΜτΘ έχει τις μεγαλύτερες απαιτήσεις τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από το μαθητή» (Δεληκωνσταντής, 2009α, σ. 117). Η ΘΕ καλείται να υπηρετήσει τους διδακτικούς στόχους ενός αυτόνομου και σύγχρονου γνωστικού αντικειμένου στη Δ/βάθμια Εκπαίδευσης απαλλαγμένο από συσχετίσεις κατηχητικές, θρησκευολογικές και κοινωνιολογικές (Γκρίλης, 2019, σ. 63). Ο αποχρωματισμός του ρόλου και της στοχοθεσίας του μαθήματος καθιστά ευάλωτη τη θέση του στο σύγχρονο σχολείο, με αποτέλεσμα να ελλοχεύει η άρση της υποχρεωτικότητάς του. Τα τελευταία 40

⁸⁹ Κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας αποτελούν: α. το πρόγραμμα σπουδών, που διατρέχει την πορεία κάθε γνωστικού αντικειμένου στην Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και β. και η διαδικασία μάθησης που διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς όπως και την *υλικοτεχνική υποδομή* (Ματθαίου, 2007, σ. 17).

⁹⁰ EFTRE: The European Forum for Teachers of Religious Education

⁹¹χρόνια διεξάγεται ένας γόνιμος διάλογος για τον τύπο του μαθήματος των Θρησκευτικών, που ταιριάζει στα σχολεία των ευρωπαϊκών κρατών, συνδυάζοντας τις κρατικές επιλογές των χωρών αυτών με τις σύγχρονες απαιτήσεις της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής καθώς και τη διατήρησή της υποχρεωτικότητάς του στο σχολείο (Κορναράκης, 2011, σσ. 379-381).

Η διδασκαλία της ΘΕ αρχικά αποβλέπει στη συνάντηση του νέου με την πολυδιάστατη ταυτότητα του θρησκευτικού φαινομένου, η οποία συχνά οδηγείται σε αδιέξοδο, επειδή η ορθολογιστική αντίληψη κάποιων αδυνατεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει αυτό το αντάμωμα. Ενίοτε αυτή η γνωριμία χαρακτηρίζεται και ως αναχρονιστική τάση και η αθεΐα απαίτηση μιας σύγχρονης και προοδευτικής εποχής, απαλλαγμένης από αγκυλώσεις του παρελθόντος. Η άγνοια, η έλλειψη ενδιαφέροντος και καθώς και η αδιαφορία καθιστούν τον Θεό, ανεπιθύμητο άγνωστο που δεν έχει κανένα σημείο επαφής με το εφηβικό εγώ. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί στην τάξη του την απορία, την αμφισβήτηση αλλά και την άρνηση του μαθητή, στοιχεία που ορίζουν την έλλειψη απουσία της θρησκευτικής εμπειρίας και θρησκευτικής αγωγής (Δεληκωσταντής, 2009, σσ. 117-121). Το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο θεωρείται αναγκαίο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, καθώς μέσω του θρησκευτικού γραμματισμού ο μαθητής διερευνά υπαρξιακά ζητήματα, αναπτύσσει κριτική σκέψη και λόγο και εξελίσσεται πνευματικά (Κορναράκης, 2011, σ. 382).

Ο Ζουμπουλάκης τονίζει ότι οι μαθητές δεν ενισχύουν τη θρησκευτικότητά τους με τη διδασκαλία του ΜτΘ, ούτε τα σχολικά βιβλία είναι ικανά να πυροδοτήσουν την πίστη σε αυτούς (Ζουμπουλάκης, 2017, σ. 143). Μάλιστα ο Κουκουνάρας Λιάγκης επισημαίνει ότι *η αυτογνωσία οδηγεί τον άνθρωπο στη θεογνωσία* (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 95), η θέση αυτή επιβεβαιώνει ότι ο δρόμος που οδηγεί τον άνθρωπο κοντά στο Θεό έχει πάντα σημείο εκκίνησης την ουσιαστική γνωριμία του εγώ με το εαυτό του. Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός στην παρουσία και ένταξη του θρησκευτικού φαινομένου στη ζωή του παιδιού του και στον καθορισμό της σχέσης του με αυτό. Αντίθετα η ΘΕ προσφέρει τη γνώση που απαιτείται για να συσχετίσει πτυχές της κοινωνίας με το θρησκευτικό γίνεσθαι και να ερμηνεύσει τη διαχρονική παρουσία του Θεού στην ιστορία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 106-108).

Πορίσματα ερευνών⁹² καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ΘΕ στη δημόσια Εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στην κοινωνική και ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων, προσβλέπει στην εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων

⁹¹Τα τελευταία 40 χρόνια στην Ελλάδα, η εξαγγελία μελλοντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνοδεύονταν από την πρόταση κατάργησης του ΜτΘ. Η υπόθεση αυτή εύρισκε πάντα αρκετούς υποστηρικτές (Ζουμπουλάκης, 2017, σ. 131).

⁹² Υλοποιήθηκαν ευρωπαϊκές έρευνες με θέμα τη θέση του Μτθ στα σχολεία, όπως το Πρόγραμμα RED Co, στο οποίο προΐσταται ο καθηγητής Weisse του Πανεπιστημίου του Αμβούργου και με τριετή διάρκεια (2006-2009).

Ο Κουκουνάρας Λιάγκης υλοποίησε έρευνα- δράση σε σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης αλλά και πόλης της Θράκης, που διαθέτει ισχυρό το Μουσουλμανικό στοιχείο. Η έρευνα είχε διάρκεια από το Δεκέμβριο του 2006 έως τον Μάιο του 2007 (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σσ. 43-44).

και στερεότυπων. Η διδασκαλία έχει γνωσιακό προσανατολισμό και την ευθύνη της διδακτικής πράξης θα έχουν εκπαιδευτικοί που έχουν ορισθεί από την Πολιτεία (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016, σ. 207; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σσ. 46-49). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποδέχεται τη μαθησιακή διεργασία της ΘΕ επειδή βοηθά τον έφηβο να ενταχθεί ομαλά σε ένα πλουραλιστικό κόσμο και να εξελιχθεί σε ενεργό και συνειδητό πολίτη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σσ. 46-47).

3.5 Οι σκοποί της ΘΕ

Οι μαθητές στη Β/θμια Εκπαίδευση αναζητούν την προσωπική τους ταυτότητα επιδιώκοντας να διαμορφώσουν απόψεις για τον κόσμο που τους περιβάλλει καθώς τη στάση που θα λάβει το εγώ απέναντι στο εσύ. Η διαδικασία αυτή δεν είναι αυτόματη, αλλά απαιτεί χρόνο και θέληση από τον έφηβο να γνωρίσει και να αποκωδικοποιήσει την κοινωνία που τον περιβάλλει και να οριοθετήσει με περίσκεψη το χώρο και τις προτεραιότητές του. Η ΘΕ «επιχειρεί ένα πλουραλιστικό άνοιγμα» του θεολογικού γίγνεσθαι συνδέοντας τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των εφήβων με τον θρησκευτικό γραμματισμό (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σ. 45).

Η *κριτική κατανόηση της θρησκευτικότητας* συμβάλλει σε αυτή την πορεία της διάπλασης της προσωπικής τους ταυτότητας, αφού οι έφηβοι καλούνται να διερευνήσουν θεολογικά ζητήματα προσανατολισμένα στο κοινωνικό πλαίσιο της ζωής, χωρίς την προαπαίτηση της θρησκευτικής πίστης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 194-195). Οι ομάδες των συνομηλίκων αποκτούν την κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας, διαλέγονται ισότιμα, αναπτύσσουν αλληλέγγυα αισθήματα και κριτική σκέψη όχι μόνο για τον κλειστό κύκλο της τάξης, αλλά για τους ανθρώπους⁹³, σε θέματα που συνδέουν την κοινωνία και τη θρησκεία.

Στο μάθημα της ΘΕ εισάγεται ο *θρησκευτικός γραμματισμός*,⁹⁴ αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των εφήβων και το σταδιακό τους μετασχηματισμό σε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες με όπλα τη γνώση, την αλληλεγγύη, την ελευθερία και τη συνύπαρξη. Η γνώση παύει να είναι φλύαρη πληροφορία, αλλά νοηματοδοτεί τη αποδοχή των πολιτών σε ένα πλουραλιστικό κόσμο συνθέσεων αλλά και αντιθέσεων.

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται θρησκευτικές έννοιες μέσα από προσωπικά τους βιώματα και αφού τα αναλύσουν θεολογικά, μπορούν στη συνέ-

⁹³ «Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζονται μάθηση «μέσα από τη θρησκεία», η οποία θα τους επιτρέψει να συνομιλήσουν με τη ζωντανή πραγματικότητα που αυτή αντιπροσωπεύει σήμερα και κατεξοχήν της δικής τους θρησκευτικής παράδοσης-και να κατανοήσουν κατά πόσο και με ποιό τρόπο η θρησκεία συνυφίνεται με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και με τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιφάσεις και συγκρούσεις. Οι ομοιότητες που έχουν επισημανθεί στους στόχους των ευρωπαϊκών ΜτΘ εκφράζουν αυτή τη συνθετική κατεύθυνση της ΘΕ» (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, 2017, σ. 21048).

⁹⁴ «Ο θρησκευτικός αυτός γραμματισμός βασίζεται στους κανόνες της παιδαγωγικής και επιστημονικής γνώσης και στοχεύει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών με τις γνώσεις, τις αξίες και τις στάσεις ζωής που παρέχει για τις θρησκείες και από τις θρησκείες, εφαρμόζοντας μια διερευνητική, ερμηνευτική και διαλογική μαθησιακή προσέγγιση» (Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, 2017, σ. 21048).

χεια να τα εφαρμόσουν στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους στην κοινωνία (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 434). Με αυτό τον τρόπο αποκτούν *εσωτερικό κίνητρο για μάθηση*, επειδή αποκτούν ευελιξία στη σκέψη τους, ελέγχουν την παρορμητικότητα τους, συνεργάζονται αρμονικά, ολοκληρώνουν και αξιολογούν τις δραστηριότητές τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 144-145).

Οι έφηβοι δεν κινδυνεύουν από τη συνεργασία τους με τους άλλους, γιατί η γνώση γίνεται δύναμη, αυτοσυνειδησία και αυτοσεβασμός που προβάλλεται και διαχέεται στην κοινωνία. Οι μαθησιακές εμπειρίες οδηγούν σε δεξιότητες και στάσεις που συνδέουν τη θρησκεία με τις εκφάνσεις της κοινωνίας. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν πολυτροπικά τη θρησκεία και να διερευνούν αν είναι μια παρωχημένη έννοια ή διαχρονική ανάγκη των ανθρώπων.

Η βιωματική προσέγγιση της ΘΕ ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργάζονται συνειδητά και αρμονικά ενώ σταδιακά να δομούνται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εφήβους και τον εκπαιδευτικό. Καλλιεργείται ο γόνιμος διάλογος με συντεταγμένες την ελευθερία της σκέψης, του λόγου και τον σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου. Το σχολείο λειτουργεί ως φορέας κοινωνικοποίησης, οι μαθητές γίνονται μέλη μιας ομάδας που αξιολογούν τον εαυτό τους και κατανοούν τους άλλους, η ΘΕ είναι μια *προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή με σκοπό την αποκωδικοποίησή της* (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190). Η διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου προσβλέπει στη συμπόρευση του εγώ και του εσύ καθώς και στην αποδοχή της θρησκευτικής ταυτότητας των προσώπων και αποσκοπεί στην εγκόλπωση της ιδιότητας του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2021, σσ. 9-10; Erricker, 2010, σσ. 38-39)).

Πολλές φορές έχει κατηγορηθεί το ΜτΘ ότι δεν αποτελεί ένα προσφιλές γνωστικό αντικείμενο για τους μαθητές, αφού μοιραία μετατρέπεται σε *μαθητικό καθήκον των διδασκομένων* (Βαλλιανάτος, 1999, σ. 109) και όχι αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη εκπαιδευόμενων. Αυτή η άνευρη διαδικασία της μαθησιακής διαδικασίας ουσιαστικά *καθλώνεται* από την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού συχνά αποδεικνύεται *αίολη* να δρομολογήσει νέες εμπειρίες και πρακτικές, αφού στο μάθημα κυριαρχεί η λογική και η δικαιοσύνη, ενώ το αίσθημα της αγάπης *κρύβεται* (Βαλλιανάτος, 1999, σ. 110).

Καταλήγοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η ΘΕ υπηρετεί τους θρησκευτικοπαιδαγωγικούς σκοπούς του αντικειμένου, ακολουθεί σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και στην ένταξη της γνώσης στα κοινωνικά δρώμενα.

3. 6 Τύποι μαθήματος της Θ.Ε.

Ο εκπαιδευτικός δέχεται καθημερινά την πρόκληση του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας του γνωστικού του αντικειμένου βασιζόμενος στους σκοπούς και τους στόχους του ισχύοντος ΑΠΣ.

Ο θεολόγος διαγράφει μια ανάλογη πορεία διαμορφώνοντας την ταυτότητα του μαθήματος τους ισορροπώντας ανάμεσα στις προαπαιτήσεις των Υπουργικών Αποφάσεων και στις προσωπικές του επιλογές, προτάσσοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκει να μεταδώσει στο μαθητή του: τη γνώση (*τί θα μάθει ο νέος*), τα συμπεράσματα (*γιατί θα μάθει κάτι ο νέος*), ή τον τρόπο της μάθησης (*πώς θα μάθει ο νέος*), επιλέγει δηλαδή ένα προνεωτερικό, ένα νεωτερικό ή ένα μετανεωτερικό τύπο μαθήματος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 186-187).

Οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον τύπο του μαθήματος που ταιριάζει στο προσωπικό τους επαγγελματικό προφίλ δεν συγκλίνουν αναγκαστικά σε ένα κοινό πλαίσιο θέσεων, γεγονός απόλυτα φυσικό σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο πλουραλισμός απόψεων και παραδοχών. Απαιτείται γόνιμος και εποικοδομητικός διάλογος⁹⁵ ανάμεσα στους διδάσκοντες που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της βελτίωσης και εξέλιξης του γνωστικού αντικειμένου.

Οι πιο γνωστοί τύποι μαθήματος της ΘΕ είναι:

3.6.1 Το κατηχητικό μάθημα ακολουθεί τον προνεωτερικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 185-186) και αποτελεί την παραδοσιακή εκδοχή διδασκαλίας του ΜτΘ, που ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένο τόσο στα ευρωπαϊκά όσο και στα ελληνικά σχολεία.

Ο Θεοδώρου αποδέχεται τον κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος και επιθυμεί να προσδώσει στη διδασκαλία του χαρακτήρα *χριστιανικής αγωγής και εκκλησιαστικής παιδείας*, αφού απευθύνεται σε βαπτισμένους⁹⁶ Χριστιανούς (Θεοδώρου, 1984, σ. 32). Παρουσιάζεται καθαρά πως η μόρφωση που λαμβάνει ο μαθητής ξεκινά με τη γνωριμία του προσώπου του Χριστού και οδηγείται στην ένωση του με Αυτόν. Ο καθηγητής ακολουθεί με τη σειρά του τα βήματα των προηγούμενων πανεπιστημιακών και επικεντρώνεται στη Χριστοκεντρική διδασκαλία του μαθήματος.

Ο ερβατιανός τρόπος προσέγγισης της διδακτικής διδασκαλίας εστιάζει στη μετάδοση γνώσης καθώς και τη διαμόρφωση των μαθητών σε ηθικούς και έντιμους πολίτες. Κυριαρχεί η παντοδύναμη και αυταρχική προσωπικότητα του δασκάλου που ρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησης, επιβάλλει την πειθαρχία και αξιώνει τον έλεγχο των γνώσεων αλλά και της προσοχής της τάξης του. Ο Περσελής σημειώνει ότι μέσω του κατηχητικού μαθήματος μεταδίδεται *το αφηρημένο, συστηματικό και ηθικό πνεύμα της ακαδημαϊκής θεολογίας* (Περσελής, 2009, σ. 60) και οι μαθητές στωικά προετοιμάζονται για την επόμενη εξέταση. Μάλιστα ο όρος *θρησκευτική αγωγή* χρησιμοποιείται διεθνώς και αποσκοπεί στη μετάδοση της θρησκευτικής γνώσης στην εκπαίδευση (Κογκούλης, 1990, σ. 26). Για τον Καλαιτζίδη, ο τύπος αυτού του μαθήματος θεωρείται παρωχημένος και επιβάλλεται ανασύνταξη της παιδαγωγικής

⁹⁵Ο Ματσούκας δανείζεται μια φράση από τις Δοκίμες του Γ. Σεφέρη «Είμαστε η χώρα των παράλληλων μονολόγων» που αντικατοπτρίζει τη θέση πολλών εκπαιδευτικών που υπερασπίζονται το δίκαιο των λόγων τους όχι πολυφωνικά αλλά μονοφωνικά (Ματσούκας, 2001, σ. 16).

⁹⁶ Το κατηχητικό μάθημα αναπτύσσεται σε μια θρησκευτικά και πολιτιστικά «ομογενοποιημένη κοινωνία» (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σ. 39).

και διδακτικής διαδικασίας, ακολουθώντας ευρωπαϊκές τεχνικές. Επισημαίνει ότι ένα μάθημα κατηχητικό είναι προαιρετικό και δεν απαιτείται επίδοση βαθμών στους μαθητές (Καλαϊτζίδης, 2000, σ. 69 και 76).

Για τον Ματσούκα το κατηχητικό μάθημα προωθεί τον *ηθικισμό* απομονώνει τη γνώση, και κυριαρχεί η επιφυλακτικότητα απέναντι στο διαφορετικό και συχνά στην πρόοδο της επιστήμης. Αυτή η στάση ουσιαστικά περιθωριοποιεί το μάθημα μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αποπροσανατολίζει τους μαθητές που το διδάσκονται (Ματσούκας, 1982, σσ. 36-37).

Αυτός ο παραδοσιακός τύπος μάθησης προβάλλει τον διδακτισμό, την ηθικοποίηση και την τυποποίηση στη μετάδοση της γνώσης όπως και τη σιωπηλή απουσία των παιδιών στο ταξίδι της γνώσης. Ο Κουκουνάρας- Λιάγκης αναφέρει ότι η κατηχητική προσέγγιση αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των μαθητών σε μια θρησκευτική κοινότητα μέσω της θρησκευτικής διδασκαλίας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 32).

Το ΜτΘ για πολλούς λογίστηκε ως «ακραία περίπτωση κατηχητισμού και θρησκευτικής ενδογμάτισης στο πλαίσιο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Γιαγκάζογλου, 2019, σ. 1-2), η πορεία του χαρακτηρίστηκε ανακόλουθη και οπισθοδρομική, αδύναμη να ακολουθήσει τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές προκλήσεις της εποχής καθώς και νωχελική για τις επίκαιρες αγωνίες και προσδοκίες των εμπλεκόμενων.

Το κατηχητικό μάθημα, επισημαίνει ο Αντώνης Παπαρίζος στον Πρόλογο του βιβλίου των Καραμούζη και Αθανασιάδη: *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα*, προσκρούει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διατύπωση ερωτημάτων και αμφιβολιών που θέτουν αυθόρμητα οι μαθητές και η διδακτική γνώση παραχωρεί τη θέση της στη διδακτική κατήχηση (Καραμούζης & Αθανασιάδης, σ. 14).

3.6.2 Το Ομολογιακό μάθημα (confessional), διαμορφώνεται συνήθως από το κράτος και με τη σύμπραξη των Εκκλησιών και των θρησκευτικών κοινοτήτων της χώρας αυτής. Σε κάποιες περιπτώσεις το έργο αυτό αποτελεί αρμοδιότητα της επίσημης θρησκείας του κράτους που αναλαμβάνει το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση του γνωστικού αντικείμενου (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 31). Θεωρείται είδος κατηχητικού μαθήματος και παρατηρείται και στις δυο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018α, σ. 4). Οι μαθητές που δικαιούνται απαλλαγή και απέχουν από τη ΘΕ παρακολουθούν εναλλακτικό μάθημα. Το ομολογιακό μάθημα συνήθως είναι υποχρεωτικό και βαθμολογείται, παράλληλα επιτρέπεται η χρήση απαλλαγών σε συγκεκριμένες περιπτώσεις⁹⁷ (Δελικωνσταντής, 2009α, σσ. 249-250).

⁹⁷ Οι ενστάσεις του Δελικωνσταντή για το ομολογιακό μάθημα είναι οι εξής:

α. ο διαχωρισμός των μαθητών σε ένα μάθημα Γενικής Παιδείας όπως το ΜτΘ ουσιαστικά αποδυναμώνει παιδαγωγικά το μάθημα αλλά και τη συνοχή του τμήματος,

β. κινδυνεύουν οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα

και γ. η διδακτική διαδικασία δεν πρέπει να μένει στάσιμη, αλλά οφείλει να ακολουθεί τις σύγχρονες Παιδαγωγικές και Διδακτικές προσεγγίσεις της επιστήμης (Δελικωνσταντής, 2009α, σ. 250). Η εμμονή στα καθιερωμένα και πατροπαράδοτα πλαίσια της διδασκαλίας ενός μαθήματος ουσιαστικά το καθιστά μουσειακό.

Ανοιχτό ομολογιακό (denominational) ορίζεται το μάθημα που παρουσιάζει τη διδασκαλία της επικρατούσας θρησκείας του κράτους καθώς άλλων θρησκευμάτων (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 31). Κάποιες ευρωπαϊκές χώρες που ακολουθούν τον ομολογιακό τύπο διδασκαλίας, επιλέγουν ένα παράλληλο μάθημα Ηθικής ή Φιλοσοφίας (Βέλγιο και Γερμανία) για τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν απαλλαγεί από το ΜτΘ (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018α, σ. 4).

Ο σχεδιασμός του περιεχομένου της διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ορίζεται από το εκάστοτε ΑΠΣ που εκπονείται από το Υπουργείο Παιδείας και υπογράφεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 185).

Το μάθημα της ΘΕ στην Ελλάδα αποτελεί αρμοδιότητα της πολιτείας και έχει ομολογιακό χαρακτήρα, με περιεχόμενο, Ορθόδοξο Χριστιανικό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013 σ. 146). Τα άρθρα 3⁹⁸ και 16 § 2⁹⁹ του ελληνικού Συντάγματος μνημονεύουν οι θιασώτες του ομολογιακού μαθήματος προβάλλοντας και τους μαθησιακούς στόχους του αντικειμένου καθώς και την ποσόστωση των Ορθοδόξων Χριστιανών στην ελληνική επικράτεια¹⁰⁰. Στον αντίποδα αυτών των απόψεων στέκουν άτομα και ομάδες που επισημαίνουν ότι το ομολογιακό μάθημα προσκρούει στο αναφαίρετο δικαίωμα της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης¹⁰¹ όπως και της ρητής απαγόρευσης του προσηλυτισμού βάσει του άρθρου 13 §1-2 (Γιαγκάζογλου Σ. , 2007).

Για πολλούς «τα θρησκευτικά ως ομολογιακό μάθημα έχουν κλείσει τον ιστορικό κύκλο τους» (Ζουμπουλάκης , 2017, σ. 145) και υπάρχει απαίτηση για αναζήτηση νέων δρόμων διδασκαλίας για το μάθημα, πράγμα που άλλωστε συμβαίνει τα τελευταία 20 χρόνια.

3.6.3 Το μη Ομολογιακό μάθημα (non confessional), αποτελεί μια παιδαγωγική πρόταση, η οποία εμφανίζεται μετά το 1975, δεν έχει κατηχητικό χαρακτήρα αποσκοπεί να δώσει μια νέα προοπτική στη ΘΕ χωρίς να αποδομήσει στοιχεία της τοπι-

⁹⁸ «Επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού. Η Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδας, που γνωρίζει κεφαλή της τον Κύριο ημών Ιησού Χριστό, υπάρχει αναπόσπαστα ενωμένη δογματικά με τη Μεγάλη Εκκλησία της Κωνσταντινούπολης και με κάθε άλλη ομόδοξη Εκκλησία του Χριστού τηρεί απαρασάλευτα, όπως εκείνες, τους ιερούς αποστολικούς και συνοδικούς κανόνες και τις ιερές παραδόσεις» Άρθρο 3 (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2019, σ. 5710).

⁹⁹ 2. «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2019, σ. 5713).

¹⁰⁰ Ο Τσιρώνης σημειώνει ότι στην Ελλάδα το 81% των πολιτών δηλώνουν ότι πιστεύουν στον Θεό ενώ στο ίδιο ερώτημα μόνο το 52% των Ευρωπαίων δίνει την ίδια απάντηση (Τσιρώνης , 2012, σ. 70). Η απλή δήλωση ότι κάποιος άνθρωπος πιστεύει στο Θεό αποτελεί μια γενίκευση και καλό είναι να αναζητηθούν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που επαληθεύουν την αρχική απάντηση. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η θρησκευτικότητα των Ελλήνων συνδέεται με τη συμμετοχή τους σε πολιτιστικά δρώμενα που συχνά συνδέουν τη λαϊκή παράδοση με τη χριστιανική πίστη (Τσιρώνης , 2012, σ. 73).

¹⁰¹ Άρθρο 13. 1. «Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός.

2. Κάθε γνωστή θρησκεία είναι ελεύθερη και τα σχετικά με τη λατρεία της τελούνται ανεμπόδιστα υπό την προστασία των νόμων. Η άσκηση της λατρείας δεν επιτρέπεται να προσβάλλει τη δημόσια τάξη ή τα χρηστά ήθη. Ο προσηλυτισμός απαγορεύεται» (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2019, σσ. 5711-5712).

κής ταυτότητας αλλά συνδέοντας τη μαθησιακή και γνωστική διαδικασία με τις προκλήσεις της μετανεωτερικότητας¹⁰² (Γριζοπούλου , χ.χ.). Αντικείμενο μελέτης για τους μαθητές αποτελεί η διδασκαλία όλων των θρησκευμάτων εστιάζοντας στον κοινωνικό και πολιτιστικό τους χαρακτήρα (Κουκουνάρας-Λιάγκης , 2019, σ. 31).

Ο συγκεκριμένος τύπος μαθήματος οργανώνεται από την πολιτεία και δεν προβλέπονται απαλλαγές μαθητών από τη διδασκαλία. Οι έφηβοι μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά, χωρίς να προαπαιτείται, η πίστη στην ίδια θρησκεία. Η διδασκαλία διαπνέεται από δημοκρατικό φρόνημα και οι μαθητές διαλέγονται και αποκτούν κριτική σκέψη και λόγο. Αντιλαμβάνονται τη θρησκευτικότητα διαφορετικότητα των υποκειμένων και κατευθύνονται στην συνεργασία των προσώπων (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σσ. 46-47).

Διακρίνεται σε πολυθρησκευτικό μάθημα, όπου διδάσκονται χωρίς διακρίσεις και χρονικές αποκλίσεις όλα τα θρησκευματα και σε μονοθρησκευτικό, όπου δίνεται προτεραιότητα στο τοπικό θρήσκευμα και στη συνέχεια συνοπτικά διδάσκονται τα υπόλοιπα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018α, σσ. 4-5). Αυτός ο τύπος ακολουθείται σε αρκετές χώρες και εμφανίζεται και στις δυο βαθμίδες Εκπαίδευσης με αρκετές διαφοροποιήσεις, όπως ως προς τις ώρες και την υποχρεωτικότητα της διδασκαλίας (Κουκουνάρας-Λιάγκης , 2019, σ. 31).

«Η μη ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση στην πραγματικότητα δεν βρίσκεται στον αντίποδα της ομολογιακής, αλλά συνιστά μια δυναμική εξέλιξη της ομολογιακής και των εκδοχών της» (Γριζοπούλου , χ.χ.).

Το φαινομενολογικό μάθημα ή η Διαθρησκειακή Αγωγή (ΔΑ) αποτελεί μια καινοτόμα προσέγγιση της ΘΕ στη μετανεωτερική εποχή, η οποία προσβλέπει -σε ευρωπαϊκό επίπεδο- στην άρση των διακρίσεων, στην υλοποίηση ενός νέου σύγχρονου σχολείου με διδακτικές πρακτικές που προσφέρουν μια ολιστική αποτύπωση των εννοιών που αναλύονται καθώς και ώσμωση σκέψεων και συναισθημάτων.

Εισηγητής αυτής της προσέγγισης είναι ο N. Smart, ο οποίος προτείνει μια αντικειμενική και ανοιχτή διδασκαλία όλων των θρησκείων. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τους έξι άξονες κάθε θρησκείας το δογματικό, τον τελετουργικό, τον ηθικό, τον μυθολογικό, τον εμπειρικό και τον κοινωνικό (Smart, 1968, σ. 97).

Αποστολή του θεολόγου αποτελεί η ολιστική γνωριμία των μαθητών του με τις θρησκείες του κόσμου χωρίς διακρίσεις και υποτιμητική διάθεση (Βασιλόπουλος, 1998, σ. 116). Σκοπός της φαινομενολογικής προσέγγισης, είναι η κατανόηση της μοναδικότητας κάθε θρησκείας από τους έφηβους (Smart, 1968, σ. 95).

Η ΔΑ απαγκιστρώνει τους εφήβους από τη διαφορετικότητά τους και τους εντάσσει σε μια νέα σχολική πραγματικότητα που τους αποδέχεται εκ προοιμίου ισότιμους, ενεργοποιεί τη δημοκρατική τους εικόνα και τους προτρέπει στη μελέτη του φαινομένου της θρησκείας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 191-192). «Η αποϊδεολογικοποίηση της θρησκείας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται με την αντικειμενική γνώση των θρησκείων, η οποία ενισχύει το σεβασμό και την ανοχή στη

¹⁰² Σε κάποιες χώρες αυτός ο τύπος μαθήματος ονομάζεται: διαλογικό, ερμηνευτικό, κριτικό, εθνογραφικό ΜτΘ (Γριζοπούλου , χ.χ.).

διαφορετικότητα πολιτισμικών και κοινωνικών πτυχών της θρησκείας» (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σ. 18).

Η ΔΑ αποτελεί αντίποδα του κατηχητικού μαθήματος, επειδή θεωρεί ότι η διάπλαση ηθικού προσανατολισμού στο άτομο αποτελεί προτεραιότητα της φυσικής οικογένειας του εφήβου καθώς και της θρησκευτικής κοινότητας που ανήκει. Ο παραδοσιακός κατηχητικός τύπος του ΜτΘ αρμόζει σε θρησκευτικά σχολεία και όχι σε δημόσια εκκοσμηκούμενα σχολεία που αποσυνδέονται από τον ηθικό ρόλο της ΘΕ και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της παρούσας εποχής (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σ. 32).

Ο θεολόγος καλείται να διδάξει το γνωστικό αντικείμενό του σε « παρατηρητές και συμμετέχοντες» στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να επηρεάζει το συναίσθημα, ή να κατευθύνει την σκέψη αυτών. Οι εμπλεκόμενοι δεν αποβάλλουν την θρησκευτική ταυτότητα, αλλά προσλαμβάνουν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες και κριτική σκέψη και θα διαμορφώσει στάσεις που θα χαρακτηρίζουν την ενήλικη ζωή τους (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σσ. 43- 45).

3.6.4 Το θρησκευολογικό μάθημα εκπροσωπεί μια άλλη προοπτική της ΘΕ που προβάλλει την ολιστική παρουσίαση των θρησκειών και την ερμηνεία των επιμέρους θεμάτων που σχετίζονται με αυτή. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μυήσει το μαθητή σε όλες τις πτυχές κάθε θρησκείας, επιχειρώντας μια διαδικασία φιλόδοξη, αντικειμενική, απαιτητική, αλλά αβέβαιη στην έκβασή της

Ο συγκεκριμένος τύπος μαθήματος δεν ενισχύει τη νοημοσύνη, την κριτική ικανότητα, την ελευθερία και την ευαισθησία των εφήβων δεν επιφέρει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα που προβλέπονται για το ΜτΘ (Δεληκωνσταντής, 2009α, σ. 251). Η γνωριμία των μαθητών με τις άλλες θρησκείες αποτελεί ένα κομβικό σημείο συνάντησης της γνώσης και της πλουραλιστικής οικουμένης, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί πρωταρχικός σκοπός του ΜτΘ (Γιαγκάζογλου, 2019, σ. 2). Το συγκεκριμένο είδος μαθήματος, επιδιώκει την αποκλειστική συνάντηση των εφήβων με τις θρησκείες του κόσμου συχνά δεν προσφέρει *την ολοκληρωμένη γνώση της τοπικής θρησκευτικής παράδοσης* (Τσιρέβελος, 2019, σ. 67). Η γνώση καταντά ένα κράμα από ελκυστικές αλλά ασύνδετες πληροφορίες που αφήνουν αμέτοχους και συχνά αδιάφορους τους μαθητές/μαθήτριες από την πορεία του μαθήματος.

Όταν το θρησκευολογικό μάθημα επικεντρώνεται στα πολιτιστικά γνωρίσματα των θρησκειών, οι έφηβοι εκτιμούν τη μοναδικότητα της θρησκευτικής ταυτότητας και η τάξη μεταμορφώνεται σε *εργαστήριο της ειρήνης* (Diez de Velasco, 2007, σ. 77).

Αρχικά αυτός ο τύπος μαθήματος φαίνεται σαν ένα γοητευτικό τραγούδι σειρήνων για τους μαθητές, γιατί τους απομακρύνει από τη μονοτονία ενός ομολογιακού μαθήματος, η ουδέτερη όμως και εξειδικευμένη μελέτη των θρησκειών τους απωθεί και ουσιαστικά αποδυναμώνει πάλι τους μαθησιακούς και γνωστικούς στόχους και τέλος δεν βοηθά στην ανααβάθμιση του ΜτΘ (Δεληκωνσταντής, 2009γ, σσ. 408-409).

3.6.5 Θεωρητικές παραδοχές διδακτικής μεθοδολογίας

Το πολιτιστικό και το βιβλικό μάθημα αποτελούν δυο διδακτικές προσεγγίσεις του ΜτΘ, οι οποίες δεν έχουν δοκιμασθεί στις σχολικές αίθουσες και δεν έχουν διενεργηθεί εμπειρικές έρευνες που σχετίζονται με αυτές. Συνεπώς δεν συνάγονται ευρήματα που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν την υλοποίηση των προτάσεων αυτών στις σχολικές αίθουσες. Το πολιτιστικό μάθημα πάντως θα μπορούσε να θεωρηθεί προέκταση του μη ομολογιακού μαθήματος, επειδή σε χώρες που έχει επιλεγεί το αυτό το μοντέλο (Σουηδία, Δανία) η διδασκαλία των θρησκευμάτων επικεντρώνεται στα κοινωνικά και πολιτιστικά του χαρακτηριστικά (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 31).

Ειδικότερα:

Το πολιτιστικό μάθημα επιδιώκει την προοπτική της δημιουργίας ενός θεολογικού μαθήματος, όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν τον ελληνορθόδοξο πολιτισμό με την ορθόδοξη χριστιανική Εκκλησία και πίστη, αποτελεί αρχική πρόταση του καθηγητού Ματσούκα, αλλά την ενστερνίστηκαν και την υποστήριξαν οι καθηγητές Καλαϊτζίδης και Γιαγκάζογλου (Καρακόλης, 2019, σ. 13).

Ο Ν. Ματσούκας προσεγγίζει το ΜτΘ με τη διερευνητική ματιά του πολιτισμού, αναλογιζόμενος την πνευματική ανάπτυξη των νέων με τα επιτεύγματα «της ελληνορθόδοξης παράδοσης¹⁰³» (Δεληκωνσταντής, 2009α, σ. 251) σε ένα σύγχρονο και ανοικτό σχολείο (Ματσούκας, 2001, σ. 16). Θεωρεί ότι το ΜτΘ¹⁰⁴ όπως και τα φιλολογικά γνωστικά αντικείμενα οφείλουν να διδάσκονται με κοινή φιλοσοφία, αφού στοχεύουν στη μεταλαμπάδευση του ελληνορθόδοξου πολιτισμού στη νεολαία (Ματσούκας, 2001, σ. 17).

Ο καθηγητής με ευαισθησία αφουγκράζεται κείμενα του Μακρυγιάννη, του Καζαντζάκη, του Καβάφη, σημεία που δυναμικά συνδέουν το Χριστιανισμό με την Ελλάδα. Θεωρεί ότι στο κοινό ταξίδι που πορεύονται αντάμα προστατεύονται από μια αύρα λεπτή, τον πολιτισμό. Αυτή λοιπόν την παρακαταθήκη οι νέοι έχουν ανάγκη να τη γνωρίζουν στο ΜτΘ γιατί, σύμφωνα με τον καθηγητή, η θρησκεία διαχρονικά νοηματοδοτεί τη ζωή των Ελλήνων.

Ο Παπαθανασίου επισημαίνει ότι ο θεολόγος απαιτείται να αναμορφώσει τον τρόπο διδασκαλίας του και να εντάξει νέες τεχνικές στη διδακτική του αποσκοπώντας το γνωστικό αντικείμενο να γίνει περισσότερο θελκτικό και ωφέλιμο. Μάλιστα προτείνει στο ΜτΘ να εγκαινιαστεί ένας διάλογος των μαθητών με κείμενα από τα οποία προκύπτουν θεολογικά μηνύματα, χωρίς όμως υποχρεωτικά να ανήκουν στη θεολογική γραμματεία¹⁰⁵ (Παπαθανασίου, 1999, σσ. 97-105; Πέτρου, 2001, σ. 33).

¹⁰³ Ο Φλωρόφσκυ αναφέρει ότι οι φιλόλογοι διδάσκουν τον πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων και οι θεολόγοι καλούνται να διδάξουν τον πολιτισμό μετά την Έλευση του Χριστού (Καλαϊτζίδης, 2000, σ. 72).

¹⁰⁴ Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Ζαχαρόπουλος αναφέροντας την ανάγκη ανανέωσης του μαθήματος και προτείνει το μάθημα «να ξεκινάει από την ανάγνωση επιλεγμένων κειμένων, όπως γίνεται με το μάθημα των νέων ελληνικών, οπότε θα παρέχεται η δυνατότητα προβληματισμού και συζήτησης» (Ζαχαρόπουλος, 2001, σ. 26).

¹⁰⁵ Στο βιβλίο της Γ Λυκείου Θέματα Χριστιανικής Ηθικής (1999) ο Θ. Παπαθανασίου ως συγγραφέας των πρώτων 12 κεφαλαίων του εγχειριδίου υλοποίησε τη διδακτική του πρόταση, ενσωματώνοντας εκκλησιαστικά και μη κείμενα. Πρόθεσή του όμως ήταν να εμπλουτίσει τα θέματα με περισσότερα λογοτεχνικά αποσπάσματα, αλλά αυτή η επιθυμία του δεν ευοδώθηκε (Παπαθανασίου, 1999, σσ. 105-106). Ο Μάριος Μπέγζος ανέλαβε τη συγγραφή των υπολοίπων κεφαλαίων του βιβλίου. Αξίζει να

Οι μαθητές κατανοούν ότι η θρησκεία και οι αναζητήσεις των ανθρώπων για το υπεραίσθητό αποτυπώνονται άρρηκτα στα λογοτεχνικά κείμενα, αφού προβάλλονται γλαφυρά οι ανθρώπινες σκέψεις, αγωνίες, αμφιβολίες, αλλά και οι καθημερινές στιγμές που τους φέρνουν αντιμέτωπους με την παρουσία ή την απουσία του Θεού στη ζωή τους.

Ο Σταύρος Γιαγκάζογλου αναφέρει ότι «στο νέο περιβάλλον του πλουραλισμού, η χριστιανική θεολογία καλείται να διαλεχθεί δημιουργικά με την πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου» (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 352). Η Θεολογία καλείται να διατηρήσει τα κεκτημένα του παρελθόντος αλλά και να εγκλιματιστεί στις συνθήκες της σημερινής πραγματικότητας έτσι ώστε να συνεχίσει το ρόλο της στην κοινωνία των ανθρώπων και προσβλέπουμε στη Βασιλεία των Ουρανών. Οι άνθρωποι επιζητούν την παρουσία της Θεολογίας στη ζωή τους γιατί συνδέει την παρουσία του Θεού σε όλες τις εκφάνσεις της ιστορίας.

Ο Παντελής Καλαϊτζίδης επισημαίνει, στο ίδιο πλαίσιο, ότι η θεολογία δρα μέσα στο χρόνο και τον πολιτισμό διαλέγεται με τα δυο αυτά μεγέθη και αποδέχεται τη σάρκα και τα σχήματα της κάθε εποχής (Καλαϊτζίδης, 2004, σ. 324). Προτείνει ένα σύγχρονο ΜτΘ θεωρώντας δόκιμη και δημιουργική τη γνωριμία των μαθητών με την ελληνική πολιτιστική ταυτότητα, συνδέοντας την ορθόδοξη πίστη και λατρεία με όλα τα είδη του ελληνικού πολιτισμού¹⁰⁶. Θεωρεί ότι τα «Στοιχεία ορθοδόξου πολιτισμού», τίτλος που δόθηκε στη νέα πρόταση μαθήματος, συγκινεί όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της θρησκευτικής τους τοποθέτησης και ταιριάζει απόλυτα στις ηλικιακές ομάδες των εφήβων του Γυμνασίου και του Λυκείου (Καλαϊτζίδης, 2000, σσ. 70-82). Το μοντέλο της παρούσας διδασκαλίας, σύμφωνα με τους θιασώτες της άποψης αυτής, ευνοεί την κατάκτηση ολιστικής γνώσης για τους μαθητές, επειδή συσχετίζει όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στοιχεία του πολιτισμού αποτελούν θέμα μελέτης σε πολλά μαθήματα της ΜΕ και η παράλληλη προσέγγιση αυτών στο ΜτΘ επιβεβαιώνει την αξία και τη θέση τους στην εκπαίδευση (Durham, 1972, p. 97).

Θέλοντας μάλιστα να προλάβει ενστάσεις που θα προκύψουν από αυτή την πρόταση ο Ματσούκας σημειώνει, ότι «η Εκκλησία δεν εκσυγχρονίζεται αλλά εκσυγχρονίζει τον κόσμο παράγοντας πολιτισμό»¹⁰⁷ (Ματσούκας, 2005, σ. 238). Οι εισηγητές αυτού ΜτΘ θεωρούν απαραίτητη την *ανανέωση* της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου (Ματσούκας, 2001, σ. 19) στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Το βιβλικό μάθημα αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση του Σταύρου Ζουμπουλάκη, ο οποίος αποδέχεται ότι η συστηματική μελέτη της Βίβλου θα προσδώσει ένα διαφορετικό και περισσότερο αποδεκτό προσανατολισμό σχετικά με το ΜτΘ. Θεωρεί

αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο βιβλίο του ΜτΘ είχε μια διαφορετική προσέγγιση και αποδοχή από τα υπόλοιπα των λυκειακών τάξεων

¹⁰⁶ Κατά τον Καπετανάκη η μελέτη λογοτεχνικών αποσπασμάτων στη ΘΕ συμβάλλει στην πρόσληψη νέας γνώσης, στη διαμόρφωση της θρησκευτικής συνείδησης, στην απόκτηση δεξιοτήτων που μακροπρόθεσμα θα καθορίσουν τις προσωπικές στάσεις της ζωής του ατόμου καθώς και την ανάπτυξη του δημοκρατικού αισθήματος των μαθητών (Καπετανάκης Γ., 2018 β, σ. 183)

¹⁰⁷ Στο ποίημα, «Περί του εαυτού βίου», ο Γρηγόριος ο Θεολόγος με ένα εσωτερικό μονόλογο αναπολεί τους σταθμούς της ζωής του, ξεκινώντας από τα παιδικά του χρόνια μέχρι τη στιγμή της παραίτησής του από τον πατριαρχικό θρόνο της Βασιλεύουσας, εκφράζει τα συναισθήματά του όπως και τις αδικίες που υπέστη και ζητά από το Θεό ειρήνη. Ο Άγιος Γρηγόριος επιβεβαιώνει ότι η θεολογία συμβαδίζει με τη θεολογία γιατί αποτελούν τεχνικές έκφρασης της ανθρώπινης υπόστασης (Καλαϊτζίδης, 2004, σ. 345).

ότι η Βίβλος αποτελεί τον κοινό χώρο συνάντησης ιστορίας, παραδόσεων, τόπων θρησκειών και πολιτισμών. Συνδέει όλα τα δόγματα του Χριστιανισμού, τον Ιουδαϊσμό και τα πρώτα βήματα του Ισλάμ σε επάλληλους κύκλους με κέντρο τη μονοθεϊστική πίστη και λατρεία και ακτίνια την ιστορία των λαών τους. Η μελέτη της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης ουσιαστικά συνδέει όχι μόνο τη χριστιανική γραμματεία αλλά και όσες επηρεάζονται από κοινούς συμβολισμούς και τα μηνύματα που προβάλλονται μέσα από τις ζωές των ανθρώπων. (Καρακόλης, 2019, σ. 13).

Ο καθηγητής Καρακόλης αποδέχεται τη διδακτική προσέγγιση του βιβλικού μαθήματος, τονίζοντας ότι αυτός ο τύπος μαθήματος ταιριάζει σε όλους τους μαθητές. Οι ορθόδοξοι θα έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν τη Βίβλο στο Μτθ και να συνδέσουν την εκκλησιαστική ιστορία με πρόσωπα, γεγονότα και συμβολισμούς της Αγίας Γραφής, επειδή «αποτελεί ενδογενές στοιχείο της ορθόδοξης εκκλησιαστικής ταυτότητας» (Καρακόλης, 2019, σ. 14). Οι μαθητές που ανήκουν σε άλλες θρησκευτικές κοινότητες με τη μελέτη της Βίβλου θα αναγνωρίσουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της ιστορίας του ανθρώπου, ενώ αυτοί που δεν θεωρούν απαραίτητη την παρουσία του Θεού στη ζωή τους, η γνωριμία τους με τα κείμενα αυτά θα τους οδηγήσουν και στη γνώση της πολιτιστικής ιστορίας των ανθρώπων (Καρακόλης, 2019, σσ. 15-16).

Ο Ματσούκας τονίζει ότι «η Αγία Γραφή έχει ρεαλισμό», αφού αναφέρεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, όπως άλλωστε σκιαγραφείται και στην καθημερινότητά τους (Ματσούκας, 2001, σ. 19). Οι πρωταγωνιστές της ζωής βιώνουν διαχρονικά ενέργειες, αντιδράσεις, σκέψεις, παρατυπίες, που διαρκώς τον απογειώνουν στο όνειρο και την πίστη και συνάμα τον προσγειώνουν στη συντριβή και την απόρριψη.

Σύμφωνα με τον Καλαϊτζίδη το πολιτιστικό και το βιβλικό μάθημα έχουν κοινές προσλαμβάνουσες με μικρές διαφορές ευαισθησίας, αποδέχονται τον μη ομολογιακό τύπο του Μτθ και την προσφορά του πολιτισμού στην ιστορία του ανθρώπου (Καλαϊτζίδης, 2001, σ. 50). Ο Ζουμπουλάκης επισημαίνει ότι τα βιβλία της Αγίας Γραφής συνδέονται άρρηκτα με τη συνολική γραμματολογία της Ορθόδοξης Παράδοσης.

Ο Κουκουνάρας-Λιάγκης επισημαίνει ότι ένα βιβλικό μάθημα πλαισιωμένο από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο, επειδή βιβλικά πρόσωπα και γεγονότα της Αγίας Γραφής είναι ήδη γνωστά στους μαθητές και μέσα από τα βήματα της βιοματικής προσέγγισης, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν λεκτικά νοήματα που μετατρέπουν τη ζωή σε γνώση (Κουκουνάρας -Λιάγκης, 2011, σσ. 194-201). Η πορεία αυτή είναι γόνιμη, αφού ο μαθητής δεν καλείται να αποταμιεύσει πληροφορίες, αλλά να οικοδομήσει στην προϋπάρχουσα εμπειρία που διαθέτει και με τις κατάλληλες δραστηριότητες που έχει επιλέξει ο διδάσκων μπορεί η τάξη να οδηγηθεί στην μετα-γνώση.

Η παγκόσμια λογοτεχνία αέναα εμπνέεται από γεγονότα και χαρακτήρες ανθρώπων της Βίβλου. Η ιστορία των ανθρώπων και η σχέση τους με το Θεό γοήτευσε ιδιαίτερα τους συγγραφείς και ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις διαμόρφωσαν ήρωες, σκηνικά και σενάρια που παραπέμπουν στο βιβλίο των λαών

και εφαρμόζουν απόλυτα στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του ατόμων (Κεφαλέα , 2018, σσ. 156- 160).

3.7 Τα Θρησκευτικά: μάθημα κοινωνικής ευθύνης

Ο Θουκυδίδης επισημαίνει στον Επιτάφιο (Κεφ. 37) ότι οι Αθηναίοι « έλευθέρως δὲ τὰ τε πρὸς τὸ κοινὸν πολιτεύομεν» (Θουκυδίδης, 1994, σσ. 38-39) καλλιεργούσαν την αίσθηση της ευθύνης των πολιτών με γνώμονα την ελευθερία και την αγάπη προς την κοινωνία. Η ελευθερία καθόριζε τις επιλογές και τις προτεραιότητές τους καθώς και τη συνειδητή συμμετοχή τους στα κοινά του κλεινού άστεως.

Την ίδια πορεία καλείται να διαγράψει και η σχολική κοινότητα, αφού της ζητείται να διαμορφώσει υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες που αντιλαμβάνονται τα προβλήματα της κοινωνίας και έχουν διάθεση να συμμετέχουν δυναμικά σε αυτά.

Μέσω της βιωματικής προσέγγισης και του θρησκευτικού γραμματισμού η ΘΕ διαλέγεται με τους εφήβους, έννοιες και ζητήματα που αφορούν τη θρησκεία και την κοινωνία. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους μαθητές να καταθέτουν την εμπειρία τους, να συναισθάνονται τη θέση τους στην ομάδα και να εξελίσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Το άτομο ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του, αποκτά κοινωνική συνείδηση και συλλογικό πνεύμα συνεργασίας και συνεργατικότητας. Η σχολική αίθουσα διέπεται από αμοιβαίο κλίμα σεβασμού, ισότητας καθώς και προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου. Αυτή η διδακτική πορεία προσφέρει στον μαθητή μια ολόπλευρη ανάπτυξη επειδή τον καθιστά επαρκή τόσο σε γνώσεις όσο και σε δεξιότητες (Κασσωτάκης , 1988, σ. 134).

Η «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού» (critical literacy pedagogy) αναφέρεται στην *εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία* (Καπετανάκης, 2018β, σ. 182), αναγνωρίζει τις απαιτήσεις μιας ραγδαίας μεταβαλλόμενης κοινωνίας με προκλήσεις αλληλενέργειας συναισθημάτων, σκέψεων και πρακτικών. Η κριτική σκέψη βοηθά τον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται όχι μόνο με τις αισθήσεις του, αλλά να διερευνά, να αναλύει, να αναζητά πτυχές προβλημάτων και καταστάσεων και στη συνέχεια να συνθέτει, να αξιολογεί αποτελέσματα και συμπεράσματα. Αναστοχάζεται την κατακτημένη γνώση, συσχετίζει πρόσωπα, περιστατικά, αναλύει συνθήκες, χρησιμοποιεί τη λογική, αναγνωρίζει την αλήθεια¹⁰⁸ (Κυριακίδης , 2006, σ. 100), απορρίπτει στερεότυπα, αποδέχεται το διαφορετικό, επιδιώκει τη συνεργασία καθώς ωθεί τους μαθητές στην ανάληψη πρωτοβουλιών ως ενεργοί πολίτες.

Οι μαθητές μέσω της ΘΕ αντιλαμβάνονται τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της κοινωνίας, αναγνωρίζουν τον πλουραλισμό του θρησκευτικού γίνεσθαι και της πολιτιστικής ταυτότητας των προσώπων καθώς και των συνταγματικών δικαιωμάτων των πολιτών. Κατανοούν ότι η κοινωνική ανεκτικότητα εδράζεται στη γνώση, στο σεβασμό και στην ελευθερία των προσώπων (Καραμούζης & Αθανασιάδης , 2011, σ. 31).

¹⁰⁸ «Η κριτική σκέψη λαβαίνει υπόψη της όχι το μερικό, αλλά το όλον. Μόνον η προκατάληψη υπερτονίζει πτυχή ή πτυχές ενός θέματος παραθεωρώντας άλλες» (Κυριακίδης Π. , 2006, σ. 105).

Η ανεκτικότητα επαληθεύεται από την αποδοχή των άλλων στη ζωή μας, η *κατ' εικόνα δημιουργία του ανθρώπου*, προϋποθέτει την επικοινωνία του με τον συνάνθρωπο. Αν αυτή η επίγεια συνθήκη δεν ευοδωθεί τότε επαληθεύεται το χωρίο «ὁ μὴ ἀγαπῶν τὸν ἀδελφὸν μένει ἐν τῷ θανάτῳ.» (Ιωα. Α' 3, 14)

Η συμβολή της ΘΕ είναι καθοριστική στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους μαθητές. Η περίοδος της εφηβείας, η ένταξη σε ομάδες συνομηλίκων, η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας επιτρέπουν στο μαθητή να αποτυπώσει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι και να καθορίσει τη στάση που υιοθετεί απέναντι σε όλα τα ζητήματα που καλείται να αναμετρηθεί. Αναγνωρίζει την τέχνη του διαλόγου ως μέσο επίλυσης διαφορών, διαπραγμάτευσης και επίτευξης κοινών στόχων. Οι νέοι αντιλαμβάνονται ότι η γνωριμία με το θρησκευτικό φαινόμενο εξασφαλίζει και την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των θρησκευτικών πεποιθήσεων του άλλου και τέλος συνδιαμορφώνει και τον αμοιβαίο σεβασμό της πίστης.

Αυτές οι τεχνικές αξιολογούνται στη ΘΕ που προετοιμάζει τους εφήβους να χρησιμοποιούν τη λογική, το συναίσθημα και την εμπειρία και να πραγματώνουν επιθυμίες και υποχρεώσεις. Αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που ολοένα οξύνουν την κριτική τους διάθεση, αναπτύσσουν την αυτονομία τους και εξοικειώνονται με την τεχνική του διαλόγου να αποφεύγουν με ευελιξία πιθανά μελλοντικά προβλήματα. Η ανθρωπιστική παιδεία αποτελεί πολύτιμη παρακαταθήκη του παρελθόντος που προβάλλεται στο παρόν και δυναμικά συμπλέκει την εκπαίδευση με διαχρονικές και οικουμενικές αξίες του πολιτισμού και της ανθρώπινης ζωής (Γιαγκάζογλου, χ.χ., σ. 5).

Το Υπουργείο Παιδείας επισημαίνει «Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί μάθημα παιδείας και πολιτισμού. Σε αυτό καλούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, ώστε να αποκτήσουν συναίσθηση της ευθύνης για τη συνέχειά της σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο...Εκτός τούτων, αποτελεί μάθημα ευρωπαϊκής παιδείας και εκπαιδεύει Ευρωπαίους πολίτες προάγοντας τις διαχρονικές χριστιανικές αξίες, οι οποίες αποτέλεσαν τα θεμέλια του σύγχρονου ευρωπαϊκού πολιτισμού» (ΦΕΚ 5266, 2021).

Η ΘΕ μπορεί να επαναπροσδιορίσει τις σχέσεις των ανθρώπων και να καλύψει το κενό που τους απομονώνει, με κοινό σημείο αναφοράς την αποδοχή και την ανεκτικότητα των πολιτών απέναντι στα θέματα της θρησκευτικότητας (Παρασκευόπουλος, 2019, σ. 145).

3.8 Το δημοκρατικό πρότυπο του πολίτη στο πρόσωπο του Θεολόγου

Παλαιότερα στην κοινωνία κυριαρχούσε η αρχή της ομοιομορφίας, κάθε μορφή απόκλισης πρακτικά ενσωματωνόταν σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο τονίζοντας τα κοινά σημεία επαφής των συμμετεχόντων παρά αυτά της απόκλισης. Σήμερα αυτή η συνθήκη αντικαθίσταται από την αποδοχή της διαφορετικότητας και το αναφαίρετο δικαίωμα συμμετοχής όλων των παιδιών του κόσμου, στην εκπαίδευση (Τσιρώνης, 2008, σ. 124).

Ο Freire αποτυπώνει τις σκέψεις του σχετικά με τις προτεραιότητες του σχολείου και θέτει το ερώτημα σχετικά με τη σημασία της ανάγνωσης¹⁰⁹, λαμβάνοντας υπόψη τους τρόπους με τους οποίους μελετάται η εμπειρία αυτή, μέσω της αλληλεπίδρασης του εαυτού και του κόσμου, του ατόμου και της ομάδας. «Το να μαθαίνεις να διαβάζεις θα πρέπει να θεωρηθεί σαν μια οπτική της πράξης του γνωρίζειν και σαν δημιουργική πράξη. Έτσι, η ανάγνωση του κόσμου προηγείται της ανάγνωσης των λέξεων και η συγγραφή ενός νέου κειμένου πρέπει να θεωρηθεί ως ένα μέσο μετασχηματισμού του κόσμου» (Freire, 1983, σ. 5). Ακολουθώντας αυτή την τακτική, η ζωή δεν περιορίζεται στο *εγώ*, αποσυνδέεται από την στενή επιτήρηση του δικού μου κόσμου, αλλά διαχέεται στο *εμείς* και γινόμαστε κοινωνοί ενός κόσμου που μας χωρά όλους.

Ο θεολόγος δίνει στους μαθητές του κίνητρα και τις επιλογές να μαθαίνουν να συμβιώνουν, να συντονίζονται, να αλληλεπιδρούν και να συναποφασίζουν μέσα σε κλίμα σεβασμού της προσωπικής ταυτότητας και θέσης (Ντούσκας, 2007, σ. 37). Διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, αισθήματος ισότητας, ελευθερίας σκέψης και λόγου και δημοκρατικής αντίληψης. Αποδέχεται τη σύμπραξη των μαθητών σε ένα κοινό πλαίσιο γνώσεων, σκέψεων των θρησκευτικών βιωμάτων που έχουν προσλάβει από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των μαθητών και την ένταξη όλων χωρίς διακρίσεις σε μια ομάδα.

Αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές του, απορρίπτει διακρίσεις που τονίζουν την ιδιοπροσωπία των παιδιών (φυλή, χρώμα, φύλο, θρησκεία, γλώσσα, εθνικότητα, οικονομική κατάσταση, γνωστικό επίπεδο) και δημιουργεί την συνθήκη εκείνη που ο άλλος δεν αισθάνεται διαφορετικός αλλά ίσος και μοναδικός. Σέβεται την προσωπικότητα και την αξιοπρέπεια του προσώπου¹¹⁰ και διαμορφώνει θετικό κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά. Αυτή η ενωτική τακτική απομακρύνει τον αποκλεισμό μαθητών με διαφορετική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου και δεν εστιάζει στη διαφύλαξη της ομοιογένειας των ατόμων που ανήκουν στην κυρίαρχη θρησκεία (Kalatzis & Core, 2013, σ. 199).

Οι μαθητές υιοθετούν τη διαλογική στάση, ως μέσο προσέγγισης, με το σύνολο των παιδιών που εντάσσονται στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον, αποβάλλοντας τα σημεία που τους διακρίνουν και με δομημένη σκέψη και φωνή αλληλοεπιδρούν, αναγνωρίζουν αποδέχονται την ετερότητα και αναγνωρίζουν τα δικαιώματα της προσωπικότητας κάθε ατόμου (Καπετανάκης, 2018α, σ. 115). Η διαλεκτική σχέση διδάσκοντα και διδασκομένου ενισχύει την συνοχή της ομάδας και ενδυναμώνει την ενεργητικότητα και αυτενέργεια του έφηβου, αφού με τον λόγο αναγνωρίζει και σταδιακά εμπιστεύεται τον Πομπό αλλά και τους Δέκτες του.

Οι έφηβοι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να αναλάβουν στο άμεσο μέλλον το ρόλο του ενεργού πολίτη σε μία ανοιχτή ευρωπαϊκή κοινωνία, πολυπολιτισμική και

¹⁰⁹ Ο Freire αναφέρθηκε για τη σημασία της πράξης της ανάγνωσης στην έναρξη του Brazilian Congress of Reading, Campinas στο Catholic University του Sao Paulo της Βραζιλίας, τον Νοέμβριο του 1981, το κείμενο μεταφράστηκε αργότερα στα Αγγλικά από τη Loretta Slover.

¹¹⁰ «Οι θεολόγοι εκπαιδεύονταν να υποδέχονται στην τάξη όποιον/όποιαν επιθυμούσε να παρακολουθήσει ανεξάρτητα από την πίστη και το θρήσκευμά του» (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020α, σ. 55)

δημοκρατική, έχοντας ως παρακαταθήκη, τη συνειδητή επιλογή σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων των προσώπων (Λευκό Βιβλίο 1995, σ. 12).

Σε πρόσφατη Υπουργική Απόφαση αναφέρεται ότι: «το μάθημα των Θρησκευτικών επικεντρώνεται στην εκπαίδευση του νέου ανθρώπου¹¹¹. Για τον λόγο αυτό είναι διακριτό μάθημα στη σχολική εκπαίδευση, που εισάγει ως αντικείμενο στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης τη σχέση του ανθρώπου με το θείο, όπως αυτή νοηματοδοτείται στην ορθόδοξη παράδοση και τον πολιτισμό. Το μορφωτικό αυτό περιεχόμενο αξιολογείται ως έγκυρη πρόταση προσανατολισμού του βίου και ως ζωτικό σημείο αναφοράς για την ανακάλυψη απαντήσεων σε βασικά ερωτήματα που απασχολούν τον άνθρωπο στην πορεία ανάπτυξης της ταυτότητάς του. Μαθαίνουν ελεύθερα οι μαθητές και οι μαθήτριες, σε σχολικό πλαίσιο, τι σημαίνει να είναι κανείς ορθόδοξος χριστιανός, πώς η επιλογή αυτή διαμορφώνει τη ζωή του, το πολιτισμικό του πλαίσιο, τις θέσεις του στην ευρύτερη κοινωνία αλλά και τη δράση του ως αυριανού πολίτη και ως ισότιμου συνομιλητή στον δημόσιο χώρο του ελληνικού κράτους, της Ευρώπης και του κόσμου όλου. Ενθαρρύνονται, έτσι ουσιαστικά, να συσχετίζουν αυτή την πρόταση προσανατολισμού της ζωής με τις σύγχρονες προκλήσεις του κοινωνικού γίνεσθαι και υποστηρίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων να δρουν δημοκρατικά, ελεύθερα και με αγάπη για τον συνάνθρωπο» (ΦΕΚ 5266, 2021).

Ο θεολόγος συμπράττει με τους μαθητές του, αφού δεν επιδιώκει την άνευρη συμμόρφωσή τους σε στείρους κανόνες, αλλά ενισχύει την επικοινωνία, την πρωτοβουλία, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης και την ισότιμη ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Αναγνωρίζει τις διαφορές που απομακρύνουν τα παιδιά και ομαδοσυnergατικά τους προτρέπει σε κοινούς στόχους. Αυτή η διαδικασία τονίζει το πρότυπο του δημοκρατικού πολίτη, επειδή παρέχει ίσες ευκαιρίες αλλά και δικαιώματα στους έφηβους μαθητές και μελλοντικούς συνειδητούς πολίτες (Κόπτης, 2017, σ. 66).

Η ανατροφοδότηση του θεολόγου με νέες παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες ανανεώνει το πλαίσιο διδασκαλίας του και επικαιριοποιεί τους γενικούς αλλά και τους ειδικούς στόχους του έργου του. Ταυτόχρονα με τη διαλογική στάση προσέγγισης και διερεύνησης θεμάτων, οι έφηβοι αποκτούν νέες παραστάσεις, που κλιμακωτά τους οδηγούν σε αναλογισμό του προσωπικού με το συλλογικό θρησκευτικό γίνεσθαι καθώς και τις σύγχρονες προκλήσεις (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020α, σ. 52).

3.9 Σύνοψη

Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής παρουσιάζεται το ΜτΘ καθώς η σχέση του θεολόγου με την κοινωνία. Αρχικά μελετήθηκε το ΜτΘ, ως γνωστικό αντικείμενο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη νεότερη Ελλάδα καθώς και η θέση του στα ευρωπαϊκά σχολεία. Αναφέρθηκαν οι σκοποί αλλά και η αναγκαιότητα του

¹¹¹ Το πείραμα του Summerhill μας παραπέμπει σε ένα επαναστατικό μοντέλο ελεύθερου σχολείου, αλλά η ΘΕ δεν περιλαμβάνεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα επισημαίνει την αναγκαιότητα αυτής στη διαδικασία εξέλιξης του μαθητή σε αυριανό πολίτη του κόσμου.

συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, ως υποχρεωτικό μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

Κατόπιν παρουσιάστηκαν οι μορφές που έλαβε το ΜτΘ μέσα στα χρόνια καθώς και τις προτεραιότητες αυτής της επιλογής:

- Το κατηχητικό μάθημα, παραπέμπει στην προνεωτορική εκπαίδευση αποτελεί την παραδοσιακή εκδοχή διδασκαλίας του ΜτΘ, η διδασκαλία εστιάζει στην χριστιανική αγωγή και την εκκλησιαστική παιδεία.
- Το Ομολογιακό μάθημα, διαμορφώνεται συνήθως από το κράτος και με τη σύμπραξη Εκκλησιών-θρησκευτικών κοινοτήτων της χώρας αυτής.
- Το μη Ομολογιακό μάθημα αποτελεί μια νέα παιδαγωγική πρόταση, εμφανίζεται μετά το 1975, δεν έχει κατηχητικό χαρακτήρα αποσκοπεί να δώσει μια νέα προοπτική στη ΘΕ χωρίς να αποδομήσει στοιχεία της τοπικής ταυτότητας αλλά συνδέοντας τη διδασκαλία όλων των θρησκευμάτων εστιάζοντας στον κοινωνικό και πολιτιστικό τους χαρακτήρα
- Το θρησκευτολογικό μάθημα εκπροσωπεί μια άλλη προοπτική της ΘΕ, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να μνησεί το μαθητή σε όλες τις πτυχές κάθε θρησκείας.

Επιπλέον αναφέρθηκαν δυο θεωρητικές διδακτικές προσεγγίσεις του ΜτΘ, οι οποίες δεν έχουν μελετηθεί ερευνητικά. Αυτές είναι: α. το πολιτιστικό μάθημα που επιδιώκει τη δημιουργία ενός θεολογικού μαθήματος, όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν τον ελληνορθόδοξο πολιτισμό με την ορθόδοξη χριστιανική Εκκλησία. Και β. το βιβλικό μάθημα που θεωρεί ότι η μελέτη της Βίβλου αποτελεί τον κοινό χώρο συνάντησης ιστορίας, παραδόσεων, τόπων θρησκειών και πολιτισμών. Η γνωριμία των μαθητών με βιβλικά αποσπάσματα, επιτυγχάνει και την συνάντησή τους με τις θρησκείες.

Τέλος αναλύθηκαν οι θέσεις που συσχετίζουν τη ΘΕ ως ένα μάθημα κοινωνικής ευθύνης και τον θεολόγο ως ένα εκπαιδευτικό που προάγει το δημοκρατικό πρότυπο του πολίτη.

4^ο Κεφάλαιο: ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή των ερευνών που έχουν λάβει χώρα τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη σχετικά με τη διδασκαλία του ΜτΘ καθώς και τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα αλλά και για τους διδάσκοντες. Παρουσιάζεται μάλιστα εκτενώς η έρευνα των Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου, που απετέλεσε έναυσμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Παράλληλα καταγράφονται ανάλογες έρευνες, οι οποίες έχουν διενεργηθεί σε ευρωπαϊκές χώρες με σκοπό την καταγραφή θέσεων σχετικά με το επαγγελματικό προφίλ των θεολόγων και τη σχέση τους με το γνωστικό τους αντικείμενο.

4.2. Έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές ερευνητικές προσπάθειες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις του θεολόγου και τον ρόλο του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 67). Αντίθετα όμως έχουν υλοποιηθεί κάποιες που εξειδικεύονται με τον ρόλο του δασκάλου και τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα έχουν διενεργηθεί επίσης και έρευνες που μελετούν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονται στο σχολείο.

Ο Αλ. Σταυρόπουλος και ο Στ. Κουμαρόπουλος επισημαίνουν ότι «οι Έλληνες Θεολόγοι δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους έρευνες και πολλές φορές γι' αυτό εκδηλώνουν αναστολές ή διατηρούν επιφυλάξεις και δυσπιστούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους, κάτι που σίγουρα επηρεάζει την προθυμία και επομένως και το ποσοστό συμμετοχής τους» (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 8) σε αυτές. Παρουσιάζεται μια εσωστρέφεια από την πλευρά της συγκεκριμένης καθηγητικής ειδικότητας που συχνά αποτυπώνει διάθεση απομόνωσης αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος ανταλλαγής απόψεων μεταξύ συναδέλφων.

Ο Δ. Μωραΐτης, ένας καινοτόμος ερευνητής (Περσελής, 1994, σσ. 36-37) πραγματοποίησε τρεις εμπειρικές έρευνες αποτυπώνοντας τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών, τη σημασία της θρησκευτικότητας και της θρησκείας στη ζωή τους. Στην πρώτη που διενεργήθηκε από το 1932 έως το 1933, χρησιμοποίησε μικρό στατιστικό δείγμα. Μαθητές από ένα Δημοτικό και ένα Γυμνά-

σιο ¹¹², αποτύπωσαν την άποψή τους σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν. Οι μαθητές επεσήμαναν σημεία της διδακτικής διαδικασίας που παρατήρησαν και κατέταξαν το ΜτΘ στην μεσαία θέση των επιλογών τους (Μωραΐτης, 1935α, σσ. 261-271). Η πρωτόλεια αυτή εμπειρική έρευνα του Μωραΐτη μπορεί να θεωρηθεί και *μελέτη περίπτωσης ενός αστικού σχολείου της δεκαετίας του 1930* (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 68).

Το δεύτερο εμπειρικό εγχείρημα του Μωραΐτη πραγματοποιήθηκε το 1936 και σχετιζόταν με τη θρησκευτικότητα των μαθητών και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της. Ο καθηγητής διεύρυνε το στατικό δείγμα της έρευνας του και συνέλεξε απόψεις μαθητών από περισσότερα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποσκοπώντας στην συμπερίληψη θέσεων από μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Μωραΐτης, 1935α, σσ. 270-284). Τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την εντονη θρησκευτικότητα των μαθητών καθώς και την επιβεβλημένη παρουσία του ΜτΘ στις σχολικές αίθουσες (Μωραΐτης, 1936, σ. 92).

Το 1964 ο Μωραΐτης δημοσίευσε τα πορίσματα μιας έρευνας που είχε διενεργήσει από στις αρχές του 1940 στο Πειραματικό Σχολείο Αθηνών, σε μαθητές και μαθήτριες των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού, με σκοπό την αποτύπωση των θρησκευτικών παραστάσεων παιδιών από 6 έως 8 ετών. Οι 34 μαθητές της Α΄ Δημοτικού (25 αγόρια και 9 κορίτσια) απαντήσαν προφορικά σε απλές ερωτήσεις ¹¹³ που έθετε κατ' ιδίαν ο ερευνητής-εκπαιδευτικός του σχολείου τότε-και στη συνέχεια προσωπικά τις κατέγραφε. Τις απόψεις αυτές τις συνέκρινε με αντίστοιχες θέσεις 11 μαθητών της Β΄ Δημοτικού (7 αγόρια και 4 κορίτσια) θέλοντας να επισημάνει τη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος σε αυτές (Μωραΐτης, 1964, σσ. 17-18). Τα ευρήματα της συγκριτικής μελέτης αποτυπώνουν τη δυσκολία συναγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων, επειδή μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού αποτυπώνουν με παιδικό τρόπο και λόγο το θρησκευτικό φαινόμενο (Μωραΐτης, 1964, σσ. 24-25).

Ο Παύλος Κυριακίδης πραγματοποίησε εμπειρική έρευνα με 141 συνεντεύξεις φοιτητών του Α.Π.Θ, τη δεκαετία του 60, με θέμα τον θρησκευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό τους. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν οι νέοι τόνισαν ότι θρησκευτική και η εθνική ζωή είναι αλληλένδετα συνδεδεμένες (Κυριακίδης, 1978, σ. 164) και ανέφεραν πως το πρόσωπο του θεολόγου ουσιαστικά διαμορφώνει και την εικόνα του ΜτΘ, αφού επηρεάζει και τη στάση των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο. Αποστολή τους αποτελεί η κατήχηση των νέων και η συσχέτιση της σύγχρονης ζωής με τη Θεολογία και την προσαρμογή σε μια συνθήκη που αποδεικνύει τη διαχρονικότητα της θρησκείας στο ιστορικό γίγνεσθαι (Κυριακίδης, 1978, σ. 165).

Ο Εμμανουήλ Περσελής το 1981, διεξήγαγε πανελλήνια έρευνα με στατιστική ανάλυση S.P.S.S., στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής, και με δείγμα 977 μαθητών της Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Το ερευνητικό ενδιαφέρον του καθηγητή επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της στοχοθεσίας και μεθοδολογίας της Σχολικής Θρη-

¹¹² Οι έρευνες των 1932-33 και 1936 υλοποιήθηκαν στο Πειραματικό Γυμνάσιο, Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου και ο Δ. Μωραΐτης υπηρετούσε ως καθηγητή Θρησκευτικών.

¹¹³ Τα ερωτήματα που τέθηκαν σε μαθητές 6-8 ετών αφορούσαν τις *περί Θεού παραστάσεις*: Τι γνωρίζεις για το Θεό, το Χριστό, την Παναγία, τους Αγγέλους; (Μωραΐτης, 1964, σσ. 18- 24).

σκευτικής Αγωγής καθώς και τις θέσεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι στην Ορθοδοξία. Τα συμπεράσματα της ανάλυσης κατέδειξαν την αδυναμία των εφήβων να συσχετίσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τη θρησκευτική γνώση που προσλαμβάνουν στις σχολικές αίθουσες. Η συνθήκη αυτή οφείλεται στη σταδιακή απαξίωση της κοινωνίας στο πρόσωπο της θρησκείας. Ανάλογη στάση έχουν και οι μαθητές, οι οποίοι υποτιμούν τη σημασία του ΜτΘ, αλλά δεν αποδίδουν ευθύνη στους διδάσκοντες (Perselis, 1987, σσ. 277-279).

Ο Ιωάννης Κογκούλης στο βιβλίο του *Ο θεολόγος καθηγητής και η επιστημονική και ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση*, παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας που υλοποίησε τη διετία 1992-1993. Στα ερωτηματολόγια απάντησαν 205 θεολόγοι από σχολεία της Θεσσαλονίκης, της Δ. Μακεδονίας και της Ηπείρου. Σκοπός της έρευνας είναι η ταυτοποίηση της επιστημονικής αλλά και της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης των θεολόγων (Κογκούλης, 1993, σσ. 37-41). Το δείγμα των καθηγητών απάντησαν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη βασική επιστημονική γνώση καθώς και την Παιδαγωγική κατάρτιση που προσφέρουν οι Θεολογικές Σχολές στους μελλοντικούς θεολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι καθηγητές θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση στο έργο τους την επιμόρφωση όπως άλλωστε και στην πρακτική άσκηση. Δηλώνουν μάλιστα ότι η πρακτική οφείλει να έχει αφετηρία κατά τη διάρκεια των φοιτητικών τους χρόνων τότε που η θεωρία μπορεί να συναντήσει την πράξη (Κογκούλης, 1993, σσ. 46-63).

Το 1995 ο Νικόλαος Νευράκης¹¹⁴ πραγματοποίησε μια μικρή έρευνα σε μαθητές από 5 Γυμνάσια και 5 Λύκεια της Δυτικής Αττικής, ανάμεσα σε ερωτήματα που τους έθεσε, τα παρακάτω ταιριάζουν με αντίστοιχα που έχουν τεθεί και στην παρούσα έρευνα: «1. Πώς θέλετε να γίνεται το ΜτΘ, 6. Πώς θέλετε το Θεολόγο μέσα και έξω από την τάξη;» (Νευράκης, 1996, σσ. 96-97). Οι μαθητές Γυμνασίου στο πρώτο ερώτημα δήλωσαν ότι προτιμούν την παραδοσιακή διδασκαλία και ενίοτε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Αντίθετα οι μαθητές Λυκείου στην πλειονότητά τους πρότειναν ποικιλία μεθόδων και η ύλη των μαθημάτων να εμπλουτιστεί από ενότητες που σχετίζονται με θέματα θρησκευσιολογικά, παραθρησκευτικά, κοινωνικά και ψυχολογικά (Νευράκης, 1996, σ. 97). Σχετικά με το επόμενο ερώτημα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ζήτησε ο θεολόγος να είναι σύμβουλος μέσα στην τάξη και φιλικός και προσηνής στους μαθητές του εκτός αυτής (Νευράκης, 1996, σ. 98).

Το 2000 η Μαρία Ράντζου υλοποίησε μια πρωτότυπη έρευνα που αποσκοπούσε στη μελέτη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εφήβων και ιδιαίτερα τις θέσεις τους για την συγχωρητικότητα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Ράντζου, 2000, σ. 239). Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκαν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν σε ημερήσια δημόσια σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του δείγματος, 595 έφηβοι (286 αγόρια και 308 κορίτσια) έγινε με την κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία (Ράντζου, 2000, σσ. 240-245). Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι οι έφηβοι είναι επιφυλακτικοί απέναντι στη συγχώρηση ενώ η συγγνώμη είναι απόλυτα συμβατή στην καθημερινότητά τους (Ράντζου,

¹¹⁴ Το δείγμα της έρευνας ήταν 394 μαθητές Γυμνασίου και 317 Λυκείου και στη συνέχεια τα αποτελέσματα της έρευνας κοινοποιήθηκαν με το υπ. αριθ. Γ2/1425/20-03-1995 έγγραφο του ΥΠΕΠΘ, (Διεύθυνση Σπουδών, Τμήμα Α, (Νευράκης, 1996, σ. 96).

2000, σ. 334). Το πρόσωπο του εκπαιδευτικού δεν έχει περιθώρια επιρροής στη συμπεριφορά των εφήβων καθώς και οι σχέσεις τους παρουσιάζουν ενίοτε έντονες διακυμάνσεις (Ράντζου, 2000, σσ. 337-339).

Το 2011 διενεργήθηκε μια διαπανεπιστημιακή έρευνα με στατιστικό δείγμα 1009 υποψήφιους/ες δασκάλους/λες, από επτά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Αθηνών, Θεσσαλονίκης Θεσσαλίας, Αιγαίου, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης). Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής, τις απόψεις τους για τη διδακτική του μαθήματος και τη Διαθρησκευτική Αγωγή (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σσ. 23-29). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ανάγκη αναπροσαρμογής του περιεχομένου και των σκοπών του μαθήματος καθώς και την απομάκρυνση της κατήχησης ως μεθόδου διδασκαλίας. Το δείγμα αποδέχεται ένα καινοτόμο τύπο μαθήματος, τη Διαθρησκευτική Αγωγή, προσανατολισμένο στη συγκριτική συνεξέταση των θρησκειών με κριτήριο τις ομοιότητές τους (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σσ. 305-309).

Η διδασκαλία του μαθήματος αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών με δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη, την ισότιμη αποδοχή των συνανθρώπων τους καθώς και την αναγνώριση της θρησκείας ως καθοριστικό παράγοντα του πολιτισμού κάθε χώρας (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σ. 306).

Ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης και η θεολόγος Αναστασία Αλεξανδρή του 1^{ου} Γυμνασίου Αχαρνών υλοποίησαν μια έρευνα –δράση με διάρκεια τρία σχολικά έτη από το 2012- 2015. Σκοπός της έρευνας ήταν η πιλοτική προσέγγιση της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθώς και η αξιολόγηση του νέου ΠΣ του 2011. Δείγμα της έρευνας απετέλεσαν οι μαθητές που εγγράφηκαν στην Α΄ Γυμνασίου κατά το σχ. έτος 2012-2013, οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα μέχρι και την ολοκλήρωση της φοίτησής τους το 2015. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου οφείλεται στην ενεργητική διάθεση και ικανότητα της ερευνήτριας να εντάξει τον κονστρουκτιβισμό στη διδασκαλία της ΘΕ καθώς και η πολυπολιτισμικότητα (Ρομά, Αλλοδαποί και Παλλινοστούντες Έλληνες) που παρατηρείται στο 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 15-27). Ένα από τα προβλήματα που παρατηρούνται σε σχολεία με πολιτιστική ποικιλία είναι η διαρροή μαθητών, το φαινόμενο αυτό επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα επειδή από τους 128 από τους εγγεγραμμένους 60 διέκοψαν τη φοίτησή τους. Από τα συμπεράσματα προέκυψε η θετική άποψη των μαθητών για τη ΘΕ και την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση μάθησης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 126-130).

Το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ πραγματοποίησε έρευνα το 2017- 18 με δείγμα 38 επιμορφωμένους θεολόγους – μέντορες που υπηρετούν σε Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Αττικής και συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης των φοιτητών και φοιτητριών της Σχολής. Οι φοιτητές που συνεργάζονταν με τους μέντορες συμπλήρωσαν ένα Ερωτηματολόγιο-Φύλλο Παρατήρησης και αξιολόγησαν τη διδακτική διαδικασία που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί καθώς και αν η διδασκαλία των μεντόρων βασιζόταν στη βιωματική μέθοδο όπως ορίζουν τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του 2017.

Τα ευρήματα αυτού του εγχειρήματος κατέδειξαν ότι η πλειονότητα του δείγματος ακολουθεί τη βιωματική προσέγγιση και καθορίζει την οργάνωση της διδασκαλίας της με άξονες την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και λόγου (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2019α, σσ. 32-48).

Το 2018 υλοποιήθηκε έρευνα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με θέμα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται στο μέλλον να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (300 συμμετοχές) και τους ζητήθηκε μεταξύ άλλων η καταγραφή η στάση τους απέναντι στη θρησκεία, τη θέση των θεολόγων σχετικά με *την επιστημονική τους κατάρτιση και τον επαγγελματικό τους ρόλο* με άξονα τις νέες διδακτικές πρακτικές των ΠΣ και τέλος οι προτάσεις τους για τη βελτίωση του μαθήματος (Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σσ. 62-67). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η διδασκαλία της ΘΕ «αναπτύσσεται με αφετηρία την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση», ο θρησκευτικός γραμματισμός σε συνδυασμό με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις διευκολύνει τη μελέτη κοινωνικών θεμάτων και διαμορφώνει δημοκρατική συνείδηση στους μαθητές και μαθήτριες και τους/τις ενσωματώνει στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι (Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σ. 75).

Το 2019 πραγματοποιήθηκε μια νέα εμπειρική πανελλήνια έρευνα με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών». Ο ερευνητής Γιώργος Γκρίλης εστιάζει σε θέματα που αφορούν τον ρόλο του θεολόγου στις σχολικές αίθουσες, στις θέσεις που έχει διαμορφώσει σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, αλλά και πόσο ανοιχτος είναι σε αλλαγές που προκύπτουν από νέα ΑΠΣ (Γκρίλης, 2019, σ. 16). Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι οι θεολόγοι είναι θετικοί στις αλλαγές, παραδέχονται όμως ότι δυσκολεύονται στην προσαρμογή σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, τις οποίες συνήθως τις συνταιριάζουν με προσωπικές διδακτικές απόψεις (Γκρίλης, 2019, σσ. 177-187).

Το σύνολο των ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα παρουσιάζουν αμείωτο ενδιαφέρον για τις ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές προτεραιότητες του ΜτΘ, τις ανάγκες και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές καθώς και τον νευραλγικό και ρυθμιστικό ρόλο του θεολόγου μέσα στη μαθησιακή συνθήκη.

4.3. Έρευνες που διεξήχθησαν στην Ευρώπη

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στη Μεγάλη Βρετανία ο L. Stenhouse θα συσχετίσει την έρευνα με τα εκπαιδευτικά θέματα και θα χρησιμοποιήσει στα κείμενά του τη φράση *εκπαιδευτικοί ως ερευνητές*. Το έργο του πρωτοπόρου Stenhouse συνέχισε ο John Elliott, στο Πανεπιστήμιο του East Anglia στη Βρετανία και ο Stephen Kemmis στο Πανεπιστήμιο του Deakin στην Αυστραλία.

Την επόμενη δεκαετία ο Schön με το έργο του *Ο Στοχαζόμενος Επαγγελματίας* (The Reflective Practitioner) εγκαινιάζει στις Η.Π.Α. την αναμορφωμένη *κίνηση του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, όπου με κέντρο τον εκπαιδευτικό* (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 40-41) τον τοποθετεί σε ένα διευρημένο πλαίσιο που πέρα από τη διδακτική του γνώση κατανοεί μέσω της έρευνας την πράξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 50-51).

Το κίνημα αυτό, κατά τον Kenneth Zeichner, αποτελεί εφελτήριο μιας νέας εποχής που δεν περιορίζει τον εκπαιδευτικό στα στενά όρια της αίθουσάς του και τη τυπική διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης του, αλλά τον εντάσσει σε μια *στοχαστική πρακτική*, η οποία τον καθιστά συμμετοχο δράσεων και στόχων που αποβλέπουν στη βελτίωση του επαγγελματικού ρόλου του σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό πλαίσιο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 250-251).

Αυτή η γόνιμη διαδικασία ώθησε και θεολόγους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε ερευνητικές πρακτικές που ασχολούνται με εξειδικευμένα θέματα ομοτέχνων. Κατά την περίοδο 1997-2014 διεξήχθησαν διάφορες έρευνες σε ευρωπαϊκές χώρες με θέμα τη σχέση της Θεολογίας και τον επαγγελματισμό των ενεργείων θεολόγων. Απώτερος σκοπός είναι η απάντηση στην ερώτηση τι σημαίνει επαγγελματισμός στη Θεολογία και σε αυτό το ζήτημα σημαντική είναι η συνεισφορά της έρευνας RED Co από το 2006 έως το 2009 (Everington, 2016, σ. 177). Η συνεργασία των θεολόγων με Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και με καθηγητές από άλλους συναφείς επιστημονικούς τομείς, όπως η Κοινωνιολογία, είχε ως στόχο τη βέλτιστη αφομοίωση της προσωπικής άποψης με τη διεπιστημονική έρευνα, στη διδακτική και τον επαγγελματισμό των καθηγητών της ΘΕ. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση των μελλοντικών καθηγητών, από το Πανεπιστήμιο ακόμη, όταν είναι ακόμα εκπαιδευόμενοι-φοιτητές και τις ευκαιρίες που πρέπει να τους παρέχονται, έτσι ώστε να κατασταλάξουν στην επαγγελματική τους ταυτότητα μέσω της επικοινωνίας τους με ειδικούς μέντορες και επιμορφωτές (Everington, 2016, σ. 177-178).

Μόλις το 1997 αναγνωρίστηκε ότι στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν είχε μελετηθεί η επιρροή, στη διδακτική μέθοδο, της προσωπικής άποψης και βιωμάτων του ίδιου του καθηγητή, μέθοδος που ακολουθείται για όλα τα υπόλοιπα μαθήματα, αναδεικνύοντας έτσι την ευαίσθητη φύση του ίδιου του μαθήματος. Μέσα σε τέσσερα χρόνια, μελετήθηκε η πορεία και εξέλιξη 14 εκπαιδευόμενων και φώτισε αρκετά κοινωνικά θέματα, τα οποία οι θεολόγοι καλούνται να συμπεριλάβουν στη διδακτική τους προσέγγιση. Την περίοδο 2009-2011 διεξήχθησαν έρευνες για την επιρροή των προσωπικών βιωμάτων των καθηγητών στη διδασκαλία τους (2012) (Everington, 2016, σ. 178-179).

Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη των εκπαιδευόμενων καθηγητών να εμπνέουν επαγγελματισμό και ιδιαίτερα στους μαθητές τους. Είναι έντονη η διαφοροποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών από τους μαθητές, και αυτό πολλές φορές μεταφέρεται στο πρόσωπο του ίδιου του καθηγητή. Πολλοί θεολόγοι από τους συμμετέχοντες παρουσιάζονται ιδιαίτερα σκεπτικοί με την επαγγελματική τους εικόνα και τα αρνητικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά στερεότυπα που τη χαρακτηρίζουν. Συγκεκριμένα πολλοί θεολόγοι προβληματίζονται από τη μειωμένη συμμετοχή και προσοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ΘΕ καθώς και τη

δυσκολία αναπροσαρμογής διδακτικών στρατηγικών που λειτουργούν ομαλά σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Το Πανεπιστήμιο του Αμβούργου πραγματοποίησε, σε οκτώ ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Εσθονία, Ισπανία, Ολλανδία, Νορβηγία, Ρωσική Ομοσπονδία), το ερευνητικό πρόγραμμα RED Co¹¹⁵ (Θρησκεία στην Εκπαίδευση: Μια συνεισφορά στον διάλογο ή ένας παράγοντας σύγκρουσης) με σκοπό να καταθέσουν οι μαθητές (14-16 ετών) τις θέσεις τους σχετικά με τη θρησκεία, τον θρησκευτικό πλουραλισμό που παρατηρείται στην κοινωνία αλλά και διδακτικούς τρόπους προσέγγισης του φαινομένου αυτού στις σχολικές αίθουσες. Η πλειοψηφία των εφήβων που συμμετείχαν στο εγχείρημα αυτό αποδέχονται τις σχολικές αίθουσες ως ασφαλή χώρο έκφρασης και διαλόγου περί των θρησκειών. Μέσω των μαθησιακών δράσεων που πραγματοποιούνται στη σχολική κοινότητα, οι εμπλεκόμενοι αλληλοεπιδρούν εποικοδομητικά και αποδέχονται με σεβασμό τη θρησκευτική ταυτότητα των προσώπων. Στη διεργασία αυτή σημαντικός είναι και ο επαγγελματικός αυτοπροσδιορισμός του θεολόγου (Jackson, 2016, σσ. 54-58).

Ένα άλλο κοινό στοιχείο των ερευνών είναι η ταύτιση του επαγγελματισμού με ένα ανώτερο όραμα και αποστολή του ίδιου του εκπαιδευτικού. Σημειώνονται διαφορετικές προσεγγίσεις καθηγητών στη διδακτική τους και καταλήγουν στην ανάγκη ύπαρξης ευκαιριών για τους ίδιους για να εξερευνήσουν τη σχέση των προσωπικών τους πεποιθήσεων με τη διδασκαλία τους και το επαγγελματικό τους προφίλ. Επιπλέον, οι έρευνες υπογραμμίζουν το ερώτημα αν ο επαγγελματισμός του καθηγητή ΘΕ του δίνει το δικαίωμα να καθορίζει ο ίδιος το πώς θα διδάξει με γνώμονα τις προσωπικές του πεποιθήσεις (Everington, 2016, σσ. 181-182).

Το 2006-2007 πραγματοποιήθηκε έρευνα κατά την οποία δόθηκε πλήρης ελευθερία στους καθηγητές να δημιουργήσουν τη δική τους ερμηνεία μεταξύ θρησκείας και γενικότερων κοινωνικών θεμάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να αναμορφώσουν τη διδασκαλία τους δίνοντας προτεραιότητα στην κοινωνική πραγματικότητα και το κοινωνικό/θρησκευτικό προφίλ των ίδιων των μαθητών τους. Στο τέλος όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την ανάγκη της προσωπικής τους σφραγίδας και θεώρησης στη μεταφορά της θρησκευτικής στην πραγματική ζωή, καθώς αυτό αποτελούσε την κινητήρια δύναμη της διδασκαλίας τους. Αλλά αναγνωρίζεται πως σε αυτή την προσέγγιση είναι απαραίτητη η εκπαίδευση του καθηγητή ΘΕ από νωρίς, με ειδικούς ερευνητές/καθηγητές έτσι ώστε να βρουν πώς η προσωπική τους θεώρηση και σκοπιά χωρίς να αλλοιώνει τη σωστή διδασκαλία των Θρησκευτικών με γνώμονα και τους ίδιους τους μαθητές (Everington, 2016, σ. 183-184).

Το πρόγραμμα Red Co (2009-2014) ανέδειξε το πώς ο επαγγελματισμός ενός καθηγητή ΘΕ μεταφράζεται σε πλήρη διαφάνεια του ίδιου προς τους μαθητές του, φέρνοντας το μάθημα πιο κοντά στον ίδιο τον μαθητή. Δίνεται έμφαση στο «μαζί» του καθηγητή και των μαθητών του (Everington 2012), εξερευνούν μαζί τα προσωπικά τους πιστεύω και απόψεις χωρίς διακρίσεις. Ένα κομμάτι της παραπάνω έρευνας

¹¹⁵ Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα αποτελέσματα αυτής ανακοινώθηκαν στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 2009.

RedCo βασίστηκε σε ευρήματα 6 ευρωπαϊκών χωρών. Σε αυτές αρκετοί καθηγητές ΘΕ ταυτίζουν τον επαγγελματισμό με την απόκρυψη των προσωπικών τους πεποιθήσεων και πιστεύω ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως ο σκοπός ενός καθηγητή ΘΕ είναι να είναι ανοιχτός στους μαθητές του, για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και άνεσης στους μαθητές (Everington, 2016, σ. 184-185).

Ο Graeme Nixon, διενέργησε το 2017 μια εμπειρική έρευνα με θέμα τη διερεύνηση των προσόντων και του θρησκευτικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών της ΘΕ στη Μεγάλη Βρετανία. Ως δείγμα του εγχειρήματός του όρισε τους 355 δασκάλους της ΘΕ (RE) που συμμετείχαν σε αυτή την προσπάθεια, 238 από την Αγγλία και 117 από τη Σκωτία. Από τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής συνάγεται πως οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι δεν πιστεύουν στο Θεό¹¹⁶ και δεν εντάσσονται σε κάποια θρησκεία (Nixon , Smith , & Fraser-Pearce, 2021, σ. 1). Στο πλαίσιο αυτό μάλλον, σύμφωνα με τους ερευνητές επαληθεύεται η προσδοκία του John Hull (1975) να μην προαπαιτείται η θρησκευτικότητα στα επαγγελματικά προσόντα των θεολόγων (Nixon , Smith , & Fraser-Pearce, 2021, σ. 16). Μάλιστα το 2018 δημοσιεύτηκε έκθεση της Επιτροπής για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Αγγλία (2018), όπου αναφέρει ότι δυνατότητα διορισμού εκπαιδευτικών για τη ΘΕ έχουν και πτυχιούχοι ανθρωπιστικών σπουδών (Φιλοσοφία, Ανθρωπολογία και Κοινωνιολογία) (Nixon , Smith , & Fraser-Pearce, 2021, σ. 17).

Οι εκπαιδευτικοί της ΘΕ στη Μ. Βρετανία ακολουθούν μια σύγχρονη *αποκαθαρμένη εικόνα της θρησκείας στη σχολική τάξη* (Παρασκευόπουλος, 2019, σ. 145) και επιζητούν μια ανοιχτή και διερευνητική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου (Nixon , Smith , & Fraser-Pearce, 2021, p. 2).

Το ευρωπαϊκό ερευνητικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη ΘΕ αναπροσαρμόζεται αδιάκοπα, επειδή οι εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες στη γηραιά ήπειρο προσλαμβάνουν νέες διαστάσεις και προοπτικές.

Η Σχολή Εφαρμοσμένης Εκπαιδευτικής Επιστήμης και Εκπαίδευσης των Δασκάλων του Πανεπιστημίου της Ανατολικής Φινλανδίας συμμετέχει στο ευρωπαϊκό δίκτυο ΘΕ: Εκπαίδευση στη θρησκευτική ποικιλομορφία, IRENE. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της ΘΕ όλων των βαθμίδων (δασκάλους της θρησκείας, θεολόγους και ιερείς) και αποβλέπει στην ενδυνάμωση της ορθόδοξης θρησκευτικής εκπαίδευσης, στη συμπερίληψη σύγχρονων μεθόδων της διδασκαλίας καθώς και στην ώσμωση των εκπαιδευτικών θεολόγων.

Η Asociatia Vasiliada, μια οργάνωση πολιτών από τη Ρουμανία ανέλαβε την πρωτοβουλία της συγκεκριμένης προσπάθειας. Αρωγοί σε αυτό το εγχείρημα είναι το Πανεπιστήμιο της Ανατολικής Φινλανδίας, το Ινστιτούτο Οικουμενικών Σπουδών της Βενετίας, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Development Ίδρυμα Περιφερειακής Ανάπτυξης της Βουλγαρίας καθώς και το Ινστιτούτο Θεολογίας της Εσθονικής Ευαγγελικής Λουθηρανικής Εκκλησίας.

Η δράση αυτή σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί δυο φάσεις και θα ολοκληρωθεί το 2022 (Aikonen, 2021).

¹¹⁶ Σύμφωνα με την απογραφή του 2011 στην Αγγλία το 1/4 του πληθυσμού δήλωσαν ότι είναι μη θρησκευόμενοι (Nixon , Smith , & Fraser-Pearce, 2021, σ. 16).

Όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υπογραμμίζουν την ανάγκη διεξαγωγής και άλλων- μικρότερης κλίμακας -ερευνών, κυρίως σε εθνικό επίπεδο, έτσι ώστε να βοηθήσουν το έργο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αλλά και να τεθούν ως παρακαταθήκη για την ενδυνάμωση και των μελλοντικών εκπαιδευτικών ΘΕ. Επιπλέον το πρόγραμμα REDCo επισημαίνει την αξία της συνεργασίας καθηγητών ΘΕ και ερευνητών, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, από διαφορετικές χώρες και εθνικότητες, παρέχοντας έτσι φρέσκες ιδέες και τεχνικές τόσο στη φιλοσοφία όσο και στη διδακτική προσέγγιση. Τα πορίσματα των ερευνών σε συνδυασμό με τις πανεπιστημιακές σπουδές των μελλοντικών καθηγητών ΘΕ, τους δίνει την ευκαιρία να σφυρηλατήσουν με σφαιρική άποψη και παιδεία τον επαγγελματισμό τους, ακολουθώντας πάντα τη συνεχή εξέλιξη του κόσμου και της κοινωνίας της οποίας αποτελούν βασικό μέλος (Everington, 2016, σσ. 186-187).

Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ανανεώνει τις διδακτικές τους γνώσεις και δεξιότητες, και επιφέρει σημαντική εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα.

4.4 Πανελλήνια Έρευνα των Αλ. Σταυρόπουλου και Στ. Κουμαρόπουλου

Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση

Αφορμή της παρούσας εργασίας υπήρξε η πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη από το 1995-1997 «Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση» από τον Αλέξανδρο Μ. Σταυρόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ και τον Στέφανο Κουμαρόπουλο, θεολόγο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή αποσκοπούσε στην καταγραφή των αντιλήψεων των εν ενεργεία θεολόγων για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν στα ελληνικά Γυμνάσια και Λύκεια, στην παρουσίαση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους καθώς και τις προσωπικές τους υποδείξεις για την επίλυση αυτών (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 7; Νευράκης, 1996). Η παρούσα εργασία καλείται να συγκρίνει το χθες με το σήμερα και να καταγράψει τις σύγχρονες αντιλήψεις των θεολόγων, τις διαφοροποιήσεις από το πρόσφατο παρελθόν.

4.4.1 Δείγμα – χαρακτηριστικά της έρευνας

Οι ερευνητές συντάζαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο¹¹⁷ με εννέα (9) μόνο ερωτήματα¹¹⁸ απευθυνόμενο σε Θεολόγους Καθηγητές, διορισμένους σε Δημόσια, Πειραματικά και Ιδιωτικά Σχολεία. Επισημαίνει ότι επέλεξαν «την τεχνική της χοάνης στη διάταξη και ταξινόμηση των ερωτήσεων» και η συλλογιστική τους ξεκινά από το γενικό πλαίσιο και προχωρά κλιμακωτά σε ειδικά θέματα που άπτονται των καθηκόντων του συγκεκριμένου κλάδου εκπαιδευτικών (Κουμαρόπουλος Σ , 1998, σ. 7). Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεγάλος αριθμός από τους συμμετέχοντες απαντούν επώνυμα (71.7% στην Αττική και 80.4% στην Περιφέρεια) και δηλώνουν αν ανήκουν στην τάξη των λαϊκών ή των κληρικών. Αυτό αποτελεί μια σημαντική διαφοροποίηση από τις σημερινές έρευνες και τα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνται (Κουμαρόπουλος , 1998, σσ. 10-11).

Η έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου επιτρέπει στους θεολόγους να μην απαντούν στις ερωτήσεις που τους δυσκολεύουν ή αποφεύγουν σκόπιμα. Αυτή η χρήση της υπεκφυγής στα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια δεν επιτρέπεται λόγω της προεπιλογής της υποχρεωτικότητας της ερώτησης. Ο Κουμαρόπουλος επισημαίνει ότι οι θεολόγοι με τις επώνυμες απαντήσεις τους επιθυμούν να είναι συμβατοί και αρεστοί τόσο στους Πανεπιστημιακούς δασκάλους τους, όσο και στους Σχολικούς Συμβούλους που συνεργάζονται (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 12).

Η έρευνα στάλθηκε μέσω των Σχολικών Συμβούλων Μ.Ε. στα σχολεία ευθύνης τους και στη συνέχεια ο θεολόγος απέστειλε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο ταχυδρομικά στον καθηγητή Σταυρόπουλο στη Θεολογική Σχολή, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 8 και 60).

Η διαδικασία αυτή διενεργήθηκε από τον Νοέμβριο του 1995 μέχρι τον Απρίλιο του 1997, χρόνος υπερβολικός για τις σημερινές έρευνες, επιβεβλημένος όμως για τις τότε συνθήκες. Συμμετείχαν 263 καθηγητές (αποτελεί το 5.4% των εν ενεργεία θεολόγων) από την Α΄ και Γ΄ Διεύθυνση Αθηνών, από την Κρήτη, την Αχαΐα, την Ηλεία, τη Ρόδο, τη Φθιώτιδα και την Κύπρο (Κουμαρόπουλος Σ , 1998, σσ. 8-9).

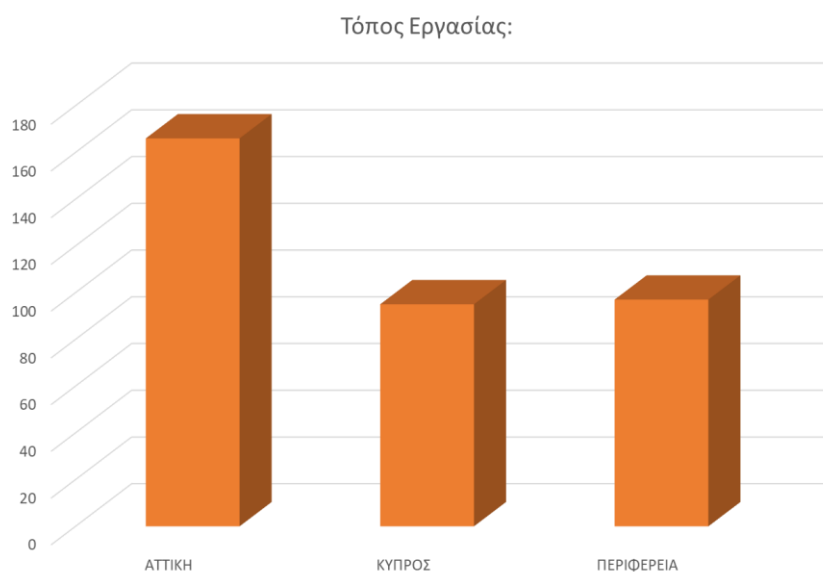
4.4.2 Δημογραφικά στοιχεία έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 166 θεολόγοι από την Αττική, 97 από την Περιφέρεια και 95 από την Κύπρο (**Εικόνα 2**). Οι συμμετέχοντες στην Ελλάδα

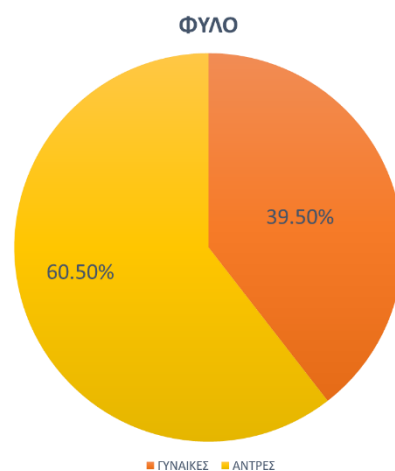
¹¹⁷ Ο Κουμαρόπουλος σημειώνει: « Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων ήταν περιορισμένος για να μην κουράσει τους απαντώντες, με αποτέλεσμα ή να μη συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ή να απαντήσουν με λιγότερη άνεση στις τελευταίες ερωτήσεις ,που είναι αρκετά σημαντικές». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούσαν να αναπτύξουν την απάντησή τους χωρίς όριο λέξεων (Κουμαρόπουλος , 1998, σσ. 7 -8).

¹¹⁸ Επέλεξε ερωτήματα πολλαπλών επιλογών, ανοικτού τύπου (ερωτήσεις 8 και 9) και κλειστού (ερώτηση 6) (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 7).

(N=263) αντιστοιχούν στο 7.5% των εν ενεργεία θεολόγων, σύμφωνα με τα στοιχεία του ερευνητή (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 9). Επισημαίνει μάλιστα ότι το δείγμα της Κύπρου είναι ιδιαίτερα υψηλό με 95 συμμετοχές επί συνόλου 220 υπηρετούντων (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 8-9).



Εικόνα 2. Τόπος εργασίας του δείγματος (στην έρευνα του Κουμαρόπουλου).



Εικόνα 3. Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα του Κουμαρόπουλου.

Ο Κουμαρόπουλος επισημαίνει ότι, το σχολικό έτος 1995-96, στην ελληνική επικράτεια υπηρετούσαν περισσότεροι άντρες θεολόγοι, ενώ στις υπόλοιπες καθηγητικές σχολές πλειοψηφούν οι γυναίκες. Και σε προηγούμενες έρευνες αναφέρεται πως το ποσοστό των γυναικών θεολόγων ήταν χαμηλότερο (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 9). Στην παρούσα έρευνα μόνο το 39. 5% ήταν γυναίκες θεολόγους ενώ το 60.5% ήταν άντρες (**Εικόνα 3**).

Η ιστορία της Εκπαίδευσης επιβεβαιώνει ότι η διδασκαλία διαμορφώθηκε ως γυναικείο αμειβόμενο έργο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις βασικές βαθμίδες, κυρίως στη δύση, είναι γυναίκες, ενώ η παρουσία τους υποχωρεί αισθητά σε διευθυντικές θέσεις (Apple & Jungck, 2008, σ. 47).

Οι πρόσφατα διορισθέντες θεολόγοι επέδειξαν μεγαλύτερη προθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αντίθετα εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δεν ανταποκρίθηκαν με ζήλο στην έρευνα. Στην Κύπρο όμως οι θεολόγοι που συμμετείχαν περισσότερο είναι αυτοί που διανύουν την τρίτη τους δεκαετία στην υπηρεσία (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Χρόνια Υπηρεσίας

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΘΕΟΛΟΓΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΘΕΛΟΓΩΝ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (%)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ (%)		
		ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
1 – 4	16.2	25.2	28.4	17.9
5 – 9	23.4	21.4	14.8	18.9
10 – 14	18.0	19.8	21.0	12.6
15 – 19	14.4	11.5	8.6	13.7
20 και άνω	28.0	22.1	27.2	36.9

4.4. 3 Ανάλυση έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας δόθηκαν σε γραφήματα και σε πίνακες με τρεις (3) στήλες, διαφοροποιώντας πάντα τα ποσοστά που αναλογούν στις απαντήσεις της Αττικής, της Περιφέρειας και της Κύπρου και όχι με συνολικά ποσοστά. Προστέθηκε μάλιστα σε κάποιους πίνακες η ένδειξη δεν απαντώ, για τις ερωτήσεις που επέλεξαν οι ερωτηθέντες να αφήσουν αναπάντητες (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 12).

Πίνακας 2. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σήμαινε και σημαίνει

	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Κοινωνική Προσφορά	54.8%	59.8%	33.7%
Ιεραποστολή	51.8%	63.9%	73.7%
Επιστήμη	36.7%	35.1%	24.2%
Κάτι άλλο	22.3%	25.8%	26.3%
Διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις	16.9%	22.7%	6.3%
Επάγγελμα	7.8%	10.3%	5.3%
Όλα αυτά μαζί	3.6%	4.1%	1.1%
Δεν απαντούν	1.2%	1.0%	1.1%

Οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις, παρά όλα στην Αττική πλειοψήφησε η Κοινωνική Προσφορά, ενώ στην Περιφέρεια και στην Κύπρο η Ιεραποστολή. Βέβαια, και οι δυο απαντήσεις τονίζουν ότι η έννοια της Θεολογίας συνδέεται άρρηκτα με τη δοτικότητα στο πρόσωπο του συνανθρώπου.

Η τρίτη επιλογή «Επιστήμη» αποδεικνύει τη συνειδητή επιλογή των θεολόγων να σπουδάσουν το συγκεκριμένο αντικείμενο. Άξιο παρατήρησης ακόμα αποτελεί το χαμηλό ποσοστό που έδωσαν οι θεολόγοι στην επιλογή «διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις» και «επάγγελμα», αφού γι' αυτούς η Θεολογία δεν αποτελεί προϋπόθεση για την επαγγελματική αποκατάσταση. Το ποσοστό που δεν απάντησε στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι γύρω στο 1% (Πίνακας 2).

Σχετικά με την επιλογή «κάτι άλλο» οι συμμετέχοντες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις: 1. Βίωμα- τρόπος ζωής: (Αττ. 6.6%, Περιφ. 16.5%, Κύπρος 14.7%), 2. Θεογνωσία-μέθεξη Θεού: (Αττ. 5.4%, Περιφ. 9.2%, Κύπρος 6.6%), 3. Προσφορά αγάπης στο συνάνθρωπο: (Αττ. 8%, Περιφ. 2.1%, Κύπρος 7.4%), 4. Κήρυγμα, διδασκαλία, αγωγή, διακονία (κάτω από 5% σε όλες τις στήλες), 5. Φιλοσοφία, κοινωνιολογία, θρησκευολογία (μόνο στον ελλαδικό χώρο κάτω από 2.1%), 6. Μαρτυρία της Ανάστασης (μόνο στην Αττική 1.2%), 7. Ανώτερη κλήση και 8. Η συμμετοχή στη δόξα του Θεού (μόνο στην Κύπρο από 1.1%). Σχεδόν όλες οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν «τον δυναμικό, αγωνιστικό και βιωματικό χαρακτήρα της Θεολογίας» (Κουμαρόπουλος, 1998, σσ. 13-15).

Πίνακας 3. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτο έργο του θεολόγου σήμερα;

	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Πνευματικός οδηγός	84.3%	83.5%	75.8%
Κατηχητής	25.9%	33.0%	35.8%
Καθηγητής-φορέας γνώσεων	16.9%	18.6%	8.4%
Κοινων. Μεταρρυθμιστής	16.3%	13.4%	3.2%
Κάτι άλλο	14.5%	19.6%	13.7%
Θρησκευολόγος	9.6%	14.4%	0%
Διανοούμενος φιλόσοφος	9.6%	6.2%	1.1%
Δεν απαντούν	2.4%	0%	1.1%
Όλα αυτά μαζί	3.0%	3.1%	0%

Η απάντηση που αντιπροσωπεύει σχεδόν όλους τους θεολόγους είναι η πρώτη, ο Πνευματικός οδηγός. «Θεωρούν ότι κατά κύριο ρόλο ασκούν έργο καθοδηγητικό συμβουλευτικό» (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 17). Οι τρεις πρώτες απαντήσεις παραπέμπουν στην δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτικός εποπτεύει τα πάντα μέσα στον χώρο, το ακροατήριό του καθώς και τη μέθοδο διδασκαλίας που έχει επιλέξει. «Άλλωστε η πνευματική καθοδήγηση ταυτίζεται με την έννοια της θρησκευτικής αγωγής» (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 18).

Οι τρεις επόμενες επιλογές παραπέμπουν σε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις. Το εντυπωσιακό είναι ότι τα ποσοστά στην Κύπρο, σε αυτές τις προτάσεις, είναι ιδιαίτερα χαμηλά: Κοινων. Μεταρρυθμιστής με 3.2%, Διανοούμενος φιλόσοφος με 1.15 και Θρησκευολόγος 0%. Μάλιστα κανένας στο νησί της Αφροδίτης δεν αποδέχεται ένα θεολόγο φορέα όλων αυτών των δράσεων.

Τέλος στην επιλογή «Κάτι άλλο» οι θεολόγοι έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις: 1. Χριστιανός Παιδαγωγός-Δάσκαλος (Αττ. 7.8%, Περιφ. 11.3%, Κύπρος

5.3%), 2. Να βιώνει και να μεταδίδει τον Χριστό (Αττ. 4.2%, Περιφ. 8.2%, Κύπρος 5.3%), 3. Πρότυπο αγάπης υπόδειγμα ήθους (Αττ. 3.7%, Περιφ. 8.2%, Κύπρος 6.3%), 4. Να συνδέει τη Θεολογία με το σήμερα (Αττ. 1.8%, Περιφ. 5.2%, Κύπρος 0%), 5. Συμπαραστάτης και φίλος των μαθητών (Αττ. 1.8%, Περιφ. 4.1%, Κύπρος 2.1%) και 6. Να οδηγήσει κοντά στο Θεό και τη σωτηρία (Περιφέρεια και Κύπρος από 2.1%).

Η πρώτη επιλογή Χριστιανός Παιδαγωγός και Δάσκαλος ουσιαστικά παραπέμπει στα πρώτα τρία πρότυπα της ερώτησης (Πνευματικός Οδηγός, Κατηχητής και Καθηγητής φορέας γνώσεων), στην ερβατιανή μέθοδο διδασκαλίας και τον γνωσιοκεντρικό δάσκαλο. Στο ίδιο πλαίσιο ανήκει και η δεύτερη και έκτη απάντηση του Χριστιανού Παιδαγωγού.

Η τέταρτη απάντηση (Να συνδέει τη Θεολογία με το σήμερα) παραπέμπει στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση διδασκαλίας, τα ποσοστά στην Ελλάδα είναι χαμηλότερα από τις άλλες επιλογές, αξίζει όμως να σημειωθεί ότι στην Κύπρο το ποσοστό είναι πάλι μηδενικό (όπως και με τον θεολόγο θρησκευολόγο). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως η έρευνα διενεργήθηκε από το 1995 έως το 1997 και είναι λογικό να μην είναι γνωστή και ίσως και αποδεκτή από αρκετούς θεολόγους η συγκεκριμένη θεωρία.

Η πέμπτη πρόταση παραπέμπει στον αναμορφωτή δάσκαλο που υπερασπίζεται τη σχέση με το μαθητή του και τον βοηθά στη διαμόρφωση της αυτο-εικόνας του (Κουμαρόπουλος , 1998, σσ. 16-18).

Η τρίτη και η τέταρτη ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου αναφέρεται στη γνώμη των θεολόγων σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια του σχολικού έτους 1995-1996 και την καταγραφή των σημείων που σύμφωνα με τη γνώμη τους υπερτερούν και μειονεκτούν.

3^η Πώς κρίνετε το επίπεδο των σύγχρονων βιβλίων των Θρησκευτικών, (αφορούν τα εν χρήσει διδακτικά εγχειρίδια του σχολικού έτους 1995-96)

4^η Σε ποιους τομείς νομίζετε ότι υπερτερούν και σε ποιους υστερούν τα σύγχρονα βιβλία των Θρησκευτικών; (αφορούν τα ίδια βιβλία)

Οι ερωτήσεις αυτές δεν θα αναλυθούν, γιατί δεν ανήκουν στα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν στην παρούσα έρευνα. Αξίζει όμως να αναφερθούν δυο διαπιστώσεις των τότε ερευνητών: α. τα βιβλία μειονεκτούν στη μετάδοση βιωμάτων και β. έξι στους δέκα θεολόγους που υπηρετούν στην ΜΕ θέτουν θέμα μαθητοκεντρικού προσανατολισμού των Διδακτικών εγχειριδίων (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 25).

Πίνακας 4. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι το θεολόγο σήμερα;

	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Διαλεκτικό-ανοιχτό	54.8%	59.8%	55.8%
Με σφαιρική κατάρτιση	53%	54.6%	50.5%
Παραδοσιακό και προοδευτικό μαζί	50.6%	41.2%	52.6%
Εκσυγχρονισμένο	29.5%	14.4%	18.9%
Βιβλικό – Πατερικό	22.9%	22.9%	13.7%
Επιεική	18.7%	26.8%	23.2%

Κάπως αλλιώς	13.9%	26.8%	12.6%
Αυστηρό	2.4%	2.1%	1.1%
Απόλυτο – Δογματικό	0.6%	2.1%	1.1%
Συντηρητικό	0%	1.0%	4.2%
Δεν απαντούν	0.6%	0%	0%

Στο πέμπτο ερώτημα προβάλλεται η εικόνα του θεολόγου που είναι συμβατή τόσο με την άποψη των μαθητών του όσο και της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να απομακρύνει την εσωστρέφεια και τον αυτοπεριορισμό του, να προσεγγίσει τους μαθητές του, να τους κάνει κοινωνούς της πολύπλευρης γνώσης του, να διαλέγεται μαζί τους με επιχειρήματα, πειθώ και σεβασμό των θέσεων τους. Η εικόνα αυτή παρουσιάζει έναν θεολόγο που σέβεται την προσωπική του θεωρία τον ρόλο του, καθώς και τους μαθητές του (περίπου 55%). Στη δεύτερη θέση, με μικρή απόκλιση από την πρώτη, βρίσκεται ο διδάσκων που διαθέτει σφαιρική κατάρτιση. Η τρίτη επιλογή, με ποσοστό κοντά στο 50%, δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός απαιτείται να συνδυάζει παραδοσιακές αλλά και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

Αντίθετα ο *εκσυγχρονισμένος και επιεικής* θεολόγος είναι επιλογές που συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά στον πίνακα, γεγονός που δηλώνει αντίφαση. Επίσης, τα ποσοστά της έρευνας δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις για ένα *εκσυγχρονισμένο* (Αττική: 22.9%, Περιφέρεια: 14.4%, Κύπρος: 18.9%) και για ένα *βιβλικό και πατερικό θεολόγο* (Αττική: 29.5%, Περιφέρεια: 22.9%, Κύπρος: 13.7%).

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι ένας απόλυτος, δογματικός, αυστηρός, συντηρητικός θεολόγος σύμφωνα με τα ποσοστά του ερωτηματολογίου, μάλλον δυσκολεύεται να επιβιώσει στην εικόνα του σύγχρονου σχολείου της δεκαετίας του 90 (Πίνακας 4).

Σχετικά με την απάντηση «Κάπως αλλιώς», δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις: 1. Σύμβουλο και συμπαραστάτη ανοιχτό στους προβληματισμούς των νέων (Αττ. 4.8%, Περιφ. 15.4%, Κύπρος 3.2%), 2. Φίλο και ανθρώπινο, γεμάτο αγάπη (Αττ. 3.6%, Περιφ. 11.3%, Κύπρος 6.3%), 3. Να ζει την αγάπη του Χριστού και να τη μεταδίδει ως ξεχειλίσιμα ζωής και να εφαρμόζει εκείνα που διδάσκει (Αττ. 3%, Περιφ. 17.5%, Κύπρος 6.3%), 4. Ανοιχτό στον κόσμο, επίκαιρο, ενημερωμένο (Αττ. 2.4 %, Περιφ. 7.2%, Κύπρος 1.1%), 5. Χωρίς φανατισμό και στείρες γνώσεις (Αττ. 0.6 %, Περιφ. 1%, 6. Καινοτόμο-ρηξικέλευθο, 7. Ευγενή-προσηνή, 8. Να μη μετέχει σε παρεκκλησιαστικές οργανώσεις (μόνο θεολόγοι από την Αττική συμφώνησαν με τις θέσεις αυτές αλλά με ποσοστό μόλις 0.6%).

Οι πρώτες δυο απαντήσεις (Σύμβουλος, συμπαραστάτης, ανοιχτός στους προβληματισμούς των νέων και Φίλος και ανθρώπινος γεμάτο αγάπη) ταυτίζονται με τις απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν και στην έρευνα του Νευράκη¹¹⁹, όπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών Λυκείου ζήτησαν ο θεολόγος να είναι σύμβουλος μέσα στην τάξη και φιλικός και προσηνής στους μαθητές του εκτός αυτής (Νευράκης, 1996, σ. 98).

Εντυπωσιάζει ότι οι θεολόγοι επιλέγουν μια επικοινωνιακή εικόνα στη σχέση τους με τους μαθητές, δεν επιθυμούν το άνοιγμα σε πρωτοποριακές θέσεις και επιλο-

¹¹⁹ Βλ. σελ. 73

γές, αλλά δεν απορρίπτουν τον συντηρητισμό και τέλος δεν αποτελεί προτεραιότητα η ευγένεια και η πραότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Οι τελευταίες μάλιστα επιλογές (6, 7, 8) δεν έχουν απαντηθεί καθόλου από θεολόγους της περιφέρειας αλλά και της Κύπρου (Κουμαρόπουλος, 1998, σσ. 26-29).

Σε γενικές γραμμές παρατηρείται μια αμφισημία του ρόλου τους στην κοινωνία και στο σχολείο με αποτέλεσμα, πολλές φορές να παρατηρείται μια ανακολουθία της εικόνας τους.

Πίνακας 5. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι σήμερα η συνεργασία ενορίας με το θεολόγο

	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Πολύ στενή	56%	64%	80%
Αρκετά στενή	31.4%	27.8%	20%
Ευκαιριακή	10.8%	5.1%	-
Μηδαμινή	0.6%	-	-
Δεν απαντούν	1.2%	3.1%	-

Στην ερώτηση αυτή οι συντάκτες δεν έχουν δώσει τη δυνατότητα στους θεολόγους να καταγράψουν την προσωπική τους γνώμη, αφού οι απαντήσεις έχουν προκαθοριστεί από τους ερευνητές. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι είναι αυτονόητη η σχέση του θεολόγου με την ενορία του, όπως και αδιανόητη η κατάθεση αντίθετης σκέψης. Τέλος οι θεολόγοι στην Κύπρο με τα ποσοστά που παρουσιάζουν, τονίζουν την ιδιαίτερη σχέση που έχουν με την Εκκλησία. Ο Κουμαρόπουλος επισημαίνει ότι «η ποιμαντική στάση του ιερέα και του Μητροπολίτη επηρεάζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας» (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 31).

Τέλος, καλό είναι να αναφερθεί ότι ένα επώνυμο ερωτηματολόγιο δύσκολα θα μπορούσε να έχει τεράστια διαφοροποίηση (Πίνακας 5). Όπως προαναφέρθηκε, παραλήπτες αυτών των επώνυμων ερωτημάτων ήταν ο καθηγητής Πανεπιστημίου Αλ. Σταυρόπουλος αλλά και οι Σχολικοί Σύμβουλοι που ανήκουν τα σχολεία που υπηρετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 12).

Πίνακας 6. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής

	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Κατηχητικά	53%	63.9%	85.2%
Κηρύγματα	48.2%	63.9%	80%
Αντιαιρετικά μαθήματα	66.8%	78.3%	76.8%
Συμμετοχή σε Εκκλησιαστικές κινήσεις - οργανώσεις	19.9%	22.7%	56.9%
Συνεργασία με Μοναστικές αδελφότητες	36.7%	53.6%	63.1%
Κύκλους μελέτης Αγίας Γραφής	56.6%	45.4%	77.9%
Συνεργασία με το Ενοριακό έργο	68.7%	83.5%	91.6%
Θρησκευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές	62%	72.2%	83.2%
Προσφορά σε αθλητικά σωματεία	31.3%	34%	23.2%

Συμμετοχή σε εκπολιτιστικούς συλλόγους	57.2%	54.6%	44.2%
Ένταξη σε Οικολογικές κινήσεις	56.6%	45.4%	38.9%
Αντιναρκωτικό αγώνα	75.3%	66%	72.6%
Ειρηνιστικά κινήματα	56%	45.4%	37.9%
Αγώνα κατά του AIDS	66.2%	59.8%	62.1%
Προσφορά σε ιδρύματα	72.3%	57.7%	68.4%
Στράτευση σε κόμματα	7.8%	2.1%	1.1%
Άλλες δραστηριότητες	9.6%	9.3%	4.2%
Κάποιες παρατηρήσεις	9.6%	13.4%	2.1%
Δεν απαντούν	0%	0%	0%

Οι θεολόγοι καλούνται να αναφέρουν τις δραστηριότητες που προτίθενται να εντάξουν στις αρμοδιότητές τους, αξίζει μάλιστα να αναφερθεί ότι σε αυτή την ερώτηση απάντησαν (για πρώτη φορά) το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το ενδιαφέρον των καθηγητών είναι έκδηλο γι' αυτές τις πρωτοβουλίες. Υπήρξαν όμως σημαντικές διαφοροποιήσεις σε κάποιες περιοχές.

Στην Αττική, σε ένα πολυπληθή νομό, δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνική προσφορά (αντιναρκωτικός αγώνας, προσφορά σε ιδρύματα, αγώνας κατά του AIDS, συνεργασία με το ενοριακό έργο), γιατί ήδη έχουν επισημάνει ότι η θεολογία γι' αυτούς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική προσφορά (ερώτηση 1).

Αντίθετα στην Κύπρο οι θεολόγοι θέτουν μοναδικό τους στόχο τη συνεργασία με την ενορία (ερώτηση 6) και στη συνέχεια την εμπλοκή τους με τα Κατηχητικά και τις ραδιοφωνικές εκπομπές.

Την ίδια συλλογιστική ακολουθούν και τα σχολεία της ελληνικής περιφέρειας. Η ενορία συσπειρώνει και ενισχύει το τοπικό αίσθημα κατοίκων μικρών περιοχών. Στη συνέχεια επιλέγουν τα αντιαιρετικά μαθήματα, επιδιώκοντας να ενημερώσουν τους συμπολίτες τους για το επικίνδυνο και επίκαιρο φαινόμενο των αιρέσεων (Πίνακας 6).

Τέλος, από τις δραστηριότητες που προτείνουν, ξεχωρίζουν δράσεις που σχετίζονται με τον πολιτισμό, θέματα που αφορούν τους νέους αλλά και προβλήματα της ζωής. Το κοινό γνώρισμα σε όλες αυτές τις προτάσεις είναι τα ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά (κάτω του 2%) καθώς και ο ατομικός προσανατολισμός της κάθε περιοχής (Κουμαρόπουλος, 1998, σσ. 32-40).

Οι παρακάτω ερωτήσεις δεν θα αναλυθούν, γιατί δεν ανήκουν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

6. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες των σύγχρονων θεολόγων;
7. Τι θα είχατε να προτείνετε σήμερα για τη βελτίωση της διδασκαλίας του ΜτΘ;
8. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες των σύγχρονων θεολόγων;
9. Τι θα είχατε να προτείνετε σήμερα για τη βελτίωση της διδασκαλίας του ΜτΘ;

Από τις απαντήσεις όμως των θεολόγων ενδιαφέρον έχουν οι παρακάτω θέσεις τους:

- Παρατηρείται έλλειμμα συνεργασίας στην ειδικότητα των θεολόγων (ερώτηση 8)
- Η ύλη των μαθημάτων θα έπρεπε να είναι προσαρμοσμένη σε κοινωνικά προβλήματα που απασχολούν τους νέους (ερώτηση 9)
- Οι θεολόγοι θα πρέπει να εντάξουν τον διάλογο στη μαθησιακή διαδικασία (ερώτηση 9)

- Περισσότερη βιωματική προσέγγιση των θεμάτων (ερώτηση 9)
- Άνοιγμα στη διδασκαλία άλλων θρησκειών, δογμάτων, φιλοσοφικών θέσεων (ερώτηση 9) (Κουμαρόπουλος , 1998, σσ. 38-39 και 47).

Τα συμπεράσματα που συνάγονται από την έρευνα αυτή δεν αναφέρονται στη συνολική εικόνα των ερωτηθέντων θεολόγων, αλλά επιμερίζονται σε τρία γεωγραφικά επίπεδα (στην Αττική, στην Περιφέρεια και στην Κύπρο) όπως όρισαν κατά τον σχεδιασμό του εγχειρήματος οι ερευνητές. Συγκεκριμένα προέκυψαν τα παρακάτω ευρήματα (Κουμαρόπουλος , 1998, σσ. 53-55):

α. Οι θεολόγοι της Αττικής προτάσσουν την κοινωνική προσφορά της Θεολογίας, ενώ την ιεραποστολή οι υπόλοιπες περιοχές. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, στην στενή συνεργασία που αναπτύσσουν οι θεολόγοι της Περιφέρειας και της Κύπρου *με τη μητρόπολη και την ενορία* (Κουμαρόπουλος , 1998, σ. 53).

β. Μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων εν ενεργεία εκπαιδευτικών συσχετίζει τη Θεολογία με την επαγγελματική αποκατάσταση.

γ. Η απόλυτη πλειοψηφία των θεολόγων θεωρούν πρωταρχικό τον ρόλο του πνευματικού οδηγού των μαθητών τους. Ακολουθεί ο Χριστιανός Παιδαγωγός, την δεκαετία του 90 συχνά αποκαλούσαν το δάσκαλο του Δημοτικού σχολείου αλλά και τον θεολόγο του Γυμνασίου κατηχητή ή χριστιανό παιδαγωγό (Θεοδώρου, 1984, σ. 389) τονίζοντας για μια ακόμη φορά την κατηχητική προσέγγιση του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής. Ο Θεοδώρου συνειδητά χρησιμοποιεί τον όρο Χριστιανική Παιδαγωγική στη Διδακτική του μαθήματος της Χριστιανικής Αγωγής γιατί ανταποκρίνεται ακριβώς στο πλαίσιο της εποχής, αλλά και στις προσωπικές θέσεις του καθηγητή. Έχει άλλωστε παρατηρήσει ότι η Κατηχητική δεν πρέπει να ταυτίζεται ούτε και να συγγέεται προς την θύραθεν Παιδαγωγική Επιστήμη (Θεοδώρου, 1984, σ. 34).

δ. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιθυμούν να συνεργάζονται με ένα διαλεκτικό- ανοιχτό θεολόγο με σφαιρική κατάρτιση, που συνδυάζει παραδοσιακά αλλά και σύγχρονα διδακτικά γνωρίσματα.

ε. Οι περισσότεροι θεολόγοι θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία τους με την τοπική Εκκλησία.

στ. Οι εν ενεργεία θεολόγοι στην Αττική, εκτός από το παιδαγωγικό του έργο, εμπλέκονται και με δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα, ενώ οι υπηρετούντες στην Περιφέρεια και την Κύπρο ασχολούνται κυρίως με το ενοριακό έργο. Στο σύνολο τους όμως απορρίπτουν την στράτευση σε πολιτικά κόμματα.

Η έρευνα των Σταυρόπουλου -Κουμαρόπουλου αποτύπωσε γλαφυρά την εικόνα του θεολόγου- εκπαιδευτικού στα ελληνικά σχολεία τη δεκαετία του 1990 (Παράρτημα 1).

4.5 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά παρουσιάστηκαν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με το λειτούρ-

γημά τους και στη συνέχεια αναφέρθηκαν αντίστοιχες έρευνες με ανάλογη θεματολογία που διεξήχθησαν στην Ευρώπη.

Κατόπιν αναλύθηκε το ερωτηματολόγιο των Αλ Σταυρόπουλου και Στ. Σταυρόπουλου, που θα αποτελέσει τη βάση σχεδιασμού της νέας έρευνας- που πραγματοποιείται από την ερευνήτρια- και στη συνέχεια θα αποτελέσει μέτρο σύγκρισης με τα αποτελέσματα της παρούσας, με σκοπό να καταδείξει τις αλλαγές που παρατηρούνται τα τελευταία είκοσι χρόνια στους Έλληνες θεολόγους.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5^ο Κεφάλαιο: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η ταυτότητα της έρευνας: *Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο*. Αναλύεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που προκύπτουν από το παρόν εγχείρημα. Στη συνέχεια μελετάται ο πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα, η διάρκεια της έρευνας, η συλλογή δεδομένων, και η μέθοδος δειγματοληψίας. Στο ίδιο κεφάλαιο θα μελετηθούν και τα δημογραφικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος τέλος ακολουθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων, η περιγραφική στατιστική και αλλά και η αναγκαιότητα της έρευνας.

5.2 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας εφαρμοσμένης¹²⁰ μελέτης: *Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στο Σχολείο* είναι να χαρτογραφήσει τις αντιλήψεις των Θεολόγων καθηγητών που υπηρετούν σήμερα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τον ρόλο τους στο σχολείο. Μελετάται η προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου, και το έργο του μέσα και έξω από το σχολείο. Επιπλέον αναλύεται και η θέση του για το ΜτΘ, που σύμφωνα με αυτόν που ταιριάζει περισσότερο σε αυτόν/ήν αλλά και στις ανάγκες των μαθητών του.

Στη συνέχεια διερευνώνται τα στοιχεία που διακρίνουν το θεολόγο σήμερα με αντίστοιχα που τον χαρακτήριζαν παλιότερα. Το ερωτηματολόγιο των Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου θα αποτελέσει το μέσο σύγκρισης σε αυτό το εγχείρημα.

Παράλληλα θα διερευνηθεί αν η επαγγελματική πορεία των Ελλήνων θεολόγων συνάδει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολουθούνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Τα κριτήρια που οδήγησαν την ερευνήτρια στη επιλογή του συγκεκριμένου θέματος είναι η πολυετής ενασχόλησή της στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το ενδιαφέρον αυτής μέσω της βιβλιογραφικής μελέτης αλλά και της εμπειρικής έρευνας να καταγράψει σκέψεις, αντιλήψεις και αγωνίες των θεολόγων εκπαιδευτικών που συχνά μοιράζονται οι ομότεχνοι. Επιπλέον ο ενθουσιασμός της υλοποίησης της έρευνας συνδέεται άρρηκτα με την προσδοκία ότι τα τελικά πορίσματα αυτής θα μπορούν να ενισχύσουν αυτούς σε θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους αυτοεικόνα (Καραγεώργος, 2002, σσ. 49-50).

¹²⁰ Εφαρμοσμένη (applied) ονομάζεται έρευνα που δίνει απαντήσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ερευνών ανήκει σε αυτή την κατηγορία (Καραγεώργος, 2002, σ. 19).

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας θα επιμεριστεί σε υποθέσεις και ερωτήματα, που σταδιακά θα μελετηθούν και θα αναλυθούν, επειδή *απώτερος στόχος της έρευνας είναι η κατασκευή μιας θεωρίας (μοντέλου), η οποία θα έχει γενικότερη ισχύ στην ευρύτερη περιοχή μελέτης* (Καραγεώργος, 2002, σ. 57), η οποία στο πέρας της έρευνας θα οδηγήσει σε τελικά συμπεράσματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα αναλυθούν στη συνέχεια είναι:

1. Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου Θεολόγου;
2. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό τους σήμερα αλλά και πριν το 2000;
3. Ποιος πρέπει να είναι ο χαρακτήρας του ΜτΘ σύμφωνα με τους εν ενεργεία Θεολόγους εκπαιδευτικούς;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις για τη θέση του Θεολόγου γενικότερα στην κοινωνία σήμερα και η σχέση του με την Εκκλησία;
5. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των αντρών από των γυναικών σε σχέση με τον θεολόγο κατηχητή;
6. Διαφέρουν οι αντιλήψεις για τον τύπο του μαθήματος που διδάσκουν ανάλογα με την ηλικία και τον τόπο εργασίας;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που θα διερευνηθούν είναι οι εξής:

- Βασική υπόθεση της έρευνας αποτελεί ότι η σύγχρονη επαγγελματική αυτοεικόνα του θεολόγου είναι συμβατή με τις απαιτήσεις σύγχρονης Παιδαγωγικής και τις αντίστοιχες αντιλήψεις των Ευρωπαίων θεολόγων.
- Ο ρόλος του σύγχρονου θεολόγου δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από το προφίλ προηγούμενων δεκαετιών (έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου).
- Η υιοθέτηση του ρόλου του κατηχητή δεν συσχετίζεται με το φύλο
- Η ηλικία και ο τόπος εργασίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει και τον τύπο μαθήματος που διδάσκει.

5.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα (educational research) θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μέθοδος (quantitative research). Η ποσοτική έρευνα εστιάζει στην *εγκυρότητα και αξιοπιστία* (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 33) των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους. Ο ερευνητής αποδέχεται μια πραγματική συνθήκη, την όποια την παρατηρεί την περιγράφει ρεαλιστικά και αντικειμενικά (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 34), *αφού ο σχεδιασμός των στατιστικών διαδικασιών διέπεται από σαφήνεια και ακρίβεια* (Καραγεώργος, 2002, σ. 228).

Τέλος η πορεία της ποσοτικής έρευνας είναι παραγωγική ενώ της ποιοτικής¹²¹ είναι επαγωγική (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 36)

5.4 Δείγμα

Ως στατιστικός πληθυσμός¹²² της παρούσας πανελλαδικής έρευνας ορίζεται το σύνολο των εν ενεργεία θεολόγων καθηγητών/ καθηγητριών των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Καραγεώργος, 2002, σ. 35).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε φόρμα Google Docs, το οποίο αρχικά στάλθηκε σε μικρή ομάδα θεολόγων, όπως διερευνηθεί η αξιοπιστία αυτού. Συλλέχθηκαν 46 απαντήσεις, οι μετρήσεις όμως των επιμέρους δεικτών επέβαλαν την αναθεώρηση της αρχικής ερευνητικής δράσης. Η δεύτερη-αναθεωρημένη πιλοτική προσπάθεια (33 απαντήσεις) στέφθηκε με επιτυχία και στη συνέχεια η ερευνήτρια απευθύνθηκε στους θεολόγους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου όπου αιτήθηκε την πρόωξη αυτής. Παράλληλα διανεμήθηκε πανελλαδικά μέσω email των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης αλλά και ομάδων κοινωνικής δικτύωσης που ασχολούνται με τη θρησκευτική εκπαίδευση.

Η επιλογή των στοιχείων του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία, επειδή τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, μπορούν να θεωρηθούν και εθελοντές, ήταν τα μόνα που ανταποκρίθηκαν θετικά στην πραγματοποίηση αυτού του εγχειρήματος. Η επιλογή του βολικού δείγματος παρατηρείται συχνά σε ερευνητικές προσπάθειες, αν και προτεραιότητα των ερευνητών αποτελεί διαφορετική μέθοδος δειγματοληψίας (Mertens, 2005, σ. 375). Όταν όμως δεν είναι δυνατή η επιλογή ενός τυχαίου δείγματος τότε επιλέγεται ένα απλό δείγμα.

Αποτελεί μια απλή στρατηγική δειγματοληψίας, η οποία επιλέγεται συχνότατα από τους ερευνητές (Mertens, 2005, σ. 375), αν και κάποιες φορές είναι εύλογο ότι ένα δείγμα ευκολίας-βολικό-θα μπορούσε να θεωρηθεί και τυχαίο δείγμα¹²³. Τα συμπεράσματα όμως που προκύπτουν από αυτό θεωρούνται μεροληπτικά, επειδή ισχύουν μόνο για τους στατιστικούς πληθυσμούς που έχουν κοινά γνωρίσματα με αυτά του δείγματος της έρευνας. Αντίθετα τα αποτελέσματα από ένα τυχαίο δείγμα χαρα-

¹²¹ Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) προσπαθεί να κατανοήσει το νόημα της εμπειρίας ενός ατόμου μέσα σε ένα συγκεκριμένο και το πώς τα στοιχεία αλληλοεπιδρούν για να σχηματίσουν το όλο (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 36). Οι ερευνητές επιδιώκουν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των συμμετεχόντων και την αιτία αυτής της προσέγγισης (Καραγεώργος, 2002, σ. 276). Η διαφορά των δυο αυτών μεθόδων έγκειται στην θεωρητική προσέγγιση του θέματος της έρευνας και όχι σε διαφορετικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 33).

¹²² Ο στατιστικός πληθυσμός αναφέρεται σε μια ομάδα υποκειμένων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Το δείγμα της έρευνας αποτελεί μια αντιπροσωπευτική υποομάδα του πληθυσμού την οποία στη συνέχεια πρόκειται να μελετήσει ο ερευνητής με σκοπό τα ευρήματά του να αφορούν τον γενικό πληθυσμό, μάλιστα μπορεί να θεωρηθεί ως μια μικρογραφία του στατιστικού πληθυσμού (Καραγεώργος, 2002, σσ. 98-99).

¹²³ Κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει τα ίδια ευκαιρία να επιλεγεί και η επιλογή του δεν επηρεάζει την επιλογή κανενός άλλου στοιχείου (Καραγεώργος, 2002, σ. 35). Συνεπώς τα τυχαία στοιχεία του δείγματος θα αναλυθούν και στη συνέχεια θα δώσουν συμπεράσματα που αφορούν τον πληθυσμό.

κτηρίζονται περισσότερο αξιόπιστα (Freedman, 2009, σ. 23) για τον στατιστικό πληθυσμό της έρευνας.

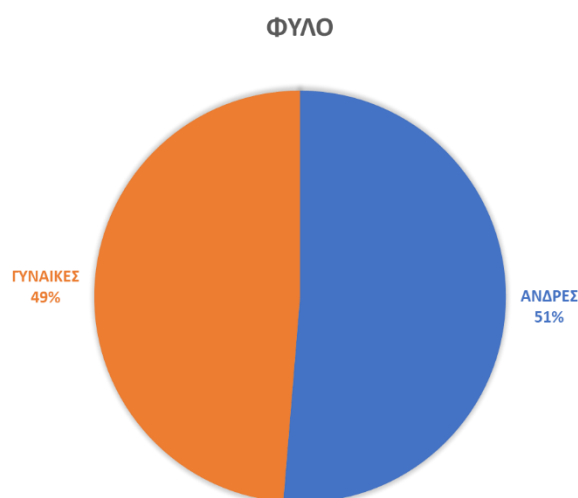
Ως δείγμα του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος ορίζονται τα 302 άτομα που συμμετείχαν και από αυτές τις στατιστικές μονάδες οι 144 είναι γυναίκες (48.7%) και οι 155 είναι άντρες (51. 3%).

Ο συνολικός αριθμός των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα θεωρείται επαρκής για την υλοποίηση διερευνητικής και επιβεβαιωτικής μελέτης δεδομένων επειδή το δείγμα υπερβαίνει τις 250 συμμετοχές (σύμφωνα με τον Cattell, στο Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σ. 68).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς καθορίστηκε, ως προϋπόθεση, η προστασία των προσωπικών δεδομένων αυτών, όπως και η αποκλειστική συσχέτιση των απαντήσεων τους με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Η εμπειρία και η γνώση τους απετέλεσαν την ασφαλιστική δικλείδα για την εξαγωγή συμπερασμάτων που σχετίζονται με την αυτοεικόνα των θεολόγων – εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σήμερα. Αντίθετα στο ερωτηματολόγιο των Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου δόθηκε η επιλογή στους συμμετέχοντες να συμπληρώνουν επώνυμα ή ανώνυμα αυτό. Τα ποσοστά των ανωνύμων απαντήσεων προτιμήθηκε από τους θεολόγους της Κύπρου ενώ τα επώνυμα από τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 10).

5.4.1. Δημογραφικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος προσφέρουν αρκετά κοινωνικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων και διαμορφώνουν μια εικόνα που θα συσχετισθεί αργότερα με επιμέρους ερωτήσεις αλλά και τις υποκλίμακες της έρευνας.



Εικόνα 4. Φύλο των συμμετεχόντων.

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 302 θεολόγοι, το 51.3 % (N=155) ήταν άνδρες, ενώ το 48.7% (N=147) ήταν γυναίκες (**Εικόνα 4**).

Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η έρευνα της δεκαετίας του 1990, όπου υπερτερούσαν πάλι οι άντρες με ποσοστά 60.5% και τις γυναίκες να ακολουθούν με ποσοστό 39.5% (**Εικόνα 2**).

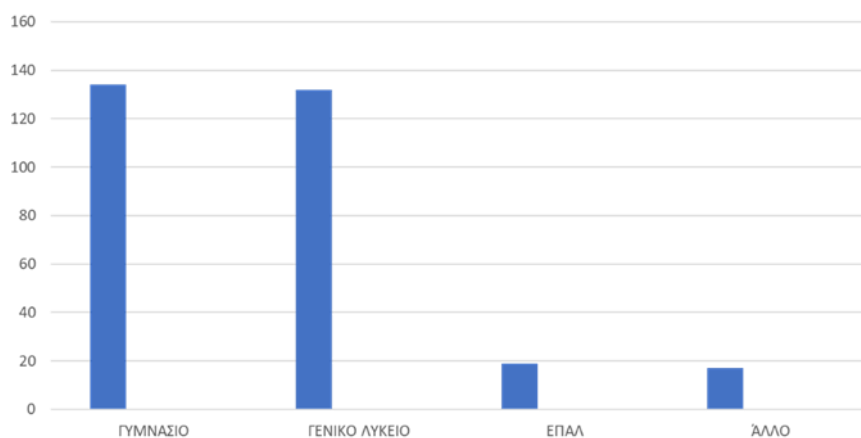
Πίνακας 7. Η ηλικία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών

Ηλικιακές ομάδες	Συχνότητα	Ποσοστό %
22-30	8	2.6
31-40	29	9.6
41-50	102	33.8
51-60	152	50.3
61 και άνω	11	3.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 50.3% (N=152) των ερωτηθέντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών, ακολουθούν με 33.8% (N=102) οι εκπαιδευτικοί με ηλικίες από 41-50. Η συμμετοχή θεολόγων με ηλικίες από 31-40 διαφοροποιείται αισθητά από τις προηγούμενες, αφού απάντησαν μόνο 29 άτομα (9.6%). Τα ποσοστά των υπολοίπων ηλικιακών ομάδων είναι ιδιαίτερα χαμηλά, ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς από 61 ετών και άνω με 3.6% (N=11) καθώς και οι νεότεροι εν ενεργεία θεολόγοι (22-30 ετών) μόλις το 2.6% (N=8) συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (**Πίνακας 7**).

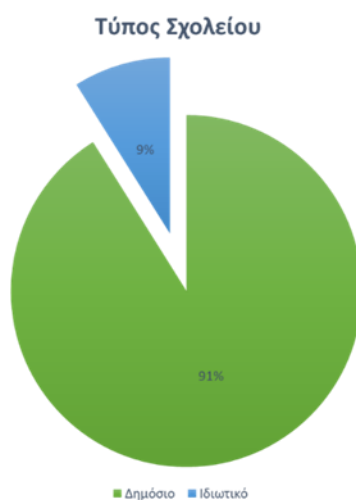
Οι ηλικιακές ομάδες των εν ενεργεία θεολόγων δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον στην συμμετοχή του παρόντος εγχειρήματος, η απόκλιση αυτή μπορεί να αποδοθεί στην τυχαιότητα του δείγματος όπως και στις επαγγελματικές τους προτεραιότητες.

Εργάζομαι σε:



Εικόνα 5. Το σχολείο εργασίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρείται μια ισορροπία απαντήσεων αφού το 37.2% (N=134) των συμμετεχόντων διδάσκουν σε Γυμνάσιο και το 36.7 % (N=132) σε Λύκειο. Μικρότερη είναι η συμμετοχή θεολόγων που εργάζονται σε ΕΠΑΛ με 5.3% (N=19) και τέλος το 2.3% (N=17) δηλώνουν ότι εργάζονται σε άλλο σχολείο (**Εικόνα 5**). Η ερώτηση αυτή δεν υπάρχει στην αρχική έρευνα, αν και υπήρχε στη Μ.Ε. η διάκριση σε Γυμνάσια, Λύκεια και Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.



Εικόνα 6. Τύπος σχολείου εργασίας ερωτηθέντων.

Το 91.1% (N=275) των ερωτηθέντων εργάζονται σε δημόσια σχολεία, ενώ μόλις το 8.9% (N=27) σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (**Εικόνα 6**).

Και αυτή η ερώτηση δεν υπάρχει στην αρχική έρευνα της δεκαετίας του 90.

Πίνακας 8. Γεωγραφικά Διαμερίσματα που εργάζονται οι συμμετέχοντες

Γεωγραφικά Διαμερίσματα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αττική	145	48.3
Στερεά Ελλάδα	8	2.7
Πελοπόννησο	6	2.0
Μακεδονία	67	22.3
Κρήτη	4	1.3
Νησιά Αιγαίου	15	5.0
Νησιά Ιονίου	11	3.7
Θράκη	44	14.7
ΣΥΝΟΛΟ	300	100.0

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 145 (48.3%) εργάζονται στην Αττική, 67 (22.3%) στη Μακεδονία, 44 (14.7%) στη Θράκη, 15 (5%) στα Νησιά του Αιγαίου και 11 (3.7%) στα Ιόνια Νησιά. Τέλος, παρατη-

ρείται μικρή συμμετοχή από σχολεία της Στερεάς Ελλάδας 8 (2.7%), 6 (2%) από την Πελοπόννησο και μόλις 4 (1.3%) από την Κρήτη (**Πίνακας 8**).

Ούτε αυτή η ερώτηση υπάρχει στην αρχική έρευνα, αξίζει όμως να αναφερθεί ότι οι ερευνητές Σταυρόπουλος και Κουμαρόπουλος έχουν επιμερίσει τις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας του δείγματος σε Αττική, Περιφέρεια και Κύπρο.

Πίνακας 9. Χρόνια Διδακτικής προϋπηρεσίας

Χρόνια Διδακτικής Προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-10	59	19.5
11-20	110	36.4
21-30	96	31.8
31 και άνω	37	12.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, οι 110 (36.4%) εργάζονται από 11-20 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και 96 (26.7%) από 21 30 χρόνια. Οι θεολόγοι με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας που συμμετείχαν ήταν το 16.4% (N=59) και τέλος οι 37 (10.3%) εκπαιδευτικοί που έχουν τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, ήταν αυτοί που έδειξαν συγκερατημένη προθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (**Πίνακας 9**).

Αντίθετα, στην αρχική έρευνα οι ερευνητές είχαν ακολουθήσει άλλη διαβάθμιση των χρόνων διδακτικής προϋπηρεσίας: οι κλίμακες που χρησιμοποίησαν ήταν από 1-4 χρόνια, 5-9, 10-14, 15-19 και 20 και πάνω. Μεγαλύτερη προθυμία επέδειξαν οι νεότεροι θεολόγοι (39, 6%) , αυτό παρατηρείται, σύμφωνα με τον Κουμαρόπουλο, επειδή στην συγκεκριμένη ομάδα συγκαταλέγονται και οι αναπληρωτές αλλά και οι ωρομίσθιοι (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 10). Τέλος στην Κύπρο οι θεολόγοι που συμμετείχαν περισσότερο-με 36.9%-ήταν αυτοί με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (**Πίνακας 1**).

Πίνακας 10. Το τμήμα της Θεολογικής που έχω φοιτήσει είναι:

Τμήμα φοίτησης της Θεολογικής Σχολής	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θεολογίας ΕΚΠΑ	122	40.4
Θεολογίας ΑΠΘ	104	34.4
Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας ΑΠΘ	36	11.9
Κοινωνικής Θεολογίας (πρώην Ποιμαντικής) ΕΚΠΑ	40	13.2
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Από τους συμμετέχοντες θεολόγους οι 122 (40.4%) έχουν πτυχίο του τμήματος Θεολογίας και 40 (13.2%) της Κοινωνικής Θεολογίας (πρώην Ποιμαντικής) του Ε.Κ.Π.Α. Επίσης 104 (34.4%) είναι πτυχιούχοι του τμήματος Θεολογίας και 36

(11.9%) της Κοινωνικής Θεολογίας (πρώην Ποιμαντικής) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου (**Πίνακας 10**).

Πίνακας 11. Ανώτερος τίτλος σπουδών

Ανώτερος τίτλος σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο	135	44.7
Μεταπτυχιακό	128	42.4
Διδακτορικό	39	12.9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ανώτερος τίτλος σπουδών για τους 135 (44.7%) είναι το Πτυχίο της Θεολογικής Σχολής, 128 εκπαιδευτικοί (42.4%) διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο και τέλος 39 (12.9%) τίτλο διδάκτορα (**Πίνακας 11**)

Πίνακας 12. Κάτοχος β' πτυχίου

Είστε κάτοχος β' πτυχίου;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	74	24.5
Όχι	228	75.5
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Από τους 302 εν ενεργεία θεολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο οι 74 (24.5%) είναι κάτοχοι και β' πανεπιστημιακού τίτλου (**Πίνακας 12**).

5.5 Εργαλεία της έρευνας

Η Πανελλήνια Έρευνα: *Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στο Σχολείο* αποτελεί μια εμπειρική προσπάθεια, που στοχεύει στην καταγραφή χαρακτηριστικών που συνδιαμορφώνουν το σύγχρονο επαγγελματικό προφίλ των εν ενεργεία θεολόγων καθώς και τις αντιλήψεις τους για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Αφορμή για την παρούσα εμπειρική έρευνα αποτέλεσε ανάλογη προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο από τους καθηγητές Α.Μ. Σταυρόπουλο και Στ. Κουμαρόπουλο (Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση) από το 1995 έως το 1997. Οι αρχικές 9 ερωτήσεις της προαναφερθείσας έρευνας (Παράρτημα 1) επαναπροσδιορίστηκαν και στη συνέχεια τροποποιήθηκαν σε 38 νέες (Παράρτημα 2) που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είχαν εξαρχής τεθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Κατόπιν οι δηλώσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε επτά υποκλίμακες. Το πιλοτικό αυτό ερωτηματολόγιο αναγκαστικά

αναμορφώθηκε, επειδή οι δείκτες αξιοπιστίας των επιμέρους υποκλιμάκων ήταν προβληματικοί για την στατιστική ανάλυση αυτών (Παράρτημα 3).

Στη συνέχεια με αυτές τις παραμέτρους σχεδιάστηκε το τελικό ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στη διεύθυνση: <https://forms.gle/W2WEtPygWN7YwRrB>, έτσι ώστε να εξυπηρετήσει την άμεση συλλογή των δεδομένων, την εξασφάλιση της ανωνυμίας, όπως και τη συλλογή δεδομένων από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα *αποτυπώθηκαν σε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο* (βλ. Παράρτημα 4) που αποτελεί μια μορφή κωδικοποιημένης συνέντευξης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 166), με ερωτήματα κλειστού τύπου σε όλες τις θεματικές ενότητες εκτός από την τελευταία (38^η) στην οποία έχει επιλεγεί ένα μεικτό σύστημα απάντησης, επειδή οι ερωτηθέντες καλούνται να επιλέξουν την προεπιλεγμένη απάντηση ή να καταγράψουν την προσωπική τους θέση).

Οι λόγοι που οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός κλειστού ερωτηματολογίου είναι: η άμεση προσβασιμότητα των ερωτηθέντων σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια, η προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η ελευθερία να αποτυπώσουν τις ειλικρινείς σκέψεις τους (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 171). Η επιλογή αυτών των δηλώσεων διευκολύνει και το έργο των ερευνητών επειδή η αποδελτίωση και η επεξεργασία των ερωτημάτων πραγματοποιείται σύντομα από αυτούς (Καραγεώργος, 2002, σσ. 145-147).

Το ίδιο θέμα απασχόλησε και τους θεολόγους-ερευνητές Αλ. Σταυρόπουλο και Στ. Κουμαρόπουλο, όπου δήλωσαν χαρακτηριστικά ότι η επώνυμη ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων ίσως να ελλοχεύει το φόβο κάποιων από αυτούς να αποκρύψουν τις μύχιες σκέψεις τους ή αποδώσουν διακριτικά τις σκέψεις τους σχετικά με την επαγγελματικό τους προφίλ σε καθηγητές της Θεολογικής Σχολής ή και στους Σχολικούς Συμβούλους της ειδικότητάς τους.

Το παρόν ανώνυμο ερωτηματολόγιο αποτελείται από κλειστές ερωτήσεις προκειμένου να γίνουν γνωστά τόσο τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων αλλά και οι απρόσκοπτες θέσεις τους στα ερωτήματα που έχουν τεθεί. Μεικτή ερώτηση είναι η τελευταία της έρευνας (38^η), όπου οι ερωτηθέντες θεολόγοι καλούνται να καθορίσουν το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθούν με κάποια από τις ήδη δοθείσες απαντήσεις (κλειστός τύπος). Αν όμως δεν καλύπτονται, έχουν τη δυνατότητα να καταθέσουν την προσωπική τους θέση (ανοιχτός τύπος) *ελεύθερα και σύντομα* (Καραγεώργος, 2002, σ. 139).

Για τις απαντήσεις των κλειστών απαντήσεων των υποκλιμάκων (α', β, γ' και ε') χρησιμοποιήθηκε η 5-βαθμη κλίμακα Likert με σημείο έναρξης το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) και κατάληξης το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Η επιλογή αυτή διευκολύνει τους συμμετέχοντες να ορίσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε κάθε δήλωση. Επιπλέον το γραμμικό αυτό σύνολο αποκρίσεων μειώνει τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και επιτρέπει εύκολα στην ερευνήτρια αργότερα να καταγράψει τις απαντήσεις με «μια αριθμητική τιμή που θα χρησιμοποιηθεί για τη στατιστική μέτρηση της δήλωσης που εξετάζεται» (McLeod, 2019). Ακολούθως στις ενότητες δ και στ. έχουν δοθεί προκαθορισμένες απαντήσεις. Τέλος για τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων υπάρχουν εξατομικευμένες επιλογές που καλύπτουν τα δεδομένα του δείγματος.

Το ανανεωμένο ερωτηματολόγιο είχε υψηλό γενικό δείκτη αξιοπιστίας: Cronbach's Alpha=0.802 και δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα στους επιμέρους άξονες (Πίνακας 13). Σε αυτή την πιλοτική προσπάθεια απάντησαν άμεσα 38 εθελοντές θεολόγοι, όπου με τις απαντήσεις τους επιβεβαίωσαν την στατιστική αξιοπιστία αυτού.

Σύντομα ξεκίνησε η διαδικασία ηλεκτρονικής αποστολής της έρευνας αρχικά στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕ 01 και στη συνέχεια στις σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα. Στη διαδικασία αυτή παρατηρήθηκε αρκετή αργοπορία τόσο στην αποστολή των ερωτηματολογίων όσο και στη τελική συλλογή αυτών. Μάλιστα η ερευνήτρια απευθύνθηκε και δεύτερη φορά στους Συντονιστές επιδιώκοντας με ευγενική υπενθύμιση τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από περισσότερους θεολόγους των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της περιοχής ευθύνης τους.

Πίνακας 13. Δείκτης αξιοπιστίας Τελικού ερωτηματολογίου (Cronbach's Alpha).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.802	38

Η συλλογή των στοιχείων πραγματοποιήθηκε από τις 07 Ιανουαρίου 2021 έως και τις 04 Απριλίου 2021 από 302 εν ενεργεία θεολόγους στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.

Η δομή του ερωτηματολογίου διαρθρώνεται από τις εξής ενότητες:

- A. Η Θεολογία σήμερα (1-6 ερωτήσεις)
- B. Το έργο του/της Θεολόγου σήμερα (7- 13)
- Γ. Το επαγγελματικό προφίλ του/της Θεολόγου σήμερα (14- 23)
- Δ. Η εικόνα του/της Θεολόγου σήμερα (24- 27)
- E. Θεολόγος, Εκκλησία, Κοινωνία (28- 37)
- Στ. Μάθημα των Θρησκευτικών (38)
- Z. Δημογραφικά Στοιχεία [*Άλλα Στοιχεία*] (9 ερωτήσεις)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά σημεία αυτών:

A. Η Θεολογία σήμερα (1-6 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)

Οι θεολόγοι καλούνται να αποτυπώσουν τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο της Θεολογίας, καθώς και τον τρόπο που διακονούν στις σχολικές αίθουσες. Η ομάδα αυτή των ερωτήσεων χαρτογραφεί τις τάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη επιστήμη της Θεολογίας.

B. Το έργο του/της Θεολόγου σήμερα (7- 13)

Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με το έργο του θεολόγου και τον ρόλο που αναλαμβάνει μέσα στην σχολική αίθουσα. Επιλέγει αν θα έχει τον ρόλο του /της πνευματικού οδηγού, του/ της κατηχητή /κατηχήτριας, του/της κοινωνικού μεταρρυθμιστή /κοινωνικής μεταρρυθμίστριας, του εκπαιδευτικού-φορέα γνώσεων, του θρησκευολόγου, του / της παιδαγωγού-εμπυχωτή /εμπυχωτήτριας.

Γ. Το επαγγελματικό προφίλ του/της Θεολόγου σήμερα (14- 23)

Αυτή η ενότητα εστιάζει στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του/ της θεολόγου και τη διδακτική του/της προοπτική. Καταρχάς, αναζητείται η σχέση του με το Θεό, το επίπεδο γνώσεων του στην Ορθόδοξη Θεολογία, στις Επιστήμες της Αγωγής καθώς η δεξιότητά του στη διοίκηση και τη διαχείριση κρίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι τελευταίες ερωτήσεις αναφέρονται στον σεβασμό που απολαμβάνει από τους μαθητές του καθώς και από τον κοινωνικό του περίγυρο και αν αυτή η δεξιότητα επιβάλλεται ή εμπνέεται.

Δ. Η εικόνα του/της Θεολόγου σήμερα (24- 27)

Στην τέταρτη ενότητα ερωτήσεων ο /η θεολόγος παρουσιάζει την εικόνα που έχουν οι μαθητές του γι' αυτόν/ήν. Αναφέρεται σε γνωρίσματα που αποκαλύπτουν πτυχές της ΠΘ αλλά και της επαγγελματικής του ταυτότητας. Συγκεκριμένα μέσα από ένα δίπολο απαντήσεων σκιαγραφούνται ως προσωπικότητες, επιστήμονες, παιδαγωγοί και αξιολογητές.

Ε. Θεολόγος, Εκκλησία, Κοινωνία (28- 37)

Αυτή η ενότητα περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις σχετικά με τις δράσεις που αναπτύσσει ο/ η θεολόγος εκτός σχολείου και ειδικότερα με την ενορία του, τους κοινωνικούς φορείς και θεσμούς.

Στ. Μάθημα των Θρησκευτικών(38)

Στην τελευταία ενότητα υπάρχει μόνο μια ερώτηση, όπου ο ερωτώμενος επιλέγει τον τύπο του ΜτΘ που ταιριάζει στις επαγγελματικές του επιλογές. Δίνεται η δυνατότητα στο δείγμα να καταγράψει την προσωπική του επιλογή σε περίπτωση που δεν καλύπτεται από τις ήδη δοθείσες απαντήσεις.

Ζ. Δημογραφικά Στοιχεία [Άλλα Στοιχεία] (9 ερωτήσεις)

Η έρευνα κλείνει με στοιχεία που καταθέτουν οι συμμετέχοντες παρουσιάζοντας κάποια στοιχεία γι' αυτούς όπως: το φύλο, η ηλικία, το είδος του σχολείου και το γεωγραφικό διαμέρισμα που υπηρετούν, τα χρόνια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας τους, το Πανεπιστήμιο και το τμήμα της Θεολογικής που φοίτησαν, τον ανώτερο τίτλο σπουδών τους και τέλος αν είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου αναφέροντας τον τίτλο αυτού. Στις δηλώσεις υπάρχουν κλίμακες που διευκολύνουν την καταγραφή των προσωπικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (Cresswell, 2016, σ. 166).

5.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων

Τα προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, στην παρούσα εργασία, καθορίζουν το πλαίσιο της προσέγγισης του ζητήματος και οριοθετούν άμεσα το θέμα της έρευνας, τις αιτίες που καθιστούν απαραίτητη, τη μέθοδο έρευνας που ακολουθείται καθώς και τους λόγους που επιβάλλουν την πραγματοποίηση αυτής (Σκορδούλης , 2015, σ. 74).

Η ερευνήτρια με το πέρας της μελέτης του θεωρητικού τμήματος θέτει τις ερευνητικές υποθέσεις, δηλαδή διατυπώνει προβλέψεις/ ισχυρισμούς που σχετίζονται με το αποτέλεσμα σχέσης μεταβλητών που χρησιμοποιεί. Με την ολοκλήρωση της εμπειρικής διερεύνησης αναζητείται η επιβεβαίωση ή η αναίρεση αυτών, αφού η ερευνητική υπόθεση αποτελεί στόχο κάθε έρευνας. Η διαδικασία αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό της παραγωγικής προσέγγισης (Σκορδούλης , 2015, σ. 75).

Στη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων θα αξιοποιηθούν ποσοτικές στρατηγικές ανάλυσης δεδομένων, επειδή η παρούσα έρευνα πραγματεύεται έννοιες και συνθήκες που ήδη έχουν μελετηθεί (Σκορδούλης , 2015, σ. 76). Η ερευνήτρια στην πορεία θα απομονώσει κάποιες μεταβλητές, θα διαμορφώσει υποθέσεις για τη σχέση των μεταβλητών αυτών και στη συνέχεια θα ελέγξει τις υποθέσεις αυτές (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 36).

Τέλος θα πραγματοποιηθεί έλεγχος υποθέσεων, δηλαδή η «συμπερασματική διαδικασία που χρησιμοποιεί τα δεδομένα του δείγματος για εκτιμηθεί η αξιοπιστία μιας υπόθεσης που έγινε για τον πληθυσμό» (Καραγεώργος, 2002, σ. 75).

Έρευνες που αφορούν θέματα εκπαιδευτικά βασίζονται και σε στατιστικά δεδομένα και οι ποσοτικές μετρήσεις αποσκοπούν σε γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν στο τέλος της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 213).

Οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων είναι η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συσχετίσεων με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics Data Document 20 για Windows.

5.6.1 Περιγραφική στατιστική

Περιγραφική στατιστική καλείται η στατιστική λειτουργία, η οποία παρουσιάζει και συγκεφαλαιώνει τα κοινά γνωρίσματα που προβάλλονται σε όλο το δείγμα της ερευνητικής προσπάθειας (Mertens, 2005, σ. 462).

Ποσοτικές μεταβλητές ονομάζονται αυτές που έχουν τιμές αριθμητικές και επιδέχονται μέτρηση, ενώ ποιοτικές αυτές που αναφέρονται σε κάποιο ποιοτικό χαρακτηριστικό και οι τιμές τους δεν είναι αριθμητικές (λ.χ. επίπεδο εκπαίδευσης) (Καραγεώργος, 2002, σ. 60). Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η περιγραφική μέθοδος των συχνοτήτων (δηλώνεται ο φυσικός αριθμός που περιγράφει πόσες φορές εμφανίζεται η δεδομένη τιμή στο δείγμα) και των ποσοστών (εκφράζει τη συχνότητα

σε ένα κλάσμα με παρονομαστή το 100) για τις κατηγορικές μεταβλητές, διατάξιμες ή μη διατάξιμες (Καραγεώργος, 2002, σ. 303).

Κατηγορικές ονομάζονται οι μεταβλητές που μπορούν να πάρουν συγκεκριμένες τιμές, ενώ συνεχείς είναι οι μεταβλητές που μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή μέσα σε ένα συνεχές διάστημα.

Κατηγορικές διατάξιμες είναι οι μεταβλητές (Ordinal data) που επιδέχονται μέτρηση ανωτέρου επιπέδου και επιτρέπει την ιεράρχησή τους, τέτοιες μεταβλητές στην παρούσα έρευνα είναι: η ηλικία των συμμετεχόντων, τα έτη προϋπηρεσίας το σχολείο εργασίας, ο τύπος του σχολείου, το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών (Πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) και οι ερωτήσεις (1-38). Μη διατάξιμες (Nominal data) ονομάζονται οι μεταβλητές των οποίων οι τιμές δεν μπορούν να συγκριθούν, στην παρούσα έρευνα τέτοιες μεταβλητές είναι το φύλο και το β πτυχίο των συμμετεχόντων (Καραγεώργος, 2002, σ. 190).

5.6.2 Στατιστική συσχέτισεων

«Στη συσχετιστική έρευνα (correlational research) οι ερευνητές εξετάζουν πιθανές σχέσεις μεταξύ μεταβλητών χωρίς καμιά προσπάθεια να τις επηρεάσουν» (Καραγεώργος, 2002, σ. 267).

Οι συντελεστές συσχέτισης¹²⁴ περιγράφουν την ισχύ και την κατεύθυνση μίας σχέσης-σύνδεσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών Η κατανομή ήταν μη κανονική και γι' αυτό ο έλεγχος συσχέτισης ακολούθησε την μη κανονική στατιστική. Το διάστημα εμπιστοσύνης (confidence interval) ορίστηκε στο 95%, ποσοστό που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Έρευνα και το 5% (0.05) ως Επίπεδο Σημαντικότητας.

Ο έλεγχος συσχέτισης που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ο έλεγχος Spearman (μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης), επειδή οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου είχαν μη κανονική κατανομή (δηλαδή ισχύει η H_1 , το p-value είναι μικρότερο από το 0.05, άρα και τα αποτελέσματα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή). Η συνθήκη αυτή παρατηρείται, όταν οι μεταβλητές των ερωτήσεων αναφέρονται σε κατηγορικές διατάξιμες τιμές.

Η μηδενική υπόθεση (H_0) δηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά συσχέτιση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (Mertens, 2009, σ. 464), αυτή η υπόθεση απορρίπτεται όταν η τιμή του p value, είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05). Αντίθετα όταν η τιμή του p value, είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0.05) ισχύει η υπόθεση H_1 , αφού οι μεταβλητές συσχετίζονται.

Επίσης, στις περιπτώσεις που ο έλεγχος συσχέτισης αφορούσε κατηγορικές μη διατάξιμες ακολουθήθηκε ο έλεγχος Crosstabs (Πίνακοειδείς Διασταυρώσεις). Οι διασταυρώσεις αυτές προσφέρουν στην ερευνητρια περισσότερες πληροφορίες για τις μεταβλητές και η ανάλυση γίνεται πιο λεπτομερής.

¹²⁴ Οι συντελεστές συσχέτισης είναι αριθμοί που μετρούν αφ' ενός την ένταση της εξάρτησης (ασθενής, μέτρια, ισχυρή) μεταξύ των μεταβλητών και αφ' ετέρου δείχνουν την κατεύθυνση της σχέσης (αρνητική, θετική) μεταξύ των μεταβλητών (Καραγεώργος, 2002, σ. 68).

5.7 Αναγκαιότητα της έρευνας

Αφορμή για την επιλογή του ερευνητικού θέματος υπήρξε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας να ασχοληθεί με ένα θέμα που άπτεται του εργασιακού της χώρου καθώς και ζητήματα που προβληματίζουν καθημερινά εν ενεργεία θεολόγους.

Η ερευνητική προσπάθεια των Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου υπήρξε το έναυσμα σε αυτή την απόπειρα, αφού αποτύπωσε γλαφυρά το επαγγελματικό στίγμα αυτής της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με μια χρονική απόκλιση ικανή από τη σημερινή πραγματικότητα.

Απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτό το εγχείρημα ήταν η συχνή αναφορά της κοινής γνώμης για την παρουσία και την υποχρεωτική θέση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα καθώς και τη θρησκευοπαιδαγωγική επάρκεια των διδασκόντων. Αυτή η κατάσταση ενίοτε προβληματίζει και επηρεάζει την επαγγελματική αυτοεικόνα των θεολόγων για τη θέση και τον ρόλο τους στα σχολεία.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί την καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των θεολόγων σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα στον παρόντα χρόνο αλλά και μια απόπειρα κριτικής ερμηνείας καταστάσεων και δεδομένων που αντιμετωπίζουν καθημερινά (απόσπασμα των Stephen Kemmis & Robbin McTaggart στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 22-27).

Η άποψη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, μέσα από τον αναστοχασμό¹²⁵ τους, θα χαρτογραφήσει τις θέσεις, τους προβληματισμούς τους σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο τους καθώς και την άποψή τους για μια πιο πρόσφορη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου.

5.8 Σύνοψη

Στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής παρουσιάστηκε η ταυτότητα της έρευνας: *Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στο Σχολείο- Αναζητώντας την επαγγελματική ταυτότητα των Θεολόγων.*

- Ως σκοπός της παρούσας εφαρμοσμένης μελέτης ορίστηκε η καταγραφή των αντιλήψεων των Θεολόγων καθηγητών που υπηρετούν σήμερα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και ο ρόλος τους στο σχολείο. Καταρχάς μελετήθηκε η προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου, όπως και το κοινωνικό έργο του. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις που θα συσχετισθούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Στόχος της ερευνήτριας είναι να συσχετίσει τη σημερινή επαγγελματική αυτοεικόνα του θεολόγου με αυτή που είχε εικοσιπέντε χρόνια πριν. Μέτρο σύγκρισης θα αποτελέσει αντίστοιχη έ-

¹²⁵ «Η καλή έρευνα δράσης είναι πάντα ενδοσκοπική και αναστοχαστική, όχι απλώς στοχαστική»(Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 37).

ρευνα των Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου που διενεργήθηκε πανελλαδικά το 1997-8.

- Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα (educational research) θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική (quantitative research) μέθοδος. Η ποσοτική έρευνα εστιάζει στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 33) των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους.
- Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε φόρμα Google Docs και αρχικά στάλθηκε σε μικρή ομάδα θεολόγων, όπως διερευνηθεί η αξιοπιστία αυτού. Συλλέχθηκαν 46 απαντήσεις, οι μετρήσεις όμως των επιμέρους δεικτών επέβαλαν την αναθεώρηση της αρχικής ερευνητικής δράσης. Η δεύτερη- αναθεωρημένη πιλοτική προσπάθεια (33 απαντήσεις) στέφθηκε με επιτυχία Cronbach's Alpha: **.802** και στη συνέχεια διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 37 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια μεικτή (38^η), οι οποίες διαρθρώνονται σε επτά υποκλίμακες.

Ειδικότερα:

- A. Η Θεολογία σήμερα (1-6 ερωτήσεις)
- B. Το έργο του/της Θεολόγου σήμερα (7- 13)
- Γ. Το επαγγελματικό προφίλ του/της Θεολόγου σήμερα (14- 23)
- Δ. Η εικόνα του/της Θεολόγου σήμερα (24- 27)
- E. Θεολόγος, Εκκλησία, Κοινωνία (28- 37)
- Στ. Μάθημα των Θρησκευτικών (38)
- Z. Δημογραφικά Στοιχεία [Άλλα Στοιχεία] (9 ερωτήσεις

Για τις απαντήσεις των κλειστών απαντήσεων των υποκλιμάκων (α', β, γ' και ε') χρησιμοποιήθηκε η 5-βαθμη κλίμακα Likert .

- Ως στατιστικός πληθυσμός της παρούσας πανελλαδικής έρευνας ορίζεται το σύνολο των εν ενεργεία θεολόγων καθηγητών/ καθηγητριών των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Το δείγμα της πανελλαδικής αυτή έρευνας είναι οι 302 εν ενεργεία θεολόγοι που υπηρετούν στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση και συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτό το εγχείρημα. Ειδικότερα το 51, 3 % (N=155) από τους συμμετέχοντες ήταν άνδρες, ενώ το 48, 7% (N=147) ήταν γυναίκες.
- Κατόπιν μελετήθηκαν και τα δημογραφικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος του δείγματος. Αναλυτικά αξιολογήθηκε το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια μελετήθηκε το είδος της εκπαιδευτικής βαθμίδας που διδάσκουν (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ), το γεωγραφικό διαμέρισμα που έχουν τοποθετηθεί, καθώς και αν υπηρετούν στη δημόσια ή στην Ιδιωτική Εκπαίδευση. Τέλος έδωσαν πληροφορίες για το βασικό τους πτυχίο, τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές τους και αν είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου.
- Η επιλογή των στοιχείων του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία, επειδή τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ήταν τα μόνα που ανταποκρίθηκαν θετικά στην πραγματοποίηση αυτού του εγχειρήματος.
- Η συλλογή των στοιχείων είχε διάρκεια τεσσάρων μηνών (07 Ιανουαρίου -04 Απριλίου του 2021)

- Η αναγκαιότητα της έρευνας θεωρείται επιβεβλημένη, γιατί η συλλογή απόψεων των εν ενεργεία θεολόγων, που καθημερινά αντιμετωπίζουν την σχολική πραγματικότητα, μέσα από ένα μεθοδικό αναστοχασμό θα αποτυπώσουν θέσεις και προβληματισμούς σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο τους καθώς και την άποψή τους για μια πιο πρόσφορη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου. Παράλληλα θα συναισθανθούν την ανάγκη επικαιροποίησης των προτεραιοτήτων της επαγγελματικής τους αυτοεικόνας, του γνωστικού τους αντικειμένου αλλά και των αναγκών των μαθητών τους.

6^ο Κεφάλαιο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, με βάση τις μεταβλητές, την περιγραφική στατιστική και τον έλεγχο συσχετίσεων. Η ανάλυση γίνεται, με βάση τους σκοπούς τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και τις ερευνητικές υποθέσεις.

Στο τέλος του κεφαλαίου θα παρουσιασθούν τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί αυτής.

6.2. Συχνότητες Δηλώσεων

Θα διερευνηθούν τα παρακάτω τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

A. Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου Θεολόγου;

Το ερώτημα αυτό είναι σπονδυλωτό και θα αξιολογηθεί διαδοχικά στους παρακάτω άξονες:

α. Πώς αντιλαμβάνεται ο ενεργεία εκπαιδευτικός τον ρόλο της Θεολογίας;

β. Ποια είναι η άποψη των θεολόγων σχετικά με το διδακτικό τους έργο;

γ. Η σύγχρονη επαγγελματική αυτό-εικόνα του Θεολόγου.

δ. Η εικόνα των νέων για τον/την θεολόγο-εκπαιδευτικό.

B. Ποιες είναι οι αντιλήψεις για τη θέση του Θεολόγου γενικότερα στην κοινωνία σήμερα και η σχέση του με την Εκκλησία;

Γ. Ποιος πρέπει να είναι ο χαρακτήρας του ΜτΘ σύμφωνα με τους εν ενεργεία Θεολόγους εκπαιδευτικούς;

Δ. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των αντρών από των γυναικών σε σχέση με τον θεολόγο καθηγητή;

Ε. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με τον τύπο του μαθήματος που διδάσκουν σε συνάρτηση με την ηλικία και τον τόπο εργασίας τους;

Στ. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό τους σήμερα αλλά και τη δεκαετία του 90;

Κάθε δήλωση της παρούσας έρευνας θα διασταυρώνεται με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας του Αλέξανδρου Σταυρόπουλου και του Στέφανου Κουμαρόπουλου. Συνεπώς το ερώτημα αυτό συμπεριλαμβάνεται διακριτά στα τρία πρώτα.

6.2.1 Α. Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου Θεολόγου

α. Πώς αντιλαμβάνεται ο ενεργεία εκπαιδευτικός τον ρόλο της Θεολογίας;

Στην πρώτη υποκλίμακα οι θεολόγοι καλούνται να αποτυπώσουν τον ρόλο της Θεολογίας στην καθημερινότητά τους και να αξιολογήσουν πτυχές αυτής.

Πίνακας 14. Δήλωση 1. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Κοινωνική Προσφορά

Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Κοινωνική Προσφορά	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	5	1.7
Διαφωνώ	21	7.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	71	23.5
Συμφωνώ	135	44.7
Συμφωνώ απόλυτα	70	23.2
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 67.9% (N=205) των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι η Θεολογία συνδέεται άρρηκτα με την Κοινωνική προσφορά. Στον αντίποδα βρίσκεται το 8.6% (N=26) που διαφωνούν με την παρούσα θέση. Τέλος το 23.5% (N=71) δηλώνουν ουδέτεροι σε αυτό το ερώτημα (Πίνακας 14).

Ανάλογα ποσοστά καταδεικνύει και η έρευνα των Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου στην Αττική συμφωνεί το 54.8% και στην Περιφέρεια το 59.8% στο συγκεκριμένο ερώτημα (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει Κοινωνική Προσφορά

Θεολογία για εσάς σημαίνει	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Κοινωνική Προσφορά	54.8%	59.8%	33.7%

Οι Θεολόγοι ακολουθούν το ευαγγελικό χωρίο «*ἐπέινασα γὰρ καὶ ἐδώκατέ μοι φαγεῖν, ἐδίψησα καὶ ἐποτίσατέ με, ξένος ἦμην καὶ συνηγάγετέ με, γυμνὸς καὶ περιεβάλετέ με, ἡσθένησα καὶ ἐπεσκέψασθέ με, ἐν φυλακῇ ἦμην καὶ ἤλθετε πρὸς με*», Ματθ. κε' 35-37, (Καὶνὴ Διαθήκη, 1981, σ. 57) καὶ ἀντιλαμβάνονται τὴν προτεραιότητα τοῦ κοινωνικοῦ προσώπου τῆς Θεολογίας, ποῦ καλλιεργεῖ παράλληλα στα μέλη τῆς τὸ πνεῦμα τῆς εθελοντικῆς συνείδησης καὶ προσφοράς πρὸς τὸ κοινωνικὸ σύνολο.

Παρατηρεῖται σύμπνοια ἀπόψεων στους θεολόγους ποῦ συμμετείχαν καὶ στις δυο ἐρευνες.

Πίνακας 16. Δήλωση 2. Θεολογία γιὰ ἐμένα, πρῶτα ἀπ' ὅλα, σημαίνει Ἱεραποστολή

Θεολογία γιὰ ἐμένα, πρῶτα ἀπ' ὅλα, σημαίνει Ἱεραποστολή	Συχνότητα	Ποσοστὸ %
Διαφωνῶ ἀπόλυτα	16	5.3
Διαφωνῶ	56	18.5
Οὔτε διαφωνῶ οὔτε συμφωνῶ	85	28.1
Συμφωνῶ	108	35.8
Συμφωνῶ ἀπόλυτα	37	12.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 48.1% (N=145) ἀποδέχεται τὴ διακονία τῆς Ἱεραποστολῆς ὡς κύρια ἀποστολή τῆς θεολογίας στὴ σύγχρονη πραγματικότητα, ἀπὸ αὐτοὺς τὸ 35.8% (N=108) συμφώνησε ἀπλῶς καὶ τὸ 12.3.% (N=37) συμφώνησε ἀπόλυτα. Στὸ ἴδιο πλαίσιο τὸ 28.1% (N=85) παρέμεινε ουδέτερο ἐνῶ τὸ 23.8% (N=72), ἀθροιστικά, διαφώνησε με τὴν παραπάνω θέση, ὅπως φαίνεται ἀπὸ τα ποσοστὰ στὸν πίνακα (**Πίνακας 16**).

Στὸ ἴδιο ἐρώτημα τα ἀποτελέσματα τῆς ἐρευνας τοῦ 1997 ἔδωσαν υψηλότερα ποσοστὰ, ἐιδικότερα στὴν Ἀττική: 51.8% στὴν Περιφέρεια 63.9% καὶ στὴν Κύπρο 73.7% (**Πίνακας 17**).

Πίνακας 17. Ἐρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Θεολογία γιὰ ἐσὰς σημαίνει

Ἱεραποστολή

Θεολογία γιὰ ἐσὰς σημαίνει	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Ἱεραποστολή	51.8%	63.9%	73.7%

Ἡ ἀναστάσιμη ἐντολή τοῦ Ἰησοῦ (Ματθ.28 19-20) «*Πορευθέντες οὖν μαθητεύσατε πάντα τὰ ἔθνη, βαπτίζοντες αὐτοὺς εἰς τὸ ὄνομα τοῦ Πατρὸς καὶ τοῦ Υἱοῦ καὶ τοῦ Ἁγίου Πνεύματος, διδάσκοντες αὐτοὺς τηρεῖν πάντα ὅσα ἐνετειλάμην ὑμῖν*» επικαιροποιεῖται ἀπὸ τους ἐν ἐνεργεία θεολόγους καθὼς με δράσεις υλοποιοῦν τὸ μήνυμα αὐτό.

Ἡ Ἱεραποστολή δὲν πραγματοποιεῖται μόνο σε συγκεκριμένες ἱστορικές περιόδους, ἀλλὰ διαχρονικά μετέχει σ' αὐτὴ τὴν οὐσία καὶ τὴ φύση τῆς Ἐκκλησίας (Πατρῶνος, 1983, σ. 10). Αὐτὴ ἡ πορεία στὸν κόσμο συνεχίζεται καὶ σήμερα ὅπου ἡ ευαγγελικὴ ἐντολή τοῦ Χριστοῦ παραμένει ἐνεργή.

Οι θεολόγοι και στις δυο έρευνες επικροτούν την Ιεραποστολή ως προτεραιότητα του έργου τους.

Πίνακας 18. Δήλωση 3. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα

Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	51	16.9
Διαφωνώ	101	33.6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	92	30.6
Συμφωνώ	51	16.9
Συμφωνώ απόλυτα	6	2.0
ΣΥΝΟΛΟ	301	100.0

Το 18.9% (N=57) συνολικά των Θεολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι η Θεολογία γι' αυτούς είναι πρωταρχικά ένα επάγγελμα. Το 16.9% (N=51) συμφώνησε απλώς και το 2.0% (N=6) συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό, ενώ το 30.6% (N=92) παρέμεινε ουδέτερο και το 50.5% (N=156), αθροιστικά, διαφώνησε με την παραπάνω δήλωση, όπως φαίνεται από τα ποσοστά στον πίνακα (Πίνακας 18).

Στο αντίστοιχο ερώτημα της αρχικής έρευνας, τα ποσοστά των θεολόγων που συμφωνούσαν με την ίδια θέση ήταν ιδιαίτερα χαμηλά, στην Αττική με 7.8% στην Περιφέρεια με 10.3% και στην Κύπρο με 5.3% (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει Επάγγελμα

Θεολογία για εσάς σημαίνει Επάγγελμα	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
	7.8%	10.3%	5.3%

Το μειωμένο ποσοστό συμφωνίας σε αυτή τη δήλωση επιβεβαιώνει ότι οι θεολόγοι δεν αποδέχονται τη Θεολογία ως επάγγελμα, που απλά εξασφαλίζει οικονομική και ασφαλιστική εξασφάλιση, αλλά και από τις απαντήσεις που έχουν προηγηθεί, προβάλλεται ως λειτούργημα.

Και στις δυο έρευνες τα ποσοστά είναι χαμηλά, αλλά θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα τα ευρήματα είναι περίπου διπλάσια από τα αρχικά.

Πίνακας 20. Δήλωση 4. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη

Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	6	2.0
Διαφωνώ	27	8.9

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	78	25.8
Συμφωνώ	129	42.7
Συμφωνώ απόλυτα	62	20.5
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Οι εκπαιδευτικοί που προτάσσουν κυρίως την Επιστήμη της Θεολογίας αγγίζουν το 63.3% (N=191), αναλυτικά το 20.5% συμφωνεί απόλυτα και το 42.7% απλά. Το 25.8% (N=78) δεν εκφράζει άποψη για το θέμα, ενώ το 10.9% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη (Πίνακας 20).

Οι μετρήσεις της πρότυπης έρευνας παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις με τη σύγχρονη στάση των θεολόγων απέναντι στην επιστήμη της Θεολογίας με ποσοστά στην Αττική: 36.7%, στην Περιφέρεια: 35.1% και στην Κύπρο: 24.2% (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει Επιστήμη

Θεολογία για εσάς σημαίνει	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Επιστήμη	36.7%	35.1%	24.2%

Στην παρούσα έρευνα οι εν ενεργεία θεολόγοι προκρίνουν την θέση της Θεολογίας ως Επιστήμη (63.3%), έναντι των αντίστοιχων συναδέλφων τους, τη δεκαετία του 90, με ποσοστό περίπου 30%.

Πίνακας 22. Δήλωση 5: Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη

Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	3	1.0
Διαφωνώ	21	7.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	15.6
Συμφωνώ	145	48.0
Συμφωνώ απόλυτα	86	28.5
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Στο ερώτημα αυτό η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προτάσσει την αγαστή σύμπραξη Θεολογίας και Παιδαγωγικής Επιστήμης. Το 76.5% (N=231) αποδέχεται τη διάδραση των δύο πυλώνων, αναλυτικά το 48% (N=145) συμφωνεί και το 28.5% (N=86) συμφωνεί σε απόλυτο βαθμό. Τα ποσοστά των θεολόγων που διαφωνούν με αυτή την πρόταση είναι χαμηλά μόλις 8% (N=24) ενώ το 15.6% (N=47) δεν έχει άποψη για το συγκεκριμένο θέμα (Πίνακας 22).

Το ερώτημα αυτό δεν είχε τεθεί στο ερωτηματολόγιο των Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου .

Η σύμπραξη Θεολογίας και Παιδαγωγικής σήμερα αποτελεί προτεραιότητα στη διδακτική διαδικασία και αυτό επισημαίνεται τόσο στην ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία, που αποτυπώνει την ανάγκη απομάκρυνσης από την απλή μετάδοση πληροφοριών στον μαθητή αλλά στην ενεργή συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 23. Δήλωση 6: Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις

Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	6	2.0
Διαφωνώ	32	10.6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	79	26.2
Συμφωνώ	135	44.7
Συμφωνώ απόλυτα	50	16.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους, 61.3% (N= 185) είναι θετικοί στην άποψη ότι η Θεολογία γι' αυτούς αποτελεί κυρίως διέξοδο στις προσωπικές τους αναζητήσεις. Το 26.2% (N=79) παραμένει ουδέτερο σε αυτή την αναφορά, ενώ το 10.6% (N=32) διαφωνεί με αυτή τη θέση και μόλις το 2% (N= 6) διαφωνεί απόλυτα στο συγκεκριμένο ερώτημα (**Πίνακας 23**).

Πίνακας 24. Έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Θεολογία για εσάς σημαίνει Διέξοδος στις προσωπικές αναζητήσεις

Θεολογία για εσάς σημαίνει	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Διέξοδος στις προσωπικές αναζητήσεις	16.9%	22.7%	6.3%

Αντίστοιχα οι απαντήσεις των θεολόγων τη δεκαετία του 90 αποτυπώνουν σημαντικές αποκλίσεις από τη σημερινή πραγματικότητα, ειδικότερα στην Αττική συμφωνεί το 16.9% συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, στην Περιφέρεια το 18.6% και τέλος στην Κύπρο το 8.4% (**Πίνακας 24**).

Η διαφορά αυτή επισημαίνει τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούσε το ΜτΘ τη δεκαετία του 90 καθώς και τα παιδαγωγικά μοντέλα της εποχής.

β. Ποια η άποψη των θεολόγων σχετικά με το διδακτικό τους έργο;

Στη δεύτερη υποομάδα οι θεολόγοι αποτυπώνουν τις θέσεις τους σχετικά με το έργο τους.

Στην πρώτη ερώτηση το 49.6% (N=150) δέχονται ότι αποτελούν πνευματικό οδηγό των μαθητών τους. Στη συνέχεια το 26.5% (N=80) δηλώνει ουδετερότητα στο θέμα και το 23% (N=72) διαφωνούν απόλυτα και σχετικά όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 25.

Πίνακας 25. Δήλωση 7: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	18	6.0
Διαφωνώ	54	17.9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	80	26.5
Συμφωνώ	114	37.7
Συμφωνώ απόλυτα	36	11.9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Οι ερωτηθέντες θεολόγοι, τη δεκαετία του 1990, αναγνώρισαν πως αποτελεί προτεραιότητά τους ο καθοδηγητικός συμβουλευτικός ρόλος τους απέναντι στους μαθητές τους (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 17). Η δήλωση αυτή συγκέντρωσε τα πιο υψηλά ποσοστά στη δεύτερη υποκλίμακα της έρευνας την Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου (*Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;*). Ειδικότερα: στην Αττική το 84.3%, στην Περιφέρεια το 83.5% και στην Κύπρο το 75.8% αποδέχονται την ορθότητα αυτής της θέσης (**Πίνακας 26**).

Πίνακας 26. Έρευνα Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα; Πνευματικός οδηγός

Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Πνευματικός οδηγός	84.3%	83.5%	75.8%

Συγκρίνοντας τα ποσοστά της παρούσας θέσης και στις δυο έρευνες διαφαίνεται η διαφορετική θεώρηση των αντιλήψεων των θεολόγων σχετικά με τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό. Στην αρχική έρευνα οι θεολόγοι έδωσαν υψηλά ποσοστά (περίπου 80%) στην επιλογή του πνευματικού οδηγού, επειδή προτεραιότητα τους αποτελούσε η διδασκαλία της χριστιανικής διδασκαλίας. Εικοσιπέντε χρόνια

μετά, οι εν ενεργεία θεωρούν ότι η θέση αυτή ανήκει στον εκπαιδευτικό παιδαγωγό-εμπυχωτή/εμπυχωτήρια. (Πίνακας 3. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;)

Πίνακας 27. Δήλωση 8: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	89	29.5
Διαφωνώ	106	35.1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	73	24.2
Συμφωνώ	29	9.6
Συμφωνώ απόλυτα	5	1.7
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Στο δεύτερο ερώτημα, ο θεολόγος καλείται να συσχετίσει το έργο του με την κατήχηση, σε αυτή τη δήλωση μόνο το 11.3% (N=34) συμφωνεί με αυτή τη θέση, αναλυτικά το 1.7% (N=5) συμφωνεί απόλυτα με αυτή τη θέση και το 9.6% (N=29) απλά. Ακολουθεί το 24.2% (N=73) που κρατά μια ουδέτερη στάση με το θέμα, ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διαφωνεί με το ρόλο αυτό στο πρόσωπο του θεολόγου. Ειδικότερα το 35.1% (N=106) διαφωνεί απλά και το 29.5% (N=89) απόλυτα (Πίνακας 27).

Στην προηγούμενη έρευνα τα ποσοστά ήταν υψηλότερα στην Αττική το 25.9% των ερωτηθέντων συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, στην Περιφέρεια το 33% και στην Κύπρο το 35.8% (Πίνακας 28).

Πίνακας 28. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Κατηχητής

Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Κατηχητής	25.9%	33%	35.8%

Και σε αυτή τη δήλωση τα ποσοστά δηλώνουν την αλλαγή διδακτικής προσέγγισης των θεολόγων, σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαφοροποίηση ασκεί η ένταξη στις σχολικές αίθουσες μαθητών αλλόθρησκων και άθρησκων.

Η κατήχηση προσανατολίζεται σε ένα θεολογικό υπόβαθρο, κάνει γνωστό το λόγο του Θεού στους πιστούς, ενώ η χριστιανική αγωγή σε ανθρωπολογικό, με την οποία ο πιστός επιδιώκει τη θέωση. (Κογκούλης, 1990, σσ. 25-26).

Πίνακας 29. Δήλωση 9. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	13	4.3
Διαφωνώ	77	25.5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	119	39.4
Συμφωνώ	79	26.2
Συμφωνώ απόλυτα	14	4.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 30.8% (N=93) των ερωτηθέντων συμφωνεί με την άποψη ότι ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής. Στη συνέχεια το 39.4% (N=119) δηλώνει ουδετερότητα στο θέμα και τέλος το 29.8% (N=90) διαφωνεί με την πρόταση αυτή. Τα ποσοστά δείχνουν μια ισορροπία ανάμεσα στους θεολόγους (Πίνακας 29).

Τη δεκαετία του 1990 οι συμμετέχοντες θεολόγοι στην αντίστοιχη έρευνα ήταν ιδιαίτερα φειδωλοί στη ανάληψη πρωτοβουλιών που σχετίζονται με κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Στην Αττική μόνο το 16.3 % συμφωνεί με αυτή τη θέση, στην Περιφέρεια το ποσοστό μειώνεται (13.4%) ενώ στην Κύπρο περιορίζεται στο 3.2% (Πίνακας 30).

Πίνακας 30. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Κοινωνικός Μεταρρυθμιστής

Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Κοινων. Μεταρρυθμιστής	16.3%	13.4%	3.2%

Πίνακας 31. Δήλωση 10.: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	4	1.3
Διαφωνώ	39	12.9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	54	17.9
Συμφωνώ	154	51.0
Συμφωνώ απόλυτα	51	16.9

ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0
---------------	------------	--------------

Το 67.9% (N= 205) των ερωτηθέντων συμφωνούν με τη θέση, σύμφωνα με την οποία ο θεολόγος συνδέει αποκλειστικά το διδακτικό του έργο με τη μετάδοση γνώσεων, αναλυτικά το 51% συμφωνούν απλά και 16, 9% απόλυτα. Το 17.9% (N= 54) δηλώνουν ουδέτεροι, ενώ το 14.2% (N=43) διαφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη (Πίνακας 31) .

Είναι απορίας άξιο ότι οι μετρήσεις της έρευνας στη δεκαετία του 90 έδειξαν πολύ χαμηλά ποσοστά σε αυτή την ερώτηση στην Αττική το 16.9% συμφωνεί με το δασκαλοκεντρικό σύστημα, στην Περιφέρεια το 18.6% και στην Κύπρο μόνο το 8.4% (Πίνακας 32).

Πίνακας 32. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Καθηγητής-φορέας γνώσεων

Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Καθηγητής-φορέας γνώσεων	16.9%	18.6%	8.4%

Η δήλωση αυτή παραπέμπει στον εκπαιδευτικό που θεωρεί αποκλειστική του προτεραιότητα τη μετάδοση της γνώσης, η διδακτική αυτή φιλοσοφία, αν και ανήκει σε προγενέστερο χρόνο δράσης, διαθέτει και σήμερα θιασώτες.

Ο γνωσιο-κεντρικός Δάσκαλος επιδιώκει να εισαγάγει το μαθητή στον επιστημονικό γραμματισμό θεωρώντας ότι η γνώση που του προσφέρεται στις σχολικές αίθουσες, δυνητικά μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του ολιστικά (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 219-230).

Το εκπαιδευτικό αυτό μοντέλο ουσιαστικά παραπέμπει στην ερβατιανή μέθοδο διδασκαλίας που αποσκοπεί στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή, στην υποχρεωτική ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, την επιβολή της πειθαρχίας και την καθημερινή αξιολόγηση μέσα σε πνεύμα άκριτης αυστηρότητας.

Πίνακας 33. Δήλωση 11: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	15	5.0
Διαφωνώ	97	32.1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	117	38.7
Συμφωνώ	59	19.5
Συμφωνώ απόλυτα	14	4.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Η επόμενη ερώτηση μάλλον διχάζει τους θεολόγους που συμμετέχουν στην έρευνα, επειδή οι τρεις ομάδες απαντήσεων δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Μάλιστα η ομάδα των θεολόγων που συμφωνούν με το θρησκευολογικό προσανατολισμό της Θ.Ε. συγκεντρώνουν το μικρότερο ποσοστό 24.1% (N=73). Αντίθετα το 38.7% (N=117) παραμένει ουδέτερο σε αυτή την πρόταση και το 37.1% (N=112) διαφωνεί με την προοπτική ενός αποκλειστικά θρησκευολογικού αντικειμένου (Πίνακας 33).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η αρχική έρευνα με χαρακτηριστικά χαμηλά ποσοστά στην συγκεκριμένη απάντηση, τόσο στην Αττική με 9.6% όσο και στην Περιφέρεια με 14.4%. Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στους θεολόγους της Κύπρου, οι οποίοι ήταν τελείως αρνητικοί σε αυτή τη θέση (Πίνακας 34).

Πίνακας 34. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Θρησκευολόγος

Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Θρησκευολόγος	9.6%	14.4%	0%

Πίνακας 35. Δήλωση 12.: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	18	6.0
Διαφωνώ	95	31.5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	120	39.7
Συμφωνώ	55	18.2
Συμφωνώ απόλυτα	14	4.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Και σε αυτή την ερώτηση τα ποσοστά παρουσιάζουν ανάλογες τάσεις, οι θεολόγοι που αποδέχονται ένα ρόλο διανοούμενου ή φιλοσόφου στην τάξη αποτελούν μόλις το 22.85% (N=69), το 39.7% (N=120) δεν παίρνει θέση, ενώ το 37.5% (N=37, 5%) διαφωνεί στο σύνολό του (Πίνακας 35).

Χαμηλά ποσοστά συγκέντρωσε και στην πρώτη έρευνα η παρούσα ερώτηση, στην Αττική μόλις το 9.6% συμφώνησε με αυτή τη θέση, στην Περιφέρεια το 6.2% και στην Κύπρο μόλις το 1.1% (Πίνακας 36).

Πίνακας 36. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Διανοούμενος – Φιλόσοφος

Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Διανοούμενος – Φιλόσοφος	9.6%	6.2%	1.1%

Η δήλωση αυτή δεν συγκλίνει με τις προτεραιότητες των θεολόγων, αν και η φιλοσοφία αποτελεί γνωστικό αντικείμενο της Θεολογίας. Σίγουρα προβληματίζει τους ερωτηθέντες, ότι το μέρος περιορίζει το όλον. Μάλλον προβληματίζει τους εν ενεργεία θεολόγους η συσχέτιση της Θεολογίας με το θεωρητικό πλαίσιο της φιλοσοφίας.

Πίνακας 37. Δήλωση 13: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως παιδαγωγός-εμπνευστής/εμπνευστριά.

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως παιδαγωγός-εμπνευστής/εμπνευστριά	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	4	1.3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	35	11.6
Συμφωνώ	158	52.3
Συμφωνώ απόλυτα	105	34.8
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Η συντριπτική πλειοψηφία, 87.1% (N=263), των συμμετεχόντων θεολόγων πιστεύουν ότι πρωτίστως θα πρέπει να είναι παιδαγωγοί- εμπνευστές. Στη συνέχεια το 11.6% (N=35) διάκεινται ουδέτεροι και μόλις το 1.3% (N=4) απλά διαφωνούν με την παρούσα θέση (Πίνακας 37).

Η ερώτηση αυτή δεν υπήρχε στο αρχικό ερωτηματολόγιο, αλλά ο συντάκτης έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες θεολόγους να καταγράψουν τη δική τους πρόταση (Πίνακας 3). Και πάλι όμως η πρώτη πρόταση των ερωτηθέντων ήταν ο θεολόγος Χριστιανός Παιδαγωγός-Δάσκαλος με ποσοστά στην Αττική 7.8%, στην Περίφερεια 11.3% και στην Κύπρο 5.3% (Πίνακας 38).

Πίνακας 38. Έρευνα Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου: Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα: Χριστιανός Παιδαγωγός- Δάσκαλος

Κατά τη γνώμη σας ποιο πρέπει να είναι το πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Χριστιανός Παιδαγωγός-Δάσκαλος	7.8%	11.3%	5.3%

Η Επιστήμη της Παιδαγωγικής και τα ανανεωμένα ΑΠ δείχνουν ότι το μάθημα της Θ.Ε. καλείται να ακολουθήσει μια σύγχρονη προοπτική χωρίς όμως να κάνει έκπτωση στην επιλογή των θεμάτων που σχετίζονται με την ιστορία, τα κείμενα (βιβλικά και πατερικά), την πίστη, τη λατρεία αλλά και την ηθική του Χριστιανισμού. Παράλληλα ο μαθητής μαθαίνει βασικά στοιχεία άλλων θρησκειών και αποκτά - πέρα από μια πιο ολοκληρωμένη γνώση-και μια κριτική ματιά στο θέμα. Το μάθημα εξελίσσεται για να ακολουθήσει τις προκλήσεις της εποχής αλλά και τις απαιτήσεις της Παιδαγωγικής. *Η Θ.Ε. δεν είναι πληροφορίες και αποταμίευση δεδομένων στο μυαλό του μαθητή αλλά μια προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή με σκοπό την αποκωδικοποίησή της* (Κουκουνάρας Λιάγκης , 2015, σ. 190).

γ. Η σύγχρονη επαγγελματική αυτοεικόνα του Θεολόγου

Στον τρίτο άξονα οι θεολόγοι καλούνται να χαρτογραφήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα προβάλλοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους που προβάλλονται καθημερινά στον εργασιακό τους χώρο και σε συνάφεια με τους μαθητές τους.

Πίνακας 39. Δήλωση 14: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	5	1.7
Διαφωνώ	23	7.6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	15.6
Συμφωνώ	119	39.4
Συμφωνώ απόλυτα	108	35.8
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Στο ερώτημα αν ο θεολόγος πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στο Θεό το 75.2% (N=227) συμφωνεί με την παρούσα θέση, ενώ το 15.6% (N=47) δηλώνει ουδέτερο και μόνο το 9.3% (N=28) δηλώνει διαφωνία (**Πίνακας 39**).

Στην προηγούμενη έρευνα δεν υπάρχει ανάλογο ερώτημα, αλλά θεωρείται δεδομένο, από το γενικό πλαίσιο των ερωτήσεων, ως αυτονόητη προϋπόθεση για το σύνολο των θεολόγων- εκπαιδευτικών.

Ανάλογα ποσοστά παρατηρούνται και στην έρευνα των Καραμούζη, Φωκίδη, και Τσιρέβελου όπου το 60-70% των συμμετεχόντων, αποδέχονται ως προτεραιότητα του θεολόγου την πίστη στο Θεό. Βέβαια οι ερευνητές επισημαίνουν, σύμφωνα με τα ευρήματά τους, ότι περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι δεν εμπλέκο-

νται τακτικά με λατρευτικές δεσμεύσεις και αυτό δηλώνει ότι δεν προκρίνουν τη διδασκαλία ενός κατηχητικού μαθήματος (Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σ. 76).

Πίνακας 40. Δήλωση 15. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ	8	2.6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	5.0
Συμφωνώ	136	45.0
Συμφωνώ απόλυτα	143	47.4
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Και στο παρόν ερώτημα το 92.4% (N=279) συμφωνεί με τη θέση ότι ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός / ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας. Ακολουθεί το 5% (N= 15) που διατηρεί ουδέτερη θέση και το 2.6% (N=8) απλά διαφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση (**Πίνακας 40**).

Πίνακας 41. Δήλωση 16: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας.

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	.3
Διαφωνώ	4	1.3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	26	8.6
Συμφωνώ	122	40.4
Συμφωνώ απόλυτα	149	49.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 89.7% (N=271) αποδέχεται ότι ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας. Στη συνέχεια το 8.6% (N=26) έχει μια ουδέτερη στάση στο συγκεκριμένο θέμα και 4 θεολόγοι (1.3%) διαφωνούν απλά ένας μόνο (0.3%) απόλυτα με αυτή την πρόταση (**Πίνακας 40**).

Όπως προαναφέρθηκε στην έρευνα των Σταυρόπουλου–Κουμαρόπουλου δεν υπάρχει ερώτημα, επειδή η δεκαετία του 90 θα σηματοδοτήσει τον επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής διαδικασίας με τις Επιστήμες της Αγωγής.

Πίνακας 42. Δήλωση 17. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας.

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	4	1.3
Διαφωνώ	25	8.3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	93	30.8
Συμφωνώ	129	42.7
Συμφωνώ απόλυτα	51	16.9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Στο ερώτημα αν ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας η πλειονότητα των ερωτηθέντων με 59.6% (N= 180) συμφώνησε. Αναλυτικά το 42.7% (N=129) συμφώνησε απλά και το 16.9% (N=51) απόλυτα. Το 30.8% (N= 93) δεν εξέφρασε γνώμη στην παρούσα δήλωση. Τέλος μόλις το 9.6% (N=29) διαφώνησε με την παρούσα άποψη (**Πίνακας 42**).

Και το παρόν ερώτημα δεν υπάρχει στην αρχική έρευνα .

Πίνακας 43. Δήλωση 18. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών.

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	3	1.0
Διαφωνώ	18	6.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	42	13.9
Συμφωνώ	126	41.7
Συμφωνώ απόλυτα	113	37.4
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με 79.1% (N=239) συμφωνεί με την άποψη ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών. Τα ποσοστά φθίνουν σημαντικά (13.9%) στην ομάδα των εκπαιδευτικών που μένουν ουδέτεροι στη συγκεκριμένη απαίτηση και τέλος μόνο το 7% (N=21) διαφωνούν με αυτό τον συλλογισμό (**Πίνακας 43**).

Στην ερώτηση των Σταυρόπουλου–Κουμαρόπουλου, «Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι το θεολόγο σήμερα» είχε δοθεί η επιλογή στους συμμετέχοντες να καταγράψουν την προσωπική τους άποψη στο συγκεκριμένο ερώτημα. Η επιθυμία των νέων συγκλίνει σε ένα θεολόγο *σύμβουλο και συμπαραστάτη, ανοιχτό στους προβληματισμούς* τους με ποσοστό 4.8%, στην Αττική, 15.4%, στην Περιφέρεια και 3.2% στην Κύπρο. Επιπλέον επιθυμούν ο θεολόγος να είναι *φίλος τους, ανθρωπίνος και γεμάτος αγάπη*, με ποσοστό 3.6% στην Αττική, 11.3% στην Περιφέρεια και 6.3%, στην Κύπρο. Επιπροσθέτως αναγνωρίζουν ότι ο θεολόγος *καλείται να είναι ανοιχτός στον κόσμο, και ενημερωμένος* με μειωμένα ποσοστά, στην Αττική: 2.4%, στην Περιφέρεια: 7.2% και στην Κύπρο μόλις με 1.1% (**Πίνακας 44**).

Πίνακας 44. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι τον θεολόγο σήμερα;

Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι τον θεολόγο σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
ένα θεολόγο σύμβουλο και συμπαραστάτη, ανοιχτό στους προβληματισμούς	4.8%	15.4%	3.2%
ο θεολόγος να είναι φίλος τους, ανθρωπίνος και γεμάτος αγάπη	3.6%	11.3%	6.3%
ο θεολόγος καλείται να είναι ανοιχτός στον κόσμο, και ενημερωμένος	2.4%	7.2%	1.1%

Πίνακας 45. Δήλωση 19. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	1.0
Συμφωνώ	91	30.1
Συμφωνώ απόλυτα	208	68.9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 99% (N=299) των εν ενεργεία θεολόγων συμφωνούν με την πρόταση ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους και μόλις 3 (1%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτεροι (**Πίνακας 45**).

Η ερώτηση αυτή διευρύνει την προηγούμενη θέση, επειδή οι εκπαιδευτικοί- θεολόγοι δεν καλούνται μόνο να δίνουν απαντήσεις αλλά να ενισχύουν και τη διαδικασία του διερευνητικού λόγου. που οδηγεί σε αυτό το αποτέλεσμα. Ο διάλογος είναι το μέσο εκείνο που επιτρέπει στον μαθητή να υποστηρίζει τις απόψεις του στην ομάδα, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση αλλά και να αναπτύσσει σταδιακά

την κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας. Ο έφηβος δεν επιθυμεί έτοιμες απαντήσεις, διεκδικεί το χώρο/χρόνο για εκφράσει τις σκέψεις και να σταθμίσει τις αποφάσεις του.

Στο μέλλον το υποκείμενο της μάθησης εξελίσσεται σε ενεργό πολίτη που μπορεί δυναμικά να εκφράσει και να υπερασπιστεί τα πιστεύω του.

Πίνακας 46. Δήλωση 20. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της.

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	30	9.9
Διαφωνώ	77	25.5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	64	21.2
Συμφωνώ	75	24.8
Συμφωνώ απόλυτα	56	18.5
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Σύμφωνα με το πλαίσιο της συγκεκριμένης ερώτησης το 43.3% (N=131) συμφωνεί με τη θέση ότι ο θεολόγος πρέπει να πάνω απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της. Ειδικότερα το 18.5% (N=56) συμφωνεί απόλυτα και το 24.8% (N=75) απλά. Το 21.2% (N=64) μένει ουδέτερο στην παρούσα δήλωση ενώ το 35.4% (N=107) διαφωνεί με αυτή την επιλογή (**Πίνακας 46**).

Προβληματίζει ιδιαίτερα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών–θεολόγων προτιμά την επιβολή στην απονομή σεβασμού στο πρόσωπό τους. Η τακτική αυτή παραπέμπει σε ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα, όπου απορρίπτει εμφαντικά την ενεργή παρουσία και συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές αίθουσες.

Αν και οι εκπαιδευτικοί σήμερα παρουσιάζουν *επαγγελματική ανάπτυξη* συχνά θεωρούνται *συντηρητικοί* σε πολλούς τομείς του έργου τους (Carr & Kemmis, 2002, σσ. 14-15)

Πίνακας 47. Δήλωση 21. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να φροντίζει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να φροντίζει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ	1	0.3

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	19	6.3
Συμφωνώ	118	39.1
Συμφωνώ απόλυτα	164	54.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 93.4% (N=284) συμφωνούν με τη θέση ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να φροντίζει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους, αναλυτικά το 54.3% (N= 164) συμφωνούν απόλυτα και το 39.1% (N= 118) απλά. Το 6.3% (N=19) δεν έχουν άποψη για το θέμα και μόνο ένας θεολόγος (N=0.3%) διαφωνεί απλά (**Πίνακας 47**).

Τα ποσοστά είναι ενθαρρυντικά, αφού η απόλυτη πλειοψηφία των θεολόγων επιζητούν το σεβασμό των μαθητών τους με γνώμονα τη διάδραση των διαπροσωπικών σχέσεων διδάσκοντα και διδασκόμενου. Οι δυο τελευταίες δηλώσεις (20 και 21) παρουσιάζουν τεράστια απόκλιση, αφού το ίδιο δείγμα ερωτηθέντων συμφωνεί με αντίρροπες θέσεις.

Πίνακας 48. Δήλωση 22. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κ. ο. κ.).

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κ. ο. κ.)	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	.3
Διαφωνώ	1	.3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	16	5.3
Συμφωνώ	128	42.4
Συμφωνώ απόλυτα	156	51.7
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Η απόλυτη πλειοψηφία 94.1% (N=284) των ερωτηθέντων θεολόγων συμφωνούν με την άποψη πως /η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς), ειδικότερα το 42.4% (N=128) συμφωνεί απλά και το 51.7% (N=128) απόλυτα. Μικρή ομάδα 16 εκπαιδευτικών (5.3%) δεν παίρνουν θέση στο συγκεκριμένο ερώτημα και μόλις 2 άτομα διαφώνησαν αθροιστικά με αυτή τη θέση (**Πίνακας 48**).

Πίνακας 49. Δήλωση 23. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού.

Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	.3
Διαφωνώ	7	2.3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	28	9.3
Συμφωνώ	144	47.7
Συμφωνώ απόλυτα	122	40.4
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 87.1% (N=266) των εν ενεργεία θεολόγων συμφωνούν με την πρόταση ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού. Στη συνέχεια μόλις 28 εκπαιδευτικοί (9.3%) δεν παίρνουν θέση στο συγκεκριμένο θέμα. Τέλος υπάρχουν 7 θεολόγοι (2.3%) που διαφωνούν απλά και ένας (.3%) που διαφωνεί απόλυτα. Οι τελευταίες 36 απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες εκπλήσσουν γιατί συχνά η θεωρία δεν επαληθεύεται στην πράξη και η πίστη πραγματώνεται με έργα (**Πίνακας 49**).

Μάλιστα ο Απόστολος Παύλος έχει επισημάνει στην Προς Κορινθίους Α' (13, 1-2): «*Εάν ταῖς γλώσσαις τῶν ἀνθρώπων λαλῶ καὶ τῶν ἀγγέλων, ἀγάπην δέ μή ἔχω, γέγονα χαλκός ἤχων ἢ κύμβαλον ἀλαλάζον.. Καὶ ἐάν ἔχω προφητείαν καὶ εἰδῶ τὰ μυστήρια πάντα καὶ πάσαν τὴν γνῶσιν, καὶ ἐάν ἔχω πάσαν τὴν πίστιν, ὥστε ὄρη μεθιστάνειν, ἀγάπην δέ μή ἔχω, οὐδέν εἰμί.*» (Καινή Διαθήκη, 1981, σ. 343).

Στην έρευνα της δεκαετίας του 90 με ποσοστό 3% στην Αττική, 17.5%, στην Περιφέρεια και 6.3% στην Κύπρο οι νέοι δηλώνουν ότι επιθυμούν ο θεολόγος να ζει την αγάπη του Χριστού και να τη μεταδίδει ως *ξεχείλισμα ζωής* και να εφαρμόζει εκείνα που διδάσκει (**Πίνακας 50**).

Πίνακας 50. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι τον θεολόγο σήμερα;

Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι τον θεολόγο σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
ο θεολόγος να ζει την αγάπη του Χριστού και να τη μεταδίδει ως <i>ξεχείλισμα ζωής</i> και να εφαρμόζει εκείνα που διδάσκει	3%	17.5%	6.3%

Η απόκλιση των ποσοστών στην παρούσα δήλωση επισημαίνει μια αντιφατικότητα στις απαντήσεις των ερωτηθέντων και στις δυο έρευνες. Ειδικότερα στην ερώτηση 14 (**Πίνακας 39**) το 75.2% των θεολόγων δήλωσαν την πίστη τους στο Θεό ενώ στην ερώτηση 23 (**Πίνακας 49**) το 87.1% δέχονται ότι οι ενέργειές τους πρέπει

να είναι σύμφωνες με τη Χριστιανική Διδασκαλία. Ανάλογοι προβληματισμοί προκύπτουν και από την παλαιότερη έρευνα, επειδή στην παρούσα δήλωση τα ποσοστά είναι ιδιαίτερα χαμηλά (κάτω από 10%) ενώ σε προηγούμενη αναφορά δήλωσε το 80% των ερωτηθέντων ότι πρώτιστη προτεραιότητα του θεολόγου είναι να αποτελεί πνευματικός οδηγός των μαθητών του (Πίνακας 26).

δ. Η εικόνα των νέων για τον/την θεολόγο- εκπαιδευτικό

Πίνακας 51. Δήλωση 24. Πιστεύω ότι ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος

Πιστεύω ότι ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος	Συχνότητα	Ποσοστό %
σύγχρονος	11	3.6
παραδοσιακός και προοδευτικός μαζί	171	56.6
συντηρητικός	120	39.7
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 56.6% (N= 171) δηλώνει ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος παραδοσιακός και προοδευτικός μαζί, το 39.7% (N =120) συντηρητικός και τέλος μόνο 3.6% (N =11) σύγχρονος (Πίνακας 51).

Για το ίδιο ερώτημα στην έρευνα των Σταυρόπουλου–Κουμαρόπουλου οι συγκεκριμένες απαντήσεις έχουν διαφορετική ιεράρχηση και αποδοχή. Τα υψηλότερα ποσοστά είχε η απάντηση Παραδοσιακός και προοδευτικός μαζί, στην Αττική συμφώνησε το 50.6%, στην Περιφέρεια το 41.2% και στην Κύπρο το 52.6%. Ακολουθεί ο εκσυγχρονισμένος, στην Αττική με 29.5%, στην Περιφέρεια με 14.4% και στην Κύπρο με 18.9%. Τελευταία επιλογή είναι ο συντηρητικός με ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά: στην Αττική 0%, στην Περιφέρεια 1% και στην Κύπρο 4.2% (Πίνακας 52).

Πίνακας 52. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος

Πιστεύω ότι ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Παραδοσιακός και προοδευτικός μαζί	50.6%	41.2%	52.6%
Εκσυγχρονισμένος	29.5%	14.4%	18.9%
Συντηρητικός	0%	1%	4.2%

Εντυπωσιάζουν τα ποσοστά που έλαβε η επιλογή του συντηρητικού θεολόγου τότε και τώρα και περισσότερο προβληματίζουν τα υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσε σήμερα.

Πίνακας 53. Δήλωση 25. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση

Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό %
επιεικής	299	99.0
αυστηρός/ή	3	1.0
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν τον/τη Θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση επιεικής (99%) και μόνο το 1% αυστηρός/ή (Πίνακας 53).

Αντίστοιχα στην αρχική έρευνα με την επιλογή επιεικής στην Αττική συμφώνησε το 18.7%, στην Περιφέρεια το 26.8% και στην Κύπρο το 23.2%. Τέλος ο αυστηρός/ή εκπαιδευτικός δεν κερδίζει ποτέ συμπάθεια της τάξης του και πάντα συγκεντρώνει χαμηλά ποσοστά, στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβε στην Αττική το 2.4%, στην Περιφέρεια το 2.1% και στην Κύπρο το 1.1% (Πίνακας 54).

Πίνακας 54. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση

Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από το θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
επιεικής	18.7%	26.8%	23.2%
αυστηρός/ή	2.4%	2.1%	1.1%

Πίνακας 55. Δήλωση 26. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία

Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία	Συχνότητα	Ποσοστό %
διαλεκτικός/ή και ανοιχτός/ή	294	97.4
δογματικός/ή και απόλυτος/η	8	2.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Και σε αυτή την ερώτηση ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία να είναι διαλεκτικός/ή και ανοιχτός/ή με ποσοστό

97.4% (N =294), ενώ μόνο το 2.6% (N=8) τον περιμένουν δογματικό/ή και απόλυτο/η (Πίνακας 55).

Τη δεκαετία του 90 η επιλογή του διαλεκτικού και ανοιχτού θεολόγου στη διδασκαλία έλαβε τα παρακάτω ποσοστά: στην Αττική: 54.8%, στην Περιφέρεια: 59.8% και στην Κύπρο: 55.8%.

Ανάλογη πορεία έχει και στην αρχική έρευνα ο δογματικός/ή και απόλυτος/η θεολόγος με ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά όπως με 0.6% στην Αττική, 2.1% στην Περιφέρεια και 1.1% στην Κύπρο (Πίνακας 56).

Πίνακας 56. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία: διαλεκτικός και ανοιχτός ή δογματικός/ή και απόλυτος/η

Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
διαλεκτικός και ανοιχτός	54.8%	59.8%	55.8%
δογματικός/ή και απόλυτος/η	0.6%	2.1%	1.1%

Πίνακας 57. Δήλωση 27. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να...

Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να...	Συχνότητα	Ποσοστό %
είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας	261	86.4
έχει σφαιρική γνώση και κατάρτιση	41	13.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 86.4% (N =261) των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας (Πίνακας 57).

Μόνο το 13.6% (N =41) αποδέχεται ότι ο/η θεολόγος ως επιστήμονας πρέπει να έχει σφαιρική κατάρτιση. Αντίθετα στην έρευνα των Σταυρόπουλου- Κουμαρόπουλου η επιλογή έχει αυτή υψηλότατα ποσοστά, όπως 53% στην Αττική, 54.6% στην Περιφέρεια και 50.5% στην Κύπρο (Πίνακας 58).

Πίνακας 58. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να έχει σφαιρική γνώση και κατάρτιση

Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να...	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
έχει σφαιρική κατάρτιση	53%	54.6%	50.5%

Και η επιλογή του Βιβλικού και Πατερικού Θεολόγου παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από την παρούσα έρευνα, με ποσοστά 22.9% στην Αττική, 28.9% στην Περιφέρεια και 13.7% στην Κύπρο (**Πίνακας 59**).

Πίνακας 59. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Πως νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι το θεολόγο σήμερα; Βιβλικό – Πατερικό και με σφαιρική κατάρτιση

Πως νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι το θεολόγο σήμερα;	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Βιβλικό – Πατερικό	22.9%	28.9%	13.7%

Και αυτή η δήλωση προβληματίζει με τα ποσοστά που συγκέντρωσε και στις δύο έρευνες. Σήμερα η πλειοψηφία των θεολόγων (86.4%) δίνει προτεραιότητα στην καλή γνώση της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας, ενώ στη δεκαετία του 90 οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δίνουν σημαντικό προβάδισμα (πάνω από 50%) στην ολιστική και πολύπλευρη γνώση.

6.3 Β. Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις για τη θέση του Θεολόγου γενικότερα στην κοινωνία σήμερα και η σχέση του με την Εκκλησία;

Πίνακας 60. Δήλωση 28. Πιστεύω ότι η σχέση του/της Θεολόγου με την Εκκλησία (ενορία) σήμερα θα έπρεπε να είναι πολύ στενή

Πιστεύω ότι η σχέση του/της Θεολόγου με την Εκκλησία (ενορία) σήμερα θα έπρεπε να είναι πολύ στενή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	7	2.3
Διαφωνώ	24	7.9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	124	41.1
Συμφωνώ	106	35.1
Συμφωνώ απόλυτα	41	13.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 48.7% (N=230) συμφωνεί αθροιστικά με την άποψη ότι σχέση του/της Θεολόγου με την Εκκλησία (ενορία) σήμερα θα έπρεπε να είναι πολύ στενή. Υψηλά είναι και τα ποσοστά 41.1% (N =14) των εκπαιδευτικών που δεν παίρνουν θέση στο συγκεκριμένο θέμα. Μόλις 24 θεολόγοι (7.9%) διαφωνούν απλά και 7 (2.3%) απόλυτα στην παρούσα δήλωση (**Πίνακας 60**).

Τα ποσοστά της αρχικής έρευνας στο συγκεκριμένο θέμα ήταν ιδιαίτερα υψηλά, αναλυτικά στην Αττική 56%, στην Περιφέρεια 64% και στην Κύπρο 80% (Πίν. 61).

Πίνακας 61. Έρευνα Σταυρόπουλου–Κουμαρόπουλου: Νομίζετε ότι πρέπει να είναι σήμερα η συνεργασία ενορίας με το θεολόγο πολύ στενή;

Νομίζετε ότι πρέπει να είναι σήμερα η συνεργασία ενορίας με το θεολόγο	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
πολύ στενή	56%	64%	80%

Στην παρούσα δήλωση δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των θεολόγων και στις δυο έρευνες.

Την ίδια άποψη πρεσβεύει και ο καθηγητής Θεοδώρου που δεν μπορεί να κατανοήσει τη Θεολογία έξω από την Εκκλησία, η οποία είναι το ποιητικό αίτιο της Θεολογίας και γι' αυτό έθεσε τον εαυτό του στην υπηρεσία της (Επιστημονική Επετηρίς της Θεολογικής Σχολής, 1997, σ. 13).

Πίνακας 62. Δήλωση 29. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά.

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	20	6.6
Διαφωνώ	54	17.9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	131	43.4
Συμφωνώ	82	27.2
Συμφωνώ απόλυτα	15	5.0
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Στη συγκεκριμένη ερώτηση αν ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά, το 32.2% (N=97) συμφωνεί αθροιστικά με την παρούσα θέση. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 43.4% (N=131) δεν παίρνουν θέση στο θέμα, ενώ το 24.5% (N=74) διαφωνούν συνολικά σε αυτό (**Πίνακας 62**).

Στην έρευνα των Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου το 53% των θεολόγων στην Αττική αποδέχονται τη συμμετοχή τους στο Κατηχητικό, το 63.9% στην Περιφέρεια και το 85% στην Κύπρο. Ανάλογα ποσοστά παρατηρούνται και για το κήρυγμα με 48.2% στην Αττική, 63.9% στην Περιφέρεια και 80% στην Κύπρο. Επιπλέον το 36.7% στην Αττική, το 53.6% στην Περιφέρεια και το 63.1% στην Κύπρο συμφωνούν με τη συνεργασία των θεολόγων με μοναστικές αδελφότητες. Τέλος τα ποσοστά που δηλώνουν τη συνεργασία θεολόγων με το Ενοριακό έργο είναι ιδιαίτερα ψηλά, στην Αττική με 68.7%, στην Περιφέρεια με 83.5%, και στην Κύπρο με 91.6% (**Πίνακας 63**).

Πίνακας 63. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Κατηχητικά	53%	63.9%	85.2%
Κηρύγματα	48.2%	63.9%	80%
Συνεργασία με Μοναστικές αδελφότητες	36.7%	53.6%	63.1%
Συνεργασία με το Ενοριακό έργο	68.7%	83.5%	91.6%

Στην έρευνα των Σταυρόπουλου–Κουμαρόπουλου οι θεολόγοι ήταν περισσότερο ενεργοί σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκκλησιαστική ζωή. Σήμερα αν και τα ποσοστά είναι χαμηλότερα συνεχίζει το 1/3 του δείγματος να ασχολείται με δραστηριότητες αυτής.

Πίνακας 64. Δήλωση 30. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής.

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	27	8.9
Διαφωνώ	58	19.2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	158	52.3
Συμφωνώ	50	16.6
Συμφωνώ απόλυτα	9	3.0
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Στην παρούσα ερώτηση η μειοψηφία 19.9% (N=59) των ερωτηθέντων συμφώνησαν με τη θέση ότι ο/η Θεολόγος σήμερα πρέπει να συμμετέχει σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής. Αντίθετα η πλειοψηφία το 52.3% (N=158) δηλώνουν ουδέτεροι και 85 θεολόγοι το 28.1% διαφωνούν αθροιστικά (**Πίνακας 64**).

Οι θεολόγοι στην προηγούμενη έρευνα έδωσαν υψηλά ποσοστά, στο ίδιο ερώτημα, συγκεκριμένα στην Αττική: 56.6%, στην Περιφέρεια: 45.4% και στην Κύπρο: 77.9%. (**Πίνακας 65**).

Πίνακας 65. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής :Κύκλους μελέτης Αγίας Γραφής

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
--	--------	------------	--------

ες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής			
Κύκλους μελέτης Αγίας Γραφής	56.6%	45.4%	77.9%

Τα ευρήματα αυτής της δήλωσης παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση, επειδή σήμερα οι θεολόγοι δεν δείχνουν διάθεση συμμετοχής σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής (19%).

Πίνακας 66 Δήλωση 31. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να κάνει αντιαρετικά μαθήματα στην ενορία του/της.

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να κάνει αντιαρετικά μαθήματα στην ενορία του/της	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	47	15.6
Διαφωνώ	92	30.5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	128	42.4
Συμφωνώ	28	9.3
Συμφωνώ απόλυτα	7	2.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Μόνο το 11.6% (N=35) συμφωνούν με την άποψη ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να κάνει αντιαρετικά μαθήματα στην ενορία του/της. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων 42.4% (N=128) δεν παίρνουν θέση, ενώ το 30.5% (N=92) διαφωνεί απλά και το 15.6% (N=47) απόλυτα (**Πίνακας 66**).

Τα ποσοστά που έδωσε η αρχική έρευνα σε αυτό το ερώτημα ήταν ιδιαίτερα υψηλά, συγκεκριμένα στην Αττική: 66.8%, στην Περιφέρεια: 78.3% και στην Κύπρο: 76.8% (**Πίνακας 67**).

Πίνακας 67. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Αντιαρετικά μαθήματα

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Αντιαρετικά μαθήματα	66.8%	78.3%	76.8%

Και σε αυτή τη δήλωση υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των θεολόγων σήμερα από τη δεκαετία του 90.

Πίνακας 68. Δήλωση 32. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με ραδιοφωνικές εκπομπές και να αρθρογραφεί σε θρησκευτικά ιστολόγια

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με ραδιοφωνικές εκ-	Συχνότητα	Ποσοστό %
---	-----------	-----------

πομπές και να αρθρογραφεί σε θρησκευτικά ιστολόγια		
Διαφωνώ απόλυτα	12	4.0
Διαφωνώ	35	11.6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	173	57.3
Συμφωνώ	69	22.8
Συμφωνώ απόλυτα	13	4.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Και σε αυτή την ερώτηση το 27.1% (N=82) συμφωνεί αθροιστικά με την άποψη ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με ραδιοφωνικές εκπομπές και να αρθρογραφεί σε θρησκευτικά ιστολόγια. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 57.3% (N=173) δηλώνουν ότι δεν έχουν άποψη για το θέμα και τέλος το 15.6% (N=47) διαφωνούν (**Πίνακας 68**).

Στην έρευνα των Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου δεν γίνεται καμία αναφορά σχετική με αρθρογραφία σε θρησκευτικά ιστολόγια.

Σχετικά όμως με την ενασχόληση των θεολόγων με τις θρησκευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές και πάλι τα ποσοστά είναι ιδιαίτερα υψηλά, συγκεκριμένα στην Αττική συμφωνεί το 62% στην Περιφέρεια το 72.2% και στην Κύπρο το 83.2% (**Πίνακας 69**).

Πίνακας 69. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής : Θρησκευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Θρησκευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές	62%	72.2%	83.2%

Πίνακας 70. Δήλωση 33. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε εκπολιτιστικούς συλλόγους και αθλητικά σωματεία.

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε εκπολιτιστικούς συλλόγους και αθλητικά σωματεία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	7	2.3
Διαφωνώ	18	6.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	178	58.9
Συμφωνώ	82	27.2
Συμφωνώ απόλυτα	17	5.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Η συμμετοχή σε εκπολιτιστικούς συλλόγους και αθλητικά σωματεία δεν αφήνει αδιάφορους τους θεολόγους, ειδικότερα το 27.2% (N=82) συμφωνεί απλά και μόνο το 5.6% (N=17) απόλυτα με ανάλογες δραστηριότητες. Βέβαια η πλειοψηφία 58.9% (N=178) διατηρεί ουδέτερη στάση στη δεδομένη πρόταση. Τέλος μόνο το 8.3% (N=25) διαφωνεί αθροιστικά σε αυτή την προοπτική (Πίνακας 70).

Και στην έρευνα των Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου η συμμετοχή των θεολόγων είναι σημαντική σε πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες. Με τη σύμπραξη εκπαιδευτικών με εκπολιτιστικούς συλλόγους συμφωνούν στην Αττική το 57.2%, στην Περιφέρεια το 54.8% και στην Κύπρο το 44.2%. Μικρότερα ποσοστά παρατηρούνται στη συνεργασία θεολόγων με αθλητικά σωματεία, ειδικότερα στην Αττική το 31.3%, στην Περιφέρεια το 34% και στην Κύπρο το 23.2% (Πίνακας 71).

Πίνακας 71. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Εκπολιτιστικοί σύλλογοι Προσφορά σε Αθλητικά Σωματεία

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Εκπολιτιστικοί σύλλογοι	57.2%	54.8%	44.2%
Προσφορά σε Αθλητικά Σωματεία	31.3%	34%	23.2%

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι θεολόγοι τη δεκαετία του 1990 έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία συνεργασίας με πολιτιστικούς και αθλητικούς φορείς.

Πίνακας 72. Δήλωση 34. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	8	2.6
Διαφωνώ	19	6.3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	150	49.7
Συμφωνώ	99	32.8
Συμφωνώ απόλυτα	26	8.6
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 41.4% (N=125) συμφωνεί αθροιστικά με τη συμμετοχή του Θεολόγου σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων

49.7% (N=150) δεν παίρνουν θέση και μόνο 27 εκπαιδευτικοί (N =8.9%) διαφωνούν με αυτές τις συνεργασίες (**Πίνακας 72**).

Στην έρευνα των Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου οι θεολόγοι δηλώνουν ότι συμφωνούν σε συνεργασίες με Οικολογικές Κινήσεις, ειδικότερα στην Αττική: το 56.6%, στην Περιφέρεια το 45.4% και στην Κύπρο το 38.9%. Ανάλογες δράσεις που αφορούν σύμπραξη με Ειρηνιστικά Κινήματα η Αττική υποστηρίζει αυτή την τάση με 56%, η Περιφέρεια με 45.4% και χαμηλότερα η Κύπρος με 37.9% (**Πίνακας 73**).

Πίνακας 73 Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Ένταξη σε Οικολογικές κινήσεις και σε Ειρηνιστικά Κινήματα

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Ένταξη σε Οικολογικές κινήσεις	56.6%	45.4%	38.9%
Σύμπραξη με Ειρηνιστικά Κινήματα	56%	45.4%	37.9%

Και στις δυο έρευνες δεν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στα ευρήματα στην παρούσα δήλωση.

Πίνακας 74 Δήλωση 35. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει ενεργά στον αγώνα ενάντια των εξαρτήσεων.

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει ενεργά στον αγώνα ενάντια των εξαρτήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	2	.7
Διαφωνώ	4	1.3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	134	44.4
Συμφωνώ	120	39.7
Συμφωνώ απόλυτα	42	13.9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το 53.6% (N=162) συμφωνεί με την άποψη ότι οι θεολόγοι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στον αγώνα ενάντια των εξαρτήσεων, αναλυτικά το 39.7% (N =120) συμφωνούν απλά και το 13.9% (N=42) συμφωνούν απόλυτα. Μάλιστα εντυπωσιάζει ότι το 44.4% (N=134) δεν παίρνει θέση σε ένα ακανθώδες κοινωνικό πρόβλημα. Και τέλος μόνο το 2% (N=6) διαφωνεί με αυτή τη δράση (**Πίνακας 74**).

Ωστόσο τα ποσοστά που αναφέρονται στην πανελλήνια έρευνα του 1997-1998 είναι ιδιαίτερα υψηλά για τη συστράτευση των θεολόγων στον αγώνα ενάντια των ε-

ξαρτήσεων. Ειδικότερα συμφωνεί με αυτή τη θέση στην Αττική το 75.3%, στην περιφέρεια το 66% και στην Κύπρο το 72.6% (Πίνακας 75).

Επιπροσθέτως πρέπει να αναφερθεί ότι στην ίδια έρευνα υπήρχε μεγάλη διάθεση συμμετοχής και στον αγώνα κατά του AIDS (Αττική με 66.2%, Περιφέρεια με 59.8% και στην Κύπρο με 62.1%). Βέβαια το συγκεκριμένο ιατρικό ζήτημα, την περίοδο εκείνη ήταν ομιχλώδες αλλά η πλειονότητα των θεολόγων έδειχνε έμπρακτα θέληση για εθελοντική βοήθεια (Πίνακας 75).

Πίνακας 75. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Αντιναρκωτικό αγώνα και Αγώνα κατά του AIDS

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Αντιναρκωτικό αγώνα	75.3%	66%	72.6%
Αγώνα κατά του AIDS	66.2%	59.8%	62.1%

Η ευαγγελική περικοπή (Λουκ. 10, στίχοι 27-28) «*Ἀγαπήσεις Κύριον τὸν Θεόν σου ἐξ ὅλης τῆς καρδίας σου καὶ ἐξ ὅλης τῆς ψυχῆς σου καὶ ἐξ ὅλης τῆς ἰσχύος σου καὶ ἐξ ὅλης τῆς διανοίας σου, καὶ τὸν πλησίον σου ὡς σεαυτόν*» (Καινή Διαθήκη, 1981, σ. 141), επαληθεύεται από τη διάθεση των θεολόγων για κοινωνική προσφορά.

Η προσφορά βοήθειας σε άτομα με εξαρτήσεις αποτελεί προτεραιότητα για τους θεολόγους της πρώτης έρευνας.

Πίνακας 76. Δήλωση 36. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να προσφέρει ενεργά σε Φιλανθρωπικά Σωματεία.

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να προσφέρει ενεργά σε Φιλανθρωπικά Σωματεία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	2	0.7
Διαφωνώ	6	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	133	44.0
Συμφωνώ	128	42.4
Συμφωνώ απόλυτα	33	10.9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Και σε αυτή την ερώτηση η αλληλεγγύη στον συνάνθρωπο είναι έκδηλη από τους θεολόγους, μέσω της ενίσχυσης Φιλανθρωπικών Σωματείων. Το 53.3% συμφωνεί με αυτές τις δράσεις. Αναλυτικά το 42.4% συμφωνεί απλά και το 10.9% απόλυτα. Επιπλέον το 44% δεν παίρνει θέση και μόνο το 2.7% (N=8) διαφωνεί αθροιστικά (Πίνακας 76).

Υψηλά ποσοστά καταγράφει και η αρχική έρευνα, με τους θεολόγους που υπηρετούν στην Αττική να συμφωνούν στο συγκεκριμένο ερώτημα κατά 72.3%, στην Περιφέρεια με 57.7% και στην Κύπρο 68.4% (**Πίνακας 77**).

Πίνακας 77. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Προσφορά σε ιδρύματα

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
Προσφορά σε ιδρύματα	72.3%	57.7%	68.4%

Και σε αυτή τη δήλωση διαφαίνεται ότι η ευαισθησία των θεολόγων της πρώτης έρευνας ανέρχεται σε υψηλότερα ποσοστά, από τα αντίστοιχα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σήμερα.

Πίνακας 78. Δήλωση 37. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να είναι στρατευμένο μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος

Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να είναι στρατευμένο μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	118	39.1
Διαφωνώ	103	34.1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	75	24.8
Συμφωνώ	5	1.7
Συμφωνώ απόλυτα	1	.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Το ερώτημα αυτό μάλλον αφήνει αδιάφορους τους ερωτηθέντες θεολόγους, επειδή μόνο το 2% (N=6) συμφωνεί αθροιστικά με την στράτευση των εκπαιδευτικών σε πολιτικά κόμματα. Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η πλειοψηφία 73.2% (N=221) των συμμετεχόντων, αναλυτικά το 34.1% (N=103) διαφωνεί απλά και το 39.1% (N=118) απόλυτα. Το υπόλοιπο 24.8% (N=75) δεν παίρνει θέση στο συγκεκριμένο θέμα (**Πίνακας 78**).

Ανάλογα ποσοστά δίνουν και οι μετρήσεις της αρχικής έρευνας με την στρατολόγηση εκπαιδευτικών σε κόμματα, αναλυτικά μόνο το 7.8% συμφωνεί στην Αττική, στην Περιφέρεια το 2.1% και τέλος στην Κύπρο το 1.1% (**Πίνακας 79**).

Πίνακας 79. Έρευνα Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου: Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής: Στράτευση σε κόμματα

Δραστηριότητες – πρωτοβουλίες με τις οποίες θα έπρεπε να ασχολείται ο θεολόγος καθηγητής	ΑΤΤΙΚΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ

Στρατεύση σε κόμματα	7.8%	2.1%	1.1%
----------------------	------	------	------

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό και η συμμετοχή του στα κοινά αποτελεί προτεραιότητα τη ζωή του. Η εντολή εξάλλου του Κυρίου *ἀπόδοτε οὖν τὰ Καίσαρος Καίσαρι καὶ τὰ τοῦ θεοῦ τῷ θεῷ* (Κατά Ματθαίον κβ':21) επιβεβαιώνει τη συνειδητή σύμπραξη των ενεργών πολιτών και το αίσθημα αλληλεγγύης που τους διακατέχει.

Άλλωστε και οι προηγούμενες ερωτήσεις (Δηλώσεις 33-36 και Πίν. 46-49) μαρτυρούν την πολυεπίπεδη διάθεση τους για προσφορά. Οι θεολόγοι δηλώνουν πολιτικοποιημένοι αλλά όχι στρατευμένοι σε κάποιο πολιτικό κόμμα, γιατί αισθάνονται ότι με την επιλογή τους αυτή περιορίζουν την κοινωνικό και το πολιτικό τους εκτόπιση.

6.4 Γ. Ερευνητικό ερώτημα: Ποιος πρέπει να είναι ο χαρακτήρας του ΜτΘ σύμφωνα με τους εν ενεργεία Θεολόγους εκπαιδευτικούς;

Πίνακας 80. Δήλωση 38. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να...

Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να...	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έχει κυρίως κατηχητικό χαρακτήρα	43	14.2
Έχει κυρίως θρησκευολογικό χαρακτήρα	71	23.5
Διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες	51	16.9
Διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες	108	35.8
Διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών	1	.3
Βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν	9	3.0
Άλλο	19	6.3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100.0

Στην τελευταία ερώτηση της έρευνας δόθηκε διττή δυνατότητα στους συμμετέχοντες, να ακολουθήσουν το πρότυπο των τυποποιημένων απαντήσεων που είχε προκαθορίσει η ερευνήτρια ή μπορούσαν να αναφέρουν την προσωπική τους θέση, αν θεωρούσαν ότι δεν τους κάλυπταν οι ήδη δοθείσες (Πίνακας 80).

Το 93.7% (N=283) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ακολούθησαν τις απαντήσεις της έρευνας, ειδικότερα, η πλειονότητα, το 35.8% (N=108) προτιμά τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τη διακριτή μελέτη των άλλων γνω-

στών θρησκείων(ομολογιακό μάθημα), στη δεύτερη θέση βρίσκεται το θρησκευολογικό μάθημα με ποσοστό 23.5% (N=71). Ακολουθεί το 14.2% (N=43) των θεολόγων που επιλέγουν το αμιγώς κατηχητικό μάθημα, ενώ μόνο το 3% (N=9) βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών και τη συσχέτισή τους με θρησκευτικές έννοιες. Τέλος μόνο ένας θεολόγος (.3%) θεωρεί ότι το Μ.τ.Θ. διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών.

Στην ίδια ερώτηση υπήρξαν 19 ατομικές προτάσεις θεολόγων σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, αξίζει να σημειωθεί ότι 3 από αυτούς (1%) επαναλαμβάνουν την 1^η δοθείσα απάντηση (το *Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να έχει κυρίως κατηχητικό χαρακτήρα*) και άλλοι 3 θεολόγοι(1%) προτείνουν συνδυαστικά την 3^η, 5^η και 6^η επιλογή. Ενώ οι τελευταίες 13 απαντήσεις προτείνουν τις εξής προτάσεις για το Μ.τ.Θ.:

- να διαπραγματεύεται σύγχρονους προβληματισμούς και να καταθέτει την ορθόδοξη μαρτυρία
- να ασχολείται με θέματα, προβληματισμούς, αμφισβητήσεις των εφήβων μαθητών
- να έχει επιστημονικό, θεολογικό, φιλοσοφικό και μεταφυσικό χαρακτήρα
- να δείχνει το δρόμο για την αγάπη
- συνδυασμό της 5^{ης} και 6^{ης} απάντησης (Διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών και βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν)
- όλες τις επιλογές της ερώτησης εκτός του κατηχητικού χαρακτήρα
- να έχει τη διάκριση και την ευχέρεια να κινηθεί σε κάθε μια από τις δοθέντες απαντήσεις της ερώτησης
- να διδάσκει την Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση, την Ορθόδοξη Ηθική, τη Βιοηθική καθώς και το Ορθόδοξο Χρ. Βίωμα. Στο Λύκειο να διδάσκονται άλλες θρησκείες και παραθρησκευτικές οργανώσεις.
- να προσπαθεί να προβληματίσει τους μαθητές, να τους βοηθήσει να θέτουν ερωτήματα, να αμφισβητούν γόνιμα αλλά και να αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη το θρησκευτικό φαινόμενο
- να έχει βιωματικό χαρακτήρα
- να επανέλθει το παλιό Πρόγραμμα Σπουδών (Α΄ Γυμν. Παλαιά Διαθήκη, Β΄ Γυμν. Καινή Διαθήκη, Γ. Γυμν. Εκκλησιαστική Ιστορία, με νύξεις δογματικής, γνωριμία με ετερόδοξους και άλλες θρησκείες, Α΄ Λυκείου συνδυασμός Ανθρωπολογίας και Θρησκευολογίας έρευνα και εξέλιξη του θρησκευτικού φαινομένου, Β΄ και Γ΄ Λυκείου Ανθολόγιο Πατρικών Κειμένων και συνδυαστική μελέτη με κείμενα.

Η ερώτηση αυτή δεν έχει τεθεί στο ερωτηματολόγιο των Σταυρόπουλου-Κουμαρόπουλου και γι' αυτό δεν έχει αναλυθεί.

6.5 Στατιστική συσχετίσεων

Όλα τα ερωτήματα των υποκλιμάκων Α, Β, Γ και Ε έχουν nominal τιμές και συνεπώς μη κανονική κατανομή, γι' αυτό και ο έλεγχος συσχέτισης έγινε με τον έλεγχο Spearman.

Αρχικά συσχετίστηκαν όλες οι ερωτήσεις που ανήκουν στις ίδιες υποκλίμακες και κατεγράφησαν μόνο ασθενείς και μέτριες θετικές συσχετίσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε συσχέτιση με τη δήλωση 37: *Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να είναι στρατευμένο μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος*, προκύπτει αρνητική συσχέτιση, αφού για τους θεολόγους δεν προκύπτει κανένα θετικό στοιχείο με την κομματική τους στρατεύσή τους. Στις κατά ενότητες συσχετίσεις της παρούσας έρευνας δεν προέκυψαν ισχυρές θετικές και ασυσχέτιστες αναφορές.

Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιοι πίνακες από αυτές τις συσχετίσεις, που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Πίνακας 81: Συσχέτιση δήλωσης 5 με δήλωση 3

		5. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη
3. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.279** 0 302

Η μεταβλητή 5: *Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη* εμφανίζει **ασθενή θετική συσχέτιση** με την μεταβλητή 3: *Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα* με p value: 0.000/ Συντελεστής Συσχέτισης (Correlation Coefficient: **0.279**).

Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η σύνδεση της Θεολογίας με την Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη τόσο αυξάνεται η θέση ότι η Θεολογία αξιολογείται ως επάγγελμα (**Πίνακας 81**).

Πίνακας 82: Συσχέτιση δήλωσης 5 με δήλωση 4

		5. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη
4. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.558** 0 302

Η δήλωση 4: *Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη* εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με τη δήλωση 5: *η Θεολογία για εμένα, συνδέεται με την Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη* με p value: 0, 000/ Σ.Σ.: **0.558** (Πίνακας 82).

Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι οι θεολόγοι αποδέχονται ότι όσο αυξάνεται η σχέση της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης τόσο ενισχύεται και η θέση της Επιστήμης της Θεολογίας.

Πίνακας 83. Συσχέτιση της δήλωσης 10 με τις δηλώσεις 11 και 12

		10. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων.
11. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος.	Correlation coefficient	.411**
	Sig. (2-tailed)	0
	ΣΥΝΟΛΟ	302
12. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος.	Correlation coefficient	.406**
	Sig. (2-tailed)	0
	ΣΥΝΟΛΟ	302

Η συσχέτιση της ερώτησης 10: *Πιστεύω ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων* εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με την ερώτηση 11: *Θεωρώ ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος* με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.411**.

Ανάλογη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην αρχική μεταβλητή και με την 12: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.406** (Πίνακας 83).

Η συσχέτιση καταδεικνύει ότι, για τους θεολόγους, ο ρόλος του εκπαιδευτικού-φορέα- φορέα γνώσεων συναρτάται θετικά τόσο με αυτόν του διανοούμενου/ης-φιλοσόφου, όσο και με αυτή του θρησκευολόγου.

Πίνακας 84: Συσχέτιση δήλωσης 7 με τις δηλώσεις 8 και 9

		7. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός.
8. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να	Correlation coefficient	.395**

είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηγήτρια.	Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	0 302
9. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.377** 0 302

Η δήλωση 7: Πιστεύω ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με την 8: θεωρώ ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηγήτρια με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.395**. Ανάλογη συσχέτιση υπάρχει και με την 9: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.377** (Πίνακας 84).

Οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί δίνουν σήμερα προτεραιότητα στο ρόλο του πνευματικού οδηγού, συσχετίζουν σε κάποιο βαθμό το ρόλο με αυτόν του κατηχητή, αλλά και του κοινωνικού μεταρρυθμιστή.

Πίνακας 85. Συσχέτιση δηλώσεων 14, 15 και 23

		14. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό.	15. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας.
14. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	1 0 302	.512** 0 302
23. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.390** 0 302	.371** 0 302

Η μεταβλητή 14: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με την 15: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό, με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.512**. Ανάλογη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην 14 και στην 23: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ'

όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού, με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.390**. Επίσης ανάλογη δυναμική υπήρξε ανάμεσα στη 15: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας*, όπως και με τη 23: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού* με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.371** (Πίνακας 85).

Οι εκπαιδευτικοί που ταυτίζουν το ρόλο του θεολόγου με την πίστη στο Θεό, συσχετίζουν αυτή την πίστη τόσο με τις γνώσεις της Ορθόδοξης Θεολογίας, όσο και με την προσδοκία να μπορεί αυτός να κάνει πράξη αλλά και όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Θεού.

Πίνακας 86. Συσχέτιση δηλώσεων 18 με τις δηλώσεις 20, 21 και 22

		18. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών.
20. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.294** 0 302
21. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να φροντίζει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.288** 0 302
22. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κοκ).	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.177** 0 302

Η δήλωση 18: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών*, εμφανίζει **ασθενή θετική συσχέτιση** με την αντίστοιχη 20: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της*, με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.294**. Ανάλογη συσχέτιση πα-

ρουσιάζει και με την 21: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να φροντίζει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους* με p value: 0,000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.288**, όπως και με τη 22 *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς, κοκ* με p value: 0,000/ Συντελεστής Συσχέτισης: 0.177 (Πίνακας 86).

Η ικανότητα του θεολόγου να εμπνέει τον σεβασμό προς το πρόσωπό του, ανάμεσα στους μαθητές του, αλλά και προς όλους τους ανθρώπους συναρτάται σε κάποιο βαθμό με την προσδοκία να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών και μαθητριών των τμημάτων του.

6.5.1 Συσχετίσεις δηλώσεων από διαφορετικές υποκλίμακες της έρευνας

Και στις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα σε δηλώσεις από διαφορετικές ενότητες απουσιάζουν οι ισχυρές θετικές συσχετίσεις και πλειοψηφούν οι μέτριες και οι ασθενείς θετικές. Σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες προέκυψαν ασθενείς αρνητικές συσχετίσεις εκτός από τις ομάδες Α και Β. Τέλος και σε αυτόν τον έλεγχο συνάφειας δεν υπήρξαν ασυσχέτιστες μεταβλητές.

Ακολουθούν επιλεκτικά πίνακες συσχέτισης από ερωτήσεις από διαφορετικές υποκλίμακες.

Πίνακας 87: Συσχέτιση δήλωσης 4 με τις δηλώσεις 10, 11 και 12

		4. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη
10. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων.	Correlation coefficient	.479**
	Sig. (2-tailed)	0
	ΣΥΝΟΛΟ	302
11. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος.	Correlation coefficient	.375**
	Sig. (2-tailed)	0
	ΣΥΝΟΛΟ	302
12. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος.	Correlation coefficient	.311**
	Sig. (2-tailed)	0
	ΣΥΝΟΛΟ	302

Η δήλωση 4: *Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη* εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με τη δήλωση 10: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα*

θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.479**, ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν και με την 11: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.375**. Ανάλογα ευρήματα παρατηρούνται και στη συσχέτιση με τη μεταβλητή 12: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος. με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.311** (Πίνακας 87).

Η αντίληψη ότι Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη συναρτάται με την αντίληψη ότι ο ρόλος του θεολόγου συνδέεται με τον εκπαιδευτικό που μεταδίδει γνώσεις, τον θρησκευολόγο και τον διανοούμενο/η-φιλόσοφο.

Πίνακας 88. Συσχέτιση δήλωσης 8 με τις δηλώσεις 7, 8 και 9

		2. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Ιεραποστολή
7. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.453** 0 302
8. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.507** 0 302
9. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.300** 0 302

Η μεταβλητή 2: Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Ιεραποστολή εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με τη μεταβλητή 7: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.453**. Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρούνται και με τη δήλωση 8: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.507** όπως και με την 9: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **.300** (Πίνακας 88).

Όσοι ταυτίζουν τη Θεολογία με την Ιεραποστολή θεωρούν πως ο ρόλος του θεολόγου είναι κυρίως του πνευματικού οδηγού, του κατηχητή και του κοινωνικού μετασχηματιστή.

Πίνακας 89. Συσχέτιση δήλωσης 5 με τις δηλώσεις 16 και Γ 17

		5. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη
16. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.490** 0 302
17. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.331** 0 302

Η δήλωση A 5: *Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη* παρουσιάζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με τη Γ 16: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας* με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.490**. Η αρχική δήλωση παρουσιάζει ανάλογη συσχέτιση και με τη μεταβλητή 17: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας*, με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.331 (Πίνακας 89)**.

Οι θεολόγοι που προσεγγίζουν τη Θεολογία ως Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη δίνουν έμφαση στην Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία και θεωρούν απαραίτητες τις γνώσεις σχετικά με την Ηγεσία αλλά και τη Διαχείριση της σχολικής κοινότητας στο έργο τους.

Πίνακας 90. Συσχέτιση δήλωσης 3 με τη δήλωση 14

		3. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα
14. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	-0.143** 0.013 302

Η ερώτηση A3: *Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα* εμφανίζει **ασθενή αρνητική συσχέτιση** με την Γ 14: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό* με p value: 0, 013/ Σ.Σ.: **-0, 143**.

Το αποτέλεσμα αυτής της συσχέτισης καταδεικνύει ότι όσο μειώνεται το ποσοστό των θεολόγων που θεωρούν τη Θεολογία ως ένα επάγγελμα, τόσο μειώνεται και

η απαίτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να πιστεύουν και στο Θεό (Πίνακας 90).

Πίνακας 91. Συσχέτιση δήλωσης 7 με τις δηλώσεις 14 και 23

		7. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός.
14. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.380** 0 302
23. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.322** 0 302

Η δήλωση 7: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με την 14: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0. 380**. Ανάλογα ευρήματα παρουσιάζει η συσχέτιση της δήλωσης 7 και με τη δήλωση 23 :Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.322 (Πίνακας 91)**.

Η πίστη στον Θεό και η έμπρακτη απόδειξη αυτής επηρεάζει θετικά και τη θέση του εκπαιδευτικού που θέτει ως προτεραιότητα του έργου του την πνευματική καθοδήγηση των μαθητών του.

Πίνακας 92: Συσχέτιση δήλωσης 8 με τις δηλώσεις 16, 19 και 22

		8. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια.
16. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	-0.134 0.02 302
19. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματά τους.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	-0.117 0.041 302
22. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σή-	Correlation co-	-0.132

μερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κοκ).	efficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	0.022 302
--	--	----------------------------

Η μεταβλητή 8: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηγήτρια* εμφανίζει **ασθενή αρνητική συσχέτιση** με την ερώτηση 16 p value: 0, 020/ Συντελεστής Συσχέτισης: **- 0.134**, με τη μεταβλητή 19 (p value: 0, 041/ Συντελεστής Συσχέτισης: **- 0.117**) αλλά και με τη μεταβλητή 22 (p value: 0, 022/ Συντελεστής Συσχέτισης: **-0.132**) (Πίνακας 92).

Τα ευρήματα αυτών των συσχετίσεων καταδεικνύουν, ότι η υιοθέτηση από το θεολόγο του ρόλου του κατηχητή συνοδεύεται από την αποδυνάμωση της ενθάρρυνσης γόνιμου διαλόγου με εφήβους σε επίκαιρα θέματα που τους απασχολούν. Επίσης η παρουσία του κατηχητή- θεολόγου ελαττώνει και τη διάθεση συνύπαρξης και αποδοχής της ετερότητας καθώς και την απουσία της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας από το γνωστικό τους αντικείμενο.

Πίνακας 93: Συσχέτιση της δήλωσης 8 με τις δηλώσεις 28- 29- 30 και 31

		8. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηγήτρια.
28. Πιστεύω ότι η σχέση του/της Θεολόγου με την Εκκλησία (ενορία) σήμερα θα έπρεπε να είναι πολύ στενή.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.449** 0 302
29. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.519** 0 302
30. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.406** 0 302
31. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να κάνει αντιαιρετικά μαθήματα στην ενορία του/της.	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) ΣΥΝΟΛΟ	.466** 0 302

Η δήλωση 8: *Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηγήτρια* εμφανίζει **μέτρια θετική συσχέτιση** με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Αναλυτικά με τη μεταβλητή 28: *Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έ-*

πρέπει, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά, με p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: 0. 449. με την 29 (p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0. 519**) ενώ με τη μεταβλητή 30 (p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0. 406**) και τέλος με την 31 (p value: 0, 000/ Συντελεστής Συσχέτισης: **0.466**) (Πίνακας 93).

Τα ευρήματα αυτής της ομάδας συσχέτισης αποτυπώνουν, ότι η αποδοχή του ρόλου του κατηχητή συνοδεύεται και από τη διάθεση να αυτών να έχουν ενεργό ρόλο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με κύκλους μελέτης της Αγίας γραφής, αντιαρετικά μαθήματα, Κατηχητικό που πραγματοποιούνται σε μία ενορία.

6.7 Συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών

Ο έλεγχος συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας σχετικά με το Φύλο, το Σχολείο, την Περιοχή, το Τύπο Σχολείου, του Β Πτυχίου και των σπουδών στο Τμήμα της Θεολογίας έγιναν με τον έλεγχο Crosstabs, επειδή οι συγκεκριμένες τιμές είναι Nominal (μη διατάξιμες μεταβλητές) και τον Συντελεστή Ανεξαρτησίας χ^2 (chi Square του Pearson).

Οι συσχετίσεις της Ηλικίας με όλες τις δηλώσεις (εκτός των 24-27 και 38) έγιναν με τον Συντελεστή Spearman επειδή οι τιμές όλων των δηλώσεων έχουν μη κανονική (μη παραμετρική) κατανομή. Οι μετρήσεις των δηλώσεων 23-27, όπως και με την τιμή 38 έγιναν με τον έλεγχο Chi Square του Pearson (Crosstabs), επειδή οι συγκεκριμένες τιμές είναι Nominal.

Τα συνολικά ευρήματα από τις συσχετίσεις των δημογραφικών δεν παρουσιάζουν ισχυρό προσδιορισμό σχέσης ανάμεσα στις δηλώσεις της έρευνας με κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων, άρα δεν μπορούν να προκύψουν ασφαλή αποτελέσματα από αυτές.

Σχετικά με τον έλεγχο συσχέτισης των ερωτημάτων με το φύλο, την περιοχή εργασίας, τον τύπο σχολείου το Β' πτυχίο προέκυψαν ασθενείς θετικοί συσχετισμοί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν προκύπτει καμία συσχέτιση ανάμεσα στο Βασικό Πτυχίο των ερωτηθέντων (Τμήμα της Θεολογικής) με καμία δήλωση του ερωτηματολογίου. Ομοίως και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν εμφανίζουν καμία συσχέτιση με τις δηλώσεις.

6.7.1 Δ . Ερευνητικό Ερώτημα: Διαφέρουν οι αντιλήψεις των αντρών από των γυναικών σε σχέση με τον θεολόγο κατηχητή;

Η δήλωση 8: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίτως κατηχητής/κατηγήτρια παρουσιάζει **μη ισχυρή συσχέτιση** με το φύλο (Chi Square: 0.040/ Phi: 0.182). Τα ευρήματα της παρούσας συσχέτισης επιβεβαιώνουν

την αρχική υπόθεση ότι η υιοθέτηση του ρόλου του κατηχητή δεν συσχετίζεται με το φύλο.

Πίνακας 94. Πίνακας 94 Συσχέτιση Φύλου και της δήλωσης 8: Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια

						Σύνολο
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Άνδρας	36	66	35	16	2	155
Γυναίκα	53	40	38	13	3	147
ΣΥΝΟΛΟ	89	106	73	29	5	302

Πίνακας 95. Συσχέτιση Φύλου και θεολόγου κατήχησης

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal s V N of Valid Cases	Phi	.182	.040
	Cramer'	.182	.040
		302	

6.7.2 Ε. Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρουν οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με τον τύπο του μαθήματος που διδάσκουν σε συνάρτηση με την ηλικία και τον τόπο εργασίας τους;

Οι μόνες ισχυρές συσχετίσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης αφορούν τη δήλωση 38 με την περιοχή εργασίας (**Πίνακας 96**) και με την ηλικία του δείγματος (**Πίνακας 98**).

Πίνακας 96. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με τον τύπο του μαθήματος ανάλογα το γεωγραφικό διαμέρισμα που διδάσκουν;

		ΠΕΡΙΟΧΗ							ΣΥΝΟΛΟ	
		ΑΤ-ΤΙΚΗ	ΣΤ. ΕΛΛΑ-ΔΑ	ΠΕΛ/ΝΗ ΣΟΣ	ΜΑΚΕ-ΔΟΝΙΑ	ΘΡΑΚΗ	Ν. ΑΙ-ΓΑΙΟΥ	Ν. ΙΟ-ΝΙΟΥ		ΚΡΗ-ΤΗ
Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να...	έχει κυρίως κατηχητικό χαρακτήρα	27	0	0	6	1	2	3	3	42
	έχει κυρίως θρησκευολογικό χαρακτήρα	42	4	0	10	0	4	2	9	71
	διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες	17	2	4	11	0	2	2	13	51
	διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες	45	1	1	36	3	5	1	15	107
	διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν	6	0	0	1	0	1	1	0	9

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Phi	.857	.000
Nominal by Nominal Cramer's V	.324	.000
N of Valid Cases	300	

Πίνακας 97. Πίνακας συσχέτισης περιοχής εργασίας ερωτηθέντων και του τύπου του μαθήματος

Τα ευρήματα της παρούσας συσχέτισης καταδεικνύουν **ισχυρή συσχέτιση** (Chi Square: 0, 000/ Phi: **0, 857**) της περιοχής εργασίας των ερωτηθέντων με την δήλωση 38, σύμφωνα με την οποία ο θεολόγος επιλέγει τον τύπο μαθήματος που ταιριάζει περισσότερο σε αυτόν (**Πίνακας 96**).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων έχει επιλέξει το ομολογιακό μάθημα (διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες) και μάλιστα τον τύπο αυτού του μαθήματος επέλεξαν οι θεολόγοι στις περισσότερες περιοχές. Στη συνέχεια βρίσκεται το θρησκευολογικό μάθημα, ακολουθεί το μη ομολο-

γιακό/ανοιχτό μάθημα (διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες) και πιο χαμηλά το κατηχητικό μάθημα.

Παρατηρούνται διαφορετικά ευρήματα ανάλογα τα γεωγραφικά διαμερίσματα, οι θεολόγοι στη Μακεδονία (N=64) έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες τάσεις, με το ομολογιακό μάθημα να παρουσιάζει σημαντικό προβάδισμα (περισσότερο από 50%) σε σχέση με τις υπόλοιπες επιλογές. Ειδικότερα 36 θεολόγοι επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα, 11 το μη ομολογιακό, 10 το θρησκευολογικό, 6 το κατηχητικό και ένας μόνο το κονστρουκτιβιστικό.

Αντίθετα στην Αττική οι επιλογές των θεολόγων (N= 138) είναι μοιρασμένες και σε κάποιες περιπτώσεις οι αποκλίσεις είναι μικρές, ειδικότερα το ομολογιακό μάθημα επιλέγουν 45 θεολόγοι, το θρησκευολογικό: 42, το κατηχητικό: 27. Τέλος το μη ομολογιακό/ανοιχτό μάθημα το προτιμούν 17 εκπαιδευτικοί, 6 την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση και ένας μόνο εκπαιδευτικός τη Διαθρησκειακή Αγωγή. Ανάλογες τάσεις παρατηρούνται και στην Κρήτη, αν και το δείγμα είναι μικρό (N=40), οι θεολόγοι ακολουθούν τους εξής τύπους του ΜτΘ: το ομολογιακό: 15, το ανοιχτό: 13, το θρησκευολογικό: 9 και το κατηχητικό μάθημα μόνο 3 εκπαιδευτικοί. Στα υπόλοιπα διαμερίσματα το δείγμα είναι ιδιαίτερα μικρό και δεν μπορούν εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα από τα ευρήματα που προέκυψαν.

Στην παρούσα συσχέτιση έχει αναλυθεί το 93.7% (N=283) των ερωτηθέντων (Πίνακας 80), όπου έχουν απαντήσει σε τυποποιημένες απαντήσεις που έχουν δοθεί από την ερευνήτρια. Όπως έχει προαναφερθεί, σε αυτή την ερώτηση, υπάρχει η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να καταγράψουν τις προσωπικές τους προτάσεις όταν δεν καλύπτονται από τις ήδη δοθείσες. Στον (Πίνακας 96) δεν έχουν συμπεριληφθεί οι 19 προσωπικές απαντήσεις που κατέγραψαν οι ερωτηθέντες¹²⁶.

Πίνακας 98. Η ηλικία του εκπαιδευτικού επηρεάζει και τον τύπο μαθήματος που διδάσκει;

		ΗΛΙΚΙΑ					ΣΥΝΟΛΟ
		22-30	31-40	41-50	51-60	61+	
Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να...	έχει κυρίως κατηχητικό χαρακτήρα	3	3	23	12	2	43
	έχει κυρίως θρησκευολογικό χαρακτήρα	2	10	19	37	3	71
	διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες	0	2	17	29	3	51
	διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες	1	8	36	60	3	108
	διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών	1	0	0	0	0	1
	βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν	0	2	4	3	0	9

¹²⁶ Βλέπε σελ.141-142 (Πίν.80)

Πίνακας 99: Πίνακας συσχέτισης ηλικίας ερωτηθέντων και του τύπου του μαθήματος που διδάσκουν

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.629	.014
	Cramer's V	.314	.014
N of Valid Cases		302	

Ο έλεγχος συσχέτισης της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και της δήλωσης 38 παρουσίασε **ισχυρή συσχέτιση** με Chi Square: 0, 014 / Phi: **0, 629 (Πίνακας 98)**.

Οι ηλικίες από 40- 60 παρουσιάζουν σαφή προτίμηση στον τύπο του ΜτΘ που διδάσκουν και απετέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος της έρευνας. Στην ηλικιακή ομάδα 51-60 το 40% των ερωτηθέντων προτιμά το ομολογιακό μάθημα ενώ στις ηλικίες από 41-50 περίπου το 30%. Αναλυτικά στους θεολόγους από 41 έως 50, οι 36 επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα, 23 το κατηχητικό, 19 το θρησκευολογικό, 17 το μη ομολογιακό και 4 το κονστρουκτιβιστικό. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της επόμενης δεκαετίας (51-60), οι 60 επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα, 37 το θρησκευολογικό, 29 το μη ομολογιακό, 12 το κατηχητικό και 3 το κονστρουκτιβιστικό. Το κατηχητικό μάθημα το επέλεξε μεγαλύτερο ποσοστό νεότερων εκπαιδευτικών και αυτή η συνθήκη φαίνεται ασύμβατη λόγω της ηλικίας αυτών (αν και το δείγμα είναι ελάχιστο).

Οι μικρότερες ηλικίες (22-40) των εκπαιδευτικών-θεολόγων δείχνουν ότι βρίσκονται σε αναζήτηση του επαγγελματικού τους προφίλ, επειδή ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρός και οι απαντήσεις που έχουν δοθεί δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις.

Και στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα θεολόγων (από 61 ετών και πάνω) το δείγμα είναι ιδιαίτερα περιορισμένο αλλά δεν παρατηρούνται μεγάλες εναλλαγές στις απαντήσεις. Μάλλον οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται κοντά στη δύση της κατηχητικής τους σταδιοδρομίας δεν επιλέγουν να συμμετέχουν σε ερευνητικές προσπάθειες.

Το αποτέλεσμα αυτών των συσχέτισεων καταδεικνύει ότι όσο αυξάνεται το ποσοστό των θεολόγων ανά ηλικιακή ομάδα και ανά γεωγραφικό διαμέρισμα, τόσο αυξάνονται και τα ποσοστά του μοντέλου μαθήματος που επιλέγουν (**Πίνακας 96** και **Πίνακας 98**).

6.8 Περιορισμοί έρευνας

Καταρχάς η ευθύνη μιας έρευνας επιφυλάσσει αρκετές απορίες και άγχη στην ερευνήτρια επειδή βιώνει μια διαδικασία πρωτόγνωρη, μακριά από το συνηθισμένο χώρο δράσης της. Συνεπώς είναι λογικό να υπάρχουν φόβοι αστοχίας και λαθών στην υλοποίηση αυτής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 213), γεγονός που μπορεί να ανατρέψει την αρχική χαρά και αισιοδοξία και να επισύρει άγχος και συχνά απογοήτευση.

Στη συνέχεια πρέπει να τονιστεί μάλιστα ότι ενίοτε προκύπτουν περιορισμοί μεθοδολογίας στην πραγματοποίηση κάθε έρευνας. Η επιλογή κλειστού τύπου ερωτήσεων διευκολύνουν τους ερωτηθέντες να απαντήσουν με μια τυποποιημένη απάντηση, όπως και να μειώσουν τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Συγχρόνως ευνοεί και την ερευνήτρια αφού απλοποιείται η διαδικασία συλλογής απαντήσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια απουσιάζει η καταγραφή ατομικών και υποκειμενικών απαντήσεων των συμμετεχόντων σε κάθε ερώτημα που θα συνέβαλε σε μια ολιστική αποτύπωση του θέματος. Οι ερωτήσεις αυτής της στατιστικής μεθόδου διακρίνονται για την *υψηλή τους αντικειμενικότητα* αλλά πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος κάποιες από αυτές να είναι τυχαίες (Καραγεώργος, 2002, σ. 140). Στην ποσοτική έρευνα αξιολογείται το αντιπροσωπευτικό δείγμα δηλώσεων αποσκοπώντας σε γενικά συμπεράσματα να αφορούν τον στατιστικό πληθυσμό. Αντίθετα τα ποιοτικά στοιχεία μιας έρευνας χαρακτηρίζονται για το εύρος και το βάθος των απαντήσεων και στοχεύουν στην διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων (Σκορδούλης, 2015, σ. 96).

Μάλιστα η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από ακριβή αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης και απρόσκοπτη καταγραφή θέσεων ενώ η ποιοτική έρευνα μελετά εμπειρικά έννοιες, σκέψεις και αντιλήψεις ατόμων και στο τέλος της προσπάθειας αυτής καταγράφεται το ποσοστό αλληλεπίδρασής τους (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 36).

Παρατηρείται συχνά ο προβληματισμός και η ανασφάλεια των ερευνητών, να θεωρούν αρχικά δεδομένα του δείγματος αντιφατικά και επισφαλή αλλά στην πορεία αυτά νοηματοδοτούνται και προκύπτουν ασφαλή ευρήματα (Cresswell, 2016, σ. 7).

Στην παρούσα έρευνα ο αρχικός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's Alpha που προέκυψε από πιλοτικό δείγμα ήταν υψηλός (**.758**), αλλά κάποιιοι από τους επιμέρους δείκτες ήταν χαμηλοί και αυτό οδήγησε στην αναμόρφωση του αρχικού ερωτηματολογίου. Αυτή η εξέλιξη είχε ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση της διεξαγωγής της έρευνας, αφού έπρεπε να αναμορφωθεί το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια να ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία επιβεβαίωσης της αξιοπιστίας αυτής.

Μια ακόμη περιοριστική παράμετρος που προκύπτει στην έρευνα είναι το δείγμα. Η ερευνήτρια απέστειλε ηλεκτρονικά τη φόρμα του ερωτηματολογίου (Google Docs) σε όλη τη επικράτεια, αλλά σε μια ανώνυμη έρευνα δεν είναι εφικτή η διασταύρωση στοιχείων, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε πόσο αντιπροσωπευτικό, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, είναι το δείγμα που συμμετείχε. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξε ίδια ανταπόκριση από όλους τους συναδέλφους. Η επαρκής συμμετο-

χή του δείγματος σε κάθε ερευνητική προσπάθεια επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα του προκύπτουν (Cresswell, 2016, σ. 7).

Επιπλέον η μελέτη βασίστηκε σε ποσοτικές μετρήσεις έρευνας και δεν αξιολόγησε τις προσωπικές τους θέσεις με ποιοτικές μεθόδους.

Επίσης η σύγκριση με την έρευνα του 1995-97 υπήρξε δεσμευτική στη διατύπωση των περισσότερων ερωτήσεων, αν και κάποιες από αυτές σήμερα μπορούν να θεωρηθούν και αναχρονιστικές. Τηρήθηκε όμως, στο μεγαλύτερο μέρος το αρχικό ερωτηματολόγιο επειδή έπρεπε να τεθούν σε ένα κοινό πλαίσιο οι δύο γενιές των Ελλήνων θεολόγων.

Τέλος θα πρέπει να σημειωθεί, ότι ο έλεγχος συσχέτισης επισημαίνει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, όπως επίσης καταγράφει και την ισχύ και το πρόσημό τους, αλλά δεν μπορεί να αποκαλύψει τις σχέσεις αίτιου και αιτιατού που τις διέπουν.

6.9 Σύντομα συμπεράσματα της έρευνας

Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου απαντήθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό του εγχειρήματος.

Συνοπτικά προέκυψαν τα εξής τα ευρήματα στην έρευνα:

1ο Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου Θεολόγου;

α. Πώς αντιλαμβάνεται ο ενεργειακός εκπαιδευτικός το ρόλο της Θεολογίας;

- Το 76.5% αποδέχεται τη σύμπραξη Θεολογίας και Παιδαγωγικής Επιστήμης.
- Το 67.9% των θεολόγων δίνουν προτεραιότητα στο κοινωνικό πρόσωπο της Θεολογίας
- Το 63.3% προτάσσουν κυρίως την Επιστήμη της Θεολογίας
- Το 61.3% δηλώνει ότι η Θεολογία γι' αυτούς αποτελεί κυρίως διέξοδο στις προσωπικές τους αναζητήσεις.
- Το 48.1% αποδέχεται τη διακονία της Ιεραποστολής.
- Το 18.9% δήλωσαν ότι η Θεολογία γι' αυτούς αποτελεί πρωταρχικά ένα επάγγελμα.

β. Ποια είναι η άποψη των θεολόγων σχετικά με το διδακτικό τους έργο;

- Το 87.1% δέχεται ότι ο θεολόγος παιδαγωγός-εμφυχωτής/εμφυχωτρία.

- Το 67.9% δέχεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι φορέας γνώσεων.
- Το 49.6% των θεολόγων δέχονται ότι αποτελούν πνευματικό οδηγό των μαθητών τους.
- Το 30.8% συμφωνεί με την άποψη ότι ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής.
- Το 24.1% δέχεται ότι ο θεολόγος είναι πρωτίστως θρησκευολόγος.
- Το 22.85% δέχεται ότι ο θεολόγος είναι διανοούμενος/η-φιλόσοφος.
- Το 11.3% δέχεται ότι θεολόγος καλείται να συσχετίσει το έργο του με την κατήχηση.

γ. Η σύγχρονη επαγγελματική αυτοεικόνα του Θεολόγου

- Το 99% οφείλει να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους.
- Το 94.1% να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κ. ο. κ.).
- Το 93.4% οφείλει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους.
- Το 92.4% ότι ο θεολόγος οφείλει να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας.
- Το 89.7% (αποδέχεται ότι ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας.
- Το 87.1% οφείλει να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού.
- Το 79.1% οφείλει να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών.
- Το 75.2% του δείγματος δηλώνει ότι πιστεύει στο Θεό.
- Το 59.6% δήλωσε ότι οφείλει να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας.
- Το 43.3% οφείλει να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της.

δ. Η εικόνα των νέων για τον/την θεολόγο- εκπαιδευτικό

- Το 99% των νέων επιθυμούν ο θεολόγος να είναι επιεικής
- Το 97.4% των μαθητών επιθυμούν τον/την εκπαιδευτικό διαλεκτικό/ή και ανοιχτό/ή

- Το 86.4% πιστεύει ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας
- Το 56.6% δηλώνει ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος παραδοσιακός και προοδευτικός, το 39.7% συντηρητικός και τέλος το 3.6% σύγχρονος.
- Το 13.6% αποδέχονται ότι ο/η θεολόγος ως επιστήμονας πρέπει να έχει σφαιρική κατάρτιση

2ο. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό τους σήμερα αλλά και πριν το 2000;

- Στην αρχική έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η Θεολογία γι' αυτούς κυρίως σημαίνει: Κοινωνική Προσφορά, συμμετοχή στο Ιεραποστολικό έργο της Εκκλησίας και αποδοχή της Επιστήμης της Θεολογίας. Αντίθετα στην παρούσα έρευνα στο ίδιο ερώτημα το δείγμα επέλεξε: τη σύμπραξη της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης, το κοινωνικό πρόσωπο της Θεολογίας αλλά και την Επιστήμη της Θεολογίας.

- Τη δεκαετία του 90 οι θεολόγοι θεωρούσαν ότι πρώτιστος ρόλος γι' αυτούς ήταν: του πνευματικού οδηγού, του κατηχητή και του φορέα γνώσεων. Σήμερα όμως δίνουν προτεραιότητα στο ρόλο του παιδαγωγού-εμψυχωτή/εμψυχώτριας, του εκπαιδευτικού που είναι φορέας γνώσεων και του πνευματικού οδηγού των μαθητών τους.

- Οι νέοι και η κοινωνία θεωρούσαν ότι ο θεολόγος θα έπρεπε να είναι ένα πρόσωπο διαλεκτικό-ανοιχτό, με σφαιρική κατάρτιση, και να συνδυάζει παραδοσιακά και προοδευτικά στοιχεία. Σήμερα, στο ίδιο ερώτημα ο/η εκπαιδευτικός της ΘΕ καλείται να είναι επιεικής, διαλεκτικός/ή και ανοιχτός/ή και ως επιστήμονας να έχει πολύ καλή γνώση της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας.

- Οι θεολόγοι που συμμετείχαν στην πρώτη έρευνα δήλωναν πως είχαν στενή σχέση με την Εκκλησία (ενορία), σήμερα τα ποσοστά αυτής της σχέσης έχουν υποχωρήσει.

- Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος στην έρευνα του Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου συμμετείχαν σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τον αντιναρκωτικό αγώνα, με φιλανθρωπικά ιδρύματα και με δράσεις της ενορίας. Και σήμερα ανάλογες προτεραιότητες έχουν οι θεολόγοι, μόνο που το ενοριακό έργο έχει αντικατασταθεί από συμμετοχή τους σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα.

3ο. Ποιος πρέπει να είναι ο χαρακτήρας του ΜτΘ σύμφωνα με τους εν ενεργεία Θεολόγους εκπαιδευτικούς;

- Το 35.8% επιλέγει το ομολογιακό μάθημα (διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες)

- Το 23.5% επιλέγει το θρησκευολογικό μάθημα

- Το 16.9% επιλέγει το ομολογιακό μάθημα (διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες)
- Το 14.2% επιλέγει το κατηχητικό μάθημα
- Το 3% επιλέγει την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν).
- Το 0.3% επιλέγει τη ΘΕ που διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών.

4ο. Ποιες είναι οι αντιλήψεις για τη θέση του Θεολόγου γενικότερα στην κοινωνία σήμερα και η σχέση του με την Εκκλησία;

- Το 53.6% των θεολόγων συμμετέχουν ενεργά στον αγώνα ενάντια των εξαρτήσεων.
- Το 53.3% των θεολόγων επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά σε Φιλανθρωπικά Σωματεία.
- Το 48.7% των θεολόγων αποδέχονται ότι η σχέση τους/της Θεολόγου με την Εκκλησία (ενορία) σήμερα οφείλει να είναι πολύ στενή.
- Το 41.4% αποδέχεται τη συμμετοχή σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα
- Το 32.2% θεωρεί ότι πρέπει να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά.
- Το 27.2% αποδέχεται τη συμμετοχή σε εκπολιτιστικούς συλλόγους και αθλητικά σωματεία
- Το 27.1% αποδέχεται την ενασχόληση των θεολόγων με ραδιοφωνικές εκπομπές και θρησκευτικά ιστολόγια
- Το 19.9% αποδέχεται τη συμμετοχή τους σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής.
- Το 11.6% συμφωνούν με την άποψη ότι ο/η θεολόγος οφείλει να κάνει αντιαρειετικά μαθήματα στην ενορία του/της.
- Το 2% των θεολόγων αποδέχονται να είναι στρατευμένο μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος

5ο. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των αντρών από των γυναικών σε σχέση με τον θεολόγο κατηχητή;

Η συσχέτιση των φύλων του δείγματος με τη δήλωση 8: (Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητής/κατηχήτρια) παρουσιάζει μη ισχυρή συσχέτιση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι ο ρόλος του κατηχητή δεν συσχετίζεται με το φύλο.

6ο. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με τον τύπο του μαθήματος που διδάσκουν σε συνάρτηση με την ηλικία και τον τόπο εργασίας τους;

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων έχει επιλέξει το ομολογιακό μάθημα (διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες). Στη συνέχεια βρίσκεται το θρησκευολογικό μάθημα, ακολουθεί το ανοιχτό/μη ομολογιακό μάθημα (διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες) και πιο χαμηλά το κατηχητικό μάθημα. Ειδικότερα:

- Στην Αττική οι επιλογές των θεολόγων (N=138) ορίζονται ως εξής: επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα 45 θεολόγοι, το θρησκευολογικό: 42, το κατηχητικό: 27, το μη ομολογιακό/ανοιχτό μάθημα 17, το κονστρουκτιβιστικό 6 και 1 εκπαιδευτικός τη Διαθρησκειακή Αγωγή.

- Στη Μακεδονία (N=64) το 36 θεολόγοι επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα, 11 το μη ομολογιακό, 10 το θρησκευολογικό, 6 το κατηχητικό και ένας μόνο το κονστρουκτιβικό.

- Στην Κρήτη, αν και το δείγμα είναι μικρό (N=40), οι θεολόγοι ακολουθούν τους εξής τύπους του ΜτΘ: το ομολογιακό: 15, το μη ομολογιακό: 13, το θρησκευολογικό: 9 και το κατηχητικό μάθημα μόνο 3 εκπαιδευτικοί.

- Στα υπόλοιπα διαμερίσματα το δείγμα είναι ιδιαίτερα μικρό και δεν μπορούν εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα από τα ευρήματα που προέκυψαν

Η δεύτερη ισχυρή συσχέτιση της έρευνας είναι αυτή που παρουσιάζει τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία του δείγματος και τον τύπο του μαθήματος που επιλέγουν.

Οι μικρότερες ηλικίες εκπαιδευτικών-θεολόγων δείχνουν ότι βρίσκονται σε αναζήτηση του επαγγελματικού τους προφίλ, επειδή το δείγμα-για τις ηλικίες 22 έως 40 ετών-είναι μικρό καθώς και οι απαντήσεις που έχουν δοθεί δεν έχουν μεγάλες αποκλίσεις.

Οι ηλικίες από 40- 60 παρουσιάζουν σαφή προτίμηση στον τύπο του ΜτΘ που διδάσκουν και απετέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος της έρευνας. Στην ηλικιακή ομάδα (51-60) το 40% των ερωτηθέντων προτιμά το ομολογιακό μάθημα ενώ στις ηλικίες από 41-50 περίπου το 30%. Αναλυτικά από τους θεολόγους από 41-50 οι 36 επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα, 23 το κατηχητικό, 19 το θρησκευολογικό, 17 το μη ομολογιακό και 4 το κονστρουκτιβιστικό. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της επόμενης δεκαετίας 60 επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα, 37 το θρησκευολογικό, 29 το μη ομολογιακό, 12 το κατηχητικό και 3 το κονστρουκτιβιστικό.

Τέλος στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα θεολόγων (από 61 ετών και πάνω) το δείγμα είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, αλλά δεν παρατηρούνται αποκλίσεις στις απαντήσεις.

6.10 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας και στη συνέχεια αναλύθηκαν. Η καταγραφή έγινε αναλυτικά σε όλες τις ερωτήσεις της κάθε υποκλίμακας. Στην αρχή πραγματοποιήθηκε η Ανάλυση των αποτελεσμάτων με την Περιγραφική Στατιστική, στη συνέχεια οι Συσχετίσεις των μεταβλητών και αναζητήθηκε η σχέση τους με ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα αποτελέσματα και οι περιορισμοί που προέκυψαν στην έρευνα.

Η παρούσα διπλωματική ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τα γενικά συμπεράσματα και τη συζήτηση.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

7.1 Γενικά Συμπεράσματα

Όπως διαπιστώθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η επαγγελματική αυτο-εικόνα του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα τις προσλαμβάνουσες της προσωπικής και της κοινωνικής του ταυτότητας. Η ΠΘ προσδιορίζει την ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις επαγγελματικές του προτεραιότητες. Αποτυπώνει τις θέσεις του που σχετίζονται τόσο με τη διδακτική διαδικασία και όσο και με την πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής πράξης (Richardson, 1994, σ. 187). Το εγώ πραγματεύεται ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και διαδοχικά διαμορφώνει την προσωπική του θέση. Συνδιαλέγεται, αδιάκοπα ανάμεσα στα θέλω και στα πρέπει που έχει θέσει αλλά επαναπροσδιορίζει τις συντεταγμένες του, σύμφωνα με τις καινοτομίες που προτείνει η Παιδαγωγική Επιστήμη (Φρυδάκη, 2011, σ. 539). Η επιστημονική επάρκεια, η διδακτική εμπειρία, και η ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση κατοχυρώνουν την επαγγελματική ταυτότητα (Κουκουνάρας -Λιάγκης, 2011, σσ. 194-195) του εκπαιδευτικού.

Όταν το εγώ αισθάνεται ασφάλεια με την εικόνα του, επιδιώκει την κοινωνικοποίηση, επικοινωνεί αλληλεπιδραστικά με την ομάδα και ορίζει τις παραμέτρους της συμμετοχής του (Kuhl, 2008, σσ. 37-39). Τα πρόσωπα που προσαρμόζονται σε ομάδες δεν βιώνουν αποκλεισμούς και ματαίωση των στόχων τους (Φρυδάκη, 2015, σσ. 34-35). Σταδιακά το πρόσωπο αποκτά ηθική ωριμότητα επειδή ενεργεί συνειδητά και δεν βλέπει μόνο τον εαυτό του στον κόσμο (Delisle, 2008, σσ. 9-10; Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 115). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς με κοινούς προβληματισμούς, αναζητήσεις και όραμα για γόνιμη και δημιουργική μαθησιακή διαδικασία (Τσάφος, 2014, σ. 405).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η καταγραφή του σύγχρονου προφίλ των θεολόγων και η αποτύπωση των αντιλήψεων τους σχετικά με τον ρόλο τους στο σχολείο αλλά και τις σύγχρονες απαιτήσεις διδασκαλίας της ΘΕ.

Τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής έχουν πρακτική αξία για τους εν ενεργεία θεολόγους, επειδή φιλοδοξούν να ενημερώσουν αλλά και να ενισχύσουν τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Cresswell, 2016, σ. 4). Παράλληλα αξιολογείται η καθημερινή εφαρμογή διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων στις σχολικές αίθουσες και επιδιώκεται η ενθάρρυνση της συνεργασίας ομοτέχνων εκπαιδευτικών. Προσπάθειες σαν αυτές ουσιαστικά καταγράφουν απόψεις και αντιλήψεις που αρχικά μοιράζονται εκπαιδευτικοί σε ίδιους επαγγελματικούς χώρους, αλλά «μακροπρόθεσμα προστίθενται σε μια μεγάλη παρακαταθήκη γνώσεων και αξιών» διατυπώνοντας αμφιβολίες, λάθη, αξίες αλλά και ελπίδες που τους απασχολούν αλλά στη συνέχεια καταθέτουν προτάσεις αναμόρφωσης και αναπροσαρμογής (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 251).

Διερευνήθηκαν διεξοδικά τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί από την αρχή του εγχειρήματος, τα οποία αναφέρονται στην επαγγελματική και εκπαιδευτική ταυτότητα του σύγχρονου Θεολόγου και τις ποιοτικές διαφορές που παρουσιάζουν με τους ομοτέχνους τους που υπηρετούσαν παλαιότερα στη Μ.Ε.. Επιπλέον αναζητήθηκε και ο τύπος του ΜτΘ που ακολουθείται διδακτικά από κάθε εκπαιδευτικό καθώς και η θέση του Θεολόγου γενικότερα στην κοινωνία και η σχέση του με την Εκκλησία.

Βασική ερευνητική υπόθεση του εγχειρήματος αποτελεί η θέση, ότι οι σημερινοί θεολόγοι ακολουθούν τις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής και έχουν αναπτύξει ανάλογο επαγγελματικό προφίλ με τους ομοτέχνους τους στην Ευρώπη.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εν ενεργεία θεολόγοι προκρίνουν με 76.5% τη σχέση της Θεολογίας με τις Επιστήμες της Αγωγής και το 89.7% αποδέχεται την προτεραιότητα της επαρκούς τους κατάρτισης στην Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, επειδή συχνά καταλογίζουν στους θεολόγους εμμονή στο διδασκισμό. Ακολουθώντας τη μονοσήμαντη πορεία της μετάδοσης της πληροφορίας (τι) αποδυναμώνεται τόσο η μεθοδολογία (πώς) της μαθησιακής διαδικασίας όσο και η αξιολόγηση (γιατί διδάσκεται η συγκεκριμένη ενότητα /Π.Μ.Α) αυτής. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 63-66). Η σύγχρονη οπτική της Παιδαγωγικής και Διδακτικής επιτάσσει μια νέα θεώρηση για τη διδακτική πορεία, με ανανεωμένους ρόλους δασκάλων και μαθητών, με τα μαθήματα να παραμένουν ίδια αλλά η γνώση να συμπορεύεται με τη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 298-299).

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Red Co (2009-2014) ανέδειξε πως ο επαγγελματισμός ενός καθηγητή ΘΕ ανανεώνεται, επειδή επιδιώκει να φέρει τον/την έφηβο/η πιο κοντά του/της στη μαθησιακή διαδικασία. Δίνεται έμφαση στο μαζί του καθηγητή και των μαθητών του (Everington 2012). Ο/η εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι επαρκής στο γνωστικό ρόλο του/της και μέσω της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές και μαθήτριες του αποκτούν δεξιότητες και στάσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 112).

Οι διδακτικές του μάλιστα προσπάθειες ανανεώνονται με τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές συναντήσεις που αποσκοπούν στην ενημέρωσή του σε ένα οργανωμένο σχεδιασμό του ΜτΘ που θα βασίζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές στρατηγικές (Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σ. 78).

Ανάλογη πολιτική διατηρούν και οι ευρωπαϊκές χώρες που επιδιώκουν τη θρησκευοπαιδαγωγική ενίσχυση των εκπαιδευτικών αλλά και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί τη δεκαετία του 1990 δεν αναζητούσαν τη σύνδεση της Θεολογίας με τις Επιστήμες της Αγωγής και ως εκ τούτου οι ερευνητές Αλ. Σταυρόπουλος και Στ. Κουμαρόπουλος δεν συμπεριέλαβαν ανάλογο ερώτημα στο εγχείρημά τους. Την περίοδο εκείνη η Παιδαγωγική ανανέωνε τη σχέση της τις επιδιώξεις και σκοπούς της (Γκρίλης, 2019α, σ. 5) τόσο για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου όσο και για τους εμπλεκόμενους της μάθησης.

Στην αρχική έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, με ποσοστά πάνω από 50%, ότι η Θεολογία γι' αυτούς κυρίως σημαίνει Κοινωνική Προσφορά- ενώ σήμερα το ίδιο ερώτημα συγκεντρώνει το 67.9% των ερωτηθέντων. Οι θεολόγοι και στις δυο έρευνες στην τρίτη θέση κατατάσσουν την επιλογή της επιστήμης της Θεολογίας -το 63.3%

σήμερα- τονίζει την ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης επιστήμης. Ανάλογα ποσοστά (περίπου 30%) είχαν προκύψει και στην έρευνα του 1990 που επιβεβαιώνει, ότι οι θεολόγοι αποδέχονται τη μοναδικότητα της επιστήμης τους.

Ανάλογη αποδοχή έχει και το προφίλ του διανοούμενου, φιλοσόφου (σήμερα με 22.85% ενώ το 90 περίπου 5%) ή ακόμα και κοινωνικού μεταρρυθμιστή (σήμερα με 30.8% - κάτω από 10% παλαιότερα) Τα ποσοστά της αρχικής έρευνας αποδεικνύουν μια σαφή επιφυλακτικότητα ή και άρνηση απέναντι σε οποιαδήποτε προσέγγιση θα τροποποιούσε τη διδακτική διαδικασία. Αν αυτή θέση αυτή πλειοψηφούσε, τότε ο θεολόγος μάλλον θα έχανε τη μοναδικότητά του επειδή θα ήταν ένας ακόμα κοινωνιολόγος, φιλόλογος ή ακόμα και νομικός. Η θρησκεία θα αποτελούσε τμήμα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης ή μιας φιλοσοφικής θεώρησης, σίγουρα όμως θα έχανε την αυθύπαρκτη παρουσία της επιστημονικότητάς της, επειδή τονίζει το μέρος και αποσιωπά το όλον.

Και στις δυο έρευνες οι ερωτηθέντες δεν συμφωνούν (18.9% σήμερα και κάτω από 10% παλαιότερα) με τη δήλωση πως η Θεολογία αξιολογείται κυρίως ως επάγγελμα, επειδή θεωρούν ότι αυτή η θέση αποχρωματίζει την ιδιαιτερότητα της Επιστήμης.

Η πολυμορφία του ρόλου του δασκάλου επηρεάζεται από τις κοινωνικές μεταβολές της, τις σύγχρονες επιλογές της Επιστήμης, τις αναζητήσεις των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Οι θεολόγοι, στην παρούσα έρευνα, επικροτούν το ρόλο του παιδαγωγού-εμπνευστή /εμπνευστήρας με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά (87.1%), ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του «διευκολυντή», του συνοδοιπόρου της μάθησης (Φρυδάκη, 2015, σ. 321), σχεδιάζει τα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας, παρωθεί τους εφήβους να διαπραγματευτούν και να κατακτήσουν τη γνώση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 208-210). Η θέση του παιδαγωγού- εμπνευστή αποτελεί μια κατάκτηση για τα ελληνικά σχολεία που επιβεβαιώνει την συμβολή της σύγχρονης Παιδαγωγικής και της Διδακτικής με καινοτόμες τακτικές και δράσεις στην οργάνωση και στην υλοποίηση της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, οι έφηβοι λειτουργούν ομαδικοσυνεργατικά με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης από τους/τις ίδιους/ίδιες (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 192-193).

Η σχολική αίθουσα από χώρο διαλέξεων αναπροσαρμόζεται σε εργοστάσιο δεξιοτήτων και γνώσης (Pinar, 2004, σ. 3). Έργο του εκπαιδευτικού- θεολόγου είναι να καταστήσει το μαθητή αυτόνομο, αυτόνομο και υπεύθυνο σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 557-558). Η ΘΕ καλείται με τη σειρά της να ακολουθήσει ανανεωμένες Θεωρίες μάθησης και να προσδώσει στους μαθητές και μαθήτριες τη δυνατότητα να «μαθαίνουν μέσα στις σχέσεις και από τις σχέσεις» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 160).

Ο διδάσκων επιδιώκει ο μαθητής του να προσλάβει διττό ρόλο να λειτουργεί ως πρόσωπο που διερευνά και ταυτόχρονα συμπράττει σε ομαδικές δραστηριότητες, (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 211). Ακολουθεί σύγχρονες τακτικές διδασκαλίας που επιτρέπουν στους μαθητές να αποβάλλουν την παθητικότητα και την αδιαφορία που τους καθόριζε παλαιότερα και να αναλάβουν ενεργό ρόλο ερευνητή και δημιουργού γνώσης μέσα στις σχολικές αίθουσες, να γνωρίσουν το θρησκευτικό γίνεσθαι μέσα από κοινωνικές εκφάνσεις και να διαμορφώσουν την προσωπική τους αλήθεια.

Η νέα γενιά εκπαιδευτικών καλείται να επικαιροποιεί την επιστημονική κατάρτιση της, χωρίς όμως να επιζητά ούτε την προβολή ούτε και την απόδειξη της αυθεντίας του ρόλου της (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019, σ. 25).

Τα επόμενα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν αντιφατικότητα, επειδή το 67.9% δέχεται τον θεολόγο ως φορέα γνώσεων, το 49.6% ως πνευματικό οδηγό και το 11.3% ως κατηχητή. Αθροιστικά τα δυο τελευταία ποσοστά φανερώνουν ανακολουθία από την αρχική επιλογή. Η παρουσία ενός Ειδικού του γνωστικού αντικείμενου σε σχολεία με πολυπληθή τμήματα βοηθά να αποτυπωθούν οι επαγγελματικές του αρετές (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 549), αφού τηρεί με αυστηρότητα το πλαίσιο και στοχοπροσήλωση στη διαδικασία και στη διεκπεραίωση του διδακτικού αντικείμενου. Η εισηγητική διδασκαλία παραπέμπει στην προ-νεωτερική εκπαίδευση που στοχεύει στην τυποποιημένη γνώση που προσλαμβάνει ο μαθητής από την αυθεντία του παντοδύναμου δασκάλου (Φρυδάκη, 2009, σσ. 143-145). Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει παραδοσιακά σχεδιάζει κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τί), το μοντέρνο με βάση τα αποτελέσματα (γιατί) και το μεταμοντέρνο με βάση τη διαδικασία (πώς) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013, σ. 130).

Το μοντέλο αυτού του δασκάλου ασχολείται αποκλειστικά με τη μετάδοση γνώσεων, αλλά μεταφέρει και παθογένειες του παρελθόντος, όπως η απόσταση από τους μαθητές, η αυστηρότητα που επικρατεί στην τάξη και τέλος η τυπική και άνευρη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας, που την καθιστά αδιάφορη για τους μαθητές. Μέχρι το 2001 τα ΑΠ πρότειναν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, η οποία έθετε ως πρωταρχικό σκοπό αξιολόγησης την απόκτηση γνώσεων, τα επόμενα όμως ενσωμάτωσαν τη βιωματική προσέγγιση στην διδακτική προσέγγιση, θεωρώντας απαραίτητη την ενεργητική παρουσία των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης (Κόπτσης, 2017, σ. 66), το παρόν αποτέλεσμα της έρευνας δείχνει μια ανακολουθία στην συνεργασία εκπαιδευτικού και ΑΠ.

Οι απαντήσεις που αντιπροσωπεύουν σχεδόν όλους τους θεολόγους στην αρχική έρευνα είναι ο Πνευματικός οδηγός (πάνω από 80%), ο κατηχητής (30%) και ο Καθηγητής-φορέας γνώσεων (περίπου 15%). Και στις τρεις πρώτες απαντήσεις ο εκπαιδευτικός εποπτεύει τα πάντα μέσα στον χώρο, το ακροατήριό του καθώς και τηρεί τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι οι θεολόγοι τη δεκαετία του 90 ασκούν έργο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 17). Η πνευματική καθοδήγηση ταυτίζεται με την έννοια της θρησκευτικής αγωγής (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 18)

Στα γνωρίσματα του επαγγελματικού προφίλ τους οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί προτάσσουν την πίστη στο Θεό (75, 2%), ανάλογα ποσοστά υπάρχουν και σε άλλες έρευνες που επισημαίνουν ότι οι θεολόγοι προβάλλουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί, ότι τα υψηλά ποσοστά δήλωσης πίστης στο Θεό δεν πιστοποιούν και την ενεργή συμμετοχή αυτών στη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας. Επίσης οι ερευνητές αναφέρουν ότι η πίστη στο Θεό είναι απαραίτητο εφόδιο του θεολόγου στη διδασκαλία ενός κατηχητικού μαθήματος (Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σ. 76). Στο ίδιο πλαίσιο τάσσονται και ευρωπαϊκές δράσεις που τονίζουν ότι ο επαγγελματισμός του κατηχητή ΘΕ του δίνει το δικαίωμα

να καθορίζει ο ίδιος το πώς θα διδάξει με γνώμονα τις προσωπικές του πεποιθήσεις (Everington, 2016, σσ. 181-182). Οι καθηγητές Σταυρόπουλος και Κουμαρόπουλος δεν είχαν συμπεριλάβει τη συγκεκριμένη δήλωση στο δικό τους ερωτηματολόγιο, επειδή οι απαντήσεις θεωρούνταν μάλλον δεδομένες τόσο για τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας όσο και για ένα επώνυμο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωναν δημόσιοι υπάλληλοι.

Στην Ευρώπη συχνά οι θεολόγοι επισημαίνουν ότι ταυτίζουν τον επαγγελματισμό με την απόκρυψη των προσωπικών τους πεποιθήσεων και πιστεύω ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως ο σκοπός ενός καθηγητή ΘΕ είναι να είναι ανοιχτός στους μαθητές του, για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και άνεσης με αυτούς (Everington, 2016, σσ. 184-185).

Αν και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις είναι πολυσήμαντες, σε απόλυτο βαθμό με 92, 4% οι ερωτηθέντες αποδέχονται τη δήλωση ότι ο διδάσκων σήμερα οφείλει να έχει καλή γνώση της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας και το 86.4% των μαθητών περιμένουν από τον θεολόγο να έχει καλή γνώση της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας.

Στη συνέχεια οι θεολόγοι προκρίνουν ως προτεραιότητά τους τη γνώση σε θέματα Σχολικής Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας με ποσοστό 59.6%.

Στο σύγχρονο σχολείο οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται αποκλειστικά από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά συχνά και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ατομικές αλλά και συλλογικές αποφάσεις σχετικά με τη διευθέτηση ή την επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με μαθητές αλλά με την εύρυθμη λειτουργία της μονάδας. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει στο σχολείο, επιδρά καθοριστικά στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα και τα χαρακτηριστικά εκείνα που τον ξεχωρίζουν είναι: η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα, η ακεραιότητα, η ευελιξία, φαντασία, καθώς και η πολυετής εμπειρία σε θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής (Χατζηπαναγιώτου, 2003, σ. 59). Η παραγωγικότητα και η δημιουργικότητα κάθε εργαζόμενου δεν οφείλεται στην τυπική διεκπεραίωση εντολών που δέχεται από τους ανωτέρους του αλλά στην αυτενέργεια που εκδηλώνει σε προβληματικές καταστάσεις και στις καινοτόμες και νηφάλιες λύσεις που δίνει (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019, σ. 23).

Η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εξελίσσει την επαγγελματική του πορεία, δεν εκδηλώνονται προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών, επειδή τα θέματα που προκύπτουν, επιλύονται με σύνεση και λογική. Η συνεργασία και η συμπεριφορά τόσο του διευθυντή όσο και την εκπαιδευτικών προσφέρουν επαγγελματική ικανοποίηση για τη θετική εικόνα του σχολείου αλλά και για την αξιολόγηση του έργου τους (Cresswell, 2016, σ. 44).

Αντίστοιχοι προβληματισμοί δεν υπήρχαν σε παλαιότερες έρευνες επειδή ζητήματα διαχείρισης κρίσεων δεν σχετιζόταν με το έργο των εκπαιδευτικών αλλά τα διαχειρίζονταν αποκλειστικά οι διοικήσεις των σχολείων

Η απόλυτη πλειοψηφία των νέων (99%) επιθυμούν ο/η διδάσκων/σα της ΘΕ να είναι επιεικής και το 97.4% διαλεκτικός/ή και ανοιχτός/ή. Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ότι το 99% των συμμετεχόντων αποδέχονται τη δήλωση ότι ο θεολόγος σήμερα οφείλει να διαλέγεται και να αποδέχεται τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα

ερωτήματα τους και να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό σε όλους τους ανθρώπους χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (93.4%). Αυτό καταδεικνύει ότι εκπαιδευτικός δεν προσβλέπει στην αποκλειστική μετάδοση γνώσεων αλλά και στην επικοινωνία με το έμπυχο υλικό των τμημάτων του, και συνειδητά αναμορφώνει την οργάνωση, τη διαδικασία και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, αποσκοπώντας τη μεταμόρφωση της άχρωμης σχολικής αίθουσας σε δημιουργικό παιδαγωγικό εργαστήριο (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020, σσ. 21-22).

Οι επόμενες όμως επιλογές, στο συγκεκριμένο ερώτημα, προβληματίζουν με τα υψηλά ποσοστά που συγκεντρώνουν συντηρητικές στάσεις όπως το 56.6% των νέων που πιστεύουν πως ο θεολόγος θα πρέπει να συνδυάζει γνωρίσματα παραδοσιακά και προοδευτικά ενώ το 39.7% προτιμά ένα συντηρητικό εκπαιδευτικό. Αντιφατική εικόνα παρουσιάζουν και οι τελευταίες τους επιλογές όπου κατατάσσεται τόσο ο εκπαιδευτικός με σφαιρική κατάρτιση (13.6%) όσο και ο σύγχρονος (3.6%). Συχνά παρατηρείται ασυνέπεια αντιλήψεων και θέσεων στις απόψεις τόσο των θεολόγων όσο και των μαθητών/τριών που συμπράττουν στη διδακτική διαδικασία.

Σχετικά με τον τύπο μαθήματος που επιλέγουν στη διδακτική διαδικασία η πλειονότητα των ερωτηθέντων (35.8%) επέλεξε το ομολογιακό μάθημα, δηλαδή τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τη διακριτή μελέτη των άλλων γνωστών θρησκειών. Ο τύπος αυτός του ΜτΘ διαμορφώνεται συνήθως από το κράτος και με τη σύμπραξη Εκκλησιών-θρησκευτικών κοινοτήτων της χώρας αυτής. Σε κάποιες περιπτώσεις το έργο αυτό αποτελεί αρμοδιότητα της θρησκείας που αναλαμβάνει το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση του γνωστικού αντικειμένου (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 31). Το ομολογιακό μάθημα συνήθως είναι υποχρεωτικό και βαθμολογείται και ενίοτε επιτρέπεται η χρήση απαλλαγών σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (Δεληκωνσταντής, 2009α, σσ. 249-250). Οι μαθητές που δικαιούνται απαλλαγή και απέχουν από τη μαθησιακή διαδικασία έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν εναλλακτικό μάθημα.

Το θρησκευτολογικό μάθημα, είναι η δεύτερη επιλογή των θεολόγων με 23.5%, προφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές και μαθήτριες να γνωρίσουν τις θρησκείες του κόσμου, να τις μελετήσουν και να αναγνωρίσουν διδασκαλίες, παραδόσεις αλλά και την πορεία τους στο χρόνο. Κατά τον Γιαγκάζογλου η γνωριμία των μαθητών με τις άλλες θρησκείες αποτελεί ένα κομβικό σημείο συνάντησης της γνώσης και της πλουραλιστικής οικουμένης, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί πρωταρχικός σκοπός του ΜτΘ (Γιαγκάζογλου, 2019, σ. 2). Το συγκεκριμένο είδος μαθήματος, επιδιώκει την αποκλειστική συνάντηση των εφήβων με τις θρησκείες του κόσμου συχνά δεν προσφέρει την ολοκληρωμένη γνώση της τοπικής θρησκευτικής παράδοσης (Τσιρέβελος, 2019, σ. 67). Συχνά μάλιστα η θεολογική γνώση του κόσμου αρχικά ενθουσιάζει τους εφήβους στην πορεία όμως υποχωρεί και οι έφηβοι αδιαφορούν με τη νέα συσσώρευση πληροφοριών.

Στην τρίτη θέση ακολουθεί το μη ομολογιακό μάθημα (16.9%) με την παράλληλη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης με άλλες γνωστές θρησκείες. Αυτός ο τύπος του ανοικτού μαθήματος βοηθά τους μαθητές να λειτουργούν και να εργάζονται ομαδικά, χωρίς να αποτελεί προϋπόθεση η πίστη στην ίδια θρησκεία. Η διδασκαλία διαπνέεται από δημοκρατικό φρόνημα και οι μαθητές διαλέγονται και

αποκτούν κριτική σκέψη και λόγο. Αντιλαμβάνονται τη θρησκευτική διαφορετικότητα των υποκειμένων και κατευθύνονται στη συνεργασία των προσώπων (Κουκουνάρας - Λιάγκης & Ρεντζή, 2020γ, σσ. 46-47).

Διακρίνεται σε πολυθρησκευτικό μάθημα, όπου διδάσκονται χωρίς διακρίσεις και χρονικές αποκλίσεις όλα τα θρησκευόμενα και σε μονοθρησκευτικό, όπου δίνεται προτεραιότητα σε ένα βασικό θρήσκευμα και στη συνέχεια συνοπτικά διδάσκονται τα υπόλοιπα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018α, σσ. 4-5). Αυτός ο τύπος ακολουθείται σε αρκετές χώρες και εμφανίζεται και στις δυο βαθμίδες Εκπαίδευσης με αρκετές διαφοροποιήσεις, όπως ως προς τις ώρες και την υποχρεωτικότητα της διδασκαλίας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σ. 31). Η μη ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική εξέλιξη της ομολογιακής και των εκδοχών της (Γριζοπούλου, χ.χ.).

Στη συνέχεια το 14.2% επιλέγει τον αμιγώς κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος, το διδακτικό μοντέλο του προνεωτορικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 185-186) την κλασική εκδοχή διδασκαλίας του ΜτΘ. Αυτός ο παραδοσιακός τύπος μάθησης προβάλλει τον διδασκισμό, την ηθικοποίηση και την τυποποίηση στη μετάδοση της γνώσης όπως και τη σιωπηλή παρουσία των παιδιών στο ταξίδι της γνώσης.

Το κατηχητικό μάθημα αποκλείει τη λειτουργία ενός σύγχρονου συμπεριληπτικού σχολείου, αλλά οι παρούσες κοινωνικές συνθήκες καταδεικνύουν θρησκευτικό πλουραλισμό στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού των τμημάτων. Ο Κογκούλης αναφέρει ότι η κατήχηση «προσφέρει πολύπλευρη βοήθεια στους μορφούμενους, ώστε αυτοί να αναπτυχθούν ως ελεύθερα άτομα μέσα στην Εκκλησία (Κογκούλης, 1990, σ. 99). Η συγκεκριμένη άποψη ανταποκρίνεται σε εποχές όπου το σύνολο των μαθητών ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Σήμερα αυτή η θέση δεν ισχύει, επειδή στις σχολικές αίθουσες δεν υπάρχει θρησκευτική ομοιομορφία αλλά συνυπάρχουν στα ελληνικά σχολεία και αλλόδοξοι, αλλόθρησκοι, άθεοι και αγνωστικιστές. Η σημερινή σύσταση των σχολείων δεν επιτρέπει στο ΜτΘ να έχει κατηχητικό χαρακτήρα, γιατί κινδυνεύει να χάσει την υποχρεωτική θέση του στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Γκρίλης, 2019 α, σ. 5).

Το ελληνικό ΜτΘ για πολλούς λογίστηκε «ακραία περίπτωση κατηχητισμού και θρησκευτικής ενδογαμίας στο πλαίσιο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Γιαγκάζογλου, 2019, σ. 1-2) η πορεία του χαρακτηρίστηκε ανακόλουθη και αδύναμη να ακολουθήσει τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές προκλήσεις της επιστήμης καθώς και να χειριστεί τις επίκαιρες αγωνίες και προσδοκίες των εμπλεκόμενων.

Χαμηλά ποσοστά (3%) κατέλαβε ο κονστρουκτιβιστικός τύπος της ΘΕ που βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών και τη συσχέτισή τους με θρησκευτικές έννοιες. Ο κονστρουκτιβισμός επιχειρεί να ανανεώσει την Παιδαγωγική αντίληψη και να προσδώσει μια σύγχρονη άποψη στη σχολική καθημερινότητα, αποδεσμεύοντας την από την παραδοσιακή αυθεντία του δασκαλοκεντρικού προτύπου.

Επιδιώκεται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στους έφηβους ερευνητές, οι οποίοι μαθαίνουν να αναλύουν έννοιες, θέματα, να αναζητούν λύσεις, να επαληθεύουν ή όχι τις αρχικές υποθέσεις που είχαν θέσει από την αρχή της διαδικασίας και να καταλήγουν σε συμπεράσματα (Χρυσοφίδης, 2014, σ. 94).

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του αναδομητή που θέτει ως πρωταρχικό του στόχο την ανύψωση της τάξης και την εγρήγορση αυτής σε θέματα που απασχολούν την κοινωνία. Ο μαθητής μαθαίνει να μη μένει απαθής στην ιδέα ενός προβλήματος, αλλά να συσχετίζει όλους τους παράγοντες έτσι ώστε να οδηγηθεί αν όχι στη λύση αυτού, αλλά τουλάχιστον στην ευαισθητοποίηση και ίσως αργότερα στην ερμηνεία του. Διερευνά τα ζητήματα όχι μόνο λογικά ή συναισθηματικά αλλά τα αναγάγει στην ηθική τους διάσταση (Giroux, 1983). 2011, σ. 539). Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη διδακτική διαδικασία, η μάθηση αποτελεί προτεραιότητά του, σχεδιάζει προσεκτικά τις δραστηριότητες, επιβλέπει, παρατηρεί, ενισχύει και παρατηρεί τα αποτελέσματα των δράσεων. Η πορεία δεν είναι προγεγραμμένη, οι μαθητές πρωταγωνιστούν στην αίθουσα, αλλά ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την επιτυχή ή μη εξέλιξη των δραστηριοτήτων.

Κατά τον Γιαγκάζογλου τα Προγράμματα Σπουδών 2016- 17 αποτυπώνουν τη μεταθεωρία του κονστρουκτιβισμού στη ΘΕ, αφού οι μαθητές μέσα από την Ορθόδοξη Θεολογία διαλέγονται με θέματα που άπτονται της σύγχρονης καθημερινότητας και αφορούν όλους και χωρίς διακρίσεις που ξεχωρίζουν τους ανθρώπους (Γιαγκάζογλου, 2019, σ. 1)

Από την έρευνα λοιπόν προκύπτει μια αντιφατικότητα στην προσαρμοστικότητα κάποιων θεολόγων που εμμένουν σε διδακτικές αρχές που δεν συμπορεύονται με τις επιταγές της επιστήμης αλλά και τις προτεραιότητες που θέτει η κοινωνία και η πολιτεία.

Τέλος μόνο ένας θεολόγος (.3%) θεωρεί ότι το Μ.τ.Θ. διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας ή των θρησκειών.

Η Διαθρησκειακή Αγωγή αποτελεί μια καινοτόμα προσέγγιση της ΘΕ στη μετανεωτερική εποχή, η οποία προσβλέπει, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στην άρση των διακρίσεων, στην υλοποίηση ενός νέου σύγχρονου σχολείου με διδακτικές πρακτικές που προσφέρουν μια ολιστική αποτύπωση των εννοιών που αναλύονται καθώς και ώσμωση σκέψεων και συναισθημάτων. Η ΔΑ απαγκιστρώνει τους εφήβους από τη διαφορετικότητά τους και τους εντάσσει σε μια νέα σχολική πραγματικότητα που τους αποδέχεται εκ προοιμίου ως ισότιμα μέλη της κοινότητας ενεργοποιεί τη δημοκρατική τους αυτό-εικόνα και τους προτρέπει στη μελέτη του φαινομένου της θρησκείας.

Η ΔΑ αποτελεί αντίποδα του κατηχητικού μαθήματος, επειδή θεωρεί ότι η διάπλαση ηθικού προσανατολισμού στο άτομο αποτελεί προτεραιότητα της φυσικής του οικογένειας καθώς και της θρησκευτικής κοινότητας που ανήκει. Ο παραδοσιακός κατηχητικός τύπος του ΜτΘ αρμόζει σε θρησκευτικά σχολεία και όχι σε δημόσια εκκοσμικευμένα σχολεία που αποσυνδέονται από τον ηθικό ρόλο της ΘΕ και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της παρούσας εποχής (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, σ. 32).

Σύμφωνα με πρόσφατη Υπουργική Απόφαση: «το μάθημα παρέχει όλα τα αναγκαία ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές/-τριες να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω τους, καθώς και να αφουγκράζονται και να αντιμετωπίζουν τις μεγάλες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου» (ΦΕΚ 5266, 2021, σ. 67906).

Από τα ευρήματα που έχουν προκύψει, η ΘΕ καλείται να ενσωματώσει στο σχολικό περιβάλλον μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες εναρμόνισης σε μια κοινωνία που αποδέχεται την ετερότητα και την αρμονική συνύπαρξη των προσώπων. Η λειτουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου, αποδέχεται την ετερότητα, την προσωπική επιλογή και στάση του προσώπου, που συμβιώνει ειρηνικά στην κοινωνία (Γιαγκάζογλου , 2013, σ. 356).

Ευρήματα ερευνών επισημαίνουν ότι το σχολείο δε διαμορφώνει τη θρησκευτικότητα των μαθητών και μαθητριών, αλλά ενισχύει και ενδυναμώνει την επιθυμία των εφήβων να συσχετίσουν τη θρησκεία με θέματα που αφορούν την καθημερινότητά τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, , 2015, σ. 112). Αυτός ο συλλογισμός επιβεβαιώνει ότι η γνωριμία με τη θρησκεία του άλλου δεν ελλοχεύει κινδύνους αλλά επιβεβαιώνει τη μοναδικότητα και την αυθεντικότητα των θρησκευτικών πεποιθήσεων των προσώπων που συναντιούνται ισότιμα και διαλέγονται εποικοδομητικά στις σχολικές αίθουσες (Καραμουζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σ. 79).

Ο θρησκευτικός προσανατολισμός των μεταναστών και των προσφύγων είναι ίσως το πιο χαρακτηριστικό σημείο αναφοράς τους από τις πατρίδες που άφησαν και γι' αυτό «επιδιώκουν να αυτοπροσδιορίζονται με θρησκευτικούς όρους και λιγότερο με εθνικούς ή φυλετικούς, ώστε να διευκολύνουν την ένταξή τους στις χώρες υποδοχής» (Τσιρέβελος, 2019, σ. 69).

Το ΜτΘ ως γνωστικό αντικείμενο προσβλέπει στον θρησκευτικό εγγραμματισμό των εφήβων, επιδιώκει τη συνάντηση με τον *άλλο* και αποκλείει την πολιτισμική ομοιομορφία (Δεληκωνσταντής , 2009γ, σ. 402). Καλείται να ακολουθεί τις σύγχρονες απαιτήσεις της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, να συμπράττει με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και να διατηρεί τη σταθερή του θέση στο Ω.Π (Κορναράκης, 2011, σσ. 379-381).

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε και το κοινωνικό πρόσωπο του θεολόγου καθώς και τα ενδιαφέροντα αλλά και τις προτεραιότητες που θέτει. Τα μεγαλύτερα ποσοστά αποδίδονται σε δράσεις που αποβλέπουν στην ενίσχυση του συνανθρώπου σε δύσκολες στιγμές και σχετίζονται με τον αγώνα κατά των εξαρτήσεων (53.6%), αλλά και σε δράσεις και ενασχολήσεις με Φιλανθρωπικά Σωματεία και Οργανισμούς (53.3%).

Επίσης περίπου οι μισοί από το δείγμα δηλώνουν ότι επιθυμούν να έχουν στενή σχέση που με τις ενορίες που ανήκουν, σε επιμέρους όμως δηλώσεις τα ποσοστά μειώνονται καταδεικνύοντας ελαττωμένη διάθεση συμμετοχής σε δράσεις που πραγματοποιούνται σε αυτές. Συγκεκριμένα το 32.2% αποδέχεται την ενασχόλησή του με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και την Εκκλησιαστική ζωή, το 19.9% συμφώνησε με τη συμμετοχή του σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής και τέλος μόνο το 11.6% πραγματοποιεί αντιστασιακά μαθήματα στην ενορία του/της.

Τρεις στους δέκα ερωτηθέντες θεωρούν εποικοδομητική τόσο την ενασχόληση των θεολόγων με ραδιοφωνικές εκπομπές, όσο και την αρθρογραφία σε θρησκευτικά ιστολόγια, θεωρώντας ότι αυτή η μορφή κοινωνικής διαδραστικότητας, καθιερώνει νέες μορφές επικοινωνίας, διερεύνησης και ενημέρωσης των ανθρώπων σε θέματα που σχετίζονται με το θρησκευτικό γραμματισμό.

Μάλιστα η στράτευση σε πολιτικά κόμματα αφήνει αδιάφορους τους θεολόγους (2%) θεωρώντας, ότι αυτή η ενασχόληση δεν ταιριάζει με τις προτεραιότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Στην αρχική έρευνα ήταν δεδομένη η στενή σχέση των θεολόγων με την Εκκλησία και την ενορία που ανήκουν (πάνω από 60%), οι δράσεις όμως που συμμετέχουν παρουσιάζουν και πάλι διαφοροποιήσεις. Στην Αττική, δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνική προσφορά (αντιναρκωτικός αγώνας, προσφορά σε ιδρύματα, αγώνας κατά του AIDS, συνεργασία με το ενοριακό έργο), έχει ήδη επισημανθεί από την πρώτη δήλωση του ερωτηματολογίου ότι η θεολογία για τους εκπαιδευτικούς στην Αττική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική προσφορά. Αντίθετα στην Περιφέρεια και στην Κύπρο οι θεολόγοι θέτουν ως πρωταρχικό τους στόχο τη συνεργασία με την ενορία και στη συνέχεια την εμπλοκή τους με τα Κατηχητικά και τις ραδιοφωνικές εκπομπές.

Τέλος, έχουν αναλυθεί δυο ακόμα ερευνητικές υποθέσεις που συσχετίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων με αντίστοιχες δηλώσεις της έρευνας.

Η πρώτη υπόθεση αναφέρει ότι το φύλο του/της εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει την υιοθέτηση του ρόλου του κατηχητή- θεολόγου. Οι μετρήσεις επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στις δηλώσεις που σχετίζονται με τον κατηχητικό τύπο μαθήματος.

Και η τελευταία δηλώνει ότι η ηλικία του εκπαιδευτικού και ο τόπος εργασίας του επηρεάζει και τον τύπο μαθήματος που επιλέγει.

Από τις συσχετίσεις των μεταβλητών προέκυψε ισχυρή θετική συσχέτιση της δήλωσης του τύπου μαθήματος που επιλέγουν οι θεολόγοι ανάλογα με την ηλικία αλλά και τον τόπο εργασίας αυτών. Οι θεολόγοι στη Μακεδονία επιλέγουν το ομολογιακό μάθημα με ποσοστό περισσότερο από 50%, αντίθετα στην Αττική και την Κρήτη οι επιλογές των ερωτηθέντων είναι μάλλον μοιρασμένες με το ομολογιακό μάθημα να είναι πάλι η πρώτη επιλογή αυτών. Στα υπόλοιπα διαμερίσματα το δείγμα είναι ιδιαίτερα μικρό και δεν μπορούν εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα από τα ευρήματα που προέκυψαν.

Οι ηλικίες από 41-60, απετέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος της έρευνας και παρουσιάζουν σαφή προτίμηση στον ομολογιακό τύπο του ΜτΘ. Συγκεκριμένα η ηλικιακή ομάδα από 51 έως 60 με ποσοστό 40% των ερωτηθέντων επιλέγει το ομολογιακό μάθημα καθώς και το 30% των συμμετεχόντων από 41 έως 50 συμφωνεί με την παρούσα επιλογή. Τα κοινά γνωρίσματα κάθε ηλικιακής ομάδας ομοτέχνων διαμορφώνουν την ταυτότητα γενεάς με αφετηρία τα πανεπιστημιακά χρόνια και οδηγό τα χρόνια υπηρεσίας (Φρυδάκη , 2015, σσ. 253-257).

Οι μικρότερες ηλικίες εκπαιδευτικών-θεολόγων δείχνουν ότι βρίσκονται σε αναζήτηση του επαγγελματικού τους προφίλ, επειδή ο αριθμός των συμμετεχόντων που αντιστοιχεί σε αυτές τις ηλικίες είναι μικρό και οι απαντήσεις που έχουν δοθεί δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Ανάλογα ευρήματα υπάρχουν και στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται κοντά στη συνταξιοδότηση, αν και το δείγμα είναι περιορισμένο, παρατηρείται όμως ισορροπία στις απαντήσεις.

Τα τελευταία ερωτήματα δεν υπήρχαν στην έρευνα των Σταυρόπουλου – Κουμαρόπουλου, από τη συνολική εικόνα όμως των ευρήματων συνάγεται το συμπέρασμα ότι μάλλον η πλειοψηφία των θεολόγων θα επέλεγε το κατηχητικό μάθημα.

Το 2006-2007 διεξήχθηκε ευρωπαϊκή έρευνα κατά την οποία δόθηκε πλήρης ελευθερία στους καθηγητές να δημιουργήσουν τη δική τους ερμηνεία μεταξύ θρησκείας και γενικότερων κοινωνικών θεμάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να επιστρέψουν στη διδασκαλία βασισμένη στην κοινωνική πραγματικότητα και το κοινωνικό/θρησκευτικό προφίλ των ίδιων των μαθητών τους. Στο τέλος όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την ανάγκη της προσωπικής τους σφραγίδας και θεώρησης στη μεταφορά της θρησκευτικής στην πραγματική ζωή, καθώς αυτό αποτελούσε την κινητήριο δύναμη της διδασκαλίας τους (Everington, 2016, σσ. 183-184). Αυτή η απόπειρα καταδεικνύει μια διαφορετική θεώρηση της διδασκαλίας στην Ευρώπη που επιδιώκει τη συσχέτιση του μαθήματος της ΘΕ με τις εμπειρίες των μαθητών και την αλληλεπίδραση με την κοινωνία.

Η μελέτη της παρούσας έρευνας απέδειξε ότι η νέα γενιά θεολόγων συμπορεύεται αρμονικά με τους ευρωπαίους ομοτέχνους τους, επειδή προβάλλουν ανάλογες αναζητήσεις και προσδοκίες. Σημαντική πρόοδος παρατηρείται-σε αρκετά σημεία- και με τους θεολόγους της δεκαετίας του 90, σίγουρα η αποβολή της εσωστρέφειας της συγκεκριμένης ειδικότητας, ευνοεί την επίλυση προβλημάτων που ταλάνιζαν για δεκαετίες τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τη διδασκαλία του ΜτΘ.

Τα παραπάνω ευρήματα έχουν πρακτική αξία επειδή χαρτογραφούν τις σκέψεις, τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων σχετικά με την προσωπική αλλά και την επαγγελματική τους αυτοεικόνα. Οι ερευνητικές απόπειρες ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με θέματα που απασχολούν την καθημερινότητά τους, μετασχηματίζονται σε συνεργατικούς επαγγελματίες (Kalantzis, Core, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019, σ. 26) και ενισχύουν την αποδοτικότητά τους. Αποδεικνύεται ότι η προσωπική ενδυνάμωση διευκολύνει και την κοινωνική αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στις σχολικές κοινότητες.

7.2 Συζήτηση

Οι προκλήσεις ενός κόσμου που αλλάζει ραγδαία, δεν αφήνει αδιάφορους τους θεολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ακολουθούν νέες διδακτικές πρακτικές στις σχολικές αίθουσες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν την διάθεση των θεολόγων να συγχρονιστούν με τις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής καθώς και τις προτεραιότητες της κοινωνίας, αφού αφογκράζονται όλα τα μηνύματα και τις ανάγκες που προβάλλουν γύρω τους και εναρμονίζονται με τις νέες συνθήκες.

Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν άλλωστε και στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής, που επισημαίνονται οι λόγοι που προτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής διαδικασίας, χωρίς όμως να αποδυναμώνεται ή να αποπροσανατολίζεται ο θεολογικός προσανατολισμός του μαθήματος. Άλλωστε η ίδια στάση ακολουθείται από τους ευρωπαίους ομοτέχνους, που αποτυπώνουν την ανάγκη επικαιροποίησης

του διδακτικού μοντέλου καθώς και την προτεραιότητα συνεργασίας με συναδέλφους που έχουν τις ίδιες αγωνίες αλλά και το όραμα μιας καλύτερης εκπαίδευσης.

Κάθε ερευνητική διαδικασία παραπέμπει σε μια αέναη προσπάθεια, αφού κάθε φορά που ολοκληρώνεται μια προσπάθεια και καθαρογράφονται τα συμπεράσματα, προκύπτουν νέα ερωτήματα που ανανεώνουν την πορεία και τη διάθεση των εκπαιδευτικών να δράσουν δημιουργικά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 15). Η έρευνα καλείται να πείσει τους αναγνώστες με στοιχεία, αποδείξεις και επιχειρήματα που αποδεικνύουν την ορθότητα των αποτελεσμάτων και να χαρακτηριστεί επωφελής η μελέτη της (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 37). Χαρακτηριστικό αυτών των δράσεων είναι η κυκλικότητα (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 253), διερευνώνται αδιάκοπα ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική καθημερινότητα, εφαρμόζονται νέες πρακτικές και τακτικές που με τη σειρά τους δημιουργούν νέες συνθήκες αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού.

Η ερευνητική αυτή διάθεση επεκτείνει τους ορίζοντες των εκπαιδευτικών, ανανεώνει την ψυχολογία τους, αφού τους τοποθετεί σε μια νέα συνθήκη αναζήτησης και μελέτης. Παράλληλα υποστηρίζει την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης και τον συνεχή επαναπροσδιορισμό της θεωρίας και της πράξης. Τα ευρήματα αυτά δοκιμάζονται πιλοτικά στις σχολικές αίθουσες, επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και εντάσσονται με ασφάλεια τη νέα γνώση στη διδασκαλία τους (Καραγεώργος, 2002, σ. 22).

Η ευθύνη διεξαγωγής μιας εκπαιδευτικής έρευνας –δράσης απομακρύνει τον διδάσκοντα από την παθητική θέση του άβουλου παρατηρητή και τον εμπλέκει σε ένα ενεργό και δημιουργικό ρόλο, επειδή ερευνά, συλλέγει, δεδομένα αναλύει και εξάγει συμπεράσματα σε συγκεκριμένα θέματα που ερευνά. Η δράση αυτή δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό-ερευνητή να ασχοληθεί ενεργά με πτυχές της επαγγελματικής του ταυτότητας και πράξης να στοχεύσει στην καταγραφή και ίσως στη βελτίωση αυτών (Mercer, 2000, σ. 153).¹²⁷

Η συμμετοχή θεολόγων σε ερευνητικές προσπάθειες καταδεικνύει και την έξοδο τους από εκπαιδευτική τους μοναχικότητα και τον αυτοπεριορισμό που κυριαρχούσε παλιότερα.

Συχνά στα ελληνικά σχολεία παρατηρούνται διδάσκοντες που είναι προσηλωμένοι στις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου, νιώθουν επαρκείς με το ρόλο τους και αυτόνομοι χωρίς μοιράζονται σκέψεις και στρατηγικές με κανένα (Χρυσυφίδης, 2014, σ. 98). Αυτή η απομόνωση δεν επιτρέπει πρόοδο στο διδακτικό τους έργο, στην επαγγελματική τους αυτοεικόνα δεν βελτιώνει την προσπάθεια συνεργασίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους και τελματώνει ουσιαστικά τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβάλλουν με τα άνευρα αποτελέσματα που δυστυχώς συνάγουν. Επιπλέον αυτή η διαπίστωση σταδιακά οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ανασύνταξη θέσεων, στρατηγικών και άνοιγμα σε συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας να αναστοχασθούν ζητήματα που τους αφορούν και τους προβληματίζουν.

Οι θεολόγοι δηλώνουν παρόντες σε ανάλογα πειραματικά εγχειρήματα και εταίροι στην έρευνα (Mercer, 2000, σ. 154) αποτυπώνοντας μέσα από τη γνώση και την ε-

¹²⁷Ο Neil Mercer, είναι ψυχολόγος και διευθυντής του Centre for Language and Communication του School of Education στο Open University. Ασχολείται με την καθημερινή χρήση της γλώσσας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

μπειρία τους σημεία που βοηθούν στην κατανόηση προβλημάτων που προκύπτουν καθώς και στην πρόληψη μελλοντικών. Οι θεολόγοι σταδιακά απομακρύνονται από την εσωστρέφεια (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 8) που τους χαρακτήριζε και επιδιώκουν δυναμικά την αναβάθμιση του μαθήματος τους. Αναγνωρίζουν την ανάγκη συνεργασίας με τους ομοτέχνους τους, την παρακολούθηση επιμορφωτικών συναντήσεων, ενημερώσεων αλλά και ενεργή συμμετοχή σε ερευνητικές προσπάθειες. Μάλιστα τα Πανεπιστημιακά Τμήματα των Θεολογικών Σχολών ενισχύουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών με ημερίδες και προγράμματα, όπου παρουσιάζουν νέες στρατηγικές και προτάσεις, που ανανεώνουν τα πανεπιστημιακά τους εφόδια και εμπλουτίζουν τη διδακτική τους προσπάθεια.

Η φράση *η έρευνα δεν τελειώνει ποτέ* (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 226) επιβεβαιώνει την ανάγκη διεύρυνσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών με θέματα που έχουν ήδη ερευνηθεί ή δημιουργούν νέες σκέψεις και πτυχές της επαγγελματικής τους καθημερινότητας.

Η καλλιέργεια της συνεργασίας εκπαιδευτικών, ανανεώνει το σχεδιασμό νέων προκλήσεων και οδηγεί σταδιακά στην υλοποίηση νέων εκπαιδευτικών ερευνών. Είναι λυτρωτικό για τους θεολόγους να διευρύνεται ο κύκλος αναζητήσεων και *με λογισμό και μ' όνειρο* (Σολωμός, 1968, σ. 150), να έχουν δυναμικό λόγο και σκέψη, να διερευνούν θέματα που σχετίζονται με το μικρόκοσμο του σχολείου αλλά και με τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σσ. 252-253).

Η παρούσα έρευνα δεν ξεχωρίζει για τη θεματική της πρωτοτυπία, αφού βασίστηκε σε πρότερη έρευνα, το σημείο όμως που την ξεχωρίζει από την αρχική είναι η επικαιροποιημένη αποτύπωση ζητημάτων και η καταγραφή της σύγχρονης εικόνας των Ελλήνων θεολόγων στη ΜΕ. Παρατηρούνται όμως κάποιες διαφοροποιήσεις στο σχεδιασμό της έρευνας από την πρωτότυπη μορφή της, όπως είναι η κατηγοριοποίηση των ερωτημάτων σε υποκλίμακες και το σύντομο εισαγωγικό σημείωμα που προηγείται αυτών, με σκοπό τον καθορισμό του πλαισίου των ερωτημάτων στους συμμετέχοντες, η καταγραφή των απαντήσεων με την αξιολογική κλίμακα και η ανάλυση των μεταβλητών με SPSS.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερα τυπικά προσόντα, δεν αρκούνται στο βασικό τους πτυχίο και επιδιώκουν καλύτερα αποτελέσματα στον σχολικό χώρο (Carr & Kemmis, 2002, σ. 14). Τα δημογραφικά στοιχεία του τυχαίου δείγματος της έρευνας επιβεβαιώνουν το καλό επίπεδο σπουδών τους, αφού το 42.4% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και το 12.9% διδακτορικό (**Πίνακας 11**. Ανώτερος τίτλος σπουδών **Πίνακας 12**. Κάτοχος β' πτυχίου) Επιπλέον το 25% των ερωτηθέντων διαθέτει και δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο (**Πίνακας 13**. Δείκτης αξιοπιστίας Τελικού ερωτηματολογίου (Cronbach's Alpha).)

Οι θεολόγοι επιβεβαιώνουν την προθυμία τους να συνδιαμορφώσουν το επαγγελματικό μέλλον τους και συχνά αποδέχονται το ρόλο του ερευνητή, επιδιώκοντας να συνδυάσουν την εμπειρία της τάξης και τη θεωρητική γνώση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, να καταθέσουν ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα τα αναλύσουν στη συνέχεια, ώστε στο τέλος να τα επιβεβαιώσουν ή και τα απορρίψουν. Τελευταία πραγματοποιούνται αρκετές εμπειρικές έρευνες που σχετίζονται είτε με το ΜτΘ, είτε

με τις θέσεις των θεολόγων σε νέες πρακτικές που προκύπτουν μέσα στις σχολικές μονάδες

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο νέων προσπαθειών και νέοι φιλόδοξοι ερευνητές/τριες να προβάλουν σκέψεις και να ασχοληθούν με θέματα που απασχολούν την καθημερινότητα των θεολόγων. Τα θέματα που έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν είναι πολλά όπως και οι ανησυχίες, οι επιδιώξεις και τα οράματα των θεολόγων. Μερικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα είναι η εργασιακή εξουθένωση (burnout) ένα θέμα που απασχολεί πολλές εργασιακές ομάδες παγκοσμίως και θα μπορούσε να διερευνηθεί αυτή τη φορά με κέντρο τους θεολόγους και το απαιτητικό έργο τους στο σχολείο. Επιπρόσθετα θα μπορούσε να αναζητηθεί η σχέση των θεολόγων και η συνεργασία που αναπτύσσουν με τους ομοτέχνους τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν και οι σχέσεις των καθηγητών της ΘΕ με τους μαθητές τους και η γνώμη των εφήβων μαθητών/τριών για αυτούς. Κάθε προβληματισμός μπορεί να δώσει ερευνητικά ερωτήματα, να προκύψουν εμπειρικές έρευνες, γιατί η ζωή στα σχολεία είναι πολυδιάστατη και με πολλές προκλήσεις.

Οι επιστημονικές αλλά και οι επαγγελματικές προκλήσεις ενός θεολόγου είναι ανεξάντλητες, το μόνο που απαιτείται είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών να ξεπεράσουν τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και να δημιουργήσουν νέες συνθήκες, όπου «ο δάσκαλος να 'ναι η δύναμη, πράξη ο μαθητής, και το σχολείο γιορτή» (Λιαντίνης, 1999, σσ. 18-19)!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ξενόγλωσση

- Aikonen, R. (2021, 9 30). Methods of religious education are developed as the European religious landscape is becoming increasingly diverse. (EFTRE, Επιμ.)
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. W., & Jungck, S. (2008). Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα: Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη. Στο A. Hargreaves, & M. G. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 42-76). Αθήνα: Πατάκη.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (2000). Carl Rogers. Στο J.-ε. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί-Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σ. 311-325). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bohm, W. (2000). Maria Montessori. Στο J.-ε. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί-Σταθμοί στην ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σσ. 189-210). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία- Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Τέταρτη εκδ.). (Α. Λαμπράκη- Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Κώδικας.
- Cresswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ιων, Επιμ.) Αθήνα.
- De Vecchi, G. (2003). *Διδάσκοντας μαζί, Μαθαίνοντας μαζί*. (Ι. Καλογνώμης, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Delisle, J. R. (2008). Αποδοχή σεβασμού και αρμοδιότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία. Στο Α. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, *Κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σσ. 1- 15). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York, Mineola: Dover Publications,INS.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University: A Penn State Electronic Classics Series Publication.

- Diez de Velasco, F. (2007). Religion, Identity and Education for Peace: Beyond the Dichotomies: Confessional/Non-Confessional and Global/Local. *British Journal of Education*, 29(1), σσ. 77-87. doi:10.1080/01416200601037544
- Dr. Gordan, T. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος -Teacher Effectiveness Training*. Αθήνα : Ευρωσπουδή - Εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα.
- Durham, R. (1972). *The Forth R, The report of the comission on religious education in schools*. London: National Society and SPCK.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London & New York: Routledge.
- Everington, J. (2016). ‘Being professional’: RE teachers’ understandings of professionalism 1997–2014. *British Journal of Religious Education*, 38(No 2), σσ. (177-188). doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892
- Freedman, D. A. (2009). *Models and Causal Inference: A Dialogue with the Social Sciences (D. Collier, J. Sekhon, & P. Stark, Eds.)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511815874
- Freire, P. (1983, January 1). The Importance of the Act of Reading. (Boston University, Ed.) *Journal of Education*(1), σσ. 5-11.
- Giroux, H. A. (1983, Fall). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. (Harvard Education Publishing Group, Επιμ.) *Harvard Educational Review*, σσ. 257-293.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE Paperback – 5*. Great Wakering: McCrimmons.
- Hardgreaves, A., & Fullan, M. G. (2009). Εισαγωγή. Στο A. Hargreaves, & M. G. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, Μεταφρ., 2η εκδ., σσ. 13-41). Αθήνα: Πατάκη.
- Holland, D., Lachicotte Jr, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. London: Harvard University Press.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες Πολιτική και πρακτική σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ιαπολιτισμική*. (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.) Strasbourg: Τμήμα Παραγωγής Εγγράφων και Εκδόσεων (SPDP), Συμβούλιο της Ευρώπης.
- James, W. (2001). *Ψυχολογία και Εκπαίδευση- Διαλέξεις προς εκπαιδευτικούς για θέματα Ψυχολογίας*. (Ε. Αλεξοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Printa.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση, Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί- Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κρυκή.
- Kuhl, J. (2008). Η εξέλιξη της προσωπικότητας: Ρύθμιση του θυμικού, ανάπτυξη του εαυτού και μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σσ. 37-49). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Laviola-Svensäter, A. (2021, October 13). Normativity, religion, and ethnicity in the school system. EARS European Academy on Religion and Society.
- Marples, R. (2002). *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*. (Π. Σ. Χατζηπαντελή, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McLeod, S. A. (2019, August 3). *Likert Scale, Definition Examples and Analysis*. Ανάκτηση από Simply Psychology: www.simplypsychology.org/likert-scale.html
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθάρια, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1997, Summer). Transformative Learning: Theory to Practice. (Jossey-Bass, Επιμ.) *New Directions for adult and continuing education*(74), σσ. 5-12.
- Neill, A. S. (1972). *Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης Σάμμερχιλ: Το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελευθερου Σχολείου*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Nixon, G., Smith, D., & Fraser-Pearce, J. (2021, March 11). Irreligious Educators? An Empirical Study of the Academic Qualifications, (A)theistic Positionality, and Religious Belief of Religious Education Teachers in England and Scotland. (Licensee MDPI, Ed.) *Religions*, 12(184), pp. 1-21. doi:10.3399/rel112030184
- Normativity, religion, and ethnicity in the school system. (2021, October 13). *EARS*.
- Oberski, I., Ford, K., Higgins, S., & Fisher, P. (1999). The Importance of relationships in teacher Education. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 25(2), σσ 135-150. doi:10.180/02607479919600
- Perselis, E. P. (1984). Religious Education in Greece (Its Origin, Development and Future. With special reference to Religious Education in England. *Θεολογία*, NE(2).
- Perselis, E. P. (1987). *A study of religious education in contemporary Greece and the attitudes towards Christian Orthodox religion of Greek pupils aged 12-15 years*. Lancaster: University of Lancaster.
- Peyronie, H. (2000). Celestin Freinet. Στο J. Hussaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί- Σταθμοί στην ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σσ. 271- 290). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Norton.
- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κέλευθος.
- Richardson, V. (1994, November 1). Teacher Inquiry as Professional Staff Development. In S. Hollingsworth & H. Sockett. *Teacher Research and Educational Reform*. (NSSE, Επιμ.) *Ninety- third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 95(6), σσ. 186-203. doi: 10.1177/016146819409500610
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. London: Faber & Faber.
- Taylor, A. E. (2009). *Πλάτων ο άνθρωπος και το έργο του*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Tiedao, Z. (2002). Reorienting Teachers as Lifelong Learners: A Personal Account for Experiential Learning Programs. Στο C. Medel-Añonuevo, *Intergrating Lifelong Learning Perspectives* (σσ. 302-306). Philippines: UNESCO Institute for Education.
- Unesco. (2002). *Εκπαίδευση- Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση τον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*. (Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, 26(2), σσ. 165-174. doi:doi.org/10.1080/01416200420042000181938

Β.Ελληνόγλωσση

- Αναγωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (2016). Εκπαιδεύοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Επιμ.) *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2 (2014)), σσ. 65-85. doi:10.12681/hjre.8938
- Βαλλιανάτος, Α. Ν. (1999, Ιούλιος- Σεπτέμβριος). Η χρήση των εικόνων στο μάθημα των Θρησκευτικών. *Σύναξη*(71), σσ. (108-113).
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1984). Ελευθερία της σκέψης και Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Επιστημονική Επετηρίδα Θεολογική Σχολή -Παράρτημα Αρ.44 του 28ου Τόμου.

- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1991). Διδακτική των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1996). *Θρησκευτική Αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1998). Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2006). Παιδαγωγικά Μελετήματα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βλάχου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), σσ. 77-91. Ανάκτηση από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>
- Γεωργούλης, Κ. (1975). *Η ουσία και η διδακτική των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2006, Νοέμβριος). Πρόσωπο και Ετερότητα- Δοκίμιο για μια Θεολογία της Ετερότητας. *Τνδικτος*(21), σσ. 87- 126.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας. Νεάπολη Θεσσαλονίκης: Ιερά Μητρόπολη.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η Θεολογία της Ετερότητας και το Θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα Διαπολιτισμικές Δυνατότητες 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. (351-366)). Αθήνα: Αρμός.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2018). Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών; Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά και οι επικρίσεις εναντίον τους. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών. 1ος*, σσ. (1-7). Θεσσαλονίκη : Α.Π.Θ. Παιδαγωγικό Εργαστήριο, Θεολογική Σχολή- Τμήμα Θεολογίας. Ανάκτηση από eISSN 2585-3791
- Γιαγκάζογλου, Σ. (χ.χ.). Ανθρωπιστική παιδεία και εκπαίδευση. doi:Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/2097074-Anthropistiki-paideia-kai-ekpaideysi.html>
- Γιανναράς, Χ. (1989). *Η ελευθερία του ήθους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότσης, Χ. (1967). *Η Βιβλικο-Λειτουργική Κατεύθυνσις της Διδασκαλίας των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Εστία.

- Γκρίλης, Γ. (2019). Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. μια πανελλήνια έρευνα. (ΚΑΙΡΟΣ, Επιμ.) *Ελθε, 2ος*(2), σσ. 62-81.
- Γκρίλης, Γ. (2019α). Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών- Διπλωματική Εργασία. Αθήνα
- Γρηγοριάδης, Κ. Σ. (1971). *Αι Θεολογικά Προϋποθέσεις της Διδακτικής των Θρησκευτικών*. Εν Αθήναις.
- Γριζοπούλου, Ό. (χ.χ.). Το αίτημα για μη ομολογιακό μάθημα. *ΕΛΘΕ*.
- Δεληκωνσταντής, Κ. Ζ. (2009). *Η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Δεληκωνσταντής, Κ. Ζ. (2009α). *Η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή- Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Δεληκωνσταντής, Κ. Ζ. (2009β). *Η παιδεία ως πολιτισμός του προσώπου*. Αθήνα: Έννοια.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2009γ). Το μάθημα των Θρησκευτικών Ταυτότητες και Προοπτικές. Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση (σσ. 37-55). Αθήνα: Θεολογική Σχολή Ε.Κ.Π.Α.
- Δόλγυρα, Κ. (2017). Φιλοσοφία, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Β' Επιστημ. Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)*, 2, σσ. 277-286. Αθήνα: Μιχάλης Κασσωτάκης.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., & Κούτρα, Χ. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 113-123.
- Επιστημονική Επετηρίς της Θεολογικής Σχολής* (Τόμ. Τόμος ΛΒ' Τιμητικό Αφιέρωμα εις τον Ευάγγελον Δ. Θεοδώρου). (1997). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευκλείδη, Α. (2008). Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης. Στο Α. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σσ. 17-35). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευριπίδης. (1931). *Ηλέκτρα, μετάφραση Τ. Ρούσσου*. G. Murray. Ανάκτηση από mikrosapoplous.gr/texts1.htm/euripides_electra.zip
- Ζαχαρόπουλος, Ν. Γ. (2001, Δεκέμβριος). Η θρησκευτική αγωγή μπρος στο αίτημα για ανεξιθρησκία και εφαρμογή των δημοκρατικών αρχών. (Παρατηρητής, Επιμ.) *Καθ' οδόν*, 17, σσ. 21-227.

- Ζηζιούλας, Ι. (1993, Σεπτέμβριος 9). Η Ορθοδοξία και ο Σύγχρονος κόσμος. *Καθημερινή*.
- Ζηζιούλας, Ι. (2000, Οκτώβριος- Δεκέμβριος). Κοινωνία και ετερότητα. *Σύναξη*(76), σσ. (5-15).
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2017, Δεκέμβριος). *Για το Σχολείο*. Αθήνα: Πόλις.
- Θεοδώρου, Ε. Δ. (1982, Μάρτιος 15). Το μάθημα των Θρησκευτικών (2). *Εκκλησία*(6), σσ. 146-150.
- Θεοδώρου, Ε. Δ. (1984). *Μαθήματα Κατηχητικής ή Χριστιανικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Θουκυδίδης. (1994). *Ιστορία* (Τόμ. Βιβλίο2- Επιτάφιος). Αθήνα: Κάκτος - Οι Έλληνες.
- Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποιήσεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης: Δυσκολίες και Παρανοήσεις. (Α.Π.Θ. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και ΕΚΠΑ, Επιμ.) *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*(6), σσ. 12-29. doi: /10.12681/dial.25544
- Καζαντζάκης, Ν. (1985). *Ασκητική*. Αθήνα: Ελένη Ν. Καζαντζάκη.
- Καινή Διαθήκη (Το πρωτότυπο κείμενο με νεοελληνική μετάφραση). (1981). Αθήνα: Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2000, Απρίλιος- Ιούνιος). Τα Θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα. *Σύναξη*(74), σσ. (69-83).
- Καλαϊτζίδης, Π. (2001, Δεκέμβριος). Το θρησκευτικό μάθημα στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας. *Καθ' οδόν*(17), σσ. 39- 50.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2004, Μάρτιος). Θεολογικές προϋποθέσεις του διαλόγου με τη μοντέρνα λογοτεχνία. *Νέα Εστία* (1765), σσ. (324-364).
- Καπετανάκης, Γ. Δ. (2014). Κριτική Παρουσίαση του Συλλογικού Τόμου: Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου. *Σύναξη*(128), σσ. 95-97.
- Καπετανάκης, Γ. Δ. (2018α). Η θρησκευτική εγγραματοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες / ικανότητες των μαθητών: Το παράδειγμα ενός σχολείου "αριστείας". *Ζητήματα Διδακτικής Θρησκευτικών. Ιος*, σσ. 115-123. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Παιδαγωγικό Εργαστήριο, Θεολογικής Σχολής - Τμήμα Θεολογίας.
- Καπετανάκης, Γ. (2018β). Όψεις λογοτεχνίας στα νέα προγράμματα σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών (Γυμνασίου). Προκλήσεις κι προοπτικές της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο: Πρακτικά συνεδρίου (σσ. (178-188)). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική σχολή, Τμήμα Θεολογίας.

- Καραγεώργος, Δ. Λ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής- Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρακόλης, Χ. (2019). Οι τελευταίες εξελίξεις γύρω από το Μάθημα των Θρησκευτικών και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Βίβλου στο σχολικό πρόγραμμα. *ΕΛΘΕ*, 2ος(1), σσ. 9-23. doi:10.30457/031120191 ISSN: 2623-4386
- Καραμούζης, Π., & Αθανασιάδης, Η. (2011). *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα Η Θρησκευτική Αγωγή στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα. (Καιρός, Επιμ.) *ΕΛΘΕ*, 2(1), σσ. 61-86. doi: 10.30457/30420195
- Καρράς, Κ. Γ. (2014). *Η Παιδαγωγική Επιστήμη άλλοτε και τώρα - Ιστορία-Μεταβάσεις- Προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1988). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών- Θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. (1988). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα : το παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.- τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία - Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα -Δράση*. Αθήνα: Κριτική
- Κεφαλέα, Κ. (2018). *Τοπία της ψυχής-Μελέτες για τη νεότερη λογοτεχνία*. Αθήνα: Αρμός.
- Κογκούλης, Ι. Β. (1990). *Κατηχητική και χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. Β. (1993 [1985]). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση(1833-1932)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2011). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κοντοβούρνη, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2004, Αύγουστος 3). Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 91-109.
- Κόπτσης, Α. (2017). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Θρησκευτικών του Δημοτικού: Από τη μάθηση στη διαδικασία μάθησης. Παιδαγωγικό

Εργαστήριο Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή, ΑΠΘ (Επιμ.), Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών-Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, 1, σσ. 62-68. Θεσσαλονίκη

Κορναράκης, Κ. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα Πατερικής Ανθρωπολογίας και Ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.

Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κοσμόπουλος, Α. (2005). *Μελετήματα Ορθόδοξης Χριστιανικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2010, Ιούλιος- Σεπτέμβριος). Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο Ένα μάθημα για όλους όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη* (115), σσ. 37-49.

Κουκουνάρας -Λιάγκης, Μ. (2011). Η χρήση βιβλικών κειμένων στην κonstruktivistική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Δελτίο Βιβλικών Μελετών* (29B), σσ. (194-201).

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής σκέψης. Η λύση είναι η κonstruktivistική προσέγγιση; . *Επιστήμες Αγωγής*(3), σσ. 62-82.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2013α). 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. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. 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.), 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον». Β΄, σσ. 201-212. Πρακτικά Συνεδρίου, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος,.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2017). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών* (σσ. 8-13). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Θεολογική Σχολή- Τμήμα Θεολογίας.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (09-11 Μαΐου 2017α). Η βραχεία ιστορία της Διδακτικής των Θρησκευτικών και το μέλλον της στη Θεολογική Σχολή. Πρακτικά Θεολογικού Συμποσίου, 180 Χρόνια Θεολογικών Σπουδών (σσ. (539-550)). Αθήνα: ΕΚΠΑ- Κοσμητεία Θεολογικής Σχολής.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). Η έρευνα- δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον

- μετασχηματισμό. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015) με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα- δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, (σσ. 101-120). Αθήνα και Ρέθυμνο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018α, 1-8). Ομολογιακή και μη Ομολογιακή ΘΕ. Ποια σημασία μπορούν να έχουν οι όροι σήμερα;. *Ελληνική περιοδική έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕΛΘΕ)*, σσ. 1-10.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης , Μ. (2019). Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Γκρίλης, Γ. (2019α). Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης. (Ι.Ε.Π., Επιμ.) Μέντορας / Mentor(17 - 18), σσ. 25-54.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2020, Οκτώβριος). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα πάλι αλλάζει. (Ε. π. Εκπαίδευση, Επιμ.) ΕΛΘΕ, 3(1), σσ. 9-16.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2020α). Η αποτελεσματικότητα των Παιδαγωγικών Σπουδών των τεσσάρων Τμημάτων θεολογικών σπουδών (Ε.Κ.Π.Α. και Α.Π.Θ.), με βάση την επιτυχία των αποφοίτων τους στους γραπτούς διαγωνισμούς εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. 1998-2008. Αθήνα: Ερευνητικό Έργο Χορηγούμενο από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.) του Ε.Κ.Π.Α.(Τελική Έκθεση).
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., & Μυλωνάκου Κεκέ, Η. (2020β, Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος). Η διεπιστημονική συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (εκπαίδευση και έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας. (Επιστημονική Ένωση "Νέα Παιδεία", Επιμ.) Νέα Παιδεία(175), σσ. 23-41.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ., & Ρεντζή, Π. (2020γ). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη και η μάθηση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Πλιόγκου, & Δ. Καρακατσάνη , Σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Δημοκρατία- Πολιτειότητα- Ετερογένεια (σσ. 38-65). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2021). Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη μέσω των Θρησκευτικών/Democratic Citizenship Education through Religious Education. (Ε. Π. Education, Επιμ.) *ΕΛΘΕ*, 4(1), σσ. 9-14. doi:10.30457/040120211
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Γκρίλης, Γ. (2021α). Έρευνα για την επαγγελματική απορρόφηση των θεολόγων στην Ελλάδα και την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών σπουδών τους με βάση την απόδοσή τους στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ(1998-2008). *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*,(23ο), σσ. 4-23.

- Κουμαρόπουλος, Σ. (1998). *Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών Θεολογική Σχολή-Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας Τομέας Χριστιανικής Λατρείας Αγωγής και Διαποιμάνσεως.
- Κουμαρόπουλος, Σ. Χ. (2003). *Η συμβουλευτική διάσταση του έργου του θεολόγου καθηγητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Κυριακίδης, Π. Α. (1978). Οι φοιτητές μας Η κοινωνική και θρησκευτική τους κατάσταση (έρευνα). Θεσσαλονίκη.
- Κυριακίδης, Π. (2006). Κριτική Σκέψη. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε.Π. ΕΚ.)*, (σσ. 99-110). Αθήνα. doi:ISSN: 1790-8574
- Κωνσταντινίδης , Ε. Ι. (1983). *Ιωάννης Καποδίστριας και η Εκκλησιαστική του Πολιτική*. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου , Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκη.
- Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση -Διδασκαλία και εκμάθηση -Προς την κοινωνία της γνώσης*. (1995). Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Εν Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Λιαντίνης, Δ. (1999). *Τα Ελληνικά*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Μακ Κορτ, Φ. (2005). *Ο Δάσκαλος Μια Αυτοβιογραφία*. (Ν. Καλαϊτζής, Μεταφρ.) Αθήνα: Scripta.
- Μαντζαρίδης , Γ. Ι. (2015). *Χριστιανική Ηθική- Εισαγωγή- Γενικές Αρχές- Σύγχρονη Προβληματική* (Τρίτη- Ανανεωμένη εκδ., Τόμ. Πρώτος). Άγιον Όρος: Ιερά Μεγίστη Μονή Βατοπαιδίου.
- Μαρκαντώνης, Ν. Κ. (1988). *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση- Ιδεολογικές ορίζουσες εννοιολογικές και πολιτικές - μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σσ. 10-32.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής Εναλλακτικές Προσεγγίσεις ,Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσούκας, Ν. (1982, Ιανουάριος). Θεολογική θεώρηση των σκοπών του Θρησκευτικού Μαθήματος- Μια πρόταση για το πώς να αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στα σχολεία. *Σύναξη*(1), σσ. (35-41).
- Ματσούκας, Ν. Α. (2001, Δεκέμβριος). Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος. (Παρατηρητής, Επιμ.) *Καθ' οδόν*(17), σσ. 15-20.

- Ματσούκας, Ν. (2005). *Ο Σατανάς*. Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναρά.
- Μητροπούλου, Β., & Συργιάννη, Μ. (2019). Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών του Τμήματος Θεολογίας στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών: Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: εκπαίδευση για το μέλλον*. 3ος, σσ. 391-398. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ- Θεολογική Σχολή.
- Μουρούλης, Ε. Ι. (1975). *Η Διδακτική των Θρησκευτικών*. Αθήνα.
- Μπακιρτζή, Ι. (2020). Προτάσεις για Αλλαγή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. *Το Σχολείο Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές*. Α', σσ. 134-144. Αθήνα: 3ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ. Ανάκτηση από <http://3pekes-edutech.uniwa.gr/>
- Μωραΐτης, Δ. (1935α). *Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή*. Εν Αθήναις: Φοίνικος.
- Μωραΐτης, Δ. (1935β). *Το πρόβλημα των θρησκευτικών στα σχολεία*. Εν Αθήναις: Φοίνικος.
- Μωραΐτης, Δ. Ν. (1936). Έρευνα επί της Θρησκευτικότητας των μαθητών. Αθήνα: Τυπογραφείο Γεωργιάδου.
- Μωραΐτης, Δ. Ν. (1964). Έρευνα επί του κύκλου των θρησκευτικών παραστάσεων παιδιών 6-8 ετών. Θεολογία, ΛΕ'(Α'), σσ. 17-25.
- Μωραΐτης, Δ. (1959). *Αι μέθοδοι διδασκαλίας των θρησκευτικών*. Εν Αθήναις.
- Μωραΐτης, Δ. (1967). *Η μόρφωση του χαρακτήρος του παιδιού*. (Ε. Κωνσταντινίδου, Επιμ.) Αθήναι: Κασσάνδρα Μ. Γρηγόρη.
- Νευράκης, Ν. (1996, Ιανουάριος- Μάρτιος). Έρευνα για το θρησκευτικό μάθημα, Επιστολή προς το Π.Ε.Κ. Δυτικής Αττικής. *Κοινωνία*, 39(1), σσ. (96-98).
- Νόμος 1566. (1985, Σεπτέμβριος 30). Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ, Α(167).
- Νόμος 1771. (1988, 4 19). Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ, Α(71).
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007, Μάρτιος). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*(6), σσ. 28-41.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.
- Πανταζόπουλος, Γ. (2019, Ιανουάριος 9). Αφιέρωμα: Αποχαιρετισμοί 2019. *LiFO*.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L. S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παπαθανασίου, Θ. Ν. (1999, Ιούλιος- Σεπτέμβριος). Εδώ σε θέλω, καβουρα Μερικές προτάσεις για τη διδακτική πράξη των Θρησκευτικών. *Σύναξη*(71), σσ. (97-107).
- Παπαναούμ- Τζίκα , Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού* . Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδανός.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1977). *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παρασκευόπουλος, Μ. (2019). Συμφιλώνοντας πραγματικότητες στη Θρησκευτική Εκπαίδευση Ανταπόκριση από το XIV συνέδριο του European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE), Δουβλίνο, 28-31 Αυγούστου 2019. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ) Greek Journal of Religious Education (GjRE)*, 2(2), σσ. 143 - 147 :ISSN: 2623-4386
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., & Κιάφα , Α. (2015). *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Λευκωσία: Erasmus+Programme 2014-2020.
- Πατρώνος, Γ. Π. (1983). *Βιβλικές Προϋποθέσεις της Ιεραποστολής*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Περσελής , Ε. Π. (1987). Σταθμοί στην εξέλιξη της Σχολικής Θρησκευτικής Αγωγής και Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Θεολογία*, ΝΗ(3), σσ. 572- 582.
- Περσελής , Ε. Β. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της Χριστιανικής Αγωγής*. Αθήνα: Αρμός.
- Περσελής, Ε. Π. (1997). Εξουσία και Θρησκευτική Αγωγή στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Περσελής , Ε. Π. (1998). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Περσελής, Ε. Π. (2000). Θεωρίες Θρησκευτικής Ανάπτυξης και Αγωγής. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περσελής , Ε. Π. (2009). Το μάθημα των Θρησκευτικών σε Ευρωπαϊκή Διάσταση. *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση* (σσ. 59-78). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Θεολογική Σχολή.
- Πέτρου, Ι. Σ. (2001, Δεκέμβριος). Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα. (Παρατηρητής, Επιμ.) *Καθ' όδόν*(17), σσ. 29-37.
- Πλούταρχος. (n.d.). *Προς Κολώτην Επικούρειον D-E*.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου , Α.-Σ. (2011). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (σσ. 161-186). Αθήνα: Διάδραση.

- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. (2017, Ιούνιος 6). *Φ.Ε.Κ.(Β)*, 21047-21054.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ράντζου, Μ. Ε. (2000). *Η συγγνώμη και η συγχώρηση στην εφηβική ηλικία και η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση (Διατριβή)*. Θεσσαλονίκη .
- Ρεράκης, Η. Μ. (2006). *Ο 'άλλος' στο ελληνικό σχολείο- Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ροκονίδα, Κ. (2006). *Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, Γονείς*. Ιωάννινα.
- Σαρτρ, Ζ.-Π. (1995). *Κεκλεισμένων των θυρών*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Σκορδούλης, Μ. (2015, Δεκέμβριος). Πελατοκεντρική Στρατηγική και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μέσω της ικανοποίησης των πελατών: Η περίπτωση του Τραπεζικού Κλάδου. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς-Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Σολωμός, Δ. (1968). *Απαντα Ποιήματα και Πεζά & 6 Μελέτες για τη ζωή και το έργο του- Ελεύθεροι Πολιορκημένοι- 3ο Σχέδιασμα*. Αθήνα: Μπίρη.
- Συγκολλίτου, Έ. (2008). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, *Κίνητρα στην Εκπαίδευση* (4η εκδ., σσ. 109-123). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σύνταγμα της Ελλάδας. (2019, Δεκέμβριος 24). *Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 211*(Πρώτο), 5710-5713.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρέβελος, Ν. Γ. (2019). Θρησκευτική Εκπαίδευση και Θρησκευτικές Ετερότητες. Το πέρασμα από την εθνικιστική κατανόηση της θρησκείας στην Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και τον Θρησκευτικό Πλουραλισμό. (Ιερά Μητρόπολη Κυρηνείας, Επιμ.) *ΣΥΜΒΟΛΗ (Ηλεκτρονικό περιοδικό της Ιεράς Μητροπόλεως Κυρηνείας)*(6-7), σσ. 65- 84.
- Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο *Ένταξη παιδιών παλλινοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο. Οδηγός επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 123-140). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.ΕΠ.Θ.
- Τσιρώνης, Χ. Ν. (2012). Οι έρευνες για τη θρησκευτικότητα στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημολογικά προλεγόμενα. Culture and Research, 1*, σσ. 68-82.
- Υπουργείο Παιδείας και ΘΡρησκευμάτων Ι.Ε.Π. (2016). *Νέο Σχολείο Πρόγραμμα Σπουδών Στα Θρησκευτικά Λυκείου Οδηγός Εκπαιδευτικού* Αθήνα: Ι.Ε.Π.

- Φ.Ε.Κ. (2020, Αυγούστου 10). Αναθέσεις μαθημάτων ΕΑΕ και Γενικού Λυκείου ΕΑΕ. *Εφημερίδα Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 33967-33971.
- ΦΕΚ 5266. (2021, Νοέμβριος 21). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου Αποφάσεις Αριθμ. 141657/Δ2. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*(Δεύτερο), 67905-67923.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππα.
- Φρομ, Ε. (1978). *Να Έχεις ή να Είσαι*. Αθήνα: Μπουκουμάνη .
- Φρυδάκη , Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2011). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας Οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξη τους. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών , & Τ.-Π.-Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών (Επιμ.), *Η χάρη θέλει αντίχαρη* (σσ. 535-548). Αθήνα.
- Φρυδάκη , Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική–ερμηνευτική έρευνα. (Ε. Γράμματα, Επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, σσ. 31-48.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι Τ Curriculum Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ., & Ταρατόρη, Ε. Ε. (1992). *Η προετοιμασία του μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσafίδης , Κ. (2014, Μάιος). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης , Επιμ.) *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, σσ. 86- 104. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.12681/hjre.8939>
- Χρυσόστομος , Ι. (2006). In Acta apostolorum (homiliae 1-55) Του εν Αγίοις Πατρός ημών Ιωάννου του Χρυσοστόμου τα ευρισκόμενα πάντα. υπόμνημα εις τας Πράξεις των Αποστόλων- 60.13 Ομιλία Α. *Δρόμοι της Πίστεως- Ψηφιακή Πατρολογία*. (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, & Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Επιμ.) Ανάκτηση από www.aegean.gr/culturaltec/chmlab

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1ο

(έρευνα Αλ. Σταυρόπουλου- Στ. Κουμαρόπουλου)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(παρακαλούμε σημειώσατε με (+) την απάντησή σας)

1. Θεολογία για σας σήμαινε και σημαίνει:

Ιεραποστολή
Επιστήμη-γνώση
Επάγγελμα
Διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις
Κοινωνική Προσφορά
Κάτι άλλο;

Ποιο ακριβώς;.....

2. Κατά τη γνώμη σας ποιο είναι το πρώτιστο έργο του Θεολόγου

Πνευματικός οδηγός
Κατηχητής
Κοινων. Μεταρρυθμιστής
Καθηγητής- φορέας γνώσεων
Θρησκευολόγος
Διανοούμενος- Φιλόσοφος

3. Πώς κρίνετε το επίπεδο των σύγχρονων βιβλίων των Θρησκευτικών;

Πολύ καλό Μέτριο Χαμηλό Δεν έχετε άποψη

4. Σε ποιους τομείς νομίζετε ότι υπερτερούν και σε ποιους υστερούν τα σύγχρονα βιβλία των Θρησκευτικών; (Σημειώστε με + ή-ανάλογα) Στο βιβλικό περιεχόμενο Στη μετάδοση βιωμάτων δεκτικότητα (γλώσσα, ορολογία) Στην εικονογράφηση
Σε κάποια άλλα σημεία Ποια;.....

5. Πώς νομίζετε ότι περιμένει ο κόσμος κι ιδιαίτερα οι νέοι το Θεολόγο σήμερα;

Εκσυγχρονισμένο
Με σφαιρική κατάρτιση
Παραδοσιακό και Προοδευτικό μαζί
Συντηρητικό
Επιεική
Αυστηρό
Διαλεκτικό- ανοιχτό
Απόλυτο- Δογματικό
Βιβλικό- Πατερικό
Πώς αλλιώς;.....

6. Ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι σήμερα η συνεργασία Ενορίας(Εκκλησίας) Θεολόγου(Σχολείου); Πολύ στενή
Αρκετά στενή
Ευκαιριακή

7. Με ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες –πρωτοβουλίες θα έπρεπε να ασχολείται ο Θεολόγος Καθηγητής και με ποιες όχι; (Σημειώσατε με + ή – ανάλογα)

Κατηχητικά

Κηρύγματα

Αντιαιρετικά μαθήματα

Συμμετοχή σε Εκκλησιαστικές κινήσεις και Οργανώσεις

Συνεργασία σε Μοναστικές αδελφότητες

Κύκλους μελέτης Αγίας Γραφής

Συνεργασία στο Ενοριακό έργο

Θρησκευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές

Προσφορά σε αθλητικά σωματεία

Συμμετοχή σε Εκπολιτιστικούς Συλλόγους

Ένταξη σε Οικολογικά κινήματα

Αντιναρκωτικό αγώνα

Ειρηνιστικά κινήματα

Αγώνα κατά του AIDS

Προσφορά σε Ιδρύματα

Στράτευση σε κόμματα

Άλλες δραστηριότητες

Ποιες;.....

8 Ποιες πιστεύετε πως είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες των σύγχρονων Θεολόγων;

.....

9. Τι θα είχατε να προτείνετε σήμερα για την βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών;.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2ο

(Αρχικό Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο)

A. Η Θεολογία σήμερα

1. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Κοινωνική Προσφορά
2. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Ιεραποστολή
3. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα
4. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη
5. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη
6. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις

B. Το έργο του Θεολόγου σήμερα

7. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχητή
8. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός.
9. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως φιλόσοφος.
10. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος.
11. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευολόγος.
12. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εμπνευστής.
13. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως παιδαγωγός.

Γ. Το προσόντα του Θεολόγου σήμερα

14. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να πιστεύει στον Θεό
15. Κατά τη γνώμη σας ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι πολύ καλός γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας
16. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι πολύ καλός γνώστης όλων των μεγάλων Θρησκειών
17. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι πολύ καλός γνώστης των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών

18. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού
19. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι σε θέση να απαντάει στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών του
20. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να διαπραγματεύεται τα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών του με διάλογο
21. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να γεννά ερωτήματα στους μαθητές του, σχετικά με τα μεγάλα σύγχρονα προβλήματα
22. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του τον σεβασμό των μαθητών προς το πρόσωπό του
23. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να εμπνέει τον σεβασμό των μαθητών μεταξύ τους
24. Κατά τη γνώμη μου ο θεολόγος σήμερα θα πρέπει πρώτα απ' όλα να εμπνέει τον σεβασμό προς τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κοκ)

Δ. Ο Θεολόγος απέναντι στους μαθητές του

25. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι διαλεκτικός
26. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι ανοιχτός
27. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι επιεικής
28. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι δογματικός
29. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι απόλυτος
30. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι παραδοσιακός και προοδευτικός μαζί
31. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι εκσυγχρονισμένος
32. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να έχει σφαιρική κατάρτιση
33. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι Βιβλικός
34. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι Πατερικός
35. Πιστεύω ότι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον Θεολόγο να είναι συντηρητικός

Ε. Μάθημα των Θρησκευτικών

36. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να έχει κυρίως κατηχητικό χαρακτήρα
37. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να έχει κυρίως θρησκευολογικό χαρακτήρα
38. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες
39. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες
40. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών
41. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να περιστρέφεται γύρω από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών αναζητώντας το θρησκευτικό νόημα που μπορεί να έχει

Στ. Θεολόγος, Εκκλησία, Κοινωνία

42. Πιστεύω ότι η σχέση του Θεολόγου με την Εκκλησία σήμερα θα πρέπει να είναι πολύ στενή
43. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά
44. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής
45. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να κάνει αντιστασιακά μαθήματα στην ενορία του
46. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με ραδιοφωνικές εκπομπές και να αρθρογραφεί σε θρησκευτικά ιστολόγια
47. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε εκπολιτιστικούς συλλόγους και αθλητικά σωματεία
48. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα
49. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει ενεργά στον αγώνα ενάντια των εξαρτήσεων
50. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να προσφέρει ενεργά σε Φιλανθρωπικά Σωματεία

51. Πιστεύω ότι ο Θεολόγος σήμερα θα πρέπει, πέρα από το σχολείο, να είναι στρατευμένο μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος

ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Ηλικία:

Εργάζομαι σε :

Εργάζομαι στην

Τύπος σχολείου

Χρόνια Διδακτικής προϋπηρεσίας

Το τμήμα της Θεολογικής που έχω φοιτήσει είναι:

Ανώτερος τίτλος σπουδών

Είμαι κάτοχος β 'πτυχίου:

Αν ναι, ποιας σχολής;

Σπουδές σχετικά με τις Επιστήμες της Αγωγής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο **(Δείκτης αξιοπιστίας πιλοτικής έρευνας)**

Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 51 ερωτήσεις, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε επτά υποκλίμακες: Αυτές είναι:

- A. Η Θεολογία σήμερα (1-6 ερωτήσεις)
- B. Το έργο του Θεολόγου σήμερα(7- 13)
- Γ. Το προσόντα του Θεολόγου σήμερα (14-24)
- Δ. Ο Θεολόγος απέναντι στους μαθητές του (25 35)
- Ε. Μάθημα των Θρησκευτικών (36- 41)
- Στ. Θεολόγος, Εκκλησία, Κοινωνία(42- 51)
- Z. Δημογραφικά στοιχεία (Άλλα Στοιχεία)

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η έρευνα αξιοπιστίας από τις 12- 22 Δεκεμβρίου 2020 με μικρό αριθμό (51) συμμετεχόντων. Αν και ο γενικός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's Alpha, **758**, ήταν υψηλός, κάποιoi από τους επιμέρους ήταν χαμηλοί και προβληματίσαν ιδιαίτερα την ερευνητρια για την εξέλιξη και ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα αυτά απετέλεσαν την αίτια αναμόρφωσης του αρχικού ερωτηματολογίου σε ένα νέο διατηρώντας τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και το πλαίσιο έρευνας του παλαιότερου.

Πίνακας Δείκτης αξιοπιστίας (1^ο ερωτηματολογίου) (Cronbach's Alpha)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.758	51

A. Η Θεολογία σήμερα (1-6 ερωτήσεις)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
. 540	6

B. Το έργο του Θεολόγου σήμερα(7- 13)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
. 499	7

Γ. Το προσόντα του Θεολόγου σήμερα (14-24)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
. 499	7

Δ. Ο Θεολόγος απέναντι στους μαθητές του (25 35)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
. 058	11

Ε. Μάθημα των Θρησκευτικών (36- 41)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha ^a	N of Items
-. 063	6

Στ. Θεολόγος, Εκκλησία, Κοινωνία(42- 51)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
. 749	10

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4^ο

(Έρευνα για τις αντιλήψεις των θεολόγων , σχετικά με τον ρόλο τους στο σχολείο)

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι,

ονομάζομαι Έλενα Κορναράκη, είμαι Θεολόγος και Φιλολόγος, διδάσκω στο 1ο ΓΕΛ Παπάγου και στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. "Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση" του Τμήματος Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. διεξάγω πανελλήνια έρευνα για τη διπλωματική μου με θέμα: "Οι αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο", η οποία διενεργείται με επιβλέποντα Καθηγητή τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη.

Η έρευνα απευθύνεται στους/στις Θεολόγους που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων σχετικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι παρουσιάσει τις σημερινές θέσεις των θεολόγων-εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στα ελληνικά Γυμνάσια και Λύκεια αλλά και να συσχετίσει το τώρα με το χθες, καθώς αφορμή για την παρούσα έρευνα υπήρξε η έρευνα των Α.Μ. Σταυρόπουλου και Στέφ. Κουμαρόπουλου που διεξήχθητο 1995-1997.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Σας ζητώ 15 λεπτά από τον χρόνο σας για να καταθέσετε την προσωπική σας άποψη πάνω σε θέματα που μας απασχολούν καθημερινά στις σχολικές αίθουσες .

Η βοήθειά σας είναι ανεκτίμητη για την πραγμάτωση αυτού του εγχειρήματος!

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

[Για τις απαντήσεις των κλειστών απαντήσεων των υποκλιμάκων (Α, Β, Γ και Ε) χρησιμοποιήθηκε η 5-βαθμη κλίμακα Likert με σημείο έναρξης το 1 και κατάληξης το 5. Αναλυτικά:

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
4. Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Στην ενότητα Δ υπάρχουν τυποποιημένες απαντήσεις και στην υποκλίμακα Στ. υπάρχει μόνο μια ερώτηση, η οποία είναι μεικτού τύπου με 6 τυποποιημένες απαντήσεις σχετικά με το ΜτΘ καθώς και την επιλογή να καταγράψουν την προσωπική τους θέση, αν δεν συμφωνούν απόλυτα με κάποια από αυτές.

Τέλος για τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων υπάρχουν εξατομικευμένες επιλογές].

A. Η Θεολογία σήμερα

Παρακαλώ, χρησιμοποιείτε την παρακάτω διαβαθμισμένη κλίμακα για να εκφράσετε τον βαθμό συμφωνίας σας στις δηλώσεις που ακολουθούν.

1. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Κοινωνική Προσφορά *
2. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Ιεραποστολή *
3. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επάγγελμα *
4. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Επιστήμη *
5. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη *
6. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει διέξοδο στις προσωπικές αναζητήσεις *

B. Το έργο του/της Θεολόγου σήμερα

Παρακαλώ, χρησιμοποιείστε την παρακάτω διαβαθμισμένη κλίμακα για να εκφράσετε τον βαθμό συμφωνίας σας στις δηλώσεις που ακολουθούν λαμβάνοντας υπόψη ότι η ερώτηση αφορά μεν το πολυδιάστατο έργο του/της θεολόγου, αναζητά δε την άποψή σας για το πρώτιστο, σε σχέση με τα υπόλοιπα, έργο του/της θεολόγου σήμερα.

7. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως πνευματικός οδηγός. *

8. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κατηχήτης/κατηχήτρια. *

9. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως κοινωνικός μεταρρυθμιστής/κοινωνική μεταρρυθμίστρια. *

10. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός-φορέας γνώσεων. *

11. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως θρησκευσιολόγος. *

12. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως διανοούμενος/η-φιλόσοφος. *

13. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως παιδαγωγός-εμπνευστής/εμπνευστώτρια. *

Γ. Το επαγγελματικό προφίλ του/της Θεολόγου σήμερα

Παρακαλώ, χρησιμοποιείστε την παρακάτω διαβαθμισμένη κλίμακα για να εκφράσετε τον βαθμό συμφωνίας σας στις δηλώσεις που ακολουθούν.

14. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να πιστεύει στον Θεό. *

15. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Χριστιανικής Ορθόδοξης Θεολογίας. *

16. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος θα πρέπει πάνω από όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας. *

17. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι πολύ καλός/ή γνώστης Ηγεσίας και Διαχείρισης της σχολικής κοινότητας. *

18. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να δίνει συγκεκριμένες και ορθές απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα των μαθητών/τριών. *

19. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους. *

20. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να επιβάλει με την παρουσία του/της και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών προς το πρόσωπό του/της. *

21. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να φροντίζει να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους. *

22. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να εμπνέει με την παρουσία και τον λόγο του/της τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους άλλους (ετερόδοξους, αλλόδοξους, αλλοεθνείς κοκ). *

23. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να είναι σε θέση να κάνει πράξη όσα διδάσκει σχετικά με την αγάπη του Χριστού. *

Δ. Η εικόνα του/της Θεολόγου σήμερα

Παρακαλώ, σκεφτείτε ποια είναι η εικόνα που έχει ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα για τον/τη θεολόγο και απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας την απάντηση που εκφράζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη γνώμη σας

24. Πιστεύω ότι ο κόσμος και ιδιαίτερα οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι ένας άνθρωπος *

σύγχρονος

παραδοσιακός και προοδευτικός μαζί

συντηρητικός

25. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στην αξιολόγηση *

επιεικής

αυστηρός/ή

26. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο να είναι στη διδασκαλία *

διαλεκτικός/ή και ανοιχτός/ή

δογματικός/ή και απόλυτος/η

27. Πιστεύω ότι ο κόσμος και οι νέοι σήμερα περιμένουν από τον/τη Θεολόγο ως επιστήμονα να *

είναι πολύ καλός/ή γνώστης της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας

έχει σφαιρική γνώση και κατάρτιση

E. Θεολόγος, Εκκλησία, Κοινωνία

Παρακαλώ αξιολογήστε στις παρακάτω θέσεις

28. Πιστεύω ότι η σχέση του/της Θεολόγου με την Εκκλησία (ενορία) σήμερα θα έπρεπε να είναι πολύ στενή. *

29. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με το Κατηχητικό, το κήρυγμα και γενικά να συμμετέχει στην Εκκλησιαστική ζωή ενεργά. *

30. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε κύκλους μελέτης της Αγίας Γραφής. *

31. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να κάνει αντιστασιακά μαθήματα στην ενορία του/της. *

32. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με ραδιοφωνικές εκπομπές και να αρθρογραφεί σε θρησκευτικά ιστολόγια. *

33. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε εκπολιτιστικούς συλλόγους και αθλητικά σωματεία. *

34. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα. *

35. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να συμμετέχει ενεργά στον αγώνα ενάντια των εξαρτήσεων. *

36. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να προσφέρει ενεργά σε Φιλανθρωπικά Σωματεία. *

37. Πιστεύω ότι ο/η Θεολόγος σήμερα θα έπρεπε, πέρα από το σχολείο, να είναι στρατευμένο μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος. *

Στ. Μάθημα των Θρησκευτικών

Παρακαλώ, αφού διαβάσετε όλες τις παρακάτω απαντήσεις, επιλέξτε αυτή που εκφράζει τη γνώμη σας.

38. Κατά τη γνώμη μου το Μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να *

έχει κυρίως κατηχητικό χαρακτήρα

έχει κυρίως θρησκευσιολογικό χαρακτήρα

διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες

διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες

διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών

βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν

Άλλο:

Άλλα στοιχεία

Παρακαλώ, δώστε μας κάποιες πληροφορίες για εσάς.

Φύλο *

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία: *

22-30

31-40

41-50

51-60

61 και άνω

Εργάζομαι σε : *

Επιλογή

Εργάζομαι στην *

Αττική

Στερεά Ελλάδα

Πελοπόννησο

Μακεδονία

Κρήτη

Νησιά Αιγαίου

Νησιά Ιονίου

Θράκη

Τύπος σχολείου *

Δημόσιο

Ιδιωτικό

Χρόνια Διδακτικής προϋπηρεσίας *

1-10

11-20

21-30

31 και άνω

Το τμήμα της Θεολογικής που έχω φοιτήσει είναι: *

Θεολογίας ΕΚΠΑ

Θεολογίας ΑΠΘ

Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας ΑΠΘ

Κοινωνικής Θεολογίας (πρώην Ποιμαντικής) ΕΚΠΑ

Ανώτερος τίτλος σπουδών *

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

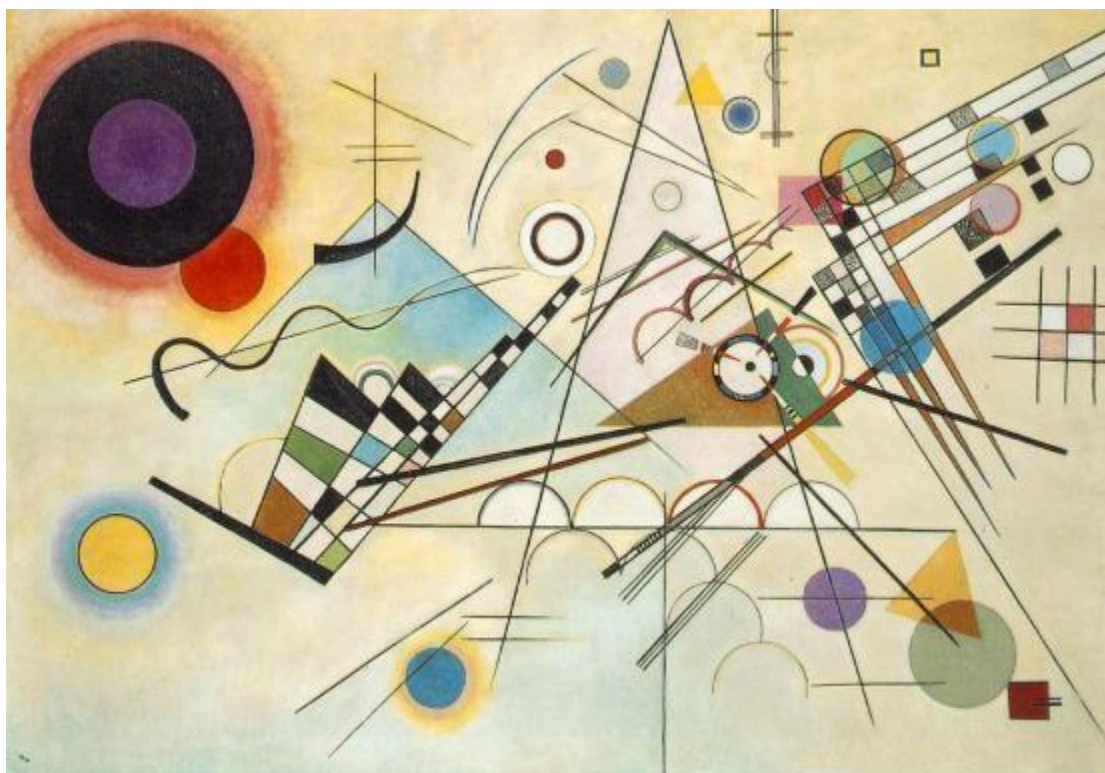
Είμαι κάτοχος β' πτυχίου: *

Ναι

Όχι

Αν ναι, ποιο Τμήμα, ποιο Πανεπιστήμιο;

Η απάντησή σας



Wassily Kandinsky : Σύνθεση VIII (1923)

“...Τα χρώματα είναι τα πλήκτρα, τα μάτια είν’ η αρμονία κι η ψυχή είναι το πιάνο με τις χορδές του. Ο καλλιτέχνης είναι το χέρι που παίζει τ’ όργανο κι αγγίζοντας το ‘να ή τ’ άλλο πλήκτρο, δονεί τη ψυχή.”...

Wassily Kandinsky

Αυτά είναι και τα όπλα του δασκάλου στη σχολική αίθουσα.....

E.K