

The Greek Review of Social Research

Vol 104 (2001)

104-105 A'-B'



Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης του ρόλου του εκπαιδευτικού με το μάθημα των θρησκευτικών

Σύρρω Βαϊραμίδου-Δημοπούλου

doi: [10.12681/grsr.8820](https://doi.org/10.12681/grsr.8820)

Copyright © 2001, Σύρρω Βαϊραμίδου-Δημοπούλου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Βαϊραμίδου-Δημοπούλου Σ. (2001). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης του ρόλου του εκπαιδευτικού με το μάθημα των θρησκευτικών. *The Greek Review of Social Research*, 104, 89–119. <https://doi.org/10.12681/grsr.8820>

Σ. Βαΐραμίδου - Δημοπούλου*

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της ερευνητικής μελέτης είναι να παρουσιάσει τη λειτουργικότητα της σχέσης της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης του μαθητή με τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρώντας βασικό συντελεστή αυτής της σχέσης τον εκπαιδευτικό, διερευνήσαμε την απόδοση του ρόλου του στο συγκεκριμένο μάθημα ως παιδαγωγού και ως ορθόδοξου χριστιανού. Η μελέτη αναπτύσσεται σε τρία στάδια: i) στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ii) στη μεθοδολογία της και iii) στα αποτελέσματα-γενικά συμπεράσματα, που απορρέουν από αυτήν.

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η έννοια της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης του μαθητή

Η διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών αντιμετωπίστηκε με διαφορετικό τρόπο από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα την αντιμετώπισε ως μια τυχαία εκπαιδευτική ενέργεια με στόχο την κατάταξη ή την επιλογή των μαθητών. Αντίθετα, για το σύγχρονο, η αξιολόγηση αποτέλεσε μια συνεχή διαδικασία διερεύνησης του βαθμού επίτευξης των στόχων ενός διδακτικού προγράμματος με σκοπό τόσο την επιτυχήστερη μάθηση όσο και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

* Υποψήφια διδάκτωρ Κοινωνιολογίας, σχολική σύμβουλος ΥΠΕΠΘ.

Παράλληλα με τον όρο αξιολόγηση, σήμερα στην εκπαιδευτική πράξη χρησιμοποιούνται και οι όροι μέτρηση¹ και εξέταση της επίδοσης των μαθητών ακόμη και ο όρος βαθμολόγηση, έννοιες που «προϋποθέτουν αποτελέσματα μάθησης απλά και παρατηρήσιμα».² Αντίθετα, η ευρύτητα της αξιολόγησης έγκειται στον ποιοτικό χαρακτήρα της έκφρασής της, αφού αποτελεί *συστηματική, οργανωμένη και συνεχή διαδικασία, η οποία καθορίζει την έκταση επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας από τους μαθητές με βάση πάντοτε ορισμένα κριτήρια και συγκεκριμένες μεθόδους*, παρέχοντας, σύμφωνα με τον J. Block, βασικές πληροφορίες στη διδακτική στρατηγική, η οποία σκοπεύει να οδηγήσει σχεδόν όλους τους μαθητές στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (mastery learning).

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, θεωρούμε την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ως μια παιδαγωγική διαδικασία που προϋποθέτει τον καθορισμό των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας.³ Καθοριστικό ρόλο στη διατύπωση των στόχων παίζουν: α) ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, ο οποίος εξαρτάται από τη γενική φιλοσοφία του σχολείου, όπως τη διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και η ευρύτερη κοινωνική κοσμοθεωρία, β) οι δυνατότητες του μαθητή να πραγματοποιήσει το στόχο· σ' αυτό συνηγορεί η διαπίστωση ότι «η μάθηση στηρίζεται στις ψυχονοητικές δυνάμεις του μαθητή χάριν του οποίου γίνεται το μάθημα»⁴ καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο μαθητής, και γ) η φύση του προς διδασκαλία αντικειμένου (μαθήματος).

1. Η διαδικασία της μέτρησης είναι εκ θεμελίων περιγραφική, διότι δείχνει ποσοτικά το βαθμό επίτευξης του στόχου από το μαθητή, αναφέρεται δε σε στόχους περιορισμένης έκτασης καθώς και σε ορισμένα χαρακτηριστικά που μπορεί να εμφανίσει ο μαθητής μετά τη διδασκαλία. Βλ. Taba H., 1962, *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt Brace and World, New York, σ. 312.

2. Βλ. Βαλσαμάκη-Ράλλη Η., 1974, *Η εξέταση και η βαθμολογία του μαθητή*, Αθήνα, σ. 14-17. Σύμφωνα με τον De Landsheere, «οι παραπάνω όροι ταυτίζονται όταν τα αποτελέσματα της μάθησης είναι απλά και παρατηρήσιμα», στο De Landsheere G., 1976, *Evaluation continue et examens, Précis de Docimonologie*, Bruxelles, Ed. Labor, σ. 17.

3. Βλ. Alkin M.C., 1974, *Evaluation theory development*, CSE, Los Angeles, σ. 18-20, και Gronlund N.E., 1976 *Measurement and evaluation in teaching* (3 ed.), New York, Macmillan, σ. 67.

4. Βλ. Βασιλόπουλος Χ.Κ., 1993, *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των θεωρητικών* (έκδοση 2η), Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 44, και Bloom B.S., Krathwohl D.R., 1986, *Ταξινομία διδακτικών στόχων (Γνωστικός Τομέας)* (μετ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού), Αθήνα, εκδ. Κώδικας, σ. 48-49.

Ειδικότερα, ο διδακτικός στόχος περιέχει τη συμπεριφορά (performance), την οποία αναμένεται να εμφανίσει ο μαθητής μετά το πέρας της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας, έτσι ώστε να είναι παρατηρήσιμη και αξιολογήσιμη.⁵ Πολύ συχνά όμως διατυπώνονται στόχοι όχι τόσο συγκεκριμένοι και σαφείς. Τούτο συνήθως παρατηρείται σε ορισμένους τομείς της συμπεριφοράς των μαθητών, όπως η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων ή η οικειοποίηση αξιών. Το είδος αυτό των στόχων δύσκολα καθορίζεται αλλά και εξίσου δύσκολα ελέγχεται ο βαθμός επίτευξής του.

2. Η μεθοδολογία της αξιολογικής διαδικασίας

Η διαδικασία της αξιολόγησης, όπως εκλαμβάνεται σήμερα, χαρακτηρίζεται για την πολυπλοκότητά της και απαιτεί μεθοδευμένη αντιμετώπιση. Κατά συνέπεια, είναι οργανωμένη και πραγματοποιείται συστηματικά σε καθορισμένο πλαίσιο και με βάση ορισμένες μεθοδολογικές αρχές. Για τις ανάγκες αυτής της μελέτης, ονομάσαμε το πλαίσιο «αξιολογικό μοντέλο» και τις λειτουργικές του αρχές «αξιολογικό σύστημα», έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει με πληρότητα και σαφήνεια τι, πώς και γιατί θα αξιολογήσει.

α) Αξιολογικό μοντέλο

Η χρήση του αξιολογικού μοντέλου,⁶ που αποσκοπεί τόσο στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας όσο και στη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, οφείλεται κυρίως στον Bloom και στους συνεργάτες του. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τρεις τύπους αξιολόγησης, τη διαγνωστική (diagnostic evaluation),⁷ τη διαμορφωτική

5. Βλ. Mager R.F., 1985, *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία* (μετ. Βρεττός Γ.), Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 45, «... σε καμία περίπτωση αφηρημένη κατάσταση», του ιδίου, σ. 118.

6. Παλαιότερα η χρήση των αξιολογικών μοντέλων (Scriven, 1967· Stufflebeam, 1967· Alkin, 1974) στηριζόταν στην επίτευξη των γενικότερων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων.

7. Η διαγνωστική αξιολόγηση προηγείται χρονικά των δύο άλλων τύπων αξιολόγησης (βλ. Stufflebeam D.L., 1974, «Self-Study of Approaches to Evaluation», στο J.W. Popham, *Evaluation in Education*, Berkeley, McCutchan, σ. 122-123), έχει δε ως σκοπό τον εντοπισμό διαφόρων παραγόντων που πιθανόν να επηρεάσουν την πορεία της διδακτικής πράξης (βλ. Bloom B.S., Hastings J.T., Madaus G.F., 1971, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill, σ. 135) καθώς και την προσαρμογή των διδακτικών στόχων στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών (βλ. Κασσωτάκης Μ.Ι., 1981, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ. 26). Τούτο επι-

(formative evaluation)⁸ και την τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative evaluation).⁹ Οι δύο πρώτοι από τους αξιολογικούς τύπους παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το μαθητή σχετικά με τη μαθησιακή συμπεριφορά του δεύτερου· έτσι επιβάλλεται η συχνή και συνεχής χρήση τους. Μ' αυτόν τον τρόπο εξυπηρετείται ο εκπαιδευτικός τόσο στο σχεδιασμό του προγράμματος διδασκαλίας όσο και στη συνεχή τροποποίησή του, αφού η διαδικασία της διδασκαλίας πρέπει να βελτιωθεί και να προσαρμοστεί στα σημεία που η αξιολόγηση έδειξε αδυναμία. Με άλλα λόγια, λειτουργούν ως ανατροφοδότες της διδασκαλίας.

Αντίθετα, η τελική ή συνολική αξιολόγηση αποτελεί τη συνολική εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας, αποσκοπεί στην απονομή βαθμών στους μαθητές ή ακόμη στην πιστοποίηση ή την αναίρεση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ενός αναλυτικού προγράμματος και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

β) Αξιολογικό σύστημα

Σύμφωνα με τον Alkin, η βασική μεθοδολογική διαδικασία που ακολουθείται σε καθένα από τα στάδια οποιουδήποτε μοντέλου αξιολογικής επιλογής είναι σχεδόν η ίδια και καθορίζεται από τρεις διαδοχικές διαδικασίες που προσδιορίζουν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών. Ως πρώτη διαδικασία θεωρείται ο ακριβής καθορισμός της μαθησιακής περιοχής, η οποία και θα αξιολογηθεί. Η δεύτερη περιορίζεται στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των πληροφοριών που απορρέουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης ενός συγκεκριμένου πεδίου μάθησης. Τέλος, η τρίτη χαρακτηρίζεται από τη διαμόρφωση αυτών των πληροφοριών, έτσι ώστε να ληφθούν τα ανάλογα μέτρα για αποτελεσματικότερη μάθηση.

τυγχάνεται με τη «διαφοροποίηση της διδασκαλίας» (βλ. Hopf D., 1982, *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, μετ. Βασ. Δεληγιάννη-Κουμιτζή, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 29), δηλαδή με την προσαρμογή των στόχων της στο γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή (βλ. Gronlund N.E., 1976 *Measurement and evaluation in teaching*, 3 ed., New York, Macmillan, σ. 17).

8. Η διαμορφωτική αξιολόγηση διενεργείται μόνον κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και «όχι στην αξιολογική τοποθέτησή του ανάμεσα στους συμμαθητές του» (βλ. Κασσωτάκης Μ.Ι., 1981, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ. 27). Από τον έλεγχο αυτόν προκύπτουν οι απαραίτητες πληροφορίες για να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα ώστε όλοι οι μαθητές να πετύχουν τους στόχους.

9. Η τελική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και βρίσκεται έξω από τους στόχους αυτής της μελέτης.

Στο παραδοσιακό αξιολογικό σύστημα υπερτονιζόταν η ικανότητα για απομνημόνευση, σε βάρος των δημιουργικών δυνάμεων που διαθέτει ο άνθρωπος, αφού οι εκπαιδευτικοί έδιναν μεγαλύτερη σημασία στη συγκράτηση και απόδοση από το μαθητή όσων γράφονται στα διδακτικά εγχειρίδια ή όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία.¹⁰ Ωστόσο, η εγκύκλιος¹¹ του Υπουργείου Παιδείας, η οποία αναφέρεται στη δυναμική του σύγχρονου σχολείου, προϋποθέτει τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου περιεχομένου, με μορφές συμπεριφοράς ή ενέργειες που μπορούν να περιγραφούν, να παρατηρηθούν και να ελεγχθούν.

Η διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων συνδέεται άμεσα με τον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των αξιολογικών δεδομένων. Στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολογική διαδικασία στηριζόταν σε δύο τρόπους συλλογής πληροφοριών: στις προφορικές και στις γραπτές δοκιμασίες, τις οποίες χαρακτήριζε η περιστασιακότητα και η αποσπασματικότητα, σ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Σκοπός τους ήταν να ερευνήσουν το μέτρο πιστότητας αναδιήγησης μιας ενότητας του μαθήματος και στηρίζονταν κατά κύριο στις «ερωτήσεις ανάπτυξης». Μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης αξιολογικής διαδικασίας λόγω της ευρύτητας των στόχων, οι παραπάνω τρόποι εξέτασης δεν καλύπτουν όλο το φάσμα της επίδοσης των μαθητών. Έτσι, εκτός των προαναφερθέντων τρόπων εξέτασης, απαραίτητα προστέθηκαν και άλλοι, όπως η παρατήρηση, οι κατ' οίκον εργασίες κ.λπ., οι οποίες στην παρούσα εργασία δεν θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης. Στο σύγχρονο αξιολογικό σύστημα, η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μια συνεχή διαδικασία παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η γραπτή εξέταση παύει να γίνεται αποσπασματικά και διενεργείται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας (3-5 κεφάλαια). Κατά την προφορική εξέταση, αξιολογούνται όλοι οι μαθητές σ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος. Αντίθετα, στην παραδοσιακού τύπου αξιολόγηση εξετάζονται 5-6 μαθητές στο τέλος ή στην αρχή της διδακτικής ώρας. Ακόμη και η εξέταση είναι διαφορετική αφού επιζητεί από τις απαντήσεις συντομία και περιοικτικότητα κι όχι

10. Με βάση τις σύγχρονες θεωρίες της μάθησης, η απλή συμπεριφορά ανάμνησης ή ανάκλησης των γνώσεων δεν προϋποθέτει και μάθηση, «αφού αυτή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί τη συμμετοχή πολλών νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων» (βλ. Φλουρής Γ.Σ., 1986, *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ. 54).

11. Βλ. Γ1/568/1134/25-9-91.

ποσότητα. Μ' αυτή την προοπτική, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκφράσει για τους μαθητές απόψεις αντικειμενικές και φυσικά σε μεγάλο βαθμό απαλλαγμένες από την τύχη.

Ένα άλλο εξίσου σημαντικό στοιχείο για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας είναι «το μέτρο» ή το «σύστημα αναφοράς», στο οποίο θα στηριχτεί ο εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών. Ο G. Jendorff αναφέρει δύο τέτοια αξιολογικά συστήματα αναφοράς. Το ένα λειτουργεί με βάση το βαθμό επίτευξης των στόχων (objektive norm) από κάθε μαθητή χωριστά και το άλλο με βάση την επίδοση του συνόλου των μαθητών, εσωποκειμενική βάση (intersubjektive norm): το πρώτο χαρακτηρίζει το σύγχρονο τύπο αξιολόγησης και το δεύτερο τον παραδοσιακό.

Παλαιότερα η δομή του αξιολογικού συστήματος στηριζόταν τόσο στο υποκειμενικό όσο και στο επιλεκτικό στοιχείο, οι δε εκπαιδευτικοί, προς αποφυγή αδικιών, διέσπειραν βαθμούς με βάση το μέσο όρο της επίδοσης. Αντίθετα, στο σύγχρονο σύστημα ο μαθητής παύει να συγκρίνεται με τους άλλους και βασικό κριτήριο της επίδοσής του αποτελεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων. Πολλές φορές –και στα δύο συστήματα– οι εκπαιδευτικοί, επιδιώκοντας την επίτευξη των γνωστικών σκοπών της μάθησης, προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε μη γνωστικές μεταβλητές, οι οποίες και εκλαμβάνονται ως προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη μάθηση και ακόμη είναι δυνατόν αυτές να χρησιμοποιούνται για την πρόγνωση της γνωστικής μάθησης.¹²

3. Η ιδιαιτερότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα των θρησκευτικών

Το μάθημα των θρησκευτικών είναι νομικά αναγνωρισμένο και ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, υπόκειται δε σε παιδαγωγικές διαδικασίες όπως και τα υπόλοιπα σχολικά μαθή-

12. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές συγχέουν την ψυχολογική αξιολόγηση με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Τα αποτελέσματα της πρώτης προλέγουν την ικανότητα που θα ακολουθήσει, δηλαδή παρουσιάζουν το πνευματικό δυναμικό του ατόμου –τα χαρακτηριστικά που μένουν ανεπηρέαστα από τη διδασκαλία–, ενώ τα αποτελέσματα της δεύτερης δίνουν μια τελική εξέλιξη της κατάστασης των υποκειμένων μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, δηλαδή τι γνωρίζει ένα άτομο ή τι πνευματικές ικανότητες έχει αποκτήσει μετά το τέλος της διδασκαλίας (βλ. Παπαναούμ-Τζίκα Ζ., 1985, *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 32, και De Landsheere G., 1976, *Evaluation continue et examens, Précis de Docimologie*, Bruxelles, Ed. Labor, σ. 216-217).

ματα. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του συνόλου των διδακτικών διαδικασιών στο μάθημα των θρησκευτικών θεωρούνται, πρώτον, η αποδοχή της ιδιαιτερότητας της φύσης του μαθήματος και, δεύτερον, η χρήση της αξιολόγησης ως παιδαγωγικού μέσου. Πρέπει να τονίσουμε ότι η σκόπιμη ή μη παραγνώριση της μίας από τις παραπάνω προϋποθέσεις επηρεάζει ανάλογα τα αποτελέσματα ολοκλήρωσης της διδακτικής πράξης.

Ωστόσο, θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε την ύπαρξη διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν στη διδακτική διαδικασία και επηρεάζουν τη δομή της, άμεσα ή έμμεσα. Κατά την άποψή μας, αυτοί είναι:

α) Οι δυνατότητες των μαθητών

Η διδασκαλία οποιουδήποτε μαθήματος, για να εκληρώσει τους σκοπούς της και γενικότερα τους σκοπούς της αγωγής, απαραίτητα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ορισμένες βασικές προϋποθέσεις που αφορούν το υποκείμενο της μάθησης. Τούτο ισχύει και για το μάθημα των θρησκευτικών, με τη διαφορά ότι το βιβλικό του περιεχόμενο της δίδει άλλες διαστάσεις και άλλο νόημα.

Πρωταρχικός σκοπός της σχολικής αγωγής είναι η κατάκτηση των διαφόρων γνώσεων από το μαθητή, μέσω της μάθησης. Όμως ο κάθε μαθητής συλλαμβάνει και επεξεργάζεται με διαφορετικό τρόπο τη γνώση. Τούτο οφείλεται στο ποιόν της σκέψης του, της οποίας οι δυνατότητες καθορίζονται τόσο από τη βιολογική-χρονολογική του ανάπτυξη όσο και από την επίδραση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Σύμφωνα με τον Piaget, η σκέψη του παιδιού της σχολικής ηλικίας οργανώνεται λογικά και διακρίνεται από έναν σημαντικό περιορισμό, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εξωτερική πραγματικότητα.¹³ Όμως η σκέψη δεν περιορίζεται στην αντιγραφή ή την απλή συσσώρευση των στοιχείων που της παρέχει η εξωτερική πραγματικότητα υπό μορφή γνώσης.¹⁴ Αντίθετα, αφομοιώνει τα στοιχεία αυτά στις δομές που ήδη κατέχει, με αποτέλεσμα να τις αναπροσαρμόζει και να τις τελειοποιεί με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και τις υπάρχ-

13. «...η γραμμικότητα των ενεργειών του υποκειμένου που φυσικά εκτελούνται σε πραγματικά αντικείμενα...». Βλ. Δημητρίου Α., 1985, *Θέματα στην Ψυχολογία της Γνωστικής Ανάπτυξης*, Αθήνα, εκδ. Υ.Δ. του Α.Π.Θ., σ. 13.

14. Βλ. Flavel J.H., 1977, *Cognitive Development*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, σ. 92-94.

χουσες εμπειρίες.¹⁵ Τούτο ισχύει και για την κατανόηση των αληθειών της χριστιανικής πίστης.

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης επικεντρώνεται στο παιδί του δημοτικού σχολείου, δηλαδή, στο παιδί ηλικίας 7 έως και 12 περίπου χρόνων, του οποίου η σκέψη υπόκειται στους περιορισμούς της αμεσότητας και της συγκεκριμένης πραγματικότητας, εγκλωβίζεται δε στις συγκεκριμένες νοητικές συλλήψεις, περιορίζοντας την κατανόηση των υπερβατικών αληθειών της πίστης (διαφοροποιείται ελάχιστα στο διάστημα της ηλικίας των 11/12 χρόνων διότι εμφανίζει γνωρίσματα της βαθμίδας της αφηρημένης σκέψης). Έτσι, η ανθρωπομορφική περιγραφή της εικόνας του Θεού από τη Βίβλο εκλαμβάνεται από το παιδί κυριολεκτικά, με αποτέλεσμα να θεωρεί τις ενέργειές Του κάθε άλλο παρά πνευματικές. Ακόμη και η χρήση πλήθους αφηρημένων λέξεων από το παιδί αυτής της ηλικίας δε σημαίνει και την κατανόησή τους, αφού ερμηνεύονται μέσα από τις συγκεκριμένες εμπειρίες του. Αυτές, όσο σωστά και αν διατυπώνονται λεκτικά, δεν κατανοούνται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας, απλώς μεταφράζονται σε συγκεκριμένους όρους λόγω της κυριαρχίας του αισθητού στη σκέψη, με αποτέλεσμα να παρερμηνεύονται.

Ακόμη ο ρόλος του περιβάλλοντος θεωρείται καθοριστικός για το βαθμό του ενδιαφέροντος καθώς και για το είδος της στάσης του παιδιού απέναντι στις αλήθειες της πίστης.¹⁶ Έτσι, οι περιορισμένες ποιοτικά και ποσοτικά εμπειρίες που παρέχονται στο παιδί από την οικογένεια και την κοινωνία γενικότερα έχουν επιπτώσεις τόσο στη στάση του παιδιού προς τις θείες αλήθειες όσο και στην οικειοποίησή τους όχι μόνο στη συγκεκριμένη ηλικία αλλά και στις επόμενες.

β) Η φύση του περιορισμένου του μαθήματος

Στην εκπαίδευση υπάρχουν δύο μορφές γνώσεων, η ενυπάρχουσα και η εξωγενής, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της

15. O J. Dewey, για να ερμηνεύσει την απόκτηση εμπειρίας και τη δυναμική της μετάλλαξης, εισήγαγε τον όρο «εμπειρικό συνεχές». Βλ. Dewey J., 1980, *Εμπειρία και εκπαίδευση* (μετ. Πολενάκη), Αθήνα, εκδ. Γλάρος, σ. 22).

16. Η διερεύνηση της σχέσης περιβάλλοντος και του τρόπου κατανόησης των θρησκευτικών αληθειών από το παιδί έγινε από τον Goldman, ο οποίος απέδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους και κατέληξε στη δημιουργία βαθμίδων ανάπτυξης της θρησκευτικής σκέψης. Βλ. Goldman R., 1977, *Readiness for religion – a basis for developmental religious education*, London, Routledge & Kegan Paul.

μάθησης. Η γνώση, στο μάθημα των θρησκευτικών, παρέχεται εξωγενώς με τη μορφή περιεχομένου. Σ' αυτό το είδος γνώσης επικεντρώνεται κυρίως η μελέτη μας.

Είναι γνωστό ότι το μάθημα των θρησκευτικών αντλεί το περιεχόμενό του κυρίως από την Αγία Γραφή.¹⁷ Εκείνο όμως που χαρακτηρίζει τη δομή του περιεχομένου της Αγίας Γραφής είναι η «συμβολική, εικονική και τυπολογική γλώσσα»¹⁸ στην οποία είναι διατυπωμένες και με την οποία εκφράζονται και ερμηνεύονται οι αλήθειες της «εν Χριστώ αποκάλυψης». Πρώτιστο λοιπόν στοιχείο της γλώσσας του περιεχομένου του μαθήματος των θρησκευτικών θεωρείται το σύμβολο, το οποίο αποτελεί και το μέσο μετάδοσης της θρησκευτικής αλήθειας στους μαθητές. Τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής του είναι τόσο το αισθητό-πραγματικό στοιχείο όσο και το υπεραισθητό-πνευματικό. Τούτο σημαίνει ότι ταυτόχρονα στη δομή του ενυπάρχει το λογικό με το υπερβατικό στοιχείο. Για το λόγο αυτόν, η κατανόηση του συμβόλου απαιτεί την καταβολή των γνωστικών και συναισθηματικών δυνάμεων του ατόμου.¹⁹

Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για τη διδασκαλία μαθήματος θρησκευτικού περιεχομένου στα παιδιά του δημοτικού σχολείου θεωρείται η αποδοχή τόσο της νοητικής ανωριμότητάς τους όσο και του συσχετισμού των δύο περιοχών στις οποίες συντελείται η μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή της γνωστικής και συναισθηματικής, δεδομένου ότι αυτές βρίσκονται σε σχέση ισοτιμίας, ισοδυναμίας, αλληλεξάρτησης και συνεργασίας. Τούτο σημαίνει ότι δεν υπάρχει γνωστική μάθηση χωρίς να συνοδεύεται από συναισθηματική διαδικασία ούτε κατανοείται κάτι συναισθηματικά αν δεν υπάρχει γνωστική ακρίβεια. Κατά συνέπεια, ο

17. Άλλες πηγές του περιεχομένου του μαθήματος θεωρούνται η διδασκαλία της Εκκλησίας και η Ορθόδοξη παράδοση (Κογκούλης, 1991, σ. 69-70).

18. Βλ. Ματσούκας Ν.Α., 1981, «Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος», στο *Κοινωνία*, 24, 3, σ. 307-320.

19. Το ρόλο του συναισθήματος στην κατανόηση των θρησκευτικών γνώσεων διερεύνησε ο Goldman, από τα αποτελέσματα δε των ερευνών του διαπίστωσε ότι τα παιδιά στα πρώτα δέκα χρόνια της φυσικής τους ανάπτυξης πορεύονται στη θρησκευτική γνώση περισσότερο συναισθηματικά και λιγότερο διανοητικά. Αργότερα, ο «K. Hyde απέδειξε πως οι μαθητές με ευνοϊκές στάσεις προς τη θρησκεία μαθαίνουν και διατηρούν τις θρησκευτικές έννοιες ευκολότερα από τους συμμαθητές τους με αδιάφορες ή αρνητικές στάσεις». Βλ. Βασιλόπουλος Χ.Κ., 1993, *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των θρησκευτικών* (έκδοση 2η), Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 8.

χαρακτήρας της διδασκαλίας του μαθήματος πρέπει να έχει μορφή περισσότερο παιδοκεντρική και λιγότερο βιβλοκεντρική.²⁰ Διότι άλλο «διδάσκω τη Βίβλο και άλλο διδάσκω από τη Βίβλο», δηλαδή την αλήθεια που συναντά τις νοητικές και εμπειρικές σκέψεις των μαθητών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, απορρίπτεται η άποψη «περί αντικειμενικής διδασκαλίας του μαθήματος». Αντίθετα με τους εισηγητές της οι οποίοι, έχοντας ως δικαιολογία το ότι εισάγεται ο σκόπιμος δογματισμός, αντιμετώπισαν το μάθημα των θρησκευτικών ως μάθημα με κοινωνικό ή ψευτοουμανιστικό περιεχόμενο.²¹

γ) Η δομή των σκοπών και στόχων της διδασκαλίας

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, επικεντρώνεται «στην ανάπτυξη του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών, την εδραίωση της χριστιανικής πίστης και την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στη θρησκευτική ζωή του λαού μας».²² Για το λόγο αυτόν, βασική προϋπόθεση και κυρίαρχο σχήμα στη διατύπωσή τους αποτελεί το δίπολο Παιδαγωγική-Θεολογία. Το έργο της Παιδαγωγικής περιορίζεται στον τομέα της ψυχοδιδακτικής και μεθοδικής και της Θεολογίας –με την έννοια της θεολογούσης Εκκλησίας– στον προσδιορισμό του ουσιαστικού τους περιεχομένου.

Οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος αποβλέπουν στην πρόκληση θρησκευτικών εμπειριών στο μαθητή, δηλαδή «στη μετουσίωση της προσφερόμενης γνώσης σε πίστη»,²³ η οποία δύσκολα αξιολογείται, διότι συντελείται στο χώρο της θρησκευτικής συνείδησης. Αυτόματα δημιουργείται το ερώτημα: ποια κατηγορία στόχων αξιολογείται στο μάθημα των θρησκευτικών; Οι στόχοι, οι οποίοι –κατά τη γνώμη μας– είναι δυνατόν να αξιολογηθούν, αναφέρονται τόσο στην κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθή-

20. Βλ. Κογκούλης Ι.Β., 1991, *Διδακτική των θρησκευτικών*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη.

21. Ο όρος «σκόπιμος δογματισμός» υπονοεί ότι παραβιάζονται οι ατομικές ελευθερίες των μαθητών, δηλαδή ο εκπαιδευτικός εμφυτεύει στους μαθητές θρησκευτικές αλήθειες ώστε να γίνουν αποδεκτές και να καταστούν προσωπικές τους πεποιθήσεις. Για την επίτευξη όμως αυτού του σκοπού χρησιμοποιούνται και ανάλογοι διδακτικοί χειρισμοί, τους οποίους μπορεί να χαρακτηρίσει κανείς κάθε άλλο παρά παιδαγωγικούς (Βασιλόπουλος, 1993, σ. 21-23).

22. ΦΕΚ 347, τεύχ. Α, ΠΔ 1034/12-11-1977.

23. Βλ. Μαρκαντώνης Ν.Κ., 1988, *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, σ. 47.

ματος από τους μαθητές όσο και στον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική πράξη, δηλαδή εκδηλώνονται ως αυτενέργεια ή προσωπικό ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκόμενη αλήθεια. Ακόμη διαπιστώνουμε ότι οι θεολογικές προϋποθέσεις του μαθήματος απαιτούν το συνδυασμό των προαναφερθέντων τρόπων εξέτασης με άλλους, όπως π.χ. η παρατήρηση. Τούτο όμως προϋποθέτει την προσωπική σχέση δασκάλου-μαθητή, η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι δυνατόν να επιτευχθεί λόγω της καθημερινής και συνεχούς επαφής τους, καθώς και τη συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών κάτω από το πρίσμα των επιστημών της αγωγής.

δ) Ο εκπαιδευτικός

Ένας από τους βασικούς παράγοντες της διδακτικής πράξης θεωρείται και ο εκπαιδευτικός. Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες, οι οποίες είχαν ως σκοπό να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου. Για το λόγο αυτόν, ορισμένοι μελετητές επινόησαν τον όρο «παιδαγωγική προσωπικότητα». Τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών έδειξαν ότι ο παράγοντας «προσωπικότητα» επηρεάζει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.²⁴ Τούτο ισχύει και για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών.

Ωστόσο, η πρακτική της παρούσας μελέτης επιβάλλει το μετατοπισμό του κέντρου της έρευνας από την προσωπικότητα του δασκάλου στο ρόλο του. Τούτο δε προϋποθέτει τη μεταγραφή και την ερμηνεία του στο κοινωνιολογικό επίπεδο.

Περιγράφοντας κοινωνιολογικά τη δομή της εκπαίδευσης, θεωρούμε αυτήν ως οργανωμένη ενότητα μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα που λειτουργεί βάσει θεσμών, από τους οποίους δημιουργούνται οι θέσεις και απορρέουν οι αντίστοιχοι τυπικοί ρόλοι. Εκτός όμως από τους θεσμούς που αποτελούν τον άμεσο υπεύθυνο για τον καθορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, προδιαγράφουν ως ένα βαθμό κανόνες συμπεριφοράς και οι διάφορες «ομάδες αναφοράς» που περιβάλλουν το σχολείο. Από το αξιολογικό σύστημα των παραπάνω ομάδων συνήθως απορρέουν κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι παρουσιάζονται με τη μορφή κανόνων κοινωνικής πρακτικής (ήθη, έθιμα, συνήθειες) και καθορίζουν τον άτυπο ρόλο του εκπαιδευτικού.

24. «... τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής της προσωπικότητας βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το είδος της διδασκαλίας που αυτός ασκεί». Βλ. Levis D.S., 1985, «Teacher personality and instruction», *Encyclopedia of Education*, 9, σ. 5016-5021, Pergamon Press, σ. 5017.

Για να γίνει κανείς κάτοχος της θέσης του δασκάλου απαραίτητα θα πρέπει να φέρει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν και τα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης θέσης. Αυτά καθορίζονται θεσμικά από το κράτος και αναφέρονται κυρίως στην κατοχή του παιδαγωγικού διπλώματος και στην αποδοχή του ορθόδοξου δόγματος όταν πρόκειται να διδάξει το μάθημα των θρησκευτικών.²⁵ Στην προκειμένη περίπτωση, ο κάτοχος της θέσης του δασκάλου είναι φορέας «συμπλέγματος ρόλων», δηλαδή του παιδαγωγού και του ορθόδοξου χριστιανού, οι οποίοι φαινομενικά, αν και προέρχονται από την ίδια θέση, αντλούν το περιεχόμενό τους από διαφορετικούς κοινωνικούς σχηματισμούς. Παλαιότερα, οι δύο ρόλοι συνέπιπταν λόγω του ότι οι κοινωνικές αξίες αντλούσαν το περιεχόμενό τους από τις θρησκευτικές. Σήμερα, ο πλουραλισμός των αξιών επέδρασε και στην περιοχή των ρόλων με αποτέλεσμα την αυτονόμησή τους. Έτσι, η αναμενόμενη παιδαγωγική συμπεριφορά οριοθετείται από τους θεσμούς του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι αντλούν το περιεχόμενό τους από την παιδαγωγική επιστήμη σε συνδυασμό με τις γενικότερες κοινωνικές αξίες. Και ο ορθόδοξος χριστιανικός ρόλος του καθορίζεται από τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς που θεσπίζει η εκκλησία.

Για να ερμηνεύσουμε την απόδοση του ρόλου στο συγκεκριμένο μάθημα, θα πρέπει απαραίτητα να έχουμε υπόψη μας ότι το περιεχόμενο του ρόλου του δασκάλου έχει δύο διαστάσεις, την αντικειμενική διάσταση, δηλαδή τη θεώρηση του ρόλου ως κανονιστικού προτύπου, και την υποκειμενική διάσταση που τη χαρακτηρίζει η συμβατικότητα στην ερμηνεία του. Με άλλα λόγια, ο ρόλος νοείται τόσο ως κανονιστικού προτύπου όσο και ως προσωπική έκφραση του κανονιστικού προτύπου. Έτσι, η απόδοση των ρόλων εξαρτάται από τη συμπεριφορά που αναμένεται από τον κάτοχο της θέσης καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αποδίδει το ρόλο του ο ίδιος.

Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε τη συμβολή της προσωπικότητας στην ερμηνεία και την απόδοση του ρόλου στο μάθημα των θρησκευτικών. Είπαμε παραπάνω ότι η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος απαιτεί τη συνύπαρξη του παιδαγωγικού με τον ορθόδοξο χριστιανικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Η αντίληψη και η ερμηνεία του παιδαγωγικού ρόλου γίνεται με βάση ορισμένα στοιχεία της δομής της προσωπικότητας, τα οποία προέρχονται συνήθως από την εκπαίδευσή του και τη

25. ΥΠΕΠΘ - Γ2/8904/29-11-1995, *Περί διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών.*

διδασκτική εμπειρία του και αποτελούν τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της, ενώ η αντίληψη και η απόδοση του ορθόδοξου χριστιανικού ρόλου συντελείται με βάση τις εκκλησιαστικές βιωματικές του εμπειρίες. Δηλαδή, η προσωπικότητα αποδίδει το ρόλο με βάση την ποιότητα των στοιχείων, τα οποία αποτελούν το δυναμικό της. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα στοιχεία αυτά προέρχονται από την ποιοτική σύσταση των παιδαγωγικών και εκκλησιαστικών εμπειριών της.

Τέλος, τονίζουμε ότι η σύνθεση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού συντελεί στη διαφοροποίηση της έκφρασης του ρόλου του στο συγκεκριμένο μάθημα. Από μεθοδολογική άποψη, ο ρόλος αυτός για να γίνει προσιτός στην εμπειρική έρευνα μετατρέπεται σε μετρήσιμα μεγέθη, τις μεταβλητές. Στην παρούσα μελέτη ως μεταβλητές θεωρούμε την «παιδαγωγική συμπεριφορά» και «την ορθόδοξη χριστιανική συμπεριφορά». Η παιδαγωγική συμπεριφορά οριοθετείται από αρχές των επιστημών της αγωγής και περιορίζεται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ενώ η ορθόδοξη χριστιανική συμπεριφορά επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό χώρο και καθορίζεται από τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει το βαθμό ανταπόκρισης του δασκάλου στο ρόλο του ως αξιολογητή, όπως αυτός καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις απαιτήσεις του θρησκευτικού μαθήματος.

Για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού, η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα: α) Το πρώτο αναφέρεται στο πώς χρησιμοποιούν τη διαδικασία της αξιολόγησης οι δάσκαλοι· αν τη χρησιμοποιούν με την παραδοσιακή της μορφή ή ως παιδαγωγικό μέσο. Μ' αυτόν τον τρόπο αποκαλύπτεται ο ρόλος του δασκάλου κάτω από το πρίσμα της παιδαγωγικής επιστήμης. β) Το δεύτερο ερώτημα αναφέρεται στη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών.

2. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έγινε από τον πληθυσμό

των δασκάλων της πόλης της Θεσσαλονίκης. Για την επιλογή του δείγματος λάβαμε υπόψη μας τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πληθυσμού των δασκάλων, τόσο αυτά που καθορίζονται από τους θεσμούς και έχουν υποχρεωτική βάση όσο και αυτά που είναι προαιρετικά και αποτελούν τους συντελεστές διαφοροποίησης του ρόλου τους.

Με βάση τα όσα αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρεί ως κατόχους της θέσης του δασκάλου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μόνον τους αποφοίτους των παιδαγωγικών ακαδημιών, διετούς φοιτήσεως, εξαιρούμενων των ελαχίστων περιπτώσεων τριετούς φοιτήσεως.²⁶ Ακόμη ο διορισμός του εκπαιδευτικού δεν προϋποθέτει την αποδοχή του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος.²⁷

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά –προαιρετικής φύσης–, η επιλογή μας περιορίστηκε κυρίως α) στα χρόνια προϋπηρεσίας του δασκάλου, που ως ένα σημείο δίνουν την εικόνα της ηλικίας του, β) στην επιπλέον μόρφωση ή επιμόρφωσή του, γ) στην οικογενειακή του κατάσταση, δ) στον τόπο καταγωγής του και ε) στο φύλο.

Στην παρούσα έρευνα, τα χαρακτηριστικά του φύλου και των χρόνων προϋπηρεσίας αποτέλεσαν τη βάση για την επιλογή του δείγματος. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 184 δάσκαλοι²⁸ οι οποίοι επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία αποκλειστικά από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, προσδιορίσαμε ίσο περίπου αριθμό ατόμων από κάθε εκπαιδευτική περιοχή της πόλης, εξαιρούμενων αυτών που χαρακτηρίζονται ως ύπαιθρος. Ακόμη πρέπει να πούμε ότι εξαιρέθηκαν και οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

Η έρευνα έγινε βάσει ερωτηματολογίου, στο οποίο απάντησαν γραπτά οι ερωτηθέντες. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και κάλυπτε την αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε δύο τομείς (διαγνωστικό και διαμορφωτικό) του μοντέλου του Bloom. Επίσης, υπήρχαν και ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούσαν τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών καθώς και στον απαιτούμενο από αυτό διδακτικό ρόλο.

26. Η τριετής φοίτηση στις παιδαγωγικές ακαδημίες θεσπίστηκε με το νόμο 4379/1964 και καταργήθηκε με τον ΑΝ 129/1967. Ακόμη στον πληθυσμό των δασκάλων της Θεσσαλονίκης δεν υπήρχαν απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων, δηλαδή τετραετούς φοιτήσεως.

27. Ν.1771/1988 (φ.71 Α), άρθρο 16, Περί διορισμού ετεροδόξων και ετεροθρήσκων εκπαιδευτικών.

28. Ρωτήθηκαν 210 άτομα και δέχθηκαν να απαντήσουν τα 184.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η παιδαγωγική δομή της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς

Για να διερευνήσουμε τη δομή της αξιολογικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική μέθοδο της Ανάλυσης Παραγόντων (Factor Analysis). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μεθόδου, κωδικοποιήσαμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δύο διαβάθμισεις. (Τούτο εφαρμόστηκε σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου).

Οι απαντήσεις της πρώτης διαβάθμισης αντιμετωπίζουν την αξιολογική διαδικασία στο μάθημα των θρησκευτικών ως «παιδαγωγικό μέσον» και προσδιορίζουν ανάλογα την αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης θεωρήσαμε τη συγκεκριμένη διαδικασία ως σύγχρονη και ονομάσαμε ανάλογα τον αντίστοιχο ρόλο. Αντίθετα, στις απαντήσεις της δεύτερης διαβάθμισης η αξιολόγηση εκλαμβάνεται παραδοσιακά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αντίστοιχα, ως παραδοσιακός. Για τις ανάγκες της ανάλυσης, αποδώσαμε στη μεν πρώτη διαβάθμιση τη τιμή 1, στη δε δεύτερη την τιμή 0.

Από τη στατιστική ανάλυση, την οποία εφαρμόσαμε στα δεδομένα της έρευνας, προέκυψαν δύο βασικοί παράγοντες που ερμηνεύουν το 74,7% της συνολικής διασποράς. Ειδικότερα, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 53,7% της συνολικής διασποράς και ο δεύτερος το 21%. Ο πρώτος παράγοντας προσδιορίζεται από τις φορτίσεις των ερωτήσεων 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 και 17 (Πίνακας 1) με τις οποίες διερευνάται η αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όπως εκδηλώνεται στη διαγνωστική και διαμορφωτική περιοχή του μοντέλου του Bloom. Έτσι, τον πρώτο παράγοντα τον δημιουργούν οι επιλογές των εκπαιδευτικών που αναφέρονται κυρίως στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, στο σκοπό ελέγχου των θρησκευτικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών καθώς και στο σκοπό του ελέγχου των γνωστικών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους. Με άλλα λόγια, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας (σκοποί-στόχοι, μέθοδοι,...) γίνεται με βάση τις γνωστικές ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών καθώς και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ακόμη η χρήση των στόχων και η διαπίστωση του βαθμού επίτευξής τους αποτελούν καθοριστικά στοιχεία αυτού του παράγοντα. Ως μέσο συλλογής πληροφοριών σχετικών με τη συμπεριφορά που περιγράφουν οι στόχοι χρησιμοποιείται η εξέταση. Αυτή, ως προφορική, διενεργείται στο σύνολο των μαθητών και σ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, ως γραπτή λαμβάνει χώρα

στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας. Μέτρο της αξιολόγησης εκλαμβάνεται ο κάθε μαθητής χωριστά και αξιολογείται η επίδοσή του και όχι άλλα στοιχεία προσωπικότητας. Τέλος, η διδασκαλία, άμεσα υπεύθυνη για το βαθμό επίδοσης των μαθητών, αναπροσαρμόζεται σε περίπτωση μη επίτευξης των διδακτικών στόχων, με προοπτική την «mastery learning».

Η ταυτότητα του δεύτερου παράγοντα καθορίζεται από τις φορτίσεις 2, 4, 5, 7 που προέκυψαν από αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αυτές προσδιορίζουν την αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη διαγνωστική περιοχή του μοντέλου. Ειδικότερα, η συμπεριφορά περιορίζεται στο διαγνωστικό έλεγχο των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, των θρησκευτικών γνώσεων και εμπειριών τους καθώς και στη συλλογή των διαγνωστικών πληροφοριών μέσω της προσωπικής επαφής με τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι και στους δύο παράγοντες «η προσωπική επαφή» αποτελεί τρόπο συλλογής πληροφοριών απαραίτητων για την αξιολόγηση. Το εύρημα τούτο υποδηλώνει γενίκευση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς επαφής δασκάλου-μαθητή μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Με βάση τις ερωτήσεις που φορτίζουν καλύτερα τους δύο πρώτους παράγοντες και στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω, κατασκευάστηκαν δύο κλίμακες μέτρησης που αντιστοιχούν σ' αυτούς τους παράγοντες. Η αξιοπιστία της κάθε κλίμακας ελέγχθηκε χρησιμοποιώντας το συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach. Από τον έλεγχο διαπιστώσαμε ότι η τιμή του συγκεκριμένου συντελεστή για την πρώτη κλίμακα είναι 0.9 και για τη δεύτερη 0.8.

Η πρώτη κλίμακα αντιστοιχεί στον πρώτο παράγοντα και στοχεύει στη μέτρηση της σύγχρονης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών τόσο στη διαγνωστική όσο και στη διαμορφωτική αξιολογική περιοχή. Η δεύτερη κλίμακα αντιστοιχεί στο δεύτερο παράγοντα και καθορίζει το βαθμό της σύγχρονης αξιολογικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στη διαγνωστική περιοχή, και ιδιαίτερα στον τομέα του ελέγχου των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών καθώς και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Η δεύτερη κλίμακα είναι δυνατόν να έχει άλλοτε θεωρητική και άλλοτε πρακτική ισχύ. Τούτο εξαρτάται από την επιλογή ή μη των απαντήσεων που περιέχονται στην πρώτη κλίμακα.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στον προγραμματισμό που γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στην ύπαρξη άλλου τρόπου εξέτασης εκτός αυτών της γραπτής και προφο-

ρικής, στην ποσότητα του περιεχομένου που εξετάζεται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς και η χρήση της κατ' οίκον εργασίας στο μάθημα των θρησκευτικών, δεν φορτίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τους δύο παράγοντες, γι' αυτό και δεν ερμηνεύτηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους δύο πρώτους παράγοντες που προέκυψαν από την Ανάλυση Παραγόντων

<i>Ερωτήσεις</i>	<i>Παράγοντας 1</i>	<i>Παράγοντας 2</i>
1. Παράγοντες προγραμματισμού της διδασκαλίας: οι δυνατότητες των μαθητών και το περιεχόμενο του μαθήματος	0.77	
2. Διαγνωστικός έλεγχος των γνωστικών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς		0.78
3. Σκοπός του ελέγχου των γνωστικών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών είναι ο προγραμματισμός της διδασκαλίας	0.94	
4. Διαγνωστικός έλεγχος των θρησκευτικών γνώσεων των μαθητών		0.79
5. Προσωπική επαφή: τρόπος ελέγχου της επίδοσης των μαθητών	0.42	0.52
6. Σκοπός του ελέγχου των θρησκευτικών γνώσεων των μαθητών είναι ο προγραμματισμός της διδασκαλίας	0.95	
7. Διαγνωστικός έλεγχος των θρησκ. εμπειριών των μαθητών		0.66
8. Σκοπός του ελέγχου των θρησκευτικών εμπειριών των μαθητών είναι ο προγραμματισμός της διδασκαλίας	0.77	
9. Μέτρο της αξιολόγησης: η προσωπική επίδοση του κάθε μαθητή χωριστά	0.43	
10. Σκοπός της αξιολόγησης: η πληροφόρηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων	0.92	
11. Ο περιορισμός της διαδικασίας της αξιολόγησης στη διερεύνηση της επίδοσης του μαθητή	0.90	
12. Η διαδικασία της αξιολόγησης περιορίζεται στην αναμενόμενη συμπεριφορά που περιγράφεται στους στόχους	0.86	
13. Καθημερινά αξιολογούνται όλοι οι μαθητές	0.43	
14. Η αξιολόγηση διεξάγεται σ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, στα πλαίσια της διδακτικής ώρας	0.40	
15. Η αξιολόγηση διεξάγεται γραπτά στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας	0.87	
16. Αποτελεσματικό μέσο για τη βελτίωση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών αποτελεί η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας	0.93	
17. Η διδασκαλία ενθύνεται άμεσα για το βαθμό επίδοσης των μαθητών	0.91	

Σημείωση: Στον πίνακα αναφέρονται μόνον οι θετικές φορτίσεις που έχουν τιμή μεγαλύτερη ή ίση του 0.40.

2. Συντελεστές διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς

Για να μελετήσουμε τη διαφοροποίηση της αξιολογικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο μάθημα των θρησκευτικών, θεωρήσαμε ως υπεύθυνα ορισμένα στοιχεία που αποκτώνται αυτόματα είτε κατόπιν προσφοράς έργου. Ως τέτοια στοιχεία επιλέξαμε το φύλο, τον τόπο κατα-

γωγής, την επιμόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας και την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Ακόμη, λόγω της ιδιαιτερότητας του σκοπού του μαθήματος των θρησκευτικών, συμπεριλάβαμε ερωτήσεις που διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στην ουσία του περιεχομένου του μαθήματος και στη διδασκαλία του στο δημοτικό σχολείο καθώς και στο διπλό ρόλο.

Για να μελετήσουμε το βαθμό συμμετοχής των παραπάνω στοιχείων στη διαμόρφωση της αξιολογικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, εφαρμόσαμε την ανάλυση διακύμανσης (Analysis of Variance). Με τη διαδικασία συνδέσαμε τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις του δείγματος που προαναφέραμε με τις δύο κλίμακες και διαπιστώσαμε ότι το φύλο, ο τόπος καταγωγής και η οικογενειακή κατάσταση των ερωτωμένων δεν συνδέονται στατιστικά με τις δύο κλίμακες που δημιουργήθηκαν από τη στατιστική ανάλυση.

α) Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες

Οι εμπειρίες που συνδέονται με τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εκφράζονται με την επιμόρφωση και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Εξετάζοντας την επίδραση της επιμόρφωσης και στις δύο κλίμακες, διαπιστώσαμε σημαντικότητα ως προς τον πρώτο παράγοντα, $F(3.180)=283.455$, $p<0.001$, και ως προς τον δεύτερο $F(3.180)=14.806$, $p<0.001$.

Από τους μέσους των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος στην πρώτη κλίμακα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση Μετασλίου-μεταπτυχιακού επιπέδου (με μέσο όρο απαντήσεων 12.272) επιλέγουν κυρίως απαντήσεις της κλίμακας που έχουν κωδικό 1. Οι απαντήσεις των υπολοίπων κατηγοριών (τιμή μ.ό<1.200) χαρακτηρίζονται από τον κωδικό 0.

Τη δεύτερη κλίμακα επιλέγουν αυτοί που έχουν μεταπτυχιακή επιμόρφωση (μ.ό. 3.863) και οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετακπαίδευση επιπέδου ΣΕΛΔΕ (μ.ό. 2.777), μόρφωση περιορισμένη στο πτυχίο της παιδαγωγικής ακαδημίας καθώς και οι πτυχιούχοι άλλων ανωτάτων σχολών με μ.ό.<0.800.

Είναι φανερό ότι και στους δύο παράγοντες ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση επιπέδου Μετασλίου ή άλλου μεταπτυχιακού τμήματος λαμβάνει την υψηλότερη τιμή σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες και στις δύο κλίμακες. Τούτο προσδίδει καθολικό χαρακτήρα στην αξιολογική συμπεριφορά τους, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύγχρονη. Η ετερογένεια των επιλογών των

υπολοίπων επιμορφωτικών κατηγοριών, ως προς την πρώτη και δεύτερη κλίμακα, μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα της επίδρασης των σχετικών διδακτικών θεωριών του σύγχρονου σχολείου πάνω σε περιορισμένης ποιότητας διδακτικές εμπειρίες. Όσον αφορά τα ΣΕΛΔΕ, άποψή μας είναι ότι το είδος αυτό της μετεκπαίδευσης δεν πέτυχε τους στόχους του, ενώ η συμπεριφορά της κατηγορίας των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση υπήρξε αναμενόμενη.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, διερευνήσαμε την επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις δύο κλίμακες και διαπιστώσαμε σημαντικότητα. Ως προς τον πρώτο παράγοντα η σχέση αυτή εκφράζεται $F(3.180)=4.320$, $p<0.001$, και ως προς τον δεύτερο $F(3.180)=62.041$, $p<0.001$.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη κλίμακα παρατηρούμε ότι η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, των οποίων τα χρόνια προϋπηρεσίας κυμαίνονται από 6 έως 11, είναι υψηλότερη των υπολοίπων (μ.ό. 4.235). Ακολουθεί η κατηγορία αυτών που υπηρετούν 1-5 χρόνια (μ.ό. 2.909)· οι κατηγορίες με 12-20 χρόνια προϋπηρεσίας και με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 χρόνων επιλέγουν απαντήσεις της συγκεκριμένης κλίμακας με μ.ό. 1.814 και 2.017, αντίστοιχα.

Στη δεύτερη κλίμακα, απαντήσεις με υψηλότερο κωδικό επέλεξαν κυρίως οι κατηγορίες που έχουν προϋπηρεσία 12-20 και περισσότερα των 21 χρόνων (η τιμή των μέσων 3.037 και 3.456, αντίστοιχα).

Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνουμε ετερογένεια στη συμπεριφορά των ατόμων όλων των κατηγοριών, που οφείλεται πιθανότατα στην επίδραση κάποιου άλλου στοιχείου στη δομή της προσωπικότητας. Ακόμη παρατηρούμε ότι οι τιμές των μέσων των απαντήσεων όλων των κατηγοριών που σχηματίστηκαν με βάση την προϋπηρεσία είναι χαμηλές. Τούτο σημαίνει ότι η διδακτική εμπειρία (ως προϋπηρεσία) από μόνη της δεν αποτελεί βασικό συντελεστή διαφοροποίησης της αξιολογικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, θεωρήσαμε απαραίτητο να διερευνήσουμε τη σχέση της επιμόρφωσης με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, για να ελέγξουμε αν ο συσχετισμός αυτών των χαρακτηριστικών επηρεάζει την αξιολογική συμπεριφορά τους. Έτσι, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό έλεγχο ανεξαρτησίας του χ^2 ($\chi^2(9)=26.665$, $p=0.001$, Gramer's $V=4.4$).

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία 6-11 χρόνια, στην επιλογή του σύγχρονου αξιολογικού τους ρόλου, επηρεάζονται από την επιμόρφωση διότι στην πλειονότητά τους είναι οι έχοντες επιμόρφωση μετα-

πτυχιακού επιπέδου και κάποια σχετική εμπειρία από τη διδακτική πράξη. Τούτο φαίνεται από την τιμή του μέσου των απαντήσεών τους στις δύο κλίμακες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με μόρφωση περιορισμένη στο επίπεδο της παιδαγωγικής ακαδημίας ή με επιμόρφωση επιπέδου ΣΕΛΔΕ και με χρόνια προϋπηρεσίας άνω των 11 επιλέγουν απαντήσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν τη δομή του αξιολογικού τους ρόλου σύγχρονη μόνο στην περιοχή της διαγνωστικής αξιολόγησης, με άλλα λόγια οι επιλογές τους έχουν θεωρητική ισχύ.

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενες ενότητες, η απόδοση του ρόλου έχει άμεση σχέση με την αντίληψη του περιεχομένου του. Η μεταβλητή η οποία διερευνά το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, όπως καθορίζεται από τους θεσμούς, περιέχεται στο ερωτηματολόγιο ως εξής: Στις αρχές του σχολικού έτους σάς είχε κοινοποιηθεί εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας με θέμα «η αξιολόγηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου». Κατά την γνώμη σας, ποιος είναι ο στόχος της παραπάνω εγκυκλίου; 1. Η επαναφορά της αξιολόγησης, ως αριθμητικής βαθμολογίας, με σκοπό να αποτελέσει κίνητρο για περισσότερη προσπάθεια από τους μαθητές. 2. Η επαναφορά της αξιολόγησης, ως αναπόσπαστου τμήματος της διδασκαλίας, με σκοπό την προαγωγή της μάθησης. 3. Η επαναφορά της αξιολόγησης επειδή υπήρχε και παλαιότερα, αν και όλη η διαδικασία έχει αντιπαιδαγωγικό χαρακτήρα. 4. Άλλη άποψη...

Εμείς, για λόγους συντομίας, χαρακτηρίσαμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σημερινό θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης με τις τρεις παραπάνω απόψεις. Έτσι, χαρακτηρίσαμε την πρώτη άποψη ως «παραδοσιακή», τη δεύτερη ως «σύγχρονη» και την τρίτη ως «μοντέρνα». Ανάλογες ονομασίες δώσαμε και στους ρόλους που αντλούν το περιεχόμενό τους απ' αυτές, αφού το θεσμικό πλαίσιο της διαδικασίας της αξιολόγησης καθορίζει ταυτόχρονα και το περιεχόμενο του αξιολογικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Από την ανάλυση διαπιστώσαμε ότι η επίδραση των παραπάνω απόψεων των εκπαιδευτικών, με τις οποίες εκφράζεται ο σκοπός της διαδικασίας της αξιολόγησης και με τις δύο κλίμακες, υπήρξε σημαντική. Η σημαντικότητα αυτή εκφράζεται ως προς τον πρώτο παράγοντα $F(2.181)=56.824$, $p<0.001$, και ως προς τον δεύτερο $F(2.181)=110.784$, $p<0.001$.

Ως προς την πρώτη κλίμακα, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως παιδαγωγικό μέσο είναι 7.256. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτι-

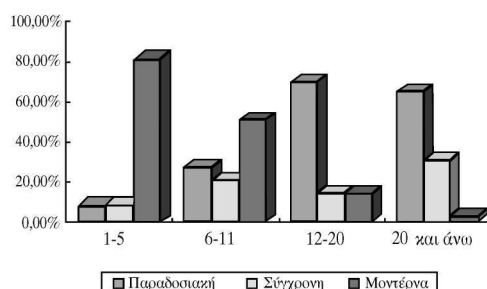
κών, οι οποίοι θεωρούν την αξιολόγηση ως στείρα αναβίωση ενός παραδοσιακού συστήματος (μοντέρνα), είναι 2.240 και, τέλος, ο μέσος των απαντήσεων των ατόμων που προσδίδουν στην αξιολόγηση παραδοσιακή έννοια είναι 0.978.

Ως προς τις επιλογές των δασκάλων του δείγματος, στη δεύτερη κλίμακα, ξεχωρίζει η επιλογή αυτών οι οποίοι θεωρούν την αξιολόγηση ως κίνητρο για περισσότερη προσπάθεια, ο μέσος όρος δε των απαντήσεών τους είναι 3.142. Ακολουθούν αυτοί που θεωρούν τη διαδικασία της αξιολόγησης ως παιδαγωγικό μέσο (με μ.ό. 3.089) και, τέλος, οι υπόλοιποι που επιλέγουν την τρίτη κατηγορία, με μέσο απαντήσεων 0.703 στη συγκεκριμένη κλίμακα.

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσδίδουν στην αξιολόγηση σύγχρονο περιεχόμενο επιλέγουν και στις δύο κλίμακες απαντήσεις που χαρακτηρίζουν την αξιολογική συμπεριφορά τους ως σύγχρονη. Ταύτιση συμπεριφοράς, ως προς τις επιλογές τους στις δύο κλίμακες, παρουσιάζουν ακόμη και αυτοί που απορρίπτουν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, τα άτομα του δείγματος που αντιλαμβάνονται το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης παραδοσιακά, στην πρώτη κλίμακα, χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά τους ως παραδοσιακή. Ενώ, αντίθετα, στη δεύτερη κλίμακα, αυτή διαμορφώνεται ως σύγχρονη.

ΣΧΗΜΑ 1

Ιστογράμματα κατανομής των απόψεων των εκπαιδευτικών, των σχετικών με το σημερινό θεσμικό αξιολογικό πλαίσιο, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους

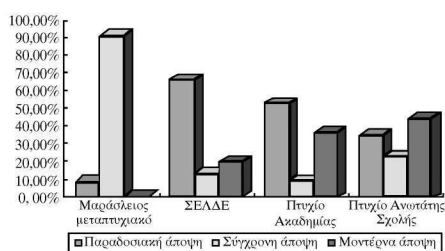


Ωστόσο, η επιλογή των παραπάνω απόψεων είναι δυνατόν να επηρεάζεται από τα διάφορα χαρακτηριστικά του δείγματος. Για το λόγο αυτόν, συσχετίσαμε τη μεταβλητή που περιέχει τις απόψεις με τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης και της προϋπηρεσίας. Από τη στατιστική ανάλυση διαπιστώσαμε σημαντικότητα στις μεταξύ τους σχέσεις.

Το παραπάνω εύρημα αποδεικνύει ότι οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπερβαίνουν τα 12 χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούν τη διαδικασία της αξιολόγησης παραδοσιακά, ενώ οι υπόλοιποι ουτοπιστικά, με αποτέλεσμα να αγνοούν ή θεληματικά να μην αποδέχονται το περιεχόμενο του τυπικού αξιολογικού τους ρόλου.

ΣΧΗΜΑ 2

Ιστογράμματα κατανομής των απόψεων των εκπαιδευτικών, των σχετικών με το σημερινό θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, ανάλογα με το επίπεδο επιμόρφωσής τους



Θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις του σημερινού θεσμικού πλαισίου του ρόλου τους και εκφράζονται σύγχρονα είναι κυρίως αυτοί που έχουν μετακπαιδευτεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (ή έχουν επιμόρφωση μεταπτυχιακού επιπέδου). Αντίθετα, οι υπόλοιποι αντιλαμβάνονται και αποδίδουν τον τυπικό αξιολογικό τους ρόλο παραδοσιακά.

β) Οι στάσεις απέναντι στο μάθημα και στον απαιτούμενο από αυτό διδακτικό ρόλο

Στην ενότητα αυτή θα διερευνήσουμε τη σύνδεση ορισμένων καθοριστικών στάσεων των εκπαιδευτικών με τις δύο κλίμακες που δημιουργήθηκαν από την Ανάλυση Παραγόντων. Οι στάσεις αυτές εκδηλώνονται απέναντι στο περιεχόμενο και στην υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών καθώς και στον απαιτούμενο από αυτό διδακτικό ρόλο

Για τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών, θέσαμε το ερώτημα αν είναι απαραίτητη η υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο. 1. Το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να διδάσκεται υποχρεωτικά στο σχολείο. 2. Το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να διδάσκεται προαιρετικά στο σχολείο. 3.

Το μάθημα των θρησκευτικών δεν πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο. 4. Δεν μ' απασχολεί το θέμα. 5. Άλλη άποψη... Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, θεωρήσαμε ότι η πρώτη άποψη αντιπροσωπεύει τη θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία του μαθήματος, τη δεύτερη την εκλάβουμε ως στάση αμφιβολίας και την τρίτη ως αρνητική στάση. Ωστόσο, κανένα από τα υποκείμενα του δείγματος δεν επέλεξε την τρίτη κατηγορία της συγκεκριμένης μεταβλητής.

Μελετώντας την επίδραση των παραπάνω στάσεων των εκπαιδευτικών στις δύο κλίμακες, διαπιστώσαμε ανεξαρτησία ως προς τον πρώτο παράγοντα, $F(1.168)=3.329$, $p=0.069>0.05$. Αντίθετα, ως προς το δεύτερο παράγοντα η επίδραση αυτή χαρακτηρίζεται σημαντική, $F(1.168)=72.759$, $p<0.001$.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, διαπιστώσαμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος στην πρώτη κλίμακα διαφοροποιούνται ελάχιστα μεταξύ τους (ο μέσος είναι χαμηλός). Με άλλα λόγια, παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς τη στάση τους απέναντι στην υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών.

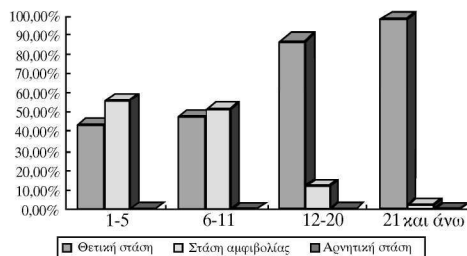
Μελετώντας τις επιλογές των εκπαιδευτικών στη δεύτερη κλίμακα, παρατηρούμε ότι η σημαντικότητα της επίδρασης των συγκεκριμένων στάσεων, στη δεύτερη κλίμακα, οφείλεται κυρίως στις επιλογές αυτών που παρουσίασαν θετική στάση απέναντι στην υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος. Αυτή η κατηγορία επέλεξε απαντήσεις που είχαν υψηλότερες τιμές στη συγκεκριμένη κλίμακα (μ.ό. 2.893), σε αντίθεση με τις επιλογές εκείνων που εκδήλωσαν αμφιβολία (μ.ό. 0.904) στη σχετική άποψη.

Στη συνέχεια της μελέτης μας, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τη σχέση άλλων χαρακτηριστικών του δείγματος με την παραπάνω μεταβλητή. Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου ανεξαρτησίας έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών δεν επηρεάζεται από την επιμόρφωση, ενώ η σχέση της παραπάνω μεταβλητής με τα χρόνια προϋπηρεσίας χαρακτηρίζεται ως στατιστικά σημαντική.

Η γενικευμένη επιλογή αυτής της στάσης αμφιβολίας, που επικρατεί στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία 1-5 και 6-11 χρόνια, οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, κυρίως στο φαινόμενο της εκκοσμίκευσης, το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας. Στο ίδιο σχήμα παρατηρούμε ακόμη ότι το ποσοστό της θετικής στάσης είναι αρκετά αυξημένο, πράγμα που υπονοεί ότι η συγκεκριμένη κατάσταση δεν έχει σταθερή δομή. Αντίθετα, η θετική στάση λαμβά-

ΣΧΗΜΑ 3

*Ιστογράμματα κατανομής των στάσεων των εκπαιδευτικών
(απέναντι στην υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών),
ανάλογα με την προϋπηρεσία τους*



νει γενικό χαρακτήρα στους εκπαιδευτικούς των οποίων η προϋπηρεσία υπερβαίνει τα 11 χρόνια. Μπορούμε να πούμε ότι ο σύγχρονος αξιολογικός ρόλος των δασκάλων στο μάθημα των θρησκευτικών είναι ανεξάρτητος της στάσης τους απέναντι στη διδασκαλία του μαθήματος.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε την επίδραση της μεταβλητής «στάση απέναντι στο περιεχόμενο του μαθήματος των θρησκευτικών» στις δύο κλίμακες. Ως γνωστόν, το μάθημα των θρησκευτικών αντλεί το περιεχόμενό του από την Αγία Γραφή. Για το λόγο αυτόν, οι στάσεις απέναντι στο περιεχόμενό της αντιπροσωπεύουν ανάλογες στάσεις στο περιεχόμενο του μαθήματος των θρησκευτικών. Η ερώτηση την οποία θέσαμε στους εκπαιδευτικούς διατυπώνεται ως εξής: Υπάρχουν διαφορές απόψεις για το περιεχόμενο της Αγίας Γραφής. Εσείς, με ποια από τις παρακάτω απόψεις συμφωνείτε περισσότερο; 1. Η Αγία Γραφή έχει πολύ μεγάλη αξία για το σύγχρονο άνθρωπο. 2. Η αξία της Αγίας Γραφής είναι περιορισμένη και αμφισβητήσιμη για το σύγχρονο άνθρωπο. 3. Δεν έχει καμία αξία για το σύγχρονο άνθρωπο, αφού αναφέρεται σε μια περασμένη εποχή. 4. Άλλη άποψη... Για τις ανάγκες της μελέτης μας, θεωρήσαμε ως θετική τη στάση των εκπαιδευτικών που επιλέγουν την πρώτη άποψη, χαρακτηρίσαμε ως στάση αμφιβολίας τη δεύτερη και την τρίτη ως αρνητική. Είναι χαρακτηριστικό ότι κανένα από τα άτομα του δείγματος δεν επέλεξε την τρίτη άποψη.

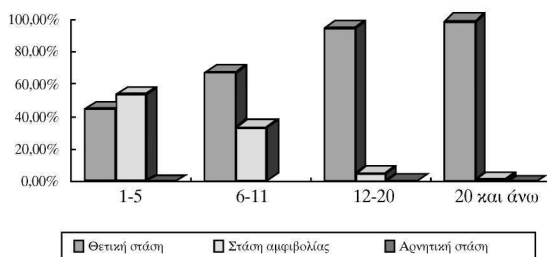
Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η επίδραση της παραπάνω μεταβλητής στην πρώτη κλίμακα δεν υπήρξε σημαντική, $F(1.182)=1.825$, $p=0.178 > 0.05$. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται ως σημαντική η σχέση της με τις απαντήσεις που προσδιορίζουν τη δεύτερη κλίμακα, $F(1.182)=40.459$, $p < 0.001$.

Η μη σημαντικότητα της σχέσης της παραπάνω στάσης με την πρώτη κλίμακα οφείλεται κυρίως στη μη διαφοροποίηση των απαντήσεων των δύο κατηγοριών ως προς τις συγκεκριμένες επιλογές. Ενώ η σημαντικότητα της σχέσης της με τη δεύτερη κλίμακα οφείλεται κυρίως στη διαφοροποίηση των επιλογών των παραπάνω κατηγοριών.

Ο συσχετισμός της παραπάνω μεταβλητής με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν έδειξε σημαντικότητα· αντίθετα, η σχέση της με τα χρόνια υπηρεσίας τους υπήρξε σημαντική.

ΣΧΗΜΑ 4

Ιστογράμματα κατανομής των στάσεων των εκπαιδευτικών (απέναντι στο περιεχόμενο της Αγίας Γραφής), ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους



Από τα ιστογράμματα του Σχήματος 4 διαπιστώνουμε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο περιεχόμενο του μαθήματος των θρησκευτικών αυξάνεται ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκονται θετικά απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών (υποχρεωτική διδασκαλία – περιεχόμενο) αποδίδουν τον αξιολογικό τους ρόλο στο συγκεκριμένο μάθημα σύμφωνα με τις προδιαγραφές του παραδοσιακού σχολείου. Ωστόσο, τα άτομα αυτά υιοθετούν σύγχρονη αξιολογική συμπεριφορά μόνο στην περιοχή της διαγνωστικής αξιολόγησης, η οποία στην περίπτωση αυτή έχει περισσότερο θεωρητικό χαρακτήρα.

Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης, θα διερευνήσουμε την επίδραση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στον απαιτούμενο από το μάθημα διπλό ρόλο με τις δύο κλίμακες. Η ερώτηση που διερευνά την παραπάνω στάση των εκπαιδευτικών είναι ανοικτού τύπου και διατυπώνεται ως εξής: Ποια η γνώμη σας για την άποψη «η παιδαγωγική ιδιότητα του δασκάλου δεν αρκεί για να διδάξει κανείς το μάθημα των θρησκευτικών, πρέπει απαραίτητα οι στάσεις και οι πεποιθήσεις του να ταυτίζονται με τη διδασκαλία της ορθόδοξης εκκλησίας;» (από την

κωδικοποίηση των απαντήσεων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες) 1. Συμφωνώ, χωρίς την παραπάνω προϋπόθεση δεν πετυχαίνει η διδασκαλία το σκοπό της. 2. Δεν μπορώ να απαντήσω με βεβαιότητα. 3. Διαφωνώ, η παραπάνω προϋπόθεση περικλείει δογματισμό, ή το μάθημα πρέπει να διδάσκεται αντικειμενικά και χωρίς προκαταλήψεις. Θεωρούμε την επιλογή της πρώτης άποψης ως θετική στάση απέναντι στο διπλό ρόλο, της δεύτερης ως στάση αμφιβολίας και της τρίτης ως αρνητική στάση.

Η επίδραση της παραπάνω στάσης τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη κλίμακα χαρακτηρίζεται ως σημαντική. Συγκεκριμένα, για τον πρώτο παράγοντα $F(2.176)=25.587$, $p<0.001$, και για τον δεύτερο $F(2.176)=29.417$, $p<0.001$.

Από την ανάλυση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Στην πρώτη κλίμακα ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με το διπλό ρόλο στο συγκεκριμένο μάθημα είναι 0.738, ο μέσος αυτών που διαφωνούν είναι 4.985 και των υπολοίπων που εκδηλώνουν στάση αμφιβολίας απέναντι στο διπλό ρόλο είναι 1.933 της συγκεκριμένης κλίμακας. Στη δεύτερη κλίμακα, ο μέσος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που αποδέχονται το διπλό ρόλο στο μάθημα των θρησκευτικών είναι 3.400, αυτών που διαφωνούν είναι 1.710 και, τέλος, των αμφιβαλλόντων ως προς αυτόν είναι 2.333.

Από τους μέσους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην πρώτη κλίμακα, διαπιστώνουμε ότι η κατηγορία που διάκειται θετικά απέναντι στο διπλό ρόλο επιλέγει παραδοσιακού τύπου αξιολογική συμπεριφορά: όμοια θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε και τις επιλογές της κατηγορίας των αμφιβαλλόντων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με το συγκεκριμένο ρόλο επιλέγουν περισσότερο σύγχρονη συμπεριφορά από τις προηγούμενες κατηγορίες. Πρέπει να τονίσουμε ότι η τιμή των μέσων των απαντήσεων είναι αρκετά χαμηλή στην πρώτη κλίμακα.

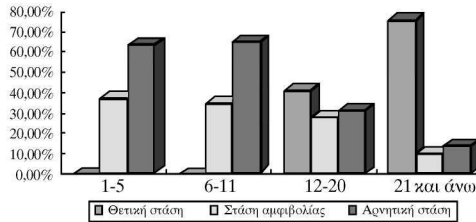
Ανάλογα με τις επιλογές των παραπάνω κατηγοριών στη δεύτερη κλίμακα, η αξιολογική εικόνα που παρουσιάζεται είναι τελείως διαφορετική από αυτήν που σχηματίστηκε στην πρώτη. Συγκεκριμένα, η αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που θεωρούν απαραίτητο το διπλό ρόλο στο μάθημα των θρησκευτικών μπορεί να χαρακτηριστεί πιο σύγχρονη από τη συμπεριφορά που εμφανίζουν οι κατηγορίες των αμφιβαλλόντων και αυτών που διάκεινται αρνητικά.

Στη συνέχεια, θεωρούμε απαραίτητο να διερευνήσουμε τη σχέση των χαρακτηριστικών της μόρφωσης και των χρόνων προϋπηρεσίας ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον απαιτούμενο από το μάθημα διπλό ρόλο. Έτσι, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώ-

σαμε ότι η σχέση των παραπάνω χαρακτηριστικών με τη συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική.

ΣΧΗΜΑ 5

Ιστογράμματα κατανομής των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διπλό ρόλο, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους

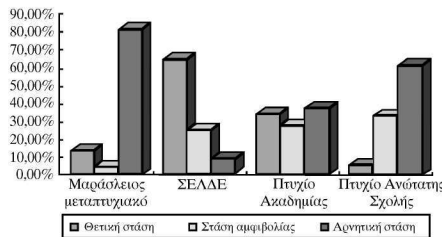


Από τα ιστογράμματα του Σχήματος 5 διαπιστώνουμε ότι η αρνητική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο ρόλο παίρνει γενικό χαρακτήρα στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών των οποίων η προϋπηρεσία κυμαίνεται μεταξύ του 1 και 11 χρόνων. Το εύρημα τούτο, σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων αναλύσεων, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες κατηγορίες των εκπαιδευτικών θεωρούν τον παιδαγωγικό ρόλο ως το μόνο απαραίτητο για τη διδακτική διαδικασία του μαθήματος των θρησκευτικών. Αντίθετα, στις υπόλοιπες κατηγορίες των εκπαιδευτικών, η θετική στάση απέναντι στο διπλό ρόλο τυγχάνει γενικής αποδοχής.

Για να διερευνήσουμε τη στάση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο επιμόρφωσής τους, κατασκευάσαμε τα ιστογράμματα του Σχήματος 6.

ΣΧΗΜΑ 6

Ιστογράμματα κατανομής των στάσεων των εκπαιδευτικών, σχετικών με το διπλό ρόλο στο μάθημα των θρησκευτικών, ανάλογα με τη μόρφωσή τους



Από τα ιστογράμματα του Σχήματος 6 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση μεταπτυχιακού επιπέδου ή πτυχίο

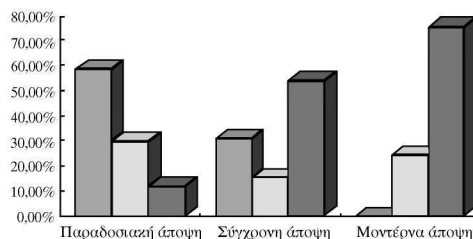
άλλης ανώτατης σχολής επιλέγουν αρνητική στάση απέναντι στο διπλό ρόλο. Ωστόσο, στην πρώτη κατηγορία παρατηρούμε τάση αύξησης της θετικής στάσης. Στους εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση επιπέδου ΣΕΛΔΕ η θετική στάση απέναντι στο διπλό ρόλο παρουσιάζει γενική αποδοχή. Τέλος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών που στερούνται επιμόρφωσης διαφοροποιούνται ελάχιστα μεταξύ τους. Στην παραπάνω κατηγορία ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζουν δύο αντίθετες στάσεις, οι οποίες προκαλούν πόλωση στη γενικότερη συμπεριφορά αυτής της ομάδας. Συνεπώς, η επιμόρφωση αυτονόμησε τους ρόλους δίνοντας μεγαλύτερο κύρος στον παιδαγωγικό.

Συσχετίζοντας τη μεταβλητή που χαρακτηρίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας με τη μεταβλητή που εμπεριέχει τις στάσεις απέναντι στον απαιτούμενο διπλό ρόλο, διαπιστώνουμε σημαντικότητα στη σχέση.

Εξετάζοντας το Σχήμα 7 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το θεσμικό πλαίσιο του τυπικού αξιολογικού ρόλου τους παραδοσιακά αποδέχονται το διπλό ρόλο στο συγκεκριμένο μάθημα. Η επιλογή δε αυτή λαμβάνει γενικό χαρακτήρα. Αντίθετα, η κατηγορία αυτών που απορρίπτουν την αξιολογική διαδικασία παρουσιάζει αρνητική στάση απέναντι στον απαιτούμενο από το μάθημα ρόλο τους. Ακόμη, στην ομάδα αυτών που αντιλαμβάνονται σύγχρονα το περιεχόμενο του συγκεκριμένου ρόλου, τα ποσοστά της αρνητικής στάσης παρουσιάζονται ιδιαίτερα αυξημένα. Ωστόσο, θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε την αυξητική τάση που παρουσιάζει η θετική στάση. Τούτο σημαίνει ότι με το πέραςμα του χρόνου αναμένεται η παραπάνω στάση να διεκδικήσει γενίκευση στη συγκεκριμένη κατηγορία των εκπαιδευτικών.

ΣΧΗΜΑ 7

Ιστογράμματα κατανομής των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διπλό ρόλο, ανάλογα με τις απόψεις τους για το περιεχόμενο του σημερινού θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης



Συνοψίζοντας, θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο περιεχόμενο και την υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος δεν διαφοροποιούν την αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Ενώ, αντίθετα, αυτή επηρεάζεται από τη στάση απέναντι στο διπλό ρόλο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στις απόψεις που αντλούν το περιεχόμενό τους από τα παραπάνω θέματα επιλέγουν αξιολογική συμπεριφορά παραδοσιακή. Τούτο παρουσιάζεται εντονότερα με την αύξηση των χρόνων προϋπηρεσίας. Όσον αφορά την εκδήλωση σύγχρονης αξιολογικής συμπεριφοράς, η ανάλυση έδειξε ότι επιλέγουν αυτήν κυρίως εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με το διπλό ρόλο στο συγκεκριμένο μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επιδρά η μόρφωση. Είναι χαρακτηριστικό το ότι οι στάσεις απέναντι στο μάθημα και το ρόλο και η σύγχρονη αξιολογική συμπεριφορά αποτελούν ετερογενείς καταστάσεις για το μάθημα των θρησκευτικών.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από το σύνολο των στατιστικών αναλύσεων προέκυψαν τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα: Η σύγχρονη αξιολογική συμπεριφορά, όπως καθορίζεται από τους θεσμούς και τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, εκφράζεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που έχουν ολιγοετή διδακτική εμπειρία και διετή επιμόρφωση. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα του μαθήματος των θρησκευτικών απαιτεί και ορθόδοξη χριστιανική συμπεριφορά στον εκπαιδευτικό χώρο και αυτή τη συμπεριφορά την εκφράζουν άτομα με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ετερογένεια στη σχέση του παιδαγωγικού με τον ορθόδοξο χριστιανικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με όσα εκθέσαμε παραπάνω, τούτο επηρεάζει τα αποτελέσματα του συνόλου των διδακτικών διαδικασιών καθώς και την προοπτική του μαθήματος στον εκπαιδευτικό αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Για τον περιορισμό και την αντιμετώπιση του παραπάνω προβλήματος θεωρούμε αναγκαία τη λήψη ορισμένων πρακτικών μέτρων, τα οποία, κατά την άποψή μας, θα συμβάλουν αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος των θρησκευτικών. Έτσι, προτείνουμε την προαιρετική επιλογή της διδασκαλίας του μαθήματος από εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας καθώς επίσης και την υποχρεωτική επιμόρφωση για το σύνολό τους.

Όσον αφορά τη λειτουργία των επιμορφωτικών τμημάτων, η εκπαιδευτική εμπειρία μάς έδειξε ότι η οργάνωσή τους πρέπει να τεθεί σε νέα βάση ώστε να επιτευχθεί ο στόχος τους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν κυρίως από τους σχολικούς συμβούλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων και τους διοργανωτές επιμορφωτικών σεμιναρίων για το συγκεκριμένο μάθημα κ.ά., δηλαδή από αυτούς που είναι δυνατόν να επηρεάσουν έμμεσα τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alkin M.C., 1974, *Evaluation theory development*, CSE, Los Angeles.
- Βασιλόπουλος Χ.Κ., 1984, *Ελευθερία της σκέψης και διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στη μέση εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη.
- Βασιλόπουλος Χ.Κ., 1993, *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των θρησκευτικών*, (έκδοση 2η), Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Block J., 1971, *Mastery Learning: Theory and Practice*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom B.S., Hastings J.T., Madaus G.F., 1971, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill.
- Bloom B.S., Krathwohl D.R., 1986, *Ταξινομία διδακτικών στόχων: (Γνωστικός Τομέας)* (μετ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού), Αθήνα, εκδ. Κώδικας.
- Jendorff G., *Η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, στο μάθημα των θρησκευτικών* (απόδ. κειμένου Α. Κανάρη).
- Γεωργούλης Κ., 1975, *Η ουσία και η διδακτική των θρησκευτικών*, Αθήνα, εκδ. Παπαδήμας.
- Goldman R., 1977, *Readiness for religion (a basis for developmental religious education)*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Γουσίδης Α., 1982, *Εκκλησία και κοινωνία*, Θεσσαλονίκη.
- De Landsheere G., 1976, *Evaluation continue et examens, Précis de Docimologie*, Bruxelles, Ed. Labor.
- Δημητρίου Α., 1985, *Θέματα στην Ψυχολογία της Γνωστικής Ανάπτυξης*, Αθήνα, εκδ. Υ.Δ. του Α.Π.Θ.
- Dewey J., 1980, *Εμπειρία και εκπαίδευση* (μετ. Πολενάκη), Αθήνα, εκδ. Γλάρος.
- Gronlund N.E., 1976, *Measurement and evaluation in teaching* (3 ed.), New York, Macmillan.
- Θεοδώρου Ε., 1982, «Το μάθημα των Θρησκευτικών», *Κοινωνία*, ΚΕ, τεύχ. 1, σ. 36-38.

- Κασσωτάκης Μ.Ι., 1981, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Κιριμιζής Α.Ι., 1984, «Ορθόδοξες θεολογικές προϋποθέσεις και διδακτικά αιτήματα του θρησκευτικού μαθήματος», στο *Κοινωνία*, 27, 4, σ. 481-513.
- Κογκούλης Ι.Β., 1990, *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Κογκούλης Ι.Β., 1991, *Διδακτική των θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Κογκούλης Ι.Β., 1993, *Ο θεολόγος καθηγητής και η επιστημονική του κατάκτηση (εμπειρική έρευνα)*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Levis D.S., 1985, «Teacher personality and instruction», *Encyclopedia of Education*, 9, σ. 5016-5021, Pergamon Press.
- Mager R.F., 1985, *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία* (μετ. Βρεττός Γ.), Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Μαρκαντώνης Ν.Κ., 1988, *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.
- Ματσούκας Ν.Α., 1981, «Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος», στο *Κοινωνία*, 24, 3, σ. 307-320.
- Νέλλας Π., 1977, «Η ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία και το μάθημα των θρησκευτικών», περ. *Λόγος και Πράξη*, (4), Αθήνα.
- Παπαναούμ-Τζίκα Ζ., 1985, *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Popham J.W., 1974, *Evaluation in Education*, Berkeley, McCutchan.
- Popham J.W., 1975, *Educational Evaluation*, New Jersey, Prentice Hall, Engelwood Cliffs.
- Ροδόπουλος Κ., 1988, «Η θέση των θεολόγων στα σχολεία σήμερα», περ. *Κοινωνία*, τεύχ. 1-2, Αθήνα.
- Scriven M., 1967, «The methodology of evaluation», στο Tyler R.W., *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand Mc-Nally, σ. 39-83.
- Stufflebeam D.L., 1974, «Self-Study of Approaches to Evaluation», στο J.W.Popham, *Evaluation in Education*, Berkceley, McCutchan.
- Taba H., 1962, *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York, Harcourt Brace and World.
- Flavel J.H., 1977, *Cognitive Development*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.