



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διπλωματική εργασία

**ΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ**

Καμπέρη Μαρία

A.M: 522

Ιωάννινα, 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ**

Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων¹

Μέλος: Πορτελάνος Σταμάτης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων

Μέλος: Πουρνάρη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων

Βεβαιώνω ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και έχει γίνει κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ιωάννινα, 2019

1. Την επίβλεψη της εργασίας είχε εξολοκλήρου ο καθ' ύλην ειδικός κος Σταμάτης Πορτελάνος, αλλά ως αφυπηρετήσας αντικαταστάθηκε τύποις από την κα Νικολάου, που ήταν μέλος της Τριμελούς Επιτροπής.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διπλωματική εργασία

**ΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ**

Καμπέρη Μαρία

A.M: 522

Ιωάννινα, 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού	12
1.1 Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού	12
1.2 Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού	21
1.3 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.....	23
1.4 Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός	25
Κεφάλαιο 2 ^ο : Το κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού	30
2.1 Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών.....	30
2.2 Σχέσεις σχολείου- οικογένειας.....	34
2.3 Σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων.....	38
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αποτελεσματική διδασκαλία.....	41
3.1 Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός/ δάσκαλος	41
3.2 Η διαφοροποιημένη διδασκαλίακαι ο εκπαιδευτικός	46
3.2.1 Χαρακτηριστικά του καλού και αποτελεσματικού ή ικανού εκπαιδευτικού με την ιδιότητα του διδασκάλου στην οργάνωση της διδασκτικής πράξης	47
3.3 Η αποτελεσματική διδασκαλία σε μια διαπολιτισμική τάξη	49
Κεφάλαιο 4 ^ο : Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού- Εκπαίδευση εκπαιδευτών	52
4.1 Επαγγελματισμός	52
4.2 Επαγγελματική ταυτότητα.....	56
4.3 Εκπαίδευση εκπαιδευτών- στοχασμός των εκπαιδευτικών.....	59
Ανακεφαλαίωση.....	65
Κεφάλαιο 5 ^ο : Θρησκευτική εκπαίδευση- θρησκευτικότητα	68
5.1. Η θρησκευτική εκπαίδευση.....	68
5.2 Η θρησκευτικότητα στην εφηβεία.....	72
Κεφάλαιο 6ο : Το μάθημα των θρησκευτικών	75
6.1. Αναγκαιότητα ύπαρξης του μαθήματος των Θρησκευτικών	75
6.2 Το μάθημα των Θρησκευτικών απο την αρχαιότητα έως σήμερα.....	79
Κεφάλαιο 7 ^ο : Διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών	82

7.1 Προϋποθέσεις για την επιτυχία του μαθήματος των Θρησκευτικών	82
7.2 Ο ρόλος του δασκάλου στην ουσιαστική διδασκαλία των Θρησκευτικών	86
7.3 Οι μαθητές στο μάθημα των Θρησκευτικών και η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αλλαγή της στάσης τους	91
Κεφάλαιο 8 ^ο : Διεπιστημονική προσέγγιση στο μάθημα των Θρησκευτικών- απαλλαγή από το μάθημα	96
8.1 Σχέση παιδείας και θρησκείας/ μετανεωτερικότητα	96
8.2 Η διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών	101
8.3 Απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών	103
Συμπεράσματα	105
Μέρος Δεύτερο	110
Κεφάλαιο 9 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας	110
9.1 Εισαγωγή.....	110
9.2 Αφετηρία και σκοπός της έρευνας.....	111
9.3 Το δείγμα της έρευνας.....	112
9.4 Ερευνητικό εργαλείο- Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	113
9.5 Αποτελέσματα	114
9.6 Ευρήματα της έρευνας	165
9.7 Συζήτηση.....	170
9.8 Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις.....	173
Βιβλιογραφία	174
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	182
Διαδικτυακές πηγές	185
Παράρτημα	188
Ερωτηματολόγιο	188

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη του 21^{ου} αι. και οι εξελίξεις σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, επέφεραν την ανάγκη εκσυγχρονισμού και αλλαγών τόσο στο προφίλ του εκπαιδευτικού, όσο και στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλες απαιτήσεις, με μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης προκειμένου να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου, στο οποίο καλείται να δράσει. Ένα πλαίσιο δράσης που τα τελευταία χρόνια για την Ελλάδα έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά από την υποδοχή στο σχολείο παιδιών προσφύγων και μεταναστών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετικό θρήσκευμα.

Ο σκοπός της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας εστιάζεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εστιάζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το θέμα. Περιλαμβάνει οχτώ κεφάλαια, τέσσερα εκ των οποίων σχετίζονται με το προφίλ του εκπαιδευτικού (ρόλοι του εκπαιδευτικού, κοινωνικό-επαγγελματικό προφίλ-εκπαίδευση εκπαιδευτών, αποτελεσματική διδασκαλία) και τα υπόλοιπα τέσσερα αφορούν στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Εδώ εξετάζονται πτυχές της θρησκευτικής εκπαίδευσης, οι παράγοντες του μαθήματος αλλά και η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από το ερευνητικό κομμάτι. Πρόκειται για μια σφυγμομέτρηση της κοινής γνώμης, προκειμένου να εντοπιστούν οι απόψεις του δείγματος επί συγκεκριμένου θέματος ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό

πακέτο SPSS. Τα αποτελέσματα συζητούνται στην παρούσα εργασία και μπορούν να αξιοποιηθούν για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις Κλειδιά: προφίλ, εκπαιδευτικός, προσωπικότητα, Μάθημα
Θρησκευτικών, σχέσεις

ABSTRACT

The rapid technological development of the 21st century and developments at international and European level have brought about the need for modernization and changes in both the teacher's profile and the effectiveness of the teaching process. The teacher is required to respond to a variety of requirements, with a continuous process of interaction and mutual recognition in order to be aware of the particularities of the context in which he is invited to act.

The purpose of this work is to investigate the relationship of the personality of teachers with the Religious Course. The work consists of two parts. The first part is a bibliographic review, containing eight chapters, four of which relate to the teacher's profile (educational roles, socio-professional profiles - trainers training, effective teaching) and the other four are related to the Religious Course. They focus on religious education, course participants and the interdisciplinary approach of the lesson.

The second part of the thesis consists of the research piece. It is a public opinion poll, a survey of trends and public opinion about a specific issue of particular interest. The sample of the survey consisted of 100 primary school teachers and the questionnaire was selected as a methodological tool. In fact, the data was processed with the SPSS statistical packet. The results are discussed in this paper and can be used for future research.

Keywords: Profile, Teacher, Personality, Religious Lesson, Relationships

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή είναι γνωστό ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει έναν σύνθετο ρόλο, αυτόν του ρυθμιστή των ανισοτήτων, οι οποίες υφίστανται και ολοένα επεκτείνονται από τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την υποδοχή σε αυτό μαθητών από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Σε αυτόν τον ρόλο, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να ανταποκριθεί με επιτυχία, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες στους μαθητές. Το ενδιαφέρον του για κάθε μαθητή και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, μπορεί να οδηγήσει σε ομάδες αληθινής βιωματικής μάθησης, με αντίκρισμα για το παρόν και το μέλλον του κάθε μαθητή. Μάλιστα, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εξοικειώσει τον μαθητή με θρησκευτικές έννοιες απαιτεί αναβάθμιση της Θρησκευτικής εκπαίδευσης, συμβατής με τις σημερινές τεχνολογικές απαιτήσεις, προκειμένου το μάθημα να γίνει ελκυστικό από τη πλειονότητα των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην εποχή της μετανεωτερικότητας, ο προβληματισμός για τον χαρακτήρα και τα προσπαιτούμενα της διδασκαλίας ενός Μαθήματος Θρησκευτικών σε μια χώρα με ιστορία και πολιτισμό προϋποθέτει συλλογική συνείδηση και συνευθύνη. «Πιο συγκεκριμένα, προϋποθέτει διαλεκτική πνευματικών δυνάμεων και υπέρβαση εκκοσμικευμένων εξαρτήσεων, στάσεων 'πολιτικής ορθότητας', αφού μια θρησκεία με ουσία θεολογίας, συνδημιουργός της ιστορίας και του γηγενούς πολιτισμού, απαντά σε ερωτήματα ζωής, προσωπικής και κοινωνικής ηθικής, καθολικότητας της αρετής, οράματος κουλτούρας, μόρφωσης προσώπου και αξιοποίηση της ιστορικής κουλτούρας για την ερμηνεία της ανθρώπινης φύσης, της οντολογικής της αναφοράς και της συμβολής της στην αντιμετώπιση της υποταγής της σε αλλοτριωτικές καταστάσεις». ² Υπό αυτήν την προοπτική αναδύθηκε το βασικό ερώτημα της εργασίας σχετικά με τη

² Πορτελάνος, Σ.,(2011). *ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ σύγχρονες προκλήσεις*. ΑΘΗΝΑ: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 268-269.

διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια της ποιότητας του εκπαιδευτικού υπό την οπτική του πολυσύνθετου ρόλου του, ερευνήθηκε στη μελέτη μας και αποτιμήθηκε, πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το μάθημα των Θρησκευτικών και αν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Για την ολοκλήρωση αυτού του δύσκολου έργου, πολύτιμη κρίθηκε η στήριξη τόσο μελών του Πανεπιστημίου όσο και του στενότερου οικογενειακού μου περιβάλλοντος.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για όσα μου πρόσφεραν τα δύο αυτά χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάρα πολύ την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Νικολάου Σουζάννα της οποίας η προθυμία και η στήριξη υπήρξε για μένα μια εξαιρετικά σημαντική βοήθεια για την ολοκλήρωση της εργασίας. Παράλληλα, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στον κύριο Πορτελάνο Σταμάτη, ο οποίος με την καθοδήγησή του και τις εύστοχες υποδείξεις του στάθηκε αρωγός στην όλη προσπάθειά μου. Οι συμβουλές του ήταν και θα είναι για μένα πολύτιμες. Επίσης, ευχαριστώ από καρδιάς την κυρία Πουρνάρη Μαρία, η οποία με στήριξε με ιδιαίτερη υπομονή και ήταν παρούσα κάθε στιγμή που την χρειάστηκα.

Ακόμη, ευχαριστώ πάρα πολύ όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας και οι οποίοι συνεργάστηκαν με ιδιαίτερη προθυμία προκειμένου να ολοκληρωθεί η μελέτη.

Τέλος, θα ήθελα να δώσω τις πιο θερμές ευχαριστίες στην οικογένειά μου που με στηρίζει τόσα χρόνια. Η καθημερινή υποστήριξή τους και η ενδυνάμωση της προσπάθειάς μου με κάθε δυνατό τρόπο αποτελεί για

μένα κίνητρο επίτευξης των στόχων μου. Εξίσου σημαντική ήταν και η βοήθεια όλων όσων στάθηκαν δίπλα μου όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΟΙ ΠΟΙΚΙΛΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1.1 Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Αρχικά, όταν αναφερόμαστε στη μορφή που παίρνει η δράση ενός ατόμου σε σχέση με κάποιο άλλο άτομο, ομάδα ή θεσμό, τη στιγμή που η δράση αυτή υπόκειται σε επίσημη ή ανεπίσημη κανονιστική ρύθμιση και προϋποθέτει την αμοιβαία ταξινόμηση των αλληλεπιδρώντων μερών, χρησιμοποιούμε τη λέξη «ρόλος». Ο ρόλος ως “κοινωνικό δημιούργημα” είναι ένα πολύπλοκο, ανοικτό και δυναμικό πλέγμα από κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς, που αναγκάζει ή καθοδηγεί τον κάτοχο μιας κοινωνικής θέσης να αποφασίζει, με ποιον τρόπο θα υλοποιήσει τον ρόλο του σε κάθε δεδομένη περίπτωση. Ή είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα ή, ακόμα, η μορφή που μπορεί να πάρει η δράση του ατόμου, όταν αυτό δρα αποκλειστικά με βάση τους κανόνες, από τους οποίους προσδιορίζονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του ως κατόχου μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης.

Το σχολείο επιτελεί συγκεκριμένες κοινωνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες, μέσα από τις οποίες μεταβιβάζονται στους μαθητές κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, όπως γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, κανόνες, στρατηγικές καθώς και κοινωνικοεπαγγελματικές δυνατότητες και θέσεις. Πρωταγωνιστικό ρόλο στις λειτουργίες αυτές παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι επιφορτισμένος και εξουσιοδοτημένος να τις διεκπεραιώνει μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Οι αρμοδιότητες αυτές συνιστούν ένα σύνθετο και πολύπλοκο πλαίσιο, στο οποίο συμπυκνώνονται ενδιαφέροντα, ανάγκες, απαιτήσεις και

προσδοκίες που προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες και φορείς της κοινωνικής ζωής.³

Αξίζει να αναφερθεί, ότι έως τώρα ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζονταν ως μοναδικός υπεύθυνος για τη μετάδοση της γνώσης από τον οποίο ξεκινά και στον οποίο καταλήγει η διαδικασία της μάθησης. Είναι όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο μικρός και περιορισμένος; Θα ήταν άραγε σκόπιμο η συμβολή του εκπαιδευτικού να περιοριστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, να περιοριστεί σ' αυτό που παραδοσιακά ονομάζουμε «ο ρόλος του εκπαιδευτικού», εννοώντας πολύ απλά μονάχα τον ρόλο που συνηθίσαμε να έχει αυτός στη σχολική τάξη, δηλαδή του φορέα της γνώσης; Η απάντηση είναι σαφώς όχι, καθώς μια τέτοια εξέλιξη θα μπορούσε να οδηγήσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε τέλμα και μαρασμό.

Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να συμβάλλει αφενός στην έρευνα και στην παραγωγή της νέας γνώσης και αφετέρου είναι σκόπιμο να αποτελεί και ο ίδιος αντικείμενο έρευνας και ανάλυσης, προκειμένου μέσα από την εμπειρία του να κάνει γνωστές πτυχές της εκπαίδευσης που εάν ληφθούν υπόψη θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πολιτικές αλλαγών όπου υπάρχει πραγματική ανάγκη.⁴ Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο ότι στο παραδοσιακό σχολείο ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του μεταδότη, του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του παντογνώστη. Η κατάρρευση, όμως, της παραδοσιακής αυθεντίας δημιουργεί μια νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου και του έργου του ως διαμεσολαβητή της γνώσης. Στο νέο του ρόλο ο εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάσει παλαιά και νέα πρότυπα, παραδοσιακούς και σύγχρονους ρόλους και να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις.

³ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 120-122.

⁴ Πρβλ. Πυργιωτάκης, Ι., (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ.13.

Οι προκλήσεις που προβάλλονται από το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα ενδιαφέρεται για το όφελος των μαθητών του. Εκείνο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί επιπλέον από τον εκπαιδευτικό είναι να είναι «ανανεωτής», να έχει δηλαδή συνεχή ενημέρωση στις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό, κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και κυρίως να διαθέτει ευστροφία, ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής σε νέους ρόλους.⁵

Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιτελέσει έναν άλλο ρόλο, πιο σύγχρονο, πιο σύνθετο και πιο αποτελεσματικό, το ρόλο δηλαδή του καθοδηγητή, του διαμεσολαβητή και του συνεργάτη. Εξελικτικά, το έργο του και ο ρόλος του πρέπει να είναι ένα ηθικοθρησκευτικό «λειτουργήμα» αντίστοιχο προς το λειτουργήμα του Χριστού με πρότυπο τη μορφή του Χριστού.⁶

Στη σημερινή εποχή όμως, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών βρίσκεται αντιμέτωπο με νέες επιταγές και προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν έναν ενεργό ρόλο για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ενώ οι σύγχρονες κοινωνίες της δια βίου μάθησης διευρύνουν το πεδίο της επαγγελματικής τους ενασχόλησης. Αν η εκπαίδευση αποτελεί «αναγκαία ουτοπία», τότε το όραμα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού που επιτελεί το έργο του με συνέπεια, ειδημοσύνη και ήθος αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα. Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται εν πολλοίς από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Το σχολείο καλείται να προετοιμάσει επαρκώς όλους τους μαθητές για τους σύνθετους ρόλους του πολίτη ενός τεχνολογικού και πολυπολιτισμικού κόσμου.

⁵ Πρβλ. Ξωχέλλης, Π., (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

⁶ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα: ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, σ. 46.

Αναμφίβολα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις «συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι – κυρίως κοινωνικο-πολιτιστικοί– κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία κ.λπ.)εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού». ⁷ Ο τελευταίος προσδιορίζεται, ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του, καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός. ⁸ Ο τρόπος με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, καθώς και η σχολική πραγματικότητα είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη μορφή που μπορεί να πάρει ο ρόλος του. «Κατά συνέπεια, το πώς επιτελεί ο εκπαιδευτικός το ρόλο του είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης και της αλληλεπίδρασης μιας σειράς από διαφορετικούς παράγοντες, από τους οποίους ξεχωρίζουν α) οι κοινωνικές προσδοκίες τις οποίες αποδίδουν στο ρόλο του οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, β)η σχολική πραγματικότητα(συνθήκες υλοποίησης του ρόλου), καθώς επίσης γ) η επαγγελματική κατάρτισή του και γενικά η κοινωνικοποίησή του, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία που δίνει στο ρόλο του». ⁹

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες

⁷ Ντούσκας, Ν., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα, ιδίου, σ. 95.

⁸ Πρβλ. Ντούσκας, Ν., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα, ιδίου, σ. 95.

⁹ Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης, σ. 78.

προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Συγκεκριμένα, μέσα από το νέο του ρόλο, ο εκπαιδευτικός γίνεται ο ίδιος φορέας της γνώσης και της αλλαγής και αναλαμβάνει την ευθύνη τόσο για τη στάση του μέσα στην τάξη όσο και γι' αυτά που διδάσκει. Ανοίγει νέους δρόμους στους μαθητές μέσα από την σχετικότητα και το απρόβλεπτο, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτικές αναπαραστάσεις.¹⁰

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα στηρίξει ουσιαστικά, θα βοηθήσει, θα ενδυναμώσει, θα εμψυχώσει και θα οπλίσει τους μαθητές με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση, για να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους. «Αυτός θα βοηθήσει το σημερινό παιδί- αυριανό πολίτη- να δομήσει την προσωπικότητά του, να αποκτήσει αυτογνωσία, να αποδεχθεί τις αδυναμίες του και να στραφεί στη θετική, δημιουργική αξιοποίηση του εαυτού του μέσα από την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων του».¹¹ Η κύρια ευθύνη του είναι να συμπαραστέκεται στους μαθητές και να τους βοηθά να αντιμετωπίζουν τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν, προκειμένου να γίνουν παραγωγικοί και να αναπτύξουν «ψυχοσωματικές και συναισθηματικές ισορροπίες».¹²

Ο Bollnow (1970) επισημαίνει, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στη δημιουργία ενός κόσμου-νησίδας παροχής της αίσθησης της ασφάλειας, προκειμένου το παιδί να βιώσει και να διαπεραστεί από το συναίσθημα της σιγουριάς για να μπορέσει να αναπτυχθεί με σωστό τρόπο.¹³ Αντίρρητα, ο ρόλος του προϋποθέτει συνεργασία με γονείς, φορείς, τοπική κοινωνία αποβλέποντας στην ενίσχυση των μαθητών και

¹⁰ Πρβλ. Ντούσκας, Ν., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα, ιδίου, σ. 101.

¹¹ Μπρούζος, Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα : Gutenberg, σ. 167-168.

¹² Πρβλ. Μπρούζος, Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα : Gutenberg, σ.167-168.

¹³ Πρβλ. Bollnow, O.F., (1970). *Pädagogik in anthropologischer Sicht*. Tokyo: Tamagawa University Press, p. 24.

των γονέων και ταυτόχρονα στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων τόσο στο σχολείο όσο και στο τοπικό συγκείμενο.¹⁴ Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι «τα σχολεία δεν είναι μόνο τα εκπαιδευτικά συστήματα. Λειτουργούν αρκετά αυτόνομα, σε περιπτώσεις όπως η οργάνωση της μάθησης, η λειτουργικότητα της λήψης αποφάσεων, η μεταφορά των μαθησιακών στόχων, η διατήρηση της προσοχής των μαθητών, η παροχή πνευματικών προκλήσεων».¹⁵ Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι τα σχολεία είναι εξίσου σημαντικά με την οικογένεια. Και οι δύο αποτελούν παράγοντες κοινωνικοποίησης, αλλά διαφέρουν στη σύνθεση και στη λειτουργία. Ο νέος άνθρωπος συλλαμβάνει δυναμικά την κοινωνική πραγματικότητα, δοκιμάζει τις επιστημονικές αλήθειες στο σχολείο, και τις επεξεργάζεται με τα εργαλεία της κατανόησης και της ηθικής του. Ακολούθως, η διαδικασία εκμάθησης είναι μια ενεργητική κοινωνική δράση στην τάξη ή ευρύτερα στο σχολείο που διοχετεύει το μήνυμα ότι ο σπουδαστής είναι χρήσιμος και απαραίτητος. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν την αίσθηση του ανήκειν και την κοινωνική ευθύνη που προάγει και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και ενθαρρύνει την μαθησιακή εμπειρία.¹⁶

Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να προκαλεί και να επιτρέπει τη συμμετοχή, να απευθύνει καθαρές ερωτήσεις, να δίνει ατομικές συμβουλές και βραβεία. Επιπλέον, να κατανοεί τα προβλήματα και τις ελλείψεις των μαθητών του, να τους βοηθάει και να συντελεί έτσι ώστε να καλλιεργούνται φιλικές και συνεργατικές σχέσεις.¹⁷ Πράγματι, ο δάσκαλος δεν παραδίδει μόνο μαθήματα, αλλά μορφώνει πολίτες, οι οποίοι έχουν κρίσιμη σημασία για την πολιτική και κοινωνική ζωή μιας

¹⁴ Πρβλ. Μουρουζίδου, Α., Τσιαπλές Ν., Τσουρπουδής, Γ., (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

¹⁵ Nikolaou, S.-M., Papa, M. & Zagkotas, V. (2017), The effective teacher and the efficient educational work. A sociological research study: Findings and Suggestions, In: *Eastern Academic Journal Vol. 2*, July, p. 1-8.

¹⁶ Nikolaou, S.-M., Papa, M. & Zagkotas, V. (2017), The effective teacher and the efficient educational work. A sociological research study: Findings and Suggestions, In: *Eastern Academic Journal Vol. 2*, July, p. 1-8.

¹⁷ Πρβλ. Χατζηδήμου, Δ., (2002). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος: συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

κοινωνίας. Ο ρόλος του γίνεται πολυδιάστατος. «Επιφορτίζεται να καθοδηγήσει τους μαθητές του, ώστε:

- να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες
- να λειτουργούν μέσα σε έναν αυξανόμενα διεπιστημονικό κόσμο
- να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της «δημιουργικής εποχής»¹⁸

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών.¹⁹ Εν συνεχεία, σύμφωνα με τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου, (Παιδαγωγική- Κοινωνικοποιητική- Ιδεολογική, Διδακτική- Μαθησιακή- Τεχνική, Αξιολογική- Επιλεκτική, Εποπτική- Κουστωδιακή), ο εκπαιδευτικός επιτελεί τέσσερις επιμέρους ρόλους : του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του φύλακα.

Πιο συγκεκριμένα:

Παιδαγωγός: Με βάση την ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις παιδαγωγικές διαδικασίες (αγωγή, κοινωνικοποίηση), όπου ο κάθε μαθητής έρχεται σε επαφή με «χαρακτηριστικές» κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, δηλαδή με αξίες, κανόνες, στάσεις, προσανατολισμούς, πρακτικές και προσδοκίες της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες διαμορφώνει την προσωπικότητά του και γι' αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση που προσδιορίζεται από τις αντίστοιχες επιστήμες (αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κλπ.).

¹⁸ Florida, P. - Tinagli, I., (2004). *Europe in the Creative Age*, DEMOS - CARNEGIE MELLON.

¹⁹ Πρβλ. Παπάς, Α. (1997). *Το προφίλ του δασκάλου*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Διδάσκαλος: Σύμφωνα με την τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις διδακτικές διαδικασίες μάθησης. Αυτές σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα(διδακτέα ύλη, γνωστικά αντικείμενα) και με τα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από τα οποία παρέχονται στο μαθητή γνώσεις και αναπτύσσονται άλλα τεχνικά ή πολιτισμικά στοιχεία, όπως ικανότητες και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης κ.λπ.²⁰ Προκειμένου όμως ο εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός στον ρόλο του οφείλει να διαθέτει μεταδοτικότητα και την ανάλογη διδακτική κατάρτιση, δηλαδή γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τη Γενική Διδακτική(θεωρία στόχων, περιεχόμενο και διαδικασία διδασκαλίας) και την Ειδική Διδακτική (διδακτική κάθε επιμέρους μαθήματος). Κύριος σκοπός μέσα από τον ρόλο αυτό είναι η ικανοποίηση των ενδιαφερόντων και των ατομικών αναγκών του μαθητή, η καθολική ανάπτυξη των ψυχικών δυνάμεων των μαθητών αλλά και των προσδοκιών διαφόρων τομέων της κοινωνίας.

Αξιολογητής: Με βάση την επιλεκτική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την επίδοση του μαθητή. Ελέγχει την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης, κάνει διάγνωση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των ελλείψεων του μαθητή, καθώς εντοπίζει ο ίδιος τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα των στρατηγικών που εφάρμοσε.²¹ Τα στοιχεία που αντλεί από όλη τη διαδικασία συνεισφέρουν τόσο στον ίδιο ώστε να λάβει τα ανάλογα υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός ενισχύουν και βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης και αφετέρου ενισχύουν και ενθαρρύνουν τον ίδιο το μαθητή.

Φύλακας: Σύμφωνα με την κουστωδιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη φύλαξη και την αξιοπρεπή διαβίωση του μαθητή στο σχολείο. Στα πλαίσια αυτά ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει

²⁰ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 86-88.

²¹ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 86-88.

στην οργάνωση μιας σχολικής ζωής που να παρέχει στο μαθητή μια ασφαλή, ενεργητική και ευχάριστη συμμετοχή σε αυτήν.²²

Πέραν βέβαια των παραπάνω ρόλων, ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να περατώσει χρέη συμβουλευτικής. Δεν πρέπει μόνο να διδάσκει αλλά να νοιάζεται πραγματικά για τη μάθηση του μαθητή και να είναι οδηγός και συμπαραστάτης του στην καθημερινή πραγματικότητα. Η αφαίρεση της συμβουλευτικής από την παιδαγωγική πράξη, συνεπάγεται τη μετατροπή της σε τεχνοκρατική διαδικασία και αντιμετωπίζεται ως κατακερματισμένο σύνολο. Η συμβουλευτική, λοιπόν, θεωρείται ως «βασική παιδαγωγική διάσταση», ως παιδαγωγικό ενέργημα μιας παιδαγωγικής πράξης που δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή, αλλά ταυτόχρονα έχει βασικούς στόχους την ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση των μαθητών, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, την χειραφέτησή του και την αυτοπραγμάτωσή του.²³

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι στοχαστικοκριτικός, ευέλικτος, διαλογιζόμενος, διαμεσολαβητής και ερευνητής. Ο ρόλος του στο σχολείο της ετερότητας προσεγγίζεται μέσα από τη θεωρία της διαπολιτισμικής προσέγγισης για την εκπαίδευση. Προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και τα φαινόμενα ξενοφοβίας και φανατισμού, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην δημιουργία ενός κατάλληλου κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, εθνικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών.²⁴

²² Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 86-88.

²³ Πρβλ. Μπρούζος, Α., (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, εκδ. Gutenberg, σ. 80,81, 106.

²⁴ Πρβλ. Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χ., (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, σ. 161.

1.2 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτό ως «κοινωνικός ρόλος» και λειτουργεί με προδιαγραφές και υποχρεώσεις που υπαγορεύονται από το κοινωνικό πλαίσιο. «Η έννοια του ρόλου εκφράζει το σημείο τομής μεταξύ ατόμου και κοινωνικού συνόλου και γεννάται ένα πλέγμα από προσδοκίες που απευθύνει το κοινωνικό σύνολο προς τον κάτοχο μιας θέσης ή το φορέα του ρόλου».²⁵ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται και συγκροτείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης ιστορικής κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της λειτουργεί ακριβώς και υπάρχει επειδή συγκροτεί και κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της.²⁶ Τα μέλη της κοινωνίας εκπληρώνουν τους ρόλους τους με λιγότερη ή περισσότερη αυτονομία κάθε φορά ανάλογα με τις περιστάσεις που επικρατούν.²⁷

Βέβαια, ο ρόλος είναι ένα πολύπλοκο και δυναμικό πλέγμα από κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς που «αναγκάζει» ή «καθοδηγεί» τον κάτοχο μιας κοινωνικής θέσης να αποφασίζει με ποιον τρόπο θα εκπληρώσει το ρόλο του σε κάθε δεδομένη περίπτωση.²⁸ Όσον αφορά όμως στον εκπαιδευτικό, η θεώρηση του έργου του ως κοινωνικού ρόλου σχετίζεται άμεσα με τη θέση που κατέχει ο φορέας του ρόλου, καθώς και με το πώς αντιμετωπίζεται το έργο του εκπαιδευτικού από το κοινωνικό σύνολο, το κοινωνικό του δηλαδή κύρος. Η εικόνα που προέκυψε είναι κάπως αντιφατική. Από την μία πλευρά, το κύρος του εκπαιδευτικού θεωρείται μέτριο ως υψηλό για άτομα που προέρχονται από αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, καθώς και από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.²⁹ Από την άλλη, όμως, στην εικόνα που έχουν τα μέλη του κοινωνικού συνόλου για τον εκπαιδευτικό

²⁵ Ξωχέλλης, Π., (1997-1998). «Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική», ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ, τεύχος 4, σ. 30-45.

²⁶ Πρβλ. Τσαρδάκης, Δ., (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα, Σκαρβαΐος, σ. 45-60.

²⁷ Πρβλ. Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 92.

²⁸ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σ. 76.

²⁹ Πρβλ. Αντωνίου, Χ., (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828- 2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

επιδρούν στερεότυπα, δηλαδή, συναισθηματικά φορτισμένες και γενικευτικές κρίσεις, που παραμορφώνουν την πραγματικότητα, υποβιβάζοντας το κύρος του εκπαιδευτικού και επηρεάζοντας το γενικότερο προφίλ του.³⁰ Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην αποστολή του, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει, δηλαδή, γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική-Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία συμπεριφοράς κ.λπ.) και, κυρίως, να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.³¹ Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απόρροια του ρόλου του, εξαρτάται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού. Η εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τη διαμόρφωση του 'παιδαγωγικού ρόλου' μέσα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές περιστάσεις. Μάλιστα, στην εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί και την αρχή της εξατομίκευσης. Λαμβάνει, δηλαδή, υπόψη του όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αλλά και της τάξης.³²

³⁰ Πρβλ. Ξωχέλλης, Π., (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

³¹ Πρβλ. Ντούσκας, Ν., (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα. 6. σ. 97.

³² Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σ. 73-74.

1.3 Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η προσωπικότητα είναι μια πολυσύνθετη έννοια στην οποία έχουν δοθεί διαφορετικοί ορισμοί κατά περιόδους με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, η προσωπικότητα ορίζεται ως η δυναμική οργάνωση των ψυχοφυσικών συστημάτων του ατόμου που καθορίζουν την προσαρμογή του στο περιβάλλον, τη χαρακτηριστική συμπεριφορά και τη σκέψη του. Η μελέτη της προσωπικότητας στο πλαίσιο ανάπτυξης του επαγγελματικού τομέα είναι μια συνεχής εξελικτική πορεία, κατά την οποία διαμορφώνεται η επαγγελματική συμπεριφορά του. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός με το έργο που επιτελεί-ασκεί άμεση και έμμεση μορφωτική επίδραση στους μαθητές του. Άμεση επίδραση ασκεί με αυτό που ο ίδιος είναι ως άνθρωπος, ως προσωπικότητα: με την ψυχοπνευματική του συγκρότηση, με το χαρακτήρα του, με τις αξίες που εκφράζει και βιώνει κάθε στιγμή στη συμπεριφορά και στη δραστηριότητά του, με την ποιότητα των διαπροσωπικών του σχέσεων. Έμμεση επίδραση ασκεί με τη διδακτική του δραστηριοποίηση σε σχέση με τα καθορισμένα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφωτικά περιεχόμενα.³³

Επιπροσθέτως, η συμπεριφορά είναι και αυτή ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και επηρεάζει την ανάπτυξη του μαθητή.³⁴ Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, η ευγένεια, η υπομονή και η επιμονή, η καταδεκτικότητα, η ειλικρίνεια, η αντικειμενικότητα, η κοινωνικότητα, η δικαιοσύνη, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, το κέφι, το χιούμορ και κυρίως ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού και γενικότερα η αγάπη προς το παιδί. Οφείλει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αποτελεί ολοκληρωμένη προσωπικότητα, καθώς δεν προσφέρει απλώς γνώσεις και μάθηση, αλλά διαμορφώνει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα

³³ Πρβλ. Lewis, D., (1985). "Teachers personality and instruction", *In international Encyclopedia of Education*, Vol. 9, Oxford: Pergamon.

³⁴ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.110-111.

των μαθητών.³⁵ Ακόμη, χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του ως καλός πολίτης, να έχει μια ισορροπημένη οικογενειακή ζωή και να διακατέχεται από υπαλληλική ευσυνειδησία. Ο ίδιος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από πραότητα και ακεραιότητα του χαρακτήρα του, από ευγένεια συναισθημάτων, από ευσυνειδησία στην άσκηση των καθηκόντων του, από αμεροληψία στις αξιολογικές κρίσεις, από επιμονή, υπομονή, εργατικότητα και χιούμορ. Πρέπει να είναι διαποτισμένος από αγάπη για το παιδί και αυτή η αγάπη πρέπει να αποτελεί το βασικό κίνητρο της παιδαγωγικής δραστηριότητας του γεννημένου παιδαγωγού.³⁶

Παράλληλα, ο Κομένιος επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει με κάθε τρόπο να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και των γονέων τους. Ο ίδιος πρέπει να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και η ιδιωτική του ζωή οφείλει να είναι υπόδειγμα ηθικότητας, απλότητας, ταπεινοφροσύνης και τάξης. Οφείλει να εκτιμάει το επάγγελμά του και να μην το θεωρεί ως μέσο, που θα του επιτρέψει να κάνει κι άλλες εργασίες πιο ευχάριστες για αυτόν που, όμως, μπορεί να ζημιώνουν τη διδασκαλία του.³⁷

Ακόμη και στο πλαίσιο του διδακτικού του ρόλου ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής του να αποδέχεται την ουσιαστική του υπεροχή. Ο μαθητής έχει χρέος να αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως μια πολύπλευρη και δυναμική οντότητα, από την οποία ελκύεται και επιθυμεί να είναι κοντά της. Αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός πρέπει να σέβεται την ελευθερία του μαθητή του και να τον διευκολύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να υποβάλει τη δική του συμπεριφορά σε διαρκή έλεγχο, διότι η τελευταία είναι υπεύθυνη και καθοριστική για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του

³⁵ Πρβλ. Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, σ. 11.

³⁶ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα: Κυριακίδη, σ. 65.

³⁷ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα : Κυριακίδη, σ. 49.

μαθητή.³⁸ Ο κόσμος της εμπειρίας του καθορίζει την διδακτική συμπεριφορά του και συμβάλλει στην επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, στις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές και τις ειδικότερες σκοποθεσίες που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο και στη διδακτική του.³⁹

1.4 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

Προκειμένου να προσεγγίσουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού είναι χρήσιμο να αναφερθούμε στους όρους **αγωγή** και **παιδεία**. Με τον όρο «αγωγή» εννοούμε «τη σκόπιμη και συνειδητή κοινωνικοποίηση, δηλαδή τη σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα».⁴⁰

Η αγωγή είναι μια κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Είναι μια διαδικασία αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα στα άτομα που μετέχουν σε αυτή, κατά την οποία το μετέχον αναπτυσσόμενο άτομο έρχεται αντιμέτωπο με εξειδικευμένες, χαρακτηριστικές και απαραίτητες κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις κ.λπ., που του προσφέρονται μέσα από ανάλογες παιδαγωγικές συνθήκες και από ενήλικο άτομο ειδικά επιφορτισμένο για το σκοπό αυτό. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, ως υποτιθέμενος παιδαγωγικός οργανισμός, δημιουργεί τις ανάλογες συνθήκες, ώστε το άτομο να διαπαιδαγωγηθεί και να

³⁸ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 235-237.

³⁹ Πρβλ. Καΐλα. Μ. & Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 219.

⁴⁰ Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης, σ. 84-85.

κοινωνικοποιηθεί σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προδιαγραφές. Για τον σκοπό αυτό διαθέτει το εξουσιοδοτημένο και κατάλληλο άτομο, δηλαδή τον παιδαγωγό.⁴¹ Μάλιστα, ο όρος «αγωγή» (συστηματική ή τυχαία ή ως αυτοαγωγή) συνδέεται με όλες εκείνες τις μεταβολές και επιδράσεις που εντοπίζονται σε ένα άτομο που αναπτύσσεται και οι οποίες μπορεί να είναι συνειδητές/ σκόπιμες/ μεθοδευμένες ή και ασυνειδητές/ τυχαίες/ απρογραμμάτιστες. Εξίσου, ο όρος «μόρφωση» συνδέεται κυρίως με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου και θεωρείται αποτέλεσμα της διαδικασίας της αγωγής. Εννοούμε τη μορφή που παίρνει ένας ανθρώπινος χαρακτήρας ύστερα από σκόπιμες ή μη ενέργειες ενός ενήλικου ατόμου σε ένα ανήλικο και αναπτυσσόμενο άτομο.⁴²

Απ' την άλλη, με τον όρο «παιδεία» εννοούμε την απασχόληση με το παιδί και κυρίως την παιδαγωγική ενέργεια την οποία καταβάλλει η οικογένεια και η πολιτεία για την ανατροφή, την εκπαίδευση και τη μόρφωση του παιδιού. Σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση του όρου, "παιδεία" ορίζουμε τη μετάφραση των πολιτιστικών στοιχείων, ώστε να διασφαλίζεται η συνέχεια και η διάρκεια του συστήματος στο πολιτιστικό επίπεδο που έχει επιτευχθεί απ' την προηγούμενη γενιά και ώστε να μην υπάρχει η πιθανότητα παλινδρόμησης σε παλαιότερα στάδια. Η λέξη «παιδεία» είναι παράγωγο του αρχαίου ρήματος «παιδεύω» που σημαίνει διδάσκω, καλλιεργώ, εκπαιδεύω. Συνώνυμα: η λέξη παιδεία αναφέρεται στη νοητική και ψυχική καλλιέργεια ενός παιδιού, η οποία επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Εκτός από την παροχή γνώσεων, η εκπαίδευση αποσκοπεί επίσης στη μόρφωση του ανθρώπου, καθώς και στη διάπλυσή του, δηλαδή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς και στη βελτίωση της συμπεριφοράς. Οι έννοιες αυτές αποδίδονται επίσης με τον όρο αγωγή. Είναι αξιοσημείωτο ότι η παιδεία δεν περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά είναι απόρροια της συνδυασμένης επίδρασης κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων. Εκτός από τη

⁴¹ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σ. 85.

⁴² Πρβλ. Καρράς, Κ., (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 25-26.

θεσμοθετημένη εκπαίδευση, η οικογένεια, τα μέσα ενημέρωσης και ψυχαγωγίας, το ευρύτερο περιβάλλον με τις επικρατούσες αξίες και η ατμόσφαιρα μιας κοινωνίας, επηρεάζουν το ήθος και τη προσωπικότητα του ατόμου, δηλαδή την Παιδεία του.⁴³

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ειδικός καθώς διαθέτει συγκεκριμένες και εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες και παράλληλα ως παιδαγωγός, διότι μεταδίδει στους μαθητές αξίες, κανόνες και αρχές με σκοπό να προσαρμοστούν στην κοινωνία και να την αναβαθμίσουν. Ο εκπαιδευτικός είναι ένα άτομο το οποίο συμβάλλει στην αλλαγή της κοινωνίας μακροπρόθεσμα και ταυτόχρονα αποτελεί πρότυπο για αρκετούς από τους μαθητές του. Βέβαια, παρόλα τα παραπάνω, δεν παύει εκτός από λειτουργός να είναι και ένας απλός δημόσιος υπάλληλος, ο οποίος, όπως και ο καθένας μας, έχει την προσωπική του ζωή.⁴⁴

Βέβαια, ως παιδαγωγός ο εκπαιδευτικός έχει βασικό του μέλημα να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα κατάλληλη για το παιδί, όπου να μπορεί να αναπτύξει ομαλά και αρμονικά την προσωπικότητά του. Στις παιδαγωγικές προσπάθειές του εντάσσεται και η απομάκρυνση των παραγόντων που επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθεί μια παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί, η οποία θα διαφέρει από τις άλλες κοινωνικές σχέσεις με βάση τα εξής χαρακτηριστικά: «κάθε επίδραση θα πρέπει να αποβλέπει στην ευτυχία του παιδιού και τα παιδαγωγικά μέτρα πρέπει να έχουν ως γνώμονα τόσο την κατάσταση ανάπτυξης του παιδιού όσο και τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας αξιόλογης κοινωνικής ζωής».⁴⁵

Ακολούθως, το σχολείο μέσω του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού επιδιώκει να διανοίξει στον μαθητή τον εκπαιδευτικό δρόμο, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα και συνολικά τους προγραμματισμένους

⁴³ Πρβλ. Παπανούτσος, Ε. Π., (1965). *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*. Αθήνα: Φιλισπουδής.

⁴⁴ Πρβλ. Μουρουζίδου Α., Τσιαπλής Ν., Τσουρπουδής Γ., (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

⁴⁵ Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης., σ. 87.

στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί θα πρέπει να δώσει νόημα στη πληθώρα των σχολικών διαδικασιών και όχι να αποκτήσει γνώσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό θα συμβάλλει σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο του έργου του παιδαγωγού αποτελεί το παιδαγωγικό tact, η δεξιότητα δηλαδή της διδασκαλίας και διακυβέρνησης των παιδιών. Χαρακτηρίζεται ως «θείο πυρ» το παιδαγωγικό tact, το οποίο οπλίζει με όλα τα μέσα τον δάσκαλο, ώστε να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε δυσκολία και να βρίσκει πάντα μια λύση. Εκφράζεται, κυρίως, μέσα από το βλέμμα του εκπαιδευτικού, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες και την έκφραση του προσώπου. Στο βλέμμα άλλωστε βρίσκεται η κυριότερη εκφραστική δυνατότητα του προσώπου.⁴⁶

Για τον Δελμούζο (1939), αληθινός δάσκαλος είναι εκείνος που δεν ασκεί το έργο του με συνταγές αλλά προβληματίζεται γι' αυτό αδιάκοπα. Χρήσιμο είναι να έχει επίγνωση της αποστολής του και να είναι αφοσιωμένος στο καθήκον του. Η στοργή, η αγάπη και ο σεβασμός προς τους μαθητές θα πρέπει να είναι κύρια στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Αναμφίβολα, ο σκοπός του πρέπει να βασίζεται στο να γίνεται κάθε μάθημα κτήμα των μαθητών του.⁴⁷ Μάλιστα, ο καθηγητής Λιαντίνης (1992), τονίζει ότι: «στο ψηφιδωτό των επαγγελματιών ο δάσκαλος δεν είναι η μία ψηφίδα ανάμεσα στις άλλες. Είναι ο επόπτης που φιλοτεχνεί ολόκληρο το ψηφιδωτό. Οφείλει να αποτελεί ολοκληρωμένη προσωπικότητα, καθώς δεν προσφέρει μόνο γνώσεις αλλά διαμορφώνει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των μαθητών του.⁴⁸ Όμως, το έργο του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά εστιάζεται στη προσπάθεια να φέρει τους μαθητές σε σημείο, ώστε να αποκτήσουν

⁴⁶ Πρβλ. Εξαρχόπουλος, Ν., (1907). *Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, Αθήνα: Αυγής Αθηνών, Αποστολόπουλος.

⁴⁷ Πρβλ. Δελμούζος, Α., (1939). *Ο Δημοτικισμός και η επίδρασή του στην Ελληνική Παιδεία*. Αθήνα: Νέα Εστία.

⁴⁸ Πρβλ. Λιαντίνης, Δ.,(1992). *Ίδε ο δάσκαλος*. Τα ελληνικά. Αθήνα: Βιβλιογονία.

όσα μαθησιακά επιτεύγματα είναι απαραίτητα για να μάθουν να σκέπτονται και να αυτενεργούν.⁴⁹

⁴⁹ Πρβλ. Χατζηδήμου, Χ. (1986), *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*, Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη- Γιαπουλή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Αφού αναλύθηκε το παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού και επισημάνθηκαν αρκετά στοιχεία σχετικά με τον ρόλο του και την προσωπικότητά του, είναι σκόπιμο να αναφερθούν στοιχεία που περιγράφουν το κοινωνικό του προφίλ. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τις σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων καθώς και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο σύνθετο έργο του χρειάζεται και τη συνεισφορά των υπόλοιπων θεσμών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική δράση είναι μια μορφή κοινωνικής δράσης που σχετίζεται με τη δράση των άλλων ατόμων. «Βασικές αρχές της παιδαγωγικής σχέσης στα σημερινά σχολεία είναι η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία και τα συνακόλουθά τους. Η ίδια δηλαδή θέση του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο είναι συνδεδεμένη με την παιδαγωγική εξουσία την οποία κατέχει ο εκπαιδευτικός και την οποία χρησιμοποιεί».⁵⁰ Η δημιουργία, λοιπόν, ενός κατάλληλου κλίματος και η ενεργητική ακρόαση των απόψεων μόνο οφέλη μπορεί να προσδώσει. Ας δούμε αναλυτικότερα τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει η κάθε σχέση.

2.1 ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΩΝ

Είναι αξιοσημείωτο, ότι ο κάθε μαθητής έχει τον δικό του ρυθμό μάθησης. Οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικές ικανότητες, όμως στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας εξέχουσα μορφή είναι ο δάσκαλος, ο

⁵⁰ Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης, σ. 93.

οποίος καλείται να διδάξει. Συνεπώς, πριν από την οργάνωση και προετοιμασία της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή. Η αποτελεσματική σχέση μεταξύ των δύο προϋποθέτει αμοιβαία εμπιστοσύνη, κλίμα δικαιοσύνης, ύπαρξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Κρίνεται απαραίτητη από την πλευρά του εκπαιδευτικού η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για το υπόβαθρο των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς και το διδακτικό προσωπικό, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις συμπεριφορές των μαθητών. Αυτό θα συμβάλλει στη επίτευξη της μέγιστης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του.⁵¹

Συγχρόνως, εξίσου σημαντική είναι η αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Η συζήτηση και η πρόληψη προβλημάτων, ο τρόπος εποπτείας των μαθητών, η πειθαρχία στην τάξη, η αναπροσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος, είναι παράμετροι οι οποίες αν ληφθούν σοβαρά υπόψη και διαπραγματευτούν από την αρχή και συναποφασισθούν, θα ενισχύσουν την εμπιστοσύνη και την αλληλοσυνεργασία και θα αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.⁵²

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενασχολείται με τους μαθητές του μέσω άτυπων συζητήσεων, πριν και μετά το μάθημα, να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές μέσω του διαλόγου να εκθέτουν και να συζητούν όσα προσωπικά προβλήματα τους απασχολούν με διακριτικότητα και να καθιερώνουν ιδιαίτερες ώρες συνεργασίας με τους μαθητές. Το γεγονός αυτό παρέχει στους τελευταίους την αίσθηση ασφάλειας ότι μπορούν να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς τους, κάθε φορά που νιώθουν ανάγκη. «Αναμφισβήτητα, είναι ωφέλιμο να υπάρχει ο δάσκαλος της τάξης ως σταθερό πρόσωπο αναφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου και ο μαθητής να θεωρείται ως ενιαίο όλο. Μάλιστα, η αρχή της επίδοσης επιβάλλεται να αντικατασταθεί από

⁵¹ Πρβλ. Μουρουζίδου Α., Τσιαπλές Ν., Τσουρπουδής Γ., (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

⁵² Πρβλ. Μουρουζίδου Α., Τσιαπλές Ν., Τσουρπουδής Γ., (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

τον προσανατολισμό στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στις αδυναμίες, στον υπολογισμό της συναισθηματικής διάστασης του μαθητή και στην εκτίμηση της τάσης για κίνηση που έχει κάθε παιδί». ⁵³

«Ο ρόλος του πρέπει να είναι οδηγητικός και να εξασφαλίζει στους μαθητές την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οφείλει να έχει τα στοιχεία του φίλου, του ρυθμιστή, του ελεγκτή και του οδηγού, που σταδιακά θα απομακρύνεται από το προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας δίνοντας το προβάδισμα στους μαθητές». ⁵⁴

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης επιτρέπει στον μαθητή να πρωταγωνιστεί στην όλη προσπάθεια, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της όλης προσπάθειας. Είναι ανεκτικός, υπομονετικός και σταθερός στις επιδιώξεις του. Προσπαθεί να αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν ευκαιρίες για να αποκτήσουν αυτόνομη συμπεριφορά. Σέβεται το δικαίωμα του μαθητή να κάνει τις επιλογές του, γεγονός που καθιστά τον τελευταίο υπεύθυνο για τις αποφάσεις και τις πράξεις του. Η φιλική, θερμή ατμόσφαιρα, όταν συνοδεύεται από κατανόηση και αίσθημα άνευ όρων αποδοχής, ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμησή του, επιτρέποντάς του να αφυπνιστεί και να εκφράσει τη φαντασία του, το ενδιαφέρον του και τον πλούτο των ιδεών του. ⁵⁵

Εν συνεχεία, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή διαμορφώνονται όχι τόσο βάσει των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, αλλά βάσει της επίδρασης, της ανταπόκρισης δηλαδή του μαθητή στα καθήκοντα που επιβάλλει το σχολείο. Κατά τον Parsons δεν ανήκει στα καθήκοντα του δασκάλου να εξαλείψει τη διάκριση ανάμεσα σε μαθητές με υψηλή και χαμηλή επίδοση, μόνο και μόνο για μην πληγωθεί ο αδύνατος μαθητής, αφού δεν συμπεριλαμβάνεται στην ομάδα των καλών μαθητών. Ο δάσκαλος

⁵³ Μπρούζος, Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα : Gutenberg, σ. 211.

⁵⁴ Φύκαρης, Ι., (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα : Κυριακίδη, σ. 66.

⁵⁵ Πρβλ. Μπρούζος, Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα : Gutenberg, σ. 110.

αποδέχεται τον ρόλο του ως προτύπου, ώστε να αποκτήσει ο μαθητής τα κίνητρα για καλή επίδοση και στην προσπάθειά του να τον ικανοποιήσει κάνει έναν παραλληλισμό με το «προοιδιπόδειο παιδί» που αποκτάει δεξιότητες για να ικανοποιήσει τη μητέρα του». Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως ένα απλό εκτελεστικό όργανο της εκπαιδευτικής εξουσίας αλλά ως ένα υπεύθυνο και αρμόδιο άτομο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Εκεί όπου ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίστηκε ως εκτελεστικό όργανο, μετατράπηκε σε παθητικό αποδέκτη και εκτελεστή εξουσιαστικών εντολών, χωρίς τη δική του ελεύθερη συμβολή στις διαδικασίες που ανέλαβε να διεκπεραιώσει. Σε μια τέτοια πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός θυσιάζει την ευτυχία του παιδιού στο όνομα των πολιτικών και διοικητικών επιλογών και προδιαγραφών.⁵⁶

Γενικά, αποτελεί πλέον παιδαγωγικό αξίωμα ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση και την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στον ίδιο το εκπαιδευτικό.

Γίνεται επίσης αντιληπτό, ότι ο μαθητής αποτελεί μια μοναδική και αποκλειστική οντότητα με τις ιδιαιτερότητές του, τις γλωσσικές, τις πολιτισμικές, τις γνωστικές, τις νοητικές, τις συναισθηματικές, τις βιολογικές, τις οικογενειακές και γενικότερα τις κοινωνικές. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει σοβαρά υπεύθυνα υπόψη του, στην οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, την ατομικότητα του μαθητή, η οποία είναι αποκλειστική για κάθε άτομο.⁵⁷

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σημερινή ανταγωνιστική και καταναλωτική κοινωνία προκαλεί αποξένωση του ατόμου από τον εαυτό του αλλά και από τους συνανθρώπους του, με αποτέλεσμα η διαπροσωπική επικοινωνία να δυσχεραίνεται. Έργο, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει τη συνδρομή του στη διαμόρφωση ειλικρινών διαπροσωπικών

⁵⁶ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ.,(1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σ. 121.

⁵⁷ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 142-143.

σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Ο ίδιος μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας συνεργασίας στην τάξη, στη δημιουργία ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ αυτού και των μαθητών. Είναι χρέος του να οργανώνει το μάθημα, έτσι ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται ουσιαστικά. Μια τέτοια μορφή οργάνωσης του μαθήματος είναι και η εργασία κατά ομάδες, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές μπορούν να αλληλοβοηθούνται. Μια αληθινή διαπροσωπική επικοινωνία είναι αμφίδρομη και μάλιστα κυκλική με εναλλασσόμενη ανατροφοδότηση ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη. Το άτομο που στέλνει ένα μήνυμα είναι ταυτόχρονα και αποδέκτης, αφού η αποστολή μηνυμάτων δεν είναι μονόδρομη.⁵⁸

2.2 ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται και από τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η συμμετοχή αυτή είναι γνωστή ως γονεϊκή εμπλοκή και τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα ιδιαίτερο δημοφιλές αντικείμενο έρευνας.⁵⁹ Η εμπλοκή των γονιών εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα, τις στάσεις και τα άλλα χαρακτηριστικά του ίδιου του γονιού και διακρίνεται σε διάφορους τύπους, ο καθένας από τους οποίους ασκεί διαφορετική επίδραση ανάλογα με την έντασή του και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται από το παιδί.⁶⁰

Το παιδί αποτελεί το μέλλον της κοινωνίας. Το δύσκολο και σύνθετο έργο της σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού το αναλαμβάνουν δύο υποσυστήματα της κοινωνίας: η οικογένεια και το σχολείο. Η οικογένεια είναι η πρώτη

⁵⁸ Πρβλ. Μπρούζος, Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα : Gutenberg, σ. 127-143.

⁵⁹ Πρβλ. Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 70.

⁶⁰ Πρβλ. Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

μορφή κοινωνίας που γνωρίζει το παιδί. Σε αυτήν διαμορφώνει τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, συνειδητοποιεί τον εαυτό του και ικανοποιεί τις ανάγκες του. Αντίστοιχα, και το σχολείο επιβάλλεται να αποτελεί έναν από τους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς. Μετά την οικογένεια είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης του μαθητή. Η συνεργασία, λοιπόν, αυτών των δύο θεσμών αποτελεί την καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών είναι η ουσιαστικότερη λειτουργία τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Συνεπώς η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας.⁶¹ Η γονεϊκή εμπλοκή αφορά ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες έχουν στόχο να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης.⁶²

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας προσφέρει οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή τους γονείς, τους δασκάλους και ιδιαίτερα τα παιδιά. Το σχολείο του μέλλοντος δεν θα έχει σύνορα και τοίχους και θα συμπεριλαμβάνει τα μικροσυστήματα που υπάρχουν γύρω του, το πιο σημαντικό από τα οποία είναι οι οικογένειες.⁶³ «Οι παράγοντες που προκαλούν αυξομειώσεις στη συχνότητα, την ένταση και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, οι στάσεις και προσδοκίες των γονιών, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς, η ηλικία και το φύλο του παιδιού».⁶⁴

Η Joyce Epstein(2001) προσδιορίζει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

⁶¹ Πρβλ. Μπρούζος, Α.,(1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα : Gutenberg, σ. 218-219.

⁶² Πρβλ. Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: *Implications for teacher education*. The Elementary School Journal, 91(3),p. 279-288.

⁶³ Πρβλ. Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 84.

⁶⁴ Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 131.

- **Ενημέρωση των γονέων.** Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να δημιουργού στο σπίτι ευνοϊκό περιβάλλον, που να στηρίζει τα παιδιά ως μαθητές με: σεμινάρια εκπαίδευσης, επιμόρφωσης των γονέων, ενημέρωση των γονέων σε θέματα υγείας, ασφάλειας και σωστής ανάπτυξης των παιδιών κ.α.
- **Επικοινωνία:** Το σχολείο να αναλάβει την οργάνωση αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών με συναντήσεις με κάθε γονέα ξεχωριστά ή με τηλεφωνήματα και άλλες μορφές γραπτής και προφορικής επικοινωνίας.
- **Εθελοντική εργασία:** Το σχολείο να επιστρατεύσει τους γονείς και να οργανώνει τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με τη δημιουργία εθελοντικού προγράμματος για τους γονείς σε κάθε τάξη είτε με την εξασφάλιση χώρου στους γονείς, ώστε να μπορούν να συνεδριάζουν και να προσφέρουν εθελοντική εργασία.
- **Μάθηση στο σπίτι:** Να δοθούν στους γονείς πληροφορίες και ιδέες για το πώς οφείλουν να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και την επίβλεψη δραστηριοτήτων που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Επίσης, να τους δοθούν πληροφορίες για τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για το πώς πρέπει να συζητείται και να ελέγχεται η εργασία στο σπίτι.
- **Λήψη αποφάσεων:** Το σχολείο οφείλει να φροντίζει, ώστε όλοι οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές, είτε με τη σύσταση συλλόγων γονέων για καθημερινά θέματα είτε με τη σύσταση ομοσπονδιών γονέων που να φροντίζουν για την ανανέωση και τη βελτίωση του σχολείου.
- **Συνεργασία με την κοινότητα:** το σχολείο να διευκολύνει τις οικογένειες να έρχονται σε επαφή με πηγές πληροφόρησης και σχετικές υπηρεσίες, διαθέσιμες στην τοπική κοινωνία, ώστε να

αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο τα σχολεία. Δηλαδή, να γίνεται ενημέρωση για δραστηριότητες που διοργανώνονται από την κοινότητα και σχετίζονται με την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων καθώς και για άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορούν να τις παρακολουθούν τα παιδιά.⁶⁵

Η γονεϊκή εμπλοκή βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό κάτω από τον έλεγχο των δασκάλων. Μάλιστα, οι δάσκαλοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Όταν οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο χώρο του σχολείου τότε αυτό αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονιών στη βελτίωση του κλίματος μάθησης που επικρατεί και μπαίνει στον κόπο να διοργανώσει δραστηριότητες που να είναι ικανές να εμπλέξουν όλους τους γονείς και όχι μόνο αυτούς που συμμετέχουν ήδη στην εκπαιδευτική διαδικασία.⁶⁶

Η ρητορική για τη συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους αντικαθίσταται σταδιακά από το αίτημα για μια «εταιρική» αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο πλαισίων, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν κοινές ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ η κοινότητα και το σχολείο συνδράμουν στην ενδυνάμωση των οικογενειών και στην ενίσχυση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών.⁶⁷

Εκείνο που προέχει είναι ότι εμπόδια στη συνεργασία γονέων-σχολείου προξενούν διάφοροι παράγοντες, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και στην εμπλοκή των τελευταίων στο σχολείο, οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο καθώς και στην εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά και άλλοι, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, οι διαφορές ανάμεσα στο πολιτισμικό ή και στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των δύο πλευρών

⁶⁵ Πρβλ. Epstein, J.L., (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

⁶⁶ Πρβλ. Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 143.

⁶⁷ Πρβλ. Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, p. 237- 252.

καθώς και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.⁶⁸ Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις η γονεϊκή εμπλοκή αποθαρρύνεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους ως αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνει το παιδαγωγικό τους έργο και γι αυτό επιθυμούν να διατηρούν τη θέση ισχύος που κατέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής. Βέβαια, κάποιοι είναι και απρόθυμοι να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς ή θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στο έργο τους.⁶⁹

2.3 ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Όσον αφορά στην ομάδα των συναδέλφων υπάρχει μια αμφιλεγόμενη κατάσταση που σχετίζεται με τη μορφή επικοινωνίας και συνεργασίας και γενικά με την εκπλήρωση του ρόλου του για τον εκπαιδευτικό. Από το ένα μέρος μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει τους συναδέλφους του ως συμπαραστάτες και υποστηρικτές, και από το άλλο μέρος, όμως, οι συνάδελφοι μπορεί να τον επιβαρύνουν στην εκπλήρωση του ρόλου του με τις υποδείξεις τους ή και τη συμπεριφορά τους. Οι διαφοροποιήσεις, οι εντάσεις, οι ανταγωνισμοί και οι συγκρούσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, έχουν κατά κανόνα ως αιτία τις διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις που υπάρχουν στις διάφορες βαθμίδες των εκπαιδευτικών αλλά και στην ίδια βαθμίδα.⁷⁰ «Βέβαια οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους βελτιώνουν ή δυσχεραίνουν την καθημερινή πράξη, διευκολύνουν ή

⁶⁸ Πρβλ. Μπρούζος, Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα : Gutenberg, σ. 258.

⁶⁹ Πρβλ. Coleman, J.S., (1991). *Parental involvement in education*. Policy perspective series (Report No. PIP-91-983). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

⁷⁰ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ.,(1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και ευθύνονται σημαντικά για την ύπαρξη ή όχι άγχους και τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού και δημοκρατικού κλίματος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (συνεργασία, φιλικές σχέσεις, δημοκρατικές συζητήσεις, συνδικαλιστικές διεκδικήσεις και άλλα συναφή)».⁷¹

Επίσης, η συναδελφικότητα στο σχολικό περιβάλλον αφορά στο πώς συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, στο πώς αλληλεπιδρούν στις μεταξύ τους σχέσεις. Αναφέρεται στις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, οι οποίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από αφοσίωση, εμπιστοσύνη, κατανόηση, άνετη και εύκολη επικοινωνία και συμβάλλει στο να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση και να δουλεύουν με αρμονία μεταξύ τους. Η συναδελφικότητα βασίζεται σε ποικίλες πρακτικές, όπως η καθοδήγηση συναδέλφων, η ομαδική διδασκαλία, ο επαγγελματικός διάλογος, οι εθελοντικές πρακτικές— συζητήσεις μέσα στο γραφείο των εκπαιδευτικών όσο και έξω από τη σχολική τάξη.⁷²

Σε ένα ανταγωνιστικό, όμως, περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες για να τα πάνε καλύτερα από τους συναδέλφους τους και χαίρονται με τις δυσκολίες τους, διότι έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες της δικής τους επιτυχίας. Εν αντιθέσει, στα σχολεία που επικρατεί συνεργασία οι προσπάθειες όλων των εκπαιδευτικών συντονίζονται με στόχο να πετύχουν την αρμονία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παλεύουν για αμοιβαίο όφελος αναγνωρίζοντας ότι μοιράζονται ένα κοινό στόχο και μια κοινή μοίρα. Συνειδητοποιούν ότι η ατομική τους επίδοση μπορεί να επηρεασθεί θετικά από την επίδοση των άλλων.⁷³ Οι δάσκαλοι που συνεργάζονται είναι πιο δεκτικοί και ανοικτοί στο να συζητούν με τους συναδέλφους τους τυχόν δυσκολίες. Είναι πρόθυμοι να ανταλλάσσουν ιδέες, ώστε να επιλύουν διάφορα διδακτικά διλήμματα. Σαν αποτέλεσμα, εμπλουτίζουν

⁷¹ Καρράς, Κ., (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 276-277.

⁷² Πρβλ. Hargeaves, A., (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers work and Culture in the Postmodern Age*, London: Cassell.

⁷³ Πρβλ. Hopkins, D. & Ainscow, M. & West, M., (1994). *School Improvement In an Era of Change*, London: Cassell.

τις δεξιότητές τους για να τις χρησιμοποιήσουν στην τάξη και παρουσιάζουν την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τις εφαρμογές τους.

Αναμφίβολα, όπου εκλείπει η συνεργασία και η επαφή με τους συναδέλφους μόνο μειονεκτήματα μπορεί να προκύψουν. Η απουσία συνεργατικού κλίματος προκαλεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα απογοήτευσης, μονοτονίας, πλήξης, τα οποία μεταφέρονται και στους μαθητές. Οι φτωχές συναδελφικές σχέσεις επηρεάζουν την παιδαγωγική ατμόσφαιρα, έχουν επιπτώσεις στη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα μαθήματα και τους μαθητές και ευθύνονται κατά πολύ για το αίσθημα της επαγγελματικής κόπωσης.⁷⁴

⁷⁴ Πρβλ. Αναγνωστοπούλου, Μ., (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

3.1 Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Σύμφωνα με τον Πορτελάνο (2015), η λέξη «δάσκαλος» με ρίζα «ασκώ» αναφέρεται σε μια άσκηση με βασικά χαρακτηριστικά την διαλεκτική με την προσωπικότητα του μαθητή και όπλο το διδακτικό υλικό για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική του πρόοδο. Ο δάσκαλος συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και δεν υποτιμά κανένα μέρος του εσωτερικού κόσμου του μαθητή του.

Μάλιστα, ο Steiner επισημαίνει ότι «ο ζωντανός δάσκαλος παίρνει στα χέρια του ότι πιο ενδόμυχο έχουν οι μαθητές του, το εύθραυστο και εμπρηστικό των δυνατοτήτων τους, το αξιοποιεί για την ολοκλήρωσή τους».⁷⁵ Διαχειρίζεται την ορμή και την δυναμική για τη δημιουργικότητα και την χαρά που προέρχεται από αυτήν.

«Η διδασκαλία προϋποθέτει και απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες από τον εκπαιδευτικό οι οποίες δεν είναι ζήτημα «έμφυτου ταλέντου» ή «παιδαγωγικού έρωτα».⁷⁶ Οι διαφοροποιημένες διαδικασίες δράσης καθώς και η προετοιμασία των διδακτικών στόχων καθορίζουν και τις ποικίλες ικανότητες που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός.

Όταν γίνεται λόγος για προετοιμασία, ασφαλώς αναφερόμαστε σε έναν ευέλικτο σχεδιασμό, σε ένα συμβουλευτικό πιλοτικό σχέδιο πάνω στο οποίο είναι δυνατές τροποποιήσεις και αλλαγές, χωρίς ωστόσο να απομακρυνόμαστε από τον επιδιωκόμενο στόχο. Κανένας, βέβαια, δεν μπορεί να ισχυριστεί πιστή εφαρμογή κάποιου σχεδίου, γιατί η διδασκαλία είναι μία και μοναδική. Ποτέ δεν επαναλαμβάνεται η ίδια

⁷⁵ Πορτελάνος, Σ., *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση*, Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός, εκδ. Έννοια, σ. 350-358.

⁷⁶ Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης, σ. 97.

διδασκαλία, πολύ περισσότερο δεν μπορεί να εκτελεστεί με την κάθε λεπτομέρεια, σύμφωνα με την οποία προγραμματίστηκε. Κάθε διδασκαλία αποτελεί προσωπικό δημιούργημα του κάθε εκπαιδευτικού, μιας συγκεκριμένης ημέρας και ώρας, με μια συγκεκριμένη ύλη, σε συνεργασία με συγκεκριμένους μαθητές, με συγκεκριμένο στόχο και, κυρίως, κάτω από ορισμένο ψυχολογικό κλίμα (παιδαγωγική ατμόσφαιρα) που είναι αδύνατον να επαναληφθεί.⁷⁷

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι περιγράφονται ως ενεργοί δάσκαλοι που διαχειρίζονται σωστά τον εκπαιδευτικό χρόνο, παρουσιάζουν υλικό με τρόπους που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών και τους παρέχουν ευκαιρίες για να εφαρμόσουν τις πρόσφατες, επίκτητες έννοιες και δεξιότητες. Συγχρόνως, επαναλαμβάνουν τη διδασκαλία τους -όποτε κρίνεται απαραίτητο- και είναι συγκεντρωμένοι στην οργάνωση του μαθήματος. Ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, δημιουργούν στόχους και προσδοκίες, καλλιεργούν κίνητρα.⁷⁸ Συνήθως, ο αποκαλούμενος καλός εκπαιδευτικός, είναι ο καλός παιδαγωγός, αυτός που παθιάζεται με τη διδασκαλία διαθέτοντας έμφυτο ταλέντο. Τις περισσότερες φορές καλός θεωρείται αυτός του οποίου το προφίλ θεμελιώνεται σε χαρακτηριστικά ήθους, όπως αγάπη προς τα παιδιά, το επάγγελμα, την πατρίδα, την εκκλησία κτλ. Αυτός που διακρίνεται για την ψυχραιμία και την εγκράτειά του ως προς την εκδήλωση των συναισθημάτων τους στους μαθητές. Αυτός που μένει ανεπηρέαστος από τις προσωπικές του αντιλήψεις και πεποιθήσεις, που δεν δείχνει προτίμηση, που είναι βαθύς γνώστης της επιστήμης του και δεν κάνει λάθη. Δεν είναι παντογνώστης και αναγνωρίζει τυχόν ελλείψεις, εφόσον η επιστήμη εξελίσσεται. Αποδέχεται τη ρήση του Σωκράτη: «ένα γνωρίζω ότι δεν γνωρίζω τίποτε». Επιπροσθέτως, είναι εκείνος που διαθέτει ενθουσιασμό, χιούμορ, προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ορθή κρίση. Ένας ευέλικτος εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη

⁷⁷ Πρβλ. Ντούσκας, Ν., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα, ιδίου, σ. 99-100.

⁷⁸ Πρβλ. Cotton, J., (1995). *The theory of assessment: An introduction*. London: Kogan Pag.

του τα χαρακτηριστικά, τις προτιμήσεις και τις απόψεις των μαθητών του στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του.⁷⁹

Αναλυτικότερα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι φιλικός, έχει χιούμορ και μπορεί να αυτοσαρκάζεται, χωρίς βέβαια να χάνει τη σοβαρότητά του. Είναι αλήθεια ότι το χιούμορ προάγει την εμπιστοσύνη και μειώνει την ένταση και τα προβλήματα πειθαρχίας. Τέλος, είναι αυτός που διατηρεί οπτική επαφή με τους μαθητές και γενικότερα χρησιμοποιεί την κίνηση για να διατηρήσει το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Ο Παπανδρέου (2001) επισημαίνει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαπνέεται από ζωντάνια στη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν είναι επικριτικός.⁸⁰

Είναι ακόμη αξιοπρόσεκτο, ότι σημαντικά προσωπικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι η ορθή κρίση με σκοπό τη λήψη δίκαιων και σωστών αποφάσεων. Άλλο σημαντικό γνώρισμα είναι ο προσανατολισμός στην επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός που έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του αλλά και από τον εαυτό του, ενημερώνει τους μαθητές του με σαφήνεια για τους αντικειμενικούς σκοπούς του μαθήματος και παρέχει οργανωμένες και μεθοδευμένες εξηγήσεις.⁸¹

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (1993), ο εκπαιδευτικός που επιτελεί αποτελεσματικά το έργο του προσπαθεί να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει επιχειρώντας να συνθέσει, να καινοτομήσει, να εμπνεύσει, προτάσσοντας τον ηγετικό του ρόλο μέσα στη σχολική τάξη, δίνοντας συνεχώς τα διαπιστευτήρια του. Η αποτελεσματικότητά του βέβαια προσδιορίζεται και από τις διδακτικές του ικανότητες. Μερικές από αυτές είναι η παρώθηση, η παρακίνηση, η προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, η ανασκόπηση χρήσιμου υλικού και η σύνοψη των κυριοτέρων σημείων. Η δραστηριοποίηση

⁷⁹ Πρβλ. Μουρουζίδου, Α., Τσιαπλές, Ν., Τσουρπουδής, Γ., (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

⁸⁰ Πρβλ. Παπανδρέου, Α., (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, β' έκδοση.

⁸¹ Πρβλ. Μουρουζίδου Α., Τσιαπλές Ν., Τσουρπουδής Γ., (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών είναι απαραίτητη και σημαντική στην εκτέλεση της διδακτικής πράξης.⁸²

Κοντά σε αυτό ας σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), ικανός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός-παιδαγωγός αναφορικά με την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και από παιδαγωγική άποψη θεωρείται αυτός που σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης μαζί του. Είναι ακόμη εκείνος που οργανώνει αποτελεσματικά, από άποψη μεθοδολογική, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλλει τον μαθητή. Μάλιστα, σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και πάνω απ' όλα υπηρετεί τα μαθησιακά, εκπαιδευτικά και συνολικά τα παιδαγωγικά και κοινωνικά συμφέροντα του μαθητή.⁸³

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να έχει συναίσθηση ότι εργάζεται με ανθρώπινο-εύπλαστο υλικό, στη διαχείριση του οποίου δεν αρμόζει ο πειραματισμός και η άκριτη εφαρμογή κάθε νέας παιδαγωγικής μεθόδου, αλλά η υπεύθυνη δουλειά που προκύπτει κατόπιν σκληρής προσπάθειας για εμβρίθεια στη γνώση, εμπλουτισμένη και επεξεργασμένη από το «κόσκινο» της προσωπικής εμπειρίας και τη συνεργασία του με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό.⁸⁴

Συμπληρωματικά, ωφέλιμο είναι να καταγραφούν και οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές είναι:

- Η επιστημονική του κατάρτιση, η διαρκής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση.
- Η σωστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

⁸² Πρβλ. Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ., (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Θεσσαλονίκη, Art of Text.

⁸³ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 143-144.

⁸⁴ Πρβλ. Πυργιωτάκης, Ι., (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Η καλλιέργεια σωστού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο και στην τάξη.
- Η διεξαγωγή της διδασκαλίας ανάλογα με τις αφομοιωτικές ικανότητες των μαθητών και με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.
- Η εφαρμογή των οδηγιών των Σχολικών Συμβούλων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της μάθησης και της αγωγής.
- Η σωστή συμπεριφορά προς τους μαθητές, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, με τους γονείς και με τους μαθητές.
- Η συμβολή στην οργάνωση της σχολικής ζωής.
- Η συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και με όλους τους επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.⁸⁵

Γενικά, είναι ανάγκη οι υποψήφιοι δάσκαλοι να συνειδητοποιούν σφαιρικά την προβληματική του σχολικού θεσμού και να ευαισθητοποιηθούν σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα. Το «τι» της διδασκαλίας (μορφωτικά αγαθά και αντικείμενα μάθησης), το «πως» (μεθοδολογία και οργάνωση της διδασκαλίας) και το σε «ποιον» (αναπτυσσόμενος άνθρωπος) πρέπει να εκπροσωπηθούν με συμμετρία στα Προγράμματα Σπουδών.⁸⁶

Συμπερασματικά, εύλογα προκύπτει ότι όσο και να επιδιώκει ένας εκπαιδευτικός να κάνει καλό μάθημα, αν οι μαθητές του δεν ενδιαφερθούν γι' αυτό και δε δραστηριοποιηθούν σε αυτό, δεν πρόκειται το μάθημα να στεφθεί από επιτυχία.⁸⁷

⁸⁵ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης, σ.107.

⁸⁶ Πρβλ. Πυργιωτάκης, Ι., (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 166.

⁸⁷ Πρβλ. Μουρουζίδου Α., Τσιαπλές Ν., Τσουρπουδής Γ., (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

3.2 Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζεται στην ανάπτυξη ενός διαφοροποιημένου τρόπου σκέψης, που οδηγεί τον εκπαιδευτικό στη διδακτική ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του δραστηριοποίησης. Ο ίδιος οφείλει να συστηματοποιεί τις αντιλήψεις σχετικά με τη διδακτική πράξη και να καθορίζει τη δράση των εμπλεκόμενων προσώπων. Παράλληλα, πρέπει να παρέχει την ελευθερία επιλογών στους μαθητές και να προάγει τη συνεργατική οργάνωση των δράσεων.⁸⁸ Ταυτόχρονα, θα πρέπει να κατέχει βασικές πληροφορίες, έννοιες και δεξιότητες προκειμένου να επιτύχει επιθυμητά αποτελέσματα, να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για κατανόηση και εμπάθυνση των διδαχθέντων αλλά και περιθώρια για δοκιμές και πειραματισμούς επί των νέων ιδεών και γνώσεων, να διακατέχεται από ετοιμότητα προσαρμογών και διδακτικών διαδικασιών ανάλογα με τις προκύπτουσες κάθε φορά ανάγκες και ακόμη να θέτει σαφείς και επιτεύξιμες προσδοκίες για την εξέλιξη των μαθητών του.⁸⁹

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι, όταν ο εκπαιδευτικός έχει ένα σωστά οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας, έχοντας λάβει σοβαρά υπόψη του όσα αναφέρθηκαν, τότε κινείται με περισσότερη βεβαιότητα και άνεση κατά τη διάρκειά της, είναι περισσότερος ευέλικτος και αποφασιστικός, με αποτέλεσμα αφενός να ενισχύει τους μαθητές και αφετέρου να αναλύει το αντικείμενο. Έχει την ευχέρεια να εφαρμόζει με σεβασμό τις βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας και κυρίως διακρίνεται για τη σιγουριά και την αυτοπεποίθησή του. «Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και διαισθάνονται τη σιγουριά του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους ότι με τη βοήθειά του και καθοδήγησή

⁸⁸ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα : Κυριακίδη, σ.187-188.

⁸⁹ Πρβλ. Lasley, T. and Matezynski, T., (1997). *Strategies for teaching in a diverse society: Instructional models*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.

του θα υπερνικήσουν τις δυσχέρειες και θα φτάσουν στο στόχο της διδασκαλίας, που έχουν πια κάνει δικό τους στόχο μάθησης»⁹⁰

Ο Πορτελάνος (2015), με σαφήνεια αναφέρει, ότι κάθε μάθημα είναι μάθημα ελευθερίας και διαλόγου, αλληλεπίδρασης και ξεκινά από την σύνδεση ατομικού και κοινωνικού, εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου. Σύμφωνα με την Πλατωνική διδασκαλία, καταργείται το βιβλίο ως θέσφατο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παιδείας. «Η χροιά της φωνής, ο ήχος της, το ύφος του δασκάλου είναι πολύ πιο καθοριστικά πολλές φορές από οποιοδήποτε βιβλίο. Κατά τον Savater, ο δάσκαλος οφείλει να είναι ικανός να γοητεύει χωρίς να υπνωτίζει. Πόσες φορές δεν ξυπνά το ταλέντο του μαθητή μάλλον από τη σύνδεσή του με τον αγαπημένο δάσκαλο, παρά από την ίδια την ύλη που αυτός διδάσκει! Αν δεν διαθέτει μια κάποια προσωπικότητα ο δάσκαλος, παύει να είναι δάσκαλος».⁹¹

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι «ο δάσκαλος σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπισθεί ως ένας παθητικός δέκτης και άβουλος εκτελεστής των επιταγών της διοίκησης ούτε δέσμιος των προσδοκιών οποιασδήποτε ομάδας». Η συγκρότηση αυτόνομου εκπαιδευτικού ρόλου θα συμβάλλει και στη δυνατότητα αναπροσαρμογής των προσδοκιών.⁹²

3.2.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ Η ΙΚΑΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Προκείμενου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σωστά στο εκπαιδευτικό του έργο και να οργανώσει με ξεχωριστό τρόπο την εκπαιδευτική

⁹⁰ Γιαννούλης, Ν., (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα, σ. 280.

⁹¹ Πορτελάνος, Σ., (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση*, Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός, εκδ. Έννοια, σ. 353.

⁹² Πρβλ. Πυργιωτάκης, Ι., (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.194.

διαδικασία, οφείλει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που θα συμβάλλουν στο μέγιστο βαθμό στην αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού έργου. Μερικά από αυτά συνοψίζονται στη συνέχεια.

- Διαθέτει την ικανότητα να οργανώνει αποτελεσματικά την παιδαγωγική επικοινωνία- σχέση με τους μαθητές, να διευθύνει την τάξη του, να ελέγχει τις δραστηριότητες των μαθητών, να χειρίζεται με επιδεξιότητα τα προβλήματα που ανακύπτουν, χωρίς να προκαλεί αναστάτωση στο κλίμα της τάξης και τελικά να χρησιμοποιεί ορθολογικά το χρόνο, για να επωφελούνται, από άποψη εκπαιδευτική, οι μαθητές.
- Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογα με το θέμα.
- Ενεργοποιεί, προσελκύει, διεγείρει και διατηρεί σταθερό το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία.
- Συμβάλλει στη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης για τους μαθητές.
- Έχει γνώση των ειδικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και μεριμνά για την ικανοποίησή τους.
- Χρησιμοποιεί την αξιολόγηση με γνώμονα το παιδαγωγικό της περιεχόμενο, την παροχή ανατροφοδότησης και έχει ως τελικό σκοπό τη βελτίωση των μαθητών.
- Συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ωφέλιμης για την αντιμετώπιση των ατομικών και κοινωνικών προβλημάτων της ζωής.
- Ενημερώνεται για τις εξελίξεις των επιστημών του αντικειμένου του, για να επιτελεί πιο αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό του έργο.⁹³

⁹³ Πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 158.

3.3 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι βρισκόμαστε σε συνεχή αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία, την οποία διαχειριζόμαστε για να πετύχουμε την κοινωνική συνοχή. Η διευκόλυνση της διαφορετικότητας, δηλαδή το να είσαι ίσος και ταυτόχρονα διαφορετικός είναι πρόκληση για τις σημερινές δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες. Έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια πολυπολιτισμική πρόκληση μέσα από ένα ευέλικτο σύστημα εκπαίδευσης, ποιοτικά υψηλού επιπέδου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια νέα θεωρητική και πρακτική αντίδραση σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών αξιών αποδεικνύεται ανεπαρκής. Καθημερινά, ο καταιγισμός των πληροφοριών αυξάνει και τις απαιτήσεις από τη διδασκαλία. Ο τρόπος άσκησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια σύνθετη και συγχρόνως μοναδική διαδικασία. Απαιτείται λοιπόν ευελιξία στην αντιμετώπιση μεταβαλλόμενων συνθηκών, ικανότητα λήψης αποφάσεων, δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη.⁹⁴

Η κύρια και βασική αρχή της διδασκαλίας σε μια διαπολιτισμική τάξη είναι η άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων καθώς και η εξισορρόπηση των ομοιοτήτων και των διαφορών. Βέβαια, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις απαιτήσεις και τις αρχές του μαθήματος, οφείλει να αποκτήσει ευαισθησίες και στρατηγικές που να οδηγούν στην αρμονική συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου με κύριο σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, σκέψεων και γνώσεων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και την

⁹⁴ Πρβλ. Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, σ. 11.

αποκάλυψη παραστάσεων και αντιλήψεων, που επηρεάζουν τη διδασκαλία. Απαραίτητο βέβαια είναι ο εκπαιδευτικός από την αρχή να ξεδιαλύνει τις δικές του διαπολιτισμικές αξίες, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις μεταξύ τους. Ο ίδιος οφείλει να έχει μια βαθιά γνώση του δικού του πολιτισμού και να μειώσει τις εσωτερικές συγκρούσεις. Μάλιστα, κεντρικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων είναι ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαία αποδοχή, ο αυτοέλεγχος και η αυτογνωσία. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι διορατικός, κατάλληλα προετοιμασμένος, για να κρατήσει με επιτυχία κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, να είναι δίκαιος, να κατανοεί τον άλλο, να έχει ενσυναίσθηση αλλά και να χρησιμοποιεί κανόνες και κώδικες σχέσεων που θα στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό των ιδιοτήτων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτές χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι μπορούν να εντοπίσουν και να υπερνικήσουν τα στερεότυπά τους. «Μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε διαπολιτισμικά θέματα, στόχος είναι η διαρκής επαγρύπνηση του εκπαιδευτή πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας».⁹⁵

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών «προκαλεί» τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα οράματα καθώς επίσης για τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις που επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους διαφορετικούς μαθητές. Οι γηγενείς πολιτιστικές αξίες μπορεί να συμβάλλουν στη διερεύνηση και εμπέδωση των ανθρωπίνων αξιών και δικαιωμάτων στα πλαίσια της ετερότητας αλλά και ομοειδίας του ανθρωπίνου γένους. «Η νέα πραγματικότητα των πολυεθνικών τάξεων επιβάλλει τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα

⁹⁵ Πρβλ. Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χ., (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα.

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γιατί αυτοί αποτελούν τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής».⁹⁶

Κάθε εκπαιδευτικός έχει χρέος να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης. Οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα. Μια προσωπικότητα η οποία τελεί υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής των μικρών τάξεων, για να μεταβεί ομαλά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, έχει ανάγκη της βοήθειας του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μη βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην τάξη θα τον απελευθερώσει από φόβους, συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίες και άλλα συμπτώματα. Η προσαρμογή προς τους συμμαθητές του θα τον βοηθήσει στη συνεργασία (να δώσει και να πάρει). Τέλος, η προσαρμογή προς τις περιστάσεις θα έχει ως αποτέλεσμα να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και τις ευχάριστες όψεις της ζωής με σύνεση, χωρίς ακρότητες και υπερβάσεις.⁹⁷

⁹⁶ Πρβλ. Μπεζάτη, Θ., (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf> (ημερομηνία ανάκτησης: 2010).

⁹⁷ Πρβλ. Πετρουλάκης, Ν., (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Φελέκης, Αθήνα, σ. 407.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

4.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στη σημερινή εποχή κρίνεται απαραίτητο από τους εκπαιδευτικούς να έχουν μια συνολική εικόνα και άποψη για το επάγγελμά τους για το σχολείο, για τη δομή και την κουλτούρα του.⁹⁸ Αναμφισβήτητα, δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση της εκπαίδευσης χωρίς τους εκπαιδευτικούς. Στόχος είναι να αναπτυχθεί ένας επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης ο οποίος περιλαμβάνει:

- Τη λήψη αποφάσεων με όρους και κριτήρια επαγγελματικού ήθους και πολιτικής παιδαγωγικής παρέμβασης.
- Την ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Κανόνες συνεχούς βελτίωσης, όπου νέες ιδέες αναζητούνται μέσα και έξω από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Τη σύνδεση της προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Επί παραδείγματι, η επιτροπή Carnegie υποστηρίζει πως το αμερικανικό έθνος δύναται να αποφύγει τον κίνδυνο της οικονομικής στασιμότητας, να αντιμετωπίσει το διεθνή ανταγωνισμό από θέση υπεροχής, αν βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Προϋπόθεση είναι να γίνουν οι εκπαιδευτικοί επαγγελματίες, επαρκώς καταρτισμένοι και ικανοί να σχεδιάσουν το σχολείο του μέλλοντος. Προτείνει μέτρα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, ώστε να διαθέτουν υψηλού επιπέδου ειδική γνώση,

⁹⁸ Πρβλ. Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέπα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Πάτρα: ΕΑΠ, τόμος Β', Μεταίχμιο, σ. 125-143.

να ενσωματώσουν τα κατάλληλα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς για να ασκούν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αυτονομία το έργο τους. Είναι ανάγκη να ισχύσουν πιο αυστηρά κριτήρια για την άσκηση της διδασκαλίας, ώστε να επιλέγονται οι ικανότεροι. Να ανασυγκροτηθεί το σύστημα διοίκησης για να υπάρχει εκτός από το παιδαγωγικό επίπεδο και η επαγγελματική εξέλιξη, ώστε να προσελκύει νέους επιστήμονες με υψηλές επιδόσεις.

Ακόμη, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα σχολεία πρέπει να αναδιοργανωθούν για να λειτουργήσουν ως επαγγελματικές μονάδες που θα διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, καλό θα ήταν να απαλλαγούν οι εκπαιδευτικοί από τις διοικητικές υποχρεώσεις για να αφοσιωθούν στο διδακτικό τους έργο. Να συγκροτηθεί ένα εθνικό συμβούλιο που θα επεξεργαστεί τους κανόνες δεοντολογίας για το επάγγελμά τους και θα ορίζει τα κριτήρια, με τα οποία θα αποτιμάται η επάρκειά τους, θα επιλέγονται τα στελέχη της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ποιοτική αναβάθμιση και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να δρουν ως επαγγελματική ομάδα.

Η ανανεωμένη μορφή του «ανοιχτού επαγγελματισμού», δύναται να συνεισφέρει στην οργανική σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις. Η μορφή αυτή βασίζεται στη θεώρηση ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι «ανοιχτοί» στα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Έτσι, θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δημιουργικές σχέσεις με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς, το κοινωνικό σύνολο γενικότερα. Να μαθαίνουν τους μαθητές «πώς να μαθαίνουν», να επιλέγουν τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, να ανταποκρίνονται στην απαίτηση της διαρκούς κινητικότητας και της ανανέωσης των γνώσεών τους. Οφείλουν, ακόμη, να γίνουν πιο ευέλικτοι, ώστε να διαχειρίζονται τα ποικίλα προβλήματα που ανακύπτουν στο σύγχρονο σχολείο από την ετερογένεια των μαθητών, τη ρευστότητα της διδακτικής πράξης. Να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες κάθε φορά ανάγκες και το περιβάλλον

του σχολείου, τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται. Για την προώθηση του «ανοιχτού επαγγελματισμού» προτείνουν μέτρα που παραπέμπουν στην κοινωνιολογική παράδοση, όπως η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, η διεύρυνση της αυτονομίας, η αναβάθμιση των καθηκόντων και η αύξηση των αμοιβών.

Η επιδίωξη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους αναγνώριση και για τις εργασιακές συνθήκες και αμοιβές που θα μπορούσαν να επιτευχθούν αποτελούν μακρόχρονα και πολύπλοκα ζητήματα. Πιο αναλυτικά, θέματα όπως η εργασιακή αυτονομία, η αύξηση των χρηματικών απολαβών, η ενίσχυση του επαγγελματικού γοήτρου και η βελτίωση των προτύπων εκπαίδευσης συνιστούν το πλαίσιο των συλλογικών και ατομικών διεκδικήσεων και αγώνων των εκπαιδευτικών.⁹⁹

Σύμφωνα με τον Torstendahl (1990), η θεωρία του επαγγελματισμού εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η γνώση αξιοποιείται από τους κατόχους ως κοινωνικό κεφάλαιο και δεν εξαντλείται για σκοπούς που συνδέονται με την άμεση λύση ζητημάτων.¹⁰⁰ Παράλληλα, ο Jarvis (1983) προσεγγίζει τη γνώση σε συνάφεια με το επαγγελματικό κύρος και επισημαίνει ότι γνώση και εφαρμογή συνιστούν το επίκεντρο κάθε επαγγελματικής διεκδίκησης για επαγγελματικό κύρος. Ορισμένοι ερευνητές αντιλαμβάνονται τον επαγγελματισμό μέσα από το πολιτικό πλαίσιο, κυρίως σε ό,τι αφορά στα θέματα ελέγχου.¹⁰¹ Ειδικότερα, στα μέσα της δεκαετίας του 1970 ο επαγγελματισμός διακρινόταν από ένα σύνολο στρατηγικών και ρητορικών, τις οποίες υιοθετούσαν τα μέλη που απάρτιζαν κάθε επαγγελματική ομάδα με σκοπό τη διεκδίκηση και

⁹⁹ Πρβλ. Hargreaves, A. & Goodson, I., (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

¹⁰⁰ Πρβλ. Torstendahl, R., (1990). Introduction: *Promotion and strategies of knowledge-based groups*. In R. Torstendahl and M. Burrage (Eds.), *Academic work: The changing labour processes in higher education*. London: Sage, p. 2.

¹⁰¹ Πρβλ. Jarvis, P., (1983). *Professional education*. London: Croom Helm.

τη βελτίωση του κύρους, των χρηματικών απολαβών και των εργασιακών τους συνθηκών.¹⁰²

Παρομοίως, οι Clarke και Newman (1997) αναφέρουν τα εξής: «Ο επαγγελματισμός λειτουργεί σαν μία επαγγελματική στρατηγική που καθορίζει την είσοδο και διαπραγματεύεται τη δύναμη και τις αμοιβές με βάση την εξειδίκευση και (λειτουργεί) σαν οργανωτική οντότητα που διαμορφώνει τα πρότυπα της εξουσίας, τον τόπο και τις σχέσεις γύρω από τα οποία συντονίζονται οι οργανισμοί». ¹⁰³ Μέσα από μια περισσότερο αναλυτική προσέγγιση, ο Freidson (2001), καταλήγει ότι ο επαγγελματισμός «μπορεί να θεωρηθεί ότι υφίσταται όταν ένα οργανωμένο επάγγελμα αποκτά τη δύναμη να καθορίζει το ποιος πληροί τις προϋποθέσεις να εκτελέσει ένα προσδιορισμένο σύνολο εργασιών, (αποκτά τη δύναμη) να προλαμβάνει και να εμποδίζει όλους τους άλλους από το να εκτελέσουν το ίδιο έργο, και (αποκτά τη δύναμη) να ασκεί τον έλεγχο στα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογούνται οι επιδόσεις». ¹⁰⁴

Ακολούθως, ο Evans (2002) προσθέτει, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία ενισχύονται τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού (professionalism) και της επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού. ¹⁰⁵ Ο επαγγελματισμός αναφέρεται σε προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται ως στάση (attitude), αλλά και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και

¹⁰² Πρβλ. Hoyle, E., (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (Eds.), *Management in education: The management of organizations and individuals*. London: Ward Lock Educational in Association with Open University Press, p. 315.

¹⁰³ Clarke, J. & Newman, J., (1997). *The managerial state*. London: Sage Publications

¹⁰⁴ Freidson, E., (2001). *Professionalism, The third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press. στο βιβλίο του *Professionalism, The Third Logic*, p. 7.

¹⁰⁵ Πρβλ. Evans, L., (2002) What is Teacher Development, *Oxford Review of Education*, 28 (1), p. 122-137.

αποτελεσματικότητα.¹⁰⁶ Ο επαγγελματισμός δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων εντός ενός δεδομένου επαγγέλματος. Πρόκειται για κάτι που δεν είναι εφικτό να εκφραστεί λεκτικά, καθώς αναδύεται μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς, ενδυμασίας, ομιλίας και προτύπων πρακτικής και το οποίο είναι ολοφάνερα ισχυρό. Πιο αναλυτικά, πρότυπα όπως η ειλικρίνεια, η προσήκουσα επιμέλεια, η επιμονή, η προθυμία να ακούσουν και να μάθουν, η δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο της κατάρτισης και άλλες συναφείς ιδιότητες, τις οποίες τα άτομα, αν και δεν είναι απόλυτα εφικτό να περιγράψουν, εντούτοις, τις αναμένουν από τους επαγγελματίες με τους οποίους συνεργάζονται. Αναφέρει, επίσης, ότι μια άλλη λέξη που περιγράφει τις ιδιότητες είναι οι «αρετές» (“virtues”) και αυτό το οποίο εξάγεται και αφορά στις ανωτέρω ιδιότητες, το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να περιγραφεί, είναι η «αξιοπιστία» (“trustworthiness”), το σύνολο δηλαδή των αρετών αυτών.¹⁰⁷

4.2 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η επαγγελματική ταυτότητα για τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη φύση του βασικού τους έργου, τη διδασκαλία, με το αντικείμενο με το οποίο διδάσκουν, με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από αυτόν.¹⁰⁸ Σύμφωνα με τον Beijard (2004), η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις μεταβολές και τις αλλαγές που υφίστανται στη σημερινή εποχή.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Πρβλ. Μασσαγγούρας, Η., (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 69.

¹⁰⁷ Πρβλ. Beaton, G., (2010). *Why professionalism is still relevant?* p. 5.

¹⁰⁸ Πρβλ. Beijard, D., (1995), “Teachers Prior Experiences and actual Perceptions of professional identity”, *Teachers and Teaching*, Vol.1, No 2.

¹⁰⁹ Πρβλ. Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 107-119.

Αξιόλογο είναι ότι ο κώδικας χαρακτηριστικών και αξιών που επιτρέπουν τη διαφοροποίηση μιας επαγγελματικής ομάδας από την άλλη ορίζεται από την επαγγελματική ταυτότητα. Θεωρείται ότι η τελευταία είναι η συνισταμένη της προσωπικής του ταυτότητας και της ταυτότητας του επαγγελματικού ρόλου.¹¹⁰ Επίσης, η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αξιοσημείωτο στο επάγγελμά τους, στηριζόμενοι βέβαια στις εμπειρίες τους αλλά και στους στόχους που θέτουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, οι πεπιοθήσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διδασκαλία αλλά για το πόσο σημαντικό είναι να είναι κανείς καλός δάσκαλος στηρίζονται στην έννοια της ταυτότητας. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι αυτές οι πεπιοθήσεις βρίσκονται σε διαρκή ανασχηματισμό ανάλογα με το πλήθος των εμπειριών που αποκτά το άτομο στη πορεία της ζωής του (Chong & Low, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι μια έννοια μη σταθερή και συνεχώς μεταβαλλόμενη, που περιλαμβάνει την ερμηνεία-επανερμηνεία των εμπειριών που βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα στο πέρασμα του χρόνου και μέσω των σχέσεων του με τους άλλους.¹¹¹ Ένας άλλος παράγοντας διαμόρφωσης της επαγγελματικής του ταυτότητας είναι «η αμφίδρομη σχέση με τους μαθητές του, η οποία δεν είναι σταθερή και μεταβάλλεται ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού. Οι θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς τους έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ταυτότητα του τελευταίου και σχετίζονται τόσο με την ικανοποίηση που λαμβάνει από το επάγγελμά του όσο και με την επαγγελματική του ανάπτυξη».¹¹²

¹¹⁰ Πρβλ. Parsons, T. & Shils, E., (1951). *Toward General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹¹¹ Πρβλ. Cooper, K. & Olson, M.R., (1996), *The multiple 'I' S' of teacher identity*. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R.T Boak (Eds) *Changing research practice Teachers' professionalism, identities & knowledge* (p. 78-89 London) Washington, DC: The Falmer press.

¹¹² Huberman, M., (1991). *Survive a la premiere phase de la carrier, chariers pedagogiques*, 290, p.15-17.

Επιπροσθέτως, η ίδια η έννοια σχετίζεται και με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Αυτές επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εξελίσσονται αλλά και το πώς χειρίζονται τις διαρκείς εκπαιδευτικές αλλαγές.¹¹³ Είναι ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη η παρατήρηση του Μασαγγούρα, ότι η επαγγελματική ταυτότητα κάθε εκπαιδευτικού τον ξεχωρίζει από τους συναδέλφους του, όπως η αστυνομική ταυτότητα από τους συμπολίτες του. Η πρώτη αφορά το σύνολο των αντιλήψεων, των αξιών, των γνώσεων, των πεποιθήσεων, των δεξιοτήτων που τον χαρακτηρίζουν στη πορεία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Μάλιστα, η διαμόρφωση της ταυτότητας πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και μπορούμε να διακρίνουμε τη πορεία αυτή σε τέσσερις περιόδους: α) σχολική ηλικία μέχρι το διορισμό, β) επαγγελματική ενσωμάτωση, γ) υπόλοιπη θητεία μέχρι τη φυγή και δ) προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας. Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί μια μοναδική οντότητα με τα δικά του χαρίσματα, ιδιαιτερότητες, επιθυμίες. Είναι απαραίτητο λοιπόν να αναγνωρίσει τα βιώματά του και να προσπαθήσει να βαδίσει σε τόπους άγνωστους προκειμένου να εφοδιαστεί με καινούργιες εμπειρίες.¹¹⁴

Καταληκτικά, δεν πρέπει να λησμονούμε κάθε άνθρωπος έχει τη δική του προσωπική ταυτότητα που συναπαρτίζεται από το άθροισμα των αντιλήψεων που έχουμε για τον εαυτό μας. Τα συστατικά στοιχεία της ταυτότητας είναι η προσωπικότητα, η αυτοαντίληψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με το ευρύτερο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί την επικοινωνία, τη γλώσσα, να εσωτερικοποιεί ρόλους, αξίες πρότυπα, να χρησιμοποιεί σύμβολα. Με βάση αυτή τη δυνατότητα και μέσα σε μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναπτύσσει ταυτότητα. Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία

¹¹³ Πρβλ. Chong, S, & Low, E. L., (2009). *Why I want to teach and how I feel about teaching- formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase*. Educational Research and Policy Practice, (8), p. 59-72.

¹¹⁴ Πρβλ. Μασαγγούρας, Η., (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 75-90.

ξεκινά από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του ατόμου και εξελίσσεται και διαφοροποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα υποσύνολο της γενικής θα λέγαμε ταυτότητας και που ορίζεται ως ένα πλήθος πληροφοριών που σχετίζονται με το άτομο και το επάγγελμά που ασκεί. Υπάρχει ένα σύνολο παραγόντων που συνειδητά ή ασυνείδητα, θετικά ή αρνητικά, με διαφορετική βαρύτητα για κάθε άτομο και σε βάθος χρόνου, συνδιαμορφώνουν εξελικτικά την επαγγελματική εκπαιδευτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.¹¹⁵

4.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ- ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη σημερινή εποχή ολοένα και περισσότερο γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται μόνο αλλά και διαμορφώνεται, μέσω των σπουδών του κυρίως, μέσω του προσωπικού ενδιαφέροντός του για το έργο του και το διαρκή προβληματισμό του για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές του. Για να επιτευχθούν αυτά απαιτείται συνεχής προσπάθεια, ισχυρή θέληση και προπάντων αγάπη και ενδιαφέρον για τη διακονία στη προσπάθεια διαμόρφωσης του νέου ατόμου σε «πρόσωπο» και τελικά της κοινωνίας με την ευρύτερη διάστασή της.¹¹⁶ Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα επικεντρώνονται στην αξιολόγηση των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών. Θεωρείται δεδομένο ότι η διδασκαλία είναι και τεχνικό θέμα, ότι η γνώση είναι στατική, ότι υπάρχει μία και μόνη καλή πρακτική στη διδασκαλία που

¹¹⁵ Πρβλ. Γκίνης, Π., (2009). *Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση του βαθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξη της*. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της α/θμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Λάρισας. Στο:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19017> (ημερομηνία ανάκτησης: 18-01-2009).

¹¹⁶ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 99.

Spranger, E., (1958), *Der geborene Erzieher*, Heideberg.

μπορεί να γενικευθεί, ότι η ετοιμότητα για διδασκαλία εξαρτάται από τη γνώση του προγράμματος σπουδών και τελικά η μάθηση είναι ίση με υψηλότερους στόχους τις δοκιμές. Αλλά, όταν η εκπαίδευση έχει σχεδιαστεί για να οδηγήσει στην κοινωνική δικαιοσύνη, αξίζουν και άλλες αξίες. Σε αυτή την προοπτική η διδασκαλία ασκεί μια επαγγελματική εκτίμηση, η γνώση μεταμορφώνεται πάντα, δεν υπάρχει γενικευμένη και ολοκληρωμένη πρακτική, ωστόσο υπάρχουν στάσεις και συμπεριφορές που οδηγούν σε μια πολύ πιο ποιοτική διδασκαλία, η ετοιμότητα για διδασκαλία είναι ίση με την ικανότητα να είναι έτοιμη και η εκμάθηση ισούται με την απόκτηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών που τελικά καθιστούν υπεύθυνο έναν ενεργό, δημοκρατικό πολίτη, δίνοντάς του δυνατότητες εξέλιξης και ανάπτυξης.

Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα στον εξοπλισμό τους με κριτική συνειδητοποίηση. Η κατάρτισή τους περιλαμβάνει διαδικασίες που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την οργάνωση των προγραμμάτων σχετικών με τα ενδιαφέροντα τους αλλά και ποικιλία υποχρεωτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην επαγγελματική βελτίωση της εκπαίδευσης.¹¹⁷

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εξελίξεις που προκάλεσαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν (με κορυφαία την μαζική είσοδο στα πανεπιστήμια), οι προσδοκίες των ίδιων των δασκάλων, καθώς και κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες οι οποίοι δημιουργούν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους δασκάλους, έχουν οδηγήσει σε ένα διεθνές, αυξανόμενο ενδιαφέρον για το ρόλο των δασκάλων. Πράγματι, εντείνεται ο προβληματισμός για την προτεραιότητα που πρέπει να αποδίδεται στην εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να στερεωθεί η διασύνδεση μεταξύ διδασκαλίας και ποιότητας των εισαγομένων στην ανώτατη εκπαίδευση, εντείνεται η έρευνα και διαχέονται τα αποτελέσματα της σε ότι αφορά στην ικανή εκπαίδευση δασκάλων, εδραιώνεται η αντίληψη ότι ένα «υψηλής ποιότητας

¹¹⁷ Nikolaou, S.-M. & Papa, M. (2017), Students- Teachers Education and Social Justice: A Case –Study, In: *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, Vol. 4, (4), p. 57-62.

διδακτικό δυναμικό» είναι απολύτως αναγκαίο ώστε να λειτουργήσει ως «καταλύτης αλλαγών».¹¹⁸

Καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι μια περίπλοκη διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι ποικιλόμορφοι, ένας συνδυασμός από μεθόδους αξιολόγησης απαιτείται για να συγκεντρώσουμε αντικειμενικές, έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών μας. Οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για να ικανοποιήσουμε αποτελεσματικά τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών εξασφαλίζοντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή τους.¹¹⁹

Το πόρισμα του συμβουλίου της Ευρώπης (Conseil de l' Europe 1969) παρουσιάζει αναλυτικά τους σκοπούς της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

- Να αφυπνίσει την περιέργεια των εκπαιδευτικών με συνεχώς επίκαιρη πληροφόρηση στο επιστημονικό περιεχόμενο των πιο πρόσφατων γνώσεων και πάνω στις μεθόδους και τα μέσα που θα μπορούσαν να είναι στη διάθεσή τους.
- Να εκτιμηθεί από τους εκπαιδευτικούς η αξία της εκπαιδευτικής έρευνας και να τους προσφερθεί η δυνατότητα να συνεργαστούν ενεργά.
- Να πάρουν πρωτοβουλίες οι εκπαιδευτικοί και να οδηγήσουν τους μαθητές τους να εργάζονται ομαδικά και να εξετάζουν τα διάφορα θέματα διεπιστημονικά.
- Να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί πως ο ρόλος τους δεν είναι μόνο να μεταβιβάζουν γνώσεις αλλά και να συντελέσουν στην αποκάλυψη της προσωπικότητας του μαθητή.
- Να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους μέσα και έξω από το σχολείο.

¹¹⁸ Coolahan, John, "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", OECD EDUCATION WORKING PAPERS No2 (2002). Fullan M. Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform, New York : Falmer, 1993.

¹¹⁹ Πρβλ. Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, May, p. 703-713.

- Να συντελέσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι η παιδαγωγική πράξη του σχολείου, σε συνδυασμό με την οικογένεια πρέπει να παίζει έναν πάρα πολύ σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνίας και πως παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην γενική μόρφωση των μαθητών τους.¹²⁰

Η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να τον καθιστά ικανό να κατέχει σε βάθος τη βασική γνώση που καλείται να διδάξει. Επιπλέον, «να αντιμετωπίζει κριτικά το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο, προκειμένου να παρακολουθεί τις διαγραφόμενες διδακτικές εξελίξεις, αλλά και να προβαίνει ο ίδιος σε αυτοτελή έρευνα με σκοπό την παραγωγή νέας παιδαγωγικής και διδακτικής γνώσης (εκπαιδευτικός «επιστήμονας» και «ερευνητής»).

Ο εκπαιδευτικός για την εκπλήρωση της αποστολής του δεν αρκεί να είναι μόνο καλά καταρτισμένος στην ειδικότητά του, αλλά πρέπει να είναι ταυτόχρονα και καλός δάσκαλος. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εφοδιάζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών του με τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και πρακτικές διδακτικές εμπειρίες και δεξιότητες για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο διδακτικό και κοινωνικοποιητικό έργο του στην εκπαίδευση. Με τη λογική αυτή η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλύπτει διεθνώς δύο τουλάχιστον τομείς: α) κατάρτιση στην επιστήμη ή τις επιστήμες που έχουν τουλάχιστον σχέση με τα γνωστικά κείμενα τα οποία διδάσκονται στο σχολείο (ειδικότητα) και β) παιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική άσκηση με σημείο αναφοράς το πεδίο σχολείο και σχολική τάξη, διδακτική διαδικασία και μαθητής (επαγγελματική εκπαίδευση με την έννοια του όρου).¹²² Η βασική του εκπαίδευση θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να τον καθιστά ικανό να εκπληρώνει με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο. Οφείλει να διαθέτει μια εξειδικευμένη και συστηματοποιημένη γνώση, που

¹²⁰ Πρβλ. Τρούλης, Μ. Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.

¹²¹ Φύκαρης, Ι., (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 104.

¹²² Πρβλ. Ξωχέλλης, Π., (1991). *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Διαπιστώσεις και προτάσεις: Φιλολογος (64), σ. 65-69.

απαιτείται για την εκπλήρωση των προσδοκιών που αναφέρονται στο ρόλο του.¹²³

Τα σύγχρονα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, λοιπόν, απαιτούν μεταβολές τόσο στα περιεχόμενα όσο και στις μεθόδους μάθησης. Οι αλλαγές αυτές συνεπάγονται μεταβολές στο έργο και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού με στόχο την προετοιμασία ενός καλά ενημερωμένου, κριτικά σκεπτόμενου και ανοιχτού σε διδακτικές καινοτομίες εκπαιδευτικού, που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής και αμυντικής στάσης απέναντι στα τεχνολογικά επιτεύγματα, τα οποία να μην διευκολύνουν τον σύγχρονο άνθρωπο, ωστόσο εγκυμονούν πολλούς κινδύνους.¹²⁴

Υπάρχει ανάγκη για έναν εκπαιδευτικό ευαίσθητο για κοινωνική δικαιοσύνη, ανοιχτό σε εκπαιδευτικές αλλαγές που θα προάγει τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμικότητα. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι απαιτούνται άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις, οι ικανότητες και η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού για την διαπαιδαγώγηση του πολίτη του αύριο, αλλά πέρα από τη διδασκαλία έχει μεγάλη σημασία η διαμόρφωση παιδαγωγικού ήθους. Πρέπει να δημιουργήσουμε έναν διαφορετικό τύπο σχολείου το οποίο να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη βούληση του νέου ανθρώπου σε ένα κλίμα συνεργατικότητας, σεβασμού και αλληλεγγύης. Αντίστοιχα, επομένως, θα πρέπει να διαμορφωθεί και το προφίλ του εκπαιδευτικού.¹²⁵

Ο στοχασμός απαιτεί ειδικές γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όπως η παρατήρηση των φαινομένων, η ικανότητα ανάλυσής τους καθώς και η ικανότητα αξιολόγησής τους. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να περιγράφει και να αναλύει τα δομικά χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής κατάστασης,

¹²³ Πρβλ. Φύκαρης, Ι., (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 106-107.

¹²⁴ Πρβλ. Ξωχέλλης, Π., (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

¹²⁵ Πρβλ. Ξωχέλλης, Π., (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

να συγκεντρώνει και να αξιολογεί τις σχετικές πληροφορίες προκειμένου να οδηγηθεί στη διατύπωση πολλών εναλλακτικών λύσεων του προβλήματος. Όλες αυτές οι ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, ο τρόπος, όμως, με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να οδηγήσουν στο στοχασμό, εξαρτάται από κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται σχετικά τις προσωπικές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική πρακτική τους στις αντιλήψεις των μαθητών, τις ακαδημαϊκές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική πρακτική τους στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική πρακτική τους στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές τους.¹²⁶

Για τον Dewey, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που διακρίνεται από ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα, αφοσίωση και τα οποία τα συνδυάζει με τις απαραίτητες ικανότητες για τη διεξαγωγή έρευνας, δηλαδή τις ικανότητες της παρατήρησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης.¹²⁷ Αναμφίβολα, είναι σαφές ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται αλλά γίνεται, δηλαδή εκπαιδεύεται και ασκείται. Η βασική και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία. Αυτά επιβάλλουν ρυθμίσεις στον προσανατολισμό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.¹²⁸

¹²⁶ Πρβλ. Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, σ. 48-49.

¹²⁷ Πρβλ. Dewey, J., (1910/1933). *How We Think*. New York: Dower Publications. (Health and Company).

¹²⁸ Πρβλ. Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, σ. 75.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Τι είναι όμως ο εκπαιδευτικός; Λειτουργός; Υπάλληλος; Επαγγελματίας; Διανοούμενος; Παιδαγωγός; Ίσως ένα μείγμα αυτών των ιδιοτήτων συνθέτουν τη συνολική εικόνα. Αν θέλουμε όμως να επιλέξουμε τις θεμελιακές όψεις του, θα τόνιζα κυρίως την έννοια του παιδαγωγού και του διανοούμενου. Και αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός θα ρίξει τα πρώτα σπέρματα της αμφισβήτησης και της κριτικής σκέψης. Θα ενθαρρύνει τη στοχαστική διάθεση και θα καλλιεργήσει τις πρακτικές της πνευματικής επικοινωνίας. Φυσικά, δεν είναι διανοούμενος με την όψη του ερευνητή των ακροάσεων της ανθρώπινης σκέψης, αλλά με το σχήμα του οργανικού διανοούμενου που μιλάει για τις ανθρωπιστικές αξίες, τις ιδέες της ιστορίας και τις αναζητήσεις του κάθε ανθρώπου μέσα από το παιχνίδι της αγωγής με τρόπο συστηματικό και επιμελή.

Το σχολείο πρέπει να εκφράζει την άποψή του για διάφορα κοινωνικά θέματα όσο και για προσωπικές ανησυχίες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι φορέας της λαϊκής κουλτούρας και παράδοσης, ιδιαίτερα σήμερα που τα Μ.Μ.Ε. τείνουν να χειραγωγήσουν την αφήγηση από γενιά σε γενιά. Δεν είναι εκφραστής μόνο μιας κιβωτού γνώσεων, αλλά καλείται να ρίχνει καταβολάδες στην ερευνητική διάθεση των νέων που είναι και η πιο δημιουργική πλευρά της έννοιας της μάθησης. Παράλληλα, πρέπει να πιστεύει στην αποστολή του και να εναρμονίζει το διδακτικό του έργο με τις κοινωνικές απαιτήσεις. Χρήσιμο είναι να κατέχει τα μορφωτικά αγαθά ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να τα οικοδομήσουν και να τα εμπεδώσουν. Οφείλει να γνωρίζει και να σέβεται την αναπτυξιακή και εξελικτική διαδοχή των ψυχοσωματικών δυνάμεων του παιδιού και να διακρίνεται από πνεύμα δικαιοσύνης και παιδαγωγικό τακτ.¹²⁹

¹²⁹ Πρβλ. Γρόλιος, (2005). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική*. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση. Αθήνα, Gutenberg, σ. 50-70.

Προκειμένου να αναλάβει το διδασκαλικό έργο, πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα, για να ανταποκριθεί σε ένα τόσο απαιτητικό ρόλο. Εκτός από την επιστημονική κατάρτιση, πρέπει να έχει μυηθεί στη ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνιολογική προβληματική διάσταση της μάθησης. Να έχει πάρει το βάπτισμα του πυρός ως δάσκαλος που ασκήθηκε και δοκιμάστηκε ουσιαστικά, ώστε η σχολική τάξη να μην αποτελεί χώρο δράσης που προσεγγίζει ερασιτεχνικά, ψάχνοντας στην τύχη, χωρίς να γνωρίζει πηγαίνει, με ποιους, πως και γιατί. Θα ήταν σκόπιμο να τονίσουμε, ότι η ίδια η εκπαίδευση θα πρέπει να προσανατολίζεται στη διαμόρφωση ενός ρόλου ενεργού, χειραφετημένου πολίτη με δημοκρατικές ιδέες, η αυτάρκεια και η επαγγελματική επάρκεια του οποίου θα μπορούν να εξασφαλίσουν τη δημιουργία μιας ειρηνικής και παραγωγικής τάξης, ως πρωτόλειο μιας μετέπειτα δημιουργικής πορείας στην κοινωνία. Ιδέες, στάσεις και αρχές, όπως η ειρήνη, η ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, η μέριμνα για την υγεία, εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, η προσαρμογή στο νέο πνεύμα της παγκοσμιοποίησης και η αφύπνιση νέων συνειδησιακών χαρακτηριστικών ως προς την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη, χωρίς να εξαλείφονται ωστόσο τα εθνικά και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, είναι μερικά από τα γόνιμα εκείνα στοιχεία που θα προάγουν την ανθρώπινη προσωπικότητα. Σε αυτά καίριας σημασίας θα είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακολούθως, το διδακτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού θα διακρίνεται μακροπρόθεσμα από αναποτελεσματικότητα, εάν δεν υπεισέρχεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικών στρατηγικών και πολιτικών. Οι πολιτικές αυτές θα περιλαμβάνουν:

- Την προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους ως προς την πρόσβαση στην αγορά εργασίας .
- Τη συμμετοχή στη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης μέσω διαρκούς επιμόρφωσης του πληθυσμού (διά βίου εκπαίδευση).
- Τα προληπτικά μέτρα για τη διευκόλυνση της προσαρμογής στις οικονομικές και τις κοινωνικές αλλαγές ειδικών κοινωνικών ομάδων.

Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να είναι γνώστης της προσωπικότητας του παιδιού προκειμένου να γνωρίζει τον τρόπο που θα τον διαχειριστεί καθώς πρόκειται για ένα ον ζωντανό που αντιδρά, μεταμορφώνεται και αναπτύσσεται διανοητικά, σύμφωνα με νόμους τόσο πολύπλοκους όσο και αυτούς του βιολογικού του οργανισμού.

Οι κοινωνίες αλλάζουν από τη βάση προς την κορυφή, στέλνοντας μηνύματα σε μια δυναμική αμφίδρομη σχέση. Η ποσότητα της παιδείας ευαγγελίζεται την ποιότητα και το μέλλον ολόκληρης της κοινωνίας σε κάθε γωνιά του πλανήτη.¹³⁰

Ας γίνει ο δάσκαλος η γέφυρα που θα ενώσει στέρεα το σχολείο με τον κόσμο και το παιδί με τη γνώση, γιατί η εκπαίδευση είναι στη πραγματικότητα ένα δικαίωμα, ένα όπλο, ένα μέσο, ένας μόνιμος στόχος για ένα δημοκρατικό καθεστώς που ευδοκιμεί.¹³¹

Συμπερασματικά, είναι αξιοπρόσεκτο πως μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και περισσότερο πολύπλοκος σε σχέση με το παρελθόν. Δεν απαιτείται από εκείνον απλά να συμβαδίζει με τις νέες εξελίξεις σε τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο και να είναι σε θέση να μεταδίδει επιτυχώς στους μαθητές αυτές τις γνώσεις. Πρωτίστως απαιτείται από εκείνον να βοηθήσει και να διδάξει τους μαθητές πώς να προσαρμοστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, πώς να διαχειριστούν τον τεχνολογικό καταγισμό που δέχονται καθημερινά και πώς να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να γίνουν στο μέλλον πολίτες μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, διατηρώντας όμως παράλληλα και την ιδιαίτερη εθνική τους ταυτότητα, τη μητρική τους γλώσσα και τα ιδιαίτερα εθνικά τους στοιχεία.¹³²

¹³⁰ Κασούτας, Μ. (2007). *Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007, σ. 1-8.

¹³¹ Πρβλ. Καίλα. Μ. & Θεοδωροπούλου, Ε., (1997)., *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 309-310.

¹³² Πρβλ. Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*, ιδίου, Πρέβεζα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

5.1. Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι εύλογο να ξεκινήσουμε την πραγμάτευση του θέματός μας θέτοντας το ακόλουθο ερώτημα: Για ποιον λόγο προκύπτουν κατά καιρούς έντονοι προβληματισμοί, ενστάσεις, ερωτήματα, αμφισβητήσεις κτλ. σχετικά με το Μάθημα των Θρησκευτικών, και όλα αυτά μέσα σε μία κοινωνία, στην οποία η πολιτισμική και η θρησκευτική παράδοση έχει μία τέτοια πνευματική εμβέλεια, που ξεπερνά τα όρια της ελληνικής επικράτειας; Με άλλη διατύπωση: Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους ανακύπτει συχνά το ζήτημα των περιεχομένων και των προσανατολισμών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση, τη στιγμή κατά την οποία η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας μπορούν να αποτελέσουν μορφωτικά αγαθά, ικανά να εμπλουτίσουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα; Είναι γεγονός ότι στην πρόσφατη ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης δεν συναντούμε το φαινόμενο να έχει διεξαχθεί ένας τόσο πολυετής και έντονος διάλογος για άλλα διακριτά μαθήματα.¹³³

Αρχικά, στο ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα των Θρησκευτικών, πραγματοποιούνται συνεχώς αλλαγές στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ αλλά και στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) Δημοτικού και Γυμνασίου. Διαμορφώνεται έτσι ένα νέο πλαίσιο για το είδος, το σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών, απότοκο ζυμώσεων μίας προηγηθείσας εικοσιπενταετίας τουλάχιστον, αν θέσουμε τη μεταπολίτευση ως ένα σημαντικό ιστορικό όριο για την

¹³³ Πρβλ. Στογιαννίδης, Α.,(2016).*Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας*, σ. 42.

ελληνική εκπαίδευση. Το θέμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης έχει απασχολήσει και απασχολεί διάφορους κλάδους (επιστήμες αγωγής, θεολογία, κοινωνιολογία κ.ά.), αλλά και την ίδια την κοινωνία, το κράτος και τους θεσμούς του. Μάλιστα, σε θεολογικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους επίκεντρο συζήτησης αποτελεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, με απόψεις και κριτικές που παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Πρόκειται γι αυτές που είναι τεκμηριωμένες επιστημονικά και παρουσιάζουν κάποια ίχνη ουσιαστικής κριτικής, αν και κάποιες παρουσιάζονται ιδεολογικά φορτισμένες.¹³⁴ Η θρησκευτική παιδεία και αγωγή προφανώς είναι ένα παιδαγωγικό φαινόμενο παγκόσμιο. Προσφέρεται άμεσα ή έμμεσα, φανερά ή κρυφά, συστηματικά ή περιστασιακά σε όλους γενικά τους μαθητές όλων των εποχών. «Ως μορφωτικό αγαθό, προσφέρεται κατά κανόνα, ανεξάρτητα από τα κατά χώρες πολιτικά συστήματα και τις κομματικές ιδεολογίες, με την προϋπόθεση ότι η πολιτεία κρίνει κοινωνικά επωφελή τη θρησκευτική διδασκαλία στα σχολεία της». ¹³⁵

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26) που προωθεί την κατανόηση, ανεκτικότητα και επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ.2). Η επιλογή του είδους της εκπαίδευσης επαφίεται στους γονείς (άρθρο 26, παρ.3). Εγείρονται, βέβαια, προβληματισμοί αν, για παράδειγμα, οι γονείς επιλέγουν μία εκπαίδευση που δεν καλλιεργεί την ανεκτικότητα μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων ή ζητούν την εξαίρεση, αναπιολόγητα, του παιδιού τους από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στερώντας από το παιδί το δικαίωμα, που έχουν όλα τα υπόλοιπα παιδιά, να μάθει.¹³⁶

¹³⁴ Πρβλ. Κουκουνάρα-Λιάγκη, (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. *Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος*, Νέα Παιδεία, τ. 146, σ. 1.

¹³⁵ Βαγιανός, Γ., (1989). *Η θρησκευτική αγωγή στην Α/βάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Ανδρονάκη, σ. 389.

¹³⁶ Πρβλ. Cush, D. (2007). Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum, *British Journal of Religious Education*, 29(3), p. 220.

«Ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση που θα τους δώσει τη γνώση και τις ιδέες για να καταλάβουν τις κοινωνίες τους και το ρόλο των θρησκειών στον σύγχρονο κόσμο». ¹³⁷ Ουσιαστικά, γίνεται λόγος για ένα θρησκευτικό γραμματισμό που είναι απαραίτητος για την κατανόηση του κόσμου και αυτός προασπίζεται διεθνώς ως δικαίωμα κάθε νέου άνθρωπο. ¹³⁸

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, ότι το μάθημα των Θρησκευτικών και οι διάφοροι μέθοδοι διδασκαλίας του αποτέλεσαν σημείο διαφωνίας και προβληματισμού μεταξύ κληρικών, εκπαιδευτικών αλλά και διαφόρων φορέων που αποφασίζουν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα και τον τρόπο λειτουργίας της. Η διδασκαλία του δεν αποτελεί μία εύκολη διαδικασία, διότι πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο που συνδέεται άμεσα με την καταγωγή των μαθητών, το κοινωνικό τους επίπεδο, τις αρχές και παραδόσεις που διέπουν την οικογένεια των μαθητών αλλά και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που δέχτηκαν από αυτήν. Όπως προαναφέρθηκε, το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί ένα δύσκολο γνωστικό αντικείμενο, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Είναι σύνηθες το φαινόμενο εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών να προβληματίζονται σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του, λόγω των ελλιπών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και άλλοι επειδή συγκρούονται με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις δεν το διδάσκουν.

Επιπροσθέτως, το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών από το 1833. Παρόλα αυτά, ακόμη και στις μέρες μας παρουσιάζεται διαφορετικότητα απόψεων για το εάν είναι αναγκαίο να συγκαταλέγεται το μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρκετοί θεωρούν ότι δεν θα πρέπει να αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα, αλλά επιλογής καθώς πολλοί

¹³⁷ Evans, C. (2008). *Religious Education in public schools: an international human rights perspective*, Human Rights Law Review, 8(3), p. 458-160.

¹³⁸ Πρβλ. Moore, D.L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy*. New York and Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 28-33.

είναι οι γονείς που ζητούν απαλλαγή για τα παιδιά τους από το συγκεκριμένο μάθημα, γονείς κυρίως που δεν ασπάζονται το Χριστιανισμό.¹³⁹

Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει μια γόνιμη συζήτηση γύρω από τη φυσιογνωμία και το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ποικίλες είναι οι προτάσεις που έχουν κατατεθεί και διαλέγονται μάλιστα μεταξύ τους στην προοπτική της αλλαγής του στενού ομολογιακού παραδείγματος στο θρησκευτικό μάθημα. Με βάση την προοπτική αυτή, κύριος σκοπός μας είναι η συγκρότηση μιας νέας πρότασης για τη φυσιογνωμία του θρησκευτικού μαθήματος που θα έχει μια σαφέστερη νομιμοποιητική βάση και εμβέλεια. «Ο θεολογικός και παιδαγωγικός του χαρακτήρας είναι δυνατό να αναπλαισιωθεί σε εντελώς νέες διευρυμένες βάσεις και αρχές, να έχει ανοικτούς ορίζοντες και να διαλέγεται με ζητήματα και προτεραιότητες που θέτει ο ραγδαία μεταβαλλόμενος σύγχρονος κόσμος και πολιτισμός». Προς αυτή την κατεύθυνση, το θρησκευτικό μάθημα στη διδακτική πράξη θα οφείλει να υπερβαίνει το ψευδοδίλλημα μεταξύ γνώσης και βιώματος και να συνδέεται με το χαρακτήρα της παιδείας και του πολιτισμού, αναδεικνύοντας την καθολική παιδευτική του αξία.¹⁴⁰ Ωστόσο, υπάρχει ένας προβληματισμός ως προς τον χαρακτήρα του μαθήματος, ως θρησκευτιολογικού, όταν το παιδί της Γ' Δημοτικού μπορεί να αφομοιώσει ένα πολυσύνθετο και πολυδυναμικό από θρησκευτικές πεποιθήσεις περιεχόμενο.

¹³⁹ Πρβλ. Περσελής Π. Ε., (1994). *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος Κόσμος*, Αρμός, Αθήνα, σ.151.

¹⁴⁰ Πρβλ. Γιαγκάζογλου, Σ., (2012). *Το Μάθημα Των Θρησκευτικών Στη Δημόσια Εκπαίδευση Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>. σελ 5-6 (ημερομηνία ανάκτησης: 2012).

5.2 Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ

Η αρχή της θρησκευτικότητας στον άνθρωπο πραγματοποιείται από τη συνειδητοποίηση του φόβου (δημιουργούμενο άγχος), το οποίο στη συνέχεια προκαλεί την ανάγκη πλήρωσής του με εμπιστοσύνη. Το παιδί αισθάνεται την ανάγκη να δημιουργήσει σχέσεις με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον, αλλά και η εξασφάλιση από αυτό αισθήματος ασφάλειας και αγάπης θεωρείται από άλλους προϋπόθεση της θρησκευτικής ζωής.¹⁴¹

Είναι αξιοσημείωτο ότι η εφηβική ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία το παρελθόν αναβιώνεται και το μέλλον χαράσσεται. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι έφηβοι βιώνουν άγχος λόγω της αποσταθεροποίησης από την ηρεμία της παιδικής ηλικίας και διακατέχονται από μια εσωτερική αναστάτωση. Αυτές οι καταστάσεις «καθιστούν τη θρησκευτικότητα της πρώιμης εφηβείας μη αξιόπιστη» για τη συνέχεια και ίσως η θρησκευτικότητα σε ορισμένες περιπτώσεις να είναι ένα είδος άμυνας προς τα υπαρξιακά και προσωπικά αδιέξοδα που βιώνει.¹⁴²

Αναμφίβολα, ο ρόλος της αγωγής σε αυτό το στάδιο της ζωής του ανθρώπου είναι καθοριστικός, γιατί καλείται να προσφέρει στους εφήβους υγιή πρότυπα θρησκευτικότητας, αλλά προπάντων σεβασμό στην προσωπικότητά τους, χωρίς προσπάθειες επιβολής και στέρησης της ελευθερίας τους. Επειδή ο άνθρωπος τείνει να μεταφέρει στην ενήλικη ζωή του την ποιότητα της θρησκευτικότητας που χαρακτήριζε την εφηβική του ηλικία, η ευθύνη μας ως παιδαγωγοί είναι να μεταμορφώσουμε αυτή τη θρησκευτικότητα σε γνήσια, βαθιά και σταθερή πίστη.¹⁴³

¹⁴¹ Πρβλ. Κογκούλη, Ι., (1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 24-25.

¹⁴² Πρβλ. Π. Βασιλείου Θερμού, (1996). *Ποιμένοντες μετ' επιστήμης*, Αθήνα: Αρμός, σ. 116-117.

¹⁴³ Πρβλ. Write, A., & Mohammed, T., (2002). « *Learning to Teach Religious Education at Key Stage 4* » in *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School* ed. By Andrew Wright & Ann- Marie Brandon (London and New York : Routledge- Falmer, 2002), p. 141.

Όμως, στη διάρκεια της ηλικιακής αυτής περιόδου συμπληρώνονται οι ορμονικές αλλαγές, συμβαίνουν ψυχικές μεταβολές και γενικά συντελείται μεταδόμηση της προσωπικότητας. Γενικά, οι έφηβοι είναι ανήσυχοι και χωρίς εσωτερική αρμονία. Αναζητώντας εσωτερική αρμονία περνούν από διάφορα στάδια, όπως αποχώρηση από τον κόσμο και απομόνωση του εγώ, αναζήτηση φίλων με κοινά ενδιαφέροντα, στροφή προς το παρελθόν. Μάλιστα, λόγω της τάσης τους για αυτοτέλεια φτάνουν να αρνούνται κάθε πρότυπο. Αυτές οι καταστάσεις επιφέρουν αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά του εφήβου. Συχνά έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς και τους δασκάλους τους και η σύγκρουση αυτή είναι αποτέλεσμα της αλλαγής στάσης έναντι του σχολείου ή των μεγαλύτερων γενικότερα. Γι' αυτόν τον λόγο η θρησκευτική αγωγή μπορεί να προσφέρει στους εφήβους απαντήσεις στα βασανιστικά υπαρξιακά τους ερωτήματα και πρότυπα για να γίνουν οδηγός τόσο για τη φάση που περνούν όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους. Φυσικά, μπορεί να δώσει στην πρώιμη θρησκευτικότητα των εφήβων σταθερότητα με απώτερο αποτέλεσμα τη συνάντηση της θρησκευτικότητας στη μετέπειτα ζωή τους.¹⁴⁴

Παράλληλα, το θρησκευτικό συναίσθημα συμβάλλει στην ολοκλήρωση του ανθρώπου και στη σχέση του με τον άλλο. Το θρησκευτικό συναίσθημα είναι σημαντικό για την εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή. «Δημιουργεί μια ασπίδα προστασίας γύρω από το παιδί, το βοηθά να απορρίψει το μίσος που καταστρέφει και να επιλέξει την αγάπη που οικοδομεί σχέσεις ειρηνικές και γεφυρώνει αντιθέσεις».¹⁴⁵

Η θρησκεία, με βάση την ανθρωπολογία της θρησκείας και την κοινωνιολογία της θρησκείας είναι υφασμένη με τη διαδικασία εξέλιξης της ανθρωπότητας και βρίσκεται πάντα στο προσκήνιο της καθημερινότητας. Η θρησκευτικότητα πολλές φορές εμφανίζεται, αθόρυβα ή ανυποψίαστα. Είναι συνδεδεμένη με την ιστορία και τον

¹⁴⁴ Πρβλ. Π. Βασιλείου Θερμού,(1996). *Ποιμένοντες μετ' επιστήμης*, Αθήνα: Αρμός, σ. 116-117.

¹⁴⁵ Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 359.

πολιτισμό, την κουλτούρα και την αγωγή, επειδή είναι σύμφυτη με θεμελιώδη ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου, όπως, γιατί, άραγε, να υπάρχουν ή να μην υπάρχουν η ζωή, ο άνθρωπος και ο κόσμος; Συνδέεται με την κουλτούρα μιας και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ηθικής προσωπικότητας του ανθρώπου.¹⁴⁶

Όμως, υπάρχει η άποψη ότι «η αποδυνάμωση της θρησκευτικής παιδείας στην παιδική ηλικία για μαθητεία και πίστη σε Ένα Θεό σημαίνει και διάλυση της ενότητας του τρίπτυχου της ψυχής (λογιστικό, θυμικό, επιθυμητικό). Η θρησκευτοπαιδαγωγική αποσύνθεση από το Εν, στα πρώτα χρόνια του παιδιού συνεπάγεται απώλεια κριτηρίων, εμπειρίας και ενιαίας πρότασης για όρθωση τρόπου ζωής και αντιμετώπισης δοκιμασιών της μετανεωτερικότητας, όπως παγκοσμιοποίηση με τις αρνητικές επιπτώσεις της (ατομικότητα, συμφέρον, ανταγωνισμός, χρησιμοθηρία κ.α.)». ¹⁴⁷ Η έλλειψη αφηρημένης σκέψης προκαλεί σύγχυση σε βιώματα, στην εμπέδωση ενός νοήματος ζωής και μιας ηθικής που θα συντελέσει στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης. Εφόσον το Μάθημα των Θρησκευτικών έχει ψυχοπαιδαγωγική αποστολή, διαμορφώνει ατομική και συλλογική συνείδηση με σκοπό να ελεγχθούν οι επιθυμίες, να καταπολεμηθούν τα πάθη και να δημιουργηθούν προϋποθέσεις αυτοπεποίθησης και αφύπνισης. «Η γνώση θρησκευτικών εννοιών ή ήθους συνδέεται με συγκεκριμένες εμπειρίες, θρησκευτικά σύμβολα και έθιμα που δίνουν ένα συγκεκριμένο νόημα στη ζωή».¹⁴⁸

¹⁴⁶ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 321.

¹⁴⁷ Πορτελάνος, Σ., (2011). *ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ σύγχρονες προκλήσεις*. ΑΘΗΝΑ: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 288, 289, 290.

¹⁴⁸ Πορτελάνος, Σ., (2011). *ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ σύγχρονες προκλήσεις*. ΑΘΗΝΑ: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 288, 289, 290.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

6.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΥΠΑΡΞΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Ένα υποχρεωτικό μάθημα των Θρησκευτικών εκπαιδεύει ανθρώπους-πρόσωπα να γνωρίζουν για τις θρησκείες, καθώς και για την θρησκευτική παράδοση του τόπου τους, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν αντιστάσεις έναντι του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας και να αναπτύξουν θεμελιώδεις αξίες που είναι απαραίτητες τόσο για την προσωπική τους ζωή όσο και για τις σχέσεις τους με τους άλλους και την κοινωνία. Επίσης, προβάλλει και προωθεί αρχές που θεωρούνται ορθές για την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και τη διασφάλιση υγιών κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές αλλά και με τους συνανθρώπους.¹⁴⁹ «Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του μαθήματος όχι μόνο δεν αναιρεί, αλλά επισφραγίζει το σεβασμό των οποιωνδήποτε διαφορετικών πεποιθήσεων, όπως και ιστορικά αναδεικνύει η μακρά συνύπαρξη με αλλόφυλλους και αλλόθρησκους».¹⁵⁰

Μιας και το μάθημα των Θρησκευτικών στο σχολείο, είναι μαρτυρία και ομολογία πίστεως που εκπηγάξει από εμπειρία προσωπικής σχέσεως δεν πρέπει να εξαντλείται σε άκαρπη λογοκοπική διδασκαλία. Εκείνο που είναι εξαιρετικά σημαντικό στη διδασκαλία των θρησκευτικών είναι η δυναμική σχέση της προσωπικότητας του διδάσκοντος προς την θρησκευτική αλήθεια. Ο δάσκαλος των Θρησκευτικών /Θεολόγος εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση πρέπει να

¹⁴⁹ Πρβλ. Δεληκωνσταντής, Κ., (2009). *Η Σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*, Αθήνα: Έννοια.

¹⁵⁰ Μιχελουδάκης, Σ., & Πεπές, Ε., (2014). *Το μάθημα των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη, Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, σ. 151.

είναι φωτισμένος παιδαγωγός. Πρέπει να διεισδύει στη ψυχή του μαθητή και να συμμετέχει στον προβληματισμό του με αγάπη.¹⁵¹

Επίσης, κατά μια γνωσιολογική άποψη «στο μάθημα των Θρησκευτικών η χριστιανική αγωγή δεν είναι μετέωρη ούτε πρόσκαιρη ούτε αορίστου διάρκειας, αλλά είναι αγωγή θεανθρώπινη, εφόσον γίνεται με συνέργια θεία και ανθρώπινη». Έτσι λοιπόν και το μάθημα των Θρησκευτικών δεν αποτελεί για την παιδεία ένα αντικείμενο με περιορισμένη αποστολή στην τάξη, αλλά χαρακτηρίζεται ως ένα αγαθό με καθολική σημασία για το σχολείο και τη ζωή, αφού στο πρόσωπο του Χριστού/ της αγάπης ανακεφαλαιώνονται τα πάντα.¹⁵²

Είναι μάθημα γνώσης και ήθους, βίωση τρόπου ζωής. Ο μαθητής διδάσκεται και πορεύεται την οδό της θεογνωσίας. Η Ορθόδοξη αγωγή σημαίνει ότι ο τρόπος της ζωής του Χριστού με τις κοινωνικές αξίες γίνεται τρόπος της δικής του ζωής. Αναμφίβολα, ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο κατέχει το μάθημα των Θρησκευτικών και ως προς τη συναισθηματική ολοκλήρωση των εφήβων. Οι καλές σχέσεις με τους καθηγητές και το μάθημα γενικότερα μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη και στη καλλιέργεια θετικών συναισθηματικών καταστάσεων, υποβοηθώντας τους μαθητές σε μια ήπια μετάβαση από την παιδικότητα στην εφηβεία.¹⁵³

Ακολούθως, τα Θρησκευτικά είναι ένα μάθημα το οποίο είναι απαραίτητο για κάθε μαθητή, διότι όλοι μας έχουμε έμφυτη τη θρησκευτική συνείδηση. Αυτό έχει επισημανθεί από αρχαιοτάτων χρόνων και γίνεται ακόμη πιο φανερό από τη μαρτυρία του Πλουτάρχου ο οποίος ισχυριζόταν: « Μπορείς να επισκεφτείς και να βρεις πόλεις που να μην περιβάλλονται από τείχη, να μην έχουν αλφάβητο, χωρίς διοίκηση και σπίτια, που δεν χρειάζονται νόμισμα και δεν γνωρίζουν θέατρα και γυμναστήρια. Κανείς όμως δεν είδε ούτε πρόκειται να δει

¹⁵¹ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική Του Μαθήματος Των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 18.

¹⁵² Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική Του Μαθήματος Των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 9.

¹⁵³ Πρβλ. Αναστασόπουλος, Δ., (1990). *Σχέσεις Εφήβων με Καθηγητές* στο βιβλίο *Ιδρύματος Ερευνών για το Παιδί, Εφηβεία, Προσδοκίες και Αναζητήσεις*, Αθήνα: Παπαζήση, επί Δραγώνα Θ. και Ντάβου Μ., σ. 207-108.

πόλη ασεβή και άθελ, που να μην κάνει προσευχές, που να μην χρησιμοποιεί όρκους και μαντείες, που να μην καταφεύγει σε θυσίες για να πετύχει το καλό ή για να αποτρέψει το κακό». Στοχευμένα ο Wright υποστηρίζει, ότι η θρησκευτική γνώση των χριστιανών μαθητών τόσο για τη δικιά τους θρησκευτική παράδοση όσο και για τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις πρέπει να είναι αποτέλεσμα του προβληματισμού που προκύπτει από τη συνάντηση και την ανάδειξη των διαφορετικοτήτων τους.¹⁵⁴

Επιπροσθέτως, το μάθημα των Θρησκευτικών είναι απαραίτητο γιατί είμαστε Χριστιανοί Ορθόδοξοι και οφείλουμε να γνωρίζουμε τι πιστεύουμε. Ιδιαίτερα στην εποχή μας που οι αιρέσεις, οι ανατολικές θρησκείες και άλλα παραθρησκευτικά φαινόμενα εξαπλώνονται με ταχύτατους ρυθμούς και εξαπατούν μικρούς και μεγάλους, είναι επιτακτική ανάγκη να γνωρίζουμε τι και γιατί πιστεύουμε. Υποστηρίζεται ότι είναι σκόπιμο να είμαστε συνειδητοποιημένοι Χριστιανοί, για να μην γινόμαστε εύκολη λεία στους αιρετικούς και στους άθεους διανοούμενους που αμφισβητούν και παραποιούν την αλήθεια. Είμαστε Έλληνες και η πατρίδα μας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Ορθοδοξία, της οποίας η διδασκαλία περιέχει διαπολιτισμικό πυρήνα με καθολικές και οικουμενικές διαστάσεις. Μάλιστα, ως Έλληνες δεν πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι σε πολλές δύσκολες περιόδους της ιστορίας μας η εκκλησία αναδείχθηκε η κιβωτός της σωτηρίας για το έθνος.¹⁵⁵

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ενταγμένο στο πλαίσιο του Ελληνικού σχολείου και αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιηθούν και να τοποθετηθούν τα παιδιά υπεύθυνα απέναντι στη θρησκεία και μάλιστα στην Ορθοδοξία, που είναι η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα. Το μάθημα δεν έχει στόχο ούτε να προσελκύσει οπαδούς, ούτε κάνει «προσηλυτισμό». Έχει πολύ ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις και παιδαγωγικούς στόχους και για τον λόγο αυτό πρέπει να παραμείνει

¹⁵⁴ Πρβλ. Wright, A., «Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales», Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association 103 (November- December 2008), p. 517-518.

¹⁵⁵ Πρβλ. Κογκούλης, Ι., (1995). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 60-80.

στο ελληνικό σχολείο υποχρεωτικό. Συνιστά μορφωτικό θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι γνώσεις των διάφορων άλλων μαθημάτων, καλύπτει τα χάσματα των ανθρωπίνων γνώσεων και προσδίδει νόημα και συνοχή σε όλη τη διδακτική διαδικασία. Ακόμη και αν κάποιος δεν πιστεύει στον θεό, δεν μπορεί να αρνηθεί ένα μάθημα που εξετάζει ένα υπαρκτό φαινόμενο για την κοινωνική ζωή, όπως είναι η θρησκεία και στην Ελλάδα το θρησκευτικό φαινόμενο λαμβάνει υπόσταση κυρίως μέσα από την Ορθόδοξη πίστη και παράδοση.¹⁵⁶

Σχετικά με τους φακέλους του μαθητή, που δόθηκαν φέτος αντί για βιβλία των θρησκευτικών, έχει εκφραστεί ότι οι φάκελοι έχουν σοβαρά μειονεκτήματα όπως την μεγάλη αλλαγή της ύλης, την εννοιολογική – θεματική ανάπτυξη (η διδασκαλία αναπτύσσεται κατά θέμα : αγάπη, προσευχή, κανόνες κλπ.) και την εμφανή αποφυγή ορθόδοξων εικόνων. Επίσης, εισάγεται η Θρησκευσιολογία σε κάθε τάξη από τη Γ' Δημοτικού έως τη Γ' Λυκείου. Αυτό, σύμφωνα με κάποιους συνταγματολόγους αλλά και αποφάσεις του Συμβουλίου Επικρατείας, είναι παράνομο και αντισυνταγματικό, καθώς η Ελληνική Πολιτεία σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους Νόμους οφείλει να υπερασπίζεται την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης και να παρέχει παιδεία σύμφωνη με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των Ελλήνων πολιτών. Παράλληλα, είναι αντιπαιδαγωγικό καθώς δεν μπορούμε να διδάσκουμε από τη Γ' Δημοτικού τις άλλες θρησκείες. Δηλαδή πριν καλά καλά γνωρίσει το παιδί τι σημαίνει Ορθοδοξία, να καλείται να συγκρίνει τη πίστη του με τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις. Τα νέα βιβλία αναπτύσσουν τις διδασκαλίες των άλλων θρησκειών παράλληλα με την ορθόδοξη πίστη (από την Γ' Δημοτικού) και όχι σε χωριστά κεφάλαια, με αποτέλεσμα ο μαθητής ούτε την ορθόδοξη πίστη να μπορεί να ξεχωρίσει σωστά, ούτε τις άλλες θρησκείες να γνωρίσει ολοκληρωμένα. Ακολουθώντας, είναι παραπλανητικό, καθώς η προσέγγιση των άλλων θρησκειών γίνεται με αποσπάσματα προσεκτικά επιλεγμένα, ώστε να αποκρύπτονται επιμελώς τα αδύναμα στοιχεία τους, ακόμη και αν είναι πολύ σημαντικά

¹⁵⁶ Πρβλ. Μιχελουδάκης, Σ., & Πεπές, Ε., (2014). *Το μάθημα των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη, Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, σ.151.

και διαμορφώνουν την κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Αυτό που έχει αξία είναι τα Θρησκευτικά να μην συγκεντρώνουν πληροφορίες από τα άλλα θρησκευόμενα, αλλά να προσφέρουν αλήθεια, να διαμορφώνουν συνείδηση, κρίση και να καλλιεργούν ήθος.

6.2 ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

Τα θρησκευτικά ήδη από την αρχαιότητα αποτελούσαν μέρος της αγωγής των παιδιών, αν και δεν είχαν καθιερωθεί ως μάθημα της βασικής παιδείας. Βέβαια, δεν διδάσκονταν, αλλά βιώνονταν μέσα από τις θρησκευτικές γιορτές και τελετές.¹⁵⁷ Το μάθημα των Θρησκευτικών διαμορφώνει χαρακτήρες, διότι η θρησκεία και η ηθική έχουν πολύ στενή σχέση. Διδάσκει την αγάπη προς τον συνάνθρωπο, τον σεβασμό προς τους γονείς, την υπακοή προς τους νόμους, τις αρετές και τις αξίες της ζωής, τη δικαιοσύνη και άλλα συναισθήματα όπως θάρρος και αισιοδοξία για την αντιμετώπιση της καθημερινής ζωής και των πειρασμών.¹⁵⁸ Επίσης, όπως επισημαίνεται σκοπός του μαθήματος είναι η καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών. Αυτό αποτελεί υποχρέωση του σχολείου και πετυχαίνεται, αν στηριχτεί το σχολείο στη θρησκευτική προδιάθεση που έχει έμφυτα ο μαθητής.¹⁵⁹ Μέσα από αυτό το μάθημα ο μαθητής αναρωτιέται και αναζητά τον λόγο της δημιουργίας του αλλά και το σκοπό της. Από πού και πώς προήλθε και πού πηγαίνει. Αναζητά γενικότερα το νόημα της ύπαρξής του.¹⁶⁰

Επίσης, είναι δωρεά εμπειριών που στοχεύουν να καταστήσουν το μαθητή ικανό να θέτει μεταφυσικά ερωτήματα και να μετέχει δυναμικά

¹⁵⁷ Πρβλ. Ρίμπα, Σ., (1982). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, σ. 239.

¹⁵⁸ Πρβλ. Κουφογιάννη, Δ. Ν. (1971). *Ειδική Διδακτική*, Λάρισα, σ. 66,67,69.

¹⁵⁹ Πρβλ. Καλλιόφα, Σ., (1930). *Η θρησκεία και η διδασκαλία των Θρησκευτικών*, Αθήνα, σ.75.

¹⁶⁰ Πρβλ. Ντοστογιέφσκι, Φ., (1994). *Αδελφοί Καραμαζώφ*, τομ Α', μεταφρ. Κίρας Σίνου, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, σ. 426.

στην αναζήτηση απαντήσεων σε αυτά. Ακόμη, να συνειδητοποιεί τις αξίες και να διακρίνει με αυτές τα δικά του ιδανικά. Να κατακτά θρησκευτικά βιώματα και πίστη. Το μάθημα προσφέρει τα ουσιαστικότερα κίνητρα για την κοινωνική, την προσωπική, την ηθική, την πνευματική και τη μορφωτική ανάπτυξη του μαθητή.¹⁶¹ Εν συνεχεία, με το μάθημα των θρησκευτικών παρέχεται βοήθεια στη νεαρή ψυχή που προσπαθεί να εξελίξει ελεύθερα τις προδιαθέσεις της, μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που τις παρέχει η κοινότητα των ενηλίκων. Μάλιστα, επιδιώκεται να επεκτείνουμε την προσωπική εμπειρία του μαθητή, να καλλιεργήσουμε την ευαισθησία για τη Χριστιανική Αγάπη.¹⁶²

Για τον Βασιλόπουλο (1966), η σχολική θρησκευτική αγωγή πρέπει να είναι «απελευθερωτική θρησκευτική αγωγή». Ισχυρίζεται πως πρόκειται για μια αγωγή, η οποία αντιμετωπίζει το μαθητή ως πρόσωπο και συμβάλλει στην απελευθέρωσή του από εγκλωβισμούς σε ηθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες, με την καλλιέργεια κριτικού, ανοιχτού και οικουμενικού πνεύματος, καθώς και με τη δημιουργία αισθήματος κοινωνικής ευθύνης.¹⁶³

Το Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών σκοπεύει μέσω της κονστрукτιβιστικής παιδαγωγικής να επιτύχει το θρησκευτικό γραμματισμό των νέων με βάση τη θρησκεία τους, τη θρησκεία του τόπου (Ορθοδοξία) και του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και να καλλιεργηθούν ηθικά και κοινωνικά, για να οικοδομήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να είναι επαρκείς στη γνωριμία και το διάλογο με τον άλλον καθώς και στο σεβασμό αυτού, αλλά και στην κριτική κατανόηση γενικότερα. Στοχεύει, ακόμη, στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, στο σεβασμό και τη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα,

¹⁶¹ Πρβλ. Βαγιανός, Γ., (1997). «Μια πρόταση, Συμβολή στη διδακτική των Κοινωνικών Μαθημάτων», (Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή), ανάπτυτο περιοδικού, Γρηγόριος ο Παλαμάς 766, Θεσσαλονίκη, σ. 10.

¹⁶² Πρβλ. Γεωργούλη, Κ., (1975). *Η ουσία και η διδακτική των Θρησκευτικών*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, σ. 80-81.

¹⁶³ Πρβλ. Βασιλόπουλος, Χ., (1966). *Θρησκευτική Αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Αθήνα- Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, σ.124-125.

στην έμπρακτη αλληλεγγύη αλλά και στη διαμόρφωση ελεύθερων και συνειδητών πολιτών με κατάλληλη θρησκευτική συνείδηση.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Πρβλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, σ.18-19.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

7.1 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Ο Γιανναράς (1994), συνδέοντας το μάθημα των Θρησκευτικών με την οντολογία σημειώνει ότι η επιτυχία του μαθήματος των Θρησκευτικών στους μαθητές θα φανεί «όταν η Θεογνωσία θα φανερωθεί ως ομοτροφία και ομοτροπία ζωής σε ένα καινούργιο τρόπο υπάρξεως. Θα ευοδωθούν οι προσπάθειες των θεολόγων, όχι με την επικράτηση ενός ιδεολογικού συντονισμού, ούτε με ηθικό συσχηματισμό, αλλά με υπαρκτική «αλλοίωση» που ενεργείται χαρισματικά από το Πνεύμα του Θεού στα απεριόριστα όρια της ελεύθερης, λειτουργικής συγκατάθεσης του ανθρώπου».¹⁶⁵

Επίσης, για την επιτυχία του μαθήματος είναι απαραίτητη η γνώση του μαθητή από το Θεολόγο. Ειδικότερα, οι διαπιστώσεις του θεολόγου αναφορικά με τις προσδοκίες του μαθητή από το μάθημα, την τοποθέτησή του απέναντι στην πίστη, την ηθική ζωή, το παραδοσιακό μάθημα αποτελούν βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική εργασία μέσα στο σχολείο.¹⁶⁶ Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται το βιωματικό στοιχείο στον εκπαιδευτικό συνεισφέρει αποτελεσματικά στη μεταδοτικότητα και στην αποτελεσματικότερη εμπέδωση των αληθειών της πίστεως. Αυτό φαίνεται από δύο αυστηρά παραδοσιακές τοποθετήσεις που είναι επαληθεύσιμες σήμερα: α) είναι επικίνδυνο να μιλάς για το θεό όταν δεν έχεις συνείδηση της παρουσίας του και β) ο θεολόγος, δηλαδή αυτός που διδάσκει υπεύθυνα, αληθινά και γνήσια για το λόγο του Θεού, είναι θεόπτης. Ο τελευταίος πρέπει να είναι

¹⁶⁵ Γιανναράς, Χ.,(1994). *Η οντολογική προϋπόθεση του αποφατισμού, στον Αναμνηστικό Τόμο "Νικόλαος Νησιώτης"*, Αθήνα, σ. 239.

¹⁶⁶ Πρβλ. Κογκούλη, Ι.,(1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 21.

προσωπικότητα που να ενσαρκώνει πίστη, εμπειρική γνώση, ήθος και μεταδοτικότητα και που να ακτινοβολεί στις καρδιές των παιδιών. Ο ίδιος, ως ενσυνείδητος αγγελιαφόρος μεταφέρει την αλήθεια μιας πίστεως που περιέχει μήνυμα αιωνιότητας και τρόπο ζωής.¹⁶⁷ Μάλιστα, όταν ο δάσκαλος παράλληλα με τη γνωσιοθεωρητική επάρκεια του μαθήματος διαθέτει και πίστη γίνεται περισσότερο μεταδοτικός στη μετάδοση των αληθειών της στους μαθητές, όπως της αγάπης, της αλληλεγγύης, της ελπίδας και των άλλων αρετών του Χριστιανισμού.

Παράλληλα, το μάθημα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των μαθητών. Οφείλει να είναι ανάλογο με τις δυνατότητές τους και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους. Χρήσιμο είναι να εξασφαλίσει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σ' αυτό. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό θα παίξει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με τη φιλική στάση του θα οργανώσει ένα ανοιχτό Θρησκευτικό μάθημα. «Το ανοιχτό θρησκευτικό μάθημα δεν θα απολυτοποιεί τις απαντήσεις στα διάφορα προβλήματα των μαθητών, αλλά θα δίνει στην κριτική εκ μέρους τους επεξεργασία στη θέση που της ανήκει».¹⁶⁸

Επιπλέον, στην πρακτική της ηθικής, η αγιότητα στον Χριστιανισμό δεν είναι ουτοπία αλλά είναι ζητούμενο κάθε ανθρώπου και κάθε εποχής. Γι' αυτό χρειάζεται το γνωστικό περιεχόμενο των θεολογικών εννοιών να μην είναι αποκομμένο από τις προσωπικές εμπειρίες και το ήθος των μαθητών, να υπάρχει σχέση επίδοσης μαθητών με τη κατανόηση των θεολογικών- θρησκευτικών εννοιών και αξιών και να υπάρχει σχέση επίδοσης των μαθητών στον τρόπο ζωής από την παρεχόμενη διδασκαλία ήθους με διαχρονικές αξίες σε κάθε διδακτική ενότητα.¹⁶⁹

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί, ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δομεί τρόπους σχέσης του ανθρώπου με τον συνάνθρωπο, με το περιβάλλον

¹⁶⁷ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική Του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 28-29.

¹⁶⁸ Κογκούλη, Ι.,(1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 28-29.

¹⁶⁹ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 26.

και με το υπερφυσικό. Σ αυτό κεντρικό ρόλο κατέχει ο δάσκαλος προκειμένου να προβάλλει αυτή τη σχέση. «Το περιβάλλον της τάξης μπορεί να θεωρηθεί ένας μεγάλος αγρός, όπου πέφτουν οι σπόροι μιας κουλτούρας και όλοι συμμετέχουν στη σπορά. Η αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων και των συνθηκών της τάξης διαμορφώνουν το κλίμα, τις συνθήκες, για να καρπίσει ο σπόρος».¹⁷⁰

Στη συνέχεια, η Ειδική Διδακτική των Θρησκευτικών με το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον. Η διδασκαλία του μαθήματος πρέπει να γίνεται με ελκυστικό τρόπο προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι είναι δέκτες πολλών παραστάσεων και ερεθισμάτων. Εξίσου σημαντική είναι η ψυχολογία του δασκάλου και του μαθητή, με σκοπό τη δημιουργία μιας κατάλληλης ατμόσφαιρας διαμόρφωσης της διδασκαλίας. «Η Διδακτική των Θρησκευτικών έχει γνωστικό αντικείμενο που συνδέεται με το μετα-φυσικό, το υπερ-φυσικό και το αποκαλυπτικό, απαιτεί στον τρόπο διδασκαλίας αμοιβαιότητα, κατανόηση, ευαισθησία, σεβασμό και προσοχή».¹⁷¹

«Για το μάθημα των Θρησκευτικών στο χώρο της Βασικής και Μέσης Εκπαίδευσης κρίνονται αναγκαία:

- Η αποφυγή αποπροσανατολισμού από τη δική μας Ελληνορθόδοξη παράδοση και τη δική μας πνευματική κληρονομιά.
- Η συνευθύνη και συμπαράσταση της Εκκλησίας στον τομέα της θρησκευτικής και ειδικότερα ηθικής καλλιέργειας των μαθητών.
- Ο προσανατολισμός με διαπολιτισμικές προσεγγίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων στην ορθόδοξη πίστη και ζωή και η αποφυγή ευσεβιστικών τάσεων ή προσπάθειας στήριξης μέσα απ' αυτά διαφόρων ιδεολογιών.

¹⁷⁰ Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ΕΝΝΟΙΑ, σ.355-356.

¹⁷¹ Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 355.

- Η θεολογική εμβάθυνση στο Μάθημα των Θρησκευτικών, η ανάλυση και αξιολόγηση με τρόπο υπεύθυνο και αντικειμενικό της ζωής της Εκκλησίας, έστω και αν αυτό δημιουργεί κινδύνους που στρέφονται ενάντια σε παλιότερες ή νεότερες ιδεολογικοπολιτικές τάσεις και απόψεις.
- Η ψυχοπαιδαγωγική θεμελίωση του σκοπού και του περιεχομένου του μαθήματος». ¹⁷²

Για το σχεδιασμό μιας ώρας μαθήματος απαιτούνται οι παρακάτω διαθέσιμες πηγές:

- Αναλυτικά προγράμματα
 - Αποφάσεις συμβουλίων και φορέων
 - Η δική μας γνώμη και το διαθέσιμο επιστημονικό υλικό
 - Σχολικά βιβλία
 - Εγχειρίδια διδακτικών οδηγιών για το δάσκαλο
 - Υπάρχοντα σχέδια μαθήματος
 - Επίκαιρα θέματα/ γεγονότα, ΜΜΕ
 - Το δικό μας σχέδιο προγραμματισμού και κατανομής ύλης για όλη τη χρονιά.
 - Το ενδιαφέρον των μαθητών
 - Οι συνάψεις των θεμάτων
 - Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για τους μαθητές¹⁷³
- Είναι εξίσου σημαντική:
- Α) Η οικείωση ει δυνατόν της θρησκευτικής αλήθειας στο πρόσωπο του διδάσκοντος ή αλλιώς η αρχή της βιωματικότητας

¹⁷² Κογκούλης, Β., (1995). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, σ. 161.

¹⁷³ Πρβλ. Πανταζής, Β., (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, Αθήνα, Παιδαγωγικός Λόγος, σ. 73.

των αληθειών της πίστεως και των πανανθρώπινων αξιών που απορρέουν απ' αυτήν.

- Β) Η αρχή της οικειώσεως των θρησκευτικών αληθειών επεκτείνεται και στους μαθητές. Οι μαθητές προσεγγίζουν τη θρησκευτική ή χριστιανική ηθική όχι μόνο από τη θεωρία αλλά και εμπειρικά μέσα από ευκαιρίες που δίνει η σχολική ζωή: από τη λογοτεχνία, από μια προσευχή, από μια χορωδία κ.λπ.
- Γ) Η κατανόηση από τον δάσκαλο/ Θεολόγο των αμφιβολιών και της δυσπιστίας των μαθητών στο δογματικό περιεχόμενο της πίστεως που είναι φυσιολογικό φαινόμενο της ηλικίας αυτής αλλά και επακόλουθο του κρατούντος ορθολογισμού και των αντιθέσεων των κοινωνικών ρευμάτων και ερεθισμάτων.¹⁷⁴

7.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Αναντίρρητα, ο ρόλος του δασκάλου είναι κεντρικός και καθοριστικός στη διδακτική μεθοδολογία των βιβλίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των νέων φακέλων του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), τα οποία τον διευκολύνουν και ουσιαστικά τον προτρέπουν να προσεγγίσει με σύγχρονη ματιά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πλέον καλείται να μην παρέχει στους μαθητές του έτοιμες απαντήσεις αλλά να διατηρεί το ρόλο του αρωγού, του διαλεκτικού και του διευκολυντή. Ακόμη, να παρακολουθεί, να υποστηρίζει, να μοιράζει τις δραστηριότητες αλλά να μην δίνει τις σωστές απαντήσεις, καθώς μόνο έτσι μπορεί να δοθεί η ευκαιρία να υπάρξει επικοινωνιακός διάλογος και συνεργατική μάθηση. Η παλαιά θεώρηση του δασκάλου ως παντογνώστη και αυθεντία δεν υφίσταται, καθώς καλείται να συμβάλλει στην ανάδειξη της παιδευτικής αξίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, ενός μαθήματος

¹⁷⁴ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 19.

που πρέπει να συνδέεται με τα σύγχρονα υπαρξιακά και κοινωνικά προβλήματα του ανθρώπου της εποχής μας και που είναι αναγκαίο να ξεφύγει από τον παιδαγωγικό διδακτισμό του παρελθόντος.¹⁷⁵

Ο δάσκαλος που λειτουργεί ως «διευκολυντής» της μάθησης, προωθεί το διάλογο, δίνοντας ερεθίσματα και απαραίτητες πληροφορίες για να ξεκινήσει μια εποικοδομητική συζήτηση, η οποία θα προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους διευκολύνει να εκφραστούν με δημιουργικό και ευρηματικό τρόπο.¹⁷⁶ Ο δάσκαλος που προσπαθεί να επικαιροποιήσει το μάθημά του επιστρατεύοντας την παιδαγωγική του τέχνη, τη μόρφωσή του, την πνευματική του παρουσία και κυρίως την αγάπη του για τους μαθητές του, μπορεί να ελπίζει και να αναμένει τη μελλοντική ευδοκίμησή τους. Οι μαθητές αγαπούν και εκτιμούν το δάσκαλο που ενδιαφέρεται γι' αυτούς και τα προβλήματά τους και δεν κάνει διακρίσεις, ενώ συνδυάζει την αποδοτικότητα, την αγάπη και την κατανόηση.¹⁷⁷

Ο παιδαγωγός, με την παιδαγωγική του αγάπη, καταφέρνει και ο ίδιος να μεταμορφωθεί και τους μαθητές του να μεταμορφώσει. Συμβαίνει όμως ένας μεγάλος αριθμός πτυχιούχων δασκάλων, να μην έχουν διδαχτεί στοιχεία Ορθοδόξου Θεολογίας καθώς και θέματα Διδακτικής του θρησκευτικού μαθήματος. Είναι αξιοσημείωτο, ότι η υποτίμηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και της διδακτικής του πλήττει πρωτίστως τον ίδιο το δάσκαλο. Αυτό συμβαίνει, διότι του στερεί τη δυνατότητα να διαπαιδαγωγηθεί στα πλαίσια της δια βίου μάθησης σε ένα άλλο τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων, ο οποίος θα τον καταστήσει ικανό να βοηθήσει τον μαθητή του να αποδομήσει κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα που του δημιουργούν μια ψευδή εικόνα για τον εαυτό του και για τον κόσμο.¹⁷⁸

¹⁷⁵ Πρβλ. Γιαγκάζογλου, Σ., «*Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*», Στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.pischools.gr/lessons/religious/.../10.pdf> (ημερομηνία ανάκτησης: 7-10-12).

¹⁷⁶ Κογκούλη, Ι., (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 173.

¹⁷⁷ Πρβλ. Τσιπλητάρης, Α., (1984) « Αντιαυταρχική Αγωγή: Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ.3, σ. 34-51.

¹⁷⁸ Πρβλ. Χαραλαμπίδου, Γ., (1983) *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα, σ. 100.

Η αγάπη πάλι ωθεί τον παιδαγωγό να μοιράζεται τη χαρά και τη λύπη των μαθητών του και να ενδιαφέρεται πραγματικά για την ευτυχία τους και την πνευματική τους καλλιέργεια. Αυτό είναι ένα στοιχείο αξιακό το οποίο διατίθεται από τη Θρησκευτική και Χριστιανική αγωγή.¹⁷⁹ Μια ενδιαφέρουσα άποψη για βιωματική διδασκαλία είναι ότι στην εκπαιδευτική πράξη η γνώση και το ήθος είναι απαραίτητα μέσα για την πραγμάτωση της αγωγής πόσο μάλλον της θρησκευτικής. Είναι σημαντική η άποψη ότι «η γνώση ενσαρκώνεται στα πολιτιστικά αγαθά που απέρρευσαν από την πίστη και το ήθος, από τη βίωση του περιεχομένου της πίστεως που καθρεπτίζεται στα πρόσωπα και ειδικότερα στην προσωπικότητα του δασκάλου. Αυτός γίνεται ο πρόξενος ανάπλασης των βιωμάτων στον σύγχρονο κόσμο με την πρόταξη του δικού του ήθους στους μαθητές».¹⁸⁰

Απαραίτητη κρίνεται λοιπόν η εισαγωγή ενός υποχρεωτικού μαθήματος που θα αφορά την διδακτική των θρησκευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του μαθήματος θα πρέπει να παρέχονται οι κατάλληλες γνώσεις προς τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχετικά με την ύλη, την μεθοδολογία και τις αρχές που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Επίσης, εξίσου αξιόλογη είναι η επιμόρφωση σχετικά με την εισαγωγή της διαθεματικότητας στο συγκεκριμένο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν και να υλοποιήσουν τις διαθεματικές δραστηριότητες. Θα πρέπει να δίνονται οι κατάλληλες οδηγίες σχετικά με την αντιμετώπιση παιδιών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, κάτι που προβληματίζει ιδιαίτερα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη αλλόθρησκων μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, απαιτεί και την ανάλογη συμπεριφορά και αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό. Σε ότι αφορά τους εν ενεργεία

¹⁷⁹ Πρβλ. Κασσωτάκη, Μ., Φλουρή, Γ., (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 173.

¹⁸⁰ Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 23-24

εκπαιδευτικούς, οι παραπάνω γνώσεις θα μπορούσαν κάλλιστα να αφομοιωθούν μέσα από κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να επισημανθεί η σύνδεση του μαθήματος των Θρησκευτικών με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Η ορθόδοξη Θεολογία διαθέτει αρκετά στοιχεία που συνεργούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών.

Ιδιαίτερη επίσης φροντίδα του Θεολόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι να βοηθήσει τους εφήβους που δεν έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν τις θρησκευτικές αλήθειες, που τις έχουν κατανοήσει με λάθος τρόπο ή και τις έχουν βιώσει από τα παιδικά τους χρόνια. «Καθήκον του είναι αυτοί οι έφηβοι να επανεύρουν το βαθύτερο και αληθινό νόημα των προσφερομένων αληθειών. Για το έργο αυτό απαιτείται ισχυρή θέληση του Θεολόγου, ως δείγμα αληθινής ζωής, έμπνευση, ικανότητα και περισσότερη προσέγγιση των μαθητών». ¹⁸¹

Τόσο το είδος της δραστηριότητας του διδάσκοντος και των μαθητών, όσο και η σχέση του διδάσκοντος με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους κατά την ώρα του μαθήματος καθορίζουν αυτό που λέμε «μορφή διδασκαλίας». ¹⁸² «Για το μάθημα των Θρησκευτικών η ομαδική μορφή διδασκαλίας δεν πρέπει να είναι μόνο το μέσο διαπραγμάτευσης κάποιας διδακτικής ενότητας, αλλά αυτή η ίδια να είναι διδακτικός σκοπός. Είναι ανάγκη να ασκείται κάποιος στο μάθημα των Θρησκευτικών στην παροχή αμοιβαίας βοήθειας ή συμβουλής, στην υπομονή, την ανοχή, την παράβλεψη, τη συγχώρεση, τη συμφιλίωση και την παραίτηση. Απαιτείται να μεταδίδει τις εμπειρίες, να νικά εγωκεντρικές τοποθετήσεις και την απομόνωση και να αποκτήσει την ικανότητα να ζει ομαδικά». ¹⁸³ Στο σχολείο η διδασκαλία χωρίς διάλογο μετατρέπεται σε ένα έτοιμο σερβιρισμένο φαγητό, που παρέχεται στους μαθητές χωρίς να λαβαίνουμε υπόψη τις προτιμήσεις τους, την όρεξη,

¹⁸¹ Βασιλόπουλου, Χ., (1982). *Η ανάπτυξη της Θρησκευτικής σκέψης και το μάθημα των Θρησκευτικών*, Σύναξη, τ. 4, σ. 105.

¹⁸² Πρβλ. Κογκούλη, Ι., (1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 57.

¹⁸³ Κογκούλη, Ι., (1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 60.

τη διάθεση αυτών στους οποίους την προσφέρουμε. Έτσι τους στερούμε τη χαρά της δημιουργίας. Κάτι τέτοιο πρέπει να αποφεύγεται στο μάθημα των θρησκευτικών. Ο διάλογος ανάλογα με τη διάθεση των ομιλητών μετατρέπεται σε συζήτηση, όταν είναι σημαντική η αντίθεση, ή σε εριστικό διάλογο (λογομαχία), όταν είναι υπερβολική η ένταση.¹⁸⁴

Μια εναλλακτική αντιμετώπιση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών από τη πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει ευρύτητα σκοπών και στόχων με παιδαγωγικούς, ηθικούς, πολιτισμικούς και διαπολιτισμικούς στόχους. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μαθαίνει για το θρησκευτικό φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνει για την τοπική θρησκεία και τον πολιτισμό της. Σκοπός είναι η απόκτηση αυτοσυνειδησίας και ταυτότητας ήθους αλλά και ο σεβασμός προς το διαφορετικό. Το παιδί μαθαίνει τρόπους επικοινωνίας με κουλτούρες άλλων θρησκειών και ευαισθητοποιείται για σύγχρονα προβλήματα.¹⁸⁵

Η διδακτική πράξη, αποτέλεσμα της δραστηκής παρέμβασης του απλού διδάσκοντα, θα πρέπει να αντικαταστήσει την απομόνωση με την αποδοχή της ανάγκης της εφαρμογής της προγραμματισμένης διδακτικής εργασίας σε σχέση με την κοινωνία. Εδώ είναι προφανή τα πλεονεκτήματα της χρησιμοποίησης της τεχνολογίας και γίνεται επιτακτικό το αίτημα για προσανατολισμό στη νέα αυτή μεθοδολογία. «Τα νέα τεχνικά μέσα με την εισαγωγή τους στη καθημερινή σχολική πρακτική οδηγούν στη δημιουργία ιδιαίτερων σχέσεων ανθρώπου-μηχανής και τροποποιούν με απρόβλεπτο τρόπο τις καταστάσεις και τα αποτελέσματα».¹⁸⁶

¹⁸⁴ Πρβλ. Κογκούλη, Ι., (1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 67.

¹⁸⁵ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ENNOIA.

¹⁸⁶ Κογκούλης, Ι., (1995). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 99-100.

7.3 ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥΣ

Τη σημερινή εποχή οι μαθητές δεν ανέχονται το μάθημα των Θρησκευτικών όπως γίνονταν παλιότερα και σε αυτό οφείλονται πολλοί λόγοι. Αρχικά, ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης φέρει η οικογένεια. Κατά τον W. Prawdzyk (1973), η θρησκευτικότητα των μαθητών είναι μέρος της εκκλησιαστικότητας της οικογένειας. Αυτή η θρησκευτικότητα σήμερα έχει αμβλυνθεί και παρατηρείται μια αυξανόμενη αποξένωση των παιδιών από την Εκκλησία, την οποία θεωρούν ως κατεστημένο.¹⁸⁷ «Στους νέους συναντά κανείς σήμερα μια μεταφυσική αναζήτηση, μια πάλη και μια κατάσταση προβληματισμού και αμφιβολίας σ' ένα μεταφυσικό χώρο». Επίσης, ζητάνε να ανταποκρίνεται το μάθημα στα δικά τους ενδιαφέροντα και να καλύπτει τα δικά τους ερωτηματικά, βοηθώντας τους να αναδομήσουν την προσωπικότητά τους. Δεν θέλουν να τους προσφέρεται μια ύλη που θα τους αφήνει παθητικούς δέκτες, αλλά αναζητούν μια ύλη που θα τους κάνει συμμετόχους στην διαδικασία της διαπραγμάτευσής της.

Κάθε δάσκαλος Θρησκευτικών ή Θεολόγος ξεκινάει κατά διαφορετικό τρόπο το εκπαιδευτικό του έργο ανάλογα με την προσωπική του θέση απέναντι σε αυτό. Άλλος παρουσιάζεται ως συντηρητικός, άλλος ως φιλελεύθερος ή προοδευτικός, άλλος άθεος ή άθρησκος προσεγγίζοντας το μάθημα γνωσιολογικά. Ο καθένας, στο σχολικό περιβάλλον, κρίνεται πρώτιστα από τη στάση που θα πάρει, τη συντηρητική ή τη φιλελεύθερη. Αξιολογείται δηλαδή πρώτα ως άνθρωπος και στη συνέχεια ως επιστήμονας. Μάλιστα, «ο θεολόγος δεν είναι ο φρουρός ή ο κατάσκοπος του θεού, ούτε είναι εκείνος από τον οποίο εξαρτάται κατά τρόπο αποκλειστικό η προσωπική σωτηρία των μαθητών».¹⁸⁸

¹⁸⁷ Πρβλ. W. Prawdzyk., (1973). *Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschuler*, Köln, p. 181.

¹⁸⁸ Κογκούλης, Ι., (1995). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 48- 49.

Για τον εκπαιδευτικό, αγάπη για τη δουλειά του σημαίνει αγάπη για τον ίδιο τον άνθρωπο. Οι μαθητές τον περιμένουν ανοιχτό συνομιλητή. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ενδιαφέρεται για κάθε μαθητή χωριστά και να είναι πάντοτε πρόθυμος να βοηθήσει, όποτε βέβαια κρίνεται σκόπιμο. Προκειμένου να ανταποκριθεί στο έργο του ο θεολόγος, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη σημερινή πραγματικότητα. Αυτό θα συμβάλλει στο να γνωρίσει τις προσδοκίες αλλά και τα προβλήματα των μαθητών και του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντός τους. Στους μαθητές δεν θα προσφέρει ξηρά θρησκευτικά. Αυτό που έχει αξία είναι να αναπτύσσει μαζί τους κριτικό και δημιουργικό διάλογο σεβόμενος τις θέσεις τους, «περνώντας τις αλήθειες της χριστιανικής πίστης μέσα από το δικό τους προσωπικό προβληματισμό και βοηθώντας τους να ανακαλύψουν αυτοί οι ίδιοι την αλήθεια. Κύριο μέλημά του είναι να μπορεί πάντοτε να φέρει τους μαθητές σε κατάσταση δεκτικότητας και να αποφεύγει τους δογματισμούς». Δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο τι θα πει ο εκπαιδευτικός αλλά πώς θα το πει. Σκόπιμο είναι να μην απορρίπτει κανέναν μαθητή όσο αντίθετος ή αντίθεος και αν είναι. Ο ίδιος πρέπει να φανεί γνήσιος και να αφήνει χώρο και περιθώρια στους μαθητές να εκφραστούν και να δραστηριοποιηθούν.

Σίγουρα, δεν μπορεί να υπάρχει θέληση και αγάπη για τη γνώση αν δεν αναπτυχθούν υγιείς και αληθινές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Η γνώση δεν μπορεί να γίνει κτήμα του μαθητή αν δεν αγαπηθεί από τον ίδιο. Το μάθημα των Θρησκευτικών δε γίνεται να διδαχτεί σε σύγκρουση με την προσωπικότητα του μαθητή, αλλά μόνο σε σύμπλευση μαζί του μέσα σε μια διαδικασία διαλόγου, ελευθερίας και σεβασμού της. Έτσι, η εν ελευθερία προσωπική σχέση με τον Θεό, η οποία αποτελεί κίνητρο πνευματικής ζωής, μπορεί να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Επομένως ο διδάσκων, ανάλογα και με το ιδιαίτερο μορφωτικό κεφάλαιο που κατέχει και μεταφέρει πρέπει να δώσει στους μαθητές του τις ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δυνατότητες και ικανότητες με βάση τις δικές τους σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές

προϋποθέσεις. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών επιδρά θετικά στην ικανότητά τους να λειτουργούν στη σημερινή κοινωνία.¹⁸⁹

Ο εμπλουτισμός του μαθήματος μπορεί να επιτευχθεί αν οι δάσκαλοι των Θρησκευτικών προάγουν την ερμηνεία αλλά και τη δημιουργία εικόνων και στηριχθούν σε μια διδακτική και αισθητική εικόνων. «Για την ενασχόληση με σύμβολα βρίσκονται στη θρησκευτική παιδαγωγική διδακτική των συμβόλων πολλά ερεθίσματα. Με τη χρήση των συμβόλων η θρησκεία επικοινωνεί. Σε όλες αυτές τις μορφές αισθητικής μάθησης οι θρησκευτικές αντιλήψεις των εφήβων, που προέρχονται από την παιδική τους ηλικία, διατηρούν την αξία τους και αναπτύσσονται». ¹⁹⁰ Οι ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του ποικίλλουν. Για την οργάνωση της διδασκαλίας απαιτείται προσπάθεια εκμάθησης των μεθόδων και των τεχνικών που θα κάνουν τη διδασκαλία αποτελεσματική.

Κάθε δάσκαλος των Θρησκευτικών/θεολόγος πρέπει να λάβει υπόψη του τους εξής τρεις βασικούς τομείς:

Ο πρώτος αφορά στην γνωσιολογική του κατάρτιση. Ερευνάται σε ποιο βαθμό κατέχει το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ή πρόκειται να διδάξει.

Ο δεύτερος συνδέεται με τη συναισθηματική του πληρότητα. Συνιστώσες της τελευταίας είναι η ολοκληρωμένη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η υπομονή του κατά την πραγμάτωση του έργου, η ευαισθησία του κ.ο.κ.

Ο τρίτος σχετίζεται με τη διδακτική του ικανότητα. Εδώ απαραίτητη κρίνεται η εξάσκηση για την απόκτηση μεθοδολογικής και διδακτικής επάρκειας.

Η διδακτική εξάσκηση εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα εκμάθησης διαφόρων τύπων συμπεριφοράς που να ανταποκρίνεται σε

¹⁸⁹ Πρβλ. Κογκούλη, Ι.,(1985).*Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 31-32.

¹⁹⁰ Πανταζής, Β., (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, Αθήνα, Παιδαγωγικός Λόγος, σ. 61-62.

συγκεκριμένες διδακτικές περιστάσεις. Επίσης, τον βοηθά να αποφεύγει τύπους συμπεριφοράς, να αξιολογεί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του και να αναλύει διάφορες πτυχές της. Μάλιστα, τον βοηθά να αυξάνει την ετοιμότητα πειραματισμού σε νέες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και την αυτοπεποίθησή του.¹⁹¹

Βέβαια, «η φύση του μαθήματος έρχεται σε αντίθεση με τη τυποποίηση της μεθοδικής εργασίας. Ο δάσκαλος των θρησκευτικών πρέπει να κρατά μακριά το μάθημα από τέτοιες τυποποιήσεις που μεταβάλλουν την αυτενεργό δράση σε μηχανοποιημένη ενέργεια».¹⁹²

«Η προετοιμασία του μαθήματος οφείλει να είναι ένας οδηγός για τη δραστηριοποίηση στο μάθημα. Η διδακτική δραστηριοποίηση πάντοτε σημαίνει δραστηριοποίηση σε σχέση με τους ανθρώπους και για το λόγο αυτό πρέπει να αιτιολογείται στη προετοιμασία του μαθήματος».¹⁹³ Ένα ανοιχτό μάθημα προωθεί την ικανότητα αυτοδιάθεσης και την κοινωνική ολοκλήρωση. Οι μαθητές επιλέγουν να εξετάσουν αμιγώς θεολογικά θέματα, αλλά και θέματα κοινωνικά, οικολογίας, βιολογίας, υγείας κ.λπ. εργαζόμενοι χωριστά ή σε μικρές ομάδες. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα διακρίνεται από ειλικρίνεια και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Το ανοιχτό μάθημα προϋποθέτει μεγαλύτερη ανεξαρτησία, συνεργασία και ευθύνη των δασκάλων, καθώς και τη διασύνδεση με εμπειρογνώμονες εκτός σχολείου, οι οποίοι δίνουν την πραγματική εικόνα για ορισμένα θέματα.¹⁹⁴

«Οι μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν είναι ουδέτερα μέσα μετάδοσης, αλλά συμμετέχουν στη σύνταξη του περιεχομένου (μεθοδική παρουσίαση εκ μέρους του παιδαγωγού) και καθορίζουν τον τρόπο της διαδικασίας μάθησης στους μαθητές, οι οποίοι ως ενεργά υποκείμενα μάθησης αφομοιώνουν με τον τρόπο

¹⁹¹ Πρβλ. Κογκούλης, Ι., (1995). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 52-53.

¹⁹² Πανταζής, Β., (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, Αθήνα, Παιδαγωγικός Λόγος, σ. 68.

¹⁹³ Πανταζής, Β., (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, Αθήνα, Παιδαγωγικός Λόγος, σ. 102.

¹⁹⁴ Πρβλ. Peschel, F. (2003), *Offener Unterricht, Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*, Teil I-II, Baltmannsweiler.

αυτόν το περιεχόμενο. Στη διαδικασία μάθησης εισέρχεται και η αντίληψη που έχει ο δάσκαλος για το περιεχόμενο και τη μέθοδο».¹⁹⁵

¹⁹⁵ Πανταζής, Β., (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, Αθήνα, Παιδαγωγικός Λόγος, σ. 67.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ- ΑΠΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

8.1 ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ/ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

Είναι άξιο αναφοράς, ότι κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια αποσκοπεί στην ηθική αγωγή του παιδιού και του εφήβου.¹⁹⁶ Η μόρφωση πρέπει να αντανakλά το σύνολο της ανθρώπινης ζωής, δηλαδή αυτό που οφείλει ο άνθρωπος να γίνει στη ζωή του. Σ' αυτόν τον στόχο οφείλει και η παιδαγωγική διαδικασία να προσανατολίζει τον νέο άνθρωπο. Πιο συγκεκριμένα, η ανθρώπινη ζωή οικοδομείται μέσα από τη σύνθεση δύο διαφορετικών μεταξύ τους πόλων, όπως εξάρτηση και ελευθερία, εγώ και εσύ, αυτονομία και κοινότητα, ιδιαιτερότητα και γενικότητα, ατομικότητα και υπερατομικότητα, καταφατικότητα και αποφατικότητα. Υποστηρίζεται ότι θεμελιώδης σχέση του ανθρώπου είναι αυτή ανάμεσα στον εαυτό του και το άπειρο, το θείο, μια σχέση κατά την οποία ο άνθρωπος αισθάνεται εξαρτημένος. Αυτό είναι το συναίσθημα της απόλυτης εξάρτησης, κατά το οποίο «το να αισθάνεται κανείς παντελώς εξαρτημένος από τον θεό είναι ένα και το αυτό πράγμα».¹⁹⁷ Η παιδεία δεν μπορεί να αποσκοπεί μόνο στην εξασφάλιση εκείνων των δεξιοτήτων που θα εξασφαλίσουν στο νέο ένα προσοδοφόρο επάγγελμα. Η Παιδεία είναι μια διαδικασία εσωτερική – πνευματική που ολοκληρώνει τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, δηλαδή ως άτομο με

¹⁹⁶ Πρβλ. Κογκούλη, Ι.,(2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, σ. 42.

¹⁹⁷ Votum des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, στο J. Ochel (Hg.), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E Schleiermacher*, Gottingen 2001, p. 25, 27.

ιδιαιτερότητες και ταυτόχρονα ως λειτουργικό και οργανικό μέλος της κοινωνίας.¹⁹⁸

Όταν η παιδεία και η συσχετιζόμενη με αυτήν ηθική καλλιέργεια των παιδιών και των εφήβων παύσει να βρίσκεται στο κέντρο των εκάστοτε σκοπών κάθε οργανωμένης παιδευτικής διαδικασίας, τότε παρατηρούνται φαινόμενα αλλοτρίωσης. Θλιβερές διαπιστώσεις αυτής της κατάστασης είναι οι παρατηρούμενες, ιδιαίτερα μεταξύ των νέων, καταστάσεις βίας, η εγκληματικότητα και η διαφθορά.¹⁹⁹ Ο Πορτελάνος σκόπιμα επισημαίνει «ότι η ώρα των θρησκευτικών είναι η πνευματική δοκιμασία διδάσκοντος- διδασκομένου σ' ένα ήθος που 'σαρκώθηκε' όχι από θνησιγενή άνθρωπο, αλλά από τον προσωπικό και άναρχο Δημιουργό του».²⁰⁰

Η κοινωνική και παιδαγωγική θεολογία θεωρείται προσφορά στην κοινωνική πολιτική και συνείδηση και συνεισφορά στην αναζήτηση της ουσίας της ζωής. Ειδικότερα, ο Ήγκλετον αναφέρει: «Η κουλτούρα, όταν αποκόβεται από τις θρησκευτικές τις ρίζες, πλήττεται θανάσιμα, έστω και αν με το να επιμένει κανείς σε αυτές τις ρίζες θέτει τον εαυτό του στο περιθώριο».²⁰¹

Οι ρίζες αυτές δομούν την προσωπικότητα, καλλιεργούν συνείδηση και νόημα ζωής από την παιδική ηλικία. Το παιδί μαθαίνοντας τις ρίζες ενός πολιτισμού με διαγενεαλογικό δέντρο αναγνωρίζει και εκείνες της θρησκευτικότητας. Προσφέρουν ομοιογενείς καρπούς για την καθημερινή ζωή, κοινωνική συνοχή, βιώσιμο κοινοτιστικό χώρο υπέρβασης της ατομικότητας.

Μάλιστα, ο Πορτελάνος (2011), στοχευμένα αναφέρει ότι η θρησκευτική αγωγή συνδέεται με την παιδεία, αφού η δεύτερη σημαίνει

¹⁹⁸ Πρβλ. Votum des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, στο J. Ochel (Hg.), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E Schleiermacher*, Göttingen 2001, p.33.

¹⁹⁹ Πρβλ. Κογκούλης, Ι., (2009). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημόσιο Σχολείο*, Ζάκυνθος, σ. 428.

Στο διαδικτυακό τόπο: <http://users.auth.gr/kogoulis/kKogoulis.pdf> (ημερομηνία ανάκτησης: 2009).

²⁰⁰ Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 7.

²⁰¹ Ήγκλετον, Τ., (2003). *Η έννοια της κουλτούρας*, Αθήνα, εκδ. Πόλις, σ. 127.

«πλαστουργική» πάνω στον άνθρωπο. Η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση συμβάλλει στην πληρότητα ζωής, στην αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικότητα. «Στη μετανεωτερική εποχή, που ο άνθρωπος πασχίζει να βρει βηματισμό στο ήθος, η υπερβολική εστίαση του οράματος της παιδείας στην τεχνοκρατική και μεθοδολογικοκεντρική/επιστημολογική διαδικασία της εκπαίδευσης αποκαρδιώνει όσους πασχίζουν να διαβλέψουν τα παιδευτικά αγαθά στα παραγόμενα 'απολυτήρια' προαγωγής του μαθητή σε ανώτερη βαθμίδα».²⁰²

Σήμερα, στο εκπονηθέν του ΙΕΠ Πρόγραμμα Σπουδών, προωθείται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, όμως διαφεύγει ο τρόπος λειτουργίας της διαπολιτισμικότητας και ο ρόλος των παραγόντων της. Χωρίς ουσιαστική κουλτούρα δεν υπάρχει ουσιαστική αλλαγή του ανθρώπου και της κοινωνίας. Με μια εκπαίδευση πολυπολιτισμικότητας χωρίς ουσία υπηρετείται ένας καθωσπρεπισμός που υπηρετείται παράλληλα και με τον εξωτερικό θρησκευτικό ευσεβισμό, προϊόν αντικουλτούρας. Μάλιστα, «η κουλτούρα που παρέχει κάθε πολιτισμός στους πολίτες του διαμορφώνει το μórφωμα του διακουλτουραλισμού, που σημαίνει παιδεία/ καλλιέργεια στο σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αγάπη στο διαφορετικό που ακυρώνει συγκρούσεις πολιτισμών». Το Μάθημα των Θρησκευτικών ως μάθημα παιδείας και μόρφωσης, εντάσσεται στο μórφωμα του διακουλτουραλισμού που επιλύει προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα και ο διακουλτουραλισμός δεν μειώνουν τη θρησκευτική πίστη, αλλά στηρίζονται στην παροχή αγωγής που κατανοεί την άλλη θρησκευτικότητα, χωρίς να την εγκλωβίζει σε εκπαίδευση πολυθρησκευτικού και άγχρωμου, παιδευτικά μοντέλου. «Όταν υπάρχει διαπολιτισμική παιδεία από τον γηγενή πολιτισμό, υπάρχει χώρος άσκησης ελευθερίας και διάκρισης του διαφορετικού σε περιβάλλον πολυπολιτισμικότητας».²⁰³

Βέβαια, η στείρα πολυγνωσία και άκαιρη θρησκευσιολογικοποίηση του μαθήματος, χωρίς κατάκτηση του διδακτικού αγαθού, χωρίς τη χαρά να

²⁰² Πορτελάνος, Σ. , (2011). *ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ σύγχρονες προκλήσεις*. ΑΘΗΝΑ: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 273.

²⁰³ Πορτελάνος, Σ. , (2011). *ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ σύγχρονες προκλήσεις*. ΑΘΗΝΑ: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 274, 275, 276, 277.

αντιμετωπιστεί με βάση τα προβλήματα ζωής συνιστά πνευματοκτόνο ενέργεια και δυσκολεύει στην απόκτηση ενός 'κριτικού αλφαριθμητισμού'. Ο «θρησκευτικός γραμματισμός», εάν είναι συνδεδεμένος με την παιδαγωγική, σημαίνει ότι εξασφαλίζει καλλιέργεια προσωπικής συνείδησης, βουλευτικής ενδυνάμωσης και ένα υγιές θρησκευτικό βίωμα. «Χωρίς περιεχόμενο και κεφάλαιο παιδείας οι πολυπολιτισμικές συνυπάρξεις εδραιώνονται σε ευκαιριακές και επιφανειακές σχέσεις, ενώ η διαπολιτισμικότητα, για να λειτουργήσει, χρειάζεται θεμέλια παιδείας με ουσία και πνευματικότητα». Η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία του Χριστιανισμού, με παράδειγμα τη δημιουργία του κάθε ανθρώπου ως «εικόνα του θεού», ή την παραβολή του Καλού Σαμαρείτη, αποτελούν ουσιώδη κεφάλαια διαπολιτισμικότητας και διακουλτουραλισμού.

Ακόμη, ο «θρησκευτικός γραμματισμός» που εκπορεύεται από μια παράδοση δεν είναι μόνο γνώση, αλλά και δυναμική μιας κουλτούρας με παιδαγωγικές αρχές που προετοιμάζει το παιδί, ώστε να λειτουργήσει ως πρόσωπο μέσα σε κάθε περιβάλλον. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει κατ' αρχάς συγκεκριμένη κουλτούρα, ώστε το παιδί να ασκηθεί στα παιδευτικά αγαθά της και με την εσωτερίκευσή τους να κοινωνήσει με τους άλλους. Η αληθινή ετερότητα απαιτεί πολιτισμική ιδιαιτερότητα/ταυτότητα και αυτεπίγνωση των χαρακτηριστικών της. Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά διάγνωση και συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και ταυτοτήτων και τις προϋποθέτει, χωρίς όμως να αναφέρεται στα ουσιαστικά κριτήρια κουλτούρας και επικοινωνίας που διαθέτει η διαπολιτισμικότητα.²⁰⁴

Η θρησκεία συνδέεται στενά με την κουλτούρα, εφόσον με τον όρο αυτό εννοούμε την διαμόρφωση της πνευματικής και ηθικής προσωπικότητας του ανθρώπου. Αυτή η έννοια της κουλτούρας δίνει μια ευρύτερη διάσταση και παρουσία της στον χώρο της παιδείας, της πολιτικής, της τέχνης και της ηθικής. «Αυτή γίνεται ο προπομπός ή το

²⁰⁴ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ. , (2011). *ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ σύγχρονες προκλήσεις*. ΑΘΗΝΑ: ΕΝΝΟΙΑ, σ.279, 281, 283.

«αντικείμενο» με το οποίο εκδηλώνεται η πολιτισμική προσωπικότητα του ανθρώπου και τα πολιτιστικά του επιτεύγματα». ²⁰⁵

Η κουλτούρα της θρησκείας με τους θεολογικούς, μορφωτικούς και με ηθικούς άξονες διαμορφώνει τη διαπολιτισμική συνείδηση. Η πολιτισμένη επικοινωνία με αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων διαφόρων θρησκευτικών πεποιθήσεων οφείλεται ουσιαστικά στην κουλτούρα. Αφορά σε ανθρώπους διαφορετικής ταυτότητας που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες με τις ίδιες αγωνίες, τις αντιθέσεις, τα ίδια προβλήματα, δημιουργούν σχέσεις μέσα από την καθημερινότητα, τη συναλλαγή και την ετερογνωσία από ήθη, έθιμα και παραδόσεις. ²⁰⁶

Παίζει καθοριστικό ρόλο ο διαπολιτισμικός διάλογος για την καταπολέμηση της άγνοιας και των στερεοτύπων καθώς και για τη θεμελίωση του σεβασμού της ετερότητας. Δεν μπορούμε να δεχτούμε άκριτα τη θέση, πως επειδή ο μαθητής ζει σε μια πλουραλιστική ως προς τη θρησκευτικότητα κοινωνία, ²⁰⁷ από τη πρώτη μέρα φοίτησής του στο σχολείο πρέπει να ξεκινήσει με τη χαρακτηριζόμενη ως «αντικειμενική γνώση των μεγάλων θρησκειών της οικουμένης και συγχρόνως» την καλλιέργεια κριτικού πνεύματος σε σχέση με την προσφερόμενη πολιτιστική και θρησκευτική προοπτική. Δεν εξασφαλίζεται έτσι «η εγρήγορση αναφορικά με τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι ιδεολογίες επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αξίες και τα πιστεύω και μάλιστα η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας». ²⁰⁸

²⁰⁵ Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ENNOIA, σ. 321-322.

²⁰⁶ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ENNOIA, σ. 363-364.

²⁰⁷ Πρβλ. Grimmit, M., (1994). «Religious education and the ideology of pluralism», *British Journal of Religious Education* 163, p. 133-147.

²⁰⁸ Κουκουνάρα- Λιάγκη, Μ.,(2009). « Πιστεύω εις άλλον θεόν...'. *Ετερότητα στην εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή*. Μια έρευνα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών υπό το πρίσμα της κριτικής, της δράσης και της αλλαγής», περιοδ. Σύναξη, τεύχος 109.

8.2 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ- ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Προβάλλοντας το οικουμενικό πνεύμα της Ορθοδοξίας, η μέθοδος της διδασκαλίας αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος θα πρέπει να δομείται με βάση τον διάλογο. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί η μεθοδολογία της διαθεματικότητας, σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης συμβάλλει στην προσφορά νέων δυνατοτήτων στο θρησκευτικό μάθημα δημιουργώντας νέους ορίζοντες στη διδασκαλία του. Εφόσον το θρησκευτικό μάθημα με σαφή τον γνωσιολογικό του χαρακτήρα απελευθερωθεί από τον ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα του, θα μπορέσει να εγκεντρισθεί στα μορφωτικά αγαθά της ορθόδοξης παράδοσης. Αυτό θα έχει σαν συνέπεια, ο θεολογικός και παιδαγωγικός του χαρακτήρας να αναπλαισιωθεί σε διευρυμένες βάσεις και αρχές. Παράλληλα, είναι επιβεβλημένο να έχει ανοικτούς ορίζοντες και να διαλέγεται με ζητήματα και προτεραιότητες που θέτει ο ραγδαία μεταβαλλόμενος σύγχρονος κόσμος και πολιτισμός. Έτσι θα προσφέρει γνώσεις, θα διαμορφώσει στάσεις και αξίες, θα κάνει τα παιδιά κοινωνούς του μηνύματος της αγάπης και θα αναπτύξει τον σεβασμό του ανθρώπου, της θρησκείας, του πολιτισμού. Επίσης, η διαθεματικότητα μπορεί να συνεισφέρει γόνιμα και δημιουργικά στην ανάδειξη της σχέσης που έχει ο λόγος και ο τρόπος της Ορθοδοξίας με τον πολιτισμό που σαρκώθηκε στη θεολογία, τη λατρεία, την τέχνη, την παράδοση και τη ζωή της Εκκλησίας.²⁰⁹ Εξάλλου, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που αποσκοπεί στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων, την υπέρβαση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των διακρίσεων, την αποδοχή των διαφορών, την επίλυση των αντιπαλοτήτων, την ανάλυση και συζήτηση μεγάλων σύγχρονων προβλημάτων, είναι δυνατό να συνδέεται με τις αξίες και την υπαρξιακή

²⁰⁹ Πρβλ. Oouk, H. G., (2004). *European Futergration As a Source of Innovation in Education A Study of the meaning of internationalization and its Results in Secondary Education in the Netherlands*. Alkmaar : Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

στάση που προκύπτει από το ήθος της ορθόδοξης παράδοσης. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι η Ορθοδοξία δεν είναι μόνο παράδοση, αλλά είναι και σύγχρονη ζωή.

Το θρησκευτικό μάθημα επιβάλλεται να είναι διαρκώς ανοικτό στη σύγχρονη κοινωνία, στη ζωή, στον πολιτισμό, στον κόσμο ολόκληρο. Αυτό θα επιτευχθεί με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί η διασύνδεση των γνώσεων του θρησκευτικού μαθήματος με όλα τα άλλα μαθήματα, γνωστικά αντικείμενα ή καινοτόμα προγράμματα. Επιχειρώντας την πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης και την σύνδεσή της με τη ζωή και την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, γίνεται αντιληπτό ότι η διαθεματικότητα παρέχει ευδιάκριτα και συνδυαστικά στο μαθητή τις δυνατότητες οικείωσης των μορφωτικών αγαθών του θρησκευτικού μαθήματος αλλά και στο ίδιο το μάθημα τους ανοικτούς ορίζοντές του καθώς και την μορφωτική, παιδαγωγική και πολιτισμική του ευελιξία. Του δίνει μεγαλύτερη χάρη και ευελιξία. Το απαλλάσσει από τη δογματική αντίληψη που μπορεί να ενέχει αυτό καθεαυτό το μάθημα και προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να απελευθερώνεται από την τυπολατρική ερμηνεία του μαθήματος. Μάλιστα, η ενιαία μεθοδολογική αξία της διαθεματικής προσέγγισης αποτελεί δημιουργική νότα, χωρίς βέβαια το μάθημα των Θρησκευτικών να χάσει τον ουσιαστικό του προσανατολισμό.

Επιπροσθέτως, η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών αποτελεί απόδειξη της συνάφειας της Θεολογίας με τις άλλες επιστήμες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η Θεολογία δέχεται τη συμβολή των διαφόρων επιστημών στο ανθρώπινο γίνεσθαι και αναζητά τρόπους να ανανεώσει την αυτοσυνειδησία της. Αν αυτό αξιοποιηθεί σωστά, τότε καθίσταται προσιτή η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος.²¹⁰

²¹³

Πρβλ. Κογκούλη, Ι., (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

8.3 ΑΠΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Δυνατότητα απαλλαγής των μαθητών/τριών από το μάθημα των Θρησκευτικών ορίζονται με εγκύκλιο, με ημερομηνία 23 Ιανουαρίου 2015, που το υπουργείο Παιδείας απέστειλε σε όλες τις αρμόδιες Διευθύνσεις. Σύμφωνα με την εγκύκλιο, η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών χορηγείται ύστερα από Υπεύθυνη Δήλωση του ν.1599/1986, του ίδιου του μαθητή (αν είναι ενήλικος) ή και των δύο γονέων του (αν είναι ανήλικος), στην οποία θα αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος και εξ αυτού επικαλείται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκέυματος στο οποίο ανήκει, εκτός αν το επιθυμεί. Ειδικότερα, η εγκύκλιος ορίζει τα εξής: Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές (άρ.16, παρ.2 του Συντάγματος) και διδάσκεται στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα επίσημα υποχρεωτικά αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, ακολουθεί τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ωστόσο, παρέχεται η δυνατότητα σε μη Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές, δηλαδή αλλόθρησκους ή ετερόδοξους ή άθρησκους, που επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, να απαλλαγούν από την παρακολούθησή του. Συνεπώς, η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών παρέχεται νόμιμα, αποκλειστικά και μόνο για την προάσπιση της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης, όπως προβλέπεται από το Σύνταγμα και περιγράφεται στους οικείους νόμους και στις αποφάσεις των διεθνών και ελληνικών δικαστηρίων. Επειδή έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα κατάχρησης του δικαιώματος απαλλαγής από τα Θρησκευτικά για λόγους που δεν συνδέονται με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, εφιστάται η προσοχή στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων να ελέγχουν την τεκμηρίωση των προβαλλόμενων λόγων, επισημαίνοντας σε κάθε ενδιαφερόμενο τη σοβαρότητα των σχετικών Υπεύθυνων Δηλώσεων και κατόπιν να προβαίνουν στη χορήγηση νόμιμης απαλλαγής του μαθητή, πάντοτε

εντός των προβλεπόμενων χρονικών ορίων. Η προσυπογραφή της Υπεύθυνης Δήλωσης από τον διδάσκοντα είναι απαραίτητη, ώστε να ενημερώνεται για τους μαθητές που θα έχει στην τάξη του στις ώρες του μαθήματος των Θρησκευτικών. Οι μαθητές που απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχουν δικαίωμα παραμονής στην τάξη τους κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος των Θρησκευτικών και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να περιφέρονται εντός ή εκτός του σχολείου ή να απουσιάζουν (αδικαιολόγητα), αλλά να απασχολούνται σύμφωνα με τα διαλαμβανόμενα στην παρούσα εγκύκλιο.²¹¹

²¹¹ Πρβλ. Νέα Υπουργική απόφαση Γαβρόγλου για τις απαλλαγές των μαθητών από τα Θρησκευτικά. Στο: <https://www.protothema.gr/greece/article/754118/nea-upourgiki-apofasi-gavroglou-gia-tis-apallages-ton-mathiton-apo-ta-thriskeutika/> (ημερομηνία ανάκτησης 25-01-18)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα προηγούμενα κεφάλαια δόθηκε έμφαση στο διαπολιτισμικό χαρακτήρα και έγινε κριτική για το Θρησκευολογικό. Είναι αξιοσημείωτο ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών προσφέρει τη δυνατότητα σε κάθε συνειδητοποιημένο δάσκαλο να καταβάλλει προσπάθειες να αναβαθμίσει την θρησκευτική εκπαίδευση, εναρμονιζόμενος με τις σημερινές εκπαιδευτικές και τεχνολογικές απαιτήσεις, έτσι ώστε να μετατραπούν τα Θρησκευτικά σ' ένα μάθημα ελκυστικό για όλους τους μαθητές που θα καλλιεργεί τη θρησκευτική και πολυπολιτισμική θρησκευτική πολυφωνία και ετερότητα. «Ο δάσκαλος διερευνά, σχεδιάζει, συνεργάζεται με τους μαθητές και με τους συναδέλφους του, υιοθετώντας νέες στρατηγικές μάθησης και υλοποιώντας καινοτόμες δράσεις, με υποστηρικτικό εργαλείο μάθησης τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας». Ωστόσο, μια πολυπολιτισμική προσέγγιση στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει σύγχυση από το Θρησκευολογικό χαρακτήρα που συνδέεται με μια πολυδυναμική ηθική από την Γ' Δημοτικού. Θα μπορούσε στις ηλικίες αυτές να έχει το μάθημα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, όπως τονίστηκε ιδιαίτερα, που διαθέτει η διδασκαλία του Χριστιανισμού. Επίσης, θα αποτελούσε ευάγωγο στοιχείο η εξατομίκευση περιεχομένου διδασκαλίας σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση μαθητών.

Το θρησκευτικό μάθημα, στο πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο του «Προσώπου», δεν μπορεί παρά να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της ιδεολογικής προκατάληψης, της μονομέρειας, του ηθικισμού, του παιδαγωγικού διδακτισμού και του εθνοκεντρισμού. Παραμερίζοντας τον κατηχητικό, ομολογιακό και απολογητικό του προσανατολισμό οφείλει να στοχεύει σ' έναν διάλογο, που θα πραγματοποιείται με ειλικρινή αγάπη και σεβασμό, προκειμένου να

υπογραμμιστεί το γεγονός ότι η ετερότητα του θρησκευματος αποτελεί σημείο επαφής και όχι διαχωριστική γραμμή.²¹²

Η προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος επιβάλλει συχνές μεταρρυθμίσεις. Απαραίτητη είναι η ανάγκη ανταπόκρισης του σχολείου στις νέες κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες δεν αφορούν μόνο στις νέες γνώσεις που συσσωρεύονται με το πέρασμα του χρόνου, αλλά και στους νέους τρόπους επικοινωνίας, που διαμορφώνονται κάτω από τις καινούργιες κοινωνικές σχέσεις.

Οι ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στο σύγχρονο σχολείο, η πολυπλοκότητα του ρόλου του δασκάλων και οι θεολογικές γνώσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών, καθιστούν απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη Παιδαγωγική απαιτεί εκπαιδευτικούς που να γνωρίζουν άριστα το αντικείμενο που διδάσκουν και να έχουν επιστημονική και κοινωνιοπαιδαγωγική κατάρτιση, σε μια εποχή ραγδαίων κοινωνιοπολιτιστικών και τεχνικών αλλαγών.²¹³

Είναι σκόπιμο η προσφερόμενη προς μάθηση ύλη να είναι σύμφωνη με το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και να λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του. Ο νέος μαθητής, που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία, δικαιούται πιο ελεύθερη εκπαίδευση, μεγαλύτερη συμμετοχή και ουσιαστικότερο ρόλο στο σχολείο, για να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις αυξημένες σημερινές απαιτήσεις.²¹⁴

Γενικά:

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο μάθημα των Θρησκευτικών απαιτείται: υπεύθυνη στάση, η παρακίνηση για συμμετοχή στη μάθηση και η ευέλικτη οργάνωση της σχολικής ζωής.

²¹² Πρβλ. Νικοαλίδης, Κ. (2017). Το οικουμενικό πνεύμα της Ορθοδοξίας συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με την ετερότητα. Στο <http://www.diakonima.gr> (ημερομηνία ανάκτησης: 8-03-2017).

²¹³ Πρβλ. Κρασσανάκη, Γ., (1984). *Κοινωνιοπαιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου*, Αθήνα, σ.137.

²¹⁴ Πρβλ. Κόππησης, Α., (2007). *Τα βιβλία Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου της περιόδου 1977- 2007*, Θεσσαλονίκη, σ. 130-135.

Αναφορικά με τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τα αναλυτικά προγράμματα απαιτείται ευελιξία, πολλαπλότητα και υποκειμενικότητα.

Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας ενδείκνυται η ομαδοκεντρική διδασκαλία, η προσανατολισμένη στο μαθητή διδασκαλία, τα πειράματα μαθητών, η εξερεύνηση, η εποχική διδασκαλία, η διαθεματική διδασκαλία και τα σχέδια δράσης.²¹⁵

«Η διδασκαλία πρέπει να έχει ως βάση την εμπειρική δράση και πράξη, γιατί με την εμπειρία επιτυγχάνεται η ενοποίηση του νου με το σώμα, της σκέψης με το συναίσθημα, της σκέψης με τη φαντασία, του ατόμου με την κοινωνία. Η εμπειρία είναι η σχέση μεταξύ της ασκητικής και αποτελέσματος».²¹⁶

Στη πορεία διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών επιδιώκεται κατ' αρχάς η σύνδεση των εμπειριών των μαθητών με το περιεχόμενο της χριστιανικής πίστης, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας της θρησκευτικής εμπειρίας, της πολυπολιτισμικότητας και της δυνατότητας αξιοποίησης ή απόκτησης εμπειριών από τους μαθητές στο σχολικό θρησκευτικό μάθημα.²¹⁷

Το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να μετασχηματίζεται σε ημερολόγιο κουλτούρας συνδέοντας την πράξη με τη θεωρία μέσα από τις ευκαιρίες που δίνει η σχολική ζωή. Ο δάσκαλος των Θρησκευτικών μπορεί να ενισχύσει (αλλά και να υποδαυλίσει) στο μάθημα βιώματα θρησκευτικότητας του παιδιού που αποκτήθηκαν μέσα ή έξω από το σχολείο.²¹⁸

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα μάθημα νοήματος ζωής με ανεπίγνωστες πολλές φορές τις αθέατες δυνάμεις που συνεργάζονται στην αναζήτηση της αλήθειας. Δεν είναι ένα μάθημα αποκλειστικά γνωσιολογικό, αλλά μάθημα ενταγμένο στην κουλτούρα. Απαραίτητο

²¹⁵ Πρβλ. Πανταζής, Β., (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, Αθήνα, Παιδαγωγικός Λόγος, σ. 56-57.

²¹⁶ Πορτελάνος, Σ., (2002). *Διαπολιτισμική Θεολογία: Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 221.

²¹⁷ Πρβλ. Βασιλόπουλος, Χ., (1993). *Ο Μαθητής ως Κριτήριο του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, σ. 126-139.

²¹⁸ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (1999), *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών : Μια προσέγγιση μέσα από το φιλοσοφικό στοχασμό και τη Νηπτική Παράδοση*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 18-19, 30-32.

κρίνεται για την παιδεία στα προβλήματα και αδιέξοδα της σημερινής εποχής, η οποία στερείται ηθικών ερεισμάτων και προτύπων ετερότητας. Ένα προσεγμένο μάθημα προάγει τον γόνιμο διάλογο με γνήσιο προβληματισμό, πρόταση νοήματος και εμπειριών ήθους.²¹⁹

Οι μαθητές μέσα από τη γνήσια Παιδεία μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικο-ηθικές αξίες και στάσεις που εμπνέονται από το σεβασμό της ετερότητας και του «άλλου». Σε κάθε περίπτωση η διερεύνηση, μελέτη και παρουσίαση των Χριστιανικών ηθικών αρχών και πρακτικών καθολικού και οικουμενικού χαρακτήρα είναι παιδαγωγική, εκπαιδευτική απαίτηση για την ανάδειξη εκείνων των αξιών που οδηγούν στον προσδιορισμό των σχέσεων του ανθρώπου με το θεό, το συνάνθρωπο και ολόκληρη την κτίση, και παράλληλα στην καλλιέργεια εκείνου του κοινωνικού ήθους που υπερβαίνει εθνικά όρια και ιδιαίτερους πολιτισμούς, αφού είναι παγκόσμιο. Ο Χριστιανισμός έχει να προσφέρει από τη διδασκαλία του πυρηνικά στοιχεία διαπολιτισμικότητας, παγκοσμιότητας με πανανθρώπινες αξίες. Προσφέρεται στους μαθητές μια πληροφόρηση χωρίς συνταγές και ηθικά διδάγματα, «σωστό» και «λάθος», ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να ανακαλύψουν πρώτα τον εαυτό τους, τις συμφωνίες ή τις διαφωνίες τους με τις κοινωνικές συμπεριφορές που παρακολουθούν. Η γνώση από τους μαθητές της περιρρέουσας ατμόσφαιρας, των στάσεων ζωής του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, θα τους οδηγήσει σε προσωπικό πλέον επίπεδο και χωρίς εκείνη την ηθική καθοδήγηση, όπως την εννοούν κάποιοι να ορίσουν τί είναι γι' αυτούς «σωστό» και «λάθος». Κάτω από αυτές τις συνθήκες θα μπορούν οι μαθητές να αξιολογούν στάσεις ζωής, να διαμορφώσουν την προσωπική ηθική και τον προσωπικό πολιτισμό τους και μάλιστα σε αμοιβαία σχέση με τους γύρω τους και την κοινωνία στην οποία ζουν.²²⁰

²¹⁹ Πρβλ. Πορτελάνος, Σ., (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: ΕΝΝΟΙΑ, σ. 369.

²²⁰ Πρβλ. Κογκούλης, Ι., (2009). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημόσιο Σχολείο*, Ζάκυνθος, σ. 433. Στο: <http://users.auth.gr/kogoulis/kKogoulis.pdf> (ημερομηνία ανάκτησης: 2009).

Είναι όντως ανάγκη, λοιπόν, το μάθημα των Θρησκευτικών να αλλάξει φυσιογνωμία και χαρακτήρα. Είναι ανάγκη η θεολογία της πολυπολιτισμικότητας και ιδιαίτερα της διαπολιτισμικότητας, όχι απλώς να το αγγίζει αλλά να το διαπεράσει, ώστε αυτό το ίδιο να γίνει πρωτοπόρο στη διαπολιτισμική αγωγή. Είναι ανάγκη να αναπλαισιωθεί ο θεολογικός και παιδαγωγικός του χαρακτήρας σε νέες βάσεις και αρχές. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να υπερβεί το ψευδοδίλλημα μεταξύ γνώσης και βιώματος και να συνδεθεί με το χαρακτήρα της παιδείας και του πολιτισμού, ώστε να προσλάβει καθολική παιδευτική αξία. Επίσης, είναι χρήσιμο να παραμερίσει τον κατηχητικό, ομολογιακό και απολογητικό του προσανατολισμό και να συνδεθεί με τα σύγχρονα υπαρξιακά και κοινωνικά προβλήματα. Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας ελεύθερης πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας, να μη στενεύει μονόπλευρα τον ορίζοντά του σε μια εθνοκεντρική ορθοδοξία και να μην έχει απλώς πληροφοριακό και ενημερωτικό χαρακτήρα, αλλά να συζητά διαλεκτικά τα καίρια προβλήματα του κόσμου, του ανθρώπου και της κοινωνίας του στα όρια της ελευθερίας και του αλληλοσεβασμού.²²¹

²²¹ Πρβλ. Αγγελοπούλου, Ι., (2006). «*Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσως*», στο συλλ. τόμο *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία*, Θέσεις και αντιθέσεις, Εισηγήσεις-Συζητήσεις Διημερίδας, εκδ. Εν Πλω, Αθήνα, σ. 127-139.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφίβολα, η σχέση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού με τις απόψεις του σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών χαρακτηρίζεται από μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Αρχικά, είναι κοινά αποδεκτό ότι το προφίλ του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως σύνθετο και πολύπλευρο. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα πρέπει να επιτελέσει σωστά και αποτελεσματικά τον ρόλο του ως παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής και φύλακας, πόσο μάλλον κατά την διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, για το οποίο καθημερινά ακούγονται ποικίλες γνώμες. Γι' αυτόν τον λόγο, μιας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και το γενικότερο προφίλ του μεταβάλλονται διαρκώς, προκειμένου να συμβαδίζουν στις ανάγκες της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και με την πορεία που διαγράφει ο θεσμός της εκπαίδευσης, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι απόψεις και η σχέση των εκπαιδευτικών σχετικά με το εν λόγω μάθημα και να εξαχθούν συμπεράσματα, που θα αναλυθούν λεπτομερώς στη συνέχεια.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται αναφορά στους κύριους σκοπούς της έρευνας, βάσει των οποίων διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις. Ακολούθως, περιγράφεται το δείγμα αλλά και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που αξιοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας. Επισημαίνεται η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων. Στο τέλος,

περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ακολουθεί συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.

9.2 ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η διαπίστωση ότι, παρόλο που υπάρχουν έρευνες τόσο στην ελληνική αλλά και στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία που μελετούν το προφίλ του εκπαιδευτικού, δυσεύρετες είναι οι έρευνες που μελετούν τη σχέση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού με τις απόψεις που διαμορφώνονται σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη τον σύνθετο ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τους προβληματισμούς και τις ενστάσεις για το μάθημα των Θρησκευτικών, εντείνεται η διάθεση διερεύνησης αυτού του ζητήματος.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τη σχέση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Τα κριτήρια που εξετάζουν την ποιότητα του δασκάλου είναι τα προσόντα, τα χαρακτηριστικά, η αποτελεσματικότητα και οι πρακτικές του. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αντλήθηκε από το National Comprehensive Center for Teacher Quality, έκθεση με τίτλο “Teacher Quality and Student Achievement Making the Most of Recent Research”, Μάρτιος 2008, σ.2. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:

www.tqsource.org/publications/March2008Brief.pdf

Πάνω σ’αυτές τις τέσσερις κατηγορίες στηριχθήκαμε προκειμένου να σχηματιστούν οι υποθέσεις της έρευνας αλλά και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω και βάσει βιβλιογραφικής ανασκόπησης διατυπώνονται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται τα προσόντα των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν θετικά την άποψή τους για το μάθημα των Θρησκευτικών.
2. Αναμένεται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν θετικά το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών.
3. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να μην χρησιμοποιούν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών.
4. Αναμένεται η αποτελεσματικότητα και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση άποψης για το μάθημα των Θρησκευτικών.
5. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να είναι αδιάφοροι όσον αφορά στην προσωπική τους επιμόρφωση σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών.

9.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως τεχνική δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Ακολουθώντας την τεχνική αυτή εντοπίζονται σε πρώτη φάση όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα με κάποια χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος της έρευνας, που δέχονται να λάβουν μέρος στην έρευνα. Έπειτα, τα άτομα αυτά επικοινωνούν με άλλα άτομα που γνωρίζουν πως επίσης παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά αυτά και τα οποία ‘παροτρύνουν’ να συμμετέχουν στην έρευνα, είτε δίνοντας τους ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση είτε φέροντάς τους σε επαφή με τον ίδιο τον ερευνητή. Αυτά τα νέα ερευνητικά “αντικείμενα” θα ‘παροτρύνουν’ νέους συμμετέχοντες. Με

τον τρόπο αυτό συνεχίζεται η διαδικασία μέχρι να δημιουργηθεί ένα ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος. Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν εκπαιδευτικοί που ήταν γνωστή η ενασχόληση τους με το μάθημα των Θρησκευτικών και οι οποίοι μέσω των κοινωνικών τους σχέσεων και των δραστηριοτήτων τους πρότειναν και σε άλλους συναδέλφους τους την συμμετοχή τους στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο Google Forms και μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς με το σχετικό σύνδεσμο. Το Google Forms είναι μια εφαρμογή διαχείρισης έρευνας που περιλαμβάνεται στη σουίτα γραφείου του Google Drive μαζί με τα Έγγραφα Google, τα Φύλλα Google και τις Παρουσιάσεις Google. Μόνο όσοι είχαν πρόσβαση στο σύνδεσμο είχαν πρόσβαση και απάντησαν στον ερωτηματολόγιο. Συλλέχθηκε έτσι δείγμα 100 εκπαιδευτικών.

9.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ- ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο περιγράφονται βασικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και πληροφορίες σχετικά με την έρευνα. Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε και συμπληρώθηκε από 100 άτομα αποτελείται από 40 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι πέντε αρχικές ερωτήσεις αφορούν ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων και οι υπόλοιπες σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και το μάθημα των Θρησκευτικών. Οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με τον εκπαιδευτικό αφορούσαν τα προσόντα του (ερώτηση 3, 6, 7, 8, 9), την αποτελεσματικότητά του (ερώτηση 10, 11, 12, 13, 14, 15), τα χαρακτηριστικά του (ερώτηση 16, 17, 18, 19) και τις πρακτικές του (ερώτηση 20, 21, 22, 23). Οι υπόλοιπες 17 ερωτήσεις αφορούσαν το μάθημα των Θρησκευτικών. Σε όλες τις ερωτήσεις εκτός των ερωτήσεων 12 και 13 οι συμμετέχοντες έδωσαν μία μόνο απάντηση. Στις 12 και 13 δόθηκε η δυνατότητα επιλογής περισσότερων της μίας απαντήσεων.

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν στις ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS version 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) - Στατιστικό Πακέτο Εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες ενώ οι στατιστικοί πίνακες που πρόέκυψαν παρατίθενται παρακάτω. Στην ανάλυση των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί πίνακες συχνοτήτων, ραβδογράμματα (barcharts) και πίτες (piecharts) για την γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων. Για την ανάλυση των ερωτήσεων 12 και 13 έγινε ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων (multiple response analysis). Κάθε απάντηση θεωρήθηκε σαν «θετική απάντηση» και μετρήθηκαν οι προτιμήσεις σαν ποσοστά επί των απαντήσεων.

9.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι 5 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφερόταν στον δημογραφικό προσδιορισμό του δείγματος. Το 77% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 23% άνδρες.

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας :

- Το 45% υπηρετεί 1-5 χρόνια
- Το 9% υπηρετεί 6-10 χρόνια
- Το 16% υπηρετεί 11-15 χρόνια
- Το 10% υπηρετεί 16-20 χρόνια
- Το 20% υπηρετεί πάνω από 21 χρόνια.

Σχετικά με τις σπουδές:

- Το 16% κατέχει Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Το 50 % κατέχει Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Το 31% κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών

- Το 3% είναι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος

Επιπλέον, το 16% των ερωτηθέντων διδάσκει στην Α' Τάξη, το 18% στην Β', το 18% στην Γ', το 16% στην Δ', το 13% στην Ε Τάξη και το 19% στην Στ' Τάξη.

Το πιο σημαντικό κίνητρο κατά την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος δήλωσε πως ήταν:

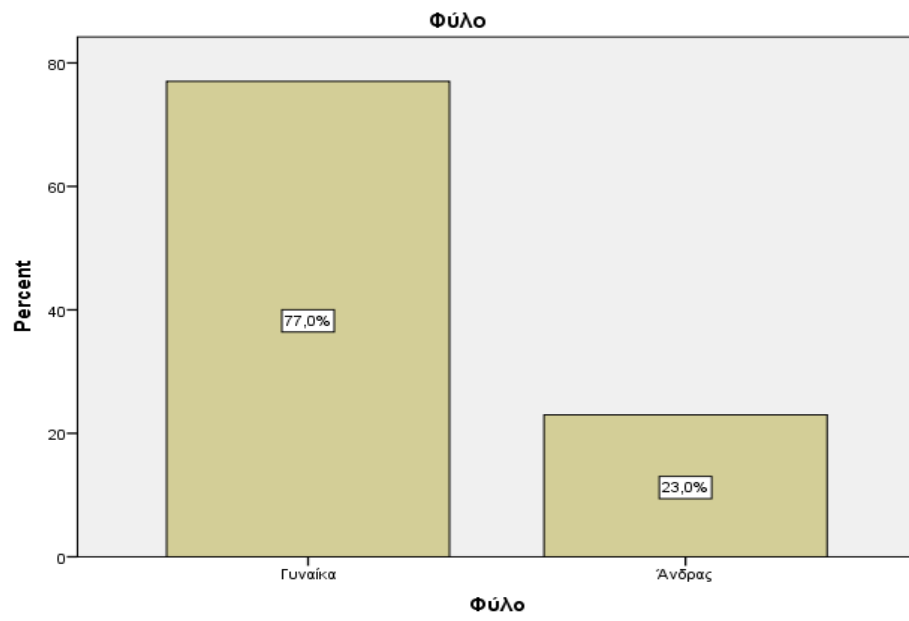
- Οι Οικονομικές απολαβές για το 1%
- Η Επαγγελματική αποκατάσταση για το 13%
- Η Επιθυμία για μόρφωση για το 4%
- Η Αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά για το 71%
- Το Κοινωνικό γόητρο για το 2%
- Το Ωράριο εργασίας για το 7%
- Η Παρότρυνση από συγγενείς για το 2%

Ακολουθούν οι πίνακες συχνοτήτων και τα σχετικά διαγράμματα. Στο δείγμα δεν υπήρχαν ελλειπείς παρατηρήσεις.

Διάγραμμα 1, Ερώτηση 1

Φύλο

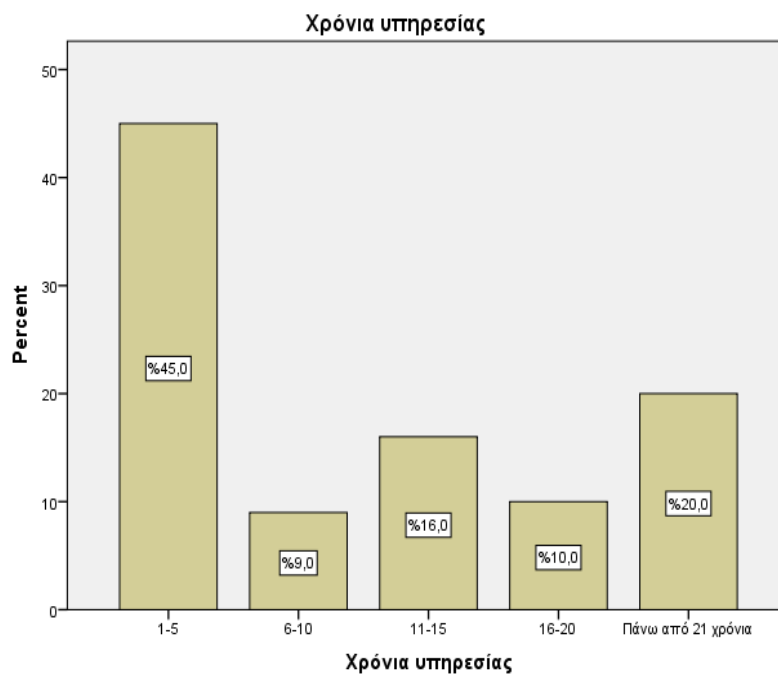
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	77	77,0	77,0	77,0
	Ανδρας	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 2, Ερώτηση 2

Χρόνια υπηρεσίας

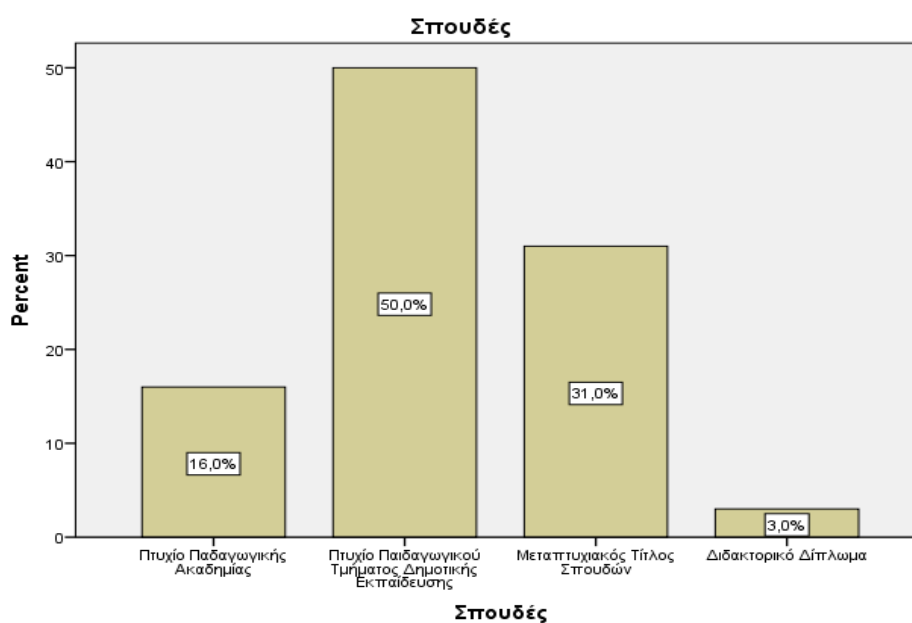
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative
				t	Percent
Valid	1-5	45	45,0	45,0	45,0
	6-10	9	9,0	9,0	54,0
	11-15	16	16,0	16,0	70,0
	16-20	10	10,0	10,0	80,0
	Πάνω από 21 χρόνια	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 3, Ερώτηση 3

Σπουδές

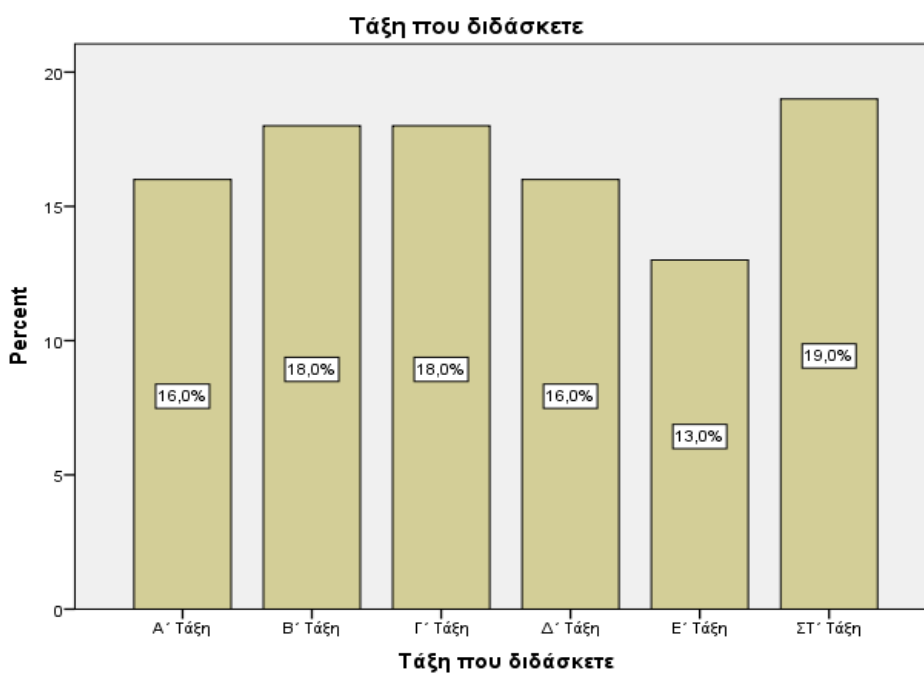
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Πτυχίο	16	16,0	16,0	16,0
d	Παδαγωγικής Ακαδημίας				
	Πτυχίο	50	50,0	50,0	66,0
	Παιδαγωγικό ύ Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης				
	Μεταπτυχιακ ός Τίτλος Σπουδών	31	31,0	31,0	97,0
	Διδακτορικό Δίπλωμα	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4, Ερώτηση 4

Τάξη που διδάσκετε

		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative
				t	Percent
Valid	A' Τάξη	16	16,0	16,0	16,0
	B' Τάξη	18	18,0	18,0	34,0
	Γ' Τάξη	18	18,0	18,0	52,0
	Δ' Τάξη	16	16,0	16,0	68,0
	Ε' Τάξη	13	13,0	13,0	81,0
	ΣΤ' Τάξη	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



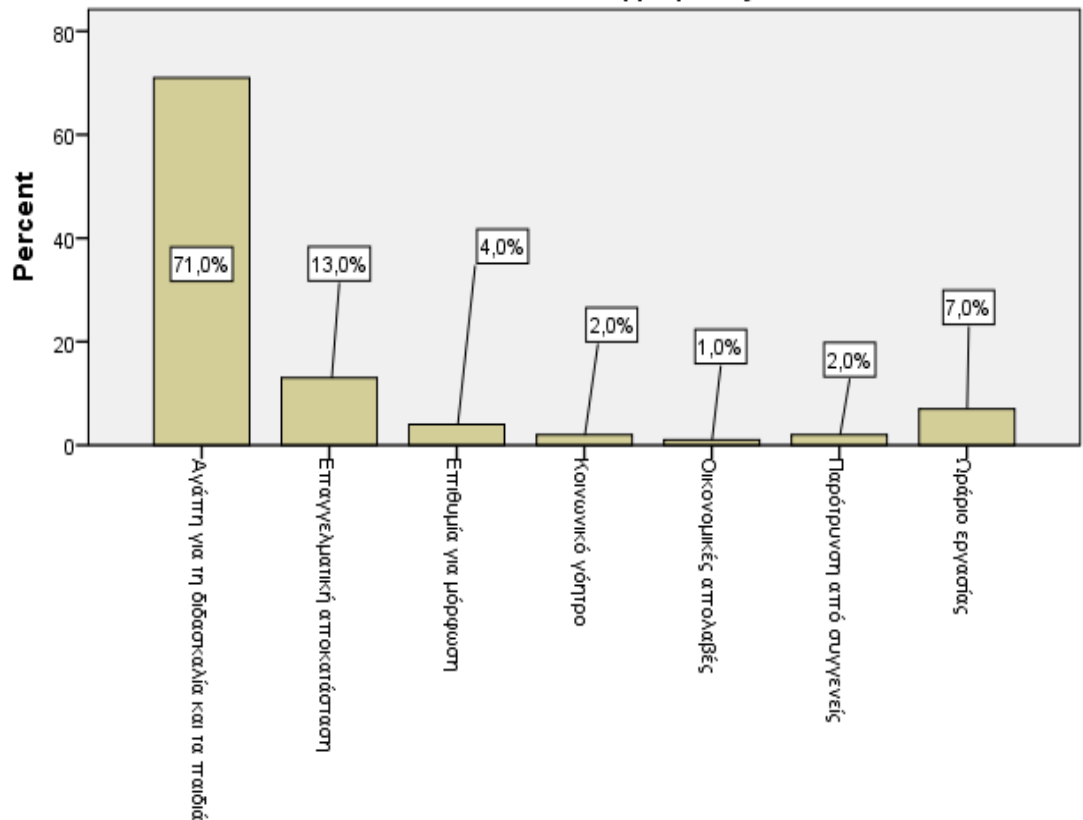
Οι δύο πρώτες στήλες του πίνακα που ακολουθεί σχετίζονται με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες επί των απαντήσεων (Responses) και όχι επί των ερωτηθέντων.

Πίνακας 5, Ερώτηση 5

Ποιο από τα παρακάτω αποτέλεσε το πιο σημαντικό κίνητρο κατά την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος;

		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά	71	71,0	71,0	71,0
	Επαγγελματική αποκατάσταση	13	13,0	13,0	84,0
	Επιθυμία για μόρφωση	4	4,0	4,0	88,0
	Κοινωνικό γόητρο	2	2,0	2,0	90,0
	Οικονομικές απολαβές	1	1,0	1,0	91,0
	Παρότρυνση από συγγενείς	2	2,0	2,0	93,0
	Ωράριο εργασίας	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ποιο από τα παρακάτω αποτέλεσε το πιο σημαντικό κίνητρο κατά την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος



Σχετικά με το κίνητρο για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος, το 71% δήλωσε την αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά, το 13% την επαγγελματική αποκατάσταση ενώ το 4% την επιθυμία για μόρφωση. Ακολούθησαν μικρότερα ποσοστά με το 2% να δηλώνει σαν κίνητρο το κοινωνικό γόητρο, το 1% τις οικονομικές απολαβές, το 2% την παρότρυνση από συγγενείς. Τέλος το 7% δήλωσε πως παρακινήθηκε στην επιλογή λόγω του ωραρίου εργασίας.

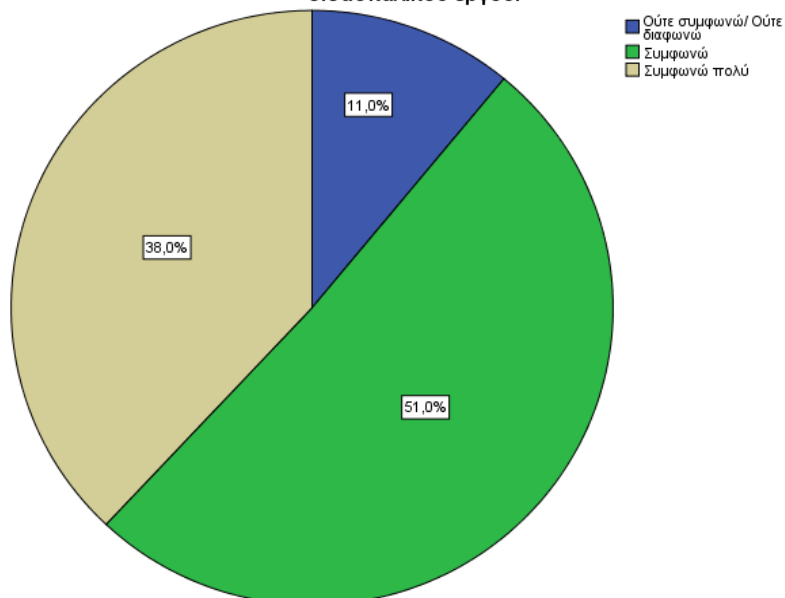
Ακολουθούν πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για κάθε μία από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 6, Ερώτηση 6

Χαρακτηρίζομαι από υπομονή και ευαισθησία κατά την πραγμάτωση του διδασκαλικού έργου.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	11	11,0	11,0	11,0
	Συμφωνώ	51	51,0	51,0	62,0
	Συμφωνώ πολύ	38	38,0	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Χαρακτηρίζομαι από υπομονή και ευαισθησία κατά την πραγμάτωση του διδασκαλικού έργου.

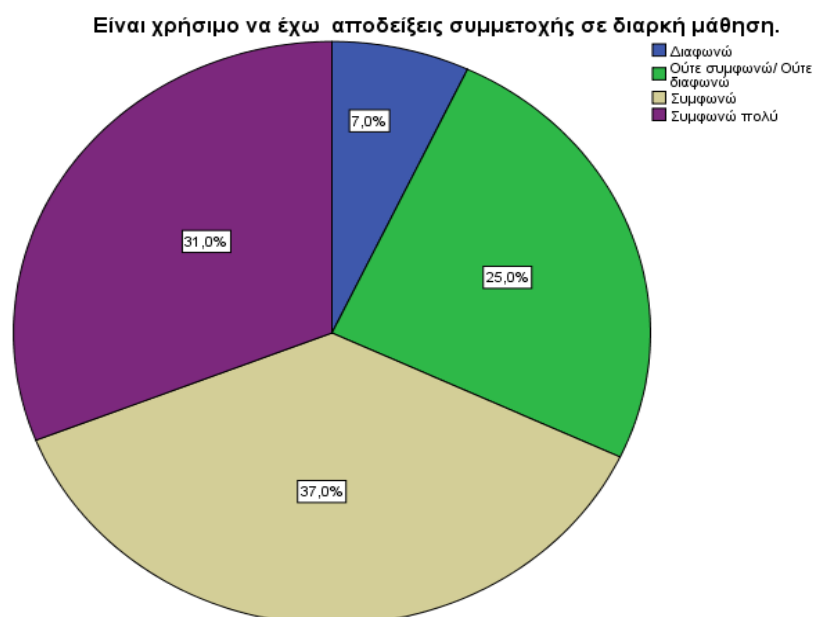


Το 51% των συμμετεχόντων συμφώνησε με την θέση «Χαρακτηρίζομαι από υπομονή και ευαισθησία κατά την πραγμάτωση του διδασκαλικού έργου». Το 38% συμφώνησε πολύ και το 11% ούτε συμφώνησε αλλά ούτε και διαφώνησε με τη παραπάνω θέση.

Πίνακας 7, Ερώτηση 7

Είναι χρήσιμο να έχω αποδείξεις συμμετοχής σε διαρκή μάθηση.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid	Διαφωνώ	7	7,0	7,0	7,0
d	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	25	25,0	25,0	32,0
	Συμφωνώ	37	37,0	37,0	69,0
	Συμφωνώ πολύ	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Με την θέση « *Είναι χρήσιμο να έχω αποδείξεις συμμετοχής σε διαρκή μάθηση*» δήλωσαν:

- «Διαφωνώ» το 7%.
- «Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ» το 25%.
- «Συμφωνώ» το 37%.
- «Συμφωνώ πολύ» το 31% των συμμετεχόντων.

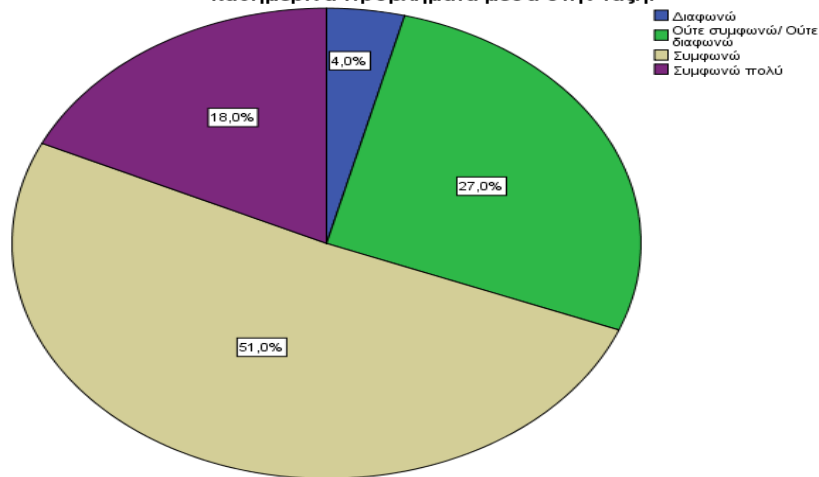
Φαίνεται ότι υπάρχει ενδιαφέρον για διαρκή μάθηση και εκπαίδευση, πράγμα που αναβαθμίζει τη μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 8, Ερώτηση 8

Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η με εφόδια που θα με βοηθήσουν να επιλύω καθημερινά προβλήματα μέσα στην τάξη.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ	4	4,0	4,0	4,0
d	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	31,0
	Συμφωνώ	51	51,0	51,0	82,0
	Συμφωνώ πολύ	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η με εφόδια που θα με βοηθήσουν να επιλύω καθημερινά προβλήματα μέσα στην τάξη.



Στην φράση «Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η με εφόδια που θα με βοηθήσουν να επιλύω καθημερινά προβλήματα μέσα στην τάξη» διαφώνησε το 4%, δεν διαφώνησε αλλά ούτε συμφώνησε το 27%, συμφώνησε το 51% και συμφώνησε πολύ το 18%.

Διαφαίνεται μια ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση διάφορων καθημερινών προβλημάτων, ένα θετικό στοιχείο για τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης.

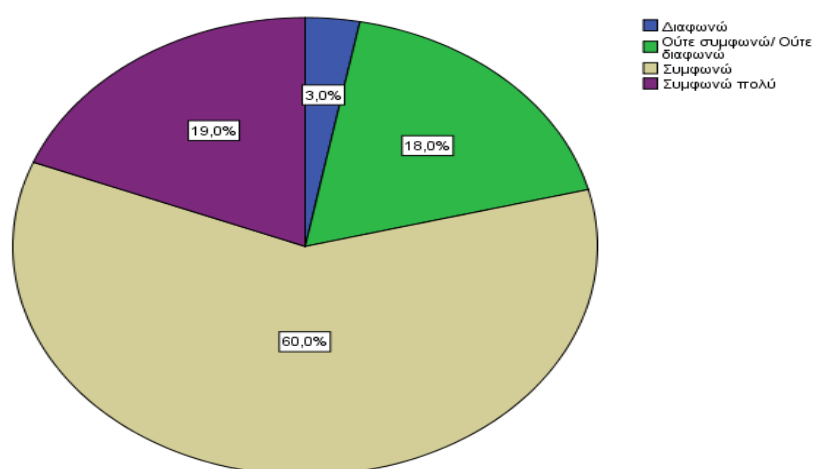
Πίνακας 9, Ερώτηση 9

Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η ώστε να οπλίσω τους μαθητές με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση ώστε να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους

	Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Vali Διαφωνώ	3	3,0	3,0	3,0

d	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	18	18,0	18,0	21,0
	Συμφωνώ	60	60,0	60,0	81,0
	Συμφωνώ πολύ	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η ώστε να οπλίσω τους μαθητές με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση ώστε να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους



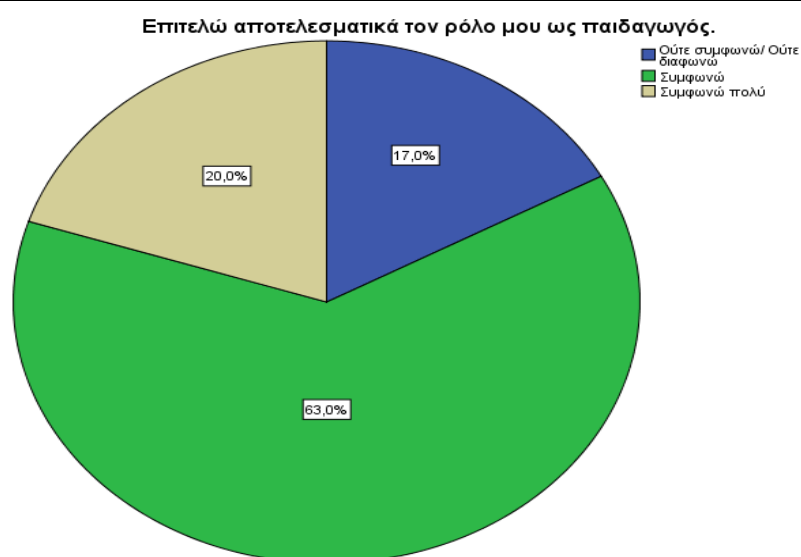
Σχετικά με την πρόταση «Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η ώστε να οπλίσω τους μαθητές με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση ώστε να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους» διαφώνησε το 3%, δεν διαφώνησε αλλά ούτε συμφώνησε το 18%, συμφώνησε το 60% και συμφώνησε πολύ το 19%.

Πίνακας 10, Ερώτηση 10

Επιτελώ αποτελεσματικά τον ρόλο μου ως παιδαγωγός.

	Frequenc	Percen	ValidPercen	CumulativePercen
y	t	t	t	t

Valid	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	17	17,0	17,0	17,0
	Συμφωνώ	63	63,0	63,0	80,0
	Συμφωνώ πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



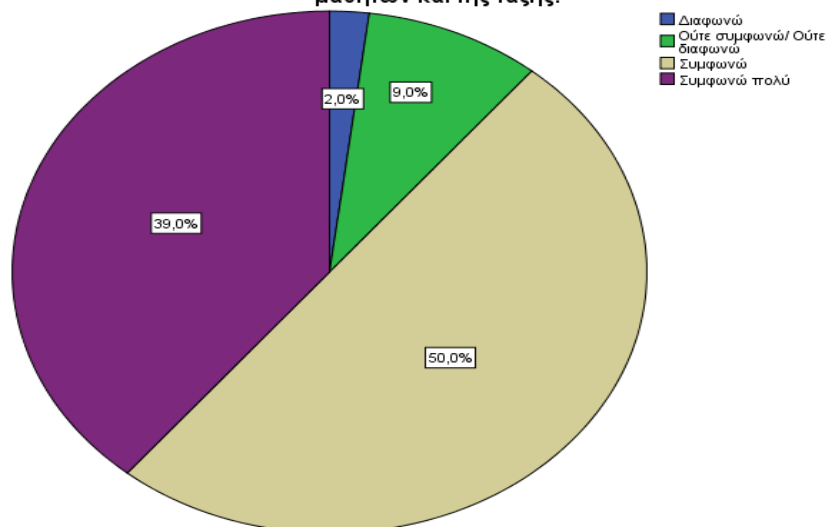
Το 63% συμφωνεί πως επιτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του σαν παιδαγωγός ενώ το 20% συμφωνεί έντονα με την άποψη αυτή. Το 17% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη για την αποτελεσματικότητα του ως παιδαγωγός. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ένα αξιόλογο ποσοστό μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και να αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή και συνεργάτη.

Πίνακας 11, Ερώτηση 11

Ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός λαμβάνω υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της τάξης.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ	2	2,0	2,0	2,0
d	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	9,0	9,0	11,0
	Συμφωνώ	50	50,0	50,0	61,0
	Συμφωνώ πολύ	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός λαμβάνω υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της τάξης.



Με την έκφραση «Ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός λαμβάνω υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της τάξης» διαφωνεί το 2% των συμμετεχόντων, δεν διαφωνεί αλλά ούτε συμφωνεί το 9%, συμφωνεί το 50% και συμφωνεί έντονα το 39%. Ένα σημαντικά αξιόλογο ποσοστό

λαμβάνει υπόψη το επίπεδο και τις δεξιότητες των μαθητών, πράγμα που προάγει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Πίνακας 12, Ερώτηση 12

Οι δύο πρώτες στήλες του πίνακα που ακολουθεί σχετίζονται με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες επί των απαντήσεων (Responses) και όχι επί των ερωτηθέντων.

<i>Ποια από τα παρακάτω πνευματικά χαρίσματα θεωρείτε πιο σημαντικά στο να καταστήσουν αποτελεσματικότερο τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική πράξη;</i>	Responses	
	N	Percent
Οι επικοινωνιακές/ κοινωνικές δεξιότητες	60	11,5%
Η φαντασία	42	8,0%
Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές	87	16,6%
Οι γνώσεις	52	9,9%
Η οργανωτικότητα	48	9,2%
Η εμπιστοσύνη	16	3,1%
Η κατανόηση	45	8,6%
Η ικανότητα επιβολής/αυστηρότητας	14	2,7%
Ο διάλογος	48	9,2%
Η εμπιστοσύνη	24	4,6%
Η επιστημονική του κατάρτιση/η διαρκής επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση	52	9,9%
Η υπευθυνότητα και η αυτονομία	35	6,7%
Total	523	100,0%

Συνολικά στην Ερώτηση 12 δόθηκαν 523 θετικές απαντήσεις. Από το σύνολο των απαντήσεων λοιπόν δήλωσαν πως σημαντικό πνευματικό χάρισμα είναι:

- Οι επικοινωνιακές/ κοινωνικές δεξιότητες (60 απαντήσεις) για το 11,5%
- Η φαντασία (42 απαντήσεις) για το 8,0%
- Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές (87 απαντήσεις) για το 16,6%
- Οι γνώσεις (52 απαντήσεις) για το 9,9%
- Η οργανωτικότητα (48 απαντήσεις) για το 9,2%
- Η εμπιστοσύνη (16 απαντήσεις) για το 3,1%
- Η κατανόηση (45 απαντήσεις) για το 8,6%
- Η ικανότητα επιβολής/αυστηρότητας (14 απαντήσεις) για το 2,7%
- Ο διάλογος (48 απαντήσεις) για το 9,2%
- Η εμπιστοσύνη (24 απαντήσεις) για το 4,6%
- Η επιστημονική του κατάρτιση/η διαρκής επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση (52 απαντήσεις) για το 9,9%
- Η υπευθυνότητα και η αυτονομία (35 απαντήσεις) για το 6,7%.

Πίνακας 13, Ερώτηση 13

Οι δύο πρώτες στήλες του πίνακα που ακολουθεί σχετίζονται με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες επί των απαντήσεων (Responses) και όχι επί των ερωτηθέντων.

Σε ποιες από τις παρακάτω επικοινωνιακές δεξιότητες αποδίδετε ιδιαίτερη βαρύτητα για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους μαθητές μέσα στην τάξη;	Responses	
	N	Percent
Έκφραση προσώπου	35	9,8%
Στάση του σώματος	33	9,3%
Έκφραση προσώπου	17	4,8%
Βλέμμα	40	11,2%
Χειρονομίες	17	4,8%

Σεβασμός	71	19,9%
Χιούμορ	64	18,0%
Ενσυναίσθηση	79	22,2%
Total	356	100,0%

Συνολικά στην Ερώτηση 13 δόθηκαν 356 θετικές απαντήσεις. Από το σύνολο των απαντήσεων λοιπόν δήλωσαν πως σημαντική επικοινωνιακή δεξιότητα είναι:

- Η Έκφραση προσώπου (35 απαντήσεις) το 9,8%
- Η Στάση του σώματος (33 απαντήσεις) το 9,3%
- Η Έκφραση προσώπου (17 απαντήσεις) το 4,8%
- Το Βλέμμα (40 απαντήσεις) το 11,2%
- Οι Χειρονομίες (17 απαντήσεις) το 4,8%
- Ο Σεβασμός (71 απαντήσεις) το 19,9%
- Το Χιούμορ (64 απαντήσεις) το 18%
- Η Ενσυναίσθηση (79 απαντήσεις) το 22,2%.

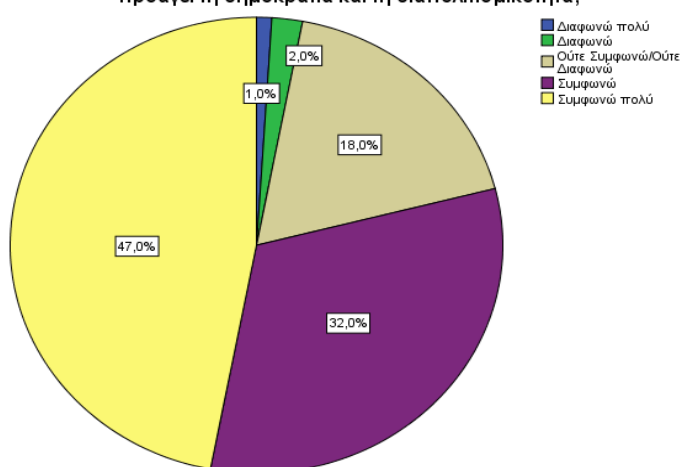
Πίνακας 14, Ερώτηση 14

Κατά την άποψή σας απαιτούνται άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να έχουμε έναν εκπαιδευτικό ευαίσθητο για κοινωνική δικαιοσύνη, ανοιχτό σε εκπαιδευτικές αλλαγές που θα προάγει τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμικότητα;

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	2	2,0	2,0	3,0

Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	18	18,0	18,0	21,0
Συμφωνώ	32	32,0	32,0	53,0
Συμφωνώ πολύ	47	47,0	47,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Κατά την άποψή σας απαιτούνται άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να έχουμε έναν εκπαιδευτικό ευαίσθητο για κοινωνική δικαιοσύνη, ανοιχτό σε εκπαιδευτικές αλλαγές που θα προάγει τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμικότητα;



Σχετικά με τις αλλαγές στην εκπαίδευση φαίνεται να διαφωνεί πολύ το 1% του δείγματος και να διαφωνεί απλώς το 2%. Το 18% δεν έχει άποψη και το 32% του δείγματος συμφωνεί με τις αλλαγές. Τέλος, έντονα φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη των αλλαγών το 47%. Άμεσες κρίνονται λοιπόν οι αλλαγές στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 15, Ερώτηση 15

Έχω κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και των γονέων τους.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	11	11,0	11,0	11,0
	Συμφωνώ	55	55,0	55,0	66,0
	Συμφωνώ πολύ	34	34,0	34,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	



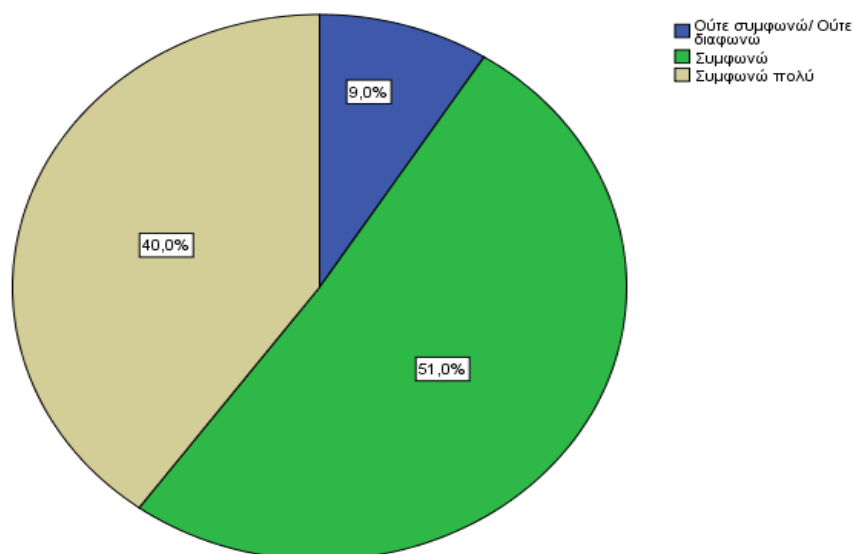
Το 34% δεν φαίνεται να γνωρίζει ξεκάθαρα αν έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και των γονέων τους. Το 55% θεωρεί ωστόσο ότι έχει κερδίσει μαθητές και γονείς και το 34% είναι σίγουρο για αυτό. Μια υγιής σχέση λοιπόν φαίνεται να επικρατεί ανάμεσα σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 16, Ερώτηση 16

Αποτελεί παιδαγωγικό αξίωμα ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση και την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	9,0	9,0	9,0
	Συμφωνώ	51	51,0	51,0	60,0
	Συμφωνώ πολύ	40	40,0	40,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Αποτελεί παιδαγωγικό αξίωμα ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση και την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.



Στην πρόταση «Αποτελεί παιδαγωγικό αξίωμα ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση και την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό» δήλωσαν:

- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ το 9%
- Συμφωνώ το 51%
- Συμφωνώ πολύ το 40%

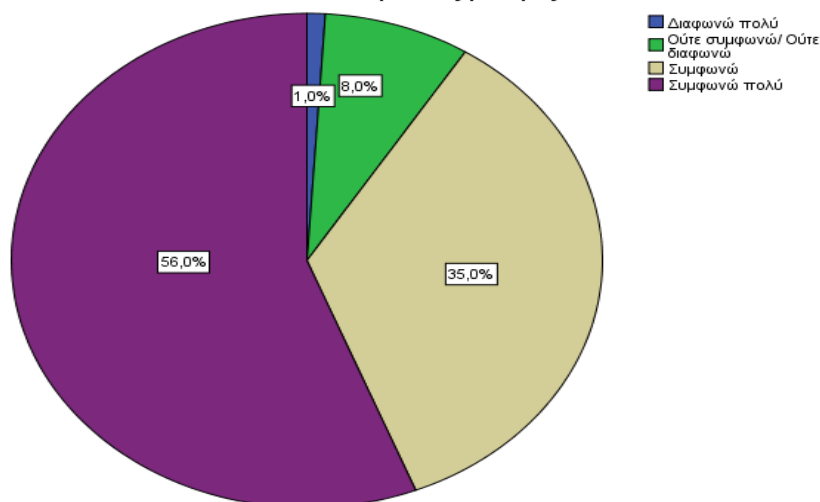
Η συμπεριφορά δηλαδή του εκπαιδευτικού επηρεάζει και τη συμπεριφορά του μαθητή στη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

Πίνακας 17, Ερώτηση 17

Ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται μόνο αλλά και διαμορφώνεται, μέσω των σπουδών του κυρίως, μέσω του εσωτερικού-προσωπικού ενδιαφέροντος του για το έργο του και το διαρκή προβληματισμό του για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ	1	1,0	1,0	1,0
d	πολύ				
	Ούτε	8	8,0	8,0	9,0
	συμφωνώ				
	/ Ούτε				
	διαφωνώ				
	Συμφωνώ	35	35,0	35,0	44,0
	Συμφωνώ	56	56,0	56,0	100,0
	πολύ				
	Total	100	100,0	100,0	

Ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται μόνο αλλά και διαμορφώνεται, μέσω των σπουδών του κυρίως, μέσω του εσωτερικού-προσωπικού ενδιαφέροντος του για το έργο του και το διαρκή προβληματισμό του για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές



Με την άποψη «Ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται μόνο αλλά και διαμορφώνεται, μέσω των σπουδών του κυρίως, μέσω του εσωτερικού-προσωπικού ενδιαφέροντος του για το έργο του και το διαρκή προβληματισμό του για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές» συμφώνησε το 35% και συμφώνησε πολύ το 56%. Διαφώνησε ωστόσο το 1% και δεν εξέφρασε σαφή άποψη το 8%. Φανερό κρίνεται η αποτελεσματικότητα της δια βίου μάθησης στην διαμόρφωση ικανών εκπαιδευτικών, άξιων μελών της κοινωνίας.

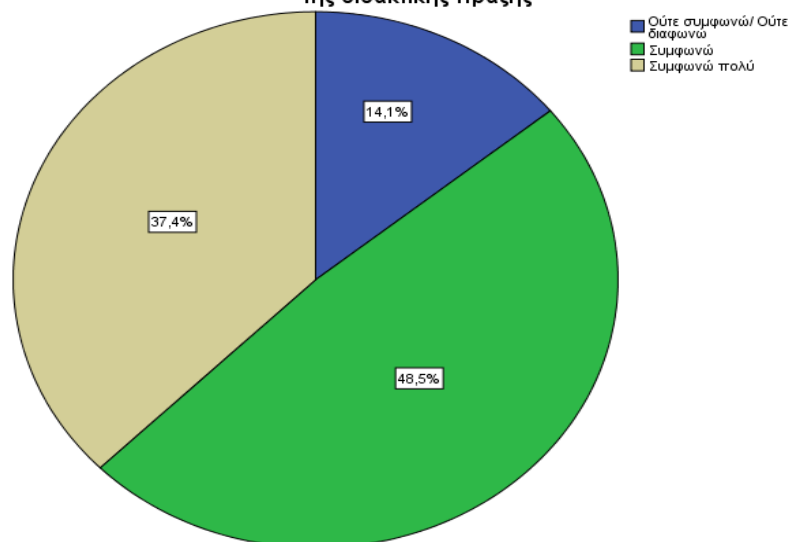
Πίνακας 18, Ερώτηση 18

Προάγω την ομαδικότητα και την αλληλοσυνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης.

Frequency	Percentage	Valid Percentage	Cumulative Percentage
y	t	nt	nt

Valid	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	14	14,0	14,1	14,1
	Συμφωνώ	48	48,0	48,5	62,6
	Συμφωνώ πολύ	37	37,0	37,4	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missin	System	1	1,0		
g					
Total		100	100,0		

Προάγω την ομαδικότητα και την αλληλοσυνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης



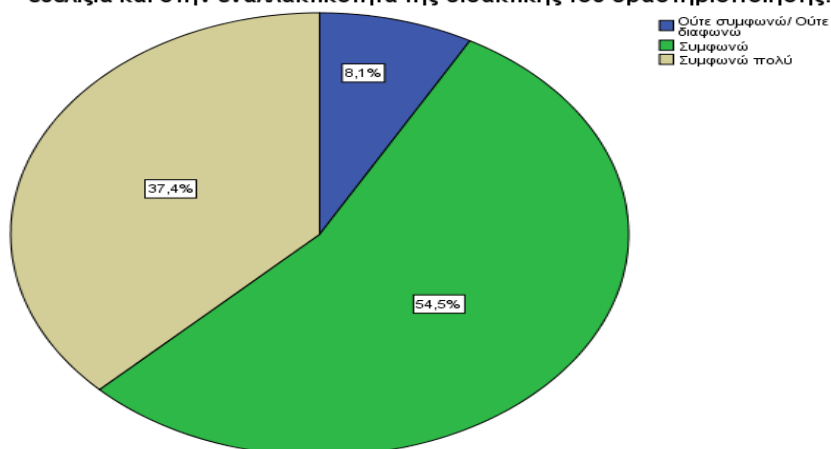
Το 14,1% του δείγματος δήλωσε πως δεν συμφωνεί αλλά ούτε και διαφωνεί με την θεώρηση «Προάγω την ομαδικότητα και την αλληλοσυνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης». Αντίθετα το 48.5% συμφώνησε και μάλιστα το 37.4% του δείγματος συμφώνησε πολύ.

Πίνακας 19, Ερώτηση 19

Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναπτύξει ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης, που να τον οδηγεί στη διδακτική ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του δραστηριοποίησης.

		Frequenc y	Percen t	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	8,0	8,1	8,1
	Συμφωνώ	54	54,0	54,5	62,6
	Συμφωνώ πολύ	37	37,0	37,4	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missin g	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναπτύξει ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης, που να τον οδηγεί στη διδακτική ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του δραστηριοποίησης.



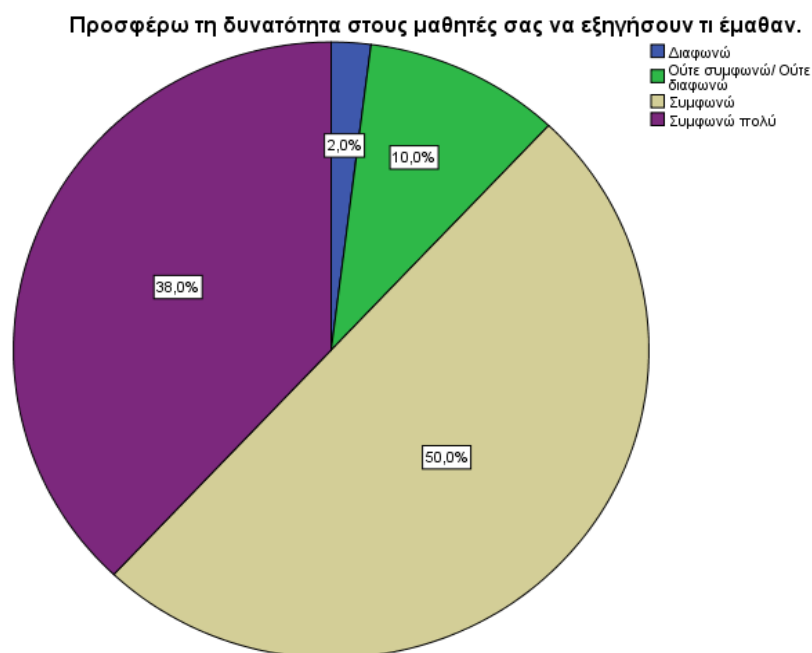
Με την θέση «Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναπτύξει ένα διαφοροποιημένο τρόπο

σκέψης, που να τον οδηγεί στη διδακτική ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του δραστηριοποίησης» δεν διαφώνησε και δεν συμφώνησε το 8,1%, συμφώνησε το 54,5% και συμφώνησε πολύ το 37,4%. Απαραίτητη κρίνεται η εναλλακτικότητα στη διδακτική πράξη προκειμένου να ξεφύγουμε από τον παραδοσιακό και τυποποιημένο τρόπο μάθησης.

Πίνακας 20, Ερώτηση 20

Προσφέρω τη δυνατότητα στους μαθητές σας να εξηγήσουν τι έμαθαν.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid	Διαφωνώ	2	2,0	2,0	2,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	10	10,0	10,0	12,0
	Συμφωνώ	50	50,0	50,0	62,0
	Συμφωνώ πολύ	38	38,0	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Με την θέση «Προσφέρω τη δυνατότητα στους μαθητές σας να εξηγήσουν τι έμαθαν» διαφωνεί το 2%, δεν έχει σαφή θέση το 10%, συμφωνεί το 50% και συμφωνεί πολύ το 38%. Αυτό αποτελεί την ανατροφοδότηση του μαθήματος, στοιχείο σημαντικό για τη πλειονότητα των συμμετεχόντων.

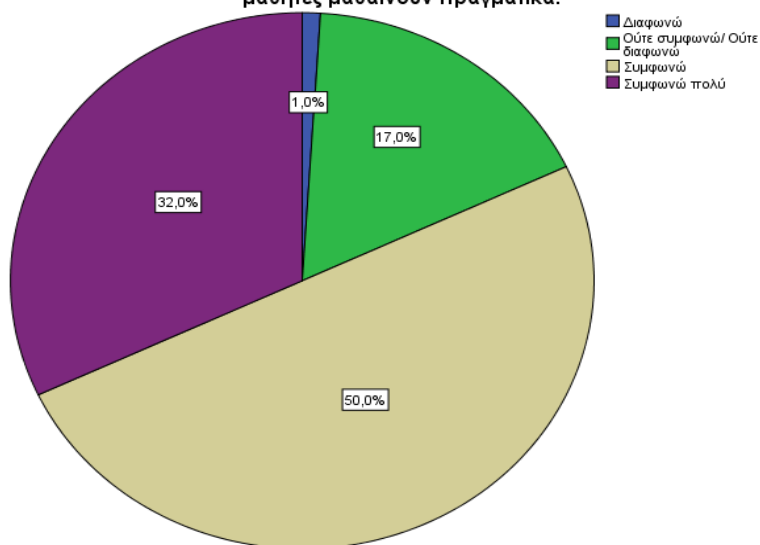
Πίνακας 21, Ερώτηση 21

Χρησιμοποιώ κατάλληλη αξιολόγηση για να καταλάβω τι και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά.

		Frequenc	Percen	ValidPercen	CumulativePercen
		y	t	t	t
Vali	Διαφωνώ	1	1,0	1,0	1,0

d	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	17	17,0	17,0	18,0
	Συμφωνώ	50	50,0	50,0	68,0
	Συμφωνώ πολύ	32	32,0	32,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Χρησιμοποιώ κατάλληλη αξιολόγηση για να καταλάβω τι και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά.



Το 1% θεωρεί ότι δεν χρησιμοποιεί κατάλληλη αξιολόγηση για να καταλάβει τι και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά. Το 17% ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί με την εφαρμογή από μέρους της πρακτικής αυτής. Το 50% συμφωνεί και το 32% συμφωνεί πολύ.

Πίνακας 22, Ερώτηση 22

Ποιους από τους παρακάτω τρόπους χρησιμοποιώ για την αξιολόγηση των μαθητών μου.

		N	Percent
Τρόποι Αξιολόγησης Μαθητών	Αξιολόγηση	39	16.5%
	Παρατήρηση	56	23.6%
	Περιγραφική αξιολόγηση	45	19.0%
	Φάκελος εργασιών των μαθητών (portfolio)	46	19.4%
	Αξιολόγηση βάσει κριτηρίων και διαγωνισμάτων	51	21.5%
Total		237	100.0%

Με βάση τον παραπάνω πίνακα στις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών:

- Το 16.5% (39 απαντήσεις) δήλωσε την αξιολόγηση
- Το 23.6% (56 απαντήσεις) δήλωσε την παρατήρηση
- Το 19% (45 απαντήσεις) δήλωσε την περιγραφική αξιολόγηση
- Το 19.4% (39 απαντήσεις) δήλωσε τον φάκελο εργασιών των μαθητών (portfolio)
- Το 21.5% (51 απαντήσεις) δήλωσε την αξιολόγηση βάσει κριτηρίων και διαγωνισμάτων

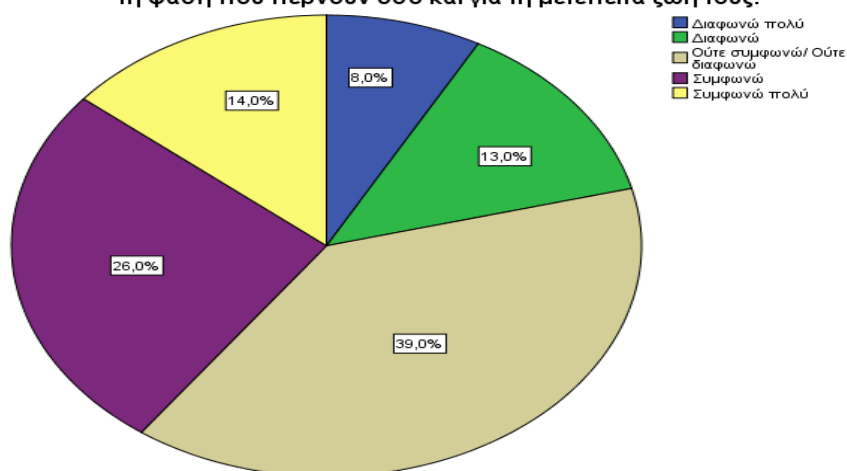
Πίνακας 23, Ερώτηση 23

Η θρησκευτική αγωγή μπορεί να προσφέρει στους εφήβους απαντήσεις σε βασανιστικά υπαρξιακά ερωτήματα και πρότυπα, για να γίνουν οδηγός τόσο για τη φάση που περνούν όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	8	8,0	8,0	8,0
	Διαφωνώ	13	13,0	13,0	21,0

Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	39	39,0	39,0	60,0
Συμφωνώ	26	26,0	26,0	86,0
Συμφωνώ πολύ	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η θρησκευτική αγωγή μπορεί να προσφέρει στους εφήβους απαντήσεις σε βασανιστικά υπαρξιακά ερωτήματα και πρότυπα, για να γίνουν οδηγός τόσο για τη φάση που περνούν όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους.



Με την άποψη «Η θρησκευτική αγωγή μπορεί να προσφέρει στους εφήβους απαντήσεις σε βασανιστικά υπαρξιακά ερωτήματα και πρότυπα, για να γίνουν οδηγός τόσο για τη φάση που περνούν όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους»

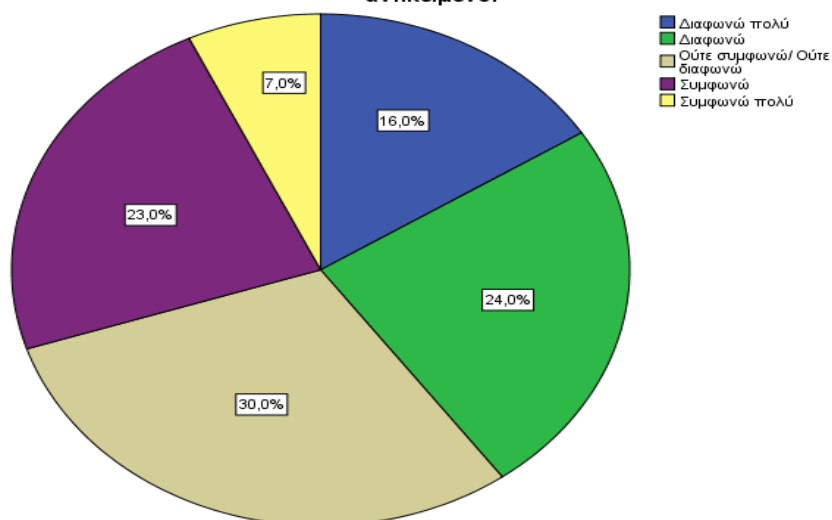
- Διαφωνεί πολύ το 8%
- Διαφωνεί το 13%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 39%
- Συμφωνεί το 26%
- Συμφωνεί πολύ το 14%

Πίνακας 24, Ερώτηση 24

Προβληματίζομαι συνεχώς για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλειπών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid d	Διαφωνώ πολύ	16	16,0	16,0	
	Διαφωνώ	24	24,0	24,0	40,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	30	30,0	30,0	70,0
	Συμφωνώ	23	23,0	23,0	93,0
	Συμφωνώ πολύ	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Προβληματίζομαι συνεχώς για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλειπών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.



Με την άποψη «Προβληματίζομαι συνεχώς για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλειπών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο»

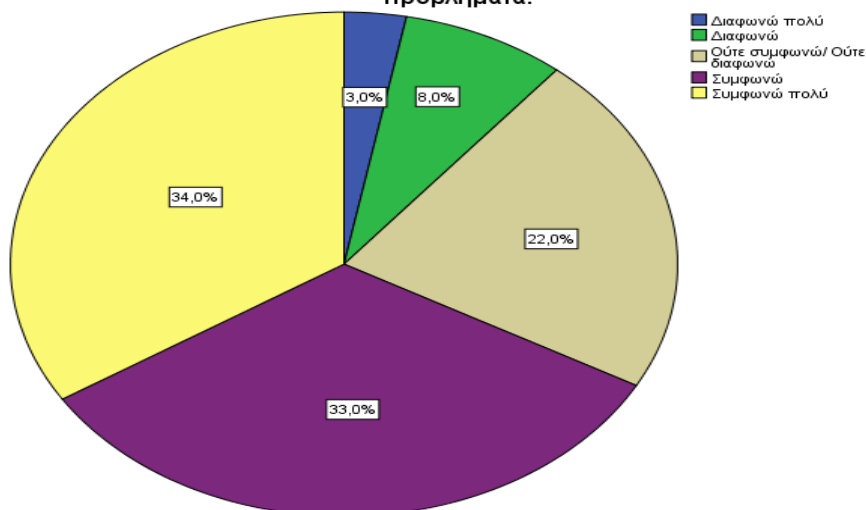
- Διαφωνεί πολύ το 16%
- Διαφωνεί το 24%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 30%
- Συμφωνεί το 23%
- Συμφωνεί πολύ το 7%

Πίνακας 25, Ερώτηση 25

Είμαι πρόθυμος/η να συζητώ με τους μαθητές μου διάφορα θεολογικά προβλήματα.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	Cumulati vePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	3	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	8	8,0	8,0	11,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	22	22,0	22,0	33,0
	Συμφωνώ	33	33,0	33,0	66,0
	Συμφωνώ πολύ	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Είμαι πρόθυμος/η να συζητώ με τους μαθητές μου διάφορα θεολογικά προβλήματα.



Με την αντίληψη «Είμαι πρόθυμος/η να συζητώ με τους μαθητές μου διάφορα θεολογικά προβλήματα»

- Διαφωνεί πολύ το 3%
- Διαφωνεί το 8%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 22%
- Συμφωνεί το 33%
- Συμφωνεί πολύ το 34%

Προθυμία συζήτησης επικρατεί από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, στοιχείο που αυξάνει την επιθυμία των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα.

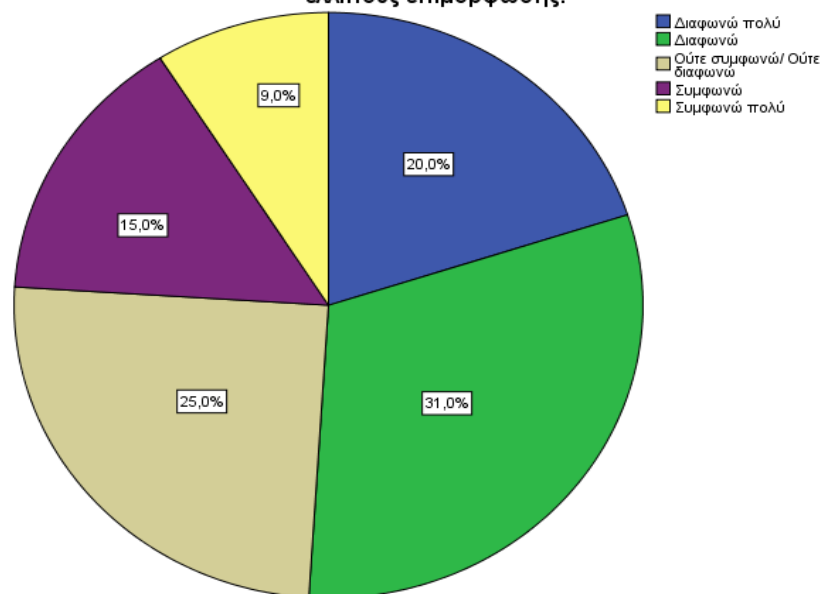
Πίνακας 26, Ερώτηση 26

Νιώθω ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	20	20,0	20,0	20,0
	Διαφωνώ	31	31,0	31,0	51,0

Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	25	25,0	25,0	76,0
Συμφωνώ	15	15,0	15,0	91,0
Συμφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Νιώθω ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης.



Στην άποψη «Νιώθω ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης»

- Διαφωνεί πολύ το 20%
- Διαφωνεί το 31%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 25%
- Συμφωνεί το 15%
- Συμφωνεί πολύ το 9%

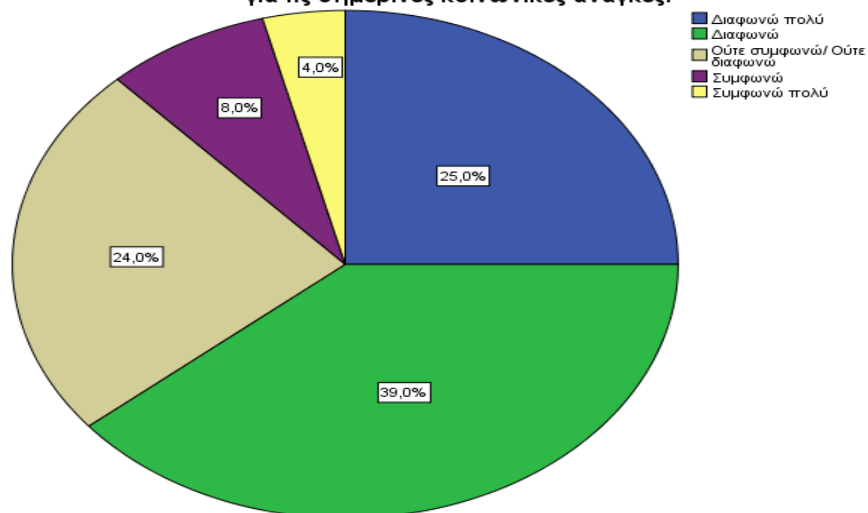
Μια σιγουριά φαίνεται να επικρατεί για το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Πίνακας 27, Ερώτηση 27

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών είναι επαρκής για τις σημερινές κοινωνικές ανάγκες.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	25	25,0	25,0	25,0
	Διαφωνώ	39	39,0	39,0	64,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	24	24,0	24,0	88,0
	Συμφωνώ	8	8,0	8,0	96,0
	Συμφωνώ πολύ	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών είναι επαρκής για τις σημερινές κοινωνικές ανάγκες.



«Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών είναι επαρκής για τις σημερινές κοινωνικές ανάγκες». Με την θέση αυτή:

- Διαφωνεί πολύ το 25%

- Διαφωνεί το 39%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 24%
- Συμφωνεί το 8%
- Συμφωνεί πολύ το 4%

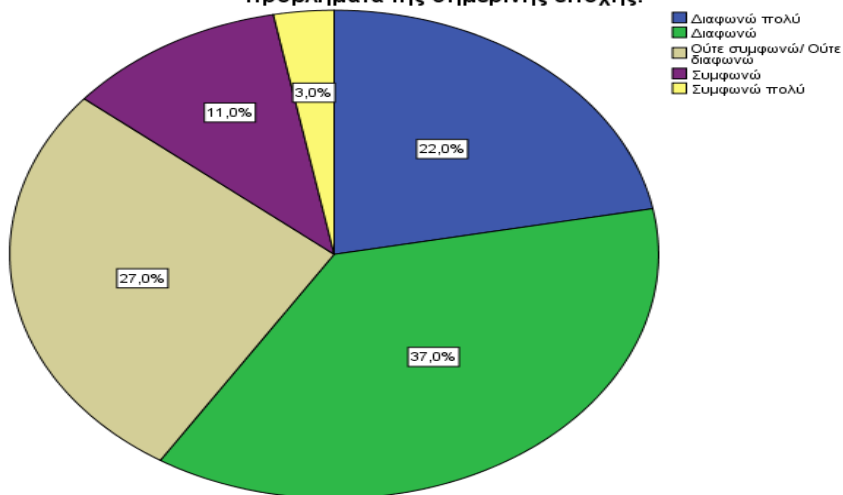
Φαίνεται ότι δεν είναι επαρκής ο τρόπος που διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση.

Πίνακας 28, Ερώτηση 28

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών ανταποκρίνεται στα προβλήματα της σημερινής εποχής.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid	Διαφωνώ πολύ	22	22,0	22,0	22,0
	Διαφωνώ	37	37,0	37,0	59,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	86,0
	Συμφωνώ	11	11,0	11,0	97,0
	Συμφωνώ πολύ	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών ανταποκρίνεται στα προβλήματα της σημερινής εποχής.



«Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών ανταποκρίνεται στα προβλήματα της σημερινής εποχής». Με την θέση αυτή:

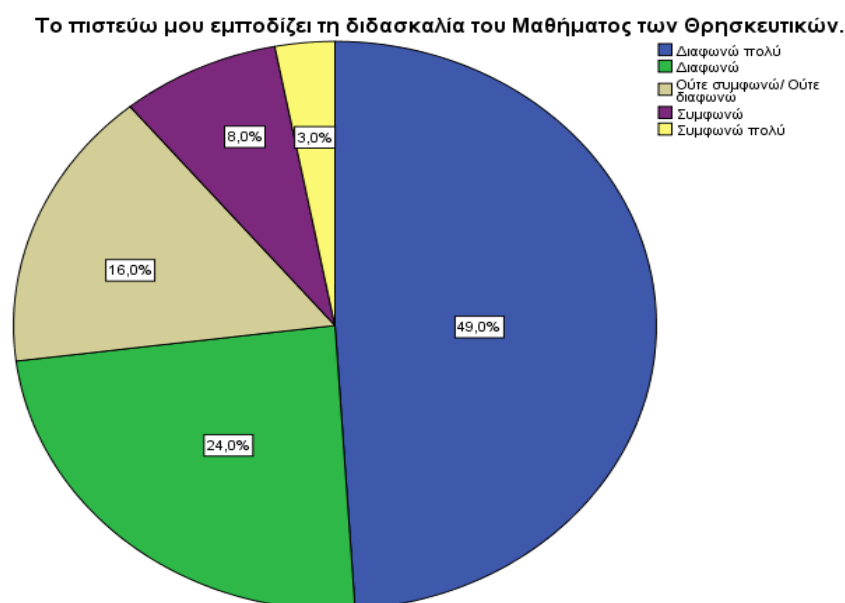
- Διαφωνεί πολύ το 22%
- Διαφωνεί το 37%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 27%
- Συμφωνεί το 11%
- Συμφωνεί πολύ το 3%

Πίνακας 29, Ερώτηση 29

Το πιστεύω μου εμποδίζει τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid	Διαφωνώ πολύ	49	49,0	49,0	49,0
	Διαφωνώ	24	24,0	24,0	73,0

Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	16	16,0	16,0	89,0
Συμφωνώ	8	8,0	8,0	97,0
Συμφωνώ πολύ	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Με την θεώρηση ότι «Το πιστεύω μου εμποδίζει τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών» :

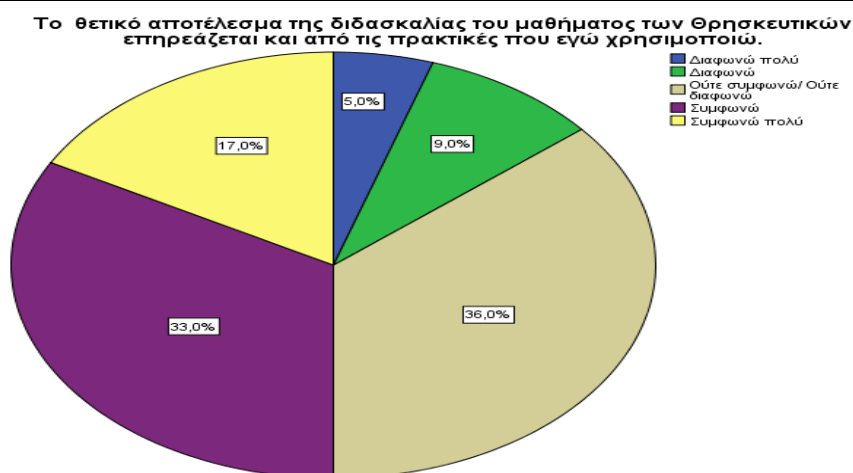
- Διαφωνεί πολύ το 49%
- Διαφωνεί το 24%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 16%
- Συμφωνεί το 8%
- Συμφωνεί πολύ το 3%

Οι ατομικές Θρησκευτικές πεποιθήσεις δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη διδασκαλία του μαθήματος. Άρα το μάθημα είναι απαλλαγμένο από προσωπικές στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Πίνακας 30, Ερώτηση 30

Το θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών επηρεάζεται και από τις πρακτικές που εγώ χρησιμοποιώ.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid d	Διαφωνώ πολύ	5	5,0	5,0	5,0
	Διαφωνώ	9	9,0	9,0	14,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	36	36,0	36,0	50,0
	Συμφωνώ	33	33,0	33,0	83,0
	Συμφωνώ πολύ	17	17,0	17,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	



«Το θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών επηρεάζεται και από τις πρακτικές που εγώ χρησιμοποιώ». Με τη θέση αυτή:

- Διαφωνεί πολύ το 5%

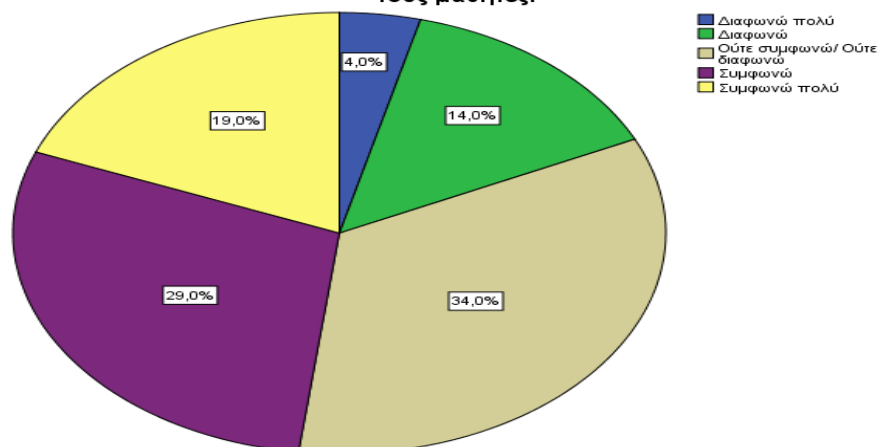
- Διαφωνεί το 9%
- Ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί το 36%
- Συμφωνεί το 33%
- Συμφωνεί πολύ το 17%.

Πίνακας 31, Ερώτηση 31

Χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους και καινοτόμες πρακτικές για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να γίνει πιο ελκυστικό από τους μαθητές.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid d	Διαφωνώ πολύ	4	4,0	4,0	4,0
	Διαφωνώ	14	14,0	14,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	34	34,0	34,0	52,0
	Συμφωνώ	29	29,0	29,0	81,0
	Συμφωνώ πολύ	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους και καινοτόμες πρακτικές για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να γίνει πιο ελκυστικό από τους μαθητές.



«Χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους και καινοτόμες πρακτικές για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να γίνει πιο ελκυστικό από τους μαθητές». Για την θέση αυτή δήλωσαν :

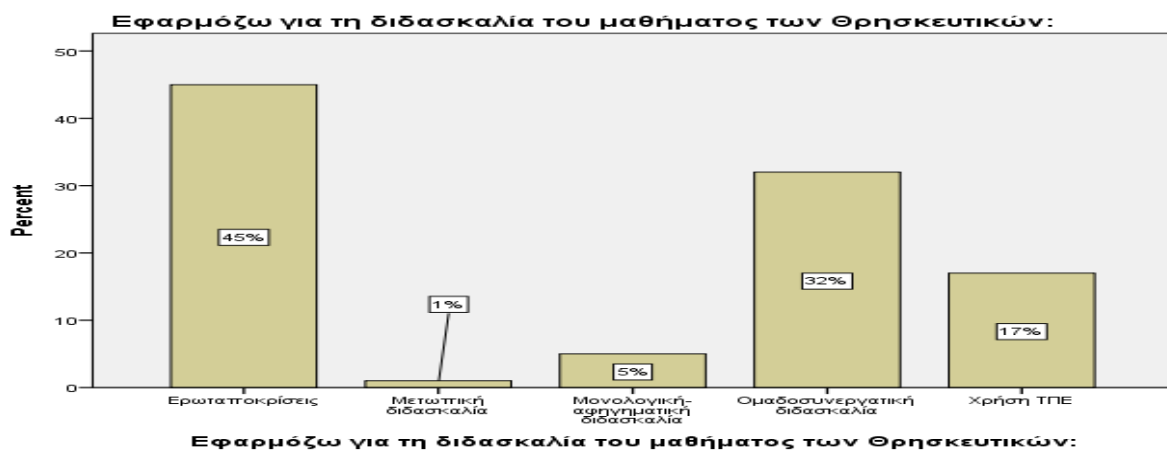
- «Διαφωνώ πολύ» το 4%
- «Διαφωνώ» το 14%
- «Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ» το 34%
- «Συμφωνώ» το 29%
- «Συμφωνώ πολύ» το 19% του δείγματος

Φαίνεται πως επικρατεί μια αμφιβολία σχετικά με την χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων και καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία του μαθήματος.

Πίνακας 32, Ερώτηση 32

Εφαρμόζω για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ερωταποκρίσεις	45	45.0	45.0	45.0
Μετωπική διδασκαλία	1	1.0	1.0	46.0
Μονολογική- αφηγηματική Valid διδασκαλία	5	5.0	5.0	51.0
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	32	32.0	32.0	83.0
Χρήση ΤΠΕ	17	17.0	17.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	



Το 45% του δείγματος εφαρμόζει για την διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών την μεθοδολογία με τις Ερωταποκρίσεις, το 1% την μετωπική διδασκαλία, το 5% την Μονολογική- αφηγηματική διδασκαλία, το 32% την Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το 17% χρησιμοποιεί ΤΠΕ.

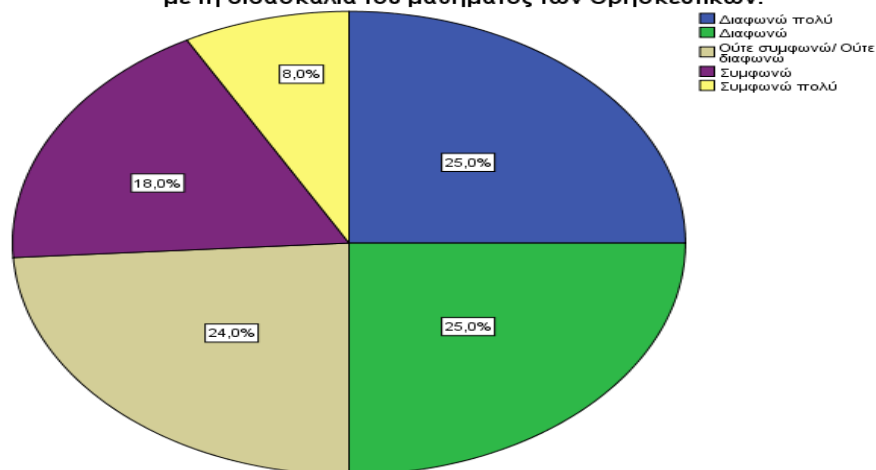
Πίνακας 33, Ερώτηση 33

Προσπαθώ και συμμετάσχω σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

		Frequenc	Perce	ValidPerce	CumulativePerce
		y	t	t	t
Valid	Διαφωνώ πολύ	25	25,0	25,0	25,0
	Διαφωνώ	25	25,0	25,0	50,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	24	24,0	24,0	74,0
	Συμφωνώ	18	18,0	18,0	92,0

Συμφωνώ	8	8,0	8,0	100,0
πολύ				
Total	100	100,0	100,0	

Προσπαθώ και συμμετάσχω σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.



«Προσπαθώ και συμμετάσχω σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών». Με την άποψη αυτή διαφωνεί πολύ το 25%, διαφωνεί το 25%, συμφωνεί το 18%, συμφωνεί πολύ το 8% και ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 24%. Επικρατεί μια αδιαφορία σχετικά με τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης για τη διδασκαλία του μαθήματος.

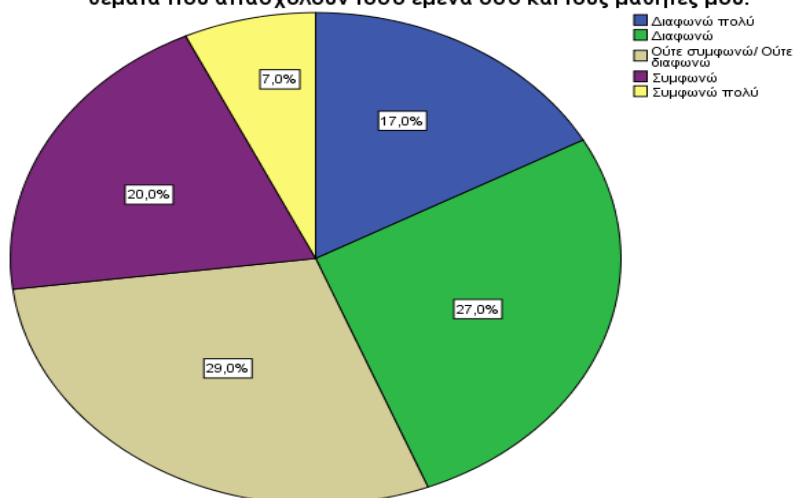
Πίνακας 34, Ερώτηση 34

Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ενημέρωσή μου για διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου.

		Frequenc	Percen	ValidPercen	CumulativePercen
		y	t	t	t
Vali	Διαφωνώ	17	17,0	17,0	17,0
d	πολύ				
	Διαφωνώ	27	27,0	27,0	44,0

Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	29	29,0	29,0	73,0
Συμφωνώ	20	20,0	20,0	93,0
Συμφωνώ πολύ	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ενημέρωσή μου για διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου.



«Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ενημέρωσή μου για διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου». Με την θέση αυτή :

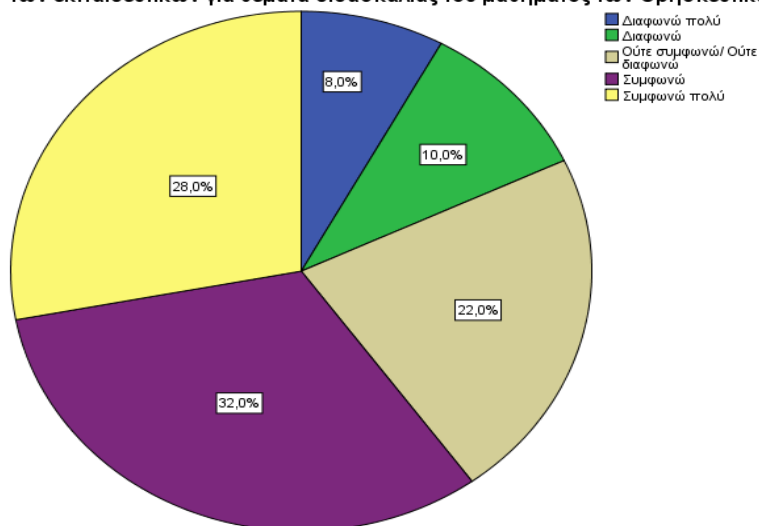
- Διαφωνεί πολύ το 17%
- Διαφωνεί το 27%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 29%
- Συμφωνεί το 20%
- Συμφωνεί πολύ το 7%

Πίνακας 35, Ερώτηση 35

Θα παρακολουθούσα με ιδιαίτερη ευχαρίστηση ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών.

		Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
Valid d	Διαφωνώ πολύ	8	8,0	8,0	8,0
	Διαφωνώ	10	10,0	10,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	22	22,0	22,0	40,0
	Συμφωνώ	32	32,0	32,0	72,0
	Συμφωνώ πολύ	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Θα παρακολουθούσα με ιδιαίτερη ευχαρίστηση ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών.



«Θα παρακολουθούσα με ιδιαίτερη ευχαρίστηση ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών»:

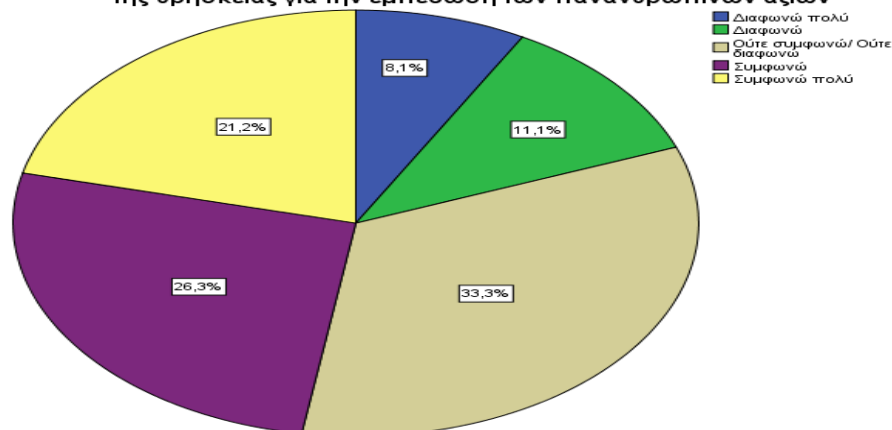
Με την παραπάνω θέση διαφωνεί πολύ το 8% και διαφωνεί το 10%. Σαφή άποψη δεν έχει το 22% και συμφωνεί το 32% των συμμετεχόντων. Έντονα συμφωνεί το 28% του δείγματος.

Πίνακας 36, Ερώτηση 36

Θεωρώ ότι είναι πρόσφορη η αξιοποίηση και προβολή προσώπων-προτύπων της θρησκείας για την εμπέδωση των πανανθρώπινων αξιών

		Frequenc y	Percen t	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	8	8,0	8,1	8,1
	Διαφωνώ	11	11,0	11,1	19,2
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	33	33,0	33,3	52,5
	Συμφωνώ	26	26,0	26,3	78,8
	Συμφωνώ πολύ	21	21,0	21,2	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missin g	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

Θεωρώ ότι είναι πρόσφορη η αξιοποίηση και προβολή προσώπων-προτύπων της θρησκείας για την εμπέδωση των πανανθρώπινων αξιών



«Θεωρώ ότι είναι πρόσφορη η αξιοποίηση και προβολή προσώπων-προτύπων της θρησκείας για την εμπέδωση των πανανθρώπινων αξιών».

Με την θέση αυτή διαφωνεί έντονα το 8,1% και απλώς διαφωνεί το 11,1% του δείγματος. Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 33,3% και συμφωνεί πολύ το 26,3%. Τέλος συμφωνεί πολύ με την άποψη αυτή το 21,2%. Διακριτή είναι και πάλι μια αμφιβολία σχετικά με τη συμβολή των προσώπων-προτύπων της θρησκείας στην εμπέδωση των πανανθρώπινων αξιών.

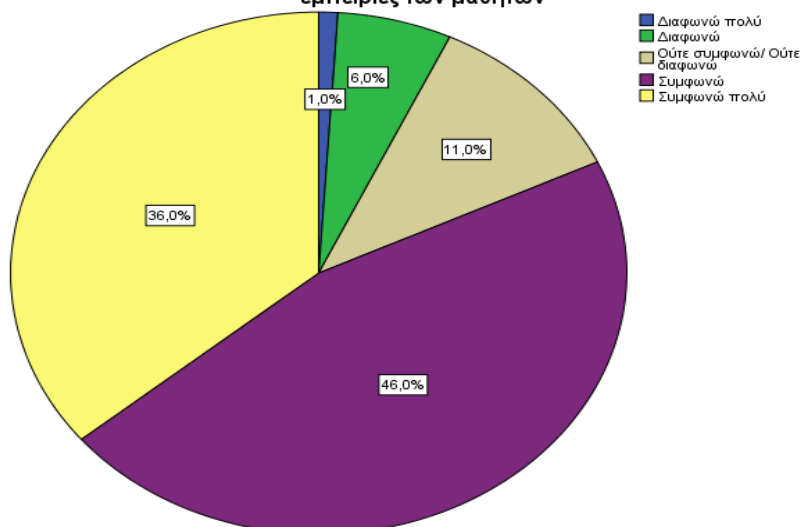
Πίνακας 37, Ερώτηση 37

Θεωρώ ότι είναι θετικό και αξιοποιήσιμο για το μάθημα των Θρησκευτικών οι εμπειρίες των μαθητών.

		Frequenc y	Perce nt	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	6	6,0	6,0	7,0
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	11	11,0	11,0	18,0
	Συμφωνώ	46	46,0	46,0	64,0

Συμφωνώ πολύ	36	36,0	36,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Θεωρώ ότι είναι θετικό και αξιοποιήσιμο για το μάθημα των Θρησκευτικών οι εμπειρίες των μαθητών



«Θεωρώ ότι είναι θετικό και αξιοποιήσιμο για το μάθημα των Θρησκευτικών οι εμπειρίες των μαθητών». Με την άποψη αυτή διαφωνεί πολύ το 1% των συμμετεχόντων και διαφωνεί απλώς το 6%. Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 11% του δείγματος και συμφωνεί το 46%. Έντονα συμφωνεί με την άποψη αυτή το 36% των συμμετεχόντων.

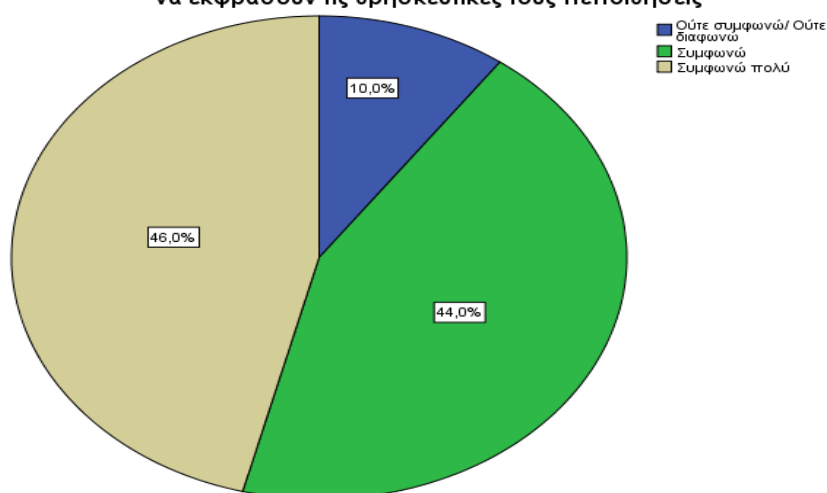
Πίνακας 38, Ερώτηση 38

Αναπτύσσω κριτικό διάλογο με τους μαθητές μου σεβόμενος/ η τις θέσεις τους σε διαφορετικά ζητήματα ή και αφήνω χώρο και περιθώρια στους μαθητές μου να εκφράσουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις

Frequenc y	Percen t	ValidPercen t	CumulativePercen t
---------------	-------------	------------------	-----------------------

Valid	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	10	10,0	10,0	10,0
	Συμφωνώ	44	44,0	44,0	54,0
	Συμφωνώ πολύ	46	46,0	46,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

Αναπτύσσω κριτικό διάλογο με τους μαθητές μου σεβόμενος/ η τις θέσεις τους σε διαφορετικά ζητήματα ή και αφήνω χώρο και περιθώρια στους μαθητές μου να εκφράσουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις



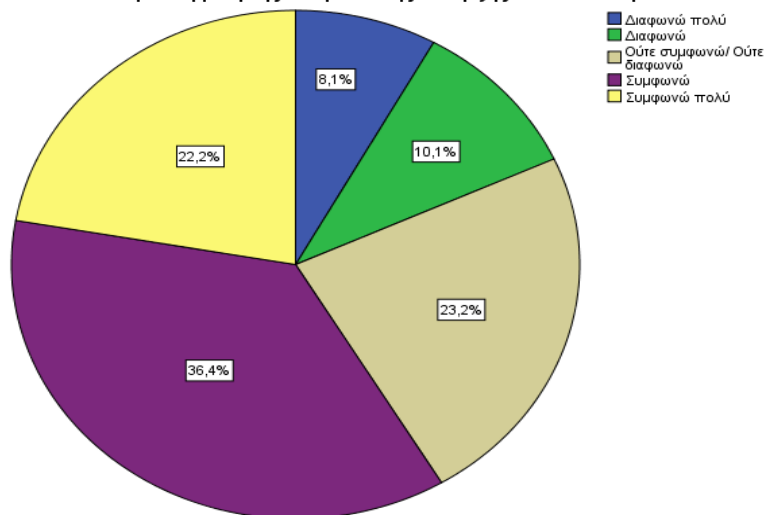
Με την άποψη «Αναπτύσσω κριτικό διάλογο με τους μαθητές μου σεβόμενος/ η τις θέσεις τους σε διαφορετικά ζητήματα ή και αφήνω χώρο και περιθώρια στους μαθητές μου να εκφράσουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις» συμφωνεί το 44%, συμφωνεί πολύ το 46% και δεν συμφωνεί/δεν διαφωνεί το 10% του δείγματος. Αυτό ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και αυξάνει το ενδιαφέρον τους γι' αυτό.

Πίνακας 39, Ερώτηση 39

Ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση με καθολική και ολιστική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	8	8,0	8,1	8,1
	Διαφωνώ	10	10,0	10,1	18,2
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	23	23,0	23,2	41,4
	Συμφωνώ	36	36,0	36,4	77,8
	Συμφωνώ πολύ	22	22,0	22,2	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

Ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση με καθολική και ολιστική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου.



«Ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση με καθολική και ολιστική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου». Με τη θέση αυτή :

- Διαφωνεί πολύ το 8,1%

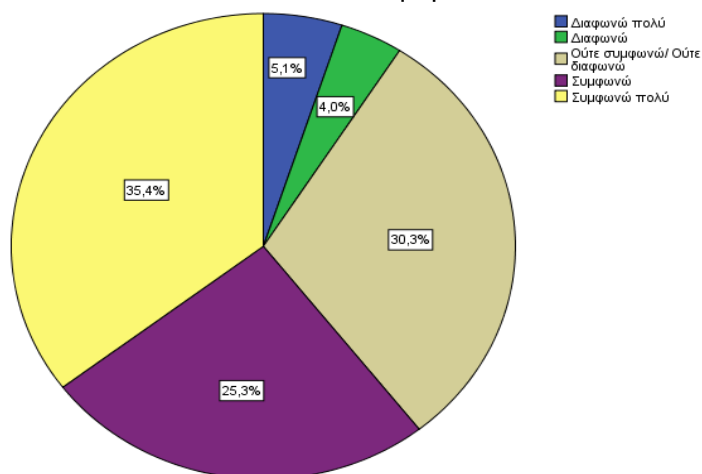
- Διαφωνεί το 10%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 23,2%
- Συμφωνεί το 36,4%
- Συμφωνεί πολύ το 22,2%

Πίνακας 40, Ερώτηση 40

Το θρησκευτικό μάθημα, στο πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της ιδεολογικής προκατάληψης, της μονομέρειας, του ηθικισμού, του παιδαγωγικού διδακτισμού και του εθνοκεντρισμού.

		Frequenc y	Percen t	ValidPerce nt	CumulativePerce nt
Valid	Διαφωνώ πολύ	5	5,0	5,1	5,1
	Διαφωνώ	4	4,0	4,0	9,1
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	30	30,0	30,3	39,4
	Συμφωνώ	25	25,0	25,3	64,6
	Συμφωνώ πολύ	35	35,0	35,4	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missin g	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

Το θρησκευτικό μάθημα, στο πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της ιδεολογικής προκατάληψης, της μονομέρειας, του ηθικισμού, του παιδαγωγικού διδακτισμού και του εθνοκεντρισμού.



«Το θρησκευτικό μάθημα, στο πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της ιδεολογικής προκατάληψης, της μονομέρειας, του ηθικισμού, του παιδαγωγικού διδακτισμού και του εθνοκεντρισμού». Με τη θέση αυτή:

- Διαφωνεί πολύ το 5,1%
- Διαφωνεί το 4%
- Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί το 30,3%
- Συμφωνεί το 25,3%
- Συμφωνεί πολύ το 35,4%

9.6 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά, επισημαίνεται ότι το 77% του δείγματος ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 23% άνδρες (Διάγραμμα 1) εκ των οποίων το 20% υπηρετεί πάνω από 21 χρόνια, το 45% 1 -5 χρόνια, το 9% 6- 10 χρόνια, το 16% 11-15 χρόνια και το 10% 16- 20 χρόνια (Διάγραμμα 2).

Σχετικά με τις σπουδές τους το 50% κατέχει Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 16% κατέχει Πτυχίο

Παιδαγωγικής Ακαδημίας, το 31% Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών και το 3 % είναι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος(Διάγραμμα 3).

Επιπλέον, το 16% των ερωτηθέντων διδάσκει στην Α' Τάξη, το 18% στη Β', το 18% στη Γ', το 16% στην Δ', το 13% στην Ε' και το 19% στην ΣΤ' Τάξη (Διάγραμμα 4). Το 71% των συμμετεχόντων δήλωσε πως το πιο σημαντικό κίνητρο κατά την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος είναι η αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά με δεύτερο να έπεται η επαγγελματική αποκατάσταση. Μικρότερα ποσοστά δήλωσαν σαν κίνητρο το Κοινωνικό γόητρο, τις Οικονομικές απολαβές, την Παρότρυνση από συγγενείς και το Ωράριο εργασίας (Πίνακας 5). Βέβαια, διαπιστώθηκε ότι ένα αξιόλογο ποσοστό συμμετεχόντων (51%) χαρακτηρίζεται από υπομονή και ευαισθησία κατά την πραγμάτωση του διδασκαλικού έργου (Πίνακας 6).

Επίσης, το 37% συμφωνεί με την άποψη ότι είναι χρήσιμο να έχουν αποδείξεις συμμετοχής σε διαρκή μάθηση (Πίνακας 7). Ένας ακόμη σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων (51%), συμφώνησε με την άποψη ότι είναι κατάλληλα προετοιμασμένο με εφόδια που θα βοηθήσουν στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων μέσα στην τάξη (Πίνακας 8) και το 60% συμφώνησε ότι είναι προετοιμασμένο να οπλίσει τους μαθητές με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους (Πίνακας 9). Εξίσου σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι το 63% επιτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του σαν παιδαγωγός ενώ το 17% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί για την αποτελεσματικότητα ως παιδαγωγός (Πίνακας 10).

Αντιληπτό γίνεται ακόμη ότι το 50% των συμμετεχόντων λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της τάξης (Πίνακας 11) και το 16,6% του δείγματος θεωρούν ότι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές είναι το κυριότερο από τα πνευματικά χαρίσματα που καθιστούν αποτελεσματικότερο τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική πράξη. Έπονται οι επικοινωνιακές/ κοινωνικές δεξιότητες αλλά και οι γνώσεις με ποσοστό 16,6% και 9,9% αντίστοιχα. Βέβαια, κύρια

επικοινωνιακή δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς αποδείχθηκε πως είναι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και το χιούμορ (Πίνακας 12).

Μάλιστα, το 47% τάσσεται υπέρ των άμεσων αλλαγών στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να έχουμε έναν εκπαιδευτικό ευαίσθητο για την κοινωνική δικαιοσύνη, ανοιχτό σε εκπαιδευτικές αλλαγές που θα προάγει τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμικότητα (Πίνακας 14). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το 55% θεωρεί ότι έχει κερδίσει μαθητές και γονείς (Πίνακας 15) και το 51% συμφωνεί με την άποψη ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση και την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Πίνακας 16).

Αξίζει να αναφερθεί ότι συμφώνησε πολύ το 56% με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται μόνο αλλά και διαμορφώνεται, μέσω των σπουδών του κυρίως, μέσω του εσωτερικού-προσωπικού ενδιαφέροντος του για το έργο του και το διαρκή προβληματισμό του για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές (Πίνακας 17) και το 48,5% δήλωσε ότι προάγει την ομαδικότητα και την αλληλοσυνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Πίνακας 18). Αξιοσημείωτο είναι ακόμη ότι το 54,5% των συμμετεχόντων συμφώνησε με την άποψη ότι στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναπτύξει ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης, που να τον οδηγεί στη διδακτική ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του δραστηριοποίησης (Πίνακας 19) και το 50% συμφωνεί ότι προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξηγήσουν τι έμαθαν (Πίνακας 20).

Ακολούθως, το 50% συμφωνεί ότι χρησιμοποιεί κατάλληλη αξιολόγηση για να καταλάβει τι και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά (Πίνακας 21). Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση των μαθητών τους το 23,6% χρησιμοποιεί την παρατήρηση και το 21,5%

χρησιμοποιεί την αξιολόγηση βάσει κριτηρίων και διαγωνισμάτων (Πίνακας 22).

Το 39% ούτε συμφωνεί / ούτε διαφωνεί με την άποψη ότι η θρησκευτική αγωγή μπορεί να προσφέρει στους εφήβους απαντήσεις σε βασανιστικά υπαρξιακά ερωτήματα και πρότυπα, για να γίνουν οδηγός τόσο στη φάση που περνούν όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους (Πίνακας 23). Αξιόλογο είναι ότι το 30% του δείγματος ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την άποψη ότι προβληματίζεται συνεχώς για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλειπών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Πίνακας 24).

Σημαντικό είναι επίσης ότι το 34% δείχνει προθυμία συζήτησης με τους μαθητές για διάφορα θεολογικά προβλήματα (Πίνακας 25) και το 31% δεν νιώθει ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω ελλειπούς επιμόρφωσης (Πίνακας 26). Παράλληλα, το 39% των συμμετεχόντων διαφωνεί με την άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών είναι επαρκής για τις σημερινές κοινωνικές ανάγκες (Πίνακας 27), όπως επίσης και το 37% διαφωνεί ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών ανταποκρίνεται στα προβλήματα της σημερινής εποχής (Πίνακας 28).

Αντίστοιχα, το 49% δεν εμποδίζεται από το πιστεύω του κατά τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Πίνακας 29), ενώ το 36% ούτε συμφωνεί/ ούτε διαφωνεί με την ιδέα ότι το θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών επηρεάζεται από τις πρακτικές που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί (Πίνακας 30). Επιπροσθέτως, το 34% του δείγματος ούτε συμφωνεί αλλά ούτε διαφωνεί σχετικά με τη χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων και καινοτόμων πρακτικών για τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να γίνει ελκυστικό από τους μαθητές (Πίνακας 31).

Βέβαια, για τη διδασκαλία του μαθήματος το 45% χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία με τις Ερωταποκρίσεις και το 32% την ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία (Πίνακας 32). Αξιοπρόσεκτο είναι ότι το 25% δεν προσπαθεί και δεν θα συμμετάσχει σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών(Πίνακας 33) και το 29% ούτε συμφωνεί/ ούτε διαφωνεί με την άποψη ότι αφιερώνει επαρκή χρόνο για την ενημέρωση για διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους μαθητές (Πίνακας 34).

Το 32% συμφωνεί ότι θα παρακολουθούσε με ιδιαίτερη ευχαρίστηση ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών(Πίνακας 35) και το 33,3% ούτε συμφωνεί/ ούτε διαφωνεί με το αν είναι πρόσφορη η αξιοποίηση και προβολή προσώπων- προτύπων της θρησκείας για την εμπέδωση των πανανθρώπινων αξιών (Πίνακας 36).

Εν συνεχεία, το 36% των ερωτηθέντων συμφωνεί έντονα με την άποψη ότι είναι θετικό και αξιοποιήσιμο για το Μάθημα των Θρησκευτικών οι εμπειρίες των μαθητών(Πίνακας 37) και το 46% συμφωνεί πολύ ότι με την άποψη ότι αναπτύσσει κριτικό διάλογο με τους μαθητές σεβόμενος/η τις θέσεις τους σε διαφορετικά ζητήματα ή και αφήνει χώρο και περιθώρια στους μαθητές να εκφράσουν τις Θρησκευτικές τους πεποιθήσεις (Πίνακας 38).

Σημαντικό στοιχείο αναφοράς αποτελεί ότι το 36,4% του δείγματος συμφωνεί με την ιδέα ότι ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση με καθολική και ολιστική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου (Πίνακας 39), όπως και το 35, 4% συμφωνεί πολύ με την άποψη ότι το Θρησκευτικό Μάθημα στο πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της ιδεολογικής προκατάληψης, της μονομέρειας, του ηθικισμού, του παιδαγωγικού διδακτισμού και του εθνοκεντρισμού (Πίνακας 40).

9.7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αξιοποιώντας τις αθροιστικές συχνότητες των πινάκων συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων προκύπτει ότι τα προσόντα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την άποψη τους για το μάθημα των Θρησκευτικών. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι θεωρούν την υπομονή και την ευαισθησία σημαντικές αρετές για την πραγμάτωση του έργου τους καθώς και τις αποδείξεις συμμετοχής σε διαρκή μάθηση. Επίσης, κρίνουν ιδιαίτερα σημαντικά τα εφόδια που θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα στην τάξη με κυριότερα το θάρρος, την τόλμη, την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση. Είναι γνωστό άλλωστε ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προϋποθέτει εκπαιδευτικούς επαρκώς καταρτισμένους, ικανούς να σχεδιάσουν το σχολείο του μέλλοντος. Απαιτείται υπευθυνότητα και αυτονομία κατά την εκπλήρωση του διδακτικού έργου αλλά και χιούμορ, προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ορθή κρίση.

Γίνεται ακόμη αντιληπτό ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών καθώς η πλειοψηφία (91%) είναι σύμφωνη με τη θέση ότι «Αποτελεί παιδαγωγικό αξίωμα ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση και την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό». Αυτό σημαίνει ότι η στάση του μαθητή επηρεάζεται και από τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον ίδιο. Μια θετική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συνεπάγεται αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για τον εν λόγω μάθημα. Μάλιστα, προκειμένου να έχουμε τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, κρίνεται απαραίτητο το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, ο διαρκής προβληματισμός του για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές του, πράγμα για το οποίο συμφώνησε ότι κατέχει το 91% των συμμετεχόντων. Έχοντας επιτύχει ένα τέτοιο είδος εκπαιδευτικού ενισχύεται η ομαδικότητα και η αλληλοσυνεργασία των μαθητών,

στοιχείο για το οποίο φαίνεται να πιστεύει πως προάγει μεταξύ των μαθητών το 85,9% του δείγματος. Ένα ακόμη στοιχείο που επιβεβαιώνει το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά το αποτέλεσμα της διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, είναι ότι το 91,9% είναι σύμφωνο με τη θέση «Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναπτύξει ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης, που να τον οδηγεί στη διδακτική ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του δραστηριοποίησης». Αυτό σημαίνει ότι όταν ο εκπαιδευτικός έχει ένα σωστά οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας, τότε κινείται με περισσότερη βεβαιότητα και άνεση κατά τη διάρκειά της, είναι περισσότερος ευέλικτος και αποφασιστικός, με αποτέλεσμα αφενός να ενισχύει τους μαθητές και αφετέρου να αναλύει το αντικείμενο.

Ένα ακόμη εύρημα που αξίζει να αναφερθεί και αναιρεί την τρίτη υπόθεσή μας είναι ότι το 50% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως έχουν θετικό αποτέλεσμα στην διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των πρακτικών των οποίων κάνουν χρήση. Παρατηρείται μια προθυμία εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης του μαθήματος καθώς το 48% θεωρεί πως χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους και καινοτόμες πρακτικές για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να γίνει πιο ελκυστικό από τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο διεγείρεται το ενδιαφέρον των παιδιών και αυξάνεται η προθυμία συμμετοχής στο μάθημα. Δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εξηγήσουν τι έμαθαν, τους προσφέρεται η ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, να παραθέσουν επιχειρήματα, να αντικρούσουν αντίθετες απόψεις αλλά και να ενστερνιστούν διαφορετικές. Τη παραπάνω μέθοδο συμφωνεί πως εφαρμόζει το 88% του δείγματος μας, όπως και τη κατάλληλη αξιολόγηση προκειμένου να καταλάβουν τι και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά.

Ακολούθως, είναι αξιοσημείωτο ότι με τη θέση «Η θρησκευτική αγωγή μπορεί να προσφέρει στους εφήβους απαντήσεις σε βασανιστικά υπαρξιακά ερωτήματα και πρότυπα, για να γίνουν οδηγός τόσο για τη φάση που περνούν όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους»

συμφωνεί το 40%, ενώ αξιόλογο είναι πως δεν έχει άποψη το 39%. Μάλιστα ένας διαρκής προβληματισμός για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών λόγω των ελλειπών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο εκφράζει το 30% των συμμετεχόντων ενώ σαφή απάντηση δεν έδωσε το 30 %. Αξιόλογο είναι ωστόσο, ότι το 40% δήλωσε πως δεν προβληματίζεται σχετικά. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πηγή προβληματισμού και αμφιβολίας σχετικά με διαχείριση του συγκεκριμένου μαθήματος. Απαιτείται λοιπόν προσωπικό ενδιαφέρον για μετεκπαίδευση και περαιτέρω ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο, προκειμένου να επιτευχθεί η άνεση στη διδασκαλία και να αυξηθεί η μεταδοτικότητα.

Ακόμη, θετικό στοιχείο της έρευνάς μας αποτελεί το γεγονός ότι το 63% επιτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του σαν παιδαγωγός και το 20% συμφωνεί έντονα με την άποψη αυτή. Στα πλαίσια της αποτελεσματικότητας θεωρεί πως λαμβάνει υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της τάξης το 89% των συμμετεχόντων. Σχετικά με τις αλλαγές στην εκπαίδευση φαίνεται να συμφωνεί το 79% του δείγματος. Ωστόσο, το 89% θεωρεί ότι έχει κερδίσει μαθητές και γονείς. Διακριτή είναι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είτε στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών είτε των γονιών τους. Βέβαια, κρίνονται απαραίτητες άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση προκειμένου να έχουμε έναν εκπαιδευτικό με υπαλληλική ευσυνειδησία.

Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο το οποίο ούτε επιβεβαιώνει αλλά και ούτε αναιρεί τη πέμπτη υπόθεσή μας , είναι ότι το 26% του δείγματος δήλωσε ενδιαφέρον για διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, ενώ το 50% αντίστοιχα δηλώνει αδιάφορο και το 24% δεν έχει άποψη. Βέβαια, επαρκής χρόνος για ενημέρωση για διάφορα θεολογικά θέματα αφιερώνεται από το 49% του δείγματος ενώ το 44% δεν αφιερώνει καθόλου χρόνο. Πρόθεση για συμμετοχή σε μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας του

μαθήματος των Θρησκευτικών δήλωσε το 60% των συμμετεχόντων. Αντίθετα το 18% δεν έχει κανένα ενδιαφέρον για κάτι τέτοιο.

9.8 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αρχικά, ένας από τους περιορισμούς της έρευνας είναι ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τις κοινωνικά αρεστές απαντήσεις. Εξίσου σημαντικό είναι ότι δεν πραγματοποιήθηκε follow-up προκειμένου να ελεγχθεί η σταθερότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Μάλιστα, οι μη ειλικρινείς απαντήσεις αποτελούν επιβαρυντικό στοιχείο της έρευνας. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι η έρευνα δεν διεξήχθη σε όλη την Ελλάδα, άρα τα αποτελέσματα δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα. Ακόμη, το δείγμα δεν συμπεριελάμβανε καθηγητές Θεολόγους, των οποίων η άποψη σε ορισμένες ερωτήσεις μπορεί να ήταν διαφορετική και δεν έχουν γίνει παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα, όποτε τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι συγκρίσιμα.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να προτείνουμε κάποιες μελλοντικές προτάσεις για την εξέλιξη της υπάρχουσας έρευνας αλλά και για τη δημιουργία νέων ερευνών. Θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθεί η σχέση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών όχι μόνο με το μάθημα των Θρησκευτικών αλλά και με επιμέρους παραμέτρους. Για παράδειγμα θα ήταν σκόπιμο να μελετηθεί κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο (Γλώσσα, Κ.Π.Α) και η σχέση των μαθητών με αυτό.(θετική, αρνητική, ουδέτερη). Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η αξιοποίηση άλλων ερευνητικών εργαλείων, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα αλλά και να μελετηθούν άλλοι παράγοντες. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια πανελλαδική έρευνα με σκοπό τα αποτελέσματα να εκπροσωπούν τη γνώμη όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου, Ι. (2006). *Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαιδεύσεως*, στο συλλ. τόμο *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία, Θέσεις και αντιθέσεις, Εισηγήσεις-Συζητήσεις* Διημερίδας, Αθήνα: Εν πλω, σ. 127-139.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Αναστασόπουλος, Δ. (1990). *Σχέσεις Εφήβων με Καθηγητές* στο βιβλίο *Ιδρύματος Ερευνών για το Παιδί, Εφηβεία, Προσδοκίες και Αναζητήσεις*, Αθήνα: Παπαζήση, επί Δραγώνα Θ. και Ντάβου Μ.
- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων*. (1828-2000). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαγιανού, Σ. Γ. (1989). *Η θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Συμβολή στη Διδασκαλία του Θρησκευτικού Μαθήματος. Θεσσαλονίκη: Εκτ. Ανδρονάκη.
- Βαγιανός, Γ. (1989). *Η θρησκευτική αγωγή στην Α/βάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ανδρονάκη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993). *Ο Μαθητής ως Κριτήριο του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1966). *Θρησκευτική Αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλου, Χ. (1996). *Θρησκευτική Αγωγή και Αυτονομία του Παιδιού*. Θεσσαλονίκη, Αθήνα: Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλου, Χ. (1996). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, 2^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλου, Χ. (1982). *Η ανάπτυξη της Θρησκευτικής σκέψης και το μάθημα των Θρησκευτικών*, Σύναξη, σ. 15
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γεωργούλη, Κ. (1975). *Η ουσία και η διδακτική των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γιαβρίμης, Π., Σ.Μ. Νικολάου (298). *Διερεύνηση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον*, στο: Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαίδευση, Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση κ' Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου, Θεσσαλονίκη, Τομ. Α', σ. 31-42.
- Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα.
- Γιανναράς, Χ. (1994). *Η οντολογική προϋπόθεση του αποφατισμού*, στον Αναμνηστικό Τόμο " Νικόλαος Νησιώτης ", σ. 239-245.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, (μτφ. Δ. Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλιος, (2005). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, σ. 50- 70.
- Δεληκωσταντή, Κ. (2005) *Η νέα γενιά των δασκάλων και το μάθημα των Θρησκευτικών. Σύναξη τ.93., σ. 83-99.*
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2009), *Η Σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*, Αθήνα: Έννοια.
- Δελμούζος, Α. (1939). *Ο Δημοτικισμός και η επίδρασή του στην Ελληνική Παιδεία*. Αθήνα: Νέα Εστία.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1907). *Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*. Αθήνα: Αυγής Αθηνών, Αποστολόπουλος.
- Goethals S. M., Howard. R. A. & Sanders M. M. (2004), *Ο Αρχάριος Εκπαιδευτικός ενώπιον της Διδασκαλίας, Μια Δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη, Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών: davinci.*
- Ήγκλετον, Τ. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας*. Αθήνα: Πόλις.

- Ηλιού, Μ. (1996). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, (113), σ.90-91.
- Καϊλα. Μ. & Θεοδοροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Καλλιάφα, Σ. (1930). *Η θρησκεία και η διδασκαλία των Θρησκευτικών*. Αθήνα.
- Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (70-84). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρράς, Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραμούζης, Π. (2012). *Κοινωνική εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.
- Καραστάθη- Παναγιώτου, Μ. (2006). *Στρες στο χώρο του σχολείου*. Στο Αντωνίου, Α. (Επιμ), Εργασιακό Στρες (63-82) Αθήνα: Παραδισιανού.
- Κασούτας, Μ. (2007). *Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007, σ. 1-8.
- Κασσωτάκη, Μ. & Φλουρή, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσίρας, Λ. Β. (2008). *Πολιτεία, Θρησκεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Κογκούλη, Ι. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλη, Ι. (1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Κογκούλης, Β. (1995). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (1995). *Διδακτική των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2006). *Η Ορθόδοξη χριστιανική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Ηπειρωτικά Γράμματα.
- Κόππησης Α. (2007). *Τα βιβλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου της περιόδου 1977*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITYSTUDIOPRESS.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ. (2009). Πιστεύω εις άλλον θεόν...'. *Ετερότητα στην εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή*. Μια έρευνα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών υπό το πρίσμα της κριτικής, της δράσης και της αλλαγής, περιοδ. Σύναξη, τεύχος 109, σ. 50-51.
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ. (2013). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος*, Νέα Παιδεία, τ. 146, σ. 70-90.
- Κουφογιάννη, Δ. Ν. (1971). *Ειδική Διδακτική*. Λάρισα.
- Κρασανάκη, Γ. (1984). *Κοινωνιοπαιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιαντίνης, Δ. (1992). *Ίδε ο δάσκαλος*. Τα ελληνικά. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέπα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Πάτρα: ΕΑΠ, τόμος Β', Μεταίχμιο, σ.125-143.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχελουδάκης, Σ., & Πεπές, Ε. (2014). *Το μάθημα των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη, Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, σ.151-160.
- Μουρουζίδου Α., Τσιαπλής Ν. & Τσουρπουδής Γ. (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.
- Μπρούζος, Α. (2003). *Συνεργασία σχολείου- γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Επιθεώρηση συμβουλευτικής- προσανατολισμού, 64-65 (Μαρ- Ιουν), σ.3-25.
- Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα : Gutenberg.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2006). Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντοστογιέφσκι, Φ. (1994). Αδελφοί Καραμαζώφ, τομ Α', μεταφρ. Κίρας Σίνου. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Ντούσκας, Ν. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα, σ.1-14.
- Ντούσκας, Ν. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδάνος.
- Παναγιωτοπούλου, Α. (2008). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο του σχολείου- ο ρόλος του εκπαιδευτικού. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ. Ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ψυχοκοινωνική στήριξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ. Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»*.
- Πανταζής, Β. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*. Αθήνα: Παιδαγωγικός Λόγος.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης, β' έκδοση.
- Παπάς, Α. (1997). *Το προφίλ του δασκάλου*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδάνος.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1965). *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*. Αθήνα: Φιλιππούτης.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Περσελής, Π. Ε. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος Κόσμος*. Αθήνα: Αρμός.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*, Αθήνα: Φελέκης.
- Πορτελάνος, Σ. (1999), *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών : Μια προσέγγιση μέσα από το φιλοσοφικό στοχασμό και τη Νηπτική Παράδοση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πορτελάνος, Σ. (1999). *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πορτελάνος, Σ. (2002). *Διαπολιτισμική Θεολογία: Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πορτελάνος, Σ. (2010). *Θέματα Θρησκευτοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Έννοια.

- Πορτελάνος, Σ. (2011). *Ηθική και Παιδεία σύγχρονες προκλήσεις*. Αθήνα: Έννοια.
- Πορτελάνος, Σ. (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Έννοια.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση*, Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός. Αθήνα: Έννοια.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Π. Βασιλείου Θερμού. (1996). *Ποιμένοντες μετ' επιστήμης*. Αθήνα: Αρμός.
- Ρηγόπουλου, Χ. Γ. (1990). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Ρίμπα, Σ. (1982). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα.
- Ρουσάκης, Ι. & Μπότσογλου, Κ. (2003). Τάσεις και πολιτικές στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Μια αποτίμηση των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης στην Ελλάδα και τον κόσμο. Κίνητρο.
- Στογιαννίδης, Α. (2016). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας*, στο *Σύνθεσις*, τεύχος 5/1, σ. 1-20.
- Σωτηρέλης, Γ. (1998). *Θρησκεία και εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση*. Αθήνα: ΣΑΚΚΟΥΛΑΣ.
- Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (2006). *Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. Στραβάκου, Π. & Κουγιουρούκη, Μ. (2006). *Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού- Έρευνα Νέα Παιδεία*, 119, σ.141-147.
- Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II*. Αθήνα: Τολίδης.
- Τρούλης, Μ. Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαίος.
- Τσιπλητάρης, Α. (1984). « *Αντιαυταρχική Αγωγή: Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη*». Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, σ. 52.
- Φράγκος, Χ. (1985). *Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση σήμερα*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 21, σ 26-55.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα: Κυριακίδη.
- Χαραλαμπόπουλου, Γ. (1983). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Χ. (1986). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη- Γιαπουλή.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2002). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος: συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allport, G. (1970). *Attitudes in the History of Social Psychology: Selected Readings*. London: Methuen.
- Beijard, D. (1995). "Teachers Prior Experiences and actual Perceptions of professional identity", *Teachers and Teaching*, Vol.1, No 2, p.45-80.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, 20. p. 107-119
- Bollnow, O.F. (1970). *Padagogik in anthropologischer Sicht*. Tokyo: Tamagawa University Press.
- Brunner, E./ Huber, G. (1988). *Interaktion und Erziehung*, Muenchen.
- Chong, S, & Low, E. L. (2009). *Why I want to teach and how I feel about teaching- formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase*. Educational Research and Policy Practice, (8), p. 59-72.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The managerial state*. London: Sage Publications.
- Coleman, J.S. (1991). *Parental involvement in education*. Policyperspectiveseries (ReportNo. PIP-91-983). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coolahan, J. (1993). "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", OECD EDUCATION WORKING PAPERS No2 (2002). Fullan M. Change Forces : *Probing the Depths of Educational Reform*, New York : Falmer, 1993.
- Cooper, K. & Olson, M.R. (1996), The multiple 'I' S' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R.T Boak (Eds) *Changing research practice Teachers' professionalism, identities & knowledge* London Washington, DC: The Falmer press, p.78-89.
- Cotton, J. (1995). *The theory of assessment: An introduction*. London: Kogan Pag.

- Cush, D. (2007). Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum, *British Journal of Religious Education*, 29(3), p.220-230.
- Dewey, J. (1910/1933). *How We Think*. New York: Dower Publications. (Health and Company).
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Evans, L. (2002) What is Teacher Development, *Oxford Review of Education*, 28 (1), p.15-19.
- Evans, C. (2008). Religious Education in public schools: an international human rights perspective, *Human Rights Law Review*, 8(3).
- Florida, P. - Tinagli, I. (2004). *Europe in the Creative Age*, Demos - Carnegie Mellon.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, The third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press. στο βιβλίου *Professionalism, The Third Logic*.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). *Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model*. Child Development, 65, p. 237- 252.
- Grimmit, M. (1994). *Religious education and the ideology of pluralism*, British Journal of Religious Education 163, p.133-147.
- Hargeaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers work and Culture in the Postmodern Age*, London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Goodson, I., (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, p. 10-15.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (Eds.), *Management in education: The management of organizations and individuals*. London: Ward Lock Educational in Association with Open University Press, p. 315.

- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement In an Era of Change*, London: Cassell.
- Huberman, M. (1991). *Survive a la premiere phase de la carrier, chariers pedagogiques*, p. 290.
- Jarvis, P. (1983). *Professional education*. London: Croom Helm.
- Lasley, T. & Matezynski, T. (1997). *Strategies for teaching in a diverse society: Instructional models*, Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.
- Lewis, D.(1985), "Teachers personality and instruction", In *International Encyclopedia of Education*, Vol, 9, Oxford : Pergamon.
- Moore, D.L. (2007), *Overcoming Religious Illiteracy*. New York and Hampshire:Palgrave Macmillan.
- Nikolaou, S.-M. & Papa, M. (2017), Students- Teachers Education and Social Justice: A Case –Study, In: *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, Vol. 4, (4), p. 57-62.
- Nikolaou, S.-M., Papa, M. & Zagkotas, V. (2017), The effective teacher and the efficient educational work. A sociological research study: Findings and Suggestions, In: *Eastern Academic Journal Vol. 2*, July, p. 1-8.
- Oouk, H. G. (2004). *European Futergation As a Source of Innovation in Education A Study of the meaning of internationalization and its Results in Secondary Education in the Netherlands*. Alkmaar : Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Parsons, T. & Shils, E. (1951). *Toward General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peschel, F. (2003), Offener Unterricht, Idee, Realitat , Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, Teil I-II, Baltmannsweiler.
- Prawdyk.,W. (1973). *Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschuler*, Koln, p. 181-190.
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*, Heildeberg.
- Torstendahl, R. (1990). Introduction: Promotion and strategies of knowledge-based groups. In R. Torstendahl and M. Burrage

- (Eds.), *Academic work: The changing labour processes in higher education*. London: Sage. p. 2-10.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi DeltaKappan*, May, 703-713.
- Write, A. & Mohammed, T. (2002). *Learning to Teach Religious Education at Key Stage 4*. In *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School* ed. By Andrew Wright & Ann-Marie Brandon, London and New York : Routledge- Falmer, p. 141-150.
- Wright, A. (2008). Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales, *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association* 103, p. 517-518.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Γιαγκάζογλου, Στ., (2012). «*Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*». Στο: <http://www.pischools.gr/lessons/religious/.../10.pdf> (ημ. ανάκτησης: 7-10-12).
- Γιαγκάζογλου, Σ., (2012). *Το Μάθημα Των Θρησκευτικών Στη Δημόσια Εκπαίδευση Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας*. Στο: <http://www.pischools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>. (ημ. ανάκτησης; 2012).
- Γκίνης, Π., (2009). *Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση του βαθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξη της*. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της α/θμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Λάρισας. Στο:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19017>(ημ. ανάκτησης: 18-01-2009

Κογκούλης, Ι., (2009). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στο δημόσιο σχολείο*, Ζάκυνθος. Στο:

<http://users.auth.gr/kogoulis/kKogoulis.pdf>(ημ. ανάκτησης: 2009).

Μπεζάτη, Θ., (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf>(ημ.

ανάκτησης: 2010)

Μπρούζος, Α. (2002). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (15), σ.1-25.

Νέα Υπουργική Απόφαση Γαβρόγλου για τις απαλλαγές των μαθητών από τα Θρησκευτικά.

Στο:[https://www.protothema.gr/greece/article/754118/nea-](https://www.protothema.gr/greece/article/754118/nea-ypourgiki-apofasi-gavroglou-gia-tis-apallages-ton-mathiton-apo-ta-thriskeutika/)

[ypourgiki-apofasi-gavroglou-gia-tis-apallages-ton-mathiton-apo-ta-thriskeutika/](https://www.protothema.gr/greece/article/754118/nea-ypourgiki-apofasi-gavroglou-gia-tis-apallages-ton-mathiton-apo-ta-thriskeutika/)(ημερ.ανάκτησης: 25-01-2018).

Νικολαΐδης, Κ. (2017). Το οικουμενικό πνεύμα της Ορθοδοξίας συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με την ετερότητα.

Στο:<http://www.diakonima.gr> (ημ.ανάκτησης: 8-03-12017).

Why Professionalism is Still Relevant?

Στο:https://www.researchgate.net/publication/228192452_Why_Professionalism_is_Still_Relevant (ημ. ανάκτησης: 8-3- 2010).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η μελέτη διεξάγεται αποκλειστικά για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, προσωπικό και θα αξιοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την αξιοπιστία της έρευνας γι' αυτό και η ειλικρίνεια είναι απαραίτητη. Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Σας ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία σας.

1) Φύλο

- Άνδρας ☐
- Γυναίκα ☐

2) Χρόνια υπηρεσίας

- 1-5 ☐
- 6-10 ☐
- 11-15 ☐
- 16-20 ☐
- Πάνω από 21 χρόνια ☐

3) Σπουδές

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ☐
- Πτυχίο Π.Τ.ΔΕ. ☐
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών ☐
- Διδακτορικό Δίπλωμα ☐

4) Τάξη που διδάσκετε

- Α' Τάξη ☐
- Β' Τάξη ☐
- Γ' Τάξη ☐
- Δ' Τάξη ☐
- Ε' Τάξη ☐
- ΣΤ' Τάξη ☐

5) Ποιο από τα παρακάτω αποτέλεσε το πιο σημαντικό κίνητρο κατά την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος;

- Οικονομικές απολαβές ☐
- Επαγγελματική αποκατάσταση ☐
- Επιθυμία για μόρφωση ☐
- Αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά ☐
- Κοινωνικό γόητρο ☐
- Ωράριο εργασίας ☐
- Παρότρυνση από συγγενείς ☐

6) Χαρακτηρίζομαι από υπομονή και ευαισθησία κατά την πραγμάτωση του διδασκαλικού έργου.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

7) Είναι χρήσιμο να έχω αποδείξεις συμμετοχής σε διαρκή μάθηση.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

8) Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η με εφόδια που θα με βοηθήσουν να επιλύω καθημερινά προβλήματα μέσα στην τάξη.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

9) Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/η ώστε να οπλίσω τους μαθητές με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση ώστε να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

10)Επιτελώ αποτελεσματικά τον ρόλο μου ως παιδαγωγός.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

11) Ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός λαμβάνω υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της τάξης.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

12) Ποια από τα παρακάτω πνευματικά χαρίσματα θεωρείτε πιο σημαντικά στο να καταστήσουν αποτελεσματικότερο τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική πράξη; (μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας).

- Οι επικοινωνιακές/ κοινωνικές δεξιότητες ☐
- Οι γνώσεις ☐
- Η ικανότητα επιβολής/αυστηρότητας ☐
- Η φαντασία ☐
- Η οργανωτικότητα ☐
- Ο διάλογος, η εμπιστοσύνη, η κατανόηση ☐
- Η υπευθυνότητα και η αυτονομία ☐
- Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές ☐
- Η επιστημονική του κατάρτιση/η διαρκής επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση ☐

13) Σε ποιες από τις παρακάτω επικοινωνιακές δεξιότητες αποδίδετε ιδιαίτερη βαρύτητα για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους μαθητές μέσα στην τάξη; (μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας).

- Στάση του σώματος ☐
- Χειρονομίες ☐
- Έκφραση προσώπου ☐
- Χιούμορ ☐
- Σεβασμός ☐
- Βλέμμα ☐
- Ενσυναίσθηση ☐

14) Κατά την άποψή σας απαιτούνται άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να έχουμε έναν εκπαιδευτικό ευαίσθητο για κοινωνική δικαιοσύνη, ανοιχτό σε εκπαιδευτικές αλλαγές που θα προάγει τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμικότητα;

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

15) Έχω κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και των γονέων τους.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

16) Αποτελεί παιδαγωγικό αξίωμα ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση και την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

17) Ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται μόνο αλλά και διαμορφώνεται, μέσω των σπουδών του κυρίως, μέσω του εσωτερικού- προσωπικού ενδιαφέροντος του για το έργο του και το διαρκή προβληματισμό του για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

18) Προάγω την ομαδικότητα και την αλληλοσυνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

19) Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναπτύξει ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης, που να τον οδηγεί στη διδακτική ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του δραστηριοποίησης.

Διαφωνώ πολύ1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

20) Προσφέρω τη δυνατότητα στους μαθητές σας να εξηγήσουν τι έμαθαν.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

21) Χρησιμοποιώ κατάλληλη αξιολόγηση για να καταλάβω τι και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

22) Ποιους από τους παρακάτω τρόπους χρησιμοποιώ για την αξιολόγηση των μαθητών μου.

- Παρατήρηση ☐
- Αυτοαξιολόγηση ☐
- Φάκελος εργασιών των μαθητών (portfolio) ☐
- Περιγραφική αξιολόγηση ☐
- Αξιολόγηση βάσει κριτηρίων και διαγωνισμάτων ☐

23) Η θρησκευτική αγωγή μπορεί να προσφέρει στους εφήβους απαντήσεις σε βασανιστικά υπαρξιακά ερωτήματα και πρότυπα, για να γίνουν οδηγός τόσο για τη φάση που περνούν όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

24) Προβληματίζομαι συνεχώς για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλিপών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

25) Είμαι πρόθυμος/η να συζητώ με τους μαθητές μου διάφορα θεολογικά προβλήματα.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

26) Νιώθω ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

27) Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών είναι επαρκής για τις σημερινές κοινωνικές ανάγκες.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

28) Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών ανταποκρίνεται στα προβλήματα της σημερινής εποχής.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

29) Το πιστεύω μου εμποδίζει τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

30) Το θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών επηρεάζεται και από τις πρακτικές που εγώ χρησιμοποιώ.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

31) Χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους και καινοτόμες πρακτικές για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να γίνει πιο ελκυστικό από τους μαθητές.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

32) Εφαρμόζω για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών:

- Μετωπική διδασκαλία
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Ερωταποκρίσεις

☐
☐
☐
☐

- Μονολογική- αφηγηματική διδασκαλία
- Χρήση ΤΠΕ

☐

33) Προσπαθώ και συμμετάσχω σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

34) Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ενημέρωσή μου για διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

35) Θα παρακολουθούσα με ιδιαίτερη ευχαρίστηση ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

36) Θεωρώ ότι είναι πρόσφορη η αξιοποίηση και προβολή προσώπων-προτύπων της θρησκείας για την εμπέδωση των πανανθρώπινων αξιών.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

37) Θεωρώ ότι είναι θετικό και αξιοποιήσιμο για το μάθημα των Θρησκευτικών οι εμπειρίες των μαθητών.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

38) Αναπτύσσω κριτικό διάλογο με τους μαθητές μου σεβόμενος/ η τις θέσεις τους σε διαφορετικά ζητήματα ή και αφήνω χώρο και περιθώρια στους μαθητές μου να εκφράσουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

39)Ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση με καθολική και ολιστική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ

40)Τοθρησκευτικό μάθημα, στο πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της ιδεολογικής προκατάληψης, της μονομέρειας, του ηθικισμού, του παιδαγωγικού διδακτισμού και του εθνοκεντρισμού.

Διαφωνώ πολύ 1 2 3 4 5 Συμφωνώ πολύ