

**Συμβολή στη θεωρία και πράξη της χριστιανικής αγωγής στο πλαίσιο της
Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Ο διδακτικός μετασχηματισμός των περιοδειών του Απ.
Παύλου με τη χρήση των επιτραπέζιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών**

**Contribution to the theory and practice of Christian Education in the context of
religious Education: The didactic transposition of St Paul’s missionary journeys through
the use of electronic board games**

Ξανθή Αλμπανάκη, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Διδ. Θεολογίας, xalbanaki@gmail.com

**Xanthi Almpnaki, Experimental Senior School of University of Macedonia, PhD of Theology,
xalbanaki@gmail.com**

Abstract: This paper focuses on the educational framework of the usage of electronic games in the subject of Religious and Christian Education. It presents the board game design and the pilot implementation of a digital literacy environment in the form of an electronic game in Religious Education, followed by a research method, a qualitative one among primary school pupils. The game is related to the figure of the Apostle Paul, one of the most beloved dearest Apostles of the Orthodox Christian Tradition, and his missionary journeys for the expansion of the Church. The game is also related to a great variety of teaching units of different classes and educational levels. It is designed as a traditional board game, both in its function and its appearance, but, at the same time, there has been a didactic transposition for teaching purposes as well as renewal in context and religious meaning according to the Orthodox Tradition and christian education. For the evaluation of the practice, the teacher had used the qualitative method through the rubric evaluation. The main conclusion can be epitomized in the positive reception of the particular method, the active involvement of the students in the learning process and the improvement of their grasp of religious notions.

Keywords: electronic board game, religious education, christian education, didactic transposition

Περίληψη: Το άρθρο μελετά το παιδαγωγικό πλαίσιο ενσωμάτωσης των επιτραπέζιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Παρουσιάζεται ο σχεδιασμός (board game design) και η πιλοτική εφαρμογή ενός ψηφιακού εγγράμματος περιβάλλοντος υπό τη μορφή ηλεκτρονικού παιχνιδιού στο ΜτΘ, ενώ ακολούθησε ποιοτική έρευνα πεδίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το παιχνίδι συνδέεται με το πρόσωπο του Απ. Παύλου, ένα από τα πιο αγαπητά πρόσωπα της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τις περιοδείες, ενώ σχετίζεται με διδακτικές ενότητες πολλών τάξεων και εκπαιδευτικών βαθμίδων. Το παιχνίδι ακολουθεί το πρότυπο (εξωτερικά και λειτουργικά)

παραδοσιακού επιτραπέζιου παιχνιδιού, αλλά ταυτόχρονα μετασχηματίζεται διδακτικά, αναπλαισιώνεται και νοηματοδοτείται θεολογικά σύμφωνα και με την Ορθόδοξη Παράδοση και τη χριστιανική αγωγή. Για την αξιολόγηση της πρακτικής η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την ποιοτική μέθοδο με ρουμπρίκες αξιολόγησης. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στη θετική αποδοχή του συγκεκριμένου παιχνιδιού από πλευράς εκπαιδευτικών, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της κατανόησης θρησκευτικών εννοιών.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζιο ηλεκτρονικό παιχνίδι, θρησκευτική εκπαίδευση, χριστιανική αγωγή, διδακτικός μετασχηματισμός,

Εισαγωγή

Η προσέγγιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο έχει διανύσει μακρά πορεία και έχει διέλθει από τη διδασκαλική αυθεντία, την κατήχηση και την καθ’ έδρας διδασκαλία έως και τη θεώρησή της υπό παιδαγωγικά, ψυχολογικά και θεολογικά κριτήρια ως μία σύγχρονη μορφωτική διαδικασία δίνοντας έμφαση στην θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Περσελής, 1994:33-37 & 134). Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο ενσωμάτωσης ενός επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) και ο διδακτικός μετασχηματισμός των ιεραποστολικών περιοδειών του Απ. Παύλου. Επίκεντρο αυτής της προσέγγισης είναι η Ορθόδοξη παράδοση (Περσελής, 1994:245) με σκοπό να υπηρετήσει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015:183-4) και τη χριστιανική αγωγή στο σχολείο (Περσελής, 2010:20-24).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια παρέχουν εξαιρετικούς πόρους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να θεραπεύσουν ένα ευρύ φάσμα των μαθησιακών στόχων, ενώ προσφέρουν διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαίδευση συνδέοντας την επιστήμη, την τέχνη, την τεχνολογία και την ιστορία μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Αλμπανάκη, 2017:13). Όσον αφορά το ΜτΘ έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες ένταξης της τεχνολογίας και δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα (Μητροπούλου 2015:3-25), όπως προτείνονται και από τα υφιστάμενα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ) (π.χ αξιοποίηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού) (Περσελής, 2005:28; Κουκουνάρας Λιάγκης, Κολάση, Αλεξανδρή, et all., 2016:446-454). Το προτεινόμενο παιχνίδι έχει ως τίτλο: «Ακολουθώντας τα βήματα του Απόστολου των Εθνών: συνδέοντας το χθες με το σήμερα» και κατατάσσεται στην κατηγορία «Εκπαιδευτικά παιχνίδια» (educational games) (Linaza; 1984:271-274; Deubel, 2006: 30-35). Οι δραστηριότητες του λαμβάνουν υπόψη τον χαρακτήρα του ΜτΘ, ενώ διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά και τα μοντέλα μάθησης που υποστηρίζουν (Μητροπούλου 2015:3-25). Είναι σχεδιασμένο, ώστε να λειτουργεί σε ηλεκτρονική μορφή και να δίνει τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των εμπλεκόμενων (Τσιτουρίδου-Βρύζας-Σεμεντεριάδης, 1999:192). Ακολουθεί, σε μεγάλο βαθμό, το πρότυπο (εξωτερικά και λειτουργικά) των παραδοσιακών επιτραπέζιων παιχνιδιών (Laird, 2010:187-198; Κωτσίδου, 2014:59), αλλά ταυτόχρονα αναπλαισιώνεται, μετασχηματίζεται διδακτικά και νοηματοδοτείται θεολογικά σύμφωνα με

την Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση ώστε να υπηρετεί τη χριστιανική αγωγή και τη θρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, οι επιστολές του Παύλου, από όπου αντλείται το απαραίτητο υλικό, αξιοποιούνται όχι ως «θεολογικά δοκίμια», αλλά ως θεραπευτικό μέσο για την κατανόηση και εφαρμογή του Χριστιανισμού (Περσελής, 1994:247). Τέλος, μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία σε τάξεις Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, αλλά και με τη μορφή σχεδίου εργασίας (project) (Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1174).

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Το παρόν παιχνίδι στοχεύει να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής στην υπηρεσία της χριστιανικής αγωγής μέσα από τον διδακτικό μετασχηματισμό των περιοδίων του Απ. Παύλου. Η θεωρία του διδακτικού μετασχηματισμού του Κοινωνιολόγου Verret (Verret, 1975) (Perrenoud, 1998: 487-514; Chevalard, 1991; Hormann, 2006: 109-124) αξιοποιήθηκε ως ένα μοντέλο εργαλειοποίησης διδακτικών φαινομένων εξαιτίας της απόστασης που χωρίζει την επιστημονική γνώση και εκείνων των στοιχείων που τελικά επιλέγονται και διδάσκονται στο σχολείο (Βελλοπούλου-Ραβάνης, 2006:144; Polidoro & Stigar, 2010:1-6). Σύμφωνα με τον Chevalard, (1991:39) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διενεργείται ένας μετασχηματισμός, ο οποίος δεν είναι μία απλοποίηση της γνώσης και έχει την εξής μορφή: γνωστικό αντικείμενο—αντικείμενο προς διδασκαλία—αντικείμενο που διδάσκεται. Το αντικείμενο όμως που διδάσκεται, αναπλαισιώνεται, τελικά, από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη (Chevalard, 1991:252).

Η απλοποίηση αυτή της επιστημονικής-θεολογικής γνώσης δεν συνεπάγεται αλλαγές στην ουσία του αντικειμένου και το θεολογικό υπόβαθρο, αλλά περιλαμβάνει: (α) την απλοποίηση του νοήματος των επιστημονικών όρων (εννοιολογικό πεδίο), (β) τον εμπλουτισμό του περιεχομένου με παραδείγματα, τα οποία στηρίζονται στην εμπειρία των μαθητών/τριών, δηλαδή, είναι οικεία και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του/της (μεθοδολογικό πεδίο), (γ) τη συνάρτηση της επιστημονικής γνώσης με τον καθημερινό κόσμο (πολιτισμικό πεδίο) (Δελέγκος, 2005:94-108). Ο μετασχηματισμός αυτός διακρίνεται (Βελλοπούλου-Ραβάνης, 2006:144): α) σε μία πρώτη φάση «εξωτερική», η οποία αποτελεί τον βασικό μετασχηματισμό των γνωστικών αντικειμένων, ώστε να μπορούν να διδαχθούν στη σχολική τάξη με τις κατάλληλες κωδικοποιήσεις και τους συμβολισμούς και να έχουν πρόσβαση σε αυτή τη γνώση όλοι/ες και β) σε μία δεύτερη φάση που είναι ο «εσωτερικός μετασχηματισμός» και σχετίζεται με όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, ώστε να διδαχθεί το αντικείμενο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης (Βελλοπούλου-Ραβάνης, 2006:144).

Το ζήτημα της κατανόησης των θρησκευτικών εννοιών και της θρησκευτικής γνώσης που παράγεται στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει τους ερευνητές και έχουν διενεργηθεί στο παρελθόν αντίστοιχες έρευνες (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015:191-194; Περσελής, 1998:51-60). Στο ΜτΘ, οι πληροφορίες που παρέχονται πρέπει να μετασχηματιστούν σε γνώση, αφού συνδυαστούν με την ερμηνεία τους (Στογιαννίδης, 2009:111; Αλμπανάκη, 2017:34) για την

καλύτερη κατανόηση του Χριστιανισμού, και κατ’ επέκταση, για την ίδια τη χριστιανική αγωγή, που στοχεύει μεταξύ άλλων «στη μετάδοση και τη ‘βίωση’ του χριστιανικού μηνύματος» (Περσελής, 1994:249). Στη συνέχεια, κατά τον «εσωτερικό διδακτικό μετασχηματισμό», το υλικό της προηγούμενης φάσης προσαρμόστηκε στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης, ενώ συσχετίστηκε με δραστηριότητες της σύγχρονης κοινωνίας (Chionidou – Moskofoglou et. all., 2012:37-42) και αξιακές αρχές και έννοιες (αρετή της αγάπης, χριστιανική ηθική, Άγιο Πνεύμα, θεσμοί διοίκησης της Εκκλησίας κ.α) (Περσελής, 1994:250).

1.1 Σχεδιασμός επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού

Κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον θρησκευτικό χαρακτήρα των περιοδειών, ώστε να αναδειχθεί το στοιχείο της θεόδοτης κλήσης του Απόστολου των Εθνών και της βαρύνουσας σημασίας της αποδοχής αυτής της κλήσης στη διάδοση του Χριστιανισμού (Περσελής, 1994:249; Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1175). Οι δραστηριότητες του παιχνιδιού συνέβαλαν ώστε να επιτευχθεί ο διδακτικός μετασχηματισμός και να νοηματοδοτηθεί θεολογικά και με χριστιανοπαιδαγωγικά κριτήρια (Αλμπανάκη, 2017:37). Διακρίνονται από διεπιστημονικότητα, ενώ οι ερωτήσεις είναι συνήθως επαναληπτικού χαρακτήρα και συμπεριλαμβάνουν βίντεο, εικόνες, παραγωγή προφορικού λόγου, ασκήσεις αξιολόγησης, υπερμέσα κ.α. Παράλληλα οι μαθητές/τριες πριν λάβουν κάποια απόφαση (π.χ επιλογή διαδρομής), πρέπει να συνυπολογίσουν την αναγκαιότητα της εκπλήρωσης ενός θεόδοτου στόχου και ότι το οικονομικό «κόστος» δεν αποτελεί μοναδικό κριτήριο [π.χ α) στην Τρωάδα, ο Θεός καλεί με όραμα τον απόστολο και τους συνεργάτες του να κατευθυνθούν στη Μακεδονία, παρά τα διαφορετικά σχέδιά τους β) ο Απ. Παύλος επισκέπτεται μεγάλες πόλεις για να κηρύξει το Ευαγγέλιο και ιδρύει εκκλησίες και για τον λόγο αυτόν ακολουθούσε τους κύριους εμπορικούς δρόμους, ενώ επισκέπτονταν κάθε φορά και την εβραϊκή συναγωγή της πόλεως, όπου υπήρχε γ) πολύ σημαντικό ρόλο στις περιοδείες του Απ. Παύλου διαδραματίζουν οι συνεργάτες του] (Αλμπανάκη, 2017:37).

Η δομή του επιτραπέζιου παιχνιδιού είναι σε γραμμική πορεία, η οποία διευκολύνει χωροταξικά την ενσωμάτωση των σταθμών των περιοδειών. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα να αναδειχθεί η «συνέχεια» (χρονική, χωρική, πολιτισμική) του Χριστιανισμού με αναφορές σε γεωγραφικούς όρους και τοπωνύμια. Επιπλέον, το παιχνίδι περιέχει αριθμητικές έννοιες και μαθηματικές πράξεις. Η μεταφορά των αριθμών αυτών σε πραγματικά νούμερα βασισμένα σε ρεαλιστικές καταστάσεις αναδεικνύει με τον πιο παραστατικό τρόπο το έργο του Απ. Παύλου στις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες της εποχής καθώς και τη συνέργεια του Αγίου Πνεύματος. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια να αμβλυνθεί η προτεραιότητα του χρηματικού στοιχείου και της οικονομικής επιβράβευσης (οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εμπλακούν σε χρηματοοικονομικές συναλλαγές αλλά μόνο σε σχέση με την εκπλήρωση των περιοδειών, ενώ δεν πραγματοποιούνται αγοραπωλησίες) (Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1175). Τέλος, το παιχνίδι σχεδιάστηκε για να παίζεται ομαδικά και όχι ατομικά ώστε να προωθηθεί πνεύμα συνεργασίας και υγιούς

ανταγωνισμού (Κουκουνάρας Λιάγκης, κ.α., 2016:446-454). Νικητής είναι η ομάδα (και όχι ο παίκτης), που θα επιτύχει τη βέλτιστη διαδρομή όχι μόνο σε σχέση με το οικονομικό στοιχείο αλλά και με τα επιθυμητά αποτελέσματα της περιόδου.

Σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους αναμένονται οι κατωτέρω γνώσεις και δεξιότητες (Αλμπανάκη, 2017:44-46): α) Κατανόηση της προσφοράς του Απ. Παύλου, ο οποίος με το κήρυγμά του για την εν Χριστώ λύτρωση του ανθρώπου επέδρασε καταλυτικά στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού και εν γένει του παγκόσμιου πολιτισμού και σύνδεση με το σήμερα (Αλμπανάκη-Γκιούρα, 2015:306), β) Κατανόηση της επιρροής της Βίβλου στη ζωή και στον πολιτισμό της Ελλάδας και της Ευρώπης και ανακάλυψη στην Αγία Γραφή απαντήσεων γύρω από θεμελιώδη ζητήματα κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς (Περσελής, 2005:121-122), γ) Ανάπτυξη ενσυναίσθησης ως προς τα πρόσωπα των θρησκευτικών αφηγήσεων και αξιολόγηση υπό το φως των όσων κατανόησαν των δικών τους στάσεων και επιλογών (Essinger, 1991:3-18; Koukounaras-Liagis, 2011:75-89), δ) Ενίσχυση έρευνας, μελέτης και αξιολόγησης κειμένων και πληροφοριών και, ε) Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων χωρικής και μαθηματικής σκέψης και καλλιέργεια ικανοτήτων οικονομικής διαχείρισης.

2. Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας και της πιλοτικής εφαρμογής είναι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της αξιοποίησης ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στο ΜτΘ σε σχέση με την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο ΜτΘ, τη βελτίωση της επίδοσής τους αλλά και της κατανόησης θρησκευτικών εννοιών και της ενίσχυσης της ομαδοσυνεργατικότητάς τους (Βαχτσεβάνου-Σταμούλη, 2005:170-171; Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1176).

2.1 Μεθοδολογία έρευνας

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό μοντέλο ADDIE (Χατζηαλεξιάδου, 2012:70). Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε φάσεις και χαρακτηρίζεται μαθητοκεντρικό (Instructional Design Models) Analysis, Design, Development, Implement, Evaluation) (Molenda & Pershing & Reigeluth, 1996:266-293, Σολωμονίδου, 2006:15-16, Μητροπούλου, 2016:8). Στη φάση της ανάλυσης (Analysis) ανακοινώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών του ΜτΘ. Διερευνώνται και ανακαλούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών και επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διερευνητική μέθοδος (Ματσαγγούρας, 2000:29-31). Τίθεται, επίσης, το ζήτημα της Ιεραποστολής, των περιοδίων και των προβλημάτων των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων. Στη φάση του σχεδιασμού (Design), σχεδιάζονται οι δραστηριότητες αξιολόγησης. Στη φάση της ανάπτυξης (Development) δημιουργούνται οι δραστηριότητες, ερευνώνται τα πιθανά

προβλήματα και ενσωματώνονται οι τεχνολογίες. Στη φάση της εφαρμογής (Implement) διεξάγεται η διδασκαλία. Οι χρήστες εκτελούν τις οδηγίες και παίζουν ομαδικά. Στη φάση της αξιολόγησης (Evaluation) γίνεται αποτίμηση της αποτελεσματικότητας με βάση τη διαμορφωτική (formative), και την τελική αθροιστική (summative) αξιολόγηση.

2.2 Δείγμα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές/τριες του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Πεύκων του Νομού Θεσσαλονίκης της Δ΄ τάξης Δημοτικού, ηλικίας 9-10 ετών (63 μαθητές/τριες) και είχε διάρκεια ένα μήνα. Το δείγμα διανεμήθηκε σε δύο ομάδες: α) την πειραματική ομάδα (experimental group) (42 μαθητές/τριες), η ομάδα υποκειμένων στην οποία ασκούσαν το πειραματικό ερέθισμα και η οποία διδάχθηκε τις περιοδείες του Απ. Παύλου στο πλαίσιο του ΜτΘ και β) την ομάδα ελέγχου («control») (21 μαθητές/τριες), που συμμετείχε στο πείραμα, χωρίς όμως να συμμετέχει στην πειραματική διαδικασία και η οποία ανήκε στην ίδια ηλικιακή ομάδα με την πειραματική (Σταλίκας, 2005:182, 187). Η ομάδα ελέγχου συμμετέχει στην πρώτη φάση της διδασκαλίας και προσφέρει τη δυνατότητα σύγκρισης με την πειραματική ομάδα ενισχύοντας την ερευνητική υπόθεση ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται στην πειραματική ομάδα οφείλονται στον πειραματικό χειρισμό και στην επίδραση του πειραματικού ερεθίσματος και όχι σε εξωγενείς μεταβλητές (Σταλίκας, 2005:182).

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και αξιοποιήθηκαν ρουμπρικές αξιολόγησης (Dornish & Sabatini McLoughlin, 2006:1-4, Jonassen et all., 2011:263; Blaxter, Hughes & Tight, 2001:40-45; Cohen & Manion, 1994: 25-26). Η ρουμπρική ορίζεται ως μια «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» και αποτελείται από τα εξής δομικά στοιχεία: τα κριτήρια (criteria), τα επίπεδα επίδοσης (standards), την κλίμακα βαθμολογίας και τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης (Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας, 2004:55-83). Αξιοποιήθηκαν τράπεζες ρουμπρικών, οι οποίες τροποποιήθηκαν, ενώ τα αποτελέσματα των ρουμπρικών συγκρίνονται για τη διαπίστωση στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε τέσσερις φάσεις. Η 1η, 2η και 3η φάση διήρκεσαν έξι (6) ώρες σε διάρκεια τριών (3) εβδομάδων (2 ώρες εβδομαδιαίως). Στην 1^η φάση πραγματοποιήθηκε δίωρο θεωρητικό μάθημα στο εργαστήριο πληροφορικής και συμμετείχαν και οι δύο ομάδες. Στη 2^η φάση συμμετείχε μόνο η πειραματική ομάδα και πραγματοποιήθηκε δίωρη εξάσκηση. Στην 3^η φάση συμμετείχε εκ νέου μόνο η πειραματική ομάδα. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν ελεύθερα σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και ένας/μία μαθητής/τρια ανέλαβε τον ρόλο του συντονιστή. Η 4η φάση, διάρκειας δύο (2) ωρών (4^η εβδομάδα) αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της πρακτικής με τη βοήθεια ρουμπρικών αξιολόγησης (Αλεβυζάκη, 2008:79). Σε αυτήν τη φάση συμμετείχε η πειραματική και η ομάδα ελέγχου με αντίστοιχες ρουμπρικές αξιολόγησης.

3. Αποτελέσματα

Στην παρούσα μελέτη τα κριτήρια της αξιολόγησης των ρουμπρικών άπτονται της επιτυχημένης ολοκλήρωσης του παιχνιδιού, της επιτυχής ανάληψης πρωτοβουλιών, της συμμετοχής των μαθητών/τριών κ.α (Αλεβυζάκη, 2008:75), όπως παρουσιάζονται κατωτέρω (Πίνακας 1):

Πίνακας 3. Δείκτες αξιολόγησης και βαρύτητα ρουμπρικής αξιολόγησης.

Δείκτης αξιολόγησης επίδοσης μαθητών/τριών	Βαρύτητα
1. Συμμετοχή	25%
2. Βελτίωση γνώσεων	25%
3. Εξοικείωση με Τ.Π.Ε	20%
4. Συνεργασία μαθητών	30%

Τα κριτήρια που συμπεριλαμβάνονται στη ρουμπρική επίδοση είναι: αξιοποίηση–οργάνωση χρόνου, ολοκλήρωση παιχνιδιού μέσα στο οριζόμενο χρονικό πλαίσιο, αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, βαθμός κατανόησης, εμπέδωση πληροφοριών, χρήση του αλφαβητικού συστήματος, εξοικείωση με τη θρησκευτική γλώσσα και θεολογικούς όρους, εξοικείωση με τη μαθηματική σκέψη, καλλιέργεια γεωγραφικών δεξιοτήτων, εξοικείωση με διαδικτυακές εφαρμογές και περιβάλλοντα, εκπόνηση πολυμεσικών εργασιών. Από το σύνολο των μαθητών/τριών, το 83,3 % αξιοποίησε σε υψηλό βαθμό τον χρόνο που είχε στη διάθεσή του για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Μία πιθανή ερμηνεία σύμφωνα με τη θεωρία των Malone και Lepper (1987) είναι ότι ένα σωστά σχεδιασμένο παιχνίδι μπορεί να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα στον χρήστη, τα οποία μάλιστα αυξάνουν και την επίδοσή του στο παιχνίδι (Wood & Benett, 2001:303-305). Την ενεργό συμμετοχή και την ορθή αξιοποίηση του χρόνου καταδεικνύει και η ολοκλήρωση του παιχνιδιού από όλες τις ομάδες (100% «εξαιρετική επίδοση»). Το παιχνίδι συνδέεται άμεσα με την αγωγή και κατά τον Vygotsky (Vygotsky, 1997:168) δημιουργεί, σύμφωνα με τη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε το άτομο να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς (Μητροπούλου, 2015:23-24). Φαίνεται μάλιστα ότι το παιχνίδι λειτούργησε ιδιαίτερα θετικά για μαθητές/τριες με χαμηλό ενδιαφέρον στο σχολείο (Klawe, 1994:234-242).

Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος στο κριτήριο του βαθμού κατανόησης θρησκευτικών εννοιών επέδειξε εξαιρετική επίδοση (83,3%) και ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,8%) χαμηλή επίδοση. Τα αποτελέσματα της ρουμπρικής δείχνουν να συμφωνούν με έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών έχει πολύ θετικά αποτελέσματα σε διάφορες επιτελικές λειτουργίες, όπως η «μνήμη εργασίας» (Wong, 1996:230-232). Επίσης, διαφάνηκε ότι η εμπλοκή με βιωματικές καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινής ζωής βοήθησε τα παιδιά να συσχετίσουν και να αξιολογήσουν καταστάσεις (π.χ σημασία επιλογής των πόλεων για τη μετέπειτα εξάπλωση του Χριστιανισμού).

Στο κριτήριο της στρατηγικής και επίλυσης προβλημάτων, το 71% του δείγματος κατέγραψε εξαιρετική επίδοση. Σύμφωνα με έρευνες τα παιχνίδια βοηθούν σε μία συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Bennett, Wood & Rogers, 1997). Ο Gee υποστηρίζει (Gee, 2003:20-25) ότι κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή λήψης αποφάσεων και το ίδιο υποστηρίζουν και μεταγενέστερες έρευνες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες εξοικείωσαν τα παιδιά με τη θρησκευτική γλώσσα αφού καταγράφηκε εξαιρετική επίδοση σε ποσοστό 83,3%. Τέλος, σύμφωνα και με έρευνες που έχουν γίνει πρόσφατα σε εθνικό επίπεδο για το ΜτΘ οι δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, βιοματικές τεχνικές, δράμα κ.α έχουν θετική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Koukounaras-Liagkis, 2013:333-339; Αλμπανάκη, 2014:745-747).

Σε σχέση με τη βελτίωση των μαθητών/τριών σε άλλα γνωστικά πεδία πέραν του μαθήματος των Θρησκευτικών τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (95% επέδειξαν εξαιρετική επίδοση κάνοντας σωστή επιλογή χρήσης του αλφαβήτου και των αριθμών, στοιχεία που «αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού») (Κακανά & Τσολάκη, 1999:223-224). Διαπιστώθηκε, επίσης, ανάπτυξη ικανοτήτων οικονομικής διαχείρισης από την πλειοψηφία του δείγματος (71% «εξαιρετική επίδοση», 24% «μέτρια επίδοση», 5% «χαμηλή επίδοση») πιθανόν διότι συντέλεσε σε αυτό το διαδραστικό περιβάλλον του παιχνιδιού. Έρευνες που έχουν γίνει σε σχέση με τη βελτίωση της μαθηματικής σκέψης, εκφράζουν την άποψη ότι υπάρχει θετική συμβολή των επιτραπέζιων κυρίως παιχνιδιών (Griffiths, 1994; Ascher, 2001:96-99; Σκουμπουρδή, Καλαβάσης, 2007:137-156; Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009:138-154). Προγενέστερες έρευνες βέβαια δεν είχαν εντοπίσει συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση παιχνιδιών και τη σχολική επίδοση (Creasy & Myers, 1986:262), ενώ υπάρχουν και έρευνες που έχουν καταδείξει μία αρνητική σχέση ανάμεσα στον χρόνο χρήσης και τη σχολική επίδοση στα Μαθηματικά, αλλά αναφέρονται συνήθως σε βιντεοπαιχνίδια (Carol, at. al., 1995:690-691). Βελτίωση παρουσίασαν οι μαθητές/τριες και στο γνωστικό πεδίο της Γεωγραφίας (76% «εξαιρετική επίδοση»). Εξαιρετική επίδοση επέδειξε το 95% των παιδιών και στο κριτήριο της εξοικείωσης με διαδικτυακές εφαρμογές και το 5% «μέτρια επίδοση».

Στη ρουμπρίκα αξιολόγησης της συνεργασίας καταγράφηκε συνολικά θετική επίδραση στη βελτίωση συμπεριφοράς. Κατά τον Lickona (Lickona, 1991:67-83) η εκπαίδευση του χαρακτήρα έχει ως στόχο το χτίσιμο γνωρισμάτων του καλού χαρακτήρα (τις αρετές, οι οποίες εμπεριέχουν την ηθική γνώση, το ηθικό συναίσθημα και την ηθική συμπεριφορά). Η συνεργασία, άλλωστε, η οποία διαπιστώθηκε σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι πιθανόν ακόμα ένας παράγοντας βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών/τριών στο ΜτΘ, αφού υποστηρίζεται ότι η μάθηση ενισχύεται μέσα από συνεργατικά περιβάλλοντα (Μητροπούλου, 2015:87-93). Σε εθνικό επίπεδο η έρευνα των Σκουμπουρδή & Καλαβάση (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007:137-156) καταγράφει ότι η ένταξη παιχνιδιού στη διδασκαλία συμβάλλει στη συνεργασία και διαμορφώνει συμπεριφορές (Μπίκος, 2011:17-20). Στο κριτήριο της «Παρουσίας» όλοι/ες οι μαθητές/τριες είχαν «εξαιρετική επίδοση» και διαπιστώθηκε ενεργός

παρουσία σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, γεγονός που ενισχύεται και από τη συμμετοχή στις συζητήσεις των ομάδων αλλά και τις σημειώσεις που διατηρούσαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο παιχνίδι.

Το κριτήριο του «Καταμερισμού των εργασιών», που τέθηκε αρχικά, δεν μπορεί να διαπιστωθεί ξεκάθαρα, διότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι εμπλεκόμενοι αναπροσάρμοζαν τους ρόλους. Το ίδιο συνέβη και στο κριτήριο της «Αναζήτησης & Συλλογής πληροφοριών», όπου δεν διαπιστώθηκε ξεκάθαρα η αποτελεσματικότητα μέσα από τα διαθέσιμα στοιχεία. Στο κριτήριο της «Συνεισφοράς πληροφοριών & ιδεών» δεν μπορεί επίσης να διαπιστωθεί μέσα από τα διαθέσιμα στοιχεία η επίδραση του παιχνιδιού. Αυτό συνέβη, διότι δεν υπήρχαν συγκεκριμένα πεδία όπου κάθε μέλος της ομάδας έπρεπε να συνεισφέρει και δεν τηρούνταν κάποιο είδος πρωτόκολλου από τις ομάδες γιατί θα δυσχεραίνονταν η ροή του παιχνιδιού. Στο κριτήριο της «Ολοκλήρωσης των καθηκόντων» οι μαθητές/τριες επέδειξαν εξαιρετική επίδοση. Το γεγονός ότι τα παιδιά επέδειξαν εξαιρετικό ζήλο ως προς την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ενισχύει τη θεωρία των εσωτερικών κινήτρων και που ο Malone συνέδεσε αργότερα και με την ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια. Οι μαθητές/τριες επίσης είχαν εξαιρετική επίδοση στο κριτήριο της «Συνέπειας», καθώς όλοι παρέδωσαν τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί και ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες στον προκαθορισμένο χρόνο γεγονός που βρίσκεται σε συνάφεια και με την παραπάνω αναφορά για τα κίνητρα. Σε σχέση με το κριτήριο της «Επικοινωνιακής ικανότητας» καταγράφηκε από όλο το δείγμα «εξαιρετική επίδοση» (ανέπτυξαν δεξιότητες «booking», επικοινωνία με e-mail κ.α).

Το κριτήριο της «Παροχής βοήθειας» δεν μπορεί να εξακριβωθεί μέσα από τα διαθέσιμα στοιχεία, αφού η βοήθεια που παρέχονταν δεν καταγράφονταν, αλλά προσφέρονταν άτυπα. Στο κριτήριο της «Επίλυσης συγκρούσεων» διαπιστώθηκαν θετικά αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης αλλά και από το πρωτόκολλο παρατήρησης του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής (απουσία διαφωνιών). Διαπιστώθηκε ότι το παιδί κατά τη διάρκεια ενός ομαδικού παιχνιδιού εισέρχεται στη διαδικασία του σεβασμού των κανόνων και κατ' επέκταση της διαμόρφωσης ηθικής (Κουκουνάρας, et al., 2016:447). Τέλος, όλο το δείγμα σημείωσε «εξαιρετική επίδοση» στο κριτήριο που αφορούσε την «Αποδοχή κριτικής» (από μέλη της ομάδας του ή από άλλη ομάδα ή από τον εκπαιδευτικό). Τα αποτελέσματα συμφωνούν σε αυτό το σημείο με έρευνες που αναφέρουν ότι τα παιδιά παραμερίζουν τον εγωισμό τους, ώστε να εμπλακούν στο παιχνίδι και να αποδέχονται πιο εύκολα την καλόπιστη κριτική (Hartog et al., 1998:326-330).

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της αντίστοιχης ρουμπρίκας «επίδοσης» των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου διαπιστώνονται τα εξής: Στο κριτήριο της «Αξιοποίησης –Οργάνωσης χρόνου» οι μαθητές/τριες επέδειξαν στην πλειοψηφία τους μέτρια επίδοση και για τον λόγο αυτόν απαιτείται η ύπαρξη περαιτέρω στοιχείων για να δοθούν εμπειριστατωμένα στοιχεία (33% εξαιρετική επίδοση», 48% «μέτρια επίδοση», 19% «χαμηλή επίδοση»). Στο κριτήριο της «Ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων στον οριζόμενο χρόνο» επιτεύχθηκε μέτρια επίδοση, αφού μόνο το μισό περίπου δείγμα ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες (52% «μέτρια επίδοση»).

Μία ερμηνεία αυτού του γεγονότος, όπως και της μη αξιοποίησης-οργάνωσης χρόνου, είναι ίσως η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων, αφού όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση.

Στο κριτήριο της «Αναζήτησης & συλλογής Πληροφοριών» το 57% του δείγματος της ομάδας ελέγχου επέδειξε «μέτρια επίδοση», γεγονός που διαπιστώνεται από τον περιορισμένο αριθμό πηγών και πληροφοριών που συνέλεξε αλλά και της ποιότητας της τελικής παρουσίασης. Μία ερμηνεία είναι ενδεχομένως και πάλι η έλλειψη ενδιαφέροντος εξαιτίας της μορφής διδασκαλίας. Κατ’ ανάλογο τρόπο και στο κριτήριο του «Βαθμού Κατανόησης» το 57% κατέγραψε «μέτρια επίδοση». Στο κριτήριο της εμπέδωσης πληροφοριών το 47% του δείγματος κατέγραψε «άριστη επίδοση» και το 52% «μέτρια επίδοση» (λανθασμένη λύση του κουίζ και ανεπαρκής ενσωμάτωση στοιχείων στις εργασίες). Ιδιαίτερα σημαντική απόκλιση, όμως, σε σχέση με την πειραματική ομάδα υπήρξε στο κριτήριο της «Λήψης αποφάσεων» (στρατηγική και επίλυση προβλημάτων), αφού μόνο το 14% του δείγματος (3 μαθητές/τριες) κατέγραψε «εξαιρετική επίδοση» και δήλωσε ότι αναλάμβανε πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων, ενώ το 76% κατέγραψε «χαμηλή επίδοση». Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, ίσως, διότι οι συμβατικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να ασχοληθεί με δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος ή ηθικών διλημάτων και συνεπώς δεν είναι σε θέση να αποκτήσει τέτοιου είδους δεξιότητες.

Με αυτήν την παραδοχή μπορεί ίσως να ερμηνευθεί η μεγάλη διαφοροποίηση, η οποία διαπιστώθηκε ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου σε σχέση με την πειραματική στα κριτήρια που αφορούσαν: α) τη χρήση του αλφαριθμητικού συστήματος β) την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη θρησκευτική γλώσσα (το δείγμα της ομάδας ελέγχου επέδειξε «μέτρια επίδοση» σε ποσοστό 52%). Το γεγονός ότι υπήρξε σε μεγάλο ποσοστό αφήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών και οι μαθητές/τριες δεν δούλεψαν ομαδικά περιόρισε μάλλον δραστικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ρουμπρίκας, το ενδιαφέρον τους. Χαμηλό επίπεδο διαπιστώθηκε, επίσης, στο κριτήριο της «Εξοικείωσης με μαθηματικές πράξεις» σε αντιδιαστολή με το υψηλό επίπεδο που καταγράφηκε στην πειραματική ομάδα (67% «χαμηλή επίδοση»). Στη συμβατική διδασκαλία της ομάδας ελέγχου δεν ήταν εφικτό να διαπιστωθούν ικανότητες οικονομικής διαχείρισης, διότι δεν υπήρχαν και αντίστοιχες δραστηριότητες. Όταν όμως ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να εκπονήσουν εργασία, που εμπειρείχε στοιχεία μαθηματικών υπολογισμών, διαφάνηκε η ανεπάρκειά στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών.

Στο κριτήριο της «Καλλιέργειας προσανατολισμού στον χώρο» (χωρική σκέψη) διαπιστώθηκε μέτρια επίδοση στο 57% του δείγματος καθώς και σύγχυση για τον εντοπισμό των τοποθεσιών πόλεων, όπως αποτυπώνονται σήμερα στον χάρτη. Πιθανόν η διαφοροποίηση αυτή υπήρξε, διότι η αξιοποίηση ψηφιακών χαρτών προσθέτει στην αξιοπιστία μιας ιστορίας, αφού ο τόπος και η θέση συνυφαίνονται με την ίδια την έννοια του προορισμού. Στο κριτήριο της «Εξοικείωσης με διαδικτυακές εφαρμογές και περιβάλλοντα» διαπιστώθηκε μέτρια επίδοση στο μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (67%). Μία ερμηνεία

είναι, ίσως, ότι το κύριο μέρος των δραστηριοτήτων έλαβε χώρα όχι σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον. Μέτρια επίδοση διαπιστώθηκε και στο κριτήριο «Εκπόνησης πολυμεσικών εργασιών». Μεγάλη διαφοροποίηση σε σχέση με την πειραματική ομάδα διαπιστώνεται στα αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης που αφορούσε τη συνεργασία των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κανένα από τα κριτήρια της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας δεν καταγράφηκε εξαιρετική επίδοση, αλλά στα περισσότερα διαπιστώθηκε μέτρια επίδοση πιθανόν διότι στη συγκεκριμένη περίπτωση απουσίαζε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος στο κριτήριο της «Παρουσίας» δεν μπορούσε να υπάρξει συνεχόμενη και ενεργή παρουσία του/της μαθητή/τριας σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας ούτε συμμετοχή σε συζητήσεις. Δεν ήταν εφικτό, επίσης, να υπάρξουν διακριτά αποτελέσματα στο κριτήριο του «Καταμερισμού εργασίας», αφού οι μαθητές/τριες δούλευαν ατομικά και οι πληροφορίες που συνέλεξαν ήταν περιορισμένες. Στο κριτήριο της «Συνεισφοράς Πληροφοριών & Ιδεών» διαπιστώθηκε επίσης «χαμηλή επίδοση» σε ποσοστό 48%. Καταγράφηκε ότι ακόμα και όταν υπήρχε συνεισφορά πληροφοριών και ιδεών αυτή ήταν σε ατομικό επίπεδο προς τον εκπαιδευτικό και όχι προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Μέτρια επίδοση διαπιστώθηκε και στο κριτήριο της «Ολοκλήρωσης Καθηκόντων» (48%) και της «Συνέπειας» (52%). Αρκετά παιδιά δεν ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες ενδεχομένως εξαιτίας έλλειψης ενδιαφέροντος για το ΜτΘ σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα στην οποία το ηλεκτρονικό παιχνίδι λειτούργησε θετικά ως προς την αύξηση του ενδιαφέροντος τους και συνέβαλε στην υποστήριξη της Θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Χαμηλή επίδοση διαπιστώθηκε στα κριτήρια της «Επικοινωνιακής ικανότητας» (48%) και της «Παροχής Βοήθειας» (48%), υπερισχύοντας το ανταγωνιστικό πνεύμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στο κριτήριο της «Επίλυσης Συγκρούσεων», όπου παρά το γεγονός ότι δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφωνία, τα παιδιά δεν χαρακτήρισαν το επίπεδό τους ως εξαιρετικό αλλά το 48% του δείγματος το χαρακτήρισε «μέτριο» και το 29% «χαμηλό». Στο κριτήριο της «Αποδοχής Κριτικής» καταγράφηκε επίσης μέτρια επίδοση πιθανόν, διότι οι μαθητές/τριες στη διάρκεια της διδασκαλίας δεν ασκήθηκαν σε ανάλογη δραστηριότητα (10% «εξαιρετική επίδοση», 48% «μέτρια επίδοση», 42% «χαμηλή επίδοση»).

Συμπεράσματα

Μέσα από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση υπηρετούνται αρχές της χριστιανικής αγωγής (Περσελής, 2010:20-24). Τα χριστιανικά γνωρίσματα της Ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής, όπως της αγάπης, της μαρτυρίας και πνευματικότητας, είναι απαραίτητο να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν από τους/τις μαθητές/τριες με κριτικό πνεύμα και διάλογο (Περσελής, 1994:136-137). Η συμβολή, άλλωστε, των προσωπικών εμπειριών των μαθητών/τριών στην κατανόηση της θρησκευτικής γλώσσας και τη δόμηση των αξιολογικών τους κρίσεων παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη διδακτική διαδικασία (Kolberg, 1976: 34-35; Περσελής, 1994:249-250; Περσελής, 2005:29; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015:212-215). Η χριστιανική αγωγή μπορεί να προσφέρει στα παιδιά τις αξίες της χριστιανικής παράδοσης με το κατάλληλο

θρησκευτικό διδακτικό υλικό (Περσελής, 2005:170-171). Στη συγκεκριμένη περίπτωση αξιοποίησης του επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού επιτεύχθηκε η γνωριμία των μαθητών/τριών με τον πλούτο της Ορθόδοξης Παράδοσης και τη συμβολική γλώσσα της Θεολογίας με τους απαραίτητους διδακτικούς μετασχηματισμούς ώστε η χριστιανική αγωγή να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά μίας σύγχρονης παιδευτικής/μορφωτικής διαδικασίας.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις δραστηριότητες υπήρξε ιδιαίτερα ικανοποιητική και αποτέλεσε κριτήριο αξιολόγησης του παιχνιδιού. Μέσα από το παιγνιώδες περιβάλλον διαπιστώθηκε ότι προσελκύεται το ενδιαφέρον των παιδιών στο ΜτΘ, οι πολυμεσικές εφαρμογές και τα παιχνίδια αποτελούν ελκυστικές δραστηριότητες, που κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες (Μητροπούλου, 2008:56). Τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής διαφαίνονται εμφανέστερα, όταν γίνεται σύγκριση με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, η οποία διδάχθηκε το ΜτΘ χωρίς την αξιοποίηση του παιχνιδιού. Συνολικά, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες: α) κατάφεραν επιτυχώς να επεξεργαστούν/ανασυνθέσουν/ερμηνεύσουν πληροφορίες και να κατανοήσουν θρησκευτικές έννοιες από το ΜτΘ β) να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και γ) να εξοικειωθούν με την τεχνολογία και να καλλιεργήσουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες.

Σήμερα είναι ορατή η προσπάθεια να μετατραπεί το παιχνίδι από μεταδότη πληροφορίας σε παραγωγό γνώσης. Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κερδίζουν σταδιακά την αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το παρόν παιχνίδι επέτρεψε στα παιδιά να ταυτιστούν με την προσωπικότητα του Απ. Παύλου ακολουθώντας τα «βήματά του» και αντιμετωπίζοντας όλες τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισε εκείνος, ώστε να εισαχθούν αβίαστα στον θρησκευτικό πολιτισμό (Αλμπανάκη, 2017:102). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο επιτραπέζιο ηλεκτρονικό παιχνίδι εξυπηρετεί πολλούς από τους προσδοκώμενους στόχους του ΜτΘ και της χριστιανικής αγωγής δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναδείξει τη χρονική και χωρική «συνέχεια» με αναφορές σε γεωγραφικούς όρους και τοπωνύμια, αλλά και την πολιτισμική συνέχεια (θρησκεία, γλώσσα, παιδεία) καθώς και τις αξίες της χριστιανικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι κάθε πολιτισμός είναι ένα παρελθόν που εξακολουθεί να ζει και είναι άρρηκτα δεμένος με έναν συγκεκριμένο τόπο και με ιδιαίτερα αναλλοίωτα χαρακτηριστικά μέσα στον χρόνο (Αλμπανάκη, 2017:98).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Άρθρα σε περιοδικά

- Ascher, M. (2001). Learning with Games of Strategy from Mongolia Teaching Children Mathematics Vol. 8 No. 2, 96-99.
- Carol, P., Rolls, S., Rouse, A., Griffiths M. (1995). Home video game playing in schoolchildren a study of incidence and patterns of play. Journal of Adolescence, 18, 687-691.

- Chionidou-Moskofoglou, M., Liarakou, G., Stefos, E., Moskofoglou, Z. (2012). “Educational Game *Euro-Axio-Polis: Mathematics, Economic Crisis and Sustainability*”, *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 32(3) November 2012, 37-42.
- Creasy, G.L., Myers, B.J. (1986). Video games and children: Effects on leisure activities, school, work and peer involvement. Merrill Palmer, *Quarterly*, 32, 251-262.
- Deubel, P. (2006). “Game on!” *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Education)* 33 (6), 30-35.
- Gee J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, Palgrave Macmillan. *ACM Computers in Entertainment*, Vo 1. 1, No. 1, October 2003, BOOK01, 1-4.
- Griffiths, M. (2002). “The educational benefits of videogames.” *Education and Health*. 20 (3), 47-51.
- Grieve, Gr. P. & Campbell H. (2014). Studying Religion in Digital Gaming A Critical Review of an Emerging Field, *Religion in Digital Games online – 5* (2014), 51-67.
- Hartog, D. M., Diamantis, M. & Brosnan, P. (1998). Doing Mathematics with your child. *Teaching Children Mathematics*, Vol. 4, No 6, 326-330.
- Hopmann, S. (2006). Restrained Teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 109-124.
- Koukounaras-Liagis, Marios. (2011): Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students’ perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research, *British Journal of Religious Education*, 33:1, 75-89.
- Koukounaras-Liagis, Marios. (2013). Action And Learning: Making Sense Of And Giving Meaning To.A Research On Enquiry Based Learning In An Applied Theatre Model. *Mediterranean Journal of Social Sciences* , 4(11), 333-339.
- Laird, J. (2010). Game semantics for call-by-value polymorphism. *Lecture Notes in Computer Science*, 6199 LNCS, 187-198.
- Linaza José. (1984). Piaget's Marbles: The Study of Children's Games and Their Knowledge of Rules. *Oxford Review of Education* Vol. 10, No. 3 (1984), 271-274.
- Malone, T. & Lepper M. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In Snow, R. & Farr, M. J. (Ed), *Aptitude, Learning, and Instruction* Volume 3: Conative and Affective Process Analyses. Hillsdale, NJ.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Wong, K. (1996). Video game effect on computer-based learning design, *British Journal of Educational technology*, (27), 230-232.
- Βαχτσεβάνου-Σταμούλη, Μ. (2005). Η συμβολή της χρήσης προσομοιώσεων και παιχνιδιών με θέμα το περιβάλλον στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη βοήθεια πρακτικών παραδειγμάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 143, 162-176.

- Δελέγκος, Ν. (2005). Η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών και η περιχάραξη των επικοινωνιακών σχέσεων του ‘διπόλου’ βιβλίο–μαθητής: Η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 140, 94-108.
- Σκουμπουρδή, Χ., Καλαβάσης, Φρ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47/2009, 138-154.
- Τσιτουρίδου, Μ-Βρύζας, Κ-Σεμεντεριάδης, Θ. (1999). Τα βιντεοπαιχνίδια στην καθημερινή ζωή των παιδιών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29/99, 191-207.

Βιβλία

- Chevalard, Y. (1991). *La Transposition Didactique*. Paris: La Pensée Sauvage Éditions.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Essinger, H. (1991). «Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», in H. Marburger (HRSG). *Schule in der multikulturellen Gesellschaft Ziele, Aufgaben und Wege interkulturellen Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Verret, M. (1975). *Le temps des etudes*. Paris, France: Librairie Honoré Champion.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία* (μτφ. Σ. Βοσνιάδου), πρωτ. 1978, Αθήνα: Gutenberg.
- Αλμπανάκη, Ξ. (2017). *Τα επιτραπέζια ηλεκτρονικά παιχνίδια ως διαμεσολαβητές για τη μάθηση και την καλλιέργεια της θρησκευτικής αγωγής*, RELIGIOUS EDUCATION VI, Υπ. Σειράς: Βασ. Μητροπούλου, Θεσσαλονίκη, Ostracon.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) (2001). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*, Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μητροπούλου, Β. (2016). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μητροπούλου, Β. (2016). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Περσελής, Εμ (1994). *Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος*, Αθήνα: Αρμός.

- Περσελής, Εμ. (1998). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περσελής Εμ. (2005). *Κατήχηση και Παιδεία. Μελετήματα Χριστιανικής Θρησκευτικής Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περσελής, Εμ. (2010). *Κατήχηση και Παιδεία. μελετήματα Χριστιανικής Αγωγής*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σολωμονίδου, (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στογιαννίδης, Α. (2009). *Μελετήματα σχολικής παιδαγωγικής και διδακτικής του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κεφάλαια σε τόμους και πρακτικά συνεδρίων

- Griffiths, R. (1994). Mathematics and play. Στο: J. R. Moyles (ed) *The excellence of Play* Great Britain: Open University Press.
- Klawe, M. (1994). The educational potential of electronic games and the E-GEMS project. In: T. Ottman and I. Tomek (eds) *Proceedings of the ED-MEDIA 94 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*.
- Kolberg, L. (1976). «Moral stages and moralization», T. Lickoma (ed), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, 31-53. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Molenda, M., Pershing, J. A., & Reigeluth, C. M. (1996). Designing instructional systems. In R. L. Craig (Ed.), *The ASTD training and development handbook 4th ed.* (pp. 266-293). New York: McGraw-Hill.
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο: Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). *Τοπαιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος.
- Αλμπανάκη, Ξ. & Γκιούρα, Χ. (2016) «Η ψηφιακή χαρτογράφηση ως μέσο διδασκαλίας στο μάθημα των Θρησκευτικών», 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2016, 305-312.
- Αλμπανάκη, Ξ., Γκιούρα, Χ., Μητροπούλου-Μούρκα, Β. (2017). «Παιδαγωγική αξιοποίηση ηλεκτρονικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στο μάθημα των Θρησκευτικών: μια πιλοτική εφαρμογή». 4ο Πανελλήνιο συνέδριο Νέος Παιδαγωγός 1 & 2 Απριλίου 2017, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα, 1172-1180.
- Βελλοπούλου, Α. Ραβάνης, Κ. (2006). «Ο κόσμος της Φυσικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο: μια προσέγγιση στο πλαίσιο της θεωρίας του διδακτικού μετασχηματισμού». Στο Α. Λουκά, Χ. Παπαδημήτρη-Καχριμάνη & Κ. Κωνσταντίνου (επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών στη νηπιακή εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 139-151.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Αλεξανδρή, Α., Ναζίρ, Π., Ναζάρ, Γ., Διαμαντόπουλος, Βασιλάκη, Γ. (2016). «Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της

Θρησκευτικής Εκπαίδευσης». Πρακτικά Εργασιών 1^{ου} Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής “Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη” Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015, 446-454.

- Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). «Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία». Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος, τόμος Α΄* (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σκουμπουρδή, Χ., Καλαβάσης, Φρ. (2007). Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο: Φ. Καλαβάσης & Κοντάκος, Α. (επιμ.) *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*. Αθήνα, Ατραπός, 137-156.

Αναφορές στο Διαδίκτυο

- Dornish, M. & Sabatini McLoughlin, A. (2006). Limitations of web-based rubric resources: Addressing the challenges. *Practicing Assessment, Research and Evaluation*, 11(3) Long Island University. Retrieved February 10, 2017, from <http://pareonline.net/pdf/v11n3.pdf>.
- Polidoro L.F. & Stigar R. (2010). Didactic Transposition: from scientific knowledge to school knowledge, *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27*, 6(1), 1-6. Retrieved May, 17, 2017, from http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologiaen/wpcontent/uploads/2010/01/02_A-TransposicaoDidatica.pdf.
- Αλεβυζάκη, Ευαγ. (2008). Ρουμπρικές αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε στις 5/1/2017 από http://amakedthrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/rubrics_evaluation.pdf.
- Κωτσίδου Δ. (2014). *Αξιοποίηση της Διαδικασίας Σχεδιασμού Επιτραπέζιων Παιχνιδιών στη Μαθησιακή Διαδικασία Προσχολικής Αγωγής: Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Διαδικτυακού Οδηγού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε στις 20/5/2017 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/6131>.
- Χατζηαλεξιάδου, Μ. (2012). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη μαθησιακής εμπειρίας με χρήση του εικονικού κόσμου Second Life και αξιολόγησή της. Ανακτήθηκε στις 20/12/2016 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5204/3/Nimertis_Chatzialexiadou%28teeapi%29.pdf.