



«Η ΘΡΗΣΚΕΙΑΚΗ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ / ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ «ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ»

Καπετανάκης Δ. Γεώργιος

ΠΕ01 Θεολόγος Πρότυπου Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, gkapetanak@sch.gr

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη δημόσια παρεχόμενη Θρησκευτική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε ένα σχολείο «αριστείας»: το Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης και πιο συγκεκριμένα τις κοινωνικές δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν μέσα από τη θρησκευτική εγγραμματοσύνη και την τετραετή εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Αποτελεί η καταγραφή αυτή μια μελέτη περίπτωσης και αποτυπώνεται τόσο σε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (google form) που συμπλήρωσαν οι μαθητές αλλά και στη συνεχή και διαμορφωτική αξιολόγηση που κάναμε καθ' όλη την εφαρμογή των ΝΠΣ με τη βοήθεια και των φοιτητών του mentoring του ΕΚΠΑ/ Θεολογική Σχολή/Διδακτική των θρησκευτικών: κ. Κουκουνάρας- Λιάγκης.

Τα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια αποσκοπώντας στην αριστεία και στην διάκριση, ουσιαστικά δίνουν το στίγμα του σημερινού σχολείου που θεωρεί ως επιτυχία την εισαγωγή σε ένα ΑΕΙ και τα πρωτεία στον τομέα ειδικότητας που επιλέγει κάθε μαθητής /τρια. Μπορεί το Μάθημα των Θρησκευτικών να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας σε αυτή την «ιδιωτεία»; Πιστεύουμε με βάση την τετραετή αυτή παρατήρηση ότι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση βρίσκεται η λύση για την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από το Μοντέλο Διαδικασίας και αυτή την εμπειρική καταγραφή θα καταδείξουμε ως δύναμη ανάπτυξης ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος και κατ' επέκταση συνύπαρξης, ανοχής και ανεκτικότητας και τελικά δημοκρατικότητας.

Λέξεις κλειδιά: αριστεία, κοινωνικές δεξιότητες, μάθημα των θρησκευτικών.

Α. Εισαγωγή

Στο σχολείο μας, Γυμνάσιο Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, εφαρμόσαμε τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή τους αλλά και την φεικλή υποχρεωτικότητα τους, με κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο και χαρακτηριστικό δείγμα αλλαγής της μεθοδολογίας το Μοντέλο Διαδικασίας. Ο συγκεκριμένος τρόπος δουλειάς εστιάζει στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται προάγει την αλληλεπίδραση των τριών μαθησιακών συνιστωσών: μαθητής/τρια – διδάσκων – ύλη/περιεχόμενο. Οι συμμετέχοντες καλούνται ως δρώντα υποκείμενα να συν διαμορφώσουν το περιεχόμενο της μάθησης του και να παράξουν νέο υλικό δίνοντας στο Μάθημα των Θρησκευτικών χειραφετικό χαρακτήρα.

Οι μαθητές/τριες σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών γνωρίζουν όρους και σύμβολα των θρησκευτικών εκφάνσεων, που με τη χρήση του internet και την παγκοσμιοποίηση της γνώσης έχουν πολλαπλασιαστεί, ενώ παράλληλα καλούνται να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας που θα τους καταστήσουν ικανούς να κατανοούν τι λέμε, τότε τα λέμε και πώς τα λέμε. Εμπλουτίζοντας τη θρησκευτική εγγραμματοσύνη τους οι μαθητές/τριες, δεν επιθυμούν απλά να μιλήσουν "για" τη θρησκεία αλλά θέλουν να συνομιλήσουν "με" τη θρησκεία. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προάγουν τη συνομιλία αυτή καθώς και το διάλογο με τον «διαφορετικό» συμμαθητή τους και τους φέρνουν μέσα από την ενσυναίσθηση (empathy) στην κατανόηση του «άλλου» και στην αποδοχή της ετερότητας. Όπου «άλλος» είναι κάθε μαθητής με το διαφορετικό του πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο.

Κατά πόσο όμως είναι εφικτή η αποδοχή της ετερότητας σε ένα σχολείο που προάγει την κατά μόνας μελέτη και διάκριση και κατ' επέκταση τον εγωκεντρισμό; Τα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια αποσκοπώντας στην αριστεία και στην διάκριση, ουσιαστικά δίνουν το στίγμα του σημερινού σχολείου που θεωρεί ως επιτυχία την εισαγωγή σε ένα ΑΕΙ και τα πρωτεία στον

τομέα ειδικότητας που επιλέγει κάθε μαθητής /τρια. Μπορεί το Μάθημα των Θρησκευτικών να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας σε αυτή την «ιδιαιτεία»; Πιστεύουμε ότι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση βρίσκεται η λύση για την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από το Μοντέλο Διαδικασίας και αυτή την τετράχρονη εμπειρική καταγραφή θα καταδείξουμε ως δύναμη ανάπτυξης ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος και κατ' επέκταση συνύπαρξης, ανοχής και ανεκτικότητας και τελικά δημοκρατικότητας.

Β1. Εκπαιδευτική πράξη και θεωρία.

Η παρουσία ενός ΜτΘ που βασίζεται στον μαθητοκεντρισμό και στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου που προάγει την ατομικότητα και ταυτίζει την επιτυχία στις εξετάσεις με την ευτυχία των μαθητών λειτούργησε για μας ως αιτία διερεύνησης της νέας αυτής πραγματικότητας. Η αντιπαράθεση ενός εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που στο σχολείο μας είναι έντονο αφού ξεκινά με τη εισαγωγή των μαθητών με τη συμμετοχή τους σε εξετάσεις σε μαθηματικά και γλώσσα, παλιότερα και στο μάθημα της φυσικής και κορυφώνεται με τις Πανελλαδικές εξετάσεις στο Λύκειο (ενδιάμεσα είχαμε και μια σχολική χρονιά εξετάσεις στα παραπάνω μαθήματα ως κριτήριο εισαγωγής στο Λύκειο) με ένα νέο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μοντέλο που πρότεινε το αναπλαισιωμένο ΜτΘ. Οι γονείς των μαθητών μας ήδη τα έχουν προετοιμάσει για μια κούρσα προς την επαγγελματική επιτυχία ταυτίζοντάς την με την κοινωνική τους καταξίωση και ευτυχία.

Η εξετασιοκεντρική αντίληψη της επιτυχίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος κορυφώνεται με τη διεξαγωγή στη Γ' λυκείου των Πανελλαδικών Εξετάσεων για την εισαγωγή σε ένα ΑΕΙ και κατ' επέκταση στην κοινωνική επιτυχία ή αποτυχία. Οι εξετάσεις αυτές διαμορφώνουν το κλίμα όχι μόνο στις Λυκειακές τάξεις αλλά και σε όλη την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι αδιάβλητες αυτές εξετάσεις μπορούν να χαρακτηριστούν και αξιόπιστες; Αξιόπιστες ως προς τι; Ως προς την επιτυχία; Ή ως προς την ευτυχία; Μπορεί η επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις να ταυτίζεται στη σημερινή Ελλάδα της κρίσης με την επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική επιτυχία;

Μια ενδιαφέρουσα προοπτική και θέαση αυτών των ερωτημάτων έρχεται να προσδώσει η έρευνα Students' well being η οποία πραγματοποιήθηκε το 2015, παράλληλα με την έρευνα PISA. Σύμφωνα με την έρευνα η αίσθηση ευτυχίας των μαθητών θεωρείται ένα πολυπαράγοντικό χαρακτηριστικό. Οι καλές επιδόσεις δεν σημαίνει ότι οδηγούν σε καλύτερη ποιότητα ζωής των μαθητών. Αυτό αποτελεί βασικό συμπέρασμα της έρευνας ενώ επίσης τονίζεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διερευνήσουν λύσεις οι οποίες κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη για να ικανοποιεί όλους τους μαθητές, έτσι ώστε η υψηλή επίδοση και η προσωπική ευτυχία να γίνονται στόχοι που επιδρούν στην αυτό-βελτίωση. Ταυτόχρονα καταδεικνύει ότι απαιτείται καλύτερη ανάλυση για τα χαρακτηριστικά των σχολείων όπου οι περισσότεροι μαθητές αισθάνονται ευτυχείς (σελ. 81)

Μια καλή απεικόνιση για την αίσθηση ευτυχίας μπορεί να γίνει από τις πλέον συνήθεις απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «με ποιες έννοιες συσχετίζετε την αίσθηση ευτυχίας (well being)». Με βάση την Έρευνα, αυτές είναι κυρίως οι έννοιες: φίλοι, οικογένεια, bullying, γονείς και σχολείο. Ο ΟΟΣΑ και η έρευνα PISA έχουν δημιουργήσει ειδικό μοντέλο μέτρησης της αίσθησης ευτυχίας όπως περιγράφεται στη σελίδα 50 του εγγράφου. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι και αυτές οι μετρήσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι το πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε λαού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το αίσθημα ευτυχίας.

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει επιδεινώσει την αίσθηση ευτυχίας των μαθητών και έτσι κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις (7οι από το τέλος), με «επιδόσεις ευτυχίας» ανάλογες με τους μαθητές της Κίνας, της Κορέας, της Τουρκίας και της Ιαπωνίας: 14,7% αισθάνονται δυστυχείς, σε σχέση με 11,8 μ.ο. στον ΟΟΣΑ (βλ. σελ. 39). Είναι επακόλουθο να δημιουργούνται πρόσθετα προβλήματα στο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα των σχολείων και για αυτό αναδεικνύονται νέες ανάγκες υποστήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης θύματα της κρίσης, έχουν και οι ίδιοι ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης. Πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές στη χώρα μας δηλώνουν περισσότερο ευτυχισμένοι σε σχέση με την αίσθηση ευτυχίας του γενικότερου πληθυσμού, κάτι που δεν ισχύει για τις περισσότερες χώρες. Οι καλές επιδόσεις στα μαθήματα αποτελούν σημαντικό στοιχείο ευτυχίας για τους Έλληνες μαθητές. Ίσως γιατί το σχολείο επικεντρώνεται κυρίως στην επιτυχία στα μαθήματα ενώ προσφέρει περιορισμένες ευκαιρίες για επιβράβευση σε διαφορετικούς τομείς (π.χ. τέχνες, δημιουργικότητα, αθλητισμός κ.λ.π.), παραμελώντας τις αρχές της πολλαπλής νοημοσύνης. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η αίσθηση ευτυχίας δεν συμβαδίζει με τις επιδόσεις στις γλωσσικές ικανότητες, γεγονός που αποδεικνύει και την επιρροή των πολιτιστικών χαρακτηριστικών τόσο στη γλώσσα όσο και στην αίσθηση ευτυχίας.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην αίσθηση ευτυχίας των μαθητών θεωρείται για τους Έλληνες μαθητές πολύ σημαντική. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας θεωρείται ότι συμβάλλουν σημαντικότερα (από ό,τι στον μ.ο. των χωρών του ΟΟΣΑ) στη διαμόρφωση «ευτυχισμένων» ή/και «δυστυχισμένων σχολείων». Πάντως, είναι αξιοσημείωτο ότι σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες όπως π.χ. η Γερμανία, η Αυστρία, η Σλοβενία, η Κροατία κ.ά. οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο ευτυχισμένοι από ό,τι ο γενικότερος πληθυσμός των χωρών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι διαδραματίζουν λιγότερο σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αίσθησης ευτυχίας. (σελ. 81). Ένα πιθανό συμπέρασμα είναι ότι τα «κλειστά», τα

αυστηρά δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα αφήνουν λιγότερα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να παρέμβουν, ενώ η από πάνω προερχόμενη και επιβαλλόμενη οργάνωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την ευεργετική παρέμβαση του ανθρώπινου παράγοντα.

Είναι άξιο λόγου να αναφέρουμε ότι ο χρόνος διαβάσματος των μαθητών σύμφωνα με την έρευνα δεν επηρεάζει την αίσθηση ευτυχίας των μαθητών. Ειδικότερα για τους Έλληνες μαθητές, αν αφαιρεθούν οι κοινωνικοί παράγοντες, αυτοί που διαβάσουν περισσότερες ώρες φαίνεται να αισθάνονται και περισσότερο ευτυχισμένοι (θα πρέπει να τονίσουμε ότι η έρευνα γίνεται σε μαθητές Γυμνασίου άρα αυτό δεν έχει σχέση με τις συνθήκες των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια στο Λύκειο).

Όπως αναμενόταν, η ειδική έρευνα σε 22 χώρες σχετικά με την πρόσθετη διδακτική στήριξη, συμπεριλαμβανομένης της εξωσχολικής υποστήριξη των μαθητών (φροντιστήρια), κατέταξε τη χώρα μας στη 2η θέση με το 85,1% των μαθητών, με πρώτη την Ταϊλάνδη (89,7%), 3η τη Βουλγαρία (84%), και 4η τη Μ. Βρετανία (74,7%). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η μη διαδεδομένη ως πρόσφατα στο εξωτερικό έννοια του φροντιστηρίου, φαίνεται ότι επεκτείνεται όλο και περισσότερο στην κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, καθώς ο μέσος όρος συμμετοχής στις 22 χώρες της έρευνας αγγίζει το 60% ενώ μόνο οι μισοί δηλώνουν ότι λαμβάνουν πρόσθετη διδακτική στήριξη από κάποιον καθηγητή του σχολείου τους (32,5% στην Ελλάδα). Άρα οι υπόλοιποι φαίνεται ότι λαμβάνουν ανάλογη στήριξη από ιδιωτικά φροντιστηριακά μαθήματα.

Οι περισσότεροι μαθητές σε όλες τις χώρες και κυρίως τα κορίτσια, αισθάνονται ανησυχία για τις εξετάσεις, ακόμη και αν είναι καλά προετοιμασμένοι. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτό το γεγονός δημιουργεί απαράδεκτο άγχος για την ηλικία τους, ενώ επίσης επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις και στην ικανοποίηση από τη ζωή τους (σελ. 86). Αυτό εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό, στους μαθητές οι οποίοι εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους προσαρμόζουν το μάθημα στις συνθήκες της τάξης και των μαθητών. Ιδιαίτερος οι μαθητές της χώρας μας εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα άγχους και αβεβαιότητα για τις εξετάσεις αλλά λιγότερο για την προετοιμασία τους από ό,τι συμβαίνει στο μ.ο. των χωρών του ΟΟΣΑ. Επίσης στη χώρα μας είναι μεγάλο το ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι προσδοκούν να παρακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση (77,9%), ιδιαίτερος πανεπιστημιακή (66,3%). Το ποσοστό αυτό μας κατατάσσει μέσα στις 10 πρώτες χώρες παγκόσμια (σελ. 107). Άρα σε αυτές τις αρχικές προσδοκίες των μαθητών μπορεί να βασιστεί η παιδαγωγική ανάπτυξη ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Είναι αξιοσημείωτο ωστόσο ότι αυτή η προσδοκία, η οποία έχει άμεση σχέση με το πώς βλέπουν οι έφηβοι τη μελλοντική ζωή τους, δεν μεταφράζεται άμεσα και σε αίσθηση ευτυχίας για τους Έλληνες μαθητές (σελ. 109), παρότι τους οδηγεί ως κίνητρο παρακίνησης, σε υψηλότερες επιδόσεις (σελ 109). Αυτό είναι πιθανό να συσχετίζεται με το παράδοξο της απασχόλησης στην Ελλάδα, όπου οι προσοντούχοι νέοι βιώνουν δραματικά αρνητικές συνθήκες απασχόλησης σε σχέση με τους αντίστοιχους προσοντούχους σε όλο τον υπόλοιπο κόσμο. Ενώ μεγάλο ποσοστό μαθητών μας δηλώνουν ότι προσδοκούν να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (66% σε σχέση με το 44% του ΟΟΣΑ), συγχρόνως παρατηρείται και σημαντική τάση προσδοκίας για ανάλογη εργασία με αυτήν του πατέρα τους (32% διαφορά blue collars / white collars έναντι 25,5% στον ΟΟΣΑ, 12η θέση – σελ. 185).

Το ενδιαφέρον των γονιών για το τι κάνουν τα παιδιά τους στο σχολείο είναι αισθητά μεγαλύτερο από το μ.ο. των χωρών του ΟΟΣΑ ενώ δεν διαφέρει ιδιαίτερα σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών, όπως θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος, υπονοώντας ότι οι χαμηλές επιδόσεις συνδέονται με μαθητές που δεν ενδιαφέρονται οι γονείς τους για το σχολείο. (σελ. 163).

Η παραπάνω έρευνα και η ερμηνεία της θα μπορούσε να αποτελεί βάση για μια σύγχρονη προσέγγιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος εν γένει αλλά και ειδικότερα για τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία. Ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί από τη ΔΕΠΠΣ καμία έρευνα που να καταδεικνύει την αναγκαιότητα ή όχι των εισαγωγικών εξετάσεων ενώ οι εκπαιδευτικοί τους καλούνται να αποφασίζουν κάθε χρόνο για τον τρόπο επιλογής του μαθητικού τους πληθυσμού βασιζόμενοι σε ενστικτώδη και προσωπικά κριτήρια.

Μέσα στο παραπάνω αδρομερώς περιγραφόμενο σχολικό περιβάλλον άρχισαν να εφαρμόζονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών τη σχολική χρονιά (ΦΕΚ) σε πιλοτική φάση κι από το 2016-2017 σε κανονική φάση (ΦΕΚ) με αρκετές βελτιώσεις κι αλλαγές που συμπεριλήφθηκαν στα αναμορφωμένα ΝΠΣ. Το σύγχρονο, ανοικτό και δημοκρατικό σχολείο ως πλαίσιο μάθησης και κοινωνικοποίησης (Bernstein, 1991) αλλά και η ταυτότητα ενός σχολείου που καθορίζεται από την κουλτούρα του, η οποία προσδιορίζεται ως το διαχρονικά μεταφερόμενο σύστημα συλλογικών αξιών, υποθέσεων, πιστεύω, αρχών, παραδοχών, εννοιών, νορμών εργασίας, που συνθέτουν ένα κοινό νοητικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο καθορίζει «πώς γίνονται τα πράγματα εδώ πέρα, πώς λειτουργούμε ως σχολείο» (Schein, 2004) ήταν η κύρια στόχευση της αναπλαισίωσης της παρεχόμενης Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα ΝΠΣ για τη ΘΕ είχαν ενσωματώσει τις οδηγίες της Ε.Ε. όπως δίνονται στη σύσταση «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση για το 2020» (Ε.Κ. 2020) που είναι το νέο στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και στηρίζεται στον προκάτοχό του, το πρόγραμμα εργασίας «εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2010» (Ε.Κ. 2010) και που παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους για τα Κράτη Μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς επίσης και κοινές μεθόδους εργασίας με τους τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασίας. Απευθύνει η σύσταση αυτή τέσσερις 4 πρωταρχικούς στόχους:

- ✓ **προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά** – η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι αναγκαίες για την απασχολησιμότητα των πολιτών της Ε.Ε., και να υποστηρίζουν την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο. Τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με υψηλής ποιότητας εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς από τις μικρές ηλικίες·
- ✓ **ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης** – θα πρέπει να προάγεται η απόκτηση εγκάρσιων ικανοτήτων από όλους τους πολίτες και να διασφαλίζεται η λειτουργία του τριγώνου γνώσης (εκπαίδευση- έρευνα- καινοτομία). Θα πρέπει να προάγεται η συνεργασία μεταξύ επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και των ευρύτερων μαθησιακών κοινοτήτων με την κοινωνία των πολιτών και άλλους ενδιαφερόμενους.
- ✓ **υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας** – απαιτείται πρόοδος όσον αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης, την εκπόνηση εθνικών πλαισίων προσόντων συνδεδεμένων με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων και τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων οδών μάθησης. Η κινητικότητα θα πρέπει να επεκτείνεται, ενώ θα πρέπει να εφαρμόζεται ο ευρωπαϊκός χάρτης ποιότητας για την κινητικότητα
- ✓ **βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης** – όλοι οι πολίτες πρέπει να μπορούν να αποκτήσουν βασικές ικανότητες και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να γίνουν ελκυστικότερα και αποτελεσματικότερα.

Παράλληλα, με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου είμαστε και μέλη της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης. Έτσι, εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ξεχνάμε κατά τη διαδικασία της μάθησης ότι : «Το Έργο της διδασκαλίας [...] απαιτεί διαρκή πνευματική πειθαρχία και το κέντρισμα της επιστημολογικής περιέργειας [...], απαιτεί πάνω από όλα την ικανότητα να αγωνιζόμαστε για την ελευθερία, χωρίς την οποία η διδασκαλία δεν έχει σκοπό» (Freire, 2006: 67). Κατά προέκταση: « Τα σχολεία πρέπει να γίνουν τόποι για την παραγωγή τόσο κριτικής γνώσης όσο και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται σχολείο πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη » (Mc Laren, 2010:560).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εμπεριείχαν πολλές αλλαγές σε σχέση με τα μέχρι τώρα ΠΣ με κυριότερες την υιοθέτηση του μοντέλου διαδικασίας (Τσάφος, 2004) ως προς το παιδαγωγικό σκέλος και την κατάργηση της ευθύγραμμης φαινομενολογικής παρουσίας (Jackson, 2007) του χριστιανισμού (ΠΔ για την Α΄, ΚΔ για τη Β΄ και εκκλησιαστική ιστορία για τη Γ΄ γυμνασίου) ως προς το θεολογικό μέρος. Οι αλλαγές αυτές, διαφοροποιημένης μεθοδολογικής προσέγγισης αλλά και με ειδοποιούς παρουσιάσεις του όλου περιεχομένου του μαθήματος, βοηθούν τους μαθητές:

- ✓ να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, (Μαυροσκούφης, 2008) συγκρίνοντας τα θρησκευτικά φαινόμενα σε ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο μεταξύ τους, παραμερίζοντας έτσι το μέχρι τώρα μονο-πολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης
- ✓ να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη (Τσατσαράνη & Κούρου, 2007) , αναζητώντας τρόπους συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων και καταδεικνύοντας με φαινομενολογικό και συγκειμενικό τρόπο παρουσίας τις ομοιότητες και διαφορές των θρησκευτικών εκφάνσεων, αποφεύγοντας έτσι το συγκρητισμό και τελικά
- ✓ να διαμορφώσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα μέσα σε ένα πολύ-πολιτισμικό περιβάλλον με κύριο χαρακτηριστικό την ανεκτικότητα, τη συνύπαρξη και τη δημοκρατικότητα.

Συγκεκριμένα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, σεβόμενα τις συνταγματικές επιταγές για ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των ελληνοπαίδων, προσπαθούν με τις νέες μεθόδους/τεχνικές διδασκαλίας να προσεγγίσουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα αλλά και αυτήν του παγκόσμιου γίνεσθαι, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές, μέσα από την αλληλεπίδραση να προσεγγίσουν νέες πτυχές του θρησκεύειν. Βασίζόμενα στο μοντέλο διαδικασίας, προσπαθούν να οδηγήσουν τους μαθητές/ριες μέσα από την αυτενέργεια (Ματσαγούρας, 2007) στη σχολική τάξη, στη διαμόρφωση της νέας ταυτότητας του πολίτη του κόσμου. Μέσα από το σεβασμό προς την ετερότητα, οι μαθητές με τη συγκειμενική προσέγγιση των θρησκειών οδηγούνται στην ανεκτικότητα και η θεολογία της συνάφειας (Leganger-Krogstad H. 2007:109) τους καθιστά υπεύθυνους πολίτες του παγκόσμιου χωριού μέσα από τη συνύπαρξη, εξασφαλίζοντας τη δημοκρατική λειτουργία των κοινωνικών θεσμών.

Οι σχεδιαστές των νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο υιοθετούν τις θεωρίες για ένα δημοκρατικό σχολείο, ανοικτό στην κοινωνία και προσπαθούν να προσφέρουν μια εναλλακτική προσέγγιση στους μαθητές αλλά και στους διδάσκοντες τη ΘΕ, αφού είναι πιο ανοικτά και ευέλικτα και αντιμετωπίζουν τα ΑΠ ως πράξη κι όχι ως προϊόν. Από τη διδακτική του αντικείμενου εστιάζουν στα δρώντα υποκείμενα που παράγουν νέα γνώση μέσα από τις σχέσεις τους. Αυτό επιτυγχάνεται τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε θεολογικό επίπεδο.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, στα ΝΠΣ για τη ΘΕ υιοθετούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (π.χ. η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, debate, blogging) φέρνοντας τους μαθητές, το διδάσκοντα και το γνωστικό αντικείμενο, τη θρησκευτική έκφραση εν προκειμένω, σε αλληλεπίδραση. Διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα ή/και θρησκευτικές καταβολές (Καλαϊτζίδης,

2013: 367-388) βρίσκονται σε διάλογο και καλούνται να συνυπάρξουν για να εξελιχθεί η μαθησιακή διαδικασία. Η ανεκτικότητα είναι προαπαιτούμενο και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων. Η δημοκρατική συνύπαρξη ως απόρροια αυτής της παιδαγωγικής σύμπραξης βάζει τα θεμέλια της κοινωνικοποίησης των μαθητών του ελληνικού σχολείου και ο σεβασμός της ετερότητας τους καθιστά μέτοχους του ευρωπαϊκού (Περσελής, 2013:415-428) και παγκόσμιου ιστού των θρησκειών.

Αλλάζοντας τις εκπαιδευτικές τεχνικές αλλάζει αλυσιδωτά και όλη η μαθησιακή πρακτική και η ΘΑ λειτουργώντας συστημικά, αγγίζει όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις των μαθησιακών υποκειμένων. Οι νέες στρατηγικές διδασκαλίας που απαιτούν συμμετοχή, αλληλεπίδραση, εξατομίκευση και συνεργασία καθιστούν τους μαθητές ερευνητές και δημιουργούς γνώσης, ενώ ταυτόχρονα διαπλέκουν τις γνώσεις τους και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εξασφαλίζοντας έτσι τον ολιστικό χαρακτήρα της δημόσιας προσφερόμενης παιδείας αλλά και το δικό τους αυτοπροσδιορισμό απέναντι σε αυτό το πλέγμα. Οι προσδοκώμενοι παιδαγωγικοί στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων / ικανοτήτων και στάσεων όπως η κατανόηση κι ο σεβασμός του άλλου, η ανεκτικότητα, η δικαιοσύνη και η ευρύτητα των οριζόντων εξυπηρετούνται από το μοντέλο διαδικασίας και είναι πλέον επιλογή η επίτευξή τους ή όχι (Καπετανάκης, 2014)

Σε θεολογικό επίπεδο στα ΝΠΣ για τη ΘΕ υιοθετείται η διαλεκτική και η συνκειμενική προσέγγιση, ώστε να αποφευχθούν ο κατηγορησιμός και ο δογματικός διαποτισμός (Σωτηρέλης, 1998). Το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό ξεκινά από το γνωστό, το οικείο, το μερικό και ανοίγεται προς το διαφορετικό και το γενικό· από το τοπικό στο παγκόσμιο. Κάθε προσπάθεια ποσοτικής καταμέτρησης και ιεράρχησης του υλικού είναι ανέφικτη αφού στην πραγματικότητα αυτό διαμορφώνεται στην καθημερινή διδακτική πράξη, δίνοντας στους θεολόγους τη δυνατότητα αυτενέργειας. Το «κρυφό» ΑΠ που εφάρμοζαν ως τώρα για να αντιμετωπίσουν τις μαθητικές ιδιορρυθμίες, αποκτά πρωτεύουσα θέση και τίθεται σε δημόσια κριτική και αξιολόγηση. Το παρα-πρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή λανθάνον ή ανεπίσημο - δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ένας όρος καθιερωμένος γι' αυτό (Φλουρής, 2000) - αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Αφορά, αναλυτικότερα όλες τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τις νόρμες και τις πεποιθήσεις που αποκτούν οι μαθητές στα σχολεία κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθησιακής αλλά και εξωδιδακτικής.

Οι διδάσκοντες θεολόγοι και δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να καινοτομήσουν και να δημιουργήσουν το δικό τους ΑΠ επιλέγοντας από τις θεματικές ενότητες τα θέματα που είναι οικειότερα στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους αλλά και του τμήματος ακόμη. Σεβόμενοι οι ίδιοι τις αναζητήσεις και το θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, μεταδίδουν το σεβασμό της ετερότητας και της διαφορετικότητας (Γιαγκάζογλου, 2013: 351-367). Θέτουν τις βάσεις του διαλόγου μεταξύ των μαθητών και διδάσκοντας παράλληλα θρησκευτικά φαινόμενα εξετάζουν τη συνάφεια των θρησκειών, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, αναζητούν τελικά ατραπούς συνύπαρξης. Ενθαρρύνουν έτσι τους μαθητές τους να ερμηνεύουν τα θρησκευτικά και κοινωνικά φαινόμενα του πολιτισμού εντός του οποίου ζουν και να αναζητούν τη σχετικότητα τους.

Οι μαθητές ως δρώντα υποκείμενα, παράγουν γνώση, περνούν από την κριτική στη δημιουργική σκέψη αξιολογώντας το πανανθρώπινο αγαθό /φαινόμενο της θρησκείας. Μαθαίνουν να «μην ταυτίζουν τις θρησκείες με ακραίες φονταμενταλιστικές και συντηρητικές πρακτικές αλλά να αναζητούν τα στοιχεία εκείνα που θα οδηγήσουν στην παγκόσμια ειρήνη» (Δεληκωσταντής, 2013:406). Ο αυτό-καθορισμός τους, ως αποτέλεσμα της αυτενέργειάς τους καθιστά τους μαθητές ελεύθερα όντα στο παγκόσμιο θρησκευτικό γίγνεσθαι. Τους καθιστά υπεύθυνους πολίτες μιας παγκόσμιας δημοκρατίας και τελικά τους κάνει μέτοχους της οικουμενικότητας βγάζοντάς τους από τα στενά πλαίσια του εθνοφυλετισμού και με τη χρήση της θρησκευτικής εγγραμματοσύνης εμπλουτίζουν τη νοητική αλλά και κοινωνική τους ικανότητα αφού λειτουργούν πλέον σε ένα ευρύτερο περιβάλλον (Ong,2005).

Προσπαθώντας να καταγράψουμε αυτές τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, μαθητών – εκπαιδευτικού, αλλά και εκπαιδευτικού- μαθητών – ύλης/περιεχομένου κατά την εφαρμογή του Μοντέλου Διαδικασίας που απαιτεί αλλά και αποβλέπει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων / ικανοτήτων (καλύτερα, για να μην αδικούμε και τους αριστερόχειρες) δημιουργήσαμε τρία εργαλεία καταγραφής των τάσεων

- ✓ φύλλα παρατήρησης,
- ✓ τεκμήρια συνεχούς και διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών και
- ✓ ένα ερωτηματολόγιο on line (google form) που οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς αξιολογώντας όλη την εκπαιδευτική διαδικασία που είχαμε δημιουργήσει και ακολουθήσει.

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε κυρίως στην αλληλεπίδραση των μαθητών και τις κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτές θεωρητικά καταγράφονται:

- ✓ **ενσυναίσθηση** (empathy): να μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και την οπτική των άλλων και να δείχνουν ενδιαφέρον γι αυτά. Να προσέχουν τις συναισθηματικές

εκφράσεις των άλλων και να ακούει με προσοχή τους συμμαθητές τους. Να δείχνουν κατανόηση προς τους άλλους και να τους βοηθούν προς την ένταξή τους και αποδοχή τους από την κοινότητα/ ομάδα μάθησης (Davis,1994, Eisenberg & Fabes,1990, Eisenberg & Fabes, 1994, Goleman,1995, Gottman 2000).

- ✓ **επικοινωνία:** να μπορούν οι έφηβοι να στέλνουν σαφή και ξεκάθαρα μηνύματα ώστε να είναι αποτελεσματική η αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Να χειρίζονται δύσκολα (ανώτερα των δυνατοτήτων τους) προβλήματα με άμεσο κι αποτελεσματικό τρόπο. Να ακροάζονται τους άλλους και να επιδιώκουν την αμοιβαία κατανόηση και να μοιράζονται τα πληροφορίες που έχουν και να διαχειρίζονται με τους άλλους καλά και κακά νέα, ευκολά και δύσκολα θέματα (Dunn & Brown,1994, Goleman,1995).
- ✓ **χειρισμός διαφορών και συγκρούσεων:** να μπορούν οι έφηβοι να ελέγχουν και να βρίσκουν λύσεις στις διάφορες συγκρούσεις. Να χειρίζονται δύστροπους ανθρώπους και αγχώδεις καταστάσεις. Να βοηθούν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. (Goleman,1995, Lantieri,1998)
- ✓ **διασύνδεση:** να μπορούν οι έφηβοι να καλλιεργούν και να διατηρούν καλές σχέσεις, βασισμένες στην εμπιστοσύνη και στο σεβασμό. Να αναπτύσσουν νέες σχέσεις και γνωριμίες και να διατηρούν καλές επαφές με γνωστούς και φίλους.(Goleman,1995, Kobak& Sceery,1998)
- ✓ **συνεργασία:** να μπορούν οι μαθητές να συνεργάζονται με τους άλλους για την επίτευξη κοινών στόχων. Να μοιράζονται πληροφορίες και σχέδια. Να δημιουργούν φιλικές συνθήκες και ατμόσφαιρα συνεργασίας. Να εστιάζουν στη συνεργατικότητα και στις σχέσεις με τους άλλους.

Περισυλλέξαμε περίπου 1000 απαντήσεις στο on line ερωτηματολόγιο τα τέσσερα (4) χρόνια παρατήρησης μας καθώς και μεγάλο αριθμό φύλλων παρατήρησης. Στα φύλλα παρατήρησης υπήρχαν και στοιχεία καταγραφής στάσεων των μαθητών μετά τις δραστηριότητες που πιστεύαμε ότι ανέπτυσαν τις κοινωνικές δεξιότητες.

Μια πρώτη αποτίμηση του τριγωνισμού αυτών των στοιχείων καταδεικνύει ότι:

- ✓ σε ποσοστό 64% οι μαθητές ταυτίζονταν με το ρόλο που υποδύονταν σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν παιχνίδια ρόλων (ερ.9: πως ένιωσες όταν υποδύσουν κάποιον άλλον. Αισθάνθηκες να γίνεσαι σαν αυτόν; /απάντηση σε κλίμακα 1-5). Η ενσυναίσθηση των μαθητών ήταν μεγάλη, γεγονός που βεβαιώνεται κι από τα φύλλα παρατήρησης. Αυτό τους έδωσε τη δυνατότητα να το εφαρμόσουν και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και να γίνουν καλύτεροι ακροατές αλλά και πιο ήσυχοι στη συνέχεια της παιδαγωγικής διαδικασίας αφού παρατηρούσαν τους συμμαθητές τους ενώ βοηθούσαν και στη ένταξη στην ομαδική εργασία των πιο ανήσυχων μαθητών.
- ✓ Η επικοινωνία τους τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τον διδάσκοντα αλλά και τους φοιτητές του mentoring βελτιώθηκε μετά τη διενέργεια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και επίλυση προβλημάτων από κοινού με άλλους. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους στην ερ.12: η επίλυση προβλημάτων με τους συμμαθητές σου σε βοήθησε να αποκτίσεις ομαδικό πνεύμα; Ακόμα περισσότερο βοηθηθήκαν οι μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα με τη συμμετοχή σε debate (αγώνες αντιλογίας) αφού εκεί έπρεπε να εκθέσουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογήσουν ενώπιον των συμμαθητών τους.
- ✓ Η ικανότητα τους για διασύνδεση όχι μόνο καταγράφηκε στα παραπάνω στοιχεία της έρευνάς μας μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αλλά κυρίως παρατηρήθηκε η προέκτασή της κι η εφαρμογή της στα ηλεκτρονικά μέσα. Όλοι οι μαθητές αλληλοβοηθούνταν για να ανεβάσουν μια εργασία στο blog ή στο e-class και ήταν συχνές οι παρεμβάσεις των πιο έμπειρων και εξοικειωμένων με τις ΤΠΕ ώστε με την καθοδήγησή τους να φτάσει η ομάδα στην επίτευξη του στόχου της.
- ✓ Το κλίμα συνεργατικότητας που ανέπτυξαν οι μαθητές με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες είχε ως αποτέλεσμα και την ειρηνικότερη συνύπαρξη των μαθητών όχι μόνο την ώρα του μαθήματος αλλά και στα διαλείμματα. Η λήψη αποφάσεων και οι χειρισμοί δύστροπων περιπτώσεων μέσα στις δραστηριότητες (π.χ. ανακριτική καρτέλα, τούνελ συνείδησης) διαχύθηκε και στην καθημερινότητά τους.
- ✓ Η δεξιότητα της συνεργασίας παρατηρήθηκε σε 3 ερωτήσεις: Ερ.17:Πόσο συχνά βοήθησες συμμαθητή σου να βρει λύση σε ένα θέμα; (απάντηση κε κλίμακα 1-5) Ερ. 18: Πόσο συχνά σε βοήθησε συμμαθητής σου να βρεις λύση σε ένα θέμα; (απάντηση κε κλίμακα 1-5) Ερ. 21: Πιστεύεις ότι η τεχνική της χιονοστιβάδας που εφαρμόσαμε μπορεί να σε βοηθήσει στη ζωή σου; (ναι / όχι). Πάνω από 90% των μαθητών απάντησε θετικά στην ερώτηση 21 ενώ όλοι είχαν δώσει ή δεχθεί βοήθεια με συχνότητα πάνω από το 3. Παράλληλα, τόσο τα φύλλα παρατήρησης όσο και τα φύλλα αξιολόγησης μας ενίσχυσαν την άποψη της αύξησης του πνεύματος συνεργατικότητας των μαθητών μας.

B2. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία καταδείξαμε το μη ταυτόσημο της επιτυχίας και της ευτυχίας. Βασιζόμενοι στην έρευνα Students' well being του 2015 εστίασαμε στην σύνδεση μαθητικής επιτυχίας και επαγγελματικής καταξίωσης με την προσωπική ευτυχία. Παρατηρήσαμε την αναγκαιότητα της φυγής στο εξωτερικό των προσοντούχων νέων λόγω της κρίσης των τελευταίων ετών. Οι καλές επιδόσεις δεν καταδεικνύεται από την έρευνα ότι οδηγούν σε καλύτερη ποιότητα ζωής των μαθητών. Αυτό αποτελεί βασικό συμπέρασμα της έρευνας ενώ επίσης τονίζεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διερευνήσουν λύσεις οι οποίες κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη για να ικανοποιεί όλους τους μαθητές, έτσι ώστε η υψηλή επίδοση και η προσωπική ευτυχία να γίνονται στόχοι που επιδρούν στην αυτοβελτίωση. Παράλληλα, η έρευνα ανάδειξε την

προσωποκεντρική διάσταση της ευτυχίας και το ρόλο των εκπαιδευτικών για την εννοιοδότηση από τους μαθητές του όρου ευτυχία ακόμη και σε κλειστού τύπου εκπαιδευτικά συστήματα.

Τα σχολεία «αριστείας» ως χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών συστημάτων, αναπαράγουν το εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα τους και προάγουν τον ατομοκεντρισμό ταυτίζοντας την ατομική επιτυχία με την κοινωνική πρόοδο. Η αγχωτική συμμετοχή σε μια κούρσα διακρίσεων εξουθενώνει τους μαθητές των σχολείων αυτού του τύπου. Η συνεχής προσπάθεια επίτευξης των ατομικών στόχων απομονώνει τους μαθητές και τους οδηγεί σε μια αυτάρκεια με κύριο χαρακτήρα την αυταρέσκεια τους.

Η θεολογία του προσώπου, της σχέσης και της συνάφειας που προτείνουν τα ΝΠΣ για το μάθημα των θρησκευτικών αναβαθμίζει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Αποτελούν μια πρώτη προσέγγιση για μια διαφοροποιημένη εκπαίδευση με κύριο εκπαιδευτικό μέσο αλλά και στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να έχουν μια επιτυχημένη κοινωνική ζωή και τη δυνατότητα συνύπαρξης μέσα στην ολοένα αυξανόμενη πολυπλοκότητα των σχέσεων. Καταδείξαμε την χαρά των μαθητών μας και την αύξηση της δημιουργικότητάς τους με τη συμμετοχή τους σε αυτή τη νέα εκπαιδευτική πρόταση.

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bernstein B. (1991) Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, μτφρ. Σολομών Ι. - 2η έκδ. - Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

Γιαγκάζογλου Σ. (2013: 351-367) Η θεολογία της ετερότητας και το θρησκευτικό μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013 επιμ.). Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα : Αρμός.

Davis M.H. (1994) Empathy: A social psychological approach. Madison, WI: Brown & Bechman.

Δελικωσταντής Κ. (2013:401-414) Το ΜτΘ: Ταυτότητα και προοπτικές, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013 επιμ.). Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα : Αρμός. Eisenberg N. & Fabes R.A. (1990) Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. Motivation and Emotion, 14,131-149.

Dunn J. & Brown J (1994) Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. Merrill – Palmer Quarterly, 40, 131-149.

Eisenberg N. & Fabes R.A. (1995) The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation and emotionality. Cognition and Emotion, 9, 203-229.

Freire P. (2006) Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν, επιμέλεια Τάσος Λιάμπας · μετάφραση Μανώλης Νταμπάρακης, Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Goleman D. (1998) Working with emotional intelligence. NY: Bantam Books.

Goleman D. (1995) Emotional intelligence. NY: Bantam Books.

Gottman J. (2000) Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Grundy S. (2003) Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις, μτφρ. Ε. Γεωργιάδου, Αθήνα: Σαββάλας.

Jackson R. (2007) Η φαινομενολογική προσέγγιση, στο: Keast J. (2007) Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία (επιμ.) μτφρ. Ν. Χαραλαμπίδου – Α. Βαλλιανάτος. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Καλαϊτζίδης Π. (2013: 367-388) Για το διάλογο των θρησκειών και των πολιτισμών στο Μάθημα των Θρησκευτικών, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013 επιμ.). Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα : Αρμός.

Kegan R. (2006) Ποιό σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση στο: Mezirou J. (et al) (2006) Μετασχηματίζουσα μάθηση, μτφρ. Κουλαουζίδης Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kobak R.P. & Sceery A. (1998) Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and perception of self and others. *Child development*, 59,135-146.

Καπετανάκης Γ. (2014) *Θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό λύκειο*. Αθήνα: Manifesto.

Κουκουνάρας – Λιάγκης Μ. (2015) *Επιστήμες της παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία.. συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Leganger-Krogstad H. (2007) *Η συνκειμενική προσέγγιση*, στο Keast J. (2007) *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (επιμ.) μτφρ. Χαραλαμπίδου Ν. –Βαλλιανάτος Α. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Lantieri L.(1998) *The resolving conflict creatively program*. NY RCCP National Center.

McLaren P. (2011) *Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής*, μτφρ. Δενδάκη Α. – Πατέλης Ν. στο : Νικολακάκη Μ (επιμ) *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ματσαγγούρας Ηλ.(2007) *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης Δ. (2008) *Διδακτική Μεθοδολογία της κριτικής σκέψης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Onq W.J. (2005) *Προφορικότητα κι εγγραμματοσύνη*, Αθήνα/Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Τσάφος Β. (2004) *Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας*. Αθήνα περ. *Νέα Παιδεία*, τχ. 111, σελίδες 18-25.

Περσελής Ε. (2013:415-428) *Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του ΜτΘ: Διαπιστώσεις και προοπτικές*, στο: Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου*, Αθήνα : Αρμός.

Σωτηρέλης Γ. (1998) *Θρησκεία και εκπαίδευση*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκουλας Α.

Schein E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Τσατσαρώνη Α. & Κούρου Μ. (2007) *Παραγωγική μάθηση και παιδαγωγικές πρακτικές: δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών*, στο: Κουλαϊδής Β. (επιμ.) *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Φλουρής, Γ. (2000) *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. 7η Έκδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη