



**Πανεπιστήμιο Κρήτης**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής**

**Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία**

Η Θρησκευτική αγωγή και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των  
Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

(29.012)

Ευαγγελία Ε. Καρακωσταντάκη

A.M: 380

**Επιβλέπων:**

Κυριάκος Σταυριανός

Καθηγητής

**Τριμελής επιτροπή:**

Κυριάκος Σταυριανός Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης,

Νικόλαος Ζαράνης Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης,

Βασίλειος Οικονομίδης Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά ανθρώπους που γνώρισα και συνεργάστηκα μαζί τους και με υποστήριξαν στην υλοποίηση αυτής της εργασίας.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, Καθηγητή Κυριάκο Σταυριανό για την πολύτιμη καθοδήγησή του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή Νικόλαο Ζαράνη που από την πρώτη στιγμή πίστεψε σε μένα και ήταν παρών σε οποιοδήποτε προβληματισμό μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στη Διευθύντρια του Δημοτικού σχολείου και τις δύο δασκάλες που δέχθηκαν να υλοποιήσω την έρευνα αυτή στο σχολείο τους και τα τμήματά τους. Κλείνοντας, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που με υπομονή και κουράγιο μου πρόσφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την κατανόηση των μαθητών όσον αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα την κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού, χρησιμοποιώντας μια διδακτική προσέγγιση με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Το δείγμα που συμμετείχε ήταν δύο τμήματα αυτούσια με 20 μαθητές το καθένα, ηλικίας 6 έως 7 ετών, της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου στο νομό Ηρακλείου Κρήτης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ποσοτικός σχεδιασμός και πιο συγκεκριμένα πειραματική έρευνα. Αυτό το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, το ένα τμήμα ήταν η πειραματική ομάδα και το άλλο τμήμα η ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε μέσω μιας παρέμβασης χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ ως αρωγό της διδασκαλίας, μία διδασκαλία συνδυασμένη με τεχνολογικά μέσα. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε σύμφωνα με την παραδοσιακή διδασκαλία, χωρίς ίχνος τεχνολογικού μέσου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού στη πειραματική ομάδα από την βελτίωση στην ομάδα ελέγχου.

Λέξεις κλειδιά: παρέμβαση με ΤΠΕ, Θρησκευτική αγωγή, Παραβολές, Δημοτικό Σχολείο.

## Abstract

The purpose of the present study is to investigate students' understanding of Religious instruction and more specifically the understanding of the Parable of the Prodigal Son, using a didactic approach with the aid of Information and Communication Technologies (ICT). The sample participated was comprised of two identical classes of 20 pupils each, aged 6 to 7, attending the first grade of primary school in Heraklion, Crete. Quantitative planning and more specifically experimental research were used to conduct the research. This sample was divided into two groups, an experimental and a control one. The experimental group was taught through an intervention using ICTs as an auxiliary of teaching. The control group was taught according to the traditional instruction. The results showed significant improvement in the understanding of the Parable of the Prodigal Son in the experimental group in comparison to the control group.

Keywords: ICT intervention, Religious education, Parables, Primary school.

## Πίνακας περιεχομένων

<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>1</b>
<b>Περίληψη</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>6</b>
Περιοχή της έρευνας.....	6
Ορισμός των όρων .....	7
Επιστημονικό υπόβαθρο.....	8
<b>Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση</b> .....	<b>9</b>
Η Θρησκευτική αγωγή στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. ....	9
Σχεδιασμός και διεξαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών.....	17
<b>Η Θρησκεία και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών</b> .....	<b>29</b>
Η Θρησκευτική αγωγή με τη βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.....	29
Οι θρησκευτικές κοινότητες σε σχέση με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.....	35
<b>Παραβολές</b> .....	<b>39</b>
Σημασία και ορισμός των παραβολών .....	39
Παραβολή-Μύθος-Παροιμία-Αλληγορία.....	41
Ο Ιησούς Χριστός και οι παραβολές .....	43
<b>Η Παραβολή του Ασώτου υιού</b> .....	<b>47</b>
Ο Ευαγγελιστής Λουκάς και η ερμηνεία των παραβολών.....	47
Ερμηνεία της παραβολής του Ασώτου υιού.....	50
Διασκευασμένη διήγηση της παραβολής του Ασώτου για μαθητές και παιδιά.....	61
<b>Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση (ΤΠΕ)</b> .....	<b>67</b>
Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο .....	67
Πρακτικές αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως μέσο διδασκαλίας .....	70
Η χρήση των φορητών συσκευών στην Εκπαίδευση.....	73
<b>Συνδυασμένη μέθοδος διδασκαλίας (Blended Learning)</b> .....	<b>77</b>
Διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση.....	77
<b>Περιοχή της έρευνας</b> .....	<b>84</b>
Ερευνητικό πρόβλημα.....	84
Σκοπός της εργασίας .....	84
Ερευνητικό ερώτημα.....	85

Ερευνητική υπόθεση .....	85
<b>Διδακτική πρόταση και μεθοδολογία έρευνας .....</b>	<b>86</b>
Διδακτική πρόταση και στόχοι.....	86
Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης .....	87
Δείγμα.....	97
Ερευνητικός σχεδιασμός.....	98
Διαδικασία μετρήσεων .....	99
Εργαλείο μέτρησης.....	99
Χρονοδιάγραμμα.....	101
<b>Ανάλυση δεδομένων .....</b>	<b>102</b>
<b>Συμπεράσματα-Συζήτηση .....</b>	<b>106</b>
Περιορισμοί της έρευνας .....	107
Επίλογος .....	107
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>109</b>
<b>Παραρτήματα.....</b>	<b>119</b>
Παράρτημα Α.....	119
Προέλεγχος (pre-test) και Μετέλεγχος (post-test) .....	119
Παράρτημα Β.....	124
Παρέμβαση μέσω ΤΠΕ με το πρόγραμμα Adobe Flash Professional CS6.....	124
Παράρτημα Γ .....	134
Παρέμβαση μέσω ΤΠΕ με το πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator .....	134
Παράρτημα Δ.....	138
Παρέμβαση μέσω ΤΠΕ με παρουσιάσεις στο PowerPoint .....	138

# Κεφάλαιο 1

---

## Εισαγωγή

### Περιοχή της έρευνας

Την εποχή αυτή το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών συνδέεται ελάχιστα με τη ζωή των μαθητών, εξαιτίας της έλλειψης θρησκευτικών θεμελίων. Σημαντικό μερίδιο ευθύνης έχει ο παρωχημένος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος δεν έχει εκσυγχρονιστεί εδώ και πολλά χρόνια. Γι' αυτό απαραίτητη είναι η προσαρμογή της Θρησκευτικής αγωγής στις εξελίξεις των Τεχνολογιών, των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση.

Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στο παιδί, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο τάξης, όπως βοηθούν αρκετά και τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τεχνολογία παρουσιάζει μεγάλα άλματα προόδου και είναι στα κύρια ενδιαφέροντα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία. Η εξέλιξη των ΤΠΕ δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να τις εκμεταλλευτούν ως ένα ποικιλόμορφο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από έρευνες έχει φανεί πως προγράμματα που υλοποιήθηκαν στην εκπαίδευση για τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα μέσω υπολογιστή είχαν θετικά αποτελέσματα.

Τα τελευταία χρόνια έχουν υλοποιηθεί πολλά εκπαιδευτικά λογισμικά για διάφορα μαθήματα, όμως για το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ελάχιστα. Δεν έχουν γίνει πολλά βήματα για την δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών εφαρμογών, τα οποία να έχουν εφαρμοστεί στις αίθουσες διδασκαλίας, για το μάθημα των Θρησκευτικών για την πρώτη σχολική ηλικία, κατά την οποία μπαίνουν τα θεμέλια για την Θρησκευτική ανάπτυξη των μαθητών. Η παρούσα έρευνα θα εκπονηθεί στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της Θρησκευτικής αγωγής στην πρώτη σχολική ηλικία μέσω των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ).

Συνδυάζοντας τα παραπάνω, επιχειρούμε να δημιουργήσουμε μια εκπαιδευτική παρέμβαση με αρκετές προεκτάσεις με την μορφή δραστηριοτήτων που στόχο έχει να γνωρίσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές τη παραβολή του Ασώτου

Υιού και να αντιληφθούν τα μηνύματα που θέλει να δώσει η παραβολή σε μαθητές ηλικίας 6 έως 7 ετών. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί σε Δημόσιο Δημοτικό σχολείο του νομού Ηρακλείου και ο σκοπός της είναι να ερευνήσει την επίδραση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών για το μάθημα των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού.

### Ορισμός των όρων

Οι σημαντικότεροι όροι που θα συναντήσετε στη παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

**ΤΠΕ:** η συντομογραφία ΤΠΕ αναλύεται σε οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Με τον όρο αυτό εννοούμε κάθε εργαλείο της τεχνολογίας που μπορεί να βοηθήσει στο να γίνει η μάθηση αποτελεσματικότερη και πιο ευχάριστη στους μαθητές (Ζαράνης & Οικονομίδης 2009). Τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα είναι το Adobe Flash Professional CS6, το πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator και το PowerPoint, με τα οποία έχουν σχεδιαστεί κατάλληλες δραστηριότητες για την ηλικία αυτή και για τις ανάγκες της έρευνας.

**Θρησκευτική αγωγή:** αποτελεί όρο της ηθικής και πνευματικής ανάπτυξης και έχει ύψιστη κοινωνική σημασία. Η θρησκευτική αγωγή των παιδιών πέρα από το σχολείο υλοποιείται και στο πλαίσιο άλλων θεσμών όπως της οικογένειας και της Εκκλησίας. Μέσω της θρησκευτικής αγωγής *«μελετάται ο Χριστιανισμός ως βιβλική ιστορία και βιβλικός λόγος, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική έκφραση, ως πορεία μέσα στην ιστορία, ως αναζήτηση της αλήθειας και ως σύγχρονη παρουσία μέσα στον κόσμο»* (ΔΕΠΠΣ, 2003, σσ.136).

**Παραβολή:** Η λέξη παραβολή είναι η σύγκριση δύο αντικειμένων τοποθετημένων το ένα δίπλα στο άλλο (Βαρμάζης, 1981·Ιορδανίδου & Μπαταβάνη, 1994·Παπακώστας, 2002). Στην Καινή Διαθήκη, παραβολή είναι η διήγηση πράξεων με κάποιο ηθικό, θείο και πνευματικό νόημα (Καραγιάννης,1998·Παπακώστας, 2002).



## Επιστημονικό υπόβαθρο

Το επιστημονικό υπόβαθρο που θα ακολουθηθεί στην έρευνα αυτή είναι ο θετικισμός/μεταθετικισμός, καθώς υπάρχει ένας προκαθορισμένος και ποσοτικός σχεδιασμός. Θα επιλεγθεί το επιστημονικό αυτό υπόβαθρο, επειδή θεωρείται ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στο ερευνητικό πρόβλημα που προτείνεται να διερευνηθεί. Οι φιλοσοφικές αντιλήψεις σχετικά με το θετικισμό/μεταθετικισμό, στις οποίες θα στηριχθεί η έρευνα αυτή που προτείνεται, σχετίζονται με την οντολογία, ότι δηλαδή θα γίνει γνωστό η θετική επίδραση του υπολογιστή μέσα στη τάξη, με την επιστημολογία και με τη μεθοδολογία καθώς θα χρησιμοποιηθούν ποσοτικές μέθοδοι στην έρευνα. Οι όροι «ποσοτικό» και «συσχετιστικό» είναι από τους όρους που σχετίζονται με το θεωρητικό παράδειγμα του μεταθετικισμού. Οι προϋποθέσεις, λοιπόν, αυτού του υποβάθρου το κάνουν κατάλληλο για την συγκεκριμένη έρευνα (Creswell, 2016).

# Κεφάλαιο 2

---

## Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση

### Η Θρησκευτική αγωγή στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια η αυτονόητη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών έχει ξεκινήσει να αμφισβητείται, γι' αυτό θα γίνει λόγος για τη θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Ελληνικό σχολείο. Για να γίνει αντιληπτή η θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ελληνική πραγματικότητα απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είναι γνωστοί οι βασικοί άξονες προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικό φαινόμενο, αποτελείται από τρεις άξονες: τους σκοπούς, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Οι προσανατολισμοί της εκπαίδευσης σχηματίζονται από τρεις παράγοντες: την κοινωνία, τον μαθητή και το περιεχόμενο της μάθησης.

Η κοινωνία καθορίζεται από ήθη, κανόνες και στάσεις ζωής και αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας αποτελεί και η επιστήμη. Οι γνώσεις που οφείλει να προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανάλογες με τις ανάγκες μίας δυναμικής κοινωνίας. Η μύηση των μαθητών στα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου στον οποίο κατοικούν υλοποιείται μέσω της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω αυτού διασφαλίζεται η κοινωνική συνέχεια και η αποδοχή των θεμελιωδών αξιών. Η ζωή όπως και η κοινωνία δεν είναι στατική και η εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο μόνο την προετοιμασία του κάθε μαθητή για τη ζωή του «σήμερα» αλλά και για τη ζωή του «αύριο».

Με βάση αυτό, απαραίτητη είναι και η καλλιέργεια της συνείδησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές οφείλουν να ενδιαφέρονται για τον εαυτό τους ως οντότητες, για τον συνάνθρωπο τους, να δείχνουν ενδιαφέρον για τις στάσεις ζωής και να προσπαθήσουν να αποκτήσουν πνεύμα διακονίας. Το ελληνικό σχολείο χρειάζεται μία εκπαίδευση που θα βοηθήσει τους μαθητές του να συνεργαστούν, να ευαισθητοποιηθούν, να σκέφτονται και να σέβονται τον συνάνθρωπο τους ειδικά τις μέρες αυτές (Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Μητροπούλου, 2007, 2015α).

Η Θρησκευτική αγωγή ασχολείται με τις «*διαιότερες ανάγκες*» και τους προβληματισμούς των μαθητών, την «*τοπική θρησκευτική και πολιτιστική παράδοση*», το «*οικουμενικό θρησκευτικό φαινόμενο*» και τις αποδεκτές παιδαγωγικές και πολιτιστικές αξίες (ΥΠΕΘ, 2014). Η λέξη «αγωγή» προέρχεται από το ρήμα «άγω» και αποτελεί «*την προσπάθεια χειραγώγησης του παιδιού σε ορισμένες κατευθύνσεις ή σκοπούς που φαίνεται να είναι από πριν καθορισμένοι και βρίσκονται κατά κάποιο τρόπο στην ίδια του τη φύση*» (Κογκούλης, 2003β, σσ.140).

Ο όρος «αγωγή» έχει διαφορετικές έννοιες ανάλογα με τη χρήση της λέξης. Στην περίπτωση της έρευνας αυτής αποτελεί τον τρόπο και το σύστημα ανατροφής και εκπαίδευσης του κάθε ανθρώπου. Η λέξη «παιδαγωγική» αποτελεί την επιστήμη της αγωγής των παιδιών, δηλαδή την καθοδήγηση του κάθε παιδιού (Ιορδανίδου & Μπαταβάνη, 1994). Οι παιδαγωγικές ενέργειες πρέπει να έχουν στόχο την παροχή βοήθειας για το κάθε παιδί, έτσι ώστε να υπάρξουν τα στοιχεία που θα χαρακτηρίσουν το είναι του και θα ενισχύσουν την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Η Θρησκευτική αγωγή στο σχολείο είναι μόνο ένα μέρος της θρησκευτικής μάθησης. Το μάθημα των Θρησκευτικών ανήκει στην εκπαίδευση, καθώς η θρησκεία:

- αποτελεί απαραίτητη διάσταση της ανθρώπινης ζωής.
- είναι καθολικό ανθρώπινο δικαίωμα και δικαίωμα του κάθε παιδιού.
- αποτελεί διάσταση της ανάπτυξης του εαυτού και ειδικά στην παιδική ηλικία που πρέπει να καλλιεργείται η ανάπτυξη των θρησκευτικών εμπειριών, των συναισθημάτων και των ιδεών του παιδιού.
- έχει επιρροή στον πολιτισμό και στην ιστορία, όπως στην περίπτωση της ιστορικής εξέλιξης της Ευρώπης που δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς τη γνώση της χριστιανικής θρησκείας.
- έχει σημαντικό ρόλο στη ζωή της κοινωνίας. Ειδικά με τις όλο και πιο πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η σχέση ανάμεσα στις θρησκείες έχει γίνει ακόμη πιο σημαντική.
- αποτελεί βάση για την ηθική εκπαίδευση.

Από επιστημονικής άποψης η Θρησκευτική αγωγή συνδέεται με τη θεολογία και με τις εκπαιδευτικές επιστήμες. Η θρησκεία ως διάσταση ή ως αντικείμενο της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο θέμα θρησκευτικής εκπαίδευσης ή διδακτικής της θρησκείας. Πέρα από αυτά, υπάρχουν πιο θεμελιώδη ζητήματα τα οποία έχουν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, ιδίως υπό το πρίσμα μιας πλουραλιστικής κοινωνίας (Adam, Rothgangel, Lachmann, Schlag & Schweitzer, 2014).

Η προσφορά της Θρησκευτικής αγωγής σε όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής είναι σημαντική. Το μάθημα των Θρησκευτικών συμβάλλει στην εκπαίδευση από τρεις διαφορετικές απόψεις: την κοινωνιολογική άποψη, λόγω χάρη η συμβολή του στον εξανθρωπισμό της κοινωνίας, την πολιτιστικοϊστορική άποψη, λόγω χάρη η σχέση της πολιτιστικής κληρονομιάς με τη χριστιανική παράδοση και την ανθρωπολογική άποψη, λόγω χάρη οι προβληματισμοί με την οριοθέτηση της ζωής και των αξιών (Κογκούλης, 2003α, 2003β·Μητροπούλου, 2015α).

Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών τα παιδιά και οι έφηβοι κατασκευάζουν στο μυαλό τους την έννοια του Θεού. Αυτή η έννοια εξαρτάται από τα ερεθίσματα και τις εμπειρίες τις οποίες έχουν οι μαθητές στο σχολείο και στην καθημερινή τους ζωή. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος και ο θεολόγος καθηγητής να ενθαρρυνθεί και να βοηθάει την ανάπτυξη της ικανότητας του προβληματισμού των μαθητών από την μικρή ηλικία κιόλας. Με αυτό τον τρόπο δεν μένει στην απλή απόκτηση γνώσεων, αλλά συμβάλλει στην θρησκευτική ανάπτυξη και την ηθική καλλιέργεια του κάθε μαθητή.

Η ηθική συνείδηση καλλιεργείται μέσα από τη λειτουργία της διδακτικής και γνωστικής διαδικασίας και παρουσιάζεται από την καθημερινή συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές του Δημοτικού μέσα από τις δραστηριότητες του σχολείου αλλά και μετά το σχολείο αντιλαμβάνονται τους κανόνες της συλλογικής ζωής και τους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ηθικά ζητήματα και να εσωτερικεύσουν ηθικές αρχές και στάσεις. Η καλλιέργεια της ηθικής συνείδησης θεωρείται απαραίτητη την εποχή αυτή, καθώς υπάρχει κρίση στις ηθικές αξίες και αρχές (Κακαβούλης, 2009·Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Μητροπούλου, 2007·Πέτρου, 2005·Ρεράκης, 2015).

Τα οντολογικά στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης σε σχέση με το Θεό, τον συνάνθρωπο και την κτίση, είναι ανάγκη να καλλιεργούνται στην παιδεία του κάθε ανθρώπου από τους γονείς, την οικογένεια, το κοινωνικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Η πολιτεία στην Ελλάδα παρέχει Θρησκευτική αγωγή σε τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών, στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στις αντίστοιχες σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β·Ρεράκης, 2015).

Το Υπουργείο Παιδείας το 2003 σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσαν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *«Η θρησκευτική εκπαίδευση των μαθητών, όπως αναγνωρίζεται και διεθνώς, συνιστά όρο της ηθικής και πνευματικής τους ανάπτυξης και έχει ύψιστη κοινωνική σημασία»*. Το μάθημα των Θρησκευτικών εντάσσεται *«στην παρεχόμενη από την πολιτεία εκπαίδευση υπηρετώντας τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, όπως αυτοί ορίζονται από το Σύνταγμα και τους Νόμους»*.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003, σσ.136) ο σκοπός της Θρησκευτικής αγωγής *«εντάσσεται στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών»*. Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών συμβάλλει:

- *«στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση,*
- *στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης,*
- *στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος,*
- *στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής,*
- *στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό,*
- *στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων,*
- *στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης,*

- στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής,
- στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας,
- στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων,
- στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης και
- στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων».

Οι ειδικοί σκοποί όσον αφορά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο είναι «οι μαθητές να γνωρίσουν βασικές παραστάσεις, έννοιες και σύμβολα της ορθόδοξης πίστης και ζωής» και «να αντιληφθούν την αγάπη του Θεού προς τον άνθρωπο και τον κόσμο». Επιπλέον, οι μαθητές να βρουν «τη σημασία και την επικαιρότητα του Ευαγγελίου για την προσωπική και κοινωνική ζωή και τον πολιτισμό» και να αναπτύξουν το «πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το διαφορετικό». Επιπρόσθετα, οι μαθητές «να εκτιμήσουν την ανάγκη σεβασμού και προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου μας και γενικότερα της ανθρωπότητας» και «να κατανοήσουν τι σημαίνει να είναι κάποιος ενεργό μέλος εκκλησιαστικής κοινότητας» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σσ.140).

Στο Δημοτικό Σχολείο ουσιαστικά ο δάσκαλος αναλαμβάνει τη σύνδεση της γενικής εκπαίδευσης με την ορθόδοξη πίστη. Παρατηρώντας την ύλη του μαθήματος διαπιστώνει κανείς ότι στις μικρότερες τάξεις κυριαρχούν στοιχεία που αναφέρονται κυρίως στον αισθητό κόσμο των μαθητών. Στις μεγαλύτερες τάξεις όμως αυξάνονται τα γνωσιολογικά και θρησκευσιολογικά στοιχεία. Ειδικότερα όσον αφορά το Γυμνάσιο οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι οι μαθητές να γνωρίσουν «την υφή του θρησκευτικού φαινομένου» και «ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό, κατεξοχήν την Ορθοδοξία, μέσα από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες και τη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας, και να τοποθετηθούν υπεύθυνα».

Επίσης, επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφτούν ότι «ο Χριστιανισμός δίνει προτάσεις στον σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του, αλλά και για την ποιότητα της ζωής» και «να αξιοποιήσουν την προσφορά του μαθήματος, ώστε να

*συνειδητοποιήσουν τη δύναμη του μηνύματος του Ευαγγελίου και να καλλιεργήσουν το ήθος και την προσωπικότητά τους, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στον σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτα θέση». Ακόμη, οι μαθητές να κατανοήσουν ότι «το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό» και να συνειδητοποιήσουν «την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών» και «την ανάγκη διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής επικοινωνίας» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σσ.162).*

Σύμφωνα με μελέτες τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 6 έως 10 ετών, τείνουν να έχουν μία πιο ανοιχτή στάση και μία πιο θετική εικόνα για το Θεό. Η φαντασία των παιδιών είναι μια σημαντική ικανότητα που τα βοηθά να κατασκευάσουν μια πολύπλευρη εικόνα του Θεού και βάζει τα θεμέλια για τη θρησκευτική τους ανάπτυξη. Στη φαντασία τους τα παιδιά μπορούν να συγκεντρώσουν ότι οι έφηβοι και οι ενήλικες δεν μπορούν καθώς παρουσιάζουν λογικά προβλήματα.

Η συζήτηση των παιδιών με το Θεό είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατασκευή της εικόνας του Θεού. Στις απαντήσεις τους, τα παιδιά κάνουν λόγο για την απόσταση, την αορατότητα και την ορατότητα του Θεού. Τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά στο Θεό, μπορούν να φανταστούν το Θεό να αγαπάει και να είναι ευγενικός ως πατέρας, να είναι πηγή δύναμης, φως στο σκοτάδι κ.α.. Σε αυτή την ηλικία προκύπτουν αρνητικές σκέψεις μόνο, αν τα παιδιά επηρεαστούν από τους ενήλικες, από την κυρίαρχη κρατική ιδεολογία ή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ακόμη, οι εμπειρίες του πόνου μπορούν να προκαλέσουν αρνητικές εικόνες του Θεού αν τα παιδιά τις συνδέσουν άμεσα με τον Θεό (Adam et al., 2014).

Ειδικά την εποχή αυτή, το σχολείο αποδεικνύεται ο μοναδικός φορέας που μπορεί να εγγυηθεί την διδακτική των θεολογικών μαθημάτων με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια μίας θρησκευτικής αγωγής που εμπεριέχει από τη μία πλευρά τη μετάδοση γνώσεων που αφορούν τις θρησκείες του κόσμου και τον πολιτισμό των μαθητών και από την άλλη πλευρά την ηθική διαπαιδαγώγηση και την καλλιέργεια αξιών (Πέτρου, 2005).

Ο λόγος για την θρησκεία στο σχολείο δεν παραβιάζει απαραίτητως την αρχή της ανεκτικότητας. Σε κάθε όμως περίπτωση πρέπει να διασφαλίζεται ότι κανείς δεν

αναγκάζεται να συμμετέχει σε δραστηριότητες ενάντια στη βούλησή του ή κατά των θρησκευτικών ή μη θρησκευτικών του πεποιθήσεων και ότι η μη συμμετοχή δεν θα οδηγήσει σε κανένα μειονέκτημα ή διάκριση (Adam et al., 2014).

Η διδακτική των θεολογικών μαθημάτων προσφέρει στοιχεία παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, τα οποία συμβάλλουν στην αρτιότερη προσέγγιση των μαθητών. Στο χώρο του σχολείου οι δάσκαλοι και οι καθηγητές όχι μόνο των Θρησκευτικών, αλλά και των υπόλοιπων μαθημάτων επιδρούν στους μαθητές και επηρεάζουν τη σκέψη τους και την συμπεριφορά τους όχι μόνο με το τι διδάσκουν, αλλά και με το τι είναι οι ίδιοι (Κακαβούλης, 2009·Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Μητροπούλου, 2007·Ρεράκης, 2015).

Οι πιθανές θεολογικές ερμηνείες πρέπει να συνδέονται με τις δομές των σημερινών γνώσεων, απόψεων και στάσεων. Η συνειδητή προσέγγιση του Θεού, καθώς και η εξέταση απόψεων και η διερώτηση θεμάτων θεολογικού περιεχομένου, συμβάλλουν στη διασφάλιση μιας συνεχούς θρησκευτικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος και ο θεολόγος καθηγητής να είναι πρόθυμος, συνετός και να διερευνά μαζί με τους μαθητές του τις απαντήσεις για το μάθημα των Θρησκευτικών (Adam et al., 2014).

Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου ο μαθητής διενεργεί με τρεις διαφορετικές αλληλεπιδράσεις:

- την αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο,
- την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και
- την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Η επιτυχία της μάθησης επηρεάζεται από την σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, καθώς είναι το κλειδί που ξεκλειδώνει μία σειρά αλληλοσυνδεόμενων παραγόντων. *«Η ουσιαστική αποδοχή της στάσης του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τον τρόπο χειρισμού των διενέξεων, των αναμενόμενων αποτελεσμάτων αξιολόγησης και της ρύθμισης του επιπέδου του μαθήματος ώστε να ικανοποιεί το κοινό αίσθημα»* (Κέκκερης,2010, σσ.14).

Σε αντίθεση με σχεδόν οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί την ετοιμότητα για δια βίου μάθηση, καθώς η καθημερινή ζωή στην τάξη δημιουργεί συνεχώς νέες προκλήσεις και νέα ζητήματα, όπως κοινωνικές



αλλαγές και εξελίξεις στο σχολικό σύστημα (Adam et al., 2014). Στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης το μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκεται από τον δάσκαλο και στην Δευτεροβάθμια από τον θεολόγο εκπαιδευτικό. Το μάθημα των Θρησκευτικών απαιτεί από τον δάσκαλο και το καθηγητή θεολόγο *«σύνεση, ευαισθησία, αμεροληψία, αυθεντικότητα, προθυμία, συνεργατική διάθεση και πάνω από όλα γνησιότητα»* (Κογκούλης, 2003α, σσ.95).

Στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι αναγκαίο το ξεκαθάρισμα της θέσης του εκπαιδευτικού σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Ο δάσκαλος και ο θεολόγος καθηγητής δεν θα πρέπει να είναι *«ένας αμέτοχος τεχνικός»* που θα μιλήσει για το περιεχόμενο του γνωστικού περιεχομένου απρόσωπα και αποστασιοποιημένα. Πέρα από την οποιαδήποτε ύλη οφείλει να ενδιαφέρεται για τον κάθε μαθητή και να είναι πρώτα άνθρωπος και στην συνέχεια επιστήμονας (Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Ρεράκης, 2015).

Σύμφωνα με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και του μαθήματος των Θρησκευτικών η αποστολή του θεολόγου έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ο βασικός σκοπός του μαθήματος είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών (Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β·Ρεράκης, 2015). Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει *«μια αναπτυσσόμενη μαθησιακή διαδικασία που συνθέτει πληροφορίες, γνώσεις, κατανοήσεις, εφαρμογές, αξιολογήσεις, στάσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, αξίες, ιδέες, συναισθήματα, βιωματικές προσεγγίσεις και νοητικές, συνεργατικές, συμμετοχικές, επικοινωνιακές και εκφραστικές δεξιότητες και ικανότητες»* (ΥΠΕΘ, 2014, σσ.256).

Ο δάσκαλος και ο θεολόγος καθηγητής δεν βρίσκονται απέναντι από τον κάθε μαθητή, αλλά δίπλα του. Αυτή η στάση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκπαιδευτική σύμπραξη, συνδυάζοντας την εγγύτητα με ένα μέτρο της συνειδητής απόστασης από τον δάσκαλο ή τον καθηγητή θεολόγο. Αυτή η παιδαγωγική σχέση τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο και βασίζεται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό. Λειτουργεί ως το θεμέλιο μίας εκπαίδευσης που βοηθάει τους μαθητές στην πορεία τους προς την ανεξαρτησία. Ο δάσκαλος και ο καθηγητής των Θρησκευτικών συμβάλουν, μέσα σε ένα περιβάλλον αμοιβαιότητας, έτσι ώστε η αγωγή να είναι κομμάτι της κοινής συμβίωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Adam et al., 2014; Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Μητροπούλου, 2007, 2008).

Οι βασικοί άξονες στο έργο του δασκάλου και του θεολόγου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα και η αξιοποίηση της διαπολιτισμικότητας. Ο δάσκαλος και ο θεολόγος εκπαιδευτικός οφείλουν να παρέχουν και να καλλιεργούν την ελευθερία των μαθητών και να επιδιώκουν την ανάπτυξή της μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο θεολόγος καθηγητής παροτρύνει τους μαθητές του να ερευνήσουν και να προσεγγίσουν κριτικά τις διαστάσεις της θρησκευτικότητας, τους βοηθάει να κατανοήσουν τις δικές τους αξίες και των συμμαθητών τους, αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας και προωθεί την ελεύθερη έκφραση. Απαραίτητη προϋπόθεση κάθε εκπαιδευτικής ενέργειας αποτελεί η επικοινωνία. Η επικοινωνία αφορά το κλίμα μεταξύ δασκάλου ή καθηγητή με τους μαθητές του μέσα στη σχολική τάξη και συντελεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, δημιουργεί κίνητρα και ενδιαφέροντα και διευκολύνει τις διεργασίες της μάθησης (Κογκούλης, 2003β·Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015α·Πέτρου, 2005·ΥΠΕΘ, 2014).

### **Σχεδιασμός και διεξαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών**

Κατά τη σχολική μάθηση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό κάποιες από τις βασικές θεωρίες μάθησης. Οι θεωρίες αυτές δίνουν στη διδασκαλία το θεωρητικό στήριγμα πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα στηρίξει τις διδακτικές πράξεις που θα υλοποιήσει με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές στην απόκτηση της γνώσης. Ενδεικτικά οι πιο αντιπροσωπευτικές είναι οι συνειρμικές θεωρίες μάθησης ή συμπεριφοριστικές, οι γνωστικές θεωρίες μάθησης ή οι θεωρίες εποικοδομισμού, οι ανθρωπολογικές θεωρίες μάθησης και οι τεχνολογικές θεωρίες μάθησης (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015·Ράπτη & Ράπτη, 2007).

Βασική διαφορά των τριών πρώτων οικογενειών είναι η σημασία και η θέση που δίνουν στο υποκείμενο της μάθησης κατά τη διδακτική πράξη. Οι τεχνολογικές θεωρίες μάθησης από την άλλη δημιουργήθηκαν έτσι ώστε να ενσωματωθούν τα τεχνολογικά μέσα στην διδακτική πράξη. Οι συνειρμικές θεωρίες μάθησης, με βασικούς εκπροσώπους τους Thorndike και Skinner, δίνουν έμφαση στους δεσμούς που δημιουργούνται μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων χωρίς να υπολογίζουν το ρόλο του υποκειμένου. Στη σχολική μάθηση, σύμφωνα με τις συνειρμικές θεωρίες

μάθησης, «η μαθησιακή ύλη πρέπει να οργανωθεί με την παροχή επιλεγμένων ερωτήσεων (ερεθισμάτων), οι οποίες να προκαλούν επιθυμητές απαντήσεις (αντιδράσεις)» (Μητροπούλου,2008,σς.26·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015,σς.16-17·Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Οι δύο εκπρόσωποι των συνειρμικών θεωριών μάθησης «θεωρούν βασικότερο την ενίσχυση σε ένα ερέθισμα». Σύμφωνα με τον Thorndike, «όταν μία αντίδραση του υποκειμένου σε ένα ερέθισμα επιφέρει ικανοποίηση (αμοιβή), τότε, κάθε φορά που θα δημιουργείται το ίδιο ερέθισμα, το υποκείμενο θα αντιδρά με τον ίδιο τρόπο». Αν όμως η αντίδραση προκαλεί δυσαρέσκεια, τότε το υποκείμενο θα αντιδράσει με άλλο τρόπο. Ο Skinner, από την άλλη, δείχνει μεγάλη προσοχή στην ενίσχυση της σωστής απάντησης. Σύμφωνα με τον Skinner, η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η αντίδραση ακολουθείται από ένα ενισχυτικό ερέθισμα και έχει μορφή θετική, αν είναι η επιθυμητή αντίδραση ή αρνητική στην αντίθετη περίπτωση. Στην διδακτική πράξη, η θετική ή αρνητική ενίσχυση γίνεται με καθυστέρηση, με αποτέλεσμα να χάνεται η σύνδεσή της με την απάντηση του μαθητή. Η άμεση παροχή ενίσχυσης στο μαθητή μπορεί να εφαρμοσθεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο με ένα εκπαιδευτικό λογισμικό (Μητροπούλου,2008,σς.27·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015,σς.17).

Επιπρόσθετα, ο Thorndike διατύπωσε το νόμο της δοκιμής και της πλάνης. Ο νόμος αυτός υλοποιείται στις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, στις ασκήσεις σωστού-λάθους και στις ασκήσεις αντιστοίχισης, όπως αυτές παρουσιάζονται σε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, το οποίο είναι προγραμματισμένο να δέχεται μόνο την επιθυμητή απάντηση. Οι συνειρμικές θεωρίες μάθησης περιλαμβάνουν ακόμη το νόμο της άσκησης ή επανάληψης, που συνδέει μία αντίδραση με ένα συγκεκριμένο ερέθισμα και το νόμο της ετοιμότητας, ο οποίος αποτελεί τον βαθμό που το υποκείμενο είναι έτοιμο για να δεχτεί μία καινούργια γνώση και να μεταβιβάσει το ερέθισμα.

Οι βασικοί εκπρόσωποι των γνωστικών θεωριών μάθησης είναι ο Piaget, ο Bruner και ο Gagne. Οι γνωστικές θεωρίες βασίζονται στο γνωστικό σύστημα του υποκειμένου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η κατάκτηση της μάθησης πραγματοποιείται με την ενεργητική συμμετοχή του κάθε μαθητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός. Συγκεκριμένα, ο Piaget διατύπωσε τη θεωρία για τα τέσσερα στάδια νοητικής ανάπτυξης του παιδιού και το ρόλο που έχουν στις

διαδικασίες μάθησης. Πιο σημαντικές θεωρεί την προσαρμογή στο περιβάλλον και την οργάνωση των εμπειριών μέσω νοητικών ενεργειών.

Και ο Bruner ασχολήθηκε με τους τρόπους που διευκολύνεται η διαδικασία της μάθησης, διατυπώνοντας κάποιες αρχές. Πρώτη είναι η αρχή της δομής, η οποία βασίζεται σε μία δομημένη μαθησιακή ύλη. Δεύτερη είναι η αρχή της παρώθησης, κατά την οποία η ύλη είναι οργανωμένη σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Τρίτη αρχή είναι η αρχή της ετοιμότητας για μάθηση, κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί οποιοδήποτε θέμα, αρκεί να είναι στο δικό του στάδιο νοητικής ανάπτυξης και τέταρτη αρχή αποτελεί η αρχή της ανακάλυψης, κατά την οποία οι γνώσεις δεν πρέπει να δίνονται έτοιμες, αλλά οι μαθητές να καθοδηγούνται και να τις ανακαλύπτουν μόνοι τους. Επίσης, ο Bruner επισήμανε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των κινήτρων για τη μάθηση, καθώς την διευκολύνουν και την κάνουν πιο ενδιαφέρουσα.

Σύμφωνα με το Gagne, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί μια ιεράρχηση στη μαθησιακή ύλη, καθώς για να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο μάθησης πρέπει να γνωρίζει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Με βάση την ιεραρχία της μάθησης διατύπωσε τη θεωρία του για τα οχτώ επίπεδα μάθησης. Οι οχτώ διδακτικές ενέργειες είναι *«η ενεργοποίηση της παρώθησης των μαθητών, η πληροφόρηση των μαθητών για το στόχο του μαθήματος, η κατεύθυνση της προσοχής των μαθητών, η ανάκληση στη μνήμη των συγγενικών παραστάσεων, η καθοδήγηση της μάθησης, η ενίσχυση και συγκράτηση της μάθησης, η προώθηση της μεταβίβασης της μάθησης, η εκτέλεση-άσκηση από το μαθητή»*.

Όσον αφορά τις ανθρωπολογικές θεωρίες μάθησης, με βασικό εκπρόσωπο τον Rogers, λαμβάνουν υπόψη τους τις νοητικές λειτουργίες και ολόκληρη την ύπαρξη του ανθρώπου. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης και του προωθητή της ελευθερίας μέσα στη τάξη. Η θεωρία του Rogers υποστηρίζει ότι το άτομο πρέπει να είναι ο εαυτός του και να τον δέχεται, αλλά να δέχεται και τα υπόλοιπα άτομα, όπως είναι, γιατί το κάθε άτομο είναι μοναδικό πρόσωπο (Μητροπούλου, 2008, σσ. 39·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015, σσ.25).

Η επανάσταση της τεχνολογίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα δημιούργησε θεωρίες που επικεντρώνονται στα τεχνολογικά μέσα, ώστε να αφομοιωθεί καλύτερα η μαθησιακή ύλη. Ουσιαστικά οι τεχνολογικές θεωρίες μάθησης στόχο έχουν, οι εκπαιδευτικές

διαδικασίες να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικές. Κάποια από τα γνωρίσματα των τεχνολογικών θεωριών μάθησης είναι *«η υιοθέτηση συγκεκριμένης ορολογίας, όπως ο προγραμματισμός, η στροφή του ενδιαφέροντος κυρίως προς την διδασκαλία και τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, η επιμονή στα στοιχεία της επικοινωνίας, η χρησιμοποίηση τεχνολογιών επικοινωνίας»* όπως οι ταμπλέτες και *«ο εκ των προτέρων προσδιορισμός των στόχων και της αναμενόμενης συμπεριφοράς»*. Αναπτύχθηκαν δύο τάσεις στις τεχνολογικές θεωρίες μάθησης, η συστημική και τα περιβάλλοντα υπερμέσων. *«Η συστημική δανείζει στα υπερμέσα την περιγραφή των στοιχείων διδασκαλίας του παιδαγωγικού σχεδιασμού και τα υπερμέσα δανείζουν στη συστημική τα νέα στοιχεία επεξεργασίας των πληροφοριών»*. (Μητροπούλου, 2008,σσ.45-46·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015,σσ.29).

Οι πιο σημαντικές θεωρίες που διατυπώθηκαν για την διδασκαλία με πολυμεσικά εκπαιδευτικά λογισμικά είναι η εμπειρική/μπιχεβιοριστική, η γνωστική/λογική και η κοινωνική/πραγματιστική. Σε μία διδασκαλία, το θεωρητικό πλαίσιο είναι αναγκαίο για να επιβεβαιωθεί αν πραγματικά τα *«αλληλεπιδραστικά πολυμέσα»* είναι ικανά να υποστηρίζουν τις δραστηριότητες, λόγου χάρη, *«της συζήτησης, της αλληλεπίδρασης, της προσαρμογής και της αντανάκλασης»*, καθώς και το πώς τα διαφορετικά συνθετικά στοιχεία των πολυμέσων μπορούν να κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία καλύτερη (Firdyiwiek, 1999; Giardina, 1992; Μητροπούλου, 2015β·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015).

Η τεχνολογία από μόνη της μπορεί να μην διαθέτει ούτε μία παιδαγωγική κατεύθυνση. Μια διδασκαλία με τεχνολογικά μέσα για να είναι αποτελεσματική, σχετίζεται άμεσα με το πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα λογισμικά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και με το κατά πόσο τα λογισμικά είναι εκπαιδευτικά. Η δημιουργία και η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού λογισμικού πρέπει να υπηρετεί κάποια από την ποικιλία των θεωρητικών προσεγγίσεων της μάθησης. Οι θεωρίες αυτές είναι οι ακόλουθες:

- η θεωρία του συμπεριφορισμού με ΤΠΕ,
- η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης,
- η θεωρία του γνωστικού φορτίου και
- η θεωρία του εποικοδομητισμού.

Πιο αναλυτικά, η θεωρία του συμπεριφορισμού με ΤΠΕ υποστηρίζει ότι η μάθηση αποκτάται από τους μαθητές μέσα από μία σειρά ασκήσεων. Η ιεραρχική δόμηση μίας σειράς δραστηριοτήτων ξεκινάει από την πιο απλή δραστηριότητα μέχρι την πιο σύνθετη. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που έχουν επηρεαστεί από αυτή τη θεωρία διαθέτουν την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση. Το λογισμικό δείχνει μία ερώτηση στο μαθητή, δηλαδή, το ερέθισμα και μόλις απαντήσει ο μαθητής στην ερώτηση, η οποία αποτελεί την αντίδραση, το τεχνολογικό μέσο (υπολογιστής, ταμπλέτα) παρέχει ανατροφοδότηση για το αν απάντησε σωστά ο μαθητής (ενίσχυση) (Niederhauser & Stoddart, 2001; Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης στον ανθρώπινο εγκέφαλο υπάρχουν δύο τουλάχιστον γνωστικά συστήματα, ένα για τις οπτικές πληροφορίες και ένα για τις λεκτικές πληροφορίες. Στην περίπτωση που χρειαστεί να γίνει ανάκληση της πληροφορίας στη μνήμη και έχει δοθεί στον ανθρώπινο εγκέφαλο και με τις δύο μορφές, δηλαδή την λεκτική και μέσω της εικόνας, τότε, ενεργοποιούνται και τα δύο συστήματα του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα η επεξεργασία της πληροφορίας να γίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία.

Το κύριο σημείο της θεωρίας του γνωστικού φορτίου είναι ότι τα διδακτικά μηνύματα θα πρέπει να έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μην φορτώνεται το γνωστικό σύστημα του κάθε μαθητή. Οι υπολογιστές με πολυμέσα στην θεωρία αυτή θεωρούνται ως γνωστικά εργαλεία, ενισχύοντας τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, με αποτέλεσμα να ασχοληθούν πιο ενεργά με την κατανόηση των πληροφοριών που δέχονται για να κατακτήσουν την γνώση.

Σύμφωνα με τους Mayer & Moreno (2002) η γνωστική θεωρία με πολυμέσα αποτελείται από τη διήγηση και τις κινούμενες εικόνες. Υποστηρίζουν ότι είναι καλύτερο να παρουσιάζονται οι λέξεις ως ακουστική διήγηση και οι εικόνες ως κινούμενες εικόνες στην οθόνη. Οι γνωστικές δραστηριότητες δημιουργίας σχέσεων μεταξύ των προφορικών και των οπτικών αναπαραστάσεων, σχετίζονται με καταστάσεις στις οποίες ο κάθε μαθητής μπορεί ταυτόχρονα να διατηρήσει στη μνήμη του τις αντίστοιχες προφορικές και οπτικές αναπαραστάσεις. Επίσης, διατύπωσαν ότι είναι καλύτερο να παρουσιάζονται οι κινούμενες εικόνες και η διήγηση, παρά να παρουσιάζονται μαζί οι κινούμενες εικόνες, η διήγηση και το κείμενο της διήγησης στην οθόνη, καθώς θα υπερφορτωθεί η μνήμη του μαθητή και

δεν θα υπάρξουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Mayer & Moreno, 2002; Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015).

Όσον αφορά την θεωρία του εποικοδομητισμού υποστηρίζεται ότι η γνώση δομείται ενεργητικά από τα άτομα μέσω των εμπειριών τους. Ο καθορισμός της αυθεντικής δραστηριότητας, η πολυπλοκότητα της έννοιας και οι στρατηγικές επίτευξής της αποτελούν βασικά στοιχεία για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού λογισμικού στον υπολογιστή για μία διδακτική ενότητα. Τα λογισμικά που στηρίζονται στην θεωρία του εποικοδομητισμού *«παρέχουν στους μαθητές πρόσβαση σε ανοιχτές εφαρμογές που χρησιμοποιούν για να δομήσουν πιο σύνθετες έννοιες»*. Επιπλέον, τα λογισμικά βοηθούν τους μαθητές *«να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές ως εργαλείο για να συλλέξουν και να οργανώσουν δεδομένα και κατόπιν να παρουσιάσουν ότι έμαθαν»*. Ο μαθητής σύμφωνα με την θεωρία αυτή πράττει *«ως ενεργητικός αναζητητής»* (Niederhauser & Stoddart, 2001; Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015, σσ.39).

Η μάθηση σύμφωνα με το Gagne είναι η διαδικασία με την οποία οι διάφοροι οργανισμοί μεταβάλουν τον τρόπο που ενεργούσαν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η μάθηση αποτελεί μία συνειδητή δράση που περιλαμβάνει *«σκοπούς, στόχους και αναστοχασμό»*. Οι παιδαγωγικές θεωρίες οφείλουν να αξιοποιήσουν και να μετατρέψουν τις εμπειρίες, τα κίνητρα για μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε παιδαγωγική πράξη. Τα τρία αυτά στοιχεία αξιοποιούν και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών για να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την διδακτική πράξη. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ θα συμβεί με την υλοποίηση δραστηριοτήτων με υπολογιστή σε διάφορες θεματικές ενότητες με πρωταγωνιστή τις καινούργιες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης, της πληροφορίας, της διαδραστικότητας και της επικοινωνίας (Κόμης, 2004·Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015α, 2015β·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015·Μικρόπουλος, 2006).

Μετά από τη διαδικασία της μάθησης και από τις εσωτερικές διεργασίες του κάθε ατόμου, η αλλαγή της συμπεριφοράς του οφείλεται σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως είναι οι συνθήκες μάθησης του ατόμου, μπορούν να ενεργοποιήσουν τους εσωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι εμπειρίες του ατόμου, με τη βοήθεια της διδασκαλίας και έτσι να

υπάρξει το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Μητροπούλου, 2007, 2008·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015·Ρεράκης, 2015).

Ο χαρακτήρας της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003, σσ.181), είναι γνωσιολογικός. Τα περιεχόμενα όμως του μαθήματος δεν μπορούν να παρέχονται στους μαθητές ως απλές πληροφορίες. Απαραίτητο είναι η μέθοδος της διδασκαλίας να αρχίζει από προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και να δημιουργεί ευκαιρίες για την ενεργοποίηση και τον προβληματισμό τους, δηλαδή μία μάθηση ενεργητική. *«Οι μέθοδοι διδασκαλίας που προσφέρονται για το μάθημα των Θρησκευτικών είναι:*

- *η Παραγωγική (από το γενικό, το καθολικό, προς το επιμέρους),*
- *η Επαγωγική (από το επιμέρους στο όλον, στη γενίκευση),*
- *η Ερμηνευτική (κατανόηση και ερμηνεία των αντικειμένων που ερευνώνται, όπου αυτό είναι δυνατόν)».*

Συγχρόνως με τη μέθοδο διδασκαλίας επιλέγεται και η πορεία διδασκαλίας. Η πιο δημοφιλής πορεία διδασκαλίας έχει τρία στάδια: την πρόσκτηση του νέου, την εμβάθυνση και την έκφραση. Πριν όμως από αυτά απαραίτητη είναι η βιωματική προπαρασκευή του μαθητή, δηλαδή ο δάσκαλος ή ο θεολόγος καθηγητής να είναι σε θέση να φέρει το μαθητή σε κατάσταση μάθησης. Για το σχέδιο διδασκαλίας της κάθε ενότητας του μαθήματος των Θρησκευτικών χρειάζεται ο δάσκαλος ή ο θεολόγος καθηγητής να εντοπίσει και να καταγράψει το πρόσθετο πληροφοριακό υλικό, όπως είναι το εποπτικό υλικό (π.χ.: εικόνες, βίντεο), τα βοηθήματα (π.χ.: άρθρα, βιβλία) και οι πηγές (π.χ.: Πατερικά κείμενα). Ο διδακτικός στόχος της κάθε ενότητας αποτελείται από το γενικό ή κατευθυντήριο σκοπό και από τους ειδικούς επιμέρους στόχους (Γεωργούλης, 1975·Μητροπούλου, 2007, 2008·Ρεράκης, 2015).

Η επιτυχία ή η αποτυχία του μαθήματος, όχι μόνο για το μάθημα των Θρησκευτικών αλλά και για τα υπόλοιπα μαθήματα, συνδέεται άμεσα με τη προετοιμασία και το σχεδιασμό του μαθήματος. Η διδασκαλία του μαθήματος θεωρείται ελλιπής χωρίς την προετοιμασία και την μελέτη του μαθήματος που πρόκειται να διδαχθεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η επιλογή του μη σχεδιασμού του μαθήματος αλλά και ο απόλυτος σχεδιασμός αποτελούν έσχατες καταστάσεις (Κογκούλης, 2003α·Μητροπούλου, 2007·Ρεράκης, 2015).



Ο σχεδιασμός της Θρησκευτικής αγωγής στο σχολείο διαφοροποιείται σε μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και σε βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό. Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός ασχολείται για μία τάξη για όλη τη σχολική χρονιά και περιορίζεται από τα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά βιβλία ενώ ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός περιέχει πιο ειδικά τη διδασκαλία κεφαλαίων και των επιμέρους ενοτήτων. Ο θεολόγος και ο δάσκαλος στον βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό ψάχνουν τα μέσα που θα κάνουν τη διδασκαλία τους ακόμη πιο αποδοτική και ανάλογα με το χρόνο που έχουν, διαμορφώνουν τη διάρκεια της διδασκαλίας των επιμέρους ενοτήτων (Κογκούλης, 2003α).

Όσον αφορά τους επιμέρους διδακτικούς στόχους για το μάθημα των Θρησκευτικών, η ταξινόμια του Bloom χρησιμεύει ως μια κοινή γλώσσα σχετικά με το προσδιορισμό στόχων, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ προσώπων, αντικειμένων και αξιολόγησης. Αποτελεί το μέσο για τον προσδιορισμό της συνάφειας των εκπαιδευτικών στόχων, των δραστηριοτήτων και των αξιολογήσεων σε ένα μάθημα. Ο Bloom ισχυρίστηκε ότι για να μειώσουν τις διακυμάνσεις των επιδόσεων των μαθητών και να μάθουν όλοι οι μαθητές καλά, πρέπει να αυξηθεί η ποικιλία στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και ο χρόνος εκμάθησης. Με βάση τη θεωρία του Bloom οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι για το μάθημα των Θρησκευτικών θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τα εξής:

1. Τη μάθηση ή τη γνώση, λόγου χάρη ο μαθητής να είναι σε θέση να μπορεί να κατατάξει με χρονολογική σειρά την παραβολή του Ασώτου.
2. Την κατανόηση, λόγου χάρη ο μαθητής να είναι σε θέση να εξιστορεί γεγονότα της παραβολής του Ασώτου.
3. Την εφαρμογή, λόγου χάρη ο μαθητής να είναι σε θέση να διακρίνει την χριστιανική πλευρά.
4. Την ανάλυση, λόγου χάρη ο μαθητής να είναι σε θέση να αναφέρει τις επιπτώσεις του Άσωτου γιου.
5. την σύνθεση, λόγου χάρη ο μαθητής να είναι σε θέση να εκφράσει πώς θα ένιωθε αν ήταν στη θέση του μεγαλύτερου αδερφού της παραβολής του Ασώτου.
6. την αξιολόγηση, λόγου χάρη ο μαθητής να είναι σε θέση να συγκρίνει το γεγονός με μία άλλη άποψη (Guskey, 2005; Krathwohl, 2002; Κογκούλης, 2003α).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών θεωρείται ένα απαραίτητο στοιχείο και χρειάζεται ένας συνδυασμός σχεδιασμού και αυτοσχεδιασμού από την πλευρά του παιδαγωγού για να έχει αποτέλεσμα η διδασκαλία. Με το σχεδιασμό παρέχεται η δυνατότητα επιλογής της κατάλληλης μεθόδου για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Ο προγραμματισμός του μαθήματος δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και του αυθορμητισμού του εκπαιδευτικού. Σημαντικός βοηθός του εκπαιδευτικού για τα βήματα, τις ενέργειες, τις διαδικασίες και το κλίμα του μαθήματος για το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελούν οι διδακτικές αρχές. Οι πιο σημαντικές αρχές είναι η αρχή της παιδοκεντρικότητας, η αρχή της βιωματικότητας, η αρχή της εποπτείας, η αρχή της αυτενέργειας και η Χριστοκεντρική ή Εκκλησιοκεντρική αρχή.

Η αρχή της παιδοκεντρικότητας συνδυάζει όλες τις ψυχικές δυνάμεις και τις αρετές που έχει ο κάθε μαθητής χωρίς αυτό να σημαίνει ότι γίνεται κατάχρηση της ελευθερίας και της ευρυχωρίας που τους παρέχεται. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη βίωση του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η μετάβαση από το λόγο και τη θεωρία στη πράξη. Ουσιαστικά ο κάθε μαθητής να αντιληφθεί ότι στη χριστιανική πίστη αυτό που έχει σημασία είναι η συνειδητοποίηση της αλήθειας στο πλαίσιο της έμπρακτης κοινωνίας με το Θεό, τον συνάνθρωπο και ολόκληρη την κτίση και δεν έχει καμία σχέση με κάτι ιδεολογικό ή φιλοσοφικό. Στη βιωματική αγωγή ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στις συλλογικές υπαρξιακές εμπειρίες του κάθε μαθητή και χρησιμοποιεί όλες τις δεκτικές ικανότητες των μαθητών προκειμένου να εκλάβουν σε βάθος τα διδακτικά αγαθά.

Την εποχή αυτή η αναπαράσταση της πραγματικότητας και η εμπειρική αντίληψη της θεωρητικής διδασκαλίας είναι καθιερωμένη πρακτική στα σχολεία. Σε αυτό έχει βοηθήσει η εξέλιξη της τεχνολογίας και των μέσων που διαθέτει με αποτέλεσμα να κάνει τον χρόνο της εκμάθησης πιο σύντομο και πιο παραστατικό. Τα εποπτικά μέσα βοηθούν σε ολόκληρη την διδακτική διαδικασία ως μέσο μετάδοσης της γνώσης για την κατανόηση και την αποθήκευση του νέου διδακτικού αγαθού. Τα οπτικοακουστικά μέσα αισθητοποιούν τη διδασκαλία και διεγείρουν την προσοχή των μαθητών όμως η υπερβολική χρήση τους έχει αρνητικές επιδράσεις. Γι αυτό θα πρέπει η χρήση τους να γίνεται σωστά και με μέτρο (Γεωργούλης, 1975·Κογκούλης, 2003α, 2003β, 2016·Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015α·Ρεράκης, 2015).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάσει το χώρο, το αντικείμενο διδασκαλίας, τα μέσα καθώς και να σκεφτεί τις μεθόδους ενεργοποίησης της συμμετοχής των μαθητών. Προκειμένου να συγκροτηθεί η νέα πληροφορία σε γνώση χρειάζονται τρεις διδακτικές ενέργειες:

- η προετοιμασία σε σχέση με την ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών,
- η διαδικασία της επεξεργασίας της καινούργιας πληροφορίας σε σχέση με την προηγούμενη και
- η σύνθεση της καινούργιας γνώσης και η αναζήτηση των τρόπων της εφαρμογής της.

Η πορεία ή διεξαγωγή της διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στον μαθητή, να προωθεί ορθές διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και να ενισχύει τη δημοκρατική συμπεριφορά κατά την διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η κατανόηση του θρησκευτικού λόγου και η διεύρυνση της γνώσης των μαθητών σχετικά με τον κόσμο στον οποίο ζουν μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ένταξής τους σε «κοινότητες μάθησης», μέσω της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών στα πλαίσια ενός δημιουργικού διαλόγου.

Ο διάλογος θα πρέπει να δομεί όχι μόνο τη μέθοδο της διδασκαλίας αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος. Ουσιαστικά η διεξαγωγή της διδασκαλίας αποτελεί την λογική πορεία που ακολουθεί η σκέψη για να πετύχει την γνώση. Βασικό κριτήριο για την επιλογή μιας διδακτικής πορείας είναι η συμβολή της στην μάθηση και στην ενεργοποίηση του μαθητή (Γεωργούλης, 1975· Κογκούλης, 2003α, 2003β· Μητροπούλου, 2007, 2015α· Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015· Ρεράκης, 2015).

Μία σύγχρονη διδακτική μέθοδος για το μάθημα των Θρησκευτικών είναι η μέθοδος Project. Η μέθοδος Project αποτελεί μία βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας με κύρια χαρακτηριστικά την συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Μέσω αυτής της μεθόδου υλοποιείται «η ελεύθερη, φυσιολογική και αυτόνομη οικειοποίηση και απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων από τους μαθητές». Οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα είτε λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων και απόψεων είτε λόγω διαφορετικών γνωστικών, κοινωνικών και πολιτισμικών θεμελίων. Μέσα από το μάθημα των

Θρησκευτικών οι μαθητές βιώνουν αλήθειες, όπως είναι ο σεβασμός και η αγάπη προς τον συνάνθρωπο (Frey, 2010; Κογκούλης, 2003α· Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015α· Ρεράκης, 2015, σσ248· Ταρατόρη & Τσαλκατίδου, 2002).

Μια ακόμη σύγχρονη διδακτική μέθοδος για το μάθημα των Θρησκευτικών είναι η διαθεματικότητα στη διδασκαλία του μαθήματος, η οποία εφαρμόζεται στα Ελληνικά σχολεία από το 2003. Με αυτή τη μέθοδο δεν αλλάζουν οι στόχοι της αγωγής αλλά ο τρόπος διδασκαλίας όλων των μαθημάτων, έτσι η διδασκαλία από μονοδιάστατη γίνεται πολυδιάστατη. Η γνώση μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται πιο ουσιαστική, ποιοτική, μεθοδική, κριτική και ενεργητική (Βασιλόπουλος, 1996· ΔΕΠΠΣ, 2003· Κόπτης, 2006· Μητροπούλου, 2007, 2008· Ρεράκης, 2015).

Από το νηπιαγωγείο, με το σημερινό πρόγραμμα σπουδών, η Θρησκευτική αγωγή εμπίπτει στο θέμα «παιδί και ανθρώπινο περιβάλλον» και αποσκοπεί στη γνώση των θρησκευτικών παραδόσεων και στην ανάπτυξη των συναισθημάτων των παιδιών. Ήδη από αυτή την ηλικία των νηπίων εφαρμόζεται μια διαθεματική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών με τα γεγονότα, τα φαινόμενα, τις έννοιες και τις διαδικασίες που εξετάζονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της θρησκείας σε συνδυασμό με άλλους τομείς, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η γνώση του φυσικού περιβάλλοντος και η τεχνολογία της πληροφορίας (Stavrianos & Oikonomidis, 2015).

Η προσαρμογή της Θρησκευτικής αγωγής στο διαθεματικό πλαίσιο είναι αναγκαία για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς θα αναβαθμίσει το μάθημα και θα γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές. Τα Θρησκευτικά ως μάθημα πνευματικής ανάπτυξης, ηθικής καλλιέργειας και πολιτισμού αναπτύσσει την πίστη στο Θεό, την περιβαλλοντική συνείδηση, τις κοινωνικές σχέσεις και το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Η σύνδεση με τα υπόλοιπα μαθήματα και η συνάντηση με τις τεχνολογίες, την τέχνη και τις άλλες επιστήμες θα κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και θα συνδέεται με την καθημερινή ζωή των μαθητών (Βασιλόπουλος, 1996· Κόπτης, 2006· Μητροπούλου, 2015α· Ρεράκης, 2015).

Στη διεξαγωγή του μαθήματος των Θρησκευτικών πέρα από την ίδια την διδασκαλία, τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σημαντικό ρόλο παίζουν και ο χώρος διεξαγωγής του μαθήματος και η σχέση του δασκάλου ή του καθηγητή θεολόγου με τον ίδιο του τον εαυτό κατά την διεξαγωγή του μαθήματος και οι

σχέσεις του δασκάλου ή του καθηγητή θεολόγου με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το σχολείο αποτελεί τον χώρο όπου το σύνολο των μαθητών θα έχει την δυνατότητα να παρουσιάζει τη δική του δυναμική. Σημαντικό είναι να υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, οι οποίες θα παρέχουν την ανάπτυξη της συντροφικότητας, του διαλόγου αλλά και της περισυλλογής και ξεκούρασης ανάμεσα στους μαθητές (Κογκούλης, 2003α, 2003β·Μητροπούλου, 2007, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ακόμη ότι για το μάθημα των Θρησκευτικών εξέχουσα σημασία έχει η μετασχολική διάσταση των διδασκαλιών. Πιο συγκεκριμένα, οι διδασκαλίες αυτές εάν μετατρέπονται σε κριτήρια ζωής των μαθητών, σε επιλογές πνευματικού, ηθικού και κοινωνικού προσανατολισμού, θα βοηθήσουν τους μαθητές σε πρακτικά θέματα της ζωής τους. Απαραίτητο για να συμβεί η μετασχολική διάσταση είναι να δίνονται στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια και να εντυπώνονται οι χριστιανικές αλήθειες με πρακτικό τρόπο (Κογκούλης, 2003α, 2003β·Μητροπούλου, 2007, 2008·Ρεράκης, 2015).

# Κεφάλαιο 3

---

## Η Θρησκεία και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

### Η Θρησκευτική αγωγή με τη βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Η σημασία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι μεγάλη καθώς κάνει την μάθηση περισσότερο ελκυστική και αποτελεσματική μέσα σε ένα σύγχρονο περιβάλλον μάθησης. Η εφαρμογή των ΤΠΕ δίνει νέες μεθόδους προσέγγισης για την παρουσίαση του περιεχομένου της μαθησιακής ύλης και εκσυγχρονίζει το μάθημα των Θρησκευτικών, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο να υλοποιηθεί στις αίθουσες διδασκαλίας καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις αλλάζουν συνεχώς (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015α, 2015β·Μπιτσάκης, 2014·Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης, 2004).

Οι προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη είναι να υπάρχουν διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα στα σχολεία, να υπάρχει αξιόλογο εκπαιδευτικό λογισμικό και οι εκπαιδευτικοί να είναι τεχνολογικά και παιδαγωγικά καταρτισμένοι για να μπορούν να φέρουν εις πέρας αυτή την νέα μέθοδο διδασκαλίας (Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης, 2004). *«Η διδασκαλία που βασίζεται σε υπολογιστές βοηθάει την εξατομίκευση της διδασκαλίας με την έννοια ότι διευκολύνει τις ανάλογες διδακτικές τροποποιήσεις που έχουν να κάνουν με το χρόνο, τη δομή και το περιεχόμενο της διδακτικής πορείας»* (Ξωχέλλης, Τερζής, Καψάλης, 1982,σσ.79).

Με την χρήση της τεχνολογίας και των μέσων της, οι μαθητές θα δουν από άλλη οπτική το μάθημα των Θρησκευτικών. Πιο συγκεκριμένα, θα διαπιστώσουν ότι η θρησκεία δεν είναι κάτι άγνωστο και επιβεβλημένο αλλά αφορά την ίδια την ζωή. Η ύλη του μαθήματος έχει να κάνει με την κατανόηση και την ερμηνεία θρησκευτικών γεγονότων. Το μήνυμα του Χριστού για την σωτηρία του κόσμου και την αλήθεια της φανέρωσης του Θεού είναι διαχρονικό και δεν είναι σωστό να αλλάξει. Αυτό που αλλάζει με την χρήση ΤΠΕ είναι τα μέσα μετάδοσης του

μηνύματος κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β).

Η ηθική ωριμότητα είναι απαραίτητη για κάθε άνθρωπο και για να αναπτυχθεί χρειάζεται από μικρή ηλικία να είναι το παιδί κατάλληλα καλλωπισμένο ηθικά. Για να συμβεί αυτό απαραίτητη είναι η θρησκευτική εκπαίδευση, καθώς είναι αρωγός για την ανάπτυξη της ηθικής και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Στην θρησκευτική εκπαίδευση οι ΤΠΕ βοηθούν τους μαθητές να μάθουν και τους δίνουν την δυνατότητα να εδραιώσουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Kosoko-Oyedeko & Tella, 2010; Κογκούλης, 2003α·Μητροπούλου, 2007,2015β·Ρεράκης, 2015).

Οι μαθητές προσεγγίζοντας το μάθημα των θρησκευτικών με σύγχρονο, ελκυστικό και ευχάριστο τρόπο, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, *«επιλέγουν την ορθή (Ορθόδοξη) πληροφορία μέσα από ένα πλήθος πηγών, οδηγούνται αβίαστα σε εκτιμήσεις και παραδοχές, που δύσκολα θα αποδέχονταν σε ένα μονότονο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας»*. Τα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της πληροφορίας και της έκφρασης αποτελούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις της εμπλοκής των μαθητών με το προσφερόμενο υλικό. Οι προτεινόμενες δράσεις κινούνται γύρω από την παραγωγή νοήματος, με την παρατήρηση και το σχολιασμό πληροφοριών που μεταφέρονται κυρίως με τις εικόνες μέσω της αξιοποίησης απλών λογισμικών παρουσίασης και επεξεργασίας και του διαδικτύου (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β·Μπιτσάκης, 2014, σσ.113).

Στην Ελλάδα, όσον αφορά τις τεχνολογικές υποδομές και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχουν γίνει αξιόλογα βήματα, εκεί που υπάρχει έλλειψη είναι στην δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών για το μάθημα των Θρησκευτικών και ιδιαίτερα για την πρώτη σχολική ηλικία (Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης, 2004).

Με την χρήση των ΤΠΕ οι δάσκαλοι και οι καθηγητές των Θρησκευτικών έχουν μια μεγάλη ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για την εκμάθηση των μαθητών τους. Η δυναμική του μαθήματος των Θρησκευτικών φαίνεται περισσότερο με τους νέους αυτούς τρόπους διδασκαλίας, όταν χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά μέσα στην τάξη. Οι ΤΠΕ αποτελούν απλώς τα μέσα που βοηθούν τη

διδασκτική του μαθήματος των Θρησκευτικών (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β·Μπιτσάκης, 2014).

Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να κινηθεί προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης για το μάθημα των Θρησκευτικών, καθώς με την βοήθεια τους η παρουσίαση της πληροφορίας αξιοποιείται με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διδασκαλία να ενισχύεται, να δημιουργεί ευκαιρίες συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, να υποστηρίζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και του προβληματισμού τους πάνω σε αξίες, ρόλους και σχέσεις (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β).

Ο Θεολόγος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μεταδίδει το μήνυμα της Αλήθειας για τον Χριστό και γενικότερα για την Ορθόδοξη πίστη. Συνδυάζοντας τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που προσφέρουν οι ΤΠΕ, λειτουργούν ως «διανοητικός συνεργάτης» του μαθητή για την οικοδόμηση του μηνύματος της Αλήθειας για τον Χριστό. Αυτό που είναι απαραίτητο είναι ο αρμονικός συνδυασμός μεταξύ επιστήμης, τεχνολογίας και θεολογίας (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β·Μπιτσάκης, 2014).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών με τη χρήση ΤΠΕ είναι ακόμη πιο σημαντικός και πολύπλοκος σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο μαθήματος για αυτό το λόγο εξίσου σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Η επιμόρφωση των δασκάλων και των καθηγητών των Θρησκευτικών στις σύγχρονες διδακτικές αρχές μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος και τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών. Αυτό που χρειάζεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι προθυμία και αποφασιστικότητα για αυτό το εγχείρημα. Τα τελευταία έτη η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία καθώς ο ρόλος της κατάρτισης αποτελεί μέσο βελτίωσης της ικανότητας των καθηγητών της Θρησκευτικής αγωγής με τις ΤΠΕ (Miskiah, Suryono & Sudrajat, 2019).

Η χρήση των ΤΠΕ είναι πολυτροπική και οι δάσκαλοι και οι θεολόγοι μπορούν να τις αξιοποιήσουν για το μάθημα των θρησκευτικών, όπως:

- να εντάξουν στη διδασκαλία τους τη χρήση κειμένων, εικόνων, ήχου και βίντεο,



- να παροτρύνουν και να υλοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης και δίκτυα κοινοτήτων μάθησης,
- να ψάχνουν πηγές και βιβλιογραφία,
- να οπτικοποιούν τις πληροφορίες του μαθήματος,
- να δημιουργήσουν τις δικές τους εφαρμογές και παρουσιάσεις σε κάθε ενότητα του μαθήματος και
- να περιηγηθούν μέσω της εικόνας σε βυζαντινά και εκκλησιαστικά μουσεία, πινακοθήκες και αρχαιολογικούς χώρους (ΔΕΠΠΣ, 2003·Μητροπούλου, 2007, 2008·Μπιτσάκης, 2014).

Με τη χρήση τεχνολογικών μέσων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ο θεολόγος καθηγητής και ο δάσκαλος συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία και ο ρόλος τους είναι συντονιστικός και μεσολαβητικός, παραμένοντας σημαντικοί και απαραίτητοι στη διαδικασία της μάθησης. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός διδάσκει, παρακολουθεί, διευκολύνει τη μάθηση, συντονίζει τη συζήτηση και αξιολογεί. Ο θεολόγος καθηγητής και ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί το λογισμικό που έχει δημιουργηθεί για την διδασκαλία:

- ως εποπτικό μέσο παρουσίασης της διδακτικής ύλης του μαθήματος των Θρησκευτικών,
- ως μέσο παρακολούθησης των δραστηριοτήτων των μαθητών και
- ως μέσο εισαγωγής νέων στοιχείων ή τροποποίησης των ήδη υπαρχόντων.

Ο μαθητής από παθητικός δέκτης της γνώσης γίνεται ενεργητικός, καθώς οι ΤΠΕ και τα μέσα τους αποτελούν ένα αποτελεσματικό και σύγχρονο εργαλείο για την ευχάριστη εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών (Μητροπούλου, 2007, 2008, 2015β).

Σε έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι η χρήση των κοινωνικών μέσων ενημέρωσης και ιδιαίτερα μεταξύ των νέων είναι πανταχού παρούσα και δείχνει να υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωσή τους και στο τυπικό μαθησιακό περιβάλλον. Με την πάροδο του χρόνου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν όλο και περισσότερο να ενσωματώσουν κάποια μορφή των κοινωνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης στις επίσημες αίθουσες διδασκαλίας. Αν

αυτό που διδάσκεται γίνεται με μεθόδους που σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, όπως με την διαμεσολάβηση των κοινωνικών μέσων, με τους οποίους είναι συνηθισμένοι να μαθαίνουν ανεπίσημα, όχι μόνο είναι πιθανό ότι το ενδιαφέρον των μαθητών θα αυξηθεί, αλλά η συνολική τους μάθηση μπορεί να ενισχυθεί.

Οι μαθητές ασχολούνται με τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης σε περιβάλλον άτυπης μάθησης, με αποτέλεσμα να διαθέτουν σιωπηρά ψηφιακές γραφές που μπορούν να ενσωματωθούν αποδοτικά στα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης για να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Όταν τα κοινωνικά μέσα εντάσσονται επιτυχώς σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης, οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να επεκτείνουν τη μάθησή τους σε περιβάλλον άτυπης μάθησης, συνεχίζοντας να συνεργάζονται με τους συμμαθητές μέσω κοινωνικών δικτύων ενώ το μάθημα έχει ολοκληρωθεί. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται να υλοποιηθεί μία κατάρτιση για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν τα κοινωνικά μέσα για να επιτύχουν τους επίσημους μαθησιακούς στόχους και να αναπτύξουν ψηφιακή υπηκοότητα για ηθική και κοινωνικά υπεύθυνα λήψη αποφάσεων στο διαδίκτυο.

Η μελέτη του Woodward (2017) διερευνά αν η χρήση των κοινωνικών μέσων δικτύωσης επηρεάζει την αλληλεπίδραση σε μια εμπειρία θρησκευτικής εκπαίδευσης ελεύθερης επιλογής μεταξύ ενός θρησκευτικού εκπροσώπου και των νέων ενηλίκων μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης βελτιώνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων μεσολάβησης λόγω της αυξημένης ορατότητας των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου σε ολόκληρη την ομάδα και της ικανότητας των εκπαιδευομένων να σχολιάζουν, όπως και να αναφέρουν άλλους εκπαιδευόμενους και να μοιράζονται τις αλληλεπιδράσεις αυτές. Επίσης, επιτρέπουν την ενεργή μη λεκτική αλληλεπίδραση και τη διαλογική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και υπάρχει ασφαλής χώρος για να υπάρχει θρησκευτική έκφραση στο διαδίκτυο.

Μία άλλη έρευνα, των Kosoko-Oyedeko & Tella (2010), εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των ΤΠΕ στις επιδόσεις των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών στη Νιγηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν πολύ στις επιδόσεις των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών. Επιπλέον, ανεξάρτητα

από το φύλο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν πάρα πολύ στην απόδοση του κάθε μαθητή, καθώς υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις με τη χρήση ΤΠΕ σε σχέση με το να μην χρησιμοποιούν ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Επιπροσθέτως, η μελέτη του Gross (2006) διερεύνησε πώς τα τεχνολογικά μέσα και οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέσο για την ενίσχυση της πνευματικής και της θρησκευτικής ταυτότητας και της κοινωνικοποίησης των έφηβων μαθητών. Η χρήση των ΤΠΕ, όπως η διαλογική τηλεδιάσκεψη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το Διαδίκτυο και η εικονική πραγματικότητα, επιτρέπει σε κάθε άνθρωπο να βρει τις κατάλληλες πνευματικές πηγές. Μέσω της επιλεκτικής χρήσης των ΤΠΕ, οι πληροφορίες μπορούν να μετασχηματίσουν τη γνώση και να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος της δημιουργίας της θρησκευτικής συνείδησης και ταυτότητας. Πρόκειται για μία διαδραστική και διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη χρήση προηγμένων ΤΠΕ που καθιστούν δυνατή αυτή τη μεταμόρφωση.

Η βασική παραδοχή του άρθρου αυτού είναι ότι εξαιτίας της πολυδιάστατης φύσης της θρησκευτικής και κοσμικής ταυτότητας των έφηβων μαθητών που μπορεί να υπάρχει μέσα σε μια τάξη στο σύγχρονο δυτικό κόσμο, η παραδοσιακή μονοδιάστατη πνευματική καθοδήγηση είναι αναποτελεσματική και ως επί το πλείστον αδύνατη. Μια λύση στο ζήτημα αυτό είναι η χρήση των εξελιγμένων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, οι οποίες χάρη στην ποικιλομορφία τους, μπορούν να συμβάλουν στην κάλυψη των ειδικών αναγκών κάθε μαθητή.

Από την άλλη, η έρευνα των Miskiah, Suryono & Sudrajat (2019) μελετάει το επίπεδο της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση της ισλαμικής θρησκευτικής αγωγής σε ένα κέντρο θρησκευτικής κατάρτισης στην Ινδονησία. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά καθώς έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ενσωματώσει τις ΤΠΕ αλλά περιορίστηκαν στη χρήση παρουσιάσεων με PowerPoint ενώ η διαθεσιμότητα των τεχνολογικών εγκαταστάσεων βρίσκεται σε καλό επίπεδο και δεν υπάρχει έλλειψη πόρων ή τεχνολογικών εργαλείων. Η εκμάθηση με ΤΠΕ δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί πλήρως στην εκπαίδευση και το πρότυπο των συμμετεχόντων κατά τη χρήση του διαδικτύου εξακολουθεί να περιορίζεται στην εύρεση πρόσθετης πληροφόρησης σχετικά με το υλικό που πρόκειται να δοθεί, αντί να αποτελεί μέρος μιας νέας στρατηγικής για το σύστημα

μάθησης. Το κύριο εμπόδιο είναι η ελλιπής ή μη συμμετοχή στην κατάρτιση και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ.

## **Οι θρησκευτικές κοινότητες σε σχέση με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών**

Κάθε θρησκευτική κοινότητα ζει τις παραδόσεις της μέσα από ξεχωριστές κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις. Οι θρησκευτικές συζητήσεις για το διαδίκτυο εγείρουν ανησυχίες για τις πιθανές προκλήσεις που η τεχνολογία θέτει στις θρησκευτικές κοινότητες, στις τελετουργικές δομές και στις κοινές πεποιθήσεις. Οι συζητήσεις αυτές αφορούν όχι μόνο θέματα πρακτικής, αλλά και βασικές ιδεολογίες των διαφορετικών κοινοτήτων, τη σχέση τους μεταξύ ιερών και κοσμικών και την κατανόησή τους για το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στη θρησκευτική ζωή (Campbell, 2010; Woodward, 2017).

Οι θρησκευτικές κοινότητες είναι διαφορετικές. Είναι χριστιανικές, εβραϊκές, μουσουλμανικές κοινότητες που ασχολούνται με νέα μέσα και με νέες τεχνολογίες. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου ξεχωριστά προς το θρησκευτικό κείμενο, την εξουσία και την κοινότητα για τον προσδιορισμό της θέσης του ατόμου σχετικά με τη φύση του διαδικτύου (Woodward, 2017).

Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και ειδικότερα το διαδίκτυο για θρησκευτικούς σκοπούς βρίσκεται σε άνοδο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η θρησκεία έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής μελέτης, ιδιαίτερα μέσα στις ιστορικές, κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές παραδόσεις. Το μέσο που υπήρξαν οι πρώτες αντιδράσεις για θρησκευτικούς λόγους ήταν η χρήση της τηλεόρασης για την υποστήριξη της θρησκευτικής ζωής. Συγκεκριμένα, ορισμένοι ανησυχούσαν ότι η τηλεόραση θα απομακρύνει τους τηλεθεατές και θα διαταράξει τη διαδικασία του πνευματικού σχηματισμού τους. Αυτό το επιχείρημα έχει στραφεί στην εποχή αυτή, με την ιδέα ότι η τεχνολογία διαχωρίζει το άτομο από τη θρησκευτική ζωή μεσολαβώντας σε μη πνευματικούς τρόπους (Wyche, Hayes, Harvel & Grinter, 2006).

Την εποχή αυτή οι άνθρωποι δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν ενώ υπάρχουν διαθέσιμα τόσα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Αυτό συμβαίνει γιατί απουσιάζει η κοινωνία και η ενότητα μεταξύ των ανθρώπων και στη θέση αυτών

κυριαρχεί ο εγωισμός και η ανταγωνιστικότητα. Η Ορθόδοξη Εκκλησία μπορεί να γίνει ένα σύγχρονο ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο που θα μιλάει για την πραγματική κοινότητα και επικοινωνία και θα ποιμαίνει και θα διακονεί τους ανθρώπους με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας. Με την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων η Εκκλησία μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους από την αλλοτρίωση και την αποξένωση στην ελευθερία και στην πραγματική «κοινωνία» και προσφορά.

Οι χριστιανοί με τη διείσδυση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και των νέων Τεχνολογιών έχουν κληθεί να αναμορφώσουν άρδην την καθημερινότητά τους. Οφείλουν να προσέχουν να μην γίνουν ευάλωτοι των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και να βρουν νέες μεθόδους έκφρασης για το λόγο του Ευαγγελίου. Για να ξεπεραστεί η ασυμφωνία του παλιού και του καινούργιου, του θρησκευτικού και του κοσμικού δεν αρκεί απλά να εφοδιαστούν με τα τεχνολογικά μέσα, χρειάζεται να συνεχίσουν την παράδοση του Ευαγγελίου και να χρησιμοποιήσουν ως αρωγό τα τεχνολογικά μέσα (Κογκούλης, 2016).

Υπάρχει όμως έντονος προβληματισμός της εκκλησιαστικής, της εκπαιδευτικής και της επιστημονικής κοινότητας για φαινόμενα με διαμάχες που εκτυλίσσονται στο διαδίκτυο σε σχέση με τη θρησκεία. Οι περισσότερες πληροφορίες στο διαδίκτυο δεν ελέγχονται με αποτέλεσμα να υπάρχουν ιστοσελίδες και blogs θρησκευτικού περιεχομένου που προωθούν ακραίες και λανθασμένες απόψεις, όπως σατανιστών, ρατσιστών, θρησκευτικού φανατισμού κ.α. (Μητροπούλου, 2007).

Οι θρησκευτικές οργανώσεις και οι ηγέτες τους, όπως και τα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αρχίζουν να επαναδιαπραγματεύονται τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το κοινό σημείο στις προσεγγίσεις των κοινωνικών μέσων ενημέρωσης, λόγου χάριν του Πάπα Φραγκίσκου και του Δαλάι Λάμα, είναι η χρήση των κοινωνικών μέσων ως μονογραφικού μέσου μετάδοσης. Οι ακόλουθοι των κοινωνικών μέσων αυτών των παγκόσμιων θρησκευτικών ηγετών βοηθούν σημαντικά στη διάδοση των μηνυμάτων τους με την ανταλλαγή και την επανεμφάνιση των μηνυμάτων τους.

Τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης επιτρέπουν στις θρησκευτικές αρχές να δημιουργήσουν τις επιρροές τους μέσα στο ψηφιακό τοπίο του κόσμου αυτού. Οι θρησκευτικοί ηγέτες που χρησιμοποιούν τα κοινωνικά μέσα με αυτό το σκοπό, δεν εμπλέκονται προσωπικά σε διάλογο, με τις ερωτήσεις και τις ανησυχίες των

ακολουθούν τους αλλά χρησιμοποιούν πλατφόρμες κοινωνικής μετάδοσης. Συγχρόνως, με αυτό τον τρόπο μετριάζουν την απειλή που μπορούν να δημιουργήσουν τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης με τη μετάδοση επιλεγμένων πληροφοριών με σκοπό τη χειραγώγηση της κοινής γνώμης με σκοπό τον αποπροσανατολισμό της κοινωνίας (Woodward, 2017).

Οι τεχνολογίες και τα μέσα της πληροφορίας και της επικοινωνίας μπορούν να γίνουν τα μέσα της θεϊκής χάρις για το χριστιανικό διακονικό έργο. Όπως αξιοποιήθηκε η εφεύρεση της τυπογραφίας, η οποία βοήθησε να μεταδοθούν οι Θεόπνευστες αλήθειες έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν και τα τεχνολογικά μέσα για να ανταλλάξουν το μήνυμα του Ευαγγελίου στους ανθρώπους. Για την Ορθόδοξη Παράδοση το θέμα της επικοινωνίας με την εικόνα υπάγεται στην ουσία του χριστιανισμού. Η ορθόδοξη ανατολική θεολογία εκφράζει με εικόνες τα γεγονότα της θείας Αποκάλυψης και με αυτές προσπαθεί να έρθει σε σχέση με το Θεό Λόγο που ενσαρκώθηκε με τον Υιό του Θεού (Κογκούλης, 2016).

Οι Wyche et al. (2006) διερεύνησαν τις χρήσεις των τεχνολογιών για τρεις πτυχές της θρησκευτικής ζωής: την θρησκευτική μελέτη γενικά, τις εκκλησιαστικές υπηρεσίες και την ποιμαντική. Σύμφωνα με τους ερευνητές η χρήση της τεχνολογίας ενισχύει τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι επιτυγχάνουν την πνευματική αυτογνωσία και βοηθά στον σχηματισμό της γνώσης, για το νόημα της αλήθειας και την πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου.

Οι αξίες μιας κοινότητας προέρχονται από ιστορικές και πολιτικές παραδόσεις, αποδεκτά κείμενα, τελετουργίες και παραδόσεις. Αυτές οι αξίες μεταφέρονται διαχρονικά και πρέπει να ερμηνευτούν, να επαναπροσδιοριστούν και να διασαφηνιστούν από κάθε νέα γενιά. Όταν οι θρησκευτικές κοινότητες πρέπει να κάνουν επιλογές για το γιατί, το πώς και σε ποια πλαίσια θα ασχοληθούν με νέες μορφές μέσων ενημέρωσης, υποβάλλονται σε μια περίπλοκη διαδικασία αξιολόγησης. Ποιοι όμως μπορούν να αξιολογήσουν τα μέσα και πώς; Ποια είναι τα όρια; Αυτά τα ζητήματα των ρόλων, των δομών και των θεολογιών των θρησκευτικών αρχών εκδηλώνονται συνέχεια και σε κάθε νέο τεχνολογικό μέσο.

Η προσέγγιση μίας «κοινωνικής διαμόρφωσης» στην τεχνολογία αποτελεί μια δυναμική βάση για να μελετηθεί πώς οι θρησκευτικές κοινότητες διαπραγματεύονται τις χρήσεις των μέσων ενημέρωσης, ειδικά σε μια εποχή νέων ψηφιακών δικτύων. Η

απλή όμως εφαρμογή της προσέγγισης της κοινωνικής διαμόρφωσης της τεχνολογίας στις θρησκευτικές κοινότητες δεν αρκεί. Αυτό που χρειάζεται είναι ένα πλαίσιο που θα γνωρίζει την ιστορική πρακτική της θρησκευτικής κοινότητας, την ερμηνευτική παράδοση και τη σύγχρονη εκπόνηση των αξιών και την προσαρμογή της τεχνολογίας μέσα σε αυτό.

Η Campbell (2010) προτείνει μία μέθοδο για τη μελέτη αυτών των διαδικασιών που την ονομάζει «*θρησκευτική και κοινωνική διαμόρφωση της τεχνολογίας*». Αυτή η μέθοδος είναι ένα ερμηνευτικό εργαλείο που διερευνά τη μελέτη των ενεργών ρόλων των θρησκευτικών χρηστών των κοινοτήτων στην διαμόρφωση της τεχνολογίας για τις ανάγκες και επιθυμίες της κάθε θρησκευτικής κοινότητας. Με την εξέταση της ιστορίας και της παράδοσης, των βασικών πεποιθήσεων, της διαδικασίας διαπραγμάτευσης και του προκύπτοντος λόγου παρατηρείται ότι αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους ερευνητές να αποτυπώνουν σε βάθος την παρελθούσα, παρούσα και μελλοντική αντίδραση των θρησκευτικών κοινοτήτων σε νέες μορφές μέσω ενημέρωσης και τεχνολογιών.

Πολλά παραδείγματα όπως το χριστιανικό κίνημα e-vangelism, οι σύγχρονοι ισλαμικοί λόγοι για τους υπολογιστές και η άνοδος του κινητού τηλεφώνου επιδεικνύουν τις κυρίαρχες στρατηγικές που προκύπτουν για τους χρήστες των θρησκευτικών μέσων ενημέρωσης καθώς και τα μοναδικά κίνητρα που καθοδηγούν συγκεκριμένες ομάδες. Η κατανόηση της αντίδρασης μιας θρησκευτικής κοινότητας σε νέες μορφές μέσω μαζικής ενημέρωσης δεν μπορεί να βασιστεί αποκλειστικά σε μια ιστορική ανάλυση προηγούμενων πρακτικών. Κάθε νέα μορφή μέσω ενημέρωσης χρειάζεται ξεχωριστή ανάλυση (Campbell, 2010).

Η σύγχρονη τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς και προκαλεί όλο και πιο πολύ το ενδιαφέρον των ανθρώπων όχι μόνο για την γνωρίσουν αλλά για να την καταστήσουν αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους. Ο φανταστικός κόσμος των τεχνολογικών μέσων που εντάχθηκε ο άνθρωπος έχει αλλοτριώσει αρκετούς ανθρώπους, καθώς δεν χρησιμοποίησαν αυτά τα μέσα με δημιουργικό τρόπο. Δεν φταίνε τα τεχνολογικά μέσα για αυτή την κατάσταση αλλά ο ίδιος ο άνθρωπος, καθώς η ακοινωνησία του τον οδήγησε σε βάλτο. Εδώ έγκειται η ανάγκη επαναπροσανατολισμού αυτών των ανθρώπων με αρωγό τους την θρησκευτική πίστη, το μήνυμα του Ευαγγελίου και τη μέριμνα της Εκκλησίας (Κογκούλης, 2016).

# Κεφάλαιο 4

---

## Παραβολές

### Σημασία και ορισμός των παραβολών

Στο σύνολό τους οι παραβολές αποτελούν τις πιο υπέροχες ευαγγελικές σελίδες είτε ως τρόπος διδασκαλίας και μετάδοσης του λόγου του Θεού, είτε ως θεία αποκάλυψη αλλά και ως φιλολογική γραμματεία. Οι ακροατές και οι αναγνώστες των παραβολών διαπιστώνουν ότι ο Ιησούς Χριστός είναι ο κατεξοχήν διδάσκαλος, ο Μεσσίας, ο Υιός του Θεού και ο Σωτήρας του κόσμου. Κατά γενική παραδοχή οι παραβολές του Χριστού συνιστούν μέχρι σήμερα ένα σημαντικό είδος λόγου στην ιστορία της ανθρωπότητας (Καραγιάννης, 1998· Τρεμπέλας, 1940, 1994).

Για την σημασία του όρου της «παραβολής» υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές. Παραβολή ετυμολογικά είναι η παράθεση δύο πραγμάτων, κατά την οποία γίνεται σύγκριση μεταξύ τους. Η παράθεση γίνεται μεταξύ της αλήθειας του πράγματος και της εικόνας του. Στην εβραϊκή Βίβλο το *mashal* έχει την έννοια της παροιμίας, της αλληγορίας, του λαϊκού αποφθέγματος όμως δεν αποκαλείται ποτέ με τον όρο παραβολή.

Η λέξη παραβολή βρίσκεται σε 48 χωρία των Συνοπτικών Ευαγγελίων. Βέβαια μόνο οι 19 από αυτές της διηγήσεις χαρακτηρίζονται από τους ευαγγελιστές ως «παραβολή». Στα Ευαγγέλια ο όρος παραβολή βρίσκεται και ως παροιμία (Λουκ. δ' 23) ή και ως απλή σύγκριση (Ματθ. ιε' 15, Μάρκ. ζ' 17). Ο Ιωάννης χρησιμοποιεί τον όρο παροιμία και όχι τον όρο παραβολή. Η παραβολή είναι η σύνδεση του σώματος και της ψυχής. Το σώμα είναι η διήγηση με τη φυσική έννοια του όρου και η ψυχή είναι η σειρά των παραλλήλων ιδεών (Καραβιδόπουλος, 1970· Τρεμπέλας, 1940, 1994).

Από την εποχή της αρχέγονης Εκκλησίας παραβολή ονομάζεται «μία ιστορία που διηγείται ο Ιησούς για να παρουσιάσει παραστατικότερα τη διδασκαλία του». Το ανατολικό πνεύμα διδάσκει με τη μορφή συγκρίσεων και αινιγμάτων. Η ίδια η ζωή του ανθρώπου με την ηθική και την θρησκευτική πλευρά της χρειαζόταν αυτούς τους συσχετισμούς στα ιερά κείμενα της Παλαιάς Διαθήκης και οι προφήτες



χρησιμοποιούσαν στο κήρυγμά τους αυτές τις συμβολικές πράξεις. Στη διδασκαλία τους για το νόημα της ιερής ιστορίας μιλούσαν με συγκεκριμένες εικόνες, όπως είναι η άμπελος, ο ποιμένας, ο γάμος που αναφέρονται πάλι και στις Ευαγγελικές παραβολές.

Η παραβολή πρέπει να εννοηθεί σαν μία σκηνοθεσία συμβόλων-εικόνων από επίγειες πραγματικότητες, *«για να δηλώσουν τις αποκαλυμμένες από το Θεό πραγματικότητες και που χρειάζονται τις περισσότερες φορές μία ερμηνεία σε βάθος»*. Όσο περισσότερο ο πιστός εισχωρεί στο μυστήριο που αποκαλύπτεται μέσω των παραβολών, τόσο περισσότερο κατανοεί τις παραβολές (Αγουρίδης, Βαρτανιάν, Γρατσέας, Μαραγκός, Ρηγόπουλος, Φρερής & Χιωτέλλη, 1980, σσ.758). Σύμφωνα με τον Καραβιδόπουλο (1970), με το όρο παραβολή νοούνται οι γνωστές διηγήσεις του Ιησού των Συνοπτικών Ευαγγελίων, οι οποίες παρουσιάζουν μέσω της εικόνας και του παραδείγματος, με σύντομο ή εκτενή τρόπο τη διδασκαλία του Ιησού. Ο Ιησούς δεν δίνει με τις παραβολές απλά μαθήματα ηθικής αλλά αποκαλύπτει το Θεό και τη βασιλεία Του.

Στη Νεοελληνική γλώσσα η λέξη *«παραβολή»* έχει προέλθει από το ρήμα παραβάλλω και σημαίνει κυριολεκτικά *«παράθεση»*, *«σύγκριση»* (Βαρμάζης, 1981·Ιορδανίδου & Μπαταβάνη, 1994; Hultgren, 2002). Η άλλη σημασία της λέξης *«παραβολή»* είναι ότι αποτελεί είδος αλληγορικής διήγησης και όταν χρησιμοποιείται για τα μαθηματικά αποτελεί *«είδος καμπύλης με ορισμένες ιδιότητες»* (Βαρμάζης, 1981·Ιορδανίδου & Μπαταβάνη, 1994).

Η λέξη *«παραβολή»* σύμφωνα με τον Παπακώστα (2002) ορίζεται ως σύγκριση δύο αντικειμένων τοποθετημένων το ένα δίπλα στο άλλο με σκοπό τη διαπίστωση ομοιοτήτων ή διαφορών. Για τον ορισμό της παραβολής στην Καινή Διαθήκη, παραβολή είναι η διήγηση πράξεων, η οποία έχει κάποιο ηθικό, θείο, πνευματικό νόημα και συμβαίνει ή μπορεί να συμβεί στη φύση και στη καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Σύμφωνα με τον Καραγιάννη (1998, σσ.16) *«οι παραβολές αποτελούν τον ιδανικότερο τρόπο εκσυγχρονισμού του κηρύγματος, δεδομένου ότι λαμβάνουν υπόψη την καθημερινή ζωή των ανθρώπων»*. Οι εικόνες των παραβολών είχαν ληφθεί από την καθημερινή ζωή της κοινωνίας, της ατομικής ζωής του κάθε ανθρώπου και του πολιτιστικού υποβάθρου της εποχής που ειπώθηκαν από τον Χριστό. Οι παραβολές

με αυτόν τον τρόπο βάζουν τους ακροατές να ανακαλύψουν οι ίδιοι το δίδαγμα της κάθε παραβολής και να πάρουν θέση ανάλογα με την θεματολογία των παραβολών.

Στην Καινή Διαθήκη, οι συγγραφείς των Ευαγγελίων *«χρησιμοποιούν τον ελληνικό όρο παραβολή για να φανερώσουν το είδος εκείνο των αφηγηματικών διηγήσεων, τις οποίες χρησιμοποίησε ο Χριστός κατά τη διάρκεια της δημόσιας δράσης Του»* (Καραγιάννης, 1998, σσ.24). Σκοπός των παραβολών είναι η διδασκαλία και η αποκάλυψη της αλήθειας που απευθύνεται στο Θεό, την βασιλεία Του, τον κόσμο και τον άνθρωπο.

### **Παραβολή-Μύθος-Παροιμία-Αλληγορία**

Η παραβολή διαφέρει από ένα μύθο γιατί δεν είναι ούτε τετριμμένη, ούτε φανταστική. Ο μύθος είναι μια δημιουργία λαϊκής λαογραφίας, βασίζεται στη φαντασία και περιέχει μυθοπλαστικό περιεχόμενο, όπως είναι τα μυθιστορήματα και τα έργα επιστημονικής φαντασίας (Diamantopoulou-Hirner & Διαμαντοπούλου, 2016; Ramm, 1999). Ο μύθος, ως σημασία είναι συνώνυμος με την πλάνη και την λήθη και εξομοιώνεται με άγνοια και ψευδαίσθηση. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η κοινή ομιλία στρέφονται συχνά προς τους μύθους και οι άνθρωποι ζουν μέσα και από τους μύθους και δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν με σοβαρότητα τις ιδέες που τους παρακινούν, ακόμη και όταν είναι λανθασμένες (Avis, 2013).

Οι παραβολές των Ευαγγελίων διαφέρουν από τους μύθους των αρχαίων χρόνων, όπως λόγου χάρη είναι οι μύθοι του Αισώπου, καθώς τα διδάγματα των παραβολών δεν έχουν καμία σχέση με την διήγηση φανταστικών γεγονότων και δεν πλάθουν αδύνατα πράγματα. Η παραβολή είναι διήγηση ζωντανή και παραστατική, η οποία έχει παρθεί από την καθημερινή ζωή και το μήνυμά της είναι αντιληπτό από όλους και περιέχει αλήθεια θρησκευτική και ηθική. Επιπρόσθετα, μία ακόμα διαφορά είναι ότι ο Χριστός χρησιμοποιεί πρωταγωνιστές των παραβολών πρόσωπα της καθημερινότητας, δηλαδή έτσι όπως είναι στην πραγματικότητα και όχι ζώα ή δέντρα ή ζώομορφα όντα ή ανθρωπόμορφα όντα όπως οι μύθοι. Η παραβολή υπερέχει έναντι του μύθου (Hultgren, 2002; Αγουρίδης κ.ά., 1980·Καραβιδόπουλος, 1970·Παπακώστας, 2002·Τρεμπέλας, 1940, 1994).

Μεγάλοι φανταστικοί μύθοι όπως ο Άρχοντας των Δαχτυλιδιών έχουν μια μεγάλη δημοτικότητα που δείχνει ότι οι άνθρωποι εξακολουθούν να επιζητούν μύθους και ότι οι μύθοι εκπληρώνουν μια ανάγκη τους. Αυτή η ανάγκη πιθανόν

σχετίζεται με τη διαφυγή, την επιτακτική ζήτηση για τη διαμόρφωση της ζωής από την αφήγηση και ενσωματώνει τις διαχρονικές ηθικές αξίες του καλού και του κακού, του θάρρους και του ηρωισμού. Σε αυτήν την «*νέα εποχή*», οι μύθοι προωθούνται στο πλαίσιο της πολιτιστικής νοσταλγίας ή των δραστηριοτήτων αναψυχής, και με τους δύο αυτούς τρόπους είναι ευτελείς σύμφωνα με τον Avis (2013).

Όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ παραβολής και παροιμίας, η παροιμία έχει ως στόχο να κάνει τον ακροατή ή τον αναγνώστη να κατανοήσει κάτι σύντομα και άμεσα, όπως λόγου χάριν η παροιμία: «*Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει*». Οι παροιμίες ανήκουν στην προφορική λογοτεχνία και αποτελεί μέρος της προφορικής παράδοσης, καθώς πριν καταγραφούν, απαγγέλλονταν και περνούσαν από γενιά σε γενιά. Η παροιμία αποτελεί μια σύντομη ρήση που παρουσιάζει με μεταφορικό τρόπο, ένα απόφθεγμα λαϊκής σοφίας που χρησιμοποιείται ως διαπίστωση, επιχείρημα ή παράδειγμα (Diamantopoulou-Hirner & Διαμαντοπούλου, 2016· Παρίσης & Παρίσης, 2015).

Δεν είναι πάντα εύκολο να διακριθεί η παραβολή από την αλληγορία, ειδικά όταν πρόκειται για μία μεγάλη σε έκταση παραβολή, όπου πολλά στοιχεία έχουν συμβολικό χαρακτήρα (Hultgren, 2002; Ramm, 1999). Μερικές φορές η συμβολική ιστορία μπορεί να μην προσφέρει μόνο ένα γενικό δίδαγμα, αλλά όλες οι λεπτομέρειές της να έχουν ξεχωριστή σημασία, σε αυτή την περίπτωση η παραβολή γίνεται αλληγορία. Αυτό παρατηρείται σε ορισμένα κείμενα της Παλαιάς Διαθήκης και στις «παροιμίες» του τέταρτου Ευαγγελίου (Ιω. 10,1-16·15,1-6) (Αγουρίδης κ.ά., 1980). Ο ετυμολογικός χαρακτήρας του όρου «*αλληγορία*» είναι «*έναν μεταφορικός εκφραστικός τρόπος, ο οποίος κρύβει νοήματα διαφορετικά από εκείνα που άμεσα φανερώνουν οι χρησιμοποιούμενες συγκεκριμένες λέξεις*» (Παρίσης & Παρίσης, 2015, σσ.7).

Η παραβολή διαφέρει από την αλληγορία, καθώς αποτελεί μια εκτενή μεταφορά κατά την οποία προσωποποιούνται ιδέες (Τρεμπέλας, 1940, 1994). Η αλληγορία είναι μία εκφραστική τεχνική και ιδιαίτερα συχνή συγγραφική τεχνική, κάτω από την οποία κρύβεται το πραγματικό νόημα των λέξεων (Καραβιδόπουλος, 1970· Παπακώστας, 2002). Ως επί το πλείστον, η αλληγορία χρησιμοποιείται για να δώσει στο λόγο υποβλητικότητα και ζωντάνια, όπως λόγου χάριν την χρησιμοποίησε ο ποιητής Αλκαίος τον 6<sup>ο</sup> αιώνα προ Χριστού, όπου έκανε λόγο για μία

θαλασσοταραχή που όμως κάτω από αυτή εννοούσε τις πολιτικές διαμάχες και αναταραχές της εποχής (Παπακώστας, 2002).

Για τη λέξη «*παραβολή*» δεν μπορεί να δοθεί ένας απλός ορισμός, παρόλα αυτά έγινε μία προσέγγιση άνωθεν. Σημαντική είναι η διαφοροποίηση της παραβολής σε σχέση με το μύθο, την παροιμία και την αλληγορία. Τα διδάγματα των παραβολών είναι θεία και παρουσιάζουν την σοβαρότητα του θείου Διδασκάλου. Συχνά και πριν τον ερχομό του Χριστού οι προφήτες χρησιμοποιούσαν παραβολές για να μεταδώσουν διδακτικά νοήματα αλλά από το στόμα του Χριστού οι παραβολές έφτασαν την ύψιστη τελειότητα, καθώς χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο μετάδοσης των θείων και σωτηρίων αληθειών του Ευαγγελίου (Hultgren, 2002; Παπακώστας, 2002).

Η σπουδαιότητα της μελέτης των παραβολών βρίσκεται στον απέραντο αριθμό τους, που αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο μέρος των Ευαγγελίων και συνιστούν μία σημαντική διδακτική κληρονομιά. Η πρόθεση της παραβολικής διδασκαλίας δίνεται από τον Ιησού και χρησιμοποιήθηκαν από Εκείνον ως όργανα της αποκάλυψης Του σε εκείνους που ήθελαν να Τον ακούσουν (Doerksen, 1970; Ramm, 1999).

## **Ο Ιησούς Χριστός και οι παραβολές**

Η παραβολή είναι ένα πρωταρχικό είδος της Γραφής και σίγουρα η κεντρική μορφή της διδασκαλίας του Ιησού Χριστού. Ο Κύριος δεν είναι ο επινοητής του είδους αυτού της διδασκαλίας έδωσε όμως στις παραβολές την τελειότητα. Μέσα από τα Ευαγγέλια φαίνεται ότι οι παραβολές αποτελούν το χαρακτηριστικό στοιχείο της διδασκαλίας του Ιησού τόσο σε ποσότητα αλλά και σε ποιότητα σε σχέση με τα άλλα είδη της διδασκαλίας Του. Ο Χριστός χρησιμοποίησε στο κηρυκτικό του έργο τις παραβολές, καθώς η αξία τους και η πολύπλευρη έννοια που έχουν, βοηθούν μέχρι και τώρα το σημερινό κηρυκτικό έργο (TeSelle, 1974; Καραβιδόπουλος, 1970·Καραγιάννης, 1998·Τρεμπέλας, 1940, 1994).

Ο βασικός σκοπός των παραβολών του Χριστού είναι να διδάξουν πνευματικά και θεία νοήματα, με σαφή και παραστατικό τρόπο μεταξύ φυσικού και πνευματικού κόσμου. Ο Χριστός ενώνει την φύση και την ιστορία του κόσμου σε μία παραβολή. Για την μετάδοση της θείας αλήθειας ο Ιησούς καταδέχεται το γλωσσικό και διανοητικό επίπεδο του λαού και «ντύνει» τα ουράνια νοήματα και διδάγματα με συμβάντα που συμβαίνουν στη γη (Παπακώστας, 2002).

Οι παραβολές του Ιησού Χριστού είναι μοναδικές και ως προς τη μορφή τους και ως προς το περιεχόμενό τους. Παρουσιάζουν μια τέτοια πρωτοτυπία και ζωντάνια που κανένας άλλος δεν θα μπορούσε να έχει δημιουργήσει. Η κάθε παραβολή είναι μια επίγεια ιστορία με πνευματική αλήθεια. Ένα από τα πιο εντυπωσιακά χαρακτηριστικά των παραβολών του Ιησού Χριστού είναι η άμεση επικοινωνία τους με το κοινό, το οποίο κυριαρχεί σε όλες τις παραβολές του Ιησού (Hultgren, 2002; Jeremias, Hübsch & George, 1972).

Χαρακτηριστικό πολλών παραβολών του Χριστού αποτελεί το στοιχείο της έκπληξης στον τρόπο με τον οποίο τελειώνουν. Αντίθετα με τις κοινές υποθέσεις, οι παραβολές του Ιησού Χριστού δεν απεικονίζουν πάντα την τυπική ανθρώπινη συμπεριφορά ως απεικόνιση του Θεού. Ένα παράδειγμα άτυπης συμπεριφοράς στις παραβολές αποτελεί η συμπεριφορά του πατέρα στην παραβολή του Ασώτου Υιού. Επιπροσθέτως, οι παραβολές είναι απόλυτα θεολογικές αλλά δεν εμπλέκονται στις περιγραφές των χαρακτηριστικών του Θεού ή στις θεωρητικές συζητήσεις για το Θεό. Αυτό που είναι χαρακτηριστικό είναι η αίσθηση της οικειότητας και της εξοικείωσης με το Θεό, με τη χρήση εντυπωσιακών αλλά κοινών μεταφορών, λόγου χάριν ως πατέρας και ως βοσκός (Hultgren, 2002).

Άλλοτε οι παραβολές του Κυρίου προσλαμβάνουν τη δραματικότητα, όπως στην παραβολή του ασώτου, άλλοτε τη συγκινητική τρυφερότητα, όπως την παραβολή του χαμένου προβάτου και άλλοτε την τραγική λύση όπως στην παραβολή των δέκα παρθένων. Πάντα όμως η υφή τους και η εξωτερική μορφή τους είναι ασύγκριτη με οτιδήποτε άλλο. Ο Γρηγόριος ο Μέγας υποστήριξε ότι ολόκληρη η Βίβλος μπορεί να παρουσιασθεί και μόνο μέσα από τις παραβολές (Τρεμπέλας, 1940, 1994).

Οι παραβολές σύμφωνα με το Moulton (1906) υποδιαιρούνται σε διδακτικές, διαλεκτικές και επεξηγηματικές. Όσον αφορά τους όρους διδακτικές και επεξηγηματικές δεν χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση για την σημασία τους. Η διαλεκτική μορφή παρουσιάζει ένα παράδειγμα ή ένα επιχείρημα. Οι παραβολές που παρουσιάζουν ένα παράδειγμα επιδιώκουν σαφήνεια και συνέπεια χωρίς καμία πραγματική προσπάθεια να αποδείξουν την ορθότητα της διδασκαλίας με την οποία ασχολούνται ενώ οι παραβολές με επιχειρήματα επιδιώκουν να τεκμηριώσουν την

ορθότητα κάποιας ηθικής διδασκαλίας με τη βοήθεια της αναλογίας που προέρχεται από την καθημερινή ζωή ή από τη φύση.

Η βασική αρχή των παραβολών είναι η βασιλεία του Θεού αλλά η θεματολογία τους είναι μεγάλη, καθώς κάθε παραβολή έχει το δικό της θέμα και μήνυμα (Doerksen,1970; Καραγιάννης,1998). Ως προς τη θεματολογία των παραβολών όσον αφορά τους τρεις Συνοπτικούς Ευαγγελιστές και τον Ιωάννη μπορούν να ομαδοποιηθούν σε επτά ομάδες :

- οι παραβολές με θέμα τον σπόρο,
- οι παραβολές με θέμα τη διδασκαλία και την αποκάλυψη του Θεού,
- οι παραβολές με θέμα τη παρουσία της βασιλείας του Θεού,
- οι παραβολές με θέμα τη κακή είδηση της απόρριψης της βασιλείας του Θεού,
- οι παραβολές που διαπραγματεύονται το θέμα της βασιλείας του Θεού και των απαιτήσεων της,
- οι παραβολές που αναφέρονται στη βασιλεία του Θεού και τις υποχρεώσεις τους σε αυτή, όπως είναι η ζωή των μαθητών του Χριστού και οι σχέσεις με το Θεό και
- οι παραβολές με θέμα τη βασιλεία του Θεού ως εσχατολογική πραγματικότητα και το ήθος.

Η θεματική των παραβολών του Χριστού αποκαλύπτει το Ευαγγέλιο της βασιλείας του Θεού και τον τρόπο συμπεριφοράς Του απέναντι στον άνθρωπο ενώ οι ραβινικές παραβολές επιδίωκαν την εμπέδωση του νόμου (Καραγιάννης,1998). Ακόμη, οι παραβολές του Ιησού Χριστού αφήνουν χώρο για ερμηνεία, στοιχείο που αποτελεί βασική διαφορά σε σχέση με τις ραβινικές παραβολές. Οι διερμηνείς συχνά κάνουν λόγο ότι οι ραβινικές παραβολές χρησιμοποιούν την εξηγητική μέθοδο, που τυπικά ερμηνεύουν ένα βιβλικό κείμενο και η σημασία τους ελέγχεται από το κείμενο αυτό και δεν υπάρχει κανένα περιθώριο ερμηνείας (Hultgren, 2002). Οι παραβολές των ραβίνων δεν μπορούν να συγκριθούν με τις παραβολές του Χριστού ούτε ως προς τις λεπτομέρειες, ούτε και ως προς το σύνολό τους. Υπολείπονται τη χάρη, τη φυσικότητα, τη γραφικότητα αλλά και την υψηλή διδακτική αξία που έχουν (Τρεμπέλας, 1940, 1994).

Σύμφωνα με τον TeSelle (1974) η θεολογία θα μπορούσε να αναλύσει τις παραβολές του Ιησού ως μοντέλα θεολογικής αντανάκλασης. Αν όμως η θεολογία

γίνει υπερβολικά αφηρημένη, εννοιολογική και συστηματική, χωρίζει τη σκέψη και τη ζωή, την πίστη και την πρακτική, τις λέξεις και την ενσωμάτωσή τους. Στην ένωση της γλώσσας, της πίστης και της ζωής και σε κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα ξεχωριστά ανακαλύπτουμε τον αναγκαστικά παραβολικό χαρακτήρα της ομολογίας του χριστιανισμού, διότι η χριστιανική γλώσσα είναι πάντοτε σύγχρονη και απεικονιστική, όπως είναι στις παραβολές.

# Κεφάλαιο 5

---

## Η Παραβολή του Ασώτου υιού

### Ο Ευαγγελιστής Λουκάς και η ερμηνεία των παραβολών

Ο Ευαγγελιστής Λουκάς σύμφωνα με την παράδοση ήταν εθνικός, με καταγωγή από την Αντιόχεια της Συρίας και είχε επιστημονική εκπαίδευση καθώς ήταν γιατρός. Υπήρξε στενός συνεργάτης του Αποστόλου Παύλου και τον ακολουθούσε σε αρκετές περιόδους του. Ακόμη, ήταν μαζί του στη πρώτη και στη δεύτερη φυλάκιση του Παύλου και όπως φαίνεται από την προς Τιμόθεον Β΄ επιστολή (δ΄ 11) ήταν ο Λουκάς «μόνος» μαζί με τον Απόστολο Παύλο, για να τον βοηθήσει με τις ιατρικές γνώσεις που κατείχε.

Αποτελεί τον συγγραφέα του τρίτου Ευαγγελίου και των Πράξεων των Αποστόλων, τα οποία περιλαμβάνονται στην Αγία Γραφή. Ακόμη, σύμφωνα με την παράδοση κήρυξε την Χριστιανική Θρησκεία στη Δαλματία και τη Γαλλία και όπως αναφέρει ο Άγιος Γρηγόριος ο Ναζιανζηνός, πήγε και στην Αχαΐα και εκεί έγραψε το Ευαγγέλιο του. Όσον αφορά το χρόνο συγγραφής του Ευαγγελίου επικρατεί η γνώμη ότι η συγγραφή έγινε πριν το 70 μ.Χ.. Το κατά Λουκάν Ευαγγέλιο παρουσιάζει μία ρητορικότητα και μία εκφραστικότητα σε σύγκριση με τα άλλα Ευαγγέλια και φανερώνει την υπεροχή της γλώσσας που χρησιμοποίησε ο ευαγγελιστής (Καραβιδόπουλος, 2010· Τρεμπέλας, 1983, 1995).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Λουκάς έχει το μεγαλύτερο πλήθος παραβολών σε σχέση με τους άλλους δύο Συνοπτικούς ευαγγελιστές, Μάρκο και Ματθαίο. Τα Συνοπτικά Ευαγγέλια έχουν ανεκτίμητη αξία, όχι μόνο ως βιβλία θρησκευτικά αλλά και ως αυθεντική βιβλική περιουσία της ιστορίας του Ιησού. Ο Λουκάς έχει δώσει παραβολές, οι οποίες έγιναν κλασικές, τόσο για «τη φιλολογική τους μορφή» όσο και για το «παραβολικό νόημα και περιεχόμενο». Οι παραβολές που χρησιμοποιεί στο Ευαγγέλιο του ο Λουκάς αναφέρονται στην έννοια της προσευχής προς τον Θεό, στο ενδιαφέρον για τους φτωχούς, σε εκείνους που έχουν απορριφτεί από το κοινωνικό σύνολο, στη σημαντική θέση της Ιερουσαλήμ, στη θετική τοποθέτηση του σε σχέση με τους Σαμαρείτες, στη σωτηρία των αμαρτωλών και στην ελευθερία των ανθρώπων από τη δουλεία στο διάβολο (Καραγιάννης, 1998· Τρεμπέλας, 1940, 1994).



Η μελέτη των παραβολών του Ιησού υπήρξε ένας από τους πιο δραστήριους κλάδους τον εικοστό αιώνα. Οι παραβολές έχουν πολλές σημασίες, ερμηνείες και εφαρμογές. Πολλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τον παραβολικό λόγο για να αναλύσουν καταστάσεις που συμβαίνουν στο κόσμο, για να πείσουν για την αλήθεια που προβάλλουν ή και για να δείξουν την πολύπλευρη μεριά ενός θέματος. Οι ευαγγελικές παραβολές συγκεντρώνουν αυτές τις διαστάσεις αλλά πέρα από αυτές είναι παραβολές αποκάλυψης τις οποίες χρησιμοποίησε ο ίδιος ο Χριστός (Brown, 1962; Hultgren, 2002; Καραγιάννης, 1998).

Η σωστή ερμηνεία των παραβολών απαιτεί την κεντρική θέση της βασιλείας του Θεού σε όλα όσα είπε και έκανε ο Χριστός και η αποστολή Του. Χωρίς την κατανόηση αυτή η ερμηνεία των παραβολών είναι αδύνατη (Doerksen, 1970; Αγουρίδης κ.ά., 1980). Ο κάθε ερμηνευτής οφείλει όταν μελετάει τις παραβολές να μην ξεχνάει ότι τις έχει πει ο Χριστός και συγχρόνως να λαμβάνει υπόψη του ολόκληρη την πορεία Του, τα θαύματα, τον θάνατο και την ανάστασή Του. Οι παραβολές σύμφωνα με τον Doerksen (1970) χωρίζονται σε τρεις ομάδες: τις διδακτικές παραβολές, τις ευαγγελικές παραβολές και τις προφητικές παραβολές.

Οι παραβολές αποτελούν φιλολογικό είδος λόγου με ιδιαίτερη φιλολογική δομή. Δεν επαναλαμβάνεται πάντα η ίδια δομή, ούτε έχουν όλες οι παραβολές τα ίδια φιλολογικά στοιχεία. Ο κάθε ερμηνευτής ή ερευνητής πριν την ερμηνεία της οποιασδήποτε παραβολής οφείλει να μελετήσει την φιλολογική δομή της για να εντοπίσει τα απαραίτητα ερμηνευτικά ερεθίσματα. Όμως πρώτα *«θα πρέπει να επικαλείται τη χάρη και τη βοήθεια του Αγίου Πνεύματος, το οποίο φώτισε τους ιερούς συγγραφείς να γράψουν τον λόγο του Θεού»* (Καραγιάννης, 1998, σσ.72).

Επιπλέον, ο κάθε ερμηνευτής οφείλει να ασχοληθεί ξεχωριστά με το συγγραφέα του κειμένου που μελετά και αυτό ισχύει ένα παραπάνω για τις παραβολές. Σύμφωνα με τον Καρακόλη (2005, σσ.135) για να γίνει μία ερμηνευτική προσέγγιση στο κατά Λουκάν Ευαγγέλιο και στις Πράξεις των Αποστόλων θα πρέπει να εκληφθούν ανεξάρτητα από τη φιλολογική τους προϊστορία. *«Ο κάθε συντάκτης-ευαγγελιστής είναι ένας δημιουργικός συγγραφέας, ο οποίος δεν παραθέτει απλώς, αλλά και διαμορφώνει συνειδητά τις προφορικές παραδόσεις και τις γραπτές πηγές που έχει στη διάθεσή του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά να δημιουργεί ένα συνεπές έργο, που να τον εκφράζει υφολογικά και θεολογικά στο σύνολό του»*.

Για την ερμηνεία των παραβολών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η σύγχρονη ερμηνευτική και μεθοδολογία καθώς και η ερμηνεία των Πατέρων της Εκκλησίας. Η πατερική ερμηνευτική είναι αδύνατο να αγνοηθεί από ένα ορθόδοξο ερμηνευτή γιατί με αυτή γίνεται φανερή η έννοια της παράδοσης και ο τρόπος βίωσης της. Με τον όρο παράδοση νοείται η Ιερή Παράδοση και σημαίνει τη συνέχεια της ζωής της Εκκλησίας και την ανανέωσή της με την καθοδήγηση του Αγίου Πνεύματος. Από την εποχή των Πατέρων της Εκκλησίας έχουν χρησιμοποιηθεί δύο μέθοδοι ερμηνείας: η ιστορικοφιλολογική και η αλληγορική ή πνευματική μέθοδος (Καραγιάννης,1998).

Στην αλληγορική μέθοδο ερμηνείας κάθε λεπτομέρεια της παραβολής έχει σημασία. Γενικός κανόνας της αλληγορικής μεθόδου αποτελεί η αναζήτηση μέσα στις Γραφές. Ο ερμηνευτής δεν μπορεί να ερμηνεύει σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του αλλά μόνο με την καθοδήγηση της ίδιας της Γραφής. Η αλληγορική μέθοδος ερμηνείας απορρίφθηκε από την σύγχρονη δυτική βιβλική ερμηνευτική, θεωρώντας τη λανθασμένη (Brown, 1962;Hultgren, 2002; Καραγιάννης,1998).

Η έννοια των παραβολών διακρίνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

- η έννοια των παραβολών όπως τις χρησιμοποίησε ο Ιησούς Χριστός,
- η ερμηνεία των παραβολών σύμφωνα με την ευαγγελική παράδοση και
- η ερμηνεία παραβολών από την Εκκλησία.

Η σύγχρονη ερμηνευτική διαπίστωσε ότι οι παραβολές μπορούν να ερμηνευθούν με περισσότερες από μια εφαρμογές, όπως είναι η ιστορική μέθοδος. Σκοπός της ερμηνευτικής των παραβολών είναι να φανερώνει την ποιμαντική ευαισθησία, την κατανόηση του λόγου του Ευαγγελίου του Χριστού και να αποτελεί ανεξάντλητη πηγή (Καραγιάννης,1998).

Κάθε παραβολή του Ιησού έχει ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Η ερμηνεία των παραβολών του εικοστού αιώνα έδειξε ότι η ιστορική προσέγγιση δεν είναι η μόνη ερμηνευτική δυνατότητα. Άλλοι διερμηνείς έχουν υιοθετήσει μια λογοτεχνική προσέγγιση στις παραβολές. Ο κάθε διερμηνέας υποχρεούται να αναζητήσει την έννοια των παραβολών από διάφορες οπτικές, αναδεικνύοντας τόσο τα ιστορικά όσο και τα λογοτεχνικά ερμηνευτικά ζητήματα. Αλλά η ερμηνεία των

παραβολών του Ιησού Χριστού πρέπει πρώτα απ' όλα να μελετηθεί μέσα στα πλαίσια της ζωής της Εκκλησίας και των Ευαγγελίων (Hultgren, 2002).

Στις μέρες μας, λόγω της επίδρασης της γλωσσολογίας, η συγχρονική προσέγγιση των κειμένων της Καινής Διαθήκης δέχεται πλήρως τον ερμηνευτή, ο οποίος ενδιαφέρεται για τη θεολογία του τελικού συντάκτη, στη προκειμένη περίπτωση του ευαγγελιστή Λουκά, και όχι τόσο για τη θεολογία των προγενέστερων πηγών. Ακόμη, η φιλολογική και η θεολογική ενότητα αποτελεί κοινό σημείο στη σύγχρονη καινοδιαθηκική έρευνα, δίνοντας έτσι το δικαίωμα στον ερευνητή να συνδέει τα όσα διαλαμβάνονται και στο κατά Λουκάν Ευαγγέλιο και στις Πράξεις των Αποστόλων (Καρακόλης,2005).

### **Ερμηνεία της παραβολής του Ασώτου υιού**

Η παραβολή του ασώτου υιού μορφολογικά ανήκει στη κατηγορία των ηθικών παραβολών. Πρόκειται για μία διήγηση επιχειρηματολογικού χαρακτήρα και το ενδιαφέρον της παραβολής έγκειται προς τις καταστάσεις, τις σχέσεις και τις συμπεριφορές των δρώντων προσώπων. Με τη παραβολή αυτή ο Λουκάς συμπληρώνει τη τριλογία των «παραβολών της χάριτος» (ιε' 4-32) και αποτελεί «ευαγγέλιο εν τω ευαγγελίω». Η παραβολή του ασώτου ονομάζεται και ως η παραβολή του σπλαχνικού πατέρα και είναι ένα από τα πιο σημαντικά θεολογικά κείμενα της Καινής Διαθήκης και από τα ωραιότερα ως προς το λόγο, τη μορφή, αλλά κυρίως ως προς το περιεχόμενο. Από τους ερμηνευτές έχει ονομαστεί ως το μαργαριτάρι μεταξύ των παραβολών (Bultmann,1995; Αβούρης & Σιώτης, 1963·Δαμαλάς,1892·Ιωαννίδης,2011·Καραβιδόπουλος,1970·Καρακόλης,2005·Κολιτσάρας,1983·Πατρώνος,2003·Τρεμπέλας, 1983, 1995, 2005).

Η λογοτεχνική αξία της παραβολής είναι μεγάλη, καθώς αποτελεί τη διήγηση μίας παραστατικής αληθινής ιστορίας με υψηλά διδάγματα. Στην εκκλησιαστική παράδοση η παραβολή φέρει την ονομασία «του ασώτου υιού», καθώς η Εκκλησία θέλοντας με το κήρυγμά της να μιλήσει για την ανάγκη της μετάνοιας έχει ως παράδειγμα τον μετανοήσαντα μικρό γιο. Η ιστορία αυτή δεν αποτελεί ούτε μύθο, ούτε φανταστική παρομοίωση αλλά μία ιστορία που έχει παρθεί από τη ζωή. Δεν επιτρέπεται λοιπόν να ερμηνευτεί ούτε ως αλληγορία, ούτε ως μεταφορά. (Bultmann, 1995; Αβούρης & Σιώτης, 1963· Δαμαλάς, 1892· Ιωαννίδης, 2011· Καραβιδόπουλος,1970·Κολιτσάρας,1983·Πατρώνος, 2003·Τρεμπέλας, 1995, 2005).

Μέσα από την παραβολή του Ασώτου εμφανίζονται κεντρικές διδασκαλίες του Ευαγγελίου. Μερικές από αυτές είναι η πατρική στοργή και η αγάπη, η ανοχή του Θεού στις απερισκεψίες των ανθρώπων, η απώλεια της πνευματικής αυτοκυριαρχίας του ανθρώπου όταν εγκαταλείπει το Θεό, η ιερότητα της ψυχής, η αξία της θλίψης όταν υλοποιηθεί η πνευματική αφύπνιση, η αξία της μετάνοιας, η αποκατάσταση του ανθρώπου που μετανοεί στη βασιλεία του θεού και η χαρά στους ουρανούς όταν μετανοούν οι αμαρτωλοί (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Δαμαλάς, 1892·Τρεμπέλας, 1983,2005).

Η πλοκή της παραβολής του ασώτου μπορεί να χωριστεί σε δύο αυτοτελή μέρη. Στο πρώτο μέρος κυριαρχεί η μορφή του άσωτου υιού και η συμπεριφορά του Πατέρα προς τους δύο γιους του (Λουκ. ιε΄ 11-24) και στο δεύτερο μέρος επικρατεί η μορφή του μεγαλύτερου υιού και η δικαίωση της συμπεριφοράς του Πατέρα (Λουκ. ιε΄ 25-32). Το πρώτο μέρος μπορεί να χωριστεί σε πέντε σκηνές:

1. τη φυγή του μικρότερου υιού από την πατρική εστία, η οποία αποτελεί την αμαρτία.
2. την εξαθλίωση μακριά από τον Πατέρα, η οποία αποτελεί την τιμωρία.
3. τη μεταμέλεια, η οποία αποτελεί την μετάνοια.
4. την επάνοδο, την επιστροφή και
5. την αποκατάσταση, η οποία αποτελεί την αίτηση συγχώρεσης και την πανηγυρική υποδοχή στην οικεία του Πατέρα.

Στο δεύτερο μέρος κυριαρχεί περισσότερο το ιστορικό στοιχείο της παραβολής, καθώς ο Κύριος στρέφεται προς τους ανθρώπους που μοιάζουν με την συμπεριφορά τους στο μεγαλύτερο γιο, στους Γραμματείς και στους Φαρισαίους, που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το Ευαγγέλιο της εν Χριστό Χάριτος και ευρύτερα παριστά τους Ιουδαίους. Ο μικρότερος γιος ομοιάζει με τους τελώνες και τους αμαρτωλούς και ευρύτερα παριστά τα έθνη (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Δαμαλάς, 1892·Ιωαννίδης, 2011·Καραβιδόπουλος, 1970·Κολιτσάρας, 1983·Τρεμπέλας, 1983, 1995, 2005).

Οι παραλληλισμοί που μπορούν να διακριθούν στην παραβολή του ασώτου υιού είναι του πατέρα ως Θεού, του ασώτου υιού ως του αμαρτωλού ανθρώπου (όπως ήταν οι τελώνες και οι εθνικοί) και του μεγαλύτερου υιού ως του ανθρώπου που πάντα η αγάπη του Θεού είναι ξένη γι αυτόν (όπως ήταν οι Φαρισαίοι). Οι δύο γιοι

συμβολίζουν τα δύο τάγματα των ανθρώπων, τους δίκαιους και τους αμαρτωλούς. Μέσα από την παραβολή υπάρχουν δύο διαφορετικοί «δρόμοι» ο ένας είναι μακριά από το Θεό και ο άλλος δίπλα στο Θεό. Ο παραλληλισμός της ζωής μακριά από το Θεό που περιλαμβάνει την κατάπτωση και την φθορά είναι οι αθλιότητες στην ξένη πόλη και η συμβίωση με τα γουρούνια ενώ η μετάνοια των αμαρτωλών παραλληλίζεται με την πατρική χαρά και αγαλλίαση με την επιστροφή του μικρότερου γιου (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Δαμαλάς, 1892· Τρεμπέλας, 1983, 2005, 2008).

Η παραβολή του ασώτου υιού βρίσκεται στην Καινή Διαθήκη στο Ευαγγέλιο του Λουκά 15, 11-32 (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Δαμαλάς, 1892·Ιωαννίδης, 2011·Καραβιδόπουλος, 1970·Καραγιάννης, 1998·Κολιτσάρας, 1983· Παπακόστας, 2002·Τρεμπέλας, 1983, 1995). Οι λέξεις «*άσώτως*», «*ασωτία*» και «*άσωτος*» χρησιμοποιούνται ελάχιστα από τους συγγραφείς της Αγίας Γραφής (Παροιμ. ζ' 11, κη' 7, Β' Μακκ. στ' 4, Λουκ. ιε' 13, Εφεσ. ε'18, Τίτ. α' 6, Α' Πέτρ. δ' 4). Οι λέξεις αυτές, όσον αφορά την γραμματική τους σύνθεση περιλαμβάνουν το στερητικό «*α-*» και το ρήμα «*σώζω*» και όσον αφορά την σημασία, η λέξη «*άσωτος*» αποτελεί τον άνθρωπο που δεν έχει σωτηρία εξαιτίας της αμαρτωλής ζωής που κάνει (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Κολιτσάρας, 1983).

Η λέξη «*ασωτία*» σημαίνει την άσκοπη και συνεχή σπατάλη της περιουσίας, η οποία δεν ανήκει σε εκείνον που κάνει τη κατάχρηση αλλά προέρχεται από οικογενειακή κληρονομιά ή δάνεια. Αποτελεί την αλόγιστη και ανήθικη κατάχρηση χρημάτων για αφροδίσιες ηδονές. Οι «*άσωτοι*» συχνάζουν συνήθως σε κακόφημες συνοικίες, τις νυχτερινές κυρίως ώρες και πίνουν, χαρτοπαίζουν και διαπράττουν τις σαρκικές τους ηδονές. Σύμφωνα με το χριστιανικό ηθικό κώδικα η ασωτία ταυτίζεται με την ακολασία και τη διαφθορά.

Για το πάθος της ασωτίας έχουν μιλήσει καυστικά οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι και αυτό παρατηρείται στα έργα τους. Κάποιοι από αυτούς είναι ο Αριστοτέλης, ο Μένανδρος, ο Άλεξισ, ο Ζήνων ο Κιτιεύς, ο Πλάτωνας, ο Κυνικός Διογένης και ο Πλούταρχος. Για την ασωτία όμως έχει γίνει λόγος και στο Ευαγγέλιο του Λουκά που περιγράφεται ακριβώς η άσωτη ζωή (ιε' 11-32) και τονίζεται από το μεγαλύτερο γιο (ιε' 30) και από τον Απόστολο Παύλο στη ποιμαντική επιστολή προς

Τίτο (α΄ 6) όπου αναφέρει ότι ο πρεσβύτερος της Εκκλησίας πρέπει να βρίσκεται μακριά από κάθε κατηγορία για ασωτία.

Επιπλέον, ο Απόστολος Πέτρος στην Α΄ Επιστολή (δ΄ 2-4) κάνει λόγο για όσους ζουν μακριά από το Θεό και διαπράττουν αμαρτωλές επιθυμίες και ζουν με πράξεις ασελγείας, με επιθυμίες πονηρές, με μέθη, με άσεμνες διασκεδάσεις, φαγοπότια, με όργια ειδωλολατρικά, με τα οποία καταπατούν το στοιχειώδη ηθικό νόμο. Και τους τονίζει ότι οι ειδωλολάτρες με τους οποίους παλαιότερα διασκεδάζαν μαζί, παραξενεύονται τώρα που δεν είναι μαζί τους στο ίδιο ξεχείλισμα της ασωτίας και επειδή τους βλέπουν διαφορετικούς πλέον από αυτούς, βρίζουν την χριστιανική αλήθεια (Κολιτσάρας, 1983·Μαρτίνος, 1963·Στογιάννος, 2003· Τρεμπέλας, 1983, 1995). Αξίζει να ειπωθεί ότι και ο Πατέρας της Εκκλησίας, Κλήμης ο Αλεξανδρεύς (PG 9, 757-765), επιτίθεται εναντίον της ασωτίας (Κλήμης, 2000).

Την έννοια της λέξης «άσωτος» και «ασωτία» αναφέρει και ερμηνεύει ο Αριστοτέλης στα Ηθικά Νικομάχεια, ορίζει την «ασωτία» ως σπατάλη των υλικών και πνευματικών αγαθών και ως «άσωτο» αυτόν που καταστρέφει την προσωπική του υπόσταση. Ο Αριστοτέλης ονομάζει την υπερβολική σπατάλη των αγαθών ως «ασωτία» και «ανελευθερία». Με τη λέξη «ανελευθερία» εκφράζει την εσωτερική ασθένεια της προσωπικότητας του ασώτου και εκδηλώνεται με την αγάπη για τις ηδονές και την ασέλγεια, χωρίς καμία ηθική αξία. Όλα αυτά οδηγούν στην εξαθλίωση, την αποκτήνωση και την καταστροφή. Ο άνθρωπος μπορεί να σωθεί από όλα αυτά μόνο με την κατά Χριστό μετάνοια και την αγάπη του Θεού (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Λυπουρλής, 2006).

Την εποχή του Χριστού ήταν υπερβολικά σεβαστό αλλά ταυτόχρονα και αυστηρό το πρόσωπο του Θεού στη συνείδηση του ισραηλιτικού λαού (TeSelle, 1974). Μέσα από την παραβολή παρουσιάζεται μια διαφορετική εικόνα για τον Θεό και «αποτελεί κοσμογονική Θεό-λογική τομή» (Ιωαννίδης, 2011,σσ.205). Ο Ζιγαβηνός (PG 129, 1021&1028) ερμηνεύοντας την παραβολή του Ασώτου κάνει λόγο για την απεραντοσύνη της φιλανθρωπίας του Θεού και την ανυπέβλητη ευσπλαχνία και φιλοστοργία Του (Ζιγαβηνός, 1998·Ιωαννίδης, 2011).

Με την παραβολή αυτή ο Χριστός ανατρέπει την τότε ισχύουσα εικόνα περί Θεού και προβάλλει το σπλαχνικό και φιλάνθρωπο πρόσωπο του Θεού. Η παραβολή του ασώτου αποτελεί ανακεφαλαίωση ολόκληρης της διδασκαλίας του Κυρίου και

μέσα από αυτή την παραβολή εκφράζεται αριστοτεχνικά η έξοδος από τις ασωτίες και ο ερχομός της μετάνοιας και της αγάπης προς τον Θεό (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Καραβιδόπουλος, 1970·Καραγιάννης, 1998·Κολιτσάρας, 1983·Τρεμπέλας, 1983,1995).

Η συνοπτική θεματική της παραβολής του ασώτου υιού αρχίζει από μία κοινή αποδεκτή αλήθεια, έτσι ώστε ο ακροατής να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει και στη συνέχεια ανατρέπει μια λάθος αντίληψη σχετική με το Θεό και της συμπεριφοράς Του απέναντι στον άνθρωπο. Ο Χριστός έχει άλλα κριτήρια για τον παραβολικό λόγο και στην παραβολή του ασώτου υιού σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και της ανθρώπινης συμπεριφοράς ο νέος υιός που επέστρεψε θα έπρεπε να είχε απορριφτεί. Αντί αυτού ο Πατέρας δέχτηκε και αποκατέστησε τον υιό του στη θέση που είχε πριν φύγει με γιορτή και χαρά, εναντίον κάθε άλλης επιθυμίας. Το παραβολικό αυτό περιβάλλον αποκαλύπτει τον τρόπο που ο Θεός συμπεριφέρεται και δέχεται τον άνθρωπο (Καραγιάννης,1998).

Η παραβολή του ασώτου γιου είναι μια μεταφορά της αγάπης του Θεού που υποδηλώνει ότι η ιστορία έχει νόημα πέρα από την ιστορία ενός ανθρώπινου πατέρα και του σθεναρού γιου του και η αγάπη αυτή του Θεού παρουσιάζεται έμμεσα. Ο κόσμος της παραβολής περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τον κοσμικό και τον θρησκευτικό, τον κόσμο των ανθρώπων και την αγάπη του Θεού.

Η βασιλεία του Θεού είναι το ερμηνευτικό πλαίσιο, για την κατανόηση της ζωής σε αυτόν τον κόσμο. Οι άνθρωποι δεν βγαίνουν από αυτόν τον κόσμο όταν μπαίνουν στον κόσμο της παραβολής, αλλά βρίσκονται σε έναν κόσμο που έχει δύο διαστάσεις, ένας κόσμος στον οποίο η «θρησκευτική» διάσταση έρχεται στη «κοσμική» και την επαναδημιουργεί (TeSelle, 1974).

Πιο συγκεκριμένα, στη παραβολή του ασώτου υιού ο Χριστός μίλησε παραβολικά για δύο γιους και τον πατέρα τους. Ο πατέρας αποτελεί από την αρχή μέχρι το τέλος το κεντρικό πρόσωπο της παραβολής και η μορφή του είναι αγαθή και σπλαχνική. Η παραβολή περιγράφει δύο διαφορετικές στάσεις και επιλογές ζωής. Παρόλο που έχουν διαφορετική επιλογή ζωής τα δύο αδέρφια έχουν ένα κοινό, και οι δύο είναι μακριά από τον Πατέρα τους. Ο μεγάλος γιος παραμένει σπίτι του και είναι φαινομενικά εκεί ενώ ο μικρός γιος αφήνει το σπίτι του, έχοντας πάρει μαζί του τα μέσα της συντήρησης του από τον Πατέρα, πνευματικά και υλικά χαρίσματα τα οποία

καταγράστηκε και αποτελεί τον «Άσωτο» γιο (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Ιωαννίδης, 2011·Καραβιδόπουλος, 1970·Καραγιάννης, 1998·Κολιτσάρας, 1983·Τρεμπέλας, 1983,1995).

Ο μικρότερος γιος ονομάστηκε ως «Άσωτος» για πολλούς λόγους. Ήδη από την αρχή της παραβολής ο μικρότερος γιος ζητάει το μερίδιο του από την πατρική περιουσία με αυθάδεια και επιτακτικότητα, γεγονός που αποτελεί την μη αποδοχή της πατρικής εξουσίας. Με αυτή την κίνηση ουσιαστικά θανατώνει τη φυσική και τη ψυχολογική παρουσία του πατέρα του. Επιζητούσε την ελευθερία και το χρήμα, δηλαδή την ανεξαρτησία του από τον πατέρα. Αυτή η κίνηση του ασώτου μοιάζει με την φιλοδοξία των πρωτόπλαστων να καταστούν ανεξάρτητοι από το Θεό, προκαλώντας την καταστροφή τους. Για την εξέλιξη και την ερμηνεία της παραβολής σημαντική είναι η πράξη του πατέρα, ο οποίος μοίρασε και στους δύο γιους την περιουσία του (Hultgren, 2002;Ιωαννίδης, 2011·Καραγιάννης,1998·Καρακόλης, 2005·Κολιτσάρας, 1983·Τρεμπέλας, 1983,1995).

Η πράξη αυτή δείχνει την ψυχολογική κατάσταση και τη σχέση του πατέρα με τους δύο γιους αλλά και τις επιπτώσεις του οικογενειακού, νομικού και κοινοτικού δικαίου. Σύμφωνα με το οικογενειακό και το κοινοτικό δίκαιο της εποχής, τα παιδιά δεν θα έπρεπε να ζητούν τα κληρονομικά τους δικαιώματα πριν το θάνατο του πατέρα τους. Ακόμα και στην περίπτωση που ο πατέρας αποφάσιζε να μεταβιβάσει ζωντανός την περιουσία του, τα παιδιά του δεν είχαν το δικαίωμα να την πουλήσουν (Καραγιάννης,1998·Καρακόλης, 2005).

Παρά το γεγονός ότι ο μικρότερος γιος δεν είχε το νομικό δικαίωμα ζήτησε και πούλησε την περιουσία του πατέρα του. Η ενέργειά του αυτή φανερώνει την επανάστασή του ενάντια στο πατέρα. Χωρίς να το καταλαβαίνει οδηγείται ο ίδιος στον θάνατο, καθώς αρχίζει να ζει μία άσωτη ζωή μακριά από την πατρική εστία. Η άσωτη ζωή περιλαμβάνει την σπατάλη της περιουσίας, την ελευθερία της απόλαυσης και την επιθυμία της σάρκας (Hultgren, 2002; Ιωαννίδης, 2011·Καραβιδόπουλος, 1970·Καραγιάννης,1998·Καρακόλης, 2005).

Η ελευθερία της απόλαυσης δεν είναι απεριόριστη, όπως φαντάζεται ο αμαρτωλός άνθρωπος. Έχει δύο ειδών όρια, τα εσωτερικά, που προέρχονται από το ίδιο το άτομο, λόγω χάρη οι τύψεις της συνείδησης και τα εξωτερικά, όπως είναι ο λιμός. Ο αμαρτωλός άνθρωπος ζώντας μακριά από το Θεό και ελεύθερος από την



επιτήρηση του Θεού αποτελεί την ίδια του τη δυστυχία. Ο άσωτος γιος κατέρριψε τον εαυτό του βόσκοντας γουρούνια, καθώς έγινε δούλος σε έναν Ιουδαίο, το έργο των δούλων του σατανά είναι να θεραπεύουν την επιθυμία της σάρκας. Τα γουρούνια σαν ζώα έχουν και αυτά τον συμβολισμό τους μέσα στην παραβολή, είναι άπληστα, βρωμάνε και κάνουν φασαρία και ο άσωτος γιος είναι υπηρέτης τους (Τρεμπέλας, 1983).

Σύμφωνα με τον Πατρώνο (2003) ο μικρότερος γιος τα βλέπει όλα θετικά μετά την φυγή του, το αρνητικό όμως έρχεται αναπάντεχα και τον αιφνιδιάζει. Μέσα από την αλληλουχία των γεγονότων, της φυγής, της περιπέτειας, της γνώσης της ζωής και της άνδρωσης, φτάνει κανείς σε ένα τελικό προορισμό, αρκεί αυτός ο προορισμός να είναι η πατρική οικία, άλλωστε η πνευματική ζωή δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια διαρκής πνευματική περιπέτεια.

Η αμαρτία του ασώτου είναι προσβολή προς τους κατοίκους του ουρανού και θλίβονται με την πτώση του. Ο άσωτος γιος μένει ανικανοποίητος, καθώς υπάρχει κενό στην ψυχή του. Η πείνα του δεν νοείται μόνο ως προς την ανάγκη της τροφής για επιβίωση αλλά υπάρχει και η «πείνα» της ψυχής του. Η τροφή της ψυχής είναι δίπλα στο Θεό και η θλίψη που ένιωσε του άνοιξε τα μάτια. Η χάρη του Θεού μπορεί να βοηθήσει και την σκληρότερη καρδιά, όπως συνέβη και με τον άσωτο γιο (Τρεμπέλας, 1983).

Οι λανθασμένες επιλογές αποτελούν εμπειρίες ζωής και κάνουν τους ανθρώπους σοφότερους, αν οδηγηθούν στη μετάνοια και στην επιστροφή. Αν όμως επιμένουν να ζουν «εις χώραν μακράν» (Λουκ. ιε΄ 13) τότε οι συνέπειες είναι καταστροφικές. Ο μικρότερος γιος χάνει το κύρος του, στερείται τα πάντα και κάνει το χοιροβοσκό. Γυμνός, ασθενής και περιφρονημένος άλλη λύση δεν έχει από τον επικείμενο θάνατο ή την επιστροφή (Καραβιδόπουλος, 1970·Καρακόλης, 2005·Κολιτσάρας, 1983·Πατρώνος, 2003·Τρεμπέλας, 1983, 1995).

Η περιπέτεια στην οποία υποβλήθηκε ο άσωτος γιος μετά την φυγή του, έφτασε στο έσχατο σημείο της υποβαθμίσεως του. Όταν αντιλήφθηκε την κατάστασή του, άρχισε να κάνει την αυτοκριτική του και εδώ ξεκίνησε και η μετάνοιά του. Ο άσωτος γιος στην αυτοκριτική του στηρίζεται σε τρεις έννοιες, την έννοια του πατέρα, του γιου και του μισθωτού και κρίνει ότι από την θέση που είχε σαν γιος θα

μπορούσε να επιστρέψει στον πατέρα του και να προσληφτεί ως μισθωτός για να μπορέσει να ζήσει (Hultgren, 2002; Ιωαννίδης, 2011·Καραγιάννης,1998).

Μετά που ένιωσε το «*βάρος της αμαρτίας του*» ακολούθησε η επιστροφή του στον πατέρα. Ο Θεός διακρίνει και τον πιο αδύναμο στεναγμό της πλανεμένης καρδιάς και μόλις κάνει ένα βήμα αυτή η καρδιά, ο Θεός κάνει δέκα για να την συναντήσει. Έτσι και ο πατέρας του άσωτου γιου ενώ δεν άρμοζε να είναι έξω από την οικία, μόλις τον είδε να επιστρέφει πήγε κοντά του. Όσο προσβλητική και αν ήταν η στάση του μικρότερου γιου στον πατέρα υπερίσχυσε η δυνατή σχέση πατέρα και παιδιού.

Ο πατέρας βγήκε έξω για να συναντήσει τον μικρότερο γιο του και να τον προστατέψει από την εχθρική στάση των μελών της κοινότητας. Ενώ ο μικρότερος γιος είχε προετοιμαστεί για να εκφράσει την μετάνοια του και να ζητήσει να γίνει δεκτός πίσω ως μισθωτός, δεν ζητάει τίποτα παρά μόνο ομολογεί το σφάλμα του. Σε αυτό το σημείο έρχεται η χωρίς προϋποθέσεις εξομολόγησή του και εμπιστεύεται τον εαυτό του στον πατέρα του. Η συνειδητοποίηση του έσχατου υπαρξιακού κενού του μικρότερου γιου αποτελεί μία υπεύθυνη κίνηση και μέσω αυτής έρχεται η μετάνοια και η μεταστροφή (Ιωαννίδης, 2011·Παπακώστας, 2002·Τρεμπέλας, 1983).

Η έννοια της μετάνοιας υπάρχει και στις Πράξεις των Αποστόλων. Ο Απόστολος Παύλος στο λόγο του στον Άρειο Πάγο (ιζ', 30) και στην απολογία προς τον Αγρίππα (κστ', 20) κάνει λόγο για την μετάνοια, καθώς είναι αναγκαία για την αποδοχή όχι μόνο των Ιουδαίων αλλά και των εθνικών στο σώμα της Εκκλησίας (Κολιτσάρας, 1983·Τρεμπέλας, 1995).

Σπουδαίο κηρυκτικό έργο για την αξία και την σπουδαιότητα της μετάνοιας έχουν αναπτύξει και οι Πατέρες της Εκκλησίας. Αρκετές είναι οι ομιλίες του Μέγα Βασιλείου και του Γρηγορίου του Θεολόγου που έχουν ως θέμα τη μετάνοια. Ο Πατέρας της Εκκλησίας που έδωσε ακόμα μεγαλύτερη προσοχή από όλους είναι ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος. Δεν έπαψε να τονίζει τη σπουδαιότητα της μετάνοιας ονομάζοντας τη ως «*όπλο κατά του διαβόλου*», ως «*ιατρείο αναιρετικό της αμαρτίας*» και ως «*χωνευτήρι της αμαρτίας*». Η μετάνοια είναι «*η ρυθμιστική δύναμη στη πορεία προς την επίτευξη της αρετής*» (Μερετάκης, 1987,σς.7). Στην πρώτη ομιλία του Περί Μετανοίας (PG49, 280-283), στην ομιλία προς τον Ιωάννη τον Απόστολο και Ευαγγελιστή (PG59, 517) και στη Β' Κορινθίους ομιλία (PG61, 781) ο Ιωάννης ο

Χρυσόστομος κάνει λόγο για την παραβολή του ασώτου υιού, παίρνοντας αυτολεξεί στίχους της παραβολής αλλά και μιλώντας για την μετάνοια και την σωτηρία.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της παραβολής του ασώτου ο Χρυσόστομος δηλώνει ότι υπάρχει άφεση αμαρτιών και μετά το βάπτισμα. Αυτό δεν το λέει ο Χρυσόστομος για να κάνει αδιάφορους τους ανθρώπους αλλά για να τους προστατέψει από την απόγνωση, αν βρεθούν ποτέ στη θέση αυτή. Ο άσωτος γιος είναι η εικόνα των ανθρώπων που αμάρτησαν μετά το βάπτισμα. Ο πατέρας του τον άφησε να φύγει και να πάει στην ξένη χώρα και αυτό το έκανε για να μάθει εκ πείρας πόση υποστήριξη και βοήθεια είχε λάβει παραμένοντας στο σπίτι. Όταν ο Θεός δεν πείθει με το λόγο, αφήνει να διδαχθούν οι άνθρωποι από τις εμπειρίες των πραγμάτων, κάτι το οποίο έλεγε και στους Ιουδαίους (Χρυσόστομος, 1996α, 1996β, 1996γ· Μερετάκης, 1987).

Η ανταπόκριση του πατέρα υπερβαίνει κάθε προσδοκία γιατί δίνει εντολές στον δούλο του να φορέσουν στο μικρότερο γιο την καλύτερη στολή, δαχτυλίδι και παπούτσια. Τα τρία αυτά στοιχεία έχουν ισχυρό συμβολισμό. Η στολή βεβαιώνει ότι έχει ξανά γυρίσει ο μικρότερος γιος στην θέση που είχε στην αρχή ως γιος σε όλη την κοινότητα. Επίσης, συμβολίζει την δικαιοσύνη του Θεού. Το δαχτυλίδι δείχνει την πραγματική εξουσία που δίνει ο πατέρας στον μικρότερο γιο αλλά και την σφραγίδα του Πνεύματος και τα παπούτσια διαφοροποιούν τον οικοδεσπότη από τον δούλο και συμβολίζουν την ικανότητα του ανθρώπου να πορεύεται στο δρόμο του Θεού. Η θυσία του μόσχου του σιτευτού γίνεται για την προετοιμασία της γιορτής της χαράς για την επιστροφή του γιου (Καραγιάννης, 1998· Καρακόλης, 2005· Τρεμπέλας, 1983).

Οι συμβολικές πράξεις με τις οποίες ο πατέρας επισφραγίζει την αποδοχή του μικρότερου γιου δείχνουν να παραπέμπουν αλληγορικά στο βάπτισμα, και ειδικότερα στο βάπτισμα των εθνών. Ένα στοιχείο που παραπέμπει στο βάπτισμα είναι η ένδυση της πρώτης στολής και έπειτα η αναφορά στα υποδήματα και το δαχτυλίδι. Ο πατέρας δίνοντάς τα στον άσωτο γιο τον επαναφέρει στην ιδιότητα του υιού. Στην Παύλεια παράδοση με αυτό τον τρόπο ο βαπτιζόμενος λαμβάνει το χάρισμα της. Επιπλέον, η συγχώρηση των αμαρτιών του γιου και η αποδοχή από τον πατέρα, αποτελούν κοινά στοιχεία με το βάπτισμα. Η επιστροφή της ψυχής του ασώτου και του αμαρτωλού ανθρώπου από την αμαρτία προς το Θεό συμβολίζει την ανάσταση από το θάνατο και την επάνοδο στη ζωή (Καρακόλης, 2005· Τρεμπέλας, 1983).

Σύμφωνα με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο (PG49: 280-283, PG59: 517, PG61: 781) από τα ίδια τα γεγονότα ο άσωτος γιος έμαθε πόσο μεγάλο κακό είναι να χάνει κανείς το πατρικό του σπίτι, γύρισε πίσω και ο πατέρας του τότε δεν του κράτησε κακία αλλά τον δέχτηκε με ανοιχτή αγκαλιά και αυτό γιατί είναι πατέρας και όχι δικαστής. Η γιορτή που ακολουθεί δεν αποτελεί αμοιβή της κακίας και της αμαρτίας αλλά της επιστροφής, της μετάνοιας και της αλλαγής σε κάτι καλύτερο (Χρυσόστομος, 1996α, 1996β, 1996γ·Μερετάκης, 1987). Άλλοι Πατέρες της Εκκλησίας που χρησιμοποιούν αυτολεξεί εκφράσεις της παραβολής του ασώτου είναι ο Μέγας Βασίλειος (1998), εις τον Ησαΐα (PG 30, 581) καθώς φέρνει ως παράδειγμα το μικρότερο γιο και την απομάκρυνσή του αλλά και ο Θεοδώρητος Κύρρου (1992) (PG83, 552) που κάνει λόγο για την σπουδαιότητα και την αξία της μετάνοιας και χρησιμοποιεί και εκείνος αυτολεξεί στίχους της παραβολής του ασώτου.

Όσον αφορά τον μεγαλύτερο γιο δέχτηκε την περιουσία του πατέρα του και δεν αντέδρασε με την κατάσταση αυτή. Και εκείνος θέλει και θεωρεί ως νεκρό τον πατέρα του με την στάση του αυτή. Δεν έχει την σχέση παιδιού προς τον πατέρα αλλά τον θεωρεί κυρίαρχο και τον εαυτό του ως δούλο. Η παρουσία του μεγαλύτερου γιου μέχρι την επιστροφή του αδερφού του ήταν παθητική. Όταν γύρισε από τα χωράφια δεν μπήκε μέσα στο σπίτι για την γιορτή και τότε ο πατέρας βγήκε έξω για δεύτερη φορά καθώς αγαπάει το ίδιο και τους δύο γιους του, ανεξάρτητα αν και οι δύο τον είχαν υποτιμήσει και προσβάλει. Ο πατέρας τον προσκαλεί να μπει στην οικία και να χαρεί μαζί τους για την επιστροφή του αδερφού του. Ο μεγαλύτερος γιος συνεχίζει να κατηγορεί τον πατέρα του ενώ ο πατέρας του δείχνει την πατρική του αγάπη (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Ιωαννίδης, 2011·Καραβιδόπουλος, 1970·Καραγιάννης, 1998·Κολιτσάρας, 1983·Τρεμπέλας, 1983, 1995).

Με τη συμπεριφορά του ο μεγαλύτερος γιος αποσκοπεί να μειώσει τη στάση και τη θέση του μικρότερου αδερφού του στον πατέρα. Ο μεγαλύτερος γιος ως πρόσωπο εκφράζει το συνεπή θρησκευτικό άνθρωπο, που είναι δίκαιος και πειθαρχημένος και η ζωή του αισθάνεται να καταξιώνεται λόγω της περιπέτειας του ασώτου γιου της παραβολής. Υπερτιμά τις αρετές του, δείχνει ανυπακοή στον πατέρα και ξεχνάει την στοργή και όσα του έχει προσφέρει, θεωρώντας τον εαυτό του αδικημένο. Η αρετή γι' αυτόν αποκτάει νόημα από την ύπαρξη του κακού. Δεν χαιρέται με την επιστροφή του μικρότερου αδερφού και δεν επαινεί την μετάνοιά του, καθώς ποτέ δεν την περίμενε (Πατρώνος, 2003·Τρεμπέλας, 1983).

Με τη στάση του μεγαλύτερου γιου φαίνεται η σκληροκαρδία του και η έλλειψη κατανόησης και αγάπης προς τον αδερφό του και τον πατέρα του. Το νόημα και το μήνυμα της παραβολής είναι ότι ο πατέρας επιθυμεί ο μεγαλύτερος γιος να χαίρεται για τη μεταστροφή και την επιστροφή του μικρότερου αδερφού του, με το ίδιο τρόπο επιθυμεί και ενεργεί ο Θεός και θέλει οι ευσεβείς άνθρωποι να χαίρονται για τη μεταστροφή των αμαρτωλών και με ευχαρίστηση να τους δέχονται ξανά ανάμεσα τους (Ιωαννίδης, 2011·Καραβιδόπουλος, 1970·Καραγιάννης,1998·Κολιτσάρας, 1983·Πατρώνος, 2003·Τρεμπέλας, 1983, 1995).

Η παραβολή απεικονίζει την άνευ όρων αγάπη του Θεού προς τον άνθρωπο και τη συγχώρεση του Θεού για όσους έχουν αμαρτήσει και έχουν μετανιώσει για τις πράξεις τους (Αβούρης & Σιώτης, 1963·Καραβιδόπουλος, 1970·Κολιτσάρας, 1983·Τρεμπέλας, 1983, 1995). Όσοι είναι ευσεβείς και δίκαιοι ή νομίζουν ότι είναι, αγαπιούνται κι εκείνοι από τον Θεό. Αυτό που είναι δύσκολο, είναι να συνειδητοποιήσουν ότι η χάρη του Θεού και όχι η κατά την δική τους άποψη ορθή δικαιοσύνη, είναι η βάση για τη σωτηρία τους (Hultgren, 2002).

Σύμφωνα με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο ο Θεός όχι μόνο δεν αποστρέφεται τους ανθρώπους που επιστρέφουν κοντά του αλλά τους δέχεται και τους αναζητά. Η προδοσία της σωτηρίας των ανθρώπων σχετίζεται με δύο συμπεριφορές, η μία είναι το θάρρος όντας ενάρετοι άνθρωποι και η απελπισία όντας πεσμένοι στη κακία. Ο Χρυσόστομος παροτρύνει τους ανθρώπους να μην απελπίζονται αλλά να έχουν καλές ελπίδες έχοντας στη σκέψη τους τη φιλανθρωπία του Κυρίου, αφού πρώτα διώξουν από την σκέψη τους καθετί πονηρό, να μετανοήσουν και να απαλλαχτούν από όλες τις αμαρτίες και να μπορέσουν με θάρρος να σταθούν μπροστά στο Χριστό και να επιτύχουν τη βασιλεία των ουρανών (Χρυσόστομος, 1996α, 1996β·Μερετάκης, 1987).

Η παραβολή του ασώτου υιού δεν μας λέει αν τελικά ο μεγάλος γιος μπήκε στο σπίτι, αφήνει το κοινό να επιλέξει την δική του στάση και θέση. Η πατρική αγάπη και για τους δύο γιους, τους δίνει την αξία του ελεύθερου γιου και όχι του δούλου. Ο Ιησούς προσπαθεί να αποκαλύψει το έλεος και την ανυπέβλητη αγάπη του Θεού προς τον άνθρωπο και να δείξει στους ανθρώπους ότι οφείλουν να συμπεριφέρονται στους συνανθρώπους τους με αγάπη (Hultgren, 2002; Καραγιάννης,1998).

Αν γίνει μεταφορά στο σήμερα του μηνύματος της παραβολής του σπλαχνικού πατέρα, τα μηνύματα που θα λάμβαναν οι άνθρωποι είναι τα εξής: α) με την παραβολή αυτή ο Χριστός δεν δανείζεται την εικόνα για τον Θεό από την ανθρώπινη αντίληψη και πραγματικότητα σχετικά με τον πατέρα αλλά ο άνθρωπος ως πατέρας οφείλει να έχει πρότυπο πατρότητας τον Θεό, β) ο Θεός είναι αγάπη και αποτελεί βοηθός στις δυσκολίες της ζωής, γ) η αποδοχή του Θεού ως πατέρα προϋποθέτει «άμεση» σχέση μαζί Του, δ) η καταξίωση του ανθρώπου ως προσώπου επιτυγχάνεται μόνο όταν υπάρχει πλήρης κοινωνία του ανθρώπου με τον Θεό αλλά και με το συνάνθρωπο και ε) η αληθινή αυτογνωσία είναι δύσκολο κατόρθωμα και η παραδοχή του λάθους δεν δηλώνει αδυναμία, αλλά δηλώνει ειλικρίνεια και γενναιότητα, με αποτέλεσμα να απελευθερώνει και να ανορθώνει την αξιοπρέπεια του ανθρώπου (Ιωαννίδης, 2011· Πατρώνος, 2003).

Σύμφωνα με τον Καραγιάννη (1998, σσ.112) «Ο Χριστός, με την παραβολή, αποκαλύπτει τη συμπεριφορά του ίδιου του Θεού απέναντι σε όλους τους ανθρώπους, τους οποίους αγαπά χωρίς διάκριση». Κάθε χρόνο όταν γίνεται η προετοιμασία και η πορεία για το Πάσχα, η παραβολή του Ασώτου διαβάζεται την δεύτερη Κυριακή του σημερινού Τριωδίου από τις Κυριακές της Μεγάλης Τεσσαρακοστής, η οποία ξεκινά από την Καθαρά Δευτέρα και τελειώνει το Μεγάλο Σάββατο.

Η Κυριακή του ασώτου διδάσκει την αξία της μετάνοιας και το μεγαλείο της συγχώρεσης με την σχετική παραβολή (Λουκ. ιε΄ 11-32) και με το αποστολικό ανάγνωσμα (Α΄ Κορ. στ΄ 12-20) αποτελεί την καλύτερη προτροπή για μετάνοια, τονίζοντας το μεγαλείο της χριστιανικής πίστης και ελευθερίας, επιζητώντας να δοξαστεί ο Θεός και να επιστρέψουν με εσωτερική συντριβή και δάκρυα στον Ουράνιο Πατέρα. Η παραβολή διαβάζεται από την Εκκλησία την περίοδο αυτή, της Μεγάλης Τεσσαρακοστής, ως πρόσκληση των ανθρώπων για μετάνοια και επιστροφή όπως έκανε και ο άσωτος υιός (Θεοδώρου, 1958· Καραβιδόπουλος, 1970, 2010· Πατρώνος, 2003· Τρεμπέλας, 1983, 1995).

### **Διασκευασμένη διήγηση της παραβολής του Ασώτου για μαθητές και παιδιά**

Το να διηγείσαι σε κάποιον κάτι είναι το να τον μεταφέρεις σε άλλη τοποθεσία, σε άλλη χρονική περίοδο και σε άλλη εποχή. Ο τρόπος και η ζωντάνια που θα διηγηθεί κάποιος μια ιστορία θα κάνει τον ακροατή να παρακολουθήσει με

ενδιαφέρον και ευχαρίστηση, πόσο μάλλον όταν οι ακροατές είναι μαθητές και παιδιά μικρής ηλικίας. Η διασκευή μιας ιστορίας από την Αγία Γραφή είναι αναγκαία, ώστε να αποφευχθεί η δυσκολία που έχει στην ανάγνωση, καθώς πολλές φορές είναι δυσκολονόητη για τα παιδιά.

Για να γίνει μία διήγηση από την Αγία Γραφή σε μαθητές Δημοτικού και ειδικά σε παιδιά μικρότερης ηλικίας πρέπει να γίνει με ένα τρόπο απλό και προσιτό. Η διήγηση πρέπει να γίνει σε μία γλώσσα απλή και οικεία για τα παιδιά αλλά συγχρόνως πρέπει να είναι εντυπωσιακή και ενδιαφέρουσα. Για να συμβεί αυτό, υπάρχουν πέντε διαφορετικά σημεία που πρέπει ο εκπαιδευτικός να τηρήσει στη συνολική προετοιμασία και παρουσίαση της ιστορίας που έχει επιλέξει να διδάξει από την Αγία Γραφή. Τα πέντε σημεία είναι:

- η προετοιμασία,
- η διήγηση,
- οι κινήσεις των χεριών και η σκηνοθεσία,
- η εικονογράφηση του θέματος και
- η επανάληψη της ιστορίας από τα ίδια τα παιδιά.

Πριν γίνει η διήγηση από το αρχικό κείμενο ή από διηγήσεις που υπάρχουν σε άλλα βιβλία των Βιβλιοθηκών είναι απαραίτητο να διαβάσει και να ξανά διαβάσει μόνος του ο εκπαιδευτικός την ιστορία της Αγίας Γραφής πολλές φορές. Στη συνέχεια, οφείλουν να διαβάσουν με δυνατή φωνή το κείμενο, ώστε να «συλλάβουν» τις ατέλειες και τις «ασχήμιες» της έκφρασης ή των εικόνων που παρουσιάζονται στο μυαλό του παιδιού και να τις διορθώσουν. Οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς θα πρέπει να προετοιμαστούν να διηγηθούν και όχι να διαβάσουν απλά την ιστορία.

Στο σημείο της διήγησης πρέπει να χρησιμοποιηθούν λέξεις με χρώμα και με δύναμη. Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν ακούν και μαθαίνουν καινούργιες λέξεις, καθώς τους προκαλούν εντύπωση. Αν τα παιδιά ζητάνε να επαναλάβετε την διήγηση για την ίδια ιστορία αρκετές φορές αυτό συμβαίνει γιατί τα εντυπωσίασαν οι λέξεις που υπάρχουν μέσα στη διήγηση. Ακόμη καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς να χρησιμοποιούν λέξεις που συναντούν στην Αγία Γραφή και είναι σχετικές με το καθημερινό λεξιλόγιο ή την γλώσσα της Εκκλησίας. Οι παραβολές του Ιησού έχουν τέτοιες λέξεις, όπως λόγου χάριν «*Ο έχων ώτα ακούει, ακούετω*», «*Ο κλαυθμός και ο τριγμός των οδόντων*».

Κατά τη διήγηση αν τα παιδιά κάνουν φασαρία τότε είτε δεν έχει γίνει σωστή διασκευή της ιστορίας της Αγίας Γραφής, είτε είναι πολύ μεγάλη και κουραστική ή μονότονη ως προς την διήγηση. Αν ενοχλούν ένα ή δύο παιδιά καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να μην σταματήσει τη διήγηση, μόνο στην περίπτωση που θα πρέπει να εξηγήσει κάτι που ρωτούν ή θέλουν να μάθουν τα παιδιά.

Όπως αναφέρθηκε το τρίτο σημείο της προετοιμασίας μίας διήγησης της Αγίας Γραφής αποτελεί η σκηνοθεσία και οι κινήσεις των χεριών. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός μπορεί να δραματοποιήσει τη διήγηση. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί από τη μία με χειρονομίες και κινήσεις του προσώπου και να είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ο πρωταγωνιστής ή μπορεί να βάλει τα παιδιά να παρουσιάσουν αυτό που άκουσαν στη διήγηση.

Επιπλέον, κατά την προετοιμασία πρέπει να γίνει και προσεκτική επιλογή εικόνων. Με την εικονογράφηση ουσιαστικά γίνεται η πλήρη απεικόνιση της διήγησης. Αυτή μπορεί να γίνει είτε με ζωγραφιές στον πίνακα, είτε με αντικείμενα που περιγράφονται στη διήγηση, τα οποία θα τα παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά, είτε με εικόνες της διήγησης ή με χάρτες με το μέρος που έγινε το περιστατικό ή την πορεία των προσώπων της διήγησης. Με άλλα λόγια πρόκειται για το εποπτικό υλικό της διήγησης, παρά για μια απλή εικονογραφημένη εικόνα.

Το πέμπτο και τελευταίο σημείο είναι η επανάληψη της ιστορίας από τα ίδια τα παιδιά. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει με κάποιον τρόπο ώστε τα παιδιά να μπορέσουν με τη σειρά τους να διηγηθούν την ιστορία που άκουσαν. Αυτό, τους αρέσει πολύ να το κάνουν. Πρώτα τα μεγαλύτερα παιδιά και μετά τα μικρότερα. Η δραματοποίηση εφόσον γίνει από αυτά τα ίδια είναι κάτι επίσης που θα τους αρέσει. Μπορούν ακόμη να κάνουν ζωγραφιές παρουσιάζοντας σε αυτές το θέμα της διήγησης ή να χρησιμοποιήσουν διάφορα άλλα υλικά, όπως κομμάτια από ύφασμα, ξύλο και χαρτόνι (Perin, 1997; Rosenstiehl & Zuber, 1997).

Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε η παραβολή του «Ασώτου υιού» καθώς για την ηλικία αυτή τα πρόσωπα της παραβολής είναι γνώριμα, δηλαδή αναφέρεται στο πατέρα και τους δύο γιους του. Μέσα από την παραβολή οι μαθητές διδάσκονται ηθικές αξίες, την πατρική αγάπη και γενικότερα των γονιών προς τα παιδιά, τον σεβασμό προς τους γονείς, τη μεταμέλεια, τη μετάνοια και τη συγχώρεση. Ακόμη, η



παραβολή περιλαμβάνει συναισθηματικά στοιχεία όπως της λύπης, της χαράς της επιστροφής, της οργής, της αγάπης.

Η διασκευή της παραβολής του Ασωτού Υιού έχει παρθεί από την εργασία του Σταυριανού, Ζαράνη & Νύκταρη (2004,σσ.324-326). *«Ήταν ένας πατέρας, ο οποίος είχε δύο γιους. Ο μεγάλος γιος δούλευε στα χωράφια, υπάκουε κάθε εντολή του πατέρα του και ενδιαφερόταν να αυξηθεί η περιουσία της οικογένειας. Ο μικρότερος γιος ζούσε στο σπίτι, χωρίς να εργάζεται και σπαταλούσε την περιουσία της οικογένειας»*. Βασικές λέξεις που πρέπει να τονιστούν, καθώς μπορεί να μην τις γνωρίζουν οι μαθητές και αποτελούν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που κάνει τον μικρότερο γιο άσωτο, κατά τη διήγηση αυτού του αποσπάσματος της παραβολής είναι η έκφραση: *«σπαταλούσε την περιουσία της οικογένειας»*.

*«Μια μέρα πηγαίνει στον πατέρα του και του ζητάει το μερίδιο της περιουσίας που του ανήκε. Ο πατέρας, αν και στεναχωρήθηκε πολύ, μοίρασε την περιουσία του στους δύο γιους του. Και ενώ ο μεγάλος γιος παρέμεινε κοντά στον πατέρα του συνέχισε να εργάζεται, όπως και πριν, ο μικρότερος μετά από λίγες μέρες έφυγε μακριά από το πατρικό σπίτι παίρνοντας μαζί και το μερίδιο που του αναλογούσε»*. Σε αυτή τη παράγραφο οι λέξεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία βρίσκονται στη φράση: *«το μερίδιο της περιουσίας»* (Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης, 2004,σσ.324).

*«Πήγε σε μία μακρινή χώρα. Εκεί ξόδεψε όλα τα χρήματα του σε διασκεδάσεις, κάνοντας μια αμαρτωλή και άσωτη ζωή. Κάποια στιγμή δεν είχε χρήματα να ζήσει. Ένας πλούσιος άνθρωπος της χώρας αυτής τον πήρε για υπηρέτη του και τον έβαλε να βόσκει τα γουρούνια που είχε. Ο άσωτος γιος κοιμόταν στο ίδιο μέρος που βρισκόταν τα γουρούνια και πεινούσε πολύ, αφού οι άλλοι υπηρέτες δεν του έδιναν να φάει, ούτε τα χαρούπια που έτρωγαν τα ζώα»*. Εδώ οι λέξεις που έχουν βαρύτητα πέρα από την εξέλιξη της πορείας του άσωτου γιου, αποτελούν οι λέξεις: *«αμαρτωλή και άσωτη ζωή»* και *«άσωτος γιος»*.

*«Κάποια μέρα, όταν συνήλθε και βρήκε τα μυαλά του, θυμήθηκε τον πατέρα του, το πατρικό σπίτι του, το πόσο καλύτερα απ' αυτόν περνούσαν εκεί οι υπηρέτες του πατέρα του και πήρε την μεγάλη απόφαση: θα επέστρεφε πίσω. Κατάλαβε ότι όλα όσα είχε κάνει μέχρι σήμερα τον οδηγούσαν στην καταστροφή. Μόνο αν άλλαζε τον τρόπο ζωής του, θα σωνόταν. “θα πάω στον πατέρα μου”, σκέφτηκε, “θα του πω: Πατέρα αμάρτησα στον θεό και σε σένα. Συγχώρεσέ με και πάρε με κοντά σου, να γίνω ένας*

από τους υπηρέτες σου”. Σηκώθηκε λοιπόν ο άσωτος γιος και επέστρεψε στον πατέρα του. Μόλις τον είδε ο πατέρας του τον λυπήθηκε που τον είδε με τα κουρελιασμένα ρούχα, κουρασμένο και τρισάθλιο. Τον πλησίασε και τον αγκάλιασε. Ο άσωτος γιος του είπε: “Συγχώρεσέ με πατέρα, αμάρτησα στον θεό και σε σένα. Δεν είμαι άξιος να λέγομαι γιος σου”. Ο πατέρας χωρίς δεύτερη κουβέντα τον συγχώρεσε και διέταξε τους υπηρέτες του να τον ντύσουν με τα καλύτερα ρούχα, να του φορέσουν παπούτσια και να σφάζουν τον μόσχο τον σιτευτό, δηλαδή το καλύτερο μοσχάρι που είχαν, ώστε να γλεντήσουν για την επιστροφή του γιου του, τον οποίο θεωρούσε χαμένο για πάντα» (Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης, 2004,σσ.325).

Σε αυτό το σημείο της παραβολής πολλές φράσεις και λέξεις έχουν ιδιαίτερη σημασία. Η φράση «βρήκε τα μυαλά του» δηλώνει την αλλαγή τρόπου σκέψης του άσωτου γιου αλλά και του τρόπου ζωής του. Οι λέξεις «κουρελιασμένα ρούχα, κουρασμένο και τρισάθλιο» είναι σημαντικό να τονιστούν κατά την διήγηση, καθώς φαίνεται το αποτέλεσμα της φυγής του μικρότερου γιου από το πατρικό σπίτι και η κακή κατάσταση στην οποία βρισκόταν πια. Ακόμη, η στάση του πατέρα «χωρίς δεύτερη κουβέντα τον συγχώρεσε». Ο πατέρας με την στάση του έδειξε την ισχυρή σχέση του πατέρα με το παιδί του, την ταπεινότητά του, την αγάπη και την προστασία του για το παιδί του.

«Ο μεγαλύτερος αδερφός, καθώς γύριζε από τα χωράφια, άκουσε τη μουσική και τις φωνές από το γλέντι. Ρώτησε έναν υπηρέτη τι συνέβαινε και εκείνος του απάντησε ότι είχε γυρίσει ο αδερφός του και ο πατέρας του είχε σφάξει τον μόσχο το σιτευτό» (Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης, 2004,σσ.325). Η φράση «ο μόσχος ο σιτευτός» θα προκαλέσει ιδιαίτερη εντύπωση στους μαθητές καθώς είναι πιθανόν να μην έχουν ξανά ακούσει τις λέξεις αυτές. Ακόμη, δηλώνει την προπαρασκευή των εδεσμάτων για την γιορτή της χαράς που επέστρεψε ο χαμένος γιος.

«Οργίστηκε τότε και δεν ήθελε να πάρει μέρος στο γλέντι. Ο πατέρας του που έμαθε στο μεταξύ τι συνέβαινε, βγήκε από το σπίτι και τον πλησίασε. Ο μεγάλος αδερφός του είπε: “Τόσα χρόνια δουλεύω και σε υπακούω, χωρίς να σου ζητήσω τίποτε. Ο αδερφός μου όμως που ποτέ δεν δούλεψε, έφυγε μακριά σου, κατασπατάλησε την περιουσία που του αναλογούσε, γύρισε γιατί δεν είχε που αλλού να πάει και εσύ τον καλοδέχτηκες και έσφαξες το καλύτερο μοσχάρι για χάρη του. Για μένα όμως ποτέ δεν έκανες κάτι το ξεχωριστό. Είναι άδικο!”. Ο πατέρας τότε απάντησε: “Παιδί μου, όλα

*τα χρόνια ήσουν κοντά μου και όσα είχα εγώ ήταν και δικά σου. Τώρα λοιπόν πρέπει και εσύ να χαρείς που γύρισε ο αδερφός σου, γιατί ήταν σαν τον νεκρό που αναστήθηκε, ήταν χαμένος και βρέθηκε. Μην τον ζηλεύεις, ούτε να νομίζεις ότι έχεις αδικηθεί, αλλά αντίθετα να έρθεις και εσύ να χαρείς μαζί μας για την επιστροφή του”» (Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης, 2004, σσ.325-326).*

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι όταν υλοποιείται μία διήγηση για ένα θέμα τόσο σημαντικό, ο δάσκαλος ή ο καθηγητής των Θρησκευτικών δεν πρέπει να ξεχνάει το σκοπό που έχει και αυτός ο σκοπός δεν μπορεί να είναι άλλος από την διδασκαλία της αλήθειας για τον Θεό. Ένα ακόμη σημείο που οφείλει να σταθεί είναι η προσοχή και τα μηνύματα που πρέπει να περάσει και πρώτα απ’ όλα να έχει κατανοήσει τα δεδομένα της εποχής, τις λέξεις και την ερμηνεία της Αγίας Γραφής. Μία διήγηση που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω αποτελεί η διασκευασμένη διήγηση των Σταυριανός, Ζαράνης & Νύκταρης (2004).

# Κεφάλαιο 6

---

## Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση (ΤΠΕ)

### Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Με τον όρο Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ονομάζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μέθοδο μετάδοσης μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας και τα μέσα που είναι φορείς αυτών των μη υλικών μηνυμάτων. Ένα ισχυρό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ, ο τρόπος καταγραφής τους, η αναπαράσταση τους, η διαχείριση και η μεταφορά πληροφορίας που παρέχουν, βοηθούν στην διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων και πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, αξιοποιούν τις ιδιότητες του χρόνου και του χώρου και δίνουν κίνητρα κυρίως σε μαθητές μικρής ηλικίας (Κόμης,2004·Μικρόπουλος,2006).

Μερικοί υποστηρίζουν ότι η τεχνολογία δεν έχει αλλάξει τον τρόπο της μάθησης, είναι όμως διεθνώς αποδεκτό ότι τα τεχνολογικά εργαλεία που αναπτύσσονται διαρκώς συμβάλουν στην καλύτερη διεξαγωγή της εκπαίδευσης χωρίς να μεταβάλουν την ουσία της, δηλαδή την μάθηση του εκπαιδευομένου. Κάθε εργαλείο που χρησιμοποιείται για αυτό τον σκοπό θα πρέπει να χρησιμοποιείται με σωστό τρόπο, για να γίνει η ενσωμάτωση των ΤΠΕ ομαλά και να έχει διάρκεια στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι ΤΠΕ έχουν προσχωρήσει στα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών, με αποτέλεσμα οι μαθητές όλων των βαθμίδων να χρησιμοποιούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο τον υπολογιστή εντός και εκτός του σχολείου (Κέκκερης,2010·Μικρόπουλος,2006).

Η συνεισφορά τους στη μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζεται έμμεσα μέσω της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους με απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικού και μαθητή, την δράση και αντίδραση με

αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες καθώς την υποστήριξη για την δημιουργία νοητικών μοντέλων. Η δύναμη των ΤΠΕ βρίσκεται στους τρόπους διαχείρισης των δυναμικών γνωρισμάτων της πληροφορίας καθώς μετασχηματίζεται και ανανεώνεται συνέχεια (Μικρόπουλος,2006).

Το σύγχρονο περιβάλλον της εκπαίδευσης ζητάει μέρα με την μέρα την εκφραστική δύναμη των νέων τεχνολογιών, οι οποίες εξελίσσονται με πολύ γρήγορο ρυθμό. Στην εκπαιδευτική διαδικασία η πρακτική εφαρμογή των ΤΠΕ είναι απαιτητική εκ φύσεως, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει κάποιες προκλήσεις. Ο εκπαιδευτικός πέρα από τις βασικές ικανότητες χρήσης του υπολογιστή, έχει να αντιμετωπίσει την έλλειψη προηγούμενης γνώσης των μαθητών, την πολυπλοκότητα των διεπαφών του κάθε λογισμικού και τις προσδοκίες των μαθητών του.

Η δημιουργία εκπαιδευτικών ψηφιακών πηγών δεν είναι κάτι απλό όμως όχι και ακατόρθωτο για τον εκπαιδευτικό που θα θελήσει να δημιουργήσει τις δικές του εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές πηγές. Η μάθηση με υπολογιστή είναι *«ένα υποσύνολο της μάθησης»* και αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να το θυμάται όταν κάνει το σχεδιασμό ενός μαθήματος και δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό.

Η διδασκαλία με την βοήθεια των ΤΠΕ αποτελεί μία σύνθετη πρόκληση. Ο σκοπός της διδακτικής των ΤΠΕ θα πρέπει να είναι η υποστήριξη δημιουργικών χρηστών, που θα μπορούν να εκφράζουν τις ειδικές ικανότητες και γνώσεις τους. Η ενδυνάμωση των μεταγνωστικών ικανοτήτων έχει ξεχωριστή σπουδαιότητα καθώς οι μελλοντικοί χρήστες θα οφείλουν να αφομοιώνουν τις επερχόμενες αλλαγές και να τις συνδέουν με τις επαγγελματικές ή προσωπικές τους ανάγκες, εξαιτίας της εξέλιξης των τεχνολογιών (Κέκκερης,2010).

Τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας της τεχνολογικής προόδου, ο αριθμός των εργαλείων που στοχεύουν στην διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αυξηθεί. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία *«για την απόκτηση πλούσιας πολιτισμικής και επιστημονικής γνώσης, για την εξασφάλιση της διά βίου εκπαίδευσης και για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης»* (ΔΕΠΠΣ, 2003,σσ.412). Η εισαγωγή και η χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί υπό το πρίσμα ενός απλού

τεχνολογικού εκσυγχρονισμού. Οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με τις χρήσεις του υπολογιστή «ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων» (ΔΕΠΠΣ, 2003,σσ.412). Μόλις οι μαθητές κατανοήσουν τις βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας, θα δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις που ευνοούν μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία με επίκεντρο το μαθητή και θα αποκτηθούν οι απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες στην απόκτηση της γνώσης.

Μέρα με τη μέρα παρατηρείται ότι όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία μέσα στην τάξη με τη βοήθεια αυτών των εργαλείων να επεξηγήσει πολύπλοκες έννοιες, όπως αυτές που υπάρχουν στο χώρο των φυσικών επιστημών (da Silva, S., da Silva, R., Junior, Gonçalves, Viana & Wyatt,2014). Με τις ΤΠΕ οι γλωσσικοί-γραφτοί τρόποι παραγωγής νοήματος συνδυάζονται με οπτικούς, ακουστικούς και χωρικούς τύπους και το νόημα παράγεται με μορφές που είναι όλο και πιο πολύ πολυτροπικές (Cope & Kalantzis, 2000).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι ΤΠΕ δίνουν την ευκαιρία για γρήγορη πρόσβαση σε πηγές, πληροφορίες και υλικό. Η διδασκαλία γίνεται πολυτροπική με τη χρήση κειμένων, εικόνων, ήχου και βίντεο με αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι πιο ενεργοί, καθώς οπτικοποιούνται οι πληροφορίες του μαθήματος. Ακόμη, οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως γνωστικά εργαλεία και βοηθούν τους μαθητές να διερευνούν, να αναδιοργανώνουν, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και να αναδιαμορφώνουν τις παλαιότερες γνώσεις τους. Κατά την εφαρμογή των ΤΠΕ στο Δημοτικό σχολείο σημαντικό είναι να δοθεί έμφαση στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εφαρμογών για μαθητές μικρής ηλικίας. Η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι πιο ορατή στους μικρούς μαθητές, καθώς δημιουργούνται τα θεμέλια κάθε είδους μάθησης (Μητροπούλου, 2008·Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015·Μπιτσάκης, 2014).

Οι ΤΠΕ βρίσκονται υπό τον έλεγχο του εκπαιδευτή και του εκπαιδευομένου καθώς εκείνοι δημιουργούν την πληροφορία του μαθησιακού περιβάλλοντος. Δεν

αποτελούν το μήνυμα αλλά το μέσο που μορφοποιεί και μεταφέρει το μήνυμα της μάθησης. Αυτή την διαφορά οφείλει να κατανοήσει και να αξιοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ώστε να τις χρησιμοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο και να γίνει πιο αποτελεσματικός (Μικρόπουλος,2006).

Η οδήγηση παραδοσιακών αντιλήψεων προς μία καινούργια κουλτούρα ψηφιακής αποτύπωσης εννοιών είναι ένας δρόμος με πολλά ζητήματα. Οι διδακτικές απαιτήσεις χωρίς την κατανόηση των νοητικών αντιλήψεων του ψηφιακού υλικού δεν είναι αρκετές από μόνες τους να φτάσουν τους μαθητές στην επίτευξη των στόχων τους και των στόχων του μαθήματος. Η απόκτηση άνεσης με τον υπολογιστή και η επικοινωνιακή αντιμετώπιση του λάθους αποτελούν τα ενδιάμεσα στάδια ολοκλήρωσης της δημιουργικής χρήσης των ΤΠΕ (Κέκκερης,2010).

### **Πρακτικές αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως μέσο διδασκαλίας**

Η ένταξη των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι κάτι εύκολο. Χρειάζεται ένα σύνολο ενεργειών για να ενταχθούν και ένα μεγάλο εύρος προσεγγίσεων. Μερικά από τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν κατά την ένταξη τους, αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης, την μεθοδολογία της ένταξης, το είδος του λογισμικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα σπουδών και τους μηχανισμούς παιδαγωγικής και τεχνικής υποστήριξης που χρειάζεται για να αξιοποιηθούν ορθά σε κάθε σχολείο.

Για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις στο διεθνή χώρο. Η πρώτη προσέγγιση είναι η τεχνοκεντρική, η οποία αναφέρει ότι οι ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα η πληροφορική αποτελεί αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η προσέγγιση αυτή έχει κύρια επιδίωξη την απόκτηση γνώσεων που αφορά τη λειτουργία των υπολογιστών και τον προγραμματισμό τους. Τα ζητήματα της προσέγγισης αυτής ταυτίζονται με τους σκοπούς, τους στόχους και τη διδασκαλία του μαθήματος.

Η δεύτερη προσέγγιση ονομάζεται ολιστική και αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ μέσα σε όλα τα μαθήματα ως έκφραση μιας διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης. Η ολιστική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ με τη διάδοσή τους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος

σπουδών. Οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στις ΤΠΕ καλλιεργούνται χωρίς την ύπαρξη ενός ανεξάρτητου μαθήματος πληροφορικής. Το πρότυπο αυτό προσέγγισης προτείνεται από εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών και μέσα σε αυτές είναι και η Ελλάδα.

Ο συνδυασμός των δύο πρώτων προσεγγίσεων οδηγεί στην τρίτη προσέγγιση που ονομάζεται μεικτή ή αλλιώς πραγματολογική. Χαρακτηρίζεται ως ένα μεταβατικό στάδιο μέχρι την ολοκληρωμένη ένταξη και χρήση των ΤΠΕ σε ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Βαρύτητα δίνεται στην ύπαρξη ενός αυτοτελούς μαθήματος πληροφορικής ταυτόχρονα με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Κόμης, 2004·Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995·Μικρόπουλος, 2006).

Οι Lankshear και Knobel (2003) στην μελέτη τους αναφέρουν ότι η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών από παιδιά ηλικίας 0-8 ετών μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης στη γραφή και στην ανάγνωση. Οι υπολογιστές ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των παιδιών, ειδικά σε δραστηριότητες γραφής. Επιπλέον, υπάρχουν κάποια στοιχεία που δείχνουν ότι τα παιδιά που είχαν προηγούμενη γνώση ενός θέματος, είχαν την τάση να μαθαίνουν καλύτερα με πολυμέσα απ' ό,τι με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Τα πολυμέσα αποτελούνται από οπτικές οθόνες, όπως οι κινούμενες εικόνες και οι προσομοιώσεις, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευχάριστες και δυναμικές από τα στατικά μέσα και να ενισχύουν έτσι τα μαθησιακά οφέλη.

Στην συνέχεια, στην έρευνα της Luckin και των συνεργατών της (2017) σημειώνεται η θετική επίδραση της τεχνολογίας μέσα στη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν καλύτερα αποτελέσματα μέσα στη τάξη όταν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες. Αυτό το τεκμηριώνουν τονίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες τόσο του κάθε μαθητή όσο και ολόκληρης της τάξης. Οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες ο ένας από τον άλλο αλλά και διαφορετικές ανάγκες ολόκληρη η τάξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ικανοποιήσει όλες τις ανάγκες. Μέσω λοιπόν των νέων τεχνολογιών μπορεί να διαμορφώσει τις δραστηριότητες τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο τάξης.

Η εμπειρία των μαθητών με τις ΤΠΕ και η ικανότητα να μάθουν από τις δραστηριότητες που βασίζονται στις ΤΠΕ είναι σημαντικές για την εμπιστοσύνη των



μαθητών στη χρήση της τεχνολογίας και τις πεποιθήσεις τους για το τι μπορούν να επιτύχουν οι ίδιοι. Όταν οι μαθητές προωθούν τις μαθησιακές τους καταστάσεις και βιώνουν ότι είναι ικανοί να βελτιώσουν μόνοι τους τις δεξιότητές τους στις ΤΠΕ, αυτό τους κάνει να αισθάνονται ικανοί. Η ευθύνη για τη δική τους εκμάθηση καθιστά επίσης τους μαθητές να αισθάνονται αυτόνομοι στις καταστάσεις μάθησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εμπειρία των μαθητών με ΤΠΕ που μετρώνται με αριθμό ετών με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών προβλέπει την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στις ΤΠΕ (Hatlevik, Throndsen, Loi & Gudmundsdottir, 2018).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η Mertala (2017), η οποία ερεύνησε τη σχέση της συμπεριφοράς μέσω των υπολογιστών συμπέρανε ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών νιώθει έτοιμη στη χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα στη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι ο πιο βασικός δείκτης της ανάπτυξης τους και πρέπει να δοθεί έμφαση σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το παιδί μαθαίνει και ατομικά αλλά και ομαδικά μέσω των νέων τεχνολογιών. Μπορεί να ασχοληθεί στον υπολογιστή είτε μόνος του αλλά είτε και σε μικρές ομάδες, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές του.

Ως θετικό αποτέλεσμα της ατομικής ενασχόλησης μέσω του υπολογιστή σημείωσε ότι το παιδί ακόμα και αυτό που δεν αναλαμβάνει εύκολα πρωτοβουλίες, θα αναγκαστεί να αναλάβει καθώς θα είναι μόνο του. Αυτό σιγά-σιγά το ενθαρρύνει να είναι πιο αποτελεσματικό και πιο ανοιχτό σε κοινωνικό επίπεδο. Από την άλλη ένα παιδί που είναι στην πλειοψηφία μόνο του εντός της τάξης, όταν θα κάτσει μαζί με κάποιο άλλο παιδί που χειρίζεται τον υπολογιστή, θα αρχίσει αυτομάτως να ανοίγεται σαν χαρακτήρας και να κοινωνικοποιείται μέσα στο σύνολο της τάξης (Mertala, 2017).

Με την βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών επιτυγχάνεται πιο ομαλά η ένταξη των μαθητών στον κόσμο της γνώσης και της πληροφορίας. Η συμμετοχή τους γίνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με το πλεονέκτημα της ανατροφοδότησης και ενισχύεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η υπολογιστική εκπαίδευση και ειδικά ο προγραμματισμός έχουν χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξουν τους μαθητές σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που έχει σχεδιαστεί με πολύ προσοχή, προσφέροντας στους

μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες προγραμματισμού και ταυτόχρονα να ενισχύσουν την υπολογιστική τους σκέψη (Seralidou & Douligeris, 2019).

Αξίζει να αναφερθεί ακόμη ότι μέσω του υπολογιστή υλοποιείται η ανανέωση της διδακτικής διαδικασίας με τις δυνατότητες των πολυμέσων που συνδυάζουν ήχο, εικόνα, κίνηση παράλληλα με τις συμβατικές διαδικασίες. Ο παιδαγωγικός ρόλος του διδάσκοντος αναβαθμίζεται ποιοτικά και οι παρεμβάσεις που εφαρμόζει στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν ρόλο συμβουλευτικό και ουσιαστικό. Επιπλέον, με την συμβολή των ηλεκτρονικών υπολογιστών αναμορφώνεται η αξιολόγηση των μαθητών καθώς μέσω των νέων τεχνολογιών *«αυξάνονται οι δυνατότητες αντικειμενικής αξιολόγησης»*. Η μάθηση εξατομικεύεται, καθώς οι μαθητές μπορούν να γίνουν ερευνητές και να κάνουν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης. Τα στοιχεία αυτά αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους κάνουν ενεργούς κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αυγερινός, Κόκκινος, Παπαντωνάκης & Σοφός, 2007).

## **Η χρήση των φορητών συσκευών στην Εκπαίδευση**

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνίας αυτής είναι η αλλαγή του τρόπου ζωής εξαιτίας της φορητής τεχνολογίας. Ο τρόπος εκμάθησης των μαθητών αλλάζει λόγω αυτής της νέας τεχνολογικής πραγματικότητας (Lam & Duan, 2012). Στην εποχή αυτή οι φορητές συσκευές, όπως είναι οι έξυπνες κινητές συσκευές (smartphones) και οι ταμπλέτες (tablets) με οθόνη αφής χρησιμοποιούνται από ανθρώπους πολλών και διαφορετικών ηλικιών. Η χρήση των ταμπλετών με οθόνη αφής αυξάνονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς και έχουν μεγάλη δημοτικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των διαθέσιμων φορητών συσκευών, οι ταμπλέτες είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες σε παιδιά μικρής ηλικίας καθώς είναι διασκεδαστικές, ελκυστικές και αποτελούν ισχυρά εργαλεία μάθησης (Oliemat, Ihmeideh & Alkhalwaldeh, 2018; Seralidou & Douligeris, 2019).

Οι δραστηριότητες που γίνονται σε τέτοιες οθόνες τις καθιστούν όλο και πιο προσιτές και εύχρηστες στα σχολεία ως εργαλείο μάθησης σε σύγκριση με τις πιο παλιές τεχνολογίες. Οι ταμπλέτες είναι φορητές συσκευές, με τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση οπουδήποτε, σε οποιοδήποτε γεωγραφικό περιβάλλον και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Oliemat, Ihmeideh & Alkhalwaldeh, 2018). Θεωρούνται ως ένα χρήσιμο εργαλείο εκμάθησης επειδή είναι

εξαιρετικά διαισθητικές, είναι φορητές και με τη χρήση της αφής είναι εύκολες στη χρήση από τα μικρά παιδιά. Λόγω της αυξανόμενης χρήσης των ταμπλετών με οθόνη αφής σε σπίτια και σε περιβάλλοντα πρώιμης εκπαίδευσης διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ ψηφιακών εργαλείων και αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά ηλικίας δύο έως τεσσάρων ετών. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά για τη γραφή και την ανάγνωση με τις ταμπλέτες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Neumann, 2016).

Οι φορητές συσκευές είναι περισσότερο προσιτές σε σύγκριση με τους σταθερούς υπολογιστές, δίνουν την ευκαιρία για μάθηση χωρίς τοπικούς περιορισμούς, χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ασύρματες κινητές τεχνολογίες για εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες, προωθούν την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού και διευκολύνουν τους ανθρώπους με αναπηρίες (Zaranis, Kalogiannakis & Papadakis, 2013).

Ακόμη, η μελέτη των Couse & Chen (2010) διερεύνησε τη λειτουργικότητα των φορητών συσκευών στην πρώιμη εκπαίδευση με τη διερεύνηση της χρηστικότητας, της ευκολίας, του εγκλιματισμού και της αποτελεσματικότητας εκ μέρους των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών χρησιμοποίησαν ταμπλέτες για να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν μια σειρά γραμμικών και κυκλικών ψηφιακών σημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά γρήγορα έμαθαν να χρησιμοποιούν τις ταμπλέτες και συμμετείχαν ενεργά και ενδιαφέρονταν για αυτά τα ψηφιακά εργαλεία. Αν και αντιμετωπίστηκαν τεχνικά ζητήματα στην εκμάθηση αυτής της νέας τεχνολογίας, τα παιδιά επέμειναν χωρίς απογοήτευση. Αυτό που φαίνεται να έχει σημασία για τη μάθηση των παιδιών είναι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν αυτήν την τεχνολογία.

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και ειδικότερα των φορητών συσκευών παρατηρείται και σε σχολεία στο Κουβέιτ. Στη μελέτη των Aldhafeeri, Palaiologou & Folorunsho (2016) εξετάστηκε η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών σε ένα διαφορετικό πολιτισμό και επικεντρώθηκε στη συλλογή των απόψεων, στις ικανότητες και στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ψηφιακές τεχνολογίες στην προσωπική τους ζωή και στις πρακτικές της τάξης μιας εύπορης αραβικής χώρας. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν ερωτηματολόγια για να κατανοήσουν οι μελετητές πώς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι και

τις ψηφιακές τεχνολογίες. Με τον όρο «ψηφιακές τεχνολογίες» εννοούν πολλαπλές συσκευές, όπως επιτραπέζιους υπολογιστές, φορητούς υπολογιστές και κινητές τεχνολογίες, καθώς και ψηφιακά παιχνίδια.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί του Κουβέιτ είναι ικανοί χρήστες ψηφιακών τεχνολογιών στην προσωπική τους ζωή και οι αίθουσες διδασκαλίας του Κουβέιτ ψηφιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να διστάζουν να ενσωματώσουν αυτές τις πρακτικές στο πρόγραμμα σπουδών τους. Ο δισταγμός όσον αφορά την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης πόρων ή τεχνολογικών εργαλείων αλλά της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών, ξεχνώντας τα πλεονεκτήματα των συγκεκριμένων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης.

Οι φορητές συσκευές προσφέρουν μια διαισθητική, απλή διεπαφή που παρέχει οφέλη για όλους τους ανθρώπους. Αυτό επιτρέπει σε παιδιά μικρής ηλικίας να χρησιμοποιούν φορητές συσκευές με ευκολία, γεγονός που εκπλήσσει τους γονείς και τους δασκάλους τους. Με την αύξηση των κινητών συσκευών, γονέων και ενηλίκων, τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε αυτή την τεχνολογία σε πρωτοφανή επίπεδα. Για τους ενήλικες οι φορητές τεχνολογίες διαδραματίζουν ολοένα και μεγαλύτερο ρόλο στην καθημερινή τους ζωή, γεγονός που τα παιδιά το παρατηρούν.

Καλό είναι όμως οι γονείς να καθορίσουν την αξία αυτών των τεχνολογιών για τα παιδιά τους και να μην τις αντιμετωπίζουν, όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά τους, ως ανεπιθύμητες ή να δίνουν τις φορητές συσκευές χωρίς πρώτα να έχουν ελέγξει την αξία των εφαρμογών. Οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μοιράζονται με τα παιδιά τους καλά σχεδιασμένες και κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών τους εφαρμογές και οι προγραμματιστές οφείλουν να προσπαθούν να παρέχουν στους γονείς τις απαραίτητες πληροφορίες για την κάθε εφαρμογή τους (McQuiggan, S., McQuiggan, J., Sabourin & Kosturko, 2015).

Με την εμφάνιση των έξυπνων κινητών συσκευών, αρκετοί ερευνητές πρότειναν την χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν πολλαπλά πλεονεκτήματα όσον αφορά τη χρήση των συγκεκριμένων συσκευών στη διαδικασία της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων, της ευκολίας στη χρήση και των

ελκυστικών χαρακτηριστικών τους (Lam & Duan, 2012; Zaranis, Kalogiannakis & Papadakis, 2013).

Οι Oliemat, Ihmeideh & Alkhawaldeh (2018) διαπίστωσαν ότι οι ταμπλέτες με οθόνη αφής έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν πολύ σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμη, η χρήση τους δημιουργεί κίνητρα και επιμονή, ενισχύει το ενδιαφέρον και την αποφασιστικότητα των παιδιών για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων χωρίς να αισθάνονται απογοητευμένα. Η μάθηση με την βοήθεια των φορητών συσκευών είναι πιο αποδοτική, καθώς τα παιδιά έχουν τη ταμπλέτα στο μυαλό τους σαν συσκευή παιχνιδιού και όχι ως εργαλείο μάθησης.

Τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά και σημαντικά, όμως απαραίτητο είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και εκπαιδευμένοι για να ενσωματώσουν την τεχνολογία στις τάξεις τους. Έτσι ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την τεχνολογία για να διερευνήσουν την πρόοδο των μαθητών τους και με την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας να ενισχύσουν και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kosoko-Oyedeko & Tella, 2010; Uerz, Volman & Kral, 2018).

# Κεφάλαιο 7

---

## Συνδυασμένη μέθοδος διδασκαλίας (Blended Learning)

### Διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση

Με την είσοδο των ΤΠΕ άρχισαν να γίνονται σταδιακές αλλαγές στην οργάνωση της εκπαίδευσης που αφορούν τη μορφή και τη μέθοδο διδασκαλίας, το ρόλο του δασκάλου και την οργάνωση της τάξης. Η τοποθέτηση των υπολογιστών στα σχολεία από μόνη της δεν υλοποιεί την αυτόματη αλλαγή της παραδοσιακής τάξης σε ηλεκτρονική τάξη. Η μάθηση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές μέσα στη τάξη δεν αντικαθιστά το παραδοσιακό μάθημα, αλλά παρουσιάζει την εφαρμογή μεθόδων, που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της διδασκαλίας (Triantafyllidis & Mitropoulou, 2005; Ξωχέλλης, Τερζής, Καψάλης, 1982).

Ως διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρούνται τα μέτρα, οργανωτικά και παιδαγωγικά, που αλλάζουν ώστε να ανταποκριθούν στο στάδιο της ανάπτυξης και της επίδοσης των μαθητών. Οι στόχοι της μάθησης και οι διδακτικές απαιτήσεις πρέπει να προσαρμόζονται στο στάδιο της ανάπτυξης των μαθητών ατομικά και ομαδικά. Με τη διαφοροποίηση αυτή λαμβάνονται υπόψη οι κλίσεις και οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών για τα δεδομένα της εποχής που ζουν.

Υπάρχουν δύο μορφές διαφοροποίησης της μάθησης: η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξωτερική διαφοροποίηση. Η εσωτερική διαφοροποίηση αφορά τη διδασκαλία μέσα στη τάξη όπου ο δάσκαλος προσανατολίζει την πορεία του θέματος διδασκαλίας και τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές *«στην επίδοση, στην ανάπτυξη και την ιδιοφυΐα»* και η εξωτερική διαφοροποίηση έχει ως στόχο *«τη δημιουργία ομοιογενών μαθητικών ομάδων, με το να μεταβάλλει την οργάνωση της διδασκαλίας και του σχολείου»* (Ξωχέλλης, Τερζής, Καψάλης, 1982, σσ.58).

Στην Ελλάδα υπήρξε αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά οι αρχικές αλλαγές δεν είχαν σχέση με την πραγματική έννοια της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ ως μέσο διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τους υπολογιστές και δεν ήξεραν πώς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην τάξη. Η

μάθηση με την χρήση των ΤΠΕ βασίζεται στη σχέση μεταξύ της δυναμικής διαχείρισης της γνώσης, της μάθησης, της κατάρτισης και της απόδοσης (Triantafyllidis & Mitropoulou, 2005).

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί πιο εύκολα. Βέβαια απαιτούνται αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα συμπληρώνοντας και επεκτείνοντας άλλες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Για την ομαλότερη ένταξη των ΤΠΕ στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρειάζεται:

- η διεύρυνση του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης και του ολοήμερου σχολείου,
- η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών,
- η δυνατότητα σύνδεσης της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ με τη διδασκόμενη ύλη και
- η θετική στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ΤΠΕ (Μικρόπουλος, 2006).

Όλες οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες διδασκαλίας πρέπει να συνδέονται αρμονικά μεταξύ τους. Ο συνδυασμός των διδακτικών μεθόδων πρέπει να περιλαμβάνει καθήκοντα και δραστηριότητες, τα οποία οι μαθητές πρέπει να κάνουν μόνοι τους, σε μικρές ομάδες ή συνολικά στην τάξη. Καθημερινά η σχολική τάξη αποτελεί μία μόνιμη πρόκληση για τον κάθε εκπαιδευτικό. Δεν θα πρέπει να βασίζεται στις γνωστές μεθόδους και πρακτικές καθώς υπάρχει πάντα χώρος για βελτίωση ή ανάγκη αλλαγής για κάτι καινούργιο. Η συνδυασμένη μάθηση είναι ένας μικτός τρόπος διδασκαλίας, που ο κάθε δάσκαλος ή καθηγητής πρέπει να συνδυάζει τις ικανότητες του δασκάλου ή του καθηγητή μιας παραδοσιακής τάξης και μερικές νέες ικανότητες που παράγονται από τις ανάγκες που απεικονίζεται από τη διαδικασία της μάθησης μέσω των ΤΠΕ (Triantafyllidis & Mitropoulou, 2005).

Η συνδυασμένη μάθηση είναι μια μορφή μάθησης που εξαπλώνεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς στην παγκόσμια εκπαίδευση. Αποτελεί μία αποτελεσματική και χαμηλού κινδύνου μορφή μάθησης, η οποία μπορεί να μετασχηματίσει τον τρόπο διδασκαλίας μέσα σε ένα κόσμο με επιταχυνόμενες τεχνολογικές εξελίξεις. Η

κοινωνία και η τεχνολογία αλλάζουν θεμελιωδώς τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και μαθαίνουν αλλά και τον τρόπο της σκέψης τους (Garrison & Kanuka, 2004; Nazarenko, 2015).

Ως μορφή μάθησης, η συνδυασμένη μάθηση φαίνεται ελκυστική, καθώς επιτρέπει τη διατήρηση των παραδοσιακών μορφών μάθησης σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες. Ακόμη, επιτρέπει τη συμβιβαστική ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών σε μια διδασκαλία ακολουθώντας την τάση της χρήσης τους στην εκπαίδευση όπως σε οποιοδήποτε άλλο πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας στον 21ο αιώνα (Nazarenko, 2015).

Εμφανίστηκε ως μία από τις πιο δημοφιλείς παιδαγωγικές έννοιες στην αρχή του 2000. Η αρχική χρήση της φράσης "*blended learning*" συνδεόταν με την απλή σύνδεση της παραδοσιακής διδασκαλίας και τις δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση με ασύγχρονες δραστηριότητες από τους μαθητές εκτός της τάξης στο δικό τους χρόνο και ρυθμό. Η έλλειψη τεχνολογικής διαθεσιμότητας εμπόδισε την ανάμιξη της παραδοσιακής μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο με τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (Güzer & Caner, 2014; Singh, 2003).

Η μελέτη των Norberg, Dziuban & Moskal (2011) αναφέρει τη συνδυασμένη μάθηση ως ένα συνδυασμό σύγχρονων μέσων επικοινωνίας, τρόπων επικοινωνίας, χρόνων και θέσεων σε ένα νέο είδος μαθησιακής σύνθεσης, με τον δάσκαλο να διευκολύνει μια συλλογική διαδικασία μάθησης. Ο συνδυασμός αυτός θα γίνει πιο φυσικός τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές σε ένα νέο είδος μαθησιακής σύνθεσης, αντί των παράλληλων παραδοσιακών τάξεων και των τεχνολογικών εκπαιδευτικών εννοιών. Η βασισμένη στο χρόνο συνδυασμένη μάθηση από την άποψη των κοινωνικών συστημάτων προτείνει θεμελιώδεις αλλαγές στις προσδοκίες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές που θα πρέπει να ασχοληθούν πολύ περισσότερο με το περιεχόμενο της μάθησης και τους συμμαθητές τους.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογικών καινοτομιών κάλυψε το χάσμα μεταξύ της παραδοσιακής μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο και των συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Η συνδυασμένη μάθηση έχει εξελιχθεί και περιλαμβάνει ένα πιο μεγάλο σύνολο στρατηγικών μάθησης. Ίσως η καλύτερη μορφή της συνδυασμένης μάθησης να είναι η συμπληρωματική μάθηση με εργαλεία που



πρακτικά στηρίζουν και διευκολύνουν την εκτέλεση δραστηριοτήτων στο χώρο της μάθησης. Η έννοια της συνδυασμένης μάθησης βασίζεται στην ιδέα ότι η εκμάθηση δεν είναι απλώς μια εκδήλωση που θα γίνει μία φορά αλλά είναι μία συνεχής διαδικασία. Ο συνδυασμός διαφορετικών τρόπων παράδοσης έχει την δυνατότητα να ισορροπήσει και να βελτιστοποιήσει το πρόγραμμα, το χρόνο και το κόστος της εκμάθησης (Güzer & Caner, 2014; Singh, 2003).

Μέσα από τη συνδυασμένη μάθηση δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν και να διαλέξουν τα μέσα επικοινωνίας που τους ταιριάζουν περισσότερο και να επιλέξουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης ανάλογα με ποιον τρόπο αισθάνονται οι ίδιοι περισσότερο άνετα. Αυτό το περιβάλλον μάθησης δίνει έναν ρόλο πιο ενεργό για τους μαθητές. Βέβαια ορισμένοι μαθητές δεν νιώθουν άνεση ή δεν είναι ακόμη έτοιμοι με το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης ζητώντας συχνά προσωπική βοήθεια από τους δασκάλους τους. Αυτό συμβαίνει γιατί διστάζουν να πάρουν ενεργό ρόλο στην εκμάθησή τους, προτιμώντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι μαθητές αναθεωρούν μόλις συνειδητοποιήσουν ότι το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης συμβάλλει στη δημιουργία για βαθύτερη γνώση περιεχομένου και εξοικειωθούν με την λειτουργία του ως μέσο εκμάθησης (Pape, 2010).

Σύμφωνα με τους Güzer & Caner (2014) η συνδυασμένη μάθηση είναι χρήσιμη, ευχάριστη, ευέλικτη και παρέχει κίνητρα για τους μαθητές. Ωστόσο, αυτοί οι παράγοντες δεν επαρκούν για μια επιτυχημένη δημιουργία ενός προγράμματος εκμάθησης και ενώ η εξέλιξη της τεχνολογίας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν την συνδυασμένη μάθηση στις αίθουσες διδασκαλίας ένα από τα βασικά θέματα τους είναι ο τρόπος εφαρμογής τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μελετούν την ενσωμάτωση των εποικοδομητικών και συνεργατικών μοντέλων μάθησης σε περιβάλλοντα συνδυασμένης μάθησης και να στοχεύουν στην εκπαίδευση πιο δημιουργικών μαθητών.

Στον 21ο αιώνα έχει ενταχθεί η συνδυασμένη μάθηση ως μέρος της διδασκαλίας και της εκμάθησης πολλών γνωστικών θεμάτων στην εκπαίδευση. Όμως μόνο λίγοι εκπαιδευτικοί μπορούν πραγματικά να εφαρμόσουν την συνδυασμένη μάθηση στην τάξη και αυτό γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση όσον αφορά τις ΤΠΕ ή δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να χειριστούν τις ΤΠΕ.

Η συνδυασμένη μάθηση δεν είναι συνηθισμένη αλλά δεν είναι και ξένη προς την εκπαίδευση. Ως μέρος της διαδικασίας της μάθησης των μαθητών η ενσωμάτωση των ΤΠΕ είναι σημαντική καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός νέου και βελτιωμένου μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης. Χρησιμοποιώντας την τεχνολογία στην τάξη, μπορεί να αυξηθεί η συμμετοχή των μαθητών και τα κίνητρα τους αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να την χρησιμοποιούν αποτελεσματικά ως εργαλείο και όχι απλώς ως μέσο συμμετοχής των μαθητών (Ang & Yunus, 2018).

Για την δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων συνδυασμένης μάθησης χρειάζεται να εξετάζονται διάφοροι παράγοντες, με τους οποίους θα δημιουργηθεί ένα ουσιαστικό περιβάλλον μάθησης. Αυτοί οι παράγοντες αλλιώς το λεγόμενο οκταγωνικό πλαίσιο του Χαν χρησιμεύουν ως οδηγός για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την παράδοση, τη διαχείριση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων συνδυασμένης μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι οκτώ:

1. ο θεσμικός (οργανωτικά και διοικητικά θέματα),
2. ο παιδαγωγικός (ο συνδυασμός, η ανάλυση και ο στόχος του περιεχομένου της εκμάθησης και ο σχεδιασμός της ηλεκτρονικής μάθησης),
3. ο τεχνολογικός (απαιτήσεις τεχνικές και υποδομής που σχετίζονται με το διακομιστή του προγράμματος εκμάθησης, την πρόσβαση, την ασφάλεια και το λογισμικό),
4. ο σχεδιασμός διεπαφών (δομή περιεχομένου, πλοήγηση, γραφικά και βοήθεια),
5. η αξιολόγηση (η χρησιμότητα ενός προγράμματος συνδυασμένης μάθησης),
6. η διαχείριση (τη διαχείριση ενός προγράμματος συνδυασμένης μάθησης),
7. η υποστήριξη πόρων (στήριξη εκτός σύνδεσης και διαδικτύου για τους εκπαιδευόμενους) και
8. η ηθική δεοντολογία (ίσες ευκαιρίες, πολιτιστικές και εθνικές διαφορές) (Singh, 2003).

Η έρευνα των Ang & Yunus (2018) αναφέρει τα πλεονεκτήματα της συνδυασμένης μάθησης όσον αφορά την ικανότητα ανάγνωσης των μαθητών στην αγγλική γλώσσα κατά την διάρκεια του μαθήματος και προτείνει την συνδυασμένη μάθηση και για άλλες γλωσσικές δεξιότητες και άλλα γνωστικά θέματα. Τα αποτελέσματα για τη συνδυασμένη μάθηση εξαιτίας της χρήσης των ΤΠΕ

παρουσιάζουν περισσότερα πλεονεκτήματα για τη βελτίωση στις ικανότητες ανάγνωσης των μαθητών. Με τη χρήση της συνδυασμένης οπτικής και ακουστικής πηγής διπλασιάζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και είναι ενεργή η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η έρευνα των Firdaus, Isnaeni & Ellianawati (2018) διερεύνησε τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών μετά από την εκμάθηση της θεματικής μάθησης χρησιμοποιώντας την συνδυασμένη μάθηση. Το δείγμα της έρευνας ήταν 113 μαθητές της τετάρτης τάξης δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά καθώς έδειξαν ότι υπάρχει αύξηση των κινήτρων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών μετά την εμπειρία της θεματικής μάθησης με βάση το συνδυασμένο μαθησιακό μοντέλο. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε αυτή τη μέθοδο μάθησης, καθώς υπήρξε βελτίωση στα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η δυναμική της συνδυασμένης μάθησης υποστηρίζει τη βαθιά και ουσιαστική μάθηση όχι μόνο για το σχολείο αλλά και για το Πανεπιστήμιο. Μέσω της συνδυασμένης μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές θα αναγνωρίσουν τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησης τόσο της μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο όσο και της διαδικτυακής μάθησης, καθώς από τη μία τα εργαλεία πληροφόρησης και επικοινωνίας στο διαδίκτυο παρέχουν ευελιξία χρόνου και χώρου και απεριόριστο εκπαιδευτικό υλικό και από την άλλη η μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο διευκολύνει τις μαθησιακές εμπειρίες.

Σύμφωνα με τους Garrison & Kanuka (2004) η συνδυασμένη μάθηση είναι σύμφωνη με τις αξίες των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει τη δυνατότητα να ενισχύει τα μαθησιακά οφέλη και τις εμπειρίες των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης για τους φοιτητές, καλύτερη αντιμετώπιση ως προς τα θέματα διδασκαλίας και θετικότερη στάση σε αυτόν το τρόπο διδασκαλίας σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μορφές.

Η εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατανόηση και ικανότητα να βελτιώσουν την χρήση τους ως προς την τεχνολογία, την παιδαγωγική, το περιεχόμενο, τη γνώση για να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Η προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της

μάθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί συνδυάζοντας την παραδοσιακή μάθηση με την ηλεκτρονική μάθηση, η οποία σήμερα είναι γνωστή ως Blended Learning.

# Κεφάλαιο 8

---

## Περιοχή της έρευνας

### Ερευνητικό πρόβλημα

Οι προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη είναι να υπάρχουν τεχνολογικές υποδομές, οι εκπαιδευτικοί να είναι τεχνολογικά και παιδαγωγικά καταρτισμένοι και να υπάρχει αξιόλογο εκπαιδευτικό λογισμικό. Τα τελευταία έτη έχουν δημιουργηθεί αρκετά εκπαιδευτικά λογισμικά για πολλά μαθήματα, όπως για την Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική, όχι όμως τόσα για το μάθημα των Θρησκευτικών. Στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει ιδιαίτερα βήματα για την δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία να έχουν εφαρμοστεί στις αίθουσες διδασκαλίας, για το μάθημα των Θρησκευτικών και ιδιαίτερα για την πρώτη σχολική ηλικία κατά την οποία μπαίνουν τα θεμέλια για τη θρησκευτική ανάπτυξη των παιδιών.

Έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη έρευνα που να έχει υλοποιηθεί στην πρώτη τάξη Δημοτικού σχολείου με χρήση των ΤΠΕ για το μάθημα των Θρησκευτικών. Είναι αναγκαίο λοιπόν να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό με αρκετές προεκτάσεις με την μορφή δραστηριοτήτων για την πρώτη σχολική ηλικία για το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο θα εφαρμοστεί σε σχολείο για να δούμε την επίδραση που θα έχει στους μαθητές. Υπό το φως αυτού, αυτή η έρευνα εξετάζει την επίδραση της παρέμβασης μέσω ΤΠΕ στην εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού.

### Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνήσει την επίδραση της παρέμβασης μέσω τεχνολογικών μέσων, όπως είναι ο υπολογιστής και οι ταμπλέτες, στην εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού σε μαθητές της πρώτης τάξης Δημοτικού σχολείου στο νομό Ηρακλείου Κρήτης.

### **Ερευνητικό ερώτημα**

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου θα μάθουν καλύτερα τη παραβολή του Ασώτου Υιού απ' ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας;

### **Ερευνητική υπόθεση**

Η βελτίωση στην εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού στη πειραματική ομάδα δεν διαφοροποιείται από την βελτίωση στην ομάδα ελέγχου.

# Κεφάλαιο 9

---

## Διδακτική πρόταση και μεθοδολογία έρευνας

### Διδακτική πρόταση και στόχοι

Η χρονική διάρκεια για την διδασκαλία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι τέσσερις διδακτικές ώρες. Όσον αφορά τη διδακτική πρόταση για την πειραματική ομάδα προτείνεται μία συνδυασμένη εφαρμογή των ΤΠΕ και των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας.

Στόχοι του μαθήματος ως προς το γνωστικό αντικείμενο είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τη παραβολή του Ασώτου Υιού και να αντιληφθούν τα μηνύματα που θέλει να δώσει η παραβολή, όπως είναι η πατρική αγάπη και γενικότερα των γονιών προς τα παιδιά, η προτροπή για σεβασμό προς τους γονείς, η μεταμέλεια για μία σοβαρή πράξη και η συγχώρεση. Επιπλέον, να εκφράσουν οι μαθητές προηγούμενες θρησκευτικές γνώσεις και εμπειρίες και να έρθουν σε επαφή με εικόνες της εκκλησιαστικής παράδοσης και τέχνης που απεικονίζουν σκηνές από την παραβολή. Οι μαθητές ακόμη καλούνται να αποτυπώσουν με ζωγραφική βασικά στοιχεία της παραβολής.

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ οι στόχοι είναι να γνωρίσουν συγκεκριμένα λογισμικά τα οποία θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν, να εμπεδώσουν τη νέα γνώση και να εξοικειωθούν με το μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρουν τα μέσα τεχνολογίας όπως είναι ο υπολογιστής, το ποντίκι, ο προτζέκτορας και οι φορητές συσκευές (ταμπλέτες). Οι μαθητές θα γνωρίσουν ένα νέο περιβάλλον εργασίας που ταυτόχρονα θα υποστηρίζει την επικοινωνία και την ανταλλαγή των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Επιπρόσθετα, οι στόχοι ως προς τη μαθησιακή διαδικασία είναι να μάθουν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις. Να συμμετέχουν σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την συνεργασία τους σε ομάδες. Να αναδεικνύουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και να τις χρησιμοποιούν για την οικοδόμηση των νέων εννοιών και να εφαρμόζουν ορθές τεχνικές διαλόγου και επιχειρηματολογίας.

## Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Στην αρχή της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα η δασκάλα θα συζητήσει με τα παιδιά για την παραβολή του Ασώτου, έτσι ώστε να διαπιστώσει τι γνωρίζουν τα παιδιά. Στην συνέχεια, θα δουν την παραβολή μέσω του προγράμματος Adobe Flash Professional CS6 (Εικόνα 1, 2, 3, 4) με προτζέκτορα και θα ακολουθήσει συζήτηση ξανά. Μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές θα εκφράσουν το τι κατάλαβαν από αυτό που είδαν και τι μηνύματα προσπαθεί να δώσει η παραβολή στους ανθρώπους.



**Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Η παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Η παραβολή του Ασώτου»**



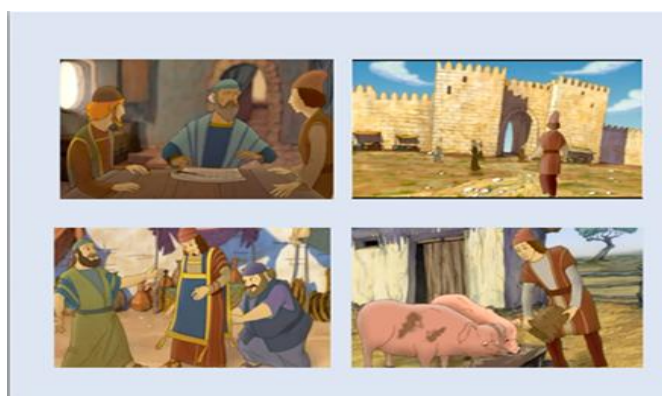


**Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Η παραβολή του Ασώτου»**

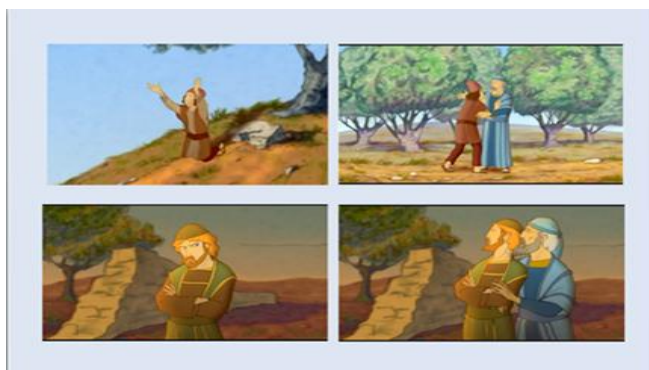


**Εικόνα 4: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Η παραβολή του Ασώτου»**

Έπειτα, οι μαθητές θα μπορούν να δουν εικόνες-σκηνές της παραβολής που έχουν προηγηθεί, μέσω της παρουσίασης του PowerPoint (Εικόνα 5,6) και θα τις ζωγραφίσουν σε χαρτί.

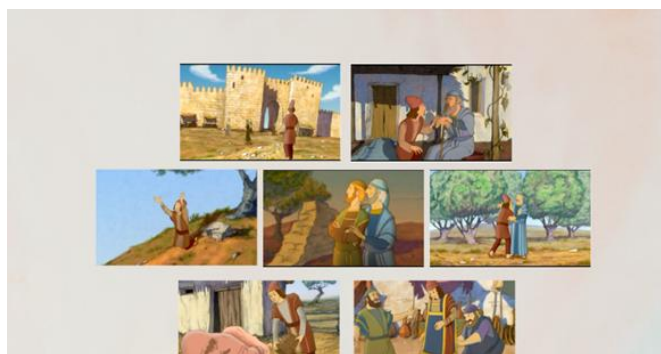


**Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη δραστηριότητα της ζωγραφικής για την «παραβολή του Ασώτου»**

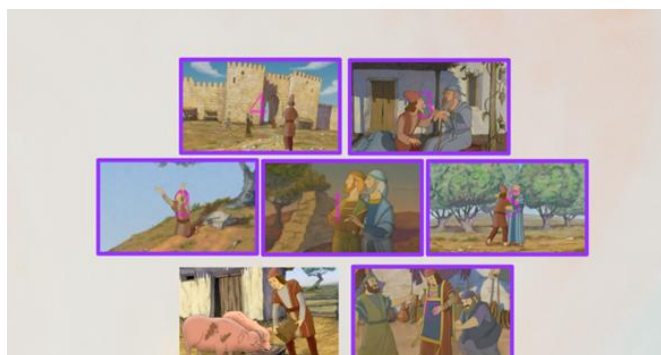


**Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη δραστηριότητα της ζωγραφικής για την «παραβολή του Ασώτου»**

Μόλις ολοκληρωθεί η δραστηριότητα της ζωγραφικής, θα χωριστούν σε δυάδες, όπου η κάθε δυάδα θα έχει μία ταμπλέτα και θα τους ζητηθεί να βάλουν στη σωστή χρονική σειρά τις σκηνές της παραβολής μέσω του προγράμματος Adobe Flash Professional CS6 (Εικόνα 7, 8).

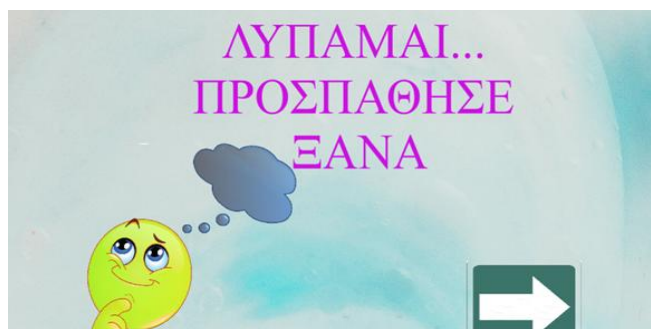


**Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό της σωστής χρονικής σειράς της «παραβολής του Ασώτου»**



**Εικόνα 8: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό της σωστής χρονικής σειράς της «παραβολής του Ασώτου»**

Αν οι μαθητές βάλουν σε λάθος χρονική σειρά τις σκηνές της παραβολής, τότε, η εκπαιδευτική εφαρμογή τους δίνει αρνητική ενίσχυση (Εικόνα 9). Πατώντας το βέλος της οθόνης (Εικόνα 9), τους επιστρέφει πίσω έτσι ώστε να ξανά προσπαθήσουν. Μόλις βάλουν τις σκηνές με τη σωστή χρονική σειρά, τότε ακολουθεί η επιβράβευση (Εικόνα 10).



**Εικόνα 9: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό της σωστής χρονικής σειράς της «παραβολής του Ασώτου»**



**Εικόνα 10: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό της σωστής χρονικής σειράς της «παραβολής του Ασώτου»**

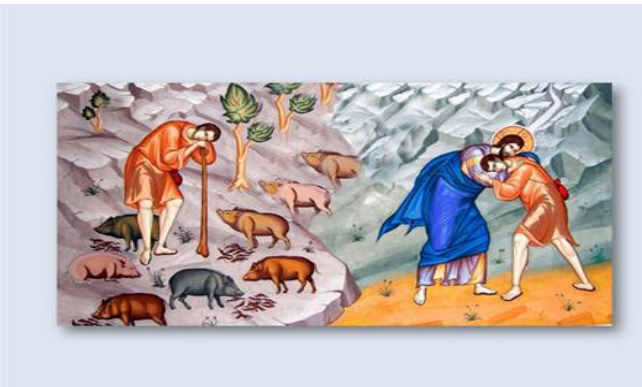
Επόμενη δραστηριότητα είναι η περιγραφή της εικόνας που βλέπουν οι μαθητές και ο κάθε μαθητής θα περιγράψει τη δική του εικόνα. Αυτό θα υλοποιηθεί μέσω της παρουσίασης του PowerPoint σε προτζέκτορα, δηλαδή θα τους δοθεί ως έναυσμα ενδιαφέροντος διαφορετικές εικόνες, που απεικονίζουν την παραβολή του Ασώτου Υιού, όπως είναι οι ιερές εικόνες και οι εικόνες τις ιστορίας (Εικόνα 11, 12, 13, 14).



**Εικόνα 11: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη δραστηριότητα της περιγραφής εικόνων για την «παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 12: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη δραστηριότητα της περιγραφής εικόνων για την «παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 13: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη δραστηριότητα της περιγραφής εικόνων για την «παραβολή του Ασώτου»**



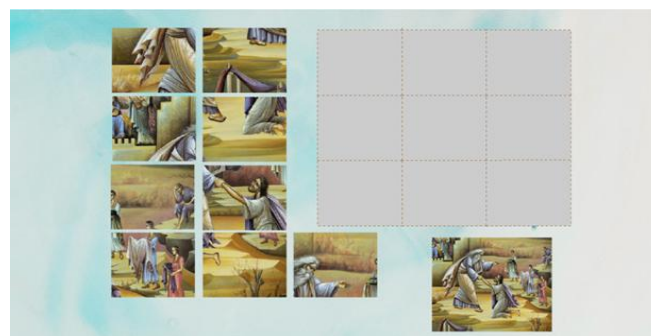


**Εικόνα 14: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη δραστηριότητα της περιγραφής εικόνων για την «παραβολή του Ασώτου»**

Ακόμα, επόμενη δραστηριότητα είναι να χωριστούν σε δυάδες, όπου η κάθε δυάδα θα έχει μία ταμπλέτα και θα τους ζητηθεί να βάλουν στη σωστή θέση τα κομμάτια του πάζλ αλλά μόνο για το πρώτο πάζλ. Το πρώτο πάζλ έχει δημιουργηθεί με το πρόγραμμα της Adobe Flash Professional CS6 και αποτελείται από εννέα κομμάτια (Εικόνα 15, 16, 17).



**Εικόνα 15: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ «Η παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 16: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ «Η παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 17: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ  
«Η παραβολή του Ασώτου»**

Αν οι μαθητές βάλουν σε λάθος θέση κάποια από τα κομμάτια του πάζλ, τότε, η εκπαιδευτική εφαρμογή τους δίνει αρνητική ενίσχυση, όπως και στη δραστηριότητα της χρονικής σειράς (Εικόνα 9). Πατώντας το βέλος της οθόνης (Εικόνα 9), τους επιστρέφει πίσω έτσι ώστε να ξανά προσπαθήσουν. Μόλις βάλουν τα κομμάτια του πάζλ σωστά, τότε ακολουθεί η επιβράβευση (Εικόνα 10).

Τα άλλα δύο πάζλ έχουν δημιουργηθεί με το πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator. Αποτελούνται το ένα από 36 κομμάτια (Εικόνα 18, 19, 20) και το άλλο από 40 κομμάτια (Εικόνα 21, 22, 23) και θα υλοποιηθούν με τον προτζέκτορα και το φορητό ποντίκι. Ο κάθε μαθητής θα παίρνει το ποντίκι, όταν έρχεται η σειρά του και θα σκέφτεται πιο κομμάτι είναι το κατάλληλο στη σύνθεση του πάζλ. Το κομμάτι που επιλέγει το «σέρνει» με το ποντίκι στη θέση που θεωρεί σωστή. Αν ο μαθητής επιλέξει λάθος, το κομμάτι του πάζλ δεν «κουμπώνει» εκείνη τη στιγμή, οπότε ξανά προσπαθεί.



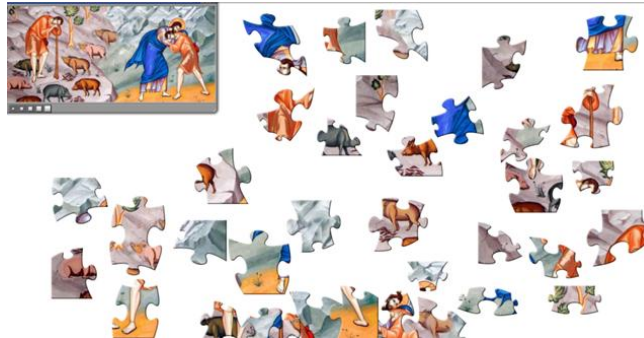
**Εικόνα 18: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ  
«Η παραβολή του Ασώτου»**



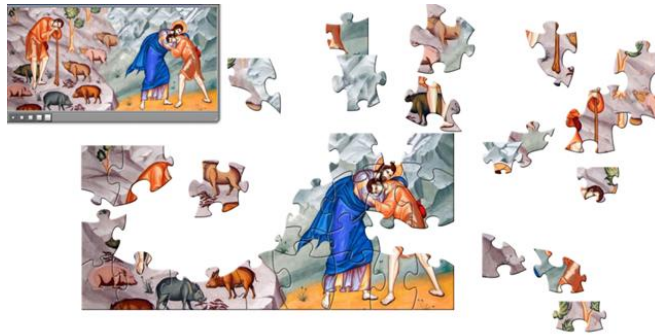
**Εικόνα 19: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ  
«Η παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 20: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ  
«Η παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 21: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ  
«Η παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 22: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ  
«Η παραβολή του Ασώτου»**



**Εικόνα 23: Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό σύνθεσης πάζλ  
«Η παραβολή του Ασώτου»**

Μετά από αυτές τις δραστηριότητες όλοι οι μαθητές θα διηγηθούν την παραβολή του Ασώτου ξεχωριστά. Στην συνέχεια, θα τους ζητηθεί να χρησιμοποιήσουν την υποκριτική τους ικανότητα και να αναλάβει ο καθένας μαθητής ένα ρόλο και να αυτοσχεδιάσουν, στο πλαίσιο της παραβολής του Ασώτου. Οι μαθητές μέσω αυτού μαθαίνουν να αναπτύσσουν επιχειρήματα και να κάνουν διάλογο. Κλείνοντας, η δασκάλα θα μιλήσει με την βοήθεια της παρουσίασης του PowerPoint για το δέντρο της χαρουπιάς, καθώς συνδέεται με την παραβολή του Ασώτου και τοπικά με την Κρήτη (Εικόνα 24, 25, 26).



## Η χαρουπιά ως φυτό.

Η χαρουπιά είναι:

- ένα αειθαλές και
- μακρόβιο δέντρο.

Ένα φυτό που συνδέεται:

- με την Κρήτη,
- τις μεσογειακές χώρες και
- είναι γνωστό από την αρχαιότητα.



**Εικόνα 24:** Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δέντρου της χαρουπιάς

## Ο καρπός της χαρουπιάς.

- Ο καρπός της χαρουπιάς ονομάζεται χαρούπι.
- Τα χαρούπια χρησιμοποιήθηκαν:
  - κυρίως ως τροφή των ζώων
  - αλλά και ως τροφή των ανθρώπων σε δύσκολες περιόδους.



**Εικόνα 25:** Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δέντρου της χαρουπιάς

## Τα χαρούπια και τα οφέλη τους.

- Υψηλή διατροφική αξία.
- Χρησιμοποιούνται στη μαγειρική και στη ζαχαροπλαστική.
- Προϊόντα από το χαρούπι είναι: το αλεύρι χαρουπιού και το χαρουπόμελο.



**Εικόνα 26:** Στιγμιότυπο από το εκπαιδευτικό λογισμικό για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δέντρου της χαρουπιάς

Στην διδασκαλία της ομάδας ελέγχου θα γίνει ακριβώς το ίδιο πλάνο διδασκαλίας χωρίς όμως τη βοήθεια των ΤΠΕ, δηλαδή το μάθημα θα υλοποιηθεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Στο τμήμα αυτό η δασκάλα θα συζητήσει με τα παιδιά για την παραβολή του Ασώτου έτσι ώστε να δει τι γνωρίζουν, έπειτα θα

δοθούν εκτυπωμένες εικόνες από την παραβολή και μετά θα αφηγηθεί η ίδια την παραβολή. Θα ακολουθήσει συζήτηση ξανά και μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές θα εκφράσουν την άποψη τους γι' αυτό που άκουσαν και για τις εικόνες που είδαν. Έπειτα, οι μαθητές θα ζωγραφίσουν σε χαρτί, όποιο σημείο της παραβολής τους άρεσε περισσότερο ή τους προκάλεσε ενδιαφέρον.

Μόλις ολοκληρωθεί η ζωγραφική θα τους δοθεί ένα φύλλο εργασιών και θα τους ζητηθεί να βάλουν στη σωστή χρονική σειρά τις εικόνες της παραβολής. Στην συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφή για την εικόνα που βλέπουν, δηλαδή θα τους δοθούν ως έναυσμα ενδιαφέροντος οι εικόνες που δόθηκαν και στη πειραματική ομάδα απλά θα είναι σε έντυπη μορφή. Επόμενη δραστηριότητα είναι τα τρία πάζλ που δόθηκαν και στην πειραματική ομάδα απλά θα είναι σε έγχρωμη έντυπη μορφή με τον ίδιο αριθμό κομματιών ακριβώς για να υπάρχει ο ίδιος βαθμός δυσκολίας και θα τους ζητηθεί να βάλουν στη σωστή θέση τα κομμάτια του πάζλ. Στην δραστηριότητα των πάζλ οι μαθητές θα χωριστούν σε δυάδες για το πρώτο πάζλ και σε ομάδες για τα άλλα δύο πάζλ με τα περισσότερα κομμάτια.

Μετά από αυτές τις δραστηριότητες όλοι οι μαθητές θα διηγηθούν την παραβολή του Ασώτου ξεχωριστά και θα τους ζητηθεί να χρησιμοποιήσουν την υποκριτική τους ικανότητα και να αναλάβει ο καθένας μαθητής ένα ρόλο στο πλαίσιο της παραβολής του Ασώτου. Κλείνοντας, η δασκάλα θα μιλήσει για το δέντρο της χαρουπιάς καθώς συνδέεται με την παραβολή.

## Δείγμα

Το δείγμα επιλέχθηκε με την τεχνική της βολικής δειγματοληψίας, εφόσον τα δύο τμήματα που συμμετέχουν στην έρευνα θα είναι αυτούσια η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα. Είναι ένα δείγμα που «βολεύει» την ερευνήτρια, λόγω γνωριμιών της με τη δασκάλα του σχολείου. Ο πληθυσμός από τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα της ποσοτικής έρευνας θα είναι δύο τμήματα, μαθητές, ηλικίας 6 έως 7 ετών, της πρώτης τάξης του δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2018-2019, που αποτελούνται από είκοσι μαθητές το καθένα (συνολικά 40 μαθητές) και φοιτούν σε δημόσιο σχολείο στο νομό Ηρακλείου. Για την υλοποίηση της έρευνας εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, την διευθύντρια του σχολείου, τις δασκάλους και τους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών.

## Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην έρευνα θα χρησιμοποιηθεί ένας ερευνητικός σχεδιασμός ποσοτικής έρευνας, ειδικότερα θα πραγματοποιηθεί οιοσδήποτε πειραματικός ερευνητικός σχεδιασμός. Θα χρησιμοποιηθεί πειραματικός σχεδιασμός γιατί επιθυμούμε να εξετάσουμε τις μεταβλητές, έτσι ώστε να παρατηρήσουμε αν επηρεάζουν η μία την άλλη. Εν συντομία, θέλουμε να δούμε αν η παρέμβαση μέσω υπολογιστή και ταμπλετών, θα επηρεάσει τη μάθηση για το μάθημα των Θρησκευτικών, των μαθητών 6 έως 7 ετών.

Οι μαθητές των δύο τμημάτων θα χωριστούν αυτούσια σε ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε αν θα επηρεάσει θετικά ή αρνητικά η παρέμβαση μέσω του υπολογιστή και των ταμπλετών την πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Έτσι λοιπόν, πιστεύουμε ότι ο σχεδιασμός αυτός είναι ο κατάλληλος για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος.

Στην έρευνα θα πραγματοποιηθεί πειραματικός σχεδιασμός καθώς η κατάταξη των συμμετεχόντων σε ομάδες δεν θα γίνει τυχαία. Είναι μία επιλογή ομάδων που στην περίπτωση της έρευνας δεν μπορούν να δημιουργηθούν τυχαίες ομάδες, καθώς οι ομάδες θα επιλέγουν αυτούσιες ως τμήματα. Από τη μία θα έχουμε την πειραματική ομάδα και από την άλλη την ομάδα ελέγχου και θα πραγματοποιηθεί μία αρχική μέτρηση και στις δύο ομάδες.

Στην συνέχεια, θα γίνει μία αρχική αξιολόγηση (pre-test) και μετά θα γίνει η παρέμβαση μέσω των ΤΠΕ στην πειραματική ομάδα και χωρίς τεχνολογικά μέσα στην ομάδα ελέγχου μέσω της δασκάλας του κάθε τμήματος. Ακόμη, θα ξανά δοθεί το αρχικό τεστ (post-test) για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των δύο ομάδων. Στο τέλος της έρευνας θα γίνει σύγκριση ομάδων (group comparison), δηλαδή της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για να βγάλουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας, για να εξακριβώσουμε αν βοήθησαν οι ΤΠΕ στην εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού σε μαθητές ηλικίας 6 έως 7 ετών.

Τα δεδομένα θα συλλεχθούν στο ίδιο χρονικό διάστημα και για τις δύο ομάδες από τις δασκάλες των τμημάτων. Θα συγκεντρωθούν δύο τιμές για κάθε μαθητή, μία τιμή του pre-test πριν την παρέμβαση και μία τιμή του post-test μετά την παρέμβαση. Έπειτα, θα συγκριθούν μεταξύ τους για να υλοποιηθεί η αξιολόγηση της παρέμβασης.

Με βάση αυτές τις τιμές και τα αποτελέσματα θα διεξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

## **Διαδικασία μετρήσεων**

Οι μετρήσεις που θα μετρηθούν στην έρευνα αυτή θα είναι οι εξής:

**Ανεξάρτητη μεταβλητή:** η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας αυτής είναι η παρέμβαση μέσω του υπολογιστή και των ταμπλετών. Στην παρέμβαση σχεδιάστηκαν δραστηριότητες στο πρόγραμμα Adobe Flash Professional CS6 και στο πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator. Ακόμη, σχεδιάστηκαν παρουσιάσεις μέσω του PowerPoint για την εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού.

**Εξαρτημένη μεταβλητή:** η εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας είναι η επίδοση στην εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού, η οποία θα μετρηθεί μέσω t- test.

## **Εργαλείο μέτρησης**

Βασικός στόχος του σχολείου είναι να κάνει όλους τους μαθητές ικανούς να διαβάζουν και πιο συγκεκριμένα να κατανοούν το εννοιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου. Η μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας και της κατανόησης των μαθητών είναι μια διαδικασία απαραίτητη έτσι ώστε ο δάσκαλος να μπορέσει να βοηθήσει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας από την Ε. Τάφα είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο που βοηθά στην αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Χρησιμοποιείται για μαθητές ηλικίας 6 ετών και 9 μηνών έως 10 ετών και 1 μηνός. Είναι ένα ομαδικό τεστ που μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και ατομικά (Τάφα, 1995).

Στην παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε ατομικά και είναι βασισμένο στο εργαλείο Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας της κυρίας Ε. Τάφα. Στους μαθητές της ομάδας ελέγχου αλλά και της πειραματικής ομάδας δόθηκε το τεστ προσαρμοσμένο για το μάθημα των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα για να εξετάσουμε την αναγνωστική ικανότητα και την κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού. Το ίδιο τεστ δόθηκε και μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες για να μετρήσουμε την βελτίωση μετά την διδασκαλία. Θα γίνει σύγκριση των δύο αποτελεσμάτων και θα

διεξαχθούν τα αποτελέσματα. Θα εξετάσουμε δηλαδή κατά πόσο ήταν ευνοϊκή η παρέμβαση.

Οι μαθητές συμπλήρωσαν το pre-test και το post-test με μολύβι και γόμα έτσι ώστε να διορθώσουν την απάντησή τους όποτε θέλουν χωρίς όμως να συνεργάζονται και να αντιγράφουν από τους συμμαθητές τους.

Πριν πάρουν στα χέρια τους οι μαθητές τα φυλλάδια του τεστ η δασκάλα του κάθε τμήματος είπε:

«Τώρα θα σας δώσω τα φυλλάδια του τεστ. Κανένας δεν θα γυρίσει σελίδα. Αφήστε τα όπως είναι στα θρανία σας».

Μόλις όλοι οι μαθητές είχαν τα φυλλάδια τότε η δασκάλα είπε:

«Γράψτε το επώνυμο σας στην πρώτη γραμμή δίπλα από την λέξη επώνυμο και το όνομα σας στην δεύτερη γραμμή δίπλα από την λέξη όνομα. Μετά γράψτε το όνομα του σχολείου μας δίπλα από την λέξη σχολείο, την τάξη δίπλα στην λέξη τάξη, την ημερομηνία γέννησης δίπλα από τις λέξεις ημερομηνία γέννησης και την σημερινή ημερομηνία δίπλα από τις λέξεις σημερινή ημερομηνία».

Όταν όλοι οι μαθητές είχαν συμπληρώσει τα στοιχεία που τους ζητούνται, η δασκάλα του κάθε τμήματος έκανε στην αρχή ένα ανεξάρτητο παράδειγμα για να βεβαιωθεί πως όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει σωστά τη διαδικασία του τεστ. Έγραψε στον πίνακα μία πρόταση και ζήτησε από τα παιδιά να διαβάσουν δυνατά μαζί της την πρόταση «Η ..... είναι ζώο. (γάτα/ γάλα/ γιαγιά/ γλάστρα)».

Η δασκάλα συνεχίζει: «Μία από τις τέσσερις αυτές λέξεις ταιριάζει σε αυτή την πρόταση. Ποια είναι αυτή; Πείτε το δυνατά...».

Οι μαθητές απάντησαν ότι: «Η γάτα είναι ζώο».

Τότε η δασκάλα υπογράμμισε την λέξη γάτα για να δείξει ότι με αυτό τον τρόπο πρέπει να σημειώνουν οι μαθητές την σωστή λέξη.

Έπειτα η δασκάλα είπε:

«Γυρίστε την πρώτη σελίδα και κοιτάξτε την πρώτη πρόταση, την πρόταση με τον αριθμό 1 και διαβάστε δυνατά μαζί μου την πρόταση. Η παραβολή του .....

γιου. (Ασώτου/ καλού/ άσχημου/ κακού). Μία από τις τέσσερις αυτές λέξεις ταιριάζει σε αυτή την πρόταση. Ποια είναι αυτή; Ο κάθε μαθητής απαντάει μόνος του και σημειώνει τη σωστή λέξη με τον τρόπο που δείξαμε. Στο τεστ αυτό δεν θα γράψετε τίποτα. Μόνο θα υπογραμμίζετε τη σωστή λέξη. Μόνο μία λέξη είναι η σωστή από τις τέσσερις». Με τον ίδιο τρόπο συνεχίστηκε το τεστ μέχρι να τελειώσουν όλες τις προτάσεις οι μαθητές. Ακριβώς η ίδια διαδικασία έγινε και μετά την διδασκαλία με το post-test για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για να συλλεχθούν τα δεδομένα για την έρευνα αυτή.

### Χρονοδιάγραμμα

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, δηλαδή από τον Ιανουάριο του 2019 μέχρι και τον Αύγουστο του 2019. Ένα χρονοδιάγραμμα, το χρονικό διάστημα δηλαδή κατά το οποίο διήρκησαν οι επιμέρους ερευνητικές δραστηριότητες μέχρι και την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας είναι το εξής:

	Ιανουάριος 2019	Φεβρουάριος 2019	Μάρτιος 2019	Απρίλιος 2019	Μάιος 2019	Ιούνιος 2019	Ιούλιος 2019	Αύγουστος 2019
Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	X	X	X					
Κατασκευή προγράμματος παρέμβασης		X	X					
Συλλογή δεδομένων				X	X			
Ανάλυση δεδομένων						X	X	
Συγγραφή έρευνας						X	X	X

# Κεφάλαιο 10

## Ανάλυση δεδομένων

Με την βοήθεια του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS υλοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων. Εξετάζοντας αρχικά την ισοδυναμία των ομάδων ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  (chi-square). Όσον αφορά την ισοδυναμία των ομάδων ως προς το φύλο υπάρχουν δύο στατιστικές υποθέσεις. Η πρώτη στατιστική υπόθεση είναι ότι έχει γίνει αμερόληπτη κατανομή των φύλων στις ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και η δεύτερη στατιστική υπόθεση είναι ότι έχει γίνει μεροληπτική κατανομή των φύλων στις ομάδες.

Ο έλεγχος έδειξε ότι η τιμή του στατιστικού  $\chi^2=0,00$ , βαθμοί ελευθερίας (βε)=1, p-value=1,000 > 0,05. Κατά συνέπεια, δεν απορρίπτουμε την πρώτη στατιστική υπόθεση, όπου αυτό σημαίνει ότι τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών στις δύο ομάδες δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά και είναι κατανεμημένα ομοιόμορφα στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν δηλαδή ότι έχει γίνει ίση κατανομή καθώς και στις δύο ομάδες υπάρχουν 10 αγόρια και 10 κορίτσια (πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Κατανομή των φύλων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.**

			Ομάδες μαθητών		Σύνολο
			ελέγχου	πειραματική	
Φύλο μαθητή	αγόρι	Πλήθος	10	10	20
		Ποσοστό τις % για φύλο μαθητή	50,0%	50,0%	100,0%
	κορίτσι	Πλήθος	10	10	20
		Ποσοστό τις % για φύλο μαθητή	50,0%	50,0%	100,0%

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η ισοδυναμία των ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) σχετικά με το pre-test. Υλοποιήθηκε έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα στις βαθμολογίες του pre-test των μαθητών. Η μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου στο pre-test είναι 4,40 με τυπική απόκλιση 2,60 και η μέση επίδοση της πειραματικής ομάδας είναι 4,55 με τυπική απόκλιση 1,76 (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Η μέση επίδοση στο pre-test για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα.**

	Ομάδες μαθητών	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Επίδοση στο pre-test	ελέγχου	20	4,40	2,604	,582
	πειραματική	20	4,55	1,761	,394

Για να κρίνουμε αν είναι στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης επίδοσης των δύο ομάδων γίνεται ο έλεγχος t-test. Το ζεύγος των στατιστικών υποθέσεων για τη μέση τιμή των δύο ομάδων είναι:

- Η μέση επίδοση του pre-test της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιείται από την μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου ( $H_0: \mu_{\text{πειραματικής}} = \mu_{\text{ελέγχου}}$ ).
- Η μέση επίδοση του pre-test της πειραματικής ομάδας διαφοροποιείται από την μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου ( $H_A: \mu_{\text{πειραματικής}} \neq \mu_{\text{ελέγχου}}$ ).

Ο έλεγχος t-test έχει δύο τύπους. Ο πρώτος τύπος υποθέτει ίσες διακυμάνσεις ενώ ο δεύτερος τύπος υποθέτει άνισες διακυμάνσεις. Ο έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων έδειξε ότι  $F=2,448$  με  $p\text{-value} = 0,126 > 0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι δεν απορρίπτω την ισότητα των διακυμάνσεων. Κατά συνέπεια, συνεχίζουμε με το τύπο του t-test για ίσες διακυμάνσεις για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών.

Ο τύπος αυτός έδωσε  $t = -0,213$ ,  $df$  ή  $\beta e$  (βαθμοί ελευθερίας) = 38,  $p\text{-value} = 0,832 > 0,05$ . Άρα, οι μέσες τιμές δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου έχουν περίπου ίδια μέση επίδοση στο pre-test.

Προκειμένου να εξεταστεί ο αντίκτυπος που είχε η παρέμβαση με ΤΠΕ για την εκμάθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα για την κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού, διεξήχθη έλεγχος δύο ανεξάρτητων



δειγμάτων t-test αλλά αυτή τη φορά για τις βαθμολογίες των μαθητών στο post-test. Η μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου στο post-test είναι 10,65 με τυπική απόκλιση 2,85 και η μέση επίδοση της πειραματικής ομάδας είναι 16,75 με τυπική απόκλιση 2,17 (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3. Η μέση επίδοση στο post-test για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα.**

	<b>Ομάδες μαθητών</b>	<b>N</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τυπικό σφάλμα</b>
<b>Επίδοση στο post-test</b>	ελέγχου	20	10,65	2,852	,638
	πειραματική	20	16,75	2,173	,486

Για να κρίνουμε αν είναι στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης επίδοσης των δύο ομάδων θα υλοποιηθεί έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Το ζεύγος των στατιστικών υποθέσεων για τη μέση τιμή των δύο ομάδων είναι:

- Η μέση επίδοση του post-test της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιείται από την μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου ( $H_0: \mu_{\text{πειραματικής}} = \mu_{\text{ελέγχου}}$ ).
- Η μέση επίδοση του post-test της πειραματικής ομάδας διαφοροποιείται από την μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου ( $H_A: \mu_{\text{πειραματικής}} \neq \mu_{\text{ελέγχου}}$ ).

Ο έλεγχος t-test έχει δύο τύπους. Ο πρώτος τύπος υποθέτει ίσες διακυμάνσεις ενώ ο δεύτερος τύπος υποθέτει άνισες διακυμάνσεις. Ο έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων έδειξε ότι  $F=2,345$  με  $p\text{-value} = 0,134 > 0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι δεν απορρίπτω την ισότητα των διακυμάνσεων.

Κατά συνέπεια, συνεχίζουμε με το τύπο του t-test για ίσες διακυμάνσεις για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών. Ο τύπος αυτός έδωσε  $t = -7,608$ ,  $df$  ή βε (βαθμοί ελευθερίας)=38,  $p\text{-value} = 0,00 < 0,01$ . Άρα, οι μέσες τιμές διαφέρουν ισχυρά στατιστικά σημαντικά και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πειραματική ομάδα υπερτερεί ως προς την μέση επίδοση έναντι της ομάδας ελέγχου και η διαφορά αυτή είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στην μέση επίδοση των μαθητών στο μετέλεγχο (post-test) υποδεικνύουν την ανάγκη να εξεταστεί περαιτέρω αυτή η διαφορά. Προκειμένου να

εξεταστεί αυτή η διαφορά, μια ανάλυση ANCOVA υποβλήθηκε σε επεξεργασία, ορίζοντας ως εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή τις βαθμολογίες στο post-test και ανεξάρτητη συνεχή μεταβλητή τις βαθμολογίες στο pre-test.

Ο συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου R Squared (R<sup>2</sup>) είναι 0,758, δηλαδή 75,8% της μεταβλητότητας των βαθμολογιών του post-test ερμηνεύεται από την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Το 24,2% οφείλεται είτε σε άλλους παράγοντες που δεν έχουν περιληφθεί ή στην τυχειότητα. Έπειτα ακολουθεί ο παραμετρικός έλεγχος, ο οποίος δείχνει ότι η πειραματική ομάδα τίθεται με  $\beta=0$  και συγκριτικά με αυτή ο μέσος όρος των βαθμολογιών στο post-test στην ομάδα ελέγχου διαφοροποιείται κατά -5,993 μονάδες, διαφοροποίηση που αποτελεί ισχυρά στατιστικά σημαντική αφού το p-value είναι μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας ( $p=0,00<0,01$ ).

# Κεφάλαιο 11

---

## Συμπεράσματα-Συζήτηση

Βάσει της στατιστικής ανάλυσης που προηγήθηκε στο SPSS καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο αντίκτυπος που είχε η παρέμβαση στη βελτίωση της εκμάθησης του μαθήματος των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της παραβολής του Ασώτου Υιού στη πειραματική ομάδα διαφοροποιείται από την βελτίωση στην ομάδα ελέγχου. Αξίζει ακόμη να ειπωθεί ότι με τη βοήθεια των στατιστικών ελέγχων αποφάνθηκε ότι είχε γίνει ίση κατανομή αγοριών και κοριτσιών στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα καθώς υπήρχαν για την κάθε ομάδα 10 αγόρια και 10 κορίτσια.

Επιπλέον, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου έχουν περίπου ίδια μέση επίδοση στο pre-test. Αυτό σημαίνει ότι είχαν περίπου το ίδιο ποσοστό απαντήσεων στο προέλεγχο για την παραβολή του Ασώτου Υιού, εύρημα το οποίο είναι αρκετά σημαντικό για την έρευνα. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα υπερτερεί ως προς την μέση επίδοση έναντι της ομάδας ελέγχου και η διαφορά αυτή είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική καθώς ο μέσος όρος των βαθμολογιών στο post-test στην ομάδα ελέγχου διαφοροποιείται κατά -5,993 μονάδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την ανάγκη αλλαγής του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό που θα πρέπει να μεταβληθεί είναι η ίδια η μαθησιακή διαδικασία. Δεν θα πρέπει να βασίζεται στις γνωστές μεθόδους και πρακτικές αφού υπάρχει πάντα χώρος για βελτίωση. Μία τέτοια μέθοδος αποτελεί η συνδυασμένη μάθηση όπου ο κάθε δάσκαλος ή καθηγητής μπορεί να συνδυάσει τις ικανότητες του δασκάλου ή του καθηγητή μιας παραδοσιακής τάξης και μερικές νέες ικανότητες μέσω των ΤΠΕ. Έτσι η διαδικασία της μάθησης θα γίνει περισσότερο δημιουργική και οι μαθητές θα έχουν περισσότερα μαθησιακά οφέλη.

Η δημιουργία των δραστηριοτήτων με τα προγράμματα Adobe Flash Professional CS6 και το Jigs@w Puzzle Promo Creator, την βοήθεια των προβολών παρουσίασης με το PowerPoint σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία για την παραβολή του «Ασώτου Υιού» για την πρώτη τάξη Δημοτικού σχολείου έδειξε

ότι τα αποτελέσματα που έδωσε η έρευνα αποτελούν έναν ενισχυτικό παράγοντα στην διδασκαλία με ΤΠΕ για το μάθημα των Θρησκευτικών.

Ο συνδυασμός διαφορετικών τρόπων παράδοσης βελτιστοποίησε την εκμάθηση και το ενδιαφέρον των μαθητών σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης χωρίς εποπτικά μέσα και το δασκαλοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας. Η διδακτική πρόταση της παραβολής του Ασώτου έδειξε ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Θρησκευτική αγωγή βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να έχουν καλύτερα μαθησιακά οφέλη καθώς παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Σε επόμενη μελέτη θα ήταν χρήσιμο η έρευνα αυτή να υλοποιηθεί σε περισσότερα σχολεία, σε διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας για να υπάρξει μία πληρέστερη εικόνα για τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Σημαντικό είναι οι ΤΠΕ να μην χρησιμοποιούνται μόνο στα πλαίσια κάποιας έρευνας αλλά να ενταχθούν καθημερινά στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Κάποιοι προβλεπόμενοι περιορισμοί της έρευνας είναι οι εξής: Πρώτον, ένας περιορισμός είναι ότι το μέγεθος του δείγματος είναι κάπως μικρό. Ένα μεγαλύτερο δείγμα από 120 μαθητές, ειδικά επειδή πρόκειται για συσχετιστική μελέτη, θα συνέβαλε σε μικρότερη διακύμανση σφάλματος και σε περισσότερο καλή αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής. Δεύτερον, ένας άλλος περιορισμός είναι η έλλειψη εργαλείου μέτρησης, που θα έχει σχεδιαστεί και δημιουργηθεί ειδικά για την κατανόηση του μαθήματος των Θρησκευτικών για ηλικίες των 6 έως 7 ετών. Σε επόμενες μελέτες θα ήταν σημαντικό να δημιουργηθεί ένα εργαλείο ειδικά σχεδιασμένο για το μάθημα των Θρησκευτικών.

### **Επίλογος**

Η έρευνα αυτή υποδεικνύει την ανάγκη της ενσωμάτωσης της συνδυασμένης μάθησης με τεχνολογικά μέσα στην εκπαίδευση. Ο συνδυασμός διαφορετικών τρόπων εκμάθησης βελτιστοποίησε την μάθηση και το ενδιαφέρον των μαθητών σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης και το δασκαλοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας. Το εκπαιδευτικό λογισμικό σχεδιάστηκε με στόχο την βελτίωση της κατανόησης θρησκευτικών εννοιών για μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Παρά το γεγονός ότι ελήφθησαν όλες οι απαραίτητες προφυλάξεις, υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα. Δεν μπορεί να δηλωθεί με βεβαιότητα ότι η έρευνα έχει καταγράψει με ακρίβεια τη γνώση των μαθητών. Τη δεδομένη χρονική στιγμή με αυτό το δείγμα με κατοίκους του Ηρακλείου Κρήτης τα αποτελέσματα είναι αυτά που παρουσιάστηκαν παραπάνω, καθώς και το μικρό μέγεθος του δείγματος αποτελεί έναν άλλο περιορισμό. Εξαιτίας του μικρού μεγέθους του δείγματος και του συγκεκριμένου πλαισίου της έρευνας, κάθε εφαρμογή των πορισμάτων πρέπει να γίνει με προσοχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας διαφώτισαν το θέμα της κατανόησης των μαθητών σε θέματα με θρησκευτικό περιεχόμενο, όπως είναι η παραβολή του Ασώτου Υιού, και υπήρξε περισσότερο ενδιαφέρον από την πλευρά τους για την Θρησκευτική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική πρόταση της παραβολής του Ασώτου έδειξε ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Θρησκευτική αγωγή βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να έχουν καλύτερα μαθησιακά οφέλη, καθώς παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα δείχνουν πόσο πολύ οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία για τον κάθε μαθητή στο μάθημα των Θρησκευτικών. Αυτό δεν μπορεί να υπερκεραστεί καθώς ο ρόλος των ΤΠΕ αυτή τη στιγμή στη διδασκαλία είναι αρκετά σημαντικός. Ο δάσκαλος και ο θεολόγος καθηγητής οφείλουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στο μάθημά τους και για δικό τους όφελος και ανάπτυξη αλλά και για τους μαθητές τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα και τους περιορισμούς της έρευνας αυτής ενισχύθηκε η άποψη ότι η εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ είναι μεγάλη και μπορεί να επηρεάσει εντυπωσιακά τη μάθηση και να ενισχύσει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών. Μελλοντικά καλό θα ήταν να γίνουν περαιτέρω μελέτες, στις οποίες η προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας θα εφαρμοστεί σε διαφορετικά σχολεία, σε άλλους νομούς και με μεγαλύτερο δείγμα. Κλείνοντας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν κι άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως είναι οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών, με τις οποίες θα γίνει η συλλογή των προσωπικών τους απόψεων πριν και μετά τη χρήση των ΤΠΕ για το μάθημα των Θρησκευτικών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Adam, G., Rothgangel, M., Lachmann, R., Schlag, T., & Schweitzer, F. (Eds.). (2014). *Basics of religious education*. V&R unipress GmbH.

Aldhafeeri, F., Palaiologou, I., & Folorunsho, A. (2016). Integration of digital technologies into play-based pedagogy in Kuwaiti early childhood education: Teachers' views, attitudes and aptitudes. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 342-360.

Ang, T., & Yunus, M. M. (2018). Blended Learning: To Read or Not To Read. *IJIE (Indonesian Journal of Informatics Education)*, 2(1), 29-34.

Avis, P. (2013). *God and the creative imagination: Metaphor, symbol and myth in religion and theology*. London and New York: Routledge.

Brown, R. E. (1962). Parable and Allegory Reconsidered. *Novum Testamentum*, 5(Fasc. 1), 36-45.

Bultmann, R. (1995). *Die Geschichte der synoptischen tradition*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Campbell, H. (2010). *When religion meets new media*. London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.

Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of research on technology in education*, 43(1), 75-96.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων

da Silva, S. L., da Silva, R. L., Junior, J. T. G., Gonçalves, E., Viana, E. R., & Wyatt, J. B. (2014). Animation with Algodoo: a simple tool for teaching and learning physics, *arXiv preprint arXiv:1409.1621*, (5), 28-39.

Diamantopoulou-Hirner, L., & Διαμαντοπούλου, Λ. (2016). Λογοτεχνικά γένη και είδη. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2019 από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6433/1/02\\_Chapter\\_2.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6433/1/02_Chapter_2.pdf).

- Doerksen, V. D. (1970). The interpretation of parables. *Grace Theological Journal*, 11(2), 3-20.
- Firdaus, S., Isnaeni, W., & Ellianawati, E. (2018). Motivation and Learning Achievement of Primary Students in Theme-Based Learning using Blended Learning Model. *Journal of Primary Education*, 7(3), 324-331.
- Firdyiwek, Y. (1999). Web-based courseware tools: Where is the pedagogy?. *Educational Technology*, 29-34.
- Frey, K. (2010). *H «μέθοδος project», Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Giardina, M. (1992). Interactivity and intelligent advisory strategies in a multimedia learning environment: Human factors, design issues and technical considerations. In *Interactive multimedia learning environments* (pp. 48-66). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Gross, Z. (2006). The construction of a multidimensional spiritual identity via ICT. *Educational Media International*, 43(1), 51-63.
- Guskey, T. R. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. *Online Submission*.
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 4596-4603.
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M., & Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107-119.
- Hultgren, A. J. (2002). *The parables of Jesus: A commentary*. Michigan/Cambridge, U.K.: William B. Eerdmans Publishing Company.

- Jeremias, J., Hübsch, B., & George, A. (1972). *The parables of Jesus*. London: SCM Press.
- Kosoko-Oyedeko, G. A., & Tella, A. (2010). Teacher's perception of the contribution of ICT to pupils performance in Christian Religious Education. *Journal of Social Sciences*, 22(1), 7-14.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Lam, J., & Duan, C. G. (2012). A review of mobile learning environment in higher education sector of Hong Kong: Technological and social perspectives. In *International Conference on Hybrid Learning* (pp. 165-173). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). New technologies in early childhood literacy research: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 59-82.
- Luckin, R., Clark, W., Avramides, K., Hunter, J., & Oliver, M. (2017). Using teacher inquiry to support technology-enhanced formative assessment: a review of the literature to inform a new method. *Interactive Learning Environments*, 85-97.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and instruction*, 12(1), 107-119.
- McQuiggan, S., McQuiggan, J., Sabourin, J., & Kosturko, L. (2015). *Mobile learning: A handbook for developers, educators, and learners*. John Wiley & Sons. 255-280.
- Mertala, P. (2017). Wag the dog—The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs. *Computers in Human Behavior*, 69, 197-206.
- Miskiah, M., Suryono, Y., & Sudrajat, A. (2019). Integration of Information and Communication Technology Into Islamic Religious Education Teacher Training. *Cakrawala Pendidikan*, 38(1), 130-140.
- Moulton, W. (1906). The Parables of Jesus. *The American Journal of Theology*, 10 (2), 329-334.



- Nazarenko, A. L. (2015). Blended learning vs traditional learning: What works?(A case study research). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 77-82.
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68.
- Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and teacher education*, 17(1), 15-31.
- Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207-216.
- Oliemat, E., Ihmeideh, F., & Alkhawaldeh, M. (2018). The use of touch-screen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology. *Children and Youth Services Review*, 88, 591-597.
- Pape, L. (2010). Blended teaching and learning. *The Education Digest*, 76(2), 22.
- Perin, L. (1997). *L'enfant devant Dieu*, ed. F.X. de Guilbert, 137-148.
- Ramm, B. (1999). *Protestant biblical interpretation: A textbook of hermeneutics*. Baker Books.
- Rosenstiehl, M. & Zuber, H. (1997). *Raconter la Bible*, ed. du Cerf, Paris: Foi Vivante.
- Seralidou, E., & Douligeris, C. (2019). Learning with the AppInventor programming software through the use of structured educational scenarios in secondary education in Greece. *Education and Information Technologies*, 1-39.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), 51-54.
- Stavrianos, K., & Oikonomidis, V. (2015). Teaching about the Virgin Mary and Orthodox Christian Religion in Kindergarten. Στο R. Aikonen & A. Alexandrov (eds), *The Orthodox Christian Religious Education Association (OCREA). Methods of Teaching in Religious Education-Learning by Heart or by Experience?* Proceedings

of the Conference Held in Sofia, Bulgaria, June 17-21, 2014 (pp.159-174). Sofia: Regional Development Foundation.

TeSelle, S. M. (1974). Parable, metaphor, and theology. *Journal of the American Academy of religion*, 42(4), 630-645.

Triantafyllidis, G. A., & Mitropoulou, V. (2005). CHANGING CLASSROOM ENVIRONMENT BY THE USE OF ICT AND THE NEW EMERGING ROLE OF THE TEACHER. In *IADIS International Conference e-Society 2005*, 428-432.

Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23.

Woodward, S. C. (2017). The Dynamics of Social Media Interaction in a Free-Choice Religious Education Experience.

Wyche, S. P., Hayes, G. R., Harvel, L. D., & Grinter, R. E. (2006). Technology in spiritual formation: an exploratory study of computer mediated religious communications. In *Proceedings of the 2006 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work* (pp. 199-208). ACM.

Zaranis, N., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2013). Using mobile devices for teaching realistic mathematics in kindergarten education. *Creative Education*, 4(7), 1-10.

Αβούρης, Σ. & Σιώτης, Μ. (1963). *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια. Απροσωποληψία-Βυζάντιον* (Τόμος 3). Αθήνα: Μαρτίνοσ.

Αγουρίδης, Σ., Βαρτανιάν Σ., Γρατσέας, Γ., Μαραγκός, Γ., Ρηγόπουλος, Γ., Φρερής, Σ. & Χιωτέλλη Κ. (1980). *Λεξικό βιβλικής θεολογίας*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.

Αυγερινός, Ε., Κόκκινος, Γ., Παπαντωνάκης, Γ. & Σοφός, Α. (2007). *Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαρμάζης, Ν. (1981). *Το μικρό ερμηνευτικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Εκδόσεις: Μαλλιάρης Παιδεία.

Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική Αγωγή και Αυτονομία του Παιδιού*. Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Κυριακίδης.

Γεωργούλης, Κ. (1975). *Η ουσία και η διδακτική των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Δαμαλάς, Ν. (1892). *Ερμηνεία εις την Καινήν Διαθήκην*, Τόμος Γ΄. Αθήνα: Σ.Κ. Βλαστού.

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζιγαβηνός, Ε. Β΄(1998). *Ελληνική Πατρολογία (Patrologia Graeca)*. Τόμος 129. Αθήνα: Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε).

Θεοδώρητος Κύρρου Γ΄ (1992). *Ελληνική Πατρολογία (Patrologia Graeca)*. Τόμος 83. Αθήνα: Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε).

Θεοδώρου, Ε. (1958). *Η μορφωτική αξία του ισχύοντος Τριωδίου. Συμβολή εις την «Πρακτικήν Θεολογίαν»* (Διατριβή για υφηγεσία), Αθήνα.

Ιορδανίδου, Α. & Μπαταβάνη, Σ. (Επιμ.). (1994). *Μικρό νεοελληνικό λεξικό Πατάκη. Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, Ετυμολογικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ιωαννίδης, Θ. (Συλλογικό έργο) (2011). *Κυριακοδρόμιο. Γραπτά κηρύγματα βιβλικών θεολόγων στα ευαγγελικά αναγνώσματα*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.

Κακαβούλης, Α. (2009). *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Καραβιδόπουλος, Ι. (1970). *ΑΙ ΠΑΡΑΒΟΛΑΙ ΤΟΥ ΙΗΣΟΥ*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καραβιδόπουλος, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Καινή Διαθήκη*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

- Καραγιάννης, Β. (1998). *Ευαγγέλιο και Ζωή-Οι Παραβολές*. Λευκωσία: Εκδότης Επέκταση.
- Καρακόλης, Χ. (2005). *Θέματα Ερμηνείας και Θεολογίας της Καινής Διαθήκης*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Κέκκερης, Γ. (Επιμ.) (2010). *Ειδικά κεφάλαια ΤΠΕ στις επιστήμες αγωγής – Παιδαγωγικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κλήμης, Α. Β' (2000). *Ελληνική Πατρολογία (Patrologia Graeca)*. Τόμος 9. Αθήνα: Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε).
- Κογκούλης, Ι. (2003α). *Διδακτική των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2003β). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Έκδοση Ε'. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2016). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Έκδοση Δ'. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κολιτσάρας, Ι. (1983). *Αγία Γραφή Βίβλος, Παλαιά και Καινή Διαθήκη*. Αθήνα: Κ. Κουμουνδουρέα.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κόπτσης, Α. (2006). *Η Διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Λυπουρλής Δ. (2006). *Αριστοτέλης: Ηθικά Νικομάχεια, Τόμος 1ος: Βιβλία Α-Δ*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Μακράκης, Β. & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: Μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Μέγας Βασίλειος Β' (1998). *Ελληνική Πατρολογία (Patrologia Graeca)*. Τόμος 30. Αθήνα: Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε).

- Μερετάκης, Ε. (1987). *Ιωάννου Χρυσοστόμου, Άπαντα τα Έργα 30. Ομιλίες, Κατηχητικές-Ηθικές*. Θεσσαλονίκη: Γρηγόριος ο Παλαμάς (Πατερικές Εκδόσεις).
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2015α). *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης, Προτάσεις Εφαρμογής στη Διδακτική Πράξη με χρήση Η/Υ*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Μητροπούλου, Β. (2015β). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Μητροπούλου, Β. & Στογιαννίδης, Α. (2015). *Θεωρίες Μάθησης και Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιτσάκης Α. (2014). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα των Θρησκευτικών, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., Τεύχος 1ο, 110-123. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2017, από [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281\\_2014%29.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281_2014%29.pdf)
- Ξωχέλλης, Π., Τερζής, Ν., Καψάλης, Α. (Επιμ.) (1982). *Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής (Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 1, 400)*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπακόστας, Γ. Σ. (2002). *ΑΙ ΠΑΡΑΒΟΛΑΙ ΤΟΥ ΚΥΡΙΟΥ*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφότης Θεολόγων η «Ζωή».
- Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2015). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Πατρώνος, Γ. (2003). *Κήρυγμα και Θεολογία. Θεολογικό Κυριακοδρόμιο - Κυριακές Ματθαίου και Λουκά, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.

Πέτρου, Ι. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ράπτης.

Ρεράκης, Η. (2015). *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων στο Ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Σφακιανάκη.

Σταυριανός, Κ., Ζαράνης, Ν., & Νύκταρης, Κ. (2004). Η διδασκαλία της παραβολής του Ασώτου με τη βοήθεια υπολογιστή. Στο (επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου “Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού” (σελ. 323-331), Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στογιάννος, Β. (2003). *Πρώτη Επιστολή Πέτρου*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ταρατόρη, Ε. & Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τρεμπέλας, Π. (1940). *Ιησούς ο από Ναζαρέτ*. Β΄ έκδοση. Αθήνα: Αδελφότης Θεολόγων «Ο Σωτήρ».

Τρεμπέλας, Π. (1983). *Υπόμνημα εις το κατά Λουκάν Ευαγγέλιον*. Αθήνα: Αδελφότης Θεολόγων «Ο Σωτήρ».

Τρεμπέλας, Π. (1994). *ΑΠΟΛΟΓΗΤΙΚΑΙ ΜΕΛΕΤΑΙ*. Ε΄ έκδοση. Αθήνα: Αδελφότης Θεολόγων «Ο Σωτήρ».

Τρεμπέλας, Π. (1995). *Η Καινή Διαθήκη. Μετά συντόμου ερμηνείας*. Αθήνα: Αδελφότης Θεολόγων «Ο Σωτήρ».

Τρεμπέλας, Π. (2005). *Υπόμνημα εις το κατά Ιωάννην Ευαγγέλιον*. Αθήνα: Αδελφότης Θεολόγων «Ο Σωτήρ».

Τρεμπέλας, Π. (2008). *Υπόμνημα εις το κατά Ματθαίον Ευαγγέλιον*. Αθήνα: Αδελφότης Θεολόγων «Ο Σωτήρ».

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) (2014). *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ανακτήθηκε στις 24 Ιουλίου 2019 από <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy> .

Χρυσόστομος, Ι. Γ' (1996α). *Ελληνική Πατρολογία (Patrologia Graeca)*. Τόμος 49. Αθήνα: Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε).

Χρυσόστομος, Ι. ΙΓ' (1996β). *Ελληνική Πατρολογία (Patrologia Graeca)*. Τόμος 59. Αθήνα: Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε).

Χρυσόστομος, Ι. ΙΕ' (1996γ). *Ελληνική Πατρολογία (Patrologia Graeca)*. Τόμος 61. Αθήνα: Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε).

## Παραρτήματα

### Παράρτημα Α

#### Προέλεγχος (pre-test) και Μετέλεγχος (post-test)

Το pre-test και το post-test είναι βασισμένο στο Test Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας της Ε. Τάφα, καθώς είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο που βοηθά στην αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας και της κατανόησης των παιδιών των πρώτων σχολικών τάξεων. Το κάθε παιδί ταυτίζει μία λέξη σε ένα κενό σημείο μιας πρότασης. Ακολουθεί το τεστ ακριβώς έτσι όπως δόθηκε στους μαθητές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

#### Τεστ αξιολόγησης

Στοιχεία μαθητή:

Επώνυμο:	
Όνομα:	
Σχολείο:	
Τάξη:	
Ημερομηνία γέννησης:	
Σημερινή ημερομηνία:	

Να μην συμπληρωθεί από το μαθητή		
Ηλικία:	Έτη	Μήνες
Βαθμός:		



<p>1. Η παραβολή του ..... γιου.</p> <p>(Ασώτου/ καλού/ άσχημου/ κακού)</p>
<p>2. Στην Εκκλησία γιορτάζουμε την ..... του Ασώτου.</p> <p>(Σαρακοστή/ Καθαρά Δευτέρα/ Κυριακή/ Πέμπτη)</p>
<p>3. Οι ιστορίες που έλεγε ο Χριστός ονομάζονται .....</p> <p>(μύθοι/ παραβολές/ κείμενα/ παραμύθια)</p>
<p>4. Ο μικρότερος γιος ζούσε στο σπίτι και ..... την περιουσία της οικογένειας.</p> <p>(σπαταλούσε/ μοίραζε/ έπαιζε/ αύξησε)</p>
<p>5. Ο Άσωτος ..... ζήτησε το μερίδιο της περιουσίας του.</p> <p>(γιος/ γιαγιά/ πατέρας/ μαμά)</p>

<p>6. Ο Άσωτος γιος ξόδεψε όλα τα χρήματά του, κάνοντας μία αμαρτωλή και ..... ζωή.</p> <p>(άσωτη/ καλή/ παραμυθένια/ κακή)</p>
<p>7. Ένας πλούσιος άνθρωπος πήρε τον Άσωτο γιο για ..... του .</p> <p>(υπηρέτη/ αδερφό/ παιδί/ φίλο)</p>
<p>8. Οι άλλοι υπηρέτες δεν έδιναν στον Άσωτο γιο να φάει ούτε τα ..... που έτρωγαν τα ζώα.</p> <p>(ρύζι/ πατάτες/ χαρούπια/ μήλα)</p>
<p>9. Ο άσωτος γιος κοιμόταν στο ίδιο μέρος που βρισκόταν τα .....</p> <p>(σπίτι/ γουρούνια/ φίλοι/ παιδιά)</p>
<p>10. Ο ..... διέταξε τους υπηρέτες να ντύσουν το μικρότερο γιο με τα καλύτερα ρούχα και παπούτσια.</p> <p>(πατέρας/ μητέρα/ σκύλος/ μεγαλύτερος γιος)</p>

<p>11. Ο Άσωτος γιος βρήκε τα ..... του. (μυαλά/ παιχνίδια/ χρήματα/ ζώα)</p>
<p>12. Ο πατέρας ..... που είδε το μικρότερο γιο του με κουρελιασμένα ρούχα, κουρασμένο και τρισάθλιο. (έτρεξε/ λυπήθηκε/ φώναξε/ χάρηκε)</p>
<p>13. Ο πατέρας έσφαξε το μόσχο το ..... (παχυλό/ σιτευτό/ ακριβό/ μικρό)</p>
<p>14. Ο μεγαλύτερος γιος νιώθει ..... (ζήλια/ χαρά/ λύπη/ όμορφος)</p>
<p>15. Όταν ο πατέρας είδε τον Άσωτο γιο να επιστρέφει στο σπίτι του τον ..... (μάλωσε/ αγκάλιασε/ έδιωξε/ χτύπησε)</p>

16. Ο μεγαλύτερος γιος ..... και δεν ήθελε να πάρει μέρος στο γλέντι.

(δούλευε/ οργίστηκε/ χαρά/ έπαιξε)

17. Ο Θεός θέλει να ..... τα λάθη των άλλων ανθρώπων.

(συγχωρούμε/ ζωγραφίζουμε/ αγάπη/ λέμε)

18. Με την παραβολή του Ασώτου γιου ο Χριστός θέλει να δείξει την ..... του Θεού.

(αγάπη/ γάτα/ φιλία/ ιστορία)

19. Η παραβολή δείχνει την αγάπη του .....

(σκύλου/ πατέρα/ φίλου/ σπιτιού)

20. Ο Χριστός λέει ότι οι ..... άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη την φροντίδα μας.

(αδύναμοι/ ξένοι/ δυνατοί/ χαρούμενοι)

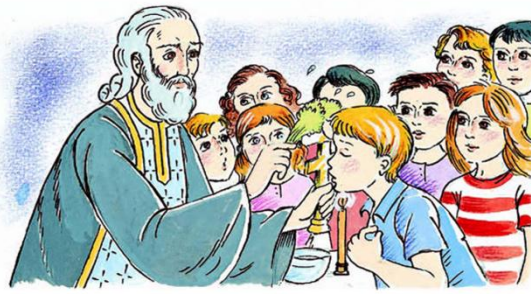
## Παράρτημα Β

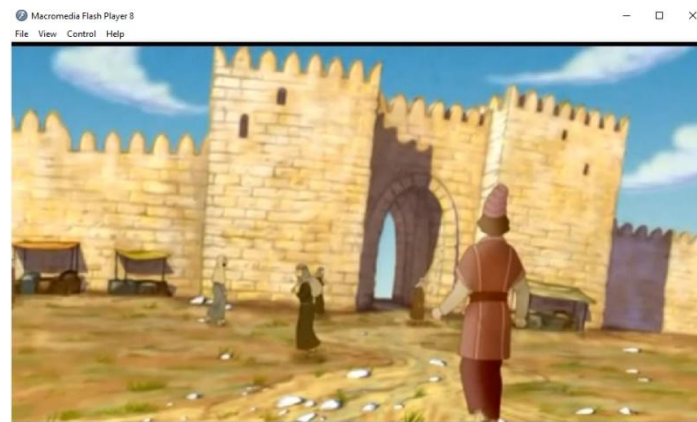
### Παρέμβαση μέσω ΤΠΕ με το πρόγραμμα Adobe Flash Professional CS6

Στην παρέμβαση σχεδιάστηκαν δραστηριότητες στο πρόγραμμα Adobe Flash Professional CS6 (ιστορία παραβολής Ασώτου, χρονική αντιστοίχιση παραβολής Ασώτου, πάζλ με εννέα κομμάτια με θέμα την παραβολή του Ασώτου). Οι δραστηριότητες του Flash Player CS6 έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατάλληλες αναπτυξιακά για τους μαθητές ηλικίας 6 έως 7 ετών.

#### Α) Ιστορία Παραβολής με το πρόγραμμα Adobe Flash Professional CS6:





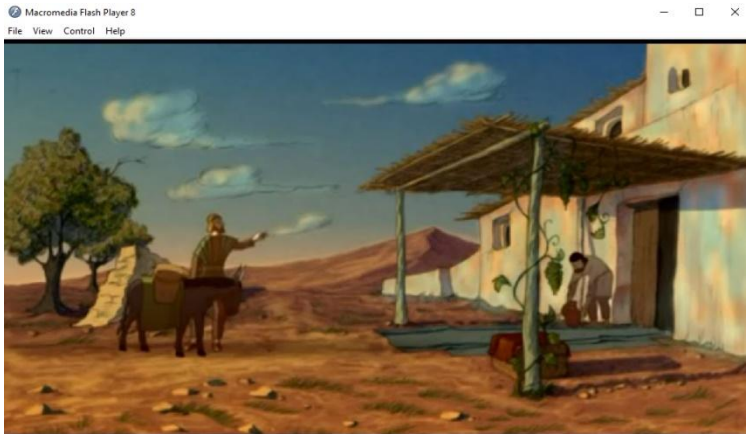















ΤΕΛΟΣ

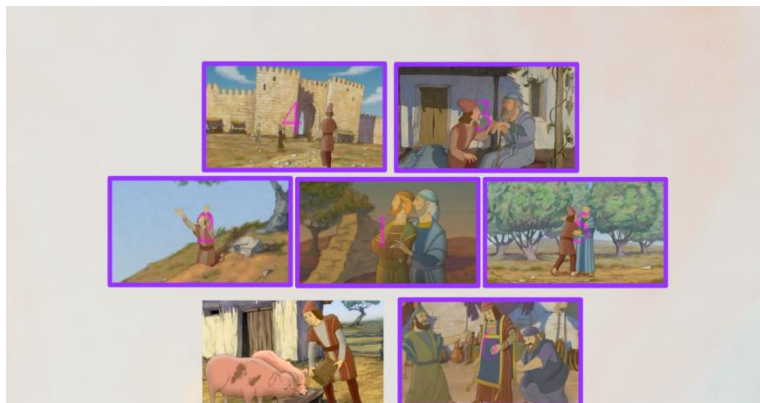
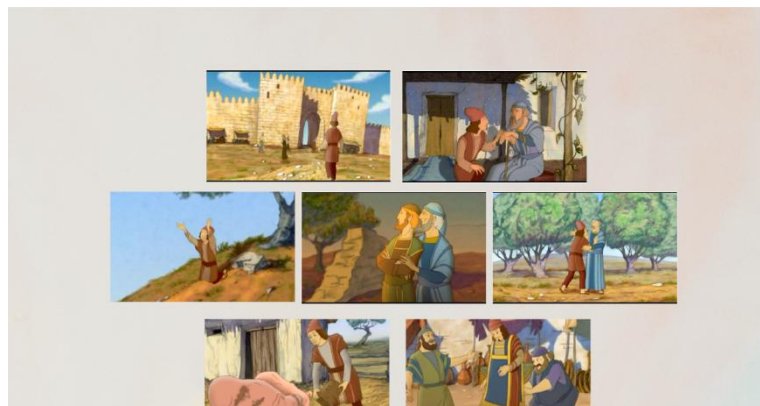


**B) Χρονική Αντιστοίχιση Παραβολής Ασώτου με το πρόγραμμα Adobe Flash Professional CS6:**


 **Πανεπιστήμιο Κρήτης**  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης  
Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής

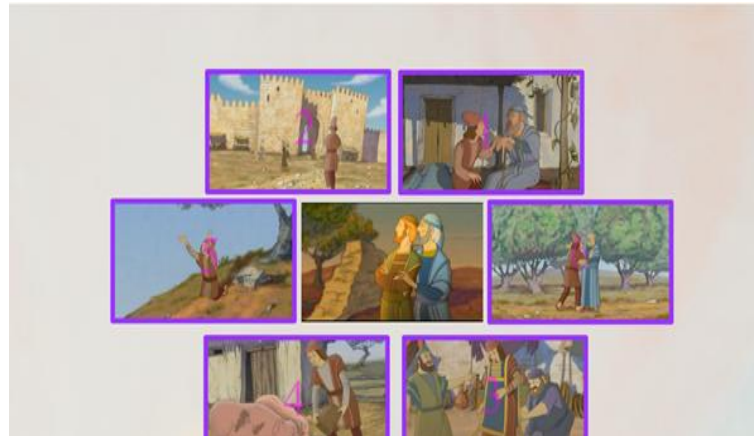
**Βάλε στη σωστή χρονική σειρά τις εικόνες της παραβολής.**

Εκφώνηση/ Επιμέλεια:  
Καρακωσταντάκη Ευαγγελία  
Α.Μ 380



**ΛΥΠΑΜΑΙ...  
ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ  
ΕΑΝΑ**

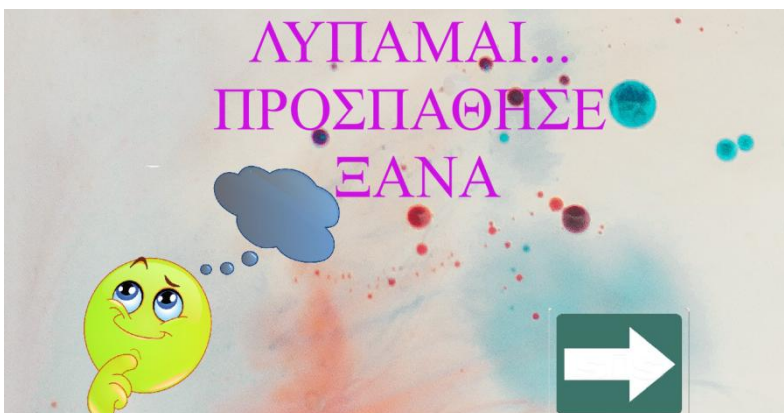




**Γ) Πάζλ με εννέα κομμάτια με θέμα την παραβολή του Ασώτου με το πρόγραμμα Adobe Flash Professional CS6:**



Βάλε στη σωστή θέση τα κομμάτια  
του πάζλ







## Παράρτημα Γ

### Παρέμβαση μέσω ΤΠΕ με το πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator

Έπειτα, δημιουργήθηκαν δύο ακόμη πάζλ στο πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator αλλά αποτελούνται το ένα από 36 κομμάτια και το άλλο από 40 κομμάτια με θέμα την παραβολή του Ασώτου.

#### Α) Πάζλ στο πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator:

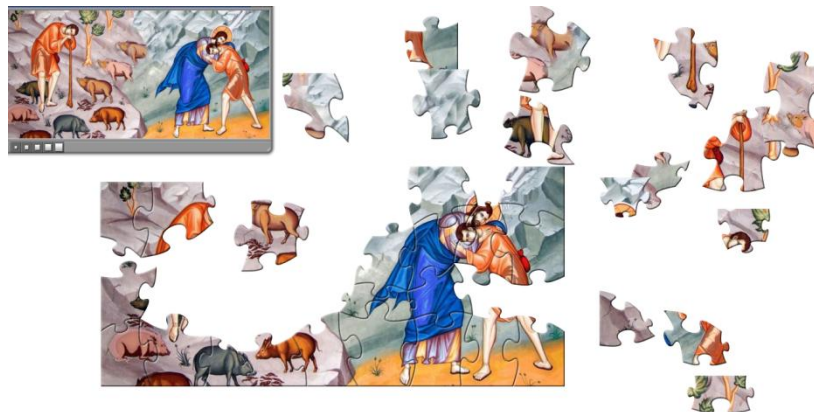
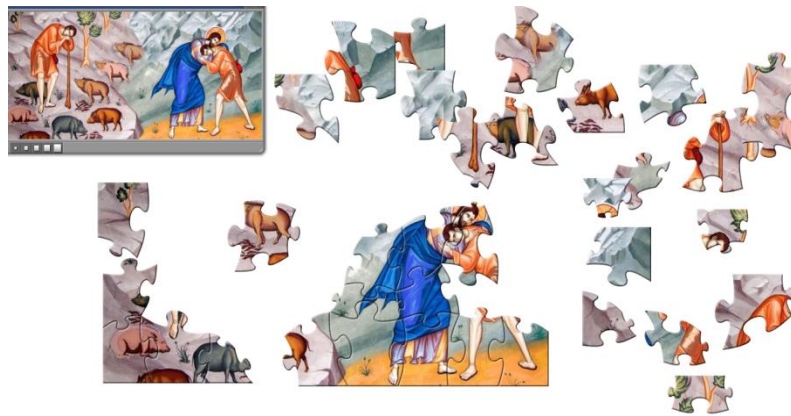
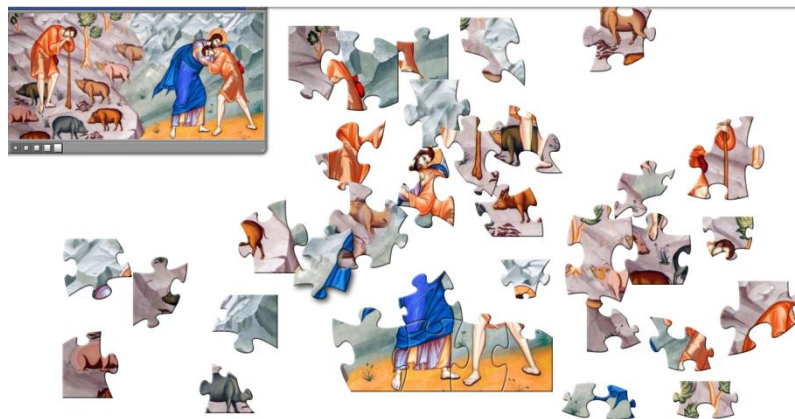
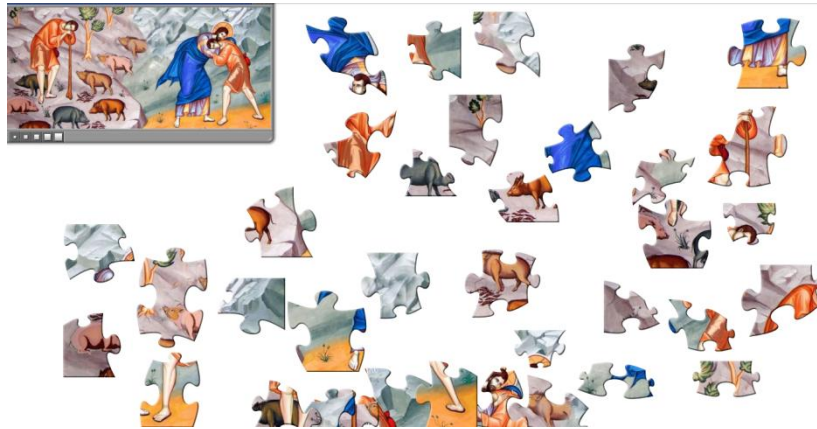


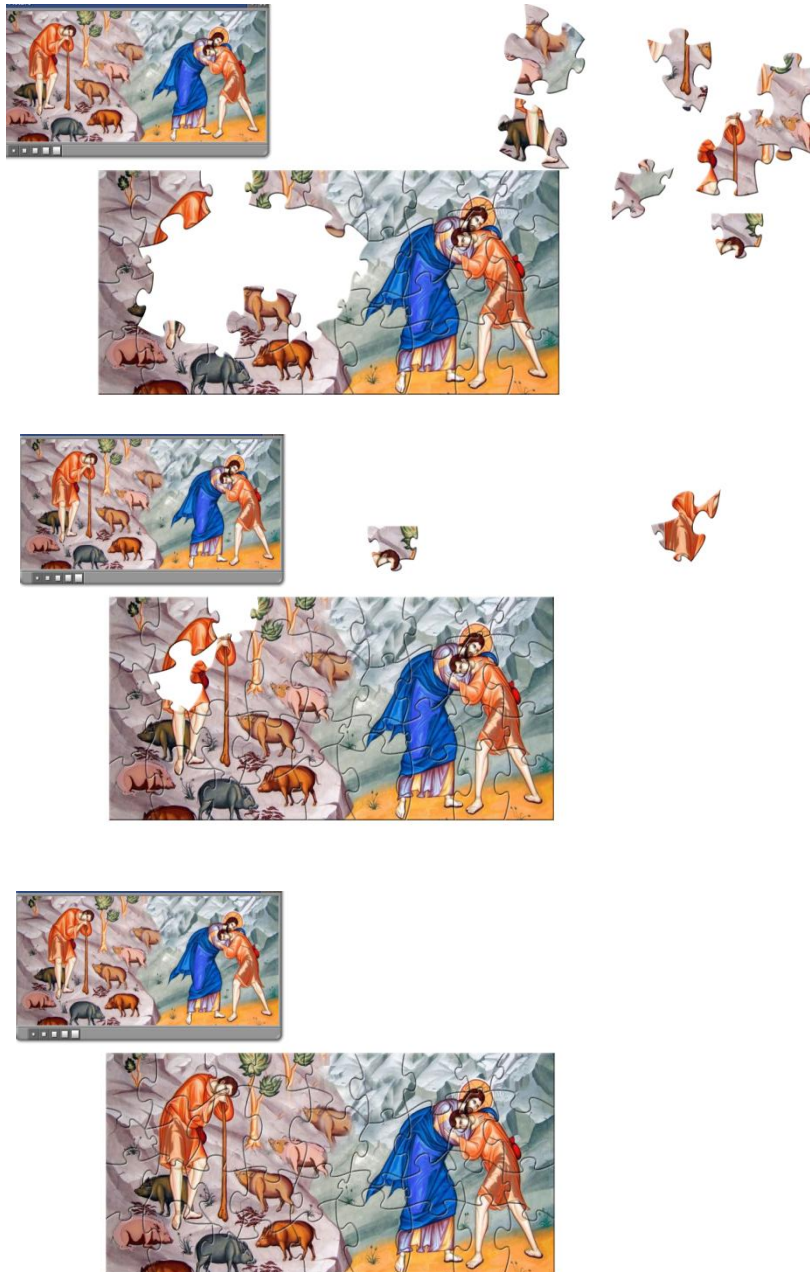






**B) Πάζλ στο πρόγραμμα Jigs@w Puzzle Promo Creator:**





## Παράρτημα Δ


### Παρέμβαση μέσω ΤΠΕ με παρουσιάσεις στο PowerPoint

Ακόμη, σχεδιάστηκαν τρεις μικρές παρουσιάσεις μέσω του PowerPoint για τις δραστηριότητες: της ζωγραφικής, της περιγραφής εικόνων και για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δέντρου της χαρουπιάς που συνδέονται με αυτή την παραβολή.


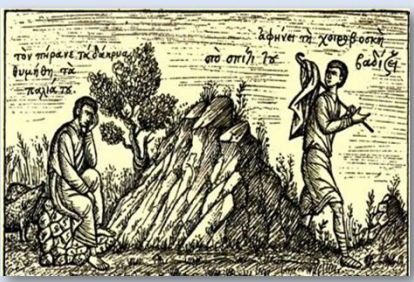


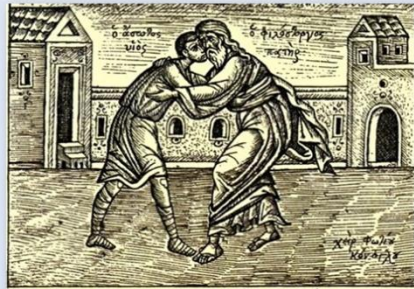
**A) PowerPoint για τη δραστηριότητα της ζωγραφικής:**

<p><b>Πανεπιστήμιο Κρήτης</b> Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής</p> <h2>Η Παραβολή του Ασώτου</h2> <p><b>ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ ΚΑΤΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΟΛΗ</b> Επιμέλεια-Σχεδιασμός Καρακωσταντάκη Ευαγγελία Α.Μ.:380</p>	
--	--

	
--	--

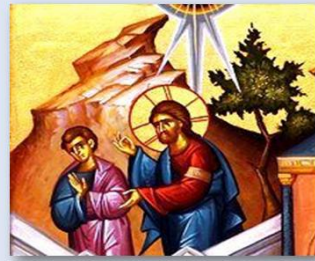
**B) PowerPoint για τη δραστηριότητα της περιγραφής εικόνων:**

<p><b>Πανεπιστήμιο Κρήτης</b> Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής</p> <h2>Η Παραβολή του Ασώτου</h2> <p><b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΙΚΟΝΑΣ</b> Επιμέλεια-Σχεδιασμός Καρακωσταντάκη Ευαγγελία Α.Μ.:380</p>	
---	--









## Γ) PowerPoint για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δέντρου της χαρουπιάς:



Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης  
Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής

### Η Παραβολή του Ασώτου

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΟΥΠΙΑ

Επιμέλεια-Σχεδιασμός  
Καρακωσταντάκη Ευαγγελία  
Α.Μ:380

### Η χαρουπιά ως φυτό.

Η χαρουπιά είναι:

- ένα αειθαλές και
  - μακρόβιο δέντρο.
- Ένα φυτό που συνδέεται:
- με την Κρήτη,
  - τις μεσογειακές χώρες και
  - είναι γνωστό από την αρχαιότητα.



### Ο καρπός της χαρουπιάς.

- Ο καρπός της χαρουπιάς ονομάζεται χαρούπι.
- Τα χαρούπια χρησιμοποιήθηκαν:
  - κυρίως ως τροφή των ζώων
  - αλλά και ως τροφή των ανθρώπων σε δύσκολες περιόδους.



### Τα χαρούπια και τα οφέλη τους.

- Υψηλή διατροφική αξία.
- Χρησιμοποιούνται στη μαγειρική και στη ζαχαροπλαστική.
- Προϊόντα από το χαρούπι είναι: το αλεύρι χαρουπιού και το χαρουπόμελο.

