

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Αλεξανδρή, Α., Ναζάρ, Ν-Π., Διαμαντόπουλος, Γ., Βασιλάκη, Γ. (2016). Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Ζ. Χαραπαντίδου (Επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής “Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη” Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015, (σ. 446-454). Δράμα*

## Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης<sup>1</sup>, Δήμητρα Κολάση<sup>2</sup>, Αναστασία Αλεξανδρή<sup>3</sup>, Ναζάρ-Παύλος Ναζάρ<sup>4</sup>, Γιώργος Διαμαντόπουλος<sup>5</sup>, Γεωργία Βασιλάκη<sup>6</sup>

[makoulia@theol.uoa.gr](mailto:makoulia@theol.uoa.gr), [kolasid@gmail.com](mailto:kolasid@gmail.com), [anaalexandr@hotmail.com](mailto:anaalexandr@hotmail.com), [npnazar@theol.uoa.gr](mailto:npnazar@theol.uoa.gr), [giwrgos\\_diam@hotmail.com](mailto:giwrgos_diam@hotmail.com), [gevasilaki@gmail.com](mailto:gevasilaki@gmail.com)

<sup>1</sup>Λέκτορας Διδακτικής Θρησκευτικών ΕΚΠΑ

<sup>2</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ01/μετ. φοιτήτρια Παν.Λευκωσίας <sup>3</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ01 <sup>4</sup>Θεολόγος/μετ.φοιτητής Θεολογίας ΕΚΠΑ <sup>5</sup>φοιτητής Θεολογίας <sup>6</sup>Θεολόγος

### Περίληψη

Τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να αποκτήσουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου, με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά βάση συνεργάζονται σε ομάδες μαθητές με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, διαφορετικά κίνητρα και ικανότητες, διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο και οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο, για να κατανοήσουν και να μάθουν μέσω της επικοινωνίας, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Στην έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν μελετάται η διαδικασία του παιχνιδιού στην τάξη, η λειτουργία των ομάδων, η επικοινωνία των μελών τους, καθώς και η επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του μαθήματος που διδάσκεται μέσω του παιχνιδιού. Έγινε προσαρμογή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού (φιδάκι) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (μάθημα Θρησκευτικών) στο Γυμνάσιο με σκοπό την κατανόηση και μάθηση (γνώσεις και δεξιότητες). Μελετήθηκε η εφαρμογή του σε τμήμα της Β΄, στο 1ο Γυμνάσιο Αχαρνών, τη σχολική χρονιά 2013-14 μέσω παρατήρησης, ημερολογίων, ερωτηματολογίων και κριτηρίων αξιολόγησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, αφήνει πολλά περιθώρια να συμπεράνει κανείς την υψηλή παιδαγωγική-μετασχηματιστική αξία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζιο παιχνίδι, Θρησκευτικά, ομάδες, επικοινωνία, αξιολόγηση

### Α. Εισαγωγή

Το επιτραπέζιο παιχνίδι στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και τις επιστήμες που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού, με τις κοινωνικές σχέσεις και οπωσδήποτε με την εκπαίδευση. Με βάση αυτές, στο παρόν άρθρο επιχειρείται η μελέτη της εκπαιδευτικής λειτουργίας της δια-επικοινωνίας του παισιού και του προσώπου καθώς και της λειτουργίας της ομάδας, όταν το μάθημα σχεδιάζεται με βάση ένα επιτραπέζιο ομαδικό παιχνίδι. Παρουσιάζονται τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την παιδαγωγική αξία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη διδασκαλία, που έγινε το 2013-14 στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σε μαθητές Γυμνασίου.

#### Α1 Επιτραπέζιο παιχνίδι στην τάξη

Η ψυχαναλυτική θεωρία θεωρεί ότι το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο μπορούν αυτά να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν συμπεριφορές και συναισθήματα που δεν μπορούν να εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις (Freud, 1961). Εδώ, όμως, πρόκειται για εφήβους, που ανήκουν στην πρώτη εφηβεία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), και για ένα παιχνίδι που παίζεται μέσα στην τάξη του σχολείου και έχει συγκεκριμένους όρους, τους οποίους λαμβάνουν από την αρχή τα παιδιά μαζί με το παιχνίδι.

Στο πλαίσιο του ομαδικού παιχνιδιού εντοπίζει κανείς τις πολιτισμικές και διαπροσωπικές διαδικασίες οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν μία εσωτερική μαθησιακή μεταβολή του προσώπου, μέσω των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνει αυτό μέσα στην ομάδα. Ακόμη και ο Piaget θα συμφωνούσε ως προς την αυτορρυθμιζόμενη κινητικότητα του προσώπου μέσα στο περιβάλλον νέων εμπειριών που του προσφέρεται στο παιχνίδι (Wood & Benett, 2001). Κοινός παρανομαστής είναι η αυτορρύθμιση, η οποία χαρακτηρίζεται ως ενεργής εμπλοκή στη μαθησιακή δράση (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α. και Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006, σ. 16). Έχοντας συγκεκριμένους στόχους, που προσφέρονται μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού, ο μαθητής δύναται στο πλαίσιο αυτό να παρακολουθεί και να αυτό-αξιολογεί την απόδοσή του, και ανάλογα με την

επίδοση, να διατηρεί ή να αλλάζει την προσωπική του προσέγγιση της γνώσης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α. και Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006). Μέσα από τέτοιου είδους συμμετοχή στη διδακτική πράξη, στον γνωστικισμό παρατηρείται η διευκόλυνση της αφομοιωτικής διαδικασίας, της απόκτησης, δηλαδή, νέων πληροφοριών μέσω του παιχνιδιού, ενώ στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό δίνεται έμφαση στα κίνητρα για μάθηση (Wood & Bennett, 2001, σσ. 303-305).

Από τις πρώτες αναπτυξιακές φάσεις το παιχνίδι αποτελεί και αναγνωρίζεται έτσι από τα παιδιά- ως κίνητρο για τη δημιουργία φιλίας και συνεργασίας, αφού συντελεί στην ουσιαστική ανάπτυξη του παιδιού (Αυγητίδου, 2001). Ο σπουδαίος αυτός ρόλος στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης αναγνωρίζεται και στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στις μαθησιακές διαδικασίες της ομάδας στην σχολική τάξη. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν ισχυρό κίνητρο για μάθηση (Vygotsky, 1998[1978]). Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και ανακαλύπτει τη γνώση δίνοντας ο ίδιος νόημα σε αυτή μέσω των πράξεων του (Bruner, 1997[1990]). Μαθαίνει να βρίσκεται με άλλους ανθρώπους και να διαχειρίζεται τις σχέσεις του (Zan & Hildebrandt, 2005). Μαθαίνει, επίσης, να παραμερίζει τον εγωκεντρισμό του και να ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού με μοναδικό σκοπό τη συνέχειά του. Ενθαρρύνεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού να παίρνει αποφάσεις, να σκέφτεται τι είναι καλό και κακό και, οπωσδήποτε, να κερδίζει και να χάνει με αξιοπρέπεια και σκεπτόμενος τους άλλους (Gobet, de Voogt, & Retschitzki, 2004). Επικοινωνεί ελεύθερα με τους συμμαθητές του και η διαφορετικότητα οδηγεί σε διαφονίες εξαιρετικά επωφελείς, τόσο για την ομάδα όσο και για το κάθε άτομο εκτός αυτής (Doise & Mugny, 1987). Για τον Piaget η ικανότητα του μαθητή να παίζει με βάση συγκεκριμένους κανόνες συνδέεται άμεσα με την απόκτηση του σεβασμού για τους κανόνες και με την κατανόηση της ηθικής. Όλες οι διαδικασίες στο πλαίσιο του παιχνιδιού, η διαπραγμάτευση, η δόσοληψία, η διαφωνία, η τήρηση των κανόνων, η υπόσχεση κ.ά., βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει ότι οι κοινωνικοί κανόνες επιτρέπουν τη συνεργασία με τους άλλους και ότι μπορεί να αυτοδιαχειριστεί τις καταστάσεις και έτσι να γίνει ικανός για αυτόνομη ηθική (Piaget, 1948; Lightfoot, Cole, & Cole, 2014, σσ 637-638). Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τέλος, ο μαθητής στο επιτραπέζιο παιχνίδι αναγνωρίζει και δημιουργεί πρότυπα, σχεδιάζει τις κινήσεις του, προβλέπει τα αποτελέσματα των σχεδίων και των εναλλακτικών επιλογών του, αναστοχάζεται τις τακτικές του-σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται να τις εξηγήσει- και σαφώς αποκτά εμπειρίες από τις οποίες πηγάζουν πολλαπλά μαθησιακά αποτελέσματα (Dewar, 2012).

Στη διαδικασία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μόνο ενθαρρύνει τους μαθητές να παίζουν, τους προσφέρει τα κατάλληλα υλικά, αναθέτει ρόλους, τους βοηθάει να αυτοσυντονιστούν. Δημιουργεί το πλαίσιο του παιχνιδιού και ο ίδιος αναλαμβάνοντας παράλληλα κάποιο ρόλο, δεν χειραγωγεί τους μαθητές με τις οδηγίες του (Wood & Attfield, 2005), αλλά φροντίζει με τις ανατροφοδοτήσεις του να τους οδηγεί στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση (Doise & Mugny, 1987; Γκότοβος, 2002). Φυσικά σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και της αποτελεσματικότητάς της. Οπωσδήποτε, γίνεται λόγος για ομαδοσυνεργασία και για γνώσεις που αφορούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση, την κριτική σκέψη και μεταγνώση καθώς και τη συναισθηματική ανάπτυξη του κάθε προσώπου. Για αυτό στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας γίνεται πολλαπλή και πολύτροπη αξιολόγηση, που αφορά τις ομάδες και τα πρόσωπα και αναφέρεται στις επιδόσεις, στη συνεργασία και στις μεταγνωσιακές λειτουργίες έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση (Ματσαγγούρας, 2008, σσ 55κ.ε. 160 κ.ε.).

## **B. Παρουσίαση της διδασκαλίας**

### ***B1 Σκοπός και στόχοι***

Η διδασκαλία με επιτραπέζιο παιχνίδι (Φιδάκι των γνώσεων) διαρκεί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες και αποτελεί μέρος μία δεκάωρης ενότητας μαθημάτων (Α ενότητα) της Β΄ Γυμνασίου του Μαθήματος των Θρησκευτικών σύμφωνα με το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος (Υ.ΠΑΙ.Θ & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Η ενότητα έχει τίτλο, *Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;* και η διδασκαλία αυτή αφορά το τελευταίο δίωρο.

### ***B2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα***

Το τελευταίο δίωρο της δεκάωρης ενότητας αφιερώνεται στην προσπάθεια οι μαθητές να πετύχουν επαρκώς

- να παρουσιάζουν τα επιχειρήματα που διατυπώνουν ο Χριστιανισμός και οι άλλες θρησκείες για την απεικόνιση του Θεού
- να συνεργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος
- να οργανώνονται για ένα κοινό σκοπό

### ***B3 Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης***

Το βασικό θέμα του Προγράμματος Σπουδών που χρησιμοποιήθηκε είναι

Η απεικόνιση του Θεού σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις

- Ιουδαϊσμός
- Ισλάμ
- Ανατολικές θρησκείες,

αλλά και στον Χριστιανισμό ώστε να χρησιμοποιηθεί προηγούμενη γνώση από τα τέσσερα προηγούμενα δίωρα. Με βάση αυτά σχεδιάστηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, δημιουργήθηκε ένα ταμπλό και συντάχθηκαν οι οδηγίες και οι κάρτες του παιχνιδιού (Εικ.1,2 και 3).

Με βάση τις οδηγίες κάθε παίκτης απαντά στις ερωτήσεις, ακολουθεί τις οδηγίες και περνά την τελική δοκιμασία της γνώσης. Κάθε ομάδα τελειώνει όταν όλοι οι παίκτες περάσουν την τελική δοκιμασία. Όταν ένας τελειώνει, βοηθά τον αρχηγό, ο οποίος προκύπτει από την αρχή τυχαία μέσω του ζαριού. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τις ομάδες και τις τροφοδοτεί με το υλικό του παιχνιδιού. Ενθαρρύνει τις διαδικασίες, προτρέπει να διαβάσουν τις οδηγίες σε περίπτωση ερωτήσεων και εμπνυχώνει, όταν χρειάζεται τους αδύναμους μαθητές σε κάθε ομάδα.


Η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων έγινε με κύκλο αναστοχασμού μέσω ερωτήσεων στο τέλος της δίωρης διδασκαλίας και με γραπτό κριτήριο αξιολόγησης μετά από δύο εβδομάδες.

#### **B4 Μέσα και υλικά διδασκαλίας**

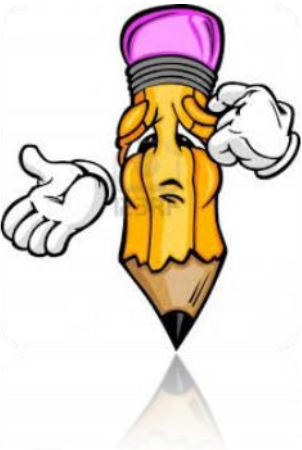
Το παιχνίδι απαρτίζεται από το ταμπλό, πιόνια, ζάρια, οδηγίες, 8 κάρτες γνώσεων (Εικ.1), 5 κάρτες μυστικής πληροφορίας (Εικ.2) και 5 κάρτες τελικής δοκιμασίας (Εικ.3)

	<p><b>Ισλάμ:</b> Στο Ισλάμ, οι μουσουλμάνοι πιστεύουν σε ένα Θεό, δημιουργό και κριτή (Αλλάχ), ο οποίος δεν έχει αφηρημένη φύση, αλλά παρουσιάζεται προσωπικά στον κόσμο με τις ενέργειες και την πανταχού παρουσία του. Ακόμη, είναι παντοδύναμος δεσπότης, απρόσιτος και έχει πολλά ονόματα, τα οποία όποιος τα γνωρίσει πηγαίνει στον παράδεισο.</p> <p><b>Ερώτηση:</b> Στο Ισλάμ, εφόσον ο Θεός είναι πανταχού παρών, μπορούν να έχουν οι πιστοί μία εικόνα στο σπίτι τους;</p> <p><b>Απάντηση:</b> Όχι, στο Ισλάμ παράλο που ο Θεός είναι προσωπικός είναι συγχρόνως και απρόσιτος. Για αυτό απαγορεύονται οι εικόνες του Θεού, όχι μόνο στο σπίτι, αλλά γενικά.</p> <p><b>Λάθος απάντηση:</b> Πήγαινε ένα κουτάκι πίσω</p>
--	--

Εικόνα 1

	<p><b>Χρήσιμη Πληροφορία:</b> Κοντά στους Εβραίους, στο Ισραήλ κατοικούσαν πολλοί ειδωλολάτρες που πίστευαν σε είδωλα. Οι Εβραίοι ήταν μονοθεϊστές, πίστευαν δηλαδή ότι υπάρχει ένας μόνο Θεός και για αυτό ο Θεός τους απαγόρευσε τις εικόνες και τα είδωλα. Ήταν μια προειδοποίηση περισσότερο, την οποία οι Εβραίοι επέκτειναν, γιατί ήδη είχαν παρασυρθεί, όσο ο Μωυσής συνομιλούσε με τον Θεό στο όρος Σινά και του έδινε τις 10 εντολές, και είχανε φτιάξει το Χρυσό Μοσχάρι. Τελικά στον Ιουδαϊσμό απαγορεύτηκε για πολλούς αιώνες γενικά η απεικόνιση του Θεού, αν και σήμερα δεν ισχύει πια.</p>
---	---

Εικόνα 2

<p style="text-align: center;"><b>ΤΕΛΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2</b></p> 	<p>Για να τερματίσεις απάντησε αμέσως και σωστά σε όλες τις ερωτήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Στο τζαμί (τέμενος) του Ισλάμ οι Μουσουλμάνοι έχουν εικόνες του Θεού;</li> <li>2) Στην εικόνα του Χριστού απεικονίζεται η θεϊκή φύση του σαρκωμένου Υιού;</li> </ol> <p>Απαντήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Όχι, γιατί απαγορεύεται η απεικόνιση του θεού στο Ισλάμ.</li> <li>2) Όχι. Στην εικόνα του Χριστού εικονίζεται το ιστορικό πρόσωπο και όχι η θεία φύση του Θεού (ανθρώπινη φύση).</li> </ol> <p>Αν ο παίκτης δεν απαντήσει σωστά σε μία ερώτηση γυρνά πάλι στο κουτάκι 1 και ξαναπαίζει!</p>
--	--

Εικόνα 3

### Γ. Έρευνα

Η έρευνα με θέμα τη μάθηση μέσω επικοινωνίας μικρών ετερογενών ομάδων και την εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία αποτελεί μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια έρευνα-δράσης δύο καθηγητών-ερευνητών, του Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη και του Ηλία Ματσαγγούρα η οποία έχει διττό σκοπό: 1. να ερευνησει την αποτελεσματικότητα της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης και της μετασχηματιστικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Grimmitt, 2000; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), και 2. να ερευνησει τη συμβολή της παραπάνω προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η έρευνα ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2012 και πραγματοποιείται στο 1ο Γυμνάσιο Αχαρνών το οποίο εντασσόταν στα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε Πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών (2011, 2014).

Η επιλογή του σχολείου εξαρχής έγινε, γιατί αυτό και ο Δήμος Αχαρνών παρουσιάζουν στοιχεία που επιτρέπουν παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά να θεωρήσουμε ότι οι δυσκολότερες συνθήκες συντελούν ως παράγοντας ασφαλείας, αφού κάτι που πετυχαίνει παιδαγωγικά σε αυτές, σε ευνοϊκότερες συνθήκες μπορεί να αποδώσει περισσότερα. Στο Δήμο αυτό κατοικούν, με βάση την απογραφή του 2001, 80.121. Από αυτούς 3.028 είναι αναλφάβητοι ενώ εμφανίζονται 2.910 πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. Στην περιοχή ζουν, όπως είναι φανερό από το δείγμα, και ρομά, αλλά και Παλλινεοστούτες Έλληνες και Αλλοδαποί (7.34%). Οι Αλλοδαποί είναι στην πλειονότητά τους από την Αλβανία (45,1%), το Πακιστάν (12,5%) και τα κράτη της π.Ε.Σ.Σ.Δ.(12,1%). Εκτός από την πολιτισμική ποικιλία, στοιχεία που συντελούν στην επιλογή μας αποτελούν: α) το υψηλό ποσοστό ανεργίας, β) η ύπαρξη παράνομων οικισμών και καταυλισμών και γ) η εμφάνιση φαινομένων παραβατικότητας (Ματσαγγούρας & Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013).

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη χρονιά (2013-14) της έρευνας δράσης σε ένα τμήμα 18 ατόμων της Β' Γυμνασίου που είχε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και επιπλέον ο ένας από τους δύο μαθητές ρομά παρουσίαζε ιδιαίτερη συμπεριφορά (αρνιόταν να μπει στην τάξη, δεν καθόταν σε θρανίο, απουσίαζε συχνά) ενώ στην τάξη παρακολουθούσαν το μάθημα των Θρησκευτικών κανονικά μία Χριστιανή της Κοπτικής Εκκλησίας από την Αίγυπτο και ένας Ινδουιστής μαθητής από την Ινδία.

### Γ1 Ερευνητικό ερώτημα και θεωρητικό υπόβαθρο

Το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας είναι: Αν το πλαίσιο επικοινωνίας των μελών μιας ομάδας μέσω ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού γνώσεων μπορεί να έχει μαθησιακή αποτελεσματικότητα στο επίπεδο των ακαδημαϊκών Θρησκευτικών γνώσεων των μαθητών Γυμνασίου με ποικίλα στοιχεία ετερότητας του μαθησιακού πληθυσμού.

Στην έρευνα ουσιαστικά ερευνήσαμε τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης, στο πλαίσιο ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού (φιδάκι). Η επιλογή αυτή, βασίστηκε στην κοινωνικοποιητική λειτουργία, στη βελτίωση των επιδόσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την επίλυση προβλημάτων και στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές εθνοφυλετικές και κοινωνικοοικονομικές καταβολές, που μπορεί να προσφέρει η συνεργατική μάθηση (Καμάλης & Νημά, 2008).

Σημαντικό στοιχείο της παρέμβασης που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, είναι ότι οι ομάδες των μαθητών εργάστηκαν με ένα επιτραπέζιο χωρίς παρέμβαση της εκπαιδευτικού, αλλά με βάση τις οδηγίες του

παιχνιδιού. Οδηγηθήκαμε σε αυτή την επιλογή, λαμβάνοντας υπόψη την προτεραιότητα της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους, έναντι της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ή της ατομικής εργασίας, αφού οι κοινές εμπειρίες ζωής και οι συγγενείς οπτικές δημιουργούν ευκολότερα κώδικες συνεννόησης (Φρυδάκη, 2009). Μέσα από την ομαδοσυνεργασία και τη συνεργατική μάθηση ωστόσο, αναπτύσσονται τόσο η συλλογική, όσο και η ατομική γνώση των μαθητών, δεδομένου ότι οι κοινότητες μάθησης αποτελούν σύνολα ατόμων, τα οποία έχουν επιλέξει την εμπλοκή τους σε συνεργατική μάθηση, με σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Wald & Castleberry, 2000). Ταυτόχρονα, περιορίζονται οι ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των μαθητών και γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας κοινοτικών σχέσεων, εντός της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το βίωμα μέσα από τη διαδικασία συμμετοχής σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Ειδικότερα, λάβαμε υπόψη τη σχέση βιώματος-γνώσεως και τη σύνδεση του βιώματος με το συγκινησιακό φαινόμενο. Για τους περισσότερους ερευνητές, το βίωμα ταυτίζεται με την προσωπική εμπειρία που συγκινεί και οδηγεί στη γνώση που παρέχεται από αυτή (βιοματική γνώση). Καταλήγουμε έτσι στο παιδαγωγικό συμπέρασμα, ότι τα παιδιά «μαθαίνουν μόνο ό,τι τα συγκινεί (μαθαίνουν μόνο ό,τι βιωθεί)» (Μπακιρτζής, 2010). Από τα ανωτέρω, καθίσταται σαφές ότι – στα πλαίσια της μελέτης μας – η χρήση του επιτραπέζιου παιχνιδιού αποτελεί το βίωμα, μέσω του οποίου οι μαθητές οδηγούνται στη γνώση και πιο συγκεκριμένα στη γνώση των μεγάλων θρησκειών του κόσμου.

Μια ακόμη παράμετρος που μας απασχολεί, είναι η δημοφιλία των μαθητών και το κοινωνιομετρικό τους προφίλ/status. Ως κοινωνιομετρικό προφίλ/status, ορίζεται «η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης ενός παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων του» (Χατζηχρήστου, 2011). Μάλιστα, ο βαθμός δημοφιλίας των παιδιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ως προς την επίδοση και τη λειτουργία των συνεργατικών μαθητικών ομάδων. Οφείλουμε, ωστόσο, να διακρίνουμε δύο τύπους δημοφιλών παιδιών: τα κοινωνιομετρικά δημοφιλή (sociometrically popular), τα οποία χαιρούν της εκτίμησης των συνομηλίκων τους και εκείνα που θεωρούνται δημοφιλή (perceived as popular), που βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής κυρίως λόγω αρνητικών συμπεριφορών (Asher & McDonald, 2009). Οι μαθητές της δεύτερης κατηγορίας (perceived as popular), ουσιαστικά τυγχάνουν αρνητικής αξιολόγησης από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς αποτελούν το τμήμα εκείνο των παιδιών που εκδηλώνουν αλαζονικές και παραβατικές συμπεριφορές (χειριστική ή επιθετική συμπεριφορά, προσπάθεια επιβολής στους άλλους, αδιαφορία προς την εξουσία των εκπαιδευτικών, τους κανόνες και τις κοινωνικές νόρμες) (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; La Fontana & Cillessen, 2002; Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα ποικίλουν, ανάλογα με την κοινωνική τάξη των μαθητών. Στην περίπτωση της έρευνάς μας μάλιστα, η μελέτη του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των παιδιών είναι πολύ σημαντική, δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο σχολείο (1ο Γυμνάσιο Αχαρνών) υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη σύγχρονων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προκαθορίζει, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή, την έκβαση της εκπαίδευσης» (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Η κοινωνική τάξη, ωστόσο, είναι μια γενική μεταβλητή (Ceci, 1996), αποτελούμενη από πολλές πτυχές (οικογενειακό εισόδημα, εκπαίδευση των γονιών, επαγγελματικό κύρος, δημογραφικά στοιχεία της γειτονιάς και κόστος στέγασης) (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Η παραπάνω διαπίστωση αφορά άμεσα την έρευνά μας, καθώς επηρεάζει το μέλλον των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο, ιδιαίτερα στις υποβαθμισμένες βιομηχανικές περιοχές. Έχει διαπιστωθεί ότι «σε ορισμένες σχολικές περιοχές, ιδιαίτερα σε αστικές και αγροτικές κοινότητες, τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου κυμαίνονται μεταξύ 20% και 40%» (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Συνεπώς, είναι προφανής η ανησυχία που προκαλείται από την εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που παρατηρείται αυξημένα στο υπό μελέτη σχολείο (1ο Γυμνάσιο Αχαρνών).

## Γ2 Μεθοδολογία

Στην μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας και στην εφαρμογή της διδασκαλίας συμμετείχαν ο ένας ερευνητής, Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, η εκπαιδευτικός θεολόγος της τάξης, Αναστασία Αλεξανδρή και πέντε παρατηρητές, εκπαιδευτικοί θεολόγοι και φοιτητές του τμήματος Θεολογίας και Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ (Δήμητρα Κολάση, Έλενα Αθανασίου, Τζωρτζίνα Βασιλάκη, Ειρήνη Τριφονόβα και Γιώργος Διαμαντόπουλος).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές καταγραφής και συλλογής δεδομένων:

- Κύκλος αναστοχασμού από τον ερευνητή στο τέλος του δώρου μαθήματος
- Γραπτό κριτήριο αξιολόγησης μετά από 2 εβδομάδες
- Δομημένη παρατήρηση από 1 παρατηρητή σε κάθε ομάδα με τη μέθοδο του Bales (1951), Interaction Process Analysis (IPA) (Κελπανίδης, 1999, σσ 63-71) με την οποία καταγράφεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (3 λεπτά) η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Κάθε παρατηρητής συμπλήρωνε κωδικοποιημένα με βάση τον Πίνακα 1 τη διάδραση του κάθε μαθητή της ομάδας του, σχολιάζοντας ανάλογα τα θέματα του παιχνιδιού που διαπραγματεύονταν σε αυτό το τρίλεπτο. Η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε βοηθητικά, διότι οι κατηγορίες του Bales προσαρμόστηκαν για το πλαίσιο του παιχνιδιού κι έτσι δεν ακολουθήθηκε η στατιστική ανάλυση και ερμηνεία του Bales (1951, σσ 116 κ.ε.)

**Πίνακας 1: Φόρμα Παρατήρησης με βάση τις κατηγορίες του Bales**

1-αφαιρείται	α-ισχυρή ισχύ
2-δείχνει ενδιαφέρον	
3-απαντά στο παιχνίδι	β-μέση ανώτερη ισχύ
4-σχολιάζει φωναχτά	

<b>5-γελάει δικαιολογημένα</b> <b>6-λύνει απορίες του</b> <b>7-δείχνει ότι κατανόησε</b> <b>8-εκφράζει αλληλεγγύη</b> <b>9-μειώνει την ένταση</b> <b>10-συμφωνεί αποδέχεται</b> <b>11-κάνει προτάσεις</b> <b>12-εκφράζει γνώμη</b> <b>13-πληροφορεί συμβουλεύει</b> <b>14-ζητά πληροφορίες</b> <b>15-ζητά γνώμη των άλλων</b> <b>16-διαφωνεί</b> <b>17-εκφράζει ένταση</b> <b>18-εκφράζει ανταγωνισμό- επιθετικότητα</b>	γ- μέση κατώτερη ισχύ  δ-μηδαμινή ισχύ
---	--

#### Δ. Αποτελέσματα της έρευνας

Το επιτραπέζιο παιχνίδι δόθηκε χωρίς περαιτέρω οδηγίες στις 4 ομάδες των 4 ή 5 ατόμων μέσα σε μία τσάντα και οι ομάδες αυτορυθμίστηκαν σε ποσοστό 75% σε 2,6 λεπτά. Δηλαδή είδαν τα αντικείμενα, τα παρέθεσαν στα θρανία, και άρχισαν να διαβάζουν τις οδηγίες. Στον ρομά μαθητή με την ιδιαίτερη συμπεριφορά δόθηκε ο ρόλος του βοηθού παρατηρητή της μίας ομάδας με σκοπό να ενταχθεί όσο πιο λειτουργικά γίνεται, να μην επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία των ομάδων και να παρακολουθεί με ένα τρόπο το παιχνίδι (ερωτήσεις και απαντήσεις), με σκοπό τη μάθηση. Το status του μαθητή αυτού πήγαζε από την αρνητική δημοφιλία του και τύγχανε αρνητικής αξιολόγησης από τους συμμαθητές του, όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και στο κοινωνιομετρικό τεστ της τάξης.

Όλα τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν στις ομάδες οι οποίες δημιουργήθηκαν τυχαία και δεν προβλέφθηκε κατανομή των δημοφιλών μαθητών (3), σύμφωνα με το κοινωνιομετρικό τεστ της τάξης, οι οποίοι τυχαία βρέθηκαν σε διαφορετικές ομάδες (Β, Γ και Δ). Επίσης, οι ομάδες δεν είχαν συνεργαστεί σε άλλη περίπτωση και για αυτό μάλιστα ανέκυσαν, κυρίως προς το τέλος του παιχνιδιού εντάσεις και ανταγωνισμοί (εφηβεία, φύλα, διαφορετικότητα). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός σημειώνει τους προηγούμενους μήνες δυσκολίες στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κυρίως λόγω της πολιτισμικής ποικιλίας, της έλλειψης σχέσεων και την ύπαρξη υποομάδων. Μάλιστα είχε σημειώσει και περίπτωση σχολικού εκφοβισμού ενός μαθητή του τμήματος, αλλά όχι από συμμαθητές του υπό μελέτη τμήματος. Μαθητές άλλων θρησκειών συμμετείχαν ισότιμα και αποδείχτηκαν κρίσιμα χρήσιμοι για την ομάδα.

Στα πρώτα 17 λεπτά ο μαθητής ρομά ζήτησε να πάρει και αυτός μέρος και προστέθηκε κανονικά στην ομάδα που παρατηρούσε, χωρίς δυσκολίες και με πολύ καλά αποτελέσματα. Στον αναστοχαστικό κύκλο στο τέλος απάντησε τρεις φορές σωστά και μάλιστα σε ερωτήσεις που απαιτούνταν αφηρημένη σκέψη, π.χ. για τον Βουδισμό. Βέβαια, ο μαθητής αυτός ήταν 15 χρόνων, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η οποία σημείωσε ότι πρώτη φορά από την αρχή της χρονιάς έκανε ο μαθητής αυτός κανονικά μάθημα και έδειχνε ότι μαθαίνει.

Δεν υπήρχε, σύμφωνα με τις οδηγίες, ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων ούτε μεταξύ των μελών μίας ομάδας αφού σύμφωνα με τις οδηγίες το παιχνίδι τελείωνε όταν όλοι οι παίκτες περνούσαν την τελική δοκιμασία της γνώσης. Όταν κάποιος τελείωνε γινόταν βοηθός του αρχηγού που διάβαζε τις καρτέλες και συντόνιζε το παιχνίδι.

Κάθε ομάδα ως μικροσύστημα προσαρμόστηκε ανάλογα στο περιβάλλον του παιχνιδιού και επιχείρησε να επιτύχει τον στόχο της. Προϋπόθεση για να πετύχει τον στόχο της ήταν να διατηρήσει σε κάποιο βαθμό μία εσωτερική συνοχή, η οποία συνεπάγεται τη μειωμένη ένταση και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην ομάδα. Ουσιαστικά μελετήσαμε τη λειτουργία του συστήματος στο πλαίσιο του παιχνιδιού, θέτοντάς της στα αντικείμενα μελέτης που σε σχέση με το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε επίπεδο επίτευξης υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης.

Έτσι, σύμφωνα με την παρατήρηση, διαμορφώθηκε για κάθε μαθητή ένας πίνακας με τις καταγραφές, όπως ο Πίνακας 2. Με βάση την ισχύ των παρατηρούμενων κατηγοριών, όπως φαίνεται στη γκρι περιοχή επιχειρήθηκαν να συναχθούν κάποια ποσοτικά στοιχεία για τη λειτουργικότητα του κάθε μέλους της ομάδας.

**Πίνακας 2: Πίνακας καταγραφής συμπεριφορών μαθητή**

	α-ισχυρή ισχύ	β-μέση ανώτερη ισχύ	γ- μέση κατώτερη ισχύ	δ-μηδαμινή ισχύ
<b>1-αφαιρείται</b>	0	0	0	0
<b>2-δείχνει ενδιαφέρον</b>	0	9	1	0
<b>3-απαντά στο παιχνίδι</b>	46	23	2	0
<b>4-σχολιάζει φωναχτά</b>	0	1	0	0
<b>5-γελάει δικαιολογημένα</b>	2	8	2	1
<b>6-λύνει απορίες του</b>	1	0	0	0
<b>7-δείχνει ότι κατανόησε</b>	15	16	2	1
<b>8-εκφράζει αλληλεγγύη</b>	11	21	16	2

<b>9-μειώνει την ένταση</b>	0	0	0	0
<b>10-συμφωνεί αποδέχεται</b>	4	7	2	2
<b>11-κάνει προτάσεις</b>	6	4	12	2
<b>12-εκφράζει γνώμη</b>	29	22	23	3
<b>13-πληροφορεί συμβουλεύει</b>	31	23	21	8
<b>14-ζητά πληροφορίες</b>	2	2	1	0
<b>15-ζητά γνώμη των άλλων</b>	2	1	1	1
<b>16-διαφωνεί</b>	12	16	2	1
<b>17-εκφράζει ένταση</b>	0	0	1	1
<b>18-εκφράζει ανταγωνισμό-επιθετικότητα</b>	0	0	0	0

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συμπεριφορές του ΠΑ, που ήταν ο αρχηγός της Ομάδας Α. Από τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές, που είναι οι κατηγορίες 3, 7,8, 12 και 13 και από την ισχύ (μέση ανώτερη και ισχυρή) πο εμφανίζουν αυτές διαπιστώνεται ότι ο μαθητής συντέλεσε στη συνοχή της ομάδας και ήταν συνεργατικός και λειτουργικός στην επίτευξη του στόχου. Επιπλέον ανέπτυξε θετική στάση και στην περίπτωση της κατηγορίας 16 έδρασε μειώνοντας την ένταση, αλλά εκφράζοντας τις διαφωνίες του ως αρχηγός.

Ανάλογα διαμορφώθηκαν πίνακες για κάθε ομάδα, όπως ο Πίνακας 3, που αφορά την ομάδα Α, που αποτελούνταν από 4 μαθητές, 2 αγόρια και 2 κορίτσια.

**Πίνακας 3: Πίνακας καταγραφής συμπεριφορών ομάδας**

<b>Α ομάδα</b>	<b>α-ισχυρή ισχύ</b>	<b>β-μέση ανώτερη ισχύ</b>	<b>γ- μέση κατώτερη ισχύ</b>	<b>δ-μηδαμινή ισχύ</b>
<b>1-αφαιρείται</b>	0	0	1	1
<b>2-δείχνει ενδιαφέρον</b>	0	8	3	3
<b>3-απαντά στο παιχνίδι</b>	69	43	21	0
<b>4-σκολιάζει φωναχτά</b>	0	2	1	0
<b>5-γελάει δικαιολογημένα</b>	2	9	2	1
<b>6-λύνει απορίες του</b>	1	9	18	0
<b>7-δείχνει ότι κατανόησε</b>	63	67	23	1
<b>8-εκφράζει αλληλεγγύη</b>	19	27	18	2
<b>9-μειώνει την ένταση</b>	0	0	1	1
<b>10-συμφωνεί αποδέχεται</b>	32	19	9	4
<b>11-κάνει προτάσεις</b>	22	8	22	8
<b>12-εκφράζει γνώμη</b>	56	34	33	12
<b>13-πληροφορεί συμβουλεύει</b>	32	25	24	18
<b>14-ζητά πληροφορίες</b>	22	3	34	12
<b>15-ζητά γνώμη των άλλων</b>	2	14	5	2
<b>16-διαφωνεί</b>	22	18	4	2
<b>17-εκφράζει ένταση</b>	0	0	1	1
<b>18-εκφράζει ανταγωνισμό-επιθετικότητα</b>	0	0	0	0

Με τη μελέτη των αποτελεσμάτων παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι οι 3 από τις 4 ομάδες έδειξαν υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και μέσο προς υψηλό βαθμό αλληλεγγύης ενώ μία έδειξε μέτριο προς υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και αλληλεγγύης. Βαθμολογώντας, επιπλέον, με βαθμούς την ισχύ των κατηγοριών διάδρασης διαπιστώθηκαν ότι όλες οι ομάδες έδειξαν υψηλό βαθμό διάδρασης και συνεκτικότητας και μόνο δυο μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό από το μέσο όρο. Το θετικό κλίμα της ομαδοσυνεργασίας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών σύμφωνα με έρευνες αποτελούν σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και όπως επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα επίτευξης των στόχων αυτής της μελέτης περίπτωσης.

Υπάρχουν λόγοι να αμφισβητηθούν τα αποτελέσματα της Παρατήρησης και της μέτρησης αυτής (π.χ. η υποκειμενικότητα της παρατήρησης) αλλά είναι ό, τι πιο αξιόπιστο μπορούσαμε να ακολουθήσουμε για να μετρήσουμε το βαθμό συνεργασίας και διάδρασης των μελών της ομάδας σε σχέση με την αξιολόγηση της επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Στην επίτευξη των γνωσιακών στόχων, που ετέθησαν, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Τα θέματα και οι ερωτήσεις ήταν στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης τουλάχιστον του 1/3 του πληθυσμού της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι υπήρχε ένα μεγάλο ποσοστό που αναπτυξιακά και γνωσιακά αναμενόταν να αντιμετωπίσει μεγάλο πρόβλημα λόγω του αφηρημένου στοιχείου των θεμάτων. Παρ' όλα αυτά στον αναστοχαστικό κύκλο συζήτησης που έγινε στο τέλος του δίωρου μαθήματος από τον ερευνητή συμμετείχαν οι 14 από τους 18 μαθητές τουλάχιστον με μία απάντηση. Οι ερωτήσεις αφορούσαν θέματα του παιχνιδιού- ήταν στο επίπεδο του παιχνιδιού και ήταν προεπιλεγμένες. Διαπιστώθηκαν 15 σωστές απαντήσεις από 13 μαθητές και 6 λάθος από 6 μαθητές. Κάποιοι δώσανε και σωστές και λάθος απαντήσεις. Ο Roma μαθητής απάντησε σε 3 ερωτήσεις και μάλιστα σωστά.

Στην γραπτή αξιολόγηση δύο εβδομάδες μετά από τη διδασκαλία με επιτραπέζιο παιχνίδι τα 3 από τα 4 θέματα αφορούσαν την απεικόνιση του Θεού σε άλλες θρησκείες, που ήταν το βασικό θέμα του παιχνιδιού. Περιελάμβανε

- 1) Ερωτήσεις κλειστές με πολλαπλές επιλογές α, β, γ
- 2) Συμπλήρωσης κενών με προσφερόμενες λέξεις
- 3) Εικόνα Χριστού και ερώτηση ανοικτής απάντησης:

Ο Χριστιανοί ποιον απεικονίζουν σε αυτήν εικόνα; με ποια στοιχεία της εικόνας μπορείς να εξηγήσεις τις δύο φύσεις αυτού το προσώπου;

Τα αποτελέσματα φανερώνουν κατανόηση της προσφερόμενης γνώσης με το επιτραπέζιο παιχνίδι σε πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών, γιατί το 50% βαθμολογήθηκε με 20 στα 3 αυτά θέματα και μόνο 1 μαθητής βαθμολογήθηκε με βαθμό κάτω από 15 (13).

Οι βαθμοί έχουν μεγάλη σημασία για την διδακτική αποτελεσματικότητα του ομαδικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στην ακαδημαϊκή επίδοση, αφού στο μάθημα των Θρησκευτικών ο ΜΟ όλων των προηγούμενων γραπτών δοκιμασιών είναι 14,5, ενώ το τμήμα αυτό είχε τους χαμηλότερους ΜΟ σε σχέση με τα άλλα της Β τάξης σε όλα τα μαθήματα στην τρίμηνη αξιολόγηση.

### **Ε. Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Συνεργασία-διάδραση-συνοχή: Οι ομάδες των μαθητών εργάστηκαν χωρίς παρέμβαση της εκπαιδευτικού, αλλά με βάση τις οδηγίες του παιχνιδιού και για αυτό διαπιστώνεται ότι παρ' όλες τις διαφορές και τα ποικίλα background των μαθητών η εργασία με κοινό στόχο, που στηρίζεται σε κοινές εμπειρίες ζωής, και οι συγγενείς οπτικές και κώδικες, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μικρής ομάδας συνομηλίκων μπορούν να είναι αποτελεσματικές στην ανάπτυξη της γνώσης. Η ανάπτυξη, μάλιστα θετικού κλίματος διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο για όλους, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσεων, να οικοδομήσουν περαιτέρω τις γνώσεις τους και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις πολύ αποτελεσματικά, όπως φαίνεται από την υψηλή βαθμολογία στο γραπτό κριτήριο αξιολόγησης που περιελάμβανε αξιολόγηση και δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών με υψηλή απόδοση στο μάθημα των Θρησκευτικών (1/3 του πληθυσμού της τάξης) και σίγουρα πολύ πάνω από τον ΜΟ του τμήματος.

Το παιχνίδι, επιπρόσθετα, δημιουργεί ένα ευέλικτο πλαίσιο ομαδικότητας ώστε να περιορίζονται οι ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των μαθητών και να γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας κοινωνικών σχέσεων, εντός της τάξης. Ακόμη, επιβεβαιώνεται η δυνατότητα διδασκαλίας μέσω της αυτορρύθμισης του Vygotsky και της ανάληψης κοινωνικών ρόλων αλληλεξάρτησης στο πλαίσιο της ομάδας παιχνιδιού και η αποτελεσματικότητα της χρήσης επιτραπέζιου παιχνιδιού και της ομαδοσυνεργασίας όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Η περίπτωση του ρομά μαθητή και η ικανοποιητική συνεκτικότητα των ομάδων, που δεν επέτρεψαν να επενεργήσουν αρνητικά εντάσεις, ανταγωνισμοί και διαφορές, που σημειώνονταν σε προηγούμενες ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες αφήνουν περιθώρια να διαπιστώσουμε ότι στο πλαίσιο ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού με οδηγίες και ισότιμη συμμετοχή (ο αρχηγός της ομάδας προέκυπτε τυχαία και όλοι γίνονταν βοηθοί αρχηγού) η κοινωνική τάξη δεν αποτελεί αρνητική μεταβλητή στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η διαφορετικότητα- κυρίως η θρησκευτική- αποτέλεσε θετικό στοιχείο, αφού κόμιζε νέα γνώση χρήσιμη για το παιχνίδι, ενώ ο μαθητής με τάση εγκατάλειψης του σχολείου έδειξε να εντάσσεται λειτουργικά και να μαθαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (δεν συμμετείχε μετά από δύο εβδομάδες στην γραπτή αξιολόγηση). Συνεπώς, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι η διδακτική μεθοδολογία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα μείωσης της εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος, που παρατηρείται αυξημένα στο υπό μελέτη σχολείο (1ο Γυμνάσιο Αχαρνών).

Συμπερασματικά η χρήση του ομαδικού επιτραπέζιου παιχνιδιού για την επίτευξη γνωσιακών στόχων κρίνεται σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική στη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάσαμε και σε σχέση με τα άλλα τμήματα της τάξης, που μελετήθηκαν στο γενικότερο πλαίσιο της έρευνας και της ερευνητικής υπόθεσης που θέσαμε. Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προτείνεται η χρήση του παιχνιδιού στη Θρησκευτική Εκπαίδευση με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και τη μετασχηματιστική εκπαίδευση (Mezirow, 2007; Kalantzis & Cope, 2013). Τα ειδικότερα, όπως αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο και τα γενικότερα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι στο ελληνικό σχολείο η μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει υψηλά μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015)

### **ΣΤ. Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Lauren (Eds.), *The handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232-248). New York, NY: Guilford.
- Bales, F. B. (1951). *Interaction Process Analysis. A method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Press.
- Bruner, J. (1997[1990]). *Πράξεις νοήματος*. (Η. & Ρόκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ceci, S. (1996). *On intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewar, G. (2012). Ανάκτηση 12 28, 2015, από Board games for kids: Can they teach critical thinking?: <http://www.parentingscience.com/board-games-for-kids.html>



- Doise, W., & Mugny, G. (1987). *Η κοινοβιολογική ανάπτυξη της νοημοσύνης*. (Γ. Παπαμιχαήλ, Επιμ., Ν. Ράπτης, & Κ. Κουρεμένος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freud, S. (1961). *Beyond the Pleasure Principle*. (J. Strachey, Μεταφρ.) New York-London: W.W. Norton & Company.
- Gobet, F., de Voogt, A., & Retschitzki, J. (2004). *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. New York: Psychology Press.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: RE-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Pedagogies of Religious Education. Case studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* (σσ. 207-227). Great Wakering. Essex: McCrimmons.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- La Fontana, K. M., & Cillessen, A. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multi-method assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635-647.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματιζόουσα Μάθηση*. (Α. Κόκκος, Επιμ., & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct measures of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (5th ed., pp. 469-512). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L. (1998[1978]). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (Eds.). (2000). *Educators as learners: Creating a Professional Learning Community in your School*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (2 εκδ.). London: Paul Chapman Publishing.
- Wood, E., & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός;. Στο Σ. Αυγητίδου, *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 301-328). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Zan, B., & Hildebrandt, C. (2005). Cooperative and competitive games in constructivist classrooms. *The Constructivist*, 16(1), σσ. 1-13.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το Παιδικό Παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (σσ. 159-174). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α. και Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. (2006). *Πώς μαθαίνει ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο*. (Ε. Κρομμύδα, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία Παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η., & Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014). Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο *IE' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Πρακτικά. International Scientific Conference eRA-8, The Synergy Forum* (σσ. 506-516). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Μπακιρτζής, Κ. (2010). Βιομαθητική μάθηση και εμπύχωση ή ο δάσκαλος-εμπυχωτής. Στο Μ. Μουμουλίδου, & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση* (σσ. 191-202). Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.(2014). *e-thriskeftika.sch.gr*. Ανάκτηση 6 25, 2014, από Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Αναθεωρημένη Έκδοση: <http://e-thriskeftika.sch.gr/PSThriskeftikon1.pdf>
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). (2011). Κοινωνική επάρκεια - Κοινωνικές δεξιότητες. *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, III(6), 28-31.