

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο “ Artful Thinking”.

«Exploiting Technologies of Information and Communication in Region lesson at Primary School using the Method of Artful Thinking».

ΓΚΑΝΤΟΥΝΑ ΖΩΗ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο "Artful Thinking"

*

Exploiting Technologies of Information and Communication in Religion lesson at Primary School using the Method of Artful Thinking

ΓΚΑΝΤΟΥΝΑ ΖΩΗ

Επιβλέπων/ουσα: Καραμούζης Πολύκαρπος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 12/6/2019

1. Καραμούζης Πολύκαρπος, ιδιότητα
2. Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια
3. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

ΓΚΑΝΤΟΥΝΑ ΖΩΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... 10	
1.1 Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο –Ιστορική αναδρομή 11	
1.2 Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών.....	19
1.3 Η Διδακτική της Τέχνης	22
1.4 Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού (Artful thinking)	24
1.5 Ορισμός των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας).....	42
1.6 Οι ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο.....	43
1.7 ΤΠΕ και Θρησκευτικά.....	47
1.8 Ποιοτική έρευνα.....	51
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....59	
2.1 Η Τέχνη και η Αξιοποίηση της στη Διδακτική Πράξη	60
2.2 Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του ΜτΘ	63
2.3 Το ΜτΘ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με χρήση των ΤΠΕ	64
2.4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	66
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....68	
3.1 Διατύπωση Ερωτημάτων / Υποθέσεων	69
3.2 Σχεδιασμός και οργάνωση έρευνας.....	70
3.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	91
3.4 Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το ερώτημα “ αν μπορεί το Μάθημα των Θρησκευτικών να καταστεί πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, μέσω διδακτικών σεναρίων που θα προταθούν, με βασικά εργαλεία όπως ο «Έντεχνος Συλλογισμός» και η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)”. Για τις ανάγκες διερεύνησης του κύριου ερευνητικού ερωτήματος, σχεδιάστηκαν διδακτικά σενάρια για τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών, τα οποία στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική, τη διερευνητική / αποκαλυπτική μέθοδο, καθώς και τη μέθοδο του Έντεχνου Συλλογισμού. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μαθητές θα προβούν στην αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, τη λήψη φωτογραφιών και τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Η έρευνα στηρίχθηκε στην ποιοτική μέθοδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η πρόταση αυτή στηριγμένη στα διδακτικά σενάρια με δραστηριότητες που εμπλέκουν τις Νέες Τεχνολογίες και την παρατήρηση έργων Τέχνης κατάφερε να καταστήσει το μάθημα των Θρησκευτικών πολύ ενδιαφέρον για τους μαθητές και να αναπτύξει τη στοχαστική τους ικανότητα. Οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο, να επιλέγουν τις σωστές πληροφορίες που θα χρησιμοποιήσουν για τις δραστηριότητες τους, να βγάλουν συμπεράσματα παρατηρώντας έργα τέχνης, να συνεργάζονται με την ομάδα τους και να προτείνουν λύσεις. Επιπλέον τα συμπεράσματα οδήγησαν σε ενδιαφέρουσες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Λέξεις κλειδιά: Έντεχνος Συλλογισμός, ΤΠΕ, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Ποιοτική Έρευνα

ABSTRACT

The purpose of this study is to research the question whether it is possible to render Religious Studies more interesting both for primary school students and teachers, by implementing workshops that will be using basic tools such as “Artful Thinking” as well as Information and Communication Technologies. In order to research the main question teaching scenarios were planned so as to teach Religious Studies, which are based on the team work, researching/ revealing methods in tandem with a method of Artful Thinking. Implementing ICT is deemed essential as it will motivate students to search the Internet for information, photos as well as to create digital accounts. The study was based on the qualitative method. The findings indicate that this study, which was based on teaching scenarios that involve New Technologies as well as observing works of Art, managed to render Religious Studies very interesting for students and simultaneously develop their critical thinking. Students are able to use the Internet, select the right information they will need for their activities, reach conclusions via the observation of works of Art, collaborate with their team and suggest solutions. Moreover, the findings led to interesting suggestions for further research.

Key Words: Artful Thinking, ICT, Group co – operation, Qualitative Method

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) και οι διάφοροι μέθοδοι διδασκαλίας του, αποτέλεσαν «μήλο της έριδος» μεταξύ των εκπαιδευτικών, των κληρικών και άλλων φορέων που αποφασίζουν και επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σήμερα στα σχολεία θεωρείται υποβαθμισμένο και αρκετοί μαθητές, αλλά και κάποιοι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να σταματήσει να διδάσκεται. Οι μαθητές το βρίσκουν ανιαρό και χωρίς χρησιμότητα, επειδή δεν μπορούν να το συνδέσουν με τα θέματα της καθημερινής ζωής ή να το συσχετίσουν με τα άλλα μαθήματα του σχολείου. Ένας από τους λόγους αυτής της τοποθέτησης τους είναι ο τρόπος παρουσίασης της ύλης του μαθήματος με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Είναι γενικά αποδεκτό πως η διδασκαλία του μαθήματος αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Είναι συνήθης ο προβληματισμός που παρουσιάζεται, όταν εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών και τους απασχολεί ο τρόπος διδασκαλίας του, εξαιτίας των ελλিপών γνώσεων για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Για τον λόγο αυτό αναζητούν διαρκώς νέες μεθόδους διδασκαλίας για να βελτιώσουν τη δυναμική του περιεχομένου του ΜτΘ. Στην προσπάθεια τους όμως αυτή δεν αρκεί η γνώση των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών της διδασκαλίας και των θεωριών μάθησης και των μεταξύ τους σχέσεων. Οι αλλαγές που επιχειρούνται, στηριζόμενες μόνο στην εφαρμογή των θεωριών αυτών, δεν επαρκούν ώστε να μεταβάλλουν την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Η ελλιπής ή η μερική μόνο χρήση των κλασικών εποπτικών μέσων δε θεωρείται αρκετή, έτσι ώστε να

αναβαθμιστεί το ΜτΘ στη συνείδηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη εργασία – έρευνα θα προταθούν τέσσερα σενάρια διδασκαλίας βασισμένα στο Φάκελο Μαθήματος των Θρησκευτικών της Στ' Τάξης του δημοτικού σχολείου, με βασικά εργαλεία για τη διεξαγωγή του μαθήματος τις Νέες Τεχνολογίες (υπολογιστής, διαδίκτυο, πολυμέσα, εφαρμογές) και τον Έντεχνο Συλλογισμό.

Η αφορμή για τη δημιουργία της συγκεκριμένης εργασίας –πρότασης διδασκαλίας – μου δόθηκε φέτος, αφού ανέλαβα να διδάξω το μάθημα των Θρησκευτικών στη ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου και συνειδητοποίησα πως το νέο βιβλίο δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα και την ελευθερία να δράσει με διαφορετικό τρόπο και με μεγαλύτερη φαντασία. Η μεγάλη ποικιλία εικόνων και έργων τέχνης που υπάρχουν στο βιβλίο, καθώς και οι ερωτήσεις που τις συνοδεύουν, ανοίγουν τον δρόμο για μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος. Δεν πραγματοποιείται, δηλαδή, μια απλή παράθεση γεγονότων, τα οποία οι μαθητές πρέπει να αποστηθίσουν. Αντιθέτως, τους δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουν εικόνες, να τις επεξεργαστούν, να προβληματιστούν, να ψάξουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να διεξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα.

Μέρος της εργασίας είναι η δημιουργία σχεδίων μαθήματος και η χρησιμότητα τους μέσα στην τάξη με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, με βασικό εργαλείο δημιουργίας τον «Έντεχνο Συλλογισμό» - Artful Thinking και τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, με κύριο σκοπό να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ώστε να χρησιμοποιήσουν τα εικαστικά και μουσικά έργα τακτικά και οργανικά στο Πρόγραμμα Σπουδών με τρόπους που να ενισχύουν την κριτική σκέψη, τη μάθηση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και να καταστεί το ΜτΘ πιο ενδιαφέρον και πιο αγαπητό από τους μαθητές.

Το ερώτημα που γεννάται είναι αν τελικά μπορεί το μάθημα των Θρησκευτικών να γίνει ενδιαφέρον και να περάσει από τη «σφαίρα» του ανιαρού μαθήματος σε κάτι διαφορετικό από τα συνηθισμένα που να εγείρει την περιέργεια αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Τα συμπεράσματα της έρευνας που προκύπτουν απαντούν ξεκάθαρα στο παραπάνω ερώτημα και επαληθεύουν τις προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς για το συγκεκριμένο θέμα.

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, ως εκπαιδευτικός δημιούργησα τα διδακτικά σενάρια, στηριζόμενη στα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τα παρουσίασα στους μαθητές μου. Αρχικά τους δόθηκαν κάποιες βασικές εξηγήσεις, έτσι ώστε να αντιληφθούν όσο το δυνατόν περισσότερο την όλη διαδικασία. Η παρουσία μου μέσα στην τάξη ήταν πολύ διακριτική. Λειτουργήσα, δηλαδή, ως συμμετέχων παρατηρητής που κρατάει σημειώσεις, βλέποντας τις κινήσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών, αλλά που ταυτόχρονα συμβάλλει με έμμεσο τρόπο στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, χωρίς να έχει τον τελικό λόγο.

Θέτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση του αρχικού στόχου και αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, διεξάγεται το συμπέρασμα πως κάτι πολύ ενθαρρυντικό αναδύεται από την όλη προσπάθεια, αφού οι μαθητές κατάφεραν να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες με ζήλο (σχεδόν ξεχνώντας ότι διδάσκονται Θρησκευτικά), δούλεψαν συνεργατικά χωρίς αντιπαλότητες, αισθάνθηκαν ελεύθεροι χωρίς περιορισμούς, εξέφρασαν απόψεις, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και είδαν από μια εντελώς διαφορετική οπτική ένα μάθημα που μέχρι τότε αποτελούσε γι αυτούς ένα αδιάφορο αντικείμενο.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας, όπου θα επιχειρηθεί εκτενής αναφορά στο βασικό εργαλείο με το οποίο δημιουργήθηκαν τα διδακτικά σενάρια, τον Έντεχνο Συλλογισμό, αλλά και ο ορισμός των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας, όπου παρουσιάζονται αποτελέσματα και συμπεράσματα αντίστοιχων ερευνών που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε τις απαραίτητες συγκρίσεις με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Τη σκυτάλη αναλαμβάνει το τρίτο μέρος που παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα και ο σχεδιασμός με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο -Ιστορική αναδρομή

Το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ), που υπηρετεί τους σκοπούς της παιδείας, σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους Νόμους, είναι ενταγμένο στην εκπαίδευση που παρέχει η Πολιτεία. Όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας τους, στο σεβασμό και τη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα και τέλος στην έμπρακτη αλληλεγγύη.

Εκτός των στόχων που προαναφέρθηκαν, τα νέα διευρυμένα και βελτιωμένα προγράμματα και βιβλία υποχρεωτικής εκπαίδευσης αναφέρουν τις προτάσεις του Χριστιανισμού στο σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του αλλά και την ποιότητα της ζωής. Τονίζουν την ανάγκη ευαισθητοποίησης και έμπρακτης θέσης των μαθητών απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό για τον υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα του χριστιανικού μηνύματος. Επιπλέον, αναφέρονται στην αντίληψη για την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών και τέλος στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκευτική επικοινωνία.

Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να

επιδείξει τρόπους μέσα από τους οποίους οι μαθητές θα οδηγούνται στην κατάκτηση της γνώσης και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων ύστερα από παρατηρήσεις και ερωτο-απαντήσεις, που θα πραγματοποιούν μεταξύ τους. Βήμα βήμα θα εστιάζουν στα σημαντικότερα στοιχεία που θα τους οδηγούν στην επόμενη διαδικασία.

Πριν όμως παρουσιαστεί η παραπάνω διαδικασία, θα ήταν εύλογο να γίνει μια σύντομη αναδρομή για την πορεία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Παρατηρώντας προσεκτικά τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) του μαθήματος των Θρησκευτικών, συμπεραίνει κανείς ότι το τελευταίο ταυτιζόταν αρχικά με τη διάδοση μηνυμάτων αναφορικά με την επίσημη θρησκεία του κράτους (Χριστιανισμός). Ωστόσο, με το πέρασμα των χρόνων, και λόγω της αύξησης του αριθμού των μεταναστών από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, προβάλλονται κυρίως μηνύματα αγάπης, φιλευσπλαχνίας, σεβασμού, προς τον συνάνθρωπο κ.α. , τα οποία σχετίζονται με την πλειονότητα των θρησκειών του κόσμου.

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών από το 1833 (Εμμανουήλ Π. Περσελή, 1994, σελ. 151). Πριν τη χρονολογία αυτή, υπάρχουν ελλιπή στοιχεία σχετικά με το εάν το μάθημα των Θρησκευτικών περιλαμβανόταν στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η εισαγωγή όμως του μαθήματος στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα βασίστηκε στο γεγονός ότι η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία υπήρξε για αιώνες ένα αναπόσπαστο τμήμα της εθνικής ζωής. Ο “αρχιτέκτονας” του Αναλυτικού Προγράμματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο Αντιβασιλέας George von Mauer, λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη μακροχρόνιων δεσμών μεταξύ της Εκκλησίας και της ελληνικής εθνικής παράδοσης, όρισε την «Κατήχηση» ως μάθημα

στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η «Κατήχηση» περιελάμβανε ιστορίες από την Παλαιά όσο και από την Καινή διαθήκη (Χ. Χαρίτος, 2007, σελ.56). Μέσω της συγκεκριμένης διδασκαλίας επιδιωκόταν, κυρίως, η ενίσχυση του ήθους των νέων με άμεσο σκοπό την υπακοή προς την εξουσία. Ωστόσο, τα πρώτα προβλήματα και οι πρώτες ενοχλήσεις δεν άργησαν να φανούν, αφού μόλις το 1854 μια Υπουργική εγκύκλιος διαμαρτύρεται ότι αρκετοί από τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παραμελούν επανειλημμένως το μάθημα των Θρησκευτικών.

«Το έτος 1894 καταρτίστηκε το νέο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για όλα τα μαθήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έπειτα από ανάθεση του Υπουργείου Παιδείας σε παιδαγωγούς που μόλις είχαν επιστρέψει από τη Γερμανία. Για ακόμη μια φορά ούτε οι σκοποί αλλά ούτε και οι επιδιώξεις δεν ορίζονται εμφανώς, ωστόσο όμως ορίζονται ποιες ιστορίες από την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους. Τη διδασκαλία της Κατήχησης ενισχύουν εκκλησιαστικοί ύμνοι, αναγνώσματα του Ευαγγελίου καθώς και στοιχεία Γεωγραφίας των Αγίων Τόπων.» (Εμμανουήλ Π. Περσελή, 1994, σελ. 157).

Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελούν επακόλουθο των αλλαγών στην εξουσία. Ως εκ τούτου, το 1913 καταρτίστηκε το νέο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αμέσως μετά την άνοδο των Φιλελευθέρων στην εξουσία. Το αξιοσημείωτο είναι ότι στο πρόγραμμα αυτό πραγματοποιείται για πρώτη φορά στην τελευταία τάξη του Δημοτικού Σχολείου η διδασκαλία ορισμένων στοιχείων των άλλων παγκόσμιων θρησκειών. Τέλος το συγκεκριμένο πρόγραμμα Θρησκευτικής αγωγής αποτέλεσε τη βάση όλων των αναλυτικών προγραμμάτων που ακολούθησαν (Εμμανουήλ Π. Περσελή, 1994, σελ. 159).

Ωστόσο, από την περίοδο του 1913 έως και το 1976 δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής θρησκευτικής αγωγής και της μεθόδου διδασκαλίας, ώστε να γίνουν αντικείμενο συζήτησης. Στο τέλος του 1976 ,όμως, σχεδιάστηκε το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών και προκάλεσε μια σειρά από αλλαγές τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Το πρόγραμμα αυτό θέτει ως κύριο σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να μάθουν να ζουν τη χριστιανική ζωή και να εφαρμόζουν τις χριστιανικές αρετές στην καθημερινή τους ζωή. *«Βέβαια κάτι τέτοιο απαιτούσε οι δάσκαλοι των Θρησκευτικών να έχουν ενεργή σχέση με την ορθόδοξη χριστιανική εκκλησία ούτως ώστε να αποτελούν με τη συμπεριφορά τους και τα πιστεύω τους το καλό παράδειγμα για τους μαθητές της σχολικής κοινότητας»,* (Εμμανουήλ Π. Περσέλη, 1994, σελ. 199).

Τα σχολικά εγχειρίδια του τότε Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) που γράφτηκαν στο διάστημα 1977-81 διαπνέονταν από έντονη συντηρητική και κατηχητική διάθεση , παρόλο που εκείνη την περίοδο, η ορθόδοξη θεολογική σκέψη γνώριζε μια σπάνια και πρωτόγνωρη ακμή. Το 1985, μετά από ποικίλες θεολογικές ζυμώσεις σε συνέδρια Θεολογικών Σχολών, θεολογικών ενώσεων, καθώς και σε ανοιχτές συζητήσεις στην κοινωνία, δημοσιεύτηκαν νέα ΑΠ (ΦΕΚ 158/19.9.1985 τ. Α' και ΦΕΚ 170/7.10.1985 τ. Α'), σαφώς διαφοροποιημένα από τα προηγούμενα. Ταυτοχρόνως με τη δημοσίευση των νέων ΑΠ του ΜτΘ , δημοσιεύθηκε και ο Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α', 30.9.1985) σύμφωνα με τον οποίο ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης ήταν να υποβοηθά τους μαθητές :α) να γίνονται ελεύθεροι , υπεύθυνοι , δημοκρατικοί πολίτες , να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την

πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, νομιμοποιώντας τον ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος.

Στα έτη 1990-1992, το μάθημα στο Δημοτικό μετονομάστηκε σε Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή¹. Συντάχθηκαν νέα ΑΠ για την Πρωτοβάθμια, τα οποία επιχείρησαν να απομακρυνθούν από τον ιστορισμό, τη νοησιαρχία και την παράθεση στερεότυπων γνώσεων. Το 1992-1993, η σύγχρονη παιδοκεντρική αρχή που εφάρμοσε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιβλήθηκε από τις κοινωνικές αλλαγές που είχαν συντελεστεί. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσε αναγκαία υπόθεση, γιατί σε αντίθετη περίπτωση θα πήγαινε ενάντια στην κοινωνική πραγματικότητα. Οι κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην ελληνική κοινωνία κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα ουσιαστικά επέβαλαν τη μεταρρύθμιση αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά εισάγεται στα σχολικά εγχειρίδια η Αρχή της Παιδοκεντρικότητας. Παρατηρείται, δηλαδή, η μετάβαση του βάρους από τη συσσώρευση πληροφοριών στην προσφορά ύλης, γεγονός που συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη του διαλόγου όσο και της κριτικής ικανότητας του μαθητή.

Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω των νέων σχολικών εγχειριδίων που δημιούργησε αυτή η μεταρρύθμιση. Τα νέα βιβλία έπρεπε να εξυπηρετούν το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που λάμβανε υπόψη του τον νέο τύπο μαθητή και επιθυμούσε την προετοιμασία ανοιχτού τύπου μελλοντικού πολίτη (Α. Φρειδερίκου, 1998, σελ. 225).

Οι νεωτερισμοί που εισάγονται με το πρόγραμμα του 1992-1993 αφορούν όχι μόνο στην ύλη αλλά και στη μέθοδο διδασκαλίας. Ειδικότερα σύμφωνα με τις οδηγίες ο

¹ Βλ. Συλλογικός Τόμος 2005

δάσκαλος επιτρέπεται να επιλέξει επίκαιρα θέματα εκτός σειράς, με την προϋπόθεση ότι θα επιτυγχάνεται ο γενικότερος σκοπός του μαθήματος. Εκείνη την περίοδο δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς που εκδήλωσαν την αμφισβήτηση τους σχετικά με τη χρησιμότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, η μεταρρύθμιση αυτή δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα ενός έντονου προβληματισμού σχετικά με το μάθημα στα σχολεία.

Με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1993 ο μαθητής γίνεται κέντρο της μορφωτικής λειτουργίας και ο δάσκαλος ρυθμιστής. Η εισαγωγή παιδοκεντρικών κειμένων με θέματα που αντλούνται από το άμεσο περιβάλλον του μαθητή έχει ως αποτέλεσμα τη σύνδεση της θρησκευτικής μεθοδολογίας με τα ενδιαφέροντα του. Επιπλέον το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιεί μια ουσιαστική τομή στο μάθημα των θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαφοροποιεί ριζικά τη μεθοδολογία διδασκαλίας του μαθήματος (ΦΕΚ. 1993). Από το διατηρεί μονάχα την απαραίτητη ύλη που διδάσκει το ορθόδοξο δόγμα. Τέλος στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1993 εισάγεται για πρώτη φορά το *βιβλίο δασκάλου*, το οποίο, σύμφωνα με τον κ. Μελά, μέλος του τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «*παρέχει βοηθητικά στοιχεία και επιπρόσθετες γνώσεις στο δάσκαλο για να διευκολυνθεί η διδακτική του εργασία*». Στο βιβλίο του δασκάλου δίνονται λεπτομερείς οδηγίες για την ανάλυση του περιεχομένου του κάθε μαθήματος με τις οποίες δεν προβλέπεται αποστήθιση. Επιπρόσθετα τα βιβλία δασκάλου όλων των μαθημάτων παρέχουν με κατανοητό τρόπο τους στόχους και τους σκοπούς κάθε ενότητας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην καλύτερη οργάνωση του μαθήματος από τον δάσκαλο.

Το 2002, αναδείχθηκε η ανάγκη ανανέωσης και επαναπροσδιορισμού των στόχων, των περιεχομένων και των πρακτικών του ΜτΘ. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε ένα νέο σχεδιασμό για την υποχρεωτική εκπαίδευση, κατάρτισε και δημοσίευσε το

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την υποχρεωτική 9ετή εκπαίδευση (ΦΕΚ τ. Β' απ. 303/13.03.2003). Η εκσυγχρονιστική στοχοθεσία των νέων ΑΠ , περιελάμβανε την ανάδειξη της συμβολής του Χριστιανισμού στη συνοχή του σύγχρονου κόσμου και στην ποιότητα της ζωής , την ευαισθητοποίηση και έμπρακτη δέσμευση των μαθητών απέναντι στους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς. Έτσι , το ΜτΘ απομακρύνθηκε από τον κατηχητικό του χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση σε αυτόν του γνωσιακού, μορφωτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Από το 2003 έως το 2006, το ΜτΘ βοήθησε στην κατανόηση της Παράδοσης και εξέφρασε τον θρησκευτικό πολιτισμό μας με σεβασμό προς κάθε ετερότητα. Σε αυτά η θρησκευτική ύλη προσεγγίστηκε με πνεύμα διαλόγου, ελευθερίας και καταλλαγής , χωρίς ομολογιακή εμμονή, κατηχητισμό, φανατισμό ή μισαλλοδοξία.

Τέλος, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) του ΜτΘ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 2920/23.9.2016, αρ. 143575/Δ2/7.9.2016), έρχονται να καταργήσουν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των Θρησκευτικών του 2003. Από τη μία δεν καταργείται ο χαρακτήρας του μαθήματος και επιδιώκεται η συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς καμία διάκριση και η ανάδειξη των θρησκευτικών αξιών σε πεδία διαλόγου, συνάντησης και ειρηνικής συνύπαρξης. Από την άλλη, αναγκαία γίνεται η συμβολή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και τη συνοχή της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Θίγονται, επίσης, θέματα όπως η δικαιοσύνη, η ειρήνη, η κοινωνική συνοχή, η ανεξιθρησκία, η ευθύνη για τον κόσμο, η αναζήτηση προσωπικού νοήματος ,η δημιουργικότητα, η ηθική συμπεριφορά και η ευθύνη για τα κοινωνικά προβλήματα. Επιπρόσθετα, το ΝΠΣ διατηρεί τον γνωσιακό και παιδαγωγικό χαρακτήρα που είχε, αλλά ανοίγεται και στις χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και τις άλλες θρησκείες. Επιπλέον, έχει επίκεντρο τη θρησκευτική

παράδοση του τόπου, την παράδοση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, όπως αυτή σαρκώθηκε στη ζωή και αποτυπώθηκε στα μνημεία του πολιτισμού του. Κλείνοντας, το ΝΠΣ συνιστά μια βασική γνωριμία με τις μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις που συναντώνται στην Ευρώπη και γενικότερα στον κόσμο, αλλά και εισάγει στοιχεία από τα μεγάλα θρησκευόμενα και ιδίως όσα ενδιαφέρουν την ελληνική κοινωνία.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη το ΝΠΣ για το ΜτΘ, αλλά και τον «φάκελο υλικού μαθητή»² της Στ Δημοτικού για το έτος 2017-18 με όλα τα απαραίτητα κείμενα, εικόνες μνημείων και χρήσιμες πληροφορίες, αποφάσισα να δημιουργήσω σεσνάρια διδασκαλίας με συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία (Artful Thinking – Έντεχνος Συλλογισμός) , που δε θα βασίζεται στη μετωπική διδασκαλία αλλά θα απαιτεί την ύπαρξη της ομαδοσυνεργατικής, διαθεματικής και βιοματικής μάθησης. Εν ολίγοις, πρόκειται για ένα πρόγραμμα διαδικασίας που στηρίζεται στη λογική της Ευέλικτης Ζώνης³ και δίνει έμφαση στο «Πώς» οδηγούμαστε στη νέα γνώση και όχι στο «Τι» μαθαίνουμε (απλή αποστήθιση).

² Βλ. Iep.edu.gr/el/φάκελοι-μαθήματος

³ Βλ. Χρυσαφίδης 2009

1.2 Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών

Το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) είναι ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του ελληνικού σχολείου. Έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τη γνωριμία με τον Χριστιανισμό, αλλά και με την ενημέρωση διαφόρων θρησκευμάτων ανά τον κόσμο. Επιπλέον στοχεύει στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, στο σεβασμό και στη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα, καθώς και στην αλληλεγγύη που εκφράζεται με έμπρακτο τρόπο. Δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να παρακολουθήσουν το ΜτΘ, ανεξαρτήτως της θρησκευτικής τους ταυτότητας, ενώ παρέχεται και το δικαίωμα επιλογής της απαλλαγής από το μάθημα σε αλλόθρησκους, εφόσον το επιθυμούν. Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, το ΜτΘ επικεντρώνεται στην Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση, χωρίς ωστόσο να παραλείπει τη διερεύνηση των μεγάλων θρησκευτικών παραδόσεων του κόσμου. Με αυτό τον τρόπο προετοιμάζει τους μαθητές και αυριανούς πολίτες να ζήσουν αρμονικά σε μια πολύ-πολιτισμική κοινωνία.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών, που ισχύουν από το σχολικό έτος 2016-2017, προχωρούν στην αναβάθμιση του μαθήματος, το οποίο ούτε καταργούν ούτε ανατρέπουν. Αντιθέτως, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό όλα τα εφόδια και εργαλεία που χρειάζεται ώστε να αναδείξει το ΜτΘ, με βασικό συντελεστή την Ορθόδοξη Παράδοση σε συνδυασμό με τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις και με τον σύγχρονο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο μας.

Σύμφωνα με τον κ. Γιαγκάζογλου , τα νέα Προγράμματα Σπουδών «έλαβαν σοβαρά υπόψη και τις θέσεις των Θεολογικών Σχολών στο δημόσιο διάλογο για το ΜτΘ».⁴ Οι Θεολογικές Σχολές έκαναν λόγο για το αναγκαίο άνοιγμα προς τη θρησκευτική ετερότητα με σκοπό να αναβαθμιστεί περισσότερο το ΜτΘ, να εμπλουτιστούν τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα με μαθήματα κοινωνικής ηθικής ή ιστορίας των θρησκευμάτων, τα οποία θα μπορούν να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως θρησκείας. Έτσι θα είναι πιο εύκολο να καλλιεργηθεί στους μαθητές μια συνείδηση αποδοχής, σεβασμού και ειρηνικής συνύπαρξης με το «διαφορετικό».

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών έχουν πλούσια και επίκαιρη σκοποθεσία. Εστιάζουν, επίσης, σε ένα περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνεται με ποικίλους τρόπους, μέσα από την αξιοποίηση δημιουργικών τεχνικών μάθησης και με την παρουσίαση αρκετών δειγματικών προτάσεων διδασκαλίας. Και αυτή είναι η σημαντικότερη διάσταση της αλλαγής που συντελείται. Η μεταρρύθμιση της διδακτικής μεθοδολογίας στο ΜτΘ, ώστε να είναι σύγχρονο, ελκυστικό, δημιουργικό και αποτελεσματικό, δεν αφορά μόνο αυτό το μάθημα, αλλά αποτελεί μία συνθήκη που σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό «αγκαλιάζει» ολόκληρο το σημερινό σχολείο , που επιδεικνύει προσπάθειες για αλλαγή και βελτίωση σε μια κοινωνία απαιτητική και σύνθετη.

Τα νέα ΠΣ επιδιώκουν τη δημιουργία ενός δυνατού μορφωτικού υποβάθρου που περιέχει τη μελέτη της Ορθόδοξης πίστης και παράδοσης, αλλά αποβλέπει και στη γνωριμία και στο διάλογο με το διαφορετικό, διατηρώντας ωστόσο τις αναγκαίες ισορροπίες ανάμεσα στο οικείο και το έτερο. Σε σχέση με τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών του 2003 (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) δεν υπάρχει καμία αλλαγή ως προς

⁴ Βλ. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων – Διδακτικές προσεγγίσεις για το Μάθημα των Θρησκευτικών, Πρακτικά

αυτό το καίριο ζήτημα , δηλαδή ως προς την κεντρική θέση της Ορθόδοξης παράδοσης. Έτσι, τα νέα ΠΣ κινούνται πάνω στις ίδιες βασικές αρχές με τα προηγούμενα, τις οποίες όμως εμπλουτίζουν, αναβαθμίζουν και το κυριότερο, εφαρμόζουν στην πράξη και όχι στη θεωρία. Τα διδακτικά θέματα των Θρησκευτικών στα νέα ΠΣ προσεγγίζονται με μια νέα παιδαγωγική λογική, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα βιώματα, στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών.

Τα περιεχόμενα των νέων ΑΠ δεν αποτελούν κατηχητικά συγγράμματα αλλά είναι παιδαγωγικά εργαλεία για τον εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει πως με βάση τα νέα ΑΠ, η ανάπτυξη της πορείας της μάθησης θεμελιώνεται σε παιδαγωγικούς λόγους και εκπαιδευτικές βάσεις. Δηλαδή, δεν είναι κλειστά προγράμματα που δεν επιδέχονται καμία αλλαγή. Αντιθέτως, αποτελούν ανοιχτά, πλουραλιστικά προγράμματα που υπόκεινται συνεχείς ανανεώσεις και αναθεωρήσεις.

Το σχολικό έτος 2017-2018 εκδόθηκαν και διανεμήθηκαν στα σχολεία και οι Φάκελοι Μαθήματος των Θρησκευτικών. Πρόκειται για έντυπο προσωρινό διδακτικό υλικό για κάθε τάξη και βαθμίδα. Σαν εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επωφελούμενη της «ελευθερίας» που μου δόθηκε μέσω του Φακέλου Μαθήματος, έτσι ώστε να διδάξω το ΜτΘ στην Έκτη Δημοτικού, δημιούργησα διδακτικά σενάρια με βασικό εργαλείο τον Έντεχνο Συλλογισμό (Artful Thinking) , εισάγοντας την τέχνη στη διδακτική πράξη και αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδακτική διαδικασία.

1.3 Η Διδακτική της Τέχνης

Μετά τον ενθουσιασμό των πρώτων σχολικών χρόνων, η δημιουργικότητα των παιδιών αρχίζει να εξασθενεί, ενώ με την πάροδο της ηλικίας εγκλωβίζονται σε στερεότυπα με αναφορά στα μαζικά μέσα (τηλεόραση, ραδιόφωνο) ή τα κοινωνικά πρότυπα. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές περιορίζουν την αντιληπτικότητα και φτωχαίνουν την εκφραστική δυνατότητα.⁵ Ο απεγκλωβισμός από τα παραπάνω στοιχεία επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας της τέχνης, η οποία στοχεύει και στην καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας.⁶ Φαντασία είναι η δημιουργική ικανότητα, που βοηθά το άτομο να συνθέτει και να παρουσιάζει με πρωτότυπο τρόπο τις σκέψεις του και δεν του επιτρέπει να εφησυχάζει παραθέτοντας ή συρράβοντας λογισμούς τρίτων. Σύμφωνα με τον Guilford, τα γνωρίσματα της δημιουργικότητας είναι τέσσερα: η ευχέρεια (fluency), η ευελιξία (flexibility), η πρωτοτυπία (originality) και η οργάνωση ή πολυπλοκότητα (organization, elaboration). Επιπλέον, ο Gardner, λαμβάνοντας υπόψη πολλές έρευνες, υποστήριξε ότι και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα έργα τέχνης αποδεικνύοντας ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία.

Είναι γεγονός ότι η δημιουργική φαντασία σχετίζεται με την εμπειρία. Επομένως υφίσταται ανάγκη εμπλουτισμού της μέσω της παρατήρησης και της πληροφόρησης παρέχοντας ευκαιρίες στο διάστημα που τα νεαρά άτομα διαπιστώνουν, ονομάζουν, ταξινομούν, οργανώνουν, δομούν, τοποθετούν τον εαυτό τους στο χώρο και δημιουργούν τον κόσμο τους. Σκοπός είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις

⁵ Τ. Σάλλα – Δοκουμετζίδα. Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη, εκδόσεις Εξάντας, Αθήνα 1996, σελ. 11.

⁶ Ο. π., σελ. 12.

απεγκλωβισμού από προϋπάρχοντα στερεότυπα και προκαταλήψεις που αποτελούν τροχοπέδη στη δημιουργικότητα. Στην τέχνη δεν υφίστανται κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν από τους μαθητές. Αντιθέτως το παιδί στηρίζεται στην κρίση του. Τα σχολικά μαθήματα είναι ο συντελεστής ενδυνάμωσης και διαμόρφωσης του ανθρώπου καθώς διδάσκεται να παρατηρεί, να καταλαβαίνει, να κρίνει και να δημιουργεί.⁷ Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά το παιδί στις οπτικές μορφές αναπτύσσουν την ταυτότητα και τη δεκτικότητα του στην εμπειρία. Μπορεί κάποιος να προδικάζει πράγματα και καταστάσεις, εφόσον τα στερεότυπα επαναλαμβάνουν μια ιδέα, εικόνα ή τρόπο ομιλίας. Είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή σε δραστηριότητες, που αναδεικνύουν την αντιληπτική ικανότητα, χωρίς προκαταλήψεις.

Μέσω της τέχνης ο μαθητής ενθαρρύνεται να αποσαφηνίσει και να εκφράσει συναισθήματα, σκέψεις, αντιλήψεις.⁸ Η τέχνη αποτελεί μέσο προσωπικής έκφρασης και κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο.⁹ Η έκθεση Gulbenkian, 25 χρόνια πριν, έδωσε απαντήσει στο ερώτημα «Ποια είναι η αξία των τεχνών στην εκπαίδευση». Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι τέχνες συνιστούν ιδιαίτερες κατηγορίες σκέψης και αποτελούν το μέσο για την κατανόηση ενός πολιτισμού. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν πως η ενασχόληση με τις τέχνες ενεργοποιεί το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και την τάση σου να εστιάζει στα αισθητηριακά, διαισθητικά και χωρικά στοιχεία τη αντίληψης και της πράξης. Ακόμη, υποστήριξαν πως βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτοκυριαρχίας, αναπτύσσουν συντονισμό, την ακρίβεια των κινήσεων, την προσοχή στις λεπτομέρειες και βοηθούν τη διαπροσωπική και διαπολιτισμική κατανόηση, επιβεβαιώνοντας έτσι και τη θεωρία του Gardner.

⁷ Ο. π., σελ. 157.

⁸ Ο. π., σελ 199.

⁹ Ο. π., σελ 236.

1.4 Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού (Artful thinking)

Η «Διδασκαλία μέσω της Τέχνης» ή αλλιώς «Έντεχνη Συλλογιστική» (Artful thinking Program-ATP), είναι ένα Πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από το Harvard Project Zero¹⁰ σε συνεργασία με το Traverse City, με σκοπό να εισαχθεί στα Δημόσια Σχολεία του Μίσιγκαν (TCAPS). Το ATP αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος επιχορήγησης του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ με στόχο την ανάπτυξη ενός μοντέλου προσέγγισης για την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία. Ο σκοπός του Προγράμματος της «Έντεχνης Συλλογιστικής» είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τα εικαστικά και μουσικά έργα τακτικά και οργανικά ενταγμένα στο Πρόγραμμα Σπουδών με τρόπους που να ενισχύουν τη σκέψη και τη μάθηση. Το ATP έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το Πρόγραμμα επιδιώκει να φέρει τους μαθητές σε μια βιωματική και ερευνητική επαφή με την τέχνη. Έχει δύο γενικούς στόχους:

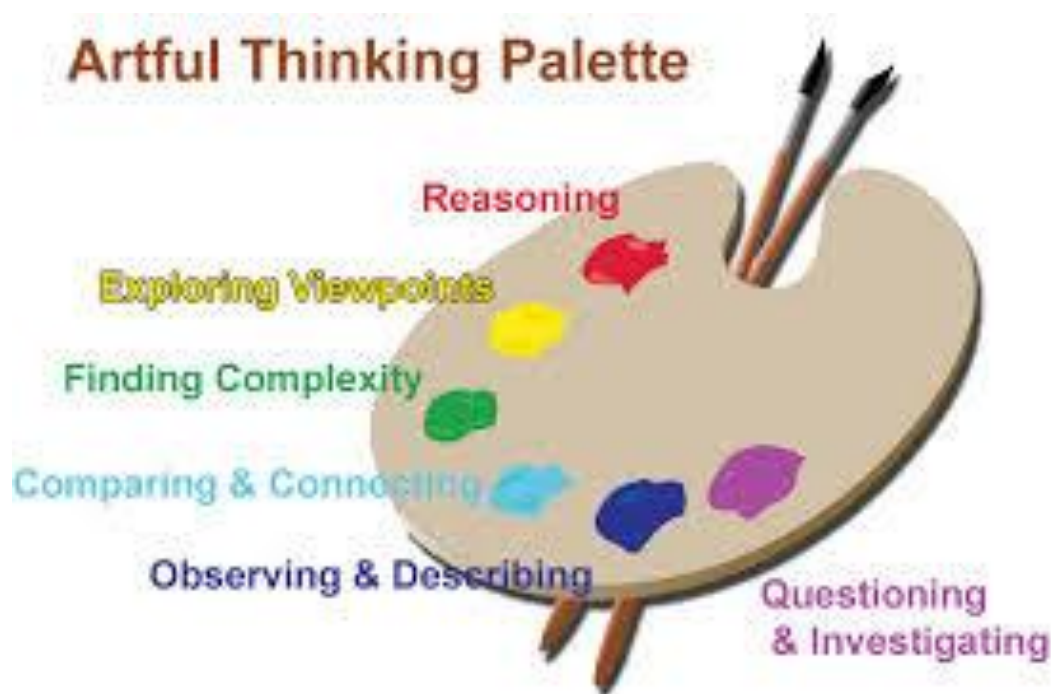
1. Να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, και
2. Να τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική της τέχνης για την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών.

Το Πρόγραμμα στηρίζεται σε μια μεταφορά και αξιοποίηση της παλέτας του ζωγράφου στη διδακτική πράξη. Συνήθως, μια παλέτα αποτελείται από ένα μικρό αριθμό βασικών χρωμάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αναμειγνύονται, παράγοντας έτσι μια μεγάλη χρωματική ποικιλία. Η παλέτα της «έντεχνης

¹⁰ Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://projectzero.gse.harvard.edu> ημερομηνία ανάκτησης 22.5.2017

συλλογιστικής» αποτελείται από 6 τρόπους ή μορφές συλλογισμού – 6 βασικά χρώματα που αντιστοιχούν σε 6 τύπους, φόρμες ή μοτίβα διανοητικής ή πνευματικής συμπεριφοράς – και έχουν διπλή δυναμική:

- είναι ενδεδειγμένοι τρόποι τόσο για την εξερεύνηση των ίδιων των έργων τέχνης,
- όσο και για την εξερεύνηση θεμάτων και εννοιών του σχολικού προγράμματος.



Εικόνα 1: Η παλέτα του Έντεχνου Συλλογισμού¹¹

- **Γαλάζιο:** ρωτάω , αναρωτιέμαι, εξετάζω, ερευνώ
- **Πράσινο:** παρατηρώ και περιγράφω
- **Πορτοκαλί:** συγκρίνω και συνδέω

¹¹ Πηγή εικόνας: ΥΠΕΘ – ΠΙ, ό. π., σελ, 137

- **Βιολετί:** διευρύνω την πολυπλοκότητα
- **Κίτρινο:** εξετάζω από διαφορετικές γωνίες θέασης
- **Κόκκινο:** αιτιολογώ

Η παλέτα της ATP ζωντανεύει μέσα από τη χρήση και την ενεργοποίηση αυτών των σταθερών και επαναλαμβανόμενων μοτίβων σκέψης ή συλλογισμών (thinking routines). Κάθε νοητική ή γνωστική λειτουργία (ερώτηση, εξέταση, έρευνα, παρατήρηση, περιγραφή, σύγκριση, εμβάθυνση, συνολική θέαση, κριτική στάση, αιτιολόγηση) αντιστοιχεί σε κάποια μοτίβα συλλογιστικής (thinking routines) που συνδέονται με αυτή.¹² Αυτά τα μοτίβα είναι στην ουσία σύντομες και εύκολες στην εκμάθηση στρατηγικές που διευρύνουν και εμβαθύνουν τη σκέψη των μαθητών και μπορούν να γίνουν μέρος της διδακτικής καθημερινότητας στην τάξη. Μπορούν να χρησιμοποιούνται με ευελιξία και κατ' επανάληψη σε μαθήματα που σχετίζονται με την Τέχνη, αλλά και σε μια ευρεία ποικιλία θεμάτων του Προγράμματος Σπουδών, ιδίως σε ό, τι σχετίζεται με τη μελέτη κειμενικών ή γλωσσικών διατυπώσεων, καθώς και με τις ανθρωπιστικές ή κοινωνικές επιστήμες.¹³

Ευνόητο είναι το γεγονός ότι υπάρχει πλήρης συμβατότητα αυτών των συλλογιστικών μοτίβων με τις απαιτήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για δύο κυρίως λόγους:

1. Διότι η κάθε Θρησκεία εκφράζει την Αλήθεια της μέσα από τη «γλώσσα» της Τέχνης (εικαστικά, μουσική, ποίηση, θέατρο, αρχιτεκτονική), επικοινωνώντας την έτσι τόσο με την ίδια τη θρησκευτική κοινότητα όσο και με τους εκτός αυτής.

¹² ΥΠΕΘ – ΠΙ, ό. π., σελ 136

¹³ Ο. π., σελ 137

2. Γιατί – μέσα από αυτή τη διαδικασία – η θρησκευτική τέχνη έχει καταστεί αναπόσπαστο μέρος του ίδιου “σώματος” της Θρησκείας και του πολιτισμού της σε τέτοιο βαθμό, ώστε είναι αδύνατο για κάποιον που θέλει να γνωρίσει μια θρησκεία, να μη διέλθει από τα μονοπάτια της τέχνης της.
- Τα μοτίβα του Έντεχνου Συλλογισμού είναι τα εξής¹⁴:

1. **Μοτίβο: Ερώτηση, εξέταση, έρευνα**

Βλέπω, Ισχυρίζομαι, Αναρωτιέμαι – διερωτώμαι (I see, I think, I wonder)

Ένα μοτίβο που εξερευνά έργα τέχνης και άλλα ενδιαφέροντα πράγματα.

Υπάρχουν τρία βασικά ερωτήματα:

1. Τι βλέπεις;
2. Τι σκέφτεσαι για αυτό που βλέπεις;
3. Τι είναι αυτό που σε κάνει να αναρωτιέσαι.

Οι μαθητές παρατηρούν ένα έργο τέχνης ή ένα θέμα και απαντούν στο ερώτημα «τι νομίζουν ότι θα μπορούσε να ακολουθήσει» ή «σε τι θα μπορούσε να τους οδηγήσει η παρατήρηση τους». Υποστηρίζουν την ερμηνεία τους με λογικά επιχειρήματα και σκέφτονται «τι είναι αυτό που τους κάνει να απορούν και αναρωτιούνται». Το μοτίβο λειτουργεί αποτελεσματικότερα, όταν χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και τα τρία στάδια (βλέπω, νομίζω, αναρωτιέμαι), ενώ λειτουργεί αποδοτικά σε ομαδικές συζητήσεις. Οι αντιδράσεις κάθε μαθητή καταγράφονται και δημιουργείται ένα διάγραμμα με τις παρατηρήσεις, τις ερμηνείες και τις απορίες στον πίνακα της τάξης, ώστε ο καθένας να συγκρίνει τις παρατηρήσεις του με τις αντίστοιχες της τάξης. Με το μοτίβο αυτό οι μαθητές παρατηρούν προσεκτικά και ερμηνεύουν, διεγείρεται η

¹⁴ ΥΠΕΘ – ΠΙ, ό. π., σελ 138.

περιέργεια τους και τίθενται οι βάσεις για συστηματική έρευνα και αναζήτηση. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να στοχάζονται στο γιατί κάτι φαίνεται ή υπάρχει με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο.

Σκεφτείτε, Αμφιβάλτε, Εξερευνήστε (Think, Puzzle, Explore)

Το μοτίβο αυτό θέτει τις βάσεις για μια βαθύτερη και συστηματικότερη διερεύνηση.

Τρία βασικά ερωτήματα:

1. Τι γνωρίζεις ή τι νομίζει ότι γνωρίζεις σχετικά με το έργο τέχνης ή το θέμα;
2. Ποια ερωτήματα, αμφιβολίες ή συγχύσεις εξακολουθείς να έχεις;
3. Για ποιον λόγο θα επέκτεινες την ερευνά σου;

Η δραστηριότητα ξεκινά με ιδεοθύελλα και για τα τρία ερωτήματα. Αυτό μπορεί να γίνει και σε ομάδες. Οι ιδέες των μαθητών συγκεντρώνονται σε ένα διάγραμμα. Σε περίπτωση που η εργασία είναι ατομική, οι μαθητές γράφουν τις απαντήσεις σε αυτοκόλλητα χαρτάκια που τοποθετούνται σε εμφανές σημείο και όλες μαζί οι ιδέες προστίθενται στο συγκεντρωτικό κατάλογο. Σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται εσφαλμένες αντιλήψεις, παρανοήσεις, φαινομενικά απλοϊκές ιδέες, ερωτήσεις, ώστε όλα να είναι διαθέσιμα. Οι μαθητές επανέρχονται έτσι σε ό, τι του προκάλεσε σύγχυση ή ενδιαφέρον. Με το μοτίβο αυτό οι μαθητές συνδέουν την ήδη κατακτημένη γνώση με την επόμενη, κεντρίζεται η περιέργεια τους και τίθενται τα θεμέλια για προσωπική, ανεξάρτητη και συστηματικότερη έρευνα. Το μοτίβο αυτό χρησιμοποιείται στην εισαγωγή σε μια καινούρια θεματική ή όταν επιδιώκεται η ανάπτυξη ερωτημάτων από τους μαθητές για περαιτέρω διερεύνηση.

Δημιουργικές ερωτήσεις (Creative Questions)

Ένα μοτίβο για τη δημιουργία ερωτήσεων με διανοητική πρόκληση.

Μέσω της ιδεοθύελλας διαμορφώνεται ένας κατάλογος με δώδεκα τουλάχιστον ερωτήματα για το εξεταζόμενο θέμα. Χρησιμοποιούνται οι παρακάτω φόρμες για να δημιουργηθούν νέες:

1. Γιατί;
2. Για ποιους λόγους;
3. Τι θα γινόταν αν;
4. Ποια θα ήταν οι διαφορές αν;
5. Αν υποθέσουμε ότι...;
6. Για ποιο σκοπό;
7. Τι θα συνέβαινε αν γνωρίζαμε ότι;
8. Τι θα άλλαζε αν;

Ο κατάλογος επανεξετάζεται και υπογραμμίζονται οι πιο πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες ερωτήσεις. Επιλέγεται μια ή περισσότερες και διεξάγεται συζήτηση: Ποιες νέες ιδέες έχουν αναδυθεί που δεν υπήρχαν προηγουμένως; Το μοτίβο οργανώνεται με εργασία σε ολομέλεια, μικρές ομάδες ή ανάμεικτα: Το πρώτο βήμα πραγματοποιείται σε ολομέλεια, το δεύτερο με ζευγάρια και το τρίτο πάλι σε ολομέλεια. Με το μοτίβο αυτό διευρύνεται και εμβαθύνεται η σκέψη των μαθητών, διεγείρεται η περιέργεια τους και κινητοποιούνται για περαιτέρω διερεύνηση. Στόχος είναι οι μαθητές να θέτουν εύστοχες και πρωτότυπες ερωτήσεις και να εμβαθύνουν με κριτική διάθεση στο εξεταζόμενο θέμα.

2. Μοτίβο: Παρατήρηση και περιγραφή

Παιχνίδι επεξεργασίας (elaborating game)

Ένα μοτίβο για την προσεκτική παρατήρηση και περιγραφή.

Ένα έργο τέχνης διαιρείται σε επιμέρους ενότητες και η τάξη σε ομάδες. Σε καθεμία ανατίθεται να περιγράψει ό, τι βλέπει στο συγκεκριμένο μέρος της ενότητας, χωρίς να εκφράσει ιδέες, απόψεις ή ερμηνείες μέχρι το τελευταίο στάδιο της δραστηριότητας.

Χρήσιμοι ορισμοί:

«Παρατηρώ»: περιγράφω κάτι όπως φαίνεται.

«Επεξεργάζομαι»: επεκτείνομαι στις λεπτομέρειες του.

«Ερμηνεύω»: εξηγώ τι σημαίνει για μένα, ποια είναι η σημασία και το νόημα του.

Ένας μαθητής από την πρώτη ομάδα περιγράφει τι παρατηρεί στη συγκεκριμένη ενότητα του έργου. Άλλος επεξεργάζεται τις παρατηρήσεις του προηγούμενου προσθέτοντας περισσότερες. Ένας τρίτος επεξεργάζεται περισσότερο και ένας τέταρτος συμπληρώνει ό, τι άλλο νομίζει. Μετά τη λεπτομερειακή παρατήρηση της πρώτης ομάδας, κάποια άλλη επιχειρεί το ίδιο σε άλλη ενότητα του έργου και η διαδικασία ξαναρχίζει ώσπου όλες οι ενότητες του έργου έχουν περιγραφεί. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα επεξεργάζεται όλες τις παρατηρήσεις διατυπώνοντας ιδέες ή ερμηνεύοντας τις με ερωτήσεις, όπως:

«Τι νομίζουμε πως συμβαίνει;»

«Τι παρατηρήσαμε και μας κάνει να το ισχυριζόμαστε;»

Ανταλλάσσονται ερμηνείες και συζητείται τεκμηριωμένα το νόημα του έργου.

Με το μοτίβο αυτό οι μαθητές εμβαθύνουν στις λεπτομέρειες, αναπτύσσουν δεξιότητες λεκτικών περιγραφών επεξεργασμένων και ευφάνταστων. Διακρίνουν μεταξύ παρατηρήσεων και ερμηνειών, συγκρατούν ως το τέλος τις ιδέες τους και δεν προχωρούν σε γρήγορες και λανθασμένες ερμηνείες. Έτσι, ενδυναμώνεται η ικανότητα τους να κρίνουν και προσεκτικά εξασκούμενοι στην έγκυρη παρατηρητικότητα πριν συμπεράνουν. Οι ενότητες του έργου χωρίζονται με δύο τρόπους: με βάση την εσωτερική δομή και οργάνωση του ή σε διαφορετικά μέρη με μια «γεωμετρική λογική» και οι μαθητές καλούνται να τα περιγράψουν. Το μοτίβο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε είδος εικαστικής τέχνης. Για την εφαρμογή του απαιτείται μόνο η επεξήγηση των κανόνων. Οι μαθητές χρειάζονται χρόνο προκειμένου να κάνουν νέες παρατηρήσεις και να βρουν καινούριους τρόπους περιγραφής.

Η αρχή, η μέση και το τέλος (Beginning, middle, end)

Ένα μοτίβο για την παρατήρηση και τη φαντασία.

Επιλέγονται μια από τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Αν το συγκεκριμένο έργο είναι η αρχή μιας ιστορίας, τι μπορεί να ακολουθήσει;
- Αν είναι το μέσον της, τι μπορεί να έχει προηγηθεί; Τι θα ήταν επόμενο να συμβεί;
- Αν είναι το τέλος της, ποια θα μπορούσε να είναι αυτή;

Το μοτίβο αυτό λειτουργεί ως εφαλτήριο στη φανταστική, επινοητική εξερεύνηση. Οι μαθητές παρατηρούν και χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να επεξεργαστούν τις ιδέες τους και να τις επεκτείνουν αναζητώντας διασυνδέσεις,

πρότυπα και σημασίες. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν συγγραφικές ή αφηγηματικές ικανότητες. Οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται με τον ανωτέρω ανοικτό τρόπο. Αν η εργασία αφορά θέμα του Προγράμματος Σπουδών, οι ερωτήσεις συνδέονται με αυτό. Για παράδειγμα, εάν μελετάται η περίοδος των διωγμών μέσω μιας εικόνας μαρτυρίου ενός αγίου, ζητείται από τους μαθητές να έχουν αυτό το θέμα κατά νου όταν επινοούν τις ιστορίες τους. Χρησιμεύει, δηλαδή, ως δραστηριότητα γραφής κειμένου. Για να εμβαθύνουν στα κείμενα οι μαθητές, χρησιμοποιείται πρώτα το μοτίβο «Δέκα επί δύο», ώστε να παράγουν και να χρησιμοποιήσουν μια περιγραφικότερη γλώσσα.

Κοιτάζοντας: Δέκα επί δύο (Looking: Ten times Two)

Ένα μοτίβο για την παρατήρηση και την περιγραφή

Οι μαθητές κοιτάζουν μια εικόνα ή ένα αντικείμενο και κάνουν έναν κατάλογο από δέκα λέξεις ή φράσεις σχετικά με οποιαδήποτε πτυχή της εικόνας. Σκέφτονται λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν αυτό που βλέπουν και προχωρούν πέρα από την αρχική εντύπωση ή την προφανή περιγραφή. Το μοτίβο χρησιμοποιείται με οποιοδήποτε είδος εργασίας, όταν προσεγγίζεται για πρώτη φορά ένα καινούριο έργο, ώστε οι μαθητές να το παρατηρήσουν προσεκτικά πριν από οποιαδήποτε επεξεργασία που θα ακολουθήσει. Οι μαθητές σκέφτονται, μιλούν και γράφουν περιγραφικά καλλιεργώντας την ικανότητα για εύστοχες και ακριβείς παρατηρήσεις. Εργάζονται σε επίπεδο τάξης, χωρισμένοι σε ομάδες ή μεμονωμένα. Ο τρόπος εργασίας μπορεί να διαφοροποιηθεί: συμπληρώνουν ο καθένας μια λίστα λέξεων, γράφοντας ιδέες σε αυτοκόλλητα χαρτάκια που αναρτώνται σε έναν πίνακα με παρατηρήσεις από ολόκληρη την τάξη ή σε επίπεδο ομάδας. Οι ιδέες και τα σχόλια τους καταγράφονται στον πίνακα. Οι

λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να είναι κατανοητές και αναγνωρίσιμες από όλη την τάξη, προκαλώντας μια συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας η λίστα συμπληρώνεται με νέα στοιχεία. Συνέχεια αυτού του μοτίβου είναι ένα άλλο μοτίβο που ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν για τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες τους, όπως το «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» ή το «Εκτίμηση, υποστήριξη, διερώτηση».

Ακούγοντας: Δέκα επί δύο (Listening: Ten times Two)

Ένα μοτίβο για την παρατήρηση και την περιγραφή της μουσικής.

Ακολουθούνται τα ίδια βήματα με το «Κοιτάζοντας: Δέκα επί δύο».

Χρώματα, σχήματα, γραμμές (Colors, shapes, lines)

Ένα μοτίβο για να εξερευνηθούν οι βασικές ποιότητες της τέχνης.

Οι μαθητές παρατηρούν το έργο τέχνης. Συγκεντρώνονται οι πρώτες παρατηρήσεις. Στη συνέχεια περιγράφουν με λεπτομέρεια τα χρώματα, τα σχήματα και τις γραμμές του. Δημιουργείται ένας κατάλογος με τρεις στήλες.

Χρώματα	Σχήματα	Γραμμές
Ποια χρώματα βλέπετε; Περιγράψτε τα.	Τι είδους σχήματα βλέπετε; Περιγράψτε τα.	Ποια είδη γραμμών βλέπετε; Περιγράψτε τις.

Οι μαθητές επιλέγουν ένα συγκεκριμένο χρώμα, σχήμα ή γραμμή από αυτά που έχουν παρατεθεί στον κατάλογο και προσπαθούν να περιγράψουν πώς βοηθά το έργο να λειτουργήσει.

1. Πώς επηρεάζει τον τρόπο που το έργο τέχνης οργανώνει και διατυπώνει τον εσωτερικό κόσμο του;
2. Πώς συμβάλλει στη δημιουργία της διάθεσης που αποπνέει το έργο;
3. Ποια συμμετοχή έχει στο πώς φαίνεται και παρουσιάζεται προς τα έξω το έργο;
4. Πώς συμμετέχει στην ιστορία που διηγείται το έργο;
5. Ποια είναι η συμβολή του στις ιδέες που παρουσιάζονται στο έργο τέχνης;

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τουλάχιστον δύο στοιχεία, επιλέγοντας κάθε φορά στήλη. Απαντώνται οι εξής ερωτήσεις:

1. Ποιες νέες ιδέες έχουν τώρα οι μαθητές για το έργο τέχνης;
2. Τι βλέπουν τώρα που δεν το είχαν δει πριν;

3^ο μοτίβο: Συγκρίνοντας και συνδέοντας

Βάζοντας τίτλους (Headlines)

Ένα μοτίβο για συνόψεις συλλαμβάνοντας την ουσία του θέματος

Το μοτίβο αυτό μοιάζει με τη διαδικασία που ακολουθεί μια δημοσιογραφική ομάδα προκειμένου να επιλέξει τίτλους για μια εφημερίδα. Σκοπός του είναι να καλλιεργήσει τη συνθετική ικανότητα στους μαθητές, ώστε να διατυπώνουν συνοπτικά και συμπυκνωμένα ένα γεγονός ή ένα θέμα, συλλαμβάνοντας την ουσία του. Η θεμελιώδης ερώτηση που τίθεται είναι: «Εάν επρόκειτο να γράψετε έναν τίτλο για το θέμα που να περιέχει την πιο ενδιαφέρουσα και σημαντική πτυχή του, ποιος θα ήταν αυτός;». Ένα ερώτημα με το οποίο ελέγχεται πόσο και πώς αλλάζει μέσα από τη συζήτηση η άποψη των μαθητών για το «τι είναι κεντρικής σημασίας» στο υπό διερεύνηση θέμα είναι «Πόσο έχει αλλάξει ο τίτλος μετά τη σημερινή συζήτηση;». Οι

μαθητές βοηθούνται να συλλάβουν τον πυρήνα του ζητήματος που μελετούν, να συνοψίζουν και να οδηγούνται σε κάποια συμπεράσματα. Το μοτίβο λειτουργεί εξαιρετικά στο τέλος μιας συζήτησης, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές έχουν εξερευνήσει ένα θέμα και έχουν εξερευνήσει ένα θέμα και έχουν συγκεντρώσει επαρκείς πληροφορίες ή γνώσεις.

1. Στο τέλος του μαθήματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει: «Σκεφτείτε όλα όσα είπαμε σήμερα στην τάξη. Αν επρόκειτο να γράψετε έναν τίτλο για το ζήτημα που επεξεργαστήκαμε που να συμπεριλαμβάνει τη σπουδαιότερη πτυχή που θα έπρεπε να θυμάται κανείς, ποιος θα ήταν αυτός;».
2. Στη συνέχεια προτρέπει τους μαθητές να μοιραστούν τον τίτλο με τον διπλανό τους.
3. Η ερώτηση κατακλείδα είναι: «Ποιος άκουσε έναν τίτλο που ήταν καλός και συμπεριέλαβε τα βασικά του ζητήματος;».

Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται, ώστε να δημιουργηθεί ένας κατάλογος τίτλων της τάξης. Αυτός μπορεί να ανανεώνεται, καθώς η τάξη μαθαίνει περισσότερα πράγματα για το θέμα.

Συνδέοντας, επεκτείνοντας, προκαλώντας (Connect, extend, challenge)

Ένα μοτίβο για τη σύνδεση των νέων ιδεών με την προηγούμενη γνώση.

Σύνδεσε	Με ποιον τρόπο συνδέονται οι πληροφορίες που παρουσιάζονται με ό, τι ήδη γνωρίζεις;
Επέκτεινε	Ποιες από τις νέες ιδέες που απέκτησες σε ωθούν σε νέες κατευθύνσεις;
Προκάλεσε	Τι εξακολουθεί να σε προκαλεί ή να σου προκαλεί

	σύγχυση; Ποιες ερωτήσεις έχεις αυτή τη στιγμή;
--	--

Οι συνδέουν τις νέες ιδέες με την προηγούμενη γνώση. Το μοτίβο αυτό χρησιμοποιείται αφού οι μαθητές έχουν εξερευνήσει ένα θέμα. Είναι αποτελεσματικό για εργασία σε ολομέλεια, μικρές ομάδες ή ατομικά. Οι ιδέες των μαθητών καταγράφονται. Στην ομαδική εργασία ζητείται από τους μαθητές να μοιραστούν τις ιδέες τους, να δημιουργήσουν έναν κατάλογο με αυτές, εντάσσοντας τις στις τρεις ανωτέρω κατηγορίες. Ή συγκεντρώνουν τις ατομικές τους απαντήσεις σε αυτοκόλλητα χαρτάκια, διαμορφώνοντας έτσι ένα «χάρτη τάξης». Στις λίστες προστίθενται συνεχώς νέες ιδέες στις οποίες επανέρχονται οι μαθητές, καθώς αυξάνεται η κατανόηση τους για το θέμα.

Δημιουργικές συνδέσεις – Μεταφορές και αλληγορίες (Creative comparisons)

Ένα μοτίβο για τη δημιουργία μεταφορών.

Το μοτίβο εφαρμόζεται αντικαθιστώντας το έργο τέχνης με ένα θέμα. Οι μαθητές ακολουθούν τέσσερα στάδια:

1. Απαντούν στην ερώτηση: Τι ξέρετε για το θέμα που πραγματευόμαστε;
2. Σύνδεση του επιλέγοντας μια κατηγορία από την παρακάτω λίστα (στήλη Β) ή επινοώντας μια δική τους.
3. Φαντάζονται: Εάν το θέμα ήταν έργο τέχνης (από τη στήλη Β), τι θα ήταν;
4. Παρουσιάζουν και εξηγούν τρεις δυνατούς τρόπους σύνδεσης.

Επιλέγεται για σύνδεση μια κατηγορία που διαφέρει έντονα ως προς τα τυπικά ή μορφολογικά χαρακτηριστικά της με το έργο τέχνης. Παράδειγμα:

Στήλη Α	Στήλη Β
Μουσικά όργανα	Έργα τέχνης όλων των ειδών
Φυτά	(για θέματα που δεν είναι έργα τέχνης)
Παιχνίδια	Πίνακες ζωγραφικής
Πόλεις	(για θέμα ή έργο τέχνης που δεν είναι
Μέρη του σώματος	ζωγραφική)
Έπιπλα	Μουσική
Βιβλία	(για θέμα ή έργο τέχνης που δεν είναι
	μουσική)
	Αρχιτεκτονική
	(μνημεία, δημόσια κτίρια, κατασκευές)

Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται ο μεταφορικός τρόπος σκέψης, απαραίτητος για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης σε όλους τους κλάδους των σπουδών. Οι μεταφορές διεγείρουν τη φαντασία, ώστε να συνδέονται ή να συγκρίνονται ανάμοια πράγματα που συμβάλλουν σε πληρέστερη κατανόηση. Η κατασκευή μεταφορών βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν άγνωστα σε αυτούς θέματα και να τα συσχετίσουν με ήδη γνωστά. Το μοτίβο χρησιμοποιείται για να βοηθηθούν οι μαθητές είτε κάνοντας συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών και ανάμοιων πραγμάτων ή ιδεών είτε για να ωθηθούν σε νέες ιδέες και λύσεις για ζητήματα που τους απασχολούν. Ζητείται από τους μαθητές να επινοήσουν δικούς τους τρόπους να συνδέσουν το θέμα με «αυτό που θα μπορούσε να είναι αν ήταν φυτό, παιχνίδι, πόλη κ.λπ.». Υπενθυμίζεται στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις σκόρπιες ιδέες ή τις παρατηρήσεις τους, αναζητώντας νέες συνδέσεις και μεταφορές. Εναλλακτικά, οι μαθητές γράφουν τις απαντήσεις τους σε αυτοκόλλητο χαρτί σημειώσεων, τα τοποθετούν στον πίνακα

όπου υπάρχει ένα διάγραμμα. Έτσι, ο τρόπος σκέψης των μαθητών καθίσταται ορατός και ανανεώνεται σταδιακά.

4ο μοτίβο: Εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης

Αντιλαμβάνομαι, γνωρίζω, φροντίζω (Perspective, know, care about).

Ένα μοτίβο για την εξοικείωση με τις εσωτερικές και μη ορατές εκ πρώτης όψεως γωνίες θέασης.

Οι μαθητές οδηγούνται στην κατανόηση και τη διερεύνηση μιας άποψης με τρία ερωτήματα:

1. Τι μπορεί να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται ή να νιώθει το διερευνώμενο πρόσωπο ή αντικείμενο;
2. Τι μπορεί να γνωρίζει ή να πιστεύει;
3. Τι είναι αυτό για το οποίο νοιάζεται;
4. Τι να φροντίζει;

Οι μαθητές, καθώς φαντάζονται γεγονότα, προβλήματα ή ζητήματα, τα εξερευνούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Διευρύνουν τη σκέψη τους και αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα πράγματα, ως εισαγωγή για τη λύση ενός προβλήματος που έθεσε μια ιδεοθύελλα και ζωντανεύει αφηρημένες έννοιες ή γεγονότα. Οι διαφορετικές οπτικές οδηγούν σε πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος που μελετάται. Το μοτίβο εισάγει τους μαθητές στο ρόλο ενός χαρακτήρα ή αντικειμένου, μιας ιστορίας, ενός στοιχείου έργου τέχνης ή ιστορικού γεγονότος. Ταυτίζονται με αυτά και φαντάζονται τους εαυτούς τους εντός της οπτικής που λειτουργούν. Οι μαθητές παρατηρούν μια εικόνα και παράγουν έναν κατάλογο διαφόρων πλευρών που εμπεριέχονται σε αυτήν. Επιλέγουν μία, ταυτίζονται με αυτή και μιλούν εξ ονόματος της, λέγοντας τι

αντιλαμβάνονται, τι γνωρίζουν, τι νιώθουν, για ποιο πράγμα νοιάζονται και ενδιαφέρονται. Οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν έναν μονόλογο παρουσιάζοντας την οπτική που ενσαρκώνουν. Η εργασία μπορεί να γίνει και ανά δύο, όπου ο ένας υποβάλλει ερωτήσεις στον άλλο, αναδεικνύοντας τον υποδυόμενο χαρακτήρα. Οι απαντήσεις κατατίθενται γραπτά, ώστε οι διαφορετικές απόψεις να εξετάζονται και να αντιπαραβάλλονται με μορφή σχάρας ή πλέγματος, όπου οι απόψεις κατηγοριοποιούνται στην κορυφή (οριζόντια) και οι ερωτήσεις μπαίνουν στην αριστερή πλευρά (κάθετα). Χρησιμοποιώντας τη σχάρα, ο εκπαιδευτικός ρωτά ποια θέση φαίνεται πιο οικεία στον καθένα.

5^ο μοτίβο: Ερμηνεία και αιτιολόγηση

«Τι σε κάνει να το λες αυτό;» (What makes you say that?)

Συλλογιστικό μοτίβο με στόχο την ερμηνεία και την αιτιολόγηση.

Δύο είναι τα βασικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά την ερμηνεία και το δεύτερο την αιτιολόγηση.

1. Τι συμβαίνει;
2. Τι σε κάνει να το λες αυτό;

Οι μαθητές περιγράφουν τι βλέπουν ή τι γνωρίζουν και τους ζητείται να οικοδομήσουν εξηγήσεις. Προωθείται η αποδεικτική συλλογιστική, οι μαθητές καλούνται να μοιραστούν τις ερμηνείες τους και να κατανοήσουν εναλλακτικές λύσεις και εκδοχές. Αυτό το μοτίβο χρησιμοποιείται στην εξέταση γνωστικών αντικειμένων, όπως έργα τέχνης, στην διερεύνηση ενός ποιήματος ή πιο αφηρημένων εννοιών, όπως η δημοκρατία, η ισότητα, για επιστημονικές παρατηρήσεις.

Προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θέμα και χρησιμεύει στη συγκέντρωση πληροφοριών σε γενικές έννοιες, στην εισαγωγή μιας νέας θεματικής ως συνομιλία για ένα αντικείμενο ή θέμα. Εφαρμόζεται σε μικρές ομάδες ή ατομικά. Ο εκπαιδευτικός οικοδομεί σταδιακά την αποδεικτική συλλογιστική ρωτώντας «τι σε κάνει να το λες αυτό;» μετά από κάθε τοποθέτηση. Στην πορεία οι μαθητές υποστηρίζουν τις ερμηνείες τους με αποδεικτικά στοιχεία χωρίς να τους ζητηθεί. Διατηρείται ένας ανανεωμένος κατάλογος εξηγήσεων ή διευκρινίσεων που ειπώθηκαν στην τάξη. Ανατίθενται ομαδικές ή ατομικές εργασίες στους μαθητές που τεκμηριώνουν τις απόψεις τους με σχέδια, σκίτσα, ζωγραφιές, κατασκευές ή κείμενα, τα οποία παρουσιάζονται και επανεξετάζονται στην τάξη.

6^ο μοτίβο: Εκτίμηση, υποστήριξη, διερώτηση (Claim, support, question)

Ένα μοτίβο στοχασμού και απόδειξης.

Οι μαθητές διατυπώνουν μια εκτίμηση για ένα έργο τέχνης ή θέμα, την ενισχύουν με επιχειρήματα και αναρωτιούνται:

1. Τι έμεινε αδιευκρίνιστο;
2. Ποια νέα ζητήματα εγείρονται;

Έτσι, αναπτύσσουν στοχαστικές ερμηνείες ενός έργου τέχνης ή θέματος, ενθαρρύνονται να συζητούν λογικά και με αποδείξεις. Το μοτίβο αξιοποιείται σε έργα τέχνης και ζητήματα του Προγράμματος Σπουδών που απαιτούν εξήγηση ή είναι ανοικτά σε ερμηνεία. Η επεξεργασία γίνεται με μικρές ομάδες ή ατομικά. Κάθε μέλος εκφράζει μια εκτίμηση, επιχειρεί την ενίσχυση της και υποβάλλει ένα ερώτημα. Η συγκεκριμένη άποψη συζητείται ομαδικά πριν συνεχίσει ο επόμενος. Στοχάζονται τι

ειπώθηκε μέχρι στιγμής και συζητούν ποιες νέες σκέψεις τους γεννήθηκαν για το θέμα.

Το πρόγραμμα του Έντεχνου Συλλογισμού επικεντρώνεται στη γνωριμία και στην κατανόηση της τέχνης αντί να κάνει τέχνη. Αρκετοί θεωρητικοί, όπως ο Gardner, ο Eisner, ο Perkins και ο Κόκκος διατυπώνουν την άποψη πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, συναισθηματικής έκφρασης, ενσυναίσθησης. Οι τέχνες αποτελούν πλούσιο δυναμικό πληροφοριακό υλικό που ενισχύουν την αισθητική αντίληψη, διευρύνουν την κουλτούρα και εξελίσσουν την πολυπολιτισμική συνείδηση (Κόκκος, 2011). Χρησιμοποιώντας την τέχνη μέσα στην τάξη προκαλείται πλούσια και πολυεπίπεδη δημιουργία εννοιών με τρόπο που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με άλλους κλάδους. Θέτει ερωτήματα, προκαλεί συνδέσεις – συσχετισμούς και σε πολλές περιπτώσεις δίνει μορφή στην έρευνα. Υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι για να συνδεθεί η τέχνη με το αναλυτικό πρόγραμμα , από στοχευμένες συνδέσεις μεταξύ των περιεχομένων των έργων τέχνης και συγκεκριμένων θεμάτων , με πιο ανοιχτές προσεγγίσεις που αφήνουν χαλαρά τις κατευθύνσεις στις οποίες ένα έργο τέχνης θα ακολουθήσει.

Ο Έντεχνος Συλλογισμός είναι υπέρ της σύνδεσης με το αναλυτικό πρόγραμμα , εφόσον οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν άμεσα και σε βάθος για ένα έργο τέχνης, αποδεικνύοντας ότι ο πολιτισμός και τα δημιουργήματα του δεν πρέπει να είναι αποκλεισμένα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά πρέπει να αποτελούν μέρος της (Μέγα, 2002).

1.5 Ορισμός των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας)

Τεχνολογία είναι ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται για τη λύση πρακτικών προβλημάτων (Newby, et al, 2009). Η ανάπτυξη της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) στα σχολεία είναι συνακόλουθη με την ανάπτυξη τους στο σύνολο της κοινωνίας (Μητροπούλου, 2014), έτσι οι εξελίξεις της τεχνολογίας επηρέασαν και συνδιαμόρφωσαν το χάρτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η εκπαιδευτική τεχνολογία μοιάζει με σταυροδρόμι όπου συναντώνται οι εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας, των θεωριών μάθησης, της διδακτικής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης (Σολωμονίδου, 2006).

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι οι μέθοδοι και τα προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογίας που αναφέρονται στη συγκέντρωση, την ηλεκτρονική κωδικοποίηση, την επεξεργασία και την ταξινόμηση της πληροφορίας, οποιαδήποτε και αν είναι η μορφή της (π.χ. κείμενο, ήχος, εικόνα, γράφημα). Το κέντρο των ΤΠΕ είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο οποίος είναι εμπλουτισμένος με δυνατότητες πολυμέσων και υπερμέσων που από τη μία επιτρέπουν την επεξεργασία και αποθήκευση κειμένου, εικόνας και ήχου και από την άλλη τη μη γραμμική διάδοση της πληροφορίας με τη χρήση υπερσυνδέσμων (links) (Buabeng – Andoh, 2012). Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα σύνολο διαφορετικών τεχνολογικών εργαλείων και πόρων που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση, αποθήκευση, δημιουργία και διαμοιρασμό πληροφοριών (Zurro, 2012).

Ειδικότερα, ο όρος ΤΠΕ είναι αρκετά ευρύς και καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα υπηρεσιών, εφαρμογών, τεχνολογιών, εξοπλισμού και λογισμικών, δηλαδή εργαλεία

όπως η τηλεφωνία και το Διαδίκτυο, η εξ αποστάσεως μάθηση, η τηλεόραση, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα δίκτυα και τα λογισμικά που είναι αναγκαία για τη χρήση των εν λόγω τεχνολογιών. Αυτές οι τεχνολογίες οδηγούν σε σταδιακή αξιοσημείωτη αλλαγή των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών δομών, προωθώντας την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων στη γνώση και την πληροφόρηση (Khvilon & Partu, 2002).

1.6 Οι ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών αποτελούν αδιαμφισβήτητα δομικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνίας και επηρεάζουν όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας μας. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε τομείς όπως η διοίκηση, η οικονομία, η εκπαίδευση, ο πολιτισμός και η ψυχαγωγία. Επιπλέον στις μέρες μας έχει δημιουργηθεί ένα νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον , λόγω της ταχύτατης ανάπτυξης και διάδοσης των ΤΠΕ, καθώς και του τεράστιου όγκου της διαθέσιμης ψηφιακής πληροφορίας σε συνδυασμό με τη γρήγορη παραγωγή της νέας γνώσης.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί μια πάγια ευρωπαϊκή πολιτική, που προωθείται από την Ευρώπη ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 90', διότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης. Συγκεκριμένα, αυτό που επιδιώκει η Ευρώπη με την εισαγωγή και την προώθηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι:

- Η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

- Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση.
- Η ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων.
- Η δημιουργία «ανοικτών περιβαλλόντων» μάθησης, που ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η δημιουργία «ελκυστικών» σχολείων (Europa, 2017, European Commission, 2011).

Με δεδομένα τα παραπάνω στοιχεία, οι ΤΠΕ αποτελούν βασικό εργαλείο για την υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης, αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και τελικά προωθούν τον μετασχηματισμό του σχολείου¹⁵. Παράλληλα, ο κυβερνοχώρος αποτελεί μια πολύ σημαντική τράπεζα πληροφοριών, την οποία ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί (Καραμούζης, Π., 2006). Τα περιβάλλοντα που δημιουργούν οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν εξ ολοκλήρου τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση, συγκεντρώνουν, αναλύουν, αναπαριστούν και παρουσιάζουν την πληροφορία, επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους. Μπορούν, ακόμα, να διαμορφώσουν και να καθορίσουν νέου τύπου ικανότητες, τις οποίες πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές, ώστε να δύνανται να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ με αποτελεσματικό και δεοντολογικά ορθό τρόπο. Στόχος των ΤΠΕ είναι να προετοιμάσουν τη συνεχή ανάπτυξη του μαθητή, ενισχύοντας τη μάθηση με ενδιαφέροντα τρόπο και όχι ανιαρό, αποσκοπώντας στη συμμετοχή τους σε μια κοινωνία γνώσης.

¹⁵ Βλ. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ(Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»MIS:295450

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι ΤΠΕ δημιουργούν, αναμφίβολα, νέες ευκαιρίες. Παρέχουν τη δυνατότητα για άμεση πρόσβαση σε πηγές, πληροφορίες και υλικό, πολυτροπική διδασκαλία (με χρήση κειμένων, εικόνων, ήχου, βίντεο), οπτικοποίηση των πληροφοριών του μαθήματος, παρουσιάσεις, 'εικονικές' επισκέψεις και συμμετοχή σε διαδραστικά περιβάλλοντα και δίκτυα κοινοτήτων μάθησης (Καράμηνας, 2006; Κατωπόδης, 2010).

Η διείσδυση της ψηφιακής τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργεί νέα δεδομένα και απαιτήσεις. Η εκπαίδευση καλείται περισσότερο από κάθε άλλο θεσμό να συμβάλλει στην προετοιμασία των πολιτών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στους όρους που επιβάλλει η νέα αυτή «ψηφιακή εποχή» (Εμβλωτής, 2002).

Ο μαθητής από παθητικός δέκτης γνώσεων γίνεται ενεργητικός παράγοντας της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Γίνεται δημιουργός, κριτικός ερευνητής και διαχειριστής της γνώσης και τελικά κυρίαρχος της σχολικής μάθησης (Καράμηνας, 2006; Κατωπόδης, 2010; Κογκούλης, 2005α). Με τη χρήση των ΤΠΕ οι μαθητές αποκτούν κίνητρα, συλλέγουν και διαχειρίζονται πληροφορίες, παρουσιάζουν καλύτερα τις εργασίες τους και το υλικό, αποκτούν καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση των πληροφοριών, εξοικειώνονται με τις τεχνικές μοντελοποίησης (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003; Κόμης, 2004). Αποκτούν ικανότητα να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους σε δίκτυο, να επιλύουν προβλήματα, να δρουν στο εκπαιδευτικό υλικό και να παίρνουν ανατροφοδότηση, διαμορφώνοντας την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και τέλος αποκτούν βάσεις για τη δια βίου μάθηση (Κάλουρη – Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2006).

Ο εκπαιδευτικός από απλός μεταδότης γνώσεων γίνεται βοηθός, σύμβουλος, συνεργάτης, καθοδηγητής, εμπυχωτής. Παρουσιάζει μόνο ένα σχέδιο εργασίας των μαθητών, δίνει τις γενικές κατευθύνσεις, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη δράση τους και επισημαίνει τις πολλές πτυχές ενός θέματος, τονίζοντας τα βασικά του σημεία (Καράμηνας, 2006; Κατωπόδης, 2010; Μητροπούλου, 2008; Κογκούλης, 2005α; Λαφατζή, 2005).

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αναθεωρήσει στρατηγικές για τη διδασκαλία, να έχει περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας αλλά και για εξατομικευμένη παιδαγωγική παρέμβαση, να έχει καλύτερη αντίληψη για τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι μαθητές, να προωθήσει τη διερευνητική, ενεργητική και βιωματική μάθηση και να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του ως προς τον προγραμματισμό, την καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση των μαθητών (Καλούρη – Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2006).

Μέσω των ΤΠΕ ενισχύεται η αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού, προσφέρεται η δυνατότητα συνδυαστικής αναζήτησης και σύνδεσης της πληροφορίας - κείμενο, ήχος, εικόνα, κινούμενη εικόνα, διαγράμματα – με το ζητούμενο, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η μεταποίηση της πληροφορίας σε γνώση, μέσα από ουσιαστικές στοχαστικές ενέργειες των μαθητών, οι οποίοι μέσα από ενεργητικές μαθησιακές διεργασίες οδηγούνται στη δημιουργία –δόμηση νέων γνωστικών σχημάτων (Μητροπούλου, 2014).

Τέλος, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες ικανότητες στην οργάνωση του μαθήματος και στη διαχείριση της τάξης, καθώς και να αναθεωρήσουν και να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές τους ιδέες για να προσεγγίσουν με επιτυχία τα

διδασκικά τους καθήκοντα στο περιβάλλον των ΝΤ (Χρονάκη, 2004; Λαφατζή, 2005; Ράπτης & Ράπτη, 1998). Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία δεν μπορεί να υποκαταστήσει τον δάσκαλο, ο οποίος μετασχηματίζεται σε συντονιστή και εμπνευστή της όλης διαδικασίας. Δεν μπορεί, επίσης, να ακυρώσει την ανάγκη αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον του και τα εκπαιδευτικά υλικά δια των πέντε αισθήσεων του, όπως και τη σημασία των συμβατικών μέσων και των πειραμάτων. Επομένως, οι ΤΠΕ λειτουργούν συμπληρωματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα μέσα, διαφορετικά ο μαθητής αποξενώνεται από το περιβάλλον του και αποκόπτεται από την πραγματικότητα (Καλούρη – Αντωνοπούλου & Σιγάλας).

1.7 ΤΠΕ και Θρησκευτικά

Οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν στο ΜτΘ δημιουργώντας νέους χώρους μάθησης, καθώς ο σχεσιακός και συναρτησιακός χαρακτήρας των θρησκευτικών προϋποθέτει την ομαδικότητα και τη συνάντηση με τον «άλλο» (Αλμπανάκη, 2013) και προάγει έναν ενεργητικό τρόπο μάθησης που βασίζεται στη σύνδεση του ΜτΘ με την καθημερινή ζωή των μαθητών και ακολουθεί τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών (Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015).

Η νέα εποχή και οι νέες προκλήσεις ενισχύουν την υποχρέωση που έχει το σημερινό σχολείο να προετοιμάσει αποτελεσματικά τον αυριανό πολίτη της Κοινωνίας της Γνώσης. Το ΜτΘ μπορεί και χρειάζεται να συνδεθεί στην εκπαιδευτική με τις ΤΠΕ, ώστε να αναδειχθεί αφενός ο ρόλος του στο μαθησιακό γίγνεσθαι και να συμβαδίσει με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών με τις ΤΠΕ, αφετέρου για να αποτελέσει χώρο ελεύθερης έκφρασης, δημιουργίας και συγχρόνως προβληματισμού γύρω από

θέματα που άπτονται των σημερινών κοινωνικών δεδομένων, αναδεικνύοντας τα οφέλη της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, ως μέσο επίτευξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και παράλληλα αναπτύσσοντας ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και ανοιχτού διαλόγου (Τσιρώνης, 2007).

Η χρήση των ΤΠΕ ενταγμένη σε ένα οργανωμένο σύνολο παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που αφορούν στο διδακτικό αντικείμενο των Θρησκευτικών είναι ένα εγχείρημα με ευρύτερη σημασιολογική ερμηνεία. Επιπλέον στο διαρκώς μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί γέφυρα και όχι αυτοσκοπό, είναι η αφορμή, ο διευκολυντής μέσω του οποίου θα γίνει προσπάθεια να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, δημιουργώντας νέους χώρους μάθησης, καθώς το διαδίκτυο αποτελεί και κατέχει το δικό του χώρο, μέσα στον οποίο οι μαθητές κινούνται με επίπλαστη άνεση, αν δεν τον κατανοήσουν και σταθούν κριτικά απέναντι του (Παπιάς, Μπούσια, Ελληνιάδου, 2016).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως και το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι εύλογο να διδαχθεί με τα νέα αυτά προγράμματα και να κατακτήσει δυναμικά τη θέση που του αρμόζει στη σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία.

Ο τρόπος της διδασκαλίας του ΜτΘ αποτελεί μια από τις βασικότερες αιτίες για τις οποίες ένας σημαντικός αριθμός μαθητών θεωρεί το μάθημα ανιαρό ή και παρωχημένο και έχει διαμορφώσει από αδιάφορη έως και αρνητική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Πιστεύεται ότι η χρήση εξελιγμένων και σύγχρονων μέσων διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στην αναστροφή του αρνητικού αυτού κλίματος.

Είναι γεγονός πως μια διδακτική ενότητα ενός μαθήματος παρουσιάζεται με έναν τρόπο πιο ελκυστικό, εντυπωσιακό, άμεσο, ξεκούραστο και κατανοητό, μέσω κειμένων, στατικών και κινούμενων εικόνων, αφήγησης και μουσικής. Έτσι, μέσω μιας εφαρμογής πολυμέσων¹⁶ στην εκπαίδευση αξιοποιούνται αποτελεσματικότερα τα στοιχεία της προ μάθηση ύλης μιας διδακτικής ενότητας. Η αποτελεσματικότητα της μάθησης βελτιώνεται μέσω των διδακτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία χρησιμοποιούν υπολογιστές με πολυμέσα και, έτσι προκαλείται περισσότερο η ενεργοποίηση των μαθητών σε σχέση με τα αποτελέσματα που θα είχε ένας απλός παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας.

Η παρουσίαση μιας διδακτικής ενότητας κατά αυτό τον τρόπο παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως π.χ. παροχή της δυνατότητας στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διδακτική διαδικασία διαμορφώνοντας με τις επιλογές του την πορεία της και να κάνει συσχετισμούς και δημιουργικές συγκρίσεις με άλλες διδακτικές ενότητες (Διαθεματικότητα).

Επιπλέον σημαντική θεωρείται και η εξατομίκευση της διδασκαλίας, όπου ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει με τον δικό του ρυθμό ή να μπορεί να επαναλάβει τα σημεία εκείνα που τον δυσκόλεψαν, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

Τέλος τα πολυμέσα παρέχουν τη δυνατότητα πολλαπλής αναπαράστασης ποικίλων πληροφοριών, με αποτέλεσμα την καλύτερη εντύπωση αυτών στη μνήμη των μαθητών. Ως εκ τούτου δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για μια σύγχρονη και γόνιμη διδασκαλία του ΜτΘ.

¹⁶ Βλ. Μικρόπουλος, Τ. Α., Μπέλλου, Ι. (2010)

Έτσι, επιθυμώντας να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα και να υφίσταται ευχάριστη διάθεση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ΜτΘ στο Δημοτικό Σχολείο, θα γίνει προσπάθεια παρουσίασης ενός διαφορετικού τρόπου διδασκαλίας του ΜτΘ με τη βοήθεια των ΤΠΕ και με σχέδια εργασίας που θα είναι βασισμένα στη μέθοδο του Εντέχνου Συλλογισμού (Artful Thinking), με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές μια βιωματική και ερευνητική επαφή με την τέχνη και να δουν με άλλη ματιά το συγκεκριμένο μάθημα.

1.8 Ποιοτική έρευνα

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιοτική έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν προσελκύσει την προσοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας στο χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης. Η ποιοτική έρευνα αξιοποιείται όλο και περισσότερο σε πτυχιακές και διπλωματικές εργασίες, διδακτορικές διατριβές και ειδικά ερευνητικά προγράμματα. Θεωρείται από πολλούς η καταλληλότερη για την εκπαιδευτική έρευνα, διότι μπορεί να την εμπλουτίσει με νέους τρόπους σκέψης και διαφορετικές πρακτικές, όντας απόλυτα συνυφασμένη με έναν πλουραλιστικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό στην επιστημονική γνώση.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η εννοιολογική οριοθέτηση της ποιοτικής έρευνας και θα πραγματοποιηθεί συνοπτική παρουσίαση των τύπων της, καθώς και των σταδίων που πρέπει να υλοποιηθούν για να ολοκληρωθεί.

Αν μελετήσει κανείς τη βιβλιογραφία που αφορά στην ποιοτική έρευνα, θα διαπιστώσει σύντομα πως υπάρχει έντονη ασάφεια και σύγχυση σχετικά με το τι σημαίνει, αλλά και αντικρουόμενες προσεγγίσεις σχετικά με τον χαρακτήρα και τα γνωρίσματα της. Μάλιστα, σε μερικά σημαντικά βιβλία που εισάγουν την ποιοτική έρευνα δεν παρουσιάζεται κάποιος συγκεκριμένος ορισμός της. Έτσι, διαφαίνεται η πολυπλοκότητα του ζητήματος (Morse & Richards, 2002· Richards & Morse, 2007· Weis & Fine, 2000). Οι εκπρόσωποι, επίσης, διαφορετικών θεωρητικών κατευθύνσεων υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμούς της ποιοτικής έρευνας. Η εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας απεικονίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για τη φύση της ποιοτικής έρευνας στη βάση ενός ευρύτερου φάσματος προσεγγίσεων.

Σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (2008: 3), η ποιοτική έρευνα είναι: « μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε

αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά».

Μια ευρέως διαδεδομένη στρατηγική οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στην ενδελεχή σύγκριση με την ποσοτική έρευνα και την ανάδειξη των διαφορών τους. Έτσι, ο Creswell (2007) αναλύει εννέα βασικές διαφορές μεταξύ της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας, ενώ ο Lund (2005) διακρίνει δεκατρείς βασικές διαφορές. Ο Hayes (1997) διακρίνει πολλαπλές σημασίες της έννοιας της «ποιοτικής έρευνας». Με μια πρώτη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται *χωρίς τη χρησιμοποίηση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών*. Με μια δεύτερη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι *η έρευνα που πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, ελεγχόμενες συνθήκες*. Ο Parker (1995) ισχυρίζεται πως οι ποσοτικές προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση ερευνών σε ελεγχόμενες, πειραματικές εργαστηριακές συνθήκες, ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο».

Σύμφωνα με μία τρίτη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που *δίνει έμφαση και εστιάζεται στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων*. Οι ποιοτικοί ερευνητές, σύμφωνα με την Willing (2001), ενδιαφέρονται για το νόημα, για τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα. Τέλος, μια τέταρτη προσέγγιση καταδεικνύει πως χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας είναι η *απόρριψη της φυσικής επιστήμης ως μοντέλου έρευνας* (Hayes, 1997).

Τύποι ποιοτικών μεθόδων έρευνας

Μια από τις πιο γνωστές απόπειρες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης της ποιοτικής έρευνας είναι αυτή της Renata Tesch (1990), η οποία διέκρινε 28 προσεγγίσεις τις οποίες κατέταξε με βάση την κύρια εστίαση του ενδιαφέροντος στους ακόλουθους τέσσερις βασικούς τύπους:

- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στα χαρακτηριστικά της γλώσσας:** ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου, εθνογραφία της

επικοινωνίας, εθνοεπιστήμη, δομική εθνογραφία, η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης και εθνομεθοδολογία.

- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην ανακάλυψη κανονικοτήτων:** εθνογραφική ανάλυση περιεχομένου, δομική ανάλυση συμβάντων, οικολογική ψυχολογία, θεμελιωμένη θεωρία, φαινομενογραφία, ποιοτική αξιολόγηση, έρευνα – δράση, χειραφετητική/κριτική έρευνα, εκπαιδευτική εθνογραφία και νατουραλιστική έρευνα.
- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου ή της δράσης:** φαινομενολογική έρευνα, υπαρξιακή – φαινομενολογική ψυχολογία, εμπειρική φαινομενολογία, διαλογική φαινομενολογία, βιωματική φαινομενολογία, ανάλυση περίπτωσης, ιστορίες ζωής και ερμηνευτική έρευνα.
- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στον αναστοχασμό:** εκπαιδευτική εμπειρογνωμοσύνη/ειδημοσύνη, αναστοχαστική φαινομενολογία και ευρετική έρευνα.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ο E. Jacob (1987) κατηγοριοποίησε την ποιοτική έρευνα σε «παραδόσεις», όπως είναι η οικολογική ψυχολογία (βλ. Gibson, 2002· Gibson & Pick, 2005· Πούρκος, 2002, 2005), η ολιστική ανθρωπολογία, η εθνογραφία της επικοινωνίας και η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Στο ίδιο πεδίο, ο D. F. Lancy (1993) διέκρινε επτά ποιοτικές προσεγγίσεις: τις ανθρωπολογικές προσεγγίσεις, τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, τις βιολογικές προσεγγίσεις, τις μελέτες περίπτωσης, τις προσωπικές προσεγγίσεις, τις γνωστικές σπουδές και τις ιστορικές έρευνες.

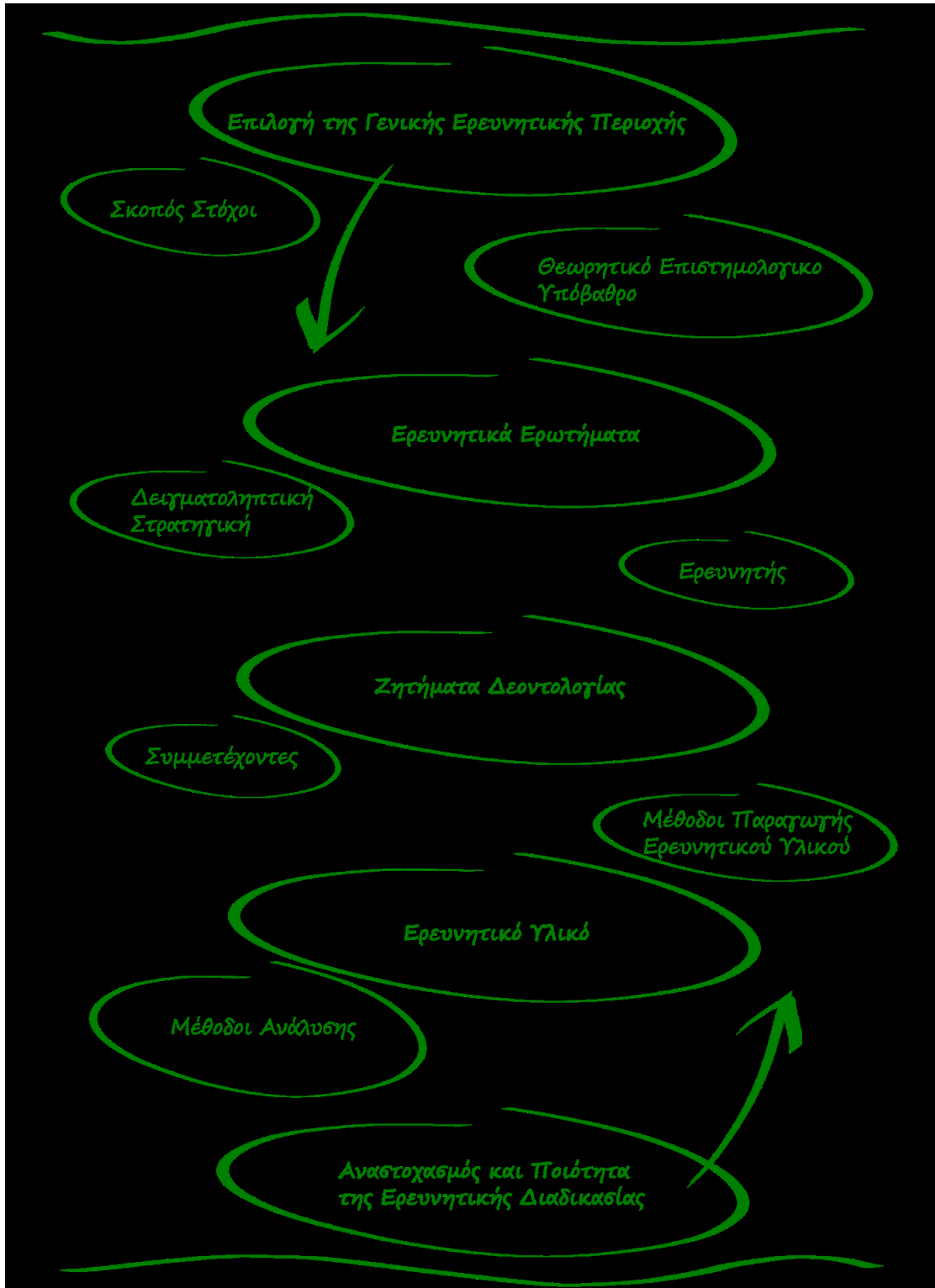
Στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών οι N. K. Denzin και Y. S. Lincoln ταξινόμησαν τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας με δύο τρόπους: (α) στο πρώιμο έργο τους (1994) διέκριναν εννέα προσεγγίσεις – τη μελέτη περίπτωσης, την εθνογραφία, τη φαινομενολογία, την εθνομεθοδολογία, τις ερμηνευτικές πρακτικές, τη θεμελιωμένη θεωρία, τη βιογραφική προσέγγιση, την ιστορική προσέγγιση και την κλινική έρευνα - , (β) στο ύστερο έργο τους (2005) διέκριναν οκτώ προσεγγίσεις – την επιτελεστική, την κριτική και δημόσια εθνογραφία, τις ερμηνευτικές πρακτικές, τη μελέτη περιπτώσεων, τη θεμελιωμένη θεωρία, την ιστορία ζωής, την αφηγηματική προσέγγιση, τη συμμετοχική έρευνα – δράση και την κλινική έρευνα. Ο U. Flick

(2006), στο ίδιο πεδίο, διέκρινε δύο κατηγορίες ποιοτικών μεθόδων: τις μεθόδους επικοινωνίας λεκτικών δεδομένων και τις μεθόδους επεξεργασίας οπτικών δεδομένων.

Ο C. Moustakas (1994) στο πεδίο της ψυχολογίας διέκρινε έξι προσεγγίσεις: την εθνογραφία, τη θεμελιωμένη θεωρία, την ερμηνευτική, την εμπειρική φαινομενολογική έρευνα, την ευρετική έρευνα και την υπερβατική φαινομενολογία. Στο ίδιο πεδίο οι M. B. Miles και A. M. Huberman (1994) διέκριναν τρεις βασικές προσεγγίσεις της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων: τον ερμηνευτισμό, την κοινωνική ανθρωπολογία και τη συνεργατική κοινωνική έρευνα. Τέλος, οι P. M. Camic, J. E. Rhodes και L. Yardley (2003) παρουσίασαν δέκα ποιοτικές μεθόδους έρευνας: την ανάλυση λόγου, την αφηγηματική ανάλυση, τις μεθόδους του βίντεο, τη θεμελιωμένη θεωρία, τη μέθοδο του οδηγού ακρόασης, τη συμμετοχική έρευνα – δράση, τη μέθοδο προσωπογραφίας, την εθνογραφική μέθοδο, την περιγραφική φαινομενολογική μέθοδο και τη μέθοδο της ψυχαναλυτικής συνέντευξης. Ενώ ο J. A. Smith (2003) παρουσίασε οκτώ προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας: τη φαινομενολογία, την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, τη θεμελιωμένη θεωρία, την αφηγηματική ψυχολογία, την ανάλυση συνομιλίας, την ανάλυση λόγου, τις ομάδες εστίασης και τη συνεργατική έρευνα.

Σχεδιασμός ποιοτικής Έρευνας

Ο σχεδιασμός αποτελεί ένα σημαντικό και κρίσιμο σημείο κάθε διερεύνησης. Δεν υπάρχει μόνο μια συνταγή για τον σχεδιασμό της ποιοτικής έρευνας. Το ερευνητικό σχέδιο καθοδηγείται κυρίως από τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές καθώς και τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, για τον ερευνητικό σχεδιασμό χρειάζεται να ληφθούν υπόψη: α) το ερευνητικό πεδίο ή αντικείμενο της έρευνας, β) ο σκοπός (ή στόχοι) της διερεύνησης, γ) το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο, δ) τα ερευνητικά ερωτήματα, ε) οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού, στ) η στρατηγική δειγματοληψίας, ζ) η ανάλυση του ερευνητικού υλικού, η) η αναστοχαστικότητα του ερευνητή και θ) αρχές και ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία.



Γράφημα 1.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στην ποιοτική έρευνα, συνήθως το θεωρητικό υπόβαθρο ή οι θεωρίες λαμβάνονται υπόψη με την ευρύτερη έννοια και δεν αποτυπώνονται με την μορφή σαφώς διατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων, όπως στην ποσοτική έρευνα. Οι θεωρητικές θέσεις, δηλαδή, δεν τίθενται *a priori* αλλά προκύπτουν κυρίως από τα ερευνητικά δεδομένα στην ποιοτική διερεύνηση. Ωστόσο, οι θεωρίες μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για μια ποιοτική έρευνα είτε να γίνουν αντικείμενο σύγκρισης με τις θεωρητικοποιήσεις που προκύπτουν από τη διερεύνηση.

Ερευνητικό ερώτημα

Τα ερευνητικά ερωτήματα εξειδικεύουν τη γενική θεματική περιοχή της ποιοτικής έρευνας και η διατύπωση τους αποτελεί ένα δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα για τους νέους ερευνητές. Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτήσεων οδηγεί στον περιορισμό του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα ή σε έναν «νοητικό γρίφο», όπως αναφέρει η Mason (2009). Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα χρειάζεται να είναι ανοιχτά και να προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση και όχι σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Είναι ευέλικτα και τροποποιούνται ή επαναδιατυπώνονται από τους ερευνητές εφόσον χρειαστεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Ο ρόλος των ερευνητών και των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα

Ο ρόλος των ερευνητών είναι ιδιαίτερα κεντρικός στην ποιοτική έρευνα, διότι προϋποθέτει αμεσότητα και προσωπική εμπλοκή στην ερευνητική διαδικασία. Ο ερευνητής που υιοθετεί ποιοτικές μεθόδους έρευνας δεν γίνεται αντιληπτός σαν αμερόληπτος και αντικειμενικός παρατηρητής αλλά ως φορέας δικών του βιωμάτων, απόψεων και προσδοκιών. Στην ποιοτική προσέγγιση, η υποκειμενικότητα θεωρείται δεδομένη και δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο. Αντίθετα, ο επιστήμονας, σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, εξετάζει τη δική του υποκειμενικότητα, καθώς και εκείνη των συμμετεχόντων στην έρευνα και λαμβάνει υπόψη του τρόπους με τους οποίους οι προσωπικές θέσεις, επενδύσεις, αξίες, εμπειρίες και προσδοκίες και των δύο πλευρών

επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας (Morawski, 1994).

Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα

Η δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό για να συμπεριληφθούν σε μια τελετή. Με άλλα λόγια η δειγματοληψία αφορά στη στρατηγική για την επιλογή του δείγματος της έρευνας που χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους, αφού συνήθως δεν είναι εφικτό να συλλέγουν δεδομένα από όλα τα άτομα σε έναν πληθυσμό. Ο όρος «πληθυσμός» εδώ αναφέρεται στο σύνολο των περιπτώσεων που μπορεί να ενδιαφέρουν τους ερευνητές, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ομάδες, οργανισμούς, χώρες, καταστάσεις, γεγονότα, χρονικές περιόδους ή κοινωνικό – πολιτισμικές διαδικασίες (Marshall, 1996· Robson, 2007). Γενικά, η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Πηγές και μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού

Η επιλογή και παρουσίαση της κατάλληλης μεθόδου ή μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων είναι το επόμενο βήμα στην ποιοτική έρευνα. Η Mason (2009) κάνει διάκριση μεταξύ πηγών δεδομένων από τη μία και μεθόδων για την παραγωγή δεδομένων από την άλλη. Βασικές πηγές δεδομένων στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν οι άνθρωποι και όλα όσα έχουν σχέση με τους ανθρώπους όπως: οι εμπειρίες, οι ιστορίες, οι αφηγήσεις, οι αναμνήσεις, τα συναισθήματα, οι σχέσεις και τα δημιουργήματα των ανθρώπων. Άλλες πηγές που έχουν ουσιαστικά σχέση με τον άνθρωπο, μπορούν όμως να εκτιμηθούν και ως αυτόνομες πηγές δεδομένων, περιλαμβάνουν: τον λόγο, τη γλώσσα, τα κείμενα, την τέχνη, φωτογραφίες, τους χάρτες, τα προϊόντα των μέσων ενημέρωσης, ομάδες, οργανισμούς, νόμους, γεγονότα.

Η διάκριση μεταξύ των πηγών δεδομένων και των μεθόδων δε σημαίνει ότι τα δεδομένα υπάρχουν «κάπου εκεί έξω» έτοιμα προς συλλογή και ανεξάρτητα από τους ερευνητές. Η Mason (2009: 85-86) προτείνει χαρακτηριστικά: « Πιστεύω ότι είναι πιο ακριβές να μιλάμε για διαδικασία παραγωγής παρά συλλογής δεδομένων, ακριβώς επειδή οι περισσότερες ποιοτικές προσεγγίσεις της έρευνας θα απέρριπταν την ιδέα ότι ο ερευνητής μπορεί να είναι ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου. Αντίθετα, αυτές οι προσεγγίσεις θέλουν τους ερευνητές να χτίζουν με ενεργό τρόπο γνώση για αυτόν τον κόσμο, ακολουθώντας συγκεκριμένες μεθόδους που πηγάζουν από την επιστημολογική τους θέση... Για αυτό τον λόγο στην ποιοτική έρευνα ο όρος μέθοδος τείνει να υποδεικνύει κάτι περισσότερο από μία τεχνική ή διαδικασία απόκτησης δεδομένων. Ο εν λόγω όρος υποδεικνύει επίσης μια διαδικασία, διανοητικού, αναλυτικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα».

Ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας, που χρειάζεται να απασχολεί κάθε ερευνητή, είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα. Ο όρος αυτός στις κοινωνικές επιστήμες εμπεριέχει ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Horf, 2004:334) και εστιάζονται συνήθως στο πώς θα πρέπει οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Traianou, 2014). Συνήθη ζητήματα που λαμβάνονται υπόψη εδώ αφορούν στην ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από πληροφόρηση, την προστασία τους από οποιαδήποτε βλάβη (σωματική ή ψυχική), τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, τη δημοσίευση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Γενικά η τήρηση της δεοντολογίας είναι μια αρκετά πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία που αφορά πολλούς επιμέρους τομείς και όπου ο ερευνητής καλείται να συνυπολογίσει και να διαχειριστεί πολλούς παράγοντες όπως είναι: οι δικές τους προσωπικές αρχές, οι αρχές δεοντολογίας του επιστημονικού κλάδου στον οποίο ανήκει, οι απαιτήσεις των επιτροπών δεοντολογίας του οργανισμού στον οποίο

εργάζεται αλλά και του ιδρύματος στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα, τα κριτήρια δεοντολογίας που θέτουν τα επιστημονικά περιοδικά για τη δημοσίευση της έρευνας, καθώς και τις όποιες νομικές κυρώσεις (Howitt, 2010).

Δεύτερο Μέρος – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Η Τέχνη και η Αξιοποίηση της στη Διδακτική Πράξη

Πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν στο παρελθόν με τον προσδιορισμό της σχέσης της τέχνης και της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ειδική αναφορά, μάλιστα, γίνεται με το πώς η τέχνη και ειδικά η παρατήρηση έργων τέχνης λειτουργεί ως μέσο για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Η θεωρητική υποστήριξη για αυτή τη σχέση εντοπίζεται στο έργο των Gardner (1990), Dewey (1934) και Perkins (1994). Μελετάται, επίσης πώς η τέχνη προάγει τον κριτικό στοχασμό και δημιουργικό στοχασμό των μαθητών. Για να προαχθεί ο στοχασμός, οι μαθητές εμπλέκονται σε μια προσεκτική και καλά οργανωμένη παρατήρηση, χρησιμοποιώντας ειδικές τεχνικές παρατήρησης (Perkins, 1994, Olson, 2000).

Χαρακτηριστικά ο Perkins (1994:83), αναφέρει ότι ένα έργο τέχνης αποτελεί «άγκυρα για τις αισθήσεις», καθώς βοηθά στην εστίαση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, γεγονότος, κατάστασης, συναισθήματος. Αποτελεί, δηλαδή, πόλο έλξης για τον παρατηρητή, κάνοντας τον να ξεχάσει τι συμβαίνει γύρω του και εισάγοντας τον στο χωροχρόνο ή στα μηνύματα που το έργο εκπέμπει. Αυτή η διείσδυση στο χωροχρόνο εξελίσσει την πολιτισμική μας συνείδηση.

Στο σχολείο η αξιοποίηση των Τεχνών, δηλαδή της λογοτεχνίας, της μουσικής, της θεατρικής αγωγής και των εικαστικών συνεπικουρεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και σύμφωνα με τον Πλάτωνα, «όταν η τέχνη είναι σωστή βοηθά στη σωστή διάπλαση του χαρακτήρα των νέων». Ειδικότερα, ενισχύει τον κριτικό στοχασμό και παράλληλα καλλιεργεί τη δημιουργική ικανότητα. Κι επειδή «Τέχνη δεν είναι αυτό που βλέπεις αλλά αυτό που κάνεις τους άλλους να δουν», όπως υποστηρίζει ο Edgar Degas, θα γίνει προσπάθεια μέσα από παραδείγματα που αφορούν στην παρατήρηση εικόνων από έργα τέχνης να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα έργα τέχνης στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Το ηλεκτρονικό περιοδικό Χίμαιρες (Ιούνιος 2005, τεύχος 7) δίνει τον παρακάτω ορισμό για την τέχνη: «Η Τέχνη γεννήθηκε από τη βασική ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί μέσα από τα πρώτα ακόμα στάδια του πολιτισμού του, προσπαθώντας έτσι να ερμηνεύσει τα θρησκευτικά, κοινωνικά, ηθικό – πολιτικά αλλά και αισθητικά ερεθίσματα που δεχόταν. Καλλιεργεί με τον τρόπο αυτό την ανθρώπινη αισθητική, το καλό γούστο, εφόσον το δημιούργημα του αποτελεί έκφραση του κάλλους και της αρμονίας. Γαληνεύει την ψυχή του, ξεκουράζει το πνεύμα του, βοηθά στη συναισθηματική του εκτόνωση τόσο του καλλιτέχνη όσο και του κοινού, καθώς τον παρηγορεί δίνοντας τη θέληση και την ελπίδα να συνεχίσει. Ευαισθητοποιεί τον άνθρωπο, οδηγεί στην πνευματική του ανάταση περιορίζοντας τα ζωώδη ένστικτα και τις υλιστικές του τάσεις».

Τα παιδιά είναι ενεργητικοί μέτοχοι των εικαστικών τεχνών, γιατί τους προσφέρουν πληροφοριακό υλικό, οπτικές και αισθητικές εμπειρίες, καθώς μαθαίνουν να διακρίνουν και να απολαμβάνουν οπτικές ποιότητες, να διευρύνουν τη φαντασία τους, να καλλιεργούν τη γλωσσική επικοινωνία και ανάπτυξη, να αποκτούν νέες γνώσεις. Οι μαθητές, εκτός του οπτικού εγγραμματισμού, καταφέρνουν να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Η μάθηση μέσω της τέχνης είναι ποιοτική και δημιουργική καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη, αφού καλύπτει τομείς όπως τον αισθητικό, νοητικό συναισθηματικό και κοινωνικό (Βρεττός, 1999).

Η παρατήρηση έργων τέχνης, σύμφωνα με τους ερευνητές, χαρίζει γνωστική ευελιξία (Enfald, 2002). Δίνει, δηλαδή, τη δυνατότητα στον παρατηρητή να αναμετρηθεί και να επιλέξει ποικίλες στρατηγικές σκέψης , προκειμένου να κατανοήσει αυτό που βλέπει. Επιπλέον, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι μαθητές (παρατηρητές), καθώς παρατηρούν ένα έργο τέχνης, εισέρχονται σε έναν εσωτερικό διάλογο, ο οποίος διαθέτει πολλά από τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης.

Οι μελετητές Ennis & Norris (1989), υποστήριξαν ότι ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος ψάχνει για τις αιτίες ενός φαινομένου, θέλει να είναι σφαιρικά και ειδικά πληροφορημένος, θέλει να έχει συνολική – ολιστική αντίληψη για αυτό που τον ενδιαφέρει, επιζητά εναλλακτικές λύσεις, επεξεργάζεται τα επιμέρους στοιχεία μιας κατάστασης, αλλά δεν ξεχνά να κάνει συνολικές εκτιμήσεις. Μπαίνει στη θέση του άλλου για να κατανοήσει καλύτερα μια κατάσταση, προσπαθεί να εστιάσει στο θέμα

που τον ενδιαφέρει και να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης. Μπορούν όλες αυτές οι δεξιότητες να αποκτηθούν, μελετώντας και παρατηρώντας ένα έργο τέχνης; Αυτό θα αποτελέσει ένα από τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα μας.

Σύμφωνα με τον Freire, η αξιοποίηση των τεχνών:

- Αναπτύσσει τη στοχαστική διάθεση των μαθητών μέσω της παρατήρησης.
- Παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών, εναλλακτικών νοηματοδοτήσεων και πολυδιάστατη θέαση της πραγματικότητας και του κόσμου.
- Αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, που, με την ευρετική πορεία προς τη γνώση, οδηγούνται στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- Οι εκπαιδευτικοί, με τη διδασκαλία μέσω της Τέχνης, συμβάλλουν ώστε να καλλιεργηθεί η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών τους (Κόκκος, 2011).

Σύμφωνα με τον Dewey, η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο ανάπτυξης της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης, με τον Μαρσαγγούρα να επισημαίνει ότι τα θεμέλια του στοχασμού τίθενται με τη συνειδητή επικέντρωση της προσοχής σε ένα αντικείμενο μαζί με την ανάκληση, την αναγνώριση και τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων. Για να συμβεί αυτό με τους μαθητές χρειάζεται να υιοθετηθούν εκπαιδευτικές τεχνικές που ξεκλειδώνουν τον μηχανισμό της παρατήρησης και επιτρέπουν τη συλλογή στοιχείων που στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη (Κόκκος Α.).

Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, υπάρχει μια εμφανής τάση αυξημένου ενδιαφέροντος για το πεδίο της «διδασκτικής» της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών. Οι έρευνες που γίνονται σε αυτό το πεδίο σχετίζονται με την καλλιέργεια μιας κουλτούρας της σκέψης. Είναι καλό, δηλαδή, οι μαθητές να εθίζονται σε συμπεριφορές που ενεργοποιούν τον στοχασμό τους. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από στρατηγικές σκέψης (Perkins, 1995), μέσα από ειδικά διαμορφωμένα για τον σκοπό Αναλυτικά Προγράμματα (Golding, 2006), μέσα από ενέργειες – δράσεις της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που δημιουργούν στους μαθητές την τάση να

σκέφτονται.¹⁷ Για τον λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη εργασία – έρευνα συντελείται μια προσπάθεια που εστιάζει και τοποθετεί την παρατήρηση της τέχνης στον πυρήνα της διεργασίας της μάθησης (Artful Thinking).

2.2 Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του ΜτΘ

Η παραδοχή της αλλαγής της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση (ΠΔ 130/90-393/90-462/91) αποδεικνύεται με την αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΦΕΚ 172/4-10-93), όχι τόσο ως προς την ύλη, αλλά κυρίως ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας. Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι έργο πολύπλευρο και πολύπλοκο. Είναι φαινόμενο δυναμικής και όχι στατικής μορφής. Οι παράγοντες που καθορίζουν την αλλαγή μεθόδευσης διδασκαλίας είναι ο σκοπός και το περιεχόμενο του μαθήματος, οι ψυχοσωματικές ικανότητες του μαθητή, η συμφωνία της μεθόδου διδασκαλίας με τους κανόνες λογικής που ακολουθεί η ανθρώπινη σκέψη κατά της επιστημονική έρευνα και οι διδακτικές αρχές (Βασιλόπουλος Χ., 1996).

Ο συνολικός τρόπος που το σχολείο αντιμετωπίζει τον σημερινό μαθητή διαφέρει από το παρελθόν. Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι αντίστοιχες με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η κατάρτιση των σχολικών προγραμμάτων, επισημαίνει ο Bruner, γίνεται σε έναν κόσμο, όπου η αλλαγή των κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών συνθηκών επηρεάζει διαρκώς το περιβάλλον και τους στόχους του σχολείου και των μαθητών. Η ποικιλομορφία των κοινωνιών και γενικά της ζωής, κάνει αναγκαία την ύπαρξη ποικιλίας και στα σχολικά προγράμματα. Το σχολείο πρέπει να συμβαδίζει με τη νοοτροπία και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, μέσα στην οποία λειτουργεί (Πετρουλάκης Ν., 1992). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών στοχεύουν σε μαθητές – μελλοντικούς πολίτες που θα είναι ικανοί να κρίνουν, να ρωτούν, να αμφισβητούν, να αντιδρούν, να αγωνίζονται, έτσι ώστε να μπορούν αργότερα με τις δικές τους δυνάμεις να επιβιώσουν σε μια ανταγωνιστική κοινωνία.

Το νέο ΠΣ στηρίζεται στην παράδοση και διατηρεί την ορθόδοξη χριστιανική πίστη, ωστόσο προσαρμόζεται και στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που

¹⁷ <http://www.education.vic.gov.au>

υφίστανται στη σημερινή εποχή. Προωθεί μια παιδαγωγικά ευαίσθητη και διδακτικά ευέλικτη και πολυεπίπεδη πρόταση θρησκευτικής αγωγής, η οποία βασίζεται στο ισχύον νομικό πλαίσιο και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Στο νέο ΠΣ ο μαθητής οδηγείται σε μια κριτική κατανόηση των σημερινών προβλημάτων του ανθρώπου και των σύγχρονων κοινωνιών και του δίνεται η δυνατότητα, τα κατάλληλα εργαλεία και οι γνώσεις για έναν πληρέστερο διάλογο μαζί τους. Ενώ μέχρι τώρα αυτό που κυριαρχούσε στη θρησκευτική εκπαίδευση ήταν η μεταφορά σημαντικών γνώσεων από την ιστορία και τον πολιτισμό της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας στους μαθητές, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα εισαγωγής νεωτερισμών στη διδακτική διαδικασία.

Έτσι, σύμφωνα με το νέο ΠΣ, στη διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και προτείνεται η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και η αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Γι αυτό ονομάζεται Πρόγραμμα διαδικασίας και επικεντρώνεται σε κατάλληλα επιλεγμένες μαθησιακές διεργασίες που βοηθούν τους μαθητές να δομήσουν δημιουργικά τη γνώση.

Συμπερασματικά προκύπτει πως το νέο ΠΣ προωθεί μια θρησκευτική αγωγή που βασίζεται όμως σε ρεαλιστικούς στόχους συνυφασμένους με την ψυχοπαιδαγωγική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

2.3 Το ΜτΘ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με χρήση των ΤΠΕ

Πριν από μερικά χρόνια, όταν οι ΤΠΕ εισήχθησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρήθηκε ότι θα μπορούσαν να φέρουν ‘επανάσταση’ στις θεωρίες μάθησης, στις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, στις διδακτικές μεθοδολογίες και γενικά στις μορφές διδασκαλίας. Δεν είναι μυστικό, ότι στην αρχή τουλάχιστον, πολλοί εκπαιδευτικοί είδαν την εισαγωγή των υπολογιστικών συστημάτων και των ΤΠΕ

στην εκπαίδευση, ως απειλή, και τήρησαν επιφυλακτική στάση. Γρήγορα, όμως, αντιλήφθηκαν ότι αποτελούσε και αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια τους.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση διαμορφώνουν ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον, όπου τα κύρια προϊόντα είναι η πληροφορία, η γνώση και η καινοτομία (Γκίκας, 2011). Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, προκειμένου να συμβαδίσει με τις σύγχρονες τάσεις, διαμορφώνει συνεχώς νέα περιβάλλοντα μάθησης που αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία, άλλα με βάση τεχνοκεντρικές και άλλα με βάση μαθητοκεντρικές αντιλήψεις (Αναστασιάδης, 2007).

Σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να αλλάζει και να προχωρά, ώστε η προτεραιότητα να εστιαστεί στην ικανότητα μάθησης νέων πραγμάτων (Husen, 1992:210). Έτσι, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη οι μαθητές να κατακτούν το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και να δίνεται τέλος στο «μαθαίνω απ έξω», με νέες διδακτικές μεθοδολογίες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκίκας, 2011). Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να αξιοποιήσει παιδαγωγικά και διδακτικά τα εργαλεία αυτά, λειτουργώντας τα ως ενδιάμεσους στη διδασκαλία του, αποδεχόμενος ένα νέο ρόλο, τον ρόλο του διευκολυντή, καθοδηγητή και συντονιστή της μάθησης (Μητροπούλου, 2009:77).

Ειδικότερα ο Η/Υ και το διαδίκτυο ανήκουν στα τεταρτογενή μέσα (Σοφός & Κρον 2010), τα οποία σύμφωνα με τους MacLuhan, κ.ά. (1995) και Sofos (2005): α) αναλαμβάνουν και υποκαθιστούν τις λειτουργίες των κλασικών μέσων, β) διευρύνουν τις δυνατότητες του κλασικού πίνακα, προσφέροντας ψηφιακές προεκτάσεις, γ) έχουν την τάση να κρύβουν την ψηφιακή τους υποδομή, αφού ο υπολογιστής και ο βιντεοπροβολέας δε βρίσκονται στο οπτικό πεδίο των μαθητών και των εκπαιδευτικών, δ) διαμορφώνουν νέες /καινοτόμες εφαρμογές, όπως η ηλεκτρονική μάθηση από απόσταση και ε) θέτουν το υπάρχον σύστημα (σχολείο, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, μαθητές) σε νέες προκλήσεις και όρια, τα οποία θα πρέπει να υπερνικηθούν, προκειμένου να είναι δυνατή η ομαλή τους ένταξη και εξισορρόπηση του συστήματος (Kron & Σοφός, 2007).

Η Μητροπούλου (2002) υποστηρίζει ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι δυνατό να συμβάλλει ουσιαστικά στην καινοτόμο παρουσίαση της ύλης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Συμπληρωματικά η χρήση του Διαδικτύου και των εκπαιδευτικών εργαλείων Web2.0 είναι δυνατό να δείξει ότι το μάθημα δεν είναι παρωχημένο,

μεταδίδοντας το μήνυμα του με δυναμικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο, χρησιμοποιώντας κάθε μέσο που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογική εξέλιξη.

Στην εποχή των ΤΠΕ, αλλάζει δραματικά η έκταση της γνώσης, αλλά και η ένταση και έκταση της δύναμης που προκύπτει από αυτή. Έτσι, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και μάλιστα ο θεολόγος, δεν πρέπει να περιορίζεται απλά στη μετάδοση της γνώσης, αλλά να προσφέρει κατανόηση και να προσδίδει αξίες. Και αυτό θα επιτευχθεί μόνο με την εις βάθος γνώση και κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκει και φυσικά των γνώσεων και δεξιοτήτων των ΤΠΕ, που πιθανά χρησιμοποιεί στο μάθημα τους (Μπίκος, 2012:59-60 ό.α. Besag & Levine, 1984:10). Ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει το μάθημα των Θρησκευτικών, θα πρέπει, σύμφωνα με τη Μητροπούλου (2015:209), κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του, να είναι σε θέση να επιλέγει από την αφθονία των διδακτικών αρχών, εκείνες, τις οποίες θεωρεί ως τις πλέον πρόσφορες και οι οποίες ανταποκρίνονται στη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας του μαθήματος.

Οι μαθητές πάντα ελκύονται από το νέο, το εντυπωσιακό και είναι πρόθυμοι να πειραματιστούν και να μάθουν με αυτό (Μητροπούλου, 2009). Ο λόγος είναι επειδή, αυτό το καινούριο, καινοτόμο, τεχνολογικό εργαλείο μπορεί να ξεδιπλώσει έναν νέο κόσμο, τον κόσμο του Διαδικτύου, της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και της κοινωνικής δικτύωσης (Face book, blogs).

2.4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η σύγχρονη διδακτική αναγνωρίζει τον δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας και προσπαθεί να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου, ώστε οι μαθητές να μη θεωρούν τη διδασκαλία ως μια διαδικασία προσφοράς και πληροφοριών, αλλά ως ενεργητική διεργασία οικοδόμησης της γνώσης που τους εμπλέκει ενεργά και αλληλεπιδραστικά (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014). Η καθιέρωση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης τονίζει ιδιαίτερα τις αρχές της αυτενέργειας και της διερεύνησης στη διδακτική πράξη. Οι αρχές αυτές υλοποιούνται

αποτελεσματικότερα μέσα από το πλαίσιο μικρής ομάδας, όπου μέσα από τη συνεργασία, την αλληλοσυμπλήρωση, ακόμη και την αντιπαράθεση, η ομάδα αναζητά λύσεις στα προβλήματα που μελετά (Ρουσσάκη, 2010).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προέκυψε από την ανάγκη αντικατάστασης του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με μια αγωγή προσαρμοσμένη στις ατομικές και ομαδικές ιδιαιτερότητες και δεξιότητες των μαθητών. Θεωρείται ως ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, όπου η παραδοσιακή τάξη διατηρείται, αλλά διαφοροποιούνται οι στρατηγικές μάθησης με τη χρήση εποπτικών μέσων, με την αλλαγή στην κοινωνική οργάνωση της τάξης (ολιγομελείς ομάδες), αλλαγή στα κριτήρια αξιολόγησης (ομαδικά και ατομικά), διατιθέμενος χρόνος, δυνατότητες επιλογής, προσφερόμενες λύσεις (Ρουσσάκη, 2010). Οι συμμετοχικές μορφές της διδασκαλίας βασίζονται στη συμμετοχική μάθηση, για την οποία η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως απόκτηση εξατομικευμένης γνώσης και κατανόησης του κόσμου μέσα στη σκέψη των μαθητών, αλλά ως ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε περιβάλλοντα – πλαίσια στα οποία ανήκουν (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014).

Η συμμετοχική (ομαδική) εργασία στο σχολείο θεωρείται ότι είναι πιο ευχάριστη από την ατομική, διότι συμβαδίζει με την ανάγκη των παιδιών για δράση και ενέργεια. Επιπλέον, δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν μεθόδους, αρχές και λεξιλόγιο που έχουν διδαχθεί. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο θεωρείται ότι είναι πως η ομαδική εργασία ενθαρρύνει τους μαθητές σε συζητήσεις γύρω από το αντικείμενο της εργασίας, επιτρέπει σε αυτούς την αυτόνομη επεξεργασία του υλικού και μεταθέτει την πρωτοβουλία της μάθησης από τον δάσκαλο στο μαθητή (Ρουσσάκη, 2010). Αυτή η μέθοδος δίνει μεγάλη ευελιξία στον εκπαιδευτικό, να χρησιμοποιήσει με τους εκπαιδευόμενους το κατάλληλο εκπαιδευτικό σχήμα, ώστε να μην απομακρυνθεί από οικείες και αποτελεσματικές μεθόδους, αλλά να τονώσει το ενδιαφέρον τους (Ματσαγγούρας, 2004).

Ο Παναγάκος (2001) θεωρεί ότι οι συνεργατικές μορφές διδασκαλίας είναι δυνατό να καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Μπορούν, επίσης, στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα να οδηγούν σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, καλύτερη ψυχική υγεία, καθώς και σε περισσότερη κοινωνική υποστήριξη. Ιδιαίτερα στην ομαδική συνεργασία, η μάθηση δε σημαίνει απλώς

απόκτηση πληροφοριών, αλλά θεωρείται ως μια συνεχής διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον του (Αθανασιάδης, 2012).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως η τάξη γίνεται κοινότητα μάθησης και οικοδομείται μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014). Οι μαθητές, με τον τρόπο αυτό, δε βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία ως ατομική υπόθεση, αλλά ως μια διαδικασία που συντελείται και εξαρτάται από τη συμμετοχή και συνεργασία και άλλων ατόμων (Ματσαγγούρας, 2004). Στο ταξίδι αυτό της μάθησης αρωγός τους θα είναι ο εκπαιδευτικός, που θα καθοδηγεί στην εξέλιξη της εργασίας, αποτρέποντας τους να «χαθούν» μέσα στο πλήθος των πληροφοριών (Γκίκας & Μητροπούλου, 2012).

Τρίτο μέρος – Ερευνητικό Πλαίσιο- Μεθοδολογία

3.1 Διατύπωση Ερωτημάτων / Υποθέσεων

Η ανάγκη αλλαγής προσέγγισης στο ΜτΘ προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως διαμορφώνονται, καθώς και την εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα ενεργής μάθησης που θα συνδέεται με τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών (Μητροπούλου, 2008). Μέσα από την ενσωμάτωση της χρήσης ΤΠΕ ενισχύεται ο ρόλος τους, καθώς δημιουργούνται ευκαιρίες για συνεργασία (Κοπτσής, 2006) και παράλληλα η γνώση δομείται μέσα από τον προσωπικό ρυθμό του κάθε μαθητή, με την κατάλληλη χρήση επιλεγμένων λογισμικών / εφαρμογών και την παράθεση ερευνητικών ερωτημάτων (Μητροπούλου, 2007).

Όπως αναφέρθηκε και στην περίληψη της εργασίας, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το ερώτημα εάν μπορεί να καταστεί το Μάθημα των Θρησκευτικών πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς , μέσω διδακτικών σεναρίων που θα προταθούν, με κύρια εργαλεία τον «Έντεχνο Συλλογισμό» και τη χρήση των ΤΠΕ. Ως εκ τούτου, προκύπτουν και άλλα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναδύονται από την ανάλυση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος και σκοπού.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι σχετικά και με τον γενικό σκοπό της εργασίας, αλλά και με το θέμα του ΜτΘ που διαπραγματεύονται οι δραστηριότητες που ακολουθούν. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει η Τέχνη στην ενεργοποίηση της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών και πώς; , είναι δυνατόν να ενεργοποιηθούν πολλαπλές δεξιότητες των μαθητών μέσω των ποικίλων δραστηριοτήτων που

προτείνονται; , μπορεί η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία να προωθήσει την εμπλοκή όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (ακόμη και των πιο αδιάφορων), έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού; , με ποιες στρατηγικές μπορούν οι μαθητές να προσεγγίσουν αυτόνομα τη γνώση, χωρίς να τους παρέχεται κάποια βοήθεια; , και μπορεί να προαχθεί το αίσθημα της αυτοεκτίμησης των μαθητών, λόγω της ολοκλήρωσης απαιτητικών δραστηριοτήτων από πλευράς τους;

Τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκαν με βάση τις προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί , από ενδεχόμενα κενά που παρατηρήθηκαν σε αυτές και από τις νέες ανάγκες που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια στη σχολική πραγματικότητα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερευνητικά ερωτήματα θα είναι θεματική και σε σύγκριση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

3.2 Σχεδιασμός και οργάνωση έρευνας

3.2.1 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη δημιουργία της εργασίας είναι η ποιοτική έρευνα, διότι σκοπός της εργασίας ήταν να επιχειρηθεί η σύνδεση μεταξύ του ερευνητικού θέματος, του σκοπού, του θεωρητικού υποβάθρου, των ερευνητικών ερωτημάτων, των μεθόδων παραγωγής δεδομένων, της ανάλυσης του ερευνητικού υλικού και των ζητημάτων της αναστοχαστικότητας, στοιχεία που αποτελούν τα βασικά μέρη μιας ποιοτικής μελέτης.

Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση, είτε συμμετοχική είτε απλή παρατήρηση. Η χρήση της άμεσης παρατήρησης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ιδίως σε σχέση με την αποτίμηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας της μάθησης. Επιπλέον σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές άντλησης δεδομένων, για παράδειγμα την μαγνητοφώνηση ή τη συνέντευξη, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο και ισχυρό εργαλείο συλλογής πληροφοριών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Schratz 1997, Woods 1986). Η παρατήρηση, επίσης, πραγματοποιείται σε φυσικό περιβάλλον, προϋποθέτει λεκτική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (αμεσότητα) και η παρέμβαση του παρατηρητή, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να είναι η ελάχιστη.

Ανάλογα με τη μορφή της παρατήρησης που θα υιοθετηθεί (συμμετοχική ή απλή), θα προσδιοριστεί και το είδος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν. Στην περίπτωση της εργασίας μας, η παρατήρηση που κατέχει τη μερίδα του λέοντος είναι η συμμετοχική, όπου ο παρατηρητής / εκπαιδευτικός εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει.

Η παρουσία του εκπαιδευτικού σε οργανωτικό επίπεδο, με τη δημιουργία των θεματικών αξόνων στη βάση των οποίων κινείται η όλη διαδικασία, είναι αποφασιστικής σημασίας. Ο ρόλος του εδώ συνδέεται με την εξισορρόπηση των προσπαθειών του αφενός για ανακατασκευή των παγιωμένων στερεότυπων αντιλήψεων των μαθητών και αφετέρου για ενίσχυση της αυτενέργειας τους και για παροχή εμπιστοσύνης προς αυτούς, προκειμένου να ανασυστήσουν νοηματικά το περιεχόμενο των θρησκευτικών αντιλήψεων με πνεύμα συνεργασίας, επικοινωνίας και διαλόγου.¹⁸

Μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και βασίστηκε στην παρατήρηση ήταν οι ομάδες εστίασης (focus groups). Χωρίζοντας τους μαθητές σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες, με σκοπό τη συλλογή στοιχείων για τις απόψεις τους πάνω σε ένα θέμα, επιχειρήθηκε μια μορφή ομαδικής συνέντευξης με έμφαση όχι τόσο στις απαντήσεις, αλλά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή συμβάλλει στην ανάδυση διαφορετικών οπτικών για ένα συγκεκριμένο θέμα.

¹⁸ Καραμούζης, Π. (2007). Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκείας και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο, σελ. 217.

Ακούγονται, δηλαδή, διαφορετικές απόψεις για ένα ζήτημα και ταυτόχρονα η διαδικασία προχωράει ομαλά αναδεικνύοντας το αίσθημα του αλληλοσεβασμού σε μια ομάδα.

Τέλος, μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming). Αρχικά δινόταν μια λέξη, μια ιδέα ή μια εικόνα στις ομάδες για να «ζεστάνει την ατμόσφαιρα» και στη συνέχεια τους δινόταν το θέμα. Έπειτα οι μαθητές είχαν το δικαίωμα να πουν ή να γράψουν στα χαρτάκια τους από μια ιδέα και να τη γνωστοποιήσουν στον πίνακα χωρίς να κρίνει ο ένας την άποψη του άλλου. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε αρκετά στην έρευνα μας, διότι η τεχνική της είναι πολύ απλή και απαιτεί ελάχιστο χρόνο για να πραγματοποιηθεί.

Επιχειρώντας να διερευνηθεί το ερώτημα «αν μπορεί το ΜτΘ να καταστεί πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, με τη χρήση των ΤΠΕ», προχωρήσαμε στη δημιουργία διδακτικών σεναρίων με βασικά εργαλεία: α) τον Έντεχνο Συλλογισμό και β) τη χρήση των ΤΠΕ, έτσι ώστε να αναδειχθεί η χρήση των ΤΠΕ μέσα από ένα οργανωμένο σύνολο παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, σε συνάρτηση με το διδακτικό αντικείμενο των Θρησκευτικών, το οποίο χρειάζεται να συνδεθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις Νέες Τεχνολογίες, ώστε να αναδειχθεί αφενός ο ρόλος του στο μαθητικό γίνεσθαι και αφετέρου να αποτελέσει χώρο ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας.

Συγχρόνως το ΜτΘ επιτρέπει τον προβληματισμό γύρω από θέματα που άπτονται της καθημερινότητας τους, αναδεικνύοντας τη συνεργατική μάθηση ως μέσο επίτευξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και παράλληλα αναπτύσσοντας ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και ανοιχτού διαλόγου.

Οι μαθητές συνεργατικά θα μελετήσουν την ιδιαίτερη περιοχή της ενότητας «Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού: πρόσωπα και μαρτυρίες» της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, και χρησιμοποιώντας διαδικτυακές εφαρμογές ανοιχτού τύπου και τεχνικές «Έντεχνης Συλλογιστικής» (Artful Thinking Program – ATP) θα αλληλεπιδράσουν, μέσω συνεργατικής γραφής, θα συνεργαστούν για την παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού), την αναζήτηση σε ηλεκτρονικές πηγές, την παρατήρηση και αποκωδικοποίηση έργων τέχνης, τη λήψη ψηφιακών φωτογραφιών και τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, διερευνώντας βιωματικά τη νέα γνώση.

Ωστόσο, στα πλαίσια της έρευνας και για να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις, οι μαθητές θα διδαχθούν και ένα κομμάτι του κεφαλαίου « Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού», χωρίς τη βοήθεια των ΤΠΕ και σενάρια βασισμένα στο εργαλείο του Έντεχνου Συλλογισμού. Θα πραγματοποιηθεί, δηλαδή, μια κλασική παράδοση μαθήματος με απλή παράθεση των γεγονότων που αναφέρονται αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς την αρωγή των Νέων Τεχνολογιών και την ανάλυση έργων Τέχνης.

Η ενότητα που επιλέχθηκε να διδαχθεί με αυτό τον τρόπο ονομάζεται «Διωγμοί για αυτό που είσαι / διωγμοί για αυτό που πιστεύεις», Το ολοκαύτωμα. Η συγκεκριμένη ενότητα ξεκινάει με την παρουσίαση μιας ασπρόμαυρης εικόνας με παιδάκια εβραϊκής καταγωγής σε στρατόπεδα συγκέντρωσης. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Ισίδωρου Ζουργού, *Λίγες και μια νύχτες*, με αναφορά στην εξόντωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης.

Για την παράδοση της ενότητας αφιερώθηκε το 45λεπτο (μια διδακτική ώρα). Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε ομάδες, ωστόσο δε χρειάστηκε να παρουσιάσουν κάτι κοινό. Ήταν αποδέκτες των πληροφοριών του μαθήματος, κάνοντας μια απλή περιγραφή της εικόνας και διαβάζοντας το κείμενο που την ακολουθεί.

Η παράδοση της ενότητας με τον συγκεκριμένο τρόπο έγινε με στόχο να πραγματοποιηθεί αργότερα σύγκριση με τις άλλες ενότητες που παρουσιάστηκαν και διδάχθηκαν με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών και του Έντεχνου Συλλογισμού. Και σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός – παρατηρητής κατέγραφε στο φύλλο παρατήρησης τις σημειώσεις του για να είναι σε θέση αργότερα να διεξάγει τα συμπεράσματα του.

3.2.2 Σχεδιασμός Παιδαγωγικής Πρότασης- Έρευνας

Η παιδαγωγική πρόταση στηρίζεται στο νέο ΠΣ και μέσα από τις δραστηριότητες οι μαθητές αναμένεται να οδηγηθούν στην ανακάλυψη και δόμηση της γνώσης,

στοχεύοντας στη δημιουργική αξιοποίηση της. Οι μαθητές θα εργαστούν ομαδικά, μελετώντας μέσα από διερευνητικές δραστηριότητες την ενότητα «Διωγοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού: πρόσωπα και μαρτυρίες» της Στ' τάξης του Δημοτικού, χρησιμοποιώντας διαδικτυακές εφαρμογές. Κατά την πορεία θα χρησιμοποιηθούν τεχνικές στοχαστικής δημιουργικής και γλωσσικής ενεργοποίησης των μαθητών δια μέσου των τεχνών (Artful Thinking) – χρησιμοποιώντας τις «παλέτες» του προγράμματος, γιατί η παρατήρηση έργων τέχνης διεγείρει την αισθητική μας αντίληψη, τον εσωτερικό μας διάλογο με τις ιδέες, τις αξίες, τις αντιλήψεις μας (Μέγα, 2011), ενεργοποιεί την πολλαπλή νοημοσύνη συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Gardner, 1984), χαρίζει γνωστική ευελιξία, συνδυαστική χρήση της πληροφορίας (Efland, 2002), ενεργοποιεί τη δημιουργική, κριτική και στοχαστική σκέψη (Perkins).

Με την παρούσα διδακτική πρόταση, η οποία προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε 4 διδακτικά δώρα (το κάθε διδακτικό δώρο έχει διάρκεια ενενήντα λεπτών – δηλαδή δύο 45λεπτα), επιδιώκονται οι εξής γνωστικοί στόχοι:

Οι μαθητές:

- ✓ να εξοικειωθούν με τη μελέτη μνημείων πολιτισμού, τόπων και έργων τέχνης,
- ✓ να εμβαθύνουν σε θεμελιώδεις και διαχρονικές αξίες που αναδείχθηκαν στη ζωή της πρώτης Χριστιανικής Εκκλησίας (μαρτυρία, ενότητα, αγάπη, ελευθερία, αυτοθυσία, ταπείνωση),
- ✓ να συνειδητοποιήσουν ότι η θρησκευτική αυτοσυνειδησία και ταυτότητα δεν κινδυνεύει από τη γνωριμία και τον διάλογο με ανθρώπους άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων,
- ✓ να καλλιεργήσουν περισσότερο τις ικανότητες τους για εύρεση, παρουσίαση και επεξεργασία πληροφοριών, προβληματισμό, διάλογο, συνεργασία και δημιουργική έκφραση,
- ✓ να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για τη σημασία της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης
- ✓ να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών για τις συνθήκες διαβίωσης των πρώτων Χριστιανών,
- ✓ να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε σύγχρονα καθημερινά προβλήματα

- ✓ να συλλέξουν, να συγκρίνουν, να επιλέξουν, να ταξινομήσουν και να συσχετίσουν πληροφορίες με κριτήριο τη συνάφεια τους ως προς το αντικείμενο που μελετούν,
- ✓ να ασκηθούν στην πρακτική του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου,
- ✓ να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου,
- ✓ να απολαύσουν την ανάγνωση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας,
- ✓ να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη,
- ✓ να ασκηθούν στην παρουσίαση των εργασιών τους,
- ✓ να δουλέψουν συνεργατικά αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους,
- ✓ να χρησιμοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε αυτές,
- ✓ να αναπτύξουν δεξιότητες διερεύνησης, επικοινωνίας και συνεργασίας,
- ✓ να αναπτύξουν τη σκέψη τους μέσω δράσεων και δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν τη στοχαστική μάθηση μέσα από την τέχνη,
- ✓ να ασκηθούν στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης,
- ✓ να έχουν όλοι οι μαθητές ενεργητική συμμετοχή ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ικανότητες του καθενός,
- ✓ να αναπτύξουν την ικανότητα να προσεγγίζουν αυτόνομα τη γνώση χωρίς να τους παρέχονται έτοιμες λύσεις και αποτελέσματα,
- ✓ να προβληματιστούν, να σκεφτούν κριτικά, να λάβουν αποφάσεις,
- ✓ να ευαισθητοποιηθούν σε οτιδήποτε αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις, κοινωνικές, διαπροσωπικές με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ανθρωπιστικής συνείδησης, την ανάπτυξη αυτοσεβασμού και σεβασμού προς τους άλλους,
- ✓ να υιοθετήσουν αντιρατσιστική συμπεριφορά και φιλειρηνική στάση και να συνειδητοποιήσουν την αξία της παγκόσμιας ειρήνης.

Σκοπός και Στόχοι

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας - έρευνας, μέσω της διδακτικής προσέγγισης που προτείνεται, είναι να καταστεί το Μάθημα των Θρησκευτικών πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, να αναπτύξει την ερευνητική διάθεση των μαθητών και την κριτική τους ικανότητα, να εξελίξει την αισθητική τους αντίληψη και να βελτιώσει τη χρήση του Διαδικτύου και του υπολογιστή γενικότερα. Επιπλέον ο συνδυασμός της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών και των θεμάτων που προσφέρονται για συζήτηση στην ύλη του μαθήματος (Διωγοί χριστιανών, εξάπλωση του Χριστιανισμού, άλλες θρησκείες στην ελληνική κοινωνία) θα συμβάλλει στην εξέταση και αποτίμηση των στοιχείων της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία από τους μαθητές, καθώς και στην εδραίωση της άποψης από τους ίδιους ότι η γνώση και η κατανόηση των «άλλων» είναι προϋπόθεση για τον πραγματικό σεβασμό και τη συνύπαρξη μαζί τους.

Προφίλ μαθητών – Χρόνος και τόπος διεξαγωγής

Η έρευνα – παιδαγωγική πρόταση διεξήχθη κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2017-2018 στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο της Σαρωνίδας Αττικής, όπου και διετέλεσα τα καθήκοντα μου ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός. Το τμήμα που ανέλαβα ήταν το Στ1 με το οποίο συνεργαστήκαμε άψογα και καταφέραμε να ολοκληρώσουμε την προσπάθεια αυτή στα πλαίσια του Ωρολογίου Προγράμματος μαθημάτων.

Η τάξη αποτελείται από 16 μαθητές (9 αγόρια και 7 κορίτσια). Η ηλικία των μαθητών είναι έντεκα και δώδεκα χρονών. Υπάρχουν δύο μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και πέντε αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με τη γλώσσα, καθώς βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από οχτώ χρόνια και έχουν παρακολουθήσει όλες τις προηγούμενες τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Σε γενικά πλαίσια το δυναμικό της τάξης είναι αρκετά καλό και όλοι οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συνδράμουν.

Όταν οι μαθητές εργάζονται μέσα στη τάξη είναι χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς όσον αφορά στο φύλο, την εθνικότητα, τις επιδόσεις, το πολιτιστικό υπόβαθρο, τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα, τις γνώσεις και τις δυνατότητες. Ο διαχωρισμός των ομάδων έγινε με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων και οι πιο αδύναμοι μαθητές να ενεργοποιούνται από τους πιο δυνατούς.

Τα θρανία τοποθετούνται ανάλογα με τις ομάδες και στην τάξη υπάρχουν χάρτες διαφόρων ομάδων, ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, διαδραστικός πίνακας, εκτυπωτής και μια μικρή βιβλιοθήκη με αρκετό βοηθητικό υλικό.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές- Σύνδεση με το υπόλοιπο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η ενότητα του ΜτΘ που αποφασίστηκε ότι θα διδαχθεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας - έρευνας είναι η δεύτερη θεματική ενότητα του φακέλου μαθήματος των Θρησκευτικών με τίτλο « Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού/Πρόσωπα και μαρτυρίες». Η ενότητα αυτή καθώς και τα θέματα που ξετυλίγονται στις σελίδες του φακέλου μαθήματος αγγίζουν διάφορες γνωστικές περιοχές και εμπλέκουν τα περισσότερα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος όπως, Γλώσσα, Ιστορία, Λογοτεχνία, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Αγωγή του Πολίτη, Μουσική, Θέατρο, Νέες Τεχνολογίες. Το θέμα είναι προσαρμοσμένο για μαθητές της Στ' τάξης, ωστόσο μπορεί να διδαχθεί και σε μαθητές της Ε' τάξης, καθώς περιέχει στοιχεία από τη Βυζαντινή ιστορία (Διάταγμα των Μεδιολάνων, Διωγμοί Διοκλητιανού, Νέρωνας). Παράλληλα γίνεται συσχέτιση με τις τρεις έννοιες του χρόνου (παρελθόν – παρόν – μέλλον), έχοντας ως στόχο την καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού παγκόσμιου πολίτη μέσα από την ενασχόληση με έντονα κοινωνικά φαινόμενα όπως αυτό της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών και προετοιμασία του εκπαιδευτικού/παρατηρητή

Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος δεν προϋποθέτει προηγούμενες γνώσεις σχετικά με την Ιστορία των Διωγμών των πρώτων χριστιανών, καθώς μέσα στις σελίδες του βιβλίου πραγματοποιείται ακριβής περιγραφή των γεγονότων. Ωστόσο οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας καθώς και τη διερευνητική – ανακαλυπτική. Οφείλουν να γνωρίζονται μεταξύ τους οι συμμαθητές αρκετά καλά και να έχουν όσο το δυνατόν καλύτερες σχέσεις, να γνωρίζουν τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του καθενός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η γνωριμία των μαθητών θεωρείται δεδομένη, αφού και τα 16 παιδιά είναι συνοδοιπόροι τα τελευταία έξι χρόνια. Κάποια μάλιστα γνωρίζονται από το νηπιαγωγείο.

Προϋπόθεση για να δουλέψουν πιο ευχάριστα και εύκολα οι μαθητές είναι ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός και η ευχέρεια τους στην ηλεκτρονική επικοινωνία. Το σχολείο διαθέτει εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά και στην τάξη θα υπάρχει εγκατεστημένος ένας κεντρικός ηλεκτρονικός υπολογιστής καθώς και ένας διαδραστικός πίνακας. Ωστόσο, η κάθε ομάδα θα κατέχει τον δικό της Η/Υ, για να μπορεί να πραγματοποιεί τις εργασίες της, οι οποίες θα εμφανίζονται μέσω του διαδραστικού πίνακα στην ολομέλεια της τάξης. Οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν να χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές και να δημιουργούν ένα power point, εφόσον διδάσκονται Νέες Τεχνολογίες από την Α' τάξη και οι περισσότεροι κατέχουν ταμπλέτες, κινητά, φωτογραφικές μηχανές.

Τέλος, ο Ritchhard (2002) επισημαίνει πως για να πετύχει μια μεθοδολογία που θα αναπτύσσει τον στοχασμό των μαθητών, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί κατάλληλες εξωτερικές συνθήκες. Αυτό σημαίνει:

- Κατάλληλη διαμορφωμένη αίθουσα για ανάπτυξη διαλόγου, π.χ. ομαδοσυνεργατική διάταξη θρανίων, ειδικές γωνίες στην τάξη που αφιερώνονται στο στοχασμό, ή ένα χαλάκι όπου οι μαθητές συγκεντρώνονται για να συζητήσουν.

- Κατάλληλη διαχείριση του χρόνου για να αναπτυχθεί η σκέψη, ή να αιτιολογηθεί μια λάθος σκέψη των μαθητών.
- Ενθαρρυντικά σχόλια για να αποτυπωθεί αναλυτικά μια σκέψη, π.χ. «Τι σε κάνει να το λες αυτό;», «Μπορείς να περιγράψεις αναλυτικά τι εννοείς;».
- Αποδοχή της τεκμηριωμένης άποψης, ακόμη κι αν δεν ανήκει στις κοινά αποδεκτές απόψεις (εφόσον δεν προσβάλλεται η προσωπικότητα των μελών της ομάδας ή πολιτισμικές αξίες).
- Κατάλληλη επιλογή γλωσσικών εκφράσεων που προάγουν τη διάθεση για σκέψη, π.χ. «Για να σκεφτούμε περισσότερο πάνω σε αυτό το θέμα», ή «Ας σκεφτούμε πιο αναλυτικά», ή «Πολύ καλή η σκέψη σου», ή «Μπορείς να μας πεις ποιες σκέψεις σε οδήγησαν σε αυτή την άποψη».
- Εύρεση συχνών και επαναλαμβανόμενων συνθηκών που να επιτρέπουν τον στοχαστικό διάλογο.
- Παραγωγή γραπτών ντοκουμέντων για τα περισσότερα από όσα λέγονται κατά τη διεργασία του στοχασμού, έτσι ώστε οι μαθητές να ανατρέχουν στις σκέψεις τους και να βλέπουν πώς αυτή εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια μελέτης ενός θέματος.

Μέθοδοι Διδασκαλίας

Ως μέθοδοι διδασκαλίας επιλέχθηκαν η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική – ανακαλυπτική και η μέθοδος Artful Thinking. Κατά την ομαδοσυνεργατική, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, χωρίς την άμεση καθοδήγηση του διδάσκοντος, για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Η εργασία δεν αποβλέπει μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Η διερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος βασίζεται κυρίως στα ερωτήματα και τις απορίες που διατυπώνουν οι μαθητές και λιγότερο στην επικέντρωση στη διδακτέα ύλη από τον εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει πως κάθε μαθητής ακολουθεί τη δική του διαδρομή στην οργάνωση της γνώσης και τον δικό του τρόπο μάθησης. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια γίνονται οι συχνές διαδικτυακές επισκέψεις σε χρήσιμους ιστότοπους, σχετικούς με το μάθημα, που βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις με ποικίλους τρόπους αντίθετους από τους καθιερωμένους παραδοσιακούς που συνήθως εφαρμόζονται μέσα στην τάξη. Στην ερευνητική αυτή διαδικασία ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει έναν περισσότερο συμβουλευτικό ρόλο, ένα ρόλο μάλλον συνερευνητή και αρωγού των προσπαθειών των μαθητών παρά καθοδηγητή, ενθαρρύνοντας και συμβουλεύοντας τους μαθητές του να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομαδικής δράσης τους, προκειμένου να πετυχαίνουν τον επιδιωκόμενο κάθε φορά στόχο (Αργύρης, Μ. 2002).

Μέσα και Εργαλεία Διδασκαλίας

Οι μαθητές θα δουλέψουν πάνω σε προτεινόμενα φύλλα εργασίας που έχουν δημιουργηθεί σχετικά με τους διωγμούς των πρώτων χριστιανών. Απαραίτητες είναι οι πηγές που δίνονται στις ομάδες, δηλαδή κείμενα που αναφέρονται στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι πρώτοι χριστιανοί καθώς και στις κοινότητες που ολοένα μεγάλωναν. Επιπλέον θα τους δοθούν πηγές σχετικές με το άνοιγμα της κοινωνίας σε όλους χωρίς διάκριση, για τις διακρίσεις στην εποχή μας, καθώς επίσης και κείμενο για τον Νέλσον Μαντέλα , έτσι ώστε να γίνουν γνώστες για τη ζωή ενός ανθρώπου που δεν υπαναχώρησε από την πίστη του στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της ειρήνης και της διαρκούς μάθησης με σκοπό να παραδειγματιστούν και να αναλογιστούν τι θα μπορούσαν να πράξουν οι ίδιοι ως πολίτες της παγκόσμιας κοινότητας, η οποία έχει έντονα το στοιχείο της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Επιπλέον θα πραγματοποιηθεί επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του δήμου μας, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να δανειστούν κάποια λογοτεχνικά βιβλία όπως την *Αστραδενή*, της Ευγενίας Φακίνου,

τον *Γκάσμεντ*, τον *Φυγά με τη φλογέρα*, της Κατερίνας Μουρίκη και την *Τελευταία μαύρη γάτα*, του Ευγένιου Τριβιζά.

Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων (υπολογιστής, κινητά, σκάνερ, εκτυπωτής, ταμπλέτες, φωτογραφικές μηχανές) είναι απαραίτητη για να πραγματοποιήσουν οι ομάδες την έρευνα τους καθώς και η επίσκεψη σε διάφορες ιστοσελίδες όπως : www.oikad.gr , <https://el.wikipedia.org/wiki/Χριστιανισμός> . Η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες που έχουν οι συγκεκριμένες ιστοσελίδες και η χρήση των διαφόρων μηχανών αναζήτησης , με σκοπό να βρουν στοιχεία για συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα, βοηθούν τους μαθητές να γίνουν περισσότεροι ανεξάρτητοι στην αναζήτηση, την επεξεργασία , την οργάνωση και τροποποίηση των πληροφοριών. Θα γίνει προσπάθεια οι μαθητές να μάθουν να χειρίζονται και να δημιουργούν power point, σταυρόλεξα αλλά και να πραγματοποιούν περιήγηση μέσω του Google earth, για να εντοπίσουν τα μέρη όπου εμφανίστηκαν οι πρώτοι χριστιανοί καθώς και εκείνα που εξαπλώθηκαν. Επιπλέον στην τάξη θα υπάρχουν πολλών ειδών χάρτες όπως πολιτικός αλλά και γεωμορφολογικός της Ελλάδας, ευρωπαϊκός και παγκόσμιος.

Τέλος θα αξιοποιηθούν διάφορα ακουστικά μέσα διδασκαλίας (τραγούδια, απαγγελίες ποιημάτων) αλλά και πίνακες ζωγραφικής με θέματα από τους διωγμούς των χριστιανών και στιγμές από την καθημερινότητα τους. Η χρήση πολλαπλών μέσων χρώματος, εικόνων, ήχου ,βίντεο, επιδρούν σαν ψυχολογικές παγίδες για την αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή, όπως άλλωστε λέει και μια κινέζικη παροιμία: «Μια εικόνα αξίζει χίλιες λέξεις».

Διδακτικά σενάρια – Δραστηριότητες

1^ο διδακτικό δίωρο: *«Πολύχρονοι διωγμοί – Γιατί διώχθηκαν οι χριστιανοί;»*

Το μάθημα ξεκινάει με την προβολή ενός βίντεο από το You Tube που φέρει το όνομα «Η διάδοση του Χριστιανισμού – Μάρτυρες (μέρος 1^ο)»¹⁹ διάρκειας 45 λεπτών και επισημαίνεται πως είναι καλό να το παρακολουθήσουν προσεκτικά, διότι θα ακολουθήσει φύλλο εργασίας σχετικό με το απόσπασμα. Μετά το πέρας της προβολής του βίντεο, όπου και ολοκληρώνεται η πρώτη διδακτική ώρα, ακολουθεί μια συζήτηση και εκφράζονται απορίες από τους μαθητές σχετικές με τους πολύχρονους διωγμούς που υπέστησαν οι χριστιανοί αλλά και ποιοι από αυτούς ήταν οι σκληρότεροι στην Ιστορία. (10 λεπτά)

Στη συνέχεια μοιράζονται φύλλα εργασίας στην κάθε ομάδα. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές που αποτελούν την κάθε ομάδα συζητούν μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις, διαφωνούν πριν προβούν σε οποιαδήποτε γραπτή απάντηση που τους ζητείται από το φύλλο εργασίας.

Το φύλλο εργασίας αποτελείται από μία εικόνα που απεικονίζει την έναρξη του μαρτυρίου χριστιανών από Ρωμαίους και υπονοεί τελικά τον βάνανσο θάνατο τους. Την εικόνα ακολουθούν δύο βασικές ερωτήσεις που θα πρέπει να απαντηθούν γραπτώς από την κάθε ομάδα χωριστά. Πρόκειται για τη μέθοδο της Έντεχνης Συλλογιστικής (Artful Thinking) και πιο συγκεκριμένα για ένα συλλογιστικό μοτίβο της με όνομα «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» στα πλαίσια της προσπάθειας για ερμηνεία και αιτιολόγηση των πράξεων της εικόνας από τους μαθητές. Σε αυτό το μοτίβο υπάρχουν δύο βασικά ερωτήματα:

1. Τι συμβαίνει;
2. Τι βλέπεις που σε κάνει να το λες αυτό;

Το πρώτο ερώτημα αφορά στην ερμηνεία και το δεύτερο αναζητά την αιτιολόγηση. Το μοτίβο αυτό βοηθά τους μαθητές να περιγράψουν τι βλέπουν ή τι γνωρίζουν και τους ζητά να οικοδομήσουν εξηγήσεις. Προωθεί την αποδεικτική συλλογιστική (σκέψη βασισμένη σε στοιχεία) και, επειδή καλεί τους μαθητές να μοιραστούν τις

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=0kUOSzDoCD4>

ερμηνείες τους, τους ενθαρρύνει να κατανοήσουν εναλλακτικές λύσεις και πολλαπλές εκδοχές ή προοπτικές.

Αφού παρατηρήσουν την εικόνα και τη συνδέσουν με τις πληροφορίες από το προηγούμενο βίντεο, συζητά η κάθε ομάδα χωριστά και κρατά σημειώσεις (10 λεπτά), έχοντας ανοίξει την εφαρμογή **Notepad** στον υπολογιστή της. Στη συνέχεια οι σημειώσεις της κάθε ομάδας εκτυπώνονται από τον κεντρικό εκτυπωτή και τοποθετούνται στον πίνακα ανακοινώσεων για περαιτέρω συζήτηση. Αυτή τη φορά συμμετέχει όλη η τάξη, αφού οι ιδέες των ομάδων είναι όλες αναρτημένες και ορατές (10 λεπτά).

Ο εκπαιδευτικός – ερευνητής προσπαθεί μετά από κάθε απάντηση – τοποθέτηση που πραγματοποιείται από τους μαθητές να εμμένει στην ερώτηση «τι σε κάνει να το λες αυτό», έτσι ώστε οι μαθητές να αρχίζουν να υποστηρίζουν τις ερμηνείες τους, καταθέτοντας τα αποδεικτικά στοιχεία αυτόματα, ακόμα και χωρίς να τους ζητηθεί και τελικά να εσωτερικεύουν τον τρόπο λειτουργίας του μοτίβου. Ταυτόχρονα με όλη αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός – ερευνητής έχει αναθέσει σε κάποιον μαθητή τη βιντεοσκόπηση της συζήτησης που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, ακούγοντας και σημειώνοντας τις διατυπώσεις και τους συλλογισμούς των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους βοηθήσει να διαπιστώσουν την πρόοδο τους.

Μετά την διεξοδική παρατήρηση της εικόνας ακολουθεί μια δεύτερη δραστηριότητα, η οποία θα βασιστεί στην απλή εφαρμογή Web 2.0 για ιδεοθύελλα , <https://bubbl.us/> , όπου οι μαθητές – χωρισμένοι σε ομάδες – καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί η εικόνα που αντικρίζουν (15 λεπτά).

2ο Διδακτικό δίωρο: «Το τέλος των διωγμών και η εξάπλωση του Χριστιανισμού»

Λόγω της σύνδεσης του ονόματος του Μέγα Κωνσταντίνου με την εξάπλωση του Χριστιανισμού, θεωρείται απαραίτητη η απόκτηση βασικών γνώσεων για τη ζωή του και το έργο του. Έτσι, το μάθημα ξεκινάει με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού

προς τους μαθητές να «στραφούν» προς τις μηχανές αναζήτησης²⁰ και να εντοπίσουν πληροφορίες για τον Μέγα Κωνσταντίνο, αφού ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει κάνει πρώτα μια μικρή εισαγωγή με κάποια βασικά στοιχεία. Η τάξη είναι χωρισμένη σε ομάδες και μπροστά από την κάθε ομάδα βρίσκεται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής που συντελεί στην ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας (10 λεπτά).

Στη συνέχεια ζητείται από την κάθε ομάδα να απομονώσει τις πληροφορίες που θεωρεί σημαντικές για τη ζωή και το έργο του Μέγα Κωνσταντίνου και να παρουσιάσει η καθεμία ένα Power Point με δύο διαφάνειες (το πολύ) με τα βασικά σημεία. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού είναι καλό να συζητήσουν και να συναποφασίσουν για το ποια είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να παρουσιαστούν (15 λεπτά).

Αφού κοινοποιηθούν όλες οι παρουσιάσεις των ομάδων και πραγματοποιηθεί μια ολιγόλεπτη συζήτηση μεταξύ τους (5 λεπτά), δίνεται στην κάθε ομάδα από ένα φύλλο εργασίας, το οποίο περιέχει μια εικόνα με την **Αψίδα του Μ. Κωνσταντίνου** και κάποιες δραστηριότητες που αφορούν στην παρατήρηση της εικόνας. Πρόκειται ξανά για μια διαδικασία βασισμένη στην Έντεχνη Συλλογιστική (Artful Thinking), όπου οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν ένα έργο τέχνης και να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα γίνει χρήση ενός από τα μοτίβα του Artful Thinking που ονομάζεται **Χρώματα, Σχήματα, Γραμμές**.

Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να αφιερώσουν λίγο χρόνο και να παρατηρήσουν το έργο ελεύθερα και αβίαστα (5 λεπτά). Στη συνέχεια τους ζητείται να συγκεντρώσουν κάποιες πρώτες παρατηρήσεις ως ομάδα (10 λεπτά).

Αφού ολοκληρωθεί και αυτό το βήμα, η κάθε ομάδα επιστρέφει στο φύλλο εργασίας και παρατηρεί ξανά το έργο τέχνης. Η επόμενη δραστηριότητα απαιτεί τη λεπτομερή περιγραφή των χρωμάτων, των σχημάτων και των γραμμών του έργου τέχνης. Επομένως οι ομάδες συμπληρώνουν ένα κατάλογο με τρεις στήλες που αφορούν στα παραπάνω στοιχεία κατόπιν συζητήσεως και συνεργασίας (15 λεπτά). Έπειτα τους ζητείται να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο χρώμα, σχήμα ή γραμμή από αυτά που παραθέτουν στον κατάλογο και να προσπαθήσουν να περιγράψουν πώς συμβάλλει

²⁰ Συνήθως προτείνεται ο σύνδεσμος:

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%8D%CE%BB%CE%B7:%CE%9A%CF%8D%CF%81%CE%B9%CE%B1>

αυτό στη συνολική διάρθρωση και εκδίπλωση του έργου. Με άλλα λόγια, πώς βοηθά το έργο να λειτουργήσει (10 λεπτά). Επιπλέον τους ζητείται να επαναλάβουν την παραπάνω διαδικασία με τουλάχιστον δύο στοιχεία, επιλέγοντας από διαφορετική κάθε φορά στήλη (10 λεπτά).

Το μοτίβο **Χρώματα, σχήματα, γραμμές** ολοκληρώνεται με το τέταρτο βήμα στο οποίο οι ομάδες καλούνται να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

- Ποιες νέες ιδέες έχετε τώρα για το έργο τέχνης;
- Τι βλέπετε τώρα που δεν είχατε δει πριν; (10 λεπτά).

3^ο Διδακτικό δίωρο: «**Εν τούτο νίκα**»

Στο προηγούμενο διδακτικό δίωρο είχε ζητηθεί από τους μαθητές να συλλέξουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Μ. Κωνσταντίνου. Τώρα τους ζητείται να κατηγοριοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες με βάση τις χρονολογίες που έλαβαν χώρα τα πιο σημαντικά γεγονότα στα οποία πρωταγωνίστησε ο Μ. Κωνσταντίνος και με τη βοήθεια της Web 2.0 εφαρμογής <https://timeline.knightlab.com/> να τα τοποθετήσουν σε μία ιστοριογραμμή. Ταυτόχρονα τους ζητείται να πραγματοποιήσουν και λήψεις εικόνων από το Διαδίκτυο που θα είναι σχετικές με τα γεγονότα, έτσι ώστε να ολοκληρώσουν με πολύ όμορφο τρόπο την πρωτότυπη ιστοριογραμμή τους (25 λεπτά). Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της ιστοριογραμμή στην τάξη και εξηγεί τον τρόπο σκέψης για την επιλογή των πιο σημαντικών στοιχείων (15 λεπτά).

Κατόπιν, μοιράζεται στην κάθε ομάδα από ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο εμπεριέχεται μια δραστηριότητα για την Έντεχνη Συλλογιστική. Οι μαθητές στο επάνω μέρος του φύλλου αντικρίζουν την εικόνα του Μ. Κωνσταντίνου που κρατά στα χέρια του τη νέα πρωτεύουσα, την Κωνσταντινούπολη και καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Το μοτίβο που θα χρησιμοποιηθεί για την παρατήρηση της εικόνας ονομάζεται **Σκέφτομαι, Αμφιβάλλω, Εξερευνώ** και θέτει τις βάσεις για μια πιο βαθιά και συστηματική διερεύνηση. Οι τρεις βασικές ερωτήσεις του μοτίβου είναι οι εξής:

1. Τι γνωρίζεις ή νομίζεις ότι γνωρίζεις σχετικά με αυτό το έργο τέχνης ή το θέμα;
2. Ποια ερωτήματα, αμφιβολίες ή συγχύσεις συνεχίζεις να έχεις;
3. Τι είναι αυτό που σε κάνει να θέλεις να επεκτείνεις την έρευνα σου για το έργο τέχνης ή το θέμα;

Αρχικά οι μαθητές της κάθε ομάδας καλούνται να μελετήσουν με την ησυχία τους το έργο τέχνης (5 λεπτά). Στη συνέχεια, τους ζητείται να κρατήσουν σημειώσεις και να διατυπώσουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους, απαντώντας με τη σειρά στα τρία βασικά ερωτήματα του μοτίβου που ακολουθούν την εικόνα (15 λεπτά). Ουσιαστικά ζητάμε από τους μαθητές να αναπτύξουν τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, για να «ξεπηδήσουν» ελεύθερα οι ιδέες τους, ακόμα κι αν αυτές είναι πολύ απλές. Έπειτα καλείται η κάθε ομάδα να κολλήσει στον πίνακα το χαρτάκι με τις προτάσεις – ιδέες της, έτσι ώστε να γίνουν εμφανείς όλες οι σκέψεις των μαθητών (5 λεπτά).

Αφού πραγματοποιηθεί και αυτό το βήμα, ζητείται από μια ομάδα να διαβάσει τον κατάλογο με τις ιδέες μιας άλλης ομάδας και να τον σχολιάσει επισημαίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές με τον δικό της κατάλογο. Αυτό συνεχίζεται μέχρι το σημείο που όλες οι ομάδες θα έχουν διαβάσει έναν άλλο κατάλογο ιδεών εκτός από τον δικό τους (15 λεπτά).

Τέλος, η κάθε ομάδα δημιουργεί οπτικές αναπαραστάσεις με τις λέξεις – κλειδιά που ξεχώρισε από τους καταλόγους ιδεών με τη βοήθεια της Web 2.0 εφαρμογής <http://www.wordle.net/create> (10 λεπτά).

Το μοτίβο της Έντεχνης Συλλογιστικής **Σκέφτομαι, Αμφιβάλλω, Εξερευνώ** χρησιμοποιείται, διότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν την προηγούμενη – και ήδη κατακτημένη γνώση – με την επόμενη – και επικείμενη ή προσδοκώμενη- γνώση. Επιπλέον, δύναται να κεντρίσει την περιέργεια τους και να θέσει τα θεμέλια για μια προσωπική, ανεξάρτητη και πιο συστηματική έρευνα.

4^ο Διδακτικό δίωρο: « Το όραμα του Μ. Κωνσταντίνου»

Αρχικά μοιράζεται στις ομάδες των μαθητών από ένα φύλλο εργασίας. Στο συγκεκριμένο φύλλο εμπεριέχεται το έργο του Ραφαήλ «Το όραμα του

Κωνσταντίνου» ως εικόνα και ακολουθούν δραστηριότητες με βάση τη μέθοδο της Έντεχνης Συλλογιστικής. Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων, θεωρείται απαραίτητη μια μικρή εισαγωγή από τον εκπαιδευτικό σχετικά με το «Όραμα του Κωνσταντίνου» και τι σήμαινε αυτό για τον Χριστιανισμό και την εξάπλωση του (10 λεπτά).

Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να συγκεντρωθούν στην εικόνα που υπάρχει στο φύλλο εργασίας και να την παρατηρήσουν προσεκτικά. Ταυτόχρονα μοιράζονται αυτοκόλλητα χαρτάκια με διαφορετικό χρώμα σε κάθε μαθητή (5 λεπτά).

Το μοτίβο της Έντεχνης Συλλογιστικής που θα χρησιμοποιηθεί ονομάζεται **Συνδέοντας, Επεκτείνοντας, Προκαλώντας** και επιδιώκεται με αυτό να συνδέσουν οι μαθητές την προηγούμενη γνώση με τις νέες ιδέες.

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν την εικόνα και πρέπει να απαντηθούν από τους μαθητές είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες είναι οι εξής:

1. Με ποιον τρόπο συνδέονται οι πληροφορίες που παρουσιάζονται με ό,τι ήδη γνωρίζεις; (**ΣΥΝΔΕΣΕ**)
2. Ποιες από τις νέες ιδέες που απέκτησες επεκτείνουν ή ωθούν τη σκέψη σου σε νέες κατευθύνσεις; (**ΕΠΕΚΤΕΙΝΕ**)
3. Τι εξακολουθεί να σε προκαλεί ή να σου προκαλεί σύγχυση; Ποιες ερωτήσεις, αναζητήσεις ή γρίφους έχεις αυτή τη στιγμή; (**ΠΡΟΚΑΛΕΣΕ**)

Ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν προσεκτικά τις ερωτήσεις που αφορούν στην εικόνα (5 λεπτά). Στη συνέχεια τους ζητείται να μοιραστούν κάποιες ιδέες τους και να τις εντάξουν σε μια από τις τρεις κατηγορίες, γράφοντας ο καθένας ατομικά τις απόψεις του στα αυτοκόλλητα χαρτάκια (15 λεπτά). Έπειτα ζητείται από έναν μαθητή να μαζέψει όλα τα χαρτάκια και να τα κολλήσει στον πίνακα, δημιουργώντας έτσι τον «χάρτη της τάξης»(5 λεπτά). Τώρα όλες οι ιδέες – προτάσεις είναι ορατές από όλους και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια συζήτηση που θα συμμετέχει όλη η τάξη και θα ακουστούν όλες οι φωνές (10 λεπτά).

Το μοτίβο αυτό βοηθάει τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των νέων ιδεών και προηγούμενης γνώσης. Τους ενθαρρύνει, επίσης, να αποτιμήσουν τις ερωτήσεις, τις συγχύσεις και τις δυσκολίες, που προοδευτικά ξεδιπλώνονται πάνω σε ό,τι μαθαίνουν.

Στο δεύτερο μέρος του διδακτικού δώρου ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να σκεφτούν έναν υποτιθέμενο λόγο που εκφώνησε ο Μ. Κωνσταντίνος μπροστά στους στρατιώτες του που τους ενέπνευσε τόσο πολύ, ώστε να κερδίσουν τη μάχη(10 λεπτά). Σε αυτή τη δραστηριότητα όλη η τάξη γίνεται μια ομάδα. Έτσι δημιουργείται ο λόγος και ένας μαθητής τον παρουσιάζει στον εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός ηχογραφεί τον λόγο (5λεπτά).

Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν εικόνες στο Διαδίκτυο από το έργο του Ραφαήλ και άλλες σχετικές με τον Μ. Κωνσταντίνο και να τις «κατεβάσουν» στον υπολογιστή τους, εφόσον αυτές δεν υπόκεινται σε πνευματικά δικαιώματα.(10 λεπτά). Τέλος, μέσω της Web 2.0 εφαρμογής <https://voicethread.com/>, ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον ηχογραφημένο λόγο, που συνέταξαν νωρίτερα, αλλά και τις φωτογραφίες που κατέβασαν στην προηγούμενη δραστηριότητα και να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση(15 λεπτά).

3.2.3 Αξιολόγηση μαθητών

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός – συντονιστής – παρατηρητής μοιράζει τα φυλλάδια στις ομάδες, εξηγεί τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί και παρεμβαίνει όπου θεωρεί ότι χρειάζεται, έχοντας γνωστοποιήσει τους στόχους του μαθήματος. Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αφού ο εκπαιδευτικός σημειώνει στο τετράδιο του τις αντιδράσεις των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Επομένως, πρόκειται για έναν παρατηρητή που συμμετέχει στην όλη διαδικασία, χωρίς όμως να προκαταβάλλει ή να επηρεάσει τον τρόπο αντίδρασης των μαθητών του.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας και είναι πολλαπλή και πολύτροπη, η οποία στην περίπτωση της ομαδοσυνεργατικής πρέπει να αφορά τα άτομα και τις ομάδες και να

αναφέρεται στις επιδόσεις, στη συνεργασία και στις μεταγνωστικές λειτουργίες για να εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση.

Έτσι, η αξιολόγηση δεν θα γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές. Δε θα αφορά μόνο στη γνωστική τους ικανότητα. Πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και αξιολογούνται όταν οι δυνατότητες των μαθητών αναδεικνύονται μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ (Κογκούλης, 2005α).

Άρα η αξιολόγηση των μαθητών θα προκύψει από το υλικό που παρήγαγαν, τη διαδικασία που ακολούθησαν, το βαθμό συνεργασίας που επέδειξε η κάθε ομάδα αλλά και όλες οι ομάδες μεταξύ τους, την αξιοποίηση του Διαδικτύου και των ΤΠΕ και το αποτέλεσμα που πέτυχαν και γενικότερα την εκπλήρωση των στόχων που είχαν τεθεί αρχικά.

3.2.4 Αξιολόγηση διδακτικών σεναρίων

Από τη στιγμή που ένα διδακτικό σενάριο δημιουργείται με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό, η αξιολόγηση του στο τέλος θα πρέπει να είναι άμεσα συνυφασμένη με την εκπλήρωση ή όχι των αρχικών στόχων. Επιπλέον, επειδή τα διδακτικά σεναρία δεν είναι τίποτα παραπάνω από το μάθημα που πραγματοποιούμε στη σχολική αίθουσα, θα πρέπει να υπόκεινται σε συγκεκριμένα βήματα που θα είναι φανερά και ξεκάθαρα σε όλους τους μαθητές.

Κάθε σενάριο ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που θέτει, υποστηρίζεται από μια θεωρία και οργανώνεται στη βάση μιας μεθόδου, η οποία με τη σειρά της καθορίζει τη ροή των δραστηριοτήτων, τα γνωστικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Επομένως τα διδακτικά σεναρία πρέπει να υποστηρίζουν και να προωθούν τη μετάβαση:

- Από τη μετωπική διδασκαλία, στη διδασκαλία με ομάδες και τη συνεργατική μάθηση,
- Από τη δασκαλοκεντρική σε μια πιο μαθητοκεντρική,

- Από τη διάλεξη ως διδακτική μέθοδο στη διερευνητική και την ανακαλυπτική μέθοδο,
- Από την παθητική, σε μια κινητοποιημένη σχολική τάξη μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και τις αυθεντικές δραστηριότητες,
- Από μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή που βασίζονται στο αποτέλεσμα μιας και μόνης τελικής δοκιμασίας, σε μεθόδους που βασίζονται σε διαδικασίες και παραγόμενα προϊόντα και όχι μόνο,
- Από ένα σύστημα μάθησης στο οποίο όλοι μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, σε ένα σύστημα όπου ο καθένας μαθαίνει διαφορετικά πράγματα από γνωστούς τρόπους επικοινωνίας σε τρόπους επικοινωνίας που ενσωματώνουν πολλαπλές αναπαραστάσεις, εικόνες, σύμβολα, χάρτες πολλαπλών αναπαραστάσεων (Στυλιάρας, 2015).

Έτσι, ο εκπαιδευτικός – συμμετέχων, παρατηρητής που οργανώνει ένα διδακτικό σενάριο θα πρέπει να:

- Προσδιορίσει και να θέσει ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος του προγράμματος ή της δεξιότητας,
- Να οδηγήσει τους μαθητές ώστε να ανακαλύψουν τους ρόλους τους στην ομάδα εργασίας,
- Να παρακολουθεί κάθε δραστηριότητα χωρίς να επεμβαίνει και να παρεμβαίνει, αφήνοντας τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τους, βοηθώντας τους με γόνιμο τρόπο όπου χρειάζεται και
- Να αξιολογεί το μάθημα, το πρόγραμμα, τη δεξιότητα (Fray, 2015).

Στην επόμενη ενότητα εκτίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και με αυτό τον τρόπο θα αποδειχθεί εάν τα διδακτικά σενάρια ήταν επιτυχή σε μεγάλο βαθμό και εκπληρώθηκαν οι στόχοι που αρχικά είχαν τεθεί.

3.2.5 Φύλλο παρατήρησης εκπαιδευτικού - παρατηρητή

Στο φύλλο παρατήρησης του εκπαιδευτικού - παρατηρητή καταγράφονται κάποιες βασικές πληροφορίες για την πορεία της διδασκαλίας, έτσι ώστε όλα αυτά που

συμβαίνουν στη σχολική τάξη να είναι καταγεγραμμένα, έστω και επιγραμματικά, για να μπορεί αργότερα ο εκπαιδευτικός να τα επεξεργαστεί και να προβεί σε συμπεράσματα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός - παρατηρητής σημειώνει την ώρα και την ημερομηνία που συμβαίνει η διδασκαλία, το βαθμό ετοιμότητας των ομάδων, εάν συνεργάζονται τα μέλη των ομάδων, τις ερωτήσεις που υποβάλλουν οι μαθητές στον εκπαιδευτικό, το χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων και γενικότερα το κλίμα που υφίσταται στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

3.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Με μία πρώτη ανάγνωση των παρατηρήσεων και σημειώσεων μου από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη προκύπτει ότι, παρόλο που οι μαθητές μου δεν είχαν ξαναδουλέψει με αυτό τον τρόπο στο παρελθόν, προσαρμόστηκαν σχεδόν αμέσως στα νέα δεδομένα και συνεργάστηκαν ικανοποιητικά και με ζήλο, για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες των φυλλαδίων.

Όπως προαναφέρθηκε, οι τέσσερις ομάδες δεν ήταν ομοιογενείς. Σε κάθε ομάδα υπήρχε τουλάχιστον ένας μαθητής, ο οποίος, όταν λειτουργούσε μόνος του σε άλλες δραστηριότητες, έδειχνε πως αδυνατούσε να ολοκληρώσει την εργασία ή εξέφραζε την πεποίθηση ότι δεν είναι ικανός να δημιουργήσει κάτι μόνος του, χωρίς τη βοήθεια κάποιου. Στα πλαίσια της ομάδας παρατηρήθηκε πως αυτοί οι μαθητές κινητοποιήθηκαν άμεσα και επηρεάστηκαν θετικά από τα υπόλοιπα άτομα με αποτέλεσμα να ολοκληρώσουν την εργασία και να αισθάνονται υπερήφανοι για τον εαυτό τους. Μόνο ένας μαθητής δεν μπόρεσε να συμμορφωθεί με τους κανόνες που είχε επιβάλλει η δική του ομάδα και πολύ συχνά εξέφραζε τη δυσαρέσκεια του.

Επιπλέον, πέρα από την ενεργό συμμετοχή των περισσότερων μαθητών, παρατηρήθηκε και σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων, αφού λειτουργούσαν σαν μια μονάδα για το καλό της ομάδας τους, χωρίς αντιπαλότητες, ζήλεια και γκρίνια. Ο κάθε μέτριος μαθητής ένιωθε μια σιγουριά δίπλα σε ένα καλό μαθητή και αυτό του

έδινε δύναμη να «εκτεθεί», λέγοντας την άποψη του χωρίς φόβο και με μεγάλη αυτοπεποίθηση.

Έτσι, δημιουργήθηκαν αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, αφενός γιατί δεν υπήρχε ο φόβος της αποτυχίας (κάθε απάντηση ήταν δεκτή αρκεί να υπήρχε επιχειρηματολογία) και αφετέρου γιατί ο κάθε μαθητής ήταν αποδεκτός από την ομάδα του και όλη την τάξη, χωρίς να υπάρχει κάποια περιθωριοποίηση, που ενδεχομένως να του στοίχιζε μαθησιακά αλλά και προσωπικά.

Ένα άλλο στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι κάποιοι μαθητές έκαναν αξιόλογες παρατηρήσεις και τοποθετήσεις, όταν τους ζητήθηκε η άποψη τους για ένα θέμα. Συγκεκριμένα, όταν έγινε συζήτηση για τους διωγμούς των Χριστιανών, κάποιοι μαθητές επεδίωξαν να μάθουν περισσότερα για το θέμα, γιατί ευαισθητοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό και εξέφρασαν την επιθυμία τους να δημιουργήσουν μια έκθεση ιδεών. Αυτή η διαδικασία δυνάμωσε την ενσυναίσθηση των μαθητών, αφού οι ίδιοι έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση των πρώτων Χριστιανών και ουσιαστικά τέθηκαν υπέρ του δίκαιου και του σωστού.

Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να ανατρέξουν στις μηχανές αναζήτησης για να βρουν πληροφορίες για τον Μέγα Κωνσταντίνο, παρατηρήθηκε ότι έντεκα από τους δεκαέξι μαθητές μπόρεσαν να απομονώσουν τα βασικά σημεία της ζωής και του έργου του αυτοκράτορα και ήταν σε θέση να τα παρουσιάσουν στη μετέπειτα συζήτηση. Αυτό σημαίνει πως αρκετοί με αυτή τη διαδικασία ανέπτυξαν την ικανότητα να επισημαίνουν τα σημαντικά σημεία ενός θέματος και να τα ξεχωρίζουν από τα ασήμαντα. Επέδειξαν, επίσης τη δυνατότητα έκφρασης με σαφήνεια για θέματα που τίθενται για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του Διαδικτύου αλλά και όλων των ψηφιακών εφαρμογών συνέβαλε θετικά στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές. Μάλιστα, πολλοί ήταν οι μαθητές οι οποίοι εξέφρασαν το ενδιαφέρον να ασχοληθούν και εκτός τάξης με τις συγκεκριμένες ψηφιακές εφαρμογές και πρότειναν να τις εντάξουμε και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Γεωγραφία, Ιστορία), γιατί ισχυρίστηκαν ότι, έτσι γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα, παύει να είναι βαρετό και οι ίδιοι προσέχουν πιο πολύ την ώρα της διδασκαλίας. Παρατηρείται ότι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία όλοι οι μαθητές, ακόμη και οι αδιάφοροι, χωρίς εξαναγκασμό (χωρίς να το καταλάβουν ή να

πιεστούν), λόγω της πληθώρας των πληροφοριών που παρουσιάζονται μέσω των εικόνων και των βίντεο. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν λόγω της δύναμης της εικόνας και με καρτερικότητα ανέμεναν να δουν τι θα ακολουθήσει. Είχαν, δηλαδή, κίνητρο το οποίο τους κινητοποιούσε. Αντάλλαξαν ιδέες μεταξύ τους, γεγονός που οδηγεί στην κοινωνική μάθηση.

Επιπλέον, γίνεται κατανοητό πως οι μαθητές ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και πήραν την κατάσταση στα χέρια τους, αφού ήταν σε θέση να πραγματοποιήσουν και προτάσεις διδασκαλίας για άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επιπροσθέτως, το πνεύμα της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού ήταν έντονα στοιχεία της κάθε ομάδας, αφού τα μέλη επεδίωκαν ένα άρτιο αποτέλεσμα, χωρίς να υπάρχουν έντονες διαφωνίες. Αυτό που ξεχώριζε ήταν ο ήρεμος διάλογος μεταξύ τους και ο σεβασμός για την άποψη του άλλου.

Η σύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών με την παρατήρηση έργων τέχνης ήταν μια ιδέα που εξέπληξε τους μαθητές. Κάποιοι, μάλιστα, μου εκμυστηρεύτηκαν ότι δεν είχαν σκεφτεί ποτέ να συνδυάσουν τις εικόνες με το κείμενο και να τις θεωρήσουν πηγή πληροφοριών. Δύο μαθητές είχαν την πεποίθηση ότι οι εικόνες δίπλα στο κείμενο αποτελούσαν εικαστική παρέμβαση για το «βαρετό» και «καθόλου ενδιαφέρον» βιβλίο των Θρησκευτικών. Η διαδικασία παρατήρησης των εικόνων, χωρίς την ανάγνωση του κειμένου, προκάλεσε σε έντονο βαθμό τους μαθητές να αναζητήσουν λέξεις, φράσεις, ιδέες για το τι κρύβεται σε αυτές τις εικόνες και για ποιο λόγο βρίσκεται η κάθε εικόνα εκεί που βρίσκεται.

Με άλλα λόγια, φαίνεται πως η παρατήρηση των εικόνων δεν εξασφάλιζε για αυτούς μόνο την παροχή νέας γνώσης, συνοδευόμενης από τα κείμενα του εγχειριδίου, αλλά οδηγούσε σε περαιτέρω διερεύνηση, πειραματισμούς, «άνοιγμα» της φαντασίας τους και δημιουργία διαφόρων συσχετισμών με άλλα έργα Τέχνης.

Έχοντας στο μυαλό τους τα ιστορικά γεγονότα (διωγμοί, μαρτύρια, αυτοκράτορες), προσπαθούσαν να συνδέσουν και να αιτιολογήσουν αυτό που παρατηρούσαν στις εικόνες με τα στοιχεία που είχαν συλλέξει. Αυτό το βήμα δεν κατάφεραν να το πραγματοποιήσουν όλοι οι μαθητές. Τέσσερις μαθητές αδυνατούσαν ή δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν την πορεία των υπολοίπων. Ωστόσο έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον στις συζητήσεις που γίνονταν στη διάρκεια της διδασκαλίας. Δεν ήταν παθητικοί δέκτες των πληροφοριών. Παρόλο που δεν αποτέλεσε εύκολο

κομμάτι γι αυτούς, δραστηριοποιήθηκαν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν, να κατανοήσουν και εν τέλει να «απολαύσουν» ένα έργο Τέχνης.

Πέντε από τους δεκαέξι μαθητές προχώρησαν και σε ένα παραπάνω βήμα. Παρατηρώντας τις εικόνες, ξεκίνησαν τη συζήτηση για το «διαφορετικό», δηλαδή, ότι στις κοινωνίες δεν είμαστε όλοι ίδιοι, αλλά διαφορετικοί. Έχουμε αλλιώτικες απόψεις και παλεύουμε γι αυτές. Μάλιστα, δύο μαθητές έθιξαν και το θέμα του ρατσισμού που εντοπίζουν στις σύγχρονες κοινωνίες και το συνέδεσαν με τις προηγούμενες κοινωνίες όπου υπήρχε και τότε. Αντιλήφθηκαν πως «ο κόσμος δεν είναι ανοιχτός σε κάτι καινούριο και πως μπορεί να φοβάται το νέο στοιχείο γι αυτό να μη το αγαπά και να το πολεμά». Με τη σκέψη τους αυτή πραγματοποίησαν, χωρίς να το επιδιώξουν, μια σύνδεση με το παρελθόν – παρόν – μέλλον. Ανέπτυξαν την κριτική τους ικανότητα, αφήνοντας τη σκέψη τους να προχωρήσει χωρίς όρια, χωρίς προκαταλήψεις, χωρίς τον φόβο διόρθωσης. Έτσι, μπόρεσαν να παραθέσουν αυτό που πίστευαν και αυτή η ελευθερία της άποψης τους οδήγησε σε συνδέσεις και σκέψεις που ακόμα αυτοί οι ίδιοι δεν πίστευαν ότι μπορούσαν να φτάσουν.

Εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, παρατηρήθηκε και μεγάλη αγάπη για τα εικαστικά και για τους πίνακες ζωγραφικής. Έξι μαθητές αποκάλυψαν πως θα τους ενδιέφερε να ασχοληθούν στο μέλλον με την τέχνη αυτή, ενώ κάποιοι άλλοι εξέφρασαν την επιθυμία να επισκεφτούμε μουσεία με γνωστούς πίνακες ζωγραφικής και να τους αναλύσουμε, όπως κάναμε στην τάξη.

Η παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων έδειξε πως μπορούν να ενεργοποιηθούν πολλαπλές δεξιότητες των μαθητών μέσω της όλης διαδικασίας. Για παράδειγμα, εννέα από αυτούς κατάφεραν σχεδόν σε τέλειο βαθμό να επιχειρηματολογήσουν λεκτικά και να υποστηρίξουν την άποψη τους ύστερα από συστηματική παρατήρηση των εικόνων. Δεν «είδαν» απλώς την εικόνα, αλλά πραγματοποίησαν την οπτική της διεργασία, γεγονός που τους οδήγησε σε αναλυτικότερη και βαθύτερη σκέψη και προβληματισμούς.

Η εισαγωγή δραστηριοτήτων στα φύλλα εργασίας που αφορούσαν στις Νέες Τεχνολογίες συνέβαλλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας από την πλευρά των μαθητών, αφού οι πιο αδύναμοι αναζητούσαν πληροφορίες χειρισμού κάποιων εφαρμογών από τους πιο «προχωρημένους», και έτσι όλοι εμπλέκονταν στην ολοκλήρωση των εργασιών με αρμονικό τρόπο, μη διστάζοντας να ζητήσουν βοήθεια

αλλά και μη έχοντας τον φόβο ότι θα τους αποδοκιμάσουν οι τελευταίοι για τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν.

Οι πολλές πηγές πληροφόρησης (Διαδίκτυο, έργα τέχνης) συνέβαλαν στο να κατανοήσουν ικανοποιητικά οι μαθητές έναν σημαντικό αριθμό εννοιών και μηνυμάτων που αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο. Ενδεχομένως, αυτό δε θα συνέβαινε αν η διδασκαλία γινόταν απλά με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου και την παράθεση των γεγονότων από τον εκπαιδευτικό. Οι πολλές πηγές και ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της πληροφορίας, επαγρύπνησε τους μαθητές, τους οδήγησε στη σύγκριση, τον διαχωρισμό και την κατάταξη των στοιχείων που περισυνέλεξαν. Γενικότερα, «γεννήθηκε» μέσα τους μια ερευνητική διάθεση από την όλη διαδικασία. Δεν υπήρξαν απλοί αποδέκτες των πληροφοριών. Τις «φίλτραραν» και τις αξιοποιούσαν στην κατάλληλη δραστηριότητα. Ανέπτυξαν, δηλαδή, την κριτική τους σκέψη με ενδιαφέρουσες διαδικασίες, ανακάλυψαν τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τη γνώση (μεταγνώση) και έκαναν προτάσεις διδασκαλίας και για άλλα μαθήματα στον εκπαιδευτικό – παρατηρητή.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της «ηγετικής φυσιογνωμίας» σε δύο από τις τέσσερις ομάδες. Υπήρξαν, δηλαδή, δύο μαθητές από διαφορετικές ομάδες που «ξεχώρισαν», εξαιτίας του τρόπου οργάνωσης των υπόλοιπων μελών. Στην έναρξη κάθε δραστηριότητας, σχεδόν κατέστρωναν σχέδιο δράσης της ομάδας τους, αφού πρώτα είχαν οργανώσει τις πληροφορίες και τις γνώσεις που έχουν για το θέμα και στη συνέχεια κατήθυναν την ομάδα, αφήνοντας να ακουστούν αρχικά όλες οι απόψεις, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η δραστηριότητα.

Αφενός, το γεγονός αυτό μπορεί να θεωρηθεί αρνητικό, διότι μπορεί να προκύψει το συμπέρασμα ότι δεν υπήρχε ισορροπία στην ομάδα και όλα τα μέλη δεν επιτελούσαν το ίδιο έργο, αφετέρου μπορεί να υποστηριχθεί πως τα «ηγετικά» πρόσωπα αποτέλεσαν παράδειγμα προς τους υπόλοιπους και τους κινητοποίησαν περισσότερο για να δράσουν με τον ίδιο τρόπο, δίνοντας τους χρήσιμες συμβουλές και τακτικές επίλυσης προβλημάτων και δραστηριοτήτων, που ενδεχομένως δεν είχαν σκεφτεί από μόνοι τους. Έτσι, ακόμη και οι πιο αδύναμοι μαθητές, που αρχικά δεν έβρισκαν τον τρόπο να ξεκινήσουν τη δραστηριότητα, παρακολουθώντας την όλη διαδικασία, προσπαθούσαν να ακολουθήσουν τα βήματα, δεν αγχώονταν μήπως αποτύχουν και

ένιωθαν σιγουριά δίπλα στους πιο «δυνατούς», οι οποίοι τους εξηγούσαν κάθε λεπτομέρεια του σχεδίου δράσης.

Τέλος, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές λειτουργούσαν αυτόνομα σε πολλές δραστηριότητες, σχεδόν ξεχνώντας την παρουσία μου μέσα στην τάξη, ανέλαβαν την ευθύνη για την ολοκλήρωση των φύλλων εργασιών και επέδειξαν μεγάλη ικανότητα στη διαχείριση πολλών και δύσκολων καταστάσεων που ανέκυπταν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός αυτό, αποδεικνύει περίτρανα πως ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση τους μετά το πέρας των δραστηριοτήτων αλλά και στη διάρκεια πραγματοποίησής τους. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αποτέλεσε βασικό στόχο σε αυτή την εργασία, διότι λειτουργεί θετικά για τα παιδιά και δε δυσχεραίνει τις συνθήκες ολοκλήρωσης μιας πράξης. Οι μαθητές αισθάνονται σίγουροι για τον εαυτό τους, δε φοβούνται να προχωρήσουν παρακάτω ή την περίπτωση λάθους και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους αποτελεσματικά, χωρίς να κυριεύονται από το άγχος.

Από την άλλη πλευρά, όταν πραγματοποιήθηκε διδασκαλία του μαθήματος «Το Ολοκαύτωμα», χωρίς τη βοήθεια των ΤΠΕ και της μεθόδου “Artful Thinking”, οι σημειώσεις έδειξαν εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα από τα παραπάνω. Ενώ οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε ομάδες, η απλή ανάγνωση του κειμένου και μια γρήγορη παρατήρηση της εικόνας δε στάθηκαν ικανά στοιχεία, έτσι ώστε να λειτουργήσουν συνεργατικά και να συζητήσουν μεταξύ τους για τους προβληματισμούς που ‘έκρυβε’ το κείμενο.

Υπήρξαν δύο μαθητές που υπέβαλλαν κάποιες ερωτήσεις για τον όρο «Ολοκαύτωμα» και γιατί συνέβη, αλλά στην πλειονότητα τους δεν επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αυτή τη μαύρη σελίδα της Ιστορίας. Μάλιστα, επειδή είχαν συνηθίσει τη χρήση Η/Υ από τις προηγούμενες διδασκαλίες, ζητούσαν οι ίδιοι να τον χρησιμοποιήσουν ξανά, για να αναζητήσουν πληροφορίες, βάζοντας λέξεις κλειδιά στο σωστό πεδίο.

Το «γυμνό» μάθημα, όπως το αποκαλώ εγώ, δηλαδή, χωρίς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, δεν προσέελκυσε τους μαθητές, παρόλο που επιλέχθηκε μια ενότητα που θα μπορούσε να τους εξάψει το ενδιαφέρον. Το σχολικό εγχειρίδιο από μόνο του δεν μπόρεσε να τους κινητοποιήσει να συνεργαστούν, να διαφωνήσουν, να επιχειρηματολογήσουν και γενικά προβούν σε συμπεράσματα.

3.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας – έρευνας είναι δυνατόν να γενικευθούν μέχρι ένα σημείο, διότι πιστεύω πως στη σημερινή εποχή που τα παιδιά / μαθητές «βομβαρδίζονται» από διάφορα ερεθίσματα εκτός σχολείου, έχουν την ανάγκη να το νιώσουν αυτό και στη σχολική αίθουσα. Χρειάζονται, δηλαδή, έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, από πολλές πηγές που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, γιατί διαφορετικά αποσπάται πιο εύκολα η προσοχή τους και δεν προσέχουν. Έτσι, όσο περισσότερες είναι οι πηγές πληροφόρησης που περιέχουν εικόνα, ήχο, ανάμειξη με ηλεκτρονικού υπολογιστές, τόσο πιο πολύ ενισχύεται το ενδιαφέρον τους και αυξάνεται η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε, δεν πρέπει να προσπερνιέται το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου καθημερινά κατακλύζονται από εικόνες και ερεθίσματα που τους κινούν το ενδιαφέρον, που τίποτα λιγότερο δε θα τους εξήπτε την περιέργεια στη σχολική αίθουσα.

Απαντώντας, λοιπόν, στο κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας για το εάν μπορεί το μάθημα των Θρησκευτικών να περάσει από τη σφαίρα του ανιαρού και βαρετού μαθήματος σε κάτι ενδιαφέρον και αγαπητό, με τη βοήθεια των ΤΠΕ και της Τέχνης, θα λέγαμε πως αποδεικνύεται περίτρανα ότι μπορεί να συμβεί αυτή η υπόθεση και το βλέπουμε από τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν.

Λόγω της πολύχρονης εμπειρίας μου ως δασκάλας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, μπορώ να συγκρίνω τις χρονιές που δίδασκα θρησκευτικά με τον απλό παραδοσιακό τρόπο και τη φετινή χρόνια που πραγματοποίησα αυτή την προσπάθεια με τα νέα μέσα και τις νέες ιδέες που μου πρότειναν τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Είναι εντελώς διαφορετικό το μάθημα με την απλή παράθεση γεγονότων και έτοιμης γνώσης από το σχολικό εγχειρίδιο με παθητικό αποδέκτη τον μαθητή και εντελώς άλλη κατάσταση, όταν ο μαθητής συμμετέχει στη διαδικασία παραγωγής της νέας γνώσης, μαθαίνει πώς να μαθαίνει και χρησιμοποιεί όλο αυτό τον μηχανισμό και σε άλλες διαδικασίες. Όταν ο μαθητής αισθάνεται μέρος της όλης διαδικασίας και όχι απομονωμένος, είναι αξιόλογο πόσα πολλά μπορεί να καταφέρει. Έτσι, το μόνο που κάναμε ήταν να μην ακολουθήσουμε τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας των Θρησκευτικών, αλλά να προσπαθήσουμε για κάτι διαφορετικό, το οποίο να

συμβαδίζει με τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας και των καταστάσεων που ζουν οι μαθητές εκτός σχολείου. Το σχολείο δεν πρέπει να απομονώνεται από την κοινωνία. Οι μαθητές δεν μπορούν να ζουν μια πραγματικότητα στο σχολείο και άλλη μία εντελώς διαφορετική, μόλις περάσουν τη σχολική αυλή.

Έτσι, σύμφωνα με τις έρευνες που μελετήθηκαν για τη δημιουργία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αλλά και από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, συμπερασματικά προκύπτει πως η αξιοποίηση της Τέχνης στη διδακτική πράξη προάγει τον κριτικό και δημιουργικό στοχασμό, λόγω της οργανωμένης και διεξοδικής παρατήρησης των έργων Τέχνης και τη διεύρυνση της φαντασίας από την πλευρά των μαθητών. Επιπλέον, αναπτύσσεται η γλωσσική επικοινωνία σε ικανοποιητικό βαθμό, η συνεργασία και προωθείται ο εσωτερικός διάλογος που πραγματοποιούν οι μαθητές την ώρα της παρατήρησης. Δηλαδή, οι μαθητές προβαίνουν σε πολλαπλές και πολυδιάστατες ερμηνείες και δεν ικανοποιούνται με το προφανές που απεικονίζει ένα έργο.

Το πιο σημαντικό στοιχείο, όμως, είναι ότι ενισχύεται η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών. Οι τελευταίοι οργανώνουν τις γνώσεις τους πάνω στο αντικείμενο που επεξεργάζονται, προβληματίζονται, αναρωτιούνται, και βρίσκουν λύσεις χρησιμοποιώντας σωστά τις γνώσεις και τα εφόδια τους. Όλες αυτές οι δεξιότητες ενισχύουν τον στοχασμό των μαθητών, ο οποίος τους επιτρέπει να δρουν με αυτενέργεια και τους τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.

Η χρήση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία του ΜτΘ αποδεικνύεται πως είναι πολύ ευεργετική. Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τις αμέτρητες εφαρμογές που μπορεί να προσφέρει ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, συμμετέχουν ενεργά, παίρνουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, παρακολουθώντας διάφορες διεργασίες και καταλήγουν σε δικά τους συμπεράσματα και επιχειρήματα, έχοντας δίπλα τους ως σύμβουλο και καθοδηγητή τον εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για να διευκολύνει τη διδασκαλία του. Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και όλοι μένουν ευχαριστημένοι με τα αποτελέσματα που διεξάγονται.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, που αποτελεί μια ενεργή διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, αποδεικνύεται ότι εμπλέκει ενεργά και αλληλεπιδραστικά τους μαθητές στη σχολική πραγματικότητα. Ενισχύει την αυτενέργεια τους αλλά και την αντιπαράθεση μεταξύ τους, αφού προτείνονται λύσεις από όλους και συζητούνται

‘πάνω στο τραπέζι’, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες και ρήξεις. Επιπλέον, στα πλαίσια της ομάδας, ένας μαθητής αισθάνεται πιο σίγουρος και δεν επωμίζεται όλη την ευθύνη για το αποτέλεσμα. Αυτό ως γεγονός, τον κινητοποιεί να δράσει πιο ελεύθερα, χωρίς να έχει το άγχος της αποτυχίας.

Τέλος, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προκύπτει ότι έχουν ως στόχο να προετοιμάσουν τους μαθητές ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες σε μία κοινωνία δύσκολη, που απαιτεί γρήγορες και εύστοχες ενέργειες εκ μέρους τους. Να μην είναι παθητικοί στα προβλήματα, αλλά ενεργητικοί, να ρωτούν, να αμφισβητούν και να αντιστέκονται στην ‘έτοιμη γνώση’. Με λίγα λόγια, να προετοιμάζονται για τη δημιουργία της νέας γνώσης αλλά και τους τρόπους αξιοποίησης της για την επίλυση των προβλημάτων.

Βέβαια για να επιτευχθούν όλα αυτά, θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να μη φοβούνται να εφαρμόσουν τις νέες προτάσεις που γίνονται κατά καιρούς από τα ΠΣ. Είναι καλό να έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις που γίνονται, έτσι ώστε να είναι σε θέση να μπορούν να χειριστούν άνετα έναν υπολογιστή και να επωφεληθούν από τις χιλιάδες εφαρμογές που έχει. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει αποδεκτό πως η Τέχνη παίζει σπουδαίο ρόλο στη διδασκαλία. Οι εικόνες έχουν μεγάλη δύναμη και μπορούν να «γεννήσουν» πολλά συναισθήματα στους μαθητές. Οι μαθητές με τη σειρά τους απελευθερώνονται, αισθάνονται πιο άνετοι και εκφράζουν απόψεις που σε άλλη περίπτωση δε θα τολμούσαν να ξεστομίσουν.

Σίγουρα, θα μπορούσαμε να πούμε πως το ΜτΘ με αυτές τις τεχνικές απέκτησε άλλη διάσταση. Μπορεί να έγινε πιο δύσκολο και απαιτητικό, συνάμα όμως αποτέλεσε και «στοίχημα» για τους μαθητές, μέχρι να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες. Η κινητοποίηση τους ήταν τέτοια που όχι μόνο αποδεικνύεται πως έγινε ενδιαφέρον το μάθημα γι αυτούς, αλλά δείχνει και τον τρόπο που οι μαθητές επιθυμούν να διδάσκονται από δω και πέρα τα μαθήματα στο σχολείο.

Τα οφέλη που παρατηρήθηκαν από τη μαθησιακή διαδικασία είναι η ενεργός συμμετοχή, η κατανόηση δύσκολων εννοιών, η ανταλλαγή απόψεων, η ταύτιση με καταστάσεις, η χρήση ηλεκτρονικών μέσων, η αγάπη για την τέχνη, η ενεργός συμμετοχή στη νέα γνώση και ο κριτικός στοχασμός.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..

Στο σύγχρονο σχολείο, λοιπόν, έρχονται οι ΤΠΕ ως πρόκληση, αλλά και ως εργαλείο υλοποίησης των θεωρητικών προσεγγίσεων και διδακτικών προτάσεων, να δώσουν την ευκαιρία σε διδάσκοντα και διδασκόμενους να οικοδομήσουν τη γνώση, υλοποιώντας διάφορες δράσεις.

Μια δράση που μπορεί να προταθεί αποτελεί η ανάδειξη της διαπολιτισμικής και ανθρωπιστικής διάστασης του σύγχρονου θρησκευτικού μαθήματος. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα υπαγορεύει στο δάσκαλο την ανάγκη να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, έτσι ώστε να υπάρχει ισότητα ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Με τη χρήση του Διαδικτύου, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με μαθητές των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών συμμαθητών τους ή ακόμη και άλλων χωρών, με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα.

Επιπλέον, οι μαθητές, μέσω του Διαδικτύου και των μηχανών αναζήτησης, μπορούν να ανιχνεύσουν πληροφορίες και για άλλες θρησκείες, δόγματα, μνημεία και ναούς, με κέντρα της πολιτιστικής και θρησκευτικής μας παράδοσης και με την εκκλησιαστική τέχνη. Δύνανται να συλλέξουν διάφορες πληροφορίες για τα παραπάνω στοιχεία, να τις επεξεργαστούν και να τις συγκρίνουν και να δημιουργήσουν power point με διαφάνειες που η καθεμία θα περικλείει το νέο κείμενο που θα έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι, ενσωματώνοντας εικόνες, ήχο και βίντεο. Θα είναι ικανοί, δηλαδή, να συνθέσουν τη δική τους νέα πληροφορία και να την παρουσιάσουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό αποτελεί και μια ιδανική πρόταση που προωθεί σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία μεταξύ τους και τον διάλογο.

Ένα ακόμη στοιχείο που μπορεί να προταθεί είναι η «εικονική» επίσκεψη σε βυζαντινά και εκκλησιαστικά μουσεία, πινακοθήκες και σε αρχαιολογικούς χώρους. Η χρήση του διαδικτύου από τη μια πλευρά και η ενασχόληση και παρατήρηση των έργων τέχνης, θα τους καταστήσει πιο ώριμους να «δουν με άλλο μάτι» τα μουσεία, τα οποία θα εμφανίζονται σε εικονικό περιβάλλον. Τα μέχρι τώρα «ανιαρά και βαρετά», σύμφωνα με τους μαθητές, μουσεία, θα μετατραπούν σε πολύτιμο υλικό

εξερεύνησης και αναζήτησης. Οι μαθητές θα είναι θετικά προσκείμενοι με αυτά και θα παρατηρούν τα έργα τέχνης σκεπτόμενοι πως μέσα από ένα πίνακα κρύβεται ένα βαθύτερο νόημα και θα προσπαθούν να το εντοπίσουν, κάνοντας στον εαυτό τους ερωτήσεις που θα ήθελαν οι ίδιοι να γνωρίζουν τις απαντήσεις.

Μέσα από τις παραπάνω προτάσεις αλλά και από την κύρια πρόταση που παρουσιάστηκε στην εργασία αυτή, συστήνεται ένας τρόπος παρουσίασης του μαθήματος των Θρησκευτικών με τη βοήθεια των ΤΠΕ και της παρατήρησης έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτός ο τρόπος αναπτύσσει και προωθεί τον κριτικό στοχασμό και αφήνει πίσω την «ξερή» απομνημόνευση, που έχει αποδειχτεί ότι δε βοηθά, παρά μπερδεύει περισσότερο όλους.

Μήπως από δω και πέρα η εκπαίδευση και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εστιάζει στο στοιχείο του κριτικού στοχασμού και όχι στην άχαρη και ατέλειωτη απομνημόνευση που βασανίζει τους μαθητές για χρόνια ολόκληρα; Μήπως εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πάρουμε την κατάσταση στα χέρια μας και να δημιουργήσουν ένα νέο ρεύμα που να αφορά στον τρόπο διδασκαλίας; Θεωρώ πως από τη στιγμή που η ίδια η κοινωνία έχει ανάγκη από ανθρώπους που θα μπορούν να σκεφτούν και να επιλύουν δύσκολες καταστάσεις, είναι χρέος μας να προετοιμάζουμε τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση και όχι να τους χειραγωγούμε και να τους παρέχουμε έτοιμες λύσεις σε όλα τα θέματα. Η ίδια η κοινωνία θα τους κάνει κάποια στιγμή πέρα. Οφείλουμε να τους δείξουμε τον δρόμο και τον τρόπο που θα τους κάνει ανεξάρτητους και έτοιμους να αντιμετωπίσουν όλα τα εμπόδια στη ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική

Αθανασάτου Ι., Καλαμπάκας Β., Παραδείση Μ., *Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Γ: Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, εκδόσεις ΥΠΔΒΜΘ - ΠΙ, Αθήνα, Δεκέμβριος 2011. σσ. 1 – 60.

Αλμπανάκη, Ξ. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών: Παιδαγωγικό πλαίσιο, εργαλεία και πρακτικές εφαρμογές σε διδακτικά σενάρια και καινοτόμες δράσεις*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης

Αλμπανάκη, Ξ - Γκιούρα, Χ. (2014). *Οι εικόνες μας διηγούνται...*, 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Νάουσα

Αναγνωστοπούλου Μ., *Προτάσεις για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο*, στο *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, επιμέλεια Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη, Αθήνα 2007, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/news/t_eisag_epimorfosis.pdf, ημερομηνία ανάκτησης 22-6-2108

Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας

Βοσνιάδου Σ., *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO, 2001, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης 17-6-2018

Γιαγκάζογλου Στ., (2013), *Η πορεία εκπόνησης και πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, στον συλλ. τόμο *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός

Δεληκωσταντής, Κ. (2005). *Διδακτική των θρησκευτικών*. (φάκελος) Πανεπιστήμιο Αθηνών Θεολογική Σχολή, Αθήνα.

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Τόμοι Α' & Β'. Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητρόπουλος Ε., *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1984.

Δημόπουλος Κ., *Τεχνικές για την προώθηση της κριτικής κατανόησης στο Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Δημιουργικής – Κριτικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιστημονική επιμέλεια Βασίλης Κουλαϊδής, εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε.Κ., Αθήνα 2007

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Θρησκευτικών, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-140>

A109/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3/8deppsaps_Thriskeftikon.pdf, ημερομηνία ανάκτησης 23-5-2018

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θρησκευτικών, διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, ημερομηνία ανάκτησης 23-5-2018

Διακογιώργη –Παπαποστόλου Μαρία. *Πολύτροπα και πολύχρωμα θρησκευτικά: Ο Έντεχνος Συλλογισμός (Artful Thinking) και τα Έξι Καπέλα της Σκέψης του Edward de Bono στην υπηρεσία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία. Κως, 2014.

Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο www.kallipos.gr Ημερομηνία ανάκτησης 15-6-2018

Καράμηνας, Ι. (2006). *Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός

Καραμούζης Π. (2006), *Θρησκευτική Αγωγή και Νέες Τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια απόπειρα προσέγγισης της Θρησκευτικής ετερότητας στην κοινωνία της πληροφορίας*. 3ο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ. Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες. 30 Σεπτεμβρίου-1 Οκτωβρίου 2006.

Καραμούζης Π., & Αθανασιάδης, Η. (2011), *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα*, Αθήνα: Κριτική.

Καπρινιώτης Γ., *Η Συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/11_.pdf, ημερομηνία ανάκτησης 14-5-2018.

Κατωπόδης, Α. (2010). Πρόταση διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών της Δ.Ε. της Γ΄ Γυμνασίου, "Μέγας Βασίλειος: Ένας κορυφαίος Ιεράρχης", *Κοινωνία ΝΓ΄*.

Κογκούλης, Ι. (2005α). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κογκούλης, Ι. (2005β). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κόκκος, Α. (2009^α). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. 8^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Βερμούδες, 18-20/11/2009.

Κόκκος, Α. (2009). *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη*. 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ημερομηνία Ανάκτησης: 23-05-2018

Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόμης, Β. (2002). (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Πάτρα.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Κόπτσης, Α. (2006). *Η διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κοτρωνίδου, Ι. & Τόζιου, Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Ζήτη.

Κούβου, Ο., (2007). *Η Τέχνη ως μέσο μάθησης*. Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου ΟΜΕΡ. Πάτρα

Κουκουνάρας – Λιάγκης Μ., *Εκπαιδευτικοί εν δράσει, Νέα πολυτροπική διδακτική*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2010

Κουτσογιάννης Δ. (2010). «Σενάρια. Δομή και αξιολόγησης διδακτικών σεναρίων», στο: Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3. ΙΤΥΕ, Πάτρα, ανακτήθηκε από: <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2010/02/ylikope02new.pdf>.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). *ΤΠΕ και γραμματισμός*. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Τόμ. 3,). Πάτρα: ΙΤΥΕ-Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης.

Κωστάκη Α., *Πληροφορητικός Γραμματισμός: Δημιουργώντας Αυτόνομους και Κριτικούς Διαχειριστές της Πληροφόρησης για τον 21ο αιώνα*. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών *Το Μάνατζμεντ στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες*, εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 15-17 Οκτωβρίου 2001, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://www.lib.uom.gr/palc10/greek/kostaki.doc>, ημερομηνία ανάκτησης 14-6-2018.

Κωστοπούλου, Φ. (2011). *WEB 2.0 Εργαλεία και χρήση, Ηλεκτρονικό περιοδικό i-Teacher*, από http://i-teacher.gr/files/3o_teyxos_i_teacher_9_2011.pdf. ημερομηνία ανάκτησης 14-6-2018

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τ. Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας. *Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Παιδαγωγική σειρά Gutenberg., Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυρίκης Γ., *Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης II στο Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Δημιουργικής – Κριτικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιστημονική επιμέλεια Βασίλης Κουλαϊδής, εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε.Κ., Αθήνα 2007

Μέγα, Γ. (2001) Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αλέξης Κόκκος και Συνεργάτες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του γλωσσικού ζητήματος*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Ρέθυμνο Κρήτης.

Μέγα, Γ. (2015). Τέχνη και κριτικός στοχασμός στη διεργασία της μάθησης. Στο: *Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και Στέγη Γραμμάτων & Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση, 3-4 Οκτωβρίου.

Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Μητρόπουλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο: εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing

Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι ΤΠΕ στη Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

Μητροπούλου, Β., & Στογιαννίδης, Α. (2015). *Θεωρίες μάθησης και αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

Μόσχος Κ., Μπίκος Γ. Α., *Η αξιοποίηση της μουσικής στην εκπαίδευση στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Γ: Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, εκδόσεις ΥΠΔΒΜΘ - ΠΙ, Δεκέμβριος 2011.

Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Μπιτσάκης, Α. (2014). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων (1).

Μπούτσιου Ε., *Προτάσεις για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/11_.pdf, ημερομηνία ανάκτησης 15-5-2018.

Παπαγιαννοπούλου Τ., *Η μέθοδος project σε δώδεκα βήματα*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/PROJECT-12-steps.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης 13-6-2018.

Παπιάς, Α. (2017) *Νέες τάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ενσωμάτωση των εργαλείων Web 2.0 σε διδακτικά σεναρία*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη θεολογική Σχολή του ΑΠΘ, Τμήμα Θεολογίας, κλάδος Πρακτικής Θεολογίας με ειδίκευση στην Παιδαγωγική, επιβλέπουσα καθηγήτρια: Β. Μητροπούλου.

Παρασκευά Φ., *ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Ενεργός Μάθηση και Κοινότητες Πρακτικών στο Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, επιμέλεια Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη, Αθήνα 2007, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/news/t_eisag_epimorfosis.pdf, ημερομηνία ανάκτησης 23-5-2018

Παπαχρήστου, Μ, Βορβή, Ι, Κοκκίνου, Ε. (2016). *Η αξιοποίηση του «ArtSteps», ως δυναμικού εργαλείου μάθησης. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 8ο, 2016.

Περσελής, Εμ. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Περσελής, Εμ. (1998). *Το μάθημα των θρησκευτικών στις χώρες της Ευρωπ. Ένωσης*. Σύναξη 65/1998, σσ. 39-43.

Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά (2014), *Οδηγός εκπαιδευτικού Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014, Νέο Σχολείο* (Σχολείο 21ου αιώνα).

Πλειός, Γ (2005). *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πολύτροπο.

Πολυχρονάτου, Ε. (2008). *Τέχνη και Τεχνολογία*. Περιλήψεις Πρακτικών 2^{ου} Διεθνούς Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Τέχνη και Επιστήμη», εκδ. Ε.Ε.Φ., Αθήνα.

Πορτελάνος, Σ., (2010), *Θέματα Θρησκευτοπαιδαγωγικής*, Αθήνα: Έννοια.

Πορτελάνος, Σ. (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών: διαγενεαλογική θεολογία και διακουλτουραλισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια.

Πορτίδης, Δ., Ψύλλος, Σ., Αναπολιτάνος, Δ. (2007). *Λογική, η δομή του επιχειρήματος*. Αθήνα. Εκδόσεις Νεφέλη.

Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών. (2011). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου. Φάκελος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (1998). *Πληροφορική και Εκπαίδευση, Συνολική Προσέγγιση.* Αθήνα.

Ρεράκης, Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση.* Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς

Ρεράκης, Η. (2007). *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών.* Θεσσαλονίκη, εκδ. Πουρναράς

Ρουσσάκη Χ. (2010). Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Εργασία στο τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζιμογιάννης Α., *Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης στο Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης,* επιμ. Κουλαϊδής Β., εκδόσεις ΟΕΠΕΚ, Αθήνα 2007.

Τσιρώνης, Χ. (2007). *Η αντιμετώπιση του «άλλου» και του «διαφορετικού» στο σχολείο στο «Διαπολιτισμική αγωγή και κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο»*
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/909/160.pdf>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016) *Οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο.*
<https://goo.gl/yUpWKi>.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014) *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου - Αναθεωρημένη Έκδοση 2014.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΥΠΑΒΜΘ - ΠΙ, *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου,* Αθήνα 2011, διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%B>

C%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf,

ημερομηνία

ανάκτησης 10-5-2018

Φεσάκης, Γ., & Δημητρακοπούλου, Α. (2009). *Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ: Κριτική επισκόπηση*, στο Κοντάκος Αν. και Καλαβάσης Φρ. (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τόμ. 3ος, Αθήνα: Ατραπός.

Ημερομηνία

ανάκτησης

14-6-2018

από

http://wikipake.wikispaces.com/file/view/P05.2009_%CE%A0%CE%9C%CE%A3_%CE%9C%CE%A3%CE%91%CE%95%CE%9C_%CE%A6%CE%95%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3_%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5.pdf

Χανιωτάκης Ν. Ι., *Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές: διαπιστώσεις και δυνατότητες βελτίωσης* στο *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, επιμέλεια Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη, Αθήνα 2007, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/news/t_eisag_epimorfosis.pdf, ημερομηνία ανάκτησης 23-5-2018

Χατζηδήμου Α., *Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος*, εκδόσεις ΥΠΔΒΜΘ - ΠΙ, Μάιος 2011.

Χριστοδούλου – Γλιάου Ν., *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία* στο *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, επιμέλεια Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη, Αθήνα 2007, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/news/t_eisag_epimorfosis.pdf, ημερομηνία ανάκτησης 23-5-2018

Χρονάκη, Α. (2004). *Ο υπολογιστής στην τάξη: Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους, Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών, Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις*. Εισαγωγή-Επιμέλεια Ι.Ι. Κεκές. Αθήνα: Ατραπός

Χρυσafiίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα. Εκδόσεις Δίπτυχο.

B. Ξενόγλωσση

Alessi, S.M., & Trollip, S.R. (2000). *Multimedia for learning: Methods and development*. Boston MA: Allyn & Bacon.

Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. *JISC Technology and Standards Watch*.

Brooke, H.J. (2008). *Επιστήμη και Θρησκεία*. (B. Βακάκης, μεταφρ., Κ. Γαβρόγλου, επιμέλεια) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Brown, A. L. (1975). *The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know*, In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*. New York: Academic Press.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism*, In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Clapp, E. P., Gregg, A., Kleaver, N., Marlow, H. (2009). *Re-inventing arts leadership for the 21st Century*. [Workshop presentation]. Arts Education Partnership National Forum. Cambridge, MA. October 2-3, 2009.

Cope, M. & Kalantzis, B., (2001). Γλώσσα της εικόνας και Εκπαίδευση, στο Α.-Φ. Χριστίδης, Μ. Θεοδωροπούλου, (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

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

Efland, D.A. (2002) *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York Teachers College, Columbia University.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press

Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Grotzer, T., Howick, L., Tishman, S., & Wise, D. (2002). *Art works for schools: A curriculum for teaching thinking in and through the arts*. Lincoln, MA: DeCordova Museum and Sculpture Park.

Harvard Graduate School of Education, Artful Thinking, 2004-2007, <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking> και 2006 <http://www.pz.harvard.edu/resources/final-report-artful-thinking> .

Kuhn, D. & Udell, W. (2003). *The development of Argument Skills, Child Development* 74, No5, pp. 1245-1260.

Lambert, N. (2006). Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education. *Studies in Art Education*:47 (3),215-228.

Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook. Berkeley. Digital Diner Press.*

Lipman, M., *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, μτφρ. Σαλαμάς Γ., εκδόσεις Πατάκη, 1η έκδοση, Αθήνα 2006

Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). *Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. Educational Psychologist*, 26(3-4), 399-427.

Ohler, J. (2006). *The world of digital storytelling.* Educational Leadership.

Olson I. (2000), *The Arts and Critical Thinking in American Education.* Connecticut, London: Bergin and Garvey Westport.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think By Looking at Art.* Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S., (2006). *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom.* AERA Conference paper, April 2006.

Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool.* Hand-book of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol.2), New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Roussou, M., Oliver, M. & Slater, M. (2008). *Exploring activity theory as a tool for evaluating interactivity and learning in virtual environments for children. Journal of Cognition, Technology & Work.*

Savin-Baden & C. Howell Major (eds). *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty.* New York: Routledge Taylor & Francis Group.

SCHREINER P. (2001). *Religious Education in Europe,* Munster.

Simmons, S. (2001). *Multiple Intelligences at the Middle Level: Models for Learning in Art and Across the Disciplines. Art Education*, 52(6), 19-24. Ημερομηνία Ανάκτησης : 12-4-18 από

<http://www.findarticles.com/p/articles/m-i q a37721is-200 105/ai-118942260>.

Tilney, V. (2001). *The Arts Matter – Integrating Arts into the Curriculum. Instructor*, 110(5). Ημερομηνία ανάκτησης 27-6-2018 από http://findarticles.com/p/articles/mi_mOSTR/is_5_110/ai_69239376

Tishman, S. & Grotzer, T. (1998). *The Art Works for Schools project.* Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, San Francisco, April 15, 1998

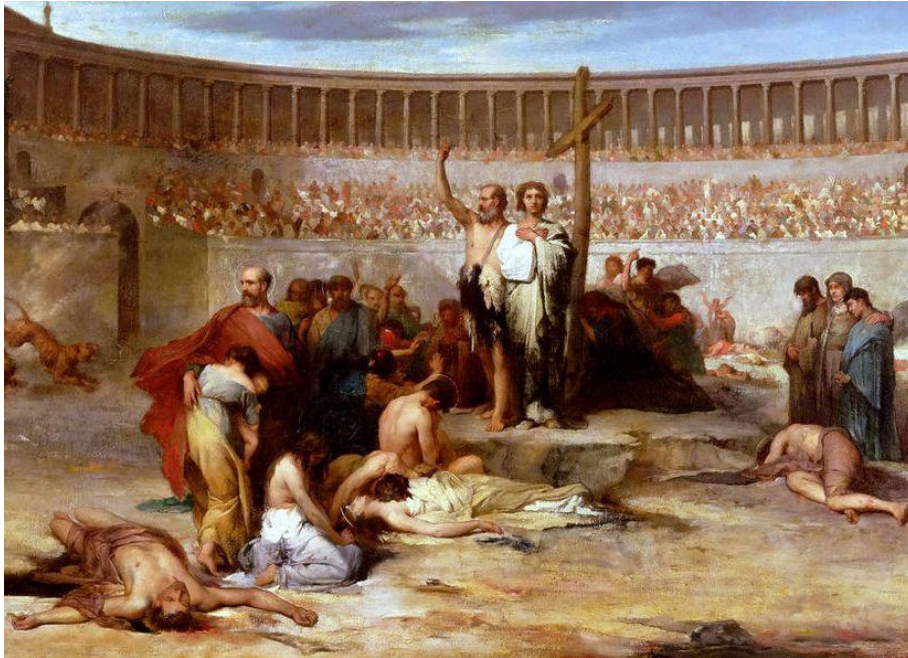
Tishmm, S. & Palmer, P. Project Zero: Artful Thinking. Ημερομηνία ανάκτησης 15-5-2018 από <http://www.pz.harvard.edu/Research/ArtThin.k.htm>

Xiaodong, L. (2001). *Designing Metacognitive Activities*. *Educational Technology Research and Development*, 49(2) 23-40.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο φύλλο εργασίας

«Πολύχρονοι διωγμοί – Γιατί διώχθηκαν οι χριστιανοί από του Ρωμαίους;»



Εικόνα 1: Οι διωγμοί των χριστιανών στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία

Δραστηριότητες

1^η) Παρατηρώντας την παραπάνω εικόνα, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

A) Τι συμβαίνει;

.....
.....
.....

B) Τι σε κάνει να το λες αυτό;

.....
.....
.....

(συζητήστε μεταξύ σας, κρατήστε σημειώσεις και προχωρήστε στη δεύτερη δραστηριότητα)

2^η) Ανοίξτε την εφαρμογή **Notepad** στον υπολογιστή σας, καταγράψτε τις απαντήσεις και παρουσιάστε τις σε όλη την τάξη μέσω του κεντρικού υπολογιστή.

3^η) Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή της ιδεοθύελλας (<https://bubbl.us>), καταγράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας και παρουσιάστε τα στην ολομέλεια της τάξης.

2^ο φύλλο εργασίας

«Το τέλος των διωγμών και η εξάπλωση του Χριστιανισμού»



Εικόνα 2: Αψίδα του Μέγα Κωνσταντίνου

Δραστηριότητες

1^η) Αφιερώστε λίγο χρόνο για να δείτε το έργο τέχνης. Αφήστε το βλέμμα σας να περιπλανηθεί επάνω του ελεύθερα και αβίαστα. Τι βλέπετε;

.....

.....

.....

.....

2^η) Παρατηρήστε το έργο και περιγράψτε με λεπτομέρεια τα χρώματα, τα σχήματα και τις γραμμές του.

ΧΡΩΜΑΤΑ	ΣΧΗΜΑΤΑ	ΓΡΑΜΜΕΣ
Ποια χρώματα βλέπετε; Περιγράψτε τα.	Τι είδους σχήματα βλέπετε; Περιγράψτε τα.	Ποια είδη γραμμών βλέπετε; Περιγράψτε τα.

Διαλέξτε κάποιο σχήμα από τα παραπάνω.

- Ποια συμμετοχή έχει στο πώς παρουσιάζεται προς τα έξω το έργο τέχνης;

.....

.....

.....

.....

- Ποιες νέες ιδέες έχετε τώρα για το έργο τέχνης; Τι βλέπετε τώρα που δεν έχετε δει πριν;

.....

.....

.....
.....
3^ο φύλλο εργασίας

«Εν τούτω νικά»



Εικόνα 3: Ο Μ. Κωνσταντίνος, λεπτομέρεια ψηφιδωτού από την Αγία Σοφία. Κρατά στα χέρια του τη νέα πρωτεύουσα, την Κωνσταντινούπολη.

Δραστηριότητες

1^α) Τι γνωρίζεις ή νομίζεις ότι γνωρίζεις σχετικά με αυτό το έργο τέχνης ή το θέμα;

.....
.....

4^ο φύλλο εργασίας

«Το όραμα του Μ. Κωνσταντίνου»



Εικόνα 4: Το όραμα του Κωνσταντίνου, Ραφαήλ

Δραστηριότητες

1^α) Με ποιον τρόπο συνδέονται οι πληροφορίες που παρουσιάζονται με ό,τι ήδη γνωρίζεις;

.....

.....

.....

.....

1^β) Ποιες από τις νέες ιδέες που απέκτησες επεκτείνουν ή ωθούν τη σκέψη σου σε νέες κατευθύνσεις;

.....
.....
.....
.....

1γ) Τι εξακολουθεί να σε προκαλεί ή να σου προκαλεί σύγχυση; Ποιες ερωτήσεις, αναζητήσεις ή γρίφους έχεις αυτή τη στιγμή;

.....
.....
.....
.....

2^η) Καταγράψτε κάποιες από τις ιδέες σας που αναπτύξατε για τις παραπάνω απαντήσεις στα χρωματιστά χαρτάκια που σας δόθηκαν και κολλήστε τα στον πίνακα της τάξης. Συζητήστε και συγκρίνετε τις ιδέες σας.

3^η) Γίνετε μια ομάδα όλη η τάξη και σκεφτείτε έναν υποτιθέμενο λόγο του Μ. Κωνσταντίνου μπροστά στους στρατιώτες του που τους ενέπνευσε και κέρδισαν τη μάχη. Καταγράψτε τον.