



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής,
των Επιστημών μέσω Σύγχρονων
Τεχνολογιών
31 Μαρτίου έως 2 Απριλίου 2023
Καβάλα, ΔΙ.ΠΑ.Ε.**

ISBN: 978-618-5630-18-8

Copyright © 2024 για την ελληνική γλώσσα και για όλον τον κόσμο:

Διδρυματικό, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική, των Επιστημών και Σύγχρονες Τεχνολογίες»

ΔΙ.ΠΑ.Ε., Άγιος Λουκάς, 65404, Καβάλα, 2510462242

Ιστοσελίδα: <https://confdst.ihu.gr/>, E-mail: conf@dst.ihu.gr

Επιμέλεια: Τσιάντος Β., Σάλτας Β.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Εισαγωγικό σημείωμα

Το ΔΙ.ΠΑ.Ε. οργάνωσε το 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών από 31 Μαρτίου έως και 2 Απριλίου 2023 αμιγώς διαδικτυακά. Το συνέδριο διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Διδρυματικού Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική των Επιστημών και Σύγχρονες Τεχνολογίες» του ΔΙ.ΠΑ.Ε. και του Δ.Π.Θ. (<https://dst.ihu.gr>). Το συνέδριο αποτελεί συνέχεια του 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών που πραγματοποιήθηκε το 2022, επίσης αμιγώς διαδικτυακά.

Σκοπός του συνεδρίου ήταν η παρουσίαση σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς επίσης και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής και αξιοποίησης των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, ως μέσον ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το συνέδριο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς Α΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ, ερευνητές της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτές ενηλίκων, υποψήφιους διδάκτορες και διδάκτορες, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και φίλους της εκπαίδευσης.

Οι θεματικοί άξονες του συνεδρίου ήταν τέσσερις: Διδακτική και Σύγχρονες Διδακτικές Καταστάσεις, Διδακτική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών, Γενικά Θέματα Διδακτικής και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών και Γενικά Επιστημονικά Θέματα.

Στο συνέδριο συμμετείχαν περισσότεροι από 200 συνέδριοι όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων εκπαίδευσης, νέοι επιστήμονες, ερευνητές, φοιτητές (προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί), όπως επίσης και στελέχη εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται για σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, αλλά και για την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των σχετικών υποδομών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται προς όλους τους συνέδρους, προς τα μέλη των επιτροπών και των προεδρείων, προς το ΔΙ.ΠΑ.Ε., Πανεπιστημιούπολη Καβάλας, τους εθελοντές και φυσικά προς οποιονδήποτε βοήθησε για την πραγματοποίηση του συνεδρίου.

Καβάλα, Απρίλιος 2023

Οργανωτική Επιτροπή



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Χαιρετισμός Προέδρου Επιστημονικής Επιτροπής Συνεδρίου

Η εκπαίδευση στην χώρα μας γενικώς προοδεύει, στηριζόμενη στις άοκνες προσπάθειες χιλιάδων ανθρώπων που εργάζονται στο χώρο (εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί, φορείς εκπαίδευσης, εκδότες βιβλίων, κ.λπ.). Ασφαλώς, υπάρχουν πολλά που μπορούν να γίνουν και σε αυτά θα πρέπει να είναι εστιασμένη η προσπάθεια όλων. Έτσι, προσπαθούμε και εμείς να προσθέσουμε το μικρό μας λιθαράκι μέσα από δράσεις μας, όπως το *Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών*. Το *Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών* διοργανώθηκε από 31 Μαρτίου έως 2 Απριλίου 2023, υπό την αιγίδα του Διδρυματικού Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΔΠΜΣ) της *Διδακτικής των Επιστημών και Σύγχρονες Τεχνολογίες*, με μεγάλη επιτυχία.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις, σύγχρονες τάσεις στη αξιολόγηση των μαθητών, κοινωνικά προβλήματα που μεταφέρονται στα σχολεία (βία, σχολικός εκφοβισμός, εξαρτήσεις, κ.λπ.), φιλοσοφία της εκπαίδευσης, οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση, ο ρόλος των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, κ.λπ., ήταν μερικά από τα αξιόλογα θέματα που παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στο συνέδριο.

Το βήμα του συνεδρίου είναι ανοικτό για περαιτέρω συζήτηση, οπότε ευελπιστούμε στο 5^ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών*, που θα πραγματοποιηθεί στις 19, 20 και 21 Απριλίου 2024, η θεματολογία του να διευρυνθεί και να καταστεί η προσπάθειά μας ένας ανοικτός «τόπος» διαλόγου και διαλεκτικής, ώστε η σύνθεση να αποφέρει θετικούς καρπούς για την εκπαίδευση της χώρας μας και την κοινωνία γενικότερα. Συγκεκριμένα, η γενική θεματολογία του θα είναι η **«*Ηθική του Δικαίου στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*»**.

Βασίλης Τσιάντος

Καθηγητής ΔΙ.ΠΑ.Ε.

Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής: Δρ. Βασίλειος Τσιάντος

Αντιπρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής: Δρ. Βασίλειος Σάλτας

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

Ασπασία Αντωνέλλου

Αγάπη Βασιλειάδου

Ευστάθιος Δημητριάδης

Ανέστης Ζήδρος

Όλγα Θεμελή

Δημήτριος Καραμπατζάκης

Όλγα Κατσιάνη

Γεώργιος Κύζας

Στυλιανή Λυτσιούση

Λυκούργος Μαγκαφάς

Δημήτριος Μαδυτινός

Αθανάσιος Μαλέτσκος

Σταμάτης Παπαδάκης

Ευριπίδης Παπαδημητρίου

Παναγιώτα Παπαδοπούλου

Σοφία Μαρία Πουλημένου

Βασίλειος Σάλτας

Γεώργιος Τσαντόπουλος

Νικόλαος Τσέργας

Βασίλειος Τσιάντος

Ιάκωβος Φαντίδης

Λεωνίδας Φραγγίδης

Ιωσήφ Φραγγούλης

Μιχαήλ Χανιάς

Σεβαστή Χατζηφωτίου

Αχιλλέας Χριστοφορίδης



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

Ευστάθιος Δημητριάδης
Ανέστης Ζήδρος
Όλγα Θεμελή
Δημήτριος Καραμπατζάκης
Όλγα Κατσιάνη
Γεώργιος Κύζας
Λυκούργος Μαγκαφάς
Δημήτριος Μαδυτινός
Αθανάσιος Μαλέτσκος
Ευριπίδης Παπαδημητρίου

Παναγιώτα Παπαδοπούλου
Βασίλειος Σάλτας
Γεώργιος Τσαντόπουλος
Νικόλαος Τσέργας
Βασίλειος Τσιάντος
Ιάκωβος Φαντίδης
Λεωνίδας Φραγγίδης
Μιχαήλ Χανιάς
Σεβαστή Χατζηφοτίου
Αχιλλέας Χριστοφορίδης



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Τοπική Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

Ευστάθιος Δημητριάδης

Όλγα Θεμελή

Δημήτριος Καραμπατζάκης

Γεώργιος Κύζας

Λυκούργος Μαγκαφάς

Δημήτριος Μαδυτινός

Αθανάσιος Μαλέτσκος

Αναστασία Μαμπεϊντζή

Σπυρίδων Μητρόπουλος

Ευριπίδης Παπαδημητρίου

Ελένη Παπαδοπούλου

Παναγιώτα Παπαδοπούλου

Ελένη Πεφάνη

Βασίλειος Σάλτας

Γεώργιος Τσαντόπουλος

Νικόλαος Τσέργας

Βασίλειος Τσιάντος

Ιάκωβος Φαντίδης

Λεωνίδας Φραγγίδης

Μιχαήλ Χανιάς

Σεβαστή Χατζηφωτίου

Αχιλλέας Χριστοφορίδης



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Χορηγοί Συνεδρίου

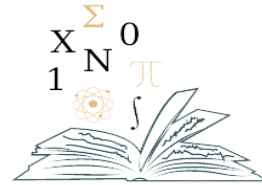


ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



Διδρυματικό - Διατμηματικό Πρόγραμμα
Μεταπτυχιακών Σπουδών

Διδακτική των Επιστημών και
Σύγχρονες Τεχνολογίες



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟΥ



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Θεματικοί Άξονες Συνεδρίου

1^{ος} Θεματικός άξονας: Διδακτική και σύγχρονες διδακτικές καταστάσεις

- ΘΑ.1.1. Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες
- ΘΑ.1.2. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.3. Καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.4. Εκπαιδευτική έρευνα
- ΘΑ.1.5. Φιλοσοφία της εκπαίδευσης
- ΘΑ.1.6. Μάθηση και διδασκαλία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συμβουλευτική στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.8. Διαπολιτισμική εκπαίδευση
- ΘΑ.1.9. Καινοτομία στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.10. Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία της εκπαίδευσης

2^{ος} Θεματικός άξονας: Διδακτική και Τ.Π.Ε.

- ΘΑ.2.1. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και τη μάθηση
- ΘΑ.2.2. Εκπαιδευτικό λογισμικό και αξιολόγησή του
- ΘΑ.2.3. Θεωρητική στήριξη και μεθοδολογία για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη
- ΘΑ.2.4. Διδακτική εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- ΘΑ.2.5. Σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση
- ΘΑ.2.6. Εκπαιδευτική αξιοποίηση του διαδικτύου
- ΘΑ.2.7. Εκπαιδευτική αξιοποίηση του Web 2.0
- ΘΑ.2.8. Εκπαιδευτική ρομποτική και τεχνολογία
- ΘΑ.2.9. Διδακτικά σενάρια και καλές διδακτικές πρακτικές με τη χρήση Τ.Π.Ε.
- ΘΑ.2.10. Έρευνα στην εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

3^{ος} Θεματικός άξονας: Γενικά θέματα διδακτικής και Τ.Π.Ε.

- ΘΑ.3.1. Εκπαιδευτική αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών
- ΘΑ.3.2. Εκπαιδευτική αξιοποίηση των συσκευών κινητής τεχνολογίας



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

ΘΑ.3.3. Γραμματισμός, εκπαίδευση και Τ.Π.Ε.

ΘΑ.3.4. Ψηφιακή ασφάλεια κατά τη χρήση Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη

ΘΑ.3.5. Διά βίου μάθηση και Τ.Π.Ε.

ΘΑ.3.6. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

ΘΑ.3.7. Άλλα θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής και Τ.Π.Ε.

4^{ος} Θεματικός άξονας: Γενικά επιστημονικά θέματα

ΘΑ.4.1. Θετικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους

ΘΑ.4.2. Τεχνολογικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους

ΘΑ.4.3. Θεωρητικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Κεντρικές ομιλίες

«Δεοντολογία και προστασία δικαιωμάτων»

Νικόλαος Παρασκευόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Ποινικού Δικαίου, ΑΠΘ

«Εκαιδευτική ηγεσία και πολιτιστική διπλωματία στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο ψηφιακό περιβάλλον»

Κερασία Παπαλεξίου, ΕΔΙΠ Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας, ΕΚΠΑ

«Ψηφιακός μετασχηματισμός στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Το πρόγραμμα του Ταμείου Ανάκαμψης»

Νικόλαος Μαντζούφας, Διοικητής της Ειδικής Υπηρεσίας Συντονισμού του Ταμείου
Ανάκαμψης, Υπουργείο Οικονομικών



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Πρόγραμμα Συνεδρίου

Παρασκευή 31 Μαρτίου 2023		
16:30	Χαιρετισμοί Επισήμων	
17:00-18:00	Προσκεκλημένη ομιλία	
	Ψηφιακός Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία: Το Πρόγραμμα του Ταμείου Ανάκαμψης, κ. Νικόλαος Μαντζούφας	
1 ^η Συνεδρία		
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Σ. Κιουλάνης, Γ. Φιλιππίδης	Προεδρείο: Αθ. Μαλέτσκος, Β. Τσιάντος
18:00-19:20	Ανάπτυξη διδακτικού υλικού για το μάθημα της μουσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, Β. Καραθεοδώρου, Λ. Φραγγίδης, Α.Τσιμπίρης, Δ. Βαρσάμης	Η πειθώ: διδακτική προσέγγιση με στόχο τον κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό, Γ. Αλεξανδρόπουλος
	Η μικτή μάθηση και τα μοντέλα της στην Εκπαίδευση – Οφέλη και αδυναμίες στην εφαρμογή της μικτής μάθησης, Χ. Ζηνά	Αντιγόνη (1-38) του Σοφοκλή: διδακτικό σενάριο, σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας και ΤΠΕ, Π. Χρυσανίδου
	Σύγχρονη, ασύγχρονη εξ αποστάσεως και ζωντανή διδασκαλία της χημείας στο λύκειο με καινοτόμες προσεγγίσεις, Κ. Δαμιανίδου, Γ. Κύζας	Προσανατολισμός ή μήπως αποπροσανατολισμός της εκπαίδευσης;, Α. Μαμπεϊντζή, Β. Τσιάντος



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

	How about a little treat? Καλλιεργώντας πολυγραμματισμούς μέσω Τ.Π.Ε., Α. Μπούζιου	Η εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου στη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών, Γ. Καραμπά, Σ. Χατζηφωτίου, Β. Τσιάντος
19:20– 19:40	Διάλειμμα	
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Β. Τσιάντος, Β. Σάλτας	Προεδρείο: Σ. Βαλσαμίδης, Αθ. Μαλέτσκος
19:40- 21:00	Εικονικοί κόσμοι και εκπαίδευση, Β. Αγγέλη, Χ. Γερογιάννη.	Δημιουργική γραφή στον ψηφιακό κόσμο: Η περίπτωση του Ομίλου Δημιουργικής γραφής του Αρσάκειου Δημοτικού Θεσσαλονίκης, Α. Φωτίου
	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Σ. Α. Τσολάκου	Εύχρηστα εργαλεία WEB 2.0 για εκπαιδευτική χρήση, Ε. Καραβίτη, Ν. Κουτσοπούλου
	Αίτια διαρροής και πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, Χ. Σαμαράς, Α. Κατσιούρα, Ε. Ντουμανάκης, Χ. Χαρακόπουλος, Σ. Κιουλάνης, Β. Βερόκιος	Οντολογία για την διδασκαλία του αθλήματος του τένις, Θ. Πικάζης, Β. Σάλτας, Π. Σπατίδογλου, Σ. Βαλσαμίδης
	Μέτρηση της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών στην Άλγεβρα της Α΄ Λυκείου, Δ. Βαρβέρης, Β. Τσιάντος, Β. Σάλτας	Η Φωτογραμμετρία στην Εκπαίδευση, Κ. Τυχόλα
21:00	Πέρασ 1^{ης} Συνεδρίας	



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Σάββατο 1 Απριλίου 2023		
10:00-11:00	Προσκεκλημένη ομιλία	
	Δεοντολογία και Προστασία Δικαιωμάτων, κ. Νικόλαος Παρασκευόπουλος	
2 ^η Συνεδρία		
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Γ. Φιλιππίδης, Β. Σάλτας	Προεδρείο: Μ. Χανιάς, Π. Παπαδοπούλου
11:00-12:00	Η Χρήση της Ψηφιακής Πραγματικότητας και των Ψηφιακών Μουσείων στην εκμάθηση Ξένης Γλώσσας, Σ. Μουσιάδου	Οι ανάγκες σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των τεχνικών ειδικοτήτων στην Περιφέρεια Α.Μ.Θ., Μ. Παπάζογλου
	Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, Ν. Μολοχίδης, Σ., Χατζηφωτίου	Αξιολόγηση της θέσης και του ρόλου της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη σύγχρονη διδασκαλία, Ε. Μπαξεβάνη, Β. Σάλτας
	Η θέση και ο ρόλος του ευρετικού τρόπου σκέψης στη σύγχρονη διδασκαλία των μαθηματικών, Β. Σάλτας	Erasmus+ KA1: Σε ένα ψηφιακό κόσμο, ένα ψηφιακό Νηπιαγωγείο. Η πρόκληση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσα από την Κοινωνία της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην σχολική τάξη, Α. Τσιλεπώνη
12:00-12:20	Διάλειμμα	



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών

31 Μαρτίου

μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

έως 02 Απριλίου

2023

	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Σ. Χατζηφωτίου, Γ. Κουντουράς	Προεδρείο: Ε. Μουσιάδης, Γ. Κύζας
12:20- 14:00	Η αξιοποίηση του κινηματογράφου και του video ως εργαλεία για τον κριτικό αναστοχασμό και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη στην Κοινωνική εργασία, Ν. Τσέργας, Σ. Φράγκος, Α. Κανδυλάκη	Η εκπαίδευση σήμερα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, Ζ. Μαγγούση, Ε. Τσουτσουλικλή και Φ. Κόγια
	Απόψεις των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση και τη συμπερίληψη αυτιστικών μαθητών & μαθητριών, Ε. Αβραμίδου, Σ. Χατζηφωτίου	Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην ψηφιοποίηση των χειρόγραφων των μονών του Αγίου Όρους και η συνεισφορά τους στη διόρθωση των έντυπων εκδόσεων, Α. Ζήδρος
	ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές και Εκπαίδευση: Ο ρόλος του σχολείου στην ενσωμάτωση ευαίσθητοποιημένων παιδαγωγικών διαδικασιών και προσεγγίσεων, Ε. Ζερέ, Σ. Χατζηφωτίου	Συγκριτική επισκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών του «Νέου Σχολείου» του 2011 και του «Σχολείου των Δεξιοτήτων», του 2021, Ε. Παπαδοπούλου, Β. Τσιάντος, Ε. Κουσλόγου
	Δυσκολίες κατάθλιψης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Α.Μ.Θ., Α. Βλασίου	Ο χώρος εργασίας των σχολικών τάξεων και η επιρροή του στη μάθηση, Ε. Νικόπουλος, Β. Σάλτας
	Σχεδίαση λογότυπου για το Εργαστηριακό Κέντρο Δράμας, Ι. Ταϊγανίδου, Ε. Κουκουζέλα, Χ. Σαμαράς	Αρωγή πρότερης γνώσης των αντιλήψεων των μαθητών κατά την Διδακτική των Φ.Ε. Επίτευξη γνωστικών συγκρούσεων με χρήση Τ.Π.Ε, Χ. Ιωαννίδης
14:00–16:00	Διάλειμμα	



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Σ. Χατζηφωτίου, Γ. Κουντουράς	Προεδρείο: Γ. Τσαντόπουλος, Β. Τσιάντος
16:00-17:00	Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία στην εποχή του Ψηφιακού Μετασχηματισμού: δημιουργώντας πολιτιστικές αφηγήσεις μέσα από παιχνίδια ρόλων και με χρήση επαυξημένης πραγματικότητας, Σ.-Μ. Πουλημένου, Π. Καϊμάρα, Δ. Σιγουρτζίδου, Α. Παπαδόπουλος, Β. Γαρνέλη	Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜΘ) στη μεταμοντέρνα εποχή Ιστορική, νομική και παιδαγωγική ανάλυση, με πρόταση για ένα πλουραλιστικό μάθημα, Ι. Απειρανθίτης
	Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού: Απόψεις φοιτητών και σπουδαστών προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης, Α. Μαλέτσκος	Παρουσίαση πιλοτικού προγράμματος διδακτικής επίσκεψης στο σπήλαιο του Αγγίτη στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων που υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ε. Ντομπρίκη
	Το σύγχρονο παραμύθι ως μέσο μεταφοράς γνώσης, ιδεών και αξιών στο Δημοτικό Σχολείο και η διδακτική του αξιοποίηση με σύγχρονες τεχνολογίες, Μ. Μαθιαντώνη, Α. Μελέτσκος	Η χρήση του λογισμικού Geogebra στη διδασκαλία των συναρτήσεων στο Γυμνάσιο, Μ. Αρμάγου
17:00- 18:00	Στρογγυλή Τράπεζα	
	Ψηφιακός Μετασχηματισμός και τοπικές κοινωνίες, Γεώργιος Μιχαηλίδης, Δημήτριος Δεληγιάννης και Νικόλαος Χατζηγιοβανάκης	
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Β. Τσιάντος, Β. Σάλτας	Προεδρείο: Σ. Κιουλάνης, Σ. Βαλσαμίδης.
18:00- 19:20	Η καινοτομία του e-mentoring στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων υλοποιημένων δράσεων – Οι	Αξιοποίηση του διαδικτυακού εργαλείου διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης ClassDojo, Κ. Κοτζαγιώργη



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

	απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει, Σ. Στογιαννόπουλος	
	Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/μαθητριών στη γενική εκπαίδευση με τις παρεμβάσεις των Κοινωνικών Λειτουργών, Μ. Καβούκης, Α. Πανταζής, Σ. Χατζηφωτίου	Διδακτικό Σενάριο με αξιοποίηση των ΤΠΕ : «Ναυμαχία στους Αιγός ποταμούς...δρώμενα και παραλειπόμενα», Α. Χατζημλάδη
	«Ωρα να μιλήσεις» - Τα αποτελέσματα ενός προγράμματος για την πρόληψη της έμφυλης βίας και των αναδυόμενων μορφών της, Σ. Χατζηφωτίου, Α. Αντωνίου, Μ. Γουάλας	Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών Α' δημοτικού, Τ. Μακρογιάννη, Α. Σαρρή
	Οι παρεμβάσεις της Κοινωνικής Εργασίας στην εκπαίδευση με στόχο την πρόληψη της παιδικής κακοποίησης, Δ. Ανδρεάδου, Σ. Χατζηφωτίου	Διερεύνηση της ποιότητας των σχέσεων σχολείου - οικογένειας μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας και της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, Γ. Στάμου, Ν. Σκαρλάτου, Γ. Δούλαλας, Φ. Στεφανίδου
19:20– 19:40	Διάλειμμα	
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Γ. Παπαναστασάτος, Σ. Χατζηφωτίου	Προεδρείο: Γ. Κύζας, Β. Τσιάντος
19:40- 21:00	Η Παράλληλη Στήριξη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : Ζητήματα Διοίκησης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ε. Κρυστάλλη Σ. Χατζηφωτίου	Οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων: Απόψεις οικονομολόγων εκπαιδευτικών της χώρας, Α. Μήτσου, Θ. Βαϊντερλή, Α. Τσιακίρη
	Ο εργασιακός εκφοβισμός στις ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες, ως ένα φαινόμενο που αναδεικνύει την προβληματική οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Ι. Αναγνώστου	Δημιουργία διδακτικού υλικού υβριδικής διδασκαλίας, ασύγχρονης, σύγχρονης εξ αποστάσεως και δια ζώσης, για το μάθημα της Φυσικής της Β' Γυμνασίου, Σ. Ιωσηφίδου, Β. Τσιάντος



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

	<p>Ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Α. Δημητρόπουλος</p> <p>Παγκόσμιος δείκτης επαγγελματικής κατάταξης και εκτίμησης εκπαιδευτικών, Α. Διαλεκτόπουλος</p>	<p>Πρόταση Διδασκαλίας των Επιστημονικών Μοντέλων σε Θέματα Νανοτεχνολογίας με το διδακτικό μοντέλο 5E, Ν. Βλαχοστέργιος, Ε. Πετρίδου, Ε. Χατζηκρανιώτης</p> <p>Η αξιοποίηση της μικτής μάθησης για τη διδασκαλία Αγγλικών στο νηπιαγωγείο, Ε. Τζαγκουρνή, Ε. Χλαπάνα</p>
21:00	Πέρασ 2^{ης} Συνεδρίας	

Κυριακή 2 Απριλίου 2023		
11:00-12:00	Στρογγυλή Τράπεζα	
	Κ. Παπαλεξίου, Γ. Μπρόνη, Β. Τσιάντος	
3^η Συνεδρία		
	Προεδρείο: Ε. Παπαδημητρίου, Γ. Παπαναστασάτος	Προεδρείο: Μ. Χανιάς, Π. Παπαδοπούλου.
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
12:00-13:40	<p>Μια νέα Ελένη..., Γ. Νικολετσέα</p> <p>Παρεμβατική και επιθετική διάθεση γονέων κατά εκπαιδευτικών: τα βαθύτερα αίτια, Α. Διαλεκτόπουλος</p>	<p>Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Πιλοτική εφαρμογή, Ε. Χαραλαμπίδου</p> <p>Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης για την κινητή μάθηση, Κ. Κανάκη, Μ. Καλογιαννάκης</p>



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου

έως 02 Απριλίου

2023

	<p>Ο ρόλος της παιχνιδοποίησης (gamification) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο σχολείο, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, Δ. Παπαϊωάννου, Γ. Φιλιππίδης</p>	<p>Η επίδραση των αναδυόμενων τεχνολογιών στην εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης, Φ. Χαλβατζά, Δ. Τζέτζης</p>
	<p>Ψηφιακή αφήγηση και προώθηση δεξιοτήτων συνεργασίας: Μια πιλοτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, Ρ. Καζαντζόγλου</p>	<p>Τρισδιάστατη απεικόνιση βιολογικών μακρομορίων, ως εργαλείο για την σε βάθος διδασκαλία των βιοχημικών διεργασιών, Φ. Κακαλή, Π. Μπέζα</p>
	<p>Μάθηση μηχανικών ταλαντώσεων μέσω πρακτικών με τη χρήση προσομοιώσεων, Α. Καραμουχτάρης, Μ. Σκουμιός</p>	
13:40	Πέρασ 3^{ης} Συνεδρίας	



Περιεχόμενα

Η θέση και ο ρόλος του ευρετικού τρόπου σκέψης στη διδασκαλία των Μαθηματικών	23
Ανάπτυξη διδακτικού υλικού για το μάθημα της μουσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης	36
Η μικτή μάθηση και τα μοντέλα της στην Εκπαίδευση – Οφέλη και αδυναμίες στην εφαρμογή της μικτής μάθησης.....	46
How about a little treat? Καλλιερώντας πολυγραμματισμούς μέσω Τ.Π.Ε.....	62
Εικονικοί κόσμοι και εκπαίδευση.....	80
Διοίκηση ολικής ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	91
Μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών.....	107
Η Χρήση της Ψηφιακής Πραγματικότητας και των Ψηφιακών Μουσείων στην Εκμάθηση Ξένης Γλώσσας.....	119
Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	127
Απόψεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση και τη συμπερίληψη αυτιστικών μαθητών & μαθητριών.....	139
ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/μαθήτριες και Εκπαίδευση: Ο ρόλος του σχολείου στην ενσωμάτωση ευαίσθητοποιημένων παιδαγωγικών διαδικασιών και προσεγγίσεων .	153
Δυσκολίες κατάθλιψης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης.....	169
Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία στην εποχή του Ψηφιακού Μετασχηματισμού: δημιουργώντας πολιτιστικές αφηγήσεις μέσα από παιχνίδια ρόλων και με χρήση επαυξημένης πραγματικότητας.....	182
Το σύγχρονο παραμύθι ως μέσο μεταφοράς γνώσης, ιδεών και αξιών στο Δημοτικό Σχολείο και η διδακτική του αξιοποίηση με σύγχρονες τεχνολογίες	195
Η καινοτομία του e-mentoring στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων υλοποιημένων δράσεων – Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει.....	215



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Παγκόσμιος δείκτης επαγγελματικής κατάταξης και εκτίμησης εκπαιδευτικών	232
Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/μαθητριών στη γενική εκπαίδευση με τις παρεμβάσεις των Κοινωνικών Λειτουργιών	242
Η Παράλληλη Στήριξη στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ζητήματα διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής	257
Μια νέα Ελένη...». Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος του έργου <i>Ελένη</i> του Ευριπίδη (Πρόλογος, στ. 129-192), στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη.....	269
Ο ρόλος της παιχνιδοποίησης (gamification) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο σχολείο, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών	284
Η πειθώ: διδακτική προσέγγιση με στόχο τον κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό...297	
<i>Άντιγόνη</i> (1-38) του Σοφοκλή: διδακτικό σενάριο, σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας και ΤΠΕ.....	306
Προσανατολισμός ή μήπως απο - προσανατολισμός της εκπαίδευσης;.....	320
Δημιουργική Γραφή στον ψηφιακό κόσμο: Η περίπτωση του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Αρσακείου Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης	329
Εύχρηστα εργαλεία WEB 2.0 για εκπαιδευτική χρήση	344
Η Φωτογραμμετρία στην Εκπαίδευση.....	358
Οι ανάγκες σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των τεχνικών ειδικοτήτων στην Περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	379
Erasmus+ KA1: Σε ένα ψηφιακό κόσμο, ένα ψηφιακό Νηπιαγωγείο. Η πρόκληση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσα από την Κοινωνία της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην σχολική τάξη	390
Η εκπαίδευση σήμερα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.....	403
Συγκριτική επισκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών του «Νέου Σχολείου» του 2011 και του «Σχολείου των Δεξιοτήτων» του 2021	415
Αρωγή πρότερης γνώσης των αντιλήψεων των μαθητών κατά την Διδακτική των Φ.Ε. Επίτευξη γνωστικών συγκρούσεων	429
Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜΘ) στη μεταμοντέρνα εποχή. Ιστορική, νομική και παιδαγωγική ανάλυση, με πρόταση για ένα πλουραλιστικό μάθημα	446



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Ψηφιακή αφήγηση και προώθηση δεξιοτήτων συνεργασίας: Μια πιλοτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο.....	459
Αξιοποίηση του διαδικτυακού εργαλείου διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης ClassDojo.....	471
Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών Α΄ Δημοτικού.....	484
Διερεύνηση της ποιότητας των σχέσεων σχολείου - οικογένειας μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας και της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία	500
Οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων: Απόψεις οικονομολόγων εκπαιδευτικών της χώρας.....	517
Η Αξιοποίηση της Μικτής Μάθησης για τη διδασκαλία των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο	530
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Πιλοτική εφαρμογή	549
Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για την κινητή μάθηση.....	562
Η επίδραση των αναδυόμενων τεχνολογιών στην εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης	577
Τρισδιάστατη απεικόνιση βιολογικών μακρομορίων, ως εργαλείο για την σε βάθος διδασκαλία των βιοχημικών διεργασιών	598
Ο χώρος εργασίας των σχολικών τάξεων και η επιρροή του στη μάθηση	611
Παρεμβατική και επιθετική διάθεση γονέων κατά εκπαιδευτικών: τα βαθύτερα αίτια	625



Η θέση και ο ρόλος του ευρετικού τρόπου σκέψης στη διδασκαλία των Μαθηματικών

Βασίλειος Σάλτας, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών, Μαθηματικός ΔΕ,

Επιστημονικός. Συνεργάτης ΔΙΠΑΕ, Συγγραφέας

E-mail: saltas70@gmail.com

Περίληψη

Τα μαθηματικά, ως εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν τα προσόντα εκείνα, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες των μαθητών/τριών για έρευνα και αναζήτηση κατά την απόδειξη θεωρήματος ή τη λύση δεδομένης μαθηματικής άσκησης. Μία από τις βασικές μεθόδους εργασίας κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι η ευρετική μέθοδος. Η μέθοδος αυτής έχει τις ρίζες της βαθιά στα αρχαιοελληνικά μαθηματικά. Η δε ονομασία «ευρετική» είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον αρχαίο Έλληνα μαθηματικό Αρχιμήδη. Η βασική μορφή εμφάνισης της ευρετικής μεθόδου διδασκαλίας των μαθηματικών είναι η τοποθέτησή της στην εκπαιδευτική κατάσταση, η οποία συχνά εμφανίζεται κατά τη λύση μη τυποποιημένων μαθηματικών ασκήσεων ή θεωρημάτων, δηλαδή ασκήσεων ή θεωρημάτων με όχι καθορισμένα βήματα λύσης ή απόδειξης, αντίστοιχα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων ασκήσεων είναι οι γεωμετρικές με έμφαση τα προβλήματα γεωμετρικής κατασκευής με τη βοήθεια του χάρακα και του διαβήτη. Αυτό το οποίο πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός, ότι ο/η μαθητής/μαθήτρια ανακαλύπτει συνήθως τη λύση μιας δεδομένης μαθηματικής άσκησης ή την απόδειξη ενός θεωρήματος μόνο. Σε αντίθετη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύψει και την άσκηση ή το θεώρημα (εκφώνηση) και τη λύση της ή την απόδειξή του. Εκτός αυτού πρέπει να ορίζει τα μέσα και τις συνθήκες λύσης ή απόδειξης αντίστοιχα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας είναι το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει ορισμένο χώρο αναζήτησης ασκήσεων ή θεωρημάτων, σε αντίθεση με τον/τη μαθητή/μαθήτρια που έχει συγκεκριμένες διευκρινήσεις σχετικές με τα ζητούμενα. Οι διευκρινήσεις αυτές αναφέρονται στους ορισμούς, στα αξιώματα και τα θεωρήματα που



θα χρησιμοποιήσει. Και αυτό γιατί ο βασικός σκοπός της λύσης και κατά βάση, της άσκησης αλλά και του θεωρήματος και της απόδειξης αυτού, είναι αφενός να κατανοηθούν οι ορισμοί, τα αξιώματα και τα θεωρήματα που έχει πρότερα διδαχτεί ο/η μαθητής/μαθήτρια και αφετέρου να καλλιεργηθούν οι δεξιότητές του/της ώστε τα στοιχεία να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε νέες καταστάσεις. Για τον λόγο αυτό η ευρετική διαδικασία του/της εκπαιδευτικού διαφέρει από αυτή του/της μαθητή/μαθήτριας. Σχετικά με το τελευταίο αναφέρεται ότι η αναγκαία περιοχή έρευνας για τη λύση μιας μαθηματικής άσκησης ή την απόδειξη ενός θεωρήματος, μπορεί να διασφαλιστεί με κατάλληλη εργασιακή προετοιμασία από μέρος του/της εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: ευρετική, διδασκαλία, απόδειξη

“The position and role of heuristic thinking in the teaching of Mathematics”

Abstract

Mathematics, as an educational process, has the qualities to develop students' abilities to research and search during the proof of a theorem or the solution of a given mathematical exercise. One of the basic working methods when teaching mathematics is the heuristic method. This method has its roots deep in ancient Greek mathematics. And the name "heuristics" is directly connected to the ancient Greek mathematician Archimedes. The basic form of appearance of the heuristic method of teaching mathematics is its placement in the educational situation, which often occurs during the solution of non-standard mathematical exercises or theorems, that is, exercises or theorems with no defined steps of solution or proof, respectively. A typical example of such exercises are the geometric ones with an emphasis on problems of geometric construction with the help of a ruler and a caliper. What should be pointed out is the fact that the student usually discovers the solution of a given mathematical exercise or the proof of a theorem only. Otherwise, the teacher must discover both the exercise or the theorem (pronunciation) and its solution or its proof. In addition, it must define the means and conditions of solution or proof respectively. Another characteristic feature



of this educational process is the fact that the teacher does not have a specific search area for exercises or theorems, unlike the student who has specific clarifications related to what is requested. These clarifications refer to the definitions, axioms and theorems he will use. And this is because the main purpose of the solution and basically, the exercise as well as the theorem and its proof, is on the one hand to understand the definitions, axioms and theorems that the student has previously been taught and on the other hand to cultivate the his/her skills so that the elements can be used in new situations. For this reason, the teacher's heuristic process differs from that of the student. Regarding the latter, it is stated that the necessary area of research for the solution of a mathematical exercise or the proof of a theorem can be ensured with appropriate work preparation on the part of the teacher.

Key words: heuristics, teaching, proof

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά, ως εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν τα προσόντα εκείνα, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες των μαθητών/τριών για έρευνα και αναζήτηση κατά την απόδειξη θεωρήματος ή τη λύση δεδομένης μαθηματικής άσκησης.

Μία από τις βασικές μεθόδους εργασίας κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι η ευρετική μέθοδος. Η μέθοδος αυτής έχει τις ρίζες της βαθιά στα αρχαιοελληνικά μαθηματικά. Η δε ονομασία «ευρετική» είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον αρχαίο Έλληνα μαθηματικό Αρχιμήδη.

Η ευρετική ως τρόπος διδασκαλίας των μαθηματικών

Η βασική μορφή εμφάνισης της ευρετικής μεθόδου διδασκαλίας των μαθηματικών είναι η τοποθέτησή της στην εκπαιδευτική κατάσταση, η οποία συχνά εμφανίζεται κατά τη λύση μη τυποποιημένων μαθηματικών ασκήσεων ή θεωρημάτων, δηλαδή ασκήσεων ή θεωρημάτων με όχι καθορισμένα βήματα λύσης ή απόδειξης, αντίστοιχα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων ασκήσεων είναι οι γεωμετρικές με έμφαση τα



προβλήματα γεωμετρικής κατασκευής με τη βοήθεια του χάρακα και του διαβήτη (Gatew, 2001).

Αυτό το οποίο πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός, ότι ο/η μαθητής/μαθήτρια ανακαλύπτει συνήθως τη λύση μιας δεδομένης μαθηματικής άσκησης ή την απόδειξη ενός θεωρήματος μόνο. Σε αντίθετη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύψει και την άσκηση ή το θεώρημα (εκφώνηση) και τη λύση της ή την απόδειξή του. Εκτός αυτού πρέπει να ορίζει τα μέσα και τις συνθήκες λύσης ή απόδειξης αντίστοιχα (Brumbaugh & Rock, 2006).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας είναι το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει ορισμένο χώρο αναζήτησης ασκήσεων ή θεωρημάτων, σε αντίθεση με τον/τη μαθητή/μαθήτρια που έχει συγκεκριμένες διευκρινήσεις σχετικές με τα ζητούμενα. Οι διευκρινήσεις αυτές αναφέρονται στους ορισμούς, στα αξιώματα και τα θεωρήματα που θα χρησιμοποιήσει. Και αυτό γιατί ο βασικός σκοπός της λύσης και κατά βάση, της άσκησης αλλά και του θεωρήματος και της απόδειξης αυτού, είναι αφενός να κατανοηθούν οι ορισμοί, τα αξιώματα και τα θεωρήματα που έχει πρότερα διδαχτεί ο/η μαθητής/μαθήτρια και αφετέρου να καλλιεργηθούν οι δεξιότητές του/της ώστε τα στοιχεία να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε νέες καταστάσεις.

Για τον λόγο αυτό η ευρετική διαδικασία του/της εκπαιδευτικού διαφέρει από αυτή του/της μαθητή/μαθήτριας. Σχετικά με το τελευταίο αναφέρεται ότι η αναγκαία περιοχή έρευνας για τη λύση μιας μαθηματικής άσκησης ή την απόδειξη ενός θεωρήματος, μπορεί να διασφαλιστεί με κατάλληλη εργασιακή προετοιμασία από μέρος του/της εκπαιδευτικού.

Από τους χαρακτηριστικούς και αντιπροσωπευτικούς ερευνητές της διδασκαλίας των μαθηματικών είναι ο Πολωνός μαθηματικός Polya. Ο τελευταίος σε σύγγραμμά του αναφέρει ότι για την επιτυχή λύση μιας μαθηματικής άσκησης ο/η μαθητής/μαθήτρια πρέπει να διέρχεται από τα ακόλουθα τέσσερα στάδια (Polya, 1998):

- i) Την κατανόηση της κατάστασης – ζητούμενα της δεδομένης μαθηματικής άσκησης.



- ii) Τη δημιουργία σχεδιαγράμματος λύσης της δεδομένης μαθηματικής άσκησης.
- iii) Υλοποίηση του πλάνου της λύσης της δεδομένης μαθηματικής άσκησης.
- iv) Έλεγχος της ορθότητας της λύσης της δεδομένης μαθηματικής άσκησης με επιστροφή προς τα πίσω.

Επισημαίνεται, ότι από τα στάδια αυτά πρέπει να διέρχεται ο/η μαθητής/μαθήτρια και κατά την απόδειξη δεδομένου θεωρήματος.

Κατά την υλοποίηση των προαναφερόμενων τεσσάρων σταδίων λύσης μιας δεδομένης μαθηματικής άσκησης ή απόδειξης ενός θεωρήματος, ο/η μαθητής/μαθήτρια πρέπει να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις σαν τις ακόλουθες πέντε:

- ✓ Ποιος είναι ο άγνωστο (το ζητούμενο);
- ✓ Τι δίνεται (τα δεδομένα);
- ✓ Μήπως έχουμε συναντήσει παλιότερα τέτοια άσκηση ή θεώρημα;
- ✓ Υπάρχει άλλη άσκηση ή θεώρημα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βοηθητικό μέσο;
- ✓ Μήπως πρέπει να κατασκευαστεί επιπρόσθετο βοηθητικό στοιχείο; κ.τ.λ.

Με βάση όλα τα προαναφερόμενα μπορεί να διατυπωθεί ότι με τον όρο ευρετική εννοούμε τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία βοηθάει ο/η εκπαιδευτικός τον/την μαθητή/μαθήτρια να αυξήσει τις δεξιότητές του στο να λύνει μαθηματικές ασκήσεις ή προβλήματα ή να αποδεικνύει θεωρήματα. Σχετικά με το τελευταίο, η ευρετική ορίζεται ως το σύνολο των μεθόδων και των δεξιοτήτων, σχετικές με την τελειοποίηση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας «λύση μαθηματικής άσκησης» ή «απόδειξη θεωρήματος» και για να συγκεκριμενοποιήσουμε, «λύση συστημάτων μαθηματικών ασκήσεων» ή «συστημάτων αποδείξεων θεωρημάτων».

Αυτό που πρέπει να τονιστεί σχετικά με την ευρετική και τη λύση μη τυποποιημένων ασκήσεων ή ακόμη και μη τυποποιημένων αποδείξεων θεωρημάτων, είναι το ακόλουθο: οι μαθητές/μαθήτριες, κατά την εργασία με τέτοιου είδους ασκήσεις ή προβλήματα ή θεωρημάτων, «κατασκευάζουν» δυναμικά πληροφοριακά μοντέλα σχετικά με την άσκηση που θέλουν να λύσουν ή το θεώρημα που θέλουν να αποδείξουν. Εν συνεχεία και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα



μοντέλα αυτά πλησιάζουν προς την πραγματικότητα και βοηθούν στη σταδιακή λύση ή απόδειξη, της άσκησης ή του θεωρήματος αντίστοιχα.

Με τον τρόπο αυτό ο/η μαθητής/μαθήτρια μπορεί να αντιληφθεί νέες σχέσεις μεταξύ των ζητούμενων και των δεδομένων, βλέποντας, τόσο τις ασκήσεις ή τα προβλήματα που έχει λύσει ή επρόκειτο να λύσει, όσο και τα θεωρήματα που έχει αποδείξει ή επρόκειτο να αποδείξει, ως στοιχεία ενός μεγάλου συνόλου ασκήσεων ή θεωρήματα, τα οποία ανά πάσα στιγμή μπορεί να χρησιμοποιήσει.

Πειραματική έρευνα

Διεξήχθη έρευνα με απώτερο σκοπό τον έλεγχο του βαθμού της ευρετικής ικανότητας των μαθητών/τριών της Β΄ Τάξης Γενικού Λυκείου.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές/μαθήτριες δύο Γενικών Λυκείων αντίστοιχων ημιαστικών πόλεων του Νομού Καβάλας. Το δε δείγμα της ήταν 61 μαθητές/μαθήτριες τριών τμημάτων. Για τα δύο τμήματα (42 μαθητές/μαθήτριες) η έρευνα διεξήχθη κατά το Σχολικό Έτος 2021-2022, ενώ για το τρίτο τμήμα (19 μαθητές/μαθήτριες) κατά το Σχολικό Έτος 2022-2023. Η περίοδος διεξαγωγής της ήταν η τρίτη εβδομάδα του Ιανουαρίου και συγκεκριμένα μία εβδομάδα πριν τη λήξη του πρώτου τετράμηνου.

Για τις ανάγκες της έρευνας οι μαθητές/μαθήτριες αξιολογήθηκαν σε τρεις τριγωνομετρικές ασκήσεις που σχετίζονται με τον Νόμο Ημιτόνων και με τις οποίες ελέγχεται η ευρετική τους ικανότητα. Ο χρόνος που δόθηκε στους/στις μαθητές/μαθήτριες για να λύσουν τις προαναφερόμενες γεωμετρικές ασκήσεις ήταν μία διδακτική ώρα σε κάθε έρευνα.

Καταλήγοντας οι επιμέρους στόχοι της έρευνας μπορούν να επικεντρωθούν στα ακόλουθα:

α) Να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας για τον έλεγχο της ευρετικής ικανότητας σκέψης των μαθητών/τριών.

β) Να παρατηρηθεί η προσφορά ευρετικής σκέψης κατά τη λύση ασκήσεων.

γ) Να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τον τρόπο δόμησης και οργάνωσης του μαθήματος.



Η πρώτη άσκηση αφορούσε την περίπτωση της εφαρμογής του Νόμου Ημιτόνων αν δίνονται πλευρές ή γωνίες ενός τριγώνου και ζητούνται, προς υπολογισμό, άλλες πλευρές ή γωνίες του τριγώνου. Η δεύτερη άσκηση την περίπτωση της εφαρμογής του Νόμου Ημιτόνων αν δίνονται πλευρές τριγώνου και η ακτίνα του περιγεγραμμένου, στο τρίγωνο αυτό κύκλου, για να υπολογίσουν γωνίες απέναντι από πλευρές του. Τέλος, η τρίτη άσκηση σχετίζεται με την περίπτωση της χρήση του Νόμου Ημιτόνων για να υπολογιστεί ο λόγος μεταξύ πλευρών τριγώνου, όταν δίνονται δύο γωνίες του (Σάλτας, 2008). Οι τρεις αυτές ασκήσεις είναι οι ακόλουθες:

Άσκηση 1^η: Σε ένα τρίγωνο $\triangle ABC$ δίνονται $BC = 2\text{cm}$, $AC = 2\sqrt{3}\text{cm}$ και $\hat{A} = 30^\circ$.
Να υπολογιστούν οι γωνίες του \hat{B} και \hat{C} .

Άσκηση 2^η: Σε ένα τρίγωνο $\triangle ABC$ δίνονται $BC = 2\text{cm}$, $R = \frac{2}{\sqrt{2}}\text{cm}$, όπου R είναι η ακτίνα του περιγεγραμμένου στο τρίγωνο αυτό κύκλου. Να υπολογιστεί η γωνία \hat{A} .

Άσκηση 3^η: Σε ένα τρίγωνο $\triangle ABC$ δίνονται $\hat{A} = 30^\circ$ και $\hat{B} = 45^\circ$. Να υπολογιστεί ο λόγος των πλευρών του $\frac{BC}{AC}$.

Δημιουργήθηκε η μεταβλητή «Λύση άσκησης» με τρεις τιμές: «Σκέφτηκαν τη λύση», «Έλυσαν την άσκηση» και «Δεν έλυσαν την άσκηση». Για την μεταβλητή αυτή καταγράφηκαν οι συχνότητες για τις τρεις ασκήσεις: «Άσκηση 1η», «Άσκηση 2η» και «Άσκηση 3η».

Η έρευνα έδειξε ότι την «Άσκηση 1η» οι περισσότεροι/ες μαθητές/μαθήτριες την έλυσαν. Συγκεκριμένα «Έλυσαν την άσκηση» το 75,41% και «Δεν έλυσαν την άσκηση» το υπόλοιπο 24,59%. Επίσης το 81,97% «Σκέφτηκαν τη λύση» και τελικά το 30,00% δεν την ολοκλήρωσαν («Δεν έλυσαν την άσκηση»). Από αυτούς που «Σκέφτηκαν τη λύση», το 92,00% «Έλυσαν την άσκηση».

Σχετικά με την «Άσκηση 2^η» λιγότεροι/ες μαθητές/μαθήτριες την έλυσαν. Η έρευνα έδειξε ότι «Έλυσαν την άσκηση» το 59,02% και «Δεν έλυσαν την άσκηση» το υπόλοιπο 40,98%. Επίσης το 73,77% «Σκέφτηκαν τη λύση» και τελικά το 55,56% αυτών δεν την ολοκλήρωσαν («Δεν έλυσαν την άσκηση»). Από αυτούς που «Σκέφτηκαν τη λύση», το 80,00% «Έλυσαν την άσκηση».



Τέλος, πολλοί/πολλές λιγότεροι/ες μαθητές/μαθήτριες έλυσαν την «Άσκηση 3η». Το «Έλυσαν την άσκηση» το 54,10% και «Δεν έλυσαν την άσκηση» το υπόλοιπο 45,90%. Το δε 69,93% «Σκέφτηκαν τη λύση» και τελικά από αυτούς το 71,79% δεν την ολοκλήρωσαν («Δεν έλυσαν την άσκηση»). Από αυτούς που «Σκέφτηκαν τη λύση», το 84,62% «Έλυσαν την άσκηση».

Εν κατακλείδι, η πρώτη άσκηση ήταν αυτή που περισσότεροι μαθητές/μαθήτριες έλυσαν. Τη δεύτερη άσκηση λιγότεροι και ακόμη λιγότεροι έλυσαν την τρίτη άσκηση.

Συνεπώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικές διαφορές στην ερευνητική ικανότητα σκέψης των μαθητών/τριών. Η καλλιέργεια της ευρετικής τους σκέψης είναι καθοριστική κατά τη λύση ασκήσεων. Τέλος, κατά τη δόμηση και οργάνωση των μαθημάτων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η καλλιέργεια της ευρετικής ικανότητας σκέψης των μαθητών/τριών.

Στο προαναφερόμενο παράδειγμα, συγκεκριμένα οι ενέργειες των μαθητών/τριών, αιτία πιθανότατα έχουν τη μονόπλευρη εφαρμογή των αντίστοιχων θεωρημάτων κατά τη λύση μαθηματικών ασκήσεων. Αφού επικρατεί να λύνονται ασκήσεις σχετικές με τον Νόμο Ημιτόνων και τις πλευρές και τις γωνίες τριγώνου, η «δυνατή» ιδιότητα του θεωρήματος αυτού είναι μόνο η εύρεση των πλευρών ή των γωνιών του τριγώνου, όταν δίνονται άλλες πλευρές ή γωνίες του ίδιου τριγώνου.

Διδακτικές επισημάνσεις

Αποτελεσματικό εργαλείο για την αποφυγή καταστάσεων σαν την προαναφερόμενη στο παράδειγμα κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, είναι η συνειδητή εφαρμογή στον ίδιο βαθμό όλων των ιδιοτήτων που ένα θεώρημα, ένας ορισμός, ένα αξίωμα ή μια μαθηματική άσκηση μπορεί να παρέχει.

Αυτό που παρατηρείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία των μαθηματικών, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές/μαθήτριες ευκολότερα ανταποκρίνονται σε ασκήσεις ή θεωρήματα, δηλαδή λύνουν ή αποδεικνύουν αντίστοιχα ευκολότερα, όταν δεν σχετίζονται με περισσότερα από ένα θέματα. Δεν είναι δηλαδή συνδυασμένες πολλές μαθηματικές γνώσεις.



Λαμβάνοντας υπόψη το τελευταίο, σε γενικές γραμμές για τη λύση ασκήσεων ή την απόδειξη θεωρημάτων, ατομικά από τους μαθητές/μαθήτριες, είναι απαραίτητο να απαλλαγθεί, ο/η μαθητής/μαθήτρια, από όλα τα παραπανίσια μαθηματικά στοιχεία, ώστε να μπορεί μόνος του και ελεύθερα να επιθυμεί την αλλαγή του τρόπου που βλέπει τις σχέσεις μεταξύ των δεδομένων και των ζητούμενων της άσκησης ή του θεωρήματος.

Με διαλογικό συλλογισμό να οδηγείται ο/η μαθητής/μαθήτρια στη λύση της άσκησης του προβλήματος ή την απόδειξη του θεωρήματος. Ο τρόπος αυτό αντιμετώπισης των καταστάσεων «λύση» και «απόδειξη» κατά τη μαθηματική διδασκαλία αρχίζει συνήθως με την ερώτηση «Από πού να αρχίσουμε;».

Η έλλειψη χρόνου δεν δίνει τη δυνατότητα τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς, όσο και στους/στις μαθητές/μαθήτριες να λάβουν τα επιθυμητά αποτελέσματα του τρόπου αυτού δράσης. Αν δοθεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες η δυνατότητα για συλλογική – ομαδική εργασία, τότε ο/η μαθητής/μαθήτρια σχετικά ευκολότερα και ταχύτερα θα λύσει την άσκηση ή θα αποδείξει το θεώρημα.

Για να μπορέσει να εδραιωθεί διδακτικά μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να τηρεί τις ακόλουθες οκτώ προϋποθέσεις και συγκεκριμένα:

- i) Να εξασκεί τις δυνατότητες των μαθητών/τριών/τριών για κατανόηση.
- ii) Να είναι οι γνώσεις οικίες για τους/τις μαθητές/μαθήτριες.
- iii) Να είναι απαλλαγμένες από συλλογισμούς.
- iv) Να συνοδεύεται από συχνά διαλείμματα.
- v) Να διευθύνει και να κατευθύνει την ψυχική κατάσταση των μαθητών/τριών.
- vi) Να καλλιεργεί τη φαντασία των μαθητών/τριών.
- vii) Να χρησιμοποιεί αρκετά την «αναλογία».
- viii) Συστηματικά να επιλέγει νέους συνδυασμούς ενεργειών.

Αν ο/η μαθητής/μαθήτρια έχει τη δυνατότητα να ανακαλύπτει τη λύση ή την απόδειξη δεδομένης άσκησης ή θεωρήματος αντίστοιχα, τότε μεταβαίνει απευθείας σε νέα γνωστική κατάσταση, ενεργώντας με βάση τη μέθοδο του πειραματισμού και του λάθους, ακολουθώντας έτσι τον ευρετικό τρόπο σκέψης του.



Επομένως οφθαλμοφανές είναι ότι η σύγχρονη διδασκαλία των μαθηματικών πρέπει να αποσκοπεί στην πολύπλευρη εφαρμογή των θεωρημάτων και των λυμένων ασκήσεων με τη βοήθεια των οποίων σταδιακά γίνεται η σύνθεση των μαθηματικών γνώσεων. Το θετικό στο διδακτικό αυτό συλλογισμό είναι το ότι εγκλείονται και κάποιες διμελής σχέσεις και πράξεις, οι οποίες συνήθως δεν διδάσκονται άμεσα κατά την απόδειξη θεωρημάτων, αλλά συνήθως χρησιμοποιούνται κατά τη λύση ασκήσεων.

Επισημαίνεται, ότι σχετικά με την ευρετική διαδικασία κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, παρατηρούνται δύο βασικές περιπτώσεις εφαρμογής της και συγκεκριμένα οι ακόλουθες:

- i) Για τον καθορισμό της μαθητικής ενέργειας, η οποία οδηγεί στην απόδειξη θεωρημάτων ή τη λύση μαθηματικών ασκήσεων.
- ii) Για τον καθορισμό των σκέψεων τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες έχουν διατυπώσει κατά την οδό της λύσης μαθηματικής άσκησης ή την απόδειξη ενός θεωρήματος.

Επίπεδα υλοποίησης ευρετικής μεθόδου

Μία από τις βασικές μεθόδους διδασκαλίας είναι αυτή της ευρετικής. Ό,τι αφορά τα επίπεδα υλοποίησης της ευρετικής μεθόδου κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, συνοπτικά αυτά είναι συνολικά τέσσερα και αποτελούν τα ακόλουθα:

- α) Πολύπλευρη εκμάθηση των προβλημάτων και καταστάσεων της λύσης μαθηματικής άσκησης ή της απόδειξης θεωρήματος.
- β) Διάλειμμα (ασυναίσθητη ενέργεια).
- γ) Ανάλυση, επαγωγή, συνδυαστική, σύγκριση, συμπλήρωση των γνώσεων και εφαρμογή κάποιων μεθόδων ενέργειας.
- δ) Μετάβαση και εμπλουτισμός με νέες ιδέες.

Η χρήση ερωτήσεων κατά την εφαρμογή της ευρετικής μεθόδου μπορεί να βοηθήσουν στην εκπλήρωση του στόχου της διδασκόμενης έννοιας και των σκοπών της διδασκαλίας γενικότερα. Εξετάζονται κατάλληλα στοιχεία από τον όγκο της εισαγόμενης έννοιας. Η προσοχή των μαθητών/τριών προσανατολίζεται προς τις κοινές ιδιότητες των προς εξέταση αντικειμένων. Λαμβάνεται ένα εκ των εξεταζόμενων



αντικειμένων ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα και διατύπωση, με τη βοήθεια αυτού, των ιδιοτήτων της εισαγόμενης έννοιας. Κατά σειρά ακολουθείται η εισαγωγή της ονομασίας και του ορισμού της νέας έννοιας, η εμπέδωση της νέας έννοιας και η κατάδειξη από τους μαθητές/μαθήτριες τα αντικείμενα τα οποία ανήκουν στον όγκο της εξεταζόμενης έννοιας. Από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ζητείται να αιτιολογήσουν για ποια από τα προτεινόμενα αντικείμενα επαληθεύονται οι ιδιότητες της εισαγόμενης έννοιας.

Για παράδειγμα αναφέρεται η εισαγωγή της έννοιας «Ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο» σε μαθητές/μαθήτριες Β΄ Τάξης Γυμνασίου. Τα στάδια δόμησης και οργάνωσης του μαθήματος αυτού βάσει την ευρετική μέθοδο διδασκαλίας, παραθέτονται εν συνεχεία.

1) Εισαγωγή της έννοιας: με σχετική αναφορά σε κάποια αρκετά οικία στο/στη μαθητή/μαθήτρια γεωμετρικά σχήματα τα οποία μοιάζουν αρκετά με το ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο.

Ερώτηση 1^η: Καταδείξτε αντικείμενα που μοιάζουν με την αίθουσα διδασκαλίας.

Αφού ο ορισμός του ορθογωνίου παραλληλεπιπέδου εμπεριέχει τον όρο «έδρες», πρέπει να γίνει αναφορά στις έδρες των προαναφερόμενων παραδειγμάτων.

Ερώτηση 2^η: Τι σχήματα είναι οι έδρες των ακόλουθων σχημάτων: κύβος, σπιρτόκουτο, αίθουσα διδασκαλίας, ντουλάπι;

Ερώτηση 3^η: Ποια είναι η σχετική θέση των απέναντι πλευρών, για κάθε έδρα, των προαναφερόμενων σχημάτων;

2) Παρουσίαση κάποιων εκ των ιδιοτήτων του σχήματος.

Ερώτηση 4^η: Να δειχτούν οι παράλληλες ακμές της αίθουσας διδασκαλίας.

Ερώτηση 5^η: Γιατί αυτές οι ακμές που δείξατε είναι παράλληλες;

3) Διατύπωση ορισμού: «Τα αντικείμενα που αναφέρθηκαν, στα οποία οι έδρες είναι ορθογώνια ενώ οι αντίστοιχες ακμές τους είναι παράλληλες, λέγονται ορθογώνια παραλληλεπίπεδα.»

4) Για την εμπέδωση της έννοιας οι μαθητές/μαθήτριες ερωτώνται:

Ερώτηση 6^η: Να αναφέρουν και άλλα παραδείγματα αντικειμένων τα οποία είναι ορθογώνια παραλληλεπίπεδα.



5) Ζητείται να αιτιολογηθεί γιατί τα καταδειχθέντα αντικείμενα είναι ορθογώνια παραλληλεπίπεδα, να πουν δηλαδή γιατί αυτά έχουν τις ιδιότητες του ορθογώνιου παραλληλεπιπέδου.

Ερώτηση 7^η: Γιατί ο κύβος είναι ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο;

Ερώτηση 8^η: Γιατί η αίθουσα διδασκαλίας είναι ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο;

6) Παραδείγματα εξάσκησης (σπίτι).

α) Να καταγραφούν αντικείμενα που συναντάμε καθημερινά και είναι ορθογώνια παραλληλεπίπεδα.

β) Να αιτιολογηθεί γιατί αυτά είναι ορθογώνια παραλληλεπίπεδα.

7) Ανακεφαλαίωση

- Ορισμός της έννοιας «ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο».
- Κατάδειξη αντικειμένων που είναι ορθογώνια παραλληλεπίπεδα.
- Αιτιολόγηση γιατί κάποια αντικείμενα είναι ορθογώνια παραλληλεπίπεδα.

8) Αναφορές

- Βιβλίο μαθήματος
- Ιστοσελίδα μαθήματος

9) Επόμενο μάθημα: Υπολογισμός εμβαδού επιφάνειας ορθογώνιου παραλληλεπιπέδου.

Συμπεράσματα

Για να είναι η ευρετική διαδικασία στα μαθηματικά αποτελεσματική, πρέπει πριν απ' όλα να γίνει σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Ο έλεγχος και η εφαρμογή της ευρετικής μεθόδου διδακτικής των μαθηματικών στο σύγχρονο σχολείο τη μετατρέπει σε αρκετά καλό εργαλείο για τη δημιουργική περαιτέρω ανάπτυξη των μαθητών/τριών, τόσο επιστημονική, όσο και κοινωνική.

Τέλος, η ευρετική μέθοδο στη διδακτική των μαθηματικών για να είναι αποτελεσματική πρέπει να εφαρμοστεί, όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία από μέρος του/της εκπαιδευτικού, αλλά και στα σχολικά βιβλία και βοηθήματα μαθηματικών.



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brumbaugh, D., & Rock, D. (2006). *Teaching Secondary Mathematics*. London: Routledge.

Gatew, P. (2001). *Issues in Mathematics Teaching*. London: Routledge.

Polya, G. (1998). *Πώς να το λύσω;*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Σάλτας, Β. (2008). *Σύγχρονη διδασκαλία των μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



Ανάπτυξη διδακτικού υλικού για το μάθημα της μουσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης

Βασίλειος Καραθεοδώρου, Μεταπτυχιακό στην Εφαρμοσμένη Πληροφορική, ΔΙ.ΠΑ.Ε.

E-mail: vasiliskarathodorou@gmail.com

Λεωνίδας Φραγγίδης, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, ΔΙ.ΠΑ.Ε.

E-mail: fragidis@mst.ihu.gr

Αλκιβιάδης Τσιμπήρης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, Υπολογιστών &
Τηλεπικοινωνιών, ΔΙ.ΠΑ.Ε.

E-mail: atsimpiris@ihu.gr

Δημήτριος Βαρσάμης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, Υπολογιστών &
Τηλεπικοινωνιών, ΔΙ.ΠΑ.Ε.

E-mail: dvarsam@ihu.gr

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο έχει ως σκοπό την χρησιμοποίηση μιας πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης μέσω της οποίας θα δίνεται η δυνατότητα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μάθημα της μουσικής της Α' Γυμνασίου. Η Open-eClass χρησιμοποιήθηκε ως ασύγχρονη εκπαιδευτική πλατφόρμα μαζί με επιπλέον λογισμικά για τη δημιουργία, επεξεργασία και μετατροπή του εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος. Πραγματοποιήθηκε εγκατάσταση και παραμετροποίηση των λογισμικών αυτών όπως και της πλατφόρμας με βάση το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος. Οι θεματικές ενότητες έχουν οργανωθεί έτσι ώστε να καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο με σωστά και απλά βήματα στο στόχο του μαθήματος. Το εκπαιδευτικό υλικό που θα διατίθεται στην πλατφόρμα διαθέτει τις απαραίτητες άδειες διανομής. Συγκεκριμένα η ύλη του μαθήματος έχει χωριστεί σε πέντε βασικές ενότητες οι οποίες παρουσιάζονται στον εκπαιδευόμενο με μορφή διαδραστικών βίντεο. Περιγράφονται επιγραμματικά κάποια μουσικά όργανα όπως επίσης και είδη μουσικής από διάφορες εποχές και μέρη του κόσμου. Ο εκπαιδευόμενος έχει την δυνατότητα να γνωρίσει κάποιους σπουδαίους Έλληνες και



ξένους συνθέτες και τέλος μπορεί να επαληθεύσει τη γνώση που έλαβε με τα διαδραστικά κομμάτια που ακολουθούν αλλά και με τις εργασίες που έχουν προστεθεί στην πλατφόρμα.

Λέξεις κλειδιά: μουσική, διδακτικό υλικό για μουσική

“Development of teaching material for the music course in Secondary Education in an asynchronous education platform”

Abstract

The purpose of this article is the use of a modern e-learning platform for asynchronous education in the first grade of high school in music lesson. Open-eclass was used as an asynchronous educational platform along with extra software in order to create, edit and transform the educational material of the course. Installation and configuration of these software as well as the open-eclass platform was carried out based on the educational material of the course. The sections of the educational material have been organized to guide the students through the course's goals in a simple and straightforward manner. All course material included on the platform is distributed with appropriate creative commons licenses. More specifically, the course material is structured into five sections which are presented to students in the form of interactive videos. Some musical instruments are described symbolically, as well as various types of music from different eras and parts of the world. The students have the opportunity to learn about some famous composers and the basic elements of music theory. Additionally, there are activities and interactive quizzes to self-assess student's understanding of the material.

Key words: music, teaching material for music

Για τις ανάγκες του μαθήματος δημιουργήθηκαν έξι διαδραστικά βίντεο H5P που καλύπτουν την ύλη του μαθήματος σε πέντε ενότητες. Επιπλέον τρεις διαδραστικές ασκήσεις για καλύτερη κατανόηση της ύλης από τον εκπαιδευόμενο.



Οι σημειώσεις για κάθε ενότητα βρίσκονται στα έγγραφα όπως επίσης και η παρουσίαση σε μορφή pdf. Στην αρχική σελίδα του μαθήματος εμφανίζεται το περιεχόμενο του μαθήματος, τους μαθησιακούς στόχους και την βιβλιογραφία έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει εκ των προτέρων όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το μάθημα που πρόκειται να παρακολουθήσει. Ενεργοποιείται το εργαλείο Σύστημα Wiki. Με αυτό το εργαλείο υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας αλλά και να εμπλουτισμού σελίδων με περιεχόμενο της ύλης του μαθήματος. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκε ένα Wiki με το όνομα 'Συνθέτες' και μέσα σε αυτό μπορούν να εισαχθούν σελίδες με πληροφορίες ανά συνθέτη. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτής ή ο εκπαιδευόμενος επιθυμεί να προσθέσει ή να αλλάξει το περιεχόμενο υπάρχει η επιλογή 'Αλλαγή της σελίδας'.

Ενεργοποιήθηκε το εργαλείο 'Σύνδεσμοι' και δημιουργήθηκαν 5 κατηγορίες (μία για κάθε ενότητα), πατώντας το κουμπί 'Προσθήκη κατηγορίας'.

Έπειτα πατώντας 'Προσθήκη συνδέσμου' συμπληρώνονται τα πεδία με το URL, το όνομα του συνδέσμου, οποιαδήποτε περιγραφή είναι απαραίτητη και την κατηγορία στην οποία ανήκει.

Τέλος, δημιουργείται ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο απαντούν οι εκπαιδευόμενοι ανώνυμα σε ερωτήσεις κλίμακας έτσι ώστε ο εκπαιδευτής να πάρει ιδέες για την συνεχή βελτίωση του περιεχομένου του μαθήματος.

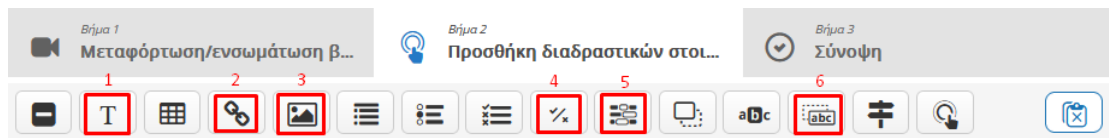
Στην επιλογή εργασίες δημιουργούνται δύο επαναληπτικές και μία τελική εργασία για την βοήθεια στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων αλλά και στον έλεγχο της προόδου τους από τον εκπαιδευτή.

Χρησιμοποιείται το εργαλείο 'Συνομιλία' για την ενθάρρυνση την ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευόμενων πάνω σε θέματα που αναφέρονται στην ύλη του μαθήματος.

Η συμβατότητα της πλατφόρμας του open e-class με το πακέτο h5p επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο interactive video (διαδραστικό βίντεο) για την ανάπτυξη των πέντε ενοτήτων. Αυτό δίνει τη δυνατότητα σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή του βίντεο και για όση διάρκεια

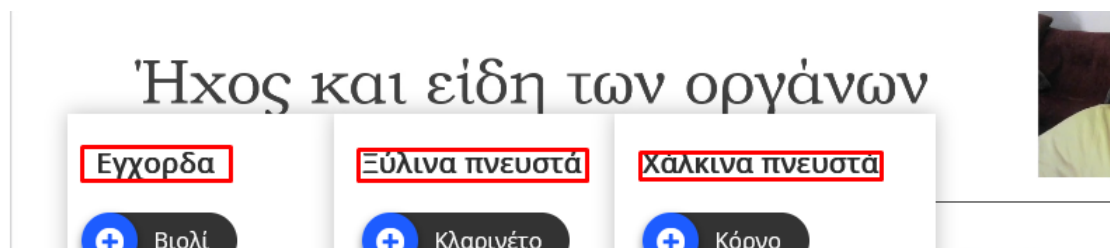


επιθυμείται, την χρησιμοποίηση των εργαλείων που εμφανίζονται στην παρακάτω εικόνα



Εικόνα 1: Διαδραστικά εργαλεία

1. Text (κείμενο): Με το συγκεκριμένο εργαλείο παρέχεται η δυνατότητα, οποιαδήποτε χρονική στιγμή του βίντεο επιθυμείται να εμφανιστεί ένα κείμενο ή τίτλος



Εικόνα 2: Κείμενο

2. Link (σύνδεσμος): Το εργαλείο link επιτρέπει την εμφάνιση στη διάρκεια του βίντεο ενός εξωτερικού συνδέσμου, παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο περαιτέρω πληροφορίες για το αντικείμενο που αναφέρεται την συγκεκριμένη στιγμή.

Η μουσική στην Αφρική

Παράδειγμα πολυρυθμίας [↗](#)

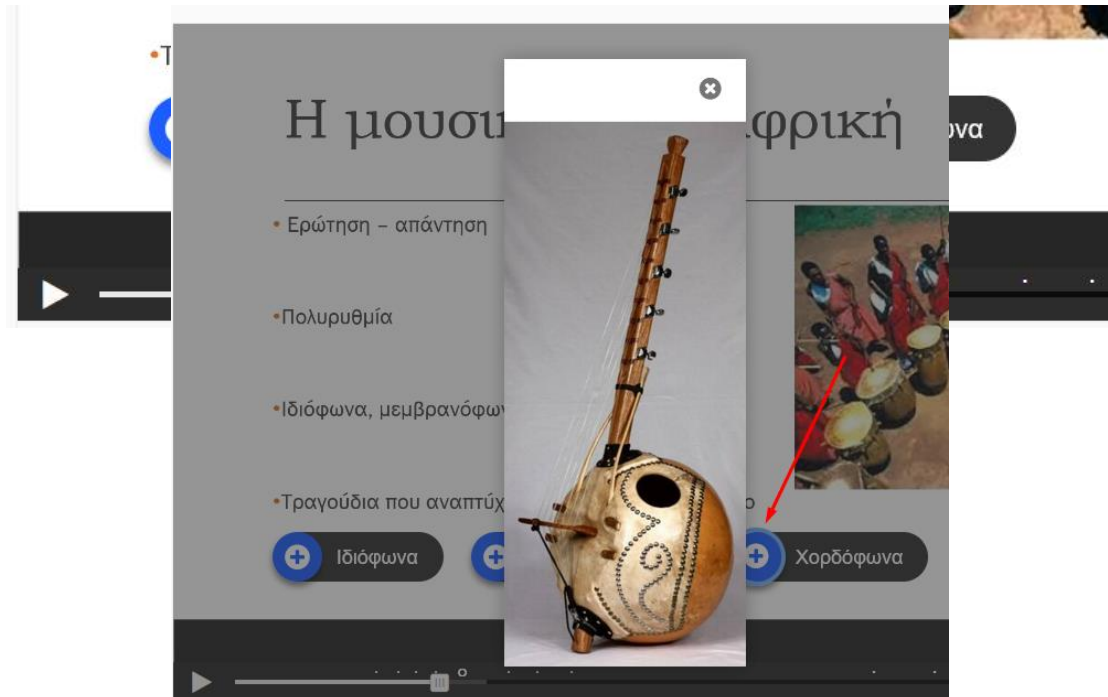
- Ερώτηση - απάντηση



Εικόνα 3: Σύνδεσμος

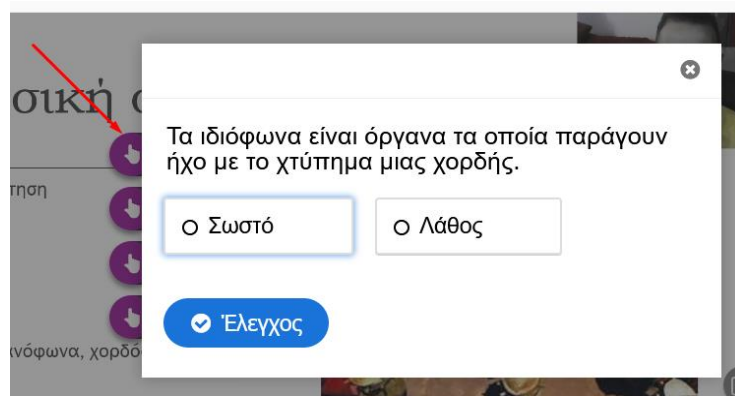


3. Image (εικόνα): Το συγκεκριμένο εργαλείο δίνει τη δυνατότητα εμφάνισης στην οθόνη, σε μορφή κουμπιού ή πλαισίου, μίας εικόνας η οποία θα βοηθάει ενδεχομένως στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος από τον εκπαιδευόμενο.



Εικόνα 5: Εμφάνιση εικόνας

4. True/False Question (Ερώτηση σωστού/λάθους). Σε αυτή την περίπτωση δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις μορφής 'σωστό λάθος' σε οποιαδήποτε στιγμή του βίντεο, όπως επίσης και η δυνατότητα βαθμολόγησης των απαντήσεων.



Εικόνα 6: Ερώτηση σωστού λάθους



5. Fill in the blanks (Συμπλήρωσε τα κενά). Αυτό το εργαλείο είναι επίσης μία μορφή ερωτήσεων στο οποίο ο εκπαιδευόμενος πρέπει να συμπληρώσει τις σωστές λέξεις

Συμπληρώστε τα κενά με τις λέξεις που λείπουν

Το Τριμερές μέτρο. Είναι εκείνο στο οποίο σε κάθε τρεις ρυθμικούς παλμούς, ο πρώτος είναι από τους άλλους δύο.

Τριμερής μορφή. Είναι η δομική κατασκευή μουσικού έργου σε τρεις ενότητες στις οποίες συνήθως η αποτελεί ακριβή ή περίπου ακριβή επανάληψη της πρώτης.

Τετραμερές μέτρο. Είναι το μέτρο εκείνο στο οποίο σε κάθε ρυθμικούς κτύπους, ο πρώτος είναι πιο ισχυρός.

1/3

Εικόνα 7: Συμπλήρωση κενών

στα κενά. Όπως και στο παραπάνω, υπάρχει δυνατότητα βαθμολόγησης των αποτελεσμάτων.

6. Drag the words (Σύρε τις λέξεις). Άλλη μία μορφή κουίζ όπου καλείται ο εκπαιδευόμενος να αντιστοιχίσει τις λέξεις που δίνονται, στα κατάλληλα κενά.

Σύρετε τις λέξεις και αποθέστε τις στα κουτάκια

είναι τύπος βαθύφωνου χάλκινου οργάνου που παίζεται σε κάθετη θέση.

είναι χάλκινο πνευστό όργανο με ημικυλινδρικό διαμέτρημα και επιστόμιο σε σχήμα κώνου εφοδιασμένο με ολκό ο οποίος επεκτείνει το μήκος του σωλήνα.

είναι έγχορδο όργανο με δοξάρι, το βασικό και οξύτονο μέλος της οικογένειας του.

Εικόνα 8: Drag the words



Άσκηση 1	Column	⚙️
Άσκηση 2	Image Choice	⚙️
Άσκηση 3	Image Pair	⚙️

Μετά το τέλος των 5 ενοτήτων, έχουν δημιουργηθεί τρεις διαδραστικές ασκήσεις που αφορούν το σύνολο της ύλης με μορφή κουίζ.

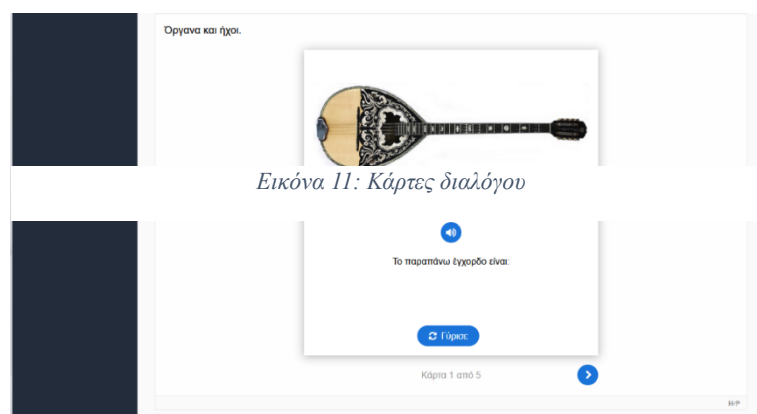
1. Column (Στήλη). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται για να συνδυαστούν δύο ή περισσότερες ασκήσεις.

A. Drag and drop (Αντιστοίχιση). Οι μαθητευόμενοι καλούνται να αντιστοιχίσουν τα όργανα με τα ονόματά τους.



Εικόνα 10: Άσκηση αντιστοίχισης

B. Dialog cards (κάρτες διαλόγου). Παρέχονται στους μαθητευόμενους εικόνες οργάνων με δυνατότητα ακρόασης των ηχοχρωμάτων τους.



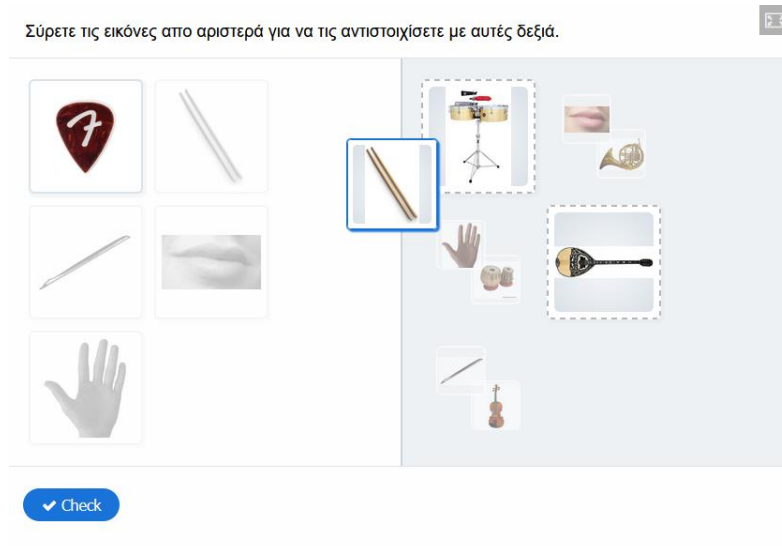


2. Image choice (επιλογή εικόνας). Σε αυτή την άσκηση καλείται ο εκπαιδευόμενος να επιλέξει μία ή περισσότερες εικόνες σύμφωνα με την εκφώνηση.



Εικόνα 12: Επιλογή εικόνας

3. Image pair (αντιστοίχιση εικόνων). Αντιστοίχιση του μέσου παιχνιδιού με το κατάλληλο όργανο.



Εικόνα 13: Αντιστοίχιση εικόνων

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα πάντρεμα της τεχνολογίας, της εκπαίδευσης και της μουσικής. Σκοπός ήταν η εξέλιξη του μαθήματος όσον αφορά την μεθοδολογία διδασκαλίας και την καλύτερη οργάνωση της ύλης του. Η οργάνωση της ύλης έγινε με βάση την προσωπική μου εμπειρία καθώς το συγκεκριμένο μάθημα δεν ανήκει στα εξεταζόμενα όπως έχει οριστεί από το υπουργείο παιδείας με αποτέλεσμα η ύλη να καλύπτεται κατά ένα μέρος με βάση την ευχέρεια και τις γνώσεις του εκπαιδευτή. Η ενσωμάτωση του περιεχομένου του μαθήματος της μουσικής και την χρήση των εργαλείων της πλατφόρμας open e-class δεν προέκυψαν πρακτικά προβλήματα όσον αφορά την κάλυψη της ύλης. Αντίθετα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν έδωσαν την δυνατότητα προβολής του περιεχομένου του μαθήματος μέσω κατάλληλων παραδειγμάτων για την βελτίωση της κατανόησης του.

Κλείνοντας, το συγκεκριμένο άρθρο θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σκαλοπάτι στην περαιτέρω εξέλιξη του μαθήματος της μουσικής μέσω της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης open e-class. Μπορεί η ανάπτυξη του ψηφιακού υλικού να απευθύνεται σε μαθητές της Α' Γυμνασίου, αλλά θα μπορούσε να επεκταθεί και στις υπόλοιπες τάξεις του γυμνασίου αλλά και του δημοτικού με τις κατάλληλες προσαρμογές. Επίσης η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την ανάπτυξη του ψηφιακού υλικού και ο τρόπος χρήσης των εργαλείων της πλατφόρμας



θα μπορούσε να ακολουθηθεί σε μελλοντικές διπλωματικές εργασίες που θα σχετίζονται με την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση όλων των βαθμίδων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Μηνακάκης, Δ. (2021). *Βασική θεωρία της μουσικής*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαρμπάκη, Μ. (2005) *Μουσικοί θίασοι, ορχήστρες πνευστών στην Αθήνα των τελών του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Κουλτούρα.
- Παλιάς, Σ. (1992). *Το χρυσό βιβλίο του μπουζουκιού*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας
- Σούσης, Ι. (2007). *Μάνος Λοΐζος: μια μέρα ζωής*. Θεσσαλονίκη: Ιανός ο μελωδός.
- Τάτσης, Τ.Κ. (1986). *Οργανογνωσία : ακουστική, μουσικά συστήματα και σκάλες*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Χαραλάμπους, Α. (1991). *Η θεωρία της μουσικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηνίκος, Γ. (2006). *Νίκος Σκαλκώτας: μια ανανέωση στην προσέγγιση της μουσικής σκέψης και ερμηνείας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- H5P, προσπελάστηκε στις 1/12/2023: <https://h5p.org/>
- H5P Examples and Downloads, προσπελάστηκε στις 1/12/2022: <https://h5p.org/content-types-and-applications>
- OBS Development Blog, προσπελάστηκε στις 9/10/2022: <https://obsproject.com/blog>



Η μικτή μάθηση και τα μοντέλα της στην Εκπαίδευση – Οφέλη και αδυναμίες στην εφαρμογή της μικτής μάθησης

*Χαρίκλεια Ζηνά, BSc Φυσικής Α.Π.Θ., MS Φυσικής Περιβάλλοντος Α.Π.Θ., Med
Διδακτικής των Επιστημών & Σύγχρονες Τεχνολογίες ΔΙ.Π.Α.Ε,*

Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός Δ.Ε. – Πρότυπο ΕΠΑ.Λ. Ξάνθης, 2^ο ΓΕ.Λ. Ξάνθης

E-mail: xaroulazina@yahoo.gr

*Παναγιώτα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φυσικής, Σχολή
Θετικών Επιστημών, ΔΙ.Π.Α.Ε.*

E-mail: pppapado@physics.ihu.gr

Περίληψη

Η εξέλιξη της τεχνολογίας δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση ανέδειξε τη σημασία σχεδίασης ειδικών εκπαιδευτικών διαδικασιών που υποβοηθούνται από τον υπολογιστή ή βασίζονται στη χρήση του. Η ραγδαία ανάπτυξη κι εφαρμογή των Συστημάτων Διαχείρισης Μαθημάτων/Μάθησης σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης οδήγησε στη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως είναι η τηλεεκπαίδευση και τα μοντέλα της μικτής μάθησης (Cleveland-Innes & Wilton, 2018). Με τον όρο μικτή μάθηση αναφέρεται η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο συγχρόνως με εφαρμογή ψηφιακών μέσων. Δηλαδή, είναι ένας συνδυασμός της παραδοσιακής διδασκαλίας και της ηλεκτρονικής μάθησης (Martens & Hellmig, 2014). Η μικτή μάθηση εμφανίζεται με πολλές παραλλαγές και τα σενάρια διδασκαλίας ενός μαθήματος ή μιας θεματικής περιοχής μπορούν να ποικίλλουν. Στόχος της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη της σημασίας υιοθέτησης σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι η μικτή μάθηση, αλλά και η διερεύνηση των οφελών και των πιθανών αδυναμιών κατά την εφαρμογή. Στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφονται διάφορα είδη μοντέλων μικτής μάθησης ανάλογα με τις συνθήκες, τις απαιτήσεις και τους στόχους της διδασκαλίας με δυο μεγάλες ομάδες των μοντέλων μικτής μάθησης: τα Υβριδικά μοντέλα



της μικτής μάθησης (*Hybrid models of blended learning*) και τα Ανατρεπτικά μοντέλα της μικτής μάθησης (*Disruptive models of blended learning*) (Christensen κ.ά., 2013). Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από την χρησιμότητα και την σημασία της μικτής μάθησης τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Επιπλέον, υπάρχει σαφής ανάγκη για επαρκή αξιολόγηση στην ανάπτυξη προγραμμάτων μικτής μάθησης (Harris κ.ά., 2009b, Garrison & Kanuka, 2004a, Bliuc κ.ά., 2007a) σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά, γεγονός που ενισχύεται κι από τις αδυναμίες εφαρμογής της μικτής μάθησης (Banditvilai, 2022). Η εφαρμογή των μοντέλων στα σχολεία (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) είναι πολύπλευρη και προσφέρεται για αρκετούς πειραματισμούς από τους/τις εκπαιδευτικούς πάνω στον συνδυασμό δια ζώσης διδασκαλίας και διαδικτυακών μέσων, ώστε να καταλήξουν στην κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στην ποιότητα του περιεχομένου, των αναγκών των μαθητών/-τριών αλλά και των απαιτήσεων της διδακτέας ύλης (Bonk & Graham, 2012).

Λέξεις κλειδιά: μικτή μάθηση, μοντέλα μικτής μάθησης, ψηφιακός μετασχηματισμός, σύγχρονη διδασκαλία

“Blended learning and its models in Education – Benefits and weaknesses in the implementation of blended learning”

Abstract

The development of technology could not leave the educational community unaffected. The introduction of computers into education has highlighted the importance of designing specific computer-assisted or computer-based educational processes. The rapid development and implementation of Course/Learning Management Systems in various learning environments at all levels of education has led to the creation of new educational practices, such as distance learning and blended learning models (Cleveland-Innes & Wilton, 2018). Blended learning refers to face-to-face teaching with the use of digital media. That is, it is a combination of traditional teaching and e-learning (Martens & Hellmig, 2014). Blended learning comes in many variations, and



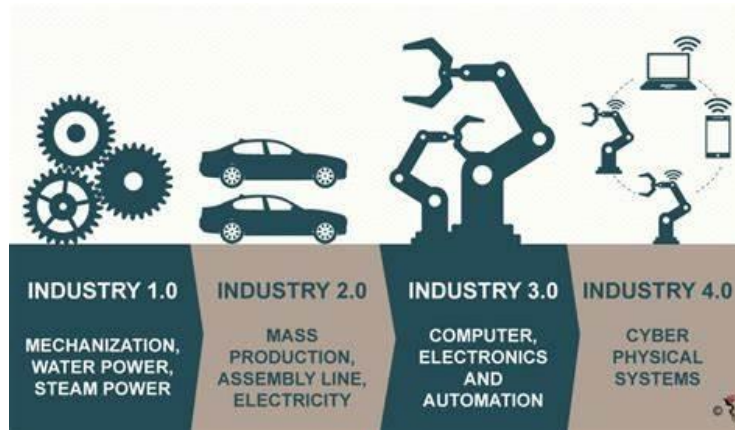
teaching scenarios for a subject or subject area can vary. The aim of this work is to highlight the importance of adopting modern teaching methods, such as blended learning, but also to investigate the benefits and possible weaknesses during implementation. In the international literature, various types of blended learning models are described depending on the conditions, requirements, and goals of teaching with two large groups of blended learning models: the Hybrid models of blended learning and the Disruptive models of blended learning (Disruptive models of blended learning) (Christensen et al., 2013). A lot of research has been done around the usefulness and importance of blended learning for both teachers and students. Furthermore, there is a clear need for adequate evaluation in the development of blended learning programs (Harris et al., 2009; Garrison & Kanuka, 2004; Bliuc et al., 2007) at the higher education level initially, which is reinforced by implementation weaknesses. of blended learning (Banditvilai, 2022). The application of the models in schools (primary and secondary education) is multi-faceted and lends itself to several experiments by teachers on the combination of live teaching and online media, in order to reach the appropriate balance between the quality of the content, the needs of the students /-three but also the requirements of the curriculum (Bonk & Graham, 2012).

Key words: blended learning, blended learning models, digital transformation, modern teaching

Εισαγωγή

Η 4^η Βιομηχανική Επανάσταση» ή Industry 4.0 (Εικόνα 1) χαρακτηρίζεται από:

- την ευφυή εκμάθηση/αυτό-εκπαίδευση των ίδιων των Μηχανών (Machine Learning),
- την επιστήμη των Δεδομένων (Data Science) και
- την Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence) (Oke & Fernandes, 2020).



Εικόνα 14: Εξέλιξη Τεχνολογικής Επανάστασης

Οι απαιτήσεις αυτές οδήγησαν στην ανάγκη ενός καθολικού ψηφιακού μετασχηματισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης.

Ψηφιακός Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση

Νέοι όροι έχουν υπεισέλθει στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα:

- η παιδαγωγική ψηφιακή ικανότητα (pedagogical digital competence - PDC), όπως ορίζεται η ικανότητα συνεπούς σχεδιασμού, διεξαγωγής και εφαρμογής διδασκαλίας υποβοηθούμενης από την ψηφιακή τεχνολογία (Kralj, 2016) και
- ο ψηφιακός γραμματισμός ή εγγραμματισμός (digital literacy), σύμφωνα με τον οποίο, ο σύγχρονος πολίτης, ο τεχνολογικά εγγράμματος, οφείλει να διαθέτει και να χρησιμοποιεί ψηφιακά τεχνολογικές δεξιότητες αξιοποίησης ψηφιακών πηγών ενημέρωσης, αναζήτησης πληροφοριών, εκπαίδευσης (Σολομωνίδου, 2006).

Σύγχρονες τάσεις θεωρούνται η ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας, η ένταξη νέων μαθησιακών αντικειμένων, η διαδραστική μάθηση, η εξατομικευμένη εκπαίδευση και η συμπεριληπτική μάθηση. Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας προσαρμόζονται με οδηγό τα μοντέλα μικτής μάθησης και εστιάζουν στον συνδυασμό σύγχρονης/ασύγχρονης διδασκαλίας και της παραδοσιακής δια ζώσης.

Η μικτή μάθηση



Το 2006, ο όρος μικτή μάθηση έγινε πιο στιβαρός με την έκδοση του πρώτου εγχειριδίου της Μικτής Μάθησης (Handbook of Blended Learning) των Bonk και Graham.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει αναπτυχθεί από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ένας μεγάλος αριθμός διαδικτυακών και μικτών προγραμμάτων ώστε να ανταποκριθούν στις «διαφορετικές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών/-τριών και την ανάγκη για περισσότερο χρόνο για την κάλυψη των αυξανόμενων σχολικών απαιτήσεων» (Saltan, 2017).

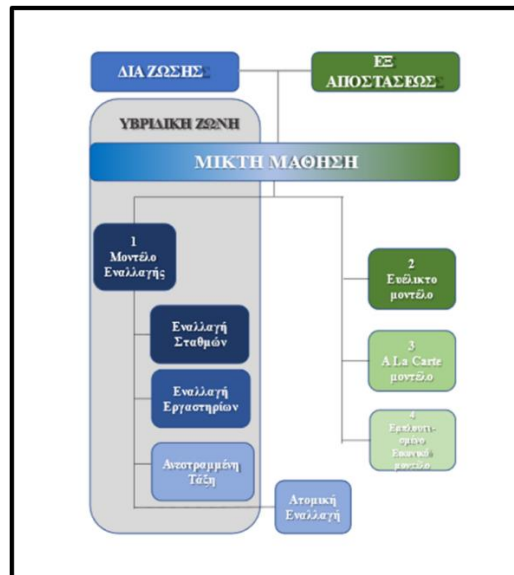
Η μικτή μάθηση αποτελεί έναν συνδυασμό της παραδοσιακής διδασκαλίας και της ηλεκτρονικής μάθησης (Martens & Hellmig, 2014). Η μικτή μάθηση δεν συνδέεται αποκλειστικά με την χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας ανάλογα σχεδιασμένο ώστε να αξιοποιεί τα οφέλη της δια ζώσης και της διαδικτυακής μάθησης (Cleveland-Innes & Wilton, 2018).

Μοντέλα μικτής μάθησης

Η μικτή μάθηση εμφανίζεται με πολλές παραλλαγές και τα σενάρια διδασκαλίας ενός μαθήματος ή μιας θεματικής περιοχής μπορούν να ποικίλλουν ανάλογα με:

- Το ποσοστό εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε σχέση με την δια ζώσης διδασκαλία
- Τον βαθμό εξατομίκευσης με τον οποίο παρέχεται η μάθηση
- Την χωροθέτηση εντός του σχολικού κτιρίου για τους σκοπούς των διδακτικών δραστηριοτήτων
- Τον βαθμό με τον οποίο ενσωματώνεται η σχολική τάξη

Η κατηγοριοποίηση των μοντέλων μικτής μάθησης, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Christensen (2013) και τους Staker & Horn (2012), αποτυπώνεται στο Σχήμα 1.



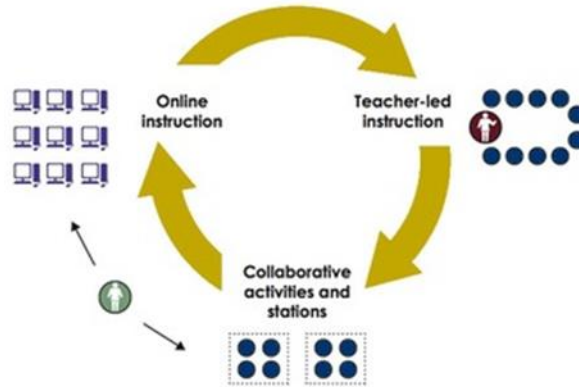
Σχήμα 1: Κατηγοριοποίηση μοντέλων μικτής μάθησης, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Christensen (2013) και τους Staker & Horn (2012)

Αναλυτικά η κάθε κατηγορία αποτελείται από:

1η κατηγορία: ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΖΩΝΗ

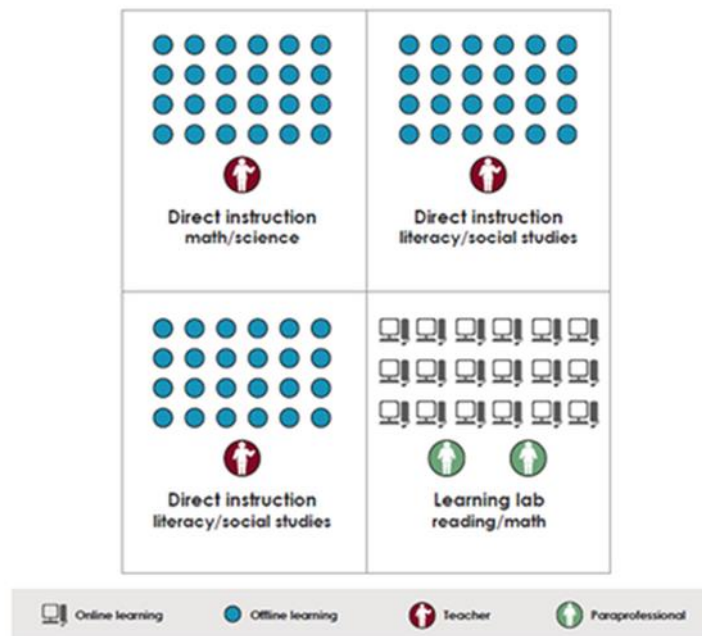
1) Μοντέλο Εναλλαγής (Rotation model)

- Το μοντέλο Εναλλαγής Σταθμών (Station Rotation model (Σχήμα 2): μαθητές/μαθήτριες εναλλάσσονται σε διαφορετικές θέσεις πάνω σε ένα καθορισμένο πρόγραμμα. Το μοντέλο αυτό είναι αποδοτικό και εύχρηστο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή του.



Σχήμα 2: Μοντέλο Εναλλαγής Σταθμών (Staker & Horn, 2012)

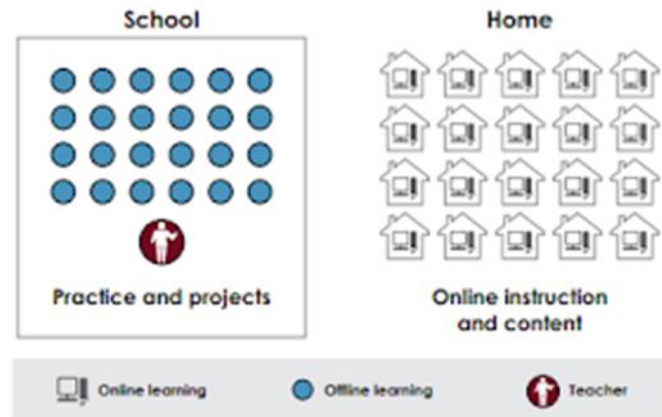
- Το μοντέλο Εναλλαγής Εργαστηρίων (Lab Rotation model) (Σχήμα 3): Οι μαθητές/μαθήτριες εναλλάσσονται σε διαφορετικές θέσεις πάνω σε ένα καθορισμένο πρόγραμμα, όπως συμβαίνει και στην εναλλαγή σταθμών. Στην περίπτωση αυτή, όμως, η εναλλαγή λαμβάνει χώρα μεταξύ της τάξης και ενός εργαστηρίου πληροφορικής. Χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι η ευελιξία του προγραμματισμού του ωραρίου διδασκαλίας και η κατάλληλη αξιοποίηση των εργαστηρίων πληροφορικής.



Σχήμα 3: Μοντέλο Εναλλαγής Εργαστηρίων (Staker & Horn, 2012)

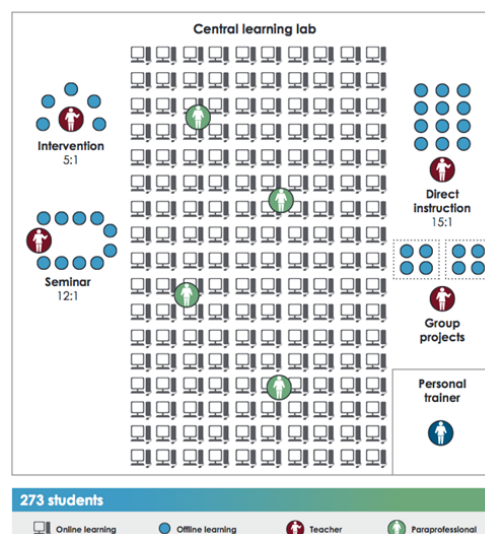


- το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom model) (Σχήμα 4): η εναλλαγή πραγματοποιείται μεταξύ του σχολείου με δια ζώσης διδασκαλίας και του σπιτιού με διαδικτυακό υλικό εκμάθησης και οδηγίες.



Σχήμα 4: Ανεστραμμένη τάξη (Staker & Horn, 2012)

- Το μοντέλο της Ατομικής Εναλλαγής (Individual Rotation model) (Σχήμα 5): Θεωρείται ανατρεπτικό μοντέλο σε σύγκριση με την παραδοσιακή τάξη. Είναι το μοναδικό μοντέλο Εναλλαγής το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά ενός ανατρεπτικού μοντέλου κι όχι συντηρητικού. ο/η μαθητής/μαθήτρια περνάει από διαφορετικούς σταθμούς με εξατομικευμένο πρόγραμμα.

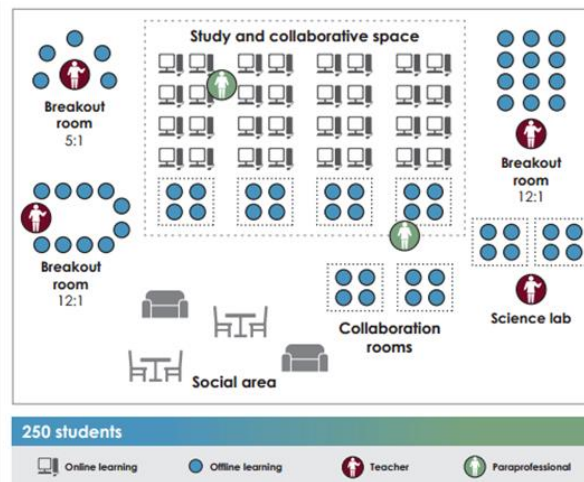


Σχήμα 5: Μοντέλο Ατομικής Εναλλαγής (Staker & Horn, 2012)



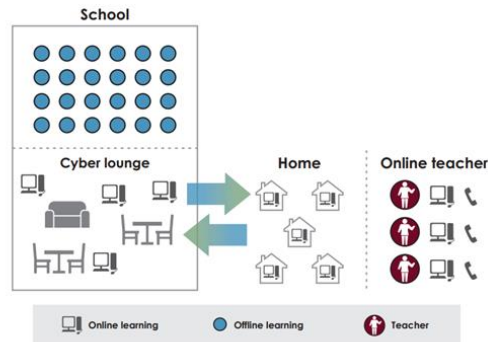
2η κατηγορία: ΑΝΑΤΡΕΠΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

2) Ευέλικτο μοντέλο (Flex model) (Σχήμα 6): η διαδικτυακή μάθηση θεωρείται ο πυλώνας της μάθησης, ακόμα κι αν κατά καιρούς κατευθύνει σε δραστηριότητες εκτός σύνδεσης. Οι μαθητές/μαθήτριες προχωρούν σε ένα ατομικά προσαρμοσμένο, ρευστό χρονοδιάγραμμα μεταξύ δραστηριοτήτων μάθησης και ο/η εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του υποστηρικτή και καθοδηγητή. Χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι ο μεγαλύτερος έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας από τους/τις μαθητές/μαθήτριες.



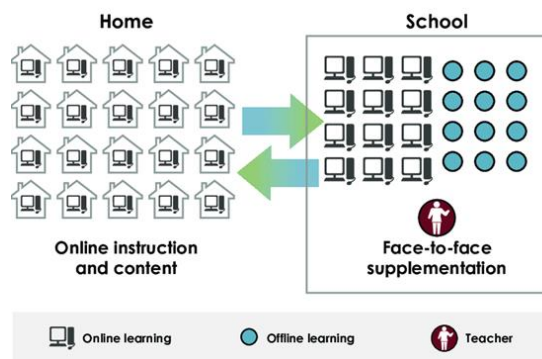
Σχήμα 6: Ευέλικτο Μοντέλο (Staker & Horn, 2012)

2) Μοντέλο A La Carte (Σχήμα 7): εξ ολοκλήρου ένα ή περισσότερα μαθήματα, αποκλειστικά διαδικτυακά με έναν εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα τα δια ζώσης μαθήματα. Το μοντέλο αυτό είναι χρήσιμο σε περιπτώσεις ανάγκης παροχής εξατομικευμένης μαθησιακής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα όταν ένας/μία μαθητής/μαθήτρια δίνεται να προαχθεί σε μεγαλύτερη τάξη ή όταν υπάρχουν μαθήματα επιλογής, με την προϋπόθεση ότι το σχολείο εφαρμόζει το μοντέλο μικτής μάθησης καθολικά.



Σχήμα 7: Μοντέλο A La Carte (Staker & Horn, 2012)

4) Εμπλουτισμένο Εικονικό μοντέλο (Enriched-Virtual model) (Σχήμα 8): οι μαθητές/μαθήτριες διαμοιράζουν το χρόνο τους μεταξύ της δια ζώσης παρακολούθησης και εξ αποστάσεως διαδικτυακής παράδοσης διδασκαλίας. Η καθημερινή παρακολούθηση μαθημάτων δεν είναι υποχρεωτική με κάποιες εξαιρέσεις.



Σχήμα 8: Εμπλουτισμένο Εικονικό Μοντέλο (Staker & Horn, 2012)

Επιλογή κατάλληλου μοντέλου μικτής μάθησης

Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου για το είδος της διδασκαλίας, σύμφωνα με το πρόγραμμα σχεδιασμού BLU (Blended Learning Universe) του Ινστιτούτου Christensen (Horn & Staker, 2017) υποστηρίζεται από τα εξής βήματα:

1. Με βάση τα λειτουργικά προβλήματα (προσωπικό, δομή, ρυθμός)
2. Με βάση τα προβλήματα «μη κατανάλωσης» (μαθήματα επιλογής, μαθήματα μη αξιολογούμενα)



3. Η αντιστοίχιση του σχεδιαζόμενου μοντέλου με την εμπειρία του/της μαθητή/μαθήτριας και του/της εκπαιδευτικού (βαθμός ελέγχου μαθητή/μαθήτριας, ρόλος εκπαιδευτικού)
4. Η δημιουργία του χώρου υποστήριξης του μοντέλου (κτιριακή υποδομή)

Πλεονεκτήματα – Οφέλη Μικτής Μάθησης

Σύμφωνα με τους Cleveland-Innes & Wilton, (2018), τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα και οφέλη που αποκομίζει η εκπαιδευτική διδασκαλία με την εφαρμογή των κατάλληλων μοντέλων μικτής μάθησης είναι:

Ευελιξία: Αποδίδεται αυξημένη ευελιξία, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης χωρίς τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς με την παράλληλη υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Εξατομίκευση: Η ικανότητα εξατομίκευσης των μαθησιακών εμπειριών μπορεί να βοηθήσει στην εμπλοκή των μαθητών και στην προώθηση της βαθύτερης κατανόησης και διατήρησης βασικών εννοιών μάθησης.

Αυξημένη πρόσβαση σε πόρους: Προσφέρεται ποικιλία ψηφιακών εργαλείων και περιεχομένου πολυμέσων που μπορεί να μην είναι διαθέσιμο σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης.

Βελτιωμένη συνεργασία: Η ενισχυμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/-τριών αλλά και μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των μοντέλων μικτής μάθησης.

Ενισχυμένη δέσμευση: Οι μαθητές παραμένουν παρακινημένοι και αφοσιωμένοι σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα μέσω της χρήσης διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων. Επιπλέον, η ικανότητα να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό και να έχουν πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα πόρων και ευκαιριών μάθησης μπορεί να τους ενθαρρύνει να οικειοποιηθούν περισσότερο τη μάθησή τους και να παραμείνουν πιο αφοσιωμένοι.

Καλύτερες γνώσεις: Οι μαθητές/μαθήτριες λαμβάνουν ενισχυμένη μάθηση μέσω επιπρόσθετων μαθησιακών δραστηριοτήτων που βελτιώνουν την ενεργητική τους εμπλοκή και τους προσφέρουν την δυνατότητα απόκτησης ουσιαστικότερης μάθησης.



Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες εκπαιδεύονται στο να είναι εικονικοί πολίτες, καθώς μέσω της εξοικείωσης με την τεχνολογία συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, για π.χ. με μια διαδικτυακή κοινότητα.

Μειονεκτήματα-Αδυναμίες Μικτής Μάθησης

Τα αδύναμα σημεία της εφαρμογής των μοντέλων μικτής μάθησης εντοπίζονται κυρίως στο επίπεδο της ψηφιοποίησης. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζονται τα εξής κύρια μειονεκτήματα:

Το «ψηφιακό χάσμα» μαθητών/-τριών (van Dijk, 2006), με την μορφή δύο επιπέδων. Το πρώτο επίπεδο αφορά τους/τις μαθητές/μαθήτριες που έχουν χαμηλό υπόβαθρο με αποτέλεσμα την αδυναμία ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε ψηφιακές τεχνολογίες. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τους/τις μαθητές/μαθήτριες με διαφορετικό κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολία στη χρήση της τεχνολογίας

Το επίπεδο ψηφιακής επάρκειας εκπαιδευτικών. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έχει δημιουργηθεί πρόγραμμα για την ψηφιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών που έχει ως στόχο την καταγραφή και περιγραφή των απαιτούμενων ψηφιακών ικανοτήτων όλων των βαθμίδων των εκπαιδευτικών ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγηση και η ανάπτυξη συνολικά της παιδαγωγικής ψηφιακής επάρκειας τους (Redecker, 2017, DigCompEdu Community, 2020).

Οι δυνατότητες προσβασιμότητας όσον αφορά το εύρος ζώνης, το τείχος προστασίας, την ταχύτητα σύνδεσης και τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Η εύκολη πρόσβαση στην τεχνολογία για τους/τις εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή παράδοση οποιουδήποτε στοιχείου ηλεκτρονικής μάθησης.

Αξιολόγηση μοντέλου Μικτής Μάθησης

Η επιτυχία της μικτής μάθησης εξαρτάται:

- από την ποιότητα του μαθήματος και το εικονικό περιβάλλον,



- από τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες είναι έτοιμοι/-ες να εργαστούν στο εικονικό περιβάλλον μελέτης τους,
- από την ικανότητά τους να οργανώνονται σε ένα δεδομένο υπόβαθρο και να χρησιμοποιούν όλα τα εργαλεία που προσφέρουν τα τεχνολογικά εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης (Hubackova & Semradova, 2016).

Οι μελλοντικές έρευνες πρέπει να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τη μικτή μάθηση από μια πιο ολιστική προοπτική. Δηλαδή, αντί να αξιολογούνται μεμονωμένα τα επιμέρους συστατικά της μικτής μάθησης, είναι περισσότερο σημαντικός ο έλεγχος της αλληλεπίδρασης των μεθόδων διδασκαλίας (Harris κ.ά., 2009).

Δράσεις σε Παγκόσμιο και Ευρωπαϊκό επίπεδο

Σε χώρες της Ευρώπης όπου εφαρμόζονται ήδη εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με το μοντέλο της μικτής μάθησης, προσφέρουν μια εξαιρετική ευκαιρία στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν δεξιότητες πάνω στις τεχνολογίες (Cleveland-Innes & Wilton, 2018). Η Ευρωπαϊκή Ένωση δημοσίευσε το 2021 ένα Εγχειρίδιο για τη Μικτή Μάθηση με στόχο υψηλής ποιότητας και συμπεριληπτική εκπαίδευση σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο: «Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση 2021-27 (European Educational Area) (Digital Education Action Plan)». Το σχέδιο αυτό έχει καθορίσει δύο τομείς προτεραιότητας με βασικό στόχο την ψηφιακή σύγκλιση της εκπαίδευσης: α) την προώθηση της ανάπτυξης ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων και β) την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Επίσης, η έκθεση του «Δικτύου Ευρυδίκη» αναλύει πάνω από 20 βασικούς ποιοτικούς δείκτες που αφορούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Για πρώτη φορά, το 2022, περιλαμβάνεται ένα σύνολο νέων δεικτών όπως οι ψηφιακές δεξιότητες για την προώθηση της ψηφιακής επάρκειας στα σχολεία της Ευρώπης.

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών στη Σύνοδο Κορυφής Μετασχηματισμού της Εκπαίδευσης 2022 (Transforming Education Summit), όπου περισσότερες από 130 χώρες δεσμεύτηκαν να επανεκκινήσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να επιταχύνουν τη δράση για τον τερματισμό της μαθησιακής κρίσης. Άλλωστε, ο στόχος



4, ο οποίος εγκρίθηκε το 2015 ως αναπόσπαστη πτυχή της Ατζέντας 2030 του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (συνολικά 17 στόχοι), στοχεύει στη διασφάλιση της δίκαιης ποιότητας εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς και στην προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους.

Ενδεικτικά, αναφέρονται Διεθνή κι Ευρωπαϊκά Προγράμματα στην Εκπαίδευση τα οποία βασίζονται στα μοντέλα μικτής μάθησης: Erasmus+, e-Twinning, Masterclasses Particle Physics (Ippog-Eppog), Beamline for Schools (Cern), Esero (ESA), Διαγωνισμοί ST3dM, Bravo Schools, Εικονική Επιχείρηση – Company Program του Junior Achievement Greece (JA), κ.ά. Πολλά από αυτά τα προγράμματα συνδυάζονται με δραστηριότητες STEAM/STEM.

Σύνοψη

Τα μοντέλα μικτής μάθησης είναι μαθητοκεντρικά κι εφαρμόζουν διερευνητικού ή ανακαλυπτικού τύπου μεθόδους διδασκαλίας, εξελίσσοντας τις γνωστικές, ψηφιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/-τριών. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού διατηρείται με άλλη μορφή.

Η σημασία της παρουσίας του/της εκπαιδευτικού στη διδακτική λειτουργία αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος στα περιβάλλοντα μικτής μάθησης. Η καινοτομία στην εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και απαιτεί συνεχή αξιολόγηση για να βελτιώνεται. Η αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμόζεται όχι μόνο στην διδακτική διαδικασία αλλά και συνολικά στην εφαρμογή του εκάστοτε μοντέλου μικτής μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banditvilai, C. (2022). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(3), Article 3.
- Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher



- education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), Article 4. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.001>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (χ.χ.). *Is K-12 Blended Learning Disruptive?* 48.
- Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Guide to Blended Learning*. Commonwealth of Learning (COL). <http://oasis.col.org/handle/11599/3095>
- DigCompEdu Community. (2020). [Text]. JRC Science Hub Communities - European Commission. <https://ec.europa.eu/jrc/communities/en/community/1176/about>
- Digital Education Action Plan – Action 2 | European Education Area. (2022). <https://education.ec.europa.eu/node/1569>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Harris, P., Connolly, J., & Feeney, L. (2009). Blended learning: Overview and recommendations for successful implementation. *Industrial and Commercial Training*, 41(3), Article 3. <https://doi.org/10.1108/00197850910950961>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2017). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. John Wiley & Sons.
- Hubackova, S., & Semradova, I. (2016). Evaluation of Blended Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 551–557. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.044>
- Kralj, L. (2016). E-safety and Digital Skills as Part of School Curriculum. *Medijske Studije*, 7(13), 59–75. <https://doi.org/10.20901/ms.7.13.4>
- Martens, A., & Hellmig, L. (2014). Blends, Patterns, Und Flips – A Method-Based Approach. *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies*, 393–395. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2014.117>
- Oke, A., & Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution



- (4IR). *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(2), 31.
<https://doi.org/10.3390/joitmc6020031>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Σολομωνίδου, Χ. (2006), *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 Blended Learning*. 22. Innosight Institute
- van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4), 221–235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Ζηνά, Χ. & Παπαδοπούλου, Π. (2022). *Το μοντέλο της μικτής μάθησης στη διδασκαλία της Φυσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εφαρμογή στη διδασκαλία των φαινομένων της Οπτικής*. Καβάλα: Δι.Πα.Ε.



How about a little treat? Καλλιεργώντας πολυγραμματισμούς μέσω

T.P.E.

Αγγελική Μπούζιου, 9^ο Δημοτικό Σχολείο Κέρκυρας

E-mail: angeland@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά μια Χριστουγεννιάτικη δράση από μαθητές Έκτης Δημοτικού στο πλαίσιο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας. Οι στόχοι της προσπάθειας περιλάμβαναν νοηματοδοτούμενες ενέργειες ενταγμένες σε αυθεντικό συγκείμενο, καλλιέργεια συνεργασίας/ κριτικής σκέψης/ αυτονομίας/ υπευθυνότητας, παροχή ευκαιριών και συμπερίληψη όλων των μελών της τάξης. Η μεθοδολογία στηρίχθηκε στις οικοδομιστικές θεωρίες, τις αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τη Διερευνητική και τη Βιωματική Μάθηση, τους Πολυγραμματισμούς και την αναθεωρημένη Ταξινόμια του Bloom. Μέσω μεικτής προσέγγισης έγινε χρήση ποικίλων ψηφιακών μέσων όπως της πλατφόρμας “e-me”, ηλεκτρονικών Φύλλων Εργασίας, πληροφοριακών ιστότοπων, του λογισμικού Kahoot, των διαδραστικών ασκήσεων LiveWorksheets, του Infographics του Canva. Κατά την παρατήρηση των δραστηριοτήτων και την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων αναδείχθηκε η φύση των δραστηριοτήτων και η αξιοποίηση των εργαλείων μέσω κατάλληλων πρακτικών. Τα παραπάνω αφενός τράβηξαν το ενδιαφέρον όλων των μελών, αφετέρου οδήγησαν σε καλύτερη κατανόηση κειμένων, επισήμανση σύνθετων σχέσεων ανάμεσα σε πληροφορίες, οργάνωση δεδομένων, σύνδεση με πρότερες εμπειρίες, αξιολόγηση στοιχείων, παραγωγή τεχνουργημάτων. Σημειώθηκε ενεργός εμπλοκή, γνήσια επικοινωνία, διάδραση μεταξύ μαθητών ή μαθητών με εφαρμογές, συλλογική κουλτούρα, άνοδος επινοητικότητας, αυτοπεποίθησης, αναστοχασμού, μεταγνώσης, ικανοποίησης. Η ανάπτυξη πολυγραμματισμών και η λειτουργία σε πλείστα επίπεδα εμφανίστηκαν εφικτές. Τα αποτελέσματα ανοίγουν το δρόμο για προώθηση της ίσης συμμετοχής και για ενδυνάμωση της αυτοδυναμίας των μαθητών.



Λέξεις κλειδιά: πολυγραμματισμοί, ταξινομία Bloom, διαφοροποιημένη διδασκαλία, τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση

“How about a little treat? Cultivating polyliteracies through I.C.T.”

Abstract

The present study describes a Christmas activity realized by sixth-grade pupils within an English language learning context. Goals included meaningful actions embedded in an authentic framework, cultivating cooperation/ critical thinking/ autonomy/ responsibility, providing opportunities and inclusion to all class members. Methodology was based on constructivist theories, differentiated teaching and intercultural education principles, inquiry and experiential learning, multiliteracies and revised Bloom's Taxonomy. Via a mixed approach various digital media were employed such as the “e-me” platform, electronic worksheets, informational websites, Kahoot software, LiveWorksheets interactive exercises, Canva Infographics. Teacher observation and questionnaire assessment highlighted activity nature and tool leveraging through appropriate practices. The above, on the one hand attracted members' interest, on the other, led to better text understanding, attention to complex information relationships, data-organization, linking with previous experiences, evidence evaluation, artifact production. Active engagement, genuine communication, interaction among learners or between learners and applications, collective culture, resourcefulness, self-confidence, reflection, metacognition, satisfaction were noted. Enhancing multiliteracies and functioning at numerous levels appeared feasible. Results pave the way for equal student participation and empowerment of self-reliance.

Key words: multiliteracies, Bloom's taxonomy, differentiated teaching, technology-supported learning, intercultural education

Εισαγωγή



Η μεικτή διδασκαλία και μάθηση είναι πλέον κοινό χαρακτηριστικό σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Το διαδίκτυο προσφέρει πλείστα πλεονεκτήματα όπως εξοικονόμηση κόστους και χρόνου, ευέλικτη πρόσβαση και εμπλουτισμένες ευκαιρίες. Διακύβευμα είναι τα νέα περιβάλλοντα να καταλήγουν σε βελτιωμένες διαδικασίες και μαθησιακά προϊόντα. Σε αυτόν τον νέο κόσμο, κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι στρατηγικές με τις οποίες επιλέγουν να δαμάσουν παιδαγωγικά την τεχνολογία μέσω ενημερωμένων, δημιουργικών και καινοτόμων προσεγγίσεων. Παραδοσιακά και ψηφιακά μέσα μαζί με αυθεντικές πρακτικές αναμένεται να αυξάνουν τον ενθουσιασμό των παιδιών, κινητοποιώντας τους ανεξάρτητα από τους τρόπους που προσλαμβάνουν ή επεξεργάζονται τις πληροφορίες και τις μετατρέπουν σε γνώσεις.

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστεί ένα δείγμα αξιοποίησης τεχνολογιών στο πλαίσιο εκμάθησης Αγγλικής γλώσσας σε Δημοτικό σχολείο με στόχο την κλιμάκωση των δεξιοτήτων σκέψης των συμμετεχόντων. Το άρθρο θα ξεκινήσει με το θεωρητικό υπόβαθρο, θα συνεχίσει με τη μεθοδολογία της παρέμβασης, τα αποτελέσματα και την αποτίμηση, και θα ολοκληρωθεί με τα συμπεράσματα.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Το θεωρητικό υπόβαθρο των θεωριών και των τεχνολογικών εφαρμογών που υιοθετήθηκαν στην παρούσα παρέμβαση αναλύεται εδώ.

Θεωρίες και προσεγγίσεις μάθησης

Οι θεωρίες του *οικοδομισμού* και του *κοινωνικού (επ)οικοδομισμού* περιγράφουν τη μάθηση ως δυναμική πορεία κατασκευής νοήματος αντί της απομνημόνευσης γεγονότων. Οι προσεγγίσεις που στηρίζονται σε τεχνολογίες παρέχουν μια σειρά από ευκαιρίες για αξιοποίηση πόρων, μαθητοκεντρικά συγκείμενα και παραλληλισμού των δεδομένων με την πρακτική (Jonassen & Reeves, 1996). Οι αρχές τους περιλαμβάνουν πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, εμπειρίες, πρωτοβουλίες, προσωπική φωνή, αυτογνωσία (Oliver, 1999 αναφ. το Lebow).

Η *πλαισιοθετημένη μάθηση* (ΠΜ) είναι μια έννοια που αναγνωρίζει την αξία της συγκεκριμενοποίησης σε πεδία που αντικατοπτρίζουν το σκοπό της, όπως και το πού θα



εφαρμοσθεί. Η ΠΜ διευκολύνει την κοινωνικοποίηση μεταξύ των μαθητών (Brown et al., 1989). Πρωταρχικά κριτήρια της *τεχνολογικά βασιζόμενης μάθησης* εμφανίζονται το υλικό, οι ανατεθείσες δραστηριότητες και τα είδη υποστήριξης (Oliver, 1999). Η επιλογή και η ανάπτυξη κατάλληλου περιεχομένου υλοποιείται μέσα από παραδοσιακά έντυπα ή διαδικτυακές πηγές τα οποία συνιστούν αυθεντικά δείγματα. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ενεργές, να εμπνέουν, να προωθούν τον ατομικό ρυθμό αλλά και τη συλλογική ενασχόληση και την υπευθυνότητα. Η αναζήτηση πληροφοριών με προτεινόμενους ιστότοπους προάγει τον κριτικό νου, τη συνεργασία, και το διαμοιρασμό. Τα σχόλια και η πληθώρα απόψεων επιτρέπουν την πολύπλευρη οπτική και την αποδοχή των άλλων. Η ανατροφοδότηση με ευαισθησία στις ανάγκες του καθενός είναι ιδιαίτερος σημαντική. Η ανάρτηση αποριών σε κοινό πίνακα, δίνει ερεθίσματα για αλληλοβοήθεια πέραν του/της εκπαιδευτικού εντείνοντας την απομειούμενη σκαλωσιά αντί της μετωπικής διδασκαλίας. Τα παραγόμενα συστήνουν ένα ζωντανό αποθετήριο για το μέλλον (Oliver, 1999).

Η Μεικτή Μάθηση εδραιώνει το συνταίριασμα παραδοσιακής εκπαίδευσης με διαδικτυακές πινελιές. Τα μαθήματα συνδυάζουν την ευκολία και την ευελιξία του πλήρως διαδικτυακού με τη μετωπική παρουσία, με τον τελικό σχεδιασμό να ωφελείται και από τους δύο κόσμους. Ως πλεονεκτήματα προσδιορίζονται τα μαθησιακά εξαγόμενα, η ευρύτερη συμμετοχή και η ικανοποίηση των εμπλεκόμενων (Sahin-Kizil, 2014).

Ο *γραμματισμός* αναφέρεται στις ενέργειες και τα είδη διάδρασης των ανθρώπων με άλλα άτομα ή πράγματα σε ποικίλα περιβάλλοντα. Οι *γραμματισμοί* μπορεί να είναι πολλαπλοί: γλωσσικός (προφορικός, γραπτός), οπτικός, ακουστικός, απτικός, χειρονομιακός, χωροαντιληπτικός, κ.ά. Η καλλιέργεια γραμματισμών σε σχολικές περιστάσεις αποτελεί μέρος της προετοιμασίας των παιδιών για την αληθινή ζωή. Οι μαθητές σχεδιάζουν και ξανασχεδιάζουν πόρους, μετασχηματίζουν δεδομένα. Η εξοικείωση με νέες καταστάσεις, η προσωπική ανακάλυψη, ο συσχετισμός με πρότερα βιώματα, η διαπραγμάτευση, η αξιολόγηση πηγών, ο εντοπισμός συμφερόντων και τρόπων εκπλήρωσής τους, η λήψη αποφάσεων, η σύνθεση πολυτροπικών προϊόντων,



η επινοητικότητα, η ανατροφοδότηση, η άνθιση μεταγνώσης συγκαταλέγονται στις μεθόδους εφαρμογής πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis, 2009).

Η βιωματική προσέγγιση αποβλέπει στο να φέρει τους μαθητές σε άμεση επαφή με το εκάστοτε αντικείμενο μελέτης μέσα από την παρατήρηση, τη σύνδεση με πρότερες γνώσεις και εμπειρίες, τον πειραματισμό. Χαρακτηριστικά της οι εκδρομές, οι συνεντεύξεις, τα παιχνίδια, τα θεατρικά, το τραγούδι και η μουσική, η δημιουργική γραφή, οι εικαστικές παρεμβάσεις. Οδηγεί σε δυναμική συμμετοχή, εναλλασσόμενα συναισθήματα, βαθύτερη εμπέδωση, ανώτερες δεξιότητες πέρα από τα όρια μιας τάξης ή ενός βιβλίου (Κουινιάκης, 2018).

Καθώς η μάθηση επηρεάζεται από τη λειτουργία του εγκεφάλου και από την κουλτούρα, δεν είναι απαραίτητο να μαθαίνουν όλοι τα ίδια πράγματα, με τις ίδιες τακτικές, την ίδια χρονική στιγμή (Tomlinson, 2001). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια πορεία αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού ο οποίος επιθυμεί να καλύψει τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, και του τελευταίου ο οποίος προσπαθεί να βελτιώνεται στο ποσοστό των δυνατοτήτων του. Η διδασκαλία μπορεί να διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο (το τι θα διδαχθεί και με ποια μορφή), τη διαδικασία (τον τρόπο συμμετοχής ή το επίπεδο επεξεργασίας), το τελικό προϊόν (το πώς αποδεικνύονται οι αποκτηθείσες γνώσεις), το μαθησιακό περιβάλλον (το χώρο, τις σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας). Η διαφοροποίηση μπορεί να γίνει σύμφωνα με την ετοιμότητα (το πόσο κοντά βρίσκεται ο καθένας στην επίτευξη των στόχων του), τα ενδιαφέροντα (δεξιότητες, ταλέντα, θεματολογία) ή το προφίλ (φύλο, υπόβαθρο, τύπος νοημοσύνης) των εμπλεκόμενων (Tomlinson, 2001· Παντελιάδου, 2021).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποσκοπεί σε ισότιμη αποδοχή, αλληλοεκτίμηση και ανεκτικότητα. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού υλικού, των διδακτικών πρακτικών και του γενικότερου σχολικού κλίματος. Οι δραστηριότητες με διαπολιτισμική αφετηρία προσδοκούν οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιούν ότι η σκέψη εξαρτάται από αξίες, ήθη, έθιμα, συνήθειες. Επιδίωξη είναι να συλλαμβάνουν τη διαφορετική υπόσταση και να συναλλάσσονται ομαλά με άτομα οιασδήποτε πολιτισμικής προέλευσης (Γκόβαρης, 2009).



Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση ταξινομίες υποδηλώνει ότι οι μαθητές επεξεργάζονται πληροφορίες και έννοιες σε ετερογενή γνωστικά επίπεδα. Σε κάθε στάδιο επιστρατεύονται διαφορετικές διαδικασίες με μικρότερο ή μεγαλύτερο βάθος, ξεκινώντας από πιο απλά και φθάνοντας σε πιο σύνθετα επιτεύγματα. Η αναθεωρημένη Ταξινόμια του Bloom από τους Anderson & Krathwohl (2001) διευθετεί την οργάνωση των βηματισμών, με πλείστες ιδέες για παραγωγή προϊόντων.

Το εκπαιδευτικό σενάριο απαρτίζεται από στόχους, εργαλεία, ρόλους συμμετεχόντων, χώρο και χρόνο υλοποίησης. Περιλαμβάνει τυχόν δυσκολίες και περαιτέρω ιδέες. Μπορεί να αφορμάται από το σχολικό εγχειρίδιο αλλά να επεκτείνεται και σε άλλους πόρους, όπως και σε ψηφιακά μέσα. Τα στάδια ξεδιπλώνονται μέσα στις περιγραφόμενες διαδοχικές δραστηριότητες. Το σενάριο θεμιτό είναι να καλλιεργεί τη συναισθηματική και μεταγνωστική πλευρά των μαθητών πλέον της εμπέδωσης περιεχομένου (Σοφός, 2015).

Εργαλεία και εφαρμογές Τ.Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκμεταλλεύονται μία σειρά από Μέσα για να εξάρουν το ζήλο και να ενισχύουν την επινοητικότητα των παιδιών με σύμμαχο την τεχνολογία. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) είναι διαδικτυακές πλατφόρμες που προσκαλούν δασκάλους και μαθητές να προσπελάζουν και να ανεβάζουν πολυτροπικό περιεχόμενο στο περιθώριο είτε μεικτής είτε εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Προάγουν την προσωποποιημένη προσέγγιση, την επιλογή περιεχομένου, την αυθεντική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό, την αυτο/ έτερο-αξιολόγηση και την αυτορρύθμιση (Dang & Robertson, 2010). Σε πλαίσια εκμάθησης ξένης γλώσσας έχει παρατηρηθεί αφαίρεση φόβου αποτυχίας, πίεσης ή ανταγωνισμού, βαθμολόγησης, και προώθηση εσωτερικών κινήτρων συμβολής, όπως και διεύρυνση περιέργειας, φαντασίας και δημιουργικότητας (Mosharraf et al., 2013). Στα Ελληνικά σχολεία και στα Δημοτικά ως επί το πλείστον, χρησιμοποιείται η e-me η οποία εδράζεται στο σύννεφο και συνδέεται με πολλές εξωτερικές εφαρμογές. Περιέχει τις ψηφιακές τάξεις ή αλλιώς 'κυψέλες' καθώς και τον 'τοίχο' όπου μπορούν να μεταφορτώνουν υλικό και να σχολιάζουν όλα τα μέλη της τάξης. Η λειτουργία της απελευθερώνει την εξατομικευμένη ανάθεση εργασιών, τη σύγχρονη και ασύγχρονη



επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, ήχο/ βιντεοδιάσκεψης (Megalou et al., 2022).

Το ψηφιακό λογισμικό *Canva* διαθέτει κομψά και ειδικά διαμορφωμένα πρότυπα σχεδίασης για κοινή χρήση επιτρέποντας σε οποιονδήποτε να δημιουργήσει οπτικά ελκυστικό περιεχόμενο συμπεριλαμβανομένων παρουσιάσεων, αφισών, φυλλαδίων εκθέσεων, πληροφοριογραφήμάτων. Οι χρήστες μπορούν να ξεχωρίσουν ένα πρότυπο και να το επεξεργαστούν από την απλή προσθήκη νέου κειμένου έως την πλήρη αλλαγή της διάταξης, του φόντου, των εικονιδίων ή των γραμματοσειρών, σύροντας και αποθέτοντας φωτογραφίες ή σχήματα στην περιοχή σχεδιασμού. Το *Canva* παρέχει στους μαθητές τα εργαλεία για να εξερευνήσουν, να περιγράψουν ιστορίες, να υλοποιήσουν ιδέες για να τις μοιραστούν με την τάξη. Υπάρχει η δυνατότητα συνεργατικής σχεδίασης. Το αποτέλεσμα μπορεί να αποθηκευτεί ως αρχείο εικόνας και να δημοσιευτεί απευθείας στον ιστότοπο του μαθήματος ή σε ένα ΣΔΜ (Willenborg, 2017· Fitria, 2022).

Προσαρμοσμένα Λογισμικά/ Συστήματα Ανταπόκρισης Κοινού (ΣΑΚ) (π.χ. Kahoot). Εφαρμογές για παιγνιώδη προβολή δεδομένων ή συγκέντρωση απόψεων ως εναλλακτική αξιολόγηση. Δέχονται κείμενο, εικόνες, βίντεο, ήχους, υπερσυνδέσμους. Οι μαθητές εμπλέκονται σε νοηματοδοτούμενες δραστηριότητες, αποκαλύπτουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους αλληλεπιδρώντας με εκπαιδευτικό, ομότιμους, λογισμικό ενώ παράλληλα διασκεδάζουν. Τα ΣΑΚ οδηγούν σε αύξηση συγκέντρωσης και ικανοποίησης, συνεργασίας και γενικότερης συνδρομής, εξέλιξη της κριτικής σκέψης. Ενδείκνυνται για κινητοποίηση ακόμη και των πιο συνεσταλμένων ατόμων (Dellos, 2015· Chaiyo & Nokham, 2017).

Τα *Λογισμικά κλειστού τύπου/ κλειστά περιβάλλοντα* (π.χ. *LiveWorksheets*) χρησιμοποιούνται συχνά για να συμπληρώνουν την εξάσκηση λεξικο-γραμματικών φαινομένων. Η ενσωματωμένη άμεση ανατροφοδότηση αφήνει περιθώρια για αυτονομία (Οικονομίδου, 2018).



Μεθοδολογία

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Περνούν οι μαθητές μέσα από τα έξι στάδια της Ταξινόμιας του Bloom (γνωρίζουν, κατανοούν, εφαρμόζουν, αναλύουν, συνθέτουν, αξιολογούν)?
- Καλλιεργούν πολυγραμματισμούς (γλωσσικό, απτικό, οπτικοακουστικό, χειρονομιακό, χωροαντιληπτικό);
- Αντιλαμβάνονται τους βηματισμούς και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν;

Πλαίσιο-Συμμετέχοντες

Η παρούσα μελέτη αφορά μια Χριστουγεννιάτικη δράση από μέλη Έκτης Δημοτικού όπου εργάζεται η συγγραφέας, επιπέδου A1⁺-A2⁻ (CEFR, 2001) στο πλαίσιο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας. Οι μαθητές έχουν εξοικείωση με το ΣΔΜ e-me, με χρήση κωδικών για πρόσβαση σε λογισμικά, με ιστοεξερεύνηση, με προσπέλαση του διαδικτυακού καναλιού YouTube, με αναζήτηση οπτικοακουστικού υλικού σε χώρους δωρεάν παροχής (π.χ. Pixabay), με επινόηση ερωτήσεων για Kahoot και με συμμετοχή στο παιχνίδι, με συμπλήρωση ηλεκτρονικών Φύλλων εργασίας στον ιστότοπο LiveWorksheets, με καταφόρτωση τύπων εικόνας από ιστότοπους και ανάρτησή τους σε ΣΔΜ, με παροχή και αποδοχή σχολίων τηρώντας κανόνες διαδικτυακής δεοντολογίας (Netiquette), με συμπλήρωση παραδοσιακών (έντυπων) ή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων αποτίμησης, κ.ά.

Στόχοι-Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι στόχοι της παρούσας προσπάθειας στηρίχθηκαν στο ΕΠΣ-ΕΓ (2016). Περιλάμβαναν μεικτή μάθηση (εντός και εκτός σχολικού ωραρίου), διερευνητική και βιωματική προσέγγιση, ενεργή συμμετοχή σε νοηματοδοτούμενες πράξεις, καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αυτονομίας, αυτοπεποίθησης, υπευθυνότητας, ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού και θετικής στάσης απέναντι σε εκφάνσεις άλλων πολιτισμών μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες. Επιπλέον, αλληλεπίδραση, συμπερίληψη όλων των μελών της τάξης, μεταγνώση σχετικά με υιοθετηθέντες βηματισμούς και αναπτυχθείσες ικανότητες. Οι μαθητές αναμένεται να

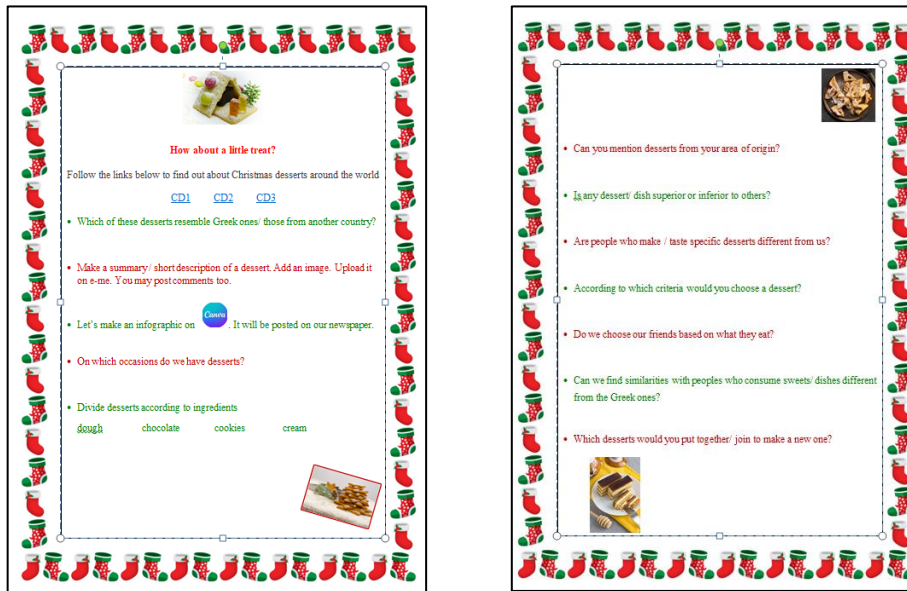
- γνωρίσουν Χριστουγεννιάτικα γλυκά από διάφορες περιοχές του κόσμου
- συσχετίζουν με εκδηλώσεις με κατανάλωση γλυκών



- ερευνούν στοιχεία σε προτεινόμενους ιστότοπους (ατομικά/ ανά ομάδες)
- εντοπίζουν ομοιότητες/ αποκλίσεις μεταξύ εδεσμάτων διαφορετικών χωρών
- εκφράζουν γνώμη/ συναισθήματα και αιτιολογούν προσωπικές προτιμήσεις
- αποδέχονται άτομα ή λαούς που καταναλώνουν παραπλήσια ή ανόμοια γλυκά
- γεύονται γλυκό (λουκουμάδες) με αφορμή τοπική εορτή
- διαχωρίζουν και συγκρίνουν γλυκά σε σχέση με συστατικά τους
- εξασκούν γραμματοσυντακτικά φαινόμενα και λεξιλόγιο (Χριστούγεννα)
- ζητούν/ παρέχουν βοήθεια σε ομοτίμους & λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις
- επινοούν ερωτήσεις για κουίζ Kahoot/ παίζουν παιχνίδι
- διαμεσολαβούν μια σύντομη περιγραφή για γλυκά στην ξένη γλώσσα
- καταφορτώνουν οπτικό υλικό από ιστοχώρους (π.χ. Pixabay/ Unsplash)
- συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα (πληροφοριογράφημα) στο Canva
- διαχέουν τα παραγόμενα σε ΣΔΜ/ Canva/ σχολική εφημερίδα
- σχολιάζουν προϊόντα ομοτίμων, απαντούν σε σχόλια
- επινοούν το δικό τους συνδυαστικό γλύκυσμα
- συμπληρώσουν σύντομα ερωτηματολόγια αποτίμησης της διαδικασίας

Διαδικασία

Η διαδικασία που υλοποιήθηκε είναι η εξής: Το φετινό Δεκέμβριο η εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας συνέθεσε ένα μικροσενάριο σε ειδικό Φύλλο Εργασίας (ΦΕ) (Εικόνα 1) στο οποίο ενσωμάτωσε εποχιακό πλαίσιο, εικονίδια, χρώματα και υπερσυνδέσμους το οποίο και ανάρτησε στον τοίχο της e-me. Σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα σύνδεσης ή έλλειψης ηλεκτρονικών συσκευών τα ΦΕ εκχωρήθηκαν και έντυπα.



Εικόνα 1: Φύλλο Εργασίας

Στην ολομέλεια ξεκίνησε μια πρώτη επαφή με ιστότοπους στους οποίους παρουσιάζονται Χριστουγεννιάτικα γλυκά από μία σειρά χωρών. Τις φωτογραφίες συνόδευαν βίντεο παρασκευής τους καθώς και λεπτομερείς συνταγές. Τα παιδιά εξέφρασαν συναισθήματα ή προτιμήσεις, προσδιόρισαν συγγραφέα, σκοπό και κοινό, παραλλήλιζαν τα διάφορα γλυκίσματα με όσα γνώριζαν ήδη ή με παρεμφερή από άλλες εορταστικές περιστάσεις στην Ελλάδα ή το εξωτερικό. Η επεξεργασία των ερωτήσεων ήταν εφικτή τόσο στο σχολείο όσο και σε προσωπικό χώρο. Σε αυτές συγκαταλέγονταν ανάλυση και αναστοχασμός πάνω στις πιθανές ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ ατόμων ή λαών που καταναλώνουν παραπλήσια ή ανόμοια γλυκά, και αν αυτό γίνεται αποδεκτό ή δυσχεραίνει τη συναναστροφή με αυτούς.

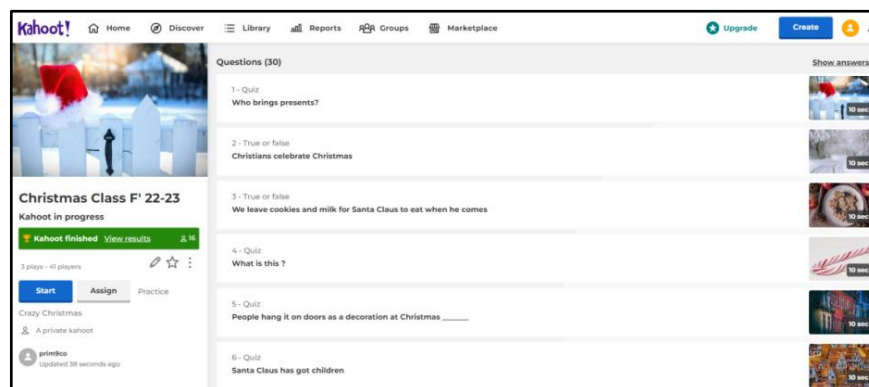
Η διαδικασία περιλάμβανε χωρισμό σε μικρές ομάδες/ δυάδες ή ατομικά, επιλογή ενός ή περισσότερων εδεσμάτων, έρευνα και συλλογή περισσότερων πληροφοριών. Ακολούθησε η σύνταξη σύντομης περιγραφής/ διαμεσολάβησης στην Αγγλική γλώσσα, υλικών και περιπτώσεων χρήσης τους όπως και η ανάρτηση στο ΣΔΜ μαζί με σχετική εικόνα σε έτερη περίοδο. Τα μέλη της κάθε ομάδας διευκόλυναν όσους δεν θυμόντουσαν κωδικούς εισόδου εκχωρώντας τους δικούς τους. Έγινε κατηγοριοποίηση γλυκών με πυρήνα τα συστατικά τους, παράθεση κριτηρίων με βάση τα οποία κάποιος επιλέγει – ή απορρίπτει – επιδόρπια, δημιουργία στη φαντασία ενός νέου συνδυασμού.



Ταυτόχρονα, οι μαθητές έκαναν επανάληψη στα μετρήσιμα και μη-μετρήσιμα τρόφιμα (much/ many, some/any, a few/ a little) σε έντυπα φύλλα εργασίας. Στον τοίχο του ΣΔΜ ανέβηκαν σύνδεσμοι για εξάσκηση σε γραμματική και Χριστουγεννιάτικο λεξιλόγιο μέσα από τον ιστότοπο LiveWorksheets. Οι μαθητές, συνηθισμένοι από τα προηγούμενα έτη, ξεχώριζαν ποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες τους έλκυαν (γραπτές ή/και ηχητικές), και τις συμπλήρωναν διαδικτυακά, αποστέλλοντας τις απαντήσεις μέσω της ειδικής εφαρμογής στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της εκπαιδευτικού. Αν τυχόν ορισμένοι είχαν ξεχάσει τα βήματα, οι ομότιμοί τους αναλάμβαναν να διεξάγουν επίδειξη στην τάξη.

Εκείνες τις μέρες συνέπεσε ο εορτασμός του Αγίου Σπυρίδωνος-προστάτη της Κέρκυρας, συνυφασμένος με την κατανάλωση λουκουμάδων και εντός του σχολικού ωραρίου ο οποίος έδωσε αφορμή για σύγκριση γλυκών την περίοδο των γιορτών.

Επιπλέον, κατά συνήθη πρακτική τους, τα παιδιά συνέταξαν δικές τους ερωτήσεις με θέμα τα Χριστούγεννα. Όταν ήταν έτοιμοι, στο εργαστήριο πληροφορικής, έφτιαξαν κουίζ στο Kahoot. Σε дуάδες επικουρούσαν ο ένας τον άλλον, συναποφασίζοντας το οπτικό υλικό που θα καταφόρτωναν από δωρεάν ιστότοπους όπως το Pixabay/ Unsplash. Η εκπαιδευτικός παρείχε το λογαριασμό της και τους κωδικούς gmail, επέβλεπε και συντόνιζε. Σε επόμενη χρονική στιγμή οι μαθητές έπαιζαν το δικό τους παιχνίδι (Εικόνα 2).

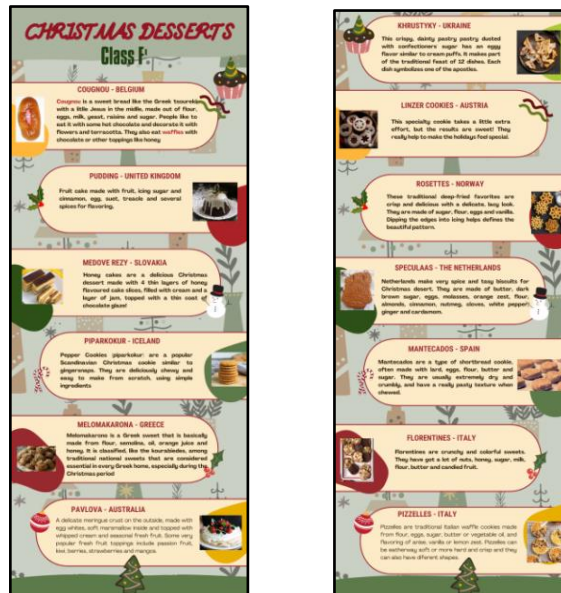


Εικόνα 2: *Christmas Kahoot*

Κατόπιν σταδιακής εξοικείωσης με το εργαλείο Canva, γινόταν μεταφορά των αποθηκευμένων στον τοίχο της e-me δεδομένων. Η εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές βοηθούσαν, προέβαιναν σε προτάσεις και αντάλλασσαν ιδέες. Στη συνέχεια,



περάστηκαν με τη συνδρομή της δασκάλας της μητρικής γλώσσας στη σχολική εφημερίδα που συγκροτεί κάθε μήνα η Έκτη τάξη προκειμένου να διαδοθεί (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Πληροφοριογράφημα στο Canva

Τόσο κατά τη διάρκεια της δράσης όσο και στο τέλος σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο οι μαθητές έδωσαν τη γνώμη τους πάνω στις δραστηριότητες, την ποιότητα της συνεργασίας και τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Η αποτίμηση της διαδικασίας στηρίχθηκε σε παρατήρηση της εκπαιδευτικού, σε συλλογή κειμένων και τεχνουργημάτων των μαθητών, και σε αξιολόγηση των ερωτηματολογίων. Η πλαισίωση των δραστηριοτήτων εντάχθηκε στο κλίμα των ημερών καθιστώντας το θέμα των Χριστουγέννων εφελτήριο για νοηματοδοτούμενες πράξεις. Οι σαφείς διδακτικοί στόχοι, κατανεμημένοι σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom, προήγαγαν τη συνδρομή αναλόγως γλωσσικού και γνωστικού επιπέδου. Τα μέλη της τάξης γνώρισαν, κατανόησαν, ερμήνευσαν, συνέκριναν, αξιολόγησαν, εφάρμοσαν, συνέθεσαν, πέρα από κουλτούρα. Το φύλλο εργασίας ήταν ελκυστικό με τα χρώματα και τα σχετικά εικονίδια. Η ηλεκτρονική έκδοση, αναρτημένη στο ΣΔΜ, ενίσχυε την άμεση προσπέλαση των υπερσυνδέσμων είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Η ασύγχρονη πλατφόρμα e-me, ως ασφαλής χώρος, επέτρεπε την εύκολη και γρήγορη



πρόσβαση βάσει ατομικού ρυθμού, εξελίσσοντας τη γνήσια επικοινωνία, τις ψηφιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Το διαθέσιμο υλικό (γραπτώς, ακουστικώς, οπτικώς) κάλυπτε ετερογενή μαθησιακά προφίλ. Ο προσδιορισμός συγγραφέων, κοινού και επιδιωκόμενου σκοπού των κειμένων, όπως και τρόπων μετάδοσης μηνυμάτων τόνωνε την αναλυτική σκέψη. Το οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτισμικό υπόβαθρο αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας που επιδρά στις προτιμήσεις, την εκδήλωση συναισθημάτων και συμπεριφοράς. Οι προσωπικές ερμηνείες διαλεύκαναν σημεία που μέχρι εκείνη τη στιγμή συμμαθητές ή εκπαιδευτικοί τυχόν αγνοούσαν.

Η διαφοροποίηση εξυπηρετούσε τη μοναδική επεξεργασία των πληροφοριών και επιμέρους χαρακτηριστικών αναλόγως ατομικών ικανοτήτων. Η επιλογή υποθεμάτων και η ευέλικτη ομαδοποίηση συνέτειναν σε αίσθηση του ανήκειν στα μέλη, σε αυτονομία και καθολική εμπλοκή, προωθώντας ανοχή σε ιδιαιτερότητες. Η γνωμάτευση για πτυχές προς επεξήγηση εκχωρούσε στους μαθητές δικαιοδοσία να συνεισφέρουν σε όσα τους ταίριαζαν. Η υπόδειξη ισότοπων προφύλασσε και απέτρεπε την άσκοπη αναζήτηση. Ήρθαν στην επιφάνεια αφορμές για εξερεύνηση, αξιολόγηση πηγών και περιεχομένου. Οι διαφωτιστικές ερωτήσεις έδιναν έναυσμα για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, πολύπλευρη οπτική, ανάκληση πρότερης γνώσης, ενσωμάτωση προσωπικών εμπειριών, εσωτερικού κόσμου και συνηθειών αλλά και ανάδυση ιδεολογιών ή οιωνδήποτε προκαταλήψεων. Η ενημέρωση περί γλυκισμάτων, η διαπίστωση της ύπαρξης και άλλων Χριστουγεννιάτικων γλυκών πέρα των ήδη γνωστών ή χρήσης των οικείων σε ξεχωριστές περιστάσεις, ο εντοπισμός ομοιοτήτων με άλλους πολιτισμούς οδηγούσαν σε αντίληψη ποικιλομορφίας, σε αποδοχή διαφορών αλλά και σε περηφάνια για εγχώριες περιπτώσεις. Η παροχή των συστατικών και η παραπομπή σε συνταγές έδινε τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να εντυφλήσει σε όποιο γλυκό του τραβούσε την προσοχή και να το φτιάξει – ίδιο ή με παραλλαγές – με τη βοήθεια των δικών του στο σπίτι. Μέσα από διαβούλευση επετεύχθη ο απώτερος στόχος της αναγνώρισης της ίσης σπουδαιότητας όλων των γλυκών, της ταυτότητας που εμπεριέχουν, της αποφυγής στερεοτύπων, και της εκτίμησης των ανθρώπων που τα καταναλώνουν.



Η γευσίγνωσία λουκουμάδων, πέρα από βιωματική απόλαυση, προκάλεσε το συσχετισμό των γλυκών μεταξύ χωρών (απτικός γραμματισμός). Η εφαρμογή των γραμματικών κανόνων, η εξάσκηση μέσω διαδραστικών φύλλων εργασίας και η ηλεκτρονική αποστολή των απαντήσεων είχαν πλέον καθιερωθεί ως ρουτίνα. Η δε μετατροπή του λεξιλογίου σε ερωτήσεις ψηφιακού παιχνιδιού αποτελούσε παγιωμένη τακτική στους βηματισμούς των παιδιών. Η προηγούμενη οικειότητα εξοικονομούσε χρόνο ενώ η αξιοποίηση φωτογραφιών από ιστότοπο δωρεάν παροχής τεκμηρίωνε συμμόρφωση με διαδικτυακούς κανόνες δεοντολογίας. Η χαρά της συμμετοχής στο παιχνίδι και η ελπίδα της νίκης τούς ξετρελαίνει σε μόνιμη βάση.

Η διαμεσολάβηση στην ξένη γλώσσα προήγαγε διαπραγμάτευση και απόδοση των σημαντικότερων στοιχείων μέσα από κριτικό βλέμμα. Η διατύπωση προτάσεων, η επιχειρηματολόγηση, ο αλληλοσχολιασμός, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια σε κάθε ευκαιρία διεύρυναν τη διάδραση μαθητών με εκπαιδευτικό, ομότιμους και δεδομένα. Η κατάλληλη εκμετάλλευση των τεχνολογικών λογισμικών συνέβαλλε στη συμπερίληψη ακόμη και των πιο αδύναμων ή συνεσταλμένων ατόμων, επηρεάζοντας τη διάθεση, ανεβάζοντας ευαρέσκεια και αυτοπεποίθηση. Η αρχική δημοσίευση στο ΣΔΜ (e-me) και οι επακόλουθες παρατηρήσεις από ομότιμους συντελούσαν σε εμπλουτισμό των παραγόμενων κειμένων ή εικόνων, σε ευαισθητοποίηση σε διαπολιτισμικά θέματα και σεβασμό στη γνώμη των άλλων. Το πληροφοριογράφημα (και κατόπιν τμήμα της σχολικής εφημερίδας), συνένωνε γραμματισμούς (οπτικός, χωροαντιληπτικός, κοινωνικός, κριτικός, γλωσσικός) και αλληλοεξαρτώμενες μορφές αναπαράστασης. Η πληθώρα των δωρεάν προτύπων διευκόλυνε το σχηματισμό οπτικά ευχάριστου περιεχομένου, ενώ η σύνθεση χρωμάτων, εικονιδίων και διάταξης (layout) γύρω από τις μικρές παραγράφους καλλιεργούσε τη λήψη αποφάσεων και την άνθιση της δημιουργικότητας. Το ΣΔΜ, το Canva και η σχολική εφημερίδα λειτούργησαν ακόμη ως αποθετήρια, ως εναλλακτικοί τρόποι προβολής των επιτευγμάτων των παιδιών στην ευρύτερη κοινότητα, ως μέσο πληροφόρησης, και ως προτροπή στους επόμενους για ανάλογο έργο. Η επινόηση νέων γλυκών με συνδυασμό ήδη υφιστάμενων έδωσε φτερά στη φαντασία. Τα παραπάνω συνιστούσαν ενεργή ενασχόληση, οικοδόμηση γνώσης, μετασχηματισμό δεδομένων πέρα από συμβατικές



μορφές, και αναγνώριση της προστιθέμενης αξίας των ψηφιακών εφαρμογών. Το σύνολο των βηματισμών που υιοθετήθηκαν δηλώνει την υπευθυνότητα των συμμετεχόντων.

Η αποτίμηση δραστηριοτήτων ευνόησε μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως κατανόηση του σκοπού της, δηλαδή της καλύτερης ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα, το προφίλ και την ετοιμότητα των ίδιων των μαθητών στο μέλλον αφαιρώντας το άγχος της βαθμολόγησης. Παράλληλα, παρείχε λεπτομέρειες κατά πόσο οι μέθοδοι και τα εργαλεία διδασκαλίας ήταν αποτελεσματικά ή χρήζουν προσαρμογής.

Η στάση της εκπαιδευτικού ήταν συντονιστική, καθοδηγητική, εμπνέοντας τους μαθητές, μεγαλώνοντας ή περιορίζοντας την υποστήριξη αναλόγως περίστασης ή ετοιμότητας, ανταποκρινόμενη σε ατομικές ανάγκες, και μοιραζόμενη την εξουσία μαζί τους. Τα συμπεράσματα της περιγραφείσας δράσης παρατίθενται στην τελευταία ενότητα.

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια ήρθε στο προσκήνιο η αξίωση για μαθησιακά περιβάλλοντα νέας γενιάς μέσω καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η παθητική ακρόαση παραχωρεί προοδευτικά τη θέση της στην εξατομίκευση, την ευελιξία, τη συμμετοχική κουλτούρα. Οι μαθητές πλέον έχουν ευκαιρίες να αναλαμβάνουν ευθύνες, να υιοθετούν ενεργούς ρόλους, να αυτορυθμίζονται, να συνεργάζονται για την κατασκευή κοινωνικά διαμεσολαβούμενης γνώσης ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες τους.

Στην περιγραφείσα παρέμβαση τα μέλη της ΣΤ' Δημοτικού αξιοποίησαν την τεχνολογία στο πλαίσιο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας μέσω αρχών Βιωματικής, Διερευνητικής μάθησης, Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αντικαταστάθηκε η στείρα, κλειστή ενημέρωση με μια πιο ανοικτή, πιο δυναμική, εστιάζοντας στην προσπάθεια, αφυπνίζοντας για πολυμορφίες, συνδέοντας τις σχολικές δράσεις με την πραγματική ζωή. Τα φύλλα εργασίας, οι υπερσυνδέσμοι, τα χρώματα, τα εικονίδια, τα βίντεο, προσφέροντας ανταπόκριση σε πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, ενδυνάμωναν τη συνδρομή. Μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες οι εμπλεκόμενοι φάνηκαν να αναπτύσσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, που



οδήγησε σε καλύτερη κατανόηση κειμένων, εκδήλωση συναισθημάτων, αναζήτηση επιπλέον πηγών, επισήμανση πολυσχιδών σχέσεων ανάμεσα σε πληροφορίες, αύξηση συγκέντρωσης, παραλληλισμό με προηγούμενες εμπειρίες, κριτική αξιολόγηση, αποδοχή του διαφορετικού, δημιουργική παραγωγή πολυτροπικών προϊόντων, αυτοεκτίμηση, επέκταση ανώτερων νοητικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Η πρόοδος των μαθητών και η ανάδειξη των δυνατοτήτων τους δίνουν ικανοποίηση στους διδάσκοντες οι οποίοι καλούνται να εφαρμόζουν παρεμβάσεις προκειμένου να εισάγουν στην τάξη ποικίλα στοιχεία και να διευρύνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η στήριξη των εκπαιδευτικών για προσωπική βελτίωση και εξέλιξη τέτοιων πρακτικών και μεθόδων θεωρείται απαραίτητη στις μέρες μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Brown, J. & Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 323-326.
- Chaiyo, Y. & Nokham, R. (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google forms on the student's perception in the classrooms response system. *International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)*, 01-04 March 2017 Chiang Mai, Thailand.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dang, T. T. & Robertson, M. (2010). Impacts of learning management system on learner autonomy in EFL learning. *International Education studies* 3(3), 3-11.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 12(4), 49-52.



Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) από Γ' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου (2016). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Τεύχος Β' 2871*. Προσπελάστηκε 25/3/2019 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΦΕΚ_B_2871_ΕΠΣ_ΞΕΝΩΝ_ΓΛΩΣΣΩΝ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_2016.pdf

Fitria, T. N. (2022). Using Canva as media for English language teaching (ELT): developing creativity for informatics students. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 7(1), 58-68.

Jonassen, D. & Reeves, T. (1996). Learning with computers: Computers as cognitive tools. In D. Jonassen, (Ed.) *Handbook of research for educational communications and technology*. Macmillan Library Reference. New York.

Κουνιάκης, Μ. (2018). Τι είναι η βιωματική μάθηση; Προσπελάστηκε 27/2/2023 από <https://mellon-gr.com/blog/191-2018-05-08-17-57-40.html>

Megalou, E. & Tsilivigos, Y. & Kaklamanis, C. & Politi, A. (2022). The evolution of e-me digital educational platform and experiences from its nation-wide use in schools during covid-19 pandemic. *Proceedings of EDULEARN22 Conference 4th-6th July 2022, Palma, Mallorca, Spain*.

Mosharraf, M. & Taghiyareh, F. & Nasirifard, P. (2013). *Bulletin of the IEEE Technical committee on Learning Technology*, 15(3), 10-13.

Οικονομίδου, Β. (2018). *Κλειστά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Σύνδεση με την παιδαγωγική τους ιδεολογία. Ενότητα 5.6.1. (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.

Oliver, R. (1999). Exploring strategies for online teaching and learning. *Distance Education*, 20(2), 240-254.

Παντελιάδου, Σ. (2021). *Επιμορφωτικό υλικό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)*. Ι.Ε.Π.

Sahin-Kizil, A. (2014). Blended instruction for EFL learners: Engagement, learning and course satisfaction. *JALT CALL Journal* 10(3), 175-188.



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Σοφός, Α. (2015). *Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Διαθεματική ομάδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση»*. Ι.Ε.Π.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Willenborg, A. (2017). Beyond Clip Art: Free Online Tools for Graphic Design in Libraries. *Kentucky Libraries* 81(1): 15-20.



Εικονικοί κόσμοι και εκπαίδευση

Βασιλική Αγγέλη, Πληροφορικός, M.Sc., Εκπαιδευτικός ΔΔΕ Ιωαννίνων

E-mail: vangeli@sch.gr

Χαρίκλεια Γερογιάννη, Πληροφορικός, Εκπαιδευτικός ΔΔΕ Ιωαννίνων

E-mail: cgerogianni@gmail.com

Κυριακή Καραγιάννη, Χημικός, M.Sc., Εκπαιδευτικός ΔΔΕ Ιωαννίνων

E-mail: kyriaki_karagianni@yahoo.gr

Περίληψη

Η ενσωμάτωση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι όλο και αυξανόμενη στις μέρες μας. Στόχος της παρούσης εργασίας είναι, αρχικά να μελετήσει τους εικονικούς κόσμους και να αναδείξει τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνέχεια να παρουσιάσει μια διδακτική παρέμβαση με χρήση του εικονικού κόσμου *Opensimulator*. Για το λόγο αυτό αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες εικονικής πραγματικότητας οι οποίες εφαρμόστηκαν στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές της πρώτης λυκείου. Οι μαθητές εφάρμοσαν ένα διδακτικό σενάριο, στο οποίο καλούνται να δημιουργήσουν έναν εικονικό κόσμο που να αναπαριστά το κάστρο των Ιωαννίνων και τα μνημεία που βρίσκονται μέσα σε αυτό. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον κάθε χρήστη να περιηγηθεί εικονικά στο χώρο και να αντιληφθεί τα ιστορικά του στοιχεία επιλέγοντας τη δική του διαδρομή.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονικός, κόσμος, εκπαίδευση, τεχνολογία, κάστρο



“Virtual worlds and education”

Abstract

The integration and utilization of Information and Communication Technologies (ICT) in the educational process is increasing nowadays. The aim of this paper is to firstly study the virtual worlds and highlight the benefits arising from their use in the educational process and then to present a teaching intervention using the Opensimulator virtual world. For this reason, virtual reality educational activities were developed which were applied in the context of environmental education, to students of the first high school. The students implemented a didactic scenario, in which they are asked to create a virtual world that represents the castle of Ioannina and the monuments inside it. Each user is thus given the possibility to virtually tour the space and perceive its historical elements by choosing their own route.

Keywords: Virtual, world, education, technology, castle.

Εισαγωγή

Ως Τεχνολογία Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) μπορούμε να ορίσουμε τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών που με τη βοήθεια των υπολογιστών και των δικτύων αυτών, μας δίνουν τη δυνατότητα να αναζητούμε, να αποθηκεύουμε, να επεξεργαστούμε και να μεταδίδουμε πληροφορία, η δε ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα έχει καινοτόμα αποτελέσματα τόσο στα μέσα διδασκαλίας όσο και στη διδακτική διαδικασία (Καζαντζής, 2011).

Η χρήση αυτών των τεχνολογιών σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία, συμβάλλει στη μεγιστοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και ενώ στη αρχή οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονταν σαν ανεξάρτητο αντικείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μετά αντιμετωπίστηκαν ως το μέσο για τη μάθηση (Σκούταρη Σ., Γούρνα Μ. 2018).



Εικονικοί κόσμοι

Μια νέα και καινοτόμα τεχνολογία στον τομέα των ΤΠΕ, είναι οι Εικονικοί Κόσμοι. Σύμφωνα με τον Βοσινάκη: «Ο όρος Εικονικός Κόσμος, όπως χρησιμοποιείται σήμερα, αναφέρεται σε τρισδιάστατα περιβάλλοντα μεγάλου αριθμού χρηστών κατασκευασμένα σε υπολογιστή, στα οποία οι χρήστες παρουσιάζονται ως ενσάρκωσεις και μπορούν να εξερευνούν ελεύθερα το περιβάλλον, να χειρίζονται τα αντικείμενά του, να δημιουργούν νέο περιεχόμενο, να συναντούν και να αλληλοεπιδρούν με άλλους χρήστες ή και συνθετικές οντότητες και γενικότερα να δρουν και να επικοινωνούν με τρόπους ανάλογους με αυτούς του πραγματικού κόσμου» (Βοσινάκης, Σ. 2015).

Οι εικονικοί αυτοί κόσμοι έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως: απόδοση του περιβάλλοντος σε τρεις διαστάσεις, πολλοί χρήστες εκπροσωπούνται στον κόσμο με μορφή ενσάρκωσεων, οι χρήστες μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους και έχουν χωροθετημένη επικοινωνία με κείμενο ή φωνή και μπορούν να δημιουργήσουν αντικείμενα με συγκεκριμένες ιδιότητες και συμπεριφορές (Βοσινάκης, Σ. 2015). Τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των τρισδιάστατων περιβαλλόντων είναι: αυξημένη εμπύθιση, αυξημένη πιστότητα και υψηλότερο επίπεδο ενεργού συμμετοχής των μαθητών, ο δε όρος εμπύθιση συμπεριλαμβάνει τόσο τις φυσικές πτυχές του περιβάλλοντος όσο και την ψυχολογική αίσθηση του να βρίσκεσαι στο περιβάλλον (Delgarno, B., κ.ά., 2010).

Οι τεχνολογικές εφαρμογές τρισδιάστατων περιβαλλόντων όπου οι χρήστες αλληλοεπιδρούν σύγχρονα ή ασύγχρονα μέσω του ψηφιακού τους εκπροσώπου, εξελίσσονται διαρκώς, με την εικόνα και τον ήχο να γίνονται τρισδιάστατα και να προκαλείται στους χρήστες περισσότερη «εμπύθιση» στον εικονικό κόσμο, με αποτέλεσμα μια «εμπυθιστική συνεργασία-συνδημιουργία» (Ταψής, Ν. (2012).

Οι εικονικοί κόσμοι που μπορούν να αναπαρασταθούν με χρήση της τεχνολογίας και των γραφικών, συνήθως περιέχουν μια περιοχή γης, ουρανό, νερό, καθώς και μια σειρά από τρισδιάστατα αντικείμενα και διάφορες οντότητες που υπάρχουν σε αυτούς (Εξουζίδης Ε., 2018). Ένα πλεονέκτημα των εικονικών περιβαλλόντων είναι πως οι μαθητές βιώνουν εμπειρίες που δεν θα μπορούσαν αλλιώς, όπως προσομοιώσεις σε



μνημεία που δεν υπάρχουν πια π.χ. στην αρχαία Αίγυπτο, στην αρχαία Αθήνα, ή να βρίσκονται σε ένα ουράνιο σώμα, κ.ά. (Ζαράνη Γ., 2022). Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι, πως δεν υπάρχουν γεωγραφικοί περιορισμοί, αφού μαθητές και σπουδαστές από διάφορα μέρη του κόσμου, συνεργάζονται και δημιουργούν μαζί (Duncan et al., 2012). Προτείνεται η χρήση εικονικών κόσμων, όταν απαιτείται πρόσβαση σε αντικείμενα και σε χώρους του πραγματικού κόσμου που είναι πολύ μακριά, κοστίζουν πολύ, είναι επικίνδυνα κ.ά., καθώς και όταν υπάρχει η πιθανότητα καταστροφικών λαθών, ωστόσο πρέπει να αποφεύγεται η χρήση τους, όταν μπορεί να υπάρξει σύγκριση με την πραγματικότητα (Μικρόπουλος, Τ. Α., κ.ά., 2002).

Παραδείγματα δραστηριοτήτων με εικονικούς κόσμους, είναι:

- η παρουσίαση τρισδιάστατου περιεχομένου,
- η προσομοίωση, τα παιχνίδια ρόλων,
- η συνεργατική σχεδίαση,
- οι ομαδικές συζητήσεις.

Τομείς στους οποίους έχουν εφαρμογή οι εικονικοί κόσμοι είναι: η ψυχαγωγία, η εκπαίδευση, η εξάσκηση, ο πολιτισμός, η αρχιτεκτονική, η σχεδίαση προϊόντων, οι τέχνες και η θεραπεία.

Ο μόνος περιορισμός είναι η φαντασία.+

Διδακτική παρέμβαση με εικονικό κόσμο Opensimulator

Παρουσιάζεται στη συνέχεια μια διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές της Α' Λυκείου με χρήση του εικονικού κόσμου Opensimulator (<http://opensimulator.org/>) και του viewer: Singularity (<http://www.singularityviewer.org/>) απαραίτητου για να έχουμε πρόσβαση στον εικονικό κόσμο. Το OpenSimulator είναι μια πλατφόρμα ανοιχτού κώδικα για τη φιλοξενία εικονικών κόσμων.



Τίτλος

«Εικονική περιήγηση στο κάστρο των Ιωαννίνων»



Εικ.1: Στιγμιότυπο από μια βιντεοσκοπημένη διαδρομή της εικονικής περιήγησης στο κάστρο των Ιωαννίνων.

<https://blogs.sch.gr/lykzosim/mathites/drastiriotites/video/quot-eikoniki-periigisi-sto-kastro-ton-ioanninon-quot/>

Τάξη

Η παρέμβαση εφαρμόζεται στην Α΄ Λυκείου

Αντικείμενο & Θεματική Περιοχή

Εντάσσεται στη θεματική ενότητα της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 6-8 ώρες

Σκοπός & Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι, οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να δημιουργούν με χρήση ελεύθερου λογισμικού έναν εικονικό κόσμο. Ο κόσμος αυτός θα αναπαριστά



το κάστρο των Ιωαννίνων με τα μνημεία του, καθώς και το φυσικό περιβάλλον αυτού. Θα δημιουργήσουν έτσι μια εικονική περιήγηση στο κάστρο και στα ιστορικά στοιχεία του.

Στόχοι

- Στόχος είναι οι μαθητές μετά το πέρας του σεναρίου:
- Να αποκτήσουν συνολική αντίληψη για το κάστρο, με τους ναούς και τα μνημεία του και να έρθουν σε επαφή με τα ιστορικά του στοιχεία
- Να χρησιμοποιούν χάρτες και τεκμήρια για άντληση πληροφοριών
- Να ανακαλύψουν την αρχιτεκτονική του κάστρου
- Να γνωρίζουν σημαντικά μνημεία του κάστρου, τα οποία είναι λιγότερο γνωστά και να μάθουν τη χρησιμότητά τους
- Να εξοικειωθούν με το μουσειακό χώρο και τα εκθέματα
- Να κατανοήσουν το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της δημιουργίας των μνημείων του κάστρου.
- Να γνωρίζουν την ιστορία του τόπου στον οποίο ζουν
- Να κατασκευάζουν τρισδιάστατα τεχνουργήματα
- Να παράγουν οι ίδιοι ψηφιακό έργο ιστορικού και αρχαιολογικού περιεχομένου
- Να αναπτύξουν τις αναλυτικές και συνθετικές ικανότητές τους
- Να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες
- Να εξελίξουν τις ομαδοσυνεργατικές τους ικανότητες

Οργάνωση της Διδασκαλίας και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Το σενάριο θα υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής και θα γίνει χρήση του δωρεάν ανοιχτού κώδικα λογισμικού **Opensimulator**, που δημιουργεί εικονικούς κόσμους και του ελεύθερου λογισμικού **Singularity** που επιτρέπει τη σύνδεση με εικονικούς κόσμους π.χ. Second Life/Opensimulator.

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των δύο ατόμων και σε κάθε ομάδα ανατίθεται η κατασκευή ενός μνημείου. Θα τους δοθεί κατάλληλο φύλλο εργασίας. Θα χρησιμοποιηθεί η καθοδηγούμενη διερευνητική μέθοδος και ο ρόλος του



εκπαιδευτικού θα είναι υποστηρικτικός και βοηθητικός. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας χάρτες και διάφορα τεκμήρια θα διερευνήσουν και θα αντλήσουν πληροφορίες για διάφορα στοιχεία του κάστρου. Στη συνέχεια κάνοντας χρήση κατάλληλης κλίμακας θα δημιουργήσουν τον εικονικό κόσμο.

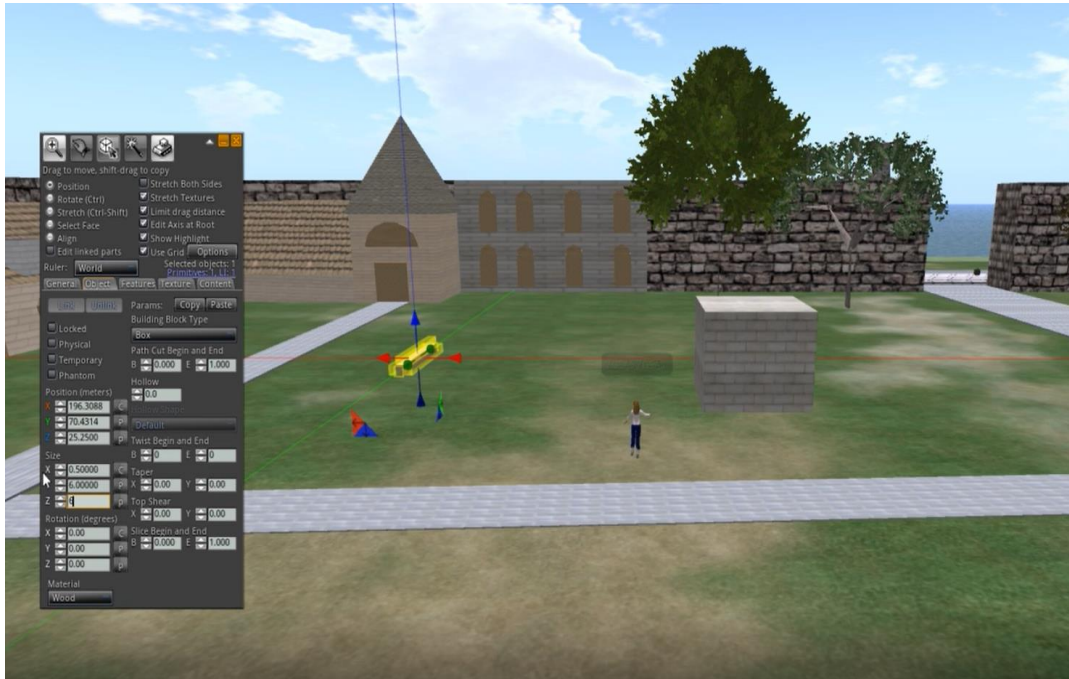
Δραστηριότητες

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, οι μαθητές δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά δημιουργούν-κατασκευάζουν έναν εικονικό κόσμο του κάστρου και των σπουδαιότερων μνημείων αυτού, με χρήση του λογισμικού Opensimulator. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον χρήστη να περιηγηθεί εικονικά στο χώρο και να αντιληφθεί το μνημείο επιλέγοντας τη δική του διαδρομή.

- Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ατόμων και σε κάθε ομάδα ανατίθεται με τυχαίο τρόπο, ένα διαφορετικό μνημείο. Οι μαθητές μελετούν τα αρχιτεκτονικά, πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία του μνημείου.
- Αρχικά ο εκπαιδευτικός δημιουργεί αντικείμενα και εισάγει διάφορα texture σε αυτά, με σκοπό να υποδείξει στους μαθητές πώς να δημιουργήσουν τα μνημεία και πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- Στη συνέχεια οι μαθητές δημιουργούν τα μνημεία με κατάλληλη κλίμακα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και βοηθητικός.
- Κάποιες ομάδες θα δημιουργήσουν τα τείχη και τον περιβάλλοντα χώρο αυτών, κάποιες το Βυζαντινό μουσείο, το μουσείο αργυροτεχνείας, το Ιτς Καλέ, το Φετιχιέ τζαμί, τον τάφο του Αλή πασά, το Ασλάν τζαμί και κάποιες θα δημιουργήσουν διάφορες κατοικίες στο χώρο του κάστρου.
- Η κάθε ομάδα, κατεβάζει ελεύθερες προς χρήση από το διαδίκτυο εικόνες, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει ως texture σε διάφορα μέρη των μνημείων και δημιουργούν ετικέτες με πληροφορίες για τα μνημεία.
- Κατασκευάζουν ταμπέλες για τα διάφορα μνημεία και με δημιουργία κώδικα, όταν ο χρήστης τις πλησιάσει σε απόσταση μικρότερη των 5 μέτρων, γίνεται σύνδεση με ιστοσελίδα προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για το αντίστοιχο μνημείο.



- Δημιουργούν κώδικα για να ανοιγοκλείνουν οι πόρτες που υπάρχουν στο βυζαντινό μουσείο, προκειμένου ο χρήστης να εισέλθει στο μουσείο και να παρατηρήσει τα διάφορα εκθέματα.



Εικ.2: Στιγμιότυπο από τη σχεδίαση του εικονικού κόσμου

Πιθανές Επεκτάσεις – Προσαρμογές

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν την εφαρμογή τους και να προσθέτουν κώδικα σε περισσότερα αντικείμενα προκειμένου αυτά να αλληλοεπιδρούν, δημιουργώντας έτσι μια ολοκληρωμένη εφαρμογή με χρηστική αξία. Επίσης οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται και να δημιουργούν στον εικονικό κόσμο, εκτός από το χώρο του σχολικού εργαστηρίου και από απόσταση από το σπίτι τους.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Ρουμπρίκα αξιολόγησης(συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό)

Κριτήρια	Εξαιρετική επίδοση	Πολύ καλή επίδοση	Μέτρια επίδοση	Χαμηλή επίδοση	Ανεπαρκής επίδοση
	5	4	3	2	1
Χρήση του λογισμικού δημιουργία εικονικού κόσμου	Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν στην χρήση του λογισμικού	Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν στην χρήση του λογισμικού	Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν λίγο στην χρήση του λογισμικού	Οι μαθητές στην χρήση του λογισμικού	Οι μαθητές στην χρήση του λογισμικού
Αναγνώριση των ρυθμίσεων των στοιχείων	Οι μαθητές αναγνώρισαν πολύ εύκολα τις ρυθμίσεις για τα αντικείμενα που χρησιμοποιήσαν	Οι μαθητές αναγνώρισαν εύκολα τις ρυθμίσεις για τα αντικείμενα που χρησιμοποιήσαν	Οι μαθητές αναγνώρισαν με μικρή δυσκολία τις ρυθμίσεις για τα αντικείμενα που χρησιμοποιήσαν	Οι μαθητές αναγνώρισαν με αρκετή δυσκολία τις ρυθμίσεις για τα αντικείμενα που χρησιμοποιήσαν	Οι μαθητές αναγνώρισαν με πολύ μεγάλη δυσκολία τις ρυθμίσεις για τα αντικείμενα που χρησιμοποιήσαν
Εισαγωγή κώδικα	Οι μαθητές εισήγαγαν εύκολα κώδικα	Οι μαθητές εισήγαγαν εύκολα κώδικα	Οι μαθητές εισήγαγαν με μικρή δυσκολία κώδικα	Οι μαθητές στην εισαγωγή κώδικα	Οι μαθητές στην εισαγωγή κώδικα
Συνεργασία μαθητών	Οι μαθητές συνεργάστηκαν	Οι μαθητές συνεργάστηκαν	Οι μαθητές συνεργάστηκαν	Οι μαθητές συνεργάστηκαν	Οι μαθητές συνεργάστηκαν



πολύ καλά ν αρκετά ν λίγο μεταξύ ν πολύ λίγο ν καθόλου
μεταξύ τους μεταξύ τους τους μεταξύ τους μεταξύ τους

ΣΥΝΟΛΟ

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση του εικονικού κόσμου στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλέκει ενεργά μαθητές και ομάδες σε δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές:

- δημιουργούν δικό τους διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο
- εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σε διάφορα πεδία, όπως: ιστορία, μαθηματικά, αρχιτεκτονική, φυσικές επιστήμες, φυσικό περιβάλλον, πολιτισμός κ.ά.
- βελτιώνουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες
- προσεγγίζουν διαθεματικά το διδακτικό τους αντικείμενο
- συνεργάζονται και συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη μάθηση

Επιπλέον οι εικονικοί κόσμοι μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διδασκαλία διαφόρων αντικειμένων και μαθημάτων, όπως στις φυσικές επιστήμες, την αστρονομία, στην ιστορία, στις κοινωνικές επιστήμες, κ.ά..

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barney Dalgarno and Mark J. W. Lee(2010) *British Journal of Educational Technology*

Vol 41 No 1 2010 10–32 doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x

Duncan, I., Miller, A., & Jiang, S. (2012). *A taxonomy of virtual worlds usage in education. British Journal of Educational Technology, 43 (6), 949-964.*

doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x>

Βοσινάκης, Σ. (2015). *Εικονικοί Κόσμοι [Κεφάλαιο]. Στο Βοσινάκης, Σ.*

2015. Εικονικοί κόσμοι [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές

Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/3188>

Εξουζίδης Εμμανουήλ(2018).*Τεχνολογίες κατασκευής Εικονικών Κόσμων και εφαρμογές τους.*

Ζαράνη Γ. (2022). *Τα περιβάλλοντα εικονικών κόσμων ως εκπαιδευτικά*



εργαλεία για την προώθηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης: η αξιοποίηση του OpenSimulator στο μάθημα της Ιστορίας.

Καλαντζής, Γ. (2011). *Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη : Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών. <https://hdl.handle.net/10889/4566>

Νικολού, Ε., Τσάκαλης, Π., Γιούνης, Α., Μπέλλου, Ι., Μικρόπουλος, Τ. Α. (1999) *Εικονική πραγματικότητα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Κριτική θεώρηση, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Με Διεθνή Συμμετοχή Διδακτική των Μαθηματικών & Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Ρέθυμνο, 163-173*

Σ ΣΚΟΥΤΑΡΗ, Μ ΓΟΥΡΝΑ (2018). *Εικονικοί-Ψηφιακοί κόσμοι & Ψυχολογικές Θεωρίες Μάθησης*.

Ταψής, Νικόλαος (2012). *Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης: η χρήση εικονικών κόσμων στην ηλεκτρονική μάθηση*.



Διοίκηση ολικής ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τσολάκου Σοφία-Λουίντα, ΠΕ 87.05, Εκπαιδευτικός

E-mail: louizasofia@yahoo.gr

Περίληψη

Η ποιότητα αφορά ένα χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να εντοπιστεί σε κάθε συναλλαγή ή στα προϊόντα και τις υπηρεσίες. Ωστόσο, είναι αρκετά δύσκολο να υπάρξει ένα προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας καθώς θεωρείται ως κάτι με υποκειμενική αξία. Το στοιχείο της ποιότητας αποτέλεσε την αρχή για την ανάδυση μίας νέας μορφής διοίκησης η οποία στηρίζεται σε αυτό και είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Κάτι πολύ βασικό που πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι στον ορισμό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας περιλαμβάνεται στο στοιχείο του πελάτη. Αυτό δεν είναι δυνατό να εντοπιστεί σε όλους τους τομείς δραστηριότητας όπως για παράδειγμα στους οργανισμούς του δημόσιου τομέα. Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής έναντι της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Στην εκπαίδευση ο βαθμός εφαρμογής αυτής της μορφής της διοίκησης είναι περιορισμένος και αυτός εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν μπορεί να αποσαφηνιστεί η έννοια του πελάτη σε αυτόν τον τομέα. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 113 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε εκπαιδευτικές μονάδες της Περιφέρειας Αττικής. Η συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων συνέβη μετά τη διανομή ενός ερευνητικού εργαλείου με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω του GoogleForms. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα γνώριζαν την έννοια της ποιότητας σε αντίθεση με την περίπτωση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ανέφεραν ότι με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας θα μπορούσε να βελτιωθεί η απόδοση των εκπαιδευτικών μονάδων αν και δεν ήταν εξοικειωμένοι όπως ήταν λογικό με τις βασικές αρχές και τους παράγοντές τους. Τα βασικά εμπόδια εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση ήταν η γραφειοκρατία, η



περιορισμένη γνώση αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της και η εστίαση στα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία. Εφόσον, οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν με σαφήνεια την έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και εφόσον αυτήν δεν εφαρμόζονταν στην εκπαίδευση δεν ήταν δυνατό να είναι γνωστή η ωφέλεια που θα μπορούσε να προσφέρει η εφαρμογή της.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός, Ποιότητα

“Total quality management in secondary education”

Abstract

Quality refers to a characteristic that can be found in every transaction or in products and services. However, it is quite difficult to have a definition of the concept of quality as it is considered as something of subjective value. The element of quality was the beginning for the emergence of a new form of management which is based on it and is the Total Quality Management. Something very important that should be noted is the fact that in the definition of Total Quality Management is included in the customer element. This cannot be found in all areas of activity such as public sector organizations. The purpose of this research was to investigate the attitude of teachers of Secondary Education in the Attica Region towards Total Quality Management. In education the degree of application of this form of administration is limited due to the fact that the concept of customer in this area can not be clarified. A total of 113 teachers of Secondary Education who served in educational units of the Attica Region participated in this research. The collection of primary data occurred after the distribution of a research tool electronically via Google Forms. The findings of this research showed that the participants in the research knew the concept of quality in contrast to the case of Total Quality Management. However, the teachers who participated in this research reported that the implementation of Total Quality Management could improve the performance of the educational units, although they were not as familiar as it was logical with the basic principles and their factors. The



main obstacles to implementing Total Quality Management in education were bureaucracy, limited knowledge of how to implement it and a focus on results rather than process. Since the teachers did not know clearly the meaning of Total Quality Management and if it was not applied in education, it was not possible to know the benefit that its implementation could offer.

Keywords: Total Quality Management, Education, Teacher, Quality

Εισαγωγή

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρείται μία από τις πιο διαρκείς καινοτομίες διαχείρισης που έχει συμβεί στις τελευταίες δεκαετίες. Η παροχή εκτεταμένης γνώσης προς τα διευθυντικά στελέχη αλλά και τους επαγγελματίες σχετικά με την κατανόηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αφορά σε μία πραγματική πρόκληση, αλλά είναι εξαιρετικά σημαντική για πολλές οργανώσεις σε παγκόσμιο επίπεδο (Schmoker & Wilson, 1993). Η ευαισθητοποίηση αντιπροσωπεύει ένα μείζον ζήτημα, το οποίο μπορεί να ενθαρρύνει και να καθοδηγήσει το ανθρώπινο δυναμικό μίας ολόκληρης οργάνωσης, ώστε να αισθανθεί ότι είναι υπεύθυνο για την επίτευξη της ποιότητας από κάθε οπτική (Crosby, 1996). Επιπλέον, η γνώση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών στις επιχειρήσεις και στους οργανισμούς για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων (Juran, 1986). Επιπροσθέτως, η έλλειψη ευαισθητοποίησης και η κακή γνώση σχετικά με τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας οδηγούν σε διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με το τι πρέπει να την καθοδηγεί. Για παράδειγμα, πρέπει να προσδιοριστεί εάν η ποιότητα θα μετρηθεί με βάση τη βελτίωση της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού ή την αύξηση του επιπέδου της κερδοφορίας. Στην πραγματικότητα, η βελτίωση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ικανή να συμβάλει αποτελεσματικά στην επίτευξη πολλών οφελών, ιδίως έναντι του ανθρώπινου δυναμικού. Ειδικότερα, οι εργαζόμενοι θα έχουν πλήρη επίγνωση της διοικητικής πολιτικής της ποιότητας και των διαδικασιών που πρέπει να υιοθετηθούν κατά περίπτωση. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρείται από



πολλούς ερευνητές ως η διαδικασία διαχείρισης για την απόκτηση συνεχούς βελτίωσης από κάθε όψη της επιχείρησης ή του οργανισμού. Άλλοι ερευνητές την θεωρούν ως μία ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία και στη βιωσιμότητα των επιχειρήσεων ή των οργανισμών (Besterfield, και συν., 2012). Επιπλέον, με γνώμονα τη συστηματική φύση της κάθε οργάνωσης, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να οριστεί από διάφορους ερευνητές ως μία προσέγγιση των συστημάτων, ενώ αρκετοί την αντιμετωπίζουν ως μία στρατηγική για την πρόοδο των δραστηριοτήτων των επιχειρήσεων ή των οργανισμών (Dale, Wiele, & Iwaarden, 2013). Επιπλέον, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρείται από πολλούς ως μία φιλοσοφία διαχείρισης που αγωνίζεται για τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων μελών των οργανώσεων με στόχο την επίτευξη των καθορισμένων στόχων τους (Chin, Sun, Xu, & Hua, 2002).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να εφαρμοστεί από στον τομέα της εκπαίδευσης όπως αντίστοιχα συμβαίνει στις επιχειρήσεις και στις βιομηχανίες. Σε μία προσπάθεια ορισμού της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, οι Murgatroyd & Morgan (1993) σημείωσαν ότι αφορά στη συστηματική διαχείριση των σχέσεων με τους πελάτες και τους προμηθευτές μίας επιχείρησης ή ενός οργανισμού με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η βελτίωση της ποιότητας και της απόδοσης. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας πρέπει να αντιμετωπίζεται με ένα τρόπο που είναι ολιστικός (Deming, 1986). Ο Davies (2003) έχει υποστηρίξει ότι αποτελεί ένα κατακερματισμένο τρόπο εξέτασης της ποιότητας, ενώ δεν είναι πάντα επιθυμητός ή εφικτός. Ειδικότερα, έχει αναφερθεί ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μία δράση σε έναν τομέα ορίζοντας μία αλυσίδα αντιδράσεων σε πολλές άλλες περιοχές της διοίκησης του συνόλου του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Davies, 2003). Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι παρέχεται μία σημαντική ευκαιρία να προσεγγιστεί η ποιότητα ολιστικά, ενώ δεν πρέπει να βρίσκεται μόνο στην ατζέντα της ανώτατης διοίκησης. Το σύνολο των δραστηριοτήτων της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας υπαγορεύει ότι όλοι και όλα που ανήκουν στη διοίκηση μίας οργάνωσης, πρέπει να συμμετέχουν στην πορεία βελτίωσης της ποιότητας (Sallis, 2002).



Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αφορά σε μία νέα μορφή διοίκησης η οποία τείνει προς μία περισσότερο φιλελεύθερη μορφή διοίκησης των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, καθώς με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η πλήρης διαχείριση της ποιότητας αλλά και η δέσμευση να καταβληθούν προσπάθειες για την καθιέρωση μίας αλλαγής (Schomoker & Wilson, 1993). Η νέα μορφή διοίκησης βασίζεται στην απαίτηση της συμμόρφωσης και στις ατομικές επιθυμίες, ώστε να διαμορφωθεί έτσι μία κατεύθυνση εντός των οργανώσεων για τη συγκάλυψη και τη διόρθωση των αλλαγών που συμβαίνουν σε ένα νέο σύστημα. Οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές μονάδες, μπορούν να διαχειριστούν μόνο ένα μικρό σύστημα διοίκησης, το οποίο έχει αντικατασταθεί στη σύγχρονη εποχή από τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Davies, 2003). Η εστίαση στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει σε αρκετές αλλαγές σε επίπεδο ικανοποίησης, περιορισμού των λαθών, αυτοπροσδιορισμού, δίκαιης και ισότιμης μεταχείρισης και προοπτικές συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Koirala, 2003).

Ο βασικός στόχος της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας δεν είναι άλλος από τη βελτίωση του επιπέδου της ποιότητας, η οποία οδηγεί στην ικανοποίηση των εξωτερικών και των εσωτερικών πελατών με την πάροδο του χρόνου. Στην εκπαίδευση αυτή η πρακτική μεταφράζεται ως η προσπάθεια που πραγματοποιεί μία εκπαιδευτική μονάδα στα πλαίσια μίας συνεχούς διαδικασίας αλλαγής και μετασχηματισμού της εκπαίδευσης γενικότερα. Μέσω της καθιέρωσης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση βελτιώνονται οι δυνατότητες που έχουν τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαίδευση και την ίδια στιγμή βελτιστοποιούνται οι διαδικασίες αλλά και οι δραστηριότητες που υπάρχουν ήδη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αρχικά, με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει με αποτέλεσμα η σχέση του με τους μαθητές του να λαμβάνει χαρακτήρα αλληλεξάρτησης. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η καινοτομία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε αυτήν την περίπτωση έγκειται στο γεγονός ότι η διδασκαλία μετατρέπεται σε μαθητοκεντρική, ενώ πριν ήταν δασκαλοκεντρική. Σε αυτό το σημείο



είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η τεχνολογική εξέλιξη επιβάλλει τη χρήση των νέων τεχνολογικών εφαρμογών και στην εκπαίδευση. Με έναν ανάλογο τρόπο η εκπαίδευση συμπληρώνεται και ταυτόχρονα παρέχεται ένας σημαντικός βαθμός βοήθειας προς το εκπαιδευτικό έργο. Ως εκ τούτου η διαδικασία της διδασκαλίας γίνεται περισσότερο αποτελεσματική και υπακούει και στη στρατηγική της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Τσιοτρα, 2002).

Φαίνεται λοιπόν ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας λειτουργεί με ένα τρόπο προς τη διάχυση περισσότερο εξειδικευμένης και όχι απλής γνώσης. Με αυτήν την προοπτική οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τους ορίζοντές τους επί των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και παράλληλα εξοικονομούν σημαντικό μέρος από τον ελεύθερο χρόνο τους (Σαΐτης, 2000). Αυτό συμβαίνει καθώς ένα σημαντικό μέρος της μελέτης τους έχει ολοκληρωθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος και έτσι δεν υπάρχει επιπλέον επιβάρυνση με επιπλέον εργασίες στο σπίτι του. Οι μαθητές διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο τον οποίο μπορούν να επενδύσουν όπως επιθυμούν και σε δραστηριότητες που τους ευχαριστούν περισσότερο (James, 1998). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αποτελεί μία καινοτομία για την εκπαίδευση, καθώς υπάρχει η παράδοση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε παρωχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τους εκπαιδευτικούς στόχους χωρίς να έχουν πρωτίστως συζητηθεί και αποφασιστεί από κοινού. Ολοκληρώνοντας, πρέπει επίσης να υπογραμμιστεί ότι με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας σχεδιάζεται η παρουσία των γονέων στη σχολική ζωή μέσω της παρακολούθησης της πορείας των παιδιών τους ακαδημαϊκά και κοινωνικά. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι θα επιτευχθεί η αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να πλήττουν το θεσμό της οικογένειας, καθώς η συμμετοχή είναι απολύτως χρήσιμη (Everard & Morris, 1999).

Στην περίπτωση του τομέα της εκπαίδευσης, η διασφάλιση της ποιότητας πρέπει να αποτελεί τη βασική προτεραιότητα της κοινωνίας των πολιτών και της εκάστοτε εθνικής κυβέρνησης. Η ποιότητα στην εκπαίδευση συγκεντρώνει όλες τις προσδοκίες, οι οποίες σχετίζονται με την επίτευξη του καλύτερου επιπέδου απόδοσης και ποιότητας στη διαδικασία της διδασκαλίας, της επιστημονικής έρευνας και σε άλλες παρόμοιες



δραστηριότητες. Επιπλέον, η ποιότητα υποχρεώνει τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων κάθε βαθμίδας και τις διοικήσεις τους να επανεξετάσουν τις στρατηγικές που υιοθετούν ήδη (Bruçaj, 2019). Η παρουσία της ποιότητας υποδηλώνει ότι υπάρχει ένα επίπεδο επιτυχία και συνέπεια, ενώ παράλληλα δείχνει το μοναδικό και θεμελιώδη χαρακτήρα που δημιουργεί μία αποκλειστικότητα και τονίζει το εξαιρετικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης (Veteran, 2017). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εφαρμόζεται σε αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά μόνο ορισμένα από αυτά λειτουργούν προς την κατεύθυνση της αριστείας και έχουν προγραμματίσει δράσεις για την αποδοχή της διαδικασίας εφαρμογής της (Hitt, Ireland, & Hoskisson, 2012). Η αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος των εκπαιδευτικών μονάδων σε παγκόσμιο επίπεδο (Wani & Hakim, 2017). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μία ιδέα ή μία φιλοσοφία παρά μία μεμονωμένη πρακτική. Επομένως, όσο υψηλότερη είναι η κατάταξη των εκπαιδευτικών μονάδων τόσο περισσότερο πρέπει να γίνεται εξονυχιστική εξέταση στα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει η αποτελεσματική εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να επιτευχθεί η συνεχής ποιότητα, η βελτιστοποίηση και η βιωσιμότητα (Veteran, 2017). Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης διασφαλίζει ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν οι απαιτήσεις των εμπλεκόμενων μερών (Bruçaj, 2019). Οι Khan, Khan, Aslam, Mateen & Punhal (2018) διερεύνησαν την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας χρησιμοποιώντας διαφορετικές βασικές απόψεις για τη διατήρηση και την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Για την ορθή εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση θεωρείται ότι πρέπει να υπάρχει ένα κατάλληλο επίπεδο υποδομών και ένα άρτια καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό (Khan, Khan, Aslam, Mateen, & Punhal, 2018).

Εμπειρική ανάλυση

Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο σε αυτήν την έρευνα επιλέχθηκε να διανεμηθεί με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της δυνατότητας που προσφέρει το GoogleForms. Ειδικότερα, αποστέλλονταν μία πρόσκληση συμμετοχής



του ερευνητικού εργαλείου στον προσωπικό λογαριασμό ηλεκτρονικής αλληλογραφίας των δυναμικά συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η πρόσκληση συμμετοχής ενείχε τη θέση ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το λόγο εκπόνησης αυτής της έρευνας και το σκοπό της. Το ερευνητικό εργαλείο είχε σταλεί συνολικά σε 150 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που απασχολούνταν σε εκπαιδευτικές μονάδες της Περιφέρειας Αττικής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την εκτίμηση των δεδομένων αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSSv.22. Ο λόγος επιλογής του ήταν ότι οδηγεί σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, ενώ μπορεί να βρεθεί εύκολα στο διαδίκτυο και είναι φιλικό προς το χρήστη. Επίσης, η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν εκείνη της εκτίμησης των σχετικών συχνοτήτων και του υπολογισμού των μέτρων θέσης και διασποράς της περιγραφικής στατιστικής.

Τέλος, για να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου εκτιμήθηκε ο συντελεστής alphaCronbach. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι για να εγγυηθεί η αξιοπιστία, η τιμή του συντελεστή alphaπρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη του 0.700 (Cronbach, 2006). Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του συντελεστή alphaCronbachγια τα στοιχεία του ερωτηματολογίου



Πίνακας 1: Εκτίμηση συντελεστή α Cronbach

Ερώτημα/Ενότητα	Πλήθος στοιχείων	alpha Cronbach
Βαθμός εξοικείωσης ή μη με τους παράγοντες ή τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	9	0.969
Εμπόδια εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	12	0.924
Οφέλη εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	11	0.940

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της μελέτης

Στην πρώτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκαν ορισμένες προσωπικές πληροφορίες των συμμετεχόντων σε αυτήν την έρευνα. Οι προσωπικές πληροφορίες στην ουσία αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος τα οποία ήταν το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η θέση απασχόλησης στην εκπαιδευτική μονάδα και τα έτη εργασιακής απασχόλησης στην εκπαίδευση. Στη δεύτερη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκαν στοιχεία που αφορούσαν τη γνώση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία τα οποία εξετάστηκαν σχετίζονταν με τη γνώση της έννοιας της ποιότητας αλλά και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, τη σημασία εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από την εκπαιδευτική μονάδα απασχόλησης των εκπαιδευτικών και τέλος έπρεπε να προσδιοριστεί ο βαθμός οικειότητας ή μη των συμμετεχόντων στην έρευνα με ορισμένους παράγοντες ή αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.



Πίνακας 2: Βαθμός εξοικείωσης ή μη με παράγοντες ή αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A. Συμμετοχή της ανώτερης διοίκησης	1.00	5.00	2.77	1.268
B. Εστίαση στον πελάτη	1.00	5.00	3.10	1.343
Γ. Συνεχής βελτίωση	1.00	5.00	3.27	1.377
Δ. Διοίκηση	1.00	5.00	2.98	1.225
Ε. Εκπαίδευση και κατάρτιση	1.00	5.00	3.28	1.326
ΣΤ. Κουλτούρα ποιότητας	1.00	5.00	3.05	1.294
Z. Πολιτική και στρατηγικές	1.00	5.00	2.95	1.224
Η. Ενδυνάμωση ανθρώπινου δυναμικού	1.00	5.00	3.15	1.371
Θ. Επικοινωνία	1.00	5.00	3.27	1.390

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της μελέτης

Στην τρίτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκαν ορισμένα εμπόδια σχετικά με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Πίνακας 3: Εμπόδια εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
10. Φτωχή κατανόηση της ωφέλειας που προσφέρει η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	1.00	5.00	3.19	1.098
11. Παρουσία ανησυχίας σχετικά με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	1.00	5.00	3.22	0.874
12. Δυσκολίες ως προς την εκμάθηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	1.00	5.00	3.34	0.951



13. Το ανθρώπινο δυναμικά προτιμάει να ακολουθεί οδηγίες από τα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	1.00	5.00	3.50	0.965
14. Υπάρχει μία δυσκολία στην αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης	1.00	5.00	3.62	0.957
15. Απουσιάζει η δυνατότητα αποτελεσματικής εργασίας μέσω ομάδων εργασίας	1.00	5.00	3.42	0.998
16. Το ομαδικό πνεύμα εργασίας δεν αντιμετωπίζεται ως σοβαρός παράγοντας βελτίωσης της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού	1.00	5.00	3.40	1.048
17. Δεν υπάρχει εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό για την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	1.00	5.00	3.58	0.952
18. Υπάρχει περιορισμένη γνώση σχετικά με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	1.00	5.00	3.71	0.923
19. Η κυριαρχία ενός γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης και εργασίας	1.00	5.00	3.78	0.904
20. Η εστίαση στα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία	1.00	5.00	3.69	0.917
21. Απουσία σύγχρονων μεθόδων κατάρτισης	1.00	5.00	3.57	1.009

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της μελέτης

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκαν τα οφέλη της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπως γίνονταν αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα.



Πίνακας 4: Οφέλη εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
22. Ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών	1.00	5.00	3.80	0.868
23. Ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων των πελατών	1.00	5.00	3.88	0.853
24. Βελτίωση του επιπέδου παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού και αναβάθμιση των δεξιοτήτων του	2.00	5.00	4.02	0.681
25. Βελτίωση των συνθηκών του εργασιακού περιβάλλοντος	2.00	5.00	3.99	0.785
26. Περιορισμός των ανεπιθύμητων λαθών στην εργασία	1.00	5.00	3.71	0.883
27. Βελτίωση της χρήσης των διαθέσιμων πόρων	1.00	5.00	3.95	0.811
28. Βελτίωση του επιπέδου απόδοσης της εκπαιδευτικής μονάδας	2.00	5.00	4.00	0.744
29. Καθιέρωση καλών σχέσεων με την ευρύτερη κοινωνία	2.00	5.00	3.81	0.885
30. Ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων στην κοινωνία	1.00	5.00	3.73	0.926
31. Βελτίωση του επιπέδου συμμετοχής της εκπαιδευτικής μονάδας σε δραστηριότητες Κοινωνικής Υπευθυνότητας και Προστασίας του Περιβάλλοντος	1.00	5.00	3.83	0.925
32. Περιορισμός των παραπόνων των πελατών	1.00	5.00	3.58	0.943



Συμπεράσματα

Η ποιότητα αφορά ένα χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να εντοπιστεί σε κάθε συναλλαγή ή στα προϊόντα και τις υπηρεσίες. Ωστόσο, είναι αρκετά δύσκολο να υπάρξει ένα προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας καθώς θεωρείται ως κάτι με υποκειμενική αξία. Το στοιχείο της ποιότητας αποτέλεσε την αρχή για την ανάδυση μίας νέας μορφής διοίκησης η οποία στηρίζεται σε αυτό και είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Κάτι πολύ βασικό που πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι στον ορισμό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας περιλαμβάνεται στο στοιχείο του πελάτη. Αυτό δεν είναι δυνατό να εντοπιστεί σε όλους τους τομείς δραστηριότητας όπως για παράδειγμα στους οργανισμούς του δημόσιου τομέα.

Στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης επιχειρήθηκε η διερεύνηση του θέματος της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα εξετάστηκε η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής έναντι της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 113 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε εκπαιδευτικές μονάδες της Περιφέρειας Αττικής. Η συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων συνέβη μετά τη διανομή ενός ερευνητικού εργαλείου με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω του GoogleForms. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η ποιότητα γίνονταν αντιληπτή ως το βέλτιστο επίπεδο στο οποίο μπορούσαν να επιτευχθούν οι οργανωτικοί στόχοι και ταυτιζόταν με την έννοια της ικανοποίησης των πελατών. Φαίνεται ότι η στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας είχαν μία γνώμη για την ποιότητα η οποία δεν είναι πολύ μακριά από αυτήν της διεθνούς βιβλιογραφίας. Σε ό,τι αφορά την έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα σημείωσαν ότι δεν την γνώριζαν. Ωστόσο, ένα μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ήταν μία φιλοσοφία η οποία εστίαζε στη συνεχή βελτίωση, στην ικανοποίηση των πελατών, στη



συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού και στη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα σημείωσαν ότι η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις εκπαιδευτικές μονάδες υπηρεσίας τους υποδήλωνε τη βελτίωση της απόδοσής τους. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν επαρκώς την έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και όπως ήταν αναμενόμενο δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τους παράγοντες και τις αρχές της. Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας αποδείχθηκε ότι μέσω της εφαρμογής αυτής της νέας φιλοσοφίας της διοίκησης θα μπορούσε να παρακινηθεί το ανθρώπινο δυναμικό και να αναβαθμίσει τις δεξιότητές του, να βελτιωθεί το επίπεδο της απόδοσης της εκπαιδευτικής μονάδας και του εργασιακού περιβάλλοντος ή να βελτιωθεί το επίπεδο χρήσης των διαθέσιμων πόρων καθώς όπως έχει αποδειχθεί η απαρχαιωμένη υλικοτεχνική υποδομή της ελληνικής εκπαίδευσης δημιουργούσε σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή της.

Επίσης, η εφαρμογή της μπορούσε να οδηγήσει στην ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων των «πελατών» και στην ενδυνάμωση των σχέσεων των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαίδευση, στη βελτίωση του επιπέδου συμμετοχής και τέλος στην καθιέρωση καλών σχέσεων. Συνεπώς εκπαίδευση θα μπορούσε συνολικά να βελτιώσει την ποιότητά της και να απομακρυνθεί από τον έντονα δασκαλοκεντρικό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της. Ωστόσο, η εκπόνηση αυτής της έρευνας έδειξε ότι υπήρχαν κενά σε αυτήν σχετικά με το βαθμό εφαρμογής της, την προσπέραση του εμποδίου που προκύπτει από την έννοια του «πελάτη» και την αδυναμία μέτρησης της ωφέλειάς της. Η δυναμική του θέματος αυτού σε συνδυασμό με την περιορισμένη έρευνα που υπάρχει στη βιβλιογραφία οδηγούν σε μία παρότρυνση για συνέχιση της έρευνας και στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Besterfield, D., Besterfield-Michna, C., Besterfield, G. H., Besterfield-Sacre, M., Urdhwarsh, H., & Urdhwarsh, R. (2012). *Total quality management*. New Delhi: Dorling Kindersley Pvt. Ltd.

Bruçaj, S. (2019). Quality Management in Higher Education; Challenges of



- Chin, S. K., Sun, H., Xu, Y., & Hua, H. (2002). A comparative study of quality management practices in Hong Kong and Shanghai manufacturing industries. *International Journal of Management*, 576-81.
- Crosby, P. B. (1996). *Quality is still free: making quality certain in uncertain times*. McGraw Hill Company.
- Dale, B. G., Wiele, T. V., & Iwaarden, J. V. (2013). *Managing quality*. Blackwell Publishing.
- Davies, F. (2003). *New managerial approaches of education*. New York: Harper & Brothers Ltd.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Deming, W. E. (1993). *The New Economics*. Cambridge: MIT Press.
- Evans, J. R., & Lindsay, W. M. (2001). *The Management and Control of Quality*. New York: West Publishing.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2012). Strategic management cases: competitiveness and globalization. *Cengage Learning*.
- James, J. P. (1998). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας μια εισαγωγή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Juran, J. M. (1986). The quality trilogy: A universal approach to managing for quality. *Quality progress*, 19-24.
- Khan, U. R., Khan, S., Aslam, S. M., Mateen, S., & Punhal, N. (2018). Total Quality Management in Education. *Dalam International Journal of Science and Business*, 182-197.
- Koirala, B. N. (2003). Managing paradoxes: education for the sustained future. Education for Sustainable. *Development in Nepal views and vision*, 151-158.
- Murgatroyd, S., & Morgan, C. (1993). *Total quality management and the school*. Buckingham: Open University Press.
- Private Universities in Albania. *European Journal of Education*, 194-202.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. London: Kogan Page Ltd.



- Schmoker, M., & Wilson, R. B. (1993). Adapting Total Quality Doesn't Mean. *Educational Leadership*, 62-63.
- Schomoker, M., & Wilson, R. (1993). *Total quality education: Profiles of schools that demonstrate the power of Deming's management principles*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Veteran, P. (2017). Total quality management: A study from the perspective of higher education Institutions. *Le travail Humain*, 89-103.
- Wani, I. A., & Hakim, M. K. (2017). A model for total quality management in higher education. *Quality & Quantity Measures*, 17-44.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός .
- Τσιοτρα, Γ. Δ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Θεσσαλονίκη: Μπένου.
- Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση ποιότητας*. Αθήνα: Μπένου.



Μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών

Δημήτριος Βαρβέρης, Μαθηματικός Δ.Ε.

E-mail: jimvarveris1968@gmail.com

Βασίλειος Τσιάντος, Καθηγητής Τμήμα Φυσικ'ςη, Δ.Ι.Π.Α.Ε.

E-mail: tsianto@physics.ihu.gr

Βασίλειος Σάλτας, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών, Μαθηματικός Δ.Ε.,

Επιστημονικός Συνεργάτης ΔΙ.Π.Α.Ε., Συγγραφέας

E-mail: saltas70@gmail.com

Περίληψη

Η μεταγνώση είναι θεμελιώδης σημασίας για την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Αυτή η εργασία αναλύει διεξοδικά τη σημασία της μεταγνώσης στην καθημερινή διδασκαλία και τις συνέπειές της στη στάση και τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών. Εξετάζοντας ένα ευρύ φάσμα βιβλιογραφίας, αυτή η έρευνα εμβαθύνει σε σύγχρονες απόψεις και μελλοντικά ερωτήματα στην εξερεύνηση της μεταγνώσης. Επίσης, εξετάζεται εξονυχιστικά η συσχέτιση μεταξύ των μεταγνωστικών διαδικασιών, των γνωστικών ικανοτήτων και της μεταγνωστικής συνείδησης στην επιστημονική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: μεταγνώση, επιστημονική εκπαίδευση, στρατηγικές μάθησης, γνωστικές δεξιότητες, μεταγνωστική επίγνωση, διδακτικές πρακτικές.

“Metacognition in Daily Teaching”

Abstract

Metacognition is crucial in promoting effective learning and problem-solving skills among students. This paper thoroughly analyzes the importance of metacognition in day-to-day teaching and its consequences on students' attitudes and victory.



Scrutinizing a wide range of literature, this research delves into contemporary viewpoints and future trajectories in metacognition exploration. Also, the correlation between metacognitive procedures, cognitive abilities, and metacognitive consciousness within science education is scrutinized.

Keywords: metacognition, science education, learning strategies, cognitive skills, metacognitive awareness, teaching practices.

Εισαγωγή

Η προώθηση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης σημαίνει ότι αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι απλώς η μετάδοση πληροφοριών. Περιλαμβάνει τη βοήθεια στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να στοχάζονται, να ρυθμίζουν και να παρακολουθούν τις διαδικασίες σκέψης τους. Η μεταγνώση είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αυξάνει την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών ενός ατόμου. Αυτή η γνώση περιλαμβάνει την αξιολόγηση, την παρακολούθηση και τον προγραμματισμό της μάθησης. Χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στο εκπαιδευτικό τους ταξίδι, αναγνωρίζοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους και θέτοντας ανάλογους στόχους.

Η μεταγνώση επηρεάζει σημαντικά τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές, που είναι το κλειδί για την προώθηση επιτυχημένων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης. Με τις μεταγνωστικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμποτίσουν τους μαθητές με την ικανότητα να γίνουν ανεξάρτητοι και να πάρουν τον έλεγχο της εκπαίδευσής τους. Λόγω της μεταγνώσης, οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση και ακαδημαϊκή επιτυχία, προετοιμάζοντάς τους για μια ζωή μάθησης. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη σημασία της μεταγνώσης στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές και στον βαθύ αντίκτυπό της στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα αποτελέσματα των μαθητών. Αυτή η μελέτη αναλύει τη σύνδεση μεταξύ μάθησης και μεταγνωστικών στρατηγικών για τη βελτιστοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης των μαθητών.



Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για αυτήν την ερευνητική εργασία σχετικά με τη μεταγνώση στην καθημερινή διδασκαλία περιλαμβάνει μια σειρά μελετών που συμβάλλουν στην κατανόηση των μεταγνωστικών διαδικασιών και των επιπτώσεών τους στην εκπαίδευση των επιστημών και σε άλλους τομείς. Σύμφωνα με τις αναθεωρημένες μελέτες, η ενσωμάτωση της μεταγνώσης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητη καθώς προωθεί τη βαθιά μάθηση, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

Οι Cavanagh και Chen (2021) υπογραμμίζουν τη σημασία της μεταγνώσης στην προώθηση των δεξιοτήτων βαθιάς μάθησης και επιστημονικής λογικής. Σύμφωνα με τη μελέτη, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα κατανόησής των επιστημονικών εννοιών και την ικανότητά τους για αναλυτική σκέψη με την καθοδήγηση μεταγνωστικών μεθόδων.

Εμπειρικά στοιχεία από την έρευνα των Özsoy και Ataman (2020) υπογραμμίζουν τα οφέλη των στρατηγικών μεταγνωστικής μάθησης στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης ακαδημαϊκής επίδοσης και της βελτιωμένης στάσης απέναντι στο θέμα. Η μελέτη των συγγραφέων υπογραμμίζει τη θετική επίδραση τέτοιων στρατηγικών μάθησης στο επίτευγμα και τη στάση της επιστήμης.

Η μεταγνώση και η επιρροή της στα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν το επίκεντρο της έρευνας των Chang και Ku (2018). Αναλύοντας διάφορες διαστάσεις της μεταγνώσης, όπως η ρύθμιση, η γνώση και η εμπειρία, η μελέτη πρόσφερε πολύτιμες γνώσεις για το πώς επηρεάζουν τις αποδόσεις των μαθητών. Συνολικά, η συμβολή τους στη βιβλιογραφία παρέχει μια βαθύτερη κατανόηση της περίπλοκης φύσης της μεταγνώσης.

Οι Laohawiriyanon και Wattanakasiwich (2019) επικεντρώνονται στη μεταγνώση στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ταϊλάνδης. Η έρευνά τους παρέχει πληροφορίες για την εφαρμογή



μεταγνωστικών στρατηγικών σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, τονίζοντας τα πιθανά οφέλη για τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών.

Οι Hung και Chuang (2020) επανεξέτασαν εμπειρικές μελέτες σχετικά με τη μεταγνώση στη μάθηση των επιστημών. Η περιεκτική τους ανασκόπηση συνθέτει ευρήματα από πολλαπλές μελέτες και προσδιορίζει βασικά θέματα και τάσεις, παρέχοντας μια ευρύτερη προοπτική για τον αντίκτυπο της μεταγνώσης στην εκπαίδευση των επιστημών. Οι Bråten και Olaussen (2015) διερευνούν τη σημασία της μεταγνώσης στη μάθηση του γραμματισμού. Στην εκπαίδευση του γραμματισμού, η μεταγνώση είναι απαραίτητη για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της μεταγνωστικής επίγνωσης σε αυτή την πτυχή. Η έρευνά τους δίνει έμφαση στο ρόλο της μεταγνωστικής επίγνωσης στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, τονίζοντας την ανάγκη για μεταγνωστική διδασκαλία και αξιολόγηση στην εκπαίδευση του γραμματισμού.

Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης στην εκπαίδευση των επιστημών και της μεταγνωστικής επίγνωσης, οι Sezer και Yilmaz (2021) ανακάλυψαν μια σημαντική εικόνα. Διαπίστωσαν ότι η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων είναι θεμελιώδης σημασίας για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Η μελέτη τους βρήκε τελικά μια άμεση και θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο, επικυρώνοντας πώς η οικοδόμηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να αυξήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η μεταγνώση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές, σύμφωνα με την έρευνα των Hapsari et al. (2018). Όταν οι μαθητές έχουν μεταγνωστική επίγνωση, μπορούν να προσδιορίσουν καλύτερα τις μαθησιακές τους ανάγκες, να θέσουν εφικτούς στόχους και να εφαρμόσουν σχετικές στρατηγικές. Καθώς παρακολουθούν σχολαστικά την πρόοδό τους, οι μαθητές μπορούν να τροποποιήσουν τις στρατηγικές μάθησης ή να ζητήσουν συμπληρωματικούς πόρους όποτε απαιτείται. Το αποτέλεσμα είναι ότι η μεταγνώση ενθαρρύνει τους μαθητές να γίνουν πιο ικανοί και παραγωγικοί, γεγονός που αναμφισβήτητα οδηγεί σε βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Ερευνητικά ερωτήματα



Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα για την παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

- Πώς επηρεάζει η μεταγνώση τις επιδόσεις και τις στάσεις των μαθητών στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών, των γνωστικών δεξιοτήτων και της μεταγνωστικής επίγνωσης;
- Πώς μπορούν οι καθημερινές διδακτικές πρακτικές να ενσωματώσουν μεταγνωστικές στρατηγικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων;

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται σε αυτή τη μελέτη σχετικά με τη μεταγνώση στην καθημερινή διδασκαλία συνδυάζει ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, συμπεριλαμβανομένης της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της εμπειρικής έρευνας. Η μεθοδολογία στοχεύει να παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του ρόλου και της επίδρασης της μεταγνώσης στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές.

Η διεξαγωγή μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι αναγκαία για έρευνα στη μεταγνώση με εφαρμογή στην καθημερινή διδασκαλία. Αναζητώντας και αναλύοντας διεξοδικά τα υπάρχοντα άρθρα, τις περιπτωσιολογικές μελέτες και τις εμπειρικές μελέτες αυτού του θέματος καθώς και η εξονυχιστική εξέταση της βιβλιογραφίας βοηθούν στον εντοπισμό βασικών θεμάτων, θεωριών και ανακαλύψεων και συγχωνεύει την παρούσα κατανόηση της μεταγνώσης σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Χρησιμεύει ως βάση για τον εντοπισμό ερευνητικών κενών και τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

Εκτός από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αυτή η μελέτη ενσωματώνει μια εμπειρική έρευνα για τη συλλογή πρωτότυπων δεδομένων και γνώσεων. Η εμπειρική διερεύνηση αποτελείται από έρευνα και συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς με εμπειρία στην εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών στις τάξεις τους. Αυτές οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στοχεύουν στη συλλογή εμπλουτισμένων πληροφοριών σχετικά με τις



εμπειρίες, τις προοπτικές, τις προκλήσεις και τις επιτυχίες των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεταγνώσης στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές τους.

Οι πληροφορίες που συλλέγονται από έρευνες, συνεντεύξεις και ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας αναλύονται χρησιμοποιώντας τεχνικές ποιοτικής έρευνας. Η ενότητα συζήτησης της ερευνητικής εργασίας ενσωματώνει ένα θεωρητικό πλαίσιο και υποστηρικτικά στοιχεία από τα ευρήματα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Μεταγράφοντας τα δεδομένα της συνέντευξης, πραγματοποιήσαμε μια θεματική ανάλυση, εντοπίσαμε κοινά θέματα και πρότυπα και αποκτήσαμε μια βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών και των εμπειριών των δασκάλων.

Ευρήματα

Η ενσωμάτωση μεταγνωστικών πρακτικών στην καθημερινή διδασκαλία έχει θετικό αντίκτυπο, που υποστηρίζεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την εμπειρική έρευνα (Özsoy & Ataman, 2020). Η ενδυνάμωση των μαθητών να οικειοποιηθούν τη μαθησιακή τους διαδικασία είναι απαραίτητη και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το επιτύχουν αυτό μέσω στρατηγικών όπως ο καθορισμός στόχων, ο προβληματισμός και η αυτοπαρακολούθηση.

Ο αυτοστοχασμός είναι κρίσιμος για τους μαθητές για να ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Μπορούν να καθορίσουν τους στόχους τους και να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους, ενισχύοντας τη διάθεση για μάθηση και αύξηση της επίδοσης. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να ανιχνεύσουν τα δυνατά τους σημεία και τους τομείς για βελτίωση αναλύοντας με συνέπεια τη μάθησή τους (Laohawiriyanon & Wattanakasiwich, 2019). Κατά συνέπεια, η πρακτική τους στην αυτορρύθμιση προάγει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις συνολικά. Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο ότι και οι μεταγνωστικές τεχνικές συμβάλλουν θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Η επιμονή και η προθυμία υπέρβασης εμποδίων βελτιώνονται με τις μεταγνωστικές πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές είχαν ως αποτέλεσμα καλύτερες στάσεις απέναντι στη μάθηση για τους μαθητές.

Η ενθάρρυνση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί με την ενσωμάτωση μεταγνωστικών στρατηγικών στη διαδικασία σκέψης



τους. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί συνειδητή παρακολούθηση και προβληματισμό σχετικά με τις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, οδηγώντας τελικά σε πιο αποτελεσματικό εντοπισμό και επίλυση προβλημάτων. Η χρήση αυτών των μεθόδων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και να αξιολογούν γρήγορα τα προβλήματα. Οι μαθητές επίσης κατανοούν καλύτερα περίπλοκες ιδέες και αποκτούν δεξιότητες για να εφαρμόζουν κατάλληλες προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων. Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τον αντίκτυπο της μεταγνώσης στην εκπαίδευση, οδηγώντας σε μεγαλύτερη επιτυχία στην επίλυση προβλημάτων.

Σημαντικά ευρήματα στην έρευνα υποδεικνύουν μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων, των γνωστικών ικανοτήτων και της επίγνωσης της μεταγνώσης (Hapsari et al., 2018). Η βελτιωμένη αυτογνωσία των διαδικασιών σκέψης καθιστά δυνατό τον καλύτερο έλεγχο της μάθησης, την προσαρμοστικότητα στις στρατηγικές και τον προσδιορισμό των περιοχών που απαιτούν περαιτέρω βελτίωση. Η απόκτηση της μεταγνωστικής επίγνωσης ενισχύει επίσης τις γνωστικές δεξιότητες, αντανακλώντας μια ενισχυμένη ακαδημαϊκή επίδοση.

Η παροχή ευκαιριών για στοχασμό των μαθητών και η ρητή διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων θα πρέπει να είναι το επίκεντρο για τους εκπαιδευτικούς σε κάθε θεματική περιοχή. Ενσωματώνοντας αυτές τις στρατηγικές στην καθημερινή διδασκαλία στην τάξη, οι δάσκαλοι μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών (Hung & Chuang, 2020). Αυτά τα ευρήματα έχουν σημαντικές πρακτικές επιπτώσεις στη διδασκαλία. Ένα περιβάλλον στην τάξη που ενθαρρύνει τη μεταγνωστική ανάπτυξη υποστηρίζεται όταν δίνονται έμφαση στις μεταγνωστικές στρατηγικές.

Η αλλαγή εκπαιδευτικών προσεγγίσεων είναι απαραίτητη για την εφαρμογή μεταγνωστικών πρακτικών στην καθημερινή διδασκαλία (Sezer & Yilmaz, 2021). Οι δάσκαλοι πρέπει να υπερασπίζονται την ενεργό συμμετοχή και έναν διάλογο με μεταγνωστικό προσανατολισμό, επιτρέποντας στους μαθητές να εκθέσουν τις διαδικασίες σκέψης και τις στρατηγικές τους για την επίλυση προβλημάτων. Τέτοιες πρακτικές ενισχύουν τη μεταγνωστική επίγνωση και ενισχύουν την κατανόηση του αντικειμένου. Οι μεταγνωστικές πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά



στην καθημερινή διδασκαλία εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Ως εκ τούτου, τα σχολεία θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών τους ώστε να ενσωματώσουν τη μεταγνώση στις μεθόδους διδασκαλίας τους για να εγγυηθούν τη συνεπή χρήση.

Επιπτώσεις

Οι επιπτώσεις της ερευνητικής εργασίας για τη μεταγνώση στην καθημερινή διδασκαλία υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης μεταγνωστικών στρατηγικών στις διδακτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τα συμπεράσματα για να δημιουργήσουν ένα πιο αποτελεσματικό και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές.

Η σημασία της διδασκαλίας με μεταγνωστικές στρατηγικές είναι υψίστης σημασίας. Εναπόκειται στους δασκάλους να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους σχετικά με την πληθώρα των διαθέσιμων στρατηγικών, συμπεριλαμβανομένων, ενδεικτικά, του καθορισμού στόχων, της αυτοπαρακολούθησης και του προβληματισμού. Με την επίδειξη και την παροχή ξεκάθαρων οδηγιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους να εφαρμόσουν αυτές τις στρατηγικές στις εξατομικευμένες μαθησιακές τους προσπάθειες.

Η ενίσχυση της κατανόησης και της διατήρησης του γνωστικού αντικειμένου είναι επιτακτική, καθιστώντας την ενσωμάτωση μεταγνωστικών στρατηγικών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για συγκεκριμένο θέμα. Αντί να διδάσκουν τη μεταγνώση ως ανεξάρτητη ικανότητα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να την ενσωματώσουν στο περιεχόμενο και τις δραστηριότητες κάθε μαθήματος, παρέχοντας συνάφεια με τα συμφραζόμενα στους μαθητές για να εφαρμόσουν αυτές τις στρατηγικές. Για να ενισχυθεί η μάθηση των μαθητών, συνιστάται οι δάσκαλοι να εφαρμόζουν στοχαστικές ασκήσεις που επιτρέπουν τη συνεχή αξιολόγηση της προόδου τους, τον εντοπισμό και των δύο τομέων δύναμης και πρόκλησης, καθώς και ευκαιρίες για προσαρμογή όπου χρειάζεται.

Η προώθηση της μεταγνωστικής συνομιλίας είναι ένα επιπλέον συμπέρασμα που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να καθοδηγήσουν τις συζητήσεις όπου οι μαθητές μπορούν



να εκφράσουν την πρόοδο της σκέψης τους και τις λύσεις τους. Προτρέποντας τους μαθητές να διευκρινίσουν τη συλλογιστική τους, οι εκπαιδευτές μπορούν να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τις νοητικές τους διαδικασίες και να τους χορηγήσουν προσαρμοσμένες εισροές και καθοδήγηση. Επιπλέον, αυτός ο διάλογος διευκολύνει τη μάθηση και τη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών, καθώς οι μαθητές μπορούν να λάβουν και να συνεισφέρουν γνώσεις σχετικά με τις μεταγνωστικές τακτικές τους.

Οι μεταγνωστικές εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι αναπόσπαστες για τους εκπαιδευτικούς και τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι κρίσιμα για την εφαρμογή τους. Αυτά τα προγράμματα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να μάθουν και να ενσωματώσουν αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές για να ενισχύσουν τη διδασκαλία τους μέσω της μεταγνώσης. Η απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και πόρων ωφελεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς μπορούν να εφαρμόσουν μεταγνωστικές στρατηγικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Τα συμπεράσματα της ερευνητικής εργασίας τονίζουν την ανάγκη για την ενσωμάτωση μεταγνωστικών στρατηγικών σε συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, τις ευκαιρίες για προβληματισμό και την προώθηση του μεταγνωστικού διαλόγου. Τα προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, για να βελτιώσουν την κατανόησή τους και την εφαρμογή της μεταγνώσης στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές είναι επίσης ζωτικής σημασίας. Εάν υιοθετηθούν αυτές οι επιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα ελκυστικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που βελτιώνει τη μεταγνωστική ανάπτυξη και ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Περιορισμοί

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε πιθανούς περιορισμούς στη μεθοδολογία της έρευνας. Οι καθημερινές διδακτικές πρακτικές εμπλουτίζονται με μια ολοκληρωμένη κατανόηση της μεταγνώσης χάρη στη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εμπειρική διερεύνηση. Αν και επηρεάζει, το περιορισμένο μέγεθος δείγματος της έρευνας και των συνεντεύξεων επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται ότι η ποιοτική φύση της μελέτης μπορεί να κάνει τις



γενικεύσεις δύσκολες λόγω της φύσης των ευρημάτων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Η μεταγνώση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο εκπαιδευτικό τους ταξίδι. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν μεταγνωστικές στρατηγικές με διδακτικές προσεγγίσεις, καλλιεργούν ένα περιβάλλον που εμπνέει τον αυτοστοχασμό σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης, τον καθορισμό στόχων και την παρακολούθηση της προόδου. Αυτή η ενεργός εμπλοκή στη μεταγνώση αποφέρει βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, με τους μαθητές να αποκτούν βαθιά κατανόηση και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές τακτικές μάθησης.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση μεταγνωστικών στρατηγικών καλλιεργεί θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση. Θεωρώντας τις αποτυχίες ως ευκαιρίες ανάπτυξης και βελτίωσης, η ανάπτυξη μιας νοοτροπίας ανάπτυξης είναι κρίσιμης σημασίας. Η επιθυμία των μαθητών να επιτύχουν και η αγάπη για τη μάθηση καλλιεργούνται από αυτή τη νοοτροπία, η οποία με τη σειρά της προωθεί ένα περιβάλλον μάθησης που είναι τόσο υποστηρικτικό όσο και ελκυστικό.

Τελικά, η ενσωμάτωση της μεταγνώσης στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές προωθεί τη δια βίου μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν στους μαθητές μεταγνωστικές στρατηγικές τους βοηθούν να γίνουν στοχαστικοί και ανεξάρτητοι μαθητές ικανοί να προσαρμοστούν στις προκλήσεις. Τελικά, αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους συνεχώς.

Η μεταγνώση αποτελεί ζωτικό συστατικό των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν υποστηρικτικά, ελκυστικά και αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν ανεξάρτητους και στοχαστικούς μαθητές αναγνωρίζοντας τη σημασία τους και ενσωματώνοντας μεταγνωστικές στρατηγικές στη διδασκαλία. Αυτή η προσέγγιση προωθεί τη βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση και τη δια βίου επιτυχία στην εκπαίδευση.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (2015). Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development. *Reading & Writing Quarterly*, 31(3), 251-259. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1012282>
- Cavanagh, P., & Chen, X. (2021). Metacognition in science education: Current perspectives and future directions. *npj Science of Learning*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5>
- Chang, C. Y., & Ku, C. H. (2018). Metacognition matters in many ways. *International Journal of Science Education*, 40(14), 1679-1692. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1506248>
- Cornell University Center for Teaching Innovation. (n.d.). Metacognitive strategies: How people learn. <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/teaching-cornell-guide/teaching-strategies/metacognitive-strategies-how-people>
- Hapsari, I. R., Wiyanto, & Prayitno, B. A. (2018). Metacognition in problem-solving: The influence of metacognitive strategy on student's problem-solving performance. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097, 012107. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012107>
- Hapsari, I. R., Wiyanto, & Prayitno, B. A. (2019). The effect of metacognitive strategy on students' cognitive and metacognitive skills in physics problem-solving. *Journal of Physics: Conference Series*, 1170, 012034. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1170/1/012034>
- Hung, Y. H., & Chuang, C. M. (2020). Metacognition in science learning: A review of empirical studies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01537>
- Laohawiriyanon, C., & Wattanakasiwich, P. (2019). Research about metacognition in science education: A case of basic education in Thailand. *International Journal of Instruction*, 12(1), 455-470. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12130a>
- Özsoy, G., & Ataman, A. (2020). A study on the effects of metacognitive learning strategies on science achievement and attitude. *Asia-Pacific Science Education*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09231-x>



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Sezer, B., & Yilmaz, S. (2021). The relationship between metacognitive awareness and academic performance in science education. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 11(5), 729-739. <https://doi.org/10.21891/jesch.978413>



Η Χρήση της Ψηφιακής Πραγματικότητας και των Ψηφιακών Μουσείων στην Εκμάθηση Ξένης Γλώσσας

Σταυρούλα Μουσιάδου, Δ.Σ. Χαροπού Σερρών

E-mail: Roulamoy@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στη σημαντικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, από τον προτζέκτορα και διαδραστικό πίνακα, ως ένα απλό έξυπνο τηλέφωνο, τα οποία με τη σωστή και κατάλληλη χρήση τους διαμορφώνουν το μάθημα με έναν τρόπο ελκυστικό, αλλά και δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να μην είναι παθητικός δέκτης αλλά και ενεργός συμμετέχων, και συγκεκριμένα στη χρήση των ιστοσελίδων μουσείων από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών σαν εργαλείο εκμάθησης και εξάσκησης της ξένης γλώσσας. Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα αποδεικνύει τη χρησιμότητα της ψηφιακής πραγματικότητας μέσω των ψηφιακών περιηγήσεων σε μουσεία παγκοσμίως στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερη/ξένη, καθώς σε μία σελίδα μουσείου συναντώνται πάντα ως ενδεικτικές γλώσσες η Αγγλική, η Γερμανική και Γαλλική, αλλά και οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας. Οι ψηφιακές περιηγήσεις μουσείων, αλλά και οι σελίδες μουσείων αυτές καθαυτές, αποτελούν ένα εξαιρετικό διδακτικό εργαλείο καθώς, αφενός, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πρακτική εξάσκηση λεξιλογίου όπως οδηγίες, χρώματα, ιστορικά γεγονότα κλπ, αλλά και γραμματικής όπως προστακτική, χρόνοι παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος, προθέσεις κλπ.. Αφετέρου, αποτελεί εξαιρετικό εργαλείο προώθησης της πολυπολιτισμικότητας, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με νέες κουλτούρες αλλά και την ιστορία διαφορετικών χωρών, να ανακαλύψουν την κουλτούρα και ιστορία συμμαθητών τους διαφορετικής καταγωγής αλλά και να αναλογιστούν την αξία της ξένης γλώσσας που μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε και να μάθουμε πράγματα χρησιμοποιώντας μια *lingua franca*.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή Πραγματικότητα, Μουσεία, Αγγλικά



“Using Digital Reality and Museums’ Digital Tours when Teaching a Foreign Language”

Abstract

The current paper aims at pinpointing the importance of the use of Digital Technology in education, via using a projector, an interactive board or simply a smart phone in a proper way that the lesson be more appealing and, at the same time, the student have the chance to be an active participant instead of a passive receiver, especially via the use of museums’ web pages by the foreign language teachers as tools of learning and practicing the language to be taught. The current research based on already existing literature proves the usefulness of virtual reality via museums’ virtual tours worldwide when a language is taught as a second/foreign one, since languages such as English, German and French can be found in museums’ web pages, depending on the language to be taught. Museums’ virtual tours, and museums’ web pages themselves form a significant educative tool since, on the one hand, they can be used to practice relevant vocabulary such as directions, colors, historical facts, etc., and grammar rules such as the Imperative, past, present and future tenses, prepositions, etc.; on the other hand, it is considered to be a functional tool to promote multiculturalism, so as for the students to be exposed to different cultures and the history of other countries, to explore their migrant/refugee classmates’ cultural backgrounds, and, most importantly, to reflect on the importance of speaking a foreign language which allows us to understand and learn things via a “lingua franca”.

Key words: Virtual Reality, Museums, English

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποδείξει τη σημαντικότητα της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση, σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, από το νηπιαγωγείο ως και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην τυπική αλλά και μη τυπική



εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μέσω των ψηφιακών μέσων, δηλαδή τη χρήση υπολογιστή, προτζέκτορα, τάμπλετ, ακόμη και κινητού τηλεφώνου, και μέσω του διαδικτύου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει το μάθημα και να το καταστήσει πιο διαδραστικό και ενδιαφέρον προς τον μαθητή, αλλά και ο μαθητής πλέον να μην είναι αποκλειστικά παθητικός δέκτης αλλά και ενεργός συμμετέχων. Σε αυτό το πλαίσιο, θα δοθεί έμφαση στη σημαντικότητα της ένταξης της μουσειακής εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικό εργαλείο εκμάθησης και πρακτικής εξάσκησης της ξένης γλώσσας με ποικίλους τρόπους.

ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση είναι άκρως σημαντική και αναγκαία σε όλες της βαθμίδες (Foutsitzi and Caridakis, 2021) καθώς διαμορφώνουν το μάθημα πιο ελκυστικό προς τον μαθητή και πιο διαδραστικό, καθώς τον καθιστούν ενεργό συμμετέχοντα και όχι παθητικό δέκτη (Corder and U-Mackey, 2011). Σύμφωνα με έρευνες, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αντικαθίσταται με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών και σύγχρονων ψηφιακών μέσων όπως τη χρήση του υπολογιστή, του διαδικτύου, την εισαγωγή εικόνας, ήχου, βίντεο κλπ (Hornberger, 2004), ώστε η μάθηση να αποκτήσει έναν πιο δυναμικό χαρακτήρα και ο μαθητής έναν πιο ενεργό ρόλο (Mills, 2009). Η σύγχρονη παιδαγωγική λοιπόν καθιστά αναγκαία την εισαγωγή των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001), το να θεωρείται δηλαδή κάποιος εγγράμματος όχι αποκλειστικά και μόνο με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής και ανάγνωσης, και της Πολυτροπικότητας (Fterniati, 2009), τη χρήση κάθε δυνατού μέσου ώστε να διδαχθεί ένα αντικείμενο, από εφημερίδες, βίντεο, ήχο ζωγραφική και δραματοποιήσεις μέχρι τη δημιουργία κόμικ, τη χρήση πλαστελίνης και την ψηφιακή περιήγηση μέσω της εικονικής πραγματικότητας.

Τα οφέλη της χρήσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση συμπερασματικά είναι πολλαπλά, όπως η καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση (Mills, 2009), ο μαθητής ως ενεργός συμμετέχων (Corder and U-Mackey, 2011) και όχι ως παθητικός δέκτης της πληροφορίας, η πρόσβαση σε πληροφορίες στην άλλη άκρη του πλανήτη, όπως για



παράδειγμα η επίσκεψη σε μία βιβλιοθήκη στην Αμερική και η πρόσβαση στο περιεχόμενό της, η επαφή με διάφορες κουλτούρες και πολιτισμούς (Camarero et al., 2016), αλλά και η επαφή με αυθεντικό υλικό (Νικονάνου, 2010).

Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας

Η εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality) είναι ένα περιβάλλον στον υπολογιστή το οποίο αναπαριστά /αναπαράγει την πραγματικότητα μέσα στην οποία ο χρήστης αλληλεπιδρά και συμμετέχει (Μικρόπουλος, 1998). Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συμπεριφέρεται και να ενεργεί όπως και στον πραγματικό κόσμο (Burdea & Coiffet, 2003).

Η εικονική πραγματικότητα ορίζεται ως ένας τεχνητός κόσμος δημιουργούμενος μέσω του υπολογιστή, ο οποίος προσομοιάζει την πραγματικότητα, και ο χρήστης μπορεί να περιηγείται σε αυτή την πραγματικότητα και να χειρίζεται διάφορα αντικείμενα (Manetta & Blade, 1995). Ένα τέτοιου είδους περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο με παιδαγωγικές προοπτικές (Ζαχαρίας κ.α., 2008), ως περιβάλλον μάθησης και εργαλείο αξιολόγησης (Mantovani, 2001).

Η εικονική πραγματικότητα ενός μουσείου

Στην περίπτωση της εικονικής πραγματικότητας ενός μουσείου, δηλαδή μιας ψηφιακής περιήγησης στην ιστοσελίδα του μουσείου ή ακόμη και μίας εικονικής ξενάγησης, δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη/μαθητή ελεύθερης πλοήγησης σε πραγματικό χρόνο σε ένα εικονικό περιβάλλον (Pantelidis, 1993) ενός μουσείου, ενδεχομένως και σε άλλη ήπειρο. Δεδομένου ότι ο πολιτισμός και η εκπαίδευση είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες (Ευσταθίου, 2011), και μέσω της πρόσβασης του μαθητή στον παγκόσμιο ιστό και συνεπώς στην πρόσβαση σε έναν συνδυασμό εικόνας, ήχου, βίντεο και κειμένου (interactive multimedia) (Hoptman, 1992), το ψηφιακό μουσείο καθίσταται άμεσα ως ένα εργαλείο δυναμικής, βιωματικής και ενεργητικής μάθησης (Βελαώρα, 2009).

Το ψηφιακό μουσείο δίνει τη δυνατότητα περιήγησης σε εκθέσεις σε εικονικό περιβάλλον (Ascherson, 2008), παροχής πληροφοριών για τα εκθέματα (Ascherson,



2000), βίντεο (Camarero et al., 2016), περιήγησης σε ιστορικούς χάρτες, δρόμους, κτήρια και ιστορικά γεγονότα (The Great Fire of London, 2017). Συμπερασματικά, με βάση τις προαναφερθείσες δυνατότητες που προσφέρει το ψηφιακό μουσείο, είναι αντιληπτό ότι ο μαθητής-επισκέπτης δεν μαθαίνει μέσω μιας οθόνης, αλλά χρησιμοποιεί την οθόνη για να εξασκηθεί και να μάθει.

Το ψηφιακό μουσείο στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Το ψηφιακό μουσείο, όπως και το μουσείο αυτό καθαυτό, αποτελεί σημαντικό πυλώνα στην απόκτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, μεταξύ των οποίων η γνώση ξένων γλωσσών. Κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, είτε στην τυπική αλλά και στη μη τυπική εκπαίδευση, όπως επίσης και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως και στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες, η χρήση του ψηφιακού μουσείου και των ψηφιακών μουσειακών περιηγήσεων απαριθμεί πολλαπλά οφέλη, για παράδειγμα, ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών· ο μαθητής έρχεται σε επαφή με αυθεντικό υλικό· ο μαθητής έρχεται σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες· ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εξασκήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο χρησιμοποιώντας νεοαποκτηθείσα αλλά και ήδη αποκτηθείσα γνώση (Pargmaxi, 2020). Επίσης, το ψηφιακό μουσείο για την ξένη γλώσσα είναι ένα «λειτουργικό επικοινωνιακό κέντρο» (Atamuratov, 2020), καθώς αποτελεί επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδακτική διαδικασία. Τέλος, δεδομένου ότι το ψηφιακό μουσείο είναι εύκολα προσβάσιμο σε όλους, καθώς αρκεί η σύνδεση στο διαδίκτυο και ένας υπολογιστής, τάμπλετ, ή ακόμη ένα κινητό το οποίο είναι εύκολα διαθέσιμο λόγω της σημαντικότητάς του στη σημερινή κοινωνία (Drolia, 2020), η ευκολία της χρήσης του ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι αδιαμφισβήτητη.

Ο μαθητής, βιώνοντας τον κόσμο της ξένης γλώσσας με έναν διαδραστικό τρόπο (Tyrou and Mikros, 2018), έχει την ευκαιρία να εξασκήσει παλιό και νέο λεξιλόγιο, να εξασκήσει τους γραμματικούς κανόνες (χρόνοι, οδηγίες, προστακτική), να «επισκεφτεί» μουσεία που βρίσκονται σε μέρη όπου ομιλείται η γλώσσα-στόχος, να γίνει δημιουργός μίας αφίσας ή ενός φυλλαδίου με τις βασικές πληροφορίες του



μουσείου ή να διεξάγει έναν διάλογο με τους συμμαθητές του για βασικές πληροφορίες του μουσείου όπως τιμή εισιτηρίου, ώρες λειτουργίας, κ.α. Άρα, το ψηφιακό μουσείο μπορεί να αποτελέσει για την ξένη γλώσσα ένα πολύ-εργαλείο για παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου.

Συμπεράσματα

Με βάση όλα τα παραπάνω, η σημαντικότητα της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα η χρήση της εικονικής πραγματικότητας των μουσείων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς τα οφέλη είναι πολλαπλά: το μάθημα είναι διαδραστικό και πιο ελκυστικό προς τον μαθητή και ο μαθητής ως ενεργός συμμετέχων έρχεται σε επαφή με ψηφιακές δεξιότητες, αυθεντικό υλικό για διδασκαλία και εξάσκηση, πολιτισμούς και κουλτούρες άλλων χωρών αλλά και με πλήθος πληροφοριών γραμμένο στη γλώσσα στόχο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ascherson, N. (2000). Editorial. *Public Archaeology* 1(1), pp.3-4.
- Atamuratov, R. K., (2020). The importance of the virtual museums in the educational process. *European Journal of Research and Reflection in Educational Studies*, Vol. 8(2). 89-93
- Βελαώρα, Α. (2009). *Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πύλης Διαδικτύου Εκπαίδευσης- Πολιτισμού για την ανάδειξη της εκπαιδευτικής αξίας του ψηφιακού πολιτιστικού περιεχομένου*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, σελ. 74.
- Burdea, Grigore C. and Philippe Coiffet. "Virtual Reality Technology." *Presence: Teleoperators & Virtual Environments* 12 (2003): 663-664.
- Camarero, C., Garrido, M., & San Jose, R. (2016). Efficiency of web communication strategies: The case of art museums, 18(2), 42-62.
- Corder, D., U-Mackey, A. (2011). Integration of Technology for Effective Learning, Teaching and Assessment. In M. Levy, F. Blin, C. Bradin Siskin & O. Takeuchi



- (Eds.). *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. (pp. 188-201). Routledge.
- Drolia, M., Sifaki, E., Papadakis, S., Kalogiannakis, M. (2020). An Overview of Mobile Learning for Refugee Students: Juxtaposing Refugee Needs with Mobile Applications' Characteristics. *Challenges*, 11, (31) 1-14
doi:10.3390/challe11020031
- Ευσταθίου, Ι. (2011). *Το Μουσείο ως περιβάλλον μάθησης και εκπαίδευσης. Μαθησιακές ευκαιρίες – Σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Λονδίνου*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, σελ. 38.
- Hoptman, G.H. (1992). *The Virtual Museum and Related Epistemological Concerns*. Cambridge: Editions Edward Barrett, pp.141-159.
- Hornberger, N. H. (2004). The Continua of Biliteracy and and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3). Pp. 155-171, DOI: 10.1080/13670050408667806
- Foutsitzi, S., Caridakis, G. (2021). Aspects Affecting the Use of Digital Technologies in Greek Schools. *International Education Studies; Vol. 14(5)*. 145-157
- Fterniati, A. (2009). Teaching Multimodality in Greek Elementary School Language Arts *The International JOURNAL of LEARNING* (Vol. 16, Issue 4). www.learning-journal.com
- Mantovani, F. (2001). VR learning: Potential and challenges for the use of e3D environments in education and training. In: Riva, G. & Galimberti, C. (Eds.), *Towards cyber psychology: Mind, cognitions and society in the internet age*. Amsterdam: IOS Press, pp. 207-226.
- Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education*, 23(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/09500780802152762>
- Μικρόπουλος, Α. (1998). *Η Εικονική Πραγματικότητα στην υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας* 1η Πανεπειρωτική ημερίδα Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα, σελ. 35. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe258.pdf> (Ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης, 09-01-2016).



- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, in B. Cope & M. Kalantzis (Eds) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (p. 9-38). Macmillan
- Νικονάνου, Ν., (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Pantelidis, V. (1993). Virtual reality in the classroom. *Educational Technology*, 23, pp. 23-27.
- Parmaxi, A. (2020). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*. pp. 1-13 DOI: [10.1080/10494820.2020.1765392](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392)
- The Great Fire of London (2017). Museum of London. Retrieved 11 June 2017, from <http://www.fireoflondon.org.uk/>
- Tserklevych, V., Prokopenko, O., Goncharova, O., Horbenko, I., Fedorenko, O., Romanyuk, Y. (2021). Virtual Museum Space as the Innovative Tool for the Student Research Practice. *iJET*, Vol. 16(14), 2013-230.
- Tyrou, I., Mikros, G. (2018). The Role of the Virtual Museum in the Foreign Language Teaching. A Case Study of Teaching Italian as a Foreign Language in the University Setting. *Conference Paper: Innovation in Language Learning. International Conference*. pp. 1-6
- Ζαχαρής, Γ., Νάτσης, Α., Μικρόπουλος, Τ. Α. (2008). Ιδιότητες Εκπαιδευτικών Εικονικών Περιβαλλόντων 1: Επιτραπέζια Συστήματα. Στο: Αγγελή, Χ. & Βαλανίδης, Ν. (επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τ. 2, Λεμεσός: J. G. Cassoulides & Son Ltd, σελ.137-144.



Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Νικόλαος Μολοχίδης, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

E-mail: nmolochides@gmail.com

Σεβαστή Χατζηφωτίου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.

E-mail: sevichatzif@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να εξετάσει το ζήτημα της ένταξης και εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και παράλληλα να αναφερθεί στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι πρακτικές και οι μέθοδοι, που ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθήσει προκειμένου να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικός μεσολαβητής. Η προσέγγιση του θέματος υλοποιείται εξετάζοντας τις παραμέτρους του θέματος ξεχωριστά μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία αλλά και μέσα από προσωπική έρευνα (πολιτισμική ετερότητα, εκπαίδευση, ελληνική πραγματικότητα, θεσμικό πλαίσιο, οι ξεχωριστοί ρόλοι κάθε τομέα του τρίπτυχου μαθητής-σχολείο-οικογένεια κ.α.). Επίσης, μελετάται ο ρόλος της επικοινωνίας στην άρση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, με στόχο την διατύπωση προτάσεων και διδακτικών παρεμβάσεων για την ανάπτυξη καλύτερης αλληλεπίδρασης σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμική ετερότητα, εκπαίδευση, ένταξη



“Integration and education of foreign students in Primary School and the role of the teacher”

Abstract

This paper aims to examine the question of the integration and education of foreign students in the Primary School and at the same time to refer to the role of the teacher in this process. Specifically, the practices and methods that the teacher must follow in order to function as an intercultural mediator are mentioned. The approach to the subject is implemented by examining the parameters of the subject separately through the existing literature but also through personal research (cultural diversity, education, Greek reality, institutional framework, the separate roles of each sector of the tripartite student-school-family, etc.) Also, the role of communication in the removal of educational problems is studied, with the aim of formulating proposals and teaching interventions for the development of better interaction in a multicultural classroom.

Key words: intercultural education, multiculturalism, cultural diversity, education, inclusion

Εισαγωγή

Ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη σημερινή εποχή είναι η πολυπολιτισμικότητα, που συνθέτει τις κοινωνίες των περισσότερων χωρών. Η εισροή μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων ιδίως προς στις ανεπτυγμένες χώρες, είναι αρκετά αυξημένη έως ανεξέλεγκτη τα τελευταία χρόνια. Η μετακίνηση αυτών των πληθυσμών, ανεξάρτητα από τις αιτίες και τους λόγους που πραγματοποιείται, έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνίες των χωρών υποδοχής και έχει προσδώσει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς να έρχονται σε επαφή καθημερινά και να αλληλεπιδρούν στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (Berry, 1988).

Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά μία πραγματικότητα που επιδρά στην κοινωνία και στα άτομα που ζουν σε αυτήν. Μέσα από τη συνύπαρξη ανθρώπων που



προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμικούς, προκύπτουν, όπως είναι φυσικό, προβλήματα συμβίωσης, τα οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο αν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός, αλληλεγγύη, κατανόηση και αποδοχή του «διαφορετικού» .

Το σχολείο αποτελεί έναν βασικό θεσμό που συμβάλλει καθοριστικά στην προσπάθεια προσαρμογής των μεταναστών, αφού προωθεί αξίες και πρότυπα, που δημιουργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα περιβάλλον αποδοχής για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Στο σχολείο, μέσα από τις ενδεδειγμένες πρακτικές, διαμορφώνεται η προσωπικότητα των παιδιών, αναπτύσσονται οι ικανότητές τους και ενισχύεται η αυτοαποδοχή, η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμησή τους. Η αυτοεκτίμηση του παιδιού συνεπάγεται τη συναισθηματική του ισορροπία και συνεπώς, τη σχολική και κοινωνική του προσαρμογή. Συγκεκριμένα, για τους μετανάστες - μαθητές ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός, αφού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ένταξή τους (Γκόβαρης, 2004).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μία προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να δώσει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να συμμετάσχουν ισότιμα στη μάθηση, ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού επιπέδου. Ο στόχος είναι να αντιμετωπίζονται ισότιμα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς κρίνεται αναγκαία η μόρφωση και η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην κοινωνία υποδοχής.

Ορισμός-Ο ρόλος του σχολείου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό που έχει στόχο να φέρει εις πέρας συγκεκριμένους στόχους, που δεν σχετίζονται μόνο με τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και με την κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγηση των ατόμων από τη μικρή τους ηλικία

Το σχολείο μέσα σε ένα διαπολιτισμικό κλίμα πρέπει να έχει ως στόχο να διαπαιδαγωγεί, να κοινωνικοποιεί, να μεταδίδει τις κατάλληλες γνώσεις, να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, να βελτιώνει την προσωπικότητα των μαθητών, να τους βοηθάει να ενταχθούν μελλοντικά στην αγορά εργασίας παρέχοντάς τους τα



κατάλληλα εφόδια, να τους προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον και μία αρμονική συμβίωση και τέλος, να καταστέλλει κάθε μορφή βίας και ρατσισμού .

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική, εφόσον οι μαθητές των σχολείων προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Τα σχολεία πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ετερότητα, καθώς εξαιτίας των μαζικών εισροών μεταναστών και προσφύγων στη χώρα, τα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών τα τελευταία χρόνια συνεχώς αυξάνονται (Γεωργιάννης, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να γίνει ο στόχος κάθε σχολείου της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Επίσης, σύμφωνα με πολλά ευρωπαϊκά πρότυπα θα ήταν σημαντικό να υπάρχει μέριμνα και για τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου να προσαρμοστούν ευκολότερα στη χώρα υποδοχής.

Συνεπώς, τα νέα κοινωνικά δεδομένα έχουν δημιουργήσει διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που καθιστά τον ρόλο του σημερινού σχολείου κρίσιμο. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός για την υιοθέτηση υγιών προτύπων και συμπεριφορών που αποδέχονται την ετερότητα και την προστατεύουν, αντί να την πολεμούν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το κατάλληλο είδος εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, αντιμετωπίζοντας τους ισότιμα και δίνοντάς τους τις ίδιες ευκαιρίες για μαθησιακή και ατομική εξέλιξη .

Ταυτότητα της έρευνας-Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας έγκειται στην αναζήτηση των παραγόντων αυτών που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη και στην αποτελεσματική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών του Δημοτικού σχολείου. Παράλληλα αναζητείται στα πλαίσια του σκοπού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή αλλά και οι προϋποθέσεις που αποτελούν σημαντικό μέρος της ένταξης των αλλοδαπών μαθητριών στην Ελληνική κοινωνία.



Μεθοδολογία έρευνας-Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί ποιοτική έρευνα της σχέσης που αναπτύσσουν με το σχολείο, τα παιδιά των αλλοδαπών που φοιτούν στο Δημοτικό, το είδος και τους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους αλλοδαπούς μαθητές. Ιδιαίτερα διερευνάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μέθοδος έρευνας με στόχο να φέρει στην επιφάνεια γνώμες και μορφές συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και να εξερευνήσει τις διάφορες διαδικασίες αλληλεπίδρασης, χωρίς να επιδιώκεται η εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων ή η συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα. Η έρευνα είναι ποιοτική με στόχο να αναλυθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του θέματος και των παραγόντων που το επηρεάζουν και όχι η μέτρησή τους (Μακράκης, 2004).

Ευρήματα της έρευνας-Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα χαρακτηρίστηκε ως ποιοτική με μέσο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί που έχουν τοποθετηθεί στο Δημοτικό σχολείο του Πρίνου Θάσου εκ των οποίων οι 13 ήταν γυναίκες και ο 1 ήταν άνδρας. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμάνθηκαν ανάμεσα στα 31 και 62 χρόνια με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 45 χρόνια. Η πλειοψηφία βρίσκονταν σε έγγαμη οικογενειακή κατάσταση και κάτοχοι τουλάχιστον ενός πτυχίου Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατείχαν προϋπηρεσία τουλάχιστον 9 ετών, ενώ ο μέσος όρος των χρόνων προϋπηρεσίας διαμορφώθηκε σε 17,5 χρόνια περίπου.

Η γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου Πρίνου, με βάση τα λεγόμενα αυτών, σχετικά με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα Ελληνικά σχολεία αποδείχθηκε θετική σε όλες τις περιπτώσεις, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν κρύβουν την ανησυχία τους τονίζοντας ότι μια τέτοια διαδικασία απαιτεί κόπο, χρόνο και συστηματική διαχείριση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, του διευθυντή, του κράτους, της κοινωνίας και της αλλοδαπής οικογένειας. Αξίζει να σημειωθεί πως η



θετική στάση βασίζεται στο ότι ήδη η Ελλάδα δέχεται εδώ και χρόνια αλλοδαπούς μαθητές – κυρίως από την Αλβανία – στο σχολείο της.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ξεχώρισαν τους εξής παράγοντες ως σημαντικούς στην επιρροή – είτε θετική είτε αρνητική – στη διαδικασία της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό σχολείο: την οικογένεια, τον αριθμό των παιδιών στην τάξη, την επίδοση, το εκπαιδευτικό υλικό, τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, τη γλώσσα, την προετοιμασία σε τάξεις υποδοχής, τις συναντήσεις με τους γονείς από πλευράς των εκπαιδευτικών, τη στάση των ίδιων των μαθητών και τη στάση της κοινωνίας.

Η οικογένεια, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, αποτέλεσε το δημοφιλέστερο παράγοντα επιρροής στη διαδικασία ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν το γεγονός πως εξαιτίας της ενασχόλησης των γονέων με βιοποριστικά θέματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία της μετανάστευσης, τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους και χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης παραμελούνται, δικαιολογημένα μεν ορισμένες φορές.

Η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει και αυτή με τη σειρά της την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αφού πολλές φορές απογοητεύει τα παιδιά αυτά εξαιτίας του ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Μάλιστα, το φαινόμενο αυτό αναπτύσσεται περισσότερο όσο προχωρούν τα παιδιά στις τάξεις του Δημοτικού και οι απαιτήσεις στα θεωρητικά κυρίως μαθήματα αποτελούν αποθαρρυντικό παράγοντα ένταξης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ο παράγοντας του εκπαιδευτικού υλικού, τονίζεται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς για τις σημαντικές ελλείψεις από τις οποίες χαρακτηρίζεται. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις προσπάθειες του κράτους για το σωστό εκπαιδευτικό υλικό που προσαρμόζεται στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών οι οποίες, ωστόσο, είναι ανεπαρκείς. Η έλλειψη των σωστού εκπαιδευτικού υλικού οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επένδυση επιπλέον χρόνου πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα για τους αλλοδαπούς αντί στην επένδυση πολύτιμου χρόνου για την ομαλή ένταξή τους στο σχολείο. Παρόλα αυτά, από μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζεται πως το εκπαιδευτικό υλικό αυτή τη στιγμή στα σχολεία είναι επαρκές.



Προχωρώντας, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν έναν ακόμα παράγοντα που επηρεάζει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αυτό των δεξιοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, που δηλώνουν πως δεν έχουν προετοιμαστεί για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που δημιουργεί η ένταξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Μάλιστα, είναι γεγονός πως υποστηρίζουν τη δημιουργία πραγματικής εκπαίδευσης πάνω σε θέματα ένταξης μέσω συνεχούς εκπαίδευσης και όχι απλών συναντήσεων με τους επιβλέποντες του έργου τους. Ωστόσο, μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως είναι έτοιμοι να διαχειριστούν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αλλά κάτι τέτοιο προσθέτει αμέσως επιπλέον φόρτο στη δουλειά τους.

Από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, δε θα μπορούσε να λείπει η γλώσσα η οποία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα και εμπόδιο στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, ισχυρίζονται πως εκτός από το ότι η γλώσσα μας είναι ιδιαίτερα πλούσια και άρα απαιτητική, πολλοί αλλοδαποί μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμα καλά τους κανόνες τις δικής τους γλώσσας με αποτέλεσμα να μην ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων και να παραιτούνται, προκαλώντας πολλές φορές επιθετικές συμπεριφορές μέχρι και ρατσισμό απέναντι τους.

Ένας παράγοντας που έχει θετική επίδραση στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία είναι οι τάξεις υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν πως η ύπαρξή τους είναι ιδιαιτέρως βοηθητική στην ένταξη των αλλοδαπών φοιτητών στην τάξη καθώς τους προετοιμάζει για το τι θα αντιμετωπίσουν στις τάξεις του Δημοτικού. Μάλιστα, η βοήθεια των τάξεων αυτών συνεισφέρει σημαντικά στην πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών.

Οι συναντήσεις με τους γονείς είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως οι συναντήσεις αυτές παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά του παιδιού, τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους γονείς, οι οποίες αποτελούν χρήσιμο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαδικασία ένταξης του παιδιού. Ωστόσο, η



απόκριση των γονέων στις συναντήσεις δεν είναι η αναμενόμενη και έτσι μερικές φορές κρίνεται ικανοποιητική ενώ, μερικές άλλες φορές καθόλου ικανοποιητική.

Ανάμεσα στα λόγια των εκπαιδευτικών ξεχώρισε και ο παράγοντας της συμπεριφοράς των ίδιων των αλλοδαπών μαθητών ως παράγοντας επιρροής στην ένταξή τους στο σχολείο. Από τη μία, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τα παιδιά καταβάλουν προσπάθειες να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας ωστόσο πολλά προβλήματα. Παρόλα αυτά, εντοπίζονται και περιπτώσεις αλλοδαπών με παραβατική συμπεριφορά που δεν βοηθούν στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Τελευταίος παράγοντας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί πως επηρεάζει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία είναι η στάση της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως η Ελληνική κοινωνία δεν είναι θετική στην ένταξη των αλλοδαπών στα σύνορα της Ελλάδας και γενικότερα δεν είναι ανεκτική στη διαφορετικότητα. Αποτέλεσμα αυτού, είναι οι αλλοδαποί μαθητές να αντιμετωπίζουν προβλήματα ρατσισμού γεγονός που εμποδίζει την ένταξή τους στα σχολεία.

Σχετικά με τις προϋποθέσεις για την ένταξη των αλλοδαπών στα ελληνικά δεδομένα οι εκπαιδευτικοί φανέρωσαν πως αυτές είναι η γλώσσα από τη μία και οι οικογενειακές συνθήκες από την άλλη.

Η γλώσσα τέθηκε ως προϋπόθεση της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελληνική κοινωνία αφού είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ειδική προετοιμασία των μαθητών έτσι ώστε να μάθουν τη γλώσσα και να ενταχθούν ομαλά στην Ελληνική κοινωνία.

Από τις προϋποθέσεις ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελληνική κοινωνία δεν έλειψαν και οι οικογενειακές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν στενά την κοινωνικοποίηση του παιδιού με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η οικογένεια. Μάλιστα, τόνισαν πως εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι οι γονείς, όπως για παράδειγμα η δημιουργία εισοδήματος, δίνουν προτεραιότητα σε βιοποριστικά θέματα και αφήνουν σε δεύτερη μοίρα την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.



Σχετικά με τις στρατηγικές εκπαιδευτικών για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αξίζει να αναφερθεί πως σε όλες τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές και επένδυση χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, η επένδυση του χρόνου δεν εντάσσεται σε βραχυπρόθεσμα πλαίσια αλλά σε μακροχρόνια. Επίσης, τονίζουν τη συμμετοχή ειδικών εκπαιδευτικών που θα διευκολύνει την όλη διαδικασία στα πλαίσια της τάξης.

Ανάμεσα στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη συναντήθηκε η ελαστικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι ελαστικοί ως προς τις απαιτήσεις που έχουν από τους αλλοδαπούς μαθητές θέλοντας να μην αποθαρρύνουν τα παιδιά στη διαδικασία της μάθησης.

Από τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών δε έλειψε και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, για να καταλάβουν οι γονείς τα προβλήματα των παιδιών τους. Μάλιστα, σε περιπτώσεις που το παιδί δε συνεργάζεται ή έχει παραβατική συμπεριφορά η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί μονόδρομο.

Μια στρατηγική που πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ήταν η εξειδικευμένη – εξατομικευμένη διδασκαλία. Για πολλούς εκπαιδευτικούς η στρατηγική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφόσον οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν βρίσκονται σε μια ξένη χώρα, διαφορετική από τη δική τους. Σε πολλές περιπτώσεις πέρα από το εκπαιδευτικό υλικό, γίνεται και προσαρμογές στις ασκήσεις με τις οποίες ασχολούνται οι αλλοδαποί συμβάλλοντας στο συναίσθημα πως οι αλλοδαποί ακολουθούν την τάξη και δεν παραιτούνται από την προσπάθεια.

Επόμενη στρατηγική που φανερώθηκε στα λόγια των εκπαιδευτικών ήταν η συνεργασία στην τάξη των αλλοδαπών μαθητών με τον εκπαιδευτικό ή τους άλλους μαθητές. Η συνεργασία των αλλοδαπών μαθητών με τον εκπαιδευτικό έγκειται περισσότερο στην συναισθηματική στήριξη των πρώτων και τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας. Η συνεργασία των που ουσιαστικά ομογενοποιεί όλη την τάξη, είναι πολύ σημαντική κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, οι στρατηγικές συνεργασίες εμπλέκουν συνθήκες συνεργατικής μάθησης και συνεργατικών



δραστηριοτήτων τόσο εντός και εκτός της τάξης που τελικά ενώνουν τα παιδιά και όλα μαζί προχωρούν στην ολοκλήρωση ενός κοινού στόχου.

Η τελευταία στρατηγική που προέκυψε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι η συνεργασία με τη διεύθυνση ως στρατηγική ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν, πως η διεύθυνση οργανώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν και τους υποστηρίζει σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Η συνεργασία και η υποστήριξη της διεύθυνσης είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι των στρατηγικών ένταξης αλλοδαπών μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Συμπεράσματα

Για να ενταχθούν οι αλλοδαποί μαθητές ομαλά στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον πρέπει η εκπαίδευση να είναι διαπολιτισμική, αφού μόνο τότε θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και ρατσισμού, ενώ παράλληλα θα καλλιεργηθούν αξίες που θα προάγουν τη σωστή συνεργασία και επικοινωνία. Η πιθανή αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί σε αυτές τις αλλαγές, μπορεί να εντείνει περισσότερο τις κοινωνικές διαφορές, τις συγκρούσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών καθώς και τον διαχωρισμό που δημιουργείται πολιτικά, οικονομικά και θρησκευτικά.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν ενθαρρυντικά, ώστε να δημιουργούν συνθήκες που θα ευνοούν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και αλλοδαπών. Η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος εντός της τάξης είναι μεγίστης σημασίας, αφού όταν υπάρχει ένα υγιές και θετικό κλίμα, τότε οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα, νιώθουν ασφάλεια και μπορούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με σιγουριά. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν με σεβασμό κάθε μαθητή, που διαθέτει διαφορετική προσωπικότητα και φέρει τις δικές του αξίες.

Στη βάση αυτή οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες γίνονται αποδεκτές, καταστέλλονται οι διακρίσεις, οι αρνητικοί σχολιασμοί, ο ρατσισμός και οποιαδήποτε συμπεριφορά προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές. Η επιβράβευση, ο έπαινος, η ενίσχυση της έκφρασης και της συμμετοχής των μαθητών πρέπει να προωθούνται από



τους εκπαιδευτικούς χωρίς φειδώ, παράλληλα με την ψυχολογική υποστήριξη, αφού μόνο τότε θα αναπτυχθούν υγιείς προσωπικότητες και συμπεριφορές.

Οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους πρέπει να είναι υψηλές, χωρίς να υπάρχουν προκαταλήψεις σχετικά με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Η συνεργατική μάθηση θα βοηθήσει τις σχέσεις των μαθητών και θα βελτιώσει παράλληλα τις σχολικές επιδόσεις τους, χωρίς οι αδύναμοι μαθητές να γίνονται «στόχος», αφού θα συμμετέχουν εξίσου στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, η επαφή των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι εξίσου σημαντική, όπως διαφάνηκε και στην παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό σχολείο Πρίνου. Αυτό γιατί η συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μεταναστών μαθητών θα δημιουργήσει τη βάση για την ανάπτυξη μιας σταθερής σχέσης, που θα βασίζεται στην υποστήριξη, την καθοδήγηση και τον σεβασμό. Επίσης, η ενημέρωση των γονέων θα τους βοηθήσει ώστε να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους και να μπορούν να συμμετέχουν στην καθημερινότητά τους στηρίζοντάς τα ενεργά.

Οι μαθητές δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται σε σχολεία, αφού ο διαχωρισμός και η απομόνωση οδηγεί στο περιθώριο του αλλοδαπού μαθητές. Τα διαπολιτισμικά σχολεία θα πρέπει να ενσωματωθούν με συγκεκριμένες μεθόδους και σταδιακά στα δημόσια, ώστε να υπάρξει συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα σε γηγενείς και μετανάστες (Παπαχρήστος, 2011). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές αλλά και στις οικογένειές τους θα πρέπει να είναι ένας από τους πρώτους στόχους της εκπαίδευσης. Γι' αυτόν τον λόγο, θα πρέπει να δημιουργηθούν περισσότερα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλόγλωσσους με στόχο να μπορέσουν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, σημαντική παράμετρος που πρέπει να προβλεφθεί είναι και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών. Γι' αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν και σε άλλες γλώσσες. Ο στόχος είναι να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα μπορούσε να υπάρξει ένας δίγλωσσος εκπαιδευτικός που θα λειτουργεί υποστηρικτικά στην τάξη, που υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές. Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί αυτό πρέπει να



τοποθετηθούν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί σε περιοχές που έχουν υψηλή συγκέντρωση μεταναστών. Παράλληλα, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν περισσότερα διαπολιτισμικά προγράμματα, τα οποία θα είναι προσβάσιμα σε όλους και τα οποία θα παρέχονται δωρεάν από το κράτος (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011; Παπαχρήστος, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3), 416-421.
- Γεωργιάννης, Π. (2008). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Β. (2004). Απομυθοποιώντας το Μεθοδολογικό Μονισμό. Στο *Μέθοδοι στη Κοινωνιολογική Έρευνα* (σσ. 19-38). Αθήνα: Τυπωθείω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο . Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Berry, J. W. (1988). Cognitive and social factors in psychological adaptation to acculturation among and James Cree Bay. Στο G. Verma, & C. Bagley, *Cross Cultural studies of personality, attitudes and cognition* (σσ. 111-142). London: MacMillan Press.



Απόψεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση και τη συμπερίληψη αυτιστικών μαθητών & μαθητριών

Ελένη Αβραμίδου

E-mail: eleniavr@gmail.com

Σεβαστή Χατζηφοτίου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.

E-mail: sevichatzif@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια είναι φανερό ότι το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχει βρεθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων και του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η φιλοσοφία της συμπερίληψης ως εκ τούτου έχει αποδεχθεί ότι είναι μείζονος σημασίας για την ίδια την κοινωνική αλλά και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013). Ως εκ τούτου προκύπτει ότι και η συμπεριληπτική εκπαίδευση και προσέγγιση των παιδιών με αυτισμό επιφέρει θετικά οφέλη τόσο στα ίδια όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθεί η παρούσα κατάσταση και οι δυσκολίες που παρουσιάζει η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη των μαθητών/μαθητριών με αυτισμό μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και στη συνέχεια να προταθούν τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών. Μέσα από την συμμετοχή τους σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο διαπιστώνεται ότι ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία με τους άλλους, ενώ η μάθηση τους έγκειται στο γνώρισμα της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης. Ακόμη, ενισχύεται και σε σημαντικό βαθμό η παροχή των κινήτρων τους, η βελτίωση της προσοχής και της συμπεριφοράς τους (Autism Working Group, 2002). Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της επιτυχούς και αποτελεσματικής συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό καίριο ρόλο επιτελούν και οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με την παρουσία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και της ειδικής αγωγής μέσω



της δράσης τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, καθώς η παρουσία του επηρεάζει θετικά όλο το φάσμα της συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης, ενώ αναδεικνύονται και οι υφιστάμενες προκλήσεις, καθώς και τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την ομαλή και ουσιαστική ένταξη των μαθητών/μαθητριών που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: ΔΑΦ, ΥΛΑ, συμπερίληψη, συνεκπαίδευση, παράλληλη στήριξη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

“Opinions of parallel support teachers in secondary education on co-education and inclusion of autistic students”

Abstract

In recent years it is clear that the issue of inclusive education of children with autism spectrum disorder has been at the center of discussions and interest of the educational community. The philosophy of inclusion has therefore been accepted to be of major importance to the social as well as educational reality itself (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). As a consequence, the inclusive education and approach of children with autism brings positive benefits both to them and to the wider social and school environment. Through their participation in an inclusive school, it is found that social interaction, communication with others is enhanced, while their learning lies in the characteristic of pleasure and satisfaction. Furthermore, the provision of their motivation, the improvement of their attention and behavior is strengthened to a significant extent (Autism Working Group, 2002). Of course, it is worth mentioning that in the context of the successful and effective inclusion of children with autism, general education teachers also play a key role in collaboration with the presence of parallel support and special education teachers through their action. The purpose of the study is to highlight the current situation and the difficulties presented by the co-education of students with autism from the perspective of teachers of parallel support and then to propose ways



to deal with these difficulties to teachers who may be facing them. According to the results of the research, the importance of the role of the parallel support teacher emerges, as his presence positively affects the whole spectrum of inclusion and co-education, while the existing challenges are featured, as well as the obstacles that do not allow the smooth and substantial integration of the of students who fall into the spectrum of autism in the general school.

Key words: ASD, HFA, co- education, inclusion, parallel support, secondary education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια είναι φανερό ότι το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει βρεθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων και του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Centers for DiseaseControl, 2014). Η φιλοσοφία της συμπερίληψης ως εκ τούτου έχει αποδειχθεί ότι είναι μείζονος σημασίας για την ίδια την κοινωνική, αλλά και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013).

Μέσα από την συμμετοχή του σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο διαπιστώνεται ότι ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία με τους άλλους, ενώ η μάθηση τους έγκειται στο γνώρισμα της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης (AutismWorking Group, 2002). Ακόμη, έχει επισημανθεί ότι καλλιεργείται και σε σημαντικό βαθμό η παροχή των κινήτρων τους, η βελτίωση της προσοχής και της συμπεριφοράς τους. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι καίριο ρόλο επιτελούν και οι εκπαιδευτικοί μέσω της δράσης τους, αλλά ταυτόχρονα απαιτείται και η συμβολή και άλλων ειδικών επιστημών.

Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθεί η παρούσα κατάσταση και οι δυσκολίες που παρουσιάζει η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη των μαθητών/ μαθητριών με αυτισμό και στη συνέχεια να προταθούν τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών σε εκπαιδευτικούς. Ζητούμενο πάντα παραμένει η ουσιαστικότερη συμπερίληψη των αυτιστικών μαθητών/μαθητριών με σκοπό την πιο αποτελεσματική συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο.



Συνοψίζοντας τις προαναφερόμενες διαστάσεις, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καθοδηγούν την παρούσα μελέτη περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρούσα κατάσταση στη συνεκπαίδευση και συμπερίληψη των μαθητών/ μαθητριών με αυτισμό που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη συμπερίληψη και συνεκπαίδευση των μαθητών/ μαθητριών με αυτισμό;

Μεθοδολογικά

Με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της εποικοδομητικής σύνθεσης πληθώρας πηγών, επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των παραπάνω, στο αντίστοιχο πρώτο σκέλος της παρούσας εργασίας. Ακολουθώντας, ερευνητικά, με τη χρήση ενός συνεντευξιακού πρωτόκολλου, που βασίζεται σε ημιδομημένο οδηγό συνέντευξης, επιχειρείται να καταγραφούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (4 γυναίκες και 4 άντρες, φιλολόγους-μαθηματικούς) παράλληλης στήριξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους νομούς της Δράμας, της Καβάλας και της Ξάνθης. Η ερευνήτρια προσέγγισε τους εκπαιδευτικούς, αφού πραγματοποιήθηκε ενημέρωση σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, στη συνέχεια επιβεβαίωσε ότι πληρούσαν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή στην έρευνα. Τέλος, έλαβε τη έγγραφη συγκατάθεση και συναίνεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα.

Συλλογή δεδομένων

Η παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε με τη διαζώσης διεξαγωγή της συνέντευξης. Η συνέντευξη ηχογραφήθηκε ύστερα από την αδειοδότηση που λήφθηκε



από τους ερωτώμενους και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκε. Τα δεδομένα συλλέγονται, καταγράφονται με πλήρη πιστότητα κατά την απομαγνητοφώνηση και επεξεργάζονται σύμφωνα με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης. Ο οδηγός της συνέντευξης αποτελείται από 20 ερωτήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν ανά θεματική περιοχή.

Ανάλυση δεδομένων

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Για τη διαδικασία της ανάλυσης ο ερευνητής ακολουθεί τα βήματα της απομαγνητοφώνησης και της μετεγγραφής τους (Βρασίδης, 2014).

Με την ολοκλήρωση της απομαγνητοφώνησης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν κωδικοποιούνται με βάση τα ερωτήματα που επιδιώκονται να διερευνηθούν. Αφού συγκεντρώθηκαν, εφαρμόστηκε η διαδικασία της θεματοποίησης, προβαίνοντας στον σχηματισμό θεμάτων και υποθεμάτων (Βρασίδης, 2014).

Ηθική & Δεοντολογία

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πριν την έναρξη της διεξαγωγής της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια και υπέγραψαν το έντυπο ενημέρωσης και γραπτής συναίνεσης για την έρευνα.

Συμπεράσματα

ΘΕΜΑ 1: Η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στην γενική τάξη

ΥΠΟΘΕΜΑ 1: Η έγκαιρη προσέλευση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

Οι περισσότερες και περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν πως η Παράλληλη Στήριξη δεν ξεκινάει από την αρχή της σχολικής χρονιάς: (Ερωτ. 6-



άνδρας) «Ο εκπαιδευτικός που ήρθε για να στηρίξει το παιδί με αυτισμό τοποθετήθηκε από την αρμόδια υπηρεσία τον Δεκέμβριο...».

ΥΠΟΘΕΜΑ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗΣ: ΟΙΚΕΙΑ

ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ

Γίνεται φανερό πως η παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη δεν αποτελεί μία εικόνα, η οποία δεν είναι γνώριμη, αφού είναι εξοικειωμένοι με την εικόνα του μαθητή/μαθήτριας με που υποστηρίζεται από έναν δεύτερο εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη.

ΥΠΟΘΕΜΑ 3: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν βέβαια, τη σπουδαιότητα που έχει για τον μαθητή/μαθήτρια με αυτισμό να κάθεται όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, αλλά και με κάποιον συμμαθητή/μαθήτρια του: (Ερωτ. 5-γυναίκα): «[...]/Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να βοηθά στην προσαρμογή και σταδιακά να κάνει το παιδί πιο ανεξάρτητο»

ΥΠΟΘΕΜΑ 4: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Δύο ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν είναι εφικτό ένα παιδί με αυτισμό να απομακρύνεται από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, καθώς κάτι τέτοιο παρεμποδίζει την πορεία του μαθήματος. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: (Ερωτ. 6-άνδρας): «μόνος του δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί και ενοχλούσε και τα άλλα παιδιά. Με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μαθαίνει να έχει όρια και να ακολουθεί κανόνες»

ΥΠΟΘΕΜΑ 5: Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ωστόσο αυτό που προβληματίζει είναι πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης συνεπάγεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν απαλλαγθεί από το κομμάτι της διδασκαλίας των παιδιών με αυτισμό. (Ερ.6-άνδρας) : «...Εντάξει, κάποιοι θεωρούν πως όταν έχεις παράλληλη στήριξη είναι πιο εύκολα τα πράγματα, γιατί αναλαμβάνει η παράλληλη στήριξη...». (Ερ. 8-γυναίκα): «Νιώθουν περισσότερο ασφαλείς με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στην τάξη, δεν χρειάζεται να κάνουν και πολλά για το μαθητή/μαθήτρια με αυτισμό». Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μαθητές/μαθήτριες που



εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα πιθανόν να μην αποτελούν ενεργά και ουσιαστικά μέλη της.

ΘΕΜΑ 2: «Προβληματικές» συμπεριφορές παιδιών με αυτισμό

ΥΠΟΘΕΜΑ 1: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΠΗΓΑΖΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΣΚΕΨΗΣ

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων /συμμετεχουσών εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα των «προβληματικών» συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα αυτιστικά παιδιά. (Ερωτ. 2- γυναίκα): *«Δυστυχώς, ναι, έχω αντιμετωπίσει προβληματικές συμπεριφορές με παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αλλά τις περισσότερες φορές δεν φταίνε εκείνα αλλά οι εκπαιδευτικοί».*

ΥΠΟΘΕΜΑ 2: ΑΓΝΟΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Είναι γεγονός πως πολλές φορές η άγνοια πυροδοτεί εκρήξεις μεταξύ των μαθητών/-τριών. Πολλές φορές οι συμμαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης γίνονται προκλητικοί ή παθητικοί εξαιτίας έλλειψης γνώσεων σχετικά με τη διαταραχή.

(Ερ. 3- άνδρας) *«Έχω αντιμετωπίσει προβληματικές συμπεριφορές από παιδιά με αυτισμό σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή στους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει, γιατί είτε πολλοί δεν γνωρίζουν τι είναι ο αυτισμός...».*

ΥΠΟΘΕΜΑ 3: ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Βέβαια, όπως επισημαίνεται από τον ερωτώμενο 4 (άνδρας), το πρόβλημα προκύπτει από τους γονείς των άλλων παιδιών που νομίζουν ότι όλα τα παιδιά με αυτισμό έχουν επιθετικές συμπεριφορές .

ΥΠΟΘΕΜΑ 4: ΠΙΘΑΝΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Στο επόμενο ερώτημα που αναφέρεται στον τρόπο πιθανής διαχείρισης κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την εκτόνωση της κατάστασης και τη σταδιακή προσέγγιση του παιδιού, ενώ άλλοι επισημαίνουν την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς. (Ερ. 2- γυναίκα) *«Γενικά, όταν συμβαίνει κάτι σε ένα αυτιστικό παιδί δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος τρόπος, για να ακολουθήσεις. Πρέπει*



πρώτα να αφήσεις το παιδί να εκτονωθεί πάντα με την επίβλεψη σου όμως και μετά να το προσεγγίσεις σιγά σιγά».

ΘΕΜΑ 3: Κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους

ΥΠΟΘΕΜΑ 1: ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ

Αναφορικά με το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό και των συνομηλίκων τους στο σχολείο, φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατείνονται πως οι μαθητές/μαθήτριες με αυτισμό δε διατηρούν φιλικές σχέσεις με τα συνομήλικα παιδιά. (Ερ. 7-άνδρας) *«Τα περισσότερα θέλουν να προσεγγίσουν τους συνομηλίκους τους, αλλά έχουν έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες. Στην συντριπτική πλειοψηφία είναι μόνα τους...»*

ΥΠΟΘΕΜΑ 2: Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ

Άλλες φορές πάλι εξαρτάται από το ίδιο το παιδί: (Ερ. 3- άνδρας) *«Η σχέση ανάμεσα στους μαθητές/ μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης με τα αυτιστικά παιδιά είναι διαφορετική κάθε φορά. Υπάρχουν παιδιά που είναι πολύ πρόθυμα και θέλουν και προσπαθούν να γνωρίσουν παιδιά με αυτισμό».*

Ωστόσο υπάρχουν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι τα παιδιά δείχνουν προθυμία και περιέργεια: (Ερ. 2- γυναίκα) *«Οι σχέσεις μεταξύ των τυπικών παιδιών και των παιδιών με αυτισμό είναι όλο και καλύτερες. Τα περισσότερα τυπικά παιδιά έχουν τη διάθεση και την περιέργεια να γνωρίσουν τον διαφορετικό κόσμο ενός αυτιστικού παιδιού».*

ΥΠΟΘΕΜΑ 3: ΑΠΟΣΥΜΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΧΡΟΝΟ

Επίσης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως ο χρόνος αυτός είναι πολύτιμος, γιατί προσφέρει ελευθερία στα παιδιά με αυτισμό (Ερ. 1.- γυναίκα) *«γιατί αφήνονται για αυτά τα λεπτά να είναι "ελεύθεροι" χωρίς να σκέφτονται, χωρίς να πιέζονται...».* Για κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς, στο διάλειμμα τα παιδιά απομονώνονταν γιατί (Ερ. 3- άνδρας) *«ήθελαν το δικό τους χώρο εκείνη την δεδομένη στιγμή...».*

ΘΕΜΑ 4: Φαινόμενα χλευασμού

Σε σχέση με αυτό το ερώτημα, πολλές φορές οι μαθητές/μαθήτριες με ΔΑΦ έπεφταν θύματα στοχοποίησης και χλευασμού, *«όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν*



παρατηρήσει φαινόμενα χλευασμού απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, γιατί πολλές φορές δε γνωρίζουν τι σημαίνει αυτισμός» ερωτ.3.(γυναίκα).

ΘΕΜΑ 5: Συμμετοχή σε εκδρομές και σχολικές εορτές

Σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό στις σχολικές δραστηριότητες, καταδεικνύεται η ανάγκη της παρουσίας του/της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να συνοδεύονται από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (ερ. 6-άνδρας).

ΘΕΜΑ 6: Κίνδυνος στιγματισμού

ΥΠΟΘΕΜΑ 1: ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ

Σε σχέση με τον κίνδυνο στιγματισμού, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους καθώς η διαφορετικότητα δε γίνεται ανεκτή πολλές φορές, γεγονός που πηγάζει από την άγνοια και την απουσία εξοικείωσης με το ζήτημα του αυτισμού (ερ. 2-γυναίκα), *δε γνωρίζουμε τι θα πει αυτισμός, γιατί δεν μπαίνουμε καν στο κόπο να μάθουμε και αυτό είναι λάθος.*

ΥΠΟΘΕΜΑ 2: ΩΦΕΛΙΜΗ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΓΜΑΤΟΣ

Επίσης, επισημαίνεται και πάλι η σπουδαιότητα του ρόλου που κατέχει ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης, αφού (ερ. 7-άνδρας) *«ένας μαθητής με αυτισμό μπορεί να κερδίσει πολλά περισσότερα από την παράλληλη στήριξη, από ό, τι θα του κοστίσει ένας ελαφρύς στιγματισμός».*

ΘΕΜΑ 7: Στρατηγικές για αποτελεσματικότερη ένταξη παιδιών με αυτισμό στο τυπικό σχολείο

ΥΠΟΘΕΜΑ 1: Κοινωνική αλληλεπίδραση και εμμονικά ενδιαφέροντα

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εφάρμοσαν στρατηγικές προκειμένου να ενισχύσουν την κοινωνική επαφή των παιδιών με αυτισμό αξιοποιώντας τα εμμονικά τους ενδιαφέροντα: Ερ. 7(άνδρας) *«Στην προσπάθειά μου να διαχειριστώ τις απομονωτικές τάσεις του/της μαθητή/ μαθήτριας με Asperger, αξιοποίησα το ιδιαίτερο ενδιαφέρον -σε σημείο εμμονής- που εκδήλωνε για τους υπολογιστές...».* Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τα εμμονικά ενδιαφέροντα



προκειμένου να ενισχύσουν όχι μόνο την κοινωνικότητά του, αλλά και την ενεργό συμμετοχή του στο μάθημα.

ΥΠΟΘΕΜΑ 2: Ομαδικές δραστηριότητες και ευαισθητοποίηση μαθητών/μαθητριών

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στην αξία των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές/ μαθήτριες και τις μαθήτριες της τάξης. Ερωτ. 6 (άνδρας): *«θέλαμε να κάνουμε την τάξη μας περισσότερο συμπεριληπτική και αποφάσισα να δίνω προτεραιότητα σε δραστηριότητες που απαιτούν την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα...».*

ΥΠΟΘΕΜΑ 3: Συνεργασία συμμαθητών/ μαθητριών και παράλληλης στήριξης

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που αξιοποίησαν τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, ανέφεραν πως τα παιδιά της τάξης, θέλησαν να αναπτύξουν σχέσεις με τον παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης. (Ερ. 8- γυναίκα) *«...ορισμένα παιδιά αντιλήφθηκαν την αξία της συνεργασίας...».* Έτσι, οι σχέσεις φαίνεται να ενδυναμώθηκαν.

ΥΠΟΘΕΜΑ 4: Ιδιαίτερες ικανότητες και talenta

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει πως μία στρατηγική που αξιοποίησε σχετιζόταν με τις ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητή, ο οποίος ένωσε σιγουριά για τον εαυτό του και η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες ενδυναμώθηκε από εκείνη τη στιγμή. Όπως αφηγείται: (Ερ.3-άνδρας) *«Κάναμε πρόβες για την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου στο σχολείο. Ο Π. δεν ήθελε να συμμετάσχει... αλλά επειδή συνέχεια μιλούσε για τους υπολογιστές, τον όρισα βοηθό για τη διαχείριση του ήχου και της μουσικής».*

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στην γενική τάξη

Όσοι και όσες εκπαιδευτικοί, μάλιστα, έχουν εμπειρία ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης με μαθητές/ μαθήτριες στο αυτιστικό φάσμα, προσπαθούν να τους προσεγγίζουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και επιχειρούν να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους όσο καλύτερα γίνεται. Μάλιστα, στις σχολικές εκδρομές οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης συνοδεύουν τα παιδιά (Watkinsetal., 2015). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί ένα από τα έξι βασικά μοντέλα



συνεκπαίδευσης (Friend, 2014). Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν ότι στην Ελλάδα ο θεσμός της παράλληλης στήριξης έχει ενισχύσει τη συνεκπαίδευση (Strogilos & Tragoulia, 2013).

Κοινωνική απομόνωση, φιλίες, γλεουασμός

Τα αυτιστικά παιδιά τείνουν να αυτοαπομονώνονται, με αποτέλεσμα να έχουν πολύ λίγους έως καθόλου φίλους, ενώ να σημειώνονται εναντίον τους περιστατικά γλεουασμού και κοροϊδίας. Κάποιοι λίγοι ερωτώμενοι, βέβαια, διατυπώνουν την άποψη πως τα περιστατικά γλεουασμού ή ακόμα και εκφοβισμού έχουν ελαττωθεί σε σχέση με το παρελθόν. Σε κάθε περίπτωση και οι δυο πλευρές χρειαζόνταν καθοδήγηση και εκπαίδευση (Morewood et al., 2011).

Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι και ευαισθητοποίηση

Το ζήτημα της ευαισθητοποίησης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στον αυτισμό και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναδείχθηκε λίγο πολύ από όλους και όλες τις εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μόνο κάποιοι λίγοι ανέφεραν πως με την αξιοποίηση ομαδικών και συνεργατικών μεθόδων ενίσχυσαν στην πράξη τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης των παιδιών της τάξης τους (Hebron, 2018). Μέσα από τα ομαδικά εκπαιδευτικά προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων οικοδομείται η φιλία, η ενσυναίσθηση, η ομαδικότητα και η συνεργασία. Χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης προσπάθειας για συνεκπαίδευση και συμπερίληψη.

Συνεκπαίδευση & Συμπερίληψη

Αναδείχτηκε με κάθε τρόπο η σημασία και η αναγκαιότητα της καθολικής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης στο σύγχρονο σχολείο. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι προτάσεις συγκλίνουν κυρίως στο ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται στα ιδανικά περιβάλλοντα (Lundy, 2012), να σχεδιάζονται κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα με το αντίστοιχο διαφοροποιημένο υλικό (DeBeco, 2016), να υλοποιείται η εξειδικευμένη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση, τη συμπερίληψη, αλλά και πιο στοχευμένα στο μαθητικό δυναμικό με ΔΑΦ.

Ταυτόχρονα, αναδύθηκε ο πολύπλευρος και πολυπαραγοντικός ρόλος του καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Ο Saggars (2015) ανέδειξε την αναγκαιότητα η



υποστήριξη των ατόμων με ΔΑΦ να υλοποιείται από εξειδικευμένο προσωπικό και να διασφαλίζεται πως η υποστήριξη που λαμβάνουν εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο. Παρά τις δυσκολίες, ο ρόλος τους κρίνεται καθοριστικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας και της αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης.

Θετικά στοιχεία, όπως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής (French & French, 2018), οι ευκαιρίες για εκμάθηση δεξιοτήτων (Sawchuk, 2019), ο περιορισμός του στίγματος της ΔΑΦ η συνεργασία εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των αυτιστικών μαθητών/μαθητριών, η ελαχιστοποίηση των στερεοτύπων (Antony et al., 2020), οι ευκαιρίες για ακαδημαϊκή εξέλιξη και τέλος, η καλλιέργεια και η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης αναμφισβήτητα αποτελούν στοιχεία βαρύνουσας σημασίας.

Μελλοντικές Προτάσεις

Στη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αυτιστικών παιδιών, ωστόσο είναι καίριας σημασίας να εμπλακούν στις έρευνες οι ίδιοι οι αυτιστικοί προκειμένου να συμπεριληφθεί το δικό τους βίωμα και να δοθεί χώρος να εκφραστούν οι ίδιοι για τον εαυτό τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, ένας βασικός περιορισμός οφείλεται στην ιδιαιτερότητα της φύσης του αυτισμού των μαθητών/μαθητριών, δε γνωρίζουμε κατά πόσο τα περιστατικά αυτιστικών μαθητών/μαθητριών που υποστηρίχτηκαν από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, κατέχουν το ίδιο επίπεδο λειτουργικότητας. Στη συνέχεια, αφορά στο γεγονός ότι οι απόψεις, οι εμπειρίες, οι θέσεις και τα βιώματα που καταγράφηκαν αφορούν την οπτική των εκπαιδευτικών. Άλλος βασικός περιορισμός είναι ότι η επιλογή δείγματος αποτελεί δείγμα ευκολίας. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι ο τρόπος που διενεργείται μία συνέντευξη επηρεάζεται από τον ανθρώπινο παράγοντα, τόσο από την πλευρά του συμμετέχοντα και της συμμετέχουσας, όσο και από αυτήν της ερευνήτριας.



Αναστοχασμός Ερευνήτριας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποτέλεσε μία ενδιαφέρουσα εμπειρία για την ερευνήτρια, καθώς πρώτα από όλα επρόκειτο για μία πρόκληση σε όλα τα στάδια της διεξαγωγής της, ταυτόχρονα όμως εμπίπτουν στα προσωπικά της ενδιαφέροντα. Μάλιστα η σε βάθος ενασχόληση, βοήθησε την ερευνήτρια να κατανοήσει σε βάθος σε επίπεδο εμπειρικό όψεις της συνεκπαίδευσης των εν λόγω παιδιών και να αφουγκραστεί τις οπτικές άλλων εκπαιδευτικών. Κατά τη διερεύνηση τους προέκυψαν ορισμένες δυσκολίες. Η ερευνήτρια διαπίστωσε πως το ζήτημα της διαφορετικότητας των παιδιών υποσκελίζεται, ενώ ταυτόχρονα οι ανάγκες τους φαίνεται να εξομοιώνονται με εκείνες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την προσωπική άποψη της ερευνήτριας, η διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών/ μαθητριών και μαθητριών με την οικεία διαταραχή βρίσκεται σε πρωτόλεια ακόμα μορφή και διαμορφώνεται σταδιακά με αργούς ρυθμούς. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο το πεδίο να μελετηθεί ευρύτερα μέσα από περισσότερες έρευνες, προκειμένου για τη δημιουργία ενός όλο και καταλληλότερου περιβάλλοντος για την ουσιαστική συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών/ μαθητριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M., A. Dyson, & S. Weiner. (2012). *From Exclusion to Inclusion. A Review of International Literature on Ways of Responding to Students with Special Needs in Schools*. Berkshire, UK: CfBT.
- Anthony, B. J., Robertson, H. A., Verbalis, A., Myrick, Y., Troxel, M., Seese, S., & Anthony, L. G. (2020). Increasing autism acceptance: The impact of the Sesame Street “See Amazing in All Children” initiative. *Autism*, 24(1), 95–108. <https://doi.org/10.1177/1362361319847927>
- Autism Working Group. (2002). *Autistic spectrum disorders: A guide to classroom practice*. Bangor, UK: Department of Education.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*, CARDETPress, ISBN:978-9963-2802-3-0.



- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Autism Spectrum Disorder: *Data & statistics*.
- De Beco, G. (2016). “Transition to Inclusive Education Systems According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.” *Nordic Journal of Human Rights* 34 (1): 40–59.
- French, C., & French, G. (2018). Eleanor’s journey: A story of public school inclusion. *National Inclusive Education Month*.
<http://inclusiveeducation.ca/2018/02/28/eleanors-journey-a-story-of-public-school-inclusion/>.
- Hebron, J. S. (2018). School connectedness and the primary to secondary school transition for young people with autism spectrum conditions. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 396–409.
- Lundy, L. (2012). “Children’s Rights and Educational Policy in Europe: Implementation of the UNCRC.” *Oxford Review of Education* 38 (4): 393–411.
- Morewood, G. Humphrey, D., N.& Symes. W. (2011). “Mainstreaming Autism: Making it Work.” *Good Autism Practice Journal* 12 (2): 62–68.
- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35–45.
<https://doi.org/10.1177/1365480214566213>
- Sawchuk, A. (2019). Appropriate Inclusive Practices for Children with Autism, *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 12-15.



ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/μαθήτριες και Εκπαίδευση: Ο ρόλος του σχολείου στην ενσωμάτωση ευαίσθητοποιημένων παιδαγωγικών διαδικασιών και προσεγγίσεων

Ερισέλντα Ζερέ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

E-mail: zereriselda@gmail.com

Σεβαστή Χατζηφοτίου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.

E-mail: sevichatzif@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας βιβλιοανασκοπικής μελέτης ήταν η ανάδειξη της σχολικής εμπειρίας των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται μελέτες και έρευνες για την βιωμένη εμπειρία της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας, οι δυσκολίες και οι παράγοντες επικινδυνότητας με τους οποίους έρχεται αντιμέτωπη στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου των σχολείων και των εκπαιδευτικών στην δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας μέσα από την συμπερίληψη και την ενσωμάτωση ευαίσθητοποιημένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, προσεγγίσεων και καλών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Ο σχολικός εκφοβισμός λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας και της έκφρασης του φύλου, καθώς και των χαρακτηριστικών του φύλου αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα ζητήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για θέσπιση κοινωνικών πολιτικών κατά του σχολικού εκφοβισμού των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών.

Λέξεις – κλειδιά: ΛΟΑΤΚΙ+, σχολικός εκφοβισμός, εκπαίδευση, σεξουαλικός προσανατολισμός, ταυτότητα φύλου



“LGBTQI+ Students and Education: The role of School in integrating sensitized pedagogical processes and approaches”

Abstract

The purpose of this literature review is to highlight the school experience of LGBTQI+ students in the educational system. More specifically, studies and research are presented on the lived experience of the LGBTQI+ student community, the difficulties and risks it faces in the school environment, as well as the importance of the role of schools and teachers in creating a positive school climate and culture through the inclusion and integration of sensitized education processes, approaches and practices in the school environment. School bullying due to sexual orientation, gender identity and expression, as well as gender characteristics is one of the most widespread issues in the education system. Therefore, the need to establish social policies against school bullying of LGBTQI+ students is deemed imperative.

Key – Words: LGBTQI+, school bullying, education, sexual orientation, gender identity

Εισαγωγή

Στην παρούσα βιβλιοανασκοπική μελέτη επιδιώκεται η παρουσίαση των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τα έφηβα άτομα που βρίσκονται στο ΛΟΑΤΚΙ+ φάσμα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ΛΟΑΤΚΙ+ πληθυσμός αποτελεί μια έντονα στιγματισμένη κοινότητα, η οποία έρχεται αντιμέτωπη με προκατειλημμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές. Η σεξουαλική προκατάληψη και το στίγμα έχουν ως απόρροια την ομοφοβία, την τρανσοφοβία, την απέχθεια και την αποστροφή των ατόμων που ανήκουν στην συγκεκριμένη κοινότητα. Η προκατάληψη, ο φόβος και το στίγμα έχουν ενταχθεί σε θεσμικές και διαρθρωτικές πολιτικές οι οποίες προάγουν τις διακρίσεις στερώντας από την ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, όπως είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην υγειονομική περίθαλψη, στην κατοικία και στην εργασία. Έτσι, ο ετεροσεξισμός έχει δημιουργήσει μια



κουλτούρα, όπου ευνοούνται τα ετεροφυλόφιλα άτομα ενώ καταπιέζονται όλες οι υπόλοιπες εκφράσεις του φύλου και της σεξουαλικότητας. Με αυτό τον τρόπο ο ΛΟΑΤΚΙ+ πληθυσμός επιβάλλεται σε μια συνθήκη αδυναμίας, καταπίεσης, βιώνει διακρίσεις και περιθωριοποίηση (Russell & Viggiani, 2018). Ειδικότερα, ο εκφοβισμός στο πλαίσιο του σχολείου λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας του φύλου και της έκφρασης του αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα ζητήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα (UNICEF, 2014). Ο ρόλος του σχολείου στις ζωές των παιδιών και των εφήβων είναι κομβικός για την γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη τους. Ωστόσο, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας, καθώς και το αίσθημα ασφάλειας δεν είναι πάντοτε δεδομένο, ιδιαίτερα για τα παιδιά που ανήκουν σε κάποια μειονότητα, όπως είναι η ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα μέλη της κοινότητας αυτής να αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικού εκφοβισμού και διακρίσεων λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας του φύλου τους και να παραβιάζονται τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματά τους, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την σωματική και την ψυχική τους υγεία (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020).

Βασικές ορολογίες και έννοιες της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας

Το φάσμα των ταυτοτήτων του φύλου και της σεξουαλικότητας είναι ευρύ και δεν περιορίζεται στο δίπολο άνδρας – γυναίκα, γεγονός που καθιστά την κατανόησή τους περίπλοκη. Έτσι, προκειμένου να κατανοηθούν οι εμπειρίες των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την κοινότητα κρίνεται απαραίτητη η ανάλυση της βασικής ορολογίας και των εννοιών της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας.

Ο όρος ΛΟΑΤΚΙ+ αποτελεί αρκτικόλεξο και περιλαμβάνει τις λέξεις Λεσβία, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι, Τρανς και Ίντερσεξ, δηλαδή περιλαμβάνει ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών του φύλου (Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020). Το σύμβολο της πρόσθεσης στο τέλος του αρκτικόλεξου συμβολίζει όλους όσους δεν συγκαταλέγουν τους εαυτού τους σε αυτές τις κατηγορίες, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο πόσο ευρύ είναι το φάσμα της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας (Carter, 2020).



Το φύλο αποτελεί μια κοινωνική και ψυχολογική έννοια, η οποία προσδιορίζεται από την επικρατούσα κουλτούρα μιας κοινωνίας, δηλαδή την ύπαρξη των δυο κατηγοριών γυναίκα – άνδρας. Το φύλο ενός ατόμου προσδίδεται κατά τη γέννηση του και διατηρείται μέσα από το κοινωνικό σύστημα, όπου ανάλογα με το αποδοθέν φύλο υιοθετούνται και οι αντίστοιχες συμπεριφορές (Jolles, 2016). Τα άτομα που ταυτίζονται με το φύλο που τους έχει αποδοθεί κατά τη γέννηση τους αναφέρονται ως cisgender (ή cis/σις (Παγάνης, 2020 · Carter, 2020)). Τα άτομα που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα θεωρούνται πως παρεκκλίνουν από την ετεροκανονικότητα, ιδιαίτερα όταν εκφράσουν την δυσαρέσκεια τους για το αποδοθέν φύλο τους (Jolles, 2016). Συγκεκριμένα, η ταυτότητα του φύλου αφορά μια εσωτερική αίσθηση σε σχέση με το φύλο (θηλυκό, αρσενικό, και τα δύο ή κανένα), η οποία δεν ταυτίζεται με το φύλο που αποδόθηκε στο άτομο κατά τη διάρκεια της γέννησης, δηλαδή η ταυτότητα του φύλου ορίζεται από το ίδιο το άτομο και αποτελεί μια προσωπική και εσωτερική διαδικασία (Brill & Pepper, 2008). Για τα άτομα που δεν ταυτίζονται με το φύλο που τους έχει αποδοθεί χρησιμοποιείται ο όρος transgender (ή διεμφυλικός/ή/ό) και προσδιορίζουν τον εαυτό τους με διαφορετική ταυτότητα φύλου (Carter, 2020). Αυτή η μη ταύτιση δεν σχετίζεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό του ατόμου, καθώς τα τρανς άτομα μπορούν να προσδιορίζονται ως ετεροφυλόφιλοι, ομοφυλόφιλοι, λεσβίες ή αμφιφυλόφιλοι (Brill & Pepper, 2008). Στα Ίντερσεξ άτομα (ή διαφυλικός/ή/ό) τα χαρακτηριστικά του φύλου τους ή/και τα επίπεδα των ορμονών τους δεν ανήκουν ξεκάθαρα στην θηλυκή ή αρσενική κατηγορία και περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα βιολογικών χαρακτηριστικών, τα οποία γίνονται εμφανή από το προγεννητικό στάδιο μέχρι και την ενήλικη ζωή. Ωστόσο, πολλά ίντερσεξ άτομα μπορεί να μην έχουν πληροφορηθεί ποτέ για τη διαφοροποίησή τους λόγω της χειρουργικής επέμβασης σε βρεφική ηλικία (Παγάνης, 2020). Τέλος, ο όρος non – binary αποτελεί έναν όρο ομπρέλα που εμπεριέχει διάφορες και ποικίλες ταυτότητες φύλου για τα άτομα που δεν αυτοπροσδιορίζονται μεταξύ του δίπολου άνδρας – γυναίκα, όπως είναι ο όρος gender – fluid (ρευστή ταυτότητα φύλου), agender (απουσία ύπαρξης κάποιας ταυτότητας φύλου) και bigender (συνδυασμός ταυτοτήτων φύλου) (Παγάνης, 2020).



Η έκφραση του φύλου είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο εκφράζει το φύλο του και εμπεριέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που το διαμορφώνουν, όπως είναι το χτένισμα, ο ρουχισμός, ο τρόπος ομιλίας και επικοινωνίας, η συμπεριφορά, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι ρόλοι που υιοθετεί μέσα στην καθημερινότητα (Brill & Pepper, 2008). Η σεξουαλικότητα από την άλλη πλευρά αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία σχετίζεται με την συμπεριφορά, την επιθυμία, την έλξη και τις σκέψεις (Jolles, 2016). Ο σεξουαλικός προσανατολισμός δεν έχει σχέση με την ταυτότητα του φύλου με την οποία προσδιορίζεται ένα άτομο και αφορά συγκεκριμένα την ρομαντική – σεξουαλική έλξη την οποία νιώθει ένα άτομο προς άλλους (Παγάνης, 2020 · Brill & Pepper, 2008).

Τα δικαιώματα των παιδιών που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα

Η βιβλιογραφία αναφορικά με τα ζητήματα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας αναφέρεται ως επί το πλείστον στις εμπειρίες των ενήλικων ατόμων, ενώ η εμπειρία των παιδιών και των εφήβων που ανήκουν στο ΛΟΑΤΚΙ+ φάσμα φαίνεται πως αποτελεί έναν τομέα ο οποίος δεν έχει ερευνηθεί πλήρως (Sandberg, 2017). Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου του σεξουαλικού τους προσανατολισμού και της ταυτότητας του φύλου τους έχουν το δικαίωμα σε μια ασφαλή και υγιή παιδική ηλικία δίχως διακρίσεις και βία (UNICEF, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά έχουν δικαίωμα να είναι ο εαυτός τους, γεγονός που σχετίζεται με το δικαίωμα στην ταυτότητα και την αυτοδιάθεση. Τα παιδιά που ανήκουν στο ΛΟΑΤΚΙ+ φάσμα έχουν δικαίωμα στην επιλογή και να είναι ανοιχτοί σε σχέση με την σεξουαλικότητά τους, χωρίς η τελευταία να επιβάλλεται από τον κοινωνικά κυρίαρχο σεξουαλικό προσανατολισμό. Επιπλέον, καθίσταται απαραίτητο τα ίντερσεξ παιδιά να έχουν ελευθερία και δικαίωμα ως προς τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοδιάθεση του σώματος τους και της ταυτότητας του φύλου τους, δηλαδή να αποφασίζουν τα ίδια αργότερα στη ζωή τους για το φύλο τους αντί να υπόκεινται σε χειρουργικές επεμβάσεις κυρίως κατά τα πρώιμα στάδια της ζωής τους όπου δεν μπορούν να εκφράσουν κάποια άποψη (Sandberg, 2017).



Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη στις 26 Ιανουαρίου το 1990 και κυρώθηκε με τον Ν. 2101 της 2/2 Δεκεμβρίου του 1992 στην Ελλάδα. Η Σύμβαση αυτή αποτελεί το μοναδικό διεθνές έγγραφο για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών (Horn, Peter & Russell, 2017). Σύμφωνα, λοιπόν, με την ανωτέρω Σύμβαση αναφέρεται στο άρθρο 2 παράγραφος 2 ότι απαγορεύεται οποιαδήποτε μορφή διάκρισης απέναντι στα παιδιά και τα Κράτη Μέλη δεσμεύονται για την προστασία τους. Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 8 κρίνεται απαραίτητο ο σεβασμός και η διατήρηση της ταυτότητας του παιδιού, ενώ στο άρθρο 16 γίνεται εμφανής η απαγόρευση της αυθαίρετης ή παράνομης επέμβασης στην ιδιωτική ζωή του παιδιού. Τέλος, με την επικύρωση της σύμβασης αυτής τα Κράτη Μέλη δεσμεύονται να αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού να απολαμβάνει το καλύτερο δυνατόν επίπεδο υγείας και να μην στερείται το δικαίωμα πρόσβασης σε αυτή.

Με μια περισσότερο προσεκτική ματιά γίνεται διακριτό πως η υπάρχουσα νομοθεσία δεν εστιάζει εξατομικευμένα στις ανάγκες και τα ζητήματα των ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιών, γεγονός που καθιστά την συγκεκριμένη κοινότητα ευάλωτη στην παραβίαση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους (Horn, Peter & Russell, 2017).

Ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον

Τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά συχνά βιώνουν διακρίσεις, εκφοβισμό, παρενοχλήσεις και βία. Η απόκλιση από την ετεροκανονικότητα και τις κοινωνικές νόρμες θέτει τα άτομα και κυρίως τα παιδιά και τους νέους σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη θέση σε πολλαπλά επίπεδα στη ζωή τους, δηλαδή ενδέχεται να βιώσουν διακρίσεις και εκφοβισμό στο σχολείο, στις υπηρεσίες παροχής ιατρικής φροντίδας και να απορριφθούν από την οικογένεια τους, την κοινότητα και ευρύτερα την κοινωνία (UNICEF, 2014). Σύμφωνα με την έρευνα των Mishna et al. (2009), ο εκφοβισμός στα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα ήταν εμφανής και λάμβανε χώρα σε πολλαπλά πλαίσια και από ποικίλους ανθρώπους είτε συνομήλικους είτε ενήλικες, συμπεριλαμβανομένου των γονέων, των δασκάλων και των συμμαθητών. Το σχολικό πλαίσιο ήταν από τα επικρατέστερα μέρη που εκτυλίσσονταν ο εκφοβισμός και η παρενόχληση, όπως επίσης και οι δημόσιοι χώροι, τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς και ο κυβερνοχώρος.



Οι επιπτώσεις της παρενόχλησης και του εκφοβισμού θέτουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα και κυρίως τα παιδιά και τα νέα άτομα σε κατάσταση επικινδυνότητας για την ψυχική τους υγεία, υπάρχει κίνδυνος χρήσης αλκοόλ και ουσιών, ενώ παρατηρείται χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και σχολική διαρροή, αυτοκτονικές τάσεις, εσωτερικευμένη ομοφοβία, καθώς και υπάρχει πιθανότητα να έρθουν αντιμέτωποι με τη συνθήκη της αστεγίας (Hanson et al., 2019 · Little, 2001 · Mishna et al., 2009).

Στην συγκριτική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hanson et al. (2019), στην Καλιφόρνια, μεταξύ cis και trans μαθητών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα αναδείχθηκε πως οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες συμμορφώνονταν με την ετεροκανονικότητα ανέφεραν περισσότερες θετικές εμπειρίες στο σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τους trans μαθητές/τριες. Εντούτοις, η μεγαλύτερη διαφορά σχετιζόταν με το αίσθημα της ασφάλειας στο σχολικό πλαίσιο όπου οι trans μαθητές/τριες ανέφεραν δύο φορές περισσότερο από τους cis μαθητές/τριες ότι έχουν βιώσει κάποιου είδους παρενόχληση ή εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, στο γυμνάσιο το 70% των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών ανέφεραν παρενόχληση ή εκφοβισμό. Γενικότερα, τα σχολεία αποτελούν ένα εχθρικό σύστημα για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα και ιδιαίτερα για τα trans άτομα τα οποία εκτίθενται στην μικροεπιθετικότητα, την μακροεπιθετικότητα και την ετεροκανονική βία και τον εκφοβισμό (McBride, 2020).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, διεξήχθη μια πανευρωπαϊκή έρευνα με 17.181 συμμετέχοντες παιδιά και νέα άτομα ηλικίας από 13 έως 24 ετών που ανήκαν στην ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή το 83% των συμμετεχόντων ανέφερε πως ήταν μάρτυρες αρνητικών σχολίων που σχετιζόταν με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα του φύλου, την έκφραση του φύλου και των χαρακτηριστικών του φύλου, ενώ πάνω από τα 2/3 των συμμετεχόντων ήταν στόχοι αρνητικών σχολίων για τους ίδιους λόγους τουλάχιστον μια φορά στη σχολική τους ζωή, ενώ το 1/4 των συμμετεχόντων βίωνε σε καθημερινή βάση λεκτική βία. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (54%) είχαν βιώσει εκφοβισμό που δεν περιοριζόταν μονάχα στις προσβολές και το υβριστικό λεξιλόγιο. Ειδικότερα, οι trans γυναίκες αναδείχθηκε πως ήταν δέκτες βίας



περισσότερο από κάθε άλλη ομάδα με το ποσοστό να ανέρχεται στο 90%, ενώ το 40% των ίντερσεξ ατόμων ήταν θύματα εκφοβισμού λόγω των χαρακτηριστικών του φύλου τους. Στην παρούσα έρευνα, εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως το 58% των συμμετεχόντων δεν έχουν αναφέρει ποτέ τέτοιου είδους περιστατικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό και αυτό γιατί το 35% ανέφερε πως σε προηγούμενες αντίστοιχες περιπτώσεις δεν έκαναν κάποια ενέργεια και το 30% φοβόταν ότι δεν θα προβούν σε καμία ενέργεια. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό προσωπικό πάνω από τις μισές φορές που λάμβανε χώρα ένα περιστατικό εκφοβισμού απέναντι σε ΛΟΑΤΚΙ+ παιδί, το 80% αυτών δεν παρενέβη, ενώ 7 στους 10 ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες ένιωθαν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν ήταν ανοιχτό να συζητήσει για τέτοιου είδους ζητήματα (Rodriguez – Ruben, 2021).

Σε εθνικό επίπεδο διεξήχθη έρευνα των Ηλιοπούλου κ.ά. (2018), από την οργάνωση Colour Youth σε πανελλαδικό εύρος όπου συμμετείχαν 3.747 άτομα από την ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα ηλικίας από 13 έως 20 ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το σχολικό κλίμα που επικρατεί σχετικά με τα ζητήματα του φύλου και της σεξουαλικότητας στα ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το 84,9% ανέφερε πως στο σχολικό πλαίσιο η λέξη γκέι χρησιμοποιείται με αρνητική χροιά, το 74,2% έχει ακούσει ομοφοβικά σχόλια από άλλους μαθητές/τριες, ενώ το 58,1% δήλωσε πως τέτοιου είδους σχόλια έχουν ακουστεί από καθηγητές/τριες. Το 62,5% των ατόμων δήλωσαν παρόντες σε τέτοιου είδους σχολιασμούς και πως το 34,3% των καθηγητών/τριών δεν παρεμβαίνουν όταν λαμβάνουν χώρα τέτοιου είδους περιστατικά. Αναφορικά με την έκφραση του φύλου και την έμφυλη βία το 96% των ατόμων έχει ακούσει αρνητικά σχόλια για άτομα που δεν συμπεριφέρονται σύμφωνα με τα ανδρικά πρότυπα της κοινωνίας και το 86,6% για τα άτομα που δεν συμμορφώνονται με τον στερεοτυπικό τρόπο συμπεριφοράς των γυναικών, ενώ το 74,4% των συμμετεχόντων άκουγε πολύ συχνά κακοποιητικά σχόλια κατά των γυναικών. Σχετικά με την λεκτική παρενόχληση (βρισιές, απειλές, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κοροϊδευτικές κινήσεις, γελάκια κλπ.) οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως το 32% αφορούσε σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, το 31,1% σε ζητήματα ταυτότητας φύλου και 50,3% για την



έκφραση του φύλου. Σε σχέση με την σωματική παρενόχληση ή/και την σωματική βία (σπρωξιές, σκουντήματα, φτυσίματα, γροθιές, κλωτσιές κλπ.) το 14,6% είχε να κάνει με την σεξουαλικότητα, το 12,6% με το φύλο και το 19,3% με την έκφραση του φύλου, ενώ το 33% δήλωσε πως έχει δεχτεί σεξουαλική παρενόχληση. Εξίσου σημαντικό εύρημα και σε αυτή την έρευνα αποτελεί το γεγονός πως το 27,9% δεν έχει αναφέρει ποτέ σε καθηγήτή/τρια ότι έχει δεχτεί βία στο σχολείο και όσοι το ανέφεραν δήλωσαν πως ήταν λίγο (30,8%) ή καθόλου (26,6%) αποτελεσματικό.

Θεμελιώδες δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους αποτελεί η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Όλες οι μορφές διάκρισης ή/και βίας στο σχολικό περιβάλλον λειτουργούν ανασταλτικά στην απόλαυση του δικαιώματος αυτού. Πιο συγκεκριμένα, ο εκφοβισμός στο σχολικό πλαίσιο λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας του φύλου και της έκφρασης του φύλου αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα ζητήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Rodriguez – Ruben, 2021).

Ο ρόλος του σχολείου

Τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους και της καθημερινότητάς τους στο σχολείο, το οποίο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών και η εμπειρία τους στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά ή να έχει αρνητικές συνέπειες. Καταλυτικό ρόλο στο σχολικό πλαίσιο διαδραματίζει το θετικό κλίμα, το αίσθημα του ανήκειν, η ύπαρξη ασφάλειας και αποδοχής, γεγονότα που επηρεάζουν θετικά την ικανότητα των μαθητών/τριών για μάθηση (Brill & Pepper, 2008). Η ύπαρξη του αισθήματος ασφάλειας πρέπει να αποτελεί βασική προϋπόθεση της κάθε σχολικής μονάδας διότι τα παιδιά και τα έφηβα άτομα χρειάζεται να αισθάνονται ασφάλεια προκειμένου να απολαύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπτύξουν την ικανότητα τους για μάθηση (Sadowski, 2016). Ακόμη, το θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον επιδρά θετικά στην ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα και στην ψυχική τους υγεία. Η υιοθέτηση ενός θετικού σχολικού κλίματος αντιδιαστέλλει την ανομοιότητα που σχετίζεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα του φύλου, ενώ παράλληλα όταν υπάρχει και μηδενική ανοχή στον εκφοβισμό οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σέβονται



και να αποδέχονται την διαφορετικά, γεγονός που ανταποκρίνεται στην ανάγκη για ασφάλεια και αποδοχή της μαθητικής κοινότητας ΛΟΑΤΚΙ+ (Ancheta, Bruzese, & Hughes, 2020 · Brill & Pepper, 2008).

Προκειμένου να επιτευχθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα για την LGBTQI+ νεολαία κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και όλων όσων έρχονται σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον, η ευαισθητοποίηση τους αναφορικά με τα ζητήματα που αντιμετωπίζει η ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα, όπως είναι τα θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας και έκφρασης του φύλου, καθώς και τα χαρακτηριστικά του φύλου, δίνοντας έμφαση στα δικαιώματα και τις ανάγκες αυτή της μαθητικής κοινότητας. Ακόμη, επιτακτικής ανάγκης είναι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η καταπολέμηση των στερεοτύπων και των κοινωνικών νορμών σε σχέση με το φύλο (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018). Έτσι, μέσα στη τάξη είναι απαραίτητο να αποδομούνται τα έμφυλα στερεότυπα που ενδέχεται να σχετίζονται με τη θέση των γυναικών, των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων και γενικότερα όλων των κοινωνικών ομάδων που υφίστανται καταπίεση, αποκλεισμό και διακρίσεις. Είναι σημαντικό αυτή η διαδικασία να γίνεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να δημιουργηθεί σε όλους τους μαθητές/τριες μια νέα εικόνα για τις απόψεις του σχολείου σε σχέση με αυτά τα ζητήματα (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020).

Επιπλέον, το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν ορισμένες πρακτικές μέσα από τις οποίες θα αλλάξουν την κουλτούρα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον για το τι είναι αποδεκτό και μη αποδεκτό. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα τρανς παιδιά να χρησιμοποιούνται οι σωστές ανωνυμίες και τα ονόματα που έχουν γνωστοποιήσει τα ίδια (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020). Ο σεβασμός της αυτοδιάθεσης αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως συνήγοροι αυτών των δικαιωμάτων ιδίως για τα τρανς παιδιά με το να ενημερώσουν την ηλεκτρονική πλατφόρμα των προσωπικών στοιχείων του κάθε μαθητή με το όνομα και τις ανωνυμίες που επιθυμεί, καθώς και να συμπεριλαμβάνουν σε διάφορα έγγραφα την δυνατότητα επιλογής και άλλων φύλων πέρα από το δίπολο αρσενικό – θηλυκό. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με το παιδί θα γνωρίζουν πως να του απευθύνουν



τον λόγο χωρίς να χρειάζεται ο μαθητής να κάνει συνεχώς coming out (Brill & Pepper, 2008).

Εξίσου σημαντική αποτελεί η υιοθέτηση μιας κοινής γραμμής από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, ανεξαρτήτου των θρησκευτικών, πολιτικών και προσωπικών τους πεποιθήσεων, προκειμένου όλοι να συμπεριφέρονται με σεβασμό, να αποδέχονται την διαφορετικότητα και να έχουν μηδενική ανοχή ως προς κάθε είδους διάκριση και εκφοβισμό. Επίσης, απαιτείται η δημιουργία ενιαίων στρατηγικών και πρωτοκόλλων στο σχολικό πλαίσιο όπου να ορίζεται ξεκάθαρα ο σεβασμός στον σεξουαλικό προσανατολισμό, στην ταυτότητα και την έκφραση του φύλου, έτσι ώστε να αποτρέπεται οποιαδήποτε μορφή διάκρισης, ενώ παράλληλα να παρέχεται υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο περιστατικά διάκρισης και εκφοβισμού (Brill & Pepper, 2008).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμο να αναφερθεί πως τα σχολεία και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοήσουν την κουλτούρα, τα πιστεύω και τις αξίες που ενυπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο και πως αυτά προάγουν την επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών και διατηρούν την υπάρχουσα κουλτούρα. Επομένως, οι συζητήσεις που αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας χρειάζεται να μετατοπιστούν από την ατομική ευθύνη και την συμπεριφορά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, δηλαδή του σχολείου και πως αυτό ευνοεί κάποιες ομάδες και άλλες τις περιθωριοποιεί (Payne & Smith, 2012). Έτσι, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό και ασφαλές σχολικό κλίμα και να μειωθεί ο εκφοβισμός και οι διακρίσεις χρειάζεται να ληφθούν υπόψη τόσο η στοχοποίηση των ομότιμων, η μεταξύ τους επιθετικότητα και η προέλευση της όσο και οι δομικές ανισότητες που επικρατούν ευρύτερα στην κοινωνία, οι οποίες μεταφέρονται στο σύστημα του σχολείου (Payne & Smith, 2013).

Η Κουήρ Θεωρία στην Εκπαίδευση

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό πλαίσιο για τους μαθητές, το οποίο ελλοχεύει κινδύνους ιδιαίτερα για τις περιθωριοποιημένες ομάδες. Ο ετεροσεξισμός και η ομοφοβία είναι έντονα στην εκπαίδευση, γεγονός που θέτει την ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα σε κίνδυνο και απομόνωση. Η παρούσα συνθήκη



καθιστά αναγκαία την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντλεί από την πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης και νοείται ως μια διαδικασία για την απομάκρυνση των εμποδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Loreman, 2017). Πιο συγκεκριμένα, η ισότιμη πρόσβαση σχετίζεται με όλες τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες, προκειμένου οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές κοινωνικές ομάδες και βιώνουν αποκλεισμό και απομόνωση να έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα (Miller, 2000).

Ειδικότερα, όσο αναφορά τους ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές η Κουήρ Θεωρία (Queer Theory) στην εκπαίδευση αποτελεί μια βάση, η οποία παρέχει την απαραίτητη γνώση στους εκπαιδευτικούς για την δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου για όλους τους μαθητές. Η Κουήρ Θεωρία εμφανίστηκε στις αρχές του 1990 ως αντίσταση στην νόρμα του φύλου και της σεξουαλικότητας, ανοίγοντας τον δρόμο για την κατανόηση της πολιτιστικής και κοινωνικής διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου και της σεξουαλικότητας σε ακαδημαϊκό και ακτιβιστικό επίπεδο. Κύριοι εκφραστές της θεωρίας αυτής αποτελούν οι Michael Foucault, Gayle Rubin, Eve Kosofsky Sedwick και η Judith Butler (Jagose, 2005). Η θεωρία αυτή κατανοεί τα τεμνόμενα στρώματα κυριαρχίας και καταπίεσης που υφίστανται τα άτομα που δεν ανταποκρίνονται στην ετεροκανονικότητα και επιδιώκει να διαταράξει και να αμφισβητήσει τους παραδοσιακούς τρόπους σκέψης, δίνοντας την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς τα ετεροκανονικά έμφυλα πρότυπα προωθούν και αναπαράγουν τη δυναμική ισχύος τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία ευρύτερα (Meyer, 2008).

Συνεπώς, η Κουήρ Παιδαγωγική δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξερευνήσουν και να δημιουργήσουν χώρους για τους μαθητές, ώστε να αμφισβητήσουν την ιεραρχία των δυαδικών ταυτοτήτων που υποστηρίζεται από τα σχολεία. Επομένως, χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί ο τρόπος διδασκαλίας που ενισχύει τα έμφυλα στερεότυπα, η υποστήριξη της παραδοσιακής ετεροφυλοφιλίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι πληροφορίες που αφορούν το φύλο μέσα στη τάξη. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο θα είναι σε θέση να μειώσει και κατ' επέκταση να εξαλείψει όλες τις μορφές του εκφοβισμού λόγω του φύλου, του



σεξουαλικού προσανατολισμού και κάθε άλλη μορφή διάκρισης στο σχολικό περιβάλλον (Meyer, 2008).

Συμπεράσματα, προτάσεις και πολιτικές

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά δύσκολο έως και απίθανο να πραγματοποιηθούν οι προγραφείσες κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας απέναντι στην ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα και να δημιουργηθεί ένα θετικό και ασφαλές σχολικό κλίμα (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020). Αυτό δεν οφείλεται μονάχα στην έλλειψη εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και του λοιπού προσωπικού του σχολείου, αλλά και στην ανυπαρξία κοινωνικών πολιτικών και στρατηγικών από την ίδια την πολιτεία αναφορικά με τα ζητήματα του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας και της έκφρασης του φύλου, των χαρακτηριστικών του φύλου, της έμφυλης βίας, της ανισότητας, των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των διακρίσεων (Mishna et al., 2009).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018), μέσα από έκθεση του καλεί τα Κράτη Μέλη να υιοθετήσουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα τις παρακάτω κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση της βίας στο σχολικό περιβάλλον που οφείλεται σε ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας και έκφρασης φύλου. Τα μέτρα αυτά αφορούν την υιοθέτηση κοινωνικών πολιτικών και περιλαμβάνουν τη συστηματική παρακολούθηση της βίας που σχετίζεται με θέματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού, προκειμένου μέσα από την παρατήρηση να αναπτυχθούν αποτελεσματικές αντιδράσεις με το πέρασμα του χρόνου, ενώ παράλληλα να υπάρχει πρόληψη και διαχείριση της βίας από τις σχολικές μονάδες. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση και η επιβολή πολιτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας, αναπτύσσοντας πολιτικές κατά της βίας και του εκφοβισμού σε σχέση με τον σεξουαλικό προσανατολισμό και των ζητημάτων ταυτότητας φύλου με έμφαση στις διακρίσεις και σε όλες τις μορφές βίας, ιδιαίτερα της λεκτικής παρενόχλησης και του εκφοβισμού εντός και εκτός του διαδικτύου. Ακόμη, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια που περιλαμβάνονται στις σχολικές μονάδες χρειάζεται να αξιολογούνται και να συμπεριλαμβάνεται περιεχόμενο το οποίο δεν εμπεριέχει



επικριτικές πληροφορίες για την ποικιλομορφία της σεξουαλικότητας και του φύλου. Επιπλέον, η υποστήριξη όλων των μελών του σχολείου σχετικά με αυτό το ζήτημα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρειάζεται εκπαίδευση, καθοδήγηση και πόρους προκειμένου να είναι σε θέση να αποτρέπει και να αντιμετωπίζει περιστατικά έμφυλης βίας σε συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς, ενώ όλοι οι μαθητές/τριες είτε είναι θύτες είτε θύματα είτε μάρτυρες της βίας απαιτείται να έχουν επαρκή και ίση πρόσβαση για υποστήριξη και προστασία. Τέλος, εξαιρετικής σημασίας είναι η πληροφόρηση και η εκπαίδευση σε σχέση με την ποικιλομορφία και την διαφορετικότητα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή των μαθητών/τριών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των συμβούλων, επάνω σε ζητήματα ισότητας, μη διάκρισης και συμπερίληψης όλων των σεξουαλικών προσανατολισμών, των ταυτοτήτων και έκφρασης του φύλου και των χαρακτηριστικών του.

Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεθόδων που να προάγουν ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η παροχή υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών και των εφήβων, καθώς και να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και στοργής για την προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ της διοίκησης, των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των γονέων και της κοινότητας (Saewyc & Homma, 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα – Έκθεση αποτελεσμάτων: Οι εμπειρίες ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Colour Youth.
- Παγάνης, Φ. (2020). Βασικές έννοιες και ΛΟΑΤΚΙ+ ορολογίες. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ε. Ο. Χρηστίδη (Επιμ.), *Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου* (σ. 70 – 81). Αθήνα: Gutenberg.



- Παπαθανασίου, Ν. & Χρηστίδη, Ο.Ε. (2020). Θεωρητικό πλαίσιο. Επίδραση των διακρίσεων, μειονοτικό στρες, ψυχική ανθεκτικότητα και κοινοτική ψυχολογία. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ε.Ο Χρηστίδη (επίμ.), *Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητα, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου* (σ. 29-53). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστίδη, Ο. Ε., & Παπαθανασίου, Ν. (2020). ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά και έφηβα άτομα. Κατευθύνσεις και οδηγίες για επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και εκπαιδευτικούς. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ε.Ο Χρηστίδη (επίμ.), *Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητα, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου* (σ. 173 – 189). Αθήνα: Gutenberg.
- Ancheta, A. J., Bruzese, J – M., & Hughes, TG. L. (2020). The Impact of Positive School Climate on Suicidality and Mental Health Among LGBTQ Adolescents: A Systematic Review. *The Journal of School Nursing*, 37 (2), 75 – 86.
- Brill, S., & Pepper, R. (2008). *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*. San Francisco: Cleis Press.
- Carter, C. (2020). *The New Adolescence: Raising Happy and Successful Teens in an Age of Anxiety and Distraction*. Dallas: Ben Bella Books.
- Council of Europe, 'Safe at School: Education Sector Responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe', Council of Europe, 2015.
- Hanson, T., Zhang, G., Cerna, R., Stern, A., & Austin, G. (2019). *Understanding the experience of LGBTQ students in California*. San Francisco, CA: WestEd.
- Horn, S.S., Peter, C., Russell, S.T. (2017). The Right to Be Who You are. Competing Tension among Protection, Survival and Participation Related to Youth Sexuality and Gender. In M.D. Ruck, M. Peterson – Badali & M. Freeman (Eds), *Handbook of Children's Rights. Global and Multidisciplinary Perspectives* (pp. 221 – 238). Routledge.
- Jagose, A. (2005). Queer Theory. In M.C. Horowitz (Ed.), *New Dictionary of the History of Ideas* (Vol. 5, pp. 1980 – 1985). Detroit: Charles Scribner's Sons.



- Jolles, M. (2016). Embodiment. In E. A. Goldberg (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (pp. 361 – 363). California: SAGE Publications.
- Little, J. N. (2001). Embracing Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Youth in School – Based Settings. *Child and Youth Care Forum*, 30, 99 – 110.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 30 Mar. 2023, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>
- McBride, R. S. (2020). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18 (2), 63 – 134.
- Meyer, E. (2008). “But I’m not gay”: What straight teachers need to know about queer theory. In W. Pinar and N. Rodriguez (Eds.), *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education* (pp. 15 – 29). New York: Peter Lang.
- Miller, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. New York: David Fulton Publishers.
- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A., & Solomon, S. (2009). Bullying of Lesbian and Gay Youth: A Qualitative Investigation. *The British Journal of Social Work*, 39, 1598 – 1614.
- Payne, E., & Smith, M. (2012). Rethinking Safe Schools Approaches for LGBTQ Students: Changing the Questions we ask. *Multicultural Perspectives*, 14 (4), 187 – 193.
- Payne, E., & Smith, M. (2013). LGBTQ Kids, School Safety and Missing the big picture: How the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systematic marginalization or... why we need to rethink LGBTQ bullying. *QED: A Journal in LGBTQ worldmaking*, 1, 1 – 36.
- Rodriguez – Ruben, A. (2021). *LGBTQI Inclusive Education Study*. Brussels: IGLYO.
- Rusell, E.B. & Viggiani, P.A. (2018). Understanding Differences and Definitions: From oppression to sexual health and practice. In M.P. Dentato (Ed.), *Social Work Practice with the LGBTQ community. The intersection of History, Health, Mental Health and Policy Factors* (pp. 26 – 48). New York: Oxford University Press.



- Sadowski, M. (2016). *Safe in not enough: Better Schools for LGBTQ Students*. Harvard Education Press.
- Saewyc, E., & Homma, Y. (2017). School Safety and Connectedness Matter More than Educational Outcomes: The Link Between School Connectedness and Adolescent Health. In S. T. Russell & S. S. Horn (Eds.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling. The Nexus of Research Practice and Policy* (pp. 39 – 57). Oxford University Press.
- Sandberg, K. (2017). The Rights of LGBTI Children under the Convention on the Rights of the Child. In A. Hellum (Ed.), *Human Rights, Sexual Orientation and Gender Identity* (pp. 337 – 352). Norwegian Centre of Human Rights.
- UNICEF. (2014). *Eliminating Discrimination Against Children and Parents Based on Sexual Orientation and/or Gender Identity*. Current Issues No 9.

Δυσκολίες κατάθλιψης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης

Ανθή Βλασίου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

E-mail: vlasiouanthi@gmail.com

Περίληψη

Σε σχέση με άλλα επαγγέλματα οι εκπαιδευτικοί, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της εργασίας τους, υφίστανται υψηλό εργασιακό στρες και συνεκδοχικά υψηλά επίπεδα κατάθλιψης. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση του επιπέδων καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε 164 (N=164) εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δασκάλους αλλά και διάφορες ειδικότητες. Η επιλογή έγινε με τη μορφή της δειγματοληψίας σκοπιμότητας και αφορούσε τους Νομούς Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης και Έβρου. Στα πλαίσια της ποσοτικής μεθοδολογίας ως ερευνητικά εργαλεία



40ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Beck Depression Inventory (BDI)*, η οποία σκιαγραφεί τα επίπεδα κατάθλιψης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αποτυπώθηκε το γεγονός ότι το 72,6% των συμμετεχόντων στη μελέτη, είχε φυσιολογικές μεταπτώσεις στη διάθεση του, το 17,1%, εμφάνισε ήπια διαταραχή της διάθεσης, το 6,1% μέτρια συμπτώματα διαταραχής της διάθεσης, το 3,6% σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα, ενώ το 1,2% μείζονα καταθλιπτικά συμπτώματα. Από την όλη πορεία των συσχετισμών φάνηκε ότι ένα μικρό ποσοστό των ερευνητικών υποκειμένων αντιμετωπίζει προβλήματα μέτριας έως σοβαρής κατάθλιψης.

Λέξεις κλειδιά: κατάθλιψη, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση



“Depression difficulties among teachers of Primary Education in the Region of Eastern Macedonia and Thrace”

Abstract

Teachers, due to the special nature of their work, suffer from high work stress and consequently high levels of depression, compared to other professions. That is the reason why this study focuses if teachers who exhibit depressive symptoms also experience stressful situations. The research sample concerned 164 (N = 164) teachers of primary education, class teachers as well as various specialty teachers. The selection was made in the form of expediency sampling and included the Prefectures of Drama, Kavala, Xanthi and Evros. The research tool which was used as part of the quantitative methodology were the Beck Depression Inventory (BDI) scale, which describes the levels of depression. The results showed that 72.6% of the study participants experienced normal mood swings, 17.1% reported mild mood swings, and 6.1% suffered mild mood disorders, 3.6% showed severe depressive symptoms, while 1.2% was found to struggle with major depressive symptoms. Throughout the correlations, it has been shown that a small percentage of research participants suffer from moderate to severe depression.

Key words: depression, teachers, primary education

Εισαγωγικά για την Κατάθλιψη

Η έννοια της κατάθλιψης αντανακλά ένα σύνολο ψυχικών προβλημάτων που έχουν ως χαρακτηριστικά τη συνεχώς χαμηλή διάθεση, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά και την απώλεια ενδιαφέροντος και ευχαρίστησης σε καθημερινές δραστηριότητες. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από μια σειρά συναισθηματικών, φυσιολογικών, γνωστικών και συμπεριφορικών συμπτωμάτων που έχουν διάρκεια για πάνω από δύο εβδομάδες. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας – World Health Organization - (WHO, 2012) το 3-5% του παγκόσμιου πληθυσμού (περίπου 150-200 εκατομμύρια άνθρωποι), έχουν καταθλιπτικά συμπτώματα σε διάφορα επίπεδα και σε διάφορες ηλικιακές



φάσεις της ζωής του. Η κατάθλιψη αποτελεί γενικότερα μια συνθήκη παρατεταμένης και εντατικής θλίψης που κινείται από την ήπια θλίψη μέχρι την εξαιρετική απελπισία. Γενικότερα, θεωρείται παγκοσμίως μία από τις αιτίες χρόνιας ανικανότητας και ανήκει στις σοβαρότερες μορφές ασθένειας, με το 20% του πληθυσμού των ασθενών να εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης (Γεωργαντάς, 2017).

Εστιάζοντας στα καταθλιπτικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι οι συνθήκες εργασίας και διαβίωσής τους, η προσωπικότητα, οι τραυματικές εμπειρίες και οι αρνητικές σκέψεις μπορεί να αποτελούν υπόβαθρο για την εκδήλωσή τους. Επιπλέον, εργαζόμενοι που αισθάνονται ελαττωμένο ενδιαφέρον και ανικανότητα στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους, ταυτόχρονα έχουν μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης και είναι πολύ πιθανό να παρουσιάζουν καταθλιπτική συμπτωματολογία. Όπως υποστήριξαν οι Mirowsky & Ross (2003), ο ασαφής εργασιακός ρόλος και η υπερβολική εργασιακή πίεση αποτελούν παράγοντες πρόγνωσης του άγχους και της κατάθλιψης (Κουντουράς και συν., 2018).

Τα αίτια της κατάθλιψης δεν έχουν διευκρινιστεί με σαφήνεια. Σπουδαίο ρόλο παίζουν οι γενετικοί παράγοντες, δηλαδή η κληρονομικότητα, αλλά και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως το πένθος, η απώλεια και τα διάφορα ψυχοπιεστικά γεγονότα της ζωής. Αξίζει να σημειωθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται έμφαση στις νευροβιολογικές θεωρίες (Κοκκώλης, 2004).

Χαρακτηρίζεται κυρίως από καταθλιπτική διάθεση (ένα συναίσθημα στενάχωρο κατά τη διάρκεια της μέρας), άγχος, (δυσφορία στο στήθος, νευρικότητα, ανησυχία), όλα τα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να σκεφτεί κανείς: απελπισία, θλίψη, ενοχή, απαισιοδοξία, θυμός, μίσος και άλλα. Συνοδεύονται από αρνητικά συμπτώματα που αφορούν πνευματικές ή σωματικές λειτουργίες όπως αϋπνία ή υπερυπνία, ανορεξία ή υπερφαγία, διέγερση ή επιβράδυνση της προσοχής, απώλεια ενεργητικότητας και κόπωσης με την ελάχιστη προσπάθεια, μείωση σεξουαλικής διάθεσης και άλλα (Χαρτοκόλλης, 1991).

Όλα τα τραύματα ανεβαίνουν κάποια μέρα στην επιφάνεια. Κάθε μορφή πόνου που έχει απωθηθεί, ακόμα και για πολλά χρόνια, θέλει κάποια μέρα να θεραπευτεί. Η κατάθλιψη μας αναγκάζει να θεραπεύσουμε τα τραύματα που είναι βαθιά μέσα μας, να



τα επουλώσουμε και να ξαναρχίσουμε τη ζωή μας πάνω σε γερές βάσεις με την προϋπόθεση ότι δε θα περιοριστούμε στα φάρμακα. Είναι μια καλή ευκαιρία να ανασυντάξουμε τα θέλω και τις ανάγκες μας, να ξαναβρούμε τις βαθύτερες αξίες και να αναπροσαρμόσουμε τις προτεραιότητές μας με βάση τις πραγματικές μας επιθυμίες και όχι αυτές των άλλων (Filliozat, 2003).

Τα είδη της κατάθλιψης

Σύμφωνα με το DSM-V διακρίνονται τα ακόλουθα είδη συναισθηματικών διαταραχών:

1. Μείζονα καταθλιπτική διαταραχή. Χαρακτηρίζεται από έντονη δυσλειτουργία σε όλους τους τομείς της ζωής και συχνά φαίνονται να παρουσιάζονται σκέψεις αυτοκτονίας. Τα συμπτώματα είναι πολύ έντονα και απαιτείται φαρμακευτική αγωγή.
2. Δυσθυμία ή Δυσθυμική Διαταραχή. Ο τύπος αυτός είναι πιο ήπιος από το προηγούμενο είδος, αλλά η καταθλιπτική διάθεση συνοδεύεται από μειωμένη λειτουργικότητα και αίσθηση ανεπάρκειας. Το άτομο παρουσιάζει λειτουργικότητα στην καθημερινότητά του, αν και με δυσκολία, αλλά νιώθει ότι κάτι δεν τον αφήνει να νιώσει χαρά.
3. Ψυχωτική κατάθλιψη. Εδώ η κλινική εικόνα του ατόμου είναι πολύ σοβαρή, παρουσιάζει ψευδαισθήσεις και παραισθήσεις. Η διαταραχή μπορεί να προκαλεί παραλήρημα, να ακούει φωνές ή να βλέπει πρόσωπα που δεν υπάρχουν.
4. Διπολική Διαταραχή ή μανιοκατάθλιψη. Παρατηρούνται εναλλασσόμενα επεισόδια καταθλιπτικής διάθεσης (ο πρώτος πόλος) και μανίας (ο δεύτερος πόλος). Ως μανία ορίζεται η κατάσταση κατά την οποία το άτομο βιώνει παθολογική ευεξία και ευφορία, κατάσταση που είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη.
5. Επιλόχεια κατάθλιψη. Εμφανίζεται στις γυναίκες κατά την περίοδο της λοχείας, λόγω των μεγάλων ορμονικών αλλαγών αμέσως μετά τον τοκετό. Κάποιες φορές, είναι πιθανό να εμφανιστούν ψυχωτικά συμπτώματα παρόμοια με της μανιοκατάθλιψης.



6. Άτυπη κατάθλιψη. Ενδέχεται να εμφανίζεται με υπερφαγία ή ακόμη και υπερευπνία. Είναι πιθανό να παρουσιάζονται περισσότερα σωματικά παρά ψυχικά συμπτώματα. Πρόκειται για άτυπη κατάθλιψη που έχει την ίδια σοβαρότητα (Nexus, 2011).

Αν και η κατάθλιψη δεν είναι κληρονομική, οι καταθλιπτικοί και γενικά οι πιεσμένοι ψυχολογικά γονείς, συχνά υιοθετούν δυσπροσαρμοστικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης. Αυτό είναι πολύ πιθανό να βλάψει το συναισθηματικό δεσμό με το παιδί τους, την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική του αυτορρύθμιση, προκαλώντας σοβαρές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων. Σε ένα ευάλωτο νέο άτομο, αρνητικά γεγονότα της ζωής, όπως το διαζύγιο των γονέων, μια αποτυχία σε κάτι σημαντικό, το τέλος μιας φιλίας ή συναισθηματικής σχέσης, μπορεί να πυροδοτήσουν την εκδήλωση της κατάθλιψης (Berk, 2019).

Η κατάθλιψη είναι μια ύπουλη ψυχική διαταραχή, που σε μερικές περιπτώσεις παρουσιάζεται με συμπτώματα άγχους και ψυχοσωματικές ενοχλήσεις που είναι δυνατό να παραπλανήσουν τον ειδικό και τον ασθενή και έτσι να χαθεί πολύτιμος χρόνος για την αντιμετώπισή της. Συναισθηματικές σχέσεις, σεξ, ταξίδια, χόμπι, σπορ, οικογενειακές και κοινωνικές καταστάσεις που αποτελούσαν για τον ασθενή σημαντική πηγή ευχαρίστησης και ευεξίας, απομυθοποιούνται και διαφοροποιούνται. Αρκετές φορές είναι πολύ δύσκολο για τον ίδιο τον ασθενή να διαπιστώσει αυτές τις αλλαγές, αλλά σίγουρα τα μέλη της οικογένειάς του μπορούν να τις παρατηρήσουν και να τις αναφέρουν στο γιατρό (Σούρας, 2006).

Το άτομο νιώθει, επίσης, ανήμπορο να φέρει σε πέρας απλά καθημερινά καθήκοντα και μοιάζει να αποδέχεται πλήρως τη νέα αυτή κατάσταση ως αμετάκλητη καθώς θεωρεί ουτοπική και χωρίς ελπίδα τη βελτίωση της κατάστασής του.

Η πιο σοβαρή και άκρως επικίνδυνη επιπλοκή των καταθλιπτικών διαταραχών, είναι η σκέψη, ή ακόμη, και η απόπειρα αυτοκτονίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1% των διαγνωσμένων καταθλιπτικών ασθενών γίνεται αυτόχειρας σε μόλις 12 μήνες από το πρώτο καταθλιπτικό επεισόδιο.

Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες



Τα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής φαίνεται, στις έρευνες που έχουν γίνει, ότι συμμετέχουν στην πρόκληση διαταραχών στη διάθεση. Σύμφωνα με ειδικούς του κλάδου της ψυχολογίας, άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έντονη αυτοκριτική, είναι επιρρεπή στην κατάθλιψη. Άλλοι διατείνονται πως η κατάθλιψη είναι θυμός ή επιθετικότητα που στρέφεται εναντίον του εαυτού. Ενώ άλλοι ισχυρίζονται πως η διαταραγμένη σχέση μητέρας –παιδιού στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, προκαλεί ανασφάλεια και αστάθεια, και στη συνέχεια δημιουργείται ένα πλέγμα ευαισθησίας και ευαλωτότητας που οδηγούν στην κατάθλιψη. Σύμφωνα με έρευνες παρατηρήθηκε αυξημένη συχνότητα κατάθλιψης σε άτομα που έχασαν κάποιο γονέα στην παιδική ηλικία, ίσως λόγω της αυξημένης ευαισθησίας σε διαπροσωπικές απώλειες αργότερα (Μάνος, 1997).

Οι αρνητικές σκέψεις πυροδοτούν και τροφοδοτούν η μια την άλλη, οδηγώντας στη δημιουργία και την εδραίωση αρνητικών πεποιθήσεων. Κάτω από αυτό το πρίσμα και με τη διαρκή απειλή της αποτυχίας, δεν έχουμε διάθεση να κάνουμε πολλά, βυθιζόμενοι στο τέλμα της απραξίας. Σε αυτή την κατάσταση της απραξίας, ενοχοποιούμε τον εαυτό μας και του επιρρίπτουμε ευθύνες που ενδεχομένως δε του αναλογούν, συνοψίζοντάς τες στην επωδό «είσαι άχρηστος». Και τότε βυθιζόμαστε περισσότερο στη δίνη της κατάθλιψης. Καθώς οι αρνητικές σκέψεις ενισχύονται, συνεχώς δυναμώνουν. Μπορούμε να είμαστε σε εγρήγορση και να δραστηριοποιηθούμε επεμβαίνοντας στα σημεία σύνδεσης του κύκλου, όπου πιθανόν είναι λίγο πιο εύθραυστος. Για να βγούμε από το φαύλο κύκλο, πρέπει να εκπαιδευτούμε να επιβραβεύουμε τις προσπάθειές μας κι όχι απαραίτητα το αποτέλεσμά τους. Το ζητούμενο είναι να μην τις υποτιμούμε παραβλέποντάς τες και περιμένοντας άμεσες και θεαματικές αλλαγές (Gilbert, 2014).

Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν τα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Τέθηκαν προς διερεύνηση τα ακόλουθα ερωτήματα: Ποια είναι τα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε



εκπαιδευτικούς με πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία; Ποια είναι η συσχέτιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας μεταξύ των φύλων;

Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις ποσοτικές μελέτες, γιατί στοχεύει στη συγκέντρωση και ανάλυση των πληροφοριών με αριθμούς και τιμές που αποδίδουν τις ξεχωριστές στάσεις των ατόμων και επιπλέον, δίνει έμφαση σε συσχετιστικές μελέτες και δειγματοληπτικές έρευνες (Creswell, 2011) στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτή την έρευνα. Δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων, αποτελούν τα εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων (Παπαγεωργίου, 1998).

Ερωτηματολόγιο - Εργαλεία μέτρησης

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης καταθλιπτικών συμπτωμάτων Beck Depression Inventory (BDI). Η επιλογή της συγκεκριμένης κλίμακας πραγματοποιήθηκε λόγω της υψηλής της εγκυρότητας και αξιοπιστίας και ύστερα από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας, κρίθηκε η καταλληλότερη για τη μελέτη της κατάθλιψης.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε ξεχωριστό φάκελο το καθένα, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των υποκειμένων της έρευνας. Αρχικά περιείχαν τις ανάλογες οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους και ενημερωτικό σημείωμα για τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και επισημάνσεις για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Ακολουθούσε το πρώτο μέρος με ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, όπως φύλο, ηλικία, υπηρεσιακή κατάσταση κ.α., πληροφορίες σημαντικές για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας. Το δεύτερο μέρος αποτελούσε το κύριο ερωτηματολόγιο με την κλίμακα BDI. Τα ερωτήματα του BDI αναφέρονται: α) στη θλίψη, β) στην απαισιοδοξία, γ) στις παρελθούσες αποτυχίες, δ) στην απώλεια ευχαρίστησης, ε) στα ενοχικά συναισθήματα, στ) στα τιμωρητικά συναισθήματα, ζ) στην αρνητική εικόνα του εαυτού, η) στην αυτοκριτική, θ) στις σκέψεις/επιθυμίες αυτοκτονίας, ι) στο κλάμα,



ια) στην αναστάτωση, ιβ) στην απώλεια ενδιαφέροντος, ιγ) στην αναποφασιστικότητα, ιδ) στην αναξιότητα, ιε) στην απώλεια ενέργειας, ιστ) στις διαταραχές ύπνου, ιζ) στην ευερεθιστότητα, ιη) στις διαταραχές όρεξης, ιθ) στις δυσκολίες συγκέντρωσης, κ) στην κούραση και κα) στην απώλεια ενδιαφέροντος για τη σεξουαλική επαφή. Έχει το πλεονέκτημα της σύντομης συμπλήρωσης (περίπου 5 λεπτά) και του ξεκάθਾਰου τρόπου ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα είναι εύκολο ο εξεταζόμενος να αλλοιώσει τα αποτελέσματα με παραπλανητικές απαντήσεις (Κουλάκογλου, 2017).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2019. Αρχικά μοιράστηκαν σε συναδέλφους στο νομό Δράμας, όπου υπήρχε εύκολη προσβασιμότητα από την ερευνήτρια. Σε σχολεία του Νομού Ξάνθης, του Νομού Έβρου και του Νομού Καβάλας όπου δεν υπήρχε η δυνατότητα αυτοπρόσωπης παρουσίας της ερευνήτριας, έγινε αποστολή μέσω ταχυδρομείου, σε συναδέλφους και φίλους οι οποίοι ανέλαβαν τη διανομή, τη συγκέντρωση και την επιστροφή των ερωτηματολογίων.

Δεοντολογία έρευνας

Οποιαδήποτε και αν είναι η φύση της εργασίας τους, οι κοινωνικοί ερευνητές πρέπει να συνυπολογίζουν τις επιδράσεις της έρευνας στους συμμετέχοντες και να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια τους (Cohen et al., 2008).

Κατά την συλλογή, την επεξεργασία τηρήθηκαν οι αρχές του σεβασμού στην ιδιωτική ζωή των εμπλεκόμενων, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Cohen et al., 2008).

Η ανάλυση των δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση ακολούθησε ταξινόμηση των ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικής βάσης, έγινε αρίθμηση και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το πρόγραμμα Στατιστικής Ανάλυσης SPSS ver. 24.0. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν διαδικασίες για την παρουσίαση πινάκων



συχνοτήτων και γραφικών παραστάσεων, καθώς και τον υπολογισμό των αριθμητικών μέτρων

Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 164 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 43 άντρες (26,2%) και 121 γυναίκες (73,8%). Το κύριο σώμα του δείγματος, σχεδόν οι μισοί, (41,4%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, και ακολουθεί με 31,7% η ηλικιακή ομάδα 31-40, γεγονός που καταδεικνύει τη γήρανση του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Το 75% του δείγματος είναι έγγαμοι, ενώ το 12,8 άγαμοι και το 12,2 διαζευγμένοι ή έχουν χάσει το σύντροφό τους. Σχεδόν ένας στους πέντε είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό 87,2% κατέχουν μόνιμη θέση με το υπόλοιπο 16,7% να είναι αναπληρωτές. Τέλος, ένας στους τέσσερις έχει προϋπηρεσία 16-20 έτη, ένας στους πέντε έχει 11-15 έτη, εξίσου από 15,6 % έχουν προϋπηρεσία 21-25 έτη και πάνω από 31 έτη.

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, (Πίνακας 1), τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το 72,6% (119) των ερωτηθέντων παρουσίασε φυσιολογικές μεταπτώσεις στη διάθεση, το 17,1% (28) των εκπαιδευτικών εμφάνισε ήπια διαταραχή διάθεσης, το 6,1% (10) του δείγματος έδειξε μέτρια διαταραχή διάθεσης, το 3,1% (5) όσων ερωτήθηκαν βρέθηκε στο όριο της κλινικής κατάθλιψης ενώ το 1,2% (2) των συμμετεχόντων κατέγραψε συμπτώματα σοβαρής κατάθλιψης. Αξίζει να σημειωθεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν συμπτώματα σοβαρής κατάθλιψης ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών, γεγονός που εγείρει ερωτήματα για την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην συγκεκριμένη ηλικία και την παρουσίαση σοβαρών συμπτωμάτων κατάθλιψης.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα δείγματος των Εξαρτημένων Μεταβλητών

		<i>N</i>	%
Καταθλιπτικά συμπτώματα	1-10_Φυσιολογικές μεταπτώσεις διάθεσης	119	72,6
	11-16_Ήπια διαταραχή διάθεσης	28	17,1
	17-20_Μέτρια διαταραχή διάθεσης	10	6,1



21-30_Καταθλιπτικά συμπτώματα	5	3,6
31-40_Έντονα καταθλιπτικά συμπτώματα	2	1,2

Πίνακας 2: Φύλο-Διαβάθμιση

		ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	ΗΠΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΘΕΣΗΣ	ΜΕΤΡΙ Α ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΘΕΣΗΣ	ΟΡΙΟ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ	ΣΟΒΑΡΗ ΑΡΗΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Tota 1
φύλο	Ανδρας	35	3	3	1	1	43
	Γυναίκα	84	25	7	4	1	121
Total		119	28	10	5	2	164

Συμπεράσματα

Περίπου 1 στους 4 εκπαιδευτικούς παρουσίασαν ήπια έως και σοβαρή καταθλιπτική συμπτωματολογία, ενώ 3 στους 4 φυσιολογικές μεταπτώσεις διάθεσης. Οι γυναίκες κατέδειξαν μεγαλύτερα ποσοστά καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε σχέση με τους άντρες (Πίνακας 2) (πολλαπλοί ρόλοι της γυναίκας στην κοινωνία, τάση των αντρών για απόκρυψη των συναισθημάτων), σε αντίθεση με την έρευνα της Μπότου 2017.

Από 41 έως 60 ετών παρατηρούνται αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία παρουσιάζουν μόνο φυσιολογικές μεταπτώσεις διάθεσης.

Οι 2 περιπτώσεις σοβαρής κατάθλιψης που εντοπίστηκαν στο δείγμα, ένας άντρας και μια γυναίκα, είναι ηλικίας 51-60 ετών, με πάνω από 26 έτη προϋπηρεσίας και γονείς 2 τέκνων. Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν σε έρευνες των Κουντουρά και συν.



(2018) και της Ζαρκάδα (2019), (αύξηση των υποχρεώσεων παράλληλα με την αύξηση των μελών της οικογένειας, οικονομική κρίση, μισθολογικές αλλαγές).

Οι 2 στους 5 έγγαμους εντοπίστηκαν με αξιοσημείωτα ποσοστά διαταραχών.

Στους γονείς 2 τέκνων, 1 στους 3 βρέθηκε με αυξημένα καταθλιπτικά συμπτώματα. Σαν αιτία θεωρούνται οι αυξημένες δυσκολίες του γονεϊκού ρόλου, οι πολλές εργασιακές υποχρεώσεις και οι πολλαπλοί ρόλοι και ευθύνες των γονέων για την ανατροφή των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Berk, L. (2019). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Η Προσέγγιση της Δια Βίου Ανάπτυξης*.

Αθήνα: Κριτική.

Γεωργαντάς, Δ. (2017). *Διερεύνηση του Άγχους, της Καταθλιπτικής Συμπτωματολογίας και της Επίδρασης αυτών στην Ποιότητα Ζωής των εν αποστρατεία Στελεχών του Πολεμικού Ναυτικού*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Γιαγλής, Γ. (2014). *Στοιχεία ψυχομετρίας*. (Ανάκτηση Μάιος 16, 2020)

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU306/giglis_psychometri_a_08_04_2014.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο

Creswell, J. (2006). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ

Filliozat, I. (2003). *Τι μου συμβαίνει τελικά;*. Αθήνα: Ενίαλος.

Gilbert, P. (2014). *Ξεπερνώντας την Κατάθλιψη*. Αθήνα: Πεδίο.

Nexus, S. O. (2011). *Κατάθλιψη: Καταπολεμήστε την χωρίς φάρμακα*. Αθήνα : ΕΣΟΠΤΡΟΝ.

Κοκκόλης, Κ. (2004). *Κατάθλιψη: Αίτια και αντιμετώπιση*.

<https://www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/155/katathlipsi-aitia-ai-antimetwpsisi.html> (Ανακτήθηκε 30-3-20)



- Κουλάκογλου, Κ. (2017). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*, 3η έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουντουράς, Γ., Ουζούνη, Μ., Τσαϊρίδης, Χ. & Μαρσίδου, Α. (2018). *Προβλήματα άγχους και κατάθλιψης σε παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας. Διεπιστημονική φροντίδα υγείας*, Τόμος 10, Τεύχος 3, 56-64.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πανεπιστημιακό Κέντρο Ερευνών Πεδίου. *Τύποι Έρευνας*.
<https://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/research-services/research-kind>
(Ανακτήθηκε στις 2-3-2020)
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρήγας, Δ. (2009). Η Ψυχαναλυτική Κατανόηση της Κατάθλιψης. *Διάλογοι για την Κατάθλιψη*, Ιανουάριος σσ. 4-6.
- Σούρας, Δ. (2006). *Κατά-τη-θλίψη*. Αθήνα: Κάκτος.
- Williams, H. H. (1997). *Θεραπεύοντας την Κατάθλιψη*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Χαρτοκόλλης, Π. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχιατρική*. Πάτρα: Θεμέλιο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω



**Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία στην εποχή του Ψηφιακού
Μετασχηματισμού: δημιουργώντας πολιτιστικές αφηγήσεις μέσα
από παιχνίδια ρόλων και με χρήση επαυξημένης πραγματικότητας**

*Σοφία-Μαρία Πουλημένου, PhD, PostDoc Διαχείριση Πολιτιστικής Κληρονομιάς και
Βιώσιμης Ανάπτυξης, Τμήμα Τουρισμού, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

E-mail: poulimenouf@ionio.gr

*Πολυξένη Καϊμάρα, PhD, PostDoc Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας & Εκπαιδευτικής
Τεχνολογίας, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

E-mail: a16kaim@ionio.gr

*Δέσποινα Σιγουρτζίδου, Φοιτήτρια, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο
Πανεπιστήμιο*

E-mail: t19sigo@ionio.gr

*Αλέξανδρος Παπαδόπουλος, Φοιτητής, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο
Πανεπιστήμιο*

E-mail: t19papa@ionio.gr

*Βαρβάρα Γαρνέλη, PhD Εφαρμογές Πολυμέσων και Video Games, ΕΔΙΠ, Τμήμα
Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

E-mail: vgarneli@ionio.gr

Περίληψη

Σε έναν διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο, ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις, οι οποίες ταυτόχρονα διαμορφώνουν νέες συνθήκες εκπαίδευσης και νέες ευκαιρίες μάθησης. Ιδιαίτερα στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς η δυναμική αλληλεπίδραση παραδοσιακών και νέων διαδραστικών μέσων μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργώντας ένα κράμα πολιτιστικών τεχνουργημάτων, όπως είναι για παράδειγμα οι ιστορικοί χάρτες, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι μουσειοσκευές, οι ταινίες μικρού μήκους και τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία διευρύνουν μεταξύ των άλλων τις οπτικές, γλωσσικές και διαπολιτισμικές ικανότητες, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη



συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες αφήγησης. Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης, η οποία εστιάζει στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω της χρήσης χαρακτηριστικών παιχνιδιών ρόλων ιστορικού περιεχομένου στον «πραγματικό» χώρο και της αξιοποίησης των δυναμικών χαρακτηριστικών της επαυξημένης πραγματικότητας. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση των παιχνιδιών εδράζεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και συγκεκριμένα στις αρχές μάθησης των επικρατέστερων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ψυχολογία, εκπαιδευτική τεχνολογία, επαυξημένη πραγματικότητα, παιχνίδια ρόλων, πολιτιστικές αφηγήσεις

“Educational Psychology in the Digital Transformation Era: Creating Cultural Narratives through Role-Playing Games and Augmented Reality”

Abstract

In a constantly evolving world, modern humans are faced with new challenges that simultaneously shape new conditions for education and learning opportunities. Particularly, in the field of cultural heritage, the dynamic interaction between traditional and new interactive media can be exploited to create a blend of cultural artefacts, such as historical maps, educational visits, museum exhibits, short films, and digital games, which broaden, among other things, visual, linguistic, and cross-cultural abilities, critical thinking, communication, collaboration, creativity, and storytelling skills. This paper presents a case study that focuses on highlighting cultural heritage through the use of historical role-playing games in "real" space and the exploitation of the dynamic characteristics of augmented reality. The pedagogical documentation of the games is based on the field of educational psychology and specifically on the principles of learning of the most prevalent educational approaches.

Keywords: augmented reality, cultural narratives, educational psychology, educational technology, role-playing games



Εισαγωγή

Σε έναν συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο και χάρη στη διαρκώς αναπτυσσόμενη ψηφιακή τεχνολογία, η ταχύτητα ανταλλαγής δεδομένων είναι ραγδαία. Η πληροφορία μεταδίδεται άμεσα ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουμε νέες δεξιότητες για να ανταπεξέλθουμε στις αλλαγές που συμβαίνουν στην καθημερινότητά μας. Σε αυτό τον διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο, ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις, οι οποίες ταυτόχρονα διαμορφώνουν νέες συνθήκες εκπαίδευσης και νέες ευκαιρίες μάθησης. Ιδιαίτερα στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να αξιοποιηθεί η δυναμική αλληλεπίδραση παραδοσιακών και νέων διαδραστικών μέσων, δημιουργώντας ένα κράμα πολιτιστικών τεχνουργημάτων, όπως για παράδειγμα είναι οι ιστορικοί χάρτες, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι μουσειοσκευές, οι ταινίες μικρού μήκους και τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία διευρύνουν μεταξύ των άλλων τις οπτικές, γλωσσικές και διαπολιτισμικές ικανότητες, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες αφήγησης (Kaimara et al., 2020).

Η χρήση της παιχνιδοποίησης για την ανάδειξη στοιχείων της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός τόπου μπορεί να προσελκύσει νεαρά άτομα και γενικότερα άτομα που τους αρέσει ο χώρος των παιχνιδιών. Η επαυξημένη πραγματικότητα ως μια τεχνολογία που κατ' εξοχήν υποστηρίζει την παιχνιδοποίηση εμπλουτίζει με οπτικο-ακουστικό υλικό την προτεινόμενη εμπειρία και χρησιμοποιείται συχνά σε εφαρμογές για την προβολή και ανάδειξη των πολιτιστικών αγαθών (Deliyannis et al., 2023· Deliyannis & Kaimara, 2019). Ωστόσο, η χρήση των παιχνιδιών ρόλων σε αυτό το πλαίσιο δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς. Τα παιχνίδια ρόλων ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή των μελών μιας ομάδας, την αποδοτική συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, χαρακτηριστικά που ενεργοποιούν και ενισχύουν τη μάθηση (Simkins, 2014· White et al., 2018). Εξάλλου, το παιχνίδι και ιδιαίτερα η υπόδυση ρόλων αποτελούν τα κλειδιά για την κατανόηση της κοινωνίας και του ρόλου μας σε αυτή.

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης, η οποία εστιάζει στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω της χρήσης χαρακτηριστικών παιχνιδιών



ρόλων στον «πραγματικό» χώρο σε συνδυασμό με τεκμηριωμένο ιστορικό και πολιτιστικό περιεχόμενο και της αξιοποίησης των δυναμικών χαρακτηριστικών της επαυξημένης πραγματικότητας. Το παιχνίδι ρόλων σχεδιάστηκε με στόχο να εμπλέξει μια ομάδα παικτών στην αναζήτηση τριών αξιοθέατων μιας κεντρικής πλατείας της Κέρκυρας, ώστε να μάθουν σημαντικές πληροφορίες για αυτά μέσω της επίλυσης γρίφων. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση των παιχνιδιών εδράζεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και συγκεκριμένα στις αρχές μάθησης των επικρατέστερων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως για παράδειγμα της ανακαλυπτικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, των λογισμικών καθοδήγησης (tutorials), της συστηματικής άσκησης (drill and practice) και των διδακτικών σεναρίων αλλά και στις αρχές της σύγχρονης εκπαιδευτικής προσέγγισης που ονομάζεται διαμεσική μάθηση (Καϊμάρα κ.ά., 2022). Η διαμεσική μάθηση (transmedia learning) είναι αυτή η εκλεκτικιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία εκτός από τις αρχές των παραδοσιακών θεωριών μάθησης και των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθόδων συνδυάζει όλα τα μέχρι τώρα διαθέσιμα μέσα και εργαλεία. Συνεπώς, μέσω του παιχνιδιού, η γνώση ανακαλύπτεται από τους παίκτες ενώ παράλληλα ενισχύεται από το οπτικοακουστικό υλικό που υποστηρίζει η επαυξημένη πραγματικότητα. Επιπλέον, το παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει όλα τα δομικά στοιχεία των παιχνιδιών, δηλαδή, σενάριο, κανόνες, στόχο, προκλήσεις, συγκρούσεις, αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση (Prensky, 2009), εμπλουτίστηκε με την ιδέα των ρόλων που οι παίκτες καλούνται να υποδυθούν, ώστε να απολαύσουν μια ψυχαγωγική και ταυτόχρονα συνεργατική επιμορφωτική εμπειρία.

Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας

Μια εκπαιδευτική εφαρμογή ή πλατφόρμα που χρησιμοποιεί σύγχρονη τεχνολογία, όπως είναι η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality, AR), σε συνδυασμό με παραδοσιακά υλικά, όπως χάρτες και πυξίδες καθώς και τεχνικές παιχνιδιοποίησης και αφήγησης μπορεί να προσφέρει στους χρήστες μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία και αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει τους χρήστες στη βαθιά κατανόηση της



πολιτιστικής κληρονομιάς, ακολουθώντας θεμελιώδεις αρχές της παιδαγωγικής. Αυτές οι αρχές προέρχονται από καλά τεκμηριωμένες θεωρίες μάθησης από το πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, όπως είναι ο συμπεριφορισμός (Skinner, 2003), ο εποικοδομισμός (Fosnot & Perry, 1996) και ο κοινωνικός εποικοδομισμός (Vygotsky, 1978) και ειδικότερα τη θεωρία της δραστηριότητας (Engeström, 2009) και της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1961).

Οι αρχές του συμπεριφορισμού ενσωματώνονται σε διαμεσικές εφαρμογές που βασίζονται στην παιχνιδοποίησης, ιδιαίτερα σε εφαρμογές AR, για να ενθαρρύνουν τους χρήστες να εξερευνήσουν μνημεία και αντικείμενα πολιτιστικής κληρονομιάς παρέχοντας θετική ενίσχυση (Poulimenou et al., 2018, 2022). Η AR μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδο του χρήστη και να τον ενθαρρύνει να συνεχίσει την εξερεύνηση παρέχοντας δομημένα και σαφή σχόλια και βελτιώνοντας την κατανόηση μέσω οπτικών και ηχητικών στοιχείων που αναδεικνύουν σημαντικά σημεία ενδιαφέροντος.

Οι εμπειρίες που προσφέρουν οι εφαρμογές AR ενσωματώνουν επίσης τις αρχές του εποικοδομισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, αρχές που μπορούν να προσφέρουν συναρπαστικές ευκαιρίες μάθησης εμπνέοντας τους χρήστες να εξερευνήσουν το πολιτιστικό περιβάλλον. Οι αρχές του εποικοδομισμού τονίζουν τη σημασία της ενεργητικής, βιωματικής μάθησης κατά την οποία οι άνθρωποι κατασκευάζουν τη γνώση από τις αλληλεπιδράσεις τους με το περιβάλλον (Vygotsky, 1978). Οι εφαρμογές AR έχουν αποδειχθεί ότι ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και την εμπλοκή, ενθαρρύνοντας τους χρήστες να αλληλεπιδρούν με πολιτιστικά αγαθά, δυναμικά και ελκυστικά, ωθώντας του σε βαθύτερα επίπεδα μάθησης και κατανόησης (Garzón et al., 2019).

«Τα εργαλεία δημιουργούνται από τις κοινωνίες κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας και αλλάζουν με τη μορφή της κοινωνίας και το επίπεδο της πολιτιστικής της ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978). Οι αρχές της θεωρίας της δραστηριότητας τονίζουν τη σημασία της κατανόησης του περιβάλλοντος μιας δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των εργαλείων, των πόρων, των στόχων και των κινήτρων που καθοδηγούν τη δραστηριότητα (Engeström,



2009). Συνεπώς, η σημασία της θεωρίας της δραστηριότητας εντοπίζεται στην ικανότητά μας να κατανοήσουμε πώς αλλάζουν τα αντικείμενα και οι δραστηριότητες με την πάροδο του χρόνου.

Ο Bruner (1961), ο οποίος επηρεάστηκε πολύ από τον Lev Vygotsky, δήλωσε ότι αν οι άνθρωποι μπορούν να προσεγγίσουν τη μάθηση ως μια διαδικασία να «ανακαλύψουν κάτι» αντί να «μάθουν για αυτό», τότε εκτελούν τη δραστηριότητά τους μέσω της αυτο-ανταμοιβής. Η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης, όπως προτείνεται από τον Bruner, δίνει προτεραιότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τονίζει τη σημασία της εμπειρίας της επιτυχίας ή της αποτυχίας ως μέσο απόκτησης πληροφοριών και τη σημασία του πλαισίου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτή η προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές του συμπεριφορισμού, οι οποίες βασίζονται στην ανταμοιβή και την τιμωρία για να παρακινήσουν τη μάθηση. Προωθώντας την εξερεύνηση από τους μαθητές, παρέχονται ευκαιρίες για πρακτικό πειραματισμό που υποστηρίζει την κριτική σκέψη και ενισχύει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η ανακαλυπτική μάθηση μπορεί να διευκολύνει τη βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση και την αποτελεσματικότερη διατήρηση των πληροφοριών.

Τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων (Role-Playing Games, RPGs) έχουν τις ρίζες τους στην πρώτη έκδοση του Dungeons & Dragons (D&D) το 1974 που έχει επιτραπέζια μορφή (Schick, 1991). Στην τυπική τους μορφή, τα επιτραπέζια RPGs τα «διευθύνει» ο αφηγητής (Game Master) που είναι υπεύθυνος για την εξέλιξη της ιστορίας και την εφαρμογή των κανόνων του παιχνιδιού. Οι υπόλοιποι παίκτες καλούνται να υποδυθούν φανταστικούς ρόλους, συμμετέχοντας στη δημιουργία μια ελεύθερης διαδραστικής ιστορίας. Η γοητεία των παιχνιδιών αυτών είναι ότι ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και προσφέρει μια δημιουργική εμπειρία στους παίκτες (White κ.ά., 2018). Τα πραγματικής δράσης παιχνίδια ρόλων (Live Action Role Playing, LARP) είναι πιο παραστατικά (Simkins, 2014) κάτι που συναντάται εκτός από τα επιτραπέζια



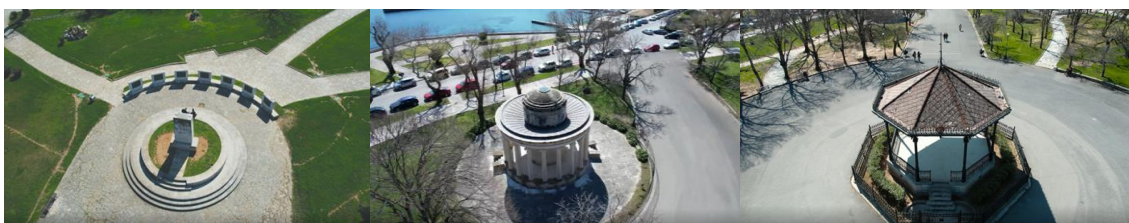
RPGs, σε εκπαιδευτικές και εμπορικές εφαρμογές και ακόμα και στο παιχνίδι των μικρών παιδιών.

Για τη σχεδίαση ενός RPG πρέπει να καθοριστούν οι χαρακτήρες που συμμετέχουν στο παιχνίδι, ένα σύνολο από κανόνες που καθορίζουν ποια γεγονότα θα συμβούν (σύστημα), το σκηνικό που θα λάβει χώρα η ιστορία, με την ευρεία έννοια, το πρόβλημα που θα αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες και όλες τις λεπτομέρειες που δημιουργούν την ατμόσφαιρα του παιχνιδιού (χρώμα) (White, 2020).

Αν και υπάρχουν πολλά είδη ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων, σε αυτή την εργασία θα αναφερθούμε στα υβριδικά παιχνίδια ρόλων γιατί η χρήση τεχνολογιών επαύξησης συναντάται ιδιαίτερα στην προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και του τουρισμού μέσω της παιχνιδοποίησης. Το σχέδιο που θα παρουσιαστεί συνδυάζει την τεχνολογία της επαύξησης και άλλων ψηφιακών μέσων, όπως τα βίντεο, με στοιχεία των RPGs για να εμπλουτίσει την εμπειρία των τουριστών με ιστορικές και πολιτιστικές πληροφορίες.

Μελέτη Περίπτωσης: Το τρίγωνο της Σπιανάδας

Το παιχνίδι απευθύνεται σε επισκέπτες της Κέρκυρας που επιθυμούν να γνωρίσουν την πόλη του νησιού μέσω ενός παιχνιδιού, συνδυάζοντας την εκπαίδευση και την πληροφόρηση με το ομαδικό πνεύμα και την ψυχαγωγία. Συγκεκριμένα, διαδραματίζεται σε μια από τις κεντρικές πλατείες του νησιού, την Σπιανάδα και αναδεικνύει τρία σημεία ενδιαφέροντος που βρίσκονται σε αυτή, την Ένωση των Επτανήσων, το Περιστύλιο του Maitland και το Πάλκο ή αλλιώς Κιόσκι (Εικόνα 1).



(α) Ένωση Επτανήσων

(β) Περιστύλιο του
Maitland

(γ) Πάλκο ή αλλιώς
Κιόσκι

Εικόνα 1: Τα σημεία ενδιαφέροντος του παιχνιδιού «Τρίγωνο της Σπιανάδας»



Η ιστορία και οι ρόλοι του παιχνιδιού

Αρχικά, το παιχνίδι χρησιμοποιεί την αφήγηση μιας μικρής ιστορίας για να ενεργοποιήσει τους παίκτες και να τους εισάγει στο πνεύμα του παιχνιδιού. «Μια καλοκαιρινή μέρα στην Κέρκυρα, μια ομάδα τουριστών που αποτελείται από επτά άτομα ξεκινούν από το ένα κεντρικό ξενοδοχείο στην πλατεία Σπιανάδα για να μεταβούν στην Παλαιοκαστρίτσα, ένα αξιοθέατο της Κέρκυρας, με το τουριστικό λεωφορείο. Όμως, δεν γνωρίζουν πού βρίσκεται το λεωφορείο. Για να μπορέσουν να φτάσουν εγκαίρως στην αφετηρία πρέπει πρώτα να αναζητήσουν τρία σημεία ενδιαφέροντος της πλατείας Σπιανάδα και να λύσουν μια σειρά από γρίφους που βασίζονται σε πληροφορίες σχετικές με τα σημεία αυτά.»

Εκτός από το χαρακτηριστικό της αφήγησης που συμβάλλει θετικά στην ενεργοποίηση των παικτών, χρησιμοποιείται και το χαρακτηριστικό των ρόλων που πρέπει να υποδυθούν οι παίκτες δημιουργώντας με ελεύθερο τρόπο μια διαδραστική ιστορία. Οι ρόλοι που ανατίθενται στους παίκτες αποτελούν στερεοτυπικές καρικατούρες τουριστών που έχουν στόχο να βρουν την αφετηρία του λεωφορείου για να κερδίσουν: ο ενθουσιώδης, ο influencer, ο ψυχωτικός οργανωτής, ο καλοφαγάς, και ο ξερόλας. Οι χαρακτήρες αυτοί συνεργάζονται ώστε να πετύχουν τον στόχο τους. Επιπλέον, υπάρχουν άλλοι δύο ρόλοι, ο γκρινιάρης και ο ξενύχτης που έχουν στόχο να αποπροσανατολίσουν την ομάδα ώστε να μην βρει την αφετηρία του λεωφορείου και να το χάσει. Αυτό δίνει το χαρακτηριστικό του ανταγωνισμού αφού στην ουσία υπάρχουν δύο ομάδες με αντικρουόμενα συμφέροντα. Ο ρόλος που ανατίθεται στον κάθε παίκτη είναι κρυφός από τους υπόλοιπους. Παρόλα αυτά, όλοι γνωρίζουν ότι δύο από τους χαρακτήρες έχουν σκοπό να αποπροσανατολίσουν την ομάδα, ώστε να χάσουν το λεωφορείο και να μείνουν στην πόλη.

Κανόνες του παιχνιδιού - Διαδικασία

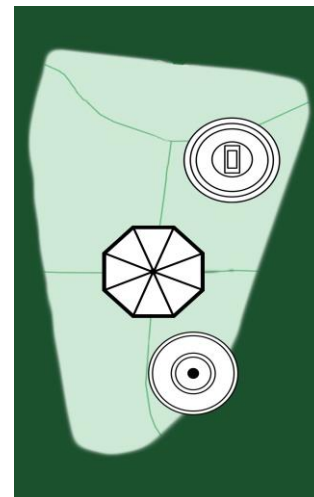
Αρχικά, κάθε παίκτης παίρνει μια κάρτα με την περιγραφή του ρόλου που πρέπει να υποδυθεί. Έτσι, οι παίκτες πληροφορούνται για την ύπαρξη δυο ρόλων με αντίθετο στόχο. Σε κάθε ρόλο δίνεται μια «βοηθητική» πληροφορία (Εικόνα 2α). Οι «κακοί»



ρόλοι έχουν λανθασμένες πληροφορίες. Στη συνέχεια, οι παίκτες πρέπει να λύσουν μια σειρά από γρίφους για να βρουν την αφετηρία του λεωφορείου. Με την χρήση της επαύξησης, οι παίκτες μέσω του κινητού τους αποκτούν πρόσβαση στο οπτικοακουστικό περιεχόμενο που περιέχει πληροφορίες σχετικές με τα σημεία ενδιαφέροντος. Υπάρχει ένα βίντεο για κάθε σημείο. Οι πληροφορίες αυτές σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που υπάρχουν στις καρτέλες των παικτών οδηγούν στην επίλυση των γρίφων. Επιπλέον, κάθε γρίφος δίνει πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν στο τέλος για την εύρεση του ονόματος της αφετηρίας του λεωφορείου. Επίσης δίνεται ο χάρτης του παιχνιδιού με τη θέση των σημείων ενδιαφέροντος και τους κωδικούς που θα χρησιμοποιήσουν για να βρουν πληροφορίες για την επίλυση των γρίφων μέσω της επαύξησης (Εικόνα 2β). Μετά από κάθε επίλυση γρίφου γίνεται ψηφοφορία για να «διώξουν» τους χαρακτήρες που σαμποτάρουν το παιχνίδι δίνοντας λανθασμένες πληροφορίες.



(α) Οι κάρτες των παικτών με τις πληροφορίες για τον ρόλο τους



(β) Ο χάρτης με τα σημεία ενδιαφέροντος

Εικόνα 2: Εξοπλισμός του παιχνιδιού

Χρώμα του παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι επηρεασμένο από τα RPGs και τα επιτραπέζια παιχνίδια μυστηρίου, όπως είναι «Μυστήρια στο Πεκίνο» και «Πέφτει η νύχτα στο Παλέρμο».



Τεχνικές πληροφορίες

Για την υλοποίηση του παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή BLIPPAR για την τεχνική της επαύξησης που εφαρμόστηκε στο αφαιρετικό σχέδιο της πλατείας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε κάμερα DSLR και Drone για την καταγραφή των πλάνων των βίντεο που περιείχαν τις ψηφιακές πληροφορίες των σημείων ενδιαφέροντος. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Premiere Pro για την επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού. Οι πληροφορίες για το παιχνίδι υπάρχουν διαθέσιμες και στο <https://www.notion.so/ioniogames2023/30b30b47cd8f4a2bb63f2d224da48cb7>.

Αξιολόγηση του παιχνιδιού

Μετά τη σχεδίαση του παιχνιδιού και την δημιουργία του οπτικοακουστικού περιεχομένου και του απαραίτητου εξοπλισμού έγινε μια αρχική αξιολόγηση με χρήστες ώστε να βρεθούν πιθανές τεχνικές αστοχίες και να γίνουν βελτιώσεις. Στην αξιολόγηση συμμετείχαν 7 φοιτητές του Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Οι δημιουργοί του παιχνιδιού κράτησαν σημειώσεις από τη διαδικασία. Δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα στην εξέλιξη του παιχνιδιού και οι συμμετέχοντες «έπαιξαν» τους ρόλους τους και έλυσαν τους γρίφους, κατορθώνοντας να βρουν την αφετηρία του λεωφορείου. Τα μόνα σημεία στα οποία μπερδεύτηκαν ήταν η λύση του γρίφου που αφορούσε το Περιστύλιο του Maitland, καθώς και ξεχνούσαν να κάνουν την ψηφοφορία (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Αξιολόγηση παιχνιδιού με χρήστες

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32. <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf>
- Deliyannis, I., & Kaimara, P. (2019). Developing Smart Learning Environments Using Gamification Techniques and Video Game Technologies. Στο L. Daniela (Επιμ.), *Didactics of Smart Pedagogy* (σσ 285–307). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_15
- Deliyannis, I., Kaimara, P., Poulimenou, S. M., & Lampoura, S. (2023). Introductory Chapter: Games, Gamification, and Ludification, Can They Be Combined? Στο I. Deliyannis (Επιμ.), *Gamification - Analysis, Design, Development and Ludification*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109101>
- Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. Στο A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutierrez (Επιμ.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (σσ 303–328). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989.020>
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practices*.
- Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality*, 23(4), 447–459.



<https://doi.org/10.1007/s10055-019-00379-9>

- Kaimara, P., Poulimenou, S. M., & Deliyannis, I. (2020). Digital learning materials: Could transmedia content make the difference in the digital world? Στο L. Daniela (Επιμ.), *Epistemological Approaches to Digital Learning in Educational Contexts* (σσ 69–87). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429319501-5>
- Poulimenou, S. M., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2022). World Heritage Monuments Management Planning in the light of UN Sustainable Development Goals: The case of the Old Town of Corfu. *The Academic Research Community Publication-ARChive*, 7(2), 73–81. <https://doi.org/10.21625/archive.v6i1.881>
- Poulimenou, S. M., Kaimara, P., Papadopoulou, A., Miliotis, G., & Deliyannis, I. (2018). Tourism policies for communicating World Heritage Values: The case of the Old Town of Corfu in Greece. Στο IAFeS (Επιμ.), *16th NETTIES CONFERENCE: Access to Knowledge in the 21st Century The Interplay of Society, Education, ICT and Philosophy Old Town of Corfu in Greece* (τ. 6, σσ 187–192).
- Prensky, M. (2009). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι: Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση* (Μ. Μειμάρης (επιμ.); Κ. Παπασταύρου & Ν. Παπασταύρου (μτφ.)). Μεταίχμιο.
- Schick, L. (1991). *Heroic Worlds: A History and Guide to Role-Playing Games*. Prometheus Books.
- Simkins, D. (2014). *The arts of larp: Design, literacy, learning and community in live-action role play*. McFarland.
- Skinner, B. F. (2003). *The Technology of Teaching*. BF Skinner Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman (επιμ.); 2nd έκδ.). Harvard University Press.
- White, W. J. (2020). Forge Theory: From GNS to the Big Model. Στο *Tabletop RPG Design in Theory and Practice at the Forge, 2001–2012* (σσ 123–175). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52819-5_4
- White, W. J., Arjoranta, J., Hitchens, M., Peterson, J., Torner, E., & Walton, J. (2018). Tabletop Role-Playing Games. Στο *Role-Playing Game Studies* (σσ 63–86).



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315637532-4>

Καϊμάρα, Π., Δεληγιάννης, Ι., Οικονόμου, Α., & Αγγελάκος, Κ. (2022). Μαθαίνω παίζοντας ή παίζω μαθαίνοντας: μια κριτική θεώρηση της θέσης των παιχνιδιών στο σχολείο του 21ου αιώνα. Στο Π. Σ. Αναστασιάδης & Κ. Μ. Κωτσίδης (Επιμ.), *ΤΠΕ, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Δημιουργικότητα στο Σχολείο του 21ου αιώνα eLearning eCreativity / 21st.* (σσ 182–219). Εργαστήριο Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης [Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α]-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Κρήτης.



Το σύγχρονο παραμύθι ως μέσο μεταφοράς γνώσης, ιδεών και αξιών στο Δημοτικό Σχολείο και η διδακτική του αξιοποίηση με σύγχρονες τεχνολογίες

Μαρίνα Μαθιαντώνη, Δημοτικό Σχολείο Μικρού Ευμοίρου Ξάνθης

E-mail: mathiantonikse@gmail.com

Αθανάσιος Μαλέτσκος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. Κοζάνης

E-mail: maletskos@sch.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η αποτελεσματικότητα του σύγχρονου παραμυθιού ως μέσο μεταφοράς γνώσης, ιδεών και αξιών στο Δημοτικό Σχολείο αξιοποιημένο με σύγχρονες τεχνολογίες και Τ.Π.Ε. Συνολικά τρία σύγχρονα παραμύθια ψηφιοποιήθηκαν και αντίστοιχα δημιουργήθηκαν διαδραστικά κουίζ για κάθε βιβλίο, που μαζί με ψηφιακά εργαλεία web 2.0, αποτέλεσαν τη βάση για μια σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων αποσκοπώντας κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από ομαδικές δραστηριότητες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 20 μαθητών/τριών της Ε' τάξης δημοτικού σχολείου, στους οποίους/ες εφαρμόστηκε διδακτική παρέμβαση διάρκειας οχτώ εβδομάδων. Μετά το πέρας αυτής έγινε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων προελέγχου και μεταελέγχου, ερωτηματολογίων εξόδου/ικανοποίησης και ημερολογιακών καταγραφών. Συνδυαστικά, στα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου έρευνας αποτυπώνεται πως η αξιοποίηση σύγχρονων παραμυθιών με τη συνδρομή σύγχρονων τεχνολογιών και Τ.Π.Ε. επιδρά θετικά τόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή στην ορθή συγγραφή περίληψης, στη συνέχιση μιας ιστορίας και στη δημιουργία κόμικς, όσο και στη σημαντική βελτίωση της γραμματικής και της ορθογραφίας. Τεκμηριώνεται ακόμη, ότι οι Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία προωθούν σημαντικά την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Τέλος, καταδεικνύεται ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις με παραμύθια βοηθούν σε υψηλό βαθμό την ομαδικότητα και τη συνεργασία.



Λέξεις-Κλειδιά: σύγχρονο παραμύθι, ψηφιακά εργαλεία, ψηφιακές δεξιότητες, συνεργατικότητα, γραπτός λόγος

“The modern fairy tale as a means of transferring knowledge, ideas and values in the Primary School and its didactic use with modern technologies”

Abstract

The present article searches the efficiency of modern fairytales as a means of transferring knowledge, ideas and principles in Primary Education, with the aid of modern technologies and I.C.T. Three modern fairytales in total were digitalized and interactive quizzes were created for each book respectively, which along with web 2.0 digital tools set the basis for a number of teaching activities mostly aiming at enhancing writing skills as well as developing digital skills through group work. The research was carried out with 20 students of the fifth grade of Primary School who received an 8-week teaching intervention. Upon its completion, the data were collected with pre-questionnaires, post-questionnaires, exit questionnaires and record keeping by the researcher – teacher. The combination of the findings of the qualitative and the quantitative analysis depicts that the use of modern fairytales along with modern technologies and I.C.T. have a positive impact on the production of writing speech, such as writing of a summary properly, continuing a story and creating a comic, as well as the important improvement of grammar and spelling. It is also proved that the aid of I.C.T. in teaching promotes the development of digital skills in students significantly. Concluding, it is established that digital interventions with fairytales enhance collaboration and group work at a great extent.

Key-words: modern fairytale, digital tools, digital skills, collaboration, writing speech.

Εισαγωγή

Το παραμύθι και οι ιστορίες γεμάτες περιπέτειες και συμβολισμούς αποτελούν ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Η χρήση αυτών στην εκπαίδευση εντοπίζεται στους



Βικτωριανούς και συνεχίζει μέχρι σήμερα να είναι δημοφιλές εργαλείο στους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για διδασκαλία διαφόρων δεξιοτήτων γραμματισμού αλλά και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Bourke, 2008; Hall, 1997; Isbell et al., 2004).

Ο Παπανούτσος (1980), υποστηρίζει ότι το παραμύθι είναι σαν το μητρικό γάλα, δηλαδή μία εξαιρετική τροφή για το παιδί με σοφά υπολογισμένες αναλογίες, που του παρέχει όλα τα θρεπτικά συστατικά. Παράλληλα ο Gianni Rodari (1985), υποστηρίζει πως δίνει στο παιδί άφθονες πληροφορίες για τη γλώσσα, διευκολύνει την εξοικείωση με τις δομές, τις λέξεις και τους τύπους αυτής. Φαίνεται λοιπόν ότι το παραμύθι δεν είναι μόνο ένα δημοτικό ή παραδοσιακό δημιούργημα αλλά ένας μηχανισμός και ένα μέσο διδασκαλίας και ψυχαγωγίας για παιδιά (Ντοροπούλου, 2010).

Από παλιότερα αναγνωρίζεται η πολυδιάστατη παιδαγωγική λειτουργία του στην εκπαίδευση και συστήνεται μάλιστα η αξιοποίηση αυτού σε διαθεματικά σχέδια εργασίας και στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων π.χ. Αγωγής υγείας, Περιβαλλοντικών κλπ. (Μερακλής, 1999). Από το 2006, με τα νέα βιβλία και προγράμματα σπουδών που ισχύουν ως τις μέρες μας, το παραμύθι έχει κερδίσει μία αξιόλογη θέση γενικά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ., κυρίως του νηπιαγωγείου αλλά και του δημοτικού σχολείου (Ντούλια, 2010).

Το παραμύθι χρησιμοποιείται υποστηρικτικά σε πολλά σχολικά μαθήματα. Έτσι, στη διδασκαλία της μητρικής και της ξένης γλώσσας ο/η εκπαιδευτικός επιστρατεύει τη διδακτική δύναμη του παραμυθιού στην παραγωγή γραπτού αλλά και προφορικού λόγου. Στα Μαθηματικά το παραμύθι εξυπηρετεί την κατανόηση των προβλημάτων και στην επίλυση αυτών ή την κατανόηση πιο σύνθετων μαθηματικών εννοιών όπως οι αναλογίες και τα κλάσματα (Ντούλια, 2010). Στα καλλιτεχνικά σχολικά μαθήματα των Εικαστικών, της Θεατρικής αγωγής, της Μουσικής τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας λειτουργούν ως αφορμή για δημιουργική απασχόληση, ως μέσο προσέλευσης της προσοχής και ευκολότερης επίτευξης των διδακτικών στόχων. Αξιοποιήσιμα τέλος είναι τα παραμύθια στη διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων, δηλαδή της Ιστορίας, των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας, της Μελέτης περιβάλλοντος, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Μαλαφάντης, 2011; 2014).



Στη βιβλιογραφία συναντάμε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών σχετικά με τη χρήση παραμυθιών στο μάθημα της Γλώσσας (ελληνικά ως 1^η και κυρίαρχη γλώσσα). Μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση με χρήση παραμυθιού εξοικειώνει επιτυχώς τη μαθητική ομάδα με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου και βοηθά στην κατανόηση και εμπέδωση της γραμματικοσυντακτικής δομής αυτού. Συντελεί, ακόμη, θετικά στην καλλιέργεια γραπτού λόγου, στην παραγωγή προφορικού λόγου και στη γλωσσική ευχέρεια, ενώ μπορεί να δώσει πολλές ευκαιρίες και αφορμές για δημιουργική μάθηση (Κόζα, 2018; Μπλιούμη, κ.ά., 2019; Ντοροπούλου, 2010). Σε άλλες έρευνες φάνηκε ότι η χρήση παραμυθιακών παιχνιδιών και παραμυθιών βελτιώνει τη σύνταξη αφηγηματικού κειμένου, ενισχύει το ενδιαφέρον και τη φαντασία αλλά και μεταδίδει γνώση και αξίες, διαμορφώνει στάσεις και ιδέες και ενδυναμώνει την προσωπικότητα (Arbain & Nur, 2018; Reininger, 2022)

Παράλληλα, στη σύγχρονη εποχή, παρατηρείται, μια τεράστια ψηφιακή έκρηξη. Οι Η/Υ, το διαδίκτυο, οι διαδικτυακές εφαρμογές και τα ψηφιακά παιχνίδια διαμορφώνουν ένα σύγχρονο μέσο που έχει τη δυνατότητα να είναι καινοτόμο και να επιτρέπει τη διαδραστικότητα, τις εναλλαγές και την ποικιλία (Conrad, 2020; Kaspar et al., 2020). Τα κείμενα των παραμυθιών προσφέρονται για εναλλακτικές δραστηριότητες με αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια τέτοια μετασχηματιστική παιδαγωγική μάθηση που υποστηρίζεται πλήρως από τα σύγχρονα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα. Η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς από τον/την εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/τριες, αλλά κατασκευάζεται ενεργά από κάθε μαθητή/τρια ή ομάδα μαθητών/τριών μέσω των αλληλεπιδράσεων με το φυσικό, κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον τους (Ρουμελιώτου κ.ά., 2011.; Wu & Chen, 2020).

Το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο οφείλει να έχει πλούσιο ψηφιακό προφίλ, προσαρμοσμένο στην ταχύτητα εξελισσόμενη νέα ψηφιακή εποχή, και να δίνει το κατάλληλο έδαφος, ώστε να εξοικειώνονται οι μαθητές/τριες με τις ψηφιακές τεχνολογίες και να καλλιεργούν ψηφιακές δεξιότητες (Kaspar et al., 2020; Mehdi, 2021). Στο πλαίσιο αυτής της εποχής, οι Τ.Π.Ε. έχουν περάσει το κατώφλι του σχολείου και φυσικά χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Γλώσσας και της λογοτεχνίας.



Μάλιστα φαίνεται πως υπό προϋποθέσεις επαρκούς χρόνου και κατάλληλων μεθόδων ο/η μαθητής/τρια ωφελείται και κατακτά ευκολότερα τη γνώση, καθώς τα ψηφιακά μέσα μπορούν να δώσουν σε αυτόν/ή μεγαλύτερα περιθώρια ελέγχου και δράσης την ώρα της διδασκαλίας (Porter, 2000).

Επιπρόσθετα οι Τ.Π.Ε. και το διαδίκτυο έφεραν εξελίξεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στην παραγωγή, διανομή και ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Η χρήση των υπολογιστών και κυρίως του διαδικτύου κάνει αφενός τη διδασκαλία πιο ελκυστική και γοητευτική στα σύγχρονα παιδιά και στους/στις νέους/νέες μαθητές/τριες, αφετέρου παρέχει άμεση πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, αρχεία, πηγές, διαδικτυακές συλλογές, εκδότες, ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία, και ιστοσελίδες των ίδιων των συγγραφέων (Καγιαλής, 2004; Malafantis, 2012).

Η προσθήκη πολυμέσων στη διδασκαλία των παραμυθιών, η μουσική επένδυση μιας ιστορίας, η προβολή σχετικών εικόνων, η χρήση υπηρεσιών και μέσων web 2.0 (π.χ. youtube), η χρήση ψηφιακής αφήγησης και γενικότερα η χρήση διαδικτυακών εργαλείων ανάπτυξης και συγγραφής ψηφιακών παραμυθιών-ιστοριών, εξασφαλίζουν σίγουρα παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία, που διευκολύνει την αναγνωστική διαδικασία αλλά και την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς εξασφαλίζουν τη δεκτικότητα του μαθητικού κοινού και συνεπώς την τέρψη αυτού (Αποστολίδου, 2012).

Οι Robin & Pierson (2005) υποστήριξαν ότι όλοι οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να μάθουν πώς να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες. Ομοίως, επισημάνθηκε, ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να συνδυαστεί με πολλές άλλες στρατηγικές μάθησης (Τσιλιμένη, 2007). Παρατηρήθηκε ακόμη ότι όταν οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν τα λογισμικά πολυμέσων γίνονται ενεργοί (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Και μάλιστα κινητοποιούνται ταυτόχρονα αυτοί/αυτές που είναι πιο αδύναμοι/αδύναμες και δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου (Αποστολίδου, 2012).

Η ψηφιακή αφήγηση, ως κομμάτι των σύγχρονων τεχνολογιών, μπορεί να δώσει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να γνωρίσουν λογοτεχνικά κείμενα με έναν διαφορετικό, πιο ελκυστικό και ευχάριστο τρόπο, όπου η ομαδική εργασία και η



συνεργασία θα έχουν κυρίαρχο ρόλο (Κέκκερης, 2012). Μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, καλλιεργούν τον δικό τους γραπτό και ψηφιακό λόγο και γίνονται ήρωες των δικών τους ιστοριών. Τέλος, η ψηφιακή αφήγηση τους/τις βοηθά να γίνουν περισσότερο ενεργοί/ές παρά παθητικοί πολίτες και καταναλωτές σε μια κοινωνία κορεσμένη από ψηφιακά μέσα και σύγχρονες τεχνολογίες (Ohler, 2006).

Ο Coventry όπως φαίνεται στο Σεραφεΐμ & Φεσάκης (2010), υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει ένα πλούσιο και κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο όλα οι εμπλεκόμενες ομάδες μπορούν να καλλιεργήσουν τον αφηγηματικό τους λόγο, να απεικονίσουν τις σκέψεις τους, να παρουσιάσουν μια ιστορία και να λάβουν ανατροφοδότηση. Επιπλέον, φαίνεται πως η πληροφορία απομνημονεύεται μέσω των ψηφιακών αφηγήσεων πιο εύκολα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη μνήμη των μαθητών/τριών και βελτιώνονται οι γλωσσικές τους δεξιότητες. Ομοίως πολλοί ερευνητές καταδεικνύουν τη δυναμική μιας τεχνολογικά υποστηριζόμενης διδακτικής παρέμβασης και τη συσχέτιση αυτής με τη μάθηση και την ομαδικότητα (Feidakis, 2017; Nikiforos & Kolyvas, 2020).

Αναφορικά με τη θέση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο άρθρο των Morie & Pearce (2008), υποστηρίζεται ότι τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν έρθει να γεμίσουν το πολιτιστικό κενό που παραδοσιακά καταλαμβάνουν τα παραμύθια και βοηθούν στην κατανόηση των χαρακτηριστικών του εκάστοτε κειμενικού - λογοτεχνικού είδους ή της κατηγορίας παραμυθιού.

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας ήταν 20 μαθητές/μαθήτριες της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Μικρού Ευμοΐρου Ξάνθης, στους οποίους εφαρμόστηκε ψηφιακή παρέμβαση 8 εβδομάδων με σύγχρονα παραμύθια και ψηφιακά εργαλεία, αφού εξασφαλίστηκε η άδεια της Επιτροπής ηθικής και Δεοντολογίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος (αριθμός πρακτικών συνεδρίασης: 17/13.12.2022) και η συνειδητή συναίνεση των μαθητών/τριών και των κηδεμόνων τους.

Πριν την παρέμβαση συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια - προελέγχου, ώστε να διαπιστωθούν πρότερες γνώσεις. Μετά το πέρας της ψηφιακής διδακτικής παρέμβασης



διενεργήθηκε η τελική αξιολόγηση μέσω του ίδιου ερωτηματολογίου - μεταελέγχου για ποσοτική αποτίμηση και σύγκριση με τον προέλεγχο. Τέλος, συμπληρώθηκε από μαθητές/μαθήτριες ένα ερωτηματολόγιο εξόδου, ώστε να αποτιμηθεί η συμβολή της διδακτικής πρότασης στην εκπλήρωση των στόχων: παραγωγή γραπτού λόγου, συνεργατικότητα, αλλά και εξοικείωση με σύγχρονες τεχνολογίες. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων και περιγραφική παρουσίαση με ποσοστιαία κατανομή για κάθε ερώτηση και σύγκριση μέσης τιμής αλλά και συσχέτιση εξαρτημένων δειγμάτων. Η ανάλυση έγινε στο στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S23, με τέτοιο τρόπο, ώστε σε κάθε μαθητή/μαθήτρια να αντιστοιχούν τρεις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση των ερωτηματολογίων. Με τον τρόπο αυτό ήταν δυνατή η σύγκριση των απαντήσεων του ίδιου μαθητή/μαθήτριας, πριν και μετά την παρέμβαση.

Παράλληλα, αναλύθηκαν οι ημερολογιακές καταγραφές αφού ακολουθήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης που κρίθηκε καταλληλότερη για το περιβάλλον της σχολικής τάξης (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Αποτελέσματα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Κάθε άξονας με βάση τις ημερολογιακές καταγραφές έχει τις δικές του κατηγορίες και υποκατηγορίες:

A. Χαρακτηριστικά διδακτικής παρέμβασης: Όλοι/ες παρακολούθησαν με εντυπωσιακή προσήλωση την αφήγηση από τις μαγνητικές εγγραφές εικόνας και ήχου (βίντεο) που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της παρέμβασης. Επίσης, πολύ δημιουργικό αποδείχτηκε το κομμάτι της αναζήτησης πληροφοριών σχετικά με τους συγγραφείς. Πολύ ικανοποιητική ήταν και η παραγωγή γραπτού λόγου με τη μορφή περίληψης, συνέχειας της ιστορίας και δημιουργίας κόμικς αλλά και αποστολής ηλεκτρονικού μηνύματος σε συγγραφέα. Η μεταφορά των κειμένων στα ψηφιακά εργαλεία, padlet και storyjumper, έγινε εύκολα σχετικά και με αλληλοδιδακτικό τρόπο, δηλαδή η ομάδα που τελείωνε βοηθούσε και τις υπόλοιπες. Το τρίτο εργαλείο, rixton, γενικά κίνησε έντονο ενδιαφέρον. Κάποιες δυσκολίες προέκυψαν ενώ δεν έλειψαν μικρο- εντάσεις και θόρυβοι, ξεπεράστηκαν όμως με συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση.



Β. Αντιδράσεις και συνεργασία: Στον δεύτερο θεματικό άξονα οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών ήταν πολύ ενθαρρυντικές και ανατροφοδοτικές. Γενικά στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης έδειχναν ενθουσιασμένοι και αλληλεπιδρούσαν έντονα. Επίσης, ήταν αξιοσημείωτο και πολύ ευχάριστο το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες είχαν ενεργή ρόλο στις δραστηριότητες, μιλούσαν περισσότερο μεταξύ τους και λιγότερο με τη δασκάλα-ερευνήτρια. Συνεργάστηκαν πολύ ευχάριστα, εισπράττοντας παράλληλα μεγάλη ικανοποίηση και διασκεδάζοντας. Από την άλλη η μέτρηση του χρόνου στα παιχνίδια έφερε άγχος και βιασύνη, ενώ ενίοτε κάποιοι/ες στην ομάδα διεκδικούσαν έντονα να καταγραφεί η δική τους σκέψη και παραγκώνιζαν τους άλλους/ες.

Γ. Στάση και σκέψεις ερευνήτριας – δασκάλας: Σε γενικές γραμμές υπήρχαν στοιχεία ότι οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών βελτιώθηκαν, σημειώνοντας κάθε ένας/μία προσωπική πρόοδο. Απόλυτη ήταν η ικανοποίηση που καταγράφηκε σχετικά με την κατανόηση και χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων. Τέλος, πολύ ικανοποιητική ήταν τις περισσότερες φορές η συνεργασία των μαθητών/τριών. Ωστόσο υπήρξαν και σημεία, όπου οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με κάποια δυσκολία, γιατί υπήρξαν εμπόδια που έπρεπε να αντιμετωπιστούν.

Στον αναστοχασμό προέκυψαν κάποια σημεία που χρήζουν αλλαγής. Το σημαντικότερο ήταν η επιλογή του τρίτου εργαλείου, το οποίο αφενός είναι στην αγγλική γλώσσα και αφετέρου προσφέρει τη βασική του έκδοση δωρεάν μόνο για επτά ημέρες. Ειδικά το τελευταίο λειτούργησε περιοριστικά για τη διδακτική παρέμβαση αλλά και απαγορευτικά για μελλοντική και περαιτέρω ενασχόληση των μαθητών/τριών με αυτό.

Αποτελέσματα ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται τα ποσοστά, πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, ανά ερώτηση. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα ποσοστά στις κατηγορίες Καθόλου, Λίγο, Μέτρια και Πολύ είναι μεγαλύτερα πριν την παρέμβαση, ενώ τα ποσοστά στην κατηγορία Πάρα Πολύ είναι κατά πολύ μεγαλύτερα μετά την παρέμβαση. Διαφαίνεται, μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι *πάρα πολύ* περισσότερο τους βοηθάνε τα παραμύθια στο μάθημα της γλώσσας (35%-65%).



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Πίνακας 1: Η στάση των μαθητών/τριών στο παραμύθι: Ποσοστιαία Ανάλυση

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	Πρι ν	Μετ ά	Πρι ν	Μετ ά	Πρι ν	Μετ ά	Πρι ν	Μετ ά	Πρι ν	Μετ ά
Σε τι βαθμό σου αρέσει να διαβάζεις παραμύθια ;	5	5	30	20	20	10	35	30	10	35
Πόσο θεωρείς ότι βοηθάνε τα παραμύθια στο μάθημα της Γλώσσας στην τάξη σου;	5	-	20	-	10	15	30	20	35	65
Είναι εύκολο να γράφεις τη συνέχεια και ένα δικό σου τέλος για ένα παραμύθι;	25	5	40	5	25	20	10	50	-	20
Πόσο εύκολο είναι να γράφεις την περίληψη ενός παραμυθιού;	-	-	20	-	60	10	15	75	5	15
Σε ενδιαφέρει να γράφεις μια δική σου	10	5	25	5	15	10	35	40	15	40



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
ιστορία έχοντας ως βάση ένα παραμύθι;										

Στον πίνακα 2 παρατίθενται οι μέσες τιμές των απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρείται ότι την μεγαλύτερη δυσκολία την είχαν οι μαθητές/μαθήτριες στη συγγραφή ενός δικού τους τέλους σε ένα παραμύθι (2,20), μια δυσκολία που βελτιώθηκε αισθητά μετά την παρέμβαση, που ωστόσο παραμένει η σημαντικότερη δυσκολία (3,75). Η διαφορά των απόψεων πριν και μετά είναι υψηλότερη σε αυτή την ερώτηση (1,55) κάτι που φανερώνει ότι σε αυτήν παρατηρήθηκε η σημαντικότερη βελτίωση. Γενικότερα η μέση τιμή της διαφοράς του συνόλου των ερωτήσεων είναι 1,06 ένδειξη σημαντικής βελτίωσης μετά την παρέμβαση. Επιπλέον η τυπική απόκλιση, που εκφράζει την κατά μέσο όρο απόκλιση των διαφόρων τιμών από τον αριθμητικό μέσο, είναι χαμηλή τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, δείχνοντας ότι οι τιμές τείνουν να είναι κοντά στον μέσο όρο.

Πίνακας 2: Η στάση των μαθητών/τριών στο παραμύθι: Βασικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέση τιμή			Τυπική Απόκλιση	
	Πριν	Μετά	Διαφορά	Πριν	Μετά
Σε τι βαθμό σου αρέσει να διαβάζεις παραμύθια;	3,15	4,25	1,1	1,137	0,786
Πόσο θεωρείς ότι βοηθάνε τα παραμύθια στο μάθημα της Γλώσσας στην τάξη σου;	3,70	4,50	0,8	1,302	0,761
Είναι εύκολο να γράφεις τη συνέχεια και ένα δικό σου τέλος για ένα παραμύθι;	2,20	3,75	1,55	0,951	1,020
Πόσο εύκολο είναι να γράφεις την περίληψη ενός παραμυθιού;	3,05	4,05	1,0	0,759	0,510
Σε ενδιαφέρει να γράφεις μια δική σου ιστορία έχοντας ως βάση ένα παραμύθι;	3,20	4,05	0,85	1,281	1,099
Συνολική Μέση Τιμή	3,06	4,12	1,06		



Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακες 1 και 2) γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας με χρήση σύγχρονων παραμυθιών σε συνδυασμό με Τ.Π.Ε., επιδρά θετικά σύμφωνα με τους μαθητές/μαθήτριες στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος και στην παραγωγή γραπτού λόγου (ερευνητικό ερώτημα 1). Επιπρόσθετα διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών εξαρτημένων δειγμάτων του Wilcoxon (Wilcoxon Signed Rank Nonparametric Test for two related samples), ο οποίος με τιμή της κατανομής Z Sig.<0,05 επιβεβαιώνει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη στάση των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση.

Αξιολογήθηκαν, επίσης, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών σε διάφορες ασκήσεις δεξιοτήτων πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση. Η μέγιστη επίδοση σε κάθε δεξιότητα ήταν το 2,5 και, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, την καλύτερη επίδοση την είχαν οι μαθητές/μαθήτριες στην ορθογραφία με 1,54/2,5, ενώ ιδιαίτερα χαμηλή ήταν η επίδοσή τους στην εύρεση συνώνυμων με 0,67/2,5.

Πίνακας 3: Επίδοση στα υπό μελέτη γραμματικά φαινόμενα

	Βαθμολογία (2,5)		
	Πριν	Μετά	Διαφορά
Σε ποιο σημείο από τις παρακάτω προτάσεις χρειάζεται να βάλουμε τελεία, ερωτηματικό και παύλες;	1,46	2,18	0,73
Μετάτρεψε παρακάτω τον πλάγιο λόγο σε ευθύ, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα σημεία στίξης (διπλές τελείες, παύλες, ερωτηματικά, τελείες).	1,45	1,94	0,49
Συμπλήρωσε τα κενά, προσέχοντας την ορθογραφία.	1,54	2,49	0,95
Δώσε μια συνώνυμη για τις παρακάτω λέξεις:	0,67	1,90	1,23

Και εδώ ο μη παραμετρικός έλεγχος του Wilcoxon με την τιμή της κατανομής Z σε κάθε περίπτωση στατιστικά σημαντική (Sig. <0,05) τεκμηριώνει ότι υπάρχει, βελτίωση



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

στην ορθογραφία και στη γραμματική μετά την παρέμβαση (ερευνητικό ερώτημα 1).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου εξόδου/ικανοποίησης. Οι τοποθετήσεις των μαθητών/τριών στις ερωτήσεις της ενότητας «Παραγωγή Γραπτού Λόγου» είναι πολύ θετικές καθώς το ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι η διδακτική παρέμβαση τους βοήθησε από πολύ έως πάρα πολύ κυμαίνεται από 65% έως 75%. Κανείς/καμία μαθητής/μαθήτρια δεν απάντησε καθόλου, ένδειξη ότι έστω και σε μικρό βαθμό η διδακτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση καθολικά.

Στον έλεγχο βασικών στατιστικών μέτρων, η μέση τιμή των μεμονωμένων απαντήσεων αλλά και η συνολική μέση τιμή προσεγγίζει το τέσσερα (4), δηλαδή ότι βοήθησαν πολύ οι παρεμβάσεις.



Πίνακας 4: Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Βασικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης
Θεωρείς ότι κατά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη οι ψηφιακές αφηγήσεις (video, e book) των παραμυθιών σε βοήθησαν στην παραγωγή γραπτού λόγου ;	3,95	0,887	
Θεωρείς ότι κατά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη τα εκπαιδευτικά ψηφιακά εργαλεία σε βοήθησαν στην παραγωγή γραπτού λόγου;	3,75	0,786	
Θεωρείς ότι μετά την διδακτική αυτή παρέμβαση μπορείς να γράψεις την περίληψη μιας ιστορίας ευκολότερα;	3,80	0,696	
Θεωρείς ότι μετά την διδακτική αυτή παρέμβαση μπορείς ευκολότερα να κάνεις ένα κόμικ (με μετατροπή του ευθύ σε πλάγιο λόγο και το αντίθετο);	4,00	0,795	3,70-4,04
Μέση Τιμή Παράγοντα	3,87	0,367	

Στην ενότητα «Ψηφιακός Εγγραμματισμός», τα ψηφιακά εργαλεία, τα διαδραστικά κουίζ και γενικότερα οι διδακτικές παρεμβάσεις γίνονται πολύ έως πάρα πολύ αποδεκτά από μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που κυμαίνεται από 65% έως 90%. Αξιοσημείωτο, ότι και σε αυτή την ενότητα δεν υπάρχει κανείς μαθητής/μαθήτρια που να θεωρεί ότι δεν βοήθησαν καθόλου.

Στον έλεγχο βασικών στατιστικών μέτρων, η μέση τιμή των απαντήσεων αποτελεί μια επιπλέον ένδειξη της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τις διδακτικές παρεμβάσεις καθώς είναι πλησίον του τέσσερα ή υπερβαίνει το τέσσερα. Η συνολική μέση τιμή 4,03 τεκμηριώνει την άποψη ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν πολύ.



Πίνακας 5: Ψηφιακός Εγγραμματισμός: Βασικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης
Θεωρείς ότι τα ψηφιακά εργαλεία με τα παραμύθια αύξησαν το ενδιαφέρον σου για τις σύγχρονες τεχνολογίες;	4,00	0,795	
Θεωρείς ότι κατά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη το να γράφεις με ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία ανέπτυξε τη δεξιότητά σου στα ψηφιακά μέσα;	3,85	0,875	
Θεωρείς ότι κατά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη τα διαδραστικά κουίζ σε βοήθησαν να εξοικειωθείς με τις σύγχρονες τεχνολογίες;	4,05	1,099	
Θα ήθελες, σε συνεργασία με τους συμμαθητές/μαθήτριες σου και την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού σου, να διδαχθείς και άλλα μαθήματα με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών;	4,20	1,005	3,74-4,30
Μέση Τιμή Παράγοντα	4,03	0,601	

Στην ενότητα «Ομαδικότητα», το ποσοστό συμφωνίας με την άποψη ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις βοήθησαν από πολύ έως πάρα πολύ τον καλό συντονισμό, την αλληλεπίδραση και την συνεργασία κυμαίνεται από 70% έως 75%. Χαρακτηριστικό είναι ότι και πάλι κανείς/ καμία δεν απάντησε *Καθόλου*, ένδειξη ότι όλοι/ες θεωρούν πως η διδακτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση στη συνεργασία και στην «Ομαδικότητα» σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Η μέση τιμή όλων των ερωτήσεων αλλά και η συνολική μέση τιμή, στον έλεγχο βασικών στατιστικών μέτρων που έγινε (Πίνακας 6), αγγίζει το τέσσερα (4), ένδειξη της αποδοχής της άποψης ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις με Τ.Π.Ε. βοηθούν πολύ την ομαδικότητα.



Πίνακας 6: Ομαδικότητα: Βασικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης
Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν τα παραμύθια με ψηφιακά μέσα να συνεργαστείς αποτελεσματικά στην τάξη;	3,85	1,040	
Νομίζεις ότι υπήρχε καλός συντονισμός στην ομάδα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και των κουίζ;	3,95	0,945	
Πιστεύεις ότι η αλληλεπίδραση (δηλαδή η αμοιβαία και ισότιμη συνύπαρξη/ το δούναι και λαβείν) με τους συμμαθητές σου είναι πιο εύκολη σε δραστηριότητες με παραμύθια και ψηφιακά εργαλεία ή παιχνίδια;	3,75	0,910	
Θεωρείς ότι είναι πιο εύκολη η επικοινωνία και η συνεργασία σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν παραμύθια με σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία;	3,90	0,788	3,52-4,20
Μέση Τιμή Παράγοντα	3,86	0,728	

Συζήτηση

Γενικά, διαπιστώνεται ότι η στάση των μαθητών/τριών, απέναντι στο παραμύθι, βελτιώθηκε σημαντικά μετά την διδακτική παρέμβαση, αφού η διδασκαλία του παραμυθιού, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες τεχνολογίες, επέδρασε θετικά στην επίτευξη του σκοπού και των διδακτικών στόχων.

Ειδικότερα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το αν βοηθά η διδασκαλία με σύγχρονα παραμύθια και με σύγχρονες τεχνολογίες και Τ.Π.Ε. στην βελτίωση της ορθογραφίας, στη γραμματική και στην παραγωγή γραπτού λόγου, φάνηκε, από την ποιοτική ανάλυση, ότι οι μαθητές/μαθήτριες ενισχύθηκαν στον γραπτό λόγο, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, σκέφτηκαν κριτικά και έμαθαν αβίαστα. Και από την ποσοτική ανάλυση όμως επιβεβαιώθηκαν τα παραπάνω. Συγκεκριμένα φάνηκε από τους δυο ελέγχους ότι την μεγαλύτερη δυσκολία την είχαν οι μαθητές/μαθήτριες στη συγγραφή ενός δικού τους τέλους σε ένα παραμύθι. Παράλληλα παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση στην μετατροπή του πλάγιου λόγου σε ευθύ. Τέλος, από την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών προκύπτει ότι μετά την διδακτική παρέμβαση υπήρξε



σημαντική βελτίωση στην ορθογραφία, όσο και στην εύρεση των συνωνύμων. Το ίδιο αποτυπώθηκε και στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης/εξόδου των μαθητών/τριών, καθώς θεωρούν ότι η διδακτική παρέμβαση τους βοήθησε από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστά από 65% έως 75%.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το αν αναπτύσσονται οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών, φαίνεται στις ημερολογιακές καταγραφές ότι οι μαθητές/μαθήτριες ανέπτυξαν εξοικείωση γρήγορα με τα νέα ψηφιακά εργαλεία και μέσα, εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και φιλομάθεια, δίχως σημεία κούρασης ή αδιαφορίας. Ακόμη ασχολήθηκαν με τη δακτυλογράφηση κειμένου και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο με εντυπωσιακά αποτελέσματα. Παρομοίως από την ποσοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου εξόδου/ικανοποίησης των μαθητών/πιστοποιείται ότι η συνδρομή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία προωθεί σημαντικά την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το αν οι ψηφιακές διδακτικές παρεμβάσεις με βάση τα σύγχρονα παραμύθια βοηθούν στην ομαδικότητα, αποτυπώθηκε πως οι μαθητές/μαθήτριες συνεργάστηκαν κατά κύριο λόγο με πολλή χαρά και μεγάλη αλληλεπίδραση στις ομαδικές δραστηριότητες. Η ποσοτική ανάλυση συμφωνεί με την ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δείχνουν ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις με παραμύθια βοηθούν πολύ την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Εν κατακλείδι, η διδακτική παρέμβαση με παραμύθια και με ψηφιακά εργαλεία αναδεικνύεται, όπως και από προηγούμενες έρευνες, αποτελεσματική στη γραμματική-ορθογραφία, στην παραγωγή του γραπτού λόγου, στον εμπλουτισμό λεξιλογίου και στην ομαδικότητα. Επιπλέον όμως, η παρούσα μελέτη συσχετίζει θετικά τη διδασκαλία σύγχρονων παραμυθιών πλαισιωμένη από Τ.Π.Ε. με αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων και με τον ψηφιακό εγγραμματισμό. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα λόγω του μικρού δείγματος και προτείνεται η επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών, από περισσότερα σχολεία, αλλά και η επέκτασή της σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, ώστε να αναλυθεί και ο παράγοντας τάξη-ηλικιακή ομάδα.



Καταληκτικά, πρέπει να σημειωθεί, ότι, παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα έχει περιορισμούς, δεν θα πρέπει να αμφισβητείται η αξία και η σπουδαιότητα των ερευνητικών της πορισμάτων, καθώς αποτελούν μια καλή βάση για περαιτέρω μελέτη αλλά προσφέρουν και μια δυναμική εκπαιδευτική πρόταση με συνδυασμό Λογοτεχνίας και Τ.Π.Ε., ικανή να φέρει στη σχολική τάξη το χαμένο κομμάτι της δημιουργικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>
- Arbain Arbain & Dedi Rahman Nur. (2018). The Use of Magic and Fairy Tale Dice to Improve Students' Ability in Writing Narrative Text. *Proceedings of the 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)*, 91–94. <https://doi.org/10.2991/icigr-17.2018.22>
- Bourke, R. T. (2008). First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*, 62(4), 304–312. <https://doi.org/10.1598/RT.62.4.3>
- Conrad, M. (2020). Gute Märchen, böse Märchen: Wertevermittlung in der Kinderliteratur von den Brüdern Grimm bis heute. *Werte*, 53.
- Feidakis, M., (2017). Computer-Supported Collaborative Learning, In Kordaki, M., Manesis, N., Darantoumis, Th.(Eds), *Learn by playing and collaborate through computers*. Gregoris Editions.
- Hall, L. (1997). Fairy tales in the primary curriculum. *Education 3–13*, 25(1), 18–23. <https://doi.org/10.1080/03004279785200051>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος Ανοικτές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163



- Καγιαλής, Τ. (2004). *Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: Η χρήση του Διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών*. «Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». <https://www.academia.edu/kagialis>
- Kaspar, K., Becker-Mrotzek, M., Hofhues, S., König, J., & Schmeinck, D. (2020). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Waxmann Verlag.
- Κέκκερης, Γ. (2012). Παιδαγωγικό Πλαίσιο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο: *Πρακτικά Διημερίδας*, 19-20. http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kekeris_prak_2.pdf
- Κόζα, Χ. (2018). *Διδασκαλία λαϊκού παραμυθιού: η εγγράμματη προφορικότητα του παιδιού ως αφηγητή* (Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Ρόδου). <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21071>
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Διάδραση.
- Malafantis, K. (2012). Teaching literature through new technologies. *Education and society: research and innovation in new technologies*. Athens: Σύγχρονη Εκδοτική, 169–179.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). Παραμύθι και Δημιουργικότητα του παιδιού. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578>
- Mehdi, T. (2021). Computer Technologies in Literature Classes: Another Teaching Challenge. *Algerian Scientific Journal Platform*, 13(2), 103-112.
- Μερακλής, Γ. Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Morie, J. F., & Pearce, C. (2008). *Uses of digital enchantment: Computer games as the new fairy tales*. University of southern California Los Angeles.
- Μπλιούμη, Ε., Ζίκος, Ζ., Πενέκελης, Κ., Ραρρά, Ε., Αγαπίδου, Ε., & Μαλέτσκος, Α. (2019). Τα παραμύθια ως μέσο βελτίωσης της τέχνης της προφορικής αφήγησης των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία_Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. *Πρακτικά*



- συνεδρίου 5α Τζαρτζάνεια, Τύρναβος 6 Αυγούστου 2019: Πρακτικά, 269.
<http://greeklanglab.pre.uth.gr/mplioumietall>
- Nikiforos, S., & Kolyvas, S. (2020). STEM and Collaborative Learning: An Alternative Approach. *European Journal of Engineering and Technology Research*, 12-16.
- Ντοροπούλου, Μ. (2010). Η συμβολή του παραμυθιού στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (εφαρμογή στη Στ' τάξη) (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). ΕΚΤ
- Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.)*, 5, 7-9.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47
- Παπανούτσος, Ε. (1980). *Το Παραμύθι: τ. Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα*. Ίκαρος.
- Porter, S. (2000). Technology in teaching literature and culture: Some reflections. *Computers and the Humanities*, 34(3), 311-324.
- Reininger, T. (2022). *Märchen in der Resilienzförderung: Die Resilienz von Kindern durch den Einsatz von Märchen in der Primarstufe bewusst stärken*. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2476/file/Masterarbeit_Reininger_Tanja.pdf.
- Robin, B. & Pierson, M. (2005). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.). *Proceedings of SITE 2005--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 708-716). Phoenix, AZ, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved December 12, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/19091/>
- Rodari, G. (1985). *Γραμματική της Φαντασίας*. Μεταίχμιο
- Ρουμελιώτου, Μ., Κυρμανίδου, Ε., Μωυσιάδης, Γ., & Φουτσιτζή, Σ. (2011). Προς ένα νέο ψηφιακό σχολείο: η ψηφιακή αφήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης για



- αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τις ΤΠΕ*. 1180-1184. <https://drive.google.com/drive/foroumeliotouetall>
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»*. 1558- 1569. Ημαθία.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η Αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και Ειδική Θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια " νέα" συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Στο ΠΘ Εργ. Λόγου Πολιτισμού (Επιμ.). *Αφήγηση και ΠΕ Κείμενα Διημερίδα στο ΚΠΕ*, 17–26. <https://www.academia.edu/tsilimeni>
- Wu, J., & Chen, D.-T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>



Η καινοτομία του e-mentoring στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων υλοποιημένων δράσεων – Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει

Σωτήρης Στογιαννόπουλος, ΠΕ86, ΔΔΕ Αχαΐας

E-mail: sstogiannopoulos@sch.gr

Περίληψη

Ανεξάρτητα από την προσωπικότητα, τα προσόντα και τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές τους οι εκπαιδευτικοί συχνά συναντούν δυσκολίες κατά την είσοδό τους και την πορεία στον επαγγελματικό στίβο. Στην ιδιαίτερη αυτή περίοδο της ζωής τους μπορούν να τους βοηθήσουν και εμπειρότεροι συνάδελφοί τους στο πλαίσιο μιας σχέσης συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring). Στη σύγχρονή μας εποχή η σχέση αυτή μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί και μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε έκφανση της ζωής (ηλεκτρονική καθοδήγηση/e-mentoring). Κάτω από το πρίσμα αυτών των κοινωνικών αλλαγών και της αντιμετώπισής τους και σε θεσμικό επίπεδο, θα εξετάσουμε το e-mentoring ως στοιχείο της μαθητείας και της πρακτικής ή διδακτικής άσκησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Τι είναι όμως το mentoring και τι το e-mentoring; Ποιες οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές τους; Πώς εφαρμόζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και ποια τα οφέλη τους; Στην παρούσα εργασία θα εξεταστεί ο ρόλος του μέντορα στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, με σκοπό να αναδειχθεί ο ρόλος του e-μέντορα και οι λειτουργίες του ως καινοτομία που μπορεί να επιφέρει α) προώθηση νέων αντιλήψεων, β) αλλαγή πεποιθήσεων και εφαρμογή νέων προσεγγίσεων και γ) χρήση νέων μέσων, π.χ. των ΤΠΕ.

Λέξεις κλειδιά: e-mentoring, peer learning, community of practice, καθοδήγηση



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



“The innovation of e-mentoring in compulsory education. Overview of the results of implemented actions – Teachers' views on the role it can play”

Abstract

Regardless of their personality, qualifications and basic university education, teachers often encounter difficulties when entering and progressing in their careers. In this particular period of their lives, they can be helped by more experienced colleagues in the context of a mentoring relationship. In modern times, this relationship can also be developed and evolve through Information and Communication Technologies (ICT), which can be applied to every aspect of life (e-mentoring). In the light of these social changes and how they are being addressed at the institutional level, we will examine e-mentoring as an element of apprenticeship and practical or teaching practice in the field of education. But what is mentoring and what is e-mentoring? What are their similarities and differences? How are they implemented among teachers and what are their benefits? This paper will examine the role of the mentor in supporting teachers, through a review of international literature, in order to highlight the role of e-mentoring and its functions as an innovation that can bring about, such as a) promoting new perceptions, b) changing beliefs and implementing new approaches and c) using new tools, e.g. ICT.

To (e) Mentoring ως μορφή συμβουλευτικής

Ως mentoring ορίζεται η σχέση ανάμεσα σε ένα έμπειρο ή πιο πεπειραμένο πρόσωπο, τον μέντορα/ καθοδηγητή, και σε ένα λιγότερο έμπειρο ή λιγότερο πεπειραμένο πρόσωπο που μέσω της παροχής βοήθειας και καθοδήγησης στοχεύει στην προσωπική, εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του δεύτερου (Raymond et al, 2016). Ουσιαστικά πρόκειται μια για «εκπαιδευτική συνεργασία» ανάμεσα σε κάποιον με μεγάλη εμπειρία και σε κάποιον που θέλει να μάθει από αυτήν. Τα βασικά είδη και οι μορφές που μπορεί να λάβει το mentoring καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο και τη δομή του. Έτσι, οι βασικότερες διακρίσεις που εντοπίζουμε είναι οι ακόλουθες (Gray et al, 2013): α) τυπικό και άτυπο mentoring, β) εσωτερικό και



εξωτερικό mentoring, γ) ατομικό και ομαδικό, δ) διά ζώσης και διαδικτυακά, ε) βραχείας διάρκειας (short term) και μακράς διάρκειας (long term) και στ) μικτό σχήμα που περιλαμβάνει συνδυασμό τόσο ως προς το είδος, όσο και ως προς τη μορφή. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους πρακτικές, να αισθανθούν ασφαλείς για τις επιλογές τους, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από ένα αντικείμενο. Οι τεχνολογικές ευκολίες που προσφέρονται μειώνουν εξαιρετικά τον απαιτούμενο χρόνο των δύο μερών, λόγω του ασύγχρονου χαρακτήρα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Φραγκούλης κ.α., 2015). Ουσιαστικά, το διαδίκτυο φέρνει τους ψυχολόγους και τους συμβούλους μπροστά σε ένα δίλημμα: ή να θεωρήσουν ότι οι μεθοδολογίες, που μέχρι τώρα ακολουθούσαν, έχουν απλώς ιστορική αξία ή να ενσωματώσουν την παγκοσμιοποίηση, που επέφερε η τεχνολογία και να μεταλλάξουν την επιστημονική τους σκοπιά. Οι σύμβουλοι, που επιλέγουν να προσφέρουν διαδικτυακές υπηρεσίες, είναι επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν γεφυρώσει το θεωρητικό τους υπόβαθρο με την εργασιακή πρακτική.

Η συνεχώς αναπτυσσόμενη τεχνολογία διαδικτυακών εφαρμογών διευκολύνουν την ανάπτυξη μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε άτομα που ζουν σε διαφορετικές τοποθεσίες, τόπο και χρόνο και για τις δύο πλευρές. Το e-mentoring με την ασύγχρονη ή σύγχρονη μορφή προσφέρει ευελιξία και εύκολη πρόσβαση καθώς η έλλειψη εμποδίων ως προς τον χρόνο και τον τόπο προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα (Πλαβούκου, 2018). Επί της ουσίας, δεν παύει να είναι μια μαθησιακή διαδικασία και μια διαφορετικής μορφής μέθοδος διδακτικής υποστήριξης. Η βασική διαφορά μεταξύ mentoring και εκπαίδευσης/κατάρτισης έγκειται στη φύση της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέρη. Έτσι, η σχέση μέντορα και συμβουλευόμενου έχει μεγαλύτερη οικειότητα και είναι πιο προσωπική από ότι η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου που είναι συνήθως πιο απρόσωπη και ενταγμένη σε ένα σύνολο ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω και ακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές και μεθοδολογικές επιταγές σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί δυνητικά την καλύτερη περίπτωση μέντορα, καθώς γνωρίζει αρκετά καλά τις ανάγκες των ωφελουμένων που



έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα εκπαίδευσης και μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές.

Αναλυτικότερα, η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική – mentoring είναι μια δράση που ενδυναμώνει και αναπτύσσει το συναίσθημα της αυτοαντίληψης, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτόν τις εκπαιδευτικές και προσωπικές δεξιότητες των συμβουλευόμενων. Αποτέλεσμα, οι πρακτικές συμβουλές να «απομυθοποιούν» τις δυσκολίες και να δημιουργούν συνθήκες ανάπτυξης και προόδου πολλαπλασιάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα αποτελέσματα των προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης. Αν και το καθοριστικό στοιχείο της Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής είναι η σχέση μέντορα και συμβουλευόμενου, θα πρέπει να επισημανθεί ότι επί της ουσίας το mentoring παραμένει μια μαθησιακή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι, και χωρίς να υπεισεέλθουμε σε λεπτομέρειες για το σύνολο των Θεωριών Μάθησης, αξίζει να αναφέρουμε ότι το «να μαθαίνεις μέσω του mentoring σημαίνει να μαθαίνεις μέσω της σχέσης». Η διαδικασία του mentoring προϋποθέτει ότι ο σύμβουλος/μέντορας και ο συμβουλευόμενος εργάζονται μαζί για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και παρέχουν μεταξύ τους επαρκή ανατροφοδότηση προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι οι στόχοι έχουν επιτευχθεί. Είναι μια διαδικασία με την οποία ανοίγεις ένα δρόμο στη γνώση μέσω του μοιράσματος ιδεών, αντιλήψεων και πληροφοριών.

Οι σχέσεις στο e – mentoring χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα και ενδιαφέρον ενώ και οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν μια δυνατή αλληλεξάρτηση. Όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, η μάθηση από έναν άλλο εκπαιδευτικό μπορεί να προσφέρει γνώσεις και αλληλοϋποστήριξη, από την στιγμή που νιώθουν άνετα να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους και να κατασκευάσουν από κοινού μια καινούρια γνώση. Έτσι καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη αλλά και η ικανότητα να δίνουν λύση σε προβλήματα, γεγονός που οδηγεί σε αύξηση της αυτοεκτίμησής τους. Από κοινωνικό-συναίσθηματική άποψη, συμβάλλει στην σύσφιξη των σχέσεων, τη ψυχολογική και συναίσθηματική υποστήριξη, στην αλληλοκατανόηση και δημιουργεί μια καλή ατμόσφαιρα για πρακτική εξάσκηση. Τέλος στον χώρο εργασίας, προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες, βοηθάει τους mentees να κατανοήσουν ευκολότερα την κουλτούρα και



την πολιτική του οργανισμού, τους παρέχει ανατροφοδότηση και τους ετοιμάζει για μια επιτυχημένη είσοδο στη τάξη (Κανέλλου, 2018).

E-mentoring στην πράξη

Αφού μελετήθηκε η έκβαση οχτώ περιπτώσεων έρευνας δράσης με αντικείμενο το e-mentoring στην υποχρεωτική εκπαίδευση τόσο από το ελληνικό χώρο αλλά και από τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία τα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά τους αναφέρονται στο Πίνακα 1. Οι βάσεις δεδομένων που διερευνήθηκαν είναι: □ Education Resources Information Center (ERIC), □ Google Scholar, □ Academia.edu.

[AR1] Η εργασία της κ. Ε. Καμπουροπούλου (Καμπουροπούλου, 2015) διερευνά στο πλαίσιο του προγράμματος «Διάυλος» αρχικά αν ο «e-mentor» μπορεί να βελτιώσει την διδακτική ικανότητα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας των επιμορφούμενων διδασκόντων, που προέρχονται από χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. και κατά δεύτερον αν η διαδικασία του «mentoring» είναι μια θετική εμπειρία για τους διδάσκοντες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. [AR2] Αξιοποιώντας την ομότιμη συμμετοχική μάθηση, μια ομάδα εκπαιδευτικών του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Κρήτης (Καψάσκη κ.α., 2015) επιχείρησε τη διάχυση καλών πρακτικών χρήσης Ν.Τ. στη διδασκαλία για την επιμόρφωση των φιλολόγων του νομού. [AR3] Σκοπός της ποιοτικής μελέτης της κ. Κ. Ευταξία (Ευταξία & Βαλασίδου, 2017) είναι να αναδείξει τα οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα peer e-mentoring. [AR4] Ελπίζοντας να παράσχει τη μέγιστη δυνατή βοήθεια και ελάχιστη επιβάρυνση σε αρχάριους καθηγητές θετικών επιστημών, ενώ παράλληλα να επιτύχει μια νέα οδό υποστήριξης για αυτούς, η Sheila Kay Brintnall (Brintnall, 2002) σκέφτηκε ένα online, ομότιμο σχέδιο καθοδήγησης. [AR5] Οι Muzaffer Cetin και Sehnaz Sahinkarakas (Cetin & Sahinkarakas, 2017) σχεδίασαν αυτή την έρευνα δράσης για να διερευνήσουν πώς μια συνεργατική πλατφόρμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ειδικά στο θέμα των πρακτικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης. [AR6] Με δεδομένη τη δημοτικότητα και τα οφέλη των αποτελεσματικών



προγραμμάτων καθοδήγησης στα σχολεία, μαζί με τις δυνατότητες των στρατηγικών ηλεκτρονικής καθοδήγησης για την καλύτερη διευκόλυνση τους, ο σκοπός αυτής της μελέτης (Cothran et al, 2009) ήταν να εξεταστεί η διαδικασία ηλεκτρονικής καθοδήγησης για αρχάριους καθηγητές φυσικής αγωγής που εμπλέκονται στο πρόγραμμα σχολικής καθοδήγησης της περιοχής τους. [AR7] Το 2007 προστέθηκε μια νέα διάσταση στο πρόγραμμα κατάρτισης του ACU (Αυστραλιανό Καθολικό Πανεπιστήμιο- Καμπέρα) για τη διευκόλυνση της τυπικής ομότιμης καθοδήγησης των δόκιμων δασκάλων και για να τους δώσουν ευκαιρίες να προβληματιστούν σχετικά με την πρακτική τους προτού εισέλθουν στη διδασκαλία με πλήρες ωράριο (McLoughlin et al, 2007). [AR8] Η μελέτη αυτή (Kahraman & Kuzu, 2016) επικεντρώθηκε στην υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης δόκιμων εκπαιδευτικών πληροφορικής με την προσέγγιση της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Εμπειρική προσέγγιση

Με αφορμή το βιβλιογραφικό υλικό στο e-mentoring περιγράφεται μια σύντομη ανασκόπηση δημοσκοπήσεων, προκειμένου να παρατεθούν χαρακτηριστικά του e-mentoring στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (Ελλάδα), αλλά και εν δυνάμει εμπλεκόμενων προσώπων.

Με βάση την έρευνα της Γουδή σε 200 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων Α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Λέσβου (Γουδή, 2018) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι: Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη για καθοδήγησή τους και πως η καθοδήγηση αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του e-mentoring. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων για την συμβολή του e-mentoring προβάλλει πως ο θεσμός μπορεί να επιδράσει σε σημαντικό βαθμό στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αλλά στην υποστήριξη των καθοδηγούμενων στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους.

Ο Αντωνάκος (2014) διερευνά τις απόψεις και τις ανάγκες των υποψηφίων e-μεντόρων σε δείγμα 140 νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και



δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής της Πάτρας. Στα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού και θεωρούν ότι ο e-μέντορας μπορεί να προσφέρει την απαιτούμενη στήριξη στον νεοδιόριστο και να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της εκπαιδευτικής μονάδας.

Η μελέτη περίπτωσης της Γιάνναρου (**Γιάνναρου, 2017**) επικεντρώνεται στο e-mentoring ως μέθοδο υποδοχής-υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και ως λειτουργία της δημόσιας διοίκησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης. Συμπεραίνεται ότι υπάρχει ανησυχία και προβληματισμός για το γενικότερο νομικό πλαίσιο που πρόκειται να λειτουργήσει ο θεσμός του e-mentoring, όποτε εισαχθεί στον χώρο της δημόσιας διοίκησης της εκπαίδευσης, δηλαδή της αξιολόγησης, ενώ υπάρχει ενδιαφέρον και ενημέρωση για τις εξελίξεις στον διεθνή χώρο σε σχέση με την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα γνωρίζουν ότι το e-mentoring εφαρμόζεται με επιτυχία σε άλλες χώρες.

Επίλογος- Συμπεράσματα

Αυτό που αποτέλεσε κοινό τόπο των ερευνών, που παρουσιάστηκαν, ήταν ότι σημαντικό ρόλο στη σχολική ή ακαδημαϊκή επίδοση ή επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ηλεκτρονικής καθοδήγησης διαδραματίζουν η σωστή οργάνωση του υλικού υποστήριξης, η ποιότητα των λογισμικών και ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, η πολύ καλή ποιότητα των σχέσεων που θα δημιουργηθούν, και τέλος η αξιολόγηση του προγράμματος και αυτοαξιολόγηση των εμπλεκόμενων, κυρίως των καθοδηγητών. Αν από την πολιτεία αποδεσμευτεί η εφαρμογή του mentoring και του e-mentoring από την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και αφορά μόνο την υποδοχή και την υποστήριξή τους τότε οι αντιστάσεις στην εφαρμογή του νέου θεσμού θα είναι ελάχιστες (Γιάνναρου, 2017).

Με την επισημάνση ότι ο πιο βασικός περιορισμός της παρούσας εργασίας ήταν το γεγονός δεν υπάρχει εμπειρία από την τυπική υλοποίηση του θεσμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και βιβλιογραφία (διαπίστωση και των Αντωνάκος



(2014), Μπουμπουλέντρα (2016), Καρανδρέα (2018)), δύνονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τα χαρακτηριστικά του e-mentoring παρατίθενται στην ταξινόμηση του Πίνακα 1, με κυρίαρχο στοιχείο της ομότιμης μάθησης.

Με την ταύτιση της ειδικότητας του e-μέντορα με αυτή του καθοδηγούμενου (όπως διαγράφηκε σε όλα τα παραδείγματα) θεωρούμε ότι θα αντιμετωπιστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικές ανάγκες που επισημαίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και αυτό απαντά το δεύτερο ερώτημα ως ποιο είναι το κοινό χαρακτηριστικό mentor - mentee. Εκείνο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι πρέπει και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και το φόβο της αρνητικής κριτικής αλλά και τις αρνητικές σκέψεις έκθεσης του τρόπου διδασκαλίας τους απέναντι σε εμπειρότερους συναδέλφους. Οι θετικές συνέπειες της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα και κατ' επέκταση του e-mentoring θα μετατρέψουν τη σχολική μονάδα σε ένα μανθάνων οργανισμό προς όφελος εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων και τέλος και σημαντικότερα των μαθητών.

Η επιτυχία του mentoring δεν είναι πάντα εξασφαλισμένη. Ένας αριθμός εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την έκβαση της διαδικασίας. Παρακάτω απαριθμούνται μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του θεσμού του μέντορα καλύπτοντας το **τρίτο ερώτημα**. Τόσο οι άμεσα όσο και οι έμμεσα εμπλεκόμενοι στη συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει να τους λαμβάνουν σοβαρά υπόψη, ώστε ο θεσμός να έχει ουσιαστικά και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα και να μην αντιμετωπίζεται επιφανειακά και με προχειρότητα.

α) Η καλή κατάρτιση του μέντορα, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες επιτυχίας της συμβουλευτικής. Ο μέντορας δε θα πρέπει να αναπαράγει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά να είναι γνώστης των πιο σύγχρονων θεωριών μάθησης, να μπορεί να τις εφαρμόζει στην πράξη και να τις μεταλαμπαδεύει στο νέο εκπαιδευτικό. Είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να θέτει ξεκάθαρους στόχους, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητευόμενου



και των επιταγών του συστήματος, να είναι περισσότερο πρακτικός παρά θεωρητικός, να δίνει συχνή επικοινωνιακή ανατροφοδότηση και να έχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.

β) Καλό είναι ο μέντορας και ο εκπαιδευόμενος να διδάσκουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, για να μπορεί η καθοδήγηση να είναι πιο συγκεκριμένη και στοχευμένη.

γ) Και οι δύο πλευρές πρέπει να έχουν άπλετο χρόνο στη διάθεσή τους, ώστε να είναι εφικτή η εκτενής ανατροφοδότηση.

δ) Η καλή σχέση ανάμεσα στο μέντορα και στο μαθητευόμενο είναι καθοριστικής σημασίας. Η συμβουλευτική δεν μπορεί να είναι επιτυχής εάν μεσολαβεί ανταγωνιστικότητα, έλλειψη κατανόησης ή εάν ο μέντορας προβάλλεται ως αυστηρός κριτής και αξιολογητής. Οι μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της σχέσης καθοδήγησης σύμφωνα με τους Ensher & Murphy (2007) είναι: (1) συχνότητα επικοινωνίας, (2) ποιότητα αντιστοίχισης μέντορα – mentee (ειδικά για επίσημα προγράμματα), (3) επίπεδο αντίληψης ομοιότητας μεταξύ τους, και (4) ζητήματα τεχνολογίας.

Ο μέντορας οφείλει να χρησιμοποιεί ποικιλία δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στον κριτικό αναστοχασμό των νέων εκπαιδευτικών και όχι στην επιφανειακή προσέγγιση των θεμάτων υπό συζήτηση. Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να γίνονται σταδιακά όλο και πιο δύσκολες, ώστε να ενεργοποιούνται οι ανώτερες στην κλίμακα δεξιότητες των εκπαιδευομένων και να μην επέρχεται από την πλευρά τους κορεσμός, στασιμότητα, πλήξη και επομένως διαρροή συμμετεχόντων. Η ανατροφοδότηση του μέντορα επιβάλλεται να είναι συχνή και άμεση, οι εκπαιδευόμενοι να ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν σταθερά στους διαδικτυακούς διαλόγους και να μην αποσύρονται σταδιακά από τη διαδικασία λόγω έλλειψης κινήτρων. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο διαδικτυακό mentoring πρέπει να αντλούν από αυτό ικανοποίηση και να μην το αντιμετωπίζουν ως μια επιπρόσθετη υποχρέωση. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαία η έγκαιρη ενημέρωσή τους για τους σκοπούς και τα οφέλη του mentoring, ώστε να αναπτύξουν προσδοκίες και να μείνουν προσηλωμένοι μέχρι την επίτευξή τους.



Οι διαδικασίες του e-mentoring δεν περιορίζονται στην απλή παροχή συμβουλών. Αντιθέτως, το e-mentoring κατά κύριο λόγο περιλαμβάνει εξελιγμένα ψηφιακά περιβάλλοντα και προσφέρει πλούσιες δυνατότητες στους χρήστες, ώστε ο μαθητευόμενος να εμπλακεί ενεργά σε διαδικασίες που θα τον κάνουν καλύτερο επαγγελματία ενισχύοντας την ανάπτυξη του (ερώτημα τέταρτο). Μέσω σύγχρονων εργαλείων διευκολύνεται η ανταλλαγή εμπειριών, η συστηματική ανατροφοδότηση, η ανταλλαγή υλικού και η επικοινωνία του μέντορα με τον μαθητευόμενο. Το e-mentoring ελαχιστοποιεί την επίδραση που μπορεί να έχουν στην μεταξύ τους σχέση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως η ηλικία, το φύλο, το πολιτισμικό, και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Συνεπώς καλλιεργείται μία πιο ισότιμη σχέση που συμβάλλει θετικά στην αμοιβαία ανταλλαγή και ανάπτυξη. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του e-mentoring είναι ότι καθιστά πιο εύκολη την επικοινωνία των μεντόρων με τους μαθητευόμενους, αφενός διότι αίρονται οι γεωγραφικοί περιορισμοί και ο μαθητευόμενος μπορεί να έρθει σε επαφή με έναν ή πολλούς μέντορες, και αφετέρου διότι υπάρχει η δυνατότητα της ασύγχρονης επικοινωνίας που προσδίδει μία ευελιξία και συμβάλλει στο να διατηρηθεί η επικοινωνία τους. Επιπλέον, διευκολύνει τη συμμετοχή πολλών εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι το e-mentoring βελτιώνει την επικοινωνία του μέντορα με τον μαθητευόμενο και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητευόμενο να έχει πολλούς μέντορες, αλλά και να λειτουργήσει ο ίδιος ως μέντορας για κάποιον συνάδελφό του.

Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικό το e-mentoring, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε μία ουσιαστική και εποικοδομητική διάδραση. Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η συμβολή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ερώτημα τέταρτο) απαντάτε σε πέντε σημαντικούς τομείς της προσωπικότητάς τους: α) του ακαδημαϊκού τομέα μέσα από την παροχή γνώσεων, β) του διδακτικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων και ανάδειξης καλών πρακτικών, γ) του τομέα της συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, δ) του τομέα ανάπτυξης της



προσωπικότητάς τους μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και του ε) μεταγνωστικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών κριτικής σκέψης (Bird & Hudson, 2015).

Όσο αφορά την τομή στα ευρήματα των τεκμηριωμένων πρακτικών και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αντικείμενο του **πέμπτου ερωτήματος**, αυτή μπορεί να συνοπτικά να περιληφθεί στα παρακάτω σημεία:

- Αναγνωρίζεται ότι το e-mentoring μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορες φάσεις του επαγγελματικού βίου, προκειμένου να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να επιτύχει τους στόχους που θέτει στα πρώτα του βήματα και να ανταπεξέλθει σε όσα εμπόδια και δυσκολίες πιθανολογείται να συναντήσει στην εξελικτική του πορεία.
- Ο θεσμός του μέντορα αναμένεται να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη στοχαστική πρακτική των εκπαιδευτικών.
- Έχει σημειωθεί ότι και οι δυο πλευρές της μεντορικής σχέσης ωφελούνται από αυτή επαγγελματικά. Το κοινό τους όφελος είναι η δέσμευση στην ενασχόληση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
- Μεγάλης σημασίας αποτελεί το θέμα της εκπαίδευσης των μεντόρων, που χρειάζεται να είναι σε θέση να εφαρμόσουν καλές επαγγελματικές και διδακτικές πρακτικές. Έχει βρεθεί ότι δεν είναι όλοι οι μέντορες αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και πως, ακόμη, κι αν είναι, δε διαθέτουν όλοι τα προσόντα για να διδάξουν και να βοηθήσουν άλλους εκπαιδευτικούς.



Πίνακας 1: Ποια η μορφή – χαρακτηριστικά του e-mentoring όπως αυτό υλοποιήθηκε

ΕΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΕΜΠΟΔΙΑ-ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΤΥΠΟΣ	ΡΟΛΟΣ ΜΕΝΤΟΡΑ	mentors	mentees
AR1	2015 8 εβδομάδες	διδασκαλία ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ξένη γλώσσα		μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, εμπλοκισμός του προγράμματος	email, chat group, ηλεκτρονική πλατφόρμα, τηλεδιάσκεψες	τυπικό (πρόγραμμα ΚΕΓ), εξωτερικό, ομαδικό	κυρίως διδασκαλία και αξιολόγηση	φιλολόγοι	10 φιλολόγοι, 2 δάσκαλοι
AR2	2014 13 τετράωρες εργαστηριακές συναντήσεις	καλές πρακτικές χρήσης των Ν.Τ. στη διδασκαλία	η θεσμική δομή του πρότυπου σχολείου ενθάρρυνε τέτοιες πρωτοβουλίες και με τη διοίκηση του σχολείου υπήρξε αγαπή συνεργασία		Google mail και Drive, ηλεκτρονική τάξη edmodo, ιστολόγιο http://peer-rethymno.weebly.com/ , εκπαιδευτική ενημέρωση από RSS και Twitter	άτυπο, peer learning, εσωτερικό	κυρίως διδασκαλία και υποστήριξη	6 εκπαιδευτικοί Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Κρήτης	60 φιλολόγοι του νομού Ρεθύμνου
AR3	2017 6 εβδομάδες	διδασκαλία αγγλικής γλώσσας με χρήση ΤΠΕ		η έρευνα είχε χρονικό περιορισμό, καθώς η εφαρμογή του προγράμματος έπρεπε να γίνει συγκεκριμένη περίοδο λόγω προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων των νηπιαγωγών που συμμετείχαν	τηλεδιάσκεψη του ΠΣΔ, τηλεφωνικά, e-mail, viber	peer e-mentoring, άτυπο	διδασκαλία, αξιολόγηση, υποστήριξη	1 εκπαιδευτρία νηπιαγωγός	5 νηπιαγωγοί
AR4	2000 18 εβδομάδες	θέματα τάσεων, σχολική πολιτική, βιολογικές αντισυμψαγωγικές, εκπαιδευτική φιλοσοφία	σχολεία απομακρυσμένων περιοχών (εκεί στόχευε το πρόγραμμα)	ανωνυμία του email, μικρή ομάδα λόγω τεχνολογίας, η ομοιογένεια της ομάδας περιορίζει τις δυνατότητες να εκφράζονται διαφορετικές διαστάσεις, η εξάρτηση των συμμετεχόντων στο μέντορα για να τονωθεί η ατζήτηση	e-mail	peer e-mentoring, άτυπο	υποστήριξη	1 ακαδημαϊκή μαθηματικός	2 μαθηματικοί, 2 χημικοί
AR5	2017 2 μήνες	παρατημένες διαφοροποιητικές αξιολογήσεις	σχολεία απομακρυσμένων περιοχών (εκεί στόχευε το πρόγραμμα)	διαχείριση χρόνου (έπρεπε να διείκη προτεραιότητα στο χρονοδιάγραμμα των εκπαιδευτικών), αναμενόταν πιο ενεργη συμμετοχή	website, Facebook, Skype, e-mail	άτυπο, εξωτερικό	διδασκαλία, αξιολόγηση, υποστήριξη	2 ακαδημαϊκοί	8 καθηγητές Αγγλικών
AR6	2009 1 έτος	πρότυπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Φ.Α.		τεχνικά θέματα, αμεσότητα, απρόσωπο περιβάλλον, βάθος συζήτησης	chatroom	CMC- συμπληρωματικό, one2one, τυπικό (πρόγραμμα EPEC)	διδασκαλία, αξιολόγηση, υποστήριξη	15 έμπειροι καθηγητές φυσικής αγωγής	15 αρχάριοι καθηγητές φυσικής αγωγής
AR7	2007 8 εβδομάδες	ενδοϋπηρεσιακή καταγραφή της πρακτικής άσκησης			blog, LMS (learning management system), voice discussion board, podcasting	peer e-mentoring, τυπικό (πρόγραμμα Grad Dip Ed), εσωτερικό	υποστήριξη	2 έμπειροι παιδαγωγοί	19 δόκμοι δάσκαλοι
AR8	2010 1 έτος	υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης		τεχνικά θέματα, δυσκολίες στην αντιπαράθεση mentor - mentee, αδυναμία κινήτρων	εμπλοκιστικό λογισμικό	εσωτερικό, άτυπο, peer	υποστήριξη	24 δόκμοι καθηγητές πληροφορικής	32 δόκμοι καθηγητές πληροφορικής

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνάκος, Ν. (2014). *Ο θεσμός του μέντορα στο νέο σχολείο: Στάσεις, απόψεις και ανάγκες υπομηφίων e-μεντόρων, εκπαιδευτικών της Πάτρας, για την υιοθέτηση και υλοποίηση του θεσμού.* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

American Counseling Association. (2014). ACA code of ethics: As approved by the ACA Governing Council, 2014. American Counseling Association.

Βαλάση, Δ. (2015). *Οδηγός εφαρμογής εκπαιδευτικής συμβουλευτικής – mentoring.* Αθήνα: Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας, Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων.



- Brintnall, S. K. (2002). *E-mentoring: A case study of the viability and benefits of electronic mentoring with beginning teachers in rural schools* (Doctoral dissertation).
- Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Γιάνναρου, Γ. (2017). Υποδοχή και υποστήριξη εκπαιδευτικών: Οι απόψεις των νεοεισερχομένων (2014-2017) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Ν. Ηλείας για το e-mentoring.
- Γουδή, Ο. (2018). *E-mentoring και εκπαιδευτική ηγεσία: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*(Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Cetin, M., & Sahinkarakas, S. (2017). E-Mentoring as a Professional Teacher Development Tool. In *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp. 130-140). IGI Global.
- Cothran, D., McCaughy, N., Faust, R., Garn, A., Kulinna, P. H., & Martin, J. (2009). E-mentoring in physical education: Promises and pitfalls. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(3), 552-562.
- Ευταξία, Κ. Χ., & Βαλαδίδου, Α. (2017). Τα οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα peer e-mentoring με στόχο την διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4A), 160-173.
- Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2007). E-mentoring. *The handbook of mentoring at work*, 299-322.
- Garvey, B. (2004). The mentoring/counseling/coaching debate: call a rose by any other name and perhaps it's a bramble?. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 18(2), 6-8.
- Gray E. D. et.al. (2013). *The mentor handbook: a practical guide for VET teacher training*. Retrived on 13/2/2019 from:



http://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf.

Hudson, P. B., & Bird, L. (2015). Investigating a model of mentoring for effective teaching. *Journal of Teaching Effectiveness and Student Achievement*, 2(2), 11-21.

Καμπουροπούλου, Ε. (2015). *Η επίδραση του «e-mentor» σε επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην ενίσχυση της διδακτικής τους ικανότητας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας – Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Καρανδρέα, Γ. (2018). *Ανιχνεύοντας χαρακτηριστικά του πολλαπλού mentoring (multi mentoring) νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στις απόψεις στελεχών και έμπειρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καψάσκη Αγγελική, Δαργέντα Ελένη, Πατεράκη Άννα, Στράντζαλος Αθανάσιος. (2015). *"Peer Learning @ Rethymno 2013-2014": Ομότιμη Συνεργατική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 2016, σ.σ. 238-245.

Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89.

Μουράτογλου, Ν. (2018). *Διαδικτυακή συμβουλευτική: Διερεύνηση απόψεων συμβούλων σταδιοδρομίας αναφορικά με την εφαρμογή της*. Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΥΠ.

Μπαρμποπούλου, Β, & Οικονόμου, Α. (2015). *σύμβουλος προπονητής μέντορας*. Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΥΠ.

Μπουμπουλέντρα, Ν. Π., & Βουμπουλέντρα, Ν. Ρ. (2016). *Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. (Διπλωματική εργασία)*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.



- OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Sage.
- Raymond Larissa, Flack Jill & Burrows Peter. (2016). *A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor*. Victoria State Government.
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M. J., & Russell, R. (2007, November). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers. In *Australian Association for Research in Education Conference*.
- Παπάνης, Ε. & Μπαλάσα, Α. (2011). *Συμβουλευτική μέσω Διαδικτύου και Επικοινωνία..* Εκδόσεις Κυριακίδη. ISBN 978-960-467-285-1.
- Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-mentoring: Enhancing special education teacher induction. *Special Education Leadership*, 23(1), 30-40.
- Stone, F. (2007). *Coaching, counseling and mentoring: How to choose and use the right technique to boost employee performance*. Amacom.
- Φραγκούλης Ι, Παπαδάκης Σ., Βελισάριος Α., (2015). Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας, Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης*, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Κόρινθο, 20-22 Φεβρουαρίου 2015.
- Μπαζάνης Βασίλειος. (2017). *Από το Μέντορα στο μέντορα και στον η-μέντορα (;)*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/06/11/από-τον-μέντορα-στον-μέντορα-και-τον-η-μ/>
- Γκορτσιά Ευγενία. (2018). *E-leadership, E-mentoring και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/06/30/e-leadership-e-mentoring-και-επαγγελματική-ανάπτυξη-εκπα/>



Παπαλέξη Σοφία. (2018). *Mentoring vs E-mentoring* . Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/06/29/mentoring-vs-e-mentoring/>

Πλαβούκου Αιμιλία. (2018). *E-mentoring στην ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/06/17/e-mentoring-στην-ελληνική-πραγματικότητα/>

Κανέλλου Μαρίνα. (2018). *Το e-mentoring στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/06/12/το-e-mentoring-στην-εκπαίδευση/>

Kaufman Michelle. (2017). *E-mentoring*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/component/k2/item/449-e-mentoring-model-review.html>



Παγκόσμιος δείκτης επαγγελματικής κατάταξης και εκτίμησης εκπαιδευτικών

Δρ. Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας
E-mail: dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Μια έρευνα του Εθνικού Ινστιτούτου Οικονομικών και Κοινωνικών Ερευνών και του Ιδρύματος Varkey Foundation με έδρα το Ηνωμένο Βασίλειο έριξε φως στην κοινωνική θέση και το βαθμό εκτίμησης που αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς σε 35 χώρες στον κόσμο. Η έρευνα στην οποία συμμετείχαν 35.000 άτομα και 5.500 εκπαιδευτικοί περιλαμβάνεται στον «Παγκόσμιο Δείκτη Καθεστώτος Εκπαιδευτικού» (The Global Teacher Status Index) του 2018. Ζητώντας από τους ερωτηθέντες να κατατάξουν την εκτίμησή τους προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, οι ερευνητές μπόρεσαν να δημιουργήσουν έναν δείκτη της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απολαμβάνουν υψηλότερη κοινωνική θέση στην Ασία από ό,τι στην Ευρώπη ή την Αμερική. Στην Κίνα τυχάνουν της υψηλότερης δημόσιας εκτίμησης, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη χώρα στον κόσμο. Η Βραζιλία, το Ισραήλ, η Ιταλία και η Γκάνα είναι οι χώρες όπου σύμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί τυχάνουν του λιγότερου σεβασμού.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική κατάταξη εκπαιδευτικών, εκτίμηση εκπαιδευτικών.

“Global index of professional ranking and assessment of teachers”

Abstract

A survey by the National Institute for Economic and Social Research and the UK-based Varkey Foundation shed light on the social status and degree of esteem given to teachers



in 35 countries around the world. The survey of 35,000 people and 5,500 teachers is included in The Global Teacher Status Index 2018. Asking respondents to rank their esteem for the teaching profession in relation to other professions, the researchers were able to create an index of teachers' social standing. The research shows that teachers seem to enjoy a higher social status in Asia than in Europe or America. In China they are held in the highest public esteem, more so than any other country in the world. Brazil, Israel, Italy and Ghana are the countries where, according to the survey, teachers are least respected.

Key words: Professional classification of teachers, appreciation to teachers.

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται ποικίλλες κριτικές - αρνητικές τις περισσότερες φορές - οι εκπαιδευτικοί στοχοποιούνται, τους αποδίδονται χαρακτηρισμοί και γενικά είναι εμφανές ότι δεν χαίρουν κάποιας ιδιαίτερης εκτίμησης όπως άλλοι επαγγελματίες στον τομέα της κοινωνικής εργασίας. Δεν είναι πλέον οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές των προηγούμενων δεκαετιών στο πρόσωπο των οποίων υπήρχε μια γενική αποδοχή και εκτίμηση.

Το φαινόμενο παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο με αποτέλεσμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να μην γίνεται ιδιαίτερα ελκυστικό στις νέες γενιές, ενώ κάποιοι από τους νεαρούς ενήλικες καταλήγουν να ακολουθήσουν τον εκπαιδευτικό κλάδο καθαρά για βιοποριστικούς λόγους.

Με γνώμονα τις παθογένειες του κλάδου άρχισαν την τελευταία δεκαετία να γίνονται κάποιες έρευνες με σκοπό να διερευνηθεί δείκτης της επαγγελματικής κατάταξης και εκτίμησης των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο διότι όπως φαίνεται υπάρχει μια κοινή συνισταμένη για όλους τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.



Ερευνητικές προσπάθειες για την επαγγελματική κατάταξη και εκτίμηση εκπαιδευτικών

Έρευνα του *Εθνικού Ινστιτούτου Οικονομικών και Κοινωνικών Ερευνών* και του Ιδρύματος *Varkey Foundation* με έδρα το Ηνωμένο Βασίλειο έριξε φως στην κοινωνική θέση και το βαθμό εκτίμησης που αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς σε 35 χώρες στον κόσμο. Η έρευνα στην οποία συμμετείχαν 35.000 άτομα και 5.500 εκπαιδευτικοί περιλαμβάνεται στον «Παγκόσμιο Δείκτη Καθεστώτος Εκπαιδευτικού» (The Global Teacher Status Index) του 2018. Ζητώντας από τους ερωτηθέντες να κατατάξουν την εκτίμησή τους προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, οι ερευνητές μπόρεσαν να δημιουργήσουν ένα δείκτη της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί πως ο δείκτης της εκτίμησης για τους δασκάλους το 2018 ήταν μέτρια υψηλότερος από ό,τι το 2013 όταν το Ίδρυμα *Varkey GEMS* δημοσιοποίησε για πρώτη φορά παγκόσμια δημοσκόπηση για το θέμα της διεθνούς σύγκρισης του κοινωνικού status των εκπαιδευτικών. Τότε περίπου 21.000 άτομα ερωτήθηκαν σε 21 χώρες της Ασίας, της Ευρώπης, της Νότιας Αμερικής και της Μέσης Ανατολής με τις ίδιες ερωτήσεις (Dolton, 2013).

Από την έρευνα προκύπτει ότι γενικά οι δάσκαλοι φαίνεται να απολαμβάνουν υψηλότερη κοινωνική θέση στην Ασία από ό,τι στην Ευρώπη ή την Αμερική. Διαπιστώθηκε ότι στην Κίνα οι δάσκαλοι τυγχάνουν της υψηλότερης δημόσιας εκτίμησης, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη χώρα στον κόσμο. Ακολουθούν η Μαλαισία, η Ταϊβάν και η Ρωσία. Οι χώρες αυτές δίνουν σε μαθητές με κορυφαίες επιδόσεις υποτροφίες για σπουδές στο εξωτερικό (Newsghana24, 2019). Έπονται κατά σειρά η Ινδονησία, η Νότια Κορέα, η Τουρκία, η Ινδία, η Νέα Ζηλανδία και η Σιγκαπούρη. Το Ηνωμένο Βασίλειο βρίσκεται στην 13η θέση της κατάταξης των 35 χωρών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να έχει υψηλότερη εκτίμηση από ό,τι στις Ηνωμένες Πολιτείες, τη Γαλλία και τη Γερμανία. Οι Βρετανοί κατέταξαν τους δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υψηλότερα από τους ερωτηθέντες σε οποιαδήποτε άλλη μεγάλη ευρωπαϊκή οικονομία (Varkeyfoundation, 2020). Ωστόσο μόνο το 23% των ερωτηθέντων ενηλίκων στο Ηνωμένο Βασίλειο θα ωθούσε το παιδί του να γίνει δάσκαλος - το ένατο χαμηλότερο ποσοστό μεταξύ των



χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα (Coughlan, 2018). Να σημειωθεί ότι στην έρευνα του 2013 οι δάσκαλοι είχαν την υψηλότερη θέση στην Κίνα και την Ελλάδα και τη χαμηλότερη στο Ισραήλ και τη Βραζιλία. Στην ίδια έρευνα οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου και των ΗΠΑ κατατάχθηκαν στα μισά του δείκτη.

Η Βραζιλία, το Ισραήλ, η Ιταλία και η Γκάνα είναι οι χώρες όπου σύμφωνα με την έρευνα του *Παγκόσμιου Δείκτη Καθεστώτος Εκπαιδευτικού* του 2018 οι δάσκαλοι τυγχάνουν του λιγότερου σεβασμού. Έπονται η Αργεντινή, η Τσεχία, η Ουγγαρία, η Ουγκάντα, η Ισπανία και η Κολομβία. Η Γκάνα είναι η χώρα στην οποία αποδίδεται από την κοινωνία της αφρικανικής Ηπείρου ο ελάχιστος σεβασμός στους δασκάλους. Πιστεύουν ότι η συνεισφορά των δασκάλων στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του έθνους τους είναι μηδαμινή. Κατά συνέπεια η Εκπαίδευση ως επάγγελμα στην Γκάνα περιφρονείται δημόσια και οι εκπαιδευτικοί δέχονται ατελείωτες επικρίσεις (Newsghana24, 2019).

Η έρευνα του 2018 αφορούσε και τις απόψεις του κοινού για τον εργασιακό βίο των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες από τις χώρες που συμμετείχαν στην μελέτη το κοινό φάνηκε να υποτιμά το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών είτε επρόκειτο για τη Νέα Ζηλανδία - η οποία είχε τις περισσότερες ώρες - είτε τον Παναμά και την Αίγυπτο που είχαν τις λιγότερες ώρες απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Κατά μέσο όρο - από όλα τα συγκριτικά επαγγέλματα - οι ερωτηθέντες των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα κατέταξαν το επάγγελμα του δασκάλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έκτη θέση. Οι καθηγητές γυμνασίου βρίσκονται στην έβδομη θέση και οι διευθυντές (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) στην όγδοη θέση. Στο 94% των χωρών, οι διευθυντές είναι περισσότερο σεβαστοί από τους εκπαιδευτικούς και το 91% των εκπαιδευτικών γυμνασίου είναι περισσότερο σεβαστοί από τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Delgado, 2019).

Περαιτέρω η έρευνα εστίασε σε ένα καίριο ερώτημα προς τους ίδιους τους δασκάλους. Συγκεκριμένα ρωτήθηκαν αν η Εκπαίδευση είναι ένας επαγγελματικός κλάδος που οι ίδιοι θα επιθυμούσαν για να ακολουθήσουν τα παιδιά τους. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ένα από τα ακόλουθα: «σίγουρα δεν θα τα



ενθαρρύνω», «μάλλον δεν θα τα ενθαρρύνω», «ίσως τα ενθαρρύνω», «μάλλον θα τα ενθαρρύνω», «σίγουρα θα τα ενθαρρύνω». Όπως ήταν αναμενόμενο σε χώρες με υψηλό επίπεδο εκτίμησης των εκπαιδευτικών, όπως η Κίνα και η Μαλαισία, οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες απάντησαν ότι «θα ενθάρρυναν» τα παιδιά τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα του δασκάλου. Στην περίπτωση της Βραζιλίας και του Ισραήλ οι δάσκαλοι επιθυμούν τα παιδιά τους να ασχοληθούν με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε ποσοστό μικρότερο του 20%. Στη Βρετανία παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται για το έργο τους υψηλή εκτίμηση από τον κόσμο σε σχέση με τις περισσότερες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα του 2018, λιγότεροι Βρετανοί γονείς θα ενθάρρυναν το παιδί τους να γίνει δάσκαλος (ποσοστό 23%) αναλογικά με την έρευνα του 2013 όπου το 26% δήλωσε ότι «σίγουρα» ή «πιθανώς» θα τους ενθάρρυνε (Varkeyfoundation, 2020).

Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ στη Ρωσία το επάγγελμα του δασκάλου χαίρει υψηλής εκτίμησης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε πως δεν θα ήθελε τα παιδιά τους να γίνουν δάσκαλοι - σε ποσοστό ακόμη χαμηλότερο και από τους ερωτηθέντες στη Βραζιλία. Ιδιαίτερη είναι η περίπτωση της Ισπανίας, μιας από τις δέκα χώρες όπου ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλή εκτίμηση. Στη συγκεκριμένη ερώτηση το 80% των Ισπανών απάντησαν ότι θα «ενθάρρυναν οπωσδήποτε» ή «ίσως ενθάρρυναν» τα παιδιά τους να γίνουν δάσκαλοι, γεγονός που δείχνει ότι σε αρκετές χώρες υπάρχει διάσταση μεταξύ της εκτίμησης, της αμοιβής και του αν ένας γονέας ενθαρρύνει τα παιδιά του να ακολουθήσουν το επάγγελμα του δασκάλου (Delgado, 2019).

Όμως δεν μπορούμε να μιλάμε για εκτίμηση της κοινωνίας προς το επάγγελμα του δασκάλου αν δεν λάβουμε υπόψη τη γνώμη των μαθητών. Για το θέμα αυτό το κοινό ρωτήθηκε αν πιστεύει ότι οι μαθητές σέβονται τους δασκάλους τους. Η πιο ιδιαίτερη περίπτωση είναι της Ουγκάντα, η οποία είναι μία από τις δέκα χώρες όπου ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλή εκτίμηση. Η Ουγκάντα, ακόμη και στην ενότητα με τις απόψεις των δασκάλων για το επάγγελμά τους, βρέθηκε στην τελευταία θέση από τις 35 χώρες που μελετήθηκαν. Ωστόσο, κατά την αξιολόγηση της εκτίμησης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς, η χώρα βρέθηκε στη δεύτερη θέση. Συνολικά περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι «συμφωνούν» ή «συμφωνούν απόλυτα» ότι οι



μαθητές της χώρας σέβονται τους δασκάλους τους.

Ο Peter Dolton, επιστημονικά υπεύθυνος του προγράμματος Global Teacher Status Index (2018), επιχειρώντας να κατατάξει το κοινωνικό status των εκπαιδευτικών στις διάφορες χώρες καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με το τι επηρεάζει τις τάσεις και τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς. Δηλώνει χαρακτηριστικά: *Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει κατανοητό ότι η προσέλκυση ατόμων 'καλής ποιότητας' και καλά καταρτισμένων στο διδακτικό έργο γίνεται αποδεκτή ως η βασική προϋπόθεση για την αύξηση του κύρους της Εκπαίδευσης. Στη Φινλανδία και τη Σιγκαπούρη οι δάσκαλοι προσλαμβάνονται από τους πιο καταρτισμένους πτυχιούχους και όλοι τους είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Ένας προφανής τρόπος με τον οποίο αυτές οι χώρες προσελκύουν τους ικανότερους στη διδασκαλία εκπαιδευτικούς είναι οι αυξημένες αποδοχές τους» (Dolton, 2013). Και συνεχίζει: «Όπως έχω διαπιστώσει στην προηγούμενη έρευνά μου [το 2013], υπάρχει αποδεδειγμένη σχέση μεταξύ του επιπέδου των αποδοχών των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους portfolio. Ωστόσο η επιρροή του κοινωνικού status των δασκάλων – οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνισταμένες που καθορίζουν την εκτίμηση του έργου τους – δεν είναι εύκολο να διερευνηθεί. Είναι ζωτικής σημασίας να στηρίζουμε την δημόσια εκτίμηση των εκπαιδευτικών καθώς οι πιο χαρισματικοί νέοι δεν θα θέλουν να ενταχθούν σε ένα επάγγελμα που υποτιμάται από το ευρύ κοινό ή θεωρείται ως η δεύτερη επιλογή. Οι κυβερνήσεις που ενδιαφέρονται σοβαρά για την προσέλκυση νέων ανθρώπων στην Εκπαίδευση πρέπει να εξετάσουν σοβαρά το status των εκπαιδευτικών – μαζί με άλλους παράγοντες όπως οι μισθοί τους» (Dolton, 2013).*

Αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό καθεστώς στην Μεγάλη Βρετανία ο Dolton (2013) γράφει: *«Η άποψή μου είναι ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν θα βελτιώσουμε το status των δασκάλων αν δεν αναγνωριστεί η Εκπαίδευση ως επαγγελματικό σώμα. Οι δικηγόροι και οι γιατροί έχουν τα δικά τους επαγγελματικά σώματα όπως η Νομική Εταιρεία και το Γενικό Ιατρικό Συμβούλιο. Αυτές οι οργανώσεις αντιπροσωπεύουν τα επαγγέλματα του κλάδου τους αλλά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών τους. Εάν διαπιστωθεί ότι ένας γιατρός έχει παραβιάσει τα επαγγελματικά του πρότυπα το GMC μπορεί να επιβάλει κυρώσεις εναντίον του. Επομένως αυτά τα επαγγέλματα γίνονται σεβαστά επειδή οι*



φορείς τους θεωρούνται ότι βρίσκονται στο πλευρό του κοινού, αντίθετα με την άποψη που έχουν οι άνθρωποι για τα συνδικάτα» (Dolton, 2013).

Σε μια έρευνα που διεξήγαγε το YouGov το 2020 σε 22.000 άτομα σε 17 χώρες, διαπιστώθηκε ότι στην Αυστραλία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει της υψηλότερης εκτίμησης. Στη δεύτερη θέση βρίσκεται το Ηνωμένο Βασίλειο. Χαμηλά επίπεδα εκτίμησης για το εκπαιδευτικό επάγγελμα σημειώθηκαν στην Πολωνία και το Μεξικό. Ο Matt Smith, επικεφαλής της δημοσιογραφίας των δεδομένων του YouGov, δήλωσε: «Η νέα έρευνα του YouGov δείχνει ότι οι Αυστραλοί εκτιμούν τους δασκάλους των σχολείων περισσότερο από κάθε μια από τις 17 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα. Το Ηνωμένο Βασίλειο και η Κίνα βρίσκονται από κοινού στη δεύτερη θέση ακολουθούμενες από τη Γερμανία. Αν και το επάγγελμα του δασκάλου είναι εξαιρετικά σεβαστό στο Ηνωμένο Βασίλειο σε σύγκριση με άλλες χώρες, οι Βρετανοί εκτιμούν κάποια άλλα επαγγέλματα ακόμη περισσότερο. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται οι γιατροί και οι νοσοκόμοι, οι ανώτεροι διευθυντές σε μεγάλες εταιρείες και οι γραφίστες» (Lough, 2021). Συγκεκριμένα, τα καθαρά ποσοστά έχουν ως εξής: 1. Αυστραλία: 65 τοις εκατό 2. Ηνωμένο Βασίλειο και Κίνα: 63 τοις εκατό 3. Γερμανία: 60 τοις εκατό 4. Ιταλία: 58 τοις εκατό 5. Σιγκαπούρη: 55 τοις εκατό 6. Ινδονησία: 54 τοις εκατό 7. Σουηδία: 53 τοις εκατό 8. Ινδία (αστική), Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και ΗΠΑ: 51 τοις εκατό 9. Ισπανία: 47 τοις εκατό 10. Γαλλία: 46 τοις εκατό 11. Δανία: 45 τοις εκατό 12. Μεξικό: 17 τοις εκατό 13. Πολωνία: 15 τοις εκατό (Lough, 2021).

Σε μια άλλη έρευνα στη Μ. Βρετανία αναφορικά με τις απόψεις του κοινού για τους εν ενεργεία δασκάλους της χώρας, από τους 2.491 ερωτηθέντες το 47% πιστεύει ότι οι δάσκαλοι «εργάζονται πολύ σκληρά», το 43 % πιστεύει ότι ο φόρτος εργασίας τους είναι «περίπου στο σωστό ποσοστό», το 7% δήλωσε ότι οι δάσκαλοι «δεν εργάζονται αρκετά σκληρά» και το 4% δεν είχε άποψη. Επίσης το 44% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι οι δάσκαλοι αμείβονται ικανοποιητικά, σε σχέση με το 42% που πιστεύει ότι οι δεν αμείβονται ικανοποιητικά (Carr, 2020).

Σε μια τετραετή ερευνητική μελέτη (Teacher Status Project) της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Cambridge μεταξύ των ετών 2002 και 2006 για τις αντιλήψεις του κοινού και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επαγγελματικές συνθήκες



των τελευταίων και το εκπαιδευτικό σύστημα στη Μ. Βρετανία, προέκυψε μεταξύ άλλων ότι οι δάσκαλοι είχαν μια αίσθηση θετικής στάσης όταν ένιωθαν εμπιστοσύνη, εκτίμηση και ανταμοιβή τους έργου τους από τους γονείς. Ένας από τους παράγοντες που πιστεύεται πως συνέβαλε στην εκτίμηση του έργου των δασκάλων είναι η ενίσχυση της ποιότητας των υλικότεχνικών μέσων στις συνθήκες εργασίας τους (Hargreaves et al., 2003).

Σε έρευνα του YouGov στη Βρετανία το 2019 τέσσερις στους δέκα δασκάλους δήλωσαν ότι αν μπορούσαν να ξεκινήσουν από την αρχή δεν θα επέλεγαν ξανά το επάγγελμά τους. Οι περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι είναι απίθανο να ενθαρρύνουν τους νέους να ακολουθήσουν την Εκπαίδευση στην επαγγελματική τους πορεία. Μόνο ένας στους τέσσερις καθηγητές (23%) θα συνιστούσε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε κάποιον μαθητή (Waldersee, 2019).

Γράφει ο Vic Goddard (2017) σχολιάζοντας την κοινωνική αποδοχή και εκτίμηση των δασκάλων στη Μεγάλη Βρετανία: *«όταν μιλάμε για έλλειψη σεβασμού προς τους δασκάλους, νιώθω ότι στην πραγματικότητα αναφερόμαστε μια πολύ μικρή μειοψηφία γονέων/κηδεμόνων των οποίων η στάση πιθανώς διαμορφώθηκε από τη δική τους κακή εμπειρία στην εκπαίδευση όταν ήταν νεότεροι»*.

Σύμφωνα με τον Goddard (2017) ένας από τους λόγους στους οποίους οφείλεται η εκπαιδευτική επιτυχία της Φινλανδίας είναι ο τρόπος με τον οποίο στη χώρα αυτή εκτιμάται το έργο του δασκάλου. Όπως ο Goddard (2017) γράφει: *«Είμαι βέβαιος ότι οι πολιτικοί στη Φινλανδία δεν θα έλεγαν αρνητικά πράγματα για τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα τους καθιστούσε αντιδημοφιλείς στους ψηφοφόρους»*. Να σημειωθεί πως ο Vic Goddard είναι στην Αγγλία διευθυντής στο Passmores Academy και συγγραφέας του *The Best Job in the World* (2014).

Εν κατακλείδι

Το έργο που επιτελούν οι δάσκαλοι είναι κρίσιμο για την επιτυχή λειτουργία της κοινωνίας, ανεξάρτητα από το αν οι γονείς το αντιλαμβάνονται ή το αναγνωρίζουν. Οι δάσκαλοι ας φροντίσουν να απολαμβάνουν καταξίωση μέσα από τις επιτυχίες των μαθητών τους, καθώς είναι σχεδόν απίθανο ότι η κοινωνία ή μια συγκεκριμένη ομάδα



γονέων θα αφιερώσει ποτέ χρόνο για να εμβαθύνει στα προβλήματά τους και να δείξει εκτίμηση. Αξιοπεριέργο είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν φαίνεται να χαίρουν του ανάλογου σεβασμού από τους γονείς των παιδιών - με τα οποία περνούν τόσο πολύ χρόνο μαζί - σε σύγκριση με τους γιατρούς, τους νοσηλευτές, τους δικηγόρους, αστυνομικούς και άλλους επαγγελματίες λειτουργούς. Είναι αποδεδειγμένο ότι όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα σεβασμού προς μια επαγγελματική ομάδα, τόσο πιο πιθανό είναι τα μέλη της να υφίστανται στερεότυπα και να υπόκεινται σε κριτική, ενοχοποίηση και κατάχρηση.

Βιβλιογραφία

- Carr, J. (2020). *What the British public really thinks about teachers*. Ανακτήθηκε στις 4-6-2022 από <https://schoolsweek.co.uk/revealed-what-the-british-public-really-thinks-about-teachers/>
- Delgado, P. (2019). *The Status of the Teacher: a Global Analysis*. Ανακτήθηκε στις 4-6-2022 από <https://observatory.tec.mx/edu-news/status-of-teachers-global-analysis>
- Dolton, P. (2013). Why do some countries respect their teachers more than others? Ανακτήθηκε στις 4-6-2022 από <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacherblog/2013/oct/03/teacher-respect-status-global-survey>
- Goddard, V. (2014). *The Best Job in the World*. U.K.: Independent-Thinking Press.
- Goddard, V. (2017). *If Teachers Aren't Feeling Respected, Perhaps The Profession Should Take A Good, Hard Look At Itself*. Ανακτήθηκε στις 7-6-2022 από <https://www.teachwire.net/news/if-teachers-arent-feeling-respected-perhaps-the-profession-should-look>
- Coughlan, S. (2018). *Where do teachers get the most respect?* Ανακτήθηκε στις 4-6-2022 από <https://www.bbc.com/news/business-46063947>
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D. & Oliver, C. (2003). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession*. University of Cambridge / University of Leicester.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Lough, C. (2021). Exclusive: UK placed second in teacher respect rankings. Ανακτήθηκε στις 8-6-2022 από <https://www.tes.com/news/exclusive-uk-placed-second-teacher-respect-rankings>
- Newsghana24 (2019). *Ghana, the worst place in Africa where teachers are not respected: Global Teacher Status Index 2018*. Ανακτήθηκε στις 4-6-2022 από <https://newsghana24.com/ghana-the-worst-place-in-africa-where-teachers-are-not-respected-global-teacher-status-index-2018/>
- Varkeyfoundation (2020). *Key data: Teaching is not a respected profession*. Ανακτήθηκε στις 5-6-2022 από <https://www.varkeyfoundation.org/opinion/key-data-teaching-is-not-a-respected-profession>
- Waldersee, V. (2019). *Don't Don't Become a teacher, warn most teachers*. Ανακτήθηκε στις 7-6-2022 από <https://yougov.co.uk/topics/education/articles-reports/2019/04/14/dont-become-teacher-warn-most-teachers>



Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/μαθητριών στη γενική εκπαίδευση με τις παρεμβάσεις των Κοινωνικών Λειτουργών

Μιχαήλ Καβούκης, Κοινωνικός Λειτουργός, MSW, Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

E-mail: kavoukis@hotmail.com

Απόστολος Πανταζής, Κοινωνικός Λειτουργός, MSW, Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

E-mail: pantazapoa@gmail.com

Σεβαστή Χατζηφωτίου, Καθηγήτρια Κοινωνικής εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

E-mail: schatzif@sw.duth.gr

Περίληψη

Μαθητές και μαθήτριες αντιμετωπίζουν καταστάσεις επικινδυνότητας οι οποίες δυσχεραίνουν την προσαρμογή και την ανάπτυξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι καταστάσεις αυτές εντοπίζονται σε διάφορα επίπεδα όπως το ατομικό, το οικογενειακό και το κοινοτικό. Παράγοντες όπως η εφηβεία και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι σχέσεις της οικογένειας, οι πανδημίες, οι φυσικές καταστροφές κ.ά., συντελούν στο να οδηγήσουν στη δημιουργία κρίσεων τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν μαθητές και μαθήτριες. Για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν χρησιμοποιούν προστατευτικούς παράγοντες, εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες και πηγές στήριξης. Οι παράγοντες που συμβάλουν και συντελούν στο να μπορεί να ανταπεξέρχεται ένας μαθητής/μια μαθήτρια στις αντιξοότητες που του παρουσιάζονται, αφορούν στην ψυχική ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυνατό να παρατηρηθεί σε πολλαπλά επίπεδα, όπως στο ατομικό, το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινοτικό. Βασική συνιστώσα θεωρείται η ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών υπό το πρίσμα της προαγωγής των προστατευτικών παραγόντων και παράλληλα τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας. Σημαντικός συντελεστής στην προσπάθεια αυτή θεωρείται ο



κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται στην εκπαίδευση. Μέσω των παρεμβάσεων του, ο κοινωνικός λειτουργός στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, αναδεικνύοντας τους προστατευτικούς παράγοντες και μειώνοντας τους παράγοντες επικινδυνότητας. Τα παρεμβατικά προγράμματα και οι στρατηγικές που υιοθετούνται στοχεύουν στην ανάπτυξη και την προσαρμογή, μαθητών και μαθητριών, στο σχολείο με στόχο όλοι να απολαμβάνουν τα οφέλη της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαίδευση, παρεμβάσεις, κοινωνικοί λειτουργοί

“Strengthening the Mental Resilience of students in general education with the interventions of Social Workers”

Abstract

Students face risky situations which make it difficult for them to adapt and develop in the school environment. These situations are found at different levels such as the individual, family and community levels. Factors such as adolescence and peer relationships, family relationships, pandemics, natural disasters, etc., all contribute to the creation of crises which pupils have to deal with. In order to cope, they use protective factors, internal and external resources and supportive factors. The factors that contribute to and contribute to a student's ability to cope with the adversities that are presented to him/her relate to mental resilience. Mental resilience can be observed at multiple levels, such as individual, family, school and community. A key component is seen as empowering students in terms of promoting protective factors while reducing risk factors. The social worker working in education is considered an important contributor to this effort. Through his or her interventions, the social worker aims to strengthen mental resilience by highlighting protective factors and reducing risk factors. The intervention programmes and strategies adopted are aimed at the development and adaptation of pupils in school, with the aim of ensuring that everyone enjoys the benefits of education.



Key words: Resilience, education, interventions, social workers.

Εισαγωγή

Διάφορες καταστάσεις επικινδυνότητας που αντιμετωπίζουν μαθητές και μαθήτριες δυσχεραίνουν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι καταστάσεις αυτές εντοπίζονται σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο. Παράγοντες όπως είναι η εφηβεία, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, οι πανδημίες, οι φυσικές καταστροφές κ.ά., συντελούν στο να οδηγήσουν στη δημιουργία κρίσεων τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν μαθητές και μαθήτριες. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, η ψυχική ανθεκτικότητα την οποία έχει αναπτύξει κάθε μαθητής/μαθήτρια θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Σε κάποιους μαθητές είναι πιο ανεπτυγμένη, ενώ κάποιοι άλλοι είναι πιο ευάλωτοι. Το περιβάλλον του σχολείου μπορεί να υποστηρίξει το μαθητικό πληθυσμό στο να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα, και σε αυτό καταλυτικός παράγοντας είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια εργάζονται ολοένα και σε περισσότερα σχολεία. Μέσα από τις παρεμβάσεις τους υποστηρίζουν, εκτός από το μαθητικό πληθυσμό και τις οικογένειες, το σχολείο και την κοινότητα. Μέσα από τη βιβλιοανασκοπική αυτή μελέτη, θα παρουσιαστούν η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι παράγοντες κινδύνου και οι προστατευτικοί παράγοντες, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοί λειτουργοί μέσω των προσεγγίσεων και των παρεμβάσεων τους συντελούν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών.

Η ψυχική ανθεκτικότητα

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών, κάτι το οποίο έχει οδηγήσει και στην παρουσία διαφορετικών εννοιολογικών ορισμών στη βιβλιογραφία (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Bonnano, Romero & Klein, 2015). Ουσιαστικά, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διατηρείται η θετική αντιμετώπιση και προσαρμογή παρά τις εμπειρίες δύσκολων καταστάσεων (Luthar, Cicchetti & Becker,



2000). Είναι η ευελιξία του ατόμου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας κατάστασης, όπως και στην ικανότητά του να ανακάμψει έπειτα από αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες (Hefferon & Boniwell, 2019: 167).

Στις κύριες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, εμπεριέχονται:

- ⇒ Η αναπλαισίωση, η οποία αφορά στην ερμηνεία μιας αρνητικής κατάστασης/ συμπεριφοράς με έναν άλλον τρόπο, με μια διαφορετική θετική οπτική
- ⇒ Η βίωση θετικών συναισθημάτων, καθώς πολλές φορές οι άνθρωποι, οι οποίοι βιώνουν ένα αρνητικό γεγονός τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα αρνητικά στοιχεία, υποβαθμίζοντας τα θετικά
- ⇒ Η σωματική δραστηριότητα, καθώς οι υγειογόνοι παράγοντες συνδέονται με την Αίσθηση της Συνοχής, χαμηλά επίπεδα της οποίας προβλέπουν προβλήματα υγείας σε μεγαλύτερη ηλικία
- ⇒ Η ύπαρξη κοινωνικής υποστήριξης, καθώς και
- ⇒ Η αξιοποίηση προσωπικών και γνήσιων δυνάμεων του ατόμου και η αισιοδοξία (Hefferon & Boniwell, 2019: 168; Αμοργιανιώτη, 2021).

Προκειμένου να μελετηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα ενός μαθητή είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι παράγοντες κινδύνου και οι προστατευτικοί παράγοντες. Από τη μία οι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι καθιστούν το μαθητή περισσότερο ευάλωτο, μπορεί να είναι η οικονομική δυσχέρεια/αδυναμία της οικογένειας, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι συγκρούσεις εντός της οικογένειας/ενδοοικογενειακή βία, προβλήματα υγείας μαθητή ή άλλου μέλους της οικογένειας, οι μαθησιακές δυσκολίες, ο σχολικός εκφοβισμός και η βία στο σχολικό περιβάλλον (Durlak, 1998; ΙΔΕΚΕ, 2011). Ενώ από την άλλη στους προστατευτικούς παράγοντες οι οποίοι επιδρούν υποστηρικτικά προς το μαθητή, για να ανταπεξέλθει σε μια κατάσταση κρίσης, εμπεριέχονται η καλή σχέση της οικογένειας (έλλειψη συγκρούσεων), η ύπαρξη κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου και οι καλές σχέσεις με συνομηλίκους, τα αποτελεσματικά σχολεία με ποιοτικούς σχολικούς χώρους, εκπαιδευμένο και καλά αμειβόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, παροχές ψυχαγωγίας στο σχολικό πλαίσιο κ.ά., οι προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι τα διάφορα ταλέντα/κλίσεις, το χιούμορ κ.ά. και η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η πεποίθηση του ατόμου ότι



μπορεί να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα ή τους στόχους του (Durlak, 1998; ΙΔΕΚΕ, 2011). Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο γεγονός ότι αν ένας μαθητής είναι ευάλωτος, δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να αναπτύξει προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι θα τον βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή του. Επίσης είναι σημαντικό ότι τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών παιδιών, μας βοηθάνε στο να υποστηρίξουμε και τα ευάλωτα παιδιά, μέσα από την εκμάθηση των κατάλληλων τρόπων και δεξιοτήτων (Feldman, 2011). Σε όλη αυτή τη προσπάθεια σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι κοινωνικοί λειτουργοί οι οποίοι με τις παρεμβάσεις τους στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η κοινωνική εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη Γενική Συνέλευση της Διεθνούς Ομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργών τον Ιούλιο του 2014, η Κοινωνική Εργασία, «είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους» (IFSW, 2014).

Ειδικά, στο χώρο της εκπαίδευσης, η Κοινωνική εργασία ορίζεται ως μια εξειδικευμένη πρακτική υπό την ευρεία έννοια, δεδομένου ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την προώθηση του σκοπού του εκάστοτε σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται, μέσα από την παροχή στήριξης για διδασκαλία, μάθηση αλλά και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα προωθούν τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια αλλά και με φορείς της κοινότητας (Πιλήσης, 2011). Βασίζεται σε ένα διαμεθοδικό μοντέλο παρέμβασης, που αντλεί από τη συστημική σκέψη και εφαρμόζει προγράμματα πρόληψης και βραχείας συμβουλευτικής σε ατομικό, ομαδικό και οικογενειακό

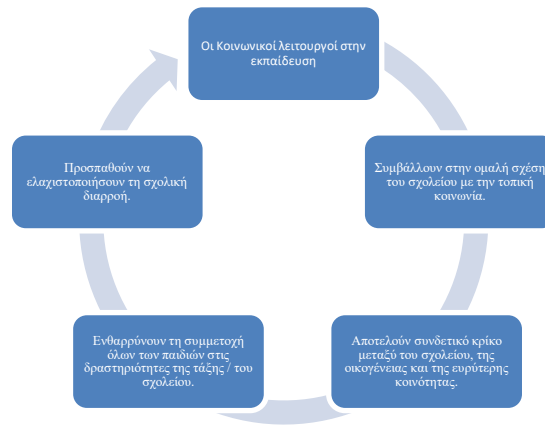


επίπεδο. Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση έχει διπλό ρόλο δεδομένου ότι αντιμετωπίζει παράλληλα την πολυπλοκότητα του ατόμου, με την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ενεργεί (Germain, 2006).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στο χώρο της εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται από το 1985 σύμφωνα με την πρώτη νομοθετική ρύθμιση του 1974 (Ν.Δ. 195/1974, Π.Δ. 891/1978, Π.Δ. 50/1985) σε μονάδες ειδικής αγωγής και σε ιδιωτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Καλλινικάκη, 2011). Επιπλέον, με τους Νόμους: 4115/2013 (Φ.Ε.Κ. 24/τ.Α/30-01-2013), 17812/Γ6/2014 (Φ.Ε.Κ. 315/τ.Β'/12-2-2014), 4547/2018 (Φ.Ε.Κ. 102/τ.Α'/12-06-2018), αναδιοργανώθηκαν οι δομές υποστήριξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ συστάθηκαν οι Επιτροπές Διεπιστημονικής υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), πρώην Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) ως πρωτοβάθμιο όργανο διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών στα γενικά σχολεία. Στις διεπιστημονικές αυτές ομάδες συμμετέχουν εκτός από κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι (Καβούκης, Πανταζής & Χατζηφωτίου, 2022).

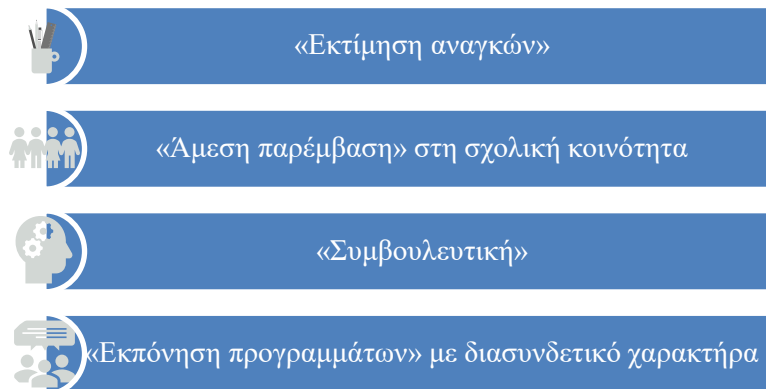
Μέσα από τις παρεμβάσεις τους προσφέρουν ένα μοναδικό σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων και υποστήριξης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Έχουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση των στόχων του σχολείου, οι οποίοι αφορούν στο να παρέχουν ένα σχέδιο διδασκαλίας και μάθησης καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ταλέντων των μαθητών αλλά και στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση, συμβάλουν στη δημιουργία ενός πλαισίου συνεργασίας βάση των αρχών της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Πανταζής, Καβούκης & Χατζηφωτίου, 2020). Οι κοινωνικοί λειτουργοί προσλαμβάνονται σε σχολικά συγκροτήματα για να ενισχύσουν τη δυνατότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στην ακαδημαϊκή αποστολή του, ειδικά όταν το σπίτι, το σχολείο και η κοινότητα είναι το κλειδί για την επίτευξη αυτής της αποστολής (Constable, 2009).



Σχήμα 1: Κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση

Πηγή: Καλλιδικάκη (2009), Κανδυλάκη (2009)

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν σχολεία και οικογένειες, ώστε να πετύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση πρόσβασης και επαρκών μεσών για τη μάθηση, την ανάπτυξη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και το ευ ζην των μαθητών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ενίσχυση των μαθητών που δεν μπορούν να αξιοποιήσουν επαρκώς την εκπαιδευτική εμπειρία, εξαιτίας κοινωνικών, συναισθηματικών ή δυσκολιών συμπεριφοράς (Κατσαμά, 2013; Knapp & Jongsma, 2002). Επίσης, στο χώρο του σχολείου οι κοινωνικοί λειτουργοί πέραν από τα θέματα ένταξης, παρεμβαίνουν και σε ζητήματα που ενδέχεται να προκύψουν αναφορικά με την ενδοοικογενειακή βία αλλά και την παραμέληση (Χατζηφωτίου, 2005). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, η άσκηση της Κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση, στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες.



Σχήμα 2: *Πυλώνες άσκησης Κοινωνικής εργασίας στην Εκπαίδευση*

Πηγή: Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014: 12

Κοινωνική εργασία και Ψυχική ανθεκτικότητα

Βασικός ρόλος της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την ψυχική ανθεκτικότητα τέτοιου βαθμού που θα τους οδηγήσει στο να μπορέσουν να διαχειριστούν τις αντιξοότητες τις οποίες θα αντιμετωπίσουν (Laming, 2009). Στόχος των παρεμβάσεων των κοινωνικών λειτουργών είναι να αναγνωριστούν από τους μαθητές οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες που στηρίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και το βαθμό στον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την ψυχολογική ευεξία. Ικανότητες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η αναστοχαστική ικανότητα, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες λειτουργούν ως πόροι αντίστασης στο στρες και βοηθούν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Collins, 2008; Howe, 2008).

1. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει οριστεί ως το να μπορεί κανείς να παρακινεί τον εαυτό του και να επιμένει μπροστά σε απογοητεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση, να ρυθμίσει τη διάθεσή του και να αποτρέπει την αγωνία που κατακλύζει την ικανότητα σκέψης, να συμπάσχει και να ελπίζει» (Goleman, 1996).

2. Η αναστοχαστική ικανότητα θεωρείται βασική ικανότητα καθώς αποτελεί τη βάση της απόκτησης, διατήρησης και ενίσχυσης της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Collins, 2008; Ruch, 2009).



3. Η ενσυναίσθηση νοείται ως η ικανότητα να υιοθετείς την οπτική γωνία των άλλων ανθρώπων: με άλλα λόγια, να μπορείς να «περπατάς με τα παπούτσια τους» (Hogan, 1969).

4. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επικοινωνεί, να αλληλοεπιδρά και να κοινωνικοποιείται με τους άλλους επιτυχώς. Κοινωνικές δεξιότητες όπως οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση, η αυτοπεποίθηση και η ικανότητα να είναι διεκδικητικοί όταν απαιτείται θεωρούνται παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν να αναπτυχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα και η ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών (Laming, 2009)

Οι κοινωνικοί λειτουργοί μέσα τα προγράμματα παρέμβασης που υλοποιούν στο χώρο του σχολείου προσπαθούν να επιτύχουν την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Το πλαίσιο ωστόσο ανάπτυξης των παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι τόσο η μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας όσο και η ανάδειξη και ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων (Χατζηχρήστου, 2012). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στην ψυχική ανθεκτικότητα μειώνουν αποτελεσματικά το άγχος και την κατάθλιψη των παιδιών (Kumakech, Cantor-Graae, Maling, & Bajunirwe, 2009) και βελτιώνουν το ευ ζήν τους (Ager, Akesson, Stark, Flouri, Okot, McCollister & Boothby, 2011).

Οι τρεις βασικές κατηγορίες που υιοθετούνται στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων αφορούν τις στρατηγικές με επίκεντρο την επικινδυνότητα, όπως είναι η πρόληψη/μείωση των παραγόντων κινδύνου και άγχους. Οι στρατηγικές με επίκεντρο τις δυνατότητες, όπως είναι η βελτίωση του αριθμού ή της ποιότητας των πηγών στήριξης, καθώς και οι στρατηγικές με επίκεντρο τη διαδικασία, δηλαδή την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των ανθρώπινων προσαρμοστικών συστημάτων (Masten & Reed, 2002).

Οι υπάρχουσες παρεμβάσεις των κοινωνικών λειτουργών με βάση την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών έχουν τέσσερις κύριες πτυχές:

1. τη διαχείριση συναισθημάτων,
2. την επίλυση προβλημάτων,



3. την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, και
4. την κοινωνική υποστήριξη (Huang, Lin, Luo & Liu, 2022).

Οι παρεμβάσεις κοινωνικής εργασίας που βασίζονται στην ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να χωριστούν σε τρεις τύπους: άμεσες, έμμεσες και κοινές παρεμβάσεις. Οι άμεσες αφορούν παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται με παιδιά και διαφοροποιούνται ως προς την ηλικιακή ομάδα. Στις έμμεσες παρεμβάσεις ο πληθυσμός στόχος είναι τα άτομα τα οποία βρίσκονται στο κοντινό περιβάλλον του παιδιού και εμπλέκονται στην εξέλιξη και ανάπτυξή του, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο των κοινών παρεμβάσεων, υπάρχει παράλληλη παρέμβαση ως προς το παιδί και τους σημαντικούς άλλους ενήλικες, οι οποίοι εμπλέκονται στη ζωή του (Huang et al., 2022).

Προσέγγιση των δυνατών σημείων και ενδυνάμωση

Στο πλαίσιο της προσέγγισης των δυνατών σημείων, οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται στο να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία του ατόμου, αλλά και του περιβάλλοντός στο οποίο ανήκει και από το οποίο επηρεάζεται (Καλλινικάκη, 2011). Σκοπός της αναζήτησης αυτής, των δυνατών σημείων, είναι να αποτελέσουν βασικό στοιχείο για την παρέμβαση που θα ακολουθηθεί, ώστε να ενδυναμωθεί το άτομο (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011).

Στην προσέγγιση των δυνατών σημείων υπάρχει η πεποίθηση ότι υπάρχουν δυνάμεις και πόροι στον κάθε άνθρωπο, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν έτσι ώστε να ενδυναμωθεί. Δε δίνεται βαρύτητα στα ελλείμματα που υπάρχουν, αλλά προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα και ενισχύονται οι προστατευτικοί παράγοντες (Pulla, 2006). Η προσέγγιση αυτή, αναγνωρίζει ότι στο μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους, οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με αντιξοότητες, γίνονται ανθεκτικοί και πολυμήχανοι και μαθαίνουν νέες στρατηγικές για να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες τους και να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Pulla, 2013, 2014).

Η ενδυνάμωση, στόχο έχει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του ατόμου, και μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των ατομικών, αλλά και των κοινοτικών πόρων. Επιπλέον, είναι δυνατό να επιτευχθεί και μέσα από την



υποστήριξη, τη συλλογική δράση και την αλληλοβοήθεια (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011). Είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι ασκούν την εμπιστοσύνη τους, τις υπάρχουσες δεξιότητες, τις αποκτηθείσες δεξιότητες και τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους. Η απόκτηση του ελέγχου αυτών των πόρων θα τους βοηθήσει τελικά να αποκτήσουν τον έλεγχο των προβλημάτων και της ζωής τους (Pulla, 2014).

Μέσα από τη θεωρία της ενδυνάμωσης τα άτομα και οι κοινότητες υποστηρίζονται ως προς το να καταφέρουν να αναγνωρίσουν τους παράγοντες εκείνους που αποτελούν εμπόδια, αλλά και παράλληλα να εντοπίσουν τις δυναμικές που επιτρέπουν την όποια καταπίεση που υφίστανται. Σκοπός είναι μέσα από την αναγνώριση αυτή να κατανοήσουν ότι πρέπει να ενεργήσουν ώστε να επιτύχουν την αλλαγή, καθώς και την απελευθέρωση (Cowger, 1994).

Συμπεράσματα

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση, με το πέρασμα των χρόνων κρίνεται ολοένα και πιο σημαντικός, καθώς ο εκπαιδευτικός πληθυσμός, που αφορά είτε μαθητές και τις οικογένειές τους, είτε εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζει ιδιαίτερες και αντίξοες καταστάσεις από τις οποίες επηρεάζεται σε κάθε επίπεδο. Φυσικές καταστροφές, πανδημίες και ενδοοικογενειακή βία, είναι κάποιες από τις καταστάσεις αυτές που προκαλούν κρίσεις οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα. Κάθε άτομο, ως μοναδικό ον, αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τις κρίσεις αυτές. Κάποιοι τις βιώνουν ως αξεπέραστα γεγονότα, ενώ για κάποιους άλλους, η διαχείρισή τους είναι ευκολότερη, και μπορούν να προχωρήσουν παρακάτω σύμφωνα με το πώς διαμορφώνονται τα νέα δεδομένα κατά την πορεία της ζωής τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συνεχίσουμε τη μελέτη των χαρακτηριστικών εκείνων που κάνουν τους ανθρώπους ανθεκτικότερους και μέσα από τις δυνάμεις τους μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που τους εμφανίζονται. Υπό αυτό το πρίσμα, οι επαγγελματίες δύναται να υποστηρίξουν κατά το μέγιστο δυνατό τους ανθρώπους αυτούς που δυσκολεύονται στο να ανταπεξέλθουν στα δύσκολα γεγονότα που τους εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Σε αυτό το επίπεδο, της υποστήριξης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί. Μέσα από τις προσεγγίσεις και τις παρεμβάσεις τους,



προσπαθούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν και να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη ευκολία τις αντιξοότητες που βιώνουν. Μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική κοινότητα και να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα βοήθειας στο να αντιμετωπίζονται δυσκολίες και καταστάσεις κρίσης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri, E., Okot, B., McCollister, F. & Boothby, N. (2011). The impact of the school-based psychosocial structured activities (PSSA) program on conflict-affected children in northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), pp. 1124-1133.
- Αμοργιανιώτη, Ε. (2021). Η τεχνική της αναπλαισίωσης στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. *International Journal of Educational Innovation*, 3(2), σσ. 42-52.
- Bonnano, G.A., Romero, S.A. & Klein, S.I. (2015). The Temporal Elements of Psychological Resilience: An Integrative Framework for the Study of Individuals, Families, and Communities. *Psychological Inquiry*, 26(2), pp. 139-169.
- Collins, S. (2008). Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 38(6), pp. 1173-1193.
- Constable, R. (2009). The Role of the School Social Worker, in *School Social Work: Practice, Policy, and Research. History and General Perspectives in School Social Work*, 1: 3-29.
- Cowger, C.D. (1994). Assessing Client Strengths: Clinical Assessment for Client Empowerment. *Social Work*, 39(3), pp.262-268.
- Δημοπούλου - Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής εργασίας, Μοντέλα παρέμβασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), pp.512-520.



- Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία. Διά βίου ανάπτυξη* (μτφρ. Ηλίας Γ. Μπεξεβέγκης). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Germain, C. (2006). “An ecological perspective on social work in the schools”, in R. Constable, C. R. Massat, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, Policy and research*, 6th ed., Chigaco: Lyceum Books, pp.28-39.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2019). *Θετική Ψυχολογία. Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. (μτφ. Άρτεμις Γρίβα). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), pp. 307-316.
- Howe, D. (2008). *The Emotionally Intelligent Social Worker*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Huang, D., Lin, W., Luo, Y. & Liu, Y. (2022). Impact of Social Work Services on the Resilience of Migrant Children. *Research on Social Work Practice*, 32(3), pp. 345-355.
- ΙΔΕΚΕ (2011). *Σχολές Γονέων. Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου μάθησης και θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία διά βίου μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.
- IFSW (2014). Αναθεώρηση του παγκόσμιου ορισμού της κοινωνικής εργασίας. Ανακτήθηκε από: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_63944-8.pdf.
- Καβούκης, Μ., Πανταζής, Α. & Χατζηφωτίου, Σ. (2022). Συμβουλευτική Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση και ο ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού. Ι.Α.Κ.Ε. 8^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και Ανασχέσεις», Ηράκλειο 2022, Τόμος Α΄, 285-292. ISBN: 978-618-5506-11-7.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία & την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.



- Καλλινικάκη, Θ. (2009). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Έκδοση 10'. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2015). *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2013). Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Διδακτορική διατριβή, Δ.Π.Θ. Κομοτηνή.
- Knapp, S. & Jongsma A., (2002). *The School Counselling and School Social Work Treatment Planner*. New York: Wiley.
- Kumakech E., Cantor-Graae E., Maling S. & Bajunirwe F. (2009). Peer-group support intervention improves the psychosocial well-being of AIDS orphans: Cluster randomized trial. *Social Science and Medicine*, 68(6), pp.1038-1043.
- Laming, H. (2009). *The Protection of Children in England: Lord Laming's Progress Report, Evidence to the Children, Schools and Families Committee, House of Commons*. London: The United Kingdom Parliament.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), pp.543-562.
- Masten, A. S. & Reed, M-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-48). New York: NY. Oxford University Press.
- Πανταζής, Α., Καβούκης, Μ. & Χατζηφωτίου, Σ. (2020). Παιδιά πρόσφυγες στην εκπαίδευση και η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού: ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση. *Κοινωνική Εργασία*, 138: 44-60.
- Πιλήσης, Θ. (2011). Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο Σ. Πάρλαλης (επιμ.) *Οι Πρακτικές εφαρμογές της Κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο* (σσ.353-364). Αθήνα: Πεδίο.



- Pulla, V. (2006). Strengths based strategies. In V. Pulla, & C. Montgomery (Eds.), *Strengths based strategies, resilience as opposed to deficits: working with strengths* (pp.120- 126). Brisbane: Brisbane Institute of Strengths Based Practice
- Pulla, V. (2013). Contours of coping and resilience: The front story. In V. Pulla, A. Shatté, & S. Warren (Eds.), *Perspectives on coping and resilience* (pp.1-25). New Delhi: Authors Press.
- Pulla, V. (2014) Spiritually Sensitive Social Work: The Road worth Taking. In B. R. Nikku & Z. A. Hatta (Eds.), *Social Work Education and Practice: Scholarship and Innovations in the Asia Pacific*, (pp.194-211) Paper: 10, Publisher: Primrose Hall, Australia.
- Ruch, G. (2009). *Post Qualifying Child Care Social Work*. London: Sage Publications.
- Χατζηφωτίου, Σ. (2005). *Ενδοοικογενειακή Βία Κατά των Γυναικών και Παιδιών. Διαπιστώσεις και προκλήσεις για την Κοινωνική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σσ.325-354). Αθήνα: Πεδίο.



Η Παράλληλη Στήριξη στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ζητήματα διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής

Ελένη Κρυστάλλη, Εκπαιδευτικός Π.Ε Πληροφορικός (ΠΕ86)

E-mail: Eleni_kryst@yahoo.gr

Σεβαστή Χατζηφωτίου Av. Καθηγήτρια Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

E-mail: sevichatzif@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και Διευθυντών/ντριων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας για την εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης στήριξης στα σχολεία και κατά πόσο υφίσταται, τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της, καθώς και τα πιθανά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης ερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και Διευθυντών/ντριων όσον αφορά την εφαρμογή ή μη της συνδιδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζετε στην τάξη. Η παρούσα έρευνα μεθοδολογικά βασίστηκε στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί, 5 εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής, 5 εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής και 5 Διευθυντές/ντριες. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών περιγράφονται από τους/τις συμμετέχοντες/ες ως ξεχωριστοί. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού Γενικής αγωγής αφορά τους/τις μαθητές/τριες με τυπική ανάπτυξη ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού Ειδικής αγωγής αφορά τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, αν υφίσταται, περιορίζεται σε συζητήσεις γύρω από τους τρόπους με τους οποίους το ήδη σχεδιασμένο πρόγραμμα μαθημάτων/τριων μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να επιτρέψει την συμμετοχή των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν πολλαπλά οφέλη για τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής εκπαίδευσης όπως ο καταμερισμός των ευθυνών και ο εμπλουτισμός των γνώσεων σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή. Για τους/τις



μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναγνώρισαν την κοινωνική ένταξη και τη μαθησιακή πρόοδο. Για τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, αναγνώρισαν οφέλη σχετικά με την γνωριμία και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές /τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη, εκπαιδευτικοί, ρόλοι, συνδιδασκαλία, οφέλη

“Parallel Support in Secondary Education: Management and Educational Policy Issues”

Abstract

This work attempts to investigate the opinions of teachers and directors of Secondary Education in the Prefecture of Kavala regarding the implementation of the institution of parallel support in schools and to what extent it exists. In particular, the opinions of teachers and managers are investigated regarding the implementation or non-implementation of co-teaching and the way in which it is implemented in the classroom. The opinions of teachers and managers are also studied on the factors that influence its implementation, as well as the possible benefits for students and teachers. The present research was methodologically based on semi-structured interviews. The sample consisted of 15 teachers, 5 general education teachers, 5 special education teachers and 5 principals. According to the opinions of the participating teachers, co-teaching is identified with parallel support both at the theoretical level and in its application in the classroom. Teacher roles are described by participants as distinct. The role of the general education teacher concerns children with typical development, while the role of the special education teacher concerns children with disabilities or special educational needs. The cooperation of the two teachers, if it exists, is limited to discussions about the ways in which the already planned lesson program can be modified to allow the participation of children with disabilities or special educational needs. Participants identified multiple benefits for general education teachers such as



sharing responsibilities and enriching knowledge on special education issues. For children with disabilities or special educational needs, they recognized social inclusion and learning progress. For typically developing children, they identified benefits related to getting to know and accepting diversity.

Key words: children with disabilities or with special educational needs, inclusion, teachers, roles, co-teaching, benefits

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να συνδέσει τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης με τα ευρήματα μικρής κλίμακας έρευνας σε ζητήματα πολιτικών ένταξης μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά περιγράφει τις προσπάθειες δημιουργίας «Ένα σχολείο για όλους τους/τις μαθητές/τριες», όπως αυτές εξελίσσονται σε διεθνές και εν συνεχεία σε ελληνικό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη και την εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης στήριξης, ως μέσο συνδιδασκαλίας καθώς και την αποτελεσματικότητά της στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια έθεσε ως βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών και Διευθυντών/ντριων για την ενταξιακή εκπαίδευση μέσω της Παράλληλης στήριξης, για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα, καθώς και τα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη.

Έθεσε επίσης ερωτήματα που άπτονται των εμπειριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, καθώς και των βιωμάτων που φέρουν μέσα από γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια και πλαίσια που λειτουργούν σε συνδυασμό με το θεσμό της Παράλληλης στήριξης. Σε μια προσπάθεια σύνθεσης μιας πιο ολοκληρωμένης και σε βάθος αναπαράστασης των αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι καλούνται να καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις για όλους του ανωτέρω άξονες προς μελέτη και αναζήτηση, λαμβάνοντας θέση για τα ζητήματα



που αφορούν την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, μέσω της Παράλληλης στήριξης, μέσα από δικά τους αιτήματα για βελτιώσεις και τροποποιήσεις.

Για την κατανόηση και την ανάδειξη των κρίσιμων διαστάσεων του θέματος, η εργασία αντλεί δεδομένα από τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Για το λόγο αυτό είχε συνταχθεί εκ των προτέρων μια σειρά ερωτημάτων που απαρτίζουν τον Οδηγό της Συνέντευξης, συλλέγοντας δεδομένα από διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές, ειδικότητες) ώστε να εξεταστεί το θέμα από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν το θεσμό της Παράλληλης στήριξης είναι στη πλειοψηφία εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτό συγκριτικά με ό,τι συμβαίνει στο εξωτερικό αποτελεί ένα ιδιαίτερο στοιχείο εφόσον στις περισσότερες χώρες ο/η εκπαιδευτικός που υποστηρίζει αποκλειστικά έναν/μία μαθητή/τρια μέσα σε τάξεις κανονικού σχολείου δεν έχει τις ανάλογες σπουδές. Αντίθετα στην Ελληνική πραγματικότητα αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν σχετικές με το αντικείμενό τους σπουδές και μεταπτυχιακούς τίτλους.

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζονται από τον θεσμό της Παράλληλης στήριξης παρουσιάζουν γενικευμένα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ασχολούνται αποκλειστικά με τον/την μαθητή/τρια τουλάχιστον στο μισό της ημέρας, κάτι που οδηγεί εύλογα στο συμπέρασμα ότι η υποστήριξη είναι έντονη και ξεκάθαρη. Αν και τα στοιχεία δείχνουν ότι έχουν γίνει βήματα προς την κατεύθυνση της ένταξης, ωστόσο η αδυναμία πρόσβασης στην εκπαίδευση και οι διακρίσεις εις βάρος μεγάλου αριθμού μαθητών/τριων επιμένουν.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, ο/η εκπαιδευτικός της Γενικής αγωγής δεν δείχνει στο/στη μαθητή/τρια με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το ίδιο ενδιαφέρον με τους άλλους/ες μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται μέσα στην τάξη. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη σκέψη ότι, παρόλο που ο/η μαθητής/τρια με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει συγκριτικά με τους/τις



υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες καλύτερη αντιμετώπιση, υπερτονίζεται έτσι και η αδυναμία του/της. Από την άλλη η παροχή διπλής υποστήριξης από μόνη της θεωρείται ικανή να κάνει τη διαφοροποίηση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντονότερη. Η ένταξη δεν είναι απλώς μια υποχρέωση, είναι μια κοινωνική προσφορά. Πρέπει να την δούμε ως μια απαραίτητη προϋπόθεση και όχι μόνο ως μια προσφερόμενη δυνατότητα, όπου ο διαχωρισμός καταργείται ή γίνεται αδύνατος και οι διαφορές διαχωρισμός/ένταξη, ανάπηρος/μη ανάπηρος, παιδαγωγική/ειδική παιδαγωγική δεν έχουν πια κανένα νόημα.

Στην Ελλάδα η ένταξη είναι σχεδόν άγνωστη και στη πράξη ανύπαρκτη. Συχνά κατανοείται με λάθος τρόπο ως μέρος του επιστημονικού τομέα της ειδικής αγωγής ή ως ευρύτερο μοντέλο για την ένταξη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τώρα αποτυπώνεται τόσο από την φιλοσοφία όσο και από την πράξη του διαχωρισμού. Σήμερα δημιουργούνται δίπλα στο γενικό σχολείο, εκτός από τον θεσμό της Παράλληλης στήριξης, επιπλέον σχολικοί τύποι όπως τα Τμήματα Ένταξης και η Ενισχυτική Διδασκαλία. Έτσι ιδέα της ένταξης βασίζεται στο ότι κανένας μαθητής να μην αντιμετωπίζεται ως «άλλος». Αντί για διαφορετικά σχολεία υπάρχει ένα σχολείο κοινό για όλους. Όλοι οι μαθητές/τριες διδάσκονται από κοινού και όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν όλα τα παιδιά.

Εν συνεχεία τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες που υποστηρίζονται από τον θεσμό της Παράλληλης στήριξης κατανοούν το ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης αν και κάποιες φορές δέχονται και εξατομικευμένο πρόγραμμα ή ακόμη οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής τους απλοποιούν το πρόγραμμα και γίνονται πιο επεξηγηματικοί στον τρόπο και τη μέθοδο επίλυσης ασκήσεων και εργασιών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής δίνουν βαρύτητα στην προσπάθεια εκμάθησης των τρόπων συμπεριφοράς και της σύναψης φιλικών σχέσεων των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών/τριων με τυπική ανάπτυξη. Εξάλλου αποτελεί βασικό στόχο τους συνεργασίας όπου οι μαθητές/τριες θα μπορούν να συνεργάζονται και να καλύπτουν και τις κοινωνικές τους ανάγκες πέρα από τις μαθησιακές-γνωστικές.



Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την ένταξη μέσα από αντιφατικά εννοιολογικά σχήματα που «πάλλονται» από τα πιο ιατρικά και κρατικά στα πιο διακηρυκτικά και ιδεαλιστικά, σε ένα κυνήγι του πολιτικώς ορθού λόγου, όπως ακριβώς συναντάται και στις νομοθετικές αλλαγές για την ειδική αγωγή τα τελευταία χρόνια (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012). Η «ένταξη» ως μια σύγχρονη ειδική αγωγή, ταυτίζεται με την Παράλληλη στήριξη, ως μια προσωπική επιλογή του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσει στο γενικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, δεν εξέφρασαν ακραίες απόψεις για την «ένταξη»-Παράλληλη στήριξη. Εγκλωβίζονται όμως σε διακηρυκτικούς και πολιτικά ορθούς λόγους, εφόσον φέρει μια παραδοσιακή προσέγγιση συγκαλυμμένη με «ευφημιστικούς» και εξευγενισμένους όρους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν την ένταξη-Παράλληλη στήριξη «από απόσταση» (Slee, 2020, Σιδέρη & Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012, σελ.13). Ουσιαστικά η Ειδική αγωγή, στο χώρο της Γενικής αγωγής, καθίσταται εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού της Παράλληλης στήριξης που επιχειρεί να «εντάξει» τον/την μαθητή/τρια. Διότι το ειδικό σχολείο είναι αυτό που δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά και να επέμβει άμεσα σε περιπτώσεις και καταστάσεις, των μαθητών/τριων αυτών. Το ειδικό σχολείο λαμβάνει επίσης το ρόλο του «φύλακα», που εκφοβίζει όλους τους μαθητικούς πληθυσμούς, ενεργοποιώντας ένα αυστηρό πειθαρχικό σύστημα εκπαίδευσης (Forlin, 1975).

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής αποποιούνται των ευθυνών για τον εν λόγω πληθυσμό και αναθέτουν την κρίση τους καθώς και το λόγο τους στα χέρια των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, που επιφορτίζονται με το εγχείρημα-αποστολή να κατορθώσει ο/η μαθητής/τρια να παραμείνει και να επωφεληθεί από την «κανονικότητα». Έτσι, η Παράλληλη στήριξη καθίσταται εργαλείο, που εξυπηρετεί την «ένταξη» ως μια μορφή κανονικοποίησης. Υπηρετεί την όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη επέμβαση στην επείγουσα συνθήκη ομαλοποίησης και κανονικοποίησης, με στόχο τη μετέπειτα αδρανοποίηση της εφόσον πληρωθούν όλες οι προϋποθέσεις και όροι φοίτησης και ενσωμάτωσης στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου.



Επιπλέον οι σχέσεις εξουσίας, είναι σαφείς με τον/την εκπαιδευτικό Γενικής αγωγής να λαμβάνει ρόλο αυθεντίας και τον/την εκπαιδευτικό Ειδικής αγωγής του «εκτελεστικού οργάνου» των παιδαγωγικών αντιλήψεων του ανώτερου ιεραρχικά προσώπου. Σε μια ιδανική περίπτωση, η Παράλληλη στήριξη δε θα πρέπει να αποτελεί «παιδαγωγικό παράσιτο» του κυρίαρχου σχολικού πλαισίου, αλλά να ενσωματωθεί επιτυχώς, ο/η εκπαιδευτικός Παράλληλης στήριξης να αναβαθμιστεί και να ανελιχθεί σε βοηθό τάξης, σε «πιστό ακόλουθο» του γενικού εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης στήριξης, περιχαράκωνονται επίσης και από τα νομοθετικά πλαίσια με τη διατύπωση περί «ατομικής υποστήριξης» (Ν.3699/2008, Αρ.6, παρ.1β) του αποκλίνοντος μαθητικού πληθυσμού, με τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής να ενισχύουν τον εν λόγω αποκλεισμό με την επιχειρηματολογία υπέρ μιας «μη κατάρτισης» των εκπαιδευτικών Παράλληλης στήριξης για τα «γενικά πλαίσια» εκπαίδευσης. Αν αποτύχει τελικά το εγχείρημα «συνεργασίας» με τον/την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής εκπίπτουν σε «ξένα», για το σχολικό πλαίσιο, «σώματα», που απλώς συνυπάρχουν και κινούνται συγκαταβατικά στο σχολικό πλαίσιο, με τις απαραίτητες αποστάσεις να τηρούνται, κάτω από «βλέμματα εξουσίας» (Forlin, 2004) και την οριοθέτηση τους σε αόρατα και διακριτικά πλαίσια ύπαρξης στο σχολείο. Επιπλέον σχετικά με την οργάνωση, το σχεδιασμό, την προετοιμασία και χρήση εκπαιδευτικού υλικού και τα χρονικά πλαίσια διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί Γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν τον κυρίαρχο λόγο.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την οικογένεια των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πλαισιώνονται, με σαφείς προσδιορισμούς σχέσεων, με τους γονείς να αποδέχονται το «πρόβλημα» του παιδιού τους και να συμμορφώνονται στους κανόνες του σχολείου ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την ένταξη των παιδιών τους.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσης ερευνητικής εργασίας προκύπτει πως η παρουσία της Παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμφωνεί με τις αναφορές της βιβλιογραφίας. Η εικόνα του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κάθεται με τον/την εκπαιδευτικό



της Ειδικής αγωγής ο/η οποίος/α υποστηρίζει την Παράλληλη στήριξη φαίνεται να είναι οικεία για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Όλοι αναγνωρίζουν την αξία της Παράλληλης στήριξης για την ενίσχυση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και κάποιοι την αντιλαμβάνονται με τη λογική της ανάθεσης. Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τον θεσμό της Παράλληλης στήριξης προσπαθούν να προσεγγίζουν τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και φυσικά επιχειρούν να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων αυτών όσο καλύτερα γίνεται. Επί πρόσθετα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο θεσμός της Παράλληλης στήριξης, έχει αρχίσει να ενισχύει σιγά σιγά τη συνδιδασκαλία βοηθώντας έτσι οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορα επίπεδα, όπως το κοινωνικό και μαθησιακό.

Οι εκπαιδευτικοί κυρίως της Ειδικής αγωγής, κατέδειξαν την αναγκαιότητα της εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Γενικής αγωγής, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Strogilos και Tragouliá (2013) επισημαίνουν την αναγκαιότητα να εκπαιδευτούν κατάλληλα οι επαγγελματίες του χώρου προκειμένου να μειωθούν οι αποκλεισμοί στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν με κάθε τρόπο τη σημασία και την αναγκαιότητα της καθολικής εφαρμογής της συνδιδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Αντίστοιχα, η ίδια αναγκαιότητα επιβεβαιώνεται από την Unesco (2009), καθώς όλο και περισσότερο οι διεθνείς διακηρύξεις αναφέρονται στην ανάγκη της συνδιδασκαλίας και ειδικότερα στην εκπαίδευση μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας αναδύθηκε μέσα από το βίωμα των εκπαιδευτικών ο πολύπλευρος και πολυπαραγοντικός ρόλος τους. Οι Valeo (2008) και Walter-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996) προέβαλαν τις δύσκολες και τις απαιτητικές συνθήκες που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί κυρίως της Ειδικής αγωγής και τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι που είναι πολλαπλά, ωστόσο ο ρόλος



τους κρίνεται καθοριστικός για την επίτευξη της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ακόμη πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, διότι υπάρχουν πολλά προβλήματα. Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που τονίζουν οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής αγωγής είναι ότι η συνδιδασκαλία δεν εφαρμόζεται έτσι όπως θα έπρεπε στο ελληνικό σχολείο, απλώς γίνονται προσπάθειες της εφαρμογής της. Επίσης το βιβλίο και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι κατάλληλο και δεν ανταποκρίνονται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Το γενικό σχολείο είναι για τους/τις μέτριους/ες και τους/τις καλούς/ες μαθητές/τριες, ένας/μια μαθητής/τρια που χρειάζεται παραπάνω χρόνο για να σκεφτεί και να γράψει κάτι δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Δεν υπάρχει ισοτιμία όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται η τροποποίηση, η προσαρμογή και η ευελιξία για να δημιουργηθούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης.

Η ίδια η υποδομή των σχολείων δε συμβάλει αποτελεσματικά στη δίχως εμπόδια ένταξη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική καθημερινότητα. Μια σειρά από ελλείψεις μεγεθύνουν τη δυσκολία προσβασιμότητας στις σχολικές μονάδες ενώ η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υποβάθρου προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλαπλασιάζει το βαθμό της δυσκολίας αυτής έτσι που αρκετές φορές αντί ο αγώνας των μαθητών/τριων αυτών να αφορά στη γνώση, να αφορά στην πρόσβαση πρώτα.

Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως ή κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν ζητήματα ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και δεν δείχνουν να συνεργάζονται. Στην εικόνα αυτή θα χρειαστεί να προσθέσει κανείς ότι οι γονείς είναι αυτοί που επί της ουσίας αναλαμβάνουν την απορρόφηση των κραδασμών που δημιουργεί η υφιστάμενη κατάσταση αποκλεισμού των παιδιών αυτών. Παράλληλα, τα κενά αφορούν και σε σοβαρές ελλείψεις σε προσωπικό σε κρίσιμες ειδικότητες, ο διορισμός του οποίου και καθυστερεί και αφορά σε προσωρινή εργασιακή σχέση με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σταθερότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο πρέπει να στελεχώνεται από μόνιμο και εξειδικευμένο



προσωπικό καθόσον τα κενά ή οι διαρκείς αλλαγές δυσκολεύουν πολύ την προσαρμογή των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Η πολιτεία θεωρείται απύσχα και ό,τι θετικό βήμα έχει γίνει οφείλεται πρωτίστως σε δραστήριους γονείς που δίνουν καθημερινό αγώνα, ακόμη και για τα αυτονόητα και στους/στις εκπαιδευτικούς κυρίως της Ειδικής αγωγής, που έχουν αναλάβει σε πολλές περιπτώσεις να υποκαθιστούν την απουσία κρατικής μέριμνας.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το ερευνητικό εγχείρημα κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τα οφέλη της Παράλληλης στήριξης, ως μέσω συνδιδασκαλίας σε μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν διαπιστώσαμε σοβαρές διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών, Γενικής και Ειδικής αγωγής και Διευθυντών/ντριων. Οι απόψεις τους συγκλίνουν και σε αρκετά σημεία ταυτίζονται.

Από το πέρασμα της ενσωμάτωσης, στην ένταξη και ύστερα στον θεσμό της Παράλληλης στήριξης και στην εφαρμογή της συνδιδασκαλίας παρατηρούμε πως γίνονται συνέχεις προσπάθειες των μαθητών/τριων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Απαιτείται αλλαγή και αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού συστήματος, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, ύπαρξη υλικοτεχνικών υποδομών και πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς η αρχή της ισότιμης συνδιδασκαλίας.

Η δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου απαιτεί την άμεση εμπλοκή στο διάλογο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όσων καλούνται να υλοποιήσουν ανάλογες πολιτικές. Ας μην ξεχνάμε ότι η νομοθεσία σε σχέση με τα διάφορα ζητήματα που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφαρμόζεται μερικώς και οι οικονομικοί πόροι δεν αξιοποιούνται ορθώς. Γι' αυτό και θα έπρεπε να εξετάσουν από το κράτος με σοβαρότητα και εις βάθος όλα τα παραπάνω, όπως και τα εμπόδια και τις πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν από την προοπτική της υλοποίησης του παραπάνω οράματος.



Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω κρίνεται αναγκαίο οι σύγχρονες στρατηγικές και οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί να προσανατολιστούν σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση με στόχο την ουσιαστική και γόνιμη συνδιδασκαλία. Πρακτικές οι οποίες θα ευνοήσουν σαφέστατα τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά μακροπρόθεσμα και συνολικά θα έχει θετικό αντίκτυπο στη συνύπαρξη όλων των μελών μιας ευρύτερης κοινωνίας που δέχεται και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Νομοθεσία:

- N. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ της 2ης Οκτωβρίου 2008, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 199.

Ελληνόφωνη:

- Ατταλιώτου, Κ. (2013). *Παράλληλη Στήριξη -Συνεκπαίδευση: Ένας Θεσμός που Χρειάζεται ο Ίδιος Στήριξη*. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 63, 100-109.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 49-64). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες*. Στο Ε. Φτιάκα (επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στη κόψη της διαφορετικότητας* (σσ. 69-86). Αθήνα: Ταξιδευτής
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). *Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη - Παιδαγωγική της ένταξης* (τ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.



Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενοφώνη:

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Armstrong, F. (2012). *Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α.

Forlin, C., 2004. *Promoting inclusivity in Western Australian Schools*. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), pp. 185-202.

Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.

Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα*. Α. Κουτσοκλένης (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). *Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents*. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91. doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001

Valeo, A. (2008). *Inclusive education support systems: Teacher and administration views*, *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.

Walter-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996). *Planning for effective coteaching: the key to successful inclusion*, *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-265



Μια νέα Ελένη...». Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος του έργου *Ελένη του Ευριπίδη* (Πρόλογος, στ. 129-192), στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη

Δρ. Γεωργία Νικολετσέα, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Νομού Ηλείας

E-mail: GEORNICHs@gmail.com

Περίληψη

Πρόκειται για ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος που αξιοποιεί τις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών της Γ' Γυμνασίου (από μετάφραση) και ειδικότερα του έργου *Ελένη του Ευριπίδη* (Πρόλογος, 129-192). Η μέθοδος που ακολουθείται είναι συνδυαστική δηλ. ομαδοσυνεργατική και ταυτόχρονα διερευνητική-διαθεματική υπό την έννοια ότι επιχειρείται διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία, οι Εικαστικές Τέχνες, η Μυθολογία, τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο και η Λογοτεχνία. Η προβλεπόμενη χρονική διάρκεια είναι κατ'ελάχιστον 4 διδακτικές ώρες, ενώ ο φυσικός χώρος διεξαγωγής του μαθήματος είναι η αίθουσα διδασκαλίας (εφόσον σε αυτήν υπάρχει διαδραστικός πίνακας) και το εργαστήριο πληροφορικής, ενώ εικονικό χώρο συνιστά το ιστολόγιο της τάξης ή του σχολείου. Οι μαθητές καλούνται να ασκηθούν σε νέες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας, να γνωρίσουν τη σημασία της διερευνητικής μάθησης, να ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη & να ασκηθούν στον γραπτό λόγο διατυπώνοντας τις σκέψεις και τα συμπεράσματά τους κατά τρόπο ολοκληρωμένο και τεκμηριωμένο, εντάσσοντας ταυτόχρονα την στοχευμένη έρευνα στο διαδίκτυο & την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και προσεγγίζοντας το μορφωτικό υλικό σε τρεις φάσεις. Κατά την Α' φάση (πρώτη διδακτική ώρα) επιχειρείται μέσω της εργασίας σε ομάδες η πρώτη προσέγγιση του κειμένου, (δηλ. γλωσσική εξομάλυνση, εντοπισμός των κύριων θεματικών αξόνων και πραγματολογική θεώρηση του κειμένου), ενώ παράλληλα γίνεται απόπειρα προσδιορισμού των θεμελιωδών εννοιών-μηνυμάτων και ανατροπών που επιχειρούνται από τον Ευριπίδη. Κατά την Β' Φάση (δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα),



ο διδάσκων διανέμει τα φύλλα εργασίας που έχει ετοιμάσει και καλεί τους μαθητές να διερευνήσουν το κείμενο ομαδοσυνεργατικά, προκειμένου να ανταποκριθούν στα ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Στην Γ' Φάση (τέταρτη διδακτική ώρα): Οι εκπρόσωποι των ομάδων θα ανακοινώσουν ή θα προβάλλουν στον διαδραστικό πίνακα τα αποτελέσματά της έρευνας κάθε ομάδας και με τη βοήθεια του καθηγητή-εμπνευστή θα ακολουθήσει ευρεία συζήτηση (κριτική αποτίμηση & ετεροαξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση) στην ολομέλεια της τάξης. Στο καταληκτικό στάδιο της διδασκαλίας θα ελεγχθεί ο βαθμός αφομοίωσης των γνώσεων και θα αξιολογηθούν τα φύλλα εργασίας. Σκοπός είναι να δοθεί έναυσμα για γόνιμο διάλογο & απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, να δημιουργηθούν ερεθίσματα για περαιτέρω σκέψεις και προβληματισμούς που θα οδηγήσουν, αφενός στον εμπλουτισμό του υλικού του μαθήματος μέσω της χρήσης ΤΠΕ & αφετέρου στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Ελένη, Ευριπίδης, Τραγωδία, Διδακτική, Λογοτεχνία

“A new Helen...” Indicative lesson plan of Euripides' Helen (Preface, 129-192), in relation to the use of ICT in the daily teaching process”

Abstract

This is an indicative lesson plan that utilizes ICT during the teaching of ancient Greek in the 3rd grade of Junior High School and in particular the play Helen by Euripides (Prologue, 129-192). The method used is a combined one, i.e. group collaborative and at the same time exploratory-interdisciplinary meaning that interconnection with other disciplines, such as History, Visual Arts, Mythology, Ancient Greek from the original and Literature is attempted. The estimated duration is at list 4 teaching hours, with the lesson taking part in the real classroom (providing that there is an interactive whiteboard) and the computer lab. The virtual space is the classroom or school blog. Students are asked to practice new aspects of the educational process, to get acquainted with the importance of inquiry-based learning, to increase their critical thinking & to practice writing by formulating their thoughts and conclusions in a comprehensive and



documented way. At the same time targeted research on the internet and the use of ICT are integrated in the learning process and the educational material is approached in three phases. In the course of the first lesson the first approach to the text is made through group work (i.e. language processing identification of the main themes and factual consideration of the text), while at the same time an attempt is made to identify Euripides' fundamental concepts- messages and plot twists. During Phase B (second and third teaching hours), the teacher distributes the worksheets s/he has prepared and asks the students to analyse the text collaboratively, in order to respond to the questions of the worksheets. In Phase C (fourth teaching hour) the representatives of the groups announce or display the results of each group's research on the interactive whiteboard and with the teacher's- animator's assistance a broad discussion (critical evaluation & heteroevaluation or self-evaluation) starts with all the students. At the end, the grade of assimilation of knowledge will be checked and the worksheets will be evaluated. The aim is to trigger a prolific dialogue & acquire metacognitive skills, to create stimuli for further thoughts and reflections that will lead, on the one hand, to the enrichment of the course material through the use of ICT and, on the other hand, to the digital literacy of students.

Key words: Helen, Euripides, Tragedy, Didactic, Literature

Εφαρμογή στην τάξη και βασική στοχοθεσία

Το συγκεκριμένο ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος είναι πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών (από μετάφραση) μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη. Βασικός στόχος είναι αρχικά η εξοικείωση των μαθητών με σύγχρονους ψηφιακούς πόρους (π.χ. ψηφιακό σχολείο), στη συνέχεια η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης, επεξεργασίας και διασταύρωσης των πληροφοριών, προκειμένου να αντληθεί η κατάλληλη σε σχέση με το ζητούμενο (π.χ. αναζήτηση – διερεύνηση σε μηχανές αναζήτησης, λεξικά και σώματα κειμένων) και τέλος η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσω του ψηφιακού γραμματισμού τους. Επιχειρείται μάλιστα η σύζευξη των οδηγιών διδασκαλίας του



μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (και συνεπακόλουθα τους περιορισμούς που θέτει η διδακτέα ύλη) με την προσπάθεια να αναδειχθεί η μορφωτική αξία των ΤΠΕ ως υψηλού επιπέδου γνωσιακών εργαλείων βάσει των οποίων μπορούμε να στηριχτούμε στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, στις δεξιότητες και τα βιώματα των μαθητών, να τα εμπλουτίσουμε, να τα προεκτείνουμε και -με μια λέξη- να τα αξιοποιήσουμε δημιουργικά, προκειμένου να οδηγηθούμε σε ένα αξιόλογο διδακτικά αποτέλεσμα.

Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή

Απαιτείται εξοικείωση από την πλευρά των μαθητών με τα εργαλεία των ΤΠΕ (εννοιολογικοί χάρτες, λογισμικά παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένων, ιστολόγια, πλοήγηση στο διαδίκτυο, μηχανές αναζήτησης), χωρίς όμως να χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση. Για τον εκπ/κό είναι αυτονόητο ότι είναι εξοικειωμένος με τα παραπάνω εργαλεία των ΤΠΕ, ότι έχει προετοιμάσει την τάξη για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (π. χ. χωρισμός σε ομάδες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ανάθεση ρόλων, διδασκαλία συνεργατικών δεξιοτήτων κ. ά.) και ότι έχει μεριμνήσει για τη δημιουργία ενός ιστολογίου, όπου θα αναρτώνται οι δραστηριότητες των μαθητών.

Γενικοί στόχοι διδασκαλίας

Μέσω των γενικών στόχων επιδιώκουμε να

- ✓ ασκηθούν οι μαθητές σε νέες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας & να γνωρίσουν τη σημασία της διερευνητικής μάθησης
- ✓ ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη & να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου διατυπώνοντας τις σκέψεις και τα συμπεράσματά τους κατά τρόπο ολοκληρωμένο και τεκμηριωμένο
- ✓ εντάξουν το διαδίκτυο & τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία κατά τρόπο ουσιαστικό

Ειδικοί στόχοι διδασκαλίας

Μέσω των ειδικών στόχων επιδιώκουμε



- ✓ να υπογραμμιστεί η χρησιμότητα των πληροφοριών του Τεύκρου για την εξέλιξη του έργου και να γίνει αντιληπτό ότι οι «ανατροπές» που αυτές προξενούν ενισχύουν την τραγικότητα της ηρωίδας και διεγείρουν το δραματικό ενδιαφέρον
- ✓ να γίνει κατανοητό το παιχνίδι ανάμεσα στην πραγματικότητα και την πλάνη, τη γνώση και την άγνοια που προωθεί το θέμα του «ειδώλου» ως μέσου που δημιουργεί έντονη τραγική ειρωνεία και ταυτόχρονα καταδεικνύει τη ματαιότητα του πολέμου
- ✓ να γίνει αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο και να τονιστεί ότι ο Ευριπίδης, αφορμώμενος από την σύγχρονη του ιστορική πραγματικότητα (Πελοποννησιακός Πόλεμος, Σικελική Εκστρατεία) ανατρέπει τον ηρωικό κώδικα αξιών και στέλνει ένα **ηχηρό αντιπολεμικό μήνυμα** στους συμπατριώτες του, -μήνυμα που καθίσταται διαχρονικό και πανανθρώπινο.

Διδακτική πορεία διδασκαλίας

Πρώτη διδακτική ώρα

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: σύνδεση με τα προηγούμενα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρούμε μέσα από τον έλεγχο της κατανόησης του διδαγμένου κειμένου, να επισημάνουμε στους μαθητές ότι μετά τη σκόπιμη επιλογή του Τεύκρου από τον Ευριπίδη, την είσοδό του στη σκηνή, την αυτοπαρουσίασή του στο κοινό και την επεισοδιακή συνάντησή του με την Ελένη φτάνει τελικά η στιγμή που η τελευταία θα αντλήσει πληροφορίες για τα κρίσιμα ζητήματα που την απασχολούν

[βλ. <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C112/379/2520,9735/>].

[Σημ: Σε κάθε περίπτωση κρίνεται ως απόλυτα απαραίτητη η γνώση της συνολικής εικόνας – πορείας του κειμένου, με στόχο την ένταξη της συγκεκριμένης ενότητας στο όλο και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη δραματική δομή].

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ή ΠΡΟΣΦΟΡΑ

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ: Παρουσίαση ολόκληρης της ενότητας (: αρχή της συνολικότητας) -κατά τρόπο θεατρικό- από μερικούς μαθητές, στους οποίους έχουν ανατεθεί από το προηγούμενο μάθημα οι ρόλοι, με στόχο να παρουσιαστεί όσο το



δυνατόν πιο παραστατικά η ενότητα. Θα μπορούσε μάλιστα να βιντεοσκοπηθεί η προσφορά του μαθήματος ως σύντομο θεατρικό δρώμενο από τους μαθητές (που θα έχουν προετοιμάσει κατάλληλα τους ρόλους και τη σκευή-σκηνοθεσία της σκηνής), με την προϋπόθεση να υπάρχει (πέρα από την επιθυμία των μαθητών) και η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων τους για την δημοσίευση (π.χ. στην ιστοσελίδα του σχολείου) του συγκεκριμένου υλικού. Εναλλακτικά προβάλλουμε το βίντεο με την αντίστοιχη σκηνή <https://www.youtube.com/watch?v=76UbF3kXHtY>.

ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ: Ακολουθεί συζήτηση με τη μορφή του καταϊγισμού ιδεών και στόχο την επισήμανση του βασικού θεματικού πυρήνα. Υπογραμμίζουμε την χρησιμότητα των πληροφοριών του Τεύκρου για την προώθηση της δράσης. Προχωρούμε σε πραγματολογικό σχολιασμό του κειμένου με ενεργό συμμετοχή από τους μαθητές, διαρκή επανατροφοδότηση και αξιοποίηση του υλικού του ψηφιακού σχολείου.

Μ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Επιχειρούμε παράλληλα τον αδρομερή χωρισμό σε υποενότητες. Οι μαθητές καλούνται να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αξιοποιηθούν οι πλαγιότιτλοι του σχολικού βιβλίου.

α) οι πληροφορίες του Τεύκρου για την έκβαση του Τρωικού πολέμου, για τους Έλληνες, για την ίδια την Ελένη και για τους οικείους της.

β) ο σκοπός της παρουσίας του Τεύκρου στην Αίγυπτο και η αποχώρησή του

[βλ. <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%82>].

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με όσα διδάχτηκαν οι μαθητές συντάσσουμε τα φύλλα εργασίας, προκειμένου η επεξεργασία των πληροφοριών, η οικοδόμηση των νέων γνώσεων, η διεύρυνση και εμπάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο να γίνει κατά τρόπο ενεργητικό από τους μαθητές, με τον καθηγητή σε ρόλο καθοδηγητή-εμπυχωτή της όλης προσπάθειας.



ΔΕΥΤΕΡΗ & ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Αφού οι μαθητές μελετήσουν τα κείμενα, διανέμουμε στις ομάδες τα φύλλα εργασίας που έχουμε ετοιμάσει και ζητάμε από τους μαθητές να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά, προκειμένου:

α) να πετύχουμε την σύνδεση του μαθήματος με το προηγούμενο, καθώς και την πλήρη γλωσσική εξομάλυνση της ενότητας [βλ. το Λεξικό της Κοινής Ν.Ε. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

και το λεξικό που προσφέρεται από τη Βικιπαίδεια <https://el.wiktionary.org/wiki/%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1>], σε συνδυασμό με τον επανακαθορισμό των βασικών θεματικών κέντρων με διατύπωση αποριών – ερωτήσεων από τους μαθητές πάνω στο κείμενο και επίλυση τους με διαλογικό τρόπο και διαρκή επανατροφοδότηση πομπού – δέκτη

β) να προχωρήσουμε στη βασική πραγματολογική ενημέρωση των μαθητών και να ωθήσουμε τις ομάδες εργασίας να αναρωτηθούν και να σχολιάσουν ζητήματα, όπως η ένταση της στιχομυθίας, η αισθητική ποιότητα των εικόνων, τα θεατρικά στοιχεία που ενσωματώνονται στην ενότητα, η έκφραση των συναισθημάτων, η απόδοση του ήθους των ηρώων, η τέχνη / τεχνική του δημιουργού (ανάλογα με τα ερεθίσματα που θα δημιουργηθούν κυρίως από την πλευρά των μαθητών)

γ) να δώσουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα για ιδεολογική επεξεργασία του κειμένου, δηλ. ανάλυση και σχολιασμό πολιτιστικών στοιχείων της εποχής, μυθολογικών στοιχείων (π. χ: η ιστορία της Λήδας και των Διόσκουρων), θρησκευτικών δοξασιών, πρακτικών ή τρόπων λατρείας (π. χ.: χρησμός του Φοίβου και ίδρυση νέας πόλης / μαντείες από τη Θεονόη), πολιτικών σκοπιμοτήτων (π. χ.: αναφορά στην Κύπρο, το νησί του βασιλιά Ευαγόρα για τον οποίο τρέφει φιλικά αισθήματα ο αθηναϊκός λαός), δραματικά ευρήματα / επινοήσεις (π. χ.: αυτοκτονία Λήδας, θάνατος Διόσκουρων, ταξίδι Τεύκρου στην Αίγυπτο) &

δ) να οδηγηθούν στον εντοπισμό στοιχείων διαχρονικών (π. χ.: η ματαιότητα του πολέμου, η πεποίθηση του Ευριπίδη ότι ο πόλεμος πλήττει όχι μόνο τους νικημένους αλλά και τους νικητές).



Σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συντονιστή-εμπνευστή αξιοποιεί κατά τρόπο όσο το δυνατόν πιο ουσιαστικό τα σχόλια (και το επικουρικό υλικό) του διδακτικού εγχειριδίου και του εμπλουτισμένου υλικού του ψηφιακού σχολείου, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση και εμβάθυνση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα στην α' υποενότητα (στ. 129-168) εστιάζουμε στο γεγονός ότι οι πληροφορίες του Τεύκρου για την Τροία (στ. 129-138) εξυπηρετούν την δραματική οικονομία του έργου και υπογραμμίζουν την τραγικότητα της ηρωίδας, στην οποία αποδίδονται οι ευθύνες για το πλήθος των συμφορών των Τρώων αλλά και των Ελλήνων. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί:

i. Η ιδιαίτερη σημασία της «προσωπικής» ιστορίας των μυθολογικών ηρώων [βλ. μυθολογικό λεξικό http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poisi-Evripidi-Eleni-G-Gymnasiou_empl/index_11_lexiko_proswpwn.html]

ii. η διττή σημασία του όρου *τλήμων* (: δύσμοιρη) του πρωτότυπου κειμένου [Σημ.: στο πρωτότυπο κείμενο υπάρχει η λ. *τλήμων*, που έχει δύο σημασίες, την ενεργητική, δηλ. αυτή που προξένησε συμφορές (έτσι αντιλαμβάνεται την λέξη ο Τεύκρος) και την παθητική σημασία, δηλ. αυτή που πέρασε συμφορές (αυτή τη σημασία δίνει στη λέξη η Ελένη)]

iii. καθώς και ο παραλογισμός του πολέμου που σημαδεύει όχι μόνο τους ηττημένους αλλά και τους νικητές. Εστιάζουμε μάλιστα στο γεγονός ότι βασικό μοτίβο πολλών έργων του Ευριπίδη είναι ότι οι συμφορές του πολέμου πλήττουν όχι μόνο τους ηττημένους, αλλά και τους νικητές.

Υπογραμμίζουμε το γεγονός ότι οι πληροφορίες που αναφέρονται στην ίδια την Ελένη (στ. 139-146) ενισχύουν την αντίθεση ανάμεσα στο *φαίνεσθαι* και στο *είναι*, - και τούτο επειδή ο Τεύκρος ταυτίζει το *όραν* με το *νοεῖν* (: δραματική ειρωνεία). Η συναισθηματική κατάσταση της ηρωίδας φορτίζεται, όσο η τραγική της θέση επιδεινώνεται (στ. 147-168) με τις πληροφορίες που αφορούν στην τύχη των δικών της. Η αναφορά μάλιστα στον πιθανό θάνατο του Μενελάου γκρεμίζει τις ελπίδες της για διαφυγή από την Αίγυπτο και αποκατάσταση του ονόματος της (όπως της είχε υποσχεθεί στο παρελθόν ο Ερμής).



Η ανάλυση της β' υποενότητας (στ. 169-191) γίνεται μέσα από την αναφορά του σκοπού του ταξιδιού του Τεύκρου, ενώ ταυτόχρονα προβάλλεται η σημασία της μαντικής ικανότητας της Θεονόης και προοικονομείται ο ρόλος που της επιφυλάσσει ο Ευριπίδης για αργότερα. [βλ. μυθολογικό λεξικό https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/index.html ή εναλλακτικά

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%98%CE%B5%CE%BF%CE%BD%CF%8C%CE%B7>]

Αξίζει να επισημανθεί η σκοπιμότητα της προτροπής της Ελένης (που δεν αποκαλύπτει την αληθινή της ταυτότητα) προς τον ήρωα να φύγει από την Αίγυπτο, καθώς και η αναφορά της στον βάρβαρο βασιλιά της χώρας, το Θεοκλύμενο, που σκοτώνει όλους τους Έλληνες που φτάνουν στην επικράτειά του.

[βλ. μυθολογικό λεξικό https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/index.html ή εναλλακτικά

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%98%CE%B5%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CF%8D%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%82>]

Ολοκληρώνοντας την επεξεργασία της ενότητας και του προλόγου αναφερόμαστε στην εντυπωσιακή αλλαγή στη στάση του ήρωα απέναντι στην Ελένη που αρχικά ήθελε να σκοτώσει ενώ στο τέλος αποχαιρετά με ευχές. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται **κορύφωση της τραγικής ειρωνείας**, αφού και ο Τεύκρος δεν ξέφυγε από την πλάνη του και η Ελένη οδηγήθηκε μέσα από τις νέες ειδήσεις σε μεγαλύτερη συσκότιση και δεινή τραγική θέση [βλ. Λεξικό όρων της Α.Ε. τραγωδίας <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C112/347/2329,8879/1>].

Στην επόμενη φάση, μετά την ολοκλήρωση της ενότητας διδακτικά, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά -μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου- στην επίλυση των ασκήσεων στα φύλλα εργασίας που ο καθηγητής αναθέτει στους μαθητές.

Ενδεικτικά θα παραθέσουμε μερικές από τις προτεινόμενες ασκήσεις και δραστηριότητες που είναι εναρμονισμένες με τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και σύμφωνες με τα ισχύοντα Προγράμματα



Σπουδών (και συνεπακόλουθα τους περιορισμούς που θέτει η διδακτέα ύλη), έτσι ώστε να αναδειχθεί η μορφωτική αξία των ΤΠΕ ως υψηλού επιπέδου γνωσιακών εργαλείων βάσει των οποίων μπορούμε να στηριχτούμε στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, στις δεξιότητες και τα βιώματα των μαθητών, να τα εμπλουτίσουμε, να τα προεκτείνουμε, να τα αξιοποιήσουμε δημιουργικά, προκειμένου να οδηγηθούμε σε ένα αξιόλογο διδακτικά αποτέλεσμα

ΠΡΩΤΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (από μετάφραση) στο κείμενο *Ελένη* του Ευριπίδη (Πρόλογος, 129-192)

1] Αφού επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Ψηφιακού Σχολείου και του διαδραστικού βιβλίου και μελετήσετε προσεκτικά το κείμενο [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni G-Gymnasiou_empl/index_01_02.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni-G-Gymnasiou_empl/index_01_02.html) ή επιλέξετε να παρακολουθήσετε το βίντεο με την αντίστοιχη σκηνή <https://www.youtube.com/watch?v=76UbF3kXHtY> να εργαστείτε ομαδοσυνεργατικά, προκειμένου να χωρίσετε σε δύο υποενότητες την σκηνή και να προτείνετε για κάθε μία από αυτές έναν πλαγιότιτλο.

2] Αφού αναζητήσετε και εντοπίσετε τις νέες πληροφορίες που δίνει ο Τεύκρος για την έκβαση του Τρωικού πολέμου, για τους Έλληνες, για την Ελένη & για τους οικείους της, να δημιουργήσετε μια παρουσίαση στο PP, αξιοποιώντας τα στοιχεία που συλλέξατε. Στη συνέχεια να φτιάξετε το γενεαλογικό δέντρο της Ελένης & του Μενελάου με τη βοήθεια ενός εργαλείου εννοιολογικής χαρτογράφησης (π.χ. του *smar tools*).

3] Αφού επισκεφτείτε το μυθολογικό λεξικό http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni G-Gymnasiou_empl/index_11_lexiko_proswpwn.html του ψηφιακού σχολείου, καθώς και το υλικό που προσφέρεται στον υπερσύνδεσμο <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%82>, να δείξετε ποιος είναι ο Τεύκρος σύμφωνα με τη μυθολογία και ποιος



είναι ο σκοπός της παρουσίας του στην Αίγυπτο; Να συντάξετε την απάντησή σας στα συνεργατικά έγγραφα σε μία παράγραφο (120 έως 150 λέξεις).

4] Το νέο πρόσωπο που εμφανίζεται αναπάντεχα στη σκηνή εγείρει το ενδιαφέρον του κοινού. Αφού εντοπίσεις τη λέξη *σκευή* και τη σημασία της στο *Λεξικό όρων* http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_empl/index_11_lexiko_orwn.html να μελετήσεις τη φωτογραφία που ακολουθεί, για να περιγράψεις με συντομία τη σκευή που κατά τη γνώμη σου ταιριάζει στον ήρωα.



Εικόνα 1: Ο ήρωας με πλήρη πολεμική εξάρτηση

ΔΕΥΤΕΡΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (από μετάφραση) στο κείμενο *Ελένη* του Ευριπίδη (Πρόλογος, 129-192)

1] Συνομιλητής της Ελένης σε αυτήν τη σκηνή είναι ένας ήρωας του Τρωικού πολέμου, ο Τεύκρος. Διακρίνεις κάποια κοινά στοιχεία στη ζωή και στις περιπέτειες της Ελένης και του Τεύκρου; Για τον όρο περιπέτεια βλ. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_empl/index_11_lexiko_orwn.html

2] Θα μπορούσες να τους χαρακτηρίσεις τραγικά πρόσωπα; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου με βάση το υλικό που θα βρεις για την έννοια του τραγικού ήρωα στον ακόλουθο σύνδεσμο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C112/347/2329,8879/>.



3] Αφού πρώτα επισκεφτείς το Λεξικό όρων της τραγωδίας του ψηφιακού σχολείου http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_empl/index_11_lexiko_orwn.html , να εντοπίσεις τρία παραδείγματα τραγικής ειρωνείας στο διάλογο Τεύκρου-Ελένης και στη συνέχεια να σχεδιάσεις έναν αραχνοειδή εννοιολογικό χάρτη με αυτά.

4] Αφού παρακολουθήσεις το βίντεο με την εκφραστική απαγγελία της *Ελένης* του Γ. Σεφέρη από τον ίδιο τον ποιητή <https://www.youtube.com/watch?v=jU9NkXLRZ1U> , προσπάθησε στη συνέχεια να εντοπίσεις κοινά σημεία, αλλά και διαφορές ανάμεσα στο έργο Ελένη του Ευριπίδη και στην Ελένη του Γ. Σεφέρη. Στη συνέχεια να συντάξεις ένα άρθρο δύο παραγράφων (200 περίπου λέξεων) στα συνεργατικά έγγραφα με στόχο να δημοσιευτεί στην σχολική εφημερίδα. Για την σύνταξη του άρθρου να ακολουθήσεις τις εξής οδηγίες:

Γραμματοσειρά *Επικεφαλίδων*: Times New Roman, έντονα, μέγεθος: 14

Γραμματοσειρά *Κειμένου*: Times New Roman, μέγεθος 12

Παράγραφος: *στοίχιση κειμένου*: πλήρης / ***στοίχιση επικεφαλίδων*:** αριστερή & ***διάστιχο*:** μονό

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ: Λεκτική – Σχηματική ή Απολογιστική (ανάλογα με το χρόνο και τις ανάγκες του τμήματος, ο καθηγητής παροτρύνει τους μαθητές να προχωρήσουν σε μία σύντομη ανακεφαλαίωση-αποτίμηση των νέων στοιχείων της ενότητας). Εάν επαρκεί ο χρόνος και ο διδάσκων κρίνει πως οι μαθητές έχουν ανταποκριθεί στα φύλλα εργασίας, είναι προτιμότερο να ξεκινήσει η τέταρτη διδακτική ώρα με απολογιστική ανακεφαλαίωση που δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για μεταγνωστικού τύπου θεώρηση της ενότητας.

Λεκτική – Σχηματική: δύο ή τρεις μαθητές ως εκπρόσωποι των ομάδων εργασίας του τμήματος, θυμίζουν στους υπόλοιπους τα βασικά σημεία με τη βοήθεια των σημειώσεών τους, όσων γράφτηκαν στον πίνακα, των φύλλων εργασίας και του καθηγητή.



Απολογιστική: καλούνται οι μαθητές να εκτιμήσουν τι νέο πρόσθεσε η διδακτική ενότητα στην εξέλιξη της υπόθεσης, στη γνωριμία με τα πρόσωπα, στις αξίες που εμπεριέχονται, στην δραματική τέχνη του δημιουργού κ.ά.

Η καταληκτική φάση της διδασκαλίας αναφέρεται καθ' ολοκληρίαν στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην τάξη και έχει ως στόχο την συλλογή, επεξεργασία, διόρθωση και εμπλουτισμό του υλικού που κατέθεσαν οι μαθητές, προκειμένου να δημοσιευτεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της εργασίας τους, σε σχέση με το διδασκόμενο αντικείμενο. Είναι το καταληκτικό στάδιο της διδασκαλίας. Θα ελεγχθεί ο βαθμός αφομοίωσης των γνώσεων, θα αξιολογηθούν τα Φ.Ε. και τα αποτελέσματα της δουλειάς των μαθητών. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στη σχολική τάξη. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το δικό της έργο, προχωρά στην αυτοαξιολόγησή της και δέχεται την αξιολόγηση από τις άλλες ομάδες. Η αξιολόγηση των εργασιών γίνεται και από τον διδάσκοντα με στόχο να διορθωθούν λάθη των μαθητών, να δοθεί έναυσμα για γόνιμο διάλογο, να δημιουργηθούν ερεθίσματα για περαιτέρω σκέψεις και προβληματισμούς. Το παραγόμενο υλικό θα αναρτήσουν οι μαθητές είτε στο ιστολόγιο της τάξης τους, είτε στην ιστοσελίδα του σχολείου.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα φύλλα εργασίας απαιτούν στοιχειώδη εξοικείωση από την πλευρά των μαθητών με τα εργαλεία των ΤΠΕ (πλοήγηση στο διαδίκτυο, μηχανές αναζήτησης, εννοιολογικοί χάρτες, λογισμικά επεξεργασίας κειμένων), αλλά χωρίς να χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση, θεωρούμε ότι δεν επιβάρυναν γνωσιακά τους μαθητές που δύνανται να ανταποκριθούν με άνεση στα ζητούμενα των ασκήσεων, καθώς οι δραστηριότητες που τους ζητούνται δεν απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις στις ΤΠΕ.

Τα συγκεκριμένα φύλλα εργασίας, όπως προαναφέρθηκε, συνιστούν μια προσπάθεια αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη με αρχικό στόχο την εξοικείωση των μαθητών με σύγχρονους ψηφιακούς πόρους (π.χ. ψηφιακό σχολείο). Στη συνέχεια επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης,



επεξεργασίας και διασταύρωσης των πληροφοριών, προκειμένου να αντληθεί η κατάλληλη σε σχέση με το ζητούμενο (π.χ. αναζήτηση-διερεύνηση σε μηχανές αναζήτησης και ηλεκτρονικά λεξικά). Οι ασκήσεις είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, προκειμένου να μην δημιουργήσουμε αισθήματα ματαίωσης με θέματα που αποθαρρύνουν τους μαθητές.

Σημειώνεται ότι στην ουσία επιχειρείται η σύζευξη των οδηγιών διδασκαλίας του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (και συνεπακόλουθα τους περιορισμούς που θέτει η διδακτέα ύλη) με την προσπάθεια να αναδειχθεί η μορφωτική αξία των ΤΠΕ ως υψηλού επιπέδου γνωστικών εργαλείων, βάσει των οποίων μπορούμε να στηριχτούμε στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, στις δεξιότητες και τα βιώματα των μαθητών, να τα εμπλουτίσουμε, να τα προεκτείνουμε και να τα αξιοποιήσουμε δημιουργικά, προκειμένου να οδηγηθούμε σε ένα αξιολογικό μορφωτικό αποτέλεσμα. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον σχεδιασμό, προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών που συμμετείχαν ενεργητικά στην διαδικασία, αξιοποιώντας επαρκώς τις προσφερόμενες δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος, στο οποίο τους «οδηγούσε» η κάθε δραστηριότητα. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως οι στόχοι ήταν συμβατοί με τις γνωστικές περιοχές, τις πρότερες γνώσεις και τις ιδιαιτερότητες του τμήματος, ενώ τα φύλλα εργασίας ήταν συνεπή σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν. Η ροή των δραστηριοτήτων ήταν επίσης συνεπής με την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση. Υπό αυτή την έννοια η χρήση ΤΠΕ λειτούργησε ως γνωστικό εργαλείο, βοηθώντας τους μαθητές να οργανώσουν αποτελεσματικά και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, M. J., 1997. *Η πτώση της Τροίας στις αρχές της ελληνικής ποίησης και την τέχνη*, Oxford, Oxford University Press.
- Baldry C., 1981. *Το τραγικό θέατρο στην αρχαία Ελλάδα*, μτφρ. Χριστοδούλου και Γ. Χατζηκώστα, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα.



- Blondell R., 2013. *Ελένη της Τροίας: Ομορφιά, μύθος, καταστροφή*, Oxford, Oxford University Press.
- Chantraine P., 2000. "Ελένη", *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque* (στα γαλλικά), Klincksieck.
- Graves R., 2001. "Ελληνική μυθολογία", τομ. 2 . Μαδρίτη, Alianza.
- Grimal P., 1981. *Λεξικό της ελληνικής και ρωμαϊκής μυθολογίας*, Βαρκελώνη, Paidos.
- Hughes, B., 2005. *Ελένη της Τροίας: Θεά, πριγκίπισσα, πόρνη*, Νέα Υόρκη, Alfred A. Knopf.
- Lesky A., 1997. *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων*, Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Romilly (de) J., 1997. *Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, μτφρ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού Μ., Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα.
- Καραθανάση Αγγελική, 2001. «Ευριπίδη Ελένη», *Νέα Παιδεία*, τ. 100, σελ. 97-117.
- Nicoletsá G., 2007. « Les variations sémantiques du terme barbare chez les Grecs », *LYCHNOS (Connaissance Hellénique)*, N° 112, pp. 64-66.
- Nicoletsá M., 2008. « *Le pouvoir féminin dans l'Assemblée des femmes d'Aristophane* », *LYCHNOS (Connaissance Hellénique)*, N° 115, pp. 29-33.
- Νικολετσέα Χρ. Γ., 2018. *Η Γυναίκα στον Ηρόδοτο: Μυθοπλασία και Πραγματικότητα*, Πάτρα, Εκδόσεις Το Δόντι.
- Νικολετσέα Χρ. Μ., 2020. *Η διαμόρφωση του γυναικείου αντι-προτύπου από το έπος στην τραγωδία (Τ. Α΄). Κλυταιμνήστρα η παντότολμος*, Πάτρα, Εκδόσεις Το Δόντι.
- Παρίσης Ν., 2003. «Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία της Ελένης του Ευριπίδη: οι προβληματικές πτυχές ενός συνολικού διδακτικού οργανογράμματος», *Φιλολόγος*, τ. 111, σελ. 72-80.



Ο ρόλος της παιχνιδοποίησης (gamification) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο σχολείο, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών

Δημήτρης Παπαϊωάννου, Msc, Καθηγητής Αγγλικής Φιλολογίας

E-mail: para_dimi@hotmail.com

Γεώργιος Φιλίππιδης, Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.,

E-mail: geofilipi@yahoo.gr

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση θεωρείται από πολλούς μαθητές ότι λειτουργεί με αναποτελεσματικό και μη ελκυστικό τρόπο. Παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν διαρκώς την εύρεση καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, υποστηρίζεται ότι το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα ως προς τα κίνητρα για άμεση συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μία πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί η μέθοδος της Παιχνιδοποίησης (gamification), δηλαδή η χρήση μηχανισμών παιχνιδιών ως εργαλεία υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας και συγκεκριμένα των ψηφιακών, χάρη στη δυνατότητα που παρέχουν για εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων και καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κινητήριος δύναμη των παιχνιδιών αποκτά βαρύνουσα σημασία, καθώς χρησιμοποιούν ποικίλους μηχανισμούς για την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/ριών, μέσα από τον παρεχόμενο από το παιχνίδι ενθουσιασμό για την ικανοποίηση επίτευξης του εκπαιδευτικού στόχου. Κατά συνέπεια, η Παιχνιδοποίηση αποτελεί μία αναδυόμενη τάση, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με βάση αυτά τα στοιχεία, σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει πως επιδρά η μέθοδος της Παιχνιδοποίησης και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τη δημόσια εκπαίδευση, όσον αφορά την αξιοποίηση της μεθόδου στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από μία ποιοτική έρευνα με δείγμα



εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Καβάλας, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σημασία της Παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας θεωρούν ότι έχει καθυστερήσει μέχρι σήμερα η εφαρμογή της Παιχνιδοποίησης στις σχολικές τους μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: Παιχνιδοποίηση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μαθησιακή διαδικασία, νέες τεχνολογίες, απόψεις εκπαιδευτικών

“The role of gamification in improving the educational process in modern school, through teachers' speech”

Abstract

It is a fact that traditional school education is considered by many students to operate in an ineffective and unattractive way. Despite the fact that many teachers are constantly seeking innovative educational approaches, it is argued that modern schools face serious problems in terms of incentives for active participation of students during the educational process. A promising educational approach is considered to be the method of Gamification, which is the use of game mechanisms as tools to implement the learning process in both classroom and digital environments, thanks to the options of introducing new activities and innovations in the educational process. The driving force of games is of paramount importance, as they use a variety of mechanisms to encourage interaction and cooperation among students, through the excitement provided by the game for the satisfaction of achieving the educational goal. Consequently, Gamification has become an emerging trend, in both Primary and Secondary Education. Based on these data, the purpose of the research is to show how the gamification method works and to investigate the perceptions of the teachers working in public education, regarding the use of the method in Primary schools. Through qualitative research with a sample of teachers in the regional unit of Kavala, we will try to highlight the importance of Gamification in the educational process, but



also the reasons why teachers of this level believe that the implementation of Gamification has been delayed in their school units until today.

Key words: Gamification, Primary education, learning process, new technologies, teacher's views

Εισαγωγή

Η καθημερινή σχολική πρακτική μαρτυρά τη δυσκολία κινητοποίησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη διδακτέα ύλη, γεγονός που αποτελεί ένα καίριο πρόβλημα του σύγχρονου σχολείου. Τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση έχουν αναδείξει την αξία του παιχνιδιού, που μπορεί να επιτελείται με συμβατικά ή ψηφιακά μέσα, για την επίτευξη μαθητοκεντρικών μαθησιακών καταστάσεων. Η ανάδυση της παιχνιδοποίησης προς την κατεύθυνση αυτή, επιδιώκει ουσιαστικά την παροχή κινήτρων στον μαθητικό πληθυσμό, για την ενίσχυση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jagu et al., 2018), χάρη στην ικανότητα προσέλκυσης της προσοχής και του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, αλλά και επιρροής στη συμπεριφοράς τους. Ως όρος, αναφέρεται στη χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών και αρχών παιχνιδιών σε περιβάλλοντα, τα οποία δημιουργούνται εκτός παιχνιδιών (Freitas, 2007). Όπως επισημαίνεται, η παιχνιδοποίηση παρέχει σημαντικές λύσεις για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού της νέας γενιάς, με αποτέλεσμα να θεωρείται πλέον μία ανερχόμενη εκπαιδευτική καινοτομία (Prensky, 2007). Περιλαμβάνει τη χρήση διαφόρων στοιχείων, τα οποία βασίζονται σε παιχνίδια, όπως η βαθμολόγηση με πόντους, ο συναγωνισμός μεταξύ ομοτίμων, η ομαδική εργασία ή οι πίνακες αποτελεσμάτων, με στόχο την ενίσχυση της δέσμευσης των μαθητών και τη διευκόλυνσή τους στην προσπάθειά τους να αφομοιώσουν νέες πληροφορίες και να ελέγξουν τις γνώσεις τους (Li et al, 2013). Η παιχνιδοποίηση μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη, αλλά χρησιμοποιείται ευρέως και σε περιπτώσεις διά βίου μάθησης, επιβεβαιώνοντας ότι τα αποτελέσματα της παιχνιδοποίησης δεν σταματούν μετά την ενηλικίωση (Li et al, 2013). Αναφορικά με τις ψηφιακές εφαρμογές παιχνιδοποίησης,



απαραίτητη είναι η συναισθηματική επιρροή των χρηστών, που προκαλεί την αίσθηση της διασκέδασης. Οι λέξεις – κλειδιά για την πραγματοποίησή της είναι οι εξής α) αφηγηματικότητα, β) υποταγή, γ) φαντασία, δ) έκφραση, ε)κοινότητα, στ) ανακάλυψη, ζ) πρόκληση, η) αίσθηση (Rice, 2007).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, μελετώνται οι πεποιθήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών α/βάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα οφέλη της μεθόδου και την ανταπόκριση των μαθητών, το ποσοστό αξιοποίησης τεχνικών στην τάξη, καθώς και τα εμπόδια που αναδύονται κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, οι σύγχρονες έρευνες που αφορούν την παιχνιδιοποίηση αναφέρονται στην πλειοψηφία τους στην επαγγελματική και την γ/βάθμια εκπαίδευση, ενώ σιγά σιγά αναδύονται και οι έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην α/βάθμια και στη β/βάθμια εκπαίδευση (Jagu et al, 2018).

Έτσι λοιπόν, η έρευνα των Denner et al. (2012), επιβεβαίωσε πώς οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν μεγάλη πρόοδο όταν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αποτελούν τα παιδαγωγικά ψηφιακά παιχνίδια. Όπως επισημαίνεται σε άλλες έρευνες, η παιχνιδιοποίηση μπορεί να παρουσιάσει τις εργασίες λιγότερο εκφοβιστικές για τους μαθητές που είναι επιρρεπείς στο άγχος. Με τον σχεδιασμό και την αξιοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία ενός θέματος, τα παιδιά συνδέουν τη μάθηση με την περιέργεια και τη χαρά αντί να τη συνδέουν με το φόβο, ενώ ταυτόχρονα απομυθοποιείται η διαδικασία δοκιμής και λάθους (Rojas et al., 2013). Επιπλέον, τα ψηφιακά παιδαγωγικά παιχνίδια συμβάλλουν ώστε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, να υιοθετούν μια ευνοϊκότερη στάση απέναντι στο σχολείο (Robertson & Miller, 2009), αποκτούν κίνητρο μάθησης, συνεργάζονται με περισσότερο ζήλο, σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις και επιτυγχάνουν καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας μάθησης (Vanbecelaere, et.al., 2020). Τέλος, η παιχνιδιοποίηση μέσα από τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων φαίνεται να



ενισχύει τις χωρικές δεξιότητες (Rohmatika, et.al., 2020) και να ενδυναμώνει τη διαδικασία ουσιαστικής κατάρκτησης νέων εννοιών (Uzun & Kilis, 2019).

Από τη σύντομη επισκόπηση ερευνών, βλέπουμε πώς το ενδιαφέρον των ερευνητών τείνουν να μονοπωλούν τα αποτελέσματα από τη χρήση της μεθόδου και λιγότερο ο λόγος των βασικών προσώπων της μαθησιακής διαδικασίας. Το παρόν εγχείρημα φιλοδοξεί να βάλει ένα μικρό λιθαράκι για τη συμπλήρωση αυτού του κενού και να εμπνεύσει ακόμη περισσότερους ερευνητές να εστιάσουν τη προσοχή τους προς την ίδια κατεύθυνση.

Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τις αρχές της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, η οποία επιτρέπει την ουσιαστική εμπάθυνση σε ένα ζήτημα, ούτως ώστε ο ερευνητής να «βλέπει» και να κατανοεί τον κόσμο, μέσα από τα μάτια των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2017). Ως καταλληλότερη, επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης με δομημένο οδηγό ερωτήσεων, ή διαφορετικά, η κατευθυνόμενη συνέντευξη (Δερμάτης, Κομνηνός & Λιαργκόβας, 2019: 132). Πρόκειται για ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που τέθηκαν κατά τη διάρκεια μιας κατά πρόσωπο επικοινωνίας, με τη δυνατότητα ο Οδηγός Συνέντευξης να περιλαμβάνει πολλαπλά ερωτήματα, που δημιουργούν το έδαφος ώστε να διερευνηθούν από περισσότερες οπτικές τα επίμαχα ζητήματα (Ιωσηφίδης, 2017). Οι διαδικασίες των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν με βάση ειδικά διαμορφωμένο πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο διαμορφώθηκε έπειτα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και με απώτερο στόχο την αποσαφήνιση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Για τη μαγνητοφώνηση και ασφαλή αποθήκευση του υλικού, χρησιμοποιήθηκε ειδική εφαρμογή του κινητού τηλεφώνου.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση της παιχνιδοποίησης στη σχολική τάξη, συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την



αξιοποίηση των εν λόγω ψηφιακών περιβαλλόντων, την επάρκεια της παρεχόμενης κατάρτισης, τις ελλείψεις και τις προτάσεις, όπως αυτές προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Με βάση λοιπόν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τον ερευνητικό σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Ποιο είναι το γνωστικό υπόβαθρο και το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την παιχνιδοποίηση;
- 2) Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τεχνικές της παιχνιδοποίησης για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα οφέλη και την ανταπόκριση των μαθητών ως προς τη χρήση τεχνικών παιχνιδοποίησης στη σχολική τάξη;
- 4) Ποιες δυσκολίες και εμπόδια αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την ε-εφαρμογή τεχνικών παιχνιδοποίησης στη σχολική τάξη;

Το δείγμα

Στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας, όπως και της παρούσης, το δείγμα δε χρειάζεται να είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού, ούτε η διαδικασία της δειγματοληψίας να είναι αντικειμενική, όπως συμβαίνει σε μία ποσοτική έρευνα. Εξάλλου, στόχος σε μία ποιοτική έρευνα δεν είναι τα γενικά και αντικειμενικά χαρακτηριστικά (Μαντζούκας, 2007). Στην παρούσα ποιοτική εργασία, το δείγμα είναι ένα δείγμα ευκολίας και αποτελείται από οκτώ (8) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Καβάλας που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία, ανεξαρτήτως ειδικότητας και τάξεως διδασκαλίας και αποτελούν ενεργό διδακτικό προσωπικό σε σχολικές μονάδες δημόσιου χαρακτήρα, ανεξαρτήτων ειδικότητας. Η επιλογή αυτή έγινε από τον ερευνητή, διόλου τυχαία, αλλά χάρη προσωπικής γνωριμίας που προέκυψε με εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων, μιας και στο παρελθόν είχε προηγηθεί πρακτική άσκηση προ-πτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου στις εν λόγω εκπαιδευτικές δομές. Ακόμη, να σημειωθεί ότι η επιλογή που σχετίζεται με τις



ειδικότητες των εκπαιδευτικών, αφορά στη δυνατότητα να εξαχθούν συμπεράσματα για όλη τη σχολική εμπειρία και όχι απαραίτητα με εστίαση σε κάποια ειδικότητα – συγκεκριμένο εύρος σχολικών μαθημάτων.

Τεχνικές ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας και παράλληλα για την ανίχνευση απαντήσεων ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης. Η μέθοδος αυτή θεωρείται κατάλληλη, διότι παρέχει δυνατότητες για συστηματική κατανόηση της υπάρχουσας και προς μελέτη κατάστασης (Τσιώλης, 2017). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια, έγινε ο εντοπισμός των αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, μέσα από τα οποία απαντάται το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα. Πρόκειται ουσιαστικά για τη διαδικασία εξοικείωσης με το ερευνητικό υλικό και τα ερευνητικά δεδομένα. Μέσα από την κωδικοποίηση, εξήχθησαν οι κωδικοί, οι οποίοι στη συνέχεια επιχειρήθηκε να ταξινομηθούν σε θέματα, σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση. Τα θέματα που προβλήθηκαν μπορούν να σταθούν με αυτόνομο τρόπο προς απάντηση του κάθε ερευνητικού ερωτήματος. Τέλος, η ολοκλήρωση της διαδικασίας βασίστηκε στην έκθεση ευρημάτων, μέσα από την οποία γίνεται η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος βασίζεται σε 23 ερωτήσεις, με γνώμονα τους παρακάτω άξονες :

- 1) Δημογραφικά στοιχεία
- 2) Πρότερες γνώσεις και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιχνιδοποίηση
- 3) Εφαρμογές
- 4) Απόψεις για το ρόλο της παιχνιδοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία
- 5) Δυσκολίες και εμπόδια κατά την εφαρμογή



Ανάλυση δεδομένων

Μέσω της κατάλληλης επεξεργασίας των συλλεγόμενων δεδομένων από τις συνεντεύξεις των οκτώ (8) εκπαιδευτικών, εντοπίστηκαν ενδεχόμενες απαντήσεις σε τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, όπως ήδη επισημάνθηκε, τα ερωτήματα αυτά αφορούσαν αρχικά το παρόν και το εν δυνάμει γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση αλλά και το εάν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τεχνικές της παιχνιδοποίησης για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα οφέλη και την ανταπόκριση των μαθητών ως προς τη χρήση τεχνικών παιχνιδοποίησης στη σχολική τάξη, αλλά και τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την εφαρμογή τεχνικών παιχνιδοποίησης στη σχολική τάξη.

Ως προς το πρώτο ερώτημα, εντοπίστηκαν τρεις βασικοί άξονες με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρονται στον συσχετισμό της εξοικείωσης με την εκπαιδευτική διαδικασία, στις εφαρμογές ή τις ψηφιακές πλατφόρμες, αλλά και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σχεδόν άγνωστος ο όρος της παιχνιδοποίησης, παρόλο που αρκετοί από αυτούς χρησιμοποιούν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντική όμως θεωρείται και η συμβολή του διαδικτύου στην αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν αρκετά σε σεμινάρια ή προγράμματα κατάρτισης, αναδεικνύοντας όμως και την ανάγκη κατάρτισής τους.

Στη συνέχεια, επιχειρώντας να απαντηθεί το δεύτερο ερώτημα, απαραίτητος θεωρήθηκε ο εντοπισμός δύο αξόνων που αφορούν τη συχνότητα εξοικείωσης με την έννοια της παιχνιδοποίησης, αλλά και την αξιοποίησή της ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν στην περιορισμένη εξοικείωσή τους, αλλά και στα θετικά στοιχεία της στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στην ενίσχυση του βιωματικού χαρακτήρα της παιχνιδοποίησης. Εξίσου σημαντική, θεωρείται η αναφορά στον τρόπο αξιοποίησης



τους στα αναλυτικά προγράμματα αλλά και στη χρησιμοποίησή τους από άλλους εκπαιδευτικούς.

Δύο επιπρόσθετοι άξονες εντοπίστηκαν και στο πλαίσιο του τρίτου ερωτήματος, επιχειρώντας να αναλυθεί ο ρόλος των τεχνικών παιχνιδοποίησης και να αξιολογηθεί η μελλοντική τους χρήση. Με βάση τις απαντήσεις τους αναδείχτηκε η σημασία τους και παράλληλα επισημάνθηκε ο υψηλός βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών. Επιπλέον, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη θετική αντίδραση των μαθητών, αλλά και στην πρόβλεψη των εκπαιδευτικών για εκτενέστερη χρήση τους μελλοντικά. Παρομοίως και στο πλαίσιο του τέταρτου ερωτήματος εντοπίστηκαν δύο άξονες, που αφορούν τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών και το πώς μπορεί να επιτευχθεί η επιτυχής εφαρμογή της παιχνιδοποίησης μελλοντικά. Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς τα πιο σημαντικά προβλήματα στη σχολική τάξη είναι καθαρά πρακτικά και αφορούν τον περιορισμένο υλικότεχνικό εξοπλισμό, ενώ ως προς τα προβλήματα των εκπαιδευτικών έμφαση δόθηκε στην ελλιπή κατάρτιση αλλά και στον περιορισμένο χρόνο τους εξαιτίας του περιεχομένου των αναλυτικών προβλημάτων. Επίσης, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, για τα οποία θεωρείται σημαντική η αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης. Τέλος, επεσήμαναν την ανάγκη και την επιθυμία τους για κατάρτιση, έτσι ώστε να διευκολυνθεί και να προωθηθεί η προσπάθεια αποτελεσματικής χρήσης της παιχνιδοποίησης στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συνθέτοντας τη γενική εικόνα, διαφαίνονται από κοινού μια στατικότητα, μαζί με μια τάση προς αλλαγή. Η νέα γενιά εκπαιδευτικών δέχεται πως η νέα τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς των μαθητών. Η εκπαίδευση, προσπαθώντας να προσφέρει κίνητρα για μάθηση, αναζητά συνεχώς νέα μοντέλα διδασκαλίας. Αξιοποιώντας λοιπόν την τάση αυτή που αποκαλείται παιχνιδοποίηση, οι εκπαιδευτικοί προβλέπουν πώς θα καταστεί αναγκαίο να προσπαθήσουν να την μετατρέψουν σε καθημερινότητα στην σχολική τάξη.



Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα, επιχείρησε και φαίνεται να έχει καταφέρει να ολοκληρώσει τον στόχο της, ο οποίος ήταν να ανιχνεύσει τη φωνή των εκπαιδευτικών, εννοώντας τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ως προς τη χρήση της μεθόδου.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας, προέκυψε η ανάγκη να καταγραφούν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών που αισθάνονται ανυποστήριχτοι, στον καθημερινό αγώνα που δίνουν στην τάξη τους για να βοηθήσουν όσο δυνατόν καλύτερα τους μαθητές τους και να τους επανδρώσουν νοητικά, συναισθηματικά και πνευματικά. Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα και η συζήτηση που ακολούθησε ανέδειξε τη θετική στάση των συμμετεχόντων, όμως ταυτόχρονα προώθησε τον προβληματισμό και την εξωτερίκευση σκέψεων και ιδεών για την επόμενη ημέρα στη σχολική τάξη. Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η εισαγωγή της παιχνιδοποίησης αποτελεί πλέον πιο συνειδητά μια μέθοδο υποψήφια για μελέτη και περισσότερους πειραματισμούς, ή αν μη τι άλλο για προσπάθειες υπερνίκησης των πρακτικών εμποδίων και ένταξής της στη μαθησιακή ρουτίνα. Αναμφισβήτητα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του ερευνητικού αντικειμένου, με την επέκταση της παρούσας έρευνας, ή τη διεξαγωγή συγγενών ερευνών που σχετίζονται με την έννοια της παιχνιδοποίησης.

Τα παραπάνω ευρήματα τονίζουν με κάθε τρόπο το πόσο απέχει η εκπαιδευτική θεωρία από την εκπαιδευτική πράξη και με πόσο αργό ρυθμό εντάσσονται στην εκπαιδευτική πρακτική οι καινοτομίες και ταυτόχρονα επιταγές της επιστημονικής – τεχνολογικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Σε κάθε περίπτωση, η στάση εκπαιδευτικών και μαθητών είναι θετική, με τους πρώτους να έχουν συνειδητότητα ως προς τις δυσκολίες και τα εμπόδια και να εξακολουθούν να δηλώνουν πρόθυμοι να καταρτιστούν και να εντάξουν στον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό νέες τεχνικές, όσο οι δεύτεροι (μαθητές) είναι εξοικειωμένοι ώστε να χειριστούν τα τεχνολογικά μέσα, αφού μεγαλώνουν σε παράλληλο ρυθμό με αυτά και το ενδιαφέρον τους εκτοξεύεται. Η θετική αυτή στάση των βασικών προσώπων της μαθησιακής διαδικασίας έρχεται να επιβεβαιώσει και τα δεδομένα ορισμένων ερευνών, όπως των Denner et al. (2012), Nah



et al. (2013), ή του Kapp (2013), με τη διαφορά βέβαια ότι οι αντίστοιχες αναφορές ειδικά για το εξωτερικό είναι πολύ περισσότερες.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, παρότι θα ήταν εσφαλμένο να γενικευτούν, δεδομένου του περιορισμένου δείγματος με βάση το οποίο εξήχθησαν, παρόλα αυτά φαίνεται να ανταποκρίνονται ρεαλιστικά στα δεδομένα του ελληνικού δημόσιου σχολείου, συγκριτικά πάντα με τα διαχρονικά προβλήματα που το ακολουθούν. Θέλοντας να οραματιζόμαστε το μέλλον με αισιοδοξία, ευελπιστούμε πώς η παιχνιδοποίηση, που αποτελεί πόλο ενδιαφέροντος πολλών ερευνητικών προγραμμάτων και εγχειρημάτων τα τελευταία χρόνια, θα διαχυθεί με τον ίδιο ενθουσιασμό και στη σχολική ζωή, έστω και με πιο αργούς ρυθμούς. Ενδεικτικά, μερικές προτάσεις προς την κατεύθυνση αυτή, θα ήταν:

α) Η ενδυνάμωση της σχέσης των παιδαγωγικών πανεπιστημιακών τμημάτων με τις κοινότητες των εκπαιδευτικών.

β) Ο εμπλουτισμός της πρακτικής άσκησης των φοιτητών.

γ) Η πραγματοποίηση ημερών εκπαιδευτικής καινοτομίας, για τη διάχυση νέας γνώσης, ιδεών και την παρουσίαση αυτών στην πράξη της σχολικής τάξης με την πραγματοποίηση σχολικών επισκέψεων.

δ) Η αντικατάσταση του ακατάλληλου και πεπαλαιωμένου τεχνολογικού εξοπλισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δερμάτης, Κ., Κομνηνός, Δ., & Λιαργκόβας, Μ. (2019). *Μεθοδολογία της Έρευνας και Συγγραφή Επιστημονικών Εργασιών*. Τζιόλα.

Freitas (de), S. (2007). *Learning in Immersive worlds*. Joint Information Systems Committee.

Iosup, A., & Epema, D. H. J. (2014). An experience report on using gamification in technical higher education: 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, SIGCSE 2014. *The 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, SIGCSE '14, Atlanta, GA, USA - March 05 - 08, 2014*, 27–32. <https://doi.org/10.1145/2538862.2538899>



- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Τζιόλας.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
<http://books.google.com/books?isbn=9781118096345>
- Li, C., Dong, Z., Untch, R. H., & Chasteen, M. (2013). Engaging Computer Science Students through Gamification in an Online Social Network Based Collaborative Learning Environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 72–77. <https://doi.org/10.7763/IJJET.2013.V3.237>
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Nah, F. F.-H., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P., & Eschenbrenner, B. (2014). *Gamification of Education: A Review of Literature* (F. F.-H. Nah, Ed. 8527, pp. 401–409). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-07293-7_39
- Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House.
- Rice, J. W. (2007, January). Assessing higher order thinking in video games. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 87-100.
- Robertson, D., & Miller, D. (2009). Learning gains from using games consoles in primary classrooms: A randomized controlled study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1641–1644.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.289>
- Rohmatika, D., Santoso, B., Latifah, L., & Widyawati, M. (2020, Σεπτέμβριος 29). *Education and Reminder Software for Strengthening Anemia Prevention Program in Adolescent Girls*. Proceedings of the 5th International Seminar of Public Health and Education, ISPHE 2020, 22 July 2020, Universitas Negeri Semarang, Semarang, Indonesia. <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.22-7-2020.2300263>
- Rojas, D., Kapralos, B., & Dubrowski, A. (2013). The missing piece in the gamification puzzle. *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications*, 135–138.



- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Uzun, A., & Kilis, S. (2018). Does Persistent Involvement in Media and Technology Lead to Lower Academic Performance? Evaluating Media and Technology Use in Relation to Multitasking, Self-Regulation and Academic Performance. *Computers in Human Behavior*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.045>
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., & Depaere, F. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes, *Computers & Education*, 143(4), 1-15. 103680. 10.1016/j.compedu.2019.103680
- Χατζηδάκη, Α., Σπαντιδάκης Γ., & Αναστασιάδης, Π. (2014). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



Η πειθώ: διδακτική προσέγγιση με στόχο τον κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος, Δρ. Φιλολογίας, Μεταδιδακτορικός ερευνητής στο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΕ02 Εκπαιδευτικός στη μέση εκπαίδευση
E-mail: gealexandr@phil.uth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη προτείνονται τρία διδακτικά σενάρια για τη διδασκαλία της πειθούς στη γ' λυκείου για τα κειμενικά είδη του πολιτικού, διαφημιστικού και επιστημονικού λόγου. Στόχος είναι ο κριτικός και ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών και μαθητριών μέσω διαφόρων διδακτικών τεχνικών στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός και ψηφιακός γραμματισμός, πειθώ, ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

Persuasion: a didactic approach towards critical and digital literacy.

Abstract

In this study we present three didactic scenarios about teaching the mechanism of persuasion at secondary level education for these text genres: political discourse, media discourse, argumentative discourse. The purpose of this study is the critical and digital literacy of students applying didactic techniques in the cooperative learning.

Key words: critical and digital literacy, persuasion, collaborative method



Εισαγωγή, στόχοι και μεθοδολογικό πλαίσιο

Είναι γεγονός ότι τα κείμενα για αρκετούς μελετητές, όπως οι Τεντολούρης & Χατζησαββίδης (2014) και οι Στάμου κ.ά. (2016) πλέον δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες σημασιολογικές οντότητες, αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές που προωθούν μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου και διατηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Ο Fairclough (1992) συνδέει τη γλώσσα και τον λόγο με την ερμηνεία της καπιταλιστικής κοινωνίας, αφού μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου πολλές αλλαγές πραγματοποιούνται μέσω του λόγου ή αντανακλώνται στον λόγο. Η Janks (2000) υποστηρίζει ότι σήμερα είναι πολύ πιο σημαντικό η εκπαίδευση να προετοιμάζει τους/τις νέους/νέες να διαβάζουν τόσο τη λέξη, όσο και τον κόσμο με κριτική οπτική. Ο κριτικός γραμματισμός μέσω του θεωρητικού μοντέλου των πολυγραμματισμών μπορεί να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση επεξεργασίας των κειμένων ως φορέων ιδεολογικής προθετικότητας. Οι πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν τα διάφορα κειμενικά είδη που αναπτύσσονται εντός μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας και συνδέονται με τις νέες τεχνολογίες και την ένταξη αυτών στη μαθησιακή διαδικασία. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kallantzis 2000) βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες: α. η Τοποθετημένη πρακτική: η επαφή των μαθητών με στοιχεία τα οποία προέρχονται από την καθημερινή ζωή των μαθητών και την κοινωνική πραγματικότητα, β. η Ανοικτή διδασκαλία: τρόπος λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων, γ. η Κριτική πλαισίωση: στο στάδιο αυτό οι μαθητές προβαίνουν στην κριτική ερμηνεία του κειμένου και δ. η Μετασχηματισμένη πρακτική: αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι πολυγραμματισμοί εμπεριέχονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου (Φ.Ε.Κ. 4911/31-12-19).

Ως προς τη χρήση των τεχνολογιών στόχος των διδακτικών σεναρίων είναι οι μαθητές να μάθουν να αξιοποιούν το διαδίκτυο, την ιστοσελίδα Google, να δημιουργούν ψηφιακούς εννοιολογικούς χάρτες (<https://bubbl.us/>), να πραγματοποιούν αναζητήσεις, να αναζητούν πληροφορίες, εικόνες και φωτογραφίες στο Google, να αναζητούν βίντεο, να περιηγηθούν σε σελίδες εκπαιδευτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος, να χρησιμοποιούν



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



τα ηλεκτρονικά λεξικά, να χρησιμοποιούν τα συνεργατικά έγγραφα και τα ψηφιακά εργαλεία glogster, movie maker.

Όλα τα παραπάνω εφαρμόζονται στο πρίσμα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας Bruner (1997), Vygotsky (1986) και McConnell (1994). Στη συνεργατική μάθηση, μετατίθενται οι εργασίες από τον εκπαιδευτικό στην ομάδα μάθησης, με τους μαθητές να συνεργάζονται και να αλληλοεπηρεάζονται για να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1986) η Συνεργατική Μάθηση είναι μία μορφή διδασκαλίας με μαθητοκεντρική αντίληψη, όπου μικρές ομάδες από μαθητές, συνεργάζονται ώστε να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Η Συνεργατική Μάθηση στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού και στην άποψη ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή ενώ η μάθηση κοινωνική διαδικασία. Ο McConnell (1994) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η συνεργατική μάθηση αποφέρει κέρδος σε κάθε άτομο με χρήση των πόρων της ομάδας. Ισχυρίζεται ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί πηγή πολύτιμων αποτελεσμάτων που δεν έχουν ακόμα διαπιστωθεί στην ακαδημαϊκή και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση: αυξημένη ικανότητα στην ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, κ.λπ. Ο McConnell εκτιμά επίσης τον τρόπο με τον οποίο δημοσιοποιώντας κάποιος τη γνώση του αποκτά καλύτερη αντίληψη σχετικά με ένα αντικείμενο. Μέσω της συνεργατικής μάθησης, το άτομο αλληλεπιδρά με τους άλλους, έρχεται σε επαφή, κοινωνικοποιείται, αναπτύσσει δεσμούς εμπιστοσύνης με τα υπόλοιπα μέλη, αναλαμβάνει εργασίες βάσει του καταμερισμού που γίνεται κάθε φορά, καλλιεργεί τις δεξιότητες των μελών και επιτυγχάνει τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός μάλιστα μπορεί στο πλαίσιο αυτής της μάθησης να δημιουργεί δυναμικά μαθήματα, ώστε να μεταβιβάζεται η μάθηση, να διδάσκει τους μαθητές τον τρόπο εκμάθησης της ύλης, να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών, να αναλαμβάνει την προώθηση της ενεργούς μάθησης, να ενθαρρύνει τους μαθητές, να τους οδηγεί νοητικά στη νέα γνώση, να καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες και τέλος να λειτουργεί ως εξισορροπιστής στις μεταξύ αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Η συνεργατική μάθηση εντός μιας κοινωνικής θεωρίας σε συνδυασμό με τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας μπορεί να συντελέσει καθοριστικά στην επίτευξη του



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

εκπαιδευτικού στόχου. Τέλος, ως κοινωνική θεωρία μάθησης επιλέγεται ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Vygotsky. Βασικοί άξονες της συγκεκριμένης θεωρίας είναι οι εξής: το κοινωνικό περιβάλλον, τα εργαλεία για γνωστική ανάπτυξη, π.χ. γλώσσα - πολιτισμική παράδοση και η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, δηλαδή η ζώνη που αναφέρεται στο εύρος των ικανοτήτων τις οποίες ένα άτομο μπορεί να κατακτήσει με την βοήθεια ενός ειδικού.

Διδακτική πρόταση

Στόχος της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι ο κριτικός και ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών και μαθητριών της γ' λυκείου για τα κειμενικά είδη του πολιτικού, διαφημιστικού και επιστημονικού λόγου. Για την υλοποίηση απαιτούνται 12 διδακτικές ώρες ανά κειμενικό είδος και προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος εντός σχολικής τάξεως με τη χρήση του ηλεκτρονικού, φορητού υπολογιστή.

2.1 Η πειθώ στον πολιτικό λόγο



i) Προαναγνωστικό στάδιο-Τοποθετημένη πρακτική

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/μαθήτριες διαμορφώνουν έναν εννοιολογικό χάρτη (<https://bubbl.us/>) με κέντρο τον πολιτικό λόγο. Και ακολούθως ορίζεται ο πολιτικός λόγος, η πολιτική επικοινωνία και η προπαγάνδα.

ii) Αναγνωστικό στάδιο – Ανοιχτή διδασκαλία

- Ανατίθεται στους μαθητές/στις μαθήτριες ανά ομάδες να φέρουν πολιτικά κείμενα, συνθήματα, πολυτροπικά κείμενα-αφίσες ή να αναζητήσουν εκείνη τη στιγμή πολιτικά κείμενα στον υπολογιστή στο google και επιχειρείται η υφολογική ανάλυση τους.
- Δημιουργία σώματος κειμένων στο word. Το σώμα δεν χρειάζεται να είναι μεγάλο, αλλά μικρό και διαχειρίσιμο. Μπορούμε να δημιουργήσουμε σώματα κειμένων, για να μπορούν ακολούθως να γίνουν συγκρίσεις μέσω του υπολογιστικού εργαλείου voyant (<https://voyant-tools.org>), για την ανίχνευση των συχνότερα εμφανιζόμενων λέξεων στο corpus. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να αναλογιστούν τι σχέση μπορούν να έχουν τα συχνότερα εμφανιζόμενα λεξικά στοιχεία με τον ιδεολογικό χαρακτήρα του εκάστοτε πολιτικού ρήτορα εξάγοντας τις λέξεις αυτές σε συννεφόλεξο. Προτείνεται τέλος η διαθεματική δραστηριότητα: σύνδεση πολιτικής και λογοτεχνίας, π.χ. Γιώργος Σεφέρης: *Επί ασπαλάθων*.

iii) Κριτική Πλαισίωση

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται ανά ομάδες να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους και ακολούθως να προβούν σε συγκρίσεις και κριτική θεώρηση των δεδομένων που έχουν μέχρι τώρα επεξεργαστεί.

iv) Μετασηματισμένη πρακτική

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται ανά ομάδες:

- Να φτιάξουν μια πολιτική αφίσα στο Glogster ή ψηφιακή αφήγηση στο Movie maker.
- Να γράψουν έναν πολιτικό λόγο (400 λέξεων) για ένα θέμα μέσω συνεργατικών εγγράφων.



- Να κάνουν ρητορικούς αγώνες και αντιμαχίες για ένα θέμα ή μέσω της διδακτικής τεχνικής της ανακριτικής καρέκλας να υποβάλουν ερωτήσεις σε έναν μαθητή/μια μαθήτρια που θα υποδυθεί ένα πολιτικό πρόσωπο της ιστορίας.

Ακολουθως, οι μαθητές/μαθήτριες να προβούν στην ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση.

Η πειθώ στον διαφημιστικό λόγο

i) Προαναγνωστικό στάδιο-Τοποθετημένη πρακτική

Σε αυτό το στάδιο διαμορφώνεται ένας εννοιολογικός χάρτης (<https://bubbl.us/>) στον οποίο απεικονίζονται οι απόψεις των μαθητών για την έννοια διαφήμιση.

ii) Αναγνωστικό στάδιο – Ανοιχτή διδασκαλία

- Στο στάδιο αυτό ζητείται από τους μαθητές ανά ομάδες να συγκεντρώσουν διαφημιστικά κείμενα και να τα καταγράψουν σε μορφή word στον υπολογιστή. Μέσω του υπολογιστικού εργαλείου voyant.tool οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να αναλογιστούν τι σχέση μπορούν να έχουν τα συχνότερα εμφανιζόμενα λεξικά στοιχεία με τη διαφήμιση εξάγοντας τις λέξεις αυτές σε συννεφόλεξο.
- Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να παρακολουθήσουν τις παρακάτω διαφημίσεις (<https://www.youtube.com/watch?v=6kQhzPziRFs> - Διαφήμιση Γερμανός, <https://www.youtube.com/watch?v=fYVvqYZZc0Q-> Διαφήμιση Jumbo) μέσω της ανεστραμμένης τάξης και τους ζητείται να εντοπίσουν στοιχεία σεξισμού.
- Τους ζητείται να παρακολουθήσουν την αποπαγίωση των ρόλων των δυο φύλων στις διαφημίσεις μέσω της αντιστροφής των ρόλων από τον φωτογράφο Έλι Ρεσκαλάχ.
- Οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να συνομιλήσουν με τους δημιουργούς μιας διαφήμισης σε κάποια διαφημιστική εταιρεία ή να πάρουν συνέντευξη από εκπροσώπους φορέων για τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων, το Ινστιτούτο του Καταναλωτή κ.ά.



- Ακόμη, καλούνται να αναλογιστούν τον ρόλο της εικόνας και της μουσικής που μπορεί να πλαισιώνει μια διαφήμιση.
- Και τέλος τους δίνεται το ποίημα *Αισιοδοξία* του Νίκου Δήμου για να προβληματιστούν για τον ρόλο της διαφήμισης.

iii) Κριτική Πλαισίωση

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές καλούνται ανά ομάδες να προβούν σε συγκρίσεις και κριτική θεώρηση των δεδομένων για τους τρόπους και τα μέσα πειθούς της διαφήμισης.

iv) Μετασηματισμένη πρακτική

Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται ανά ομάδες:

- Να φτιάξουν μια αφίσα για διαφήμιση μέσω του Glogster.
- Να διαφημίσουν στους συμμαθητές/-τριες τους ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει.
- Να δημιουργήσουν ένα διαφημιστικό σποτ ενός λεπτού για μια διαφημιστική εκστρατεία π.χ. για τα δικαιώματα των γυναικών, των μεταναστών κ.ά. μέσω της ψηφιακής αφήγησης στο Movie maker.
- Να γράψουν μέσω συνεργατικών εγγράφων μια επιστολή διαμαρτυρίας (400 λέξεις) στο Ινστιτούτο Καταναλωτή για τις παραπλανητικές διαφημίσεις στην τηλεόραση και το διαδίκτυο και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης.

Ακολούθως, οι μαθητές/μαθήτριες να προβούν στην ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση.

2.3 Η πειθώ στον επιστημονικό λόγο

i) Προαναγνωστικό στάδιο-Τοποθετημένη πρακτική

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/οι μαθήτριες διαμορφώνουν έναν εννοιολογικό χάρτη (<https://bubbl.us/>) στον οποίο απεικονίζονται οι απόψεις τους για τον επιστημονικό λόγο.

ii) Αναγνωστικό στάδιο – Ανοιχτή διδασκαλία

Στο στάδιο αυτό ζητείται από τους μαθητές να συγκεντρώσουν επιστημονικά κείμενα και να τα καταγράψουν σε μορφή word στον υπολογιστή. Μέσω του υπολογιστικού εργαλείου voyant.tool οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να αναλογιστούν τι σχέση μπορούν να έχουν τα συχνότερα εμφανιζόμενα λεξικά στοιχεία



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

με το περιεχόμενο του επιστημονικού λόγου και να προσεγγίσουν το θέμα της ορολογίας εξάγοντας τις λέξεις αυτές σε συννεφόμελο. Επίσης, τους ζητείται να παρατηρήσουν τη μορφή των επιστημονικών κειμένων, τους τρόπους και τα μέσα πειθούς. Ακόμη, καλούνται να πάρουν συνέντευξη από έναν επιστήμονα σχετικά με τη ζωή και το έργο του. Παράλληλα, μπορούν να προσεγγίσουν τους θεματικούς πόλους επιστήμη και ευθύνη του επιστήμονα δημιουργώντας ένα σχεδιάγραμμα που θα αναρτηθεί στο blog της τάξης. Τέλος, καλούνται να διαβάσουν το ποίημα *Ποιητική Τεχνολογία* – της Τασούλας Καραγεωργίου, για να προβληματιστούν για τη σχέση της ποίησης με την τεχνολογία.

iii) Κριτική Πλαισίωση

Οι μαθητές/οι μαθήτριες καλούνται ανά ομάδες να προβούν σε συγκρίσεις και κριτική θεώρηση των δεδομένων. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα μπορέσουν να κατανοήσουν τους τρόπους, τα μέσα πειθούς και εν γένει τα υφολογικά γνωρίσματα του επιστημονικού λόγου. Τα συμπεράσματα θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια.

iv) Μετασχηματισμένη πρακτική

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να συνδυάσουν όσα έμαθαν στο προηγούμενο στάδιο και να τα παρουσιάσουν μέσω πρακτικών εφαρμογών. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να οργανώσουν μια ημερίδα για κάποιο θέμα της αρεσκείας σας (όπως η κλωνοποίηση, το διαδίκτυο, η ευθανασία, ο πυρηνικός πόλεμος, το περιβάλλον, τα μεταλλαγμένα τρόφιμα, η τεχνική πρόοδος). Τους ζητείται ανά ομάδες να δημιουργήσουν την πρόσκληση, την αφίσα, το πρόγραμμα του συνεδρίου μέσω Glogster και τις παρουσιάσεις τους μέσω συνεργατικών εγγράφων.

Ακολούθως, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να προβούν στην ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές/μαθήτριες μέσω της παραπάνω διδακτικής προσέγγισης αλληλεπίδρασαν και κατάφεραν να κατανοήσουν τη λειτουργία των τριών κειμενικών ειδών, τους τρόπους και τα μέσα πειθούς και απέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες με τη χρήση όχι μόνο ψηφιακών εργαλείων, αλλά και υπολογιστικών εργαλείων (όπως το



voyant.tool) δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προχωρούν από τα στατιστικά στοιχεία (συχνότερα εμφανιζόμενες λέξεις σε συννεφολέξο) σε ποιοτικές υφολογικές αναλύσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. (1997). *The acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Μετάφραση: Ρόκου Ήβη & Καλομοίρης Γιώργος. *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Janks, H. (2005). *Language and the design of texts*. English Teaching: Practice and Critique (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847267.pdf>).
- McConnell, D. (1994). *What is Cooperative Learning, in Implementing Computer Supported Cooperative Learning?* Kogan Page Limited: London.
- Springer L., E. M. Stanne & Samuel S. Donovan (2006). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, Vol. 69, No. 1 (Spring, 1999)*, pp. 21-51.
- Στάμου, Γ. Α., Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.) (2016). *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Τεντολούρης, Φ. & Σ. Χατζησαββίδης (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, σελ. 411-421.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (rev. ed.) A. Kozulin (ed.). Cambridge, M.A.:The MIT Press.
- ΦΕΚ 4911/ 31- 12 -19, Τεύχος Β΄: *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου*, σ.σ. 56077 – 56100.



Άντιγόνη (1-38) του Σοφοκλή: διδακτικό σενάριο, σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας και ΤΠΕ

Παναγιώτα Χρυσανίδου

E-mail: panagiotaxr@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η σύνθεση και η παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Β' τάξης Γενικού Λυκείου. Το απόσπασμα που τίθεται προς ανάλυση προέρχεται από τον πρόλογο της Άντιγόνης (1-38) του Σοφοκλή, όπως αυτός διδάσκεται στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στους μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου. Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται η εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι διαχωρίζονται σε στόχους γενικότερης φύσεως, σε γνωστικούς και σε παιδαγωγικούς. Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι αναγκαία η αποστασιοποίηση από τη χρήση της παραδοσιακής γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου η οποία οδηγεί και στην αναγκαστική εφαρμογή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου μάθησης. Αντιθέτως, πρέπει να δοθεί έμφαση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση και στη μετάβαση στη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ο καθηγητής οφείλει να ενθαρρύνει τη διερευνητική μάθηση, την ομαδική-συνεργατική διδασκαλία, την εκπόνηση εργασιών τύπου project και τη διαθεματική προσέγγιση των κειμένων. Επιπλέον, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες μεθόδους μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην πρόκληση του ενδιαφέροντος καθώς και στην αποτελεσματικότερη απόδοση των μαθητών. Το διαδίκτυο και ποικίλα άλλα προγράμματα παρέχουν χρήσιμα εργαλεία στους διδάσκοντες και στους διδασκόμενους, για τη δημιουργία και τη χρήση πολυτροπικών κειμένων, που επιτρέπουν τη δημιουργική ενασχόληση με τα αρχαία ελληνικά και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, λοιπόν, έμφαση θα δοθεί στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, με την οποία επιδιώκεται να κατανοήσει ο μαθητής το περιεχόμενο και τα



νοήματα του αποσπάσματος της Αντιγόνης, με την αρωγή γραμματικών και συντακτικών επεξηγήσεων, χωρίς να προσφεύγει, ωστόσο, σε πιστή ή κατά λέξη μετάφραση, ενώ παράλληλα μέσω της διαθεματικής προσέγγισης θα γνωρίσει σημαίνοντες δημιουργούς της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Τέλος, ο εμπλουτισμός των κειμένων με εικόνες και βίντεο προερχόμενα από έργα τέχνης και από το θέατρο αντίστοιχα, θα έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των μαθητών με τον χώρο της τέχνης και με τα νέα τεχνολογικά μέσα.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικό σενάριο, ΤΠΕ, κειμενοκεντρική προσέγγιση, διαθεματικότητα, πολυτροπικότητα

“Sophocles' Antigone (1-38): Teaching Scenario, Modern Teaching Methods and ICT”

Abstract

The aim of this dissertation is to present a teaching scenario in the frame of the school subject of the Ancient Greek Language in the 2nd grade of a Senior High School. The text analyzed comes from the prologue of Sophocles' Antigone (1-38), as it is taught in the course of Ancient Greek Language to the students of the 2nd grade of the Senior High School. After the completion of the teaching scenario, the fulfillment of specific goals is sought, which are divided into goals of a more general nature, cognitive and pedagogical. In order to achieve the above goals, it is necessary to distance oneself from the use of the traditional grammar-translation method, which also leads to the forced application of the teacher-centered learning model. Instead, emphasis should be placed on the text-centered approach and the transition to student-centered teaching. The teacher must encourage exploratory learning, group-cooperative teaching, the preparation of project-type tasks and the cross-curricular approach to the texts. In addition, the use of new technologies in combination with the aforementioned methods can play an important role in provoking interest as well as in making students perform more effectively. The Internet and a variety of other programs provide teachers and students with useful tools to create and use multimodal texts that allow creative



engagement with ancient Greek and the acquisition of metacognitive skills. In the specific teaching scenario, therefore, emphasis will be placed on the text-centered approach, with which the student seeks to understand the content and the meanings of the passage from Antigone, with the help of grammatical and syntactic explanations, without resorting, however, to a verbatim translation, while at the same time through the cross-curricular approach the students will get to know important authors of modern Greek literature. Finally, the enrichment of the texts with images and videos from works of art and from the theater will result in familiarizing the students with the field of art and with new technological means.

Key words: didactic script, ICT, text-centered approach, intersubjectivity, multimodality

Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η σύνθεση και παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Β΄ Τάξη του Γενικού Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα το απόσπασμα που έχει επιλεγεί και τίθεται προς ανάλυση προέρχεται από τον πρόλογο της *Αντιγόνης* (1-38) του Σοφοκλή, όπως αυτός διδάσκεται στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στους μαθητές της Β΄ Τάξης του Γενικού Λυκείου. Αναλυτικότερα θα μας απασχολήσουν οι πολλαπλές ερμηνείες και οι νέες προοπτικές που μπορούν να προκύψουν μέσα από τη διδασκαλία ενός αρχαιοελληνικού κειμένου, με την αρωγή όμως νέων μεθόδων και τρόπων προσέγγισης. Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται η εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι διαχωρίζονται σε στόχους γενικότερης φύσεως, σε γνωστικούς και σε παιδαγωγικούς.

Το αρχαίο κείμενο χαρακτηρίζεται από πολυσημία καθώς περιέχει πολλαπλά νοήματα και για αυτό επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες οι οποίες βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με την εποχή και τις εκάστοτε συνθήκες. Οι μαθητές με την βοήθεια του καθηγητή τους θα οδηγηθούν στην συναγωγή προσωπικών συμπερασμάτων και παρατηρήσεων. Σε αυτό θα συμβάλλει η απομάκρυνση από τη χρήση της



παραδοσιακής γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου η οποία οδηγεί και στην αναγκαστική εφαρμογή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου μάθησης. Αντιθέτως, πρέπει να δοθεί έμφαση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση και στη μετάβαση στη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ο καθηγητής οφείλει να ενθαρρύνει τον διάλογο με τους μαθητές και μέσω αυτού να τους προβληματίζει και να τους καθοδηγεί στην απόκτηση της γνώσης και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Ορισμένες προτάσεις επίσης που θα μας απασχολήσουν και αποσκοπούν στην ενεργοποίηση και αφύπνιση του ενδιαφέροντος του μαθητή είναι η διερευνητική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση των κειμένων, η ομαδική-συνεργατική διδασκαλία και η εκπόνηση εργασιών τύπου project. Έχει παρατηρηθεί επιπλέον ότι οι νέες τεχνολογίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότερη απόδοση των μαθητών, παρέχοντας μέσω του διαδικτύου και ποικίλων άλλων προγραμμάτων χρήσιμα εργαλεία στους διδάσκοντες και στους διδασκόμενους.

Αναλυτική διάρθρωση του μαθήματος

1. Επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι

Μετά το πέρας της διδασκαλίας επιδιώκεται η εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι διαχωρίζονται σε στόχους γενικότερης φύσεως, σε γνωστικούς και σε παιδαγωγικούς. Γενικότερα, οι μαθητές πρέπει να δώσουν έμφαση στην ανθρωποκεντρική διάσταση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και να στοχαστούν τις διαχρονικές αξίες και αντιλήψεις, αλλά και να ανασυνθέσουν την κοινωνία και τον πολιτισμό, που οδήγησαν στη δημιουργία του εκάστοτε αρχαιοελληνικού κειμένου. Η ερμηνεία των κείμενων δεν είναι προκαθορισμένη και μονοδιάστατη και έτσι απαιτείται η προσωπική ενεργοποίηση του εκάστοτε αναγνώστη. Αναγκαία κρίνεται η απόκτηση γνώσης μέσα από ποικίλες πηγές, όπως εικόνες, έργα τέχνης, χάρτες, άρθρα και εκπαιδευτικά βίντεο, καθώς και η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να αντιπαραβάλλει γεγονότα ή καταστάσεις και να βρίσκει τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Επίσης, εξίσου σημαντικό είναι να οδηγηθούν οι μαθητές στην πολύπλευρη γνώση μέσω της διαθεματικής αξιοποίησης ενός θέματος.



Ειδικότερα, οι μαθητές ασφαλώς αναμένεται να γνωρίσουν τον τραγικό ποιητή Σοφοκλή και το έργο του, καθώς και τον μύθο του Οιδίποδα και της γενιάς του, αυτής των Λαβδακιδών. Παράλληλα θα κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου και τον ρόλο των άγραφων νόμων και της απόδοσης των τιμών στους νεκρούς. Μέσα από τη συζήτηση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων θα συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση της ίδιας της γλώσσας και των εκφραστικών μέσων με την αποτύπωση και μετάδοση νοημάτων του κειμένου, ενώ μέσα από τις λεξιλογικές ασκήσεις πρόκειται να συνειδητοποιούν τη σύνδεση της αρχαίας με την νέα ελληνική γλώσσα.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο με την επιλογή της ομαδικής-συνεργατικής μεθόδου (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011) επιδιώκεται η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και της συνεργατικής μάθησης καθώς και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και του σεβασμού των διαφορετικών απόψεων. Επίσης, επιδιώκεται η μετάβαση μέσω της συνεργασίας από την ανακάλυψη και τη σύγκριση, στη σύνθεση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους αξιοποιώντας δημιουργικά το υλικό που συνέλεξαν, ενώ στο επίκεντρο τίθεται η συναγωγή συμπερασμάτων μέσω του διαλόγου και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

2. Πρώτο Μέρος (1^η, 2^η και 3^η διδακτική ώρα)

Για το πρώτο μέρος της διδασκαλίας απαιτούνται τουλάχιστον 3 διδακτικές ώρες. Αρχικά πραγματοποιείται μια συζήτηση των βιογραφικών στοιχείων του Σοφοκλή με έμφαση στο γεγονός ότι οι ήρωες των έργων του δεν έχουν τις τιτάνιες διαστάσεις των ηρώων του Αισχύλου ούτε είναι οι καθημερινοί άνθρωποι, όπως αυτοί του Ευριπίδη. Με αυτόν τρόπο δίνεται η ευκαιρία για μια σύντομη σύγκριση των τριών μεγάλων τραγικών ποιητών.

Γενικότερα είναι χρήσιμο στην αρχή της διδασκαλίας να δίνεται μια σύντομη και ελκυστική αφορμή η οποία θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο θα δοθούν οι εικόνες δυο ερυθρόμορφων αγγείων τα οποία απεικονίζουν τον Οιδίποδα να λύνει το αίνιγμα της Σφίγγας στον δρόμο του προς τη Θήβα (Εικόνες 1 και 2). Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τον μύθο του Οιδίποδα, πατέρα των κύριων ηρώων του έργου και υπαίτιο των συμφορών τους.



Εικόνα 1 και 2: Μουσείο Καλών Τεχνών, Βοστώνη

Έπειτα δίνεται ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο υπάρχει στο σχολικό βιβλίο (σελ.30). Βασικός διδακτικός στόχος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές το ιστορικό-μυθικό πλαίσιο το οποίο αποτέλεσε την πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία της τραγωδίας. Το κείμενο αναφέρεται στον μύθο των Λαβδακιδών και εξηγεί την αρχή της κατάρας που προκάλεσε ο Κάδμος και η οποία διήρκησε για τρεις γενιές φτάνοντας να βασανίζει τα παιδιά του Οιδίποδα. Κρίνεται απαραίτητη η παράθεσή του, προκειμένου να γίνει πιο εύκολα κατανοητό το νόημα του κειμένου και να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές.

Στη συνέχεια ακολουθεί η εκφραστική ανάγνωση από τον διδάσκοντα η οποία συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση (Χατζημαυρουδή, 2007, 125). Όπως επισημαίνει ο Τσιτσιρίδης «η διδασκαλία ενός κειμένου αρχίζει με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του μέσα στην τάξη» (Τσιτσιρίδης, 2005, 93). Παράλληλα, μετά την ενασχόληση και τη συζήτηση του περιεχομένου του κειμένου μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να ασκηθούν στην ανάγνωση του αποσπάσματος προκειμένου να αποφευχθεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και να καλλιεργηθεί η αναγνωστική τους δεξιότητα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδη, 1997, 77 κ.ε.).

Η τεχνική των ερωτήσεων κατανόησης θεωρείται εξαιρετικά βοηθητική καθώς συμβάλλει στην επίτευξη πολλών εκπαιδευτικών στόχων. Οι ερωτήσεις γενικά



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

δημιουργούν το πλαίσιο για μια γόνιμη συζήτηση στην τάξη, κινητοποιούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, φέρνουν στην επιφάνεια και καλλιεργούν γνώσεις που ήδη έχουν αποκτηθεί (Χατζημαυρουδή, 2007, 125-126). Επίσης, ελέγχουν την κατανόηση των νέων στοιχείων, επιτρέπουν τον εντοπισμό αδυναμιών και συνιστούν την αφετηρία συζήτησης (Ματσαγγούρας, 2004, 289 κ.ε.). Στη διαμόρφωση των ερωτήσεων κατανόησης είναι σημαντική η παρατήρηση του Δρουκόπουλου (2002, 43), σύμφωνα με την οποία, οι ερωτήσεις δεν πρέπει να αποβλέπουν στο νόημα μόνον, αλλά και στις λέξεις οι οποίες εκφράζουν το νόημα. Οι ερωτήσεις, δηλαδή, μπορούν να αφορούν σε όλα τα επίπεδα του κειμένου και να οδηγήσουν στην αναγνώριση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, του λεξιλογίου και του περιεχομένου.

Επομένως, ορισμένα ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν στους μαθητές είναι: *Ποιες συμφορές υπαινίσσεται η Αντιγόνη και σε ποιο νέο κακό αναφέρεται; Για ποιον λόγο κάλεσε την Ισμήνη στις πύλες;* Οι μαθητές αναμένουμε να ανακαλέσουν τις πληροφορίες που έχουν ακούσει μέσα στην τάξη σε προηγούμενο στάδιο από το εισαγωγικό σημείωμα και να τις συνδέσουν με τα λόγια της Αντιγόνης. Έτσι, θα ανακαλύψουν μόνοι τους και θα κατανοήσουν την πλοκή του έργου.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στην ανάλυση και επεξήγηση ορισμένων λέξεων και συντακτικών φαινομένων, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν πιο ομαλά στη μετάφραση του κειμένου, αλλά δίνεται έτσι και η αφορμή για έναν πρώτου βαθμού ερμηνευτικό σχολιασμό και την κατανόηση του έργου. Έτσι, για παράδειγμά, εστιάζουμε στην επανάληψη της γενικής διαιρετικής *κακῶν* (Αντ. 2 και 5) η οποία υποδεικνύει ότι το θέμα που επανέρχεται επανειλημμένα στον πρόλογο είναι το πλήθος συμφορών που βασανίζουν την οικογένεια του Οιδίποδα. Έπειτα, παρατηρούμε τις συντακτικές και γλωσσικές επιλογές των στίχων 23-28 που εκφράζουν την έντιμη ταφή του Ετεοκλή, σε αντίθεση με τον άταφο και άκλαυτο Πολυνείκη. Στο σημείο αυτό δίνεται η αφορμή για συζήτηση σχετικά με την παράδοση της ταφής που κατέλαβε τη μορφή θεϊκού νόμου γιατί ήταν ανάγκη η προφύλαξη από τις επιδημίες και τις αρρώστιες που προέρχονταν από το άταφο σώμα (Πρβλ. Ψ 71-74 και λ 72-73). Ο Κρέων παραβιάζει αυτήν την παράδοση ταφής.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Στη συνέχεια θα ζητηθεί από τους μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες, να εντοπίσουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο ποιητής, να συζητήσουν μεταξύ τους ποια είναι η χρήση τους και στη συνέχεια να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Ορισμένα παραδείγματα που αναμένεται να ακουστούν είναι: οι ρητορικές ερωτήσεις και γενικότερα οι επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις στον λόγο της Αντιγόνης (Αντ. 1-10) που εκφράζουν την αγανάκτηση της ηρωίδας, το ασύνδετο σχήμα (Αντ. 29: *ἄκλαυτον, ἄταφον, οἴωνοῖς γλυκὸν θησαυρὸν*) που υποδηλώνει επίσης την άσχημη ψυχολογική της κατάσταση, ενώ με την ειρωνεία (Αντ. 31: *τὸν ἀγαθὸν Κρέοντα*) εκφράζει την διαφωνία και την απέχθειά της προς τον Κρέοντα. Σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η ίδια η γλώσσα και το κείμενο εκφράζει νοήματα και για αυτόν τον λόγο επιλέγουμε την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Το τελικό στάδιο της διδασκαλίας αφορά στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του κειμένου η οποία έχει άμεση σχέση με τον μαθητή-αναγνώστη και εξαρτάται από την αναγνωστική κοινότητα στην οποία ανήκει ο εκάστοτε μαθητής και από την όλη προπαιδεία του. Προτείνεται, λοιπόν, να λάβει χώρα μια συζήτηση μέσα στην τάξη, ένας «ελεύθερος» διάλογος, που θα διευρύνει τους ορίζοντες όλων των μαθητών και θα καταστήσει πιο πλούσια την ερμηνεία του κειμένου. Τέλος, δίνεται μια λεξιλογική άσκηση στου μαθητές ώστε να προβληματιστούν και να παρατηρήσουν τη σύνδεση της νέας και αρχαίας ελληνικής: **Λανθάνω, φασί, εὐτυχῶ**: Να γράψετε πέντε λέξεις, απλές ή σύνθετες, με το θέμα των λέξεων που σας δίνεται.

Σε αυτό το σημείο, που θα έχει ολοκληρωθεί η συστηματική ενασχόληση των μαθητών με το κείμενο, μπορεί να δοθεί και μια έγκυρη μετάφραση από τον καθηγητή που θα χρησιμεύσει για τα δύσκολα σημεία του κειμένου αλλά και για την εξεταστική περίοδο. Θεωρείται αποτελεσματικότερο και εγγύτερα στις αρχές τις κειμενοκεντρικής προσέγγισης να εμβαθύνουμε πρώτα στην ερμηνεία και στην κατανόηση βασικών στοιχείων του κειμένου και σε επόμενο στάδιο να πραγματοποιείται προσπάθεια μετάφρασής του. Γενικότερα προτείνεται να μην δίνεται εξ' αρχής η μετάφραση διότι αυτό δεν βοηθάει τους μαθητές ούτε να διαμορφώσουν τη δική τους μεταφραστική δοκιμή ούτε να εξοικειωθούν σταδιακά με τους μηχανισμούς μετάφρασης (Χατζημαυρουδής, 2007, 152). Οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν σταδιακά με τους



μηχανισμούς μετάφρασης, γεγονός που μπορεί να συμβεί και στο πλαίσιο ομάδων με μορφή μεταφραστικής άσκησης στη τάξη, ώστε οι ίδιοι να προτείνουν και να καταλήξουν από κοινού στις δικές τους μεταφράσεις.

Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η στείρα αποστήθιση, γεγονός που μπορεί να ενισχυθεί με την αναμόρφωση των θεμάτων στις εξετάσεις. Ήδη αποφεύγεται να ζητείται η μετάφραση ενός ολόκληρου χωρίου, αλλά ζητούνται μεμονωμένες λέξεις, φράσεις ή μικρά αποσπάσματα. Θα μπορούσαν επίσης να δίνονται ορισμένες αποδόσεις και οι μαθητές να καλούνται να επιλέξουν την καταλληλότερη. Είναι ανάγκη να εφαρμοστεί η αρχή «εξετάζω κατά τον τρόπο που διδάσκω», σε αντίθεση με τον ισχύοντα «διδάσκω κατά τις επιταγές των εξετάσεων» (Φυντίκογλου, https://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theory/page_001.html).

3. Δεύτερο μέρος (4^η και 5^η διδακτική ώρα)

Για το δεύτερο μέρος της διδασκαλίας απαιτούνται τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες. Πέρα από τη γνώση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και των αρχαίων κειμένων, κρίνεται αναγκαία η διδασκαλία τρόπων και μεθόδων προσέγγισης της γνώσης, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα μέσα αυτά και σε άλλους τομείς. Τόσο η ενασχόληση με πολυτροπικά κείμενα όσο και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, συμβάλλουν στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και στη δημιουργική διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών (Χατζημαυρουδή, 2007, 269). Η χρήση πολυτροπικών κειμένων (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005, 27) στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών διευκολύνει την προσέγγιση των κειμένων καθιστώντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η κριτική ικανότητα των μαθητών. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη περίπτωση προτείνεται ο εμπλουτισμός του κειμένου με εικόνες έργων τέχνης σχετικών με το θέμα που θα επιφέρουν εξοικείωση με τον χώρο της τέχνης και καλύτερη εμπέδωση του θέματος. Στις εικόνες 3 και 4 αναμένουμε να αναγνωρίσουν οι μαθητές την προσφορά τιμών στον νεκρό Πολυνίκη από την Αντιγόνη. Παράλληλα στις εικόνες 5 και 6 οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν πληροφορίες του μύθου που διδάχθηκαν από το εισαγωγικό σημείωμα και να



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

αναγνωρίσουν τον Οιδίποδα ως εγκαταλελειμμένο βρέφος στο δάσος από τον πατέρα του, αλλά και τον Οιδίποδα τυφλό και εξόριστο να εγκαταλείπει τη Θήβα με τη βοήθεια της Αντιγόνης.



Εικόνα 3: Νικηφόρος Λύτρας, 1865, Εθνική Πινακοθήκη Ελλάδος



Εικόνα 4: Lepervue, Jules-Eugène, 1991, Μητροπολιτικό Μουσείο Νέας Υόρκης



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

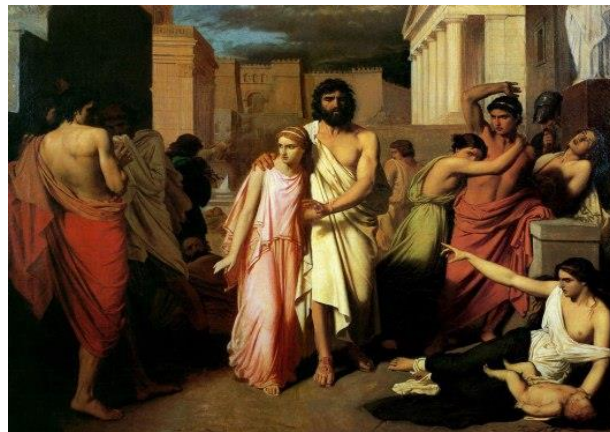
Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Εικόνα 5: *Félix Leconte, 1771, Μουσείο Λούβρου*



Εικόνα 6: *Charles François Jalabert, 1849, Μουσείο Καλών Τεχνών Μασσαλίας*

Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν ποικίλους τομείς και επιστήμες παρέχοντας στον μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο και πολύπλευρο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων. Είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διακομματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002· Σαλβάρας, 2004). Κατά τη διαθεματική προσέγγιση, δηλαδή, και ανάλογα με το θέμα που εξετάζεται, διάφορα μαθήματα ενιαιοποιούνται. Έτσι, στη συγκεκριμένη



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

περίπτωση επιλέγεται και δίνεται στους μαθητές το ποίημα του Μ.Σταχτούρη, «Δεν είναι ο Οιδίποδας».

Μετά την ανάγνωση του ποιήματος θα ζητηθεί από τους μαθητές να καταγράψουν πως αντιλαμβάνονται το ποίημα του Μ.Σταχτούρη και ποια σχέση υπάρχει με τον μύθο του Οιδίποδα. Αναμένουμε, λοιπόν, από τους μαθητές να καταλάβουν ότι πρόκειται για μια διαφορετική ερμηνεία της τραγωδίας και να αντιληφθούν ότι η θεματική της αρχαίας ελληνικής γραμματείας αποτελεί πολύ συχνά πηγή έμπνευσης για πολλούς ποιητές και συγγραφείς της νεώτερης εποχής οι οποίοι όμως την προσαρμόζουν στην εκάστοτε εποχή και μεταδίδουν τα νοήματα και τα συναισθήματα που επιθυμούν.

Να σημειωθεί ότι η διδασκαλία του δεύτερου μέρους θα πραγματοποιηθεί στην αίθουσα των υπολογιστών για να υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και να επωφεληθούν οι μαθητές από τα οπτικοακουστικά μέσα προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον ακόμα και των πιο αδύναμων μαθησιακά μαθητών. Επιπλέον, ο μαθητής γίνεται ενεργός μέτοχος στην κατάκτηση της γνώσης και την οργάνωση της σκέψης του, ενώ η ποικιλία των τρόπων αναπαράστασης του εκπαιδευτικού υλικού βοηθάει στην πλήρη κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και νοημάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα ενθαρρύνουμε τους μαθητές να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μια θεατρική παράσταση της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή πατώντας τον σύνδεσμο που θα τους δοθεί (<https://www.youtube.com/watch?v=K64FGISIkM0>), ενώ προτείνεται και η δραματοποίηση στην τάξη (Αβρα & Χατζηγεωργίου, 2007). Οι μαθητές θα αναλάβουν να διασκευάσουν, να συζητήσουν, να σκηνοθετήσουν, να ετοιμάσουν σκηνικά, κουστούμια, μουσική και να παρουσιάσουν το έργο στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε μαθητές, γονείς και καθηγητές. Επιπλέον, μπορούν να ανατεθούν στους μαθητές εργασίες τύπου project (Χρυσafίδης, 1998) με τα εξής ενδεικτικά θέματα: ταφικά έθιμα (τρόποι ταφής, κηδείες, Τάρταρα) και έκθεση βρέφους (αντίστοιχα μυθολογικά παραδείγματα- ομοιότητες). Έτσι, θα εξοικειωθούν στην αναζήτηση και επιλογή υλικού, στη σύνθεση κειμένου σε Word και Power Point και στην παρουσίαση αυτών ενώπιον των συμμαθητών. Στο τέλος του μαθήματος θα εκφράσουν τυχόν απορίες και



δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αλλά και τις εντυπώσεις τους σχετικά με το έργο του Σοφοκλή.

Συμπεράσματα

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αντιμετωπίζει πολλά ζητήματα ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και αυτό, σε συνδυασμό με τη δυσκολία που έχει το ίδιο το μάθημα από τη φύση του, ενισχύει την αρνητική στάση και προδιάθεση των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητο να περιθωριοποιηθούν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και η εμμονή στη γραμματικό-μεταφραστική προσέγγιση του κειμένου.

Η προσοχή μας, λοιπόν, πρέπει να στραφεί στην κειμενοκεντρική προσέγγιση του αρχαιοελληνικού κειμένου η οποία μπορεί να επιφέρει θετικές επιπτώσεις και νέα πνοή στη διδασκαλία του μαθήματος. Στόχος της διδασκαλίας οφείλει να είναι το ίδιο το κείμενο και όχι η στυγνή αποστήθιση των κανόνων. Αυτό σε συνδυασμό με τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η διερευνητική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση των κειμένων, η ομαδική-συνεργατική διδασκαλία, μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα κείμενα χαρακτηρίζονται από πολυσημία, από πολλαπλά νοήματα τα οποία μπορούν να προσληφθούν και να ερμηνευτούν με ποικίλους τρόπους. Ο καθηγητής αναλαμβάνει να δώσει στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια και την απαραίτητη καθοδήγηση έτσι ώστε μόνοι τους να οδηγηθούν στην κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Άβρα Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα.
- Δρουκόπουλος, Ά. (2002). *Η διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο γυμνάσιο και στο ενιαίο λύκειο*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα.



- Σαλβάρας, Γ. (2004). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση», στο: *Διαθεματικότητα και εκπαίδευση. Διδακτικές εφαρμογές στην Προσχολική, την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πρακτικά 8^{ου} τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου (6-8 Νοεμβρίου 2003, Γαλλικού Ινστιτούτο) Αθήνα.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας*, Αθήνα.
- Τσιτσιρίδης, Στ. (2005). «Σκέψεις για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο», *Φιλολογος*, 11987-99.
- Φυντίκογλου, Β. «Η μετάφραση στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας», ηλεκτρονικά διαθέσιμο https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theory/page_001.html
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηδήμου Χρ.Δ. & Αναγνωστοπούλου Σ.Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη.
- Χατζημαυρουδή, Ε.Χ. (2007). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). «Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος από την πρόσληψη στην κατασκευή παιδικού υποκειμένου», στο: Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.): *Εικόνα και παιδί*, (25-35), Θεσσαλονίκη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία: εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα.



Προσανατολισμός ή μήπως απο - προσανατολισμός της εκπαίδευσης;

Αναστασία Μαμπεϊντζή, Φιλολόγος, Γενικό Λύκειο Ελευθερούπολης Καβάλας

E-mail: mabeitzi@gmail.com

Βασίλειος Τσιάντος, Καθηγητής Τμήμα Φυσικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

E-mail: tsianto@physics.ihu.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να υπογραμμίσει εμφατικά τον θεμελιώδη ρόλο της παιδείας στην κατάκτηση της ευδαιμονίας στο πλαίσιο μιας ευνομούμενης πολιτείας της οποίας σκοπός είναι όχι μόνο το ατομικό εὖ ζῆν, αλλά και το συλλογικό. Σημείο εκκίνησης του προβληματισμού ο χαρακτήρας και οι στόχοι των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών και ο προσανατολισμός της παρεχόμενης δημόσιας παιδείας. Στο πλαίσιο του προβληματισμού αυτού καίριες κρίνονται οι απόψεις του Αριστοτέλη για την παιδεία, βασική θέση του οποίου αποτελεί ο δημόσιος χαρακτήρας της και ο ηθοπλαστικός προσανατολισμός της. Με δεδομένη την άποψη του Αριστοτέλη ότι σκοπός της κάθε κοινωνίας είναι η ευδαιμονία, ο ρόλος της παιδείας προβάλλει ιδιαίτερα σημαντικός, εφόσον στοχεύει στην αρετή με ευθύνη της πολιτείας και απώτερο σκοπό θέτει την κατάκτηση της ευδαιμονίας του συνόλου των πολιτών. Ο Αριστοτέλης, διατυπώνει τον προβληματισμό του για τα εκπαιδευτικά ζητήματα της εποχής του αναφορικά με τον χαρακτήρα της παιδείας και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, προβληματισμό ο οποίος, βέβαια, παραμένει και σήμερα επίκαιρος. Επισημαίνει τη διαφωνία των συγχρόνων του για τον σκοπό και το περιεχόμενο της παρεχόμενης παιδείας, ενώ διακρίνει στην εποχή του τρεις τύπους παιδείας. Ωστόσο, κανένας τύπος παιδείας από αυτούς δεν ικανοποιεί απόλυτα τον Αριστοτέλη, ο οποίος προβάλλει ένα πρότυπο παιδείας που συνθέτει τη χρησιμότητα, την αναγκαιότητα, την επιστημονική αλήθεια με κυρίαρχο, ωστόσο, τον ηθοπλαστικό προσανατολισμό. Συγγένεια με τον συγκεκριμένο προσανατολισμό παρουσιάζουν και οι βασικοί οριζόντιοι προσανατολισμοί των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, ένας εκ των οποίων θέτει ως



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση και ανθεκτικότητα, ώστε να είναι ικανοί να συνδέονται και να επικοινωνούν με τους άλλους, να αναγνωρίσουν αξίες και να συνειδητοποιήσουν αρχές, ώστε να αποκτήσουν συναίσθηση ευθύνης και να προετοιμαστούν ως ενεργοί πολίτες. Στην πράξη, όμως, τι συμβαίνει; Μήπως, τελικά, η επιτυχία και για τον μαθητή και για την οικογένειά του και για το σύστημα σχετίζεται αποκλειστικά με τις «χιλιάδες» των μορίων τις οποίες καταφέρνει να συγκεντρώσει ο μαθητής; Τελικά, γιατί είναι άλλος ο προσανατολισμός και αλλού στοχεύουμε ως κοινωνία και ως κράτος; Γιατί αυτό το εξουθενωτικό οικονομικά και ψυχικά κινήρι γνώσεων χωρίς ανθρωποκεντρικό και ηθοπλαστικό προσανατολισμό στην ουσία, επιβεβλημένο, ωστόσο, από την εξουσία, την αγορά εργασίας και τα κοινωνικά στερεότυπα; Τα συγκεκριμένα διαχρονικά ερωτήματα αναζητούν απαντήσεις όχι μόνο από την πολιτεία, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις οικογένειές τους, αλλά από όλους εμάς, με δεδομένο ότι η παιδεία είναι ζήτημα πολιτικό. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο θα προσπαθήσει να προσεγγίσει τους συγκεκριμένους προβληματισμούς.

Λέξεις κλειδιά: Αριστοτέλης, εκπαίδευση, προσανατολισμός

“Orientation or maybe disorientation educational;

Abstract

The present dissertation aims at emphatically highlighting the fundamental role of education in conquering the bliss in the framework of a well-administered state whose goal is not only the individual but also the common welfare. The beginning of this concern is the quality and the objectives of modern educational curricula, and the orientation of public education provided. As far as it concerns this question, Aristotle's views on Education are essential since its public nature and its moral orientation constitute his basic belief. Taking Aristotle's view into consideration, that is the objective of each society is the bliss, then the role of education is essentially important, since it aims at achieving virtue under the responsibility of the state and it regards the



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

conquest of the bliss for all citizens as the ultimate achievement. Aristotle expresses his concern about educational issues of his era, regarding the nature and the content of education, a concern which, of course, remains current. He points out his contemporaries' disagreement over the purpose and content of the education provided, while distinguishing three types of education in his era. However, none of these types of education entirely satisfy Aristotle, who promotes a model of education that comprises utility, necessity, scientific truth including, however, the dominant, ethical orientation. The main horizontal orientations of modern curricula appear to be relative to the previous one, and one of them aims at students' gaining self-esteem, self-confidence, empathy, and resistance in order to be able to connect and communicate with others, recognize values and realize principles so as to gain a sense of responsibility and prepare themselves as active citizens. In practice, though, what is going on? In the end, could the success for all, the student and his family and the system, be exclusively related to the "thousands" of the molecules that the student manages to gather? After all, why is the orientation different and why do we aim to another goal as society and state? Why is this economically and mentally debilitating pursue of knowledge deprived of anthropocentric and athletic orientation in its core, however imposed by power, labor market and social stereotypes? These timeless questions seek answers not only on behalf of the state, teachers, students, their families, but all of us, on condition that education is a political issue. In this context, this article will try to approach these concerns.

Keywords: Aristoteles, education, orientation

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός αναφορικά αφενός με την παρεχόμενη και αφετέρου με τη δέουσα παιδεία στο πλαίσιο των κρατικών σχεδιασμών και αποφάσεων είναι διαχρονικός και πολυδιάστατος, με δεδομένο ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία πολυσχιδή η οποία αφορά και επηρεάζει το σύνολο της κοινωνίας σε πολλά επίπεδα. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού η εργασία εστιάζεται σε βασικούς οριζόντιους



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

προσανατολισμούς των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, στις απόψεις του Αριστοτέλη για την παιδεία και σε διαπιστώσεις αναφορικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Χαρακτήρας, στόχοι, προσανατολισμός της παρεχόμενης δημόσιας παιδείας

Βασικό προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί η αρχή της ενεργοποίησης των μαθητών η οποία δε χαρακτηρίζεται από διακρίσεις και στοχεύει στη δημιουργία ενός σχολείου με χαρακτηριστικά την αποτελεσματικότητα, την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την αειφορία, ενός σχολείου που επιδιώκει την αμφίδρομη επικοινωνία με την κοινωνία και τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά, την πρόοδο των επιστημών, τη διασύνδεση της νοητικής επεξεργασίας ενός ζητήματος με την πράξη και τη συστηματική, προγραμματισμένη κι αποτελεσματική προσέγγιση της παραγωγής ενός έργου.

Βασικό, επίσης, χαρακτηριστικό τους είναι ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός τους με στόχο την εμφατική προβολή διαχρονικών αξιών, προκειμένου οι μαθητές να βιώσουν συνειδητά και αυθεντικά την παιδική και εφηβική περίοδο της ζωής τους, ώστε να καταστούν πολίτες δημιουργικοί, πολίτες που συνειδητοποιούν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους και ενεργούν ανάλογα σε πλαίσιο εθνικό, ευρωπαϊκό, παγκόσμιο. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα σπουδών επιδιώκουν οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα αναστοχασμού, την ικανότητα να αναγνωρίζουν τρόπους μάθησης, έρευνας, την ικανότητα να είναι δημιουργικοί και αποτελεσματικοί μέσω της αξιοποίησης των γνώσεών τους, να γίνουν παραγωγοί νέας γνώσης. Επιπρόσθετα, στόχο αποτελούν οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων οι οποίες ερείδονται σε δεδομένα της επιστημονικής γνώσης, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτονομία τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όσο και στο πλαίσιο της ζωής τους γενικότερα.

Ως προτεραιότητα, επίσης, τίθενται χαρακτηριστικά, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ενσυναίσθηση και η ανθεκτικότητα, η αναγνώριση πανανθρώπινων αξιών, η συνειδητοποίηση αρχών, η συναίσθηση ευθύνης, η προετοιμασία τους ως υπεύθυνων πολιτών, προκειμένου να είναι σε θέση σύνδεσης και επικοινωνίας με τους



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

συνανθρώπους τους, συμμετοχής σε δρώμενα και πρακτικές κατάλληλες για την αντιμετώπιση των πολύ σημαντικών, παγκόσμιας εμβέλειας, προκλήσεων της σύγχρονης εποχής, όπως η περιβαλλοντική και οικονομική κρίση, οι πόλεμοι, οι επιδημίες.

Οι απόψεις του Αριστοτέλη για την παιδεία

Στο πλαίσιο αυτής της στοχοθεσίας καίριες κρίνονται οι απόψεις του Αριστοτέλη για την παιδεία βασική θέση του οποίου αποτελεί ο δημόσιος χαρακτήρας της, όπως ο ίδιος αναφέρει στα *Πολιτικά* «τὴν παιδείαν κοινὴν καὶ μίαν ποιεῖν» και ο ηθοπλαστικός προσανατολισμός της.

Ο μεγάλος φιλόσοφος πρεσβεύει πως η παιδεία είναι η διαδικασία η οποία κατεξοχήν συντελεί στην καλλιέργεια της ψυχής και στόχος της οφείλει να είναι η χρησιμότητα των πολιτών, προκειμένου να οδηγηθούν στην ευδαιμονία. Αυτό, άλλωστε, επισημαίνει και ο Ross ο οποίος υπογραμμίζει ότι ο Αριστοτέλης συνδέει τον ανώτατο σκοπό της παιδείας με το ανώτατο αγαθό για τον άνθρωπο, την ευδαιμονία, η οποία σύμφωνα με όσα αναφέρει στα *Ἠθικὰ Νικομάχεια* ο Σταγειρίτης φιλόσοφος «ἐστὶ ψυχῆς ἐνέργειά τις κατ' ἀρετὴν τελείαν», η ευδαιμονία του ανθρώπου, δηλαδή, είναι ενέργεια και όχι κατάσταση, και πάντως ενέργεια της ψυχής, σύμφωνη με τους κανόνες της τέλει αρετής. Επομένως, ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να βιώσει με συνειδητό και έντονο τρόπο την ευδαιμονία με την προϋπόθεση ότι έχει κατακτήσει την αρετή.

Ο ρόλος, λοιπόν, της παιδείας προβάλλει ιδιαίτερα σημαντικός, εφόσον στοχεύει στην αρετή με ευθύνη της πολιτείας και απώτερο σκοπό θέτει την κατάκτηση της ευδαιμονίας του συνόλου των πολιτών. Η παιδεία, άλλωστε, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, είναι κατεξοχήν πολιτικό θέμα, συνδέεται άμεσα με την πολιτική και επηρεάζει τη συνολική ζωή του κράτους αλλά και του κάθε πολίτη ξεχωριστά, αφού καθορίζει το παρόν του και προδιαγράφει το μέλλον του και η οποία πρέπει να είναι κοινή για όλους, υπηρετώντας την κοινωνική και πολιτική ισότητα των πολιτών, δίχως όμως να οδηγεί σε ισοπεδωτική ομοιομορφία. Ο άνθρωπος, ως ον πολιτικό, δικαιώνεται μόνο στο πλαίσιο μιας δομημένης πολιτικής και κοινωνικής οντότητας και



συνακόλουθα η αρετή του συνάπτεται άμεσα με τη συμμετοχή του στα κοινά και η ατομική του ευδαιμονία με την ευδαιμονία του συνόλου.

Πέρα, όμως, από τη θεωρητική τοποθέτηση, ο Αριστοτέλης, διατυπώνει τον προβληματισμό του - προβληματισμός ο οποίος παραμένει και σήμερα επίκαιρος - για τα εκπαιδευτικά ζητήματα της εποχής του αναφορικά με τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επισημαίνει τη διαφωνία των συγχρόνων του για τον σκοπό και το περιεχόμενό της, ενώ διακρίνει στην εποχή του τρεις τύπους παιδείας:

α) την ωφελμιστική παιδεία, η οποία άπτεται του πρακτικού και του ωφέλιμου, («τὰ χρήσιμα πρὸς τὸν βίον»),

β) τη «γνωσιοκεντρική / νοησιαρχική, η οποία προτάσσει την καλλιέργεια του νου, την καλλιέργεια ὅσων απλῶς προάγουν τη γνώση («τὰ περιττά»),

γ) την ηθοπλαστική η οποία αξιολογεί ως μεγαλύτερης σημασίας τη διάπλαση του ήθους των παιδιών, αυτά που τείνουν προς την αρετή («τὰ τείνοντα πρὸς ἀρετήν»).

Ωστόσο, κανένας τύπος παιδείας από αυτούς δεν ικανοποιεί απόλυτα τον Αριστοτέλη, ο οποίος στα *Πολιτικά* του προβάλλει ένα πρότυπο παιδείας που συνθέτει τη χρησιμότητα, την αναγκαιότητα, την επιστημονική αλήθεια με κυρίαρχο, όμως, τον ηθοπλαστικό προσανατολισμό και στόχο την κατάκτηση της αρετής.

Ο ίδιος, άλλωστε, επισημαίνει στα *Ηθικά Νικομάχεια*: «Από ὅσα λοιπόν έχουμε πει έγινε πια φανερό ὅτι η φιλοσοφική σοφία είναι και επιστημονική γνώση και διανοητική αντίληψη των πιο αξιόλογων και των πιο πολύτιμων ἀπὸ την ἀποψη της φύσης τους πραγμάτων. Αυτός είναι ο λόγος που τον Αναξαγόρα, τον Θαλή και τους ὁμοίους τους οἱ ἄνθρωποι τους λένε σοφούς, ὄχι ὅμως φρόνιμους, ἀφού τους βλέπουν να μην ξέρουν τι είναι συμφέρον για τον εαυτό τους· λένε δηλαδή γι' αυτούς ὅτι ξέρουν πράγματα μοναδικά, θαυμαστά, δυσνόητα και θεϊκά, που είναι ὅμως ἀχρηστα –με το νόημα ὅτι δεν ψάχνουν να βρουν τι είναι αυτό που λέμε “καλό για τον ἄνθρωπο”».

Και ο δάσκαλός του, ἐξάλλου, ο Πλάτωνας υπογραμμίζει στον *Μενέξενο* «πᾶσά τε ἐπιστήμη χωριζομένη δικαιοσύνης καὶ τῆς ἄλλης ἀρετῆς πανουργία, οὐ σοφία φαίνεται», (κι αυτή η ἐπιστήμη, ἄμα χωρίζεται ἀπὸ τη δικαιοσύνη και τις ἄλλες ἀρετές, ἀποκαλύπτεται ὡς πανουργία κι ὄχι ὡς σοφία).



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Οι γνώσεις κρίνεται αναγκαίο να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την κατάκτηση αξιών και την ανάπτυξη μιας ηθικής στάσης ως πρωτεύουσας συμπεριφοράς του ατόμου. Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση του κατάλληλου ηθικού, παιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα λειτουργούν οι γνώσεις, είναι απαραίτητη.

Η παιδεία, λοιπόν, για τον Αριστοτέλη, θεωρούμενη υπό το πρίσμα ενός ευρύτερου πολιτικού σχεδιασμού, είναι ο θεσμός εκείνος ο οποίος έχει τη δύναμη να επηρεάσει ουσιαστικά την πολιτική ζωή της πόλης, του κοινωνικού και πολιτικού αυτού οργανισμού στους κόλπους του οποίου, μέσω των διαδικασιών της αγωγής προσφέρεται η δυνατότητα να συγκροτηθεί εκείνος ο πολίτης που με επίγνωση θα οδηγηθεί στην κατάκτηση των ηθικών αρετών, στοχεύοντας στην αναβάθμιση της ποιοτικής στάθμης της κοινωνίας και την ολοκλήρωσή της.

Στην πράξη, όμως, τι συμβαίνει;

Με δεδομένο ότι ο ρόλος της σχολικής εμπειρίας στη ζωή του μαθητή είναι πολύ σημαντικός, η ποιότητά της είναι δυνατόν να συνεπιδρά ευεργετικά ή με τρόπο ζημιογόνο στη διάπλαση της προσωπικότητάς του.

Ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι αντιλήψεις πως η ακαδημαϊκή ταυτότητα αποτελεί εχέγγυο της κοινωνικής ανέλιξης και το γεγονός πως η ακαδημαϊκή επιτυχία έχει σχεδόν ταυτιστεί με την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις προκαλούν στους μαθητές συνεχή συναισθηματική πίεση, προκειμένου να ανταποκριθούν στα κοινωνικά στερεότυπα. Το σχολείο οδηγεί ως μονόδρομος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο χαρακτήρας του δε διαθέτει ευελιξία, η αποστήθιση αποτελεί το κύριο γνώρισμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο οποίο βασίζεται, κυρίως, η εκπαιδευτική στρατηγική. Άλλωστε, τα προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται, έτσι ώστε να εξυπηρετούν την ύλη και τις απαιτήσεις των Πανελληνίων εξετάσεων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της διαδικασίας σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, υποκείμενοι στην πίεση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, δε διαθέτουν, κατά κύριο λόγο, τη



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

δυνατότητα να υπερβούν το τυποποιημένο, καθημερινό, αυστηρό πρόγραμμα, προκειμένου να ενασχοληθούν με τον ουσιαστικό εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Τελικά, η ασφυκτική σύνδεση του Λυκείου με τις διεργασίες που αφορούν στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οδηγεί στη συρρίκνωση της αυτονομίας του και στη φαλκίδευση του μορφωτικού του χαρακτήρα.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνονται με βάση την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις, ενώ ποιοτικοί δείκτες που σχετίζονται με τους βασικούς οριζόντιους προσανατολισμούς των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών και αφορούν στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του, στην ανάδειξή του σε σκεπτόμενο, ελεύθερο, υπεύθυνο πολίτη δε λαμβάνονται υπόψη στον βαθμό που θα έπρεπε. Η κοντόφθαλμη χρησιμοθηρία κυριαρχεί σε βάρος στοιχείων που προετοιμάζουν τους μαθητές για την κριτική μελέτη και αμφιλογία, για την αναζήτηση στοιχείων ικανών να νοηματοδοτήσουν ουσιαστικά τη ζωή, και μάλιστα σε μια εποχή με καθομολογούμενη τη συνθετότητά της, τις οικονομικές προτεραιότητες και θεωρήσεις της.

Η προοπτική της αδιάλειπτης αύξησης του οικονομικού οφέλους στο πλαίσιο της παγκόσμιας αγοράς, εντείνει τη ροπή προς μια εκπαίδευση η οποία εξυπηρετεί την υπεραύξηση της παραγωγής και του πλούτου και δε μεριμνά για την ευδαιμονία ούτε των πολιτών ούτε της πολιτείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brun, J. (1990). *Ο Αριστοτέλης και το Λύκειο*, μτφ. Νικολούδης, Η. Π. Αθήνα: Δαίδαλος (Ζαχαρόπουλος Ι.) (γαλλ. πρωτότυπο 1961), σ. 127.

During, I. (2006). *Ο Αριστοτέλης, Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*, (τομ. Α'). Αθήνα: MIET.

Κάλφας Β., Ζωγραφίδης Γ. (2006). *Αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ.

Καραφύλλης, Γ. (1999). *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

στη φιλοσοφία της παιδείας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990). *Το Σύστημα Εισαγωγικών Εξετάσεων στην Ανώτερη Εκπαίδευση*. Στο: Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, αρ. 72.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις (Τομ. 1)*. Αθήνα: Gutenberg

Παπαδής, Δ. (1995). *Η σχέση πολιτείας-πολίτη στον Αριστοτέλη*. Στο: Κ. Βουδούρης (επιμ.), *Αριστοτελική πολιτική φιλοσοφία*. (σ. 119-130). Αθήνα: Κ. Βουδούρης.

Ross, W. D. (2005). *Αριστοτέλης*, μτφ. Μήτσου Μαριλίζα. Αθήνα: Έκδοση Γ' ΜΙΕΤ.

Terezis., C. (2005). *Education as a mean of politics and ethics meeting in Aristotle*. Philotheos, International Journal for Philosophy and Theology, 5, 197-202.

Τερέζης, Χ. (1998). *Θέματα Αριστοτελικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζόπουλος, Ο. (Επιμ.) (1992). *Αριστοτέλης, ΠΟΛΙΤΙΚΑ, Βιβλία Ζ' Η' Θ', (τόμ. 3)*. Αθήνα: Κάκτος.

Χατζόπουλος, Ο. (Επιμ.) (1992). *Αριστοτέλης, ΗΘΙΚΑ ΝΙΚΟΜΑΧΕΙΑ, Βιβλίο Ι', (τόμ. 9)*. Αθήνα: Κάκτος.

Χατζόπουλος, Ο. (Επιμ.) (1992). *Πλάτων, ΕΥΘΥΔΗΜΟΣ-ΜΕΝΕΞΕΝΟΣ*. Αθήνα: Κάκτος.

Wolff, F. 1995. *Ο Αριστοτέλης και η πολιτική*, μτφ. Πετρόπουλος, Κ. Ν. Αθήνα: Καρδαμίτσα, (γαλλ. πρωτότυπο 1991), σ. 79.

Ιστογραφία

<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>



Δημιουργική Γραφή στον ψηφιακό κόσμο: Η περίπτωση του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Αρσακείου Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης

*Άννα Φωτίου, Υποδιευθύντρια, Δασκάλα, Υπεύθυνη του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής
Αρσακείου Δημοτικού Θεσσαλονίκης
E-mail: fotianna@gmail.com*

Περίληψη

Είναι γενικώς αποδεκτό ότι ζούμε στην εποχή της τεχνολογικής επανάστασης. Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων μάθησης, αλφαριθμητισμού και ζωής που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων. Το 2021 εντάσσονται στο δημοτικό τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» αντικαθιστώντας τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων (Φ.31/94185/Δ1). Ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός, μια από τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, επιτρέπει την κατανόηση και ανάλυση των ψηφιακών δεδομένων, καλλιεργεί την κριτική σκέψη ώστε να φιλτράρονται οι πληροφορίες που λαμβάνονται, και αναπτύσσει την επίγνωση και κατανόηση της τεχνολογίας με τα οφέλη που προκύπτουν από τη σωστή χρήση της. Η δημιουργικότητα από την άλλη, ως δεξιότητα μάθησης επιτρέπει την αποτύπωση νέων ιδεών καινοτομίας και δράσης. Η Δημιουργική Γραφή (Δ.Γ) συνιστά από μόνη της μια δημιουργική διαδικασία που έχει άμεση σχέση με τη δημιουργικότητα. Η Ψηφιακή Δημιουργική Γραφή (Ψ.Δ.Γ.) αποτελεί τον συνδυασμό δυο περιβαλλόντων, που εκ πρώτης όψεως φαντάζουν αντίθετοι. Όμως οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) παρέχουν πλήθος εργαλείων, λογισμικών και περιβαλλόντων που καθιστούν δυνατή τη δημιουργική γραφή στα ψηφιακά περιβάλλοντα προκαλώντας έμπρακτα το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Πολλά ψηφιακά περιβάλλοντα προσφέρουν μέσα δημιουργικής αφήγησης (προφορικής, γραπτής, εικονικής) παράγοντας γραπτό λόγο με ποικίλα χαρακτηριστικά, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό διάφορα υπερλογοτεχνικά κείμενα. Στο Αρσακείο Δημοτικό Σχολείο



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Θεσσαλονίκης, Όμιλος Δ.Γ λειτουργεί από το 2015. Με παιγνιώδεις ασκήσεις και βιωματικές δραστηριότητες προκαλείται η παραγωγή γραπτού λόγου αβίαστα, χωρίς κανόνες και αξιολογικά κριτήρια. Δίπλα στην παραδοσιακή έντυπη παραγωγή κειμένων έρχεται να προστεθεί και η ψηφιακή. Οι μαθητές/τριες του Ομίλου, αφού κατανόησαν ότι δημιουργική γραφή είναι οποιοδήποτε δημιουργικό γράφημα, συνειδητοποίησαν ότι γνωστές τους πλατφόρμες, όπως το facebook, το twitter, το Instagram, τα διάφορα blogs με θεματικές που τους ενδιαφέρουν, αλλά και υπηρεσίες όπως το messenger, το sms και πολλά άλλα, είναι ψηφιακά περιβάλλοντα στα οποία παράγουν κείμενα· είτε για να επικοινωνήσουν είτε για να ενημερωθούν είτε για να ψυχαγωγηθούν. Όσον αφορά την Ψ.Δ.Γ στον όμιλο οι μαθητές/τριες γνώρισαν ψηφιακά περιβάλλοντα στα οποία παρήγαγαν στοχευμένα γραπτό λόγο. Παρακάτω παρατίθενται λεπτομερειακά οι ψηφιακές πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν στον Όμιλο από τους ίδιους τους μαθητές/τριες (<https://www.languageisavirus.com/visual-poetry/>, <http://mynovel.org/>, <https://www.powtoon.com/>, www.flipsnack.com, <https://www.storyboardthat.com/>) για να παράγουν γραπτό ψηφιακό λόγο, όπως το ψηφιακό καλλίγραμμα, το ψηφιακό τρέιλερ των ιστοριών τους, το ψηφιακό βιβλίο, το ψηφιακή αφήγηση και το ψηφιακό κόμικ. Αυτές, αλλά και όλες οι δράσεις του Ομίλου παρουσιάζονται στο τέλος της χρονιάς στους γονείς στην «Ανοιχτή μέρα Ομίλων» και αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Όμιλος Αρσακείου Δημοτικού Θεσσαλονίκης, Ψηφιακή Δημιουργική Γραφή, πλατφόρμες Δ.Γ.

“Creative Writing in the Digital World: The case of the Creative Writing Group of Arsakeio Primary School of Thessaloniki”

Abstract

It is generally accepted that we live in the age of technological revolution. 21st century skills cover a wide range of learning, literacy and life skills aimed at meeting new challenges. In 2021, “Skills Workshops” get included in the elementary school curriculum, replacing the hours of the Flexible Zone, with the aim for students to



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

develop skills, acquire abilities and shape attitudes. Digital literacy, one of the 21st century skills, enables the understanding and analysis of digital data, cultivates critical thinking to filter the information received and develops awareness and understanding of technology and the benefits that arise from its proper use. Creativity, on the other hand, as a learning skill allows capturing and tracing new ideas of innovation and action. Creative Writing (CW) is in itself a creative process that is directly related to creativity. Digital Creative Writing (DCW) is the combination of two environments, which at first sight may seem opposite. Still, Information and Communication Technologies (ICT) provide a multitude of tools, software and environments that make creative writing possible in digital environments, provoking the students' interest actually, there and then. Many digital environments offer means of creative storytelling (oral, written, virtual) producing written language with varying characteristics, thus creating various hyper literary texts. In Arsakeio Primary School of Thessaloniki, the CW Group has been operating since 2015. Through playful exercises and experiential activities, the production of written language is practised and challenged effortlessly without rules or evaluation criteria. The traditional printed text production stands side by side with the digital one. The students of the group, after understanding that creative writing is any creative graph, they also realized that platforms known to them, such as Facebook, Twitter, Instagram, the various blogs with topics that interest them, but also services such as Messenger, sms texts and many others, are digital environments in which they produce texts; either to communicate, to be informed or to be entertained. As regards DW, in the club students familiarized themselves with digital environments in which they produced targeted written speech. Below are listed in detail the digital platforms used in the club by the students themselves to produce written digital discourse, such as the digital calligraphy, the digital trailer of their stories, the digital book, the digital narrative and the digital comic. These, together with all the club actions, are presented to parents on "The Clubs Open Day" at the end of the year and posted on the school website. (<https://www.languageisavirus.com/visual-poetry/>, <http://mynovel.org/>, <https://www.powtoon.com/>, www.flipsnack.com, <https://www.storyboardthat.com/>)



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Key words: Creative Writing, Creative Writing Club in Arsakeio Primary School of Thessaloniki, Digital Creative Writing, CW platforms

Εισαγωγή

Οι καινοτομίες του 21ου αιώνα στα τεχνολογικά και κοινωνικά επιτεύγματα οδήγησαν στον χαρακτηρισμό της εποχής μας ως εποχή της τεχνολογικής και ψηφιακής επανάστασης. Η γενιά που γεννήθηκε και μεγάλωσε αυτήν την εποχή επηρεάζεται και επενδύει το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς της στο διαδίκτυο είτε ως πηγή πληροφόρησης, είτε ως ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης ακόμη και κοινωνικοποίησης. Η σύγχρονη γενιά μαθητών/τριών, η επονομαζόμενη γενιά των ψηφιακών μέσων (Generation Media) προτιμά το διαδίκτυο καθώς αποτελεί το βασικό εργαλείο με το οποίο βιώνει όλους τους τομείς της καθημερινότητάς της. Η νέα αυτή πραγματικότητα επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας και καθιστά επιτακτική την ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα.

Η εισχώρηση των ΤΠΕ σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας επιβάλλει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των δεξιοτήτων που οφείλει να καλλιεργήσει η παιδεία στους νέους. Η Κριτική σκέψη, η Δημιουργικότητα, η Συνεργασία, η Επικοινωνία, ο Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός, ο Γραμματισμός στα Μέσα, ο Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός, η Ευελιξία, η Ηγεσία, η Πρωτοβουλία, η Παραγωγικότητα και οι Κοινωνικές και Συναισθηματικές δεξιότητες ανήκουν στις χαρακτηριζόμενες από τη Ευρωπαϊκή ένωση (2002) στις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι πολίτες του 21ου αιώνα (<http://www.instudies.gr/>).

Το Υπουργείο Παιδείας θέλοντας να καλλιεργήσει τις δεξιότητες αυτές, από το 2021 εισήγαγε στα σχολεία τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές/τριες, (ΙΕΠ, Αστέρη, Θ. 2021).

Τα Αρσάκεια Σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας πιστά στο παιδευτικό έργο τους και αφουγκραζόμενα τις ανάγκες της εκάστοτε εποχής προσαρμόστηκαν στις ραγδαίες εξελισσόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής πρωτοπορώντας σε εκπαιδευτικά καινοτόμα προγράμματα, που εφαρμόστηκαν και στη δημόσια



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

εκπαίδευση π.χ. διεύρυνση ωραρίου, τσάντα στο σχολείο, όμιλοι. Από το 1974 ξεκίνησε τον θεσμό των Ομίλων, τη λειτουργία δηλ απογευματινών προγραμμάτων που στόχο έχουν στην εξατομικευμένη παρέμβαση για την υποστήριξη μαθησιακών αναγκών και στην κάλυψη ενός ευρέος φάσματος πνευματικών, πολιτιστικών, επιστημονικών και αθλητικών ενδιαφερόντων των μαθητών (Η εν Αθήναις, 2022).

Φέτος το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη συγκρότηση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων μετά τη λήξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας (ΦΕΚ 4509/102939/ΓΔ4) με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Δημιουργική Γραφή – Ψηφιακή Δημιουργική Γραφή

Ο όρος Δημιουργική Γραφή – Δ.Γ. (μετάφραση από το αγγλοσαξωνικό όρο «creative writing») αφορά σε κάθε μορφή γραφής. Πρόκειται για πρωτότυπες μορφές γραψίματος, όχι αποκλειστικά στη γραφή λογοτεχνικού είδους. Οτιδήποτε δημιουργικό βασίζεται στην εμπειρία, τη γνώση, τη γλώσσα, τις γραπτές πηγές αλλά κυρίως τις ιδέες και τις φαντασιώσεις του γράφοντος, γεγονός που το καθιστά μοναδικό και δημιουργικό.

Η Δ.Γ ως εκπαιδευτικό αντικείμενο διδάσκεται στα πανεπιστήμια του εξωτερικού από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Στη χώρα μας δραστηριότητες της Δ.Γ. εντάσσονται ως μέρος της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας ενώ σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ΤΠΕ προβλέπονται στα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό και το γυμνάσιο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003, Κιοσσές, 2018). Πρόκειται λοιπόν για μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο που βοηθά στην παραγωγή λόγου με παιγνιώδη τρόπο χωρίς αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια. Επικεντρώνεται στο **τι** θα γράψει το παιδί και όχι στο **πώς**.

Η Ψηφιακή Δημιουργική Γραφή (Ψ.Δ.Γ.) αφορά στη γραφή στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Υποστηρίζει τη δημιουργική έκφραση με σκοπό τη μετατόπιση και προσαρμογή των δημιουργικών δεξιοτήτων στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα συνδυάζοντας τη γραφή με την τεχνολογία και το συναίσθημα. Προκαλεί περισσότερο



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών καθώς αφορά σε περιβάλλον οικείο και δελεαστικότερο με την εναλλαγή εικόνας και τη δυνατότητα διάδρασης.

Με τη χρήση κατάλληλων ψηφιακών λογισμικών τα γραφήματα των παιδιών γίνονται πιο ελκυστικά, πιο εκφραστικά, πιο καλογραμμένα καθώς μπορούν να οπτικοποιηθούν με διάφορες μορφές και το παραγόμενο υλικό γίνεται πολυτροπικό με ήχο, εικόνα, διάφορα γραφικά, οπτικά εφέ, animation, κίνηση κλπ. Έτσι το πόνημά τους γίνεται πολυδιάστατο, σε αντιπαραβολή στην απλή έντυπη μορφή.

Η χρήση πολυμεσικών εργαλείων οδηγεί στην καλλιέργεια – διδασκαλία του ψηφιακού και τεχνολογικού αλφαριθμητισμού. Το κυριότερο όμως οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό των γραφόντων τους εκμεταλλευόμενοι συνεχώς τις ψηφιακές δυνατότητες που παρέχει ο ψηφιακός κόσμος για να καθιστούν τα γραφήματά τους πιο ελκυστικά και πρωτότυπα στους συνομηλίκους τους.

Η αλληλεπίδραση με την τεχνολογία καθώς και η άμεση διάχυση των ιδεών δίνει κίνητρο στα παιδιά να γράφουν ιστορίες σε διάφορες ψηφιακές λογοτεχνικές πλατφόρμες, όπως το wattpad, e-literature, e-poetry, κ.λ.π. Η έκθεση αυτή αποτελεί κίνητρο, υποσυνείδητα ή όχι, για πιο προσεγμένα κείμενα, πιο ποιοτικά.

Όμιλος Δ.Γ. στο Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Ο όμιλος Δ.Γ στο Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης λειτουργεί από το 2015. Σκοπός του είναι να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες που αγαπούν το ελεύθερο γράψιμο -πέρα από τους κανόνες που διέπουν την παραγωγή γραπτού λόγου στο πρωινό αναλυτικό πρόγραμμα- να απελευθερώσουν τις ιδέες τους χωρίς φόβο, να μοιραστούν τη φαντασία τους και μέσω της γνωριμίας με συγγραφικές τεχνικές να συντάξουν ένα κείμενο αποδεκτό, αρχικά από τους ίδιους κι έπειτα από τους ομότεχούς τους. Μέσα στον όμιλο και με την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, οι μικροί συγγραφείς εξερευνούν τις δυνατότητές τους και ανακαλύπτουν – εφευρίσκουν προσωπικούς τρόπους γραφής, δικό τους συγγραφικό ύφος, πειραματίζονται σε διάφορα κειμενικά είδη και οδηγούνται σε νέες συγγραφικές



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

αλχημείες. Όλες οι δραστηριότητες έχουν συνοδοιπόρο τους και άλλες καλλιτεχνικές δράσεις, όπως τη ζωγραφική, τη μουσική, την αφήγηση, τη θεατρική έκφραση.

Ο Όμιλος είναι χωρισμένος σε δυο τμήματα, ένα αρχαρίων και ένα προχωρημένων με διάρκεια μιάμιση ώρα. Το τμήμα των αρχαρίων το παρακολουθούν παιδιά από τη Δευτέρα Δημοτικού ενώ το τμήμα των προχωρημένων, όσα παιδιά έχουν περάσει από το προηγούμενο τμήμα.

Οι δραστηριότητες ποικίλουν, καθώς καλούνται να εκπληρώσουν διαφορετικούς σκοπούς. Στην αρχή αφορούν διάφορες παιγνιώδεις ασκήσεις με γράμματα, λέξεις, προτάσεις, τα οποία με τη βοήθεια της εικόνας, του ήχου και με οδηγό τη φαντασία οι απλές προτάσεις γίνονται σταδιακά παράγραφοι και στη συνέχεια μικρή φόρμα (Φωτίου, 2023). Στο τμήμα προχωρημένων οι ασκήσεις διαφοροποιούνται καθώς οι ασκήσεις πειραματίζονται σε ποικίλα κειμενικά είδη, στο συγγραφικό ύφος και σε διάφορες τεχνικές.

Στον Όμιλο το γεγονός ότι διαβάζουν το ένα τη δουλειά του άλλου (αντιφώνηση) δημιουργώντας ακροατήριο και επιδεχόμενοι κριτική, διευρύνεται η κριτική τους ικανότητα σε όλα τα πεδία της μάθησης και καλλιεργούνται τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικότητας. Με την αντιφώνηση δίνεται η ευκαιρία στους μικρούς συγγραφείς να ακούσουν στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές τους ενώ παράλληλα ανατροφοδοτούν με νέες ιδέες τα δικά τους γραπτά (Βασιλακάκη, 2009)

Επίσης οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μέρος στους γραπτούς διαγωνισμούς πεζού ή ποιητικού κειμένου που προκηρύσσουν κάθε χρόνο διάφοροι φορείς ή σχολεία με καθορισμένο ή ελεύθερο θέμα. Μέσα από αυτούς ενισχύεται η δημιουργική τους πλευρά αναδεικνύοντας τη λειτουργική ευφυΐα τους ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους (Φωτίου, 2023).

Ασκήσεις Δ.Γ. σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Πέρα από τις έντυπες δραστηριότητες Δ.Γ πολλές ασκήσεις λαμβάνουν χώρα σε διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα. Ξεκινάμε αρχικά με τη συνειδητοποίηση ότι οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για τη διασκέδασή τους – την ενημέρωση ακόμη και την κοινωνικοποίησή τους, όπως το facebook, το twitter, το Instagram, το



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

tiktok, τα διάφορα blogs που αφορούν στα ενδιαφέροντά τους, αλλά ακόμη και η επικοινωνία κατά τη διάρκεια διάφορων ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελούν ψηφιακά περιβάλλοντα όπου ανταλλάσσουν απόψεις γραπτά και όχι μόνο. Κάποιες από αυτές τις πλατφόρμες, έχοντας περιορισμένο αριθμό λέξεων, οδήγησαν τους νέους/νέες να καταφύγουν σε ευφάνταστα/δημιουργικά μέσα για να επικοινωνούν μεταξύ τους, όπως είναι τα emoji, τα txting κλπ.

Η Ψ.Δ.Γ βοηθά στην καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού (αλλά και τεχνολογικού). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Βιβλιοθηκών (ALA) ψηφιακός γραμματισμός είναι η ικανότητα χρήσης τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών για την εύρεση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, που απαιτούν τόσο γνωστικές όσο και τεχνικές δεξιότητες. (Βουρλιωτάκη, 2022: <https://www.csii.gr/>). Η Ψ.Δ.Γ. καλεί λοιπόν τους μαθητές/τριες να διαχειριστούν το ψηφιακό περιβάλλον, να το μάθουν και να δημιουργήσουν το πόνημά τους με τον ψηφιακό κώδικα. Καλούνται να διαχειριστούν την πληροφορία, να επικοινωνούν μέσω της τεχνολογίας, να σκέφτονται, να αποφασίζουν και γενικότερα να αναπτύξουν κριτική σκέψη υπακούοντας παράλληλα στους κανόνες ηθικές που διέπουν την αναζήτηση και χρήση της πληροφορία και την επικοινωνία.

Επίσης η Ψ.Δ.Γ. στα σχολεία αποτελεί κίνητρο συμμετοχής ακόμη και των πιο αδύναμων μαθητών, καθώς τα ψηφιακά περιβάλλοντα απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες. Έτσι κάποιος μαθητής που είναι αδύναμος στον γραπτό έντυπο λόγο με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να οπτικοποιήσει το πόνημά του δίνοντάς του πολυδιάστατη μορφή ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή του αλλά και τη διάθεση για συμμετοχή και δημιουργία.

Υπάρχει πληθώρα πλατφορμών όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να πειραματιστούν και να δουν τα έργα τους να αποκτούν άλλη διάσταση.

Έτσι τα καλλιγράμματα ή **καλλιγραφήματά** τους, (τα ποιήματα δηλαδή όπου οι λέξεις τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να οπτικοποιήσουν το νόημα τους) οπτικοποιήθηκαν στην πλατφόρμα <https://www.languageisavirus.com/visual-poetry/mosaic.php>. Πρόκειται για έναν ιστότοπο που «θεραπεύει» το μπλοκάρισμα του συγγραφέα, εμπνέοντας τη δημιουργικότητα μέσα από μια πληθώρα παιχνιδιών



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

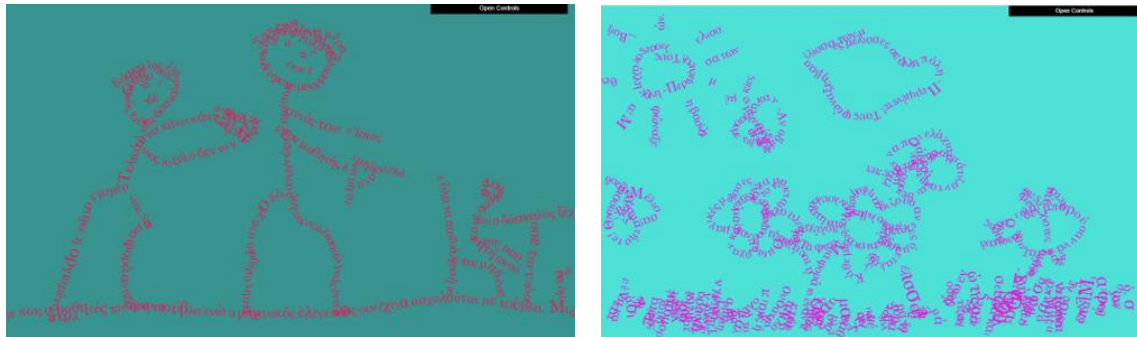
ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

γραφής, συγγραφής ιστοριών – ποιημάτων, ασκήσεις γραφής, συμβουλές κλπ. Οι μαθητές/τριες του Ομίλου γνώρισαν τα εργαλεία και τη χρήση του ιστότοπου και επιλέγοντας οι ίδιοι τα χρώματα, τα σχήματα, τα μοτίβα και την τυπογραφία του πονήματός τους οπτικοποίησαν τα κείμενά τους. (Ο ενθουσιασμός τους ήταν τόσο μεγάλος που πειραματίστηκαν στο περιβάλλον της πλατφόρμας και θέλησαν να απεικονίσουν κείμενο και όχι ποίημα. Έτσι έγραψαν μια σύντομη μικρή φόρμα με ελεύθερο θέμα και την οπτικοποίησαν).



Εικόνα 1: Ψηφιακά Καλλιγράμματα

Επόμενη ψηφιακή δράση που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του Ομίλου είναι η δημιουργία ψηφιακού τρέιλερ μέσω της πλατφόρμας <http://mynovel.org/>. Πρόκειται για ένα ιστότοπο όπου υπάρχουν ως πρότυπα έξι κλασικά μυθιστορήματα (Moby Dick, Uncle Tom's Cabin, The Scarlet Letter, Lolita, 1984 και On The Road). Η υπόθεσή τους παρουσιάζεται σε τέσσερις προτάσεις σε μια μεταβαλλόμενη σειρά ταινιών φόντου Flash (περίληψη). Οι μαθητές/τριες επέλεξαν ένα διήγημά τους, έγραψαν την περίληψή του σε τέσσερις προτάσεις κι έπειτα, μαθαίνοντας τα εργαλεία του περιβάλλοντος, επέλεξαν το πρότυπο που τους αρέσει και έγραψαν πάνω σε αυτό το τρέιλερ του δικού τους δημιουργήματος.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

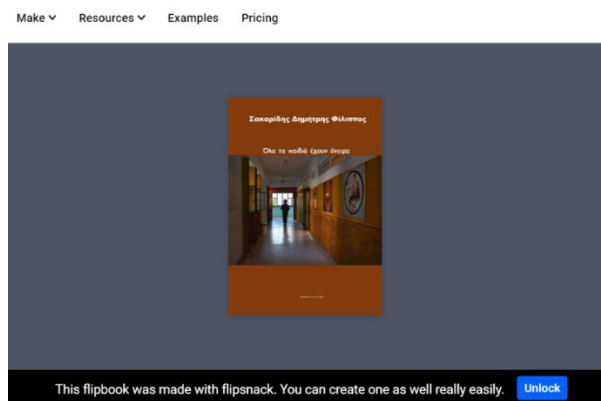
31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Εικόνα 2: Στιγμιότυπα από δυο ψηφιακά τρέιλερ

Υπάρχουν πολλές πλατφόρμες για τη δημιουργία ψηφιακών βιβλίων τα γνωστά flipbook. Στον Όμιλο επισκεφτήκαμε τον ιστότοπο <https://www.flipsnack.com/>. Γενικά οι πλατφόρμες δημιουργίας ψηφιακού βιβλίου διαθέτουν εύκολα εργαλεία, πρότυπα εργασιών και γραφικών (εικαστικών και ηχητικών) τα οποία μπορεί ο ενδιαφερόμενος να επιλέξει για να παρουσιάσει το πόνημά του. Επιπρόσθετα δίνουν τη δυνατότητα δημοσίευσης σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή σε blog. Ο συγκεκριμένος ιστότοπος επιτρέπει να μετατρέψουμε τα έγγραφα PDF σε ψηφιακές δημοσιεύσεις σε σχήμα βιβλίου με εντυπωσιακές σελίδες, που αλλάζουν με ρεαλιστικό τρόπο. Οι μικροί συγγραφείς ενθουσιάστηκαν με τον ήχο που παράγεται σε κάθε αλλαγή σελίδας ενώ τους άρεσαν περισσότερο τα διάφορα γραφικά ως φόντο του βιβλίου τους.



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από το ψηφιακό βιβλίο στη σελίδα

<https://www.flipsnack.com/8E8BDCCC5A8/-.html>



Επίσης οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ψηφιακή αφήγηση. Πρόκειται για την πιο διαδομένη μορφή δημιουργικής γραφής στα ψηφιακά περιβάλλοντα καθώς συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (εικόνα, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση, μουσική). Τα θετικά της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι καλλιεργεί τις δεξιότητες της έρευνας με την αναζήτηση πληροφοριών, της συγγραφής με τη γραφή σεναρίου, τις τεχνολογικές δεξιότητες καθώς καλούνται οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, τις διαπροσωπικές δεξιότητες και επίλυσης προβλημάτων καθώς πρέπει να ληφθούν αποφάσεις, να ανατεθούν οι ρόλοι στην ομάδα. Το σημαντικότερο επίτευγμα της ψηφιακής αφήγησης όμως είναι ότι συμμετέχουν όλοι οι μαθητές καθώς όλοι προσφέρουν στο συλλογικό αποτέλεσμα ο καθένας αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις δεξιότητές του.

Αρχικά αποφασίσαμε την ιστορία την οποία θα παρουσιάζαμε. Έπειτα με τη βοήθεια του προγράμματος <https://www.powtoon.com/> οι μαθητές/τριες επέλεξαν τους ήρωες, τις κινήσεις τους, τον χώρο όπου διαδραματίζεται η ιστορία τους και ηχογράφησαν τον εαυτό τους. Η δασκάλα ενσωμάτωσε τα μέρη της ψηφιακής τους ιστορίας και παρουσιάστηκε το τελικό ψηφιακό αποτέλεσμα.



Εικόνα 4: Στιγμιότυπα από την ψηφιακή τους αφήγηση

Άλλη άσκηση που μεταφέρθηκε σε ψηφιακό περιβάλλον είναι το **κόμικ**. Πρόκειται για μια μορφή οπτικής τέχνης που αποτελείται από διαδοχικές εικόνες που συνδυάζονται με κείμενο τοποθετημένο με συννεφάκια κειμένου- ως περιγραφή σε λεξάντες-ως ηχητικό εφέ κλπ). Υπάρχει αφηγηματική αλληλουχία μεταξύ των εικόνων, η γλώσσα του είναι παγκοσμίως κατανοητή, προκαλεί τις αισθήσεις και ψυχαγωγεί και



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

μετατρέπει το αφηρημένο σε συγκεκριμένο απογειώνοντας τη φαντασία των αναγνωστών.

Σύμφωνα με έρευνες τα συγκεκριμένα ψηφιακά-πολυμεσικά περιβάλλοντα δημιουργίας ψηφιακών κόμικ συνδυάζοντας, αποτελεσματικά, κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο και δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο, έχουν διδακτική αξία, καθώς μπορούν να υποστηρίξουν οποιαδήποτε διδακτική ενότητα επιθυμεί να διδάξει ο/η εκπαιδευτικός, να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία αξιολόγησης, ακόμη και στο πλαίσιο της λεγόμενης διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999), να συμβάλουν στην οπτικοποίηση της πληροφορίας και στην κατάλληλη επεξεργασία της από τους μαθητές και τις μαθήτριες, με αποτέλεσμα την πληρέστερη κατανόηση δύσκολων, αφηρημένων -επιστημονικών- εννοιών, καθώς επίσης και να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω συμμετοχή, συνεργασία στην τάξη και παρότρηση για εμπλοκή και ουσιαστική μάθηση με τις ΤΠΕ (Keogh & Naylor, 1999· Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002· Jacobs, 2007· Metraglia & Villa, 2014).

Στον όμιλο επισκεφτήκαμε την πλατφόρμα του <https://www.storyboardthat.com/>. Πρόκειται για ένα εργαλείο οπτικής επικοινωνίας, όπου δημιουργούμε μια ψηφιακή ιστορία χρησιμοποιώντας πρότυπα χαρακτήρων, τόπου, συννέφων, καρέ ακόμη και έτοιμων ιστοριών.

Τα εργαλεία της πλατφόρμας ήταν πολύ εύκολα. Οι μαθητές/τριες δημιουργώντας μικρά κείμενα επέλεξαν τους ήρωες από τους έτοιμους χαρακτήρες και τις λεπτομέρειες που τους πλαισιώνουν (ρούχα, μαλλιά, χρώματα κλπ) που υπάρχουν, διάλεξαν τον τόπο που διαδραματίζεται η ιστορία τους, αποφάσισαν τα καρέ που θα έστηναν την πλοκή του και κατέγραψαν τα λόγια και τις σκέψεις των πρωταγωνιστών τους στα σύννεφα.



Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από ψηφικό κόμικ

Επίλογος

Τα 8 χρόνια λειτουργίας του Ομίλου αποδεικνύουν πως τα παιδιά μας έχουν ανάγκη δημιουργικής έκφρασης μακριά από αυστηρά αξιολογικά κριτήρια. Η χρήση ψηφιακών μέσων για την ολοκλήρωση ασκήσεων Δ.Γ προκάλεσε το ενδιαφέρον τους καθώς έτσι μεταφέρθηκαν γραπτές δραστηριότητες στον δικό τους ψηφιακό κόσμο.

Παρήγαγαν γραπτό λόγο με τα ευφάνταστα πολυτροπικά μέσα που παρέχει το διαδίκτυο προκαλώντας ακόμη και τους πιο απρόθυμους να συμμετέχουν και να πειραματιστούν. Καλλιέργησαν νέες δεξιότητες (τις ψηφιακές) μέσα από το ευχάριστο χώρο των αντίστοιχων πλατφορμών. Ανέπτυξαν την κριτική συνθετική τους σκέψη. Τονώθηκε η δημιουργικότητα και η φαντασία τους ενώ μέσα από την αντιφώνηση και την παρουσίαση στην ολομέλεια των έργων τους επήλθε αβίαστα η συνεργασία και η αποδοχή. Επίσης η υποχρέωση να ολοκληρώσουν τις διάφορες δραστηριότητες μέσα από τα ψηφιακά περιβάλλοντα τους οδήγησε να αναλάβουν ποικίλους ρόλους π.χ. αυτό του συγγραφέα, του ζωγράφου κλπ. Ενεπλάκησαν ενεργά στη διαδικασία γραφής – μορφοποίησης των έργων τους, προβληματίστηκαν, συνεργάστηκαν για το συλλογικό αποτέλεσμα, πειραματίστηκαν, απέρριψαν, ολοκλήρωσαν ακολουθώντας ουσιαστικά όλες τις πτυχές του εποικοδομισμού. Πρώτα από όλα όμως ενθουσιάστηκαν με τα εργαλεία των περιβαλλόντων που γνωρίσαμε επιβεβαιώνοντας για άλλη μια φορά ότι τα ψηφιακά μέσα είναι πολύ ελκυστικά στους νέους του 21^{ου} αιώνα.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ζωής μας είναι ραγδαία. Οφείλουμε να την ακολουθήσουμε προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα στα νέα δεδομένα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Clark, M. (2015) Creative writing in the digital age: Theory, practice and pedagogy. *Trent hergenrader, and Joseph Rein*. London: Bloomsbury Academic. p.p 208.
- Tompkins, G., (1982). Seven Reasons Why Children Should Write Stories. *Language Arts*, Vol. 59, No. 7, Writing (October 1982), pp. 718-721.
- Αστέρη Θ. (2021). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Εισαγωγική Ενότητα*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Βασιλάκη Α., Γιαννακούδάκης Λ. (2009). Η δημιουργική γραφή στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Κέδρος.
- Η εν Αθήναις Φιλεκαπιδευτική Εταιρεία. (2022) *Η αλματώδης ανάπτυξη των Αρσακείων – Τοιτσιείων Σχλείων κατά την τελευταία 35ετία 1987-2022*. Αθήνα, ISBN 978-618-85687-1-6
- Θωμά, Ρ. κλπ (2018). Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, τόμος 6, τεύχος 3, ISSN: 2241-4576
- Καπανιάρης, Α. κ.λ.π. «Διδασκαλία με κόμικς». Παρουσίαση εργαλείων δημιουργίας κομικς στο πλαίσιο πιλοτικού εργαστηρίου του παραρτήματος Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε Βόλου
- Καραγιάννης Σ. « Η Δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας», στο <https://www.scribd.com>
- Κιοσσές Σπ. (2018). *Εισαγωγή στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή του πεζού λόγου – Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοτρωνίδου Δέσποινα, 2012, «Δημιουργική γραφή στο σχολείο». *Πρακτικά του (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Μανδηλαράς, Φ. (2010). *Τι είναι η δημιουργική γραφή*. Στο Τ. Τσιλιμένη & Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής*.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο, 135- 138.

Νικολαΐδου Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασσιά Α., Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.

Σουλιώτη, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες πλεύσεως*. ΥΠ.Π.Π.Κ- Π.Ι.

Τζιφόπουλος, Μ. (2018). Τα ψηφιακά κόμικς στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα: προετοιμάζοντας τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 65/2018, σ.σ160- 178.

Φιλιόγλου Μ (2021). *Εργαστήρια Δεξιότητων: Μεθοδολογία εμπύχωσης δεξιοτήτων: Βασικές δεξιότητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Φωτίου Άννα (2023). 8 χρόνια Όμιλος Δημιουργικής Γραφής στο Αρσάκειο Δημοτικό Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά 1^{ου} Παιδαγωγικού Συνεδρίου Κιλκίς. «Δημιουργικότητα και Φαντασία στη Σχολική Τάξη»*. Κιλκίς: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Κιλκίς, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π/βάθμιας Κιλκίς, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π/βάθμιας Παιονίας.

Βουρλιωτάκη, Α., No 1 Cyber Security International Institute in Greece, Τι είναι ο ψηφιακός γραμματισμός και γιατί είναι σημαντικός; 22/4/2023. <https://www.csii.gr/>

χ.ο. InStudies, Ποιες είναι οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα. 22/4/2023. <http://www.instudies.gr/>



Εύχρηστα εργαλεία WEB 2.0 για εκπαιδευτική χρήση

*Ειρήνη Καραβίτη, Διευθύντρια – Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, Γυμνάσιο-Α.Τ. Ριόλου
Αχαΐας*

Email: renakaraviti@gmail.com

*Νεκταρία Κουτσοπούλου, Διευθύντρια – Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Γυμνάσιο – Α.Τ.
Λαμπείας Ηλείας,*

Email: riaki1981@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως θέμα την παρουσίαση web 2.0 εργαλείων που διαθέτουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: είναι εύκολα στη χρήση και δεν απαιτούν ειδικές ψηφιακές δεξιότητες, παρέχονται εντελώς δωρεάν ή διαθέτουν δωρεάν έκδοση με αρκετές δυνατότητες για τον χρήστη και είναι πολύ ενδιαφέροντα, πράγμα που τα καθιστά κατάλληλα για ενσωμάτωση στη μαθησιακή διαδικασία. Στόχος είναι να προτείνουμε αυτά τα εργαλεία σε αρχάριους/ες και διστακτικούς/ες συναδέλφους – εκπαιδευτικούς, ώστε να εμπλουτίσουν το διδακτικό υλικό τους με νέα μέσα και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και να το καταστήσουν πιο ελκυστικό για τους/τις μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας ΤΠΕ, με τις οποίες οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες και πετυχαίνοντας με αυτόν τον τρόπο να «κεντρίσουν» το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Επίσης, δραστηριότητες που ετοιμάζονται με κάποιες από αυτές τις εφαρμογές είναι δυνατό να ενσωματωθούν στις ηλεκτρονικές τάξεις και να αξιοποιηθούν ασύγχρονα από τους/τις μαθητές/τριες. Στην εργασία παρουσιάζονται τέσσερις τέτοιες εφαρμογές, για τις οποίες δίνονται πληροφορίες σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά τους, πώς αξιοποιούνται παιδαγωγικά, το περιβάλλον της αρχικής τους σελίδας και παραδείγματα από τη χρήση τους.

Λέξεις κλειδιά: Ασύγχρονη εκπαίδευση, Εφαρμογές, Ηλεκτρονική τάξη, Διδακτική



“Handy web 2.0 tools for educational use”

Abstract

The topic of this assignment is the presentation of web 2.0 tools which possess the following common features: they are easy to use and do not demand special digital skills, they are provided totally free or are available in a free version with quite a few possibilities for the user and they are very interesting, which renders them suitable for incorporation in the learning process. Our target is to recommend these tools to beginners and hesitant teacher colleagues, so that they enrich their teaching material with new means and contemporary teaching methods and make it more attractive for the students, by using ICT, which students are familiar with and achieving in this way to draw their interest and attention. Also, activities that are prepared with some of these applications are possible to be integrated in the electronic classrooms and be utilized in an asynchronous way by the students. In our assignment we present four such applications, for which we give information about their basic features, how they are pedagogically utilized, the environment of their home page and some examples of their use.

Key words: Asynchronous education, Applications, Electronic classroom, Didactics

Εισαγωγή

Η χρήση των κινητών τηλεφώνων και των υπολογιστικών μηχανών αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας όλων και κυρίως της νεολαίας. Επομένως είναι επιτακτική η ανάγκη να συμπεριληφθούν οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) και στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να διευκολύνουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες και ταυτόχρονα να αποβούν το έναυσμα για δραστηριοποίηση και συμμετοχή των τελευταίων στα διδακτικά αντικείμενα. Εντούτοις, υπάρχουν ακόμα πολλοί/ές εκπαιδευτικοί που είναι διστακτικοί/ές στο να συμπεριλάβουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (Πολίτης κ.α., 2000). Στη Διακήρυξη της Λισσαβόνας το 2000 διατυπώθηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

εκπαίδευση σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε κάθε περίπτωση ο/η σύγχρονος/η παιδαγωγός προσαρμόζει τη διδασκαλία του/της στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα ώστε να καταστεί αποδοτική και αποτελεσματική η διδασκαλία του/της. Η διδακτική διαδικασία και συγκεκριμένα η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών σε μεγαλύτερο βαθμό από την εκπαιδευτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Kyriakides, Creemers & Antonίου, 2009). Ο/Η σύγχρονος/η μαθητής/μαθήτρια είναι οπτικά μαθητευόμενος/μενη, χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών, αναλύει τις πληροφορίες και παράγει περιεχόμενα (Hirsh-Pasek et al., 2015). Επίσης με τη χρήση ΤΠΕ ενθαρρύνεται η συνεργατική μάθηση με παιγνιώδη τρόπο, επιτυγχάνεται ο ψηφιακός γραμματισμός του μαθητικού δυναμικού, ενώ μετασχηματίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς μέσω των ΤΠΕ καλείται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση, αξιοποίηση, αξιολόγηση και αποθήκευση πληροφοριών.

Είναι φανερό ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να αναπροσαρμόσει τις διδακτικές μεθόδους ενσωματώνοντας τις ΤΠΕ όπου κρίνει δυνατό. Η παρούσα εργασία στόχο έχει να προτείνει κάποιες εφαρμογές, εύκολες στη χρήση αλλά πολύ ενδιαφέρουσες, με τις οποίες μπορούν ακόμα και οι πιο αρχάριοι/ες στον ψηφιακό γραμματισμό εκπαιδευτικοί να ετοιμάσουν δραστηριότητες. Πάγια πρόταση και παρότρυνση των συγγραφέων του άρθρου προς τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εντάξουν τις ΤΠΕ στο μάθημά τους αλλά δεν γνωρίζουν πώς να ξεκινήσουν και ποια εργαλεία να εντάξουν στη διδασκαλία τους, αποτελεί η συμμετοχή στα ετήσια σεμινάρια eTwinning, τα οποία με αναλυτικό τρόπο και με ασκήσεις εμπέδωσης παρουσιάζουν πλήθος ψηφιακών εργαλείων.

Προτεινόμενα εργαλεία

A. Schoolpress <https://schoolpress.sch.gr/>

Πρόκειται για ένα Ηλεκτρονικό περιοδικό μέσω ΠΣΔ, όπου είναι δυνατή η δημοσίευση άρθρων, αλλά και η εισαγωγή πολυμεσικών εφαρμογών. Κάθε εκπαιδευτικός και σχολική μονάδα με λογαριασμό στο ΠΣΔ έχει τη δυνατότητα να



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

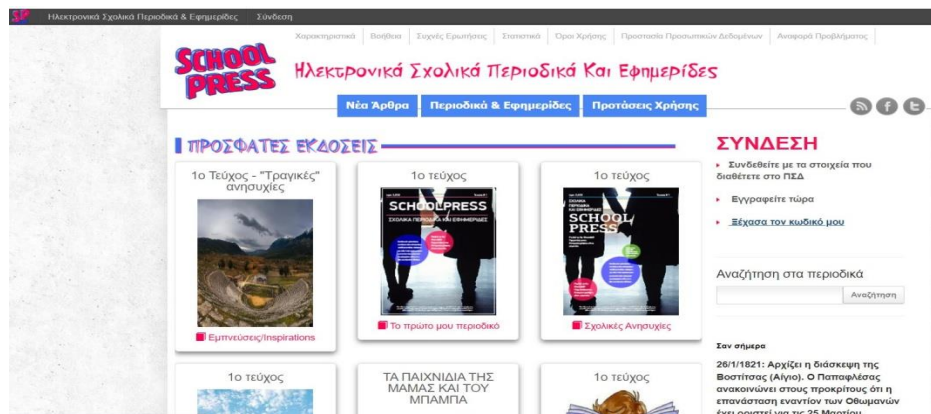
ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

δημιουργήσει απεριόριστο αριθμό ηλεκτρονικών περιοδικών ή εφημερίδων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέσουν μαθητές που θα ασχοληθούν με την συλλογή υλικού και τη σύνταξη των άρθρων και στη συνέχεια να διαθέσουν το ηλεκτρονικό περιοδικό ή την εφημερίδα στο Διαδίκτυο. Η υπηρεσία παρέχεται δωρεάν, το περιβάλλον εργασίας είναι εύχρηστο και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν αρμοδιότητες ως αρχισυντάκτες, συντάκτες, εκδότες, δημοσιογράφοι και να ετοιμάσουν άρθρα προς δημοσίευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν την επιμέλεια της τελικής έκδοσης των κειμένων που θα δημοσιευθούν.



Εικόνα 1: Αρχική σελίδα

Τα βασικά Χαρακτηριστικά του schoolpress είναι :

- Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να αναλάβει ρόλο ή ρόλους ως χρήστης, δηλαδή μπορεί να είναι διαχειριστής, αρχισυντάκτης, δημοσιογράφος, συντάκτης ή απλά συνδρομητής που διαβάζει και αξιολογεί το τελικό προϊόν.
- Ο/Η δημιουργός του περιοδικού ή της εφημερίδας γίνεται αυτόματα και διαχειριστής και είναι αποκλειστικά εκπαιδευτικός
- Ως διαχειριστής μπορεί να ορίσει άλλα μέλη με λογαριασμό στο ΠΣΔ είτε ως διαχειριστές ή να μοιράσει τους ρόλους που αναφέραμε νωρίτερα
- Κάθε περιοδικό ή εφημερίδα αποτελείται από ένα ή περισσότερα Τεύχη
- Κάθε τεύχος περιοδικού ή εφημερίδας χωρίζεται σε στήλες και άρθρα



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Τα άρθρα οργανώνονται σε στήλες και ένα άρθρο μπορεί να αναπτύσσεται σε περισσότερα από ένα τεύχη
- Κάθε τεύχος μπορεί να περιλαμβάνει άρθρα πάνω σε κάθε είδους θέμα, αλλά επιπλέον μπορεί να περιλαμβάνει και δημιουργίες των μαθητών από τα μαθήματα των Εικαστικών και της Τεχνολογίας, μέχρι συνταγές μαγειρικής ή προτάσεις για θεατρικές παραστάσεις και ταινίες, γρίφους, κουίζ
- Τα άρθρα που συλλέγονται δημοσιεύονται στο τακτικό τεύχος από τον διαχειριστή ή τον αρχισυντάκτη του περιοδικού ή της εφημερίδας
- Η επιμέλεια και η σύνταξη κάθε περιοδικού ή εφημερίδας γίνεται από τον Πίνακα Ελέγχου, όπως συμβαίνει και με την υπηρεσία <https://blogs.sch.gr>

Σίγουρα είναι ένα εργαλείο που πρέπει κάποιος να αφιερώσει χρόνο για να κατανοήσει τον τρόπο εφαρμογής, όμως πραγματικά το αποτέλεσμα είναι εντυπωσιακό και οι μαθητές ενθουσιάζονται, καθώς με λίγη καθοδήγηση μπορούν να δουν δημοσιευμένες τις δημιουργίες τους.

Κύριοι Παιδαγωγικοί στόχοι της χρήσης του schoolpress

- Αρχικά δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις συντακτικές ικανότητές τους, να συνεργαστούν στη συγγραφή των άρθρων τους, αλλά και να επιχειρήσουν την επιμέλεια και διόρθωση των κειμένων των συμμαθητών τους
- Οι μαθητές εκφράζουν τις ανησυχίες τους με μορφή δοκιμίων ή άρθρων
- Συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης
- Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και τελικά εξοικειώνονται με το ψηφιακό υλικό και τα πολυμέσα ώστε να παράγουν ποιοτικό ψηφιακό περιεχόμενο που μπορεί να διαχυθεί μέσω διαδικτύου
- Το μεγαλύτερο κέρδος είναι ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία συνειδητοποιούν τί σημαίνει «συνεργασία», «ιεραρχία», «υπευθυνότητα» και «κατανομή έργου»
- Μαθαίνουν πώς να οργανώσουν το υλικό τους και ποιά διαδικασία πρέπει να ακολουθήσουν για να συλλέξουν πληροφορίες και τελικά πώς να συνεργαστούν στη συγγραφή του άρθρου που επιθυμούν να παρουσιάσουν



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

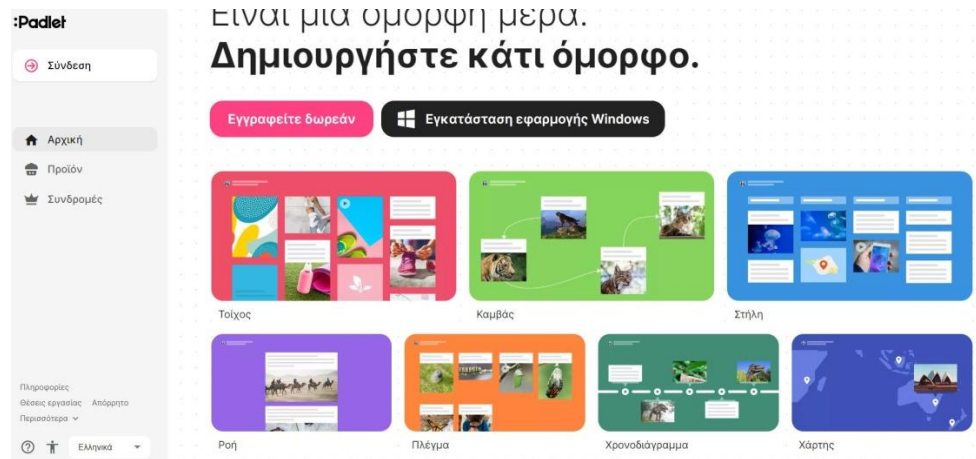
Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η ευγενής άμιλλα και ο δημιουργικός ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών

B. Padlet <https://padlet.com>



Εικόνα 2: Αρχική σελίδα

Πρόκειται για μια εφαρμογή που μπορεί να περιγραφεί ως ένας ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων στον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να βάζουν post-its. Τα post-its μπορούν να αποτελούνται από απλό κείμενο, να περιέχουν συνδέσμους για άλλες ιστοσελίδες ή συνδέσμους για βίντεο στο YouTube.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του Padlet είναι :

- Είναι εύκολο και διαισθητικό
- Οι αλλαγές αποθηκεύονται αυτόματα
- Είναι παγκόσμιο και ανοικτό σε όλους
- Μπορεί κανείς να παραχωρήσει πρόσβαση μόνο για ανάγνωση, γραφή, συντονισμό ή διαχείριση ή να επιτρέψει τη χρήση του συγκεκριμένου έργου από άλλους χρήστες ως πρότυπο
- Υποστηρίζει σχεδόν κάθε τύπο αρχείου (Excel, selfie, Spotify, Photoshop, YouTube, Instagram, Twitter, Vimeo, και πολλές ακόμα εφαρμογές)

Κύριοι Παιδαγωγικοί στόχοι της χρήσης του Padlet

- Αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο ανταλλαγής πηγών για τις εργασίες των μαθητών



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

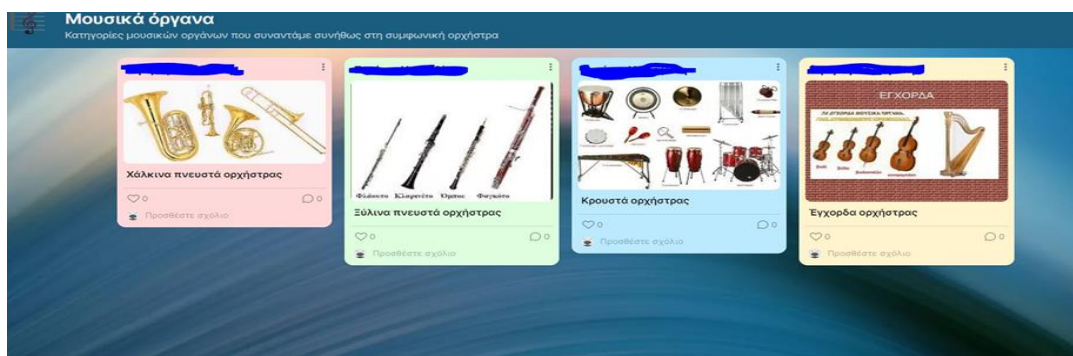
ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

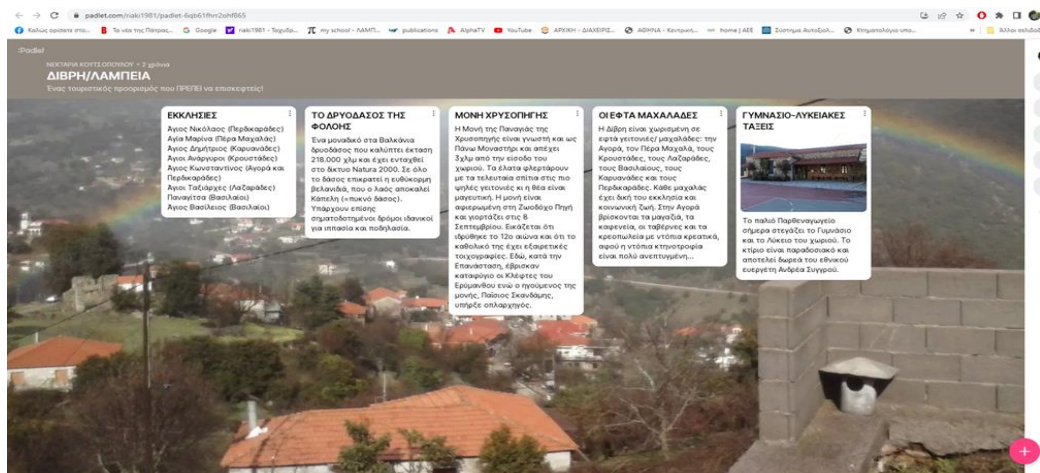
31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα μέσο για την ανακοίνωση συνδέσμων για site, blog κλπ που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι οι μαθητές
- Δύναται να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα μαθήματα με διάφορους τρόπους (π.χ. μπορεί ο καθηγητής να ζητήσει από τους μαθητές να βάλουν σε χρονολογική σειρά κάποια γεγονότα σε post-it ή να προτείνουν διάφορες σελίδες για κάποιο θέμα)
- Μπορεί να λειτουργήσει ως πίνακας ανακοινώσεων του σχολείου



Εικόνα 3: Παράδειγμα από εργασία μαθητών σχετικά με τις κατηγορίες των μουσικών οργάνων



Εικόνα 4: Παράδειγμα εργασίας μαθητών σχετικά με το χωριό τους, Δίβρη Ηλείας

Γ. Wordwall <https://wordwall.net/el>

Πρόκειται για μία διαδικτυακή εφαρμογή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία διαδραστικών και εκτυπώσιμων δραστηριοτήτων. Τα περισσότερα πρότυπα είναι διαθέσιμα τόσο σε διαδραστική όσο και σε εκτυπώσιμη έκδοση.



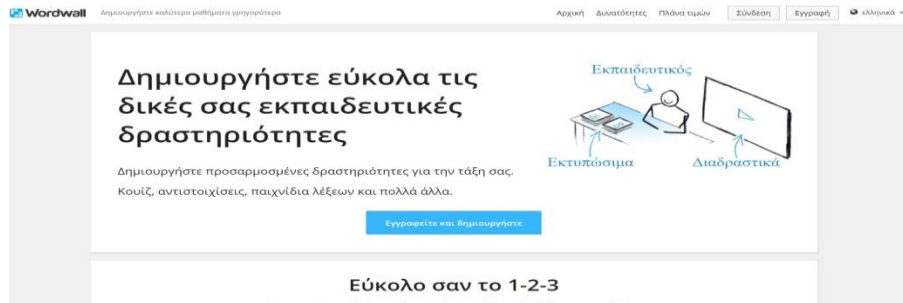
40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Εικόνα 5: Αρχική σελίδα

Τα βασικά χαρακτηριστικά του Wordwall είναι:

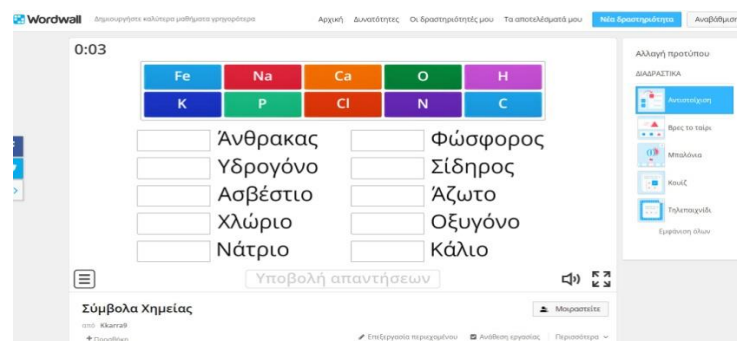
- Τα διαδραστικά παιχνίδια που ετοιμάζουμε στο wordwall αναπαράγονται σε οποιαδήποτε συσκευή με δυνατότητα Web, δηλαδή σε έναν υπολογιστή, tablet, τηλέφωνο ή διαδραστικό πίνακα. Μπορούν να αναπαραχθούν μεμονωμένα από τους μαθητές, ή να γίνουν ομαδικά μέσα στην τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού
- Τα εκτυπώσιμα παιχνίδια μπορούν να εκτυπωθούν απευθείας ή να ληφθούν ως αρχείο PDF. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν μαζί με τις διαδραστικές δραστηριότητες ή ως αυτόνομες δραστηριότητες.
- Οι δραστηριότητές μας δημιουργούνται με τη χρήση ενός συστήματος προτύπων.
- Αφού δημιουργήσουμε μια δραστηριότητα, μπορούμε να την αλλάξουμε σε διαφορετικό πρότυπο με ένα μόνο κλικ. Αυτό μας εξοικονομεί χρόνο και είναι εξαιρετικό για διαφοροποίηση και ενίσχυση.
- Οι διαδραστικές δραστηριότητες μπορούν να παρουσιαστούν σε διαφορετικά θέματα. Κάθε θέμα αλλάζει την εμφάνιση με διαφορετικά γραφικά, γραμματοσειρές και ήχους.
- Στη δωρεάν έκδοση μπορούμε να δημιουργήσουμε μέχρι 5 δραστηριότητες σε κάθε λογαριασμό. Καθώς δημιουργούνται πάρα πολύ εύκολα δεν είναι και τόσοσ κόπος να σβήνουμε κάποιες από αυτές προκειμένου να δημιουργήσουμε μία καινούρια. Ο άλλος τρόπος είναι να ανοίξουμε και δεύτερο λογαριασμό με άλλο mail, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα δημιουργίας ακόμα 5 δραστηριοτήτων.



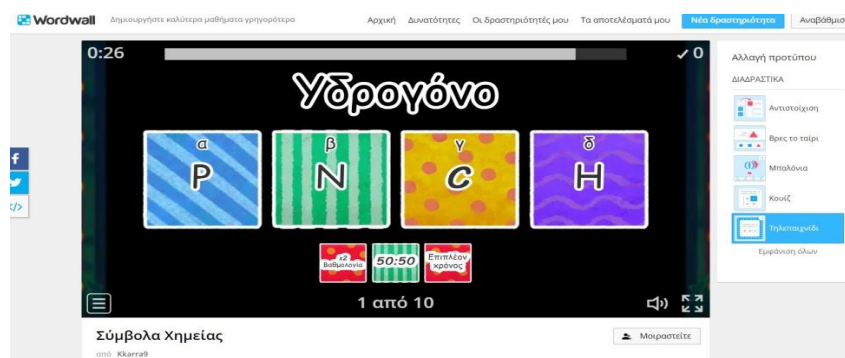
- Κάθε δραστηριότητα που δημιουργείται μπορεί να μετατραπεί σε δημόσια. Έτσι μπορούμε να μοιραστούμε τη δραστηριότητα με email, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή μέσω άλλων μέσων. Στο κάτω μέρος της δραστηριότητας, στη μέση, μπορούμε να δούμε πόσες φορές έχει η δραστηριότητα χρησιμοποιηθεί. Επίσης μπορεί να καταχωρήσει κάποιος το όνομά του και να εισαχθεί στην top5 κατάταξη της δραστηριότητας. Γι' αυτόν τον λόγο οι μαθητές παίζουν ξανά και ξανά ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.
- Οι δραστηριότητες του Wordwall μπορούν να τοποθετηθούν σε άλλους ιστότοπους χρησιμοποιώντας αποσπάσματα κώδικα HTML

Κύριοι Παιδαγωγικοί στόχοι της χρήσης του Wordwall

- Να μαθαίνουν οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο
- Να εξοικειώνονται με διαφορετικά πρότυπα
- Αποτελεί Εργαλείο τυπικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης



Εικόνα 6 : Σύμβολα χημείας σε πρότυπο «Αντιστοίχιση»



Εικόνα 7: Σύμβολα Χημείας σε πρότυπο «Τηλεπαιχνίδι»



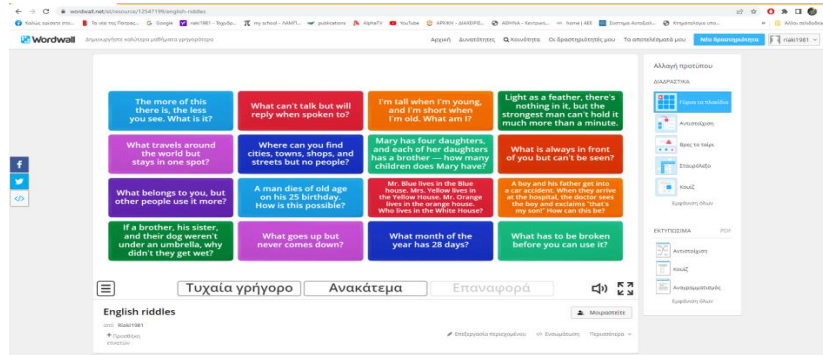
40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

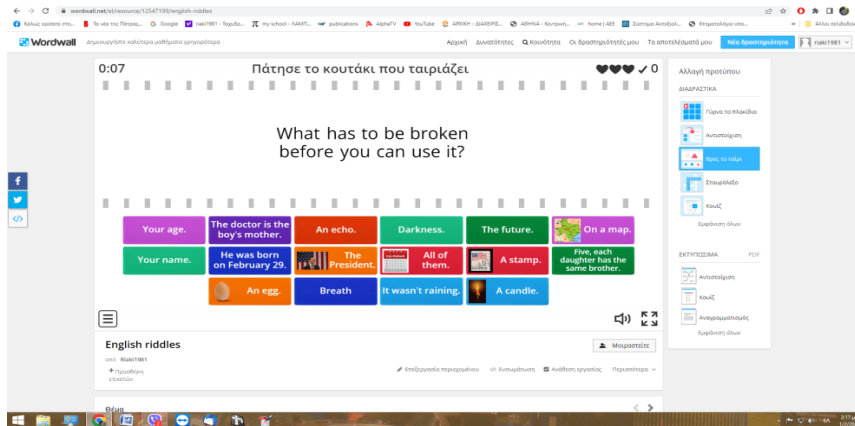
Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

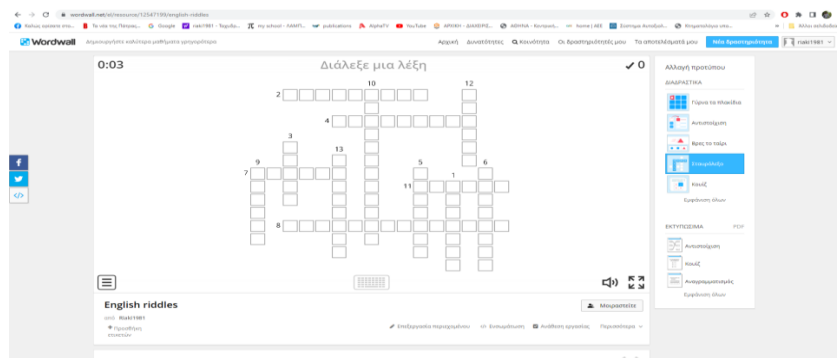
2023



Εικόνα 8: Άσκηση αντιστοίχισης σε πρότυπο «Πλακίδια»



Εικόνα 9: Άσκηση αντιστοίχισης σε πρότυπο «Βρες το ταίρι»



Εικόνα 10: Άσκηση αντιστοίχισης σε πρότυπο «Σταυρόλεξο»



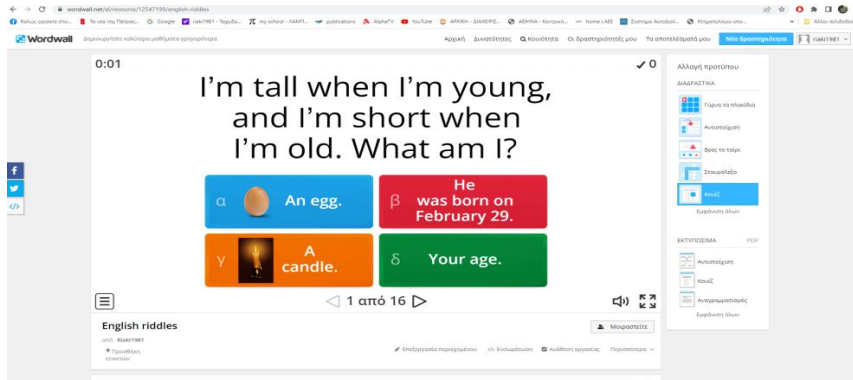
40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Εικόνα 11: Άσκηση αντιστοίχισης σε πρότυπο «Κουίζ»

Α. Liveworksheets <https://www.liveworksheets.com>

Πρόκειται για έναν διαδικτυακό ιστότοπο που μας επιτρέπει να μετατρέψουμε τα παραδοσιακά φύλλα εργασίας μας (doc, pdf, jpg) σε διαδραστικές διαδικτυακές ασκήσεις με αυτόματη διόρθωση, ή απλά διαδραστικά φύλλα εργασίας (worksheets). Αφού εισάγουμε ένα φύλλο εργασίας το μόνο που χρειάζεται να κάνουμε είναι να μετατρέψουμε τις ερωτήσεις σε διαδραστικές σχεδιάζοντας πλαίσια και ορίζοντας τις απαντήσεις με μια απλή σύνταξη.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του Liveworksheets είναι:

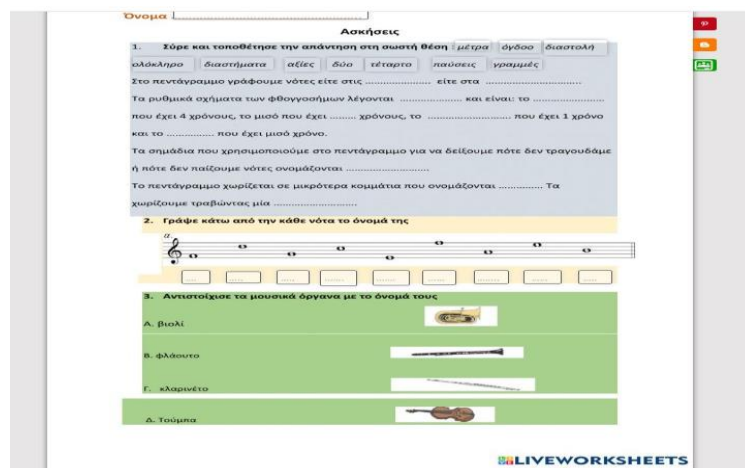
- Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας ηλεκτρονικά και να στείλουν τις απαντήσεις τους στον εκπαιδευτικό. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί εξοικονομούν χρόνο και μπορεί να δώσει ένα επιπλέον κίνητρο στους μαθητές
- Εκμεταλλεύονται πλήρως τις νέες τεχνολογίες που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση διότι έχουν μεγάλη ποικιλία εργαλείων (περιλαμβάνουν ήχους, βίντεο, ασκήσεις μεταφοράς και απόθεσης, αντιστοίχιση, πολλαπλής επιλογής και ακόμη και ασκήσεις ομιλίας, τις οποίες πρέπει να κάνουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας το μικρόφωνο)
- Η χρήση του είναι πολύ εύκολη



- Αν κάνουμε εγγραφή (δωρεάν) μπορούμε να δημιουργήσουμε τετράδια όπου αποθηκεύουμε ανά τάξη ή ανά μαθητή τα φύλλα εργασίας που φτιάχνουμε ή βρίσκουμε από άλλους χρήστες
- Η χρήση των ήδη αποθηκευμένων φύλλων εργασίας όλων των χρηστών είναι δωρεάν
- Η δωρεάν έκδοση επιτρέπει τη δημιουργία έως 30 ιδιωτικών φύλλων εργασίας και έως 10 τετραδίων μέχρι 120 σελίδων το καθένα

Παιδαγωγική αξιοποίηση του Liveworksheets

- Πρόκειται για ένα πρακτικό εργαλείο τυπικής αξιολόγησης, διαμορφωτικής ή τελικής
- Αποτελεί ένα εργαλείο αυτο-αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας
- Χρησιμεύει στην ενίσχυση των μαθητικών κινήτρων και της αυτο-εκτίμησης των μαθητών
- Συμβάλλει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και της δικής μας προσπάθειας, στο σύνολό της
- Βρίσκει μεγάλη απήχηση ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω του παιχνιδιώδους χαρακτήρα των προτύπων



Εικόνα 12: Παράδειγμα φύλλου αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής



Εικόνα 13: Φύλλο αξιολόγησης στο μάθημα των Αγγλικών διορθωμένο

Συμπεράσματα

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι πλέον μονόδρομος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμοστούμε στις νέες ανάγκες της εκπαίδευσης και να αποκτήσουμε εκείνα τα εφόδια που θα γεφυρώσουν το ηλικιακό και ψηφιακό χάσμα με τους μαθητές μας. Τα εργαλεία που προτείνονται ανωτέρω είναι τα πλέον εύχρηστα. Σε κάθε περίπτωση το Wordwall είναι η κορωνίδα των διασκεδαστικών, εκπαιδευτικών εφαρμογών, ενώ η ετοιμασία της οποιασδήποτε δραστηριότητας με το συγκεκριμένο εργαλείο δεν μπορεί να είναι πιο εύκολη.

Κλείνοντας θα προτείνουμε επιγραμματικά μερικά ακόμα ενδιαφέροντα και εύχρηστα εργαλεία Web 2.0: <https://learningapps.org/>, <https://bookcreator.com/>, <https://quizizz.com/>, <https://edpuzzle.com/>

Βιβλιογραφικές αναφορές



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). *Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. Teaching and Teacher Education* 25 (1), p.p. 12-23

Πολίτης Π., Ρούσος Π., Καραμάνης Μ. και Τσαούσης Γ., 2000, Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ, στο Β. Κόμης (επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», 583-592, Πάτρα

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3e34

Ηλεκτρονικές παραπομπές

<https://edpuzzle.com/>

<https://learningapps.org/>

<https://www.liveworksheets.com>

<https://padlet.com>

<https://quizizz.com/>

<https://schoolpress.sch.gr/>

<https://seminars.etwinning.gr/>

<https://wordwall.net/el>

<https://bookcreator.com/>



Η Φωτογραμμετρία στην Εκπαίδευση

Κυριακή Α. Τυχόλα, Τεχνική Υπηρεσία Νοσοκομείου Δράμας

E-mail: ktichola@yahoo.gr

Περίληψη

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε συνδυασμό με τα αυτοματοποιημένα συστήματα εφαρμόζεται ποικιλοτρόπως όλο και περισσότερο στην Εκπαίδευση προσφέροντας καινοτόμες τεχνικές μάθησης. Ειδικότερα, με τη χρήση της τεχνολογίας των (UAVs) για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η γνώση και η μεταγνωστική διαδικασία αποκτούν διαφορετικές διαστάσεις. Οι μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων κατακτούν ολιστικά τη γνώση. Η τεχνολογία των *drones* εμπίπτει στον τομέα της Φωτογραμμετρίας και προσφέρει ένα ισχυρό και αποτελεσματικό εργαλείο για τρισδιάστατα φωτορεαλιστικά μοντέλα, με ακρίβεια και υψηλή ανάλυση, μέσα από διάφορες μεθόδους και τεχνικές. Υπό αυτό το πρίσμα αναδύονται ορισμένα ζητήματα σχετικά με το ρόλο και την αξιοποίηση της Φωτογραμμετρίας στην τάξη από την πλευρά της μάθησης και της παιδαγωγικής αξίας, με τον ρόλο της στη 3D σχεδίαση σήμερα, τα παιδαγωγικά οφέλη και ο βαθμός επίτευξής τους καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησής της τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών. Η εισαγωγή και η συμβολή των τρισδιάστατων απεικονίσεων και προσομοιώσεων στη διαδικασία της μάθησης είναι μείζονος σημασίας καθώς τα τρισδιάστατα μοντέλα προσεγγίζουν τη γνώση μέσω της βιωματικής μάθησης, προάγουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής εμπλέκοντας και στηρίζοντας τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η τεχνολογία των UAVs για την παραγωγή πρωτογενών δεδομένων δύναται να εφαρμοστεί σε διάφορα μαθήματα, όπως στην Πληροφορική, στη Γεωγραφία, στην Ιστορία και στη Γλώσσα αλλά και στα πλαίσια της διαθεματικότητας σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Από την ανάπτυξη της αντίληψης της νηπιακής ηλικίας έως την περιβαλλοντική διαχείριση και τις ακαδημαϊκές έρευνες. Επιπλέον, δεδομένου ότι η μάθηση δεν αποτελεί μια στείρα διαδικασία, η χρήση τους ενδείκνυται και για



ψυχαγωγικούς σκοπούς. Σε αυτό το άρθρο αποσαφηνίζονται έννοιες σχετικά με τη Φωτογραμμετρία, επισημαίνεται η αναγκαιότητα ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία και περιγράφονται τα οφέλη κατά το εκπαιδευτικό έργο. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται μια εφαρμογή σχετικά με την ανακατασκευή τρισδιάστατου μοντέλου μέσω φωτογραμμετρικού λογισμικού. Τέλος, εξάγονται συμπεράσματα κριτικά σχετικά με την επίδραση της Φωτογραμμετρίας τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και στη ψυχοσύνθεση των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: ομαδοσυνεργατική μάθηση, εκπαιδευτική διαδικασία, Φωτογραμμετρία, τρισδιάστατα ψηφιακά μοντέλα, εμπειρία

“Photogrammetry in Education”

Abstract

The use of New Technologies in combination with systems automated are implementing in various ways, more and more in Education offering innovative learning techniques. Especially, using drones technology for instructional purposes, the Knowledge and metacognitive process obtain different dimensions. The students of all educational levels gain the Knowledge, holistically. Drone-based photogrammetry offers a powerful and effective tool for 3d reconstruction realistic, accuracy and high-resolution models, through various methods and techniques. In this light emergence some issues about the exploitation of Photogrammetry in the class from learning aspect and pedagogy value. The introduction and contribution of 3D visualizations and simulations to the learning process is major importance as well as 3D models approach the Knowledge through experiential learning, provide the students (trainee) socialization and contribute on critical thinking and problem-solving skills development. Drones technology can be applied to various subjects, such as Computer Science, Geography, History and Language it covers the whole spectral of educational levels; from the development of infancy apprehension until environmental management and research academic. Moreover, given that the learning is not a sterile process; this



technology usage is also advisable for entertainment. In this article we investigate the Photogrammetry contribution on all learning aspects and we indicate a case study of 3d reconstruction model through photogrammetric software and we highlight the impact on the learning results on the students' psychology and emotions.

Key words: education collaborative learning; learning process; photogrammetry; 3D digital model; experience

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι τρισδιάστατες οπτικοποιήσεις και τα ρεαλιστικά μοντέλα εφαρμόζονται όλο και περισσότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρέχοντας καινοτόμες προσεγγίσεις, όπως αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες μάθησης. Οι 2D πληροφορίες αποκτούν πλέον διάφορες πτυχές και δίνουν τη θέση τους σε 3D και 4D μοντέλα μέσω της Φωτογραμμετρίας, η οποία περιλαμβάνει διάφορα εργαλεία για το σκοπό αυτό. Αυτό ανοίγει νέες προοπτικές. Στην πραγματικότητα, η Φωτογραμμετρία χρησιμοποιείται από το 19ο αιώνα [1] και μέχρι σήμερα συνεχίζει να εξελίσσεται και να συνδυάζεται με άλλες επιστήμες. Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Φωτογραμμετρίας και Τηλεπισκόπησης (ASPRS) «Η φωτογραμμετρία είναι η τέχνη, η επιστήμη και η τεχνολογία της απόκτησης αξιόπιστων πληροφοριών σχετικά με τα φυσικά αντικείμενα και το περιβάλλον μέσω διαδικασιών καταγραφής μέτρησης και ερμηνείας εικόνων και μοτίβων ηλεκτρομαγνητικής ενέργειας από ακτινοβολία και άλλων φαινομένων» [2]. Ο όρος Φωτογραμμετρία εισήχθη το 1867 [3] και προέρχεται από τις λέξεις φωτο (φως), γράφω (καταγράφω) και μετρώ [4,5]. Η Φωτογραμμετρία συλλέγει χωρικές πληροφορίες του πραγματικού κόσμου με στόχο την ανακατασκευή φωτορεαλιστικών μοντέλων. Η συλλογή δεδομένων επιτυγχάνεται στην απλούστερη μορφή της από άποψη χρήσης και κόστους, μέσω των Μη Επανδρωμένων Συστημάτων Αεροσκαφών (UASs) - Drones, ενώ η επεξεργασία τους επιτυγχάνεται με κατάλληλο λογισμικό. Οι 3D οπτικοποιήσεις βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της ελκυστικότητας των οπτικών ερεθισμάτων [6]. Η ενσωμάτωση και η χρήση της τεχνολογίας των drones



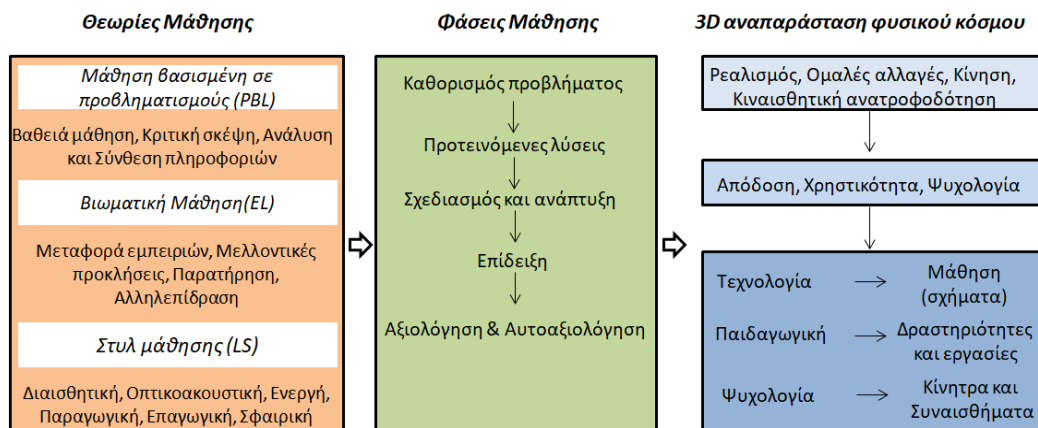
στην τάξη παρέχει ευρεία πρόσβαση σε διάφορες εφαρμογές και είναι ιδιαίτερα επωφελής για τους μαθητές. Οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και επιλύουν τα εκάστοτε προβλήματα [7, 8]. Επιπλέον, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αποκτούν διδακτική και μαθησιακή εμπειρία, αντίστοιχα και οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά και ενεργά στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης

Σήμερα, πολλές θεωρίες μάθησης έχουν διατυπωθεί [9] εστιάζοντας στις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών [10-14], στα κίνητρα [15-18], στην ψυχοσύνθεσή τους [19] και στην αλληλεπίδραση με τη ΝΤ [20-25]. Ωστόσο, οι περισσότερες θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι νέες έννοιες της κατανόησης και της μάθησης είναι μια εσωτερική διαδικασία και η νέα γνώση οικοδομείται [26-28]. Με την ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών οι καινοτόμες μαθησιακές πρακτικές αποτελούν αναμφισβήτητα πρόοδο και παρέχουν ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Οι μαθητές μπορούν να είναι ενεργοί σε εικονικά περιβάλλοντα και να μαθαίνουν μέσω 3D αναπαραστάσεων. Ως εκ τούτου, κατακτούν τη γνώση εννοιολογικά [29] και βιώνουν ποικίλες και διάφορες προοπτικές της τρίτης και της τέταρτης διάστασης. Η επίτευξη της γνώσης μέσω τρισδιάστατων αναπαραστάσεων και η ανταπόκριση είναι συνιστώσες αλληλένδετες με τις διδασκαλίες (μάθηση με βάση τα προβλήματα (PBL), η αναστρέψιμη μάθηση (FL), η βιωματική μάθηση (EL) και οι τρόποι μάθησης (LS)) [23]. Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία και η χρήση ρεαλιστικών αναπαραστάσεων μπορεί επίσης να συνδεθεί με το σαηνευτικό αποτέλεσμα λεπτομέρειας [30] και οι ρεαλιστικές λεπτομέρειες θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως στοιχεία σηματοδότησης [31]. Από την άλλη πλευρά, οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας προωθούνται ευρέως καθώς αποδεικνύονται ότι παρέχουν καλύτερα κίνητρα στους μαθητές και αυξάνουν τις γνώσεις τους συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας [32, 33]. Στη μάθηση υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις, ωστόσο η βαθιά μάθηση (deep learning) είναι μια σύγχρονη διαδικασία μάθησης από την άποψη της εκπαιδευτικής ψυχολογίας [34] διότι επικεντρώνεται στο νόημα, συνδέει τη γνώση με την εμπειρία και γενικότερα είναι μια ενεργή



αλληλεπίδραση μέσα από το περιεχόμενο που καθοδηγείται από εσωτερικά κίνητρα και την επιθυμία για γνώση και κατανόηση. Ο κοινός παρονομαστής των σύγχρονων μεθόδων μάθησης είναι η αλληλεπίδραση μέσω 3D μοντέλων [35]. Οι επιστημονικές μελέτες υποστηρίζουν ότι η τρίτη διάσταση είναι ένας παράγοντας που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά εξαρτάται και από την αντίληψη της χωρικής ικανότητας του κάθε μαθητή ώστε να κατανοήσει, να διαχειριστεί και να ερμηνεύσει τις σχέσεις, οπτικά [36, 37]. Το Σχήμα 1 απεικονίζει τη διασύνδεση και τη σχέση μεταξύ των θεωριών μάθησης που βασίζονται σε τρισδιάστατες αναπαραστάσεις καθώς και τα οφέλη από τα μαθησιακά αποτελέσματα.



Σχήμα 1: Συνιστώσες των μοντέρνων θεωριών μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η αναγκαιότητα ένταξης και ο ρόλος της Φωτογραμμετρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον απαιτεί τον συνδυασμό τεχνολογιών με το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η προσέγγιση της μάθησης θα προσφέρει μαθησιακή εργασία και θα γεφυρώσει το χάσμα που δημιουργείται από τις διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες [38]. Επιπλέον, η χρήση τεχνολογιών σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός, παρέχει υψηλή ποιότητα διδασκαλίας στους σπουδαστές και αφετέρου, ανατρέπει άτομα του 21^{ου} αιώνα προκειμένου να είναι τεχνολογικά εγγράμματοι [39]. Η Φωτογραμμετρία ενσωματώνει μια πληθώρα εφαρμογών. Πρώτα απ' όλα, παρέχει γεωχωρικές



πληροφορίες που σχετίζονται με τον προσανατολισμό και την κατανόηση του φυσικού κόσμου μέσω της Γεωοπτικοποίησης, όπου οι άνθρωποι ζουν, δρουν και διαχειρίζονται το φυσικό κόσμο. Παρέχουν 3D/4D αναπαράσταση της μορφής των αντικειμένων, ιστορικές πληροφορίες και μετρικά μοντέλα που κάνουν τις αλλαγές του χώρου ή του αντικειμένου εύκολα ορατές [40]. Η ενσωμάτωση των σύγχρονων εργαλείων και μεθόδων στην εκπαίδευση πλεονεκτεί. Η Φωτογραμμετρία συμβάλλει σε αυτό μέσω της ρεαλιστικής μοντελοποίησης σεναρίων του πραγματικού κόσμου. Παρόλα αυτά, το κλειδί της επιτυχίας είναι οι μέθοδοι που επιλέγονται να εφαρμοστούν. Θα πρέπει να είναι κατάλληλες και να χρησιμοποιούνται με τον βέλτιστο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι.

Φωτογραμμετρικές εκπαιδευτικές εφαρμογές

Η συγκριτικά εύκολη δημιουργία των 3D φωτογραμμετρικών μοντέλων μέσω των drones και του κατάλληλου λογισμικού ανοίγει νέους δρόμους για τις υφιστάμενες και καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Η ένταξη των drones στο πρόγραμμα σπουδών είναι ουσιώδης. Για παράδειγμα, η χρήση τους στα μαθηματικά μπορεί να βοηθήσει στον υπολογισμό της ταχύτητας και της απόστασης. Ομοίως, η μάζα και το βάρος του μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση της φυσικής και μέσω αυτής, να κάνουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πώς λειτουργεί. Επιπλέον, ο σχεδιασμός του είναι μέρος της μηχανικής και ο προγραμματισμός του απαιτεί γνώση των μαθηματικών. Ωστόσο, σήμερα έχουν ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν προταθεί πολλές εφαρμογές σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης [70]. Για παράδειγμα, μελετήθηκε η χρήση τους στη στοιχειώδη εκπαίδευση στο πλαίσιο των μαθηματικών, της φυσικής και της γεωγραφίας, προκειμένου να συγκριθεί ο βαθμός κατάκτησης της γνώσης από δύο ομάδες μαθητών, όπου η πρώτη ομάδα διδάχτηκε χρησιμοποιώντας αυτήν την τεχνολογία, ενώ η δεύτερη τις παραδοσιακές μεθόδους [41]. Τα αποτελέσματα της πρώτης ομάδας ήταν θεαματικά. Άλλοι τομείς εφαρμογής είναι η Ρομποτική [42], η Αρχαιολογία [43] η Πληροφορική [44], η Ιστορία [45] η Φυσική [46], η Χημεία [47], η Μηχανική [48] και ο Αθλητισμός [49]. Ωστόσο,



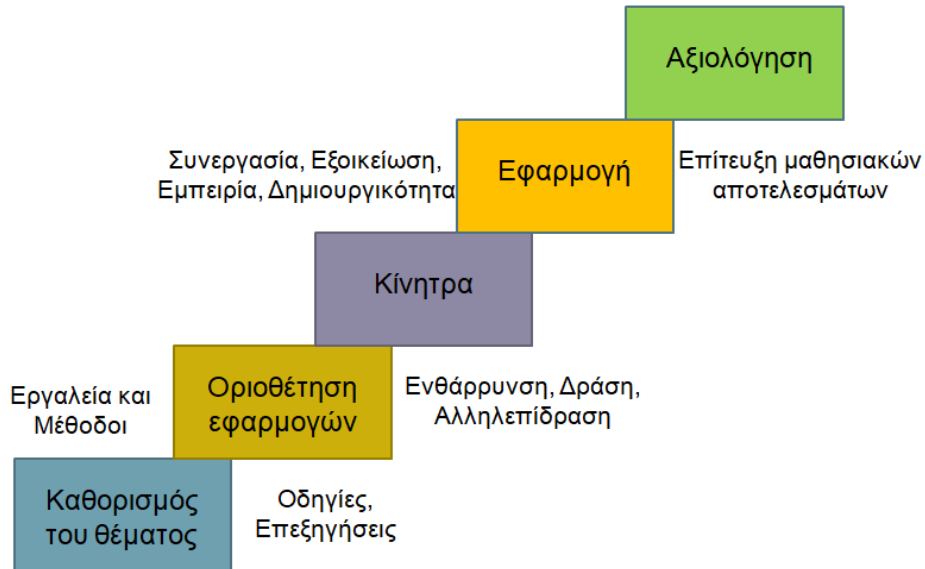
οι τομείς αυτοί προσεγγίζονται και διεπιστημονικά. Συνεπώς υποστηρίζεται και η διαθεματικότητα.

Σενάριο 3D ανακατασκευής μοντέλου

Σε αυτήν την ενότητα περιγράφεται ένα σενάριο φωτογραμμετρικής εφαρμογής σχετικά με την τεκμηρίωση της πολιτισμικής κληρονομιάς, στο πλαίσιο της Ιστορίας, της Περιβαλλοντικής, της Γεωγραφίας και της Πληροφορικής. Σκοπός της εφαρμογής είναι οι μαθητές να μάθουν τον τρόπο δημιουργίας ενός 3D μοντέλου να διαδράσουν μεταξύ εικονικού και φυσικού λόγου και να κατακτήσουν τη γνώση, ολιστικά. Οι ειδικοί στόχοι του έργου σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, και εμπειρίας συνοψίζονται στους εξής:

- Ενίσχυση της ικανότητας στη χρήση καινοτόμων τεχνολογιών
- Ευαισθητοποίηση, για τη διαφύλαξη και την ενίσχυση της κληρονομιάς τους
- Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Μεταγνώση)
- Οι μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συστηματικής σκέψης, ανάλυσης και προφορικής επικοινωνίας
- Ανάπτυξη ικανοτήτων χωρικής και τρισδιάστατης απεικόνισης
- Ενίσχυση της καλλιτεχνικής και της επιστημονική παιδείας, στρατηγικών συνεργασίας και ηθικής ευαισθητοποίησης.

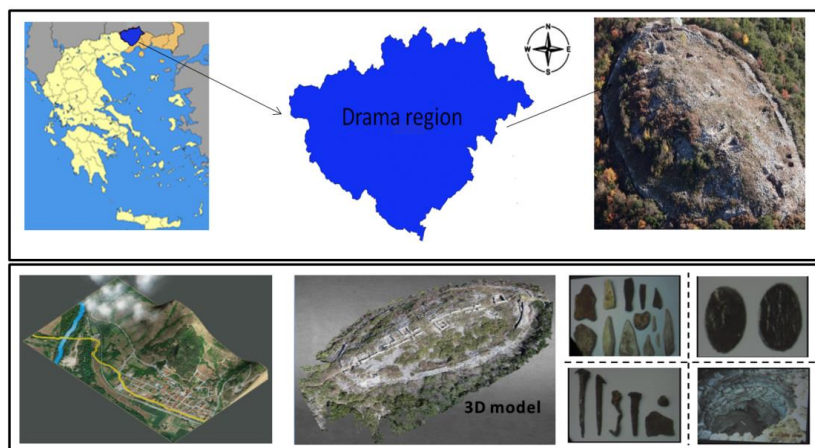
Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αρχικά θα πρέπει να καθοριστεί το θέμα (απαραίτητες οδηγίες, εξήγηση) και να οριοθετηθεί (υλικά, λογισμικό). Στη συνέχεια, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρυνθούν ώστε να συμμετέχουν ενεργά. Στο επόμενο στάδιο, αρχίζει η διαδικασία μάθησης για την παραγωγή του 3D μοντέλου και οι μαθητές διδάσκονται να διαχειρίζονται το λογισμικό και ταυτόχρονα να συνεργάζονται. Το τελικό στάδιο περιλαμβάνει την αξιολόγηση της διαδικασίας (οφέλη, υπέρ, μειονεκτήματα) και τη συζήτηση των προσωπικών τους εμπειριών (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Στάδια επίτευξης στόχων κατά τη μαθησιακή διαδικασία

Περιοχή μελέτης

Ο αρχαιολογικός χώρος της Πλατανιάς (Εικόνα 1) βρίσκεται στο Παρανέστι της Δράμας και θεωρείται Ακρόπολη. Είναι μέρος μιας ομάδας επτά οχυρώσεων στην περιοχή (Εικόνα 2), οι οποίες έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους. Οι ανασκαφές αποκάλυψαν ότι η περιοχή κατοικήθηκε από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι τη Βυζαντινή περίοδο.



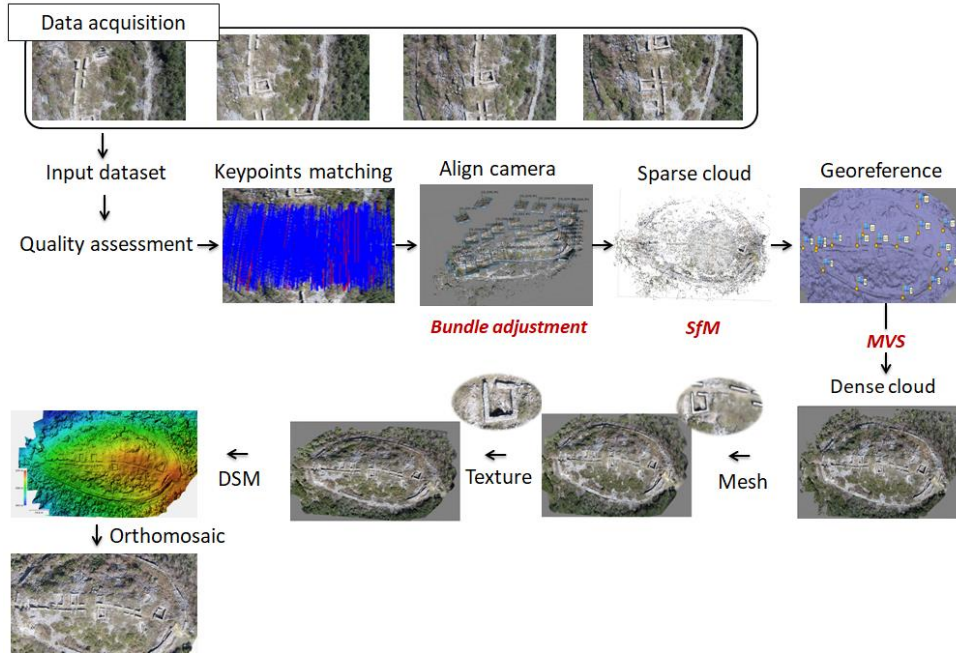
Εικόνα 15: Περιοχή μελέτης αρχαιολογικός χώρος Πλατανιάς



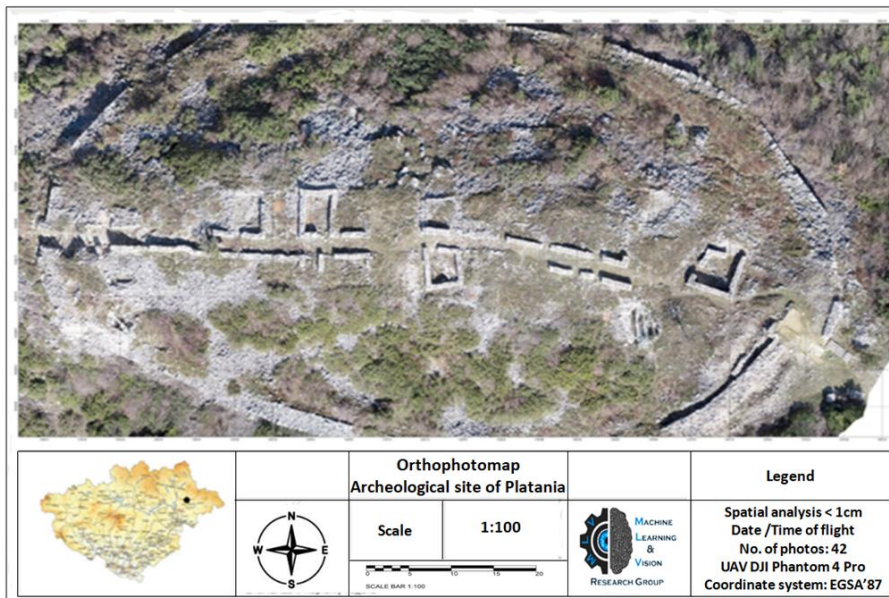
Εικόνα 2: Οπτική επαφή και επικοινωνία των επτά Ακροπόλεων

Ανακατασκευή τρισδιάστατου μοντέλου

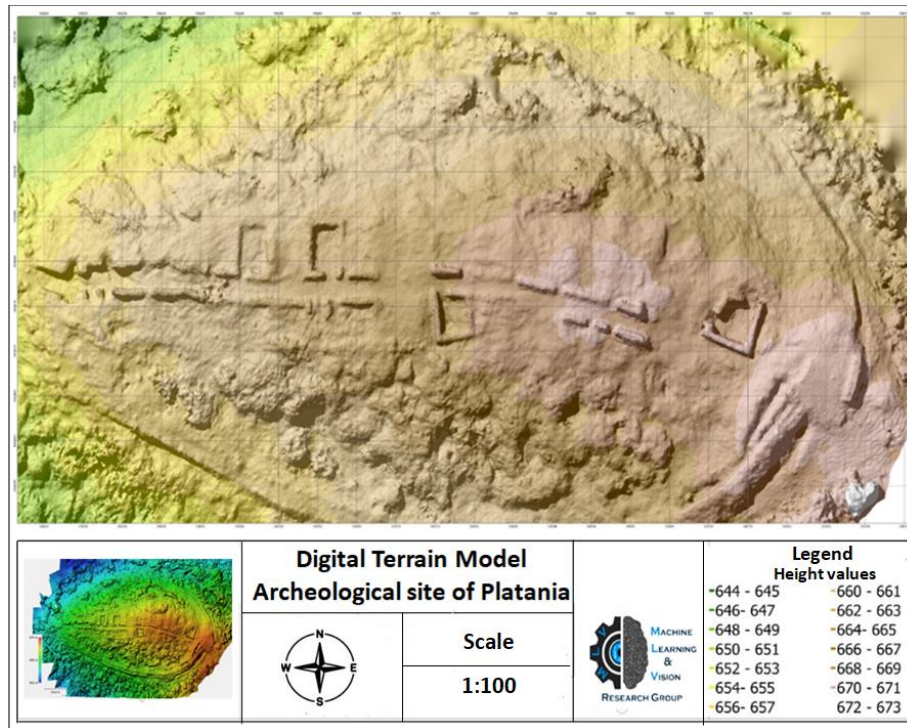
Η καταγραφή και η γεωμετρική τεκμηρίωση του φυσικού κόσμου, προκειμένου να ανακατασκευαστούν φωτορεαλιστικά μοντέλα απαιτεί αρχικά τη λήψη κατακόρυφων και πλάγιων φωτογραφιών από drone, έτσι ώστε η περιοχή μελέτης να καλύπτεται επαρκώς. Οι εικόνες πρέπει να αλληλεπικαλύπτονται (τουλάχιστον κατά 20%). Μετά τη συλλογή των δεδομένων, οι εικόνες εισάγονται σε φωτογραμμετρικά λογισμικά που είναι είτε εμπορικά (Photomodeler, Pix4D, Agisoft Photoscan, iWitness, 3DF ZephyrPro, Acute 3D) είτε ελεύθερα (URE, VSfM, PMVS, Bundler, MicMac, MeshLab). Σε αυτήν την υποενοότητα παρουσιάζονται τα στάδια ανακατασκευής στο λογισμικό Agisoft Metashape. Μετά την εισαγωγή των φωτογραφιών στο λογισμικό, οι εικόνες ελέγχονται ποιοτικά και το πρόγραμμα εντοπίζει ομόλογα σημεία ώστε να τα αντιστοιχίσει ενώ στη συνέχεια οι εικόνες ευθυγραμμίζονται και προσανατολίζονται. Στο επόμενο στάδιο δημιουργείται ένα αραιό νέφος σημείων και το μοντέλο γεωαναφέρεται, προκειμένου να αποκτήσει ένα προβολικό σύστημα αναφοράς. Έπειτα δημιουργείται ένα πυκνότερο σύννεφο με μετρική αξία. Στο επόμενο βήμα δημιουργείται ένα τριγωνικό πλέγμα με τη μέθοδο παρεμβολής TIN και στη συνέχεια αποκτάει υφή. Τα τελικά προϊόντα είναι το ψηφιακό μοντέλο επιφανείας (Digital Surface Model - DSM) και το ορθομωσαϊκό (Σχήμα 3). Μετά από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν χάρτες όπως Ορθοφωτοχάρτες (Εικόνα 3) και χάρτες DSM (Εικόνα 4).



Σχήμα 3: Διάγραμμα ανακατασκευής μοντέλου με φωτογραμμετρική διαδικασία.



Εικόνα 416: Ορθοφωτοχάρτης



Εικόνα 17: Τρισδιάστατος χάρτης Ψηφιακού Μοντέλου Επιφάνειας

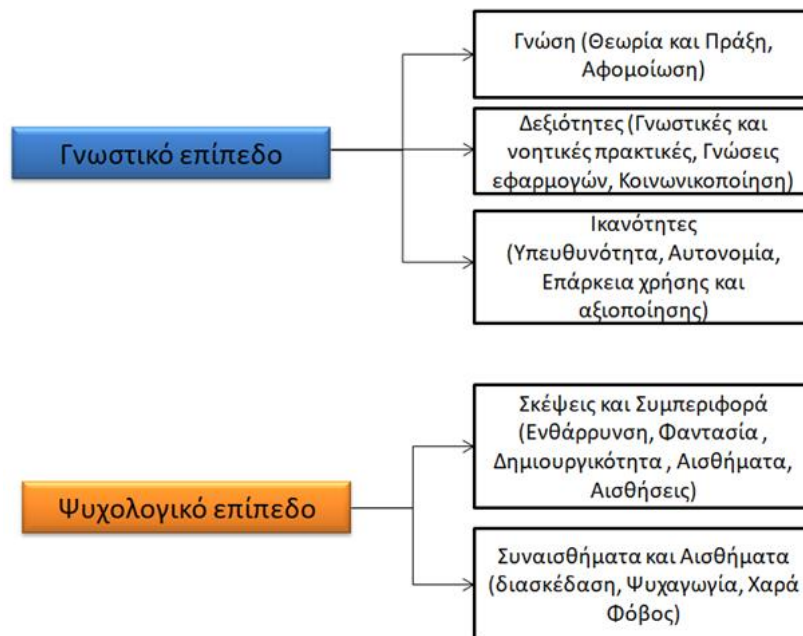
Ολοκληρώνοντας όλες τις παραπάνω διαδικασίες, οι μαθητές αποκομίζουν πολλά οφέλη, όπως στρατηγικές απόκτησης για συνεργασία. Επιπλέον, η διδασκαλία μέσω της δυναμικής απεικόνισης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, ιδίως σε δύσκολα επιστημονικά πεδία υποστηρίζοντας τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών [50]. Η αξία της Γεωοπτικοποίησης στη μάθηση θεωρείται η πιο αποτελεσματική εκπαίδευση διότι προάγει την ενεργή και τη βιωματική μάθηση [16]. Ένα κρίσιμο συστατικό της βιωματικής μάθησης είναι η Μεταγνώση. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν. Επιπλέον, τα 3D μοντέλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς να φθαρούν, με κίνηση, κλιμάκωση και αλληλεπίδραση. Έχουν ακρίβεια, αναλύονται εύκολα και διατηρούνται αναλλοίωτα στον χρόνο. Οι μαθητές ανακαλύπτουν κρυμμένες πληροφορίες, ενισχύουν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τις ικανότητες και τη γνώση τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι άνθρωποι, κυριαρχούνται από οπτικές, ακουστικές και κινητικές αισθήσεις, είναι σαφές ότι τα τρισδιάστατα μοντέλα από την παραγωγή έως τη διαχείρισή τους



βελτιώνουν και διατηρούν αυτές τις αισθήσεις αλλά και δημιουργούν μελλοντικές ευκαιρίες [51].

Ο αντίκτυπος της Φωτογραμμετρίας στους μαθητές

Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούνται από τρεις συνιστώσες. Τις γνώσεις, δηλαδή τα αποτελέσματα της αφομοίωσης των πληροφοριών, τις δεξιότητες που συνδυάζουν την κατανόηση και την εφαρμογή και τις ικανότητες που αναφέρονται στην εύρεση λύσεων σε προβλήματα με τη μεταφορά των υφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν σε νέες καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, οι παιδαγωγικές αξίες αναφέρονται στις κοσμοθεωρίες και τα πιστεύω, Ωστόσο, η μάθηση προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο αντίκτυπος των νέων τεχνολογιών σε γνωστικό, ψυχοσωματικό και συναισθηματικό επίπεδο (Σχήμα 4). Σήμερα, ο τομέας της ψυχολογίας των μέσων (Media Psychology) ερευνά τέτοιου είδους αποτελέσματα [52, 53] που δεν είναι ακόμη σαφή. Στο Σχήμα 4 απεικονίζεται ο αντίκτυπος της Φωτογραμμετρίας στους μαθητές.



Σχήμα 4: Ο αντίκτυπος της Φωτογραμμετρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Σε επίπεδο της Γνώσης η προσέγγιση της διαδραστικής μάθησης μέσω των 3D μοντέλων παρέχει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και κατ' επέκταση κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της μάθησης και βελτιώνονται οι παιδαγωγικές δεξιότητες. Οι μαθητές μαθαίνουν να είναι υπεύθυνοι και αυτόνομοι λόγω της γνωστικής τους ικανότητας, αυξάνουν τη δημιουργική ροή εργασίας και χειρίζονται παρουσιάσεις πολυμέσων (καινοτόμες ιδέες). Επιπλέον, έχουν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης ώστε να αξιοποιήσουν τη γνώση, ποιοτικά και αποδοτικά.

Από ψυχολογική σκοπιά, ο ρεαλισμός αυξάνει τη συναισθηματική αντίδραση των θεατών. Οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα είναι εγγενώς συνδυασμένα και αμοιβαία εξαρτημένα. Η τρισδιάστατη απεικόνιση έχει διάφορα χρώματα και σχήματα που συνεπάγονται με τη θετική επίδραση στη συναισθηματική ανταπόκριση και την μαθησιακή απόδοση των μαθητών, επειδή οι μαθητές προσελκύονται όλο και περισσότερο και ως εκ τούτου αυτό αποτελεί κίνητρο. Η μάθηση μετασχηματίζεται σε ψυχαγωγία και αναπτύσσει τη φαντασία τους. Η Φωτογραμμετρία παράγει μοντέλα κατάλληλα για δυναμική οπτικοποίηση αφηρημένων αντικειμένων τα οποία οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα να φανταστούν ενώ ταυτόχρονα τους διευκολύνουν να ενισχύσουν την αντιληπτική ικανότητά τους για να πλαισιώσουν ξεχωριστές γνώσεις όπως συστήματα, περιβάλλοντα και σχέσεις [54]. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια μειονεκτήματα όπως η μεγάλη και συνεχής ποσότητα πληροφοριών που διαχέεται που πολλές φορές δύναται να διασπάσει την προσοχή τους. Ένα άλλο μειονέκτημα είναι ότι η χρήση των τρισδιάστατων μοντέλων μπορεί να διαστρεβλώσει την πραγματικότητα ειδικά σε μαθητές νεαρότερης ηλικίας που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την κριτική τους σκέψη, με αποτέλεσμα να κυριαρχούνται από συναισθήματα φόβου ή θλίψης [55, 56]. Σε πιο ρεαλιστικά περιβάλλοντα όπως το ανθρώπινο σώμα, ίσως οι μαθητές να αισθάνονται άγχος, ωστόσο εναρμονίζονται και γρήγορα καθώς είναι εξοικειωμένοι λόγω της εμπειρίας τους με τα βιντεοπαιχνίδια. Το επίπεδο του ρεαλισμού που επιτεύχθηκε με τη φωτογραμμετρία ήταν αδιανόητο. Η Φωτογραμμετρία εξασφαλίζει ποιοτική μάθηση, παρ' όλα αυτά δεν θεραπεύει την εκπαίδευση. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο είδος της γνώσης που καλλιεργείται στους μαθητές.



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας. Διευρύνει τους ορίζοντες, προωθώντας καινοτόμες τεχνικές μάθησης μέσω των 3D αναπαραστάσεων και των προσομοιώσεων.

Σε επίπεδο εκμάθησης, η Φωτογραμμετρία αποτελεί ισχυρό εργαλείο που αυξάνει τη δημιουργικότητα, παρέχοντας κίνητρα για αναζήτηση και απόκτηση νέων γνώσεων μέσα από βιωματικές δράσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπτύσσουν πιο μόνιμες γνώσεις, διάφορες δεξιότητες ενώ παράλληλα ενισχύονται οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, επηρεάζουν την αντίληψη των μαθητών για τη μάθηση.

Από την άποψη της παιδαγωγικής σε γνωσιακό επίπεδο, οι μαθητές κατανοούν τον φυσικό κόσμο καλύτερα και αποκτούν βασικές δεξιότητες ζωής αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση. Η βιωματική και η ενεργητική μάθηση είναι εξαιρετικά σημαντικές για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Constructivism).

Από την άποψη της Ψυχολογίας, οι μαθητές μέσω των ψηφιακών αναπαραστάσεων μπορούν να πλοηγηθούν σε περιβάλλοντα με διάφορα χρώματα και σχήματα. Ως εκ τούτου, νιώθουν χαρούμενοι, μπορούν να διασκεδάσουν και να ψυχαγωγηθούν. Παρά τα οφέλη της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω του φωτορεαλισμού, υπάρχει και η άλλη πλευρά του νομίσματος. Πολλές φορές, ο ρεαλισμός προκαλεί φόβο, άγχος και/ή κατάθλιψη.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητός ο «κρυφός» ρόλος της Φωτογραμμετρίας στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του μεταμορφώνεται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας καθώς εισάγονται νέες έννοιες και η διδασκαλία προσεγγίζεται διεπιστημονικά. Η διδασκαλία αλλάζει και αναβαθμίζεται. Οι μαθητές από παθητικοί δέκτες πληροφοριών μετατρέπονται σε ενεργοί, αυτενεργούνε, εξερευνούνε και ανακαλύπτουν.

Ωστόσο, για το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, είναι απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να χρησιμοποιούνε αυτή η τεχνολογία σε τέτοιο βαθμό και με τέτοιο τρόπο ώστε να αντικατοπτρίζει τα ενδιαφέροντα και τα



συναισθήματα των μαθητών. Μια θεωρητική σκέψη συνοδεύεται από ένα πρακτικό σχέδιο και αυτό απαιτεί αναδιαμόρφωση και των προγραμμάτων σπουδών και κατ' επέκταση και αλλαγή του τρόπου εκπαίδευσης που αντιμετωπίζεται η τεχνολογία, δεδομένου ότι οι τρισδιάστατες αναπαραστάσεις είναι αλληλένδετες με την καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Η Φωτογραμμετρία εξελίσσεται συνεχώς και εφαρμόζεται με διάφορους τρόπους την εκπαίδευση ωστόσο η γενεσιουργία αυτού του τομέα στο πλαίσιο της διδασκαλίας αποτελεί ένα ανοικτό ζήτημα προς μελλοντική διερεύνηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Meydenbauer, A. (1867). Die Photometrographie. *Wochenblatt Des Architektenvereins Zu Berlin* 1, 2008; pp.126–127.

American Society for Photogrammetry and Remote Sensing, 2019. What is ASPRS?. Available online at: <https://www.asprs.org/organization/what-is-asprs.html> (accessed February 13, 2023)

GRIMM, A. Der Ursprung des Wortes Photogrammetrie {The Origin of the Term Photogrammetry}; ISPRS Kongress, Hamburg, Komm. VI/2, Bd. XXIII, Nr. B10, 1980; pp. 323-330

Reulke, R., and Döring, T. Computer Vision im Kontext von Photographie und Photogrammetrie, in *Informatik*, eds W. Reisig and J.-C. Freytag (Berlin: Springer), 2006; pp.315–328. doi: 10.1007/3-540-32743-6_13

Kraus, K. Photogrammetrie, Geometrische Informationen aus Photographien und Laserscanneraufnahmen, 7th Edn, Vol. 1. Berlin: De Gruyter, 2012 doi: 10.1515/9783110908039

Nebel, S.; Beege, M.; Schneider, S.; Rey, G. D. A Review of Photogrammetry and Photorealistic 3D Models in Education From a Psychological Perspective. *Front. Educ.* 5, 2020;, pp. 144. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00144>

Carnahan, C., Crowley, K., Hummel, L. & Sheehy, L. New Perspectives on Education: Drones in the Classroom. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), *Proceedings*



- of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016; pp. 1920-1924.
- Savannah, GA, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved March 30, 2021 Sattar, F., Tamatea, L., & Nawaz, M. Droning the pedagogy: Future prospect of teaching and learning. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(6), 2017; pp. 1632-1637.
- Mayer, R. E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*; Mayer, R. E., Ed.; Cambridge University Press, 2014; pp. 43–71. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Shi, T.; Blau, E. Contemporary Theories of Learning and Pedagogical Approaches for All Students to Achieve Success: In *Advances in Higher Education and Professional Development*; Inoue-Smith, Y., McVey, T., Eds.; IGI Global, 2020; pp. 20–37. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4036-7.ch002>
- Sylvester, R. A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain. Alexandria VA: Association for supervision and Curriculum Development, 2005
- Kay, D.; Kibble, J. Learning Theories 101: Application to Everyday Teaching and Scholarship. *Advances in Physiology Education*, 40 (1), 2016; pp.17–25. <https://doi.org/10.1152/advan.00132.2015>
- Khalil, M. K.; Elkhider, I. A. Applying Learning Theories and Instructional Design Models for Effective Instruction. *Advances in Physiology Education*, 40 (2), 2016; pp.147–156. <https://doi.org/10.1152/advan.00138.2015>
- Teplá, M.; Teplý, P.; Šmejkal, P. Influence of 3D Models and Animations on Students in Natural Subjects. *IJ STEM Ed*, 9 (1), 2022; pp. 65. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00382-8>
- Pritchard, A. *Ways of Learning: Learning Theories for the Classroom*, 4th ed.; Routledge: 4th edition. | Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315460611>
- Dewey, J. *How We Think.*; D C Heath: Lexington, 1910. <https://doi.org/10.1037/10903-000>



- Billbokaitè, R. Effect of Computer Based Visualization on Students' Cognitive Processes in Education Process. SIE, 4, 2015; pp.349. <https://doi.org/10.17770/sie2015vol4.417>
- Shlomo, S. Cooperating learning: Theory and research, New York: Praeger, 2008.
- Mahoney, J. L. School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns. Child Development, 71 (2), 2000; pp. 502–516. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
- Schunk, D. H. Learning Theories: An Educational Perspective, 6th ed.; Pearson: Boston, 2012.
- Zhou, Y.; Ji, S.; Xu, T.; Wang, Z. Promoting Knowledge Construction: A Model for Using Virtual Reality Interaction to Enhance Learning. Procedia Computer Science, 130, 2018; pp. 239–246. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.035>
- Bower, G. & Hilgard, E. Theories of learning. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Inc, 1999.
- Maghool, S. A. H.; Moeini, S. H. (Iradj); Arefazar, Y. An Educational application based on virtual reality technology for learning architectural details: Challenges and benefits. ArchNet-IJAR 12 (3), 2018; pp. 246. <https://doi.org/10.26687/archnet-ijar.v12i3.1719>
- Dunleavy, M.; Dede, C. Augmented Reality Teaching and Learning. In Handbook of Research on Educational Communications and Technology; Spector, J. M., Merrill, M. D., Elen, J., Bishop, M. J., Eds.; Springer New York: New York, NY, 2014; pp. 735–745. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_59
- Hernandez-Serrano, J.; Choi, I.; Jonassen, D. H. Integrating Constructivism and Learning Technologies. In Integrated and Holistic Perspectives on Learning, Instruction and Technology; Spector, J. M., Anderson, T. M., Eds.; Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 2002; pp. 103–128. https://doi.org/10.1007/0-306-47584-7_7
- Romana Bano. Examine the Importance of Teachers' Participation in Curriculum Development. Voyage Journal of Educational Sciences, 2 (1), 2022; pp. 1–12. <https://doi.org/10.58622/vjes.v2i1.9>



- Feldman, D. H. Cognitive Development in Childhood. In Handbook of Psychology; Weiner, I. B., Ed.; John Wiley & Sons, Inc.: Hoboken, NJ, USA, 2003; pp. wei0608. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0608>
- Mania, K.; Wooldridge, D.; Coxon, M.; Robinson, A. The Effect of Visual and Interaction Fidelity on Spatial Cognition in Immersive Virtual Environments. IEEE Trans. Visual. Comput. Graphics, 12 (3), 2006; pp.396–404. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2006.55>
- Mourkoussis, N.; Rivera, F. M.; Troscianko, T.; Dixon, T.; Hawkes, R.; Mania, K. Quantifying Fidelity for Virtual Environment Simulations Employing Memory Schema Assumptions. ACM Trans. Appl. Percept., 8 (1), 2010; pp.1–21. <https://doi.org/10.1145/1857893.1857895>
- Van Gog, T. The Signaling (or Cueing) Principle in Multimedia Learning. In The Cambridge Handbook of Multimedia Learning; Mayer, R. E., Ed.; Cambridge University Press, 2014; pp. 263–278. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.014>
- Waller, D.; Lippa, Y. Landmarks as Beacons and Associative Cues: Their Role in Route Learning. Memory & Cognition, 35 (5), 2007; pp. 910–924. <https://doi.org/10.3758/BF03193465>
- Kosmatin Fras, M.; Grigillo, D. Implementation of active teaching methods and emerging topics in Photogrammetry and Remote sensing subjects. Int. Arch. Photogramm. Remote Sens. Spatial Inf. Sci., XLI-B6, 2016; pp.87–94. <https://doi.org/10.5194/isprsarchives-XLI-B6-87-2016>
- Ramsden, P.; Ramsden, P. Learning to Teach in Higher Education, 0 ed.; Routledge, 2003. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Entwistle, N.; Tait, H.; McCune, V. Patterns of Response to Approaches to Studying Inventory across Contrasting Groups and Contexts. Eur J Psychol Educ, 15 (1), 2000; pp. 33–48. <https://doi.org/10.1007/BF03173165>
- Meulien Ohlmann, O. 3D and Education. 9th International Symposium on Display Holography (ISDH 2012). Journal of Physics: Conference Series 415 2013; 012066



- Tartre, L. A. Spatial Orientation Skill and Mathematical Problem Solving. *JRME*, 21 (3), 1990; pp. 216–229. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.21.3.0216>.
- Huk, T. Who Benefits from Learning with 3D Models? The Case of Spatial Ability: 3D-Models and Spatial Ability. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 (6), 2006; pp.392–404. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00180.x>
- Chen, J. et al.. Information from Imagery: ISPRS Scientific Vision and Research Agenda. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing* , 115, 2016 ; pp.3–21. <https://doi.org/10.1016/j.isprsjprs.2015.09.008>
- Culp, K. M.; Honey, M.; Mandinach, E. A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (3),2005; pp. 279–307. <https://doi.org/10.2190/7W71-QVT2-PAP2-UDX7>
- Logie, R. H. *Visuo-Spatial Working Memory*, 0 ed.; Psychology Press, 2014. <https://doi.org/10.4324/9781315804743>
- Bermúdez, A.; Casado, R.; Fernández, G.; Guijarro, M.; Olivas, P. Drone Challenge: A Platform for Promoting Programming and Robotics Skills in K-12 Education. *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 16 (1), 2019; 172988141882042. <https://doi.org/10.1177/1729881418820425>
- Özden, C., & Atasoy, R. Determination of Educational Needs of Technology and Design Courses in Secondary School Students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(3), 2019; pp.511-523.
- Drap, P., Seinturier, J., Scaradozzi, D., Gambogi, P., Long, L., & Gauch, F. Photogrammetry for virtual exploration of underwater archeological sites. In *Proceedings of the 21st international symposium, CIPA* (p. 1e6), 2007, October.
- Krajník, T.; Vonásek, V.; Fišer, D.; Faigl, J. AR-Drone as a Platform for Robotic Research and Education. In *Research and Education in Robotics - EUROBOT 2011*; Obdržálek, D., Gottscheber, A., Eds.; Communications in Computer and Information Science; Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg, Vol. 161, 2011; pp. 172–186. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21975-7_16
- Edelhauser E, Lupu-Dima L. Is Romania Prepared for eLearning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*. 12(13), 2020; 5438. doi:[10.3390/su12135438](https://doi.org/10.3390/su12135438)



- Smith, B., & Mader, J. Drones for the science classroom. *The Science Teacher*, 85(2), 2018; pp. 16-16
- Fung, F. M.; Watts, S. The Application of Drones in Chemical Education for Analytical Environmental Chemistry. In ACS Symposium Series; Christiansen, M. A., Weber, J. M., Eds.; American Chemical Society: Washington, DC, Vol. 1270, 2017; pp. 155–169. <https://doi.org/10.1021/bk-2017-1270.ch009>
- Molina, C.; Belfort, R.; Pol, R.; Chacon, O.; Rivera, L.; Ramos, D.; Rivera, E. I. O. The Use of Unmanned Aerial Vehicles for an Interdisciplinary Undergraduate Education: Solving Quadrotors Limitations. In 2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings; IEEE: Madrid, Spain, 2014; pp 1–6. <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044443>
- Zwaan, S. G.; Barakova, E. I. Boxing against Drones: Drones in Sports Education. In Proceedings of the 15th International Conference on Interaction Design and Children; ACM: Manchester United Kingdom, 2016; pp. 607–612. <https://doi.org/10.1145/2930674.2935991>
- McElhaney, K. W.; Chang, H.-Y.; Chiu, J. L.; Linn, M. C. Evidence for Effective Uses of Dynamic Visualisations in Science Curriculum Materials. *Studies in Science Education*, 51 (1), 2015; pp. 49–85. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.984506>
- Universidad de Santiago de Chile; Moreno, C. F.; Aguirre, A. S.; Universidad de Santiago de Chile; Gallardo, R. I.; Universidad de Santiago de Chile; Jenó, F.; Universidad de Santiago de Chile. 3D Prototypes: Benefits for Primary Education and Criteria for Its Implementation. *Espacios*, 41 (46), 2020; pp.261–273. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p22>
- Zaalberg, R., and Midden, C. “Enhancing human responses to climate change risks through simulated flooding experiences,” in *Persuasive Technology*, Vol. 6137, eds T. Ploug, P. Hasle, and H. Oinas-Kukkonen (Berlin: Springer), 2010; pp.205–210. doi: 10.1007/978-3-642-13226-1_21



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Chirico, A., and Gaggioli, A. When virtual feels real: comparing emotional responses and presence in virtual and natural environments. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 22, 2019; pp.220–226. doi: 10.1089/cyber.2018.0393

Image Based 3D Reconstruction in Cultural Heritage Preservation: In Proceedings of the 10th International Conference on Informatics in Control, Automation and Robotics; SciTePress - Science and and Technology Publications: Reykjavík, Iceland, 2013; pp. 201–205. <https://doi.org/10.5220/0004475302010205>.

Slater, M.; Khanna, P.; Mortensen, J.; Yu, I. Visual Realism Enhances Realistic Response in an Immersive Virtual Environment. *IEEE Comput. Grap. Appl.*, 29 (3), 2009; pp. 76–84. <https://doi.org/10.1109/MCG.2009.55>

Marzano, R. J.; Kendall, J. S. *The New Taxonomy of Educational Objectives*, 2nd ed.; Corwin Press: Thousand Oaks, CA, 2007.



Οι ανάγκες σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των τεχνικών ειδικοτήτων στην Περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

Μιχαήλ Παπάζογλου, Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός

E-mail: mipapaz@sch.gr

Περίληψη

Ως σκοπός της τέθηκε η ανάδειξη της αναγκαιότητας που υπάρχει στο σύγχρονο «τεχνικό σχολείο» και όχι μόνο, για την εύκολη, σίγουρη, επαρκή και αποτελεσματική εκμάθηση των μαθητών και των σπουδαστών στους χώρους άσκησης των σχολείων (εργαστήρια), αλλά και στην εφαρμοσμένη θεωρία των τεχνολογικών μαθημάτων. Στόχος της έρευνας είναι ο εντοπισμός των αναγκών τους των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση, για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία με στόχο τον μαθητή. Για τους παραπάνω σκοπούς και στόχους υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή. Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 152 εκπαιδευτικοί ΕΠΑ.Α. της Περιφέρειας Α.Μ.Θ., από 15/12/2018 έως και 28/02/2019.

Λέξεις κλειδιά: μάθηση, επιμόρφωση, ανάγκες, εκπαίδευση

“The training needs of teachers of technical specialties in the Region of Eastern Macedonia and Thrace”

Abstract

Its purpose was to highlight the necessity that exists in the modern "technical school" and not only for the smooth sufficient and effective learning of students in the schools' practice areas (laboratories), but also in the applied theory of the technological courses. The aim of the research is to identify the teachers' training needs, for more effective teaching aimed at the student. For the above purposes and objectives, a



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

quantitative research was implemented with a structured questionnaire which was distributed in printed form. For the above purposes and objectives, a quantitative research was implemented with a structured questionnaire which was distributed in printed form. A total of 152 EPA teachers took part in this research. of the Region of A.M.Th., from 15/12/2018 to 28/02/2019.

Key words: learning, training, needs, education.

Εισαγωγή

Σύμφωνα και με την τεράστια βιβλιογραφία, θα μπορούσε κάλλιστα να ισχυρισθεί κανείς και με βεβαιότητα πλέον ότι, υπάρχουν πάρα πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις και προτάσεις γύρω από τη μάθηση. Επίσης έχουν ειπωθεί και γραφτεί ακόμα περισσότερες προτάσεις σχετικά με τη μέθοδο ή και με το συνδυασμό μεθόδων που οι διδάσκοντες/εκπαιδευτές, εφόσον τις ακολουθήσουν, θα είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι θα παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα. Επόμενο είναι ο κάθε διδάσκοντας/εκπαιδευτής εφόσον το επιλέξει να έχει πλέον την πολυτέλεια να μπορεί να διαλέξει μεταξύ πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων και να συνδυάσει μία ή και ακόμα περισσότερες και να τον καθοδηγούν σε όλες τις διαδικασίες που εφαρμόζει κατά την διδασκαλία του.

Οι ανάγκες σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και η συνεχής συνεπής και σταθερή παρακολούθηση των εξελίξεων γύρω από διάφορα θέματα που τους απασχολούν μας οδήγησε στην εκπόνηση της έρευνας αυτής

Η προσπάθεια των διάφορων θεωριών μάθησης έγκειται στην ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης σε επιστημονικό επίπεδο. Η κάθε θεωρία από τη δική της σκοπιά, ανάλογα με το ιστορικό και φιλοσοφικό της υπόβαθρο (Κολιάδης, 2005).

Μάθηση

Κάθε μάθηση είναι αποτέλεσμα πολλών, εσωτερικών διαδικασιών, οι οποίες υφίστανται επιδράσεις από τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού. Υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιας



της μάθησης (Τριλιανός, 2008). Μολονότι κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει στα σοβαρά το γεγονός ότι και τα ζώα μαθαίνουν, η μάθηση εντούτοις θεωρείται ως κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό αλλά και ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση της ανθρώπινης φύσης του.

Πίνακας 1: Χρονοδιάγραμμα (timetable) εμφάνισης θεωριών μάθησης

Αρχές 20 ^{ου} αιώνα	Μέσα 20 ^{ου} αιώνα	Τέλη 2 ^{ου} αιώνα
Συμπεριφοριστική θεωρεία	Γνωστική Θεωρεία	Κοινωνιογνωστική Θεωρεία
Η μάθηση συνίσταται στην αλλαγή της συμπεριφοράς αποτελέσμα ανταπόκρισης του ατόμου σε ένα ερέθισμα	Η μάθηση είναι η αλλαγή της γνώσης της αποθηκεύεται στη μνήμη	Οι άνθρωποι μαθαίνουν και αλληλοεπιδρώντας και παρατηρώντας άλλους

Διδασκαλία

Με την διδακτική εννοούμε την επιστήμη η οποία μελετά τους τρόπους μετάδοσης των γνώσεων. Η κάθε επιστήμη διαμορφώνει τη διδακτική της ανάλογα με τις ανάγκες της (Σάλτας, 2014).

Ο επιστημονικά, κοινωνικά και ψυχολογικά εκπαιδευμένος διδάσκων επιλέγει και χρησιμοποιεί από μεγάλη γκάμα θεωρειών και τεχνικών, εκείνες που μπορεί να μετατρέψει και να μορφοποιήσει σε παιδαγωγική γνώση και πράξη και με την κριτική σκέψη να τις δικαιολογεί σε κάθε μορφή της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κολιάδης, 2007).

Αποτελεσματικός θεωρείται ο δάσκαλος που καταφέρνει, μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές του, να ενεργοποιεί τις διανοητικές και ψυχονοητικές λειτουργίες τους και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Φλουρής, 2005).



Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των τεχνολογικών ειδικοτήτων, ως προς το κατά πόσο η μάθηση μέσα από την πρακτική είναι αποτελεσματική καθώς επίσης και οι ανάγκες τους σε επιμόρφωση.

Τέθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;

Μεθοδολογικό πλαίσιο πιλοτικής έρευνας

Για τη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος θα πρέπει να επιλεγεί και η κατάλληλη μέθοδος, η οποία θα εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες που σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας, τις δυνατότητες υλοποίησής της, τα χρονικά περιθώρια και τους πόρους που διατίθενται, καθώς επίσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ερευνητή (Bird et al., 1999).

Σύμφωνα με το σκοπό αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα θα είναι ποσοτική, γιατί στόχο έχει να συγκεντρώσει και να αναλύσει πληροφορίες με αριθμούς, καθώς και τιμές που εκτιμούν τις ξεχωριστές στάσεις των ατόμων, θέλοντας ταυτόχρονα να δώσει έμφαση και σε συσχετιστικές μελέτες και δειγματοληπτικές έρευνες (Greswell, 2011), σε χαρακτηριστικά δηλαδή τα οποία είναι ίδια με τα χαρακτηριστικά της έρευνας αυτής. Στην συγκεκριμένη περίπτωση συλλέχθηκαν δεδομένα:

κατά την περίοδο Δεκεμβρίου 2018 - Φεβρουαρίου 2019 από τους εκπαιδευτικούς τεχνολογικών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Α.Μ.Θ.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο

Οι απόψεις των Wilson και Mc Lean (1994, οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008) για το ερωτηματολόγιο είναι, ότι αυτό είναι ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο είναι διαδεδομένο ευρέως, κατάλληλο για επισκοπήσεις, εύκολα κατανοητό, εύκολο στην ανάλυσή του και δεν είναι απαραίτητη η παρουσία τού ερευνητή.



Το ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε έχει δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος συγκαταλέγονται ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, υπηρεσιακή κατάσταση, πληροφορίες σημαντικές για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Το δεύτερο είναι το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου με κλειστού κυρίως τύπου ερωτήσεις από το οποίο προσπαθώ να διερευνήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών, για την ανάγκη τους σε επιμόρφωση..

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας που διεξάγω αποτελείται από εκπαιδευτικούς όλων των τεχνολογικών κλάδων που διδάσκουν σε Γυμνάσια, ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ. και Σ.Ε. στην δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση του ΥΠΟ.Π.Ε.Θ. και είναι.

Οι Cohen et al., (2008) αναδεικνύουν τέσσερις βασικούς τομείς οι οποίοι επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της δειγματοληψίας:

1. το μέγεθος του δείγματος,
2. η αντιπροσωπευτικότητα και οι διάφορες παράμετροι του δείγματος,
3. η πρόσβαση στο δείγμα και
4. η στρατηγική δειγματοληψίας που θα ακολουθηθεί Gohen et al., (2008:150).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Ο Robson (2010), ορίζει τον όρο εγκυρότητα μίας έρευνας ως το βαθμό στον οποίο τα ευρήματά της που φαίνονται είναι πραγματικά.

Για να διασφαλίσω την εγκυρότητα της έρευνάς μου, θα προσπαθήσω σύμφωνα με τους Gohen et al., (2008), να αποφύγω τα σφάλματα, τα οποία μπορούν να διεισδύσουν σε κάθε στάδιο της ερευνητικής μου διαδικασίας, Εντοπίζοντας τις απειλές κατά της εγκυρότητας της έρευνας στο στάδιο του σχεδιασμού πετυχαίνω την ελαχιστοποίησή τους μέσω της επιλογής κατάλληλου χρονοδιαγράμματος, της κατάλληλης μεθοδολογίας και των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, καθώς και της χρήσης τού κατάλληλου δείγματος.

Για την εγκυρότητα της δικής μου έρευνας το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε (15) εκπαιδευτικούς της Δ.Δ.Ε. Δράμας. Έπειτα από διάστημα τριών εβδομάδων το



ερωτηματολόγιο επαναλήφθηκε από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και η απόκλιση των απαντήσεων μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανύπαρκτη (μηδενική).

Η συλλογή των δεδομένων

Η συμμετοχή των ερωτώμενων ήταν ανώνυμη και εθελοντική εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την βασικότερη δεοντολογική πρακτική της κοινωνικής έρευνας που είναι η συγκατάθεση των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2011).

Δυσκολίες και περιορισμοί έρευνας

Κατά την διάρκεια της διαδικασίας της έρευνας συνάντησα τις παρακάτω δυσκολίες και περιορισμούς:

- Επειδή δεν ήταν δυνατή η λήψη προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών υπήρξε ως συνέπεια η αδυναμία εφαρμογής τυχαίας δειγματοληψίας μη πιθανότητας για την επιλογή του δείγματος του πληθυσμιακού στόχου. Αποτέλεσμα αυτού η επιλογή και τελικά η εφαρμογή της βολικής δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων. Λόγω αυτών των περιορισμών δεν επιτρέπεται η αναγωγή των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό.
- Το ερωτηματολόγιο δεν έφτασε σίγουρα σε όλο τον πληθυσμό, γιατί δεν ήταν δυνατό να επισκεφτώ όλα τα ΕΠΑ.Λ. της Α.Μ.Θ. και σίγουρα δεν απαντήθηκε από όλους στους οποίους έφτασε. Η επίσκεψη μου στα σχολεία είχε ως συνέπεια την άμεση ανταπόκριση και το συμπλήρωμα περισσότερων ερωτηματολογίων από το αρχικό στόχο των (120).

Γενικά καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να αντιμετωπιστούν στο βαθμό που ήταν δυνατόν οι δυσκολίες και οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν.

Η ανάλυση των δεδομένων

Η ταξινόμηση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων, δεν απορρίφθηκε κανένα, αριθμήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε Περιγραφική στατιστική, Ανάλυση των μέσων και έλεγχος καλής προσαρμογής – ανεξαρτησίας.



Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Στατιστικής Ανάλυσης SPSS ver. 24.

Δεοντολογία έρευνας

Οποιαδήποτε και αν είναι η φύση της εργασίας τους, οι κοινωνικοί ερευνητές πρέπει να συνυπολογίζουν τις επιδράσεις της έρευνας στους συμμετέχοντες και να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια τους (Cohen et al., 2008).

Κατά την συλλογή, την επεξεργασία αλλά και στο διηγετικές τηρήθηκαν οι παρακάτω αρχές τους (Cohen et al., 2008):

- σεβασμός στην ιδιωτική ζωή των εμπλεκόμενων.
- ανωνυμία,
- εμπιστευτικότητα,
- προδοσία και
- εξαπάτηση

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 86 (56,6%) άνδρες και 66 (43,4%) γυναίκες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ των 40 έως 60 ετών (87,5%), με το (55,9%) να είναι έως 50 ετών και το (44,1%) να είναι πάνω από 50 ετών.

Το 53,9% (περισσότεροι από τους μισούς) έχουν διοριστεί από το 2000 έως το 2010.

Ενενήντα πέντε εκπαιδευτικοί (62,5%) κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης.

Επιπλέον σπουδές, πέρα δηλαδή του βασικού τους πτυχίου έχουν (75) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 49,3%.

Στο ερώτημα ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι τα θέματα επιμόρφωσης τους με την σειρά που τα ιεραρχούν οι εκπαιδευτικοί αφορούν:



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

1. Στα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και στη διαχείριση τάξης (παιδαγωγική ψυχολογία) 71%.
2. Στην απόκτηση γνώσεων σχετικών σε σχέση με την εξέλιξη του επιστημονικού αντικειμένου διδασκαλίας 70,4%.
3. Σε θέματα σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας 67,1%.
4. Σε θέματα στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες 66,45%
5. Στην απόκτηση γνώσεων σχετικών με τα εκπαιδευτικά λογισμικά που είναι συναφή με την ειδικότητά τους 65,2%.
6. Στα προγράμματα καινοτόμων δράσεων 63,1%.
7. Στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 57,9%.
8. Στη διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης 51,3%.
9. Σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών 47,3%.
10. Σε θέματα συνεργασίας σχολείου - γονέων και κηδεμόνων και άλλων φορέων 47,3%.

Τα ενδιαφέροντα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ηλικίας, σε θέματα επιμόρφωσης δεν διαφέρουν (Kruskal-Willis), ενώ τα ενδιαφέροντα θέματα πάνω στα οποία θέλουν να επιμορφωθούν διαφέρουν μεταξύ των Ανδρών και των Γυναικών, όπως αυτό προκύπτει από την εφαρμογή του κριτηρίου Mann –Whitney. Τα θέματα αυτά αφορούν:

- Σε θέματα στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Στα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και στη διαχείριση τάξης (παιδαγωγική ψυχολογία).
- Στα προγράμματα καινοτόμων δράσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. London: Prentice-Hall.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Βορβή, Ι., & Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2010). Επιμόρφωση και Φιλολόγοι Εκπαιδευτικοί. Από τη "Γυμνασιακή Παιδαγωγική" στις σύγχρονες συνθήκες. Έρευνα και προτάσεις. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ρέθυμνο.
- Bird, M., & Hammersley, M., & Gomm, R., & Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bruner, J., (2007). Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., & Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ
- Δαφέρμος, Β. (2011). Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Δαφέρμος, Β. (2013). Παραγοντική Ανάλυση. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Δήμου, Γ., (1990). Κοινωνικές – γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Dewey, J., (2016). Δημοκρατία και εκπαίδευση. Αθήνα: ΗΡΗΔΑΝΟΣ.
- Dewey, J., (1930). Πως σκεπτόμεθα. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Edward, L. T. (1999) [1913], Education Psychology: briefer course. New York: Routledge.
- Gagne R. (1985). The Conditions of Learning (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guba, E.G. (1990). The paradigm dialog. New Delhi: SAGE
- Ζαβλανός, Μ. (1987). Διδακτική Φυσικών Επιστημών. Αθήνα: ΙΩΝ
- Καψάλης, Α., & Νήμα, Ε. (2015). Σύγχρονη διδακτική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κολιάδης, Ε. (2007). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Γνωστικές Θεωρίες Τόμος Γ'. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ
- Κολιάδης, Ε. (2006). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες Τόμος Β'. Αθήνα ΙΔΙΩΤΙΚΗ



- Κολιάδης, Ε. (2005). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Συμπεριφοριστικές Θεωρίες Τόμος Α΄. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ
- Kolb, David. 1984. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. London: Prentice-Hall.
- Kolb, David. (2001). *Experiential Learning Theory: Previous research and new directions*. In *perspectives on cognitive, learning and thoughtful styles*. Sternberg & Zhang (Eds.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης Χ. (1998). *Διερεύνηση και Συνεργασία. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Κουτσούκος, Α., & Σμυρναίου, Ζ. (2008). *Γνωστική ψυχολογία και διδακτική*. Αθήνα: ΗΡΟΔΟΤΟΣ
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο
- Μπασέτας, Κ. (2002.) *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός
- Nardi, B. (1996). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human- Computer Interaction*. Cambridge: MIT Press
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ξωχέλλης, Π. (2016). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγηση του*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπανούτσος, Ε. (1977). *Φιλοσοφία και παιδεία*. Αθήνα: ΙΚΑΡΟΣ
- Pavlov, I. (1984). *Ψυχολογία και θεωρία των αντανεκλαστικών*. Αθήνα: Κοροντζή.
- Piaget, J. (1999). *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2010). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας-Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: GUTENBERG
- Ρόντος, Κ., & Παπάνης, Ε. (2006). Στατιστική έρευνα μέθοδοι και εφαρμογές. Αθήνα: ΣΙΔΕΡΗΣ Ι.
- Σάλτας, Β. (2014). Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής, Β' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φλουρής, Γ. (2005). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαραλαμπίδης, Ι. (2001). Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Γενικά. Αθήνα: GUTENBERG.



**Erasmus+ KA1: Σε ένα ψηφιακό κόσμο, ένα ψηφιακό Νηπιαγωγείο.
Η πρόκληση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσα από
την Κοινωνία της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην
σχολική τάξη**

Αικατερίνη Τσιλεπόνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ60-2^ο Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου

E-mail: katerinatsileponi@gmail.com

Περίληψη

Η επιλογή του Erasmus+ KA122 Προγράμματος: «Σε ένα ψηφιακό κόσμο, ένα ψηφιακό Νηπιαγωγείο. Η πρόκληση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσα από την Κοινωνία της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην σχολική τάξη», προέκυψε έπειτα από την αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου μας σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα και το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων. Η μεθοδολογία υλοποίησης του Σχεδίου σχετίζεται με τις καλές πρακτικές στην εκπαίδευση μέσω της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης ενώ το Σχέδιο εστιάζει στην προώθηση του ψηφιακού εγγραμματισμού και την ασφαλή χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων. Γενικός σκοπός ήταν ο εκσυγχρονισμός του σχολείου μας και η διεθνοποίηση της αποστολής του μέσα από την επιμόρφωση του προσωπικού του. Σύμφωνα με τις δραστηριότητες κινητικότητας, ως επιμέρους στόχοι, ορίστηκαν: η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, η διαπολιτισμική επαφή και η ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας, η δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτικών για μελλοντική συνεργασία, η «ενδυνάμωση» των εκπαιδευομένων σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η θεματική των σεμιναρίων αφορούσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία, στην γνωριμία με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις βασισμένες στις ΤΠΕ και στην εφαρμογή αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να προωθηθεί η καινοτομία και δημιουργικότητα μέσα στην σχολική τάξη. Το Σχέδιο, εκτός από τη θετική επίδραση στην επαγγελματική επάρκεια των συμμετεχόντων και τη μελλοντική τους ανάπτυξη, είχε



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

μακροπρόθεσμα και πολλαπλά οφέλη στο σχολείο μας, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα από τις δραστηριότητες κινητικότητας επέδρασαν θετικά τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην διοικητική του πρακτική, προσδίδοντάς του επιπλέον δυνατότητες για εκσυγχρονισμό και διεθνοποίηση. Αναμενόμενα τα οφέλη για τους μαθητές μας, αφού μνήθηκαν στον ψηφιακό εγγραμματισμό από εκπαιδευτικούς περισσότερο καταρτισμένους και ενημερωμένους πάνω σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις με τη χρήση των ΤΠΕ. Ανάλογα θετικός ήταν και ο αντίκτυπος στους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς έγινε αισθητή η αλλαγή στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής πρακτικής και διαφάνηκαν τα αποτελέσματα της μύησης εκπαιδευτικών και μαθητών στις ΤΠΕ.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακός εγγραμματισμός, Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Σχολική τάξη

“In a digital world, a digital kindergarten. The challenge of creativity and innovation through ICT in the classroom”

Abstract

Our project, entitled: “In a digital world, a digital kindergarten. The challenge of creativity and innovation through ICT in the classroom” emerged through the evaluation of our school’s needs in combination with the interests and professional profile of participants. It was focused on promoting digital literacy in education and safe usage of digital media and tools while cooperative learning and creativity were the outcomes of good teaching methods. The project’s general aim was to enhance the modernization and the internationalization of our school via its staff training. The mobility projects involved the following targets: knowledge acquisition, skills improvement, linguistic skills improvement, intercultural contact and development of European identity, development/creation of a teachers’ network for future partnership. We particularly emphasized introducing teaching approaches focused on creativity and innovation through ICT. The type of European mobility activities was staff training in



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

structured modules. The thematic field of the modules was oriented to familiarize teachers with digital and web tools, introduce and implement innovative approaches to teaching based on ICT, and promote innovation and creativity in the classroom through digital multimedia. Except for the project's positive impact on the professional development of the participants, the proposal was due to have a longer-term multiplier effect and sustainable impact. The learning outcomes of mobility had a positive impact on those managing and leading schools, giving better potential for modernization and internationalization. The expected outcome for the students was the fact that they were initiated into digital literacy having teachers better qualified and competent in innovative teaching approaches. The project's impact was equivalent positive to the student's parents and society when everyone got to understand the transformation in the philosophy of the current approaches and realized the outcomes of familiarizing both teachers and students with Communication Technology (ICT).

Key words: Digital literacy, Innovation, Creativity, School class

Εισαγωγή

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Erasmus+ KA122, Μαθησιακή κινητικότητα ατόμων, «Σε ένα ψηφιακό κόσμο, ένα ψηφιακό Νηπιαγωγείο. Η πρόκληση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσα από την Κοινωνία της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην σχολική τάξη», εγκρίθηκε το 2019 και υλοποιήθηκε στο 2^ο Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου στη Δράμα, τις σχολικές χρονιές 2020-21 και 2021-22. Ανήκει στο Πρόγραμμα Erasmus+ KA122 για την σχολική εκπαίδευση και αφορά την επιμόρφωση προσωπικού μέσα από δομημένους κύκλους σεμιναρίων στο εξωτερικό. Το Νηπιαγωγείο μας τα τελευταία 22 χρόνια, συμμετέχει σε ποικίλα καινοτόμα προγράμματα, δράσεις και δραστηριότητες εστιασμένες στην δημιουργικότητα αλλά και την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής τάξης. Δραστηριότητες που διέπονται από τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με κυρίαρχη την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αλλά και την Ευρωπαϊκή Ιδέα. Βασικός σκοπός του σχολείου μας, μέσα από την επαφή και γνωριμία των πολιτισμών,



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

η αποδοχή της κάθε είδους διαφορετικότητας και η διαπολιτισμική αλληλεγγύη. Μέσα από αυτό το πρίσμα και επηρεασμένοι από το δόγμα της ενωμένης Ευρώπης, συμμετέχουμε ενεργά σε δραστηριότητες με Ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Η συναφής εμπειρία μας προσδιορίζεται χρονικά από το 2001 και συνεχίζεται ως σήμερα με τη συμμετοχή μας σε Προγράμματα e-Twinning και Erasmus+, τόσο Erasmus+ ΚΑ1 για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσο και ΚΑ2 με τις συμπράξεις σχολείων. Το Erasmus+ ΚΑ1 πρόγραμμα που παρουσιάζουμε εστιάζει στην υιοθέτηση καλών πρακτικών στην Εκπαίδευση μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσω των ΤΠΕ. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μυήθηκαν στον ψηφιακό εγγραμματισμό και απέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες μέσα από μια σειρά σεμιναρίων στο εξωτερικό. Η νέα γνώση μεταφέρθηκε και ενσωματώθηκε στην καθημερινή σχολική πρακτική αναβαθμίζοντας την διδασκαλία και μάθηση.

Κυρίως μέρος

Μεθοδολογία του Προγράμματος

Η μεθοδολογία του Προγράμματος σχετίζεται με τις καλές πρακτικές στην Εκπαίδευση και βασίζεται στη δημιουργικότητα, την βιωματική και συνεργατική μάθηση αλλά και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Προτεραιότητες-ανάγκες

Η επιλογή του συγκεκριμένου Erasmus+ Σχεδίου προέκυψε έπειτα από την αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου μας σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα και το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων. Οι προτεραιότητες και ανάγκες του Νηπιαγωγείου μας επικεντρώνονταν στα εξής: στην απόκτηση γνώσεων, στην βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στην βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, στη διαπολιτισμική επαφή, δηλαδή την επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς και στην ανάπτυξη αισθήματος ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δώσαμε στην υιοθέτηση καλών πρακτικών στην Εκπαίδευση μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσω των ΤΠΕ.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Σκοπός και στόχοι

Η ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών οδήγησε στην υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος με γενικό σκοπό την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μας αλλά και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου μας και τη διεθνοποίηση της αποστολής του. Σύμφωνα με τις δραστηριότητες κινητικότητας, ως επιμέρους στόχοι, ορίστηκαν: η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, η διαπολιτισμική επαφή και η ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας, η δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτικών για μελλοντική συνεργασία, η «ενδυνάμωση» των εκπαιδευομένων σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο, η μύηση σε διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσω των ΤΠΕ.

Για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων σχεδιάσαμε δραστηριότητες κινητικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου μας με τη συμμετοχή τους σε τρία διαφορετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Οι ευρωπαϊκές δραστηριότητες κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού είναι του τύπου: της κατάρτισης προσωπικού μέσω της συμμετοχής σε δομημένους κύκλους μαθημάτων. Η θεματική των σεμιναρίων αφορούσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία, στην γνωριμία με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις βασισμένες στις ΤΠΕ και στην εφαρμογή αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να προωθηθεί η καινοτομία και δημιουργικότητα μέσα στην σχολική τάξη.

Οι δραστηριότητες κινητικότητας στόχευαν στην επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι με τη συμμετοχή τους σε αυτές θα αποκτούσαν γνώσεις, θα βελτίωναν δεξιότητες και ικανότητες, θα βελτίωναν τις γλωσσικές ικανότητες, θα έρχονταν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες και θα ένιωθαν περισσότερο Ευρωπαίοι πολίτες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες κινητικότητας θα ενίσχυαν τον διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών χωρών, οι οποίοι όμως έχουν κοινή αναφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Ιδέα. Αυτό φυσικά θα είχε πολλαπλασιαστική αξία καθώς το διδακτικό προσωπικό του σχολείου μας, όντας κατάλληλα εκπαιδευμένο, θα εφαρμόζε



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

την νεοαποκτηθείσα γνώση στην σχολική πράξη μεταμορφώνοντας το παραδοσιακό σχολείο στο ψηφιακό σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Πιο συγκεκριμένα, και σε ότι αφορά την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, οι δραστηριότητες κινητικότητας στόχευαν να τους βοηθήσουν:

- Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα και σημαντικότητα του ψηφιακού εγγραμματισμού στην εκπαίδευση.
- Να μνηθούν σε νέες διδακτικές μεθόδους και καινοτόμες προσεγγίσεις βασισμένες στις ΤΠΕ, ώστε περισσότερο καταρτισμένοι να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις του σημερινού ψηφιακού σχολείου.
- Να γνωρίσουν εκπαιδευτικά λογισμικά, ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία, ψηφιακά παιχνίδια, κουίζ και να μάθουν να τα χρησιμοποιούν στην πράξη.
- Να εξοικειωθούν σε εκπαιδευτικά σενάρια και projects με τη χρήση ταμπλετών, έξυπνων κινητών τηλεφώνων και φυσικά ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- Να βελτιώσουν την ικανότητά τους ν' ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες μάθησης των μαθητών χρησιμοποιώντας ποικίλα ψηφιακά εργαλεία και μεθόδους δίνοντας κίνητρα μάθησης και στους πιο δύσκολους μαθητές.
- Να εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (blended learning, flipped learning, e-learning, etc) ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ.
- Να πληροφορηθούν για την ασφάλεια στο διαδίκτυο και τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν σε σχέση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ηλεκτρονικών περιβαλλόντων.
- Να ευαισθητοποιηθούν στο ζήτημα του Διαδικτυακού εκφοβισμού (Cyber bullying).

Δραστηριότητες κινητικότητας-τόποι διεξαγωγής

Οι κύριες δραστηριότητες που διοργανώσαμε ήταν του τύπου της κατάρτισης προσωπικού μέσω της συμμετοχής σε δομημένους κύκλους μαθημάτων, και υλοποιήθηκαν από δύο διαφορετικούς φορείς υποδοχής:



- Το επιμορφωτικό κέντρο ITC- International. Ed, που εδρεύει στην Πράγα της Τσεχίας με την 1^η κινητικότητα και το σεμινάριο: “Innovative approaches to teaching”, με τόπο διεξαγωγής το Ελσίνκι της Φιλανδίας.
- Το επιμορφωτικό κέντρο Europass Teacher Academy, που εδρεύει στην Φλωρεντία, με δύο κινητικότητες: την 2^η του σχεδίου, στην Φλωρεντία με το σεμινάριο: “ICT as a tool for a student centered classroom” και, την 3^η κινητικότητα του σχεδίου στην Τενερίφη της Ισπανίας, με το σεμινάριο: “Digital Storytelling Techniques for Effective Teaching and Learning”.

Ελσίνκι, Δραστηριότητα 1: ““Innovative approaches to teaching”.

Η 1^η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Αύγουστο του 2021 στο Ελσίνκι της Φιλανδίας σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: ITC- International. Ed και τίτλο: «Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις» ή “Innovative approaches to teaching”. Οι εκπαιδευόμενοι διδάχθηκαν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους πάνω σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, σε διαθεματικά projects και κατά την επίλυση αυθεντικών καταστάσεων. Το πρόγραμμα ήταν δομημένο σε 10 θεματικές ενότητες και έτσι σχεδιασμένο ώστε να προωθεί τη μύηση στις καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις μέσα από πολυτροπικές διαδικασίες μάθησης με βιωματικό χαρακτήρα. Στόχος του σεμιναρίου η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση των ΤΠΕ (χρήση των ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης, αξιολόγησης και προώθησης της δημιουργικής και κριτικής σκέψης) αλλά και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και η προώθηση της καινοτομίας στη σχολική τάξη. Η κινητικότητα ήταν άρτια οργανωμένη με εξαιρετική θεματική και περιεχόμενο και προσέδωσε καινοτόμα μαθησιακά οφέλη.

Φλωρεντία, Δραστηριότητα 2: “ICT as a tool for a student centered classroom”.

Η 2^η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2021 στην Φλωρεντία σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: Europass Teacher Academy και τίτλο: “Οι ΤΠΕ ως εργαλείο για μια μαθητοκεντρική σχολική τάξη ή “ICT as a tool for a student centered classroom”. Οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν γνώσεις σε ότι αφορά



τη χρήση των ταμπλετών, έξυπνων κινητών τηλεφώνων και λάπτοπς ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική τάξη. Το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε να προωθεί τον ψηφιακό εγγραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα από την εξοικείωση με τις ΤΠΕ και την εφαρμογή τους στην καθημερινή σχολική πρακτική. Ψηφιακά εργαλεία και μέσα όπως: εκπαιδευτικά λογισμικά, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, ψηφιακά παιχνίδια και χρήση του διαδικτύου εντάσσονται στο περιεχόμενο του σεμιναρίου με στόχο τη διαδραστική μάθηση μέσω των ΤΠΕ. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στην καλλιέργεια της επίγνωσης για τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως και της ρύθμισης του απορρήτου για την ασφαλή τους χρήση. Η κινητικότητα προσέφερε νέες γνώσεις αλλά και ευκαιρίες για μεταγνωστικές διεργασίες ώστε οι επιμορφούμενοι να νιώσουν ικανότεροι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

Τενερίφη, Δραστηριότητα 3: “Digital storytelling for effective teaching and learning”

Η 3^η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2022 στην Τενερίφη της Ισπανίας σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: Europass Teacher Academy και τίτλο: «Η ψηφιακή αφήγηση για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση» ή “Digital storytelling for effective teaching and learning”. Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν σχετικά με τον ψηφιακό εγγραμματισμό στην εκπαίδευση ώστε να εμπνευσθούν από καλές πρακτικές οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα:

- Μυήθηκαν στις τεχνικές της ψηφιακής αφήγησης με την χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως: Infogram/Google My Maps/ Screencastomatic
- Δημιούργησαν ψηφιακές αφηγήσεις με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων: Blendspace, Stop Motion, MS Photo and Video Editor.
- Βελτίωσαν τις ψηφιακές δεξιότητες τους εργαζόμενοι με μια πληθώρα ψηφιακών εργαλείων, εκπαιδευτικών λογισμικών και προγραμμάτων. Μυήθηκαν στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.



Συμπεράσματα

Μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του Προγράμματος έγινε ο απαραίτητος έλεγχος για το αν ο αντίκτυπος του σχεδίου στους συμμετέχοντες, τους συμμετέχοντες οργανισμούς και τις ομάδες-στόχους ήταν ο αναμενόμενος και εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα επαλήθευσαν τους στόχους και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στις κινητικότητες. Ως εργαλεία αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, σταθμισμένα τεστ, εκθέσεις αξιολόγησης και η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων του Σχεδίου.

A) Αναφορικά και ως προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς:

Το σχέδιο είχε μια ουσιαστικά θετική επίδραση στην επαγγελματική επάρκεια των συμμετεχόντων και τη μελλοντική τους ανάπτυξη. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες κινητικότητας αποτέλεσε μια εξαιρετική ευκαιρία επιμόρφωσης με πολλαπλά οφέλη σε επαγγελματικό αλλά και προσωπικό επίπεδο. Η συνάντηση και αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό, αποτέλεσε από μόνη της συναρπαστική εμπειρία, η οποία διεύρυνε τις οπτικές και τους ορίζοντές μας. Ακόμη, μας προσέφερε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε και να εξασκήσουμε τις γνώσεις μας στην αγγλική γλώσσα.

B) Ως προς τον συμμετέχοντα οργανισμό-το σχολείο μας:

Το σχέδιο έχει μακροπρόθεσμα και πολλαπλά οφέλη στο σχολείο μας, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα από τις δραστηριότητες κινητικότητας επέδρασαν θετικά τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην διοικητική του πρακτική, προσδίδοντάς του επιπλέον δυνατότητες για εκσυγχρονισμό και διεθνοποίηση. Η μεταφορά της νέας γνώσης και η διάδοση των αποτελεσμάτων από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς στους συναδέλφους τους λειτούργησε εξάισια μέσα σε ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης παρέχοντας κίνητρα για εφαρμογή των νέων πρακτικών στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μνήθηκαν στις αρχές των ΤΠΕ και του ψηφιακού σχολείου και γνώρισαν νέες τάσεις και μεθόδους διδασκαλίας λειτουργώντας ως δέκτες αλλά και πομποί της Νέας γνώσης προς πολλαπλές κατευθύνσεις.



Γ) Ως προς τους μαθητές, τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινωνία:

Η συμμετοχή μας στο σεμινάριο είχε θετική επίδραση όχι μόνο στο σχολείο μας ως ίδρυμα, αλλά και στους μαθητές μας και την ευρύτερη κοινότητα. Τα οφέλη για τους μαθητές μας ήταν αναμενόμενα, αφού απέκτησαν εκπαιδευτικούς περισσότερο καταρτισμένους και ενημερωμένους πάνω σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, έμαθαν να χρησιμοποιούν λάπτοπς και τάμπλετς, γνώρισαν ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά, μύηθηκαν στη σωστή χρήση του διαδικτύου και απέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες. Ανάλογα θετικός είναι και ο αντίκτυπος στους γονείς των μαθητών και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς έγινε αισθητή η αλλαγή στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής πρακτικής και διαφάνηκαν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης.

Δ) Ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος Erasmus +:

Η πολυπολιτισμική διάσταση που προσλαμβάνει ένα σεμινάριο με συμμετέχοντες από διαφορετικές χώρες επαληθεύει τη στοχοθεσία του Erasmus +. Η επικοινωνία και αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που κουβαλούν διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια καθιστά κάθε σεμινάριο πολύ σημαντικό. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αποτέλεσε η ανταλλαγή απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο συγκρίσεις, επισημάνσεις ομοιοτήτων και διαφορών και διαπιστώσεις κοινών στόχων. Αποτέλεσμα, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολλαπλών οπτικών για το ίδιο θέμα αλλά και η εξεύρεση κοινών τρόπων εφαρμογής της θεματικής. Στο γεγονός προσδίδεται ευρωπαϊκή διάσταση αφού οι συμμετέχοντες είναι πολίτες της Ευρώπης και αυτό αυτόματα προσδίδει ευρωπαϊκό προσανατολισμό σε ένα μεγάλο μέρος της στοχοθεσίας του σχετικά με τον αντίκτυπο στην σχολική κοινότητα. Όπως λέμε και στους μαθητές μας: «Μέσα από το πρόγραμμα "ανοίγουμε ένα παράθυρο στην Ευρώπη" για να ανταλλάξουμε απόψεις και να βρούμε κοινά σημεία αλλά και να κάνουμε φίλους». Φίλους με τους οποίους κρατάμε επικοινωνία και επαφή και διαπραγματευόμαστε τον σχεδιασμό νέων πρότζεκτς.



Αντίκτυπος-Διάδοση αποτελεσμάτων

Ο σχεδιασμός για τη διάδοση των αποτελεσμάτων είχε ως στόχο τη μεγιστοποίηση της επίδρασης στις εξής ομάδες-στόχους: στους επιμορφούμενους, τους μαθητές τους και στην εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Στους επιμορφούμενους λειτούργησε ως διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης παρέχοντας ταυτόχρονα και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης. Για το λόγο αυτό, προβήκαμε στις ακόλουθες δράσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων:

- **Γωνιά Erasmus +:** Οργανώσαμε στον χώρο υποδοχής του σχολείου γωνιά Erasmus +, όπου αναρτήσαμε αφίσες, φωτογραφίες, βιβλία και ενημερωτικά έντυπα.
- **Σχολικές εκδηλώσεις:** Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας μετακίνησης πραγματοποιούσαμε ενημερώσεις σχετικές με τη συμμετοχή και εμπειρία μας στο Πρόγραμμα. Πρώτον οργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, κατά δεύτερον ενημερώνοντας τους γονείς των μαθητών και κατά τρίτον ενημερώνοντας την ευρύτερη κοινότητα εκπαιδευτικών και γονέων.
- **Συμμετοχή στις Erasmus days:** Με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση όλων αλλά και την αποτελεσματικότερη διάχυση των αποτελεσμάτων συμμετείχαμε στις Erasmus days που διοργανώνει κάθε χρόνο τον Οκτώβριο η Ευρωπαϊκή Ένωση.
- **Ιστότοποι και δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης:** Δημοσιοποιήσαμε το πρόγραμμα, τις επιμέρους δραστηριότητες αλλά και τα αποτελέσματά τους με διαρκείς αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στο blog του σχολείου μας όπου υπάρχει τμήμα αφιερωμένο στο Erasmus +. Αλλά και στο Twinspace του eTwinning. Τέλος αναρτήσαμε τα προϊόντα του σχεδίου στην πλατφόρμα διάδοσης αποτελεσμάτων του Erasmus+ και στην πλατφόρμα EPALE.
- **Ραδιόφωνο, τηλεόραση και εφημερίδες (M.M.E.):** Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας μετακίνησης δόθηκε δελτίο τύπου και συνέντευξη στον τοπικό τύπο και τα M.M.E. για την ωφελιμότητα τέτοιων ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Επίσης, επισκεφθήκαμε τον ραδιοφωνικό σταθμό Alpha News Δράμας και μιλήσαμε για το πρόγραμμά μας. Κάναμε το ίδιο στην τηλεόραση αυτή τη φορά και στον τηλεοπτικό σταθμό STAR Βορείου Ελλάδος.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- **Λογότυπος Προγράμματος -Αφίσες:** Για την βέλτιστη διάχυση των αποτελεσμάτων τυπώσαμε τον λογότυπο του Προγράμματος αλλά και τον λογότυπο του σχολείου μας και συνοδεύουν οτιδήποτε δημοσιοποιούμε. Τυπώσαμε αφίσες με το λογότυπο και τον τίτλο του Εκπαιδευτικού Σχεδίου Δράσης και τις αναρτήσαμε στο σχολείο μας, σε άλλα σχολεία, στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας, στο Διοικητήριο, σε Δήμους και Υπηρεσίες, σε Συλλόγους και Σωματεία. Μπλουζάκια και καπέλα με το λογότυπο και τον τίτλο του Προγράμματος φορούσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές στις σχολικές εκδηλώσεις που έγιναν για το Πρόγραμμα.
- **Παρουσίαση του Προγράμματος σε Συνέδριο:** Η παρουσίαση του Προγράμματος στο 4^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ «Ψηφιακός μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία», αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία για την διάχυση των αποτελεσμάτων του Προγράμματος.

Με την ολοκλήρωση του Σχεδίου και κάνοντας των απολογισμό των δράσεων μας, μπορούμε να πούμε ότι όλοι οι στόχοι που αρχικά τέθηκαν, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Και πρωτίστως, επιτεύχθηκε ο γενικός σκοπός του σχεδίου μας που είναι ο εκσυγχρονισμός του σχολείου μας και η διεθνοποίηση της αποστολής του μέσα από την επιμόρφωση του προσωπικού του. Είμαστε πλέον ένα **Erasmus+ school** και αυτό σημαίνει πολλά για το προφίλ του σχολείου μας. Ανήκουμε στην μεγάλη ομάδα των ιδρυμάτων που είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν στο Erasmus+ και να βιώσουν μια εξαιρετική εμπειρία που προσέδωσε πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, στους μικρούς μας μαθητές, τους γονείς τους αλλά και την τοπική κοινωνία. Εφαρμόσαμε το Σχέδιο για 2 χρόνια στη σχολική τάξη και το θέμα μας: «Σε ένα ψηφιακό κόσμο, ένα ψηφιακό Νηπιαγωγείο. Η πρόκληση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσα από την Κοινωνία της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην σχολική τάξη» αποτέλεσε «θέμα ομπρέλα» κάτω από το οποίο συγκεντρώσαμε πολλές δράσεις και προγράμματα εστιασμένα στο ψηφιακό σχολείο. Και φυσικά συνεχίζουμε με περισσότερα KA122 και KA2 Σχέδια Erasmus+...



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ευρωπαϊκή Ένωση (2023), Οδηγός Προγραμμάτων Erasmus+, Έκδοση 1(2023): 23-11-2022: Υπηρεσία εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης, Erasmus+.

Ευρωπαϊκή Ένωση (2018), Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές σχολείων, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Η εκπαίδευση σήμερα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων

Μαγγούση Ζωή, Προπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Φυσικής ΔΙ.ΠΑ.Ε.

E-mail: zomango@physics.ihu.gr

Τσουτσουλικλή Ευπραξία, Προπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Φυσικής ΔΙ.ΠΑ.Ε.

E-mail: eatsout@physics.ihu.gr

Κόγια Φωτεινή, Λέκτορας Τμήματος Φυσικής ΔΙ.ΠΑ.Ε.

E-mail: fkogia@physics.ihu.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύεται η εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει. Παρουσιάζεται η ανάγκη για μια εκπαίδευση που να προετοιμάζει τους φοιτητές για την κοινωνία και να τους παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις. Παρουσιάζονται, επίσης, τα συμπεράσματα που αποκομίζονται με βάση τις απόψεις των φοιτητών, για θέματα μεταξύ των οποίων είναι οι τρόποι αξιολόγησής τους, η εκπαίδευση από απόσταση, ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά του μεταδοτικού εκπαιδευτικού, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των θετικών επιστημών. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη για μια εκπαίδευση που να φέρνει τους εκπαιδευτές με τους εκπαιδευόμενους σε μια υγιή αλληλένδετη σχέση. Οι απόψεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία προκύπτουν κυρίως, από συζητήσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι, ανώνυμα, με τις εύστοχες και με πολύ σεβασμό διατυπωμένες σκέψεις τους, υποδεικνύουν με ακρίβεια το είδος και το μέγεθος τυχόν υπάρχοντων προβλημάτων, προτείνοντας ταυτόχρονα και λογικό τρόπο αντιμετώπισής τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι εκθέτουν τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες, από τη φοίτησή τους, προτείνοντας με ειλικρίνεια και συνεργατική διάθεση, ιδέες για βελτίωση των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα παρουσιάζονται, με εποπτικό τρόπο, με χρήση διαγραμμάτων κ.ά. και γίνεται σύγκριση



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

αυτών με αντίστοιχες περιπτώσεις στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο. Τα στοιχεία για τη σύγκριση προκύπτουν από βιβλιογραφική έρευνα. Τέλος, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις, σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη μελλοντική επαγγελματική πορεία του φοιτητή και οφείλει να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα. Αυτό επιτυγχάνεται μεταξύ άλλων, με επιστημονικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με διαθέσιμο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και με σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαίδευση από απόσταση

“The education nowadays through the eyes of educators and learners”

Abstract

This paper analyzes education in modern society and the challenges it faces. There is a need for an education that prepares students for society and provides them with the necessary skills and knowledge. The conclusions that came up are based on the opinions of the students, on topics, including their evaluation methods, distance education, the way the courses are taught, the use of supervisory teaching tools and the characteristics of the communicative teacher, in what concerns the teaching of science. Finally, the need for an education that brings educators and learners into a healthy relationship is highlighted. The opinions that are presented in this paper, mainly arise from discussions between educators and learners, who, anonymously, with their appropriate and very respectfully expressed thoughts, accurately indicate the type and size of any existing problems, while at the same time proposing a reasonable way to deal with them. In particular, the learners present their personal opinions and experiences from their studies, proposing ideas for improving them with sincerity and a cooperative attitude. The results come up from the research are presented, in a supervisory way, using diagrams etc. and are compared with corresponding cases in Greece and internationally. The data for the comparison is abstracted from a literature



search. Finally, conclusions are derived, and proposals are made regarding the quality of education, which is an important factor for the future career of the student and must be maintained at high levels. This is achieved, among other things, with scientifically qualified teachers, available appropriate tutorial, and modern training programs.

Key words: Educators, learners, higher education, teaching methods, distance education

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία αναλύεται η εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των θετικών επιστημών και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει. Παρουσιάζεται η ανάγκη για μια εκπαίδευση που να προετοιμάζει τους φοιτητές για την κοινωνία παρέχοντάς τους τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις.

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να εμπνεύσει – παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς για βελτίωση των σπουδών των εκπαιδευόμενων.

Πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης από απόσταση

Για να γίνει κατανοητή η εκπαίδευση από απόσταση παρατίθενται κάποια από τα πλεονεκτήματά της. Βασικό πλεονέκτημα είναι η μείωση του χρόνου μετακίνησης. Δηλαδή, όσο ωφέλιμη είναι η εκπαίδευση από απόσταση για τους καθηγητές, άλλο τόσο είναι και για τους φοιτητές, καθώς δε χρειάζεται να σπαταλήσουν χρόνο για τη μεταφορά τους στο χώρο διδασκαλίας.

Η παραμονή του καθενός στον προσωπικό του χώρο, συνεισφέρει στη μη ύπαρξη άγχους όπως στην αίθουσα, αφού το μάθημα γίνεται σε έναν οικείο χώρο για τον καθένα. Η αποφυγή απόσπασης προσοχής είναι σημαντική, αφού οι πιθανότητες διαπληκτισμού ανάμεσα στους φοιτητές είναι ελάχιστες και έτσι υπάρχει μια συνεχής ομαλή ροή του μαθήματος.

Διευρύνεται η δυνατότητα για ανάπτυξη των τεχνολογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, καθώς ο φοιτητής αλλά και ο καθηγητής μαθαίνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τις τεχνολογικές εφαρμογές. Εμποδίζεται η μετάδοση ασθενειών και νόσων,



αφού δεν έρχονται σε επαφή μεγάλες ομάδες ατόμων στον ίδιο χώρο, αλλά και σε περίπτωση ασθένειας δεν τίθεται θέμα απουσίας, καθώς ο φοιτητής μπορεί να παρακολουθήσει ενώ είναι στο χώρο του.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η εκπαίδευση από απόσταση, στη διευκόλυνση παρακολούθησης των διαλέξεων για άτομα με κινητικά προβλήματα. Επιπροσθέτως, είναι μία οικονομικά αποδεκτή λύση, καθώς αποφεύγεται το κόστος μετακίνησης, λόγω μη χρήσης μεταφορικού μέσου εξαιτίας της δυνατότητας παρακολούθησης από όποιο σημείο βρίσκεται.

Μειονεκτήματα της εκπαίδευσης από απόσταση

Σε ό,τι αφορά τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσε να αναφερθεί η διάσπαση προσοχής η οποία θα μπορούσε να προκληθεί από ερεθίσματα στο χώρο του φοιτητή, όπως ένας χτύπος τηλεφώνου ή θυροτηλεφώνου, η είσοδος κάποιου μέλους της οικογένειας στο δωμάτιο, ο θόρυβος από κάποια έργα που γίνονται στη γειτονιά. Μολονότι ο φοιτητής βρίσκεται στο δικό του χώρο, οι πιθανότητες να διασπαστεί η προσοχή του είναι μεγάλες, αφού είναι σε ένα χαλαρό περιβάλλον που δεν απαιτεί προσήλωση.

Φυσικά, υπάρχουν και τα τεχνικά προβλήματα που δυσκολεύουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης, διότι γίνεται χρήση τεχνικών μέσων με αποτέλεσμα να προκύπτουν θέματα, όπως κακή λειτουργία του Internet ή του υπολογιστή, διακοπή ρεύματος, ελλιπής γνώση του εκπαιδευόμενου σε θέματα χειρισμού υπολογιστή.

Αν και η αντιγραφή είναι ένα φαινόμενο που υπάρχει και στη δια ζώσης εκπαίδευση, οι δυνατότητες που υπάρχουν με την εκπαίδευση από απόσταση, είναι περισσότερες, αφού η επιτήρηση την ώρα της εξέτασης είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί με την απαιτούμενη σχολαστικότητα. Η εκπαίδευση από απόσταση καθιστά πιο δύσκολο το συντονισμό των φοιτητών και άρα υπάρχει έλλειψη πειθαρχίας και σε συνδυασμό με το δικαίωμα μη ανοιχτής κάμερας, οδηγεί στο γεγονός ότι ο καθηγητής δεν ξέρει πού απευθύνεται και κατά πόσο είναι συγκεντρωμένος στο μάθημα ο φοιτητής.



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Η διαδικασία της εκπαίδευσης τείνει να γίνει απρόσωπη με συνέπεια την ελαχιστοποίηση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι φοιτητές δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε άμεση επαφή με εργαστήρια και τα βλέπουν μόνο σε εικόνες, με αποτέλεσμα η πρακτική τους εκπαίδευση να είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη, γεγονός το οποίο υποβιβάζει την ποιότητα των σπουδών τους.

Δυσκολία υπάρχει, επίσης και στην κατανόηση της θεωρίας και των ασκήσεων, αφού δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές. Η χρήση του πίνακα είναι καθοριστική καθώς είναι από τα εποπτικότερα μέσα διδασκαλίας.

Προτάσεις βελτίωσης της διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπαίνει πάντα στην τάξη με όρεξη για διδασκαλία και να γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει. Να προσπαθεί να επιλύει εν ώρα μαθήματος τυχόν απορίες που προκύπτουν. Να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή για περισσότερη δική του ευκολία, κάνοντας ταυτόχρονα το μάθημα πιο διαδραστικό. Να μην κάνει αποκλειστικά και μόνο διάλεξη, αλλά να σταματάει για να δώσει το λόγο στους εκπαιδευόμενους, ενθαρρύνοντάς τους να διατυπώνουν απορίες. Επίσης, να στέκεται στην εξήγηση και διασαφήνιση αγνώστων εννοιών, ώστε να υπάρχει καλύτερη κατανόηση και μεγαλύτερη εμπάθυνση. Να ανεβάζει τακτικά σημειώσεις στις διαθέσιμες διαδικτυακές πλατφόρμες ώστε να υπάρχει κίνητρο για ενασχόληση των εκπαιδευόμενων.

Για να υπάρξει βελτίωση της διδασκαλίας θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ικανοποιούν μεγαλύτερες απαιτήσεις. Να υπόκεινται σε περιοδικές αξιολογήσεις ώστε να γίνεται ανατροφοδότηση και να υποβάλλουν τους φοιτητές ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε αξιολογήσεις στην προσπάθειά τους να καταλάβουν πιο είναι το επίπεδο των γνώσεών τους. Να υπάρχουν ολιγομελή και ευέλικτα τμήματα. Να γίνεται εξατομικευμένη εκπαίδευση με ενισχυτική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πάντα ενήμεροι για χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων και να τα υποστηρίζουν. Να εντοπίζουν, τέλος, το οποιοδήποτε υπάρχον πρόβλημα και να το επιλύουν ακόμη και με αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας.



Χαρακτηριστικά του μεταδοτικού εκπαιδευτικού

Ο μεταδοτικός εκπαιδευτικός δεν κάνει τις διαλέξεις του μονόλογο, αλλά κάνει το μάθημά του με τη μορφή συζήτησης και ενθαρρύνει το διάλογο ανάμεσα στον ίδιο και στους εκπαιδευόμενους ή μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Κατά την παράδοση του μαθήματος χρησιμοποιεί εικόνες, σχήματα για συζήτηση, τεστάκια του λεπτού και γενικότερα δεν είναι μονότονος. Καταφέρνει να εμβαθύνει και να εξηγήσει ώστε να γίνουν κατανοητές από το σύνολο των φοιτητών, ακόμη και οι πιο δύσκολες έννοιες με σαφήνεια και με απλοϊκό τρόπο. Γνωρίζει και προσπαθεί να εκφράζει και να αποδέχεται εναλλακτικές απόψεις ώστε να κρατά ενωμένο και αδιάσπαστο το σύνολο των εκπαιδευόμενων.

Χρησιμοποιεί πολλά και εύστοχα παραδείγματα και κατάλληλα και εποπτικά γραφήματα τα οποία θα πρέπει να είναι ευκρινή και να βγαίνουν σημαντικά αποτελέσματα από τη μελέτη τους. Είναι πάντα πρόσχαρος, πρόθυμος και ευχάριστος κατά τη συνεργασία – αλληλεπίδρασή του με τους φοιτητές του. Απαιτεί από τους φοιτητές του οργάνωση και επιβάλλει χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ή εκφοβισμό, πειθαρχία η οποία συντελεί στη βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος. Είναι πάντα διαθέσιμος, όταν του ζητηθεί και ιδιαίτερα επικοινωνιακός στις σχέσεις του με τους φοιτητές του. Είναι επίσης διαλλακτικός σε όλες τις περιπτώσεις και προκαλεί υγιή αλληλεπίδραση με τους φοιτητές του.

Χρήση εποπτικών μέσων για τη διδασκαλία των θετικών επιστημών

Ο εκπαιδευτικός, κάνοντας χρήση PowerPoint για την παρουσίαση των διαλέξεών του, δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα. Με τις προσομοιώσεις, επίσης, οι φοιτητές μπορούν να καταλάβουν καλύτερα τα πειράματα που τους αναφέρθηκαν θεωρητικά. Ένας τρόπος για να εξηγήσει καλύτερα τις ασκήσεις και πιο αναλυτικά, είναι με τη χρήση πίνακα, στον οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να γράψει αναλυτικότερα τις εξηγήσεις, ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Άλλος ένας τρόπος διδασκαλίας είναι η συζήτηση μεταξύ καθηγητή και φοιτητών. Αυτός ο τρόπος οδηγεί στην παρακίνηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων. Η



χρήση διαδραστικών μέσων, επίσης, βοηθά στην προσήλωση των φοιτητών στο μάθημα.

Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η χρήση πειραματικών διατάξεων για την πραγματοποίηση εργαστηριακών ασκήσεων, καθώς οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με το εργαστήριο και τα όργανα και καταλαβαίνουν καλύτερα τις θεωρητικές αρχές και τους νόμους που διέπουν τα φαινόμενα και τις εξισώσεις που συσχετίζουν τα φυσικά μεγέθη μεταξύ τους.

Τρόποι αξιολόγησης των φοιτητών

Υπάρχουν και εφαρμόζονται διάφοροι τρόποι αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων. Ο κλασικός και περισσότερο διαδεδομένος τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων είναι η γραπτή εξέταση (Εικόνα 1). Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με ομαδική εργασία (Εικόνα 2) η οποία δίνεται στους φοιτητές και αυτοί οφείλουν να την πραγματοποιήσουν με τη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ όλων των ατόμων της ομάδας. Οι ασκήσεις εμπέδωσης είναι ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης, κατά τον οποίο δίνονται στον εκπαιδευόμενο ορισμένες αντιπροσωπευτικές ασκήσεις, τις οποίες καλείται να λύσει αυτός μόνος ή, αν χρειάζεται, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Εικόνα 3).



Εικόνα 1: Γραπτή εξέταση



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Εικόνα 2: Ομαδική εργασία



Εικόνα 3: Ασκήσεις εμπέδωσης

Ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος τρόπος αξιολόγησης είναι η παρουσίαση εργασίας στην αίθουσα (Εικόνα 4). Ο εκπαιδευόμενος ετοιμάζει την παρουσίαση του θέματος το οποίο του έχει δοθεί, σε PowerPoint και, αναλαμβάνοντας για λίγο το ρόλο του εκπαιδευτικού, εξηγεί στους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους τα αποτελέσματα της μελέτης που πραγματοποίησε πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η προφορική εξέταση (Εικόνα 5) είναι ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης για τον οποίον όμως χρειάζεται τόλμη, θάρρος και κυρίως καλή γνώση του θέματος, η οποία αποκτάται με πολλή και συστηματική δουλειά εκ μέρους του εκπαιδευόμενου. Η επιλογή του online quiz (Εικόνα 6) για την αξιολόγηση των φοιτητών, προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, τη διαθεσιμότητα τεχνολογικού εξοπλισμού όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ακουστικά και κατάλληλη τεχνογνωσία.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Εικόνα 4: Παρουσίαση στην αίθουσα



Εικόνα 5: Προφορική εξέταση



Εικόνα 6: Online quiz

Η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων από τον εκπαιδευτικό, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι το είδος της επιμόρφωσης, οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, ο διαθέσιμος χρόνος, η όρεξη και η εφευρετικότητα του εκπαιδευτικού, η επιθυμία και η προθυμία των εκπαιδευόμενων να δουλέψουν προς απόκτηση γνώσεων και τα διαθέσιμα μέσα τεχνολογίας για διδασκαλία.



Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μεταξύ των τρόπων αξιολόγησης των φοιτητών

Η γραπτή εξέταση είναι σημαντική λόγω της δικαιοσύνης και της αντικειμενικότητας που υπάρχει σε αυτήν και φυσικά κατά τη διάρκειά της αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη των φοιτητών. Στην ομαδική εργασία υπάρχει συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και δημιουργείται καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών. Τέλος, οι ασκήσεις εμπέδωσης προσφέρουν εμπειρία και εξάσκηση στους φοιτητές, εφόσον οι φοιτητές ασχολούνται με αυτές συστηματικά και τακτικά.

Από την άλλη πλευρά όμως η γραπτή εξέταση δημιουργεί ένα περιβάλλον αγχωτικό και κουραστικό για το φοιτητή με μεγάλο περιορισμό. Η ομαδική εργασία δίνει μια εικονική πραγματικότητα αφού δε μπορεί ο καθηγητής να γνωρίζει σε ποιο βαθμό εργάστηκε ο κάθε συμμετέχων στην ομάδα, ώστε να προβεί σε μια αντιπροσωπευτική και δίκαιη αξιολόγησή τους. Στην περίπτωση αξιολόγησης με ομαδική εργασία, επίσης, υπάρχει ο ανταγωνισμός μεταξύ των μελών και πολλές φορές εμφανίζεται αδυναμία συγκέντρωσης των μελών λόγω των πολυμελών ομάδων. Τέλος, η απασχόληση με τις ασκήσεις εμπέδωσης, ειδικότερα αν αυτές είναι απαιτητικές και μονομερείς, μπορεί να προκαλέσει παραμέληση των υπόλοιπων μαθημάτων.

Συμπεράσματα

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη μελλοντική επαγγελματική πορεία του φοιτητή και οφείλει να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα. Αυτό επιτυγχάνεται μεταξύ άλλων, με επιστημονικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με διαθέσιμο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και με σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Πετροπούλου Ο., Κασιμάτη Κ., Ρετάλης Σ., 2015, Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών, Ημερομηνία ανάκτησης: 09/03/2023,
<https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDEU120/%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CF%82%20>



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

[%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%281%29.pdf](#)

Certification Programs Online, Ημερομηνία ανάκτησης: 09/03/2023,

<https://certificationprogramsonline.com/advantages-and-disadvantages-of-online-education-ppt-and-pdf/>

Pedagogical criteria for PowerPoint slides, Ημερομηνία ανάκτησης: 09/03/2023,

<https://tell.colvee.org/mod/book/view.php?id=175&chapterid=258>

Online Education – Advantages and Disadvantages, Ημερομηνία ανάκτησης:

09/03/2023, <https://refreshscience.com/pros-and-cons-of-online-education-ppt/>

Pros and cons teaching via PowerPoint, Ημερομηνία ανάκτησης: 09/03/2023,

<https://www.free-power-point-templates.com/articles/pros-and-cons-teaching-via-powerpoint/>

How to Improve Education System, Ημερομηνία ανάκτησης: 09/03/2023,

<https://www.technofunc.com/index.php/domain-knowledge/education-domain/item/how-to-improve-education-system>

Advantages and disadvantages of distance learning, Ημερομηνία ανάκτησης:

09/03/2023,

<https://eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>

5 Ways Policy Makers Can Improve the Quality of Education, Ημερομηνία ανάκτησης:

09/03/2023,

<https://soeonline.american.edu/blog/5-ways-policy-makers-can-improve-the-quality-of-education/>

Miller P., Ten characteristics of a good teacher, Ημερομηνία ανάκτησης: 09/03/2023,

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971241.pdf>

Clement A. and Rencewigg R., 2020, Qualities of Effective Teachers: students'

Perspectives, ResearchGate, DOI: [10.35629/5252-0210365368](https://doi.org/10.35629/5252-0210365368), Ημερομηνία

ανάκτησης: 09/03/2023,

https://www.researchgate.net/publication/346895045_Qualities_of_Effective_Teachers_students'_Perspectives



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Verner S., Top 10 Ways to Assess Your Students, Ημερομηνία ανάκτησης: 09/03/2023,
<https://busyteacher.org/7082-top-10-ways-to-assess-your-students.html>



Συγκριτική επισκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών του «Νέου Σχολείου» του 2011 και του «Σχολείου των Δεξιοτήτων» του 2021

Παπαδοπούλου Α. Ελένη, Τμήμα Φυσικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

E-mail: delpapa@physics.ihu.gr

Τσιάντος Βασίλειος, Καθηγητής, Τμήμα Φυσικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

E-mail: tsianto@physics.ihu.gr

Κουσλόγλου Εμμανουήλ, Τμήμα Φυσικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

E-mail: ekouslog@physics.auth.gr

Περίληψη

Κάθε αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών αποβλέπει στην ανακατεύθυνση της σχολικής γνώσης σε συνάρτηση με τις μεταβολές, όχι μόνο στα επιστημονικά πεδία, που άπτονται των γνωστικών αντικειμένων, αλλά τις κοινωνικές και τις τεχνολογικές. Η παρούσα εργασία αφορμάται από την επικείμενη καθολική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για να παρουσιάσει μια συγκριτική επισκόπηση του «Νέου Σχολείου» του 2011 και του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών του 2021 των Φυσικών Επιστημών των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Σκοπός της εργασίας είναι η περιγραφή και η σύγκριση των δύο προγραμμάτων προκειμένου να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης και απόκλισης στη βάση τεσσάρων αξόνων: α) του σκοπού του γνωστικού αντικειμένου, β) του περιεχομένου, γ) του διδακτικού σχεδιασμού και δ) της μορφής αξιολόγησης. Η μέθοδος ανάλυσης εφαρμόστηκε σύμφωνα με τα πέντε επίπεδα του ερευνητικού πλαισίου ICMAS (Intentions, Content, Models of instruction, Assessment, Support): 1) Εκπαιδευτικές προθέσεις και πολιτικές, 2) Περιεχόμενο διδασκαλίας, 3) Σχεδιασμός και οργάνωση διδασκαλίας, 4) Αξιολόγηση, 5) Υποστήριξη εκπαιδευτικού έργου. Διαπιστώθηκε ότι στο ΠΣ του 2021 δε σημειώνονται ριζικές αλλαγές στον πρώτο και τον τέταρτο άξονα, του σκοπού και της αξιολόγησης. Ο τρίτος άξονας του σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας, σαφώς εμπλουτίζεται και επικαιροποιείται. Μεταβολή



εντοπίστηκε επίσης, στον δεύτερο άξονα, του περιεχομένου, ιδιαίτερα στη διάρθρωση και στο περιεχόμενο των θεματικών ενότητων.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Φυσικά, ICMAS

Abstract

Every revision of the Curriculum attempts to redirect school knowledge in correspondence to changes, not only in the scientific fields, which are related to the courses, but the social and technological ones. This paper is triggered by the imminent universal implementation of the new Curricula to present a comparative overview of the "New School" of 2011 and the pilot Curriculum of 2021 of Sciences of the 5th and 6th grades of the Primary school. The aim of the paper is to describe and compare the two programs in order to identify points of convergence and divergence based on four axes: a) the purpose of the subject, b) the teaching design, c) the content and d) the evaluation method. The analysis was applied according to the four levels of the ICMAS research framework (Intentions, Content, Models of instruction, Assessment, Support): 1) Educational intentions & policies, 2) Teaching content, 3) Planning & organization of teaching, 4) Evaluation, 5) Supporting educational work. It was concluded that at the new curricula, there are no radical changes at the first and at the fourth axis, those of purpose and evaluation. The third axis of teaching planning and organization, is clearly enriched and updated. Modifications were also detected, in the second axis, of the content, especially in the structure and content of the thematic sections.

Keywords: Curriculum, Sciences, ICMAS

Εισαγωγή

Κάθε γόνιμος προβληματισμός που αφορά στον θεσμό της Εκπαίδευσης και τους στόχους της Παιδαγωγικής επιστήμης λαμβάνει υπόψη τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ή Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) καθώς θεωρείται πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνιστά το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

διαμόρφωσης ενός γενικού πλαισίου οργάνωσης της διδασκαλίας. Περιγράφει το πλαίσιο εργασίας κάθε εκπαιδευτικού ενώ παράλληλα συντελεί στην οργάνωση της διδασκαλίας του (Βρεττός, 2007). Προσδιορίζει ένα γνωστικό αντικείμενο δεδομένου, ότι συμπεριλαμβάνει τον σκοπό της διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, την προτεινόμενη σειρά διδασκαλίας της και τις προσδοκώμενες γνώσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999).

Τα ΠΣ, που ισχύουν την τελευταία περίπου δεκαετία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργήθηκαν το 2011 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα). Το ΠΣ του «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» και ιδιαίτερα των Φυσικών επιδίωκε να αποτελέσει πλαίσιο καινοτομίας. Η επιτροπή εμπειρογνομόνων για τη σύνταξή του, βασιζόμενη σε πορίσματα της διεθνούς και της ελληνικής έρευνας, προέβη σε αναδιάρθρωση του περιεχομένου, επιχειρώντας τη σύνδεση της επιστήμης με την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό. Από τη σκοπιά του διδακτικού σχεδιασμού προωθήθηκε η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία των Φυσικών βάσει της εποικοδομητικής προσέγγισης.

Τα νέα ΠΣ συντέθηκαν το 2021 υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Η επιτροπή εμπειρογνομόνων του Ι.Ε.Π. (επόπτες, εκπονητές, συντονιστές γνωστικού αντικείμενου, σύμβουλοι) ολοκλήρωσε την εκπόνηση 123 νέων προγραμμάτων και την επικαιροποίηση 43. Ειδικότερα το ΠΣ των Φυσικών ενσωματώνει στο περιεχόμενό του, τις επιστημονικές θεωρίες στη σχολική εκδοχή τους σε συνάρτηση με τα ηλικιακά και γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και τους μαθησιακούς στόχους. Η διετής πιλοτική δοκιμή τους σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία ισχύει μέχρι το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023.

Τα ΠΣ των «Φυσικών» αποτελούν μέρος των Προγραμμάτων Σπουδών των γνωστικών αντικείμενων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνοδεύονται από το αντίστοιχο ΦΕΚ, μέσω του οποίου υποχρεωτικά δημοσιοποιούνται ως πράξη και αποκτούν νομική ισχύ, καθώς επίσης από τον Οδηγό εκπαιδευτικού, ενός εκτενούς



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

εγχειριδίου το οποίο ενσωματώνει πληροφορίες για την υποστήριξη του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο σε πρακτικό επίπεδο. Τα δύο ΠΣ παρουσιάζουν σημεία σύγκλισης αλλά και διαφοροποίησης. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η περιγραφή και η συγκριτική επισκόπηση του Προγράμματος Σπουδών Φυσικών Επιστημών για το «Νέο Σχολείο» και του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα Φυσικά στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις Δημοτικού, ώστε να διαπιστωθούν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης, στη βάση τεσσάρων αξόνων, του σκοπού του γνωστικού αντικείμενου, του διδακτικού σχεδιασμού, του περιεχομένου και της μορφής αξιολόγησης.

Μέθοδος

Το ερευνητικό πλαίσιο ICMAS εφαρμόστηκε για τη μελέτη των 2 ΠΣ (Καρύδας, 2007), διότι είναι εξελισσόμενο και έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνητικών εργασιών (Καρύδας, 2010· Σταμπούλη, 2013· Πράμας & Κουμαράς, 2009· Παπαχαράλαμπος, 2019). Η ονομασία ICMAS προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Intentions (Προθέσεις), Content (Περιεχόμενο), Modes of instruction (Τρόποι διδασκαλίας), Assessment (Αξιολόγηση), Support (Υποστήριξη), οι οποίες αποτέλεσαν και τις λέξεις-κλειδιά για την κατασκευή του.

Το ερευνητικό εργαλείο ICMAS οργανώνεται σε 5 επίπεδα αποφάσεων σχεδιασμού και αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ), αλλά η παρούσα εργασία εστιάζει στα 4, καθένα από τα οποία υποδιαιρείται σε συνιστώσες (Σχήμα 1). Τα 4 επίπεδα είναι:



Επίπεδα αποφάσεων	• Συνιστώσες
Εκπαιδευτικές προθέσεις & πολιτικές	<ul style="list-style-type: none">• Κοινωνικές ανάγκες και προτεραιότητες• Σκοποί των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
Περιεχόμενο διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none">• Γνωστική συνιστώσα• Μεταγνωστική συνιστώσα
Σχεδιασμός & οργάνωση διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none">• Πλαίσιο αναφοράς περιεχομένου• Υποθέσεις & θεωρίες μάθησης• Τρόποι & μορφές διδασκαλίας• Μέσα διδασκαλίας• Ρόλος του δασκάλου
Αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none">• Σκοποί αξιολόγησης• Περιεχόμενο αξιολόγησης• Τεχνικές αξιολόγησης

Σχήμα 1: Επίπεδα αποφάσεων ICMAΣ

1^ο επίπεδο: Εκπαιδευτικές προθέσεις & πολιτικές

A. Συνιστώσα: Κοινωνικές ανάγκες και προτεραιότητες

Οι κοινωνικές ανάγκες λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να επιτυγχάνεται αντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς, στις αυθεντικές ανάγκες και στα ιδανικά των ανθρώπων και της κοινωνίας και να διαπιστώνεται ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες και τα ιδανικά των ανθρώπων (Καρύδας, 2007).

Οι κοινωνικές προτεραιότητες του ΠΣ του 2011 είναι ο σεβασμός της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της ισότητας των φύλων, η προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής καταξίωσης, καθώς επίσης η δραστηριοποίηση του μαθητή στη δημοκρατική και πολιτειακή συμμετοχή.

Δύο είναι οι προτεραιότητες του ΠΣ του 2021. Η διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών, οι οποίοι θα διαθέτουν κίνητρα και ενδιαφέρον για μάθηση εφαρμόζοντας παράλληλα μεθοδολογίες STEM, θα διαθέτουν κριτικό και ορθολογικό τρόπο σκέψης, αφού πρωτίστως αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του μαθητή του 21ου αιώνα. Δεύτερον, ο εγγραμματοςμός στις φυσικές επιστήμες, διότι η μάθηση θα πρέπει



να αφορά όλους τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό ή εθνικό υπόβαθρο, αναπηρία, αμβλύνοντας τις ανισότητες.

B Συνιστώσα: Σκοποί των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικές προθέσεις εκφράζονται από τις γενικές αρχές, τον γενικό σκοπό και τους διδακτικούς στόχους προσδιορίζοντας το είδος των πολιτών που επιδιώκεται να διαμορφωθούν μέσω της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της εποχής (Πράμας & Κουμαράς 2009).

Μέσω του ΠΣ του 2011 επιδιώχθηκε η σύνδεση της επιστήμης με την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό. Ακόμα δομήθηκε μια αβίαστη και λογική διαδικασία μάθησης από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση του σύγχρονου πολίτη, που συμβάλλει στη βιώσιμη ανάπτυξη, στη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κανόνων ηθικής και προωθεί την ειρήνη, καθώς και τη διεθνή κατανόηση.

Μέσω του ΠΣ του 2021 επιδιώκεται η μεταφορά των επιστημονικών θεωριών, των διαδικασιών και των θεωριών των ΦΕ, στην εκπαιδευτική διαδικασία και η υιοθέτηση της επιστημονικής μεθοδολογίας, η χρήση των τεχνολογικών εφαρμογών, ώστε να επιτυγχάνεται ερμηνεία των φαινομένων. Σκοπός θεωρείται η ανάπτυξη ενεργούς πολιτεότητας ενώ ως επιμέρους στόχοι τίθενται η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση στάσεων που απαιτούνται για το επιστημονικό ή και εργασιακό μέλλον ή απλώς την πολιτεότητα των μαθητών αλλά και συνάδουν με τα ηλικιακά, γνωστικά χαρακτηριστικά τους. Ως στόχος τίθεται επίσης, η εναρμόνιση με τους στόχους της UNESCO για την αειφόρο ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

2^ο επίπεδο: Περιεχόμενο διδασκαλίας

A. Γνωστική συνιστώσα

Η γνωστική συνιστώσα προσδιορίζει τα θέματα διδασκαλίας. Στο ΠΣ του 2011 κάθε τάξη διέθετε τα δικά της πεδία. Αναλυτικότερα για την Ε' είναι: 1. Ύλη, 2. Θερμότητα στη ζωή μας, 3. Τεχνολογικές εφαρμογές της ενέργειας, 4. Ηλεκτρικά και μαγνητικά φαινόμενα. Για τη Στ' είναι: 1. Ανθρώπινος οργανισμός-γνωρίζω το σώμα



μου, 2. Ηχητικά φαινόμενα, 3. Το φως γύρω μας, 4. Δημιουργώ με δυνάμεις, 5. Το ταξίδι της ενέργειας.

Στο ΠΣ του 2021 κάθε τάξη παρουσιάζει όχι μόνο τα δικά της πεδία αλλά εντοπίζονται κοινά τα οποία αποτυπώνονται ως εξής: 1. Επιστήμη και εκπαίδευση-μεθοδολογία, 2. Μόρια και κύτταρα ζωή-βιολογικά συστήματα, 3. Πεδία και κύματα-ήχος και φως. Οι διακριτές ενότητες της Ε΄ τάξης είναι 1. Ενέργεια και ύλη, 2. Θερμότητα και θερμοκρασία, θερμοδυναμική ενώ για τη Στ΄ 1. Δυνάμεις-κινήσεις, 2. Ηλεκτρομαγνητισμός, 3. Οξέα, βάσεις, άλατα, 4. Σύγχρονη φυσική-τεχνολογία.

B. Μεταγνωστική συνιστώσα

Η μεταγνωστική συνιστώσα αφορά θέματα *περί* την Επιστήμη και την Τεχνολογία, δηλαδή θέματα που σχετίζονται με αυτές, όπως το περιβάλλον, την ιστορία και τη φιλοσοφία τους, τις τέχνες ή τη θρησκεία (Καρύδας, 2007). Σε αυτή τη συνιστώσα έγκειται η περίπτωση της θεματικής ενότητας «Οικοσυστήματα-κλιματική αλλαγή-κρίση», του ΠΣ του 2021 και αρκετών υποενοτήτων του ΠΣ του 2011. Ειδικότερα των υποενοτήτων της Ε΄ «Λιγότερη ενέργεια για τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες», «Ο ενεργειακός πλούτος της χώρας μας στο παρόν και στο μέλλον», «Οι μεγάλες ανακαλύψεις που άλλαξαν τον κόσμο μας-Faraday» και των υποενοτήτων της Στ΄ «Κατασκευή απλών μουσικών οργάνων και γνωριμία με τα μουσικά όργανα διαφόρων πολιτισμών» και «Κινούμαι με ασφάλεια».

3^ο επίπεδο: Σχεδιασμός & οργάνωση διδασκαλίας

A. Συνιστώσα: Πλαίσιο αναφοράς περιεχομένου

Η αμοιβαία και γόνιμη σχέση ανάμεσα στις ΦΕ και την Τεχνολογία αποτέλεσε πρωτεύον γνώρισμα του περιβάλλοντος μάθησης του ΠΣ του 2011. Συνεπώς η διδακτική πρακτική επέτασσε δραστηριότητες, που ενθάρρυναν την ανάπτυξη χρήσιμων, απαραίτητων επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ως πλαίσιο δραστηριοποίησης των μαθητών, θεωρήθηκε το σχολείο, το φυσικό περιβάλλον, το τεχνολογικά κατασκευασμένο περιβάλλον και η κοινωνία ευρύτερα.

Στο διδακτικό πλαίσιο του ΠΣ του 2021 αξιοποιείται η «επιστημονική-εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση». Η εν λόγω μέθοδος εδράζεται στον «φυσικό τρόπο» για την ανακάλυψη γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

στάσεων ενώ παράλληλα επιχειρείται να ταυτιστεί με τον ορθολογικό τρόπο σκέψης ως πρακτική δια βίου. Η διδακτική πρακτική συνιστάται να συνδέεται με τη σύγχρονη, καθημερινή ζωή εμπλέκοντας τους μαθητές σε ατομικές ή ομαδικές εργασίες που ενσωματώνουν τις νέες γνώσεις στις προϋπάρχουσες, αξιοποιώντας συγχρόνως παραγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες.

Β. Συνιστώσα: Υποθέσεις & θεωρίες μάθησης

Η διδασκαλία που επιδιώχθηκε μέσω του ΠΣ του 2011 ήταν μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική, προς όφελος τόσο του μαθητή όσο και της κοινότητας. Το σκεπτικό στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι βάση της διδασκαλίας των ΦΕ συνιστούν αφενός οι προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες των μαθητών, αφετέρου η διερεύνηση των φαινομένων, των υλικών και των τεχνολογικών καινοτομιών. Ακόμα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εντός του πλαισίου πραγματεύονται κοινωνικά θέματα, που έχουν σχέση με τις ΦΕ, την Τεχνολογία και αφορούν την καθημερινή ζωή και τον τόπο.

Η διδασκαλία που επιδιώκεται μέσω του ΠΣ του 2021 περιλαμβάνει τις επιστημονικές θεωρίες στην εκπαιδευτική εκδοχή τους με την υλοποίηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων STEM. Οι προσεγγίσεις STEM βασίζονται σε εκπαιδευτικά μοντέλα βιωματικής μάθησης, που εφαρμόζονται μέσω διερευνητικών προσεγγίσεων, ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών και επίλυσης προβλημάτων. Οι θεματικές ενότητες διαρθρώνονται ανά εκπαιδευτική βαθμίδα υπό τη μορφή της ανάστροφης κλιμακωτής πυραμίδας, δηλαδή διευρύνονται αναφορικά στην πληρότητα, τη μαθηματική έκφραση, την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Με άλλα λόγια αυξανόμενη εμπάθυνση και πληρότητα κατά τη μετάβαση στις μεγαλύτερες τάξεις και εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Γ. Συνιστώσα: Τρόποι & μορφές διδασκαλίας

Κεντρική θέση κατείχαν οι διαθεματικές εργασίες που βασίζονται στην πρόκληση, της οποίας οι φάσεις αναλύονται εκτενώς στο ΠΣ του «Νέου Σχολείου». Η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων ερμηνεύτηκε ως έξοδος στην κοινωνία ενώ η συνειδητή συμμετοχή των μαθητών προωθήθηκε με τεχνικές, όπως μοντελοποίηση, ιστοριογραφική ή στρατηγική ελέγχου μεταβλητών με ιδιαίτερη στόχευση στην



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

ανάπτυξη της επιστημονικής επιχειρηματολογίας και του διαλόγου. Εξάλλου οι μαθητές εκλήφθηκαν ως άτομα με ξεχωριστές μαθησιακές δυνατότητες, με συνέπεια την ανάγκη διαστρωμάτωσης του ρυθμού μάθησης και του βαθμού πολυπλοκότητας των μορφωτικών αγαθών.

Ισχυρή σύσταση αποτελεί η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τα βήματα της επιστημονικής-εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στο ΠΣ του 2021. Η διαδικασία του αποδεικτικού πειραματισμού χαρακτηρίζεται ως «απαραίτητη και αναντικατάστατη» συνδεδεμένη με τη διερευνητική/ανακαλυπτική μέθοδο. Επιπρόσθετα προτείνονται καλές πρακτικές αποδεικτικού πειραματισμού και ιδεοκατασκευών, εναυσμάτων ενδιαφέροντος με ερωτήματα, αισθητήρων και απτήρων και νέων τεχνολογιών, αναπαραστάσεων προσομοιώσεων μικρόκοσμου, ιστορικών πειραματισμών – ερμηνειών παιχνιδιών/αγωνισμάτων, επεξεργασίας πραγματικών τιμών μέτρησης, σεναρίων ψηφιακής εκπαίδευσης, ζητημάτων μετακλασικής επιστήμης, συστημικής συσχέτισης, αντιπαράθεσης με την ψευδοεπιστήμη -ανάδειξης του ορθολογισμού.

Δ. Συνιστώσα: Μέσα διδασκαλίας

Μέσο διδασκαλίας για το ΠΣ του 2011 αποτέλεσε το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο εργασιών, τα οποία διατίθενται πέρα από την έντυπη μορφή τους, σε ψηφιακή, είτε απλώς ως αρχεία pdf, είτε ως εμπλουτισμένα αρχεία html/pdf, με πρόβλεψη για αμβλύωπες μαθητές.

Για το ΠΣ του 2021, το βιβλίο του μαθητή συνιστά μέσο διδασκαλίας. Προβλέπεται εντούτοις, να εκκινήσει η δυνατότητα του «πολλαπλού βιβλίου» γεγονός, που σηματοδοτεί τη διαφοροποίηση του μαθητικού εγχειριδίου στις κατά περιοχές σχολικές μονάδες.

Επιπρόσθετα, οι Νέες Τεχνολογίες και οι ΤΠΕ προτείνεται να εντάσσονται στη σχολική πρακτική και στα 2 ΠΣ. Ομοίως μέσα, υλικά, αντικείμενα της καθημερινότητας των μαθητών.

Ε. Συνιστώσα: Ρόλος του δασκάλου

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ΠΣ του 2011 περιγράφεται ως διαμεσολαβητικός αλλά και ως κοινωνικός, προκειμένου να κατορθώσουν οι μαθητές να συγκροτήσουν



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

επιστημονική επιχειρηματολογία, να αναπτύξουν διαλεκτικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, μαθητές και εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αλληλεπιδράσουν για τις ανάγκες ποικίλων διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων ή θεμάτων, να κοινωνήσουν τις ιδέες τους, να επεξεργαστούν πληροφορίες σε επίπεδο ομάδων για να καλλιεργηθεί θετικό μαθησιακό κλίμα. Ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του απέβλεπε στην ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών, στη φθίνουσα καθοδήγησή τους.

Ο εκπαιδευτικός στο ΠΣ του 2021 δηλώνεται ρητά, ότι καλείται να λειτουργήσει ως διευκολυντής, επιδεικνύοντας συγκεκριμένες πρακτικές. Αναλυτικότερα, εξάπτει το ενδιαφέρον, παρουσιάζει προβληματικές καταστάσεις για τις οποίες συγκεντρώνει τις υποθέσεις των μαθητών, ενθαρρύνει τον πειραματισμό τόσο για τη διερεύνηση μιας υπόθεσης όσο για την ανακαλυπτική διατύπωση μιας θεωρίας, επιμένει στην καταγραφή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Τέλος, μεριμνά για τη γενίκευση της θεωρίας, για τη διεπιστημονική εφαρμογή της σε άλλα πεδία και για την πιθανότητα ερμηνείας του μικρόκοσμου.

4^ο επίπεδο: Αξιολόγηση

A. Συνιστώσα: Σκοποί της αξιολόγησης

Απώτερη επιδίωξη των διαδικασιών αξιολόγησης των 2 ΠΣ είναι η διαπίστωση της κατάκτησης των σκοπών και των στόχων του γνωστικού αντικειμένου, καθώς επίσης η διαπίστωση της ικανότητας χρήσης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στις ΦΕ.

Δεδομένου ότι το ΠΣ του 2011 δίνει έμφαση στα πορίσματα διεθνών ερευνών στις οποίες συμμετείχαν Έλληνες μαθητές (ROSE, PISA), ως σκοπός της αξιολόγησης διαφαίνεται η ενίσχυση της συνάφειας των ΦΕ με τα μαθητικά ενδιαφέροντα. Ακόμα, επιδιώχθηκε η διαπίστωση της ικανότητας επιχειρηματολογίας, έκφρασης, ανάλυσης, ερμηνείας, επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

Στο ΠΣ του 2021 η διαπίστωση της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων πραγματοποιείται, με την ισχυρή σύσταση αξιοποίησης της περιγραφικής μορφής, διότι εκλαμβάνεται τόσο ως αντικειμενικότερη, για τον αξιολογούμενο όσο ως αναστοχαστική, για την αποτελεσματικότητα των επιλογών του εκπαιδευτικού, αναφορικά στις διδακτικές του παρεμβάσεις.



B. Συνιστώσα: Περιεχόμενο της αξιολόγησης

Στην αξιολογική διαδικασία συμπεριλήφθησαν βάσει του ΠΣ του 2011 δραστηριότητες τριών τύπων, διαδραστικές, εποικοδομητικές, συμμετοχικές. Οι μεν πρώτες εμπεριέχουν διαλεκτικές μορφές επικοινωνίας και επιστημονικής επιχειρηματολογίας. Οι δεύτερες αφορούν στην παραγωγή ενός προϊόντος, το οποίο πιθανό να πλαισιώνεται σε ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας. Οι τελευταίες προϋποθέτουν τη συμμετοχική εμπλοκή των μαθητών. Καταγεγραμμένες συζητήσεις μαθητών, σημειώσεις, σχεδιαγράμματα, εικόνες που τράβηξαν ή συγκέντρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές, τελικές αναφορές, αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου μπορούσαν να ενταχθούν στα περιεχόμενα της αξιολόγησης.

Τα περιεχόμενα του ΠΣ του 2011 διατηρούνται στο 2021 αλλά στα νέα προγράμματα τονίζεται ο βαρυσήμαντος ρόλος της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην ανάπτυξη τόσο μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσο της αυτορρύθμισης. Ακόμα, επισημαίνεται η κρισιμότητα καθορισμού ορθών κριτηρίων των αξιολογούμενων δραστηριοτήτων ώστε να αποτιμηθεί:

Η οικοδόμηση θεμελιωδών γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών στο μάθημα των Φυσικών, η ικανότητα πρόβλεψης και εξήγησης με βάση επιστημονικές έννοιες ενός φαινομένου που περιγράφεται, η ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας των δεδομένων και των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν, η εξαγωγή των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα στοιχεία, τις μετρήσεις και τα διαγράμματα, η ανακοίνωσή τους, όποια άλλα κριτήρια που ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί απαραίτητα για το συγκεκριμένο θέμα (ΙΕΠ-ΠΣ, Οδηγός Εκπαιδευτικού, σελίδες 17-18).

Γ. Συνιστώσα: Τεχνικές αξιολόγησης

Στις προτεινόμενες τεχνικές αξιολόγησης αναφέρεται «η καταγραφή παρατηρήσεων, κρίσεων, μετρήσεων, σχολίων, αποτελεσμάτων, συμπερασμάτων» σε έντυπα φύλλα εργασίας, στο ΠΣ 2011, σε έντυπα ή ψηφιακά φύλλα στο ΠΣ 2021 (ΙΕΠ-ΠΣ, Οδηγός Εκπαιδευτικού, σελίδα 14).



Συμπεράσματα

Τα δύο ΠΣ παρουσιάζουν σημεία σύγκλισης και απόκλισης αναφορικά στους σκοπούς, τους προτεινόμενους διδακτικούς σχεδιασμούς, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση.

Καταρχήν και στα 2 ΠΣ εντοπίζεται, η κοινωνική ανάγκη αποδοχής της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας, των φύλων, διασφάλισης της ισότιμης πρόσβασης και διαμόρφωσης του ενεργού πολίτη. Στο ΠΣ του 2021 εντούτοις, σημειώνεται η κοινωνική ανάγκη συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία.

Σκοπό των 2 ΠΣ συνιστά η σύνδεση της επιστήμης με την κοινωνία και η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα μεταξύ των οποίων η πολιτειότητα. Θεωρείται αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι ήδη από το 2011 αναφέρεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Ωστόσο στο ΠΣ του 2021 υιοθετείται ακόμα πιο έντονα μια υπέρ εθνική προοπτική της εκπαίδευσης, καθώς συστήνεται η εναρμόνιση με τους στόχους της UNESCO. Δηλαδή *καλή υγεία και ευημερία, ποιοτική εκπαίδευση, καθαρό νερό και αποχέτευση, φτηνή και καθαρή ενέργεια, ανάπτυξη, καινοτομία και υποδομές, λιγότερες ανισότητες, βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, δράση για το κλίμα, ζωή στο νερό, ζωή στη στεριά, ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί, συνεργασία για τους στόχους* (ΙΕΠ-ΠΣ, Οδηγός Εκπαιδευτικού, σελίδα 4).

Παρόλο που οι θεματικές περιοχές των ΠΣ, συγκεντρωτικά για τις Ε΄ και Στ΄ τάξεις, παρουσιάζουν ομοιότητες, το ΠΣ του 2021 εμπλουτίζεται. Μέσω των νέων θεματικών ενοτήτων διαφαίνεται η πρόσθεση εκπλήρωσης της διττής στόχευσης, της υιοθέτησης της εκπαιδευτικής-επιστημονικής μεθόδου και της ανακατεύθυνσης της σχολικής γνώσης σε συνάρτηση με τις κοινωνικές μεταβολές, τις τεχνολογικές και τις μεταβολές στα επιστημονικά πεδία, που άπτονται των γνωστικών αντικειμένων.

Διαπιστώνεται επίσης ότι τα περιεχόμενα των 2 ΠΣ διαρθρώνονται διαφορετικά. Το ΠΣ του 2011 διέθετε ξεχωριστές θεματικές ενότητες για την Ε΄ και ξεχωριστές για τη Στ΄ τάξη ενώ πρότεινε διαθεματικά σχέδια εργασίας για τη διασύνδεση του μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο ΠΣ του 2021 προβλέπονται εκτός από τις διακριτές θεματικές και κοινές, δηλαδή βασικές οι οποίες διευρύνονται σε κάθε βαθμίδα και τάξη. Ακόμη, συστήνεται η διεπιστημονική σύνδεση του γνωστικού



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

αντικείμενου με άλλους επιστημονικούς κλάδους του STEM, αναφορικά τόσο στο περιεχόμενο όσο στη μεθοδολογία. Με άλλα λόγια, υιοθετείται η διεπιστημονικότητα του STEM στη διδασκαλία δομικών εννοιών προκειμένου να συνδεθούν οι ΦΕ με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Μαθηματικά) και κατ' επέκταση, η σχολική εκπαίδευση με προβληματικές της καθημερινής ζωής των μαθητών.

Αναφορικά στον άξονα του διδακτικού σχεδιασμού διαφαίνεται στα 2 ΠΣ η αποδοχή της μαθητοκεντρικής μορφής διδασκαλίας, όπως επίσης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Στο ΠΣ του 2011, μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελούν το σχολείο, το φυσικό περιβάλλον, η κοινωνία ευρύτερα, αρκεί να προωθούν την παραγωγική σχέση τεχνολογίας-ΦΕ, τη διαθεματικότητα, την εμπλοκή των μαθητών με έμφαση στην ανάπτυξη της επιστημονικής επιχειρηματολογίας και τέλος τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο ΠΣ του 2021, μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελούν εκείνα, που ενθαρρύνουν την εφαρμογή της επιστημονικής-εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση ή/και με ανακάλυψη, της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM, τη διεπιστημονικότητα, τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή μάθησης.

Μολονότι οι σκοποί της αξιολόγησης συνάδουν στα 2 ΠΣ και αφορούν στην αποτίμηση της κατάκτησης των σκοπών και των στόχων του γνωστικού αντικείμενου, καθώς επίσης της ικανότητας χρήσης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στις ΦΕ, στο ΠΣ του 2021 συστήνεται η αξιοποίηση της περιγραφικής αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, και στα 2 ΠΣ περιγράφεται με σαφήνεια ο τύπος των εργασιών (διαδραστικές, εποικοδομητικές, συμμετοχικές) αλλά στο ΠΣ του 2021 η βαρύτητα μετακινείται από τον τύπο των δραστηριοτήτων στα κριτήρια της αξιολόγησης ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται η αυτοαξιολόγηση ως πρακτική, που ενισχύει μεταγνωστικές ικανότητες. Τέλος, η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιείται όχι μόνο σε έντυπα φύλλα αλλά και σε ψηφιακά, στο πρόσφατο ΠΣ.

Συμπερασματικά, πρόκειται για 2 ΠΣ, που συντάχθηκαν, ώστε να συμβαδίζει το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου με τις τρέχουσες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις και τα κοινωνικά δεδομένα. Εισάγουν καινοτόμες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, όπως η καλλιέργεια της επιστημονικής επιχειρηματολογίας και των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, μέσω διαθεματικών σχεδίων εργασίας, στο ΠΣ του



2011 ή η εφαρμογή της επιστημονικής-εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση/ανακάλυψη και της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM, στο ΠΣ του 2021. Συνεπώς, στο ΠΣ του 2021 δε σημειώνονται ριζικές αλλαγές στον πρώτο και τον τέταρτο άξονα, του σκοπού και της αξιολόγησης. Ο τρίτος άξονας του σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας, σαφώς εμπλουτίζεται και επικαιροποιείται. Ισχυρή μεταβολή εντοπίζεται ωστόσο, στον δεύτερο άξονα, του περιεχομένου, ιδιαίτερα στη διάρθρωση και στο περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βρεττός, Ι. (2007). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Διδασκαλίας). Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ. 30-33). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Δενδρινού, Β., & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα Σπουδών στη Σχολική Εκπαίδευση: Έννοιες και Όροι. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/ksohelis/1.htm>
- Ινστιτούτο, Π. (2011). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες προτεραιότητας 1, 2, 3-Οριζόντια πράξη. *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*.
- Ινστιτούτο, Π. (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. (MIS: 295450). Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>
- Καρύδας, Α. (2007). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών* [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15028>
- Νέα ΠΣ - Προβολή—Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 14 Φεβρουάριος 2023, από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>



Αρωγή πρότερης γνώσης των αντιλήψεων των μαθητών κατά την Διδακτική των Φ.Ε. Επίτευξη γνωστικών συγκρούσεων

Χρήστος Ιωαννίδης, Δ/ντης Γ/σίου Τοξοτών, MSc, MEd

E-mail: chr.ioannid1@sch.gr

Περίληψη

Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών ανήκει στον επιστημονικό χώρο στον οποίο με συγκεκριμένο σύστημα μάθησης εξετάζουμε, αναλύουμε προβλήματα Φυσικής και τελικά τα αξιολογούμε αν επιτεύχθηκε ο διδακτικός τους στόχος. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών για να πετύχει στον στόχο της προϋποθέτει την γνώση από μέρους των εκπαιδευτικών των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών τους. Σημαντικά διδακτικά εργαλεία των Φυσικών Επιστημών είναι τα πειράματα. Η εκτέλεση πειραμάτων Φυσικής προσδίδει θετικά αποτελέσματα στην διδακτική της στα πλαίσια του εποικοδομητισμού. Οι μαθητές, κατά την διάρκεια του πειράματος, παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον και κρίνεται εξίσου σημαντική με τα πραγματικά πειράματα η χρήση προσομοιώσεων η οποία έχει θετική συνεισφορά στην εννοιολογική αλλαγή των αρχικών τους αντιλήψεων. Η χρήση των ΤΠΕ κινητοποιούν τους μαθητές, ενισχύουν την συνεργασία τους και την τάση για διερεύνηση των φυσικών φαινομένων.

Λέξεις κλειδιά: Δύναμη, Διδακτική, Προσομοίωση, Αντιλήψεις, Γνωστική σύγκρουση

**“Help of prior knowledge of the students' perceptions during the Didactics of
F.E. Achieving cognitive conflicts”**

Abstract

The teaching of Physical sciences is a part of scientific field according to which educators, following a specific learning system, study, analyze the problems of physics



and assess whether their didactic aim has been achieved. To achieve this objective teachers of Physical Science must be aware of their pupils' cognitive perceptions. Experiments are important science teaching tools. The performance of Physics experiments gives positive results to teaching within the framework of constructivism. During the experiment students' interest is constantly increasing and the use of simulations is equal important as that of real experiments, which positive contribute to the conceptual change of their original perceptions. The use of ICT motivates students, strengthens the motion of collaboration and tends to explore natural phenomena.

Key words: Force, Instruction, Simulation, Perceptions, Cognitive conflict.

Αντιλήψεις των μαθητών για την δύναμη

Ο Αριστοτέλης θεωρούσε ως ιδιότητα των σωμάτων την δύναμη, πίστευε ότι τάση των σωμάτων είναι η κίνηση προς τα κάτω. Η Αριστοτελική θεώρηση για την δύναμη ώθησε διανοητές του 14^{ου} αιώνα να αναπτύξουν την θεωρία του Impetus, όπου η δύναμη είναι εσωτερική των σωμάτων, συντηρεί την κίνηση και με τον χρόνο εξαντλείται. Αυτή η θεωρία επηρέασε τον Γαλιλαίο ο οποίος έκανε την επιστημονική επανάσταση (κατά τον Kuhn) διατυπώνοντας τον νόμο της αδράνειας και συνέβαλε στην σημερινή εννοιολογική εξήγηση της δύναμης. Ο Νεύτωνας ολοκληρώνοντας την επανάσταση που ξεκίνησε ο Γαλιλαίος με τη βοήθεια των πειραμάτων διατύπωσε τους τρεις νόμους που αφορούν την συσχέτιση δύναμης και κίνησης.

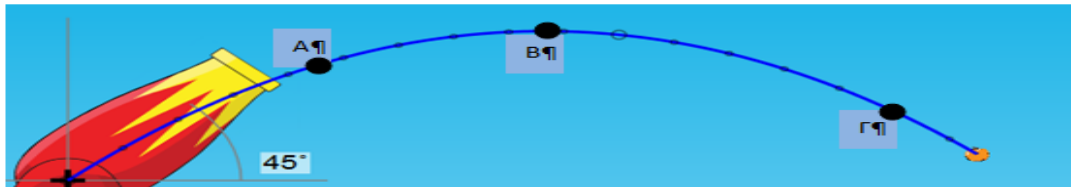
Οι αντιλήψεις των μαθητών για την δύναμη και την κίνηση οι οποίες συνοψίζονται σε πέντε κατηγορίες.

- Εάν ένα σώμα κινείται τότε δρα μια δύναμη στην διεύθυνση της κίνησης.
- Η ταχύτητα είναι ανάλογη της δύναμης.
- Το σώμα κινείται στη διεύθυνση της δύναμης.
- Αν ένα σώμα είναι ακίνητο τότε δεν ενεργεί σε αυτό δύναμη.
- Κάθε κίνηση απαιτεί την ύπαρξη μιας δύναμης με αποτέλεσμα η δύναμη και η επιτάχυνση να μην έχουν πάντα την ίδια κατεύθυνση.

α) Εάν ένα σώμα κινείται, τότε δρα μια δύναμη στην διεύθυνση της κίνησης

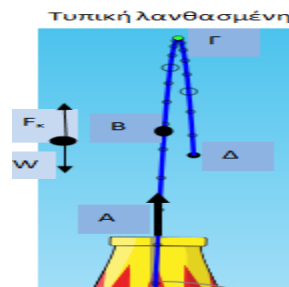


Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούν ότι, όταν ένα σώμα κινείται, απαιτείται μια δύναμη προς την διεύθυνση της κίνησης του σώματος ή, όταν δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια δύναμη, δέχονται ότι σίγουρα υπάρχει, αφού μπορεί να είναι εσωτερική του σώματος το οποίο κινείται (Τουλάτου, 2006; Σκουμιός, 2012). Οι μαθητές συνδέουν την κίνηση με την δράση δύναμης αντίθετα με τις διατυπώσεις των Νόμων του Νεύτωνα. Σε έρευνα των (Watts & Zylberztajn, 1981), που έγινε στην Αγγλία, οι μαθητές παραβλέποντας την μοναδική δύναμη του βάρους στην πλάγια βολή του σώματος της εικόνας 2 θεώρησαν ότι στα σημεία Α,Β,Γ ασκούνται δυνάμεις στη φορά της κίνησης.



Εικόνα 1: Δυνάμεις στη φορά της Οριζόντιας Βολής

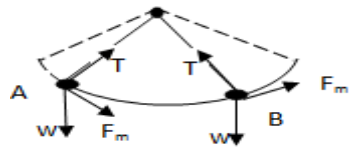
Σε αντίστοιχη έρευνα στην Αμερική του (Clement, 1982) κατά την κίνηση κέρματος που ριχνόταν προς τα πάνω σε διάφορα σημεία σχεδίασαν τις δυνάμεις, όπως στην παρακάτω εικόνα, ενώ ως γνωστό ασκείται μόνο η δύναμη του βάρους κατακόρυφα προς τα κάτω (εικόνα 2). Φαίνεται ότι οι μαθητές θεωρούν ότι ασκείται στο κέρμα σίγουρα μια δύναμη προς τα πάνω όσο ανεβαίνει και προς τα κάτω όσο κατεβαίνει. Έδωσαν διάφορες ονομασίες σε αυτή τη δύναμη, όπως «δύναμη ριζίματος», «δύναμη που δίνουμε σε ένα σώμα».



Εικόνα 2: Δυνάμεις στη φορά της Κατακόρυφης Βολής



Στην ίδια έρευνα δόθηκε από τον εκπαιδευτικό ένα εκκρεμές το οποίο ταλαντώνεται, όπως στην παρακάτω εικόνα και ζητήθηκε από τους μαθητές να βάλουν τις δυνάμεις σε διαφορετικά σημεία. Οι μαθητές θεωρούσαν ότι υπάρχει και η δύναμη F_m η οποία ασκείται στην μάζα m στα σημεία A και B όπως, στην εικόνα 3.



Εικόνα 3: Δυνάμεις σε διαφορετικά σημεία κίνησης του εκκρεμούς

W η δύναμη του βάρους, T η τάση του νήματος, F_m η δύναμη που κάνει το εκκρεμές να κινηθεί η οποία, αν δεν υπήρχε το εκκρεμές, δεν θα μπορούσε να κινηθεί.

Η δύναμη, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, διατηρεί την κίνηση των σωμάτων και, αν δεν υπάρχει δεν έχουμε κίνηση. Σύμφωνα με αυτές τις αντιλήψεις «ξοδεύεται» η δύναμη με την πάροδο του χρόνου, μειώνεται το μέτρο της μέχρι την τιμή μηδέν, ώστε το σώμα αρχικά επιβραδύνεται και τέλος σταματά. Αυτές οι απόψεις των παιδιών βασίζονται στις αισθήσεις τους και παρουσιάζουν ομοιότητες με την θεωρία του Αριστοτέλη και τις θεωρίες κατά τον μεσαίωνα γνωστές ως «θεωρία του impetus» (Κουλαϊδής, 2002).

β) Η ταχύτητα είναι ανάλογη της δύναμης.

Οι μαθητές θεωρούν ότι όσο μεγαλώνει η δύναμη, μεγαλώνει και η ταχύτητα, όσο η ταχύτητα μικραίνει, μικραίνει η δύναμη και, όταν παύει να ασκείται η δύναμη, η ταχύτητα μηδενίζεται.

Σε έρευνα σε Γάλλους, Άγγλους και Βέλγους μαθητές Β/θμιας Εκ/σης η (Viennot, 1979) τους έδωσε το παρακάτω σχήμα με έξι μπάλες σε διαφορετικές φάσεις της κίνησης στο ίδιο ύψος τους ζητήθηκε να συγκρίνουν τις δυνάμεις, βλέποντας τα διανύσματα των ταχυτήτων (εικόνα 4).



Εικόνα 4: Σύγκριση δυνάμεων με τα διανύσματα των ταχυτήτων

Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν, επειδή οι ταχύτητες είναι διαφορετικές, όμοια διαφορετικές θα είναι και οι δυνάμεις. Στην μπάλα που η ταχύτητα είναι μηδέν θεωρήθηκε ότι και η δύναμη δεν υπάρχει. Οι μαθητές θεωρούσαν ότι οι δυνάμεις που είναι μέσα στην μπάλα (δύναμη μάζας) ήταν υπεύθυνες για την κίνηση (απόθεμα δύναμης) και συνδέονται με την ταχύτητα με σχέση αναλογίας.

Σε παρόμοια έρευνα (Ελλάδα, Ιταλία, Μ. Βρετανία και Φινλανδία) οι μαθητές θεωρούν την «ακίνησία» μια ιδιότητα, φυσική κατάσταση των σωμάτων, που δεν μπορούμε να την εξηγήσουμε, και υπάρχει εξαιτίας της αναλογίας δύναμης- ταχύτητας. Σε αντίστοιχη έρευνα (Σκουμιός, 2012) οι μαθητές θεωρούν ότι σε ένα σώμα το οποίο δεν έχει ταχύτητα δεν υπάρχει δύναμη και η δύναμη ασκείται μόνο σε κινούμενα σώματα.

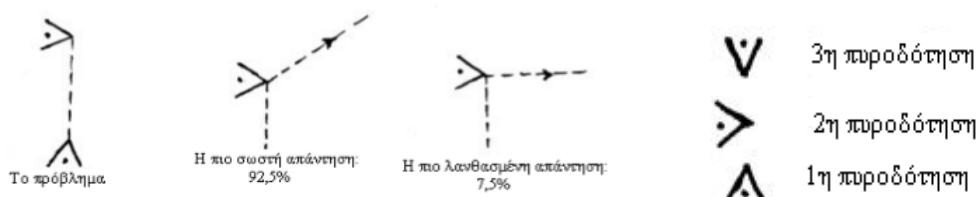
Σε έρευνα στον Νομό Πρέβεζας, σε ιδιωτικό σχολείο, πολλές απαντήσεις των μαθητών υποστήριζαν ότι τα βαρύτερα σώματα πέφτουν γρηγορότερα και στο ανώτερο σημείο της κατακόρυφης βολής η δύναμη είναι μηδέν, γιατί η ταχύτητα μηδενίζεται (Κώτσης & Αναγνωστόπουλος, 2006). Όμοια αποτελέσματα τα οποία συμπεράναν ότι οι μαθητές βλέπουν την αναλογία δύναμης - ταχύτητας βγήκαν σε έρευνα Λυκείων, Γυμνασίων, ΤΕΕ σε διάφορα σχολεία του Πειραιά (Τουλάτου, 2006).

γ) Το σώμα κινείται στη διεύθυνση της δύναμης

Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές θεωρούν ότι η διεύθυνση της δύναμης συμπίπτει με τη διεύθυνση της κίνησης του σώματος. Αυτή η αντίληψη προϋποθέτει ότι το σώμα είναι αρχικά ακίνητο. Δόθηκε σε μαθητές ένα πρόβλημα με ένα διαστημόπλοιο το οποίο είχε περιστρεφόμενη μηχανή, ώστε να την πυροδοτεί προς διαφορετικές κατευθύνσεις και το διαστημόπλοιο να αλλάζει κατεύθυνση. Κάθε φορά που πυροδοτείται η μηχανή το διαστημόπλοιο δέχεται δύναμη προς την φορά της πυροδότησης. Αρχικά η πυροδότηση του διαστημοπλοίου ήταν κατακόρυφη προς τα πάνω και στη συνέχεια η



μηχανή στρεφόταν κατά ενενήντα μοίρες και πυροδοτούταν ξανά. Από τους μαθητές ζητήθηκε να σχεδιάσουν την φορά κίνησης του διαστημοπλοίου μετά την δεύτερη πυροδότηση και να προβλέψουν πότε η ταχύτητα είναι μεγαλύτερη. Οι απαντήσεις φαίνονται στην εικόνα 5.



Εικόνα 5: Φορά κίνησης του διαστημοπλοίου μετά την πυροδότηση (Σκουμιός, 2012).

Φάνηκε ότι οι μαθητές δεν λαμβάνουν υπόψη την ορμή του σώματος και έτσι δείχνουν ότι κατανοούν μερικώς τους νόμους του Νεύτωνα.

(δ) Αν ένα σώμα είναι ακίνητο, τότε δεν ενεργεί σε αυτό δύναμη

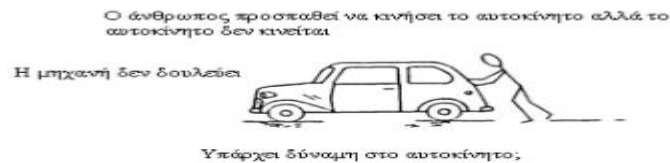
Οι μαθητές θεωρούν ότι η ακινησία ενός σώματος συνδέεται με την μη ύπαρξη δύναμης. Σε έρευνα του (Minstrell, 1982) ζητήθηκε από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να σχεδιάσουν τις δυνάμεις που ασκούνται σε ακίνητο βιβλίο πάνω σε ένα τραπέζι, όπως στην εικόνα 6. Πολλοί μαθητές θεώρησαν ότι δεν ασκείται δύναμη από το τραπέζι στο βιβλίο, γιατί το τραπέζι έτυχε να είναι στο δρόμο του βιβλίου ως προς το πάτωμα. Ενδιαφέρον έχει η αδυναμία των μαθητών να καταλάβουν ότι η ακινησία είναι φυσική κατάσταση όπου η ταχύτητα είναι μηδέν. Εξαιτίας της αδυναμίας των περισσότερων μαθητών να αντιληφθούν τον 3^ο Ν.Ν (δράση-αντίδραση) ο Minstrell προτείνει κατά την διδασκαλία του παραπάνω νόμου ο εκπαιδευτικός να δίνει γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στις ιδέες των μαθητών και της επιστημονικής άποψης.



Εικόνα 6: Δυνάμεις που ασκούνται σε ακίνητο βιβλίο πάνω σε ένα τραπέζι



Στο πρόβλημα της παρακάτω εικόνας 7, όπου ένας άνθρωπος σπρώχνει ένα ακίνητο αυτοκίνητο ως απάντηση δόθηκε ότι δεν υπάρχει δύναμη από τον άνθρωπο στο αυτοκίνητο. Παρότι ο άνθρωπος φαίνεται να σπρώχνει το αυτοκίνητο τελικά οι απαντήσεις ήταν ότι δεν ασκεί δύναμη, γιατί το αυτοκίνητο δεν κινείται.



Εικόνα 7: Άνθρωπος σπρώχνει ένα αυτοκίνητο

ε) Κάθε κίνηση απαιτεί την ύπαρξη μιας δύναμης με αποτέλεσμα η δύναμη και η επιτάχυνση να μην έχουν πάντα την ίδια κατεύθυνση

Επιβεβαιώνεται η τάση των μαθητών να μη συνδέουν την κατεύθυνση της δύναμης με αυτήν της επιτάχυνσης. Ζητήθηκε να βρουν την διεύθυνση της δύναμης που ασκείται σε ένα έλκκητρο το οποίο κινείται προς τα αριστερά και μειώνεται η ταχύτητά του. Θεωρούν οι περισσότεροι των μαθητών ότι η δύναμη έχει αντίθετη φορά από την μεταβολή της ταχύτητας (επιτάχυνση). Όμοια προβλήματα υπήρχαν, όταν σε κεκλιμένο επίπεδο το σώμα το οποίο ανέρχεται θεωρούσαν οι περισσότεροι μαθητές ότι επιτάχυνση και συνισταμένη δύναμη έχουν αντίθετη φορά.

Έρευνες βρίσκουν ότι οι μαθητές εξηγούν την κίνηση με την θεωρία του impetus. Δηλαδή η δύναμη είναι μια εσωτερική ιδιότητα του σώματος και αυτή η δύναμη είναι υπεύθυνη να κινήσει το σώμα. Στην συνέχεια της κίνησης αυτή η δύναμη «τελειώνει» όσο περνά ο χρόνος και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το σώμα να σταματά. Όμοια σε μελέτες του (Clements, 1982) οι μαθητές θεωρούν ότι η δύναμη είναι μια ιδιότητα του σώματος και όχι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης σωμάτων.

Η Viennot (1985) ανακάλυψε ότι οι μαθητές έχουν Αριστοτελικές απόψεις για την σχέση κίνησης - δύναμης. Οι μαθητές θεωρούν ότι ασκείται μια δύναμη σε ένα σώμα το οποίο κινείται ευθύγραμμα και ομαλά. Όταν βάλλεται ένα σώμα προς τα πάνω, κινείται με την επίδραση της δύναμης που του δώσαμε, η οποία μειώνεται καθώς το σώμα ανεβαίνει. Το σώμα θα αρχίσει να κατεβαίνει, όταν «τελειώσει» η δύναμη.



Οι μαθητές στην καθημερινή χρήση συσχετίζουν την δύναμη με την πίεση, τους ζωντανούς οργανισμούς, τη μυϊκή δύναμη και δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι υπάρχει δύναμη, όταν ένα σώμα δεν κινείται. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι μαθητές θεωρούν ότι η δύναμη είναι μια ιδιότητα του σώματος και όχι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης σωμάτων. Παράλληλα χωρίζουν τις δυνάμεις σε αυτές που τραβούν ένα σώμα και σε αυτές που απλώς συγκρατούν. Συμπληρώνοντας την έρευνα οι συγγραφείς αναφέρουν πως οι μαθητές θεωρούν:

- ✓ ότι μόνο τα έμψυχα (άνθρωποι και ζώα) ασκούν δυνάμεις ,
- ✓ αν υπάρχει κίνηση, υπάρχει και δύναμη,
- ✓ η δύναμη ενεργεί πάντα στην κατεύθυνση της κίνησης,
- ✓ η κίνηση με σταθερή ταχύτητα είναι αποτέλεσμα σταθερής δύναμης (αναλογία δύναμης – ταχύτητας),
- ✓ ένα σώμα σταματά, γιατί χάθηκε η δύναμη,
- ✓ ένα σώμα το οποίο κινείται έχει μέσα του μια δύναμη, η οποία ευθύνεται για την κίνησή του.

Οι μαθητές φάνηκε να δυσκολεύονται περισσότερο στον 3^ο Ν.Ν από ότι στους άλλους δύο. Τους φάνηκε πολύπλοκο στην κατανόηση ότι όταν δύο σώματα αλληλεπιδρούν οι δυνάμεις που ασκούν το ένα στο άλλο έχουν ίσα μέτρα. Αυτό το εύρημα θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά από τους εκπαιδευτικούς, γιατί στην αντίστοιχη έρευνα θεωρούν ευκολότερη την κατανόηση του 3^{ου} Ν.Ν από τους μαθητές τους σε σχέση με τους άλλους δύο νόμους.

Σε έρευνα των (Καράογλου & Κώτση, 2013) οι μαθητές της Α΄ Λυκείου απάντησαν ότι το σώμα με την πιο μεγάλη μάζα ή την πιο μεγάλη ταχύτητα, κατά την αλληλεπίδραση δύο σωμάτων, ασκεί δύναμη με πιο μεγάλο μέτρο. Οι μαθητές κατά την αλληλεπίδραση δύο σωμάτων έχουν την αντίληψη ότι το μεγαλύτερο σε μάζα σώμα ασκεί πιο μεγάλη δύναμη στο μικρότερο, επειδή είναι πιο δυνατό.

Διδασκαλία των ΦΕ μέσω Διερεύνησης (ΜΜΔ)

Κατά την διδασκαλία των ΦΕ στην μάθηση μέσω διερεύνησης (ΜΜΔ) επιλέγονται δραστηριότητες, με την χρήση των ΤΠΕ, με στόχο την αλληλεπίδραση του μαθητή με



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

τους συμμαθητές του και τον διδάσκοντα. Κατά την αλληλεπίδραση αυτή ενεργοποιούνται οι πρότερες γνώσεις των μαθητών και αναθεωρούνται ή αλλάζουν οι αρχικές τους ιδέες. Σε αυτήν την διαδικασία ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός εκτελεστής στις διδασκαλίες αλλά δημιουργικά, καινοτόμα και υπεύθυνα θέτει στόχους. Οι μαθητές συμμετέχουν μαζί με τον εκπαιδευτικό κατά την διάρκεια της αξιολόγησής τους. Οι ερωτήσεις δεν είναι προσωπικές ούτε «κλειστές» και δεν στοχεύουν στην απομνημόνευση γνώσεων των μαθητών. Οι ερωτήσεις απευθύνονται σε όλους στις μαθητές, χωρίς «πώς και γιατί», ώστε να τονιστεί η ελευθερία έκφρασης και γνώμης μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης των μαθητών και πάντα ακολουθεί σχετική συζήτηση. Ερωτήσεις όπως «τι νομίζεις; Συχνά παρατηρούμε ότι..., ποια η γνώμη σου, βλέπεις τις εικόνες, τι δείχνουν, πως το εξηγείς;» Δίνουν μηνύματα ελευθερίας γνώμης στους μαθητές και τους ωθούν να θέλουν να εμπλακούν σε σχετικές συζητήσεις. Οι μαθητές δεν προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες απαντήσεις και καλούνται ατομικά στην αρχή να δώσουν γραπτά απαντήσεις, ώστε να προβληματιστούν για το θέμα που ερευνούν. Σε επόμενη φάση ανά δύο μαθητές, αφού πρώτα συζητήσουν, καλούνται να δώσουν απάντηση σε θέμα που τους απασχόλησε. Μετέπειτα αυτό διευρύνεται σε μεγαλύτερες ομάδες, όπου συζητούν, σχεδιάζουν την απάντηση και προτείνουν λύσεις (Βλάχος, 2004). Αυτή η συμμετοχική διδασκαλία εμπλουτίζεται με πείραμα, προσομοίωση, μέσω ΤΠΕ. Οι πιο «ενεργοί» μαθητές συμμετέχουν, ωθούν και παρακινούν τους «αδύναμους» συμμαθητές να συζητήσουν στις ομάδες τους. Σταδιακά ενεργοποιούνται και αυτοί, ώστε να συμμετέχουν στις απαντήσεις, που έδωσαν οι ομάδες στις. Χρήσιμο εργαλείο στα παραπάνω είναι το φύλλο εργασίας, όπου γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία και ανιχνεύονται οι ιδέες των μαθητών.

Η ΜΜΔ είναι μαθητοκεντρική και οι μαθητές αποφασίζουν σε ότι τους αφορά (Victor & Kellough, 2003). Στην ΜΜΔ ο εκπαιδευτικός είναι απλός διαμεσολαβητής της μάθησης και δεν είναι ο κυρίαρχος της τάξης. Παιδαγωγικά η ΜΜΔ ενσωματώνει το επικοινωνιακό μοντέλο το οποίο είναι πια αρκετά διαδεδομένο μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ΦΕ.



Χρήσιμα διδακτικά εργαλεία (Φύλλο εργασίας). Ρόλοι και διαδικασίες

Το φύλλο εργασίας θεωρείται από τα σημαντικότερα διδακτικά εργαλεία του εποικοδομητισμού. Βασικά σημεία του είναι ένα κείμενο εμπλουτισμένο με εικόνες και οδηγίες, το οποίο είχε δομηθεί από τον εκπαιδευτικό. Περιέχει ασκήσεις που οι μαθητές ομαδικά είτε ατομικά καλούνται να επεξεργαστούν συμπληρώνοντας κάποια κενά που υπάρχουν στο κείμενο. Αυτά τα κενά, όταν συμπληρωθούν, οδηγούν στην επίλυση του προβλήματος είτε στην εξήγηση του φυσικού φαινομένου. Τα φύλλα εργασίας μπορούν να συνδυαστούν με προσομοιώσεις μέσω των ΤΠΕ, όπου ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να διδάξει το φαινόμενο που επιθυμεί πειραματικά και ταυτόχρονα να ελέγξει αν έχει αποτέλεσμα η διδασκαλία του στην μάθηση των παιδιών.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 3 ή 5 ατόμων, όπου συζητώντας αρχικά παρατηρούν, υποθέτουν και στην συνέχεια βγάζουν συμπεράσματα. Αυτή η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους βελτιώνει τις δεξιότητές τους, αναπτύσσει νέες στάσεις στην αντιμετώπιση προβλημάτων και διευρύνει το πνεύμα και την περιέργειά τους. Οι ομάδες οι οποίες είχαν δημιουργηθεί μένουν σταθερές στην σύνθεσή στις στην διάρκεια του σχολικού έτους. Ορίζεται σε κάθε ομάδα ένας συντονιστής ο οποίος είναι αποδεκτός από την ομάδα ως επινοητικό άτομο, ομαδικός και ας είναι αρχάριος. Αντί των διαλέξεων ο εκπαιδευτικός δίνει ηγετικούς ρόλους στους μαθητές οι οποίοι μέσα από την ομάδα τους έγιναν κεντρικά πρόσωπα της διδασκαλίας γνωστό ως «γνωστική μαθητεία» σύμφωνα με τους (Brown, Collins & Newman, 1989). Επειδή οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με την παραδοσιακή διδασκαλία αντιμετωπίζουν με σχετική δυσκολία την αλλαγή των ρόλων τους και περισσότερο αυτοί που πρώτη φορά χρησιμοποιούν την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση (Schmidt, Henny & de Vries, 1992).

Τροποποίηση των αντιλήψεων μέσω στις γνωστικής σύγκρουσης

Η αλλαγή των αρχικών ιδεών των μαθητών μέσω γνωστικής σύγκρουσης έχει στόχο την εννοιολογική αλλαγή των αρχικών τους αντιλήψεων προς την επιστημονική γνώση. Η εποικοδομητική διδασκαλία έχει κομβικό ρόλο σε αυτή την επίτευξη. Η αλλαγή των αρχικών ιδεών των μαθητών είναι χρονοβόρα και είναι σημαντικό να τους



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

δείξουμε ότι οι ιδέες τους δεν είναι «ανόητες» ή λανθασμένες άλλα ήταν ο τρόπος σκέψης επιστημόνων του 16^{ου} αιώνα, οι οποίοι συνέβαλαν στην επιστημονική ανάπτυξη. Για να πετύχουμε την γνωστική αλλαγή, πρέπει να ακούσουμε τις απόψεις των μαθητών κατά την διάρκεια του μαθήματος και την τροποποίηση μπορεί να την καταφέρουμε με τρεις τρόπους:

- την αύξηση στις γνώσεις τους με επιπλέον πληροφορίες οι οποίες να μπορούν να συνδεθούν με αυτές που ήδη έχει ο μαθητής
- με κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε οι υπάρχουσες νοητικές δομές του μαθητή να εναρμονιστούν και να γίνουν συμβατές με την επιστημονική γνώση και
- οι υπάρχουσες ιδέες αρχικά να οργανωθούν και μέσα από την αναδιοργάνωση να αντικατασταθούν με νέες γνώσεις οι οποίες να είναι συμβατές με την σχολική εκδοχή της γνώσης.

Για την εννοιολογική αλλαγή των ιδεών των μαθητών στις έννοιες των Φ.Ε προτείνεται:

- πρέπει να δημιουργηθεί δυσάρεστο κλίμα με έννοιες που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι οποίες δεν μπορούν να εξηγήσουν φυσικά φαινόμενα με τα οποία έχουν έρθει σε επαφή οι μαθητές
- οι μαθητές μαθαίνουν τις νέες έννοιες μόνο, όταν μπορούν να περιγράψουν την εμπειρία τους
- οι νέες έννοιες είναι αποδεκτές, εάν μπορούν να λύσουν προβλήματα τα οποία δεν έλυναν οι παλαιότερες έννοιες
- οι νέες έννοιες έχουν την δυνατότητα να επεκταθούν σε νέα προβλήματα.

Με στόχο την εννοιολογική αλλαγή διδασκαλίας προτείνονται τρεις στρατηγικές:

- κατάλληλες ερωτήσεις, οι μαθητές προσπαθώντας να εξηγήσουν ένα φυσικό φαινόμενο μετά από στοχευμένη ερώτηση αντιμετωπίζουν τις αντιλήψεις τους και έτσι αρχικά δημιουργείται στους ίδιους κάποια δυσарέσκεια



- παρουσίαση κάποιων πληροφοριών, σε συγκεκριμένα φαινόμενα αντιπαραβάλλουμε τις υπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών με επιστημονικές έννοιες και
- σχεδίαση εργαστηριακών και διδακτικών στρατηγικών, προκαλούμε πειράματα που δίνουν αποτέλεσμα αντίθετα των αρχικών ιδεών των μαθητών και οι μαθητές στην συνέχεια συζητούν μεταξύ στις ώστε να εξηγήσουν τα καθημερινά φυσικά φαινόμενα πιο κοντά στις εμπειρίες τους.

Η γνωστική σύγκρουση είναι αποδεκτή στρατηγική για την μάθηση γιατί προσελκύει την προσοχή των μαθητών οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στην παρατήρηση ενός φυσικού φαινομένου μέσω πραγματικού ή εικονικού πειράματος. Μέσω κατάλληλων πειραμάτων γίνεται η σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις με αποτέλεσμα την εννοιολογική αλλαγή των ιδεών των μαθητών. Η φάση κατά την οποία αναδομούνται οι αντιλήψεις των μαθητών καθοδηγείται μέσω της ανακάλυψης (σε πείραμα), όπου οι μαθητές αντικαθιστούν τις προηγούμενες ιδέες με αυτό που ανακάλυψαν. Οι μαθητές εκτελούν πείραμα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, μέσω ΤΠΕ, και αν το αποτέλεσμα της προσομοίωσης ήταν ίδιο με τις υποθέσεις τους τότε έχουμε επιβεβαίωση της γνώσης αλλιώς γίνεται γνωστική σύγκρουση. Όταν το αποτέλεσμα του πειράματος αμφισβητεί τις αρχικές αντιλήψεις, τότε αυτές οι ιδέες εγκαταλείπονται σαν αποτέλεσμα της γνωστικής σύγκρουσης. Όπως αναφέρει ο (Κώτσης, 2005: σελ. 135-136) το πείραμα δίνει την εμπειρία η οποία είναι απαραίτητη στον μαθητή να προσεγγίσει ένα φυσικό φαινόμενο και στον εκπαιδευτικό το κατάλληλο εργαλείο, το οποίο με στοχευμένες ερωτήσεις οδηγεί τους μαθητές στην επιστημονική γνώση. Όμοια το πείραμα βοηθά τους μαθητές με κατάλληλες ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό και προκαλείται συζήτηση μεταξύ τους, ώστε να δώσουν την δική τους ερμηνεία για το φαινόμενο που μελετούν. Έτσι οι μαθητές συνθέτουν τις εμπειρίες τους, ελέγχουν αν ισχύει η άποψή τους και με την βοήθεια των αποτελεσμάτων του πειράματος εφαρμόζουν επιστημονικά τις νέες τους ιδέες.



Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας ανά ενότητα (Σχεδίαση δύναμης-δράση αντίδραση, Σχέση μέτρου δύναμης, ταχύτητας, επιτάχυνσης,) κατά την διδακτική διαδικασία και οι ενέργειες μαθητών και εκπαιδευτικού σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Στην διάρκεια των παραπάνω φάσεων οι μαθητές δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους στις ομάδες που συμμετείχαν και ο υπεύθυνος της ομάδος ομαδοποίησε και παρουσίασε στην τάξη την άποψη της ομάδος του. Οι μαθητές με την βοήθεια του εκπαιδευτικού επεξεργάστηκαν τα δεδομένα και έβγαλαν τεκμηριωμένες εξηγήσεις.

Η διδακτική διαδικασία - Οι διδασκαλίες:

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας ήταν:

1. Ποιες είναι οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών Α΄ Λυκείου για την έννοια της δύναμης;
2. Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στις αντιλήψεις των μαθητών ως αποτέλεσμα των γνωστικών συγκρούσεων που επετεύχθησαν μέσω κατάλληλα σχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης;

Μετά την επεξεργασία του αρχικού ερωτηματολογίου σχετικά με την σχεδίαση της δύναμης, την δράση-αντίδραση και τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας,

Μεθοδολογία

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 74 μαθητές της Α Λυκείου του 3ου ΓΕΛ Ν. Ξάνθης, οι οποίοι δεν είχαν διδαχτεί τους νόμους του Νεύτωνα και την ελεύθερη πτώση από το σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και ακολουθήθηκαν τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο τους δόθηκε προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο (pre questionnaire) για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την έννοια της δύναμης και την σχέση της με την κίνηση. Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν ύστερα από μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις ιδέες των μαθητών για την κατακόρυφη κίνηση σε βαρυτικό πεδίο και την σχέση της συνισταμένης δύναμης με το μέτρο της ταχύτητας (Ευαγγελοπούλου, 2012; Καράογλου & Κώτσης, 2013; Κασσέτας, 2010). Οι ερωτήσεις, για την διερεύνηση των



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

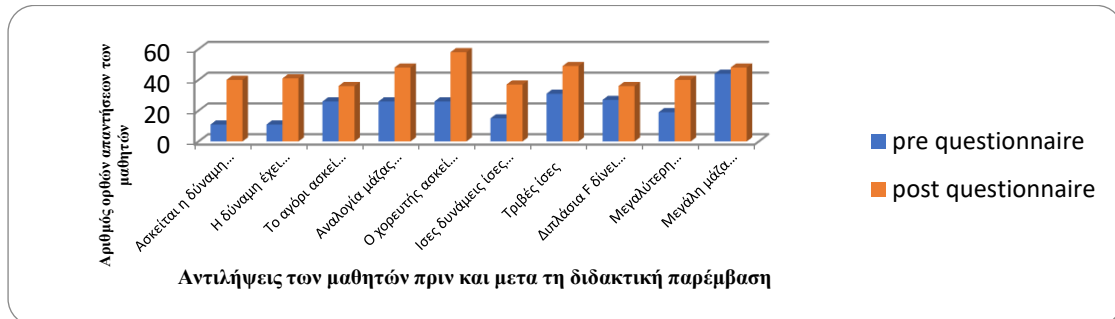
2023

αντιλήψεων, χωρίστηκαν σε δύο σκέλη: α) την εννοιολογική κατανόηση της δύναμης και β) τη σχέση της δύναμης με την ταχύτητα, την επιτάχυνση και τη μάζα του σώματος.

Μετά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του αρχικού ερωτηματολογίου σε δεύτερο στάδιο, σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν τρεις διδασκαλίες για τη σχεδίαση του διανύσματος της δύναμης και τις σχέσεις δράσης-αντίδρασης, δύναμης-μάζας, ταχύτητας-επιτάχυνσης και δύναμης της τριβής. Αναπτύχθηκαν πέντε φύλλα εργασίας λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις των μαθητών που αποτυπώθηκαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Χρησιμοποιήθηκαν προσομοιώσεις από τον διαδικτυακό τόπο του Φωτόδεντρου και του PheT. Στο τελικό στάδιο, συμπληρώθηκε εκ νέου ένα ερωτηματολόγιο (post questionnaire), ίδιο με το αρχικό για τη διερεύνηση τυχόν εννοιολογικών αλλαγών που μπορεί να επιτεύχθηκαν μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του αρχικού ερωτηματολογίου αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιλήφθηκαν, συνδέουν την ταχύτητα με την δύναμη, ταυτίζουν την κατεύθυνση της ταχύτητας με το διάνυσμα της δύναμης και επιπλέον, θεωρούν ότι το μέτρο της ταχύτητας είναι ανάλογο με αυτό της δύναμης. Κάποιοι μαθητές απάντησαν όταν ένα σώμα είναι ακίνητο δεν ασκείται δύναμη σε συμφωνία με την έρευνα των (Ioannides & Vosniadou, 2002). Όταν τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν τα διανύσματα επιτάχυνσης σε σχέση με της δύναμης, όπως και τη σχέση των μέτρων τους οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν σύμφωνα με την Νευτώνεια αντίληψη. Μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται πως υπήρξε μετατόπιση των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών σε επιστημονικά συμβατές ερμηνείες όπως αποτυπώνεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: Ραβδόγραμμα αποτύπωσης των αντιλήψεων των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σχετικά με την αλληλεπίδραση δύο σωμάτων οι περισσότεροι μετατοπίστηκαν από τις αρχικές τους ιδέες αλλά αρκετοί συνέχισαν να συσχετίζουν την δύναμη με την ταχύτητα και την φορά της δύναμης με την φορά της κίνησης ενώ συνέδεσαν την φορά της δύναμης με την φορά της κίνησης.

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές εμφανίζουν εναλλακτικές ιδέες στο πεδίο της Μηχανικής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών σχεδιάζουν την δύναμη συνδέοντας την με το διάνυσμα της ταχύτητας επιβεβαιώνοντας παρόμοιες έρευνες ή θεωρούν την δύναμη ιδιότητα του σώματος. Κατά την άνοδο ενός σώματος που βάλεται προς τα πάνω απάντησαν ότι ασκείται συνεχώς η δύναμη του χεριού. Αρκετοί μαθητές συσχετίζουν το μέτρο της ταχύτητας με το μέτρο της δύναμης (αναλογία ταχύτητας – δύναμης) και δεν αντιλαμβάνονται την σχέση της μάζας με την δύναμη.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά, επέδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και έθεσαν περισσότερα ερωτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Κατά τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και την εκτέλεση των προσομοιώσεων διατύπωσαν εύστοχες ερωτήσεις σχετικά με την έννοια της δύναμης. Από τα αποτελέσματα του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου φαίνεται πως αρκετοί μαθητές εγκαταλείπουν τις αρχικές τους ιδέες προς πιο επιστημονικές. Επιπλέον, φάνηκε ότι η χρήση φύλλων εργασίας με συνδυασμό με τα



εικονικά πειράματα (προσομοιώσεις) λειτούργησε θετικά στην επιδιωκόμενη γνωστική σύγκρουση με τις αντιλήψεις των μαθητών σε συμφωνία με την έρευνα των (Jimoyianni & Komi, 2001). Η παρούσα έρευνα προτείνει τη χρήση των εικονικών πειραμάτων στο σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων που στοχεύουν στην επίτευξη γνωστικών συγκρούσεων για τη μετατόπιση των αντιλήψεων των μαθητών προς τις επιστημονικά ορθές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βλάχος, Ι. (2004). Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της Εποικοδόμησης Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ευαγγελοπούλου, Α.(2012). *Αντιλήψεις των μαθητών της Α΄ Λυκείου για την έννοια της τριβής, τους νόμους της και το ρόλο της στη σχετική μεταφορική και περιστροφική κίνηση. Πρόταση για εποικοδομητική διδακτική παρέμβαση σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας*. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κασσέτας, Α. (2010). Διδάσκοντας Φυσική στην Α΄ Λυκείου. Το φαινόμενο Ελεύθερη Πτώση Κονστрукτιβιστική διδασκαλία. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/kassetas/educ8.htm>.
- Καράογλου, Γ. & Κώτσης, Κ.. (2013). Διερεύνηση της συνέπειας εφαρμογής των αντιλήψεων των μαθητών Λυκείου σε έννοιες της μηχανικής. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), 37-48.
- Κόκκοτας, Π. (1998). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κώτσης, Κ. & Αναγνωστοπούλου, Α. (2006). Αντιλήψεις των μαθητών Α Λυκείου για βασικές έννοιες και αρχές της Φυσικής, όπως ταχύτητα, επιτάχυνση, μάζα, βάρος και 2^{ος} νόμος του Νεύτωνα, στο: Ε. Σταυρίδου (επιμ.). Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Σχάσης για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, *Διδακτική Φυσικών Επιστημών: Μέθοδοι και Τεχνολογίες Μάθησης*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 411-418.
- Κώτσης, Κ.Θ. (2005). *Διδασκαλία της Φυσικής και πείραμα*. Ιωάννινα: Εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



- Σκουμιός, Μ. (2012). Αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες των Φυσικών Επιστημών και διδακτική τους αντιμετώπιση. Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/labs/lab-fe/downloads/antilipseis/ANTILIPSEIS-SHMEIWSEIS-KEFALAIA-1-7.pdf>
- Τουλάτου, Μ. (2006). Η «Δύναμη» της καθημερινής πρακτικο-βιωματικής εμπειρίας: Μια έρευνα για τις εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την έννοια της Δύναμης και τη σχέση της με την Κίνηση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Brown, J. S., Collins, A., & Newman, S.E., (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clement, J. (1982). Student's preconceptions in introductory mechanics, *American Journal of Physics*, 50 (1), January.
- Jimoyannis, A. & Komis, V. (2001). *Computer simulations in physics teaching and learning: a case study on students' understanding of trajectory motion*. *Computers & Education*, σσ. 183-204
- Ioannides, C., & Vosniadou. S. (2002). The changing meanings of force. *Cognitive Science Quarterly*, 2 (1), 5-62.
- Minstrell, J (1982). Explaining at “the rest” condition of an object. *The Physics Teacher*, 20, 10-14.
- Schmidt, H. G., Henny, P. A., & de Vries, M. (1992). Comparing problem-based with conventional education: A review of the University of Limburg medical school experiment. *Annals of Community-Oriented Education*, 5, 193-198.
- Victor, E., & Kellough, R. D. (2003). *Science K-8: An integrated approach (10th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Viennot, L. (1979). Spontaneous Reasoning in Elementary Dynamics, στο: *European Journal Science Education*. 1(2), 205-221.



Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜΘ) στη μεταμοντέρνα εποχή. Ιστορική, νομική και παιδαγωγική ανάλυση, με πρόταση για ένα πλουραλιστικό μάθημα

Ιωάννης Απειρανθίτης, Μεταπτυχιακός φοιτητής στη Θρησκειολογία,

Ειδίκευση στην Ψυχολογία της Θρησκείας

E-mail: johnapeir@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο αυτό προσπαθεί να βρει τη χρυσή τομή χαράζοντας τη μέση οδό στο δυσεπίλυτο, όπως έχει αποδειχθεί, πρόβλημα του χαρακτήρα του ΜΘ στο Ελληνικό σχολείο. Ξεκινά με την το ΜΘ στον Ευρωπαϊκό χώρο: προαιρετικό, ελεύθερο, υποχρεωτικό και ομολογιακό. Στην Ελλάδα το μάθημα έχει λάβει όχι μόνο ομολογιακό αλλά και κατηχητικό χαρακτήρα, κάτι που έχει προκαλέσει μεγάλες διαμάχες μεταξύ των αντικρουόμενων πλευρών. Διαπρεπείς συνταγματολόγοι υποστηρίζουν ότι το Σύνταγμα ορίζει την «ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», παράλληλα με την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, κάτι που συνηγορεί με μία ελεύθερη Θ.Ε. Τα Ευρωπαϊκά Δικαστήρια και Συμβάσεις, αναγνωρίζουν την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, και θεωρούν τη γνώση των θρησκειών βασικό στοιχείο για την κατανόηση του κόσμου και του πολιτισμού, ενώ αναγνωρίζουν στο κράτος τη δυνατότητα να επιλέξει τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου θρησκευτικού δόγματος, λόγω της θέσης του στην εθνική ιστορία και παράδοση μιας χώρας. Γίνεται η πρόταση ενός υποχρεωτικού, μη κατηχητικού μαθήματος χωρίς απαλλαγές, σύμφωνα με τις αρχές του ουδετερόθρησκου σχολείου, που θα προωθεί τη γνώση και όχι την πίστη. Βάσει όλων αυτών προτείνεται το Πλουραλιστικό μοντέλο ΘΕ, δηλαδή ένα ανοικτό και διαλεκτικό μάθημα, μη ομολογιακού χαρακτήρα. Εναλλακτικά ή μεταβατικά, προτείνεται ένα μεικτό μοντέλο όπου θα συνδυάζει το ομολογιακό με το πλουραλιστικό, με έναν τρόπο που το ένα θα συμπληρώνει το άλλο. Σε κάποιες τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, ένα πλουραλιστικό ΜΘ υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις να ακολουθείται το ομολογιακό ΜΘ. Τέλος, γίνεται αναφορά στους θεολόγους, που οφείλουν να είναι περισσότερο



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

επαγγελματίες, να οδηγούν τους μαθητές προς την γνώση και όχι να κάνουν κατήχηση ως «ιερό καθήκον». Ακολουθεί ένα κεφάλαιο με εκπαιδευτικές προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο ώστε να ενισχυθεί η ανεκτικότητα, η κατανόηση και η αποδοχή μεταξύ των μαθητών και της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική εκπαίδευση, ανεξιθρησκία, ανθρώπινα δικαιώματα, ελευθερία

“The Course of Religious Studies (RS) in the postmodern era Historical, legal and pedagogical analysis, with a proposal for a pluralistic course”

Abstract

This article tries to find the golden ratio by charting the middle path in the intractable, as it has been proven, problem of the character of RC in the Greek school. It starts with the RC in the European area: optional, free, compulsory and compulsory. In Greece, the course has taken on not only a confessional but also a catechetical character, which has caused great controversy between the conflicting parties. Eminent constitutionalists argue that the Constitution defines the "development of national and religious consciousness and the formation of free and responsible citizens", alongside the free development of the personality, which advocates a free R.S. European Courts and Conventions recognize the freedom of thought, conscience and religion, and consider the knowledge of religions as a key element for understanding the world and culture, while recognizing the state's ability to choose the teaching of a specific religious doctrine, due to the position of the national history and tradition of a country. A compulsory, non-catechistic course without exemptions is proposed, in accordance with the principles of the religious-neutral school, which will promote knowledge and not faith. Based on all of this, the Pluralist model of RS is proposed, i.e. an open and dialectical course, of a non-denominational nature. Alternatively or transitionally, a mixed model is proposed where it will combine the confessional with the pluralistic, in a way that one will complement the other. In some middle school and high school



classes, a pluralistic RC mandatory for all students, while in the remaining classes the confessional RC is to be followed. Finally, mention is made of the theologians, who should be more professionals, leading the students towards knowledge and not doing catechism as a "sacred duty". This is followed by a chapter with educational suggestions that can be implemented in school to enhance tolerance, understanding and acceptance among students and society.

Key words: Religious education, secularism, human rights, freedom

Η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ευρώπη

Μετά τον Διαφωτισμό τα Ευρωπαϊκά Συντάγματα έχουν υιοθετήσει την μη παρέμβαση του κράτους στα θρησκευτικά πιστεύω των πολιτών και στα εσωτερικά των Εκκλησιών. Όμως δεν έχει ακόμα αποκρυσταλλωθεί ο χαρακτήρας που κατέχει η ΘΕ στο δημόσιο σχολείο. Έτσι, πέρα από τις αποκλίσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών ως προς τη ΘΕ, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί παράλληλα με τη γνώση της εθνικής θρησκευτικής κληρονομιάς και τη γνώση των γενικότερων θρησκευτικών αξιών και παραδόσεων σε ένα πλουραλιστικό πλαίσιο με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την ειρηνική συνύπαρξη των πιστών διαφορετικών θρησκειών.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η θρησκευτική εκπαίδευση είναι είτε ομολογιακή είτε βασίζεται σε συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση. Σε κανένα κράτος δεν υπάρχει θρησκευτικό μάθημα με την έννοια της ισότιμης διδασκαλίας των κυριότερων θρησκειών. Η Ο. Γριζοπούλου (2008) τονίζει ότι στον ευρωπαϊκό χώρο το «ομολογιακό» μάθημα διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ίδια θρησκευτική ομολογία με τους μαθητές και συχνά την ευθύνη για το μάθημα έχουν οι θρησκευτικές κοινότητες, με ή χωρίς τη συνεργασία της Πολιτείας. Ενώ το μη ομολογιακό μάθημα (non confessional) διδάσκεται σε όλους τους μαθητές, περιλαμβάνει και άλλες θρησκείες πέραν της επικρατούσας, όπως και κοσμοθεωρίες, και την ευθύνη του έχει αποκλειστικά η Πολιτεία.



Τα τελευταία χρόνια ακόμα και στα ομολογιακά ΜΘ (π.χ. Ιταλία, Ισπανία) υπάρχει η τάση να υπερβούν την αποκλειστικότητα του δόγματός τους και να γνωρίσουν τις παγκόσμιες θρησκείες και τον μεταξύ τους διάλογο.

ΜΑΘΗΜΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙ ΚΩΝ	ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ					
ΜΗ ΟΜΟΛΟΓΙΑΚ Ο	ΗΝΩΜΕ ΝΟ ΒΑΣΙΛΕ ΙΟ	ΟΛΛΑΝΔ ΙΑ	ΣΟΥΗΔΙ Α	ΝΟΡΒΗ ΓΙΑ	ΦΙΛΑΝ ΔΙΑ	ΔΑΝΙΑ
ΟΜΟΛΟΓΙ ΑΚΟ	ΙΤΑΛΙΑ	ΠΟΡΤΟΓ ΑΛΙΑ	ΙΣΠΑΝΙ Α	ΕΛΛΑΔ Α	ΙΡΛΑΝΔ ΙΑ	ΤΣΕΧΙ Α
ΟΜΟΛΟΓΙΑΚ Ο με αντικατάσταση	ΕΛΒΕΤΙ Α	ΟΛΛΑΝΔ ΙΑ	ΓΕΡΜΑ ΝΙΑ	ΣΛΟΒΑ ΚΙΑ	ΦΙΛΑΝ ΔΙΑ	ΣΕΡΒΙ Α
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚ Ο με δικαίωμα απαλλαγής	ΗΝΩΜΕ ΝΟ ΒΑΣΙΛΕ ΙΟ	ΕΛΛΑΔΑ	ΣΟΥΗΔΙ Α	ΔΑΝΙΑ	ΑΥΣΤΡΙ Α	ΚΥΠΡ ΟΣ
ΠΡΟΕΡΑΙΤΙ ΚΟ	ΙΤΑΛΙΑ	ΠΟΡΤΟΓ ΑΛΙΑ	ΡΩΣΙΑ	ΠΟΛΩΝ ΙΑ	ΡΟΥΜΑ ΝΙΑ	ΑΡΜΕ ΝΙΑ

Η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ως άμεση συνέπεια της ιδιαίτερης σχέσης Εκκλησίας και Κράτους στην Ελλάδα, η Ορθόδοξη πίστη έχει κεντρικό χαρακτήρα και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό αποτυπώνεται στο μάθημα των Θρησκευτικών, την προσευχή, τον εκκλησιασμό και σε άλλες πρακτικές. Αυτή η κατάσταση έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε έντονη διαμάχη και σύγχυση σχετικά με τη φύση και τους στόχους του ΜΘ. Οι πιο συντηρητικοί κύκλοι επιθυμούν το μάθημα να παραμείνει στα πλαίσια της ορθόδοξης πίστης, ομολογιακό και κατηχητικό, ενώ η πλευρά των εκσυγχρονιστών που αποτελείται από ακαδημαϊκούς, στοχαστές, μερίδα θεολόγων και μεγάλη μερίδα του λαού, χωρίς ομοφωνία μεταξύ τους, ζητούν επίμονα ένα πιο ελεύθερο μάθημα.

Η διαφωνία ξεκινά από την συνδυαστική ερμηνεία των διατάξεων του Συντάγματος. Το άρθρο 16 παρ. 2 Σ προβλέπει ως σκοπό της εκπαίδευσης «την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Αν συνδυαστεί με το άρθρο 3 Σ που προβλέπει



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

ότι «Επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας» συνάγεται ότι η θρησκευτική εκπαίδευση οφείλει να ακολουθεί την ορθόδοξη πίστη, και αυτή είναι η θέση που δέχονται οι πιο συντηρητικοί κύκλοι και μερίδα λαού.

Όμως ο Γ. Σωτηρέλης (2018) υποστηρίζει ότι το άρθρο 16 παρ. 2 Σ περί ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης συνδέεται αναπόσπαστα με το άρθρο 13 παρ. 1 Σ που κατοχυρώνει την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης («Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη»), αλλά και το άρθρο 5 παρ. 1 Σ περί ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας. Τέλος, επικαλούμενος τον Μάνεση υποστηρίζει ότι το φρόνημα για το θείο μπορεί να είναι είτε θετικό υπέρ ενός θρησκεύματος, είτε αρνητικό.

Κατά τον Σωτηρέλη (1993) η λανθασμένη ερμηνεία του άρθρου 16 παρ. 2 του Σ έχει οδηγήσει τη ΘΕ στην Ελλάδα σε κατηχητική μονοφωνία, το ΜΘ απευθύνεται σε υπό εκκόλαψη πιστούς με σκοπό την κατήχηση συγκεκριμένου δόγματος τόσο από πλευρά ύλης όσο και από μεθοδολογίας, με συνέπεια η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης να απέχει πολύ από την κριτική σκέψη και την ελεύθερη επιλογή.

Εφόσον η εκπαίδευση είναι υπόθεση του κράτους ασκείται έντονη κριτική στις κατά καιρούς επεμβάσεις της Εκκλησίας με επιχειρήματα βασισμένα στο Σύνταγμα (άρθρο 13 παρ.1) και την ΕΣΔΑ (άρθρο 9), απ' όπου κατά τον Μαντζούφα (2011) συνάγεται ότι για να προστατευθεί η θρησκευτική ελευθερία των μαθητών, υπάρχουν δύο δρόμοι Θ.Ε. είτε μια προαιρετική, είτε μια εκπαίδευση θρησκευολογικού τύπου.

Τα νέα Π.Σ. των θρησκευτικών

Δυστυχώς λόγω της διαμάχης μεταξύ συνταγματολόγων, εκκλησιαστικών ηγετών, Υπουργείου Παιδείας, Ανωτάτων Δικαστηρίων και των Ανεξάρτητων Αρχών, υφέρπει μια παλινωδία ως προς το ΜΘ με συνεχείς εκδόσεις νέων Π.Σ. που τα ακολουθούν δικαστικές διαμάχες και έντονες αντιπαραθέσεις. Ενώ το 2016 τέθηκαν σε ισχύ νέα προγράμματα σπουδών του ΜΘ, κρίθηκαν αντισυνταγματικά μετά από την προσφυγή εκκλησιαστικών κύκλων. Έτσι, το 2020 δημιουργήθηκαν νέα προσωρινά και μεταβατικά Π.Σ. και στις αρχές του 2023 ανακοινώθηκε το νέο Π.Σ. για το Γυμνάσιο.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Οι σκοποί του είναι να συμβάλλει: Στη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών και των μαθητριών, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεών τους, την αναγνώριση του συλλογικού θρησκευτικού βιώματος, τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου εν γένει, τη γνωριμία με άλλα θρησκευόμενα και θρησκευτικές και μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες.

Ένα ΜΘ για το μέλλον

Το Νομικό πλαίσιο του ΜΘ

Το 1950 υιοθετήθηκε η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (ΕΣΔΑ) (Άρθρο 9, παρ. 1. 1.), την οποία επικύρωσε και η Ελλάδα, σύμφωνα με την οποία κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην παιδεία, την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας και ελευθερία στην άσκηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης με Σύσταση προτείνει τις θρησκευσιολογικές σπουδές όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν τις θρησκείες παράλληλα με τη δική τους και αναγνωρίζουν την ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΕΔΔΑ) αναγνωρίζει ότι το κράτος έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου θρησκευτικού δόγματος, λόγω της θέσης του στην εθνική ιστορία και παράδοση μιας χώρας. Σε αυτήν την περίπτωση όμως πρέπει να υπάρχει η εναλλακτική ενός προαιρετικού μαθήματος ή η δυνατότητα απαλλαγής χωρίς να υποχρεούνται οι γονείς να αποκαλύψουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, (βλ. Μαντζούφας. (2018)).

Οι Αρχές του Τολέδο το 2007 (<http://www.osce.org/odihr/29154?download=true>), θεωρούν την γνώση των θρησκειών βασικό στοιχείο την εκπαίδευσης για την κατανόηση του κόσμου και του πολιτισμού και προτρέπουν τα κράτη να αναπτύξουν πολιτικές για τον σεβασμό των πολιτιστικών διαφορών, ενώ υποστηρίζουν ότι με το ουδέτερο και αντικειμενικό ΜΘ δεν παραβιάζεται η ελευθερία των μαθητών.

Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) υποστηρίζει το δικαίωμα των γονέων για την μόρφωση των παιδιών τους σύμφωνα τις θρησκευτικές



και φιλοσοφικές πεποιθήσεις τους, όμως το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), θεωρεί ότι αυτό δεν συνεπάγεται το δικαίωμα των γονιών να κρατούν σε άγνοια το παιδί τους σχετικά με την θρησκεία και την φιλοσοφία (Μαντζούφας. (2018)).

Τα χαρακτηριστικά της ΘΕ

Ο Ρ. Ντεμπρέ (2004) υποστηρίζει ότι είναι επιτακτική η ανάγκη της διδασκαλίας των θρησκειών στα (γαλλικά) σχολεία, γιατί προσφέρει μία προσέγγιση κατανόησης και ανοχής. Με αυτή την άποψη τάσσεται και ο Σωτηρέλης (2018), που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης σημαίνει την ελεύθερη διαμόρφωση της θρησκευτικής συνείδησης για όλους τους μαθητές, με συνεπακόλουθο μια αντικειμενική, κριτική και πολυφωνική ΘΕ όπως έχουν κρίνει και οι Ευρωπαϊκές Συνθήκες και τα Δικαστήρια. Ο Σ. Ζουμπουλάκης προτείνει ένα υποχρεωτικό, μη κατηχητικό μάθημα, χωρίς απαλλαγές, σύμφωνα με τις αρχές του ουδετερόθρησκου σχολείου, που θα προωθεί τη γνώση και όχι την πίστη και θα σέβεται τη θρησκευτική συνείδηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, με αυτήν την άποψη τάσσεται και ο Μαντζούφας (2011).

Με βάση τα παραπάνω επιδιώκουμε να καθορίσουμε ορισμένους άξονες για μία καθολική, αντικειμενική ΘΕ στην Ελλάδα.

Κατ' αρχήν, η ΘΕ αποτελεί υπόθεση της Πολιτείας και κανένας δεν μπορεί να παρεμβαίνει σε αυτήν, όπως δεν μπορεί κανείς να υποδείξει την ύλη ή τις μεθόδους της ιστορίας ή της γλώσσας. Το σχολείο οφείλει να είναι ουδετερόθρησκο και να προσφέρει ένα αντικειμενικό, πλουραλιστικό και διεπιστημονικό ΜΘ. Συνεπώς, οι συντηρητικοί κύκλοι της Εκκλησίας πρέπει να διακρίνουν την εκπαίδευση των πολιτών ως καθήκον της Πολιτείας, από την κατήχηση στα πιστεύω και τις αλήθειες της πίστης, που αποτελεί καθήκον της κάθε θρησκείας. Επίσης, τα μέλη διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων που εναντιώνονται στο ΜΘ, οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι είναι αυτονόητη η έμφαση στα ιδιαίτερα στοιχεία της ορθόδοξης πίστης και του χριστιανικού πολιτισμού στην Ελλάδα, όπως αναγνωρίζει η ΕΔΔΑ πάντα με κριτικό



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

και βιωματικό τρόπο, που δεν παραβιάζει τη θρησκευτική ελευθερία, αντιθέτως βοηθά στην κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου και του πολιτισμού γενικότερα.

Δεύτερον, η ΘΕ οφείλει να ακολουθεί τους στόχους της γενικότερης Παιδείας που είναι η «ανάπτυξη ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών» με αυτοσυνείδηση, κριτική σκέψη και ήθος. Ο κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα της ισότιμης εκπαίδευσης, της ελεύθερης γνώσης, σκέψης, συνείδησης και θρησκείας και αυτό σημαίνει ότι δικαιούται ανάλογη θρησκευτική εκπαίδευση ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων, χωρίς εξαίρεση που οδηγεί στην περιθωριοποίηση.

Η θρησκευτική απομόνωση αποτελεί καταπάτηση των ίσων δικαιωμάτων και του δικαιώματος καλλιέργειας όλων των μαθητών. Είναι άδικο παιδιά, κυρίως μειονοτικών θρησκευτικών ομάδων και άθεων να μην έχουν το δικαίωμα στη θρησκευτική εκπαίδευση και γνώση και συνεπώς στον κριτικό στοχασμό, καθώς απαλλάσσονται από το ΜΘ με συνέπεια να ακολουθούν μονότονα και φανατικά τις πεποιθήσεις των γονέων τους. Εξίσου άδικο είναι τα ορθόδοξα παιδιά να μαθαίνουν μόνο την θετική πλευρά της ορθοδοξίας ως της «μόνης αλήθειας» και να μην γνωρίζουν το ευρύτερο θρησκευτικό περιβάλλον με τις φιλοσοφικές και πολιτισμικές προεκτάσεις του.

Συνεπώς, το ιδανικό ΜΘ θα πρέπει να είναι υποχρεωτικό για όλους, χωρίς απαλλαγές, ενώ ο χαρακτήρας του πρέπει να είναι γνωσιακός και παιδαγωγικός ώστε να προσφέρει σε όλους έναν θρησκευτικό γραμματισμό, δηλαδή, την θρησκευτική γνώση που είναι απαραίτητη για την κατανόηση του εαυτού, του κόσμου και της κοινωνίας. Θα πρέπει να αναδεικνύει τις θρησκευτικές οικουμενικές αξίες και να ενισχύει τη συνάντηση και την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων, ανεξάρτητα από θρησκευτικές και πολιτιστικές διαφορές. Αυτό σύμφωνα με τον Κουκουνάρα Λιάγκη (2016) προϋποθέτει πρωτίστως τη γνώση της θρησκείας του μαθητή και δευτερευόντως των θρησκειών των άλλων, ενώ στην περίπτωση που κάποιος δεν ασπάζεται μια θρησκεία προϋποθέτει εκείνα τα στοιχεία των θρησκειών και άλλων τομέων, όπως η φιλοσοφία, η ψυχολογία, που είναι χρήσιμα για την ερμηνεία του εαυτού και του κόσμου.

Βάσει αυτών το πλουραλιστικό μοντέλο ΜΘ αποτελεί τον πιο πρόσφορο τρόπο ΘΕ στις ημέρες μας. Αυτό σημαίνει ένα ανοικτό και διαλεκτικό μάθημα, μη ομολογιακού



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

χαρακτήρα, γνωριμίας με το θρησκευτικό φαινόμενο, με τις ψυχολογικές, πνευματικές και πολιτιστικές προεκτάσεις του, υποχρεωτικό για όλους, το οποίο θα προσφέρει τα εφόδια για την διάπλαση προσώπων με αυτογνωσία, αναστοχασμό και συνειδητές αποφάσεις. Εναλλακτικά ή/ και μεταβατικά, μπορούμε να προτείνουμε ένα μικτό μοντέλο όπου θα συγχωνεύει το ομολογιακό με το πλουραλιστικό, με έναν τρόπο που το ένα θα συμπληρώνει το άλλο. Δηλαδή, σε κάποιες τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, ένα πλουραλιστικό ΜΘ υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις να ακολουθείται το ομολογιακό ΜΘ που επικεντρώνεται στην χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη παράδοση, το οποίο θα είναι προαιρετικό, ενώ οι μαθητές που θα απαλλάσσονται θα παρακολουθούν ένα μάθημα φιλοσοφίας, αξιών κτλ.

Για την επιτυχία του ΜΘ πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν οι θεολόγοι, οι οποίοι οφείλουν να φέρονται ως επαγγελματίες και να παρουσιάζουν αντικειμενικά και κριτικά το μάθημα, όπως προτείνει η Σύσταση 1720, και συνεπώς να λειτουργούν ως οδηγοί των μαθητών και όχι ως πάτρונες και εκφραστές της μίας αλήθειας. Αντίθετα, είναι συχνό φαινόμενο πολλοί θεολόγοι όντας «πιστοί» και συντηρητικοί να θεωρούν ως «ιερό καθήκον» τους την κατήχηση, να μην δέχονται την αμφισβήτηση και την κριτική, αλλά να απορρίπτουν οποιαδήποτε διαφορετική γνώμη ως «αιρετική» και κακόβουλη που «σκανδαλίζει» τα παιδιά. Λειτουργούν έτσι ως υπάλληλοι της Εκκλησίας και όχι του Κράτους. Όμως, ενίοτε και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων θεωρούν εαυτούς οιωνοί θεολόγους και διδάσκουν λανθασμένα θρησκευτικά θέματα. Δυστυχώς, μέρος της κοινωνίας δεν είναι έτοιμο για ένα αντικειμενικό ΜΘ, αλλά πολλοί μαθητές και γονείς επιζητούν ένα ΜΘ, σύμφωνο με τα κατηχητικά πρότυπα και πολλοί καθηγητές για να αποφύγουν τις εντάσεις διατηρούν το παραδοσιακό ύφος.

ΠΡΟΤΑΣΗ

Πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ανεξίτηρησκία, την αλληλοκατανόηση και την αποδοχή

Ως πρόταση της παρούσας μελέτης, ακολουθεί ένα πρόγραμμα δράσεων που μπορούν να αναληφθούν από το σχολείο σε μία προσπάθεια να ενισχυθεί και να



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

εμπειρωθεί η γνώση της θρησκείας των άλλων μέσα από τις δικές τους κουλτούρες και συνεπακόλουθα να ενισχύσουν την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ πολιτισμών και θρησκειών. Όλες τους, με τις ανάλογες αλλαγές, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε περιβάλλον, από πολλούς φορείς συνεργατικά ή αυτόνομα, όπως, σχολεία, εκκλησίες, δήμους, πολιτιστικούς φορείς, πρεσβείες και Πανεπιστήμια, για να έχουν ευρύτερη απήχηση. Το πρόγραμμα παρουσιάζεται στο πλαίσιο ενός σχολικού περιβάλλοντος.

1. Καλούνται οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να επιλέξουν την θρησκεία με την οποία θα ασχοληθούν. Τους προτείνουμε την αρχαία ελληνική θρησκεία, την Ιουδαϊκή, τον Χριστιανισμό, το Ισλάμ, την Κινέζικη θρησκεία, τον Ινδουισμό, τον Βουδισμό και τα νεώτερα θρησκευόμενα. Βασικό ρόλο μπορούν να παίξουν μαθητές που τυχόν είναι πιστοί στο υπό εξέταση θρήσκευμα, αφού μπορούν να αντλήσουν προσωπικές πληροφορίες από τους γονείς, ιερείς και να προσκομίσουν ιερά αντικείμενα στην τάξη.

Προτείνουμε στα παιδιά την εγγραφή στο e-twinning για να έρθουν σε επαφή με συμμαθητές τους από χώρες με άλλες θρησκείες και πολιτισμούς της Ευρώπης. Επίσης, προτείνουμε ιστοσελίδες και βιβλία από τα οποία θα αντλήσουν στοιχεία. Τα καλούμε να συλλέξουν φωτογραφίες, να ανακαλύψουν τις βασικές ιδέες και τα ιστορικά στοιχεία, τους ιερούς τόπους, την λατρεία, την διατροφή και την ηθική της θρησκείας που επιλέγουν,

Σε συνεργασία με τον καθηγητή για την ανάλυση και παρουσίαση των στοιχείων, παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην τάξη, συζήτηση και διάλογος.

2. Επίσκεψη της τάξης στον τόπο λατρείας μίας θρησκείας: Ορθόδοξη, Καθολική, Προτεσταντική, Αγγλικανική εκκλησία, Συναγωγή, Τζαμί, Βουδιστικό κέντρο, κ.α., όπου σε συνεργασία με τον υπεύθυνο της θρησκείας γίνεται επίδειξη του ναού, της ιστορίας της θρησκείας και της συμβολής της στην ιστορική και πολιτισμική παράδοση του κράτους καταγωγής. Τα παιδιά έχουν ετοιμάσει ερωτήσεις και ακολουθεί συζήτηση. Τ

3. Στο πλαίσιο της πολιτισμικής διπλωματίας, καλούμε τους εκπροσώπους των γνωστών θρησκευμάτων και πρέσβεις αντιστοίχων χωρών σε μία ημερίδα με θέμα την



ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων, την ανάδειξη των κοινών μορφών σκέψης και των αλληλεπιδράσεων των πολιτισμών μας στην ιστορία, και τέλος στην ανεξιθρησκία. Θα παρουσιάσουν στοιχεία ιστορικά και πολιτισμικά της θρησκείας τους και πώς αντιλαμβάνονται την ειρήνη, την συνεργασία, την ηθική και τις προκλήσεις των καιρών μας.

4. Τα παιδιά καλούνται με βάση τα όσα αποκόμισαν από τις προηγούμενες εργασίες να συγγράψουν κάποιο θεατρικό έργο με θέμα τον ρόλο της θρησκείας, τον σεβασμό των θρησκειών, το πλησίασμα των πολιτισμών, τον έρωτα δύο νεαρών από διαφορετικές θρησκείες και να το παρουσιάσουν στο σχολείο τους. Επίσης, μία άλλη ομάδα μπορεί να επιλέξει να εφαρμόσει το παιχνίδι ρόλων σε ένα διάλογο θρησκειών με παρόμοια θέματα.

5. Μπορούμε να οργανώσουμε μία διαθρησκευτική πολιτιστική γιορτή (festival) όπου θα παρουσιαστούν διάφορα πολιτιστικά στοιχεία κάθε θρησκείας και πολιτισμού, π.χ. μπορεί να υπάρξει παρουσίαση μαγειρικής, εδεσμάτων, ενδυμασίας, παλαιών τεχνολογικών προϊόντων (κειμηλίων), χορού, μουσικής, εκμάθηση βασικών στοιχείων της γλώσσας (λέξεις, εκφράσεις), αλλά και ανοικτή αγορά τοπικών προϊόντων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυρός, Α. (2019). Η συνταγματική αναθεώρηση, το προοίμιο του συντάγματος και η «επικρατούσα θρησκεία». Lawnet. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023.

<https://lawnet.gr/meletes-arthra/i-syntagmatiki-anatheorisi-to-prooimi/>

Γιαγκάζογλου, Σ. (2018). Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών; Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά και οι επικρίσεις εναντίον τους. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων*. Τομ. 1.

<https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6225/5977>

Γριζοπούλου, Ο. (2008). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) και το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΘΜ) στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023.

http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=38



Γριζοπούλου, Ο. (2008). Μερικές διευκρινίσεις για τα ομολογιακά Μαθήματα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023.

http://pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=38

Ζαμπέτα Ε. (2019). Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση. *Social Cohesion and Development*, 13(1), 19–31. <https://doi.org/10.12681/scad.19868>

Ζορμπάς, Κ. Η Θρησκεία στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Ecclesia. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023.

https://www.ecclesia.gr/greeknews/repository/thriskeia_eu_usa.pdf

Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και κοινωνία: Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*. 5 (5-6), 55-82. <https://doi.org/10.12681/sas.544>

Καραμούζης, Π. (2015). Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας. *Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις*. <https://hdl.handle.net/11419/3723>

Καριώτογλου, Α. (2013). *Μαθητικό συναξάρι*. Αθήνα. Γρηγόρης.

Κουκουνάρας Λιάγκης, (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Gutenberg.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. *Πρακτικά Συνεδρίου, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος, τ.Β'.* σελ.201-212.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Σεκαδάκης, Δ. (2022). Ο θρησκευτικός γραμματισμός και η θρησκευτικότητα των αποφοίτων (2020) της ελληνικής εκπαίδευσης. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση*. 5(1), 78-117.

Locke, J. (1988). *Επιστολή για την ανεξιθρησκία*. Αθήνα. Ζήτρος.

Μανιτάκης, Α. (2001). Η θρησκευτική ουδετερότητα του κράτους σε μια πλουραλιστική (και πολυπολιτισμική) κοινωνία. *Constitutionalism*. Ημερομηνία



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- ανάκτησης 31-03-2023. <https://www.constitutionalism.gr/2019-manitakis-thriskeutiki-oudeterotita/>
- Μαντζούφας, Π. (2011). Θρησκεία και εκπαίδευση. Το ιστορικό και συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης. *Constitutionalism*. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023. <https://www.constitutionalism.gr/2034-triskeia-kai-ekpaideysi-to-istoriko-kai-syntagmati/>
- Μαντζούφας, Π. (2018). *Θρησκευτική ελευθερία στην εκπαίδευση στην Μεσογειακή Ευρώπη*. *Constitutionalism*. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023. https://www.constitutionalism.gr/2018_mantzoufas_thriskeutiki-elftheria-ekpaideusi/
- Μπαλάφας, Ι. (2020). Η ανεξιθρησκία στον Αμίλιο του Ρουσσώ. *Ηθική. Περιοδικό φιλοσοφίας*, (7), 19–31. <https://doi.org/10.12681/ethiki.22718>
- Μητροπούλου, Β. (2019). Ψηφιακός Γραμματισμός στο Μάθημα των Θρησκευτικών. *Πρακτικά του 2 ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων. Τομ. 2*.
- Ντεμπρέ, Ρ. (2004). *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο*. Αθήνα. Εστία.
- Σωτηρέλης, Γ. (1993). *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση*. Αθήνα. Σάκκουλας.
- Σωτηρέλης, Γ. (2018). Θεοκρατικός Κατηχητισμός ή Δημοκρατική Πολυφωνία; Το «όπισθεν ολοταχώς» της πρόσφατης απόφασης της «Ολομέλειας» του ΣτΕ. *Constitutionalism*. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023. <https://www.constitutionalism.gr/sotirelis-660-2018-ste/>
- Σωτηρέλης, Γ. (2022). Ένα ηχηρό «όχι» στη δογματική χειραγώγηση της κοσμοθεωρητικής συνείδησης των μαθητών. *Constitutionalism*. Ημερομηνία ανάκτησης 31-03-2023. <https://www.constitutionalism.gr/ena-ixiro-oxi-stin-dogmatiki-xeiragogisi-tis-kosmotheoritikis-syneidisis-ton-mathiton/>



Ψηφιακή αφήγηση και προώθηση δεξιοτήτων συνεργασίας: Μια πιλοτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο

Ροδή Καζαντζόγλου, Νηπιαγωγός Π.Ε.60, Υ.ΠΑΙ.Θ.

E-mail: rodikaza@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) διατρέχουν όλους τους τομείς της ζωής μας. Πλήθος παιδιών έρχονται σε επαφή με τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινή τους ζωή στο οικογενειακό ή στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Στον αντίποδα, υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν έχουν αυτή την εμπειρία ή τη δυνατότητα ενασχόλησης και εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε.. Αυτή τη διαφορά οφείλει να αντισταθμίσει η εκπαίδευση, εισάγοντας όλα τα παιδιά στον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που είναι απαραίτητες για τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Η συνεργασία έχει αναδειχθεί ως μια σπουδαία ήπια δεξιότητα που οι σημερινοί μαθητές ως πολίτες του μέλλοντος είναι απαραίτητο να διαθέτουν. Η υποστήριξη των συνεργατικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσα από δομημένες δραστηριότητες, μία από τις οποίες είναι και η ψηφιακή αφήγηση. Η παρούσα μελέτη είχε διττό σκοπό. Ο πρώτος ήταν η δημιουργία ενός πιλοτικού παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο περιελάμβανε την υλοποίηση μιας ομαδικής ψηφιακής αφήγησης. Ο δεύτερος ήταν να εξετάσει εάν η δημιουργία μιας ομαδικής ψηφιακής αφήγησης μπορεί να προωθήσει τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για τη συλλογή και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν οιονεί πείραμα, το οποίο αποτελούνταν από μετρήσεις πριν και μετά την υλοποίηση (ρουμπρίκα παρατήρησης), ποιοτικά σχόλια, φύλλα αξιολόγησης, ιχνογραφήματα αρχικών και τελικών ιδεών. Το δείγμα ήταν 30 μαθητές που φοιτούσαν σε δύο τμήματα του ίδιου δημόσιου νηπιαγωγείου στο νομό Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα διήρκεσε τρεις μήνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική αλλαγή στις συνεργατικές



δεξιότητες των παιδιών που συμμετείχαν τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου. Κατά συνέπεια, ο ισχυρισμός στον οποίο καταλήγει η παρούσα μελέτη είναι πως η ομαδική ψηφιακή αφήγηση δεν ευθύνεται αποκλειστικά για την προώθηση των συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών. Όπως φαίνεται υπήρχε μια σειρά πιθανών παραγόντων που επηρέασαν το αποτέλεσμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργασία, τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ομαδική ψηφιακή αφήγηση, προσχολική εκπαίδευση, πιλοτικό παρεμβατικό πρόγραμμα

“Digital storytelling and the promotion of collaborative skills: A pilot intervention in kindergarten”

Abstract

In the modern era we live in, Information and Communication Technologies (ICT) run through all areas of our lives. Many children come into contact with the ICT in their daily life in their family or wider social environment. On the contrary, there are many children who do not have this experience or the possibility of engaging and saving with ICT. This difference must be compensated by education, introducing all children to digital literacy, which includes all those knowledge, skills, attitudes and values necessary for the modern digital age. Collaboration has emerged as an important soft skill that today's students as citizens of the future need to possess. Supporting collaborative skills is achieved through structured activities one of which is digital storytelling. The present study had a dual purpose. The first was the creation of a pilot intervention program, which included the implementation of a group digital storytelling. The second was to examine whether creating a group digital narrative can promote preschool children's collaborative skills. The mixed method was used to collect and analyze the empirical data. The research design was a quasi-experiment, consisting of pre- and post-implementation measurements (observation rubric), qualitative feedback, evaluation sheets, initial and final idea footprints. The sample was



30 students studying in two sections of the same public kindergarten in the prefecture of Thessaloniki (Greece). The program lasted three months. The results showed that there was a significant change in the cooperative skills of the children who participated in both the experimental and control groups. Consequently, the claim reached by this study is that group digital storytelling is not solely responsible for promoting children's cooperative skills. As can be seen there were a number of possible factors that influenced the result. Keywords: Collaboration, information and communication technologies, group digital storytelling, early childhood education, pilot intervention program

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια, δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση, η οποία καλείται να προετοιμάσει τα παιδιά με τα κατάλληλα εφόδια τόσο για το εγγύς όσο και για το απώτερο μέλλον. Η προσχολική ηλικία είναι, αναπτυξιακά, η ιδανική περίοδος ώστε να τεθούν οι βάσεις για την απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την ανάπτυξη των παιδιών ως άτομα αλλά και ως μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Οι ήπιες δεξιότητες είναι αυτές που βοηθούν τα άτομα να προσαρμοστούν ομαλά στο περιβάλλον που ζουν. Η συνεργασία, ως μια σπουδαία κοινωνική δεξιότητα έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα και πλήθος μελετών έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο την ενίσχυσή της.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) αξιοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον προσφέροντας νέες δυνατότητες δράσης, έκφρασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η επίδραση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση έχει μεταβάλει και εμπλουτίσει πολλά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένα από τα οποία είναι και η αφήγηση. Η ένωση της τεχνολογίας με την αφήγηση είχε ως αποτέλεσμα την «ψηφιακή αφήγηση», η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος.

Η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο δε συμβαίνει αυτόματα, απαιτεί υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ώστε να ενισχυθούν οι



μαθητές και να καταφέρουν να συνεργαστούν (Gómez et al., 2013). Η υποστήριξη επιτυγχάνεται μέσα από δομημένες δραστηριότητες όπως είναι η ψηφιακή αφήγηση, η οποία αποτελεί μια διαδραστική δραστηριότητα που καλλιεργεί δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Thang et al., 2014).

Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διττός. Συγκεκριμένα, ο πρώτος σκοπός είναι η δημιουργία ενός πιλοτικού παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει την υλοποίηση μιας ομαδικής ψηφιακής αφήγησης. Ο δεύτερος σκοπός ταυτίζεται με το σκοπό του παρεμβατικού προγράμματος, ο οποίος είναι να εξετάσει εάν η δημιουργία μιας ομαδικής ψηφιακής αφήγησης μπορεί να προωθήσει τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ήπιες δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες και συνεργασία

Ο όρος «ήπιες δεξιότητες» παρουσιάζει δυσκολία προσδιορισμού με ένα μόνο ορισμό (Merrell & Gimpel, 2014). Με βάση το Glossary of Curriculum Terminology της United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2013, pp. 53-54), ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει «ένα σύνολο άυλων προσωπικών ιδιοτήτων, χαρακτηριστικών, στάσεων και συμπεριφορών, που μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα».

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα σύμπλεγμα δεξιοτήτων που επιτρέπει στον άνθρωπο ως μέλος μιας ομάδας να αλληλεπιδρά αρμονικά και με τον κατάλληλο τρόπο μέσα στο σύνολο της κοινωνίας, αποφεύγοντας παράλληλα την ανάπτυξη αρνητικών συμπεριφορών απέναντι στους άλλους (Maleki et al., 2019).

Μια σπουδαία κοινωνική δεξιότητα, η οποία περιλαμβάνεται και στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα είναι η συνεργασία (Nemiro, 2020). Τόσο ο τομέας των επιχειρήσεων όσο και ο τομέας της επιστήμης έχουν αναδείξει τη συνεργασία ως μία απαραίτητη δεξιότητα για τον εργαζόμενο και τον επιστήμονα του 21^{ου} αιώνα.



Αφήγηση

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί για τους περισσότερους ανθρώπους μια οικεία δραστηριότητα που συμβαίνει αβίαστα καθημερινά, στα πλαίσια επικοινωνίας και μετάδοσης ποικίλων μηνυμάτων. Μέσα από την αφήγηση πραγματοποιείται μετάδοση γνώσεων, στάσεων, αξιών και εμπειριών, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά.

Η αφήγηση έχει ενταχθεί στα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων χωρών ανά τον κόσμο και έχει ως στόχο την ανάπτυξη της γλώσσας και συγκεκριμένα του προφορικού λόγου. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να διατρέχει την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία.

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και ψηφιακή αφήγηση

Στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) διατρέχουν όλους τους τομείς της ζωής μας. Πλήθος παιδιών έρχονται σε επαφή με τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινή τους ζωή, στο οικογενειακό ή στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Στον αντίποδα, υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν έχουν αυτή την εμπειρία ή τη δυνατότητα ενασχόλησης και εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε.. Αυτή τη διαφορά οφείλει να αντισταθμίσει η εκπαίδευση, εισάγοντας όλα τα παιδιά στον ψηφιακό γραμματισμό.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένας συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμεσικά εργαλεία, σύγχρονα ψηφιακά μέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Latham, 2005, όπως αναφέρεται στο Καραμητόπουλος, 2017). Για τη διασφάλιση μιας επιτυχημένης εμπειρίας σύμφωνα με τους Jakes και Brennan (2005), θα πρέπει να ακολουθηθούν συγκεκριμένα βήματα δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης και αυτά είναι: γράψιμο, σενάριο, εικονογραφημένο σενάριο, προσθήκη πολυμέσων, δημιουργία ψηφιακής αφήγησης, κοινοποίηση.



Οριοθέτηση προβλήματος

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός. Ο πρώτος είναι η δημιουργία ενός πιλοτικού παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει την υλοποίηση μιας ομαδικής ψηφιακής αφήγησης. Ο δεύτερος ταυτίζεται με το σκοπό του παρεμβατικού προγράμματος, ο οποίος είναι να εξετάσει εάν η δημιουργία μιας ομαδικής ψηφιακής αφήγησης μπορεί να προωθήσει τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο στόχος της μελέτης είναι να δώσει απαντήσεις σε αυτή τη διερεύνηση, αναλύοντας το επίπεδο των συνεργατικών συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν στους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης σε σύγκριση με μαθητές που δε συμμετείχαν σε αυτό.

Η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας την ερευνητική υπόθεση που ακολουθεί:

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα: «Η δημιουργία ομαδικών ψηφιακών αφηγήσεων προωθεί τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο;»

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες διαστάσεις αποδίδουν τα παιδιά στη συνεργασία;»

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Πώς αξιολογούν τα παιδιά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, όσον αφορά τη συνεργασία;»

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: «Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την έννοια της συνεργασίας πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης;»

Ερευνητική υπόθεση: «Η ομαδική ψηφιακή αφήγηση θα προωθήσει τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών».

Μεθοδολογία της έρευνας

Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε τη μέθοδο ημιαληθούς ή οιονεί πειραματικού σχεδιασμού (quasi-experimental design) (Campbell et al., 1963; Handley et al., 2018). Για τις ανάγκες της έρευνας υιοθετήθηκε η μεικτή μεθοδολογία καθώς χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικοί όσο και ποιοτικοί μέθοδοι. Για την ανάλυση των



ποσοτικών δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 26, ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση.

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτικά σε δύο τμήματα του ίδιου δημόσιου ελληνικού νηπιαγωγείου του δήμου Θεσσαλονίκης. Ως τοποθεσία της έρευνας ορίστηκε η τάξη των τμημάτων. Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε 12 εβδομάδες (Μάρτιο έως Μάιο), με δύο εβδομάδες παρατήρηση πριν την έναρξη του προγράμματος (pre - test), οκτώ εβδομάδες υλοποίηση προγράμματος και δύο εβδομάδες παρατήρηση μετά το πέρας του προγράμματος (post - test). Η κάθε παρατήρηση είχε διάρκεια περίπου 40 λεπτά και συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα. Η παρατήρηση, για λόγους αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, πραγματοποιήθηκε από δύο παρατηρήτριες, η μία εκ των οποίων ήταν η ερευνήτρια και χαρακτηρίζεται ως άγνωστη μη συμμετοχική. Η εφαρμογή του προγράμματος υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια. Η ομάδα ελέγχου, παρακολούθησε το ημερήσιο πρόγραμμα του τμήματός της χωρίς καμία αλλαγή.

Τα εργαστήρια της παρέμβασης

Αρχικά είχαν σχεδιαστεί 16 εργαστήρια αλλά στην εφαρμογή προέκυψαν επιπλέον τρία, εξαιτίας του αυξημένου ενδιαφέροντος των παιδιών. Τα τρία πρώτα εργαστήρια αφορούσαν τη συγκρότηση και το δέσιμο της ομάδας, τη δημιουργία κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και την αναγνώριση θετικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων. Το τέταρτο εργαστήριο αποτέλεσε δραστηριότητα ανίχνευσης των αρχικών ιδεών των παιδιών γύρω από την έννοια της συνεργασίας. Από το πέμπτο έως το 18^ο εργαστήριο εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης ενώ στο 19^ο εργαστήριο πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα αποτύπωσης των τελικών ιδεών των παιδιών για την έννοια της συνεργασίας.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα οποία είναι: α. η παρατήρηση με βάση τη ρουμπρίκα



παρατήρησης συνεργασίας (Nemiro, 2020), β. οι σημειώσεις πεδίου, γ. τα φύλλα αξιολόγησης των μαθητών και δ. τα ιχνογραφήματα αποτύπωσης αρχικών και τελικών ιδεών των παιδιών σχετικά με την έννοια της συνεργασίας.

Συμμετέχοντες

Για τις ανάγκες της έρευνας προσδιορίστηκαν δύο τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων στο νομό Θεσσαλονίκης, με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, ενώ η ομάδα ελέγχου παρακολουθούσε το ημερήσιο πρόγραμμα χωρίς καμία αλλαγή ή προσθήκη. Η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως βολική. Τα τμήματα που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι μαθητές των τμημάτων, αγόρια και κορίτσια ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 16 παιδιά και στην ομάδα ελέγχου 14.

Αποτελέσματα

Περιγραφική στατιστική

Αξιολόγηση συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών

Με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 26 και του συντελεστή ενδοταξιακής συσχέτισης «Intraclass Correlation Coefficient» (ICC) βρέθηκε εξαιρετική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των δύο παρατηρητών για τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών στις επτά διαστάσεις της ρουμπρίκας.

Υπολογισμός μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων

Από την ποσοτική ανάλυση διαπιστώνεται ότι οι διαφορές των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την πολυμεταβλητή προσέγγιση της ανάλυσης. Επιπλέον, φάνηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και της ομάδας. Ακόμη, από τις συγκρίσεις των μέσων όρων των ομάδων παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.



Διακόμανση ANOVA δύο παραγόντων επαναλαμβανόμενων μετρήσεων

Οι εξαρτημένες μεταβλητές που αναλύθηκαν είναι οι επτά διαστάσεις (εστίαση, προσπάθεια, επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων, εμπλοκή στην έρευνα, στάση, υπευθυνότητα) της ρουμπρίκας παρατήρησης που καταγράφηκαν σε δύο χρονικά σημεία.

Δεδομένα που προέκυψαν από τα ποιοτικά σχόλια των παρατηρητών

Για να απαντηθεί η δεύτερη ερευνητική ερώτηση, αναλύθηκαν τα ποιοτικά σχόλια που καταγράφηκαν από τους παρατηρητές. Σύμφωνα με την θεματική ανάλυση και την ανοιχτή κωδικοποίηση που χρησιμοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αποδίδουν στη συνεργασία τόσο θετικές όσο και αρνητικές διαστάσεις.

Δεδομένα που προέκυψαν από τα φύλλα αξιολόγησης

Μέσα από τη συμπλήρωση των φύλλων αξιολόγησης δόθηκαν απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά δήλωσαν πως συνεργάστηκαν, είχαν θετική άποψη για τη μεταξύ τους συνεργασία και βίωσαν θετικά συναισθήματα μέσα από τη συνεργασία τους με έναν ή περισσότερους συμμαθητές τους.

Δεδομένα που προέκυψαν από τα ιχνογραφήματα αρχικών και τελικών ιδεών

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι απαντήσεις δόθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες ανίχνευσης αρχικών και τελικών ιδεών. Η μεγάλη διαφορά στις περιγραφές των μαθητών στις τελικές τους ιδέες συγκριτικά με τις αρχικές υποδηλώνει την σε βάθος κατανόηση της έννοιας της συνεργασίας.

Συζήτηση

Αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση, η οποία ήταν ότι η ομαδική ψηφιακή αφήγηση θα προωθήσει τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών, η παρούσα έρευνα καταλήγει ότι επιβεβαιώθηκε εν μέρει, καθώς τα αποτελέσματα στηρίζουν μερικώς αυτή την αρχική υπόθεση. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων, που πραγματοποιήθηκε με μεικτή μέθοδο δείχνει μια ασυμφωνία μεταξύ των ποσοτικών



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

και ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα η υπόθεση δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται, ενώ με βάση τα ποιοτικά δεδομένα προκύπτει πως η άποψη των παιδιών είναι διαφορετική καθώς εκφράζουν μέσα από όλα τα γραπτά τεκμήριά τους πως συνεργάστηκαν.

Η παρούσα μελέτη συγκεντρώνει κάποια δυνατά σημεία όπως η χρήση μεικτής μεθόδου συλλογής και ανάλυσης δεδομένων αλλά το γεγονός ότι λήφθηκε υπόψιν η άποψη των παιδιών που συμμετείχαν. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι εξελισσόταν με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών είναι ένα ακόμα δυνατό σημείο.

Όσον αφορά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρειάζεται επιφυλακτικότητα, καθώς υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα αλλά και ορισμένοι αστάθμητοι παράγοντες. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας, το χρονικό διάστημα αλλά και η χρονική στιγμή, η εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, τα οποία προωθούν τις ήπιες δεξιότητες και εφαρμόστηκαν σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας την τρέχουσα σχολική χρονιά αλλά ενδεχομένως και η ίδια η ρουμπρίκα παρατήρησης.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπήρξε εμφανής αλλαγή στις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών. Ωστόσο, δε μπορεί να ισχυριστεί πως μόνο η ομαδική ψηφιακή αφήγηση προώθησε τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών. Όπως φαίνεται από τη σύγκριση με την ομάδα ελέγχου υπήρχε μια σειρά πιθανών παραγόντων που επηρέασαν το αποτέλεσμα.

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι κατέγραψε μια αλλαγή στις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών. Η ύπαρξη δύο παρατηρητών ενίσχυσε την αντικειμενικότητα της έρευνας. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκε ένα έλλειμμα ερευνών που εξετάζουν αποκλειστικά ή και κύρια το θέμα της συνεργασίας μέσα από την ομαδική ψηφιακή αφήγηση για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτή η μελέτη ανοίγει το δρόμο για μια πληρέστερη εικόνα στο μέλλον.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Campbell, D. T., Stanley, J. C., & Gage, N. L. (1963). Experimental and quasi-experimental designs in prevention research. *NIDA Research Monograph*, 90053-0.
- Gómez, F., Nussbaum, M., Weitz, J. F., Lopez, X., Mena, J., & Torres, A. (2013). Co-located single display collaborative learning for early childhood education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8(2), 225-244. <https://doi.org/10.1007/s11412-013-9168-1>
- Handley, M. A., Lyles, C. R., McCulloch, C., & Cattamanchi, A. (2018). Selecting and Improving Quasi-Experimental Designs in Effectiveness and Implementation Research. *Annual Review of Public Health*, 39, 5–25. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-014128>
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. http://id3432.securedata.net/jakesonline/dst_techforum.pdf
- Καραμητόπουλος, Θ. (2017). Ψηφιακή αφήγηση και διδακτική πράξη: μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, (σσ. 327-338). <http://dx.doi.org/10.12681/educ.1733>
- Maleki, M., Chehrzad M.M., Kazemnezhad-Leyli E., Mardani A. & Vaismoradi M. (2019). Social Skills in Preschool Children from Teachers' Perspectives. *Children* 6(5), 64-76. <https://doi.org/10.3390/children6050064>
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315805757>
- Nemiro, J. E. (2020). Developing collaborative behaviours in elementary school students: a comparison of robotics versus maths teams. *Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1716209>
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067>



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, International

Bureau of Education (2013). *Glossary of curriculum terminology*.

<http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/s/soft-skills>



Αξιοποίηση του διαδικτυακού εργαλείου διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης ClassDojo

Καλλιόπη Κοτζαγιώργη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70- MSc E.A.E.

E-mail: kkallia@sch.gr

Περίληψη

Η σωστή και αποτελεσματική διαχείριση μιας σχολικής τάξης είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών. Ταυτόχρονα, η επικοινωνία μεταξύ σχολείου - οικογένειας αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των μελών, στήριξης των μαθητών και διάχυσης πληροφοριών. Ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που συνδυάζει στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και προσφέρει εύκολους τρόπους επικοινωνίας είναι το ClassDojo, ένα ελεύθερο, δωρεάν στη χρήση, διαδικτυακό εργαλείο του Web2.0. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ενημερώσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τους τρόπους αξιοποίησης και τα οφέλη της χρήσης του ClassDojo στη σχολική τάξη, καθώς και να αποτελέσει έναυσμα και προτροπή για περισσότερη μελέτη και έρευνα στα ελληνικά δεδομένα, από τη χρήση του εργαλείου. Αρχικά γίνεται αναφορά στο εργαλείο και τις δυνατότητες που προσφέρει, στη συνέχεια σχολιάζονται τα πλεονεκτήματα της χρήσης του, σύμφωνα με μελέτες και έρευνες και τέλος, η εργασία κλείνει με συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: ClassDojo, διαχείριση τάξης, οργάνωση τάξης, επικοινωνία, κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση



“Using ClassDojo to help with class management and class planning”

Abstract

The proper and effective management of a school class is vital for achieving academic goals, promoting active student participation in the educational process, and maintaining desirable student behavior. Simultaneously, communication between the school and families is a crucial factor in strengthening collaboration among members, supporting students, and disseminating information. An important tool in the hands of educators that combines class management strategies and provides easy communication methods is ClassDojo, a free, web-based tool of Web 2.0. The purpose of this study is to inform members of the school community about the ways to utilize and the benefits of using ClassDojo in the classroom, as well as to serve as a stimulus and encouragement for further study and research on Greek data regarding the use of the tool. Initially, the tool and its capabilities are discussed, followed by an examination of the advantages of its use, based on studies and research. Finally, the paper concludes with findings

KeyWords: ClassDojo, class management, class planning, communication, social-emotional learning

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις της εποχής στον τομέα των νέων τεχνολογιών έχουν δημιουργήσει επιτακτική ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου σχολείου και την προώθηση της νέας αυτής πραγματικότητας στους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα οφείλει να απαγκιστρωθεί από απαρχαιωμένες προσεγγίσεις και να υιοθετήσει έναν νέο, πιο απαιτητικό ρόλο, διαφοροποιώντας τους παραδοσιακούς τρόπους διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης. Οφείλει να θέσει τον μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας, εμπλέκοντάς τον ενεργά στη διδασκαλία (Care, 2012· McDonald, 2013), να του μάθει να ρυθμίζει τη σκέψη του μέσα από στρατηγικές αυτοδιαχείρισης, καθοδηγώντας τον σταδιακά προς την αυτονομία (Daly & Ranalli, 2003) και να



καταφέρει να διατηρήσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντάς του κίνητρα (Care, 2012· Lepper, Corpus & Iyengar, 2005).

Σύμφωνα με τους Manichander & Manjula (2016), η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων και τεχνικών που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν για να διατηρήσουν την οργάνωση των μαθητών, να τους κρατήσουν εστιασμένους στις εργασίες και να ενθαρρύνουν την ακαδημαϊκή παραγωγικότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Με τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελαχιστοποιήσουν την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να μεγιστοποιήσουν τη συμπεριφορά που προωθεί τη μάθηση.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η πρόοδος στο σχολείο συνδέεται θετικά με την εμπλοκή των γονέων (Dewi, 2018· Willis & Exley, 2018· Πιτσιλκα, 2019). Έτσι, ένα κοινωνικό δίκτυο που θα συνδέει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, και θα εμπλέκει τους γονείς στη διαδικασία εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει μια πιθανή λύση για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και της εμπλοκής των ενδιαφερομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τι είναι το ClassDojo

Το ClassDojo είναι μια δωρεάν διαδικτυακή πλατφόρμα εκπαίδευσης και επικοινωνίας για μαθητές, γονείς και δασκάλους. Η πλατφόρμα αυτή προσφέρει έναν ασφαλή χώρο για τη διαχείριση της τάξης και των επικοινωνιών μεταξύ των ενδιαφερομένων (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί). Μέσω της εφαρμογής, δίνεται στον σύγχρονο εκπαιδευτικό η δυνατότητα να ενισχύσει τις επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη και να εμπλέξει τους μαθητές στη διδασκαλία, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα κίνητρα, μέσω στοιχείων παιχνιδιοποίησης (αμοιβές, προκλήσεις, στόχους και άμεση ανατροφοδότηση), τα οποία εξυπηρετούν προς αυτή την κατεύθυνση (Lepper et al., 2005· Δούβλη & Δούβλης, 2017).

Ξεκίνησε το 2011 από δύο Βρετανούς προγραμματιστές, οι οποίοι επιθυμούσαν να βελτιώσουν την επικοινωνία ανάμεσα σε δασκάλους και γονείς (Don & Chaudhary, 2016). Σήμερα το ClassDojo έχει αποκτήσει ευρεία αναγνώριση. Όπως αναφέρεται και



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

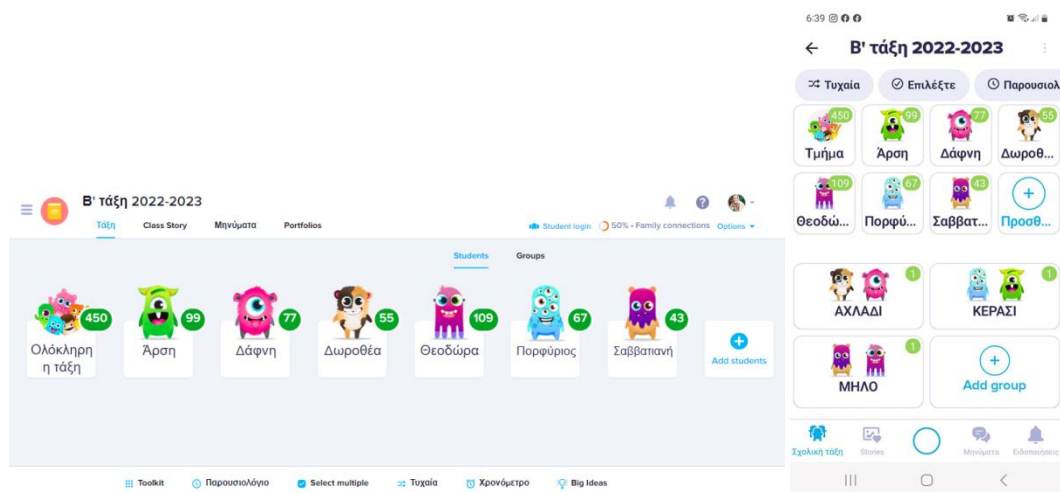
2023

στην επίσημη ιστοσελίδα του εργαλείου (<https://www.classdojo.com/>), χρησιμοποιείται από το 95% των K-8 σχολείων στις Η.Π.Α., έχει αποκτήσει δημοτικότητα σε περισσότερες από 180 χώρες όλο τον κόσμο και έχει μεταφραστεί σε 35 γλώσσες.

Η όλη διαχείριση της πλατφόρμας γίνεται είτε από τον διευθυντή/ντρια του σχολείου είτε από κάποιον εκπαιδευτικό-μέντορα ο οποίος παρέχει στους υπεύθυνους της πλατφόρμας τα απαραίτητα διαπιστευτήρια σχετικά με την ιδιότητά του. Οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται την πλατφόρμα μπορούν προσθέσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι με τη σειρά τους προσθέτουν τους μαθητές της τάξης τους και προσκαλούν, αποστέλλοντας μοναδικούς κωδικούς, τους γονείς. Έτσι, διασφαλίζεται η ασφάλεια της κοινότητας και τα προσωπικά δεδομένα των χρηστών, καθώς δεν παρέχεται πρόσβαση σε κανένα μέλος που δεν έχει λόγο πρόσβασης.

Δυνατότητες εργαλείου

Η πιο ευρεία και διαδεδομένη χρήση του, είναι η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών μέσα από μία «εικονική» τάξη (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η εικονική τάξη του ClassDojo σε περιβάλλον υπολογιστή και στο κινητό/tablet

Χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανταμείβει ή να στερεί πόντους από τους μαθητές την ακριβή στιγμή της εμφάνισης μιας συμπεριφοράς



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

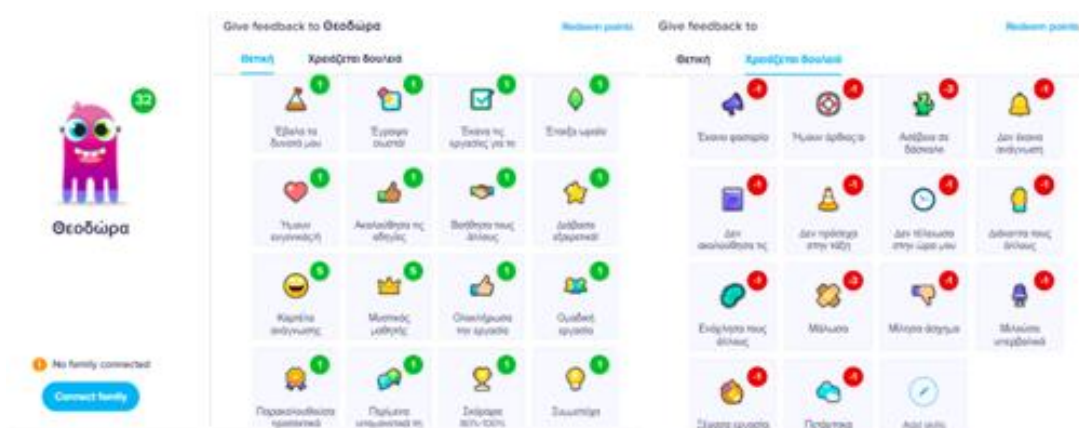
ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

ή κατάκτησης μιας δεξιότητας, απλά πατώντας πάνω στο avatar του μαθητή (Εικόνα 2). Το πλεονέκτημα της δυνατότητας αυτής, πέρα της άμεσης ανατροφοδότησης που προσφέρει, είναι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τους στόχους που θέτει, έχει τη δυνατότητα να επιλέγει ή να αλλάζει τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που θέλει να επικεντρωθεί κάθε φορά.



Εικόνα 2: Ενδεικτικό παράδειγμα θετικών και αρνητικών συμπεριφορών/δεξιοτήτων για επιβράβευση/αποδοκιμασία

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, παρέχοντας επιπλέον κίνητρα, μπορεί να ορίσει κάποια επίπεδα αριθμών-στόχων, όπου όταν οι μαθητές τους φτάσουν ατομικά ή ομαδικά, θα επιβραβεύονται με κάποια προνόμια, πχ. στους 50 πόντους μπορεί να καθίσει με κάποιον φίλο (Εικόνα 3). Η μελέτη των Chiarelli, Szabo & Williams (2015), διαπίστωσε ότι το ClassDojo είχε θετικό αντίκτυπο στις συμπεριφορές των μαθητών και τους βοήθησε να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των δικών τους συμπεριφορικών επιλογών, ανακατευθύνοντας τις συμπεριφορές τους προκειμένου να είναι επιτυχείς.



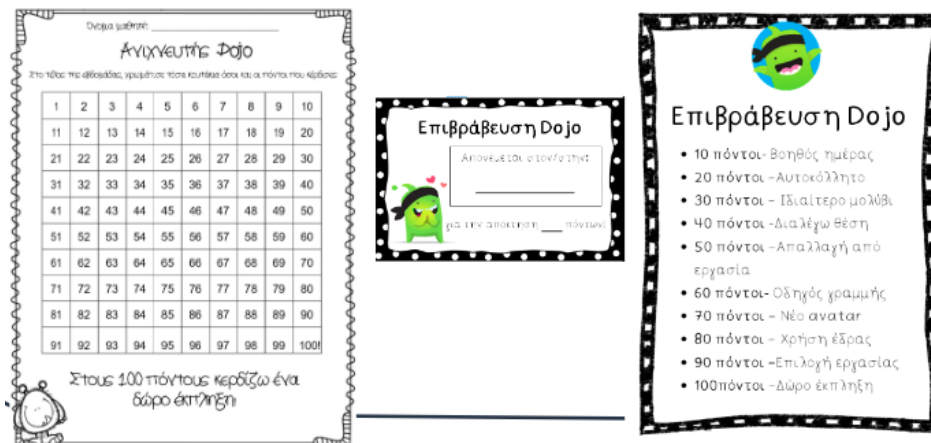
40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Εικόνα 3: Ενδεικτικό παράδειγμα ατομικής επιβράβευσης

Το ClassDojo, παρέχει επίσης τη δυνατότητα ανάρτησης ασκήσεων, προσθήκης σημειώσεων και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, μεταξύ τους και με τους γονείς των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να λάβουν ανατροφοδότηση για την πρόοδό τους από τους δασκάλους, ενώ οι γονείς μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο του παιδιού τους, μέσω διαγραμμάτων (Εικόνα 4), να ενημερώνονται για δραστηριότητες και δράσεις της τάξης ή του σχολείου και να επικοινωνούν με τους δασκάλους για οποιοδήποτε ζήτημα που αφορά την εκπαίδευση του παιδιού τους.

[Αυτή την εβδομάδα ▾](#)

[View spreadsheet](#)

[Εκτύπωση](#)



Εικόνα 4: Διάγραμμα παρακολούθησης προόδου μαθητή

Το ψηφιακό portfolio με τις εργασίες του κάθε μαθητή είναι προσωπικό- ιδιωτικό και η ανάρτηση εργασιών μπορεί να γίνει είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από τον



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

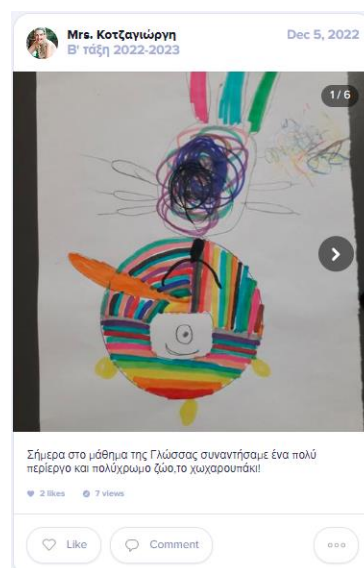
Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

μαθητή, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα δημιουργίας φακέλου επιτευγμάτων από τον ίδιο τον μαθητή. Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικός και μαθητής έχουν την επιλογή να αναρτήσουν στο portfolio, εκτός από αρχεία κειμένου ή pdf, βίντεο (έως 8 λεπτών), εικόνες, ζωγραφική ή ηχητικά μηνύματα. Το αξιοσημείωτο στον τρόπο σύνδεσης μαθητών στο portfolio είναι η ευκολία της πρόσβασής τους, που μπορεί να γίνει απλά με τη σάρωση ενός κωδικού QR, τον οποίο αναπαράγει το σύστημα, παρακάμπτοντας έτσι την χρήση κωδικών πρόσβασης και δίνοντας την ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο και από μικρότερους μαθητές ή μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ως μέσο επικοινωνίας, το ClassDojo παρέχει έναν ασφαλή ψηφιακό χώρο τόσο για τη δημοσίευση ανακοινώσεων του συλλόγου (π.χ. τροποποίηση προγράμματος) ή εκδηλώσεων του σχολείου (π.χ. δράση, εκδρομή, γιορτή), όσο και για τη δημοσίευση εικόνων/video με δραστηριότητες της τάξης ή του σχολείου και αρχείων, π.χ. φωτογραφία από μια δράση ή ενημερωτικά δελτία (Εικόνα 5) με τα οποία μπορούν να αλληλεπιδρούν γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Λειτουργεί κατ' αυτό, τον τρόπο ομοίως με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στα οποία οι χρήστες μπορούν να κάνουν μια ανάρτηση (κείμενο, φωτογραφία ή βίντεο) και οι «φίλοι» της κλειστής αυτής ομάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές της τάξης) έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν δίνοντας θετική επιβράβευση (like) ή αφήνοντας κάποιο σχόλιο στην ανάρτηση.



Εικόνα 5: Δημοσίευση τάξης- class story



Επιπλέον, μια από πρόσφατα προστιθέμενη δυνατότητα στο εργαλείο, η οποία αποτελεί χρήσιμη προοπτική στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, είναι η δυνατότητα αποστολής άμεσων μηνυμάτων, ατομικών ή ομαδικών προς τους γονείς/κηδεμόνες ή μεταξύ των συναδέλφων, τα οποία μάλιστα μπορούν να προγραμματιστούν από το χρήστη, ώστε να μην αποσταλούν άμεσα, αλλά σε χρονική στιγμή που κρίνει ο ίδιος πιο εύπορη.

Τέλος, η πλατφόρμα παρέχει στον εκπαιδευτικό μια εργαλειοθήκη με επιπλέον εργαλεία προς αξιοποίησή τους στην τάξη, όπως η αντίστροφη μέτρηση, η τυχαία επιλογή μαθητή, η τυχαία ομαδοποίηση, δυνατότητα επιλογής μουσικής για ηρεμία ή κινητοποίηση, μετρητή θορύβου κ.α.

Πλεονεκτήματα χρήσης του ClassDojo

Η διάδραση σε πραγματικό χρόνο είναι ένα από τα βασικά προτερήματα του εργαλείου. Η άμεση επιβράβευση/ αποδοκιμασία συμπεριφοράς έχει αποδειχθεί, σύμφωνα με το συμπεριφορικό μοντέλο ότι εξυπηρετεί στην ταχύτερη υιοθέτηση και εμπέδωση θετικών συμπεριφορών, τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στη διατήρηση της εγρήγορσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Chiarelli et al., 2015· Dewi, 2018· MacLean-Blevins, 2013). Έρευνες σε ελληνικά δεδομένα, συνηγορούν με τα παραπάνω δεδομένα, αποδεικνύοντας ότι χάρη στη χρήση του συστήματος ανταμοιβών/ποινών του ClassDojo, μαθητές δημοτικού έδειξαν αυξημένη συμμετοχή και εστίαση στην τάξη, συνομιλούσαν λιγότερο μεταξύ τους και περιορίστηκαν οι ενοχλητικές συμπεριφορές (Gkantolias & Mavridis, 2018· Γίδας, Δούβλης & Κολοκοτρώνης, 2014· Δούβλη & Δούβλης, 2017· Παπαδοκωστάκη, 2018). Ταυτόχρονα, πρόσφατη έρευνα σε αγγλόφωνους μαθητές 8-10 ετών έδειξε ότι με τη βοήθεια του ClassDojo παρουσιάστηκε μια αύξηση στη συχνότητα χρήσης αυτορρυθμιστικών συμπεριφορών με χρήση αναστοχαστικών τεχνικών από τους μαθητές (MacLean-Blevins, 2013).

Κατ' επέκταση και πέρα από τον βραχυπρόθεσμο αναστοχασμό των καταγεγραμμένων συμπεριφορών, παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου των πόντων των μαθητών σε βάθος χρόνου. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα



εντοπισμού μοτίβων συμπεριφορών που συμβαίνουν μέσα στην τάξη και ταυτόχρονα δύναται να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα στην ίδια τάξη, καθώς αναδύεται η δυνατότητα υιοθέτησης κοινών πρακτικών για την παγίωση θετικών χαρακτηριστικών και τη βελτίωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Με τη χρήση των αμοιβών/ποινών μέσω του ClassDojo, αποφεύγεται η επιβολή πειθαρχίας μέσω τιμωρίας (Don & Chaudhary, 2016· MacLean-Blevins, 2013), ενώ η δυνατότητα διαμόρφωσης πόντων ανάλογα με τους κανόνες της τάξης ή τις προτεραιότητες/ στόχους που τίθενται ανά περιόδους εξυπηρετεί στην καλύτερη κατανόηση των κανόνων και άρα στην αυξημένη τήρησή τους, ενώ ταυτόχρονα παρέχει ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για την επίτευξη των στόχων που τίθενται στην τάξη (Lepper et al., 2005). Επιπλέον μπορεί να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών, καθώς ορισμένες από τις επιβραβεύσεις μπορούν να είναι στοχευμένες σε ομαδικά επιτεύγματα (Παπαδοκωστάκη, 2018).

Πέρα από τη χρήση του εργαλείου ως σύστημα ανταμοιβής, το Class Dojo παρέχει τη δυνατότητα διαρκούς επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας και συστηματικής ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο των μαθητών και σχετικά με δράσεις του σχολείου ή της τάξης. Η συχνή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας συντελεί στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Γίδας κ.α., 2014· Dewi, 2018). Η επικοινωνία που ξεπερνά τα γλωσσικά όρια, φαίνεται να γίνεται γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη μέσω της χρήσης διαγραμμάτων για την παρουσίαση προόδου των μαθητών και ανάρτησης εικόνων/ βίντεο, αντί δυσνόητων και εκτεταμένων κειμένων με αποτέλεσμα να συμβαίνει συχνότερα (Dewi, 2018· Willis & Exley, 2018). Στα ίδια επίπεδα κυμαίνονται και τα αποτελέσματα της έρευνας των Σταυρόπουλος και Κατσικαδέλης (2019), στην οποία υπογραμμίζεται το θετικό πρόσημο της δυνατότητας ανάρτησης επιτευγμάτων των μαθητών διότι παρέχει αφορμές για συζήτηση στο σπίτι και ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων. Η Πιτσίλκα (2019) καταλήγει στην έρευνά της ότι οι γονείς αξιολογούν το εργαλείο ως επιτυχές επικοινωνιακό μέσο, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι η συνεχής ενημέρωση των γονέων σε πραγματικό χρόνο συμβάλει στην έγκαιρη αντιμετώπιση δυσκολιών των μαθητών.



Η ευελιξία είναι ακόμη ένα θετικό χαρακτηριστικό του εργαλείου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναρτούν ασκήσεις και εργασίες μεμονωμένα σε μαθητές ή σε ομάδες μαθητών και να σχολιάζουν τις αναρτήσεις των μαθητών τους, ανατροφοδοτώντας την προσπάθειά τους. Το πλεονέκτημα της δημιουργίας και διατήρησης ηλεκτρονικού portfolio μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμο στις περιπτώσεις απουσίας εκπαιδευτικού ή μαθητή από την τάξη, όπου τα καθήκοντα των μαθητών μπορούν να ανατεθούν με ασύγχρονο τρόπο και η αξιολόγηση των εργασιών τους μπορεί να δοθεί ηλεκτρονικά, κάνοντας τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματικότερη, πιο οργανωμένη και πιο ευέλικτη (Dewi, 2018). Επιπλέον, η δυνατότητα ανάρτησης εργασιών, προσαρμοσμένων στις δυνατότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία της διαφοροποίησης των στόχων και της ανάθεσης ανόμοιων εργασιών, αποφεύγοντας ταυτόχρονα τη στοχοποίηση που μπορεί να ακολουθήσει αυτή την απόφαση.

Τέλος, κλειδί στην εμπλοκή όλων των μελών (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) είναι η ευκολία τόσο στη σύνδεση, όσο και στη χρήση του εργαλείου, αλλά και η δωρεάν παροχή όλων των υπηρεσιών του. Το ClassDojo απαιτεί ελάχιστη υποδομή (ηλεκτρονική συσκευή για τη χρήση browser ή εφαρμογής και σύνδεση στο διαδίκτυο), μπορεί να χρησιμοποιηθεί από smartphone, tablet ή τον υπολογιστή τάξης, με τα δεδομένα να συγχρονίζονται ταυτόχρονα σε όλες τις συσκευές όπου είναι συνδεδεμένος ο λογαριασμός και η σύνδεση των μελών μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς κόπο με το σάρωμα κωδικών QR που αναπαράγει το ίδιο το εργαλείο ή με το διαμοιρασμό ηλεκτρονικής διεύθυνσης url.

Συμπεράσματα

Το ClassDojo είναι ένα πολυεργαλείο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό και αποτελεί μία από τις πιο επιτυχημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες που χαίρουν ευρείας δημοτικότητας (Williamson, 2017). Ενισχύει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Dewi, 2018· Willis & Exley, 2018· Πιτσιλκα, 2019· Σταυρόπουλος & Κατσικαδέλης, 2019), είναι εύκολο και διασκεδαστικό στη χρήση (Dewi, 2018· Παπαδοκωστάκη, 2018), παρέχεται δωρεάν, απαιτεί ελάχιστη υποδομή (υπολογιστής, tablet ή



smartphone & σύνδεση στο διαδίκτυο) και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλει θετικά στην παρακίνηση των μαθητών και στην ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δούβλη & Δούβλης, 2017· Γίδας κ.α., 2014· Παπαδοκωστάκη, 2018). Ταυτόχρονα, αναφορικά με την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσω της χρήσης της εφαρμογής, όλα τα δεδομένα από έρευνες σε σχολεία του εξωτερικού συνάδουν με τα αποτελέσματα των ερευνών σε ελληνικά σχολεία, καταλήγοντας σε πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Chiarelli et al., 2015· Dewi, 2018· MacLean-Blevins, 2013· Gkantolias & Mavridis, 2018).

Εν κατακλείδι, το Class Dojo μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα, καθώς εφοδιάζει δασκάλους, μαθητές και γονείς με πλούσιες και χρήσιμες λειτουργίες, εξυπηρετεί στην ευκολία συνεννόησης μεταξύ σχολείων και οικογένειας και διευκολύνει την μαθησιακή διαδικασία στον 21ο αιώνα. Ωστόσο, η μεγαλύτερη σε έκταση και βάθος διερεύνηση των αποτελεσμάτων από τη χρήση του εργαλείου σε ελληνικά σχολεία κρίνεται επιτακτική ανάγκη, για την ύπαρξη ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Επίσης, όπως προτείνεται και από τους Σταυρόπουλος και Κατσιακαδέλης (2019), θα ήταν ωφέλιμη μια επιπλέον μελέτη που θα εξέταζε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτού του είδους τις υπηρεσίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γίδας, Γ. & Δούβλης, Θ. & Κολοκοτρώνης, Δ. (2014). Ένα εργαλείο για την αποτελεσματικότερη μάθηση σε μια ελκυστικότερη τάξη: διδάσκοντας με το ClassDojo. *Πρακτικά Εργασιών 8^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής*. Βόλος: Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Πληροφορικής (Π.Ε.ΚΑ.Π.)
- Care, E. (2012). *Twenty-First Century Skills: From Theory to Action*, Στο E.Care, P.Griffin & M.Wilson, *Assessment and teaching of 21st century skills* (σελ.3-17). Netherlands: Springer.
- Chiarelli, M. & Szabo, S. & Williams, S. (2015). Using ClassDojo to help with classroom management during guided reading. *Texas Journal of Literacy Education*, 3(2), 81–88. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/>



- Δούβλη, Γ. & Δούβλης, Θ. (2017). Παιχνιδοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και διαχείριση της τάξης με το Class Dojo και το Classcraft. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.)
- Daly, P. & Ranalli, P. (2003). Using Countoons to Teach Self- Monitoring Skills. *Teaching Exceptional Children*, 35(5), 30-35.
- Dewi, Y. (2018). Class Dojo application: Handling students in 21st Century. *Πρακτικά 3rd English Language Teaching Learning Conference (ELTiC)*. Purworejo: Muhammadiyah University
- Don, L. & Chaudhary, S. (2016). Building a positive school culture with ClassDojo. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 56-60.
- Gkantolias, V. & Mavridis, D. (2018). Reinforcing positive behavior and supporting students' development of self-regulation skills with the Class Dojo online tool. *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»*. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για τις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος - 2003»
- Lepper, M. R. & Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- Manichander, T., & Manjula, H.S., (2016). *Management of school education*, United States: Lulu Publications
- MacLean-Blevins, A. O. (2013). Class dojo: supporting the art of student self-regulation. *Rising Tide*, 6, 1-20.
- Παπαδοκωστάκη, Κ. (2018). Επιβράβευση και θετική ενίσχυση με το Class Dojo. *Πρακτικά 4^{ου} διεθνούς συνεδρίου I.A.K.E.*. Ηράκλειο: I.A.K.E.
- Πιτσιλκα, Ε. (2019). Ο mr Class Dojo... «ξανασυστήνεται»!. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα: Επιστημονικός Σύλλογος «Νέος Παιδαγωγός»
- Σταυρόπουλος, Π. & Κατσικαδέλης, Μ., (2019). Στάσεις και Αντιλήψεις των Γονέων/Κηδεμόνων Απέναντι στην Εφαρμογή Διαχείρισης Τάξης Class Dojo.



40ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Πρακτικά 11th Conference on Informatics in Education – Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση (11th CIE2019). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

McDonald, T. (2013). Classroom management: engaging students in learning. South Melbourne, Victoria: Oxford University Press.

Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo: psycho-policy, social-emotional learning and persuasive educational technologies. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 440-453

Willis, L-D. & Exley, B. (2018). Using an online social media space to engage parents in student learning in the early-years: Enablers and impediments. *Digital Education Review*, 33, 87-103. Ανακτήθηκε από: <https://revistes.ub.edu/>



Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών Α΄ Δημοτικού

Τσαμπίκα Μακρογιάννη, ΠΕ70, 14^ο Δημοτικό Σχολείο Πόλεως Ρόδου

E-mail: makrogianni@rhodes.aegean.gr

Ασημίνα Σαρρή, ΠΕ70, 2^ο Πειραματικό Δημοτικό Πόλεως Ρόδου

E-mail: minasarri26@gmail.com

Περίληψη

Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός δεν επιλέγει τους/τις μαθητές μαθήτριές του/της. Γι' αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να σπλιζονται με γνώσεις και εμπειρίες διαχείρισης όλων των μαθητών/μαθητριών τους. Με γνώμονα αυτόν τον προβληματισμό εξετάζουμε στην παρούσα εισήγηση το βαθμό της σχολικής ετοιμότητας τεσσάρων μαθητών της Α΄ Δημοτικού, καθώς και τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η συμβολή μιας ψηφιακής αφήγησης, ως εργαλείου στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και στη δημιουργία προτύπων (Γιάγκογλου & Γώτη, 2014). Το Διαδίκτυο με τις υπηρεσίες Web 2.0, δίνει τη δυνατότητα για δημοσίευση ψηφιακών αφηγήσεων (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010), οι οποίες αποτελούν στην εποχή μας βασικό γραμματισμό (Perpler & Kafai, 2007). Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και μετά από παρακολούθηση της Α΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου, επιλέχθηκαν τέσσερις μαθητές/μαθήτριες που παρουσίαζαν παραβατική συμπεριφορά και χαμηλότερο βαθμό σχολικής ετοιμότητας σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες (Rutter, Giller, & Hagell, 1998). Στα παιδιά αυτά εφαρμόστηκε η παρέμβασή μας. Για τη μελέτη της σχολικής ετοιμότητας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρακολούθησης, η ημιδομημένη συνέντευξη και η μελέτη περίπτωσης (case study,) (Κυριαζή, 2002). Λόγω της ηλικιακής ομάδας που μελετήθηκε χρησιμοποιήθηκε ο όρος σχολική ετοιμότητα αντί του όρου σχολική προσαρμογή. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 60 ημέρες. Πριν την παρέμβαση έλαβαν χώρα τριάντα ημέρες παρακολούθησης και δέκα μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εξαιτίας της παρόδου του χρόνου και του



προγράμματος παρέμβασης, υπήρχε βελτίωση του βαθμού της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών.

Λέξεις- κλειδιά: σχολική ετοιμότητα, ψηφιακή αφήγηση ιστορίας, ποιοτική έρευνα.

“The contribution of digital story telling the psychosocial adjustment of Primary school children”

Abstract

Teachers cannot choose their students. For this reason, teachers should be armed with knowledge and experience in handling all of their students. Based on this concern, in this proposal, we examine the degree to which four students of the first grade are ready for school, as well as the results that can come with the use of digital storytelling, as a tool to strengthen the positive behavior and the creation of models (Γιάγκογλου & Γώτη, 2014). The internet with the Web 2.0 services give the ability to publish digital storytelling (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010), and form basic literacy nowadays. In cooperation with the teacher of the class and after attending the First Grade of a Primary School, four students who showed a delinquent behaviour and a lower level of school readiness compared to the other students were chosen (Peppler & Kafai, 2007). Our intervention was applied to these children. For the study of the school readiness the method of participant observation, the semi-structured interview and the case study were used (Rutter, Giller, & Hagell, 1998). Because of the age group studied, the term school readiness (Κυριαζή, 2002). instead of the term school adjustment was used. The intervention lasted sixty days. Before the intervention and the programme implementation, thirty days of observations and ten days after the implementation of the programme were held. The results showed that due to the time that passed by along with the intervention programme, there was a positive effect in terms of school readiness of the students.

Key-words: school readiness, digital storytelling, qualitative research



Σχολική ετοιμότητα

Η ετοιμότητα (readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος και αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, Χρηστάκης, 2009).

Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Τα σχολεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της ετοιμότητας (Maxwell & Clifford, 2004).

Η σχολική ετοιμότητα πριν από τη δεκαετία του '60 συνδεόταν με τη βιολογική ωριμότητα. Στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτής συνετέλεσε η άποψη του Gesell (1933: 80) ότι: «Τα παιδιά ακολουθούν το βιολογικό ρυθμό της ανάπτυξής τους, ανεξάρτητα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος». Στη δεκαετία του '60 η άποψη αυτή του Gesell ανατράπηκε από τον Bruner (1962) ο οποίος υποστήριξε ότι η μαθησιακή ετοιμότητα βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις ιδέες και τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, παρά στη βιολογική τους ωριμότητα. Με τη θέση του αυτή, ο Bruner συνετέλεσε ώστε να αλλάξει η αντίληψη που υπήρχε σχετικά με την ετοιμότητα, η οποία αποσπάται από τις διεργασίες της βιολογικής ανάπτυξης και σχετίζεται με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών κάτω από την επίδραση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, που θα πρέπει να προσαρμόζονται συνεχώς στο επίπεδο της ετοιμότητας των παιδιών.

Σήμερα γίνεται δεκτή η άποψη ότι ο βιολογικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και στην απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας, αλλά δεν είναι ο κυρίαρχος παράγοντας. Η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης, αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και από την προσχολική εξάσκηση. Παρόμοια άποψη διατυπώνουν και άλλοι που θεωρούν ότι οι διαδικασίες ωρίμανσης, σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο



της εξελικτικής ψυχολογίας, αποτελούν προϋπόθεση προκειμένου να εμφανιστούν ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες δεν ακολουθούν όμως μια μηχανική πορεία, αφού οι διάφορες μορφές ερεθισμάτων επηρεάζουν τις διαδικασίες αυτές (Singleton, Paraskevoopoulos, & Irwin, 1989).

Τα αίτια που εμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή

Τα αίτια που εμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο είναι πολλά και ποικίλα, ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Πιθανοί λόγοι που θα μπορούσαν να σταθούν τροχοπέδη στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών είναι η αλλαγή του τόπου κατοικίας, η γέννηση ενός άλλου παιδιού στην οικογένεια, μια χρόνια ασθένεια, το διαζύγιο των γονέων, η κακή οικονομική κατάσταση, η τιμωρία από τον δάσκαλο για μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Η διάκριση των δυσκολιών της σχολικής προσαρμογής των παιδιών επιτυγχάνεται με δύο είδη κριτηρίων: τα στατιστικά και τα λειτουργικά. Για να διαπιστωθεί αν ένα παιδί έχει δυσκολίες προσαρμογής, χρειάζεται ένας συνδυασμός αυτών των κριτηρίων (Cantwell, 1996). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια, όσο περισσότερο αποκλίνει μια συμπεριφορά από το μέσο όρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο πιο προβληματική θεωρείται. Γίνεται αντιληπτό ότι δίνεται έμφαση στη συχνότητα της εμφάνισης, καθώς και στην ένταση μιας συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, με τη χρήση στατιστικών κριτηρίων εξετάζονται (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011) :

- α) Αν η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία και το φύλο του.
- β) Αν η συμπεριφορά εμμένει και διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- γ) Ποιος είναι ο ρόλος των συνθηκών της ζωής του παιδιού στην εμφάνιση των προβλημάτων.
- δ) Ποιος είναι ο ρόλος του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στον χαρακτηρισμό κάποιων προβληματικών συμπεριφορών.
- ε) Ποια είναι η έκταση της δυσκολίας προσαρμογής.
- στ) Ποιο ακριβώς είναι το είδος της δυσκολίας προσαρμογής.
- ζ) Ποια είναι η σοβαρότητα και η συχνότητα της δυσκολίας προσαρμογής.



η) Αν υπάρχει αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού.

θ) Αν η συμπεριφορά εκδηλώνεται μόνο σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα.

Τεχνικές αντιμετώπισης

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να ελέγξουν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, είναι σημαντικό να γνωρίζουν ένα σύνολο τεχνικών οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός παραγωγικού και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης (Morgan & Jenson, 1988). Οι τεχνικές αυτές περιγράφονται με τον όρο «διαχείριση της συμπεριφοράς» (behavior management). Ταξινομούνται σε δύο γενικές κατηγορίες: στις τεχνικές που στοχεύουν στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών και αυτές που στοχεύουν στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών.

Υπό ιδανικές συνθήκες, ο δάσκαλος συμβάλλει αποφασιστικά με την στάση του στη διαμόρφωση ενός «θεραπευτικού κλίματος» στο πλαίσιο της τάξης (Kampwirth, 1999). Η εγκαθίδρυση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, ενός κλίματος εστιασμένου στην ένταξη και την υποστήριξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τα μαθησιακά και συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά, η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που παρουσιάζουν «προβλήματα» και η αποφυγή στιγματισμού τους αποτελούν κάποιους από τους πρωταρχικούς στόχους κάθε αποτελεσματικής παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης (Κουρκούτας, 2007). Η οριοθέτηση κανόνων, η συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση των κανόνων, η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις, η ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων, η αποδραματοποίηση, η χρήση χιούμορ, η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών, η επαρκής πληροφόρηση των προβλημάτων του παιδιού στην οικογένεια, η δυνατότητα χρήσης συμβουλευτικής εποπτείας και η σταθερή επαφή με τους γονείς αποτελούν επίσης κάποιες βασικές παραμέτρους για μία αποτελεσματικότερη μακροπρόθεσμη παρέμβαση (Charles, 1999).



Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η ψηφιακή αφήγηση

Είναι γνωστό ήδη από την λαογραφική επιστήμη, ότι σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες είναι συνηθισμένη και δημοφιλής η χρήση της αφήγησης ιστοριών στα παιδιά μικρής ηλικίας από συγγενικά και φιλικά πρόσωπα για τη μεταβίβαση γνώσεων, στάσεων και αξιών από γενιά σε γενιά. Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας στα παιδιά (Nicolouroulou, 1996). Εκτός από κοινωνική πρακτική, η αφήγηση ιστοριών εμφανίζεται ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης και στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα. Με την εμφάνιση των υπολογιστών και στη συνέχεια των πολυμέσων, δημιουργήθηκε μια νέα μορφή αφήγησης, η ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling – DS). Όπως η απλή αφήγηση, έτσι και η ψηφιακή, προσδίδει οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα για περισσότερες δεξιότητες από αυτές της απλής εξοικείωσης με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητή η σημασία της αφήγησης και κυρίως της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πρακτική ως μέσο και ως γνωστικό αντικείμενο. Η εμφάνιση της ψηφιακής αφήγησης όμως, θέτει και μια σειρά από ζητήματα όπως:

α) ποια τα διαθέσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη ψηφιακών αφηγήσεων, β) ποιες μεθοδολογίες ψηφιακής αφήγησης είναι διαθέσιμες και πώς προσεγγίζονται διδακτικά, γ) σε άμεση σχέση με το προηγούμενο, πώς μπορεί να υλοποιηθεί η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη ψηφιακών αφηγήσεων, δ) ποια είδη μαθησιακών δραστηριοτήτων αξιοποιούν την ψηφιακή αφήγηση γενικά και για κάθε μάθημα ειδικότερα (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

Για την αξιοποίηση όμως, της ψηφιακής αφήγησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα αντίστοιχα εργαλεία και τη διαδικασία ανάπτυξης αφηγήσεων και εφαρμογών (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ωστόσο, για την ανάπτυξη της δυνατότητας παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, απαιτείται μια κατάλληλα διδακτική προσέγγιση (Robin, 2008). Η



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να πληροί τις παρακάτω προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία στην εκπαίδευση.

α) Οπτική γωνία: Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να συνοψίζει ξεκάθαρα το κεντρικό σημείο της ιστορίας και την οπτική από την οποία αυτό παρουσιάζεται.

β) Ερώτηση κλειδί: Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειδιά που προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του ακροατή και οι οποίες θα πρέπει να απαντώνται στο τέλος της ιστορίας.

γ) Συναίσθημα: Οι ψηφιακές αφηγήσεις θα πρέπει να μεταφέρουν και να «ξυπνούν» συναισθήματα στον ακροατή. Μέσω των συναισθημάτων (π.χ. αγάπη, θυμός) ο ακροατής παρακολουθεί περισσότερο ενεργά την αφήγηση.

δ) Ήχος: Τα λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να βοηθούν τον ακροατή στην εύκολη κατανόηση της ιστορίας.

ε) Μουσική: Η μουσική που επιλέγεται για να συνοδεύσει τα επεισόδια μιας ψηφιακής αφήγησης θα πρέπει να ενισχύει την συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου προς το επιθυμητό αποτέλεσμα.

ζ) Οικονομία περιεχομένου: Οι ψηφιακές ιστορίες θα πρέπει να δομούνται προσεκτικά ώστε να διατηρούν ισορροπημένη χρήση ακουστικών και οπτικών στοιχείων για τη μετάδοση των εκάστοτε μηνυμάτων.

η) Ρυθμός εξέλιξης: Ο ρυθμός με τον οποίο εξελίσσεται η ιστορία είναι καθοριστικός για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του ακροατηρίου. Μια ιστορία στην οποία τα γεγονότα εξελίσσονται πολύ γρήγορα, μπορεί να κουράσει τον ακροατή, ο οποίος δεν μπορεί να παρακολουθήσει την πλοκή και να συνδέσει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Αντίθετα, μια ιστορία που εξελίσσεται αργά μειώνει το ενδιαφέρον του ακροατή. Ο ρυθμός εξέλιξης των ψηφιακών αφηγήσεων θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τα μηνύματα που μεταδίδονται κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, ο ρυθμός της ιστορίας θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με την επιλογή της οπτικοποίησης και ηχητικής υποστήριξης κάθε επεισοδίου της, ώστε να μεταδίδονται αποτελεσματικά τα εκάστοτε μηνύματα.



Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία και μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες στρατηγικές μάθησης όπως το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη, 2007). Προκειμένου η στρατηγική αυτή να εφαρμοστεί αποτελεσματικά θα πρέπει να αρχίσει με την αντίδραση των εκπαιδευομένων σε μια προτρεπτική εμπειρία και να ολοκληρώνεται με το διαμοιρασμό των ψηφιακών αφηγήσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων και το σχολιασμό τους.

Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας

Συνοπτικά, η ερευνητική διαδικασία, ακολούθησε τα παρακάτω βήματα: Ένα μήνα μετά την έναρξη του σχολικού έτους παρακολούθηθηκε η συμπεριφορά όλων των μαθητών για τριάντα ημέρες, με σκοπό να εντοπιστούν τα προβλήματα προσαρμογής που παρουσιάζουν οι μαθητές. Από τη δεκάημερη παρακολούθηση έγινε φανερό ότι τέσσερις μαθητές/μαθήτριες (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) παρουσίαζαν το μικρότερο βαθμό προσαρμογής σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Προκειμένου να επαληθευτούν όσα παρατηρήθηκαν και να κατανοηθούν οι λόγοι που δημιουργούν τη λανθασμένη συμπεριφορά, έγινε συζήτηση με τους/τις μαθητές/μαθήτριες και με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Από την συζήτηση εντοπίστηκαν ορισμένες αιτίες που δημιουργούσαν την λανθασμένη συμπεριφορά και επιβεβαιώθηκε ότι αυτοί οι τέσσερις μαθητές/μαθήτριες παρουσίαζαν το μικρότερο βαθμό σχολικής προσαρμογής. Προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/μαθήτριες, δημιουργήθηκε μια ιστορία ψηφιακής διήγησης και έγινε η παρουσίαση της στους μαθητές για μια ημέρα. Έπειτα από μια σχολική εβδομάδα (5 ημέρες), έγινε εκ νέου παρατήρηση της συμπεριφοράς των τεσσάρων μαθητών/μαθητριών για δέκα ημέρες και συζήτηση με τον εκπαιδευτικό και με τους/τις μαθητές/τριες προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στην συμπεριφορά τους και σε ποιο βαθμό συνέβαλε η ψηφιακή ιστορία.

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια καθώς επίσης αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές της συμμετοχικής παρατήρησης, η ημιδομημένη συνέντευξη και η ψηφιακή αφήγηση ιστορίας. Τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

να εντοπιστούν και να κατανοηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/μαθήτριες στην προσπάθεια προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο δεκαέξι (16) απλών ερωτήσεων για τους μαθητές/μαθήτριες και σε ένα ερωτηματολόγιο πέντε (5) ερωτήσεων για τον εκπαιδευτικό, πριν και μετά την παρέμβαση. Οι ερωτήσεις καθώς και ο τύπος του ερωτηματολογίου δομήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει η μεγαλύτερη δυνατή εμβάθυνση στο υπό μελέτη θέμα.

Το ερωτηματολόγιο ήταν βασισμένο σε τέσσερις άξονες που διερευνούσαν σφαιρικά την παρουσία του κάθε παιδιού στο σχολείο. Ο πρώτος άξονας περιείχε ερωτήσεις που διερευνούσαν την αίσθηση που είχαν τα παιδιά για το σχολικό τους περιβάλλον.

Ο δεύτερος άξονας επιδίωκε να εμφανίσει αν υπήρχε κίνητρο για την παρακολούθηση της διδασκαλίας. Ο τρίτος άξονας περιείχε ερωτήσεις που επιδίωκαν να αναδείξουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών/μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ο τελευταίος άξονας ερευνούσε τη σχέση των μαθητών/μαθητριών με τον δάσκαλό τους.

Μέσα από τη συνέντευξη που οι ερευνήτριες πήραν από τον εκπαιδευτικό, διαφαίνονται οι δυσκολίες προσαρμογής κάποιων παιδιών στο σχολικό περιβάλλον:

Πώς αντέδρασαν τα παιδιά την πρώτη μέρα που μπήκαν στην σχολική τάξη; *Κοιτούσαν παράξενα δεν ήξεραν που έπρεπε να κάτσουν. Τσακώνονταν για τις θέσεις. Σηκώνονταν συνέχεια από τις θέσεις του και μιλούσαν χωρίς να σηκώνουν το χέρι τους.*

Ήταν εύκολο να καταλάβουν τους κανόνες του σχολείου; *Φυσικά και όχι. Ακόμη και τώρα δεν ξέρουν τι σημαίνει κανόνας.*

Πώς αντιδρούν όταν τους κάνετε παρατηρήσεις; *Τους περισσότερους δεν τους νοιάζει και συνεχίζουν να κάνουν φασαρία για παράδειγμα.*



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Θα μπορούσατε να θυμηθείτε *Καθημερινά είναι απείθαρχα.*
χαρακτηριστικές συμπεριφορές *Σηκώνονται χωρίς λόγο από την θέση*
απειθαρχίας; *τους. Φωνάζουν όταν θέλουν να πουν*

κάτι. Μια μέρα μάλιστα κάποιοι μαθητές
δεν με άφηναν να μπω στην τάξη.
Κρατούσαν την πόρτα και χρειάστηκε να
μπει η διευθύντρια στην τάξη από την
πίσω πόρτα. Όταν ρωτήσαμε τα παιδιά
γιατί το έκαναν απάντησαν για παιχνίδι.

Σε κλίμακα 1 έως 10 πώς θα *Θα έδινα 1 ίσως και 2, διότι οι μαθητές*
χαρακτηρίζατε τον βαθμό προσαρμογής *δεν μπορούν να καταλάβουν και να*
και γιατί; *σεβαστούν τους κανόνες του σχολείου.*

Αφού ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, κατασκευάστηκε μια ψηφιακή ιστορία με τη βοήθεια του προγράμματος ψηφιακής αφήγησης Story Maker. Το σενάριο της ψηφιακής ιστορίας ήταν το εξής: Οι ήρωες της ιστορίας ήταν μικρά παιδιά, τα οποία, στο πρώτο σκέλος της ιστορίας, δεν μπορούσαν να πειθαρχήσουν κατά την διάρκεια του μαθήματος. Έκαναν φασαρία, σηκώνονταν χωρίς λόγο, μιλούσαν μεταξύ τους και δεν τηρούσαν τους κανόνες της σχολικής τάξης. Παρόμοια συμπεριφορά παρουσίαζαν και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και στο μάθημα της γυμναστικής. Αποτέλεσμα της απείθαρχης συμπεριφοράς τους ήταν να έχουν ατυχήματα, να αποτυγχάνουν στα μαθήματα και να μην μπορούν να συνεργαστούν για απλά πράγματα, όπως να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι. Στο δεύτερο σκέλος της ιστορίας παρουσιάζονταν τα ίδια παιδιά αλλά με διαφορετική συμπεριφορά. Ήταν ήσυχα, πειθαρχημένα, επιμελή και όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα όλα να κυλούν αρμονικά όχι μόνο μέσα στην σχολική τάξη αλλά και κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Ακόμη οι μαθητές της ιστορίας κατάφερναν να συνεργαστούν αφού τηρούσαν και σέβονταν τους κανόνες. Κύριο ζητούμενο της ιστορίας ήταν να καταλάβουν οι μαθητές βλέποντας την ιστορία για ποιο λόγο πρέπει να τηρούν τους κανόνες του σχολείου και τι αποτελέσματα θα έχει η συμπεριφορά τους, τόσο στους



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

ίδιους όσο και γενικότερα στη σχολική τάξη. Στην συνέντευξη από τον εκπαιδευτικό μετά το πρόγραμμα παρέμβασης αναφέρονται τα εξής:

Πώς θα χαρακτηρίζατε την συμπεριφορά των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση;

Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης η συμπεριφορά των μαθητών βελτιώθηκε αισθητά. Οι μαθητές ήταν πιο ήσυχοι και αναφέρονταν συχνά στην ιστορία όταν συνέβαινε κάτι που χαλούσε την ηρεμία της τάξης.

Υπήρξαν αλλαγές στη συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου και μετά την παρέμβαση;

Σίγουρα υπήρξε μεγάλη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών με την πάροδο του χρόνου και με την συμβολή του προγράμματος παρέμβασης. Οι μαθητές έμαθαν τους κανόνες του σχολείου και προσαρμόστηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Εκδηλώνουν ακόμη παραβατικές συμπεριφορές και δεν σέβονται τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου;

Ελάχιστες φορές οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές και δεν σέβονται τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου.

Πώς αντιδρούν τώρα όταν τους κάνουν παρατηρήσεις;

Πλέον όταν κάνω παρατηρήσεις στους μαθητές αυτοί συμμορφώνονται σύμφωνα με τις υποδείξεις μου και μάλιστα δείχνουν μεταμέλεια.

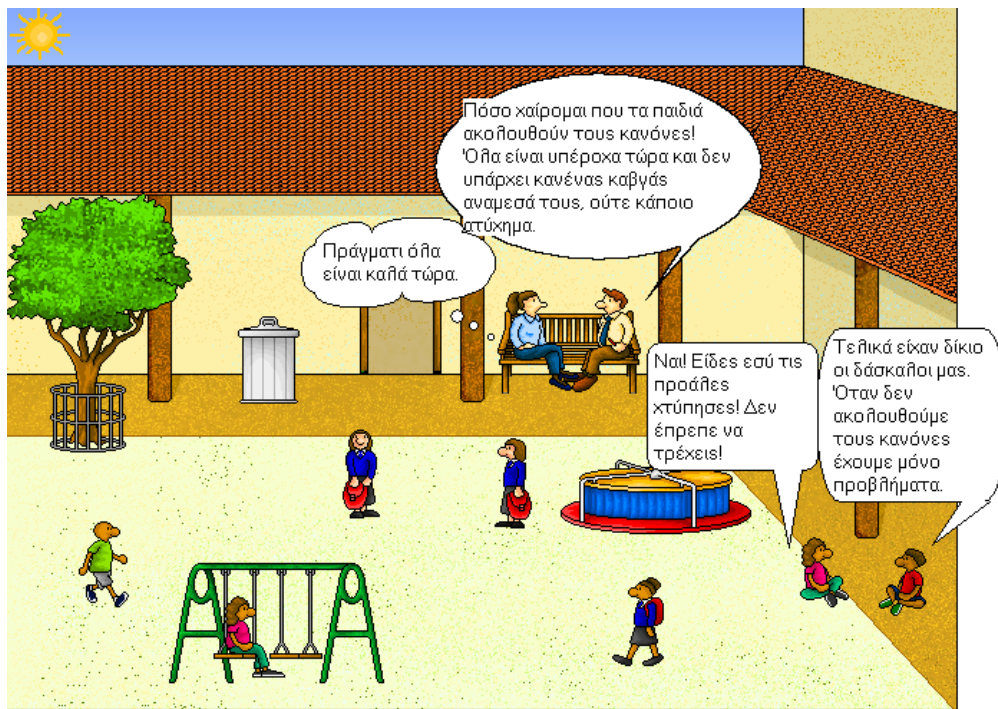
Με κλίματα 1 έως 10 πώς θα χαρακτηρίζατε το βαθμό προσαρμογής;

Νομίζω 8. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν προσαρμοστεί πλήρως πλέον με τους κανόνες του σχολείου.

Στις συνεντεύξεις που οι ερευνήτριες πήραν από τα παιδιά κινήθηκαν στους ίδιους άξονες και προσπάθησαν να διαπιστώσουν στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο σχολείο.



όπου οι ήρωες ήταν φρόνιμοι και επιμελείς, οι μαθητές επικρότησαν αυτή την συμπεριφορά. Δήλωσαν ότι μόνον όταν ακούν την δασκάλα και διαβάζουν θα μπορέσουν να τα πάνε καλά στα μαθήματα.



Εικόνα 2: Παράδειγμα από το δεύτερο μέρος της παρέμβασης

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό το έντονο ενδιαφέρον και το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών, με τη συζήτηση και τις παρατηρήσεις των μαθητών, κατά την παρουσίαση της ιστορίας.

Μετά από μία σχολική εβδομάδα (πέντε μέρες) έγινε παρατήρηση της συμπεριφοράς των τεσσάρων μαθητών προκειμένου να διαπιστωθεί αν είχε αλλάξει και σε ποιο βαθμό η λανθασμένη συμπεριφορά και πόσο συνέβαλε η ψηφιακή ιστορία σε αυτό. Πράγματι μέσα από την παρατήρηση και την συζήτηση με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές μετά την παρακολούθηση διαπιστώθηκε αλλαγή. Η αλλαγή της συμπεριφοράς των τεσσάρων αυτών μαθητών/μαθητριών είχε επιδράσει θετικά τόσο στην σχολική τους πορεία όσο και στο γενικότερο κλίμα της τάξης. Μερικές φορές μάλιστα, όταν οι μαθητές/μαθήτριες ήταν απείθαρχοι, ο εκπαιδευτικός έφερνε ως παράδειγμα την ιστορία και τις αρνητικές συνέπειες της μη τήρησης των κανόνων και



η ησυχία επανέρχονταν στην τάξη. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ψηφιακή διήγηση βοήθησε σε κάποιο βαθμό στην αλλαγή της συμπεριφοράς, όπως ίσως να συνέβαλε και ο χρόνος σε αυτό. Δεν μπορεί όμως να προσδιοριστεί με ακρίβεια το ποσοστό που συνέβαλε η ιστορία.

Περιορισμοί

Ένας περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί το μικρό δείγμα αναφοράς της. Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο 4 μαθητές ενός Δημοτικού σχολείου της Ρόδου. Η εφαρμογή του διδακτικού υλικού σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας θα μπορούσε να μας δώσει πληρέστερη εικόνα για το βαθμό της προσαρμογής των μαθητών καθώς και για τα εμπόδια αυτής της διαδικασίας.

Ακόμη, περιορισμός της έρευνας αποτελεί η αποκλειστική χρήση (α) της παρακολούθησης και της συνέντευξης για τον εντοπισμό και μελέτη της συμπεριφοράς των μαθητών (β) της συνέντευξης με τον εκπαιδευτικό με σκοπό να κατανοηθεί η δική του άποψη για την συμπεριφορά των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In *Contemporary Approaches to Creative Thinking, 1958, University of Colorado, CO, US; This paper was presented at the aforementioned symposium.*. Atherton Press.

Cantwell, D. P. (1996). *Classification of child and adolescent psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37(1), 3-12.*

Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline.* New York: Longman Inc

Γιάγκογλου, Δ., & Γώτη, Ε. (2014). *Αναδυόμενος Γραμματισμός και ΤΠΕ: Η περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης. 3 ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, 4-6 Απριλίου 2014, 367-375.*

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής*



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Kampwirth, T. J. (2003). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. Prentice Hall.

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). *School readiness assessment. Young children*, 59(1), 42-46.

Morgan, D. P., & Jenson, W. R. (1988). *Teaching behaviorally disordered students: Preferred practices*. Merrill Publishing Co.

Nicolopoulou, A. (1996). 22 NARRATIVE DEVELOPMENT IN SOCIAL CONTEXT1. *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, 369.

Προσαρμογή στο σχολείο, Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Επιστημονική επιμέλεια: Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή- Αζίζι . Πεδίο, Αθήνα 2011

Σεραφείμ, Κ. και Φεσάκης Γ (2010), *Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο, στα πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ 521-528, Κόρινθος 23-26 Σεπτεμβρίου 2010*

Singleton, D. L., Paraskevoopoulos, G., & Irwin, R. S. (1989). *Rates and mechanism of the reactions of hydroxyl radicals with acetic, deuterated acetic, and propionic acids in the gas phase. Journal of the American Chemical Society*, 111(14), 5248-5251.

Τσιλιμένη, Τ., (2007), *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου, στο Τσιλιμένη, Τ. Γραίκος, Ν. (επιμ.), Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου. Συνδιοργανωτές: Εργαστήριο Λόγου Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων*



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, σελ. 17-26, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας,
Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου

Peppler, A. and Kafai, B. (2007), From SuperGoo to Scratch: Exploring creative digital media production in informal learning, *Learning Media and Technology*, 32(2), 149-166

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

Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York: Cambridge University Press.



Διερεύνηση της ποιότητας των σχέσεων σχολείου - οικογένειας μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας και της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία

Γεωργία Στάμου, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Πέλλας, Γυμνάσιο Πετριάς «Χρήστος Στουγιαννίδης – Αίλης»

E-mail: gwgwsta@hotmail.com

Νεκταρία Σκαρλάτου, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Πέλλας, Γυμνάσιο Πετριάς «Χρήστος Στουγιαννίδης – Αίλης»

E-mail: skarlatou.nektaria@gmail.com

Γεώργιος Δούλαλας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Πέλλας, Γυμνάσιο Πετριάς «Χρήστος Στουγιαννίδης – Αίλης»

E-mail: prooptiki69@gmail.com

Φωτεινή Στεφανίδου, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Πέλλας, Γυμνάσιο Πετριάς «Χρήστος Στουγιαννίδης – Αίλης»

E-mail: fotinistefanidoy@yahoo.gr

Περίληψη

Η σωστή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας προς όφελος του παιδιού κρίνεται απαραίτητη, καθώς έχουν κοινό τους μέλημα την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Αλλά και η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της επίβλεψης/βοήθειας είναι καθοριστικός παράγοντας για τη μόρφωση, την ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των διαμορφωμένων αντιλήψεων των γονέων/κηδεμόνων τόσο για τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αλλά και για τους τρόπους που συμμετέχουν στην επίβλεψη/βοήθεια των μαθητών του Γυμνασίου Πετριάς, Πέλλας. Διενεργήθηκε μία συγχρονική έρευνα επισκόπησης με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, σε δείγμα 35 γονέων/κηδεμόνων μαθητών από το σύνολο των 60 που είχαν επιλεγεί να συμμετάσχουν, με μη τυχαία δειγματοληψία, και ακολούθησε στατιστική ανάλυση. Το ερωτηματολόγιο



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

περιλάμβανε δύο άξονες (1) σχετικά με την επίβλεψη/βοήθεια από τους γονείς της σχολικής εργασίας στο σπίτι και (2) σχετικά με την συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Όσον αφορά τον 1^ο άξονα, προέκυψε ότι οι μαθητές του γυμνασίου δέχονται σε μέτριο βαθμό τη γονική επίβλεψη/βοήθεια της κατ' οίκον εργασίας τους. Με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει ότι διαθέτουν στο παιδί όλα τα απαραίτητα μέσα και υλικά (γεωμετρικά όργανα, πρόσβαση στο διαδίκτυο, κ.α.) για την εργασία του. Ενώ λιγότερο σημαντικό θεωρούν το να βοηθούν το παιδί στην εμπέδωση της καθημερινής ύλης με επιπλέον ασκήσεις ή ερωτήσεις από σχολικά βοηθήματα αλλά και στην επανάληψη των μαθημάτων. Όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον 2^ο άξονα, οι γονείς/κηδεμόνες δήλωσαν ως πιο σημαντικά στοιχεία την επικοινωνία με το σχολείο όσον αφορά προβλήματα, υγείας ή σχετικά με την σχολική κοινότητα, και δήλωσαν πρόθυμοι να ανταποκριθούν στο κάλεσμα του σχολείου σε σχολικές εκδηλώσεις και ενημερώσεις. Ωστόσο υποστήριξαν ότι δεν προτιμούν την επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, που υιοθετήθηκε τα τελευταία χρόνια λόγω της πανδημίας. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι με ενίσχυση της τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το γονέα, θα ενισχυθεί και η προσπάθεια του γονέα να συνδράμει στη σχολική εργασία του παιδιού από το σπίτι.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία σχολείου-οικογένειας, γονική εμπλοκή, επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων, επίβλεψη σχολικών εργασιών

“Investigating the quality of school-family relationships through two-way communication and parental involvement in the learning process”

Abstract

Proper communication and cooperation between School and Family is considered essential for the benefit of the child, as they both have as common concern, the multifaceted development of the child. The participation of the family in the educational process through supervision/help is also a decisive factor for the education, development, and academic success of the children. The aim of this research is to study



the formed perceptions of the parents/guardians for both the cooperation between parents and teachers, and the ways they participate in the supervision/help of the students at Petrias' Junior High School, in Pella. A cross-sectional survey using an electronic questionnaire was conducted on a sample of 35 parents/guardians of students out of the total of 60 selected to participate, with non-random sampling, and statistical analysis followed. The questionnaire included two axes, (1) regarding the parents' supervision/help of the schoolwork at home and (2) regarding the cooperation between parents and school. In terms of parents' perceptions of axis 1, it came out that junior high school students moderately accept parental supervision/help with their homework. Most of them stated that they provide to their child all the necessary means and supplies (geometric instruments, internet access, etc.) for his work. While they consider, as less important, their help to the child to consolidate the daily material with additional exercises or questions from school aids and lessons repetition. Regarding the 2nd axis, parents/guardians stated that the most important element is the communication with the school regarding health problems or school community problems, and they stated that they were willing to respond to the school's invitation for school events and meetings. However, they argued that they do not prefer communication by e-mail, which has been adopted in recent years due to the COVID pandemic. It is important to emphasize that by strengthening the regular and two-way communication between teacher and parent, the effort of the parent to help with the child's schoolwork from home will also be strengthened.

Keywords: family-school partnership, parental involvement, educators-parents communication, supervision of schoolwork

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας αποτελούν ένα σημαντικό τομέα της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα (Koutrouba et al., 2009; Antonopoulou et al., 2011; Moutsios-Rentzos et al., 2015; Anastasiou & Papagianni, 2020). Το παιδί ανήκει συγχρόνως σε δύο κοινωνικές ομάδες, στην οικογένεια και στο σχολείο, έτσι



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

στην ανάπτυξή του εμπλέκονται όχι μόνο οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011), το σχολείο και η οικογένεια είναι «οι σημαντικοί άλλοι» που έχουν κοινό τους μέλημα την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η σωστή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας προς όφελος του παιδιού. Η οικογένεια είναι ξεκάθαρα ένας καθοριστικός παράγοντας για τη μόρφωση, την ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Eccles, 2005). Η πιο γνωστή μορφή με την οποία οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών είναι η βοήθεια με τη σχολική εργασία, αλλά και με την ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

Ο όρος «γονική εμπλοκή» χρησιμοποιείται ευρέως, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, για να περιγράψει τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των γονέων στο σπίτι οι οποίες έχουν ως στόχο την ενίσχυση της μάθησης των παιδιών (Greenwood & Hickman, 1991). Έτσι, η γονική εμπλοκή ορίζει το βαθμό στον οποίο ο γονέας συμμετέχει ποιοτικά και ποσοτικά στη σχολική ζωή του παιδιού, μέσω της επικοινωνίας, της αμοιβαίας υποστήριξης, της κοινής λήψης αποφάσεων μεταξύ των σχολείων και της οικογένειας (Epstein, 1992).

Η γονική εμπλοκή έχει συσχετιστεί και με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Έχει παρατηρηθεί ότι οικογένειες της μεσαίας ή υψηλής τάξης έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίζουν υλικές και εκπαιδευτικές παροχές, όπως βιβλία, υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο, εξωσχολικές δραστηριότητες, κλπ. (Ho, 2006; Kung, 2016). Ακόμα, βρέθηκε σημαντική η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης της οικογένειας με τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στην επιμέλεια των κατ' οίκον εργασιών και η οποία συμβάλλει στη μορφωτική και μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Έτσι, οι γονικές πρακτικές και οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζει η οικογένεια είναι πιο αποτελεσματικές στο επίπεδο της σχολικής συμπεριφοράς των μαθητών αλλά όχι απαραίτητα και στο γνωστικό επίπεδο (McNeal, 2001).

Από την άλλη πλευρά, έρευνες υποστηρίζουν ότι οικογένειες διαφορετικού κοινωνικού υποβάθρου είναι εξίσου ικανές να ενθαρρύνουν και να δημιουργήσουν κίνητρα και στόχους στα παιδιά τους, αλλά και να έχουν προσδοκίες από αυτά ώστε τα παιδιά τους να τα πάνε καλύτερα στο σχολείο (Spera, 2006; Qasem, 2018). Σύμφωνα



με τους Ho & Wilms (1996) η συσχέτιση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και επίβλεψης στο σπίτι είναι ουσιαστικά ασήμαντη, με τους γονείς να παρέχουν σχετικά όμοια επίπεδα επίβλεψης και βοήθειας στους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές, η γονική εμπλοκή σχετίζεται θετικά με τη σχολική συμπεριφορά, τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, η συνεχής και ομαλή συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου.

Διατύπωση του προβλήματος

Η γονική εμπλοκή είναι μία πολυσύνθετη έννοια που περιλαμβάνει πρακτικές σε δύο διαστάσεις, στο πλαίσιο του σπιτιού και στο πλαίσιο του σχολείου. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται οι συμβουλές και η υποστήριξη, η εποπτεία στις καθημερινές δραστηριότητες, η βοήθεια στη διεκπεραίωση εργασιών που φέρνουν τα παιδιά στο σπίτι, η θετική στάση απέναντι στο σχολείο και οι πρακτικές για να αναπτύξουν κίνητρα στα παιδιά. (Ho & Willms, 1996; Gan & Bilige 2019). Η γονική εμπλοκή στο σχολείο περιλαμβάνει τη συμμετοχή/παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων και εορτών, την επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για θέματα που σχετίζονται με το μαθητή, συμμετοχή στα σχολικά συμβούλια (Anvisati et al., 2010).

Στην Ελλάδα, ο πιο συνηθισμένος τύπος γονικής εμπλοκής στο σχολείο σχετίζεται με την επίβλεψη των σχολικών εργασιών, και περιλαμβάνει τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών στο σπίτι για μελέτη, την παροχή των απαραίτητων μέσων και υλικών για το διάβασμα, τον προγραμματισμό των ωρών μελέτης, τον έλεγχο της ύλης, των τετραδίων και των σχολικών εργασιών, τη βοήθεια με τις απορίες, τη διόρθωση ασκήσεων, καθώς και την επανάληψη και προετοιμασία για τις εξετάσεις (Γεωργίου 2011, Κλαδάκης 2012). Ενώ, δεν υπάρχει ουσιαστική γονική εμπλοκή στο πλαίσιο του σχολείου, η επικοινωνία γονέων και σχολείου γίνεται κυρίως κατά την παράδοση της βαθμολογίας των μαθητών, σε κάποιες εορταστικές εκδηλώσεις ή όταν υπάρχουν έκτακτα προβλήματα συμπεριφοράς ή επίδοσης των μαθητών μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (Διαλεκτόπουλος, 2022).



Σκοπός, λοιπόν της παρούσας έρευνας, ήταν η μελέτη των διαμορφωμένων αντιλήψεων των γονέων και κηδεμόνων του Γυμνασίου Πετριάς, Νομός Πέλλας σε σχέση με τη γονική εμπλοκή στη βοήθεια και επίβλεψη με την σχολική εργασία των μαθητών στο σπίτι, καθώς και στη συνεργασία των γονέων με το σχολείο και ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους. Στόχος της έρευνας ήταν να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα ή έλλειψη γονικής εμπλοκής, αλλά και να αναδειχθεί η αναγκαιότητα συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2022, στο Γυμνάσιο Πετριάς, Πέλλας στο πλαίσιο των σχεδίων δράσης για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε, ως ερευνητική στρατηγική, η ποσοτική έρευνα, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις εκτιμήσεις γονέων για δύο άξονες, ο πρώτος σχετικά με την επίβλεψη/βοήθεια (ΕΒ) από το γονέα της κατ' οίκον εργασίας του παιδιού του, και ο δεύτερος σχετικά με τη συνεργασία (Σ) του γονέα με το σχολείο και ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς. Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε το συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο, με τη μέθοδο της περιγραφικής επισκόπησης, και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα google forms.

Συλλογή δεδομένων

Τα ερευνητικά υποκείμενα της έρευνας ήταν δείγμα γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του Γυμνασίου Πετριάς. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 60 γονείς/κηδεμόνες που είχαν επιλεγεί να συμμετάσχουν, με μη τυχαία δειγματοληψία και συγκεκριμένα δειγματοληψία ευκολίας, από τους οποίους 35 γονείς ανταποκρίθηκαν. Επίσης, λήφθηκε μέριμνα ώστε να υπάρχει αναλογία γονέων μαθητών και των τριών τάξεων, κάτι που επιτεύχθηκε κατά ένα μεγάλο βαθμό. Η αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους 60 γονείς μαθητών του Γυμνασίου



Πετριάς έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, και περιλάμβανε και το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, μαζί με όλες τις απαραίτητες διευκρινήσεις και επισημαίνοντας το θέμα της διαφύλαξης της ανωνυμίας, των προσωπικών δεδομένων και της εθελοντικής συμμετοχής.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των γονέων και των παιδιών τους (φύλο μαθητή, τάξη φοίτησης, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων), με 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων απόψεων των γονέων: α) 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμιστικής επιλογής πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert («καθόλου» έως «πάρα πολύ») για το βαθμό της γονικής βοήθειας/επίβλεψης (EB) που δέχονται οι μαθητές με την κατ' οίκον εργασία και β) 12 στοιχεία κλειστού τύπου διαβαθμιστικής επιλογής πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert («ποτέ» έως «πάντα») για το βαθμό της επικοινωνίας – συνεργασίας (Σ) του σχολείου με τους γονείς. Η κωδικοποίηση των στοιχείων του ερωτηματολογίου φαίνεται στον Πίνακα 1, και το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://forms.gle/WDiDppDdvuXVTr1r5>

Πίνακας 1: Κωδικοποίηση στοιχείων ερωτηματολογίου

Κωδικός	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Ερωτήσεις σχετικές με την επίβλεψη/βοήθεια από τους γονείς της σχολικής εργασίας στο σπίτι.	
EB1	Ορίζω το καθημερινό πρόγραμμα για τις ώρες ενασχόλησής του παιδιού μου με τη σχολική εργασία του στο σπίτι.
EB2	Φροντίζω, ώστε το παιδί μου να δίνει πάντα προτεραιότητα στην καθημερινή σχολική του εργασία, έναντι των άλλων δραστηριοτήτων του (τηλεόραση, Η/Υ, εξωσχολικές δραστηριότητες).
EB3	Φροντίζω, ώστε κατά την ενασχόλησή του παιδιού μου με τη σχολική εργασία, να διαθέτει όλα τα απαραίτητα μέσα και υλικά (γεωμετρικά όργανα, πρόσβαση στο διαδίκτυο κ.α.).
EB4	Επιτρέπω τη χρήση του κινητού τηλεφώνου κατά τη διάρκεια ενασχόλησής του παιδιού μου με τη σχολική του εργασία.
EB5	Επικοινωνώ με τους καθηγητές του παιδιού μου, ώστε να ενημερώνομαι για την πρόοδό του και τις απαιτήσεις της σχολικής του εργασίας στο σπίτι.



Κωδικός Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

EB6	Ελέγχω, όταν επιστρέφει το παιδί μου από το σχολείο, τα τετράδια και τις εργασίες του για τυχόν διορθώσεις ή παρατηρήσεις από τους καθηγητές του.
EB7	Ελέγχω, πριν το παιδί πέσει για ύπνο, αν έχει ολοκληρώσει τις εργασίες του σε όλα τα μαθήματα της επόμενης μέρας.
EB8	Βρίσκω τον χρόνο και την ενέργεια να καθίσω δίπλα στο παιδί μου και να το βοηθήσω με τη σχολική εργασία όταν μου το ζητάει.
EB9	Διορθώνω, όσο το επιτρέπουν οι γνώσεις μου, τα λάθη στα τετράδια του παιδιού μου, κατά την ενασχόλησή του με τη σχολική εργασία.
EB10	Βοηθάω το παιδί μου στην εμπέδωση της καθημερινής ύλης, δίνοντάς του, όταν έχει χρόνο, επιπλέον ασκήσεις ή ερωτήσεις από το σχολικό ή άλλο βιβλίο.
EB11	Βοηθώ το παιδί μου να προετοιμαστεί για το τεστ ή το διαγώνισμα που πρόκειται να γράψει σε κάποιο μάθημα.
EB12	Βοηθάω το παιδί μου με την επανάληψη των καθημερινών σχολικών μαθημάτων του, πριν πέσει για ύπνο.

Ερωτήσεις σχετικές με τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο και την επικοινωνία με τους καθηγητές.

Σ1	Θεωρώ απαραίτητη τη συνεργασία με τους καθηγητές του παιδιού μου.
Σ2	Θεωρώ ότι η τακτική επικοινωνία με τους καθηγητές του παιδιού μου, θα συμβάλλει θετικά στη σχολική του επίδοση.
Σ3	Θεωρώ ότι η τακτική επικοινωνία με τους καθηγητές του παιδιού μου, θα συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς του.
Σ4	Θεωρώ ότι πρέπει να ενημερώνω το σχολείο για θέματα που αφορούν σε κάποιο πρόβλημα του παιδιού μου (υγείας, μαθησιακές δυσκολίες), ώστε να δεχθεί την κατάλληλη υποστήριξη από τους καθηγητές του.
Σ5	Θεωρώ αναγκαίο να επικοινωνώ με το σχολείο όταν το παιδί μου εκφράσει κάποιο προβληματισμό ή παράπονο για κάποιο συμβάν στο χώρο του σχολείου.
Σ6	Θεωρώ απαραίτητο να ανταποκρίνομαι όταν το σχολείο με καλεί για ενημέρωση ή άλλες δραστηριότητες.
Σ7	Θεωρώ ότι υπάρχει θετική διάθεση και φιλική στάση των καθηγητών του παιδιού μου, όσον αφορά στη μεταξύ μας επικοινωνία.
Σ8	Κατά την επικοινωνία μου με το σχολείο, θεωρώ απαραίτητο να απευθύνομαι για ενημέρωση, όχι μόνο στους καθηγητές των βασικών μαθημάτων (π.χ. μαθηματικά, φυσική, φιλολογικά), αλλά και στους καθηγητές των δευτερευόντων μαθημάτων (π.χ. μουσική).
Σ9	Θεωρώ πιο αποτελεσματική την επικοινωνία μέσω προσωπικής επίσκεψης στο σχολείο, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν.
Σ10	Προτιμώ, η επικοινωνία με το σχολείο να γίνεται μέσω τηλεφώνου, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων ή για άλλους προσωπικούς λόγους.
Σ11	Προτιμώ, η επικοινωνία με το σχολείο να γίνεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων ή για άλλους προσωπικούς λόγους.



Κωδικός Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

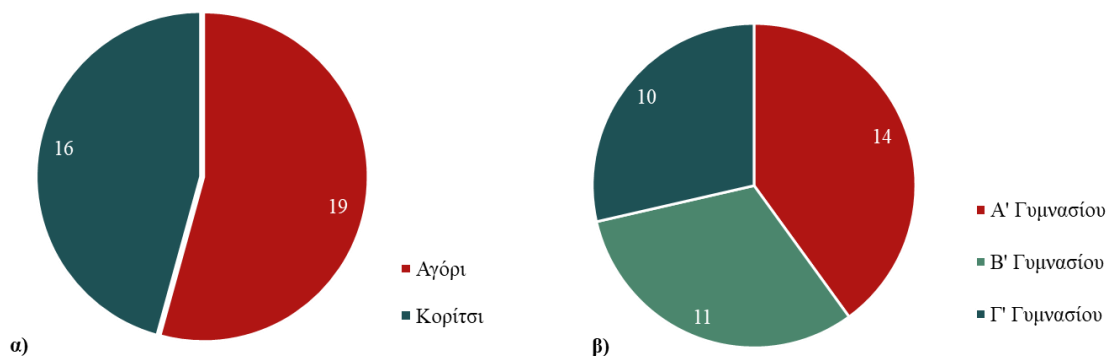
Σ12 Θεωρώ σημαντική τη συμβολή του Συλλόγου γονέων & κηδεμόνων στην επίτευξη ουσιαστικής συνεργασίας σχολείου - οικογένειας.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προς ανάλυση, προήλθαν από τα 35 ερωτηματολόγια, στα οποία είχαν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις. Έγινε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση συχνοτήτων, ποσοστών και μέσου όρου. Ακόμα χρησιμοποιήθηκε ανάλυση Pearson για τη συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου και των διαμορφωμένων αντιλήψεων των γονέων και κηδεμόνων.

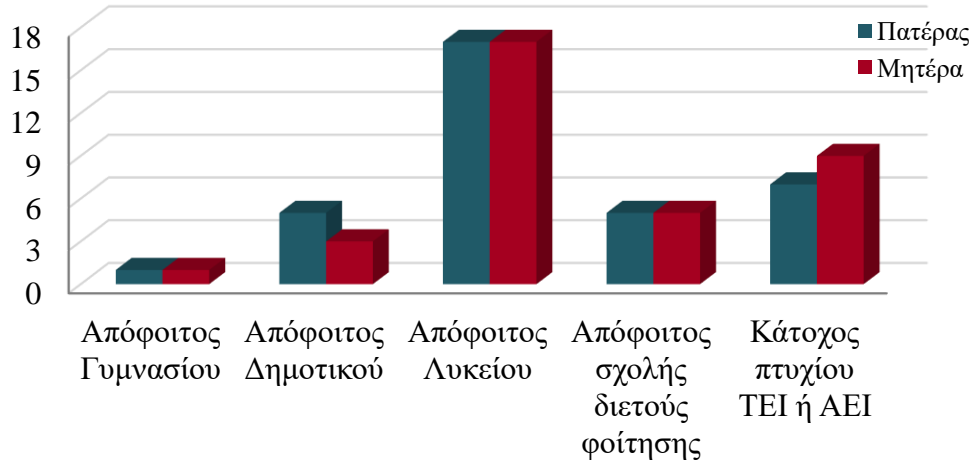
Αποτελέσματα

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των 35 γονέων και των παιδιών τους του Γυμνασίου Πετριάς, το 45,7%(16) είναι κορίτσια και το 54,3%(19) αγόρια, ενώ υπάρχει σχετικά ίση αντιπροσώπευση από όλες τις τάξεις (Γράφημα 1).



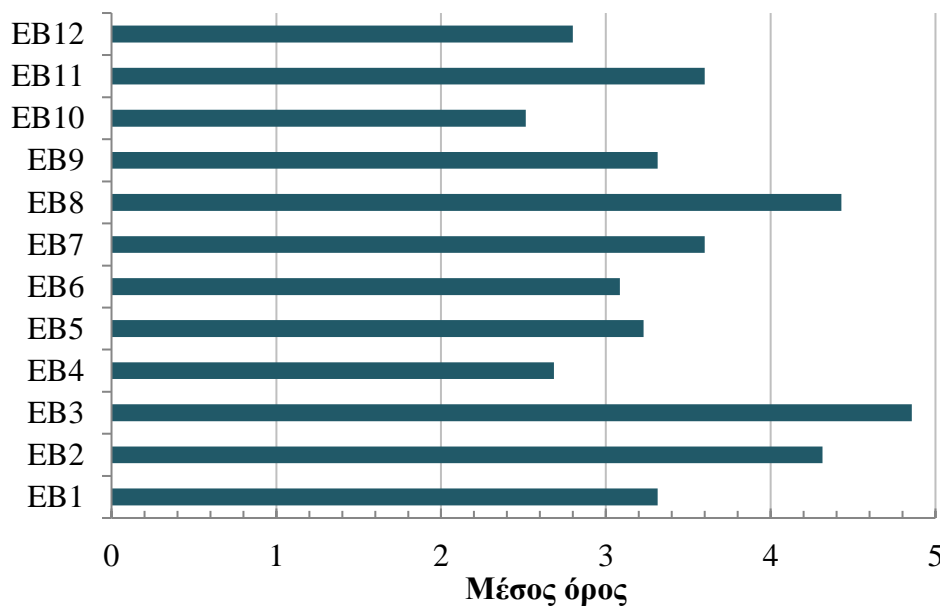
Γράφημα 1: Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών του Γυμνασίου Πετριάς

Όσο αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να διαφέρει μεταξύ του πατέρα και της μητέρας, με το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων να είναι απόφοιτοι λυκείου και ακολουθούν οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ σε ποσοστό 20-25% (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του Γυμνασίου Πετριάς

Τα ευρήματα της παρούσας ποσοτικής έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές του Γυμνασίου Πετριάς δέχονται σε μέτριο βαθμό τη γονική επίβλεψη/βοήθεια (Συνολικός μέσος όρος EB = 3.5) με την κατ' οίκον εργασία τους, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους. Πιο συγκεκριμένα, στο Γράφημα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των ερωτήσεων του 1^{ου} άξονα.

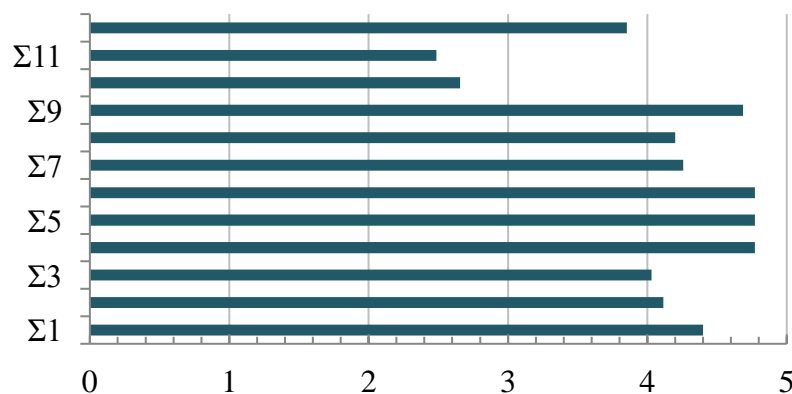


Γράφημα 3: Ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση του άξονα 1, οι κωδικοί των ερωτήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.



Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων σχετικά με την επίβλεψη/βοήθεια της σχολικής εργασίας των παιδιών τους, το πιο σημαντικό στοιχείο είναι το EB3 (4,9) που αφορά την παροχή από τους γονείς των μέσων και υλικών για την ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας. Οι γονείς φαίνεται να θεωρούν σημαντική τη συμβολή στη σχολική πορεία των μαθητών για πρακτικά θέματα, όπως η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μελέτης και η παροχή των απαραίτητων μέσων για μελέτη στο σπίτι. Ακολουθεί το EB8 (4,4) που αφορά την προθυμία των γονέων να καθίσουν δίπλα στο παιδί τους και να το βοηθήσουν με την εργασία του, και το EB2 (4,3) που αφορά τη φροντίδα των γονέων, ώστε να δίνεται πάντα προτεραιότητα στη σχολική εργασία. Ως μικρότερης σημασίας, καταγράφηκαν το EB10 (2,5) που αφορά τη συμπληρωματική βοήθεια με εξωσχολικά βοηθήματα, και το EB12 (2,8) που αφορά την επανάληψη των μαθημάτων. Αξίζει να σημειωθεί και το στοιχείο EB4 (2,7) που αφορά τη χρήση του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές, και φαίνεται ότι οι γονείς μεριμνούν ώστε τα παιδιά τους να περιορίζουν τη χρήση του την ώρα της εργασίας τους. Τέλος, όσον αφορά την επικοινωνία των γονέων με τους καθηγητές σχετικά με τη σχολική εργασία στο σπίτι, αυτή εμφανίζεται μέτρια (EB5 = 3,2).

Από την άλλη μεριά, οι γονείς θεωρούν σε μεγάλο βαθμό (Συνολικός μέσος όρος $\Sigma = 4,1$) ποιοτική και ουσιαστική τη συνεργασία τους με το σχολείο και τους καθηγητές των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, στο Γράφημα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των ερωτήσεων του 2^{ου} άξονα.



Γράφημα 4: Ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση του άξονα 2, οι κωδικοί των ερωτήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.



Οι διαμορφωμένες απόψεις/αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία - συνεργασία με το σχολείο ανέδειξαν ως πιο σημαντικά στοιχεία τα Σ4, Σ5 και Σ6 (4,8) που αφορούν την επικοινωνία με το σχολείο όσον αφορά προβλήματα υγείας ή άλλα του παιδιού ή παράπονα από το παιδί για κάποιο συμβάν στο σχολείο, και είναι πρόθυμοι να ανταποκριθούν στο κάλεσμα του σχολείου σε σχολικές εκδηλώσεις και ενημερώσεις. Παρουσιάστηκαν ως σημαντικά και τα στοιχεία Σ1 (4,4) και Σ7 (4,3) που αφορούν την εκτίμηση των γονέων ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης συνεργασίας με το σχολείο και τους καθηγητές, και την ιδιαίτερα θετική και φιλική στάση των καθηγητών κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Μικρότερες τιμές παρουσίασαν τα Σ10 (2,7) και Σ11 (2,5) που αφορούν τους τρόπους επικοινωνίας με τους καθηγητές του σχολείου. Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς δεν προτιμούν την τηλεφωνική ή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο επικοινωνία, που αναγκαστικά υιοθετήθηκαν την τρέχουσα σχολική χρονιά λόγω της πανδημίας, αλλά προτιμούν τη δια ζώσης επικοινωνία, όπως φαίνεται και από το Σ9 (4,7). Τέλος, όσον αφορά τη συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, οι γονείς τη θεωρούν αρκετά σημαντική (Σ12 = 3,9) στη συνεργασία τους με το Σχολείο.

Δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των διαμορφωμένων απόψεων/αντιλήψεων τους (Πίνακας 2). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου επιτρέπουν τη χρήση του κινητού κατά τη μελέτη (EB4), καθώς και ότι δεν διορθώνουν λάθη στα τετράδια των μαθητών (EB9). Ενώ οι μητέρες υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου επιθυμούν την ενημέρωση από καθηγητές όλων των μαθημάτων (Σ8) ακόμα και μέσω τηλεφώνου (Σ10).



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης Pearson (r και p) για τη σχέση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των διαμορφωμένων απόψεων/αντιλήψεων τους. Η έντονη γραφή δείχνει υψηλή συσχέτιση.

Μορφωτικό επίπεδο		EB1	EB2	EB3	EB4	EB5	EB6	EB7	EB8	EB9	EB10	EB11	EB12
Μητέρας	r	0,148	-	-	-	0,201	0,111	0,195	0,117	0,348	0,279	0,218	-
	p	0,396	0,097	0,033	0,403	0,246	0,524	0,261	0,503	0,040	0,105	0,208	0,607
Πατέρα	r	0,168	-	0,056	0,016	0,129	0,156	0,132	0,079	0,368	0,058	0,147	0,153
	p	0,336	0,221	0,749	0,926	0,460	0,369	0,451	0,652	0,029	0,741	0,399	0,380
		Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ10	Σ11	Σ12
Μητέρας	r	0,119	-	0,037	-	0,143	0,048	0,135	0,384	-	0,392	0,173	0,078
	p	0,497	0,029	0,832	0,109	0,534	0,411	0,786	0,438	0,023	0,926	0,020	0,320
Πατέρα	r	0,006	0,046	0,169	-	0,081	-	-	0,191	0,085	0,150	0,004	0,168
	p	0,971	0,794	0,332	0,124	0,477	0,011	0,104	0,552	0,271	0,629	0,390	0,983

Η μη συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου με τις απόψεις των γονέων για τη γονική εμπλοκή βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα των Ho & Willms (1996) και ιδιαίτερα για τις γυναίκες, λόγω της δεδομένης και συστηματικής ενασχόλησής της με τα παιδιά, ανεξαρτήτως μόρφωσης (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας του Γυμνασίου Πετριάς μελετήθηκαν οι διαμορφωμένες αντιλήψεις των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου σε σχέση με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι (εποπτεία-βοήθεια) και στο σχολείο (συνεργασία). Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας δεν είναι δυνατό να έχουν γενική ισχύ, αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τα σχολεία όλης της Ελλάδας. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται μία τάση στις αντιλήψεις των γονέων επαρχιακών, γεωργικών περιοχών, με τη πλειονότητα τους να είναι απόφοιτοι Λυκείου, αν και το μορφωτικό επίπεδο δεν φάνηκε να σχετίζεται με τις διαμορφωμένες αντιλήψεις των γονέων για τη γονική εμπλοκή.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για την γονική εμπλοκή στο σπίτι καταγράφηκε ότι:

- Οι γονείς συχνά βοηθούν/επιβλέπουν τα παιδιά με τις σχολικές εργασίες τους.
- Φροντίζουν ώστε πάντα τα παιδιά να έχουν τα υλικά και μέσα που χρειάζονται, να τα βοηθούν στις εργασίες τους
- Δίνουν πάντα προτεραιότητα στο σχολείο σε σχέση με άλλες δραστηριότητες.
- Μερικές φορές βοηθούν στην εμπέδωση της ύλης και στην επανάληψη των μαθημάτων για τις εξετάσεις.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για την γονική εμπλοκή στο σχολείο καταγράφηκε ότι:

- Οι γονείς θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την επικοινωνία/ συνεργασία με το σχολείο.
- Προτιμούν την ενημέρωση για δυνατότητες, προβλήματα, αδυναμίες και προοπτικές των παιδιών, κυρίως δια ζώσης.
- Είναι πρόθυμοι να ανταποκριθούν σε ενημερώσεις και δράσεις του σχολείου, χωρίς να θεωρούν εξίσου σημαντική τη δράση του Συλλόγου γονέων & κηδεμόνων.

Η συχνότητα των επαφών οικογένειας-σχολείου μπορεί να προωθεί τις μεταξύ τους σχέσεις, όμως ζητούμενο είναι και η ποιότητα των επαφών. Οι γονείς είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε προσκλήσεις τους σχολείου, έτσι το σχολείο από την πλευρά του θα πρέπει να διευρύνει τις κοινές δραστηριότητες σχολείου οικογένειας, πχ. εθελοντικές δημιουργικές δραστηριότητες, συχνές ενημερώσεις για τη διεξαγωγή συζητήσεων για την μαθητική πορεία των μαθητών, προβληματισμούς των γονέων και την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι γονείς και οι μαθητές θα αναπτύξουν μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Ακόμα, η δημιουργία εκδηλώσεων/επιμορφώσεων εκ μέρους του σχολείου στις οποίες θα συμμετέχουν γονείς και εκπαιδευτικοί, θα ενισχύσει τη συνεργασία και εποικοδομητική επικοινωνία για λειτουργικά και πρακτικά θέματα του σχολείου, προς όφελος των μαθητών. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι με βελτίωση της τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας του



εκπαιδευτικού με τον γονέα, θα ενισχυθεί η προσπάθεια του γονέα να συνδράμει στη σχολική εργασία του παιδιού από το σπίτι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', Teachers' and Principals' Views on Parental Involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), Article 3.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333–344.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778.
- Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3, 191–204.
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*. Report No. 6. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Publications, The Johns Hopkins University, 3505 North Charles Street, Baltimore, MD 21218.
- Gan, Y., & Bilige, S. (2019). Parental involvement in home-based education and children's academic achievement in China. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(12), 1–15.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279–288.
- Ho, E. S. C. (2006). Social Disparity of Family Involvement in Hong Kong: Effect of Family Resources and Family Network. *School Community Journal*, 16(2), 7-26.
- Ho, S. C., & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.



- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311–328.
- Kung, Dr. H.-Y. (2016). The Relationships among Parents' Socioeconomic Status, Parental Involvement and Academic Achievement in Taiwanese Middle School Students. *Journal of Education and Human Development*, 5(4), 177-186.
- McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.
- Moutsios-Rentzos, A., Chaviaris, P., & Kafoussi, S. (2015). School Socio-Cultural Identity and Perceived Parental Involvement about Mathematics Learning in Greece. *REDIMAT - Journal of Research in Mathematics Education*, 4(3), 234–259.
- Qasem, L. (2018). Active Parental Involvement Relationship with Socioeconomic Status and Impact on Students Academic Performance. *International Journal Pedagogy of social studies*, 3 (2), 123 – 132.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early adolescence*, 26(4), 456-490.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Διαλεκτόπουλος, Ι. (2022). Αντιλήψεις και απόψεις γονέων για τη συνεργασία Οικογένειας – Σχολείου, *Πρακτικά 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών*, Καβάλα
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή στις Κοινωνικές Επιστήμες. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
- Κυρίτσης, Δ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51/2011.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων: Απόψεις οικονομολόγων εκπαιδευτικών της χώρας

*Λάζαρος Μήτσου, Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο
Ελλάδος, Καβάλα*

E-mail: mitsou_lazaros@hotmail.com

*Θεοδώρα Βαϊντερλή, Τμήμα Ιστορίας & Εθνολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο
Θράκης, Κομοτηνή*

E-mail: doravainte@outlook.com.gr

Περίληψη

Σήμερα, οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας, καθώς και η αυξητική τάση χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) και διαδικτύου, τείνουν να δημιουργούν μια σειρά νέων εκπαιδευτικών λογισμικών/εργαλείων. Φαίνεται πως η εφαρμογή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία έχει υποστηρικτές, καθώς στηρίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και στη διευκόλυνση της διαδικασίας της μάθησης, αλλά εντοπίζονται και επιφυλάξεις ως προς τη συχνότητα χρήσης και την αποτελεσματικότητά της. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του κλάδου της οικονομίας, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και κατά πόσο είναι αναγκαίος ένας ψηφιακός μετασχηματισμός κατά τη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων στα σχολεία της Ελλάδας. Για την κάλυψη του παραπάνω σκοπού, διεξήχθη έρευνα μέσω ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 100 οικονομολόγους εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι/ες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ/ΟΧΙ), καθώς και σε ερωτήσεις μέσω 5βάθμιας κλίμακας Likert. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε το συμπέρασμα πως το 94% του δείγματος θεωρεί σημαντική τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων, αλλά η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (71%) δεν λαμβάνει κίνητρα για χρήση ΤΠΕ, στοιχείο που καθιστά επιτακτική την (ανα)διαμόρφωση και το μετασχηματισμό του ρόλου των οικονομολόγων διδασκόντων. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων



δεν εφαρμόζεται ως επί το πλείστον τη συγκεκριμένη περίοδο, αλλά είναι επιτακτική η εφαρμογή της προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο της οικονομικής παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, εκπαίδευση, οικονομολόγοι, διδασκαλία, οικονομικά μαθήματα

“ICT in the teaching of economics: Views of economist teachers in the country”

Abstract

Today, the rapid developments in the field of technology, as well as the increasing trend of Computer and Internet use, tend to create a range of new educational software/tools. It seems that the application of new technologies in teaching has its supporters, as it is based on the educational needs of students and the facilitation of the learning process, but there are also reservations about its frequency of use and effectiveness. The purpose of this research was to determine whether teachers of economics are aware of and use Information and Communication Technologies (ICT) and whether a digital transformation is necessary in the teaching of economics courses in schools in Greece. To meet the above purpose, a survey was conducted through a questionnaire. The questionnaire was sent to 100 economics teachers from all over Greece, who were asked to answer closed-ended questions (YES/NO), as well as questions through a 5-point Likert scale. The results of the survey concluded that 94% of the sample considers the use of ICT in teaching economics courses important, but the vast majority of them (71%) are not motivated to use ICT, which makes it imperative to (re)shape and transform the role of economics teachers. In conclusion, it seems that the use of ICT in teaching economics courses is mostly not implemented in this period, but it is imperative to implement it in order to improve the level of economic literacy.

Key words: ICT, education, economists, teaching, financial courses



Χρήση ΤΠΕ στα οικονομικά μαθήματα

Σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων είναι αρκετά μεγάλος, ενώ σε περίπτωση που η διδασκαλία πραγματοποιηθεί με τη σύγχρονη τεχνολογία τότε ο βαθμός αυτός μπορεί να φτάσει και ολόκληρη την τάξη.

Πολλοί επίσης εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της βιωματικής μάθησης μέσω ΤΠΕ διότι η ίδια οδηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα των οικονομικών, ενώ επίσης υποστηρίζουν ότι η επιθυμία των μαθητών που επιδιώκουν να σπουδάσουν σε οικονομικές σχολές είναι ο βασικότερος από τους λόγους για τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων. (Δελούδη, 2002)

Για τους εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότερη συμμετοχή των μαθητών επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση ΤΠΕ και ειδικότερα τη μορφή ερωτήσεων, με την ανάθεση εργασιών, με βιωματικές αναφορές και με την εύρεση ποικίλων και καθημερινών παραδειγμάτων. Παράλληλα πολλοί εκπαιδευτικοί δεν παύουν να υποστηρίζουν πως η συνεχής αναζήτηση επάνω σε ένα εκπαιδευτικό αντικείμενο διευρύνει ακόμα παραπάνω τις γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες των μαθητών. (Pestalozzi, 2017)

Ταυτόχρονα πολλές μελέτες σχετικά με την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έδειξαν ότι και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται συνεχώς και γενικότερα στην υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης ή εκπαίδευσης από απόσταση και επίσης στην εφαρμογή εικονικών δραστηριοτήτων. Επίσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στα λύκεια χρησιμοποιούνται τα ηλεκτρονικά μαθήματα, δίνονται οι εισηγήσεις οι οποίες χρησιμοποιούν κατάλληλα μέσα αλλά και ιστοσελίδες με σκοπό να κάνουν αποδοτικότερο το κάθε μάθημα.

Παράλληλα μία άλλη πολύ σημαντική μέθοδος είναι οι εικονικές δραστηριότητες οι οποίες είναι γενικότερα δυσκολότερο να πραγματοποιηθούν, όμως συνήθως φέρνουν αρτιότερο αποτέλεσμα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως οι μαθητές οπτικοποιώντας τη μάθηση μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα μια έννοια ιδίως αν είναι οικονομικού αντικειμένου. Επίσης μέσω των συγκεκριμένων μεθόδων



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

μπορούν να πραγματοποιηθούν και εξωσχολικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν άμεση συνάρτηση με κάποιο μάθημα, όπως για παράδειγμα να πραγματοποιούνται εικονικές επισκέψεις σε χώρους που ενδιαφέρουν τους μαθητές αλλά αυτό χρειάζεται κατάλληλη προεργασία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και φορέα για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Γενικότερα έχει αποδειχθεί πως τα οικονομικά μαθήματα μπορούν να υπάρξουν και σε εικονικές τάξεις οι οποίες λειτουργούν είτε από απόσταση είτε ασύγχρονα. Μέσω των εικονικών τάξεων οι μαθητές μπορεί να βρίσκονται μεν σε απομακρυσμένα μέρη μεταξύ τους αλλά από την άλλη μπορούν να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες, πράξεις και συζητήσεις σύγχρονα για ασύγχρονα.

Έρευνα

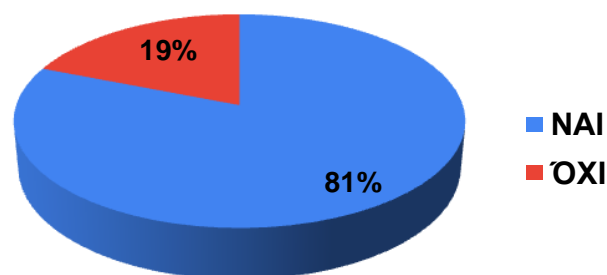
Στο πλαίσιο συγγραφής του παρόντος άρθρου, διεξήχθη ποσοτική έρευνα με απώτερο σκοπό να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί του κλάδου της οικονομίας, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ΤΠΕ και αν είναι αναγκαίος ένας ψηφιακός μετασχηματισμός στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων στα σχολεία της χώρας. Η έρευνα διεξήχθη με δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο απεστάλη μέσω email σε οικονομολόγους εκπαιδευτικούς, στο οποίο ανταποκρίθηκαν 100 από αυτούς/ες και η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο Excel και στο SPSS. Το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών, ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ/ΟΧΙ), καθώς και ερωτήσεις που επιδέχονταν απαντήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Στην έρευνα συμμετείχαν 65 γυναίκες και 35 άνδρες οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (66%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 29 συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ και οι υπόλοιποι 5 ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Ως προς την επαγγελματική τους ιδιότητα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (54%) δίδασκαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 28% δίδασκε στον ιδιωτικό τομέα, το 15% ήταν άνεργοι την περίοδο της έρευνας και 3% αυτών δίδασκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.



Γνώση και εφαρμογή ΤΠΕ

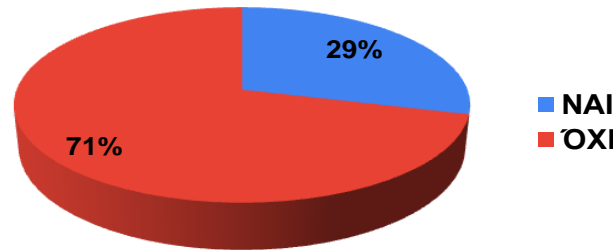
Ξεκινώντας με το ερώτημα «Γνωρίζετε για την εφαρμογή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις οικονομικές επιστήμες / οικονομικά μαθήματα;», εντοπίζεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (81%) γνωρίζει για τη χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ στις οικονομικές επιστήμες, ενώ το υπόλοιπο 19% του δείγματος όχι.



Διάγραμμα 1: Γνωρίζετε για την εφαρμογή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις οικονομικές επιστήμες / οικονομικά μαθήματα;

Συνεχίζοντας με τη 2^η ερώτηση, δηλαδή «Εφαρμόζετε ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του οικονομικού μαθήματος που έχετε αναλάβει;», φαίνεται ότι η πλειοψηφία (61%) εφαρμόζει ΤΠΕ όσο διδάσκει το μάθημα που έχει αναλάβει, αλλά υπάρχει και το υπόλοιπο 39% που για κάποιο λόγο δεν κάνει χρήση κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν λαμβάνουν κίνητρα για χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία του οικονομικού τους μαθήματος από το εργασιακό τους περιβάλλον. Εντύπωση προκαλεί και πάλι, πως η συντριπτική πλειοψηφία, με ποσοστό 71%, δεν λαμβάνει κίνητρα για να κάνει χρήση των ΤΠΕ όσο διδάσκει, είτε από συναδέλφους είτε από διευθυντικά στελέχη. Όμως, το 29% των ερωτώμενων απάντησαν ότι δέχονται κίνητρα από το περιβάλλον εργασίας τους για να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες.



Διάγραμμα 2: Λαμβάνετε κίνητρα για χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία του οικονομικού σας μαθήματος από το εργασιακό σας περιβάλλον;

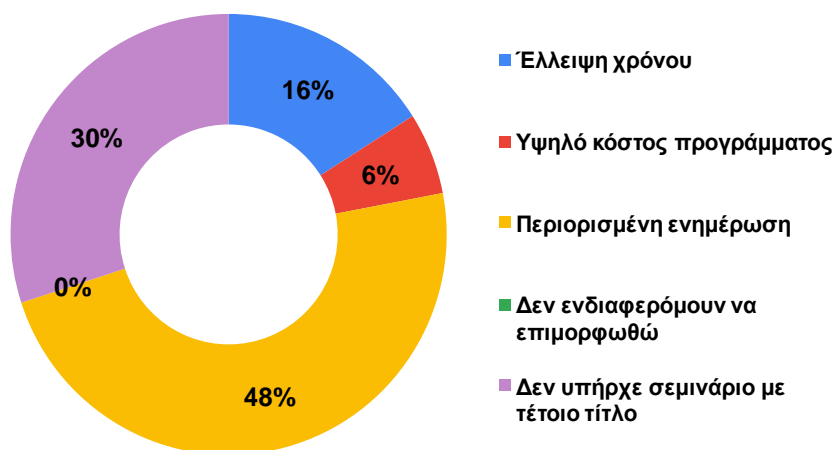
Επίσης, ζητήθηκε από τους οικονομολόγους διδάσκοντες να απαντήσουν στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η διδασκαλία ενός οικονομικού μαθήματος με χρήση ΤΠΕ έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές;», όπου το αποτέλεσμα και η άποψη τους είναι ξεκάθαρη, αν ληφθεί υπόψη ότι το 94% αυτών θεωρεί πως η χρήση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) στα οικονομικά μαθήματα θα έχει θετική επίδραση στους μαθητές, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 6% που διαφωνεί.

Ιδιαίτερος σημαντικό είναι το συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις στην ερώτηση: «Έχετε εκπαιδευτεί ή έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ στα οικονομικά μαθήματα;», καθώς οι μισοί συμμετέχοντες έχουν εκπαιδευτεί, σε αντίθεση με τους άλλους μισούς που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με τη χρήση των ΤΠΕ στα οικονομικά.

Όμως, επειδή στην προηγούμενη ερώτηση δεν γίνεται αντιληπτή η αιτία που το 50% του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, κρίνεται χρήσιμο να αναλυθεί το πώς απάντησαν στην ερώτηση «Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο λόγος που δεν παρακολουθήσατε ανάλογο σεμινάριο ή επιμόρφωση;». Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (48%) απάντησαν πως δεν υπάρχει ενημέρωση σχετικά με αντίστοιχα σεμινάρια ή επιμορφώσεις στα μαθήματα οικονομικών. Επίσης, το 30% του δείγματος δήλωσε ότι δεν υπάρχει σεμινάριο με τέτοιο τίτλο, δηλαδή σχετικό με την εφαρμογή των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων. Ακόμη, 16 άτομα (16%) φαίνεται να μην είχαν τον απαραίτητο ελεύθερο χρόνο, προκειμένου να παρακολουθήσουν μια επιμόρφωση, και τέλος 6 άτομα (6%) δήλωσαν πως το κόστος



του προγράμματος επιμόρφωσης ήταν υψηλό και αδυνατούσαν να εγγραφούν. Αξιοσημείωτο είναι το ότι κανένας δεν επέλεξε την απάντηση «Δεν ενδιαφερόμουν να επιμορφωθώ», γεγονός που υποδηλώνει πως οι συμμετέχοντες οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχθούν τέτοιου είδους προγράμματα/επιμορφώσεις.



Διάγραμμα 3: Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο λόγος που δεν παρακολουθήσατε ανάλογο σεμινάριο ή επιμόρφωση;

Οι ΤΠΕ στα οικονομικά μαθήματα σήμερα

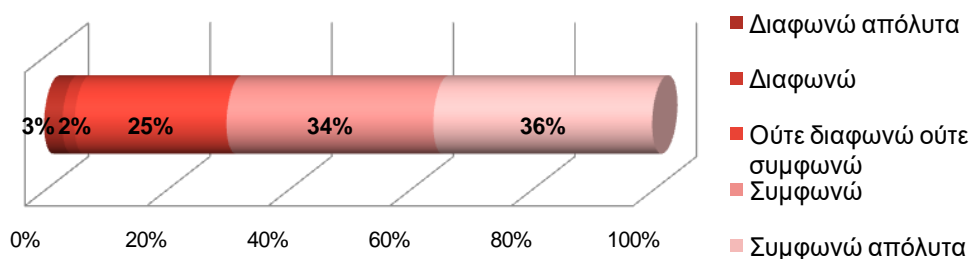
Προχωρώντας στο ερώτημα, αν οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων θα επηρεάσει και θα επιβάλλει αλλαγές ή τροποποιήσεις στο τρέχον πρόγραμμα σπουδών, παρατηρείται πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (79%), ενστερνίζεται πλήρως (39%) ή μερικώς (40%) την πρόταση αυτή, αφού δήλωσε πως συμφωνεί. Συνεχίζοντας, υπάρχουν 16 άτομα που ούτε διαφωνούν, αλλά ούτε συμφωνούν (16%) με την πιθανότητα αλλαγών ή προσαρμογών του προγράμματος σπουδών λόγω χρήσης ΤΠΕ. Όμως, παρατηρείται και η ύπαρξη εκπαιδευτικών που δεν αποδέχονται ή διαφωνούν πλήρως με την προαναφερθείσα φράση, με ποσοστά 2% και 3% αντίστοιχα.



Πίνακας 1: Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων επιβάλλει αλλαγές ή προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	3	3%
Διαφωνώ	2	2%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	16	16%
Συμφωνώ	40	40%
Συμφωνώ απόλυτα	39	39%
Σύνολο	100	100%

Εν συνεχεία, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν συμφωνούν, διαφωνούν ή αν είναι ουδέτεροι με το αν οι ΤΠΕ είναι απαραίτητες στα μαθήματα οικονομίας, καθώς οι μαθητές καταλαβαίνουν καλύτερα δύσκολες ή πολύπλοκες έννοιες και ορισμούς. Στην εν λόγω έκφραση, η συντριπτική πλειοψηφία (70 άτομα από τα 100) φαίνεται να αποδέχεται αυτήν και να θέλει να κάνει χρήση ΤΠΕ στα μαθήματα που διδάσκει. Τα υπόλοιπα 30 άτομα απάντησαν ως εξής: 25 εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (25%), 2 διαφωνούν (2%) και 3 οι οποίοι πιστεύουν πως η χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) κατά τη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων δεν είναι χρήσιμη έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ευκολότερα κάποιες έννοιες ή ορισμούς.



Διάγραμμα 4: Η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων είναι αναγκαία, διότι οι μαθητές κατανοούν ευκολότερα δυσνόητες και πολύπλοκες έννοιες.



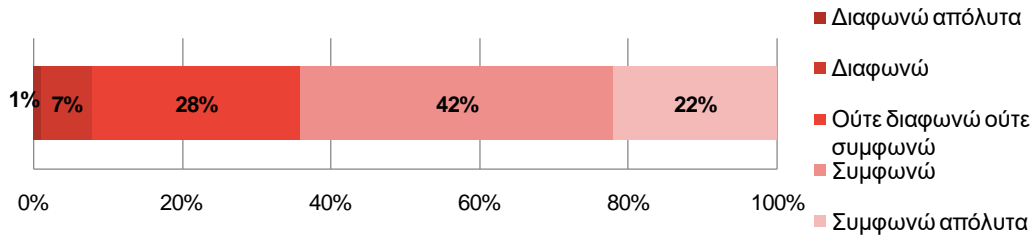
Επίσης, οι οικονομολόγοι διδάσκοντες έπρεπε να μεταφέρουν την άποψη τους σχετικά με το αν η χρήση ΤΠΕ στα οικονομικά μαθήματα που διδάσκουν ελκύει περισσότερο τους μαθητές, λόγω διάδρασης. Αναλύοντας τις απαντήσεις τους, είναι εμφανές πως η πλειοψηφία των οικονομολόγων καθηγητών πιστεύει πως οι μαθητές έλκονται περισσότερο από τις νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ) κατά τη διαδικασία της μάθησης. Αυτό φαίνεται και από το ότι πάνω από το 85% των συμμετεχόντων (32% και 54%) συμφώνησαν με τη παρούσα φράση που διάβασαν, σε αντίθεση με τους μόνο 3 εκπαιδευτικούς (2% και 1%) που ήρθαν σε διαφωνία με αυτό. Τέλος, όπως και στις προηγούμενες ερωτήσεις, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν (11%) με τη πιθανότητα μεγαλύτερης έλξης μαθητών από τη χρήση ΤΠΕ.

Πίνακας 2: Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων, λόγω διάδρασης, ελκύει περισσότερο τους μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1%
Διαφωνώ	2	2%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11	11%
Συμφωνώ	32	32%
Συμφωνώ απόλυτα	54	54%
Σύνολο	100	100%

Οι ΤΠΕ στα οικονομικά μαθήματα στο μέλλον

Στη φράση «Η διδασκαλία και η εκπαιδευτική διαδικασία των οικονομικών μαθημάτων είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται με τη χρήση ΤΠΕ», φαίνεται πως οι 64 συμμετέχοντες από τους 100 συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν με την παραπάνω φράση (42% και 22% αντίστοιχα). Αντίθετα, εντοπίζεται πως μόνο 1 άτομο (1%) διαφώνησε απόλυτα, αλλά υπάρχουν και άλλα 7 άτομα (7%) που διαφώνησαν με το γεγονός ότι η διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων πρέπει να γίνεται με τη χρήση ΤΠΕ. Επίσης, υπάρχει και το ποσοστό της τάξης του 28%, όπου εκεί ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν.



Διάγραμμα 5: Η διδασκαλία και η εκπαιδευτική διαδικασία των οικονομικών μαθημάτων είναι αναγκαίο να πραγματοποιούνται με τη χρήση ΤΠΕ

Συνεχίζοντας με την πρόταση «Χρειάζεται παρακίνηση προς τους καθηγητές οικονομικών έτσι ώστε να χρησιμοποιούν ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία», γίνεται αντιληπτό ότι σχεδόν όλο το δείγμα (80%) συμφωνεί με την έκφραση αυτή, συγκεκριμένα 40% συμφωνούν απόλυτα και 40% συμφωνούν. Αναλυτικότερα, το υπόλοιπο ποσοστό (20%) διαχωρίζεται ως εξής: 16 ερωτηθέντες ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν (16%), 2 διαφωνούν (2%) και τέλος άλλοι 2 διαφωνούν απόλυτα (2%) με το γεγονός πως οι καθηγητές οικονομικών χρήζουν παρακίνησης προκειμένου να κάνουν χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Πίνακας 3: Χρειάζεται παρακίνηση προς τους καθηγητές οικονομικών έτσι ώστε να χρησιμοποιούν ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1%
Διαφωνώ	4	4%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	25	25%
Συμφωνώ	44	44%
Συμφωνώ απόλυτα	26	26%
Σύνολο	100	100%

Αναφορικά με την πρόταση «Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων είναι ουσιώδης στον 21ο αιώνα, ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη ζωή και την εργασία τους στον μέλλον», εντοπίζεται πως λίγο



περισσότερο από το μισό δείγμα (54%) την αποδέχεται πλήρως. Ακόμα, υπάρχουν 32 εκπαιδευτικοί που συμφωνούν λιγότερο με την έκφραση αυτή (32%) και 12 άτομα (12%) που κρατούν ουδέτερη στάση ως προς την αναγκαιότητα χρήσης ΤΠΕ σήμερα στα οικονομικά μαθήματα, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι προετοιμασμένοι για το μέλλον. Τέλος, υπάρχουν μόνο 2 άτομα που διαφωνούν (2%) με την προαναφερθείσα πρόταση και κανένας που να μην συμφωνεί καθόλου.

Πίνακας 4: *Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων είναι ουσιώδης στον 21ο αιώνα, ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη ζωή και την εργασία τους στον μέλλον.*

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	3	3%
Διαφωνώ	2	2%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	25	25%
Συμφωνώ	34	34%
Συμφωνώ απόλυτα	36	36%
Σύνολο	100	100%

Συμπεράσματα

Ξεκινώντας με το αν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ΤΠΕ όταν διδάσκουν το οικονομικό μάθημα που έχουν αναλάβει, γίνεται αντιληπτό ότι η πλειοψηφία γνωρίζει για την εφαρμογή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, αφού τις εφαρμόζει στην αίθουσα. Όμως, θαυμασμό προκαλεί το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι η εφαρμογή ΤΠΕ θα είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, αλλά δηλώνει ταυτόχρονα ότι δεν λαμβάνει κίνητρα από το εργασιακό περιβάλλον για περαιτέρω χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του οικονομικού μαθήματος.

Επιπλέον, είναι εντυπωσιακό πως οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν εκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί σχετικά με τις ΤΠΕ στα οικονομικά μαθήματα και φαίνεται ότι η κυριότερη αιτία αυτού είναι η περιορισμένη ενημέρωση για τέτοιου είδους



προγράμματα/επιμορφώσεις και ακολουθεί η αιτία της μη ύπαρξης σεμιναρίων με τίτλο σχετικό με τις ΤΠΕ στα αναφερόμενα μαθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στη χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ στα οικονομικά μαθήματα, οι οικονομολόγοι στην εκπαίδευση πιστεύουν ότι θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές ή προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και ότι θα ελκύει περισσότερο τους διδασκόμενους, λόγω της διάδρασης που προκαλεί. Ακόμα, φαίνεται η πλειοψηφία αυτών να δηλώνει πως η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων είναι αναγκαία, διότι οι μαθητές κατανοούν ευκολότερα δυσνόητες και πολύπλοκες έννοιες.

Σχετικά με το μέλλον των ΤΠΕ, οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι χρειάζονται μεγαλύτερη παρακίνηση στο μέλλον για να κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών, διότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια που δεν τους επιτρέπουν την εφαρμογή αυτών στη διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων. Επιπρόσθετα, σκιαγραφείται η αναγκαιότητα χρήσης ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στα οικονομικά μαθήματα, καθώς η ίδια βρίσκει σύμφωνο το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων. Τέλος, οι ερωτώμενοι τονίζουν πως οι ΤΠΕ είναι ουσιώδεις στον 21^ο αιώνα, εφόσον προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για τη μετέπειτα ζωή τους.

Εν κατακλείδι, εξάγεται το συμπέρασμα πως οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί της χώρας θεωρούν αρκετά σημαντική και αναγκαία τη χρήση, όπως και την εφαρμογή, νέων εργαλείων και τεχνολογιών (ΤΠΕ) στα οικονομικά μαθήματα, αφενός για τους μαθητές και αφετέρου για τους ίδιους, ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν πως υπάρχουν ποικίλα εμπόδια που αποτρέπουν το στόχο αυτόν. Μέχρι, λοιπόν, να εξαλειφθούν τα εμπόδια αυτά, χρειάζεται χρόνος, προσπάθεια και άμεσος εκσυγχρονισμός του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. *Είναι γεγονός πως ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην οικονομική εκπαίδευση είναι στα σκαριά...*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Crawford, R. (1999), *Teaching and learning IT in secondary schools: towards a new pedagogy*, *Education and Information Technologies*, 4 (1), 49-63.



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Pestalozzi NO1. (2017). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή*. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-no-1-teacher-education-for-change-greek-version-/1680750ce9>
- Δελούδη Μ. (2002). *Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ενέλικτης Ζώνης*. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Θεμελή, Ό. (2011). *Συμβουλευτική και Ανάπτυξη Μεθόδων Προσέγγισης και Διαμεσολάβησης*. *Εταιρία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου*, Αθήνα
- Τζιμογιάννης Α. (2001), *Οι ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές*, *1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική πράξη*. *Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο*, σελ. 35, Σύρος 11, 12, 13 Μαΐου 2001.



Η Αξιοποίηση της Μικτής Μάθησης για τη διδασκαλία των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο

Ευαγγελία Τζαγκουρνή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Κρήτης

E-mail: evitatzakik@gmail.com

Ελισσάβετ Χλαπάνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Κρήτης

E-mail: chlapane@uoc.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία των Αγγλικών κατά την προσχολική ηλικία έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη σύγχρονη βιβλιογραφία, με ιδιαίτερη έμφαση να δίνεται στη διδασκαλία λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότερη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο φαίνεται να είναι αυτή που αξιοποιεί και συνδυάζει κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως είναι η μικτή μάθηση, η οποία συνδυάζει συμβατικές και ψηφιακές δραστηριότητες. Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης, που στηρίζεται στη μικτή μάθηση, στην εκμάθηση του λεξιλογίου της αγγλικής γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από 76 παιδιά προσχολικής ηλικίας, που φοιτούσαν σε 2 νηπιαγωγεία του Δήμου Αθηναίων. Για τη διερεύνηση του σκοπού, πραγματοποιήθηκε οιοσδήποτε πειραματικός σχεδιασμός. Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο βασίστηκε στη μικτή μάθηση και παράλληλα αξιοποίησε βασικές αρχές της παιγνιώδους μάθησης. Στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε διδασκαλία, όπως αυτή προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), η οποία συνδυάζει ποικιλία μεθόδων, πρακτικών και μέσων. Η προαναφερθείσα παρέμβαση διήρκησε συνολικά δύο μήνες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν τη στατιστικά σημαντική επίδραση του σχεδιασμένου προγράμματος, έναντι της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στην ομάδα ελέγχου.



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Ετσι, κρίνονται σημαντικά καθώς μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες, σε εκπαιδευτικούς και αρμόδιους φορείς, σχετικά με τις αποδοτικότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο, Μικτή μάθηση, Διδασκαλία Λεξιλογίου

Abstract

Teaching English as a Foreign Language (EFL), especially Early Language Learning (ELL), seems to have acquired an increased scientific interest in the recent literature, giving significant emphasis to vocabulary instruction. More specifically, an instruction that is considered efficient is one that incorporates different methodologies and approaches, which are appropriate for the students' age, such as blended learning, which suggests the incorporation of both digital and conventional activities during the instruction. Based on all the above, the present study aims to examine the effect of an intervention based on blended learning, on the learning of English vocabulary from preschool students. The sample of the study was comprised of 76 children, attending two different public preschools in the municipality of Attica. In order to explore the aforementioned goal, the study followed a quasi-experimental design, and the sample was divided into two groups, an experimental and a control one. The experimental group attended a specially designed educational program, which was based blended and play-based learning. The control group attended instruction that was designed by the classes' teacher, following the instructions of Introducing English to Preschool (IEP). The aforementioned intervention lasted two months and its results showcase a significant difference in the performance of the children of the experimental group in comparison to the children of the control group. Thus, they are considered especially important, as they can shed light on the most effective instructional methodologies, practices, and methods for educators and education stakeholders, so as to promote efficient vocabulary teaching and learning of English to preschool children.



Key words: EFL, ELL, Blended Learning, Vocabulary Instruction

Εισαγωγή

Τα Αγγλικά έχουν αναδειχθεί μία παγκόσμια γλώσσα και σήμερα αποτελούν μέρος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Al-Natour & Hijazi, 2018). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ακολουθώντας αυτή την τάση, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της Αγγλικής ως ευρωπαϊκή γλώσσα και προτείνει την έγκαιρη εισαγωγή της στο χώρο της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018). Η εισαγωγή αυτή στηρίζεται από την Υπόθεση Κρίσιμης Περιόδου (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018) και από τους πυλώνες του Κοινωνικού Κονστрукτιβισμού (Roberts & Neal, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν πλαστικότητα του εγκεφάλου και περιέργεια για μάθηση, χαρακτηριστικά που μπορούν να συμβάλουν ιδιαίτερος στη μάθηση μίας ξένης γλώσσας. Πέρα από την ηλικία εισαγωγής της ξένης γλώσσας, ιδιαίτερο ρόλο παίζει το πλαίσιο διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά, παράγοντες, όπως η ποικιλία ερεθισμάτων (Ezzi, 2022) και η παραγωγή λόγου με νόημα, φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Υπ' αυτή την έννοια, το λεξιλόγιο αποτελεί μία βασική δεξιότητα του γραμματισμού και βασικό μέσο επικοινωνίας (Albaladejo, Coyle & De Larios, 2018).

Η διδασκαλία των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο

Υπό το πρίσμα της έγκαιρης εισαγωγής της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση, διερευνούνται σε παγκόσμιο επίπεδο κατάλληλες μεθοδολογίες και μοντέλα που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση.

Καθώς το λεξιλόγιο παίζει κομβικό ρόλο στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, η διδασκαλία του κρίνεται ως σημαίνουσα. Δύο από τις κύριες τακτικές που αξιοποιούνται για τη διδασκαλία λεξιλογίου είναι η άμεση και η έμμεση διδασκαλία (Albaladejo et al., 2018· Siahaan, 2012). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, και οι δύο πρακτικές κρίνονται εξίσου σημαντικές για την εκμάθηση λεξιλογίου (Kaivanpanah et al., 2021· Sedita, 2005· Siahaan, 2012). Συγκεκριμένα, η άμεση διδασκαλία στοχεύει



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

στην οργανωμένη και συνειδητή εκμάθηση λεξιλογίου μέσα από κατάλληλα επιλεγμένες τεχνικές (Ellis, 2009). Από την άλλη, η έμμεση διδασκαλία, ή αλλιώς συμπτωματική, προκύπτει εμμέσως από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος των παιδιών, ενεργοποιώντας τη μεταγλωσσική επίγνωση λεξιλογίου μέσα από την επαγωγή, δηλαδή από τα συμφραζόμενα και την ήδη υπάρχουσα λεξιλογική τους γνώση (Kaivanpanah et al., 2021). Καθώς η άμεση διδασκαλία κάθε λέξης δεν δύναται, η έμμεση διδασκαλία έχει μεγάλη σημασία για την ενίσχυση του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Sedita, 2005· Siahhaan, 2012). Μία πρακτική που προτείνεται για την άμεση και έμμεση διδασκαλία λεξιλογίου για παιδιά όλων των ηλικιών είναι η ανάγνωση ιστοριών (Kaivanpanah et al., 2021).

Οι ιστορίες κρίνονται ως ένα εξαιρετικά χρήσιμο μέσο διδασκαλίας λεξιλογίου ειδικά για τις μικρότερες ηλικίες (Albaladejo et al., 2018). Οι ιστορίες αποτελούν μέρος της σχολικής καθημερινότητας των παιδιών στο νηπιαγωγείο, οπότε είναι κάτι οικείο για αυτά. Επιπλέον, τα παιδιά είναι ιδιαίτερος πρόθυμα να έρθουν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο μέσα από κειμενικά πλαίσια που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για εκείνα (Siahhaan, 2012). Έτσι, η εκμάθηση λεξιλογίου ενισχύεται καθώς το λεξιλόγιο απορρέει από τα ίδια τους τα ενδιαφέροντα (Alexiou & Kokla, 2019). Οι ιστορίες, και ιδιαίτερες αυτές, που εμπεριέχουν έντονα οπτικά ή και γενικότερα πολυτροπικά ερεθίσματα, κρίνονται ως οι καταλληλότερες για τη διδασκαλία λεξιλογίου στα Αγγλικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Tachom, 2021).

Τέτοια πολυτροπικά ερεθίσματα μπορούν να προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι οποίες κρίνονται ως χρήσιμα εργαλεία για τη διδασκαλία Αγγλικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Del Carmen Ramírez-Rueda et al., 2021). Παρόλα αυτά, η μεμονωμένη αξιοποίηση τους φαίνεται να μην είναι αρκετή για τη σύγχρονη προσχολική τάξη, λόγω της ποικιλομορφίας και των αναγκών της (Wilkes et al., 2020). Μία μέθοδος αξιοποίησης των ΤΠΕ, η οποία αξιοποιείται γενικότερα σε προσχολικά πλαίσια αλλά και ειδικότερα στα πλαίσια της ξενόγλωσσης διδασκαλίας, και φαίνεται να είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική, είναι η μικτή μάθηση (Wilkes et al., 2020). Επί της ουσίας, η μικτή μάθηση προτείνει την πρόσμιξη και εναλλαγή συμβατικών (μη ψηφιακών) και ψηφιακών δραστηριοτήτων για την



ενίσχυση της μάθησης. Η μικτή μάθηση παρέχει ποικιλία ερεθισμάτων και συμβάλει ιδιαίτερα στην εκμάθηση λεξιλογίου, αφού προσφέρει οπτικά, ακτικά και ακουστικά ερεθίσματα, τα οποία συμβάλουν αισθητά στην εκμάθηση λεξιλογίου (Nation, 1974).

Η αξιοποίηση της μικτής μάθησης, και η ποικιλία ερεθισμάτων που προσφέρει, φαίνεται να υποστηρίζεται περαιτέρω και από τη Θεωρία των Πολυγραμματισμών, η οποία υποστηρίζει πως η μάθηση ενδυναμώνεται όταν η γνώση προλαμβάνεται μέσω διαφορετικών αισθήσεων (Mirra, Morrell & Filiriak, 2018). Η εναλλαγή ψηφιακών και συμβατικών δραστηριοτήτων που προτείνει η μικτή μάθηση επιτρέπει την αξιοποίηση δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις και συμβάλουν σε πολυτροπική μάθηση. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση της μικτής μάθησης υποστηρίζεται περαιτέρω και από την Υπόθεση Διπλού Κώδικα, η οποία αναφέρει πως η εκμάθηση του λεξιλογίου πραγματοποιείται όταν τα παιδιά έχουν ποικίλες ευκαιρίες να συναντήσουν μία λέξη μέσα από σε διαφορετικά κειμενικά πλαίσια (Paivio, 1971).

Μία ακόμα πρακτική η οποία κρίνεται ως αξιόλογη για τη διδασκαλία λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η παιγνιώδης μάθηση, δηλαδή η αξιοποίηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Karasimos, 2021). Η παιγνιώδης μάθηση προσφέρει πολυτροπική και ενδιαφέρουσα μάθηση (Piaget, 2003), ενισχύοντας παράλληλα τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών (Wright et al. 2005). Η αξιοποίηση της παιγνιώδης μάθησης υποστηρίζεται από τη Θεωρία των Πολλαπλών μορφών Νοημοσύνης, καθώς προσφέρει ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον διδασκαλίας, το οποίο επιτρέπει την καλλιέργεια διαφορετικών μορφών νοημοσύνης (Gardner & Moran, 2006). Πέραν των κιναισθητικών δραστηριοτήτων (Albaladejo et al., 2018· Al-Natour & Hijazi, 2018), η παιγνιώδης μάθηση, μπορεί να ενδυναμωθεί από τις Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ), αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια (Aseri, 2017).

Έρευνες για τη διδασκαλία λεξιλογίου στα Αγγλικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η διδασκαλία λεξιλογίου στα Αγγλικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι Albaladejo et al. (2018) διερευνούν τη διδασκαλία λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αξιοποιώντας τραγούδια, αφήγηση ιστοριών



ή τον συνδυασμό και των δύο. Η διδασκαλία μέσω ιστοριών, φαίνεται να έχει την μεγαλύτερη θετική επίδραση στην εκμάθηση λεξιλογίου. Οι ερευνητές αποδίδουν το αποτέλεσμα στην υπερπληθώρα πληροφοριών της τρίτης μεθόδου, η οποία ίσως επιβάρυνε τα παιδιά, δυσκολεύοντας τα να συνδυάσουν και να επεξεργαστούν τα παρεχόμενα ερεθίσματα.

Οι Kalaycioglu (2011) και Baimbetova (2020) προεκτείνουν τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών καθώς εξετάζουν την αξιοποίηση της παιγνιώδης μάθησης για τη διδασκαλία λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Και στις δύο έρευνες, τα παιδιά που συμμετείχαν σε διδασκαλία που βασίστηκε σε εκπαιδευτικά συμβατικά παιχνίδια είχαν σαφώς καλύτερη επίδοση από παιδιά που συμμετείχαν σε διδασκαλία βασισμένη στην υφιστάμενη παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία δεν περιλάμβανε παιγνιώδεις τρόπους μάθησης. Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, το δείγμα τους μικρό. Παρόμοια, Οι Al-Natour & Hijazi (2018), Aseri (2017) και Ezzi (2022) επεκτείνουν τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν παρουσιαστεί μέχρι στιγμή, καθώς ερευνούν την επίδραση των ΤΠΕ μέσα από την εφαρμογή ψηφιακών παιχνιδιών στην εκμάθηση λεξιλογίου από παιδιά προσχολικής ηλικίας, έναντι παραδοσιακής συμβατικής διδασκαλίας. Παρόλο που τα αποτελέσματα των ερευνών αναδεικνύουν τα οφέλη της αξιοποίησης των ΤΠΕ, το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν τα παιδιά ήταν περιορισμένο και δόθηκε αποκλειστική έμφαση στην χρήση των ΤΠΕ, χωρίς να ενθαρρύνεται η πρόσμιξη τους με άλλες συμβατικές δραστηριότητες.

Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω, οι Korosidou & Griva (2021), διερευνούν την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα της έρευνας τους αποτελείται από 26 παιδιά, 5-6 ετών. Οι ιστορίες δημιουργήθηκαν από τους ερευνητές και χορηγήθηκαν σε μορφή ψηφιακού βιβλίου, ενώ οι ψηφιακές εφαρμογές που αξιοποιήθηκαν ήταν διαθέσιμες στο διαδίκτυο. Παρόλη τη θετική επίδραση που φαίνεται να είχε η παρέμβαση στο δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, δεν μπορεί να υπάρξει σύγκριση της επίδοσης τους με άλλη ομάδα, λόγω της απουσίας ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν ήταν αποκλειστικά ψηφιακές και δεν έγινε αξιοποίηση συμβατικών δραστηριοτήτων.



Φαίνεται πως παρόλο το ερευνητικό ενδιαφέρον που έχει η διδασκαλία των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο, δε εντοπίζονται έρευνες που να διερευνούν την αξιοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία λεξιλογίου στα Αγγλικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω μικτής μάθησης, δηλαδή μέσα από την εναλλαγή ψηφιακών και συμβατικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, έρευνες που εντοπίζονται αξιοποιούν μεμονωμένα τις ιστορίες ή τον συνδυασμό τους με άλλες πρακτικές διδασκαλίας (Albaladejo et al., 2018· Korosidou & Griva, 2021), χωρίς όμως να τις συνδυάζουν με τη μικτή μάθηση. Στις έρευνες που εντοπίζονται και αφορούν συμβατικά (Kalaycioglu, 2011· Baimbetova, 2020) ή ψηφιακά παιχνίδια (Al-Natour & Hijazi, 2018· Aseri, 2017· Ezzi, 2022), αυτά συγκρίνονται αποκλειστικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Τέλος, η πλειοψηφία της υφιστάμενης βιβλιογραφίας εξετάζει είτε την επίδραση της άμεσης είτε της έμμεσης διδασκαλίας λεξιλογίου (Willingham & Price, 2009). Χαρακτηριστικά, όλες οι παραπάνω έρευνες (Albaladejo et al., 2018· Al-Natour & Hijazi, 2018· Aseri, 2017· Baimbetova, 2020· Ezzi, 2022· Kalaycioglu, 2011· Korosidou & Griva, 2021) εξετάζουν την επίδοση των μαθητών σε λεξιλόγιο το οποίο διδάχθηκαν άμεσα, χωρίς να γίνεται επί τούτου διερεύνηση για το λεξιλόγιο που ίσως έμαθαν μέσω έμμεσης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τους. Έτσι, συνοψίζουμε στο ότι δεν υπάρχουν δεδομένα που να δείχνουν την επίδραση της μικτής μάθησης, η οποία συνδυάζει αφήγηση ιστοριών με συμβατικά και ψηφιακά παιχνίδια, για την άμεση και έμμεση εκμάθηση του λεξιλογίου της αγγλικής γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Μεθοδολογία

Σκοπός και Ερευνητικό Ερώτημα

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των παραπάνω υφιστάμενων ερευνών και το ερευνητικό κενό που εντοπίζεται, η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να μελετήσει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης, που στηρίζεται στη μικτή μάθηση αξιοποιώντας βασικές αρχές της παιγνιώδους μάθησης, στην άμεση και έμμεση εκμάθηση λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η μικτή μάθηση αφορά την πρόσμιξη μέσων, ψηφιακών και



συμβατικών. Με σκοπό τη διερεύνηση του παραπάνω σκοπού, η έρευνα διερεύνησε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Διαφέρει η επίδραση μιας παρέμβαση που στηρίζεται στην μικτή και την παιγνιώδη μάθηση στην άμεση και έμμεση εκμάθηση λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα των Ελλήνων παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο από την επίδραση της διδασκαλίας, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Δείγμα και μέθοδος έρευνας

Για τη διερεύνηση του σκοπού της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκε οιοσδήποτε πειραματικός σχεδιασμός. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 76 παιδιά προσχολικής ηλικίας, 4 έως 6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε 2 δημόσια νηπιαγωγεία του Δήμου Αθηναίων. Το δείγμα χωρίστηκε τυχαία σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου, και τα τμήματα κρατήθηκαν αυτούσια. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 19 παιδιά, 4-5 ετών, και 17 παιδιά, 5-6 ετών (N=36). Παρόμοια, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 19 παιδιά, 4-5 ετών, και 21 παιδιά, 5-6 ετών (N=50).

Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά συμμετείχαν σε διδασκαλία, η οποία βασίστηκε στην προτεινόμενη μεθοδολογία. Στην ομάδα ελέγχου τα παιδιά συμμετείχαν σε διδασκαλία, η οποία βασίστηκε στις οδηγίες της Εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο (EAN). Και στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε συνδιδασκαλία από την/τον εκάστοτε εκπαιδευτικό Αγγλικών της τάξης με την αρμόδια νηπιαγωγό. Για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα δόθηκαν οι κατάλληλες άδειες και εγκρίσεις από γονείς, κηδεμόνες και αρμόδια Πρωτοβάθμια Διεύθυνση.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε διδασκαλία βασισμένη στη μικτή μάθηση, η οποία και ακολούθησε μία σπειροειδή λογική, με το επίπεδο δυσκολίας του περιεχομένου της να αυξάνεται σταδιακά ανά εβδομάδα. Η μικτή μάθηση υιοθέτησε την αφήγηση ιστοριών και την εναλλαγή ψηφιακών και συμβατικών δραστηριοτήτων βασισμένων στο παιχνίδι. Οι ψηφιακές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε



τάμπλετ σε ομάδες των δύο παιδιών, ενώ τα συμβατικά παιχνίδια αφορούσαν την ολομέλεια της τάξης. Για τις ανάγκες της παρέμβασης σχεδιάστηκαν και διαμορφώθηκαν οκτώ ψηφιακές ιστορίες σε μορφή βίντεο, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε κάθε θεματική ενότητα της παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε από την πρώτη ερευνήτρια και εκπαιδευτικό της τάξης.

Στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε διδασκαλία σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό της τάξης, βάσει των οδηγιών που δίνονται για την εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο και πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο. Η διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στην ομάδα ελέγχου στηρίχθηκε σε δραστηριότητες καταγισμού νέου λεξιλογίου, σε παιχνίδια μνήμης και εικαστικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός της τάξης αξιοποίησε δραστηριότητες καταγισμού παρουσιάζοντας το σύνολο των λέξεων της κάθε θεματικής. Έτσι, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου έρχονταν σε επαφή και με τις 12 λέξεις κάθε θεματικής, για όλο το διάστημα των δύο εβδομάδων που αυτή διαρκούσε. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν τραγούδια διαθέσιμα στο διαδίκτυο, τα οποία εμπεριείχαν το λεξιλόγιο-στόχο.

Πραγματοποιήθηκε συνδιδασκαλία με τις νηπιαγωγούς των τάξεων και στις δύο ομάδες. Στην πειραματική ομάδα η συνδιδασκαλία αξιοποιήθηκε ως προστιθέμενο μοντέλο διδασκαλίας και συνυπολογίστηκε στο σχεδιασμό της παρέμβασης και των δραστηριοτήτων. Στην ομάδα ελέγχου η συνδιδασκαλία έγινε βάσει των οδηγιών που δίνονται για την εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Και οι δύο ομάδες διδάχθηκαν το ίδιο λεξιλόγιο σε διάστημα οκτώ εβδομάδων, για δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Το λεξιλόγιο αποτελούνταν από 48 λέξεις υψηλής συχνότητας, καθώς βάσει βιβλιογραφίας οι λέξεις υψηλής συχνότητας είναι κατάλληλες για την προσχολική ηλικία και είναι πιο εύκολο να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Alexiou & Kokla, 2019). Οι λέξεις αυτές χωρίστηκαν σε 4 θεματικές ενότητες, οι οποίες κρίθηκαν ως ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για τα παιδιά. Τα παιδιά της πειραματικής διδάσκονταν 6 λέξεις ανά εβδομάδα, αριθμός που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι ικανοποιητικός και κατάλληλος για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Kimsesiz et al., 2017· Yeung et al., 2016). Από τις 6 αυτές λέξεις, τα παιδιά διδάσκονταν ανά εβδομάδα τις 4 με άμεση διδασκαλία και τις υπόλοιπες 2 με έμμεση



διδασκαλία. Στην ομάδα ελέγχου, δόθηκε ελευθερία στον εκπαιδευτικό της τάξης να διδάξει τις ίδιες λέξεις όπως εκείνος έκρινε καλύτερα και βάσει των οδηγιών EAN.

Εργαλεία

Για τη διερεύνηση του σκοπού της παρούσας μελέτης και τη διασφάλιση της ισοδυναμίας των ομάδων, αξιοποιήθηκαν τρία διαφορετικά εργαλεία κατά τον προέλεγχο. Αρχικά χορηγήθηκε το Raven's Progressive Matrice (RPM· Raven, 1956), προκειμένου να καθοριστεί το αρχικό επίπεδο μη λεκτικής νοημοσύνης των παιδιών. Συμπληρωματικά, χορηγήθηκε το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT· Dunn & Dunn, 1997), ώστε να εκτιμηθεί το γενικό δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών στα Αγγλικά. Στη συνέχεια, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης, δημιουργήθηκε προσαρμοσμένο εργαλείο, βασισμένο στο Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), το οποίο εξέταζε αποκλειστικά το λεξιλόγιο-στόχο, δηλαδή 48 λέξεις συνολικά, 32 που επρόκειτο να διδαχθούν άμεσα και 16 έμμεσα. Το Προσαρμοσμένο Εργαλείο Ειδικού Λεκτικού Λεξιλογίου στα Αγγλικά (ΠΕΕΔΛΑ· Cronbach's Alpha= 0,864) χορηγήθηκε πριν την παρέμβαση προκειμένου να εκτιμηθεί η αρχική ειδική δεκτική γνώση των παιδιών σε σχέση με το λεξιλόγιο που επρόκειτο να διδαχθούν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Χορηγήθηκε ξανά μετά το πέρας της παρέμβασης, ώστε να αξιολογηθούν οι άμεσες επιδράσεις αυτής. Όλες οι παραπάνω δοκιμασίες χορηγήθηκαν σε κάθε παιδί ξεχωριστά.

Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση έγινε μέσω του προγράμματος SPSS. Αρχικά, οι έλεγχοι που αφορούν την ισοδυναμία του δείγματος, έδειξαν πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, κατά τον προέλεγχο, οι δύο ομάδες παρουσίασαν ισοδυναμία όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, όπως περιγράφεται και παραπάνω, ($\chi^2(6) = 6,818, p > 0,05$), το γενικό δεκτικό λεξιλόγιο τους ($t(72,472) = -0,632, p > 0,05$), το ειδικό δεκτικό λεξιλόγιο ($t(72,081) = 0,474, p > 0,05$) και τη μη-λεκτική τους νοημοσύνη ($t(71,937) = 1,401, p > 0,05$). Αντίστοιχα, παρατηρήθηκε αντίστοιχη ισοδυναμία και στις επιμέρους



επιδόσεις των παιδιών στο ειδικό δεκτικό λεξιλόγιο που επρόκειτο να διδαχθούν άμεσα ($t(68,775) = 0,727, p > 0,05$) και έμμεσα ($t(74) = -2,571, p > 0,05$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στο προσαρμοσμένο κριτήριο κατά τη φάση του προελέγχου

	Ομάδα	Αρ.	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση	Τυπική απόκλιση σφάλματος
Ειδικό Δεκτικό Λεξιλόγιο- Σύνολο λέξεων	Πειραματική	40	15,85	6,58	1,04
	Ελέγχου	36	15,11	6,96	1,16
Ειδικό Δεκτικό λεξιλόγιο – Άμεση διδασκαλία	Πειραματική	40	10,63	11,44	5,28
	Ελέγχου	36	11,44	10,63	4,45
Ειδικό Δεκτικό λεξιλόγιο – Έμμεση διδασκαλία	Πειραματική	40	5,23	3,67	2,27
	Ελέγχου	36	3,67	5,23	2,93
Γενικό Δεκτικό Λεξιλόγιο	Πειραματική	40	2,18	2,75	0,43
	Ελέγχου	36	2,58	2,85	0,48
Μη λεκτική νοημοσύνη	Πειραματική	40	18,40	3,12	0,49
	Ελέγχου	36	17,36	3,32	0,55

Όσον αφορά τον μετέλεγχο, οι δύο ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις τους, αναφορικά με το λεξιλόγιο στο σύνολο του ($t(74) = 18,273, p < 0,00$). Συμπληρωματικά, οι δύο ομάδες παρουσίασαν αντίστοιχη στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις τους όσον αφορά το ειδικό δεκτικό λεξιλόγιο που διδάχθηκαν άμεσα ($t(74) = 18,319, p < 0,00$) και αυτό που διδάχθηκαν έμμεσα ($t(73,611) = 10,884, p < 0,00$) (Πίνακας 2).



Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στο προσαρμοσμένο κριτήριο κατά τη φάση του μετελέγχου

	Ομάδα	Αρ.	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση	Τυπική απόκλιση σφάλματος
Ειδικό Δεκτικό	Πειραματική	40	42,73	2,67	0,42
Λεξιλόγιο- Σύνολο λέξεων	Ελέγχου	36	24,47	5,66	0,94
Ειδικό Δεκτικό	Πειραματική	40	29,55	1,15	0,18
Λεξιλόγιο – Άμεση διδασκαλία	Ελέγχου	36	18,22	3,72	0,62
Ειδικό Δεκτικό	Πειραματική	40	13,18	3,02	0,48
Λεξιλόγιο – Έμμεση διδασκαλία	Ελέγχου	36	6,25	2,52	0,42

Συμπερασματικά, οι παραπάνω έλεγχοι έδειξαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μετά το πέρας της παρέμβασης, τόσο όσον αφορά το ειδικό δεκτικό λεξιλόγιο που διδάχθηκαν στο σύνολο του, όσο και στο αντίστοιχο λεξιλόγιο που διδάχθηκαν άμεσα και έμμεσα. Επιπλέον, παρατηρούμε πως τα παιδιά της πειραματικής ενώ ξεκίνησαν από το ίδιο σημείο εκκίνησης με την ομάδα ελέγχου, σχεδόν διπλασίασαν την επίδοσή τους σε κάθε μία από τις προαναφερθείσες παραμέτρους.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση μίας παρέμβασης βασισμένης στη μικτή και παιγνιώδη μάθηση στην εκμάθηση λεξιλογίου στα Αγγλικά από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στη προσαρμοσμένη δοκιμασία ειδικού δεκτικού λεξιλογίου σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, και οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από περίπου το ίδιο σημείο εκκίνησης όσον αφορά το γενικό δεκτικό λεξιλόγιο (Μ.Ο. επίδοσης Π.Ο = 2,18, Μ.Ο. επίδοσης Ο.Ε. = 2,58) και το ειδικό δεκτικό λεξιλόγιο (Μ.Ο. επίδοσης Π.Ο = 15,85,



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

M.O. επίδοσης O.E. = 15,11). Μετά το πέρας της παρέμβασης, η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση έναντι της ομάδας ελέγχου, διπλασιάζοντας σχεδόν την επίδοσή της (M.O. επίδοσης Π.Ο = 42,73, M.O. επίδοσης O.E. = 24,47).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα, εάν παράλληλα τα εξετάσουμε υπό το πρίσμα της διάκρισης ανάμεσα σε άμεση και έμμεση εκμάθηση του λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα σημείωσε αντίστοιχη σημαντική αύξηση στην επίδοσή της και στο λεξιλόγιο που διδάχθηκε άμεσα (M.O. επίδοσης Π.Ο. = 29,55) και σε αυτό που διδάχθηκε έμμεσα (M.O. επίδοσης Π.Ο. = 13,18). Σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα, η ομάδα ελέγχου είχε μικρή βελτίωση στην επίδοσή της αναφορικά με το λεξιλόγιο που διδάχθηκε άμεσα (M.O. επίδοσης O.E. = 18,22), με αυτή όμως να απέχει σχεδόν δέκα μονάδες από την πειραματική ομάδα. Η σημαντικότερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες σημειώνεται στο λεξιλόγιο που διδάχθηκε έμμεσα, όπου η πειραματική ομάδα σημειώνει πάνω από τη διπλάσια επίδοση από την ομάδα ελέγχου (M.O. επίδοσης O.E. = 6,25).

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η μικτή και η παιγνιώδης μάθηση έχει θετική επίδραση στην εκμάθηση λεξιλογίου στα Αγγλικά από παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιβεβαιώνοντας έρευνες που δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών και εφαρμογών (Al-Natour & Hijazi, 2018· Ezzi, 2022). Επισημαίνουν όμως παράλληλα τον κομβικό ρόλο που παίζουν οι συμβατικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, σε συνδυασμό με τα ψηφιακά. Συγκεκριμένα, προκύπτει πως όντως η ποικιλία και πολυτροπικότητα των ερεθισμάτων που προσφέρει η μικτή μάθηση (Aseri, 2017· Albaladejo et al., 2018) ενισχύουν την εκμάθηση λεξιλογίου (Kean et al., 2012).

Φαίνεται επίσης πως και η αξιοποίηση των ψηφιακών ιστοριών ήταν κομβική. Οι ιστορίες που αξιοποιήθηκαν ως αφορμή για τον κάθε θεματικό κύκλο λεξιλογίου, συνέβαλαν αισθητά στην εκμάθηση του λεξιλογίου από τα παιδιά. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε παρατηρώντας την επίδοση των παιδιών στο λεξιλόγιο που διδάχθηκαν έμμεσα, δηλαδή κυρίως μέσω των ιστοριών. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα ελέγχου ξεκίνησε χαμηλότερα (M.O. επίδοσης O.E.= 3,67) από την πειραματική ομάδα



(Μ.Ο. επίδοσης Π.Ο.= 5,23) και σημείωσε μικρή αύξηση στην επίδοση της μετά το πέρας της παρέμβασης (Μ.Ο. επίδοσης Ο.Ε.= 6,25) σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα (Μ.Ο. επίδοσης Π.Ο.= 18,22), η οποία υπερδιπλασίασε την επίδοσή της. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν πως όντως οι ψηφιακές ιστορίες όχι μόνο παρέχουν πολυτροπική μάθηση, η οποία συμβάλει στην εκμάθηση λεξιλογίου συνολικά (Korosidou & Griva (2021). Επίσης προσφέρουν υπερπληθώρα ερεθισμάτων τα οποία επαναλαμβάνονται με ευχάριστο τρόπο και δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αξιοποιήσουν ουσιαστικά το πλαίσιο των λέξεων για να συνάγουν τη σημασία τους, συμβάλλοντας έτσι στην έμμεση και άμεση εκμάθηση του λεξιλογίου

Πιο αναλυτικά και σε σχέση με τους παράγοντες που ερμηνεύουν τη σημαντική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι ο αριθμός των λέξεων που προτείνεται να διδάσκονται τα παιδιά ανά εβδομάδα, δηλαδή οι τέσσερις έως έξι λέξεις εβδομαδιαίως, παίζει κομβικό ρόλο στην εκμάθηση του λεξιλογίου (Copland & Garton, 2014· Kimsesiz et al., 2017· Yeung et al., 2016). Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε, παρατηρώντας την επίδοση της ομάδας ελέγχου, η οποία συμμετείχε σε δραστηριότητες καταιγισμού λεξιλογίου, δηλαδή σε δραστηριότητες που σκοπό είχαν να παρουσιάσουν όλο το σύνολο των λέξεων της θεματικής ενότητας που επρόκειτο να διδαχθούν τα παιδιά, σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα, η οποία διδάσκονταν αυστηρά έξι λέξεις την εβδομάδα, τέσσερις άμεσα και δύο έμμεσα.

Η σαφώς καλύτερη επίδοση της πειραματικής ομάδας, πέραν του μικρού αριθμού των λέξεων που διδάσκονταν ανά εβδομάδα, φαίνεται επίσης να οφείλεται και σε συμπληρωματικούς παράγοντες, που οφείλονται στα χαρακτηριστικά του προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η μικτή μάθηση παρείχε επαναλαμβανόμενη έκθεση των παιδιών σε λεξιλόγιο που παρουσιάζονταν σε διαφορετικά κειμενικά πλαίσια με διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο (Alexiou & Kokla, 2019).

Η ποικιλία των ερεθισμάτων που προσέφερε η σχεδιασμένη διδασκαλία, δηλαδή η εναλλαγή ψηφιακών ιστοριών (Alexiou & Kokla, 2019), ειδικά σχεδιασμένων ψηφιακών εφαρμογών (Aseri, 2017), και συμβατικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών



(Andúgar & Cortina-Pérez, 2018· Al-Natour & Hijazi, 2018). Έτσι, τα παιδιά της πειραματικής έμαθαν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν άμεσα γιατί πήραν μέρος σε δραστηριότητες πολυτροπικές και διασκεδαστικές, οι οποίες παρείχαν πολλές ευκαιρίες επανάληψης και αλληλεπίδρασης με τη νέα γνώση. Κατέκτησαν επίσης λεξιλόγιο που διδάχθηκαν έμμεσα και όχι άμεσα, καθώς οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ήταν πλούσιες σε ερεθίσματα και πλαισίωναν το νέο λεξιλόγιο μέσα σε κειμενικά πλαίσια που είχαν νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά. Έτσι, τα παιδιά χρειάστηκε να επαναλάβουν λεξιλόγιο που διδάχθηκαν έμμεσα, να το χρησιμοποιήσουν μέσα στα ομαδικά παιχνίδια και στις ψηφιακές εφαρμογές και τελικά να το κατακτήσουν.

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τον σπουδαίο ρόλο της ποικιλίας ποιοτικών ερεθισμάτων, όπως προτείνονται από τη Θεωρία των Πολυγραμματισμών (Mirra, Morrell & Filiriak, 2018) και την Υπόθεση Διπλού Κώδικα (Paivio, 1971) και επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της μικτής μάθησης. Η πολυτροπική μάθηση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν τα ερεθίσματα εκκινούνται από τα ενδιαφέροντα (Alexiou, 2020) και το περιβάλλον των παιδιών (Piaget, 2003), ενώ όταν πλαισιώνεται από μεθοδολογίες και μοντέλα κατάλληλα για την ηλικία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών, δημιουργώντας τους θετικά συναισθήματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Wright et al. 2005).

Προτάσεις & Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προτείνουν διάφορες παραμέτρους, που μπορούν να συμβάλουν στην αποδοτικότερη διδασκαλία λεξιλογίου στα Αγγλικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, φαίνεται πως η αξιοποίηση της μικτής μάθησης αποτελεί μία μεθοδολογία κατάλληλη για τη διδασκαλία λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς τους παρέχει συνδυασμό δραστηριοτήτων που συμβάλουν σημαντικά στη μάθηση. Συγκεκριμένα, προτείνεται να αξιοποιούν οι καθηγητές της Αγγλικής γλώσσας τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, καθώς παρέχουν πολύτιμα πολυτροπικά ερεθίσματα, ποικίλες ευκαιρίες επανάληψης του



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

λεξιλογίου και άμεση ανατροφοδότηση, τα οποία συνολικά συμβάλουν στην παγίωση της γνώσης. Επιπλέον, κρίνεται χρήσιμο να αξιοποιούν ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες επικεντρώνονται σε λεξιλόγιο-στόχο, προσφέροντας στα παιδιά κειμενικά πλαίσια που έχουν νόημα και ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα παρέχουν άμεση και έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου. Λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια ψηφιακού σχεδιασμού που λήφθηκαν υπόψη στην παρούσα έρευνας, προτείνεται τα λογισμικά και ψηφιακές εφαρμογές τα οποία αξιοποιούνται να είναι απλά σε περιεχόμενο και ερεθίσματα. Πιο συγκεκριμένα τα λογισμικά δεν θα πρέπει να είναι «φορτωμένα» με πολλά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, καθώς αυτά ίσως αποπροσανατολίσουν και μπερδέψουν τα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται πως οι συμβατικές δραστηριότητες που συνδυάστηκαν με τις ψηφιακές δραστηριότητες συνέβαλαν σημαντικά στην μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά ομαδικά παιχνίδια τα οποία πραγματοποιήθηκαν, έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να παράγουν λόγο με νόημα στα πλαίσια της παιγνιώδης μάθησης, ενώ παράλληλα διασκεδάζαν. Επιπλέον, τα παιχνίδια αυτά παρείχαν ευκαιρίες επανάληψης τους λεξιλογίου, με τρόπο ιδιαίτερα ευχάριστο και αβίαστο για όλα τα παιδιά, εξαλείφοντας την αίσθηση της αξιολόγησης και της έκθεσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνεται σημαντικό η παιγνιώδης μάθησης να αποτελεί βασική μεθοδολογική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι περιορισμοί. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας προέκυψε ως δείγμα ευκολίας από το Δήμο Αθηναίων και ήταν σχετικά μικρό. Ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί το ίδιο ερευνητικό ερώτημα σε μεγαλύτερο δείγμα και σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να επηρεάστηκε από τους χρονικούς περιορισμούς που τέθηκαν από τις αρμόδιες υπηρεσίες και επηρέασαν την διάρκεια της παρέμβασης. Προτείνεται η προέκταση της παρούσας έρευνας σε χρονικό εύρος ενός ακαδημαϊκού έτους, έτσι ώστε να μπορέσει να εξεταστεί εάν η μικτή μάθηση έχει την αντίστοιχη θετική επίδραση σε μεγαλύτερο χρονικό εύρος, και άρα σε σχέση με περισσότερο λεξιλόγιο. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της



επίδρασης της παρέμβασης τόσο στο δεκτικό όσο και στο παραγωγικό λεξιλόγιο των παιδιών σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους, όπως η παρώθηση και η διγλωσσία, οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται να επιδρούν στην εκμάθηση λεξιλογίου στα Αγγλικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albaladejo, S. H., Coyle, Y., & De Larios, J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116–128.
- Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and Fictions. In Zoghbor, W. and Alexiou, T. (Eds.), *Advancing English Language Education* (pp.61-74). Dubai, UAE: Zayed University publications.
- Alexiou, T., & Kokla, N. (2019). Cartoons that Make A Difference: A Linguistic Analysis of Peppa Pig. *Journal of Linguistics and Education Research*, 1(1), 24-30.
- Al-Natour, A., & Hijazi, D. (2018). The Impact of Using Electronic Games on Teaching English Vocabulary for Kindergarten Students. *Us-China Foreign Language*, 16(4).
- Andúgar, A., & Cortina-Pérez, B. (2018). EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents*, 219-244.
- Aseri, S. (2017). Children's experiences of engaging with ICT in learning EFL: A case study from Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences and Education Research*.
- Baimbetova, Z. (2020, June). Teaching Vocabulary through Games in the EFL Classroom: A Case Study. *In Conference Proceedings. The Future of Education 2020*.
- Del Carmen Ramírez-Rueda, M., Gutiérrez, R. C., Colmenero, M. J. R., & González-Calero, J. A. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A



- comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103300.
- Dunn, L., & Dunn, L. (1997). Peabody Picture Vocabulary Test (3rd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ellis, R. (2009a). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3–26). Multilingual Matters.
- Ezzi, N. A. A. (2022). Innovation in Isolation Preschool Children Learn English during Quarantine: Activity-based Crash Course for Parents in EFL Contexts. *Journal of Scientific Research and Reports*, 28(12), 27-48.
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist*, 41(4), 227-232.
- Kaivanpanah, S., Akbarian, I. H., & Salimi, H. (2021). The Effect of Explicit, Implicit, and Modified-Implicit Instruction on EFL Learners' Vocabulary Learning and Retention. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 129-146.
- Kalaycioglu, H. (2011). The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: An experimental investigation. Unpublished MA thesis. The Middle East Technical University.
- Karasimos, A. (2021). # LetMeepleTalk: Using board games for EFL preschoolers. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 93-103.
- Kean, A. C., Embi, M. A., & Yunus, M. M. (2012), Incorporating ICT Tools in an Active Engagement Strategy-based Classroom to Promote Learning Awareness and Self-monitoring. *International Education Studies*, 5(4), 139-149
- Kimsesiz, F., Dolgunsöz, E., & Konca, M. Y. (2017). The Effect of Project Based Learning in Teaching EFL Vocabulary to Young Learners of English: The Case of Pre-School Children. *Online Submission*, 5(4), 426-439.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2021). " Listen to my story, play and interact": Greek preschool children learning English in a digital environment. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 124-137.



- López Rozo, D. M. (2020). Co-teaching: preschool teachers' insights about the EFL co-acting practice. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Mirra, N., Morrell, E., & Filipiak, D. (2018). From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies. *Theory Into Practice*, 57(1), 12–19.
- Nation, I. S. P. (1974). Techniques for teaching vocabulary. *In English Teaching Forum*.12(3), 18-21.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (2003). The child's conception of physical causality, *Routledge*, New York.
- Raven, J. C. (1956). Standard Progressive Matrices: Sets A, B, C, D, E. London: Lewis.
- Roberts, T., & Neal, H. (2004). Relationships among preschool English language learner's oral proficiency in English, instructional experience and literacy development. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 283-311.
- Siahaan, S. H. (2012). Using Story Reading Technique to Improve EFL Young Learners' Vocabulary. *Journal of English Teaching*, 2(3), 207.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on learning disabilities*, 2(1), 33-45.
- Tachom, K. (2021). Enhancing Thai EFL Students' EFL Vocabulary Knowledge through the Use of Task-Based Language Teaching and Storytelling Technique Adopting Thai Folktales. *Asian Journal of Education and Training*, 7(4), 235-243.
- Wilkes, S., Kazakoff, E. R., Prescott, J. E., Bundschuh, K., Hook, P. E., Wolf, R., ... & Macaruso, P. (2020). Measuring the impact of a blended learning model on early literacy growth. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 595-609.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005). *Games for language learning* (3rd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Yeung, S. S., Ng, M. L., King, R. B., YEUNG, S. S., NG, M. L., & Ronnel, B. (2016). English vocabulary instruction through storybook reading for Chinese EFL kindergarteners: Comparing rich, embedded, and incidental approaches. *Asian EFL Journal*, 18, 89-112.



Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Πιλοτική εφαρμογή

Χαραλαμπίδου Ευφροσύνη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

E-mail: echarala@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν (α) να περιγράψει τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οποία θα αρχίσει να εφαρμόζεται από τον Μάρτιο του 2023 για πρώτη φορά σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και (β) να την εφαρμόσει πιλοτικά σε μία εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης δημοτικού σχολείου. Δείγμα της έρευνας ήταν μία εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης δημοτικού σχολείου της Δράμας. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού εφαρμόστηκε από παρατηρήτρια-Σύμβουλο Εκπαίδευσης ειδικότητας στο πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2022-23. Το ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε ήταν η διαμορφωτική μέθοδος της κλινικής επιθεώρησης σε συνδυασμό με τη διαδικασία και τα έντυπα που θέτει το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και τη διαδικασία της αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Είχε άγχος για τη διαδικασία, το οποίο μετριάστηκε μετά την ολοκλήρωσή της διαδικασίας, ωστόσο διατήρησε τις ανησυχίες της ως προς την αντικειμενική κρίση του αξιολογητή. Συμπερασματικά, από την πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει ορθή ενημέρωση για τη διαδικασία και υπάρχει δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να διαφοροποιηθεί με την ορθή ενημέρωση για τη διαδικασία και τον διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης.

Λέξεις Κλειδιά: Κλινική επιθεώρηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, παρατήρηση διδασκαλίας



“Teacher evaluation: Pilot implementation”

Abstract

The purpose of this paper was (a) to describe the evaluation process of teachers serving at all levels of education, which will start to be implemented from March 2023 for the first time in accordance with the current legislative framework and (b) to implement it as a pilot in an elementary school integration department teacher. A sample of the research was a teacher of the Department of Integration of a primary school of Drama. The evaluation of the teacher was implemented by an observer-Education Consultant specializing in the first quarter of the 2022-23 school year. The research tool applied was the formative method of clinical supervision inspection with forms for monitoring a teaching in combination with the process and forms set by the current legislative framework for the evaluation of teachers. From the results of the research, it was established that the teacher was not sufficiently informed about the current legislative framework and the process of teacher evaluation. She had anxiety about the procedure, which eased after the procedure was completed, but she maintained concerns about the assessor's objective judgment. In conclusion, from the pilot application of the evaluation of the teacher of the Integration Department, it is found that there is no correct information about the process and there is mistrust regarding the objectivity of the evaluation, which can be deconstructed with the correct information about the process and the formative purpose of the evaluation.

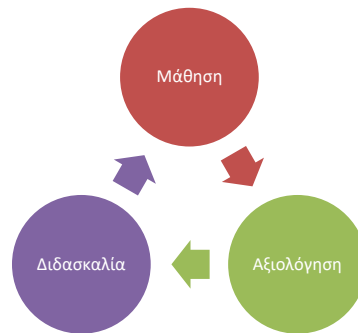
Keywords: Clinical supervision, teacher evaluation, teaching observation

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων. Η αξιολόγηση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, επειδή διαχέεται σ' όλη τη διδακτική διαδικασία, ελέγχοντας την πορεία επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων και συσχετίζοντάς τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Σύμφωνα με τα



πορίσματα της σύγχρονης διδακτικής, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Η αξιολόγηση συνδεδεμένη με τη μάθηση και τη διδασκαλία
(Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015)

Ο Κωνσταντίνου (2016) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης. Συνδέεται με τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο και με τα ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αναδεικνύουν το έντονο ενδιαφέρον για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον καθοριστικό ρόλο της διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Χαραλάμπους, 2016). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Konstantopoulos και Chung, (2011) οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους και η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα διαρκεί έως και τρία χρόνια στις τάξεις του δημοτικού. Η μέθοδος της παρατήρησης της διδασκαλίας είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών η κατάλληλη μέθοδος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γιατί είναι αξιόπιστη, συνδέεται θετικά με τη μάθηση και συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Χαραλάμπους, 2016).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν (α) να περιγράψει τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οποία θα αρχίσει να εφαρμόζεται από τον Μάρτιο του 2023 για πρώτη φορά σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και (β) να την εφαρμόσει πιλοτικά σε μία εκπαιδευτικό Τμήματος Ένταξης δημοτικού σχολείου.



Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

Στον νόμο 4823/21 και στο άρθρο 56 περιγράφεται ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αυτή στηρίζεται στις αρχές της αμεροληψίας και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Με την αριθμ. πρωτ. 9950/ΓΔ5/27-1-2023 κοινή υπουργική απόφαση καθορίζονται οι λεπτομέρειες για την πρώτη εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου, έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής διαδικασίας. Οι προβλεπόμενες τέσσερις (4) αλληλοδιάδοχες βαθμίδες δηλώνουν τον διαφορετικό βαθμό ύπαρξης των προδιαγραφών των υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικών παραμέτρων. Το έργο των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε 4-βαθμη περιγραφική κλίμακα. Στην εν λόγω κλίμακα το έργο τους διαβαθμίζεται σε εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό ή μη ικανοποιητικό.

Τα πεδία, στα οποία εστιάζει η περιγραφική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι:

- Α. το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε:
 - Α1: γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και
 - Α2: παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και
- Β. η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού

Η έναρξη της αξιολογικής διαδικασίας έγινε το πρώτο εξάμηνο του 2023 σε όλη την ελληνική περιφέρεια και ξεκίνησε από τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της γενικής και ειδικής αγωγής. Πριν την επίσημη έναρξη της αξιολόγησης με σκοπό τη συλλογή δεδομένων από αξιολογούμενο και αξιολογητή σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η Σύμβουλος Εκπαίδευσης με την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης δημοτικού σχολείου της



Δ/σης Α/θμιας Εκ/σης Δράμας συναποφάσισαν για πιλοτική εφαρμογή ενός μικτού μοντέλου αξιολόγησης εκπαιδευτικού.

Μεθοδολογία της πιλοτικής εφαρμογής της αξιολόγησης της εκπαιδευτικού

Δείγμα

Δείγμα της έρευνας ήταν μία εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης δημοτικού σχολείου της Δ/σης Α/θμιας Εκ/σης Δράμας. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού εφαρμόστηκε από παρατηρήτρια-Σύμβουλο Εκπαίδευσης ειδικότητας ΠΕ70 στο πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2022-23.

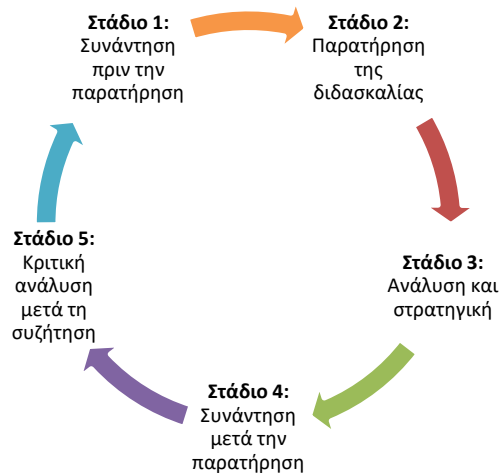
Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε ήταν η διαμορφωτική μέθοδος της κλινικής επιθεώρησης σε συνδυασμό με τη διαδικασία και τα έντυπα που θέτει ο ισχύων νόμος (ν. 4823/21), η υπουργική απόφαση (9950/ΓΔ5/27-1-2023) και οι σχετικές εγκύκλιες οδηγίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η κλινική επιθεώρηση είναι διαμορφωτική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εφαρμόζεται μέσα στην τάξη και είναι η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή του παρατηρητή με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό με σκοπό να τον βοηθήσει να τροποποιήσει τα υπάρχοντα πρότυπα διδασκαλίας σύμφωνα με το μαθησιακό πλαίσιο (Μανώλη, 2019). Ο παρατηρητής μπορεί να είναι άλλος εκπαιδευτικός ή εξωτερικός αξιολογητής (Κατσούλου, 2015). Η μέθοδος εφαρμόζεται μέσω ενός κύκλου σταδίων και μεταξύ αυτών είναι η συζήτηση και η ανατροφοδότηση. Έτσι επιτυγχάνεται ο κύριος στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δηλαδή η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και βελτίωσης στους εκπαιδευτικούς με βάση τις δικές τους ανάγκες (Μανώλη, 2019). Λόγω της διαμορφωτικής της φύσης η μέθοδος της κλινικής επιθεώρησης δεν αντιμετωπίζεται ως απειλή από τους εκπαιδευτικούς, αλλά ως παράγοντας ενδυνάμωσης του έργου τους (Κατσούλου, 2015). Οι παρατηρητές προσεγγίζουν με εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση τον εκπαιδευτικό και του δίνουν τη δυνατότητα μέσα από την ανοιχτή πόρτα της τάξης, να αποκτήσει διαφορετικές διδακτικές απόψεις και στάσεις. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα της μεθόδου της



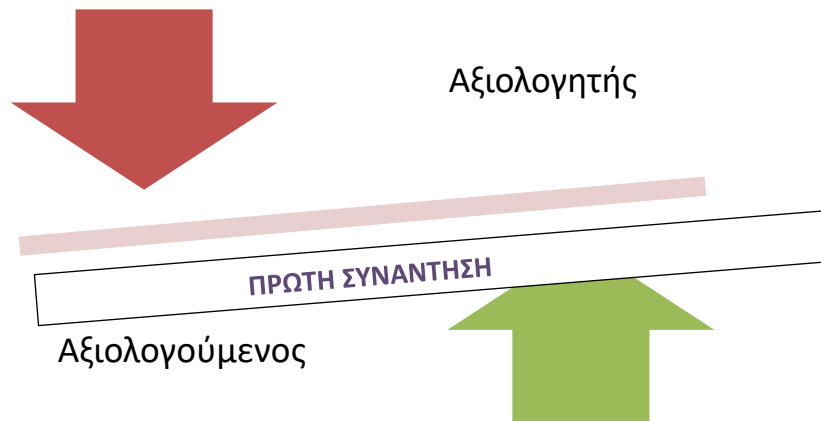
κλινικής επιθεώρησης, ένα από τα πιο δημοφιλή είναι αυτό των πέντε σταδίων (Σχήμα 2) του Glickman et al. (2010).



Σχήμα 2: Ο κύκλος των σταδίων της κλινικής επιθεώρησης

Διαδικασία

Η έναρξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην τρέχουσα σχολική περίοδο έγινε μόνο στο πεδίο Α1 που αφορά τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου. Η διαδικασία αναπτύχθηκε σε τρία στάδια: το προ-αξιολογικό, το αξιολογικό και το μετα-αξιολογικό. Στο προ-αξιολογικό στάδιο, οι αξιολογητές συναντιούνται με τους αξιολογούμενους για να προετοιμάσουν την παρατήρηση της διδασκαλίας. Συνδιαμορφώνουν τη δομή της διδασκαλίας διευκρινίζοντας τυπικά θέματα, όπως την ώρα, ημέρα, τάξη, τμήμα, μάθημα, καθώς και θέματα, όπως την ιδιαίτερη εστίαση και ενδεχόμενα συμπληρωματικά στοιχεία που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως βοηθητικά τεκμήρια για τη διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας σχετικά με την προσωπικότητα και το έργο του αξιολογούμενου (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Η πρώτη συνάντηση αξιολογητή και αξιολογούμενου

Επειδή η επιτυχία της διαδικασίας εξαρτάται από τη δημιουργία θετικού κλίματος, αμοιβαίας υποστήριξης και εμπιστοσύνης, πριν από την παρατήρηση της ωριαίας διδασκαλίας με ομάδα παιδιών του τμήματος ένταξης, πραγματοποιήθηκε συνάντηση συνεργασίας μεταξύ της παρατηρήτριας και της παρατηρούμενης. Στη συνάντηση συζητήθηκαν διεξοδικά όλα τα θέματα που αφορούσαν την παρατήρηση της διδασκαλίας. Το γνωστικό αντικείμενο, η σύνδεσή του με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των τάξεων των μαθητών και με τους βασικούς άξονες των Ε.Π.Ε. τους. Στη συνάντηση υπογράφηκε το πρακτικό με τα στοιχεία που συμφωνήθηκαν για την παρατήρηση της πρώτης διδασκαλίας και χρησιμοποιήθηκε το έντυπο έγγραφο του ΥΠΑΙΘ (Σχήμα 4).



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΡΑΚΤΙΚΟ

(κατ' εφαρμογή της περ.α', παρ. 4, άρθρου 75 ν. 4823/2021)

Στ.....
(περιοχή και στοιχεία έδρας υπηρεσίας ή σχολικής μονάδας ή υποστηρικτικής υπηρεσίας ή δομής),
σήμερα (ημερομηνία) και ώρα οι υπογράφοντες, αξιολογητές και
αξιολογούμενος, με τα στοιχεία που αναγράφονται στην παράγραφο 1 του παρόντος, συναποδέχτηκαν
ότι θα πραγματοποιηθούν παρατηρήσεις δύο (2) διδασκαλιών/ υποστηρικτικών έργων ή
προγραμμάτων/ παρουσιάσεις και αναλύσεις μελετών περίπτωσης, όπως παρατίθενται στις
παραγράφους 2 και 3 του παρόντος και σύμφωνα με όσα ορίζονται στα άρθρα 66 επ. του ν. 4823/2021.

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ- ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟΥ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ		ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟΣ	
ΕΠΩΝΥΜΟ:		ΕΠΩΝΥΜΟ:	
ΟΝΟΜΑ:		ΟΝΟΜΑ:	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ		ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	

Σχήμα 4: Πρακτικό πρώτης συνάντησης για την προετοιμασία της διδασκαλίας

Στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής, ελλείπει ηλεκτρονικού φακέλου και ειδικής ψηφιακής εφαρμογής, η παρατηρούμενη-αξιολογούμενη εκπαιδευτικός ανέφερε όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν το βιογραφικό της σημείωμα και μια έκθεση αυτοαξιολόγησης για να μπορέσει η παρατηρήτρια να έχει πληρέστερη εικόνα της εκπαιδευτικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης της. Επίσης ενημερώθηκε η εκπαιδευτικός ότι κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας θα αποτιμηθούν τα παρακάτω πέντε κριτήρια:

1. Προετοιμασία της διδασκαλίας.
2. Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο.
3. Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές
4. Παιδαγωγικό κλίμα (μάθησης) και διαχείριση της τάξης.
5. Αναστοχασμός της διδασκαλίας -Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Τα υποθέματα των πέντε κριτηρίων, όπως αναφέρονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, συμπεριλαμβάνουν εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια διδασκαλία αποτελεσματική. Οι Ρώσσιου και Ηλιοπολούλου (2018) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές εντάσσονται σε οκτώ θεματικές περιοχές (Σχήμα 5). Το μαθησιακό κλίμα, τη διαχείριση της τάξης, τη σαφήνεια του μαθήματος, την ποικιλία στη διδακτική

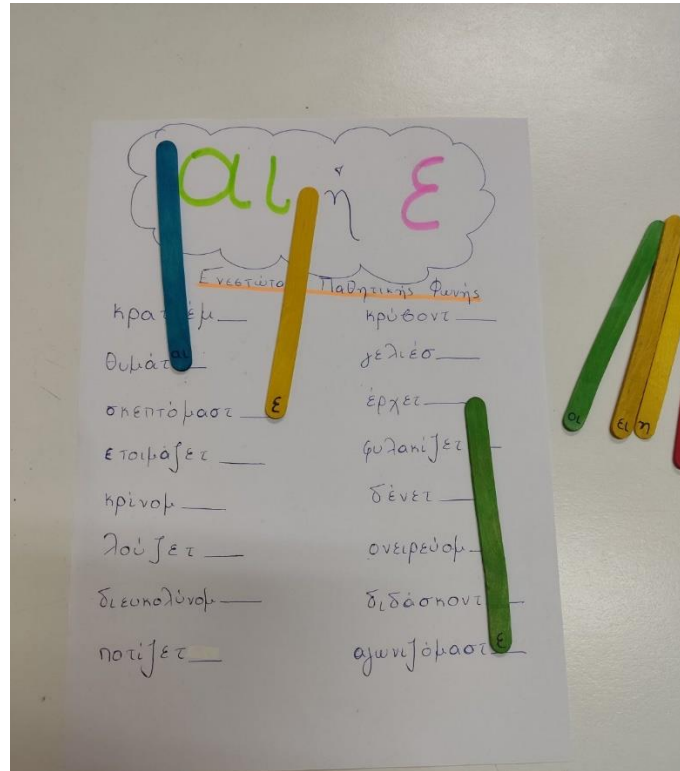


διαδικασία, τη μεγιστοποίηση του χρόνου των μαθητών, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την επιτυχία των μαθητών, τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες και επιδόσεις.



Σχήμα 5: Οι περιοχές αποτελεσματικής διδασκαλίας (Ρώσσιου & Ηλιοπολούλου, 2018)

Κατά το αξιολογικό στάδιο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση της διδασκαλίας, που έγινε σε ομάδα δύο μαθητών, ενός της Ε΄ και ενός της ΣΤ΄ τάξης, στο μάθημα της Γλώσσας. Η θεματική διδασκαλία ήταν «Η καταληκτική ορθογραφία των ρημάτων» και ήταν σχετική με το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των μαθητών.



Εικόνα 1: Φύλλο εργασίας με χρήση γλωσσοπίεστρων

Το μετα-αξιολογικό στάδιο εφαρμόστηκε μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης της διδασκαλίας και έγινε κριτική ανάλυση της όλης διαδικασίας (Μανώλη, 2019). Πραγματοποιήθηκε νέα συνάντηση μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών και συζητήθηκαν όλα όσα κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας σημείωσε η παρατηρήτρια-αξιολογήτρια. Η συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο μερών ήταν εποικοδομητική και ανατροφοδοτική για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στο τέλος της συνάντησης η αξιολογήτρια έγραψε μια συνοπτική έκθεση παρατηρήσεων για την αξιολογούμενη με τη χρήση του εντύπου του ΥΠΑΙΘ (Σχήμα 6).



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Αριθμ. ΕΜΠ.
Πρωτοκόλλου:.....

**ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Ή ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ Ή
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Ή ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ
ΑΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ**

ΕΚΘΕΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟΥ
(της παρ. 6 του άρθρου 11 ή του εδαφ. 6^ο της παρ. 1 του άρθρου 10)

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ :

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ		ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟΣ	
ΕΠΩΝΥΜΟ:		ΕΠΩΝΥΜΟ:	
ΟΝΟΜΑ:		ΟΝΟΜΑ:	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΤΡΟΣ		ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΤΡΟΣ	
ΑΜ:		ΑΜ:	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	
EMAIL:		EMAIL:	
ΤΗΛ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:		ΤΗΛ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:	

Σχήμα 6: Συνοπτική αποτίμηση της παρατήρησης της διδασκαλίας

Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και τη διαδικασία της αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Παρόλο που ο νόμος ψηφίστηκε το 2021 και η υπουργική απόφαση εκδόθηκε τον Ιανουάριο του 2023 δεν είχε γνώση του περιεχομένου είτε επειδή από μόνη της δεν είχε αναζητήσει να ενημερωθεί είτε επειδή κανείς θεσμικός φορέας δεν την ενημέρωσε. Είχε άγχος για τη διαδικασία, επειδή δεν ήταν ενημερωμένη ή η ενημέρωσή της προερχόταν από άλλους μη θεσμικούς φορείς. Το άγχος της μετριάστηκε μετά την ολοκλήρωσή της παρατήρησης και ολοκλήρωσης της αξιολογικής διαδικασίας, ωστόσο διατήρησε τις ανησυχίες της ως προς την αντικειμενική κρίση του αξιολογητή και γενικότερα της διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Από την πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν ενημερωμένη και ότι υπάρχει δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα του αξιολογητή και γενικότερα της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αυτή η αντίληψη μπορεί να διαφοροποιηθεί με την ορθή ενημέρωση για τη διαδικασία και του διαμορφωτικού σκοπού της αξιολόγησης από θεσμικούς φορείς.



Σημαντικός είναι ο ρόλος του αξιολογητή –παρατηρητή για την άμβλυνση των ενστάσεων και την ανάπτυξη της διαδικασίας. Η ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνιακή διάθεση μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή, η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του αξιολογητή και της διαδικασίας, η εξασφάλιση της αντικειμενικής κρίσης του και η κατανόηση του οφέλους που θα έχουν από τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί ως προς την παρεχόμενη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθιστά τη διαδικασία της αξιολόγησης-κλινικής επιθεώρησης πολύ σημαντική. Επιπλέον, βοηθά στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού και στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαγνωστική διαδικασία. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας είναι να εντοπίσουμε τις «δυνατότητες» και τις «αδυναμίες» του εκπαιδευτικού και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση (Πασιαρδής, Σαββίδης, & Τσιάκκικος, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Glickman, C. & Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. (2017). *SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, 10th edition. Boston: Allyn & Bacon.

Konstantopoulos, S. & Chung, V. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), 361-386. doi:10.3102/0002831210382888.

Κατσούλου, Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 161-177.

Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, 126-134. Αθήνα: Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Μανώλη, Β. (2019). Παρακολούθηση και Αξιολόγηση Διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης: Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με το περιεχόμενο μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς.



Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 642–686.

<https://doi.org/10.12681/edusc.1777>.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. & Τσιάκκρος, Α. (2014). Το παρόν και το μέλλον της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση II, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών-Τόμος II* (444-475). Αθήνα: Ίων.

Πετροπούλου, Ο. & Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ρώσσιου, Ε. & Ηλιοπούλου, Κ. (2018). Ετεροπαρατήρηση: Ένα εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 6(2), ISSN: 2241-4576.

Χαραλάμπους, Χ. (2016). Θέτοντας την εκπαιδευτική έρευνα στην υπηρεσία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Όταν η υποβολή ερωτήσεων μπορεί να αποβεί εξίσου χρήσιμη με την παροχή απαντήσεων. Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, 181-195. Αθήνα: Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Κοινή Υπουργική Απόφαση, αριθμ. 9950/ΓΔ5/2023/ΦΕΚ.388/τ. Β΄/27-1-2023 «Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της».

Νόμος 4823/2021/ΦΕΚ. 136/τ.Α΄/3.8.2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».



Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για την κινητή μάθηση

*Καλλιόπη Κανάκη, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Κρήτης*

E-mail: kalkanaki@uoc.gr

*Μιχαήλ Καλογιαννάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Κρήτης*

E-mail: mkalogian@uoc.gr

Περίληψη

Οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν επαναπροσδιορίσει το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, εισάγοντας νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Στο πλαίσιο αυτό, η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε κινητές συσκευές, ιδιαίτερα στα κινητά τηλέφωνα, αυξάνει παγκοσμίως το ενδιαφέρον για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και η κινητή μάθηση αποτελεί νέο μέσο διδασκαλίας και μάθησης, φαίνεται να έχει ένα λαμπρό και πολλά υποσχόμενο μέλλον, επειδή μπορεί να τραβήξει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και να τους/τις εμπλέξει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντάς τους εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η παρούσα ερευνητική εργασία απεικονίζει τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΕΕ) για το μοντέλο της κινητής μάθησης. Τα ερωτήματα που οδήγησαν την έρευνα ήταν Ε1. «Ποιες είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση;» και Ε2. «Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των στάσεων και πεποιθήσεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση;» Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο *Mobile Learning Perception Scale*, το οποίο διαμοιράστηκε στους/ις συμμετέχοντες/ουσες μέσω φόρμας Google. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 53 εκπαιδευτικούς (27 άνδρες και 26 γυναίκες) τριών Επαγγελματικών Λυκείων του Ηρακλείου Κρήτης. Το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης που



χρησιμοποιήθηκε ήταν το R, ενώ υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα της μελέτης συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί ΔΕΕ αντιμετωπίζουν το μοντέλο της κινητής μάθησης με συγκρατημένη αισιοδοξία σχετικά με τον αντίκτυπό της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά στην επιρροή του φύλου των εκπαιδευτικών ΔΕΕ στις στάσεις και πεποιθήσεις τους για την κινητή μάθηση, στη σχετική βιβλιογραφία είναι καταγεγραμμένες αντικρουόμενες απόψεις. Πράγματι, υπάρχουν μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιο θετικά την κινητή μάθηση από τις γυναίκες, άλλες έχουν καταλήξει στο ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα, ενώ σε άλλες μελέτες δεν καταγράφεται διαφοροποίηση ανά φύλο. Στην έρευνά μας, διαφάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στάσεων και πεποιθήσεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση, παρά μόνο στον παράγοντα που αφορούσε στην επάρκεια των εργαλείων επικοινωνίας της κινητής τεχνολογίας. Αν και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν ήταν σχετικά περιορισμένα, δεδομένου ότι η ερευνητική διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη, τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρέχουν μια στέρεη βάση για συναφείς μελέτες ευρύτερης έκτασης, καθώς αναδεικνύουν τόσο τις θετικές στάσεις και πεποιθήσεις όσο και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΔΕΕ όσον αφορά στην κινητή μάθηση, που φαίνεται ότι, σε γενικές γραμμές, δεν σχετίζονται με το φύλο.

Λέξεις κλειδιά: κινητή μάθηση, Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση, στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών, έξυπνες φορητές/κινητές συσκευές.

“Attitudes and perceptions of Secondary Vocational Education teachers toward mobile learning”

Abstract

Technological developments have redefined the process of teaching and learning, introducing new educational opportunities. In this context, the possibility of easy access to mobile devices, especially mobile phones, increases the interest in their utilization in the educational process worldwide. Although mobile learning is a new medium of



teaching and learning, it seems to have a bright and promising future as it can capture learners' interest and actively involve them in the learning process by providing them with alternative learning environments. This research paper illustrates the attitudes and perceptions of Secondary Vocational Education (SVE) teachers about the mobile learning model. The research questions that guided the study were Q1. "What are SVE teachers' attitudes and perceptions toward mobile learning?" and Q2. "Is there a significant difference in male and female SVE teachers' attitudes and perceptions about mobile learning?" To answer the research questions, the Mobile Learning Perception Scale was used, which was distributed to the participants via a Google form. The sample consisted of 53 SVE teachers (27 men and 26 women) of three Secondary Vocational schools in Heraklion, Crete. The statistical analysis tool used was R, while the quantitative research methodology was adopted. The results of the study are consistent with the relevant literature. SVE educators view the mobile learning model with moderate optimism about its impact on the educational process. As far as the influence of the gender of SVE teachers on their attitudes and perceptions about mobile learning, conflicting opinions are recorded in the relevant literature. Indeed, there are studies which report that male teachers are more positive about mobile learning than women, others have reached the quite opposite result, while other studies show no gender difference. The results of our research study shows that there is no statistically significant difference between the attitudes and perceptions of male and female SVE teachers about mobile learning, except for the factor related to the adequacy of mobile technology communication tools. Although the data collected and analyzed were relatively limited, given that the research process is ongoing, the results obtained provide a solid basis for related studies of a wider scope, as they highlight both the positive attitudes and perceptions as well as the concerns of SVE teachers toward mobile learning, which appear to be in general not related to gender.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η δυναμική διάχυση της τεχνολογίας των κινητών τηλεπικοινωνιών αναμόρφωσε την καθημερινότητα των μελών των σύγχρονων



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

κοινωνιών, δομώντας την γύρω από κινητές συσκευές και εφαρμογές (Kanaki et al., 2022). Βασικά δημόσια αγαθά και υπηρεσίες, όπως η υγειονομική περίθαλψη (Malone et al., 2023) και οι τραπεζικές συναλλαγές (Geebren et al., 2021), έχουν συνδεθεί άρρηκτα με τις έξυπνες φορητές συσκευές και τις υπηρεσίες τους. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν έμεινε ανεπηρέαστος, καθώς εμφανίστηκε ένα νέο μοντέλο μάθησης, αυτό της κινητής (ή φορητής) μάθησης (mobile-learning ή m-learning) (Hossain et al., 2019; Zakaria et al., 2019). Ως κινητή μάθηση ορίζουμε τη διαδικασία μάθησης που πραγματοποιείται σε διάφορα χρονικά, χωρικά και περιβαλλοντικά πλαίσια, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες χρησιμοποιούν έξυπνες φορητές συσκευές για τις ανάγκες εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Talan, 2020).

Από την εφαρμογή του μοντέλου της κινητής μάθησης απορρέουν πολυάριθμα πλεονεκτήματα, όπως η ικανοποίηση των μαθησιακών απαιτήσεων και αναγκών των σημερινών μαθητών, που είναι ψηφιακοί ιθαγενείς (Krotov, 2015), η αξιοποίηση της παιχνιδοκεντρικής μάθησης (Chang & Hwang, 2019), η προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό υλικό οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή (Criollo-C et al., 2018), η προώθηση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (Krotov, 2015), η υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης (Qureshi et al., 2020), η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε μαθητές αναπτυσσόμενων χωρών, απομακρυσμένων περιοχών και σε άτομα με αναπηρία (Papavasiliou et al., 2014).

Προβληματισμοί που συνοδεύουν την κινητή μάθηση σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης (Abdelaziz, 2020; Yang et al., 2021), την ποιότητα και τη διαθεσιμότητα της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και την προσπάθεια και τον χρόνο που απαιτείται από τους/τις εκπαιδευτικούς για να επιμορφωθούν προκειμένου να εξοικειωθούν με το νέο μοντέλο διδασκαλίας (Kumar & Chand, 2018; Lucas, 2020).

Όσον αφορά στον βαθμό της επιτυχούς ενσωμάτωσης της κινητής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχετικές στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Al-Emran et al., 2016), η εξέταση των οποίων δίνει μια εικόνα των δυνατών και αδύνατων σημείων του μοντέλου της κινητής μάθησης, διευκολύνοντας την περαιτέρω εξέλιξή της (Al-Emran et al., 2016; Uzunboylu & Ozdamli, 2011). Στα πλαίσια αυτά, η παρούσα ερευνητική μελέτη



διερευνά τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ σχετικά με την κινητή μάθηση, καθώς και πιθανές διαφοροποιήσεις τους λόγω φύλου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Από το 1973, που κυκλοφόρησαν για πρώτη φορά στο εμπόριο από τη Motorola, τα κινητά τηλέφωνα έχουν μετεξελιχθεί από είδη πολυτελείας σε προϊόντα μαζικής κατανάλωσης που παρέχουν πολυάριθμες υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας (Singh & More, 2022), ενώ έχουν καταστεί απαραίτητα σε καθημερινή βάση σε δεσεκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο (Goggin, 2006).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η κινητή μάθηση δεν είναι πλέον μια φουτουριστική έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη την εκτεταμένη χρήση έξυπνων φορητών συσκευών από εκπαιδευόμενους όλων των ηλικιών, διαφάνηκε από νωρίς η ανάγκη εύρεσης δημιουργικών τρόπων για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της φορητής τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης μέσω τεχνολογιών, με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι είναι εξοικειωμένοι και έχουν κίνητρα να χρησιμοποιούν (Agraci, 2019).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση των φορητών συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν η αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά στη χρήση της κινητής τεχνολογίας, οι απόψεις τους σχετικά με το εάν οι συνάδελφοί τους και τα άτομα που είναι σημαντικά για αυτούς πιστεύουν ότι πρέπει να υιοθετήσουν την κινητή μάθηση, το αίσθημα ευχαρίστησης αλλά και το άγχος που μπορεί να προκύψει από τη χρήση έξυπνων φορητών συσκευών, οι κοινωνικές επιρροές, η διάθεση και η ικανότητα ένταξης καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση και, τέλος, η διαθεσιμότητα των απαιτούμενων υλικοτεχνικών υποδομών για την υποστήριξη της εφαρμογής της κινητής τεχνολογίας (Alsharida et al., 2021; Khlaif, 2018).

Μεθοδολογία της έρευνας

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης που διεξάγεται στην Ελλάδα και βρίσκεται σε εξέλιξη. Τα μέχρι στιγμής δεδομένα έχουν



ληφθεί από την πόλη του Ηρακλείου, σύμφωνα με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας (Kanakaki & Kalogiannakis, 2023). Το δείγμα αποτελείται από 53 εκπαιδευτικούς και είναι ισορροπημένο ως προς το φύλο (27 άνδρες, 26 γυναίκες).

Η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε μέσω φόρμας Google. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα εστιάζει στη συλλογή προσωπικών πληροφοριών των συμμετεχόντων όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα κ.λπ. Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στη διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την κινητή μάθηση, αξιοποιώντας το εργαλείο Mobile Learning Perception Scale (MLPS) (Uzunboyulu & Ozdamli, 2011). Το MLPS αποτελείται από 26 προτάσεις (Πίνακας 2) και υιοθετεί μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με πιθανές απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (Uzunboyulu & Ozdamli, 2011).

Οι δημιουργοί του MLPS ομαδοποίησαν τις προτάσεις του στοχεύοντας στη διερεύνηση τριών παραγόντων: α) την αποτελεσματικότητα της φορητής μάθησης, β) την αξιοποίηση των έξυπνων φορητών συσκευών ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και γ) την επάρκεια των εργαλείων επικοινωνίας της κινητής τεχνολογίας (Πίνακας 1). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, αυτή η ταξινόμηση διατηρήθηκε, οδηγώντας στην εξέταση των προαναφερθέντων παραγόντων.

Πίνακας 1: Παράγοντες και αντίστοιχες προτάσεις MLPS

	Παράγοντες	Προτάσεις MLPS
Παράγοντας I	Αποτελεσματικότητα της φορητής μάθησης	1, 2, 5, 8, 11, 13, 20, 23
Παράγοντας II	Αξιοποίηση των έξυπνων φορητών συσκευών ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών	4, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 21, 24
Παράγοντας III	Επάρκεια των εργαλείων επικοινωνίας της κινητής τεχνολογίας	3, 6, 7, 12, 16, 19, 22, 25, 26



Αποτελέσματα

Επιδιώκοντας να απαντήσουμε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, να εξετάσουμε δηλαδή τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση, υπολογίσαμε τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου (Πίνακας 2). Για κάθε παράγοντα υπολογίστηκε ο μέσος όρος της μέσης τιμής των στοιχείων του. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τις θετικές στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ σχετικά με τον Παράγοντα I και τον Παράγοντα II, εφόσον οι μέσοι όροι των μέσων τιμών των στοιχείων τους προέκυψαν 3.53 και 3.91, αντίστοιχα. Αντίθετα, ο Παράγοντας III ανέδειξε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια των εργαλείων επικοινωνίας της κινητής τεχνολογίας, εφόσον ο μέσος όρος των μέσων τιμών των στοιχείων του υπολογίστηκε 2.92.

Πίνακας 2: Προτάσεις MLPS, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις

Προτάσεις MLPS	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Τα εργαλεία κινητής μάθησης καταργούν τον περιορισμό χρόνου και χώρου.	3.53	0.93
2. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης δεν παράγουν αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης – διδασκαλίας.	2.77	0.89
3. Η διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης πρέπει να πραγματοποιείται με τεχνολογίες κινητής μάθησης.	2.92	0.98
4. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τις εφαρμογές κινητής μάθησης ως ένα καλό εργαλείο συζήτησης με τους μαθητές μου, στα πλαίσια των μαθησιακών δραστηριοτήτων.	3.91	0.81
5. Προγράμματα όπως το Messenger και το Skype, που χρησιμοποιούνται μέσω εργαλείων κινητής μάθησης, δίνουν την ευκαιρία για συζητήσεις που αφορούν στο αντικείμενο μάθησης, χωρίς τον περιορισμό χρόνου και χώρου.	3.58	1.15
6. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της παραδοσιακής εκπαίδευσης.	3.89	0.87
7. Μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω εφαρμογών κινητής μάθησης στα πλαίσια της ηλεκτρονικής μάθησης.	3.75	0.87
8. Ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον θα μπορούσε να δημιουργηθεί στέλνοντας σημειώσεις παραδόσεων	3.79	0.95



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

μαθημάτων μέσω εργαλείων κινητής μάθησης, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.		
9. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης διευκολύνουν τη διδασκαλία των αντικειμένων της ειδικότητάς μου.	3.36	1.02
10. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης είναι μια καλή μέθοδος για την εκμάθηση του αντικείμενου ειδίκευσής μου.	3.21	1.13
11. Οι τεχνολογίες κινητής μάθησης είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την ακριβή μετάδοση γνώσεων στα πλαίσια μαθησιακών δραστηριοτήτων.	3	0.98
12. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή διευκολύνεται μέσω των εργαλείων κινητής μάθησης.	3.49	1.14
13. Η χρήση τεχνολογιών κινητής μάθησης ενδυναμώνει τα κίνητρα των μαθητών.	3.42	1.1
14. Μπορώ να έχω άμεση πρόσβαση σε υλικό που χρειάζομαι και σχετίζεται με το αντικείμενό μου, μέσω κινητών τεχνολογιών.	4.06	0.72
15. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης είναι αξιόπιστες για προσωπική χρήση.	3.55	0.85
16. Η επικοινωνία είναι εφικτή με τη χρήση προγραμμάτων συνομιλίας μέσω των κινητών τεχνολογιών.	3.96	0.68
17. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης είναι μια καλή μέθοδος αλληλεπίδρασης, η οποία είναι απαραίτητη στα μαθήματά μου.	3.15	1.03
18. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης είναι βολικές για να μοιραστώ τις εξειδικευμένες γνώσεις μου με τους συναδέλφους μου.	3.60	0.97
19. Το υλικό του μαθήματος θα μπορούσε να σταλεί στους μαθητές μέσω μηνυμάτων MMS.	3.04	1.24
20. Τα συστήματα κινητής μάθησης βελτιώνουν την ποιότητα των μαθημάτων.	3.17	0.99
21. Θα ήθελα να ενισχύσω τα μαθήματά μου στο μέλλον με τη μέθοδο κινητής μάθησης.	3.30	1.01
22. Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών διευκολύνεται μέσω εργαλείων κινητής μάθησης.	3.64	1.08
23. Οι τεχνολογίες κινητής μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συμπλήρωμα σε όλες τις τάξεις, για όλα τα μαθήματα.	3.32	0.98
24. Οι εφαρμογές κινητής μάθησης παρέχουν ένα βολικό περιβάλλον για να κάνω συζητήσεις πάνω στο αντικείμενο της ειδικότητάς μου.	3.49	0.95
25. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς ιστότοπους μέσω των κινητών τεχνολογιών.	3.74	0.88



26. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πιο αποτελεσματική επικοινωνία με κινητές τεχνολογίες από ότι με παραδοσιακές μεθόδους.	3.66	1.05
---	------	------

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, και επομένως να εξεταστεί εάν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των στάσεων και πεποιθήσεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση, θέσαμε τρεις υποθέσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στους τρεις παράγοντες που διερευνώνται μέσω του MLPS: Y1. «Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την αποτελεσματικότητα της φορητής μάθησης», Y2. «Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την αξιοποίηση των έξυπνων φορητών συσκευών ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών» και Y3. «Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την επάρκεια των εργαλείων επικοινωνίας της κινητής τεχνολογίας».

Οι ερευνητικές υποθέσεις ελέγχθηκαν με επίπεδο σημαντικότητας (significance level) 5% και, επομένως, επίπεδο άλφα (alpha level) 0.05. Για κάθε υπόθεση υλοποιήθηκε πολυπαραγοντικός έλεγχος (multivariate hypothesis testing). Όλοι οι έλεγχοι (Pillai, Wilks, Hotelling-Lawley, Roy) έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Πίνακες 3, 4, 5).

Στις περιπτώσεις των Παραγόντων I και II, η τιμή p (p -value) υπολογίστηκε μεγαλύτερη από 0.05 (τελευταία στήλη στους Πίνακες 3, 4). Επομένως, οι υποθέσεις Y1 και Y2 δεν απορρίπτονται, εφόσον δεν ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση. Αντίθετα, στην περίπτωση του Παράγοντα III, η τιμή p είναι μικρότερη από 0.05, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις στα στοιχεία της τρίτης ομάδας προτάσεων και, επομένως, η υπόθεση Y3 απορρίπτεται. Ωστόσο, η σύνοψη της ανάλυσης διακύμανσης (summary of the analysis of variance) έδειξε ότι μόνο η 16^η πρόταση εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων (p -value = 0.003, μέση τιμή για άνδρες = 4.22, μέση τιμή για γυναίκες = 3.69). Τέλος, η τιμή που λάβαμε εκτελώντας τη μέτρηση Partial Eta Squared ήταν 0.38, η οποία



επιβεβαιώνει την επίδραση του φύλου στις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ, εφόσον είναι μεγαλύτερη από 0.14.

Πίνακας 3: Πολυπαραγοντικός έλεγχος για αποτελεσματικότητα της κινητής μάθησης

	Df	test stat	approx F	num Df	den Df	Pr(>F)
Pillai	1	0.0715237	0.4236837	8	44	0.90054
Wilks	1	0.9284763	0.4236837	8	44	0.90054
Hotelling-Lawley	1	0.0770334	0.4236837	8	44	0.90054
Roy	1	0.0770334	0.4236837	8	44	0.90054

Πίνακας 4: Πολυπαραγοντικός έλεγχος για την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

	Df	test stat	approx F	num Df	den Df	Pr(>F)
Pillai	1	0.2585891	1.666392	9	43	0.12717
Wilks	1	0.7414109	1.666392	9	43	0.12717
Hotelling-Lawley	1	0.3487798	1.666392	9	43	0.12717
Roy	1	0.3487798	1.666392	9	43	0.12717

Πίνακας 5: Πολυπαραγοντικός έλεγχος για την επάρκεια εργαλείων επικοινωνίας

	Df	test stat	approx F	num Df	den Df	Pr(>F)
Pillai	1	0.3794637	2.921655	9	43	0.0086004
Wilks	1	0.6205363	2.921655	9	43	0.0086004
Hotelling-Lawley	1	0.6115091	2.921655	9	43	0.0086004
Roy	1	0.6115091	2.921655	9	43	0.0086004

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της μελέτης συνάδουν με αυτά της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τόσο τις θετικές, όσο και τις αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να έχει η κινητή μάθηση στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης (Kanaki et al., 2022; Nikolopoulou, 2020; Sinaga et al., 2022). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ανάδειξε ότι οι θετικότερες στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση αφορούν: (α) στην αξιοποίηση εφαρμογών κινητής μάθησης ως εργαλείο συζήτησης με τους/ις μαθητές/τριες, στα πλαίσια μαθησιακών δραστηριοτήτων, (β) στη δημιουργία



αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης – διδασκαλίας, (γ) στην ενίσχυση της παραδοσιακής εκπαίδευσης και (δ) στην άμεση πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό. Αντίθετα, τους/ις προβληματίζει η ποιότητα μάθησης που παρέχεται με τη χρήση έξυπνων φορητών συσκευών (Πίνακας 2).

Όσον αφορά στην επιρροή του φύλου των εκπαιδευτικών στις στάσεις και πεποιθήσεις τους για την κινητή μάθηση, στη σχετική βιβλιογραφία είναι καταγεγραμμένες αντικρουόμενες απόψεις. Για παράδειγμα, έχει καταγραφεί ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανόν να υιοθετήσουν την κινητή μάθηση από τις γυναίκες (Al-Emran et al., 2019). Άλλες μελέτες παρουσιάζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να έχουν θετικότερες στάσεις και πεποιθήσεις για την κινητή μάθηση από τους άνδρες (Baek et al., 2017; Kousloglou et al., 2021). Τέλος, είναι καταγεγραμμένο ότι οι στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την κινητή μάθηση δεν διαφοροποιούνται λόγω φύλου (Akkaya et al., 2021). Στην έρευνά μας διαφάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στάσεων και πεποιθήσεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση, παρά μόνο όσον αφορά στην επάρκεια των εργαλείων επικοινωνίας της κινητής τεχνολογίας.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του μοντέλου της κινητής μάθησης συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές στη μάθηση και τη διδασκαλία (Hossain et al., 2019; Zakaria et al., 2019). Δεδομένου ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτήν τη διαδικασία είναι αδιαμφισβήτητος, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις στάσεις και πεποιθήσεις τους ώστε να αξιοποιήσουμε πλήρως τα οφέλη αυτού του νέου μέσου διδασκαλίας – μάθησης (Al-Emran et al., 2016).

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ για την κινητή μάθηση – οι οποίες έχουν ερευνηθεί ελάχιστα μέχρι στιγμής – και να εντοπίσει πιθανές διαφοροποιήσεις λόγω φύλου. Αν και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν είναι περιορισμένα, καθώς η ερευνητική διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη, τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρέχουν μια σταθερή βάση για σχετικές μελέτες ευρύτερης έκτασης, δεδομένου ότι αναδεικνύουν τόσο τις θετικές στάσεις και



πεποιθήσεις όσο και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την κινητή μάθηση, που φαίνεται να μην συσχετίζονται με το φύλο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abdelaziz, A. M. (2020). Distraction at Mobile Learning Environments: A Critical Review. *ICT-Based Assessment, Methods, and Programs in Tertiary Education*, 209-231.
- Akkaya, S., Cigerci, M. F. & Kapidere, M. (2021). Investigation of the relationship between prospective teachers' attitudes towards mobile learning and their readiness for mobile learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4), 2949-2965.
- Al-Emran, M., Alkhoudary, Y., Mezhuyev, V., & Al-Emran, M. (2019). Students and Educators Attitudes towards the use of M-Learning: Gender and Smartphone ownership Differences.
- Al-Emran, M., Elsherif, H. M., & Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human behavior*, 56, 93-102.
- Alsharida, R., Hammood, M., & Al-Emran, M. (2021). Mobile Learning Adoption: A Systematic Review of the Technology Acceptance Model from 2017 to 2020. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(5), 147-162.
- Arpaci, I. (2019). A hybrid modeling approach for predicting the educational use of mobile cloud computing services in higher education. *Computers in Human Behavior*, 90, 181-187.
- Baek, Y., Zhang, H., & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.
- Chang, C. Y., & Hwang, G. J. (2019). Trends in digital game-based learning in the mobile era: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 13(1), 68-90.



- Criollo-C, S., Luján-Mora, S., & Jaramillo-Alcázar, A. (2018, March). Advantages and disadvantages of M-learning in current education. In *2018 IEEE world engineering education conference (EDUNINE)* (pp. 1-6). IEEE.
- Geebren, A., Jabbar, A., & Luo, M. (2021). Examining the role of consumer satisfaction within mobile eco-systems: Evidence from mobile banking services. *Computers in Human Behavior, 114*, 106584.
- Goggin, G. (2006). *Cell phone culture: Mobile technology in everyday life*. Routledge.
- Hossain, S. F. A., Shan, X., & Nurunnabi, M. (2019). Is M-learning a challenge?: Students attitudes toward the sustainable learning and performance. *International Journal of e-Collaboration (IJeC), 15*(1), 21-37.
- Kanaki, K., & Kalogiannakis, M. (2023). Sample design challenges: An educational research paradigm, *International Journal of Technology Enhanced Learning, 15*(3), 266-285.
- Kanaki, K., Kalogiannakis, M., Poulakis, E., & Politis, P. (2022). Employing Mobile Technologies to Investigate the Association Between Abstraction Skills and Performance in Environmental Studies in Early Primary School. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 16*(6).
- Khlaif, Z. N. (2018). Factors influencing teachers' attitudes toward mobile technology integration in K-12. *Technology, Knowledge and Learning, 23*(1), 161-175.
- Kousloglou, M., Nikolopoulou, K., & Hatzikraniotis, E. (2021). Tracing the views of Greek secondary school teachers on mobile learning. In *international conferences on mobile learning 2021 and educational technologies 2021* (p. 205).
- Krotov, V. (2015). Critical success factors in m-learning: A socio-technical perspective. *Communications of the Association for Information Systems, 36*(1), 6.
- Kumar, B. A., & Chand, S. S. (2018). Mobile learning adoption: A systematic review. *Education and information technologies, 24*(1), 471-487.
- Lucas, M. (2020). External barriers affecting the successful implementation of mobile educational interventions. *Computers in Human Behavior, 107*, 105509.



- Malone, N. C., Williams, M. M., Smith Fawzi, M. C., Bennet, J., Hill, C., Katz, J. N., & Oriol, N. E. (2020). Mobile health clinics in the United States. *International journal for equity in health*, 19(1), 1-9.
- Nikolopoulou, K. (2020). Secondary education teachers' perceptions of mobile phone and tablet use in classrooms: benefits, constraints and concerns. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 257-275.
- Papavasiliou, S., Saridaki, M., Mourlas, C., & Van Isacker, K. (2014, July). Providing assistive ICT learning for people with disabilities through a personalised mobile application. In *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 592-596). IEEE.
- Qureshi, M. I., Khan, N., Hassan Gillani, S. M. A., & Raza, H. (2020). A Systematic Review of Past Decade of Mobile Learning: What we Learned and Where to Go. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(6).
- Sinaga, R. A., Febrianti, K. V., & Candra, D. (2022). The benefits and drawbacks of adopting mobile learning as perceived by junior high school teachers in Taiwan. *Interactive Learning Environments*, 1-10.
- Singh, S., & More, R. (2022). Mobile Phone Companies Increasing Market Share through Innovations, R&D Spending and Patents. *EMAJ: Emerging Markets Journal*, 12(1), 76-85.
- Talan, T. (2020). The effect of mobile learning on learning performance: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 79-103.
- Uzunboylu, H., & Ozdamli, F. (2011). Teacher perception for m-learning: scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer assisted learning*, 27(6), 544-556.
- Yang, X., Zhao, X., Tian, X., & Xing, B. (2021). Effects of environment and posture on the concentration and achievement of students in mobile learning. *Interactive Learning Environments*, 29(3), 400-413.
- Zakaria, M. I., Mistima Maat, S., & Khalid, F. (2019). A systematic review of m-learning in formal education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. *Www. Ijicc. Net*, 7(11).



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023



Η επίδραση των αναδυόμενων τεχνολογιών στην εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης

Φιλοθέη Χαλβατζά, ΠΜΣ Στρατηγικός Σχεδιασμός Προϊόντων

E-mail: f.chalvatza@ihu.edu.gr

Δημήτριος Τζέτζης, Αναπλ. Καθηγητής Τμήμα Επιστήμης και Τεχνολογίας, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

E-mail: d.tzetzis@ihu.edu.gr

Περίληψη

Οι νέες τεχνολογίες κατά την 4η βιομηχανική επανάσταση επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος συνδιαλέγεται και ερμηνεύει την πολιτιστική του κληρονομιά. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αξίας των αναδυόμενων τεχνολογιών σε σχέση με τους δείκτες εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία στον χώρο της μουσειακής εκπαίδευσης. Οι αναδυόμενες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται είναι η τρισδιάστατη απεικόνιση μέσω 3D scanning και η τρισδιάστατη εκτύπωση συνδυαζόμενα στο πλαίσιο της αντίστροφης μηχανικής (reverse engineering), η επαυξημένη πραγματικότητα και εικονική πραγματικότητα. Αντιστοίχως όσον αφορά στους δείκτες εμπλοκής δίνεται έμφαση στην ενεργή εμπλοκή, στην κατανόηση και στην ικανοποίηση που παίρνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να υλοποιηθεί το ερευνητικό πρόγραμμα, τρισδιάστατα μοντέλα, φυσικά και ψηφιακά αντίγραφα συγκεκριμένων εκθεμάτων του Διαχρονικού Μουσείου Λάρισας ενσωματώθηκαν σε ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης. Το παραγόμενο υλικό εντάχθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις αρχές της παιχνοδοκεντρικής μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν τον ρόλο που μπορεί να παίζει η τεχνολογία σε αυτήν την κατεύθυνση και θίγουν ορισμένα καίρια ζητήματα για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών σε προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης.



Λέξεις κλειδιά: πολιτιστική κληρονομιά, μουσειακή εκπαίδευση, αναδυόμενες τεχνολογίες, τρισδιάστατες τεχνολογίες

“The impact of emerging technologies on student engagement in museum education”

Abstract

New technologies during the 4th industrial revolution redefine the way people interact with and interpret their cultural heritage. This study focuses on exploring the educational value of emerging technologies in relation to student engagement indicators in museum education. The emerging technologies used include 3D scanning and 3D printing in the context of reverse engineering, augmented reality, and virtual reality. Similarly, emphasis is placed on active engagement, comprehension, and satisfaction of learners during the learning process. To implement the research program, 3D models, physical and digital replicas of specific exhibits from the Diachronic Museum of Larissa, were integrated into a museum education program. The generated material was incorporated into the educational process based on the principles of game-based learning. The research results demonstrate the role technology can play in this direction and raise some key issues on the effective application of these technologies in museum education projects.

Key words: cultural heritage, museum education, emerging technologies, 3D technologie

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το μουσείο έχει μετατραπεί σε έναν χώρο εξερεύνησης που αγκαλιάζει τη μάθηση και προσφέρει εναλλακτικές εμπειρίες μάθησης (Carr, 1991; Macdonald, 2011). Ωστόσο άλλες μελέτες δείχνουν ότι μουσειακές συλλογές και εκθέσεις δεν προκαλούν πάντα το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των επισκεπτών. Αντιθέτως, υπάρχουν στιγμές που οι επισκέψεις σε



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

μουσεία μπορεί να οδηγήσουν σε ανία (Smith & Smith, 2001; Antón, Camarero & Garrido, 2018). Στην προσπάθειά τους να ανατρέψουν το παραπάνω, εκπαιδευτικοί και εργαζόμενοι σε μουσεία αξιοποιούν νέες τεχνολογίες για να παρέχουν στους επισκέπτες ολοκληρωμένες και πολυαισθητηριακές εμπειρίες (Eghbal-Azar et al., 2016) και δημιουργούν προγράμματα που διευκολύνουν την ουσιαστικότερη εμπλοκή των επισκεπτών (βλ. παραδείγματα στο Gutwill & Allen, 2017).

Μουσεία ανά τον κόσμο ψηφιοποιούν το υλικό τους με στόχο την οργάνωση, τη διατήρηση, την αποκατάσταση, την ανακατασκευή, την πρόσβαση και τη διάδοσή του (Stow, 2011). μετατρέποντάς το σε αρχεία εικόνων, ήχου, ψηφιακών εγγράφων ή εικονικών αντικειμένων (Patel et al., 2003; Dodds & Ravilious, 2009; Petersson, 2018). Παραδοσιακές μέθοδοι ψηφιοποίησης μουσειακών πόρων είναι η απλή φωτογράφιση, η ηχογράφιση και η σάρωση εγγράφων. Η πιο διαδεδομένη από τις αναδυόμενες μεθόδους είναι η τρισδιάστατη σάρωση μέρους ή και ολόκληρων μουσειακών συλλογών, καθώς είναι ικανή να παράγει ψηφιακά αντίγραφα υψηλής ακρίβειας. Παρά τις κριτικές, η χρήση της τρισδιάστατης σάρωσης στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς, είναι ευρέως αποδεκτό ότι ως μέθοδος προσφέρει ευκαιρίες για προβολή, εκπαίδευση, έρευνα και περαιτέρω αξιοποίηση (White, Hirst & Smith, 2018). Το γεγονός που καθιστά κατάλληλη τη μέθοδο για εφαρμογή σε μουσεία και χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς είναι η δυνατότητα υπολογισμού της γεωμετρίας, της υφής και του όγκου των αντικειμένων χωρίς να προκαλεί φθορές στην επιφάνειά τους (Wachowiak & Karas, 2009).

Τα τρισδιάστατα ψηφιακά μοντέλα χρησιμοποιούνται συχνά για τη δημιουργία απτών αντιγράφων μέσω ταχείας πρωτοτυποποίησης με τη χρήση της μεθόδου της τρισδιάστατης εκτύπωσης. Η διαδικασία κατά την οποία πηγή του ψηφιακού αρχείου είναι ένα φυσικό αντικείμενο που έχει υποστεί τρισδιάστατη σάρωση ονομάζεται αντίστροφη μηχανική. Η αντίστροφη μηχανική στον χώρο της πολιτιστικής κληρονομιάς προσφέρει στη μελέτη, ανάλυση και συντήρηση, καθώς επιτρέπει τη φυσική αναπαραγωγή ολόκληρων ή τμημάτων εκθεμάτων που εκτυπώνονται σε τρισδιάστατη μορφή σε κλίμακα ή στο ίδιο μέγεθος με το πρωτότυπο (Neumüller κ.ά., 2014). Συζητήσεις που γίνονται σχετικά με την εφαρμογή της τρισδιάστατης



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

εκτύπωσης στον χώρο του μουσείου δίνουν έμφαση στην προσβασιμότητα που προσφέρεται σε επισκέπτες με μαθησιακές δυσκολίες, νοητική αναπηρία, μερική ή ολική απώλεια όρασης.

Η τεχνολογία εκτεταμένης πραγματικότητας αναφέρεται στην εμπειρία που μεταφέρει τον χρήστη σε ένα εικονικό ή επαυξημένο περιβάλλον που μοιάζει ρεαλιστικό. Στην επαυξημένη πραγματικότητα (AR) ο χρήστης αντιλαμβάνεται τον περιβάλλοντα χώρο ενώ παράλληλα αλληλεπιδρά με εικόνες, μουσική, βίντεο ή γραφικά που υπερτίθενται σε πραγματικό χρόνο και επιτρέπουν την πρόσληψη πρόσθετων πληροφοριών ή δυνατοτήτων. Έτσι, ο χρήστης αντιλαμβάνεται τον χώρο που τον περιβάλλει επαυξημένο με στοιχεία που ενισχύουν ή υποκαθιστούν τις φυσικές αισθήσεις -σε περίπτωση αναπηρίας (Barry et al., 2012). Ομοίως, η τεχνολογία εικονικής πραγματικότητας (VR) μπορεί να παρέχει στον χρήστη πλούσιες οπτικές πληροφορίες με εύληπτο τρόπο. Η διαφορά μεταξύ AR και VR έγκειται στο γεγονός ότι οι εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας απομονώνουν τον χρήστη από το πραγματικό περιβάλλον, τον βυθίζουν στο εικονικό περιβάλλον και του δίνουν τη δυνατότητα να το εξερευνά σαν να βρίσκεται πραγματικά μέσα σε αυτό (Shehade & Stylianou-Lambert, 2020) .

Συνοψίζοντας, η αντίστροφη μηχανική σε συνδυασμό με την τρισδιάστατη εκτύπωση και την εκτεταμένη πραγματικότητα προσφέρουν νέες δυνατότητες στα μουσεία. Μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ρεαλιστικών αντιγράφων αντικειμένων πολιτιστικής κληρονομιάς, να προσφέρουν εμπειρίες προσβασιμότητας σε ανθρώπους με αναπηρίες και να παρέχουν επιπλέον πληροφορίες και εμπειρίες στους επισκέπτες. Αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική και επιστημονική αξία των μουσειακών συλλογών και να προσφέρουν μια συναρπαστική εμπειρία στους επισκέπτες.

Παραδείγματα εφαρμογών

Η τρισδιάστατη σάρωση έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε πολλά προγράμματα πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι Bogdanova, Todorov & Noev (2013) περιγράφουν τη διαδικασία της τρισδιάστατης σάρωσης αντικειμένων που σχετίζονται με τους



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Βαλκανικούς πολέμους με σκοπό την έκθεσή τους στο Virtual Balkan Museum. Το πανεπιστήμιο John Hopkins προχώρησε στην τρισδιάστατη σάρωση σφηνοειδών επιγραφών με στόχο την ψηφιοποίησή τους και τη διάθεσή τους σε περισσότερους ερευνητές. Το πρόγραμμα “My Digital Sculpture Project” χρησιμοποιεί τεχνικές τρισδιάστατης σάρωσης για την ψηφιοποίηση γλυπτών σε όλο τον κόσμο προκειμένου να διευκολύνει τη μορφολογική σύγκριση των αγαλμάτων (de Roos, 2004).

Οι Allard κ.ά. (2005) αναφέρονται στον ρόλο της αντίστροφης μηχανικής στη συναρμολόγηση ενός ακριβούς και ρεαλιστικού αρχαίου ανθρώπινου σκελετού για τον εμπλουτισμό μιας συλλογής μουσείου. Το KUNSTEN Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης του Aalborg προσέφερε εργαστήρια αντίστροφης μηχανικής με σκοπό την προσέλκυση επισκεπτών. Οι επισκέπτες συμμετείχαν στην τρισδιάστατη σάρωση, την ψηφιακή επεξεργασία και την τρισδιάστατη εκτύπωση δύο συγκεκριμένων γλυπτών από τη συλλογή του μουσείου (Jacobsen, 2016). Κατά τον Cooper (2019) το Μουσείο Αρχαιολογίας και Ανθρωπολογίας του Cambridge έχει δημιουργήσει έκθεση με τρισδιάστατα εκτυπωμένα αντίγραφα μεσολιθικών καλυμμάτων κεφαλής προσφέροντας σε επισκέπτες και ερευνητές τη δυνατότητα για άμεση παρατήρηση, μελέτη και σύγκριση. Επίσης, το Μουσείο Fitzwilliam χρησιμοποιεί τρισδιάστατα εκτυπωμένα αντίγραφα για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των επισκεπτών και τους ενθαρρύνει να αγγίξουν τα αντίγραφα αντί των πρωτότυπων εκθεμάτων. Το Εθνικό Μουσείο Bloemfontein αξιοποίησε την τεχνολογία τρισδιάστατης εκτύπωσης για την εκτύπωση μεγεθυμένων εκθεμάτων ώστε να ενισχύσει την εμπειρία επισκεπτών με προβλήματα όρασης (du Plessis κ.ά., 2020).

Οι Barry και συνεργάτες (2012) αναφέρονται σε ένα πρόγραμμα εικονικής πραγματικότητας που πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Λονδίνου και “έφερε στη ζωή” προϊστορικά πλάσματα υποστηρίζοντας την ευελιξία του AR ως μέσου που προσφέρει ρεαλιστικές εμπειρίες σε χιλιάδες επισκέπτες του μουσείου. Το Μουσείο Sveno στην Ιταλία ξεκίνησε ένα έργο AR προκειμένου να προσφέρει μια ολιστική εμπειρία στους επισκέπτες του (Fenu & Pittarello, 2018). Ο Schofield και συν. (2017) παρουσιάζουν μια έκθεση VR που παρέχει



πολυαισθητηριακές πληροφορίες σχετικά με τους Βίκινγκς και συζητούν τις συνέπειες που προκύπτουν από τέτοιες εφαρμογές σε μουσεία.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που εξετάζουν κριτικά το συναπάντημα αυτών των τεχνολογιών με τον ευρύτερο μουσειακό χώρο αναζητώντας ενδείξεις που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι οι αναδυόμενες τεχνολογίες ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την καλύτερη κατανόηση των μουσειακών εκθέσεων από τους επισκέπτες. Οι Jung και συνεργάτες (2016) αναζητούν την ωφελιμότητα των τεχνολογιών αυτών στην οικονομική βιωσιμότητα των μουσείων μελετώντας την επίδρασή τους στην προθυμία των επισκεπτών να πληρώσουν περισσότερο για να βιώσουν μια τέτοιου είδους εμπειρία. Τέλος, οι Shehade και Stylianou-Lambert (2020) ερευνούν το θέμα από την οπτική γωνία των επαγγελματιών των μουσείων, αναζητώντας την εμπειρία τους, τον τρόπο με τον οποίο υποδέχονται και αντιλαμβάνονται την προσθήκη των νέων τεχνολογιών στον χώρο του μουσείου και το όραμά τους σε σχέση με τη συνεισφορά τους στο ευρύτερο πεδίο της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Αναδυόμενες Τεχνολογίες, Εκπαίδευση και Μουσείο

Όσον αφορά στη μουσειακή εκπαίδευση, ο Hancock (2015) έχει χαρακτηρίσει την εκτύπωση 3D ως ακρογωνιαίο λίθο στη δημιουργία ανατρεπτικών μαθησιακών εμπειριών. Η μάθηση μέσω της αφής είναι κοινός παρονομαστής σε κάθε πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τρισδιάστατα εκτυπωμένα εκθέματα. Η συνεργασία μεταξύ μουσείων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χρησιμοποιεί τις τρισδιάστατες τεχνολογίες ως μέσο επίτευξης βαθύτερης και ουσιαστικότερης μάθησης. Ωστόσο, υπάρχουν επίσης περιπτώσεις κατά τις οποίες η εκμάθηση της τεχνολογίας αποτελεί η ίδια τον κύριο εκπαιδευτικό στόχο. Ένα παράδειγμα είναι η συνεργασία του Μουσείου του Sheffield και του Πανεπιστημίου Sheffield Hallam, κατά την οποία μαθητές δευτεροβάθμιας σάρωσαν τμήματα της συλλογής μεταλλικών αντικειμένων του μουσείου με στόχο να εξασκηθούν και να κατακτήσουν τη δεξιότητα της τρισδιάστατης σάρωσης (Rodrigues, Kormann & Davison, 2011).



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Ομοίως, οι τεχνολογίες εκτεταμένης πραγματικότητας αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στο πλαίσιο της τυπικής μάθησης για τομείς όπως οι Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά, η Αστρονομία και η Γεωλογία. Η εκτεταμένη πραγματικότητα αναγνωρίζεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο που “παρέχει καίριες πληροφορίες την κατάλληλη στιγμή και στο κατάλληλο μέρος” (Lee, 2012, σελ. 13). Η επέκταση και επαύξηση της πραγματικότητας, τα πλεονεκτήματα και οι προοπτικές στην εκπαίδευση είναι το κεντρικό θέμα σε αρκετά επιστημονικά άρθρα, όπως (Kesim & Ozarslan, 2012. Τα ίδια ζητήματα συζητούνται σε σχέση με τη μουσειακή εκπαίδευση με σκοπό την ενίσχυση της εμπειρίας των επισκεπτών και την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση (Hammady, Ma & Temple, 2016; Ding, 2017).

Καθώς η τεχνολογία γίνεται πιο προσιτή από πλευράς οικονομικής αλλά και απόκτησης τεχνικών δεξιοτήτων, είναι δυνατόν 3D σάρωση, 3D εκτύπωση, AR και VR να συνυπάρξουν σε ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης παρέχοντας στους επισκέπτες απτές και ψηφιακές ευκαιρίες μάθησης την ίδια στιγμή. Παραδείγματα αναφέρονται στις μελέτες (Di Franco, 2015. Fatta & Fischnaller, 2018. Fischnaller & Fatta, 2018) όπου οι συγγραφείς συζητούν τον ρόλο αυτών των τεχνολογιών στην πολύπλευρη ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία. Παρά το θετικό πρόσημο, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα νέα τεχνολογικά και παιδαγωγικά δεδομένα παρουσιάζει και προκλήσεις. Ερευνητές που έχουν μελετήσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθεια υιοθέτησης τεχνολογιών 3D και AR/VR (Wu et al., 2013. Pandian & Belavek, 2016. Akçayır & Akçayır, 2017. Avanzini, Baratè & Ludovico, 2019) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται από αυτές και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις παρουσιάζουν έντονα αρνητική επίδραση στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ αναδεικνύουν και πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν. Αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη για προσεκτική μελέτη τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών επιπτώσεων που σχετίζονται με τη χρήση τέτοιων τεχνολογιών.



Τεχνική Προετοιμασία

Πρώτο βήμα για την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε η επιλογή των εκθεμάτων, τα οποία κρίθηκε αναγκαίο να παρέχουν πλούσιο υλικό για δημιουργική παιδαγωγική αξιοποίηση αλλά και να έχουν συγκεκριμένες προδιαγραφές όσον αφορά στο μέγεθος, το σχήμα και το υλικό τους.

Ακολούθησε η τρισδιάστατη σάρωση των εκθεμάτων. Ο 3D scanner που χρησιμοποιήθηκε είναι ο EinScan SE, ένας επιτραπέζιος σαρωτής με ενσωματωμένη περιστρεφόμενη βάση για τη διευκόλυνση της περιμετρικής σάρωσης του αντικειμένου. Ο EinScan SE παράγει 3D δεδομένα υψηλής ποιότητας αλλά έχει συγκεκριμένους περιορισμούς. Αυτοί οι περιορισμοί καθόρισαν τον τύπο των εκθεμάτων που επελέγησαν. Οι πιο σημαντικοί περιορισμοί που παρουσιάζονται στη διαδικασία τρισδιάστατης σάρωσης σύμφωνα με τον Raja (2008) είναι το μέγεθος, η πολυπλοκότητα, το υλικό, το φινίρισμα και η γεωμετρία των αντικειμένων, ενώ σπουδαίο ρόλο παίζει και ο φωτισμός του χώρου στον οποίο γίνεται η σάρωση (Daneshmand et al., 2018). Ολόκληρη η διαδικασία της τρισδιάστατης σάρωσης πραγματοποιήθηκε στο μουσείο, με τη βοήθεια συντηρητών που βρίσκονταν εκεί για να αφαιρέσουν τα εκθέματα από τις προθήκες και να τα επανατοποθετήσουν. Τα ψηφιοποιημένα αρχεία αξιοποιήθηκαν με τρεις διαφορετικούς τρόπους προκειμένου να δημιουργηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Αρχικά τα τρισδιάστατα μοντέλα χρησιμοποιήθηκαν για την αναπαραγωγή των φυσικών αντικειμένων με τη χρήση του τρισδιάστατου εκτυπωτή Zortrax M200. Καθώς η εκτύπωση με τις βέλτιστες ρυθμίσεις ήταν μια χρονοβόρα και κοστοβόρα διαδικασία, όλα τα μοντέλα τροποποιήθηκαν ως εξής: α) σμικρυνση του μοντέλου στο 70%-80% του αρχικού αντικειμένου και β) μείωση του υλικού που χρησιμοποιείται για την εσωτερική δομή του αντικειμένου. Η διάμετρος του ακροφυσίου έπρεπε να είναι πολύ μικρή (0,3) για να εκτυπωθούν όλες οι κρίσιμες πληροφορίες στην επιφάνεια του αντικειμένου και να επιτραπεί η όσο πιο πιστή αναπαραγωγή του. Τα αντικείμενα τοποθετήθηκαν σε μια θέση εκτύπωσης που επέτρεπε την ελάχιστη επαφή της επιφάνειας με τη δομή στήριξης.



Στη συνέχεια τα ψηφιοποιημένα μοντέλα κατόπιν επεξεργασίας χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία εφαρμογών AR και VR. Το πιο σημαντικό σημείο αυτής της διαδικασίας ήταν η μείωση του αρχείου κάθε αντικειμένου, ποσοστό το οποίο κατόπιν επεξεργασίας ξεπέρασε το 99% του αρχικού μεγέθους. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το αρχείο [Ioutiras.obj], το οποίο μειώθηκε από 281,295KB σε 1,611KB. Το τελικό βήμα ήταν η σύνθεση των σκηνών AR και VR. Αυτό έγινε με τη βοήθεια της πλατφόρμας Cospaces, η οποία έχει σχεδιαστεί ειδικά για εκπαιδευτικές εφαρμογές. Για την επαυξημένη πραγματικότητα χρησιμοποιήθηκε ένα Apple tablet ενώ για την εικονική πραγματικότητα συνδυάστηκε ένα VR Box με ένα κινητό τηλέφωνο Motorola moto g(6).

Σχεδιασμός του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Η παιχνοκεντρική μάθηση κερδίζει έδαφος στην εκπαιδευτική δραστηριότητα ως ένα μέσο που προωθεί την ουσιαστική μάθηση, τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Η τάση αυτή εισχωρεί και στη μουσειακή εκπαίδευση καθώς πολλοί είναι οι ερευνητές που έχοντας προσωπική εμπειρία τονίζουν τις προοπτικές που προσφέρει αυτή η σχετικά νέα διδακτική προσέγγιση (Klopfer et al., 2005· Sanchez & Pierroux, 2015· Rowe et al., 2017). Το εκπαιδευτικό παιχνίδι πάνω στο οποίο είναι δομημένη η εκπαιδευτική παρέμβαση α) επιτρέπει την εγγενή ενσωμάτωση όλων των τεχνολογιών, β) δίνει ισάξια βαρύτητα σε κάθε μια από τις τεχνολογίες, γ) παροτρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την ουσιαστική ενασχόληση με τις ερευνούμενες τεχνολογίες. Το παιχνίδι βασίζεται στο επιτραπέζιο παιχνίδι “Μυστήριο στο Πεκίνο”. Απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 10 έως 14 ετών και επιδιώκει την καλλιέργεια δημιουργικότητας και επίλυσης προβλημάτων στο πλαίσιο μιας διαδραστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Το “Μυστήριο στο Μουσείο” καλεί τους συμμετέχοντες να βρουν το αντικείμενο που έχει κλαπεί από το μουσείο ακολουθώντας οδηγίες και κάνοντας χρήση των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων ανά ομάδες. Η ιστορία του παιχνιδιού εκτελείται σε τρεις κύκλους:



Κύκλος 1: Οι συμμετέχοντες διαβάζουν πραγματικά άρθρα εφημερίδων για κλεμμένα αντικείμενα σε διάφορα μουσεία του κόσμου και στη συνέχεια ακούνε ένα ηχογραφημένο σενάριο κλοπής στο συγκεκριμένο μουσείο.

Κύκλος 2: Οι συμμετέχοντες καλούνται να εξερευνήσουν τις εκθέσεις του μουσείου ως ντετέκτιβς. Λαμβάνουν ατομικές κάρτες που τους καθοδηγούν σε συγκεκριμένες προθήκες και συλλέγουν πληροφορίες για τα αντικείμενα χρησιμοποιώντας μόνο τις πληροφορίες που δίνονται στην προθήκη όπου προβάλλεται το κάθε αντικείμενο είτε επιπλέον ένα τρισδιάστατα εκτυπωμένο ομοίωμα, AR ή VR αναπαράσταση.

Κύκλος 3: Οι συμμετέχοντες αφού τελειώσουν την ατομική επεξεργασία του αντικειμένου που έχουν αναλάβει, συζητούν τα ευρήματά τους και απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με τα αντικείμενα συμπληρώνοντας ένα φύλλο εργασιών. Συμμετέχουν σε εργασίες που περιλαμβάνουν την αντιστοίχιση αντικειμένων, την επίλυση γρίφων και την εύρεση του κλεμμένου αντικειμένου.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η εμπλοκή των επισκεπτών μουσείων υπολογίζεται συχνά βάσει του χρόνου που αφιερώνεται σε εκθέσεις καθώς και από τη συνολική διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο (Serrell, 1997; Champion, 2015; Lanir et al, 2017; Willard et al, 2019; Emerson et al, 2020). Επηρεάζεται επίσης από παράγοντες όπως το κίνητρο, η κατανόηση, η απόλαυση και η πρότερη γνώση (Taheri, Jafari & O'Gorman, 2014). Τέλος, η εμπλοκή του μαθητή συνδέεται στενά με το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία (Trowler, 2010. Axelson & Flick, 2010).

Βάσει των παραπάνω λοιπόν, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης θεωρείται ότι ενισχύει την εμπλοκή όταν οι επισκέπτες α) συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, β) είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες που παρουσιάζονται, και γ) απολαμβάνουν την επίσκεψη. Αυτό διαμορφώνει το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει την ανεξάρτητη μεταβλητή “τεχνολογία” σε σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή “εμπλοκή”.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Το μεθοδολογικό πλαίσιο βάσει του οποίου αναπτύχθηκε η παρούσα εργασία είναι το εκπαιδευτικό πείραμα ιδωμένο από τη σκοπιά της μικτής μεθοδολογίας, με σκοπό την ταυτόχρονη παραγωγή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Κατά τη διάρκεια των κύκλων του παιχνιδιού ορίστηκαν μετρικές για να καταγραφούν ποσοτικά δεδομένα, ενώ πρόσθετα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, παρατήρηση και μη δομημένη συνέντευξη.

Συμμετέχοντες ήταν 32 παιδιά ηλικίας 8-14 ετών, χωρισμένα σε ομάδες των τεσσάρων, με διαφορετικό γνωστικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Για την επίτευξη συλλογής τυχαίου δείγματος έγινε διαφήμιση του προγράμματος σε τοπικές εφημερίδες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εντάχθηκαν σε "ομάδες αντικειμένου" έπειτα από ελεύθερη επιλογή ενός εκ των τεσσάρων κλειστών φακέλων που τους δόθηκαν. Ως εκ τούτου, οι ομάδες ελέγχου και δοκιμής έχουν, επίσης, τυχαία ανάθεση. Η ομάδα ελέγχου περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες που επιλέγουν το αντικείμενο χωρίς κανένα από τα τεχνολογικά βοηθήματα, ενώ οι ομάδες δοκιμής (χάριν απλότητας αναφέρονται ως "ομάδα 3D printing", "ομάδα AR" και "ομάδα VR") αποτελούνται από τους συμμετέχοντες που επέλεξαν αντικείμενα που παρουσιάζονται με υποστήριξη του αντίστοιχου τεχνολογικού μέσου.

Παρουσίαση και Ερμηνεία Ερευνητικών Ευρημάτων

Καθώς η ανάλυση της έρευνας λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογίας τα αποτελέσματα δεν παρουσιάζονται αποκλειστικά ως στοιχεία ποσοτικής ή ποιοτικής ανάλυσης. Η ανάλυση των ευρημάτων γίνεται στον βαθμό που κρίνεται χρήσιμος για την ερμηνεία των παρουσιαζόμενων δεδομένων. Στη συνέχεια στοιχεία από πρώιμη στατιστική ανάλυση σε συνδυασμό με θεματική ανάλυση παρουσιάζονται σε ένα επεξηγηματικό αφήγημα που στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το φύλλο εργασιών, που αποτελεί κύριο μέσο συλλογής δεδομένων, ενθαρρύνει τους μαθητές να α) συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, β) βάλουν έναν αστερίσκο δίπλα στις απαντήσεις που έδωσαν και για τις οποίες δεν αισθάνονται βεβαιότητα, γ) αφήσουν το πεδίο απάντησης κενό στην περίπτωση που δεν μπορούν



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

να βρουν κανένα στοιχείο που τους βοηθά να δώσουν απάντηση. Οι ομάδες που ήρθαν σε επαφή με τα αντικείμενα μέσω AR και VR απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Αντίθετα, οι ομάδες που είχαν πρόσβαση μόνο στην προθήκη του μουσείου δεν μπόρεσαν να βγάλουν συμπέρασμα σχετικά με τη χρήση του αντικειμένου. Τα 3D εκτυπωμένα αντικείμενα βοήθησαν τους συμμετέχοντες να κάνουν μια εκτίμηση καθώς μπήκαν στη διαδικασία να δώσουν απάντηση ακόμα κι αν δεν ήταν σίγουροι για αυτήν. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης δείχνουν ότι τα 6/8 των συμμετεχόντων της "ομάδας 3D printing" έδωσε λανθασμένη απάντηση.

Στα δύο επόμενα βήματα οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβάσουν δέκα κάρτες που συνδέονται με γρίφο με τα αντικείμενα, να βρουν τη σύνδεση αυτή και να γράψουν τις απαντήσεις τους στο φύλλο εργασιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, η απλή παρουσίαση ενός αντικειμένου στην προθήκη του μουσείου δεν βοηθά τους επισκέπτες να σχηματίσουν πλήρη εικόνα για αυτό, ενώ σημαντική είναι η συμβολή των AR και VR τεχνολογιών. Τα εκτυπωμένα αντικείμενα πρόσθεσαν διπλό όφελος στη διαδικασία αναγνώρισης των αντικειμένων. Από τη μία πλευρά, έδωσαν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αγγίξουν τα αντικείμενα και να αισθανθούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους και από την άλλη παρείχαν ενδείξεις σε σχέση με τη χρησιμότητα του αντικειμένου στην καθημερινή ζωή. Το νέο στοιχείο που προκύπτει εδώ είναι ότι η χρήση επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας οδήγησε άμεσα στην εύρεση της απάντησης. Αντιθέτως, με τα εκτυπωμένα αντικείμενα οι συμμετέχοντες χρειάστηκαν πολύ περισσότερο χρόνο για να φτάσουν στην απάντηση. Ο χρόνος αυτός, όμως, παρουσιάζει στοιχεία ενεργούς μάθησης καθώς προσπαθώντας να βρουν τη λύση, οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν, συζήτησαν, διαφώνησαν, ανέλυσαν και αναθεώρησαν τις ιδέες τους.

Το όφελος διαφέρεται στο επόμενο βήμα, στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να βρουν την απάντηση μέσα στη φράση "Καημένη Κλαίρ, άδικα στενοχωρήθηκε. Πιστεύει ότι το αντικείμενο θα σκουριάσει επειδή μπέρδεψε την ιστορική περίοδο με το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο". Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες που είχαν δει το εκτυπωμένο ομοίωμα του αντικειμένου βρήκαν εύκολα την απάντηση καθώς ανακάλεσαν την εμπειρία τους από την αίσθηση του πηλού και την πληροφορία για



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

την Εποχή του Χαλκού. Αντιθέτως, οι άλλες ομάδες δυσκολεύτηκαν πολύ να βρουν την απάντηση και χρειάστηκε να επαναλάβουν τα βήματα από την αρχή, να διαβάσουν τις σημειώσεις τους και τις δοσμένες πληροφορίες, καθώς στα προηγούμενα βήματα έδωσαν τις απαντήσεις πολύ γρήγορα χωρίς να δώσουν σημασία στις λεπτομέρειες.

Συνολικά η ομάδα ελέγχου χρειάστηκε κατά μέσο όρο 45 λεπτά για να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες και να εξιχνιάσει το μυστήριο. Ο χρόνος αυτός μειώθηκε στα 38 λεπτά για την ομάδα 3D printing και μειώθηκε ακόμα περισσότερο για τις ομάδες AR και VR, φτάνοντας στα 28 λεπτά. Ο συνολικός χρόνος φαίνεται να έχει αρνητική σχέση με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν μετά το τέλος του προγράμματος καταδεικνύουν το γεγονός ότι τα παιδιά από τις ομάδες AR και VR ήταν αρκετά απογοητευμένα λέγοντας "Ήταν πολύ σύντομο και ίσως πολύ εύκολο". Το ίδιο αίσθημα απεικονίζεται και σε μερικά σχόλια στην ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου στην οποία συχνές είναι οι απαντήσεις "Όλα ήταν πολύ καλά αλλά θα ήθελα να κρατήσει περισσότερο".

Οι συμμετέχοντες κληθήκαν να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με το πόσο τους άρεσαν και πόσο τους βοήθησαν να καταλάβουν τη χρήση των εκθεμάτων χρησιμοποιώντας πενταβάθμια κλίμακα Likert. Οι τεχνολογίες 3D εκτύπωσης και επαυξημένης πραγματικότητας βρίσκονται στην πρώτη θέση στην κλίμακα ικανοποίησης των συμμετεχόντων, έχοντας συνολικό βαθμό 152 και 153 αντίστοιχα. Η εικονική πραγματικότητα ακολουθεί με 109 βαθμούς και η περίπτωση της επίδειξης στην προθήκη βρίσκεται τελευταία με 96 βαθμούς. Η μεταβλητή "κατανόηση" παρουσιάζει την ίδια διαδρομή με ελαφρώς διαφοροποιημένες τιμές. Φαίνεται ότι οι τεχνολογίες βοηθούν στην κατανόηση των συμμετεχόντων και τους ικανοποιούν περισσότερο σε σχέση με την απλή παρατήρηση του αντικειμένου στη μουσειακή προθήκη. Όσον αφορά στις τρεις τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτιμούν λιγότερο την εικονική πραγματικότητα..

Παρά το γεγονός ότι οι συνολικές βαθμολογίες δείχνουν μια συγκεκριμένη τάση, η ανάγνωση των ίδιων δεδομένων μέσω της κατανομής των απαντήσεων αποκαλύπτει έναν κρυμμένο παράγοντα. Η κυριάρχη τιμή για την επίδειξη του εκθέματος στην προθήκη ήταν 3 και ενώ ορισμένοι συμμετέχοντες έλεγαν ότι "Να βλέπω ένα



αντικείμενο πίσω από ένα παράθυρο δεν μου προσφέρει κάτι", πολλοί έδειξαν να εκτιμούν την ύπαρξη των συλλογών λέγοντας "Όλες οι βελτιώσεις είναι καλές, αλλά θα ήταν άχρηστες αν οι αρχαιολόγοι δεν έβρισκαν το αντικείμενο, δεν το φρόντιζαν και δεν το τοποθετούσαν στην προθήκη για εμάς να το δούμε".

Η βαθμολογία σε σχέση με το εκτυπωμένο αντικείμενο κυμαίνεται στις τιμές 3,4,5. Υπάρχουν ορισμένες πολύ ενθουσιώδεις απαντήσεις όπως "Είναι απίστευτο! Μπορώ να το πιάσω!" ή "Έλυσα το μυστήριο γιατί είχα στα χέρια μου το αντικείμενο. Είδα την πίσω πλευρά κι έτσι σκέφτηκα ότι μπορεί να σταθεί. Κι αν μπορεί να σταθεί, μπορώ να βάλω κάτι μέσα του. Στην προθήκη το αντικείμενο είναι κρεμασμένο κι αυτό δεν βοηθά καθόλου να καταλάβω γιατί το έφτιαξαν οι αρχαίοι άνθρωποι".

Όσον αφορά στην επαυξημένη πραγματικότητα η πλειονότητα των απαντήσεων είναι στο 4 και οι υπόλοιπες στο 5. Το AR ως μέσο προβολής προσφέρει τόσο στην κατανόηση όσο και στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Μετά το τέλος το παιχνιδιού οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν όλα τα αντικείμενα με όλους τους τρόπους παρουσίασης. Έτσι, ακούστηκαν φράσεις όπως "Ααααα να γιατί! Τώρα το κατάλαβα...!" ενώ στη συνέντευξη ειπώθηκε το εξής: "Είχα κάτι στο μυαλό μου, αλλά είναι διαφορετικό τώρα που το βλέπω". Για παράδειγμα, το έκθεμα λουτήρας ήταν σαφές από την ετικέτα ότι πρόκειται για απομίμηση του πρωτότυπου. Ακόμη κι αν οι συμμετέχοντες κατέγραψαν αυτήν την πληροφορία, δεν μπορούσαν ακόμη να κατανοήσουν ότι ήταν ένα αντικείμενο πολύ μικρότερο από το πρωτότυπο. Βλέποντάς το στο πραγματικό πλαίσιο χρήσης και σε σχέση με το μέγεθος ενός ανθρώπου, συνειδητοποίησαν το μέγεθος του πρωτότυπου αντικειμένου. Σε άλλες περιπτώσεις, η AR λειτούργησε ως μια ικανοποιητική επιβεβαίωση. Είδαν ότι οι σκέψεις τους ήταν σωστές και αυτό τους έκανε να χαρούν.

Η εικονική πραγματικότητα παρουσίασε διαφορετική εικόνα σε σχέση με τις άλλες περιπτώσεις. Συνολικά έχει χαμηλό σκορ σε σχέση με τις άλλες τεχνολογίες, ενώ οι βαθμολογίες μοιράστηκαν ανάμεσα στο 1 και στο 5. Σημειώσεις από την παρατήρηση επιβεβαιώνουν αυτήν την έντονη διαφοροποίηση στην αξιολόγηση. Ορισμένοι συμμετέχοντες ήταν ενθουσιασμένοι με την επαφή με τη συσκευή VR, ενώ άλλοι ήταν απογοητευμένοι λέγοντας "Πέταξα τον χρόνο μου", "Δεν βλέπω το αντικείμενό μου,



βλέπω μόνο το διπλανό”, “Δεν μπορώ να πλησιάσω το αντικείμενο. Είναι πολύ μικρό και δεν καταλαβαίνω τίποτα.”, “Χρησιμοποιώ το κοντρόλ αλλά δεν ανταποκρίνεται”. Οι λόγοι της απογοήτευσης εντοπίζονται στην εξοικείωση που απαιτεί η χρήση της συσκευής αλλά και στον εξοπλισμό που παρουσίασε τεχνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τη συγκεκριμένη ερευνητική δραστηριότητα είναι ότι η στοχευμένη χρήση της τεχνολογίας οδηγεί σε σημαντική αύξηση της συμμετοχής, της κατανόησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης. Μιλώντας συγκεκριμένα για τα τρία τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά την κατανόηση, το AR έρχεται πρώτο όταν οι συμμετέχοντες εξετάζουν το πλαίσιο χρήσης ενός εκθέματος. Η εκτύπωση 3D είναι χρήσιμη όταν πρόκειται για αναγνώριση και κατανόηση των μορφολογικών χαρακτηριστικών του. Επιπλέον, φαίνεται να ενισχύει περισσότερο τη συμμετοχή σε σχέση με το AR και αυτό αλληλεπιδρά θετικά με τη συνολική ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Το VR παρουσιάζει αμφιλεγόμενα δεδομένα που δεν επιτρέπουν ασφαλή συμπεράσματα. Στις περιπτώσεις όπου η επαφή των συμμετεχόντων με τη συσκευή VR ήταν επιτυχής, τα δεδομένα παρουσιάζουν την ίδια εικόνα με το AR. Στις περιπτώσεις που δεν επιτεύχθηκε ο σκοπός, η αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες δείχνει απόλυτη απόρριψη της τεχνολογίας καθώς στην αντίληψή τους η τεχνολογία συνδυάστηκε με την αρνητική εμπειρία. Αυτό το τελευταίο ζήτημα προκαλεί ανησυχία όσον αφορά στη χρήση των τεχνολογιών σε παρόμοιες δραστηριότητες.

Άλλα σημαντικά ερωτήματα που εγείρονται από την εμπειρία της συγκεκριμένης έρευνας έχουν να κάνουν με το κόστος σε κάθε επίπεδο. Οι τεχνολογίες αυτές είναι δαπανηρές εφόσον ένα μουσείο που επιθυμεί να ενσωματώσει τέτοιου είδους υλικό χρειάζεται κατάλληλη υποδομή, επαρκή εξοπλισμό και καταρτισμένους μουσειοπαιδαγωγούς. Υπάρχει εναλλακτικός τρόπος χαμηλότερου κόστους για την παραγωγή των ίδιων ψηφιακών αντικειμένων αλλά αυτός απαιτεί περισσότερο χρόνο



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



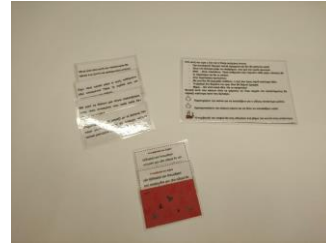
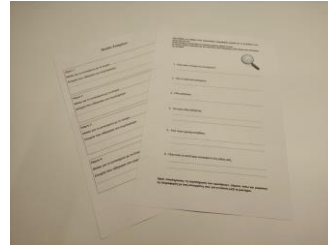
Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

και τεχνικές δεξιότητες. Επιπλέον, το κόστος των τρισδιάστατων εκτυπωτών επηρεάζει την ποιότητα των εκτυπωμένων αντικειμένων εφόσον πρόκειται για αντικείμενα που πρέπει να αναπαρασταθούν πιστά επιτρέποντας στον επισκέπτη που θα τα αγγίξει να αντιληφθεί τις λεπτομέρειες της επιφάνειάς τους. Τέλος, αν και η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού για προβολή AR και VR είναι προσαρμοσμένο στις δεξιότητες ανθρώπων χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις, τα ψηφιακά περιβάλλοντα δεν γίνεται να είναι διαθέσιμα για μεγάλο χρονικό διάστημα καθώς αυτό απαιτεί συνδρομή και ανανέωση πληρωμής.

Όσον αφορά στο παιδαγωγικό σκέλος, τα προσφερόμενα πλεονεκτήματα είναι εμφανή. Συνεπώς, σε περίπτωση επανάληψης της υλοποίησής του είναι καλό να γίνουν βελτιωτικές ενέργειες για να ενισχυθεί αντιστοίχως και το όφελος. Η κύρια πρόταση είναι να παρουσιαστούν οι πληροφορίες στους συμμετέχοντες κλιμακωτά. Αρχικά, οι συμμετέχοντες χρειάζονται χρόνο για να μελετήσουν το πρωτότυπο έκθεμα όπως παρουσιάζεται στην προθήκη και να συγκεντρώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν. Έπειτα, το μοντέλο που έχει εκτυπωθεί μπορεί να προσθέσει πληροφορίες, να ενισχύσει την εμπειρία μέσω της αίσθησης της αφής και να προσφέρει φυσική αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα. Το AR καλό είναι να αποτελεί το τελευταίο μέρος αυτής της πολυεπίπεδης εμπειρίας καθώς παρέχει πληροφορίες με ευανάγνωστο τρόπο κι έτσι συμπληρώνει γνωστικά κενά δίνοντας πλήρη εικόνα για το πλαίσιο χρήσης του κάθε εκθέματος. Ένα πρόγραμμα που είναι δομημένο με αυτόν τον τρόπο ενσωματώνει τις αρχές της εποικοδομητικής μάθησης καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να είναι παρόντες και ενεργοί στη μάθησή τους, να δομούν τη γνώση σταδιακά και με σταθερά βήματα, ενώ παράλληλα ενισχύει την ικανοποίηση και τους επιτρέπει να αποκτούν δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων.



Εικόνα 1: Βοηθητικό υλικό εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review, 20*, 1-11.
- Allard, T., Sitchon, M., Sawatzky, R., & Hoppa, R. (2005, November). Use of hand-held laser scanning and 3D printing for creation of a museum exhibit. In *6th International Symposium on Virtual Reality, Archaeology and Cultural Heritage*.
- Antón, C., Camarero, C., & Garrido, M. J. (2018). A journey through the museum: Visit factors that prevent or further visitor satiation. *Annals of Tourism Research, 73*, 48-61.
- Avanzini, F., Baratè, A., & Ludovico, L. A. (2019). 3d printing in preschool music education: Opportunities and challenges. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 14*(1), 71-92.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning, 43*(1), 38-43.
- Barry, A., Thomas, G., Debenham, P., & Trout, J. (2012). Augmented reality in a public space: The natural history museum, London. *Computer, 45*(7), 42-47.
- Bogdanova, G., Todorov, T., & Noev, N. (2013). Digitization and 3D scanning of historical artifacts.
- Carr, D. (1991). Minds in museums and libraries: The cognitive management of cultural institutions. *Teachers College Record, 93*(1), 6-27.
- Champion, E. (2015). Defining cultural agents for virtual heritage environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 24*(3), 179-186.



- Cooper, C. (2019). You can handle it: 3D printing for museums. *Advances in Archaeological Practice*, 7(4), 443-447.
- Daneshmand, M., Helmi, A., Avots, E., Noroozi, F., Alisinanoglu, F., Arslan, H. S., ... & Anbarjafari, G. (2018). 3d scanning: A comprehensive survey. arXiv preprint arXiv:1801.08863.
- de Roos, H. (2004). The digital sculpture project. *Computer and Information Science*, 9(2).
- Di Franco, P. D. G., Camporesi, C., Galeazzi, F., & Kallmann, M. (2015). 3D printing and immersive visualization for improved perception of ancient artifacts. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 24(3), 243-264.
- Ding, M. (2017). Augmented reality in museums. *Museums & augmented reality—A collection of essays from the arts management and technology laboratory*, 1-15.
- Dodds, D., & Ravilious, E. (2009). The Factory Project: digitisation at the Victoria and Albert Museum. *Art libraries journal*, 34(2), 10-16.
- du Plessis, A., Els, J., le Roux, S., Tshibalanganda, M., & Pretorius, T. (2020). Data for 3D printing enlarged museum specimens for the visually impaired. *Gigabyte*, 2020, 1-7.
- Eghbal-Azar, K., Merkt, M., Bahnmueller, J., & Schwan, S. (2016). Use of digital guides in museum galleries: Determinants of information selection. *Computers in Human Behavior*, 57, 133-142.
- Emerson, A., Henderson, N., Rowe, J., Min, W., Lee, S., Minogue, J., & Lester, J. (2020, July). Investigating Visitor Engagement in Interactive Science Museum Exhibits with Multimodal Bayesian Hierarchical Models. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 165-176). Springer, Cham.
- Fatta, F., & Fischnaller, F. (2018, October). Enhancing cultural heritage exhibits in museum education: 3D printing technology: Video mapping and 3D printed models merged into immersive audiovisual scenography (FSJ-V3D printing+ MM installation). In *2018 3rd Digital Heritage International Congress (DigitalHERITAGE) held jointly with 2018 24th International Conference on Virtual Systems & Multimedia (VSMM 2018)* (pp. 1-4). IEEE.



- Fenu, C., & Pittarello, F. (2018). Svevo tour: The design and the experimentation of an augmented reality application for engaging visitors of a literary museum. *International Journal of Human-Computer Studies*, 114, 20-35.
- Fischnaller, F., & Fatta, F. (2018, July). 3D Printing Technology, Video Mapping and Immersive Audiovisual Scenography for Heritage Museum Exhibits. In *International and Interdisciplinary Conference on Digital Environments for Education, Arts and Heritage* (pp. 165-173). Springer, Cham.
- Gutwill, J. P., & Allen, S. (2017). *Group inquiry at science museum exhibits: Getting visitors to ask juicy questions*. Routledge.
- Hammady, R., Ma, M., & Temple, N. (2016, September). Augmented reality and gamification in heritage museums. In *Joint International Conference on Serious Games* (pp. 181-187). Springer, Cham.
- Hancock, M. (2015). Museums and 3D printing: More than a workshop novelty, connecting to collections and the classroom. *Bulletin of the Association for Information Science and Technology*, 42(1), 32-35.
- Jakobsen, L. S. (2016). Flip-flopping museum objects from physical to digital—and back again. *Engaging museum users through 3D scanning, 3D modelling, and 3D printing*. *Nordisk Museologi*, (1), 121-121.
- Jung, T., tom Dieck, M. C., Lee, H., & Chung, N. (2016). Effects of virtual reality and augmented reality on visitor experiences in museum. In *Information and communication technologies in tourism 2016* (pp. 621-635). Springer, Cham.
- Kesim, M., & Ozarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 47, 297-302.
- Klopfer, E., Perry, J., Squire, K., Jan, M. F., & Steinkuehler, C. (2005). *Mystery at the museum—A collaborative game for museum education*.
- Lanir, J., Kuflik, T., Sheidin, J., Yavin, N., Leiderman, K., & Segal, M. (2017). Visualizing museum visitors' behavior: Where do they go and what do they do there?. *Personal and Ubiquitous Computing*, 21(2), 313-326.



- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Macdonald, S. (Ed.). (2011). *A companion to museum studies*(Vol. 39). John Wiley & Sons.
- Neumüller, M., Reichinger, A., Rist, F., & Kern, C. (2014). 3D printing for cultural heritage: Preservation, accessibility, research and education. In *3D Research Challenges in Cultural Heritage* (pp. 119-134). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Pandian, A., & Belavek, C. (2016). A review of recent trends and challenges in 3D printing. In *2016 ASEE North Central Section Conference*. Michigan, MI: American Society for Engineering Education.
- Patel, M., White, M., Walczak, K., & Sayd, P. (2003, July). Digitisation to Presentation-Building Virtual Museum Exhibitions. In *VVG* (pp. 189-196).
- Petersson, B. (2018). From storing to storytelling: Archaeological museums and digitisation.
- Raja, V. (2008). Introduction to reverse engineering. In *Reverse Engineering* (pp. 1-9). Springer, London.
- Rodrigues, M. A., Kormann, M., & Davison, L. (2011, August). A case study of 3D technologies in higher education: Scanning the metalwork collection of museums sheffield and its implications to teaching and learning. In *2011 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training* (pp. 1-6). IEEE.
- Rowe, J. P., Lobene, E. V., Mott, B. W., & Lester, J. C. (2017). Play in the museum: Design and development of a game-based learning exhibit for informal science education. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 9(3), 96-113.
- Sanchez, E., & Pierroux, P. (2015). Gamifying the museum: A case for teaching for games based learning. In *Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2015)*. Steinkjer, Norway.



- Schofield, G., Beale, G., Beale, N., Fell, M., Hadley, D., Hook, J., ... & Thresh, L. (2018, June). Viking VR: Designing a virtual reality experience for a museum. In Proceedings of the 2018 Designing Interactive Systems Conference (pp. 805-815).
- Serrell, B. (1997). Paying attention: The duration and allocation of visitors' time in museum exhibitions. *Curator: The museum journal*, 40(2), 108-125.
- Shehade, M., & Stylianou-Lambert, T. (2020). Virtual reality in museums: Exploring the experiences of museum professionals. *Applied Sciences*, 10(11), 4031.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2001). Spending time on art. *Empirical Studies of the Arts*, 19(2), 229-236.
- Stow, A. (2011). Digitisation of Museum Collections. A Worthwhile Effort?.
- Taheri, B., Jafari, A., & O'Gorman, K. (2014). Keeping your audience: Presenting a visitor engagement scale. *Tourism Management*, 42, 321-329.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11(1), 1-15.
- Wachowiak, M. J., & Karas, B. V. (2009). 3D scanning and replication for museum and cultural heritage applications. *Journal of the American Institute for Conservation*, 48(2), 141-158.
- White, S., Hirst, C., & Smith, S. E. (2018). The suitability of 3D data: 3D digitisation of human remains. *Archaeologies*, 14(2), 250-271.
- Willard, A. K., Busch, J. T., Cullum, K. A., Letourneau, S. M., Sobel, D. M., Callanan, M., & Legare, C. H. (2019). Explain this, explore that: A study of parent-child interaction in a children's museum. *Child development*, 90(5), e598-e617.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & education*, 62, 41-49.



Τρισδιάστατη απεικόνιση βιολογικών μακρομορίων, ως εργαλείο για την σε βάθος διδασκαλία των βιοχημικών διεργασιών

Φωτεινή Κακαλή, Τμήμα Γεωπονίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

E-mail: kakalifotini@uoi.gr

Παρασκευή Μπέζα, Τμήμα Γεωπονίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

E-mail: bmpeza@uoi.gr

Περίληψη

Μία από τις προκλήσεις-στόχους της σύγχρονης διδασκαλίας της Βιοχημείας σε προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών είναι η εισαγωγή των φοιτητών στην μοριακή προσομοίωση και αναπαράσταση της τρισδιάστατης δομής των βιομορίων. Με αυτό τον τρόπο εμβαθύνεται η κατανόηση και η δημιουργία νέων αντιλήψεων στις επιστήμες της ζωής. Μία σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αναλύεται σε αυτή την εργασία με σκοπό να επαυξήσει την προηγηθείσα γνώση των δισδιάστατων απεικονίσεων που περιέχονται σε ένα σύγγραμμα. Ως προαπαιτούμενο στην απόκτηση αυτής της αντίληψης είναι η εξοικείωση των φοιτητών με τη χρήση του πλούτων των δομών των μακρομορίων που περιέχονται στην Τράπεζα Πρωτεϊνικών Δεδομένων (Protein Data Bank, PDB). Η PDB είναι μια παγκόσμια τράπεζα εναπόθεσης δομών η οποία παρέχει ανοικτή πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας πειραματικώς προσδιορισθείσες δομές πρωτεϊνών οι οποίες προέρχονται από όλες τις μορφές ζωής του πλανήτη μας. Οι δομές αυτές δύνανται να ανήκουν σε διαφορετικούς οργανισμούς εν τούτοις να κατέχουν τον ίδιο βιολογικό ρόλο είτε επίσης να αναφέρονται στην ίδια ακριβώς πρωτεΐνη η οποία να αλληλεπιδρά με διαφορετικά φυσικά υποστρώματα ή με κλινικά φάρμακα που περιέχονται στις ενεργές κοιλότητες αυτής. Το PyMol είναι ένα δημοφιλές λογισμικό με εξαιρετικές δυνατότητες. Δημιουργεί εικόνες που γεννώνται από έναν πανίσχυρο αλγόριθμο που μετατρέπει συντεταγμένες των ατόμων που απαρτίζουν ένα μακρομόριο σε σύμβολα αυτών όπως σφαίρες και ράβδους σε κάθε σημείο του χώρου που το κάθε είδος ατόμου καταλαμβάνει μέσα στο μόριο. Ένας κατάλογος δυνατοτήτων του λογισμικού



βοηθούν τους φοιτητές να κατασκευάσουν *animations* με εναλλασσόμενες σκηνές πρωτεϊνών τονίζοντας την έννοια της δυναμικής φύσης αυτών, αναγνώριση πολικών ή υδρόφοβων επιφανειών ή διαμοριακών αλληλεπιδράσεων όπως πολικές αλληλεπιδράσεις. Ως μοντέλα για την κατανόηση χρησιμοποιήθηκαν ο μεταγραφικός παράγοντας GAL-4 υπεύθυνος για την ενεργοποίηση των γονιδίων των ενζύμων του μεταβολισμού της γαλακτόζης και το σύμπλοκο αυτού με το DNA καθώς και η εμβληματική πρωτεάση του ιού του HIV σε αλληλεπίδραση με τα φάρμακα-αναστολείς αυτής. Η αρχιτεκτονική των πρωτεϊνών και η αλληλεπίδραση αυτών με τους μοριακούς στόχους καθιστούν κατανοητή την σχέση μεταξύ δομής και βιολογικού ρόλου.

Λέξεις κλειδιά: Μοριακές απεικονίσεις, Τράπεζα Πρωτεϊνικών Δεδομένων, λογισμικό PyMOL, τρισδιάστατες απεικονίσεις

“Three- dimensional molecular structure as a tool for an in depth teaching of biochemical processes”

Abstract

One of the challenges-targets in the teaching of biochemistry to students in higher education is their introduction to the visualization and molecular depiction software, deepening thus their understanding and creating new conceptions in life sciences. A series of educational activities are presented in this paper to enhance the previous knowledge of the 2-D structural conformations in university books. As a prerequisite towards to this scope students are familiarized with the wealth of macromolecule structures deposited in Protein Data Bank.(PDB). PDB is a worldwide depository bank which provides high quality experimental structures of proteins that are originated from all life forms in the planet as well as for the same structure which interacts with different natural substrates or clinical drugs. PyMol is a popular software with a lot of capabilities. It creates images generated from powerful algorithms of atomic coordinates of atoms that consist a macromolecule



and symbols such as balls and sticks for every atom and bond that corresponds to the atom's positions. A catalog of capabilities of the software help students to make animations with a series of alternating scenes with emphasis on protein's dynamic nature, recognition of polar or hydrophobic surfaces ,or intermolecular forces such as polar interactions. As models for this study protein GAL4 a transcription factor for the metabolism of galactose and its complex with DNA as well an emblematic protease of HIV virus and its interaction with drugs-enzyme;s inhibitors in their active cavity are analyzed. The architecture of the protein, the interaction's depiction with molecular targets make possible the relation between structure and biological role.

Key words: molecular modeling, Protein Data Bank, PyMOL ,three-dimensional structure

Εισαγωγή

Η απεικόνιση των βιομορίων και η δημιουργία τρισδιάστατων ψηφιακών εικόνων είναι ένα δυνατό εργαλείο για την εις βάθος κατανόηση στην διδασκαλία της Βιοχημείας σε σύγχρονα προγράμματα σπουδών. Οι μαθητές καλούνται να συλλάβουν την τρισδιάστατη δομή των μακρομορίων με δισδιάστατες απεικονίσεις στον πίνακα διδασκαλίας. Ενώ συχνά ο χρόνος που αφιερώνεται στις αναπαραστάσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν επαρκεί για την εξοικείωση των φοιτητών με αυτές (Bethel and Liebermann. 2014).

Το μεγάλο μέγεθος των βιολογικών πολυμερών αλλά και η πολυπλοκότητα της οργάνωσης της δομής τους δημιουργούν περίπλοκες στερεοαπεικονίσεις αυτών. Άλλες φορές δεν συνδέονται απόλυτα οι ιδιότητες των δομών με την κατανόηση του βιολογικού τους ρόλου (Χαριστός 2005). Ψηφιακά αποθετήρια δομών πρωτεϊνών, νουκλεϊνικών οξέων, όπως είναι η Παγκόσμια Τράπεζα Πρωτεϊνικών Δεδομένων (Protein Data Bank, PDB) λειτουργούν με ανοικτή πρόσβαση για όλα τα δεδομένα τους στην επιστημονική κοινότητα αλλά και στην κοινωνία. Στη νέα εποχή δυνατοί αλγόριθμοι φέρνουν στις οθόνες των ηλεκτρονικών υπολογιστών τρισδιάστατες



μοριακές απεικονίσεις, όπου τα άτομα τοποθετούνται στο χώρο με ατομικές συντεταγμένες παριστάνονται ως σφαίρες ανάλογου μεγέθους, και οι δεσμοί που δημιουργούν στο μόριο ως ράβδοι (Yiu and Chen, 2021). Η εκμάθηση των δυνατοτήτων γένεσης ψηφιακών αναπαραστάσεων ως ξεχωριστά μαθήματα είναι ένα γεγονός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών/ΕΚΠΑ Τμήμα Χημείας, Black 2000)

Ο σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση μοριακών απεικονίσεων με την χρήση του λογισμικού απεικόνισης μοριακών δομών PyMOL(Schrodinger et al, 2020) και με ιδιαίτερη διδακτική και γνωσιακή βαρύτητα. Όπως αυτών που απεικονίζουν τον τρόπο δράσης των φαρμάκων σε μοριακό επίπεδο καθώς και το ρόλο των πρωτεϊνών στην γονιδιακή έκφραση. Το υλικό αυτό έχει σχεδιασθεί και απευθυνθεί σε φοιτητές του Τμήματος Γεωπονίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο μάθημα «Οργανική Χημεία-Βιοχημεία» (. Οι φοιτητές στο Α εξάμηνο έχουν διδαχθεί θεωρητικά στοιχεία της Γενικής Χημείας όπου αναπαρήχθησαν και μελετήθηκαν μικρού μεγέθους μόρια με φυσικά μέσα.

Τράπεζα πρωτεϊνικών δεδομένων

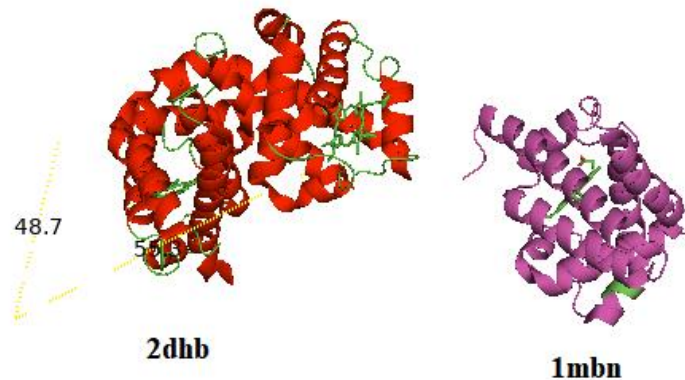
Η Τράπεζα αποτελεί μία αρχειοθέτηση πειραματικά προσδιορισμένων Τρισδιάστατων Δομών Βιολογικών Μακρομορίων με χρήση για έρευνα και εκπαίδευση στις επιστήμες ζωής (<https://www.rcsb.org/>) Η PDB παρέχει άμεση πρόσβαση σε τρισδιάστατες δομές που απαντώνται σε όλες τους οργανισμούς στον πλανήτη. Κατανοώντας τις τριδιάστατες δομές κατανοούμε τον ρόλο και την βιολογική τους λειτουργία στη υγεία του ανθρώπου, των ζώων, στην ανθεκτικότητα των φυτών στην υδατική καταπόνηση και τους εχθρούς (PDB-101 molecule of the month).

Η δομική βιολογία γεννήθηκε στο 1958 με την ανακάλυψη της δομής της μυογλοβίνης (Sir John Kendrew) της πρωτεΐνης που αποθηκεύει οξυγόνο και είναι απαραίτητη για την κίνησή μας με τις αρχές της κρυσταλλογραφίας . Το 1971 είναι έτος δημιουργίας της PDB ως ανοικτό εναποθετήριο πειραματικά προσδιορισθέντων δομών.

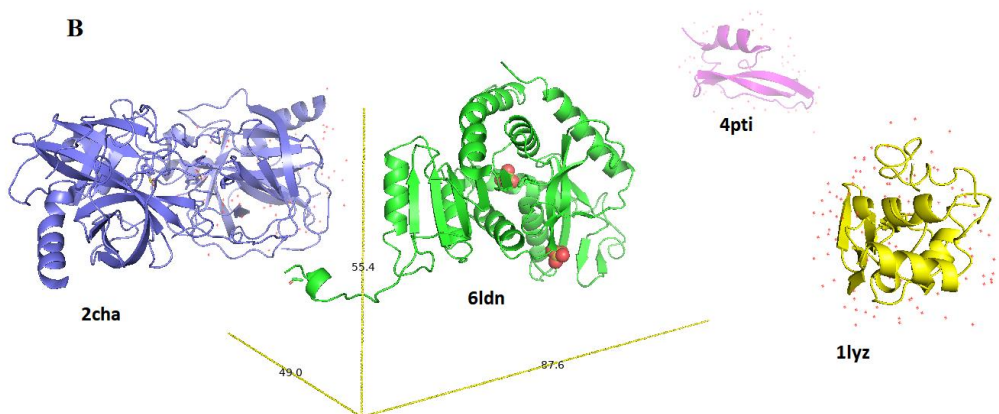


Στις αρχές της δεκαετίας του 70 η βάση περιείχε 12 δομές σημαντικών πρωτεϊνών στην βιολογία και στην ιατρική. Τεράστιος όγκος δεδομένων στην προ-internet εποχή που ήταν δύσκολο να διαμοιραστούν σε άλλους ερευνητές (Εικόνα1). Τα πρώτα ένζυμα που εναποτέθηκαν στην PDB 2cha (καρβοξυπεπτιδάση), 6ldh (λακτική αφυδρογονάση), 1lyz(λυσοζύμη), 4pti(παγκρεατική θρυψίνη) (Εικόνα 1B).

A



B

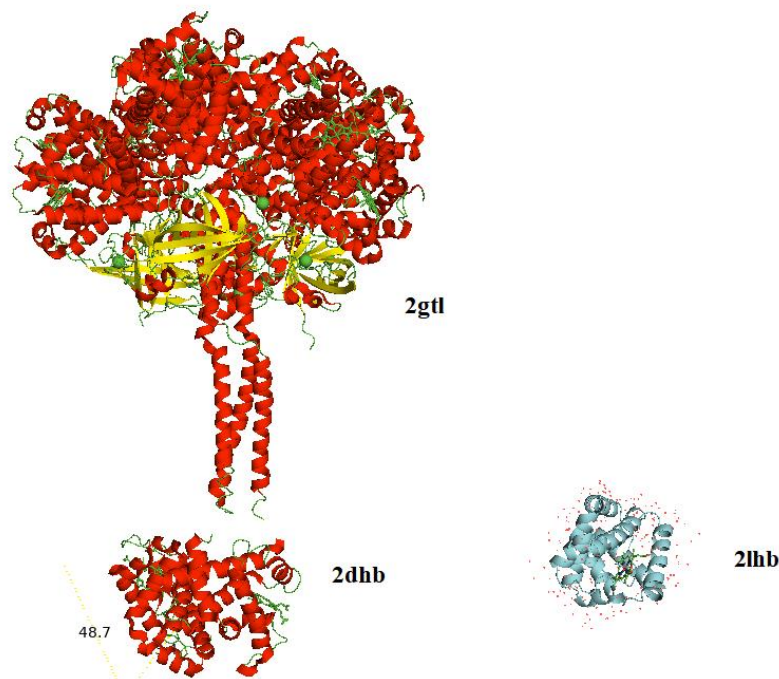


Εικόνα 1: A. Δομές της μυογλοβίνης 1mbn και δεοξυ-αιμοσφαιρίνης 2dhb .B. Τα πρώτα ένζυμα που εναποτέθηκαν στην PDB



Η ανάπτυξη του internet και της τεχνολογίας των υπολογιστών βοήθησε στην διαμοίραση και στην ανοικτή πρόσβαση των πειραματικών δεδομένων. Τα δεδομένα είναι ανοικτά σε όλη την επιστημονική κοινότητα, αλλά και σε όλη την κοινωνία. Το 2021 η ψηφιακή βιβλιοθήκη περιείχε περισσότερες από 175000 δομές που προσδιορίζονται με τις μεθόδους όπως κρυσταλλογραφία ακτίνων X, πυρηνικού μαγνητικού συντονισμού (NMR) και κρυο-ηλεκτρονικής μικροσκοπίας από ερευνητές σε όλο τον κόσμο. Η αποκάλυψη των πρωτεϊνικών δομών έδωσε ώθηση στην ανακάλυψη νέων φαρμάκων σε ασθένειες μάλιστα ενώ βοήθησε στην αντιμετώπιση πανδημιών όπως του AIDS αλλά και διερεύνηση του μοριακού μηχανισμού της προσβολής από τον COVID-19 (Burley and. Berman, 2021)

Για κάθε δομή υπάρχουν πολλές καταχωρίσεις. Πολλά βιολογικά μόρια με παρόμοια λειτουργία προέρχονται από διαφορετικούς οργανισμούς όπως φαίνεται στην αναπαράσταση δομών αιμοσφαιρίνης «περίεργες αιμοσφαιρίνες» από διαφορετικούς οργανισμούς (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Δομές αιμοσφαιρινών, άνθρωπος (2dhb), 2lhb (9μύδραϊνα) 2gtl (*Lumbricus Erythrocyrin*, σκόληκας)



Κάθε καταχώρηση στην ουσία αποτελεί ένα “ενσταντανέ» της πρωτεϊνικής δομής και είναι εγγεγραμμένη με ένα κωδικό τεσσάρων χαρακτήρων. Αποτελεί ένα σύστημα απεικόνισης μοριακών γραφικών σε πραγματικό χρόνο για την δημιουργία τόσο εικόνων υψηλής ποιότητας όσο και κινούμενων σχεδίων animation.

Γνωρίζοντας το PyMOL

Είναι πρόγραμμα ανοικτού λογισμικού το οποίο είναι ελεύθερο στο διαδίκτυο για εκπαιδευτική χρήση (PyMOL for educational use only). Επίσης είναι δυνατή η τροποποίηση υπαρχόντων αρχείων pdb βοηθώντας έτσι αποτελεσματικά την δομική μελέτη πρωτεϊνικών μορίων.

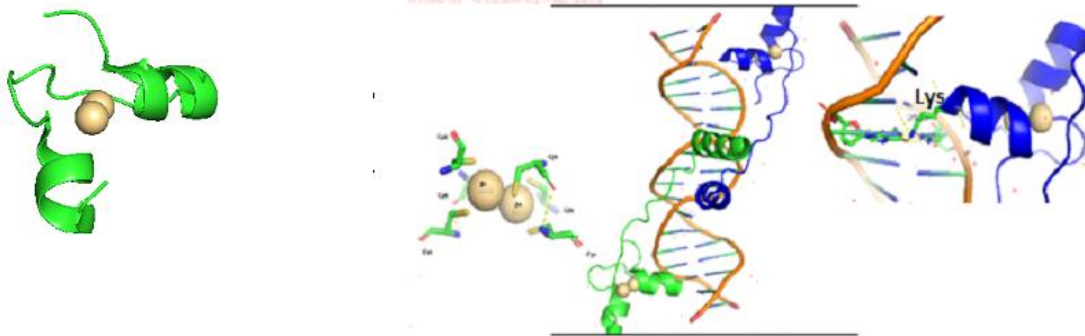
Στην ιστοσελίδα Pymolwiki υπάρχουν χρήσιμες πληροφορίες και σύνδεσμοι (links) για το PyMOL οι οποίοι ανανεώνονται συχνά. Το PyMOL υποστηρίζει συστήματα Unix, Macintosh, Windows. Χειρισμός μέσω γραφικού περιβάλλοντος (Graphical User Interface, GUI) και μέσω εντολών (command line). Ο ταυτόχρονος χειρισμός δίνει δυνατότητες απλής και εξειδικευμένης χρήσης, όπως

- ✓ επιλογή ατόμων, διαίρεση
- ✓ . Δυνατότητα δημιουργίας animation
- ✓ Απεικόνιση των πρωτεϊνών με διαφορετικούς τρόπους π.χ χωροπληρωτικά, cartoon, κορδέλας, επιφάνεια, σφαίρες και ράβδους.
- ✓ Εξαγωγή εικόνων ως αρχείων (slt, png) στο powerpoint
- ✓ Επισημάνση πολικών και υδροφοβών αμινοξέων που χαρακτηρίζουν το είδος των αλληλεπιδράσεων με άλλα μόρια
- ✓ Κατασκευή χαρτών ηλεκτροστατικού δυναμικού.
- ✓ Δυνατότητα προσθήκης συμπληρωματικών χαρακτηριστικών (plugins) που εμπλουτίζουν τις δυνατότητες π.χ τοποθέτηση των πρωτεϊνικών μορίων ανάλογα με το μέγεθος τους σε ένα συντεταγμένο χώρο, χάραξη επιπέδων του πεπτιδικού δεσμού.



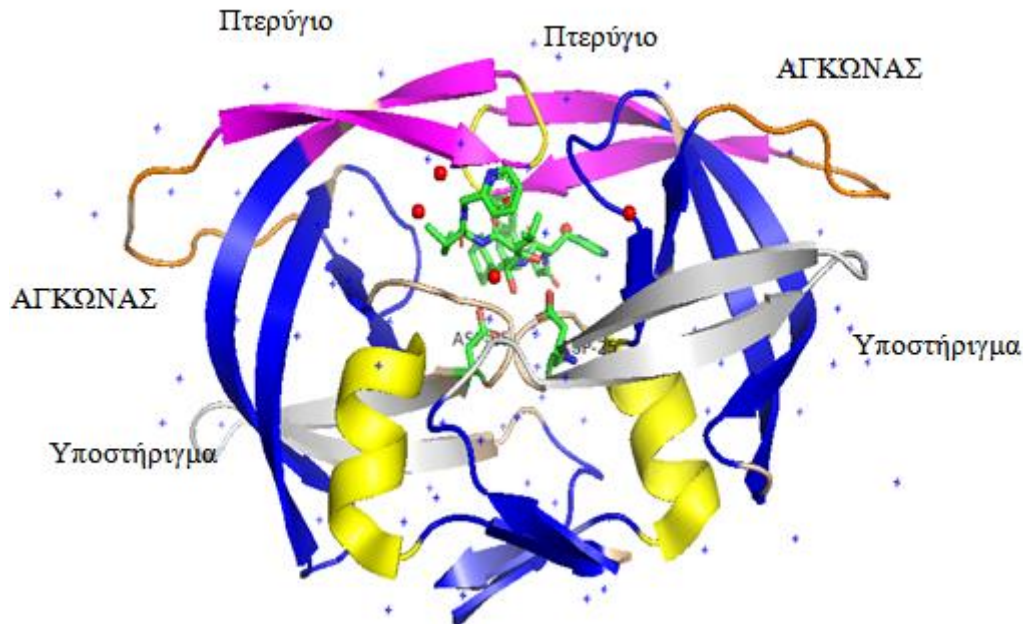
Διερεύνηση πρωτεϊνικών δομών

Οι μεταγραφικοί παράγοντες είναι πρωτεΐνες με συγκεκριμένη τρισδιάστατη δομή, οι οποίες αλληλεπιδρούν με το DNA, αναγνωρίζοντας ειδικές αλληλουχίες σε αυτό (Παπαβασιλείου 2000). Μελετάται ένα γνωστό μοτίβο σύνδεσης πρωτεΐνης DNA είναι ο "δάκτυλος ψευδαργύρου". Η πρωτεΐνη με κωδικό pdb GAL4 ενεργοποιεί το υπεύθυνα γονίδια για τον μεταβολισμό της γαλακτόζης σε ευκαρυωτικά κύτταρα. Προσδέεται σε μια αλληλουχία 17 ζευγών βάσεων DNA σαν ομοδιμερές, χρησιμοποιώντας την N-τελική περιοχή, ενώ η ενεργοποιός δράση του οφείλεται σε δύο άλλες ξεχωριστές περιοχές της πρωτεΐνης. Η επικράτεια (domain) σύνδεσης περιλαμβάνει δύο άτομα Zn τετραεδρικός ενωμένα με έξι αμινοξέα κυστεΐνης (Goodsell, 2008).. Η επικράτεια αναγνωρίζει την τριπλέτα βάσεων CCG μέσω επαφής με την ανοικτή αύλακα και δεσμών υδρογόνου μεταξύ της πλευρικής αλυσίδας της λυσίνης και των βάσεων της αλυσίδας των ζευγών βάσεων DNA (Εικόνα 3).



Εικόνα3 :Πρόσδεση στο DNA του μεταγραφικού παράγοντα GAL-4 (PyMOL).

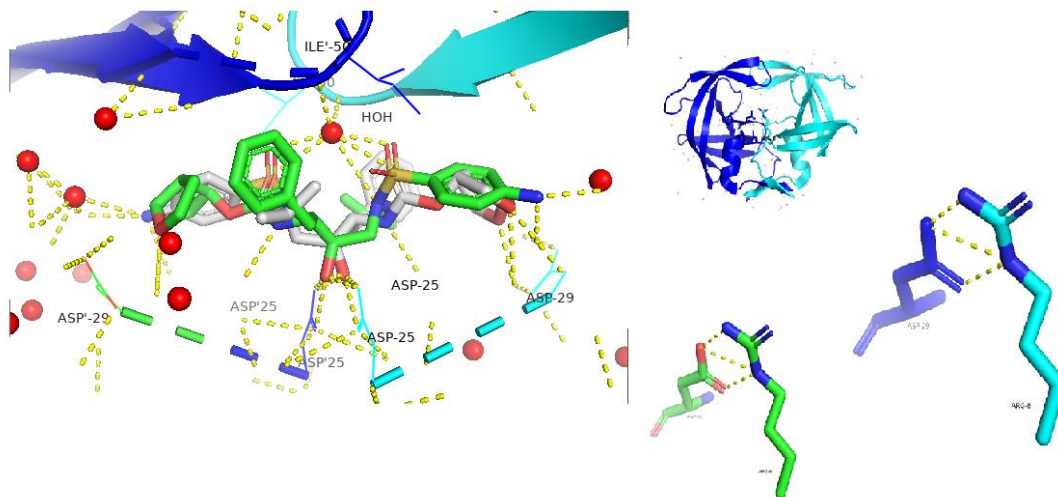
Οι φοιτητές καλούνται να αναγνωρίσουν κρίσιμα στοιχεία της αρχιτεκτονικής του ενεργού κέντρου του ενζύμου της πρωτεάσης-HIV (Εικόνα 4 και Εικόνα 5). Η πρωτεΐνη αποτελεί στόχο των αντιικών θεραπειών καθώς είναι σημαντική για τον πολλαπλασιασμό του ιού (Agniswamy et al, 2016).



Εικόνα 4: Αρχιτεκτονική του μορίου της πρωτεάσης - HIV (PyMOL for educational use only)

Οι πλευρικές αλυσίδες αμινοξέων του ασπαρτικού οξέος (Asp25 και Asp'25) αλληλεπιδρούν με τον αναστολέα-φάρμακο με δεσμούς υδρογόνου ενώ ένα δίκτυο μορίων νερού στην κοιλότητα λειτουργούν ως γέφυρες δεσμών υδρογόνου μεταξύ του αναστολέα και των ομάδων των αμινοξέων στην ενεργό περιοχή (Mreza,2021; Kovary et al, 2013).

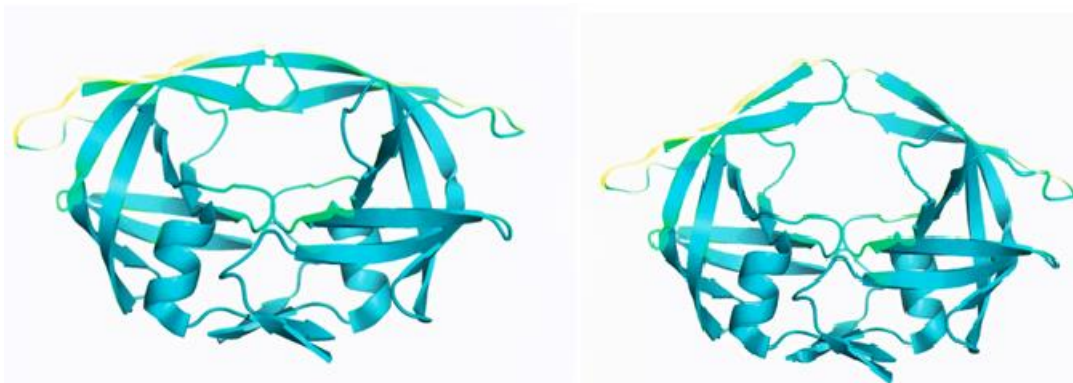
Οι φοιτητές αναγνωρίζουν τις απεικονίσεις των δομών. και εξοικειώνονται με τις δυνατότητες του λογισμικού δημιουργώντας εικόνες του μικρόκοσμου.



Εικόνα 5: Αλληλεπιδράσεις μεταξύ του φαρμάκου και των πλευρικών αλυσίδων των αμινοξέων του ενεργού κέντρου αλλά και μεταξύ των πλευρικών αλυσίδων αμινοξέων μεταξύ τους.- HIV (PyMOL for educational use only)

Μια άλλη σημαντική ιδέα που αναφέρεται στα ένζυμα είναι ο μηχανισμός της επαγόμενης προσαρμογής που εξηγεί την εκλεκτικότητα έναντι του υποστρώματος αλλά και την καταλυτική αποτελεσματικότητα. Η αλλαγή στην διαμόρφωση της HIV-πρωτεάσης είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της θεωρίας ενζυμικής δράσης. Τα μόρια της πρωτεΐνης δεν είναι στατικά αλλά διακρίνονται για την σχετική τους κίνηση. Το μέγεθος των πρωτεϊνών, και η μικρή χρονική διάρκεια στις οποίες λαμβάνουν χώρα δεν επιτρέπουν στις συνήθεις αναλυτικές τεχνικές την άμεση παρατήρηση. Μέσω ενός μικροσκοπίου πληροφορικής κατασκευάζονται προσομοιώσεις της κίνησης των πρωτεϊνών.

Ένα μπουκέτο όλων αυτών των δομών να εναλλάσσονται θα είχε θα είχε περισσότερη ακρίβεια στην αποτύπωση του βιολογικού ρόλου της πρωτεΐνης. Το άνοιγμα των πτερυγίων είναι ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος μηχανισμός που λειτουργεί ως πόρτα εισόδου υποστρώματος (Εικόνα 6). Μέσω της εντολής morphing του PyMOL δημιουργούνται εναλλασσόμενες εικόνες που αποδίδουν εναλλασσόμενες σκηνές της κίνησης των πτερυγίων. Οι ερευνητές αποδίδουν τα κινήσεις αυτές με τον όρο «βιολογικά σημαντικές» (Ansari et al, 1985).



Σχήμα 5: Άνοιγμα και κλείσιμο πτερυγίων στην πρωτεάση Δομες pdb 1hiv (κλειστή δομή), 1hhp (ημιανοικτή δομή)

Ερωτήσεις μελέτης

Οι φοιτητές καλούνται μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες να μελετήσουν μέσω αναπαραστάσεων ερωτήσεις που βασίζονται σε ψηφιακές εικόνες (Πίνακας 1). Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μια βάση οπτικού υλικού δυναμικών αναπαραστάσεων.

Πίνακας 1: Ερωτήσεις μοριακής απεικόνισης

Επισημάνετε το κατάλοιπο Asp29 και βρείτε τις πολικές αλληλεπιδράσεις αυτού με οποιοδήποτε άλλο άτομο

Επιλέξτε τα αμινοξέα 1-4 και 95-99 σε κάθε μονομερές.

Απεικονίστε με μορφή ραβδών και σφαιρών και ακολουθείστε έναν χρωματικό κώδικα για τα άτομα που τα απαρτίζουν.

Αναγνωρίζετε στην περιοχή του διμερούς μοτίβα δευτεροταγών διαμορφώσεων

Βρείτε τους δεσμούς υδρογόνου ή άλλες πολικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αμινοξέων. Πως συνεισφέρουν στην σταθερότητα του διμερούς;

Ανακαλύψτε δομές πρωτεάσης που σχηματίζουν σύμπλοκα με διάφορα φάρμακα

Ανακαλύψτε με την βοήθεια της PDB οργανισμού που περιέχουν μεταγραφικούς παράγοντες τύπου "δακτύλων ψευδαργύρου»



Συμπεράσματα

Οι περίπλοκες και όμορφες δομές των βιολογικών μακρομορίων μας αποκαλύπτουν ένα κόσμο μαγικό. Οι κινήσεις, οι αλληλεπιδράσεις και οι υπεμοριακές δομές που σχηματίζουν είναι στην ουσία το φαινόμενο της ζωής σε μοριακό επίπεδο.

Ο κόσμος που δεν βλέπουμε καθορίζει την ύπαρξη μας στον πλανήτη. Η τεχνολογία της εικόνας και της πληροφορίας σε συνδυασμό με την ανάλυση των δομών δημιουργούν νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να συμπληρωθούν και να εμπλουτισθούν με την ψηφιακή διδασκαλία. Ο σχεδιασμός και η παραγωγή κατάλληλου πολυμεσικού υλικού παράλληλα με την γενικευμένη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών θα ενεργοποιήσουν την αλληλεπίδραση φοιτητών και καθηγητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agniswamy, J., Louis, J.M., Roche, J., Harrison, R.W., & Weber, I.T. (2016). Structural Studies of a Rationally Selected Multi-Drug Resistant HIV-1 Protease Reveal Synergistic Effect of Distal Mutations on Flap Dynamics. *PLoS One*, *11*(12), 1-18.
- Ansari, A., Berendzen, J., Bowne, S. F., Frauenfelder, H., Iben, I. E. T., Sauke, T. B. Shyamsunder, E. & Young, R. D. (1985) Protein states and proteinquakes. . Proc. Natl. Acad. Sci. USA 82, 5000-5004.
- Bethel, C., & Liebermann, R. (2014). Protein, Structure and Function: An Interdisciplinary Multimedia-Based Guided-Inquiry Education Module for the High School Science Classroom . *Journal of Chemical. Education*, *91* (1), 52–55 DOI: 10.1021/ed300677.
- Black, P., (2020). A revolution in biochemistry and molecular biology education informed by basic research to meet the demands of 21th century carrer paths. *Journal of Biological Chemistry* published online June 11, 2020.
- Burgin S., Oramous, J., Kaminski, M., Stocker, L., & Moradi, M. (2018). High school Biology Students Use of Visual Molecular Dynamics as an Authentic Tool for



Learning About Modeling as a Professional Scientific Practice. *Biochemistry Molecular Biology Education*, 46(3), 230-236.

Burley Stephen K and. Berman Helen M., (2021). Open-access data: A cornerstone for artificial intelligence approaches to protein structure prediction. *Structure*, 29(6):515-520 doi: 10.1016/j.str.2021.04.010.

Goodsell DS (2008) Molecule of the Month: Zinc Fingers". Research Collaboratory for Structural Bioinformatics (RCSB) Protein Data Bank (PDB). Retrieved 2023-01-13.

Kovari, (2013). Conserved hydrogen bonds and water molecules in MDR HIV-1 protease substrate complexes. *Biochemistry and Biophysics Research Communications*, 430,1022-1027.

Mpeza P. (2021). Teaching structure with molecular visualization tools. A crash course from small molecules to the HIV-1 protease for undergraduate students. *Journal of Educational Sciences*, 5(2), 209-223.

PDB-101 molecule of the month, <https://pdb101.rcsb.org/motm/motm-by-date>. Πρόσβαση στις 4/6/2023.

Protein Data Bank, PDB, <https://www.rcsb.org/>. Πρόσβαση στις 4/6/2023.

PyMOLWiki, https://pymolwiki.org/index.php/Main_Page. Πρόσβαση στις 4/6/2023.

Schrödinger L, DeLano W."PyMOL"[Internet]. 2020. Available from: <http://www.pymol>. Πρόσβαση στις 4/6/2023.

Yiu CB, Chen YW., (2021). *Mol Biol.*;2199:337-346. doi: 10.1007/978-1-0716-0892-0_19. PMID: 33125659.

Παπαβασιλείου Α., (2000). Μεταγραφικοί παράγοντες και Ορθομοριακή Ιατρική. Εργαστήριο Βιολογικής Χημείας, Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστήμιο Πατρών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 17,2.

Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών/ΕΚΠΑ, Τμήμα Χημείας, http://www.chem.uoa.gr/?page_id=297&lang=el. Πρόσβαση στις 4/6/2023.

Χαριστός, Ν. (2005). Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Χημείας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.



Ο χώρος εργασίας των σχολικών τάξεων και η επιρροή του στη μάθηση

Ευάγγελος Νικόπουλος, Οικονομολόγος, Εκπαιδευτικός ΔΕ, Μεταπτυχιακό

«Διδακτική των επιστημών και σύγχρονες τεχνολογίες»

E mail: evangelosnikopoulos@gmail.com

Βασίλειος Σάλτας, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών, Μαθηματικός ΔΕ,

Επιστημονικός. Συνεργάτης ΔΙΠΑΕ, Συγγραφέας

E-mail: saltas70@gmail.com

Περίληψη

Η δομή, οργάνωση και διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας είναι ένα σύνθετο σύνολο που επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες, επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο στην εκάστοτε μορφή της διδασκαλίας. Σε αυτή την εργασία διερευνήθηκε το αν χρειάζονται αλλαγές, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο στη διάταξη των θρανίων της σχολικής τάξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη Γ' Γυμνασίου. Αρχικά πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με τη πολυδιάστατη έννοια της σχολικής τάξης με παρουσίαση των κυριότερων θεωριών για αυτή. Έγινε αναφορά στον ορισμό της οργάνωσης και της διεύθυνσης της σχολικής τάξης, στην ιστορική αναδρομή της οργάνωσης της, στη σπουδαιότητα της οργάνωσης της, στους τρόπους διάταξης της σχολικής τάξης, στις διατάξεις της σχολικής τάξης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και στην πιο κατάλληλη επιλογή διάταξης της σχολικής τάξης. Στο πρώτο στάδιο οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε έρευνα με πληθυσμό μαθητές/μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές ομάδες της Γ' Γυμνασίου, όπου η πρώτη αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου στην οποία δεν πραγματοποιηθήκαν αλλαγές στην διάταξη της αίθουσας και η δεύτερη η πειραματική ομάδα, όπου πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στη διαρρύθμιση της σχολικής τάξης και διερευνήθηκε αν είναι εφικτή η λειτουργία της με τη μορφή ηλεκτρονικής τάξης. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αλλαγή σε



συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του χώρου, ακολούθησε παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου βάσει κλίμακας Likert 1-5, και στο τέλος της διαδικασίας μόνο το πειραματικό τμήμα συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο εξόδου όπου διατυπώθηκαν οι απόψεις τους για τη διδακτική παρέμβαση που έλαβαν μέρος και έπειτα πραγματοποιήθηκε εξαγωγή των συμπερασμάτων. Για την εκπόνηση της έρευνας συμμετείχαν μαθητές/μαθήτριες Γυμνασίου του Νομού Καβάλας, και επιλέχθηκαν δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου. Το ένα ορίστηκε ως τμήμα ελέγχου, στο οποίο δεν εφαρμόστηκε αλλαγή στην υφιστάμενη διάταξη των θρανίων, και το άλλο τμήμα που ορίστηκε ως πειραματικό τμήμα πραγματοποιήθηκε αλλαγή στην υφιστάμενη διάταξη των θρανίων.

Λέξεις κλειδιά: διάταξη θρανίων, ΤΠΕ, υβριδική εκπαίδευση, μαθητοκεντρική διδασκαλία, αλληλεπίδραση.

“The classroom workplace and its influence on learning”

Abstract

The current dissertation deals with the influence on learning of the classroom workplace. The structure, organization and layout of the classroom is a complex set that is influenced by multiple factors, affects the interpersonal relationships of students and teachers and plays significant role in the current form of teaching. In this work, it was investigated whether changes are needed, to what extent and in what way in the classroom arrangement of the school class in Secondary Education and specifically in the third class of Gymnasium. Initially, a bibliographic review related to the multidimensional concept of the school classroom was carried out with a presentation of the main theories about it. Reference was made to the definition of the organization and direction of the school classroom, the historical review of its organization, the importance of its organization, the ways of the classroom arrangement, the layouts of the school classroom in Greece and abroad and the most appropriate choice of layout of the classroom school class. In the first stage, a survey was organized and carried out



with a population of third school of Gymnasium students. The research was carried out in two different groups of the third class of Gymnasium, where the first was the control group in which no changes were made to the layout of the classroom and the second the experimental group where changes were made to the layout of the classroom and it was investigated whether it is possible to operate in the form of an on line class. The method that was used was the change in specific features of the space, followed by observation and recording of the participants behaviour using a closed – type questionnaire based on a Likert scale of 1-5, and at the end of the process only the experimental section completed an exit questionnaire where they formulated their views on the teaching intervention they took part in and then the conclusions and the suggestions were drawn. A Gymnasium of the Prefecture of Kavala participated in the research, and two sections of the third class were selected. One was designated as the control section, in which no change to the existing desk arrangement was implemented, and to the experimental section, a change to the existing desk arrangement was implemented.

Key words: desk layout, ICT, hybrid education, student – centered teaching, interaction.

Εισαγωγή

Η δομή και η οργάνωση της σχολικής τάξης ουδόλως αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη δομή, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, με τον τρόπο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας, την οργανωτική κουλτούρα που εφαρμόζει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καθώς και τη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού της τάξης ο οποίος οφείλει να είναι ευέλικτος στις αλλαγές, να καινοτομεί, να προσαρμόζεται στις καθημερινές ανάγκες των μαθητών/τριών και να παράγει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο.

Η σχολική τάξη δεν αποτελεί έναν απομονωμένο χώρο, αλλά η δομή, οργάνωση και διαρρύθμιση της είναι ένα σύνθετο σύνολο το οποίο επηρεάζεται από κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Είναι ένα ανοικτό, διακριτό, δυναμικό,



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

οργανωμένο σύνολο, έχει συγκεκριμένα υλικά, δομικά, αρχιτεκτονικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ο χώρος εργασίας των σχολικών τάξεων αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο του μαθησιακού περιβάλλοντος γιατί επηρεάζει την καθημερινή επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/μαθήτριες, και διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο στην εκάστοτε μορφή και ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και τη γενικότερη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών.

Αποτελεί ένα από τα πρώτα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός πριν την έναρξη αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, γιατί η εκπαιδευτική διδασκαλία είναι μία δυναμικά μεταβαλλόμενη, εξελισσόμενη διαδικασία και ο/η εκπαιδευτικός είναι ορθό να παρακολουθεί και να παρεμβαίνει στη διαδικασία αυτή διότι η σχολική τάξη δεν αποτελεί απλά ένα χώρο, αλλά ένα συγκροτημένο σύστημα δραστηριοτήτων. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη τόσο το παιδαγωγικό, το κοινωνικό και κτηριακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική τάξη και να εργαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί το καλύτερο κλίμα για τη βέλτιστη παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία της.

Δομή και οργάνωση των σχολικών τάξεων

Ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό γνώρισμα των σχολικών διδακτηρίων στην Ελλάδα αποτελεί το γεγονός ότι ο τύπος των σημερινών σχολικών κτιρίων είναι ακόμα συνδεδεμένος με τα πρότυπα που υπήρχαν στο πρώτο κτιριολογικό πρόγραμμα της νεοσύστατης τεχνικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για σχολικά κτίρια, το οποίο συντάχθηκε το 1894. Ο τύπος αυτός των σχολικών κτιρίων χαρακτηρίζεται από μία αδιαιρετότητα, μία ομοιογένεια και ανελαστικότητα ως προς τα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία είναι η κάτοψη του σχολικού κτιρίου, η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας, ο προαύλιος χώρος και η συνολική σχέση του σχολικού κτιρίου με τον περιβάλλοντα χώρο (Γερμανός, 2003).

Η σχολική τάξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει μια στερεότυπη, σχεδόν απaráλλακτη και μη λειτουργική δομή και οργάνωση τις τελευταίες δεκαετίες. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της είναι η



αμετάβλητη διάταξη των θρανίων τα οποία είναι τοποθετημένα σε παράλληλες σειρές με διάταξη προς τον πίνακα, η θέση της έδρας είναι κοντά στο παράθυρο και δίπλα στον πίνακα, και έχει τις περισσότερες φορές ορθογώνιο σχήμα, με την πόρτα της αίθουσας να βρίσκεται απέναντι από τα παράθυρα. Στα νεότερα ελληνικά διδακτήρια καθιερώνεται ο τετράγωνος τύπος της σχολικής αίθουσας με διαστάσεις που διαμορφώνονται περίπου σε 7,20×7,20 μέτρα με ημικυκλική διάταξη θρανίων.

Ορισμός της οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης

Η οργάνωση και η διεύθυνση της σχολικής τάξης αποτελεί μία βασική πτυχή της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αν και υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες που αφορούν την ποιότητα της διδασκαλίας, όπως το υποστηρικτικό κλίμα και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Kunter & Voss, 2013), η οργάνωση και η διεύθυνση της σχολικής τάξης αποτελεί μία απαραίτητη προϋπόθεση για την βελτίωση και ενίσχυση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα έχει παρατηρηθεί ότι η αποτελεσματική οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης συνδέεται άμεσα με το κίνητρο των μαθητών/τριών για μάθηση (Helmke, 2007), την αυτονομία, την υπευθυνότητα τους, τη μαθησιακή τους πρόοδο, και τη ψυχολογική τους υγεία (Friedman, 2006).

Η οργάνωση και η διαχείριση της σχολικής τάξης περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που πραγματοποιεί ο/η εκπαιδευτικός για να διατηρήσει αρμονικό και παραγωγικό το περιβάλλον της σχολικής τάξης, με σκοπό τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου (Doyle, 1986).

Η οργάνωση και η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί μία πολυσύνθετη, ευρεία έννοια και αναφέρεται σε όλες τις ενέργειες και τις διαδικασίες που κάνει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να έχει την υψηλή εποπτεία της μαθησιακής διαδικασίας, της κοινωνικής συνεκτικότητας της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα σπουδαίο και συνάμα απαιτητικό. Το ζήτημα της οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης είναι πιο δύσκολο και πιο πολύπλοκο από το διδακτικό αντικείμενο του εκάστοτε εκπαιδευτικού, γιατί η οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης περιλαμβάνει τις πολυποίκιλες



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

συμπεριφορές των μαθητών/τριών της τάξης οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις είναι απρόβλεπτες λόγω της δυναμικής εξέλιξης του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Το κλειδί για την επιτυχή οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ο βαθμός με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός κάνει έναν έγκαιρο προγραμματισμό, λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους και αντιμετωπίζει θετικά και αποτελεσματικά την κατάσταση αυτή. Ο έγκαιρος προγραμματισμός και η δημιουργία ενός συστήματος οργάνωσης που θα δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη, με το οποίο θα ενισχύονται και θα επικροτούνται οι επιθυμητές και σωστές συμπεριφορές θα συντελέσει στην αποτελεσματική οργάνωση της, θα ενεργοποιήσει περισσότερο τους/τις μαθητές/μαθήτριες και θα βελτιώσει την επίδοσή τους. Η διαρκής επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Τρόποι διάταξης της σχολικής τάξης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Οι σημερινές ελληνικές τάξεις στην πλειονότητα τους έχουν ορθογώνιο παραλληλόγραμμο σχήμα, και η διάταξη των θρανίων είναι σε παράλληλες σειρές, με προσανατολισμό προς τον πίνακα. Η έδρα του εκπαιδευτικού βρίσκεται δίπλα στον πίνακα και κοντά στο παράθυρο για να εξασφαλίζεται η επίβλεψη της τάξης. Αυτή η διαρρύθμιση του εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, η οποία χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, ανελαστικότητα, έλλειψη προσαρμοστικότητας στα νέα παιδαγωγικά ρεύματα. Ο τύπος αυτός είναι συνδεδεμένος με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, όπου επικρατεί ο μονόλογος και η ατομική εργασία των μαθητών/τριών. Δεν υποστηρίζεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, αποτρέπεται η δυνατότητα λειτουργίας των μαθητών/τριών σε ομάδες.

Στο εξωτερικό, τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελούν η σταδιακή απομάκρυνση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, το ορθογώνιο σχήμα της σχολικής αίθουσας και το συνακόλουθο μονολειτουργικό μοντέλο λειτουργίας της, όπου τα θρανία τοποθετούνται σε σειρές το ένα πίσω από το άλλο. Αυτό το μοντέλο διάταξης των θρανίων της σχολικής τάξης αρχίζει να μην είναι πλέον το πιο



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

διαδεδομένο, και αρχίζει να προωθείται στα νέα ρεύματα της παιδαγωγικής σκέψης η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης. Η σχολική τάξη αποκτά λίγο μεγαλύτερες διαστάσεις μη ορθογωνίου σχήματος, με τη τοποθέτηση θρανίων ανά δύο ή τρία με τη δημιουργία ομάδων μαθητών/τριών η οποία ενισχύει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ευνοεί την συνεργασία, τη συμμετοχή, το ομαδικό πνεύμα λειτουργίας και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών και υπάρχει μία σαφής απομάκρυνση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008).

Η πιο κατάλληλη επιλογή διάταξης της σχολικής τάξης

Η διάταξη των θρανίων είναι ένα από τα πρώτα σημαντικά ζητήματα του σχολικού περιβάλλοντος που καλείται να αντιμετωπίσει και να φέρει εις πέρας ο/η εκπαιδευτικός στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το είδος της επικοινωνίας που θέλει να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός στην σχολική τάξη για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η διευθέτηση του χώρου της σχολικής τάξης αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για μία διαδραστική διδασκαλία, οι θέσεις των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού επιδρούν στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαμόρφωση των καθημερινών τους σχέσεων.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα και με τα όσα έχουν διατυπωθεί προηγουμένως, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ιδανική διάταξη των θρανίων στη σχολική τάξη και η εφαρμογή της κάθε διάταξης προσαρμόζεται με τους διδακτικούς σκοπούς και το είδος της διδασκαλίας που επιθυμεί να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό, ο οποίος συνεχώς εξελίσσεται και δεν μένει αποκεκομμένος από το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά προσαρμόζεται σε αυτό.

Ηλεκτρονική μάθηση και υβριδική εκπαίδευση

Η ηλεκτρονική μάθηση είναι η εκπαίδευση η οποία πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με τη συμβολή, τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και του διαδικτύου. Με την ηλεκτρονική μάθηση, η διεξαγωγή του μαθήματος πραγματοποιείται με τη χρήση ηλεκτρονικών



μέσων είτε με σύγχρονο είτε με ασύγχρονο τρόπο επικοινωνίας, και απελευθερώνει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους/τις μαθητές/μαθήτριες από την φυσική τους παρουσία στην σχολική αίθουσα.

Η υβριδική εκπαίδευση (Hybrid/Blended Learning) είναι η μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης η οποία αποτελεί συγκερασμό της δια ζώσης εκπαίδευσης - παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας - και της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιείται με τη χρήση του διαδικτύου και τεχνολογικών πόρων (Thorne, 2003). Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της υβριδικής εκπαίδευσης είναι ο αρμονικός συνδυασμός της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία. Ο συγκερασμός μαθησιακών θεωριών, διδακτικών μεθόδων, τεχνολογικών μέσων και του διαδικτύου καθιστούν την υβριδική μάθηση μία πολύ ενδιαφέρουσα, δυναμική, και πολλά υποσχόμενη διδακτική μεθοδολογία στο πεδίο της σχολικής τάξης.

Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί το αν χρειάζονται αλλαγές, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο στη διάταξη της σχολικής τάξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στη Γ' Γυμνασίου. Θα μελετηθεί και θα αναλυθεί σε πρώτο στάδιο η υφιστάμενη διάταξη της σχολικής τάξης, θα παρατηρηθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και θα διερευνηθεί η αλλαγή διάταξης τι αλλαγές και τι αποτελέσματα θα επιφέρει στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής τάξης καθώς επίσης και αν είναι εφικτή η επέκταση των ορίων της σχολικής τάξης πέραν των αυστηρών κτιριακών περιορισμών με τη δομή και την οργάνωση ηλεκτρονικής τάξης.

Η έρευνα είχε εγκριθεί από την επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος και τηρήθηκαν όλα τα προβλεπόμενα για τη διασφάλιση της προστασίας όλων των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.



Ερευνητικά ερωτήματα

Για να οργανωθεί και να υλοποιηθεί με επιτυχία η παρούσα διπλωματική εργασία δημιουργήθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα παρακάτω:

H1: Οι σχολικές αίθουσες χρειάζονται αλλαγή ως προς την οργάνωση, τη δομή, και την υλικοτεχνική υποδομή;

H2: Ο τρόπος διαμόρφωσης της σχολικής τάξης επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης;

H3: Η χρήση ΤΠΕ στη σχολική τάξη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία;

H4: Η σχολική τάξη μπορεί να επεκταθεί και πέραν των αυστηρών κτιριακών περιορισμών υπό τη μορφή ηλεκτρονικής τάξης;

Ερευνητικά εργαλεία

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές/μαθήτριες δύο τμημάτων της Γ΄ Γυμνασίου τα οποία αποτελούνται από 22 μαθητές/μαθήτριες το καθένα. Τα τμήματα ονομάστηκαν Α1 και Α2. Οι μαθητές/μαθήτριες του τμήματος Α1, το οποίο ορίστηκε ως ομάδα ελέγχου, κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και το ίδιο έκαναν και οι μαθητές/μαθήτριες του τμήματος Α2, το οποίο ορίστηκε ως πειραματικό τμήμα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση στους/τις μαθητές/μαθήτριες του τμήματος Α2 με αλλαγή στη διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων με βάση το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα, από τις 6 Φεβρουαρίου έως τις 3 Μαρτίου και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν και το ερωτηματολόγιο εξόδου

Μετά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί από τα δομημένα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου βάσει της κλίμακας Likert 1-5 και για τα δύο τμήματα τα οποία συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Για την επεξεργασία αυτών αξιοποιήθηκαν το λογισμικό SPSS και το πρόγραμμα του Excel της Microsoft για τη δημιουργία γραφημάτων.



Τέλος, παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα συμπεράσματα που ανέκυσαν από την επεξεργασία των δεδομένων των δύο ερωτηματολογίων και τέθηκαν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή σε μαθητές/μαθήτριες δύο τμημάτων της Γ΄ Γυμνασίου που φοιτούν σε Γυμνάσιο του Νομού Καβάλας. Ο σχεδιασμός του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση του Word της Microsoft. Η επεξεργασία περιελάμβανε την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων και τον υπολογισμό της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης των απαντήσεων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών/τριών των δύο τμημάτων και των απαντήσεων των μαθητών/τριών του Α2 με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο εξόδου με τη χρήση των μη παραμετρικών τεστ Mann-Whitney και Wilcoxon.

Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των απόψεων των μαθητών/τριών των δύο τμημάτων (Α1 και Α2) πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών Mann-Whitney σε 5% επίπεδο σημαντικότητας ο οποίος εφαρμόζεται για ανεξάρτητα δείγματα όταν δεν γνωρίζουμε την μορφή της κατανομής των δεδομένων ή γνωρίζουμε ότι αυτή δεν είναι κανονική, το δείγμα είναι πολύ μικρό και οι μεταβλητές ποσοτικές ή ποιοτικές ιεραρχικής κλίμακας.

Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

Σαν πρώτο βήμα στην ανάλυση των δεδομένων του δείγματος των μαθητών/τριών των δύο τμημάτων Α1 και Α2 πραγματοποιήθηκε επεξεργασία του πρώτου ερωτηματολογίου, του κάθε δείγματος ξεχωριστά και του ερωτηματολογίου εξόδου. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη και αφορά τους/τις μαθητές/μαθήτριες και των δύο τμημάτων. Στο πρώτο μέρος, το οποίο αποτελείται από δέκα έξι (16) ερωτήσεις, οι δώδεκα (12) αναφέρονται στην σχολική αίθουσα, την οργάνωση τη δομή, την υλικοτεχνική υποδομή, τον τρόπο διαμόρφωσης της σχολικής τάξης και στο επίπεδο στο οποίο αυτή επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από εννέα (9) ερωτήσεις, οι έξι (6) εκ των οποίων αφορούν



στην χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη και κατά πόσο αυτή μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου και ειδικότερα στις δώδεκα ερωτήσεις που αφορούν την οργάνωση, τη δομή, τη λειτουργικότητα και την ατμόσφαιρα οι μαθητές/μαθήτριες του πρώτου τμήματος χαρακτηρίζουν μέτρια τα περισσότερα χαρακτηριστικά της αίθουσας. Εξαιρέση αποτελεί η ασφάλεια του χώρου για την πραγματοποίηση των μαθημάτων την οποία χαρακτηρίζουν πολύ ασφαλή.

Πολύ ικανοποιημένοι εμφανίζονται και από την υπάρχουσα διάταξη των θρανίων της τάξης η οποία δίνει τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/μαθήτριες της τάξης να εργαστούν ομαδικά και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις. Επίσης οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης πιστεύουν ότι ή τάξη τους είναι εξοπλισμένη με τεχνολογικά μέσα σε μέτριο βαθμό και η παρουσία τους θεωρείται ότι βοηθά στην βελτίωση του μαθήματος σε όχι τόσο ιδιαίτερο βαθμό. Πάρα πολύ ικανοποιητικό χαρακτηρίζουν τον φωτισμό της αίθουσας.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα στις έξι ερωτήσεις που αναφέρονται στην χρησιμότητα των ΤΠΕ στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας το 40% πιστεύει ότι η ηλεκτρονική τάξη δεν μπορεί καθόλου να αποτελέσει το μοναδικό μοντέλο μάθησης.

Το 47,6% θεωρεί ότι η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει βελτιώσει πολύ την ποιότητα του μαθήματος, το 38,1% πιστεύει ότι η δημιουργία ηλεκτρονικής τάξης μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί μόνο μέτρια ή πολύ συμπληρωματικά να βελτιώσει τη διαδικασία της μάθησης που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη.

Οι μαθητές/μαθήτριες του τμήματος Α2 θεωρούν ότι η υπάρχουσα διάταξη των θρανίων της τάξης δίνει μικρή δυνατότητα στους/τις μαθητές/μαθήτριες της τάξης να εργαστούν ομαδικά και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (38,12%), τα τεχνολογικά μέσα που διαθέτει η τάξη βοηθούν λίγο στην βελτίωση του μαθήματος (47,4%), η υπάρχουσα διακόσμηση της σχολικής τάξης βελτιώνει λίγο τη διαδικασία της μάθησης (38,9%) και ο χρωματισμός της τάξης είναι λίγο ευχάριστος και βοηθά λίγο στην βελτίωση του μαθήματος (31,6%).



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Πιστεύουν ότι η σχολική τάξη είναι ένας μέτρια ευχάριστος, δημιουργικός χώρος που δημιουργεί μια θετική εικόνα (42,9%), είναι μέτρια άνετη από πλευράς χώρου και θεωρείται ότι μέτρια αξιοποιείται (47,6%), είναι μέτρια εξοπλισμένη με τεχνολογικά μέσα (57,9%) και η ακο Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την χρησιμότητα των ΤΠΕ στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 63,2% των μαθητών/τριών πιστεύει ότι η δημιουργία ηλεκτρονικής τάξης μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης δεν μπορεί καθόλου να αντικαταστήσει με επιτυχία τη διαδικασία της μάθησης που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη.

Το 83,3% πιστεύει ότι ηλεκτρονική τάξη δεν μπορεί καθόλου να αποτελέσει το μοναδικό μοντέλο μάθησης και το 36,8% δεν πιστεύει καθόλου ότι η δημιουργία και η λειτουργία μιας ηλεκτρονικής τάξης βοηθά στη δημιουργική, αυτόνομη μάθηση και στην βελτίωση της.

Συμπεράσματα

Με βάση τα ανωτέρω ο χώρος εργασίας των σχολικών τάξεων χρειάζεται ανασχεδιασμό ως προς τη δομή του, τη διακόσμηση του, το χρωματισμό του με παράλληλη την αναβάθμιση και την ενίσχυση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να μην έχουν μία θετική εικόνα για το περιβάλλον της σχολικής τους τάξης και για τη μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιείται σε καθημερινό επίπεδο και με αυτό τον τρόπο να επηρεάζεται αρνητικά σε πρώτο επίπεδο η απόδοση τους και σε δεύτερο βαθμό οι κοινωνικές τους σχέσεις. Απαραίτητος κρίνεται και ο ψηφιακός εγγραμμτισμός τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών για την ορθή χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό αρνητικοί στο ότι η δημιουργία ηλεκτρονικής τάξης μέσω της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης μπορεί να με επιτυχία τη διαδικασία της δια ζώσης μάθησης που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη κι δεν βοηθά σε ιδιαίτερο βαθμό στη δημιουργική, αυτόνομη μάθηση και δεν συντελεί στην βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Διαπιστώνεται ότι είναι



εξαιρετικά δύσκολο να υπάρχει επέκταση των ορίων της σχολικής τάξης πέραν των αυστηρών κτιριακών περιορισμών με την μορφή, τη δομή και την οργάνωση μίας ηλεκτρονικής τάξης.

Η ταυτόχρονη επένδυση στο τεχνολογικό και στο ανθρώπινο κεφάλαιο (κατάρτιση εκπαιδευτικών, νέες διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης) είναι καταλυτικός παράγοντας για την κάλυψη και την συμπλήρωση των κενών που παρατηρούνται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στο περιβάλλον της μάθησης θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η αδιάλειπτη εξέλιξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο που διαμορφώνεται και εξελίσσεται συνεχώς. Η χρησιμοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δημιουργεί νέους ορίζοντες στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά από μόνη της δεν είναι ικανή να καταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο καινοτόμο και περισσότερο αποτελεσματική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 925–944). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch35>
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung [Optimizing active learning time – what do we know about efficient classroom management]. *Pädagogik*, 59(5), 44–49.
- Kunter, M., & Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers— results from the COACTIV project* (pp. 97–124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_6



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*.

London: Kogan Page.

Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο Ν. Χαλαλάμπους (Επιμ.), *Το συνεργατικό σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη*, σελ. 79-88

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.



Παρεμβατική και επιθετική διάθεση γονέων κατά εκπαιδευτικών: τα βαθύτερα αίτια

Δρ. Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
E-mail: dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Δεκάδες εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε καθημερινή βάση αντιμέτωποι με πλήθος παρεμβατικών και επιθετικών συμπεριφορών γονέων τις οποίες είναι υποχρεωμένοι να υπομένουν ακόμα κι αν προσβάλλουν την αξιοπρέπειά τους. Δέχονται υποδείξεις στο εκπαιδευτικό τους έργο, στην παιδαγωγική αντιμετώπιση άλλων παιδιών, εκφράσεις απαρésκειας για «κακούς συμμαθητές», δεικτικές παραινήσεις για την εκπαιδευτική τους δράση. Δεν γίνεται λόγος για γονείς που ανησυχούν πραγματικά για τα παιδιά τους και έρχονται στο σχολείο να συζητήσουν με ενδιαφέρον και κόσμιο τρόπο το πρόβλημα. Πρόκειται για γονείς που εισβάλλουν στο σχολείο με άγρια διάθεση, που μιλάνε άσχημα, απευθύνουν άκυρες κατηγορίες, χρησιμοποιούν εξουσία και απειλούν ότι θα κάνουν αναφορά. Στο παρόν άρθρο διερευνώνται τα βαθύτερα αίτια στα οποία μπορεί να οφείλεται η παρεμβατική και επιθετική συμπεριφορά γονέων κατά εκπαιδευτικών και οι λόγοι της συγκρουσιακής τους διάθεσης.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική κατάταξη εκπαιδευτικών, εκτίμηση εκπαιδευτικών

“Intrusiveness and aggression of parents against teachers: the underlying causes”

Abstract

Dozens of teachers are confronted on a daily basis with a multitude of intrusive and aggressive behavior from parents which they are obliged to endure even if it offends their dignity. They receive hints in their educational work, in the pedagogical treatment of other children, expressions of dislike for "bad classmates", suggestive suggestions for



their educational work. There is no mention of parents who are really concerned about their children and come to school to discuss the problem in an interesting and decent way. These are parents who invade the school in a wild mood, who talk bad, make false accusations, use authority and threaten to file a report. This article explores the deeper causes that may be responsible for parents' intrusive and aggressive behavior towards teachers and the reasons for their indecent attitude.

Key words: Professional classification of teachers, appreciation to teachers

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση είναι ο κατά εξοχήν θεσμός που μέσα σε αυτόν αντανακλώνται οι ευρύτερες κοινωνικές παθογένειες, τα σύνθετα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει μια χώρα και η κάθε τοπική κοινωνία ξεχωριστά.

Τα τελευταία χρόνια ένα φαινόμενο που παίρνει διαστάσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης είναι η παρεμβατική και επιθετική διάθεση γονέων κατά εκπαιδευτικών οι οποίοι εμφανίζονται στο σχολείο με εριστική ακόμα και βίαιη διάθεση. Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς είναι φιλικοί, υποστηρικτικοί και πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους δασκάλους για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Κάποιοι άλλοι αντίθετα, φαίνεται να είναι προκατειλημμένοι και προσβλητικοί μαζί τους. Δεν δείχνουν τον ανάλογο σεβασμό και τα κίνητρά τους συχνά μπορεί να μην σχετίζονται καν με έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό (Goetsch & Davis, 2013). Δεν εμπιστεύονται και αμφισβητούν το σχολείο σε κάθε του πτυχή και σχεδόν σε καθημερινή βάση δημιουργούν προστριβές με τους εκπαιδευτικούς για άπειρα σημαντικά ή και απολύτως ασήμαντα θέματα. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται θύματα εκδήλωσης μορφών εκφοβισμού και θυματοποίησης και εκτίθενται στον κίνδυνο προσαγωγών και συλλήψεων.

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί, αλλά και ολόκληροι σύλλογοι διδασκόντων ταλαιπωρούνται επί μακρόν, δαπανώντας πολύτιμο χρόνο για να απαντήσουν σε ανυπόστατες πολυσέλιδες καταγγελίες και ανεδαφικές αιτιάσεις γονέων με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.



4ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Ακόμα χειρότερα είναι τα πράγματα όταν τα κίνητρα των γονέων υποκρύπτουν άλλες σκοπιμότητες, προσωπικές, ιδεολογικές ή κοινωνικές, τις οποίες ανεύθυνα επιχειρούν - και καταφέρνουν - να μεταφέρουν στον χώρο του σχολείου. Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων μιλάμε για απλά καθημερινά θέματα της ζωής του σχολείου, που όμως αρκετές φορές παίρνουν ανεξέλεγκτες διαστάσεις και συχνά εκπαιδευτικοί σέρνονται σε πειθαρχικά όργανα, ακόμη και στα δικαστήρια. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροστάτευτοι μπροστά στις καταγγελίες και στις εριστικές και επιθετικές διαθέσεις γονιών των μαθητών τους.

Γονείς και δάσκαλοι είναι και οι δύο υπεύθυνοι για την ανατροφή ενός παιδιού. Το ερώτημα που εγείρει είναι γιατί κάποιος από τους γονείς χρησιμοποιούν επιθετικότητα εναντίον των δασκάλων του παιδιού τους; Πού μπορεί να οφείλεται η παρεμβατικότητα των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και η επιθετική τους διάθεση; Τις μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπεται να αντιμετωπίζουμε ως μια ασήμαντη κατάσταση που μπορούμε να την αγνοήσουμε.

Τα βαθύτερα αίτια της παρεμβατικής διάθεσης γονέων κατά εκπαιδευτικών

Ένας γενικός κανόνας είναι ότι οι άνθρωποι πιστεύουν πως είναι ειδικοί σε κάτι που αποτελεί κοινό κοινωνικό αγαθό. Είναι η ανθρώπινη τάση να πιστεύουμε ότι κάτι που είναι «οικείο» είναι κατά κάποιο τρόπο εύκολο να διεκπεραιωθεί. Το γεγονός ότι περνάμε μεγάλο χρόνο της ζωής μας στο «Σχολείο» σε όλες του τις βαθμίδες, δίνει το δικαίωμα να πιστεύουμε ότι αυτό από μόνο του είναι αρκετό για να μας παρέχει διορατικότητα και επαρκή γνώση στο να είμαστε ειδικοί σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα και να δίνουμε συμβουλές. Φυσικά είναι εύκολο να είναι κάποιος «επιβάτης σε ένα όχημα» όταν δεν υπάρχει καμία ευθύνη και ποτέ δεν χρειάζεται να δοκιμάσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στον πραγματικό κόσμο της οδήγησης. Είναι παρόμοιο με τον οπαδό του ποδοσφαίρου που πιστεύει ότι μπορεί να επικρίνει και να συμβουλεύει τον προπονητή της μεγάλης κατηγορίας για το πώς να κατευθύνει την ομάδα καλύτερα, μόνο και μόνο επειδή ο οπαδός έχει παρακολουθήσει πολλούς αγώνες. Προφανώς, το να παρακολουθεί κανείς κάτι ή να συμμετέχει με έναν άλλο ρόλο διαφέρει από το να ασκεί πραγματικό έργο και να έχει άμεση εμπειρία.



Ο παράγοντας "η εξοικείωση γεννά περιφρόνηση" (familiarity breed contempt) δεν μπορεί να ισχύει για την εκπαίδευση, αν και είναι δυνατόν να αφορά άλλους τομείς όπως ο αθλητισμός, η εκπαίδευση ενηλίκων και η συμβουλευτική, ακόμη και η διαχείριση (management). Στην τελευταία περίπτωση οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν καλύτερα το έργο των διευθυντών τους μόνο και μόνο επειδή υπήρξαν υπάλληλοι. Είναι εύκολο να μιλά κανείς εκ του ασφαλούς και να μειώνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για επιτευχθεί με σωστό τρόπο ένα έργο (Parents-teachers, 2016).

Λόγοι της συγκρουσιακής διάθεσης

Λόγοι για τους οποίους συνήθως οι γονείς εκφράζουν συγκρουσιακή διάθεση προς το σχολείο είναι (Βακόλα & Νικολάου, 2012· Goetsch & Davis, 2013· Σαΐτης, 2002· Χατζηπαντελή, 1999):

- Η αναποτελεσματική διεκπεραίωση της επικοινωνίας του σχολείου για ενημέρωση των γονέων και η κακή κωδικοποίηση των μηνυμάτων (Mastrangelo, 2011· Goetsch & Davis, 2013· Lawson, 2003).
- Η συμπεριφορά του δασκάλου και η καταχρηστική μεταχείρισή του στο μαθητή
- Η αίσθηση ότι το παιδί παραμελείται μαθησιακά από τον δάσκαλο (Lawson, 2003).
- Οι υψηλές γονεϊκές προσδοκίες που δεν ταιριάζουν με την κρίση του δασκάλου (π.χ. χαμηλή βαθμολογία, κακή αξιολόγηση του μαθητή) (Epstein et al, 2002).
- Η διαφωνία των γονέων με τους κανόνες του σχολείου και απαίτησή τους να αλλαχτούν.
- Η έλλειψη εμπιστοσύνης και η άγνοια τρόπων καλής συμπεριφοράς των γονέων (Karakus & Savas, 2012· Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).
- Η ανεπαρκής προσοχή του δασκάλου σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Gwernan-Jones et al., 2015).
- Η πρόταση εκπαιδευτικού για παραπομπή μαθητή στην ειδική αγωγή.
- Οι σχολικές τιμωρίες.
- Η εντύπωση ότι ο δάσκαλος δεν αντιμετωπίζει σωστά τον εκφοβισμό που



ασκείται σε κάποιο παιδί.

- Η ακαμψία στις στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων. Συχνά οι αξίες και επιδιώξεις είναι διαφορετικές (Erstein et al, 2002· Lawson, 2003· Lasky, 2000).
- Ο αποκλεισμός μαθητή από τα σχολικά τεκταινόμενα (Lawson, 2003).
- Η προβληματική κατάσταση στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον (ψυχολογικά προβλήματα, ανεργία, διαζύγιο, φόβος για έξωση κλπ.).
- Τα βιώματα των γονέων από τη δική τους ζωή στο σχολείο.
- Η έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων προς το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η αβεβαιότητά τους σχετικά με το ρόλο τους ως γονείς (Μπόνια, 2010).

Ένας ακόμη λόγος σύγκρουσης μπορεί να θεωρηθεί αυτό που οι Bilton, Jackson και Hymer (2018) ονομάζουν νοοτροπία της «ελεύθερης αγοράς». Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση οι γονείς αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση των παιδιών τους ως μια υπηρεσία που παρέχεται γι' αυτούς από το σχολείο. Οι McNamara et al (2000) διατύπωσαν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως παραγωγοί, οι γονείς ως καταναλωτές και οι μαθητές ως τα προϊόντα. Διαπίστωσαν ότι οι «επιταγές της αγοράς» μετατόπισαν την ισχύ και ευθύνη από τα σχολεία προς τις οικογένειες δίνοντας τη δύναμη του ελέγχου στους γονείς όσον αφορά τη εκπαιδευτική διαδικασία. Επεσήμαναν ότι τέτοιες εξελίξεις μπορούν να οδηγήσουν σε τριβή μεταξύ των μελών της οικογένειας ή σε αισθήματα ανεπάρκειας όταν οι γονείς νιώθουν ανίκανοι να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του σχολείου.

Πριν από έναν αιώνα οι δάσκαλοι ήταν σχεδόν από τα πιο μορφωμένα μέλη των κοινοτήτων τους. Αυτό σήμαινε ότι σε κάποιο βαθμό εισέπρατταν την εκτίμηση του κόσμου λόγω των γνώσεών τους. Σήμερα, το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων θεωρείται ότι είναι σχεδόν το ίδιο με το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού που έχει παρακολουθήσει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δεν γίνονται πλέον σεβαστοί λόγω της ιδιαίτερης μόρφωσής τους. Αντίθετα αντιμετωπίζονται σε κάποιο βαθμό με περιφρόνηση επειδή δεν συμπληρώνουν το εργασιακό ωράριο των οκτώ ωρών και χαίρουν του προνομίου των συνεχών διακοπών.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι δάσκαλοι λαμβάνουν λιγότερο σεβασμό μπορεί να είναι η ισχύουσα πολιτική. Η June Arkenbout, εκπαιδευτικός ενός σχολείου Μοντεσσόρι στην Ολλανδία πιστεύει πως η κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική είναι συνυπεύθυνη για τα προβλήματα που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες. Εξαιτίας της έλλειψης προσωπικού τα προβλήματα μεταξύ γονέων και σχολείου είναι μοιραίο να αυξάνονται. Δυστυχώς «γονείς και σχολείο αντί να ‘δείχνουν’ προς την κυβέρνηση, ‘δείχνουν’ ο ένας τον άλλον» (Akker, 2012). Οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές, οι αναπροσαρμογές της διδακτέας ύλης, οι καινοτομίες στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και η καθυστερημένη στελέχωση με διδακτικό προσωπικό έχουν συχνά αρνητικό αντίκτυπο στους γονείς των μαθητών οι οποίοι βρίσκουν στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών τους εκφραστές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι εύκολο να χαρακτηρίζονται αρνητικά οι δάσκαλοι και να ευθύνονται για τα αντιληπτά δεινά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι αλλαγές στις κοινωνικές δομές, τις παραδοσιακές αξίες και τη νοοτροπία του κοινωνικού συνόλου κατά τις τελευταίες δεκαετίες είναι κάποιιοι άλλοι από τους λόγους στους οποίους μπορεί να αναζητηθεί η διαφοροποίηση της στάσης των ανθρώπων στην εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών και το σεβασμό στο πρόσωπό τους. Αν παλιά κάποιιοι από τους μαθητές εκδήλωναν παραβατική συμπεριφορά ο δάσκαλος ή ο διευθυντής είχαν το έργο να διαχειριστούν και να εξομαλύνουν την κατάσταση έχοντας τις περισσότερες φορές την αρωγή των γονέων. Αυτό δεν ισχύει πάντα σήμερα. Τώρα πολλοί γονείς ξεκινούν με το αξίωμα ότι τα αγαπημένα τους παιδιά πρέπει να έχουν δίκιο και ο δάσκαλος πρέπει να έχει άδικο. Είναι ο άκρατος ατομικισμός, η πίστη στο «δικό μου παιδί που αδικείται» γιατί είναι ξεχωριστό και δεν το καταλαβαίνει κανείς. Έτσι επιτίθενται στο δάσκαλο που είχε το «θράσος» να επιβάλει πειθαρχία ή ακόμα και να βάλει κακό βαθμό στον μαθητή δημιουργώντας μια πραγματικότητα που τείνει να γίνει ρουτίνα σε ένα «γονεοκεντρικό» εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι λόγοι που οδηγούν τους γονείς στις παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές είναι ιδιαίτερα περίπλοκοι. Πρώτον, οι γονείς στην καθημερινότητά τους πιέζονται από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες.



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Συχνά εργάζονται και οι δύο, κάνουν περισσότερες δουλειές για να μπορέσουν να βιωποριστούν ή ο ένας γονέας προσπαθεί να τα βγάλει πέρα μόνος του (Σαϊτής, 2014). Το αποτέλεσμα είναι να νιώθουν κουρασμένοι με καταπιεσμένο θυμό χωρίς να έχουν την υπομονή και το χρόνο να ρίξουν μια πιο βαθιά ματιά στο τι συμβαίνει με τα παιδιά τους (Guillaume et al., 2019· Lawson, 2003). Κάτω από αυτό το πρίσμα μέρος της υπερβολικής τους αντίδρασης προς τους εκπαιδευτικούς ίσως να οφείλεται σε προσωπικές τους ενοχές. Δεδομένου ότι δεν περνούν αρκετό χρόνο με τα παιδιά τους, αναπληρώνουν το ενοχικό τους αίσθημα με το να προσπαθούν να είναι υπερβολικά «καλοί» με αυτά. Αυτό μπορεί να σημαίνει, ανάμεσα στα άλλα, ότι επιτρέπουν στο παιδί να αποδίδει στον δάσκαλο τον τύπο του κακού όταν δεν του κάνει τα χατίρια.

Συχνά συμβαίνει ο εγωισμός των γονέων να τροφοδοτείται μέσα από τη σχέση με τα παιδιά τους. Δυστυχώς πολλά παιδιά γίνονται έρμαιο των απωθημένων αλλά και ψυχολογικών θεμάτων των γονέων τους. Εκείνα μπορεί να θεωρούνται απ' αυτούς ως ένα άλλο είδος «κτήματος», όπως το ακριβό αυτοκίνητο, το πολυτελές κινητό τηλέφωνο ή οι εξωτικές διακοπές. Σίγουρα οι γονείς αυτοί δεν θα επέτρεπαν σε κανέναν να «λερώσει» το αυτοκίνητο ή το κινητό τους. Πόσο μάλλον ένας δάσκαλος θα τολμούσε να αντιμετωπίσει με αυστηρότητα το παιδί τους που είναι μια έκφραση της ίδιας τους της ύπαρξης, μια βιτρίνα της ανωτερότητας των γονιδίων τους.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι γονείς τη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν, τις αξίες, τα πιστεύω και την προσωπική τους κατάσταση με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ζητήματα διαφορετικών αντιλήψεων (Goetsch & Davis, 2013).

Την εποχή των «ηλεκτρονικά οργανωμένων γονέων» κάποιοι γονείς εκφράζονται ως «κακομαθημένα παιδιά» συνηθισμένοι να έχουν τον δικό τους τρόπο συμπεριφοράς, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι ο κόσμος δεν λειτουργεί αποκλειστικά γι' αυτούς. Είναι απαιτητικοί, εχθρικοί στο να εξυπηρετούν άλλους ανθρώπους, φέρονται με αγένεια και δυστυχώς βλέπουν τους δασκάλους ως «υπηρέτες» τους που έχουν την ευθύνη να λειτουργούν ως «φροντιστές» και παράλληλα να διδάσκουν. Συχνά κατηγορούν τους εκπαιδευτικούς ότι δεν καλλιεργούν τρόπους καλής συμπεριφοράς και ότι αδυνατούν να επιβάλλουν πειθαρχία στα παιδιά τους, αγνοώντας παντελώς ότι αυτό είναι



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

πρωτίστως θέμα γονεϊκής ευθύνης. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά τέτοιων γονέων να αναπτύσσουν το είδος του συνδρόμου του «Μικρού Αυτοκράτορα» - που έχει ειπωθεί για τα μοναχικά παιδιά στην Κίνα. Καταλήγουν να είναι κακομαθημένα παιδιά κακομαθημένων γονέων - ένας κακός συνδυασμός.

Τα τελευταία χρόνια καθώς οι δυναμικές στην κοινωνία έχουν αλλάξει οι δάσκαλοι για να επιβληθούν στους μαθητές τους αναζητούν νέους παιδαγωγικούς τρόπους εφαρμογής πειθαρχίας. Πριν από δύο γενιές η πειθαρχία θα μπορούσε να επιβληθεί με την εντολή «πήγαινε να σταθείς στη γωνία», «βγες έξω από την τάξη» ή με την παραπομπή του μαθητή στον διευθυντή. Σήμερα όλα αυτά θεωρούνται θεραπείες της «Σκοτεινής Εποχής» και οι δάσκαλοι πρέπει να επιβάλλουν την πειθαρχία αποκλειστικά δια της πειθούς.

Συχνά φοβούνται τις επιπτώσεις ακόμη και μιας ήπιας επίπληξης προς τους μαθητές. Δεδομένου ότι το αποτέλεσμα της ενέργειας ενός δασκάλου για επιβολή πειθαρχίας στην τάξη του μπορεί να είναι από λεκτική αντιπαράθεση μέχρι σωματική επίθεση από έναν θυμωμένο γονέα, απειλές για μήνυση, κατηγορίες για προσβολή της προσωπικότητας του παιδιού κλπ., το κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να επιβάλλουν πειθαρχία είναι εξαιρετικά δύσκολο έργο. Η αμηχανία των εκπαιδευτικών για επιβολή πειθαρχίας σε απείθαρχους μαθητές τους κάνει να θεωρούνται αδύναμοι, αναποφάσιστοι ή ότι «αποφεύγουν» τη δουλειά τους.

Πολλοί και διάφοροι παράγοντες παίζουν ρόλο στην παρεμβατική και επιθετική διάθεση γονέων. Η ένταση και τα αίτια του φαινομένου θα πρέπει σίγουρα να αναζητηθούν και στη συστηματική απαξίωση του δημόσιου σχολείου και των εκπαιδευτικών από τα ΜΜΕ που έχει πάρει απίστευτες διαστάσεις στα μνημονιακά χρόνια. Κάποια εκπαιδευτικός δηλώνει: *«μια αιτία είναι η γενικευμένη απαξίωση των εκπαιδευτικών. Πολλοί γονείς μας θεωρούν ακόμα επαγγελματίες δεύτερης κατηγορίας. Μπορεί να έχουμε όλοι μεταπτυχιακά γιατί πλέον δεν μπορείς να διοριστείς πουθενά χωρίς μεταπτυχιακό, αλλά αντιμετωπιζόμαστε ως άσχετοι. Αρνούνται για παράδειγμα να σε ακούσουν όταν αναφέρεις τυχόν μαθησιακά προβλήματα ή θέματα συμπεριφοράς, πράγματα που παρατηρείς στην τάξη. Έχετε στοχοποιήσει το παιδί μου', είναι η μόνιμη επωδός»* (Γιάνναρου, 2022).



40 Πανελλήνιο Συνέδριο



Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

Κάποιοι άλλοι παράγοντες είναι η ανασφάλεια των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους και η αμφισβήτηση κάθε δημόσιου και συλλογικού αγαθού. Τέλος, κάποιο ρόλο μπορεί να παίζει ηλικία των γονέων (συνήθως είναι μεγαλύτερης ηλικίας) όπως και ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια.

Εν Κατακλείδι

Το φαινόμενο της παρεμβατικής και επιθετικής διάθεσης που ασκείται από γονείς προς εκπαιδευτικούς πήρε διαστάσεις μετά την ψήφιση νόμου τη δεκαετία του 2010 που έθετε σε αργία τους εκπαιδευτικούς ακόμα και με την κατάθεση μήνυσης εναντίον τους. Δεκάδες είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών σε ολόκληρη τη χώρα που έχουν βιώσει έναν πραγματικό εφιάλη, συχνά με αστήρικτες και αστείες κατηγορίες. Τα φαινόμενα αυτά εκφοβισμού επειδή δε γίνονται ευρύτερα γνωστά και δεν καταγράφονται επίσημα δεν περιγράφουν την πραγματική έκταση του φαινομένου και συχνά δεν αξιολογούν τα ακριβή αίτια. Τα όποια γνωστά περιστατικά μπορεί να αποτελούν την κορυφή ενός παγόβουνου.

Ενώ στην Ελλάδα της κρίσης των τελευταίων ετών το φαινόμενο της παρεμβατικής και επιθετικής συμπεριφοράς γονέων προς εκπαιδευτικούς εξελίσσεται διαρκώς και παίρνει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δεν λείπει και από άλλες χώρες με παρεμφερείς ή και πανομοιότυπες αιτίες. Υπάρχει όμως μια ουσιώδης διαφορά: ενώ στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες αναγνωρίζεται ως παθολογικό κοινωνικό φαινόμενο, στην Ελλάδα η συμπεριφορά παρεμβατικών και επιθετικών γονέων επαινείται από ορισμένους ως «υπεύθυνη στάση απέναντι στην ανευθυνότητα κάποιων δημόσιων λειτουργών».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Έλλην.
- Akker, van den L. (2012). *Op hoge poten naar school: Wat doe je als je een conflict hebt met school of de leerkracht?* Ανακτήθηκε στις 6-7-2022 από <https://www.jmouders.nl/wat-doen-conflict-school-of-leerkracht/>



- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: parent–teacher Relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510-526. doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107
- Γιάνναρου, Λ. (2022). *Οι μαμάδες του Viber «εισβάλλουν» στην τάξη. Υπό ψηφιακή επιτήρηση οι εκπαιδευτικοί*. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 13-9-2022 από <https://www.kathimerini.gr/society/562037176/oi-mamades-toy-viber-eisvalloyn-stin-taxi/amp/>
- Epstein, J., Sanders, M, Simon, B., Salinas, K., Janson, N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goetsch, D.L. & Davis, S. B. (2013). *Διαχείριση ποιότητας και οργανωσιακή αριστεία: Εισαγωγή στην ολική ποιότητα* (επιμ. - μετφρ. Α. Ψυχογιός & Π. Γκάσης, μετφρ. Χ. Τυροβούζη). Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.
- Guillaume, R.O., Osanloo, A.F., & Kew, K.L. (2019). The Principal and the PEA (Parent Education Association). *Journal of Cases in Educational Leadership*, 22(2), 39-53. doi.org/10.1177/1555458919831
- Gwernan-Jones, R., Moore, D.A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K. & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent– teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279-300. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12087>
- Karakus, M. & Savas, A. C. (2012). The Effects of Parental Involvement, Trust in Parents, Trust in Students and Pupil Control Ideology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2977-2985.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843–860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)



40 Πανελλήνιο Συνέδριο

ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

31 Μαρτίου
έως 02 Απριλίου

2023

- Lawson, M.A. (2003). School-family relations in context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban education*, 38(1), 77-133. doi: 10.1177/0042085902238687
- Mastrangelo, J. (2011). *Teacher and parent Conflict*. Ανακτήθηκε στις 23-6-2022 από <https://healthfully.com/221007-teacher-and-parent-conflict.html>
- McNamara, O., Hustler, D., Stronach, I., Rodrigo, M., Beresford, E. & Botcherby, S. (2000). "Room to Manoeuvre: Mobilising the 'Active Partner' in Home-School Relations." *British Educational Research Journal* 26 (4), 473-489.
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Parents-teachers (2016). *Why Teachers Don't Get The Respect They Deserve*. Ανακτήθηκε στις 5-6-2022 από <http://parents-teachers.com/articles/respect.shtml>
- Σαΐτης, Χ.Α. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο : από τη θεωρία στην πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ.Α. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων* (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χατζηπαντελή, Π.Σ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: στελέχωση, παρακίνηση, αμοιβές, διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, εργασιακό κλίμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.