



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής,
των Επιστημών μέσω Σύγχρονων
Τεχνολογιών
19 έως 21 Απριλίου 2024
Καβάλα, Δ.Π.Θ.**

ISBN: 978-618-5182-14-4

Copyright © 2025 για την ελληνική γλώσσα και για όλον τον κόσμο:

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

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Άγιος Λουκάς, 65404, Καβάλα, 2510462242

Ιστοσελίδα: <https://confdst.ihu.gr/5th/>, E-mail: conf@dst.ihu.gr

Επιμέλεια: Τσιάντος Β.



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Εισαγωγικό σημείωμα

Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ) οργάνωσε το 5^ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών* από 19 έως 21 Απριλίου 2024 αμιγώς διαδικτυακά. Το συνέδριο διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Διδακτική των Επιστημών και Σύγχρονες Τεχνολογίες*» του και του Δ.Π.Θ. (<https://dst.ihu.gr>). Το συνέδριο αποτελεί συνέχεια του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών που πραγματοποιήθηκε το 2023, 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 αλλά και της σχέσης σχολείου και κοινωνίας.

Η γενική θεματική του συνεδρίου ήταν, «*Ηθική του Δικαίου στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*».

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 ειδικοί 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 300 σύνεδροι 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



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

πληροφορικής και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των σχετικών υποδομών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται προς όλους τους συνέδρους, προς τα μέλη των επιτροπών και των προεδρείων, προς το Δ.Π.Θ., τους εθελοντές και φυσικά προς οποιονδήποτε βοήθησε για την πραγματοποίηση του συνεδρίου.

Καβάλα, Φεβρουάριος 2025

Οργανωτική Επιτροπή



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

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 19 έως 21 Απριλίου 2024, υπό την αιγίδα του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) 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 περεταίρω συζήτηση, οπότε ευελπιστούμε στο 6^ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών*, που θα πραγματοποιηθεί στις 4, 5 και 6 Απριλίου 2025, 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»**.

Βασίλειος Τσιάντος

Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής: Δρ. Βασίλειος Τσιάντος

Αντιπρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής: Δρ. Βασίλειος Σάλτας

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

Γεώργιος Κύζας

Ασπασία Αντωνέλου

Ολυμπία Λαμπάκη

Αγάπη Βασιλειάδου

Αναστάσιος Λιαπάκης

Μαρία Βλαχάκη

Στυλιανή Λυτσιούση

Ευστάθιος Δημητριάδης

Λυκούργος Μαγκαφάς

Ανέστης Ζήδρος

Δημήτριος Μαδυτινός

Όλγα Θεμελή

Αθανάσιος Μαλέτσκος

Μαρία Κάλφα

Βασίλειος Μαρδύρης

Δημήτριος Καραμπατζάκης

Άννα Μπούγια

Όλγα Κατσιάνη

Σταμάτης Παπαδάκης

Φωτεινή Κόγια

Ευστάθιος Παπαδόπουλος

Λεωνίδας Κουτσομπός

Παναγιώτα Παπαδοπούλου



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Σοφία-Μαρία Πουλημένου

Νικόλαος Τσέργας

Χαράλαμπος Πουλόπουλος

Ιάκωβος Φαντίδης

Βασίλειος Σάλτας

Λεωνίδας Φραγγίδης

Ελένη Σινάκου

Ιωσήφ Φραγγούλης

Γιολάντα Σίσκου

Μιχαήλ Χανιάς

Σταύρος Σταυρινίδη

Σεβαστή Χατζηφωτίου

Γεώργιος Τσαντόπουλος

Αχιλλέας Χριστοφορίδης

Γλυκερία Τσεντίδου



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

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

Χαράλαμπος Πουλόπουλος

Σταύρος Σταυρινίδης

Γεώργιος Τσαντόπουλος

Νικόλαος Τσέργας

Ιάκωβος Φαντίδης

Λεωνίδας Φραγγίδης

Μιχαήλ Χανιάς

Σεβαστή Χατζηφωτίου

Αχιλλέας Χριστοφορίδη



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Τοπική Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

Δημήτριος Βαρβέρης

Παναγιώτα Παπαδοπούλου

Ευστάθιος Δημητριάδης

Ελένη Παπαδοπούλου

Όλγα Θεμελή

Ελένη Πεφάνη

Δημήτριος Καραμπατζάκης

Σταύρος Σταυρινίδη

Γεώργιος Κύζας

Γεώργιος Τσαντόπουλος

Λυκούργος Μαγκαφάς

Νικόλαος Τσέργας

Δημήτριος Μαδυτινός

Ιάκωβος Φαντίδης

Αθανάσιος Μαλέτσκος

Λεωνίδας Φραγγίδης

Αναστασία Μαρμειντζή

Μιχαήλ Χανιάς

Σπυρίδων Μητρόπουλος

Σεβαστή Χατζηφωτίου

Ευριπίδης Παπαδημητρίου

Αχιλλέας Χριστοφορίδης



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

19 - 21 Απριλίου
2024



Χορηγοί Συνεδρίου



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΡΑΚΗΣ

DEMOCRITUS
UNIVERSITY
OF THRACE



Διατμηματικό Πρόγραμμα
Μεταπτυχιακών Σπουδών

Διδακτική των Επιστημών και
Σύγχρονες Τεχνολογίες



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟΥ



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

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



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

ΘΑ.3.2. Εκπαιδευτική αξιοποίηση των συσκευών κινητής τεχνολογίας

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



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Κεντρικές ομιλίες

**«Οι κανόνες του Θετικού Δικαίου εντός και εκτός της Ηθικής και το Φυσικό
Δίκαιο ως βάση διαρκούς αναθεώρησης του Θετικού Δικαίου»**

Λιαντίνη Γεωργοπούλου Νικολίτσα, Ομότιμη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

«Ξαφνική απώλεια και πένθος: Ενσυναίσθηση και μοίρασμα»

Σεβαστή Χατζηφωτίου, Καθηγήτρια, Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.,
Ελευθερία Κοκκίνη, Διδάκτωρ, Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ., Ψυχολόγος-
Κοινωνική Λειτουργός

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

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



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Πρόγραμμα Συνεδρίου

50 Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική των Επιστημών Μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών»

«Ηθική του Δικαίου στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία»

Παρασκευή, 19 Απριλίου 2024		
16:30	Χαιρετισμοί Επισήμων	
17:00-18:00	Προσκεκλημένη ομιλία	
	Οι κανόνες του Θετικού Δικαίου εντός και εκτός της Ηθικής και το Φυσικό Δίκαιο ως βάση διαρκούς αναθεώρησης του Θετικού Δικαίου, κα. Λιαντίνη Γεωργοπούλου Νικολίτσα. Συντονιστής: Βασίλειος Τσιάντος	
1 ^η Συνεδρία		
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Β. Τσιάντος, Αθ. Μαλέτσκος	Προεδρείο: Σ. Χατζηφωτίου, Ε. Παπαδημητρίου
18:00-19:20	Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Μια διδακτική πρόταση με άξονα το ποίημα «Καλλιπάτειρα» του Λορέντζου Μαβίλη, Γ. Νικολετσέα	Dream fighters: Παίζοντας για την ισότητα, Μ. Κάλφα, Σ. Χατζηφωτίου.
	Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας: ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μαθήματος λογοτεχνίας με θέμα τις «Πατρίδες» του Κωστή Παλαμά στο Πανεπιστήμιο Paul-Valéry, Montpellier III (Επίπεδο Licence 3ο Έτος, Τμήμα Νεοελληνικών σπουδών), J. Calvié	Σχολική βοήθεια για την απεξάρτηση των μαθητών από τα εθιστικά ξενύχτια, Ν. Γουλόπουλος.
	Μεταγνώση και εκπαιδευτική διαδικασία, Α. Μαρμπειντζή, Β. Τσιάντος	Βαθύτερα αίτια της παρεμβατικής και επιθετικής διάθεσης γονέων στο σχολείο, Α. Διαλεκτόπουλος.
	Ανοικτά κυκλώματα μεταξύ επιστήμης και αλήθειας: αφορμές για μια συνάντηση φιλοσοφίας και επιστήμης, Κ. Μαντζανάρης	Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών – Αντισταθμιστικές ενέργειες, Α. Διαλεκτόπουλος.
19:20–19:40	Διάλειμμα	
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Β. Τσιάντος, Α. Κουτσουμπός	Προεδρείο: Σ. Κιουλάνης, Α. Γαϊτανίδου
19:40-21:20	Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία της βιοηθικής και της τεχνοηθικής, Ι. Λαδάς.	Η σημασία της διεπιστημονικότητας στην Ειδική Εκπαίδευση: μελέτη περίπτωσης σε Ειδικό Νηπιαγωγείο, Ν. Χιωτάκη, Α. Κουρκούλη, Α. Κριτσώλη, Σ. Κοβανίδου.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

19:40-21:20	Διδάσκοντας την ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης σε παιδιά Γυμνασίου: Συζητήσεις με το chatgpt, Ε. Βούλγαρη .	Βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών σε μαθητές σχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ μέσω της χρήσης ΤΠΕ, Α. Αγγελίδου, Δ. Κατσαρού .
	Διδακτική του Μαθήματος της Αρχιτεκτονικής Σύνοψης: Ένας Ηθικός Απολογισμός της Εμπειρίας της Πανδημίας, Α. Κουτσουμπός .	Ο ρόλος των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ε. Μπαρμπαγιάννη, Σ. Βαλσαμίδης .
	Η Επίδραση του Επιπέδου Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Περιβαλλοντικής Συνείδησης, Σ. Παλαμιδά .	Προκλήσεις και ευκαιρίες του νηπιαγωγείου για την προετοιμασία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το σχολείο, Π. Σελτσιώτη .
	Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες: Η χρήση των ΤΠΕ και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Κ. Αστερίου .	Τάσεις και θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ελληνική βιβλιογραφία από το 2010 έως το 2020, Ε. Κόλια .
21:20	Πέρασ 1ης συνεδρίας	

Σάββατο, 20 Απριλίου 2024		
10:00-11:00	Προσκεκλημένη ομιλία	
	Ξαφνική απώλεια και πένθος: Ενσυναίσθηση και μοίρασμα, κα. Σεβαστή Χατζηφωτίου, κα. Ελευθερία Κοκκίνη. Συντονίστρια: Σεβαστή Χατζηφωτίου	
2 ^η Συνεδρία		
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Μ. Βλαχάκη, Β. Σάλτας	Προεδρείο: Σ. Χατζηφωτίου, Γ. Φιλιππίδης
11:00-12:40	Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση 4.0, Α. Λιαπάκης, Κ. Κ. Διαρεμέ.	Ο Ρήγας Φεραίος και η Χάρτα της Ελλάδας Πρόταση διδασκαλίας με την χρήση της διαδικτυακής διαδραστικής πλατφόρμας και AR εφαρμογής, Α. Σακούλη.
	Η Χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης για την Προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης: Προκλήσεις, Δυνατότητες και Πρακτικές Εφαρμογές, Ε. Μωραΐτης.	Εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση κριτικού γραμματισμού και Τ.Π.Ε.: Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930) – Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Η μικρασιατική Καταστροφή «Η έξοδος», Π. Στούρας.
	Chat, text, search and learn Σχεδιάζοντας μαθήματα για ενήλικες με τη χρήση των κονστрукτιβιστικών εργαλείων μάθησης Web 2.0, Π. Τσιριντάνη.	Κρήτη, η πορεία προς την Ένωση, 1821-1913, Α. Κυριαζίδης.
	Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και η Τεχνητή Νοημοσύνη στη διδασκαλία της βιολογίας: Αναλυτικό Σενάριο Καθοδηγούμενης Διερευνητικής Μάθησης στην	Η εκπαίδευση στη μειονότητα της Δυτικής Θράκης: Ιστορική διαδρομή και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, Θ. Βαϊντερλή, Α. Μήτσου.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

	Εξέλιξη του Ανθρώπου, Μ. Παπανδρέου, Α. Χαραλαμπίτου, Ν. Οικονόμου.	
	Ιστορική διερεύνηση, δημιουργικότητα και συνεργατική μάθηση αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, Κ. Αποστολίδου, Μ. Βλαχάκη.	Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Ε. Μπαζάνη.
12:40	Διάλειμμα	
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Γ. Τσαντόπουλος, Γ. Τσεντίδου	Προεδρείο: Μ. Χανιάς, Π. Παπαδοπούλου
13:00-14:20	Ένταξη και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, Μ. Σταθούλη.	Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της εκπαίδευσης ως παράγοντας αύξησης της μαθηματικής μαθησιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, Β. Σάλτας.
	Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εφαρμογή περιβαλλοντικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, Ι. Κουφού, Γ. Τσαντόπουλος, Ε. Κουφού.	Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών: Οι ιδέες των εκπαιδευτικών, Α. Μπουγαΐδου, Α. Δεσλή.
	Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση στην Ειδική Αγωγή, Χ. Μαρκάκη, Γ. Τσεντίδου, Ε. Ξηρομερίτη, Σ. Ομπράντοβιτς.	Οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών: Απόψεις μαθηματικών εκπαιδευτικών της χώρας, Α. Μήτσου, Θ. Βαϊντερλή.
	Αποτύπωση της Στάσης των Εκπαιδευτικών έναντι των Συγχρόνων Εκπαιδευτικών Εργαλείων Μάθησης: Διερεύνηση των Προκλήσεων στη Διδασκαλία του Προγραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Χ. Φλώρου, Γ. Σταμούλης, Α. Ξενάκης, Α. Πλαγεράς.	Πρακτικές διδασκαλίας βαρυτικών κυμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Κ. Τυχόλα, Β. Τσιάντος.
14:20-16:20	Διάλειμμα	
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Β. Τσιάντος, Ν. Τσέργας	Προεδρείο: Σ. Βαλσαμίδης, Α. Μαλέτσκος
16:20-17:40	Ψηφιακές δεξιότητες σε φοιτητές επιστημών της αγωγής μέσα από το μάθημα των αγγλικών για ειδικούς σκοπούς, Χ. Γκιούρογλου.	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Καβάλας για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική τους μονάδα, Α. Ασλανίδου.
	Η συμβολή των εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα του 3ου Γυμνασίου και Λυκείου Καβάλας, Κ. Πεφάνης	Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Εμπειρίες και προτάσεις από την εφαρμογή της, Α. Μαλέτσκος.
	Χρήση της Εικονικής Πραγματικότητας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, Κ. Μαθιουδάκη.	Απόψεις εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης στις εικαστικές τέχνες, Μ. Κλαδάκη, Κ. Μαστροθανάσης, Π. Αλεξόπουλος.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

	Μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθημάτων STEM, Ε. Παπαδοπούλου, Β. Τσιάντος.	Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+, Ι. Κακκάρας, Β. Σάλτας, Σ. Βαλσαμίδης, Α. Μανδήλας.
17:40-18:00	Διάλειμμα	
18:00-20:00	Στρογγυλή Τράπεζα	
	Δημόσια Ανώτατη Εκπαίδευση: Παρόν και μέλλον, κα. Αγγελική Δεληκάρη, κ. Διονύσης-Χαράλαμπος Καλαματιανός, κα. Αφροδίτη Κτενά, κ. Στέφανος Παραστατίδης. Συντονιστής Βασίλειος Τσιάντος	
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Γ. Τσαντόπουλος, Ξ. Παρταλίδου	Προεδρείο: Ι. Φαντίδης, Φ. Κόγια
20:00-22:00	Διά Βίου μάθηση και ΤΠΕ στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Αντιλήψεις και εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. Λέσβου (Παραρτήματος Καλλονής), Φ. Βαμβάκης.	Αξιοποιώντας το διαδίκτυο στη διδασκαλία των χαρακτηριστικών ενός σεισμού, Π. Αναστασόπουλος.
	Νέες τεχνολογίες/ εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διά βίου μάθηση/ εκπαίδευση/ εκπαίδευση ενηλίκων, Ε. Καρανίκου.	Η μεθοδολογία του προγράμματος Service Learning στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Κ. Παπαλεξίου, Χ. Σιγιάννης.
	Εφαρμοσμένη παρέμβαση βιώσιμης ανάπτυξης για ένα συμπεριληπτικό σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση, Ξ. Παρταλίδου, Ε. Πάσχου.	Η διδασκαλία του δικαίου της Αθήνας των κλασικών χρόνων στη Νομική Σχολή Δ.Π.Θ, Α. Δέλιος.
	Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πράξη και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ι. Χατζηκυριάκου, Γ. Τσαντόπουλος.	Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ηλεκτρονική - Ψηφιακή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, Κ. Παπαδοπούλου.
	Η διδασκαλία ως δραστηριότητα σχεδιασμού, η ικανότητα σχεδίασης για υλοποίηση, η ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού και δείκτες για τον προσδιορισμό της σε σχέση με την χρήση των διαθέσιμων διδακτικών πηγών, Α. Φυντανάκης.	Πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας εργαστηριακής άσκησης μέτρησης ειδικής θερμοχωρητικότητας με χρήση εξοπλισμού προηγμένης τεχνολογίας, Σ. Μπουντρούδη, Φ. Κόγια.
	Συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζοντας σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων με τη χρήση ψηφιακών μέσων: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο, Α. Τσιβοπούλου.	Πιλοτική εφαρμογή μελέτης κυκλώματος RC με χρήση λογισμικού Capstone, Ζ. Μαγγούση, Φ. Κόγια, Φ. Σκάρα
22:00	Πέρασ 2^{ης} συνεδρίας	



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Κυριακή, 21 Απριλίου 2024		
3 ^η Συνεδρία		
	Προεδρείο: Σ. Χατζηφωτίου, Ε. Παπαδημητρίου	Προεδρείο: Β. Σάλτας, Γ. Αλεξανδρόπουλος
	Αίθουσα 1	Αίθουσα 2
09:40–12:00	Το ζήτημα της «Αυτορρύθμισης» στην Εκπαίδευση – Αιτίες και Πρακτικές, Ε. Παπαδόπουλος, Γ. Τσεντίδου.	Πράσινη επιχειρηματικότητα και προβληματοκεντρική διδακτική: Η περίπτωση της Βιοαιθανόλης, Μ. Αληφραγκή, Π. Γιώτη, Μ. Παπαδοπούλου, Χ. Σαμαράς.
	Η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού: Μια παρέμβαση Κοινωνικής Εργασίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ε. Ζερέ, Σ. Χατζηφωτίου, Ε. Παπαδημητρίου.	Η δημιουργία ενός ψηφιακού ιστορικού αρχείου στο σχολείο: ιστορική γνώση και ενεργός πολιτότητα, Μ. Βλαχάκη.
	Η αντιμετώπιση της σχολικής έμφυλης βίας μέσα από τον ρόλο της/του σχολικής/ού κοινωνικής/ού λειτουργού στην Ελλάδα και η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας, Κ. Καπλάνη, Σ. Χατζηφωτίου.	Κ. Π. Καβάφης Θερμοπύλες: διδακτική προσέγγιση, Γ. Αλεξανδρόπουλος.
	Αναπτύσσοντας την Ευαισθητοποίηση σε θέματα Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Ευημερίας στα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα, Μ. Κατσικίδου, Σ. Χατζηφωτίου, Ε. Παπαδημητρίου.	Φιλοξενία MOU: Μια πρωτοβουλία του Ξενοδοχειακού Επιμελητηρίου της Ελλάδος για την τουριστική εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Γ. Τσάμος, Α. Βλάμη, Α. Χριστίδου.
	Σχολικός Εκφοβισμός: Αιτίες & Νεότερα Επιστημονικά Δεδομένα, Γ. Τσεντίδου, Ε. Παπαδόπουλος.	Πρακτικές και στάσεις των πολιτών της Αλεξανδρούπολης σχετικά με την Ανακύκλωση και την Εξοικονόμηση της Ενέργειας, Ι. Αιγούδη, Γ. Τσαντόπουλος.
	Μαθησιακά Στυλ και Μαθησιακά Αποτελέσματα: Η επίδραση του Εκπαιδευτικού στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, Ε. Παπαδόπουλος, Γ. Τσεντίδου.	Ανακύκλωση κρασιών από μαγαζιά εστίασης και διασκέδασης για ένα καθαρό πλανήτη, Σ. Σαχινίδης, Α. Σαλής.
	Για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ε. Παπαδημητρίου.	Δυσκολίες Ψυχικής Υγείας σε Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σ. Κοβανίδου, Γ. Κουντουράς.
12:00–14:00	Στρογγυλή Τράπεζα	
	Δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρόν και μέλλον, κ. Βασίλειος Τσιάντος, κ. Βασίλειος Μαρδύρης, κ. Ευριπίδης Παπαδημητρίου, κα. Αθανασία Γαϊτανίδου, κ. Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος, κ. Σπυρίδων Κιουλάνης, κ. Αργύρης Μυστακίδης.	
14:00	Πέρασ 3^{ης} συνεδρίας	



Περιεχόμενα

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας: ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μαθήματος λογοτεχνίας με θέμα τις «Πατρίδες» του Κωστή Παλαμά στο Πανεπιστήμιο Paul-Valéry, Montpellier III (Επίπεδο Licence 3ο Έτος, Τμήμα Νεοελληνικών σπουδών).....	22
Απόψεις εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης στις εικαστικές τέχνες	30
Αξιοποιώντας το διαδίκτυο στη διδασκαλία των χαρακτηριστικών ενός σεισμού	44
Ιστορική διερεύνηση, δημιουργικότητα και συνεργατική μάθηση αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία.....	56
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Καβάλας για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική τους μονάδα.....	69
Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες: Η χρήση των ΤΠΕ και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	83
Η εκπαίδευση στη μειονότητα της Δυτικής Θράκης: Ιστορική διαδρομή και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.....	103
Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+.....	113
Διδάσκοντας την ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης σε παιδιά Γυμνασίου: Συζητήσεις με το ChatGPT.....	143



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Ψηφιακές δεξιότητες σε φοιτητές επιστημών της αγωγής μέσα από το μάθημα των αγγλικών για ειδικούς σκοπούς.....	159
Η διδασκαλία και η αξιολόγηση του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» στη Νομική Σχολή του Δ.Π.Θ	173
Βαθύτερα αίτια της παρεμβατικής και επιθετικής διάθεσης γονέων	183
Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών – Αντισταθμιστικές ενέργειες.....	193
Μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθημάτων STEM	207
Η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού: Μια παρέμβαση Κοινωνικής Εργασίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.	220
Dream fighters: Παίζοντας για την ισότητα	239
Νέες τεχνολογίες/ εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διά βίου μάθηση/ εκπαίδευση/ εκπαίδευση ενηλίκων.....	250
Αναπτύσσοντας την Ευαισθητοποίηση σε θέματα Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Ευημερίας στα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα	264
Ξαφνική απώλεια και πένθος: Ενσυναίσθηση και μοίρασμα.....	276
Τάσεις και θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ελληνική βιβλιογραφία από το 2010 έως το 2020.....	291
Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εφαρμογή περιβαλλοντικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο.....	311



Κρήτη, η πορεία προς την Ένωση, 1821-1913. Διδακτική προσέγγιση του κρητικού ζητήματος με χρήση ΤΠΕ και απόπειρα χρήσης εφαρμογών ΑΙ.....	325
Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία της βιοηθικής και της τεχνοηθικής.....	339
Μεταγνώση και εκπαιδευτική διαδικασία.....	353
Οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών: Απόψεις μαθηματικών εκπαιδευτικών της χώρας.....	362
Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.....	376
Ο ρόλος των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	385
Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών: Οι ιδέες των εκπαιδευτικών.....	400
«Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Μια διδακτική πρόταση με άξονα το ποίημα «Καλλιπάτειρα» του Λορέντζου Μαβίλη».....	414
Η Επίδραση του Επιπέδου Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Περιβαλλοντικής Συνείδησης.....	426
Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ηλεκτρονική - Ψηφιακή και Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.....	443
Εφαρμοσμένη παρέμβαση βιώσιμης ανάπτυξης για ένα συμπεριληπτικό σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση.....	457
Πράσινη επιχειρηματικότητα και προβληματοκεντρική διδακτική: Η περίπτωση της Βιοαιθανόλης.....	471



Ανακύκλωση κρασιών από μαγαζιά εστίασης και διασκέδασης για ένα καθαρό πλανήτη.....	484
Εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση κριτικού γραμματισμού και Τ.Π.Ε.: Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930) – Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Η μικρασιατική καταστροφή: «Η έξοδος»	495
Πρακτικές και στάσεις των πολιτών της Αλεξανδρούπολης σχετικά με την Ανακύκλωση και την Εξοικονόμηση της Ενέργειας.....	512
Συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζοντας σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων με τη χρήση ψηφιακών μέσων: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο.....	526
Chat, text, search and learn. Σχεδιάζοντας μαθήματα για ενήλικες με τη χρήση των κονστρουκτιβιστικών εργαλείων μάθησης Web 2.0	538
Αποτύπωση της Στάσης των Εκπαιδευτικών έναντι των Συγχρόνων Εκπαιδευτικών Εργαλείων Μάθησης: Διερεύνηση των Προκλήσεων στη Διδασκαλία του Προγραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	555
Η διδασκαλία ως δραστηριότητα σχεδιασμού, η ικανότητα σχεδίασης για υλοποίηση, η ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού και δείκτες για τον προσδιορισμό της σε σχέση με την χρήση των διαθέσιμων διδακτικών πηγών	568
Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πράξη και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	581
Η συμβολή των εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα του 3ου Γυμνασίου και Λυκείου Καβάλας.....	595



Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας: ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μαθήματος λογοτεχνίας με θέμα τις «Πατρίδες» του Κωστή Παλαμά στο Πανεπιστήμιο Paul-Valéry, Montpellier III (Επίπεδο Licence 3ο Έτος, Τμήμα Νεοελληνικών σπουδών)

Julien Calvié, Professeur agrégé, Département d'études néo-helléniques
Université Paul-Valéry Montpellier III
julien.calvie@wanadoo.fr

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία σκοπεύω να παρουσιάσω ένα μάθημα (επιπέδου Licence) που έλαβε χώρα στο τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Μονπελιέ (University of Montpellier), λίγο πριν από την έκδοση, τον Ιανουάριο του 2024, από τις εκδόσεις Classiques Garnier, μιας κριτικής έκδοσης του έργου «Η ασάλευτη ζωή» του Κωστή Παλαμά. Το σώμα κειμένων που μας απασχόλησαν στο μάθημα αναφέρεται στα ποιήματα 1, 2, 3, 7, 8 και 9 από τις «Πατρίδες» (Η Ασάλευτη Ζωή) του Κωστή Παλαμά. Ο στόχος του μαθήματος, το οποίο κατανεμήθηκε σε δώδεκα εβδομάδες, με ρυθμό τριών ωρών την εβδομάδα, είναι τριπλός: α) να δώσει τη δυνατότητα στους γαλλόφωνους μαθητές να μάθουν ελληνικά, β) να ανακαλύψουν τον Κωστή Παλαμά και την Ελλάδα της εποχής του, μέσα από τη μελέτη έξι ποιημάτων και γ) να εξοικειωθούν με τη μέθοδο εργασίας που αφορά στον σχολιασμό των κειμένων. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης, θα επικεντρωθώ στο ρόλο που διαδραματίζουν οι νέες τεχνολογίες σε αυτό το μάθημα.

Λέξεις-κλειδιά: Παλαμάς, Ασάλευτη Ζωή, Πανεπιστημιακό μάθημα.

"The use of new technologies and the teaching of foreign literature: a representative example of a literature course on



Kostis Palamas' "Patrides" at the University Paul-Valéry, Montpellier III (Licence Level 3rd Year, Department of Modern Greek Studies)"

Abstract

With this paper I intend to present a course (at Licence level) that took place at the Department of Modern Greek Studies of the University of Montpellier, shortly before the publication, in January 2024, by Classiques Garnier, of a critical edition of the work "The Unalloyed Life" by Costis Palamas. The corpus of texts we have been working on in the course refers to poems 1, 2, 3, 7, 8 and 9 from "Patrides" (The Unalloyed Life) by Costis Palamas. The aim of the course, which was spread over twelve weeks at the rate of three hours per week, is threefold: a) to enable the French-speaking students to learn Greek, b) to discover Kostis Palamas and the Greece of his time through the study of six poems, and c) to familiarize themselves with the working method of commenting on the texts. Throughout the presentation, I will focus on the role that new technologies play in this lesson.

Keywords: Palamas, Unleaded Life, University course.

Εισαγωγή

Η σειρά πανεπιστημιακών διαλέξεων για το έργο του Παλαμά που θα παρουσιάσω εδώ αναφέρεται στο δεύτερο εξάμηνο του 2023. Ως εκ τούτου, δόθηκε λίγο πριν από την δημοσίευση, στις 10 Ιανουαρίου 2024, στο Παρίσι, από εκδοτικό οίκο Classiques Garnier, της κριτικής έκδοσης των ποιητικών έργων *Η Ασάλευτη ζωή, Πατρίδες, Τα σονέττα, Ο Γυρισμός* (1904)¹ του Κωστή Παλάμα, συνοδευόμενη από σημειώσεις, σχόλια και μια μακροσκελή εισαγωγή, περίπου εκατό σελίδων για τη ζωή και το έργο

¹ Κωστής Παλαμάς, *La Vie immobile. Patries, Les Sonnets, Le Retour*, Μετάφραση και κριτική έκδοση του Julien Calvié, Παρίσι, Classiques Garnier, 2024. Βλέπε τον δικτυακό τόπο Classiques Garnier: <https://classiquesgarnier.com/la-vie-immobile-patries-les-sonnets-le-retour.html>



του συγγραφέα. Στο πλαίσιο του τριτοετούς κύκλου σπουδών LLCER (Γλώσσες, Λογοτεχνίες, Αλλότριτοι και Περιφερειακοί Πολιτισμοί), στο Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Μονπελιέ, μου ζητήθηκε να παρουσιάσω στους Γάλλους φοιτητές έναν κλασικό δημιουργό της νεοελληνικής λογοτεχνίας, ο οποίος όμως δυστυχώς είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστος στο ευρύ, αλλά καλλιεργημένο κοινό της Γαλλίας, ο Κωστής Παλαμάς.

Το σώμα κειμένων περιλαμβάνει τα τρία πρώτα ποιήματα των Πατρίδων: «Όπου βογκάει το πολυκάραβο λιμάνι», «Στη νησόσπαρτη λίμνη που το μαϊστράλι...», «Εδώ ουρανός παντού κι ολούθε ήλιου αχτίνα...», καθώς και τα ποιήματα 7, 8 και 9 από την ίδια ενότητα: «Η Ρούμελ' είναι μια κορόν' από ρουμπίνι...», «Από το Δούναβη ως την άκρη του Ταινάρου...» και «Σαν των Φαιάκων το καράβ' η Φαντασία».

Στόχος του μαθήματος, το οποίο διήρκεσε δώδεκα εβδομάδες με τρεις ώρες διδασκαλία την εβδομάδα, ήταν τριπλός:

- ✓ η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους γαλλόφωνους φοιτητές (λεξιλόγιο, μορφολογία και σύνταξη), καθώς το μάθημα της λογοτεχνίας δεν πρέπει να διαχωρίζεται, από παιδαγωγική άποψη, από το γλωσσικό μάθημα
- ✓ η ανακάλυψη του Κωστή Παλαμά και της Ελλάδας της εποχής του, μέσω της μελέτης των έξι ποιημάτων,
- ✓ -και η εκμάθηση της βασικής μεθόδου εργασίας, που είναι ο σχολιασμός του κειμένου.

Σε όλη τη διάρκεια αυτής της εργασίας, θα δώσω έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν οι νέες τεχνολογίες σε αυτό το μάθημα.

1. Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Ο πρώτος στόχος του μαθήματος δεν είναι άλλος από την εκμάθηση της γλώσσας. Για αυτόν τον λόγο το σύνολο των κειμένων ερευνήθηκαν πρώτα με τη βοήθεια του ιστότοπου του Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος του Μ. Τριανταφυλλίδη στην ακόλουθη ιστοσελίδα https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=7.



Αυτή ήταν η πρώτη επαφή των φοιτητών με το έργο του Κωστή Παλαμά. Αφού εργάστηκαν σε σχέση με τους τίτλους των διαφόρων συλλογών και τις ημερομηνίες έκδοσής τους στην Αθήνα, οι φοιτητές εντόπισαν στην ιστοσελίδα τα ποιήματα «Η Ασάλευτη Ζωή», τις «Πατρίδες» και τα έξι ποιήματα του προγράμματος. Στη συνέχεια τα κατέβασαν στους υπολογιστές τους και τα αντέγραψαν σε λευκό χαρτί, έτσι ώστε να μπορέσουν να τα αφομοιώσουν πλήρως.

Πρόκειται για το προπαρασκευαστικό στάδιο της εργασίας. Η δεύτερη άσκηση συνίστατο στη μετάφραση κάθε ενός από τα κείμενα στα γαλλικά, κατά τρόπο όσο το δυνατόν πιο πιστό, σχεδόν λέξη προς λέξη. Ακολούθησε, μετά από μεγαλόφωνη ανάγνωση, μια πρώτη απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης με βάση τη μορφή του κάθε ποιήματος, τη σύνταξή του -τον εντοπισμό των ρημάτων και των υποκειμένων τους ειδικότερα, στη συνέχεια των λογικών συνδέσμων και των διαφορετικών προτάσεων-, τη στίξη, την τυπογραφική παρουσίαση, καθώς και τις λέξεις, τις εκφράσεις ή τις φράσεις των οποίων το νόημα είναι σαφές με την πρώτη ανάγνωση. Χρησιμοποιήσαμε διαδικτυακά λεξικά σε αυτό το στάδιο, ιδίως τον Λεξιλόγο, που είναι διαθέσιμο στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.lexilogos.com/galliko_lexiko.htm.

Για το τελευταίο ποίημα «Σαν των Φαιάκων το καράβ' η Φαντασία...», οι φοιτητές επίσης χρησιμοποίησαν, αξιοποιώντας το διαδίκτυο, το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην Ελλάδα για το μάθημα της λογοτεχνίας της Α΄ Τάξης του Γενικού Λυκείου, στον ιστότοπο του Ψηφιακού σχολείου στον ακόλουθο σύνδεσμο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_ALykeiou_html-empl/indexG1_4.html

Οι λεξιλογικές σημειώσεις και τα σχόλια στο τέλος του εγγράφου βοήθησαν στην κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου, και οι φοιτητές συνειδητοποίησαν, μέσω αυτής της σελίδας με την βοήθεια του σχολικού βιβλίου που χρησιμοποιείται στο Λύκειο στην Ελλάδα, ότι ο Κωστής Παλαμάς θεωρείται κλασικός συγγραφέας στη χώρα και ότι ως τέτοιος μελετάται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα ο Μολιέρος ή ο Βίκτωρ Ουγκώ στη Γαλλία.

2. Η ανακάλυψη του Κωστή Παλαμά



Αυτή η τελευταία διαπίστωση μας οδηγεί στην ανακάλυψη του Κωστή Παλαμά και της Ελλάδας της εποχής του από τους φοιτητές, μέσα από τα έξι κείμενα που αναφέρθηκαν παραπάνω, και πιο συγκεκριμένα,

- ✓ πρώτα την ανακάλυψη της Πάτρας, του Μεσολογγίου και της Αθήνας, δηλαδή των τριών πρώτων "πατρίδων" του συγγραφέα
- ✓ και έπειτα την ανακάλυψη, μέσα από τα επόμενα δύο ποιήματα, της Ελλάδας του 1904, ημερομηνία έκδοσης της *Ασάλευτης Ζωής*, αλλά και των συνόρων που είχε εκείνη την εποχή : η Ρούμελη (ή κεντρική Ελλάδα), ο Μοριάς (ή Πελοπόννησος), η Ήπειρος, η Θεσσαλία, τα Επτάνησα και οι Κυκλάδες (οι οποίες εμφανίζονται στο τέταρτο ποίημα), το ακρωτήριο Ταίναρο και το όρος Ελικώνας (στο επόμενο ποίημα), και επιπρόσθετα η έννοια της Ρωμιοσύνης, η οποία εκτείνεται πέρα από τα σύνορα του ελληνικού κράτους και περιλαμβάνει ολόκληρη τη βαλκανική χερσόνησο, μέχρι το Δούναβη, και την Κωνσταντινούπολη.

Οι αναζητήσεις στη wikipedia.co.uk και στο google.com/maps, καθώς και οι πιο παραδοσιακές διερευνητικές δραστηριότητες στον χάρτη της Ελλάδας, ο οποίος ήταν αναρτημένος στον τοίχο της τάξης, επέτρεψε στους φοιτητές να τοποθετήσουν, να εντοπίσουν και να φανταστούν αυτούς τους τόπους. Αυτή η νοερή περιήγηση, η φαντασία, που γεννήθηκε από την ανάγνωση των ποιητών, είναι εξάλλου και το θέμα, του τελευταίου ποιήματος της ανθολογίας μας.

Οι φοιτητές, οι οποίοι δεν έχουν ταξιδέψει ή ζήσει ποτέ στην Ελλάδα και, ως εκ τούτου, συχνά γνωρίζουν για τη χώρα μόνο ό,τι έχουν μάθει από τους καθηγητές τους στο πανεπιστήμιο, κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε αυτό το στάδιο του μαθήματος να προβούν σε ιστοεξερεύνηση και να συμβουλευτούν ποικιλία ιστοτόπων για τον Κωστή Παλαμά, όπως το Πολιτιστικό Κέντρο Κωστή Παλαμά στην Πάτρα, το αντίστοιχο Ίδρυμα στην Αθήνα και, για το Μεσολόγγι, την ιστοσελίδα του Μουσείου <https://messolonghibylocals.com/simeio/mouseio-palama-2>.

Για αυτούς τους νέους Γάλλους, συχνά φιλέλληνες, ήταν μια πρόσκληση για ταξίδια, ιδιαίτερα οι πολλές φωτογραφίες σε αυτούς τους ιστότοπους, ιδίως εκείνες του ποιητή και της γενέτειράς του στην Πάτρα, εκείνες του πατρικού του σπιτιού,



όπου έζησε ως παιδί και έφηβος, στο Μεσολόγγι, και εκείνες της βιβλιοθήκης και των βιβλίων του, τα περισσότερα γαλλικά, ή ακόμα του εργασιακού του "κελλιού" στην οδό Ασκληπείου 3 στην Αθήνα <https://www.sgkpalamas.gr/home&https://www.kostispalamas.gr,https://messolonghibylocals.com/simeio/mousei-o-palama-2>.

3. Μέθοδοι εκμάθησης εργασίας

Ερχόμαστε τώρα στον τελικό στόχο του μαθήματος, που είναι η εκμάθηση των μεθόδων εργασίας. Πρόκειται για το πλέον θεωρητικό μέρος του μαθήματος, και γι' αυτόν τον λόγο είναι ίσως αυτό που προσφέρεται λιγότερο για τη χρήση ηλεκτρονικών πηγών. Διευκρινίζουμε ότι μετά τη μετάφραση των ποιημάτων και την νοερή αναβίωση των τόπων στους οποίους έζησε και εργάστηκε ο Παλαμάς, σε συνδυασμό με την έρευνα για τις οικογενειακές του καταβολές και την πατρίδα του, την Ελλάδα, ο στόχος ήταν να επιστρέψουμε στα κείμενα και να συντάξουμε έναν λεπτομερή, γραπτό σχολιασμό για καθένα από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύουμε σε:

- ✓ -ένα γραμμικό σχολιασμό, που θα αναδεικνύει τα κύρια σημεία του κειμένου και, στο μέτρο του δυνατού, τη δομή του σονέτου (δύο τετράστιχα ακολουθούμενα από δύο τρίστιχα), τη στιχουργία
- ✓ -ή ένα σύνθετο σχόλιο, το οποίο διακρίνει δύο ή τρία κύρια θέματα σε καθένα από τα ποιήματα, ακολουθούμενα από θέματα κοινά για το σύνολο του σώματος, όπως για παράδειγμα η επίκληση παιδικών αναμνήσεων, αισθήματα νοσταλγίας ή η ιδέα της "πατρίδας", πραγματικής ή φανταστικής.

Αυτό το τελικό στάδιο, το οποίο επισφραγίζει το έργο του προβληματισμού και της έρευνας για τα έξι κείμενα σχετικά με το πρόγραμμα της διδακτέας ύλης, έχει σχεδιαστεί για να αποτελέσει την κορύφωση του μαθήματος, καθώς η μελέτη της γλώσσας και του πολιτισμού συμβάλλει ουσιαστικά στη μελέτη των κειμένων και της λογοτεχνίας. Χάρη σε αυτή τη μέθοδο αποφεύγουμε τον κίνδυνο να δοθεί στους φοιτητές η εντύπωση ότι τα μαθήματα είναι διάσπαρτα· διαφορετικά τα μαθήματα θα



μπορούσαν να φαίνονται αποσπασματικά, αυστηρά οριοθετημένα και χωρίς αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, η διδασκαλία στο τρίτο έτος του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Μονπελιέ, ο διάλογος με τους φοιτητές και το ενδιαφέρον μου να μεταδώσω τη γνώση και μια μέθοδο, μου επέτρεψαν να εμβαθύνω τον προβληματισμό και την έρευνά μου πάνω στο σώμα κειμένων των ποιημάτων του Κωστή Παλαμά. Μου επέτρεψε επίσης να διορθώσω ορισμένες ερμηνείες, ορισμένες λαθεμένες έννοιες και κατά συνέπεια να διορθώσω ορισμένες μεταφράσεις, με στόχο, την προοπτική της δημοσίευσης του βιβλίου που έχει εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο Classiques Garnier. Αυτός ο εμπλουτισμός της έρευνας μέσα από τη διδασκαλία ή της διδασκαλίας μέσω της έρευνας -το ένα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το άλλο- είναι ένα από τα πλέον ουσιαστικά χαρακτηριστικά της εργασίας ενός καθηγητή-ερευνητή. Εξάλλου, η διδασκαλία και η έρευνα είναι αδιαχώριστες ή -έστω- αλληλοεξαρτώμενες στο Πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα να αλληλοτροφοδοτούνται.

Το 2024, συνέχισα και μάλιστα επέκτεινα αυτή τη διδασκαλία, χάρη σε ένα μάθημα λογοτεχνικής μετάφρασης στο πρώτο έτος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στο LLLCER, αφιερωμένο εξ ολοκλήρου στο έργο του Κωστή Παλαμά, -και πιο συγκεκριμένα στο ποιητικό του έργο με μεταφράσεις μεγάλων αποσπασμάτων από δύο συλλογές, *Οι καημοί της λιμνοθάλασσας* (1912) και *Τα Παράκαιρα* (1919). Το ίδιο ισχύει και για το πεζογραφικό του έργο, -ιδίως τα διηγήματά του- καθώς μεταφράσαμε ένα σύντομο απόσπασμα από το πεζό κείμενο *Θάνατος παλληκαριού* (1901), με την αγωνία του νεαρού Μήτρου στις τελευταίες παραγράφους, καθώς και την έναρξη από το πεζογράφημα *Αγάπη* (1917), ένα αυτοβιογραφικό διήγημα με πιο ανάλαφρο περιεχόμενο, που ασχολείται με τους πρώτους παιδικούς έρωτες του ποιητή.

Αυτός ο κύκλος μαθημάτων ολοκληρώνεται τον επόμενο μήνα και βασίζεται επίσης στις νέες τεχνολογίες και στην κριτική χρήση των διαδικτυακών πηγών, -κατά κύριο λόγο των ηλεκτρονικών λεξικών και των διαδικτυακών μεταφραστικών



προγραμμάτων ² και, αφού δοθεί ο απαραίτητος χρόνος για αξιολόγηση και προβληματισμό, θα αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής ανακοίνωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανεμόσκαλα (2012). Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανάκτηση από <https://www.greek-language.gr/>

Δημαράς Κ. Θ. (2000⁹). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας*. Εκδόσεις «Γνώση», Αθήνα, 551-552.

Διαδραστικά σχολικά βιβλία. (2014-2020). Αποθετήριο «Φωτόδεντρο Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία» (Photodentro ebooks), ITYE «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανάκτηση από το [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis Logotechnias ALykeiou_html-empl/indexG1_4.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias-ALykeiou_html-empl/indexG1_4.html)

Ίδρυμα Κ. Παλαμά. Ανάκτηση από <https://www.kostispalamas.gr>

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. (1998 & 2017¹⁰) *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Λεξιλόγος (Ηλεκτρονικό λεξικό). Ανάκτηση από https://www.lexilogos.com/galliko_lexiko.htm

Μουσείο Παλαμά στο Μεσολόγγι. Ανάκτηση από <https://messolonghibylocals.com/simeio/mouseio-palama-2>.

Παλαμάς Κ. (2024). *La Vie immobile*. Patries, Les Sonnets, Le Retour, Μετάφραση και κριτική έκδοση του Julien Calvié, Παρίσι, Classiques Garnier.

Πολίτης Λ. (1989). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.

Στέγη Γραμμάτων (Πάτρα). Ανάκτηση από <https://www.sgkpalamas.gr/home>

Vitti M. (1989⁵). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

² Για παράδειγμα: <https://www.deepl.com/fr/translator>



Απόψεις εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης στις εικαστικές τέχνες

Μαρία Κλαδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mkladaki@aegean.gr

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Διδάσκων Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
k.mastrothanasis@aegean.gr

Παναγιώτης Αλεξόπουλος, M.Ed. Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με χρήση
Νέων Τεχνολογιών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
panagiotialexopoulos@gmail.com

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών δημιουργεί νέους τρόπους παραγωγής και κοινοποίησης της τέχνης, διαπίστωση που ενισχύεται ακόμη περισσότερο με την ανάπτυξη των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης, συστημάτων που δύνανται να παράγουν με ταχύτητα κείμενο που προσομοιάζει με εκείνο του ανθρώπου, αναλύοντας γλωσσικές δομές. Το παγκόσμιο ερευνητικό και τεχνολογικό ενδιαφέρον για τα συγκεκριμένα μοντέλα αναθερμάνθηκε τον Νοέμβριο του 2022, με τη διάθεση στο ευρύ κοινό του ChatGPT, που αριθμεί εκατομμύρια εγγεγραμμένους χρήστες/τριες. Η ανάπτυξη αυτών των μοντέλων συνοδεύτηκε βιβλιογραφικά από προσδοκίες και προβληματισμούς για αναδυόμενα οφέλη και προκλήσεις σε κάθε τομέα, και συνεπώς και στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων (ΠΕ08) αναφορικά με την αξιοποίηση τέτοιων γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις που επηρεάζουν το ενδεχόμενο αξιοποίησης τέτοιων εφαρμογών στο μάθημά τους, όπως αυτό προκύπτει από αναμενόμενα οφέλη, κινδύνους, εμπόδια ή διευκολύνσεις που θεωρούν πως θα συναντήσουν. Για τον σκοπό αυτό, στη μεθοδολογία αξιοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς (ΠΕ08) που διδάσκουν εικαστικές τέχνες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αξιοποιούν τέτοιες εφαρμογές. Όπως φάνηκε



από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις αναφορικά με ζητήματα, όπως η αντιγραφή, η ηθική και η μείωση της κριτικής σκέψης, αλλά και προσδοκίες για τομείς, όπως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικά μοντέλα, εικαστικές τέχνες, μηχανική μάθηση, Τεχνητή Νοημοσύνη, καλλιτεχνικά

Teachers' perspectives on Large Language Models in the visual arts

Abstract

The rapid development of new technologies creates novel ways of producing and communicating art. This fact is further enhanced by the advancement of machine learning language models—systems capable of rapidly generating text similar to that of humans by analyzing language structures. Global research and technological interest in these models were revived in November 2022 with the release of ChatGPT to the general public, a platform boasting millions of registered users. The development of these models has been accompanied in the literature by expectations and reflections on emerging benefits and challenges across various fields, including education. Therefore, this paper aims to explore the views of visual art teachers regarding the use of such large language models in education. Specifically, it investigates the factors influencing the potential utilization of these applications in their lessons, including expected benefits, risks, barriers, or facilitators they anticipate encountering. To achieve this goal, the methodology involves qualitative analysis of semi-structured interviews with visual art teachers instructing visual arts in primary and secondary education, who also utilize such applications. Survey results revealed that teachers expressed reservations regarding issues such as copying, ethics, and the potential reduction of critical thinking, while also having expectations for fostering students' creativity and critical thinking skills.

Key words: large language models, visual arts, machine learning, Artificial Intelligence, visual arts



Εισαγωγή

Με τον όρο εικαστικές τέχνες δηλώνεται η καλλιτεχνική εκφραστική αποτύπωση της οποίας η οπτική εκτίμηση στηρίζεται στον τρόπο με τον οποίο ο καλλιτέχνης αξιοποιεί τον κόσμο γύρω του, διαμορφώνοντας νέους φυσικούς ή ιδεατούς κόσμους με τη χρήση διαφόρων υλικών. Επί της ουσίας, οι εικαστικές τέχνες περιλαμβάνουν κλάδους, όπως η ζωγραφική, η αρχιτεκτονική, η φωτογραφία, η γλυπτική και η λήψη βίντεο (González-Zamar & Abad-Segura, 2021). Συνολικά, η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, όπως οι εικαστικές και οι παραστατικές τέχνες, συνδέεται βιβλιογραφικά με θετικά αποτελέσματα. Δηλαδή, καλλιεργούνται δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η φαντασία, ενώ προωθείται ένα μαθητοκεντρικό – ανθρωπιστικό μοντέλο εκπαίδευσης (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022; Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023). Ειδικότερα, μέσω των εικαστικών τεχνών, οι μαθητές/τριες εκφράζουν τα συναισθήματά τους, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και ήπιες δεξιότητές τους, ευαισθητοποιούνται, σκέφτονται κριτικά και αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2024; Mastrothanasis et al., 2023, 2024).

Το παγκόσμιο ενδιαφέρον για τις εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης αναθερμάνθηκε σχετικά πρόσφατα, όταν διατέθηκε από την εταιρεία OpenAI, η εφαρμογή ChatGPT, ένα γλωσσικό μοντέλο μηχανικής μάθησης – «chatbot», το οποίο, βασιζόμενο σε μια προϋπάρχουσα βάση δεδομένων, μπορεί να παραγάγει με ταχύτητα κείμενο. Η διάθεση του ChatGPT συνοδεύτηκε βιβλιογραφικά από προσδοκίες και επιφυλάξεις στην εκπαίδευση. Μεταξύ των προσδοκιών, σημειώθηκε η παροχή εξατομικευμένων απαντήσεων, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της φαντασίας των χρηστών/τριών και η παροχή βοήθειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες Στους δυνητικούς κινδύνους, επισημάνθηκαν επιφυλάξεις, όπως η μείωση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και των συγγραφικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, λόγω της αντιγραφής έτοιμων απαντήσεων, καθώς και ο κίνδυνος παραπληροφόρησης μέσω της παροχής λανθασμένων πληροφοριών (Rudolph et al., 2023; Drossinou & Alexopoulos, 2024).



Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Καλλιτεχνικά (ΠΕ08) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με τη δυνητική αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης στο μάθημά τους. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έρχεται να καλύψει το ερευνητικό κενό, προχωρώντας σε μια διασύνδεση των εφαρμογών με τις εικαστικές τέχνες, στη βάση της θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς του Ajzen (1991). Σύμφωνα με αυτή η εκτέλεση μιας συμπεριφοράς εξαρτάται από τον αντιληπτό έλεγχο του ατόμου για τη συμπεριφορά. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής: [1] Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Καλλιτεχνικά στο σχολείο αναφορικά με δυνητικά οφέλη και προκλήσεις από την αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης στο μάθημά τους; [2] Ποιες είναι οι απόψεις τους αναφορικά με την αναμενόμενη υποστήριξη ή αντίσταση από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, που επηρεάζουν την αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης στο μάθημά τους; [3] Ποιες είναι οι απόψεις τους, αναφορικά με αναμενόμενες διευκολύνσεις ή δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης στο μάθημά τους;

Μεθοδολογία – Δειγματοληψία

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 11 εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών (ΠΕ08). Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν δημογραφικές ερωτήσεις και ανοιχτές ερωτήσεις βασισμένες στη θεωρία του Ajzen (1991), με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων από τη σκοπιά της Φαινομενολογίας.

Από τους 11 συμμετέχοντες, 7 ήταν γυναίκες (63,6%) και 4 άντρες (36,4%). Η πλειονότητα (10, 90,91%) είχε 1-5 χρόνια υπηρεσίας, ενώ ένας είχε πάνω από 15 έτη (9,09%). Οι περισσότεροι δίδασκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (6, 54,5%), ενώ οι υπόλοιποι στη δευτεροβάθμια (5, 45,5%). Οι περισσότεροι ήταν αναπληρωτές (6, 54,5%), μερικοί ωρομίσθιοι (4, 36,4%) και ένας διορισμένος (9,1%). Η πλειονότητα



είχε μεταπτυχιακό (5, 45,5%), ενώ οι υπόλοιποι είχαν δεύτερο βασικό τίτλο σπουδών (3, 27,3%), διδακτορικό (2, 18,2%) ή μόνο βασικό τίτλο σπουδών (1, 9,1%).

Αναλύσεις

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν ποιοτικά. Οι λέξεις ή φράσεις που υποδήλωναν συγκεκριμένα νοήματα αποτέλεσαν τη μονάδα ανάλυσης. Οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερα θεματικά άξονες σύμφωνα με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς του Ajzen (1991). Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν με βάση τη συχνότητα (N) και τη σχετική συχνότητα (N%), ενώ ενδεικτικές λεκτικές αναφορές εμπλούτισαν την ανάλυση. Η αξιοπιστία επιβεβαιώθηκε από ανεξάρτητο ερευνητή.

Αποτελέσματα για δυνητικά οφέλη και προκλήσεις

Βάσει της θεωρίας του Ajzen (1991), οι κωδικοί από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων κατανεμήθηκαν σε τρεις ενότητες: [α] δυνητικά οφέλη και προκλήσεις, [β] αναμενόμενη υποστήριξη και αντίσταση, και [γ] αναμενόμενες διευκολύνσεις και δυσκολίες.

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει κωδικούς που αφορούν οφέλη και δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών στη χρήση γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης. Μετά την ποιοτική ανάλυση, εντοπίστηκαν 56 αναφορές σε αυτόν τον άξονα, κατηγοριοποιημένες σε 2 θεματικές και 12 επιμέρους κωδικούς, όπως φαίνεται στους Πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1: Τα δυνητικά οφέλη, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς

Θεματικές	Κωδικοί	N	N%
1. Οφέλη	Επίλυση αποριών – βοηθός μαθητή	6	10,71
	Ενίσχυση κριτικής σκέψης	3	5,36
	Ενίσχυση ενδιαφέροντος	2	3,57
	Βοηθός προετοιμασίας εκπαιδευτικού	2	3,57
	Παραγωγή- ανάλυση εικαστικών έργων	1	1,79
	Κατάρτιση στερεοτύπων	1	1,79
	Σύνολο	15	26,79



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίνακας 1 & 2), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Καλλιτεχνικά θεωρούν ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης μπορεί να έχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι ανιχνεύθηκαν περισσότερες αναφορές για τα αρνητικά (N=41, N%=73,21%) παρά για τα θετικά αποτελέσματα (N=15, N%=26,79%). Αναφορικά με τα οφέλη, ανιχνεύθηκαν 15 αναφορές που επιμερίστηκαν σε 6 κωδικούς. Μεταξύ αυτών, οι περισσότερες αναφορές εστίασαν στον βοηθητικό ρόλο των εφαρμογών, ως εργαλεία επίλυσης αποριών και βοηθοί των μαθητών/τριών σε ασκήσεις και εργασίες.

Ακόμη, εντοπίστηκαν αναφορές (N=3, N%=5,36%) για ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσω αυτών των γλωσσικών μοντέλων. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, θεώρησαν πως η γλωσσική αλληλεπίδραση με το «chatbot» θα μπορούσε να ενισχύσει τις κριτικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Ακόμη, επισημάνθηκε (N=2, N%=3,57%) η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, αλλά και η χρήση των εφαρμογών αυτών για παροχή βοήθειας στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (N=2, N%=3,57%, συμμετέχων 9: «Και εμάς μπορεί να μας βοηθήσει, για την προετοιμασία του μαθήματος. Δίνουν ιδέες, βοηθάνε»). Τέλος, 1 αναφορά εντοπίστηκε (N=1, N%=1,79%) για την αξιοποίησή τους για την ανάλυση και παραγωγή εικαστικών έργων, καθώς και για την αξιοποίησή αυτών των εφαρμογών, προκειμένου να καταρριφθούν στερεότυπα (συμμετέχων 7: «Το chat μπορεί να δώσει ιδέες εκτός από αυτές μιας κλειστής κοινωνίας. [...] Ένα ρομπότ δεν έχει στερεότυπα»).

Πίνακας 2: Οι δυνητικές προκλήσεις, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς

Θεματικές	Κωδικοί	N	N%
2. Προκλήσεις	Αντιγραφή – μείωση κριτικής σκέψης	25	44,64
	Λανθασμένες απαντήσεις	6	10,71
	Μείωση δημιουργικότητας	4	7,14
	Αντικατάσταση εκπαιδευτικού	4	7,14
	Μείωση ενδιαφέροντος	1	1,79
	Αδυναμία παραγωγής τέχνης	1	1,79
	Σύνολο	41	73,21



Από την άλλη, εντοπίστηκαν και αναφορές ($N=41$, $N\%=73,21\%$) για δυνητικές προκλήσεις/δυσκολίες που θα μπορούσαν να προκύψουν κατά την αξιοποίηση τέτοιων εφαρμογών στο μάθημα των καλλιτεχνικών. Οι 41 αυτές αναφορές κατανεμήθηκαν σε 6 κωδικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίνακας 2), βασική ανησυχία των εκπαιδευτικών είναι η ενδεχόμενη μείωση της κριτικής σκέψης ($N=25$, $N\%=44,645$), ως απόρροια της αντιγραφής έτοιμων απαντήσεων, κάτι που εγείρει και ηθικούς προβληματισμούς. Ακόμη, ανησυχία εκφράστηκε ($N=6$, $N\%=10,71\%$) και για τον κίνδυνο παραγωγής λανθασμένων απαντήσεων από τις εφαρμογές. Ακόμη, ισόποσες αναφορές ($N=4$, $N\%=7,14$) εστίασαν στον κίνδυνο μείωσης της δημιουργικότητας των μαθητών, αλλά και αντικατάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού (συμμετέχων 9: «Το θέμα είναι να χρησιμοποιηθούν σωστά και όχι να μας αντικαταστήσουν»). Τέλος, 1 αναφορά ($N=1$, $N\%=1,79\%$) εντοπίστηκε τόσο για τον κίνδυνο μείωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών (συμμετέχων 10: «Μπορεί και να χάσουν τελείως το ενδιαφέρον τους για τα Καλλιτεχνικά»), όσο και για την αδυναμία της ΤΝ να παράγει τέχνη (συμμετέχων 7: «Δε μπορεί το μηχάνημα να παράγει εικαστικά έργα»).

Αποτελέσματα για αναμενόμενη υποστήριξη και αντίσταση

Ο δεύτερος άξονας, βάσει της θεωρίας του Ajzen (1991), αφορά στην αναμενόμενη υποστήριξη και αντίσταση που θα συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών ($N=11$) στη χρήση γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης. Σε αυτόν τον άξονα καταγράφηκαν 40 αναφορές, κατηγοριοποιημένες σε 2 θεματικές και 9 κωδικούς, όπως παρουσιάζονται στους Πίνακες 3 και 4.

Πίνακας 3: Η αναμενόμενη, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, υποστήριξη

Θεματικές	Κωδικοί	N	N%
1. Υποστήριξη	Άγνοια – αδιαφορία για γνώμη άλλων	9	22,50
	Ενθουσιασμός μαθητών/τριών	7	17,50
	Θεσμική υποστήριξη	2	5,00
	Ατομα υπέρ της ΤΝ	2	5,00
	Υποστήριξη γονέων	1	2,50
	Σύνολο	21	52,50



Βάσει των αποτελεσμάτων (Πίνακας 3 & 4), εντοπίστηκαν σχεδόν ισόποσες αναφορές των εκπαιδευτικών τόσο για ενδεχόμενη υποστήριξη ($N=21$, $N\%=52,50\%$) όσο και για αντίσταση ($N=19$, $N\%=47,50\%$) από την εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, για την αναμενόμενη υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κυρίως ως υποστηρικτικό παράγοντα την προσωπική τους αδιαφορία για τη γνώμη των άλλων. (συμμετέχων 6: «Οι περισσότεροι δε τα γνωρίζουν, αλλά ούτως ή άλλως δεν επηρεάζομαι από τους άλλους, έχω τη δική μου γνώμη»). Ακόμη, εξίσου αρκετές ήταν οι αναφορές στην υποστήριξη από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, λόγω του ενθουσιασμού τους για τα εργαλεία αυτά. Ακόμη, λιγιστές ($N=2$, $N\%=5,00$) αναφορές έκαναν λόγο για υποστήριξη από το Υπουργείο και τη διεύθυνση (συμμετέχων 1: «Πρέπει να υπάρξει υποστήριξη από το Υπουργείο»), καθώς και από όσα άτομα τάσσονται, συνολικά, υπέρ της της ΤΝ στην εκπαίδευση (συμμετέχων 3: «Γενικά, αρέσει η ΤΝ σε αρκετούς, είναι πολύ σύγχρονο»). Τέλος, 1 αναφορά εντοπίστηκε για αναμενόμενη υποστήριξη από τους γονείς (συμμετέχων 8: «Γονείς και μαθητές θα ενθουσιαστούν, γιατί να μη το στηρίζουν;»).

Ωστόσο, ανιχνεύτηκαν και αναφορές σε ενδεχόμενη αντίσταση που θεωρούν πως θα συναντήσουν κατά την αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων στο μάθημα των Καλλιτεχνικών. Συνολικά, εντοπίστηκαν 19 αναφορές ($N=19$, $N\%=47,50\%$), που κατανεμήθηκαν σε 4 επιμέρους κωδικούς (Πίνακας 4).

Από την άλλη, εντοπίστηκαν και αναφορές για ενδεχόμενη αντίσταση από την εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κύρια αντίσταση αναμένεται από συναδέλφους ($N=7$, $N\%=17,50\%$), αλλά και από γονείς ($N=6$, $N\%=15,00\%$), λόγω δυσπιστίας προς τις εφαρμογές της ΤΝ (συμμετέχων 5: «Οι γονείς με δυσπιστία... εξαρτάται και από τις γνώσεις που ίσως μπορεί να έχουν»). Ακόμη, αντίσταση αναμένουν οι εκπαιδευτικοί και από λοιπά άτομα της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας που τάσσονται κατά της ΤΝ ($N=5$, $N\%=12,50\%$). Τέλος, εντοπίστηκε 1 αναφορά ($N=1$, $N\%=2,50\%$) για αναμενόμενη αντίσταση από άτομα που απλώς δε γνωρίζουν τη χρήση των εργαλείων ΤΝ στην εκπαίδευση.



Πίνακας 4: Η αναμενόμενη, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, αντίσταση

Θεματικές	Κωδικοί	N	N%
2. Αντίσταση	Απόρριψη συναδέλφων	7	17,50
	Δυσπιστία γονέων	6	15,00
	Άτομα κατά της ΤΝ	5	12,50
	Αντίσταση λόγω άγνοιας	1	2,50
	Σύνολο	19	47,50

Αποτελέσματα για αναμενόμενες διευκολύνσεις και δυσκολίες

Ο τρίτος άξονας της ανάλυσης, βάσει της θεωρίας του Ajzen (1991), εστιάζει σε πιθανές – κατά το υποκείμενο – διευκολύνσεις και δυσκολίες που θεωρεί πως θα συναντήσει κατά την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς. Συνολικά, εντοπίστηκαν 52 αναφορές που επιμερίστηκαν σε 2 θεματικές ενότητες και σε 10 επιμέρους κωδικούς (Πίνακας 5 & 6).

Πίνακας 5: Οι αναμενόμενες, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, διευκολύνσεις

Θεματικές	Κωδικοί	N	N%
1. Διευκολύνσεις	Επιμόρφωση	6	11,54
	Ευκολία πρόσβασης	4	7,69
	Προσωπική σιγουριά	3	5,77
	Οφέλη της ΤΝ στις εικαστικές τέχνες	2	3,85
	Αύξηση ωρών	2	3,85
	Σύνολο	17	32,69

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίνακας 5 & 6), οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες (N=35, N%=67,31%) παρά διευκολύνσεις (N=17, N%=32,69%) στη χρήση αυτών των εργαλείων. Για τις διευκολύνσεις, οι αναφορές κατανεμήθηκαν σε 5 κωδικούς, με κυριότερο παράγοντα την επιμόρφωση (συμμετέχων 7: «Υποστήριξη από ειδικούς με επιμορφώσεις»). Επιπλέον, αναφέρθηκε η ευκολία πρόσβασης (N=4, N%=7,69%) λόγω της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής (συμμετέχων 8: «Στο σχολείο μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε»). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την προσωπική τους



ικανότητα (N=3, N%=5,77%) ως βοηθητικό παράγοντα (συμμετέχων 5: «Αισθάνομαι αρκετή σιγουριά, ελέγχω τα εργαλεία πριν τα χρησιμοποιήσω»).

Τέλος, 2 αναφορές για βοηθητικούς παράγοντες (N=2, N%=3,85%), εστίασαν στη δυναμική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις εφαρμογές της ΤΝ συνολικά και στην καλλιτεχνική δημιουργία. Δηλαδή, θεωρήθηκε εξ ορισμού βοηθητικό το γεγονός ότι αυτά τα εργαλεία μπορούν να συνδράμουν στην καλλιτεχνική έκφραση. Τέλος, σε ισόποσες αναφορές (N=2, N%=3,85%) εντοπίστηκε η άποψη πως ένας ενδεχόμενος βοηθητικός παράγοντας θα ήταν η αύξηση των ωρών του μαθήματος των Καλλιτεχνικών (συμμετέχων 5: «Περισσότερες ώρες μαθήματος θα βοηθούσαν»).

Παράλληλα, εντοπίστηκαν και αναφορές σε παράγοντες που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την παιδαγωγική αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων. Συνολικά, εντοπίστηκαν 35 αναφορές (N=35, N%=67,31%), που επιμερίστηκαν σε 5 κωδικούς.

Ωστόσο, στις απαντήσεις ανιχνεύτηκαν και αναφορές σε ενδεχόμενη αντίσταση που θεωρούν πως θα συναντήσουν κατά την αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων στο μάθημα των Καλλιτεχνικών. Συνολικά, εντοπίστηκαν 19 αναφορές (N=19, N%=47,50%), που κατανεμήθηκαν σε 4 επιμέρους κωδικούς (Πίνακας 4).

Πίνακας 6: Οι αναμενόμενες, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, δυσκολίες

Θεματικές	Κωδικοί	N	N%
2. Δυσκολίες	Δυσκολία πρόσβασης	13	25,00
	Έλλειψη γνώσεων	8	15,38
	Δυσπιστία για οφέλη των εφαρμογών	7	13,46
	Έλλειψη προσωπικής εμπειρίας	6	11,54
	Δυσκολία εφαρμογών	1	1,92
	Σύνολο	35	67,31

Μεταξύ των δυσκολιών, κύριος παράγοντας (N=13, N%=25,00%) αναδείχθηκε η δυσκολία πρόσβασης, βάσει της τρέχουσας υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο (συμμετέχων 8: «Εδώ στο σχολείο δεν έχω καν πρόσβαση στο διαδίκτυο»), αλλά και η προσωπική έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών (N=8, N%=15,38%), ώστε να εντάξουν με επιτυχία στο μάθημά τους τέτοια εργαλεία. Ακόμη, αρκετές αναφορές (N=7, N%=13,46%) εστίασαν σε αδυναμίες των ίδιων των εφαρμογών, ως ένα βασικό



εμπόδιο (συμμετέχων 4: «Δεν είναι αξιόπιστα όσα βγάζουν»). Τέλος, λιγότερες αναφορές (N=6, N%=11,54%) έκαναν λόγο για έλλειψη εμπειρίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών (συμμετέχων 9: «Δεν το έχω ακόμη δοκιμάσει μέσα στην τάξη»). Τέλος, σε 1 αναφορά (N=1, N%=1,92%) τα γλωσσικά μοντέλα χαρακτηρίστηκαν δύσχρηστα.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Η εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Καλλιτεχνικά (ΠΕ08), αναφορικά με την αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης. Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καταγράφηκαν τα πιθανά οφέλη και οι προκλήσεις/δυσκολίες που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί. Στα θετικά επισημάνθηκε η χρήση αυτών των εργαλείων για α) την παροχή βοήθειας στους μαθητές/τριες, β) την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, γ) την ενίσχυση του ενδιαφέροντος, δ) τη βοήθεια στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού, ε) την ανάλυση και δημιουργία εικαστικών έργων και, τέλος, στ) την κατάρτιση στερεοτύπων. Αντίθετα, στα αναμενόμενα αρνητικά αποτελέσματα, σημειώθηκε α) ο κίνδυνος μείωσης της κριτικής σκέψης λόγω της αντιγραφής έτοιμων απαντήσεων, β) η παροχή λανθασμένων απαντήσεων από τις ίδιες τις εφαρμογές, γ) η μείωση της δημιουργικότητας, δ) η αντικατάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ε) η μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και στ) η αδυναμία των εργαλείων ΤΝ να παραγάγουν εικαστικά έργα τέχνης.

Διερευνώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με την αναμενόμενη υποστήριξη και αντίσταση, οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών δήλωσαν πως α) δεν επηρεάζονται από τη γνώμη των άλλων, και αναμένουν υποστήριξη από β) τους μαθητές/τριες, γ) το Υπουργείο και τη διεύθυνση, δ) όσους/ες τάσσονται υπέρ της ΤΝ στην εκπαίδευση και, τέλος, ε) από τους γονείς. Από την άλλη, αντίσταση αναμένουν από α) συναδέλφους και β) γονείς, γ) όσους/ες τάσσονται κατά της ΤΝ ή και ε) δεν γνωρίζουν την παιδαγωγική αξιοποίησή της.

Τέλος, βάσει του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών αναφέρθηκαν και σε πιθανές διευκολύνσεις και εμπόδια που θεωρούν πως θα συναντήσουν. Ειδικότερα, ως βοηθητικό παράγοντα ανέδειξαν α) την παροχή



επιμόρφωσης, β) την ευκολία πρόσβασης σύμφωνα με την υπάρχουσα υποδομή στο σχολείο, γ) την προσωπική τους σιγουριά και διάθεση, δ) τα ίδια τα εργαλεία και τη δυνατότητα χρήση τους στο πεδίο των εικαστικών τεχνών, ενώ θεώρησαν πως ε) μια αύξηση των εβδομαδιαίων ωρών του μαθήματος θα μπορούσε να διαδραματίσει έναν βοηθητικό ρόλο. Από την άλλη, στις δυσκολίες επισημάνθηκε α) δυσκολία πρόσβασης βάσει της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής, β) η έλλειψη γνώσεων, γ) η ανικανότητα των εργαλείων ΤΝ να παράγουν εικαστικά καλλιτεχνικά έργα, δ) η έλλειψη επαρκούς προσωπικής εμπειρίας και, τέλος, ε) η δυσκολία των εφαρμογών.

Συνεπώς, καταγράφηκαν περισσότερες προκλήσεις από οφέλη και περισσότερες δυσκολίες από διευκολύνσεις. Οι αναφορές για υποστήριξη και αντίσταση από την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σχεδόν ίσες. Αυτά δείχνουν τη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών (ΠΕ08) προς τα γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης, σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αναγνωρίζουν ότι τα εργαλεία μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση αποριών και στην κριτική σκέψη των μαθητών (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023), αλλά ανησυχούν για τον αντίκτυπο στην κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Sullivan et al., 2023), την παροχή λανθασμένων απαντήσεων (Elbanna & Armstrong, 2023; Trust et al., 2023) και την πιθανή αντικατάστασή τους (Ausat et al., 2023). Αν και θεωρούν τις εικαστικές τέχνες ως ανθρώπινο έργο, ανησυχούν για τις αλλαγές στον ρόλο τους και στη σχέση τους με τους μαθητές, που απαιτεί άμεση εμπλοκή. Κύρια εμπόδια είναι η τεχνολογική ανεπάρκεια στα σχολεία και η έλλειψη γνώσεων. Για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών, επισημαίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση και την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στα Καλλιτεχνικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\) 90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91) 90020-t)
- Ausat, A., Massang, B., Efendi, M., Nofirman, N., & Riady, Y. (2023). Can Chat GPT Replace the Role of the Teacher in the Classroom: A Fundamental Analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2745>



- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the potential benefits of CHATGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>
- Drossinou Korea, M., & Alexopoulos, P. (2024). Factors Arising from the Utilization of Artificial Intelligence and Large Language Models in Special Education and Training. *European Journal of Special Education Research*, 10(2) 1–16. <https://dx.doi.org/10.46827/ejse.v10i2.5209>
- Elbanna, S., & Armstrong, L. (2023). Exploring the integration of CHATGPT in education: Adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*, 3(1), 16-29. <https://doi.org/10.1108/msar-03-2023-0016>
- González-Zamar, M.-D., & Abad-Segura, E. (2021). Visual arts in the University Educational Ecosystem: Analysis of schools of knowledge. *Education Sciences*, 11(4), 184. <https://doi.org/10.3390/educsci11040184>
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., Kladaki, M., & Tsafarakis, S. (2023). A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*, 28(9), 11027–11050. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4>
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Kladaki, M. (2024). An application of computational intelligence in group formation for digital drama education. *Iran Journal of Computer Science*. <https://doi.org/10.1007/s42044-024-00186-9>
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). Chatgpt: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 342-363. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1-23.



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

-
- Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2022). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη
θεατρική αγωγή σε Φινλανδία και Νορβηγία. *Εκπαίδευση & Επιστήμες*, 2, 1–6.
- Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (Επιμ.). (2024). *Θέατρο στην εκπαίδευση:
Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές*. Πατάκη.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την
περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Διάδραση.



Αξιοποιώντας το διαδίκτυο στη διδασκαλία των χαρακτηριστικών ενός σεισμού

Παναγιώτης Αναστασόπουλος, Γεωλόγος M.Sc.

Διευθυντής 1ου Γυμνασίου Μεταμόρφωσης Αττικής

anpan@sch.gr

Περίληψη

Οι σεισμικές δονήσεις είναι φυσικά φαινόμενα γνώριμα στις μαθήτριες και στους μαθητές του Γυμνασίου. Η αιτία όμως που τις προκαλεί συνήθως παραμένει άγνωστη μέχρι τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας του μαθήματος της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Α' τάξης. Τα σχολικά βιβλία των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου περιορίζονται σε σύντομη μόνο παρουσίαση του φαινομένου, αλλά δεν εξηγείται η αιτία πρόκλησης, ούτε γίνεται αναφορά στους όρους ρήγμα, εστία, επίκεντρο, μέγεθος και σεισμικό κύμα.

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο δίνουν τη δυνατότητα οπτικοποίησης των διεργασιών που συμβαίνουν στο εσωτερικό της Γης και βοηθούν να διερευνηθούν φαινόμενα, όπως οι σεισμοί, τα οποία δεν είναι δυνατό να δούμε εξαιτίας του μεγάλου βάθους που συμβαίνουν. Οι ιστότοποι που θα αναφερθούν είναι ελεύθερα προσβάσιμοι, με φιλικό περιβάλλον, μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των σεισμών και, επιπλέον, να χρησιμοποιηθούν σε περίπτωση εφαρμογής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Εικόνες, προσομοιώσεις και ντοκιμαντέρ μικρού μήκους, που αναπαριστούν το εσωτερικό της Γης και τις κινήσεις που συμβαίνουν εκεί, υπάρχουν στον ιστότοπο YouTube (<https://www.youtube.com>) και στον ιστότοπο του Διεθνούς Ερευνητικού Οργανισμού SAGE – NSF (<https://www.iris.edu/hq>). Για την παρουσίαση των σεισμικών δονήσεων που συμβαίνουν σε όλη τη Γη μπορεί να αξιοποιηθεί ο ιστότοπος της Γεωλογικής Υπηρεσίας των Η.Π.Α. (<https://www.usgs.gov>), όπου και εμφανίζονται σε χάρτη τα επίκεντρα και τα χαρακτηριστικά των σεισμών μεγέθους άνω των 2,5 Ρίχτερ.

Για τους σεισμούς που σημειώνονται στον Ελλαδικό χώρο είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ο ιστότοπος του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού



Πανεπιστημίου Αθηνών (<http://dggs.geol.uoa.gr/>). Το επίκεντρο, το μέγεθος και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των σεισμών εμφανίζονται σε άμεσο χρόνο, λίγα λεπτά μετά την εκδήλωση ενός σεισμού, χάρη στο σύστημα αυτόματου υπολογισμού.

Λέξεις κλειδιά: Γεωλογία – Γεωγραφία, σεισμός, επίκεντρο, εστία, μέγεθος, ρήγμα.

Making the most of the internet in teaching the attributes of earthquakes

Abstract

Although earthquakes are known to young students, it is not until the 1st Grade of Junior High School that they get to learn about their cause, through Geology - Geography classes, as the books of senior Elementary grades only provide a brief presentation; there is no reference to what triggers them or to terms as faults, epicenter, hypocenter, magnitude and seismic waves.

The use of computers and the internet allow the visualization of what happens under the Earth's crust, helping to the further examination of phenomena like earthquakes, which cannot be inspected otherwise as they happen in great depths. The following websites provide free access, they are user friendly and can contribute to teaching about earthquakes –let alone that they can also be used when distance courses and e-learning are carried out.

Images, simulations and short documentaries that illustrate the inner layers of the Earth and the movements that take place there are available in YouTube (<https://www.youtube.com>) and the website of the Seismological Facility for the Advancement of Geoscience SAGE – NSF (<https://www.iris.edu/hq>). In order to spot the earthquakes that take place globally, the website of the United States Geological Survey (<https://www.usgs.gov>) can be used, as its map presents the epicenter and other information of any movement above 2.5 R.

Especially regarding the earthquakes occurring in Greece, it is better to use the Seismological Laboratory website of the University of Athens - Department of Geology and Geo-environment (<http://dggs.geol.uoa.gr/>). Magnitude, epicenter and other attributes appear rapidly, only minutes after an earthquake occurs, thanks to its state-of-the-art automatic system.



Key words: Geology, earthquake, earthquake epicenter, earthquake focus, magnitude, fault.

Η μελέτη των σεισμών στο Γυμνάσιο

Οι σεισμοί είναι φυσικά φαινόμενα γνώριμα στις μαθήτριες και στους μαθητές του Γυμνασίου, καθώς συμβαίνουν καθημερινά στον Ελλαδικό χώρο, παρότι οι περισσότεροι δεν γίνονται αισθητοί. Η αιτία όμως που τους προκαλεί είναι συνήθως άγνωστη πριν τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας του βιβλίου της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου, η οποία αναφέρεται στο εσωτερικό της Γης. Οι μαθητές/τριες έχουν ήδη μία πρώτη επαφή με τους σεισμούς και τα ηφαίστεια στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και κυρίως στην Ε΄ τάξη. Ωστόσο, η αναφορά αυτή στο σχολικό εγχειρίδιο είναι σύντομη και δεν εξηγείται η αιτία δημιουργίας των σεισμών και των ηφαιστειών, η κίνηση δηλαδή των λιθοσφαιρικών πλακών, ούτε αναφέρονται οι όροι ρήγμα, εστία σεισμού, επίκεντρο σεισμού και σεισμικά κύματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορούν να εκφράσουν με επιστημονικούς όρους πώς δημιουργείται ο σεισμός, ούτε να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά του (Αναστασόπουλος, 2024).

Σεισμός ονομάζεται η κίνηση του εδάφους που οφείλεται στη θραύση πετρωμάτων, το στιγμιαίο αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας διαδικασίας συσσώρευσης δυναμικής ενέργειας σε καταπονούμενες περιοχές της λιθόσφαιρας. Ένα φυσικό φαινόμενο που μπορεί να προκαλέσει πολλές απώλειες τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και σε υλικά αγαθά. Υπόκεντρο ή εστία ονομάζεται ο χώρος κάτω από την επιφάνεια της Γης, όπου εκδηλώνεται η διάρρηξη των πετρωμάτων κατά μήκος ενός ρήγματος και έτσι προκαλείται ο σεισμός. Το βάθος που βρίσκεται η περιοχή διάρρηξης ονομάζεται εστιακό βάθος και η κατακόρυφη προβολή της εστίας πάνω στην επιφάνεια της Γης καλείται επίκεντρο. Το μέγεθος ενός σεισμού εκφράζει το μέτρο της ενέργειας που απελευθερώνεται από την εστία κατά τη διάρκεια της σεισμικής δόνησης και μετριέται με την κλίμακα Ρίχτερ (ΟΑΣΠ, 2024).

Οι ενδεχόμενες γνώσεις των μαθητών/τριών για τους σεισμούς προέρχονται κυρίως από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και το



Δημοτικό Σχολείο. Οι πιθανές λανθασμένες προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, ως προς τις αιτίες εκδήλωσης των σεισμών, συνοψίζονται στις παρακάτω: καιρικές συνθήκες, δηλαδή ζέστη, ξηρασία, άνεμος, ή άγνωστες υπερφυσικές δυνάμεις στο εσωτερικό της Γης (Francek, 2013).

Η μελέτη των σεισμών προβλέπεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου, το οποίο αναμένεται να ξεκινήσει να εφαρμόζεται τα προσεχή χρόνια. Συγκεκριμένα, προβλέπεται η διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Μεταβολές στο φυσικό περιβάλλον / Σεισμοί – Ηφαίστεια / Πώς δημιουργείται ο σεισμός. Εστία σεισμού, επίκεντρο, σεισμικά κύματα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2023). Παράλληλα, στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας – Γεωγραφίας Α΄ τάξης Γυμνασίου εμπεριέχεται η διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Φυσικό Περιβάλλον / Λιθόσφαιρα / Ενδογενείς δυνάμεις (ηφαίστεια, σεισμοί)» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2003). Το αντίστοιχο κεφάλαιο στο βιβλίο της Α΄ τάξης Γυμνασίου είναι το «Β4.3 – Δυνάμεις που διαμορφώνουν την επιφάνεια της Γης». Επιπλέον, στη διδακτέα ύλη της Β΄ τάξης Γυμνασίου περιλαμβάνονται οι θεματικές ενότητες «Το φυσικό περιβάλλον της Ευρώπης / Σεισμικότητα στον Ευρωπαϊκό χώρο» και στη συνέχεια «Το φυσικό περιβάλλον της Ευρώπης / Σεισμικότητα στον χώρο της Ελλάδας» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2003).

Διδακτική προσέγγιση

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Γεωλογία – Γεωγραφία της Α΄ τάξης Γυμνασίου (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2023) ένας από τους γενικούς στόχους του μαθήματος είναι «να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες επάρκεια στη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου όταν αναφέρονται σε συγκεκριμένα γεωλογικά και γεωγραφικά φαινόμενα». Ταυτόχρονα στόχος είναι «να χρησιμοποιούν κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία».

Οι Ρέππα & Ιωάννου (2008) αναφέρουν ότι καμιά τεχνική δεν εγγυάται την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη τεχνική και να τη



συνδυάζει με άλλες, ώστε να επιτυγχάνει την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Ο διαθέσιμος χρόνος και οι διαθέσιμοι πόροι αποτελούν συχνά ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών και υποδεικνύουν τη χρήση άλλων (Κόκκος, 1999).

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο αποτελούν πολύπλευρα εργαλεία που ενισχύουν τη βιωματική προσέγγιση, διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση και δίνουν τη δυνατότητα οπτικοποίησης των επιστημονικών εννοιών. Οι οπτικές αναπαραστάσεις των διεργασιών που συμβαίνουν στο εσωτερικό της Γης βοηθούν να διερευνηθούν φαινόμενα, όπως οι σεισμοί, τα οποία δεν είναι δυνατό να δούμε εξαιτίας του μεγάλου βάθους που συμβαίνουν (Αναστασόπουλος και Σταθοπούλου, 2013). Εξάλλου, τα παιδιά από την αρχή της ζωής τους έρχονται σε επαφή με ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα (τηλεόραση, ραδιόφωνο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κ.ά.), τα οποία παίζουν καταλυτικό ρόλο στην καθημερινότητά τους. Ειδικά η κινούμενη εικόνα, ήδη από την προσχολική ηλικία, έχει ισχυρή παρουσία στη ζωή τους. Επομένως, η ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει (Παπαδοπούλου, Μπακόπουλος και Πριγκιπάκης, 2021). Άλλωστε, η γλώσσα των εικόνων είναι αναμφισβήτητα περισσότερο ελκυστική και κατανοητή από όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας. Η χρήση των εικόνων προκαλεί το ενδιαφέρον και δεν αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία τους πιο αδύναμους μαθητές ή όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Γεωργαντά, 2019).

Η διδασκαλία της θεματικής ενότητας των σεισμών πραγματοποιείται αφού έχουν προηγηθεί οι ενότητες που αναφέρονται στις λιθοσφαιρικές πλάκες και επομένως έχει ήδη συνδεθεί η κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών με την αιτία δημιουργίας των σεισμών. Κατά την έναρξη διδασκαλίας του μαθήματος για τα χαρακτηριστικά του σεισμού θα πρέπει γίνει ανάκληση των εννοιών που έχουν αναπτυχθεί στις προηγούμενες ενότητες, με αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών.

Αξιοποίηση του διαδικτύου

Προκειμένου να αξιοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες και κυρίως του διαδικτύου, είναι αναγκαίο να υπάρχει στην αίθουσα διδασκαλίας προβολικό σύστημα



συνδεδεμένο με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η καλύτερη όμως επιλογή είναι να χρησιμοποιηθεί το σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής, το οποίο θα πρέπει να διαθέτει ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε αριθμό που να αντιστοιχούν ένας ή δύο μαθητές/τριες σε κάθε συσκευή. Επιπρόσθετα, στην αίθουσα του εργαστηρίου χρειάζεται να λειτουργεί προβολικό σύστημα συνδεδεμένο με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή του/της διδάσκοντα/ουσας. Μπορούν να αξιοποιηθούν:

- α. ντοκιμαντέρ μικρού μήκους και αποσπάσματά τους, που αναπαριστούν διεργασίες του εσωτερικού της Γης (λιθοσφαιρικών πλακών, ρηγμάτων),
- β. εικόνες (φωτογραφίες και αναπαραστάσεις) από το διαδίκτυο,
- γ. ιστότοποι πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων.

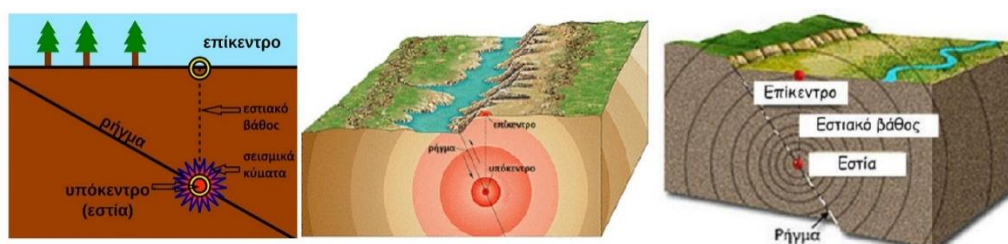
Για να καταδείξουμε τη σχέση των σεισμών με τις κινήσεις των λιθοσφαιρικών πλακών, μπορούμε να προβάλλουμε ντοκιμαντέρ και προσομοιώσεις μικρού μήκους σχετικά με το εσωτερικό της Γης, τις κινήσεις των λιθοσφαιρικών πλακών, την πρόκληση σεισμών. Ενδεικτικά, μία ταινία διάρκειας περίπου ενός λεπτού, η οποία είναι απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ του BBC “Earth: The Power Of the Planet”, βρίσκεται στον ιστότοπο YouTube (<https://www.youtube.com>), στη διεύθυνση <https://youtu.be/ryrXAGY1dmE?si=XsjyodsBj7pRmjxO>, και παρουσιάζει μία προσομοίωση του εσωτερικού της Γης και των κινήσεων των λιθοσφαιρικών πλακών, όπως θα φαίνονταν σε μία εγκάρσια τομή της Γης. Ακόμα μία ταινία διάρκειας 5 περίπου λεπτών με τίτλο “Tectonic plate boundaries and their hazards”, η οποία παρουσιάζει τα είδη των κινήσεων των λιθοσφαιρικών πλακών σε προσομοίωση, βρίσκεται στη διεύθυνση <https://youtu.be/oCPjgv2Pccc?si=7Rp9cw1c8ComqOh2>.

Στον ιστότοπο του διεθνούς ερευνητικού οργανισμού SAGE – NSF Seismological Facility for the Advancement of Geoscience (<https://www.iris.edu/hq>) μπορούμε να βρούμε πολλές προσομοιώσεις των κινήσεων των λιθοσφαιρικών πλακών και των σεισμικών δονήσεων και μάλιστα σε διάφορες γλώσσες, μεταξύ των οποίων και στην ελληνική. Οι προσομοιώσεις διαρκούν λίγα λεπτά και σε αυτές εξηγούνται οι έννοιες εστία (υπόκεντρο), επίκεντρο και μέγεθος σεισμού, εστιακό βάθος, σεισμικό κύμα. Ενδεικτικά, η αναπαράσταση με τίτλο “Fault Types: 3 Basic responses to stress”



παρουσιάζει τους τύπους των ρηγμάτων και τις κινήσεις που κάνουν σε περίπτωση ενεργοποίησης κάποιου ρήγματος και πρόκλησης σεισμού (βρίσκεται στη διεύθυνση https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/fault_types_3_basic_responses_to_stress_). Επίσης, η αναπαράσταση με τίτλο “Epicenter vs. Hypocenter” εξηγεί τους όρους επίκεντρο και υπόκεντρο (εστία) ενός σεισμού (βρίσκεται στη διεύθυνση https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/take_2_epicenter_vs_hypocenter_). Με αφήγηση στην ελληνική γλώσσα, υπάρχουν ορισμένες αναπαραστάσεις όπως αυτή με τίτλο «Μέγεθος και ένταση σεισμού» (στη διεύθυνση https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/____earthquake_intensity) και εκείνη με τίτλο «Οι τεκτονικές πλάκες της Γης» (στη διεύθυνση https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/____plate_boundaries).

Για την κατανόηση των εννοιών εστία (υπόκεντρο) και επίκεντρο σεισμού, εστιακό βάθος, διάδοση των σεισμικών κυμάτων, μπορούν να προβληθούν μέσω προβολικού συστήματος εικόνες με σημειωμένους τους παραπάνω όρους, οι οποίες συνοδεύονται από τους ορισμούς τους. Παραδείγματα τέτοιων εικόνων φαίνονται στην εικόνα 1 (Go-Lab, 2024 · Wikipedia, 2024).

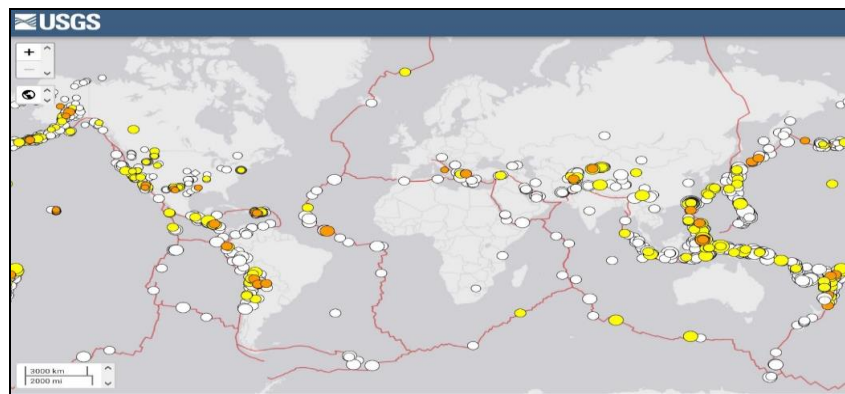


Εικόνα 1: εικόνες με σημειωμένα τα χαρακτηριστικά ενός σεισμού.

Ο ιστότοπος της Γεωλογικής Υπηρεσίας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (<https://www.usgs.gov/>) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να φανεί η συσχέτιση των epicenters των σεισμών με τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών. Στην αρχική οθόνη του ιστοτόπου επιλέγουμε επάνω δεξιά τον σύνδεσμο με τίτλο “Latest Earthquakes” (τελευταίοι σεισμοί) οδηγούμενοι σε παγκόσμιο χάρτη, όπου αποτυπώνονται τα epicenters των σεισμών που σημειώνονται σε όλο τον κόσμο, με μέγεθος πάνω από 2,5 βαθμούς της κλίμακας Ρίχτερ. Επάνω δεξιά στην οθόνη υπάρχουν τα κουμπιά



☰, με τα οποία μπορούμε μεταβάλλουμε τα στοιχεία που προβάλλονται. Αν επιλέξουμε να εμφανίζεται στην οθόνη μόνο ο χάρτης, με το τρίτο κουμπί επάνω δεξιά (settings) που έχει σχήμα ρόδας, μπορούμε να εμφανίσουμε στον χάρτη τους σεισμούς που θέλουμε, δηλαδή των τελευταίων 24 ωρών, 7 ημερών ή 30 ημερών. Τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών εμφανίζονται με κόκκινη γραμμή. Εμφανίζοντας τους σεισμούς των τελευταίων 30 ημερών (30 Days, Magnitude 2.5+), παρατηρούμε ότι τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών ταυτίζονται με την κατανομή των σεισμών στην επιφάνεια της Γης, κάτι που δεν μπορεί να είναι τυχαίο (εικόνα 2).



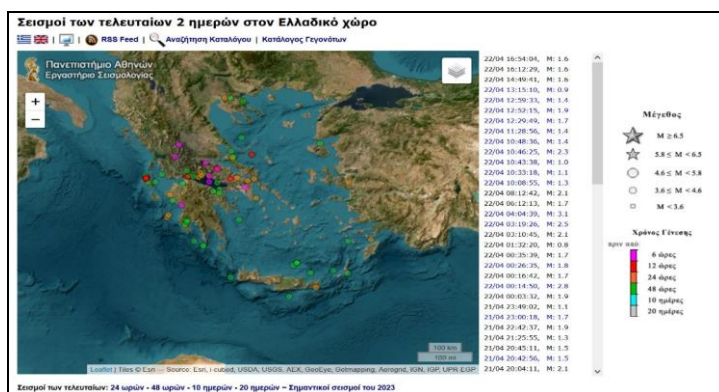
Εικόνα 2: αποτύπωση των επικέντρων των σεισμών σε όλη τη Γη.

Επιλέγοντας κατάλληλα τα κουμπιά εστίασης + και - (zoom in και zoom out), μπορούμε να εστιάσουμε στον χώρο της Ελλάδας. Το όριο των λιθοσφαιρικών πλακών εμφανίζεται με κόκκινη γραμμή και έτσι μπορεί να γίνει εμφανές ότι οι περιοχές της δυτικής και της νότιας Ελλάδας είναι πολύ κοντά στο σημείο που η Αφρικανική λιθοσφαιρική πλάκα υποβυθίζεται κάτω από την Ευρασιατική λιθοσφαιρική πλάκα. Όταν επιλέξουμε τον μικρό κύκλο που συμβολίζει το επίκεντρο του σεισμού πάνω στον χάρτη, εμφανίζονται τα στοιχεία του (μέγεθος, χρόνος γένεσης, εστιακό βάθος, συντεταγμένες επικέντρου).

Για τη μελέτη των σεισμών που εκδηλώνονται στον Ελλαδικό χώρο είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ο ιστότοπος του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (<http://dggs1.geol.uoa.gr/>). Πρόκειται για εύχρηστο ιστότοπο, με πολύ φιλικό περιβάλλον για τον χρήστη (εικόνα 3). Καταγράφονται όλες οι



σεισμικές δονήσεις που σημειώνονται στον Ελλαδικό χώρο, ακόμα και οι πολύ ασθενείς. Μπορούμε να εμφανίσουμε στην οθόνη τους σεισμούς του τελευταίου 24ώρου ή προγενέστερους σεισμούς. Επιλέγοντας το επίκεντρο ενός σεισμού, εμφανίζονται όλα τα χαρακτηριστικά του (μέγεθος, χρόνος γένεσης, εστιακό βάθος, συντεταγμένες epicέντρου). Η καταγραφή και εμφάνιση των σεισμικών δονήσεων στον παραπάνω ιστότοπο γίνεται πολύ γρήγορα, λίγα λεπτά μετά την εκδήλωσή τους, με σύστημα αυτόματου υπολογισμού. Μάλιστα, το επίκεντρο του τελευταίου καταγεγραμμένου σεισμού αναβοσβήνει στην οθόνη.



Εικόνα 3: ο ιστότοπος του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του ΕΚΠΑ.

Μία άσκηση που μπορεί να ανατεθεί και να παρουσιαστεί σε άλλη διδακτική ώρα, τις επόμενες ημέρες, είναι η καταγραφή των στοιχείων των σεισμικών δονήσεων που θα έχουν σημειωθεί γύρω από τον Νομό του σχολείου μας τις τελευταίες ώρες, χρησιμοποιώντας τον ιστότοπο του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του Ε.Κ.Π.Α.

Συμπεράσματα

Η κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών, όπως και οι σεισμοί, συμβαίνουν σε απαγορευτικά για το ανθρώπινο μάτι βάθη, ενώ η ταχύτητα κίνησης των πλακών είναι πολύ μικρή και δεν γίνεται αντιληπτή. Τα ψηφιακά εργαλεία, το διαδίκτυο, οι αναπαραστάσεις και οι προσομοιώσεις βοηθούν πολύ στη μελέτη και στη διδασκαλία αυτών των φαινομένων. Οι ιστότοποι που αναφέρθηκαν είναι ελεύθερα προσβάσιμοι μέσω διαδικτύου, εύχρηστοι, με φιλικό περιβάλλον για τον χρήστη και επιπλέον μπορούν να αξιοποιηθούν σε περίπτωση εφαρμογής σύγχρονης εξ αποστάσεως



εκπαίδευσης μέσω τηλεδιάσκεψης. Επίσης, κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες και συμβάλλουν στην κατανόηση δύσκολων εννοιών, όπως αυτές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των σεισμών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναστασόπουλος, Π. (2024). Διδακτική προσέγγιση της πρόκλησης ενός σεισμού με αναφορά στις έννοιες του επικέντρου, της εστίας και του ρήγματος. *Νέος Παιδαγωγός*, 41, 486-496. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2024, από neospaidagogos.online/files/41_Teyxos_Neou_Paidagogou_Martios_2024.pdf.
- Αναστασόπουλος, Π. και Σταθοπούλου, Α. (2013). Λιθοσφαιρικές πλάκες και σεισμοί με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού. *Στα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου GEOschools «Teaching Geosciences in Europe from Primary to Secondary School»*, 28 και 29 Σεπτεμβρίου 2013, 21-24. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- BBC (2007). *Earth: the Power of the planet – volcano*, documentary clip. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2024, από <https://youtu.be/ryrXAGY1dmE?si=XsjyodsBj7pRmjxO>.
- Γεωργαντά, Β. (2019). Η δύναμη της κινούμενης εικόνας και του εκπαιδευτικού βίντεο στην προώθηση της μάθησης. *Στα πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 22-24 November 2019, 10 (1B). Αθήνα. Doi: [dx.doi.org/10.12681/icodl.2296](https://doi.org/10.12681/icodl.2296).
- Francek, M. (2013). A compilation and review of over 500 Geoscience Misconceptions. *International Journal of Science Education*, Vol. 35 (1), pp. 31-64. Doi: 10.1080/09500693.2012.736644.
- Go-Lab (2023). *Εύρεση επίκεντρου του σεισμού*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2024, από <https://www.golabz.eu/ils/εύρεση-επίκεντρου-του-σεισμού>.
- Incorporated Research Institutions for Seismology – IRIS (2024). *Fault Types: 3 Basic responses to stress*. Excerpts from the longer animation “Earthquake Faults, Plate Boundaries & Stress”. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2024, από [https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/fault_types_3_basic_responses_to_stres](https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/fault_types_3_basic_responses_to_stress_)s_.



- Incorporated Research Institutions for Seismology – IRIS (2024). *Epicenter vs. Hypocenter*. 2-minute animations takes on misunderstandings in Earth Science. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2024, από https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/take_2_epicenter_vs_hypocenter__.
- Incorporated Research Institutions for Seismology – IRIS (2024). *Μέγεθος και ένταση σεισμού*. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2024, από https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/____earthquake_intensity.
- Incorporated Research Institutions for Seismology – IRIS (2024). *Οι τεκτονικές πλάκες της Γης*. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2024, από https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/____plate_boundaries.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- ΟΑΣΠ (2024). *Περί σεισμών*. Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2024, από <https://oasp.gr/peri-seismon>.
- Παπαδοπούλου, Ζ., Μπακόπουλος, Ν. και Πριγκιπάκης, Ε. (2021). Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, το σχολείο αλλιώς... *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 121-137. Doi: <https://doi.org/10.12681/jode.23232>.
- Ρέππα–Αθανασούλα, Α. και Ιωάννου, Ν. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2024, από <http://hdl.handle.net/11728/7462>.
- Seismology Laboratory of the University of Athens (2023). *Σεισμικότητα σε πραγματικό χρόνο*. Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2024, από <http://dggs1.geol.uoa.gr/>.
- Simple Geography (2024). *Tectonic plate boundaries and their hazards*. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2024, από <https://youtu.be/oCPjgv2Pccc?si=7Rp9cw1c8ComqOh2>.
- U.S. Geological Survey (2023). *Latest Earthquakes*. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2024, από <https://www.usgs.gov>.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). Υ.Α. Φ.20/426/84240/Γ1/26-8-2003. Τροποποιήσεις – συμπληρώσεις στα 303 και 304/13-3-2003 ΦΕΚ τ. Β΄ για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου. *Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* 1196/Β/26-8-2003. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2023). Υ.Α. 33143/Δ2/22-03-2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας – Γεωγραφίας των Α΄ και Β΄ τάξεων Γυμνασίου. *Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* 1859/Β/24-3-2023. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Wikipedia (2023). *Epicenter*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2024, από https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a3/Epicenter_Diagram.svg.

Wikipedia (2023). *Hypocentre*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2024, από <https://fr.wikipedia.org/wiki/Hypocentre>.



Ιστορική διερεύνηση, δημιουργικότητα και συνεργατική μάθηση αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία

Αποστολίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

kelyapostolidou@gmail.com

Βλαχάκη Μαρία, Δρ. Διδακτικής Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΠΘ

marvl@eled.auth.gr

Περίληψη

Σημαντικοί στόχοι της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης αποτελούν η κριτική και πολυπρισματική κατανόηση του παρελθόντος και η ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων. Στην επίτευξη των στόχων αυτών μπορεί να συμβάλει η αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων μάθησης παρέχοντας τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαφορετικές πηγές και προάγοντας βιωματικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και λογισμικών είναι σημαντικό να προάγει τη δημιουργία ενός διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης και να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν και να συνθέσουν τη νέα γνώση. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού και ειδικότερα στην ενότητα που αφορά στους άθλους του Ηρακλή αξιοποιώντας τη συνεργατική ψηφιακή πλατφόρμα μάθησης Nuclino και επιμέρους ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία.

Λέξεις κλειδιά: ιστορική διερεύνηση, συνεργατική μάθηση, ψηφιακά εργαλεία μάθησης



“Historical inquiry, creativity and collaborative learning using digital educational tools”

Abstract

Important aims of contemporary historical education are the critical and multifaceted understanding of the past and the development of historical skills. The use of digital learning tools can contribute to the achievement of these goals by providing access to different sources and promoting experiential and participatory educational processes. Digital tools are important for promoting the creation of an exploratory learning environment and encouraging students to discover and synthesize new knowledge. This paper presents the research results derived from the application of an educational program in the history of the third grade of primary school and in particular as for the thematic section on Hercules' labours using the collaborative digital learning tools.

Key words: historical inquiry, cooperative learning, digital learning tools

Εισαγωγή

Οι μύθοι διαχρονικά αποτέλεσαν εγχειρήματα των ανθρώπων να ερμηνεύσουν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Αξιοποιήθηκαν για να αποδώσουν νόημα στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο στον οποίο ζουν. Πρόβαλαν τρόπους δράσης των αρχέγονων ανθρώπων στην προσπάθειά τους ταυτόχρονα να ερμηνεύσουν και να εξημερώσουν τη φύση. Λειτουργήσαν, ακόμη ως ηθικά πρότυπα για τη συμπεριφορά των ανθρώπων αναδεικνύοντας το σύστημα αξιών διαφορετικών κοινωνιών στο παρελθόν (Καρακάντζα, 2004: 47). Αποτέλεσαν νοητικά σχήματα που αποτυπώνουν τη σχέση μεταξύ συνειδητού, υποσυνειδητού και ασυνειδητού όπως επιθυμίες και φόβοι, αρχέτυπα ή πρότυπα που υπήρχαν στη φύση (Stevens, 2015).

Η ενσωμάτωση των μύθων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Εισάγει τους μαθητές στην έννοια του χρόνου δίνοντας έμφαση στην εξέλιξη της δράσης των ηρώων και στις έννοιες των αιτιών και των συνεπειών ερμηνεύοντας τις πράξεις τους



(Vlachaki et al., 2019). Επιτρέπει, ακόμη να διακρίνουν στοιχεία ιστορικής αλήθειας, όπως γεγονότα που συνέβησαν την αντίστοιχη χρονική περίοδο. Κατανοούν, επίσης την έννοια της συνέχειας μέσα από επιβιώσεις από το παρελθόν στο παρόν. Σύμφωνα με τον Levi-Strauss (1965) ένας μύθος είναι τόσο ιστορικά συγκεκριμένος, καθώς σχεδόν πάντα διαδραματίζεται σε κάποιο καιρό πριν, όσο και ανιστορικός, καθώς η σημασία του είναι διαχρονική. Οι μύθοι ακόμη λειτουργούν ως «πολιτιστικά εργαλεία» συμβάλλοντας στην κατανόηση του αξιακού συστήματος με το οποίο ερμηνεύονταν οι πράξεις των ανθρώπων στις κοινωνίες αναφοράς, αλλά και στην εξήγηση φαινομένων και αλλαγών όπως οι εποχές, η ζωή, ο θάνατος (Wertsch, 2002).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των συμβολισμών στους μύθους επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων και ερμηνειών από τους μαθητές. Παρέχει τη δυνατότητα δημιουργικής ανασύνθεσης του παρελθόντος διακρίνοντας στους μύθους αλήθειες για τη ζωή, τις ανάγκες και τις ανησυχίες των ανθρώπων στην αρχαία Ελλάδα. Η αξιοποίηση παραλληλισμών και αντιθέσεων ενισχύει την ιστορική κατανόηση και την ικανότητα αναπαράστασης του παρελθόντος. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας σε δύο επίπεδα: Στο επίπεδο της περιγραφικής φαντασίας στο οποίο χρησιμοποιούνται τεκμήρια που υπάρχουν στο παρελθόν και στο επίπεδο της επεξηγηματικής-δυναμικής φαντασίας στο οποίο επιχειρείται η δημιουργική προσθήκη στοιχείων που δεν συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο, αλλά ενισχύουν τη συνοχή του αφηγήματος (Staley, 2021). Η επεξηγηματική, δυναμική φαντασία μπορεί να ενισχυθεί σε ένα πλαίσιο μάθησης το οποίο μπορεί να παρέχει διαφορετικές πηγές και να ενθαρρύνει τη δημιουργική ανασύνθεση του παρελθόντος μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να προάγει τον διερευνητικό και συνεργατικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας (Haydn, 2018:6).

Στην ιστορική διερεύνηση η δημιουργικότητα συνδέεται τόσο με την ιστορική φαντασία όσο και με την ιστορική ενσυναίσθηση, την κατανόηση των διαφορετικών συστημάτων αξιών, πολιτικών και οικονομικών αρχών των κοινωνιών στο παρελθόν (Cooper, 2017:20). Η δημιουργικότητα προάγεται ακόμη με: α. τη διατύπωση νέων ερωτήσεων και υποθέσεων, β. τη δυνατότητα δοκιμής διαφορετικών επιλογών και



ιδεών, γ. την αξιοποίηση διαφορετικών πηγών, δ. την αναγνώριση νέων συνδέσεων και σχέσεων, ε. τον κριτικό αναστοχασμό στην ερευνητική διαδικασία και στ. την ενθάρρυνση της ερμηνείας με διαφορετικούς τρόπους (Cooper, 2018: 637). Η συνεχής επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν επίσης να προάγουν τη δημιουργικότητα (Sonnenburg, 2004).

Τα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας ενσωματώνουν από νωρίς τη μυθολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το παρελθόν. Περιλαμβάνουν κοσμογονικούς μύθους ως αποτέλεσμα της ανάγκης του προϊστορικού και αρχαϊκού ανθρώπου να συλλάβει την αρχή της κοσμικής και

ανθρώπινης ύπαρξης. Ακόμη, εστιάζουν στους αρχαιοελληνικούς μύθους δημιουργίας του ανθρώπινου είδους και τα μυθικά πρόσωπα που σχετίζονται με αυτούς. Ειδικότερα, στην ενότητα που αφορά στους ήρωες στην αρχαία Ελλάδα, ενθαρρύνεται η κατανόηση των υπερφυσικών χαρακτηριστικών τους που επιτρέπουν στους ήρωες να ξεχωρίζουν από τους απλούς ανθρώπους (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Αναγνωρίζεται, επιπρόσθετα τόσο η προβολή ιδιοτήτων σε σύγχρονους ανθρώπους που εμφανίζουν με τη δράση τους γνωρίσματα ηρώων όσο και η ανάγκη δημιουργίας υπερηρώων εστιάζοντας στην υπεράσπιση σημαντικών αξιών όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα.

Ο μύθος του Ηρακλή αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναγνώρισης της ηθικής, καθώς ο ίδιος επιλέγει να ακολουθήσει τον δρόμο της αρετής. Όπως αναφέρουν οι Frias, Isidori, και Papaellina (2015), το πιο σημαντικό μάθημα του συγκεκριμένου μύθου είναι η υπεράνθρωπη θέληση του ήρωα να υπομείνει τις δυσκολίες και να πετύχει σε όλους τους άθλους. Ο ήρωας με σωματική και πνευματική δύναμη καταφέρνει την υπέρβαση όλων των εμποδίων που ανακύπτουν στον δρόμο του και συγχρόνως την κάθαρση της ψυχής του.

Οι στόχοι της έρευνας

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εξερευνώντας τους άθλους του Ηρακλή αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία μάθησης» είχε ως κύριο στόχο την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη σύνθεση της ιστορικής γνώσης και στην ανάπτυξη



ιστορικών δεξιοτήτων. Εξετάστηκε, ακόμη σε ποιο βαθμό η χρήση μίας συνεργατικής ψηφιακής πλατφόρμας ενίσχυσε τα κίνητρά τους να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενθάρρυνε την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και συνέβαλε στη δημιουργική διατύπωση νέων ερμηνειών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε διάρκεια 10 διδακτικές ώρες και αξιοποιήθηκε διαθεματικά διδακτικός χρόνος και από τα μαθήματα της πληροφορικής και των εικαστικών.

Περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Εξερευνώντας τους άθλους του Ηρακλή αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία μάθησης» πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της Γ' τάξης ενός Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης, το οποίο αποτελούνταν από 17 μαθητές και μαθήτριες.

Αρχικά διερευνήθηκαν οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών για τη ζωή και τους άθλους του Ηρακλή, καθώς επίσης οι στάσεις τους για το μάθημα της Ιστορίας. Ειδικότερα, στην ερώτηση «Σε πόσους αρέσει το μάθημα της Ιστορίας», αν και οι περισσότεροι απάντησαν πως τους αρέσει πολύ το μάθημα της Ιστορίας (N:10), αρκετοί μαθητές είχαν ουδέτερη στάση (N:4) και κάποιοι ανέφεραν πως δεν τους αρέσει ιδιαίτερα (N:3). Οι τελευταίοι αιτιολόγησαν μάλιστα τις απαντήσεις τους επισημαίνοντας τη βαρύτητα στις γνώσεις που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας. Ανέφεραν ότι «είναι αρκετά όσα πρέπει να θυμούνται», «μερικές φορές δεν έχει τόσο δράση» και «για αυτό συχνά είναι βαρετά».

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιδιώχθηκε η διερευνητική μάθηση αξιοποιώντας ιστορικά ερωτήματα (*inquiry based learning*) και προσεγγίζοντας κριτικά τις παρεχόμενες ιστορικές πηγές (Van Boxtel, 2021· Voet & De Weter, 2016). Σε μία περισσότερο δομημένη (*structured inquiry*), προσαρμοσμένη στην ηλικία των μαθητών μορφή της, επιχειρείται η εστίαση του ενδιαφέροντός τους με συγκεκριμένες πηγές και μεθοδολογία σε ειδικότερα ζητήματα που αφορούν τόσο στην κατανόηση του ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου όσο και στην ανάδειξη συνδέσεων ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν (Βλαχάκη, 2024). Στην περιγραφόμενη μαθησιακή διαδικασία η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων συνδυάζεται με τη συλλογή, την ανάλυση και την



ερμηνεία ιστορικών πηγών καθώς και τη σύνθεση νέας ιστορικής αφήγησης οικοδομώντας την ιστορική γνώση (*doing history*) (Levstik & Barton, 2022).

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποιήθηκε η συνεργατική πλατφόρμα **Nuclino**, στην οποία οι ομάδες των μαθητών είχαν πρόσβαση σε ένα πολυτροπικό υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή εικόνων και κειμένου. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στην πλατφόρμα διακρίθηκαν σε δύο κατηγορίες:

α. Μελέτη πηγών όπως: κείμενα και εικόνες για τους μυθολογικούς ήρωες, βίντεο για τη ζωή και τους άθλους του Ηρακλή, εικόνες για άθλους, κείμενα για την ερμηνεία των άθλων

β. Δημιουργικές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνθέσουν τις δικές τους ερμηνείες όπως: εννοιολογικός χάρτης, κόμικ, αφίσα, διαδραστικός χάρτης, επιλογή έργου τέχνης.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και μελέτησαν διαφορετικά είδη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και μορφών (εικόνες, βίντεο, κείμενο), προκειμένου ομαδικά να απαντήσουν σε ορισμένα υποερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με το αντίστοιχο ιστορικό ερώτημα του φύλλου εργασίας. Έπειτα, οι μαθητές ομαδικά, είτε στο πλαίσιο της ομάδας τους είτε στο σύνολο της τάξης τους αξιοποίησαν ψηφιακά εργαλεία, προκειμένου να αναπτύξουν δημιουργικά δικές τους ερμηνευτικές συμβολές στο ιστορικό αφήγημα όπως εννοιολογικούς χάρτες, κόμικς, αφίσες.

Το ψηφιακό portfolio που δημιουργήθηκε από τους μαθητές, στη συνεργατική πλατφόρμα Nuclino χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγησή τους ελέγχοντας συστηματικά την πορεία μάθησης των μαθητών και την κατάκτηση των στόχων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές και οι μαθήτριες απάντησαν ατομικά σε ένα ερωτηματολόγιο με πέντε ερωτήσεις, τρεις ανοιχτού τύπου και δύο κλειστού τύπου Likert αναδεικνύοντας ποιες δραστηριότητες τους άρεσαν και ειδικότερα την απήχηση των ψηφιακών εργαλείων που αξιοποίησαν κατά τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.



Η δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε στη διερευνητική μάθηση και την απάντηση ιστορικών ερωτημάτων. Ειδικότερα, κύρια ερωτήματα αποτέλεσαν ποιοι ήταν οι άθλοι του Ηρακλή και ποια ήταν η σημασία τους για τους ανθρώπους στην αντίστοιχη περιοχή και χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκαν.

Οι μαθητές και μαθήτριες επεξεργάστηκαν τέσσερα φύλλα εργασίας τα οποία περιλάμβαναν ερωτήματα και αντίστοιχες δραστηριότητες που αφορούσαν στην επεξεργασία τόσο πρωτογενών όσο και δευτερογενών πηγών καθώς και τη δημιουργία αναπαράστάσεων των άθλων αξιοποιώντας ψηφιακές εφαρμογές.

Οι δραστηριότητες στο Α΄ Φύλλο εργασίας παρείχαν τις πηγές στους μαθητές να απαντήσουν στο ιστορικό ερώτημα: «Ποια χαρακτηριστικά διακρίνουν έναν μυθολογικό ήρωα;». Στην εισαγωγική δραστηριότητα αναδείχθηκαν οι προηγούμενες απόψεις των μαθητών για τους ήρωες και αναπτύχθηκε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για την έννοια του ήρωα καθώς και τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι τον καθιστούν διαφορετικό. Επιπρόσθετα υποστηρίχθηκε μέσω της συγκριτικής προσέγγισης η σύνδεση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν.

Στη συνέχεια, οι ομάδες μελέτησαν τις εικονιστικές και γραπτές πηγές που τους δόθηκαν μέσω της πλατφόρμας Nuclino (Εικόνα 1). Απάντησαν σε ερωτήματα για τα χαρακτηριστικά των μυθολογικών ηρώων, καθώς και τις διαφορές που εντοπίζουν ανάμεσα στους μυθολογικούς και τους σημερινούς ήρωες. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτυπώθηκαν σε έναν εννοιολογικό χάρτη που δημιούργησαν σε αλληλεπίδραση και συνεργασία και οι τέσσερις ομάδες με τη χρήση της ψηφιακής εφαρμογής bubbl.us.



Εικόνα 1: Συνεργατική αξιοποίηση πηγών



Οι δραστηριότητες στο Β΄ Φύλλο εργασίας αφορούσαν στη διερεύνηση του ερωτήματος «Ποιος ήταν ο Ηρακλής και γιατί θεωρούνταν ο πιο δυνατός και γενναίος ήρωας». Οι μαθητές/τριες, αφού παρακολούθησαν ένα βίντεο στο οποίο παρουσιάζεται η ζωή του Ηρακλή, από τη γέννηση έως και το θάνατό του και στη συνέχεια κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά του ήρωα που διακρίνουν



Εικόνα 2: Σκηνή από το κόμικ μίας ομάδας

στον Ηρακλή. Έπειτα, ομαδικά επέλεξαν ως θέμα μία σκηνή από τη ζωή του Ηρακλή, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κόμικ, αξιοποιώντας την ψηφιακή εφαρμογή storyboardthat (Εικόνα 2).

Στο Γ΄ Φύλλο εργασίας το ερώτημα διερεύνησης που τέθηκε ήταν: «Ποιοι ήταν οι άθλοι του Ηρακλή,». Οι δώδεκα άθλοι του Ηρακλή, χωρίστηκαν ανά τρεις σε κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες και τους δόθηκαν εικονιστικές και κειμενικές πηγές. Έπειτα, η κάθε ομάδα δημιούργησε από μία αφίσα με θέμα τους άθλους του Ηρακλή, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή postermaker συνθέτοντας γνώσεις και τις δικές τους οπτικές. Στη συνέχεια δημιούργησαν με την εφαρμογή thinklink έναν διαδραστικό χάρτη επιλέγοντας κριτικά τα σημαντικότερα στοιχεία από όλους τους άθλους του Ηρακλή.

Στο Δ΄ Φύλλο εργασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες διερεύνησαν το ερώτημα «Τι συμβολίζουν οι άθλοι του Ηρακλή σήμερα,». Οι δραστηριότητες είχαν ως στόχο να διακρίνουν τη σημασία των άθλων του Ηρακλή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζοντας ήδη για τους άθλους διατύπωσαν υποθέσεις κι ερμηνείες για την επίδραση των άθλων στους ανθρώπους στην αντίστοιχη εποχή αλλά και σήμερα. Επέλεξαν ακόμη ομαδικά το είδος του έργου τέχνης (ζωγραφιά, σκίτσο, άγαλμα από πηλό) με το οποίο θα αποτύπωναν τον Ηρακλή, καθώς και ένα συνοδευτικό καρτελάκι με μια λεζάντα που να τον χαρακτηρίζει.



Ως επισκόπηση η τελική δραστηριότητα, ζητούσε από τις ομάδες των μαθητών/τριών να σκεφτούν και να γράψουν για ποιο θέμα της σημερινής κοινωνίας θα ζητούσαν τη βοήθεια του Ηρακλή, εάν ζούσε στην εποχή μας (Εικόνα 3).

Ας σκεφτούμε!



1η Ομάδα:

2η Ομάδα:

3η Ομάδα:

4η Ομάδα:

Εικόνα 3: Δραστηριότητα- Η βοήθεια του Ηρακλή

Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν ενεργά τόσο στην κριτική ανάλυση των πηγών όσο και στη δημιουργική σύνθεση των αναπαραστάσεων της ζωής και των άθλων του μυθικού ήρωα. Η προτεινόμενη ψηφιακή πλατφόρμα έχει τα χαρακτηριστικά ενός δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο υποστηρίζεται η διερευνητική μάθηση και αφενός επιτρέπεται η άμεση συσχέτιση διαφορετικών πηγών κι αφετέρου η διατύπωση εναλλακτικών οπτικών. Σε αντίθεση προς το σχολικό εγχειρίδιο η αξιοποίηση του συνεργατικού ψηφιακού περιβάλλοντος συμβάλλει σε μία «πολυκατευθυνόμενη» προσέγγιση (Kelly, 2013). Η δυνατότητα πρόσβασης και ανάλυσης διαφορετικών ειδών πηγών, ενίσχυσε την ανοιχτότητα στην αφήγηση και την πολυπρισματικότητα στην προσέγγιση του παρελθόντος (Stradling, 2001).

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα απάντησαν ότι μέσω των δραστηριοτήτων έμαθαν περισσότερα για τους άθλους του Ηρακλή. Δήλωσαν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα της συνεργατικής ψηφιακής πλατφόρμας τους άρεσε. Ως κυριότεροι λόγοι για τους οποίους αναφέρονται η συνεργασία με τους συμμαθητές τους, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η δυνατότητα διασύνδεσης διαφορετικών πηγών, η επιλογή υλικού, η δημιουργία πρωτότυπων έργων όπως αφίσες, κόμικς. Η πολυμεσικότητα λειτούργησε ως κίνητρο που ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών και των



μαθητριών, καθώς οι ίδιοι δεν πλήττουν όπως συμβαίνει με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020).

Η ένταξη στη συνεργατική πλατφόρμα συμμετοχικών δραστηριοτήτων επέτρεψε, πέρα από την άμεση εφαρμογή της γνώσης, τη δημιουργική της επέκταση, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρούν τις δικές τους ερμηνευτικές αναπαραστάσεις. Ο διερευνητικός χαρακτήρας της μαθησιακής διαδικασίας ενισχύθηκε, ενώ η διαδραστικότητα διευκόλυνε τη μελέτη αλλά και την υπέρβαση των νοημάτων των παρεχόμενων ιστορικών πηγών (Haydn, 2018). Κινητοποίησε τη διατύπωση νέων υποθέσεων και ιδεών και συνέβαλε στην ιστορική κατανόηση (Craig, 2017:10). Η ψηφιακή πλατφόρμα λειτούργησε ως κοινός χώρος και μέσο συνεργασίας υποστηρίζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών (Φειδάκης & Νταραντούμης, 2017:101). Πραγματοποιήθηκε τόσο ο διαμοιρασμός της γνώσης και των εμπειριών μεταξύ των μαθητών όσο και η ανάδυση νέων οπτικών (Vecchiola, 2019).

Ενδεικτικά αξιοποιώντας τις ιστορικές πηγές που δόθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες υποστήριξαν τις απόψεις τους για την έννοια του ήρωα και επιχειρήσαν αποκωδικοποιήσεις συμβολισμών στη ζωή και τους άθλους του οι οποίες εναρμονίζονταν με το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής. Ο Ηρακλής έχει υπερφυσικές δυνάμεις αλλά και ανθρώπινες ιδιότητες. Είναι «αυτός που έχει μεγάλη δύναμη» αλλά και «βοηθά τους συνανθρώπους του που έχουν ανάγκη» «ιδιαίτερα όταν οι θεοί τους τιμωρούν». «Ακολουθεί τον δρόμο της αρετής που είναι πιο δύσκολος και κάνει άθλους, ενώ τότε υπήρχαν πολλοί κακοί και ληστές». Οι μαθητές και οι μαθήτριες συγχρόνως επιχειρούν συγκρίσεις με το παρόν οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη ιστορικής προοπτικής. Στην ιδιότητα μάλιστα του ήρωα, εκτός από τους μυθικούς ήρωες συμπεριλαμβάνουν για το παρόν τους υπερήρωες που γνωρίζουν, ενώ προσθέτουν και γυναικεία πρόσωπα με φιλανθρωπική δράση. Η μεταφορά ιδιοτήτων των μυθικών προσώπων σε μεταγενέστερα πρόσωπα δηλώνει και τη διαχρονική σημασία των μύθων και των ηρώων τους. Αναδεικνύεται η κοινωνική συνεισφορά, η ενεργός πολιτεϊότητα για την επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών όπως η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη (CoE, 2018).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βλαχάκη, Μ. (2024). «Ιστορία και περιβάλλον. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση στην Αρχαία Ελλάδα Θεματικός φάκελος στο μάθημα της Ιστορίας στην Α' Γυμνασίου». Συλλογικός τόμος για τη Διδακτική της Ιστορίας: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Ασίνη.



- Cooper, H. (2018). What is creativity in history? Education 3-13, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46:6, p. 636-647.
- Cooper, H. (2017). *Teaching history creatively*. Available from: VitalSource Bookshelf, (2nd Edition). Taylor & Francis.
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century, principles and guidelines*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>
- Craig, K. (2017) "Analog tools in digital history classrooms: an activity-theory case study of learning opportunities in digital humanities," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 11: No. 1, Article 7.
- Fines, J. (2002) 'Letting the past speak'. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2 (2), 5–137.
- Frias, F. J. L., Isidori, E., & Papaellina, C. H. (2015). Greek mythology and education: From theory to practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 595–599.
- Haydn, T. (2018). *Using new technologies to enhance teaching and learning in history*. N.Y.: Routledge.
- Kelly, T. M. (2013). *Teaching history in the digital age*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Κορδάκη, Μ, Μάνεσης Ν. Νταραντούμης, Θ. (2017). *Μάθε Ψηφιακά. Παίζοντας Συνεργατικά. Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Παιγνιώδης και Δομημένη Συνεργατική Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι., & Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lévesque, S. (2017). History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242.
- Levstik, L. & Barton, K. (2022). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. 6th Edition. New York: Routledge.
- Levi-Strauss, C. (2005). "The Structural Study of Myth," *The Journal of American Folklore*, Vol.68, No.270, Myth: A Symposium (Oct.-Dec.1955), 428-444.
- Παραφέστα, Σ. & Σμυρναίος, Α. (2020). Ωχ! Πάλι Ιστορία; Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, Τεύχος 1/2020, σ. 94-111.



- Staley, D. (2021). *Historical Imagination*. N.Y. Routledge.
- Stevens, A. (2015). *Living Archetypes: The selected works of Anthony Stevens* (1st ed.). N.Y.: Routledge.
- Sonnenburg, S. (2004) Creativity in communication: a theoretical framework for collaborative product creation, *Creativity and Innovation Management* 13(4): 254–62.
- Stradling, R. (2010). Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Φειδάκης, Μ. & Νταραντούμης, Α. (2017). Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστές. Στο Κορδάκη, Μ., Μάνεσης, Ν. Νταραντούμης, Θ. *Μάθε ψηφιακά, Παίζοντας Συνεργατικά. Τεχνολογικά υποστηριζόμενη παιχνιδώδης και δομημένη συνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *The international handbook of inquiry and learning* (pp. 296-310). New York, NY: Routledge.
- Vecchiola C. (2019). Digging in the digital archives: Engaging students in an online American history survey. *History Teacher*. 53(1):107-134.
- Vlachaki, M., Kokkinos, G., Papandreou, Z. (2019). “Approaching mythology in the history curriculum of compulsory education in Greece”, *History Education Research Journal*, 16(2): 229–47.
- Voet, M. & Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context, *Teaching and Teacher Education*, Volume 55, p. 57-67

Παράρτημα

Για τη διεξαγωγή της παρούσας διδακτικής πρότασης αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω ψηφιακά εργαλεία:

- Συνεργατική πλατφόρμα μάθησης: Nuclino
- Διαδικτυακό εργαλείο παρουσιάσεων: Mentimeter
- Ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης: bubbl.us
- Δημιουργία κόμικ: StoryboardThat



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

-
- Δημιουργία αφισών: PosterMaker
 - Διαδραστικός Χάρτης: thinglink
 - Αποθετήριο πληροφοριών: Google Drive



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Καβάλας για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική τους μονάδα

Ασλανίδου Αγαθή, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

agaslanid@gmail.com

Τσιάντος Βασίλειος, Τμήμα Φυσικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

tsianto@physics.ihu.gr,

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Καβάλας για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική τους μονάδα. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τριάντα εκπαιδευτικούς. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι Διευθυντές/ντρίες των Δημοτικών Σχολείων του δείγματος σύμφωνα με τις δηλώσεις εκπαιδευτικών τους έχουν υψηλό μετασχηματιστικό προφίλ, καθώς σε πολύ μεγάλο βαθμό εργάζονται για τον καθορισμό κατεύθυνσης της σχολικής μονάδας, ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του προσωπικού τους, αναδομούν τον οργανισμό, ενώ σε μεγάλο βαθμό συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας. Η έρευνα αυτή ίσως συμβάλλει στον γενικότερο προβληματισμό για τις διαφορετικές προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας και τη συμβολή των Διευθυντών/ντριών στην αποτελεσματικότητα των ελληνικών σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, όραμα, ανάπτυξη, αναδόμηση



"The opinions of educators from the Primary Schools of the Municipality of Kavala regarding the implementation of transformative leadership in their school unit."

Abstract

This study investigates the opinions of educators from the Primary Schools of the Municipality of Kavala regarding the implementation of transformative leadership in their school unit. Data collection was conducted using Ken Leithwood's questionnaire. The research sample consists of thirty educators. The main findings of the research indicate that the Principals of the sample's Primary Schools, according to the statements of their educators, have a high transformative profile, as they largely work towards setting the direction of the school unit, are interested in personal development of the educators, restructure the organization, and significantly contribute to improving teaching. This research may contribute to the broader reflection on the different approaches to school leadership and the contribution of Principals to the effectiveness of Greek schools.

Keywords: transformative leadership, vision, development, restructuring

1. Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί διοικητικό θεσμό με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, του οποίου η λειτουργία προσδιορίζεται από τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας και τη σχετική νομοθεσία, πρώτιστα όμως αποτελεί κοινωνικό θεσμό που αλληλεπιδρά με άλλους σε επίπεδο τοπικό αλλά και ευρύτερα κοινωνικό.

Καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και την αποδοτικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ο/η Διευθυντής/ντρια, ο οποίος είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού συγκείμενου και να μετατρέψει το σχολείο σε έναν ανοιχτό οργανισμό, σε μια μανθάνουσα κοινότητα.



Για την επίτευξη της προσαρμογής αυτής είναι απαραίτητο ο/η Διευθυντής/ντρια, δρώντας μετασχηματιστικά, μέσα από δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες, να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ξεκάθਾਰου οράματος, εξασφαλίζοντας την εμπλοκή όλων των φορέων της σχολικής μονάδας να μεριμνήσει για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, την αναδόμηση του οργανισμού και να συνδράμει στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης.

2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Καβάλας σχετικά με το κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης κατά την άσκηση των καθηκόντων του/της.

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

Σε ποιον βαθμό ο/η Διευθυντής/ντρια:

1. εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης στη σχολική μονάδα;
2. συμβάλλει στην ανάπτυξη του προσωπικού;
3. αναδομεί τη σχολική μονάδα;
4. συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας.

3. Σημαντικότητα – Αναγκαιότητα

Η σημαντικότητα της ερευνητικής μελέτης δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία. Η ηγεσία στην εκπαίδευση, ως έννοια πολυσήμαντη, δικαιολογεί ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών προσεγγίσεων αλλά και την ταξινόμηση των ηγετικών ικανοτήτων.

Οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου όπως έχουν διαμορφωθεί κάτω από το βάρος της παγκοσμιοποίησης, της γνωσιολογικής επανάστασης, της ανάπτυξης της ψηφιακής τεχνολογίας, της κοινωνίας της γνώσης, της επίδρασης της τοπικής κοινωνίας,



(Θεοφιλίδης, 2012), καθώς και η άσκηση πιέσεων από τις κυβερνήσεις για απολογισμό και λογοδοσία, υπαγορεύουν στον Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας να υιοθετήσει και να εφαρμόσει μετασχηματιστική συμπεριφορά στην άσκηση των καθηκόντων του/της. Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία δομών που ευνοούν την εμπλοκή, των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό κοινού οράματος για το σχολείο, τη δέσμευσή τους για την πραγματοποίησή του, την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ταυτόχρονα κρίνεται αναγκαίο να ενθαρρύνει την ατομική δράση και πρωτοβουλία, να μεριμνά για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωσή τους.

Μόνο έτσι, λειτουργώντας ως ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, μετουσιώνει τη σχολική μονάδα σε μανθάνουσα κοινότητα έτσι ώστε να παίζει αποφασιστικό ρόλο στη δημιουργία ατόμων που έχουν κατακτήσει τη μεταγνώση, που είναι ικανά να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις μιας ευμετάβλητης κοινωνίας, στην οποία θα κληθούν να ζήσουν, που γίνονται τα ίδια φορείς ανάπτυξης και προόδου.

4. Θεωρητικό πλαίσιο

Τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Yukl & Gardner, 2020). Η ηγεσία σύμφωνα με το Stogdill (1950), όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Ως πολύ σημαντική, αποτέλεσε αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας, από την οποία προέκυψαν πολλοί τύποι.

Η αναγκαιότητα της ανταπόκρισης του σχολείου στις επιδιώξεις της σύγχρονης εκπαίδευσης ανέδειξε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως ένα παράγοντα που μπορεί να παίζει αποφασιστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή.

Πρόκειται για μια προσέγγιση ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως διαμορφώθηκε από τον Leithwood και τους συνεργάτες του, επηρεασμένη από τις απόψεις του Burns και του Bass.

Ο Διευθυντής υιοθετεί μια αναμορφωτική – κανονιστική φιλοσοφία, ενεργεί έτσι ώστε οι συνάδελφοί του, ως εταίροι του, να κατανοήσουν τη λογική βάση πάνω στην



οποία θα στηριχθεί η δράση τους να δημιουργήσουν τη δική τους κουλτούρα (Tuttle Wilhelm, 2021).

Έγιναν πολλές έρευνες με στόχο την απάντηση στο ερώτημα τι συμπεριφορά θα αναπτύξει ο σχολικός ηγέτης που εφαρμόζει μετασχηματιστική ηγεσία. Οι Leithwood, Harris, & Hopkins (2020) την προσδιόρισαν με βάση τέσσερις παράγοντες.

Συγκεκριμένα ο σχολικός ηγέτης:

1. Εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης για τη σχολική μονάδα, ενεργώντας ώστε να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα, βοηθώντας ομάδες εκπαιδευτικών να ορίσουν αποδεκτούς στόχους, να θέσουν υψηλές προσδοκίες για την απόδοσή τους, δίνοντας το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής.

2. Ενδιαφέρεται και εργάζεται για την ανάπτυξη του προσωπικού, παρέχοντας προσωπική στήριξη, ενθαρρύνοντάς τους στην υιοθέτηση νέων ιδεών, δημιουργώντας κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης, προωθώντας την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης με τη διοργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τον υψηλό επαγγελματισμό του, φροντίζει να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και την υλοποίηση στόχων για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί ηγετικές ικανότητες.

3. Αναδομεί τον οργανισμό, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, μεριμνώντας για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για σχολική βελτίωση, εμπλέκοντας γονείς και κοινότητα σ' αυτήν την προσπάθεια. Κερδίζει την υποστήριξη και την αναγνώριση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον αγώνα του να επιτύχει τους στόχους που τέθηκαν και να υλοποιήσει το κοινό όραμα.

4. Συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό, παρακολουθώντας τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας, συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς γι' αυτές και για εκπαιδευτικά ζητήματα, προφυλάσσοντάς τους από περισπασμούς στη διδασκαλία τους, ενθαρρύνοντας να χρησιμοποιούν δεδομένα για την αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε μαθητή.



5. Δεδομένα και μεθοδολογία

5.1 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Δόθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο τον Φεβρουάριο 2024, σε εκπαιδευτικούς σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Καβάλας μετά από επιλεκτική δειγματοληψία. Η ερευνήτρια μοίρασε το ερωτηματολόγιο μαζί με τις οδηγίες συμπλήρωσης και το ενημερωτικό σημείωμα στο οποίο δίνονταν πληροφορίες για αυτήν και τον σκοπό της έρευνάς της, στους εκπαιδευτικούς εκτός σχολικού χώρου. Τονίστηκε ότι η έρευνα είναι ανώνυμη.

5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, είναι του Ken Leithwood, από το βιβλίο του Θεοφιλίδη (2012) «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση» (σελ.228-229). Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία και το δεύτερο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις- δηλώσεις, ομαδοποιημένες στους παραπάνω τέσσερις παράγοντες: καθορισμός κατεύθυνσης (δηλώσεις 1, 5, 11, 12, 17), ανάπτυξη προσωπικού (2, 6, 12, 13, 18), αναδόμηση οργανισμού (3, 7, 8, 14), βελτίωση διδασκαλίας (4, 9, 10, 15, 16, 19, 20). Σημειώνεται ότι στη δήλωση 9 «Ο/η Δ/ντής /ντρια παρακολουθεί δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας» προστέθηκε η φράση «όταν του ζητηθεί από εκπαιδευτικό». Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι η πενταβάθμια, ισοδιαστημική κλίμακα τύπου Likert. Ξεκινά από 1= σε ελάχιστο βαθμό και καταλήγει στο 5= σε μέγιστο βαθμό.

5.3 Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2023-24 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Καβάλας μετά από επιλεκτική δειγματοληψία. Η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο ήταν 6 άνδρες και 24 γυναίκες. Η ηλικία τους ήταν κυρίως άνω των 30 και οι περισσότεροι



είχαν πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας. Οχτώ εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Από τα τριάντα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν όλα.

5.4 Στατιστικές τεχνικές

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Συγκεκριμένα μέσω της περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, διάμεσοι, τυπικές αποκλίσεις) αναλύθηκαν τα δεδομένα του δείγματος. Υπολογίστηκαν ο μέσος όρος, η διάμεσος και η τυπική απόκλιση των παραμέτρων που απαρτίζουν τους τέσσερις παράγοντες, που προέκυψαν από την ομαδοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και καταγράφηκαν σε πίνακες.

6. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε 20 ερωτήσεις που είναι ομαδοποιημένες σε τέσσερις παράγοντες, δηλώνοντας το βαθμό εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο τους. Η κλίμακα αξιολόγησης ξεκινά από το 1 και καταλήγει στο πέντε, αντιστοιχίζοντας σε κάθε αριθμό τον ανάλογο βαθμό εφαρμογής της. Συγκεκριμένα: 1. ελάχιστος βαθμός εφαρμογής, 2. αρκετός βαθμός, 3. μεγάλος βαθμός, 4. πολύ μεγάλος βαθμός, 5. μέγιστος βαθμός.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, στην παράμετρο των προσδοκιών που τρέφει ο/η Διευθυντής/ντρια για το έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου του ο μέσος όρος των δηλώσεών τους είναι 4,23 με τυπική απόκλιση 0,626. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με μέσο όρο 4,10 και με τυπική απόκλιση 0,712 ότι ο/η Διευθυντής /ντρια δίνει το παράδειγμα υψηλής επαγγελματικής πρακτικής, δήλωσαν κατά μέσο όρο 4,03 με τυπική απόκλιση 0,615 ότι διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της βελτίωσης της μονάδας, τόνισαν με μέσο όρο 3,93 και τυπική απόκλιση 0,907 ότι ο/η Διευθυντής / ντρια τούς ενημερώνει για τον γενικό σκοπό που έχει το σχολείο τους. Η διάμεσος των δηλώσεων είναι στο τέσσερα γεγονός που καταδεικνύει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι Διευθυντές/ντριες καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την κατεύθυνση της σχολικής μονάδας.



Πίνακας 1. Πρακτική ηγετικής συμπεριφοράς «καθορισμός κατεύθυνσης»

Καθορισμός κατεύθυνσης	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός	3,93	4	,907
Πρωτοβουλία	4,03	4	,615
Καθορισμός στόχων	3,73	4	,785
Παράδειγμα	4,10	4	,712
Προσδοκίες	4,23	4	,626

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στη συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας στην ανάπτυξη του προσωπικού, ο μέσος όρος των δηλώσεων των εκπαιδευτικών (σύμφωνα με τον Πίνακα 2) για το κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης που δημιουργεί ο / Διευθυντής /ντρια στο σχολείο είναι 4,47 με τυπική απόκλιση 0,730, για το παράδειγμα υψηλού επαγγελματισμού που δίνει είναι 4,10 με τυπική απόκλιση 0,712, για την προσωπική στήριξη του Διευθυντή/ντριας με στόχο να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές τους είναι 4,00 με τυπική απόκλιση 0,643. Η διάμεσος είναι τέσσερα και πέντε και αποτυπώνει την πολύ μεγάλη προσπάθεια (σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών) που κάνει ο/η Διευθυντής/ντρια για την ανάπτυξη του προσωπικού.

Πίνακας 2 : Πρακτική ηγετικής συμπεριφοράς «ανάπτυξη προσωπικού»

Ανάπτυξη προσωπικού	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Στήριξη	4,00	4	,643
Ιδέες	3,93	4	,740
Παράδειγμα	4,10	4	,712
Κλίμα	4,47	5	,730
Ηγεσία	3,67	4	,884



Για την παράγοντα που αφορά την αναδόμηση του οργανισμού σύμφωνα με τον Πίνακα 3, ο μέσος όρος των δηλώσεων των εκπαιδευτικών είναι 4,27 με τυπική απόκλιση 0,691 όσον αφορά τη μέριμνα του/της Διευθυντή/ντριας για την ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με μέσο όρο 4,20 και με τυπική απόκλιση 0,847 ότι ο / η Διευθυντής /ντρια ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, ενώ ο μέσος όρος των δηλώσεών τους για την υποστήριξη που κερδίζει από την κοινότητα στην προσπάθεια που κάνει για να αναβαθμίσει το σχολείο είναι 3,80 με 0,484 τυπική απόκλιση. Η διάμεσος είναι στο τέσσερα και δείχνει ότι οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν από τον πολύ μεγάλο βαθμό μέχρι τον μέγιστο σχετικά με αυτές τις παραμέτρους του παράγοντα «αναδόμηση οργανισμού».

Πίνακας 3: Πρακτική ηγετικής συμπεριφοράς «αναδόμηση οργανισμού»

Αναδόμηση οργανισμού	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Συνεργασία	4,20	4	,847
Λήψη αποφ.	4,27	4	,691
Γονείς	3,77	4	,626
Υποστήριξη	3,80	4	,484

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο / η Διευθυντής /ντρια σε πολύ μεγάλο βαθμό (μέσος όρος 4,17 και τυπική απόκλιση 0,834) συζητά μαζί τους εκπαιδευτικά ζητήματα. Τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν νέα δεδομένα στην εργασία τους σε πολύ μεγάλο βαθμό (μέσος όρος 4,00 και τυπική απόκλιση 0,643). Συνεργάζεται μαζί τους σε μεγάλο βαθμό (μέσος όρος 3,87 και τυπική απόκλιση 0,860) για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Τους ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό (3,83 και τυπική απόκλιση 0,592) να χρησιμοποιούν νέα δεδομένα στη διδασκαλία τους για την αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε μαθητή/τριας. Σε μεγάλο βαθμό (μέσος όρος 3,73 και τυπική απόκλιση 0,521) τους προφυλάσσει από περισπασμούς στη διδασκαλία τους και στον ίδιο βαθμό εξασφαλίζει πόρους για να τους βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας (μέσος όρος 3,70 και τυπική απόκλιση 0,837), Επιπρόσθετα,



παρακολουθεί σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία τους όποτε του το ζητήσουν (μέσος όρος 3,70 και τυπική απόκλιση 0,702). Η διάμεσος είναι τέσσερα και δείχνει ότι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε υψηλή βαθμολογία.

Πίνακας 4: Πρακτική ηγετικής συμπεριφοράς «βελτίωση της διδασκαλίας»

Βελτίωση διδασκαλίας	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Πόροι	3,70	4	,837
Διδασκαλία	3,70	4	,702
Βελτίωση	3,87	4	,860
Συζήτηση	4,17	4	,834
Προφύλαξη	3,73	4	,521
Ενθάρρυνση	4,00	4	,643
Δεδομένα	3,83	4	,592

Ο μέσος όρος του κάθε παράγοντα που απαρτίζει τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του/ της Διευθυντή/ντριας παρουσιάζεται στον Πίνακα 5. Σύμφωνα με αυτόν, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια καθορίζει την κατεύθυνση του οργανισμού, φροντίζει για την ανάπτυξη του προσωπικού και αναδομεί τον οργανισμό σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ μεριμνά για τη βελτίωση της διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5: Συνοπτικός πίνακας για τους 4 παράγοντες – πρακτικές της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του /της Διευθυντή / ντριας σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Μέσος όρος
Καθορισμός κατεύθυνσης	4,00
Ανάπτυξη προσωπικού	4,03
Αναδόμηση οργανισμού	4,01
Βελτίωση διδασκαλίας	3,86



7. Ερμηνεία αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Καβάλας σχετικά με το κατά πόσο ο Διευθυντής/ντριά της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης κατά την άσκηση των καθηκόντων του.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας θεωρούν πως ο/η Διευθυντής/ντριά τους λειτουργεί ως ένας μετασχηματιστικός ηγέτης σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στο κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντριά εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης στη σχολική του μονάδα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος για το σχολείο κι έχει καταφέρει να εμπλέξει και τους εκπαιδευτικούς σ' αυτό. Δηλώνουν πως τους διευκρινίζει τους λόγους ανάπτυξης πρωτοβουλιών για την κατάκτηση κοινών στόχων, συνεπικουρεί στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση, έχοντας πάντα υψηλές προσδοκίες για την εργασία που επιτελούν και δίνοντας το παράδειγμα υψηλού επαγγελματισμού.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σε ποιον βαθμό ο/η Διευθυντής/ντριά συμβάλλει στην ανάπτυξη του προσωπικού, το οποίο απηχεί τον δεύτερο παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο ίδιος αποτελώντας μια δυναμική παρουσία στη μονάδα, τους ενθαρρύνει στην υιοθέτηση νέων ιδεών στη διδασκαλία τους, μέσα σε ένα κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης, προωθώντας την ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων τους σε μεγάλο βαθμό και εμπνέοντάς τους με τον υψηλό επαγγελματισμό του. Η συμπεριφορά του είναι σύμφωνη με αυτή που περιγράφει ο Megowanto, (2023) και οι Lin, Yin & Liu, (2022), προσφέρει νοητικά ερεθίσματα, ηγείται με το παράδειγμά του, επενδύει στη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζεται το προσωπικό για την επίτευξη των στόχων και αναπτύσσει, καθοδηγεί, αναγνωρίζει συμπεριφορές που εξυπηρετούν το υπηρεσιακό και προσωπικό όφελος.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σε ποιον βαθμό ο/η Διευθυντής/ντριά αναδομεί τη σχολική μονάδα, το οποίο συνδέεται με τον τρίτο παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως την αναδομεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς



ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με στόχο τη σχολική βελτίωση, εμπλέκει τους γονείς και την κοινότητα στις προσπάθειες αναβάθμισης της μονάδας, απολαμβάνει την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Ουσιαστικά η συμπεριφορά του είναι παρόμοια με αυτή του μετασχηματιστικού ηγέτη που περιγράφουν οι Negussie & Hirgo, (2023), όπου το ηγετικό στέλεχος καλλιεργεί συνεργατική κουλτούρα, δημιουργεί και υποστηρίζει παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, συνδέει το σχολείο με το ευρύτερη κοινωνία.

Αναφορικά με το κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα), οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως το κάνει σε μεγάλο βαθμό. Αυτοί έδωσαν τον μικρότερο μέσο όρο στον τελευταίο παράγοντα, δηλώνοντας ότι υπάρχουν περιθώρια για εξασφάλιση περισσότερων πόρων για βελτίωση της διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τους ενθαρρύνει στη χρήση δεδομένων για την αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε μαθητή, τους προφυλάσσει από περισπασμούς στη διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό και πως συζητούν συχνά μαζί του για εκπαιδευτικά ζητήματα. Στις δηλώσεις τους διαφαίνεται πως ο/η Διευθυντής/ντρια δημιουργεί συνθήκες για παραγωγική εργασία.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η παράμετρος που έχει τον μεγαλύτερο μέσο όρο από όλες τις άλλες των τεσσάρων παραγόντων είναι το κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης που χτίζουν οι Διευθυντές/ντριες στα σχολεία. Αντίθετα, η παράμετρος που σημείωσε τον μικρότερο μέσο όρο είναι η προώθηση από μέρους των Διευθυντών/ντριών της ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ανασφάλεια Διευθυντών/ντριών να εμπιστευτούν πλήρως σε ηγετικούς ρόλους τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η ανεπάρκεια εκπαιδευτικών, η απουσία κουλτούρας συμμετοχικής ηγεσίας στα σχολεία, μπορεί να είναι μερικοί από τους λόγους που λειτουργούν ανασταλτικά στην καλλιέργεια ηγετικών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Η εκπόνηση ερευνών γύρω από τέτοια ερωτήματα θα συνέβαλε στην απόκτηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τα θέματα αυτά.

Ακολουθώς, εξαιτίας του μικρού δείγματος της έρευνας δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσε η έρευνα να επαναληφθεί με μεγαλύτερο



δείγμα ή ακόμη και να συμπεριλάβει σχολεία δευτεροβάθμιας, σχολεία αγροτικών, ημιαστικών περιοχών προκειμένου μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Συμπερασματικά οι Διευθυντές/ντρίες των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Καβάλας που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας έχουν υψηλό μετασχηματιστικό προφίλ, αφού οδηγούν σύμφωνα με τους Zhang, Huang & Xu, (2022) σε συλλογική δράση, ενδυναμώνοντας αυτούς που συμμετέχουν στη διαδικασία, διευκολύνουν τα άτομα να επανακαθορίσουν την αποστολή και το όραμά τους, να ανανεώσουν τη δέσμευσή τους και να αναδομήσουν τον τρόπο επίτευξης των στόχων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Lin, W., Yin, H., & Liu, Z. (2022). The roles of transformational leadership and growth mindset in teacher professional development: The mediation of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(11), 6489.
- Megowanto, K. (2023). Transformational Leadership and Professionalism to Create an Excellent School Culture and Climate.
- Negussie, D., & Hirgo, D. J. B. (2023). Impact of Transformational Leadership on the Achievement of Objectives in the Implementation of New Educational Policies: A Literature Review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 466-472.
- Yukl, G., & Gardner, W. (2020). *Leadership in Organizations* (Ninth Edit).
- Tuttle Wilhelm, K. (2021). The observations of a principal's transformational leadership. *Academia Letters*, 2.



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Zhang, J., Huang, Q., & Xu, J. (2022). The relationships among transformational leadership, professional learning communities and teachers' job satisfaction in China: What do the principals think?. *Sustainability*, 14(4), 2362.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες: Η χρήση των ΤΠΕ και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Αστερίου Κορίνα, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

korina.asteriou@gmail.com

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην διαμόρφωση μίας συμπεριληπτικής τάξης, που λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και καταγωγή από την πλειοψηφία των μαθητών. Για τα προσφυγοπούλα που εισέρχονται σε μία καινούρια και εντελώς διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα από αυτήν του τόπου καταγωγής τους, η γνώση και η χρήση μεθόδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό κρίνεται ως μείζονας σημασίας ενέργεια. Το σχολείο, ως μία μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελεί τον πρώτο λίθο για την επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων στην χώρα εγκατάστασής τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι αρχές της δίνουν μία σπουδαία ώθηση σε αυτό, καθώς επιδιώκουν την συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και στην μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους με τους λοιπούς μαθητές.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς καθώς προωθούν τη διαμόρφωση ενός διαδραστικού μαθήματος, με το οποίο η γνώση μπορεί να μεταδοθεί ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά. Στα πλαίσια των ΤΠΕ, μπορεί να κατανεμηθεί και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τα προσφυγόπουλα, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία, ενώ έχει και κοινωνικές προεκτάσεις...

Η Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία, καθώς και η Οδηγία 2004/81/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Απριλίου 2004, σχετικά με τον τίτλο παραμονής που χορηγείται στους υπηκόους τρίτων χωρών θύματα εμπορίας ανθρώπων ή συνέργειας στη λαθρομετανάστευση, οι οποίοι συνεργάζονται με τις αρμόδιες αρχές διασφαλίζουν τις συνθήκες για την εκπαίδευση των προσφύγων στα κράτη-μέλη της ΕΕ. Η συμβολή τώρα της Ευρώπης στην



χάραξη μίας στοχευμένης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα προσφυγόπουλα με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα διαφαίνεται μέσα από το Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη (2021-2025) και το Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη για την περίοδο 2021-2027, καθώς μεριμνούν σε μεγαλύτερο βάθος την ύπαρξη ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, πρόσφυγες, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, διαπολιτισμικότητα, εξ αποστάσεως μάθηση.

"The introduction of intercultural education in the European education policy for refugees: The use of ICT and distance education"

Abstract

Intercultural education aims to form an inclusive class, which takes into account the special needs of students with a different cultural identity and origin from the majority of students. For the refugee girls who enter a new and completely different social reality from that of their place of origin, the knowledge and the use of intercultural education methods by the respective teacher is considered to be of major importance. The school, as a miniature of society, is the first stone for the successful social integration of refugees in their country of settlement. Intercultural education and its principles give a great boost to this, as they seek the inclusion of these students in the learning process, but also in their subsequent socialization with other students.

Information and Communication Technologies (ICT) constitute a useful tool for teachers as they promote the formation of an interactive course, with whom knowledge can be transmitted more easily and effectively. In the context of ICT, distance education for refugee children can also be distributed, as in some cases it is considered necessary, while it also has social implications...



Directive 2013/33/EU of the European Parliament and of the Council, of 26 June 2013, regarding the requirements for the reception of applicants for international protection, as well as Directive 2004/81/EC of the Council, of 29 April 2004, regarding the residence permit granted to third-country nationals who are victims of human trafficking or complicity in illegal immigration, who cooperate with the competent authorities ensure the conditions for the education of refugees in the EU member states. Europe's contribution now to drawing up a targeted and inclusive education for refugee children with an emphasis on interculturality is evident through the “Council of Europe's Action Plan for the Protection of Vulnerable Persons in the Context of Migration and Asylum in Europe (2021-2025)” and the “Action Plan for Integration and Integration for period 2021-202”⁷, as they ensure in greater depth the existence of a special educational policy for refugees.

Key words: Inclusion, refugees, European education policy, interculturality, distance learning.

Εισαγωγή

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται η δημιουργία μίας συμπεριληπτικής τάξης, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών που φέρουν μία διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και καταγωγή από τον γηγενή πληθυσμό. Τα προσφυγόπουλα αποτελούν μία ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα, διότι ταυτοχρόνως καλούνται να ζήσουν σε έναν ξένο τόπο, προερχόμενα από ένα δυσβάσταχτο παρελθόν, με εικόνες πολέμου και θανάτου και αφού έχουν διανύσει ένα άκρως επικίνδυνο για τη ζωή και τη σωματική και ψυχική τους ακεραιότητα. Ταυτοχρόνως, πρέπει να όχι μόνο να προσαρμοστούν σε μία νέα και εκ διαμέτρου διαφορετική πραγματικότητα, αλλά και να ενσωματωθούν κοινωνικά σε αυτή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν αποτελεί μονόδρομο στην προσπάθεια αυτή. Ο εκπαιδευτικός κατέχει ένα μείζονα ρόλο σε αυτό και μεγάλη ευθύνη, διότι αποτελεί το άτομο που θα πιστέψει στη διαπολιτισμικότητα, θα εφαρμόσει πρακτικά αυτές τις τεχνικές και θα αναδείξει τα χαρίσματα του κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως καταγωγής.

Το μεγαλύτερο ωστόσο ρόλο κατέχει αδιαμφισβήτητα η Ευρωπαϊκή Ένωση, διότι είναι αυτή η οποία θα δώσει το έναυσμα, αλλά και τον οδηγό, ώστε το κάθε κράτος-



μέλος της να χαράζει αντίστοιχη πολιτική. Το σχολείο αποτελεί μία μικροκοινωνία, η οποία προετοιμάζει τα παιδιά για την είσοδο τους στην ενήλικη ζωή. Έτσι λοιπόν κρίνεται ύψιστης σημασίας η σωστή διδασκαλία, το υγιές και συμπεριληπτικό περιβάλλον και η αποδοχή από τους συμμαθητές για τη ρεαλιστική και ομαλή ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στη κοινωνική ζωή του τόπου εγκατάστασής τους. Οι αρχές της διαπολιτισμικότητας περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις συνιστώσες που οδηγούν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), το πλέον απαραίτητο εργαλείο για έναν δάσκαλο ή καθηγητή, προσφέρουν διαδραστικότητα στην εξέλιξη του μαθήματος και μία σημαντική ώθηση στην κατανόησή τους από τα προσφυγόπουλα, τα οποία μαθαίνουν σιγά σιγά τη γλώσσα και πρέπει να καλύψουν ένα σημαντικό γνωστικό χάσμα. Η μετάδοση του μαθήματος πραγματοποιείται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί εν μέρει κομμάτι των ΤΠΕ, καθώς διευκολύνει αισθητά την παρακολούθηση του μαθήματος από τα προσφυγόπουλα σε περίπτωση που δεν υπάρχει η δυνατότητα να φοιτήσουν διαζώσης σε μία σχολική μονάδα λόγω ποικίλων αιτιών που θα αναλυθούν παρακάτω.

Οι Οδηγίες 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνής προστασία, και 2004/81/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Απριλίου 2004, σχετικά με τον τίτλο παραμονής που χορηγείται στους υπηκόους τρίτων χωρών θύματα εμπορίας ανθρώπων ή συνέργειας στη λαθρομετανάστευση, οι οποίοι συνεργάζονται με τις αρμόδιες αρχές αποτελούν από την Ευρωπαϊκή πλευρά το κύριο νομικό πλαίσιο του δικαιώματος των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση, της υποχρέωσης του κράτους-μέλους της ΕΕ να τους την παρέχει, αλλά συνάμα και την νομική υποχρέωση των προσφυγόπουλων να μορφωθούν. Τώρα, το Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη (2021-2025) και το Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη για την περίοδο 2021-2027, αποτελούν τους οδηγούς της Ευρώπης για την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων, με την εκπαίδευση να κατέχει μείζονα ρόλο σε αυτή τη διαδικασία και τη διαπολιτισμικότητα να γίνεται σημαντικό κομμάτι



στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τελευταία οφείλει να καθίσταται συμπεριληπτική και προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των προσφυγόπουλων.

1. Οι Ευρωπαϊκές Οδηγίες

1.1 Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία

Με το Άρθρο 14 διασφαλίζεται η «Μαθητεία και η εκπαίδευση των ανηλίκων». Το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τους ανήλικους πρόσφυγες καθιερώνεται ως ειδική διάταξη και διασφαλίζεται η ισότητα των προσφυγόπουλων με το γηγενή πληθυσμό. Διευκολύνεται ακόμα αισθητά η εγγραφή στις σχολικές μονάδες και καθιερώνεται διορία εγγραφής των προσφυγόπουλων στα εκάστοτε σχολεία. Ορίζεται ακόμα το κανονιστικό πλαίσιο για τις συνθήκες διαβίωσης και υποδοχής των αιτούντων διεθνούς προστασίας, μέσα στο οποίο συγκαταλέγεται όχι μόνο το δικαίωμα, αλλά και η υποχρέωσή τους να μετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ θεσπίζονται ειδικές διατάξεις για τα ευάλωτα άτομα και για τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα.

1.2 Οδηγία 2004/81/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Απριλίου 2004, σχετικά με τον τίτλο παραμονής που χορηγείται στους υπηκόους τρίτων χωρών θύματα εμπορίας ανθρώπων ή συνέργειας στη λαθρομετανάστευση, οι οποίοι συνεργάζονται με τις αρμόδιες αρχές διασφαλίζουν τις συνθήκες για την εκπαίδευση των προσφύγων στα κράτη-μέλη της ΕΕ

Με το Άρθρο 10 με τίτλο «Ανήλικοι» και ειδικότερα την Παράγραφο β', θεσπίζεται η πρόσβαση στην εκπαίδευση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών που έχουν πέσει θύματα εμπορίας ανθρώπων και λαθρομετανάστευσης ή που έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχα κυκλώματα, αλλά παραδόθηκαν και συνεργάζονται με τις αστυνομικές αρχές. Η δημόσια εκπαίδευση υποχρεούται να δεχτεί τις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες υπό τους ίδιους όρους με τους νόμιμους κατοίκους του εκάστοτε κράτους-μέλους της ΕΕ. Το Άρθρο 11 ορίζει τις συνθήκες για την «Εργασία, την Επαγγελματική Αποκατάσταση και την Εκπαίδευση των Ενηλίκων». Σύμφωνα με τις



παραγράφους του, το εθνικό δίκαιο και οι αρμόδιες αρχές του εκάστοτε κράτους ορίζουν τους κανόνες, τις προϋποθέσεις και τις απαιτούμενες διαδικασίες πρόσβασης στην εκπαίδευση.

2. Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη (2021-2025)

Σχετικά με το Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη, το επίκεντρο της προσοχής μας στρέφεται στον τρίτο πυλώνα, ο οποίος αφορά την ενδυνάμωση της δημοκρατικής συμμετοχής και της ένταξης. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια θεωρητική προσπάθεια του Συμβουλίου της Ευρώπης για την κοινωνική ένταξη των προσφύγων και τη μείωση των διακρίσεων και της ξеноφοβίας. Έχουμε την καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Διαβατηρίου Προσόντων για τους Πρόσφυγες για την εύκολη αναγνώριση πτυχίων και προσόντων.

Αναφορικά με την εφαρμογή του εν λόγω Σχεδίου τώρα, η θεσμοθέτηση ενός Πρότυπου Πλαισίου για τη διαμόρφωση μιας εθνικής στρατηγικής διαπολιτισμικής ολοκλήρωσης από τη *Διευθύνουσα Επιτροπή για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων, τη Διαφορετικότητα και την Ένταξη* έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 2021. Πολυεπίπεδες πολιτικές και μία νέα διακυβέρνηση για τη διαπολιτισμική ένταξη, με τη δημιουργία ενός κοινού προγράμματος από τη Γενική Διεύθυνση Υποστήριξης Διαρθρωτικών Μεταρρυθμίσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και το Συμβούλιο της Ευρώπης και βάσει συγκεκριμένων έργων για τα θέματα που μαστίζουν την εκάστοτε χώρα, καθώς και με την εγκαίνιση του Ευρωπαϊκού Διαβατηρίου Προσόντων για τους Πρόσφυγες (EQPR) ξεκίνησαν τον Δεκέμβριο του 2021 στην Ελλάδα, στη Γαλλία, στην Ιταλία και σε όποιο άλλο κράτος-μέλος της ΕΕ ζήτησε να ενταχθεί. Η αποτελεσματικότητα των εν λόγω ενεργειών και της αναγνώρισης των προσόντων των προσφύγων, ελέγχθηκε και βασίστηκε σε επιτόπιες συνεδρίες αξιολόγησης και σε διαδικτυακές αξιολογήσεις.

Με τον τρίτο πυλώνα του Σχεδίου Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη, προωθείται η δημοκρατική συμμετοχή και ενισχύεται η κοινωνική



ένταξη των προσφυγόπουλων. Δίνεται έμφαση στην τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην προάσπιση της δημοκρατίας. Προωθούνται η μη διάκριση και η διαφορετικότητα. Υποστηρίζεται η εθνική εφαρμογή των μαθημάτων HELP με θέματα παιδιά προσφύγων και μεταναστών. Δίνονται εναλλακτικές λύσεις στην κράτηση μεταναστών και στη διαδικασία ασύλου. Βασίζεται βεβαίως στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, με σκοπό την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξеноφοβίας και την πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης. Παρέχει ειδικούς πόρους και δραστηριότητες ανάπτυξης ικανοτήτων για την υποστήριξη της γλωσσικής ενσωμάτωσης των μεταναστών και των προσφύγων. Υποστηρίζεται η πρακτική εφαρμογή ενός πλαισίου «αλφαριθμητισμού» για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες και καταπολεμείται ο αναλφαριθμητισμός. Αναπτύσσεται ένας οδηγός κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα σχολεία με σκοπό τη διασφάλιση της απόκτησης πολυτίμων τεχνικών γνώσεων για την ένταξη των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία. Αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις με την Ένωση Ευρωπαϊκών Ποδοσφαιρικών Ομοσπονδιών. Η UEFA υποστηρίζει την αθλητική ένταξη προσφύγων και μεταναστών με βάση την υπάρχουσα πλατφόρμα αθλητικών έργων. Με το εν λόγω σχέδιο δράσης ενισχύεται η ένταξη και προωθείται η δημοκρατική συμμετοχή, σύμφωνα με τα Πρότυπα του Συμβουλίου της Ευρώπης.

3. Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη για την περίοδο 2021-2027

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαμόρφωσε το εν λόγω σχέδιο με σκοπό την εκπαίδευση και την κατάρτιση δίχως αποκλεισμούς από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ως στόχο την ταχεία αναγνώριση των προσόντων και την εκμάθηση γλωσσών. Οι ανώτεροι στόχοι εκπληρώνονται με τη χρήση ευρωπαϊκών κονδυλίων. Τοιουτοτρόπως αυξάνονται ραγδαία οι ευκαιρίες για εύρεση εργασίας και αναγνωρίζονται σε μεγάλο βαθμό οι δεξιότητες που κατέχει ο εκάστοτε πρόσφυγας. Βεβαίως υπάρχουν και προεκτάσεις στην καταπολέμηση των ζητημάτων ισότητας των φύλων, καθώς υποστηρίζεται η γυναικεία εργασία και ανεξαρτητοποίηση. Έτσι



μπορούν ευκολότερα όχι μόνο να αναγνωρισθούν τα προσόντα που ήδη διαθέτουν, αλλά να αποκτήσουν και καινούρια στη σύγχρονη Ευρώπη. Η Διοικούσα Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού διαμόρφωσε το προσχέδιο «Σύσταση CM/Rec(2019)11 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη μέλη σχετικά με την αποτελεσματική κηδεμονία των ασυνόδευτων και χωρισμένων παιδιών στο πλαίσιο της μετανάστευσης» για την προστασία των ευάλωτων προσώπων, όπως οι πρόσφυγες. Ευνοούνται ακόμα οι στρατηγικές συμπράξεις, οι διακρατικές εκπαιδευτικές συμφωνίες και η ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Το Erasmus+ επικεντρώνει την προσοχή του – όσον αφορά τον προσφυγικό πληθυσμό- με την δυνατότητα για λήψη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε χώρες-εταίρους της Ε.Ε., οι οποίες μαστίζονται από τις συνέπειες της προσφυγικής κρίσης.

4. UNESCO και Εκπαίδευση

4.1 UNESCO: Ατζέντα για το 2030

Βασικός στόχος της Ατζέντας της UNESCO για το 2030 αποτελεί η βιώσιμη ανάπτυξη για τη διατήρηση του πλανήτη. Στο επίκεντρο είναι ο άνθρωπος, ο πλανήτης και η ευημερία. Επιδιώκεται η εξάλειψη της φτώχειας μέσα σε ένα κλίμα ειρήνης, υπό την έννοια ότι μόνο τοιουτοτρόπως μπορεί να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη, η οποία -όπως προειπώθηκε- αποτελεί βασική μέριμνα της UNESCO για το 2030. Η προσήλωση στους αναπτυξιακούς στόχους, με ιδιαίτερη έμφαση σε όσους δεν έχουν καταφέρει να υλοποιηθούν, αποτελεί κεντρικό άξονα της Ατζέντας. Δίνεται έμφαση στη διασφάλιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου και του δικαιώματος στην εκπαίδευση και της ισότητας των φύλων. Η προστασία των γυναικών και των νεαρών κοριτσιών, οι οποίες συχνά πέφτουν θύματα σεξισμού, με προεκτάσεις στο ζήτημα της εκπαίδευσης, λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αντιμετωπίζονται ως προαπαιτούμενα της αειφόρου ανάπτυξης και ως παράγοντες εξισορρόπησης των τριών εκφάνσεών της: οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική. Σύμφωνα με την UNESCO και την Ατζέντα για το 2030, η εκπαίδευση αποτελεί βασικό εργαλείο ενάντια στη φτώχεια και τον περιορισμό της, αλλά και μέσο



για την ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων, την υποστήριξη και την επιδίωξη της ειρήνης, της ανεκτικότητας και του σεβασμού, για την επίτευξη βιώσιμης και συμπεριληπτικής ανάπτυξης, για τη μείωση της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας και απαραίτητο βήμα για την επίτευξη των λοιπών στόχων. Η Ποιοτική Εκπαίδευση αποτελεί τον 4ο Στόχο από τους 17 για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Ψαλλίδα, 2023).³

4.2 Οι Ενέργειες της UNESCO σχετικά με την Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη Γενική Διευθύντρια της UNESCO, Irina Bokova, η βαρύτητα των δράσεων της UNESCO στον εκπαιδευτικό τομέα είναι ήπια και βασίζεται στη γνώση, στον πολιτισμό, στην επιστήμη, στην πληροφορία και στην επικοινωνία για την επίτευξη ενός πολιτισμού ειρήνης. Σύμφωνα επίσης με τον Αναπληρωτή Γενικό Διευθυντή του τομέα της Εκπαίδευσης της UNESCO, Dr. Qian Tang, η UNESCO προωθεί ένα Παγκόσμιο Κίνημα Εκπαίδευσης για Όλους και προσπαθεί για την επίτευξη μιας δια βίου μάθησης, ολιστικής και συμπεριληπτικής. Ειδικότερα, παρέχεται φροντίδα και εκπαίδευση στα παιδιά, πρόσβαση στην πρωτοβάθμια, στην δευτεροβάθμια και στην ανώτατη εκπαίδευση τους, ενώ βοηθά στη παροχή δεξιοτήτων στους νέους και στην εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων. Η UNESCO καλύπτει όλες τις μορφές εκπαίδευσης και διαδραματίζει μείζονα ρόλο στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, παρέχοντας άμεση υποστήριξη στους ειδικούς που το ζητούν. Τέλος, η UNESCO, προωθεί και υποστηρίζει με κάθε τρόπο και σε κάθε ευκαιρία το ζήτημα της εκπαίδευσης, ενώ παρέχει εκπαιδευτικά συστήματα για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Ψαλλίδα, 2023)⁴. Εξάλλου, όπως προειπώθηκε, και το Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της

³ Πληροφορίες για το συγκεκριμένο χωρίο «Βασικός στόχος» ... «βιώσιμη ανάπτυξη» προέρχονται από την Ψαλλίδα, Α. (2023). UN SDGs-UNESCO & Ποιοτική Εκπαίδευση (SDG4). Σε Πρακτική άσκηση UNESCO CHAIR 2023. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

⁴ Πληροφορίες για το συγκεκριμένο χωρίο «Σύμφωνα με τη Γενική Διευθύντρια» ... «για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα» προέρχονται από την Ψαλλίδα, Α. (2023, Απρίλιος). Ποιοτική Εκπαίδευση (SDG4) και Ψηφιακή Μάθηση. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας & Έδρα UNESCO Διαπολιτισμικής Πολιτικής για μια Δραστήρια και Αλληλέγγυα Ιθαγένεια.



μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη (2021-2025) επιδιώκει την τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τον θρίαμβο της δημοκρατίας.

4.3 Πρόγραμμα «Εκπαίδευση 2030: Μία στρατηγική για την Εκπαίδευση των Προσφύγων» («Education 2030: A Strategy for Refugee Education»)

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση 2030: Μία στρατηγική για την Εκπαίδευση των Προσφύγων» αποτελεί το ειδικό σχέδιο δράσης της UNESCO για την εκπαίδευση. «Σύμφωνα με το Παγκόσμιο Σύμφωνο του 2018 για τους Πρόσφυγες και την Ατζέντα 2030, αυτή η στρατηγική στοχεύει να προωθήσει τις συνθήκες, τις συνεργασίες και τις προσεγγίσεις που οδηγούν όλους τους πρόσφυγες, τους αιτούντες για άσυλο, τους παλιννοστούντες και τους απάτριδες, στην πρόσβαση σε μία δίκαιη και ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, που τους επιτρέπει να μάθουν, να ευδοκιμήσουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και που συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξη και στην κοινωνία των πολιτών» (UNCHR, 2019). Καλύπτει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την Προσχολική, την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια, έως και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όσον αφορά την Προσχολική, την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια βαθμίδα, προσφέρει στα διάφορα εθνικά Υπουργεία Παιδείας, αλλά και στις περιφέρειες ένα σεβαστό επίπεδο δεδομένων και αναλύσεις δεδομένων ανά ηλικία και φύλο, και για κάθε κράτος ξεχωριστά, με σκοπό τη βέλτιστη παρακολούθηση της προόδου του κάθε μαθητή. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στα ζητήματα φύλου και στην ισότητα, ενώ ειδική μέριμνα λαμβάνει χώρα για τα μικρά κορίτσια και τις νεαρές γυναίκες, που αντιμετωπίζουν καθημερινά κινδύνους και πρακτικά κωλύματα στην προσπάθειά τους να μορφωθούν και να ανεξαρτητοποιηθούν. Αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ο προς επίτευξη στόχος είναι η επίτευξη της εγγραφής του 15% των προσφύγων, που πληρούν όμως τις προϋποθέσεις, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε αντίστοιχα προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αρκεί να συνεργάζεται η χώρα υποδοχής με τη χώρα καταγωγής. Όπως είπαμε προηγουμένως, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον γυναικείο πληθυσμό. Ειδικότερα, η εγγραφή των νεαρών προσφυγισσών οφείλει να κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με των



αντρών. Προωθείται η δίκαιη και η βιώσιμη εισχώρηση στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες, για τους αιτούντες άσυλο, για τους παλιννοστούντες, για τους απάτριδες και για τους εσωτερικά εκτοπισμένους με τους νόμιμους κατοίκους. Γίνεται ακόμα μία γενναία προσπάθεια για τη δημιουργία ασφαλών περιβαλλόντων, υποστηρικτικών προς όλους τους μαθητές, μηδενός εξαιρουμένου και δίχως περιορισμούς νομικού καθεστώτος, φύλου και αναπηρίας. Ας μη ξεχνάμε ότι απώτερος στόχος είναι ένα βιώσιμο μέλλον.

5. Πρόσφυγες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

5.1 Η Συμβολή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Κοινωνική

Ένταξη των Ανήλικων Προσφύγων

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεφυρώνει το μαθησιακό και διδακτικό χάος, συνδράμει στις ιδιάζουσες ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού τμήματος και επιλύει τα ποικίλα προβλήματα που δημιουργούνται σε ένα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο (Μάρκου, 1998). Καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετική κουλτούρα, η αλληλεπίδραση των μαθητών, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η εύρεση τρόπων διαμόρφωσης πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων, η αξιοποίηση γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών και αντιμετωπίζεται η πολυπολιτισμικότητα ως μία πρόκληση και μία θετική συγκυρία (Κεσίδου, 2014). Ταυτοχρόνως, μπαίνει ένα φρένο στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών ως «πρόβλημα», ενώ τους προσφέρονται ίσες ευκαιρίες. Επιπροσθέτως, αναγνωρίζεται και αναδεικνύεται η πολυμορφία και οι ιδιαιτερότητες που φέρει μια τέτοια τάξη, μέσω της καλλιέργειας κλίματος αποδοχής του ενός από του άλλου και μέσα από τη θετική στάση προς τη γνώση και από τη στοχοπροσήλωση στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας με ίση μεταχείριση των μαθητών δίχως στερεότυπα, στιγματισμό, περιθωριοποιητικές συμπεριφορές και υπαγωγή σε διαχωρισμούς. Εξισορροπούνται οι δύο κουλτούρες, δηλαδή η κουλτούρα των προσφυγόπουλων και η κουλτούρα της χώρας υποδοχής ή μετεγκατάστασης (Rossiter, et al., 2015; Δημοσθενίδης, 2020). Παρέχεται ακόμα ένα σταθερό περιβάλλον στα προσφυγόπουλα με σκοπό να επιστρέψουν στην ομαλότητα.



Το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχει ως πεδίο αναφοράς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την άμεση εμπειρία στις χώρες υποδοχής. Σύμφωνα με τον Auernheimer, η κοινωνική μάθηση, ο διάλογος μεταξύ των πολιτισμών, η πολυδιάστατη γενική μόρφωση, η πολιτική αγωγή, η αντιρατσιστική αγωγή, η πολύγλωσση και η δίγλωσση εκπαίδευση συσχετίζονται, αλληλεξαρτώνται και συμπληρώνουν καθ' αυτόν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο Essinger πιστεύει στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και στην καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Ο Δαμανάκης θεωρεί ότι υπάρχουν τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η πολιτισμική και η μορφωτική ισοτιμία, η ισοτιμία των ετερογενών πολιτισμικά ανθρώπων και η αρχή των ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1989). Ενσωματώνεται ακόμα το ζήτημα της διαφορετικότητας, επιδιώκεται ο σεβασμός, η ίση μεταχείριση και η αποδοχή της νέας γλώσσας και κουλτούρας, όχι μόνο από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και από την ίδια την κοινωνία, με απαραίτητη την ισοτιμία ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς, δηλαδή αυτόν της χώρας καταγωγής και αυτόν του χώρας υποδοχής (Δαμανάκης, 1989). Η δημιουργική χρήση των στοιχείων του πολιτισμού της χώρας καταγωγής που παραδοσιακά μπορεί να δημιουργούσαν εσωτερικά κωλύματα και εντάσεις, τώρα αξιοποιούνται σωστά και αναδεικνύονται οι διάφοροι πολιτισμοί, μπαίνει ένα φρένο στη διαμόρφωση στερεοτύπων και ρατσιστικών αντιλήψεων, υποβαθμίζεται η εθνοκεντρική αντιμετώπιση, εξαλείφονται οι διακρίσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός μέσω της προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καλλιεργείται η ανοχή στη διαφορετικότητα και διαμορφώνεται το κατάλληλο πνευματικό υπόβαθρο με σκοπό την εκτίμηση του διαφορετικού, τον σεβασμό στις κοινωνικές και στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, την διαμόρφωση ανοιχτών και αρμονικών κοινωνιών με ισονομία και ισοπολιτεία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και τη σύμπραξη των λαών με στόχο την πρόοδο και τη ειρήνη αποτελούν τις μέγιστες αρετές, επιδιώξεις και αρχές της διαπολιτισμικότητας (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).



5.2 Οι εκπαιδευτικοί ως εφαρμοστές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε τάξεις προσφύγων

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τον εκπαιδευτικό απαιτεί την οργάνωση του μαθήματος βάσει στρατηγικών μαθησιακής ανάπτυξης, συναισθηματικής ανάπτυξης και κοινωνικής ανάπτυξης, συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας, σχεδιασμό και εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας, διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων, επιλογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, συχνή ανατροφοδότηση και ανάπτυξη κριτικού πνεύματος (Ρούσσου, 2019). Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και τη συμμετοχή των προσφυγόπουλων στις σχολικές δράσεις και δραστηριότητες (Juvonen, 2019; Farmer, et al., 2019; Δημοσθενίδης, 2020). Η πρόκληση του αισθήματος αποδοχής, η εύνοια της επικοινωνίας και η επίτευξη μαθησιακών στόχων αποτελούν καίρια σημεία διαπολιτισμικών τεχνικών. Σε παιδαγωγικό επίπεδο πραγματοποιούνται ουσιαστικές παρεμβάσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις με επικέντρωση και στην ομάδα των μειονοτήτων και στην ομάδα της πλειονότητας (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Η σχέση παιδαγωγού – μαθητών οφείλει να χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό, αμοιβαία αποδοχή, αυτοέλεγχο και αυτογνωσία, ευαισθησία, θετική θεώρηση της πολυπολιτισμικότητας, ενώ απαραίτητες καθίστανται οι γνώσεις και οι δεξιότητες, η ποικιλία σε παιδαγωγικές στρατηγικές και τεχνικές, η ενσυναίσθηση, η διορατικότητα και το πνεύμα δικαιοσύνης, ανεκτικότητας στο διαφορετικό και αλληλοσεβασμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Απαραίτητες κρίνονται ακόμα η διαμόρφωση κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, καθώς επίσης αναγκαίος είναι ο επαναπροσδιορισμός των τρόπων διδασκαλίας, ο προσδιορισμός του μαθήματος, αναλόγως των αναδυόμενων αναγκών των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων, η παραγωγή ειδικά διαμορφωμένου διδακτικού υλικού και η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων (Γεωργογιάννης, 1997 & Γκόβαρης, 2001; Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Η επεξεργασία ακόμα των προγραμμάτων



διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και η διασφάλιση της διαπολιτισμικής χροιάς και η μέριμνα για την αντιπροσώπευση των ξένων πολιτισμών είναι απολύτως αναγκαία (Κεσίδου, 2008). Η επεξήγηση των σχολικών κανονισμών στα προσφυγόπουλα και η μετάφραση του ωρολογίου προγράμματος στη μητρική τους γλώσσα αποτελούν προαπαιτούμενους παράγοντες για την είσοδο τους στις σχολικές μονάδες και η συνεχή εκπαιδευτική τους πορεία. Ο Kougl στοχεύει στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία», τα «σχέδια συνεργατικής έρευνας», η «διαθεματική προσέγγιση», η «ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος», τα «παιχνίδια ρόλων – δραματοποίηση», η «προσομοίωση», οι «παρουσιάσεις», οι «βραχύχρονες ομαδοποιήσεις», η «βιωματική μάθηση», η «διδασκαλία με τη χρήση NT», η «διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη (Synectics)», ο «καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα) (brain storming) και τέλος, η «διδασκαλία αξιοποίηση της εικόνας» (Kougl 1977; Θεοφιλίδης 1997; Δημητριάδου, 2008). Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό εργαλείο κοινωνικής ένταξης, καθώς αποτελεί ένα σημαντικό χώρο κοινωνικοποίησης, λόγω της κάλυψης των αναγκών για επικοινωνία, της διαμόρφωσης ταυτότητας μέσα από τη συμμετοχή σε μία ομάδα και τη διαμόρφωση του αισθήματος του «ανήκειν» (McLeod, 2008 & Δημοσθενίδης, 2020). Η συμπεριληπτική αρχή, η απελευθέρωση από τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές αντιλήψεις, οι θετικές προσδοκίες, η εκμάθηση της νέας γλώσσας -αλλά με τρόπο που να μην παραγκωνίζεται η μητρική- αποτελούν τη βασική μέθοδο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

6. Πρόσφυγες και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Η ανάγκη για εύρεση καινοτόμων πρακτικών, τεχνικών εξωλεκτικής επικοινωνίας, μεθόδων ταχύρρυθμης εκμάθησης ξένης γλώσσας και σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών γεννήθηκε μέσα από τη μεγάλη προσφυγική κρίση του 2015 λόγω του πολέμου στη Συρία και συνεχίστηκε με τον πόλεμο στην Ουκρανία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί ως απαραίτητο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις προσφύγων καθώς εγείρονται κωλύματα στην πρόσβαση των προσφυγόπουλων στις σχολικές μονάδες, λόγω κοινωνικών και οικονομικών ζητημάτων, ζητημάτων φύλου



και τόπου κατοικίας της οικογένειας, μη ύπαρξης σχολείου σε κοντινή απόσταση ή μη δυνατότητας καθημερινής δια ζώσης μάθησης, αλλά και λόγω οικογενειακού περιβάλλοντος. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνεται η αδιάκοπη εκπαίδευση των προσφύγων, αφού επιλύνονται ορισμένα καίρια ζητήματα πρόσβασης στα σχολεία. Τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν με λοιπούς πρόσφυγες, αλλά και να έρχονται σε επαφή με τον υπόλοιπο κόσμο, λόγω του παγκόσμιου ιστού, διευρύνοντας τοιουτοτρόπως τους ορίζοντές τους. Έρχονται ακόμα σε άμεση επαφή με ένα ρεαλιστικό περιβάλλον και όχι μόνο με τα στεία σχολικά εγχειρίδια.

Στους αρνητικούς παράγοντες συγκαταλέγονται η έλλειψη άμεσης κοντινής επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους και η άμεση επαφή με τον εγχώριο πληθυσμό της χώρας υποδοχής ή μετεγκατάστασης. Η έλλειψη ακόμα παροχής διαδικτύου, αλλά και η ανάγκη για τεχνολογικό εξοπλισμό (όπως φορητοί υπολογιστές), ο οποίος μπορεί να είναι ακριβός ή να μην επαρκεί για όλα τα παιδιά της οικογένειας, αποτελούν σημαντικούς αρνητικούς παράγοντες.

Συμπεράσματα

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτυγχάνεται το γεφύρωμα του χάσματος μεταξύ κοινωνίας-γλώσσας της χώρας καταγωγής με της χώρας υποδοχής. Τα προσφυγόπουλα συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία της μάθησης, ενώ διαμορφώνονται εξατομικευμένες διδασκαλίες στις πολυπολιτισμικές και κοινωνικές ανάγκες τους. Γίνεται χρήση εναλλακτικών τεχνικών και ΤΠΕ για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται πλέον με θετικό πρόσημο. Μία διαπολιτισμική επικοινωνία λαμβάνει χώρα. Αποτινάσσονται οι ρατσιστικές απόψεις και τα στερεότυπα. Διαμορφώνεται μία πολιτισμική και μορφωτική ισοτιμία. Γίνεται μία δημιουργική χρήση των στοιχείων του άλλου πολιτισμού.

Η ψηφιακή εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία για την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων, καθώς επίσης και για την επιτυχή ένταξή τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς είναι εναρμονισμένη με τον σύγχρονο κόσμο. Η Ε.Ε. ωθεί σε μεγάλο βαθμό τα κράτη-μέλη της να προχωρήσουν στην ψηφιοποίηση. Ταυτοχρόνως, διαμορφώνει ποικίλα σχέδια δράσης για την ενσωμάτωση των προσφύγων, την



αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους, την προβολή της αξίας και της χρησιμότητας της εκπαίδευσης και της εξειδίκευσής τους. Καθίσταται ακόμα σαφές ότι η ψηφιακή εκπαίδευση αποτελεί μονόδρομο για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων. Όπως λοιπόν είδαμε η μεγάλη πλειοψηφία των ΜΚΟ, εγχώριες και μη, δημιούργησαν ψηφιακές πλατφόρμες ή επέλεξαν τη χρήση των ήδη διαμορφωμένων για την παροχή διαδικτυακής εκπαίδευσης και την προώθηση της επικοινωνίας. Η διαδικτυακή εκπαίδευση αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας με λοιπά κράτη και πολιτισμούς και κύριο μέσο ανταλλαγής πληροφοριών και γνώσεων.

Από τη πλευρά της η Ευρωπαϊκή Ένωση καθιστά σαφές με τις Οδηγίες 2013/33/ΕΕ και 2004/81/ΕΚ, ότι οι πρόσφυγες οφείλουν να λάβουν εκπαίδευση και να καταρτιστούν με τους ίδιους όρους με τους Ευρωπαίους κατοίκους, όντες ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Με το Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη και το Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη για την περίοδο 2021-2027 ωθεί τα κράτη να λάβουν τα ορθά μέτρα, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων. Η εκπαίδευση, ως βασικός συνδετικός κρίκος της κοινωνίας και ογκόλιθος της επαγγελματικής αποκατάστασης και μετέπειτα ανεξαρτητοποίησης του ατόμου κατέχει εξέχουσα θέση στα εν λόγω Σχέδια.

Τέλος, η σύγχρονη κοινωνία, η οποία έχει ηλεκτρονική διάρθρωση, δεν αφήνει πολλά περιθώρια στον εκπαιδευτικό τομέα για προσκόλληση στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η τυπική, αλλά και η μη τυπική εκπαίδευση, πρέπει να ακολουθήσουν πλέον σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και να εναρμονιστούν με την σημερινή κοινωνία και με τη ψηφιακή επανάσταση που τη χαρακτηρίζει.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*. Τα Εκπαιδευτικά, 16, σελ.75-87.
- Δημητριάδου, Κ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Παρουσιάστηκε στο *Διδασκαλία και*



- Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό Υλικό, Θεσσαλονίκη, 2008, Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/
- Δημοσθενίδης, Δ. (2020). Εκπαιδευτική Έρευνα Στην Πράξη. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σε *Απόθεσις* (σελ. 26–27). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/>
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας*. Γρηγόρης.
- Κεσίδου, Α. (2014). Αξιώματα, αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/>
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σελ. 57). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπατζέλη, Α. Β. (2020). Refugee education: framework and experiences from Greece. Σε *Cross-Border Perspectives on Refugee Education Online Seminar Program*.
- Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου*. Βόλος: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Σε *Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Ατραπός.
- Ρούσσου, Μ. (2019, Μάρτιος 22). “Ο Ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης” Ρούσσου Μαρία – “The Role of the Principal and the Educators in the Promotion of Intercultural Education” Roussou Maria. Σε *Scientific Journal Articles*. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online->



journals/education/education-articles/roussou-maria/the-role-of-principal-and-educators-in-promotion-of-intercultural-education-roussou-maria.htm

“Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027) | European Education Area.” Education.ec.europa.eu, education.ec.europa.eu/el/focus-topics/digitaleducation /action -plan.

Ψαλλίδα, Α. (2023). UN SDGs-UNESCO & Ποιοτική Εκπαίδευση (SDG4. Σε *Πρακτική άσκηση UNESCO CHAIR 2023*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ψαλλίδα, Α. (2023, Απρίλιος). *Ποιοτική Εκπαίδευση (SDG4) και Ψηφιακή Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας & Έδρα UNESCO Διαπολιτισμικής Πολιτικής για μια Δραστήρια και Αλληλέγγυα Ιθαγένεια.

About. (n.d.). In Here Project. Retrieved May 29, 2023, from <https://www.inhereproject.eu/project/about>

Betts, A. (2021, September 21). *Refugees: Overcoming prejudices*. UNESCO. <https://en.unesco.org/courier/2021-4/refugees-overcoming-prejudices>

Brooks, M. C. (2014). Migrants and refugees: Equitable education for displaced populations. *Teachers College Record*. https://www.academia.edu/15130560/Migrants_and_refugees_Equitable_education_for_displaced_populations

Brunton, J., Farrell, O., Costello, E., Delaney, L., Foley, C., & Brown, M. (2019). Duelling identities in refugees learning through open, online higher education. *Open Praxis*, 11(4), 397. Academia. https://www.academia.edu/74662324/Duelling_identities_in_refugees_learning_through_open_online_higher_education

Council of Europe. (2021). *Action plan on Protecting Vulnerable Persons in the Context of Migration and Asylum in Europe (2021-2025) - Special Representative of the Secretary General on Migration and Refugees - publi.coe.int*. Special Representative of the Secretary General on Migration and Refugees.

Connected Education for Refugees: Addressing the Digital Divide. (2021, December 13). UNCHR. <https://www.unhcr.org/media/39825>



- Digital education: a hopeful future for refugees.* (2021, June 17). Pro Futuro. <https://profuturo.education/en/observatory/approaches/digital-education-a-hopeful-future-for-refugees/>
- Dos, B., & Sekret, I. (2017). MOOCS as an Alternative Tool for Providing Access to Education for Refugees: A Pilot Study in Turkey. *University of Defence*. Academia. <https://doi.org/ISBN%20978-80-7231-415-7>
- Dreesen, T., Kamei, A., Karamperidou, D., Fakher, S. A., Marji, L., & Ortiz Correa, J. S. (2021, December). *Unlocking Learning The implementation and effectiveness of digital learning for Syrian refugees in Lebanon*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Unlocking-Learning-The-implementation-and-effectiveness-of-digital-learning-for-Syrian-refugees-in-Lebanon.pdf>
- Education 2030: A Strategy for Refugee Education.* (2019, September). United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/media/38077>
- Education for the 21st century 03 How do we do it?* (2020, June 18). Pro Futuro. <https://profuturo.education/en/projects/>
- Global Refugee Forum Pledging Guidance - Global Framework for Refugee Education.* (2019, November). Global Refugee Forum Education Co-Sponsorship Alliance; UNCHR. <https://www.unhcr.org/media/global-refugee-forum-pledging-guidance-global-framework-refugee-education>
- Gomez, M. V. (2022). Open Higher Education for Refugees to Access: Virtual Learning in the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 15(2), 715. Academia. https://www.academia.edu/75544256/Open_Higher_Education_for_Refugees_to_Access_Virtual_Learning_in_the_Covid_19_Pandemic
- Martin, M., & Stulgaitis, M. (2022). *Refugees' access to higher education in their host countries: overcoming the "super-disadvantage": policy paper | IIEP-UNESCO Education4Resilience*. UNESCO IIEP, United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR; Education 4 Resilience. Retrieved from <https://education4resilience.iiep.unesco.org/index.php/resources/2022/refugees-access-higher-education-their-host-countries-overcoming-super-disadvantage>



- Miao, F., & Pagano, M. (2018). *A Lifeline To Learning: Leveraging Technology To Support Education For Refugees* | *ICT in education policy toolkit* (M. West, Ed.). UNESCO. <https://en.unesco.org/icted/content/lifeline-learning-leveraging-technology-support-education-refugees>
- Migration and inclusive societies. (2023, April 27). UNESCO. Fight against Racism & Discrimination. <https://www.unesco.org/en/no-racism-no-discrimination/migration>
https://www.academia.edu/92012023/Refugee_education_framework_and_experiences_from_Greece
- Online learning for refugees*. (n.d.). In Here Project. Retrieved May 29, 2023, from <https://www.inhereproject.eu/good-practice-catalogue/online-learning-for-refugees>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο της Ευρώπης. (2013). Οδηγία 2013/33/ΕΕ: Άρθρο 14: Μαθητεία και εκπαίδευση των ανηλίκων, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο της Ευρώπης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Document 32013L0033.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο της Ευρώπης. (2004). Οδηγία 2004/81/ΕΚ: Άρθρο 10, Παρ. β: Ανήλικοι, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Document 32004L008.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο της Ευρώπης. (2004). Οδηγία 2004/81/ΕΚ: Άρθρο 11, Παρ. α & β: Εργασία, Επαγγελματική Αποκατάσταση και Εκπαίδευση, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Document 32004L008.



Η εκπαίδευση στη μειονότητα της Δυτικής Θράκης: Ιστορική διαδρομή και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Βαϊντερλή Θεοδώρα, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης ,

doravainte@outlook.com.gr,

Μήτσου Λάζαρος, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

mitsou_lazaros@hotmail.com

Περίληψη

Η ύπαρξη μειονοτήτων σε ένα κοινωνικό σύνολο, είναι, συνήθως, αποτέλεσμα μετανάστευσης ή διωγμού μιας μερίδας πληθυσμού από έναν τόπο, κυρίως, λόγω πολεμικών εχθροπραξιών και συγκρούσεων που απειλούν την ανθρώπινη ζωή. Ο μειονοτικός πληθυσμός, έχει διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο από αυτό του τόπου στον οποίο εγκαθίσταται, μιλά διαφορετική γλώσσα και συνεπώς ο τρόπος ζωής, οι καθημερινές δραστηριότητες, τα ήθη και τα έθιμα, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές από αυτά των ντόπιων.

Στις περιοχές εκείνες όπου υπάρχουν μειονότητες, είναι σημαντικό να εφαρμόζεται εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα εξασφαλίζει τόσο τη μόρφωσή όσο και την ένταξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως πραγματεύεται και η παρούσα μελέτη. Είναι σημαντικό, η μειονοτική κοινότητα να μπορεί να διαχειρίζεται τα σχολεία της και να διατηρεί το δικαίωμα στη μητρική της γλώσσα.

Έτσι και στη χώρα μας, όπου, υπάρχει μια μουσουλμανική μειονότητα πληθυσμού στην περιοχή της Δυτικής Θράκης, το πρόγραμμα εκπαίδευσης χρειάζεται να είναι αυτόνομο και να έχει επαρκείς χώρους διδασκαλίας, εκπαιδευτικό προσωπικό και να διαχειρίζεται τις δαπάνες του, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάνης και του Μάαστριχτ, οι διατάξεις της οποίας, παρείχαν σημαντική αυτονομία στην εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών .

Λέξεις κλειδιά: Μειονότητα, Δυτική Θράκη, Πρόγραμμα Σπουδών, Πομάκοι, Εκπαίδευση



Education in the minority of Western Thrace: Historical background and educational approaches.

Abstract

The existence of minorities in a society is usually the result of the migration or expulsion of a part of the population from a place, mainly because of wars and conflicts that threaten human life. The minority population has a different cultural and religious background from that of the place where it settles, speaks a different language, and consequently their way of life, daily activities, customs and traditions differ significantly from those of the local population.

In those areas where there are minorities, it is important to implement an educational programme which will ensure both their education and their integration into the social context. It is important that the minority community is able to run its own schools and maintain the right to its mother tongue.

Thus, in our country, where there is a Muslim minority population in the region of Western Thrace, the education programme needs to be autonomous and to have adequate teaching facilities, teaching staff and to manage its expenditure, in accordance with the Lausanne and Maastricht Treaties, the provisions of which have granted considerable autonomy to the education of minority populations.

Keywords: Minority, Western Thrace, Curriculum, Pomaks, Education

1. Κατηγοριοποιήσεις και προσεγγίσεις των χωρών στο ζήτημα των μειονοτήτων - Πλειοψηφικός πληθυσμός και μειονότητες: κατηγοριοποίηση και δεδομένα

Έχοντας υπόψη τις διανοητικές εκτιμήσεις και το γενικότερο πλαίσιο, μπορούμε να δούμε ότι διαφορετικά έθνη χρησιμοποιούν διάφορα κριτήρια για να ταξινομήσουν και να κατηγοριοποιήσουν τους πολίτες τους. Η αυξανόμενη ποικιλία στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, θέτει νέα προβλήματα και προκαλεί ενδοσκόπηση σχετικά με το πώς τα διαφορετικά έθνη ταξινομούν τους πολίτες τους. Με τον όρο «πληθυσμός», εννοούμε



(1) τους ανθρώπους που ζουν σε μια χώρα ως σύνολο και (2) τους ανθρώπους που θεωρούνται εθνικές —ή τουλάχιστον εμφανώς— μειονότητες εντός αυτής της χώρας. Υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα διοικητικά συστήματα κατηγοριοποίησης, που μπορεί να επηρεάσουν τη χάραξη πολιτικής όσον αφορά τις εθνικές μειονότητες. Παραδείγματα χωρών που χρησιμοποιούν επίσημα τον όρο «εθνοτική ομάδα μειονοτήτων» περιλαμβάνουν το Ηνωμένο Βασίλειο και άλλες χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, ενώ μερικές φορές προτιμάται ο όρος «εθνοτική ομάδα μειονοτήτων». Σε ορισμένα μέρη, κυρίως στη Νότια και Δυτική Ευρώπη, οι μειονότητες αναγνωρίζονται χωρίς καμία αναφορά σε εθνοτικές διαστάσεις. Αντίθετα, ταξινομούνται ανάλογα με την εθνικότητα ή τον τόπο καταγωγής των πολιτών.

Στην τελευταία περίπτωση, η εθνότητα δεν αναγνωρίζεται επίσημα ως παράγοντας διαφοροποίησης και οι μειονοτικές ομάδες δεν συμμετέχουν στις επίσημες στατιστικές ή στις συζητήσεις πολιτικής. Λόγω του γεγονότος ότι η εθνικότητα είναι «πολυδιάστατη και είναι περισσότερο μια διαδικασία παρά μια στατική έννοια» (Ηνωμένα Έθνη, 2017), οι κατηγορίες ποικιλομορφίας έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου. Οι Αρχές και η Σύσταση των Ηνωμένων Εθνών για τις απογραφές πληθυσμού και νοικοκυριών συνιστούν ότι «η εθνοτική ταξινόμηση πρέπει να αντιμετωπίζεται με κινούμενα όρια». Το να ρωτάς τη φυλή ή την εθνικότητα κάποιου είναι αντίθετο με το νόμο στις περισσότερες χώρες. Ο αυτοπροσδιορισμός από μόνος του χρησιμεύει ως βάση για την άδεια όταν συμβαίνει αυτό. Οι αποφάσεις πολιτικής και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως οι Ρομά στην Ευρώπη, μπορεί να επηρεαστούν βαθιά από τον τρόπο με τον οποίο οι κυβερνήσεις ορίζουν και συλλέγουν στατιστικά στοιχεία για τη διαφορετικότητα. Για να προσθέσουμε προσβολή στον τραυματισμό, «δεν έχει αποδειχθεί ότι η ορολογία από μόνη της δεν είναι καλός δείκτης για τα πλαίσια πολιτικής» (Pap, 2015). Ωστόσο, η διφορούμενη διατύπωση είναι ένας εξαιρετικός δείκτης του κατά πόσον οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής παίρνουν μέρος ή όχι σε μεγαλύτερες συζητήσεις σχετικά με την πολυεθνική κατάσταση των κρατών.

2. Εκπαίδευση στη μειονότητα της Δυτικής Θράκης



Η πληθυσμιακή μειονότητα που κατοικεί στην περιοχή της Δυτικής Θράκης, αποτελείται από τους Πομάκους, τους Τουρκόφωνους και τους Ρομ με πίστη στη μουσουλμανική θρησκεία. Οι άνθρωποι αυτοί, εξαιρέθηκαν από τις πληθυσμιακές ανταλλαγές που πραγματοποιήθηκαν το 1922 μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Τον επόμενο χρόνο, τα δικαιώματά τους στα ήθη και έθιμα, στη θρησκεία και στη διδασκαλία με σκοπό τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας, κατοχυρώθηκαν με τη Συνθήκη της Λοζάνης.

Τα δικαιώματά αυτά, όμως, πέρασαν σε δεύτερη μοίρα, για πολλά χρόνια, εξαιτίας της Ελληνοτουρκικής «έχθρας», η οποία, ουσιαστικά δεν κατάφερε να ξεπεραστεί και να εξαλειφθεί πλήρως.

Μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, το δικαίωμα στη μόρφωση και ιδιαίτερα στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας του μειονοτικού πληθυσμού, είχε παραγκωνιστεί. Τα δεδομένα άλλαξαν, το Μάιο του 1997, με τη μεταβολή της πολιτικής στάσης απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα, η οποία οδήγησε στο να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, εξειδικευμένο για τους μουσουλμάνους κατοίκους της Θράκης.

2.1 Στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος

Ο επίσημος τίτλος του προγράμματος εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, το οποίο ξεκίνησε το 1997, είναι «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» και στόχευε στη μεταβολή των εκπαιδευτικών δεδομένων που αφορούσε στα παιδιά της μειονότητας της Θράκης. Το εν λόγω πρόγραμμα, ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας και αποτέλεσε μέρος μιας νέας κρατικής πολιτικής απέναντι στη μειονοτική κοινότητα. Το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο χρηματοδοτεί το 80% των δαπανών, ενώ το υπόλοιπο 20% καλύπτεται από το Υπουργείο Παιδείας. Στο πρόγραμμα απασχολούνται πολλά άτομα, εκ των οποίων αρκετά είναι και μέλη της κοινότητας και η εκπαίδευση είναι χωρισμένη σε δημοτικό και γυμνάσιο.

Οι στόχοι του προγράμματος είναι οι εξής:

- Ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης



- Ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνία
- Καλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας – μητρικής γλώσσας

2.2 Φάσεις στην εκπαίδευση της μειονότητας

1920-1930 (αρχές): Ίδρυση δίγλωσσων δημοτικών σχολείων στη μειονότητα. Το καθεστώς τους είναι ιδιωτικό, λαμβάνουν επιχορήγηση από το κράτος και η διοίκησή τους αποτελείται από σχολικές επιτροπές, τις οποίες εκλέγουν συνήθως οι γονείοι οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το μειονοτικό πρόγραμμα των μαθημάτων διδάσκεται με το οθωμανικό ή με το σύγχρονο σύστημα τούρκικης γραφής. Τα βιβλία εισάγονται από την Τουρκία μετά από έγκριση του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας. Με το πέρας της δημοτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων μπορούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στους λεγόμενους μεντρεσέδες, όπου τα μαθήματα διδάσκονται στο αραβικό ή στο οθωμανικό σύστημα γραφής.

1936-1950: Ο κρατικός έλεγχος των τουρκικών και μειονοτικών σχολείων ενισχύεται κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά. Μεγάλος αριθμός βιβλίων για την εκπαίδευση της μειονότητας, εκδίδεται στην Αθήνα και υπάρχει αύξηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς του προγράμματος. Την περίοδο 1941-1944, οι Έλληνες δάσκαλοι αντικαθίστανται από Βούλγαρους λόγω της βουλγαρικής κατοχής. Την ίδια περίοδο, η βουλγαρική γλώσσα και ιστορία αντικαθιστούν τα ελληνικά μαθήματα, καθώς απαγορεύεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Αντιθέτως, τα μαθήματα του τουρκικού προγράμματος δεν υπόκεινται σε καμία αλλαγή. Στην περίοδο του ελληνικού εμφυλίου (1946- 1949), η Ελλάδα προβαίνει στην έκδοση δικών της βιβλίων τουρκικής γλώσσας, χωρίς τη συμμετοχή εκπαιδευτικών μειονοτικών σχολείων και έτσι πραγματοποιούνται τα πρώτα βήματα για τη μεταβολή των μειονοτικών σχολείων, από ιδιωτικά σε υβριδικά .

1951- 1966 (Μορφωτική Συμφωνία): Το 1951, η Ελλάδα και η Τουρκία προχωρούν σε συμφωνία προώθησης της ανταλλαγής πανεπιστημιακού προσωπικού, της δημιουργίας υποτροφιών για σπουδές και της διευκόλυνση της μεταξύ τους



συνεργασίας για θέματα που αφορούν στην παιδεία. Η Τουρκία προχωρά στην έκδοση εγχειριδίων, ειδικά σχεδιασμένων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της μειονότητας στη Δυτική Θράκη και συναινεί στο να μην συμπεριλαμβάνει σε αυτά κείμενα, εικόνες ή λεζάντες προσβλητικού περιεχομένου σχετικά με την Ελλάδα. Το 1952, πραγματοποιείται η ίδρυση του πρώτου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μουσουλμανική μειονότητα, στην Κομοτηνή. Εκπαιδευτικοί από το τουρκικό Υπουργείο Παιδείας, παρέχονται στη διάθεση του σχολείου αυτού με πλήρες πρόγραμμα μειονοτικών μαθημάτων, ενώ το ελληνόφωνο πρόγραμμα περιέχει μόνο τη διδασκαλία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η οικονομική στήριξη των σχολείων αυτών γίνεται από το ελληνικό κράτος αλλά επιτρέπεται και η οικονομική ενίσχυση από την Τουρκία. Το 1955, η Τουρκία παρέχει υποτροφίες στους φοιτητές των εν λόγω μειονοτικών σχολείων, προκειμένου να σπουδάσουν στις παιδαγωγικές της ακαδημίες, ενώ, διορίζονται περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί και διδάσκονται στα ελληνικά, μαθήματα όπως η ιστορία και η γεωγραφία. Το δεύτερο ελληνικό σχολείο μειονότητας ανοίγει στην Ξάνθη και το ελληνικό κράτος αυξάνει το επίπεδο συμμετοχής του στη διοίκηση των σχολείων αυτών.

1967-1974(Χούντα των Συνταγματαρχών): Το έτος 1968, υπογράφεται το Μορφωτικό Πρωτόκολλο, με βάση το οποίο ετοιμάζεται σχολικό εγχειρίδιο βιολογίας στην τουρκική γλώσσα από την Ένωση Τούρκων Δασκάλων της Δυτικής Θράκης και λειτουργεί για πρώτη φορά σχολή με σκοπό την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα μειονοτικά προγράμματα. Επιπλέον, η ψήφιση του Νόμου 1109/1972, προσδίδει ισχύ στον έλεγχο της κυβέρνησης στις σχολικές επιτροπές των μειονοτικών σχολείων, οι οποίες εκλέγονται από τους γονείς, καθώς πλέον απαιτείται και η έγκριση του εκάστοτε νομάρχη. Ακόμη, η ονομασία «Τουρκικό» σχολείο, μεταβάλλεται σε « Μειονοτικό» ή «Μουσουλμανικό».

1970 (τέλη)-1980: Ψηφίζεται Νόμος, βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούν από την ιδρυθείσα σχολή κατάρτισης, αποκτούν προτεραιότητα στο διορισμό τους στα μειονοτικά σχολεία, συγκριτικά με όσους αποφοίτησαν από τις τουρκικές παιδαγωγικές ακαδημίες. Το 1978, οι ευθύνες και ο ρόλος των σχολικών



επιτροπών περιορίζεται ακόμη περισσότερο με το ψήφισμα δυο υπουργικών διαταγμάτων.

Δεκαετία 1990 (μέχρι τα μέσα): Απαγόρευση εισαγωγής των σχολικών βιβλίων από την Τουρκία και διανομή στα σχολεία όσων εκδόθηκαν στην Αθήνα και εγράφησαν από Έλληνα συγγραφέα. Γονείς και μειονοτικοί εκπαιδευτικοί μποϊκοτάρουν τα βιβλία αυτά, το 1993. Εφαρμογή ελάχιστης πίστωσης της τάξεως του 0,5% στους σπουδαστές της μειονότητας, το 1995.

1990(τέλη)-1910: Από το 1997 έως το 2010, υλοποιείται το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα, το οποίο στοχεύει να βελτιώσει την ποιότητα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων καθώς και τις επιδόσεις τους στην ελληνική γλώσσα. Επιτρέπεται εκ νέου, η διανομή ειδικά διαμορφωμένων σχολικών εγχειριδίων για τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων της Δυτικής Θράκης, από την Τουρκία, το 2000. Η διάρκεια σπουδών στη σχολή κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε μειονοτικά σχολεία, παρατείνεται από 2 σε 3 χρόνια, ενώ το 2010, η σχολή κλείνει.

2011- σήμερα: Ένα μειονοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με την ονομασία «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη», ξεκινά το 2011 και εισάγεται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, ένα πρόγραμμα εξειδικευμένο στη μειονοτική εκπαίδευση. Οι Ιμάμηδες, έχουν τη δυνατότητα, από το 2014, να διδάξουν στην ελληνική γλώσσα, το Ισλάμ, ως επιλεγόμενο μάθημα, στο δημόσιο σχολείο. Το εν λόγω πρόγραμμα, ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας και αποτελεί μέρος μιας νέας κρατικής πολιτικής απέναντι στη μειονοτική κοινότητα. Το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο χρηματοδοτεί το 80% των δαπανών, ενώ το υπόλοιπο 20% καλύπτεται από το Υπουργείο Παιδείας. Στο πρόγραμμα απασχολούνται πολλά άτομα, εκ των οποίων αρκετά είναι και μέλη της κοινότητας και η εκπαίδευση είναι χωρισμένη σε δημοτικό και γυμνάσιο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επίσης στοχεύει στην ενδυνάμωση του ψηφιακού υλικού που θα είναι διαθέσιμο στους μαθητές, καθώς επιδιώκει και την ενίσχυση της διδασκαλίας μέσω της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων.



Παράλληλα επιδιώκει να ενισχύσει την κοινοτική συνεργασία, αλλά και τη συνεχή εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη Δυτική Θράκη είναι μια περίπλοκη και αρκετά ενδελεχής διαδικασία η οποία χρειάζεται να λάβει υπόψη πολλούς παράγοντες. Εμβαθύνοντας στα συγκεκριμένα προγράμματα αλλά και στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων, παρατηρείται αρχικά πως τα εν λόγω τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν συμπεριλαμβάνουν το σύνολο των μειονοτήτων της Δυτικής Θράκης, όπως οι Ρομά, στοιχείο το οποίο δύναται να οδηγήσει σε ανισότητες και αποκλεισμό ορισμένων πληθυσμιακών ομάδων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεύτερον, δεν παρατηρείται ορθή και επαρκής διαχείριση των θρησκευτικών και πολιτιστικών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Πομάκων της περιοχής. Αυτό μπορεί με τη σειρά τους να ελλοχεύει τον κίνδυνο μείωσης της αποδοχής και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών στις σχετικές κοινότητες. Τρίτον, η έλλειψη ισοτιμίας και πολυπολιτισμικής προσέγγισης στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενδέχεται να οδηγήσει σε πολιτισμικές ομάδες δύο ταχυτήτων, σε ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Επομένως για να είναι αποτελεσματικά και δίκαια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να υιοθετήσουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη τις πολυμορφικές κοινότητες της περιοχής, προάγοντας την ισότιμη πρόσβαση, την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές που θα συμμετέχουν σε αυτά.

Βιβλιογραφία

- Ασκούνη, Ν, 2006: Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης. Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλείου, Α. (2008). *Μειονοτική Εκπαίδευση και Πολιτική: Η Περίπτωση της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Γιαννακάκης, Ν. (2011). *Ιστορία της Εκπαίδευσης στη Θράκη: Από την Οθωμανική Περίοδο έως τη Σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.



- Γκοτζαρίδης, Χ. (χ.χ). Αποκαλυπτική-διερευνητικοί μέθοδοι διδασκαλίας. Μια σύντομη παρουσίαση.
- Δελούδη, Μ. (2002). «Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης».
- Διονυσίου, Ζ. (χ.χ). Μέθοδοι διδασκαλίας.
- Ισάνογλου, Ε., Παλαιοχωρίτη, Ε. (2018). Η Τεχνολογία ως μέσο, εργαλείο και αντικείμενο εκπαίδευσης.
- Κουκουτσάκης, Γ. (1997). *Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Θράκη και η Μουσουλμανική Μειονότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουντούρη, Κ. (2016). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη.
- Μηλιώνη, Τ. (2018). Παρεμβάσεις αναζωογόνησης του αστικού ιστού. Η περίπτωση της εγκατάστασης προσφύγων και μεταναστών μέσω της παροχής κατοικίας και της επανάχρησης εγκαταλελειμμένων διατηρητέων κτηρίων.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30.
- Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές.
- Νάκου, Α. (2018). Διάρθρωση και οργάνωση των υπηρεσιών μετανάστευσης στην Ελλάδα και βαθμός ικανοποίησης των μεταναστών από τη λειτουργία τους. Η περίπτωση του τμήματος αδειών διαμονής Πρέβεζας.
- Πασιάς, Κ.Γ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006). Β΄ Τόμος. Αθήνα: Gutenberg.
- Περδικάρης, Α. (χ.χ). Σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας.
- Ρουσάκη, Χ. (2009). Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- Τριλίρα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Τόπος . Αθήνα.
- Χατζηδάκη, Α. (2018). Προσεγγίσεις στο γραμματισμό και στη γλωσσική διδασκαλία.



- Evelin Verhas: *Η Τουρκική μειονότητα της Δυτικής Θράκης: Ένας μακροχρόνιος αγώνας για δικαιώματα και αναγνώριση*. Minority Rights Group Europe
- Koehler, C., (2016). *Education, mobility, uncertainty: refugees in receiving countries' education systems*. South Africa: International Conference on Education 2016
- Palaiologou, N., (2016). *Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, their impact on Future Teachers*. International Journal of Language and Applied Linguistics, 2016; 2 (Special Issue: Intercultural and the 21st Century School): 15-33.
- Αγγελή, Δ. (2016, 23 Ιουνίου). *Παιδεία για πρόσφυγες*. Εφημερίδα των Συντακτών. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου 2020, από https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/73741_paideia-gia-prosfyges
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη: Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Μόσχος, Γ. (2019, 3 Ιουλίου). *Πώς τα προσφυγόπουλα εμπλουτίζουν το δημόσιο σχολείο*. Καθημερινή. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου 2020 από <https://www.kathimerini.gr/1031848/article/epikairothta/ellada/pws-ta-prosfygo-poula-employtizoyn-to-dhmosio-sxoleio>
- Νικολάου, Γ.
(2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χαρίση, Δ. (2019). *Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης*. Αθήνα: Οσελότος



Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+

Ιωάννης Κακκάρα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Καβάλας, Δημοκρίτειο

Πανεπιστήμιο Θράκης

ioanniskakaras@gmail.com

Βασίλειος Σάλτας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Καβάλας, Δημοκρίτειο

Πανεπιστήμιο Θράκης

saltas70@gmail.com

Σταύρος Βαλσαμίδης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

svalsam@af.ihu.gr

Αθανάσιος Μανδήλας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

smand@af.ihu.gr

Περίληψη

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο διαμόρφωσης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό την ανάπτυξη μιας νέας πραγματικότητας στην εκπαίδευση των κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με αποτέλεσμα να είναι αντικείμενο πολλών σύγχρονων μελετών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πιο συγκεκριμένα του Erasmus / Erasmus + στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του Νομού Καβάλας αλλά και να διερευνήσει κατά ποσό ο Covid 19 επηρέασε την υλοποίησή τους. Οι στόχοι της έρευνας περιλαμβάνουν την απεικόνιση της μακροπρόθεσμης εφαρμογής του αντικτύπου του προγράμματος στους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς διευρύνοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και τη διαχείριση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι τα εξής: Πώς συμβάλλουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ στην επαγγελματική ανάπτυξη



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

των εκπαιδευτικών; Τι διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+; Τι εμποδίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+; Πως επηρεάζει η πανδημία του Covid-19 την υλοποίηση των προγραμμάτων Erasmus+; Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 05 Απριλίου έως τις 31 Μάιου του 2021 με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήθηκε δείγμα 240 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας και συμμετέχουν ή συμμετείχαν σε πρόγραμμα Erasmus/Erasmus+. Τα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου καταχωρήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 26. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω τόσο της ατομικής βελτίωσης, όσο και της ομαδικής, με ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και της καλύτερης σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Τα κίνητρα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Erasmus+ συνδέονται με την άποψη για την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ατομικής βελτίωσης που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί, αφού ο ίδιος υποπαράγοντας που είναι η γνώση ξένων γλωσσών αλλά και η γνώση των νέων τεχνολογιών αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή τους, αλλά ταυτόχρονα και το βασικότερο εμπόδιο ή ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, ένα εμπόδιο φαίνεται να είναι η ενημέρωση που παρέχεται για τα συγκεκριμένα προγράμματα. Τέλος, η πανδημία Covid-19 έχει επηρεάσει όλες τις δραστηριότητες. Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε προγράμματα Erasmus+ σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι επηρεάστηκε το σύνολο των δραστηριοτήτων που ήταν αρχικά προγραμματισμένες και μάλιστα αρκετές από αυτές ακυρώθηκαν ενώ πολλές μεταφέρθηκαν σε άλλο χρονικό διάστημα.

Λέξεις-κλειδιά: Erasmus+, Επαγγελματική ανάπτυξη, Covid 19, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

European education programmes have been developed in the context of a European education policy to develop a new reality in the education of the Member States of the European Union, thus being the subject of many modern studies. The aim of this work is to investigate the impact of European education programmes, in particular Erasmus/Erasmus+ on the professional development of teachers in Kavala Prefecture, but also to investigate how much



Covid 19 influenced their implementation.

The theoretical part of the work attempts a historical approach and a flashback of European education policy as well as the policies adopted to achieve the European Union's education objectives. Reference is also made to the professional development of teachers and how European programmes contribute to its formation. The survey was carried out on a sample of 240 teachers serving in secondary schools in kavala prefecture and participating in or participating in an Erasmus/Erasmus+ programme. According to the results of the research, their participation had a positive effect on improving their skills in Information and Communication Technologies, in foreign languages, as well as in promoting a culture of cooperation and strengthening relations in the school environment.

Keywords: Erasmus+, professional development, Covid 19, Secondary Education.

Εισαγωγή

Τον Νοέμβριο του 2006, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενέκριναν το σχέδιο δράσης για τη δια βίου μάθηση 2007-2013 (απόφαση 1720/2006/EK). Ο γενικός στόχος του σχεδίου ήταν να συμβάλει στην υλοποίηση της «Στρατηγικής της Λισαβόνας» για την ανάπτυξη της Κοινότητας σε μια προηγμένη κοινωνία βασισμένη στη γνώση στην οποία, μεταξύ άλλων, επικεντρώνεται στην προώθηση της καινοτομίας και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών υπό το πρίσμα μιας ευρωπαϊκής διάστασης με έμφαση στη δια βίου μάθηση, την κοινωνική συνοχή, τον διαπολιτισμικό διάλογο, τις ίσες ευκαιρίες για ισότητα των φύλων, στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολησιμότητας και της επιχειρηματικότητας (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006). Επιπλέον, το πρόγραμμα λάμβανε υπόψη τις διακυβερνητικές διαδικασίες που ξεκίνησαν στη Μπολόνια και την Κοπεγχάγη, οι οποίες στόχευαν στη βελτίωση της συνοχής, της ποιότητας και της διαφάνειας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, αντίστοιχα. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τέσσερα τομεακά προγράμματα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013): (α) Το Comenius το οποίο αφορούσε στη σχολική εκπαίδευση, (β) Το Erasmus



το οποίο αφορούσε στην ανώτατη εκπαίδευση, (γ) το Leonardo Da Vinci το οποίο αφορούσε στην δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και (δ) το Grundtvig το οποίο αφορούσε στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το πρόγραμμα Erasmus+ κατά την περίοδο 2019-2027 στοχεύει μέσω της δια βίου μάθησης την υποστήριξη της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό στην Ευρώπη και όχι μόνο. Στόχος η προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, η δημιουργία ποιοτικών ευκαιριών απασχόλησης, προώθησης της καινοτομίας, της κοινωνικής συνοχής αλλά και ενίσχυσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Αποτελεί βασικό πυλώνα στήριξης της εφαρμογής της ευρωπαϊκής στρατηγικής συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση προωθώντας τη συνεργασία στον τομέα της πολιτικής για τη νεολαία και να ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021).

Το πρόγραμμα επίσης περιέχει σημαντικούς επιμέρους στόχους που σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση. Μέσω του προγράμματος αναπτύσσεται ένα πλαίσιο για την ενίσχυση και επέκταση της ευρωπαϊκής συνεργασίας μεταξύ σχολείων και της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών. Επιπλέον επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ισότητα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων (Cairns, 2018).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την ενδελεχή μελέτη των αναφορών, για τα προγράμματα Erasmus+ αλλά και γενικά για τα προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, όχι μόνο στην Περιφέρεια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας, αλλά και σε όλο τον Ελλαδικό χώρο, όπως και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,



προκύπτει ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα με το τρόπο που διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν τα τελευταία χρόνια βοήθησαν και λειτούργησαν επικουρικά στην ανάπτυξη των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Χατζηπέτρου, 2019). Ο ρόλος τους αντικατοπτρίζεται στο ότι η εστίασή τους είναι συνεπής με το επίκεντρο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής η οποία εκφράζεται μέσω των επίσημων διακηρύξεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Moutsios, 2007).

Είναι εύκολα κατανοητό, μέσα από πλήθος ερευνών, (Αγγελάκης, 2013; Ιωάννου, 2008; Γκουτζερής, 2007; Παπαχρήστου & Τύπας, 2003) ότι η εφαρμογή τους έχει αντίκτυπο στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντός του πεδίου που επιτρέπεται από τις γενικές συνθήκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έρευνες επίσης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα Erasmus αναγνωρίζουν τη θετική επίδρασή τους στη βελτίωση των ξένων γλωσσών και των δεξιοτήτων τους στις ΤΠΕ (Γκουτζερής, 2007). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα, βελτιώνει τις δυνατότητες τους σε σχέση με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, κάτι που όχι μόνο συμβάλλει στην ενίσχυση και τη δημιουργία ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά βοηθά επίσης στην εισαγωγή νέων μεθόδων και κάλων πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση του σχολείου (Ιωάννου, 2008).

Οι έρευνες επίσης δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα είχαν επίδραση στην εκμάθηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Διαμαντοπούλου, 2010; Γκουτζερής, 2007; Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2003). Η καλή χρήση ξένων γλωσσών και η κατάρτιση στις ΤΠΕ θεωρείται ένας ισχυρός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus. Εξίσου σημαντική είναι η θετική στάση του διευθυντή. Η υποστήριξη του συμβάλλει στη διαμόρφωση καλού κλίματος συνεργασίας (Γκουτζερής, 2007).

Ερευνητική Μεθοδολογία

Ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας σχετικά με τον αντίκτυπο του



προγράμματος Erasmus+ στην επαγγελματική ανάπτυξή τους και ειδικότερα να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία του, κυρίως στο σχολικό περιβάλλον και να αντιταχθούν στη ρητή πρόθεση του εκπαιδευτικού να συμμετάσχει σε αυτό. Στόχοι της έρευνας αποτελούν η απεικόνιση της μακροπρόθεσμης εφαρμογής του αντικτύπου του προγράμματος στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε είναι θετικοί είτε αρνητικοί, διευρύνοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και τη διαχείριση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα και μέσα από αυτήν θα απαντηθούν είναι τα εξής:

1. Πως συμβάλλουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
2. Τι διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+;
3. Τι εμποδίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+;
4. Πως επηρεάζει η πανδημία του Covid-19 την υλοποίηση των προγραμμάτων Erasmus+;

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και διαμορφώθηκε μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα αξιοποιώντας στοιχεία από τα ερωτηματολόγια των: Βέτσικα (2020), Δαββέτα (2020), Whalen (2020), Gudmundsdottir & Hathaway (2020). Περιλαμβάνει συνολικά 44 ερωτήσεις, όλες κλειστού τύπου. Οι 11 πρώτες ερωτήσεις (οι οποίες αποτελούν την Α ενότητα του ερωτηματολογίου) αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και ήταν το φύλο, η ηλικία, ο κλάδος της ΠΕ στον οποίο ανήκουν, αν έχουν άλλες σπουδές εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών τα συνολικά έτη που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, το επίπεδο γνώσης των ΤΠΕ, η γνώση αγγλικής ή και άλλης γλώσσας και αν οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus+.

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούν στα προγράμματα Erasmus+ και χωρίζονται σε τρεις βασικές ενότητες. Η ενότητα Β του ερωτηματολογίου σχετίζεται με το πρόγραμμα Erasmus+ και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και



περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις. Η επόμενη ενότητα Γ περιέχει 5 ερωτήσεις και αναφέρεται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Erasmus+. Η ενότητα Δ του ερωτηματολογίου αναφέρεται στους ανασταλτικούς παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να συντελέσουν στη συμμετοχή τους στα προγράμματα Erasmus+ και αποτελείται από 8 ερωτήσεις. Τέλος, η ενότητα Ε (ερωτήσεις Ε.1-Ε.8) σχετίζεται με την πανδημία του κορωνοϊού Covid-19 και το κατά πόσο επηρέασε όσες σχολικές μονάδες συμμετείχαν σε προγράμματα Erasmus+ κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Όλες οι ερωτήσεις των ενότητων Β, Γ, Δ και Ε απαντώνται με την κλίμακα Likert πέντε σημείων, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «Καθόλου», το 2 στο «Λίγο», το 3 στο «Αρκετά», το 4 στο «Πολύ» και το 5 στο «Πάρα Πολύ».

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 05 Απριλίου έως τις 31 Μάιου του 2021. Τα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου καταχωρήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 26. Τα ερευνητικά-στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η Παραγοντική Ανάλυση, η Ανάλυση Αξιοπιστίας, οι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων (t-τεστ), η Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν Παράγοντα και ο έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson.

Αποτελέσματα

Στη συνέχεια της ανάλυσης, πραγματοποιείται παραγοντική ανάλυση, για τον καθορισμό της εγκυρότητας κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αλλά και της εξαγωγής των παραγόντων-μεταβλητών που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της στατιστικής επεξεργασίας.

Παραγοντική Ανάλυση για τους ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus+

Σε αυτή την παραγοντική ανάλυση εξετάστηκαν οι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Erasmus+. Για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax), αφού θέλουμε να μην υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων (Field, 2009).



Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης έδειξαν τα εξής στοιχεία. Ο δείκτης ΚΜΟ που μετράει την καταλληλότητα του δείγματος έχει τιμή $KMO=0,755>0,5$ (Πίνακας 1) που φανερώνει ότι το μέγεθος του δείγματος είναι πάρα πολύ καλό για την συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% Variance	% of Cumulative	Total	% Variance	% of Cumulative	Total	% Variance	% of Cumulative
1	3,542	44,276	44,276	3,542	44,276	44,276	3,062	38,275	38,275
2	1,297	16,217	60,492	1,297	16,217	60,492	1,777	22,217	60,492
3	,992	12,403	72,895						
4	,788	9,850	82,745						
5	,484	6,050	88,795						
6	,400	4,997	93,792						
7	,309	3,868	97,660						
8	,187	2,340	100,000						

Πίνακας 1. Δείκτης ΚΜΟ και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,755
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	766,122
	df	28
	Sig.	,000

Επίσης, από τον Πίνακα 1 φαίνεται ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bartlett's test of sphericity). Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ($X^2=766,122$ $df=28$, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας $p=0,000<0,01$). Στον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι η παραγοντική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες οι οποίοι συνολικά ερμηνεύουν το 60,492% της ολικής μεταβλητότητας, ποσοστό πάρα πολύ ικανοποιητικό.

Πίνακας 2. Ποσοστά ερμηνευόμενης διακύμανσης ανά παράγοντα και συνολικά

Comp onent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% Variance	% of Cumulative	Total	% Variance	% of Cumulative	Total	% Variance	% of Cumulative



1	3,542	44,276	44,276	3,542	44,276	44,276	3,062	38,275	38,275
2	1,297	16,217	60,492	1,297	16,217	60,492	1,777	22,217	60,492
3	,992	12,403	72,895						
4	,788	9,850	82,745						
5	,484	6,050	88,795						
6	,400	4,997	93,792						
7	,309	3,868	97,660						
8	,187	2,340	100,000						

Οι αρχικές μεταβλητές φορτίζουν σε καθένα από τους δύο παράγοντες, όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 3 που ακολουθεί. Κάθε μεταβλητή φορτίζει σε εκείνον τον παράγοντα με την μεγαλύτερη τιμή φόρτισης.

Πίνακας 3. Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους δύο παράγοντες.

Παράγοντας: Αποτέλεσε / μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τη συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα Erasmus+	1	2
Δ.1 η μη επαρκής γνώση ξένης γλώσσας;	0,112	0,879
Δ.2 η μη καλή γνώση των ΤΠΕ;	0,173	0,857
Δ.3 ο επιπλέον φόρτος εργασίας;	0,800	0,197
Δ.4 η απασχόληση εκτός σχολικού ωραρίου;	0,833	0,008
Δ.5 η μη επαρκής ενημέρωση σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίησή του;	0,600	0,294
Δ.6 η ελλιπής επιμόρφωση;	0,655	0,361
Δ.7 οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτούνται για την υλοποίησή του;	0,782	0,049
Δ.8 η πανδημία του Covid- 19;	0,535	0,110

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που δημιουργήθηκαν για την ενότητα Δ του ερωτηματολογίου. Ο πρώτος παράγοντας έχει τις ερωτήσεις-εμπόδια: «Δ.1 Μη επαρκής γνώση ξένης γλώσσας», και «Δ.2 μη καλή γνώση των ΤΠΕ». Ο δεύτερος παράγοντας έχει τις ερωτήσεις-εμπόδια: «Δ.3 ο επιπλέον φόρτος εργασίας», «Δ.4 η απασχόληση εκτός σχολικού ωραρίου;», «Δ.5 η μη επαρκής ενημέρωση σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίησή του», «Δ.6 η ελλιπής επιμόρφωση», «Δ.7 οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτούνται για την υλοποίησή του» και «Δ.8 η πανδημία του Covid- 19».

Από τις ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, μπορούμε συνεπώς, να υποθέσουμε ότι δύο είναι οι βασικοί λόγοι- εμπόδια που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι



μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στο να συμμετάσχουν σε προγράμματα Erasmus+. Με βάση τις έννοιες των ερωτήσεων που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, μπορούμε να ονομάσουμε τους παράγοντες ως εξής. Ο πρώτος είναι «Ανεπάρκεια γνώσεων Ξένων Γλωσσών ή και ΤΠΕ» (1ος Παράγοντας) και ο δεύτερος η «Ανεπάρκεια Χρόνου-Σχεδιασμού» (2ος Παράγοντας).

Για την ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Alpha του Cronbach, ο οποίος μετράει την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Τιμές του συγκεκριμένου συντελεστή μεγαλύτερες από 0,6 φανερώνουν την ύπαρξη υψηλής αξιοπιστίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων είναι ικανές στο να μετρήσουν την έννοια που μετρούν. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης, για κάθε έναν από τους παράγοντες, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Ανεπάρκεια γνώσεων Ξένων Γλωσσών ή και ΤΠΕ	0,753
Ανεπάρκεια Χρόνου-Σχεδιασμού	0,816

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.15 και οι δύο παράγοντες που δημιουργήθηκαν είναι αξιόπιστοι, αφού ο συντελεστής Alpha του Cronbach υπερβαίνει το όριο του 0,6. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις.

Παραγοντική Ανάλυση για τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+

Για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax), αφού θέλουμε να μην υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων (Field, 2009). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης έδειξαν τα εξής στοιχεία. Ο δείκτης KMO που μετράει την καταλληλότητα του δείγματος έχει τιμή $KMO=0,768>0,5$ (πίνακας 5) που φανερώνει ότι το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά καλό για την συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 5. Δείκτης KMO και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett. KMO and Bartlett's Test.



Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,768
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	480,079
	df	10
	Sig.	,000

Επίσης, από τον Πίνακα 5 φαίνεται ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bartlett's test of sphericity). Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ($X^2=480,079$ $df=10$, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας $p=0,000<0,01$). Στον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι η παραγοντική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες οι οποίοι συνολικά ερμηνεύουν το 76,711% της ολικής μεταβλητότητας, ποσοστό πάρα πολύ ικανοποιητικό.

Πίνακας 6. Ποσοστά ερμηνεύμενης Διακύμανσης ανά παράγοντα και συνολικά

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% Variance	% of Cumulative	Total	% Variance	% of Cumulative	Total	% Variance	% of Cumulative
1	2,982	59,632	59,632	2,982	59,632	59,632	2,131	42,620	42,620
2	,854	17,080	76,711	,854	17,080	76,711	1,705	34,091	76,711
3	,491	9,822	86,533						
4	,417	8,347	94,880						
5	,256	5,120	100,000						

Οι αρχικές μεταβλητές φορτίζουν σε καθένα από τους δύο παράγοντες, όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 7 που ακολουθεί. Κάθε μεταβλητή φορτίζει σε εκείνον τον παράγοντα με την μεγαλύτερη τιμή φόρτισης.

Πίνακας 7. Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους δύο παράγοντες.

Παράγοντας: Αποτέλεσε / μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τη συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα Erasmus+	1	2
Γ1 Η γνώση ΤΠΕ	0,188	0,862
Γ2 Η γνώση μιας ξένης γλώσσας	0,276	0,829
Γ3 Η ενημέρωση και υποστήριξη από τον διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου	0,700	0,433
Γ4 Η προκαταρκτική ενημέρωση και επιστημονική στήριξη	0,875	0,261
Γ5 Πραγματοποίηση σεμιναρίων με σχολεία του εξωτερικού	0,874	0,137

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που δημιουργήθηκαν. Ο πρώτος παράγοντας έχει τις εξής ερωτήσεις που αφορούν στα κίνητρα: «Γ1. Η γνώση ΤΠΕ», και «Γ2. Η γνώση μιας ξένης γλώσσας». Ο δεύτερος



παράγοντας έχει τις ερωτήσεις: «Γ3. Η ενημέρωση και υποστήριξη από τον διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου», «Γ4. Η προκαταρκτική ενημέρωση και επιστημονική στήριξη» και «Γ5. Πραγματοποίηση σεμιναρίων με σχολεία του εξωτερικού»

Από τις ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, μπορούμε συνεπώς, να υποθέσουμε ότι δύο είναι οι βασικοί άξονες που μπορεί να καθορίσουν τα κίνητρα που μπορεί να έχει κάποιος εκπαιδευτικός προκειμένου να συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus+. Ο πρώτος είναι η «Γνώση ΤΠΕ-Ξένων Γλωσσών» (1ος Παράγοντας). Ο δεύτερος είναι η «Ενημέρωση» (2ος Παράγοντας) που σημαίνει ότι ενδεχομένως η ενημέρωση σε συνδυασμό με την υποστήριξη θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρο για τη συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+.

Για την ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιήθηκε και σε αυτήν την περίπτωση ο συντελεστής Alpha του Cronbach. Τιμές του συγκεκριμένου συντελεστή μεγαλύτερες από 0,6 φανερώνουν την ύπαρξη υψηλής αξιοπιστίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων είναι ικανές στο να μετρήσουν την έννοια που διατείνεται ότι μετρούν. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης, για κάθε έναν από τους παράγοντες, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Γνώση ΤΠΕ-Ξένων Γλωσσών	0,717
Ενημέρωση	0,827

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 και οι δύο παράγοντες που δημιουργήθηκαν είναι αξιόπιστοι, αφού ο συντελεστής Alpha του Cronbach υπερβαίνει το όριο του 0,6. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις.

Έλεγχοι ερευνητικών ερωτημάτων

Στη συνέχεια, για να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την συμβολή των προγραμμάτων Erasmus+ στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα πραγματοποιηθούν στατιστικές αναλύσεις, οι οποίες στηρίζονται σε ελέγχους



υποθέσεων, όπως t-τεστ, ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα και χ^2 έλεγχοι ανεξαρτησίας.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τους βασικούς παράγοντες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Σκοπός είναι να διερευνηθεί αν οι διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών διαφέρουν και ως προς τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη τα προγράμματα Erasmus+.

Για τη διερεύνηση των διαφορών, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way Anova). Η υπόθεση θα ελεγχθεί στο 5% επίπεδο σημαντικότητας.

«Ατομική Βελτίωση»

Αρχικά διερευνάται κατά πόσο η «Ατομική Βελτίωση» ως παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορεί να διαφέρει ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Η «Ατομική Βελτίωση, καθορίστηκε από τις ερωτήσεις B1-B6 και B11, του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε από το άθροισμα των αντίστοιχων απαντήσεων, και συνεπώς η χαμηλότερη δυνατή τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι το 7 (που εκφράζει μηδενικό βαθμό ατομικής βελτίωσης) και υψηλότερη δυνατή τιμή είναι το 35 (που εκφράζει απόλυτη βαθμό Ατομικής Βελτίωσης). Ο παράγοντας είναι η ηλικιακή ομάδα, με τέσσερα επίπεδα (≤ 30 , 31-40, 41-50 και > 50) και η εξαρτημένη μεταβλητή η «Ατομική Βελτίωση». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($F(3,241)=3,810$ με $p\text{-τιμή}=0,011 < 0,05$).

Πίνακας 9. Πίνακας ANOVA για Ατομική Βελτίωση-Ηλικιακές Ομάδες

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	269,362	3	89,787	3,810	,011
Within Groups	5608,588	238	23,565		
Total	5877,950	241			

Αυτό σημαίνει ότι όντως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει «Ατομική Βελτίωση». Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, δείχνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν και τη μικρότερη κατά μέσο όρο



άποψη ότι μπορούν να βελτιωθούν σε ατομικό επίπεδο (μέσω ανάπτυξης ικανοτήτων ή γνώσεων) μέσα από τα προγράμματα Erasmus+. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτω των 30 ετών φαίνεται να έχουν την άποψη ότι μπορούν να βελτιωθούν πολύ σε ατομικό επίπεδο από αυτού του είδους τα προγράμματα.

Πίνακας 10. Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

Ηλικιακή Ομάδα	N	Subset for alpha =0.05	
		1	2
>50	113	26,4513	
41-50	91	27,6044	
31-40	31	27,7742	
<=30	7		32,2857
Sig.		,415	1,000

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τις μέσες τιμές και τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 11. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
<=30	7	32,285	3,251
31-40	31	27,774	4,930
41-50	91	27,604	4,885
>50	113	26,451	4,880
Σύνολο	242	27,223	4,938

Στη συνέχεια διερευνάται κατά πόσο ο βαθμός «Ατομικής Βελτίωσης» που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχουν από τα προγράμματα Erasmus+ διαφέρει μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας. Χρησιμοποιείται σε αυτήν την περίπτωση ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, όπου η εξαρτημένη μεταβλητή θα είναι η «Ατομική Βελτίωση», όπως προέκυψαν από την αντίστοιχη παραγοντική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($F(3,241)=3,326$ με $p\text{-τιμή}=0,020<0,05$) (Πίνακας 12).



Πίνακας 12. Πίνακας ANOVA για Ατομική Βελτίωση-Έτη Υπηρεσίας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	236,510	3	78,837	3,326	,020
Within Groups	5641,441	238	23,704		
Total	5877,950	241			

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει «Ατομική Βελτίωση» μέσω των προγραμμάτων Erasmus+. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 13, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας θεωρούν ότι μπορούν να έχουν «Ατομική Βελτίωση» από τα προγράμματα Erasmus+ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 13. Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας.

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Subset for alpha =0.05	
		1	2
>25	69	25,8261	
16-25	91	27,4945	27,4945
6-15	66	27,7879	27,7879
<=5	16		29,3750

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τις μέσες τιμές και τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 14. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
<=5	16	29,375	4,047
6-15	66	27,787	4,744
16-25	91	27,494	4,906
>25	69	25,826	5,096
Σύνολο	242	27,223	4,938

Σε σχέση με τον «Τύπο του Σχολείου», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($F(4,241)=2,998$ με p -



τιμή=0,043<0,05).

Πίνακας 15. Πίνακας ANOVA για Ατομική Βελτίωση- Τύπος Σχολείου

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	191,770	4	47,943	2,998	,043
Within Groups	5686,180	237	23,992		
Total	5877,950	241			

Αυτό σημαίνει ότι φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολείων ως το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα προγράμματα Erasmus+ βελτιώνουν τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 16, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στα Μουσικά Σχολεία ή στα ΕΠΑΛ θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα προγράμματα Erasmus+ βοηθάνε την ατομική βελτίωση από ό,τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων ή των Γενικών Λυκείων.

Πίνακας 16. Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Τύπος Σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Γενικό Λύκειο	75	26,5600	
Γυμνάσιο	88	26,7955	
Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις	5	26,8000	
Μουσικό σχολείο	43		27,8605
ΕΠΑΛ	31		29,2258
Sig.		,152	

Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τις δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 17. Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα

«Ατομική Βελτίωση» ανά τύπο σχολείου.

	N	Μέση Τιμή	Τυπική
Γενικό Λύκειο	75	26,560	5,147
Γυμνάσιο	88	26,795	4,901
Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις	5	26,800	5,263
Μουσικό σχολείο	43	27,860	4,959
ΕΠΑΛ	31	29,225	4,047
Σύνολο	242	27,223	4,938

«Ανεπάρκεια Γνώσεων Ξένης Γλώσσας-ΤΠΕ»

Στη συνέχεια διερευνάται κατά πόσο η «Ανεπάρκεια Γνώσεων Ξένης Γλώσσας ή



και ΤΠΕ» ως ανασταλτικός παράγοντας μπορεί να διαφέρει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς από διαφορετικούς τύπους σχολείου. Ο παράγοντας «Ανεπάρκεια Γνώσεων Ξένης Γλώσσας ή και ΤΠΕ», καθορίστηκε από τις ερωτήσεις Δ1-Δ2, του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε από το άθροισμα των αντίστοιχων απαντήσεων, και συνεπώς η χαμηλότερη δυνατή τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι το 2 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τον θεωρούν καθόλου ως ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα Erasmus+) και υψηλότερη δυνατή τιμή είναι το 10 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί τον θεωρούν απόλυτα ανασταλτικό παράγοντα). Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ο «Τύπος Σχολείου», με πέντε επίπεδα (Γενικό Λύκειο, Γυμνάσιο, Μουσικό Σχολείο, Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις, ΕΠΑΛ) και η εξαρτημένη μεταβλητή η «Γνώσεις Ξένης Γλώσσας-ΤΠΕ». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($F(4,241)=2,471$ με $p\text{-τιμή}=0,045<0,05$) (Πίνακας 5.29).

Πίνακας 18. Πίνακας ANOVA για Ανεπάρκεια Γνώσεων Ξένης Γλώσσας ή και ΤΠΕ-
Τύπος Σχολείου

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	35,557	4	8,889	2,471	,045
Within Groups	852,695	237	3,598		
Total	888,252	241			

Αυτό σημαίνει ότι όντως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους διαφόρους τύπους σχολείων ως προς το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η «Ανεπάρκεια Γνώσεων Ξένων Γλωσσών ή και ΤΠΕ» μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα Erasmus+. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 19, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί από το Γενικό Λύκειο πιστεύουν κατά μέσο όρο ότι η «Ανεπάρκεια Γνώσεων Ξένης Γλώσσας-ΤΠΕ» μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο για τα προγράμματα Erasmus+ σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί των άλλων σχολείων. Φαίνεται, ότι σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν εμπόδιο τη γνώση ξένης γλώσσας ή ΤΠΕ οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και των Μουσικών Σχολείων. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται οι διαφορές να είναι σχετικά μικρές.



Πίνακας 19. Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των διαφόρων τύπων σχολείου.

Τύπος Σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Γενικό Λύκειο	75	6,2800	
Γυμνάσιο	31	6,6129	
Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις	5	6,8000	
Μουσικό σχολείο	43		7,0233
ΕΠΑΛ	88		7,1705
Sig.		,152	,218

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τις μέσες τιμές και τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 20. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις.

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Γενικό Λύκειο	75	6,280	1,885
Γυμνάσιο	88	7,170	1,827
Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις	5	6,800	1,095
Μουσικό σχολείο	43	7,023	2,209
ΕΠΑΛ	31	6,612	1,725
Σύνολο	242	6,789	1,919

T-τεστ

Στη συνέχεια εξετάζεται αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τους βασικούς παράγοντες της προηγούμενης ενότητας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι συμμετείχαν στο παρελθόν σε προγράμματα Erasmus+ και σε αυτούς που δήλωσαν ότι δεν συμμετείχαν. Σκοπός είναι αν η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα μπορεί να αλλάξει τις όποιες απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Για το λόγο αυτό θα πραγματοποιηθεί έλεγχος υποθέσεων (t-τεστ) για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Ως εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι παράγοντες που έχουν προκύψει από τις παραγοντικές αναλύσεις και ως ανεξάρτητη η «Συμμετοχή στο παρελθόν σε προγράμματα Erasmus+». Στην πραγματικότητα, θα ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές στο μέσο βαθμό καθενός από τους παράγοντες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus+ και



σε αυτούς που δεν έχουν. Στη συνέχεια αναφέρονται οι παράγοντες εκείνοι στους οποίους εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές.

Συνεργατική Ανάπτυξη

Αρχικά, εξετάζεται αν η «Συνεργατική Ανάπτυξη», ως παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαφέρει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε προγράμματα Erasmus+ και σε αυτούς που δεν συμμετείχαν. Διερευνάται δηλαδή αν το να έχει συμμετάσχει κάποιος εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, διαφοροποιεί τον βαθμό στον οποίο πιστεύει ότι η ανάπτυξη των συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να εξελιχθεί μέσω των προγραμμάτων. Ο παράγοντας «Συνεργατική Ανάπτυξη», καθορίστηκε από τις ερωτήσεις B7-B10, του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε από το άθροισμα των αντίστοιχων απαντήσεων και συνεπώς η χαμηλότερη δυνατή τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι το 4 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν καθόλου ότι μπορεί να επηρεαστεί από τα προγράμματα Erasmus+) και υψηλότερη δυνατή τιμή είναι το 20 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να επηρεαστεί απόλυτα).

Η ανάλυση έδειξε αρχικά ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών δεν μπορούν να θεωρηθούν ίσες στο 5% επίπεδο σημαντικότητας (Levene's Test, $F=7,498$ με p -τιμή $=0,007 < 0,05$). Ο στατιστικός έλεγχος (t-test) κάτω από την υπόθεση των μη ίσων διακυμάνσεων, έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς το μέσο βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι τα προγράμματα Erasmus+ βοηθούν στην ανάπτυξη της συνεργασίας, ανάμεσα σε όσους συμμετείχαν και σε όσους δεν συμμετείχαν σε προγράμματα στο παρελθόν ($t(235)=3,726$ με p -τιμή $=0,000 < 0,05$).

Πίνακας 21. Αποτελέσματα t-τεστ για τη «Συνεργατική Ανάπτυξη» σε σχέση με το αν συμμετείχε κάποιος σε πρόγραμμα Erasmus+ ή όχι.

	Έλεγχος Levene για την ισότητα διακυμάνσεων			t-test για την ισότητα των μέσων τιμών					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Μέση Διαφορά	T. Σφάλμα	95% ΔΕ για τη διαφορά μέσων τιμών	
								Κάτω άκρο	Άνω άκρο



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Ίσες Διακυμάνσεις	7,498	,007	3,444	240	,001	1,29101	,37489	,55252	2,02951
Άνισες Διακυμάνσεις			3,726	234,561	,000	1,29101	,34653	,60830	1,97373

Από το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης (Δ.Ε.) για τη μέση διαφορά που είναι το (0,6083 - 1,9737) και είναι θετικό, προκύπτει ότι ο μέσος βαθμός που πιστεύει κάποιος εκπαιδευτικός ότι τα προγράμματα Erasmus+ βοηθούν στην ανάπτυξη των συνεργασιών είναι μεγαλύτερος για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν, από τον αντίστοιχο βαθμό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν συμμετάσχει. Οι δειγματικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 22.

Πίνακας 22. Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό που θεωρούν την «Συνεργατική Ανάπτυξη» βασικό παράγοντα, ανά ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ή όχι σε προγράμματα Erasmus.

	Συμμετοχή σε Erasmus+	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Συνεργατική Ανάπτυξη	Ναι	92	17,304	2,237
	Όχι	150	15,153	1,863

Ανεπάρκεια Χρόνου-Σχεδιασμού

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η «Ανεπάρκεια Χρόνου-Σχεδιασμού», ως ανασταλτικός παράγοντας της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus+ διαφέρει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ήδη συμμετείχαν και σε αυτούς που δεν συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα. Διερευνάται δηλαδή αν το να έχει συμμετάσχει κάποιος εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, διαφοροποιεί τον βαθμό στον οποίο πιστεύει ότι ο χρόνος αλλά και ο σχεδιασμός που απαιτείται μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα. Ο παράγοντας «Ανεπάρκεια Χρόνου-Σχεδιασμού», καθορίστηκε από τις ερωτήσεις Δ3-Δ8, του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε από το άθροισμα των αντίστοιχων απαντήσεων και συνεπώς η χαμηλότερη δυνατή τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι το 6 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν καθόλου ότι μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο) και υψηλότερη δυνατή τιμή είναι το 30 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο σε απόλυτο βαθμό).



Η ανάλυση έδειξε αρχικά ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών μπορούν να θεωρηθούν ίσες στο 5% επίπεδο σημαντικότητας (Levene's Test, $F=0,502$ με p -τιμή $=0,479 > 0,05$). Ο στατιστικός έλεγχος (t -test) κάτω από την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς το μέσο βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο χρόνος και ο σχεδιασμός που απαιτείται για τα προγράμματα Erasmus+ αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους, ανάμεσα σε όσους συμμετείχαν και σε όσους δεν συμμετείχαν σε προγράμματα στο παρελθόν ($t(240)=-2,354$ με p -τιμή $0,019 < 0,05$) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23. Αποτελέσματα t -τεστ για την «Ανεπάρκεια Χρόνου-Σχεδιασμού» σε σχέση με το αν συμμετείχε κάποιος σε πρόγραμμα Erasmus+ ή όχι.

	Έλεγχος Levene για την ισότητα διακυμάνσεων			t-test για την ισότητα των μέσων τιμών					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Μέση Διαφορά	Τ. Σφάλμα	95% ΔΕ για τη διαφορά μέσων τιμών	
								Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Ίσες Διακυμάνσεις	,502	,479	-2,354	240	,019	-1,54304	,65546	2,83424	-,25185
Άνισες Διακυμάνσεις			-2,295	177,026	,023	-1,54304	,67240	2,87000	-,21609

Από το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης (Δ.Ε) για τη μέση διαφορά που είναι το (-2.834, -0,251) και είναι αρνητικό, προκύπτει ότι ο μέσος βαθμός που πιστεύει κάποιος εκπαιδευτικός ότι ο χρόνος και ο σχεδιασμός που απαιτείται μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τη συμμετοχή στα προγράμματα Erasmus+ είναι μικρότερος για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν, από τον αντίστοιχο βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει. Οι δειγματικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 24.

Πίνακας 24. Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό που θεωρούν την «Ανεπάρκεια Χρόνου-Σχεδιασμού» βασικό εμπόδιο, ανά ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ή όχι σε προγράμματα Erasmus.

	Συμμετοχή σε Erasmus+	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση



Ανεπάρκεια	Ναι	92	20,837	5,273
Χρόνου- Σχεδιασμού	Όχι	150	22,380	4,741

Ενημέρωση-Υποστήριξη

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η «Ενημέρωση-Υποστήριξη», ως κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus+ διαφέρει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ήδη συμμετείχαν και σε αυτούς που δεν συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα. Διερευνάται δηλαδή αν το να έχει συμμετάσχει κάποιος εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, διαφοροποιεί τον βαθμό στον οποίο πιστεύει η σωστή ενημέρωση, αλλά και η υποστήριξη, μπορεί να αποτελέσει βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα. Ο παράγοντας «Ενημέρωση-Υποστήριξη», καθορίστηκε από τις ερωτήσεις Γ3-Γ5, του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε από το άθροισμα των αντίστοιχων απαντήσεων, και συνεπώς η χαμηλότερη δυνατή τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι το 3 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν καθόλου ότι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο) και υψηλότερη δυνατή τιμή είναι το 15 (που εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο σε απόλυτο βαθμό).

Η ανάλυση έδειξε αρχικά ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών μπορούν να θεωρηθούν ίσες στο 5% επίπεδο σημαντικότητας (Levene's Test, $F=1,496$ με p -τιμή $=0,223 > 0,05$). Ο στατιστικός έλεγχος (t-test) κάτω από την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς το μέσο βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η σωστή ενημέρωση αλλά και η υποστήριξη αποτελούν κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Erasmus+, ανάμεσα σε όσους συμμετείχαν και σε όσους δεν συμμετείχαν σε προγράμματα στο παρελθόν, έστω και οριακά ($t(240)=1,977$ με p -τιμή $=0,049 < 0,05$) (Πίνακας 25).

Πίνακας 25. Αποτελέσματα t-τεστ για την «Ενημέρωση-Υποστήριξη» σε σχέση με το αν συμμετείχε κάποιος σε πρόγραμμα Erasmus+ ή όχι.

	Έλεγχος Levene για την ισότητα διακυμάνσεων			t-test για την ισότητα των μέσων τιμών				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Μέση Διαφορά	T. Σφάλμα	95% ΔΕ για τη διαφορά μέσων τιμών



								Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Ισες Διακυμάνσεις	1,496	,223	1,977	240	,049	,62493	,31613	,00219	1,2476
Άνισες Διακυμάνσεις			2,034	209,92					2,034

Από το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης (Δ.Ε.) για τη μέση διαφορά που είναι το (0.0022, 1,248) και είναι θετικό, προκύπτει ότι ο μέσος βαθμός που πιστεύει κάποιος εκπαιδευτικός ότι η ενημέρωση αλλά και η υποστήριξη που απαιτείται μπορεί να αποτελέσει βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή στα προγράμματα Erasmus+ είναι μεγαλύτερος για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν, από τον αντίστοιχο βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει. Οι δειγματικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 26.

Πίνακας 26. Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό που θεωρούν την «Ενημέρωση-Υποστήριξη» βασικό εμπόδιο, ανά ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ή όχι σε προγράμματα Erasmus.

	Συμμετοχή σε Erasmus+	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ενημέρωση	Ναι	92	12,824	2,211
Σχεδιασμός	Όχι	150	11,314	2,448

λεγχοι Ανεξαρτησίας

Στη συνέχεια, για να διαπιστωθεί αν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus+ σχετίζεται με το επίπεδο γνώσης των ΤΠΕ που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν, πραγματοποιήθηκαν χ^2 έλεγχοι ανεξαρτησίας του Pearson. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η «Συμμετοχή σε προγράμματα στο παρελθόν» και η «Γνώση ΤΠΕ», οι οποίες είναι και οι δύο κατηγορικές. Οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν μικρότερες του 5 σε δύο περιπτώσεις (ποσοστό $19\% < 20\%$) και έτσι τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα. Ελέγχθηκε, στο 5% επίπεδο εμπιστοσύνης, η υπόθεση:

H_0 : Οι μεταβλητές «Συμμετοχή σε προγράμματα» και «Γνώση ΤΠΕ» είναι ανεξάρτητες.

H_a : Οι μεταβλητές «Συμμετοχή σε προγράμματα» και «Γνώση ΤΠΕ» είναι



εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($X^2(4)=11,397$ με $p\text{-τιμή}=0,022<0,05$) (Πίνακας 27) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.

Πίνακας 27. Έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson

	Value	df	Asymptotic Significance (2sided)
Pearson Chi-Square	11,397 ^a	4	,022
Likelihood Ratio	13,832	4	,008
Linear-by-Linear Association	4,560	1	,033
N of Valid Cases	242		

a. 2 cells (19,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,90.

Έτσι, υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus+ και στις γνώσεις που δηλώνουν ότι έχουν για τα ΤΠΕ. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 28), προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν ότι έχουν καλές ή πολύ καλές ΤΠΕ δεν έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα Erasmus+.

Πίνακας 28. Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Συμμετοχή σε προγράμματα» και «Γνώση ΤΠΕ».

		Επίπεδο γνώσης στις Τεχνολογίες Πληροφοριών					
		Μικρή	Μέτρια	Καλή	Πολύ Καλή	Άριστη	Σύνολο
Συμμετοχή σε	Ναι	1	1	36	32	22	92
Erasmus+ στο παρελθόν	Όχι	4	17	49	56	24	150
Σύνολο		5	18	85	88	46	242

Επίδραση της Πανδημίας Covid 19

Στη συνέχεια ερευνάται η επίδραση που είχε η πανδημία Covid 19 στα προγράμματα Erasmus+. Για το σκοπό αυτό θα αναλυθεί η Ε ενότητα του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας απαντήθηκαν μόνο από τους εκπαιδευτικούς των οποίων η σχολική μονάδα ή ο φορέας συμμετείχαν σε προγράμματα Erasmus+ κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Από τον Πίνακα 29 φαίνεται ότι 106 από τους ερωτώμενους (ποσοστό 43,8%)



δήλωσαν ότι η σχολική μονάδα συμμετείχε σε πρόγραμμα Erasmus+ κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Πίνακας 29. Συμμετείχε η σχολική σας μονάδα κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 σε πρόγραμμα Erasmus+;

Συχνότητα		Ποσοστό
Ναι	106	43,8
Όχι	136	56,2
Σύνολο	242	100,0

Συμπεράσματα - περιορισμοί - προτάσεις

Η εργασία είχε ως στόχο τη μελέτη και την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα προγράμματα Erasmus+. Σκοπός ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, όλων των αντικειμένων, και ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο τα Προγράμματα Erasmus+, με τον τρόπο που πραγματοποιούνται και με τις συνθήκες της εποχής, μπορούν να συντελέσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά. Επιπροσθέτως, έγινε και μια πρώτη διερεύνηση σχετικά με το αν επηρεάστηκαν οι δραστηριότητες των προγραμμάτων και σε τι βαθμό, από την πανδημία Covid-19.

Είναι λογικό, οι αλλαγές που συντελούνται καθημερινά, σε όλους σχεδόν τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας, να δημιουργούν την αναγκαιότητα της προσαρμογής του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα. Μία από αυτές τις αλλαγές αποτελεί και η παγκοσμιοποίηση, η οποία εκτός από όλες τις άλλες προεκτάσεις, καλές ή κακές, έδωσε και την ευκαιρία να έρθουν εκπαιδευτικοί και μαθητές από διάφορα σχολεία κοντά, να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες και να εμβαθύνουν τη συνεργασία τόσο την εκπαιδευτική όσο και την πολιτισμική.

Επιπλέον των γενικών συμπερασμάτων που αναφέρθηκαν, προκύπτουν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη περιοχή από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας.



Συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα μπορούν να θεωρηθούν ότι κινούνται σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού για το κατά πόσο τα προγράμματα Erasmus+ μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους τομείς. Τα βασικά διερευνητικά ερωτήματα, σχετίζονταν με τους παράγοντες που τυχόν επηρεάζουν αυτές τις απόψεις. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω τόσο της ατομικής βελτίωσης, όσο και της ομαδικής, με ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και της καλύτερης σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Η ανάπτυξη μέσα από την ατομική βελτίωση στηρίζεται κυρίως στην εκμάθηση ξένων γλωσσών αλλά και των νέων τεχνολογιών, τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι θα βοηθήσουν τα προγράμματα Erasmus+. Όμως, υπάρχουν κάποιοι βασικοί παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, στην κρίση τους για την ατομική βελτίωση μέσω των προγραμμάτων. Σημαντικοί παράγοντες είναι η ηλικία αλλά και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Και στις δύο περιπτώσεις οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αλλά και αυτοί που έχουν τα περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση δηλώνουν ότι τα προγράμματα Erasmus+ φαίνεται να βοηθούν λιγότερο στην ατομική βελτίωση. Επιπροσθέτως, υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών από διαφορετικούς τύπους σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων και των Γυμνασίων φαίνεται να πιστεύουν στην ατομική βελτίωση μέσω των συγκεκριμένων προγραμμάτων σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί των Μουσικών Σχολείων και των ΕΠΑΛ. Αντιθέτως, δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας και του βαθμού που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι τα προγράμματα βοηθούν στην ανάπτυξη της συνεργασίας. Η ανάπτυξη της συνεργασίας μέσω των προγραμμάτων Erasmus+ είναι κάτι γενικώς αποδεκτό από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Ο δεύτερος βασικός άξονας των συμπερασμάτων σχετίζεται με τα κίνητρα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Erasmus+ αλλά και τους ανασταλτικούς παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στη μη συμμετοχή τους. Αυτά τα κίνητρα συνδέονται με την άποψη για την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της



ατομικής βελτίωσης που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί, αφού ο ίδιος υποπαράγοντας που είναι η γνώση ξένων γλωσσών αλλά και η γνώση των νέων τεχνολογιών αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή τους, αλλά ταυτόχρονα και το βασικότερο εμπόδιο ή ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα Erasmus+ δήλωσαν ότι έχουν πολύ καλή ή άριστη γνώση, τόσο των νέων τεχνολογιών, όσο και ξένων γλωσσών. Αυτό σημαίνει ότι σε έναν μεγάλο βαθμό υπάρχει διστακτικότητα συμμετοχής στα συγκεκριμένα προγράμματα όσων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι δεν γνωρίζουν από νέες τεχνολογίες ή δεν έχουν επαρκείς γνώσεις μίας ξένης γλώσσας. Επιπλέον, ένα άλλο κίνητρο φαίνεται να είναι το χρονικό διάστημα που διεξάγεται το πρόγραμμα και ο συνολικός σχεδιασμός, ενώ ένα άλλο εμπόδιο φαίνεται να είναι η ενημέρωση που παρέχεται για τα συγκεκριμένα προγράμματα. Οι παραπάνω παράγοντες δεν φαίνεται να επηρεάζονται από κάποια κατηγορία εκπαιδευτικών, γεγονός που σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στα συγκεκριμένα κίνητρα και στους ανασταλτικούς παράγοντες.

Τέλος, ο τρίτος άξονας συμπερασμάτων σχετίζεται με την πανδημία Covid-19 η οποία προφανώς έχει επηρεάσει πολλές αν όχι όλες τις δραστηριότητες πανευρωπαϊκά. Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε προγράμματα Erasmus+ σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι επηρεάστηκε το σύνολο των δραστηριοτήτων που ήταν αρχικά προγραμματισμένες και μάλιστα αρκετές από αυτές ακυρώθηκαν ενώ πολλές μεταφέρθηκαν σε άλλο χρονικό διάστημα. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αναπτύχθηκαν νέα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, ότι ενισχύθηκαν οι προσπάθειες για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των προγραμμάτων κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει και σημαντική παρακαταθήκη για το μέλλον.

6.1 Περιορισμοί της έρευνας

Ο περιορισμός αυτής της έρευνας έγκειται κυρίως στη μεθοδολογία της, επειδή το μέγεθος του δείγματος (240 ερωτηθέντες) ανήκει στις μη πιθανολογικές δειγματοληψίες και ως εκ τούτου δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτική στη γενίκευση



των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Επίσης, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε έχει ορισμένους περιορισμούς επειδή αξιοποιεί κλειστού τύπου ερωτήσεις. Αυτός ο τύπος συλλογής δεδομένων από τη μία πλευρά παρέχει στους ερευνητές τη δυνατότητα να συλλέγουν μεγάλο όγκο δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και χαμηλό κόστος, αλλά από την άλλη περιορίζει την ελευθερία των ερωτηθέντων που καλούνται να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους στη βάση μιας κλίμακας. Αυτό δεν τους επιτρέπει να δώσουν περισσότερα στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με το θέμα των ερωτήσεων ενώ αντίθετα θα μπορούσε να αποδοθεί καλύτερα με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Ένας άλλος περιορισμός είναι η έλλειψη πλαισίου δειγματοληψίας μέσου του οποίου θα μπορούσε να εξασφαλιστεί η πλήρης και καθολική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Τέλος, η χρήση ερωτηματολογίων εγκυμονεί πάντοτε τον κίνδυνο οι συμμετέχοντες να δίνουν απαντήσεις που είναι αποδεκτές ή συμπαθείς από την κοινωνία και όχι απαραίτητα ειλικρινείς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας σηματοδοτούν μια σειρά από νέες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Είναι σημαντικό να προωθηθεί μια πολιτική που να επιτρέπει σε περισσότερα σχολεία να συνεργάζονται μόνιμα με σχολεία του εξωτερικού, έτσι ώστε περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετέχουν αποκομίζοντας εμπειρίες τόσο σημαντικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

Η έρευνα καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας σχετικά με τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει στην επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Erasmus καθώς και τους παράγοντες που συμβάλουν σ' αυτό. Αν και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αναμένεται να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, αυτό μπορεί να προκαλέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Σε αυτήν την περίπτωση, θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και από άλλες χώρες προκειμένου να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα μπορεί να εξαγάγει ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με το αν το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και



τεχνολογικό υπόβαθρο μιας χώρας και να συμβάλλει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων αλλά και να καταδείξει πως ο Covid 19 επηρέασε την υλοποίησή τους.

Βιβλιογραφία

- Cairns, D. (2018). Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the Erasmus programme. *International Journal of Research & Method in Education*, pp. 1-11. doi:10.1080/1743727X.2018.1446928
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3rd εκδ.). SAGE. LONDON.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). " We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), pp. 239-250.
- Moutsios, S. (2007). The European Union and its Education Policy. Στο S. Moutsios, & H. G. Kotthoff (Επιμ.), *Education Policies in Europe* (σσ. 15-26). Munster: Sense Publishers.
- Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the CO VID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), pp. 189-199.
- Αγγελάκης, Γ. (2013). *Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ως παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών»: απόψεις συμμετεχόντων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βέτσικα, Α. Α. (2020). *Εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Μαγνησίας: Η περίπτωση του Erasmus*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκουτζερής, Θ. (2007). *Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ/Comenius, στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης του Ν. Έβρου, ως παράγοντας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Πάτρα: ΕΑΠ.



- Δαββέτα, Ε. (2020). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για τη συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Erasmus--KA2 στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητρακάκης, Κ., & Μανιάτης, Π. (2003). Προγράμματα κινητικότητας και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 287-295). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση των Καινοτόμων Στοιχείων των Εταιρικών Σχολικών Συμπράξεων: Σύγκριση Δύο Προγραμμάτων ComeniusI*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006α). «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15ης Φεβρουαρίου 2006, για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (2006/143/EK)», L 64/6L 64/60-62, 4.3.2006.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2021). *Ποιοι μπορούν να συμμετέχουν*. Ανάκτηση 06 05, 2021, από Erasmus+: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/who-can-take-part_el
- Ιωάννου, Μ. (2008). *Επίδραση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Παπαχρήστου, Μ., & Τύπας, Γ. (2003). Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 133-148). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης: Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.
- Χατζηπέτρου, Ε. (2019). *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης και το πρόγραμμα Erasmus+: Επιδράσεις και Μετασχηματισμοί στο Σχολείο και τους Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.



Διδάσκοντας την ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης σε παιδιά Γυμνασίου: Συζητήσεις με το ChatGPT

Ευαγγελία Βούλγαρη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης -Υποψήφια

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

e-mail evoulgari11@gmail.com

Περίληψη

Ο όρος ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ένα άτομο να χρησιμοποιεί κριτικά και με σύνεση το ψηφιακό περιβάλλον στο πλαίσιο άσκησης διάφορων μορφών κοινωνικής συμμετοχής. Ως εκπαιδευτικός αναλογιζόμενη τη σημαίνουσα σημασία, που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην καλλιέργεια της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη ανέπτυξε μία εκπαιδευτική παρέμβαση πάνω σε τρεις κύριες διαστάσεις, που άπτονται της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης: «συνομιλία με το ChatGPT για προσωπικά θέματα», «Youtube, αλγόριθμοι και ψευδείς ειδήσεις» και «Facebook και πολιτική χειραγώγησή». Στόχος της διδακτικής «συνομιλία με το ChatGPT για προσωπικά θέματα», που παρουσιάζω σε αυτή τη δημοσίευση, ήταν τα παιδιά να γνωρίσουν τη λειτουργία του αλγόριθμου του ChatGPT και να αποκτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη και τον εγγραμματοισμό δεδομένων (data literacy) στο πλαίσιο της ηθικής χρήσης της τεχνικής νοημοσύνης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τρέχουσα σχολική χρονιά σε μαθητές δύο γυμνασίων του νομού Αρκαδίας (Τυρός και Άγιος Ανδρέας) κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Από το πρώτο γυμνάσιο στην παρέμβαση συμμετείχαν 22 μαθητές ενώ από δεύτερο 17. Χρησιμοποιήθηκε ομοιογενής δειγματοληψία και για αυτό υπήρξε ίση αντιπροσώπευση αγοριών και κοριτσιών ενώ η μέση ηλικία ήταν τα 13 έτη. Πριν την παρέμβαση τα παιδιά είχαν παρόμοιες γνώσεις πάνω σε θέματα χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης. Τα προκαταρκτικά συμπεράσματα ήταν θετικά καθότι μέσα από τη διαδικασία της παρέμβασης φάνηκε ότι τα παιδιά κατανόησαν τα ηθικά ζητήματα γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη, συμπεριλαμβανομένων της προκατάληψης, των θεμάτων που έχουν να κάνουν με την ιδιωτική ζωή και την υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας. Επίσης, τα παιδιά έμαθαν πώς να



εκφράζουν αποτελεσματικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, όταν αλληλοεπιδρούν με την τεχνητή νοημοσύνη.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική παρέμβαση, γυμνάσιο, ChatGPT, τεχνητή νοημοσύνη, ηθική χρήση

Teaching the ethical use of artificial intelligence to high school children: Conversations with ChatGPT

Abstract

The term digital citizenship refers to an individual's ability to use the digital environment critically and wisely in the context of various forms of social participation. As an educator, reflecting on the importance that the European Commission attaches to the cultivation of digital citizenship, I developed an educational intervention on three main dimensions of the ethical use of AI: "ChatGPT chat about personal issues", "Youtube, algorithms and fake news" and "Facebook and political manipulation". The goal of the "ChatGPT conversation about personal issues" tutorial, which I present in this post, was for children to learn about the operation of the ChatGPT algorithm and to acquire skills related to decision-making, critical thinking and data literacy in the context of ethical use of AI. The educational intervention was carried out during the current school year on students of two high schools (Tyros and Agios Andreas), in the prefecture of Arcadia during the Skills Workshops lesson. From the first high school 22 students participated in the intervention while from the second one 17. Homogeneous sampling was used and therefore there was equal representation of boys and girls and the average age was 13 years. While before the intervention the children had similar knowledge on the use of AI. The preliminary findings were positive in that through this process it appeared that children understood the ethical issues surrounding AI, including bias, privacy issues and responsible use of technology. Children also learned how to effectively express their thoughts and feelings when interacting with AI.

Key words: educational intervention, high school, ChatGPT, artificial intelligence, ethical use



Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στοχεύοντας συγκεκριμένα στην κατανόηση και εφαρμογή της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης από μαθητές γυμνασίου στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη.

Παρά τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνητή νοημοσύνη και την αυξανόμενη παρουσία της στην καθημερινή ζωή (Vlasenko και συν., 2021), υπάρχει ένα σημαντικό κενό στην έρευνα που επικεντρώνεται στην αξιοποίησή της στην εκπαίδευση (Bender, 2024, Elbanna & Armstrong, 2024, Kevser & Gelibolu, 2018) όσον αφορά στην κατανόηση των μαθητών σχετικά με τις ηθικές επιπτώσεις της χρήσης της και την ικανότητά τους να περιηγηθούν υπεύθυνα στον ψηφιακό κόσμο. Αυτό το κενό εγκυμονεί κινδύνους όπως η παραπληροφόρηση, η παραβίαση της ιδιωτικής ζωής και η ευαισθησία στη διαδικτυακή χειραγώγηση, που μπορεί να εμποδίσουν την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν αποτελεσματικά και με ασφάλεια σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Η κάλυψη αυτού του κενού είναι χρήσιμη διότι οι σημερινοί μαθητές πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες για την υπεύθυνη και ηθική χρήση των εργαλείων της τεχνητής νοημοσύνης.

Λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης στη ζωή των παιδιών (Bender, 2024, Elbanna & Armstrong, 2024, Kevser & Gelibolu, 2018) στο παρόν άρθρο παρουσιάζω τα αποτελέσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης, που εκπόνησα στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής, σε μαθητές δύο γυμνασίων της Αρκαδίας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε ως στόχο να παιδιά να κατανοήσουν το ρόλο της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη.

Ο όρος ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ένα άτομο να χρησιμοποιεί κριτικά και με σύνεση το ψηφιακό περιβάλλον στο πλαίσιο άσκησης διάφορων μορφών κοινωνικής συμμετοχής (Xu και συν., 2019, Başarmak, και συν., 2019).



Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο Εγχειρίδιο για την ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη αναφέρει ότι οι ικανότητες των ψηφιακών πολιτών καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν και αλληλοεπιδρούν στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, όπως ορίζει η Επιτροπή στο σχετικό εγχειρίδιο, η ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη ως έννοια συνδέεται με τις αξίες, τις στάσεις, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την κριτική κατανόηση που απαιτούνται για την υπεύθυνη πλοήγηση στον συνεχώς εξελισσόμενο ψηφιακό κόσμο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Ως εκπαιδευτικός αναλογιζόμενη τη σημαίνουσα σημασία, που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην καλλιέργεια της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη ανέπτυξα την παρέμβαση πάνω σε τρεις κύριες διαστάσεις, που άπτονται της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης: «συνομιλία με το ChatGPT για προσωπικά θέματα», «Youtube, αλγόριθμοι και ψευδείς ειδήσεις» και «Facebook και πολιτική χειραγώγησή».

Στόχος της διδακτικής «συνομιλία με το ChatGPT για προσωπικά θέματα» σε επίπεδο γνώσεων ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τη λειτουργία του αλγόριθμου του ChatGPT και σε επίπεδο δεξιοτήτων να αποκτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη και τον εγγραμματισμό δεδομένων (data literacy) στο πλαίσιο της ηθικής χρήσης της τεχνικής νοημοσύνης.

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση είναι σημαντική καθώς πολλοί ερευνητές (Skirpanetal., 2018, Alexandre και συν., 2021, Vlasenko και συν., 2021) αναγνωρίζουν ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προκειμένου τα παιδιά να ενημερωθούν για τα δικαιώματά τους όταν χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη του διαδικτύου. Αυτό συνεπάγεται την αναδιαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και την αναθεώρηση του περιεχομένου των μαθημάτων της πολιτικής αγωγής (Bozkurt et al., 2021, Skirpan και συν., 2018).

Από την παρούσα έρευνα μπορούν να επωφεληθούν οι μαθητές γυμνασίου καθώς η εκπαίδευση τους πάνω στην ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης προάγει την υπεύθυνη ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη προωθώντας αξίες όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η υπευθυνότητα στις διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις. Κατανοώντας τους πιθανούς κινδύνους, που σχετίζονται με την κακή χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, οι μαθητές μπορούν να προστατευτούν καλύτερα από διαδικτυακές



απειλές, ενισχύοντας έτσι τη συνολική τους ευημερία στο διαδικτυακό περιβάλλον. Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από ένα δομημένο πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με την ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, ενισχύοντας τις διδακτικές τους στρατηγικές και προωθώντας ένα ασφαλέστερο μαθησιακό περιβάλλον. Τέλος από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να επωφεληθούν και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς μέσα από την ανάπτυξη παρόμοιων παρεμβάσεων μπορούν να προωθήσουν μιας κουλτούρα υπεύθυνης ψηφιακής συμπεριφοράς στους μαθητές αυξάνοντας τα θετικά οφέλη, που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές και μειώνοντας τους κινδύνους.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση και η ανάγκη καλλιέργειας της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη

Ο Harari (2017) επιχειρώντας να επεξηγήσει τον όρο «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση» αναφέρει ότι πρόκειται για έναν νεολογισμό, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ταχεία τεχνολογική πρόοδο στον 21ο αιώνα. Συμπληρώνει επίσης ότι η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση ως όρος αναφέρεται στην εποχή της συνδεσιμότητας, του αυτοματισμού και της προηγμένης τεχνολογίας που μεταμορφώνουν το παγκόσμιο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σκηνικό.

Η τεχνητή νοημοσύνη βρίσκεται στον πυρήνα της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης. Η έλευση της μηχανικής μάθησης και της ανάλυσης των μεγάλων δεδομένων (big data) έχουν αναδιαμορφώσει τον κόσμο γύρω μας. Οι σημερινοί υπολογιστές είναι μηχανές παραγωγής γνώσης που έχουν γνωστικά εξελιγμένους «εγκεφάλους» και χρησιμοποιούν 10–15 επίπεδα νευρωνικών δικτύων. Στο πλαίσιο της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης παρατηρείται μία μετατόπιση των ανθρώπινων κοινωνιών προς τον αυτοματισμό και τη μηχανοποίηση που καθοδηγούνται από την τεχνητή νοημοσύνη (Harari, 2017).

Η εφαρμογή των δυνατοτήτων, που φέρει μαζί της η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση απαιτεί δεξιότητες ψηφιακής



παιδείας και γραμματισμού τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Για αυτό η καλλιέργεια της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη συνιστά αναπόσπαστο μέρος του νέου πλαισίου για τη μάθηση του εικοστού πρώτου αιώνα. Στο πλαίσιο της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, οι ευρωπαϊκές κοινωνίες πρέπει να οικοδομήσουν ένα νέο, δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα που προετοιμάζει τους τους μαθητές για τη μετάβαση στη νέα φάση της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης (Ross & Maynard, 2021).

Επιπλέον, η ικανότητα της κριτικής σκέψης είναι πολύ σημαντική την εποχή της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης λόγω της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που υφίστανται τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, προκαλώντας την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που είναι απαραίτητο να κατέχουν τα άτομα προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις αναδυόμενες προκλήσεις. (Ribble & Park, 2022). Τα άτομα, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη σκέψης τους κριτικά και δημιουργικά, έχουν την ικανότητα εύρεσης εναλλακτικών λύσεων για την επίλυση των σύνθετων προβλημάτων (Budimansyah & Fitriarsi, 2020).

Εντός αυτού του πλαισίου, τα σχολεία συνιστούν τα καταλληλότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναλυτική και ορθή σκέψη των μαθητών αφού δεν είναι μόνο υπεύθυνα για την παροχή κατάλληλων εφοδίων, που στοχεύουν στην προετοιμασία των παιδιών για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και μετέπειτα για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, αλλά και για την καλλιέργεια ενός συντονισμένου τρόπου σκέψης και υιοθέτησης ηθικών προτύπων. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται η «ανοιχτή σκέψη», η αντίσταση στα στερεότυπα, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η απουσία σοβινισμού, η ανεκτικότητα και το αίσθημα δικαιοσύνης (Budimansyah & Fitriarsi, 2020).

Προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στην εποχή της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση για τη διαμόρφωση μιας δημιουργικής και ανταγωνιστικής γενιάς (Budimansyah & Fitriarsi, 2020). Η διδασκαλία της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη μπορεί να προετοιμάσει τη νέα γενιά για να αντιμετωπίσει την εποχή της τέταρτης βιομηχανικής



επανάστασης ενισχύοντας την επιθυμία για ανάληψη δράσης που σχετίζεται με το δημόσιο και το ατομικό συμφέρον.

Η ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη

Ο όρος ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται στην ικανότητα, που έχει ένα άτομο, να χρησιμοποιεί κριτικά και με σύνεση το ψηφιακό περιβάλλον στο πλαίσιο άσκησης διάφορων μορφών κοινωνικής συμμετοχής (Xu συν άλλοι, 2019, Ribble & Bailey, 2007). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρει ότι η ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη ως έννοια συνδέεται με τις αξίες, τις στάσεις, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την κριτική κατανόηση που απαιτούνται για την υπεύθυνη πλοήγηση στον συνεχώς εξελισσόμενο ψηφιακό κόσμο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Στο πίνακα 1 παρουσιάζονται επιγραμματικά οι τομείς της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη. Στην συνέχεια, αυτοί οι τομείς επεξηγούνται και αναλύονται.

Πίνακας 1. Τομείς ψηφιακής ιδιότητας πολίτη

Κατηγορία 1 (τομείς)	• Πρόσβαση και η συμπερίληψη • Μάθηση και η δημιουργικότητα • Παιδεία της πληροφορικής και των ΜΜΕ (European Council, 2019).
Κατηγορία 2 (τομείς)	• Διαδικτυακή ευημερία (well-being online) • Ηθική και ενσυναίσθηση • Διαπροσωπική επικοινωνία
Κατηγορία 3 (τομείς)	• Δικαιώματα • Πρόσβαση σε ψηφιακή περιβάλλοντα • Προστασία απορρήτου • Ασφαλής πλοήγηση στο Διαδίκτυο

Πηγή: European Council, 2019

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2019) υπάρχουν 10 τομείς του ψηφιακού κόσμου, που συνδέονται με την ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη. Αυτοί οι 10 τομείς ταξινομούνται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι τομείς που σχετίζονται με τη χρήση του Διαδικτύου. Αυτοί οι τομείς είναι: α) η πρόσβαση και η συμπερίληψη, β) η μάθηση και η δημιουργικότητα και γ) η παιδεία της πληροφορικής και των ΜΜΕ (European Council, 2019).



Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι τομείς που σχετίζονται με τη διαδικτυακή ευημερία (well-being online). Η ηθική και η ενσυναίσθηση είναι ένας από αυτούς τους τομείς που αναφέρεται στην ηθική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια των αλληλοεπιδράσεων. Προκειμένου να υπάρχει ηθική και ενσυναίσθηση είναι αναγκαίο να καλλιεργηθούν στον ψηφιακό πολίτη δεξιότητες όπως η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων και των προοπτικών των άλλων. Η υγεία και η ευημερία είναι επίσης ένας από τους τομείς της διαδικτυακής ευημερίας. Οι ψηφιακοί πολίτες θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι σε θέματα που σχετίζονται με την υγεία και την ευημερία γνωρίζοντας τις προκλήσεις (π.χ. εθισμός στο διαδίκτυο, εργονομία και στάση του σώματος, κ.α) και τις ευκαιρίες του διαδικτυακού κόσμου.

Τέλος άλλος ένας τομέας της διαδικτυακής ευημερίας είναι η ηλεκτρονική παρουσία και επικοινωνία που σχετίζονται κυρίως με διαπροσωπικές ικανότητες. Οι ψηφιακοί πολίτες θα πρέπει να είναι σε θέση να οικοδομήσουν μια διαδικτυακή παρουσία και ταυτότητα και στο πλαίσιο αυτής να δημιουργούν θετικές αλληλεπιδράσεις στον ψηφιακό κόσμο (European Council, 2019).

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι τομείς που σχετίζονται με τα διαδικτυακά δικαιώματα του ψηφιακού πολίτη. Ο ψηφιακός πολίτης θα πρέπει να γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του προκειμένου να κάνει σωστή και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου (European Council, 2019). Ωστόσο, με αυτά τα δικαιώματα είναι συνυφασμένες και κάποιες ευθύνες (π.χ. ηθική και η ενσυναίσθηση, διασφάλιση ενός ασφαλούς και υπεύθυνου ψηφιακού περιβάλλοντος για όλους). Σημαντικά είναι και το απόρρητο (προσωπική προστασία διαδικτυακών πληροφοριών) και η ασφάλεια (συνειδητοποίηση των ενεργειών και της συμπεριφοράς στο διαδίκτυο). Τέλος υπάρχει και η ευαισθητοποίηση των πολιτών- καταναλωτών καθώς η έννοια του ψηφιακού πολίτη είναι στενά συνδεδεμένη και με την κατανάλωση (π.χ. ανταπόκριση σε διαδικτυακές διαφημίσεις στα νέα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σε κοινωνικούς χώρους, κλπ.) (European Council, 2019).

Προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (Alexandre και συν., 2021, Vlasenko και συν., 2021, Lopatovska και συν., 2020) έχουν αναδείξει θέματα που σχετίζονται με την ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη και τα δικαιώματα των παιδιών και με τη χρήση της



τεχνητής νοημοσύνης στο Διαδίκτυο. Για παράδειγμα, οι Alexandre και συν., (2021) αναφέρονται στα δικαιώματα προστασίας από διακρίσεις, από κακοποίηση και από κάθε μορφής εκμετάλλευσης. Επίσης, οι Vlasenko και συν. (2021) μιλώντας για τα δικαιώματα των παιδιών στο διαδίκτυο, όπου επικρατεί η τεχνητή νοημοσύνη, αναφέρονται στη προστασία της ιδιωτικής τους ζωής και, κατ'επέκταση, στην προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Επιπλέον, οι Lopatovska και συν. (2020) κάνουν αναφορά σε πρόσβαση των παιδιών σε ένδικα μέσα που διασφαλίζουν ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα για επίσημη (συμπεριλαμβανομένης της νομικής) καταγγελίας σε περιπτώσεις που έχουν παραβιαστεί τα δικαιώματά τους.

Σύμφωνα με τα πρότυπα, τα οποία αναπτύχθηκαν από την International Society for Technology in Education (2023) η απόκτηση της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη κάνει τους μαθητές ικανούς:

- να κατανοήσουν τα ανθρώπινα, πολιτιστικά και κοινωνικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την τεχνολογία, και να κάνουν πράξη τη νόμιμη και ηθική συμπεριφορά,
- να κάνουν χρήση των πληροφοριών και της τεχνολογίας βάσει των νόμων και με ασφάλεια και υπευθυνότητα,
- να επιδεικνύουν θετική στάση στη χρήση της τεχνολογίας αναφορικά με την υποστήριξη της συνεργασίας, τη μάθηση και την παραγωγικότητα, και
- να επιδεικνύουν ατομική υπευθυνότητα.

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός

Ως ερευνητικός σχεδιασμός επιλέχθηκε η έρευνα δράσης η οποία σύμφωνα με τον Creswell (2015) επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς όταν έχουν να λύσουν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόβλημα. Το εκπαιδευτικό πρόβλημα το εντόπισα κατόπιν έρευνας, που έκανα στους μαθητές με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου στόχος του οποίου ήταν να διερευνήσω τις γνώσεις τους και τις στάσεις τους σχετικά



με το πώς λειτουργεί η τεχνητή νοημοσύνη και πώς μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις τους.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τρέχουσα σχολική χρονιά σε μαθητές Γυμνασίου κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Ανέπτυξα την παρέμβαση πάνω σε τρεις κύριες διαστάσεις, που άπτονται της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης:

στη «συνομιλία με το ChatGPT για προσωπικά θέματα»

στο «Youtube, αλγόριθμοι και ψευδείς ειδήσεις» και

στο «Facebook και πολιτική χειραγώγηση».

Η παρέμβαση είχε ως σκοπό οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το ρόλο της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη. Στο παρόν άρθρο εστιάζω στη διδακτική ενότητα «συνομιλία με το ChatGPT για προσωπικά θέματα». Στόχοι της διδακτικής ενότητας σε επίπεδο γνώσεων ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τη λειτουργία του αλγόριθμου του ChatGPT και σε επίπεδο δεξιοτήτων να αποκτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη και τον εγγραμματισμό δεδομένων (data literacy) στο πλαίσιο της ηθικής χρήσης της τεχνικής νοημοσύνης.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 3 διδακτικές ώρες και είχε την εξής δομή: την πρώτη διδακτική ώρα τα παιδιά συνομίλησαν με το ChatGPT επιλέγοντας ένα από τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά σενάρια, που τους παρείχα ως εκπαιδευτικός. Τα τρία εκπαιδευτικά σενάρια ήταν τα εξής: α) «συζητήσετε ένα θέμα για το οποίο έχετε συχνές συγκρούσεις με τους γονείς σας επειδή νιώθετε ότι δεν σας καταλαβαίνουν», β) «επιλέξτε ένα θέμα του σχολείου που σας απασχολεί (π.χ. στρες για ένα διαγώνισμα)» και γ) «επιλέξτε ένα θέμα που αντιμετωπίζετε με έναν φίλο και σας στεναχωρεί». Η άσκηση διεκπεραιώθηκε σε ομάδες και στόχος ήταν να ανοίξουν τα παιδιά ένα διάλογο με το ChatGPT σε σχέση με το θέμα που επιλέξαν. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση στην τάξη. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις της συζήτησης ήταν οι εξής: α) τι πληροφορίες παρείχε το ChatGPT κατά τη διάρκεια της συζήτησης; β) θεωρείτε ότι ήταν χρήσιμη η συζήτηση για το προσωπικό σας θέμα με την τεχνητή νοημοσύνη; αν ναι πώς σας βοήθησε αν όχι γιατί; και γ) πώς φαντάζεστε να εφαρμόσετε τις γνώσεις



που αποκομίσατε από το ChatGPT για να διαχειριστείτε το πρόβλημα που αντιμετωπίζετε;

Την επόμενη διδακτική ώρα τα παιδιά στο πλαίσιο διάλεξης διδάχτηκαν συγκεκριμένη στρατηγική για τη συνομιλία τους με το ChatGPT. Η στρατηγική ήταν πέντε βημάτων: α) προσδιορισμός στόχος της συζήτησης, β) θέσιμο ορίων, γ) έλεγχος κατανόησης τεχνητής νοημοσύνης, δ) προστασία προσωπικών δεδομένων και ε) αξιολόγηση των απαντήσεων ως προς την καταλληλότητα. Στην τρίτη διδακτική ώρα τα παιδιά κλήθηκαν να κάνουν πάλι μία συνομιλία με το ChatGPT για να εφαρμόσουν τη στρατηγική. Με την ολοκλήρωση ακολούθησε συζήτηση και σχολιασμός στην τάξη.

Δείγμα και δειγματοληψία

Η παρέμβαση έγινε σε μαθητές δύο γυμνασίων του νομού Αρκαδίας (Τυρός και Άγιος Ανδρέας) με αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους σε πολλά επίπεδα. Από το πρώτο γυμνάσιο στην παρέμβαση συμμετείχαν 22 μαθητές ενώ από δεύτερο 17. Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα είδος σκόπιμης δειγματοληψίας που στη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο ομοιογενής δειγματοληψία (Creswell, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση θεωρούνται μέρος μιας υποομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, υπήρξε ίση αντιπροσώπευση αγοριών και κοριτσιών ενώ η μέση ηλικία ήταν τα 13 έτη. Τέλος τα παιδιά πριν την παρέμβαση είχαν παρόμοιες γνώσεις πάνω σε θέματα χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης.

Ηθική της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή έρευνας τηρήθηκαν αυστηροί δεοντολογικοί κανόνες για την προστασία των παιδιών. Αρχικά, έλαβα έγγραφη συγκατάθεση των γονέων και των κηδεμόνων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Τα έντυπα συγκατάθεσης προς τους γονείς παρείχαν λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τη μελέτη, συμπεριλαμβανομένου του σκοπού, των διαδικασιών, των πιθανών κινδύνων και των οφελών της. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας ενημέρωσα τα παιδιά αναλυτικά για το σκοπό και το περιεχόμενο της παρέμβασης καθώς και για όλα τα



δικαιώματα τους (π.χ. να μην συμμετέχουν στην έρευνα αν δεν το επιθυμούν ή να αποχωρήσουν από την έρευνα όποια στιγμή το θελήσουν χωρίς να αιτιολογήσουν το γιατί). Για την προστασία της ανωνυμίας τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με κωδικούς από τα παιδιά αντί με τα ονόματά τους.

Προκαταρκτικά συμπεράσματα όπως προέκυψαν μέσα από την παρατήρηση στην τάξη

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στην αλληλεπίδραση με το ChatGPT. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, αντιλήφθηκαν τα ηθικά ζητήματα γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη, συμπεριλαμβανομένων της προκατάληψης, των θεμάτων που έχουν να κάνουν με την ιδιωτική ζωή και της υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας.

Η επικοινωνία με το ChatGPT για προσωπικά θέματα ενθάρρυνε τους μαθητές να δουν με κριτική ματιά τις απαντήσεις που έλαβαν. Εκπαιδεύτηκαν να αξιολογούν τις πληροφορίες, να εξετάζουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης. Μέσω της παρέμβασης, οι μαθητές απέκτησαν νέες δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Έμαθαν πώς να εκφράζουν αποτελεσματικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, όταν αλληλοεπιδρούν με την τεχνητή νοημοσύνη. Θεωρώ ότι η αλληλεπίδραση με την τεχνητή νοημοσύνη σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον βοήθησε τους μαθητές να αισθανθούν πιο άνετα με τη χρήση της.

Η παρέμβαση αυτή παρείχε στους μαθητές δεξιότητες και γνώσεις που είναι πολύτιμες στο σημερινό ψηφιακό τοπίο, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν ηθικά διλήμματα που σχετίζονται με την τεχνητή νοημοσύνη, να προστατεύουν τα προσωπικά τους δεδομένα και να αισθάνονται ασφάλεια.

Πιστεύω ότι η επιλογή να ενσωματωθεί το ChatGPT στο πρόγραμμα σπουδών και μάλιστα με αυτό το διαδραστικό χαρακτήρα ήταν αποτελεσματική αφού προσέλκυσε και κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο συζήτησαν οι μαθητές για προσωπικά τους θέματα με το ChatGP ήταν ασφαλές και υποστηρικτικό και ως εκ τούτου η προσέγγιση αυτή ενθάρρυνε την ανοιχτή



επικοινωνία και τον προβληματισμό τους. Παροτρύνοντας τους μαθητές να θέτουν στοχαστικές ερωτήσεις και να αξιολογούν τις απαντήσεις του ChatGPT, πιστεύω ότι ενδυναμώθηκαν και προωθήθηκαν οι δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης. Τα παραπάνω αποτελούν προκαταρκτικά συμπεράσματα από την έρευνα τα οποία αναμένεται να επιβεβαιωθούν σε σημαντικό βαθμό από την ανάλυση των έντυπων ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους μαθητές μετά την παρέμβαση.

Λόγω του κενού, που υπάρχει στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία, για την ηθική χρήση του ChatGPT στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προτείνεται οι μελλοντικοί ερευνητές να εστιάσουν στην ανάπτυξη παρεμβάσεων σε παιδιά που φοιτούν σε διάφορες τάξεις του Γυμνασίου. Οι έρευνες θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν μεθοδολογικά χρησιμοποιώντας πιο ποικιλόμορφα δείγματα σε περισσότερα σχολεία και μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Επίσης, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ομάδες ελέγχου για σύγκριση και μέτρηση των ειδικών επιπτώσεων των παρεμβάσεων. Τέλος οι μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αξιοποιώντας προσομοιώσεις και σενάρια παιχνιδιού ρόλων που σχετίζονται με την ηθική της τεχνητής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Alexandre, F., Becker, J., Comte, M.-H., Lagarrigue, A., Liblau, R., Romero, M., & Viéville, T. (2021). Why, What and How to Help Each Citizen to Understand Artificial Intelligence? *KI - KünstlicheIntelligenz*, 35(2), 191–199. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13218-021-00725-7.pdf>
- Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., & Zafer, K. U. Ş. (2019). Analysis of digital citizenship subject contents of secondary education curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(1), 26-51. Ανακτήθηκε από: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/637715>
- Bender, S. M. (2024). Awareness of Artificial Intelligence as an Essential Digital Literacy: ChatGPT and Gen-AI in the Classroom. *Changing English*, 1-14.



Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1358684X.2024.2309995>

Bozkurt, A., Abdulkadir, K., Baneres, D., Guerrero-Roldán, A. & Rodríguez, M. (2021). Artificial intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI studies in half a century. *Sustainability*, 13(2), p. 800. Ανακτήθηκε από: https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Artificial+intelligence+and+reflections+from+educational+landscape%3A+A+review+of+AI+studies+in+half+a+century&btnG=

Budimansyah, D., & Fitriyani, S. (2020). Development of critical thinking skills through the citizenship education course in the era of industrial Revolution 4.0. In *2nd Annual Civic Education Conference (ACEC 2019)* (pp. 256-261). Atlantis Press.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (μετ. Ν. Κουβαράκου), Αθήνα, ΙΩΝ.

Elbanna, S., & Armstrong, L. (2024). Exploring the integration of ChatGPT in education: adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*, 3(1), 16-29. Ανακτήθηκε από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/MSAR-03-2023-0016/full/html>

European Commission (2019). *Digital Citizenship Education Handbook by Council of Europe*. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f>

European Council (2019). *Digital citizenship*. Ανακτήθηκε από: <https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/672450/>

Harari, YN (2017). *Homo deus: A brief history of tomorrow*. HarperCollins Publishers, New York.

International Society for Technology in Education (2024). *Digital citizenship in education*. Ανακτήθηκε από: <https://iste.org/digital-citizenship>

Kevser, H. A. V. A., & Gelibolu, M. F. (2018). The impact of digital citizenship instruction through flipped classroom model on various variables. *Contemporary*



- Educational Technology*, 9(4), 390-404. Ανακτήθηκε από:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/554662>
- Lopatovska, I., Griffin, A. L., Gallagher, K., Ballingall, C., Rock, C., & Velazquez, M. (2020). User recommendations for intelligent personal assistants. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(2), 577-591. Ανακτήθηκε από:
<https://irenelopatovska.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/user-specifications-for-conversational-agents-jolis19-prepub-1.pdf>
- Ribble, M., & Park, M. (2022). *The digital citizenship handbook for school leaders: Fostering positive interactions online*. International Society for Technology in Education. Ανακτήθηκε από: The Digital Citizenship Handbook for School Leaders: Fostering Positive ... - Mike Ribble, Marty Park - Βιβλία Google
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for technology in Education.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Eugene, OR: Technology in Education.
- Ross, P., & Maynard, K. (2021). Towards a 4th industrial revolution. *Intelligent Buildings International*, 13(3), 159-161. Ανακτήθηκε από:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17508975.2021.1873625>
- Skirpan, M. Nathan Beard, Bhaduri, S., Fiesler, C. & Yeh, T. (2018). *Ethics education in context: A case study of novel ethics activities for the cs classroom*. In Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, pages 940– 945. ACM, 2018.
- Vlasenko, Olha & Pavlenko, Vita &Chemerys, Olha&Piddubna, Oksana &Fedorchuk, Anna &Yashchuk, Inna. (2021). Audit of Digital Civic Space in the Modern School: from Teacher to Creative Leader. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12, 214-235. Ανακτήθηκε από:
<https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/viewFile/1177/1345>
- Xu. S. Yang. H. H. MacLeod. J. y Zhu. S. (2019). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

preparation programs. *Journal of Moral Education*. 48, 2, 179–198. Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/profile/Shu-Zhu-](https://www.researchgate.net/profile/Shu-Zhu-12/publication/325136153_Interpersonal_communication_competence_and_digital_citizenship_among_pre-service_teachers_in_China's_teacher_preparation_programs/links/5c9f6a4592851c874c5da498/Interpersonal-communication-competence-and-digital-citizenship-among-pre-service-teachers-in-Chinas-teacher-preparation-programs.pdf)

[12/publication/325136153_Interpersonal_communication_competence_and_digital_citizenship_among_pre-service_teachers_in_China's_teacher_preparation_programs/links/5c9f6a4592851c874c5da498/Interpersonal-communication-competence-and-digital-citizenship-among-pre-service-teachers-in-Chinas-teacher-preparation-programs.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Shu-Zhu-12/publication/325136153_Interpersonal_communication_competence_and_digital_citizenship_among_pre-service_teachers_in_China's_teacher_preparation_programs/links/5c9f6a4592851c874c5da498/Interpersonal-communication-competence-and-digital-citizenship-among-pre-service-teachers-in-Chinas-teacher-preparation-programs.pdf)



Ψηφιακές δεξιότητες σε φοιτητές επιστημών της αγωγής μέσα από το μάθημα των αγγλικών για ειδικούς σκοπούς

Χαριτωμένη Γκιούρογλου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

cgkiouro@eled.duth.gr

Περίληψη

Η εργασία περιγράφει μία διδακτική παρέμβαση, υπό μορφή βιωματικού εργαστηρίου, που υλοποιήθηκε σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ. με στόχο την εξοικείωσή τους με ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από το μάθημα «Αγγλικά για Ειδικούς Σκοπούς». Ειδικότερα, οι φοιτητές κλήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες προκειμένου να εμπλουτίσουν με πολυτροπικό αυθεντικό υλικό στη γλώσσα-στόχο ένα wiki, το οποίο λειτουργεί υποστηρικτικά του μαθήματος. Η διδακτική παρέμβαση στοχεύει στη δημιουργία νέου ψηφιακού περιεχομένου και προωθεί τη διερευνητική μάθηση μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Οι φοιτητές σε ομάδες συνεργάζονται για την υλοποίηση κοινών στόχων, συνδέουν την εμπειρία με τη μάθηση και αναπτύσσουν γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες. Το τελικό προϊόν της διδακτικής παρέμβασης είναι ένα εμπλουτισμένο από τους φοιτητές wiki. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε με επιτυχία. Οι φοιτητές συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις και ανέπτυξαν νέες δεξιότητες. Συνολικά, το εργαστήριο αποτέλεσε μια ολιστική βιωματική προσέγγιση που συνδυάζει τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με τη χρήση νέων τεχνολογιών μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον διερεύνησης και δημιουργίας περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακές δεξιότητες, wikis, φοιτητές επιστημών αγωγής, αγγλικά

Abstract

The paper describes a teaching intervention, in the form of a workshop, implemented for students of the Pedagogical Department of Primary Education of Democritus University of



Thrace with the aim to familiarize them with digital tools that can be used in education and to help them develop digital skills through the course "English for Specific Purposes". In particular, students were asked to work in groups in order to enrich a wiki with multimodal authentic material in the target language. The workshop aims at the creation of new digital content and promotes exploratory and collaborative learning. Students in groups work together to achieve common goals, combine experience with learning, and develop language, cognitive, social and digital skills. The final product of the teaching intervention is a student-enriched wiki. The workshop was successfully implemented. Students actively participated in all phases and developed new skills. Overall, the workshop was a holistic experiential approach that combined English language teaching and the use of new technologies within a collaborative environment of inquiry and content creation.

Keywords: digital skills, wikis, education students, English

Εισαγωγή

Στην εποχή της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύσσει διαρκώς τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να αξιοποιεί πλήρως τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων προκειμένου να παρέχει στους μαθητές του ολόπλευρη μόρφωση, προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες του σύγχρονου κόσμου. Η ανάπτυξη γλωσσικών, γνωστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη για τη διαμόρφωση του πολίτη του 21ου αιώνα (OECD, 2019. UNESCO, 2015. Trilling & Fadel, 2009). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, διαφαίνεται η ανάγκη για τους φοιτητές επιστημών της αγωγής να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες και να διαμορφώσουν αντίστοιχες θετικές στάσεις.

Η παρούσα εργασία περιγράφει μία διδακτική παρέμβαση, υπό μορφή βιωματικού εργαστηρίου, που υλοποιήθηκε σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ. με στόχο την εξοικειώσή τους με ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από το μάθημα «Αγγλικά για Ειδικούς Σκοπούς». Ειδικότερα, οι φοιτητές κλήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες προκειμένου να εμπλουτίσουν με πολυτροπικό αυθεντικό υλικό στη γλώσσα-στόχο ένα wiki, το οποίο λειτουργεί



υποστηρικτικά του μαθήματος. Το τελικό προϊόν της διδακτικής παρέμβασης είναι ένα εμπλουτισμένο από τους φοιτητές wiki.

Το άρθρο διαμορφώνεται ως εξής: Στην αρχή, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο ενσωμάτωσης των ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση με έμφαση στην αξιοποίηση των wikis στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και περιγράφονται οι στόχοι και η προσέγγιση του μαθήματος Αγγλικά για Ειδικούς Σκοπούς. Στη συνέχεια, περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια υλοποίησης του εργαστηρίου. Τέλος, αναφέρονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εργαστηρίου και αποτυπώνονται γενικά συμπεράσματα.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Ψηφιακές δεξιότητες στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2024), οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, με στόχο την ανάπτυξη ψηφιακής ικανότητας (digital competence) και αφορούν ένα εύρος ικανοτήτων χρήσης ψηφιακών συσκευών και δικτύων για πρόσβαση, επικοινωνία και διαχείριση πληροφοριών που θεωρούνται σημαντικά για τη μάθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τις κοινωνικές δραστηριότητες (UNESCO, 2018). Στο ίδιο πλαίσιο, ο ψηφιακός γραμματισμός ορίζεται ως η ευαισθητοποίηση και η ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία και υπηρεσίες, προκειμένου να έχουν πρόσβαση, να εντοπίζουν, να διαχειρίζονται, να ενσωματώνουν, να αξιολογούν και να συνθέτουν ψηφιακούς πόρους, κατασκευάζοντας νέα γνώση και περιεχόμενο και επικοινωνώντας με άλλους για να καταστεί δυνατή η εποικοδομητική κοινωνική δράση (Martin, 2006). Παραδείγματα ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελούν η αναζήτηση πληροφοριών και δεδομένων, η δημιουργία και ο διαμοιρασμός ψηφιακού περιεχομένου, καθώς και η επικοινωνία και συνεργασία σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Με στόχο έως το 2030 το 80% των ευρωπαίων πολιτών να έχουν αναπτύξει τουλάχιστον βασικές ψηφιακές ικανότητες, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναπτύξει ένα σύνθετο δείκτη ψηφιακών δεξιοτήτων, ο οποίος αποτελείται από 5 άξονες: 1) γραμματισμός πληροφοριών και δεδομένων (ΓΠΔ), 2) επικοινωνία και συνεργασία (ΕκΣ), 3)



δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου (ΔΨΠ), 4) ασφάλεια (Α) και 5) επίλυση προβλημάτων (ΕΠ) (Eurostat, 2021. Vuorikari et al., 2022). Σύμφωνα με τη Eurostat, οι νέοι και νέες 16 έως 24 ετών στην Ελλάδα βρίσκονται άνω του μέσου ευρωπαϊκού όρου στη τουλάχιστον βασική χρήση, αλλά κάτω του μέσου ευρωπαϊκού όρου στην άνω της βασικής χρήσης ψηφιακών δεξιοτήτων, με ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά στους άξονες ασφάλεια και επίλυση προβλημάτων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: EUROSTAT Ψηφιακές δεξιότητες ατόμων 16-24 ετών 2023 σε ποσοστό %

	Τουλάχιστον βασική χρήση ψ.δ. ΣΥΝΟΛΟ	Άνω της βασικής χρήσης ψ.δ. ΣΥΝΟΛΟ	Άνω της βασικής χρήσης ψ.δ. 1 ΓΠΔ	Άνω της βασικής χρήσης ψ.δ. 2 ΕκΣ	Άνω της βασικής χρήσης ψ.δ. 3 ΔΨΠ	Άνω της βασικής χρήσης ψ.δ. 4 Α	Άνω της βασικής χρήσης ψ.δ. 5 Ε.Π.
ΕΕ μ.ο.	69,98	38,07	72,37	94,36	69,17	54,56	73,91
Ελλάδα	77,64	32,54	86,77	94,10	76,09	48,85	54,60

Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται εδώ και χρόνια για μία πλειάδα εφαρμογών. Ο ψηφιακός γραμματισμός συμβάλλει στην αποτελεσματική και αποδοτική πρόσβαση στη ψηφιακή πληροφορία προϋποθέτει, εκτός από τη χρήση ψηφιακών μέσων, την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης πολυτροπικών κειμένων και υπερκειμένων, με γνώμονα δομικά, γλωσσικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε αυθεντικό υλικό, το οποίο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στη διδασκαλία της γλώσσας (Τριανταφυλλίδου κ.ά. 2010). Ευνοείται η μαθητοκεντρική και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και ενισχύεται η αυτονομία στη μάθηση, καθώς ο μαθητής παίρνει τις δικές του αποφάσεις κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Kaltenböck, 2001). Το πολυμεσικό υλικό παρέχει τη δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ διαφορετικών μέσων και πολυτροπικών πηγών για τον ίδιο διδακτικό στόχο, δίνοντας ευκαιρίες για διαφοροποιημένη μάθηση, ανάλογα με το στυλ μάθησης κάθε μαθητή. Τα διαδικτυακά εργαλεία Web2.0 επιτρέπουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη συνδημιουργία, δημοσίευση και διαμοιρασμό περιεχομένου, ενισχύοντας κοινωνικές, συνθετικές και δημιουργικές δεξιότητες. Προάγεται η συνεργατική και κοινωνική μάθηση, χωρίς περιορισμό χώρου και χρόνου, μέσω της πρόσβασης σε κοινωνικά δίκτυα και μέσα δημιουργίας δικτύων και κοινοτήτων μάθησης σε παγκόσμια κλίμακα (Esch and Zahner, 2000. Baxter et al.



2011). Ο ψηφιακός γραμματισμός είναι κριτήριο κοινωνικής κινητικότητας και αποτελεί βασικό στόχο των προγραμμάτων σπουδών παγκοσμίως (Μιχάλης, 2016).

Τα wikis στην Γ/θμια εκπαίδευση

Τα wikis είναι συνεργατικές ιστοσελίδες που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μέσω προσθήκης, αφαίρεσης, επιμέλειας και διαμοιρασμού περιεχομένου (Gomes & Sousa, 2013). Το περιεχόμενο δημιουργείται σταδιακά από τους χρήστες-μαθητές και η προσέγγιση είναι «από κάτω προς τα πάνω» (Elgort, 2007). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα wikis χρησιμοποιούνται για τη συλλογή πληροφοριών, την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, τη συνεργατική συγγραφή, την ομαδική εργασία (project) και διεξαγωγή συζητήσεων (Barajas & Frossard, 2012). Τα wikis θεωρούνται αποτελεσματικά εργαλεία για την εφαρμογή της μεθόδου project, παρέχοντας ευκαιρίες για εποικοδομική προσέγγιση στη μάθηση (constructivist learning) και εμπλαισιωμένη μάθηση (contextual learning) (Zheng et al., 2015. Gomes & Sousa, 2013). Η χρήση των wikis συνδέεται με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, καθώς επιτρέπει την ανάπτυξη γνωστικών, γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, την ενδυνάμωση της συνεργατικής μάθησης σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, τη συνεργατική γραφή, και τη συνδημιουργία γνώσης και περιεχομένου (Kai Wah Chu et al., 2017. Gomes and Sousa, 2013. Zheng et al., 2015). Παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης (learning communities) με κοινούς στόχους και δυνατότητα γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship) μέσα από την έκφραση ακαδημαϊκού λόγου σε αυθεντικά περιβάλλοντα (Zheng et al., 2015). Ενισχύεται η αυτοέκφραση και η συμβολή στην οικοδόμηση κοινοτικής γνώσης ή γνώσης της ομάδας (Parker & Chao, 2007). Προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των wikis στο εκπαιδευτικό έργο είναι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός, ενώ κρίνεται σημαντική η πρότερη γνώση και εμπειρία των φοιτητών σε θέματα τεχνολογίας και συνεργατικών μεθόδων μάθησης (Zheng et al., 2015).

Αποτελέσματα ερευνών για τη χρήση των wikis στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν την ενίσχυση της μάθησης υποκινούμενης από τους φοιτητές (student-driven learning) και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, μέσα από ομαδο-



συνεργατικές εργασίες που προωθούν την επικοινωνία εντός και μεταξύ ομάδων. Επίσης, καταγράφονται θετικές στάσεις φοιτητών που σχετίζονται με την ευκολία στη χρήση των wikis και τη συμβολή τους στη συνεργατική γραφή και τη συνεργατική μάθηση. Παράλληλα, φοιτητές με χαμηλό επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων αναφέρουν ότι μαθαίνουν μέσα από την ομαδική εργασία και αναπτύσσεται η δυναμική της ομάδας. Από την άλλη πλευρά, δηλώνονται περιπτώσεις ανισορροπίας φόρτου εργασίας εντός των ομάδων και περιπτώσεις επιμέλειας περιεχομένου από την πλειοψηφία με τη μειοψηφία να παρακολουθεί. Τέλος, παρατηρείται αποφυγή των μελών της ομάδας να διορθώσουν το έργο άλλου μέλους ή άλλης ομάδας (Kai Wah Chu et al., 2017. Gomes and Sousa, 2013. Zheng et al., 2015). Συνολικά, τα wikis δύνανται να επιτελούν σημαντικές εκπαιδευτικές λειτουργίες σύμφωνα πάντα με τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Το μάθημα Αγγλικά και Ειδικούς Σκοπούς

Το μάθημα Αγγλικά για Ειδικούς Σκοπούς διδάσκεται σε δύο εξάμηνα σε πρωτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στόχος του μαθήματος αποτελεί η εξοικείωση την ειδική γλώσσα των επιστημών της αγωγής και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακαδημαϊκού γραπτού και προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα αποσκοπεί στην ανάπτυξη των 4 γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από σχετικά θεματικά πεδία των επιστημών της αγωγής, για την κατανόηση ξενόγλωσσων κειμένων, τη σύνθεση κειμένων σχετικού ακαδημαϊκού λόγου, καθώς και για την ενίσχυση γενικότερων και ειδικότερων δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Μέσα στο μάθημα αναπτύσσονται ψηφιακές δεξιότητες, όπως η ικανότητα εύρεσης ειδικών πληροφοριών στο διαδίκτυο και η αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Παράλληλα, προωθείται η διερευνητική και συνεργατική μάθηση μέσω της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας με μικρο-ομάδες σπουδαστών που εργάζονται ενεργά για την υλοποίηση κοινών στόχων, συνδέοντας την εμπειρία με τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2007. Καμπεζά, 2008). Για τις ανάγκες του μαθήματος χρησιμοποιείται η πλατφόρμα eclass για την ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού, την επικοινωνία-ανακοινώσεις, την ανάρτηση εργασιών και την αξιολόγηση των φοιτητών.



Μέσα στο μάθημα, γίνεται συχνή χρήση του διαδικτύου και αξιοποιούνται εργαλεία παρουσίασης. Επίσης, γίνεται χρήση εργαλείων web2.0, όπως GoogleDocs, YouTube και wikis. Το wiki της τάξης δημιουργήθηκε σταδιακά και αποτελεί έναν ανεπίσημο χώρο γνώσης, συνεργασίας, ψυχαγωγίας και ασύγχρονης επικοινωνίας. Προωθεί την ασύγχρονη μάθηση, πέρα από τις ώρες της δια ζώσης διδασκαλίας. Είναι εμπλουτισμένο με πρόσθετο υλικό σχετικά με τις θεματικές ενότητες του μαθήματος και την εργασία. Δίνεται έμφαση στην πολυτροπικότητα δηλαδή τα διαφορετικά μέσα παρουσίασης της γνώσης (κείμενο, υπερκείμενο, βίντεο, εικόνα) ώστε να ευνοούνται διαφορετικά στυλ μάθησης. Παράλληλα, δίνεται πρόσβαση σε ιστότοπους ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, με έμφαση στον ακαδημαϊκό λόγο και γίνεται επέκταση σε θεματικούς άξονες πέραν της ειδικής χρήσης της γλώσσας, όπως τον αγγλικό πολιτισμό.

Βιωματικό εργαστήριο

Σκοπός και μεθοδολογία

Στο πλαίσιο του μαθήματος Αγγλικά για Ειδικούς Σκοπούς, υλοποιήθηκε μία διδακτική παρέμβαση, υπό μορφή βιωματικού εργαστηρίου με στάδια υλοποίησης (Βεργέτη, 2021), με στόχο την εξοικείωση των φοιτητών στην ανάπτυξη γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων μέσω της χρήσης του ψηφιακού εργαλείου wiki. Ειδικότερα, οι φοιτητές κλήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες προκειμένου να εμπλουτίσουν με πολυτροπικό αυθεντικό υλικό στη γλώσσα-στόχο το wiki της τάξης. Η παρέμβαση στοχεύει στην εξοικείωση φοιτητών επιστημών αγωγής στη χρήση ψηφιακών μέσων που διευκολύνουν την πρόσβαση στο περιεχόμενο της μάθησης και υποστηρίζουν την πολυτροπικότητα (Fu, 2013. Wong et al., 2008).

Το βιωματικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε την άνοιξη 2023 σε δύο τμήματα με διάρκεια τριών διδακτικών ωρών. Συνολικά 62 φοιτητές και φοιτήτριες συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση. Οι φοιτητές, οι οποίοι ήταν ήδη εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο του wiki, προσήλθαν στην αίθουσα διδασκαλίας με φορητούς υπολογιστές και tablets/smartphones και σχημάτισαν πενταμελείς ομάδες εργασίας. Παράλληλα, λειτουργούσε κεντρικός υπολογιστής συνδεδεμένος με προτζέκτορα. Σε κάθε ομάδα



δόθηκε φύλλο εργασίας, με οδηγίες και δραστηριότητες. Η παρέμβαση ακολουθεί βιωματική, διερευνητική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, κατά την οποία οι φοιτητές εργάζονται πάνω σε κοινό στόχο: την αναζήτηση και δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Το τελικό προϊόν της διδακτικής παρέμβασης είναι ένα εμπλουτισμένο από τους φοιτητές wiki.

Στάδια βιωματικού εργαστηρίου

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται σε τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο προσεγγίζει θεωρητικά η τη χρήση των ΤΠΕ και ειδικότερα των wikis στην εκπαίδευση, με τρεις δραστηριότητες. Με αφορμή ολιγόλεπτα βίντεο, πραγματοποιείται καταιγισμός ιδεών, και συζήτηση πάνω στο θέμα του ψηφιακού γραμματισμού και την ανάγκη ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων τον 21ο αιώνα. Όλες οι ιδέες καταγράφονται στον πίνακα και στο φύλλο εργασίας και οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με σχετική ορολογία στην αγγλική γλώσσα. Ακολουθεί δραστηριότητα εστιασμένης ανάγνωσης και παρουσίασης πληροφορίας, κατά την οποία κάθε ομάδα καλείται να αντλήσει συγκεκριμένες πληροφορίες από ένα ηλεκτρονικό άρθρο, σύμφωνα με τις οδηγίες στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, όλες οι ομάδες δημιουργούν μία κοινή σύντομη παρουσίαση στο GoogleDocs για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στην τρίτη δραστηριότητα, κάθε ομάδα περιηγείται στο διαδίκτυο με στόχο να βρει έγκυρο υλικό στην αγγλική γλώσσα πάνω σε συγκεκριμένη ερώτηση για την εκπαιδευτική χρήση των wikis. Τελικός στόχος είναι να εμπλουτιστεί η κοινή παρουσίαση της προηγούμενης δραστηριότητας.

Κατά το δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου, γίνεται εξερεύνηση του wiki, αναζήτηση και επιλογή έγκυρου περιεχομένου από το διαδίκτυο και μεταφόρτωση-επιμέλεια του περιεχομένου στο wiki. Η πρώτη δραστηριότητα στοχεύει στην κατανόηση της λειτουργίας του wiki. Οι ομάδες περιηγούνται στο wiki και απαντούν σε ερωτήσεις στο φύλλο εργασίας που αφορούν στη λειτουργία του. Παρουσιάζεται στην ολομέλεια η λειτουργία της ενσωμάτωσης αρχείου από τις πλατφόρμες YouTube, Slideshare και Scribd, και ο τρόπος επιφόρτωσης αρχείου pdf και εικόνας. Τέλος, οι μαθητές ενημερώνονται σχετικά με τους νόμους περί πνευματικών δικαιωμάτων που



απαγορεύουν την αντιγραφή και επικόλληση περιεχομένου από άλλες εξωτερικές πηγές χωρίς να δίνονται εύσημα στο έργο άλλων. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εργαστεί πάνω σε μία από τις πέντε θεματικές ενότητες του wiki: α) Κοινωνικοποίηση του παιδιού, β) Συναισθηματικός γραμματισμός στην εκπαίδευση, γ) Σχολικός εκφοβισμός, δ) Γλωσσικές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα, ε) Αγγλικός πολιτισμός. Κάθε θεματική ενότητα εξειδικεύεται στο φύλλο εργασίας σε ένα επιμέρους θέμα, για το οποίο κάθε ομάδα καλείται να αναζητήσει στο διαδίκτυο έγκυρο πολυτροπικό ψηφιακό περιεχόμενο: μία εικόνα, ένα βίντεο ή podcast ή παρουσίαση, έναν υπερσύνδεσμο και ένα αρχείο pdf (Εικόνα 1). Το περιεχόμενο πρέπει να είναι έγκυρο, πολυτροπικό και να απευθύνεται στην ομάδα-στόχο του wiki: φοιτητές επιστημών της αγωγής.

Δραστηριότητα: Collaborative wiki development Part 1: Selecting content (25 λεπτά)

You are assigned to **find valid and reliable content online**.

Each group will search for content on one of the following topics (which correspond to our wiki's webpages):

Group A - Child Socialization: **Social development through play**

Group B - Emotional Literacy in Education: **Supporting pupils' emotional literacy**

Group C - School Bullying: **Anti-bullying school rules**

Group D - English Language Skills: **Summarizing skills building**

Group E - English Culture: **British pub culture**

The content will be in the form of:

- One picture
- One video
- One hyperlink (to an external or an internal source)
- One pdf document

Εικόνα 1: Απόσπασμα 1 από το φύλλο εργασίας

Οι φοιτητές εισάγονται στην έννοια της πολυτροπικότητας ως μέσο πληρέστερης αναπαράστασης της πληροφορίας, απευθυνόμενο σε μαθητές με διαφορετικές νοημοσύνες και στυλ μάθησης. Τέλος, οι μαθητές σχεδιάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εντάξουν το περιεχόμενο που επέλεξαν στη σχετική σελίδα του wiki (σειρά, σχολιασμός, χρώμα/μέγεθος γραμματοσειράς κλπ). Μόλις συγκεντρώσει το υλικό της, κάθε ομάδα μεταβαίνει στην αντίστοιχη σελίδα-θεματική ενότητα του wiki για να προσθέσει το περιεχόμενο που έχει επιλέξει. Παράλληλα, γίνεται επιμέλεια του



περιεχομένου ώστε να έχει συνοχή και να είναι ευπαρουσίαστο. Γίνονται οι απαραίτητες αναθεωρήσεις, μέχρι να θεωρηθεί το αποτέλεσμα ικανοποιητικό.

Στο τρίτο στάδιο, πραγματοποιείται η παρουσίαση του έργου των ομάδων. Οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν στην ολομέλεια α) την κοινή παρουσίαση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ και των wikis στην εκπαίδευση, και β) το νέο περιεχόμενο που πρόσθεσαν στο wiki. Οι φοιτητές περιηγούνται ελεύθερα στις σελίδες του wiki και γράφουν τα σχόλιά τους στα “comments”.

Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιείται η συνολική αποτίμηση, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου. Οι φοιτητές αξιολογούν το εργαστήριο και εκφράζουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από τα αποτελέσματα-παραδοτέα της ομάδας τους. Παράλληλα, οι φοιτητές αξιολογούν τον βαθμό συμμετοχής των μελών στην ομάδα και το επίπεδο συνεργασίας. Τέλος, αξιολογούν την προσωπική τους συμμετοχή στην ομάδα και την απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων (Εικόνα 2). Το υλικό της αξιολόγησης λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό και τους φοιτητές και ανατροφοδοτεί τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μελλοντικών εργαστηρίων.

Δραστηριότητα: Assessment (20 λεπτά)					
Now that you have completed the assigned tasks, please answer the following self, group and project assessment grid!					
		Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
Project	The project was well organized				
	The project had clear goals				
	I enjoyed project tasks				
Group	Group members contributed well				
	Our team worked well together				
	Our group fulfilled the required tasks				
Self	I was a good collaborator				

Εικόνα 2: Απόσπασμα 2 από το φύλλο εργασίας

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η διδακτική παρέμβαση πέτυχε τους βασικούς της στόχους. Οι ομάδες συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις και διεκπεραίωσαν αποτελεσματικά τις εργασίες. Δημιούργησαν την κοινή παρουσίαση



για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική χρήση των wikis, συνέλλεξαν πολυτροπικό υλικό στην αγγλική γλώσσα από το διαδίκτυο και το μεταφόρτωσαν με επιτυχία στο wiki. Αναπτύχθηκαν νέες δεξιότητες, όπως ενσωμάτωση βίντεο και μεταφόρτωση pdf/εικόνας. Αντιθέτως, δεν παρατηρήθηκε αξιολογή επιμέλεια περιεχομένου. Οι ομάδες στην πλειοψηφία τους έκαναν απλή μεταφόρτωση χωρίς ιδιαίτερο σχολιασμό, παρουσίαση ή διορθώσεις. Επίσης, καταγράφηκε μικρή αλληλεπίδραση στα “comments” και μόνο με τη μορφή θετικών σχολίων. Όσον αφορά τη λειτουργία των ομάδων, δεν αναφέρθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα συνεργασίας. Ορισμένοι φοιτητές ανέφεραν ότι ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με κάποιες ψηφιακές λειτουργίες και έμαθαν μέσα από την ομάδα. Η πλειοψηφία των φοιτητών συμφωνούν ότι η δράση άπτεται των ενδιαφερόντων τους, γεγονός που αυξάνει το εσωτερικό κίνητρο. Συνολικά, το εργαστήριο αποτέλεσε μία ευχάριστη εμπειρία, και καταγράφηκε η προθυμία συμμετοχής σε αντίστοιχα εργαστήρια στο μέλλον.

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Υλοποιήθηκε μια ολιστική βιωματική προσέγγιση που συνδυάζει τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με τη χρήση ΤΠΕ μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Επιλέχθηκε το εργαλείο wiki, το οποίο οι φοιτητές χρησιμοποιούν ως μέσο ασύγχρονης μάθησης και ως μέσο άντλησης υλικού για την εργασία τους. Το εργαστήριο στοχεύει στην ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στην ανάπτυξη του wiki. Στόχος ήταν οι φοιτητές των επιστημών της αγωγής να αναπτύξουν γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες, να βιώσουν μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής και αξιοποίησης των ΤΠΕ ως μέσο ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε με επιτυχία και τα μαθησιακά αποτελέσματα ικανοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Οι φοιτητές ανέπτυξαν ψηφιακές δεξιότητες, κυρίως σε σχέση με τη δημιουργία κοινής παρουσίας και την αναζήτηση, αξιολόγηση και προσθήκη περιεχομένου στο wiki. Αντιθέτως, δεν έγινε αξιοσημείωτη επιμέλεια του περιεχομένου, όσον αφορά την παρουσίασή του στο wiki και δεν καταγράφηκε ιδιαίτερη δικτύωση και αλληλεπίδραση με ανταλλαγές μηνυμάτων μεταξύ των φοιτητών. Κύριος λόγος θεωρείται ότι είναι η περιορισμένη χρονική



διάρκεια της δράσης. Οι δραστηριότητες είναι χρονομετρημένες με ακρίβεια και μπορεί μια χρονοτριβή των ομάδων να καθυστερήσει ή και να εμποδίσει την υλοποίησή τους. Συνεπώς, αν άλλαζε κάτι, αυτό θα ήταν μεγαλύτερη χρονική ευελιξία.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της δράσης παρουσιάζουν αυξημένο εσωτερικό κίνητρο, καθώς οι φοιτητές αναφέρουν ότι θεωρούν το θέμα σχετικό με τα ενδιαφέροντα και αντικείμενο σπουδών τους. Οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικά το εργαστήριο, τη συνεργασία της ομάδας και την απόδοσή τους σε ατομικό επίπεδο και επίπεδο ομάδας. Παρόλα αυτά, η υλοποίηση αντίστοιχων παρεμβάσεων για την κατάκτηση δεξιοτήτων και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης παραμένει περιορισμένη, εξαιτίας του όγκου της ύλης που χρειάζεται να καλυφθεί μέσα στα δύο εξάμηνα διδασκαλίας του μαθήματος. Μία πρόταση για μεγαλύτερη εμπλοκή των φοιτητών στην ανάπτυξη του wiki είναι η σύνδεση του εγχειρήματος με την αξιολόγηση, ώστε να δημιουργηθεί εξωτερικό κίνητρο. Επίσης, προτείνεται ο σχεδιασμός και υλοποίηση αντίστοιχων παρεμβάσεων, είτε στο πλαίσιο του μαθήματος, είτε σε μορφή εργαστηριακών μαθημάτων.

Βιβλιογραφία

- Baxter et al. (2011). Understanding the Pedagogy Web 2.0 Supports: The Presentation of a Web 2.0 Pedagogical Model. *7th International Conference on Next Generation Web Services Practices*. (505-510).
- Chu, S.K.W., Zhang, Y., Chen, K., Chan, C.K., Lee, C.W.Y., Zou, E., and Lau, W. (2017). The effectiveness of wikis for project-based learning in different disciplines in higher education. *Internet and Higher Education* 33, 49–60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751617300477?via%3Dihub>.
- Elgort, I. (2007). Using Wikis as a learning tool in higher education. *Proceedings Ascilite Singapore*. 2007.
- Esch, E., & Zähler, C. (2000). The contribution of Information and Communication Technology (ICT) to language learning environments or the mystery of the secret agent. *ReCALL*, 12(1), 5-18. doi:10.1017/S0958344000000215.



- Eurostat. (2021). Individuals' level of digital skills (from 2021 onwards) (isoc_sk_dskl_i21) *ESMS Indicator Profile (ESMS-IP)*.
https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/isoc_sk_dskl_i21_esmsip2.htm.
- Fu, J.S. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 9(1), 112-125.
- Gomes, R. and Sousa, L. Teaching and Learning through Wikis in Higher Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(6) December 2013. DOI: 10.7763/IJiet.2013.V3.350.
- Zheng, B., Niiya, M. and Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education, *Technology. Pedagogy and Education*, 24:3, 357-374, DOI: 10.1080/1475939X.2014.948041.
- Kaltenböck, Gunther. 2001. "Learner autonomy: a guiding principle in designing a CD-ROM for intonation practice", *ReCALL* 13 (2): 179-190.
- Martin, J. (2006). A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication Journal*.
<https://doi.org/10.1177/1742766506069579>.
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Skills for 2030*. OECD.
- Parker, K. R., & Chao, J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 57–72.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2015). *Education 2020: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
- UNESCO. (2018). Digital skills critical for jobs and social inclusion.
<https://www.unesco.org/en/articles/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion>.



- Varekai, R., Jerzak, N., Karpinski, Z., Pokropek, A. and Tudek, J. (2022). *Measuring Digital Skills across the EU: Digital Skills Indicator 2.0*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/897803, JRC130341.
- Wong, E. et al. (2008). Insights into Innovative Classroom Practices with ICT: Identifying the Impetus for Change. *Educational Technology & Society*, 11(1): 248-265.
- Βεργέτη, Μ. (2021). Θεωρητικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό βιωματικού εργαστηρίου [Παρουσίαση PowerPoint], *Μάθημα Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία, eClass*, <https://eclass.duth.gr/modules/document/?course=ALEX03196>.
- Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8: 39-52. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18195>.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ.β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμος 4, Τεύχος 1, σσ. 165-181. e-ISSN: 2241-7206 doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.242>.
- Τριανταφυλλίδου Α., Μπαλή, Π. και Αναγνωστοπούλου, Α. (2010). Το αυθεντικό υλικό στη γλωσσική τάξη: Χρήση και εφαρμογή του για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων από αρχάριους σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης. Στο Ντίνιας Κ., Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, Α. Στάμου (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)"*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή.
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης. (χ.χ.). *Ψηφιακές δεξιότητες*. <https://www.secdigital.gov.gr/projects/psifiakes-dexiotites/>.



Η διδασκαλία και η αξιολόγηση του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» στη Νομική Σχολή του Δ.Π.Θ

Αθανάσιος Δέλιος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας του Δικαίου,

Νομική Σχολή Δ.Π.Θ

adelios@law.duth.gr

Περίληψη

Το «Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο» είναι επιλεγόμενο μάθημα του Β' εξαμήνου στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές οι οποίες/οι το παρακολουθούν έχουν διδαχθεί στο Α' εξάμηνο της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ το υποχρεωτικό μάθημα της Ιστορίας του Δικαίου, γεγονός που τους επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη του επιλεγόμενου μαθήματος η οποία άπτεται του ιδιωτικού δικαίου της Αθήνας της κλασικής περιόδου (5^{ος} και 4^{ος} αιώνας π.Χ.). Η διδασκαλία και η αξιολόγηση του μαθήματος πραγματοποιούνται με «όχημα» τους δικανικούς λόγους.

Μέσω αυτών οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με τον τρόπο λειτουργίας του δικαστικού συστήματος της κλασικής Αθήνας και αποκτούν άμεση αντίληψη για τους θεσμούς του ιδιωτικού δικαίου (όπως γάμος, εξ αδιαθέτου και εκ διαθήκης κληρονομική διαδοχή κτλ.) κατανοώντας αυτούς εν τοις πράγμασι με έναν ζωντανό και ενδιαφέροντα τρόπο. Μαθαίνουν να μελετούν τους δικανικούς λόγους μέσα από νομικό πρίσμα εντοπίζοντας τη νομική ορολογία και τη νομική επιχειρηματολογία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες επικοινωνίας και λόγου μέσα σε ένα ομαδοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο. Τέλος, εμβαθύνουν σε αμφιλεγόμενα ζητήματα του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου». Η παρούσα μελέτη έχει στόχο να αναδείξει την καινοτόμο προσέγγιση τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αξιολόγηση ενός μαθήματος στη Νομική Σχολή του Δ.Π.Θ που προοδευτικά έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των φοιτητριών και των φοιτητών.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση, Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο, διδασκαλία, δικανικός λόγος, ρήτορες.



“Teaching and evaluation of ‘Ancient Greek Law’ through the forensic speeches”

Abstract

“Ancient Greek Law” is an optional course of the second semester in the undergraduate program of the School of Law of D.U.Th. The students who attend this course have already been taught the compulsory course of “Legal History” during the first semester of the School of Law of D.U.Th., which allows them to understand the content of “Ancient Greek Law” in a much better way. The course of “Ancient Greek Law” is related to the private law of classical Athens (5th century and 4th century BC). Both teaching and also the evaluation of the students’ progress are carried out through the use of the forensic speeches of the orators. Through these speeches, students understand the ancient Athenian judicial system as well as the institutions of private law of classical Athens (such as marriage, intestate and testamentary succession, etc.) in a lively and interesting way. They also learn to identify legal terminology, legal arguments and they also cultivate communication skills in a team-oriented and collaborative context. Finally, they have got the opportunity to deepen their knowledge in controversial issues of “Ancient Greek Law”. The present study aims to highlight the innovative approach of teaching and the inventive forms of evaluation which take place in the optional course of “Ancient Greek Law” at the School of Law of D.U.Th and have both progressively aroused the interest of undergraduate students.

Keywords: Evaluation, Ancient Greek Law, teaching, forensic speeches, orators.

Εισαγωγή

Το «Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο» είναι ένα επιλεγόμενο μάθημα του Β' εξαμήνου στη Νομική Σχολή του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου της Θράκης και άπτεται του ιδιωτικού δικαίου της κλασικής Αθήνας. Για την εν λόγω περίοδο οι πληροφορίες από τους δικανικούς λόγους (Arnaoutoglou, 1998), από ιστορικούς, φιλοσόφους καθώς και από επιγραφικές πηγές είναι άφθονες. Οι πρωτοετείς φοιτητές οι οποίοι παρακολουθούν αυτό το επιλεγόμενο μάθημα έχουν ήδη διδαχθεί το υποχρεωτικό



μάθημα της «Ιστορίας του Δικαίου» (Γιούννη, 2017) στο Α' εξάμηνο της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ, γεγονός το οποίο τους ενισχύει γνωστικά στην παρακολούθηση του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου».

Η προσέγγιση, η οποία έχει υιοθετηθεί από τους διδάσκοντες του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» κατά τα τελευταία ακαδημαϊκά έτη και η οποία έχει τύχει ιδιαίτερας ευμενούς αποδοχής από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ είναι η διδασκαλία και η αξιολόγηση του μαθήματος με «όχημα» τους δικανικούς λόγους των αττικών ρητόρων. Στην υιοθέτηση της ανωτέρω προσέγγισης καταλυτική βοήθεια στους διδάσκοντες προσέφερε τόσο το δίκτυο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής όσο και η Ομάδα των Πολλαπλασιαστών του Κέντρου Διδασκαλίας και Μάθησης του Δ.Π.Θ.

Η μεθοδολογία διδασκαλίας του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου»

Η μεθοδολογία διδασκαλίας του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» είναι η εξής: Στην αρχή του εαρινού εξαμήνου, οι διδάσκοντες επιλέγουν τους κλάδους του αθηναϊκού ιδιωτικού δικαίου οι οποίοι θα αποτελέσουν το αντικείμενο της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Επειδή το μάθημα διεξάγεται μέσω της μελέτης διαφόρων υποθέσεων (case studies) οι οποίες έφθασαν στα αθηναϊκά δικαστήρια (Lanni, 2006) και μας παραδίδονται μέσα από τους δικανικούς λόγους, το επόμενο βήμα είναι η επιλογή του κατάλληλου δικανικού λόγου. Συνηθέστερα το πρώτο αντικείμενο μελέτης είναι το αττικό οικογενειακό δίκαιο (MacDowell, 2015), εξ ου και ένας ενδεδειγμένος λόγος μέσω του οποίου αναδεικνύονται οι θεσμοί του οικογενειακού δικαίου (Δημάκης, 1986) είναι ο δικανικός λόγος του λογογράφου Ισαίου *Περί του Μενεκλέους Κλήρου* (Edwards, 2007).

Ειδικότερα, στο πρώτο μάθημα, οι διδάσκοντες κάνουν μια σύντομη εισαγωγή αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του δικαστηρίου της Ηλιαίας (Biscardi, 2010), δίνοντας έμφαση τόσο στο στάδιο της προδικασίας (ενώπιον του Επωνύμου άρχοντος για τις υποθέσεις οικογενειακού και κληρονομικού δικαίου) όσο και στη φάση της ακροαματικής διαδικασίας (Harrison, 1971). Μετά την ανάδειξη όλης της δικονομικής διαδικασίας, ακολούθως επεξηγείται ο ρόλος ενός λογογράφου (Scafuro, 2011), το



χρονικό σημείο στο οποίο ο διάδικος συνηθέστερα απευθυνόταν προς τον λογογράφο, τα μέρη ενός δικανικού λόγου (Lavency, 1964) καθώς και ο εν γένει τρόπος συνδρομής του λογογράφου προς τον διάδικο. Έχοντας οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αυτό το γνωστικό υπόβαθρο, ακολούθως επεξηγείται η υπόθεση του δικανικού λόγου (με αντικείμενο το οικογενειακό δίκαιο), αναλύονται τα πραγματικά περιστατικά και δίνεται έμφαση στη βασική επιχειρηματολογία του λογογράφου η οποία πρόκειται να αναπτυχθεί.

Έπειτα, ξεκινά η τμηματική ανάλυση του δικανικού λόγου υπό το πρίσμα της ιστορίας του δικαίου. Κάθε εβδομάδα «ξεδιπλώνεται» ένα τμήμα του δικανικού λόγου και σταδιακά οι διδάσκοντες του μαθήματος μαζί με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές αναδεικνύουν τις εξής παραμέτρους: α) Πρώτον, τους νόμους για τον αθηναϊκό οίκο (Cox, 1998) οι οποίοι προβάλλονται στον δικανικό λόγο είτε άμεσα είτε έμμεσα. β) Δεύτερον, τη νομική ορολογία η οποία χρησιμοποιείται σε κάθε παράγραφο είτε πρόκειται για ουσιαστικό είτε για δικονομικό όρο. γ) Τρίτον, τις άτεχνες και τις έντεχνες πίστεις οι οποίες χρησιμοποιούνται από τον λογογράφο.

Η μεθοδολογία αξιολόγησης του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου»

Μετά το πέρας της ανάλυσης του δικανικού λόγου οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έχουν ολοκληρώσει την ύλη του αθηναϊκού οικογενειακού δικαίου και δικαιούνται να συμμετάσχουν σε μια πρόοδο η οποία έχει ποικίλες μορφές: Είτε πρόκειται για την κριτική αποτίμηση ορισμένων διαφορούμενων επιχειρημάτων του λογογράφου είτε δίνεται προς επίλυση ένα πρακτικό οικογενειακού δικαίου είτε ζητείται από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να λειτουργήσουν ως λογογράφοι συγγράφοντας έναν δικανικό λόγο τον οποίο θα εκφωνούσε ο αντίδικος στο πλαίσιο της ίδιας δίκης στο δικαστήριο της Ηλιαίας.

Αρωγός τους σε όλη την προσπάθεια είναι το ηλεκτρονικό σύγγραμμα των διδασκόντων του μαθήματος το οποίο έχει τίτλο «Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο» των εκδόσεων Κάλλιπος (Γιούνη & Δέλιος, 2023). Μέσω αυτού αποτυπώνεται κυρίως η αθηναϊκή νομοθεσία της κλασικής περιόδου με βάση τις πηγές, ενώ παράλληλα υπάρχουν άφθονες ασκήσεις επί του αθηναϊκού δικαίου με τις προτεινόμενες



απαντήσεις. Ταυτόχρονα, όλο το διδαχθέν υλικό είναι αναρτημένο στο eclass του μαθήματος σε ξεχωριστά αρχεία pp, ενώ σε κάθε φάση της διδασκαλίας υπάρχει άμεση επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων είτε δια ζώσης είτε ηλεκτρονική προκειμένου να επιλυθούν απορίες και να δοθούν διευκρινίσεις.

Εντός μιας εβδομάδας από τη λήψη των εργασιών κλείνει ο κύκλος του αθηναϊκού οικογενειακού δικαίου με τη διεξαγωγή της προόδου και την ενεργό συμμετοχή των φοιτητριών και των φοιτητών οι οποίες/οι παρουσιάζουν «τον καρπό της γνώσης» που απέκτησαν πρακτικά. Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνεται το πρώτο μισό του εξαμήνου και ξεκινά το δεύτερο μισό με έναν νέο δικανικό λόγο προσεκτικά επιλεγμένο από τους διδάσκοντες μέσα από τον οποίο θα αναδειχθεί ένας ακόμη κλάδος του αθηναϊκού ιδιωτικού δικαίου. Με τη διεξαγωγή μιας δεύτερης προόδου στα τέλη Μαΐου με περιεχόμενο ανάλογο της πρώτης προόδου προκύπτει ο μέσος όρος των δύο προόδων, ο οποίος αποτελεί και τον τελικό βαθμό του μαθήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απαλλάσσονται από τις τελικές εξετάσεις του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» και ολοκληρώνονται οι υποχρεώσεις τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Ωστόσο, όσες/οι φοιτήτριες/τές δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στις δύο ανωτέρω προόδους, εξετάζονται προφορικά κατά την εξεταστική του Ιουνίου επιλύοντας πρακτικά προβλήματα με βάση το αθηναϊκό δίκαιο.

Τα οφέλη της μεθοδολογίας

Αυτή είναι η μεθοδολογία διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» στη Νομική Σχολή του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Τα οφέλη της ανωτέρω μεθοδολογίας είναι πολλά:

α) Κατ' αρχάς, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με τον τρόπο λειτουργίας του αθηναϊκού δικαστικού συστήματος και αποκτούν άμεση αντίληψη για τους θεσμούς του ιδιωτικού δικαίου της κλασικής Αθήνας. Για παράδειγμα μέσω του λόγου του Ισαίου *Περί του Μενεκλέους Κλήρου* (Δημάκης, 1994) οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κατανοούν εν τοις πράγμασι τη νομοθεσία για τον νόμιμο αθηναϊκό γάμο (Τρωιάνος & Βελισσαροπούλου, 1997), για τη λύση αυτού είτε με διάζευξη είτε με τον θάνατο, για την προικοδότηση μιας θυγατέρας, για την επιστροφή της προίκας στον



αρχικό κύριο της γυναίκας σε περίπτωση λύσεως του γάμου (Harrison, 1968), για την υιοθεσία εν ζωή και διά διαθήκης (Phillips, 2013), για τη γηροτροφία προς τους ανιόντες (Γιούνη, 2006), για την επιτροπεία ορφανού τέκνου, για τη μέριμνα των Αθηναίων να αποφύγουν την ερήμωση του οίκου τους και πολλά άλλα. Στην ουσία κατανοούν όλο το αττικό οικογενειακό δίκαιο.

β) Η κατανόηση, όμως, αυτή επιτυγχάνεται με «όχημα» τους δικανικούς λόγους και όχι μέσω μιας διάλεξης-παράδοσης, δηλαδή με τη συνήθη και κλασική μορφή ενός μαθήματος, πράγμα το οποίο καθιστά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Μάλιστα, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ομολογούν πως η - μέχρι εκείνη τη στιγμή - επαφή τους με τους δικανικούς λόγους ήταν αυτή στην τρίτη τάξη του λυκείου, όταν στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ασχολούνταν κυρίως με τη μετάφραση αδιάδκτων κειμένων, με τις γραμματικές ασκήσεις και τη συντακτική αναγνώριση όρων οι οποίοι προέρχονταν από δικανικούς λόγους. Όμως, εδώ η προσέγγιση αυτού του πηγαιού υλικού είναι εξ απόψεως δικαίου, γεγονός το οποίο καθίσταται αντιληπτό από την πρώτη στιγμή και το εν λόγω στοιχείο τους δίνει ένα κίνητρο να γνωρίσουν κάτι διαφορετικό.

γ) Περαιτέρω, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έχουν ενεργό εμπλοκή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, έχοντας κατανοήσει μέσω των δικανικών λόγων το αθηναϊκό δίκαιο, δύνανται να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, μαθαίνοντας το πώς να υπαγάγουν τα πραγματικά περιστατικά στον προσήκοντα αθηναϊκό κανόνα δικαίου και κατ' αυτόν τον τρόπο καταφέρνουν να επιλύουν τις πρακτικές ασκήσεις.

δ) Παράλληλα εξοικειώνονται με τη χρήση των έντεχνων και των άτεχνων πίστεων. Για παράδειγμα, εξ απόψεως έντεχνων πίστεων, κατανοούν και εύκολα ανιχνεύουν την επίκληση στο πάθος εκ μέρους του λογογράφου με στόχο τη διέγερση του συναισθηματικού κόσμου των Ηλιαστών δικαστών, ενώ εξίσου εύκολα αντιλαμβάνονται την επίκληση στο ήθος του πομπού, όταν ο ομιλητής αναφέρεται σε εκφάνσεις της συμπεριφοράς του, όπως για παράδειγμα στην προικοδότηση της αδελφής του, στη μη εμπλοκή του σε δικαστικές διενέξεις αναφορικά με τη διανομή της κληρονομίας, στον σεβασμό προς τους γονείς του και στην τέλεση των



νενομισμένων, δηλαδή των μεταθανάτιων τελετών (Δημάκης, 1995) μετά την τελευταία των γονέων του, στην ανάληψη κάποιας λειτουργίας κ.α.

Εξ απόψεως άτεχνων πίστεων, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές συνειδητοποιούν εν τοις πράγμασι πως οι κυρίαρχες άτεχνες πίστεις τις οποίες ο λογογράφος χρησιμοποιεί σε υποθέσεις ιδιωτικού δικαίου είναι οι νόμοι και οι μαρτυρίες. Για τους μεν νόμους, εξετάζεται ιδιαίτερα το κατά πόσο ο λογογράφος διαστρεβλώνει την αθηναϊκή νομοθεσία προς το συμφέρον του πελάτη του ή αποσιωπά μέρος του νόμου το οποίο δεν εξυπηρετεί τον πελάτη του. Για τις δε μαρτυρίες, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα πρόσωπα των οποίων οι μαρτυρικές καταθέσεις αναγνώστηκαν στο λαϊκό δικαστήριο σε υποθέσεις ιδιωτικού δικαίου καταλήγοντας εν τέλει πως αυτά κυρίαρχα προέρχονταν από τον κύκλο των αγχιστέων, των μελών της φρατρίας και των φίλων.

ε) Τέλος, οι συμμετέχοντες στο μάθημα εμβαθύνουν σε αμφιλεγόμενα ζητήματα του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου», καταθέτοντας κριτικά τις προσωπικές τους τοποθετήσεις (όπως για παράδειγμα επί του θέματος της κλήσης των ανιόντων στην εξ αδιαθέτου κληρονομική διαδοχή) καλλιεργώντας συγχρόνως δεξιότητες επικοινωνίας και λόγου μέσα σε ένα ομαδοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο.

Οι αντιδράσεις των φοιτητών

Οι αντιδράσεις των φοιτητριών και των φοιτητών έναντι αυτής της νέας «πρότασης» διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος είναι ιδιαίτερος θετικές. Παραδέχονται πως πριν την παρακολούθηση του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» είχαν στο μυαλό τους πως το μάθημα επρόκειτο να κινηθεί στο «μονοπάτι της παραδοσιακής διδασκαλίας». Από τα πρώτα, όμως, μαθήματα οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν πως η διδασκαλία του μαθήματος κινείται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Η θετική ανταπόκριση για το «Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο» φανερώνεται μέσα από την πολυπληθή φυσική παρουσία των φοιτητριών και των φοιτητών στο αμφιθέατρο με άμεσο ενδιαφέρον συμμετοχής σε όλες τις δράσεις του μαθήματος.

Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό πως στο δελτίο αξιολόγησης του μαθήματος της ΜΟΔΠ οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, πλην της θετικής βαθμολόγησης των επιμέρους παραμέτρων, καταθέτουν γραπτώς τις σκέψεις τους στις παρατηρήσεις του ανωτέρω



εντύπου. Κοινή συνισταμένη των παρατηρήσεων/σχολίων είναι η έκφραση της μεγάλης ικανοποίησής τους για την κατάκτηση της γνώσης του αθηναϊκού ιδιωτικού δικαίου μέσα από έναν πρωτότυπο και τελείως διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας ενός μαθήματος στη Νομική Σχολή του Δ.Π.Θ, ο οποίος διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους από την αρχή μέχρι και το τέλος του εξαμήνου.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι τις οποίες επιλέγει και εφαρμόζει ένας διδάσκων στο πανεπιστήμιο είναι άλλοτε παραδοσιακές, όπως για παράδειγμα η διάλεξη και άλλοτε περισσότερο εναλλακτικές όπως το debate, οι μελέτες περίπτωσης κ.α. (Κογκούλης, 2005). Αυτή η επιλογή σαφώς δεν είναι τυχαία και άπτεται της ιδιαίτερης φύσεως του γνωστικού αντικειμένου της διδασκαλίας. Στην περίπτωση του «Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου» η μέχρι τώρα εμπειρία έδειξε πως όταν οι διδάσκοντες επέλεξαν να απομακρυνθούν από τη διάλεξη ως τρόπο διδασκαλίας καθώς και από την κλασική γραπτή εξέταση με τις ερωτήσεις ανάπτυξης ως παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης και αποφάσισαν να εφαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες κατ' ουσίαν περιλαμβάνουν την ενεργό εμπλοκή των φοιτητριών και των φοιτητών, τότε το επιλεγόμενο μάθημα του Β εξαμήνου στη Νομική Σχολή του Δ.Π.Θ «αναγεννήθηκε».

Αυτή η «αναγέννηση» δεν άπτεται μόνο της μεγάλης προσέλευσης των φοιτητριών και των φοιτητών στο αμφιθέατρο, αλλά κυρίως συνδέεται με τον ανανεωμένο τρόπο διάχυσης της γνώσης του αττικού ιδιωτικού δικαίου, με τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη δημιουργικότητα. Όλα αυτά τα στοιχεία καθιστούν κατά κοινή ομολογία την εκπαιδευτική διαδικασία στο εν λόγω μάθημα θελκτική τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους διδασκόμενους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arnautoglou, I. (1998). *Ancient Greek Laws. A Sourcebook*. London and New York: Routledge.

Biscardi, A. (2010). *Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο*. Μτφρ. Παν. Δ. Δημάκης. 7η έκδοση,



Αθήνα: Δ.Ν. Παπαδήμα.

Γιούνη, Μ. (2006). *Νόμος Πόλεως Δικαιοσύνη και Νομοθεσία στην Αρχαία Ελληνική Πόλιν Ι. Οι αρχαϊκοί χρόνοι*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γιούνη, Μ. (2017). *Ιστορία Δικαίου και Πολιτικών Θεσμών στην Αρχαιότητα*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Γιούνη, Μ., & Δέλιος, Α. (2023). *Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Cox, C. (1998). *Household Interests: Property, Marriage Strategies and Family Dynamics in Ancient Athens*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Δημάκης, Π. (1986). *Αττικό Δίκαιο Ι, Το οικογενειακό δίκαιο της Αθήνας κατά τους κλασικούς χρόνους*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.

Δημάκης, Π. (1994). *Ισαίου Λόγοι*. Τόμος Α. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Δημάκης, Π. (1995). *Ισαίου Λόγοι*. Τόμος Β. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Edwards, M. (2007). *Isaeus. The Oratory of Classical Greece*. Series editor Michael Gagarin volume 11. Austin: University of Texas Press.

Harrison, A.R.W. (1968). *The Law of Athens, The Family and Property*. Oxford: Oxford University Press.

Harrison, A.R.W. (1971). *The Law of Athens, Procedure*. Oxford: Oxford University Press.

Κογκούλης, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί. Κυριακίδη.

Lanni, A. (2006). *Law and Justice in the Courts of Classical Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lavency, M. (1964). *Aspects de la logographie judiciaire attique*. Louvain: Université de Louvain.

MacDowell, D.M. (2015). *Το Δίκαιο στην Αθήνα των Κλασικών Χρόνων*. Μτφρ. Γ. Μαθιουδάκη. 6η έκδοση, Αθήνα: Δ.Ν. Παπαδήμα.

Phillips, D. (2013). *The Law of Ancient Athens*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Scafuro, A. (2011). *Demosthenes Speeches 39-49. The Oratory of Classical Greece*. Austin: University of Texas Press.



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Τρωιάνος, Σ., & Βελισσαροπούλου, Ι. (1997). *Ιστορία Δικαίου από την αρχαία στη νεώτερη Ελλάδα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.



Βαθύτερα αίτια της παρεμβατικής και επιθετικής διάθεσης γονέων

Δρ. Θανάσης Διαλεκτόπουλος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας
dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα πολλοί γονείς μαθητών είναι φιλικοί, υποστηρικτικοί και πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή μόρφωση. 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. Πού μπορεί να οφείλεται η παρεμβατικότητα των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και ποια είναι τα βαθύτερα αίτια της επιθετικής τους διάθεσης;

Λέξεις κλειδιά: υπεργονεϊσμός, σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, γονεϊκή βία.

Abstract

In the educational reality many parents of pupils are friendly, supportive and willing to collaborate with teachers to ensure their children receive the best possible education. Some others on the contrary seem to be prejudiced and insulting towards them! They do not show due respect and their motives often may not even be related to a particular teacher. What can be the reason for parents' intervention in the educational matters and what are the deeper causes of their aggressive mood?

Keywords: overparenting, school violence, school bullying, parental violence.



Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ένα φαινόμενο που παίρνει διαστάσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης είναι η παρεμβατική και επιθετική διάθεση γονέων οι οποίοι 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.

Πρόκειται συνήθως για γονείς υπερπροστατευτικούς, με απόλυτες απόψεις για την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών, που απαιτούν από το σχολείο να προσαρμοστεί στις δικές τους αντιλήψεις και επιθυμίες τις οποίες θεωρούν αδιαπραγμάτευτες. Με την παραμικρή αφορμή και τις περισσότερες φορές αναίτια και άδικα καταφέρονται σε βάρος των εκπαιδευτικών παραπονούμενοι με έντονο και ιδιαίτερα αγενή τρόπο, καταλήγοντας τις περισσότερες φορές σε καταγγελίες σε βάρος των εκπαιδευτικών μέσω της υπηρεσίας.

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.

Τα βαθύτερα αίτια της παρεμβατικής και επιθετικής διάθεσης γονέων

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 breeds 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 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 αλλάξουν.
- 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 (Epstein 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 Hymmer (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.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι δάσκαλοι λαμβάνουν λιγότερο σεβασμό μπορεί να είναι η ισχύουσα πολιτική. 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. Η June Arkenbout, εκπαιδευτικός ενός σχολείου Μοντεσσόρι στην Ολλανδία πιστεύει πως η κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνη για τα προβλήματα που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες με γονείς. Όπως δηλώνει τα προβλήματα μεταξύ γονέων και σχολείου είναι μοιραίο να αυξάνονται εξαιτίας της έλλειψης προσωπικού. Δυστυχώς «γονείς και σχολείο αντί να 'στέφονται' προς την κυβέρνηση, 'στρέφονται' ο ένας εναντίον του άλλου» (Akker, 2012).

Οι αλλαγές στις κοινωνικές δομές, τις παραδοσιακές αξίες και τη νοοτροπία του κοινωνικού συνόλου κατά τις τελευταίες δεκαετίες είναι κάποιοι 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 κάποιοι 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. Συχνά εργάζονται και οι δύο, κάνουν περισσότερες δουλειές για να μπορέσουν να βιοποριστούν ή ο ένας γονέας προσπαθεί να τα βγάλει πέρα μόνος του (Σαΐτης, 2007). 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 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).

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 των παιδιών στην οικογένεια.

Συμπερασματικά

Η ρίζα του προβλήματος της παρεμβατικής και επιθετικής διάθεσης γονέων στο σχολείο είναι βαθιά και αποτελεί συνάρτηση σημαντικών αλλαγών στον τρόπο ζωής και στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι γεγονός ότι οι ανησυχίες, τα άγχη και οι φόβοι κάνουν τους γονείς υπερπροστατευτικούς και παρεμβατικούς. Φοβούνται την αποτυχία των παιδιών τους και με κάθε κόστος δεν θέλουν τα παιδιά τους να τη γευτούν.

Ορισμένοι γονείς χρησιμοποιούν την παρεμβατικότητα και επιθετικότητα για την κάλυψη δικών τους ανασφαλειών εξαιτίας της χαμηλής τους αυτοπεποίθησης αναφορικά με το ερώτημα που τους βασανίζει αν είναι καλοί γονείς. Προσπαθώντας να αποδείξουν ότι πράγματι είναι καλοί γονείς καταφεύγουν σε υπερβολές (McLeod et al., 2007a· Murray et al., 2011).

Ίσως οι ίδιοι ως παιδιά δεν έλαβαν αγάπη αλλά παραμέληση και προσπαθούν να αντισταθμίσουν αυτή την έλλειψη υιοθετώντας μια συμπεριφορά άκρως αντίθετη. Η παρεμβατική και επιθετική τους διάθεση είναι ίσως προσπάθειες να "θεραπεύσουν" την δική τους κακή παιδική ηλικία. "Υπερ-αποζημιώνουν" τα δικά τους παιδιά με το να επιδιώκουν να παίρνουν την κατάσταση στα χέρια τους έστω και με βίαιο τρόπο.

Βιβλιογραφία

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/>



- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). *Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία*. Στο Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- 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.L., Salinas, K.C. & Jackson, V.E. (2002). *TIPS: Teachers Involve Parents in Schoolwork. Language arts and science/health: Interactive homework in the middle grades*. Manual for teachers (Rev. Ed.) Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children’s learning.
- 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)
- 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
- McLeod, B.D., Wood, J.J. & Weisz, J.R. (2007a). Examining the association between parenting and childhood anxiety: a meta-analysis *Clinical Psychology Review*, 27(2), 155-172. doi: 10.1016/j.cpr.2006.09.002.
- 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.
- Murray, L., Creswell, C. & Cooper, P.J. (2011). The development of anxiety disorders in childhood: an integrative review. *Psychological Medicine*, 39(9), 1413-1423. doi: 10.1017/S0033291709005157.
- 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. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χατζηπαντελή, Π.Σ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: στελέχωση, παρακίνηση, αμοιβές, διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, εργασιακό κλίμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών – Αντισταθμιστικές ενέργειες

Δρ. Θανάσης Διαλεκτόπουλος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας
dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Τα σχολεία είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε συγκρούσεις με γονείς λόγω των στρεσογόνων καταστάσεων που δημιουργούνται κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και των αλληλεπιδράσεων στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Η εποικοδομητική και δημιουργική διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητη για την επίτευξη των διοικητικών, οργανωτικών και εκπαιδευτικών στόχων των σχολείων. Διαχείριση των συγκρούσεων από την πλευρά της διοίκησης δεν σημαίνει απλά υιοθέτηση ορισμένων τεχνικών ώστε να ελαττωθεί ή να επιλυθεί μία σύγκρουση αλλά περιλαμβάνει τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών με σκοπό να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν οι διαμάχες. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται και αναλύονται στρατηγικές για την επιτυχή διαχείριση συγκρούσεων και προτείνονται αντισταθμιστικές ενέργειες ώστε να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις που δημιουργούνται από τις διαμάχες μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στα σχολικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή βία, διαχείριση συγκρούσεων, αντισταθμιστικές ενέργειες συγκρούσεων.

Abstract

Schools are particularly vulnerable to conflicts with parents due to the stressful situations created during the implementation of the educational work and the interactions in the teachers' tasks. Constructive and creative conflict management is necessary to achieve the administrative, organizational and educational goals of schools. Management of conflict does not simply mean adopting certain techniques to reduce or resolve a conflict but involves designing effective strategies to reduce the negative effects of conflict. This article presents and



analyzes strategies for successful conflict management and suggests countermeasures to reduce the negative effects created by parent-teacher conflicts in school settings.

Keywords: parental violence, conflict management, conflict compensatory actions.

Εισαγωγή

Οι Μητσαρά & Ιορδανίδης (2015) προσπάθησαν να διερευνήσουν τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία. Διαπίστωσαν πως σε μια σύγκρουση γονέα και εκπαιδευτικού οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να υιοθετούν περισσότερο το ανταγωνιστικό στυλ και λιγότερο την τεχνική της συνεργασίας. Οι διευθυντές από την πλευρά τους «θέτουν διακριτά όρια στην επέμβαση των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα», ενώ όταν προκύψει πρόβλημα οι γονείς παίρνουν το μέρος των παιδιών τους χωρίς να επιδιώκουν συζήτηση με τον εκπαιδευτικό ή το διευθυντή του σχολείου. Πολλές φορές αμφισβητούν τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και το έργο του Σχολείου γενικότερα (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Αντισταθμιστικές ενέργειες στη διαχείριση συγκρούσεων

Τι θα μπορούσε να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στην συγκρουσιακή διάθεση γονέων με το σχολείο;

Η επικοινωνία αποτελεί έναν βασικό παράγοντα στην καλή ή κακή σχέση οικογένειας-σχολείου (Σταμάτης & Κόνσολας, 2009). Ο στόχος που θα έπρεπε να τίθεται από τη διοίκηση κάθε σχολείου είναι η βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Goetsch & Davis, 2013· Γιοβαζολιάς, 2011). Μια καλή επικοινωνιακή πολιτική σχολείου-οικογένειας με διακριτούς ρόλους των δυο πλευρών μπορεί να περιορίσει τις συγκρούσεις που πηγάζουν από την γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Σαϊτής, 2014). Πιστεύουμε πως ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπιστούν τα στερεότυπα προς τους εκπαιδευτικούς είναι η διαχείρισή τους σε ατομική βάση. Κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν με έναν γονέα, έχουν την ευκαιρία να συμπεριφερθούν με τρόπο που θα κερδίσουν τον σεβασμό του,



προπάντων για προσωπικό όφελος. Είναι γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δύσκολα παραδέχεται την αδυναμία ή το πρόβλημα που μπορεί να έχει το παιδί του. Είναι χαρακτηριστικό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανακοινώσουν στον γονέα το ένα αρνητικό που μπορεί να έχει το παιδί του του λένε δέκα θετικά, έτσι ώστε να μην τους παρεξηγήσει ή να μην τους δημιουργήσει άσχημη εντύπωση, αλλά κυρίως για να μπορέσουν να έχουν μία συνεργασία στην αντιμετώπιση του προβλήματος που έχει εντοπιστεί.

Πρωταρχικά θα πρέπει οι Διευθυντές των σχολείων να καταστήσουν σαφές στους εκπαιδευτικούς ποια είναι τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις τους στα εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου και οι σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών Υπουργική (Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 36, παρ.9). Οι διευθυντές είναι αυτοί που έχουν την ευθύνη της διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων με τρόπο ώστε να προάγονται τα συμφέροντα της σχολικής μονάδας (Goetsch & Davis, 2013· Barr & Saltmarsh, 2014). Οφείλουν να δείχνουν την πρέπουσα σημασία σε όλα τα παράπονα, όσο μικρά και αν είναι, να συγκεντρώνουν τις πληροφορίες που αφορούν τα συγκρουσιακά ζητήματα, να προβαίνουν σε συζητήσεις με τις αντικρουόμενες πλευρές και να διευθετούν τα προβλήματα στον συντομότερο δυνατό χρόνο. Στα καθήκοντά τους ανήκει η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Karakus & Savas, 2012) και η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την επίτευξη ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοικτού στην κοινωνία (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002), άρθρο 27, παρ.2.α4).

Με τους γονείς θα πρέπει να συζητούν τους κανόνες του σχολείου (εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας), τους κώδικες δεοντολογίας και τα διάφορα πρωτόκολλα. Αν χρειαστεί οι γονείς μπορούν να καταθέτουν κάποιες προτάσεις. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να είναι σαφές ότι η επιθετικότητα δεν γίνεται ανεκτή. Θα πρέπει να υπάρχει ένα σαφές σύνολο κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με το τι συνιστά αποδεκτή συμπεριφορά και ποιες είναι οι ποινικές συνέπειες για απαράδεκτη επιθετική συμπεριφορά προς εκπαιδευτικούς. Οι γονείς (μέσω των συλλογικών τους οργάνων) θα πρέπει να υπογράφουν την αποδοχή αυτών των θέσεων και να έχουν τη δυνατότητα να συζητούν και να προσφέρουν τροπολογίες αν χρειαστεί. Σε κάθε περίπτωση οι



εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για απροσδόκητες καταστάσεις και να έχουν ένα σχέδιο βήμα προς βήμα σε περίπτωση περιστατικών.

Μια πρακτική πρόληψης και αποφυγής των συγκρούσεων είναι η τακτική, σαφής και ποιοτική επικοινωνία (Κόκκος, 1999). Η ενημέρωση των γονέων για τους στόχους του σχολείου και η συνδιαμόρφωση «συμβολαίου» θα λειτουργήσει αποσβεστικά στην ύπαρξη διαφωνιών. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να επιμορφώνονται σχετικά με τη διεργασία, τις αρχές και τις ικανότητες που απαιτούνται για μια αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς επίσης και τη διαχείριση των συγκρούσεων (Balay, 2006· Γιοβαζολιάς, 2011). Μια καλή πρακτική αποτελεί ο ορισμός καταρτισμένου εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή σε περίπτωση που η σύγκρουση δεν επιλύεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).

Στην πρόληψη ανεπιθύμητων παρεμβάσεων γονέων στο σχολείο ξεχωριστό ρόλο μπορούν να παίζουν οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων. Οι Σύλλογοι έχουν επικουρικές αρμοδιότητες στη δράση του σχολείου, προσπαθούν να είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους γονείς και τον σύλλογο διδασκόντων και έρχονται να συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν. Ο κάθε Σύλλογος έχει ανάγκη την άριστη συνεργασία με την διοίκηση του σχολείου ώστε να υπάρχει επικοινωνία και ουσιαστικό αποτέλεσμα. Για τους γονείς οι Σύλλογοι Γονέων αποτελούν το σημείο αναφοράς όταν θέλουν να εκφράσουν τα παράπονά τους στη σχολική μονάδα. Οι εκπρόσωποι των Συλλόγων μπορούν να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα σε εκνευρισμένους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου και να επιλύουν τις όποιες διαφορές προκύπτουν πριν οι γονείς αποφασίσουν να ενεργήσουν ατομικά ξεφεύγοντας από τα επιτρεπτά όρια συμπεριφοράς. Βέβαια οι εκπρόσωποι των Συλλόγων δεν μπορούν να λύσουν όλα τα προβλήματα, αλλά μπορούν να προσφέρουν ένα μέσο υπεράσπισης του σχολείου και των εκπαιδευτικών ενάντια στους γονείς που θέλουν αποκλειστικά να εκφράσουν επιθετική συμπεριφορά.

Σύμφωνα με έρευνα της Γώγου-Κρητικού (1994) η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου επιτυγχάνεται καλύτερα όταν τα μέλη των διοικητικών συμβουλίων των Συλλόγων προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, καθώς ο κώδικας των αξιών και το ενδιαφέρον τους για το θεσμό του σχολείου έχουν



περισσότερα κοινά στοιχεία με αυτά που αντιπροσωπεύει το σχολείο. Επιπλέον στην έρευνα αναφέρεται ότι οι εξουσίες του Σχολείου και του Συλλόγου Γονέων είναι ασύμμετρες και συχνά ενέχουν ανταγωνισμό καθώς προκύπτουν συγκρούσεις που αφορούν ατομικά ή συλλογικά συμφέροντα (Γώγου-Κρητικού, 1994). Άλλες έρευνες (Σαΐτης, 2002) κάνουν λόγο για αναποτελεσματική λειτουργία του Συλλόγου Γονέων και προτείνουν την ενίσχυση του ρόλου του κατά τρόπο που να αντανάκλα τις σύγχρονες ανάγκες για σωστό προγραμματισμό και εκδημοκρατισμό του σχολείου.

Η διεθνής βιβλιογραφία στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στα σχολεία

Το φαινόμενο των συγκρουσιακών καταστάσεων γονέων με εκπαιδευτικούς στα σχολεία έχει παγκόσμιες διαστάσεις. Η κάθε χώρα προσπαθεί να το αντιμετωπίσει μέσα από το δικό της νομοθετικό πλαίσιο. Η Δημόσια Νομική Υπηρεσία Εκπαίδευσης και Πληροφοριών του New Brunswick (PLEIS-NB) στον Καναδά σε συνεργασία με το Υπουργείο Δικαιοσύνης της χώρας εξέδωσε ένα έντυπο με πληροφοριακό υλικό με σκοπό την ευαισθητοποίηση του κοινού αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί από περιστατικά ανάρμοστης συμπεριφοράς γονέων. Στο ίδιο έντυπο παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη νομοθεσία στο θέμα αυτό (PLEIS-NB, 2019). Ο Εκπαιδευτικός Νόμος S.N.B. 1997, c. E-1.12 στον Καναδά περιγράφει τον ρόλο των γονέων στη σχολική μονάδα. Αναφέρει ότι οι γονείς αναμένεται να «επικοινωνούν εύλογα με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου» και «να έχουν τη δέουσα φροντίδα για τη συμπεριφορά του παιδιού τους». Επιπλέον, ενώ οι γονείς έχουν το δικαίωμα για «εύλογη διαβούλευση» με τον δάσκαλο, τόσο εκείνος όσο και ο γονέας υποχρεούνται να «συνδιαλέγονται με σεβασμό».

Η ενότητα 22(3) δηλώνει ότι ένα άτομο εντός ή εντός της σχολικής μονάδας διαπράττει αξιόποιο αδίκημα όταν «χρησιμοποιεί απειλητική ή υβριστική γλώσσα» ή εάν «μιλάει ή ενεργεί με τέτοιο τρόπο που να βλάπτει τη διατήρηση της πειθαρχίας και της τάξης εντός ή εκτός του σχολείου».

Στο έντυπο παρέχονται και συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι



αντιμετωπίζουν ανάρμοστη συμπεριφορά από γονείς (PLEIS-NB, 2019):

- «Μην κατηγορείτε τον εαυτό σας.
- Η συνεχής παρενόχληση μπορεί να επηρεάσει τη σωματική και ψυχική σας ευεξία, τη συγκέντρωση και την απόδοση στην εργασία σας. Μην το αγνοείτε.
- Μιλήστε σε κάποιον που εμπιστεύεστε. Είναι σημαντικό να έχετε συναισθηματική υποστήριξη.
- Τηρείτε γραπτά αρχεία. Γράψτε τι συνέβη, ημερομηνίες, ονόματα μαρτύρων και τον τρόπο που αντιδράσατε.
- Αναζητήστε πληροφορίες σχετικά με το θέμα και θέσετε ερωτήματα.
- Εάν υποβάλετε καταγγελία είναι σημαντικό να συνεργαστείτε σε όλα τα στάδια της έρευνας. Εάν αισθάνεστε άβολα ή νευρικοί ζητήστε να έρθει ένας φίλος μαζί σας στην ακρόαση.
- Να είστε ενεργοί. Ξεκινήστε ή συμμετέχετε σε εργαστήρια ή εκδηλώσεις που περιλαμβάνουν συζήτηση μεταξύ γονέων, μαθητών και δασκάλων σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου» (PLEIS-NB, 2019).

Στο ίδιο έντυπο παρέχονται και διάφορες οδηγίες ώστε ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ότι πέφτει θύμα ανάρμοστης ή ενοχλητικής συμπεριφοράς από γονέα να μπορέσει διαχειριστεί την κατάσταση (PLEIS-NB (2019):

- «Θα μπορούσατε να συναντήσετε τον γονέα που εκφράζει ανάρμοστη συμπεριφορά και να του εξηγήσετε ότι οι πράξεις ή τα σχόλιά του είναι απαράδεκτα. Εάν αυτή η αρχική συνάντηση είναι ανεπιτυχής, δύναται να εμπλακεί ο διευθυντής και να προσπαθήσει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συνάντηση αυτή μπορεί να είναι αρκετή για την επίλυση του προβλήματος. Ορισμένα σχολεία μπορεί να έχουν προγράμματα «αποκατάστασης δικαιοσύνης» ή «διαμεσολάβησης» ώστε να παρέχουν βοήθεια στην επίλυση συγκρούσεων.
- Εάν φοβάστε ή νιώθετε άβολα να αντιμετωπίσετε τον γονέα μόνο του, θα πρέπει να εξετάσετε το ενδεχόμενο να ζητήσετε βοήθεια από το Σχολείο, την Προϊσταμένη Εκπαιδευτική Αρχή, την Κομητεία ή την Επαγγελματική σας Ένωση.



Είναι καθήκον του Υπουργείου να σας παρέχει ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και να σας υποστηρίξει όταν δέχεστε παρενόχληση ή απειλή.

- *Εάν φοβάστε για την προσωπική σας ασφάλεια ή την ασφάλεια κάποιου άλλου μέλους της οικογένειάς σας, θα πρέπει να επικοινωνήσετε άμεσα με την αστυνομία. Σε περιπτώσεις εγκληματικής συμπεριφοράς μπορούν να απαγγελθούν κατηγορίες σε βάρος του γονέα ή άλλου ενήλικα κηδεμόνα.*
- *Εάν επιλέξετε να προβείτε σε δικαστικές ενέργειες είναι καλό να κρατάτε σημειώσεις για να διασφαλίσετε ότι έχετε ακριβείς πληροφορίες σχετικά με τα περιστατικά.*
- *Ενδείκνυται να έχετε σημειωμένους αριθμούς επικοινωνίας με κατάλληλα πρόσωπα και να τους κρατάτε στην τσάντα ή στο πορτοφόλι σας, ώστε να μπορείτε να έχετε γρήγορη πρόσβαση σε περίπτωση που προκύψει πρόβλημα» (PLEIS-NB, 2019).*

Τα Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ολλανδία προκειμένου να υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες της χώρας στις καθημερινές προσπάθειές τους να εγγυηθούν ένα κοινωνικά ασφαλές περιβάλλον, κατάρτισαν τον Οκτώβριο του 2014 το «Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ασφάλεια στα Σχολεία». Η υλοποίηση του σχεδίου με σκοπό την προστασία των διευθυντών και των διοικητικών υπαλλήλων των σχολικών μονάδων ανατέθηκε σε έμπειρους γραφειοκράτες από τον τομέα της κοινωνικής ασφάλειας. Επιπλέον δημιουργήθηκε σε ψηφιακή μορφή ένα σχέδιο λειτουργικής ασφάλειας για το κάθε σχολείο. Από τον Αύγουστο του 2015 η ολλανδική νομοθεσία έγινε πιο αυστηρή απέναντι στις διάφορες μορφές βίας και εκφοβισμού από γονείς και μαθητές στις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας. Στο εξής τα σχολεία έλαβαν τη νομική υποχρέωση να διασφαλίζουν μόνα τους την κοινωνική ασφάλεια στο χώρο τους σε συνεργασία με τα σχολικά τους συμβούλια. Ο νόμος αναφέρει μεταξύ άλλων ότι οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να διαθέτουν συντονιστή κατά του εκφοβισμού και να φροντίζουν για την κοινωνική ασφάλεια μαθητών και προσωπικού.

Στο Βέλγιο η αρμόδια υπουργός Hilde Crevits προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της βίας των γονέων καθιστώντας υπεύθυνα τα ίδια τα σχολεία τα οποία θα



έπρεπε να τοποθετήσουν «εμπιστευτικούς συμβούλους» που θα βοηθήσουν να σπάσει το ταμπού γύρω από τις επιθετικές ενέργειες γονέων. Το 2018 ανατέθηκε έργο εποπτείας σε 80 διορισμένους «εμπιστευτικούς συμβούλους» και οργανώθηκαν εκπαιδευτικά μαθήματα για άλλους 160 υποψήφιους «εμπιστευτικούς συμβούλους». Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης δόθηκαν στους συμβούλους «εργαλεία» ώστε να μπορούν να αναπτύσσουν πολιτικές προληπτικής επιθετικότητας. Στο ίδιο πλαίσιο η υπουργός Crevits εγκαινίασε μια ανεξάρτητη και ουδέτερη τηλεφωνική γραμμή όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναφέρουν τα προβλήματά τους και να λαμβάνουν πληροφορίες για πιθανά βήματα που θα μπορούσαν να κάνουν για την αντιμετώπιση γονέων με επιθετικές διαθέσεις (Crevits, 2019).

Οδηγίες για την άμεση αντιμετώπιση της γονεϊκής επιθετικότητας

Να δεχτούμε πως παρόλο που ο εκπαιδευτικός έχει κάνει κάθε προσπάθεια για να δημιουργήσει μια αγαστή σχέση με τους γονείς, αντιλαμβάνεται ξαφνικά κάποιον γονέα σε έξαλλη κατάσταση να εισβάλλει στο γραφείο του. Τι γίνεται τότε; Οι παρακάτω συμβουλές θα μπορούσαν ίσως να φανούν χρήσιμες (Overveld, 2020· Wolf, 2006· Rappaport, 2012):

- ❖ Ελέγχουμε τον εαυτό μας, όχι τον άλλο

Σε (δυνητικά) απειλητικές καταστάσεις τείνουμε συνήθως να ασκούμε έλεγχο στη συμπεριφορά του άλλου ατόμου. Λέμε, για παράδειγμα: «Ηρέμησε!» και ελπίζουμε ότι ο άλλος θα υπακούσει σ' αυτήν την εντολή. Όμως μια τέτοια έκφραση ελέγχου οδηγεί σε αύξηση του θυμού ή της απογοήτευσης του άλλου αντί να σταματήσει τη βίαιη συμπεριφορά του. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν μπορούμε να ελέγξουμε τον θυμωμένο γονέα, δεν υπάρχει διακόπτης ενεργοποίησης ή απενεργοποίησής του. Τον μόνο που μπορούμε να ελέγξουμε είναι ο εαυτός μας. Μένουμε ήρεμοι, όσο τεταμένη κι αν είναι η κατάσταση. Όταν είμαστε ήρεμοι, μπορούμε γενικά να σκεφτούμε καλύτερα και να βρούμε πιο αποτελεσματικές λύσεις.

Το πιο σημαντικό είναι να προσπαθήσουμε να κρατήσουμε τον έλεγχο της κατάστασης. Ο έλεγχος της κατάστασης με ηρεμία και όχι με εχθρότητα και η διαπραγμάτευση μπορούν να αμβλύνουν τη σύγκρουση. Με την εμφάνιση του



θυμωμένου γονέα στο γραφείο μας κάποιοι από τους παραβρισκόμενους θα αιφνιδιαστούν και θα νιώσουν αμηχανία. Ο γονέας έχει τότε τον έλεγχο της κατάστασης. Τι μπορούμε να κάνουμε στην προκειμένη περίπτωση; Τη στιγμή που ο γονέας έχει εισβάλει απειλητικά στο γραφείο μας, σηκώνόμαστε και περνάμε δίπλα του λέγοντας: «Πάμε να πάρουμε καφέ, θα έρθεις μαζί μου;» Συνεχίζουμε να περπατάμε και δεν περιμένουμε απάντηση. Γενικά, ο άλλος ξαφνιάζεται τόσο πολύ από αυτή την αντίδραση που θα μας ακολουθήσει σε πιο ήρεμους τόνους. Εδώ ακριβώς έχουμε πάρει τον έλεγχο της κατάστασης. Μας δίνεται η ευκαιρία όχι μόνο να περπατήσουμε μέχρι την καφετιέρα του σχολείου, αλλά και να ζητήσουμε τη βοήθεια της διοίκησης ή των συναδέλφων.

❖ Ακούμε προσεκτικά

Ο θυμωμένος γονέας έρχεται για να πει το πρόβλημά του. Υπάρχει κάτι που τον δυσαρεστεί και ζητάει να πάρει μια απάντηση. Η σωστή τεχνική σε αυτή την περίπτωση είναι η ενεργή ακρόαση. Το να ακούμε προσεκτικά το άτομο που βρίσκεται σε ψυχική έξαρση μπορεί να έχει αποκλιμακωτικό αποτέλεσμα.

- Ακούμε προσεκτικά δείχνοντας ενδιαφέρον.
- Ενθαρρύνουμε τον άλλον να πει περισσότερα.
- Κάνουμε επανάληψη, περίληψη, παράφραση των λεγομένων.
- Αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα του άλλου: «Παρατηρώ ότι είσαι πολύ θυμωμένος...».
- Κλιμάκωση δημιουργείται αν πεις στον άλλον να ηρεμήσει, αν τον κατηγορήσεις, αν αμφισβητήσεις την ιστορία του, αν εκφράσεις αρνητική γνώμη, αν αμυνθείς, αν χρησιμοποιήσεις σαρκασμό.

Έχει αποδειχτεί ότι η άμεση διαφωνία με έναν οργισμένο άνθρωπο δεν επιλύει τη σύγκρουση. Η χρησιμοποίηση της τεχνικής των ερωτήσεων με ηρεμία στοχεύοντας στην έμμεση διαφωνία συνήθως αποσοβεί τη σύγκρουση.

❖ Προσέχουμε τη «γλώσσα του σώματος»

Έχουν γραφτεί πολλά για την επίδραση της γλώσσας του σώματος σε κάποιον που εκδηλώνει συναισθήματα οργής. Για παράδειγμα αντιμετωπίζοντας έναν οργισμένο γονέα άθελά μας πυροδοτούμε την αύξηση της οργής του όταν έχουμε αλλού



στραμμένη την προσοχή μας. Η καλή διαχείριση της «γλώσσας του σώματος» και η αξιοπρεπής ακρόαση του γονέα συμβάλλουν στην εκτόνωση της οργής του διότι αισθάνεται ότι ο ακροατής του τον παρακολουθεί. Κάποιες χρήσιμες συμβουλές είναι:

- Μην στέκεστε απέναντι από τον γονέα με σφιγμένες γροθιές αλλά χαλαρώστε όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Μείνετε στο ίδιο ύψος των ματιών μαζί του.
- Όταν κάθεστε σε ένα τραπέζι, μην κάθεστε ο ένας απέναντι από τον άλλο. Ο καθένας παίρνει μια γωνιά του τραπεζιού για να έχετε την ευκαιρία να κοιτάζετε και πέρα από τον άλλο.
- ❖ Χρησιμοποιούμε κατάλληλα τη φωνή μας

Στις έντονες συζητήσεις συμβαδίζουμε με τα συναισθήματα του άλλου. Χρησιμοποιώντας τη φωνή μας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις ακόλουθες τεχνικές αποκλιμάκωσης:

- Μειώνουμε ελαφρά τον ρυθμό ομιλίας μας.
- Αφήνουμε να φανεί στη φωνή μας κάποιο συναίσθημα, μιλάμε λίγο πιο μονότονα.
- Μειώνουμε την ένταση της ομιλίας μας: μιλάμε τόσο απαλά που το άλλο άτομο πρέπει να επικεντρωθεί σε αυτό που λέμε.
- ❖ Προσαρμόζουμε τη γλώσσα μας

Υπάρχουν ορισμένοι τρόποι για να κάνουμε τον συνομιλητή να έχει ένα θετικότερο συναίσθημα κατά τη συνομιλία:

- Η συχνή προσφώνηση του γονέα με το όνομά του φαίνεται να μειώνει την οργή του. Η απρόσωπη προσφώνησή του δεν βοηθάει στην οικοδόμηση μιας σχέσης που θα είναι το κλειδί για την επίλυση της σύγκρουσης.
- Προσπαθούμε να του προκαλέσουμε θετικές αντιδράσεις: «Είναι αλήθεια ότι ...;»
- Επιδιώκουμε μαζί του τη συμφωνία.
- ❖ Εστιάζουμε στο μέλλον

Κάποιος γονέας που στέκει μπροστά μας σε έξαλλη κατάσταση είναι συχνά



δυσανεστημένος με καταστάσεις του παρελθόντος: «Και ο τάδε δάσκαλος δεν φερόταν καλά στο παιδί μου. Και την τελευταία φορά συνέβη να ...». Είναι σημαντικό τώρα να μην υπεισέλθουμε σε γεγονότα του παρελθόντος. Αυτό οδηγεί σε υπεράσπιση ή αιτιολόγηση αυτού που συνέβη: «Ναι, αλλά ο συνάδελφός μου έπρεπε να το κάνει αυτό, γιατί...». Μια τέτοια αντίδραση οδηγεί σε περαιτέρω κλιμάκωση της συζήτησης. Εδώ είναι πιο σοφό να μιλάμε μελλοντική γλώσσα, να κοιτάμε μπροστά αναζητώντας λύση: «Σας άκουσα. Αυτό που θα κάνω είναι να μάθω τι ακριβώς συνέβη. Όταν το ξεκαθαρίσω θα σας προσκαλέσω ξανά να το συζητήσουμε ώστε να...».

❖ Σιωπούμε

Όταν βρισκόμαστε σε κατάσταση νευρικότητας συνηθίζουμε να μιλάμε πολύ. Αυτό μπορεί να κλιμακώσει τη σύγκρουση. Επομένως, είναι καλύτερο να κάνουμε κάθε τόσο ένα διάλειμμα. Σιωπούμε και δεν παρατηρούμε έμμονα τον άλλον. Δίνουμε χρόνο για να αναλογιστούμε και αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αποκλιμάκωση. Καλό είναι να επαναλάβουμε τα λόγια του συνομιλητή γεγονός που δείχνει ότι προσέχουμε τις σκέψεις του.

❖ Δίνουμε χώρο

Οι άνθρωποι που είναι θυμωμένοι ή απογοητευμένοι αντιδρούν αρνητικά στη φυσική εγγύτητα άλλων. Εάν κάποιος τους πλησιάσει λίγο περισσότερο ή αγγίξει με ενσυναίσθηση τον ώμο τους, θα χτυπήσουν γι' αυτούς οι καμπάνες του συναγερμού. Μπορεί να αντιδράσουν με χειροδικία! Επομένως, φροντίζουμε να βρισκόμαστε πάντα σε απόσταση ασφαλείας.

❖ Καθορίζουμε τα όριά μας

Ήρεμα, με αυτοπεποίθηση και ψυχραιμία λέμε στον συνομιλητή μας τι μας ενοχλεί από τη συμπεριφορά του. Για παράδειγμα: «Δεν θέλω να με προσφωνείς με αυτόν τον τρόπο. Αισθάνομαι αρκετά προσβεβλημένος από τα λόγια σου». Τώρα μπορείτε να του θέσετε την επιλογή: «Μπορείς να μετριάσεις τον σκληρό σου τόνο, αλλιώς θα τελειώσω αυτή τη συζήτηση».

❖ Υποχώρηση-φυγή

Ανεξάρτητα από το πόσο προσεκτικοί είμαστε όταν επικοινωνούμε με τον θυμωμένο ή απογοητευμένο γονέα, μπορεί κάποια στιγμή η κατάσταση να ξεφεύγει



από τον έλεγχο. Εμπιστευόμαστε τη διαίσθησή μας, αλλά παρατηρούμε και τη γλώσσα του σώματος του άλλου. Τα ακόλουθα σημάδια μπορεί να υποδηλώνουν κλιμάκωση:

- σφιγμένες γροθιές.
- συσπάσεις στο σαγόνι.
- ξαφνική ψυχική αναταραχή.
- διεύρυνση των κορών των ματιών.
- φούσκωμα του στήθους.

Αν διαισθανθούμε ότι το άλλο άτομο ετοιμάζεται να ασκήσει σωματική βία, υποχωρούμε και φεύγουμε. Ειδοποιούμε τους συναδέλφους φωνάζοντας δυνατά. Έχουμε στο μυαλό κάποιους τρόπους διαφυγής. Επομένως, δεν καθόμαστε πίσω από το τραπέζι μας κατά τη διάρκεια των συνομιλιών, αλλά στεκόμαστε με την πλάτη στην πόρτα.

Συμπερασματικά

Κρίνεται αναγκαία μια συμβουλευτική υποστήριξη στο χώρο της εκπαίδευσης. Εδώ γίνεται λόγος για μια Σχολική Συμβουλευτική με στόχο την στήριξη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί να έχουν θετική και υποστηρικτική σκέψη για τις ικανότητές τους (Δημητρόπουλος, 1999). Οι σχολές γονέων δύνανται να καλλιεργήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς και να διευκολύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ τους. Δύνανται να παρέχουν στους γονείς τη δυνατότητα να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους γύρω από παιδαγωγικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα που παρατηρούν στα παιδιά τους και με βάση την ενσυναίσθηση να κατανοούν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). *Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία*. Στο Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: ΕΑΠ.



- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-27. doi.org/10.1177/097282010500300103.
- Barr, J. & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership" The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505. doi: 10.1177/1741143213502189
- Crevits, H. (2019). *Oorlog in de klas*. Ανακτήθηκε στις 24-7-2022 από <https://www.hildecrevits.be/in-de-pers/oorlog-in-de-klas/>
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές Γονέων: Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Αθήνα: Πορεία.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, τ. Α'. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- 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.
- 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.
- Κόκκος, Α. (1999). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων*, τ. 2, 53-102. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.
- Overveld, van K. (2020). *Angst en agressie in de school - de onderwijsprofessional als lijdend voorwerp*. Ανακτήθηκε στις 26-7-2022 από <https://wij-leren.nl/angst-agressie-onderwijs-professional.php>



- PLEIS-NB (2019). *Teachers' Rights. Dealing with Harassment by Students, Parents and other Adults*. Ανακτήθηκε στις 30-7-2022 από http://www.legal-info-legale.nb.ca/en/index.php?page=teachers_rights_harassment
- Rappaport, N. (2012). *A mindful approach to parent conflict*. Ανακτήθηκε στις 29-6-2022 από <https://www.psychologytoday.com/us/blog/we-are-only-human/201210/mindful-approach-parent-conflict>
- Σαΐτης, Χ.Α. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο : από τη θεωρία στην πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμάτης, Π. & Κόνσολας, Μ. (2009). Η επικοινωνία ως παράγοντας αλλαγής και διακυβέρνησης εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* 3, 251-264. Αθήνα: Ατραπός.
- Wolf, van der K. (2006). *Probleemouders en de school: een onderontwikkeld terrein*. Utrecht: Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk.



Μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθημάτων STEM

Παπαδοπούλου Α. Ελένη, Τμήμα Φυσικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
delpapa@physics.ihu.gr

Τσιάντος Βασίλειος, Τμήμα Φυσικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
tsianto@physics.ihu.gr,

Περίληψη

Παρόλο που το ακρωνύμιο STEM παρουσιάζεται συχνά στα νέα προγράμματα σπουδών των θετικών επιστημών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εργαστηρίων δεξιοτήτων, θεωρείται ασαφές αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η χαρτογράφηση των μοντέλων προετοιμασίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να προσδιοριστούν οι ευκαιρίες κατάρτισης που προσφέρονται μέσω του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της τριτοβάθμιας τόσο στους φοιτητές των σχολών αγωγής όσο στους εν ενεργεία δασκάλους και νηπιαγωγούς. Αριθμήθηκαν 25 ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, 160 σχολές και 445 τμήματα ενώ καταγράφηκαν 13 εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία είτε προσφέρουν εκπαίδευση STEM είτε τη συμπεριλαμβάνουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων. Διαπιστώθηκαν πέντε μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών: προπτυχιακό μάθημα, ενότητα ή ενότητες προπτυχιακού μαθήματος, σεμινάριο προαιρετικής παρακολούθησης για εγγεγραμμένους φοιτητές, πρόγραμμα δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης και μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Τα ευρήματα παρέχουν ένα σημείο εκκίνησης για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση STEM και παρακινούν όσους διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική και λαμβάνουν αποφάσεις για τη χάραξή της.

Λέξεις-κλειδιά: STEM, μοντέλα προετοιμασίας, εκπαιδευτικοί



Abstract

Although the acronym STEM is often featured in new science curricula and skills workshops for elementary school, it is considered unclear whether teachers have the required training. This paper attempts to map the preparation models of K-6 teachers in order to determine the training opportunities offered through the Greek higher education system to both pre service students and in service teachers and kindergarten teachers. 25 higher education institutions, 160 faculties and 445 departments were counted, among them 13 educational institutions were listed that either offer STEM education or include it in the education of trainees. Five models of teacher preparation were identified: an undergraduate course, an undergraduate course module or modules, an optional seminar for enrolled students, a lifelong learning and training program, and a graduate curriculum. The findings provide a starting point for better understanding the needs of teachers in STEM education and motivate educational policy makers and policy makers.

Keywords: STEM, preparation models, teachers

Εισαγωγή

Ζούμε σε έναν κόσμο, που η συμβολή των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση της επόμενης γενιάς, συχνά περνά απαρατήρητη. Ο εγγραμματισμός στα μαθηματικά και τις επιστήμες προκαλεί ανησυχία, καθώς οι συγκεκριμένοι κλάδοι παρουσιάζουν αυξημένες ευκαιρίες απασχόλησης, υψηλότερες αμοιβές και καλύτερη ποιότητα ζωής (Margot & Kettler, 2019). Συνεπώς, η επιστημονικά εγγράμματη πολιτειότητα είναι κρίσιμη για την προώθηση της καινοτομίας, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την επίλυση κρίσεων, όπως οι πανδημίες και η κλιματική αλλαγή.

Δυστυχώς, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για τους κλάδους STEM συχνά μειώνονται μετά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, γεγονός το οποίο ανακλά τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Εν ολίγοις, την τελευταία δεκαετία η εκπαίδευση STEM βρίσκεται στο προσκήνιο, δεδομένης της μειωμένης πρόθεσης σπουδών, σε αντιδιαστολή με την αυξανόμενη ζήτηση εργατικού δυναμικού και της προσδοκώμενης ανάπτυξης στα συναφή πεδία, στον ευρωπαϊκό χώρο.



Ως αποτέλεσμα, αναδύεται η ανάγκη της πρόωρης έκθεσης των μαθητών στην εκπαίδευση STEM, ήδη από το δημοτικό. Για τον ελληνικό χώρο, η έννοια STEM εντοπίζεται συχνά στα νέα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε εύλογα προκύπτει προβληματισμός αναφορικά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν αντίστοιχα μαθήματα. Μολονότι ο μέσος φοιτητής σε Παιδαγωγικά Τμήματα εκπαιδεύεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία καλείται να διδάξει ως μαθήματα πρώτης ανάθεσης, εντοπίζεται ασάφεια στα προγράμματα που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία μαθημάτων STEM. Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται ο εντοπισμός των μοντέλων προετοιμασίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να προσδιοριστούν οι ευκαιρίες κατάρτισης που προσφέρονται μέσω του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της τριτοβάθμιας.

Θεωρητικό πλαίσιο

STEM

Παρόλο που θεωρείται αδιαμφισβήτητο ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην εφαρμογή του STEM, ο όρος παρουσιάζει τέτοιο εννοιολογικό εύρος, που προκαλεί σύγχυση στις απόπειρες οριοθέτησης.

Διεξάγοντας εκτενή ανασκόπηση βιβλιογραφίας, βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, προκειμένου να προσεγγιστεί ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν την εκπαίδευση STEM σε τάξεις του δημοτικού, διαπιστώθηκαν 6 βασικές αρχές ποιότητας διδασκαλίας, μάθησης και περιεχομένου των STEM μαθημάτων (Moore κ.ά., 2014): (α) η ενσωμάτωση μαθησιακού περιεχομένου από τα μαθηματικά και τις επιστήμες, (β) η μαθητοκεντρική μάθηση, (γ) η διδασκαλία που εμπλέκει και κινητοποιεί τους μαθητές, (δ) η ενσωμάτωση της μηχανικής σχεδίασης ή του επανασχεδιασμού, (ε) η μάθηση μέσω δοκιμών και λαθών και (στ) η έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία. Η ενεργός εμπλοκή αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία διαφορετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ολιστικής μάθησης, την εισαγωγή της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων, την αύξηση της διαλογικής παιδαγωγικής, σε συνάρτηση με τους μαθησιακούς στόχους, που απορρέουν από το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών, το



οποίο σαφώς παρουσιάζει διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις και αναφέρει λεπτομερώς τις ικανότητες, τις κατευθυντήριες γραμμές και τις δεξιότητες που θα προωθηθούν, καθώς και τις διδακτικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν, όπως προβλήματα, έργα ή προκλήσεις.

Συνεπώς το STEM στην εκπαίδευση είναι συγχρόνως παιδαγωγική και διδακτικό περιεχόμενο (Margot & Kettler, 2019). Εξάλλου η διδασκαλία εξ ορισμού συνιστά πράξη σκόπιμη, η οποία στην περίπτωση της εκπαίδευσης STEM διασυνδέεται με τα μαθησιακά κεκτημένα από τις επιστήμες και τα μαθηματικά, που μετουσιώνονται σε πρακτικό επίπεδο μέσω της τεχνολογίας και των διαδικασιών της μηχανικής. Η θεωρητική γνώση συνδέεται με την πρακτική είτε με τη διαθεματική είτε τη διεπιστημονική ενσωμάτωση των επιμέρους στοιχείων του ακρωνυμίου. Η παιδαγωγική σκοπιά ακολούθως, αφορά τόσο στις μαθησιακές και διδακτικές στρατηγικές όσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή στους ρόλους εκπαιδευτικού-μαθητή-μαθητών. Ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις, να υποδείξει λύσεις στα προβλήματα, δεδομένου ότι θεωρείται ικανός να αναλάβει τη μάθησή του ενώ ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει διευκολυντικά.

Παραδείγματα εκπαίδευσης STEM αποτελούν η κατασκευή ομοιώματος κάποιου συστήματος του ανθρώπινου οργανισμού για να διαπιστωθεί η λειτουργία του, η σχεδίαση και η κατασκευή ενός μέσου βιώσιμης κινητικότητας ή σχεδίαση και η κατασκευή «έξυπνου σπιτιού» ή «έξυπνης πόλης». Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση STEM εμφανίζει παρόμοια χαρακτηριστικά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση, καθώς οι μαθητές εφαρμόζουν βήματα της μηχανικής σχεδίασης για την επίλυση προβλημάτων, για την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης ή απλώς για την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας, αξιοποιώντας γνώσεις των επιστημών. Όχι μόνο μαθαίνουν πράττοντας αλλά δοκιμάζουν τις ιδέες, τις λύσεις, τις οποίες ραφινάρουν, απορρίπτουν ή αποδέχονται, αποτυχαίνοντας και επιμένοντας (Mooney & Laubach, 2002).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας



Οι Rose κ.ά. (2017) ανέλαβαν να αναγνωρίσουν και να χαρακτηρίσουν τα μοντέλα προετοιμασίας δασκάλων, εξετάζοντας 44 εκπαιδευτικά προγράμματα για την ένταξη της τεχνολογίας και της μηχανικής στη σχολική τάξη, μεταξύ των οποίων και STEM, στην Αμερική. Σημείωσαν 6 μοντέλα προετοιμασίας υποψήφιων και εν υπηρεσία εκπαιδευτικών: α) προπτυχιακό μάθημα, β) συνδυασμός προπτυχιακών μαθημάτων με κοινό σημείο αναφοράς, λ.χ. που συγκεντρώνουν 12 διδακτικές μονάδες, γ) πιστοποιητικό επιμόρφωσης, δ) τομέας εξειδίκευσης 4-6 μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο, ε) πτυχίο προπτυχιακών σπουδών, στ) ενσωματωμένο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Διαπίστωσαν μικρή αύξηση συμμετοχής στα 6 από τα 9 προγράμματα STEM, την οποία απέδωσαν στις σύγχρονες πιέσεις για διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα των προγραμμάτων σπουδών και κατά συνέπεια των διδακτικών πρακτικών των δασκάλων. Πρότειναν στο τέλος, το ενδεχόμενο αναθεώρησης ή δημιουργίας μιας νέας προσφοράς προγράμματος σπουδών για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνεργασία μελών ΔΕΠ της δημοτικής, των θετικών επιστημών, της μηχανικής ή των μαθηματικών.

Οι Teo & Ke (2014) όταν θέλησαν να παρουσιάσουν τις προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο λόγω των αναδυόμενων εξειδικευμένων σχολείων STEM, σημείωσαν την έλλειψη στη συναφή κατάρτιση εκπαιδευτών στο δημοτικό, σε αντιδιαστολή με την αύξηση της εξειδίκευσης των αντίστοιχων σχολείων στη χώρα τους.

Σε έρευνα σχετικά με τις προκλήσεις και τις ανάγκες προώθησης ολοκληρωμένων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση STEM, 22 δάσκαλοι και οι 4 έχοντες θέσεις ευθύνης πρόσφεραν συγκεκριμένες προτάσεις τόσο για την εκπαίδευση όσο για την υποστήριξή τους, υπογραμμίζοντας ότι πολλοί δάσκαλοι ενδιαφέρονταν για τη διδασκαλία STEM μαθημάτων, αλλά δεν πίστευαν ότι είναι καλά προετοιμασμένοι να τα υλοποιήσουν (Shernoff κ.ά., 2017). Έκριναν επίσης, ότι η επαρκής προετοιμασία θα συνεπαγόταν σημαντική επανεξέταση και επανασχεδιασμό των πτυχιακών μαθημάτων των φοιτητών, υποψήφιων εκπαιδευτικών και των εργαστηρίων κατάρτισης των εν ενεργεία δασκάλων.



Στη μελέτη τους οι Lau & Jong (2023) αναφέρουν ότι το 96% δείγματος 370 δασκάλων του Χονγκ Κονγκ, εκπαιδεύτηκαν στην εκπαίδευση STEM μέσω εργαστηρίων, σεμιναρίων, μαθημάτων, ευρήματα, που υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού εξατομικευμένων επαγγελματικών εμπειριών μάθησης για τους εκπαιδευτές.

Στην ποσοτική μελέτη που ανέλυσε τις απόψεις 235 δασκάλων του Χονγκ Κονγκ σχετικά με την εκπαίδευση STEM, εξήχθη το συμπέρασμα ότι μόνο το 5,53% των ερωτηθέντων θεωρούσαν τον εαυτό τους «καλά προετοιμασμένο» για την εκπαίδευση STEM (Geng κ.ά., 2019). Τα ευρήματά τους αντικατοπτρίζουν την επείγουσα ανάγκη να παρασχεθεί στους εκπαιδευτικούς παιδαγωγική υποστήριξη και εκπαιδευτικοί πόροι για την ενδυνάμωση, ώστε να εφαρμόσουν την εκπαίδευση STEM στην πράξη.

Αν λοιπόν στις ασιατικές χώρες, που έχουν ιστορικό παρελθόν στην εκπαίδευση STEM, σημειώνεται διστακτικότητα στη διδασκαλία εξαιτίας αισθημάτων ανεπάρκειας και η συνακόλουθη ανάγκη εμπειριών κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τότε εύλογα απαιτείται σκιαγράφηση των ευκαιριών κατάρτισης των Ελλήνων, εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποτυπωθεί η τρέχουσα κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης και να ευαισθητοποιηθούν όσοι διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική και λαμβάνουν αποφάσεις για τη χάραξή της.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για να συνοψιστούν τα μοντέλα προετοιμασίας των υποψήφιων και των εν ενεργεία δασκάλων τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά υπο-ερωτήματα:

- Ποια δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης εντοπίζονται στον ελληνικό χώρο και ποια τα τμήματά τους;
- Ποια τμήματα προσφέρουν προγράμματα προετοιμασίας STEM;
- Ποια η διάρκεια υλοποίησης, ποια μεθοδολογία υιοθετείται, πόσες πιστωτικές μονάδες προσφέρουν, τι είδους τίτλου σπουδών απονέμουν, ποιο το εκπαιδευτικό περιεχόμενο;



Μέθοδος

Δεδομένα συλλέχθηκαν από ψηφιακά έγγραφα του παγκόσμιου ιστού για τη διερεύνηση των ερωτημάτων. Ιδιαίτερα για το πρώτο ερώτημα πληροφορίες αντλήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα του υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, στην καρτέλα που αφορά στις προπτυχιακές σπουδές, στο πεδίο «Ίδρυμα», όπου αναδύονται όλα τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας. Στον ίδιο ιστότοπο επιλέγοντας ίδρυμα, παρουσιάζονται τα τμήματα που λειτουργούν, οι πόλεις όπου εδρεύει το καθένα, η γλώσσα εκπαίδευσης και η ιστοσελίδα του.

Ως πηγές δεδομένων για την εξέταση του δεύτερου ερωτήματος λειτούργησαν: οι οδηγοί προπτυχιακών σπουδών, οι οδηγοί μεταπτυχιακών σπουδών, τα προγράμματα σπουδών, πτυχιακών και μεταπτυχιακών, καθώς επίσης των δια βίου μάθησης, των Κέντρων Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ), τα οποία ήταν προσβάσιμα μέσω αναζήτησης στον παγκόσμιο ιστό στις ενημερωμένες, επίσημες ιστοσελίδες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Κατόπιν, έγινε αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά «STEM», «STEAM», «Επιστήμη Τεχνολογία Μηχανική Μαθηματικά» σε κάθε πρόγραμμα και οδηγό σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, των τμημάτων νηπιαγωγών, των τμημάτων προσχολικής ηλικίας, εκπαιδευτικής πολιτικής και των φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας για την απάντηση του τρίτου ερωτήματος. Ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου πέντε φάσεων (πίνακας 1), η οποία δε συνιστά μια γραμμική διαδικασία μετακίνησης από τη μια φάση στην άλλη αλλά θεωρείται αναδρομική διαδικασία, μετακίνησης εμπρός και πίσω όπως χρειάζεται, σε όλες τις φάσεις (Braun & Clarke, 2006). Επιπλέον, ως μέθοδος προσφέρεται για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θεμάτων) των δεδομένων, στο corpus του κάθε αντικειμένου, όπου εντοπίστηκαν οι λέξεις-κλειδιά, το οποίο και αποτέλεσε μονάδα ανάλυσης. Η επιλογή του corpus έγινε ώστε να πληρούνται οι βασικοί κανόνες της εξαντλητικότητας, της αντιπροσωπευτικότητας, της καταλληλότητας και της ομοιογένειας ενώ τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν ικανοποιώντας τις προϋποθέσεις της εξαντλητικότητας, της αποκλειστικότητας, της αντικειμενικότητας, της πιστότητας και της καταλληλότητας (Braun & Clarke, 2006).



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Φάση 1 εξοικείωση με τα δεδομένα	Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων με ενεργό τρόπο, αναζήτηση νοημάτων, μοτίβων
Φάση 2 δημιουργία αρχικών κωδικών	Οι κώδικες προσδιορίζουν ένα χαρακτηριστικό των δεδομένων που φαίνεται και αναφέρονται στο «πιο βασικό τμήμα ή στοιχείο των δεδομένων»
Φάση 3 αναζήτηση θεμάτων	Επανεστίαση της ανάλυσης στο ευρύτερο επίπεδο των θεμάτων, αντί των κωδικών, ταξινόμηση των κωδικών σε πιθανά θέματα και συλλογή όλων των σχετικών κωδικοποιημένων αποσπασμάτων δεδομένων εντός των καθορισμένων θεμάτων.
Φάση 4 ανασκόπηση θεμάτων	Επισκόπηση και βελτίωση των θεμάτων
Φάση 5 παράγωγη της αναφοράς	Εκκίνηση όταν υπάρχει ένα σύνολο πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και σύνταξη της αναφοράς.

Πίνακας 1. Φάσεις ανάλυσης περιεχομένου 1

Αποτελέσματα

Αναφορικά στο πρώτο ερευνητικό υπο-ερώτημα καταγράφηκαν 25 ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στον ελληνικό χώρο, 160 σχολές και 445 τμήματα μέχρι τον Φεβρουάριο του 2024 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Σύνοψη ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	Πλήθος σχολών	Πλήθος τμημάτων
1. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	9	41
2. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	11	41
3. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	6	27
4. Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας	8	32
5. Πανεπιστήμιο Πατρών	9	37
6. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	11	26
7. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	8	20
8. Πανεπιστήμιο Πειραιώς	4	10
9. Πανεπιστήμιο Κύπρου	7	23
10. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	8	36
11. Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο	5	11
12. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	7	22
13. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	3	8
14. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	4	8
15. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο	4	9
16. Πανεπιστήμιο Κρήτης	5	15
17. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	3	4
18. Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	6	13
19. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	9	23
20. Πολυτεχνείο Κρήτης	5	εδώ υπάρχουν τομείς και όχι τμήματα που πιθανό να αντιστοιχούν στις κατευθύνσεις
21. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	6	18
22. Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο	9	δεν υπάρχουν τμήματα
23. Πάντειο Πανεπιστήμιο	4	9



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

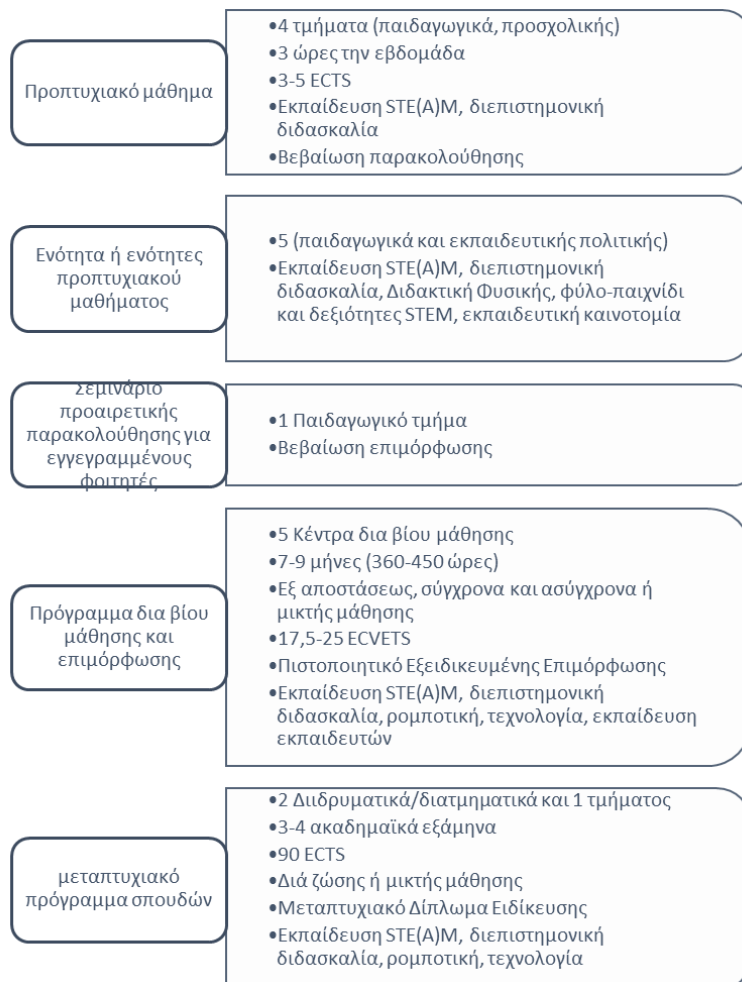
24. Ιόνιο Πανεπιστήμιο	5	12
25. Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης	4	δεν υπάρχουν τμήματα

Αναφορικά στο δεύτερο ερευνητικό υπο-ερώτημα, 13 εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν προγράμματα προετοιμασίας διδασκαλίας STEM μαθημάτων, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας (ΔΙ.ΠΑ.Ε.), το Πανεπιστήμιο Πατρών, το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ.), το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και η Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Αναφορικά στο τρίτο ερευνητικό υπό-ερώτημα καταγράφηκαν η διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, οι πιστωτικές μονάδες-European Credit Transfer and accumulation System (ECTS) και οι πιστωτικές μονάδες-European Credit system for Vocational Education & Training (ECVET), η μεθοδολογία υλοποίησης, ο τίτλος σπουδών και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ενώ συνοψίστηκε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Ως αποτέλεσμα, εντοπίστηκαν 5 μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών (Σχήματα 1&2).



Σχήμα 1. Μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών



Σχήμα 2. Περιγραφική σύνοψη των μοντέλων

Συμπεράσματα-συζήτηση

Η παρούσα περιγραφική μελέτη αποτέλεσε απόπειρα χαρτογράφησης και χαρακτηρισμού των μοντέλων προετοιμασίας μαθημάτων STEM εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Στην καταγραφή των μαθημάτων και των περιεχομένων τους, η ιδιαίτερη βαρύτητα περιορίστηκε στους οδηγούς σπουδών των τμημάτων όπου φοιτούν υποψήφιοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί και όχι των σχολών θετικών επιστημών, όπου φοιτούν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας.

Τα αποτελέσματα προτείνουν ότι 13 εκπαιδευτικά ιδρύματα είτε προσφέρουν εκπαίδευση STEM είτε τη συμπεριλαμβάνουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων.



Συγκριτικά με τη μελέτη των Rose κ.ά. (2017) που υποδεικνύουν 6 μοντέλα, στις παιδαγωγικές σχολές του ελληνικού χώρου δεν εντοπίζεται ούτε ως τομέας εξειδίκευσης 4-6 μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο ούτε ως πτυχίο προπτυχιακών σπουδών ούτε ως ενσωματωμένο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία των σχολών επιστημών αγωγής εισάγουν τους υποψήφιους είτε υποχρεωτικά είτε κατ' επιλογήν με μάθημα ή ενότητα μαθημάτων.

Πέντε μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν: προπτυχιακό μάθημα, ενότητα ή ενότητες προπτυχιακού μαθήματος, σεμινάριο προαιρετικής παρακολούθησης για εγγεγραμμένους φοιτητές, πρόγραμμα δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης και μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Εύλογα τα 3 μεταπτυχιακά προγράμματα και τα 5 προγράμματα εξειδικευμένης επιμόρφωσης των ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. δομούνται σε σαφείς ενότητες, προσφέρουν ευρύτερη εκπαίδευση, αφού συγκεντρώνουν τις περισσότερες ώρες παρακολούθησης. Δε διατίθενται εντούτοις δωρεάν σε αντίθεση με τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα ενώ οι περιπτώσεις των μεταπτυχιακών δεν εμφανίζουν ευέλικτη φοίτηση, όπως φοίτηση εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως. Σε προπτυχιακό επίπεδο σε τέσσερα τμήματα σχολών αγωγής οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δύνανται να παρακολουθήσουν ένα μάθημα, δηλαδή μια σειρά διαλέξεων, 3 ωρών εβδομαδιαίως ενώ σε πέντε τμήματα παρακολουθούν κατά κύριο λόγο μία ενότητα ή δύο ενότητες στο πλαίσιο κυρίως ενός μόνο μαθήματος.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως όλοι οι επαγγελματίες, χρειάζονται ευκαιρίες για να συμβαδίσουν με τις προόδους στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου τόσο του διδακτικού περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων όσο και των τρόπων με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους να μάθουν. Ωστόσο, η επικαιροποίηση ή ακόμα και η ενημέρωση αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς στο δημοτικό επίπεδο, καθώς συνήθως διδάσκουν πολλά μαθήματα και στην περίπτωση της εκπαίδευσης STEM οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί διαθέτουν περιορισμένες ευκαιρίες προετοιμασίας διδασκαλίας μαθημάτων ενώ οι φοιτητές των σχολών αγωγής προετοιμάζονται μερικώς.



Τα ευρήματα παρέχουν ένα σημείο εκκίνησης για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση STEM και ένα εφαλτήριο για περαιτέρω μελέτη.

Βιβλιογραφία

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Geng, J., Jong, M. S.-Y., & Chai, C. S. (2019). Hong Kong Teachers' Self-efficacy and Concerns About STEM Education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(1), 35–45. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0414-1>
- Lau, W. W. F., & Jong, M. S. Y. (2023). Typology of teachers' stages of concern for STEM education. *Research in Science & Technological Education*, 41(4), 1560–1578. <https://doi.org/10.1080/02635143.2022.2064447>
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Mooney, M. A., & Laubach, T. A. (2002). Adventure Engineering: A Design Centered, Inquiry Based Approach to Middle Grade Science and Mathematics Education. *Journal of Engineering Education*, 91(3), 309–318. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00708.x>
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. Στο *Engineering in Pre-College Settings* (σσ. 35–60). Purdue University Press.
<http://www.scopus.com/inward/record.url?scp=84905165875&partnerID=8YFLogxK>
- Rose, M. A., Carter, V., Brown, J., & Shumway, S. (2017). *Journal of Technology Education*, 28(2), 2–18.
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated



approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 13.

<https://doi.org/10.1186/s40594-017-0068-1>

Teo, T. W., & Ke, K. J. (2014). Challenges in STEM Teaching: Implication for Preservice and Inservice Teacher Education Program. *Theory Into Practice*, 53(1), 18–24. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.862116>

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%BD%CF%8E%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%8D%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1

<https://masters.minedu.gov.gr/Bachelors/index/gr>



Η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού: Μια παρέμβαση Κοινωνικής Εργασίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ερισέλντα Ζερέ, Κοινωνική Λειτουργός, MSW, Υποψήφια Διδακτόρισα, Τμήμα

Κοινωνικής Εργασίας, ΔΠΘ

ezere@sw.duth.gr

Σεβαστή Χατζηφωτίου, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα

Κοινωνικής Εργασίας, ΔΠΘ

schatzif@sw.duth.gr

Ευριπίδης Παπαδημητρίου, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής Εργασίας,

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΔΠΘ

evpapa@sw.duth.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται μια πολυεπίπεδη παρέμβαση σχολικής κοινωνικής εργασίας για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού που έλαβε χώρα σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Βόρειας Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της παρέμβασης ήταν η αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των εμπλεκόμενων μελών σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού αξιοποιήθηκε η οικοσυστημική θεώρηση, η οποία παρείχε μια πολυδιάστατη οπτική στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μετατοπίζοντας την προβληματική από την προσωπικότητα των μαθητών που ασκούσαν εκφοβισμό στην αλληλεπίδραση τους με τα ποικίλα συστήματα του περιβάλλοντος που διαμόρφωσαν αυτή τη συμπεριφορά. Έτσι, η οικοσυστημική παρέμβαση εστίασε στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και ενίσχυση της σχολικής φοίτησης όλων των εμπλεκόμενων εφήβων. Ειδικότερα, για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών – θυτών αξιοποιήθηκε η συμπεριφορική – γνωσιακή προσέγγιση στη συμβουλευτική διαδικασία, προκειμένου να περιοριστεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά και να ενισχυθεί η σχολική φοίτηση



τους. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης διαμορφώθηκαν σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο σταμάτησε η εκφοβιστική συμπεριφορά απέναντι στον μαθητή και βελτιώθηκε η σχολική επίδοση, η φοίτηση και η συμμετοχή του. Σε δεύτερο επίπεδο, τα ατομικά, οικογενειακά και περιβαλλοντικά προβλήματα των μαθητών που ασκούσαν βία δεν επιλύθηκαν, καθώς οι συστημικές δυσλειτουργίες και τα ζητήματα που αντιμετώπιζαν ήταν πολλαπλά και πολυάριθμα, γεγονός που ήταν αδύνατο να επιλυθούν μέσα στο μικρό χρονικό διάστημα διεξαγωγής της παρέμβασης. Ωστόσο, ενισχύθηκε η ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γεφυρώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών τους. Παράλληλα, η παρούσα παρέμβαση ανέδειξε τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική κοινωνική εργασία, σχολικός εκφοβισμός, οικοσυστημική θεωρία, εκπαίδευση, κοινωνικοί λειτουργοί.

The contribution of social workers in addressing bullying incidents: A social work intervention in secondary education

Abstract

This article describes a multilevel school social work intervention addressing an incident of bullying that took place in a school unit of Secondary Education in the region of North Greece. Concretely, the aim of the intervention was to address the bullying behaviour and to provide psychosocial support to the involved members at individual, family, and school level. For this purpose, an ecosystem perspective was utilized, which provided a multidimensional perspective on the phenomenon of bullying, shifting the focus from the bullying students to their interaction with the diverse environmental systems that shaped this behaviour. Thus, the ecosystem intervention focused on psychosocial support and enhancing school attendance for all adolescents involved. More specifically, the behavioural - cognitive approach was used in the counselling process to modify the behaviour of the student-victims to reduce unwanted behaviour and enhance their school attendance. The results of the intervention were modelled on two levels. At the first level, bullying behaviour towards the student stopped and his academic performance, attendance and participation improved. At the second level, the



individual, family, and environmental problems of the students who were perpetrating acts of violence were not resolved, as the systemic dysfunctions and issues they faced were multiple and numerous, which was impossible to resolve within the short time frame of the intervention. However, the active participation of the students involved in the educational process was enhanced and the relationship between the school and their families was bridged. At the same time, this intervention highlighted the difficulties and barriers faced by social workers working in education.

Key Words: School social work, bullying, ecosystem theory, education, social workers.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο, αλλά συνιστά ένα αρκετά παλιό και διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο με επιδημιολογικές διαστάσεις (Olweus & Limber, 2010). Ξεκίνησε να μελετάται συστηματικά τη δεκαετία του 70' με πρωτεργάτη τον Olweus (1973b, 1978). Είναι σημαντικό το σχολείο να αποτελεί ένα ασφαλές και προστατευμένο πλαίσιο, όπου ενισχύεται η ακαδημαϊκή εξέλιξη και η ψυχοκοινωνική μάθηση. Εντούτοις, για αρκετούς μαθητές το σχολικό πλαίσιο δεν συνιστά έναν ασφαλή χώρο, γεγονός που έχει ως απόρροια την χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, τα αυξημένα ποσοστά ενδοσχολικής βίας, τη χρήση ουσιών και την εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Capp & Kelly, 2022). Η εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θυμάτων είτε ως θυτών ή και τα δύο, συνδέεται με δυσμενείς ψυχοκοινωνικές, σωματικές και ακαδημαϊκές εκβάσεις (Halliday et al., 2021). Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στην εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς μεταξύ άλλων, ενδυναμώνουν, υποστηρίζουν και επιδιώκουν να βελτιώσουν την ψυχοκοινωνική ευημερία όλων των μαθητών, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Constable, 2016).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια παρέμβαση σχολικής κοινωνικής εργασίας βασισμένη στην οικοσυστημική θεώρηση με σκοπό τη διαχείριση και την αντιμετώπιση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, αναλύεται ο όρος



σχολικός εκφοβισμός, ο επιπολασμός του φαινομένου και οι συνέπειες που ενέχει στις ζωές των μαθητών, ενώ αναδεικνύεται ο ρόλος των σχολικών κοινωνικών λειτουργών, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα βήματα που ακολούθησε η κοινωνική λειτουργός για τη διεξαγωγή της παρέμβασης, το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο βάσισε την παρέμβαση, και τα εμπόδια με τα οποία ήρθε αντιμέτωπη.

Σχολικός εκφοβισμός

Η παραδοσιακή εκδήλωση του φαινομένου εστιάζει σε μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία έχουν περιορισμένη κοινωνική συναναστροφή, βιώνουν απομόνωση και βρίσκονται χαμηλά στη σχολική κοινωνική ιεραρχία (Collins, 2022). Ειδικότερα, οι δέκτες των εκφοβιστικών συμπεριφορών γίνονται στόχοι εξαιτίας των εξατομικευμένων χαρακτηριστικών τους, όπως είναι η εξωτερική εμφάνιση, το βάρος, το ύψος και οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό ξεχωρίζει από τη κανονικότητα, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, γεωγραφικής περιοχής, ηλικίας, φύλου κ.ά., (Smokowski & Evans, 2019). Η ιεραρχία και η δύναμη αποτελούν βασικά στοιχεία των κλειστών συστημάτων, όπως είναι η σχολική μονάδα, γεγονός που ευνοεί και προάγει την ανάπτυξη συγκρουσιακών συμπεριφορών (Collins, 2022).

Στη βιβλιογραφία δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του εκφοβισμού. Ωστόσο, ο Dan Olweus (1994) προσδιόρισε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που συνιστούν σχολικό εκφοβισμό, όπως η σκοπιμότητα, η επανάληψη της πράξης, η ανισορροπία ισχύος και η εκδήλωση της χωρίς την ύπαρξη έκδηλης πρόκλησης. Η σκοπιμότητα έγκειται στο γεγονός πως τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, ανεξαρτήτως του βαθμού συνειδητοποίησης της πράξης, αντιλαμβάνονται πως η συμπεριφορά είναι επώδυνη για το άτομο που δέχεται την βία, γεγονός που εκδηλώνεται και στην επαναληπτικότητα του εκφοβισμού παρά τα σαφή σημάδια δυσφορίας και αντίδρασης εκ μέρους του δέκτη της συμπεριφοράς (Olweus, 1997). Η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς δεν σχετίζεται αποκλειστικά με σωματικές επιθέσεις, αλλά περιλαμβάνει άσεμνες χειρονομίες, γκριμάτσες και σκόπιμο αποκλεισμό από την ομάδα ομότιμων (Olweus, 1994). Ενώ, η ασυμμετρία δύναμης δεν σχετίζεται



αποκλειστικά με τη σωματοδομή και τη διαφορά της σωματικής δύναμης, αλλά μπορεί να αφορά και διαφορές στην αυτοπεποίθηση και στην δημοσιότητα που έχει το άτομο στην παρέα των συνομηλίκων (Olweus, 2013). Ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, τον φανερό και τον συγκαλυμμένο. Ο φανερός εκφοβισμός είναι άμεσος και περιλαμβάνει χυδαιολογία, σωματική βία ή/και απειλητική συμπεριφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ ο συγκαλυμμένος είναι έμμεσος, διακριτικός και περιλαμβάνει τη διασπορά φημών, τον κατακερματισμό της φήμης και της εικόνας ενός ατόμου και την απομόνωση του. Οι κατηγορίες αυτές διαμορφώνουν πιο εξειδικευμένα είδη εκφοβισμού, όπως είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, η σωματική βία, η κοινωνική απομόνωση, καθώς και ο διαδικτυακός εκφοβισμός (Slee & Skrzypiec, 2016).

Συνεπώς, όλες οι μορφές εκφοβισμού χρειάζεται να κατανοηθούν μέσα από μια ολιστική οπτική, καθώς το σύστημα των συνομηλίκων θέτει και διαμορφώνει πρακτικές και συμπεριφορές, διακρίνοντας ποιες είναι αποδεκτές και ποιες όχι στο κοινωνικό τους σύστημα, ενώ όσοι δεν συμμορφώνονται σε αυτές τις επιταγές έρχονται αντιμέτωποι με τις κοινωνικές συνέπειες που τις ακολουθούν (Smith & Payne, 2022).

Ανασκόπηση μελετών και επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε ψυχικό, σωματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο

Η εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, εντούτοις, η ερευνητική αποτύπωση είναι αποσπασματική και υφίστανται μονάχα ορισμένες πανελλαδικές έρευνες για τη διερεύνηση του φαινομένου (Νικολάου, 2013). Εξαιρετικά σημαίνοντα αποτελούν τα ευρήματα της πιο πρόσφατης μελέτης που διεξήχθη σε πανελλήνια κλίμακα το σχολικό έτος 2022 - 2023 με δείγμα 2,293 παιδιά από το Χαμόγελο του Παιδιού. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το 32,4% των συμμετεχόντων δήλωσε πως έχει δεχθεί σχολικό εκφοβισμό, ήτοι το 1/3 του πληθυσμού (Λεριού, 2023).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στο πλαίσιο της αξιολόγησης «Program of International Student Assessment – PISA», το 2018 διερευνήθηκε και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε πάνω από 43 εκπαιδευτικά συστήματα, τόσο σε χώρες της ευρωπαϊκής



ένωσης όσο και σε συνεργαζόμενες. Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας είναι εκτεταμένο, καθώς το 23% των μαθητών/μαθητριών έχει βιώσει εκφοβιστική συμπεριφορά, ενώ στα ερευνητικά δεδομένα της Ελλάδας εντοπίστηκε πως σχεδόν το 27% του μαθητικού πληθυσμού έχει βιώσει σχολικό εκφοβισμό. Τα ποσοστά ενδοσχολικής βίας στην Ελλάδα από το 2015 έως το 2018 έχουν αυξηθεί πάνω από δέκα ποσοστιαίες μονάδες (OECD, 2019). Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα διεθνών ερευνών, όπως αυτή των Yu και Zhao (2021), όπου συμμετείχαν 210,523 μαθητές γυμνασίου από 51 χώρες του κόσμου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, το 20,33% των μαθητών γυμνασίου έχει βιώσει ποικίλες μορφές σχολικού εκφοβισμού τον τελευταίο μήνα, ενώ από το 2015 έως το 2018 το ποσοστό των μαθητών που έχουν εκφοβιστεί αυξήθηκε ραγδαία.

Σαφώς, η ραγδαία αύξηση της ενδοσχολικής βίας επισείει πολυεπίπεδες συνέπειες στη μαθητική κοινότητα. Τα αποτελέσματα διατομεακών ερευνών δείχνουν πως η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους σχετίζεται σημαντικά με χαμηλά επίπεδα ψυχολογικής ευημερίας και κοινωνικής προσαρμογής, καθώς και με υψηλά επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας και δυσμενών συμπτωμάτων σωματικής υγείας (Rigby, 2003). Τα ζητήματα υγείας περιλαμβάνουν κυρίως σωματοφόρα συμπτώματα, όπως προβλήματα του πεπτικού συστήματος και του δέρματος, καθώς και σωματικό πόνο (Houbre et al., 2006). Ακόμη, υφίσταται στενή σύνδεση με διαταραχές του ύπνου και ζητήματα ψυχικής υγείας (Hysing et al., 2021). Ειδικότερα, σε ψυχικό επίπεδο παρατηρείται αίσθημα δυστυχίας, χαμηλή αυτοπεποίθηση, αίσθημα μοναξιάς, αυξημένα επίπεδα άγχους και μετατραυματικού στρες, κατάθλιψη, αυτοτραυματισμοί, αυτοκτονικοί ιδεασμοί, υιοθέτηση συμπεριφορών υψηλού κινδύνου, όπως χρήση καπνού, αλκοόλ και ουσιών για τη διατήρηση ενός ικανοποιητικού επιπέδου αυτοεκτίμησης, καθώς και αίσθημα δυσαρέσκειας στους τομείς της οικογένειας, των φίλων και των καταστάσεων διαβίωσης (Halliday et al., 2021; Houbre et al., 2006; Rigby, 2001). Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν συχνά είναι αρνητικά διακείμενοι ως προς το σχολείο και διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο σχολικής εγκατάλειψης, κοινωνικών προβλημάτων, εξωτερίκευση επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και εμπλοκής σε συμπεριφορές υψηλού κινδύνου, όπως χρήση καπνού, αλκοόλ και άλλων



ουσιών (Vanderbilt & Augustyn, 2010). Επιπρόσθετα, οι δέκτες εκφοβιστικών συμπεριφορών αναπτύσσουν λιγότερο ευμενείς κοινωνικές σχέσεις και διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να έχουν μειωμένους δεσμούς σχέσεων με τους γονείς, να συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία και να στερούνται πηγές υποστήριξης από σημαντικούς άλλους, όπως γονείς, δασκάλους και συνομηλίκους (Demanet & Van Houtte, 2012). Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού σε ακαδημαϊκό επίπεδο αφορούν στη μείωση του μέσου όρου της βαθμολογίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης συλλήβδην, καθώς και σχολική διαρροή (Halliday et al., 2021).

Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση

Οι κοινωνικοί λειτουργοί, που εργάζονται στις σχολικές μονάδες διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην αντιμετώπιση των πολυμορφικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών μέσω της ανάληψης ποικίλων ρόλων και της συνεργασίας τους με διάφορες υπηρεσίες και επαγγελματίες (National Association of Social Workers – NASW, 2010). Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι καταρτισμένοι επαγγελματίες με γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίοι επιδιώκουν την επίλυση και τη βελτίωση των κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών προβλημάτων των μαθητών/μαθητριών, καθώς και τη βέλτιστη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Για την επίτευξη των ανωτέρω, εργάζονται με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό επίπεδο (Openshaw, 2008). Ακόμη, αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους, συμπεριλαμβανομένου την υπεράσπιση και συνηγορία των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο, τη συμβουλευτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών με σκοπό την ενδυνάμωση τους, καθώς και αποτελούν μέσο διαμεσολάβησης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για την εύρυθμη λειτουργία του κάθε συστήματος (Jarolmen, 2014). Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, διεξάγουν ψυχοκοινωνικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις, λαμβάνουν κοινωνικά ιστορικά, αξιολογούν τους παράγοντες επικινδυνότητας και προστασίας των μαθητών ως προς τη χρήση ουσιών, την κακοποίηση, τα συστήματα υποστήριξης, τη συναισθηματική και σωματική λειτουργία, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη σχολική επίδοση, καθώς και



συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες και φορείς στην κοινότητα για την ολιστική υποστήριξη των μαθητών (NASW, 2010). Εν γένει, οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση ενδυναμώνουν, υποστηρίζουν και επιδιώκουν να βελτιώσουν την ευημερία των μαθητών που βιώνουν πολλαπλές μορφές περιθωριοποίησης, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Constable, 2016).

Η οικοσυστημική θεώρηση

Η παρούσα παρέμβαση κοινωνικής εργασίας αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από την συστημική – οικολογική θεωρία. Η Mary Richmond, θεμελιώτρια της επιστημονικής μεθοδολογίας του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας, τοποθέτησε το άτομο μέσα στην κατάσταση που βιώνει, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της κατανόησης και της αλληλοσυσχέτισης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του (Richmond, 1917). Στην ανάπτυξη της συστημικής – οικολογικής θεωρίας συντέλεσε και ο Urie Bronfenbrenner, ο οποίος εισήγαγε και όρισε τα διαφορετικά επίπεδα των συστημάτων που αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν το άτομο μέσα σε αυτό. Τα συστήματα αυτά περιλαμβάνουν το μικροσύστημα, το μέσοσύστημα, το έξωσύστημα και το μακροσύστημα (Bronfenbrenner, 1977:514 – 515). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους παρέμβασης, όπως η Κοινωνική Εργασία με άτομο ή ομάδα, όπου το πρόβλημα του ατόμου αποτελεί προσωπική ευθύνη, η οικοσυστημική οπτική εντάσσει τα αναδυόμενα προβλήματα στη δυσλειτουργία του οικοσυστήματος, μετατοπίζοντας την προβληματική από τη συμπεριφορά και τη προσωπικότητα του ατόμου στην αλληλεπίδραση του με τα ποικίλα συστήματα του περιβάλλοντος (Pardeck, 1988). Έτσι, μέσω της οικοσυστημικής προσέγγισης μπορούν να εξηγηθούν και να κατανοηθούν τα πολύπλοκα και πολυεπίπεδα φαινόμενα που αναδύονται στη σχολική κοινωνική εργασία, εστιάζοντας στις δυσπροσαρμοστικές συναλλαγές εντός των άμεσων και των ευρύτερων κοινωνικών περιβαλλοντικών συστημάτων και όχι αποκλειστικά στην ατομική αλλαγή (Gitterman, Knight & Germain, 2021).



Το πλαίσιο της παρέμβασης

Η οικοσυστημική παρέμβαση αφορά σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που εκτυλίχθηκε σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Βόρειας Ελλάδας στο διάστημα εργασίας της μιας εκ των τριών συγγραφέων του άρθρου, ως κοινωνική λειτουργός στο πλαίσιο του Έργου «Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς». Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών με τη συστηματική παρουσία της κοινωνικής λειτουργού στη σχολική μονάδα μια φορά την εβδομάδα. Τα εμπλεκόμενα μέλη ήταν μια ομάδα έφηβων αγοριών που είχαν αναπτύξει εκφοβιστική συμπεριφορά απέναντι σε συνομήλικο συμμαθητή τους. Το αίτημα προήλθε σε συνέχεια της καταγγελίας της μητέρας στις Αστυνομικές Αρχές για τον εκφοβισμό που βίωνε ο μαθητής τόσο στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας όσο και εκτός αυτής, έπειτα από διαβιβαστικό έγγραφο προς τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας από το Αστυνομικό Τμήμα της περιοχής. Η εν λόγω συνθήκη συνιστά μια από τις δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι αναμένεται να εργαστούν με τις εντάσεις της σχολικής μονάδας και με ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν (Callahan – Sherman, 2016).

Η παρέμβαση σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο για την αντιμετώπιση του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού

Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση είναι σύνθετος και απαιτεί ευελιξία και επίγνωση της αμοιβαιότητας των πολλαπλών αλληλοεπιδρώντων συστημάτων (Boyd – Webb, 2019:211). Έτσι, στη συγκεκριμένη παρέμβαση, υπό την οπτική της οικοσυστημικής θεώρησης, η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού δεν εστίασε στην ατομική δυσλειτουργία και προβληματική των μαθητών που ασκούσαν εκφοβισμό και του μαθητή που ήταν δέκτης αυτής της συμπεριφοράς. Αντίθετα, για την ολιστική αντιμετώπιση της αναδυόμενης δυσκολίας, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην πολύπλοκη συνδιαλλαγή του κάθε μαθητή με τα συστήματα του περιβάλλοντός



του, προκειμένου να κατανοηθεί η βαθύτερη προέλευση της αρνητικής συμπεριφοράς και να επιδιωχθεί η βελτίωση της λειτουργικότητας όλων των μερών που συνδιαμόρφωσαν η συγκεκριμένη κατάσταση (Mattaini, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση περιέλαβε τρεις φάσεις, την αρχική φάση όπου προσδιορίστηκε το πρόβλημα, το οποίο ήταν η εκδήλωση εκφοβιστικής και ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από τους μαθητές – θύτες. Η κεντρική φάση αποτελεί τον πυρήνα της παρέμβασης, η οποία με τη σειρά της περιλάμβανε την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην επίλυση του προβλήματος, την παράλληλη εργασία με άλλα συνυφασμένα θέματα της καθημερινότητας των μαθητών και της οικογένειάς τους, καθώς και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν με την ενεργή εμπλοκή και παρατήρηση του περιστατικού από την κοινωνική λειτουργό, ώσπου να εκδηλωθεί η τροποποίηση της συμπεριφοράς. Στην τελική φάση πραγματοποιήθηκε το κλείσιμο της παρέμβασης, θέτοντας στο επίκεντρο την επεξεργασία των αναδυόμενων συναισθημάτων, την ανασκόπηση των στόχων που επιτεύχθηκαν και τη συνέχιση τους, καθώς και την αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών (Δημοπούλου – Λαγωνικά, 2011).

Στην προκειμένη περίπτωση, για τον προσδιορισμό και την εκτίμηση της αναδυόμενης συνθήκης του σχολικού εκφοβισμού, η κοινωνική λειτουργός αξιοποίησε τα βήματα της διαγνωστικής εκτίμησης των Milner, Myers και O'Bryne (2020), σύμφωνα με τα οποία επιδίωξε να συλλέξει σχετικές πληροφορίες και δεδομένα για την εκφοβιστική συμπεριφορά από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η συλλογή των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μέσα από την παρατήρηση και τις ατομικές συνεδρίες με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ενώ πληροφορίες δόθηκαν και από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Καλλινικάκη, 2014). Σε συνέχεια της συλλογής των πληροφοριών, τέθηκαν σε εφαρμογή οι επαγγελματικές γνώσεις αναφορικά με τη δυναμική των ομάδων, τις ανάγκες του αναπτυξιακού σταδίου των μαθητών, τις διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις και τους παράγοντες προστασίας και επικινδυνότητας. Στόχος ήταν να αναλυθούν, να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν, σύμφωνα με τις ανωτέρω γνώσεις για να διερευνηθεί η σοβαρότητα του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού και οι



ικανότητες και δυνατότητες των εμπλεκομένων για επίτευξη αλλαγής. Τέλος, ορίστηκε το σχέδιο δράσης για το τι απαιτείται να γίνει, με ποιον τρόπο και ποιοι χρειάζεται να εμπλακούν για την αντιμετώπιση του φαινομένου και την υποστήριξη όλων των συστημάτων και υποσυστημάτων.

Στις ατομικές συνεδρίες της κοινωνικής λειτουργού με τον μαθητή – δέκτη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς επιδιώχθηκε η εκτίμηση της κοινωνικής λειτουργικότητας του και οι παράγοντες προστασίας και επικινδυνότητας, μέσω της παρατήρησης και την πραγματοποίηση ατομικών συνεδριών με τον μαθητή και τους γονείς του. Η εκτίμηση ήταν αναγκαία λόγω της σοβαρότητας και της μεγάλης διάρκειας των πολλαπλών μορφών εκφοβισμού που δεχόταν στο σχολικό περιβάλλον αλλά και ίσως εκτός αυτού. Κατά συνέπεια, στη προκειμένη περίπτωση επιδιώχθηκε η ψυχοκοινωνική υποστήριξη, η ενδυνάμωση και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυταξίας του μαθητή μέσω της ατομικής συμβουλευτικής, καθώς και η απενεχοποίηση του ως προς τη βία που δέχτηκε και τη θυματοποίηση, σε ομαδικό επίπεδο έγινε προσπάθεια ενσωμάτωσης του στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης βιωματικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης, ενώ σε οικογενειακό επίπεδο ενισχύθηκε ο γονεϊκός ρόλος αναφορικά με την παροχή υποστήριξης στο παιδί (Openshaw, 2008).

Οι ομάδα των μαθητών που ασκούσαν εκφοβισμό αποτελούνταν από τέσσερα συνομήλικα έφηβα αγόρια που φοιτούσαν στο ίδιο Γυμνάσιο. Πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεδρίες με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσλειτουργίες του μικροσυστήματος τους και να επιλυθούν, για την αντιμετώπιση τόσο των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού όσο και των άλλων προβλημάτων και δυσλειτουργιών του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενέργεια της κοινωνικής λειτουργού ήταν να πραγματοποιηθεί μια σειρά σεμιναρίων στο εκπαιδευτικό προσωπικό ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο και της πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, μέσα από την επιμόρφωση υπογραμμίστηκε η ανάγκη σχεδιασμού εσωτερικής σχολικής στρατηγικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, ώστε όλο το εκπαιδευτικό



προσωπικό να ανταποκρίνεται άμεσα στην αναγνώριση, διαχείριση και αντιμετώπιση του φαινομένου, έχοντας μια κοινή αντίληψη, κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν δράσεις, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο της τάξης που αφορούσαν την ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και την καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας. Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής κοινότητας εν γένει, είναι απαραίτητο να είναι προετοιμασμένοι για πιθανά περιστατικά σχολικής βίας και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι καίριος στη διαδικασία αυτή (Boyd – Webb, 2019).

Στη συνέχεια, προγραμματίστηκαν συναντήσεις με τους γονείς του κάθε μαθητή ξεχωριστά, όπου επιδιώχθηκε η ενίσχυση του γονικού ρόλου και η διασύνδεση τους με υπηρεσίες στην κοινότητα για την υποστήριξη τους. Ως επί το πλείστον, οι οικογένειες προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ έκδηλες ήταν οι δυσλειτουργίες στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μελών της οικογένειας όσο και με τη σχολική κοινότητα. Έτσι, η κοινωνική λειτουργός αποτέλεσε σύνδεσμο επικοινωνίας τόσο εντός της σχολικής μονάδας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσο και εκτός μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αλλά και με τους φορείς στην κοινότητα, διαμεσολαβώντας για την επίλυση των συγκρούσεων, την ενίσχυση της επικοινωνίας, τη βελτίωση των σχέσεων και την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων σε πολλαπλά επίπεδα (Boyd – Webb, 2019).

Δυσκολίες και εμπόδια στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση εργάζονται έχοντας ως απώτερο σκοπό την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ευημερία όλων των μαθητών (Jarolmen, 2014), ενώ παράλληλα επιδιώκουν να καλύψουν τις ατομικές και οικογενειακές ανάγκες των μαθητών, καθώς και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σε πολλαπλά επίπεδα (NASW, 2010). Εντούτοις, τα ανωτέρω δεν επιτυγχάνονται πάντοτε καθώς οι κοινωνικοί λειτουργοί έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες και πολυδαίδαλες δυσκολίες, οι οποίες προκύπτουν από εξωτερικές



συστημικές και δομικές συνθήκες που δεν μπορούν πάντα να ελέγξουν ή να παρέμβουν.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η κοινωνική λειτουργός ήρθε αντιμέτωπη με δυσκολίες πάσης φύσεως που δυσχέραναν την ολιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδύθηκαν στα εμπλεκόμενα συστήματα. Ειδικότερα, η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετώπισε ήταν ο περιορισμένος χρόνος παρουσίας στην σχολική μονάδα. Η συνθήκη αυτή είχε ως αποτέλεσμα πολλές φορές να μην υλοποιούνταν οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους μαθητές αλλά και με την οικογένεια τους λόγω απουσίας τους ή της μη δυνατότητάς τους να παρευρεθούν εκείνη την ημέρα στο σχολείο, καθυστερώντας κατ' αυτό τον τρόπο κατά πολύ την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Ακόμη, η μονοήμερη εβδομαδιαία παρουσία στη σχολική μονάδα λειτουργούσε ανασταλτικά στην διεξαγωγή και ολοκλήρωση μιας συστηματικής παρέμβασης, ενώ δεν υπήρχε η δυνατότητα πρόληψης των επικείμενων αρνητικών συμπεριφορών, καθώς ο φόρτος εργασίας της κοινωνικής λειτουργού ήταν εξαιρετικά υψηλός αφού είχε να ανταποκριθεί στις ανάγκες πολλών μελών της σχολικής κοινότητας. Τα εμπόδια αυτά αποτελούν σύνθετο φαινόμενο στην άσκηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας, όπου ο φόρτος εργασίας είναι υψηλός και οι κοινωνικοί λειτουργοί συχνά επισκέπτονται πάνω από ένα σχολείο, χωρίς να υφίστανται οι κατάλληλες συνθήκες παροχής υπηρεσιών, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη ενός ιδιωτικού και εμπιστευτικού χώρου για την απρόσκοπτη και εχέμυθη υλοποίηση των συναντήσεων (NASW, 2010). Εκτός των ανωτέρω, αρκετές φορές παρατηρούνται συγκρουσιακές και δυσλειτουργικές σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Constable, 2016). Στην παρούσα παρέμβαση παρατηρήθηκε πως οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς των μαθητών ήταν ιδιαίτερα διαταραγμένες, γεγονός που λειτούργησε ανασταλτικά στην παρουσία των γονέων στη σχολική μονάδα και χρειάστηκαν πολλές και συνεχείς προσπάθειες για την γεφύρωση αυτών των σχέσεων. Εξίσου δύσκολη ήταν και η συνεργασία των γονέων με την κοινωνική λειτουργό, καθώς υπήρχε άρνηση συνεργασίας από μεριάς τους, λόγω του στίγματος και των προκαταλήψεων που συνοδεύουν συχνά το επάγγελμα των κοινωνικών λειτουργών. Τέλος, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι οικογένειες ήταν



πολυεπίπεδες και δεν υπήρχαν στην ευρύτερη περιοχή υπηρεσίες και πόροι που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την πιθανή παραπομπή και την ολιστική υποστήριξη τους (Keller & Grumbach, 2023).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας οικοσυστημικής παρέμβασης διαμορφώθηκαν σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο σταμάτησε η εκφοβιστική συμπεριφορά απέναντι στον μαθητή και βελτιώθηκε η σχολική επίδοση, η φοίτηση και η συμμετοχή του. Σε δεύτερο επίπεδο, τα ατομικά, οικογενειακά και περιβαλλοντικά προβλήματα των μαθητών που ασκούσαν βία δεν επιλύθηκαν, καθώς οι συστημικές δυσλειτουργίες και τα ζητήματα που αντιμετώπιζαν ήταν πολλαπλά και πολυάριθμα, γεγονός που ήταν αδύνατο να επιλυθούν μέσα σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών. Ωστόσο, δύο μαθητές κατάφεραν να ενισχύσουν τη σχολική τους φοίτηση και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από τη συγκεκριμένη παρέμβαση εντοπίστηκαν οι δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, οι αγεφύρωτες σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και οι συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Αποτέλεσμα του παραπάνω αποτελεί η διαμόρφωση ενός γόνιμου εδάφους για την ανάπτυξη βίαιης και/ή αρνητικής συμπεριφοράς, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την σχολική φοίτηση και εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Halliday et al., 2021).

Είναι αξιοσημείωτο πως η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας με την κοινωνική λειτουργό ήταν πρωτόγνωρη. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την παρουσία της ως «σωτήρια λέμβο» για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών. Ορισμένοι γονείς θεώρησαν την παρουσία της κοινωνικής λειτουργού ως θετική και ωφέλιμη, ενώ άλλοι αρνήθηκαν τη συνεργασία και την αντιμετώπισαν ως «εργαλείο» του κρατικού συστήματος που μπορεί να τους βλάψει. Η συνεργασία με τους γονείς ήταν εξαιρετικά δύσκολη και χρειάστηκε ιδιαίτερη υπομονή και επιμονή για την ανάπτυξη συνεργασίας και τη διαμόρφωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν



δύο εξέχοντα συστήματα στη ζωή των παιδιών, ωστόσο η μη ύπαρξη αгаστής συνεργασίας λειτουργεί ανασταλτικά στην ολιστική ανταπόκριση και κάλυψη των αναγκών τους (Constable, 2016).

Η παρουσία της κοινωνικής λειτουργού στη σχολική μονάδα φάνηκε εκ του αποτελέσματος ότι είχε θετική επίδραση στην αλλαγή του σχολικού κλίματος, στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην γεφύρωση της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και λειτούργησε ενισχυτικά στην διαχείριση και αντιμετώπιση των καταστάσεων κρίσης. Εντούτοις, όπως προαναφέρθηκε, έντονες ήταν οι δυσκολίες που δυσχέραιναν σε σημαντικό βαθμό την ολιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Συνεπώς, κρίνεται επιβεβλημένη η παρουσία κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων σε κάθε σχολική μονάδα και σε καθημερινή βάση, προκειμένου να προλαμβάνουν, να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα αναδύμενα προβλήματα των μελών της σχολικής κοινότητας. Η συστηματική παρουσία των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων δίνει τη δυνατότητα παροχής ολοκληρωμένων παρεμβάσεων ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στους μαθητές, τις μαθήτριες και των οικογενειών τους, βελτιώνει τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, καθώς και ενισχύει την ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ευημερία όλων των μαθητών και των μαθητριών (Jarolmen, 2014). Η επιστημοσύνη των κοινωνικών λειτουργών κρίνεται απαραίτητη και η πλήρης ενσωμάτωση της ειδικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβλημένη, καθώς η επιστημονική τους κατάρτιση μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και άλλων κοινωνικών παθολογιών που αναδύονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Dominguez de la Rosa & Millan – Franco, 2021).

Βιβλιογραφία

- Boyd – Webb, N. (2019). *Social Work Practice with Children* (4th Edition). The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513 – 531. DOI:10.1037/0003-066x.32.7.513.



- Callahan – Sherman, M. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem, *Children & Schools*, 38(3), 147 – 151. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw016>
- Capp, G., & Kelly, M.S. (2022). Preventing Bullying and School Violence. The Importance of Whole – School Approaches. In M.S. Kelly, C.R. Massat, & R. Constable (Eds.), *School Social Work. Practice, Policy, and Research* (pp.426 – 437). Oxford University Press.
- Collins, R. (2022). The Inflation of Bullying. In C. Donoghue (Ed.), *The Sociology of Bullying: Power, Status, and Aggression among Adolescents*, (pp. 19 – 24). New York University Press.
- Constable, R. (2016). The role of the school social worker. In C.R. Massat, M.S. Kelly, & R. Constable (Eds), *School social work: Practice, policy, and research* (8th Ed., pp. 3 – 24). Luceum Books.
- Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας. Μοντέλα Παρέμβασης. Από την ατομική στην γενική – ολιστική προσέγγιση*. Εκδόσεις Τόπος.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). The Impact of Bullying and Victimization on Students' Relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104 – 113. DOI:10.1080/19325037.2012.10599225.
- Dominiguez de la Rosa, L., & Millan – Franco, M. (2021). "A discursive approach to bullying from the perspective of Social Work". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 281 – 296. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.04>
- Gitterman, A., Knight, C., & Germain, C.B. (2021). *The Life Model of social work practice: Advances in theory and practice* (4th Edition). Columbia University Press.
- Constable, R. (2016). The role of the school social worker. In C.R. Massat, M.S. Kelly, & R. Constable (Eds), *School social work: Practice, policy, and research* (8th Ed., pp. 3 – 24). Luceum Books.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183 – 208. DOI: 10.1007/BF03173576.



- Hysing, M., Askeland, K.G., La Greca, A.M., Solberg, M.E., Breivik, K., & Sivertsen, B. (2021). Bullying Involvement in Adolescence: Implications for Sleep, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17 – 18), 8992 – 9014. DOI:10.1177/0886260519853409.
- Καλλινικάκη, Θ. (2014). Εκτίμηση ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων* (σελ. 119 – 165). Εκδόσεις Τόπος.
- Jarolmen, J. (2014). *School Social Work. A Direct Practice Guide*. SAGE Publications.
- Λεριού, Ε. (2023). Μελέτη για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα. Το Χαμόγελο του Παιδιού. <https://drive.google.com/file/d/1hU43YND0tTf-H-8h2jswRHucDbctly72/view>
- Keller, J., & Grumbach, G. (2023). *School Social Work. A Skills – Based Competency Approach*. Springer.
- Mattaini, M.A. (2008). Ecosystems Theory. In B.A. Thyer (Vol. Ed.) and K.M. Sowers & C.N. Dulmus (Editors – in – chief), *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare. Human Behaviour in the Social Environment* (pp. 355 – 378). Wiley.
- Milner, J., Myers, S., & O' Bryne, P. (2020). *Assessment in Social Work* (5th Edition). Red Globe Press.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η.Ε. Κουρκούτας & Θ.Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σελ. 51 – 78). Εκδόσεις Τόπος.
- National Association of Social Workers – NASW. (2010). Social Workers in Schools (Kindergarten through 12th Grade). Occupational Profile. <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=vvUJM-JNAEMY.3D&portalid=0>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd7885/-en>



- Olweus, D. (1973b). Personality and Aggression. In J.K. Cole & D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171 – 1190.
- Olweus, D. (1997). Bullying/victim problems in school: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495 – 510.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges, *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751 – 780. DOI:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124 – 134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools. Principles and Practice*. The Guilford Press.
- Pardeck, J.T. (1988). "An Ecological Approach for Social Work Practice". *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 5(2), 133 – 142. <https://doi.org/10.15453/0191-5096.1855>
- Richmond, M.E. (1917). *Social diagnosis*. Russell Sage Publication.
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School. The Plight of the vulnerable and victimization* (pp. 310 – 333). The Guilford Press.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry* – *In Review*, 48, 583 – 590 <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Slee, P.T., & Skrzypiec, G. (2016). *Well – Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Springer.
- Smith, M.J., & Payne, E. (2022). Addressing Queer Youth and Bullying: Sociologically Informed Approaches. In C. Donoghue (Ed.), *The Sociology of Bullying: Power,*



Status, and Aggression among Adolescents, (pp. 48 – 75). New York University Press.

Smokowski, P.R., & Evans, C.B.R. (2019). *Bullying and Victimization Across the Lifespan. Playground Politics and Power*. Springer.

Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20(7), 315 – 320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>

Yu, S., & Zhao, X. (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in Pisa. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 2590 – 25911. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100151>



Dream fighters: Παίζοντας για την ισότητα

Κάλφα Μαρία, Διδάσκουσα ΔΠΘ, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΔΠΘ, ΑΠΘ

marw.k.011@gmail.com

Χατζηφωτίου Σεβαστή, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας ΔΠΘ

schatzif@sw.duth.gr

Περίληψη

Τι θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον επαγγελματικό προσανατολισμό πέρα από τα έμφυλα στερεότυπα; Ένα παιχνίδι, το οποίο λειτουργεί θετικά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων μακριά από στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχετίζονται με το φύλο. Ένα τέτοιο διαδραστικό παιχνίδι είναι αυτό των Dream fighters, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί παράλληλα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ώστε να βοηθήσει τους εφήβους να επιλέξουν το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν, χωρίς να περιορίζονται από τους έμφυλους λόγους της ευρύτερης κοινωνίας. Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην άρση στερεοτύπων που σχετίζονται με τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών. Στην εργασία αυτή εξετάζεται το περιεχόμενο αυτού του διαδραστικού παιχνιδιού και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει στην καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των φύλων.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, φύλο, ισότητα, εκπαίδευση

Abstract

What could play an important role in career guidance beyond gender stereotypes? A game, which works positively in the professional orientation of teenagers away from stereotypes and prejudices related to gender. One such interactive game is that of Dream fighters, which can be used alongside career guidance to help teenagers choose the profession they wish to pursue, without being limited by the gender discourses of wider society. The school can contribute to removing stereotypes related to children's professional and educational choices. This research



examines the content of this interactive game and the role it can play in combating gender stereotypes in the educational and professional choices of the genders.

Key words: computer games, gender, equality, education

Εισαγωγή

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελεί μία σημαντική καμπή στην ζωή των παιδιών, γιατί επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση επαγγελματικές τους επιλογές. Σε αρκετές περιπτώσεις, ωστόσο, οι επιλογές αυτές δεν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές επιθυμίες και φιλοδοξίες των παιδιών. Ο παράγοντας του φύλου ασκεί είτε άμεσα, είτε έμμεσα σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή των εφήβων. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα παρουσιάσουμε τη σημασία που διαδραματίζει το παιχνίδι 'Dream fighters' για τους εφήβους που επιθυμούν να παρακάμψουν τα εμπόδια που συναντούν, να καταπολεμήσουν τα έμφυλα στερεότυπα και να κυνηγήσουν τα όνειρα τους, ακολουθώντας τα επαγγέλματα που πραγματικά επιθυμούν και όχι αυτά που προστάζει το (κοινωνικό) φύλο τους. Στην πρώτη ενότητα εξετάζονται τα έμφυλα στερεότυπα και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι όσον αφορά τις επαγγελματικές τους επιλογές. Αναλυτικότερα, αναφέρονται οι έμφυλε προκαταλήψεις γύρω από τον επαγγελματικό προσανατολισμό και οι κοινωνικές προσδοκίες για τις επαγγελματικές επιλογές των φύλων. Στην δεύτερη ενότητα εξετάζεται το διαδραστικό παιχνίδι 'Dream fighters' και με ποιους τρόπους μπορούν οι έφηβοι να επιλέγουν το επάγγελμα που επιθυμούν ανεξάρτητα από τις αντιστάσεις και τα στερεότυπα που θα συναντήσουν.

1. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση: έμφυλα στερεότυπα και προκλήσεις

Τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και λειτουργούν συχνά ως τροχοπέδη στην επιλογή ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιλογής. Αυτού του είδους οι πεποιθήσεις δεν μεταβάλλονται εύκολα,



καθώς είναι σχετικά σταθερές στον χρόνο και συνιστούν την στάση που διαμορφώνει η κοινωνία σχετικά με τις δεξιότητες, τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις πρέπει να έχει ή πρέπει να παίζει ένα αγόρι ή ένα κορίτσι (Lips, 2005). Τα έμφυλα στερεότυπα λοιπόν, χαρακτηρίζουν ως δυνατά, ανεξάρτητα και αποφασιστικά τα αγόρια (Prentice & Carranza, 2003: 273). Έτσι, τα αγόρια συχνά επιλέγουν επαγγέλματα, τα οποία απαιτούν χρήση αυτοπεποίθησης, δυναμισμό και πειθαρχία, έχουν υψηλότερο κύρος και καλύτερες οικονομικές απολαβές. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια χαρακτηρίζονται ως ευγενικά, εξυπηρετικά και με μεγάλη ενσυναίσθηση (Prentice & Carranza, 2003: 273). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να συγκεντρώνονται σε επαγγέλματα που έχουν έντονο το στοιχείο της βοήθειας και της φροντίδας π.χ. νοσηλεύτριες.

Οι επαγγελματικές επιλογές των εφήβων επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες αφορούν τις σχολικές επιδόσεις, τις έμφυλες προκαταλήψεις για τα μαθήματα και τις κατευθύνσεις σπουδών, το είδος του σχολείου και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Κιούση, κ. α., 2017: 100). Οι συμμαθητές, ιδιαίτερα κατά την διάρκεια της εφηβείας ασκούν σημαντική επιρροή στις αποφάσεις των νέων. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις, οι συνομήλικοι ασκούν κριτική σε συμπεριφορές οι οποίες δεν υπακούν στις κοινωνικές προσταγές του φύλου τους (EIGE, 2016). Αυτό συνεπάγεται ότι μπορεί για έναν έφηβο που θέλει να κάνει μια επαγγελματική επιλογή που αντιβαίνει στις κοινωνικές προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο του π.χ. ένας έφηβος που θέλει να σπουδάσει νηπιαγωγός, μπορεί να συναντήσει εμπόδια, αποδοκιμασία και αποθάρρυνση. Εφαρμογές όπως το Dream fighters δίνουν τη δυνατότητα στους εφήβους να μάθουν να υπερασπίζονται τις επιλογές τους απέναντι στους άλλους δηλαδή στους συμμαθητές τους, τους γονείς τους και τους καθηγητές τους. Η διάκριση θεωρητικών και θετικών μαθημάτων αποτελεί ίσως ένα από τα πιο γνωστά έμφυλα στερεότυπα δηλαδή ότι τα μαθήματα θετικού-τεχνολογικού προσανατολισμού (π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Πληροφορική) θεωρούνται «ανδρικά», ενώ αυτά του θεωρητικού-ανθρωπιστικού προσανατολισμού (π.χ. Ιστορία, Λογοτεχνία, Ξένες Γλώσσες, Ψυχολογία) θεωρούνται «γυναικεία» (Κιούση, κ.α., 2017:100). Έτσι, αν και τα κορίτσια έχουν γενικά καλύτερες σχολικές



επιδόσεις στα «ανδρικά» μαθήματα, εντούτοις οι επιλογές τους γίνονται στερεοτυπικά, αφού το 78% των μαθητριών ΓΕΛ επιλέγει τις θεωρητικές-ανθρωπιστικές (Κιούση, κ.α., 2017:100). Δυστυχώς, αυτό δείχνει ότι τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν σημαντικά τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων εις βάρος των πραγματικών τους κλίσεων, δυνατοτήτων και επιθυμιών.

Τα εμπόδια που ανακύπτουν ως αποτέλεσμα των κοινωνικών νορμών, ιδεολογιών, αναπαραστάσεων, πρακτικών, πολιτικών και θεσμών άμεσα ή έμμεσα συμβάλλουν στη διαίωνιση της περιορισμένης πρόσβασης των γυναικών σε πόρους και ευκαιρίες (Καντούρου, Λιάπη, 2007: 12). Οι προσδοκίες μεταδίδονται στα παιδιά ήδη από τη μέρα της γέννησης τους, από τους γονείς τους, από τους δασκάλους, τους συνομήλικους, τα ΜΜΕ, από όλους τους φορείς κοινωνικοποίησης, οι οποίοι συμβάλλουν στη δημιουργία αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά που κάθε φύλο πρέπει να έχει και άρα στη δημιουργία και διαίωνιση των έμφυλων στερεοτύπων (Lips, 2005). Ακόμη και οι ταινίες, τα παραμύθια, οι διαφημίσεις κ.λπ. αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα όπου οι γυναίκες απεικονίζονται ως μητέρες, νοσοκόμες, βοηθοί, ενώ οι άνδρες ως πυροσβέστες, αστυνομικοί, γιατροί, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση των στερεοτυπικών συμπεριφορών στους μαθητές και τις μαθήτριες ήδη από το νηπιαγωγείο (Kollmayer et al., 2016: 374). Αυτό συνεπάγεται ότι οι προσδοκίες διαμορφώνονται ανάλογα με το φύλο ήδη από πολύ μικρή ηλικία και χωρίς πολλές φορές τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τους περιορισμούς αυτών των στερεοτύπων. Τα αγόρια προτιμούν συχνότερα χειρωνακτικά επαγγέλματα, δίνοντας έμφαση στις οικονομικές απολαβές και την ασφάλεια (ο ανδρικός ρόλος του «κουβαλητή»), ενώ τα κορίτσια προτιμούν επαγγέλματα που θα τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα και στους παραδοσιακούς ρόλους της οικογένειας (σύζυγος, μητέρα) (Κιούση, κ.α., 2017: 100).

Οι εκπαιδευτικοί με την σειρά τους παρότι αναγνωρίζουν το συγκεκριμένο φαινόμενο, συχνά δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν τις αιτίες του φαινομένου ή ακόμη και να το διαχειριστούν αποτελεσματικά (Αγγελή, 2018) Το εκπαιδευτικό σύστημα (αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικοί) συντηρεί, διαιώνίζει και πολλές φορές δημιουργεί στερεότυπα που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, την



εθνικότητα, το φύλο (Auwarter & Aruguede, 2008: 244). Τόσο οι σύμβουλοι επαγγελματικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε έρευνα στην Κύπρο δεν ανέφεραν άμεσα πολιτικές και πρακτικές που ενσωματώνουν την οπτική του φύλου (Αγγελή, 2018: 31). Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να συμβαίνει και στην Ελλάδα, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται συχνά να μην μπορούν καν να ανιχνεύσουν πότε και οι ίδιοι αναπαράγουν –ακόμη κα άθελα τους- έμφυλα στερεότυπα.

2. Διαδραστικό παιχνίδι- Dream fighters: επαγγελματικές επιλογές πέρα από τα έμφυλα στερεότυπα

Τα έμφυλα στερεότυπα φαίνεται πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική σταδιοδρομία αγοριών και κοριτσιών, καθώς καθορίζουν εκ των προτέρων τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, αλλά και τις επαγγελματικές ικανότητες που το κάθε φύλο πρέπει να έχει (Prentice & Carranza, 2003: 263). Μπορεί κάτι τέτοιο να αποφευχθεί μέσα από τον επαγγελματικό προσανατολισμό των συμβούλων; Φαίνεται πως δεν είναι πάντα εύκολο για διάφορους λόγους. Οι σύμβουλοι υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της έμφυλης προσέγγισης στη συμβουλευτική δεν συνηθίζεται, γιατί δεν υπάρχει χρόνος. Ένας άλλος λόγος για την αποφυγή της έμφυλης προσέγγισης στη συμβουλευτική είναι ότι, κατά τη γνώμη κάποιων συμβούλων, υπερβαίνει τη διαδικασία της συμβουλευτικής και δεν είναι κάτι το οποίο εμπίπτει στη σφαίρα των αρμοδιοτήτων τους (Αγγελή, 2018: 32). Αυτό φαίνεται πως μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Τι θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον επαγγελματικό προσανατολισμό πέρα από τα έμφυλα στερεότυπα; Ένα παιχνίδι, το οποίο λειτουργεί θετικά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων μακριά από στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχετίζονται με το φύλο. Ένα τέτοιο διαδραστικό παιχνίδι είναι αυτό των Dream fighters, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί παράλληλα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ώστε να βοηθήσει τους εφήβους να επιλέξουν το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν, χωρίς να περιορίζονται από τους έμφυλους Λόγους της ευρύτερης κοινωνίας.



Φαίνεται πως εφαρμογές όπως το Dream fighters μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα στους εφήβους να επιλέξουν το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν πέρα από τα έμφυλα στερεότυπα. Για τον Aarseth (2003), το ψηφιακό παιχνίδι απαρτίζεται από τον παίκτη, την αναπαράσταση, την κωδικοποίηση και το μέσο με το οποίο παρέχεται. Μέσα από την προσομοίωση, οι έφηβοι επιλέγουν τον παίκτη που τους αντιπροσωπεύει και παίζουν με απώτερο σκοπό να διαφυλάξουν την επιθυμία τους και να υπερνικήσουν τα εμπόδια, τα οποία αφορούν στις απόψεις των άλλων βλ. γονείς, γείτονες, εκπαιδευτικοί κ.λπ. Γιατί ένα ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να είναι αποτελεσματικό όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων; Κάποια από τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών έχουν να κάνουν με την ψυχαγωγία, με το γεγονός ότι αποτελούν μια ευχάριστη ψυχολογική διεργασία, με την τήρηση κανόνων, την ύπαρξη σαφών στόχων την διαρκή δράση, την παροχή ανατροφοδότησης και κινήτρων, αλλά και την ενίσχυση της φαντασίας μέσα από ένα αποτελεί διαδραστικό περιβάλλον (προσομοίωση) (Prensky, 2007). Η συμμετοχή των εφήβων σε ένα διαδραστικό παιχνίδι λειτουργεί αρκετά ευχάριστα, ως μια διαδικασία, η οποία δεν τους επιβαρύνει ψυχολογικά π.χ. δεν νιώθουν πίεση παίζοντας απλά ένα παιχνίδι, αλλά ενισχύουν την άποψη τους, βρίσκοντας τρόπους να υποστηρίξουν τις επιθυμίες τους, να ξεπεράσουν εμπόδια και να καταστήσουν σαφές –σε ένα άλλο πλαίσιο- γιατί είναι τόσο σημαντικό γι' αυτούς να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Η μάθηση που προωθείται μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μαθητών (De Freitas & Oliver, 2005). Μέσα από το ψηφιακό και διαδραστικό αυτό παιχνίδι, οι παίκτες μπορούν να προβληματιστούν, γεγονός που επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της προσωπικότητας τους (Bizzochi & Woodbury, 2003). Μέσα από το διαδραστικό παιχνίδι, οι έφηβοι μπορούν να μαθαίνουν ενεργά και κριτικά (Gee, 2004).

Η εφαρμογή Dream Fighters, είναι προσβάσιμη από όλους και μπορεί ο καθένας να την κατεβάσει δωρεάν από το Apple App Store και το Google. Η εφαρμογή αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στο σχολείο, όσο και εκτός, αμφισβητώντας τα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία λειτουργούν ως τροχοπέδη στις μελλοντικές φιλοδοξίες των παιδιών και των εφήβων. Ιδιαίτερα οι έφηβοι, οι οποίοι καλούνται σε μία μικρή ηλικία



να αποφασίσουν για το τι θέλουν να κάνουν στην ζωή τους μπορούν να ωφεληθούν ιδιαίτερα παίζοντας αυτό το διαδραστικό παιχνίδι, ώστε να ανακαλύψουν τι είναι αυτό που τους αρέσει, πώς μπορούν να αμφισβητήσουν στερεότυπες αντιλήψεις των άλλων π.χ. γονέων, συμμαθητών, γειτόνων κ.λπ. και να ενισχύσουν την στάση τους και τα επιχειρήματα τους για το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν. Η εφαρμογή αυτή δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του GenderEd, ενός έργου που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και μελετά την αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και καλές πρακτικές, που μπορούν να οδηγήσουν στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων έμφυλων στερεοτύπων και την καταπολέμηση της εδραιωμένης ανισότητας των φύλων⁵. Εκκινώντας από ένα παιχνίδι, η εφαρμογή αυτή μπορεί με έναν ευχάριστο, διαδραστικό και βιωματικό τρόπο να καταρρίψει στερεότυπα και να ενισχύσει την επιχειρηματολογία των εφήβων στο να επιλέξουν ένα επάγγελμα που τους ταιριάζει πραγματικά, χωρίς να προβληματίζονται ή να επηρεάζονται από τα έμφυλα στερεότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία και πολύ συχνά αναπαράγονται από τους οικείους τους. Ο έμφυλος διαχωρισμός δεν είναι πάντα το ίδιο φανερός, μπορεί να είναι κάθετος ή οριζόντιος. «Ο οριζόντιος διαχωρισμός αναφέρεται στην υψηλότερη συγκέντρωση γυναικών ή αντρών σε ορισμένα επαγγέλματα ή τομείς οικονομικής δραστηριότητας. Ο κάθετος διαχωρισμός, ή «γυάλινη οροφή», αναφέρεται στην ανισορροπία αντιπροσώπευσης του ενός ή του άλλου φύλου στην ιεραρχία επαγγελμάτων ή επαγγελματικών κλάδων».⁶ Τόσο η μία, όσο και η άλλη μορφή διαχωρισμού λειτουργεί επιβαρυντικά για τα φύλα, ιδιαίτερα για τα κορίτσια, τα οποία συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, θέλοντας να εξισορροπήσουν μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους (βλ. σύζυγος, μητέρα). Ο χώρος της εκπαίδευσης π.χ. φαντάζει ελκυστικός και προτιμάται από αρκετά κορίτσια, καθώς με αυτό τον τρόπο θεωρείται ότι λόγω μικρότερου ωραρίου θα μπορούν πιο εύκολα να

⁵ GenderEd- Καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, Ανακτήθηκε στις 10.12.23 από <https://medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/GenderEd-Final-Leaflet-EL-Oct-2018.pdf>

⁶ GenderEd- Καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, Ανακτήθηκε στις 10.12.23 από <https://medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/GenderEd-Final-Leaflet-EL-Oct-2018.pdf>



εξισορροπήσουν προσωπική και επαγγελματική ζωή. Για τον ίδιο λόγο συχνά αποφεύγουν επαγγέλματα κύρους ή θέσεις ευθύνης.

Μέσα από την εφαρμογή Dream fighters, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να

- ✓ Εντοπίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές που συνδέονται με τα στερεότυπα του φύλου.
- ✓ Αντιλαμβάνονται πώς τα στερεότυπα του φύλου επηρεάζουν τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές και πώς τους εμποδίζουν από το να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους
- ✓ γνωρίσουν καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία για την αποδόμηση των στερεοτύπων στην εκπαίδευση.⁷

Μέσα από το παιχνίδι οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις και στόχος του παιχνιδιού είναι να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (αμφισβήτηση, υποτίμηση κ.λπ) από διάφορους π.χ. γονείς, συμμαθητές, γείτονες, εκπαιδευτικούς, διατηρώντας παράλληλα την ηρεμία και την ευτυχία τους. Είναι σημαντικό δηλαδή να μη τους καταβάλλει σημαντικά αυτή η διαδικασία, αλλά να μάθουν –όπως λέει και η εφαρμογή- να παλεύουν για τα όνειρα τους. Κάποιες από τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στο παιχνίδι είναι:

- ✓ να μπορέσουν να προχωρήσουν στο επίπεδο ‘boss fight’ με τους γονείς, ώστε να τους πείσουν για τις επιλογές τους
- ✓ να βρουν τρόπους τα χρησιμοποιούν τα πιο έξυπνα, δυναμικά και αποτελεσματικά επιχειρήματα για να κερδίζουν στις αντιπαραθέσεις
- ✓ να αντιμετωπίσουν και να νικήσουν τους Dream Crushers
- ✓ να βρουν τον αποτελεσματικότερο τρόπο αντίδρασης σε δύσκολες και αγχωτικές καταστάσεις
- ✓ να προκαλέσουν όσους προσπαθούν να τους υποτιμήσουν για τις επιλογές τους

⁷ Dream Fighters: looking beyond gender stereotypes in your educational and career choices, Ανακτήθηκε στις 03/01/24 από <https://medinstgenderstudies.org/dream-fighters-looking-beyond-gender-stereotypes-in-your-educational-and-career-choices/>



- ✓ να κρατήσουν σε υψηλό επίπεδο την κατάσταση ευτυχίας/εφορίας παρόλ' αυτά που συμβαίνουν (ψυχική ανθεκτικότητα).⁸

Η εφαρμογή Dream fighters προκαλεί τα παιδιά και τους εφήβους να εκφραστούν ελεύθερα, να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και τις φιλοδοξίες τους, διεκδικώντας τα όνειρα τους και εμμένοντας σε αυτά.

Συμπεράσματα

Η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί μία σημαντική απόφαση για τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου. Άλλωστε, στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης, της εμπορευματοποίησης της γνώσης-πληροφόρησης και της ανταγωνιστικότητας, η επιλογή σπουδών θεωρείται σε μεγάλο βαθμό «προπομπός» της επιλογής επαγγέλματος (Κιούση, κ.α., 2017: 98). Έτσι, προγράμματα όπως το Dream fighters παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές μέσα από το παιχνίδι, να μπορούν να διαχειρίζονται τα εμπόδια που συναντούν, να μάθουν να υπερασπίζονται την άποψη τους και την επιλογή τους, να βάζουν όρια στο τι θέλουν οι άλλοι και στο τι θέλουν οι ίδιοι. Επιπλέον, μέσα από αυτόν τον βιωματικό τρόπο επαγγελματικού προσανατολισμού, οι μαθητές μαθαίνουν να βάζουν σε προτεραιότητα τις δικές τους επιθυμίες και φιλοδοξίες και να μην ακολουθούν έμφυλα στερεότυπα όσον αφορά την επιλογή επαγγέλματος. Η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι μία ιδιαίτερα σοβαρή υπόθεση, γι' αυτό και η δυνατότητα που παρέχει αυτό το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους εφήβους να ακολουθούν τις δικές τους επιθυμίες και τα δικά τους όνειρα, μακριά από στερεότυπα και επιθυμίες άλλων – γονιών, εκπαιδευτικών, συμμαθητών κ.λπ.. Επιπλέον, θα πρέπει και οι σύμβουλοι να είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε ζητήματα φύλου και να διερωτούνται αν εκλαμβάνουν ως δεδομένα και αυτονόητη την κοινωνική κατασκευή για τα φύλα και

⁸ Dream Fighters: looking beyond gender stereotypes in your educational and career choices, Ανακτήθηκε στις 03/01/24 από <https://medinstgenderstudies.org/dream-fighters-looking-beyond-gender-stereotypes-in-your-educational-and-career-choices/>



αν ενδυναμώνουν τους συμβουλευόμενους ανεξαρτήτως φύλου στη διεύρυνση των επιλογών τους και στην πορεία για την προσωπική τους ολοκλήρωση (Καντούρου, Λιάπη, 2007: 11). Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, η δυνατότητα των εφήβων να μπουν στον κόσμο των Dream fighters μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας για τις επαγγελματικές τους επιλογές, καθώς μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τι είναι αυτό που πραγματικά επιθυμούν να κάνουν στην ζωή τους, μακριά από έμφυλα στερεότυπα, που σε αρκετές περιπτώσεις, αναπαράγουν οι γονείς, οι συμμαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

- Αγγελή, Μ., (2018). Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση. Κύπρος: Gender Ed.
- Aarseth, E. (2003). *Playing Research: Methodological Approaches to Game Analysis*, Digital Arts and Culture Conference. Melbourne.
- Auwarter, A. & Aruguete, M. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 243-246.
- Bizzocchi, J., & Woodbury, R. (2003). *A case study in the design of interactive narrative: The subversion of the interface*. Sage publications.
- De Freitas, S., & Oliver, M. (2005). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computer Assisted Learning*.
- Dream Fighters: looking beyond gender stereotypes in your educational and career choices, Ανακτήθηκε στις 03/01/24 από <https://medinstgenderstudies.org/dream-fighters-looking-beyond-gender-stereotypes-in-your-educational-and-career-choices/>
- EIGE (2016). *Consolidated Annual Activity Report of the European Institute for Gender Equality*.



file:///C:/Users/%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%A9/Downloads/2016_caar_adop
ted_20170518.pdf

Highlights from our Innovating Education conference: breaking down
gender stereotypes through play, Ανακτήθηκε στις 04/01/24 από
[https://medinstgenderstudies.org/highlights-from-our-innovating-education-
conference-breaking-down-gender-stereotypes-through-play/](https://medinstgenderstudies.org/highlights-from-our-innovating-education-conference-breaking-down-gender-stereotypes-through-play/)

Gee, J. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New
York: Palgrave Macmillan.

GenderEd- Καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση και τον
επαγγελματικό προσανατολισμό, Ανακτήθηκε στις 10.12.23 από
[https://medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/GenderEd-Final-Leaflet-EL-
Oct-2018.pdf](https://medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/GenderEd-Final-Leaflet-EL-Oct-2018.pdf)

Καντούρου, Μ., Λιάπη, Μ. (2007). *Η διάσταση του φύλου στην εξατομικευμένη
συμβουλευτική υποστήριξη*. EQUAL & Σύνπραξις.

Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ., Παπακίτσος, Ε. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή
σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Έρευνα στην
Εκπαίδευση* 6(1), doi:10.12681/hjre.10876

Kollmayer, M., Schober, B., Spiel, C. (2016). Gender Stereotypes in education:
Development, consequences and interventions. *European Journal of
Developmental Psychology*, 15(4), 361–377.

Lips., H. M. (2005). *Sex and Gender: An Introduction*. New York: McGraw-Hill.

Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Minnesota: Paragon House
Edition.

Prentice, D, & Carranza, E. (2003). Sustaining cultural beliefs in the face of their
violation: The case of gender stereotypes. (M. Schaller & C. S. Crandall, eds.), *The
Psychological Foundations of Culture*. Mahwah: Erlbaum, 259–280.



Νέες τεχνολογίες/ εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διά βίου μάθηση/ εκπαίδευση/ εκπαίδευση ενηλίκων

Καρανίκου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής στη δευτεροβάθμια και
μετά – δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
evaggkaran@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναλύει τη σημασία των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την δια βίου μάθηση τόσο στους ανήλικους μαθητές όσο και στους ενήλικους. Αυτό το ζήτημα πηγάζει από την προοπτική της δια βίου μάθησης, που σχετίζεται με κοινωνικούς παράγοντες όπως η μετανάστευση, η δημογραφική κατάσταση και η ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας (Καραλής, 2009). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και η δια βίου μάθηση μέσω των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι μία από τις πιθανές λύσεις για την απόκτηση εκπαίδευσης σε εργαζόμενους ή σε εκείνους που ζουν σε απομακρυσμένες τοποθεσίες. Οι νέες τεχνολογίες και οι προκύπτουσες ευκαιρίες για τους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, η παροχή καθοδήγησης και λογικά δομημένου υλικού δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ικανοποίηση των μαθητών (Βεργίδης, 2003). Επομένως, υποθέτουμε ότι η ανάπτυξη μαθημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το περιβάλλον μάθησης με την εγγενή δημιουργική του προσέγγιση στην παροχή μάθησης μπορεί να φέρει λύσεις σε πολλά κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως μεγάλες μεταναστευτικές ροές νεαρού πληθυσμού, καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης και αυτοπραγμάτωση των νέων ενηλίκων αλλά και ανηλίκων μαθητών (Vrasidas & Glass, 2002).

Λέξεις- φράσεις κλειδιά: νέες τεχνολογίες, εξ αποστάσεων εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και ανηλίκων, εκπαιδευτικό ίδρυμα



New technologies/ distance education and lifelong learning/ education/ adult education

Abstract

This paper analyzes the importance of new technologies in education, distance education and lifelong learning for both minor students and adults. This issue stems from the perspective of lifelong learning, which is related to social factors such as immigration, the demographic situation and competitiveness in the labor market (Karalis, 2009). Distance education as well as lifelong learning through new technologies in education is one of the possible solutions for obtaining education for workers or those living in remote locations. New technologies and the resulting opportunities for students to interact with each other and with teachers, the provision of guidance and logically structured material create the conditions for student satisfaction (Vergidis, 2003). Therefore, we assume that the development of distance education courses, the learning environment with its inherent creative approach to the delivery of learning can bring solutions to many social and educational issues, such as large migration flows of young population, better employment opportunities and self-actualization of young adults but and minor students (Vrasidas & Glass, 2002).

Keywords: new technologies, distance education, lifelong learning, adult and minor education, educational institution

Εισαγωγή

Πριν χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, όλα ήταν διαφορετικά. Από την αυγή του Διαδικτύου, ο εκπαιδευτικός κόσμος υφίσταται μια βαθιά μεταμόρφωση. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ήδη μέρος των σχολείων σε οποιοδήποτε στάδιο και συμβάλλουν στη βελτίωση των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας με διάφορους τρόπους.

Η αυξανόμενη ροή πληροφοριών, οι γρήγορες τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές καθορίζουν τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων (Vergidis & Karalis, 2004). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ανοιχτά για να ανταποκριθούν στις



ανάγκες της σημερινής κοινωνίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σήμερα λόγω της φθίνουσας δημογραφικής κατάστασης, των μεγάλων μεταναστευτικών ροών, ιδίως των νέων, των αλλαγών στην αγορά εργασίας. Τα ιδρύματα εκπαίδευσης αναζητούν λύσεις για να προσελκύσουν νέους ενήλικες που ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό για σπουδές στα πανεπιστήμια της πατρίδας τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει τέτοιες ευκαιρίες για άτομα που αναζητούν εκπαίδευση αλλά ζουν μακριά από το σπίτι τους (Βαλάκας, 2006).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στα περισσότερα από τα έγγραφά της για την εκπαίδευση τονίζει τη σημασία της δια βίου μάθησης όχι μόνο για την ανταγωνιστικότητα και την απασχολησιμότητα, αλλά και για την κοινωνική ένταξη, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και την προσωπική ανάπτυξη. Έτσι, για να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στη συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χρειάζονται ένα σύνολο δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ολιστικής και δια βίου μάθησης. «Όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι άνθρωποι που είναι πιο πιθανό να τη χρησιμοποιήσουν είναι επαγγελματίες που επιδιώκουν να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους, να αποκτήσουν πρόσθετη πιστοποίηση ή υψηλότερο πτυχίο» (The International Association for Distance Learning). Υπάρχουν επίσης μαθητές που ζουν σε απόσταση από εκπαιδευτικό ίδρυμα (Hough, 1984). Οι ενήλικες ενθαρρύνονται συνεχώς να αναπτύσσονται και να αναπτύσσονται μέσω επίσημων, μη τυπικών και άτυπων ευκαιριών μάθησης, κατακτώντας την ικανότητά τους να γνωρίζουν (η ανάπτυξη της πνευματικής ωριμότητας), την ικανότητα να κάνουν (να προωθήσουν τα κίνητρα των μαθητών), την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά (δημόσιο πνεύμα ανάπτυξης δεξιοτήτων) και την ικανότητα να συμβιώνουν (προκειμένου να συνεργάζονται αποτελεσματικά) (Δηλάρη, 2019).

Η εκπαίδευση και η μάθηση ενηλίκων αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του δικαιώματος στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση και περιλαμβάνει «όλες τις μορφές εκπαίδευσης και μάθησης που αποσκοπούν στη διασφάλιση της συμμετοχής όλων των ενηλίκων στις κοινωνίες τους και στον κόσμο της εργασίας (Donavant, χχ). Υποδηλώνει ολόκληρο το σώμα των μαθησιακών διαδικασιών, επίσημων, μη τυπικών και άτυπων, σύμφωνα με τις οποίες όσοι θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην



οποία ζουν, αναπτύσσουν και εμπλουτίζουν τις ικανότητές τους για διαβίωση και εργασία, τόσο για τα δικά τους συμφέροντα όσο και για τα συμφέροντα των κοινοτήτων τους, οργανισμούς και κοινωνίες» (UNESCO, 2015).

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Η χρήση των νέων τεχνολογιών φτάνει στο σύνολο των σχολείων. Δεν χρησιμοποιείται μόνο στην τάξη, αλλά και στη διοίκηση, στους κοινόχρηστους χώρους... ακόμα και στην καφετέρια! Οι τεχνολογικές λύσεις βοηθούν στη βελτίωση της καθημερινότητας στα σχολεία με διάφορους τρόπους. Ας δούμε μερικούς από αυτούς τους τρόπους.

Αν και είναι πολύ περισσότερο, η διδασκαλία είναι ουσιαστικά μια μορφή επικοινωνίας. Το Διαδίκτυο έχει οδηγήσει στην εμφάνιση νέων καναλιών επικοινωνίας, με τα οποία πολλαπλασιάζονται οι δυνατότητες διάδοσης και πρόσβασης σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Όλα αυτά τα κανάλια και οι εικονικοί χώροι λειτουργούν ως διευκολυντές της μάθησης. Χάρη στα ψηφιακά εργαλεία, είναι δυνατή η επεξεργασία και η μετάδοση οποιουδήποτε όγκου πληροφοριών άμεσα, αποτελεσματικά και εύκολα (Griffin, 2006).

Η τεχνολογία διευκολύνει την επικοινωνία για ολόκληρη την κοινότητα που εμπλέκεται στην εκπαίδευση: τη διοίκηση, το προσωπικό, τις οικογένειες ή το ίδιο το φοιτητικό σώμα. Στον εικονικό κόσμο, είναι δυνατό να δημιουργηθούν περιβάλλοντα εργασίας και εκπαιδευτικές κοινότητες για την ανταλλαγή εμπειριών και βέλτιστων πρακτικών που ενισχύουν την πρόοδο των μαθητών.

Η ευκολία επικοινωνίας που υπάρχει σήμερα σας επιτρέπει να παρακολουθείτε τις τάσεις στην εκπαιδευτική πρόοδο (Gibson, 1990). Το εκπαιδευτικό υλικό και τα ψηφιακά εργαλεία συμβάλλουν στο να γίνει η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης πιο παρακινητική και να βελτιώσει το κλίμα της τάξης. Επιπλέον, επιτρέπουν σε κάθε εκπαιδευτικό κέντρο μεγαλύτερη ευελιξία και εξατομίκευση του περιεχομένου ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.



Ας συζητήσουμε μερικά από τα πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην τάξη από τη σκοπιά των δύο κύριων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας: των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Χάρη στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη, οι μαθητές αποκτούν (Keegan, 2001):

1. **Ολοκληρωμένη εκπαίδευση:** Ο ψηφιακός κόσμος είναι μια νέα πραγματικότητα, ένας νέος χώρος που η εκπαίδευση πρέπει να συλλογιστεί. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνοδεύουν και να καθοδηγούν τους μαθητές στα πρώτα τους ψηφιακά βήματα για να ενσταλάξουν την κρίση, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και γενικά να διδάξουν πώς να κάνουν καλή χρήση του διαδικτυακού κόσμου.
2. **Δια βίου μάθηση:** Η σημερινή γενιά προτιμά να πειραματίζεται, να εξερευνά και να ανακαλύπτει τη γνώση. Η μάθηση μέσω της πράξης είναι μέρος των πιο καινοτόμων και πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Η τεχνολογία διευκολύνει τη μάθηση. Και περισσότερο τη στιγμή που μας προσφέρει εικονικά περιβάλλοντα και μας δίνει όλη την απαραίτητη ευελιξία για κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί ψηφιακό περιεχόμενο όποτε και με τον τρόπο που θέλει, προσαρμόζομενος στον προσωπικό του τρόπο μάθησης. Οι πλατφόρμες δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου παρέχουν την ευκαιρία να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, να δημιουργήσουν μοναδικές εμπειρίες για τους μαθητές να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό.
3. **Ενεργή συμμετοχή ως κέντρο της μάθησης:** Η χρήση υπολογιστών και άλλων συσκευών σε συνδυασμό με ψηφιακά εργαλεία επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν έναν πολύ πιο ενεργό ρόλο και να βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας. Ο δάσκαλος γίνεται οδηγός αυτής της διαδικασίας και βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της μάθησης.
4. **Ουσιαστική μάθηση:** Τα ψηφιακά εργαλεία διευκολύνουν την εφαρμογή στρατηγικών στην τάξη. Η τεχνολογία μας βοηθά να κάνουμε τη διδασκαλία πιο παρακινητική και ουσιαστική, ενισχύοντας τον ενθουσιασμό για μάθηση. Όταν ο εγκέφαλος απολαμβάνει κάτι, αφομοιώνει καλύτερα τις έννοιες. Επιπλέον, η



δημιουργία ενός χαλαρού περιβάλλοντος αυξάνει το ενδιαφέρον και μειώνει το άγχος στην τάξη, αυξάνοντας τη μάθηση.

5. Προετοιμασία για το μέλλον: Τα ψηφιακά εργαλεία βοηθούν να αναπτυχθούν δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες για την επαγγελματική απόδοση των μαθητών, όπως η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργία δομών σκέψης και οι διαδικασίες κατανόησης. Προετοιμάζονται επίσης για ένα ολοένα και πιο αβέβαιο και μεταβαλλόμενο μέλλον στο οποίο η τεχνολογία θα πάρει καίρια θέση.

Στην εκπαίδευση και κυρίως στην εξ αποστάσεως, οι νέες τεχνολογίες πληροφοριών και τα εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας είναι πολύ σημαντικά (Giastas, 2006): η ικανότητα εργασίας σε ένα εικονικό σύστημα, η ανάλυση προετοιμασμένου υλικού και η παρακολούθηση των εργασιών που θα ανατεθούν, η συμμετοχή σε συζητήσεις και φόρουμ συζητήσεων, εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, ήχος και τηλεδιασκέψεις. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποσαφήνιση της έννοιας.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μία από τις πιθανές λύσεις έχει συζητηθεί εκτενώς μεταξύ ερευνητών και υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Σε πολλές χώρες παγκοσμίως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ξεχωριστό διδακτικό σύστημα. Ωστόσο, στην Ελλάδα σήμερα οι εξ αποστάσεως εκπαίδευση νοούνται ως μέθοδος μάθησης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συστατικό στοιχείο σπουδών ή ως ανεξάρτητη ενότητα μαθημάτων (Hough, 1984). Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα συμπληρώνει πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι μετά την περίοδο της πανδημίας covid-19, κατά την οποία όλοι οι ενταγμένοι (μαθητές και εκπαιδευτικοί) στην εκπαίδευση συμμετείχαν, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (για παράδειγμα ακραία καιρικά φαινόμενα) λαμβάνει χώρα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Mezirow, 2007).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρώτα απ' όλα, η έμφαση στην εξ



αποστάσεως εκπαίδευση δίνεται στην τεχνολογία πληροφοριών που παρέχει εξαιρετικές δυνατότητες ανάκτησης, επεξεργασίας, αποθήκευσης και διάδοσης πληροφοριών που είναι απαραίτητες για ουσιαστικές και βαθιά μάθηση (Zembylas, 2008). Δεύτερον, η εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πρακτική και να γίνει σημαντικός παράγοντας για την περαιτέρω ανάπτυξη ενός ιδρύματος οποιαδήποτε βαθμίδας της εκπαίδευσης. Ο στόχος της εργασίας είναι να αποκαλύψει την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντός του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αν και οι έρευνες και οι συζητήσεις σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως πρόσφατο φαινόμενο έχουν εμφανιστεί τις τελευταίες δεκαετίες, στην πραγματικότητα χρονολογούνται πάνω από 120 χρόνια (The Guardian). Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης είναι ανεπαρκείς για να εκπληρώσουν τις προσδοκίες των σημερινών μαθητών (Rikala et al, 2014). Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίστηκε αρχικά στην ανάπτυξη των ταχυδρομικών υπηρεσιών τον 19ο αιώνα. Το επόμενο βήμα ήταν το The Open University in UK (1969), το οποίο αρχικά βασιζόταν σε ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές για μεγάλο μέρος της παράδοσής του. Οι Honeyman και Miller (1993) όρισαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως: “είναι ένας τομέας εκπαίδευσης που εστιάζει στις μεθόδους διδασκαλίας και την τεχνολογία με στόχο την παροχή διδασκαλίας, συχνά σε ατομική βάση, σε μαθητές που δεν είναι φυσικά παρόντες σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως μια τάξη”. (Honeyman and Miller, 1993). Σύμφωνα με τους Rikala et al (2014), οι παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης είναι ανεπαρκείς για να εκπληρώσουν τις προσδοκίες των σημερινών μαθητών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ηλεκτρονική μάθηση, η διαδικτυακή μάθηση, οι ευκαιρίες μάθησης εικονικής ή κινητής τηλεφωνίας έχουν συζητηθεί ευρέως ως εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή διδασκαλία και μάθηση τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Rikala (2015) αναλύει την αλληλεπίδραση και τις διαφορές μεταξύ elearning, τηλεμάθησης και mobile learning. Ο συγγραφέας τονίζει τις διαφορές στο χρόνο και τον χώρο και βλέπει την τεχνολογία ως ένα εργαλείο για να γεφυρώσει τις διαφορές και τα κενά χρησιμοποιώντας τον ρυθμό μελέτης και τις μεθόδους που βολεύουν τους μαθητές (Spaulding, 1984).



Επιπλέον, ο αμείλικτος ρυθμός της ζωής αυξάνεται με τεράστια ταχύτητα, η πλειοψηφία των εργαζομένων που επιθυμούν να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους ή να αποκτήσουν ένα διαφορετικό επάγγελμα δεν έχουν τη δυνατότητα να αποσυρθούν από την καθημερινή τους εργασία και να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο. Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση/ μάθηση είναι μια εναλλακτική λύση. Σύμφωνα με τους Rutkauskienė et al. (2007), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου, μαθητή και τεχνικών μέσων πληροφόρησης που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη και διατήρηση αυτής της αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ένα μεγαλύτερο μέρος της διαχείρισης και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται από τον μαθητή. Η ασύγχρονη ή έμμεση επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή βασίζεται στη σύγχρονη παιδεία στις ΤΠΕ, συμβάλλει στη συμφιλίωση της επιθυμίας βελτίωσης, δημιουργώντας ευκαιρίες για αυτοδιδασκαλία με την άνεσή σας, την επιλεγμένη τοποθεσία και τον φόρτο μελέτης. Αυτή η ευέλικτη μορφή σπουδών έχει σχεδιαστεί κυρίως για πολυσχολους εργαζόμενους που επιθυμούν να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους. Επιπλέον, είναι μια αποδεκτή μορφή μάθησης για τους ανέργους και τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα.

Οι Nuißl et al. (2008) θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μορφή μάθησης όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι σωματικά διαχωρισμένοι από τον δάσκαλο. Αυτός ο διαχωρισμός μπορεί να εφαρμοστεί σε ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία ή μέσω μιας μικτής αρχής, για παράδειγμα, μόνο σε ορισμένα από τα στάδια μάθησης.

Δια βίου μάθηση

Η επιτυχής υλοποίηση των στόχων της Δια Βίου οφείλεται στις προοπτικές και τις ευκαιρίες που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι εξ αποστάσεως σπουδές γίνονται μέθοδος και μορφή σπουδών και ανταποκρίνονται σωστά στην κυρίαρχη οπτική του μαθητή και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ταιριάζει στις τάσεις και τις απαιτήσεις της καθημερινής μας ζωής για βελτίωση και μάθηση δια βίου (Nuißl et al, 2008).



Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσδιόρισε την ευελιξία και την ποιότητα στις προσφορές μαθημάτων ως παράγοντες ύψιστης σημασίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Βάση Δεδομένων Δελτίων Τύπου της EC). Ωστόσο, η έλλειψη ποιότητας στην παροχή εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την παρουσίαση πληροφοριών, την ανάλυση αναγκών, τις απαιτήσεις των υπηρεσιών κατάρτισης, την εκπαιδευτική υποστήριξη, τις μεθόδους αξιολόγησης, την αναγνώριση γνώσεων και δεξιοτήτων, την επικύρωση και την πιστοποίηση αντικατοπτρίζεται από το χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Πρέπει να αναπτυχθούν μέθοδοι και υλικά διδασκαλίας/μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες και τη στάση των ενηλίκων (Pagny, 1982). Είναι απαραίτητο να καθοριστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, να παρέχεται στους μαθητές πρόσβαση στη μαθησιακή υποστήριξη, για παράδειγμα στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων κατάρτισης. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που τόνισε η ΕΕ είναι «...η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για ευρύτερα τμήματα του πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων των εργαζομένων ενηλίκων και των λιγότερο ευνοημένων ομάδων στην κοινωνία, αποτελεί στόχο πολιτικής σε όλα τα κράτη μέλη». Αυτός ο παράγοντας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την Ελλάδα, οι πολίτες της οποίας είναι διασκορπισμένοι σε όλο τον κόσμο, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι νέοι ενήλικες που δεν είχαν τις κατάλληλες ευκαιρίες να αποκτήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση (Davis & Niederhauser, 2005). Εάν θέλουμε να ενθαρρύνουμε τους ενήλικες να συμμετάσχουν στη συνεκπαίδευση, είναι απαραίτητο να βελτιώσουμε την ποιότητα της μάθησης και αν θέλουμε να παρέχουμε μια ευέλικτη, οικονομικά προσιτή και ποιοτική ευκαιρία μάθησης ενηλίκων, μία από τις καταλληλότερες μορφές σπουδών είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη, η αφθονία διαφόρων μορφών και πηγών πληροφοριών καθορίζουν την ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς οι πληροφορίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας έχουν ιδιαίτερη αξία.

Εκπαίδευση ενηλίκων

Επί του παρόντος, η εκπαίδευση ενηλίκων, ιδιαίτερα η μη τυπική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού, είναι γενικά το πιο



υποχρηματοδοτούμενο επίπεδο εκπαίδευσης με λίγες χώρες να δαπανούν το συνιστώμενο 3% του εθνικού προϋπολογισμού τους για την εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων (UNESCO, 2016).

Οι ενήλικες μπορούν να (ξανα) ενταχθούν στην εκπαίδευση για διάφορους λόγους, όπως:

- αντικατάσταση της χαμένης ή παραμελημένης πρωτοβάθμιας και/ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- να αναπτύξουν βασικές εκπαιδευτικές δεξιότητες, όπως αλφαριθμητισμό και αριθμητική
- να αναπτύξουν νέες επαγγελματικές δεξιότητες και τεχνογνωσία για να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας ή να αλλάξουν καριέρα ή για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη
- συνεχίστε να μαθαίνετε για προσωπική ανάπτυξη και ελεύθερο χρόνο
- συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή και στις δημοκρατικές διαδικασίες

Εκτός από τα οφέλη που προκύπτουν από τα παραπάνω, η εκπαίδευση ενηλίκων ωφελεί το άτομο, με (Jarvis, 2004):

- είναι καθοριστικής σημασίας για την απόλαυση άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για παράδειγμα, των δικαιωμάτων στην εργασία, στην υγεία και στη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή και στη διεκπεραίωση των δημοσίων υποθέσεων
- ενδυνάμωση οικονομικά και κοινωνικά περιθωριοποιημένων ενηλίκων να κατανοήσουν, να αμφισβητήσουν και να μεταμορφώσουν, μέσω κριτικής επίγνωσης, τις πηγές της περιθωριοποίησής τους, συμπεριλαμβανομένης της εξόδου τους από τη φτώχεια
- ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην κοινωνία
- διευκόλυνση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά



Επιπλέον, η εκπαίδευση και η μάθηση ενηλίκων έχουν ευρύτερα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά οφέλη, τα οποία αναγνωρίζονται κυρίως στην Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (2015), η οποία έχει πολλούς στόχους για την εκπαίδευση ενηλίκων, και για την οποία έχουν δεσμευτεί όλα τα κράτη.

Ωστόσο, παρά τις δεσμεύσεις των κρατών για την εκπαίδευση ενηλίκων, οι προσπάθειες για εφαρμογή και υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για εφήβους, νέους και ενήλικες έχουν παραμεληθεί (Walters, 2000). Αυτή η αποτυχία πλήρους εφαρμογής της εκπαίδευσης ενηλίκων επιτείνει την ιστορική περιθωριοποίηση, επειδή εκείνοι που είναι πιο πιθανό να επωφεληθούν από την εκπαίδευση ενηλίκων είναι εκείνοι που δεν έλαβαν πρωτοβάθμια και/ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρχικά.

Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση και η μάθηση ενηλίκων δεν παρέχονται γενικά δωρεάν, το κόστος της οποίας πρέπει να βαρύνει το άτομο, το οποίο λειτουργεί ως απαγορευτικό εμπόδιο στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων ή αποτελεί οικονομική επιβάρυνση για τους ήδη περιθωριοποιημένους ενήλικες που πρέπει να πληρώσουν έχουν πρόσβαση σε μια εκπαίδευση που τους είχαν αρνηθεί στο παρελθόν (Veen & Vrakking, 2006).

Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως σημερινό φαινόμενο, συνδέεται στενά με την πρόοδο των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας που αλλάζουν ριζικά την ποιότητα ζωής και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις πανεπιστημιακές σπουδές. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και, ως εκ τούτου, ένας κρίσιμος παράγοντας για την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις σπουδές. Είναι επιτακτική ανάγκη σήμερα να εξεταστεί ο σχεδιασμός σπουδών, η ανάπτυξη επίσημου προγράμματος σπουδών εξ αποστάσεως και ευέλικτου συστήματος μάθησης προκειμένου να παρέχονται υπηρεσίες κατάρτισης για ενήλικες, ειδικά για κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών ή για επαγγελματίες που εργάζονται (Whitehead, 1949).



Οι νέες τεχνολογίες και οι προκύπτουσες ευκαιρίες τους για τους εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, η ικανότητα παροχής λεπτομερούς υλικού δημιουργούν προϋποθέσεις για ολιστική μάθηση στην προοπτική της δια βίου μάθησης.

Μέσα από την μελέτη της βιβλιογραφίας εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσει τα αυτοκίνητρα, την αυτόνομη μάθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία. Επομένως, υποθέτουμε ότι η ανάπτυξη μαθημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με βάση τις νέες τεχνολογίες για την εξ αποστάσεως αλλά και την δια βίου μάθηση, το περιβάλλον μάθησης με την εγγενή δημιουργική του προσέγγιση στην παροχή μάθησης μπορεί να φέρει λύσεις σε πολλά κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως μεγάλες μεταναστευτικές ροές νεαρού πληθυσμού, καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης και αυτοπραγμάτωση των νέων ενηλίκων αλλά και ανηλίκων μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Mezirow, J. 2007. Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow (Επιμ.) *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαλάκας, Γ. (2006). Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών*, τόμ III, σσ. 9-50. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Υλοποίηση Ολοκληρωμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 235-254.
- Δηλάρη Β. (2019). “Εκπαίδευση 2030: Ο ρόλος της UNESCO”. Στο Ασδεράκη, Φ. (Επιμ.) (2019). *1ο Διεθνές Συνέδριο Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση*. 1-3 Σεπτεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, σ. 515-527. Αθήνα. Σιδέρης.
- Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Davis, N. Niederhauser, D. (2005) Socio-Cultural analysis of two cases of distance learning in secondary education, *Education and Information Technologies*, 10(3), pp.249-262
- Donavant, B. The New, Modern Practice of Adult Education: Online Instruction in a Continuing Professional Education Setting, *Adult Education Quarterly*, 59(3), pp.227-245
- Giastas, J. (2006) A structural approach of distance learning”, in *Adult Education*, 9, pp.18-22.
- Gibson, C. (1990) Questions and research strategies: One researcher’s perspective, *American Journal of Distance Education*, 4, 1990 pp.69-81.
- Griffin, C. (2006) Research and Policy in Life-Long Learning, In: *International Journal of Lifelong Education*, 25(6), 2006, pp.561-574
- Honeyman, M., Miller, G. (1993). Agriculture distance education: A valid alternative for higher education? Proceedings of the National Agricultural Education Research Meeting, pp. 67-73
- Hough, M. (1984) Motivation of adults: implications of adult learning theories for distance education, *Distance Education*, 5(1), pp.7-23.
- Hough, M. (1984) Motivation of adults: implications of adult learning theories for distance education”, *Distance Education*, 5(1), pp.7-23.
- Jarvis, P. (2004) *Adult and continuing education: theory and practice*, Athens: Metaixmio
- Keegan, D. (2001) *Basic Principles of Distance Learning*, Athens: Metaixmio, 2001.
- Nuissl, E., Lattke, S. (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Pagney, B. (1982), The role of learning at a distance in national educational systems, *Distance Education*, Volume 3, Issue 1
- Rikala, J. (2015). *Designing a Mobile Learning Framework for a Formal Educational Context*. Finland: University of Jyväskylä
- Rutkauskienė, D., Lenkevičius, A., Targamadžė, A., Volungevičienė, A., et al. (2007). *Nuotolinio mokymosi dėstytojo vadovas. Coursebook*. Kaunas: Technologija.
- Shachar, M. Neumann, Y. (2010). Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2), June 2010, pp. 318-334



- Spaulding, S. (1974) Life-long Education: A Modest Model for Planning and Research, Comparative Education, Volume 10, Issue 2
- The International Association For Distance Learning (IADL). Ανακτήθηκε από: <http://www.iadl.org.uk/aboutus.htm> ημερομηνία ανάκτησης: 25/05/2023
- Veen, W. Vrakking, B. (2006) Homo Zappiens, Growing up in a Digital Age”, London: Network Continuum Education
- Vergidis, D. Karalis, Th. (2004) Typologies and Strategies in Adult Education,” in Adult Education, 2, pp.11-16.
- Vergidis, D. Karalis, Th. (2004) Typologies and Strategies in Adult Education, in Adult Education, 2, pp.11-16.
- Vermeersch, J. et al. (2009). Teachers’ Aids on Creating Content for Learning Environments (TACCLE) The E-Learning Handbook for Classroom teachers, ed. Hughes, J. Brussels.
- Vrasidas, C. Glass, G. (2002) A conceptual framework for studying distance education, In C. Vrasidas, C. Glass, G. (Eds.), Distance education and distributed learning, pp.31–56, Greenwich, CT: *Information Age Publishing*.
- Walters, S. (2000) Globalization, adult education and development”, in Stromquist, P. and Monkman, K. (eds), Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures, Maryland: Rowman & Littlefield, pp.197-215
- Whitehead, A. (1949) The aims of education and other essays”, New York: New American Library
- Zembylas, M. (2008) Adult learners’ emotions in online learning, Distance Education, 29(1), pp.71-87



Αναπτύσσοντας την Ευαισθητοποίηση σε θέματα Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Ευημερίας στα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα

Μαγδαληνή Κατσικίδου, Ψυχιατρικού Τμήματος και Κέντρου Ψυχικής Υγείας

Γ.Ν.Ξάνθης

mkatsiki@med.duth.gr

Σεβαστή Χατζηφωτίου, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας,

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

schatzif@sw.duth.gr

Ευριπίδης Παπαδημητρίου, Επ. Καθηγητής Περιβαλλοντικής Κοινωνιολογίας,

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας ΔΠΘ

evpapa@sw.duth.gr

Περίληψη

Η διεθνής έρευνα υπογραμμίζει ότι ένα υψηλό ποσοστό των ψυχικών διαταραχών εμφανίζεται κατά την διάρκεια της εφηβείας και στην αρχή της ενήλικης ζωής. Το ευρύ φάσμα των θεμάτων ψυχικής υγείας, που συχνά παρερμηνεύονται ως απλή «κακή ή παραβατική συμπεριφορά», καθιστά κρίσιμη την ανάγκη για την ύπαρξη υπηρεσιών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για τους μαθητές, μέσα στα σχολεία.

Τα στερεότυπα για την ψυχική υγεία αποθαρρύνουν τους νέους από το να ζητήσουν βοήθεια κυρίως λόγω φόβου στιγματισμού ή απομόνωσης. Κοινωνικοί παράγοντες όπως το εισόδημα, η εμπλοκή με το δικαστικό σύστημα, η εθνικότητα, η αναπηρία, το φύλο, αυξάνουν περαιτέρω τον κίνδυνο προβλημάτων ψυχικής υγείας, τονίζοντας τη σημασία ανάπτυξης ειδικών δράσεων ευαισθητοποίησης για την ψυχική υγεία, την κοινωνική ευημερία και την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία κριτικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από ολοκληρωμένα συστήματα κατάρτισης και προγράμματα υποστήριξης, σε συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας και κοινωνικών επιστημών, μπορούν να



συμβάλλουν σημαντικά στην αναγνώριση και στην υποστήριξη των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού συμμετέχοντας ως ενεργά μέλη στην πρόληψη και στην προαγωγή υγείας.

Λέξεις κλειδιά: ευαισθητοποίηση, ψυχική υγεία, κοινωνική ευημερία, εκπαίδευση

Raising Awareness on Mental Health and Social Well-being in Educational environments

Abstract

The international research emphasizes that a high percentage of mental disorders appear during adolescence and at the beginning of adult life. The wide range of mental health issues, often misinterpreted as mere "bad or delinquent behavior", highlights the critical need for psychosocial support services for students within schools.

Stereotypes about mental health discourage young people from seeking help primarily due to fear of stigma or isolation. Social factors such as income, involvement with the judicial system, ethnicity, disability, and gender further increase the risk of mental health problems, underscoring the importance of developing specific awareness actions for mental health, social well-being, and social justice within the education sector.

The present critical literature review concludes that educators, through comprehensive training systems and support programs, in collaboration with mental health professionals and social scientists, can significantly contribute to the identification and support of students' needs, participating as active members in prevention and health promotion.

Key words: awareness, mental health, social well-being, education

Εισαγωγή

Τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν μια μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων καθώς αναπτύσσουν βασικές στρατηγικές για την επεξεργασία του κοινωνικού κόσμου και των προσδοκιών γύρω τους. Ένα βασικό ζήτημα που έγκειται στην ψυχική υγεία των παιδιών είναι να γίνεται διάκριση των σημείων που σχετίζονται με το αναπτυξιακό



στάδιο ή με κάποιο υποκειμενικό θέμα και ειδικότερα εάν υπάρχουν συμπεριφορικά σημεία ή συμπτώματα που παρεμβαίνουν στην καθημερινή κοινωνική ζωή και επηρεάζουν την λειτουργικότητα του (NIMH, 2019).

Σύμφωνα με την έρευνα το 22,6% των παιδιών ηλικίας 3-17 ετών, αντιμετωπίζουν ένα ή περισσότερα ψυχικά, συναισθηματικά, αναπτυξιακά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Child and Adolescent Health Measurement Initiative, 2019-2020). Συχνά οι διαταραχές ψυχικής υγείας ξεκινούν γύρω στην ηλικία των 14 ετών και το 50 % όλων των προβλημάτων εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των εφηβικών χρόνων. Αυτό δύναται να επηρεάσει την σχολική φοίτηση, τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Mierau et al., 2020; Karyotaki E et al., 2020).

Τα παιδιά είναι ευάλωτες ομάδες και επηρεάζονται αρνητικά από κοινωνικές αλλαγές, όπως το κλείσιμο των σχολείων, η έλλειψη υπαίθριων δραστηριοτήτων και η περιορισμένη κοινωνική επαφή. Αυτό έχει διαπιστωθεί και κατά την διάρκεια της πανδημίας Covid19 και είχε οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, μοναξιά και ψυχικό στρες. Επιπλέον, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η έλλειψη στήριξης, τα έντονα ψυχοπιεστικά γεγονότα και οι τραυματικές εμπειρίες συμβάλλουν επιβαρυντικά. (Asif et al., 2022).

Η ΔΕΠΥ είναι η πιο κοινή διαταραχή ψυχικής υγείας σε παιδιά ηλικίας 3-17 ετών με περίπου 6,0 εκατομμύρια παιδιά να την βιώνουν. Ακολουθεί το άγχος που αφορά σε 5,8 εκατομμύρια παιδιά και η κατάθλιψη με 2,7 εκατομμύρια (Center for Disease Control and Prevention, 2022). Σύμφωνα με το NIMH (Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, 2019), εκτιμάται ότι το 49,4% των εφήβων είχε κάποια μορφή διαταραχής της ψυχικής υγείας, με περίπου το 22,2% να αντιμετωπίζει σοβαρή δυσλειτουργία εξαιτίας αυτής.

Αυτό δείχνει τη σημασία και τον επείγοντα χαρακτήρα της αύξησης της υποστήριξης της ψυχικής υγείας στα παιδιά, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον.

Η σημασία της ευαισθητοποίησης για την ψυχική υγεία

Το υψηλό ποσοστό προβλημάτων ψυχικής υγείας μεταξύ των παιδιών και εφήβων σχολικής ηλικίας, καθώς και το γεγονός ότι περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα



σχολικό περιβάλλον, υπογραμμίζει τη σημασία της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πρώιμα σημάδια και τις λύσεις σε θέματα ψυχικής υγείας. Είναι απαραίτητο τα σχολεία να χρησιμεύσουν ως επαρκές σύστημα υποστήριξης.

Όσο μεγαλύτερη είναι η ευαισθητοποίηση στον εκπαιδευτικό, τόσο ταχύτεροι θα είναι οι χρόνοι απόκρισης στην πρόληψη, στην αντιμετώπιση και στη θεραπεία των συμπτωμάτων (Green et al., 2013). Λόγω της μειωμένης ευαισθητοποίησης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σχετικά με τους διαθέσιμους πόρους ψυχικής υγείας για τα παιδιά, ένας μεγάλος αριθμός περιπτώσεων που έχουν ανάγκη από αυτούς, περνά απαρατήρητος. Ένας αριθμός μαθητών που βιώνουν κάποια ψυχική διαταραχή και η οποία παρεμποδίζει τη μάθησή τους, συνεχίζουν να φοιτούν στο σχολείο χωρίς να λαμβάνουν καμία υπηρεσία (Rossen and Cowan, 2014).

Το ευρύ φάσμα των θεμάτων ψυχικής υγείας, συχνά παρερμηνεύονται ως απλή «κακή ή παραβατική συμπεριφορά», ενώ μπορεί να περιλαμβάνουν στοιχεία που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, παρακολούθησης ή θεραπείας. Παραδείγματα συμπτωμάτων επιβαρυνμένης ψυχικής υγείας μπορεί να περιλαμβάνουν χαμηλή ενέργεια, διαταραχές στον ύπνο, συμμετοχή σε επικίνδυνη ή καταστροφική συμπεριφορά, κοινωνική απομόνωση, ακόμη και σκέψεις αυτοκτονίας. Εάν ο μαθητής αφεθεί χωρίς θεραπεία, μπορεί η ψυχική και η κοινωνική του υγεία να έχει σοβαρές και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, όπως η ανάπτυξη πρόσθετων ψυχιατρικών διαταραχών, προβλήματα με κοινωνικές σχέσεις, κακή ακαδημαϊκή και εργασιακή απόδοση, καθώς και κατάχρηση ουσιών (Mierau et al., 2020,).

Τα στερεότυπα και το στίγμα που περιβάλλει την ψυχική υγεία πηγάζει από την έλλειψη γνώσης σχετικά με τις διαταραχές ψυχικής υγείας και την διαθέσιμη υποστήριξη που υπάρχει στις ημέρες μας. Οι αρνητικές προκαταλήψεις για την ψυχική νόσο μπορεί να αποτρέψουν τα άτομα από το να αποδεχτούν ότι χρειάζονται επαγγελματική βοήθεια, ενώ δημιουργούν μια ψευδή αντίληψη ότι ενδέχεται να είναι απλώς «μια φάση» (Lindow et al., 2020). Ένα παράδειγμα αυτής της στάσης παρατηρήθηκε σε μια μελέτη που έγινε σε εφήβους με κατάθλιψη. Στη μελέτη αυτή, οι έφηβοι είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν τις αντιλήψεις τους για τις αιτίες της κατάθλιψής τους, με ορισμένους να εκτιμούν ότι η συναισθηματική διαταραχή ήταν



απλώς μια φάση της εφηβείας. Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά σε μια δήλωση συμμετέχοντα: «Είμαι έφηβος... και αυτό κάνουν οι έφηβοι» (Midgley et al., 2016).

Συχνά στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και τα μέσα επικοινωνίας η έννοια της ψυχικής νόσου παρερμηνεύεται, οδηγώντας τους νέους να διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια, λόγω του φόβου του κοινωνικού στιγματισμού ή των αρνητικών αντιδράσεων από την οικογένεια ή τους φίλους. Αυτό επιδεινώνει περαιτέρω τη μοναξιά, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις αρνητικές σκέψεις που συνοδεύουν την κατάθλιψη (Bulanda et al., 2014).

Πολλοί νέοι που πάσχουν από διαταραχές ψυχικής υγείας δεν διαθέτουν τους κατάλληλους πόρους για την πρόληψη και τη θεραπεία των συμπτωμάτων τους για διάφορους λόγους. Αυτοί οι λόγοι περιλαμβάνουν την οικονομική ευπάθεια, το επίπεδο εισοδήματος, την αστάθεια της σωματικής υγείας και της ψυχικής υγείας των γονέων, την εθνικότητα, την αναπηρία και την έλλειψη ασφαλούς στέγης. Ζώντας στο πλαίσιο κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, οι νέοι διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο για προβλήματα ψυχικής υγείας (Yearwood, 2010; Youth.gov. 2017).

Λόγω αυτών των αναγκών, η ανάπτυξη δράσεων επιμόρφωσης, ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας μέσω ενός πολυεπίπεδου συστήματος υποστήριξης για τα παιδιά είναι σημαντική (Marsh and Marthur, 2020, Juengsiragulwit D, 2015).

Η σημασία της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Οι γονείς και τα μέλη της οικογένειας είναι συχνά οι πρώτοι που παρατηρούν ένα παιδί που έχει συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα ακολουθούμενο από δασκάλους και φροντιστές (Rescorla LA et al., 2012; Pirchio S et al., 2013; Mental Health America, n.d.).

Ορισμένοι γονείς μπορεί να έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες και σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας και, ως συνέπεια, να έχουν λίγες πληροφορίες σχετικά με αποτελεσματικές μεθόδους πρόληψης, καθώς και με την αναγνώριση και τη διάκριση



των προβλημάτων ψυχικής υγείας του παιδιού τους από τα κοινά προβλήματα συμπεριφοράς (Frauenholtz et al., 2015). Αυτό στη συνέχεια μεταφέρει μεγάλο μέρος της ευθύνης για την αναγνώριση και την υποστήριξη της επιβαρυνμένης ψυχικής υγείας των παιδιών στο προσωπικό του σχολείου.

Ο ρόλος των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, όπως των σχολικών ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών (Iachini et al., 2015) και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στο περιβάλλον του σχολείου είναι σημαντικός. Εκτός από την διαπιστωμένη ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση, εκπαίδευση και θεραπεία σε θέματα ψυχικής υγείας στους μαθητές είναι σημαντικό να αναπτυχθεί η υποστήριξη και στους εκπαιδευτικούς. Αυτοί πρέπει να εξοπλιστούν με την απαραίτητη γνώση για τη διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς, συναισθημάτων, δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και του περιβάλλοντος στο σύνολο του. (Center for Disease Control and Prevention, December 2023).

Η καλή ψυχική υγεία και η κοινωνική ευημερία συνδέεται με υγιή σχολικά περιβάλλοντα και έχει βρεθεί ότι προάγει το φιλόξενο σχολικό περιβάλλον, τα σχολικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη βελτίωση της παρακολούθησης στην τάξη και τη συμπεριφορά (Shelton and Owens, 2021).

Το σχολείο, ως πλαίσιο, έχει ως στόχο όχι μόνο την προαγωγή της μάθησης αλλά και τη συμβολή στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, στήριξη και προσαρμογή των παιδιών.

Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης εδώ και αρκετά χρόνια, σε συνεργασία με πανεπιστήμια, φορείς ή ερευνητικά κέντρα, στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως επικοινωνία, αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, αυτοεκτίμηση, διαχείριση άγχους και συγκρούσεων, διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην υλοποίηση επιστημονικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΙΣΝ-Διεθνής Πρωτοβουλία για την Υγεία-2023 ; Hoven CW et al., 2008; Okasha A 2003).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνει τις ανθρώπινες σχέσεις και το συναισθηματικό κλίμα μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η μαθησιακή διαδικασία και η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η ευαισθητοποίηση είναι μορφή εκπαίδευσης (En J et al., 2023). Η ψυχική υγεία είναι βασικό ζήτημα δημόσιας υγείας, είναι εξίσου



σημαντική με τη σωματική υγεία και χρειάζεται να εφαρμόζονται στρατηγικές για την προαγωγή και την πρόληψη. (Kmietowicz Z, 2005; WHO 2021). Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν εκπαίδευση ή υποστήριξη σχετικά με την ψυχική υγεία μπορούν να εντοπίζουν καλύτερα μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας και να τους συνδέουν με κατάλληλους πόρους. Αυτή η γνώση είναι κρίσιμη, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν παιδιά που συχνά δεν διαγιγνώσκονται (Wiedermann CJ et al., 2023)

Συμπεράσματα

Τα παιδιά και οι έφηβοι μπορεί να αντιμετωπίζουν ποικίλα ψυχικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή και τη λειτουργικότητά τους. Μεγάλο ποσοστό αυτών των προβλημάτων εμφανίζεται κατά την εφηβεία, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πορεία και την ενήλικη ζωή τους. Διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες και δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μπορεί να επιβαρύνουν την ψυχική τους υγεία και ειδικότερα τους μαθητές με λιγότερα κοινωνικά προνόμια.

Η αύξηση της υποστήριξης της ψυχικής υγείας στα σχολεία είναι κρίσιμη. Εκπαιδευτικοί και γονείς χρειάζονται κατάρτιση και ενημέρωση για να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τα πρώιμα σημάδια ψυχικών διαταραχών. Η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών προγραμμάτων μπορεί να βελτιώσει τη σχολική και ακαδημαϊκή απόδοση, ενώ ταυτόχρονα προάγει την ψυχική ευημερία των μαθητών. Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στο σχολείο μπορούν να εξοπλίσουν τα παιδιά με δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να διαχειρίζονται το άγχος και τις συγκρούσεις, δημιουργώντας ένα υγιές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και κοινωνικοποίησης.



Βιβλιογραφία

- Asif, Ullah, I., Kumari, U., Munir, S., Tahir M. J., & Asghar, M.S. (2022). Mental health risk among children during COVID-19 lockdown. *Journal of Child and Adolescent. Psychiatric Nursing*, 35(1), 93-95. <https://doi.org/10.1111/jacap.12359>
- Bulanda, J., Bruhn, C., Byro-Johnson, T. and Zentmyer, M. (2014). Addressing mental health stigma among young adolescents: Evaluation of a youth-led approach. *Health & Social Work*, 39(2), 73-80.
- Center for Disease Control and Prevention (CDC). (2022). Data and Statistics on Children's Mental Health. Retrieved from <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/data.html>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). December 2023. Promoting Mental Health and Well-Being in Schools: An Action Guide for School and District Leaders. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: https://www.cdc.gov/healthyyouth/mental-health-action-guide/pdf/DASH_MH_Action_Guide_508.pdf
- Child and Adolescent Health Measurement Initiative. (2019-2020). National Survey of Children's Health (NSCH) data query. Data Resource Center for Child and Adolescent Health supported by the U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration (HRSA), Maternal and Child Health Bureau (MCHB). www.childhealthdata.org.
- Danielson, M.L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Charania, S. N., Claussen, A. H., McKeown, R. E., Cuffe, S. P., Owens, J. S., Evans, S. W., Kubicek, L., & Flory, K. (2020). Community-based prevalence of externalizing and 47 internalizing disorders among school-aged children and adolescents in four geographically dispersed school districts in the United States. *Child Psychiatry and Human Development*, 52(3), 500-514. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01027-z>
- En J, Goh ML, Fern S. Heliyon Mental health awareness of secondary schools students : mediating roles of knowledge on mental health, knowledge on professional help, and attitude towards mental health. *Heliyon*. (2023) 9:e14512. doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e14512



- Facts and Statistics. (2020). Anxiety and Depression Association of America. Adaa.org Retrieved May, 2022. From <https://adaa.org/about-adaa/pressroom/facts-statistics>
- Frauenholtz, Conrad-Hiebner, A., & Mendenhall, A. N. (2015). Children's mental health providers' perceptions of mental health literacy among parents and caregivers. *Journal of Family Social Work*, 18(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/10522158.2014.974116>
- Green JG, McLaughlin KA, Alegria M, Costello EJ, Gruber MJ, Hoagwood K, Leaf PJ, Olin S, Sampson NA, Kessler RC. School mental health resources and adolescent mental health service use. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2013 May;52(5):501-10. doi: 10.1016/j.jaac.2013.03.002.
- Hoven CW, Doan T, Musa GJ, Jaliashvili T, Duarte CS, Ovuga E et al.; WPA Awareness Task Force. Worldwide child and adolescent mental health begins with awareness: a preliminary assessment in nine countries. *Int Rev Psychiatry*. 2008;20(3), 261–70. doi:10.1080/09540260801995950.
- Iachini, A., Pitner, R., Morgan, F. and Rhodes, K., 2015. Exploring the Principal Perspective: Implications for Expanded School Improvement and School Mental Health. *Children & Schools*, 38(1), 40-48.
- Juengsiragulwit D. Opportunities and obstacles in child and adolescent mental health services in low and middle-income countries: a review of the literature. *WHO South-East Asia J Public Health* 2015; 4(2): 110–122
- Karyotaki E, Cuijpers P, Albor Y, Alonso J, Auerbach RP, Bantjes J, Bruffaerts R, Ebert DD, Hasking P, Kiekens G, Lee S, McLafferty M, Mak A, Mortier P, Sampson NA, Stein DJ, Vilagut G, Kessler RC. Sources of Stress and Their Associations With Mental Disorders Among College Students: Results of the World Health Organization World Mental Health Surveys International College Student Initiative. *Front Psychol*. 2020 Jul 30;11:1759. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01759. PMID: 32849042; PMCID: PMC7406671.
- Kmietowicz Z. Mental health should have same priority as physical health. *BMJ*. 2005 Jun 18;330(7505):1408. doi: 10.1136/bmj.330.7505.1408-a.



- Langley, A., Nadeem, E., Kataoka, S., Stein, B., & Jaycox, L. (2010). Evidence- based mental health programs in schools: Barriers and facilitators of successful implementation. *School Mental Health*, 2(3), 105-113.
- Lindow, Hughes, J. L., South, C., Minhajuddin, A., Gutierrez, L., Bannister, E., Trivedi, M. H., & Byerly, M. J. (2020). The youth aware of mental health intervention: Impact on help seeking, mental health knowledge, and stigma in U.S. adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 67(1), 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.01.006>
- Marsh, & Mathur, S. R. (2020). Mental health in schools: An overview of multitiered systems of support. *Intervention in School and Clinic*, 56(2), 67–73. <https://doi.org/10.1177/1053451220914896fr>
- Mental Health America, (n.d.). Recognizing mental health problems in children. <https://www.mhanational.org/recognizing-mental-health-problems-children>
- Midgley, Parkinson, S., Holmes, J., Stapley, E., Eatough, V., & Target, M. (2016). “Did I bring it on myself?” An exploratory study of the beliefs that adolescents referred to mental health services have about the causes of their depression. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(1), 25–34. <https://doi.org/10.1007/s00787-0160868-8>
- Mierau, Kann-Weedage, D., Hoekstra, P. J., Spiegelaar, L., Jansen, D. E. M. C., Vermeulen, K. M., Reijneveld, S. A., van den Hoofdakker, B. J., Buskens, E., van den Akker-van Marle, M. E., Dirksen, C. D., & Groenman, A. P. (2020). Assessing quality of life in psychosocial and mental health disorders in children: a comprehensive overview and appraisal of generic health related quality of life measures. *BMC Pediatrics*, 20(1), 329–329. <https://doi.org/10.1186/s12887-02002220-8>
- National Institute of Mental Health (NIMH). (2019). Child and adolescent mental health. Retrieved from <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/child-and-adolescent-mental-health/index.shtml>
- Okasha A. The Presidential WPA Program on Child Mental Health. *World Psychiatry*. 2003 Oct;2(3):129-30. PMID: 16946917; PMCID: PMC1525109. (Expanding awareness of mental health in childhood and adolescence. The awareness



- programme manual. The Presidential World Psychiatric Association (WPA) Program on Global Child Mental Health. In Collaboration with The World Health Organization (WHO) & The International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (IACAPAP). Geneva: WPA Presidential Global Programme on Child Mental Health; 2004 (<https://www.icafe.org>))
- Pirchio S, Tritrini C, Passiatore Y, Taeschner T. The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. (2013). *International Journal about Parents in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18223>
- Rescorla LA, Achenbach TM, Ivanova MY, Bilenberg N, Bjarnadottir G, Denner S, Dias P, Dobrea A, Döpfner M, Frigerio A, Gonçalves M, Guðmundsson H, Jusiene R, Kristensen S, Lecannelier F, Leung PWL, Liu J, Löbel SP, Machado BC, Markovic J, Mas PA, Esmaeili EM, Montirosso R, Plück J, Pronaj AA, Rodriguez JT, Rojas PO, Schmeck K, Shahini M, Silva JR, van der Ende J, Verhulst FC. Behavioral/Emotional Problems of Preschoolers: Caregiver/Teacher Reports From 15 Societies. *J Emot Behav Disord*. 2012;20(2):68-81. doi: 10.1177/1063426611434158.
- Rossen, E., & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools: raising awareness of the many children who come to school with mental health issues and then treating them appropriately is the best way to ensure they achieve their potential in school and life.(Learning and mental health). *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8–8.
- Shelton, & Owens, E. W. (2021). Mental health services in the united states public high schools. *The Journal of School Health*, 91(1), 70–76. <https://doi.org/10.1111/josh.12976>
- Taras, H. (2004). School-based mental health services. *Pediatrics*, 113(6), 1839- 1845.
- Wiedermann CJ, Barbieri V, Plagg B, Marino P, Piccoliori G, Engl A. Fortifying the Foundations: A Comprehensive Approach to Enhancing Mental Health Support in Educational Policies Amidst Crises. *Healthcare (Basel)*. 2023 May 14;11(10):1423. doi: 10.3390/healthcare11101423.



World Health Organization 2021. Comprehensive Mental Health Action Plan 2013–2030. Available at: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>

Yearwood. (2010). The social determinants of health and mental health: Global foundations for improving child and family mental health: Culture Bound. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(3), 196–197. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00243.x>

Youth.gov. (2017). Prevalence. Retrieved from Youth.gov: <https://youth.gov/youth-topics/prevalence-mental-health-disorders-among-youth>

Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος- Διεθνής πρωτοβουλία για την Υγεία 2023. Πρωτοβουλία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων. Σύμπραξη μεταξύ του ΙΣΝ και του Ελληνικού Δημοσίου, στο πλαίσιο της Διεθνούς Πρωτοβουλίας για την Υγεία του ΙΣΝ, τα οποία προβλέπονται λεπτομερώς στον Νόμο 5015/2023. Διαθέσιμο υλικό από τη διαδικτυακή διεύθυνση: <https://camhi.gr/el/>



Ξαφνική απώλεια και πένθος: Ενσυναίσθηση και μοίρασμα

Ελευθερία Κοκκίνη, Διδάκτωρ Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, ΔΠΘ -
Ψυχολόγος-Κοινωνική Λειτουργός

Σεβαστή Χατζηφωτίου, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας,
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΔΠΘ,
schatzif@sw.duth.gr

Περίληψη

Η απώλεια της ζωής ενός αγαπημένου προσώπου αποτελεί μία πολύ οδυνηρή εμπειρία για τον πενθούντα. Συχνά αναφέρεται ως τραυματική εμπειρία, ειδικά αν ο θάνατος είναι ξαφνικός και πρόωρος. Ο θάνατος σε μία τέτοια περίπτωση γίνεται δύσκολα αποδεκτός. Η διαφορά με έναν θάνατο που προέρχεται από φυσικά αίτια ή σε μεγάλη ηλικία έγκειται στην προετοιμασία του πενθούντα, σε αντιδιαστολή με έναν ξαφνικό και δύσκολα αποδεκτό θάνατο όπως στην περίπτωση των νέων ηλικιακά ατόμων όπου οι οικείοι δεν ανέμεναν ούτε είχαν το χρονικό περιθώριο να προετοιμαστούν για την απώλεια. Τόσο οι συνθήκες θανάτου όσο και η σχέση με το νεκρό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία του πένθους. Ο εκάστοτε θάνατος δεν συμβαίνει στο κενό, επηρεάζει και επηρεάζεται από το πλαίσιο, το περιβάλλον, τον τόπο, το χρόνο αλλά και τις προσδοκίες του ατόμου ως προς την κατανόηση και την απόδοση νοήματος. Η υποστήριξη των πενθούντων, το κοινωνικό μοίρασμα, η ενσυναίσθηση εντάσσονται στις στρατηγικές αντιμετώπισης της απώλειες.

Λέξεις-κλειδιά: Απώλεια, Ξαφνικός Θάνατος, Ενσυναίσθηση, Μοίρασμα

Abstract

The loss of a loved one is a very painful experience for the bereaved. It is often referred to as a traumatic experience, especially if the death is sudden and untimely. Death in such a case is difficult to accept. The difference between a death as a result of natural causes or in old age lies in the preparation of the bereaved, in contrast to a death which is sudden and difficult to accept as in the case of young people where the relatives did not expect nor had the time frame to prepare for the loss. The circumstances of the death and the relationship with the deceased



play an important role in the processing of grief. Each death does not happen in a vacuum, it affects and is affected by the context, the environment, the place, the time but also the expectations of the person in terms of understanding and assigning meaning. Support for the bereaved, social sharing, empathy are part of the coping strategies for losses.

Keywords: Loss, Sudden Death, Empathy, Social Sharing

Εισαγωγή

Το πένθος είναι μια ξεχωριστή ατομική, κοινωνική και σχεσιακή εμπειρία, υπό την έννοια ότι παρόλο που οι αντιδράσεις σε μια απώλεια είναι καθολικές είναι και εξαιρετικά μεταβλητές και η πορεία του πένθους είναι ιδιαίτερα εξατομικευμένη (Neria & Litz, 2004). Αυτό σημαίνει ότι πώς θα επιδράσει η δύσκολη αυτή εμπειρία στο κάθε άτομο εξαρτάται από το δεσμό του πενθώντας με το άτομο που πέθανε, από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έλαβε χώρα ο θάνατος και σε γενικότερο πλαίσιο από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συνέβη αυτή η εμπειρία.

Ο θάνατος σηματοδοτεί την απώλεια και η φυσιολογική αντίδραση στην απώλεια εκδηλώνεται μέσω του πένθους. Ωστόσο ο τρόπος και ο χρόνος αντίδρασης διαφέρει από άτομο σε άτομο. Το πένθος δηλαδή αναφέρεται σε μία καθολική αντίδραση, με μεγάλες διαφοροποιήσεις όμως ως προς την έκφρασή του. Όπως αναφέρει και ο Wrenn (1998, σελ. 57), «*Η ένταση και η διάρκεια της διεργασίας θρήνου καθορίζονται από προσωπικούς παράγοντες, αφού ο κάθε άνθρωπος επεξεργάζεται το πένθος του ανάλογα με τη δική του ιστορία και τη δική του προσωπικότητα*».

Στη διεργασία του πένθους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις (Wong, 2008) τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας στην οποία διαβιεί. Διαφορετικές αντιλήψεις για το θάνατο, υπάρχουν οπότε και από πολιτισμό σε πολιτισμό, καθώς «*κάθε πολιτισμός πρέπει να είναι και μηχανισμός υποστήριξης του πένθους*» (Σιδέρης & Σιδέρης, 2020, σελ. 83). Παρά ωστόσο τις διαφορετικές πεποιθήσεις λόγω πολιτισμικών και θρησκευτικών παραγόντων για την αντίληψη του θανάτου και την έκφραση του πένθους, ο θρήνος



επικρατεί να είναι η πρώτη αντίδραση ως προς το γεγονός του θανάτου και ο νεκρός τιμάται με επιθανάτιες τελετές (Μάτσα, 2012).

Μία σύντομη καταγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαχείριση του πένθους περιλαμβάνει το πολιτισμικό πλαίσιο, την προσωπικότητα του πενθούντα και το πώς έχει αντιμετωπίσει το άτομο προηγούμενες απώλειες στη ζωή του, το υποστηρικτικό περιβάλλον και τη διαθεσιμότητα που δείχνει στον πενθούντα, την εγγύτητα και το δέσιμο με το θανόντα, όπως επίσης τις συνθήκες και τον τρόπο θανάτου, καθώς υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στο φυσικό ή αναμενόμενο θάνατο όπου υπάρχει μία εν δυνάμει προετοιμασία σε αντιδιαστολή με τον ξαφνικό θάνατο που γίνεται πιο δύσκολα κατανοητός και αποδεκτός (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015· Rosner, Pfoh & Kotoučová, 2011· Wrenn, 1998).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση του πένθους αρχικά κάνει έναν διαχωρισμό ως προς τα είδη που αναφέρονται ενώ κάνει λόγο και για διάφορα στάδια, για συναισθήματα, αντιδράσεις και μηχανισμούς άμυνας που εκλύονται. Σε μία προσπάθεια σύνοψης των παραπάνω αξίζει να αναφερθεί η θεώρηση των Mancini & Bonanno (2011) ως προς τα τρία κύρια μοτίβα αντίδρασης: α) το πρώτο μοτίβο αναφέρεται στην έννοια της ανθεκτικότητας δηλαδή στη σχετικά σταθερή ψυχολογική, κοινωνική και σωματική λειτουργικότητα, β) το δεύτερο μοτίβο αφορά την ανάκαμψη δηλαδή τη σταδιακή επαναφορά της λειτουργικότητας του ατόμου, συνήθως σε διάστημα ενός ή δύο ετών, έπειτα από μία μεγάλη περίοδο ιδιαίτερα έντονων συμπτωμάτων και δυσκολιών και γ) το τρίτο μοτίβο αναφέρεται στο χρόνιο ή περίπλοκο πένθος δηλαδή στην επίμονη δυσφορία που σχετίζεται με το πένθος και στις δυσκολίες στη λειτουργικότητα του ατόμου έως και χρόνια μετά την απώλεια.

Διαχωρισμός πένθους

Το πένθος διαχωρίζεται ανάλογα με τις αντιδράσεις και το χρόνο αποκατάστασης και προσαρμογής σε φυσιολογικό, παθολογικό, περίπλοκο/ επιπεπλεγμένο/ περιπεπλεγμένο. Όπως αναφέρθηκε, το πένθος είναι η φυσιολογική αντίδραση στην απώλεια, οπότε στην περίπτωση του φυσιολογικού πένθους αναφερόμαστε στη φυσιολογική διεργασία όπου το άτομο παρουσιάζει αρχικά μια αναμενόμενη πτώση



και μία αποδιοργάνωση, ωστόσο σταδιακά και με την πάροδο ενός εύλογου χρόνου το άτομο επανέρχεται επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση με τον εκλιπόντα, εσωτερικεύοντας και διατηρώντας τη μνήμη και αναανοηματοδοτώντας την έννοια της απώλειας και της ζωής.

Στο παθολογικό πένθος υπάρχουν πολύ πιο έντονα και επίμονα συμπτώματα και παρατηρείται απόκλιση από τις φυσιολογικές αντιδράσεις του θρήνου. Το άτομο δηλαδή αδυνατεί να ανακτήσει την ψυχική του ηρεμία, να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στην καθημερινή του λειτουργικότητα (Bacqué, 2001). Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στο να είναι λειτουργικό σε καθημερινές δραστηριότητες, στις επαγγελματικές και προσωπικές του δραστηριότητες και το πένθος κατακλύζει όλη την ψυχοσύνθεσή του. Το περιπεπλεγμένο πένθος συναντάται περισσότερο σε περιπτώσεις όπου η απώλεια είναι τραυματική, όπως σε ένα βίαιο, ξαφνικό ή πρόωρο θάνατο (Neimeyer, 2006).

Ένας ακόμη διαχωρισμός, λοιπόν, είναι αυτός σε παγωμένο ή ανεσταλμένο και τραυματικό πένθος. Το παγωμένο ή ανεσταλμένο πένθος αναφέρεται στην περίπτωση όπου το άτομο πενθεί για μικρό χρονικό διάστημα μόνο ή παγώνει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, ενώ το τραυματικό πένθος αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου υπάρχει έντονη αποδιοργάνωση, χρόνιος θρήνος, και ένα αίσθημα ότι δεν μπορεί να ξεπεραστεί ο θάνατος (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015). Αυτό που φαίνεται να διαχωρίζει τα είδη του πένθους είναι η διάρκεια των συμπτωμάτων και η επίπτωση που έχουν στη λειτουργικότητα του ατόμου. Οι Bonanno & Kaltman (2001, σελ. 705) θεωρούν ότι «οι περισσότεροι πενθούντες θα εμφανίσουν μέτριες διαταραχές στη λειτουργικότητα τους κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου μετά την απώλεια» και μία μικρή μειοψηφία είναι αυτή που θα αναπτύξει χρόνια συμπτώματα.

Ως προς το χρόνο, λοιπόν, και τη διάρκεια αναφέρεται ένας επιπλέον διαχωρισμός, σε αναβλητικό, ανεσταλμένο και χρόνιο πένθος. Στο αναβλητικό πένθος, ο πενθώντας φαίνεται να αρνείται ασυνείδητα την πραγματικότητα του γεγονότος. Αυτό μπορεί να διαφανεί σε περιπτώσεις όπου ή δεν εμφανίζει κάποια αντίδραση ή συμπεριφέρεται σαν να μην έχει αλλάξει τίποτα και να μην έχει προηγηθεί ο θάνατος, όπως για παράδειγμα σε γονείς που συνεχίζουν να διατηρούν το δωμάτιο σαν να πρόκειται να



γυρίσει το νεκρό παιδί τους. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις σε αυτή την περίπτωση έρχονται πολύ καθυστερημένα. Στο ανεσταλμένο πένθος από την άλλη υπάρχει απουσία συναισθημάτων ή εμφανίζονται σωματικά προβλήματα καθώς η εμπειρία του πένθους συχνά σωματοποιείται. Ως προς το χρόνιο πένθος, αυτό που το χαρακτηρίζει είναι η διάρκεια καθώς ο πόνος είναι διαρκής και μακροχρόνιος που συχνά οδηγεί σε χρόνια κατάθλιψη (Bacqué, 2001).

Οι Zech, Ryckebosch-Dayez & Delespaulx (2010), αναφερόμενοι σε εκτιμήσεις άλλων μελετητών όπως των Forstmeier και Maercker και του Prigerson και των συνεργατών του, παραθέτουν πως το ποσοστό των ατόμων που θα αναπτύξουν περίπλοκο, τραυματικό ή παρατεταμένο πένθος κυμαίνεται από 4,6% έως 34%. Οι Bonanno & Kaltman (2001), από την άλλη, υπολογίζουν ότι 15%-50% των ατόμων έχουν πιο ήπιες αντιδράσεις πένθους, ενώ 50%-85% των ατόμων θα εκδηλώσουν μέτριες αναμενόμενες διαταραχές σε γνωστικό, συναισθηματικό, σωματικό ή διαπροσωπικό επίπεδο τον πρώτο μήνα που έπεται της απώλειας. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (85%) αναφέρουν πως θα επιστρέψει στην κανονική λειτουργικότητα του στο τέλος του πρώτου χρόνου, ενώ το 15% θα αναπτύξει χρόνιο πένθος με συμπτώματα παρόμοια της αγχώδους διαταραχής και της κατάθλιψης.

Η τελευταία διαφοροποίηση αναφέρεται στο είδος και τον τρόπο του θανάτου, δηλαδή αν επρόκειτο για αιφνίδιο ή αναμενόμενο θάνατο. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, σε αντιδιαστολή με τον φυσικό θάνατο, όταν ένας θάνατος είναι ξαφνικός ή/και βίαιος (για παράδειγμα αυτοκτονία ή κάποιο ατύχημα) έχει μεγαλύτερο αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των πενθούντων, καθώς είναι πιο πιθανό να αναπτυχθούν διαταραχές στην ψυχική υγεία και η ανάκαμψη είναι βραδύτερη (Kristensen, Weisaeth & Heir, 2012). Μία εξήγηση μπορεί να αποτελεί ότι στην περίπτωση του αναμενόμενου θανάτου (λόγω γήρατος ή μακρόχρονης νοσηλείας), το άτομο προετοιμάζεται για τον επικείμενο θάνατο, βιώνει ένα πρώιμο πένθος, και δίνεται ο χρήσιμος χρόνος για αποχαιρετισμό. Ενώ στην περίπτωση του αιφνίδιου θανάτου αναδύονται πιο έντονα συμπτώματα και με μεγαλύτερη διάρκεια, καθώς το άτομο χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να νοηματοδοτήσει την απώλεια (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015).



Ένας ξαφνικός και πρόωρος θάνατος, όπως είναι ο θάνατος ενός νέου ατόμου, γίνεται πιο δύσκολα αποδεκτός και κατανοητός συγκριτικά με έναν θάνατο που επίκειται λόγω γήρατος. Σε έναν πρόωρο θάνατο επικρατεί συχνά η αίσθηση της αδικίας ή η αντίληψη ότι το άτομο δεν έχει ολοκληρώσει τη ζωή του και δεν την έζησε με τον τρόπο που θα του άξιζε (Κοκκίνη, 2022). Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο πενθώντας μπορεί να παρουσιάσει συμπτώματα μετατραυματικής διαταραχής, όπως διαταραχές ύπνου, αναβίωση τραυματικών σκηνών, συναισθηματική απάθεια, σωματική υπερδιέγερση (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015), μείζονα καταθλιπτική διαταραχή ή διαταραχή παρατεταμένης θλίψης (Kristensen et al., 2012).

Στάδια πένθους και κοινές αντιδράσεις

Το πένθος είναι από τα πιο εξατομικευμένα συναισθήματα καθώς πέρα από την ίδια την προσωπικότητα του πενθούντα, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θα επηρεάσουν τη διεργασία του πένθους, όπως είναι η ηλικία του νεκρού, η σχέση μαζί του, το είδος του θανάτου (για παράδειγμα βίαιος). Αυτό που φαίνεται ωστόσο να είναι το πιο σημαντικό στοιχείο της απώλειας είναι το δέσιμο με το άτομο που πεθαίνει, καθώς όσο πιο συναισθηματική είναι η σχέση τόσο πιο μεγάλη είναι και η επίδραση (Κοκκίνη, 2022). Προσθετικά, ως προς τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη διεργασία τους πένθους, ο Bowlby (1998) αναφέρει τους κάτωθι: α) η προσωπικότητα και η σχέση με το θανόντα, β) η ηλικία και το φύλο του πενθούντα, γ) οι αιτίες και οι συνθήκες θανάτου, δ) οι ψυχοκοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τον πενθούντα (για παράδειγμα ζει μόνο του το άτομο, η οικονομική του κατάσταση, το υποστηρικτικό του δίκτυο, κ.α.), και ε) η προσωπικότητα του πενθούντα, όπως η ικανότητα του να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και η ανταπόκριση του σε στρεσογόνες καταστάσεις.

Κάθε άτομο λοιπόν θα βιώσει με διαφορετικό τρόπο την απώλεια και για το κάθε άτομο θα αναδυθούν διαφορετικά συναισθήματα και αντιδράσεις. Ως προς τα συναισθήματα αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν ενοχές, θυμό, άγχος, μοναξιά, αίσθηση αδυναμίας (Fleming, 1998), ενώ συχνά εμφανίζονται κάποιες διαταραχές ειδικά την



αρχική περίοδο του πένθους. Προβλήματα λοιπόν, σύμφωνα με τους Bonanno & Kaltman (2001), μπορεί να εμφανίσει το άτομο στην υγεία (π.χ. ύπνος, όρεξη, καρδιά), στη γνωστική αποδιοργάνωση (π.χ. σύγχυση, διαταραχή ταυτότητας) και στην κοινωνική και επαγγελματική λειτουργικότητα (π.χ. απομόνωση, ανάληψη ρόλων, διαπροσωπικές σχέσεις). Οι περισσότερες από αυτές τις διαταραχές θα μειωθούν μετά τους πρώτους έξι μήνες και μόνο σε ένα μικρό ποσοστό θα εξακολουθούν τα προβλήματα στην καθημερινότητα του ως προς την λειτουργικότητα (Rosner et al., 2011).

Η θεωρία των σταδίων για το πένθος είναι ευρέως διαδεδομένη και μάλιστα στη βιβλιογραφία συναντάμε αρκετές αναφορές σε στάδια πένθους εκ των οποίων επιλεκτικά θα αναφερθούν κάποια ακολούθως. Σε μία καταγραφή των θεωριών ο Wong (2008) αναφέρει διάφορα μοντέλα, όπως αυτό του Parkes -1971- σύμφωνα με το οποίο εγείρονται τα εξής στάδια: α) σοκ - μούδιασμα, β) αναζήτηση - λαχτάρα θανόντα, γ) κατάθλιψη - απόγνωση και δ) ανάκαμψη, δηλαδή αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και αναδιοργάνωση στη νέα πραγματικότητα. Καταγράφει επίσης το μοντέλο της Rando -1988 και 1993- το οποίο αναφέρει τρεις φάσεις, α) την αποφυγή, β) την αντιμετώπιση και γ) την προσαρμογή. Απώτερος στόχος είναι η προσαρμογή του ατόμου στην απώλεια με την παράλληλη διατήρηση της ανάμνησης, άρα η αποδοχή της πραγματικότητας και η αναθεώρηση του κόσμου.

Ένα ακόμη σημαντικό μοντέλο στη θανατολογία είναι αυτό της διπολικής διεργασίας των Margaret Stroebe και Henk Schut, όπου αναφέρεται σε δύο κατευθύνσεις, η πρώτη της απώλειας και η δεύτερη της αντιμετώπισης/ αποκατάστασης. Η μεταφορά του συγκεκριμένου μοντέλου σε στάδια σε ένα αρχικό επίπεδο περιλαμβάνει την αποδοχή της απώλειας και των αλλαγών που επιφέρει. Το επόμενο στάδιο αναφέρεται στο βίωμα του πόνου και της θλίψης που φυσιολογικά εγείρεται. Ακολουθεί η προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον και σε έναν κόσμο όπου είναι εμφανής η απουσία. Και ως τελευταίο στάδιο αναφέρεται η συνέχιση της ζωής, η ανάληψη νέων ρόλων και η ανάπτυξη νέων σχέσεων και δραστηριοτήτων (Stroebe & Schut, 2010).



Ένα ακόμη μοντέλο που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτό του Volkan, όπως καταγράφεται από τη Ζαχαριά (2017), που περιλαμβάνει δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στη θλίψη από την απώλεια. Σε αυτό το στάδιο ο πενθώντας προσπαθεί να συνειδητοποιήσει την απώλεια και παρατηρείται ότι ενεργοποιεί διάφορους μηχανισμούς όπως η άρνηση, η σχάση, η διαπραγμάτευση, οι οποίοι εναλλάσσονται με συναισθήματα όπως η διαμαρτυρία, το άγχος, ο θυμός. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην αποδοχή της πραγματικότητας και άρα της απώλειας και στον μετασχηματισμό της σχέσης με το θανόντα σε ανάμνηση.

Πέραν των σταδίων, αναφέρονται επίσης και κοινές αντιδράσεις στην απώλεια. Σύμφωνα με τον Wong (2008) οι πιο κοινές αντιδράσεις που συναντώνται στο πένθος είναι:

1. Η άρνηση της πραγματικότητας, η αποφυγή αναμνήσεων, η χρήση χαπιών ή αλκοόλ, η εργασιομανία αλλά και η αγάπη.
2. Η αντοχή, ο μηρυκασμός, η θλίψη.
3. Ο θυμός, η επιθετικότητα, η οργή προς όποιον θεωρείται υπαίτιος για την απώλεια είτε ακόμη και στον οποιοδήποτε.
4. Η απώλεια νοήματος, η απελπισία (ειδικά σε πρόωρους και απρόσμενους θανάτους), η κατάθλιψη.
5. Ο μετασχηματισμός, η ανάπτυξη, η αναδιοργάνωση προτεραιοτήτων και πεποιθήσεων, η αλλαγή στόχου και τρόπου ζωής.

Κλείνοντας, είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί πως η πορεία που ακολουθεί το πένθος δεν είναι απόλυτη ή άκαμπτη, τα στάδια δεν ακολουθούνται πάντα με την ίδια σειρά και επίσης παρά την καθολικότητα κάποιων σταδίων δεν σημαίνει ότι όλοι οι πενθούντες θα περάσουν από όλα τα στάδια. Είναι ωστόσο σημαίνον για το άτομο να γνωρίζει τις μεταβολές που ακολουθούν προς την πορεία της αποδοχής της απώλειας και της προσαρμογής σε μία νέα πραγματικότητα (Κοκκίνη, 2022).

Ενσυναίσθηση και μοίρασμα

Η απώλεια, ειδικά ενός στενά συναισθηματικά ατόμου, είναι από τις πιο τραυματικές καταστάσεις και εγείρει όπως αναφέρθηκε διάφορα συναισθήματα και



αντιδράσεις. Το άτομο στην προσπάθεια του να επεξεργαστεί όλα αυτά τα συναισθήματα θέλει το δικό του χώρο και χρόνο. Χρειάζεται λοιπόν να δοθεί το περιθώριο στους πενθούντες να κλάψουν, να συζητήσουν, να μοιραστούν τις αναμνήσεις τους και τα συναισθήματα τους (ενοχή, ντροπή, θυμό, φόβο), ενώ σημαντικό είναι να μοιραστούν και τις ανάγκες του (Kübler-Ross, 1969). Ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό που ακολουθεί της απώλειας το συναισθηματικό αυτό μοίρασμα για κάποιους μπορεί να είναι πιο έντονο και φαίνεται ότι εξυπηρετεί σημαντικές ψυχολογικές, γνωστικές και κοινωνικές λειτουργίες (Pennebaker, Zech & Rimé, 2001).

Και ενώ για κάποιους είναι αναγκαίο και έντονο, φαίνεται ότι δεν επιδρά σε όλους με τον ίδιο τρόπο. Σε έρευνα των Gupta & Bonanno (2011) αναδεικνύει πως στο περίπλοκο πένθος υπάρχουν περισσότερες δυσκολίες ως προς την έκφραση των συναισθημάτων των πενθούντων. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε, τα άτομα που βιώνουν περίπλοκο αποφεύγουν, καταπιέζουν ή αναστέλλουν τα συναισθήματα τους ως ένα μηχανισμό άμυνας, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις τελικά για τη διαχείριση του πένθους (Mancini & Bonanno, 2011). Σε αυτό συνηγορεί και η θεωρία του Pennebaker, όπως καταγράφεται από του Stroebe & Schut (2001), ως προς τη θετική επίδραση που έχει η συναισθηματική αποκάλυψη και το κοινωνικό μοίρασμα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τραυματικά συμβάντα. Καταδεικνύει η συγκεκριμένη θεώρηση πως η εξωτερίκευση, τελικά, βελτιώνει την υγεία των πενθούντων ιδιαίτερα όσων δυσκολεύονται να μιλήσουν ανοιχτά για την απώλεια τους ή να την αποδεχθούν. Αντίστοιχη είναι και η θεώρηση του Neimeyer (2006) ως προς το ότι έχουν καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία, λιγότερα συμπτώματα στρες, βιώνουν λιγότερη θλίψη και έχουν λιγότερες επισκέψεις σε γιατρούς.

Το να μοιράζεται, λοιπόν, ο πενθώντας την απώλεια συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας. Όπως διατυπώνει ο Neimeyer (2006), η αφήγηση της ιστορίας είναι ένας τρόπος να επαναπροσδιορίσει το άτομο την απώλεια. Με το μοίρασμα της εμπειρίας επικοινωνεί τις ανάγκες του, ζητά βοήθα, συζητά όλα τα βασανιστικά ερωτήματα, επιζητά ένα είδος καθοδήγησης και το ενδιαφέρον από τους ανθρώπους. Στον αντίποδα, το να μην μιλάει το άτομο, ειδικά όταν πρόκειται για τραυματικές συνθήκες, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση ή σε δυσκολία



να έρθει σε επαφή με το γεγονός και σχετίζεται με διάφορα προβλήματα υγείας λόγω της αύξησης του άγχους που προκαλείται. Το μοίρασμα στην πραγματικότητα βελτιώνει την ψυχική υγεία και διευκολύνει τη διαδικασία της αντιμετώπισης (Pennebaker, Zech & Rimé, 2001).

Νοηματοδότηση

Μία από τις σημαντικότερες διεργασίες στο πένθος είναι αυτή της νοηματοδότησης, της διαδικασίας δηλαδή ανασυγκρότησης του νοήματος του κόσμου που λόγω της απώλειας έχει διαταραχθεί (Neimeyer, Burke, et al., 2010). Η ερμηνεία που δίνει το κάθε άτομο για την απώλεια δύναται να αλλάξει τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Το αν θα αποτελέσει αφορμή για εξέλιξη και αλλαγή ή για ευαλωτότητα και απομόνωση επαφίεται στη διεργασία της νοηματοδότησης.

Σύμφωνα με την Janoff-Bulman και τους συνεργάτες της, όπως αναφέρεται από τους Stroebe & Schut (2001), ο θάνατος ενός προσφιλούς προσώπου δύναται να τροποποιήσει το σύστημα πεποιθήσεων του ατόμου για τον κόσμο αλλά και τον ίδιο τον εαυτό του, να αναδομήσει τον εσωτερικού του κόσμο ώστε να μπορέσει μέσω της νοηματοδότησης να αποδεχθεί και να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα.

Η διαδικασία της νοηματοδότησης δύναται να διεξαχθεί μέσα από τους παρακάτω τρόπους: α) μέσω της αναζήτησης μίας εξήγησης για το συμβάν του θανάτου (το να βγει κάποιο νόημα από το θάνατο), β) μέσα από την αναζήτηση θετικών στοιχείων από αυτή την εμπειρία, και γ) μέσω της ανάπτυξης ανθεκτικότητας, αυτονομίας, ανάληψης νέων ρόλων, δηλαδή της επίτευξης αλλαγής ταυτότητας και προσωπικής ανάπτυξης (Gillies & Neimeyer, 2006).

Υπάρχει αφενός μία διαπραγμάτευση ως προς την αλλαγή που συμβαίνει αλλά και μία επαναδιαπραγμάτευση ως προς τη σχέση με το θανόντα. Σε αυτή τη δεύτερη διαπραγμάτευση συμβάλλει η διατήρηση του δεσμού με το θανόντα μέσα από συμβολικούς και τελετουργικούς τρόπους (Neimeyer, Klass & Dennis, 2014). Επίσης η συνειδητοποίηση και η νοηματοδότηση οδηγεί σε επανεξέταση των θεμελιωδών



υποθέσεων ως προς την πορεία ζωής του ίδιου του πενθούντα (Tedeschi & Calhoun, 2004). Ο θάνατος φέρνει το άτομο που βιώνει την απώλεια σε επαφή με την οριστικότητα του τέλους της ζωής, οπότε η προσωπική αυτή επαφή με το θάνατο (Φωστηρόπουλος, 1998), αποτελεί αφορμή για επανεξέταση. Υπενθυμίζει την αξία της ίδιας της ζωής. *«Είναι μια ευκαιρία να αναγνωρίσουμε τη θνητότητά μας και την ευθραυστότητα της ύπαρξής μας. Είναι μια ευκαιρία να εξετάσουμε τα νοήματα της ύπαρξής μας. Είναι μια ευκαιρία να αντιμετωπίσουμε την απόλυτη μοναξιά μας και να συνειδητοποιήσουμε τις δυνατότητες και τις ευθύνες κάποιου για τη δική του ζωή».* (Robak, 1991, σελ. 297).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η απώλεια ενός σημαντικού προσώπου δημιουργεί μια υπαρξιακή κρίση που επηρεάζει σε γνωστικό, συναισθηματικό, υπαρξιακό, συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο. Η επανάκτηση της ισορροπίας δεν είναι ίδια για όλους τους ανθρώπους και μπορεί να διαρκέσει από μερικά χρόνια έως το υπόλοιπο της ζωής (Wong, 2008). Δεν υπάρχει δηλαδή απόλυτο χρονικό όριο για το πότε το άτομο θα ξεπεράσει την απώλεια. Η διεργασία του πένθους εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του πενθούντα, η ψυχική ευαλωτότητα, η ηλικία τόσο του πενθούντα όσο και του θανόντα, η μεταξύ τους σχέση, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το είδος του θανάτου (ξαφνικός, τραυματικός ή αναμενόμενος), το υποστηρικτικό δίκτυο, κ.α.

Σύμφωνα με τον Fleming (1998) δεν είναι ο χρόνος αυτός που θεραπεύει αλλά το πώς χρησιμοποιείται αυτός ο χρόνος. Αν δηλαδή ο πενθούντας αποφεύγει την αντιμετώπιση του πόνου και της απώλειας (ανεσταλμένο πένθος) τότε ο χρόνος λειτουργεί επιβαρυντικά καθώς δεν διεξάγεται η φυσιολογική αντίδραση του πένθους. Όπως αναφέρει η Morris (2020), πρόκειται για μια χρονοβόρα και επώδυνη διεργασία, όπου με την πάροδο του χρόνου η ένταση μειώνεται. Ανά διαστήματα μάλιστα διάφοροι εκλυτικοί παράγοντες όπως είναι οι επέτειοι και οι γιορτές μπορεί να πυροδοτούν πάλι την ένταση.

Όπως είναι λοιπόν αναμενόμενο οι πενθούντες θα αντιμετωπίσουν αρκετές δυσκολίες κατά την αρχική περίοδο του πένθους, που δύναται να διαταράξουν την



λειτουργικότητα τους, την καθημερινότητα, το γνωστικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Αυτό που φαίνεται να λειτουργεί βοηθητικά και υποστηρικτικά στα άτομα είναι η ενσυναίσθηση από την πλευρά του υποστηρικτικού δικτύου και το μοίρασμα, δηλαδή η εξωτερίκευση και η επικοινωνία των συναισθημάτων και των σκέψεων σε αντιδιαστολή με την άρνηση ή το πάγωμα των συναισθημάτων, που δυσχεραίνουν το δρόμο προς την αποδοχή της απώλειας. Ο πενθώντας καλείται να επαναδιαπραγματευθεί τη σχέση με τον εκλιπόντα και τη νέα πραγματικότητα που προκύπτει λόγω της απώλειας. Χρειάζεται να προσαρμοστεί σε μία νέα καθημερινότητα, να αποδεχθεί την απώλεια και να νοηματοδοτήσει την όλη εμπειρία του.

Η σημαντικότερη διεργασία για την αποδοχή του πένθους είναι η ανακατασκευή νοήματος (Neimeyer, 2006). Η απώλεια δημιουργεί ανισορροπία στη ζωή και στην καθημερινότητα του ατόμου και η εκ νέου κατασκευή και ερμηνεία αυτής της εμπειρίας μπορεί να συμβάλει στη αποδοχή της νέας πραγματικότητας. Ωστόσο αυτή η ανακατασκευή δεν συμβαίνει ούτε παθητικά ούτε στο κενό. Επηρεάζεται τόσο από την προσωπικότητα του ατόμου όσο και από το πολιτισμικό ή/και θρησκευτικό πλαίσιο στο οποίο ζει, καθώς και από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις.

Κατά τη διάρκεια της ζωής όλα τα άτομα προβαίνουν στην κατασκευή νοημάτων, προκειμένου να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους, να διαχειριστούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να οργανώσουν τις συμπεριφορές τους. Η απώλεια, όμως, μπορεί να διαταράξει τόσο τις κατασκευές για τη ζωή όσο και τις βαθύτερες πεποιθήσεις του ατόμου. Στην προσπάθεια του το άτομο να διαχειριστεί την απώλεια χρειάζεται να προβεί στην ανακατασκευή νοήματος, μία διαδικασία καθαρά εξατομικευμένη που επηρεάζεται ωστόσο από το άτομο, την αντιληπτική του θέση και το πολιτισμικό περιβάλλον. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί πως το πένθος είναι μια ενεργή διαδικασία και όχι κάτι που συμβαίνει παθητικά στο άτομο.



Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2015). *Το πένθος στα παιδιά. Ένας οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΙΨΥ.
- Bacqué, M.F. (2001). *Πένθος και Υγεία. Άλλοτε και Σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Bonanno, G.A., & Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review*, 21(5): 705-734.
- Bowlby, J. (1998). *Attachment and loss (Vol.3). Loss: Sadness and depression*. London: Pimlico.
- Gillies, J., & Neimeyer, R.A. (2006). Loss, grief and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(1): 31-65.
- Gupta, S., & Bonanno, G.A. (2011). Complicated Grief and Deficits in Emotional Expressive Flexibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(3): 635-643.
- Ζαχαριά, Α. (2017). Η Απώλεια και τα Πεπρωμένα της. *Οιδίπους*, 17(Θ'): 83-106. Αθήνα: Ποταμός.
- Κοκκίνη, Ε. (2022). *Εξάρτηση, θάνατος και πένθος: Οι επιπτώσεις του θανάτου στη διάρκεια της χρήσης και της θεραπείας*. [Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. ΕΑΔΔ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/51959>
- Kristensen, P., Weisæth, L., & Heir, T. (2012). Bereavement and Mental Health after Sudden and Violent Losses: A Review. *Psychiatry*, 75(1): 76-97, DOI: 10.1521/psyc.2012.75.1.76.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. London: Tavistock Publications.
- Mancini, A.D., & Bonanno, G.A. (2011). Loss and grief: The role of individual differences. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. Friedman (Eds.), *“Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan”* (pp. 189-199). Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511994791.015.
- Μάτσα, Κ. (2012). *Το αδύνατο πένθος και η κρύπτη. Ο τοξικομανής και ο θάνατος*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Morris, S. (2020). *Αντιμετωπίζοντας... την απώλεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόπτρα.



- Neimeyer, R. (2006). *Ν' αγαπάς και να χάνεις. Αντιμετωπίζοντας την απώλεια* (επιμ. Δ. Παπαδάτου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Neimeyer, R.A., Burke, L.A., Mackay, M.M., & van Dyke Stringer, J.G. (2010). Grief therapy and the reconstruction of meaning: From principles to practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 40(2): 73–83.
- Neimeyer, R.A., Klass, D.& Dennis, M.R. (2014). A Social Constructionist Account of Grief: Loss and the Narration of Meaning. *Death Studies*, 38(8): 485-498. DOI: 10.1080/07481187.2014.913454.
- Neria, Y., & Litz, B. (2004). Bereavement by Traumatic Means: The Complex Synergy of Trauma and Grief. *Journal of Loss and Trauma*, 9: 73-87.
- Pennebaker, J., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and Sharing Emotion: Psychological, Social and Health Consequences. In M.S. Stroebe, W. Stroebe, R.O. Hansson, & H. Schut (Eds.) *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517-539). Washington: American Psychological Association.
- Robak, R. (1991). Loss and bereavement groups in the treatment of recovering addicts. *Death Studies*, 15(3): 293-301. DOI: 10.1080/07481189108252432.
- Rosner, R., Pfoh, G., & Kotoučová, M. (2011). Treatment of complicated grief. *European Journal of Psychotraumatology*, 2: 7995. DOI: 10.3402/ejpt.v2i0.7995.
- Σιδέρης, Ν., & Σιδέρης Α. (2020). *Απώλεια. Πένθος. Κατάθλιψη. Πάθος και λύτρωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Stroebe, M.,S., & Schut, H. (2001). Models of Coping with Bereavement: A Review. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 375-403). Washington: American Psychological Association.
- Stroebe, M.,S., & Schut, H. (2010). The Dual Process Model of Coping with Bereavement: A Decade on. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 61(4): 273-289.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, Vol. 15(1): 1-18.



- Wrenn, R. (1998). «Η διεργασία του φυσιολογικού θρήνου». Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (επιμ.), *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Wong, P.T.P. (2008). Transformation of grief through meaning: Meaning-centered counseling for bereavement. In A. Tomer, G. T. Eliason, & P. T. P. Wong (Eds.), *Existential and spiritual issues in death attitudes* (pp. 375-396). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fleming, S. (1998). «Ο περιπεπλεγμένος θρήνος». Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (επιμ.), *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Φωστηρόπουλος, Α. (1998). «Θάνατος, Θρήνος και η Εμπειρία της Πίστης» στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (επιμ.), *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Zech, E., Ryckebosch-Dayez, A.S., & Delespau, E. (2010). Improving the efficacy of intervention for bereaved individuals: toward a process-focused psychotherapeutic perspective. *Psychologica Belgica*, 50- 1 & 2: 103-124.



Τάσεις και θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ελληνική βιβλιογραφία από το 2010 έως το 2020

Ευμορφία Κόλια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Γλώσσες, Επικοινωνία και

Διοίκηση Υπηρεσιών Εκπαίδευσης στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και
τεχνολογικό περιβάλλον» – Ειδική Παιδαγωγός

evmorfia.kolia@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια του διατμηματικού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Γλώσσες, Επικοινωνία και Διοίκηση Υπηρεσιών Εκπαίδευσης στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον» του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ο τίτλος της έρευνας είναι «Τάσεις και θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ελληνική βιβλιογραφία από το 2010 έως το 2020».

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των τάσεων και των θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ελληνική βιβλιογραφία την συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, εκ των οποίων τα αποτελέσματά τους συσχετίζονται με το 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών, είναι τα εξής: (1) Ποιές είναι οι τάσεις και τα θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από το 2010 έως το 2020; (2) Πως εξελίσσονται τα ποσοστά των τάσεων με την πάροδο των ετών μέσα στο χρονικό διάστημα 2010 με 2020; (3) Πόσο συσχετίζονται οι όροι της ειδικής αγωγής με την τάση για εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση; και (4) Ποιές είναι οι συχνότερες λέξεις, με βάση τους τίτλους και τις περιγραφές των μελετών;

Πρόκειται για μια μετανάλυση της έρευνας που έγινε στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα, υπό το πρίσμα οκτακοσίων σαράντα πέντε (845) τίτλων και περιγραφών επιστημονικών δημοσιευμάτων που έχουν αναρτηθεί στο Google Μελετητή από το 2010 έως το 2020.



Συνοψίζοντας, η δεκαετία 2010 με 2020 υπέδειξε είκοσι επτά (27) τάσεις - θεματικές που απασχόλησαν την εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα. Επίσης, οι συχνότερες λέξεις που εντοπίστηκαν, με βάση τους τίτλους και τις περιγραφές των μελετών είναι αυτές που σχετίζονται με την εφαρμογή της τεχνολογίας και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα εργαλεία επεξεργασίας που χρησιμοποιήθηκαν βρίσκονται στην εργαλειοθήκη του Voyant Tools.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι κατηγορίες που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι οι τεχνολογίες πληροφόρησης επικοινωνίας (17,04%), η ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση (15,97%). Ακόμα, όλες οι κατηγορίες ειδικής αγωγής συγκέντρωσαν το ποσοστό 7,66%.

Επομένως, η παρούσα εργασία απευθύνεται σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και στο επιστημονικά ετερογενές κοινό του συνεδρίου, καθώς αναλύει την εξέλιξη είκοσι επτά διαφορετικών θεματικών. Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να βοηθήσει την επιστημονική κοινότητα στη συγγραφή νέων ερευνών σχετικών με θέματα που εξετάστηκαν σε μικρό βαθμό τα προηγούμενα χρόνια. Τέλος, η συγκεκριμένη συστηματική ανασκόπηση μπορεί να βοηθήσει μετέπειτα εργασίες ανάλυσης κειμένου.

Λέξεις Κλειδιά: Ανάλυση κειμένου, βιβλιογραφική ανασκόπηση, εκπαίδευση

Trends and issues concerning special education in Greek literature from 2010 to 2020.

Abstract

The present study concerns a postgraduate thesis prepared within the framework of the interdepartmental postgraduate program entitled "Languages, Communication and Management of Education Services in the modern social, economic and technological environment" of the Aristotle University of Thessaloniki. The title of the research is "Trends and issues concerning special education in Greek literature from 2010 to 2020".

The purpose of this study is to investigate the trends and issues of special education in the Greek literature during this period. The research questions posed, and their results are related to the 5th Panhellenic Conference on Science Education through Modern Technologies are the following: (1) What are the trends and issues of special education from 2010 to 2020? (2) How do trend rates evolve over the years between 2010 and 2020? (3) How much do the terms of



special education relate to the tendency to apply digital technologies in education? and (4) Which are the most often used terms, based on study titles and descriptions?

This is a meta-analysis of research conducted in special education in Greece, through eight hundred and forty-five (845) titles and descriptions of scientific publications posted on Google Scholar from 2010 to 2020.

Summarizing, the decade 2010 to 2020 showed twenty-seven trends - topics that concerned the educational research community. Also, the most often used words shown, based on the titles and descriptions of the studies, are those related to the application of technology and distance education. The editing tools used can be found in the Voyant Tools toolbox.

It is worth noting that the categories which collected the highest percentages are information communication technologies (17.04%), open & distance education (15.97%). In addition, all categories of special education scored 7.66%.

Therefore, this paper is addressed to the entire educational community and the scientifically heterogeneous audience of the conference, as it analyzes the evolution of twenty-seven different topics. In addition, research can help the scientific community authorizing new research on topics that have been examined to a small extent in previous years. Finally, this systematic review can aid later text analysis tasks.

Keywords: text analysis, literature review, education.

Θεωρίες και έννοιες

Εργαλεία ανάλυσης κειμένων

Η διαδικασία της ανάλυσης κειμένων ταξινομεί και αναλύει δεδομένα για ερευνητικούς σκοπούς. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης βοηθούν στην εξέταση συχνότητας λέξεων, μοτίβων και σχέσεων. (Καραβασίλης, 2022)

Voyant Tools

Το Voyant Tools είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα ανάλυσης κειμένων που αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Stefan Sinclair και τον καθηγητή Geoffrey Rockwell. Η πλατφόρμα εξάγει γλωσσικές και στατιστικές πληροφορίες από κείμενα. Η οποία, διαδικασία επιτρέπει τη μετατροπή σύνθετων μεταδεδωμένων σε εύκολα ερμηνεύσιμα οπτικά, καθώς όλες οι εξαγωγές είναι διαθέσιμες σε οπτικές μορφές. Η πλατφόρμα



είναι ελεύθερα προσβάσιμη, απαιτώντας σύνδεση στο διαδίκτυο και συλλογή κειμένου.
(Alhudithi, 2021)

Τεχνολογίες Πληροφόρησης Επικοινωνίας

Οι Τεχνολογίες Πληροφόρησης Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αφοσιώνονται με την εφαρμογή των υπολογιστικών συστημάτων, τον προσδιορισμό και την εγκατάσταση των λογισμικών. Ακόμα, ασχολούνται με την αξιολόγηση της χρηστικότητας των λογισμικών. (Σαράντος, 2017)

Στο επιστημονικό άρθρο «Η τεχνολογία ως κινητήριος παράγοντας στην ξένη γλώσσα Μάθηση» (Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning) γίνεται μια σύνοψη σχετικών μελετών και ερευνών. Επιπλέον, το άρθρο διατυπώνει τις προοπτικές της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των τεχνολογιών, με απώτερο σκοπό την δημιουργία κινήτρων στην εκμάθηση γλωσσών. (Panagiotidis, Krystalli, Arvanitis, 2023)

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως κάθε τύπος εκπαιδευτικής δραστηριότητας στην οποία οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες μπορεί επίσης να χωριστούν χρονικά (ασύγχρονη έναντι σύγχρονης μάθησης). Ο όρος «διαδικτυακή μάθηση» χρησιμοποιείται εναλλακτικά με την εικονική μάθηση, τη μάθηση στον κυβερνοχώρο και την ηλεκτρονική μάθηση. (Krystalli, E. Mavropoulou, Arvanitis, 2021)

Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί προγράμματα και παιχνίδια εξάσκησης, προσομοίωσης, συγγραφής και επίλυσης προβλημάτων που διδάσκουν στρατηγικές στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα οποία προγράμματα, βοηθούν στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος, τη συλλογή δεδομένων και τη διδασκαλία σε πολλά γνωστικά αντικείμενα. Ακόμα, τα προγράμματα αυτά βοηθούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης με τη χρήση ενός αναγνώστη οθόνης. (Παντελιάδου, 2011)

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος



Μέσα από την χρήση της τεχνολογίας οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού αυξάνουν την κινητοποίηση τους και περιορίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η εφαρμογές και τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας έχουν τα εξής οφέλη (1) στην ανάγνωση, (2) στη φωνολογική ενημερότητα, (3) στο λειτουργικό λεξιλόγιο, (4) στην ορθογραφία, (5) στην επικοινωνία, (6) στην θεωρία του νου, (7) στην αναγνώριση συναισθημάτων, (8) στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και (9) στην κοινωνική κατανόηση. (Σ. Μαυροπούλου, 2011)

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Έρευνες όπως η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, με θέμα «Παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ: Στρατηγικές παρέμβασης με χρήση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και νέων τεχνολογιών: βιβλιογραφική ανασκόπηση» θεωρούν ότι οι δραστηριότητες με χρήση υπολογιστών δίνουν τη δυνατότητα χρήσης σύγχρονων λογισμικών και ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών μέσω λογισμικών μπορεί να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό στη μάθηση, κριτική και δημιουργική σκέψη. (Μουτσούνης, 2022)

Έπειτα, η διπλωματική εργασία, με θέμα «Συστηματική ανασκόπηση: οι τεχνολογίες αισθητήρων στην διάγνωση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)», είχε σκοπό να διερευνήσει μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης το επίπεδο της σύγχρονης τεχνολογίας αισθητήρων στην διάγνωση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον της σύγχρονης βιβλιογραφίας, για την διάγνωση της διαταραχής, ερευνά τη καταμέτρηση των συμπεριφορών κίνησης και στην κατάταξη τους μέσω των προγραμμάτων μηχανικής μάθησης και των αισθητήρων νανοτεχνολογίας. (Φλωρά, 2019)

Στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης το 2016, έγινε παρουσίαση εκπαιδευτικών λογισμικών και τεχνολογικών εργαλείων. Τα οποία, εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών. Από το πλήθος μαθητών που συμμετείχαν ένα μέρος του ήταν μαθητές διαγνωσμένοι με ΔΕΠΥ. Εν κατακλείδι, η έρευνα συμπεραίνει πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ, όταν έχουν εκπαιδευτικά λογισμικά και



τεχνολογικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμμετέχουν στο μάθημα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα αυξάνεται η δημιουργικότητα, η αυτοπεποίθηση, η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. (Τρανού, 2017)

Νοητική Αναπηρία

Στην μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με θέμα «Η συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία, μέσα από την διεθνή βιβλιογραφία, διερευνά εξειδικευμένα λογισμικά για μαθητές με νοητική αναπηρία. Επιπλέον, η μελέτη διερευνά την αξιολόγηση των τεχνολογικών παρεμβάσεων στη νοητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάστηκαν διακρίνουν βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι στην αποτελεσματική χρήση των τεχνολογιών, όταν δημιουργούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. (Ζαφείρη, 2016)

Αισθητηριακά προβλήματα

Αισθητηριακά προβλήματα είναι αυτά που αφορούν την όραση και την ακοή. Αρχικά, τα άτομα με προβλήματα στη λειτουργία της όρασης προκειμένου να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες. (Β. Αργυρόπουλος, 2011).

Επιπλέον, τα άτομα που είναι κωφά ή βαρήκοα, ανάλογα τον βαθμό απώλειας της ακοής μπορεί να χρησιμοποιούν κάποιο τεχνολογικό βοήθημα, ακουστικό ή κοχλιακό εμφύτευμα. Όπως και στην προηγούμενη κατηγορία, προκειμένου οι μαθητές με προβλήματα ακοής να έχουν καλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία επιστρατεύονται οι υποστηρικτικές τεχνολογίες. Για παράδειγμα, με τη βοήθεια ενός στενογράφου μπορεί να μετατραπεί ο προφορικός λόγος σε γραπτό. (Νικολαραϊζή, 2011)

Κινητική Αναπηρία

Στην έρευνα με τίτλο «Απόψεις γονέων παιδιών με κινητικές αναπηρίες για τον ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των παιδιών τους» διερευνώνται οι εμπειρίες με την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Ακόμα, εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα, οι δυσκολίες και οι διευκολύνσεις



στην χρήση των ΤΠΕ. Επιπροσθέτως, αναφέρονται οι προτάσεις των γονέων με σκοπό την πιο αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, η πλειοψηφία των γονέων υποστηρίζει την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ, για τις θετικές επιδράσεις γνωστικά και κινητικά. Μερικά από τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση που αναφέρθηκαν είναι οι δυνατότητες στη γραφή, στην ανάγνωση, στην ανάδειξη δεξιοτήτων, στην έκφραση και στην επικοινωνία. Ακόμα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με κινητική αναπηρία σχετίζονται με την ίδια την φύση του προβλήματος. Αντίθετα, ως προς τις διευκολύνσεις οι γονείς τονίζουν την πρόσβαση στη μάθηση και στην ενημέρωση. Επιπλέον, οι περισσότερες προτάσεις των γονέων εστιάζουν στην καλύτερη οργάνωση του αντίστοιχου σχολικού μαθήματος, με την αγορά εξοπλισμού.

Συνοψίζοντας, οι γονείς μαθητών με κινητικές αναπηρίες βλέπουν θετικά την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ και έχουν αυξανόμενο ενδιαφέρον. (Βαλαχά, 2018)

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των τάσεων και των θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ελληνική βιβλιογραφία την συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και τα αποτελέσματά τους συσχετίζονται με το 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών είναι τα εξής: (1) Ποιές είναι οι τάσεις και τα θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από το 2010 έως το 2020; (2) Πως εξελίσσονται τα ποσοστά των τάσεων με την πάροδο των ετών μέσα στο χρονικό διάστημα 2010 με 2020; (3) Πόσο συσχετίζονται οι όροι της ειδικής αγωγής με την τάση για εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση; και (4) Ποιές είναι οι συχνότερες λέξεις, με βάση τους τίτλους και τις περιγραφές των μελετών;



Δείγμα έρευνας

Η αναζήτηση των άρθρων έγινε μέσα από την βάση δεδομένων της Google. Η λέξη κλειδί που χρησιμοποιήθηκε στην αναζήτηση ήταν η λέξη «εκπαίδευση». Στα φίλτρα της αναζήτησης επιλέχθηκε η σχετικότητα των λημμάτων έναντι της χρονικής τους. Ακόμα, για κάθε ημερολογιακό έτος από το 2010 έως το 2020 επιλέχθηκε το πρώτο 1% των λημμάτων σε σχέση με το πλήθος που είχαν δημοσιευτεί εκείνη την χρονιά.

Συνεπώς, αναλύθηκαν συνολικά 845 δημοσιεύματα. Πιο συγκεκριμένα, από το 2010 αναλύθηκαν 38 δημοσιεύματα, από το 2011 αναλύθηκαν 48 δημοσιεύματα, από το 2012 αναλύθηκαν 43 δημοσιεύματα, από το 2013 αναλύθηκαν 52 δημοσιεύματα, από το 2014 αναλύθηκαν 72 δημοσιεύματα, από το 2015 αναλύθηκαν 153 δημοσιεύματα, από το 2016 αναλύθηκαν 77 δημοσιεύματα, από το 2017 αναλύθηκαν 80 δημοσιεύματα, από το 2018 αναλύθηκαν 87 δημοσιεύματα, από το 2019 αναλύθηκαν 90 δημοσιεύματα και από το 2020 αναλύθηκαν 105 δημοσιεύματα.

(βλ. εικόνα 2: Δείγματα από κάθε έτος)

Πρόκειται για μια μετανάλυση της έρευνας που έγινε στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα, υπό το πρίσμα οκτακοσίων σαράντα πέντε (845) τίτλων και περιγραφών επιστημονικών δημοσιευμάτων που έχουν αναρτηθεί στο Google Μελετητή από το 2010 έως το 2020. Πιο συγκεκριμένα, από τα 845 δημοσιεύματα τα 398 (47,1%) ήταν διπλωματικές εργασίες, τα 155 (18,34%) ήταν πρακτικά συνεδρίων, τα 133 (15,73%) ήταν άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, τα 103 (12,18%) ήταν διδακτορικές διατριβές, τα 27 (3,19%) ήταν βιβλία, τα 5 ήταν κεφάλαια βιβλίων, τα 14 αποτελούσαν εκπαιδευτικό υλικό (είτε από το υπουργείο παιδείας είτε από κάποιον καθηγητή πανεπιστημίου), τα 4 ήταν πρακτικά διημερίδας, τα 3 ανέφεραν πως δημιουργήθηκαν στα πλαίσια εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου και 3 ήταν πρακτικά σεμιναρίων. (βλ. εικόνα 1: Η σύσταση του δείγματος, ανάλογα το είδος της πηγής)



Εργαλεία επεξεργασίας της έρευνας

Τα εργαλεία επεξεργασίας που χρησιμοποιήθηκαν βρίσκονται στην εργαλειοθήκη του Voyant Tools. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε η περίληψη (Summary), το σύννεφο λέξεων (Cirrus) και οι τάσεις (Trends).

Πρωτόκολλο παρατήρησης

Κάθε πηγή που επιλέχθηκε καταγράφηκε ο τίτλος σε υπολογιστικό φύλλο με μορφή APA, όπως δίνεται από την επιλογή «παράθεση» του Google μελετητή. Έπειτα, αποθηκεύονταν η περίληψη της πηγής. Οι πηγές κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το είδος τους και τις θεματικές κατηγορίες που διερευνούσαν.

Αποτελέσματα έρευνας

Τα δημοσιεύματα χωρίστηκαν συνολικά σε εικοσιεπτά κατηγορίες με βάση τον τίτλο, την περιγραφή και τις λέξεις κλειδιά. (βλ. Πίνακας 1: Ποσοστά κάθε κατηγορίας στις 845 έρευνες). Αξίζει να σημειωθεί, πως αρκετά δημοσιεύματα ανήκαν σε περισσότερες από μια κατηγορίες.

Ακολουθεί λίστα με τις εικοσιεπτά κατηγορίες:

1. Μαθησιακές Δυσκολίες (1 δημοσίευμα, 0,11% στο σύνολο των 845)
2. Φάσμα του Αυτισμού (9 δημοσιεύματα, 1,06% στο σύνολο των 845)
3. Νοητική (7 δημοσιεύματα, 0,82% στο σύνολο των 845)
4. Αισθητηριακά προβλήματα (10 δημοσιεύματα, 1,18% στο σύνολο των 845)

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα δημοσιεύματα που σχετίζονται με τα προβλήματα στην όραση και στην ακοή.

5. Ειδική αγωγή (22 δημοσιεύματα, 2,6% στο σύνολο των 845). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα δημοσιεύματα που περιείχαν όρους όπως ειδική εκπαίδευση, ειδική αγωγή, άτομα με αναπηρία, παράλληλη στήριξη, ειδικό βοηθητικό προσωπικό και ειδικοί παιδαγωγοί.



6. Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (135 δημοσιεύματα, 15,97% στο σύνολο των 845). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν και οι πηγές με θέμα την ηλεκτρονική μάθηση.

7. Διαπολιτισμική εκπαίδευση (107 δημοσιεύματα, 12,66% στο σύνολο των 845) Σε αυτήν την κατηγορία εντάχθηκαν δημοσιεύματα με θέματα όπως η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πολυγλωσσία, η διδασκαλία δεύτερου και τρίτου γλωσσικού κώδικα, οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες, η μειονοτική εκπαίδευση, η εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών.

8. Η τέχνη στην εκπαίδευση (77 δημοσιεύματα, 9,11% στο σύνολο των 845). Στην κατηγορία της τέχνης εντάχθηκαν πηγές με όρους όπως η δραματική τέχνη, η κριτική και δημιουργική γραφή-σκέψη, η φιλιαναγνωσία, η λογοτεχνία, η μουσική, οι φωτογραφίες, τα παραμύθια, ο πολιτισμός και τα μουσεία.

9. Εκπαιδευτική τεχνολογία (144 δημοσιεύματα, 17,04% στο σύνολο των 845). Σε αυτήν την κατηγορία εντάχθηκαν όλα τα δημοσιεύματα σχετικά με την εκπαιδευτική τεχνολογία, τις ψηφιακές υποδομές, την επαυξημένη πραγματικότητα, τον ψηφιακό γραμματισμό, την παιχνιδοποίηση, το STEM, τις ΤΠΕ, τις φορητές συσκευές, τα κοινωνικά δίκτυα και τις εφαρμογές.

10. Ένταξη και συμπεριληπτική εκπαίδευση (16 δημοσιεύματα, 1,89% στο σύνολο των 845)

11. Τριτοβάθμια εκπαίδευση (132 δημοσιεύματα, 15,62% στο σύνολο των 845). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν και πηγές με θέμα την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων, προσωπικού και την δια βίου μάθηση, καθώς απευθύνονται σε ενήλικες.

12. Περιβαλλοντική εκπαίδευση (71 δημοσιεύματα, 8,4% στο σύνολο των 845)

13. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (78 δημοσιεύματα, 9,23% στο σύνολο των 845)

14. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (88 δημοσιεύματα, 10,41% στο σύνολο των 845)

15. Μέθοδο Project (8 δημοσιεύματα, 0,94% στο σύνολο των 845). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα δημοσιεύματα που έγινε χρήση των φορητών εργαστηρίων, της βιωματικής διερευνητικής προσέγγισης και της μεθόδου project.



16. Ιδιωτική εκπαίδευση και φροντιστήρια (6 δημοσιεύματα, 0,71% στο σύνολο των 845)
 17. Ιστορικά γεγονότα και αναδρομές (16 δημοσιεύματα, 1,89% στο σύνολο των 845). Τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρθηκαν είναι η Δικτατορία, η Οθωμανική κυριαρχία και η Τσαρική περίοδος.
 18. Δικαιώματα & θεσμικό πλαίσιο (15 δημοσιεύματα, 1,77% στο σύνολο των 845)
Πρόκειται για μια σύνθετη ομάδα πηγών με όρους όπως η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, η σχολική πολιτική, η ιδιότητα του πολίτη, το δικαιώματα και το θεσμικό πλαίσιο εκπαιδευτικής νομοθεσίας στον ελλαδικό χώρο.
 19. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας (5 δημοσιεύματα, 0,59% στο σύνολο των 845). Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και οι σχολές γονέων καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή.
 20. Θέματα ψυχολογίας (17 δημοσιεύματα, 2,01% στο σύνολο των 845). Τα θέματα που υπήρξαν ήταν η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη, οι δεξιότητες, η εμπιστοσύνη και η συμβουλευτική ψυχολογία.
 21. Διοίκηση και οικονομική διαχείρισης (28 δημοσιεύματα, 3,31% στο σύνολο των 845)
 22. Χαραismaticοί μαθητές (5 δημοσιεύματα, 0,59% στο σύνολο των 845)
 23. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτική (19 δημοσιεύματα, 2,24% στο σύνολο των 845)
 24. Αξιολόγηση (23 δημοσιεύματα, 2,72% στο σύνολο των 845)
 25. Σχολικός εκφοβισμός (7 δημοσιεύματα, 0,82% στο σύνολο των 845). Στα πλαίσια αυτής της κατηγορίας ανήκει η διαχείριση συγκρούσεων, η πειθαρχία των μαθητών και η διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών.
 26. Εκπαίδευση και Δημοκρατία (6 δημοσιεύματα, 0,71% στο σύνολο των 845)
 27. Εκπαίδευση αθλητών (2 δημοσιεύματα, 0,23% στο σύνολο των 845)
- Στον πίνακα 2 βλέπουμε την εξέλιξη των ποσοστών των τάσεων με την πάροδο των ετών μέσα στο χρονικό διάστημα 2010 με 2020. Τα μεγαλύτερα ποσοστά με την πάροδο των ετών μέσα στο χρονικό διάστημα 2010 με 2020 είχαν οι θεματικές εκπαιδευτική τεχνολογία (28,94% το 2010, 23,25% το 2012, 19,48% το 2016 και



27,58% το 2018), η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (25% το 2011, 30,76% το 2013, 16,33% το 2015 και 30% το 2017) και η τριτοβάθμια εκπαίδευση (18,88% το 2019 και 18,09% το 2020).

Στους πίνακες 3, 4, 5 και 6 βλέπουμε την εξέλιξη της θεματικής ΤΠΕ μέσα στη δεκαετία και τους συνδυασμούς της με άλλες θεματικές, όπως αυτές της ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται συνδυασμός των ΤΠΕ με την νοητική αναπηρία (το 2016), το φάσμα του αυτισμού (το 2018) και γενικά την ειδική αγωγή (το 2011, το 2017 και το 2018). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση διερευνήθηκε σε μελέτες μαζί με τα αισθητηριακά προβλήματα (το 2013).

Οι συχνότερες λέξεις, με βάση τους τίτλους και τις περιγραφές των μελετών είναι αυτές που σχετίζονται με την εφαρμογή της τεχνολογίας και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακόμα, γίνεται αναφορά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα οι όροι που σχετίζονται με τις τάξεις κάθε έτους είναι:

- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (το 2011 εμφανίζεται 16 φορές, το 2012 εμφανίζεται 31 φορές, το 2013 εμφανίζεται 51 φορές, το 2014 εμφανίζεται 25 φορές, το 2015 εμφανίζεται 62 φορές, το 2016 εμφανίζεται 43 φορές, το 2017 εμφανίζεται 117 φορές, το 2019 εμφανίζεται 69 φορές και το 2020 εμφανίζεται 68 φορές),
- Τεχνολογίες Πληροφόρησης Επικοινωνίας (το 2010 εμφανίζεται 34 φορές, το 2011 εμφανίζεται 31 φορές, το 2012 εμφανίζεται 21 φορές και το 2018 εμφανίζεται 35 φορές)
- Περιβάλλον (το 2010 εμφανίζεται 12 φορές, το 2011 εμφανίζεται 36 φορές, το 2012 εμφανίζεται 20 φορές, το 2013 εμφανίζεται 27 φορές και το 2017 εμφανίζεται 27 φορές)
- Πανεπιστήμιο και εκπαίδευση ενηλίκων (το 2010 εμφανίζεται 16 φορές, το 2013 εμφανίζεται 22 φορές, το 2017 εμφανίζεται 25 φορές, το 2019 εμφανίζεται 34 φορές και το 2020 εμφανίζεται 37 φορές)
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (το 2010 εμφανίζεται 24 φορές, το 2011 εμφανίζεται 13 φορές και το 2013 εμφανίζεται 26 φορές)
- Όραση (το 2011 εμφανίζεται 15 φορές)
- Νοητική (το 2012 εμφανίζεται 20 φορές)



- Γλώσσα (το 2014 εμφανίζεται 25 φορές)
- Αξιολόγηση (το 2015 εμφανίζεται 46 φορές)
- Απόψεις (το 2016 εμφανίζεται 21 φορές)
- Επιμόρφωση (το 2017 εμφανίζεται 24 φορές)

Σύνοψη και συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα 845 δημοσιεύματα του δείγματος υπέδειξαν τις είκοσι επτά θεματικές που απασχόλησαν την εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως οι οχτώ πρώτες κατηγορίες που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι με φθίνουσα σειρά η εκπαιδευτική τεχνολογία (17,04%), η ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση (15,97%), η τριτοβάθμια εκπαίδευση (15,62%), η διαπολιτισμική εκπαίδευση (12,66%), η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (10,41%), η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (9,23%), η τέχνη στην εκπαίδευση (9,11%) και η περιβαλλοντική εκπαίδευση (8,40%). Ακόμα, όλες οι κατηγορίες ειδικής αγωγής συγκέντρωσαν το ποσοστό 7,66%. (βλ. πίνακα 1, τα κίτρινα ποσοστά)

Όρια και περιορισμοί της έρευνας

Στα όρια και περιορισμούς της έρευνας υπάρχει το ανθρώπινο λάθος, καθώς η ταξινόμηση των πηγών έγινε χειροκίνητα. Επιπλέον, από τα χιλιάδες δημοσιεύματα που αναγνωρίζει ο Google Μελετητής, πως σχετίζονται με την εκπαίδευση, αναλύθηκαν οι τίτλοι και οι περιγραφές στα 845 δημοσιεύματα. Το οποίο ποσό αντιστοιχεί στο ποσοστό 1% επί του συνόλου δημοσιευμάτων κάθε χρονιάς. Αυτά τα δημοσιεύματα αναγνωρίζει ο αλγόριθμος της μηχανής αναζήτησης ως τα πιο σχετικά με την εκπαίδευση. Στην περίπτωση που μεταβληθεί μελλοντικά ο αλγόριθμος τα συνολικά πλήθη θα διαφέρουν σε σχέση με αυτά της παρούσας μελέτης.

Μελλοντικές Επεκτάσεις

Μελλοντικά θα μπορούσε να διερευνηθεί με αντίστοιχο τρόπο η επόμενη δεκαετία (2020 με 2030) για τις θεματικές που απασχόλησαν την εκπαιδευτική κοινότητα.



Ακόμα, μέσα από την υπάρχουσα μελέτη μπορεί να διερευνηθεί η ετοιμότητα της ελληνικής παιδαγωγικής κοινότητας στην ανάγκη που προέκυψε για εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την πανδημία. Επίσης, μπορούν μέσα από τα αποτελέσματα να διερευνηθούν περεταίρω οι συνδυασμοί θεματικών με την εκπαιδευτική τεχνολογία και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, είναι πιθανό, η παρούσα έρευνα να συμβάλλει στην συγγραφή νέων ερευνών σχετικών με θέματα που εξετάστηκαν σε μικρό βαθμό τα προηγούμενα χρόνια. Τέλος, η συγκεκριμένη συστηματική ανασκόπηση μπορεί να βοηθήσει μετέπειτα εργασίες ανάλυσης κειμένου.

Βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Στο Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πράξη (σσ. 29-82). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλαχά, Χ. (2018). Απόψεις γονέων παιδιών με κινητικές αναπηρίες για τον ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18143>
- Ζαφείρη, Μ. (2016). Η συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία. Ανάκτηση από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4287/%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20.pdf?sequence=1>
- Καραβασίλης, Φ. (2022). Διαδικτυακή εφαρμογή για την ανάλυση κειμένων. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27917>
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πράξη (σσ. 83-134). Αθήνα: Πεδίο.
- Μουτσούνης, Ι. (2022). Παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ: Στρατηγικές παρέμβασης με χρήση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και νέων τεχνολογιών: βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ανακτήθηκε από: <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1768>



- Νικολαραϊζή, Μ. (2011). Εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων παιδιών: η αναγκαιότητα αποτελεσματικών και ερευνητικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών. Στο Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πράξη (σσ. 135-184). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πράξη (σσ. 185-252). Αθήνα: Πεδίο.
- Τρανού Α. (2017). Εκπαιδευτικά λογισμικά και εργαλεία Νέων Τεχνολογιών στην υποστήριξη διδασκαλίας μαθητών με ΔΕΠΥ. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 1275–1288. <https://doi.org/10.12681/edusc.1009>
- Φλωρά, Δ. (2019). Συστηματική ανασκόπηση: οι τεχνολογίες αισθητήρων στην διάγνωση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Ανακτήθηκε από: https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/teiep/10612/1/%CE%A6%CE%9B%CE%A9%CE%A1%CE%91%20%CE%94%CE%A9%CE%A1%CE%9F%CE%98%CE%95%CE%91_%CE%A0%CE%9C%CE%A3_Sensory-Tech-for-ADHD.pdf
- Ψυχάρης Σαράντος, Κ. Κ. (2017). Διδακτική & σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων stem και τπε. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις TZIOΛΑ.
- Alhudithi, E. (2021). Review of voyant tools: See through your text. Ανακτήθηκε από: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/05516ef7-dd9e-4461-a1c7-14eb895d740e/content>
- Krystalli, P., Mavropoulou, E., & Arvanitis, P. (2021). Students' Perceptions of Distance Language Learning in Vocational Training. European Journal of Education, 4(1), pp. 18- 28. Ανακτήθηκε από: <http://journals.euser.org/index.php/ejed/article/view/4939>
- Panagiotidis, P., Krystalli, P., & Arvanitis, P. (2018). Technology as a motivational factor in foreign language learning. European Journal of Education (EJED), 1 (3), (pp.43-53) Rottenburg, Germany: European Center for Science, Education and Research (EUSER). ISSN 2601-8616. Ανακτήθηκε από: <http://journals.euser.org/index.php/ejed/article/view/3980>



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Stéfan Sinclair & Geoffrey Rockwell, Voyant Tools, (c 2024) Privacy v. 2.6.11,
<https://voyant-tools.org/>.

Παρακολούθηση του διαδικτυακού σεμιναρίου που οργάνωσε το ερευνητικό πρόγραμμα «Απολλωνίς: Εθνική Υποδομή για τις Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Τέχνες και για τη Γλωσσική Έρευνα και Καινοτομία» ΑΠΘ, με θέμα : «Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες & Ψηφιακά Εργαλεία Γλωσσικής Επεξεργασίας: Η Περίπτωση Των Voyant Tools» στις 18 Μαΐου 2021, με επιστημονικά υπεύθυνη την καθηγήτρια του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας κ. Ξανθίπη Δημητρούλια.

Παράρτημα:

Πίνακες

Πίνακας 1: Ποσοστά κάθε κατηγορίας στις 845 έρευνες

Κατηγορία	Σύνολο	Ποσοστό
Μαθησιακές Δυσκολίες	1	0,11%
Φάσμα του Αυτισμού	9	1,06%
Νοητική	7	0,82%
Αισθητηριακά προβλήματα	10	1,18%
Ειδική αγωγή (ΕΑ)	22	2,60%
Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	135	15,97%
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	107	12,66%
Η τέχνη στην εκπαίδευση	77	9,11%
Εκπαιδευτική τεχνολογία	144	17,04%
Ένταξη και συμπεριληπτική εκπαίδευση	16	1,89%
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	132	15,62%
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	71	8,40%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	78	9,23%
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	88	10,41%
Μέθοδο Project	8	0,94%
Ιδιωτική εκπαίδευση και φροντιστήρια	6	0,71%
Ιστορικά γεγονότα και αναδρομές	16	1,89%
Δικαιώματα & θεσμικό πλαίσιο	15	1,77%
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας	5	0,59%
Θέματα ψυχολογίας	17	2,01%



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



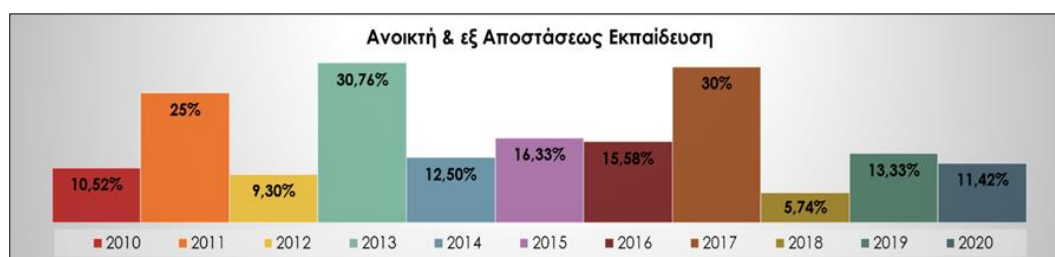
19 - 21 Απριλίου
2024

Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	28	3,31%
Χαρισματικοί μαθητές	5	0,59%
Αναλυτικά προγράμματα και διδακτική	19	2,24%
Αξιολόγηση	23	2,72%
Σχολικός εκφοβισμός	7	0,82%
Εκπαίδευση και Δημοκρατία	6	0,71%
Εκπαίδευση αθλητών	2	0,23%

Πίνακας 2: Ποσοστά των 27 τάσεων και τα θεμάτων ειδικής αγωγής

Κατηγορία	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Μαθησιακές Δυσκολίες						1,96%	1,30%	1,25%	2,29%	1,11%	1,90%
Φάσμα του Αυτισμού						1,96%	1,30%	1,25%	2,29%	1,11%	1,90%
Νοητική			4,65%		1,38%	0,65%	2,59%	1,25%			
Αισθητηριακά προβλήματα		6,25%		3,84%	1,38%	1,30%					1,90%
Ειδική αγωγή (ΕΑ)	2,63%	2,08%	2,32%	1,92%	2,77%	3,92%	2,59%	2,50%	3,44%	2,22%	0,95%
Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	10,52%	25%	9,30%	30,76%	12,50%	16,33%	15,58%	30%	5,74%	13,33%	11,42%
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	13,15%	10,41%	6,97%	9,61%	13,88%	14,37%	10,38%	11,25%	12,64%	14,44%	15,23%
Η τέχνη στην εκπαίδευση	10,52%	8,33%	18,60%	11,53%	9,72%	5,23%	11,68%	10%	5,74%	12,22%	6,66%
Εκπαιδευτική τεχνολογία	28,94%	18,75%	23,25%	5,76%	13,88%	15,03%	19,48%	15%	27,58%	17,77%	10,47%
Ένταξη και συμπεριληπτική εκπαίδευση					1,38%	0,65%	1,29%		6,89%	3,33%	3,80%
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	10,52%	18,75%	18,60%	15,38%	13,88%	15,68%	18,18%	7,50%	14,94%	18,88%	18,09%
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	7,89%	16,66%	11,62%	5,76%	6,94%	8,49%	3,89%	6,25%	8,04%	6,66%	12,38%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	18,42%	10,41%	13,95%	13,46%	6,94%	5,22%	10,38%	8,75%	13,79%	5,55%	7,61%
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	13,15%	2,08%	9,30%	9,61%	8,33%	7,84%	11,68%	15%	18,39%	12,22%	6,66%
Μέθοδο project		2,08%	2,32%						3,44%	3,33%	
Ιδιωτική εκπαίδευση και φροντιστήρια			2,32%		1,38%	1,30%	1,29%				0,95%
Ιστορικά γεγονότα και αναδρομές				5,76%	4,16%	2,61%	1,29%	1,25%	2,29%		1,90%
Δικαιώματα & θεσμικό πλαίσιο				3,84%	1,38%	1,30%	1,29%	5%	2,29%	3,33%	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας	2,63%					0,65%	1,29%	1,25%		1,11%	
Θέματα ψυχολογίας	2,63%		2,32%		4,16%	3,26%	2,59%	2,50%		3,33%	
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	5,26%	2,08%		1,92%	8,33%	3,92%	1,29%	5%	5,74%	2,22%	
Χαρισματικοί μαθητές					1,38%		1,29%		1,14%	2,22%	
Αναλυτικά προγράμματα και διδακτική			4,65%	1,92%	2,77%	4,57%	3,89%	1,25%	3,44%		
Αξιολόγηση	2,63%	2,08%		3,84%		4,57%	2,59%	5%	1,14%	4,44%	0,95%
Σχολικός εκφοβισμός				5,76%			1,29%	1,25%	2,29%		
Εκπαίδευση και Δημοκρατία						1,96%	1,29%		1,14%		0,95%
Εκπαίδευση αθλητών				1,92%				1,25%			

Πίνακας 3: Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση εκπαίδευσης μέσα στο χρονικό διάστημα 2010 με 2020





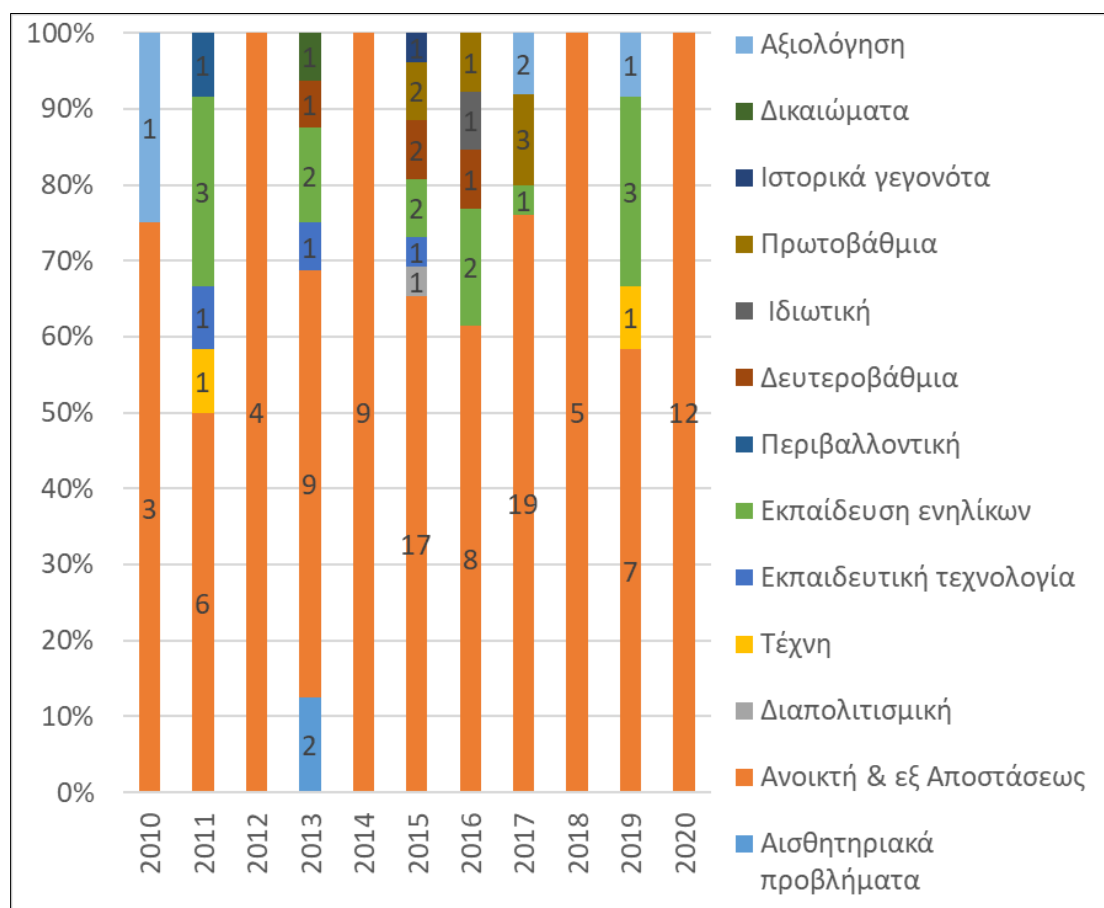
50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

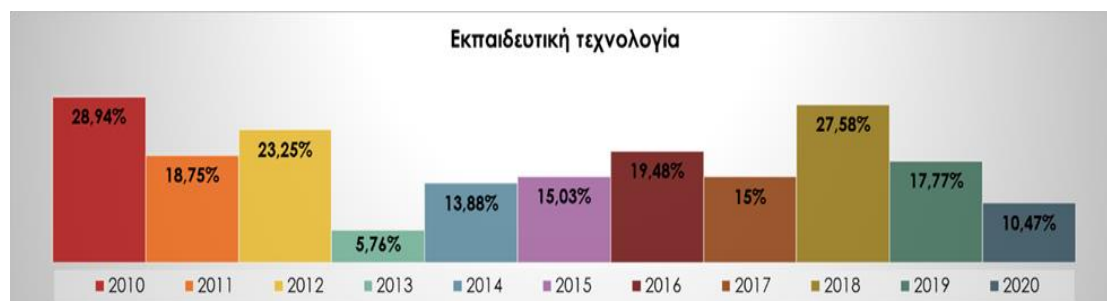


19 - 21 Απριλίου
2024

Πίνακας 4: Συνδυασμοί κατηγοριών με την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση



Πίνακας 5: Εκπαιδευτική τεχνολογία





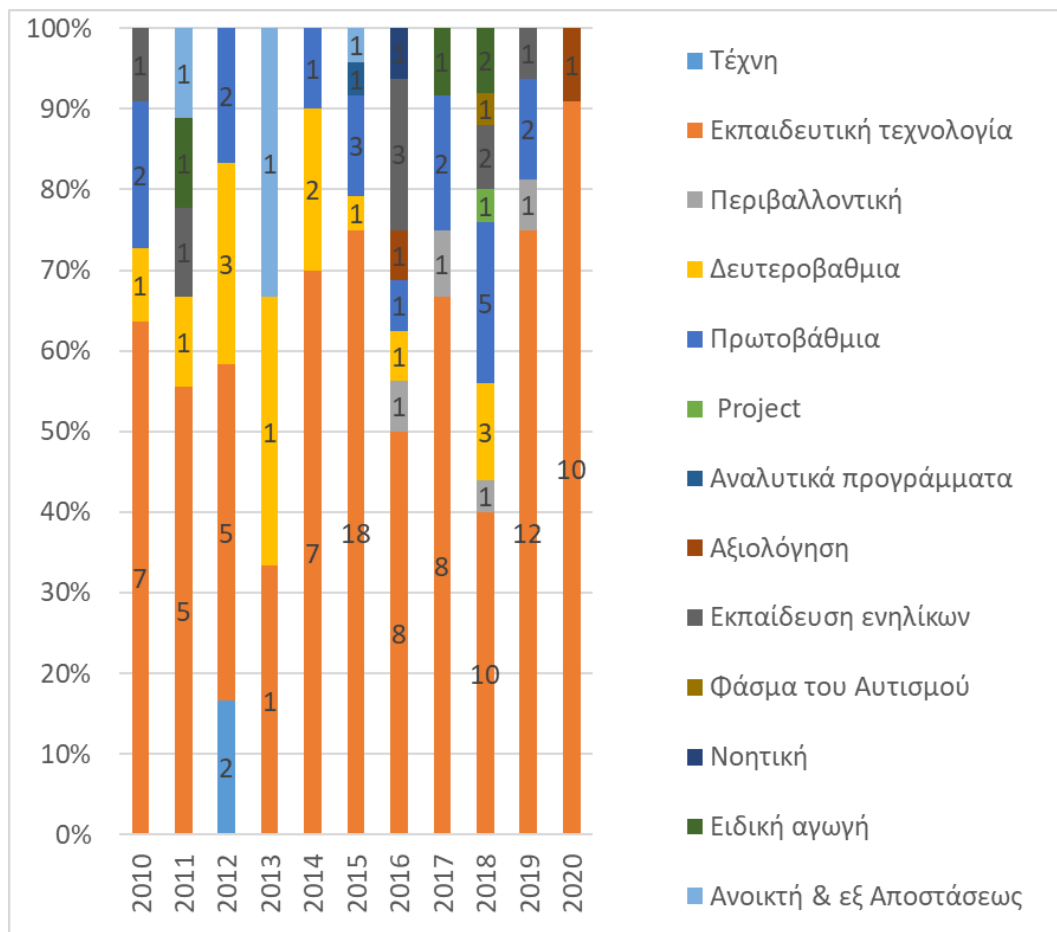
50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

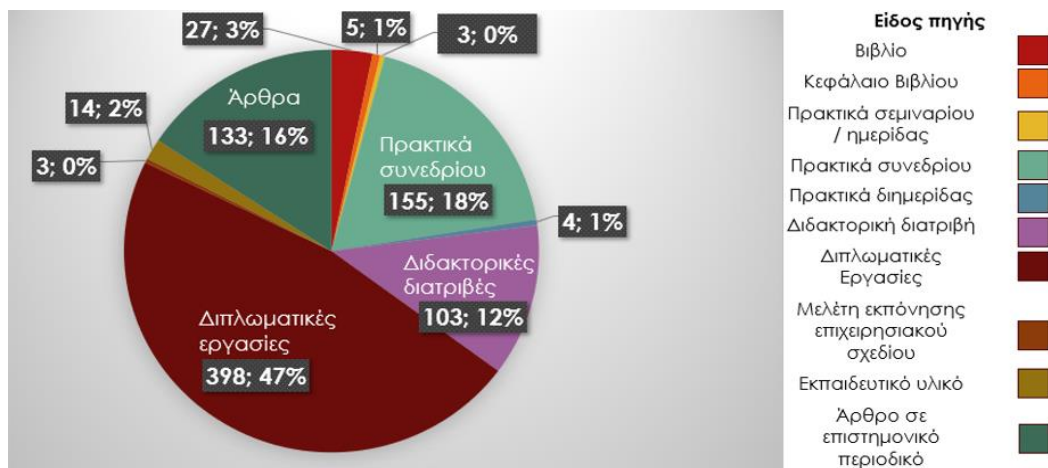


19 - 21 Απριλίου
2024

Πίνακας 6: Συνδυασμοί κατηγοριών με την εκπαιδευτική τεχνολογία



Εικόνες



Εικόνα 3: Η σύσταση του δείγματος, ανάλογα το είδος της πηγής



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024



Εικόνα 4: Δείγματα από κάθε έτος



Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εφαρμογή περιβαλλοντικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο

Κουφού Ιωάννα, Νηπιαγωγός ΠΕ60,

iwannakoufou@outlook.com.gr

Τσαντόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Δ.Π.Θ.,

tsantopo@fmenr.duth.gr

Κουφού Ευαγγελία, Νηπιαγωγός ΠΕ60,

evakoufou@gmail.com

Περίληψη

Οι προσπάθειες για την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο, έχουν ξεκινήσει από τη δεκαετία του '60. Πλέον, 60 χρόνια μετά, πληθώρα περιβαλλοντικών προγραμμάτων πραγματοποιούνται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, είτε ως ξεχωριστά προαιρετικά προγράμματα ή ενταγμένα στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα. Στο νηπιαγωγείο, πραγματοποιούνται ποικίλα περιβαλλοντικά προγράμματα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι και η *Helmera Junior*, ένα πρόγραμμα θαλάσσιου γραμματισμού, κατάλληλα δομημένο και προσαρμοσμένο για εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής και πρώτο- σχολικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται διαρκώς και η εισαγωγή κάθε μορφής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ σε εφαρμογή περιβαλλοντικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 37 νήπια ηλικίας 4 έως 6 ετών που φοιτούν στο 3ο Νηπιαγωγείο της Νέας Ορεστιάδας και τα οποία είναι χωρισμένα σε δύο τμήματα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο ειδικά κατασκευασμένο ώστε να συμπληρωθεί από παιδιά προσχολικής ηλικίας, βασισμένο στο πρότυπο εργαλείο CATES-PV. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την υπεροχή των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία σε σύγκριση με τις πιο «παραδοσιακές» μεθόδους διδασκαλίας. Τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα μέσα από πληθώρα εφαρμογών και εργαλείων ΤΠΕ, φαίνεται να αφομοίωσαν περισσότερους όρους



που μέχρι πρότινος δεν είχαν συναντήσει. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση των ΤΠΕ φάνηκε να μετασχηματίζουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των νηπίων απέναντι στο περιβάλλον. Συμπερασματικά, η διδασκαλία περιβαλλοντικού προγράμματος με τη χρήση ΤΠΕ φάνηκε να είναι αποτελεσματικότερη από μία διδασκαλία που δε χρησιμοποιεί κάποιο είδος τεχνολογίας.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, ΤΠΕ, θαλάσσιος γραμματισμός.

“The effectiveness of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the implementation of an environmental program in kindergarten”

Abstract

Efforts to introduce Environmental Education at school have started since the 60s. Now, 60 years later, a multitude of environmental programs are carried out at all educational levels, either as separate optional programs or integrated into the comprehensive school curriculum. In the kindergarten, a variety of environmental programs take place. One such program is Helmepe Junior, a marine literacy program, properly structured and adapted for application to preschool and primary school children. At the same time, in recent decades, the introduction of all forms of technology into the educational process has been constantly increasing. The implementation of environmental programs using Information and Communication Technologies (ICT) appears to be particularly effective, with technology making it easier for children to access a variety of natural environments worldwide. However, the need to train teachers in environmental education as well as in ICT becomes imperative. The purpose of this research is to investigate the effectiveness of ICT in the implementation of an environmental program in kindergarten. 37 children aged 4 to 6 who attend the 3rd Kindergarten of Nea Orestiada participated in the research. Data collection was carried out with a questionnaire specially designed to be completed by preschool children, based on the standard CATES-PV tool. The results of the research highlighted the supremacy of ICT in the learning process



compared to more "traditional" teaching methods. The children who attended the program through a variety of ICT applications and tools seem to have assimilated more terms that they had not encountered before. In addition, the activities carried out using ICT appeared to transform the attitudes and behavior of infants towards the environment. In conclusion, the teaching of an environmental program using ICT appeared to be more effective than a teaching that does not use some type of technology.

Key words: pre-school education, environmental education, ICT, maritime literacy.

Εισαγωγή

Σήμερα οι μαθητές, από την προσχολική ακόμη ηλικία, έρχονται σε επαφή με εκατοντάδες ερεθίσματα που τους παρακινούν να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν. Ως εκ τούτου, και οι διαδικασίες μάθησης στο σχολείο, θα πρέπει να δομούνται έτσι ώστε να καθίστανται ιδιαίτερα ελκυστικές για τα παιδιά και να γίνονται αποτελεσματικές. Επομένως, για να μπορεί η μαθησιακή διαδικασία να γίνει ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική, τα εργαλεία της θα πρέπει να είναι όχι μόνο ελκυστικά προς τα παιδιά, αλλά και να δημιουργούν με αυτά αλληπάλληλες αλληλεπιδράσεις (Παπαδάκης κ ά, 2013α).

Τέτοιου είδους εργαλεία είναι αυτά που ανήκουν στις ΤΠΕ. Σταθεροί και φορητοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές, σαρωτές, ψηφιακά παιχνίδια, εκπαιδευτικά και ψυχαγωγικά λογισμικά, λογισμικά προγραμματισμού, ψηφιακές κάμερες, unplugged συσκευές προγραμματισμού (ρομπότ), κινητά τηλέφωνα και ταμπλέτες, είναι πλέον στην καθημερινότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, και είναι γεγονός πως όχι μόνο τους ελκύουν το ενδιαφέρον, αλλά παρουσιάζουν και μια ευχέρεια όσον αφορά στη χρήση τους.

Με την ορθή χρήση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων, οι μαθητές από πολύ μικρή ηλικία ακόμα, μπορούν να μάθουν να διαχειρίζονται τα ψηφιακά μέσα κατακτώντας νέες γνώσεις και εμπειρίες (Resnick, 2013). Επομένως απαραίτητη κρίνεται η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία και το νηπιαγωγείο. Για να γίνει όμως αυτό είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής



ηλικίας, να εντάξουν τα ΤΠΕ σε όσα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα είναι δυνατόν, έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει πιο διαδραστική και φυσικά πιο ελκυστική για τα παιδιά. Έτσι τα παιδιά, από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής τους, ενθαρρύνονται να κατακτήσουν τη γνώση με έναν διαφορετικό τρόπο, πιο προσαρμοσμένο στα δικά τους ενδιαφέροντα, ο οποίος μελλοντικά θα τα οδηγήσει στην ευκολότερη κατάκτηση μεταγνώσης (Gil-Flores et al., 2017).

Τα οφέλη της ένταξης των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία είναι πολλά και ποικίλα. Οι Aksal & Gazi, (2015) αναφέρουν ότι δημιουργούν κίνητρα μάθησης στους μαθητές, τα οποία ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην κατάκτηση της γνώσης ενώ σύμφωνα με τους Woo et al., (2018) μέσω της χρήσης των ΤΠΕ τα παιδιά αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς καλούνται συχνά να εργαστούν σε ομάδες, γεγονός το οποίο προωθεί την δημιουργία συνεργατικής μάθησης. Ακόμη οι Villalba et al., (2017) αναφέρουν ότι η χρήση των ΤΠΕ αναπτύσσει έναν τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών ο οποίος παρακινεί τα παιδιά να προβληματιστούν με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι γνωστικές τους δεξιότητες και ικανότητες. Τέλος τα παιδιά μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, καλλιεργούν μια πιο ανεξάρτητη εκμάθηση, κατακτώντας μόνα τους πολλές γνώσεις, γεγονός το οποίο τονώνει την αυτοπεποίθησή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να αυτό- καθοδηγούνται, να επιλέγουν και στο τέλος να οδηγούνται σε ανακάλυψη της γνώσης (Aslan & Zhu, 2015). Επιπλέον, συχνά επισημαίνεται και η μεγάλη ταχύτητα με την οποία τα μικρά παιδιά κατακτούν τη γνώση μέσα από τη χρήση ΤΠΕ, η οποία θεωρείται και το σπουδαιότερο πλεονέκτημα τους σε σύγκριση με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους (Zaranis & Kalogiannakis, 2011).

Βασική προϋπόθεση βεβαίως ώστε η χρήση των ΤΠΕ να έχει θετικό αντίκτυπο και ευεργετικά αποτελέσματα στα παιδιά, είναι τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται σε εργαλεία όπως οι ταμπλέτες, τα κινητά τηλέφωνα, οι φορητοί και οι σταθεροί ηλεκτρονικοί υπολογιστές, να επιλέγονται προσεκτικά και να δοκιμάζονται προηγουμένως από τους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι και ο λόγος που διεθνείς οργανισμοί δημοσιεύουν την άποψη τους περί ασφαλούς και κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού που πρέπει να χρησιμοποιείται στα σχολεία



αλλά και στα σπίτια των μαθητών, ώστε η εξερευνητική μάθηση που προκύπτει μέσω αυτού, να είναι ασφαλής και αποτελεσματική (NAEYC & Fred Rogers Center, 2012). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και πιο συγκεκριμένα να συγκριθούν τα αποτελέσματα ανάμεσα στη διδασκαλία περιβαλλοντικού προγράμματος με και χωρίς τη χρήση ΤΠΕ.

Η χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση για Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)

Σκοπός της ΕΑΑ είναι να δημιουργήσει μελλοντικούς πολίτες, υπεύθυνους και ικανούς να λάβουν αποφάσεις που θα βελτιώσουν βιοτικό επίπεδο τόσο το δικό τους όσο και του πλανήτη, και κατ' επέκταση και των μελλοντικών γενεών. Εφόσον όμως αυτοί οι μελλοντικοί πολίτες δεν μπορούν να επιφέρουν αλλαγές σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνία και τον πολιτισμό, αυτόματα δεν είναι και σε θέση να πραγματοποιήσουν απλές παρεμβάσεις με τη χρήση των ΤΠΕ, οι οποίες είναι και αυτές που δίνουν τις λύσεις σε ποικίλα σύγχρονα ζητήματα (Τσολακίδης & Φωκίδης, 2018).

Επιγραμματικά, με την ΕΑΑ μέσω της χρήσης των ΤΠΕ:

- Προσφέρεται άμεση ενημέρωση στα παιδιά, τα οποία με το πάτημα ενός κουμπιού αποκτούν πρόσβαση σε πληροφορίες για οτιδήποτε συμβαίνει σε κάθε γωνιά του πλανήτη σε πραγματικό χρόνο. Έτσι αυξάνεται η ευαισθησία τους και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση σε σχέση με το περιβάλλον (Σταμούλης, Γρίλλιας, Πήλιουρας, 2008).
- Η νέα γνώση που κατακτάται από το ίδιο το παιδί, του προσφέρει εφόδια με τα οποία θα αποσαφηνίσει έννοιες και αξίες που θα το βοηθήσουν μελλοντικά να διαμορφώσει στάσεις κι αντιλήψεις ωφέλιμες για τον πλανήτη (Dimitracopoulou & Petrou, 2003).
- Το μαθησιακό πλαίσιο της ΕΑΑ που χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ αποκτά μια διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, προκειμένου να επιτευχθούν όλοι οι μαθησιακοί στόχοι. Έτσι η διδασκαλία μετατρέπεται σε μια πολυδιάστατη



διαδικασία που προσφέρει ολοκληρωμένη γνώση πάνω σε κάποιο ζήτημα (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

- Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πολυσύνθετα περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά και το σύνολο πιθανών λύσεών τους. Έτσι επεξεργάζονται τις πληροφορίες ενδυναμώνοντας την κριτική τους σκέψη, γεγονός το οποίο τα καθιστά ικανά να επινοήσουν καινοτόμες λύσεις και επιπλέον να τις εφαρμόσουν (Daskolia & Kynigos, 2012).
- Καλλιεργείται κι ενισχύεται η ομαδικότητα, καθώς η γνώση που κατακτά το παιδί, προκύπτει έπειτα από συνεργατική διερεύνηση σε μικρές ομάδες που δημιουργεί με τους συμμαθητές του στην τάξη (Λιαράκου & Γαβριλάκης, 2009).

Όσο εξελίσσεται η τεχνολογία, τόσο πληθαίνουν οι ήδη αρκετές εφαρμογές οι οποίες συμβάλλουν στην επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας για ΕΑΑ, με αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση αλλά και την αποτελεσματικότητα των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Morkun et al., 2018). Επίσης εφαρμογές οι οποίες «μεταφέρουν» το χρήστη σε οποιοδήποτε μέρος του πλανήτη, όπως τα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών (GIS) και το παγκόσμιο σύστημα στιγματοθέτησης (GPS), εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας, επαυξημένης πραγματικότητας, προσομοίωσης, εκτός από ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές, είναι και εύκολα προσβάσιμες και αλληλεπιδραστικές για τα παιδιά μικρής ηλικίας (Kalogiannakis & Papadakis, 2017).

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί πως οι ΤΠΕ έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης και επικοινωνίας τα οποία θα βοηθήσουν τα παιδιά να προσεγγίσουν οποιοδήποτε περιβαλλοντικό ζήτημα πιο βιωματικά. Ακόμα και σε περιπτώσεις που οι μαθητές δεν βρίσκονται κοντά στο φυσικό περιβάλλον το οποίο μελετούν, όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι ΤΠΕ μπορούν να δημιουργήσουν το πιο κατάλληλο και βοηθητικό περιβάλλον μάθησης. Αυτό βέβαια απαιτεί τις απαραίτητες δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα επιλέξει εργαλεία, κατάλληλα για την ηλικία, το γνωστικό και το συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών,



τα οποία θα ενισχύσουν τόσο τις ικανότητες τους να αντιληφθούν όσο και να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες (Kaware & Sain, 2015).

Μεθοδολογία

Ως περιοχή της έρευνας ορίστηκε το 3ο Νηπιαγωγείο Νέας Ορεστιάδας. Πρόκειται για διθέσιο νηπιαγωγείο, στο οποίο λειτουργεί και ολοήμερο τμήμα. Μόνιμα εργάζονται τρεις εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, και τη σχολική χρονιά, οπότε διεξήχθη και η έρευνα, στο σχολείο φοιτούν σαράντα ένας μαθητές. Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, είναι το ερωτηματολόγιο, καθώς κρίθηκε όχι μόνο το αποτελεσματικότερο, αλλά και το ευκολότερο εργαλείο που θα μπορούσε να γίνει κατανοητό από τα μικρά παιδιά, κάνοντάς τα να νιώσουν άνεση και αυτοπεποίθηση ώστε να ανταπεξέλθουν στην συμπλήρωσή του. Ο σχεδιασμός του εργαλείου, ακολούθησε τους κανόνες του CATES-PV, εργαλείο που έχει σχεδιαστεί ώστε να συμπληρώνεται από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Musser & Diamond, 1999). Το CATES-PV είναι η προσχολική έκδοση του εργαλείου CATES (Musser & Malkus, 1994), και θεωρείται μέχρι σήμερα ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από ερευνητές ώστε να αξιολογήσει τις στάσεις καθώς επίσης και κάνει κατανοητές τις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με το περιβάλλον (Soydan & Samur, 2017). Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν πολύ προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη το νεαρό της ηλικίας των παιδιών και το γνωστικό τους επίπεδο. Αν και οι ερωτήσεις συχνά περιείχαν εξειδικευμένους όρους σχετικά με το θαλάσσιο οικοσύστημα, ήταν διατυπωμένες με απλό λεξιλόγιο ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό από τα παιδιά και να μην τους προκαλέσει άγχος και ματαίωση. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους μαθητές τόσο πριν όσο και μετά το τέλος του προγράμματος, με σκοπό να συγκριθούν οι πρότερες γνώσεις με τα μαθησιακά αποτελέσματα του περιβαλλοντικού προγράμματος. Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στις δύο ομάδες μαθητών ονομάζεται «Η θάλασσα είναι ζωή» και πρόκειται για ένα πρόγραμμα θαλάσσιου γραμματισμού και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Τα ζητήματα που πραγματεύεται σχετίζονται με το θαλάσσιο οικοσύστημα και ό, τι σχετίζεται με αυτό. Προκειμένου να



πραγματοποιηθεί η ανάλυση δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και πιο συγκεκριμένα η περιγραφική στατιστική.

Αποτελέσματα

Τα παιδιά της ομάδας που παρακολούθησε το πρόγραμμα με ποικιλία ΤΠΕ, έδειξαν να έχουν κατανοήσει στο μεγαλύτερο ποσοστό τους τη λειτουργία της τροφικής αλυσίδας, την ύπαρξη των υδάτινων ζωνών και τον κύκλο του νερού, σημειώνοντας σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας σε σύγκριση με την ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα μέσω έντυπου υλικού. Ωστόσο, όσον αφορά τις γενικότερες γνώσεις περί του θαλάσσιου οικοσυστήματος, σχετικά με το τι πρέπει αυτό να περιλαμβάνει και πώς μπορούμε με τη στάση μας να το διαφυλάξουμε, και οι δύο ομάδες σημείωσαν υψηλά σκορ σωστών απαντήσεων, με την ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα με τη χρήση ποικιλίας ΤΠΕ ωστόσο να υπερέχει της ομάδας που το διδακτικό της υλικό αποτέλεσαν μόνο υλικά σε έντυπη και σε φυσική μορφή.

Σχετικά με την ανθρώπινη εκμετάλλευση της θάλασσας, τόσο τα παιδιά της ομάδας που διδάχθηκαν τις έννοιες μέσω της χρήσης ΤΠΕ όσο και αυτά της ομάδας που χρησιμοποίησαν παραδοσιακά διδακτικά εργαλεία, κατέκτησαν γνώσεις και υπέδειξαν αλλαγή στον τρόπο σκέψης σχετικά με τη στάση που οφείλει να έχει ο άνθρωπος απέναντι στη θάλασσα. Όμως, σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, τα μαθησιακά αποτελέσματα της ομάδας των ΤΠΕ ήταν πολύ υψηλότερα από αυτά της ομάδας των έντυπων διδακτικών εργαλείων. Πιο αναλυτικά, σχετικά με την ανθρώπινη ναυτιλιακή δραστηριότητα, τα είδη πηγών ενέργειας, τον παράκτιο τουρισμό και την ορθή κατανάλωση ψαριών, και η δύο ομάδες κατέκτησαν μεγάλο μέρος των προσδοκώμενων γνώσεων, με την ομάδα που εργάστηκε με ποικίλα ΤΠΕ και πάλι να σημειώνει πολύ υψηλότερα σκορ από την ομάδα που ως διδακτικά εργαλεία είχε έντυπα και εκπαιδευτικά παιχνίδια σε φυσική μορφή. Αν και σχετικά με την εξάντληση των πηγών ενέργειας τα παιδιά και των δύο ομάδων σημείωσαν αύξηση στις σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με εκείνες των αρχικών ερωτηματολογίων, δεν έδειξαν να



κατανοούν πλήρως τις πληροφορίες, με τη μεταξύ τους διαφορά να εμφανίζεται ελάχιστη.

Εντυπωσιακή είναι η διαφορά που εμφανίζουν οι δύο ομάδες στην ενότητα που μελετώνται οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν οι θάλασσες και οι ωκεανοί. Στην ομάδα των ΤΠΕ, παρατηρείται αύξηση στο ποσοστό σωστών απαντήσεων στα τελικά ερωτηματολόγια, σε θέματα που σχετίζονται με τη θαλάσσια ρύπανση, την κλιματική αλλαγή και τα ξενικά είδη. Αντίθετα, στην ομάδα των έντυπων διδακτικών μέσων, τα ποσοστά κατάκτησης γνώσεων μετά το πέρας του προγράμματος είναι πολύ χαμηλά, και μάλιστα πολύ κατώτερα. Μόνο όσον αφορά στη χρήση επαναχρησιμοποιούμενων σκευών νερού, οι δύο ομάδες έδειξαν να κατανοούν απόλυτα τη χρησιμότητα της κατανάλωσης λιγότερων πλαστικών μιας χρήσης.

Σχετικά με την ατομική ευθύνη και την προστασία των θαλασσών, και πάλι τα παιδιά της ομάδας που μελέτησαν το πρόγραμμα χρησιμοποιώντας πληθώρα ΤΠΕ, έδειξαν να κατανοούν περισσότερο πως ο θαλάσσιος κόσμος εξαρτάται άμεσα από τον άνθρωπο. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις ατομικές συνήθειες μας στην ανακύκλωση τα παιδιά της ομάδας που χρησιμοποίησαν έντυπη μορφή διδακτικά μέσα, φαίνεται να κατανοούν ποια είναι τα αντικείμενα που μπορούν να ανακυκλωθούν, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό να μην δίνει βαρύτητα στην ατομική ευθύνη και να μην αλλάζει στάση. Αντιθέτως τα παιδιά της ομάδας των ΤΠΕ, μετά το πέρας του προγράμματος δείχνει στην πλειοψηφία του να αναγνωρίζει τα αντικείμενα που μπορούν να ανακυκλωθούν και δηλώνει πως πλέον ανακυκλώνει όλα όσα ανακυκλώνονται. Όσον αφορά τις γνώσεις γύρω από τη δημιουργία και τον καθαρισμό των πετρελαιοκηλίδων, και οι δύο ομάδες κατανόησαν το πρόβλημα και τη λύση του, ωστόσο η ομάδα που εργάστηκε μέσω πολλών ΤΠΕ στα τελικά ερωτηματολόγια σημείωσε πολύ καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με την ομάδα που εργάστηκε μόνο με παραδοσιακές διδακτικές τεχνικές. Σχετικά με τις μεθόδους φροντίδας ώστε να διατηρούνται καθαρές οι ακτές, και οι δύο ομάδες φάνηκε να αφομοιώνουν απόλυτα όσα έμαθαν στο πρόγραμμα. Ωστόσο μόνο η ομάδα των ΤΠΕ και με μεγάλη διαφορά από την ομάδα των έντυπων διδακτικών εργαλείων, φαίνεται να αλλάζει στάση και να απαντά πως πλέον, πάντα θα μαζεύει τα απορρίμματα που δημιουργεί στην παραλία. Ομοίως, στο



τελευταίο ερώτημα τόσο η ομάδα των τεχνολογικών διδακτικών εργαλείων, όσο και η ομάδα των έντυπων, κατακτούν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με το ποιος είναι ο περισσότερο ωφέλιμος για το περιβάλλον τρόπος για την απόκτηση κοχυλίων, σφουγγαριών και κοραλλιών. Ωστόσο μόνο η ομάδα των ΤΠΕ επιλέγει στο σύνολο της, πλέον να μαζεύει πάντα τους θαλάσσιους «θησαυρούς» και να μη τους αγοράζει από τουριστικά καταστήματα, ενώ η πλειοψηφία της ομάδας που χρησιμοποίησε έντυπα διδακτικά μέσα, επιλέγει να τους αγοράζει πάντα.

Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ σε εφαρμογή περιβαλλοντικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, και ειδικότερα να συγκρίνει τυχόν διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα στην εφαρμογή του ίδιου περιβαλλοντικού προγράμματος χωρίς καμία χρήση ΤΠΕ. Ο αρχικός σκοπός φαίνεται εκ του αποτελέσματος ότι επετεύχθη, αφού προσδιορίστηκαν οι διαφοροποιήσεις στις γνώσεις και τις στάσεις των δύο ομάδων μετά το τέλος συμμετοχής στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά της ομάδας που παρακολούθησε το πρόγραμμα με τη χρήση ποικιλίας ΤΠΕ είχε γενικότερα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα εν συγκρίσει με την ομάδα που το διδακτικό της υλικό αποτέλεσαν μόνο υλικά σε έντυπη και σε φυσική μορφή.

Πιο συγκεκριμένα, μεγάλη διαφορά παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα ερωτήματος σχετικά με την τροφική αλυσίδα, με τα παιδιά των ΤΠΕ να σημειώνουν σχεδόν απόλυτο σκορ, λιγότερο από το ένα τέταρτο των παιδιών της άλλης ομάδας απάντησε σωστά. Επίσης η ομάδα ΤΠΕ έδειξε να κατανοεί απόλυτα τη σημασία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας καθώς και τις συνέπειες του παράκτιου τουρισμού, σε αντίθεση με την άλλη ομάδα όπου σχεδόν τα μισά παιδιά δεν κατανόησαν τα θέματα. Επιπλέον, σημαντική ήταν η συμβολή του προγράμματος στα παιδιά ΤΠΕ στον μετασχηματισμό άποψης σχετικά με το μέσο μετακίνησης στις διακοπές τους, αντίθετα με τα άλλα παιδιά που απάντησαν και στα τελικά ερωτηματολόγια πως δεν θα μετακινούνταν με ποδήλατο ή πόδια στις διακοπές τους αλλά θα συνέχιζαν να προτιμούν το αυτοκίνητο. Επιπροσθέτως τα παιδιά ΤΠΕ φάνηκε πως κατανοούν



καλύτερα με μεγάλη διαφορά από την άλλη ομάδα την έννοιες όπως κλιματική αλλαγή και ξενικά είδη και τις συνέπειες τους στον άνθρωπο. Αξιοσημείωτη τέλος είναι η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων τόσο στις γνώσεις όσο και στις στάσεις των ομάδων στο θέμα της ανακύκλωσης αλλά και τις συλλογής θαλάσσιων θησαυρών (κοχύλια, σφουγγάρια, κοράλλια κτλ), με τα παιδιά της ομάδας διδασκαλίας μέσω έντυπων μέσων να μη διαφοροποιείται πολύ από τις αρχικές του απόψεις.

Ωστόσο, θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως το παρόν πείραμα, το οποίο βασίστηκε σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα θαλάσσιου γραμματισμού, πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Νέας Ορεστιάδας η οποία δεν είναι παραθαλάσσια. Ως εκ τούτου, τα παιδιά της ομάδας 2 που στην αντίθετη περίπτωση θα μπορούσαν να εμπλακούν σε διδακτικές εμπειρίες στο άμεσο φυσικό περιβάλλον το οποίο μελετήθηκε, δεν είχαν αυτή την ευκαιρία η οποία μπορεί να τροποποιούσε, ή ακόμα και να αντίστρεφε τα αποτελέσματα. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων σε πόλεις χωρίς θάλασσα, ωστόσο θα μπορούσε ακόμη και η ομάδα που δε χρησιμοποιεί ΤΠΕ να «βρεθεί» στο φυσικό περιβάλλον μελέτης μέσω κάποιου προγράμματος προσομοίωσης. Επομένως ο μεγαλύτερος περιορισμός της παρούσας έρευνας, ήταν η αδυναμία άμεσης επαφής των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον το οποίο μελετήθηκε.

Αν για οποιοδήποτε λόγο επιχειρηθεί περεταίρω έρευνα σχετικά με τα ζητήματα που μελετήθηκαν στην παρούσα, θα πρότεινα αρχικά να επεκταθεί ο χρόνος της έρευνας. Αν και οι διδασκαλίες οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν με πολλή προσοχή, θεωρώ πως τα αποτελέσματα θα ήταν ανώτερα αν σε κάποια ζητήματα που φάνηκαν δυσκολότερα ως προς την κατανόηση, αφιερωνόταν μία επιπλέον διδακτική δραστηριότητα. Επίσης σε μελλοντική απόπειρα επανάληψης της έρευνας, θα γινόταν προσπάθεια συμπερίληψης όλων των θεματικών ενοτήτων του περιγράμματος της παιδικής Helmera, οι οποίες είναι στο σύνολο τους 32, και εδώ χρησιμοποιήθηκαν οι 16. Αναμφισβήτητα, αυτό θα έδινε μία μεγαλύτερη εγκυρότητα στο αποτέλεσμα, αφού θα επρόκειτο για μία ολιστική και ολοκληρωμένη μελέτη όλων των ζητημάτων που σχετίζονται με τον θαλάσσιο κόσμο. Ωστόσο οι 16 θεματικές που επιλέχθηκαν για την



παρούσα έρευνα, κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα θεματολογίας και σε καμία περίπτωση δεν θεωρείται ελλιπής η διδακτική παρέμβαση.

Βιβλιογραφία

- Aksal., F. A., & Gazi, Z. A. (2015). Examination on ICT integration into special education schools for developing countries. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 70-72.
- Daskolia, M. & Kynigos, C. (2012). Applying a Constructionist Frame to Learning about Sustainability. *Creative education*, 3, 818- 823.
- Dimitracopoulou, A. & Petrou, A. (2003). Advanced Collaborative Distance Learning Systems for young students: Design Issues and current trends on new cognitive and metacognitive tools. *Themes in Education International Journal*, 115-124.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68.
- Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2017). Combining mobile technologies in environmental education: a Greek case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 11(2), 108-130.
- Kaware, S. S., & Sain, S. K. (2015). ICT application in education: an overview. *International Journal of Multidisciplinary Approach & Studies*, 2(1), 25-32.
- Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2009). Η συμβολή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο: Ε. Αυγερινός (επιμ.). Η συνεισφορά των Νέων Τεχνολογιών σε μια Ποιοτική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, (σελ. 60-71). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΤΔΕ.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις. Αθήνα: Νήσος.
- Morkun, V. S., Semerikov, S. O.,



- Morkun, N. V., & Hryshchenko, S. M., Kiv, A. E. (2018). Defining the structure of environmental competence of future mining engineers: *ICT Approach* (51), 255-262.
- Musser M. L. & Malkus J. A. (1994). The Children's Attitudes toward the Environment Scale, *The Journal of Environmental Education*, 25:3, 22-26.
- Musser, M. L. & Diamond, E. K. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education*, 1999, Vol. 30, No. 2, 23-30.
- NAEYC, & Fred Rogers Center. (2012). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Joint position statement.
- Παπαδάκης, Σ., Καλογιαννάκης, Μ., & Ζαράνης, Ν. (2013α). Παρουσίαση εκπαιδευτικών εφαρμογών και του τεστ αξιολόγησης ΤΕΜΑ3 για τη διδακτική παρέμβαση στα Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο. *Πρακτικά 5th Conference on Informatics in Education*, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιά, 11-13 Οκτωβρίου 2013.
- Resnick, M. (2013). Lifelong Kindergarten. *Cultures of Creativity*. LEGO Foundation
- Soydan, B. S. & Samur, O. A. (2017). Validity and Reliability Study of Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children. *International Electronic Journal of Environmental Education* Vol.7, Issue 1, 78-96.
- Σταμούλης, Ε., Γρίλλιας, Α., Πήλιουρας, Π. (2008). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω ιστοεξερεύνησης. Μια εφαρμογή στη Μελέτη του προβλήματος του Γλυκού Νερού της Γης. Πρακτικά, 4ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.
- Τσολακίδης, Κ., & Φωκίδης, Ε. (2018). Η εξέλιξη της τεχνολογίας, νέες απόψεις και δεξιότητες για την εκπαίδευση. Στο Σοφός, Α., Λιαράκου, Γ., Καραμούζης, Π., Καζούλλη, Β. & Κώστας, Α., (Επιμ.), Εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών Π. Νέα μέσα -Νέα μάθηση (σ.40-52) ΑΘΗΝΑ:ΓΡΗΓΟΡΗ.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

-
- Villalba, A., González-Rivera, M. D., & Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles Perceived by Physical Education Teachers to Integrating ICT. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 83-92.
- Woo, H. J., Jo, H. J., & Choi, Y. (2018). The trends and prospects of ICT based Education. *Informatization Policy*, 25(4), 3-36.
- Zaranis, N., & Kalogiannakis, M. (2011). The Use of ICT in Preschool Education for Science Teaching with the Van Hiele theory, In M.F. Costa, B.V. Dorrió, S. Divjak, (Eds.) *Proceedings of the 8th International Conference*, 21-27, University of Ljubljana, Slovenia, 15-17 September 2011.



Κρήτη, η πορεία προς την Ένωση, 1821-1913. Διδακτική προσέγγιση του κρητικού ζητήματος με χρήση ΤΠΕ και απόπειρα χρήσης εφαρμογών ΑΙ

Κυριαζίδης Φ. Δημήτριος, (MSc) ΠΕ02 – Φιλόλογος

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δράμας

kyrdimitris@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο εστιάζει στην ιστορική εξέλιξη του Κρητικού Ζητήματος καλύπτοντας μια αρκετά ευρεία περίοδο, περίπου 100 χρόνων, από τη συμμετοχή των Κρητών στην επανάσταση του 1821 μέχρι την πολυπόθητη Ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα, το 1913. Υλοποιείται σε τρεις (3) διδακτικές ώρες, στο πλαίσιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ Γενικού Λυκείου σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) που έχουν εξαγγελθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Η 1^η διδακτική ώρα κατανέμεται σε δύο στάδια: στην αφόρμηση, και διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης (1^ο στάδιο) και στη διδασκαλία και εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου (2^ο στάδιο). Η 2^η διδακτική ώρα περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και η 3^η διδακτική ώρα αφιερώνεται στην παρουσίαση και συζήτηση των μαθητικών εργασιών και τον αναστοχασμό.

Στόχοι του σεναρίου είναι, σε επίπεδο γνώσεων, η ανάδειξη της σημασίας του Κρητικού Ζητήματος για τον Ελληνισμό ως μίας πτυχής της Μεγάλης Ιδέας και του Ανατολικού Ζητήματος, μέσω της κατανόησης των γεγονότων, των αιτιών και των επιδιώξεων των κρητικών επαναστάσεων και των (διεθνών) περιπλοκών που οδήγησαν στην Ένωση. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της αναγνώρισης των αιτιωδών σχέσεων που διαμορφώνουν την ιστορική πραγματικότητα και, επίσης, η καλλιέργεια ικανοτήτων ιστορικής έρευνας και ψηφιακών δεξιοτήτων. Σε επίπεδο στάσεων, η πλήρης κατανόηση πως στον διεθνή πολιτικό και διπλωματικό στίβο οι έννοιες της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης των λαών δεν (πρέπει να) θεωρούνται αυτονόητες έννοιες παρά τα αντιθέτως θρυλούμενα.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Κατά την ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου ακολουθείται συνδυασμός διδακτικών προσεγγίσεων: διερευνητική / αποκαλυπτική, καθοδηγούμενη, συνεργατική, βιωματική, με ενσωμάτωση χρήσης ψηφιακών μέσων / εργαλείων και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλα τα στάδια εξέλιξης του σεναρίου.

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης, επιχειρείται ένα νοερό ταξίδι στην ιστορική πραγματικότητα της εποχής με την προβολή ενός σύντομου, διαδραστικά διαμορφωμένου, βίντεο με τη χρήση της εφαρμογής EdPuzzle και την παρουσίαση χρονογραμμής που παρουσιάζει τους κυριότερους σταθμούς του Κρητικού Ζητήματος (εφαρμογή Time Toast), Παράλληλα με την ιστορική αφήγηση χρησιμοποιείται προβολή παρουσίασης pptx που δημιουργήθηκε με τη συνδρομή τεχνητής νοημοσύνης από την εφαρμογή Gamma App. Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, εφαρμόζονται διαδραστικές ομαδικές ασκήσεις (Kahoot), και διανέμονται στις ομάδες φύλλα εργασίας με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές όπου οι εκφωνήσεις / ζητούμενα των εργασιών, δημιουργήθηκαν με τη συνδρομή Mega Prompts σε Chat Bots Τεχνητής Νοημοσύνης (Chat GPT / Gemini). Παράλληλα, στον αναστοχασμό του μαθήματος, αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη με τη χρήση εφαρμογής Ιδεοθύελλας (WordArt) για την αποτύπωση των συναισθημάτων που γέννησε η εμπεδωμένη ιστορική γνώση.

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι εύκολα υλοποιήσιμο στη σχολική τάξη καθώς δεν απαιτεί ιδιαίτερη υλικοτεχνική υποδομή πέρα από την ήδη υπάρχουσα σε ένα τυπικό δημόσιο σχολείο. Μπορεί να προσαρμοστεί στο γνωστικό επίπεδο της τάξης και τους στόχους που τίθενται από τον/την εκπαιδευτικό. Επίσης, δύναται να εμπλουτιστεί με ιστορικές πηγές και επιπλέον οπτικοακουστικό υλικό ή να επιλεγθούν άλλες εκπαιδευτικές εφαρμογές με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένος ο/η εκπαιδευτικός.

Λέξεις κλειδιά: Ανατολικό Ζήτημα – Οθωμανική Αυτοκρατορία – Ελλάδα – Μεγάλες Δυνάμεις – Κρήτη



Crete, the path to Union, 1821- 1913. Didactic Approach to the Cretan Question using Information and Communication Technologies (ICT) and an attempt to integrate AI applications

Abstract

This didactic scenario focuses on the historical evolution of the Cretan Question, spanning a broad period of approximately 100 years, from the participation of Cretans in the Greek War of Independence in 1821 to the long-desired Union of Crete with Greece in 1913. It is implemented in three (3) teaching hours within the framework of Modern and Contemporary History for the 3th grade of Lyceum, following the New Curriculum announced by the Institute of Educational Policy (IEP).

The first teaching hour is divided into two stages: the introduction and exploration of prior knowledge (stage 1) and the teaching and consolidation of the subject matter (stage 2). The second teaching hour involves student assessment, and the third hour is dedicated to the presentation and discussion of student work and reflection.

The objectives of the scenario are, at the knowledge level, to highlight the significance of the Cretan Question for Hellenism as an aspect of the «Great Idea» and the Eastern Question through an understanding of the events, causes, and goals of the Cretan revolutions, as well as the (international) complexities that led to the Union. At the skills level, the scenario aims to develop critical thinking through the recognition of causal relationships that shape historical reality and to cultivate historical research and digital skills. At the level of attitudes, the goal is to foster a comprehensive understanding that in the international political and diplomatic arena, the concepts of freedom and self-determination of peoples should not be taken for granted, despite claims to the contrary.

In developing this didactic scenario, a combination of teaching approaches is employed: inquiry-based/discovery learning, guided instruction, collaborative learning, experiential learning, with the integration of digital media/tools and the utilization of Information and Communication Technologies (ICT) at all stages of the scenario's development.



More specifically, within the framework of the experiential approach, a virtual journey into the historical reality of the era is attempted through the presentation of a short, interactively designed video using the EdPuzzle application and the presentation of a timeline illustrating the main milestones of the Cretan Question (Time Toast application). Alongside the historical narrative, a PowerPoint presentation created with the assistance of artificial intelligence from the Gamma App is utilized. Within the context of the collaborative approach and the development of critical thinking, interactive group exercises (Kahoot) are implemented, and worksheets with primary and secondary sources are distributed to the groups, with prompts/questions for the tasks generated with the assistance of Mega Prompts in AI Chatbots (Chat GPT / Gemini). Additionally, during the lesson reflection, creative thinking is fostered through the use of a Brainstorming application (WordArt) to capture the emotions generated by the acquired historical knowledge.

This didactic scenario is easily implementable in the classroom as it does not require any special infrastructure beyond what is already available in a typical public school. It can be adapted to the cognitive level of the class and the goals set by the teacher. Furthermore, it can be enriched with historical sources and additional audiovisual material, or alternative educational applications with which the teacher is more familiar can be selected.

Keywords: Eastern Question – Ottoman Empire – Greece – Great Power – Crete

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

1. Ταυτότητα

Τίτλος: Κρήτη, η Πορεία προς την Ένωση (1821 – 1913). Μια διδακτική προσέγγιση του κρητικού ζητήματος με χρήση ΤΠΕ και απόπειρα χρήσης εφαρμογών ΑΙ.

Δημιουργός: Κυριαζίδης Δημήτριος, κλ ΠΕ02

Βαθμίδα: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τάξη: Γ Λυκείου

Γνωστικό Αντικείμενο: Ιστορία, Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία



Διαθεματικότητα: Διασύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Πολιτικής Παιδείας και της Πληροφορικής

Εκτιμώμενη διάρκεια: Τρεις (3) διδακτικές ώρες

2. Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γενικός Σκοπός

- Να εντοπίζεται η εμφάνιση του Κρητικού Ζητήματος ως μέρος του Ανατολικού Ζητήματος και οι ελληνικοί χειρισμοί ως απότοκο της Μεγάλης Ιδέας
- Να αναδειχθούν τα αίτια και τις επιδιώξεις των κρητικών επαναστάσεων και να εκτιμηθούν τα αποτελέσματά τους

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Επίπεδο Γνώσεων

- Να αναδειχθεί η διπλή σημασία του Κρητικού Ζητήματος, για τον Ελληνισμό, ως μία εκδήλωση της Μεγάλης Ιδέας και για τη διεθνή πολιτική σκηνή, ως μια πτυχή του Ανατολικού Ζητήματος, μέσω της κατανόησης των γεγονότων, των αιτιών και των επιδιώξεων των κρητικών επαναστάσεων και των (διεθνών) περιπλοκών που οδήγησαν στην Ένωση

Επίπεδο Δεξιοτήτων

- Να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη μέσω της αναγνώρισης των αιτιωδών σχέσεων που διαμορφώνουν την ιστορική πραγματικότητα και, επίσης, η καλλιέργεια ικανοτήτων ιστορικής έρευνας και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Επίπεδο Στάσεων

- Να κατανοηθούν και να εκτιμηθούν οι αξίες της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης του κάθε λαού και ότι στον διεθνή πολιτικό και διπλωματικό στίβο οι έννοιες αυτές, παρά τα αντιθέτως θρυλούμενα, δεν (πρέπει να) θεωρούνται αυτονόητες.

3. Διδακτική μεθοδολογία

Διερευνητική / Ανακαλυπτική μάθηση



- Στην αφόρμηση του μαθήματος παρουσιάζεται στους μαθητές/τριες ο χάρτης του πρώτου ελληνικού κράτους και εντοπίζοντας τις περιοχές με ελληνικό πληθυσμό που βρίσκονται εκτός των συνόρων του, διερευνώνται, μέσω της συζήτησης, τα αίτια που δημιουργούν τον αλυτρωτισμό.

- Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης (ιδεοθύελλα).

Αφήγηση / Καθοδηγούμενος διάλογος

- Ιστορική αφήγηση με χρήση παρουσίασης που δημιουργήθηκε με τη συνδρομή τεχνητής νοημοσύνης.

Βιωματική μάθηση

- Χρήση διαδραστικά διαμορφωμένων βίντεο και ιστοριογραμμής.

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

- Διαδραστικές ομαδικές ασκήσεις, διανομή ομαδικών Φύλλων Εργασίας με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Οι εκφωνήσεις / ζητούμενα των εργασιών, δημιουργήθηκαν με τη συνδρομή Mega Prompts σε Chat Bots Τεχνητής Νοημοσύνης (Chat GPT / Gemini).

4. Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.

Εφαρμογές - Λογισμικά

- Edpuzzle, Timetoast, Geacron, Kahoot, Gamma App, Chat GPT 3.5 / Gemini, εφαρμογή Brainstorming (πχ Word Art)

Τεχνολογικά Μέσα Διδασκαλίας

- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής / Προτζέκτορας, Διαδραστικός πίνακας, Διαδίκτυο

Εκπαιδευτικό Υλικό

- Σχολικό Εγχειρίδιο, Φύλλα Εργασίας, Βίντεο

5. Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου

1η διδακτική ώρα

1ο Βήμα: Αφόρμηση και διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης



Ο εκπαιδευτικός προβάλλει μέσω του βιντεοπροβολέα / διαδραστικού πίνακα τον χάρτη του πρώτου νεοελληνικού κράτους με τα σύνορα του 1830 (Πρωτόκολλο του Λονδίνου) και 1832 (Συνθήκη της Κωνσταντινούπολης) και ζητά από τους μαθητές/τριες να ονομάσουν τις περιοχές που περιλαμβάνονται στην επικράτεια του.



Εικόνες 5 & 2: Τα σύνορα του πρώτου ελληνικού κράτους

Ο αριστερός χάρτης προέρχεται από το σχολικό εγχειρίδιο αλλά, εναλλακτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η διαδικτυακή εφαρμογή **GeaCron** (δεξιός χάρτης). Ζητά, επίσης, από τους μαθητές/τριες, συγκρίνοντας τους προβαλλόμενους χάρτες με την τωρινή εδαφική επικράτεια της Ελλάδας να καταδείξουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα που έχουν μείνει εκτός της χάραξης των πρώτων συνόρων. Στη συνέχεια – και αφού επισημάνει ότι τα αιτήματα Κρητών και Σάμιων για την ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό κράτος δεν έγιναν αποδεκτά από τις Μ. Δυνάμεις – εστιάζει στο κρητικό ζήτημα.

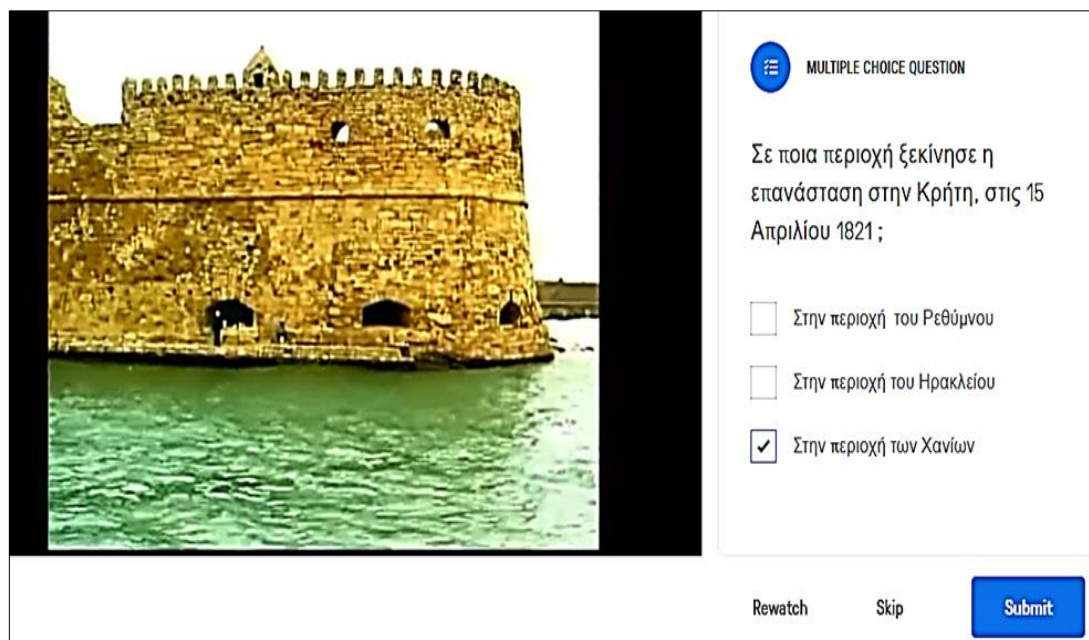
Για τον σκοπό αυτό, προβάλλονται σύντομα αποσπάσματα από το βίντεο: ΚΡΗΤΗ – ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΝΩΣΗ (1821 – 1913), του ΕΘΝΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΩΝ «ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ ΒΕΝΙΖΕΛΟΣ»:
<https://youtu.be/4JvpBTBF4qU>

Στο αρχικό τρίλεπτο απόσπασμα, μέσα από τις περιγραφές του αγώνα των Κρητών κατά των Οθωμανών στη διάρκεια της Επανάστασης και από τη διαλογική συζήτηση με τους μαθητές/τριες, καταδεικνύεται το δίκαιο αίτημα τους για ενσωμάτωση στο νέο ελληνικό κράτος που όμως απορρίφθηκε από τις Μ. Δυνάμεις.



2ο Βήμα: Διδασκαλία και εμπέδωση γνωστικού αντικειμένου

Προεπιλεγμένα αποσπάσματα του βίντεο παρουσιάζονται σταδιακά ώστε να καλυφθεί ολόκληρη η προς εξέταση ιστορική περίοδος. Το βίντεο δεν προβάλλεται διαδικτυακά αλλά έχει εγκατασταθεί από τον διδάσκοντα στον υπολογιστή της τάξης προκειμένου να επεξεργαστεί, μέσω της εκπαιδευτικής εφαρμογής **edpuzzle** που δίνει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ερωτήσεων στο «σώμα» του βίντεο στις οποίες απαντούν οι μαθητές/τριες. Με άλλα λόγια, σε προεπιλεγμένα από τον εκπαιδευτικό σημεία, διακόπτεται η ροή προβολής του βίντεο και παρεμβάλλονται οι ερωτήσεις κατανόησης.



Εικόνα 3: Οι δυνατότητες της εφαρμογής edpuzzle

Τα κύρια σημεία της ιστορικής αφήγησης πλαισιώνονται με την προβολή παρουσιάσεων pptx που δημιουργήθηκε από την εφαρμογή **Gamma app** που δημιουργεί παρουσιάσεις με τη χρήση AI.

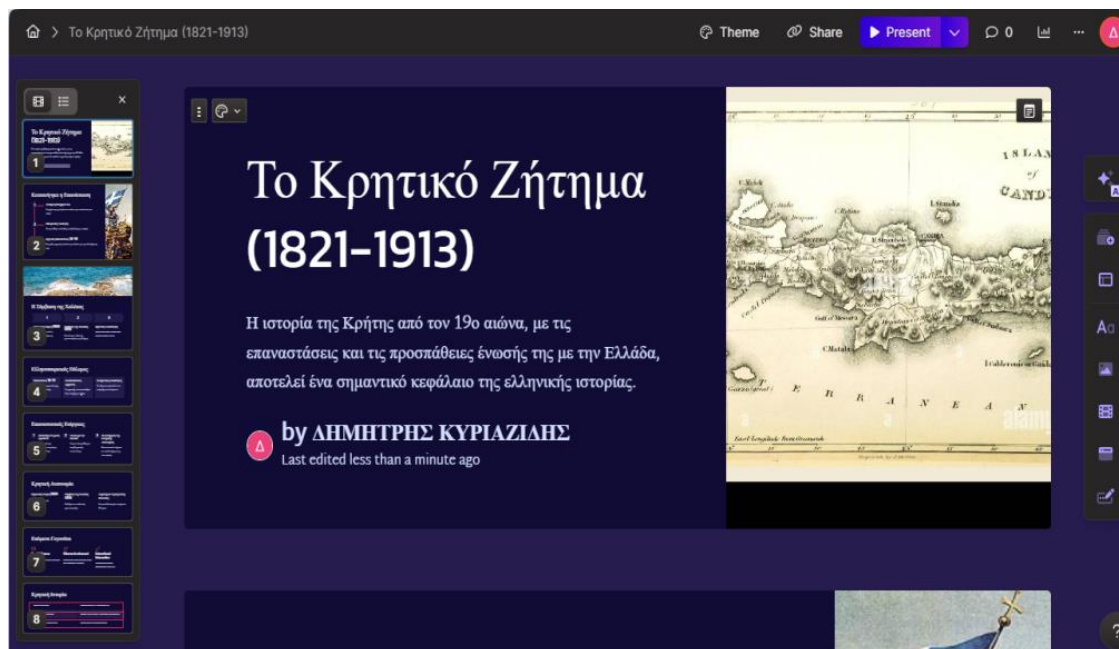


50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024



Εικόνα 4: Παρουσίαση με χρήση της εφαρμογής AI Gamma app

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης εν είδει ανακεφαλαίωσης, προβάλλεται η χρονογραμμή (**Timetoast**) όπου παρουσιάζονται οι κυριότεροι σταθμοί του κρητικού ζητήματος ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την ιστορική αλληλουχία τους και να εξοικειωθούν με την έννοια του χρόνου.

Οι μαθητές/τριες βλέποντας τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα αποτυπωμένα στη γραμμή του χρόνου θα μπορούν να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν καλύτερα τις γραπτές πηγές (που θα δοθούν τη 2η διδακτική ώρα) και να εμπεδώσουν πληρέστερα το οπτικοακουστικό υλικό που παρουσιάστηκε.

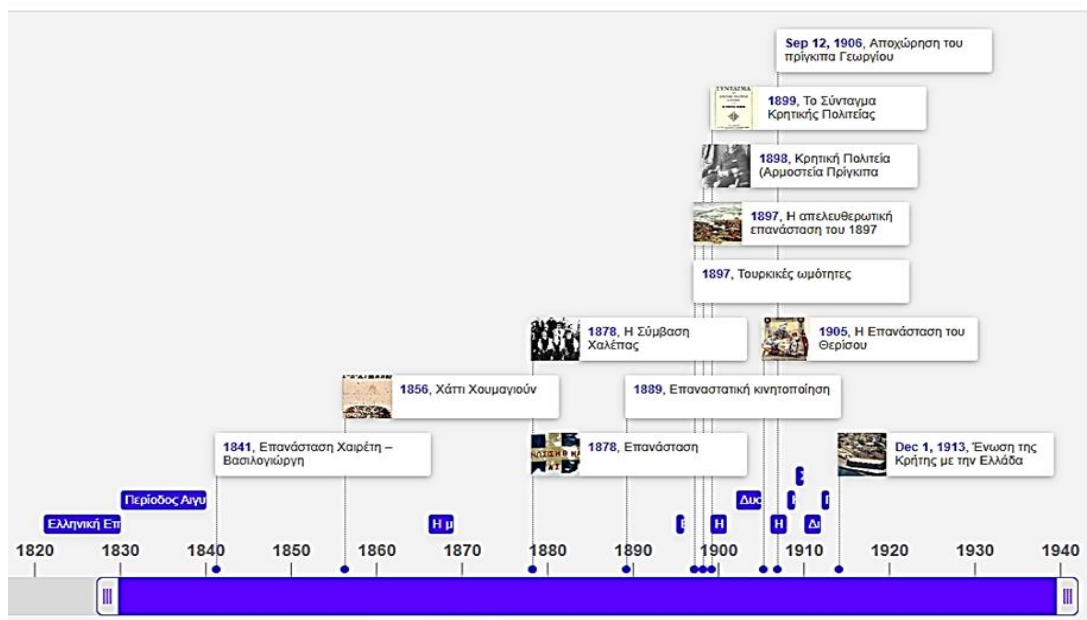


50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024



Εικόνα 5: Δημιουργία χρονογραμμής με το Timetoast

2^η διδακτική ώρα

Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδοσυνεργατικά για να αναδείξουν τις επιμέρους φάσεις του κρητικού ζητήματος, μέσω των εργασιών που θα τους ανατεθούν στα φύλλα εργασίας, ώστε να εμπεδώσουν όσα συζητήθηκαν την 1η διδακτική ώρα.

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε πέντε (5) ομάδες των 4 -5 μαθητών/τριών η καθεμία. Πριν διανεμηθούν τα φύλλα εργασίας και για να γίνει πιο διασκεδαστικό το μάθημα αλλά και για να ενισχυθεί το ομαδικό πνεύμα, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στην κάθε ομάδα ένα τάμπλετ προκειμένου οι ομάδες να «διαγωνιστούν» μεταξύ τους σε μία δοκιμασία ελέγχου των γνώσεων για το κρητικό ζήτημα που αποκόμισαν την 1η διδακτική ώρα. Για τον σκοπό αυτό, έχει δημιουργηθεί στην εκπαιδευτική εφαρμογή **kahoot** ένα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που «διανέμεται» στα τάμπλετ των ομάδων μέσω της ρύθμισης team mode. Οι πέντε ομάδες με τις διακριτικές ονομασίες (Fire, Ocean, Sunshine, Sunset, Forest) ανοίγουν την εφαρμογή, εισάγουν τον κωδικό και ξεκινούν το τεστ.

Μια εικόνα της μορφής του τεστ είναι η παρακάτω:

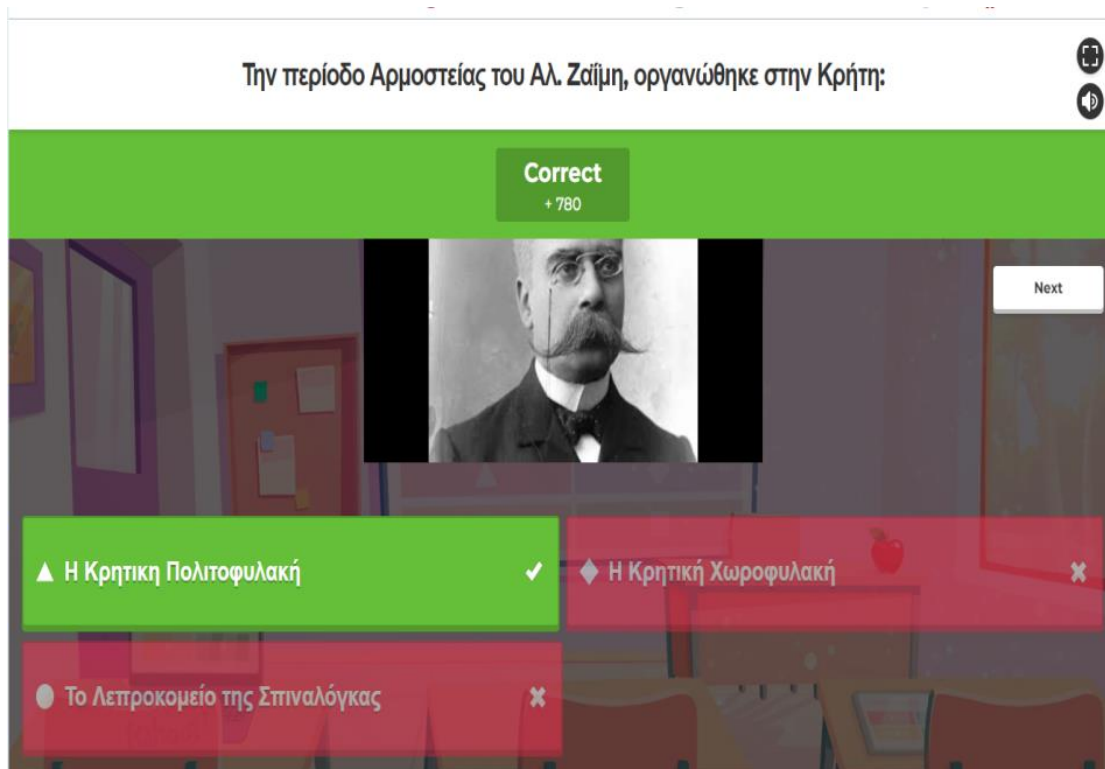


50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024



Εικόνα 6: Χρήση της εφαρμογής Kahoot

Με την ολοκλήρωση του τεστ, και εφόσον αυτό έχει συμφωνηθεί μεταξύ των ομάδων εξ αρχής, μπορεί εναλλακτικά να δοθεί η δυνατότητα στις ομάδες – ιεραρχικά και με βάση το σκορ τους στο τεστ – να επιλέξουν με σειρά προτεραιότητας το φύλλο εργασίας που επιθυμούν αφού ενημερωθούν από τον διδάσκοντα για τη χρονική περίοδο που καλύπτει το καθένα.

Τα φύλλα εργασίας, για αποτελεσματικότερη μελέτη, καλύπτουν διαφορετική χρονολογική περίοδο και οι ερωτήσεις που περιλαμβάνουν συντάχτηκαν με τη βοήθεια Mega Prompts στα **Chat GPT 4 / Gemini Advance** και στη συνέχεια προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της στοχοθεσίας.

Το πρώτο φύλλο εργασίας καλύπτει την περίοδο 1821 – 1866 (Ελληνική Επανάσταση, Αιγυπτιακή, Χάτι Χουμαγιούν).

Το δεύτερο φύλλο εργασίας καλύπτει την περίοδο της Μεγάλης Κρητικής Επανάστασης (1866-69).

Το τρίτο φύλλο εργασίας τη δεκαετία 1870 – 1898 που σηματοδοτείται από τη Σύμβαση της Χαλέπας και την παραχώρηση της αυτονομίας στην Κρήτη.





Εικόνα 8: Η κινυέλη του μαθήματος στην εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me

7. Προσαρμογές διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο μπορεί να προσαρμοστεί στο γνωστικό επίπεδο της τάξης και τους στόχους που τίθενται από τον/την εκπαιδευτικό.

Επίσης, δύναται να εμπλουτιστεί με ιστορικές πηγές και επιπλέον οπτικοακουστικό υλικό ή να επιλεχθούν άλλες εκπαιδευτικές εφαρμογές με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένος ο/η εκπαιδευτικός.

Βιβλιογραφία

- Δεττοράκης, Θ. (2012), Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, Στο: *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας. Γ' Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, Βιβλίο εκπαιδευτικού*, (σελ. 95-142), Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Δεττοράκης, Θ. (2012), Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, Στο: *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας. Γ' Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, Βιβλίο μαθητή*, (σελ. 174-220), Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Ιστορία Ελληνικού Έθνους. (1977), τ. ΙΓ' *Νεώτερος Ελληνισμός από το 1833 έως το 1881: Η Κρητική Επανάσταση (1866-1869)*. (σελ. 253-289). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Κουκούτσης, Γ. (2006). Κρητική Πολιτεία. Στο: *Ιστορία των Ελλήνων*, τ. 11 (σελ. 375-436). Αθήνα: Δομή Ιστορικά



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

- Καλλιβερετάκης, Λ. (2003). Η Κρήτη μεταξύ δύο επαναστάσεων (1829-1869). Στο:
Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τ.4 (σελ.123-172). Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα
- Μαθουδάκη, Ι. (2004). Η πρώιμη Κρητική Επανάσταση που προαναγγέλλει την
Ένωση. Στο: *Ιστορία των Ελλήνων*, τ. 11 (σελ. 331-374). Αθήνα: Δομή Ιστορικά
- Μακράκη, Λ. (1992). *Η διάπλαση ενός εθνικού ηγέτη, Ελευθέριος Βενιζέλος (1864-
1910)*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (2009), 1882-1974, Στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ.5,
Αθήνα: National Geographic
- Χαλκιαδάκης, Ε. (2013). *Κρήτη, 1898 – 1913. Από την «Αυτονομία» στην Ένωση με την
Ελλάδα*. Ηράκλειο: Περιφέρεια Κρήτης.



Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία της βιοηθικής και της τεχνοηθικής

Ιωάννης Λαδάς, Δρ. Φιλοσοφίας – Δρ. Θεολογίας

ioannisnladas@gmail.com

Περίληψη

Τα γνωστικά αντικείμενα της βιοηθικής και της τεχνοηθικής, σύμφωνα με διακηρύξεις διεθνών οργανισμών και αξιόλογες επιστημονικές μελέτες, πρέπει να διδάσκονται τόσο στην Δευτεροβάθμια, όσο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρά ταύτα, ως προς τον τρόπο και τα μέσα για την ενδεδειγμένη διδασκαλία τους στο σύγχρονο σχολείο δεν υπάρχει γενική συμφωνία. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να διδάσκονται αυτόνομα και άλλοι ότι θα έπρεπε να ενταχθούν σε διάφορα μαθήματα (ή και σε ένα μάθημα) του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών. Αν και ο γόνιμος διάλογος για αυτά τα θέματα είναι σε εξέλιξη, στο παρόν άρθρο προτιθέμεθα να εξετάσουμε αφ' ενός μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία της βιοηθικής και της τεχνοηθικής και αφ' ετέρου καινοτόμες διδακτικές πρακτικές για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, βιοηθική, τεχνοηθική, καινοτόμες διδακτικές πρακτικές

Innovative Teaching Practices for Bioethics and Technoethics

Abstract

The cognitive subjects of bioethics and technoethics, according to declarations of international organizations and notable scientific researches, should be taught in both Secondary and Higher Education. However, there is no general agreement on the method and means for their appropriate teaching in the modern school. Some people argue that they should



be taught independently, while others believe they should be integrated into various courses (or even one course) of the existing curriculum. Although the fruitful dialogue on these issues is ongoing, in this article, we intend to examine, on the one hand, methodological issues related to the teaching of bioethics and technoethics, and on the other hand, innovative teaching practices for their more effective education.

Keywords: Education, bioethics, technoethics, innovative teaching practices

1. Εισαγωγή

Είκοσι και πλέον χρόνια μετά την κυκλοφορία των πρώτων εγγράφων από διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO, που πρότειναν την ενσωμάτωση του γνωστικού αντικείμενου της βιοηθικής στην εκπαίδευση, υπάρχει ακόμη ασάφεια για το περιεχόμενο, τη φύση και τα κατάλληλα μέσα για την ενδεδειγμένη διδασκαλία του (Βιδάλης, 2019: 3). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι το γνωστικό αντικείμενο της βιοηθικής θα πρέπει να διδάσκεται στο σύγχρονο σχολείο αυτόνομα και άλλοι ότι θα πρέπει να ενταχθεί σε διάφορα μαθήματα του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών. Η δημιουργία, όμως, ενός μαθήματος επιλογής θα έδινε τη δυνατότητα συμμετοχής σε λιγότερους μαθητές, ενώ η ενσωμάτωσή του σε ένα υφιστάμενο υποχρεωτικό μάθημα θα έδινε τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών (Bishop & Szobota, 2015:19-25). Για τον λόγο αυτό έχει προταθεί η εξέταση των βιοηθικών και τεχνοηθικών ζητημάτων να πραγματοποιείται στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος των Θρησκευτικών (Λαδάς, 2023). Σε κάθε περίπτωση, αν και ο γόνιμος διάλογος για αυτά τα ζητήματα βρίσκεται σε εξέλιξη, το σημαντικό είναι ότι έχει υπάρξει συναίνεση για την σημασία και την χρησιμότητα της διδασκαλίας της βιοηθικής και της τεχνοηθικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βιδάλης, 2019: 3). Υπό το πνεύμα αυτό, στο παρόν άρθρο, προτιθέμεθα να εξετάσουμε αφ' ενός μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία της βιοηθικής και της τεχνοηθικής και αφ' ετέρου καινοτόμες διδακτικές πρακτικές για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους.



2. Εκπαίδευση, βιοηθική και τεχνοηθική

Η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου τόσο της βιοηθικής, όσο και της τεχνοηθικής κρίνεται επιβαλλόμενο να αρχίζει από το περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, οι νέοι θα είναι σε θέση να προσεγγίζουν υπεύθυνα τα προβλήματα που συνδέονται με την επιστημονική και βιοτεχνολογική πρόοδο και τις επιπτώσεις τους στην ανθρώπινη ζωή και το φυσικό περιβάλλον (Araújo, Gomes, Jácomo & Pereira, 2017: 507-513). Η διδασκαλία αμφοτέρων αποτελεί μια ευκαιρία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και άλλων ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των εννοιών της ευθύνης, της δημοκρατίας, του σεβασμού προς τους άλλους και της ικανότητας λήψης αποφάσεων (Araújo, Gomes, Jácomo & Pereira, 2017: 507-513).

Είναι γεγονός, ότι οι μαθητές λυκείου είναι ιδιαίτερα κατάλληλοι για να διδαχθούν το γνωστικό αντικείμενο της βιοηθικής και της τεχνοηθικής, καθώς σε μικρό χρονικό διάστημα θα ενηλικιωθούν. Ως ενήλικες, θα κληθούν να λάβουν ηθικές αποφάσεις που μπορεί να επηρεάσουν την υγεία και την ευημερία τους, αλλά και εκείνη των κοινοτήτων και των κοινωνιών τους (Division of Medical Ethics High School Bioethics Project, 2024). Σύμφωνα με την Harter, πολλοί έφηβοι έχουν ήδη μια ξεκάθαρη αίσθηση αυτογνωσίας, η οποία μπορεί να ενισχύσει το άνοιγμα τους σε ηθικά ζητήματα (Harter, 2012). Αυτό αναγνωρίζεται, επίσης, από την Επιτροπή Βιοηθικής του Συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία έχει αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό ενημερωτικό δελτίο, με στόχο την εκπαίδευση των νέων μαθητών (Araújo, Gomes, Jácomo & Pereira, 2017: 507-513).

Έχει παρατηρηθεί ότι φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και άνετοιμοι να συμμετέχουν σε συζητήσεις για τις ηθικές επιπτώσεις της βιοτεχνολογίας και της γενετικής μηχανικής στα διάφορα επιστημονικά πεδία των σπουδών τους (Bishop & Szobota, 2015:19-25, Chowning, Griswold, Kovarik & Collins, 2012: e36791, Harada, Kirio & Yamamoto, 2008: 14-16. Keskin-Samanci, Özer-Keskin & Arslan, 2014: 69-76, Araújo, Gomes, Jácomo & Pereira, 2017: 507-513). Το γεγονός αυτό, που ενδεχομένως να οφείλεται στην αναφερθείσα ασάφεια για το περιεχόμενο, τη φύση και τα ενδεδειγμένα μέσα για την διδασκαλία της



βιοηθικής και της τεχνοηθικής, υποδεικνύει την ανάγκη για την ορθή πραγμάτευση των βιοζητημάτων.

Βέβαια, η έλλειψη της κατάλληλης προπαρασκευής μπορεί να οφείλεται και σε ορισμένες ανησυχίες τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία θεμάτων ηθικού προβληματισμού. Μερικές φορές οι συμμετέχοντες σε συζητήσεις ζητημάτων ηθικής φοβούνται ότι θα μπορούσαν να αμφισβητηθούν οι θρησκευτικές τους ή οι πολιτισμικές τους πεποιθήσεις (Solomon, Vannier, Chowning, Miller, & Paget, 2016: 11-18). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταστήσουν σαφές στους μαθητές ότι τα θέματα που προτίθενται να εξετάσουν δεν έχουν στόχο να αλλάξουν τη γνώμη τους ή να μεταβάλλουν τις πεποιθήσεις τους, αλλά να τους βοηθήσουν να διατυπώσουν τη γνώμη τους βασιζόμενοι σε επαρκείς λόγους. Στο πλαίσιο αυτό επιβάλλεται να διευκρινίσουν ότι η διατύπωση επιστημονικών και πειστικών επιχειρημάτων είναι το βασικό ζητούμενο (Solomon, Vannier, Chowning, Miller, & Paget, 2016: 11-18). Για τον λόγο αυτό, προκρίνεται η αναζήτηση θεμάτων που μπορούν να πραγματευτούν όλοι οι μαθητές και μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου να διατυπώσουν τις θέσεις τους, να συζητήσουν, να συνεργαστούν και να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Άλλωστε, στο σύγχρονο σχολείο όλα τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συμπερίληψη όλων να καταστεί πραγματική (Λαδάς, 2024a).

3. Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία της βιοηθικής και της τεχνοηθικής

Τα βιοηθικά και τα τεχνοηθικά ζητήματα, εκτός από τις αναφερθείσες δυσκολίες, εξετάζουν και μια σειρά από ευαίσθητα θέματα. Παρά ταύτα, μπορούν να διδαχθούν μέσω των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας (Solomon, Vannier, Chowning, Miller, & Paget, 2016: 11-18). Το ερώτημα που γεννάται στο σημείο αυτό είναι ποιες τεχνικές διδασκαλίας κρίνονται ενδεδειγμένες για την εκπαίδευση των μαθητών.

Τα βιοζητήματα θα μπορούσαν να εισέλθουν στη σχολική τάξη μέσω μιας σωστής ερώτησης, μιας μεμονωμένης περίπτωσης, μιας ειδικής ενότητας, ενός



προσκεκλημένου ομιλητή, μιας ομαδικής/ατομικής εργασίας, μιας εκπαιδευτικής εκδρομής ή μέσω της προβολής μιας κινηματογραφικής ταινίας, εικονογραφημένων βιβλίων, διαδραστικών εικόνων ή και κινουμένων σχεδίων / κόμικς (Bishop & Szobota, 2015:19-25).

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ενισχύει το ενδιαφέρον και την κατανόηση, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον όπου η εκπαίδευση γίνεται πραγματική (Χατζιωάννου & Στεφανής, 2023: 818-829, Willis, 2006). Η μετατροπή του κειμένου σε εργαλείο οπτικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τους εφήβους να κατανοήσουν και να απομνημονεύσουν επιχειρήματα και απόψεις σχετικά με πολύπλοκα ηθικά ζητήματα όπως τα πειράματα στα ζώα, οι βιολογικές βελτιώσεις, η δωρεά οργάνων, η παρένθετη μητρότητα, η ιατρικώς υποβοηθούμενη αναπαραγωγή και τα ζητήματα που αφορούν το τέλος της ζωής (Division of Medical Ethics High School Bioethics Project, 2024).

Η διδασκαλία της βιοηθικής με οπτικά εκπαιδευτικά εργαλεία είναι ένας εξαιρετικά γόνιμος τρόπος για να εξηγήσει κανείς σε μαθητές βιοηθικά ζητήματα που προκύπτουν σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, αλλά και πριν και μετά από αυτήν, συμπεριλαμβανομένης της ιατρικής και επιστημονικής έρευνας και προόδου. Άλλωστε, οι έννοιες της βιοηθικής και της τεχνοηθικής έχουν εμφανιστεί σε ταινίες και κόμικς για περισσότερο από μία δεκαετία και με τον τρόπο αυτό έχει δημιουργηθεί ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό (Division of Medical Ethics High School Bioethics Project, 2024).

Η χρήση κόμικς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανοίξουν συζητήσεις για πολύ ευαίσθητα θέματα όπως η ζωή μετά τη σύλληψη, τι σημαίνει να είσαι παιδί από παρένθετη μητέρα, η δημιουργία «προσχεδιασμένων μορφών», η ευθανασία και η άμβλωση (Carney & Levin, 2002: 5-26). Άλλωστε, η οπτική απεικόνιση, όταν χρησιμοποιείται για να συνοδεύσει ένα κείμενο, μπορεί να έχει ερμηνευτικά και μετασχηματιστικά αποτελέσματα (Carney & Levin, 2002: 5-26). Τα οπτικά εφέ βοηθούν στην κατανόηση δύσκολων κειμένων, στην ενίσχυση της μνήμης και των γνωστικών δεξιοτήτων εν γένει. Ως εκ τούτου, τα εικονογραφημένα σχολικά κείμενα μπορούν να προσελκύσουν την προσοχή των



μαθητών και να τους βοηθήσουν στη καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Carney & Levin, 2002: 5-26).

Ωστόσο, δεν είναι όλα τα οπτικά εκπαιδευτικά εργαλεία κατάλληλα για την διδασκαλία της βιοηθικής και της τεχνοηθικής στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Για να κριθούν ως ενδεδειγμένα, οι παραγωγοί ταινιών και κόμικς πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας των μαθητών, της φυλής, του φύλου, της πίστης και του επιπέδου της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ακόμη, τα οπτικά εργαλεία πρέπει να είναι απαλλαγμένα από στερεοτυπικές απεικονίσεις και αρνητικά πρότυπα, αποφεύγοντας κάθε μορφή στοχοποίησης οποιασδήποτε ομάδας ανθρώπων, πολιτισμού, φυλής, φύλου ή τάξης (Division of Medical Ethics High School Bioethics Project, 2024).

Τα κατάλληλα, ούτως ειπείν, εργαλεία δεν πρέπει να προβάλλουν ουτοπικές ή δυστοπικές καταστάσεις, αλλά θα πρέπει να στοχεύουν στην αντικειμενικότητα και να λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα στην ηθική επίλυση των εξεταζόμενων προβλημάτων (Division of Medical Ethics High School Bioethics Project, 2024). Είναι βασικής σημασίας ο εκπαιδευτικός, ο οποίος τυγχάνει και ο τελικός κριτής, το πρόσωπο δηλαδή που αξιολογεί και επιλέγει τα κατάλληλα οπτικά εργαλεία, να έχει τη δυνατότητα να ελέγξει και να αποφασίσει εάν είναι ενδεδειγμένα για τους μαθητές και να απορρίπτει όσα δεν θεωρούνται πρόσφορα (Division of Medical Ethics High School Bioethics Project, 2024). Χρήσιμο θα ήταν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να συνεργαστούν με παραγωγούς ταινιών και σκιτσογράφους, ώστε να παραχθεί το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Ike & Anderson, 2018).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν προβλέπεται η αυτόνομη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της βιοηθικής και της τεχνοηθικής ούτε στην Πρωτοβάθμια, ούτε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνεπώς, η μοναδική συστηματική και εκτεταμένη διερεύνηση βασικών βιοηθικών προβληματισμών, μέχρι αυτή τη στιγμή, προβλέπεται μόνο στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών (Πεπές, 2018: 78). Ως εκ τούτου, στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε ορισμένες από τις εν χρήση τεχνικές για την εξέταση των βιοζητημάτων. Στο βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Β' Λυκείου, όπου ο όρος βιοηθική εμφανίζεται 6 (έξι) φορές,



η επαφή των μαθητών με τα σύγχρονα προβλήματα ξεκινάει από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους. Το υλικό αναπτύσσεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία και ο τρόπος διάρθρωσής του επιδιώκει την ενεργητική συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, με σκοπό να κατακτήσουν γνώσεις χρήσιμες και αναγκαίες, δεξιότητες επικοινωνίας, κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ τους και να εμβαθύνουν στην προσωπική τους αυτογνωσία και την προσωπική τοποθέτηση απέναντι σε όψεις του θρησκευτικού φαινομένου και σε θεμελιώδη θέματα, σεβόμενοι την ελευθερία αλλά και την διαφορετικότητα άλλων θέσεων και απόψεων (Βιβλίο Θρησκευτικών Β' Λυκείου, Χριστιανισμός και θρησκευόμενα, 2023).

Στα σχετικά διδακτικά εγχειρίδια εντοπίζονται αξιολογες δραστηριότητες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι:

1. στο βιβλίο της Β' Λυκείου, μετά τις αναφορές στα ζητήματα σεβασμού/περιφρόνησης της ζωής, οι μαθητές προτρέπονται να χωριστούν σε ομάδες και να μελετήσουν μία περίπτωση ηθικού διλήμματος σχετικά με τη ζωή ή το θάνατο. Κατόπιν, με βάση το κείμενο «Στο κεφάλι της νεκρής Νατάσας» πρέπει να συντάξουν ένα σύντομο άρθρο, στο οποίο θα παρουσιάζουν τα κριτήρια της δωρεάς οργάνων. Αφού το ολοκληρώσουν θα πρέπει να το διαβάσουν σε όλη την τάξη και, εφόσον είναι εφικτό, να το δημοσιεύσουν στη ιστοσελίδα του σε σχολείου ή σε κάποιο εκπαιδευτικό/μαθητικό ιστολόγιο (Βιβλίο Θρησκευτικών Β' Λυκείου, Χριστιανισμός και θρησκευόμενα, 2023: 29-31),
2. στο βιβλίο της Γ' Λυκείου εντοπίζεται η υποενότητα «1.3 Εφαρμογές της Γενετικής», στην οποία αναφέρονται οι ηθικοί προβληματισμοί από τις εφαρμογές της Γενετικής Μηχανικής. Στην αρχή, οι μαθητές με τη βοήθεια ενός κειμένου μαθαίνουν λίγα πράγματα για τη γενετική μηχανική και τις νέες προοπτικές που ανοίγονται. Κατόπιν, προτρέπονται, αν φυσικά υπάρχει ο απαραίτητος χώρος, να χωριστούν σε δύο ισομερείς ομάδες, σχηματίζοντας δύο ομόκεντρους κύκλους. Στο πλαίσιο αυτό, όσοι και όσες βρίσκονται στον εσωτερικό κύκλο θα είναι ένας/μία γονιός, που, σε μια σκηνή από το κοντινό μέλλον, δέχεται την πρόταση από εξειδικευμένο



γιατρό να προχωρήσει σε προγεννητική επιλογή των βασικών χαρακτηριστικών του μελλοντικού παιδιού του/της (π.χ. φύλο, εξωτερικά χαρακτηριστικά, προσδόκιμο ζωής, πνευματικές δεξιότητες κ.λπ.). Όσοι και όσες βρίσκονται στον εξωτερικό κύκλο εκφράζουν τη συνείδηση του/της γονέα και προετοιμάζουν μία φράση για να την πουν, ώστε να αποφασίσει. Στην πρώτη φάση, όσοι και όσες βρίσκονται στον εσωτερικό κύκλο, κλείνουν τα μάτια και ετοιμάζονται να ακούσουν τις φωνές της συνείδησης. Ο εξωτερικός κύκλος περπατά περιμετρικά. Όλοι και όλες επαναλαμβάνουν τη φράση που έχουν ετοιμάσει, έτσι ώστε αυτή να ακουστεί πολλές φορές, επιλέγοντας τον τρόπο που την επαναλαμβάνουν (ύφος, ένταση κ.λπ.). Αφού γίνει αυτό για λίγη ώρα, σε δεύτερη φάση επαναλαμβάνουν. Οι δύο κύκλοι αλλάζουν θέση, ώστε όλοι και όλες να «συνομιλήσουν» με τη συνείδηση. Ολοκληρώνοντας συζητούν για τους ηθικούς προβληματισμούς που προκύπτουν σε παρόμοιες περιπτώσεις (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 14),

- στη συνέχεια η υποενότητα στρέφεται στην «ηθική στην εποχή της γενετικής μηχανικής» και στη «τεχνολογία του ανασυνδυασμένου DNA». Σε συνάφεια οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ένα απόσπασμα από τη Σύμβαση του Οβιέδο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Βιοϊατρική (1997) και να σημειώσουν όλες τις έννοιες που σχετίζονται με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε σχέση με τις εφαρμογές της Γενετικής Μηχανικής. Κατόπιν, σε ομάδες ή σε δυάδες, αφού γράψουν σε ένα φύλλο χαρτιού και μέσα σε πλαίσιο ως κεντρική έννοια τη φράση: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Βιοϊατρική», να τοποθετήσουν τις έννοιες που σημείωσαν προηγουμένως σε έναν (εννοιολογικό) χάρτη, αξιοποιώντας γραμμές και παρακλάδια και προσθέτοντας επιπλέον έννοιες, που θα συνδέονται με το βασικό θέμα. Σκοπός είναι να ταξινομήσουν τις έννοιες όσο πιο ταιριαστά γίνεται, πάντα σε σχέση με την κεντρική έννοια. Ολοκληρώνοντας, πρέπει να εξετάσουν τους χάρτες που ετοίμασαν και να τους αξιολογήσουν με κριτήριο την ακρίβεια, την εμβέλεια του



περιεχομένου, καθώς και την οργάνωσή τους. Ακολουθώντας, οι μαθητές καλούνται σε δυάδες ή ομάδες να διαβάσουν για τις θέσεις του Χριστιανισμού σχετικά με τη Γενετική Μηχανική και να καταγράψουν τρεις ερωτήσεις σχετικά με τα πιθανά όρια στην αξιοποίηση της γενετικής επιστήμης, τους ενδεχόμενους προβληματισμούς που προκύπτουν σε σχέση με το ανθρώπινο πρόσωπο ή τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει σήμερα η βιοηθική. Ολοκληρώνοντας, κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τις ερωτήσεις της σε όλη την τάξη και θα επιχειρήσει να δώσει πιθανές απαντήσεις, αναλύοντας και δικαιολογώντας τις θέσεις της (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 15) ,

4. στο ίδιο βιβλίο εντοπίζεται η υποενότητα «1.4 Οικο-θεολογία», η οποία ασχολείται με το φυσικό περιβάλλον και την οικολογική καταστροφή. Αρχικώς, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν ορισμένες φωτογραφίες και να διαμορφώσουν ερωτήματα πάνω σε αυτές. Προς διευκόλυνσή τους παρέχονται ορισμένες υποδείξεις. Επί παραδείγματι μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποιους από τους παρακάτω ενδεικτικούς τύπους: Γιατί... ή για ποιους λόγους...; Τι θα γινόταν αν...; Για ποιο σκοπό...; Ποια θα ήταν η διαφορά εάν...; Αν υποθέσουμε ότι... Τι θα συνέβαινε αν γνωρίζαμε ότι...; Τι θα άλλαζε αν...; Μετά την διατύπωση των ερωτημάτων αυτών καλούνται να επιλέξουν κάποια ή κάποιες από τις ερωτήσεις και να συζητήσουν για λίγα λεπτά (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 19),
5. στο ίδιο βιβλίο οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν κείμενα που αναφέρονται στην ευθύνη των χριστιανών για το περιβάλλον και να επιλέξουν ένα από τα ζητήματα που τίγονται μέσα σε αυτά, αιτιολογώντας γραπτά την επιλογή τους. Στη συνέχεια, να μοιραστούν αυτό που ξεχώρισαν με τον διπλανό/τη διπλανή τους και να καταλήξουν σε κοινές παραδοχές. Ολοκληρώνοντας, καλούνται να ανακοινώσουν και να συζητήσουν με όλη την τάξη τα αποτελέσματα της εργασίας τους (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 20) ,



6. στο ίδιο βιβλίο, αφού αναφέρονται δράσεις εκπροσώπων του Χριστιανισμού ως προς το οικολογικό ζήτημα, καλούνται να αναζητήσουν σε ομάδες στοιχεία και να μελετήσουν μία περίπτωση σημαντικής δράσης για το περιβάλλον, με άξονες τα ακόλουθα ερωτήματα: Γιατί ο Οικουμενικός Πατριάρχης Βαρθολομαίος ονομάζεται και «Πράσινος Πατριάρχης»; Τι ενδεχομένως κινητοποιεί τον Οικουμενικό Πατριάρχη Βαρθολομαίο ή και άλλα θρησκευτικά πρόσωπα να αναλαμβάνουν τέτοιου είδους δράσεις ή να ενεργούν με αυτόν τον τρόπο για το περιβάλλον; Τι μπορεί να σκέφτονται ή να πιστεύουν για τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον; Πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι μια τέτοια πρόταση ή τι αντίκτυπο μπορεί να έχει σε έναν σύγχρονο άνθρωπο; Ολοκληρώνοντας, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν όσα έμαθαν και να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες για ευαισθητοποίηση και δράσεις που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος (π.χ. ανακύκλωση, αναδάσωση, εθελοντική δασοπροστασία, καθαρισμός παραλίας κ.λπ.) (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 21),
7. και πάλι στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο εξετάζονται ηθικά ζητήματα σε εργασιακά ζητήματα και οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν ορισμένα άρθρα από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. και να σημειώσουν τι παρατηρούν από τη σύγκριση αυτών των δικαιωμάτων με σύγχρονες περιπτώσεις δυσμενών συνθηκών εργασίας (π.χ. σε εργοστάσια ή αλυσίδες καταστημάτων σε Κίνα, Ινδία, Αμερική κ.α.). Στη συνέχεια, να μοιραστούν τις σκέψεις τους με τον διπλανό/τη διπλανή τους και να καταλήξουν σε κοινές παραδοχές. Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να ανακοινώσουν και να συζητήσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους με όλη την τάξη (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 31),
8. στην ίδια ενότητα οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν κείμενα και χωρία από την Αγία Γραφή και με βάση αυτά να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν τους όρους «εργασία» και «αεργία» με χριστιανικά κριτήρια. Κατόπιν,



καλούνται να πουν πώς αντιλαμβάνεται η Αγία Γραφή το νόημα της εργασίας. Ακόμη, πρέπει να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν τα σπουδαιότερα σημεία και τις έννοιες-κλειδιά σε κείμενο που αναφέρεται στο χριστιανικό ηθικό πλαίσιο γύρω από τα εργασιακά ζητήματα. Στο πλαίσιο αυτό καλούνται να υπογραμμίσουν τα σπουδαιότερα σημεία και να επισημάνουν με χρωματιστό μαρκαδόρο τις έννοιες-κλειδιά. Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να παρουσιάσουν, να συζητήσουν και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους σε όλη την τάξη (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 31-32) ,

9. στην ίδια θεματική ενότητα, αξιοποιώντας όσα έμαθαν, καλούνται να συντάξουν σε ομάδες μια επιστολή προς τη Διεύθυνση μιας τοπικής βιοτεχνίας ή βιομηχανικής μονάδας ή αλυσίδας καταστημάτων, με την οποία θα θέσουν τα ηθικά πλαίσια συνθηκών εργασίας. Καλούνται, να ξεκινήσουν την επιστολή τους με τη φράση «Arbeit macht frei» (=Η εργασία απελευθερώνει), η οποία ήταν γραμμένη στο ναζιστικό στρατόπεδο συγκέντρωσης Νταχάου (Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου, *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*: 34).

4. Συμπεράσματα

Η βιοεκπαίδευση τυγχάνει ζωτικής σημασίας προκειμένου οι μαθητές να εξοπλιστούν με τα απαραίτητα μέσα και τις γνώσεις για να λαμβάνουν σκεπτόμενες αποφάσεις σε βιοδιλήμματα, είτε πρόκειται για την απόφαση δωρεάς οργάνων από έναν εγκεφαλικά νεκρό συγγενή, είτε για την επιλογή της καλύτερης μεθόδου ιατρικώς υποβοηθούμενης αναπαραγωγής, είτε για την απόφαση μιας οικογένειας σχετικά με την παροχή παρηγορητικής φροντίδας σε έναν ασθενή όταν η θεραπεία δεν είναι πλέον εφικτή (Κριάρη, 2023: 3).

Η εισαγωγή των γνωστικών αντικειμένων της βιοηθικής και της τεχνηθικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τυγχάνει αδήριτη ανάγκη, κοινώς αναγνωρισμένη τόσο από διεθνείς οργανισμούς, όσο και από ειδικούς επιστήμονες. Η διδασκαλία, όμως,



αμφοτέρων των γνωστικών αντικειμένων απαιτεί ειδικές παιδαγωγικές μεθόδους που εμπλέκουν άμεσα τους μαθητές σε συμμετοχικές δραστηριότητες. Για τον λόγο αυτό προκρίνεται και ενδείκνυται η χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και πολυτροπικών μεθόδων, οι οποίες θα εμπλέκουν όλους τους μαθητές του σύγχρονου σχολείου.

Η δημιουργία ενός εθνικού ή και ενός διεθνούς παιδαγωγικού αποθετηρίου με χρήσιμο-προτεινόμενο υλικό θα ήταν πολλά υποσχόμενη. Μία εθνική ή διεθνής τράπεζα πόρων, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών βοηθημάτων για μαθητές και εκπαιδευτικούς θα διευκόλυνε το έργο αμοτέρων και θα καθοδηγούσε τους εμπλεκόμενους στην εξεύρεση των κατάλληλων οπτικοακουστικών εργαλείων.

Βιβλιογραφία

- Araújo, J. & Gomes, C. & Jácomo A. & Pereira, S. (2017). Teaching bioethics in high schools. *Health Education Journal*, 76 (4), 507-513. <https://doi.org/10.1177/0017896917690566>.
- Bishop, L. & Szobota, L. (2015). Teaching bioethics at the secondary school level». *Hastings Center Report*, 45 (5), 19-25. <https://doi.org/10.1002/hast.487>.
- Βιδάλης, Τ. (2019). Διεπιστημονικότητα και εκπαίδευση στη Βιοηθική», *Βιοηθικά* 5 (2), 2-4.
- Βούρδα, Ε. & Αλμπανάκη, Μ. & Ευαγγελόπουλος, Π. (2023). Διδάσκοντας διαθηρσκευιακά και συνεργατικά σε ένα Διαπολιτισμικό Σχολείο. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών* 4, 46-60.
- Carney, R. & Levin, J. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text, *Educational Psychology Review*, 14 (1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>.
- Chowning, J. & Griswold, J. & Kovarik, D. & Collins, L. (2012). Fostering critical thinking, reasoning, and argumentation skills through bioethics education, *PLOS ONE*, 7 (5), e36791. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036791>.
- «Division of Medical Ethics High School Bioethics Project», <https://med.nyu.edu/departments-institutes/population-health/divisions-sections->



centers/medical-ethics/education/high-school-bioethics-project, Τελευταία
επίσκεψη 22 Ιανουαρίου 2024.

Harada, V. & Kirio, C. & Yamamoto, S. (2008). Project-based learning: Rigor and relevance in high schools. *Library Media Connection*, 26 (6), 14-16.

Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. New York: Guilford Press.

Ike, C. & Anderson, N. (2018). A proposal for teaching bioethics in high schools using appropriate visual education tools. *Philos Ethics Humanit Med*, 11. <https://doi.org/10.1186/s13010-018-0064-1>.

Keskin-Samanci, N. & Özer-Keskin, M. & Arslan, O. (2014). Development of 'Bioethical Values Inventory' for pupils in secondary education within the scope of bioethical education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10 (2), 69-76. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1029a>.

Khan, M. (2013). An experience of teaching bioethics at secondary schools in Karachi, Pakistan: Learning experience in secondary school. *J Coll Physicians Surg Pak*, 90-2.

Κριάρη, Ι. (2023). Βιοηθική και εκπαίδευση- μια σχέση συμβίωσης. *Βιοηθικά* (9) 2, 3-4. <https://doi.org/10.12681/bioeth.35571>.

Λαδάς, Ι. (2024). Εκπαίδευση και βιοηθική: Ο ρόλος της θρησκείας στην επίλυση των σύγχρονων βιοπροβλημάτων. *Πρακτικά του διεπιστημονικού συνεδρίου με τίτλο «Θρησκεία - Εκπαίδευση – Διαπολιτισμικότητα»*.

---. (2024a). Διδάσκοντας βιοηθική σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Eco-Eu ζην: Βιοηθική και Νέοι», Κωνσταντινούπολη 8 - 9 Δεκεμβρίου 2023.

Πεπές, Ε. (2018). Βιοηθική εκπαίδευση στο σχολείο. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Σύγχρονη Βιοηθική»*, 71-90.

Solomon, M. & Vannier, D. & Chowning, J. & Miller, J. & Paget, K. (2016). Pedagogical Challenges of Teaching High School Bioethics: Insights from the Exploring Bioethics Curriculum. *Hastings Center Report*, 46 (1), 11-18.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Willis, J. (2006). *Research-based strategies to ignite student learning*, Alexandria: ASCD.

Χατζιωάννου, Ε. & Στεφανής, Κ. (2023). Μάθημα Θρησκευτικών και Πολυτροπική Διδασκαλία. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών* 4, 818-829.



Μεταγνώση και εκπαιδευτική διαδικασία

Αναστασία Μαμπεϊντζή, Φιλόλογος, Γενικό Λύκειο Ελευθερούπολης Καβάλας

mabeitzi@gmail.com

Τσιάντος Βασίλειος, Τμήμα Φυσικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

tsianto@physics.ihu.gr,

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει τη σημασία της μεταγνώσης στο πλαίσιο της σύγχρονης ψηφιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καλλιέργειά της αποτιμάται απαραίτητη, καθώς δίνει στον μαθητευόμενο τη δυνατότητα να θέσει σε λειτουργία τεχνικές πρόσκτησης γνώσεων σε ένα ευρύ μαθησιακό φάσμα. Η σημασία της προβάλλει, μέσα από έρευνες, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, καθώς ο ρόλος της κρίνεται ευεργετικός στο πλαίσιο των γνωστικών λειτουργιών. Ο προβληματισμός αφορμάται από τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου αλλά και των μέσων με τα οποία τα άτομα γίνονται δέκτες πληροφοριών και ως εκ τούτου και από τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες κρίνεται αναγκαίο να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο της κριτικής θεώρησής τους. Πρόκειται για έναν όρο που εμφανίζεται στη δεκαετία του 1970, και στο εξής απασχολεί τους ειδικούς οι οποίοι διατυπώνουν τις απόψεις τους αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας και τις μορφές της. Οι μελέτες επικεντρώνονται κυρίως στην εξέταση της επίγνωσης από την πλευρά του ατόμου αναφορικά με τις νοητικές διεργασίες που συντελούνται στη σκέψη του, την ικανότητα να τις αντιλαμβάνεται, να αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα αλλά και να τις αξιολογεί, όταν προβαίνει στην εκτέλεση γνωστικών πράξεων. Έρευνες των τελευταίων ετών αναδεικνύουν τον ευεργετικό ρόλο της μεταγνώσης στις επιδόσεις των μαθητών. Εντούτοις, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της στο πλαίσιο της διδασκαλίας απαιτεί ως βασικό όρο την περαιτέρω έρευνα και την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: μεταγνώση, εκπαίδευση



Metacognition and the educational process

Abstract

The aim of this paper is to approach the importance of metacognition in the context of the contemporary digital educational process. Its cultivation is valued as essential, as it enables the learner to put into operation knowledge acquisition techniques across a wide learning spectrum. Its importance is shown through research to be particularly interesting, as its role is considered beneficial in the context of cognitive functions. The reflection is prompted by the redefinition of the way and the means by which individuals become recipients of information and, consequently, the way in which information is considered necessary to be processed in the context of its critical consideration. It is a term that appeared in the 1970s and has since then occupied the minds of experts who have expressed their views on the definition of the concept and its forms. The studies focus mainly on the examination of awareness from the individual's point of view with regard to the cognitive processes that take place in his/her thinking, his/her ability to perceive them, to be a regulating factor and to evaluate them when he/she performs cognitive acts. Research in recent years has highlighted the beneficial role of metacognition in students' performance. However, its design and implementation in the context of teaching requires, as a key condition, further research and appropriate training of teachers.

Keywords: metacognition, education

Εισαγωγή

Η μεταγνώση χρησιμοποιείται για την περιγραφή ενός ευρέος φάσματος διαδικασιών οι οποίες αφορούν στη μαθησιακή πράξη. Έρευνες αποδεικνύουν πως η μεταγνώση είναι διδακτή και πως στρατηγικές, οι οποίες εφαρμοζόμενες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τελεσφορούν, άπτονται πρωτευόντως της κατανόησης της αξίας της αλλά και της διαμόρφωσης κατάλληλου περιβάλλοντος, προκειμένου να εφαρμοστούν οι στρατηγικές.

Μεταγνώση και γνώση



Αν και πρόκειται για έναν όρο ο οποίος εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια, τουλάχιστον όσον αφορά στη λεκτική απόδοσή του, η οποία χρησιμοποιείται διεθνώς, ωστόσο είναι γεγονός πως στην παγκόσμια βιβλιογραφία συναντάται πλήθος ορισμών αλλά και όρων οι οποίοι επιλέγονται προκειμένου να αποδώσουν τη σημασία της μεταγνώσης αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα δημοφιλή έννοια το περιεχόμενο της οποίας, όμως, δεν είναι πάντα σαφές.

Πολλές φορές μπορεί να δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα στους όρους «γνώση» και «μεταγνώση», για αυτό και χρειάζεται να διευκρινιστεί πως ο πρώτος όρος αφορά στην επεξεργασία των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος αφορά τόσο στη γνώση, όσο και στον έλεγχο και στην ενημερότητα αυτής αλλά και των γνωστικών διεργασιών (Tarricone, 2011).

Μεταγνώση και Vigotsky

Η ενασχόληση με τη μεταγνώση φέρνει στο προσκήνιο τον Vygotsky. Οι επιστημονικές προσεγγίσεις της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky συνδέονται άμεσα με τις σύγχρονες τοποθετήσεις αναφορικά με τη μεταγνώση. Οι μεταγνωστικές είναι ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου και με την έννοια αυτή πρόδρομος της θεωρίας της μεταγνώσης, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, έχει θεωρηθεί ο Vygotsky (Papaleontiou-Louca, 2008) με κριτήριο τη συμβολή της θεωρίας του στη μελέτη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών.

Η μεταγνώση αναφέρεται στη γνώση του τρόπου με τον οποίο το υποκείμενο αντιλαμβάνεται, διατηρεί στη μνήμη του, στοχάζεται. Περιγράφει, δηλαδή, τι γνωρίζει το υποκείμενο για αυτό που γνωρίζει. Καταρχήν χρησιμοποιήθηκε για τον χαρακτηρισμό των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του αυτοστοχασμού στα πρώτα στάδια της εξέλιξης του υποκειμένου.

Για παράδειγμα, κάποιος μαθητής σε μικρή ηλικία είναι γνώστης της γλώσσας την οποία ομιλεί και έχει την ικανότητα να πετυχαίνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, δεν μπορεί να περιγράψει με λόγια προφορικά ή γραπτώς τη γνώση του, έτσι όπως θα μπορεί χρόνια αργότερα.



Μεταγνώση και σκέψη

Η μεταγνώση αφορά σε διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με τη σκέψη του υποκειμένου, με το εάν, δηλαδή, γνωρίζει κάτι (μεταγνωστική γνώση), σε ποιες πράξεις θα προχωρήσει (μεταγνωστικές δραστηριότητες), ποια είναι η γνωστική συνθήκη η οποία ισχύει τη δεδομένη χρονική στιγμή (μεταγνωστική εμπειρία).

Ο όρος, βέβαια, συνδέεται κυρίως με τον Αμερικανό αναπτυξιακό ψυχολόγο John Hurley Flavell, ο οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Flavell εισήγαγε τον όρο στη δεκαετία του 1970 και στον ορισμό του περιλαμβάνει και τη συστηματική παρατήρηση και ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Πιο συγκεκριμένα ο Flavell αναφέρεται στη μεταγνωστική γνώση, στη γνώση των στόχων ή έργων, στη γνώση των ενεργειών και στις μεταγνωστικές εμπειρίες.

Η μεταγνωστική γνώση αφορά σε όλους τους παράγοντες, μεταβλητούς ή μη, οι οποίοι μετέχουν ενεργητικά στη γνωστική διαδικασία. Αφορά, δηλαδή, στο ίδιο το υποκείμενο, στο θέμα το οποίο τίθεται προς επίλυση, στον σχεδιασμό και τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί για την εκπλήρωση του στόχου.

Η γνώση των έργων ή στόχων αναφέρεται στο βαθμό ενημερότητας του υποκειμένου για το πρόβλημα σε συνάρτηση με τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές λειτουργίες, σε συνάρτηση, δηλαδή, με τη γνώση και την εμπειρία του υποκειμένου αναφορικά με τη γνωστική συμπεριφορά του.

Η γνώση των ενεργειών είναι η ακριβής γνώση του υποκειμένου για τις στρατηγικές τις οποίες θα θέσει σε ενέργεια και τις πράξεις τις οποίες θα επιτελέσει στην προσπάθειά του να οδηγηθεί στη λύση του προβλήματος.

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες σχετίζονται με παράγοντες, συναισθήματα και αισθήματα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η οικειότητα, αν και κατά πόσο, δηλαδή, ένα αντικείμενο είναι γνώριμο στο υποκείμενο· η κατανόηση, σε ποιο βαθμό, δηλαδή, καταλαβαίνει ο χρόνος ο οποίος απαιτείται· ο βαθμός δυσκολίας ή ευκολίας που παρουσιάζει το πρόβλημα· τα αισθήματα ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειας, ενθουσιασμού ή απογοήτευσης.



Όλα αυτά είναι δυνατόν να αποτελούν εμπειρίες για το υποκείμενο είτε νωρίτερα είτε μεταγενέστερα είτε κατά το χρονικό διάστημα της υλοποίησης της προσπάθειας και να διαρκούν περισσότερο ή λιγότερο.

Προσεγγίσεις της έννοιας

Η μεταγνώση ορίζεται ως η γνώση για την ίδια τη γνώση του μαθητευόμενου. Είναι η συναίσθηση της στάθμης των όσων γνωρίζει, των επιλογών του, των όσων μπορεί να διεκπεραιώσει (Biehler & Snowman, 1993). Πρόκειται για τη γνώση του ατόμου για την ίδια τη δική του γνώση (Devine, 1993· Jung, 1992). Αφορά στη δεξιότητα του μαθητή να διαχειρίζεται ο ίδιος τη μάθησή του, με συνειδητή αυτοαξιολόγηση και προσδιορισμό των στόχων του (Paris & Winograd, 1990· Tarricone, 2011). Στον ορισμό του Koriat περιέχεται και ο συγκινησιακός παράγοντας (Koriat, 1994). Ο Ματσαγγούρας συνδέει και τα κίνητρα, όπως και τα συναισθήματα με την έννοια της μεταγνώσης (Ματσαγγούρας, 1995).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές η μεταγνώση είναι η ακριβής γνώση της κατάστασης του υποκειμένου σε γνωστικό και συγκινησιακό επίπεδο η οποία ισχύει τη δεδομένη χρονική στιγμή, η συνειδητή παρακολούθηση και η ρύθμισή της. Συνδέεται και με την αυτορρύθμιση του ατόμου (El-Koumy, 2004) αλλά και με την αυτοαξιολόγηση, και την αυτοδιαχείριση (Paris & Winograd, 1990).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες συμβάλλουν στον ενσυνείδητο αυτοέλεγχο του ατόμου αναφορικά με τον τρόπο που λειτουργεί το γνωστικό του σύστημα αλλά και στη ρύθμισή του. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η ρύθμιση της υπερβολικής φόρτωσης του συστήματος (Σπαντιδάκης, 2007).

Η μεταγνώση αφορά και στη γνώση του υποκειμένου όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους. Αποτελεί μια βάση γνωστικών πληροφοριών σχετικά με το κατά πόσο οι ικανότητες του υποκειμένου είναι συμβατές με τους εκάστοτε επιδιωκόμενους στόχους (Efklides, 2009). Συνδέεται με το ανώτερο επίπεδο της γνωσιακής διαδικασίας, καθώς αφορά στην επίγνωση της νοητικής διεργασίας, δηλαδή στην επίγνωση της αντίληψης, της μνήμης, της κατανόησης αλλά και στην επίγνωση διεργασιών σε ψυχολογικό επίπεδο οι οποίες συνδέονται με τις ενέργειες της νόησης.



Εν συντομία, η μεταγνώση ενός ατόμου ορίζεται ως «η γνώση, επίγνωση και παρακολούθηση της δικής του γνώσης» (Leahey & Harris, 1997).

Μεταγνώση και πράξη

Η σημασία της μεταγνωστικής διδασκαλίας τεκμηριώνεται από έρευνες που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια σε μαθητές κάθε βαθμίδας σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων, όπως στα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, τη μουσική, τα θρησκευτικά. Έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία της μεταγνώσης και στη βιολογία, (Martin, Mintzes, & Clavijo, 2000), αλλά και στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, (Δερμιτζάκη, & Ευκλείδη, 2002) και στη γεωγραφία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, έρευνες που αφορούν στη σύνδεση της μεταγνώσης με την κίνηση και οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια της φυσικής άσκησης κι επομένως και κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας του μαθητή και μάλιστα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια δια βίου ενασχόληση με φυσικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, μελέτες διερευνούν και τη σχέση της μεταγνώσης με το διαδίκτυο και οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές επιλέγουν την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε διαφορετικά επιστημονικά, πολιτιστικά, κοινωνικά περιβάλλοντα.

Μεταγνώση και διδακτικές προτάσεις

Τα ευρήματα των ερευνών των τελευταίων χρόνων προσφέρουν πολύτιμα εργαλεία και όσον αφορά σε συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας στρατηγικών μεταγνώσης σε διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, Παράδειγμα αποτελούν οι στρατηγικές κατανόησης. Ορισμένοι, μάλιστα, μελετητές παρουσιάζουν, άλλοι περισσότερο αναλυτικά και άλλοι με πιο σύντομο τρόπο, τα συγκεκριμένα στάδια της διδασκαλίας. Τα στάδια αυτά μπορεί να ακολουθούν την εξής πορεία:



- Περιγράφεται με σαφήνεια και λεπτομέρεια η στρατηγική, αλλά και ο χρόνος και ο τρόπος που χρησιμοποιείται.
- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη στρατηγική στην πράξη μέσω συγκεκριμένου προτύπου. Στο στάδιο αυτό είναι δυνατόν να συμμετέχουν και οι μαθητές.
- Η στρατηγική εφαρμόζεται στην πράξη συνεργατικά.
- Οι μαθητές εξασκούνται στην πράξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.
- Σταδιακά η ευθύνη της εφαρμογής μεταφέρεται στους μαθητές.
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη στρατηγική αυτόνομα.

Μεταγνώση και εκπαιδευτικός

Ο ρυθμός και ο τρόπος ανάπτυξης της μεταγνώσης ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή και ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η μαθησιακή διαδικασία οφείλει να θέτει συγκεκριμένους στόχους και να υλοποιείται με συγκεκριμένες στρατηγικές τις οποίες οι μαθητές διδάσκονται και στη συνέχεια είναι δυνατόν να αναπτύσσουν και οι ίδιοι, στρατηγικές οι οποίες συμβάλλουν στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων.

Παρ' όλα αυτά, και ενώ τα αποτελέσματα της εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών είναι θετικά, η εφαρμογή της μεταγνωστικής διδασκαλίας δε συναντάται συχνά. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τον χρόνο και την ύλη, περιορίζονται στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και δεν ασχολούνται ουσιαστικά με τις στρατηγικές κατάκτησης της γνώσης.

Ωστόσο, οι εξελίξεις αναπόδραστα προβάλλουν ως ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής την ανάδειξη της αξίας της μεταγνώσης και μάλιστα με δεδομένη την πολύτιμη επικουρία των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Άλλωστε, έρευνες αποδεικνύουν ότι οι νέες τεχνολογίες πληροφοριών μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και προωθητικά για τη μεταγνώση.

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, μεταξύ άλλων, να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών στρατηγικές διδασκαλίας και να διαμορφώσουν



μαθησιακές συνθήκες που να ευνοούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και τη μεταγνώση.

Συμπεράσματα

Οι έρευνες συνηγορούν στη μεγάλη σημασία της μεταγνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα στη δια βίου μάθηση. Βασική προϋπόθεση για την προώθησή της είναι να συνειδητοποιήσει ο ίδιος ο μαθητής την ευεργετική συνεισφορά της στην επίδοσή του. Αναγκαία, επίσης, κρίνεται η διδασκαλία των στρατηγικών για την εφαρμογή της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως φυσικού μέρους της. Εκ των ων ουκ άνευ, ωστόσο, προβάλλει η περαιτέρω έρευνα και η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Biehler, R. F. and J. Snowman. (1993). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Δερμιτζάκη, & Ευκλείδη, (2002). Η δομή γνωστικών και θυμικών παραγόντων που συνδέονται με τη γνωστική επίδοση στη γλώσσα και στα μαθηματικά. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 9, 58-74.
- Devine, J. (1993). *The role of metacognition in second language reading and writing*. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.). *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 105-127). Boston: Heinle and Heinle.
- Efklides, A. (2009). *The role of metacognitive experiences in the learning process*. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- El-Koumy, A. S. (2004). *Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research*. Education Resources Information Center (ERIC), USA.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry*. *American Psychologist*, 34, 906-911.



- Jung, H. (1992). *The relationship between adult second language readers' metacognitive awareness of reading and their processes in a second language*. Unpublished Ph.D. Dissertation, The University of Arizona.
- Koriat, A. (1994). Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 115–135). The MIT Press.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leahey, T. & Harris, R. (1997). *Learning and Cognition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Martin, Mintzes, & Clavijo, (2000), Restructuring knowledge in Biology: cognitive processes and metacognitive reflections. *International Journal of Science Education*, Volume 22, 3, 2000, pages 303-323.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ. (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and theory of mind*. Cambridge Scholars Publishing.
- Paris, S., G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Studies in Continuing Education*, 34 (2), 207-223.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2007). Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης»: *Πρακτικά ΙΙου συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών*. Αθήνα: Γρηγόρης, 296-306.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Psychology Press.



Οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών: Απόψεις μαθηματικών εκπαιδευτικών της χώρας

Μήτσου Λάζαρος, Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής, ΔΠΘ, Καβάλα,

mitsou_lazaros@hotmail.com

Βαϊντερλή Θεοδώρα, Τμήμα Ιστορίας & Εθνολογίας, ΔΠΘ, Κομοτηνή

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 αποτελεσματικότητα 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 120 μαθηματικούς 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 88% του δείγματος θεωρεί σημαντική τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών, αλλά η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (67%) δεν λαμβάνει κίνητρα για χρήση ΤΠΕ, στοιχείο που καθιστά επιτακτική την (ανα)διαμόρφωση και το μετασχηματισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών δεν εφαρμόζεται ως επί το πλείστον τη συγκεκριμένη περίοδο, αλλά είναι επιτακτική η εφαρμογή τους προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο της μαθηματικής παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, εκπαίδευση, μαθηματικοί, διδασκαλία, μαθηματικά



ICT in the teaching of mathematics: Views of mathematics 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 questionnaire survey was conducted. The questionnaire was sent to 120 mathematics teachers from all over Greece, who were asked to answer closed-ended questions (YES/NO), as well as questions on a 5-point Likert scale. The results of the survey concluded that 88% of the sample considers the use of ICT in mathematics teaching important, but the vast majority of them (67%) are not motivated to use ICT, which makes it imperative to (re)shape and transform the role of teachers. In conclusion, it seems that the use of ICTs in mathematics teaching is not mostly implemented in this period, but it is imperative to implement them in order to improve the level of mathematical literacy.

Keywords: ICT, education, mathematicians, teaching, mathematics

Χρήση ΤΠΕ στα μαθηματικά

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν γίνει πλέον αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης εκπαίδευσης, αφού επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διδασκαλίας και αφομοίωσης των μαθημάτων. Η ενσωμάτωση των εργαλείων ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μαθηματικών δημιουργούν από την πλευρά τους ένα πιο διαδραστικό, ελκυστικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.



Επιπρόσθετα ένα από τα κύρια οφέλη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μαθηματικών είναι η ικανότητά τους να βελτιώνουν την κατανόηση των πολύπλοκων μαθηματικών εννοιών από τους ίδιους τους μαθητές. Τα εργαλεία που είθισται να χρησιμοποιούνται, διευκολύνουν τους μαθητές να οπτικοποιούν και να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευκολία γεωμετρικά σχήματα, κάνοντας τις αφηρημένες έννοιες πιο απτές. Οι συγκεκριμένες διαδραστικές προσεγγίσεις βοηθούν τους διδασκόμενους να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών.

Ταυτόχρονα, οι ΤΠΕ διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση. Τα προγράμματα λογισμικού μπορούν να προσαρμοστούν σε πιο συγκεκριμένους ρυθμούς μάθησης και να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν με τη δική τους ταχύτητα και με το δικό τους τρόπο. Αυτή η δυνατότητα των ΤΠΕ είναι ύψιστης σημασίας στα μαθηματικά, αφού ως συνήθως οι μαθητές βρίσκονται σε διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα.

Ακόμα, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο των ΤΠΕ είναι ότι προωθούν τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των μαθητών. Οι διαδικτυακές πλατφόρμες και το εκπαιδευτικό λογισμικό δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργάζονται σε μαθηματικά προβλήματα, να μοιράζονται λύσεις και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Αυτή η συνεργασία δεν περιορίζεται στην τάξη, διότι οι ίδιοι μπορούν να συμμετέχουν σε μαθηματικές συζητήσεις και δραστηριότητες πέρα από τις σχολικές ώρες, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνεχή μάθηση.

Από την άλλη πλευρά αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι ΤΠΕ προσφέρουν πολύτιμους πόρους και εργαλεία για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας. Οι διαδραστικοί πίνακες, οι διάφορες εφαρμογές και το εκπαιδευτικό λογισμικό παρέχουν ενδιαφέροντες τρόπους παρουσίασης μαθηματικών εννοιών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα εργαλεία για να δημιουργήσουν δυναμικά μαθήματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και καλύπτουν διαφορετικά στυλ μάθησης.

Επιπλέον, οι ΤΠΕ βοηθούν στην αξιολόγηση και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Οι ψηφιακές αξιολογήσεις μπορούν να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τομείς, όπου οι



μαθητές χρειάζονται βελτίωση. Αυτή η προσέγγιση βάσει δεδομένων επιτρέπει πιο στοχευμένες και αναμφισβήτητα αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας.

Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι παρά τα οφέλη, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μαθηματικών παρουσιάζει ορισμένες προκλήσεις. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη χρήση εργαλείων ΤΠΕ και μπορεί να χρειάζονται περισσότερες δεξιότητες για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά αυτές τις τεχνολογίες στη διδασκαλία τους.

Επίσης μια άλλη πρόκληση είναι το ψηφιακό χάσμα, το οποίο αναφέρεται στην ανισότητα στην πρόσβαση στην τεχνολογία μεταξύ των μαθητών. Η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στα εργαλεία ΤΠΕ είναι απαραίτητη για να αποτραπεί η διεύρυνση του χάσματος μεταξύ των μαθητών που έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία και εκείνων που δεν έχουν.

Ωστόσο, αναφορικά με το μέλλον των ΤΠΕ, φαίνεται πως οι δυνατότητες τους στην εκπαίδευση των μαθηματικών συνεχίζουν να επεκτείνονται με τις προόδους της τεχνολογίας. Οι αναδυόμενες τεχνολογίες όπως η τεχνητή νοημοσύνη (AI) και η εικονική πραγματικότητα (VR) προσφέρουν νέες δυνατότητες για την ενίσχυση της μαθηματικής μάθησης. Παράλληλα, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να παρέχει εξατομικευμένες εμπειρίες διδασκαλίας και προσαρμοστικής μάθησης, ενώ η εικονική πραγματικότητα μπορεί να δημιουργήσει εξαιρετικά ενδιαφέροντα περιβάλλοντα για την εξερεύνηση μαθηματικών εννοιών.

Συμπερασματικά, οι ΤΠΕ φαίνεται πως διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαίδευση στα μαθηματικά, προσφέροντας οφέλη, όπως είναι οι βελτιωμένες διδακτικές μέθοδοι. Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ισότιμη πρόσβαση, η δυνατότητα των ΤΠΕ να μεταμορφώσει τη μαθηματική εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητη. Εν κατακλείδι, αφού η τεχνολογία συνεχίζει να αναπτύσσεται, είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να γνωρίσουν αυτά τα εργαλεία για να παρέχουν μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική εκπαίδευση στα μαθηματικά.



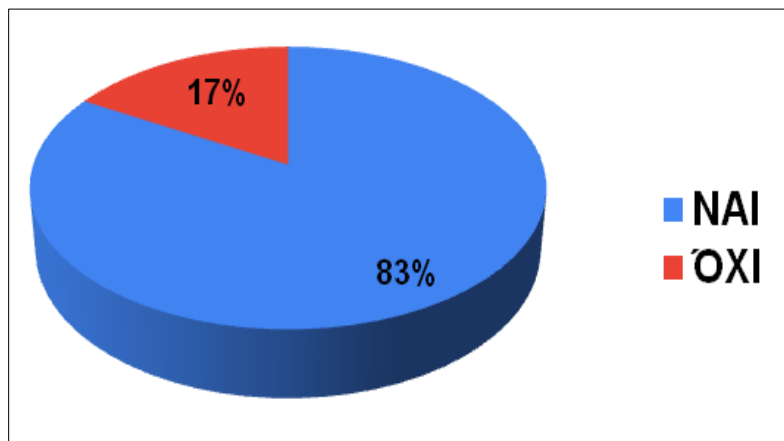
Έρευνα

Στο πλαίσιο συγγραφής του παρόντος άρθρου, διεξήχθη ποσοτική έρευνα με απώτερο σκοπό να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί του κλάδου των μαθηματικών, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ΤΠΕ και αν είναι αναγκαίος ένας ψηφιακός μετασχηματισμός στη διδασκαλία μαθηματικών μαθημάτων στα σχολεία της χώρας. Η έρευνα διεξήχθη με δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο απεστάλη μέσω email σε μαθηματικούς εκπαιδευτικούς, στο οποίο ανταποκρίθηκαν 120 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 77 γυναίκες και 43 άνδρες μαθηματικοί εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (63%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 39 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 (66%) δίδασκαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 29% δίδασκε στον ιδιωτικό τομέα, το 3% ήταν άνεργοι την περίοδο της έρευνας και 2% αυτών δίδασκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Γνώση και εφαρμογή ΤΠΕ

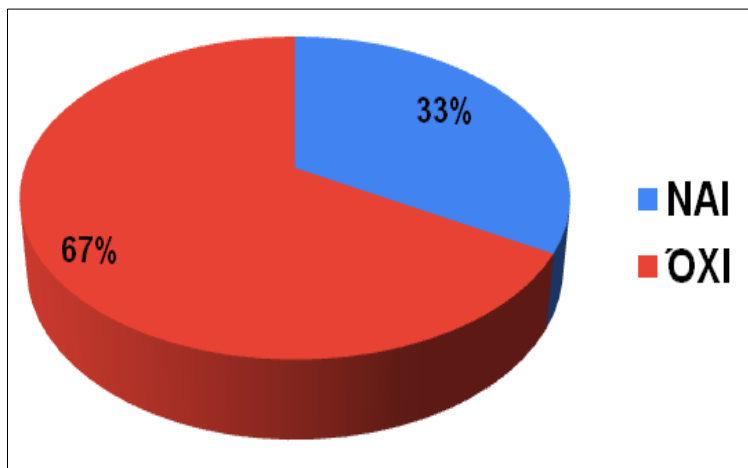
Ξεκινώντας με το ερώτημα «Γνωρίζετε για την εφαρμογή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις μαθηματικές επιστήμες / μαθηματικά μαθήματα;», εντοπίζεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (83%) γνωρίζει για τη χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ στις μαθηματικές επιστήμες, ενώ το υπόλοιπο 17% του δείγματος όχι.



Διάγραμμα 1: Γνωρίζετε για την εφαρμογή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις μαθηματικές επιστήμες / μαθηματικά μαθήματα;

Συνεχίζοντας με τη 2^η ερώτηση, δηλαδή «Εφαρμόζετε ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος που έχετε αναλάβει;», φαίνεται ότι η πλειοψηφία (57%) εφαρμόζει ΤΠΕ όσο διδάσκει το μάθημα που έχει αναλάβει, αλλά υπάρχει και το υπόλοιπο 43% που για κάποιο λόγο δεν κάνει χρήση κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Ακολουθώς, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν λαμβάνουν κίνητρα για χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος τους από το εργασιακό τους περιβάλλον. Εντύπωση προκαλεί και πάλι, πως η συντριπτική πλειοψηφία, με ποσοστό 67%, δεν λαμβάνει κίνητρα για να κάνει χρήση των ΤΠΕ όσο διδάσκει, είτε από συναδέλφους είτε από διευθυντικά στελέχη. Όμως, το 33% 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 μαθήματος σας από το εργασιακό σας περιβάλλον;

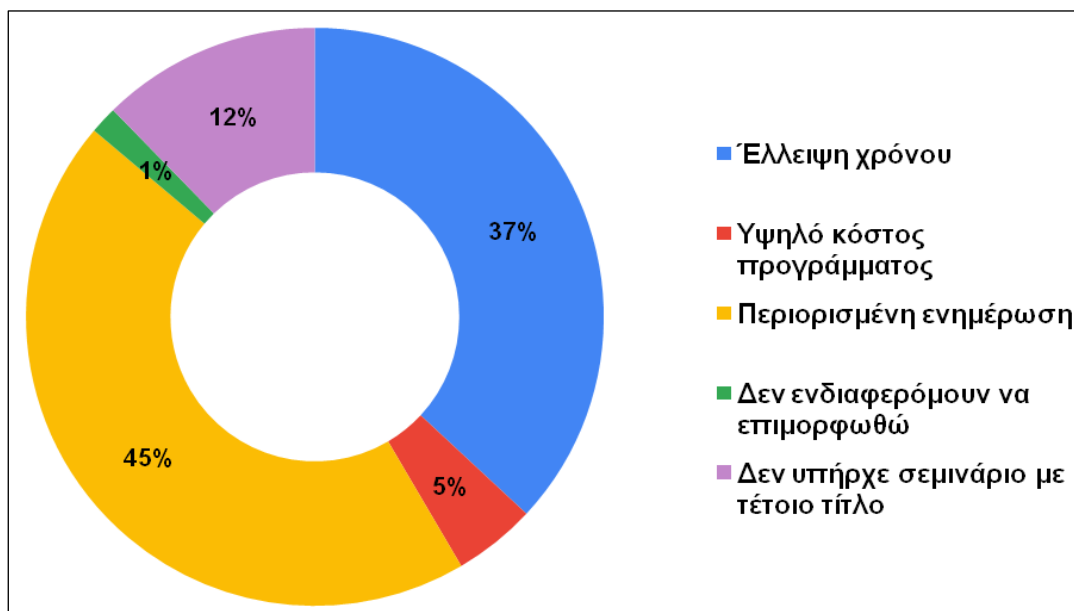
Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθηματικούς διδάσκοντες να απαντήσουν στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η διδασκαλία ενός μαθηματικού μαθήματος με χρήση ΤΠΕ έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές;», όπου το αποτέλεσμα και η άποψη τους είναι ξεκάθαρη, αν ληφθεί υπόψη ότι το 88% αυτών θεωρεί πως η χρήση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) στα μαθηματικά μαθήματα θα έχει θετική επίδραση στους μαθητές, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 12% που διαφωνεί.

Ιδιαίτερος σημαντικός 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 μαθηματικά;», καθώς μόνο οι μισοί, περίπου, (46%) συμμετέχοντες έχουν εκπαιδευτεί, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους (54%) που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με τη χρήση των ΤΠΕ στα μαθηματικά.

Όμως, επειδή στην προηγούμενη ερώτηση δεν γίνεται αντιληπτή η αιτία που το 54% 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 (45%) απάντησαν πως δεν υπάρχει ενημέρωση σχετικά με αντίστοιχα σεμινάρια ή επιμορφώσεις στα μαθηματικά. Επίσης, το 37% του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει ελεύθερο χρόνο για να παρακολουθήσει αντίστοιχο σεμινάριο.



Ακόμη, 8 άτομα (12%) φαίνεται να δηλώνουν πως δεν υπάρχει αντίστοιχη επιμόρφωση με τέτοιο τίτλο, 3 άτομα (5%) υποστηρίζουν πως τέτοιου είδους προγράμματα έχουν υψηλό κόστος για να τα παρακολουθήσουν, και τέλος μόνο το 1% του δείγματος δήλωσε ότι «Δεν ενδιαφερόμουν να επιμορφωθώ», γεγονός που υποδηλώνει πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών 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 μαθηματικά σήμερα

Προχωρώντας στο ερώτημα, αν οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών μαθημάτων θα επηρεάσει και θα επιβάλλει αλλαγές ή τροποποιήσεις στο τρέχον πρόγραμμα σπουδών, παρατηρείται πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (84%), ενστερνίζεται πλήρως (43%) ή μερικώς (41%) την πρόταση αυτή, αφού δήλωσε πως συμφωνεί. Συνεχίζοντας, υπάρχουν 17 άτομα που ούτε διαφωνούν, αλλά ούτε συμφωνούν (14%) με την πιθανότητα αλλαγών ή προσαρμογών του προγράμματος σπουδών λόγω χρήσης ΤΠΕ. Όμως, παρατηρείται

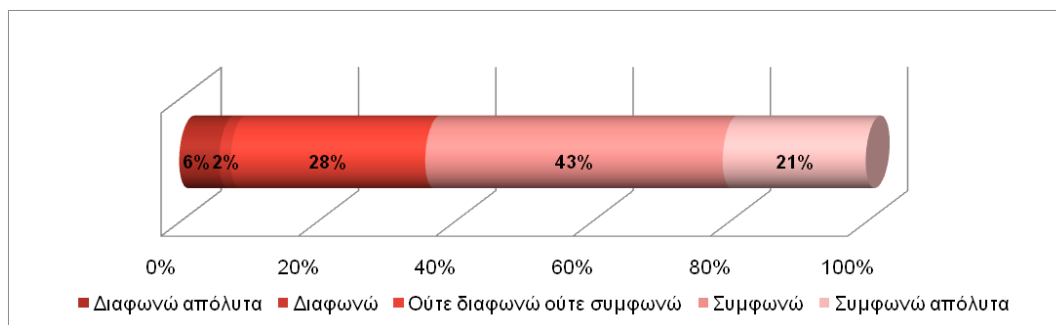


και η ύπαρξη εκπαιδευτικών που δεν αποδέχονται ή διαφωνούν πλήρως με την προαναφερθείσα φράση, με ποσοστά 1% και 1% αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθηματικών μαθημάτων επιβάλλει αλλαγές ή προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1%
Διαφωνώ	1	1%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	14%
Συμφωνώ	49	41%
Συμφωνώ απόλυτα	52	43%
Σύνολο	120	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 (77 άτομα από τα 120) φαίνεται να αποδέχεται αυτήν και να θέλει να κάνει χρήση ΤΠΕ στα μαθήματα που διδάσκει. Τα υπόλοιπα 43 άτομα απάντησαν ως εξής: 34 εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (28%), 2 διαφωνούν (2%) και 7 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 διδάσκοντες έπρεπε να μεταφέρουν την άποψη τους σχετικά με το αν η χρήση ΤΠΕ στα μαθηματικά μαθήματα που διδάσκουν ελκύει περισσότερο τους μαθητές, λόγω διάδρασης. Αναλύοντας τις απαντήσεις τους, είναι εμφανές πως η πλειοψηφία των 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 80% των συμμετεχόντων (43% και 38%) συμφώνησαν με τη παρούσα φράση που διάβασαν, σε αντίθεση με τους μόνο 8 εκπαιδευτικούς (5% και 2%) που ήρθαν σε διαφωνία με αυτό. Τέλος, όπως και στις προηγούμενες ερωτήσεις, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν (13%) με τη πιθανότητα μεγαλύτερης έλξης μαθητών από τη χρήση ΤΠΕ.

Πίνακας 2: Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών, λόγω διάδρασης, ελκύει περισσότερο τους μαθητές

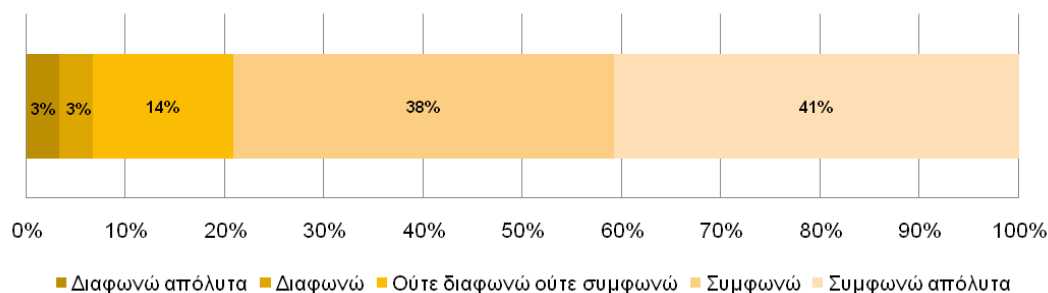
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	2	2%
Διαφωνώ	6	5%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	13%
Συμφωνώ	51	43%
Συμφωνώ απόλυτα	46	38%
Σύνολο	120	100%

Οι ΤΠΕ στα μαθηματικά στο μέλλον

Στη φράση «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση εξυπηρετούν τη μάθηση από απόσταση, σε περίπτωση πανδημίας ή άλλης έκτακτης συνθήκης», φαίνεται πως οι 95 συμμετέχοντες από τους 120 συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν με την παραπάνω φράση (49% και 46% αντίστοιχα). Αντίθετα, εντοπίζεται πως μόνο 4 άτομα (3%) διαφώνησαν απόλυτα, αλλά υπάρχουν και άλλα 4 άτομα (3%) που διαφώνησαν με το γεγονός ότι η διδασκαλία των μαθηματικών πρέπει να γίνεται με τη χρήση ΤΠΕ. Επίσης, υπάρχει και το ποσοστό



της τάξης του 14%, 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 μαθηματικών έτσι ώστε να χρησιμοποιούν ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία», γίνεται αντιληπτό ότι το 72% του δείγματος συμφωνεί με την έκφραση αυτή, συγκεκριμένα 26% συμφωνούν απόλυτα και 46% συμφωνούν. Αναλυτικότερα, το υπόλοιπο ποσοστό (29%) διαχωρίζεται ως εξής: 25 ερωτηθέντες ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν (21%), 7 διαφωνούν (6%) και τέλος άλλοι 2 διαφωνούν απόλυτα (2%) με το γεγονός πως οι καθηγητές μαθηματικών 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	2	2%
Διαφωνώ	7	6%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	25	21%
Συμφωνώ	55	46%
Συμφωνώ απόλυτα	31	26%
Σύνολο	120	100%



Αναφορικά με την πρόταση «Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι ουσιώδης στον 21ο αιώνα, ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη ζωή και την εργασία τους στον μέλλον», εντοπίζεται πως περισσότερο από το μισό δείγμα (69%) την αποδέχεται. Ακόμα, υπάρχουν 26 άτομα (22%) που κρατούν ουδέτερη στάση ως προς την αναγκαιότητα χρήσης ΤΠΕ σήμερα στη διδασκαλία των μαθηματικών, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι προετοιμασμένοι για το μέλλον. Τέλος, υπάρχουν μόνο 6 άτομα που διαφωνούν (5%) με την προαναφερθείσα πρόταση και άλλα 6 που διαφωνούν απόλυτα (5%).

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	6	5%
Διαφωνώ	6	5%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	26	22%
Συμφωνώ	49	41%
Συμφωνώ απόλυτα	33	28%
Σύνολο	120	100%

Πορίσματα Έρευνας

Ξεκινώντας με το αν οι μαθηματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ΤΠΕ όταν διδάσκουν το 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 μαθήματος τους.

Επιπλέον, είναι εντυπωσιακό πως περίπου οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα (54%) δεν έχουν εκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί σχετικά με τις ΤΠΕ στα μαθηματικά και φαίνεται ότι η κυριότερη αιτία αυτού είναι η περιορισμένη ενημέρωση για τέτοιου



είδους προγράμματα/επιμορφώσεις και ακολουθεί η αιτία της έλλειψης χρόνου στη καθημερινότητά τους.

Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στη χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ στα μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές ή προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και ότι θα ελκύει περισσότερο τους διδασκόμενους, λόγω της διάδρασης που προκαλεί.

Σχετικά με το μέλλον των ΤΠΕ, οι μαθηματικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν 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. Ακόμη, τονίζουν πως οι ΤΠΕ είναι ουσιώδεις στον 21^ο αιώνα, εφόσον προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για τη μετέπειτα ζωή τους. Τέλος, θεωρούν πως οι ΤΠΕ δεν πρέπει να λείπουν από το μέλλον της εκπαίδευσης, διότι αποτελούν σημαντικό – ίσως και το μόνο – μέσο μάθησης/διδασκαλίας σε περίπτωση πανδημίας ή άλλης έκτακτης συνθήκης, με εμφανές παράδειγμα την πανδημία του Covid-19.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, εξάγεται το συμπέρασμα πως οι διδάσκοντες των μαθηματικών της χώρας θεωρούν αρκετά σημαντική και αναγκαία τη χρήση, όπως και την εφαρμογή, νέων εργαλείων και τεχνολογιών (ΤΠΕ) στο διδακτικό αντικείμενο των μαθηματικών, αφενός για τους μαθητές και αφετέρου για τους ίδιους, ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν πως υπάρχουν ποικίλα εμπόδια που αποτρέπουν τον 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 στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι στα σκαριά...



Βιβλιογραφία

- Bottino, R. M. (2004). The evolution of ICT-based learning environments: which perspectives for the school of the future?. *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 553-567.
- Drijvers, P., Doorman, M., Boon, P., Reed, H., & Gravemeijer, K. (2010). The teacher and the tool: Instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 75(2), 213-234.
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Laborde, C. (2001). Integration of technology in the design of geometry tasks with Cabri-geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6(3), 283-317.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2011). *Technology in Teaching and Learning Mathematics: A Position of the National Council of Teachers of Mathematics*. NCTM.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178.
- Ruthven, K., Hennessy, S., & Deane, R. (2008). Constructions of dynamic geometry: A study of the interpretative flexibility of educational software in classroom practice. *Computers & Education*, 51(1), 297-317.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.



Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Ευγενία Μπαζάνη, Ι.Ε.Π. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

mpazaneeugenia@gmail.com

Περίληψη

Το Microsoft PowerPoint είναι ένα πρόγραμμα παρουσιάσεων και για τη δημιουργία μιας παρουσίασης, χρησιμοποιούμε διαφάνειες, οι οποίες δεν είναι τίποτα άλλο από οθόνες στον υπολογιστή. Το PowerPoint μάς δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουμε μια παρουσίαση από μία συλλογή πρότυπων παρουσιάσεων, που περιέχονται σε αυτό το πρόγραμμα του υπολογιστή, ανάλογα με το αντικείμενο που θέλουμε να παρουσιάσουμε. Η διδακτική ενότητα «Τα πολιτεύματα» ανήκει στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, που η διδασκαλία της στοχεύει στα εξής: «Γενικός σκοπός της διδασκαλίας, της Ιστορίας, είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης του κάθε μαθητή». Στην αρχή της διδασκαλίας λάβαμε υπόψη μας τους στόχους που απαρτίζουν κάθε διδακτική ενότητα: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, σχεδιάσαμε προσεκτικά και εφαρμόσαμε τα τέσσερα στάδια της διδασκαλίας, που είναι η ανάκληση της προηγούμενης γνώσης, η αφόρμηση, η παρουσίαση του νέου, παροχή νέας γνώσης και η ανακεφαλαίωση. Στο τέλος της παρουσίασης δίνεται το Παράρτημα που είναι ένα φυλλάδιο, που περιέχει τα βασικά σημεία του μαθήματος. Με τη σωστή οργάνωση της διδασκαλίας μπορούμε να επιτύχουμε τη συμμετοχή και το αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών, σε ικανοποιητικό βαθμό, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: παρουσίαση, διαφάνεια, στόχοι, στάδια διδασκαλίας, αυτό-αξιολόγηση

Abstract

Microsoft PowerPoint is a presentation program and to create a presentation, we use slides, which are nothing more than computer screens. PowerPoint allows us to select a presentation from a collection of standard presentations contained in this computer program, depending on the object we want to present. The teaching unit "The regimes" belongs to the



teaching subject of History, whose teaching aims at the following: "The general purpose of teaching, History, is the development of the historical thought and consciousness of each student". At the beginning of the teaching, we took into account the objectives that make up each teaching unit: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation. At the same time, we carefully planned and implemented the four stages of teaching, which are the recall of previous knowledge, the initiation, the presentation of the new, the provision of new knowledge and the recapitulation. At the end of the presentation the Appendix is given which is a booklet, containing the main points of the course. With the proper organization of teaching, we can achieve the participation and undiminished interest of students, to a satisfactory degree, during teaching.

Keywords: presentation, transparency, objectives, stages of teaching, self-assessment

Εισαγωγή

Στα πλαίσια του 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτικής των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών» μού δόθηκε η ευκαιρία να οργανώσω τη διδασκαλία του μαθήματος «Τα πολιτεύματα» με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών. Το μάθημα ανήκει στο γνωστικό αντικείμενο της “Ιστορίας του Αρχαίου Κόσμου” που η διδασκαλία της στοχεύει στα εξής: α) να κατανοήσουν τα παιδιά τις αρχές του κάθε πολιτεύματος, β) να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές των πολιτευμάτων κατά την αρχαιότητα, γ) να εκτιμήσουν την αξία της δημοκρατίας και δ) να συγκρίνουν το πολίτευμα της δημοκρατίας με το σημερινό. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας, αφού έθεσα τους παραπάνω στόχους, επεδίωξα να τους πετύχω μέσω των Νέων Τεχνολογιών, όπως του PowerPoint και του Word.

1. Microsoft PowerPoint

Το Microsoft PowerPoint είναι ένα πρόγραμμα παρουσιάσεων και για τη δημιουργία μιας παρουσίασης, χρησιμοποιούμε διαφάνειες, οι οποίες δεν είναι τίποτα άλλο από οθόνες στον υπολογιστή. Το PowerPoint ανήκει στην οικογένεια



προγραμμάτων Αυτοματισμού Γραφείου, ευρύτερα γνωστό με το όνομα Office, το οποίο περιέχει τα παρακάτω προγράμματα: Word, Excel, Access, Outlook.

Το PowerPoint μάς δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουμε μια παρουσίαση από μία συλλογή πρότυπων παρουσιάσεων, που περιέχονται σε αυτό το πρόγραμμα του υπολογιστή, ανάλογα με το αντικείμενο που θέλουμε να παρουσιάσουμε. Αν πάλι δεν υπάρχει καμία που να ταιριάζει με το αντικείμενο που επιθυμούμε να παρουσιάσουμε, μάς δίνεται η δυνατότητα να ενεργοποιήσουμε έναν οδηγό παρουσιάσεων, που με απλά και κατανοητά βήματα μάς καθοδηγεί για να δημιουργήσουμε, ορθώς δομημένη, την προσωπική μας παρουσίαση.

2. Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας «Τα πολιτεύματα»

Η διδακτική ενότητα «Τα πολιτεύματα» ανήκει στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας της Α' Λυκείου, που η διδασκαλία της στοχεύει στα εξής: *«Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης του κάθε μαθητή»*. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ποικίλων συνιστωσών της ιστορικής εξέλιξης, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την πεποίθηση, ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος αλλά και την επίγνωση, ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται και εξυπηρετεί ακόμα και τον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλος, από τη διαμόρφωση ενσυνείδητων πολιτών τόσο για την εγχώρια κοινωνία όσο και για την παγκόσμια και αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών.

Με τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ειδικότερα για το Λύκειο, επιδιώκονται οι επιμέρους σκοποί:

- ✓ Να γνωρίσουν οι μαθητές την ελληνική και παγκόσμια ιστορία από την αρχαιότητα ως σήμερα και να κατανοήσουν το βαθμό σύνδεσης της ιστορικής



πορείας του Ελληνισμού με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

- ✓ Να κατανοήσουν, ειδικότερα, την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, με τη συστηματικότερη μελέτη του 20^{ου} αιώνα.
- ✓ Να γνωρίσουν διαστάσεις του ιστορικού γίνεσθαι που δεν παρουσιάστηκαν ή δε μελετήθηκαν συστηματικά στο Γυμνάσιο.
- ✓ Να γνωρίσουν τους διάφορους πολιτισμούς, να εθιστούν στη διαδικασία προσδιορισμού και μελέτης των σχέσεων μεταξύ των λαών, να εκτιμήσουν τη συνεισφορά αυτών των λαών στον παγκόσμιο πολιτισμό.
- ✓ Να οικειωθούν το περιεχόμενο ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση.
- ✓ Να εμβαθύνουν στα γεγονότα και να κατανοήσουν την πολυμορφία και τη διαπλοκή των αιτιατών παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων.
- ✓ Να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν ως ολότητα, σε κάθε εξεταζόμενη περίοδο ως συνάρθρωση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας και να κατανοούν την επίδραση και τον αλληλοκαθορισμό τους.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού.

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας έθεσα τους παρακάτω στόχους και επεδίωξα να τους πραγματοποιήσω: i) Οι μαθητές να κατανοήσουν τις αρχές που διέπουν κάθε πολίτευμα ii) Να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές των πολιτευμάτων κατά την αρχαιότητα iii) Να εκτιμήσουν την αξία της Δημοκρατίας iv) Να είναι σε θέση να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των μορφών που είχαν τα πολιτεύματα στην αρχαιότητα και των μορφών που έχουν τώρα π.χ. Η Δημοκρατία τότε και σήμερα.

Στην αρχή της διδασκαλίας έλαβα υπόψη μου τους εξής έξι (6) στόχους που απαρτίζουν κάθε διδακτική ενότητα: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, σχεδίασα προσεκτικά και εφάρμοσα τα τέσσερα (4) στάδια της διδασκαλίας, που είναι: α) ανάκληση της προηγούμενης γνώσης β)



αφόρμηση γ) παρουσίαση του νέου, παροχή νέας γνώσης και δ) ανακεφαλαίωση καθώς και τη μέθοδο διδασκαλίας στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, που ήταν η ερμηνευτική.

3. Τα στάδια της διδασκαλίας

Α' στάδιο: Ανάκληση της προηγούμενης γνώσης

Στην αρχή, προσπαθούμε να διερευνήσουμε αλλά και να ανακαλέσουμε τη γνώση των μαθητών πάνω στο προηγούμενο μάθημα κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις. Με αυτό τον τρόπο εισάγουμε ομαλά τους μαθητές στη διαδικασία του μαθήματος, επαναφέρουμε στο μυαλό τους τη κεκτημένη γνώση κι έτσι διευκολύνουμε τη στέρεη οικοδόμηση της νέας. Επιπλέον, δημιουργούμε ένα ευχάριστο κλίμα οικειότητας, αμοιβαίας κατανόησης και αλληλοσεβασμού. Οι ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν, καλό θα είναι να έχουν την παρακάτω μορφή: *“Τι γνωρίζετε για το β' αποικισμό;”, “Ποια είναι τα χρονικά πλαίσια, οι αιτίες και οι συνέπειές του;”* Οι μαθητές που είναι καλά διαβασμένοι, απαντούν με ακρίβεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Β' στάδιο: Αφόρμηση

Κατά τη διάρκεια της αφόρμησης, μοιράζουμε στους μαθητές ένα φυλλάδιο, που περιέχει τα βασικά σημεία του καινούριου μαθήματος (Παράρτημα). Κατόπιν, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθούμε να εντάξουμε τους μαθητές στο περιβάλλον του μαθήματος που αφορά και στο πολίτευμα της Ελλάδας, σήμερα. Η ερώτηση που μπορούμε να θέσουμε, είναι: *“Ποιο πολίτευμα έχουμε σήμερα, που είναι η βάση του Συντάγματός μας;”*. Οι μαθητές ενδέχεται να μάς απαντήσουν: *“Κοινοβουλευτική Προεδρευόμενη Δημοκρατία”*. Τότε εμείς γράφουμε στον πίνακα τη λέξη *“Δημοκρατία”* καθώς και την ετυμολογία της και εξηγούμε την έννοια των όρων *κρατέω-κρατώ + δήμος*, δηλαδή η κυριαρχία του λαού.

Γ' στάδιο: Παρουσίαση του νέου

Στο στάδιο αυτό κάνουμε ποικίλες ερωτήσεις κατανόησης και κρίσης στους μαθητές, οι οποίες αφορούν στα πέντε βασικά πολιτεύματα της Αρχαίας Ελλάδας, τα οποία σχολιάστηκαν επαρκώς με τους μαθητές. Επίσης, συζητάμε αναλυτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κάθε πολιτεύματος καθώς και την ιστορική



εξελιξή τους. Εργαζόμαστε πάρα πολύ στον πίνακα και στον υπολογιστή. Δεν αναφερόμαστε στα υπέρ και τα κατά του κάθε πολιτεύματος, διότι αφενός η διδασκαλία είναι προσομοιωτική και ως και τούτου δεν είμαστε σε θέση να προβλέψουμε πλήρως τις αντιδράσεις των μαθητών και αφετέρου, διότι στόχος μας είναι να μην επηρεάσουμε εξ' αρχής την κρίση τους αλλά να τούς κινητροδοτήσουμε για εσωτερική έρευνα και αυτενέργεια.

Διατυπώνουμε λοιπόν ερωτήσεις του τύπου: *“Ποιος ήταν ο βασικός θεσμός οργάνωσης κατά την αρχαιότητα”, “Τι αποτέλεσμα είχαν οι κοινωνικοί ανταγωνισμοί σε κάθε πόλη-κράτος;”*. Με αφορμή τις απαντήσεις των μαθητών γράφουμε στον πίνακα, ενώ παράλληλα παρουσιάζουμε και στην οθόνη του υπολογιστή, το θεωρητικό σχήμα που δείχνει την πορεία μεταβολής των πολιτευμάτων. Αυτή είναι: βασιλεία-αριστοκρατία-ολιγαρχία-τυραννίδα-δημοκρατία.

Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι: *“Σε ποιες περιοχές μόνο παρέμεινε μόνο το πολίτευμα της βασιλείας και γιατί;”, “Ποιοι ήταν οι άριστοι και από πού αντλούσαν τη δύναμή τους;”, “Ποιοι παράγοντες οδήγησαν στην εγκαθίδρυση του ολιγαρχικού καθεστώτος;”, “Ποια πρόσωπα επέβαλαν το καθεστώς της τυραννίδας;”, “Ποιο ήταν το κυρίαρχο όργανο στο δημοκρατικό πολίτευμα”, “Ποια δικαιώματα είχε ο κάθε πολίτης;”*. Στο στάδιο αυτό επιπλέον, προχωρούμε στην ανάλυση και στο σχολιασμό των εικόνων που υπάρχουν στο συγκεκριμένο μάθημα καθώς και των αντίστοιχων πηγών που αναφέρονται στα πολιτεύματα της Αρχαίας Ελλάδας. Ακόμα, λύνουμε, συζητώντας, τυχόν απορίες των μαθητών, και αναλύουμε, μεταξύ άλλων τα βαθύτερα αίτια μεταβολής των πολιτευμάτων.

Δ' στάδιο: Ανακεφαλαίωση

Στο τέλος της διδασκαλίας, με σκοπό την αφομοίωση και εμπέδωση του νέου μαθήματος από τους μαθητές, κάνουμε επανάληψη ή αναθέτουμε στους μαθητές μας να κάνουν μια ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Η ανακεφαλαίωση αυτή μπορεί να γίνει είτε με τη μορφή ερωτήσεων είτε λύνοντας τυχόν απορίες των μαθητών είτε με τη μορφή ενός μικρού “σχεδίου εργασίας-project”, το οποίο θα δουλέψουν οι μαθητές σε ομάδες.

Αυτοαξιολόγηση



- Κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας με τη σωστή οργάνωση της διδασκαλίας σημειώθηκε μάλιστα η συμμετοχή των μαθητών σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό καθώς και αμείωτο κι έντονο ενδιαφέρον.
- Είχε επιτευχθεί επαρκώς η αρχή της εγγύτητας καθώς τα παιδιά μπορούσαν να εφαρμόσουν τις αρχές και τους νόμους που διέπουν το δημοκρατικό πολίτευμα στη ζωή τους καθώς και η αρχή της βιωματικότητας, γιατί τα παιδιά εκδήλωσαν θετικά συναισθήματα για το δημοκρατικό πολίτευμα και αρνητικά για τα πολιτεύματα εκείνα που έχουν απολυταρχικό χαρακτήρα διακυβέρνησης.
- Επιτεύχθηκε η εποπτεία, γιατί είχα στο νου μου το μάθημα στο σύνολό του και την ιστορική εξέλιξη των ελληνικών πόλεων (Αθήνα – Σπάρτη – Κόρινθος) που διακυβερνιούνταν από τα συγκεκριμένα πολιτεύματα. Αυτό το γεγονός μάς επέτρεπε να χειρίζομαι, στο πλαίσιο του εφικτού, με άνεση το διδακτικό αντικείμενο και να δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλούν γνωστές εικόνες και πληροφορίες από προηγούμενο διάβασμα και το σύγχρονο ειδησεογραφικό τύπο.
- Στο τέλος του μαθήματος, έγινε μια αναγωγή στο όλον με αποτέλεσμα την ενεργητική και δραστήρια συμμετοχή των παιδιών. Επομένως, η διδασκαλία έλαβε “σάρκα και οστά” για τη σύγχρονη ιστορική πραγματικότητα και δεν έμεινε μόνο σε επιφανειακό και στείο επίπεδο ακαδημαϊκής μάθησης.
- Η μορφή της διδακτικής διαδικασίας ήταν ο κατευθυνόμενος διάλογος με κατάλληλες ερωτήσεις και η αφήγηση, όπου ήταν απαραίτητη.
- Όσον αφορά τις τεχνικές και τα μέσα, έκανα χρήση του πίνακα επισημαίνοντας τα βασικά σημεία του μαθήματος, μοίρασα φωτοτυπίες για την καλύτερη κατανόησή τους, σχολιάσαμε τις εικόνες του σχολικού βιβλίου και έγινε χρήση των Νέων Τεχνολογιών, όπως του PowerPoint και του Word.
- Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε με διαδοχικές και ποικίλες ερωτήσεις κατανόησης και κρίσης. Στο τέλος του μαθήματος ανέλαβαν μια εργασία στο σπίτι την οποία είχαμε ερμηνεύσει, αναλύσει και εξηγήσει καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος.



Βιβλιογραφία

- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (2000) *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Γνωστικός τομέας*, τ. Α', μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού, Α., Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (2000) *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Συναισθηματικός τομέας*, τ. Β', μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού, Α., Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Μαστραπάς, Α. *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου Α' τάξη Λυκείου*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μικρογιαννάκης, Ε. (1996) *Παθολογία Πολιτευμάτων στην Αρχαιότητα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παναγιώτου, Α. & Κούκουλη, Μ. (2000) *Σεμινάριο κατάρτισης στη χρήση του Υπολογιστή στην Εκπαίδευση: PowerPoint*, Αθήνα.
- Παπάζ, Ε. (1987) *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, Αθήνα: Βιβλία για Όλους.
- Οδηγίες, Για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, (2001-2002) Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παράρτημα

Τα πολιτεύματα

Πόλη-κράτος: βασικός θεσμός πολιτικής οργάνωσης στην αρχαιότητα

Κοινωνικοί ανταγωνισμοί - κοινωνικές συγκρούσεις - πολιτειακές μεταβολές

Το θεωρητικό σχήμα της πορείας μεταβολής των πολιτευμάτων είναι: Βασιλεία – Αριστοκρατία – Ολιγαρχία – Τυραννίδα – Δημοκρατία

1. Βασιλεία: Παρέμεινε μόνο σε περιοχές που δημιούργησαν φυλετικό τρόπο οργάνωσης π.χ. Μακεδονία, Ήπειρος.
2. Αριστοκρατία: Η εξουσία βρίσκεται στα χέρια μιας μερίδας των πολιτών, τους άριστους. Οι άριστοι αντλούν τη δύναμή τους από την ευγενική καταγωγή τους και από την κατοχή της γης.
3. Ολιγαρχία: Παράγοντες αριστοκρατικής κρίσης: α) ο αποικισμός και β) η οπλική φάλαγγα.



Κωδικοποίηση άγραφου, εθιμικού δικαίου.

Νομοθέτες: Πιττακός (Μυτιλήνη), Λυκούργος (Σπάρτη), Δράκων - Σόλων (Αθήνα).

Με την καταγραφή των νόμων: α) διευρύνθηκε η πολιτική βάση, β) η συμμετοχή στη διακυβέρνηση της πολιτείας γίνεται ανάλογα με την οικονομική κατάσταση των πολιτών, γ) περιορίζονται οι πολιτικές και οικονομικές ατασθαλίες των αξιωματούχων.

1. Τυραννίδα: Οι αντιθέσεις διατηρούνται. Σε ορισμένες περιπτώσεις υποδουλίζονται από πρόσωπα που εκμεταλλεύονται τις κοινωνικές αναταραχές, για να επιβάλλουν συνήθως με τη βία τη δική τους εξουσία.

Τύραννοι: ευγενείς, ηγέτες των κατώτερων κοινωνικών ομάδων με την υποστήριξη των οποίων κατέλαβαν την εξουσία (Πολυκράτης, Περίανδρος, Πεισίστρατος). Ορισμένοι, ωστόσο, αναδείχτηκαν σε καλούς ηγέτες, φρόντισαν για την ανάπτυξη της πόλης τους και για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των πολιτών. Οι περισσότεροι είχαν βίαιο τέλος.

Στα τέλη του 6^{ου} αιώνα π.Χ. παρατηρούμε, ότι α) σε άλλες πόλεις έχουμε επιστροφή σε ολιγαρχικά καθεστώτα και β) σε άλλες περιοχές ανοίγεται ο δρόμος προς τη δημοκρατία.

2. Δημοκρατία: Εκκλησία του Δήμου: Κυρίαρχο πολιτειακό όργανο=Συνέλευση ενηλίκων κατοίκων που είχαν πολιτικά δικαιώματα. Κάθε πολίτης έχει δικαίωμα: i) Να παίρνει το λόγο ii) να διατυπώνει ελεύθερα την άποψή του (ισηγορία) iii) Να συμμετέχει στην ψήφιση νόμων (ισονομία). Η λαμπρότερη περίοδος που γνώρισε το δημοκρατικό πολίτευμα, ήταν η κλασσική εποχή της Αθήνας, 5^{ος} αιώνας π.Χ..



Ο ρόλος των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ευγενία Μπαρμπαγιάννη, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Καβάλας, Δημοκρίτειο

Πανεπιστήμιο Θράκης

jennybarbagianni@gmail.com

Σταύρος Βαλσαμίδης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

svalsam@af.ihu.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο να «εξετάσει την στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέναντι στην χρήση ΤΠΕ». Για τη διερεύνηση του παραπάνω στόχου, συλλέχθηκαν απαντήσεις τυχαίων εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα τόσο ανδρών όσο και γυναικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το ζητούμενο της έρευνας και διευκολύνουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την χρήση των Τ.Π.Ε. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συλλέχθηκαν μέσω μιας ποσοτικής ερευνητικής στρατηγικής, στο πλαίσιο συλλογής δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου. Αυτή η επιλογή έγινε επειδή ένα ερωτηματολόγιο προσφέρει: ομοιομορφία στις ερωτήσεις, βοηθά στην έκταση και την ποικιλία των δεδομένων που μπορούν να συλλεχθούν – μεγαλύτερο και πιο έγκυρο δείγμα, υπάρχει ελεύθερη και ανώνυμη έκφραση των υποκειμένων, βοηθά στην απόκτηση πληροφοριών για μη παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά (απόψεις και συναισθήματα) και χρησιμοποιεί μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε. ανεξαρτήτου ηλικίας και εμπειρίας. Το φύλο δεν παίζει σημαντικό ρόλο καθώς σημαντικό ρόλο παίζουν η επιμόρφωση και οι δεξιότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να κάνει χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Τ.Π.Ε. Αντιλήψεις, Στάσεις, Εκσυγχρονισμός, Επιμόρφωση



Abstract

The present study aims to “examine the attitude and perceptions of primary education teachers in Greece towards the use of ICT”. To investigate the above objective, we collected the answers of random teachers from all over Greece, both male and female. The results of the study provide useful information about the research question and facilitate the understanding of how teachers think in relation to the use of ICT. In addition, teacher responses were collected through a quantitative research strategy, in the context of data collection using a questionnaire. This choice was made because a questionnaire offers: uniformity in questions, helps with the extent and variety of data that can be collected – larger and more valid sample, there is free and anonymous expression of subjects, helps to obtain information about unobservable characteristics (opinions and emotions) and uses variables. The results showed that a large percentage of teachers use ICT. Regardless of age and experience. Gender does not play an important role as an important role is played by the training and skills that a teacher must be able to use ICT. In the class.

Keywords: Education, Perceptions, Attitudes, Modernization, Education

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Η έννοια τις εκπαιδευτική τεχνολογίας είναι μια σύνθετη και ολοκληρωμένη διαδικασία που συμπεριλαμβάνει, ανθρώπους, διαδικασίες, συσκευές και οργάνωση. Είναι μια έννοια που ασχολείται κυρίως με την ανάλυση προβλημάτων που αφορούν την ανθρώπινη μάθηση και προσπαθεί να σχεδιάσει, να αναπτύξει και να δώσει λύσεις για τα προβλήματα που αναπτύσσονται στην μάθηση μέσω τις τεχνολογίας (Solomonidou, 2006). Επιπλέον χαρακτηρίζεται από την ορθολογική χρήση τις ή περισσότερων τεχνολογικών μέσων στην διδασκαλία και τη μάθηση, με σκοπό την απόκτηση τις εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Έτσι λοιπόν η έννοια τις εκπαιδευτικής τεχνολογίας ξεκινάει να αποκτά μια άλλη μορφή κοντά στον 20^ο αιώνα όπου οι υπολογιστές αρχίζουν να εξελίσσονται ραγδαία. Εκεί αντιλαμβανόμαστε ότι πλέον πρέπει να υπάρξει τις γενικότερος ορισμός για αυτήν την έννοια. Πλέον η εκπαιδευτική τεχνολογία ορίζεται ως μια διαδικασία διαδοχικών προσεγγίσεων για τον σχεδιασμό



μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Συμπεριλαμβάνει μια ευρεία εφαρμογή γνώσεων από τις θεωρίες μάθησης, την γνωστική και εκπαιδευτική ψυχολογία και την ανάπτυξη τεχνικών διδακτικής προσέγγισης ανάλογες με το κάθε διδακτικό πρότυπο που υιοθετείται κάθε φορά (Solomonidou, 2006).

Τεχνολογία μάθηση και εκπαιδευτική πρακτική: ένταξη και παιδαγωγική καινοτομία

Στην VI Ετήσια Έκθεση για την Ανάπτυξη της Κοινωνίας της Πληροφορίας στην Ισπανία αναφέρθηκε ότι ήδη από την δεκαετία του 1980 κάθε περιφερειακή αρχή προωθεί διάφορα προγράμματα με στόχο την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην κοινωνία και, ιδιαίτερα, στην εκπαίδευση. Αναφέρθηκε επίσης ότι πραγματοποιήθηκαν πολλές δράσεις οι οποίες είχαν να κάνουν τόσο με την ανάπτυξη υποδομών, τη δημιουργία εκπαιδευτικών πυλών και πλατφορμών με εκπαιδευτικούς πόρους για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, όσο και με προγράμματα κατάρτισης για τη χρήση ΤΠΕ (Urueña, 2020). Επιπρόσθετα υπάρχουν μελέτες στις οποίες επισημαίνεται ότι υπάρχει μια ιδιαίτερη αύξηση του τεχνολογικού εξοπλισμού και των ΤΠΕ στα σχολεία παρά το γεγονός του ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι και βαθμοί ολοκλήρωσης και ότι το επίπεδο χρήσης των δασκάλων είναι αρκετά χαμηλό (Anderson, 2002). Αυτό μας δείχνει ότι πρέπει να ξανά προσδιοριστούν οι μεταβλητές που σχετίζονται με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σχολεία (American Educational Research Association, 1991). Πολλές από αυτές τις μελέτες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι, οι διαδικασίες ολοκλήρωσης των ΤΠΕ είναι πολύπλοκες και ότι οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο (Tearle, 2003; Law et al., 2005). Οι κυριότεροι εσωτερικοί παράγοντες που αναφέρονται είναι τα χαρακτηριστικά της σχολικής οργάνωσης και του προσωπικού και ως εξωτερικοί παράγοντες αναφέρονται οι πολιτικές που αφορούν τις ΤΠΕ, τις υποδομές, την εκπαίδευση του προσωπικού και τις σχέσεις με το πλαίσιο. Ένα από τα κύρια μειονεκτήματα για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού των ΤΠΕ ξεκινάει από την παραδοσιακή κουλτούρα των σχολείων (Pelgrum, 2001; Williams, 2005). Μια θετικότερη στάση απέναντι στην



τεχνολογία και μια πιο φρέσκια ματιά στα οφέλη της, είναι μεταβλητές, όπου θα ευνοούσαν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς. Μέσω των εκπαιδευτικών αλλαγών που αντιμετωπίζονται μέσω των ΤΠΕ μπορεί να υπάρξουν αποτελεσματικές αλλαγές στη μάθηση των μαθητών (Wong and Li, 2008). Από την άλλη πλευρά όμως θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι ΤΠΕ και οι ενσωμάτωσή τους, δε φέρνουν τις αναμενόμενες σημαντικές αλλαγές (Cuban, 2001; Robertson, 2003). Βέβαια αυτές υπάρχουν σε πολύ μικρότερο βαθμό και είναι δύσκολο να ληφθούν υπόψη όταν ο κόσμος συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει.

Μια νέα εποχή. Η εκσυγχρόνιση του σχολείου.

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας πρότεινε ένα νέο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα «Το νέο σχολείο» με το οποίο έδωσε νέες λύσεις για να μπορέσουμε σταδιακά να οριοθετήσουμε αυτό το ψηφιακό χάσμα που έχει δημιουργηθεί στην εκπαίδευση (ΥΠΔΒΜΘ, 2023). Η πρόσβαση όλων στο Διαδίκτυο, η αναβάθμιση των τάξεων με υπολογιστές, η τοποθέτηση διαδραστικών πινάκων, η ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού σε μια ενιαία ψηφιακή βιβλιοθήκη, η δημιουργία σεμιναρίων για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω στα ΤΠΕ και πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο κ.ά. είναι κάποιες από τις λύσεις που πρότεινε το Υπουργείο Παιδείας. Σκοπός είναι η αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και πράττει ο άνθρωπος, πρέπει να μάθει να ενεργεί αυτόνομα και να θέσει νέα θεμέλια. Ήδη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές χρησιμοποιούν τους υπολογιστές χωρίς την σύμπραξη απαραίτητα του δασκάλου. Αυτό τους δίνει την δυνατότητα να διερευνήσουν ανά πάσα στιγμή μια απορία που μπορεί να δημιουργηθεί κατά την διάρκεια του μαθήματος, να έχουν πρόσβαση σε οποιαδήποτε ηλεκτρονική βιβλιοθήκη ή ηλεκτρονικό βιβλίο επιθυμούν, σε εκθέσεις αλλά και βιβλιογραφίες (Johnson et al., 2016). Φυσικά δίνεται η δυνατότητα της μάθησης μέσω απόστασης κάτι το οποίο διευκολύνει τους μαθητές σε περίπτωση απουσίας τους και τους κρατά συνδεδεμένους με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να μην υπάρξουν κενά. Αυτό που πρέπει να τονιστεί όμως είναι ότι οι υπολογιστές και τα νέα τεχνολογικά μέσα δεν έχουν σκοπό να εξαφανίσουν το



βιβλίο, ούτε να καταργήσουν τους δασκάλους. Αντίθετα τόσο τα βιβλία όσο και οι δάσκαλοι είναι απαραίτητα στοιχεία, ώστε να επιτύχει το νέο και καινοτόμο σχολείο (Johnson et al., 2016). Είναι κατανοητό στην αρχή να υπάρχει φόβος και οι περισσότεροι να αποφεύγουν τις αλλαγές διότι στην αρχή, τέτοιου είδους επικοινωνίες μέσω των ΤΠΕ είναι απρόσωπες. Οι μαθητές/τριες πλέον έχουν φύγει από το μοντέλο της υποχρεωτικής παρακολούθησης είτε σεμιναρίων είτε μαθημάτων μέσω διαλέξεων και έχουν έτσι την αυτονομία όχι μόνο να διαλέγουν μόνοι τους τα ενδιαφέροντα τους σχετικά με την εκπαίδευση τους αλλά πλέον θα παρακολουθούν και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση τα μαθήματα που είναι υποχρεωτικά, αφού πλέον υπάρχουν εναλλακτικοί και πιο αποτελεσματικοί τρόποι παρακολούθησης (Klimova & Semradova, 2012).

Η σημασία, η αποτελεσματικότητα και η χρησιμότητα των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εκσυγχρόνιση λοιπόν του σχολείου είναι κάτι το οποίο πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη βάση των παραπάνω. Όμως καλό είναι να εξεταστούν αναλυτικότερα και το ποια είναι η χρησιμότητα και γενικότερα το αντίκτυπο των ΤΠΕ εντός του εκπαιδευτικού συστήματος/προγράμματος. Ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς είναι: ποιος είναι ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος της εισαγωγής των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός σχολείου. Εάν το σκεφτούμε καλά αυτό το ερώτημα δεν αφορά μόνο το εκπαιδευτικό μας σύστημα αλλά γενικότερα την ζωή μας. Επί του παρόντος, οι ΤΠΕ διεισδύουν σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα, οι ΤΠΕ είναι πλέον αναπόσπαστο μέρος της ζωής των παιδιών, είναι κάτι που ιδιαίτερα οι νέες γενιές το θεωρούν τόσο φυσικό όσο η αναπνοή τους (Roschelle et al., 2000). Βάση λοιπόν αυτού, αυτής δηλαδή της καθημερινότητας, τα σχολεία προσπαθούν και θέλουν να εντάξουν τις ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σπουδών. Ωστόσο η έρευνα για τα ΤΠΕ έχει ξεκινήσει καιρό πριν και τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία έχει θετικό



αντίκτυπο (Roschelle et al., 2000; Inan and Lowther, 2009). Οι Kiper και Tercan (2012) ανάφεραν ότι οι σημερινοί δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πρόθυμοι να κάνουν χρήση των ΤΠΕ αλλά χρειάζονται μια συστηματική μεθοδολογική εισροή για την κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ γιατί πολλοί από αυτούς δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να τα εντάξουν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η απόκτηση δεξιοτήτων ενός δασκάλου πάνω στα ΤΠΕ είναι πολύ πιο χρήσιμη από το να υπάρχει απλά ένας μεγάλος αριθμός υπολογιστών και άλλων τεχνολογικών μέσων σε ένα σχολείο. Παραδοχή όλων είναι ότι αν χρησιμοποιηθούν σωστά τόσο οι πληροφορίες όσο και οι ΤΠΕ θα υπάρχει μεγάλο θετικό αντίκτυπο στην διδασκαλία και θα διαφοροποιηθεί θετικά και ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη (Alli, 2013).

Η Έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. Για την περιγραφή των δημογραφικών και των υπόλοιπων κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για την διαφοροποίηση της συχνότητας χρήσης των Τ.Π.Ε. ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κάποιο είδος κατάρτισης στην χρήση των Τ.Π.Ε. ή με άλλες παραμέτρους που εκφράζονται σε δύο κατηγορίες. Παράλληλα, η επίδραση των ηλικιακών ομάδων και των ετών υπηρεσίας στην συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε., αξιολογήθηκε με το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Shapiro Wilk και κατάλληλα QQ plots. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v28.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις.

Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα έρευνα τέθηκαν έξι {6} ερευνητικά ερωτήματα: 1.Επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στην διδασκαλία η διάρκεια της διδακτικής πρακτικής



(εμπειρία) των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; 2.Επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στην διδασκαλία η διάρκεια της διδακτικής πρακτικής (ηλικία) των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; 3.Επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στην διδασκαλία οι γνώσεις και οι δεξιότητες εφαρμογής των ΤΠΕ στην διδασκαλία; 4.Ποιο είναι το επίπεδο των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση Τ.Π.Ε.; (α) χρήση υπολογιστή, (β) επεξεργαστές κειμένου, (γ) παρουσιάσεις, (δ) υπολογιστικά φύλλα, (ε) βάσεις δεδομένων.5.Επηρεάζουν την συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στην διδασκαλία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ; 6.Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται οι Τ.Π.Ε. στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς; και δέκα ερευνητικές υποθέσεις. H1₀: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ δε σχετίζεται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών H1_a: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ σχετίζεται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών H2₀: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ δε σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών H2_a: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών H3₀: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ δε σχετίζεται με τις γνώσεις και τις δεξιότητες εφαρμογής των ΤΠΕ στην διδασκαλία H3_a: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ σχετίζεται με τις γνώσεις και τις δεξιότητες εφαρμογής των ΤΠΕ στην διδασκαλία H4₀: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για επεξεργαστές κειμένου. H4_a: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για επεξεργαστές κειμένου. H5₀: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για παρουσιάσεις. H5_a: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για παρουσιάσεις. H6₀: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για υπολογιστικά φύλλα. H6_a: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για υπολογιστικά φύλλα. H7₀: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για βάσεις δεδομένων. H7_a: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για βάσεις δεδομένων. H8₀: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας



εκπαίδευσης δεν έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για χρήση υπολογιστή Η8_a: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για χρήση υπολογιστή. Η9₀: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ δε σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ Η9_a: Η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ Η10₀: Οι ΤΠΕ δε χρησιμοποιούνται στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς Η10_a: Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ δε σχετίζεται με την εμπειρία και την ηλικία και το φύλο των εκπαιδευτικών

Πίνακας 1: Στατιστικός έλεγχος ύπαρξης στατιστικών σημαντικών διαφορών στα επίπεδα δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα

		Πόσο χρόνια υπηρεσίας έχεις (εμπειρία);										20 p
		1-5 χρόνια		6-10 χρόνια		11-15 χρόνια		16-20 χρόνια		Πάνω από χρόνια		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Χρήση υπολογιστών	Όχι	1	4.5%	1	25.0%	0	0.0%	1	4.3%	1	1.6%	.142
	Ναι	21	95.5%	3	75.0%	10	100.0%	22	95.7%	60	98.4%	
Επεξεργασία κειμένου (π.χ. Microsoft Word)	Όχι	1	4.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	4.9%	.763
	Ναι	21	95.5%	4	100.0%	10	100.0%	23	100.0%	58	95.1%	
Υπολογιστικά φύλλα (π.χ. Excel)	Όχι	5	22.7%	2	50.0%	2	20.0%	5	21.7%	17	27.9%	.765
	Ναι	17	77.3%	2	50.0%	8	80.0%	18	78.3%	44	72.1%	
Λογισμικά παρουσίασης (π.χ. PowerPoint)	Όχι	1	4.5%	1	25.0%	1	10.0%	1	4.3%	8	13.1%	.525
	Ναι	21	95.5%	3	75.0%	9	90.0%	22	95.7%	53	86.9%	
Βάσεις δεδομένων (π.χ. Access)	Όχι	12	54.5%	4	100.0%	6	60.0%	11	47.8%	33	54.1%	.423
	Ναι	10	45.5%	0	0.0%	4	40.0%	12	52.2%	28	45.9%	

Πίνακας 2: Στατιστικός έλεγχος ύπαρξης στατιστικών σημαντικών διαφορών στα επίπεδα δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα

		Τι ηλικία έχεις;										p



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

		20-30 ετών		31-40 ετών		41-50 ετών		51-60 ετών		61 ετών και πάνω			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
		Όχι	0	0.0%	3	11.1%	0	0.0%	1	1.8%	0	0.0%	
Χρήση υπολογιστών		Ναι	8	100.0%	24	88.9%	25	100.0%	56	98.2%	3	100.0%	.150
Επεξεργασία κειμένου (π.χ. Microsoft Word)		Όχι	0	0.0%	1	3.7%	0	0.0%	3	5.3%	0	0.0%	.752
		Ναι	8	100.0%	26	96.3%	25	100.0%	54	94.7%	3	100.0%	
Υπολογιστικά φύλλα (π.χ. Excel)		Όχι	0	0.0%	10	37.0%	5	20.0%	16	28.1%	0	0.0%	.185
		Ναι	8	100.0%	17	63.0%	20	80.0%	41	71.9%	3	100.0%	
Λογισμικά παρουσίασης (π.χ. PowerPoint)		Όχι	0	0.0%	4	14.8%	0	0.0%	8	14.0%	0	0.0%	.221
		Ναι	8	100.0%	23	85.2%	25	100.0%	49	86.0%	3	100.0%	
Βάσεις δεδομένων (π.χ. Access)		Όχι	3	37.5%	18	66.7%	12	48.0%	33	57.9%	0	0.0%	.145
		Ναι	5	62.5%	9	33.3%	13	52.0%	24	42.1%	3	100.0%	

Πίνακας 3: Στατιστικός έλεγχος ύπαρξης στατιστικών σημαντικών διαφορών στα επίπεδα δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο

		Τι φύλο είσαι;				p
		Άνδρας		Γυναίκα		
		N	%	N	%	
Χρήση υπολογιστών	Όχι	0	0.0%	4	4.3%	.355
	Ναι	27	100.0%	89	95.7%	
Επεξεργασία κειμένου (π.χ. Microsoft Word)	Όχι	1	3.7%	3	3.2%	.645
	Ναι	26	96.3%	90	96.8%	
Υπολογιστικά φύλλα (π.χ. Excel)	Όχι	4	14.8%	27	29.0%	.105
	Ναι	23	85.2%	66	71.0%	
Λογισμικά παρουσίασης (π.χ. PowerPoint)	Όχι	1	3.7%	11	11.8%	.196
	Ναι	26	96.3%	82	88.2%	
Βάσεις δεδομένων (π.χ. Access)	Όχι	14	51.9%	52	55.9%	.437
	Ναι	13	48.1%	41	44.1%	

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση και κάνουν χρήση τα εργαλεία της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης webex με $p = 0.416$.



Πίνακας 4: Διαφοροποιήσεις στη συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ανάλογα με το αν έχουν γνώση και κάνουν χρήση τα εργαλεία της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης webex

	Έχετε γνώση και κάνετε χρήση τα εργαλεία της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης webex;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε ΤΠΕ στη διδασκαλία σας;	Όχι	11	3.82	1.168	.416
	Ναι	109	4.10	1.088	

Προέκυψε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. για επεξεργαστές κειμένου, για παρουσιάσεις, για υπολογιστικά φύλλα, για βάσεις δεδομένων εκπαίδευσης, για χρήση υπολογιστή.

Πίνακας 5: Σε ποια από τα παρακάτω ΤΠΕ έχετε γνώση και κάνετε χρήση;

	N	%	% επί των συμμετεχόντων
Χρήση υπολογιστών	116	23.8%	96.7%
Επεξεργασία κειμένου (π.χ. Microsoft Word)	116	23.8%	96.7%
Υπολογιστικά φύλλα (π.χ. Excel)	89	18.2%	74.2%
Λογισμικά παρουσίασης (π.χ. PowerPoint)	108	22.1%	90.0%
Βάσεις δεδομένων (π.χ. Access)	54	11.1%	45.0%
Άλλο	5	1.0%	4.2%
Σύνολο	488	100.0%	406.7%

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στην τάξη χρειάζεται επιμόρφωση πάνω σε αυτές

Πίνακας 6: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση Τ.Π.Ε

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Προσφέρονται ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης από το Υ.ΠΑΙ.Θ.

(Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Η χρήση των ΤΠΕ σε θέματα εκπαίδευσης προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτεί τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης;

Αποδείχτηκε ακόμα ότι οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται σε διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Πίνακας 7: Σε τι δραστηριότητες χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ;

	N		% επί των συμμετεχόντων	
		%		%
Εξάσκηση και αναθεώρηση του υλικού μελέτης	79	26.5%	65.8%	
Λήψη καθηκόντων μέσω ΤΠΕ	31	10.4%	25.8%	
Εργαλείο για την εξήγηση ενός νέου θέματος	51	17.1%	42.5%	
Ως μέσο δοκιμής (τεστ)	48	16.1%	40.0%	
Ως εργαλείο μελέτης για το νέο υλικό (π.χ. με τη βοήθεια μαθημάτων υπολογιστή (tutorials), διαδικτύου ή ταινίας βίντεο)	89	29.9%	74.2%	
Σύνολο	298	100.0%	248.3%	

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, συμπεραίνεται ότι υπάρχει μια γενική άποψη που θεωρεί ότι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία ευνοεί διάφορες διαδικασίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό εξηγείται διότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών κάνει χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη. Βέβαια αυτό που



παρατηρείται είναι ότι η συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. σε πολλές από τις περιπτώσεις δεν σχετίζεται με την εμπειρία, ηλικία, δεξιότητες πάνω στο webex, eclass κ.α. Σε κάτι όμως που συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ότι για να γίνει χρήση των Τ.Π.Ε. από αυτούς χρειάζονται δεξιότητες, κατάρτιση και επιμόρφωση τόσο πάνω σε βασικά Τ.Π.Ε. (Excel, Microsoft, PowerPoint) κ.α. όσο και πιο εξειδικευμένων όπως web2 κ.ά. Βλέπουμε λοιπόν ότι όλοι υποστηρίζουν ότι χωρίς κατάρτιση και γνώση είναι δύσκολη η σωστή χρήση αυτών μέσα στην τάξη. Έτσι διαμορφώνεται μια αμφιλεγόμενη κατάσταση σχετικά με τις ευκαιρίες που προσφέρονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ., ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης ή διαλέξεις πάνω στον τομέα των Τ.Π.Ε. Ίσως εάν υπήρχε περαιτέρω επιμόρφωση και προσφέρονταν παραπάνω γνώσεις στους εκπαιδευτικούς, ώστε να γνωρίζουν καλύτερα τις δυνατότητες χρήσης των Τ.Π.Ε. και να ξέρουν καλύτερα τους τρόπους όπου μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας να είχαν μια πιο σταθερή άποψη σχετικά με την χρήση τους και να μην είχαν τυχόν αμφιβολίες. Άρα αφού δε θεωρούν ότι υπάρχουν ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης για όλους ίσως σε μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να ερευνηθεί και από που έχουν λάβει αυτές τις γνώσεις και γιατί δε θεωρούν ότι υπάρχουν ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης για όλες, τι θα έπρεπε να συμβεί, ώστε να μπορούν όλοι να έχουν κάποιου είδους επιμόρφωση πάνω στις Τ.Π.Ε. Κάτι ακόμη που θα μπορούσε να διερευνηθεί μελλοντικά, διότι στην παρούσα μελέτη δεν υπήρχαν τα δεδομένα, είναι εάν τελικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Επίσης, μπορεί μεν να γίνεται χρήση των Τ.Π.Ε. από όλες τις ηλικίες αλλά το ζητούμενο είναι να γίνεται σωστή χρήση, ώστε να μεταδίδονται οι πληροφορίες με έναν υγιή, σαφή και εποικοδομητικό τρόπο σε όλους τους/τις μαθητές/τριες. Υπάρχει μεγάλο κενό στον τρόπο διαχείρισης των Τ.Π.Ε. στα σχολεία ασχέτως εάν έχει αυξηθεί ο αριθμός τους. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμη και μεγαλύτερης ηλικίας έχουν την πρόθεση να μάθουν και να ενταχθούν σε έναν πιο μοντέρνο τρόπο διδασκαλίας. Τέλος, το φύλο φάνηκε ότι δεν παίζει ρόλο στην συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. Βέβαια σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να υπάρχει ένα πιο σταθμισμένο ποσοστό ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, διότι στην έρευνα αυτή, τα νούμερα ήταν άνισα και



να αποσαφηνιστεί το παρόν ζητούμενο. Φυσικά θα μπορούσε να ερευνηθεί έτσι και πολύ καλύτερα το ζητούμενο των δεξιοτήτων/καταρτίσεων και να φανεί κατά πόσο οι επιπλέον δεξιότητες ενός άνδρα ή μιας γυναίκας επηρεάζουν την συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Alli, G. (2013). The Role of ICT to Make Teaching-Learning Effective in Higher Institutions of Learning in Uganda. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2, 13. https://www.researchgate.net/publication/318129417_The_Role_of_ICT_to_Make_Teaching-Learning_Effective_in_Higher_Institutions_of_Learning_in_Uganda
- American Educational Research Association. (1991). *Educational Researcher*, 20(4), 37–44. <https://doi.org/10.3102/0013189x020004037>
- Anderson, R. E. (2002). Guest editorial: International studies of innovative uses of ICT in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 381–386. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00175.x-i1>
- Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*: Harvard university press Cambridge, Massachusetts London, England. https://www.academia.edu/25520848/_Larry_Cuban_Oversold_and_Underused_Computers_in_BookZZ_org_
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2009). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137–154. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9132-y>
- Johnson, A. M., Jacovina, M. E., Russell, D. G., & Soto, C. M. (2016). Challenges and solutions when using technologies in the classroom. *Adaptive Educational Technologies for Literacy Instruction*, 13–30. <https://doi.org/10.4324/9781315647500-2>
- Kiper, A. & Tercan, S.S. (2012). The Usage of Information Technologies in Classroom Environment among Primary School Teachers and Their Perception on In-Service



- Training Programs on IT (Sample of Sakarya). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 386-392. <https://www.learntechlib.org/p/55765/>.
- Klimova, B. F., & Semradova, I. (2012). The teaching of foreign languages and ICT. *Procedia Technology*, 1, 89-93. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.017>
- Law, N., Chow, A., & Yuen, A. H. (2005). Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 10(1-2), 7-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-005-6744-7>
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from A worldwide educational `assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178. [https://doi.org/10.1016/s0360-1315\(01\)00045-8](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(01)00045-8)
- Robertson, J. W. (2003). Stepping out of the box: Rethinking the failure of ICT to transform schools. *Journal of Educational Change*, 4(4), 323-344. <https://doi.org/10.1023/b:jedu.0000006047.67433.c5>
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N., & Means, B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76. <https://doi.org/10.2307/1602690>
- Solomonidou, X. (2006). *New Trends in Educational Technology*. Metaichmion. Athena.
- Tearle, P. (2003). ICT implementation: What makes the difference? *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 567-583. <https://doi.org/10.1046/j.0007-1013.2003.00351.x>
- Urueña, A. (2020). *La Sociedad En Red: Transforación Digital En España: Informe Anual 2019*. <https://doi.org/10.30923/1989-7424-2020>
- ΥΠΔΒΜΘ (2023). Από το σήμερα στο νέο σχολείο με πρώτα τον μαθητή. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/298-uncategorised/402-apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti?start=1>
- Williams, P. (2005). Lessons from the future: ICT scenarios and the education of teachers. *Journal of Education for Teaching*, 31(4), 319-339. <https://doi.org/10.1080/02607470500280209>



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Wong, E. M. L., & Li, S. C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: A Multilevel Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 99–120. <https://doi.org/10.1080/09243450801896809>



Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών: Οι ιδέες των εκπαιδευτικών

Μπουγαΐδου Δέσποινα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

dbougaidou@gmail.com

Δεσλή Δέσποινα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ddesli@eled.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην ολοένα αυξανόμενη έρευνα σχετικά με τη σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία, η οποία μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση ψηφιακού υλικού. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις ιδέες των εκπαιδευτικών τόσο αναφορικά με την προοπτική της αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών όσο και αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ για τη δυναμική σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία. Για τον σκοπό αυτόν, αρχικά παρουσιάστηκαν, μέσω ερωτηματολογίου, δύο ψηφιακά λογοτεχνικά κείμενα σε 66 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να επιλέξουν ένα από αυτά και να αναφέρουν τις μαθηματικές έννοιες που θα μπορούσαν να διδάξουν με αυτό στο δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια, μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης, ζητήθηκε από οκτώ συμμετέχοντες αφενός να επεξηγήσουν τους λόγους για την επιλογή του ψηφιακού λογοτεχνικού κειμένου και την προοπτική της σύνδεσης της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά και αφετέρου να επισημάνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην παρουσίαση λογοτεχνικού κειμένου για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Αν και στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν εφικτή και δημιουργική τη σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία, επισημαίνοντας, μάλιστα, τα οφέλη από αυτή τη σύνδεση, συχνά εμφανίζονταν διστακτικοί στη δημιουργία διδακτικών καταστάσεων που εμπλέκουν τη λογοτεχνία στη διδασκαλία των μαθηματικών. Επίσης, πολύ θετικοί εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών, αναγνωρίζοντας όμως την ανάγκη τους για περαιτέρω ενίσχυση των γνώσεών τους. Τα ευρήματα



αυτά αναδεικνύουν σημαντικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις για την προώθηση της σύνδεσης των μαθηματικών με τη λογοτεχνία και προσφέρουν νέα στοιχεία στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά, λογοτεχνία, ΤΠΕ, εκπαιδευτικοί

Utilizing Literature and ICT in Mathematics Education: Primary School Teachers' Ideas

Abstract

The present study aims to contribute to the growing body of research on the connection between mathematics and literature, which can be enhanced through the use of digital materials. Specifically, our research focuses on teachers' ideas regarding both the potential of utilizing literature in mathematics education and the use of ICT to dynamically link mathematics with literature. To this end, two digital literary texts were initially presented to 66 in-service primary school teachers through a questionnaire. They were asked to select one of the texts and identify the mathematical concepts that could be taught with it in primary school. Subsequently, through semi-structured interviews, eight participants were asked to explain their reasons for choosing the digital literary text and their views on linking literature with mathematics, as well as to highlight the potential use of ICT in presenting literary texts for mathematics teaching. Although the majority of teachers considered the connection between mathematics and literature feasible and creative, they often appeared hesitant to create teaching situations involving literature in mathematics education. Additionally, teachers showed strong positive attitudes towards utilizing ICT in mathematics teaching, while acknowledging the need for further enhancement of their knowledge. These findings highlight significant educational implications for promoting the connection between mathematics and literature and offer new insights into the professional development of teachers.

Keywords: mathematics, literature, ICT, teachers



Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν εστιάσει στην εύρεση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, οι οποίοι θα ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. Δύο παραδείγματα τέτοιων τρόπων αποτελούν η ένταξη άλλων αντικειμένων όπως η λογοτεχνία και οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας), οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης που εξυπηρετούν τις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία των μαθηματικών με τη χρήση της λογοτεχνίας προσφέρει ευκαιρίες για διαφοροποιημένη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Forbringer et al., 2016), ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Haydar & Durmaz, 2022). Τα οφέλη αυτής της προσέγγισης αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Μέσω της σύνδεσης των δύο πεδίων προσφέρεται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο προσεγγίζονται διδακτικά οι μαθηματικές έννοιες (Δεσλής & Δεσλή, 2018), προάγεται η μαθηματική σκέψη (Furner, 2018) και ενθαρρύνεται η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Furner, 2018). Πέρα από τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος που ευνοεί τη μείωση του άγχους των μαθητών (Αθανασίου, 2012), δίνεται η δυνατότητα για έκφραση πολλαπλών απαντήσεων (Furner, 2018) και, επιπλέον, επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την κατανόηση των μαθητών (Bevan & Capraro, 2021). Για παράδειγμα, οι McAndrew et al. (2017) διαπίστωσαν ότι η αξιοποίηση παιδικής λογοτεχνίας κατά τη διδασκαλία της γεωμετρίας βελτίωσε τις επιδόσεις και τις στάσεις παιδιών Β' τάξης στη γεωμετρία.

Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών, την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, την ενεργή συμμετοχή τους σε συλλογικές και ατομικές δραστηριότητες, την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Βοσνιάδου, 2006) καθώς και τις επιδόσεις τους (Charai, 2023). Οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν καλύτερα τη μάθηση που τους προσφέρεται, δίνεται η δυνατότητα οπτικοποίησης της πληροφορίας που διδάσκεται και της δημιουργίας αυθεντικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των



μαθητών (Χρονάκη & Αλιμήση, 2011). Ωστόσο, η έλλειψη χειρισμού και γνώσης των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη πόρων και χρόνου, ο φόρτος της ύλης, ανάμεσα σε άλλα (Karali, 2022), αποτελούν σημαντικά εμπόδια, τα οποία αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν ψηφιακά υλικά στη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Sahal και Ozdemir (2020), φάνηκαν οι θετικές αντιλήψεις και η προθυμία των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών, ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό τις είχε χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, κάνοντας φανερή την απόσταση μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και των πρακτικών που εφαρμόζουν.

Με δεδομένο ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ μπορεί να βελτιώσει και να ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις ιδέες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο αναφορικά με την προοπτική της αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών όσο και αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ για τη δυναμική σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες: Στην έρευνα συμμετείχαν 66 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (40 γυναίκες), οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Η ηλικιακή κατανομή τους κυμαινόταν μεταξύ 28 και 59 ετών και ο μέσος όρος της διδακτικής τους εμπειρίας ήταν τα 17 χρόνια. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 51 δίδασκαν σε διάφορες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ οι 15 εργάζονταν σε θέσεις υποστηρικτικού προσωπικού, όπως σε τμήματα ΖΕΠ, τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας.

Σχεδιασμός – Εργαλείο έρευνας: Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε έρευνα μεικτών μεθόδων και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου και ημι-δομημένης συνέντευξης. Στο ερωτηματολόγιο, αρχικά, παρουσιάζονταν οι σύνδεσμοι για δύο λογοτεχνικά κείμενα («Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες» του Ι. Βερν και «Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια» των αδερφών Γκριμ) με τη μορφή βίντεο, τα οποία



δίνουν ευκαιρίες να διδαχθούν τα μαθηματικά. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνταν: α) να επιλέξουν ένα από αυτά, β) να αναφέρουν όσες μαθηματικές έννοιες θεωρούν ότι θα μπορούσαν να διδάξουν μέσα από το κείμενο που επέλεξαν, και γ) να κατασκευάσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα. Στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε στη δημιουργία συνεργασίας μεταξύ των μαθηματικών και της λογοτεχνίας και, ως εκ τούτου, μελετώνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά στα δύο πρώτα σημεία του ερωτηματολογίου. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη, μετά από τυχαία επιλογή, συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρότερα είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Από αυτούς, ζητήθηκε αφενός να επεξηγήσουν τους λόγους για την επιλογή του ψηφιακού λογοτεχνικού κειμένου και την προοπτική της σύνδεσης της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά και αφετέρου να επισημάνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην παρουσίαση λογοτεχνικού κειμένου για τη διδασκαλία των μαθηματικών.

Διαδικασία: Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας (Google Forms), την οποία κάθε συμμετέχων συμπλήρωσε ατομικά. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική και διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Το ποσοστό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανήλθε στο 75%. Δύο μήνες αφότου οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, διεξήχθησαν ηλεκτρονικά οι συνεντεύξεις.

Αποτελέσματα

Επιλογή λογοτεχνικού κειμένου και διδασκαλία μαθηματικών: Σχεδόν ισόποσα οι συμμετέχοντες επέλεξαν καθένα από τα δύο λογοτεχνικά κείμενα. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των πρώτων δύο τάξεων (91,7%) και του υποστηρικτικού προσωπικού (73,3%) προτίμησε το παραμύθι «Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια», ενώ οι εκπαιδευτικοί των μεσαίων (60%) και μεγαλύτερων τάξεων (75%) επέλεξαν, στην πλειονότητά τους, το κείμενο «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες».

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, μετά την επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου, ανέφεραν από δύο έως επτά μαθηματικές έννοιες (83,4%) που θα μπορούσαν



να διαχειριστούν στην τάξη με το κείμενο της επιλογής τους. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν από 10, 11, και 12 μαθηματικές έννοιες η καθεμία (Πίνακας 1). Η εκπαιδευτικός που ανέφερε τον μέγιστο αριθμό μαθηματικών εννοιών (12) δίδασκε στη Στ' τάξη, είχε τέσσερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και είχε επιλέξει το παραμύθι «Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια». Οι μαθηματικές έννοιες που ανέφερε ήταν: πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση, μετρήσεις, κλάσματα, λόγοι, ποσοστά, φυσικοί αριθμοί, δεκαδικοί αριθμοί, μετατροπές και επίλυση προβλήματος. Από τις μαθηματικές έννοιες που οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επισήμαναν, αυτές με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η πρόσθεση (83,3%), η αφαίρεση (78,8%), ο πολλαπλασιασμός (66,7%) και η διαίρεση (47%). Ωστόσο, υπήρχαν μαθηματικές έννοιες που αναφέρθηκαν μόνο μια φορά από τους εκπαιδευτικούς: πιθανότητες, ισότητες, όγκος, εξισώσεις, στρογγυλοποίηση, αντιστοιχία, πρώτοι αριθμοί και διάταξη κλασμάτων.

Ο αριθμός των μαθηματικών εννοιών επηρεάστηκε από την επιλογή λογοτεχνικού κειμένου, με τους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν το μυθιστόρημα να αναφέρουν μεγαλύτερο αριθμό μαθηματικών εννοιών από τους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν το παραμύθι ($t(64)=2,103, p<.05$). Ωστόσο, ο αριθμός μαθηματικών εννοιών οριακά δεν επηρεάστηκε από την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ($F(3,65)=2,720, p=.052$).

Σύνδεση της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά: Τα δεδομένα για τις ενδεχόμενες συνδέσεις που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ανάμεσα στα μαθηματικά και τη λογοτεχνία καθώς και για την προοπτική της χρήσης των ΤΠΕ με σκοπό τη σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία αντλούνται από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν δύο άντρες (28 και 15 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα) και 6 γυναίκες (με προϋπηρεσία από 5 μήνες έως 20 χρόνια).

Πίνακας 1: Αριθμός μαθηματικών εννοιών που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί

Αριθμός μαθηματικών εννοιών	Εκπαιδευτικοί	
	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
1	2	3%
2	8	12,1 %
3	10	15,2 %
4	11	16,7 %



5	10	15,2 %
6	8	12,1 %
7	8	12,1 %
8	6	9,1 %
9	0	0 %
10	1	1,5 %
11	1	1,5 %
12	1	1,5 %
Σύνολο	66	100%

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διαφορετικούς λόγους που τους ώθησαν να επιλέξουν καθένα από τα δύο προτεινόμενα λογοτεχνικά κείμενα. Τέσσερις από τους έξι εκπαιδευτικούς που επέλεξαν το παραμύθι «Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια» αιτιολόγησαν την προτίμησή τους στην εξοικειώσή τους με το κείμενο («Είναι πιο οικείο σε εμένα...πιστεύω είναι και πιο οικείο στα παιδιά») και στην ευκολία που παρέχει για τη δημιουργία μαθηματικών προβλημάτων («Μου ήρθαν περισσότερες ιδέες για δημιουργία προβλημάτων»). Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην τυχαιότητα («Δεν υπήρχε κάποιος λόγος συγκεκριμένος...») και στο προσωπικό ενδιαφέρον («Μου άρεσε από παλιά...»). Οι δύο εκπαιδευτικοί που προτίμησαν το κείμενο «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» αιτιολόγησαν την επιλογή τους επισημαίνοντας τις ευκαιρίες που προσφέρει το συγκεκριμένο κείμενο για τη διδασκαλία των μαθηματικών αλλά και την αξιοποίησή του σε προηγούμενη διδασκαλία τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πρόθυμοι να αξιοποιήσουν το λογοτεχνικό κείμενο που επέλεξαν με στόχο να διδάξουν μαθηματικά, αναφέροντας ο καθένας διαφορετικούς τρόπους αξιοποίησής του. Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το παραμύθι αναφέρθηκαν στη αξιοποίηση του για τη διδασκαλία βασικών αριθμητικών εννοιών, όπως αριθμητικές πράξεις, απόλυτοι και τακτικοί αριθμοί, κυρίως σε μικρές τάξεις («Εγώ το σκέφτηκα σε μικρές τάξεις...αριθμοί, πάτημα στη δεκάδα, ίσως με τα τούβλα...κυρίως με αριθμούς και πράξεις», «...διαβάζοντας το παραμύθι να φανεί η σειρά των τακτικών αριθμών...πρώτο σπιτάκι, δεύτερο, τρίτο και να συνεχίζουμε να μετράμε», «Μέσα από το παραμύθι αυτό μπορούν να βγουν πολλές μαθηματικές έννοιες...πρόσθεση, αφαίρεση, κλάσματα...»). Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί πρότειναν



την αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της γεωμετρίας («Θα μπορούσα να κάνω μια διδασκαλία για τα σχήματα...να οπτικοποιήσω τα σπίτια από τα γουρουνάκια, έχοντας τα τετράγωνα παράθυρα, την τρίγωνη σκεπή...») και των κλασμάτων. Μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε την προοπτική αξιοποίησης του παραμυθιού σε μεγαλύτερες τάξεις, αφού πραγματοποιηθούν οι ανάλογες προσαρμογές σε αυτό. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που προτίμησαν το μυθιστόρημα εστίασαν σε μαθηματικές έννοιες μεγαλύτερων τάξεων, όπως η μέτρηση του χρόνου, οι συμμιγείς αριθμοί και η γεωμετρία («Το είχα αξιοποιήσει (το λογοτεχνικό κείμενο «ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες») για τη μέτρηση του χρόνου, αλλά επειδή έχει κάποια σχήματα...καράβια και τέτοια... και έχουμε το τάγκραμ στη γεωμετρία, ίσως θα μπορούσαμε να κάνουμε συνθέσεις σχημάτων, να φτιάξουμε καράβια, διάφορα μέρη που έχει εκεί...»).

Πέρα από τους δύο εκπαιδευτικούς που επέλεξαν το μυθιστόρημα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν είχαν αξιοποιήσει παλαιότερα τη λογοτεχνία στη διδασκαλία των μαθηματικών. Μερικά από τα λογοτεχνικά κείμενα που είχαν προηγουμένως αξιοποιήσει οι δύο εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους ήταν: «Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια», «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων» και «Η μπουγάδα του Άι Βασίλη» («Έχω αξιοποιήσει το «λύκο και τα επτά κατσικάκια», όπου μπορείς με τον αριθμό επτά να κάνεις διάφορα μαθηματικά παιχνίδια... ποιοι αριθμοί δηλαδή αν τους προσθέσεις έχουν αποτέλεσμα το επτά»). Ωστόσο, υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν εκμεταλλευτεί τυχαία ευκαιρίες που τους παρουσιάστηκαν προκειμένου να συνδέσουν τα μαθηματικά με άλλα μαθήματα, όπως αυτό της γλώσσας (π.χ. εύρεση ηλικίας με πρόσθεση και αφαίρεση ημερομηνιών).

Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως η σύζευξη των μαθηματικών με τη λογοτεχνία αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, αποδίδοντας τη δημιουργικότητα στη διαθεματικότητα (6 εκπαιδευτικοί), στην ανάπτυξη της (κριτικής) σκέψης (4 εκπαιδευτικοί), στην ψυχαγωγική πτυχή αυτής της σύνδεσης (5 εκπαιδευτικοί), στην ευχέρεια (1 εκπαιδευτικός), καθώς και στην πρωτότυπη λύση και στην ευελιξία (1 εκπαιδευτικός). Μερικά από τα οφέλη που αναγνώρισαν οι εκπαιδευτικοί ότι προσφέρει η σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία είναι ότι



αμβλύνει την αυστηρότητα των μαθηματικών και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τα μαθηματικά με περισσότερο νόημα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η λογοτεχνία αποτελεί έναν ευχάριστο τρόπο προκειμένου να διδαχθούν τα μαθηματικά, καθώς προσφέρει ένα πλαίσιο, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται το ενδιαφέρον των παιδιών («Τα παιδιά μέσα από έναν ευχάριστο τρόπο, ευχαριστιούνται από την ίδια τη λογοτεχνία και μαθαίνουν μαθηματικά... Πολλές φορές η λογοτεχνία συνδέεται και με την ίδια τη ζωή και γι' αυτό είναι χρήσιμο, μέσα από ρεαλιστικές ή φανταστικές ιστορίες τα παιδιά να λύσουν προβλήματα»).

Αξιοποίηση των ΤΠΕ για την παρουσίαση λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία των μαθηματικών: Αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (5 από 8) γνώριζαν για την προοπτική αξιοποίησης των ΤΠΕ για την παρουσίαση ενός λογοτεχνικού κειμένου, αυτή η γνώση τους δεν αφορούσε τη διδασκαλία των μαθηματικών («Το γνωρίζω από διάφορες ιστοσελίδες που υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα. Απλώς δεν γνώριζα για την αξιοποίησή τους στα μαθηματικά»). Μία εκπαιδευτικός δήλωσε πως δεν είχε ακούσει ποτέ κάτι σχετικό για τέτοια σύνδεση. Κατά δήλωση των εκπαιδευτικών, ο εντοπισμός των λογοτεχνικών κειμένων γίνεται κυρίως στο διαδίκτυο, με κάποιους να είναι πιο εξοικειωμένοι με συγκεκριμένες πλατφόρμες και ιστοσελίδες, όπως το YouTube, ο Μικρός Αναγνώστης, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Digital School και το Φωτόδεντρο.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (6 από 8) αισθάνονταν αρκετά εξοικειωμένοι και επαρκείς με τη χρήση των ΤΠΕ για την ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία των μαθηματικών και πρόθυμοι να το επιχειρήσουν. Ωστόσο, δήλωσαν ότι δεν αξιοποιούν τις ΤΠΕ συστηματικά («Νιώθω σιγουριά στη χρήση... νιώθω αρκετά επαρκής», «Πόσο επαρκής αισθάνομαι;... θα έλεγα μέτρια... προς αρκετά, γιατί είμαι εξοικειωμένη με τις ΤΠΕ και τη λογοτεχνία»). Οι δύο εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν αρνητικά έκαναν λόγο για έλλειψη εξειδίκευσης σχετικά με την παιδική λογοτεχνία. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ο ένας, δεν αρκεί μόνο η γνώση για τις ΤΠΕ, αλλά χρειάζεται γνώση και εξειδίκευση στην παιδική λογοτεχνία, η οποία μπορεί να προέλθει μέσα από προγράμματα επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών.



Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθηματικών, καθώς ενδυναμώνει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών, βελτιώνει τις επιδόσεις τους και παρέχει κίνητρα για μάθηση («Γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα πιστεύω...είναι κάτι διαφορετικό και τους μένει περισσότερο στο μυαλό από μια απλή φωτοτυπία»), «Ίσως και τα ίδια (τα παιδιά) να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημα, οπότε είναι πιο κατανοητό, πιο διασκεδαστικό», «Πολύ πιθανόν να έχει και καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοσή τους (των μαθητών)»), αναγνωρίζοντας, ωστόσο, τη δυσκολία της χρήσης για τον εκπαιδευτικό («Από τη μεριά του δασκάλου είναι δύσκολο, αλλά από την άλλη μεριά κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών»). Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η σύνδεση των δύο αυτών πεδίων με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίδοση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Ακόμα, βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά με έναν πιο παιχνιδιάρη τρόπο («...ένας τρόπος να δείξεις στα παιδιά πως τα μαθηματικά δεν είναι τόσο στεγνά») και ενισχύει την κατανόησή τους («Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα βοηθά τα παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά στιλ να κατανοήσουν καλύτερα το ζητούμενο κάθε φορά...»). Τέλος, μία εκπαιδευτικός έκανε λόγο για ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από αυτή τη σύνδεση, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ταυτόχρονα σε καταστάσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή και τη φαντασία τους. Συμπλήρωσε πως, με τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών, καταπολεμάται η φοβία που έχει αναπτυχθεί για το συγκεκριμένο μάθημα («Γιατί αυτό που παρατηρώ πολλές φορές στην τάξη...είναι μια φοβία για τα μαθηματικά... θεωρώ πως, αν μπουν σε μια διαδικασία σιγά σιγά με κείμενα λογοτεχνικά, θα ξεφύγουν γενικά από αυτό το πράγμα το φοβικό...»).

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα αξιοποιούσαν τις ΤΠΕ, προκειμένου να παρουσιάσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο για να διδάξουν μαθηματικά. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως δεν θα επιχειρούσε αυτή τη σύνδεση συχνά στην καθημερινότητα της τάξης του, αλλά σε συγκεκριμένες ενότητες των μαθηματικών ή σε κάποιο επαναληπτικό μάθημα («Δεν γίνεται πιστεύω κάθε διδασκαλία να μπορείς να την κάνεις με τον τρόπο αυτόν... σε μια επαναληπτική ενότητα...νομίζω θα ήταν



πιο αξιοποιήσιμο και πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές...σίγουρα θα το αξιοποιούσα ναι, αλλά όχι συνέχεια»).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποκάλυψε τη δυνατότητα αξιοποίησης ενός ψηφιακού λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία των μαθηματικών καθώς και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της σύνδεσης αυτής στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μέσα από το ψηφιακό κείμενο που επέλεξαν ανέφεραν από δύο έως επτά μαθηματικές έννοιες, με τις περισσότερες να αφορούν στις αριθμητικές πράξεις και να προσανατολίζονται στις μικρές ηλικίες παιδιών. Το γεγονός αυτό, αν και εγείρει δυναμικές προοπτικές σύνδεσης του περιεχομένου των δύο πεδίων, αναδεικνύει τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να διδάξουν ποικίλες μαθηματικές έννοιες μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και επιμόρφωσής τους στην ένταξη της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ακόμα, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν δημιουργική τη σύνδεση των μαθηματικών με τη λογοτεχνία, αναγνωρίζοντας τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Ωστόσο, λίγοι ήταν εκείνοι που είχαν στο παρελθόν αξιοποιήσει τη λογοτεχνία στη διδασκαλία των μαθηματικών. Τα αποτελέσματα αυτά στην πλειονότητά τους συμφωνούν με σχετικές αναφορές σε προηγούμενες έρευνες. Για παράδειγμα, ενώ οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Sahal και Ozdemir (2020) ήταν πρόθυμοι να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών, λίγοι από αυτούς τις είχαν εντάξει στη διδασκαλία τους, γεγονός που φανερώνει κάποια αναντιστοιχία ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις τακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους.

Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ για την παρουσίαση ενός λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ωστόσο, όπως και τη λογοτεχνία, σπάνια τις αξιοποιούν στη διδασκαλία τους, γεγονός που μπορεί να οφείλεται, όπως αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτικό, στην



έλλειψη εξειδίκευσής τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εφαρμόζουν, ως επί το πλείστον, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες συχνά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί εν μέρει με την έρευνα των Marbán και Sintema (2020), οι οποίοι βρήκαν ότι η έλλειψη τεχνολογικής γνώσης, το άγχος και η μειωμένη αυτοπεποίθηση αποτελούν παράγοντες που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους, βελτιώνοντας τόσο την επίδοση όσο και τη στάση των μαθητών τους απέναντι στα μαθηματικά.

Η συνεισφορά των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας φαίνεται να έγκειται σε πιο συγκεκριμένες μορφές ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ με τα μαθηματικά, τοποθετώντας την προοπτική της σύνδεσης στο πλαίσιο της τάξης. Εμφανής σε κάποια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι η σημασία που έχουν αυτές οι συνδέσεις για τους εκπαιδευτικούς, τόσο όσον αφορά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της ενίσχυσης των μαθητών, αλλά και όσον αφορά σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών και οργάνωσης σχολείου. Σε βάθος χρόνου, έχει ερευνητικό ενδιαφέρον να μελετηθούν θέματα όπως η σημασία των συνδέσεων αυτών για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών, το πώς αυτές οι συνδέσεις διαμορφώνονται και τι επίπεδα ενσωμάτωσης δημιουργούνται.

Τέλος, θεωρούμε πως είναι σημαντικό να ενθαρρυνθεί η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών πρωτίστως ως τεχνολογικό εργαλείο, υποστηρικτικό για τη μάθηση των μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, κι έπειτα ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων. Ιδιαίτερα μάλιστα η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την παρουσίαση της λογοτεχνίας, ως πρόσφορου εδάφους για την εξοικείωση των παιδιών με τα μαθηματικά, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης των παιδιών.



Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Ε. (2012). *Η διδακτική αξιοποίηση του ποιήματος στα μαθηματικά*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bevan, D., & Capraro, M. M. (2021). Posing creative problems: A study of elementary students' mathematics understanding. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0654.
- Chapai, K. P. S. (2023). ICT integration in mathematics teaching and learning activities: a literature review. *International Research Journal of MMC*, 4(4), 26-35.
- Δεσλής, Δ. & Δεσλή, Δ. (2018). «Αν όλα τα παιδιά της Γης πιάναν γερά τα χέρια», θα μπορούσαν να αγκαλιάσουν τη Γη; Η επίλυση προβλήματος συναντά τη λογοτεχνία σε μια τάξη Ε' Δημοτικού. Στο Γ. Γρόσδος, & Α. Τσιβάς (Επιμ.), *Σχολείο ανοιχτό στις παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου* (σελ. 179-187). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.
- Forbringer, L., Hettinger, A., & Reichert, E. (2016). Using the picture book extra yarn to differentiate common core math instruction. *YC Young Children*, 71(2), 22-29.
- Furner, J. M. (2018). Using children's literature to teach mathematics: An effective vehicle in a STEM world. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 14.
- Haydar, H., & Durmaz, B. (2022). Presenting meaningful mathematical tasks through stories from history of mathematics: examples from the islamic context. In L.Gomez-Chova, A. Martinez, & J. Lees (Eds.), *Proceedings of the 15th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 5077-5085). Valencia, Spain: IATED Academy.
- Karali, Y. (2022). Difficulties classroom teachers encounter in teaching mathematics: A phenomenological study. *International Journal of Progressive Education*, 18(5), 75-99.



- Marbán, J. M., & Sintema, E. J. (2021). Pre-service teachers' TPACK and attitudes toward integration of ICT in mathematics teaching. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 28(1), 37-46.
- McAndrew, E. M., Morris, W. L. & Fennell, F. S. (2017). Geometry-related children's literature improves the geometry achievement and attitudes of second-grade students. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 34-51.
- Sahal, M., & Ozdemir, A.S. (2020). Pre-service primary teachers' views and use of technology in mathematics lessons. *Research in Learning Technology*, 28(1), 1-17.
- Χρονάκη, Α. & Αλιμήση, Ρ. (2011). Μαθηματικές έννοιες, αυθεντικά πλαίσια μάθησης και ψηφιακή τεχνολογία: το περιβάλλον ANIMath. Στο Κ. Γλέζου, & Ν. Τζιόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ* (σελ. 1-5). Σύρος.



«Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Μια διδακτική πρόταση με άξονα το ποίημα «Καλλιπάτειρα» του Λορέντζου Μαβίλη»

Δρ. Νικολετσέα Γεωργία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων (Δ.Δ.Ε.

Ηλείας)

GEORNICHs@gmail.com

Περίληψη

Πρόκειται για πρόταση διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου που αξιοποιεί τις ΤΠΕ. Οι μαθητές προσεγγίζουν το μορφωτικό υλικό της 9ης ενότητας του σχολικού βιβλίου που αναφέρεται στον «Αθλητισμό» και πιο συγκεκριμένα το ποίημα «Καλλιπάτειρα» του Λ. Μαβίλη σε τρεις φάσεις, σύμφωνα με τη στοχοθεσία των ΑΠΣ που είναι σε ισχύ κατά το τρέχον σχολικό έτος. Κατά την Α' φάση (πρώτη & δεύτερη διδακτική ώρα) επιχειρείται μέσω της εργασίας σε ομάδες η πρώτη προσέγγιση του κειμένου και γίνεται απόπειρα προσδιορισμού των θεμελιωδών εννοιών-μηνυμάτων του ποιήματος σε συνδυασμό με το ιστορικό πλαίσιο. Κατά την Β' Φάση (τρίτη & τέταρτη διδακτική ώρα), ο εκπαιδευτικός διανέμει τα φύλλα εργασίας που έχει ετοιμάσει και καλεί τους μαθητές να εργαστούν με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων, προκειμένου να ανταποκριθούν στα ερωτήματα και στις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί. Στην Γ' Φάση (πέμπτη διδακτική ώρα), οι εκπρόσωποι των ομάδων θα ανακοινώσουν ή θα προβάλλουν στον διαδραστικό πίνακα τα αποτελέσματά της έρευνας κάθε ομάδας και θα ακολουθήσει ευρεία συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, Διδακτική, Λογοτεχνία, Μαβίλης.



"The Use of ICT for the Teaching of Literature: A teaching proposal based on the poem "Callipateira" by Lorenzo Mavilis"

Abstract

This is an indicative lesson plan that utilizes ICT during the teaching of literature in the 2nd grade of Junior High School. Students approach the educational material of the 9th unit of the textbook on "Sport" and more specifically the poem "Callipateira" by L. Mavilis in three phases according to the objectives of the Curricula in force during the current school year. During phase A (first and second lesson), a first approach to the text is attempted through group work and an attempt is made to identify the fundamental concepts-messages of the poem in conjunction with the historical context. During Phase B (third & fourth teaching hours), the teacher distributes the worksheets prepared and invites students to work with the help of digital tools in order to respond to the questions and activities designed. In Phase C (fifth lesson), the representatives of the groups will announce or display on the interactive whiteboard the results of each group's research, followed by a wide-ranging discussion in the classroom.

Keywords: ICT, Didactic, Literature, Mavilis.

1. Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το αθλητικό ιδεώδες και ειδικότερα ο Ολυμπισμός ως ιδέα σε συνδυασμό με το κάλλος, τη λιτότητα, την επιδίωξη της αριστείας και την ευγενική άμιλλα, αντλεί τις ρίζες του από την μακρά παράδοση αγωνιστικότητας που αναπτύχθηκε κατά τους αρχαίους χρόνους και μεταλαμπαδεύτηκε από γενεά σε γενεά έως σήμερα για την Ελλάδα και τον κόσμο. Κατά συνέπεια ο Ολυμπισμός είναι και πρέπει να θεωρείται φιλοσοφία ζωής, που προωθεί και συνδυάζει αρμονικά τις αρετές του σώματος και της ψυχής. Το ολυμπιακό πνεύμα συνδέει με άρρηκτο τρόπο τον αθλητισμό με τον πολιτισμό και την παιδεία, ώστε να δημιουργήσει ως ολοκληρωμένη πρόταση, έναν τρόπο ζωής πλήρη και δημιουργικό που εδράζεται στη χαρά της



προσπάθειας, την παιδευτική αξία του καλού παραδείγματος και το σεβασμό σε αξίες διαχρονικές και πανανθρώπινες, σε αξίες οικουμενικές. Σκοπός του Ολυμπιακού Πνεύματος είναι να προωθήσει τον Αθλητισμό ως τρόπο ζωής και σκέψης, με στόχο αφενός την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου ως προσωπικότητας και αφετέρου την οικοδόμηση μιας κοινωνίας έμπρακτα ειρηνικής, που θα στηρίζεται και θα προάγει τις αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και του σεβασμού μακριά από κάθε έννοια διαχωρισμού και περιθωριοποίησης.

2. Διδακτική πρόταση

Η μεγάλη πρόκληση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, τόσο σε διανοητικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, είναι να ενσωματώσει, κατά τρόπο γόνιμο και δημιουργικό, στην καθημερινή διδακτική πράξη και σε σχέση με όλες τις όψεις και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, τη «διδασκαλία» των αξιών που συνθέτουν το ολυμπιακό πνεύμα ως πρόταση και στάση ζωής για τους μαθητές και τις μαθήτριες που καλούνται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να σμιλέψουν τον χαρακτήρα και να διαμορφώσουν τον πυρήνα της προσωπικότητάς τους, έτσι ώστε στην ενήλικη πλέον ζωή τους να πορευτούν ως ολοκληρωμένοι άνθρωποι και πολίτες. Η πρόταση που ακολουθεί εντάσσεται σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο προβληματισμού και αναζήτησης.

2.1. Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή

Απαραίτητη προϋπόθεση υλοποίησης είναι η στοιχειώδης εξοικείωση από την πλευρά των μαθητών με τα εργαλεία των ΤΠΕ (λογισμικά παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένων, ιστολόγια/ιστοσελίδες, 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 μπορεί να χειρίζεται με άνεση τον διαδραστικό πίνακα, 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 υπομενού στην ιστοσελίδα του σχολείου, όπου θα αναρτώνται οι δραστηριότητες των μαθητών.



2.2. Γενικοί και ειδικοί στόχοι διδασκαλίας

Με τη συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας επιδιώκεται ο κριτικός και ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών, η σύνδεση του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν και η διεύρυνση του πολιτιστικού ορίζοντα των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με την ενίσχυση των γνώσεων τους για τη γλώσσα & τον κόσμο. Για την ακρίβεια, παρέχεται το διδακτικό και διερευνητικό πλαίσιο στους μαθητές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές προκλήσεις της ενότητας με κριτικό πνεύμα. Πιο συγκεκριμένα, στόχος μας είναι:

- ✓ να ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη κατά τρόπο διερευνητικό & να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου (γραφτού και προφορικού) διατυπώνοντας τις σκέψεις και τα συμπεράσματά τους κατά τρόπο ολοκληρωμένο και τεκμηριωμένο.

- ✓ να εντάξουν το διαδίκτυο & τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, να αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές προκλήσεις της ενότητας με κριτικό πνεύμα και να αξιολογούν την πληροφορία μέσω της κριτικής αντιμετώπισης των ΤΠΕ και των εργαλείων που προσφέρουν.

Σε σχέση με τους **ειδικούς στόχους** διδασκαλίας της ενότητας επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να:

- ✓ γνωρίσουν ένα νέο κειμενικό είδος, το σονέτο ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της ποιητικής γραφής του Λ. Μαβίλη & να αντιληφθούν τα αισθητικά κριτήρια που καθιστούν το αρχαιόθεμο ποίημα «Καλλιπάτειρα» ένα από τα αριστουργήματα της ν.ε. ποιητικής δημιουργίας.

- ✓ να διαπιστώσουν ότι οι αξίες που συνθέτουν το ολυμπιακό πνεύμα αποτυπώνονται με τον πλέον εύγλωττο τρόπο και στη λογοτεχνική μας παραγωγή.

- ✓ εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τον αρχαίο κόσμο, στηριζόμενοι στη δική τους έρευνα σε σχέση με τους δύο κύριους άξονες στους οποίους αρθρώνεται το ιδιαίτερο μήνυμα του κειμένου, δηλαδή **το Ολυμπιακό πνεύμα και τη θέση της γυναίκας στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο**, εντάσσοντας το κείμενο στο πλαίσιο ποιητικού οίστρου και προβληματισμού, μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε.

Επιδίωξη μας είναι να εθιστούν οι μαθητές/μαθήτριες στην ομαδική εργασία κατά τρόπο διερευνητικό και μέσα σε συνθήκες γόνιμης μαθησιακά ατμόσφαιρας, αξιοποιώντας



δημιουργικά τον σχολικό χρόνο και χώρο. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συντονιστή και εμπνευστή της προσπάθειας των μαθητών/τριών επιδιώκει να:

- ✓ αποκτήσουν οι μαθητές θετικές διδακτικές εμπειρίες μέσα από την συνεργασία μεταξύ τους και την από κοινού αξιοποίηση των ΤΠΕ.
- ✓ να απολαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο & να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου (προφορικά και γραπτά), αυτενεργώντας και λαμβάνοντας οι ίδιοι αποφάσεις για την επίτευξη των στόχων τους.
- ✓ ασκηθούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης που προάγουν τις μεταγνωστικού τύπου και περιεχομένου δεξιότητες.

2.3. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Στην πρώτη φάση του μαθήματος (δύο διδακτικές ώρες) παραπέμπουμε τους μαθητές στο ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Διαδραστικά σχολικά βιβλία, 2014-2020) στην παραπάνω ενότητα, στο κείμενο του Λορέντζου Μαβίλη «Καλλιπάτειρα» και τους ζητάμε, αφού μελετήσουν το ποίημα, να αξιοποιήσουν ως παράλληλο κείμενο τον «Ολυμπιακό Ύμνο» του Παλαμά που πιθανότατα διδάχτηκαν στην προηγούμενη τάξη του Γυμνασίου (κείμενο του οποίου η συγγραφή ανατέθηκε στον Παλαμά, έναν χρόνο πριν την αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων το 1896 και ο οποίος μελοποιήθηκε από τον Κερκυραίο συνθέτη Σπυρίδωνα Σαμάρα). Σημειωτέον ότι από την Ολυμπιάδα του Τόκιο, το 1952, καθιερώθηκε ως ο επίσημος ύμνος των Αγώνων και ακούγεται στην ελληνική γλώσσα σε κάθε Ολυμπιάδα. Επίσης, παραπέμπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στο εξαιρετικά ενδιαφέρον σύντομο βίντεο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης με θέμα τους Ολυμπιακούς αγώνες και αξιοποιούμε για αφόρμηση της διδασκαλίας την απαγγελία του Ύμνου στα ελληνικά από παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων. Προτρέπουμε τις ομάδες, δια των αντιπροσώπων τους, να προβάλουν στον διαδραστικό πίνακα το σχετικό υλικό και αφήνουμε τους μαθητές να απολαύσουν τις απαγγελίες και το υλικό στο βίντεο. Επίσης ενημερώνουμε τους μαθητές/τριές μας ότι μπορούν να αξιοποιήσουν την ιστοσελίδα του Φωτόδεντρου με θέμα τους Ολυμπιακούς Αγώνες και την ιστορία τους, προκειμένου να βρουν υλικό για την τέλεση των Αγώνων στα αρχαία και στα νεότερα χρόνια, να μάθουν για τα ολυμπιακά αθλήματα και να εξοικειωθούν με την έννοια της «Ολυμπιακής Εκεχειρίας».



Στην συνέχεια, παραπέμπουμε τους μαθητές για συμπληρωματικό υλικό στην ηλεκτρονική έκδοση της Ιστορίας της Ν.Ε. Λογοτεχνίας στο ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ, για να τοποθετήσουν αδρομερώς τον Λ. Μαβίλη ως δημιουργό στα πλαίσια της νέας επτανησιακής σχολής και να συγκρατήσουν βασικές πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του & βοηθητικά στο ηλ/κό λεξικό ΛΕΞΙΚΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΟΡΩΝ, για να διερευνήσουν και στη συνέχεια να καταγράψουν τα κύρια χαρακτηριστικά του ποιητικού είδους του σονέτου.

Έχει προηγηθεί ενημέρωση των μαθητών/τριών για τη στοχοθεσία και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του μαθήματος και έχει ανατεθεί (ανεστραμμένη τάξη) στην ολομέλεια της τάξης να παρακολουθήσουν πριν την έναρξη του μαθήματος το ενδιαφέρον και κατατοπιστικό ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ (<https://archive.ert.gr/8425/>) σε επιμέλεια του Τάσου Ψαρρά, προκειμένου να συγκρατήσουν α) τις απόψεις του ποιητή για τη γλώσσα και β) τις πηγές της έμπνευσής του (όπως η ομορφιά, η γυναίκα, ο έρωτας, η φύση, τα οράματα του νου και της ψυχής, η φιλία, η αρετή, η πίκρα της ζωής, η Ελλάδα και ο ωραίος θάνατος).

Επίσης φροντίζουμε, μετά την πρώτη προσέγγιση του υλικού, να κατατοπίσουμε τις ομάδες εργασίας σε σχέση α) την ιδιαίτερη ποιητική φυσιογνωμία και προσωπικότητα του Λορέντζου Μαβίλη, εστιάζοντας στην «πνευματικότητα και φιλοσοφική στοχαστικότητα» του λυρισμού του» (Καραντώνης, 1987) που αποκαλύπτει την «ποιητική του σκέψη κρυστάλλινή και διαυγή σαν τους στίχους του» (Πολίτης, 1989) β) στον εντοπισμό των κύριων χαρακτηριστικών της γραφής του ως σονετογράφου, αναλογιζόμενοι -έστω αδρομερώς- τις δυσκολίες του είδους, που «επιβάλλουν στον ποιητή μια ανυπόμονη και υποχρεωτική πειθαρχία σε εξωτερικούς κανόνες» (Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, 2020), αλλά ταυτόχρονα επισημαίνοντας ότι τα «σονέτα του δεν έχουν κρατήσει τίποτε από την οδυνηρή επεξεργασία που τα έφερε στο φως» (Δημαράς, 2000) και γ) στους συμβολισμούς που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο αρχαιόθεμο ποίημα σε σχέση με την αθλητική ιδέα αλλά και την επιλογή της Καλλιπάτειρας ως πρωταγωνίστριας.

Κατά τη διάρκεια της **δεύτερης φάσης του μαθήματος (δύο διδακτικές ώρες)** ζητάμε από τους μαθητές να μελετήσουν τα κείμενα και το συμπληρωματικό υλικό των



υπερσυνδέσμων, διανέμουμε στις ομάδες α) των **λογίων**, β) των **ρεπόρτερ** γ) **ελληνοδικών** δ) των οπαδών του **φεμινισμού** και ε) των οπαδών του **Ολυμπισμού**, τα φύλλα εργασίας που έχουμε ετοιμάσει και τους καλούμε να:

1) Προχωρήσουν στη γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου, ανατρέχοντας στο ηλεκτρονικό ΛΕΞΙΚΟ ΚΟΙΝΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ (ΙΝΣ, 1998) & στην ΑΝΕΜΟΣΚΑΛΑ (Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων, 2012) με σκοπό, όχι απλά να εξοικειωθούν, αλλά να εθιστούν στην στοχευμένη έρευνα στο διαδίκτυο για μορφωτικούς λόγους και να κατανοήσουν σε βάθος τη χρησιμότητα των ψηφιακών εργαλείων για τη σχολική εργασία και ζωή (κοινή δραστηριότητα για την ολομέλεια της τάξης).

2) Να συντάξουν (η ομάδα των **λογίων**) ένα σύντομο άρθρο δύο-τριών παραγράφων (παραγωγή λόγου), προκειμένου α) να προχωρήσουν σε ειδολογική κατάταξη του κειμένου (αρχαιόθεμο σονέτο) και να εντοπίσουν την επίδραση του Παρνασσισμού στο ποίημα (ιδιαίτερα προσεγμένη μορφή χωρίς υπερβολές στο συναίσθημα), αφού πρώτα καθορίσουν το θέμα και την πηγή έμπνευσης του ποιητή β) να σχολιάσουν τις γλωσσικές & υφολογικές επιλογές του Μαβίλη, εστιάζοντας στη χρήση ρέουσας δημοτικής γλώσσας την «ευγένεια» (Γιατρομανωλάκης, 2002) της οποίας υπερασπίζεται με τη γνωστή φράση «χυδαία γλώσσα δεν υπάρχει, υπάρχουν χυδαίοι άνθρωποι», καθώς και στο αυστηρά προσωπικό του ύφος που χαρακτηρίζεται από «ευγένεια αισθημάτων και έκφρασης» (Vitti, 1989, σ. 320) & προσδίδει στον «άκαμπτο στροφικό κορσέ του σονέτου, ... τη μουσική αρμονία που ανταποκρίνεται στην ποθητή αρμονία του κόσμου, της φύσης» (Ιλίνσκαγια, 2009) γ) να εντοπίσουν τα εκφραστικά μέσα (σχήματα λόγου) του κειμένου, όπως μεταφορές, προσωποποιήσεις, αντιθέσεις, επαναλήψεις, εικόνες, για να δημιουργήσουν έναν αραχνοειδή εννοιολογικό χάρτη (στο Cmap Tools ή το bubbl.us) με τα αποτελέσματα της εργασίας τους και στη συνέχεια να δείξουν, εάν πετυχαίνει ο ποιητής να επικοινωνήσει αποτελεσματικά μέσω αυτών των επιλογών με το κοινό του. Μπορούν να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους με το υλικό που θα βρουν σε σύντομο βίντεο που παρουσιάζει τους κύριους σταθμούς της ζωής και της ποιητικής πορείας του Μαβίλη, το αρχαίο κείμενο με το περιστατικό, καθώς και την ανάλυση του ποιήματος σύντομα, αλλά περιεκτικά. Στόχος της δραστηριότητας είναι το κείμενο που θα προκύψει ομαδοσυνεργατικά (με χρήση συνεργατικών εγγράφων) να ενσωματωθεί στη λογοτεχνική κριτική που θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης και θα δημοσιευτεί στο ιστολόγιο και στην εφημερίδα του σχολείου.



3) Να συντάξουν (η ομάδα των **ρεπόρτερ**) ένα δημοσιογραφικό κείμενο με κύριο στόχο την καταγραφή των γεγονότων, συστήνοντας ταυτόχρονα την Καλλιπάτειρα στο κοινό και προσπαθώντας να εξηγήσουν τα κίνητρα της πράξης της. Στόχος είναι να απαντηθούν ερωτήματα όπως: α) πώς αναπαριστά το ιστορικό περιστατικό ο ποιητής; β) σε ποια σημεία της περιγραφής δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα και γιατί; γ) για ποιο λόγο η πρωταγωνίστρια επιθυμεί τόσο πολύ να παρακολουθήσει τους αγώνες; δ) πώς συνέβαλε, όχι μόνο η δόξα της γενιάς της-, αλλά και η φήμη, το κύρος των ολυμπιακών αγώνων (βλ. Σύμβολα των Αγώνων στην ιστοσελίδα της Ελληνικής Ολυμπιακής Επιτροπής) στην απόφασή της να παραβιάσει το νόμο;

4) Να δραματοποιήσουν (η ομάδα των **ελλανοδικών** και των **φεμινιστών**) το περιστατικό, αφού λάβουν υπόψη τους ότι ο κόσμος και ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός ήταν -ως επί το πλείστον- ανδροκρατούμενος και ότι η μισογυνία είχε μακρά παράδοση στην αρχαία ελληνική κοινωνία και γραμματεία (Νικολετσέα, 2018). Στη συνέχεια, η ομάδα των ελλανοδικών οφείλει να συντάξει μια διακήρυξη που θα διατυπώνει επιγραμματικά τους περιορισμούς στους οποίους υπόκεινταν οι γυναίκες από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας, ενώ η ομάδα των φεμινιστών θα συντάξει μια διακήρυξη που θα διατυπώνει επιγραμματικά τα δικαιώματα που κατακτήθηκαν από το γυναικείο κίνημα. Οι δύο ομάδες θα συνεργαστούν και αφού συγκρίνουν τα δύο κείμενα, θα συντάξουν από κοινού ένα άρθρο με θέμα τη συμβολή της αθλητικής ιδέας στη βελτίωση της θέσης των γυναικών στην σύγχρονη κοινωνία, ερευνώντας πρώτα πότε άρχισε, ποιες επιδόσεις και ποιες διακρίσεις έχει ο γυναικείος αθλητισμός στην Ελλάδα και στον κόσμο (βλ. Πανελλήνια Ένωση Προώθησης Γυναικών στον Αθλητισμό και τα Σπορ). Επισημαίνουμε συμπληρωματικά στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι η απόφαση για τη συμμετοχή των γυναικών στους Ολυμπιακούς Αγώνες ελήφθη στην Ολυμπιάδα του Άμστερνταμ το 1928 με 15 ψήφους υπέρ και 6 ψήφους κατά. Αυτή η απόφαση προκάλεσε σε τέτοιο βαθμό την έντονη ενόχληση του βαρόνου Πιερ ντε Κουμπερτέν, ώστε δεν δίστασε να υποβάλει την παραίτησή του για αυτόν τον λόγο, χαρακτηρίζοντας τη συμμετοχή τους «μη πρακτική, χωρίς ενδιαφέρον, αντιαισθητική και λανθασμένη» και δηλώνοντας ότι μοναδική «αποστολή των γυναικών είναι να στεφανώνουν τους νικητές, όπως ακριβώς έκαναν στην αρχαία Ελλάδα» (βλ. σπάνιο ηχητικό ντοκουμέντο με τη φωνή του Pierre de Coubertin).



5) Παραπέμπουμε τους μαθητές (της ομάδας του **Ολυμπισμού**) στο ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ της Α΄ Γυμνασίου, στο κείμενο του Κωστή Παλαμά «Ολυμπιακός Ύμνος» (που πιθανότατα να έχουν ήδη διδαχτεί στην προηγούμενη τάξη) και στη μελοποιημένη εκδοχή του (από τον Κερκυραίο συνθέτη Σπυρίδωνα Σαμάρα, που τελικά καθιερώθηκε ως ο επίσημος ύμνος των Αγώνων το 1952 και έκτοτε ακούγεται στην ελληνική γλώσσα σε κάθε Ολυμπιάδα) και τους ζητάμε, αφού συγκρίνουν το κείμενο αυτό με το ποίημα «Καλλιπάτειρα» του Μαβίλη να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά προκειμένου: α) να αξιοποιήσουν το υλικό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (με τον καθηγητή/την καθηγήτρια έχει προηγηθεί συνεννόηση), καθώς και του μαθήματος της Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου (Ενότητα 8: Αθλητισμός και Ολυμπιακοί Αγώνες) και να συγκεντρώσουν στοιχεία σχετικά με την ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων στην Αρχαία Ελλάδα, για να εντοπίσουν -στη συνέχεια- ομοιότητες και διαφορές με τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες, εστιάζοντας στο θέμα της εκεχειρίας β) να εξηγήσουν γιατί ο Παλαμάς κάνει επίκληση στο Αρχαίο πνεύμα και ο Μαβίλης επιλέγει να εκφράσει το μήνυμα που απευθύνει στο σύγχρονο κοινό μέσα από ένα αρχαιόθεμο ποίημα, γ) να βρουν γιατί ο Παλαμάς αποκαλεί τους αγώνες «ευγενείς», ενώ ο Μαβίλης αναφέρεται σε «ύμνο χρυσό τ'άθανατον Πινδάρου»; Στόχος της ομάδας είναι να εντοπίσει τα εκφραστικά μέσα, αλλά και τους συμβολισμούς μέσω των οποίων οι δύο ποιητές υπογραμμίζουν την απόλυτη εξύψωση του αθλητικού ιδεώδους, καθιστώντας την Ολυμπιακή Ιδέα υψηλό και διαχρονικά πανανθρώπινο ιδανικό.

Συμπληρωματικά κατευθύνουμε τους μαθητές σε διερευνητικές δραστηριότητες στο διαδίκτυο, προκειμένου να αναζητήσουν την αντίστοιχη ενότητα (9^η) του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο ψηφιακό σχολείο, ενώ ως πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό, εάν διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές δεν έχουν επαρκή ενημέρωση για το ιστορικό πλαίσιο, τους προτείνουμε να επισκεφτούν και να αξιοποιήσουν το πολύ σύντομο βίντεο σχετικά με το περιστατικό.

2.4 Ολοκλήρωση της διδασκαλίας (5η διδακτική ώρα)

Η Γ΄ **Φάση** αναφέρεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης και έχει ως στόχο την τελική επεξεργασία και τον εμπλουτισμό του υλικού που κατέθεσαν οι μαθητές, μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και εμπειρισταωμένης



ετεροαξιολόγησης. Στο στάδιο αυτό παρεμβαίνει και ο εκπαιδευτικός, προκειμένου - μέσω της τεχνικής της φθίνουσας καθοδήγησης- να διορθωθούν λάθη, να καλλιεργηθούν μεταγνωστικού τύπου δεξιότητες, αλλά και για να δημιουργηθούν ερεθίσματα για περαιτέρω προβληματισμούς που θα οδηγήσουν σε κριτική πρόσληψη του μαθήματος. Στο τέλος του μαθήματος διανέμονται στους μαθητές ρουμπρίκες, ώστε, αφενός να είναι άμεση και αποτελεσματική η διαδικασία αξιολόγησης της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες και αφετέρου, να είναι σφαιρική και να υπηρετεί μακρόπνοους στόχους και διδακτικούς σχεδιασμούς η αξιολόγηση της ποιότητας και της επιτυχίας της εργασίας του/της εκπαιδευτικού (αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός). Το παραγόμενο υλικό θα αναρτήσουν οι μαθητές στις δράσεις του ιστότοπου του σχολείου. Στόχος της όλης προσπάθειας είναι να καλλιεργηθούν ολιστικά εκείνες οι δεξιότητες που θα επιτρέψουν στους μαθητές και στις μαθήτριες να αποκτήσουν ερεθίσματα για τη δυνατότητα κριτικής θεώρησης της πραγματικότητας γύρω τους. Βάσει των παραπάνω, στο προτεινόμενο σενάριο/διδακτική πρόταση ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή-συντονιστή, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις & ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αξιοποιήσουν με κριτικό πνεύμα τις ΤΠΕ, προκειμένου συνειδητά και αυτενεργώντας να οδηγηθούν σε ένα αξιόλογο μορφωτικό αποτέλεσμα.

3.Επίλογος – Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας που συχνά αδικείται εξ αιτίας του όγκου της ύλης και των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας μέσω των οποίων γίνεται η προσέγγιση του μορφωτικού υλικού, με αποτέλεσμα αφενός να αφαιρείται από τη λογοτεχνία η δύναμη, η πολυμορφία, η δυνατότητα για κριτικό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών και αφετέρου να ελαχιστοποιείται η προοπτική για δημιουργική διδασκαλία και πρόσληψη των κειμένων. Το ζήτημα βέβαια της διδακτικής της λογοτεχνίας είναι εξαιρετικά ευρύ και πολυσχιδές και ξεπερνά κατά πολύ τα όρια της παρούσας μελέτης. Εδώ απλώς περιοριζόμαστε να καταθέσουμε τον προβληματισμό



μας σε συνδυασμό με το θέμα της ευρύτερης διάχυσης αυτής της οπτικής στον χώρο της εκπαίδευσης, προτείνοντας μια μέθοδο προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου που, χωρίς να αγνοεί τους περιορισμούς που καλείται να λάβει υπόψη του ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, προσπαθεί ταυτόχρονα να αξιοποιήσει τα εργαλεία που η σύγχρονη τεχνολογία, αλλά και οι ανάγκες της καθημερινής ζωής έχουν αναδείξει σε πρωταρχικό πυλώνα προόδου σε σχέση με την καθημερινή διδακτική πράξη και θεωρία, έχοντας ως γνώμονα τη σταθερή πεποίθηση ότι η λογοτεχνία μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον, όχι κατά τρόπο άγονο, στείο ή ακόμα και καταπιεστικό, αλλά ασκώντας δημιουργικά θετική επίδραση στις ζωές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανεμόσκαλα (2012). Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανάκτηση από <https://www.greek-language.gr/>
- Γιατρομανωλάκης Γ. (2002). «Ο ποιητής-πολεμιστής Λορέντζος Μαβίλης», εφ. Το Βήμα (13 Οκτ.).
- Δημαράς Κ. Θ. (2000⁹). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας*. Εκδόσεις «Γνώση», Αθήνα, 551-552.
- Διαδραστικά σχολικά βιβλία. (2014-2020). Αποθετήριο «Φωτόδεντρο Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία» (Photodentro ebooks), ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανάκτηση από το <http://ebooks.edu.gr/ebooks/>
- Ιλίνσκαγια Σ. «Λ. Μαβίλης – Κ.Π. Καβάφης. Σημεία σύγκλισης», Επιστημονικό Συμπόσιο, «Χαμηλές φωνές» στη λογοτεχνία (1 & 2 Δεκεμβρίου 2006), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη), Αθήνα 2009, 42-43.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. (1998 & 2017¹⁰) *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html
- Καραντώνης Ανδ. (1987). *Φαναριώτικη και επανησιακή ποίηση*, Αθήνα, Επικαιρότητα, σ. 147-152.
- Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων (2020). ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», ΙΕΠ.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Νικολετσέα Χρ. Γ. (2018²). *Η γυναίκα στον Ηρόδοτο: Μυθοπλασία και πραγματικότητα*, εκδ.

Το Δόντι, Πάτρα.

Πολίτης Λ. (1989). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.

Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού. (1996). Ανάκτηση από <http://www.snhell.gr>

Vitti M. (1989⁵). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.



Η Επίδραση του Επιπέδου Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Περιβαλλοντικής Συνείδησης

Παλαμιδά Σαλώμη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

sami2@windowslive.com

Περίληψη

Η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί έναν από τους πιο επείγοντες και κρίσιμους παράγοντες για την αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη μας. Η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης στην κοινωνία αποτελεί τον πυρήνα της προσπάθειας για τη διατήρηση και την αποτελεσματική διαχείριση των φυσικών πόρων του περιβάλλοντος. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και της ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης. Με τη χρήση δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου, στο οποίο απάντησαν 349 πολίτες του Δήμου Νέστου με μέσο όρο ηλικίας τα 37 έτη και όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και της ανησυχίας για το μέλλον του περιβάλλοντος. Οι άνθρωποι με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να εκδηλώνουν λιγότερη ανησυχία για το περιβάλλον σε σχέση με αυτούς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Σχετικά με τις γνώσεις των επιπτώσεων από ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης. Όσον αφορά τους προσωπικούς και ηθικούς κανόνες για μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, με τους πτυχιούχους Πανεπιστημίου / ΤΕΙ να αισθάνονται μεγαλύτερη υποχρέωση. Τέλος, όσον αφορά την περιβαλλοντική συμπεριφορά, παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης, με τους κατόχους απολυτηρίου Γυμνασίου να καταλαμβάνουν τη χαμηλότερη θέση και αυτούς με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα να καταλαμβάνουν την υψηλότερη θέση. Συνολικά, η εργασία αυτή αποκαλύπτει ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης και συμπεριφοράς, με τους ανθρώπους με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης να δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για δράση στα περιβαλλοντικά θέματα σε σχέση με τους ανθρώπους με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, οι οποίοι ανησυχούν περισσότερο αλλά δεν είναι τόσο ενεργή στην αντιμετώπιση αυτών των



προβλημάτων. Αυτά τα ευρήματα έχουν σημαντικές εφαρμογές για την περιβαλλοντική πολιτική και την εκπαίδευση, καθώς υπογραμμίζουν τη σημασία της προώθησης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Επίπεδο Εκπαίδευσης, Περιβαλλοντική συνείδηση

The Effect of Education Level on the Development of Environmental Consciousness

Abstract

Environmental protection is one of the most urgent and critical factors for the sustainable development of our planet. The development of environmental awareness in society is at the core of efforts to conserve and effectively manage the natural resources of the environment. This study focuses on the relationship between the level of education and the development of environmental awareness. Using data collected from a questionnaire completed by 349 citizens of the municipality of Nestos, with an average age of 37 years and representing all educational background. The results reveal a statistically significant relationship between education levels and concern for the future of the environment. Individuals with higher levels of education tend to express less concern for the environment compared to those with lower educational attainment. This finding suggests that formal education may influence individuals' perceptions of environmental issues and their level of concern for the environment's future. Regarding knowledge about the environmental impact of individual and collective behaviors, no statistically significant differences were observed across different education levels. However, a notable difference is observed in personal ethical norms and the sense of responsibility towards environmentally responsible behavior. Graduates from universities and technical colleges express a greater sense of obligation for environmentally responsible conduct compared to those holding doctoral degrees. Furthermore, there is a substantial variation in environmental behavior across education levels. Individuals with a high school diploma exhibit the lowest level of environmentally responsible behavior, while those with a doctoral degree



demonstrate the highest level of engagement in such behavior. In conclusion, this research highlights the significant role of education in shaping environmental awareness and behavior. While education does not seem to significantly affect knowledge about environmental consequences, it does play a significant role in influencing individuals' environmental concerns, ethical norms, and actual environmental behavior. These findings underscore the importance of promoting environmental education and awareness across all educational levels to foster responsible environmental behavior and contribute to a more sustainable future.

Keywords: *Environmental Education, Education Level, Environmental Consciousness*

Εισαγωγή

Η προστασία του περιβάλλοντος και η αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αποτελούν προτεραιότητα στον σύγχρονο κόσμο. Η ανθρώπινη δραστηριότητα έχει έναν σημαντικό αντίκτυπο στο περιβάλλον, προκαλώντας προβλήματα όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση, η ρύπανση των υδάτων, η απώλεια βιοποικιλότητας και πολλά άλλα. Ενώ η σύγχρονη κοινωνία επιδεικνύει μια αυξανόμενη περιβαλλοντική συνείδηση, παρατηρείται επίσης η ανάγκη για περισσότερη προσπάθεια και εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα. Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία αυτή επικεντρώνεται στην εξέταση της σχέσης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και της ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης. Το επίπεδο εκπαίδευσης έχει μεγάλη επίδραση στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων έναντι του περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση σε διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να διαμορφώσει την ευαισθησία του ατόμου και να τον καταστήσει πιο ενεργό και υπεύθυνο πολίτη στον τομέα της περιβαλλοντικής προστασίας. Μέσα από την ανάλυση και την εξέταση ερευνητικών ευρημάτων και μεθοδολογιών, η παρούσα εργασία προσπαθεί να φωτίσει την σχέση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και την περιβαλλοντική συνείδηση. Μέσα από την κατανόηση αυτής της σχέσης, μπορούμε να αναδείξουμε τον ρόλο της εκπαίδευσης ως μέσο για την προαγωγή μιας πιο βιώσιμης σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον.



Περιβαλλοντική συνείδηση

Η περιβαλλοντική συνείδηση αναφέρεται σε «ψυχολογικούς παράγοντες που καθορίζουν την τάση των καταναλωτών για φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά» (Mishal, Dubey, Gupta, & Luo, 2017). Είναι η προθυμία να αναγνωρίσουμε τα περιβαλλοντικά ζητήματα, να υποστηρίξουμε τις προσπάθειες για την αντιμετώπισή τους και να αναλάβουμε προσωπική δέσμευση και δράση προς την επίλυσή τους. (Lin & Chang, 2012). Οι αντιλήψεις που συνδέονται με την περιβαλλοντική συνείδηση, όπως αναφέρθηκαν σε προηγούμενες έρευνες, εστιάζονται κυρίως στην ευαισθητοποίηση σχετικά με ζητήματα περιβάλλοντος, το ενδιαφέρον για αυτά, τις προσωπικές απόψεις και τις στάσεις προς τα περιβαλλοντικά θέματα. Αυτές οι έννοιες ερμηνεύονται ως η ευαισθητοποίηση προς την πρόληψη και την βελτίωση της περιβαλλοντικής ρύπανσης και των ζημιών που προκύπτουν από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Η περιβαλλοντική συνείδηση παρουσιάζεται με διάφορους τρόπους και έχει εξεταστεί σε πολλές ερευνητικές μελέτες ως ένας εσωτερικός παράγοντας που επηρεάζει την προσβλέπουσα προς το περιβάλλον καταναλωτική συμπεριφορά του ατόμου. Η περιβαλλοντική ανησυχία είναι ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι γνωρίζουν και είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τις προσπάθειες αντιμετώπισης περιβαλλοντικών προβλημάτων ή να συμβάλουν προσωπικά σε λύσεις (Paul, Modi, & Patel, 2016). (Paul, Modi, & Patel, 2016).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης για το περιβάλλον, στα σχολεία, είναι να αντιμετωπίσει την αυξανόμενη ανάγκη της κοινωνίας να αντιμετωπίσει την οικολογική κρίση, προσεγγίζοντας και επιλύοντας τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον πρέπει να εστιάζεται σε μια προσέγγιση που θα προάγει την επιβίωση της ανθρωπότητας με αρμονία με τη φύση και θα βελτιώνει την ποιότητα ζωής. (Τρεμπέλα, 2008). Σύμφωνα με το υπουργείο παιδείας, στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να επιδράσει συναισθηματικά στους μαθητές όσον αφορά την σχέση τους με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο, και να τους ενθαρρύνει να



δράσουν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτό. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια συνηθισμένη διδασκαλία, αλλά να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Αυτή η εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιεί διαφορετικές και ελκυστικές μεθόδους που επικεντρώνονται στην πρακτική εφαρμογή και στην ζωντανή μάθηση.

Στην Ελλάδα, η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) στο εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά τις ανάλογες εξελίξεις στην εκπαιδευτική σφαίρα της Ευρώπης και του διεθνούς περιβάλλοντος. Οι διαδικασίες για την ένταξη της ΠΕ στην ελληνική εκπαιδευτική δομή ξεκίνησαν προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και κατά τη δεκαετία του '80, πραγματοποιήθηκε η πρώτη δοκιμαστική εφαρμογή των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (GEER, 2023).

Μετά από την έγκριση του νόμου (Ν. 1892/90 - Φ.Ε.Κ 101 τ.Α'/1990) στις αρχές της δεκαετίας του '90 εντάχθηκε και επίσημα η ΠΕ στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτός ο νόμος αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό της Ελλάδας για την εφαρμογή της ΠΕ, καθώς την αναγνωρίζει ως κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος των δευτεροβάθμιων σχολείων. Η ενσωμάτωση αυτής πραγματοποιείται μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις, όπως αυτές καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτές οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εκτός των κανονικών ωρών σχολείου, και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτές εφόσον επιθυμούν. Στα μέσα του 1991, η ΠΕ επεκτείνεται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με παρόμοιες προϋποθέσεις (Ν. 1964/91 - Φ.Ε.Κ 69 τ.Α'/1991).

Ερευνητική Μεθοδολογία

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με σκοπό την διερεύνηση της ισχύος των ερωτημάτων τα οποία ετέθησαν. Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι πολίτες του Δήμου Νέστου ηλικίας, δεκαοκτώ (18) έως εβδομήντα έξι (76) ετών, της περιφερειακής ενότητας Καβάλας. Οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν, με



τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου και προέρχονται από δείγμα 349 πολιτών. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του google forms. Ειδικότερα το 26,6% αποτελείται από άντρες και το 73,4% από γυναίκες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι τα τριάντα επτά (37) έτη με τυπική απόκλιση δεκατριών (13) ετών.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και:
 - 1) Της ανησυχίας για το μέλλον του περιβάλλοντος
 - 2) Τις γνώσεις των επιπτώσεων από ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές.
 - 3) Τους προσωπικούς και ηθικούς κανόνες, για μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά.
 - 4) Της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς
- Ποιος ο ρόλος άλλων μεταβλητών, όπως το φύλο στη σχέση μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής συνείδησης;

Περιγραφή Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι (6) ενότητες. Η πρώτη ενότητα είναι τα δημογραφικά – γενικά στοιχεία, η δεύτερη ενότητα «Ανησυχία για το μέλλον του περιβάλλοντος», η τρίτη ενότητα «Επιπτώσεις στο περιβάλλον από συλλογικές συμπεριφορές», τέταρτη ενότητα «Επιπτώσεις στο περιβάλλον από ατομικές συμπεριφορές», η πέμπτη ενότητα «Προσωπικοί ηθικοί κανόνες για υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά», οι οποίες είναι κλειστού τύπου με πιθανές απαντήσεις «ναι» και «όχι», η έκτη ενότητα «Περιβαλλοντική συμπεριφορά» Οι ερωτήσεις στις ενότητες 2,3,4,6 είναι κλειστού τύπου και ακολουθούν την πενταβάθμια κλίματα Likert (Το νούμερο 1 αντιστοιχεί στο καθόλου και εκφράζει την πλήρη διαφωνία με το περιεχόμενο της εκφώνησης και το 5 αντιστοιχεί στο πάρα πολύ και εκφράζει την



πλήρη συμφωνία με το περιεχόμενο της εκφώνησης). Το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του αποτελείται από τριάντα τέσσερις (34) ερωτήσεις.

Ανάλυση Δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος IBM SPSS 20, το οποίο είναι ένα πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης ευρέως διαδεδομένο. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάστηκαν τα δεδομένα με πίνακες και γραφικές παραστάσεις, όπως επίσης και τα ποσοστά απαντήσεων. Μέσω της επαγωγικής στατιστικής πραγματοποιήθηκε οι σύγκριση των δεδομένων για τον έλεγχο των δεδομένων. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν 5 παράγοντες. Ο 1ος παράγοντας είναι η «Ανησυχία για το μέλλον». Στον παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτώμενων στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τον παράγοντα αυτό. Συνολικά ο μέσος όρος της «Ανησυχίας για το μέλλον» είναι 4,318 και μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλός.

Πίνακας 1: Μέσος όρος των ερωτήσεων του παράγοντα «Ανησυχία για το μέλλον»

ΕΡΩΤΗΣΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
1	Ανησυχείς για το μέλλον του περιβάλλοντος;	4,409
2	Ανησυχείς για το ότι η ανθρώπινη πρόοδος υποβαθμίζει το μέλλον του περιβάλλοντος;	4,237
3	Ανησυχείς για το ότι η ανθρώπινη πρόοδος βλάπτει το μέλλον των επόμενων γενιών;	4,306
Γενικός μέσος όρος		4,318

Ο 2ος παράγοντας που προέκυψε είναι οι «Επιπτώσεις στο περιβάλλον από συλλογικές συμπεριφορές». Από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι οι ερωτήσεις για την σπατάλη νερού, την χρήση ΧΙ και την κατανάλωση ρούχων έχουν την χαμηλότερη βαθμολογία.



Πίνακας 2: Μέσος όρος των ερωτήσεων του παράγοντα «Επιπτώσεις στο περιβάλλον από συλλογικές συμπεριφορές»

ΕΡΩΤΗΣΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
1	Η αέρια ρύπανση από την χρήση του αυτοκινήτου είναι πολύ σοβαρή απειλή για το περιβάλλον	4,479
2	Η μόλυνση από τα σκουπίδια είναι πολύ σοβαρή απειλή για το περιβάλλον	4,318
3	Η σπατάλη ενέργειας είναι πολύ σοβαρή απειλή για το περιβάλλον	4,347
4	Η σπατάλη νερού είναι πολύ σοβαρή απειλή για το περιβάλλον	3,931
5	Η υπερκατανάλωση διάφορων προϊόντων και αγαθών βλάπτει το περιβάλλον	4,126
Γενικός μέσος όρος		4,240

Ο 3ος παράγοντας που προέκυψε είναι οι «Επιπτώσεις στο περιβάλλον από ατομικές συμπεριφορές».

Πίνακας 3: Μέσος όρος των ερωτήσεων του παράγοντα «Επιπτώσεις στο περιβάλλον από ατομικές συμπεριφορές»

ΕΡΩΤΗΣΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
1	Όταν εσύ χρησιμοποιήσεις ΙΧ επιβαρύνεις σοβαρά το περιβάλλον	3,642
2	Όταν εσύ δεν ανακυκλώνεις τα σκουπίδια είναι σοβαρή απειλή για το περιβάλλον	4,149
3	Όταν εσύ σπαταλάς ηλεκτρική ενέργεια είναι σοβαρή απειλή για το περιβάλλον	4,014
4	Όταν εσύ σπαταλάς νερό είναι σοβαρή απειλή για το περιβάλλον	4,066
5	Όταν εσύ καταναλώνεις περισσότερα ρούχα απ'οτι χρειάζεσαι, βλάπτεις το περιβάλλον	3,585
Γενικός μέσος όρος		3,891

Γενικά, από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις που αφορούν την ατομική συμπεριφορά μας, έχουν χαμηλότερη βαθμολογία από αυτές που αφορούν την συλλογική. Συμπερασματικά καταλαβαίνουμε ότι οι άνθρωποι γνωρίζουν για τις επιπτώσεις των διάφορων ανθρώπινων συμπεριφορών προς το περιβάλλον αλλά πιστεύουν ότι η δική τους ατομική συμπεριφορά βλάπτει λιγότερο.



Ο 4ος παράγοντας που προέκυψε είναι οι «Προσωπικοί ηθικοί κανόνες».

Πίνακας 4: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του παράγοντα «Προσωπικοί ηθικοί κανόνες»

	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
1	Αισθάνεσαι υποχρέωση να κάνεις κάτι για την κλιματική αλλαγή;	86,5	13,5
2	Αισθάνεσαι προσωπική ευθύνη για την μείωση της απόρριψης τοξικών ουσιών στον αέρα, το χώμα και το νερό;	73,1	26,9
3	Πιστεύεις ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιήσεις ΙΧ για να μην μολύνεις το περιβάλλον;	48,4	51,9
4	Αισθάνεσαι την υποχρέωση να κάνεις ανακύκλωση για να προστατέψεις το περιβάλλον;	90,5	9,5
5	Αισθάνεσαι την υποχρέωση να κάνεις οικονομία στο νερό;	86,8	13,2
6	Αισθάνεσαι την υποχρέωση να κάνεις οικονομία στο ηλεκτρικό ρεύμα;	87,7	12,3
7	Αισθάνεσαι την υποχρέωση να κάνεις οικονομία στο χαρτί;	86	14
8	Αισθάνεσαι την υποχρέωση να καταναλώνεις λιγότερα σε ένδυση;	62,5	37,5
9	Αισθάνεσαι την υποχρέωση να καταναλώνεις λιγότερα σε ηλεκτρικά;	79,1	20,9
10	Αισθάνεσαι την ευθύνη για τα περιβαλλοντικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν οι επόμενες γενιές;	88,5	11,5

Ο 5ος παράγοντας προέκυψε από την ενότητα με τίτλο «Περιβαλλοντική συμπεριφορά».

Πίνακας 5: Μέσος όρος των ερωτήσεων του παράγοντα «Περιβαλλοντική συμπεριφορά».

	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
1	Κλείνεις την βρύση για να μην τρέχει άσκοπα;	4,287
2	Κλείνεις το φώς για να μην καίει άσκοπα;	4,278
3	Προτιμάς την συγκοινωνία από το ΙΧ;	2,496
4	Κάνεις ανακύκλωση;	3,722
5	Αγοράζεις ρούχα για να καλύψεις τις ανάγκες σου κυρίως και όχι για να είσαι στην μόδα;	3,685



6	Συμμετέχεις σε εκδηλώσεις περιβαλλοντικών οργανώσεων ή καποιου τοπικού συλλόγου για περιβαλλοντικά;	2,115
Γενικός μέσος όρος		3,430

Συμπεράσματα

Όσο αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνθρωποι που ανησυχούν περισσότερο για το μέλλον του περιβάλλοντος έχουν απολυτήριο Δημοτικού, ενώ αυτοί που ανησυχούν λιγότερο έχουν Διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης. Βλέποντας τα αποτελέσματα αυτά βγάζουμε τα εξής συμπεράσματα: Οι άνθρωποι με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ενδέχεται να μην έχουν την ίδια πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να μην είναι τόσο ενημερωμένοι για τις περιβαλλοντικές απειλές. Αυτό μπορεί να καθιστά δυσκολότερο το να αντιληφθούν της δράσεις και τα μέτρα που έχουν ληφθεί από όλο τον κόσμο για την προστασία του περιβάλλοντος και να ανησυχήσουν περισσότερο γι' αυτό. Επίσης οι άνθρωποι με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και ανασφάλεια, η οποία τους οδηγεί σε μια συνεχής ανησυχία για τα πάντα γύρω τους.

Όσο αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις γνώσεις των ατομικών και συλλογικών επιπτώσεων στο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης, οι άνθρωποι μπορεί να έχουν παρόμοια γνώση και ενημέρωση σχετικά με τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους στο περιβάλλον. Το πιθανό συμπέρασμα από αυτό είναι ότι η γνώση σχετικά με τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όπως τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την πρόσβαση σε πληροφορίες.

Όσο αφορά τον τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσο αφορά τους προσωπικούς και ηθικούς κανόνες.



Με τους πτυχιούχους Πανεπιστημίου / ΤΕΙ και τους κατόχους Μεταπτυχιακού Διπλώματος να αισθάνονται μεγαλύτερη υποχρέωση για μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά σε σχέση με τους κατόχους Απολυτηρίου Γυμνασίου, που αισθάνονται την μικρότερη υποχρέωση. Η εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζει τις προσωπικές και ηθικές αξίες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά οι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος βρίσκονται στην προτελευταία θέση και αυτό μας δείχνει ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής συνείδησης δεν είναι πάντα γραμμική. Το επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάζει την ευαισθησία και τις πεποιθήσεις των ατόμων σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με τον τρόπο που διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αξίες.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα είναι αυτό της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην περιβαλλοντική συμπεριφορά από τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Με τους κατόχους απολυτηρίου Γυμνασίου να καταλαμβάνουν την τελευταία θέση όσο αφορά την περιβαλλοντική συμπεριφορά και αυτούς με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα να καταλαμβάνουν την πρώτη θέση. Βάσει των αποτελεσμάτων μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής: Η εκπαίδευση ενδέχεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την περιβαλλοντική συμπεριφορά. Οι άνθρωποι με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ενδέχεται να είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις περιβαλλοντικές προκλήσεις και τις αντίστοιχες λύσεις, και επομένως να είναι πιο πιθανό να αναλαμβάνουν πράξεις περιβαλλοντικής συνείδησης. Το επίπεδο εκπαίδευσης ενδέχεται επίσης να συσχετίζεται με την απόδοση μεγαλύτερης σημασίας στα περιβαλλοντικά ζητήματα και στην ανάληψη υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και της περιβαλλοντικής ευαισθησίας των ατόμων.

Τα παραπάνω αποτελέσματα προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής συνείδησης. Πρώτον, δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης στην περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά των ατόμων. Αυτό συμπίπτει με προηγούμενες έρευνες που έχουν επίσης



εντοπίζει μια θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Δεύτερον, η έρευνα, μας δείχνει ότι οι άνθρωποι με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι περισσότερο πρόθυμοι να αναλαμβάνουν περιβαλλοντικές δράσεις. Παρόλο που μπορεί να φαίνεται ότι ανησυχούν λιγότερο για τα περιβαλλοντικά ζητήματα από τα άτομα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, η προθυμία τους να αναλάβουν δράση μπορεί να υποδηλώνει μια πιο ισορροπημένη αντίληψη για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Τρίτον, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και η ηθική κατανόηση αναδεικνύονται ως σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά, οι οποίοι είναι επίσης συμπληρωματικοί προς το επίπεδο εκπαίδευσης. Τέταρτον, η ανησυχία για το μέλλον του περιβάλλοντος φαίνεται να επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης, με τους κατόχους υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης να είναι λιγότερο ανήσυχοι. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι είναι περισσότερο ενημερωμένοι για την κατάσταση που επικρατεί και γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν. Πέμπτων, η εκπαίδευση φαίνεται να προωθεί την ανάπτυξη ευαισθησίας και συνείδησης για τα περιβαλλοντικά θέματα, αλλά η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι πιο πολύπλοκη από ό,τι φαίνεται. Αυτό υποδηλώνει τη σημασία της εξερεύνησης προσωπικών παραγόντων και αξιών στην προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Συνοψίζοντας, η έρευνά αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης ως παράγοντα που επηρεάζει την περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά. Επιπλέον, αποδεικνύει ότι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι σύνθετη και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη πολιτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα προωθούν την περιβαλλοντική συνείδηση και δράση σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης.



Βιβλιογραφία

- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of*, σσ. 31:15-26.
- Ellen, P. S., Wiener, J. L., & Cobb-Walgren, C. (1991). The role of perceived consumer effectiveness in motivating environmentally conscious behaviors. *Journal of public policy & marketing*, pp. 10(2), 102-117.
- Frick, J., Kaiser, F., & Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual differences*, pp. 37(8), 1597-1613.
- Fryxell, G., & Lo, C. (2003). The influence of environmental knowledge and values on managerial behaviours on behalf of the environment: An empirical examination of managers in China. *Journal of business ethics*, pp. 46, 45-69.
- GEEP. (2023, Ιούνιος). *Global Environmental Education Partnership Secretariat*. Retrieved from <https://thegeep.org/learn/countries/greece>
- Joshi, Y. &. (2017). Investigating the determinants of consumers' sustainable purchase behaviour. *Sustainable Production and consumption*, pp. 10, 110-120.
- Lin, Y., & Chang, C. (2012). Double Standard : The Role of Green Product Usage. *Journal of Marketing*, pp. 76, 125–134.
- Mishal, A., Dubey, R., Gupta, O., & Luo, Z. (2017). Dynamics of environmental consciousness and green purchase behaviour: an empirical study. In *International Journal of Climate Change Strategies and Management*. (pp. 682–706).
- Newhouse, N. Ž. (1990). Implications of attitude and behavior research for. *Journal of Environmental Education*, σσ. 22: 26-32 .
- Paul, J., Modi, A., & Patel, J. (2016). Predicting green product consumption using theory of planned behavior and reasoned action. *Journal of retailing and consumer services*, pp. 29, 123–134.
- Schultz, P. (2001). The Structure of Environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of environmental psychology*, pp. 21, 327–339.
- Δημητριάδης, Ε. (2016). *Στατιστική επιχειρήσεων με εφαρμογές σε SPSS και LISREL*. Αθήνα: Κριτική.



- Λαλαζήση, Χ. (2012). *Η Επίδραση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους Κρίσιμους Παράγοντες της Περιβαλλοντικής Συμπεριφοράς των Μαθητών Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Τρεμπέλα, Ε. (2008, Νοέμβριος). *Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ*. Ανάκτηση από ΙΚΕΕ: <http://ikee.lib.auth.gr/record/115581/files/GRI-2010-4672.pdf>
- 1892, Ν. (1990). *ΦΕΚ Α' 101/31.7.1990*. Αθήνα.
- Block, N. (1995). On a Confusion About a Function of Consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*. 18(2), 227-247.
- Buttel, F. H., & Humphrey, C. (2002). *Sociological Theory and the Natural Environment*. Greenwood Press, σσ. 33–69 .
- Cao, R. Q., & Dowlatshahi, S. (2005). The Impact of Alignment between Virtual Enterprise and Information Technology on Business Performance in an Agile Manufacturing Environment. *Journal of Operations Management*.
- Carmines, E., & Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage publications.
- Cialdini, R., Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). Attitude and attitude change. *Annual*. 3: 483-485.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. Στο S. Clayton, & S. Opatow, *Identity and the natural environment. The psychological significance of nature*. (σσ. p 45-65). Cambridge: MIT Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Crick, F., & Koch, C. (1990). Towards a Neurobiological Theory of Consciousness. *Seminars in the Neurosciences*. 2(4), 263-275.
- Darkwah, W. K., Odum, B., Addae, M., Koomson, A. D., Kwakye, B. D., Ewurabena, A. O.-M., . . . Buanya, B. A. (2017). Greenhouse Effect: Greenhouse Gases and Their Impact on Global Warming. *Journal of Scientific Research & Reports*, pp. 17(6): 1-9.



- Denchak, M. (2023, January 11). *NRDC*. Retrieved from Water Pollution: Everything You Need to Know: <https://www.nrdc.org/stories/water-pollution-everything-you-need-know>
- DHO. (2022, December 19). *World Health Organization*. Retrieved from Ambient (outdoor) air pollution: [https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ambient-\(outdoor\)-air-quality-and-health?gclid=CjwKCAjws7WkBhBFEiwAli1683v2P3smv4ncswy-dD9CirahQQxenBY-o43zhHHnrwsJwCjnJqpS7xoCAggQAvD_BwE](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ambient-(outdoor)-air-quality-and-health?gclid=CjwKCAjws7WkBhBFEiwAli1683v2P3smv4ncswy-dD9CirahQQxenBY-o43zhHHnrwsJwCjnJqpS7xoCAggQAvD_BwE)
- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”: A proposed measuring instrument and preliminary results. *Journal of Environmental Education*, σσ. 10-19 .
- Flogaitis, E., Liarakou, G., & Daskolia, M. (2005). *Criteria for Eco - School Development. The National Report of Greece*. In : Mayer, M. & Mogensen, F. *Criteria for Eco - School Development*,. Vienna: ENSI.
- Hadzigeorgiou, Y. (2005). *On Humanistic Science Education*. Online Submission.
- Hadzigeorgiou, Y., & Skoumios, M. (2013). International Journal of Environmental and Science Education. *The Development of Environmental Awareness through School Science: Problems and Possibilities*, pp. 8(3), 405-426.
- IPBES. (2019). *Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. Ανάκτηση από Nature’s Dangerous Decline ‘Unprecedented’ Species Extinction Rates ‘Accelerating’: <https://www.ipbes.net/news/Media-Release-Global-Assessment>
- Lacis, A., Schmidt, G., Rind, D., & Ruedy, R. (2010). Atmospheric CO₂: Principal control knob governing earth's temperature. *Science*, σσ. 330, 356-359.
- Larijani, M. (2010, August). Assessment of Environmental Awareness among Higher Primary School Teachers. *Journal of Human Ecology*, σσ. 121-124.
- Le Treut, H., Somerville, R., Cubasch, U., Ding, Y., Mauritzen, C., Mokssit, A., . . . M., P. (2007). Historical overview of climate change. Στο *Climate Change 2007*. Cambridge : Cambridge University Press.



- Llorens, S., Torres, A. A., Gomis, C., & Poveda, M. (2019, May 20). Environmental consciousness differences between primary and secondary school students. *Journal of Cleaner Production*, σσ. 712-723.
- Mayer, F., & Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: a measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, σσ. 24: 503-515.
- Miletli, A. (2023, April 19). *European environment agency*. Retrieved from What is the current state of the ozone layer?: <https://www.eea.europa.eu/en/topics/in-depth/climate-change-mitigation-reducing-emissions/current-state-of-the-ozone-layer>
- NASA. (2022). *National Aeronautics and Space Administration*. Ανάκτηση από NASA Ozone Watch: https://ozonewatch.gsfc.nasa.gov/facts/hole_SH.html
- Nathanson, J. A. (2023, March 31). *Britannica*. Ανάκτηση από water pollution: <https://www.britannica.com/science/water-pollution>
- Özden, M. (2008, December 19). Environmental Awareness and Attitudes of Student Teachers: An Empirical Research. *Geographical and Environmental* , pp. 40-55.
- Shrigley, R., Koballa, T., & Simpson, R. (1988). Defining attitude for science. *Journal of Research in Science Teaching*, σσ. 25: 659-678.
- Webarchive. (2009). *The National Archives*. Ανάκτηση από sustainableschools: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20090325184011/http://www.teachernet.gov.uk/sustainableschools/>
- Zafeiroudi, A. (2014, November). Physical Education & Environmental Education: The Influence of an Outdoor Activities Program on Environmental Responsibility. *Inquiries in Physical Education and Sport*, pp. 2(3), 253-264.
- Zelezny, L., & Schultz, P. (2000). Psychology of promoting environmentalism: Promoting environmentalism. *Journal of social issues*, pp. 56, 367.
- Zsóka, Á., Szerényi, Z. M., Széchy, A., & Kocsis, T. (2013, June). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, pp. 126-138.



- Γεωργαντάς, Γ. (2009). «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών προγραμμάτων : Η περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης». Ρόδος: Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Γκαργκαβούζη, Α. (2015). *Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Ανάκτηση από Διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν περιβαλλοντική εκπαίδευση: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/46953>
- Ηλιάδη, Α. (2017). *Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νάκος, Ε. (2023, Απρίλιος). Η επίδραση του διαδικτύου στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία για την διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης: μελέτη περίπτωσης μαθητές / τριες Α / βάθμιας εκπαίδευσης δήμου Θερμαϊκού. *Hellanicus*.
- Νόμος 1946. (1991). *ΦΕΚ Α-69/14.5.1991*. Αθήνα: Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις.
- Οικονομίδης, Α. (2015). *Η γεωγραφική εξάπλωση των δράσεων των Κ.Π.Ε. ως μέσο για τη μεγιστοποίηση της υποστήριξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από Η γεωγραφική εξάπλωση των δράσεων των Κ.Π.Ε. ως μέσο για τη.
- Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία : Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Μυτιλήνη: Καλειδοσκόπιο.
- ΥΠΕΝ. (2023). *Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας*. Ανάκτηση από Εκθέσεις και υφιστάμενη κατάσταση: <https://ypen.gov.gr/perivallon/klimatiki-allagi/ektheseis-kai-yfistameni-katastasi/>
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε., Παπαδημητρίου, Β., & Κατσακιώρη, Μ. (2008). *Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση στην*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων.



Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ηλεκτρονική - Ψηφιακή και Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Αικατερίνη Ι. Παπαδοπούλου, Δημοσιογράφος – Εκπαιδευτικός μη τυπικής
εκπαίδευσης ενηλίκων
aikaterini.i.papadopoulou@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει έντονη επίδραση στον τρόπο εκπαίδευσης και μάθησης και μεταβάλλει διαρκώς το εκπαιδευτικό τοπίο. Νέα και σύγχρονα εργαλεία, προσφέρουν καινούριες δυνατότητες σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης αλλά και άτυπης μάθησης. Παρότι στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης και μάθησης, η μέχρι πρότινος υπερτερούσα άποψη πως τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (distance learning) είναι λιγότερο αποτελεσματικά και άρα κατώτερα σε ποιότητα από αυτά που προσφέρονται δια ζώσης καταρρίπτεται, καθώς συμπεράσματα ερευνών καταλήγουν στο ότι όχι μόνο είναι αποτελεσματικά αλλά, ενίοτε, σε κάποιες περιπτώσεις είναι και καλύτερα από αυτά που πραγματοποιούνται εκ του σύνεγγυς. Η χρήση του όρου ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) ποικίλει, καθώς καλούμαστε να προσδιορίσουμε άλλοτε τη μορφή, άλλοτε το περιεχόμενο, άλλοτε τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν και άλλοτε τον συνδυασμό των τεχνικών που θα συνθέσουν ένα πλήρες πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης. Η προσφορά αυτού του τύπου προγραμμάτων είναι πια μεγάλη και τα πλεονεκτήματα πολλά όμως αυτό δεν σημαίνει πως η αποτελεσματικότητα όλων τους είναι εγγυημένη. Για να εξασφαλιστεί ένα ικανοποιητικό και ουσιαστικό αποτέλεσμα, είναι σημαντικό να δοθεί βαρύτητα στον κατάλληλο σχεδιασμό του εκάστοτε προγράμματος. Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλα τα δεδομένα ώστε ο σχεδιασμός του να είναι πλήρης, ολοκληρωμένος και λειτουργικός προκειμένου να είναι εφικτό να υλοποιηθεί.

Το βασικότερο ίσως πλεονέκτημα των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης είναι πως εστιάζουν κυρίως στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αυτός είναι και ο λόγος που εδώ και χρόνια δεν είναι λίγοι οι ενήλικες που στρέφονται στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed



learning), δηλαδή στη μαθησιακή αυτονομία. Τα πλεονεκτήματα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι επίσης πολλά. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφερθούμε στην επιλογή του χρόνου που θα επενδυθεί, στη βελτίωση των δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, στη δυνατότητα επιλογής του αντικειμένου, στις περισσότερες εναλλακτικές ως προς τους τρόπους μάθησης, στο χαμηλότερο ίσως κόστος, στην ηλεκτρονική διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλλιέργεια ικανοτήτων των συμμετεχόντων που θα οδηγήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η εισήγηση αυτή, είναι μια «πρόσκληση» για διάλογο μεταξύ επιστημόνων που το αντικείμενό τους σχετίζεται με την εκπαίδευση παραδοσιακή ή/και σύγχρονη. Στόχοι της είναι, να παρουσιάσει τον τρόπο λειτουργίας αυτών των προγραμμάτων, να εξετάσει τον ρόλο των εισηγητών και να θέσει προβληματισμούς ως προς το πόσο σωστά αυτά χρησιμοποιούνται από τους ενδιαφερόμενους ώστε να έχουν το μέγιστο δυνατό όφελος από την παρακολούθησή τους.

Λέξεις κλειδιά: E-learning, εκπαίδευση ενηλίκων, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Adult Education: Electronic - Digital and Self-Directed Learning

Abstract

In recent years, the evolution of technology has strong impact on the way education and learning takes place and has changed the educational landscape. New and modern tools offer new possibilities such as online environments for formal, non-formal education and informal learning. Although there is no commonly accepted definition of these types of education and learning in the literature, the previously prevailing view that distance learning programmes are less effective and therefore inferior in quality to those offered face-to-face is being contested. Research findings suggest that distance learning is not only effective but, in some cases, better than face-to-face programmes. The term e-learning is based on the form, the content, the tools used and sometimes on the combination of techniques. There is now a wide range of this type of programmes with many advantages, but this does not mean that the effectiveness of all of them is guaranteed. In order to ensure a satisfactory and effective result, it is important to pay attention to the appropriate design of each programme. All the facts



should be taken into account to ensure that the design is complete, comprehensive and workable so that it can be implemented.

Perhaps the main advantage of e-learning programmes is that they focus mainly on the needs of the learners. This is the reason why for years now there have been many adults who are turning to self-directed learning, i.e. learning autonomy. The advantages of self-directed learning are also numerous. Examples include the choice of the time invested, the improvement of the learner's skills, the possibility of choosing the subject matter, more alternatives in terms of learning methods, perhaps lower costs, the electronic management of the learning process and the cultivation of participants' skills leading to their professional development.

This contribution is an "invitation" for a dialogue between scholars whose subject matter is related to education - traditional and/or contemporary. The aim of the contribution is to present how these programmes work, to examine the role of the facilitators and to raise concerns as to how well they are used by learners to get the maximum benefit from attending them.

Keywords: E-learning, adult education, self-directed learning

Βασικές έννοιες

Η ανάπτυξη του τρόπου λειτουργίας των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) που θα ακολουθήσει, προϋποθέτει αρχικά την επεξήγηση ορισμένων όρων ώστε να γίνουν κατανοητοί και να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο να προσδιορίσει τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο όρος δια βίου εκπαίδευση – μάθηση, αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία που αρχίζει από τη γέννηση ενός ατόμου και διαρκεί σε όλη τη ζωή του. Διακρίνεται σε τρεις τύπους: στην τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και στην άτυπη μάθηση όπου: α) τυπική εκπαίδευση είναι η μάθηση που προσφέρεται από το εκπαιδευτικό σύστημα από την πρώτη βαθμίδα έως και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και παρέχεται σε δομημένο πλαίσιο β) μη – τυπική εκπαίδευση είναι κάθε μορφής οργανωμένη εκπαιδευτική κίνηση, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου, η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένους στόχους και γ) άτυπη μάθηση είναι αυτή, η οποία περιλαμβάνει τη δια βίου διαδικασία, όπου ο κάθε



άνθρωπος αποκτά αξίες, συμπεριφορές, ικανότητες και μαθαίνει από την εμπειρία του στην καθημερινότητά του.

Στην ψηφιακή δια βίου μάθηση εντάσσονται τρεις τύποι:

α) Η σύγχρονη εκπαίδευση (modern education). Σε αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό/ εισηγητή και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες σε πραγματικό χρόνο και μέσω εφαρμογών του διαδικτύου.

β) Η ασύγχρονη εκπαίδευση (asynchronous education). Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους εκπαιδευόμενους μέσω κάποιας διαδικτυακής πλατφόρμας το εκπαιδευτικό υλικό και αμφότεροι μπορούν να εργάζονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί ή να συμμετέχει στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού σε διαφορετικό χρόνο από αυτόν που ο εκπαιδευόμενος επιλέγει να το μελετήσει. Επιπλέον, η μεταξύ τους επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί ασύγχρονα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η ασύγχρονη εκπαίδευση μοιάζει να είναι πιο ευέλικτη από την σύγχρονη.

γ) Μεικτή μάθηση (blended learning). Αυτός ο τρόπος, είναι ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω μοντέλων. Αυτό σημαίνει πως η εκπαίδευση παρέχεται και σύγχρονα και ασύγχρονα. Μέρος της εκπαίδευσης πραγματοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο σε δικούς του χρόνους και με τον δικό του ρυθμό και κάποιες συγκεκριμένες μέρες και ώρες πραγματοποιούνται μαθήματα σε πραγματικό χρόνο και σε διαδικτυακή επαφή με τον εκπαιδευτή.

Η λειτουργία και οι συντελεστές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - μάθησης

Για να λειτουργήσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση - μάθηση, είναι απαραίτητο: α) να υπάρχει ένα πλήρες και ολοκληρωμένο πρόγραμμα έτοιμο προς υλοποίηση, β) ένας (ή περισσότεροι) εισηγητής – εκπαιδευτής – επιμορφωτής, γ) το εκπαιδευτικό υλικό δ) οι καταρτιζόμενοι – εκπαιδευόμενοι - ωφελούμενοι και ε) το ηλεκτρονικό περιβάλλον όπου θα πραγματοποιηθεί το μάθημα.



Στη διαδικασία αυτή, οι ωφελούμενοι ή καταρτιζόμενοι ή εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν, μπορεί να είναι μαθητές, σπουδαστές, φοιτητές ή/και επαγγελματίες. Η επικοινωνία μεταξύ του εισηγητή και των εκπαιδευομένων είναι αμφίδρομη. Όταν η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο δηλαδή είναι σύγχρονη, επικοινωνούν κατά τη διάρκειά της ενώ σε περιπτώσεις που η εκπαίδευση είναι ασύγχρονη μπορεί να υπάρχει μεταξύ τους επικοινωνία η οποία όμως πραγματοποιείται σε δεύτερο χρόνο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – μάθησης

Οι φορείς που προσφέρουν εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα προκειμένου να διασφαλίσουν σε υψηλό βαθμό την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μεθοδολογία, στον ορισμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ εισηγητών και εκπαιδευομένων, στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού και στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης μέσω της οποίας θα γίνεται η κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και θα ενισχύεται η ενεργητική μάθηση. Επιπλέον, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην πραγματοποίηση περιοδικών διαδικτυακών συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για την παροχή διευκρινίσεων αλλά και συμβουλευτικής.

Στο πλαίσιο αυτό, και εφόσον είναι καλυμμένες οι παραπάνω προϋποθέσεις, τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – μάθησης είναι πολλά. Ενδεικτικά αναφέρονται: Είναι ένας εναλλακτικός τρόπος μάθησης που προσφέρει ευελιξία στους χρήστες ως προς το χώρο και το χρόνο και είναι σχεδιασμένος σύμφωνα με τις αρχές μάθησης ενηλίκων. Παρέχει τη δυνατότητα στους καταρτιζόμενους να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να ανακαλύψουν πράγματα και να συμμετέχουν σε δράσεις έτσι ώστε να μην είναι απλά παθητικοί δέκτες γνώσεων. Αποτελεί εξειδικευμένη περιοχή της εκπαίδευσης ενηλίκων και υπάρχει δυνατότητα να προσαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Προωθεί τη συνεργατική μάθηση (σύγχρονα ή ασύγχρονα), την αλληλεπίδραση, την κοινή χρήση πληροφοριών και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, διδάσκει και ενεργοποιεί τον καταρτιζόμενο



να μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος του, παρέχεται χωρίς να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική θέση των εκπαιδευομένων, διευκολύνει άτομα με ειδικές ανάγκες, δίνει τη δυνατότητα για παρακολούθηση χωρίς τροποποίηση κοινωνικών και οικογενειακών υποχρεώσεων ενώ ο ενδιαφερόμενος μπορεί να επιλέξει μόνος του τη στιγμή της ένταξής του σε ένα πρόγραμμα εστιάζοντας στις ανάγκες του.

Οι εργαζόμενοι αποκτούν ευκαιρίες να εφοδιαστούν με νέες μεθόδους και πρακτικές και έτσι να ενισχύσουν τις γνώσεις τους και να πιστοποιήσουν επιστημονική κατάρτιση μέσω εύκολης πρόσβασης σε μεγάλο όγκο πληροφοριών (ενίοτε εξειδικευμένων) σχετικών με το αντικείμενό τους, ώστε να οδηγηθούν στη βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί, που μέσα από αυτού του τύπου τα προγράμματα εμπλουτίζουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και κατακτούν δεξιότητες και επί του αντικειμένου τους αλλά και τεχνολογικές. Το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζεται με ήχο, εικόνα, βίντεο, προσομοιώσεις κ.λπ., ξεπερνώντας την κειμενική συνήθως μορφή της παραδοσιακής μάθησης ενώ μπορεί να επικαιροποιείται άμεσα. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να λειτουργούν σε διαφορετικά λειτουργικά συστήματα και πλατφόρμες, μειώνεται το κόστος συγγραφής, παραγωγής, αναπαραγωγής και αποστολής των έντυπων εγχειριδίων και σημειώσεων, απαλείφονται τα έξοδα των μετακινήσεων των εκπαιδευτών των εκπαιδευομένων και τα έξοδα για τις απαιτούμενες υποδομές (π.χ. για ενοικιάσεις αιθουσών).

Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - μάθησης

Παρότι ο σχεδιασμός και η προετοιμασία ενός εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης – μάθησης είναι εξαιρετικά μελετημένος και υπακούει σε κανόνες που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά του δεν παύει το μοντέλο αυτό, εκτός από πλεονεκτήματα να εμφανίζει και μειονεκτήματα τα οποία αφορούν και στο περιεχόμενό του και στη διαδικασία υλοποίησής του. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια από τα εμπόδια που καταγράφονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση / μάθηση: Τις σημαντικότερες ίσως ανησυχίες εγείρει το πρόβλημα του περιεχομένου ενώ - σπάνια-



τίθενται ζητήματα λογοκλοπής και παραβίασης πνευματικών δικαιωμάτων. Σε κάποια προγράμματα παρατηρείται έλλειψη του απαραίτητου εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι χρήστες είτε δεν μπορούν να βρουν εκπαιδευτικά πακέτα με το κατάλληλο περιεχόμενο στην αγορά είτε, αν τα βρουν, συνειδητοποιούν ότι είναι κατασκευασμένα σύμφωνα με παραδοσιακές μεθόδους, οπότε είναι αβέβαιο αν και κατά πόσον είναι κατάλληλα για ηλεκτρονική μάθηση. Επίσης, εμπόδιο μπορεί να είναι η γλώσσα του εργαλείου (π.χ. διαθεσιμότητα μόνο σε άλλη γλώσσα) ή το αντικείμενο στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί.

Κάποια προγράμματα δεν επιτρέπουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού υλικού, αλλά επιβάλλουν στον εκπαιδευόμενο μια παθητική παρακολούθηση κάποιας συχνά αδόμητης παρουσίασης υλικού ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η ηλεκτρονική μάθηση αξιολογείται ως απρόσωπη και ψυχρή. Η διατύπωση αποριών και η παροχή διευκρινίσεων μερικές φορές ίσως είναι ελλιπής, η αξιολόγηση (τέστ αξιολόγησης κ.τ.λ.) μπορεί να γίνεται χωρίς επιτήρηση ενώ προκύπτουν και θέματα ταυτοποίησης και διασφάλισης απορρήτου αν το πρόγραμμα απαιτεί διεξαγωγή εξετάσεων. Τα ίδια ζητήματα βεβαίως προκύπτουν και στα εξ αποστάσεως μαθήματα στα οποία συμμετέχουν μαθητές. Τέλος, ο σχεδιασμός και η προετοιμασία κάποιων προγραμμάτων ενίοτε μπορεί να είναι πιο δαπανηρή σε σχέση με την προετοιμασία ενός παραδοσιακού προγράμματος επιμόρφωσης και φυσικά είναι σαφές πως δεν είναι δυνατόν ένα τέτοιο πρόγραμμα να παράσχει ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κατάρτιση σε κάποια πεδία όπου η φυσική παρουσία είναι απαραίτητη καθώς η φύση της εργασίας απαιτεί πράξη (πχ. δεν μπορεί κάποιος να μάθει την τέχνη της ξυλουργικής εξ αποστάσεως).

Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Πρόκειται για τη διεργασία κατά την οποία ενήλικα άτομα, παίρνουν την πρωτοβουλία και επιλέγουν να αναλάβουν μόνα τους και με τρόπο αυτόνομο τη δική τους μαθησιακή διαδικασία δηλαδή, να εντοπίσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να προσδιορίζουν τους μαθησιακούς τους στόχους και να αξιολογήσουν τις επιδόσεις τους. Ο συγκεκριμένος όρος *self-directed learning*, αφορά σε μία από τις βασικές αρχές



στη μάθηση ενηλίκων· στη μαθησιακή αυτονομία. Σε αυτή τη διαδικασία, το ενήλικο άτομο πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να αναπτύσσει ένα σχέδιο αυτόνομης μαθησιακής δράσης και να προσδιορίζει τα εργαλεία, τους πόρους και τις στρατηγικές που απαιτούνται για την υλοποίησή του. Αυτό δεν σημαίνει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι απολύτως εξατομικευμένη ή διεξάγεται πάντα μεμονωμένα. Οι ενήλικες που επιλέγουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορούν να εργάζονται αυτόνομα ενώ παράλληλα να συμμετέχουν και σε ομάδες ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες κρίνουν ότι τους είναι χρήσιμες για να φτάσουν στο επιθυμητό για αυτούς αποτέλεσμα.

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ζωής του ανθρώπου, αφού αποκτούμε γνώσεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Είναι μια διαβίου διαδικασία και ως εκ τούτου, είναι σκόπιμο να αναφερθούν τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης αυτής. Ενδεικτικά, ως οφέλη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης επισημαίνονται τα εξής: Οι εκπαιδευόμενοι θέτουν μόνοι τους τους μαθησιακούς τους στόχους με σαφήνεια και ακρίβεια, επιλέγουν τις πιο κατάλληλες γι' αυτούς εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, εντοπίζουν τις πηγές μάθησής τους και αξιολογούν μόνοι τους την πρόοδό τους. Έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα διευρύνουν τους επαγγελματικούς ή/και προσωπικούς τους ορίζοντες και μέσα από στοχευμένη μάθηση να οδηγηθούν σε επαγγελματική εξέλιξη και να προσαρμοστούν ευκολότερα και καλύτερα σε αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος.

Μειονεκτήματα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης - Εμπόδια στη εξ αποστάσεως μάθηση ενηλίκων

Όπως έχει προειπωθεί, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να προσφέρει πολλά στον εκάστοτε ενδιαφερόμενο ωστόσο επισημαίνεται, ότι δεν αποτελεί λύση για κάθε μαθησιακή ανάγκη. Το εν λόγω μοντέλο εκπαίδευσης και μάθησης έχει επίσης μειονεκτήματα που προσομοιάζουν κατά πολύ με τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες γενικότερα όταν αποφασίζουν να αποκτήσουν την εμπειρία της ηλεκτρονικής



– ψηφιακής μάθησης, και τα οποία πηγάζουν συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ίδιους τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους και όχι από το πρόγραμμα αυτό καθαυτό.

Κάποιοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες είναι: Οι επαγγελματικές, οικογενειακές ή κοινωνικές υποχρεώσεις του εκπαιδευόμενου που του στερούν το χρόνο που υπολόγιζε να επενδύσει στην παρακολούθηση ενός προγράμματος, εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητά του (π.χ. δυσκολία στην οργάνωση ή τήρηση χρονοδιαγράμματος, δυσκολία στην διαχείριση νέων δεδομένων και αλλαγών), προηγούμενες εμπειρίες από συμμετοχή σε τέτοιου τύπου προγράμματα που δεν ήταν οι αναμενόμενες ή ευχάριστες για τον καταρτιζόμενο, ψυχολογικοί παράγοντες όπως το άγχος και το στρες ή ο φόβος της συνεργασίας με μια ομάδα, διάφορες δυσκολίες που αλλάζουν τις προτεραιότητές του (π.χ. οικονομικές) ενώ δεν είναι και λίγες οι φορές που η έλλειψη πληροφόρησης για τα διαθέσιμα προγράμματα αποτελεί τροχοπέδη για κάποιον ο οποίος προσπαθεί να αποφασίσει αν θα παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ή όχι.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η επιμόρφωση αποτελεί βασικό τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών στελεχών, καθώς συνιστά ουσιαστική προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους και για την προσαρμογή τους στις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Βασικός στόχος των αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ο εμπλουτισμός των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών στελεχών, ο εφοδιασμός τους με νέες μεθόδους και πρακτικές καθώς και η απόκτηση ευκαιριών για την αυτοανάπτυξή τους, μέσα από την κάλυψη προσωπικών τους ενδιαφερόντων και αναγκών.

Τα τελευταία χρόνια η βελτίωση της κατάρτισης των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί βασική προτεραιότητα των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και θεσμικό αίτημα των ίδιων των στελεχών όλων των βαθμίδων είτε εργάζονται στην παραδοσιακή εκπαίδευση είτε στην ηλεκτρονική – ψηφιακή εκπαίδευση – μάθηση είτε δραστηριοποιούνται και στα δύο. Στο πλαίσιο αυτό, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει το ρυθμό των αλλαγών και των νέων δεδομένων στην εκπαίδευση –



μάθηση (ψηφιακή εκπαίδευση/μάθηση) και να βελτιώνεται συνεχώς, θα πρέπει να πληροί κάποιες πολύ βασικές προϋποθέσεις. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι εξής: Αρχικά, θα πρέπει να είναι άριστος γνώστης του αντικειμένου του και να έχει θετική στάση και προς την ηλεκτρονική μάθηση. Ανεξάρτητα με το αν διδάσκει σε μαθητές ή ενήλικες, θα πρέπει να γνωρίζει πώς να ενσωματώνει ψηφιακά μέσα διδασκαλίας στο μάθημα – εισήγησή του ενώ είναι σημαντικό να είναι εξοικειωμένος με στρατηγικές ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζει το εύρος και το είδος γνώσεων και ικανοτήτων που μπορούν να κατακτηθούν από προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και να είναι σε θέση να συνδυάζει τον τεχνολογικό εξοπλισμό με τα κατάλληλα λογισμικά και το εξειδικευμένο υλικό. Επίσης είναι βασικό, μεγάλο μέρος του χρόνου του να επενδύεται στην προετοιμασία του μαθήματος ή της εισήγησης και του εκπαιδευτικού υλικού που θα διδασχτεί όμως παράλληλα, είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα εναλλακτικό σχέδιο του αρχικού προγραμματισμένου μαθήματός του σε περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα. Επιπλέον, θα πρέπει να μπορεί να επιλύει βασικά προβλήματα τεχνικής φύσης. Σε ό,τι αφορά στη διεξαγωγή του μαθήματος – εισήγησης, εκτός από την ύλη που προβλέπεται για παράδοση, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δημιουργεί κλίμα για ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των καταρτιζόμενων, να ενθαρρύνει τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ισότιμη σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων, να δύναται να διαχειριστεί την απομόνωση που μπορεί να αισθανθεί ο εκπαιδευόμενος και φυσικά, να είναι σε θέση να διαχειρίζεται την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους εκτός ωρών μαθήματος. Είναι λοιπόν σαφές, πως ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι απαιτητικός και πολυσύνθετος είτε αυτός δραστηριοποιείται στην παραδοσιακή εκπαίδευση είτε στην ηλεκτρονική – ψηφιακή εκπαίδευση – μάθηση είτε και στα δύο.

Ο ρόλος των εκπαιδευόμενων

Στους ενήλικες που επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα μη – τυπικής ηλεκτρονικής εκπαίδευσης – μάθησης, εντοπίζονται τρεις τύποι εκπαιδευόμενων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν εκείνοι που μαθαίνουν (freeloader), στη δεύτερη εκείνοι που μπορούν να μάθουν αλλά διστάζουν (sponge) και στην τρίτη εκείνοι που



αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις δεξιότητες και την τεχνολογία (with skills or access problems). Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση έχει τη σημασία της καθώς δίνει μια πρώτη εικόνα για το αν ο ενδιαφερόμενος έχει επιλέξει το σωστό για τις ανάγκες του πρόγραμμα και αν με την ολοκλήρωση του θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα ή όχι.

Ο υποψήφιος εκπαιδευόμενος θα πρέπει να γνωρίζει πως η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα αποτελεί δέσμευση και πως θα πρέπει να εκλάβει την εμπειρία αυτή ως πρόκληση για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της θέσης του στην εργασία ή/και την κοινωνική και προσωπική του ζωή. Για να φτάσει κάποιος σε αυτό το σημείο, πρωτίστως, θα πρέπει να έχει εντοπιστεί μια ανάγκη που θα δώσει το κίνητρο και θα οδηγήσει τον ενδιαφερόμενο στην αναζήτηση τρόπων για αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων του και στην επιλογή ενός προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του, θα καλύπτει τις ανάγκες του και ταυτόχρονα το περιεχόμενό του θα τον ενδιαφέρει επί της ουσίας. Τέλος, για να εισπράξει τα μέγιστα οφέλη του προγράμματος, είναι σημαντικό να είναι εξοικειωμένος με τη χρήση της τεχνολογίας, να διαθέτει αυτοέλεγχο και οργανωτικότητα και να έχει κάνει ορθή εκτίμηση του χρόνου που υπολογίζει ότι θα χρειαστεί για την παρακολούθηση και τήρηση των deadlines του προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό υλικό

Στο εκπαιδευτικό υλικό - που θεωρείται αυτονόητο πως στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης -, πρέπει να εντοπίζονται σαφείς και καθορισμένοι στόχοι, έννοιες κλειδιά για κάθε ενότητα με απλή διατύπωση, να υπάρχουν επεξηγηματικοί τίτλοι και ενότητες και η κατάτμηση της ύλης να είναι σε μικρά κεφάλαια τα οποία θα ολοκληρώνονται με σύνοψη στο τέλος του κάθε κεφαλαίου. Το συγγραφικό ύφος θα πρέπει να είναι φιλικό προς τον εκπαιδευόμενο, το περιεχόμενο περιεκτικό και ευέλικτο, να περιλαμβάνει παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης, δραστηριότητες για περαιτέρω προβληματισμό και εμβάθυνση, κατάλογο βιβλιογραφικών αναφορών, δραστηριότητες αξιολόγησης και προτάσεις για χρήση εναλλακτικών μορφών υλικού (π.χ. οπτικοακουστικά μέσα, σύγχρονα μέσα της τεχνολογίας). Όλα τα παραπάνω σε



συνδυασμό με την υποστήριξη των εκπαιδευομένων, την ανατροφοδότηση και τη συμβουλευτική αποτελούν βασικά στοιχεία για την πετυχημένη ολοκλήρωση ενός προγράμματος.

Ο εξοπλισμός

Σε ό,τι αφορά στον εξοπλισμό, τα συνήθη εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην ηλεκτρονική εκπαίδευση – μάθηση είναι, μεταξύ άλλων, τα ηλεκτρονικά βιβλία, οι πολυμεσικές εφαρμογές, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα μικρόφωνα, τα ακουστικά και η κάμερα. Αν και η σύγχρονη τεχνολογία προσφέρει πληθώρα εργαλείων που διευκολύνουν τη διαδικασία της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, ωστόσο και πάλι, δεν εξαλείφονται πλήρως μειονεκτήματα ή προβλήματα που μπορεί να αφορούν είτε σε ατέλειές της είτε στη λανθασμένη χρήση της είτε στην ίδια τη φύση της. Κάποια από αυτά, είναι η καθυστέρηση στην ανατροφοδότηση, γενικότερα τεχνικά προβλήματα και η έλλειψη αμεσότητας στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που τη χρησιμοποιούν.

Σύνοψη

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, το εκπαιδευτικό τοπίο μεταβάλλεται άσβεστα ενώ τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και η χρήση τους έχουν έντονη επίδραση στην εξέλιξη της ηλεκτρονικής – ψηφιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – μάθησης. Τα εργαλεία που παρέχονται, προσφέρουν καινούριες δυνατότητες σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης αλλά και άτυπης μάθησης, τα οποία βαίνουν διαρκώς και με γρήγορους ρυθμούς βελτιούμενα. Τα προγράμματα σύγχρονης, ασύγχρονης και μεικτής ηλεκτρονικής μάθησης που διατίθενται είναι πια πολλά, οι φορείς που τα έχουν εντάξει στις προσφερόμενες υπηρεσίες τους ακόμα περισσότεροι ενώ ο αριθμός των ατόμων που τα αναζητά και συμμετέχει σε αυτά για να καλύψει τις ανάγκες του συνεχώς αυξάνεται.

Αν και η δια βίου μάθηση κερδίζει αδιάκοπα έδαφος και τα πλεονεκτήματα είναι πολλά για όσους συμμετέχουν συνειδητά σε αυτή τη διαδικασία, η εξ αποστάσεως



ηλεκτρονική εκπαίδευση - μάθηση δεν αποτελεί λύση για κάθε μαθησιακή ανάγκη. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως όσο ορθά και προσεκτικά και να έχει σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα, όσο και να πληροί όλες τις προβλεπόμενες προϋποθέσεις υλοποίησής του και όσο χρήσιμο και να είναι σε όσους το παρακολουθήσουν, δεν παύει να έχει και μειονεκτήματα.

Ωστόσο, οι ατέλειες των προγραμμάτων ηλεκτρονικής εξ αποστάξεως εκπαίδευσης - μάθησης δεν μειώνουν την αξία τους ή τα αποτελέσματά τους αφού μέχρι στιγμής καταγράφεται πως, όχι μόνο είναι αποτελεσματικά σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά, ενίοτε, σε κάποιες περιπτώσεις είναι και καλύτερα από αυτά που πραγματοποιούνται εκ του σύνεγγυς ή με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Εν κατακλείδι, ο ασφαλέστερος «δρόμος» που θα οδηγήσει τον εκάστοτε ενδιαφερόμενο στο επιθυμητό για αυτόν αποτέλεσμα, είναι η σύνεση με την οποία θα διαλέξει το πρόγραμμα που τον ενδιαφέρει, η επιλογή του φορέα που το υλοποιεί και η αποφασιστικότητα με την οποία θα συμμετέχει ο ίδιος στο πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (2001). *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-Μια εκδοχή. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα
- Bonk, C. J. - Graham, C. R. (2006). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco CA. Pfeiffer Publishing
- Brockett, R. G., - Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. New York, NY. Routledge. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/egBFT>
- Ζαφείρης, Γ. (2022). *Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*, στο Καραλής, Θ., Λιντζέρης, Π., (Επιμ.). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 30-34). Αθήνα. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από: <https://shorturl.at/FIwz6>
- Καλογρίδη, Σ. (2019). *Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων*.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Πρακτικά Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τομ.10.
Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2019. Ανακτήθηκε από:
<https://shorturl.at/prIY0>

Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco. Jossey-Bass

Κορρέ, Μ., Π. (2022). *Ηλεκτρονική/Ψηφιακή μάθηση*, στο Καραλής, Θ., Λιντζέρης, Π.,
(Επιμ.). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 159-165). Αθήνα. Επιστημονική Ένωση
Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από: <https://shorturl.at/FIwz6>

Μπάμπας, Ν. - Δάρρα, Μ. (2022). *Παράγοντες αποτελεσματικότητας εξ αποστάσεως
επιμόρφωσης: Εμπειρική έρευνα*. Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο. Ανακτήθηκε
από <https://shorturl.at/CINV3>

Πολυχρονάκης, Κ.. *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ευκαιρίες και κίνδυνοι*. Ημερομηνία
ανάκτησης: 11/04/2024. Στον ιστότοπο <https://shorturl.at/berP2>

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα. Μεταίχμιο

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και
εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα. Κριτική

Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and
practice in adult education*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education



Εφαρμοσμένη παρέμβαση βιώσιμης ανάπτυξης για ένα συμπεριληπτικό σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση

Ξανθή Παρταλίδου, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

xpartalidou@gmail.com

Ελένη Πάσχου, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

paschoeleax@yahoo.gr

Περίληψη

Η βιώσιμη ανάπτυξη αποτελεί θεμέλιο πυλώνα εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Αυτή η μελέτη επικεντρώνεται στην εφαρμογή πρακτικών και προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης για ένα συμπεριληπτικό σχολείο, με έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση. Αναλύονται κατευθυντήριες αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και παρουσιάζονται πρακτικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν αυτές τις αρχές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, αναλύεται ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης με πρακτικά παραδείγματα ενσωμάτωσης της θεματολογίας της στα επαγγελματικά προγράμματα και δραστηριότητες σχολείου. Ο σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση κατευθυντήριων αρχών και πρακτικών που απαιτούνται για την εφαρμογή παρεμβάσεων βιώσιμης ανάπτυξης για ένα συμπεριληπτικό σχολείο, με ειδική έμφαση στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μέσω της ανάλυσης και της παρουσίασης των σχετικών αρχών και πρακτικών, η εργασία αποσκοπεί στην κατανόηση του πώς η βιώσιμη ανάπτυξη μπορεί να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να επηρεάσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για μια βιώσιμη και ευημερούσα κοινωνία στο μέλλον. Η μεθοδολογία της εργασίας περιλαμβάνει ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις κατευθυντήριες αρχές και τις πρακτικές της βιώσιμης ανάπτυξης στον τομέα της εκπαίδευσης και μελέτη περίπτωσης επαγγελματικού λυκείου που έχει εφαρμόσει παρεμβάσεις βιώσιμης ανάπτυξης με έμφαση στις πρακτικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές. Επίσης, για την παρούσα εργασία έγινε χρήση ερευνητικών εργαλείων και τεχνικών, όπως ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις για τη συλλογή δεδομένων από τους



εκπαιδευτικούς. Εν συνεχεία, ακολουθεί ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ανάδειξη των κύριων ευρημάτων. Η συνδυασμένη χρήση αυτών των μεθόδων θα επιτρέψει την καλύτερη κατανόηση και αξιολόγηση των κατευθυντήριων αρχών και των πρακτικών που προτείνονται για την εφαρμογή παρεμβάσεων βιώσιμης ανάπτυξης στα σχολεία.. Στόχος της εργασίας η κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στην εφαρμογή παρεμβάσεων βιώσιμης ανάπτυξης και η παρουσίαση και ανάλυση των επιτυχημένων πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί στα σχολεία..

Λέξεις Κλειδιά: Στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης, συμπεριληπτική εκπαίδευση, εξωστρέφεια

“Implemented sustainable development intervention for an inclusive school in vocational education”

Abstract

Sustainable development is a foundational pillar of education in the 21st century. This study focuses on the implementation of sustainable development practices and programs for an inclusive school, with an emphasis on vocational education. The guiding principles of sustainable development are analyzed, and practical approaches that incorporate these principles into the educational environment are presented. Additionally, the role of vocational education in promoting sustainable development is analyzed with practical examples of integrating its themes into vocational programs and school activities. The purpose of this work is to investigate the guiding principles and practices required for the implementation of sustainable development interventions for an inclusive school, with a special emphasis on vocational education. Through the analysis and presentation of relevant principles and practices, the work aims to understand how sustainable development can be integrated into the educational environment and influence the education and training of students, preparing them for a sustainable and prosperous society in the future. The methodology of the study includes a review of the scientific literature on the guiding principles and practices of sustainable development in the field of education and a case study of a vocational high school that has implemented sustainable development interventions, focusing on practices that have proven



effective. Additionally, research tools and techniques such as questionnaires and observations were used to collect data from educators. Subsequently, the collected data were analyzed and interpreted to draw conclusions and highlight key findings. The combined use of these methods will allow for a better understanding and evaluation of the guiding principles and practices proposed for the implementation of sustainable development interventions in schools. The aim of the work is to understand the challenges that schools face in implementing sustainable development interventions and to present and analyze successful practices that have been applied in schools.

Keywords: Sustainable Development Goals, inclusive education, vocational education, outreach

Εισαγωγή

Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs) αποτελούν μια σημαντική παγκόσμια ατζέντα που στοχεύει στην επίτευξη της ανθρώπινης ευημερίας σε όλο τον κόσμο, και έχει συμφωνηθεί από 193 χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Οι SDGs περιλαμβάνουν 17 στόχους και 169 μετρήσιμους υποστόχους, καλύπτοντας τομείς όπως η φτώχεια, η πείνα, η υγεία, η εκπαίδευση, η ισότητα των φύλων, το νερό και η αποχέτευση, η ενέργεια, η οικονομική ανάπτυξη, η βιομηχανία, η ανισότητα, οι πόλεις, η κατανάλωση, το κλίμα, η θαλάσσια ζωή, τα χερσαία οικοσυστήματα, η ειρήνη και οι συνεργασίες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) διαδραμάτισε καίριο ρόλο στην κατάρτιση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) των Ηνωμένων Εθνών, οι οποίοι βρίσκονται στο επίκεντρο της Ατζέντας του 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη που ενέκρινε η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 2015. Ο κατάλογος δεικτών Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals - SDGs) των Ηνωμένων Εθνών αποτελούν ένα παγκόσμιο πλαίσιο που χρησιμεύει στην παρακολούθηση της προόδου της ΕΕ και των χωρών της, ως προς την υλοποίηση των στόχων και στην κατάρτιση της ετήσιας έκθεσης παρακολούθησης, σχετικά με την πρόοδο προς την επίτευξή τους. Σύμφωνα με τον Αντόνιο Γκουτέρες, ΓΓ ΟΗΕ 2015, «Οι στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι το μονοπάτι που μας οδηγεί σε ένα κόσμο δικαιοότερο, πιο ειρηνικό και ευημερούντα,



και σε έναν υγιή πλανήτη. Είναι επίσης μια πρόσκληση για αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών. Δεν υπάρχει μεγαλύτερο καθήκον από το να επενδύσουμε στην ευημερία των νέων».

Η εκπαίδευση παίζει κεντρικό ρόλο στην επίτευξη αυτών των στόχων. Κατά συνέπεια ένας από τους βασικούς στόχους, ο SDG 4, δίνει έμφαση στην ποιοτική εκπαίδευση, με στόχο να διασφαλίσει ισότιμη εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και να προωθήσει ευκαιρίες διά βίου μάθησης για όλους. Η χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, που ενσωματώνει την αρχή της "εκπαίδευσης για όλους", ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του SDG για ποιοτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, σύμφωνα με την UNESCO: «Η απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης είναι η βάση για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης. Σημαντική πρόοδος έχει σημειωθεί όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και τη φοίτηση στα σχολεία των γυναικών και των κοριτσιών. Οι βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης έχουν βελτιωθεί τρομερά. Ωστόσο, απαιτούνται τολμηρότερες προσπάθειες για την υλοποίηση του στόχου της καθολικής εκπαίδευσης».

Συμπερίληψη

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο κόσμος είναι ο αυξανόμενος αριθμός ατόμων που αποκλείονται από την ουσιαστική συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή των κοινοτήτων τους (Ferguson, 2008). Η συνεχής μεταβολή του εκπαιδευτικού τοπίου και η αύξηση της μαθητική ετερογένειας αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα και η αντιμετώπιση αυτής της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία εκείνη που επιχειρεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, κατάλληλο για όλες τις κατηγορίες παιδιών, ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων του. Ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση όλων των ηλικιών, παιδιών, νέων και ενηλίκων, και επιχειρεί την κατάργηση του αποκλεισμού, του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης οποιουδήποτε ατόμου κατά την εκπαιδευτική πράξη. Προβλέπει ακόμη την τροποποίηση και βελτιστοποίηση των



εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, στοχεύοντας στην ισότιμη εκπαίδευση όλων. (UNESCO, 2003). Μάλιστα όπως ορίζεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με τη συμπερίληψη δύναται να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις και η ποιότητα μάθησης στο σχολείο ώστε όλα τα πρόσωπα -παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς- να απολαμβάνουν με αξιοπρέπεια, ισότητα και δημοκρατία το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η μεθοδολογία της είναι η ολιστική, συστημική προσέγγιση της σχολικής κοινότητας και η φιλοσοφία της είναι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η συμπερίληψη περιγράφει τη διαδικασία με την οποία ένα σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ως άτομα, επανεξετάζοντας την οργάνωση του προγράμματος και τις παροχές του. Έτσι, το σχολείο αναπτύσσει την ικανότητά του να δεχθεί όλους τους μαθητές της τοπικής κοινωνίας που επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Με τον τρόπο αυτό μειώνει τον αποκλεισμό των μαθητών. (Sebba και Ainscow (1996). Ο ορισμός αυτός δείχνει μια στενή σύνδεση της συμπερίληψης, της σχολικής αποτελεσματικότητα και των στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Η ετήσια έκθεση της Ελλάδας για τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης και την εκπαίδευση καταδεικνύει σημαντική πρόοδο και δέσμευση για την προώθηση ποιοτικής, προσβάσιμης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρά τις προκλήσεις, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η Ελλάδα βρίσκεται σε καλό δρόμο για την επίτευξη των στόχων της. Οι στρατηγικές και οι πρωτοβουλίες που έχουν εφαρμοστεί αποδεικνύουν ότι η βιώσιμη ανάπτυξη μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προετοιμάζοντας τους μαθητές για ένα βιώσιμο και ευημερούν μέλλον.

Μελέτη Περίπτωσης

Το 2ο ΕΠΑΛ ΕΥΟΣΜΟΥ είναι δημόσιο σχολείο που παρέχει δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευσης σε μαθητές του δήμου Κορδελιού- Ευόσμου και όμορων δήμων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το σχολείο χορηγεί απολυτήριο Λυκείου και 13 πτυχία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Από το 2021 λειτουργεί μεταλυκειακό Έτος Μαθητείας με τη μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευομένων στον



νομό. Στο 2ο ΕΠΑΛ ΕΥΟΣΜΟΥ φοιτούν 576 μαθητές, 15-18 ετών και μικρό ποσοστό ενηλίκων. Η γενική εικόνα είναι ετερογενής. Πρωτοπορώντας στη Θεσσαλονίκη και λόγω μεγάλου ποσοστού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι το μοναδικό ΕΠΑΛ που από τη φετινή χρονιά λειτουργεί Τμήμα Ένταξης με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (11 τμημάτων). Στο σχολείο φοιτούν 30 Ρομά (όχι κατά δήλωσή τους), παιδιά προσφύγων, 91 μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, 6 με παράλληλη στήριξη. Σημαντικό ποσοστό μαθητών χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικές έως υψηλές μαθητικές επιδόσεις και σημειώνει σημαντικές επιτυχίες στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και βραβεύσεις σε διαγωνισμούς και αθλήματα. Έχει οριστεί ως Συντονιστικό Κέντρο Σχολικού Δικτύου Εκπ/κης Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) 4 ακόμη σχολικών μονάδων.

Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης του 2ου ΕΠΑΛ Ευόσμου για την λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και τη συμπερίληψη. Η παρούσα εργασία αποτελεί ποσοτική έρευνα σε θέματα συμπερίληψης και βιώσιμης ανάπτυξης μέσω των Τμημάτων Ένταξης που ιδρύθηκαν και στελεχώθηκαν στη σχολική μονάδα το σχολικό έτος 2023-2024. Παράλληλα, εξετάζεται η ετοιμότητα του σχολείου στις προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας και στην εφαρμογή παρεμβάσεων βιώσιμης ανάπτυξης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό ακαδημαϊκό έτος 2023-2024. Πιο συγκεκριμένα, η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2024. Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούσαν κατά κύριο λόγο την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω βεβαρημένου προγράμματος. Σημαντικός περιορισμός ήταν και η απουσία δεδομένων των Τμημάτων Ένταξης στην επαγγελματική εκπαίδευση τα προηγούμενα έτη καθώς συστάθηκαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2023-2024.



Ανάλυση Δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη με δομημένο ψηφιακό ερωτηματολόγιο, το οποίο απεστάλη μέσω email στους εκπαιδευτικούς, στο οποίο ανταποκρίθηκαν 50 από αυτούς/ες και η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο Excel και στο SPSS. Το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών, ερωτήσεις κλειστού τύπου διχοτομημένες και πολλαπλής επιλογής.

Ηθική και Δεοντολογία

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

Δείγμα της έρευνας

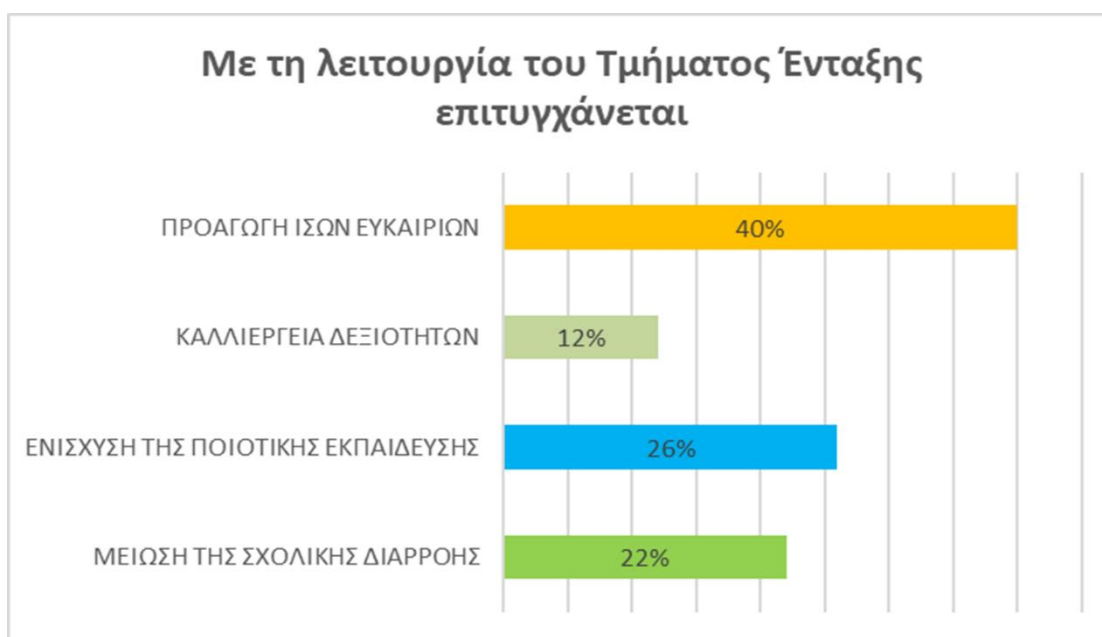
Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν καθηγήτριες/ες τόσο της Γενικής εκπαίδευσης όσο και της Ειδικής εκπαίδευσης του 2ου ΕΠΑΛ. Το μέγεθος δείγματος που συλλέχθηκε ήταν 52 ερωτηματολόγια εκ των οποίων τα 2 δεν πληρούσαν τις προδιαγραφές. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 50 άτομα εκ των οποίων οι 21 είναι άνδρες και οι 29 είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικία οι 2 είναι κάτω των 30 ετών, οι 8 μεταξύ 31-40 ετών, οι 15 μεταξύ 41-50 ετών και οι 25 άνω των 50 ετών. Από τους συμμετέχοντες ως προς την ειδικότητα οι 11 είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι 4 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργαζόμενοι στο γενικό σχολείο και οι 35 είναι εκπαιδευτικοί επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο τους επίπεδο οι 35 συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, οι 12 κάτοχοι Μεταπτυχιακού και 3 κάτοχοι Διδακτορικού.

Αποτελέσματα

Ξεκινώντας με το ερώτημα «Τι επιτυγχάνεται με τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης;» εντοπίζεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 40% θεωρεί ότι τα Τμήματα Ένταξης συμβάλλουν στην προαγωγή ίσων ευκαιριών, ακολουθεί ένα



ποσοστό 26% που δηλώνει ότι ενισχύεται η ποιοτική εκπαίδευση, ένα 22% απαντά πως μειώνεται η σχολική διαρροή και 12% θεωρεί πως επιτυγχάνεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων.



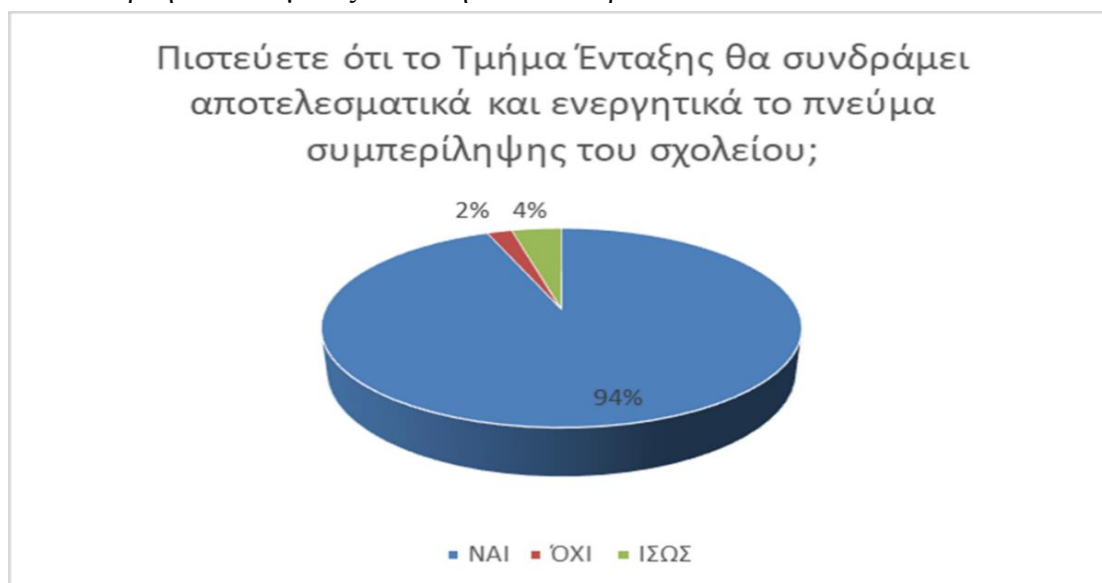
Διάγραμμα 1: Τι επιτυγχάνεται με τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης;

Συνεχίζοντας με τη 2η ερώτηση, «Θεωρείτε εποικοδομητική τη συμμετοχή σας σε κοινές δράσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης;» η πλειοψηφία, δηλαδή το 98% θεωρεί εποικοδομητική τη συμμετοχή σε κοινές δράσεις με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.



Διάγραμμα 2: Θεωρείτε εποικοδομητική τη συμμετοχή σας σε κοινές δράσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης;

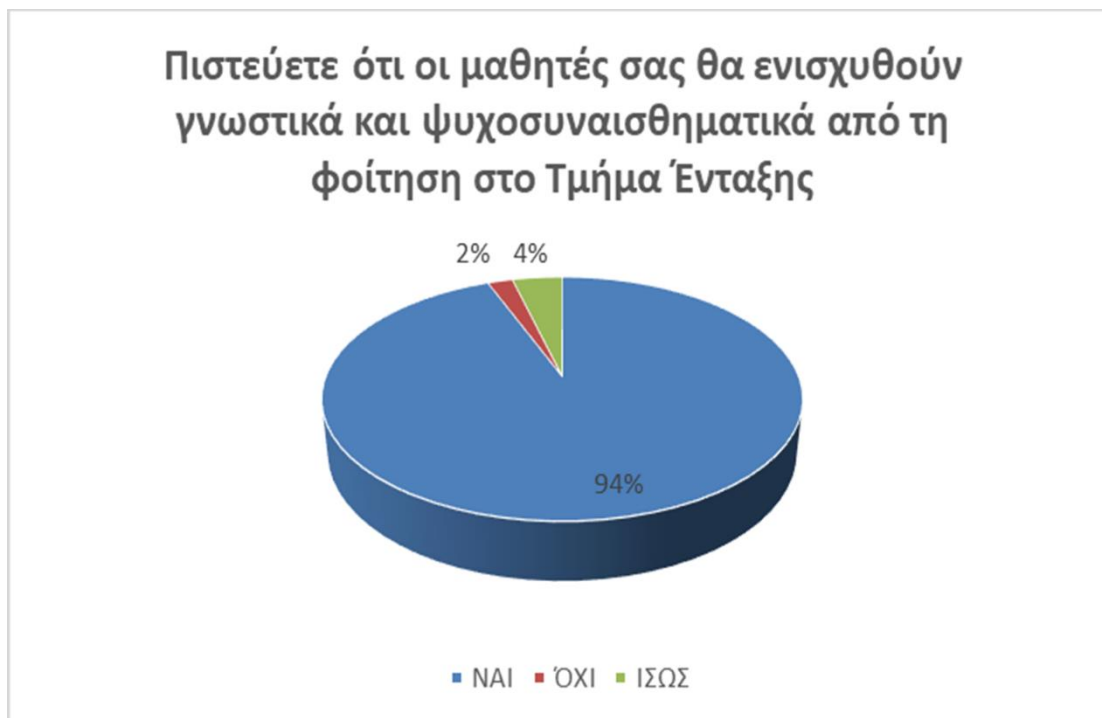
Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν το Τμήμα Ένταξης ενισχύει το πνεύμα συμπερίληψης της σχολικής μονάδας και το 94% απάντησε θετικά, ένα 4% αρνητικά και μόλις το 2% ήταν ουδέτερο.



Διάγραμμα 3: Πιστεύετε ότι το τμήμα Ένταξης θα συνδράμει αποτελεσματικά και ενεργητικά στο πνεύμα συμπερίληψης του σχολείου;



Εν συνεχεία, στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι μαθητές θα ενισχυθούν γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά από τη φοίτηση τους στο Τμήμα Ένταξης;» το 94% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά, το 2% αρνητικά και το 4% ήταν ουδέτερο.

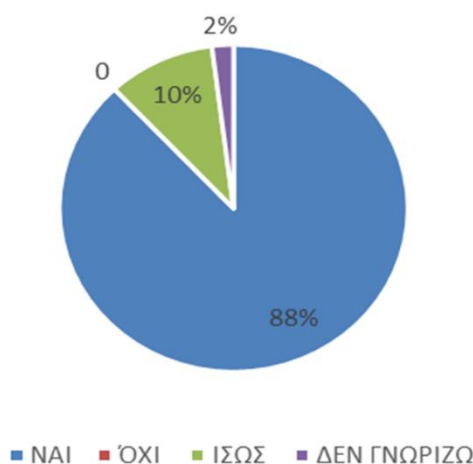


Διάγραμμα 4: Πιστεύετε ότι οι μαθητές θα ενισχυθούν γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά από τη φοίτηση τους στο Τμήμα Ένταξης;

Εν κατακλείδι, σχετικά με το ερώτημα «Αν το 2ο ΕΠΑΛ Ευόσμου είναι μία σχολική μονάδα που προάγει τη Βιώσιμη Εκπαίδευση;», το συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 88% θεωρεί πως το σχολείο εξυπηρετεί τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης, το 10% ήταν ουδέτερο και μόλις το 2% αρνητικό.



Πιστεύετε πως το 2ο ΕΠΑΛ Ευόσμου είναι μια σχολική μονάδα η οποία προάγει τη Βιώσιμη Εκπαίδευση



Διάγραμμα 5: Πιστεύετε πως το 2ο ΕΠΑΛ Ευόσμου είναι μία σχολική μονάδα η οποία προάγει τη Βιώσιμη Εκπαίδευση

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας η σύσταση και στελέχωση των Τμημάτων Ένταξης στο 2ο ΕΠΑΛ Ευόσμου, συμβάλλει στην προαγωγή ίσων ευκαιριών ενισχύοντας το πνεύμα συμπερίληψης, προάγει τη ποιοτική εκπαίδευση της σχολικής μονάδας και μειώνει τη σχολική διαρροή. Παράλληλα, η εποικοδομητική συμμετοχή όλων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε κοινές δράσεις συνεργασίας καθιστά το 2ο ΕΠΑΛ Ευόσμου μία σχολική μονάδα που προάγει τη Βιώσιμη Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η σχολική μονάδα, όπως πολλά σχολεία στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση, υιοθετεί στρατηγικές και πρακτικές που προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές οι προσπάθειες στοχεύουν στην ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην καλλιέργεια μιας νέας γενιάς υπεύθυνων πολιτών που είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της βιώσιμης ανάπτυξης.

Το σχολείο συμμετέχει σε προγράμματα Erasmus+ που προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη. Μέσω αυτών των προγραμμάτων, η ΕΕ προωθεί την κινητικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών στον τομέα της



εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν συνεργασίες με άλλα σχολεία στην Ευρώπη και ανταλλαγές καλών πρακτικών για την ενσωμάτωση της βιώσιμης ανάπτυξης στην εκπαίδευση. Ποιοτικός δείκτης της διαδικασίας είναι ο αντίκτυπος που έχουν δράσεις της σχολικής μονάδας σε πανεπιστημιακές σχολές π.χ εκπαιδευτικά σενάρια εκπαιδευτικών του σχολείου είναι αναρτημένα σε ιστοσελίδες πανεπιστημιακών τμημάτων. Τα εργαλεία που αξιοποιούνται ποικίλουν, όπως τροποποίηση του διδακτικού υλικού, διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση, καλλιέργεια δημοκρατικού περιβάλλοντος, δραστηριότητες συμβουλευτικής και συνεργατικής βελτίωσης του σχολικού κλίματος και δράσεις ενδυνάμωσης των μελών της σχολικής κοινότητας. Η σχολική μονάδα εξυπηρετεί σε μεγάλο ποσοστό τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης για ένα Δημοκρατικό Σχολείο. Μάλιστα, η ένταξη μαθητών από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού αποτελεί το σημαντικότερο μέρος του στρατηγικού πλάνου του σχολείου.

Συμπερασματικά, οι σχολικές μονάδες χρειάζεται να λειτουργήσουν ως πολιτισμικοί πόροι που εκπολιτίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν, αναπτύσσοντας συνεργατικές δράσεις, που μπορούν να οδηγήσουν σε βιώσιμη κοινωνική δικαιοσύνη αναπτύσσοντας διαπολιτισμικές πρωτοβουλίες και ανοίγοντας το δρόμο προς τη συμπερίληψη. Επίσης, ο βιώσιμος σεβασμός στη διαφορετικότητα λόγω της ετερογένειας των σχολείων καθιστά επιτακτική ανάγκη την εξάλειψη του φόβου-άγνοιας για το νέο και το διαφορετικό καθώς και τη σφαιρική υποστήριξη των εκπαιδευτικών με νέες πρακτικές και μεθόδους στα πλαίσια μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας ίσων ευκαιριών. Είναι σημαντικό να εδραιωθεί η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές-τριες μπορούν να διαπρέψουν στο σχολείο μόνο όταν οι εξελισσόμενες ατομικές και ομαδικές κουλτούρες, οι γλώσσες, οι κληρονομίες και οι εμπειρίες τους εκτιμώνται και χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξής τους και όταν τους εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες, προγράμματα και πόρους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης. Η σχέση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών αποδεικνύεται σημαντική και πολύπλευρη, καθώς η



εκπαίδευση που προωθεί τη συμπερίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός δίκαιου, ισότιμου και βιώσιμου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Abigail, O. Kusimo & Felix, C. Chidozie | Emmanuel O Amoo. (2019). Inclusive education and sustainable development goals: A study of the physically challenged in Nigeria. *Discourse on Sustainable Development Goals* 8, 1-13.
- Αγγελίδης, Π., (2011). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Εκδόσεις Διάδραση.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K., (2008.) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109-120.
- Ζέρβα Ε. (2020). Προς το νέο μοντέλο συμπερίληψης στην εκπαίδευση: Η ανάγκη για κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Διπλωματική Εργασία.
- Maryanti r., Indri rahayu n., Muktiarni n., Fitria al husaeni, hufad a., Sunardi s., Bayu dani nandiyanto a. (2022). Sustainable development goals (sdgs) in science education: definition, literature review, and bibliometric analysi. *Journal of Engineering Science and Technology Special Issue on ICMScE2022*, 161 - 181.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5–18.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*, available online: <http://www.un.org/en/documents/udhr/>.
- United Nations (1960). *Convention against Discrimination in Education*, available online: <http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm>.



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child, available online:

<http://www.unicef.org/crc/>.

Χατζησωτηρίου Χ, Σόρκος Γ, (2022). Η «βιώσιμη συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως μέσο Υποστήριξης της διαφορετικότητας: το Θεωρητικό πλαίσιο μιας παιδαγωγικής Πρότασης , Επιστήμες Αγωγής, Τεύχος 2/2022, 184.



Πράσινη επιχειρηματικότητα και προβληματοκεντρική διδακτική: Η περίπτωση της Βιοαιθανόλης

Αληφραγκή, 1^ο ΕΠΑ.Α. Δοζάτου

mariaalifragki@yahoo.com,

Μ., Γιώτη, 1^ο ΕΠΑ.Α. Δοζάτου

polyxeni_gioti.ch@outlook.com.gr,

Π., Παπαδοπούλου, 1^ο ΕΠΑ.Α. Δοζάτου

linapap68@gmail.com,

Μ., Σαμαράς, Χ. 1^ο ΕΠΑ.Α. Δοζάτου

xrsamaras@ac.eap.gr

Περίληψη

Η εν λόγω περιβαλλοντική δράση συνδυάζει τρεις τομείς: α. Πληροφορικής, β. Οικονομίας και Διοίκησης και γ. Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, οι οποίες παρέχονται στο Επαγγελματικό Λύκειο του Δοζάτου. Αυτό το γεγονός διευκόλυνε την ανάληψη ενός πολυδιάστατου περιβαλλοντικού προγράμματος: την ανάπτυξη μιας εικονικής επιχείρησης που στόχο έχει την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας χρησιμοποιώντας τα υπολείμματα της οينوποίησης, όπως κοτσάνια και στέμφυλα. Το πλεονέκτημα του προγράμματος αυτού είναι ότι ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας της Δράμας όπου η παραγωγή του κρασιού είναι ευρέως διαδεδομένη. Τρέφουμε την πεποίθηση ότι οι μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται και για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, ενώ βασικός παιδαγωγικός στόχος του όλου εγχειρήματος είναι η ενεργοποίηση των μαθητών μέσω της εφαρμογής της προβληματοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: προβληματοκεντρική διδακτική, πράσινη επιχειρηματικότητα, βιοαιθανόλη



Green entrepreneurship and problem-based Learning: The Case of bioethanol

Abstract

The vocational lyceum provides skills in the following professional fields: a. Informatics, b. Economics and Management, c. Agriculture, Food and Environment. This fact facilitated the undertaking of a multidimensional environmental project; the development of a virtual business that aims to produce electricity using the residues of winemaking such as grape stalks and marc. We also serve the conviction that the students have to be prepared for entering the labour market. The advantage of this program is that it meets the needs and the special characteristics of the local economy of Dramas where the production of wine is widespread. The basic pedagogical goal of this project is to activate students implementing the method of based-problem learning.

Keywords: problem-based learning, green entrepreneurship, bioethanol

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της προβληματοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας μέσα από το περιβαλλοντικό πρόγραμμα με τίτλο «παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας από την παραγωγή βιοαιθανόλης ένα οικολογικό καύσιμο». Κίνητρο για τη δράση αποτελεί η ύπαρξη πολλών τομέων του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Δοξάτου που ευνοεί τη διαθεματική προσέγγιση της εν λόγω δράσης, η οποία συνδέεται με τις ανάγκες της ευρύτερης περιοχής του Δοξάτου. Το γεγονός αυτό ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και προκαλεί την εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης. Στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας οι κάτοικοι απασχολούνται σε μεγάλο ποσοστό με τον πρωτογενή τομέα. Μάλιστα, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΠΕΚΕΠΕ (<http://aggregate.opেকেpe.gr/>) καλλιεργούνται περισσότερα από 6.000 στρέμματα αμπελώνων και υπάρχουν 8 οινοποιεία η παραγωγή των οποίων προορίζεται για την εγχώρια και διεθνή αγορά.

Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές κλήθηκαν να συστήσουν μια καινοτόμα εικονική επιχείρηση όπου θα γίνεται επεξεργασία των υπολειμμάτων της οινοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιήθηκαν εργαλεία όπως α) ο καταιγισμός ιδεών, για την εύρεση μιας κατάλληλης ιδέας για τη σύσταση καινοτόμας επιχείρησης, β) η επίδειξη,



ως προς τη διαδικασία παραγωγής βιοαιθανόλης, γ) το πείραμα, για την εφαρμογή της διαδικασίας παραγωγής βιοαιθανόλης, δ) η εργασία σε ομάδες, όπου οι μαθητές εκπόνησαν ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση των αναγκών των επιχειρήσεων, ε) η συμβατική διδασκαλία, για την καλλιέργεια ερεθισμάτων και οδηγιών σε σχέση με την εκπόνηση επιχειρηματικού σχεδίου, στ) η βιβλιογραφική έρευνα, για τη μελέτη των σχετικών επιστημονικών δεδομένων, ζ) οι τεχνικές παρουσίασης της εργασίας δημόσια, για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, η) οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε οργανισμούς και επιχειρήσεις (οινοποιεία, ΕΚΦΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο/Lab 40, Αναπτυξιακή Εταιρεία Δράμας,) για το πειραματικό μέρος, τη μελέτη της οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων, τις δυνατότητες χρηματοδότησης και οδηγίες για την εκπόνηση του επιχειρηματικού σχεδίου.

Μέσω της μεθόδου αυτής προκλήθηκε η αυτενέργεια των μαθητών, η ενεργός εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα περιβάλλοντος, η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως γνωστικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές. Ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη των μαθητών στις δυνάμεις τους, ενισχύοντας παράλληλα και την αυτοπεποίθησή και αυτοεκτίμησή τους. Σημαντική είναι, επίσης, η συμβολή της δράσης στη διαμόρφωση επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές και στην συνειδητοποίηση της αξίας μιας αέναης προσπάθειας επικαιροποίησης των γνώσεων (hard skills) και καλλιέργειας εναρμονισμένων κοινωνικών συμπεριφορών (soft skills).

Στη συνέχεια το άρθρο διαρθρώνεται ως εξής: στην παράγραφο 2 γίνεται αναφορά των βασικών χαρακτηριστικών της προβληματοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας, στην παράγραφο 3 περιγράφεται η εφαρμογή της για την περίπτωση της βιοαιθανόλης και ακολουθεί η παράγραφος 4 με την ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων της μελέτης.

2. Η προβληματοκεντρική προσέγγιση

Με αφορμή την αξιοποίηση των υπολειμμάτων οινοποίησης προχωρήσαμε σε μια μεικτή μορφή διδασκαλίας κατά την οποία η διεκπεραίωση του σεναρίου απαιτεί τη συμμετοχή καθηγητών και μαθητών. Στηριχθήκαμε επίσης και στις διδακτικές μορφές



του προβληματισμού οι οποίες περιλαμβάνουν διερεύνηση, ανακάλυψη, συνεργατική έρευνα, εργαστηριακή διδασκαλία από όπου προκύπτει μάθηση ανώτερου επιπέδου καθώς οι μαθητές με αυτονομία ή περιορισμένη παρέμβαση του εκπαιδευτικού αναζητούν και επεξεργάζονται ατομικά ή συλλογικά πρωτογενή στοιχεία προκειμένου να διεκπεραιώσουν το σενάριο ίδρυσης και διοίκησης της επιχείρησής τους (Καψάλης και Νημά, 2015).

Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Προβληματοκεντρική μάθηση (Problem-Based Learning, PBL). Η μάθηση δηλαδή που είναι βασισμένη στο πρόβλημα και η οποία επιτυγχάνεται μέσω επίλυσης προβλημάτων του πραγματικού κόσμου και όχι μέσω της απευθείας παράθεσης στοιχείων και εννοιών (Boud, 1985). Στόχος της είναι η σύνδεση της γνώσης με το περιεχόμενο του προβλήματος. Το έναυσμα είναι εμπνευσμένο σχεδόν πάντα από την πραγματική ζωή. Έτσι οι μαθητές χτίζουν τη γνώση λύνοντας ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, μέσα από ένα απλό ή σύνθετο σενάριο.

Όπως αναφέρει ο Savin-Baden (2000) διακρίνονται πέντε μοντέλα Προβληματοκεντρικής Μάθησης (PBL) ως εξής: α) PBL για απόκτηση γνώσης, β) PBL για επαγγελματική εργασία, γ) PBL για διεπιστημονική κατανόηση, δ) PBL για διεπιστημονική μάθηση και ε) PBL για κριτική ικανότητα.

Σύμφωνα με αυτή τη διδακτική προσέγγιση οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτημάτων. Στο πανεπιστήμιο του Μάαστριχτ αναπτύχθηκε η μέθοδος των «Επτά Βημάτων» ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν το εκάστοτε πρόβλημα (Pettersen, 1997, De Graaff and Cowdroy, 1997). Τα βήματα αυτά ήταν τα εξής: 1. αποσαφηνισμός των εννοιών, 2. ορισμός του προβλήματος, 3. ανάλυση του προβλήματος, 4. εύρεση εξήγησης, 5. διατύπωση του μαθησιακού στόχου, 6. αναζήτηση για περαιτέρω πληροφορίες και 7. αναφορά και δοκιμή νέων πληροφοριών.

Έτσι ακολουθείται ένα μοντέλο ενεργής μάθησης όπου το επίκεντρο είναι ο μαθητής ο οποίος χρησιμοποιεί τη λογική και το στοχασμό για να συνθέσει τη δική του γνώση. Η Προβληματοκεντρική μάθηση εφαρμόζεται ιδανικά σε ολιγομελής ομάδες (8-12 μαθητών). Ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και κατέχει τουλάχιστον ένα ρόλο (π.χ. ερευνητής,



συντονιστής, ιδεαστής, αξιολογητής, υλοποιητής, εξειδικευμένος) μέσα σε αυτή (Ζώτου, 2011, Hmelo-Silver, 2004). Η ομάδα συνεδριάζει μία ή δύο φορές την εβδομάδα όπου συζητά και αναλύει τα επιμέρους θέματα. Κάθε μαθητής παρουσιάζει τη δουλειά του στην ομάδα. Ακολουθεί συζήτηση και η ομάδα αποφασίζει ποιος θα συνεχίσει με ποιες εργασίες (De Graaf and Kolmos, 2003). Συχνά οι μαθητές οργανώνουν την εργασία τους με τέτοιο τρόπο ώστε η ατομική τους εργασία να συμπληρώνει την εργασία της ομάδας, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν μια ευρύτερη προοπτική των σχετικών θεμάτων (Barrows, 1984).

Κατά τον προσδιορισμό του τρόπου εργασίας για την επίτευξη του στόχου του εκάστοτε θέματος, τα μέλη της ομάδας πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά, γεγονός που δημιουργεί καλές συνθήκες για μάθηση. Οι αναθέσεις των επιμέρους ενεργειών εντός της ομάδας είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικές και πολλές φορές δημιουργούν προκλήσεις στα μέλη της. Όπως αναφέρουν οι De Graaf και Kolmos (2003) αυτό συμβαίνει όταν το προς μελέτη ζήτημα συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο. Έτσι, όσο περισσότερο η εργασία αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, τόσο περισσότερο οι μαθητές βρίσκουν κίνητρα μάθησης.

Το κύριο χαρακτηριστικό της εργασίας με τη μέθοδο ανάληψης έργου (project) από μαθητές είναι ότι αυτοί γράφουν μαζί και αξιολογούνται από κοινού στις ομάδες. Το μέγεθος της συμμετοχής του κάθε μαθητή καθορίζεται από τη φύση και την πολυπλοκότητα του προς επίλυση προβλήματος. Αυτό επίσης σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό ελευθερίας που έχουν οι μαθητές να βρουν εναλλακτικές λύσεις (de Graaff and Longmuss, 1999). Σημαντικό παράγοντα κινήτρων αποτελεί η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να κάνουν κρίσιμες επιλογές, ως απαραίτητη προϋπόθεση για να κατανοήσουν και να ολοκληρώσουν το project.

Η συνεργασία των μαθητών εντός της ομάδας πολλές φορές μπορεί να είναι δύσκολη, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται πρώτη φορά σε τέτοια διαδικασία (Kolmos and Rasmussen, 1994). Μέσα από την αναγκαιότητα ανάληψης αρμοδιοτήτων εντός της ομάδας παρατηρείται η ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας. Αυτή εκτός από την ενίσχυση των προσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών περιλαμβάνει μια σειρά από άλλες δεξιότητες, όπως: η αντιμετώπιση προβλημάτων, η κατανόηση και ο σεβασμός μεταξύ



των μελών, ο στοχασμός για την προσωπική ανάπτυξη και δεξιότητες επικοινωνίας και ακρόασης (Kolmos, 1999, Kofoed and Kolmos, 2001).

Συνεπώς, η Προβληματοκεντρική μάθηση έχοντας τα παραπάνω ως βασικά χαρακτηριστικά βασίζεται στην πιο ανεπτυγμένη ικανότητα του εγκεφάλου (Kilroy, 2004, De Graaf and Kolmos, 2003) και επηρεάζεται από το υπόβαθρο, τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, γεγονός που τους κινητοποιεί να εργαστούν πιο σκληρά σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Ο ρόλος του διδάσκοντα που παρακολουθεί τις συναντήσεις της ομάδας είναι πρωτίστως να στηρίζει και να επιβλέπει την μαθησιακή διαδικασία. Δηλαδή να καθοδηγήσει, να υποβοηθήσει, να διευρύνει την κατανόηση του αντικειμένου, να διευκολύνει την εργασία της και την εσωτερική της επικοινωνία, να υποστηρίξει και να ενθαρρύνει τους μαθητές, να δημιουργήσει αυτοπεποίθηση, να επιβλέπει την πρόοδο και να προβεί σε αναπροσαρμογή με βάση τις αποδόσεις (Barrows, 1984, De Graaf and Kolmos, 2003, Ζώτου, 2011).

Χρήσιμα μέσα στην διδακτική αυτή προσέγγιση είναι η χρήση τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και του διαδικτύου, αλλά και οι διδακτικές επισκέψεις, τα πειράματα, οι συζητήσεις με ειδικούς κλπ. Τέλος, καθώς οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι συμβατές με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, στην Προβληματοκεντρική μάθηση γίνεται έλεγχος προόδου σχετικά με την διαπίστωση της ατομικής γνώσης και εκτίμηση της ικανότητας αξιοποίησής της και όχι μόνο αξιολόγηση απόκτησης μεμονωμένων τεκμηριωμένων γνώσεων (van der Vleuten et al, 1991).

3. Εφαρμογή της προβληματοκετρικής μεθόδου

Αρχικά, ενημερώθηκαν όλοι οι μαθητές του σχολείου για το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα και τη δυνατότητα δημιουργίας εικονικής επιχείρησης με στόχο τη συμμετοχή της σε διαγωνισμούς. Δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να εμπλακούν σε πεδία δράσης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Υπήρχε η δυνατότητα μεταβολής της σύνθεσης των υποομάδων καθώς οι μαθητές μπορούσαν να αλλάξουν το πεδίο δράσης, να εισέλθουν νέοι μαθητές στις ομάδες ή να αποχωρήσουν



άλλοι. Στο τέλος επικράτησε μια επταμελής ομάδα μαθητών η οποία αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες όλων των τάξεων και των τριών Τομέων του σχολείου. Την καθοδήγηση της ομάδας αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί των κλάδων Οικονομίας (ΠΕ80), Βιολογίας (ΠΕ04.04), Περιβάλλοντος (ΠΕ88.05), Μηχανολογίας (ΠΕ82) και Πληροφορικής (ΠΕ86) προωθώντας την διαθεματική προσέγγισης του ζητήματος. Όλοι μαθητές προέρχονται από το Δοξάτο και τους γύρω οικισμούς και έχουν άμεση ή έμμεση επαφή με τον πρωτογενή τομέα και την παραγωγή οίνου. Επομένως, η περίπτωση της βιοιθανόλης, ο τρόπος παραγωγής της και οι επιλογές αξιοποίησής της ενεργοποίησε τους μαθητές και λειτούργησε ενωτικά συσπειρώνοντάς τους σε ομάδα, καθώς το σταφύλι και τα παράγωγά του ενδιαφέρει όλους τους συμμετέχοντες. Επιπλέον η προοπτική παραγωγής ενός οικολογικού καυσίμου που ευνοεί το περιβάλλον και η παραγωγή ενέργειας με οικολογικό τρόπο είναι βασική επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σύμφωνα με την οποία οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας πρέπει να φτάσουν στο 45% έως το 2030 (<https://www.europarl.europa.eu>). Οι μαθητές συμφώνησαν να δουλέψουν ομαδικά εξυπηρετώντας ένα σπουδαίο όραμα: την εξασφάλιση ενεργειακής αυτάρκειας για μικρούς τοπικούς παραγωγούς, η οποία θα συμβάλλει στη μείωση του κόστους παραγωγής και στην ευαισθητοποίηση των παραγωγών σε βιώσιμες λύσεις ενέργειας, ώστε η περιοχή της Δράμας να αναδειχθεί ως πράσινη πόλη που θα ενθαρρύνει, θα ευαισθητοποιήσει και θα ενημερώσει κάθε παραγωγό και πολίτη της Ελλάδας σχετικά με την αξιοποίηση των υπολειμμάτων οινοποίησης συμβάλλοντας σε ένα βιώσιμο μέλλον τοπικά και διεθνώς.

Εφόσον εξασφαλίστηκε η ενεργοποίηση των μαθητών προχωρήσαμε στο πρώτο βήμα, στον αποσαφηνισμό των εννοιών, σύμφωνα με του Pettersen, (1997) και De Graaff και Cowdroy (1997). Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας, ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο αποσαφηνίζουν με τη μορφή διαλέξεων τις έννοιες με τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή. Για παράδειγμα: Πώς αξιοποιείται το σταφύλι στην περιοχή; Ποια είναι τα παράγωγα του; Τι είναι αλκοολική ζύμωση; Τι είναι βιοιθανόλη; Πού χρησιμοποιείται; Ποια είναι τα οφέλη της; Ποια είναι τα μειονεκτήματά της; Πώς παράγεται; Πώς χρησιμοποιείται, από ποιους και για ποιο σκοπό; Από την άλλη: Τι είναι επιχείρηση; Ποια μορφή μπορεί να έχει μια επιχείρηση;



Ποιος είναι ο σκοπός και η αποστολή της; Πώς οργανώνουμε ένα επιχειρηματικό σχέδιο; Και φυσικά: Τι σημαίνει ότι το περιβάλλον κινδυνεύει; Τι σημαίνει ρύπανση; Για την επεξήγηση των όρων αξιοποιήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια.

Κατά το δεύτερο στάδιο διατυπώνεται ο ορισμός του προβλήματος. Οι μαθητές καλούνται να συστήσουν μια εικονική επιχείρηση η οποία θα παράγει τη βιοαιθανόλη ως ενδιάμεσο αγαθό και στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τη βιοαιθανόλη θα παράγει ηλεκτρικό ρεύμα. Ως επιχείρηση, ωστόσο, θα πρέπει να λειτουργεί με κέρδος για να είναι βιώσιμη. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να προχωρήσει στην αδειοδότησή της και στην εγκατάσταση του μηχανολογικού της εξοπλισμού, ένα κόστος που μπορεί να ανέλθει σε πολλές χιλιάδες ευρώ. Πρέπει να εξασφαλίσει μισθό για το εργατικό της δυναμικό με αποδοχές σύμφωνα με τη διάταξη περί κατώτατου μισθού [4241/127/30.1.2019 Υ.Α. (Β' 173)]. Να γνωρίζει την απαιτούμενη, πιστοποιημένη διαδικασία παραγωγής για την αποφυγή πλεονάζοντος κόστους. Να διαθέσει το προϊόν της στην αγορά σε ανταγωνιστική τιμή. Να εφαρμόσει τεχνικές που προστατεύουν το περιβάλλον. Επομένως, η αποστολή των μαθητών ήταν να παράξουν ηλεκτρικό ρεύμα σε ανταγωνιστική τιμή αλλά και με τον επιπλέον όρο όχι μόνο να μην επιβαρύνουν το περιβάλλον. Έπρεπε δηλαδή να ανατρέψουν τη μέχρι τώρα λογική εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων που οδήγησε τον πλανήτη στα όρια του.

Κατά το τρίτο στάδιο ανάλυσης του προβλήματος, οργανώθηκαν επισκέψεις στα οινόποιεα της περιοχής με σκοπό οι μαθητές να ενημερωθούν για τη διαδικασία παραγωγής βιοαιθανόλης, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργήσει η επιχείρησή τους. Για παράδειγμα, απαιτείται άδεια από τη διεύθυνση ανάπτυξης και αδειοδότηση για ΑΠΕ, που προβλέπεται στον Ν.3851/2010. Αγορά αποστακτήρα, δεξαμενών συγκεκριμένης χωρητικότητας, για εξοικονόμηση κόστους, γεννήτρια παραγωγής ρεύματος, μεταφερόμενες δεξαμενές περισυλλογής κοτσανιών, φορτηγό, μικρά εργαλεία, λιπαντικά, έμμεσο κόστος εργασίας για συντήρηση, επιθεώρηση μηχανολογικού εξοπλισμού, ασφάλιστρα, ενοίκια και έξοδα των επιχειρήσεων κοινής ωφέλειας και φυσικά άμεσο κόστος εργασίας. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές ανακαλούν στο μυαλό τους έννοιες από τα μαθήματα οικονομικών και



λογιστικής και αυτενεργούν επιχειρώντας να συστήσουν μια δομή κόστους που θα συντελεί αποτελεσματικά στην παραγωγική διαδικασία.

Παράλληλα τα μέλη της ομάδας εκπόνησαν ερωτηματολόγια που τα απηύθυναν στις επιχειρήσεις με σκοπό να κατανοήσουν τις ανάγκες των οινοπαραγωγών αλλά και να αναγνώρισαν το επιχειρηματικό κενό στην αγορά το οποίο καλούνται να καλύψουν. Οι εκπαιδευτικοί παρέμειναν καθοδηγητικοί, έθεσαν προβληματισμούς, αξιολόγησαν μαζί με τους μαθητές την νέα πληροφόρηση και όλη η ομάδα προβληματίστηκε για τις κομβικές επιλογές του επιχειρηματία, ανάλυσε τα διάφορα σενάρια διάρθρωσης κόστους προχωρώντας σε τεχνικοοικονομική ανάλυση και κατέληξε σε μια δομή κόστους που έχει σημαντικές πιθανότητες να είναι βιώσιμη.

Εκτός αυτών οι μαθητές αναζήτησαν συμβουλευτική υποστήριξη από την Αναπτυξιακή Δράμας από το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο/Lab 40 καθώς και από τον ΕΚΦΕ. Η ομάδα οδηγήθηκε και στο Τμήμα Αγροτικής Βιοτεχνολογίας και Οινολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης για την εκτέλεση πειραμάτων, σε μια προσπάθεια να αξιολογηθεί σχετική ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την παραγωγή βιοαιθανόλης [ένας τόνος μάζας κοτσανιών μπορεί να παράγει 200 λίτρα βιοαιθανόλης! (Corbin και λοιποί, 2015)].

Στο τέταρτο στάδιο οι μαθητές παρουσίασαν τον τρόπο λειτουργίας της επιχείρησης στον τοπικό τύπο, στην κρατική τηλεόραση, στο Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Δράμας σε μια εκδήλωση για πραγματικές νεοφυείς επιχειρήσεις παρουσία και του Υπουργού Ανάπτυξης. Συμμετείχαν σε διαγωνισμό (Mediterranean Cosmos όπου διεξήχθη η Εμπορική Έκθεση του JA GREECE, 2024), όπου και κερδίζουν το βραβείο “Καλύτερης προώθησης Προϊόντος/Υπηρεσίας”. Οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν σε τεχνικές παρουσίασης και προώθησης. Προσπάθησαν να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη σχετικά με τη σπουδαιότητα αξιοποίησης των υπολειμμάτων οινοποίησης. Απέκτησαν αυτοπεποίθηση και υιοθέτησαν ορθολογική στάση ως προς τον τρόπο αξιοποίησης των προϊόντων. Καλλιέργησαν την έμπρακτη σύνδεση και αγάπη για τη φύση και την πεποίθηση ότι κάθε πρόβλημα έχει περισσότερες από μια λύσεις και εμείς ανακαλύπτουμε και επιλέγουμε τη λύση που διαφυλάσσει το περιβάλλον ενώ παράλληλα προάγει την ευζωία.



Κατά το στάδιο 5, στη διατύπωση του μαθησιακού στόχου, έγινε αναστοχασμός. Οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να διαμορφώνουν μια στάση ζωής εναρμονισμένη με τις σύγχρονες ανάγκες τόσο της σύγχρονης κοινωνίας όσο και του περιβάλλοντος, καθώς συνειδητοποίησαν πως μέσω της βιώσιμης ανάπτυξης στηρίζουν αναπτυξιακά τον τόπο τους και τους συμπολίτες τους ανοίγοντας θέσεις εργασίας, ενδυναμώνοντας το ΑΕΠ της χώρας ισχυροποιώντας τη χώρα διεθνώς, κρατώντας τον πληθυσμό στην έδρα του, προστατεύοντας το περιβάλλον και εξασφαλίζοντας για τους ίδιους αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης.

Από εκεί και πέρα στο στάδιο έξι τα παιδιά αναζήτησαν και άλλους τρόπους δραστηριοποίησής τους στην αγορά. Και άλλες επιχειρηματικές ιδέες που να λύνουν ένα πρόβλημα και προάγουν την προσωπική και κοινωνική ευημερία. Στο στάδιο επτά ήρθαν με να αναζητήσουν και να αξιοποιήσουν πληροφορίες στα βιβλία τους, στον διαδικτυακό ιστότοπο, στην καθημερινή τους ζωή και με ενθουσιασμό πρότειναν νέες ιδέες για να ξεκινήσει η ίδια διαδικασία μάθησης σε ένα νέο εκπαιδευτικό σενάριο με ρεαλιστικές διαστάσεις. Έχουν κατά νου τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και πλέον εξέφρασαν μια πιο ώριμη προσέγγιση του ζητήματος, γιατί έχουν την αυτοπεποίθηση ότι γνωρίζουν και με περισσότερη βεβαιότητα αναλαμβάνουν δράσεις.

Η προβληματοκεντρική μέθοδος έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο μας να υπηρετήσει τον σύγχρονο ρόλο σύνδεσής του με την αγορά εργασίας, βοηθώντας τους μαθητές να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, να απασχοληθούν εκεί όπου μπορούν να αποδώσουν καλύτερα με βάση τις ιδιαιτερότητές τους και να νιώσουν από τη μια, ικανοποίηση με τη συνεισφορά τους στην ομαδική εργασία και από την άλλη αποδοχή του εαυτού τους.

4. Ανακεφαλαίωση

Όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά επιτεύγματα για τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα μαθητές δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων και των χαρακτηριστικών τους. Η τριβή με το εν λόγω εγχείρημα τους αποκάλυψε μια αποτελεσματική μεθοδολογία προσέγγισης. Διαπίστωσαν πως κάθε κενό τους μπορεί να καλυφθεί με στρατηγικές



συμμαχίες και πως ο κάθε ένας από αυτούς μπορεί να βρει ένα πεδίο δράσης προσαρμοσμένο στις ικανότητές του και στις επιθυμίες του. Βρήκαν σύνδεση με τις πληροφορίες του βιβλίου, το οποίο για αυτά τα παιδιά συχνά είναι χαοτικό. Επίσης, στο πλαίσιο της επιχειρηματικής δράσης απαιτήθηκαν διάφορες δεξιότητες και τεχνικές. Κάποιοι μαθητές έπρεπε να ασχοληθούν με το λογότυπο-γραφιστική, κάποιοι με τεχνικές παρουσίασης. Καλλιεργήθηκαν πολλές επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η γλώσσα του σώματος, η επιλογή κατάλληλης φρασεολογίας, η επιλογή χρωμάτων, μουσικής και ρουχισμού. Καλλιεργήθηκαν επίσης και πολλές κοινωνικές δεξιότητες (softskills) όπως η ευγένεια, η συνεργασία, η υπομονή, η διαχείριση θυμού.

Τόσο με το βραβείο όσο και με την κατάταξη στην ενδεκάδα του τελικού στον διαγωνισμό που προαναφέρθηκε ότι συμμετείχαν ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών και η αυτοεκτίμησή τους, αυξήθηκε η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Τους δόθηκε επίσης μια πειστική απάντηση στο ερώτημά τους «γιατί διαβάζουμε τα όσα διαβάζουμε στα βιβλία μας;», δηλαδή γιατί είναι σημαντικά τα μαθηματικά, η γλώσσα, η χημεία, η φυσική, τα οικονομικά. Μέσα από αυτό το πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης του προβλήματος καλλιεργήθηκε μια θετική στάση προς τη μάθηση με εσωτερικά κίνητρα (Bonwell and Elison, 1991).

Αναπτύχθηκαν στάσεις που προάγουν αξίες σχετικές με τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αειφόρο ανάπτυξη, την περιβαλλοντική συνείδηση, την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων, την οικονομική ευημερία με κοινωνικές προεκτάσεις. Έγινε σύνδεση της μάθησης με την πραγματική ζωή και τους δόθηκαν ερεθίσματα να σκεφτούν και νέες επαγγελματικές προοπτικές που να εναρμονίζουν τις δεξιότητές τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας καθιστώντας τους ενεργούς πολίτες.

Τέλος, η Πράσινη επιχειρηματικότητα στο 1^ο ΕΠΑ.Λ Δοξάτου υποστήριξε το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, άγγιξε το σύνολο σχεδόν των μαθητών του σχολείου και ενεργοποίησε την τοπική κοινωνία.



Βιβλιογραφία

- Barrows, H. S. (1984). A specific problem-based, self-directed learning method designed to teach medical problem-solving skills, and enhance knowledge retention and recall. *Tutorials in problem-based learning*, 16-32.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University.
- Boud, D. (1985). *Problem-based learning in Education for Professions*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia.
- Corbin, K. R., Hsieh, Y. S., Betts, N. S., Byrt, C. S., Henderson, M., Stork, J., ... & Burton, R. A. (2015). Grape marc as a source of carbohydrates for bioethanol: Chemical composition, pre- treatment and saccharification. *Bioresource technology*, 193, 76-83.
- De Graaf, E. & Cowdroy, R. (1997). Theory and practice of educational innovation through the introduction of problem-based learning in architecture. *International Journal of engineering education*, 13, 166-174.
- De Graaff, E. & Longmuss, J. (1999). Learning from project work: Individual learning results versus learning in a group. In *Engineering Education: Rediscovering the Centre, Proceedings of the 1999 SEFI Annual Conference*. Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.
- De Graaf, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International journal of engineering education*, 19 (5), 657-662.
- Europarl (2023): Ημερομηνία ανάκτησης: 16/06/2024.
<https://www.europarl.europa.eu>.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, 16, 235-266.
- Καψάλης Α.Γ. και Νημά Ε. Αθ. (2015): *Σύγχρονη Διδακτική*, Γ' έκδοση, Αφοί Κυριακίδη.
- Kilroy, D. A. (2004). Problem Based Learning. *Emergency Medicine Journal*, 4, 411-413.



- Kolmos, A. (1999). Progression of collaborative skills, in J. Conway and A. Williams, *Themes and Variations in PBL*, vol. 1, (pp. 129-138). Australian Problem Based Learning Network, Callaghan, NSW.
- Kolmos, A. & Rasmussen, P. (1994). *De Studerendes holdning til kvaliteten ved den teknisk-naturvidenskabelige basisuddannelse: TEKNATBAS-projektet, delrapport 1*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kofoed L. & Kolmos, A. (2001). Empowering transferable skills in problem based learning, In P. Little and P. Kandlbinder, *The Power of Problem Based Learning* (pp. 64-74). Australia: PROBLARC.
- Ζώτου, Μ. (2011). *Υποστήριξη της Προβληματοκεντρικής μάθησης με Χρήση του Περιβάλλοντος A-Tutor*. Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΟΠΕΚΕΠΕ. (2023). Ημερομηνία ανάκτησης: 08/06/2024.
<http://aggregate.opekepe.gr/>.
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: Problembasert L ring som pedagogisk ide  og strategi (The Problem First: Problem-Based Learning as a Pedagogic Idea and Strategy)*, *Pedagogy for Highschools and Universities*, Oslo: Tano Publishing.
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: Untold stories: Untold stories*. UK: McGraw-Hill Education.
- Van der Vleuten, C. P. M., Norman, G. R. & De Graaff, E. (1991). Pitfalls in the pursuit of objectivity: issues of reliability. *Medical education*, 25(2), 110-118.



Ανακύκλωση κρασιών από μαγαζιά εστίασης και διασκεδάσεως για ένα καθαρό πλανήτη.

Σαχινίδης Συμεών, Φυσικός .1^ο ΕΠΑΛ Δράμας

kemetzikat@ath.forthnet.gr

Σαλής Αναστάσιος, Μηχανολόγος 1^ο ΕΠΑΛ Δράμας

info@salistas.gr

Περίληψη

Έχουμε ακούσει για ανακύκλωση διαφόρων υλικών από πλαστικά, γυαλιά, φαγητά και λαδιών. Το σχολείο μας θα ασχοληθεί με την ανακύκλωση των κρασιών από μαγαζιά εστίασης και διασκεδάσεως. Τα κρασιά αυτά καταλήγουν στην αποχέτευση αν δεν υπάρχει σωστή διαχείριση. Αυτό δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα. Αύξηση της θερμοκρασίας του νερού, ελάττωση του οξυγόνου και φυσικά την δημιουργία νέων οργανισμών επιζήμιων στην υγεία και προβλήματα στους βιολογικούς σταθμούς καθαρισμού. Το σχολείο σκέφτηκε να συλλέξει όλα αυτά τα υγρά ιδιαίτερα τα κρασιά από τα μαγαζιά τοποθετώντας διάφορες φιάλες και στην συνέχεια μέσω μιας κλασματικής απόσταξης να διαχωρίσει την μεθανόλη και αιθανόλη από το νερό. Η μεθανόλη θα χρησιμοποιηθεί για τον καθαρισμό των μηχανών και η αιθανόλη θα χρησιμοποιηθεί για την αύξηση του αριθμού οκτανίων της βενζίνης, πετυχαίνοντας καλύτερη απόδοση μηχανής, λιγότερους ρύπους και φυσικά οικονομία στην βενζίνη.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι μαθητές, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής όπως αυτό της ανακύκλωσης των οινοπνευματωδών ποτών και να δώσουν λύση χρησιμοποιώντας την επιστημονική μέθοδο και τη σύγχρονη τεχνολογία. Βασικός στόχος με την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας είναι να επιτευχθεί διάχυση της επιστημονικής γνώσης και της σύγχρονης τεχνολογίας στη σχολική κοινότητα. Ιδιαίτερα για τη σχολική μονάδα, βασικοί στόχοι είναι η ενίσχυση του 1ου ΕΠΑ.Λ. Δράμας ως κοινότητα, η επαύξηση του κύρους του, η περαιτέρω σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία και φορείς, η ανασκευή προκαταλήψεων της κοινής γνώμης και η βελτίωση της ελκυστικότητάς του, μέσα από τη θεσμική υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της κοινωνικής ευθύνης.



Λέξεις κλειδιά: ανακύκλωση κρασιών, κλασματική απόσταξη, αιθανόλη

Abstract

We have heard about recycling various materials from plastics, glasses, food and oils. Our school will deal with the recycling of wines from catering and entertainment shops. These wines end up in the sewer if there is no proper management. This creates a serious problem. Increase in water temperature, decrease in oxygen and of course the creation of new organisms harmful to health and problems in the biological purification stations. The school thought of collecting all these liquids especially the wines from the shops by placing various bottles and then through a fractional distillation to separate the methanol and ethanol from the water. Methanol will be used to clean engines and ethanol will be used to increase the octane number of gasoline, achieving better engine performance, less pollution and of course fuel economy.

The aim of the specific research is for the students, in collaboration with the school teachers, to face a problem of everyday life such as the recycling of alcoholic beverages and to provide a solution using the scientific method and modern technology. The main goal with the implementation of this research is to achieve the diffusion of scientific knowledge and modern technology in the school community. Especially for the school unit, the main goals are to strengthen the 1st EPA.L. Drama as a community, the increase of its prestige, its further connection with the local society and institutions, the reconstruction of prejudices of public opinion and the improvement of its attractiveness, through the institutional support of creativity, innovation and social responsibility.

Key words: wine recycling, fractional distillation, ethanol

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της έρευνας «*Ανακύκλωση κρασιών από μαγαζιά εστίασης και διασκέδασης για ένα καθαρό πλανήτη*» θα συνεργαστούν μαθητές και εκπαιδευτικοί του σχολείου υλοποιώντας ένα project όπου το τελικό αποτέλεσμα θα είναι η παραγωγή της αιθανόλης με τη μέθοδο της κλασματικής απόσταξης που θα αναπτύξουν. Όταν η αιθανόλη συνδυαστεί με την βενζίνη, η καύση του μίγματος θα οδηγήσει σε αποτελέσματα θετικά στις τεχνολογίες αντιρρύπανσης του αυτοκινήτου και θα



οδηγήσει στην αύξηση της απόδοσης της μηχανής, και στην ελάττωση των ρύπων που είναι επιβλαβείς για την υγεία.

Στόχοι:

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι μαθητές:

- σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής όπως αυτό της ανακύκλωσης των οινοπνευματωδών ποτών και να δώσουν λύση χρησιμοποιώντας την επιστημονική μέθοδο και τη σύγχρονη τεχνολογία
- να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους από τα μαθήματα της φυσικής, της χημείας και των μαθημάτων που σχετίζονται με την ειδικότητα του αυτοκινήτου.
- να συνεργαστούν με πανεπιστημιακούς φορείς για την επίτευξη ενός στόχου
- με την ενασχόλησή τους με το project, να καλλιεργήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη

Σύντομη Περιγραφή Φυσικού Αντικειμένου

Έχουμε ακούσει για ανακύκλωση διαφόρων υλικών από πλαστικά, γυαλιά, φαγητά και λαδιών. Το σχολείο μας θα ασχοληθεί με την ανακύκλωση των κρασιών από μαγαζιά εστίασης και διασκέδασης. Μπορείτε να φανταστείτε που καταλήγουν όλα αυτά τα κρασιά τα τσίπουρα και οι σαμπάνιες? Τι μπορεί να προκαλέσει αυτό?

Το σχολείο σκέφτηκε να συλλέξει όλα αυτά τα υγρά ιδιαίτερα τα κρασιά από τα μαγαζιά τοποθετώντας διάφορες φιάλες και στην συνέχεια μέσω μιας κλασματικής απόσταξης να διαχωρίσει τα διάφορα από τα ποτά την μεθανόλη και την αιθανόλη. Η μεθανόλη θα χρησιμοποιηθεί σαν απολυμαντικό και η αιθανόλη θα χρησιμοποιηθεί για την αύξηση του αριθμού οκτανίων της βενζίνης, πετυχαίνοντας καλύτερη απόδοση της μηχανής, λιγότερους ρύπους και φυσικά οικονομία στην βενζίνη.



Κυρίως Θέμα

Η αιθανόλη είναι ένα διαυγές, άχρωμο υγρό που εξατμίζεται εύκολα. Έχει βακτηριοκτόνο δράση και χρησιμοποιείται συχνά ως τοπικό απολυμαντικό. Χρησιμοποιείται ευρέως ως διαλύτης και συντηρητικό σε φαρμακευτικά παρασκευάσματα και ως το κύριο συστατικό των αλκοολούχων ποτών. Η αιθανόλη έχει αποδειχθεί χρήσιμη ως πρόδρομη ύλη για την σύνθεση άλλων ουσιών, ως καύσιμο για την παραγωγή θερμότητας και πρόσφατα ως καύσιμο για κινητήρες εσωτερικής καύσης.

Η αιθανόλη σε σχέση με τα υπόλοιπα οξυγονούχα συστατικά έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, που την καθιστούν ως το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο πρόσθετο της βενζίνης. Περιέχει σε μεγαλύτερο ποσοστό το οξυγόνο, με αποτέλεσμα να απαιτείται μικρότερη ποσότητα εισαγωγής στην βενζίνη. Σε σχέση με την μεθανόλη, η αιθανόλη είναι λιγότερο υγροσκοπική, δηλαδή απορροφά λιγότερη ποσότητα νερού, έχει μεγαλύτερη θερμογόνο δύναμη. Ωστόσο, το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της αιθανόλης σε σχέση με την μεθανόλη είναι ότι εμφανίζει μικρότερο ποσοστό τοξικότητας. (Λόης et al., 2014)(Cardona et al., 2010).

Η απόσταξη της αιθανόλης από τα κρασιά-περισσέυματα από τα μαγαζιά εστίασης, μπορεί να θεωρηθεί το σημαντικότερο μέτρο του προηγούμενου αιώνα για την προστασία της δημόσιας υγείας. Η ρίψης των κρασιών στους υπονόμους θα προκαλέσει μια αύξηση των παθογόνων μικροοργανισμών. Η αύξηση των παθογόνων μικροοργανισμών μπορεί να δημιουργήσει νέα προβλήματα και στο πόσιμο νερό λόγω της ανακύκλωσής του και φυσικά απόβλητα υγρά με θερμοκρασίες υψηλότερες από το κανονικό θα δημιουργούσε νέα προβλήματα και στους σταθμούς βιολογικού καθαρισμού. (Λιοδάκης Σ. Δημήτρης Γάκης. &...2023)

Η καύση της βενζίνης από μόνη της θα δημιουργούσε ρύπους πιο τοξικούς εξαιτίας των αρωματικών υδρογονανθράκων. Όταν συνδυαστεί η βενζίνη με το προϊόν της απόσταξης που είναι η αιθανόλη θα δώσει κατά ένα ποσοστό λιγότερους ρύπους, λιγότερη βενζίνη στις μηχανές ως προς την ποσότητα, αύξηση της απόδοσης της μηχανής, περισσότερα χιλιόμετρα. Όλα αυτά προϋποθέτουν **ένα καθαρό πλανήτη.**



Η συλλογή από τα μαγαζιά εστίασης κρασιών και άλλων οινοπνευματώδη ποτών από την μια πλευρά και από την άλλη η παραγωγή της αιθανόλης από αυτά μέσω της απόσταξης θα αποτελέσει και το νέο αντικείμενο της έρευνάς μας.

Οι μαθητές του έργου θα συγκεντρώσουν αυτά τα κρασιά και στην συνέχεια από αυτά θα πάρουν την αιθανόλη μέσω της απόσταξης (Εικόνα 1). Στην συνέχεια η αιθανόλη αυτή σε μείγμα συγκεκριμένης αναλογίας με την βενζίνη θα οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης της μηχανής μέσω της μείωσης του διοξειδίου του άνθρακα. Το μίγμα βενζίνης – αιθανόλης θα δοκιμαστεί στα εργαστήρια οχημάτων του Σχολείου μας για παραπέρα έρευνα ως προς την καύση. Με την καύση της σε όχημα θα μελετηθεί η θερμότητα και οι παραγόμενοι ρύποι.



Εικόνα 1: Εργαστήριο 1^ο ΕΠΑΛ Δράμας



Όλη η διαδικασία θα περιγραφεί παρακάτω στην πειραματική έρευνα. Η αιθανόλη δεν διαλύεται στο πετρέλαιο. Στους βενζινοκινητήρες δεν έχουμε ιδιαίτερο πρόβλημα, μιας και η ανάφλεξη είναι εξαναγκασμένη. Ίσα που η αιθανόλη έχει μεγάλο αριθμό οκτανίων πράγμα που σημαίνει ότι αν κάποιος κινητήρας προορίζεται αποκλειστικά για να την χρησιμοποιεί σαν καύσιμο, μπορεί να έχει υψηλότερο βαθμό συμπίεσης από το συνηθισμένο, χωρίς προβλήματα προανάφλεξης. Δυστυχώς δεν υπάρχει τίποτα στον κόσμο που ζούμε, που να μην έχει μειονεκτήματα και φυσικά η αιθανόλη δεν αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα. (Λουπάκης, Ν., 2011)

Από την συνολική ενέργεια που παράγει ένας κινητήρας εσωτερικής καύσης περίπου το 30% είναι το ωφέλιμο που μετατρέπεται σε ροπή και περνά στους τροχούς. Χονδρικά οι απώλειες επηρεάζουν σημαντικά τον βαθμό απόδοσης καθώς το 30% αποβάλλεται στο περιβάλλον ως θερμότητα, το 30% στην μορφή των καυσαερίων ενώ το 10% αναλώνεται σε μηχανικές τριβές (αντλίες λαδιού-ψύξης, σύστημα κλιματισμού, επιμέρους συστήματα κ.α.).

Η έρευνα θα αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά από τη σχολική κοινότητα στο πλαίσιο των μαθημάτων της Χημείας, της Φυσικής και των μαθημάτων της ειδικότητας του αυτοκινήτου. Θα γίνουν παρουσιάσεις στα σχολεία, στους τοπικούς φορείς και στα τοπικά ΜΜΕ.

Η στοιχειομετρική αναλογία αέρα προς αιθανόλη για την πλήρη καύση του καυσίμου της αιθανόλης είναι μικρότερη σε σχέση με την στοιχειομετρική αναλογία καύσης της βενζίνης χωρίς αιθανόλη. Συνεπώς, απαιτείται λιγότερη ποσότητα αέρα για την πλήρη καύση. Η προσθήκη της αιθανόλης στα μίγματα βενζίνης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του Αριθμού Οκτανίου. Συγκριτικά με τα υπόλοιπα οξυγονούχα πρόσθετα η αιθανόλη προσφέρει την μεγαλύτερη αύξηση του αριθμού οκτανίου.

Καλό είναι για την ανάμιξη της αιθανόλης με την βενζίνη να χρησιμοποιηθεί ο Αιθυλο-Τριτοταγής Βουτυλαιθέρας (ETBE) Ο ETBE ανήκει στην κατηγορία των βιοκαυσίμων. Πρόκειται για ένα διαυγές, άχρωμο ή ελαφρώς κίτρινο υγρό οργανικής βάσης, το οποίο διαθέτει χαρακτηριστική μυρωδιά αιθέρα. Ο ETBE βοηθάει στην βελτίωση της ποιότητας του αέρα, διότι η παρουσία οξυγόνου στο μόριό του συμβάλλει



στην μείωση των εκπεμπόμενων ρυπαντών, δηλαδή πτητικών οργανικών ενώσεων και σωματιδίων.

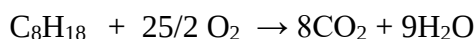
Ο ETBE μπορεί να θεωρηθεί ως σταθεροποιητής του μίγματος αιθανόλη-βενζίνη σχετικά με την τάση ατμών του. Το πρόσθετο της αιθανόλης με τον ETBE όταν εισαχθεί στην βενζίνη, αποτρέπει την διάλυση της αιθανόλης στο νερό, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται ο σχηματισμός των δύο στοιβάδων, όπως συμβαίνει στην περίπτωση που εισέρχεται στην βενζίνη μόνο αιθανόλη. Η προσθήκη του ETBE στην βενζίνη μειώνει την Τάση Ατμών. Η προσθήκη του μίγματος Αιθανόλης-ETBE στην Βενζίνη, προκαλεί την αύξηση της Τάσης Ατμών της, ακόμα και σε μικρό ποσοστό περιεκτικότητας της Αιθανόλης (2,3% v/v) σε όλα τα δείγματα Βενζίνης. (Ξυραλάκης Π. 2011)

Πειραματική απόδειξη της μείωσης των ρύπων από την καύση της βενζίνης και βενζίνης-αιθανόλης

Η έρευνα έδειξε ότι ένα όχημα σε κίνηση καταναλώνει 70 gr Βενζίνης και εκπέμπει 216 gr CO₂. Το ίδιο όχημα θα καταναλώσει περίπου 70 γραμμάρια βενζίνης για ένα χιλιόμετρο.

Η βενζίνη είναι μίγμα υδρογονανθράκων που αποτελούνται από άνθρακα και υδρογόνο και με την καύση ο άνθρακας αποβάλλεται με την μορφή διοξειδίου του άνθρακα (CO₂) όπου αυτό το οξυγόνο που πήρε από την ατμόσφαιρα είναι πολύ “βαρύτερο” από το υδρογόνο που αρχικά συνδεόταν ο άνθρακας.

Αν θέλουμε “περισσότερη Χημεία”, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η βενζίνη αποτελείται από οκτάνια και να γράψουμε την εξίσωση καύσης:



Τα 114gr οκτανίου δίνουν $8 \times 44 = 352\text{gr CO}_2$

Τα 70 gr οκτανίου δίνουν $X = 216 \text{ gr CO}_2$



Τι επηρεάζει την απόδοση;

Από την συνολική ενέργεια που παράγει ένας κινητήρας εσωτερικής καύσης περίπου το 30% είναι το ωφέλιμο που μετατρέπεται σε ροπή και περνά στους τροχούς. Χονδρικά οι απώλειες επηρεάζουν σημαντικά τον βαθμό απόδοσης καθώς το 30% αποβάλλεται στο περιβάλλον ως θερμότητα, το 30% στην μορφή των καυσαερίων ενώ το 10% αναλώνεται σε μηχανικές τριβές (αντλίες λαδιού-ψύξης, σύστημα κλιματισμού, επιμέρους συστήματα κ.α.). Ακόμη και το 30% (στους βενζινοκινητήρες είναι κάτω από 25%) που περισσεύει μειώνεται στη συνέχεια περίπου στο μισό κατά την μεταφορά ισχύος προς τους τροχούς.

Στη συνέχεια, η ομάδα έργου, θα πάρει την αιθανόλη και θα παρασκευάσει μίγμα βενζίνης – αιθανόλης που θα δοκιμαστεί στα εργαστήρια οχημάτων του Σχολείου μας για παραπέρα έρευνα ως προς την καύση.

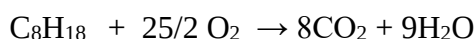
Με την καύση της σε όχημα θα μελετηθεί η θερμότητα και οι παραγόμενοι ρύποι.

Δημιουργούμε ένα μίγμα 85% βενζίνης και 15 % αιθανόλης

85% $\chi_{70}=60$ gr βενζίνη και 10 gr αιθανόλη

Καίγοντας τις ποσότητες ξεχωριστά, μπορούμε να υπολογίσουμε το CO_2 που παράγεται από τις δύο αντιδράσεις καύσης.

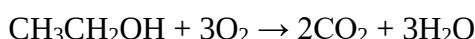
Αντιδράσεις καύσης της βενζίνης και της αιθανόλης



Τα 114 gr οκτανίου δίνουν $8 \times 44 = 352$ gr CO_2

Τα 60 gr X=185 gr CO_2

Κατά την πλήρη καύση της αιθανόλης, δημιουργείται χαρακτηριστική γαλάζια φλόγα και ελευθερώνεται ικανό ποσό θερμότητας, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως καύσιμο.



Τα 46 gr αιθανόλης δίνουν $2 \times 44 = 88$ gr CO_2

Τα 10 gr αιθανόλης δίνουν X=19 gr CO_2

Συνολικά CO_2 δίνουν 204 gr CO_2



Αρα $216-204 = \text{CO}_2$ δίνουν 12gr CO_2

Υπολογίζουμε το ποσοστό μείωσης των ρύπων CO_2

Τα 216 gr είναι σε ποσοστό 30%

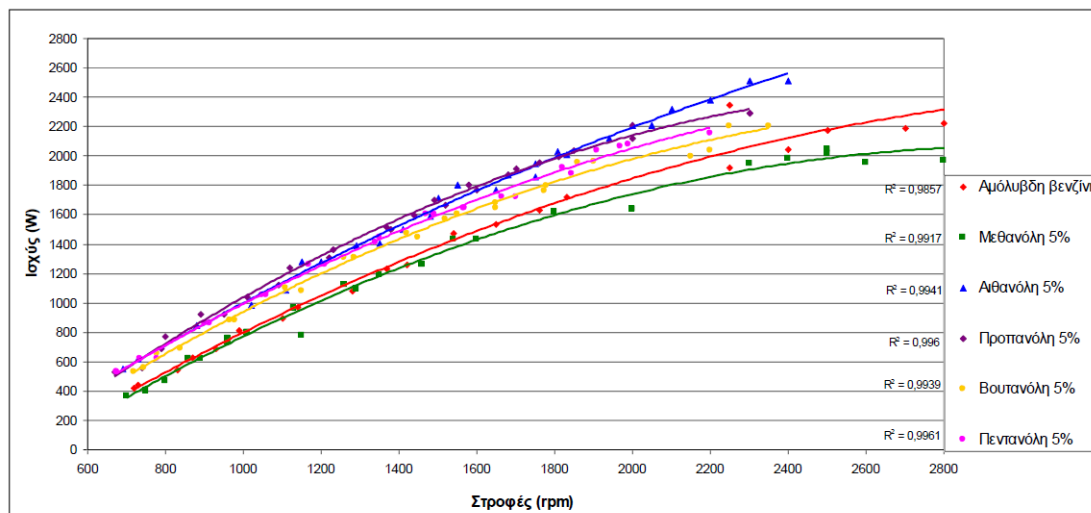
Τα 12 gr CO_2 είναι σε ποσοστό **X=2%**

Μια μείωση ρύπων CO_2 κατά 2% αυξάνει την απόδοση από 30% σε 32%. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψή μας ότι η ανάμιξη βενζίνης-αιθανόλης αυξάνει τον αριθμό των οκτανίων όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της μεθανόλης και της αιθανόλης με τα αντίστοιχα της βενζίνης. (Κυριάκης Ν. 2006)

Χαρακτηριστικό	Μεθανόλη	Αιθανόλη	Βενζίνη
Χημικός τύπος	CH_3OH	$\text{CH}_3\text{CH}_2\text{OH}$	C_8H_{18}
Περιεκτικότητα κ.β. σε C (%)	38	52	86
Περιεκτικότητα κ.β. σε H (%)	12	13	14
Περιεκτικότητα κ.β. σε O (%)	50	35	0
Στοιχ. αέρας ($\text{kg}_{\text{αέρα}}/\text{kg}_{\text{καυσ.}}$)	6.4	9.0	14.8
Θερμογόνος δύναμη (MJ/kg)	22.6	29.4	42.8
Ενθαλπία εξάτμισης (kJ/kg)	1110	904	380-550
Θερμοκρασία εξάτμισης ($^{\circ}\text{C}$)	65	78	25-215
Αριθμός οκτανίου (RON)	106	111	95

Η έρευνά μας επιβεβαιώνεται από μια άλλη έρευνα που έγινε με καύσιμο υλικό μείγμα βενζίνης και διάφορων αλκοολών. Η εικόνα 2 παρουσιάζει την ισχύ του κινητήρα με τα διάφορα μείγματα βενζ αλκοολών σε σύγκριση με την αμόλυβδη βενζίνη. Η αιθανόλη με την βενζίνη αυξάνει την ισχύ του κινητήρα κατά 5% σε σύγκριση με την αμόλυβδη. Η μεγάλη ισχύ λόγω της αύξησης των οκτανίων στο μείγμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο μεταπτυχιακού τμήματος της Γεωπονίας με θέμα < Αποδόσεις και εκπομπές ρύπων βενζινοκινητήρα με καύση μειγμάτων αλκοολών-βενζίνης> με μεταπτυχιακό φοιτητή τον κο Ξυραλάκη Παναγιώτη και με υπεύθυνο καθηγητή κο Τσατσαρέλη Κωνσταντίνο το 2012



Εικόνα 2. Συγκριτικό γράφημα ισχύος αμόλυβδης βενζίνης και μειγμάτων αλκοολών σε αναλογία 5% (Ξυραλάκης Π. 2011)

Συμπεράσματα

Η συμβολή της χρήσης της αιθανόλης στη μείωση της ρύπανσης του περιβάλλοντος. Η μείωση της ρύπανσης του περιβάλλοντος, δεν συνεπάγεται μόνο οικολογικό όφελος, αλλά και οικονομικό. Υπάρχουν μάλιστα επιστημονικές μέθοδοι με τις οποίες μπορεί να υπολογιστεί το οικονομικό όφελος και βασίζονται στο ότι: λιγότερη ρύπανση, σημαίνει καθαρότερο περιβάλλον και περισσότερη υγεία για τους ανθρώπους, πράγμα που συνεπάγεται λιγότερες χαμένες ώρες εργασίας και λιγότερα έξοδα νοσηλείας.

Το δεύτερο και εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα, είναι ότι η αιθανόλη είναι ανανεώσιμη πηγή ενέργειας. Μπορεί να παραχθεί με διάφορες μεθόδους, από φυτικά υπολείμματα, από ζαχαροκάλαμο, από ζαχαρότευτλα κ.α. Για το σκοπό αυτό μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις καλλιεργούνται ειδικά κάποιες εκτάσεις. Φυσικά είναι απαραίτητη η ύπαρξη κάποιων εργοστασίων που θα επεξεργάζονται τις όποιες πρώτες ύλες. Θα πρέπει όμως η καλλιέργεια των εκτάσεων να μην αποβεί σε βάρος της παραγωγής βασικών ειδών διατροφής για τον πληθυσμό. (Λουπάκης., 2011)

Η καύση της βενζίνης από μόνη της θα δημιουργούσε ρύπους πιο τοξικούς εξαιτίας των αρωματικών υδρογονανθράκων.



Όταν συνδυαστεί η βενζίνη με το προϊόν της απόσταξης που είναι η αιθανόλη θα δώσει κατά ένα ποσοστό λιγότερους ρύπους, λιγότερη βενζίνη στις μηχανές ως προς την ποσότητα, αύξηση της απόδοσης της μηχανής, περισσότερα χιλιόμετρα.

Όλα αυτά προϋποθέτουν **ένα καθαρό πλανήτη**

Βιβλιογραφία

- Κυριάκης, Ν. (2006). Μηχανές εσωτερικής καύσης. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Σοφία.
- Λιοδάκης Σ. Δημήτρης Γάκης. &... (2023) Χημεία Β' λυκείου γενικής παιδείας. Αλκοόλες Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων <Διόφαντος>.
- Λόης, Ε., Ζαννίκος, Φ., & Καρώνης, Δ. (2014). *Τεχνολογία Καυσίμων και Λιπαντικών*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
- Λουπάκης Ν. (2011). Κοκτέιλ για 4 τροχούς. Ημερομηνία ανάκτησης: 5 Οκτ 2011. Ιστοσελίδα: <http://iceal.wikidot.com/aithanoli>
- Ξυραλάκη Π. (2012). Αποδόσεις και εκπομπές ρύπων βενζινοκινητήρα με καύση μειγμάτων αλκοολών-βενζίνης. Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο. Τμήμα της Γεωπονίας Θεσσαλονίκης.
- Cardona, C., Sanchez, O., & Gutierrez, L. (2010). *Process Synthesis for Fuel Ethanol Production*. CRC Press.



Εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση κριτικού γραμματισμού και Τ.Π.Ε.: Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930) – Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Η μικρασιατική καταστροφή: «Η έξοδος»

Παναγιώτης Στούρας, Φιλολόγος – Ιστορικός – δευτεροβάθμια εκπαίδευση

stourasp@gmail.com

Περίληψη

Το μάθημα της Ιστορίας ομάδας προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου ως γνωστικό αντικείμενο είναι ιδιαίτερος απαιτητικό για τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς. Απαιτείται καλή γνώση των ιστορικών γεγονότων που συνέβησαν στον ελληνικό αλλά και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό και βαλκανικό χώρο, ώστε να μπορέσουν να τα συνδυάσουν και να εξάγουν τα αναμενόμενα συμπεράσματα. Επίσης, είναι αναγκαίο να κατέχουν το σύνολο της ύλης των γυμνασιακών τάξεων και τον τρόπο προσέγγισης των ιστορικών πηγών, καθώς στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου δίνεται βαρύτητα, κυρίως, στην ερμηνευτική προσέγγιση της ιστορίας, στην σύνδεση των ιστορικών γνώσεων και των πληροφοριών από τις πηγές.

Στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς, ιδιαίτερα στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου, οι μαθητές/τριες δεν αρκεί να απομνημονεύσουν το κείμενο του σχολικού βιβλίου, αλλά να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ελαφρές αποχρώσεις των λέξεων, των νοημάτων και των απόψεων των ιστορικών προσώπων που παρατίθενται, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν σωστές και ασφαλείς διασυνδέσεις με τις πληροφορίες που εντοπίζουν στα ιστορικά παραθέματα και να συνθέτουν μια ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη θέση και απάντηση.

Παράλληλα, η ένταξη και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής στην Εκπαίδευση (στο εξής: Τ.Π.Ε.) στην μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο. Ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. είναι επιβεβλημένη, καθώς προβάλλει έντονη η ανάγκη της γεωγραφικής τοποθέτησης των ιστορικών γεγονότων, του εντοπισμού ιστορικών τεκμηρίων, δημιουργίας χρονογραμμών κ.α., ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να



παρακολουθήσουν τα ιστορικά γεγονότα, να τα εντάξουν στο ιστορικό και γεωγραφικό γίνεσθαι και να προχωρούν σε ασφαλείς και τεκμηριωμένες αναλύσεις.

Η συγκεκριμένη πρόταση αφορά σε σχέδιο μαθήματος για την Ενότητα Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930) – Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Η μικρασιατική Καταστροφή «1. Η έξοδος» με τη χρήση κριτικού γραμματισμού και Τ.Π.Ε. Στο παρόν σχέδιο μαθήματος, επιχειρείται η χρήση ψηφιακού περιβάλλοντος και εργαλείων και κριτικού γραμματισμού. Οι μαθητές/τριες, εξοικειωμένοι/ες με την ψηφιακή τεχνολογία, συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται πιο προσιτό και κατανοητό στους συμμετέχοντες.

Λέξεις κλειδιά: σενάριο, γραμματισμός, πρόσφυγες.

Educational scenario utilizing critical literacy and ICT: The refugee issue in Greece (1821-1930) – Refugees in Greece during the 20th century. The Asia Minor Catastrophe: "The Exodus".

Abstract

The History course of the Humanities Studies orientation group in the third grade of General Lyceum serves as a particularly demanding academic subject for both students and educators. A solid understanding of historical events occurring not only within the Greek but also the broader European and Balkan context is essential. This enables students to integrate and draw expected conclusions. Moreover, mastery of the material covered in previous grades and the approach to historical sources is necessary, as the emphasis in the third grade of General Lyceum is primarily on interpretative approaches to history and linking historical knowledge with information from different sources.

In the current educational system, an approach to critical literacy in the History course is imperative, especially in the third grade of General Lyceum. Mere memorization of textbook content is insufficient; students must comprehend nuances in language, meanings, and historical figures' perspectives cited in the text to make accurate and safe connections with the



information found in historical excerpts and to formulate comprehensive and well-supported positions and responses.

Additionally, the integration and utilization of Information Technology in Education (hereafter referred to as IT) in the learning process are indispensable in the modern school environment. Particularly in the History course, the use of IT is imperative, highlighting the need for geographical contextualization of historical events, identification of historical evidence, creation of timelines, etc., allowing students to follow historical events, integrate them into historical and geographical contexts, and engage in safe and well-supported analyses.

The specific proposal concerns a lesson plan for the Unit "The Refugee Issue in Greece (1821-1930) – Refugees in Greece during the 20th century. The Asia Minor Catastrophe 'I. The Exodus'" using critical literacy and IT. In this lesson plan, the use of a digital environment and tools alongside critical literacy is attempted. Students, familiar with digital technology, actively participate in the educational process, resulting in a more accessible and understandable lesson for the participants.

Keywords: script, literacy, refugees.

Θεωρητικό πλαίσιο

Περί Ιστορίας

Το μάθημα της Ιστορίας, ιδιαίτερα στο Ενιαίο Γενικό Λύκειο και μάλιστα στην ομάδα προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών, πέρα από την τυπική παρουσίαση γεγονότων, ημερομηνιών και προσωπικοτήτων στοχεύει -ή πρέπει να στοχεύει- στην πολυπρισματική εξέταση των γεγονότων μέσα από οργανωμένες διαδικασίες και μεθόδους. Γενικότερα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να κατανοούν και να απαντούν στο ερώτημα «πώς μαθαίνουμε», «πώς προσεγγίζουμε» ένα ιστορικό γεγονός, καθώς η σύγχρονη κοινωνία είναι ιδιαιτέρως δυναμική, με αποτέλεσμα τα ζητήματα που θα αντιμετωπίσουν οι μελλοντικοί πολίτες είναι απρόβλεπτα και συνεχώς μεταβαλλόμενα. Ανάλογη δυσκολία αντιμετωπίζουμε και στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς διαφοροποιείται συνεχώς, μεταλλάσσεται και προσεγγίζεται ανάλογα το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο,



καθιστώντας και αυτή ένα δυναμικό πεδίο. Η «ανακάλυψη» από την πλευρά των μαθητών/τριών πως η Ιστορία δεν παρέχει μόνο πληροφορίες για το παρελθόν, αλλά ενημερώνει για το παρόν και κτίζει το μέλλον, είναι μια δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κάβουρα, 2011: 25). Μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ο/η μαθητής/τρια προάγει την ικανότητα οικοδόμησης ιστορικής σκέψης, προετοιμάζοντας τον εαυτό του/της να γίνει ένας/μία υπεύθυνος και πολλαπλά ενημερωμένος πολίτης μιας παγκόσμιας κοινωνίας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 73-74).

Περί Γραμματισμού και κριτικής σκέψης

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές απόπειρες να προσδιοριστεί ο όρος «γραμματισμός». Σε γενικές γραμμές ορίζεται ως μια πρακτική που αντανάκλα τις δυναμικές της εκάστοτε κοινωνίας, δεν είναι στατική και συνεχώς μεταλλάσσεται, όπως και η κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά ανάλογα τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου, ενώ παράλληλα να αντιμετωπίζει κριτικά το κάθε κείμενο (γραπτό ή προφορικό) ανάλογο με το είδος του (Μητσκοπούλου, 2001: 209). Έχουν καταγραφεί αρκετά είδη γραμματισμού - αναγνωστικός, λειτουργικός, κριτικός- (Hasan & Williams, 1996), ενώ τα τελευταία χρόνια προστίθενται και νεότερα -γλωσσικός, ιστορικός, σχολικός, τεχνολογικός, ψηφιακός, πληροφοριακός κ.α.-. Προκύπτει λοιπόν μια νέα προσέγγιση στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή του πολυγραμματισμού. Καθώς τα κείμενα δεν αποτελούν την μοναδική πηγή γνώσης, ούτε αυτοσκοπό και η ποικιλομορφία -πηγών, κειμένων, προσεγγίσεων κ.α.- είναι το ζητούμενο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, ο πολυγραμματισμός μεταλλάσσει την Παιδαγωγική, συνδέοντας την ποικιλία πηγών με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Χατζησαββίδης, 2007: 32).

Από την πλευρά τους οι μαθητές/τριες, μέσα από την ποικιλία πηγών και προσεγγίσεων, ενεργοποιούν δεξιότητες, συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, ώστε να εξάγουν ένα ασφαλές -και όσο γίνεται αντικειμενικό- συμπέρασμα, ζητούμενο στο μάθημα της Ιστορίας. Προκύπτει λοιπόν η κριτική σκέψη



ως ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που ενεργοποιούνται κατά περίπτωση συνδυαστικά (Ματσαγγούρας, 1998: 76-78). Για να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη είναι απαραίτητη η κριτική διδασκαλία, κυρίως μέσα από την συμμετοχικότητα, τη συλλογικότητα και την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1998: 138). Η ομαδοσυνεργατικότητα λοιπόν βοηθά την διαλεκτική επικοινωνία, την κοινή στοχοθεσία, την αντιπαράθεση, την αμφισβήτηση και την επανεξέταση των ζητουμένων μέσα από τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον/στην σύγχρονο/η πολίτη. Έτσι λοιπόν η κριτική διδασκαλία προωθεί αφενός την ουσιαστική μάθηση των αντικειμένων του κάθε μαθήματος -μέσα από την κατανόηση των εννοιών και γνώσεων- αφετέρου, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και την αυτενέργεια των μαθητών/τριών, ασκεί μια σειρά δεξιοτήτων, με σημαντικότερη αυτή της συλλογικής λογικής ανάλυσης δεδομένων και της ανάπτυξης διαλόγου και συνεργασίας, προετοιμάζοντας τον σύγχρονο παγκόσμιο πολίτη (Ματσαγγούρας, 1998: 55-60).

Ειδικότερα, η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού -και εν γένει του κριτικού στοχασμού- μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μια σειρά πρακτικών, όπως τη συγκριτική μελέτη φαινομένων, ιδεών και στάσεων των προσωπικοτήτων και των πράξεών τους στα πολυτροπικά κείμενα αναφοράς, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της έρευνας και της συγκριτικής προσέγγισης των μαθητών/τριών, μέσα από πολλαπλές πηγές και πολυτροπικά κείμενα στο διαδίκτυο και, την προσέγγιση των ιστορικών πηγών ως ολότητα και τη σύγκρισή τους με άλλα που έχουν παρόμοιο θέμα στη συγχρονία ή στη διαχρονία (Φτερνιάτη, 2010). Η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού υποβοηθείται από τη χρήση των ΤΠΕ, καθώς ευνοείται η πολυτροπικότητα και κατ' επέκταση η διαθεματική και κριτική προσέγγιση του μαθήματος (Γιάννου & Τσελίκας, 2011). Οι δεξιότητες, λοιπόν, που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας και της πολυμεσότητας προσέγγισης των πηγών, όπως η κριτική ανάγνωση, η αμφισβήτηση των κυρίαρχων αντιλήψεων, η αναζήτηση της τεκμηριωμένης προσέγγισης (Ντίνας & Γώτη, 2016), μετεξελίσσουν τους/τις μαθητές/τριες σε ενεργούς πολίτες σύγχρονων δημοκρατικών κρατών, καθώς



είναι σε θέση να αποδομούν κριτικά ένα κείμενο και να αναδεικνύουν τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις κοινωνικές πρακτικές που υποκρύπτονται σε αυτό, ανάλογα την κοινωνία στην οποία ζουν (Ματσαγγούρας, 2007). Σύμφωνα με τα παραπάνω, το μάθημα της Ιστορίας είναι, ίσως, το καταλληλότερο μάθημα, ώστε να εφαρμοστεί ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική διδασκαλία, καθώς, ειδικότερα στη Γ' τάξη του Ενιαίου Γενικού Λυκείου, απαιτείται η επαφή των μαθητών/τριών με ένα ετερόκλητο, συχνά αντικρουόμενο, πολυφωνικό και πολυτροπικό δείγμα ιστορικών πηγών, ώστε να αναπτυχθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών (Κυρκίνη, 1999: 26).

Πέραν αυτών, μέσα από τον κριτικό γραμματισμό οι μαθητές/τριες καταπολεμούν και τον ρατσισμό σε όλες του τις μορφές, καθώς κατανοούν την ετερότητα, την οπτική του «άλλου» και καταπολεμούν τα διλήμματα και τους φόβους τους απέναντι στο διαφορετικό (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 108-109). Η συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολλαπλών ιστορικών αφηγήσεων και αναπαραστάσεων, τα διαφορετικά συμπεράσματα που δύναται να εξαχθούν από την προσέγγιση των ίδιων πηγών, οι διαφορετικές κοινωνικοπολιτιστικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών και οι διαφορετικές αναλύσεις που προκύπτουν βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα της Ιστορίας και να συνειδητοποιήσουν την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης (Φιλάρετος, 1996: 17), βοηθώντας έτσι στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της αλληλοκατανόησης, δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες στη σύγχρονη κοινωνία (Μαυροσκούφης, 2002: 51) (Βαϊνά, 1997: 17).

Για να μπορέσει να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός θα πρέπει να συνδυαστούν τα επίπεδα εκείνα πάνω στα οποία αρθρώνεται η διδακτική της Ιστορίας, όπως τα γεγονότα, οι μέθοδοι, οι έννοιες και η δημιουργία αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων (Κόκκινος, 1998: 17). Ο/Η κριτικά εγγράμματος/η μαθητής/τρια χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, καθώς μελετά την Ιστορία σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα τοποθετώντας τον εαυτό του/της μέσα σε αυτή την κοινωνία. Με άλλα λόγια, αναζητά, επιλέγει, διαβάζει κριτικά και συνθέτει συνδυαστικές προσεγγίσεις στα διάφορα ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις που πρέπει να προσεγγίσει (Ρεπούση, 2007).



Τα οφέλη που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες από την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού στην ιστορία είναι πολυεπίπεδα. Η κατανόηση της γλώσσας ενός ιστορικού κειμένου η οποία μπορεί να διαφέρει ανάλογα την εποχή και τους ιστορικούς κώδικες που χρησιμοποιεί είναι βασική για τη μελέτη και άλλων αντικειμένων. Επίσης, οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες, τις συσχετίσεις και τις γενικεύσεις που αναφέρονται στα ιστορικά κείμενα και να τις προσεγγίσουν με κριτική διάθεση (Ρεπούση, 2004). Η διερευνητική μέθοδος που αναπτύσσεται στους/στις μαθητές/τριες και η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να επιλύουν προβλήματα, αξιολογώντας κριτικά τις πληροφορίες και τις εκάστοτε συνθήκες, βοηθά τους/τις μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους (Ρεπούση, 2007). Αυτή ακριβώς η πολυπρισματικότητα των ιστορικών γεγονότων και η πολυδιάστατη προσέγγισή τους, που επιβάλλει ο κριτικός γραμματισμός, οδηγεί στη διεπιστημονική προσέγγιση των ζητημάτων που απασχολούν του/τις μαθητές/τριες και τους/τις πολίτες της κοινωνίας. Η κριτική ανάλυση του λόγου ως πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων (Στάμου, 2014), παρέχει τη δυνατότητα να γίνονται αντιληπτές οι κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές εξελίξεις και να λαμβάνονται μέτρα από τους/τις μαθητές/τριες πρόληψης στην υπόλοιπη ζωή τους, πέρα και έξω από τη σχολική τάξη.

Περί ΤΠΕ και Ιστορίας

Σήμερα, στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η δημιουργία ενεργών πολιτών, οι οποίοι/ες να είναι σε θέση να αξιοποιούν κάθε μέσο επικοινωνίας και πολλούς διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους (κείμενα, εικόνες, κ.ά.). Προς αυτή την κατεύθυνση, δρουν οι ΤΠΕ και γι' αυτό, η αρμονική ένταξή τους σε όλα τα μαθήματα του σχολείου κρίνεται αναγκαία (Γιάννου & Τσελίκας, 2011). Η χρήση τους έχει επιφέρει αρκετές αλλαγές κάνοντας πιο προσιτό και εύληπτο το μάθημα στους/στις μαθητές/τριες. Επιπλέον, η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, ο περιορισμός των χωροχρονικών δεσμεύσεων και η υποστήριξη της εξατομικευμένης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι μερικά από τα σημαντικά οφέλη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κωσταράς, 2016).



Ειδικότερα, στο μάθημα της Ιστορίας η σύγχρονη τεχνολογία δεν παρέχει απλώς πληροφορίες αλλά δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες με αμεσότερο και ελκυστικότερο τρόπο τις ιστορικές πηγές, συμβάλλοντας στην ανασύνθεση των ιστορικών γεγονότων και στην πολυπρισματική προσέγγισή τους από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες. Επιπροσθέτως, τα σχολικά βιβλία, παύουν να αποτελούν τη μοναδική πηγή πληροφορίας και οι μαθητές/τριες εισάγονται σε ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον μέσω της τεχνολογίας. Σε αυτή την περίπτωση, η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών μέσα από διάφορες, και πολλές φορές αντικρουόμενες πηγές, να οδηγήσει σε διαθεματική προσέγγιση (Αργυροπούλου, 2007) και στην κριτική και συνθετική παρουσίαση διάφορων ζητημάτων που προκύπτουν από την προσέγγιση ιστορικών πηγών πολυτροπικά. Τέλος, προωθείται η ομαδοσυνεργατικότητα μέσα από την ανάπτυξη ομαδικών πρωτοβουλιών και εργασιών (Γιάννου, 2014). Συνολικά, οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ανάπτυξη τόσο γραμματισμών, όσο και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες αποκτούν πρόσβαση σε νέες πηγές γνώσης, ενώ παράλληλα το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και δημιουργικό (Μπίκος, 2012). Επιπλέον, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν ανεξαρτήτως της κοινωνικής ή μαθησιακής τους κατάστασης (Λύχνου, 2017).

Όπως παρατηρεί ο Αντώνης Λιάκος «Με το διαδίκτυο οι ιστορικοί κόμβοι ξεπηδούν σαν τις φυσαλίδες στο νερό που κοχλάζει. Κόμβοι με αρχεία, με ιστορικά περιοδικά και μονογραφίες. Κόμβοι ερασιτεχνικοί και προπαγανδιστικοί. Μηχανές αναζήτησης για ιστορικές πληροφορίες, για έννοιες, για λέξεις – κλειδιά, βιβλιογραφίες, χάρτες και εικόνες» (Λιάκος, 2007: 17) εξυπηρετώντας την πολύπλευρη θέαση των ιστορικών κειμένων. Εκτός αυτού, οι ΤΠΕ βοηθούν στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγώντας στην αυθεντική ή βιωματική μάθηση, καθώς μέσω εφαρμογών διευρύνουν τον χώρο και τον χρόνο. Επίσης, οι μαθητές/τριες βιώνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς οι νέες πρακτικές και προσεγγίσεις που εγκαινιάζουν οι ΤΠΕ στοχεύουν στην μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών και εξατομικεύουν τη μάθηση στα ενδιαφέροντά τους, ενώ πραγματοποιείται η



πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση (Paragiannakis, κ.ά., 2013), κυρίως μέσω της πολυμεσικότητας, της οπτικοποίησης της πληροφορίας, της ταχύτητας επεξεργασίας και η δυνατότητα αποθήκευσης μεγάλου όγκου πληροφοριών. Το βάρος μετατοπίζεται από το απλό κείμενο σε χάρτες, διαγράμματα, εικονικές αναπαραστάσεις και πλέον οι μαθητές/τριες επικοινωνούν πληροφορίες από πληθώρα πηγών (Κουνέλη, 2006: 513). Το γεγονός πως ανά πάσα στιγμή υπάρχει δυνατότητα αναζήτησης και πρόσβασης σε πλούσιο ιστορικό υλικό λειτουργεί υποστηρικτικά στους/στις μαθητές/τριες που σπαταλούν λίγο χρόνο, σε οποιοδήποτε χώρο, με ελάχιστο οικονομικό κόστος για την αναζήτηση ιστορικών πηγών (Τσίβας, 2011). Ο κριτικός γραμματισμός αναπτύσσεται περαιτέρω, καθώς οι μαθητές/τριες αξιολογούν το περιεχόμενο και την εγκυρότητα πολλών πηγών και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους με την κατάλληλη επιλογή σημειακών κωδίκων (Μιχάλης, 2016). Δίδεται, επίσης, η δυνατότητα να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες με αμεσότερο και ελκυστικότερο τρόπο ιστορικές πηγές, τις πληροφορίες και τον πολιτισμό της εκάστοτε εποχής μέσω της εποπτείας και της προσέγγισης πολλών και διαφορετικών πηγών, συμβάλλοντας στην ανασύνθεση του παρελθόντος (Τσάφος, 2004). Επιπροσθέτως, τα σχολικά βιβλία, παύουν να αποτελούν τη μοναδική πηγή πληροφορίας και οι μαθητές/τριες εισάγονται σε ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον μέσω της τεχνολογίας. Τέλος, προωθείται η ομαδοσυνεργατικότητα μέσα από την ανάπτυξη ομαδικών πρωτοβουλιών και εργασιών (Γιάννου, 2014). Τέλος, καθίσταται εφικτή και εύκολη η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών και των καθηγητών/τριών -σύγχρονα και ασύγχρονα-, δημιουργώντας εκπαιδευτικές κοινότητες, καταργώντας τους περιορισμούς που έθεταν τα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της ομαδικότητας, της συνεργασίας και γενικά της ιστορικής σκέψης.



Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Hasan, R., & Williams, G. (1996). *Literacy in society*. New York: Longman.
- Papagiannakis, H., & Ntoa, S., & Stephanidis, C. (2013). A Multimodal Ambient Intelligence Environment for Playful Learning. *Journal of Universal Computer Science*, 19 (17), σελ. 2617-2636.
- Αργυροπούλου, Χ. (2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιάννου, Τ. (2014). Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Στο Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Κ.Σ.Ε.* (Τόμ. Γ'). Πάτρα: ΙΤΥΕ.
- Γιάννου, Τ., & Τσελίκας, Σ. (2011). *Ανάπτυξη Μεθοδολογίας για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2010). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής, & Έ. Λεμονίδου, *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σελ. 13-120). Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κουνέλη, Ε. (2006). Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σελ. 497-525). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυρκίνη, Α. (1999). Η εξέλιξη της ιστοριογραφίας και η επίδρασή της στη σχολική πράξη. *Νέα παιδεία*, (89), σελ. 23-33.



- Κωσταρής, Χ. (2016). Καινοτόμες προτάσεις διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών με χρήση Νέων Τεχνολογιών. Στο Α. Κουγιουμτζής (Επιμ.), *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας & παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Λύχνου, Ε. (2017). Η χρήση του edmodo στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου. *Open Education*, (13), σελ. 76-87. Ανακτήθηκε από: <https://tinyurl.com/72ckckj3>
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη (Τόμ. Β)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (123), σελ. 48-54.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Preschool and Primary Education*, (4), σελ. 165–181.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σελ. 393-419). Αθήνα: Γρηγόρης.



- Στάμου, Α. (2014). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου (Επιμ.), *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας: Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσίβας, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευσης*, (4), σελ. 151-164.
- Φιλάρετος, Θ. (1996). Οι ιδέες των μαθητών για την Ιστορία και τον Ιστορικό. Αναζητήσεις γύρω από τη διδακτική της Ιστορίας στην Αγγλία. *Φιλολογική*, (57), σελ. 14-17.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, (135), σελ. 37-61.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά 6ο πανελλήνιο συνέδριο*. Πάτρα: ΟΜΕΡ.

Παράρτημα

Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος: Εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση κριτικού γραμματισμού και Τ.Π.Ε.: Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930) – Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Η μικρασιατική καταστροφή: «Η έξοδος»

Προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος: 1 διδακτική ώρα (45 λεπτά)

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Ιστορία Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών Γ' Λυκείου. Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικείμενου: Κεφάλαιο: Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930) – Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Ενότητα Β. Η μικρασιατική Καταστροφή «1. Η έξοδος»



από το βιβλίο «Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας (Γ' Γενικού Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών) - Βιβλίο Μαθητή.

Γενικοί στόχοι μαθήματος της Ιστορίας: Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να: α) αναπτύσσουν αίσθημα συμμετοχής στο ιστορικό γίνεσθαι και ενσυνείδητη τοποθέτηση στον χρόνο, ώστε να εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση του παρόντος, β) αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να καθίστανται ικανοί/-ές να επιλέγουν τις κατάλληλες διαδικασίες, προκειμένου να οδηγηθούν στη γνώση, στην ερμηνεία, στην επίλυση προβλημάτων κ.ά. και γ) αναπτύσσουν τις νοητικές δεξιότητες (όπως κριτική ικανότητα, σύγκριση και αξιολόγηση, αφαιρετική σκέψη, δημιουργικότητα, ιεράρχηση εννοιών, ορθολογική αμφισβήτηση) που απαιτούνται, για να οικειωθούν τη νέα παρεχόμενη γνώση.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να: α) ασκούνται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη δημιουργική ανάγνωση, ιδίως μέσω της ιστορικής αφήγησης και των ιστορικών πηγών, β) αναπτύσσουν συναισθηματικές δεξιότητες (όπως η ενσυναίσθηση, η έκφραση και η διαχείριση συναισθημάτων, η αρμονική εξισορρόπηση λόγου και πάθους), μέσω της παρακολούθησης και κατανόησης του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα. και γ) ενεργοποιούν την κριτική τους σκέψη, αναλύοντας, σχολιάζοντας και συζητώντας πάνω στην ιστορική αφήγηση και τις ιστορικές πηγές.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να: α) κατανοήσουν το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μικρασιατική καταστροφή (κριτικός - ιστορικός γραμματισμός), β) γνωρίσουν τα γεγονότα που οδήγησαν στην πρόκληση του ρεύματος των προσφύγων, γ) εκτιμήσουν την έκταση του προσφυγικού προβλήματος και τις προσπάθειες αντιμετώπισής του, δ) συμπεραίνουν ότι η επικράτηση εθνικιστικών και ακραίων πολιτευμάτων ενδέχεται να οδηγήσει σε εθνικές καταστροφές και γενοκτονίες και δ) αντιλαμβάνονται τη δυσκολία εγκατάστασης και περίθαλψης των προσφύγων τόσο για τα άτομα όσο και για το κράτος υποδοχής.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ: Μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ αναμένεται οι μαθητές/τριες να: α) συνεργάζονται για την παραγωγή κειμενικού και άλλου ψηφιακού



υλικού, β) δημιουργούν με την υποστήριξη των ΤΠΕ διαφορετικά κειμενικά είδη και γ) αξιοποιούν ψηφιακούς πόρους του Διαδικτύου για την αναζήτηση διαφορετικών ιστορικών πηγών.

Μέθοδος διδασκαλίας – διδακτικές τεχνικές: α) κειμενοκετρική, β) μαθητοκετρική, γ) ερμηνευτική, δ) διερευνητική (μέσω προσέγγισης ιστορικών πηγών), ε) διαλογική, στ) ερωτοαποκρίσεις, ζ) ομαδοσυνεργατική (επέκταση στη διεπιστημονικότητα), η) πολυαισθητηριακή, θ) διαθεματικότητα, ι) ευρεία χρήση ΤΠΕ και ια) ομάδες εργασίας (Group work).

Εποπτικά/διδακτικά μέσα: α) σχολικό εγχειρίδιο, β) πίνακας, γ) σημειώσεις μαθήματος, δ) χρήση Η/Υ, ε) χρήση βιντεοπροβολέα, στ) διαδικτυακές σελίδες, ζ) φύλλο εργασίας για την τάξη και η) φύλλο δραστηριοτήτων και για το σπίτι.

Πορεία διδασκαλίας – Χρονοπρογραμματισμός

Αφόρμηση: α) σύνδεση με τα προηγούμενα (ανάκληση γνώσεων). Εκπρόσωπος μαθητών/τριών παρουσιάζει στην ολομέλεια την προηγούμενη ενότητα μέσω συνεργατικού εγγράφου που έχει ετοιμάσει με την ομάδα του/της, στοχεύοντας στην ανάδυση της πρωτέρας γνώσης. (2'), β) καταγραφή των στόχων του μαθήματος από τον διδάσκοντα. (1'), γ) αξιολόγηση της κατάκτησης της πρωτέρας γνώσης μέσω ολιγόλεπτου test (5') και δ) αλληλοδιόρθωση των test από τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να παρακολουθήσουν τα ενδεχόμενα λάθη των συμμαθητών/τριών τους, να τους/τις ενθαρρύνουν και να αυτοδιορθωθούν (2').

Πορεία της κυρίως διδακτικής διαδικασίας: Ομαδική δραστηριότητα: τοποθέτηση εικόνων σε σωστή χρονολογική σειρά από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων (Φωτόδεντρο) (<http://tiny.cc/h76zxz>). Κατευθυνόμενος διάλογος πάνω στη δραστηριότητα. (3') β) ανάγνωση της ιστορικής αφήγησης του νέου μαθήματος από έναν μαθητή και μια μαθήτρια, οι οποίοι έχουν προετοιμάσει το εν λόγω μάθημα. Πραγματοποιείται γλωσσική εξομάλυνση, χωρισμός και καταγραφή πλαγιότιτλων και ανάλυση, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν εις βάθος την ιστορική αφήγηση. (15') γ) καθ' όλη τη διάρκεια της «παράδοσης» του νέου μαθήματος οι υπόλοιποι τρεις μαθητές/τριες εντοπίζουν στον χάρτη που προβάλλεται στον projector τις περιοχές απ' όπου προέρχονται οι πρόσφυγες, δ) ο/η



διδάσκων/ουσα προβάλλει στον projector το σχεδιάγραμμα του μαθήματος και με κατευθυνόμενο διάλογο εντοπίζει τυχόν μη κατανοητά σημεία του μαθήματος από τους/τις μαθητές/τριες. (2'), ε) δίδεται φύλλο εργασίας στους/στις μαθητές/τριες, για να δουλέψουν συνεργατικά (2 ομάδες) με την καθοδήγηση του διδάσκοντα. (6'), στ) εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια και μέσα από κριτικό διάλογο θα προκύψει ανατροφοδότηση. (2'), ζ) ακολουθεί ανακεφαλαίωση με power point από τον/την διδάσκοντα/ουσα (2') και η) δίδονται δραστηριότητες για το σπίτι με εστίαση στην κατανόηση της ιστορικής αφήγησης και τη διαθεματικότητα.

Αξιολόγηση διδασκαλίας: Θα πραγματοποιηθεί μέσω αναστοχαστικής διεργασίας και συγκεκριμένα συμπλήρωσης ημερολογίου σχετικά με τις εντυπώσεις από το μάθημα με στόχο την ανατροφοδότηση.

Φύλλο εργασίας

A. Να χαρακτηρίσετε τις παρακάτω προτάσεις ως Σωστές (Σ) ή Λανθασμένες (Λ). Οι Λανθασμένες προτάσεις να διορθωθούν και να διατυπωθούν σωστά.

1. Στην απογραφή του 1928 καταγράφονται 900.000 Έλληνες και 50.000 Αρμένιοι πρόσφυγες.
2. Χιλιάδες μετανάστες ακολούθησαν τον ελληνικό στρατό που αποχωρούσε από τη Μικρά Ασία.
3. Μετά την καταστροφή της Σμύρνης σειρά είχε ο Πόντος
4. Η Μικρασιατική εκστρατεία άρχισε στις 15 Μαΐου 1918
5. Η περιοχή της Σμύρνης δεν παραχωρήθηκε στο ελληνικό κράτος με τη Συνθήκη των Σεβρών.

B. Σε καθεμιά από τις παρακάτω ερωτήσεις μία μόνον απάντηση είναι σωστή.

1. Η Συνθήκη των Σεβρών, ως προς το θέμα της Σμύρνης:
 - α. Όρισε να διοικείται από την Ελλάδα μέχρι την υπογραφή τελικής συνθήκης
 - β. Πρόβλεπε πενταετή κατοχή και διοίκηση της Σμύρνης από την Ελλάδα και κατόπιν δημοψήφισμα για την προσάρτησή της



- γ. Πρόβλεπε πενταετή αυτονομία της Σμύρνης και κατόπιν δημοψήφισμα για την προσάρτησή της
- δ. Πρόβλεπε πενταετή ουδετερότητα της Σμύρνης και κατόπιν δημοψήφισμα για την προσάρτησή της
- 2. Χρονικά όρια τον μικρασιατικού πολέμου:
 - α. Από το Μάη του 1920 ως τον Ιούλιο του 1923
 - β. Από το Μάη του 1919 ως την υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών (1920)
 - γ. Από το Μάη του 1919 ως την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάνης (1923)
 - δ. Από το Μάη του 1919 ως τον Αύγουστο του 1922
- 3. Πριν την καταστροφή της Σμύρνης:
 - α. Δεν είχαν σημειωθεί μετακινήσεις ελληνικών πληθυσμών από τη Μικρασία
 - β. Ελληνικοί πληθυσμοί της Μικράς Ασίας είχαν εγκαταλείπει τα σπίτια τους και είχαν καταφύγει στη Σμύρνη ή στην Ελλάδα
 - γ. Ελληνικοί πληθυσμοί της Μικράς Ασίας είχαν εγκαταλείπει τα σπίτια τους και είχαν καταφύγει στην Αν. Θράκη ή στην Ελλάδα
 - δ. Είχαν μετακινηθεί οι περισσότεροι ελληνικοί πληθυσμοί

Γ. Να κρίνετε ποια από τα γεγονότα που περιγράφονται στο σημερινό μάθημα είναι πολιτικά, διπλωματικά ή στρατιωτικά.

Δραστηριότητες για το σπίτι

1. Αφού μελετήσετε το σημερινό μάθημα, αναστοχαστείτε το κατά πόσο η επικράτηση των εθνικιστικών κινημάτων και οι πολιτικές αναταραχές σε μια χώρα είναι παράγοντες που οδηγούν σε «εθνικές περιπέτειες», όπως αυτή της μικρασιατικής καταστροφής. Καταγράψτε τις σκέψεις σας σε ένα συνεργατικό έγγραφο και αποστείλτε το στο eclass του μαθήματος.

2. Αφού μελετήσετε τις σελίδες του σχολικού βιβλίου 96-97 συζητήστε και καταγράψτε σε έναν πίνακα τις πολιτικές, οικονομικές και στρατιωτικές επιπτώσεις του αποτελέσματος των εκλογών του Νοεμβρίου 1920. Οι απαντήσεις σας να αποσταλούν στο eclass του μαθήματος με τη μορφή παρουσίασης power point.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

3. Αφού μελετήσετε τις μαρτυρίες των προσφύγων που καταγράφονται στο Φωτόδεντρο (<http://tiny.cc/eh6zxz>) να καταγράψετε τους τόπους προέλευσης των προσφύγων και τις συνθήκες που πραγματοποιούνται οι μετακινήσεις αυτές. Εναλλακτικά, μπορείτε να βρείτε τις μαρτυρίες των προσφύγων σαρώνοντας το παρακάτω qrcode.





Πρακτικές και στάσεις των πολιτών της Αλεξανδρούπολης σχετικά με την Ανακύκλωση και την Εξοικονόμηση της Ενέργειας

Λιγούδη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

iwanna.lig@gmail.com

Τσαντόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ.,

tsantopo@fmenr.duth.gr

Περίληψη

Ο τρόπος ζωής που προωθείται από την κοινωνία είναι η συνεχής απόκτηση νέων υλικών αγαθών. Η κατάχρηση και η υπερκατανάλωση των φυσικών πόρων οδηγεί σε μία σειρά νέων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η ανακύκλωση και η εξοικονόμηση της ενέργειας αποτελούν δύο τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι παρόλο που αλλάζουν ελάχιστα την καθημερινότητά τους, συμβάλλουν στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Έτσι, οι πολίτες διαδραματίζουν έναν από τους σημαντικότερους ρόλους για την βελτίωση της κατάστασης του φυσικού περιβάλλοντος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις πρακτικές και τις στάσεις των πολιτών της Αλεξανδρούπολης για την ανακύκλωση και την εξοικονόμηση της ενέργειας. Το δείγμα επιλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία και συλλέχθηκαν 384 ερωτηματολόγια για την συλλογή των δεδομένων. Για την επεξεργασία τους αξιοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, ο μη παραμετρικός έλεγχος του Friedman και ο έλεγχος ανεξαρτησίας του χ^2 . Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα εξής: οι περισσότεροι πολίτες της Αλεξανδρούπολης ανακυκλώνουν συχνά έως πάντα. Οι στάσεις τους έχουν θετικό πρόσημο, όμως δεν δηλώνουν το ίδιο πρόθυμοι να χρησιμοποιούν ποδήλατο ή Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, να μειώνουν την θερμοκρασία στους 18°C κατά την διάρκεια του χειμώνα και την κατανάλωση κρέατος. Η πραγματοποίηση ανακύκλωσης βρέθηκε να επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες όπως η ηλικία αλλά δεν επηρεάζεται από το φύλο. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι όσοι ανακυκλώνουν συχνά εφαρμόζουν κάποιες καλύτερες συνήθειες και πρακτικές



ανακύκλωσης και εξοικονόμησης ενέργειας. Τέλος, για περιβαλλοντικά ζητήματα ενημερώνονται από το διαδίκτυο και την οικογένεια/ φίλους και εμπιστεύονται περισσότερο τους επιστήμονες.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντικές στάσεις, συνήθειες, εξοικονόμηση της ενέργειας, ανακύκλωση, Αλεξανδρούπολη.

“Practices and attitudes of the citizens of Alexandroupolis regarding Recycling and Energy Saving”

Abstract

The way of living that is promoted by our society is the continuous acquisition of brand-new material objects. The overuse and overconsumption of natural resources leads to a number of new environmental issues. Recycling and energy-saving constitute two of the possible solutions that people can tackle these problems with, even though they don't really make actionable changes through their lifestyle. Therefore, citizens play a key role in the improvement of the natural environment. This study aims to demonstrate the practices and the mindset of Alexandroupolis citizens when it comes to recycling and energy-saving. The sample was selected by simple random sampling and the data were compiled through the distribution of 384 questionnaires. As for the data processing, the tools that were utilized were the SPSS software, Freidman's non-parametric test and the independence test χ^2 . The results that emerged are the following: most of Alexandroupolis citizens recycle often to always. Their attitudes are quite positive; however, they don't feel confident enough to use their bicycles or other means of transport, to decrease their home temperature at around 18°C during the winter months and to eat less meat. The practice of recycling appeared to have been affected by certain factors such as people's age, but not necessarily by their sex. Furthermore, it was noted that those who recycle often, have adopted better habits in terms of recycling and energy-saving. Finally, people choose to be informed either online or through their family and friends, when it comes to environmental issues and also, they tend to trust the scientists more.

Key words: Environmentally-friendly mindset, habits, energy-saving, recycling, Alexandroupolis.



Εισαγωγή

Η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση της ατμόσφαιρας και των υδάτων, τα απόβλητα και η μείωση της βιοποικιλότητας αποτελούν παγκόσμια προβλήματα που απαιτούν επείγοντος τρόπους αντιμετώπισης. Η ανάγκη για περιβαλλοντική συνείδηση είναι πιο έντονη από ποτέ, καθώς ο σύγχρονος τρόπος ζωής προάγει την υπερκατανάλωση. Έχει γίνει συνήθεια η υιοθέτηση πρακτικών χωρίς το ίδιο το άτομο να σκέφτεται τον οικολογικό του αντίκτυπο και ίσως μερικές φορές να είναι πρόθυμο να τις αλλάξει. Η ενέργεια και τα υλικά αγαθά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύγχρονη ζωή του πολίτη. Η αναγκαιότητά τους απαιτεί μία συνειδητή και εύλογη χρήση ώστε να αποφευχθούν οι συνέπειες στον οικονομικό και περιβαλλοντικό τομέα. Η εξοικονόμηση της ενέργειας και η ανακύκλωση αποτελούν δύο τρόπους με τους οποίους το άτομο και αξιοποιεί αυτά τα αγαθά, αλλά και μειώνει το περιβαλλοντικό και το οικονομικό αντίκτυπο. Επίσης, κάθε πολίτης φέρει ευθύνη για τη συμπεριφορά του και για αυτό είναι σημαντικό να μελετηθούν οι στάσεις που έχουν και το τι εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους, ώστε να γνωρίζουμε την υφιστάμενη κατάσταση και την ενδεχόμενη αλλαγής της.

Ξεκινώντας με την πρώτη πρακτική, ανακύκλωση εννοείται ο μετασχηματισμός των απορριμμάτων σε καινούρια προϊόντα (European Commission, 2023). Η διαδικασία αυτή δίνει μία λύση στο τεράστιο πρόβλημα των αποβλήτων παγκοσμίως (Envode et al., 2021). Συγκεκριμένα ένας πολίτης της Ευρώπης παράγει 4,8 τόνους απορριμμάτων κάθε χρόνο και μόνο το 49% των αστικών αποβλήτων καταλήγει στην ανακύκλωση. Μάλιστα, ο κλάδος της κλωστοϋφαντουργίας ενισχύει την ροή των απορριμμάτων με την φθηνότερη μόδα καθώς οι καταναλωτές αγοράζουν περισσότερα και για μικρότερο χρονικό διάστημα (European Environment Agency, 2023). Από την άλλη, η ενέργεια είναι μία έννοια η οποία δεν μπορεί να οριστεί σαφώς. Ωστόσο διατηρείται και μπορεί να μεταβιβαστεί σε κάποιο άλλο σώμα ή να αλλάξει μορφή (Hewitt, 2002). Η ενέργεια μπορεί να αντληθεί από ορισμένες πηγές με περιορισμένα αποθέματα προκαλώντας ρύπανση στο περιβάλλον με την εξόρυξή τους και με τη χρήση τους, όπως είναι το πετρέλαιο (Αποστολάκης κ.ά., 2003). Αντίθετα, υπάρχουν πηγές ενέργειας οι οποίες περιέχουν απεριόριστα αποθέματα, όπως για παράδειγμα η



ηλιακή και η αιολική και χαρακτηρίζονται ως ανανεώσιμες πηγές (ΥΠΕΝ, 2023). Καθημερινά η ενέργεια αξιοποιείται για μεταφορές, θέρμανση, φωτισμό και σε ηλεκτρικές συσκευές. Το μεγαλύτερο ποσοστό της ενέργειας προέρχεται από ορυκτά, τα οποία επιδρούν αρνητικά στο περιβάλλον διότι απελευθερώνονται ατμοσφαιρικοί ρύποι. Η στροφή σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας είναι μία καλή τακτική για την επίλυση του προβλήματος αλλά καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η εξοικονόμηση της ενέργειας.

Η εφαρμογή της ανακύκλωσης και της εξοικονόμησης της ενέργειας στην καθημερινότητα των πολιτών έχει απασχολήσει ανά καιρούς τους ερευνητές. Ωστόσο, παρατηρείται ότι σε άλλες περιοχές εμφανίζονται υψηλά ποσοστά ανακύκλωσης, όπως στην έρευνα των Byrne et al. (2014) ενώ σε άλλες μειωμένα (Thomas et al., 2003; Zen et al., 2014). Όσο αφορά τις πρακτικές εξοικονόμησης ενέργειας οι συνηθέστερες είναι το κλείσιμο των φώτων και η αγορά λαμπτήρων εξοικονόμησης ενέργειας (Żywiłtek et al., 2021; Fyttopoulou et al., 2023). Επιπλέον οι έρευνες δείχνουν ότι οι πολίτες που είναι ενημερωμένοι για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις των ενεργειών τους είναι πιο πιθανό να ανακυκλώνουν και να εξοικονομούν ενέργεια. (Delistavrou et al., 2005; Trotta, 2018; Fyttopoulou et al., 2023). Όμως, η μετατροπή της γνώσης σε δράση δεν είναι πάντα άμεση. Κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των πολιτών. (Delistavrou et al., 2005; Fiorillo, 2013; Abushammala & Ghulam, 2022; Wang et al., 2018; Zen et al., 2014; Shrestha et al., 2021; Meyer, 2015). Τέλος, ένα άλλο εύρημα είναι ότι η έλλειψη υποδομών, κατάλληλης πληροφόρησης και χρόνου μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια για την υιοθέτηση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πρακτικών (Perrin & Barton, 2001; Thomas et al., 2003; Nixon & Saphores, 2019).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των πρακτικών των πολιτών της Αλεξανδρούπολης για την εξοικονόμηση της ενέργειας και την ανακύκλωση. Αναλυτικότερα οι στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν (α) η στάση που έχουν απέναντι σε συμπεριφορές σχετικά με την εξοικονόμηση της ενέργειας και της ανακύκλωσης, (β) οι πρακτικές που ακολουθούν σχετικά με αυτές και τέλος (γ) οι



απόψεις τους για το ποιες πηγές θεωρούν αξιόπιστες και από ποιες ενημερώνονται για περιβαλλοντικά ζητήματα.

Μεθοδολογία – Περιοχή έρευνας

Ως περιοχή της έρευνας επιλέχθηκε η Αλεξανδρούπολη, πόλη της Θράκης. Ο Δήμος της Αλεξανδρούπολης απαρτίζεται από την Δημοτική Ενότητα Αλεξανδρούπολης, την Δημοτική Ενότητα Τραϊανούπολης και την Δημοτική Ενότητα Φερών. Οι κάτοικοί υπολογίζονται περίπου 71.000 σύμφωνα με την απογραφή του 2021. Η Αλεξανδρούπολη αποτελεί μία από τις σύγχρονες πόλεις της Ελλάδας, καθώς ιδρύθηκε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, κατέχοντας σημαντική στρατηγική γεωγραφική θέση. Σύμφωνα με την απογραφή του 2021 το ποσοστό μόνιμων κατοίκων ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες είναι σχεδόν ίδιο με το ποσοστό των γυναικών λίγο υψηλότερο (ΕΛΣΤΑΤ, 2023).

Για να διεξαχθεί η έρευνα αξιοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε πολίτες της περιοχής έρευνας. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία και ενδεικτικά αναφέρονται: Altikolatsi et al., 2021; Zerinou, et al., 2020; Szaba et al., 2020; Żywiołek, et al., 2021; Tiew et al., 2019; Fytopoulou et al., 2023 και συνολικά αποτελείται από τρεις σελίδες και μέσα σε αυτό υπάρχουν 34 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος με τρεις ερωτήσεις έχει γενικό περιβαλλοντικό περιεχόμενο, το δεύτερο μέρος με έξι ερωτήσεις είναι σχετικό με την ανακύκλωση, το τρίτο μέρος με δεκαέξι ερωτήσεις για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και την εξοικονόμηση της ενέργειας, το τέταρτο μέρος με άλλες τρεις ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στο περιβάλλον και τέλος το πέμπτο μέρος με έξι ερωτήσεις για δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Πολλές από τις ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και επιλέχθηκαν διότι είναι εύκολες και γρήγορες στη συμπλήρωση καθώς και στην κωδικοποίηση (Wilkinson et al., 2003). Υπάρχουν επίσης ερωτήσεις με επιλογή προκαθορισμένων απαντήσεων και ερωτήσεις με την κλίμακα Likert. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, για άτομα άνω των 18 ετών και ο χρόνος για να συμπληρωθεί είναι περίπου 3 λεπτά. Σε



πρώτη φάση διανεμήθηκαν πιλοτικά 10 ερωτηματολόγια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες για την καλύτερη δυνατή σαφήνεια και κατανόηση του ερωτηματολογίου.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 384 πολίτες της Αλεξανδρούπολης και υπολογίστηκε με τη βοήθεια της απλής τυχάιας δειγματοληψίας. Η έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Δ.Π.Θ. στην αριθμ. 7/28-03-23 συνεδρίασή της. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε πολίτες της Αλεξανδρούπολης, τα οποία συμπληρώθηκαν αφού οι πολίτες δήλωναν την συγκατάθεσή τους για να συμμετέχουν στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το έτος 2023.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS. Ο μη παραμετρικός έλεγχος του Friedman αξιοποιήθηκε για τη σύγκριση περισσότερες από τρεις τιμές συσχετιζόμενων ομάδων μιας μεταβλητής σε τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η κατανομή της δοκιμασίας Friedman είναι χ^2 με βαθμούς ελευθερίας B.E.= k-1, όπου k είναι ο αριθμός ομάδων ή δειγμάτων. Στην παρούσα εργασία στις περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (Chi- square test) και όπου δεν αναφέρεται σημαίνει ότι δεν ισχύει το τεστ διότι τα κελιά με αναμενόμενη συχνότητα κάτω από 5 ήταν πάνω από 20%. Σχεδιάστηκαν πίνακες διασταυρώσεως ανάμεσα σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά και στην πραγματοποίηση ανακύκλωσης. Στη δεύτερη μεταβλητή υπάρχουν δύο ομάδες, οι πολίτες που ανακυκλώνουν συχνά-πάντα και οι πολίτες που ανακυκλώνουν σπάνια-ποτέ. Όταν το ποσοστό στον έλεγχο ήταν κάτω από 20% και $p > 0,05$ το θεωρείται ότι υπάρχει δεν σχέση και οι μεταβλητές μπορούν να χαρακτηριστούν ανεξάρτητες. Σε αντίθετη περίπτωση που το $p < 0,05$ τότε υπάρχει σχέση και θεωρούνται εξαρτημένες. Αν οι μεταβλητές ανήκουν στην τελευταία κατηγορία αναφέρονται και οι τιμές χ^2 , BE και p.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόψεις των πολιτών για την συχνότητα που πραγματοποιούν ανακύκλωση. Παρατηρείται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά έχουν οι απαντήσεις «Πάντα» και «Πολύ συχνά» με 30,5% και 30,2% αντίστοιχα. Σημαντικό



ποσοστό με 24,5% έχει και η απάντηση «Συχνά», ενώ περίπου δύο στους δέκα είτε δεν ανακυκλώνει είτε ανακυκλώνει σπάνια.

Πίνακας 1. Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες των απόψεων σχετικά με τη πραγματοποίηση ανακύκλωσης.

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ποτέ	11	2,9
Σπάνια	46	12,0
Συχνά	94	24,5
Πολύ συχνά	116	30,2
Πάντα	117	30,5
Σύνολο	384	100,0

Ακολουθούν τα αποτελέσματα τα οποία σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 φάνηκε να μην έχουν συσχέτιση με την συχνότητα ανακύκλωσης καθώς $BE=1$, $p>0,05$. Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των πολιτών όταν μεταφέρουν προϊόντα κατά τη διάρκεια αγορών του σούπερ μάρκετ χρησιμοποιούν τσάντα πολλαπλών χρήσεων, με 65,4% για όσους ανακυκλώνουν συχνά- πάντα και 43,9% για όσους ανακυκλώνουν σπάνια ή ποτέ. Οι περισσότεροι πολίτες και από τις δύο ομάδες όταν δεν χρησιμοποιούν τηλεόραση, σταθερό υπολογιστή ή λάπτοπ τα σβήνουν από το κουμπί, και δεν έχουν στερεοφωνικό. Και στις δύο κατηγορίες συχνότητας ανακύκλωσης η πλειοψηφία τους δηλώνει ότι ρυθμίζει τον θερμοστάτη 20°-22° C ή 18° -20° C κατά την διάρκεια του χειμώνα (38,6% στην κατηγορία ποτέ-σπάνια και 41,0% στην κατηγορία συχνά-πάντα), έχει κατάλληλα συστήματα σκιασμού αλλά δεν διαθέτει ανεμιστήρες οροφής/ δαπέδου. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι μισοί περίπου έχουν εξωτερική μόνωση και οι άλλοι μισοί δεν έχουν. Η συντριπτική πλειοψηφία των πολιτών δεν έχει φωτοβολταϊκά συστήματα παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας με ποσοστά 89,5% και 91,7% στις δύο ομάδες πολιτών. Η ικανοποίηση των πολιτών για τα εξωτερικά κουφώματα είναι «Πολύ» (40,4% και 45,0%) και το πότισμα του κήπου και των φυτών συνηθίζεται να γίνεται το «Βράδυ» ή το «Απόγευμα». Όσον αφορά την συχνότητα χρήσης της σκάλα των πολιτών στα σπίτια τους τα ποσοστά όλων των απαντήσεων δεν έχουν μεγάλη διαφορά μεταξύ τους και έχουν κατανεμηθεί σχεδόν ισάριθμα. Σχετικά με τα υλικά που ανακυκλώνουν, μεγάλα ποσοστά θετικής δήλωσης για την



ανακύκλωση του χαρτιού και του πλαστικού παρατηρήθηκε και σε αυτούς που ανακυκλώνουν σπάνια και σε αυτούς που ανακυκλώνουν συχνά ή πάντα (για το χαρτί 76,1% και 94,5% και για το πλαστικό 76,1% και 95,4% αντιστοίχως). Αντίθετα για τα υπόλοιπα υλικά παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα που κάνει ο πολίτης ανακύκλωση για τα υλικά όπως γυαλί, αλουμίνιο και μπαταρίες είναι δύο μεταβλητές που είναι εξαρτημένες. Εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 και βρέθηκε ότι όσοι ανακυκλώνουν συχνά ή πάντα το 78,0% από αυτούς δήλωσε ότι ανακυκλώνει το γυαλί. το 67,9% αλουμίνιο και το 81,3% μπαταρίες ενώ το για όσοι ανακυκλώνουν σπάνια τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 43,5%, 43,5% και 41,3% ($\chi^2 = 24,784$, $BE=1$, $p<0,001$) ($\chi^2 = 24,345$, $BE=1$, $p<0,001$) ($\chi^2 = 35,868$, $BE=1$, $p<0,001$).

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας και διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα ανακύκλωσης και η πρακτική απόρριψης ενός ανακυκλώσιμου συσκευασμένου προϊόντος είναι μεταβλητές εξαρτημένες. ($\chi^2 = 21,572$, $BE=3$, $p<0,001$). Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι πολίτες που ανακυκλώνουν σπάνια ή ποτέ όταν βρίσκονται στο δρόμο πετούν τη συσκευασία σε καλαθάκι του πεζοδρομίου ή σε συμβατικό κάδο (63,2%), ενώ αυτοί που κάνουν ανακύκλωση συχνά έως πάντα πετούν το ανακυκλώσιμο προϊόν στον ειδικό κάδο (55,0%). Μικρά ποσοστά είχε η συνήθεια «να το πετούν στο έδαφος» και «να το κρατούν και να το πετούν αργότερα σε κάδο ανακύκλωσης». Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία αυτών που κάνουν ανακύκλωση συχνά-πάντα (57,5%) ελέγχουν την ενεργειακή σήμανση όταν αγοράζουν μια ηλεκτρική συσκευή ενώ αυτοί που ανακυκλώνουν σπάνια-ποτέ οι μισοί (50,9%) δεν την ελέγχουν. Έτσι οι μεταβλητές θεωρούνται ότι έχουν συσχέτιση ($\chi^2 = 24,637$, $BE=2$, $p<0,001$). Στον Πίνακα 2 και βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των πολιτών που ανακυκλώνουν συχνά- πάντα επιλέγουν Α κλάσης και ανώτερη για τις ηλεκτρικές συσκευές του σπιτιού (41,0%). Σχεδόν το ίδιο ποσοστό (42,1%) αυτών που ανακυκλώνουν σπάνια ή ποτέ δηλώνουν ότι δεν ξέρουν το είδος της ενεργειακής κλάσης των περισσότερων ηλεκτρικών συσκευών του σπιτιού τους. Οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες ($\chi^2 = 16,875$, $BE=4$, $p<0,005$).



Πίνακας 2. Πίνακας διασταύρωσης σχετικά με το είδος ενεργειακής κλάσης των περισσότερων ηλεκτρικών συσκευών στα σπίτι των πολιτών και τη συχνότητα ανακύκλωσης.

	Ποτέ - Σπάνια	Συχνά - Πάντα
A κλάσης και ανώτερη	24,6	41,0
B κλάσης	10,5	8,9
C κλάσης και κατώτερη	3,5	4,0
Διάφορες	19,3	27,5
Δεν ξέρω	42,1	18,7
Σύνολο	100,0	100,0

Σχετικά με το είδος των λαμπτήρων που έχουν στο σπίτι οι πολίτες, εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας και αποδείχτηκε ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες ($\chi^2=13,077$, $BE=3$, $p<0,05$). Και στις δύο κατηγορίες τα μεγαλύτερα ποσοστά κατείχαν οι «Λάμπες LED» με 57,2% για όσους ανακυκλώνουν συχνά- πάντα και με 47,4% για όσους κάνουν ανακύκλωση σπάνια-ποτέ. Ωστόσο παρατηρείται ότι οι τελευταίοι διαθέτουν στο σπίτι τους «Λάμπα πυρακτώσεως», άλλοι «Εξοικονόμησης ενέργειας» και άλλοι τόσοι «Δεν γνωρίζουν», με ποσοστά 14,0%, 19,3% και 19,3% αντίστοιχα. Ενώ όσοι κάνουν ανακύκλωση συχνά-πάντα μεγάλο ποσοστό από αυτούς (28,1%) σε σύγκριση με άλλα είδη έχουν «Εξοικονόμησης ενέργειας». Εφαρμόζοντας τον έλεγχο χ^2 βρέθηκε ότι αυτοί που κάνουν ανακύκλωση συχνά-πάντα η πλειοψηφία, δηλαδή το 76,1% έχει ηλιακό θερμοσίφωνα στο σπίτι αυτοί, ενώ όσοι κάνουν ανακύκλωση σπάνια-ποτέ περίπου οι μισοί έχουν (57,9%) και οι άλλοι μισοί δεν έχουν (42,1%) ($\chi^2=8,289$, $BE=1$, $p<0,05$).

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μετά την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου του Friedman όσο αφορά την ιεράρχηση των φορέων για την συμμετοχή σε δράσεις σχετικές με την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Πίνακας 3. Ιεράρχηση των φορέων με βάση την εμπιστοσύνη των πολιτών ανάλογα με την πραγματοποίηση ανακύκλωσης.

	Ποτέ - Σπάνια	Συχνά - Πάντα
Την Ευρωπαϊκή Ένωση	5,35	5,48
Την Κυβέρνηση	4,38	4,19
Την τοπική Αυτοδιοίκηση	4,37	4,56
Τα κόμματα	2,82	2,77



Τις μη κυβερνητικές περιβαλλοντικές οργανώσεις	4,35	4,60
Τις περιβαλλοντικές ομάδες	6,48	6,35
Τις ομάδες πολιτών	5,89	5,61
Τους επιστήμονες	7,37	7,24
Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας	3,98	4,19
Friedman Test	N= 57; $\chi^2 = 163,924$; BE= 8; $p < 0,001$	N = 327; $\chi^2 = 824,216$; BE= 8; $p < 0,001$

Οι πολίτες είτε ανακυκλώνουν συχνά είτε όχι εμπιστεύονται περισσότερο τους επιστήμονες με μέσο κατάταξης 7,24 και 7,37 αντίστοιχα. Αμέσως μετά δείχνουν περισσότερο εμπιστοσύνη στις περιβαλλοντικές ομάδες, στις ομάδες πολιτών και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μικρότερη εμπιστοσύνη φάνηκε να υπάρχει στα κόμματα με μέσο κατάταξης 2,82 (όσοι ανακυκλώνουν σπάνια ή ποτέ) και 2,77 (όσοι ανακυκλώνουν συχνά έως πάντα).

Αντίστοιχα εφαρμόστηκε το Friedman Test αναφορικά με τις πηγές άντλησης ενημέρωσης/ πληροφόρησης για περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι πρωταρχική σημασία για αυτού του είδους ενημέρωσης θεωρούν το διαδίκτυο με μέσο κατάταξης 7,83 (για όσους ανακυκλώνουν ποτέ ή σπάνια) και 7,93 (για όσους ανακυκλώνουν συχνά έως πάντα), δεύτερον το οικογενειακό περιβάλλον και τους φίλους με μέσο κατάταξης 6,60 και 6,33 αντίστοιχα. Η πηγή που βρίσκεται τελευταία στην κατάταξη είναι οι τοπικές εφημερίδες με μέσο κατάταξης 4,05 και 4,12 αντίστοιχα. Πραγματοποιήθηκε το Friedman test και για τις στάσεις και την προθυμία των πολιτών για ορισμένες καθημερινές πρακτικές που αφορούν την εξοικονόμηση της ενέργειας και την ανακύκλωση. Αναλυτικότερα, είναι περισσότερο πρόθυμοι να σβήνουν τα φώτα όταν βγαίνουν από το δωμάτιο ή να χρησιμοποιούν λαμπτήρες χαμηλής κατανάλωσης, να αξιοποιούν τα ρούχων σε άλλες χρήσεις, να κλείνουν τη βρύση κατά την διάρκεια του βουρτσίσματος ή ξυρίσματος και να ανακυκλώνουν. Μικρότερη προθυμία και οι δύο ομάδες πολιτών δήλωσαν ότι έχουν για την χρήση ποδηλάτου, για την μείωση της θερμοκρασίας κάτω των 18° C, για τη χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς και τέλος για την μείωση κατανάλωση κρέατος.

Για να διαπιστωθεί αν τα παρακάτω δημογραφικά χαρακτηριστικά και η πραγματοποίηση ανακύκλωσης είναι μεταβλητές εξαρτημένες έγινε ο έλεγχος



ανεξαρτησίας χ^2 και έδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση. Γυναίκες και άνδρες εμφανίζουν σχεδόν ίδια ποσοστά και στις δύο κατηγορίες πολιτών. Όσο αφορά το μορφωτικό επίπεδο των πολιτών είναι κυρίως «Απόφοιτος Πανεπιστημίου», «Απόφοιτος Λυκείου» και «Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.». Οι περισσότεροι πολίτες είτε ανακυκλώνουν είτε όχι, δεν έχουν παιδιά ή έχουν δύο και η επαγγελματική τους κατάσταση είναι στην πλειονότητα Δημόσιοι υπάλληλοι, Συνταξιούχοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι.

Στον Πίνακα 4 πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών ($\chi^2 = 15,583$, $BE = 4$, $p < 0,05$). Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό στους πολίτες που κάνουν ανακύκλωση σπάνια-ποτέ βρίσκονται στο ηλικιακό εύρος 18-30 ετών (36,8%) και μετά ακολουθούν >60 ετών και 31-40 ετών. Ωστόσο όσοι ανακυκλώνουν συχνά-πάντα έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην ηλικιακή ομάδα «41-50 ετών» (26,3%) και ύστερα είναι «>60 ετών», «51-60 ετών» και «18-30 ετών».

Πίνακας 4. Πίνακας διασταύρωσης σχετικά με την ηλικία των πολιτών και την συχνότητα ανακύκλωσης

	Ποτέ – Σπάνια	Συχνά - Πάντα
18-30 ετών	36,8	19,0
31-40 ετών	19,3	13,5
41-50 ετών	10,5	26,3
51-60 ετών	10,5	19,6
>60 ετών	22,8	21,7
Σύνολο	100,0	100,0

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι πολίτες της Αλεξανδρούπολης ανακυκλώνουν συχνά έως πάντα στην πλειονότητά τους. Οι στάσεις τους για το περιβάλλον, την ανακύκλωση και την εξοικονόμηση της ενέργειας είναι αρκετά θετικές με εξαίρεση κάποιες συνθήκες άνεσης. Για παράδειγμα δεν επιθυμούν να μειώσουν τη θερμοκρασία στο σπίτι και την κατανάλωση κρέατος και να χρησιμοποιούν Μέσα Μαζικής Μεταφοράς αντί αυτοκινήτου. Απρόσμενο αποτέλεσμα είναι το γεγονός ότι δεν είναι πολύ πρόθυμοι οι πολίτες να χρησιμοποιούν ποδήλατο παρόλο που η Αλεξανδρούπολη είναι μια πόλη που προσφέρει αυτή την ευκαιρία.



Ενδιαφέρον είναι ότι οι πολίτες που ανακυκλώνουν συχνά είναι και γυναίκες και άνδρες, έχουν μέση ηλικία και εφαρμόζουν σε κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές καλύτερες συνήθειες ανακύκλωσης και εξοικονόμησης ενέργειας συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Ακόμη, οι πολίτες δείχνουν να εμπιστεύονται πολύ τους επιστήμονες και να αντλούν πληροφορίες από το διαδίκτυο και την οικογένεια/ φίλους για περιβαλλοντικά ζητήματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι η Ελλάδα είναι μία χώρα που διαθέτει πολλούς μήνες του χρόνου ήλιο, ωστόσο οι πολίτες της Αλεξανδρούπολης δεν διαθέτουν στην πλειονότητά του φωτοβολταϊκά συστήματα παραγωγής ενέργειας στα σπίτια τους, το οποίο βέβαια μπορεί να οφείλεται στο αρχικό κόστος αλλά και στον μη διαθέσιμο χώρο, καθώς υπάρχουν κυρίως πολυκατοικίες και οι ταρατσες είναι η μόνη επιλογή. Περιορισμοί της έρευνας είναι η αδυναμία ελέγχου της ειλικρίνειας των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες καθώς και η υποκειμενικότητα στην κατανόηση των ερωτήσεων. Ταυτόχρονα αυτά τα δεδομένα αφορούν συγκεκριμένα για το δείγμα της έρευνας και συνεπώς δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της χώρας. Είναι καλό λοιπόν να διεξάγονται και άλλες έρευνες παρόμοιες με την παρούσα που θα οδηγούσαν σε ασφαλέστερα αποτελέσματα. Μια άλλη πρόταση είναι να δοθεί περισσότερη προσοχή τους νέους καθώς θα ήταν πιο αναμενόμενο οι μικρότεροι σε ηλικία να συμμετέχουν στην ανακύκλωση, κάτι το οποίο δεν αποδείχθηκε. Τέλος, σημαντικό θα ήταν η κατάλληλη και μεθοδική ενημέρωση των πολιτών από τις αρμόδιες αρχές της κάθε πόλης ώστε να γίνει η ορθή αξιοποίηση των δυνατοτήτων που έχει και υποστηρίζει η κάθε μια.

Βιβλιογραφία

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Καλκάνης, Γ., (2003). «Φυσικά» Ε΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω Βιβλίο Μαθητή, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



- Abushammala, H., & Ghulam, S. T. (2023). Impact of Residents' Demographics on Their Knowledge, Attitudes, and Practices towards Waste Management at the Household Level in the United Arab Emirates. *Sustainability*, 15(1), 685.
- Delistavrou, A., Tilikidou, I., & Sarmaniotis, C. (2005). The role of motivation in the consumers' recycling behavior. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 8, 245-261.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2023). Στατιστικές: Αποτελέσματα Απογραφής Πληθυσμού- Κατοικιών 2021. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: Μόνιμος Πληθυσμός - ELSTAT (statistics.gr)
- European Environment Agency, (2023). Topics: Waste and Recycle. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: Waste and recycling (europa.eu)
- European Commission, (2022). Topics: European Green Deal. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: European Green Deal - Consilium (europa.eu)
- Evode, N., Qamar, S. A., Bilal, M., Barceló, D., & Iqbal, H. M. (2021). Plastic waste and its management strategies for environmental sustainability. *Case Studies in Chemical and Environmental Engineering*, 4, 100142.
- Fiorillo, D. (2013). Household waste recycling: national survey evidence from Italy. *Journal of Environmental Planning and Management*, 56(8), 1125-1151.
- Fytopoulou, E., Karasmanaki, E., Tampakis, S., & Tsantopoulos, G. (2023). Effects of Curriculum on Environmental Attitudes: A Comparative Analysis of Environmental and Non-Environmental Disciplines. *Education Sciences*, 13(6), 554.
- Hewitt, P. G. (2002). *Conceptual physics*. Pearson Educación.
- Meyer, A. (2016). Heterogeneity in the preferences and pro-environmental behavior of college students: The effects of years on campus, demographics, and external factors. *Journal of Cleaner Production*, 112, 3451-3463.
- Nixon, H., & Saphores, J. D. M. (2009). Information and the decision to recycle: results from a survey of US households. *Journal of Environmental Planning and Management*, 52(2), 257-277.



- Perrin, D., & Barton, J. (2001). Issues associated with transforming household attitudes and opinions into materials recovery: a review of two kerbside recycling schemes. *Resources, Conservation and Recycling*, 33(1), 61-74.
- Shrestha, B., Tiwari, S. R., Bajracharya, S. B., Keitsch, M. M., & Rijal, H. B. (2021). Review on the importance of gender perspective in household energy-saving behavior and energy transition for sustainability. *Energies*, 14(22), 7571.
- Thomas, C., Slater, R., Yoxon, M., Leaman, J., & Downing, J. (2003). What makes people recycle? An evaluation of attitudes and behaviour in London Western Riverside. In: International Solid Waste Association World Congress, Nov 2003, Melbourne, Australia.
- Trotta, G. (2018). Factors affecting energy-saving behaviours and energy efficiency investments in British households. *Energy policy*, 114, 529-539.
- ΥΠΕΝ (Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας), (2023). Ενέργεια: ΑΠΕ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: Ενέργεια - (ypen.gov.gr)
- Wang, B., Wang, X., Guo, D., Zhang, B., & Wang, Z. (2018). Analysis of factors influencing residents' habitual energy-saving behaviour based on NAM and TPB models: Egoism or altruism?. *Energy policy*, 116, 68-77.
- Wilkinson, D. & P., Birmingham, (2003). Using Research Instrument RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group, London and New York.
- Zen, I. S., Noor, Z. Z., & Yusuf, R. O. (2014). The profiles of household solid waste recyclers and non-recyclers in Kuala Lumpur, Malaysia. *Habitat International*, 42, 83-89.
- Żywiołek, J., Rosak-Szyrocka, J., & Mrowiec, M. (2021). Knowledge management in households about energy saving as part of the awareness of sustainable development. *Energies*, 14(24), 8207.



Συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζοντας σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων με τη χρήση ψηφιακών μέσων: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο

Τσιβοπούλου Δήμητρα, Δ. Σχ. Μακρυχωρίου Λάρισας

demitsiv@gmail.com

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που στοχεύει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της ποιότητας της μάθησης, ώστε όλα τα άτομα να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Παναγιώτου, 2021). Ιδιαίτερα, η εκπαιδευτική ένταξη μαθητών/ριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αποτελεί μείζον ζήτημα στη σύγχρονη εποχή (Αυτριβή & Μακρή, 2022). Εστιάζοντας σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων, επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών, χτίζονται γέφυρες συνεργασίας και κατανόησης, αποφεύγεται η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων και επιτυγχάνεται η συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gana, Vassilaki, Kitsiou, & Paradopoulou, 2021· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Μάλιστα, η χρήση ψηφιακών μέσων διευκολύνει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Αυτριβή & Μακρή, 2022). Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται στην ανάλυση αναγκών μαθητών/ριών Γ' τάξης Δημοτικού, έπειτα από μια μικρής κλίμακας παρατήρηση, και εστιάζει σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων με τη χρήση ψηφιακών μέσων, στοχεύοντας στην αύξηση της αλληλεπίδρασής τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αρχικά, σκιαγραφείται το εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη συνέχεια, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σενάριο, καταλήγοντας στους περιορισμούς και στις δυνατότητές του για αξιοποίηση στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, ψηφιακά μέσα, εκπαιδευτικό σενάριο, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανάλυση αναγκών



Inclusive education focusing on issues of identities and emotions using digital media: An educational scenario

Abstract

Inclusive education is an educational philosophy that aims to improve the school climate and the quality of learning, so that all individuals are included in inclusive education (Panagiotou, 2021). In particular, the educational integration of students with an immigrant or refugee background is a major issue in the modern era (Lytrivi & Makri, 2022). By focusing on issues of identities and emotions, the socialization of children is achieved, bridges of cooperation and understanding are built, the creation of stereotypes and prejudices is avoided and the inclusion of all children in the educational process is achieved (Gana, Vassilaki, Kitsiou, & Papadopoulou, 2021; Kanakidou & Papagianni, 2003). In fact, the use of digital media facilitates inclusive education (Lytrivi & Makri, 2022). The present educational scenario is based on the analysis of the needs of 3rd grade elementary school students, after a small-scale observation, and focuses on issues of identities and emotions with the use of digital media, aiming to increase their interaction, with the ultimate goal of improving the school climate. First, the educational framework is outlined and then the educational scenario is presented, concluding with its limitations and potential for future use.

Key words: *inclusive education, digital media, educational scenario, Primary education, needs analysis*

Εισαγωγή

Σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν την σπουδαιότητα του κοινωνικού γίνεσθαι και των αναγκών των μαθητών/ριών, κατά τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας, στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση και στην κατανόηση του κόσμου (Cope & Kalantzis, 2016· Long, 2014). Πιο συγκεκριμένα, αναλύοντας τις ανάγκες των μαθητών/ριών και εστιάζοντας σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων, επιτυγχάνεται η συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Gana, etal., 2021· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003· Λυτριβή & Μακρή, 2022· Παναγιώτου, 2021).



Ιδιαίτερα, στη σύγχρονη εποχή, η εκπαιδευτική ένταξη μαθητών/ριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αποτελεί μείζον ζήτημα, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές εξελίξεις ανάγκασαν μεγάλες ομάδες πληθυσμών να αναζητήσουν καταφύγιο, κυρίως στην Ευρώπη. Η χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνει την εκπαιδευτική ένταξη όλων των παιδιών, καθώς δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη (Λυτρινή & Μακρή, 2022).

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται στην ανάλυση αναγκών μαθητών/ριών, ώστε να προσδιοριστούν οι ικανότητες/δεξιότητες, οι προσδοκίες και οι μαθησιακές ανάγκες παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, στην Γ' τάξη ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας. Επιπρόσθετα, εστιάζει σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων με τη χρήση ψηφιακών μέσων, στοχεύοντας στην αύξηση της αλληλεπίδρασής τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αρχικά, αναλύεται η σπουδαιότητα της ανάλυσης αναγκών στη γλωσσική διδασκαλία και παρουσιάζονται τα οφέλη από την εστίαση σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων, καθώς και από τη χρήση ψηφιακών μέσων. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται το εκπαιδευτικό πλαίσιο και παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σενάριο, καταλήγοντας στους περιορισμούς και στις δυνατότητές του για αξιοποίηση στο μέλλον.

Ανάλυση αναγκών στη γλωσσική διδασκαλία

Η ανάλυση αναγκών (*Needs analysis*) είναι δυνατόν να διαδραματίσει κρίσιμο και ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών, καθώς συμβάλλει στην κριτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Μάλιστα, η ατομική και κοινωνική ανάλυση αναγκών παρέχει εγκυρότητα και συνάφεια σε όλο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων (Androulakis, Mastorodimou, & vanBoeschoten, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές συνιστώσες μιας ανάλυσης αναγκών για τον σχεδιασμό ενός γλωσσικού μαθήματος είναι: το πλαίσιο διδασκαλίας του, οι πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές πληροφορίες για τους/τις μαθητές/ριες, οι ελλείψεις και τα δυνατά σημεία τους, οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι ανάγκες τους, οι



γλωσσικοί στόχοι, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Androulakis et al., 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω συνιστώσες, επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή και η εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Λυτρινή & Μακρή, 2022). Ιδιαίτερα, σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση διευκολύνουν την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων καθώς και την υλοποίηση πρακτικών κατασκευής και παραγωγής νοημάτων (Cope & Kalantzis, 2016· Long, 2014).

Μάλιστα, η εστίαση στην ανάλυση των αναγκών των μαθητών/ριών, κατά τον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, συμβάλλει στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς έχουν κοινό στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της ποιότητας της μάθησης, ώστε όλα τα άτομα να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Λυτρινή & Μακρή, 2022· Παναγιώτου, 2021).

Εστίαση σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί επίσης, μέσω της εστίασης σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με πολιτιστικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση γλωσσών, η κοινωνική ενδυνάμωση και η αυτονομία των μαθητών/ριών διευκολύνει την ενεργό συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στην κατάκτηση των γλωσσικών στόχων (Gana, et al., 2021· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, οι αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, αποτελούν τρόπους διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Έτσι, στοχεύοντας στην εις βάθος κατανόηση και στην αποδοχή της ετερότητας, τόσο σε επίπεδο ταυτοτήτων όσο και σε επίπεδο συναισθημάτων, μέσω της κριτικής εξέτασης του πολιτισμικού υπόβαθρου και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, που περιβάλλει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, χτίζονται γέφυρες συνεργασίας και κατανόησης. Επιπρόσθετα, αποφεύγεται η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Κατά συνέπεια, διευκολύνεται η κοινωνικοποίηση των



μαθητών/ριών και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα (Gana, et al., 2021· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003).

Παράλληλα, μέσα από την αποδοχή της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να επικοινωνούν ταυτόχρονα με πολύμορφες και πολλαπλές πραγματικότητες που συναντούν στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, παρέχεται η ευκαιρία στα παιδιά να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, ενισχύοντας την επιλεκτική τους ικανότητα, στο πλαίσιο συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και εκπαιδευτικής ένταξης όλων των μαθητών/ριών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003).

Χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η χρήση ψηφιακών μέσων όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα πολυμέσα, διευκολύνουν τη συμπερίληψη, καθώς συνεισφέρουν στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος και ευνοούν την παρουσίαση των πληροφοριών με ποικίλους τρόπους και μεγαλύτερη πληρότητα, σε σύγκριση με τα έντυπα μέσα (Λυτρίβη & Μακρή, 2022· Παναγιωτακόπουλος, 1998α). Ακόμη, η εφαρμογή των ψηφιακών μέσων και μάλιστα των πολυμέσων χρησιμεύει στην εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με διαφορετικά επίπεδα γνώσης, διότι τα επιτρέπει να προχωρήσουν με διαφορετικούς ρυθμούς (Παναγιωτακόπουλος, 1998α).

Επιπρόσθετα, τα ψηφιακά μέσα επιδρούν θετικά στη μάθηση, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες των μαθητών/ριών σε ένα πιο ελκυστικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας εικόνα, ήχο, βίντεο και διάδραση. Έτσι, ευνοούν την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Ωστόσο, προϋποθέτουν την εξοικείωση των παιδιών με αυτά τα μέσα, τη γνώση της χρήσης τους και την ύπαρξη του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες (Cope & Kalantzis, 2016· Παναγιωτακόπουλος, 1998α).

Ακόμη η χρήση του διαδικτύου διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου υπάρχει γεωγραφική απόσταση μεταξύ τους. Επίσης, συμβάλλει στην αναζήτηση πληροφοριών. Βέβαια, απαιτείται



προσοχή στη χρήση του, διότι πολλές πληροφορίες που προσφέρει δεν είναι αξιόπιστες και δεν είναι κατάλληλες για παιδιά (Παναγιωτακόπουλος, 1998β).

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Δεδομένης της σπουδαιότητας της ανάλυσης των αναγκών των μαθητών/ριών στη γλωσσική διδασκαλία, πραγματοποιήθηκαν συμμετοχικές επιτόπιες παρατηρήσεις από την εκπαιδευτικό της τάξης. Με στόχο τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια δημιούργησε φύλλα παρατήρησης με συγκεκριμένους άξονες (πίνακας 1). Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, δημιουργήθηκε το προφίλ των μαθητών/ριών (πίνακας 2).

Πίνακας 1: Άξονες φύλλων παρατήρησης

Φύλλα Παρατήρησης	
Παρατήρηση σχετικά με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου	Παρατήρηση στην τάξη
• Σχολείο (αίθουσες, σχολικές αίθουσες, υλικοτεχνική υποδομή) • Σύνθεση του μαθητικού δυναμικού της τάξης • Φοίτηση των μαθητών στο σχολείο • Γενικές Παρατηρήσεις	• Μαθητές (προφίλ παιδιών και πρόοδος) • Εκπαιδευτικός (προφίλ εκπαιδευτικού, πρακτικές & μέθοδοι διδασκαλίας) • Εκπαιδευτικό υλικό & εργαλεία • Μαθησιακή διαδικασία/Σχέδιο διδ/λίας • Γενικές παρατηρήσεις

Πίνακας 2: Προφίλ μαθητών/ριών

Μετανάστες (αλβανικής καταγωγής)	Έλληνας μαθητής με διάγνωση ΚΕΛΑΣΥ	Μαθητές/ριες ελληνικής καταγωγής
• Φοίτηση στο σχολείο από την Α' Δημοτικού • Μέτριο επίπεδο στον προφορικό λόγο & αρκετές αδυναμίες στον γραπτό λόγο (στα ελληνικά) • Τακτική φοίτηση	• Φοίτηση στο σχολείο από το Νηπιαγωγείο • Μέτριο επίπεδο στον προφορικό λόγο & αρκετές αδυναμίες στον γραπτό λόγο (στα ελληνικά) • Τακτική φοίτηση	• Φοίτηση στο σχολείο από το Νηπιαγωγείο • Εξαιρετικό επίπεδο στον προφορικό λόγο & μερικές αδυναμίες στον γραπτό λόγο (στα ελληνικά) • Τακτική φοίτηση



• Εξοικείωση με ψηφιακά Εργαλεία/Μέσα	• Εξοικείωση με ψηφιακά Εργαλεία/Μέσα	• Εξοικείωση με ψηφιακά Εργαλεία/Μέσα
• Δυσκολία στην αναγνώριση συναισθημάτων και στη συνύπαρξη με άλλους/ες μαθητές/ριες	• Δυσκολία στην αναγνώριση συναισθημάτων και στη συνύπαρξη με άλλους/εξμαθητές/ριες	• Δυσκολία στην αναγνώριση συναισθημάτων και στη συνύπαρξη με άλλους/εξμαθητές/ριες
• Μιλούν αλβανικά, αγγλικά και ελληνικά	• Εκρήξεις θυμού	• Μιλούν ελληνικά, βλάχικα και αγγλικά
	• Μιλά ελληνικά και αγγλικά	

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η χρήση γραπτών δομιστικών ασκήσεων γραμματικής και συντακτικού, μέσω της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης και χωρίς τη χρήση ψηφιακών μέσων διδασκαλίας, δεν ευνοούσε τη μαθησιακή διαδικασία, προκαλούσε δυσφορία στους/στις μαθητές/ριες, η οποία συνοδευόταν από εκρήξεις θυμού, αναστατώνοντας το σχολικό κλίμα. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε το παρόν σενάριο, στοχεύοντας στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στη συμπερίληψη, εστιάζοντας σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων, με τη χρήση ψηφιακών μέσων.

Το εκπαιδευτικό σενάριο

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του σεναρίου, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2021) είναι τα παρακάτω:

➤ Να συντάσσουν περιγραφικά, πολυτροπικά κείμενα με τη χρήση κατάλληλων δομικών και γλωσσικών μέσων. (ΙΕΠ, 2021, σ. 58).

Αναλυτικότερα και προσαρμόζοντας τα παραπάνω προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στις ανάγκες των μαθητών/ριών της συγκεκριμένης τάξης, σύμφωνα με το προφίλ τους, οι μαθητές/ριες αναμένεται:

- ✓ Να περιγράφουν τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους, δημιουργώντας ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα.
- ✓ Να αλληλεπιδράσουν σε ομάδες και να γνωριστούν καλύτερα, βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.
- ✓ Να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.



Η μέθοδος του σεναρίου είναι η ομαδοσυνεργατική και η μαθητοκεντρική, ακολουθώντας τις αρχές της εργασιοκεντρικής παιδαγωγικής, κατά την οποία οι μαθητές/ριες εμπλέκονται σε δημιουργικές, αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, δίνοντας έμφαση στο νόημα αυτών των δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τόσο ως πρώτης όσο και ως δεύτερης (Ellis, 2009; Long, 2014). Επίσης, το σενάριο περιλαμβάνει πρακτικές διαγλωσσικότητας, κατά τις οποίες τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία από τις ταυτότητές τους για να εκφραστούν, συνδυάζοντάς τα δημιουργικά και κριτικά και χρησιμοποιώντας έναν ή περισσότερους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες (Τσοκαλίδου, 2017).

Η διάρκεια του σεναρίου είναι δύο διδακτικές ώρες και η υλοποίησή του γίνεται στο εργαστήριο πληροφορικής όπου υπάρχει διαδραστικός πίνακας ή η δυνατότητα χρήσης προβολέα. Αναλυτικότερα, την πρώτη ώρα οι μαθητές/ριες παρακολουθούν την παρουσίαση της εκπαιδευτικού για τα συναισθήματα και συζητούν για αυτά (Τι νιώθουν; Πότε;). Επίσης, συζητούν για τους τρόπους με τους οποίους τα εκφράζουν και εξασκούνται στην αναγνώριση των συναισθημάτων με τη χρήση εικόνων emoji. Ακόμη, εμπλουτίζουν το σχετικό με τα συναισθήματα λεξιλόγιό τους (σύνδεσμος παρουσίασης Google [εδώ](#)).

Στη συνέχεια, περιγράφουν τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους, δημιουργώντας πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα (γραπτός λόγος, εικόνες, βίντεο, ήχο), με τη συμπλήρωση του δικού τους κομματιού – παζλ, που αποτελεί μέρος μιας κοινής παρουσίασης Google για όλη την τάξη, αφού παρατηρήσουν το κομμάτι που συμπλήρωσε η εκπαιδευτικός. Ύστερα, κάθε παιδί παρουσιάζει το κείμενό του στην ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, τα κείμενα μπορούν να εκτυπωθούν, ώστε να σχηματιστεί το παζλ της τάξης (σύνδεσμος κοινής παρουσίασης [εδώ](#)). Σε αυτό το παζλ, μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη συγκεκριμένη τάξη.

Τη δεύτερη ώρα οι μαθητές/ριες χωρίζονται σε ομάδες και βρίσκουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους ως προς την χώρα καταγωγής, τις γλώσσες που μιλούν, τα ενδιαφέροντά τους και τα συναισθήματά τους. Κάθε ομάδα συμπληρώνει τα ευρήματά της στη δική της διαφάνεια σε μια κοινή παρουσίαση Google, η οποία αφού τελειώσουν



όλες οι ομάδες παρουσιάζεται στη τάξη και ακολουθεί συζήτηση. Έτσι, τα παιδιά διαπιστώνουν ότι δεν έχουν μόνο διαφορές αλλά και ομοιότητες. Βρίσκουν κοινά στοιχεία και αποδέχονται τη διαφορετικότητα ως αποτέλεσμα διαφορετικών εμπειριών και βιωμάτων (σύνδεσμος παρουσίασης <https://docs.google.com/presentation/d/1rGcYUUVd9Xa8Tx1QqjtS480e2dvHQYGFhQg2hV0EDUo/edit?usp=sharing>).

Ύστερα, ομαδικά καταγράφουν λέξεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Κάθε ομάδα συμπληρώνει τη δική της διαφάνεια σε μια κοινή παρουσίαση Google. Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/ριες μπορούν να εκφραστούν σε όποια γλώσσα επιθυμούν (από αυτές που μιλούν) και μάλιστα, στα πλαίσια της διαγλωσσικότητας, μπορούν να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά και κριτικά στοιχεία από τις ταυτότητές τους και να εκφραστούν είτε μέσα από ένα γλωσσικό κώδικα είτε από δύο ή περισσότερους γλωσσικούς κώδικες (σύνδεσμος παρουσίασης Google https://docs.google.com/presentation/d/1EESvv1zU7os24S2vs5J2GKXB6ExcnVG9avn_V6s4yXY/edit?usp=sharing). Έπειτα, συμπληρώνουν το φύλλο αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα).

Αναστοχασμός

Το συγκεκριμένο σενάριο στηρίχθηκε στην ανάλυση των αναγκών των μαθητών/ριών. Ακόμη, σχεδιάστηκε με βάση συμπεριληπτικές, μαθητοκεντρικές και διαγλωσσικές αρχές, στοχεύοντας στη γλωσσική κατάκτηση, καθώς και στη διευκόλυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλβανικής καταγωγής και μαθησιακές δυσκολίες. Οι ατομικές και οι ομαδικές δραστηριότητες του σεναρίου χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα, ευελιξία και πολυτροπικότητα.

Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου αυξήθηκε η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριών της τάξης. Επίσης, βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα, καθώς κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων, δεν σημειώθηκαν εκρήξεις θυμού και το ενδιαφέρον των παιδιών διατηρήθηκε αμείωτο. Μάλιστα, στα πλαίσια της συνύπαρξης των γλωσσών, στην τελευταία δραστηριότητα, τα παιδιά κατέγραψαν λέξεις σχετικές με τα συναισθήματα στα ελληνικά, στα αγγλικά, στα



βλάχικα (με ελληνικούς χαρακτήρες) και στα αλβανικά καθώς και τις λέξεις «στρες» και «φρικάρω», που προέρχονται από τις αγγλικές λέξεις *stress* (άγχος) και *freak* (τέρας), αντίστοιχα. Στα πλαίσια της διαγλωσσικότητας, καταγράφηκαν οι λέξεις «χάπι» και «λαβ», για την κατανόηση των οποίων απαιτείται η γνώση ελληνικών και αγγλικών, αφού πρόκειται για τις αγγλικές λέξεις *happy* (χαρούμενος) και *love* (αγάπη) γραμμένες με ελληνικούς χαρακτήρες. Ακόμη, καταγράφηκε η φράση «Χάπι χωρίς χάπι» (με τη σημασία «happy χωρίς χάπια»), όπου δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα συνεργάζονται δημιουργικά και κριτικά, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, για την παραγωγή νοήματος.

Το παρόν σενάριο απαιτεί την ύπαρξη εργαστηρίου πληροφορικής με διαδραστικό πίνακα ή προβολέα. Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί και σε μία τάξη με υπολογιστή και προβολέα ή διαδραστικό πίνακα, σε συνδυασμό με τη χρήση tablet. Οι δραστηριότητες, τα συναισθήματα και η διάρκεια του σεναρίου μπορούν να τροποποιηθούν, ώστε να αξιοποιηθούν σε διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μιας διαφορετικής τάξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Androulakis, G., Mastorodimou, E., & van Boeschoten, R. (2016). Using qualitative methods for the analysis of adult immigrants' L2 needs: Findings from a research project in Greece focusing on school-parents Communication. *CALL: Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language*, 1(1), 6.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Gana, E., Vassilaki, E., Kitsiou, R., & Papadopoulou, M. (2021). Identity Investment for Identity Empowerment: Implications of Task-based Learning in a Language Course for Immigrants. *International Journal of Learner Diversity & Identities*, 28(1).

ΙΕΠ, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό* (ΦΕΚΒ 5877/15-12-2021).



Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Λυτρίβη, Φ., & Μακρή, Κ. (2022). Ανάλυση αναγκών και ψηφιακά μέσα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο. *Νέος Παιδαγωγός*, 28, 584-594.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998α). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής & Α. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση – Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (τομ. Γ, σελ.187-326). Πάτρα: ΕΑΠ.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998β). Το Internet. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής & Α. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση – Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (τομ. Γ, σελ.327-364). Πάτρα: ΕΑΠ.

Παναγιώτου, Ν. (2021). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: ένα εγχειρίδιο συνοπτικής παρουσίασης του όρου*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2024, από: https://www.researchgate.net/publication/351082488_Symperileptike_Ekpaideuse_ena_enche_iridio_synoptikes_parousiases_tou_orou

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Sidayes. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Παράρτημα

Φύλλο αξιολόγησης

Τώρα που ολοκλήρωσα τις δραστηριότητες:

α) μπορώ:	😊	😐	😞
Να περιγράψω τον εαυτό μου.			
Να περιγράψω τα συναισθήματά μου.			
Να συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/ριες για ένα κοινό έργο.			
Να εντοπίζω ομοιότητες στις παρουσιάσεις των συμμαθητών/ριών μου.			
Να εντοπίζω διαφορές στις παρουσιάσεις των συμμαθητών/ριών μου.			
β) γνωρίζω	😊	😐	😞
Πόσο μου άρεσε:			
• Η συνεργατική εργασία.			
• Η ατομική εργασία.			
• Οι παρουσιάσεις.			
Πόσο με δυσκόλεψε:			
• Η συνεργατική εργασία.			
• Η ατομική εργασία.			
• Οι παρουσιάσεις.			
Κάτι άλλο που με δυσκόλεψε:			
Πώς ξεπέρασα τις δυσκολίες μου:			
• Με τη βοήθεια των συμμαθητών/ριών μου.			
• Με τη βοήθεια της δασκάλας μου.			



Chat, text, search and learn. Σχεδιάζοντας μαθήματα για ενήλικες με τη χρήση των κονστρουκτιβιστικών εργαλείων μάθησης Web 2.0

Πηνελόπη Τσιριντάνη, Master Εκπαίδευσης Ενηλίκων Frederick University
askpenelope1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, βασισμένη στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, αποσκοπεί στην ανάδειξη του ρόλου των εργαλείων μάθησης Web 2.0 στο σχεδιασμό μαθημάτων για ενήλικες. Αναδεικνύει τους βασικούς προβληματισμούς και περιορισμούς, όπως τα ζητήματα ιδιωτικότητας και ασφάλειας δεδομένων, την ανάγκη για τεχνική υποστήριξη, καθώς και την απαίτηση για αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή. Παράλληλα, παρέχει πρακτικές προτάσεις για το σχεδιασμό μαθημάτων. Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι τα σχέδια μαθημάτων, που ενσωματώνουν αυτά τα εργαλεία, προσφέρουν στους ενήλικες περισσότερες διαδραστικές και συνεργατικές ευκαιρίες, οδηγώντας σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των κονστρουκτιβιστικών εργαλείων μάθησης Web 2.0, οι μαθησιακοί στόχοι πρέπει να δημιουργούνται σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, αξιοποιώντας την ψηφιακή ταξινόμηση του Bloom. Αρχικά, ο εκπαιδευτής πρέπει να ενεργοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευομένων, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη νέα μάθηση. Για την εμβάθυνση στη γνώση, προτείνεται η χρήση blogs που ευνοούν τη στοχαστική διαδικασία, ενώ για τη δημιουργία νέας γνώσης ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει τα wikis. Τέλος, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των forums προτείνεται για την ενεργοποίηση διαδικασιών σκέψης και ενεργού προβληματισμού, βοηθώντας στην εδραίωση της γνώσης και στον εντοπισμό κενών. Για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των εργαλείων του Web 2.0, ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει ενεργό συντονιστικό ρόλο για τη διοργάνωση των συζητήσεων και να δίνει κίνητρα στους εκπαιδευόμενους ώστε να μην επιδίδονται σε παθητική παρακολούθηση. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να συζητάει τους προβληματισμούς των εκπαιδευομένων σχετικά με τη χρήση των ασύγχρονων εργαλείων μάθησης, όπως τα wikis και τα forums. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση αυτών



των εργαλείων είναι η χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης απόδοσης των ατομικών και ομαδικών αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά: εργαλεία Web 2.0, προοπτικές, περιορισμοί, κονστρουκτιβισμός, εκπαίδευση ενηλίκων

Chat, text, search and learn

Designing lessons for adults using Web 2.0 design learning tools

Abstract

This literature review, based on the theory of constructivism, aims to highlight the role of Web 2.0 learning tools in the design of lessons for adults. It highlights key concerns and limitations, such as privacy and data security issues, the need for technical support, and the requirement for effective instructional design and instructor guidance. It also provides practical suggestions for lessons' design. Findings suggest that lesson plans that incorporate these tools offer adults more interactive and collaborative opportunities, leading to improved learning outcomes. For successful integration of Web 2.0 constructivist learning tools, learning objectives must be created in collaboration with learners, utilizing Bloom's digital classification. Initially, the instructor must activate the learners' prior knowledge, which is the basis for the new learning. To deepen knowledge, it is suggested to use blogs that favour the reflective process, while for the creation of new knowledge the instructor can use wikis. Finally, the use of the potential of forums is proposed to activate thought processes and active reflection, helping to consolidate knowledge and identify gaps. To maximise the effectiveness of Web 2.0 tools, the trainer should have an active moderating role in organising discussions and motivating learners so that they do not engage in passive monitoring. It is also important that the instructor discusses the trainees' concerns about the use of asynchronous learning tools such as wikis and forums. A key requirement for the effective use of these tools is the use of performance evaluation rubrics for individual and group results.

Keywords: web 2.0 tools, perspectives, constraints, constructivism, adult education



Εισαγωγή

Παρά τη δυνατότητα των εργαλείων Web 2.0 να μεταμορφώσουν την εκπαίδευση ενηλίκων πολλά προγράμματα μάθησης ενηλίκων και οι εκπαιδευτές εξακολουθούν να βασίζονται σε παραδοσιακές, διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας που δεν εμπλέκουν πλήρως τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία της μάθησης ή δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες συνεργασίας των σύγχρονων ή ασύγχρονων ψηφιακών εργαλείων (Burns, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι ευκαιρίες πρόσβασης των ενηλίκων σε ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που θα μπορούσαν να καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες τους (Mudra, 2020).

Παλαιότερες (Paily, 2013, Sobels, Szili & Bass, 2012) αλλά και πρόσφατες έρευνες (Alaghbary, 2021, Chuang, 2021, Hallili, 2018, Makri & Vlachopoulos, 2020, Mukhalalati & Taylor, 2019, Schroeder και συν., 2020) έχουν αναδείξει τα οφέλη των τεχνολογιών Web 2.0 στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στη μάθησή, να ανακαλύπτουν νέες γνώσεις, να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν. Σύμφωνα με τη θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles, η μάθηση ενηλίκων είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι αυτοκατευθυνόμενη και σχετίζεται με την προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευόμενων (Knowles, Holton & Swanson, 2014). Τα εργαλεία Web 2.0, τα οποία περιλαμβάνουν τα blogs τα wikis, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα forums ευθυγραμμίζονται τις αρχές της ανδραγωγικής παρέχοντας διαδραστικές εμπειρίες με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο (Rodrigo και συν., 2024). Επιπλέον, οι κonstrουκτιβιστικές θεωρίες της μάθησης, όπως αυτές που προτείνονται από τους Vygotsky και Piaget, τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στην κατασκευή γνώσης (Vygotsky, 1978, Piaget, 1977). Τα εργαλεία Web 2.0 υποστηρίζουν εγγενώς αυτές τις κonstrουκτιβιστικές προσεγγίσεις δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δημιουργούν, να μοιράζονται και να συζητούν περιεχόμενο από κοινού (Schroeder και συν., 2020).

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να αναδείξει το ρόλο των κonstrουκτιβιστικών εργαλείων μάθησης Web 2.0 στο σχεδιασμό μαθημάτων για ενήλικες που έχουν σα στόχο τη συμμετοχική δημιουργία περιεχομένου και το



διαμοιρασμό της γνώσης. Παράλληλα, η έρευνα αναδεικνύει τους βασικούς προβληματισμούς και περιορισμούς, όπως τα ζητήματα ιδιωτικότητας και ασφάλειας δεδομένων, την ανάγκη για τεχνική υποστήριξη, καθώς και την απαίτηση για αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή (Conde-Caballero et al., 2019, Hazari, North & Moreland, 2009, Issa, 2020, Nedder et al., 2017, Sharp & Whaley, 2018, Wang και συν., 2012). Με την ολοκλήρωση γίνονται προτάσεις για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό μαθημάτων για ενήλικες που βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση με εργαλεία Web 2.0.

Τα ευρήματα αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μπορούν να ωφελήσουν τους εκπαιδευτές ενηλίκων παρέχοντας πληροφορίες για το πώς μπορούν να ενσωματώσουν τα εργαλεία Web 2.0 στην εκπαίδευση και να δημιουργήσουν πιο ελκυστικές και αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης για τους εκπαιδευόμενους λαμβάνοντας υπόψιν τόσο τα πλεονεκτήματα αυτών των εργαλείων όσο και τους περιορισμούς τους.

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού στη μάθηση και στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η κεντρική ιδέα του κονστρουκτιβισμού είναι ότι η ανθρώπινη μάθηση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και, ότι οι εκπαιδευόμενοι οικοδομούν νέες γνώσεις πάνω στα θεμέλια προηγούμενης μάθησης. Συνακόλουθα, οι προηγούμενες γνώσεις/εμπειρίες επηρεάζουν τις νέες γνώσεις που θα κατασκευάσει το άτομο από τις νέες μαθησιακές εμπειρίες (Chuang, 2021). Για αυτό το λόγο η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση μάθησης βασίζεται στην παρακίνηση των εκπαιδευόμενων δίνοντάς τους έλεγχο επί του μαθησιακού περιεχομένου, των στρατηγικών μάθησης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Rannikmäe, Holbrook & Soobard, 2020, Lewis & Bryan, 2021).

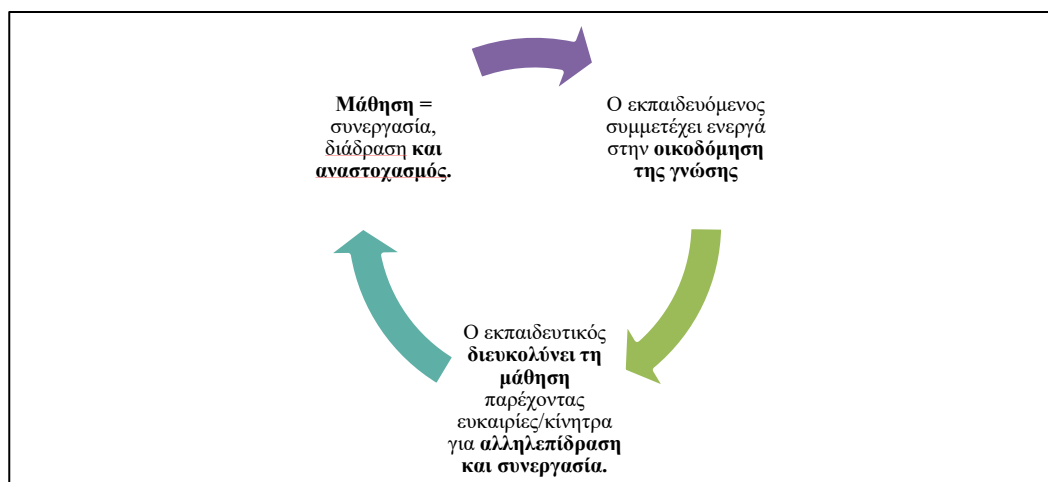
Η θεωρία της κονστρουκτιβιστικής μάθησης συζητείται συχνά σε σχέση με τρεις τομείς, που εμπίπτουν στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα: ατομικός κονστρουκτιβισμός (individual constructivism), κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (social constructivism) και συμφραζόμενος κονστρουκτιβισμός (contextual constructivism).



Στον ατομικό κονστρουκτιβισμό, η γνώση κατασκευάζεται από τις εμπειρίες κάποιου και η μάθηση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος που δημιουργείται από το άτομο. Αντίθετα, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι συνεργατική διαδικασία με διαπραγμάτευση του νοήματος από πολλαπλές οπτικές γωνίες και ως εκ τούτου η γνώση κατασκευάζεται από μια κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της ανταλλαγής και της εμπλοκής σε μια συζήτηση με άλλους (Rannikmäe, Holbrook & Soobard, 2020). Όσον αφορά στον συμφραζόμενο κονστρουκτιβισμού, υποστηρίζει ότι η μάθηση πρέπει να συνδέεται με περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής και με την αυθεντική αξιολόγηση (Knowles, Holton & Swanson, 2015).

Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στη μαθησιακή κατάσταση με υπάρχουσες ιδέες για πολλά φαινόμενα που πρόκειται να διδαχτούν. Μερικές από αυτές τις ιδέες είναι *ad hoc* και μη εδραιωμένες ενώ άλλες είναι πιο βαθιά ριζωμένες στη συνείδηση τους (Knowles, Holton & Swanson, 2015). Αυτές ιδέες συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις αποδεκτές επιστημονικές ιδέες και μπορεί δύσκολα να αλλάξουν. Καθότι η γνώση αναπαρίσταται στον εγκέφαλο ως εννοιολογικές δομές, ο εκπαιδευτής ενηλίκων με τη διδασκαλία του πρέπει να λάβει υπόψιν τις υπάρχουσες ιδέες των εκπαιδευόμενων εάν θέλει να τις αλλάξει ή να τις αμφισβητήσει. Για αυτό ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης υποστηρίζει ότι η γνώση αποκτάται καλύτερα μέσα από μια διαδικασία δράσης, προβληματισμού και αναστοχασμού (Reid-Martinez & Grooms, 2021).

Στο σχήμα 1 παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές του κονστρουκτιβιστικού εκπαιδευτικού, που επηρεάζουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας και των σχεδίων μαθημάτων που αναπτύσσει.





Σχήμα 1. Βασικές παραδοχές του κονστρουκτιβιστή εκπαιδευτικού

Πηγή: Knowles, Holton & Swanson, 2015

Η προσαρμογή της ταξινόμησης των μαθησιακών στόχων του Bloom στο ψηφιακό περιβάλλον

Ο Andrew Churches το 2008 προσάρμοσε την ταξινόμηση των μαθησιακών στόχων του Bloom για να ταιριάζει στο περιβάλλον διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στον ψηφιακό χώρο. Η ταξινόμηση παρέχει ένα πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς για να ενσωματώσουν ψηφιακά εργαλεία και δραστηριότητες στις μεθόδους διδασκαλίας τους, προωθώντας δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η αναθεωρημένη ταξινόμηση (Churches, 2008). Το μοντέλο του Churches (2008), βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διευκολύνουν τη μάθηση χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία, που σχετίζονται με κάθε επίπεδο στόχων του μοντέλου του Bloom (Husain, 2021). Ευθυγραμμίζοντας τις ψηφιακές δραστηριότητες με τις κονστρουκτιβιστικές αρχές, η ψηφιακή ταξινόμηση του Churches (2008) παρέχει ένα πλαίσιο που υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερης τάξης στο ψηφιακό περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει τη δέσμευση και τα κίνητρα, αλλά επίσης προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους για συνεργατική μάθηση στον ψηφιακό κόσμο.

Πίνακας 1. Ταξινόμηση μαθησιακών στόχων (προσαρμογή στο ψηφιακό περιβάλλον)

Επίπεδα μαθησιακών στόχων	Ρήματα έκφρασης
Απομνημόνευση (απομνημόνευση γεγονότων ή βασικών εννοιών)	Googling, Networking, Searching, Bookmarking,
Κατανόηση (επεξήγηση ιδεών ή βασικών εννοιών)	Tweeting, Blog Journaling, Comparing Contrasting, Tagging (e.g., search results, curriculum)
Εφαρμογή (χρήση πληροφοριών/γνώσης σε νέες καταστάσεις)	Uploading, Sharing, Editing, Playing



Ανάλυση (εύρεση συνδέσεων μεταξύ διαφορετικών ιδεών)	Categorizing (e.g., web content, search results, etc.), Mind-Mapping, Questioning
Αξιολόγηση (επιχειρηματολογία, αιτιολόγηση)	Arguing & Debating, Posting, Criticizing Commenting
Δημιουργία (δημιουργία νέας γνώσης/ανάληψη δράσης)	Blogging, Designing (e.g., a presentation, website, document, Wiki Building Writing, Podcasting, Collaborating Composing

Πηγή: Churches το 2008

Η αξιοποίηση κonstrουκτιβιστικών εργαλείων Web 2.0 μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ο όρος “Web 2.0” αναφέρεται σε ένα σύνολο τεχνολογικών εργαλείων, που ενθαρρύνουν τη συνεργατική δημιουργία και διαμοιρασμό περιεχομένου μεταξύ των χρηστών, με τη βοήθεια εφαρμογών (π.χ. blogs, wikis, social media websites, e portfolio, forums, clouds, κλπ.) (Pali, 2013).

Παλαιότερες (Paily, 2013, Sobels, Szili & Bass, 2012) αλλά και πρόσφατες έρευνες (Alaghbary, 2021, Chuang, 2021, Hallili, 2018, Makri & Vlachopoulos, 2020, Mukhalalati & Taylor, 2019, Schroeder και συν., 2020) έχουν δείξει ότι η χρήση τεχνολογιών Web 2.0 παρέχουν στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες να συμμετέχουν στη μάθησή τους συνδέοντας τις προηγούμενες γνώσεις, που έχουν, με τη διδασκαλία του αντικειμένου. Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα οφέλη της αξιοποίησης των εργαλείων Web 2.0, όπως προκύπτουν από προηγούμενες (Paily, 2013, Sobels, Szili & Bass, 2012) αλλά και πρόσφατες έρευνες (Alaghbary, 2021, Chuang, 2021, Hallili, 2018, Makri & Vlachopoulos, 2020, Mukhalalati & Taylor, 2019, Schroeder και συν., 2020), για την μάθηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, τότε μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: α) τα εργαλεία του Web 2.0 όπως τα blogs, τα wikis και τα forums συζήτησης ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά όχι μόνο στην αφομοίωση αλλά και στη δημιουργία της γνώσης, β) διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση



και τη συνεργατική μάθηση, γ) συμβάλλουν στη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με τα πρακτικά σενάρια και δ) υποστηρίζουν αναστοχαστικές πρακτικές επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να προβληματιστούν σχετικά με το μαθησιακό αντικείμενο.

Τα forums είναι κατάλληλα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του επιπέδου 2 (κατανόηση), 4 (ανάλυση) και 5 (αξιολόγηση) της ψηφιακής ταξινόμησης Bloom και χρησιμοποιούνται ευρέως στα εξ αποστάσεως προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα καθότι βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν περισσότερο στα διάφορα θέματα του μαθήματος (Al-Husban, 2020, Covelli, 2017).

Παρόλα αυτά η ανάλυση των προηγούμενων ερευνητικών ευρημάτων (Al-Husban, 2020, Abedini και συν., 2021, Covelli, 2017) αναδεικνύει κάποιους κρίσιμους προβληματισμούς σε σχέση με το επίπεδο της αποτελεσματικότητά τους. Για παράδειγμα, ο Al-Husban (2020), που διεξήγαγε έρευνα σε αναρτήσεις σπουδαστών σε forums του προγράμματος "Μεθοδολογία Διδασκαλίας Αγγλικής Γλώσσας" διαπίστωσε ότι ενώ οι αναρτήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι έχουν καλλιεργήσει κάποιο επίπεδο κριτικής σκέψης, χρειάζονται βελτίωση σε δεξιότητες όπως η αιτιολόγηση και η κριτική αξιολόγηση. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εντοπίσουν και να διερευνήσουν προβλήματα, αλλά χρειάζονταν υποστήριξη για να αξιολογήσουν το πρόβλημα και να ενσωματώσουν τις λύσεις στην υπάρχουσα γνώση τους.

Επίσης, προηγούμενες έρευνες (Nedder και συν., 2017, Conde-Caballero et al., 2019, Griffith και συν., 2010), που έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα των blogs στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν αναδείξει ότι παρά το γεγονός ότι τα blogs συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στον αναστοχασμό, και στη βαθύτερη κατανόηση ενός αντικειμένου έχουν κάποια μειονεκτήματα, που μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά της χρήσης τους. Για παράδειγμα, ζητήματα προσβασιμότητας, όπως η έλλειψη αξιόπιστης πρόσβασης στο Διαδίκτυο και τεχνικών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευόμενων, μπορεί να εμποδίσουν τη συμμετοχή και τη δέσμευσή τους (Conde-Caballero και συν., 2019). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, έχει βρεθεί ότι η αποτελεσματικότητα των blogs στην προώθηση της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και της κριτικής σκέψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τον ρόλο του εκπαιδευτή. Για παράδειγμα, η ανεπαρκής καθοδήγηση και οι κακώς



δομημένες δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν σε επιφανειακές συζητήσεις και όχι σε βαθιά, στοχαστική μάθηση (Conde-Caballero και συν., 2019, Griffith και συν., 2010). Τέλος, παρόλο που η παροχή έγκαιρης και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχία των blogs στην εκπαίδευση ενηλίκων η ασύγχρονη φύση αυτών των εργαλείων μπορεί να καθυστερήσει την ανατροφοδότηση και να μειώσει την αποτελεσματικότητά τους (Griffith και συν., 2010, Nedder και συν., 2017).

Ωστόσο, παρά τους παραπάνω περιορισμούς τα blogs στην εκπαίδευση ενηλίκων παρέχουν ευκαιρίες για δυναμική μάθηση και για αυτό χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του επιπέδου 2 (κατανόηση), 5 (αξιολόγηση) 6 (δημιουργία) της ψηφιακής ταξινόμησης Bloom. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να γράφουν τις σκέψεις σχολιάζοντας το μαθησιακό αντικείμενο που διδάσκονταν στη τάξη με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τον αναστοχασμό, και τη βαθύτερη κατανόηση ενός αντικειμένου (Abu-Shanab & Alsmadi, 2019, Williams & Jacobs, 2004). Επίσης, χρησιμοποιούνται συχνά ως χώροι για ανταλλαγή επαγγελματικών πληροφοριών/εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευόμενων σε σχέση με ένα επιστημονικό πεδίο και συνακόλουθα συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη (Conde-Caballero et al., 2019, Nedder et al., 2017,).

Τα Wikis από την άλλη έχουν αποδείξει τη χρησιμότητά τους στην υποστήριξη ενός ευρέος φάσματος παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της συνεργατικής συγγραφής, της ομαδικής συζήτησης, του σχεδιασμού έργων, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργίας αποθετηρίων γνώσης και της συνεισφοράς στη δημιουργία δημόσιας συνεργατικής γνώσης (Hazari, North & Moreland, 2009, Sharp & Whaley, 2018). Τα εν λόγω εργαλεία ενδείκνυνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του επιπέδου 6 της ψηφιακής ταξινόμησης Bloom (δημιουργία νέας γνώσης/ανάληψη δράσης).

Ωστόσο, οι βασικοί προβληματισμοί, που συνδέονται με τη χρήση των wikis στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν να κάνουν με τις δυσκολίες συντονισμού και συνεργασίας. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Hazari, North και Moreland (2009) οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι η συνεργασία με άλλους ήταν δύσκολη, και ότι δεν



αποκόμισαν μια θετική εμπειρία μάθησης μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα. Επιπλέον, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η έλλειψη ενός chat feature ήταν ένα σημαντικό μειονέκτημα καθώς θα μπορούσε να κάνει τη συνεργασία λιγότερο αποτελεσματική. Οι Sharp & Whaley (2018) διαπίστωσαν ότι πολλές φορές η αίσθηση ότι οποιοσδήποτε μπορεί να κάνει αλλαγές στις εισφορές τους στο wiki δημιουργεί ανησυχία στους εκπαιδευόμενους για την ποιότητα και την αξιοπιστία των τελικών ομαδικών projects. Η έλλειψη ατομικού ελέγχου στη βαθμολογία, λόγω της ομαδικής προσπάθειας, μπορεί να προκαλέσει ανησυχία και αίσθημα αδικίας (Sharp & Whaley, 2018). Τέλος έχει βρεθεί ότι η των wikis δεν ταιριάζει σε όλα τα μαθησιακά στυλ καθώς μερικοί εκπαιδευόμενοι προτιμούν ατομικά projects και βρίσκουν τα ομαδικά projects μέσω wikis λιγότερο αποτελεσματικά και πιο απαιτητικά σε επίπεδο απαιτούμενου χρόνου και προσπάθειας. Τέλος η αξιολόγηση των projects, που δημιουργούνται μέσω wikis, μπορεί είναι μια πρόκληση για τους εκπαιδευτές καθώς υπάρχει ανάγκη για σαφή κριτήρια αξιολόγησης και για τη διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι συμβάλλουν ισότιμα. Σε αυτό το πλαίσιο ο Issa (2020) προτείνει ότι η χρήση μιας ρούμπρικας αξιολόγησης για την απόδοση μπορεί να βοηθήσει στην καθιέρωση σαφών προσδοκιών απόδοσης (Issa, 2020).

Όσον αφορά στα νέα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και αυτά φέρουν τη δική τους δυναμική αλλά παράλληλα υπάρχουν και κάποιοι προβληματισμοί, που συνδέονται με την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για παράδειγμα, ο Rodniam (2017) πρότεινε τη χρήση των Facebook groups για τη διευκόλυνση της μάθησης σε σπουδαστές Φυσικής. Το ανέβασμα, ο διαμοιρασμός αρχείων και οι συζητήσεις κινητοποιούν τους σπουδαστές να εμπλακούν σε διάδραση. Ο Rodniam (2017) προτείνει επίσης την αξιοποίηση ενός Facebook group και για δραστηριότητες όπως ο καταγισμός ιδεών σε σχέση με το αντικείμενο ενός μαθήματος. Τέλος τα Facebook groups έχουν προταθεί ως κατάλληλοι χώροι όπου οι εκπαιδευόμενοι θέτουν απορίες και συζητούν πάνω σε αυτές (Wang και συν., 2012).

Ωστόσο, λόγω του ότι οι συζητήσεις στο Facebook δεν είναι οργανωμένες σε θεματικές ενότητες (threaded discussions), αλλά εμφανίζονται σε χρονολογική σειρά καθίσταται δύσκολη η παρακολούθηση των συζητήσεων και η απάντηση σε



συγκεκριμένα μηνύματα, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Wang και συν., 2012). Σε ένα άλλο επίπεδο, η χρήση του Facebook στην εκπαίδευση εγείρει ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των δεδομένων των εκπαιδευομένων. Αυτό τους κάνει διστακτικούς να μοιραστούν προσωπικές πληροφορίες ή εκπαιδευτικό υλικό στην πλατφόρμα και μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδρασή (Rodniam, 2017, Wang και συν., 2012). Τέλος, η έλλειψη ενεργούς συμμετοχής και η παθητική παρακολούθηση μπορούν να περιορίσουν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης στην πλατφόρμα (Rodniam, 2017).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα εργαλεία Web 2.0, όπως ιστολόγια, wikis, forums και κοινωνικά μέσα δικτύωσης, παρέχουν σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση ενηλίκων, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργατική μάθηση. Ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να συνδέουν τις προηγούμενες γνώσεις τους με το διδασκόμενο αντικείμενο και να συμμετέχουν στη δημιουργία και ανταλλαγή γνώσης, ενώ υποστηρίζουν αναστοχαστικές πρακτικές. Ωστόσο, υπάρχουν και σημαντικοί προβληματισμοί/περιορισμοί, όπως τα ζητήματα ιδιωτικότητας και ασφάλειας δεδομένων, η τεχνική υποστήριξη και προσβασιμότητα, καθώς και η ανάγκη για αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και καθοδήγηση. Παρόλα αυτά, με τη σωστή εφαρμογή και υποστήριξη, τα εργαλεία Web 2.0 μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά μέσα για την ενίσχυση της μάθησης των εκπαιδευόμενων.

Ο σχεδιασμός μαθημάτων με βάση τις κονστрукτιβιστικές αρχές μάθησης περιλαμβάνει κάποια βασικά βήματα, που θα πρέπει να σχεδιάζονται προσεχτικά. Πρώτον, οι μαθησιακοί στόχοι θα πρέπει να δημιουργούνται σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους και με την αξιοποίηση της ψηφιακής ταξινόμησης του Bloom ώστε να τίθενται σαφείς και μετρήσιμοι στόχοι που καλύπτουν διάφορα γνωστικά επίπεδα. Στη συνέχεια, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να ενεργοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευομένων, οι οποίες αποτελούν τη βάση για νέα μάθηση. Για παράδειγμα, η χρήση ομάδων Facebook για συνεδρίες καταιγισμού ιδεών μπορεί να δώσει τη



δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μοιράζονται αυτά που ήδη γνωρίζουν, διευκολύνοντας τη συλλογική ανταλλαγή ιδεών σε μια εύκολα προσβάσιμη και διαδραστική πλατφόρμα. Για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει ενεργό συντονιστικό ρόλο για τη διοργάνωση των συζητήσεων αλλά και να δίνει κίνητρα σε όλους τους εκπαιδευόμενους ώστε να μην επιδίδονται σε παθητική παρακολούθηση (Rodniam, 2017).

Για την δημιουργία νέας γνώσης οι εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιούν τα Wikis που παρέχουν ένα χώρο όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατασκευάσουν συλλογικά τη γνώση, αντανακλώντας την κοινωνική φύση της μάθησης που τονίστηκε από τον Vygotsky. Ωστόσο, για την μεγιστοποίηση των ωφελειών των Wikis για τους εκπαιδευόμενους οι εκπαιδευτές θα πρέπει να παρακολουθούν τακτικά και να συντονίζουν τις συζητήσεις και τη συνεργασία και θα πρέπει επίσης να συζητούν τους προβληματισμούς των εκπαιδευόμενων. Τέλος, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτές να αξιοποιούν ρούμπρικες αξιολόγησης απόδοσης και των ατομικών και των ομαδικών αποτελεσμάτων.

Καθότι ο προβληματισμός είναι ένα ζωτικό συστατικό του κονστрукτιβιστικού κύκλου μάθησης οι εκπαιδευτές με τη χρήση των forums μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν σε διαδραστικές συζητήσεις, να μοιραστούν τις ανησυχίες τους, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να προβληματιστούν σχετικά πάνω στις εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτό που θα πρέπει να προσέχουν οι εκπαιδευτές όταν αξιοποιούν τα forums στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να ελέγχουν με σχετικά εργαλεία αξιολόγησης το κατά πόσο τα forums συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης όσο και στην καλλιέργεια κριτικού προβληματισμού. Επίσης, προτείνεται στα forums να υπάρχει ενσωματωμένο chat για άμεση επικοινωνία.

Βάσει των προβληματισμών, που αναδείχθηκαν από τη χρήση των εργαλείων Web 2.0 στην εκπαίδευση ενηλίκων, προτείνεται να γίνουν μελλοντικές ποιοτικές έρευνες με την χρήση ομάδων εστίασης για τη διερεύνηση των ανησυχιών των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των δεδομένων στα νέα μέσα



κοινωνικής δικτύωσης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Web 2.0 εργαλείων (όπως τα blogs, τα wikis και τα forums) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους εκπαιδευόμενους αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας. Σε αυτό το πλαίσιο, μελλοντικές έρευνες μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεικτές μεθόδους (ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των αναρτήσεων και ερωτηματολόγια) για τη μέτρηση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης πριν και μετά τη χρήση των εργαλείων. Τέλος λόγω του ότι η ανάπτυξη στρατηγικών εκπαιδευτικού σχεδιασμού που ενισχύουν την ουσιαστική αλληλεπίδραση και συμμετοχή στα forums και στα Facebook groups είναι ένα σημαντικό πεδίο έρευνας είναι απαραίτητη η διεξαγωγή πειραματικών ερευνών (experimental research) με ομάδες ελέγχου και πειραματικές ομάδες, όπου θα χρησιμοποιούνται διαφορετικά σχέδια δραστηριοτήτων και στρατηγικές καθοδήγησης. Οι μελλοντικές έρευνες, που θα ακολουθήσουν τις παραπάνω κατευθύνσεις, μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις για τη βελτίωση της χρήσης των εργαλείων Web 2.0 στην εκπαίδευση ενηλίκων και να συμβάλλουν στην επίτευξη/διασφάλιση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

- Abedini, A., Abedin, B., & Zowghi, D. (2021). Adult learning in online communities of practice: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1663-1694. Ανακτήθηκε από: <https://research-management.mq.edu.au/ws/portalfiles/portal/170417018/170328858AAM.pdf>
- Al-Husban, N. A. (2020). Critical thinking skills in asynchronous discussion forums: A case study. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), 82-91. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264025.pdf>
- Burns, R. (2020). *Adult Learner at Work: The challenges of lifelong education in the new millenium*. Routledge.
- Chuang, S. (2021). The applications of constructivist learning theory and social learning theory on adult continuous development. *Performance*



- Improvement*, 60(3), 6-14. Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pfi.21963>
- Churches, A. (2008). Bloom's digital taxonomy. Bloom's Revised Digital Taxonomy Map, 6-8. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1287656.pdf>
- Covelli, B. J. (2017). Online discussion boards: The practice of building community for adult learners. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(2), 139-145. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07377363.2017.1274616>
- Conde-Caballero, D., Castillo, C. A., Ballesteros-Yáñez, I., & Mariano-Juárez, L. (2019). Blogging as a tool for the acquisition and dissemination of knowledge in health sciences: a preliminary evaluation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 1-15. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s41239-019-0161-2.pdf>
- Griffith, M., & Woong, L. (2010). Empowering adult learners through blog: An Australian case study. In *Adult learning in the digital age: perspectives on online technologies and outcomes* (pp. 13-22). IGI Global.
- Hazari, S., North, A., & Moreland, D. (2009). Investigating pedagogical value of wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 187-198. Ανακτήθηκε από: <http://jise.org/volume20/n2/JISEv20n2p187.pdf>
- Husain, F. N. (2021). Use of Digital Assessments How to Utilize Digital Bloom to Accommodate Online Learning and Assessments?. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 30-35. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1287656.pdf>
- Issa, T. (2020). e-Assessments via Wiki and blog tools: Students' perspective. *Educational Networking: A Novel Discipline for Improved Learning Based on Social Networks*, 235-268. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-29973-6_7
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.



- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Lewis, N., & Bryan, V. (2021). Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(11), 31-40. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Venise-Bryan-2/publication/353272841_Andragogy_and_teaching_techniques_to_enhance_adult_learners'_experience/links/60f8f3200c2bfa282af20575/Andragogy-and-teaching-techniques-to-enhance-adult-learners-experience.pdf
- Makri, A., & Vlachopoulos, D. (2020). Applying adult learning theories in digital educational and training programs. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 6869-6878). IATED.
- Mukhalalati, B. A., & Taylor, A. (2019). Adult Learning Theories in Context: A Quick Guide for Healthcare Professional Educators. *Journal of medical education and curricular development*, 6. Ανακτήθηκε από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6458658/>
- Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: how do EFL teachers and learners view its benefits and barriers?. *Teaching English with Technology*, 20(3), 3-24. Ανακτήθηκε από: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=884300>
- Nedder, M. M., Levine, S. A., Galligan, C., Avery, K. R., Eagan-Bengston, E., & Reilly, K. M. (2017). Blogging as an innovative method of peer-to-peer educational sharing. *Critical Care Nurse*, 37(1), e1-e9. Ανακτήθηκε από: <https://aacnjournals.org/ccnonline/article-abstract/37/1/e1/20711>
- Paily, M. U. (2013). Creating constructivist learning environment: Role of “Web 2.0” technology. *International Forum of Teaching and Studies*, 9(1), 39-50. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Abdel-Rahman-Abu-Melhim/publication/309160632_Promising_as_a_speech_act_in_Jordanian_Arabic/links/5827262708ae950ace6ca92f/Promising-as-a-speech-act-in-Jordanian-Arabic.pdf#page=39



- Piaget, J. (1977). The Stages of Intellectual Development in Childhood and Adolescence. In H. E. Gruber and J. -J. Vonèche (Eds.), *The Essential Piaget*, 814–819. New York: Basic Books Inc.
- Reid-Martinez, K., & Grooms, L. D. (2021). Constructivism in 21st century online learning. In *Handbook of research on modern educational technologies, applications, and management* (pp. 730-743). IGI Global.
- Rodniam, N. (2017). The Development of the Flipped Classroom Model Integrated with the Facebook-Based Learning Platform to Enhance Lifelong Learning Skills for Undergraduate Physical Education Majors. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 25(1), 50-55. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/download/53552594/Narumon_FlippedLearning2LLL.pdf
- Rannikmäe, M., Holbrook, J., & Soobard, R. (2020). Social Constructivism—Jerome Bruner. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 259-275. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/download/93829903/978-3-030-43620-9_18.pdf
- Rodrigo, C., Iniesto, F., & Garcia-Serrano, A. (2024). Applying andragogy for integrating a MOOC into a formal online learning experience in computer engineering. *Heliyon*, 10(1). Ανακτήθηκε από: [https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440\(23\)10701-8.pdf](https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440(23)10701-8.pdf)
- Schroeder, S., Currin, E., Washington, E., Curcio, R., & Lundgren, L. (2020). Like, Share, Comment, and Learn: Transformative Learning in Online Anti-Trump Resistance Communities. *Adult Education Quarterly*, 70(2), 119-139. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713619884270>
- Sobels, J., Szili, G., & Bass, D. (2012). Using constructivist teaching tools to stimulate active learning in first year environmental management undergraduates. *Planet*, 25(1), 21-26. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.11120/plan.2012.00250021>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British journal of educational technology*, 43(3), 428-438. Ανακτήθηκε από: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1719aa40d501613c06f3c9a411e7bb928fb552b8>
- Williams, J. B., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian journal of educational technology*, 20(2). Ανακτήθηκε από: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/download/1361/731/>



Αποτύπωση της Στάσης των Εκπαιδευτικών έναντι των Συγχρόνων Εκπαιδευτικών Εργαλείων Μάθησης: Διερεύνηση των Προκλήσεων στη Διδασκαλία του Προγραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Χρυσούλα Φλώρου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

chflorou@uth.gr

Γεώργιος Σταμούλης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

georges@uth.gr

Αποστόλης Ξενάκης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

axenakis@uth.gr

Αντώνης Πλαγεράς, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

aplageras@uth.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία του προγραμματισμού σε μαθητές Δημοτικού είναι μια σημαντική προσέγγιση που επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες προγραμματισμού και υπολογιστικής σκέψης από μικρή ηλικία. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα με τη συμβολή των εκπαιδευτικών να θεωρείται κρίσιμη για την αντιμετώπιση τους, καθώς αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει την ανάπτυξη των μαθητών τους και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους όπως η λογική, η αναλυτική και η υπολογιστική σκέψη. Εστιάζοντας σε αυτήν τη διαπίστωση, η παρούσα μελέτη επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην ανάγκη σκιαγράφησης, αποτύπωσης και ερμηνείας της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία μάθησης. Επιπροσθέτως, αναδεικνύει στοιχεία που δίνουν πληροφορίες τόσο για τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για τις ανησυχίες τους αναφορικά την υιοθέτηση αυτών των εργαλείων.



Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων συνιστά σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη των ψηφιακών τους δεξιοτήτων, γεγονός που τους επιτρέπει να γνωρίζουν και να ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στο πλάνο στων μαθημάτων τους, αναβαθμίζοντας τις δεξιότητές τους και εμπλουτίζοντας τις διδακτικές τους προσεγγίσεις. Πέραν των ανωτέρω, από τα ευρήματα αντλούνται πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση, κατάρτιση και υποστήριξη στη χρήση τέτοιων εργαλείων. Ειδικότερα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως η έλλειψη πόρων, η ανεπαρκής κατάρτιση ή ο φόβος της αλλαγής. Αυτές οι ανησυχίες μπορεί να επηρεάσουν την ενσωμάτωση αυτών των πρακτικών στο διδακτικό τους πλάνο. Παρ' όλα αυτά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετεί θετική στάση απέναντι στα εκπαιδευτικά εργαλεία προγραμματισμού, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προγραμματιστικής σκέψης και των δεξιοτήτων STEM στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: δημοτικό, προγραμματισμός, στάση εκπαιδευτικών, προκλήσεις.

Educators' Attitudes towards Modern Educational Learning Tools: Exploring Challenges in Teaching Programming in Primary Education

Abstract

Teaching programming to elementary school students is an important approach that allows students to develop programming skills and computational thinking from a young age. However, there are several challenges that the educational community is called to face, with the contribution of educators being considered crucial in tackling them, as they constitute the core of the educational process. Specifically, educators have the responsibility to create a learning environment that encourages the development of their students and the cultivation of skills such as logic, analytical and computational thinking. Focusing on this finding, the present study concentrates on the need to outline, capture and interpret educators' attitudes towards modern educational learning tools. Additionally, it highlights elements that provide



information both on the benefits educators derive from integrating new technologies into the educational process and on their concerns regarding the adoption of these tools.

The results showed that the use of modern educational tools contribute to the development of students' digital skills, allowing them to understand and integrate new technologies into their lesson plans, upgrading their skills and enriching their teaching approaches. Additionally, the findings provide information about educators' needs for further education, training and support in the use of such tools. In particular, some teachers may face challenges such as lack of resources, inadequate training or fear of change. These concerns may affect the integration of these practices into their curriculum. Nevertheless, the majority of educators adopt positive attitude towards programming educational tools, recognizing the importance of programming thinking and STEM skills in modern education.

Keywords: primary education, computer programming, teachers' attitudes, challenges

Οι προκλήσεις κατά τη διδασκαλία του προγραμματισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας του προγραμματισμού και της αλγοριθμικής σκέψης στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου και της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική στρατηγική που στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Angeli et al., 2016 – Dickes et al., 2016 - Di Lieto et al., 2017). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα με τη συμβολή των εκπαιδευτικών να θεωρείται κρίσιμη για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων καθώς αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν την ευθύνη να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει την ανάπτυξη των μαθητών τους.

Ανάλογα με το περιβάλλον και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι, αυτές οι προκλήσεις μπορεί να διαφέρουν, αλλά μερικές από τις κοινές περιλαμβάνουν (Koehler & Mishra, 2008 – Ertmer et al., 2015 - Angeli et al., 2016):

Υποστήριξη και Κατάρτιση του Εκπαιδευτικού Προσωπικού: Πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν εμπειρία ή κατάρτιση στον τομέα του προγραμματισμού. Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης απαιτείται η διεξαγωγή



σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την εξοικείωση τους σε αυτόν τον τομέα.

Περιορισμένη Πρόσβαση σε Υλικά και Πόρους: Η έλλειψη υπολογιστών ή λογισμικού μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο για την ενσωμάτωση της διδασκαλίας του προγραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, οι σχολικές μονάδες μπορούν να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις και να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη και πόρους στους εκπαιδευτικούς.

Προσαρμογή του Περιεχομένου: Η προσαρμογή του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων είναι ουσιώδης για τη διδασκαλία του προγραμματισμού στα παιδιά του Δημοτικού. Είναι σημαντικό να δημιουργηθούν δραστηριότητες που είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, κρατώντας πάντα υψηλό το επίπεδο διασκέδασης και ανάπτυξης της φαντασίας τους.

Δημιουργικότητα και Συμμετοχή: Η δημιουργική σκέψη και η συμμετοχή των μαθητών απαιτούνται για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της διδασκαλίας του προγραμματισμού στα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου. Η δημιουργία ενδιαφερόντων και διασκεδαστικών περιβαλλόντων μάθησης αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς.

Αντιμετώπιση της αποθάρρυνσης: Ο προγραμματισμός μπορεί να είναι δύσκολος και να προκαλεί αποθάρρυνση σε ορισμένα παιδιά. Είναι σημαντικό να παρέχεται υποστήριξη και θετική ενίσχυση για να βοηθηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες.

Ενσωμάτωση του Προγραμματισμού στο Πρόγραμμα Σπουδών: Η ενσωμάτωση του προγραμματισμού στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να απαιτεί αλλαγές στο περιεχόμενο των μαθημάτων και εν γένει στη δομή του. Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών πρέπει να συνεργαστούν για να ενσωματώσουν τον προγραμματισμό στο διδακτικό τους πλάνο.

Κοινωνική Αποδοχή: Ορισμένοι γονείς ή εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην αντιλαμβάνονται πλήρως τη σημασία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση. Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης μπορεί να απαιτηθεί συνεργασία μεταξύ



εκπαιδευτικών, γονέων και των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση και ανάδειξη της συνεισφοράς του προγραμματισμού στην ανάπτυξη των παιδιών και στην καλλιέργεια των προγραμματιστικών τους δεξιοτήτων.

Η στάση των εκκολαπτόμενων εκπαιδευτικών: Μελέτες Περίπτωσης

Συχνά παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες και γνώσεις στην υπολογιστική σκέψη ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά τις θεμελιώδεις έννοιες του προγραμματισμού (Butler & Leahy, 2021). Ειδικότερα, ενδέχεται να μην κατέχουν την απαιτούμενη κατανόηση των μέτρων υποστήριξης κατά τη διαδικασία επίλυσης προγραμματιστικών προβλημάτων (Grover & Pea, 2013). Προς αυτή την κατεύθυνση, η κατανόηση των παιδαγωγικών μεθοδολογιών και στρατηγικών καθώς και η εξοικείωση τους με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές που σχετίζονται με την υπολογιστική σκέψη, αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματική διδασκαλία του προγραμματισμού. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις μεθόδους που ενθαρρύνουν την υπολογιστική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και με τα εργαλεία και τις πρακτικές που ενισχύουν την εκμάθηση και την κατανόηση των προγραμματιστικών εννοιών (Angeli et al., 2016). Μια πρόσφατη ποιοτική μελέτη που διεξήχθη στον τομέα της ειδικής αγωγής, ανέδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών διαθέτει επίγνωση της σημασίας της ενσωμάτωσης της κριτικής σκέψης (ΚΣ) στις διδακτικές τους πρακτικές προς όφελος των μαθητών τους (Bouck et al., 2021).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η σχεδίαση και ένταξη ενός προγράμματος σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που δίνει προτεραιότητα στην προώθηση των δεξιοτήτων πληροφορικής και προγραμματισμού στους εκπαιδευτικούς, είναι ένα εξαιρετικό μέτρο για την αντιμετώπιση των ενδοατομικών εμποδίων που αποτελούν τροχοπέδη στην πρόοδο της εκπαίδευσης σε αυτόν τον τομέα. Συνεπώς, είναι αναγκαίο να ενσωματωθεί η εκπαίδευση στην υπολογιστική και κριτική σκέψη στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών των εκκολαπτόμενων εκπαιδευτικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ως μέσο για την προληπτική αντιμετώπιση του ζητήματος στην αρχική του φάση



(Yadav et al., 2014- Butler & Leahy, 2021). Αυτή η προσέγγιση έχει ως στόχο να εφοδιάσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα εργαλεία γνώσης και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την υπολογιστική σκέψη στον διδακτικό τους πλάνο, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να προσφέρουν μια πλούσια και εποικοδομητική μάθηση στους μαθητές ανταποκρινόμενοι, κατ'αυτόν τον τρόπο, στις ανάγκες της εποχής.

Η απόκτηση δεξιοτήτων πληροφορικής και προγραμματισμού μπορεί να διευκολυνθεί μέσω της χρήσης λογικών συλλογισμών ή αναλύσεων μέσων-σκοπών, χωρίς να απαιτείται η ολοκλήρωση εργασιών προγραμματισμού και η εκμάθηση προγραμματιστικών γλωσσών (Zhang & Nouri, 2019). Πέραν αυτού, η ενσωμάτωση τεχνολογίας, συμπεριλαμβανομένου ρομπότ και υπολογιστών στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι εξαιρετικά επωφέλης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, παρέχοντας ένα ενδιαφέρον και διασκεδαστικό περιβάλλον μάθησης που προωθεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στον τομέα της τεχνολογίας των υπολογιστών. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στην προσδοκία ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές τους να αντλήσουν σημαντική ευχαρίστηση από την ενασχόληση τους με αυτές τις δραστηριότητες (Garet et al., 2001).

Η πιλοτική εφαρμογή είχε ως στόχο να διερευνήσει το βαθμό με τον οποίο οι εκκολαπτόμενοι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν την τεχνολογία των υπολογιστών στις διδακτικές τους πρακτικές. Συγκεκριμένα, ένα σημαντικό ποσοστό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξέφρασε θετική διάθεση ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων προγραμματισμού στον τομέα της ρομποτικής (Jaipal-Jamani & Angeli, 2017). Οι αξίες του ατόμου που αφορούσαν τη διδασκαλία υπέστησαν μετατόπιση προς μια πιο αισιόδοξη προοπτική, ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους σε μια προσπάθεια προγραμματισμού ρομποτικής. Επίσης, οι συμμετέχοντες παρατήρησαν μια αξιοσημείωτη αύξηση του επιπέδου ευχαρίστησης που αντλούσαν από την εμπειρία. Τέλος, οι ερευνητές κατέληξαν στη διαπίστωση ότι μια μικρή μερίδα



των μελλοντικών εκπαιδευτικών εξέφρασε αντιρρήσεις ως προς την ενσωμάτωση της υπολογιστικής σκέψης στο πλάνο διδασκαλίας τους.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας εστιάζεται στην αναζήτηση και συλλογή στοιχείων που προκύπτουν τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και από τη συσχέτιση και διασταύρωση των ερευνητικών δεδομένων που αντλούνται από τις σημειώσεις πεδίου, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής, με σκοπό την καταγραφή της βιωματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Η πιλοτική εφαρμογή

Δεκαπέντε (15) μαθητές της Γ' τάξης Δημοτικού, σε μια μικρή πόλη της Στερεάς Ελλάδας, πειραματίστηκαν με το εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο αποτελείται από δέκα (10) εκπαιδευτικές ενότητες, οι οποίες είναι βασισμένες στο μικρόκοσμο προγραμματισμού Scratch και παρέχει συνεχή ανάδραση καθώς προσφέρει στο μαθητή ρούμπρικες αυτο-αξιολόγησης, οι οποίες ανάλογα με την πρόοδό του τον κατευθύνουν στην συνέχεια στην κατάλληλη επόμενη διδακτική ενότητα (Florou et al., 2012). Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν την εφαρμογή κατά τις ώρες των μαθημάτων τους, 4 φορές την εβδομάδα για 1 ώρα κάθε φορά (Florou et al., 2012).

Η πιλοτική εφαρμογή έχει οργανωθεί και δομηθεί σύμφωνα με την «πειραματική μέθοδο διδασκαλίας» (Stanley, D. 1985). Στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής μεθοδολογίας, η όλη διαδικασία καθοδηγήθηκε από τρεις (03) εκπαιδευτικούς, που αντιμετώπισαν την πρόκληση της συνεχούς αναβάθμισης των δεξιοτήτων τους στις ΤΠΕ, που απαιτούνται για τη χρήση των καινοτόμων τεχνολογιών με τις οποίες οι μαθητές είναι συνήθως περισσότερο οικείοι.

Συλλογή δεδομένων

Αρχικά οι δάσκαλοι ξεκίνησαν τη συζήτηση με τους μαθητές, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, θέτοντας ερωτήσεις που ενθάρρυναν την ανταλλαγή ιδεών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κράτησαν σημειώσεις πεδίου (field-notes) καταγράφοντας



τις δικές τους εμπειρίες και την αντίληψή τους σχετικά με την αποδοχή, τη χρηστικότητα, τη διαδραστικότητα και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής.

Ανάλυση δεδομένων

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων, οι σημειώσεις πεδίου των εκπαιδευτικών αποκωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν.

Ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το προτεινόμενο εκπαιδευτικό λογισμικό και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, πάνω στις οποίες αναπτύχθηκε, μπορούν να ενσωματωθούν ομαλά στην εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναλυτικής και κριτικής σκέψης, παράγοντας παράλληλα συνεχής ανατροφοδότηση μέσω των ρουμπρίκων (Florou et al., 2012).

Ο πρώτος εκπαιδευτικός δήλωσε:

“Οι μαθητές μου δείχνουν πάντα ενθουσιασμό και προθυμία να δοκιμάζουν νέες προκλήσεις στην περιοχή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και το ενδιαφέρον αυτό το μοιράζονται με τον δασκαλό τους, έτσι δεν υπάρχει κανένας ενδοιασμός για την συμμετοχή των μαθητών μου σε αυτό το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων και εργαλείων.”

Επίσης, είπε ότι:

“Η εκπαιδευτική πλατφόρμα μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία των μαθημάτων της «Επιστήμης των Υπολογιστών» και των «Μαθηματικών», αλλά βασιζόμενοι στη φαντασία του δασκάλου αυτές οι μεθοδολογίες και τα εργαλεία μπορούν επίσης να ενταχθούν σε επιστημονικές δραστηριότητες. Είναι θέμα φαντασίας του κάθε εκπαιδευτικού!”

Η δεύτερη εκπαιδευτικός τόνισε τη σημασία της μάθησης που βασίζεται στο παιχνίδι, υποστηρίζοντας ότι το αυτόνομο εργαλείο εκμάθησης προγραμματιστικών εννοιών προσέελκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών, κινητοποίησε την περιέργεια τους και το κίνητρο ανάληψης πρωτοβουλιών καθώς οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό προκειμένου αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Όπως σχολίασε η εκπαιδευτικός αναφορικά με τον ενθουσιασμό των μαθητών:



“Οι μαθητές ζητούσαν περισσότερες on-line δραστηριότητες και παρακαλούσαν να παίζουν παιχνίδια στην πλατφόρμα του Scratch αρκετές φορές.”

Επίσης ανέφερε ότι:

“Η περιέργεια ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν, να μάθουν και να ανακαλύψουν νέα πράγματα.”

Η τρίτη εκπαιδευτικός δήλωσε ότι:

“Η πιλοτική εφαρμογή του λογισμικού ανέπτυξε περαιτέρω τις δεξιότητες μας στον προγραμματισμό και μας έδωσε νέα ώθηση για την ένταξη παρόμοιων εργαλείων στην τάξη μας. ”

“Ως εκπαιδευτικός οφείλω να ενσωματώσω την προγραμματιστική σκέψη στο περιβάλλον της εκπαίδευσης για να εξοπλίσω τους μαθητές μου με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη σύγχρονη κοινωνία. ”

Η πιλοτική εφαρμογή, επίσης, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με τις σημειώσεις του πρώτου εκπαιδευτικού, ο δάσκαλος της τάξης νιώθει ικανοποιημένος ως προς το επίπεδο και την ποιότητα της συνεργασίας που προέκυψε (Florou et al., 2012). Ο εκπαιδευτικός σχολίασε για τη συνεργασία των μαθητών:

“Οι μαθητές ενδιαφέρονται να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους επιτυγχάνοντας νέες λύσεις και έγκυρη παρατήρηση.”

Αποτελέσματα

Η πιλοτική εφαρμογή που διεξήχθη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνέβαλε στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση και χρήση καινοτόμων τεχνολογικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ενθουσιασμός που έδειξαν κατά τη διάρκεια της πλοήγησής τους στις διδακτικές ενότητες του εργαλείου αποτελεί ένδειξη της προθυμίας τους να ενσωματώσουν νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους. Επίσης, έδειξαν να κατανοούν τη σημασία της προγραμματιστικής σκέψης ως δεξιότητας για τη βελτίωση του τρόπου σκέψης μέσα από την ανάπτυξη αλγοριθμικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.



Επιπροσθέτως, από τη συσχέτιση και διασταύρωση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία για πιο αποτελεσματική διδασκαλία και εναρμόνιση με τις σύγχρονες απαιτήσεις του ψηφιακού κόσμου. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τη σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Ωστόσο, τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την υιοθέτηση και χρήση των σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων. Ανάμεσα σε αυτές τις προκλήσεις περιλαμβάνονται η έλλειψη πόρων, η ανεπαρκής κατάρτιση και ο φόβος της αλλαγής. Αυτές οι ανησυχίες μπορεί να επηρεάσουν την ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων στη διδακτική πρακτική τους. Παρ' όλα αυτά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετεί θετική στάση, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προγραμματιστικής σκέψης και των δεξιοτήτων STEM στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Η σύγκριση των ευρημάτων της πιλοτικής εφαρμογής και η συσχέτιση τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές επιτρέπει την ανακάλυψη νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στην καθοδήγηση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των μαθητών τους. Καθώς οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με αυτές τις νέες προσεγγίσεις, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και αντιμετωπίζουν την τεχνολογία ως ένα εργαλείο που ενισχύει και βοηθά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αναζητούν ευκαιρίες για περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση που σχετίζεται με την ενσωμάτωση



των σύγχρονων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό τους πλάνο. Η ενθάρρυνση τους για εξερεύνηση νέων ιδεών και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους. Πέραν αυτού, η θετική στάση και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους μαθητές και τους βοηθά να ανακαλύψουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους σε ένα σύγχρονο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.

Συμπεράσματα

Η κατανόηση αυτών των προκλήσεων ευελπιστούμε ότι θα βοηθήσει στην ανάπτυξη καλύτερων πρακτικών και στην παροχή υποστήριξης που θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν νέες τεχνολογίες στην διδακτική τους πρακτική και συγκεκριμένα στη διδασκαλία του προγραμματισμού. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα εμπόδια, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν υποστήριξη, να ενθαρρύνουν ένα περιβάλλον αποδοχής και να διαμορφώνουν δραστηριότητες που ενσωματώνουν σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών στον προγραμματισμό.

Συνολικά, η παρούσα εργασία ευελπιστούμε ότι θα αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ερευνητές, που θα συμβάλει στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εμπειρίας των μαθητών στον τομέα του προγραμματισμού. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις και τα ευρήματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη. Παράλληλα, οι ερευνητές μπορούν να επεκτείνουν την έρευνά τους σε παρόμοιους τομείς ή να εξερευνήσουν περαιτέρω τις προτάσεις που προκύπτουν, προσφέροντας έτσι συνεχή πρόοδο και καινοτομία στον τομέα της εκπαίδευσης και του προγραμματισμού.



Βιβλιογραφία

- Angeli, C. & Valanides, N. & Christodoulou, A. (2016). Preparing teachers to teach computational thinking: Pedagogical strategies grounded in educational theory. *Journal of Educational Computing Research*, 54(6), pp. 819-841.
- Angeli, C. & Voogt, J. & Fluck, A. & Webb, M. & Cox, M. & Malyn-Smith, J., et al. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: implications for teacher knowledge. *Educ. Technol. Soc.*, 19, pp. 47–57. Available at: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.47>
- Bouck, E.C. & Sands, P. & Long, H. & Yadav, A. (2021). Preparing special education preservice teachers to teach computational thinking and computer science in mathematics. *Teach. Educ. Spec. Educ.*, 44. doi: 10.1177/0888406421992376
- Butler, D. & Leahy, M. (2021). Developing preservice teachers' understanding of computational thinking: A constructionist approach. *Br. J. Educ. Technol.*, 52, pp.1060–1077. doi: 10.1111/bjet.13090
- Di Lieto, M. C. & Inguaggiato, E. & Castro, E. & Cecchi, F. & Cioni, G. & Dell’Omo, M., et al. (2017). Educational robotics intervention on executive functions in preschool children: a pilot study. *Comput. Hum. Behav.*, 71, pp. 16–23. doi:10.1016/j.chb.2017.01.018
- Dickes, A. C. & Sengupta, P. & Farris, A. V. & Basu, S. (2016). Development of mechanistic reasoning and multilevel explanations of ecology in third grade using agent-based models. *Sci. Educ.*, 100, pp. 734–776. doi: 10.1002/sce.21217.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. & Tondeur, J. (2015). Teacher beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. *International handbook of research on teacher beliefs*, pp. 403-418. Routledge.
- Florou, C. & Bagiati, A. & Kosmopoulou, I. & Houstis, E. (2012). An Autodidactic Programming Curriculum Application for Early Education: Pilot Studies and Improvement Suggestions. *Proceedings of the SEFI Annual Conference 2020*, Thessaloniki, Greece.



- Garet, M.S. & Porter, A.C. & Desimone, L. & Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *Am. Educ. Res. J.*, 38, pp. 915–945.
- Grover, S. & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), pp. 38-43.
- Jaipal-Jamani, K. & Angeli, C. (2017). Effect of robotics on elementary preservice teachers' self-efficacy, science learning, and computational thinking. *J. Sci. Educ. Technol.*, 26, pp. 175–192. doi: 10.1007/s10956-016-9663-z
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*, pp. 3-29. Routledge.
- Stanley, D. (1985). Experimental teaching: an approach to improving student achievement, changing teacher beliefs, and identifying effective practices. *Special Education Programs (ED/OSERS)*, University of Minnesota, Washington, DC.
- Yadav, A. & Mayfield, C. & Zhou, N. & Hambruch, S. & Korb, J.T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Trans. Comput. Educ.*, 14, pp. 1–16. doi: 10.1145/2576872
- Zhang, L. & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through scratch in K-9. *Comput. Educ.*, 141, doi: 10.1016/j.compedu.2019.103607



Η διδασκαλία ως δραστηριότητα σχεδιασμού, η ικανότητα σχεδίασης για υλοποίηση, η ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού και δείκτες για τον προσδιορισμό της σε σχέση με την χρήση των διαθέσιμων διδακτικών πηγών

Φουντανάκης Δ. Αργύριος, 2^ο Γυμνάσιο Σύρου

argifyn@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τον Brown (2009) η τροποποίηση ενός συνόλου διδακτικών αντικειμένων ή ακόμα και η χωρίς αλλαγές ενσωμάτωσή τους στις διδακτικές πρακτικές ενός εκπαιδευτικού, αποτελεί εμπλοκή του σε στοχευμένη «δραστηριότητα του σχεδιασμού». Έτσι ο Brown (2002) για να αναλύσει όσα συνεισφέρουν στη «δραστηριότητα του σχεδιασμού» τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων εισήγαγε το πλαίσιο της «ικανότητας σχεδίασης για υλοποίηση» η οποία περιγράφει όσα συμβαίνουν με τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού και του διδακτικού πακέτου κατά την αλληλεπίδραση τους, χωρίς να εξηγεί τι κάνει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί όσα προσφέρει το διδακτικό πακέτο με παραγωγικό και καινοτόμο τρόπο. Έτσι οι Brown & Edelson (2003) για να περιγράψουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινητοποιεί τις προσφορές των διδακτικών πακέτων, εισήγαγαν την έννοια της «ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού» την οποία όρισαν ως «την ικανότητα εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται και να κινητοποιεί τις προσφορές των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων με στόχο την δημιουργία ωφέλιμων διδακτικών επεισοδίων». Η Leshota (2015) εξέτασε αν ένας εκπαιδευτικός έχει ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού ή όχι σε σχέση με το διδακτικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιεί.

Λέξεις κλειδιά: ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού



Abstract

According to Brown (2009), the modification of a set of teaching objects, or even their unaltered integration into the teaching practices of a teacher, is his involvement in a targeted "design activity". Thus Brown (2002) in order to analyze what both the teachers and the objects of the teaching packages contribute to the "activity of design" introduced the framework of "design capacity for implementation" which describes what happens with the contributions of the teacher and the teaching package during their interaction, without explaining what makes the teacher manage what the teaching package offers in a productive and innovative way. Thus, Brown & Edelson (2003) to describe the teacher's ability to mobilize the offers of teaching packages, introduced the concept of "pedagogical design capacity" which they defined as "the teacher's ability to perceive and mobilize the offers of the objects of teaching packages with the aim of creating useful teaching episodes". Leshota (2015) examined whether a teacher has pedagogical design skills or not in relation to the teaching book he uses.

Keywords: *pedagogical design skills*

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί κατά την προετοιμασία των διδασκαλιών τους χρησιμοποιούν τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων με ξεχωριστό τρόπο. Οι συντάκτες των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων διαμεσολαβούν ιδέες και δράσεις χρησιμοποιώντας αναπαραστάσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν με μοναδικό τρόπο, κάποιες φορές περιορίζοντας ενώ άλλες υποστηρίζοντας τις διδακτικές τους επιλογές (M. W. Brown 2009).

Ο Norman (1988) υποστήριξε ότι τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων, μέσω της οριοθέτησης και της υποστηρικτικότητάς τους, εμπνέουν και καθοδηγούν τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών βοηθώντας τους να επιτύχουν διδακτικούς στόχους που δεν θα μπορούσαν να επιτύχουν χωρίς αυτά. Για παράδειγμα ένα εγχειρίδιο δραστηριοτήτων που μπορεί να βρίσκεται ανάμεσα στα αντικείμενα ενός διδακτικού πακέτου, βοηθά τον εκπαιδευτικό να νοηματοδοτήσει ένα τεράστιο εύρος πιθανών διδακτικών επιλογών, καθιστώντας το ταυτόχρονα συνεκτικό.



Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις τους, αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων με δυναμικό τρόπο (Remillard 2005) αποφασίζοντας μέρα – μέρα ποια από τα διαθέσιμα αντικείμενα θα χρησιμοποιήσουν (Tarr Reys Reys Chavez Shih & Osterlind 2008). Έπειτα προβαίνουν σε ερμηνεία των αντικειμένων που επέλεξαν, τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, επηρεαζόμενοι από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, από την δική τους ικανότητα, αλλά και από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος το οποίο τα χρησιμοποιούν (Stein, M., Remillard, J., & Smith M. 2007), υπολογίζοντας κάθε μαθητή χωριστά αλλά και την τάξη ως όλο (Wilson, Lloyd 2000). Συμφιλιώνοντας τα παραπάνω καταλήγουν σε ένα σχέδιο για τη διδασκαλία τους που το τροποποιούν κατά την εφαρμογή του, προσπερνώντας κομμάτια που δεν θεωρούν ενδιαφέροντα ή είναι πέρα από τις ικανότητες ή και τις δυνατότητες των μαθητών τους (Remillard 1992).

Η διδασκαλία: «Μια δραστηριότητα σχεδιασμού»

Παρά το γεγονός ότι ο Eisner (1983) υποστήριξε ότι η διδασκαλία νοείται ως «τεχνική», ο Brown (2009) αντέτεινε ότι η διδασκαλία είναι μια «**δραστηριότητα σχεδιασμού**» όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται, ανάμεσα σε άλλα, για την επιδίωξη των στόχων της διδασκαλίας τους, όπως καθορίζονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις διαθέσιμες διδακτικές πηγές και να αξιολογήσουν τους περιορισμούς που θέτει η τάξη τους.

Ο σχεδιασμός ως μέρος της διαδικασίας με σκοπό την επίλυση προβλημάτων ή την ανακατεύθυνση προβληματικών ή μη καταστάσεων προς την επίλυση τους ή προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, περιλαμβάνει την χρήση εργαλείων. Η χρήση των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων από τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλεία για την δημιουργία μαθησιακών - διδακτικών επεισοδίων στην τάξη, με στόχο τη μετάβαση από μία υπάρχουσα κατάσταση σε μία άλλη επιθυμητή, συνιστά εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, είτε αυτό γίνεται σκόπιμα είτε όχι. Η τροποποίηση ενός συνόλου διδακτικών αντικειμένων ή ακόμα και η χωρίς αλλαγές ενσωμάτωσή



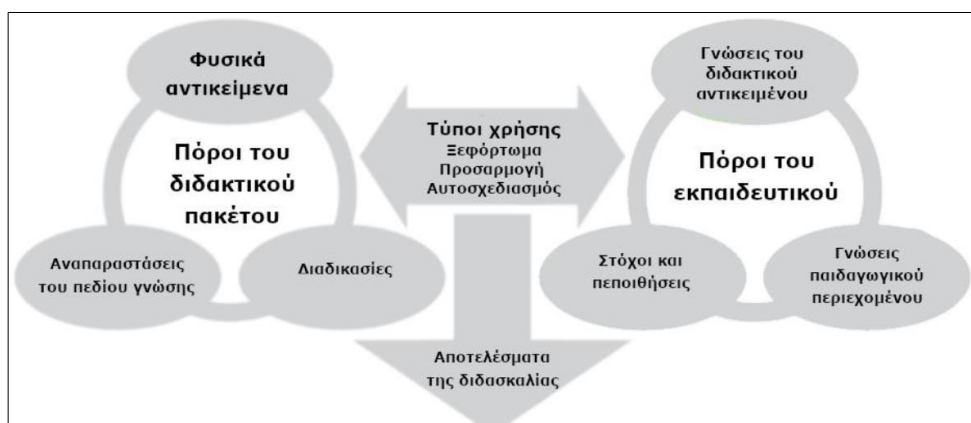
τους στις διδακτικές τους πρακτικές, αποτελεί εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε στοχευμένη «δραστηριότητα του σχεδιασμού» (Brown 2009).

Η «ικανότητα σχεδίασης για υλοποίηση»

Ο Brown (2002) για να αναλύσει όσα συνεισφέρουν στη «δραστηριότητα του σχεδιασμού» τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων εισήγαγε το πλαίσιο της «ικανότητας σχεδίασης για υλοποίηση» (Design Capacity for Enactment) το οποίο από την μία πλευρά περιλαμβάνει τους στόχους, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού (συνεισφορές του εκπαιδευτικού κατά την «δραστηριότητα σχεδιασμού») ή πιο αναλυτικά:

- Τις γνώσεις του για το διδακτικό αντικείμενο (Stodolsky, Grossman 1995),
- Τις γνώσεις παιδαγωγικού περιεχομένου: τόσο παιδαγωγικές αρχές όσο και αρχές για την διδακτική του αντικειμένου (Shulman 1986)
- Τους προσωπικούς στόχους και τις πεποιθήσεις (με εστίαση στα κίνητρα του για να διδάξει το αντικείμενο) τα οποία οι Ball & Cohen (1999) ονόμασαν δεσμεύσεις.

που επηρεάζουν το πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ιδιοποιούνται τη συνεισφορές των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων ενώ από την άλλη πλευρά περιλαμβάνει τις συνεισφορές των αντικειμένων του διδακτικού πακέτου που μπορεί να είναι χειραπτικά αντικείμενα, αναπαραστάσεις και διαδικασίες του πεδίου γνώσης, που αντανακλούν τόσο της σιωπηρές – εννοούμενες όσο και τις σαφείς – ξεκάθαρες προθέσεις το συντακτών του διδακτικού πακέτου (Brown 2002).





Εικόνα 6: Ικανότητα σχεδίασης για υλοποίηση (Design Capacity for Enactment)

Brown 2002

Το πλαίσιο της **«ικανότητας σχεδίασης για υλοποίηση»** αποδέχεται τρεις διαφορετικούς τύπους χρήσης των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων από τους εκπαιδευτικούς:

- το ξεφόρτωμα (offload),
- την προσαρμογή (adaptation), και
- αυτοσχεδιασμό (improvisation).

Πιο αναλυτικά αποδέχεται ότι σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας του ο εκπαιδευτικός **«ξεφορτώνεται»** την ευθύνη όταν χρησιμοποιεί αποκλειστικά το σχέδιο μαθήματος που του παρέχει το διδακτικό πακέτο και το προτεινόμενο φύλλο εργασίας ή **«αυτοσχεδιάζει»** όταν εκμεταλλεύεται ευκαιρίες που του παρέχουν απρόβλεπτα κατά μια έννοια περιστατικά κατά την διάρκεια της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη, όπως για παράδειγμα η διαφωνία δύο μαθητών του, ώστε να ξεκινήσει έναν ευρύ διάλογο με την ολομέλεια της τάξης για την βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποχωρώντας πλήρως από το προσφερόμενο από το διδακτικό πακέτο σχέδιο μαθήματος ή **«προσαρμόζει»** τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων χρησιμοποιώντας και τις δικές του προσωπικές πηγές.

Ο Brown (2002) θεωρεί ότι κανένας τύπος χρήσης δεν είναι ανώτερος από τους άλλους. Το **«ξεφόρτωμα»** για παράδειγμα ως επιλογή κατά την διεξαγωγή μιας διδασκαλίας, δεν αποτελεί ένδειξη ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού, αφού όπως ένας νέος εκπαιδευτικός επιλέγοντας ένα έτοιμο σενάριο από το διδακτικό πακέτο, ξεφορτώνεται την ευθύνη της διδασκαλίας λόγω της περιορισμένης του δυνατότητας να κατανοήσει τα βασικά σημεία του μαθήματος έτσι και ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιήσει ένα έτοιμο φύλλο εργασίας, που εξυπηρετεί την στοχοθεσία της διδασκαλίας του, ώστε να μπορεί να περιηγηθεί ελεύθερα στην αίθουσα, προσφέροντας βοήθεια σε όσους τη χρειάζονται.

Επίσης κανένας από τους τρεις τύπους χρήσης δεν αποτιμά τον βαθμό εφαρμογής των αντικειμένων του διδακτικού πακέτου σύμφωνα με τις προσδοκίες των συντακτών τους. Για παράδειγμα ο **«αυτοσχεδιασμός»** μπορεί να είναι συμβατός με τους στόχους



των συντακτών ή να γίνεται με τρόπο που ακυρώνει τις προσδοκίες τους, όπως και το «ξεφόρτωμα» μπορεί να οδηγήσει σε επίτευξη των προσδοκιών των συντακτών, μπορεί όμως και όχι, παρότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί χωρίς αλλαγές τα αντικείμενα του διδακτικού πακέτου.

Το πλαίσιο της «ικανότητας σχεδίασης για υλοποίηση» περιγράφει όσα συμβαίνουν με τη συνεισφοράς του εκπαιδευτικού και του διδακτικού πακέτου κατά την αλληλεπίδραση τους χωρίς να εξηγεί τι κάνει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί όσα προσφέρει το διδακτικό πακέτο με παραγωγικό και καινοτόμο τρόπο. Οι Brown & Edelson (2003) για να περιγράψουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινητοποιεί τις προσφορές των διδακτικών πακέτων, εισήγαγαν την έννοια της «ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού» την οποία ο όρισαν ως «την ικανότητα εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται και να κινητοποιεί τις προσφορές των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων με στόχο την δημιουργία ωφέλιμων διδακτικών επεισοδίων».

Η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού»

Όπως προαναφέρθηκε οι Brown & Edelson (2003) όρισαν την «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» ως την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται και να κινητοποιεί τις προσφορές των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων με στόχο την δημιουργία ωφέλιμων διδακτικών επεισοδίων. Η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» υπογραμμίζει τις δημιουργικές και κατασκευαστικές διαστάσεις της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Έτσι ένας εκπαιδευτικός με υψηλή «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» έχει την δεξιότητα να ελίσσεται χρησιμοποιώντας με ποικίλους τρόπους τα διάφορα αντικείμενα και να ανακατατάσσει τα κομμάτια που συναποτελούν την τάξη ανεξάρτητα αν επιλεγεί το «ξεφόρτωμα», την «προσαρμογή» ή τον «αυτοσχεδιασμό» σε μία συγκεκριμένη στιγμή. Έτσι η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» περιγράφει τον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μελετημένα, αποτελεσματικά διδακτικά σχέδια που βοηθούν στην επιτυχία των διδακτικών τους στόχων.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κινητοποιούν τις προσφορές των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων, η «ικανότητα



παιδαγωγικού σχεδιασμού» μπορεί να εξηγήσει πώς δύο εκπαιδευτικοί που έχουν πολύ διαφορετική γνώση, δεξιότητες, και δεσμεύσεις και οι οποίοι για τους λόγους αυτούς εφαρμόζουν πολύ διαφορετικά τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων, μπορεί εν τούτοις να έχουν σημαντικές ομοιότητες στο πως δημιουργούν διδακτικά επεισόδια. Η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» μπορεί επίσης να εξηγήσει γιατί δύο εκπαιδευτικοί που έχουν φαινομενικά παρόμοια γνώση δεξιότητες και δεσμεύσεις μπορούν να εφαρμόζουν πολύ διαφορετικά τα αντικείμενα των διδακτικών πακέτων, επειδή κατέχουν πολύ διαφορετικές ικανότητες στο να δημιουργούν αποτελεσματικά σχέδια μαθημάτων (επιδεικνύοντας έτσι διαφορετικό βαθμό «ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού»).

Με δεδομένο ότι ο σχεδιασμός ενέχει δημιουργικότητα και η δημιουργικότητα συχνά έχει ανεκτίμητη ποιοτικά αξία προκύπτει ότι δεν είναι όλα τα σχέδια εξίσου αποτελεσματικά στο να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους τους, δεν εκφράζουν όλα τα σχέδια την ίδια υπευθυνότητα απέναντι στις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου συνόλου, δεν είναι όλα τα σχέδια στοχευμένα, και δεν έχουν όλα τα σχέδια τον ίδιο βαθμό χρησιμότητας. Έτσι η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» δεν είναι απλώς ένας δείκτης για το αν ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να σχεδιάσει διδακτικά επεισόδια για την τάξη του. Είναι ένας δείκτης για το αν τα σχέδιά του είναι παιδαγωγικά ωφέλιμα.

Η πρόκληση, σύμφωνα με τον Brown, είναι να βρούμε τρόπους ώστε να μετράμε την «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού». Για να γίνει αυτό απαιτείται ο προσδιορισμός κριτηρίων που θα μας βοηθούν να κρίνουμε τον σχεδιασμό, για το πόσο στοχευμένος και πόσο αποτελεσματικός είναι για την κατάκτηση επιθυμητών αποτελεσμάτων, καθώς και για το αν ευθυγραμμίζεται με τους διδακτικούς στόχους του διδακτικού πακέτου. Παρά την υποκειμενική φύση αυτού του εγχειρήματος, ο Brown θεωρεί πιθανό να μετρηθεί η ποιότητα του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών.

Δείκτες για τον προσδιορισμό της ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού



Η Moneoang Jeanette Leshota (2015) προσπάθησε να καθορίσει δείκτες για τον προσδιορισμό της «ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού» του εκπαιδευτικού, συνδέοντάς την με την χρήση των διαθέσιμων διδακτικών πηγών. Οι Pepin et. al. (2013) σημειώνουν ότι ως ένα σημείο η ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού εξαρτάται από το διδακτικό πακέτο που χρησιμοποιεί και τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να δουλέψει με το περιεχόμενό του, διότι κάθε πηγή προσφέρει τις δικές της βοήθειες και περιορισμούς. Με αυτή τη λογική η Leshota (2015) εξέτασε αν ένας εκπαιδευτικός έχει ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού ή όχι σε σχέση με το διδακτικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιεί. Την κινητοποίηση του περιεχομένου την εξέτασε ελέγχοντας σε ποιο βαθμό το εκμεταλλεύτηκε καθώς και τις ευκαιρίες για διαμεσολάβηση που αξιοποίησε. Ο βαθμός εκμετάλλευσης δείχνει αν ο εκπαιδευτικός «ξεφορτώνεται», «προσαρμόζει» ή «αυτοσχεδιάζει» στα μαθήματα που ετοιμάζει. Οι ευκαιρίες για διαμεσολάβηση εξετάστηκαν μέσω των «προσθέσεων» μαθηματικού περιεχομένου, των «παραλείψεων» μαθηματικού περιεχομένου και των μαθηματικών λαθών. Αυτοί οι δύο δείκτες μαζί καταδεικνύουν την «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» του εκπαιδευτικού (Leshota, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο η Leshota (2015) διαφοροποιεί τις «προσθήσεις» μαθηματικού περιεχομένου σε δύο τύπους: Τις «ισχυρές» προσθήσεις και τις «ολέθριες» προσθήσεις (Πίνακας 1). Οι «ισχυρές» προσθήσεις περιεχομένου είναι αυτές που ενισχύουν τις ευκαιρίες για μάθηση των μαθηματικών. Δείχνουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται όσα προσφέρει το διδακτικό εγχειρίδιο αλλά και τους περιορισμούς του κατά την διδασκαλία στην πράξη. Οι «ολέθριες» προσθήσεις έχουν να κάνουν με το άσχετο περιεχόμενο που ακυρώνει τις ευκαιρίες για μάθηση. Αυτές οι προσθήσεις έχουν να κάνουν με περιεχόμενο που διαφοροποιείται από τους συνήθεις στόχους της διδασκαλίας και μάθησης που έχουν σχέση με τη συγκεκριμένη περιοχή αλλά και με προσθήσεις που παράγουν μαθηματικά λάθη. Οι «ολέθριες» προσθήσεις καταδεικνύουν την έλλειψη «ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού» του εκπαιδευτικού. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του αυτοσχεδιασμού με περιεχόμενο που εισάγεται στο μάθημα από άλλες πηγές και των προσθέσεων μαθηματικού περιεχομένου. Οι προσθήσεις μαθηματικού περιεχομένου έχουν να κάνουν με



περιεχόμενο που δεν προβλέπονταν για την διδασκαλία του μαθήματος στη συγκεκριμένη σχολική τάξη αλλά παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός το εισήγαγε στο μάθημά του.

Πίνακας 1: *Συσχέτιση παραλείψεων και προσθέσεων με την σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό εγχειρίδιο Leshota & Adler (2018)*

Ισχυρές προσθέσεις		Ολέθριες προσθέσεις	
Παραγωγικές παραλείψεις	Σκόπιμη και συμμετοχική χρήση του διδακτικού εγχειριδίου	Σιωπηρή χρήση του διδακτικού εγχειριδίου	
	Οικεία σχέση του εκπαιδευτικού με τις πηγές	Ανοίκεια σχέση του εκπαιδευτικού με τις πηγές	
	Υψηλή ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού	Όχι υψηλή ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού	
Κρίσιμες παραλείψεις	Σιωπηρή χρήση του διδακτικού εγχειριδίου	Σιωπηρή χρήση του διδακτικού εγχειριδίου	
	Ανοίκεια σχέση του εκπαιδευτικού με τις πηγές	Ανοίκεια σχέση του εκπαιδευτικού με τις πηγές	
	Όχι υψηλή ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού	Χαμηλή ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού	

Περαιτέρω η Leshota (2015) διαχωρίζει τις «παραγωγικές» παραλείψεις από τις «κρίσιμες» παραλείψεις (Πίνακας 1). Οι «παραγωγικές» παραλείψεις δεν αποπροσανατολίζουν από τις ευκαιρίες για μάθηση. Μπορούν πιο συγκεκριμένα να περιγραφούν ως παράλειψη από τη διδασκαλία παρόμοιων παραδειγμάτων με άλλα που έχουν ήδη διδαχθεί ή και ασκήσεων για εξάσκηση από το διδακτικό εγχειρίδιο κατά την ανάθεση εργασιών στην τάξη. Οι «κρίσιμες» παραλείψεις περιεχομένου είναι αυτές κατά τις οποίες κρίσιμο περιεχόμενο για την μάθηση των μαθηματικών αφήνεται εκτός της διδασκαλίας. Οι κρίσιμες παραλείψεις δείχνουν έλλειψη «ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού» του εκπαιδευτικού.

Η Leshota (2015) προκειμένου να μιλήσει για την αξιοποίηση του διδακτικού εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησε δύο τύπους χρήσης: την «σκόπιμη» χρήση και την «σιωπηρή» χρήση. Η «σκόπιμη» χρήση είναι η με πρόθεση



αιτιολογημένη συνειδητή αξιοποίηση που χαρακτηρίζεται από την εμπλοκή σε μακρόπνοες προσεκτικές θεωρήσεις. Η «σιωπηρή» χρήση αναφέρεται στην χρήση του διδακτικού εγχειριδίου από τον εκπαιδευτικό που δεν είναι σκόπιμη και χαρακτηρίζεται από «ολέθριες» προσθέσεις ή/και «κρίσιμες» παραλείψεις.

Τέλος η σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό εγχειρίδιο προσδιορίζεται ως «οικεία» ή «ανοίκεια» (Πίνακας 1). Η «οικεία» σχέση, σε αντίθεση με την «ανοίκεια», είναι από τη φύση της συμμετοχική και δεν περιλαμβάνει «κρίσιμες» παραλείψεις ούτε «ολέθριες» προσθέσεις περιεχομένου. Επιπλέον η «οικεία» σχέση του εκπαιδευτικού με τις πηγές εδραιώνεται ως αποτέλεσμα σκόπιμης χρήσης των πηγών και καταδεικνύει υψηλό επίπεδο ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού.

Προεκτάσεις

Η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» έρχεται να ρίξει φως σε όσα συμβαίνουν κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας, βασιζόμενη στην ιδέα της διδασκαλίας ως σχέδιο και δεν μελετά διεξοδικά τις συνεισφορές των εκπαιδευτικών και των διδακτικών πηγών, αλλά περιορίζεται σε όσα μπορούν να παρατηρηθούν από τις αλληλεπιδράσεις εντός της τάξης. Κάθε περιστατικό που διαδραματίζεται σε οποιαδήποτε διδακτική ώρα, μπορεί να εξηγηθεί αναλύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνεισφορών του εκπαιδευτικού και των διδακτικών πηγών. Η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» εστιάζει στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινητοποιεί τις προσφορές των αντικειμένων των διδακτικών πακέτων με στόχο την δημιουργία παιδαγωγικά ωφέλιμων επεισοδίων.

Οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά την διάρκεια και μετά την διδασκαλία μελετούν, προσαρμόζουν και αξιολογούν το περιεχόμενο των διδακτικών πακέτων με συνεπή τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος εμπλοκής τους σε κάθε μια από τις παραπάνω δραστηριότητες παραμένει σταθερός και ανεξάρτητος της φάσης της διδασκαλίας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, από την κατ' επανάληψη χρήση ενός διδακτικού πακέτου, διαμορφώνουν μια «εικόνα» για το διδακτικό πακέτο, κατανοώντας που οδεύει ως προς το μαθηματικό του περιεχόμενο, γεγονός που τους οδηγεί να αποφασίσουν αν τα περιεχόμενα του διδακτικού πακέτου θα τους βοηθήσουν να πραγματοποιήσουν τους



στόχους τους ως προς τα μαθηματικά, με αποτέλεσμα την εδραίωση «εμπιστοσύνης» στο διδακτικό πακέτο. Αντιστρόφως η «εμπιστοσύνη» στο διδακτικό πακέτο βελτιώνει την εικόνα τους γι' αυτό.

Κλείνοντας δεν πρέπει να αφήσουμε ασχολίαστο ότι ένα μεγάλο πεδίο μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, είναι η μάθηση σχετικά με το διδακτικό πακέτο αυτό καθαυτό που χρησιμοποιούν ή καλούνται να χρησιμοποιήσουν, στο πλαίσιο κάποιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη εκτιμήσεων για τους κεντρικούς στόχους του διδακτικού πακέτου όπως επίσης και για το πως το διδακτικό πακέτο ελπίζει να επιτύχει αυτούς τους στόχους. Έτσι είναι αναγκαίο τα διδακτικά πακέτα να υποστηρίζουν και την μάθηση των εκπαιδευτικών επιπρόσθετα στην μάθηση των μαθητών.

Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πιθανόν να είναι χρήσιμο να συζητηθούν με τους εκπαιδευτικούς σε υπηρεσιακές επιμορφώσεις, οι έννοιες «εικόνα του διδακτικού πακέτου», η «εμπιστοσύνη στο διδακτικό πακέτο», η έννοια της «διδασκαλίας ως σχέδιο», η «ικανότητα παιδαγωγικού σχεδιασμού» και η «διδασκική πορεία τεκμηρίωσης» όπως και να παρουσιαστούν τα οφέλη της δημιουργίας μέσω συλλογικοτήτων του συστήματος μετά – πηγών. Οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν ότι ένας από τους σκοπούς τους είναι να εμπεδώσουν τους μακροπρόθεσμους στόχους ενός διδακτικού πακέτου μπορεί να βρουν τρόπους να εστιάσουν και στις λεπτομέρειες των δραστηριοτήτων αλλά και στους ευρύτερους στόχους ενός μαθήματος. Επίσης κατανοώντας πως και γιατί οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα διδακτικά πακέτα με συγκεκριμένους τρόπους μπορεί να βοηθήσει να σχεδιασμό αποτελεσματικών αντικείμενων όπως και στην ανάπτυξη κατάλληλων τρόπων υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς καθώς αυτοί χρησιμοποιούν τα αντικείμενα στις τάξεις τους.

Βιβλιογραφία

Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G.



- Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, M. W. (2002). *Teaching by design: Understanding the intersection between teacher practice and the design of curricular innovations*. Northwestern University.
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17–36). New York, NY: Routledge.
- Brown, M. W., & Edelson, D. C. (2003). Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice? (p. 11). Evanston, IL. Retrieved from http://www.letus.org/PDF/teaching_as_design.pdf
- Eisner, E. (1983). The Role of Technology and the Arts in the Invention of Mind. *Visual Arts Research*, 9(2), 60-65. Retrieved February 8, 2020, from www.jstor.org/stable/20715548
- Leshota, M. (2015). *The relationship between textbook affordances and mathematics' teachers' pedagogical design capacity (PDC) (Doctoral thesis)*. University of the Witwaters rand, Johannesburg.
- Leshota M., Adler J. (2018). Disaggregating a Mathematics Teacher's Pedagogical Design Capacity. In: Fan L., Trouche L., Qi C., Rezat S., Visnovska J. (eds) *Research on Mathematics Textbooks and Teachers' Resources*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham
- Norman, D. A. (1988). *Psychology of Everyday Things*. Basic Books.
- Pepin, Birgit & Gueudet, Ghislaine & Trouche, Luc. (2013). Re-sourcing teachers' work and interactions: A collective perspective on resources, their use and transformation. *ZDM: the international journal on mathematics education*. 45. 10.1007/s11858-013-0534-2.
- Putnam, R. T., Heaton, R. M., Prawat, R. S., & Remillard, J. (1992). Teaching Mathematics for Understanding: Discussing Case Studies of Four Fifth-Grade Teachers. *The Elementary School Journal*, 93(2), 213–228. <http://www.jstor.org/stable/1001702>



- Remillard, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Stein, M., Remillard, J., & Smith M. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319-369). Gweenwich, CT: Information Age.
- Stodolsky, S. S., & Grossman, P. L. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32(2), 227–249. <https://doi.org/10.2307/1163430>
- Tarr, J. E., Reys, R. E., Reys, B. J., Chávez, Ó., Shih, J., & Osterlind, S. J. (2008). The impact of middle-grades mathematics curricula and the classroom learning environment on student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(3), 247–280.
- Wilson, M. and Lloyd, G.M. (2000). The Challenge to Share Mathematical Authority with Students: High School Teachers Reforming Classroom Roles. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15, 146-169.



Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πράξη και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ιωάννα Χατζηκυριάκου, Ψυχολόγος – Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας στην

Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή και την Υγεία

ioanna_hatz@yahoo.com

Γεώργιος Τσαντόπουλος, Καθηγητής Δ.Π.Θ.,

tsantopo@fmenr.duth.gr

Περίληψη

Για να αντιμετωπιστούν οι νέες κλιματικές προκλήσεις κρίνεται σημαντική η συμβολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θεωρητικές αναφορές και πρακτικές εφαρμογές στο Αειφόρο Σχολείο που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Ηθικής και Περιβαλλοντικού Δικαίου. Επιπλέον η σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη ως μετασχηματιστική μάθηση συμβάλλει σε μία ουσιαστική δράση για το κλίμα με σκοπό να προαχθεί η αισιοδοξία, η ομαδικότητα και η ευημερία του ατόμου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προταθούν σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση έτσι ώστε να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους βελτίωσης του αναλυτικού προγράμματος και των δράσεων εντός και εκτός του σχολείου με στόχο την ενίσχυση πιο ενεργών περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών των ιδίων και των μαθητών τους. Απώτεροι στόχοι μέσα από τις σύγχρονες προσεγγίσεις σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι να διασφαλιστεί η ευημερία των παιδιών μέσα από το σχολείο, την εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινότητα και να προβληματιστούν οι εκπαιδευτικοί για τον αλληλεπιδραστικό τους ρόλο ως καλλιτέχνη-δάσκαλο-ερευνητή που μέσα από βιωματικές δράσεις και διάλογο μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές σε φιλικότερες για το περιβάλλον στάσεις και να οικοδομήσει τον προβληματισμό για τον τόπο και την σύνδεση με αυτόν και την γνωριμία με φυσικά υλικά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε η έντονη προτίμηση εναλλακτικών θελοντικών δράσεων και δημιουργικών κατασκευών από τους μαθητές που συμβάλλουν στην ευημερία, τη δημιουργία, την απόλαυση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Οι γνώσεις των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι ικανοποιητικές χωρίς να συμβαίνει το ίδιο όμως με τις γνώσεις για τη σχέση της τέχνης με τη φύση. Παρόλα αυτά, οι μαθητές εκτιμούν τις εικαστικές λειτουργίες



και τη συμβολή αυτών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Προτεινόμενοι τρόποι βελτίωσης της ΠΕ είναι η προτίμηση των καλλιτεχνικών εργαστηρίων με περιβαλλοντικά και εικαστικά θέματα και περιβαλλοντικά προγράμματα που προωθούν την βιωματική μάθηση και δημιουργία.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντικές γνώσεις, Περιβαλλοντικές στάσεις, Τέχνη

“Contemporary Approaches to Educational Practice and Environmental Education”

Abstract

In order to deal with the new climate challenges, the contribution of environmental education with theoretical references and practical applications in the Sustainable School that will contribute to the strengthening of Environmental Ethics and Environmental Law, is considered essential. Furthermore, the connection of EE through Art as transformative learning contributes to an essential action for the climate in order to promote optimism, teamwork and the well-being of the individual. The purpose of this paper is to propose modern approaches to educational practice in relation to EE so that teachers are informed about the ways to improve the curriculum and activities inside and outside the school in order to enhance more active environmental attitudes and behaviors of themselves and their students. Ultimate goals through modern approaches in relation to EE are to ensure the well-being of children through school, education and the wider community and to reflect on the interactive role of teachers as artist-teacher-researcher who through experiential activities and dialogue can encourage students in more environmentally friendly attitudes and build connection to the place and natural materials. From the results of the survey, a strong preference for alternative voluntary students' actions and creative constructions was concluded that contribute to well-being, creation, enjoyment, teamwork and cooperation. Their knowledge on environmental issues is satisfactory but not their knowledge on the relationship of art and nature. Nevertheless, students appreciate artistic applications and how they contribute to EE. Improvement to EE can be accomplished through art workshops with environmental and artistic themes and environmental programs that promote experiential learning and creation.



Key words: *Environmental Education, Environmental knowledge, Environmental attitudes, Art*

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή της κλιματικής αλλαγής, των ακραίων καιρικών φαινομένων που προξενούνται από αυτή, του υπερπληθυσμού και της υπέρμετρης αστικοποίησης, κληροδοτείται στις επόμενες γενιές ένας πλανήτης που χαρακτηρίζεται από περιβαλλοντικές προκλήσεις που απαιτούν άμεσες λύσεις. Τα τελευταία χρόνια, λαμβάνοντας υπόψη σαν έτος εκκίνησης το 1987 και την έκθεση Brutland γίνονται προσπάθειες από τις αναπτυγμένες κοινωνίες για βιώσιμη ανάπτυξη που δημιουργεί έναν «οικολογικά και κοινωνικά δίκαιο κόσμο με τα μέσα της φύσης χωρίς να διακυβεύονται οι μελλοντικές γενιές». Γίνεται προσπάθεια να ελεγχθούν οι αρνητικές συνέπειες της κλιματικής αλλαγής με την εφαρμογή πράσινων πολιτικών που όμως δεν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα με βάση τις προειδοποιήσεις της επιστημονικής κοινότητας (Bentz, 2020). Για να αντιμετωπιστούν οι νέες κλιματικές προκλήσεις καθώς και καίρια περιβαλλοντικά προβλήματα κρίνεται σημαντική η συμβολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θεωρητικές αναφορές και πρακτικές εφαρμογές στο Αειφόρο Σχολείο. Επίσης είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως αυτή της περιβαλλοντικής τέχνης.

Η περιβαλλοντική τέχνη διεγείρει τη φαντασία, προβληματίζει τους μαθητές και τους βοηθάει μέσα από την αλληλεπίδραση με τον καλλιτέχνη-δάσκαλο-ερευνητή να τροποποιήσουν τις περιβαλλοντικές τους συμπεριφορές με την βιωματική εμπειρία και τον διάλογο και να ενθαρρυνθούν προς φιλικότερες στάσεις για το περιβάλλον (Leckey et al., 2021). Επίσης η περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από τη τέχνη, μπορεί να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών με τη δημιουργία θετικών στάσεων και συμπεριφορών ως προς τα περιβαλλοντικά θέματα με ποικίλους τρόπους όπως με την οικοδόμηση προβληματισμού για τον τόπο και ενίσχυση σύνδεσης με αυτόν και μέσα από τη δημιουργία των μαθητών και τη γνωριμία τους με φυσικά υλικά (Marks



et al., 2016). Επιπλέον η περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από την τέχνη ως μετασχηματιστική μάθηση συμβάλλει σε μία ουσιαστική δράση για το κλίμα με σκοπό να προαχθεί η αισιοδοξία, η ομαδικότητα και η ευημερία του ατόμου και όχι μηνύματα φόβου και απόγνωσης (Tiplady & Menter, 2021). Γιατί άλλωστε μέσα από μετασχηματιστικές προσεγγίσεις που λειτουργούν με βιωματικές πρακτικές όπως τα εικαστικά εργαστήρια και τα εργαστήρια δεξιοτήτων τα παιδιά αντλούν γνώση, χαρά και απόλαυση και μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν δράση και να συμμετέχουν ενεργά ως παράγοντες αλλαγής προς μία έμπρακτη βιωσιμότητα (Πιορουλίου, 2018). Έχει αναγνωριστεί εξάλλου από την Unesco ότι για να επέλθουν αλλαγές στον τρόπο σκέψης των πολιτών ανεξάρτητα από την ηλικία τους, η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της αλλαγής «Η εκπαίδευση μπορεί να ενδυναμώσει τα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες να αναλάβουν δράση σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και να συνεργαστούν για την αντιμετώπιση των σημερινών και αναδυόμενων προκλήσεων σε έναν ολοένα και πιο διασυνδεδεμένο κόσμο» (UNESCO, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση έτσι ώστε να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους βελτίωσης του αναλυτικού προγράμματος και των δράσεων εντός και εκτός του σχολείου με στόχο την ενίσχυση πιο ενεργών περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών των ιδίων και των μαθητών τους.

Μεθοδολογία

Ως γεωγραφική περιοχή της έρευνας ορίστηκαν τα γεωγραφικά όρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Βόρειου Έβρου. Συνολικά στο Νομό Έβρου υπάρχουν 63 Δημοτικά Σχολεία: 2 Ειδικά και 11 Μειονοτικά. Στον Δήμο Ορεστιάδας ανήκουν 16 Δημοτικά Σχολεία και στον Δήμο Διδυμοτείχου 10 Δημοτικά Σχολεία εντός της πόλης και των ευρύτερων περιοχών μαζί με τα μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία. Όσον αφορά στην μέθοδο δειγματοληψίας έγινε χρήση της πολυσταδιακής δειγματοληψίας και προέκυψε ότι το δείγμα των σχολείων θα ήταν 6 σχολεία. Ως κατάλληλο ερευνητικό



εργαλείο κρίθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο με 47 ερωτήσεις κλειστού τύπου και έκταση έξι σελίδων με ερωτήσεις γνωστικές, συμπεριφορικές και εφαρμογής νέων λύσεων τύπου σωστού -λάθους και σε διαβαθμισμένη κλίμακα, όπως και ερωτήσεις για τα ατομικά, δημογραφικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη η σχετική βιβλιογραφία, όπως των Αλτικολάτση (2022), Ζερινού (2019), Παρασχίδου (2018) και Ψαρρά (2017). Πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητά του, έγιναν οι διορθώσεις που κρίθηκαν απαραίτητες και δημιουργήθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε απογραφή στους μαθητές και μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης και στα έξι σχολεία και το δείγμα αποτέλεσαν 199 μαθητές σε σύνολο των 302 μαθητών που φοιτούσαν στο σχολικό έτος 2022-2023. Η έρευνα εγκρίθηκε από την επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης με απόφαση της 7ης/28-03-2023 συνεδρίασης της Ε.Η.Δ.Ε. Εγκρίθηκε και από την Περιφερειακή Διεύθυνση Α' βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Έβρου η οποία χορήγησε άδεια για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας σε δημοτικά σχολεία των Δήμων Ορεστιάδας και Διδυμοτείχου με αρ. Πρωτοκ.: Φ.2.4/2903. Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Χαλικιάς κ.ά., 2015) και πιο συγκεκριμένα η περιγραφική στατιστική και ο μη παραμετρικός έλεγχος του Friedman.

Αποτελέσματα

Όσο αφορά τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αυτά εστιάζονται στο φύλο, την περιοχή διαμονής, το επάγγελμα των γονέων τους και το μορφωτικό επίπεδο. Ειδικότερα, τα κορίτσια υπερτερούν με ποσοστό 54,3% και τα αγόρια παρουσιάζουν ποσοστό 45,7%. Όσον αφορά στον τόπο κατοικίας τους, οι περισσότεροι μαθητές διαμένουν σε πόλη με ποσοστό 69,3% ενώ μόλις το 30,7% διαμένουν σε χωριό. Σχετικά με τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών που στην πλειοψηφία τους είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Πιο συγκεκριμένα, οι πατέρες είναι



υπάλληλοι με ποσοστό 74,9% από τους οποίους, οι δημόσιοι υπάλληλοι αποτελούν το 64,3% και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι το 10,6%. Οι μητέρες απασχολούνται στον δημόσιο τομέα ως υπάλληλοι σε ποσοστό 35,7% και στον ιδιωτικό τομέα ως υπάλληλοι σε ποσοστό 17,6%. Όσον αφορά στον μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών, διαπιστώνεται ότι σαν γενική εικόνα το επίπεδό των γονέων και από τα δύο φύλα είναι αρκετά υψηλό, καθότι οι πατέρες έχουν κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ, Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό τίτλο) με ποσοστό 43,5% και αντίστοιχα οι μητέρες με ποσοστό 48%.

Σχετικά με τις εθελοντικές δράσεις που θα ήθελαν οι μαθητές να διοργανώσει το σχολείο τους, από τα δεδομένα που προέκυψαν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης των μαθητών καταλαμβάνουν το bazaar διακοσμητικών και χρηστικών κατασκευών μαθητών από φυσικά υλικά και ο καθαρισμός της Σχολικής Αυλής με ποσοστά 63,3% και 60,3% αντίστοιχα. Στις προτιμήσεις των μαθητών ακολουθεί ο καθαρισμός του πάρκου με ποσοστό 57,3% και η έκθεση με έργα τους από ανακυκλώσιμα υλικά με 51,8%. Εξετάστηκαν επίσης, τα κίνητρα των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε εθελοντικές περιβαλλοντικές δράσεις. Εφαρμόστηκε, ο μη παραμετρικός έλεγχος του Friedman, προκειμένου να ιεραρχηθούν τα κίνητρα συμμετοχής τους. Από την εφαρμογή, διαπιστώθηκε ότι τα πιο σημαντικά κίνητρα ενεργοποίησης συμμετοχής των μαθητών σε εθελοντικές δράσεις σχετικές με το περιβάλλον, είναι κατά πρώτον, η βελτίωση των συνθηκών των χώρων που περνούν οι μαθητές τον ελεύθερο τους χρόνο, με μέσο κατάταξης 5,41 και έπειτα η βοήθεια στους συνανθρώπους τους, με μέσο κατάταξης 5,10 ενώ στις τελευταίες θέσεις στην ιεράρχηση κινήτρων, κατέχουν η επιβράβευση μετά την εθελοντική πράξη, η παρακολούθηση περιβαλλοντικής σχετικής δράσης στο σχολείο και η κοινωνική αναγνώριση με μέσους κατάταξης 4,05, 4 και 3,28 αντίστοιχα (Πίνακας 1).



Πίνακας 1: Ιεράρχηση των κινήτρων συμμετοχής των μαθητών σε εθελοντικές δράσεις με την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου του Friedman

	Μέσο Κατάταξης
Προστασία περιβάλλοντος	5,06
Επιβράβευση μετά την εθελοντική πράξη	4,05
Βοήθεια συνανθρώπων μας	5,10
Βελτίωση συνθηκών των χώρων που περνάς τον ελεύθερο σου χρόνο (πάρκο, παιδική χαρά κλπ)	5,41
Αίσθημα δημιουργίας και απόλαυσης	4,22
Συμμετοχή συμμαθητών σου και ομαδικό παιχνίδι με αυτούς	4,89
Παρακολούθηση σχετικής περιβαλλοντικής δράσης στο σχολείο	4,00
Κοινωνική αναγνώριση	3,28
N= 199 $\chi^2 = 147,371$ $df = 7$ $p < 0,001$	

Διαπιστώθηκε επίσης η θετική στάση των μαθητών απέναντι σε βιωματικά προγράμματα και δράσεις όπως και η επιθυμία των μαθητών για πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά προγράμματα. Σε ομάδα ερωτήσεων που δόθηκε στους μαθητές, οι μαθητές αξιολόγησαν το ενδιαφέρον τους και τον βαθμό απόλαυσης που νιώθουν για τη ζωγραφική και τις χειροτεχνίες εντός σχολικού πλαισίου όπως σε εργαστήρια δεξιοτήτων και στα εικαστικά μαθήματα και κατά πόσο αυτές κατά τη γνώμη τους, συνδέονται ως ενασχολήσεις που προάγουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Επίσης, οι μαθητές απάντησαν σε τι είδους δραστηριότητες σχετικές με το περιβάλλον εντός και εκτός του σχολικού χώρου έχουν συμμετέχει και κατά πόσο αυτές τους προτρέπουν να υιοθετήσουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές και να βελτιώσουν τη ζωή τους. Οι περισσότεροι μαθητές και συγκεκριμένα το 64,3 % του συνόλου φαίνεται να έχουν ωφεληθεί αρκετά από καλλιτεχνικές ενασχολήσεις εντός σχολείου έτσι ώστε να βελτιώσουν την κατανόησή τους για περιβαλλοντικές δράσεις (Πίνακας 2).



Πίνακας 2: Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες ως προς τον βαθμό που η ζωγραφική και οι χειροτεχνίες έχουν βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις δράσεις και τα μαθήματα για το περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	29	14,6
Λίγο	42	21,1
Αρκετά	56	28,1
Πολύ	40	20,1
Πάρα πολύ	32	16,1
Σύνολο	199	100,0

Ως προς τον βαθμό απόλαυσης των μαθητών με τη ζωγραφική και τις χειροτεχνίες σχετικές με το περιβάλλον, είναι αξιοσημείωτο ότι το ποσοστό των μαθητών που δεν απολαμβάνει καθόλου τις καλλιτεχνικές ενασχολήσεις με περιβαλλοντική θεματολογία είναι το ίδιο με το ποσοστό που απολαμβάνει έστω και λίγο, δηλαδή 11,1%. Είναι επίσης άξιο λόγου, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών το 28,1% απολαμβάνει πάρα πολύ την ενασχόληση με την καλλιτεχνική περιβαλλοντική θεματολογία σχετική με ζώα και φυτά (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες ως προς τον βαθμό απόλαυσης των μαθητών με τη ζωγραφική και τις χειροτεχνίες σχετικές με το περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	22	11,1
Λίγο	22	11,1
Αρκετά	47	23,6
Πολύ	52	26,1
Πάρα πολύ	56	28,1
Σύνολο	199	100,0

Οι γνώσεις των μαθητών όσον αφορά στα περιβαλλοντικά ζητήματα και τοπικά περιβαλλοντικά θέματα είναι ικανοποιητικές (Σχήμα 1) χωρίς να συμβαίνει το ίδιο όμως με τις γνώσεις στην σχέση της τέχνης με τη φύση που είναι πιο ειδικές και πρακτικές παρά θεωρητικές. Παρόλα αυτά, οι μαθητές εκτιμούν τις εικαστικές λειτουργίες και τη συμβολή αυτών στην ΠΕ. Επίσης ενώ είναι αξιοσημείωτα τα ποσοστά των γνώσεων των μαθητών για τα περιβαλλοντικά και πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους στην ομάδα ερωτήσεων που αφορά στις γνώσεις σχετικές με την



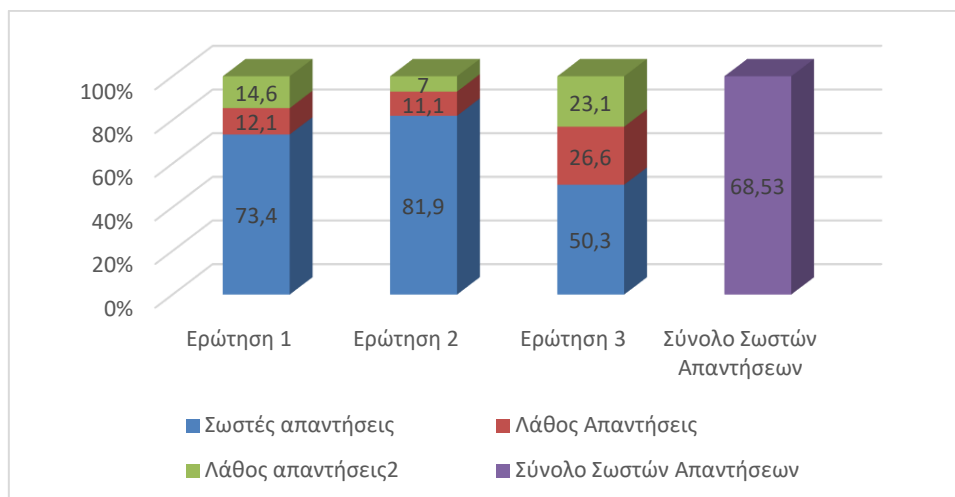
50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



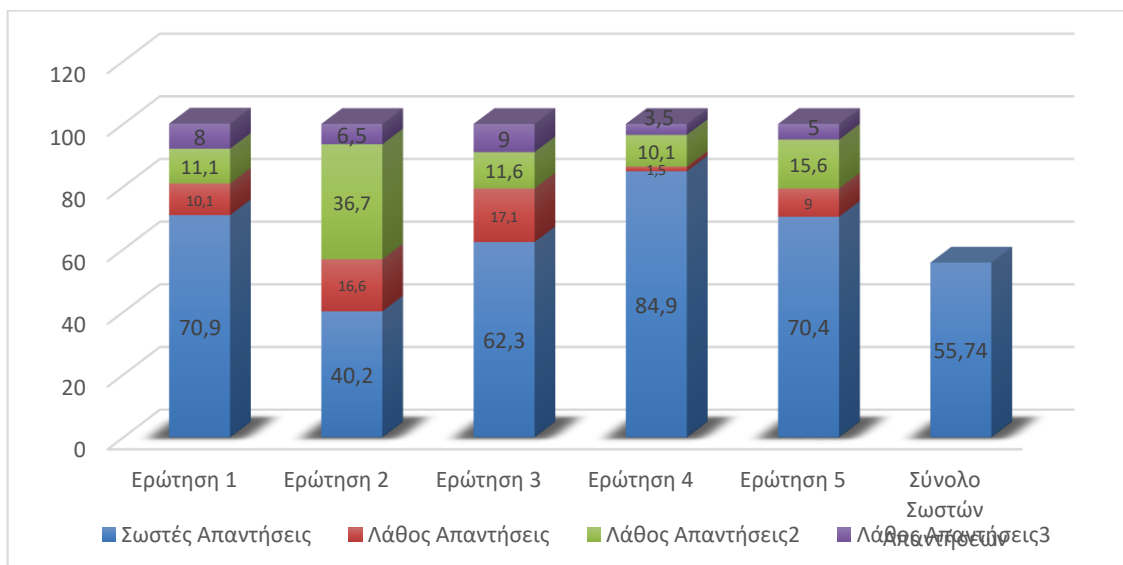
19 - 21 Απριλίου
2024

τέχνη και τη σύνδεσή της με τη φύση οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερο ποσοστό στην γνώση όλων των απαντήσεων (55,74%) (Σχήμα 2).



Σχήμα 1: Εκατοστιαίες αναλογίες του αριθμού των σωστών και λάθος απαντήσεων για το οικοσύστημα και την προστασία αυτού.

Παρόλα αυτά φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά, φυσικά υλικά όπως το ξύλο στην 4η ερώτηση (84,9%) και στην κατανόηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας ενός κήπου σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (70,4%).



Σχήμα 2: Εκατοστιαίες αναλογίες του αριθμού των σωστών και λάθος απαντήσεων ως προς τις γνώσεις των μαθητών για την Τέχνη και τη σύνδεσή της με τη Φύση



Όμως μόλις τέσσερις στους δέκα κατανοούν ότι η φύση αξιοποιείται με κάθε μορφή τέχνης ενώ γνωρίζουν ότι η καλλιτεχνική ανακύκλωση είναι ένα παράδειγμα οικολογικής τέχνης (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Εκατοστιαίες αναλογίες των σωστών απαντήσεων ως προς τις γνώσεις των μαθητών για την Τέχνη και τη σύνδεσή της με τη Φύση

	Ποσοστό (%)
Η τέχνη εμπνέεται από τη φύση και αναπαράγει τα στοιχεία της	70,9
Η φωτογραφία, η ζωγραφική και ο κινηματογράφος αξιοποιούν συχνά τη φύση	40,2
Η οικολογική ανακύκλωση είναι ένα παράδειγμα οικολογικής τέχνης	62,3
Το ξύλο χρησιμοποιείται συχνότερα στη δημιουργία τέχνης που είναι εμπνευσμένη από τη φύση	84,9
Η δημιουργία ενός κήπου στο σχολείο μπορεί να συμβάλει στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσω της τέχνης	70,4

Επιπλέον οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με προτεινόμενες στρατηγικές ενίσχυσης και βελτίωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών της τάξεως του 84,4% συμφωνεί με την δημιουργία περισσότερων περιβαλλοντικών δράσεων και προγραμμάτων όπως επίσης και με την παρακολούθηση βιωματικών μαθημάτων εκτός ή εντός τάξης με πειραματισμούς και πρακτικές ασκήσεις σχετικές με το περιβάλλον (69,3%) (Πίνακας, 4).

Πίνακας 4: Εκατοστιαίες αναλογίες των τρόπων βελτίωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο

	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Δεν γνωρίζω
Περισσότερες δράσεις και προγράμματα για το περιβάλλον	84,4	4,5	11,1
Εκπαιδευτικοί με πιο πολλές γνώσεις για το περιβάλλον	59,3	16,6	24,1
Μαθήματα εκτός τάξης ή εντός αυτής με πειραματισμούς και πρακτικές ασκήσεις σχετικές με το περιβάλλον	69,3	13,6	17,1
Πιο πολλές γνώσεις για τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, ανησυχίες και λύσεις γι' αυτά	55,3	15,6	29,1



50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Επιβράβευση μαθητών όταν πετυχαίνουν στόχους	68,3	12,6	19,1
Καλλιτεχνικά Εργαστήρια με θέματα για το περιβάλλον	62,8	11,1	26,1

Ακολουθώντας με τις βελτιώσεις στην σχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν την προτίμησή τους και σε προτεινόμενες αλλαγές για περισσότερες περιβαλλοντικές γνώσεις που συμβάλλουν σε πιο υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Στην κορυφή της κατάταξης έρχονται οι περιβαλλοντικές οργανώσεις με μέσο κατάταξης 3,44 από τις οποίες επιθυμούν οι μαθητές πιο ενεργή δράση και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και έπειτα οι ίδιοι οι μαθητές με μέσους κατάταξης 3,08 και 3,06 αντίστοιχα. Προφανώς, οι μαθητές επιθυμούν πιο ενεργή συμμετοχή αυτών των ομάδων για να γίνουν οι ίδιοι περιβαλλοντικά πιο υπεύθυνοι. Τελευταίος στην κατάταξη εμφανίζεται ο δημόσιος φορέας του Υπουργείου Παιδείας με αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και στην συγγραφή των βιβλίων για τη μελέτη περιβάλλοντος με μέσους κατάταξης 2,82 και 2,61 αντίστοιχα που δηλώνει ικανοποίηση για τον ρόλο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ιεράρχηση των αλλαγών που συμβάλλουν στην πιο υπεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών με την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου του Friedman

Μέσο Κατάταξης	
Να κάνουν περισσότερα οι εκπαιδευτικοί	3,08
Να κάνουν περισσότερα οι μαθητές	3,06
Να κάνουν περισσότερα οι περιβαλλοντικές οργανώσεις	3,44
Να αλλάξουν τα βιβλία για τη μελέτη περιβάλλοντος από το Υπουργείο Παιδείας	2,61
Να αλλάξει ο τρόπος που μας μαθαίνουν για το περιβάλλον στο σχολείο σε όλα τα μαθήματα	2,82
N= 199	$\chi^2 = 50,382$ df = 4 p<0,001

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά οι μαθητές από δέκα έως δώδεκα ετών που ζουν σε αστικά και ημιαστικά περιβάλλοντα ήπιας ανάπτυξης, με γονείς μεσαίου προς υψηλού μορφωτικού επιπέδου και σε μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, διακατέχονται από



ικανοποιητικό επίπεδο περιβαλλοντικών γνώσεων και μάλιστα διευρυμένων όσον αφορά σε πολιτιστικές γνώσεις που συνδέονται με το περιβάλλον πολύ πιθανόν λόγω διαγενεακής μετάδοσης γνώσης και συμπεριφοράς. Οι γνώσεις τους σε θέματα τέχνης και φύσης είναι περισσότερο πρακτικές παρά θεωρητικές και δείχνουν να απολαμβάνουν την καλλιτεχνική περιβαλλοντική θεματολογία. Εκτιμούν την ΠΕ και θα επιθυμούσαν ως αλλαγές περισσότερα περιβαλλοντικά προγράμματα και δράσεις όπως και περισσότερη βιωματική μάθηση σχετική με το περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς που θα προωθήσει την πιο υπεύθυνη περιβαλλοντική στάση των μαθητών.

Προτεινόμενοι τρόποι βελτίωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η προτίμηση των καλλιτεχνικών εργαστηρίων με περιβαλλοντικά και εικαστικά θέματα που προωθούν την ψυχολογική ευεξία και ευημερία και περισσότερα περιβαλλοντικά προγράμματα που προωθούν την βιωματική μάθηση. Επιπλέον με την ενίσχυση των καλλιτεχνικών εργαστηρίων με περισσότερα θέματα και γνώσεις, προωθείται η περιβαλλοντική τέχνη και η δημιουργία που ευχαριστεί τους μαθητές προκειμένου να δημιουργηθούν κίνητρα για βιωματική περιβαλλοντική μάθηση. Για παράδειγμα, η δημιουργία σχολικού κήπου σε ένα τμήμα της σχολικής αυλής θα μπορούσε να προωθήσει την παρατήρηση, την σχεδιαστική και τη δημιουργική διάθεση των μαθητών και στην συνέχεια με την φύτευση ποικιλίας φυτών θα μπορούσε να επιτευχθεί η σύνδεση με τις φυσικές διεργασίες του οικοσυστήματος μέσα από τη βιωματική μάθηση. Αυτές οι δραστηριότητες που αξιοποιούν την ανάπτυξη της παρατήρησης, της ανάλυσης και της συνεργατικής σκέψης θα μπορούσαν να επεκταθούν και στο ευρύτερο τοπικό περιβάλλον όπως σε αστικά πάρκα και άλση ή και δάση.

Επιπλέον προτείνεται να προαχθούν τα περιβαλλοντικά προγράμματα και οι δράσεις που επιθυμούν οι μαθητές και να προωθηθούν μέσα από αυτά κίνητρα για επιπλέον φιλοπεριβαλλοντικές πρακτικές. Επίσης θα πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε περιβαλλοντική εκπαίδευση και διδασκαλία έτσι ώστε να προάγουν τη διαθεματικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω δημιουργικών εργασιών και να καθιερωθούν στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα συγκεκριμένες περιβαλλοντικές



δράσεις τύπου project κάθε σχολικό έτος. Με αυτόν τον τρόπο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται για να σχεδιάζουν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα οποία θα αξιολογούνται στη συνέχεια και θα ανοίγουν το σχολείο προς άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και τοπικές κοινότητες προς αλληλεπίδραση όλων.

Βιβλιογραφία

- Αλτικολάτση, Ε. (2022). *Οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανακύκλωση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ορεστιάδα.
- Bentz, J. (2020). Learning about climate change in, with and through art. *Climatic Change*, 162(3), 1595-1612. <http://dx.doi.org/10.1007/s10584-020-02804-4>
- Iliopoulou, I. (2018). Children's thinking about environmental issues. *Educational Research*, 60(2), 241-254. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2018.1453753>
- Leckey, E. H., Littrell, M. K., Okochi, C., González-Bascó, I., Gold, A., & Rosales-Collins, S. (2021). Exploring local environmental change through filmmaking: The Lentos en Cambio Climático program. *The Journal of Environmental Education*, 52(4), 207-222. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2021.1949570>
- Marks, M., Chandler, L., & Baldwin, C. (2016). Environmental art as an innovative medium for environmental education in Biosphere Reserves. *Environmental Education Research*, 23(9), 1307-1321. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2016.1214864>
- Pavlou, V., & Vella, R. (2023). *Art, sustainability and partnerships*. *International Journal of Education Through Art*, 19(1), 3-10. http://dx.doi.org/10.1386/eta_00114_2
- Παρασχίδου, Α. (2018). *Συγκριτική διερεύνηση απόψεων και στάσεων μαθητών και γονέων για την ανακύκλωση. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Ορεστιάδας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΔΠΘ. Ορεστιάδα.
- Smilan, C. (2023). Visualizing climate change: Here we come to save the day! *International Journal of Education Through Art*, 19(1), 93-111. http://dx.doi.org/10.1386/eta_00121_1



- Tiplady, L. S., & Menter, H. (2021). Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 99-114. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730206>
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ζερίνου, Ι. (2019). *Συγκριτική διερεύνηση απόψεων και στάσεων μαθητών και γονέων για την εξοικονόμηση ενέργειας. Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Ορεστιάδας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΔΠΘ. Ορεστιάδα.
- Ψαρρά, Μ. (2017). *Διερεύνηση και αποτύπωση των γνώσεων και απόψεων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Έβρου σε περιβαλλοντικά ζητήματα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΔΠΘ. Ορεστιάδα.



Η συμβολή των εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα του 3ου Γυμνασίου και Λυκείου Καβάλας

Κωνσταντίνος Πεφάνης, Διευθύνων Σύμβουλος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων,
kpef@otenet.gr

Περίληψη

Η συμβολή των εποπτικών μέσων διδασκαλίας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποτελεσματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι αποδεδειγμένη και αποτυπώνεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η διερεύνηση της συμμετοχής των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Διερευνώντας την υποδομή των σχολείων και τον τρόπο χρήσης των εποπτικών μέσων, καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το βαθμό διείσδυσης των μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αποτυπώθηκε η στάση των καθηγητών ως προς την εκμετάλλευση των διαθέσιμων εποπτικών μέσων και των εκπαιδευτικών μεθόδων που ακολουθούν.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι, ενώ μαθητές και καθηγητές αναγνωρίζουν τη συμβολή των εποπτικών μέσων στην αποτελεσματική μάθηση και επιζητούν τη χρήση τους, το δημόσιο σχολείο δε διαθέτει την απαραίτητη υποδομή και οι μαθητές είναι προσκολλημένοι στις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας. Αναλύοντας τα ευρήματα της έρευνας, θα διαπιστωθεί αν πράγματι οι νέες τεχνολογίες δίνουν στον εκπαιδευτικό των ξένων γλωσσών τη δυνατότητα να συμπληρώσει τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας με τις νέες μεθόδους, φτάνοντας πιο γρήγορα στο στόχο που είναι η μάθηση. Επιλέχθηκαν οι μαθητές για να αποτελέσουν αντικείμενο της έρευνας και όχι οι καθηγητές τους γιατί οι μαθητές πολλές φορές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Η Γενιά Z στην οποία ανήκουν οι μαθητές, χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο από νεαρή ηλικία και είναι γενικά οικείοι με την τεχνολογία και με



την αλληλεπίδραση μέσω των *social media*. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι από αυτούς έχουν εμπειρία από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ιδιωτικά φροντιστήρια όπου διδάσκονται σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

Λέξεις-κλειδιά : Εποπτικά μέσα, ξένες γλώσσες, μέθοδος διδασκαλίας, μάθηση,

Summary

The contribution of teaching aids to the improvement of the educational process and the effective learning of a foreign language is proven and is reflected in the bibliographic review. The investigation of the participation of teaching aids in the teaching of a foreign language in secondary education is the subject of this research. By investigating the infrastructure of schools and the way in which teaching aids are used, the opinions of students were recorded regarding the degree of penetration of the aids in the educational process. At the same time, the attitude of teachers towards the exploitation of the available teaching aids and the educational methods they follow was reflected. Studying the results of the research, we conclude that, while students and teachers recognize the contribution of teaching aids to effective learning and seek their use, public schools do not have the necessary infrastructure and students are attached to classical teaching methods. By analyzing the findings of the research, it will be determined whether new technologies will indeed give the foreign language teacher the opportunity to complement conventional teaching methods with new methods, reaching the goal of learning more quickly. Students were chosen to be the subject of the research and not their teachers because students are often more familiar with technology. Generation Z, to which the students belong, use the Internet from a young age and are generally familiar with technology and interaction through social media. In addition, most of them have experience teaching foreign languages in private tutoring centers where they are taught according to the most modern pedagogical methods.

Keywords : Visual teaching aids, foreign languages, teaching method, learning,



1. Εισαγωγή

Η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και ιδιαίτερα των σύγχρονων τεχνολογικά, αποδεδειγμένα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης της ξένης γλώσσας. Όλες οι έρευνες καθώς και η διεθνής βιβλιογραφία διαπιστώνουν ότι η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας διευκολύνει, ενισχύει και προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε όλα τα επίπεδα. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επισημαίνει την «αναγκαιότητα διδασκαλίας / εκμάθησης της ξένης γλώσσας μέσα από σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο». Παράλληλα, το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ (2008) τονίζει ότι, δε νοείται διδασκαλία των ξένων γλωσσών χωρίς οπτικοακουστική στήριξη δηλαδή, εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Στόχος της έρευνας που διεξήχθη ήταν η διαπίστωση του βαθμού διείσδυσης των σύγχρονων εποπτικών μέσων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και η αποτελεσματικότητα της χρήσης αυτών, στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση και θεωρητικός προβληματισμός

Όλες οι έρευνες καθώς και η διεθνής βιβλιογραφία διαπιστώνουν ότι, η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας διευκολύνει, ενισχύει και προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε όλα τα επίπεδα.

Οι ειδικές αίθουσες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με το δικό τους εξοπλισμό καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης και χρήσης Η/Υ, επιτυγχάνουν τη στήριξη του μαθήματος αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας «τα οποία βοηθούν στην αύξηση της μάθησης και τη διευκόλυνση της διδασκαλίας», (Αντωνάκης, κ.ά., 2008). Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας οδηγεί στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, επιβεβαιώνοντας τη θετική επιρροή της τεχνολογίας στην ατομική πρόοδο των μαθητών. Η χρήση εξοπλισμού πολυμέσων (multimedia) αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές και οι καθηγητές γίνονται περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί (Mayora, 2006). Επιπρόσθετα, τα εποπτικά μέσα και οι ΤΠΕ δημιουργούν ευχάριστο και ενδιαφέρον κλίμα μέσα στην τάξη υποκινώντας τους μαθητές στην ενεργητικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα (Li & Walsh, 2010). Στις αίθουσες διδασκαλίας ανά τον κόσμο, χρησιμοποιούνται καινοτόμες τεχνολογικά πρακτικές οι οποίες έχουν πολλά κοινά



χαρακτηριστικά. Οι καθηγητές όλο και περισσότερο χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να πετύχουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Kozma, 2003).

Οι περισσότεροι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των εποπτικών μέσων. Σε περιπτώσεις όμως, όπου υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή καθώς και εκπαιδευτικό λογισμικό σχεδιασμένο ειδικά για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, το σχολείο αδυνατεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των μαθητών στη χρήση ΤΠΕ (Λίτινας, 2009).

Η στάση των καθηγητών που έχουν εμπειρία χρήσης ΤΠΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι θετική πιστεύοντας ότι, στο μέλλον αυτές θα είναι το κλειδί της επιτυχίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Χρειάζονται βέβαια υποστήριξη και ενθάρρυνση από τις διευθύνσεις των σχολείων ώστε η χρήση νέων τεχνολογιών να αποτελέσει κίνητρο για τη χρήση τους από όλους τους καθηγητές ξένων γλωσσών (Li & Walsh, 2010). Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία, τα τελευταία χρόνια, έχει οδηγήσει πολλούς στην υπέρβαση της ανυπαρξίας υποδομών από το σχολείο μέσω των πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν. Πολλοί καθηγητές δημιουργούν με δική τους πρωτοβουλία εργαστήρια ξένων γλωσσών με εξοπλισμό ΤΠΕ καθώς η χρήση εξοπλισμού πολυμέσων (multimedia) αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές και οι καθηγητές γίνονται περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί (Mayora, 2006). Εμπλουτίζουν το μάθημα με παιδαγωγικό υλικό και «επιδιώκουν να φέρνουν τους μαθητές σε άμεση επαφή με την ίδια τη γλώσσα μέσα από οπτικοακουστικό υλικό όπως είναι τα dvd και το video» (Κουτρή, 2009).

Ενώ οι καθηγητές δηλώνουν επάρκεια στις ικανότητες χρήσης των ΤΠΕ, δεν κάνουν ιδιαίτερη χρήση αυτών, είτε γιατί τα σχολεία δε διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό είτε γιατί δεν έχουν πρόσβαση σε αυτόν τον εξοπλισμό (Moore, Morales και Carel, 1998).

Τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν ελλείψεις και δεν προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Η αναβάθμιση του διδακτικού υλικού με πλούσια εποπτικά μέσα συμβάλλει στην προώθηση της πολυγλωσσίας (Κουτρή, 2009). «Οι έννοιες του εγγραμματος, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας καθώς και η διασφάλιση ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου» είναι οι κύριοι άξονες του προγράμματος σπουδών ξένων γλωσσών όλων των βαθμίδων του Ελληνικού σχολείου. Τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά βιβλία δεν προάγουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Είναι απαραίτητη η



δημιουργία και χρήση νέων διδακτικών βιβλίων που θα περιλαμβάνουν σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Αντωνακάκη κ.ά., 2008).

3. Έρευνα

3.1 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν από την έρευνα, συνοψίζονται στα εξής :

- Τα εποπτικά μέσα που διαθέτει το σχολείο προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας;
- Ποια είναι η στάση μαθητών και καθηγητών ως προς τη χρήση των εποπτικών μέσων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών;
- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές αξιοποιούν τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα;
- Τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας;

3.2 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές της δεύτερης τάξης του 3^{ου} Γυμνασίου (12 αγόρια, 8 κορίτσια) και 20 της πρώτης τάξης του 3^{ου} Λυκείου Καβάλας (6 αγόρια και 14 κορίτσια). Τα σχολεία αυτά βρίσκονται στην πόλη της Καβάλας, στα οποία φοιτούν μαθητές που κατοικούν σε διάφορες περιοχές της πόλης και ανήκουν σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Είναι από τα μεγαλύτερα της πόλης, αντιπροσωπεύοντας περίπου το 20% του συνόλου των μαθητών της ανάλογης βαθμίδας.

Ο πληθυσμός της Καβάλας αποτελεί τυπικό δείγμα αστικού πληθυσμού με κοινά δημογραφικά χαρακτηριστικά σε σχέση με άλλα αστικά κέντρα (Ελληνική Στατιστική Αρχή). Σύμφωνα με την ίδια αρχή, ο αστικός πληθυσμός της χώρας μας αποτελεί το 61% του συνολικού πληθυσμού. Επομένως, το δείγμα της έρευνας αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Απρίλη του 2018 και επιλέχθηκαν οι μαθητές για να αποτελέσουν αντικείμενο της και όχι οι καθηγητές τους γιατί οι μαθητές πολλές φορές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Είναι προτιμότερο να διερευνήσουμε τις δικές τους απόψεις που περιλαμβάνουν την κρίση τους για τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα.



Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι από αυτούς έχουν εμπειρία από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ιδιωτικά φροντιστήρια όπου διδάσκονται σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

3.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο. Διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών, διερευνώντας τις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση των εποπτικών μέσων και τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Ο κύριος λόγος για τον οποίο επιλέξαμε ποσοτική μέθοδο μέσω ερωτηματολογίων είναι η ανάγκη συλλογής πληροφοριών από τους συμμετέχοντες με ενιαίο και ομοιόμορφο τρόπο (Bird, κ.ά. 1999, σελ.348). Σχεδιάστηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο ζητώντας από τους μαθητές να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου περιορίζοντας τόσο το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου όσο και το χρόνο επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν. Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν δύο κατηγορίες: ερωτήσεις σχετικές με το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο, όπως η ηλικία, το φύλο και το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας και ερωτήσεις σχετικές με τον άμεσο στόχο της έρευνας δηλαδή τη χρήση των εποπτικών μέσων και την αποτελεσματικότητά τους (όπ.π., σελ.351). Η μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις διχοτομικού τύπου, ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής και με κλίμακα ιεράρχησης (κλίμακα Likert), (Cohen, Manion, Morison, 2008, σελ.418).

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας γιατί τα τμήματα της Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας δε συγκέντρωναν τον απαραίτητο αριθμό μαθητών για τις ανάγκες της έρευνας.

4. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η απάντηση στην ερώτηση σχετικά με το αν μαθαίνουν την ξένη γλώσσα μόνο στο σχολείο ή φοιτούν και σε φροντιστήριο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι φοιτά και σε φροντιστήριο. Συγκεκριμένα, το 90% των μαθητών



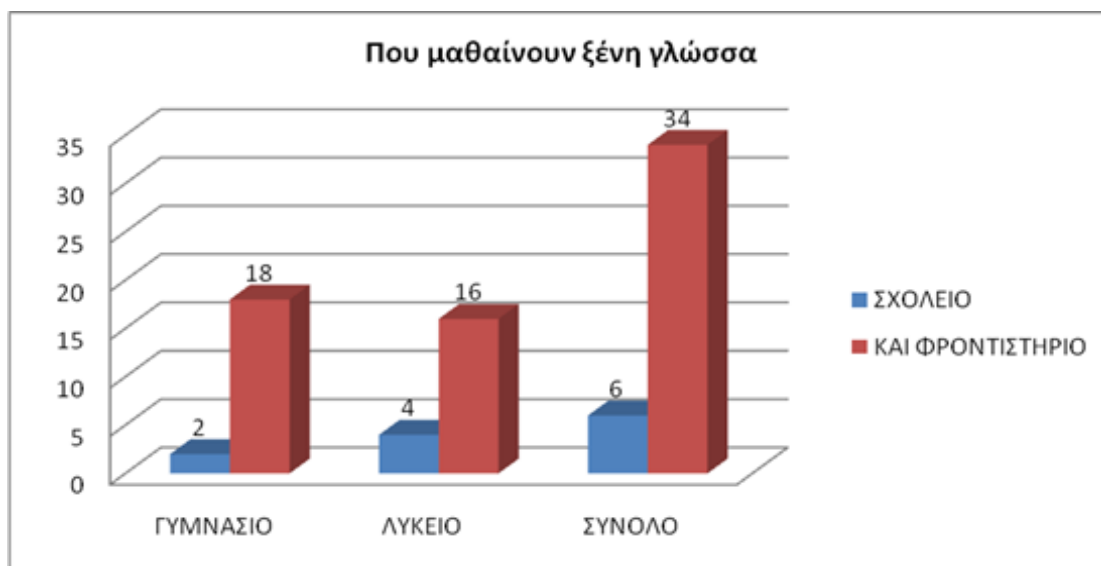
50 Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Γυμνασίου και το 80 % των μαθητών του Λυκείου (85% του συνόλου των μαθητών), μαθαίνει την ξένη γλώσσα κυρίως στο φροντιστήριο.



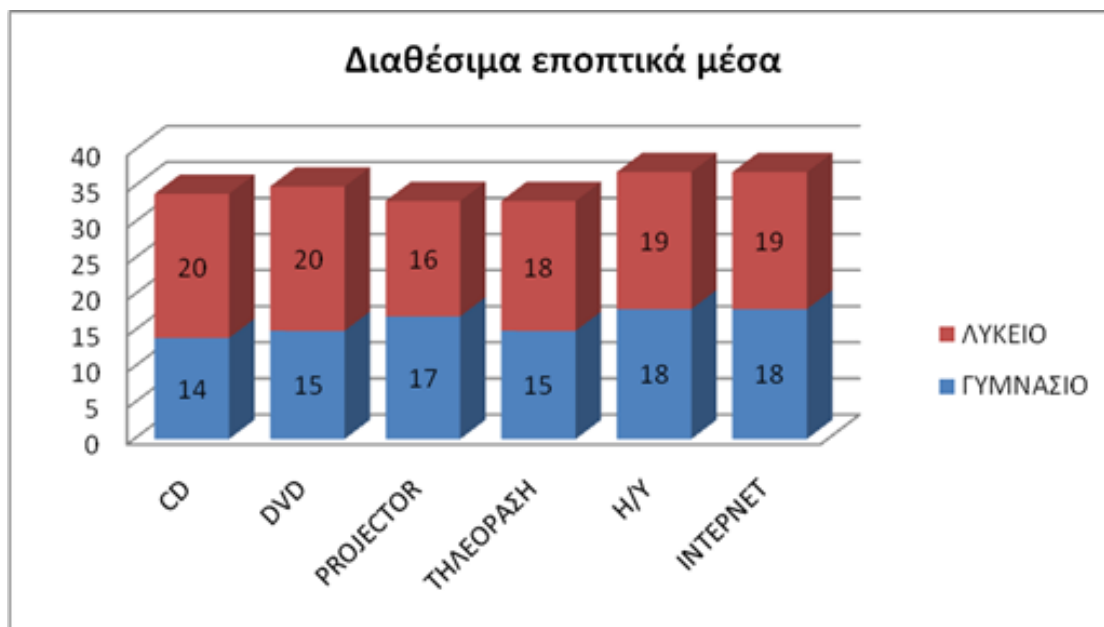
Η μεταβλητή αυτή είναι σημαντική και θα αποτελέσει βάση συσχέτισης με άλλες μεταβλητές της έρευνας ως προς την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Από τους 18 μαθητές γυμνασίου, οι 17 κατατάσσουν τις γνώσεις τους στην ξένη γλώσσα σε καλό επίπεδο ενώ οι 2 μαθητές που δε φοιτούν σε φροντιστήριο ελλιπές. Αντίστοιχα, στο λύκειο οι μαθητές που φοιτούν και σε φροντιστήριο γνωρίζουν καλά και άριστα την ξένη γλώσσα ενώ από τους τέσσερις που δε φοιτούν οι τρεις τη γνωρίζουν καλά. Συνολικά στις δύο βαθμίδες, το 90% των μαθητών γνωρίζει από καλά έως άριστα την ξένη γλώσσα που διδάσκεται.



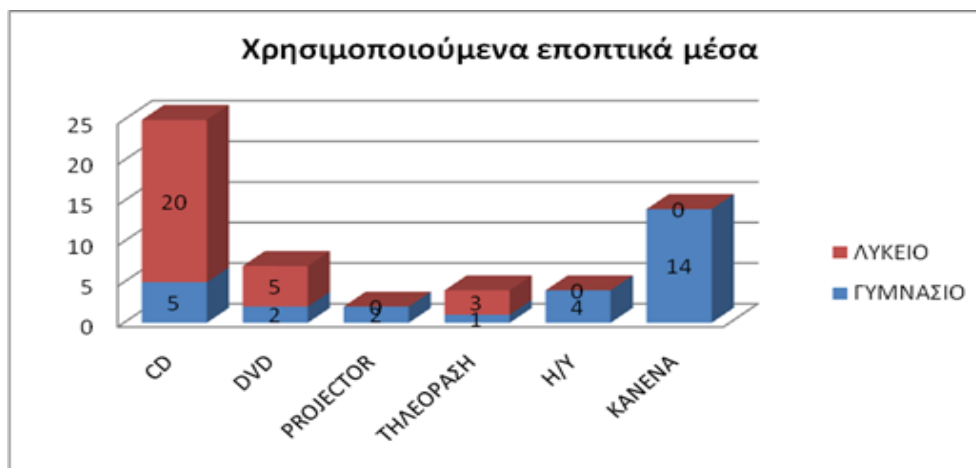


4.1 Τα εποπτικά μέσα που διαθέτει το σχολείο προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας;

Η πλειοψηφία των μαθητών (άνω του 82,5%), γνωρίζει ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις διαθέτουν τα κυριότερα εποπτικά μέσα, όπως CD, DVD, Projector, Τηλεόραση, Η/Υ και σύνδεση Internet.

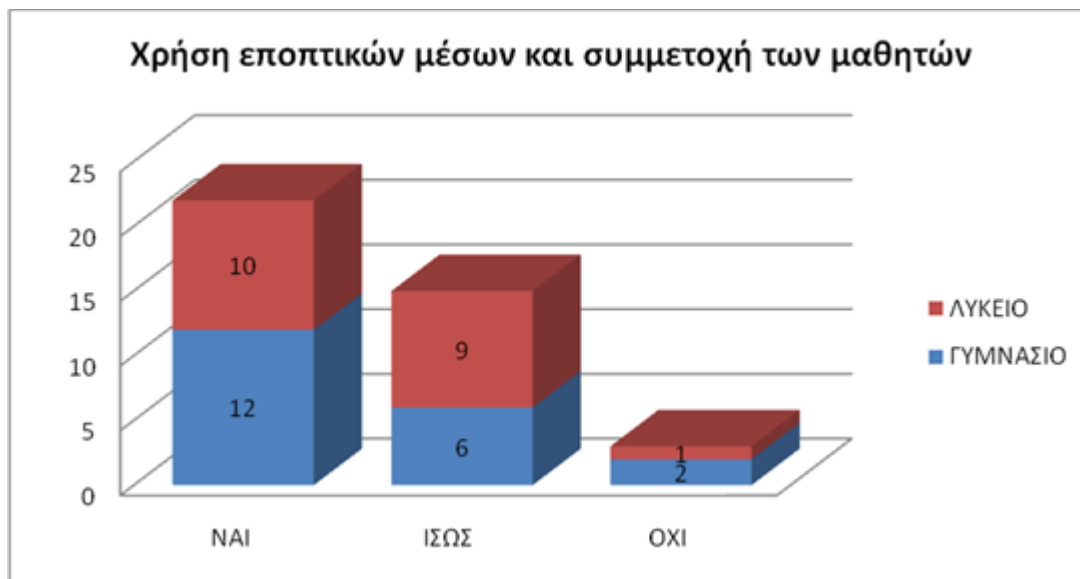


Παρά την ύπαρξη κάποιας υποδομής εποπτικών μέσων, στο μάθημα της ξένης γλώσσας το 70% των μαθητών γυμνασίου απάντησε ότι δε χρησιμοποιείται κανένα από αυτά, ενώ μικρά ποσοστά μαθητών απάντησαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει κάποια. Αντίθετα όμως από το γυμνάσιο, στο Λύκειο οι μαθητές χρησιμοποιούν CD και DVD στο μάθημα της ξένης γλώσσας.



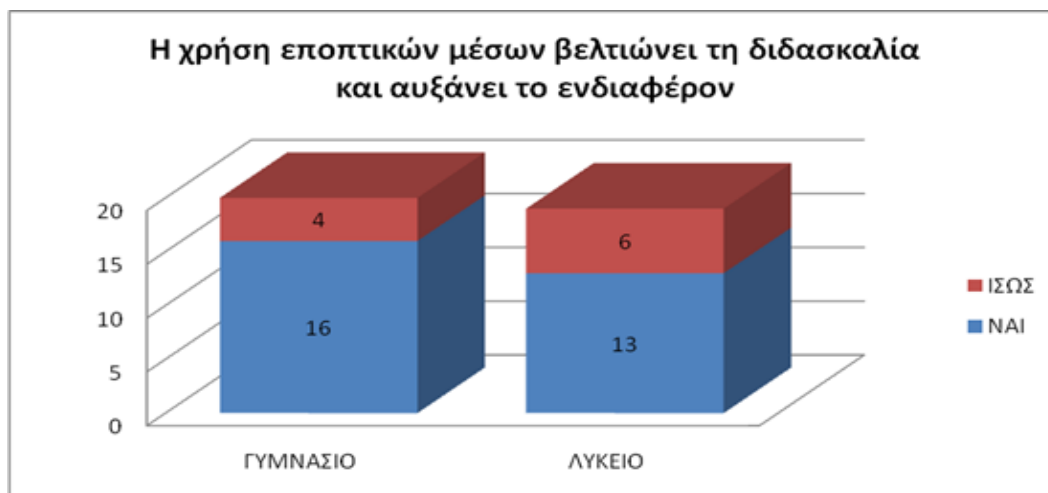


Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας εφόσον χρησιμοποιούνται τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας είναι δεδομένη από τους μαθητές. Στην ερώτηση αν «η χρήση εποπτικών μέσων αυξάνει τη συμμετοχή στο μάθημα», το 55% αυτών απάντησε ναι ενώ μόλις το 7,5% απάντησαν «όχι».



4.2 Η στάση μαθητών και καθηγητών ως προς τη χρήση των εποπτικών μέσων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Όλοι οι μαθητές συμφωνούν ότι η χρήση εποπτικών μέσων βελτιώνει τη διδασκαλία και αυξάνει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Το 80% των μαθητών Γυμνασίου και το 68,4% των μαθητών Λυκείου απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση ενώ το υπόλοιπο ποσοστό μαθητών απάντησε με «ίσως».

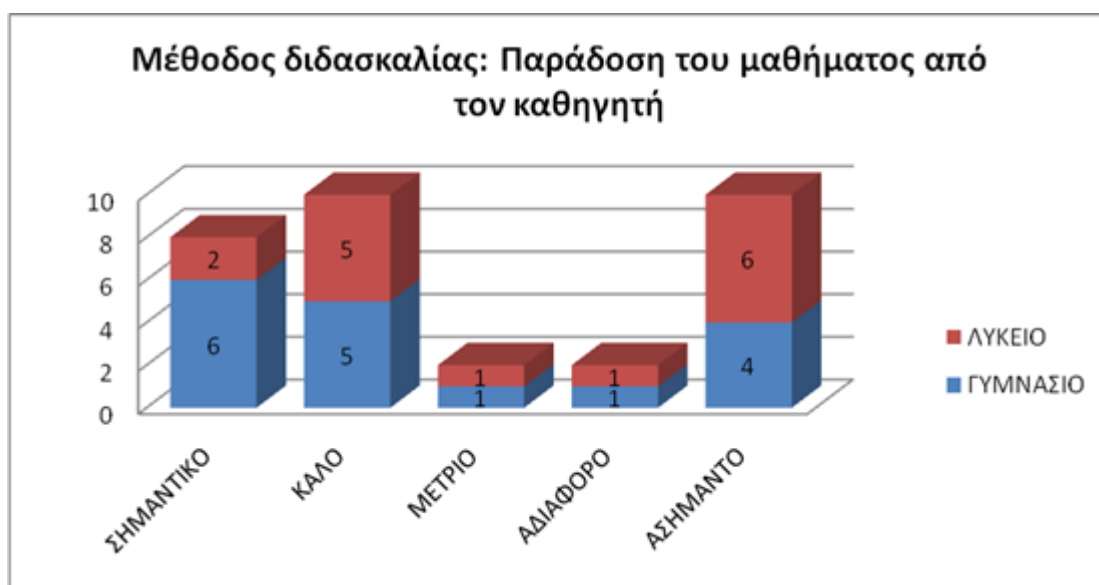




4.3 Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές αξιοποιούν τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα;

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές ξένων γλωσσών αξιολογούνται διαφορετικά από τους μαθητές Γυμνασίου σε σχέση με τους μαθητές του Λυκείου. Αυτό έχει να κάνει περισσότερο με την εμπειρία και το επίπεδο γνώσεων που χωρίζει τις δύο ηλικίες.

Η παράδοση του μαθήματος από τον καθηγητή αξιολογείται από «καλή» ως «σημαντική» από το 64,7% των μαθητών Γυμνασίου ενώ στις απόψεις των μαθητών Λυκείου υπερισχύει με ποσοστό 40% ο χαρακτηρισμός της ως «ασήμαντη» και 33,3% ως «καλή» τεχνική.



Ο εμπλουτισμός του μαθήματος με την εκτέλεση ασκήσεων και εργασιών αποτελεί σημαντική τεχνική για τους μαθητές και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, 47,4% για τους μαθητές Γυμνασίου και 52,6% για τους μαθητές Λυκείου. Τα ξενόγλωσσα κείμενα και η ακρόαση μαγνητοφωνημένων διαλόγων από CD θεωρούνται «μέτριας» αποτελεσματικότητας για τους μαθητές Γυμνασίου ενώ οι απόψεις των μαθητών του Λυκείου είναι μοιρασμένες σε όλο το εύρος των απαντήσεων κρίνοντας τη σαν τεχνική από «σημαντική» έως «ασήμαντη». Η παρακολούθηση ξενόγλωσσων ταινιών κρίνεται ως «αδιάφορη» για το 53,3% των μαθητών Γυμνασίου ενώ οι μαθητές Λυκείου τη βαθμολογούν με τιμή άνω του «μετρίου» κατά το μεγαλύτερο ποσοστό. Τέλος, η εκτέλεση δραστηριοτήτων μέσω Η/Υ χαρακτηρίζεται «καλή» αλλά και «ασήμαντη» με ποσοστά 27,6% για το σύνολο των μαθητών.

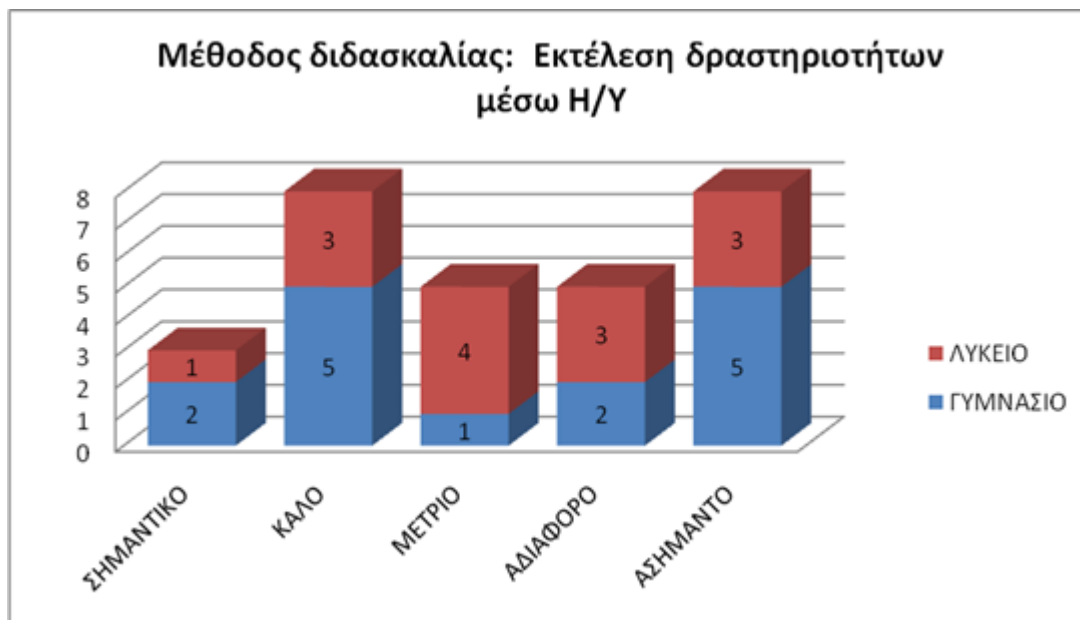


50 Πανελλήνιο Συνέδριο

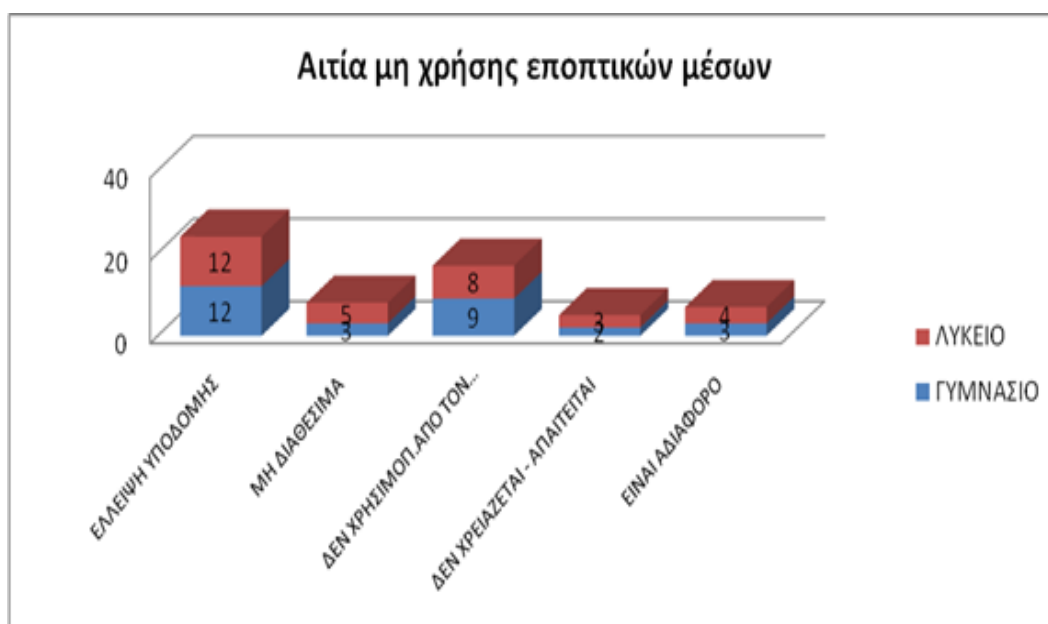
Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024



Η έλλειψη υποδομής εποπτικών μέσων διαθέσιμων για το μάθημα της ξένης γλώσσας αποτελεί τη βασική αιτία μη χρήσης των. Το 60% των μαθητών και των δύο βαθμίδων θεωρεί την έλλειψη υποδομής ως τη βασική αιτία ενώ το 42,5% του συνόλου θεωρεί ότι τα όποια διαθέσιμα εποπτικά μέσα δε χρησιμοποιούνται όπως θα έπρεπε από τους καθηγητές τους.





4.4 Τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας;

Η άποψη των μαθητών για το αν τα σχολικά βιβλία προάγουν τη χρήση εποπτικών μέσων είναι αρνητική για το 40% των μαθητών Γυμνασίου και 60% για τους μαθητές Λυκείου. Μόλις το 5% απάντησε θετικά στην ερώτηση αυτή.



5. Συμπεράσματα

Πως μπορούμε να συζητάμε για τα εποπτικά μέσα, τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης όταν αυτά δεν υπάρχουν; Η έρευνα κατέδειξε ότι ενώ υπάρχουν διαθέσιμα CD, DVD, Projectors, Τηλεόραση, Η/Υ και σύνδεση Internet στα σχολεία, αυτά δε χρησιμοποιούνται για το μάθημα της ξένης γλώσσας παρά ελάχιστα. Η συμβολή των ειδικών αιθουσών διδασκαλίας με υποδομή εποπτικών μέσων είναι σημαντική και προάγει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Η έρευνα που αναλύουμε αποδεικνύει την έλλειψη ιδιαίτερων αιθουσών – εργαστηρίων διδασκαλίας ξένων γλωσσών με κατάλληλο εξοπλισμό εποπτικών μέσων.

Όπως αναλύσαμε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε πολλές περιπτώσεις οι καθηγητές ξένων γλωσσών, με δική τους πρωτοβουλία όντας εξοικειωμένοι με τη τεχνολογία εμπλουτίζουν το μάθημα με παιδαγωγικό οπτικοακουστικό υλικό (CD, DVD) επιδιώκοντας να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους υποκινήσουν και να εξασφαλίσουν την ενεργητική τους συμμετοχή στο μάθημα. Σύμφωνα με την έρευνα, στο Λύκειο



χρησιμοποιούνται τα CD στο μάθημα στο Γυμνάσιο όμως το 70% των μαθητών δηλώνει ότι δε χρησιμοποιείται κανένα από αυτά.

Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι η χρήση εποπτικών μέσων δημιουργεί αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα κάνοντας το πιο ευχάριστο και αποτελεσματικό. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, η έλλειψη υποδομής σε κάποιες περιπτώσεις ξεπερνιέται από την ενεργητικότητα και το ενδιαφέρον των καθηγητών για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας που περιλαμβάνουν εποπτικά μέσα. Έτσι οι καθηγητές γίνονται περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί. Χρειάζονται βέβαια υποστήριξη από τις διευθύνσεις των σχολείων ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση στα διαθέσιμα μέσα και να μην αποκλείεται η χρήση αυτών στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Πέρα από την υποστήριξη, ίσως απαιτηθεί και αλλαγή στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας για τη διευκόλυνση του μαθήματος.

Σημαντικό δεδομένο της έρευνας αποτελεί η επιβεβαίωση ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, 85%, φοιτά και σε ιδιωτικό φροντιστήριο κατατάσσοντας τις γνώσεις τους σε πολύ καλό επίπεδο. Η παράλληλη εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελεί ελληνική ιδιαιτερότητα. Το δημόσιο σχολείο μειονεκτεί απέναντι στα φροντιστήρια όπου η διδασκαλία της ξένης γλώσσας γίνεται με τις πιο σύγχρονες μεθόδους και τα εποπτικά μέσα κυριαρχούν αποτελώντας δεδομένη πρακτική. Έτσι, η κρίση των μαθητών για την ανάγκη χρήσης εποπτικών μέσων στο δημόσιο σχολείο είναι σε σημαντικό ποσοστό αρνητική, θεωρώντας ότι δεν τους είναι απαραίτητα. Παράλληλα, η κρίση τους για το βαθμό αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων στα σχολεία από τους καθηγητές είναι αυστηρή και το 29% αυτών τη χαρακτηρίζει αδιάφορη και κακή. Ομοίως, σημαντικό ποσοστό μαθητών θεωρεί ότι ο καθηγητής είναι υπεύθυνος για την απουσία χρήσης εποπτικών μέσων διδασκαλίας, 42,5% και κρίνουν σημαντική τη συμβολή των εποπτικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία επιζητώντας τη χρήση τους.

Με την ανυπαρξία εξοπλισμού εποπτικών μέσων συμβαδίζουν τα σχολικά βιβλία και εγχειρίδια τα οποία παρουσιάζουν ελλείψεις στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που εκμεταλλεύονται τα εποπτικά μέσα. Έτσι, τα σχολικά βιβλία περιορίζονται στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας η οποία περιλαμβάνει την εισήγηση από τον καθηγητή και την επίλυση ασκήσεων χωρίς εποπτικά μέσα, συμβαδίζοντας με την απουσία αυτών από τα σχολεία. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το δημόσιο σχολείο δεν έχει και δε θέλει να εντάξει τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας στο μάθημα της ξένης γλώσσας, παρά το ότι αναγνωρίζει τη συμβολή τους στην αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος. Είναι επομένως απαραίτητη η δημιουργία



και χρήση νέων διδακτικών βιβλίων που θα περιλαμβάνουν σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρινόμενα στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.

Συνέπεια των ανωτέρω είναι, η προσκόλληση των μαθητών στη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας με την παράδοση του μαθήματος από τον καθηγητή και την επίλυση ασκήσεων και εργασιών. Οι απόψεις τους για την αξία των μεθόδων που απαιτούν εποπτικά μέσα όπως η παρακολούθηση ξένων ταινιών και διαλόγων και η εκτέλεση δραστηριοτήτων μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, είναι συγκεκριμένες και αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό και αμφιβολία. Άλλωστε, αφού μαθαίνουν ξένες γλώσσες κυρίως στο φροντιστήριο, τα σχολικά εγχειρίδια δεν απαιτούν εποπτικά μέσα και η υποδομή είναι ελλιπής ή ανύπαρκτη, οι μαθητές συμβιβάζονται με την υπάρχουσα κατάσταση.

6. Πρόταση για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε τον Απρίλη του 2018. Αναμφίβολα, η έλευση του Covid19 το 2020 επέφερε σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των υπολογιστών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι «εικονικές τάξεις» άλλαξαν τα δεδομένα και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που πλέον χρησιμοποιούνται. Παράλληλα, σε πολλά σχολεία τοποθετήθηκαν διαδραστικοί πίνακες στις τάξεις, διευκολύνοντας το έργο του καθηγητή ο οποίος μπορεί πλέον να εφαρμόσει ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές.

Προτείνεται η επανάληψη της έρευνας, ώστε να τη συγκρίνουμε με τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βαβουράκη Α. (χ.η.). Η Μεθοδολογία της Έρευνας Πεδίου. Η ποιότητα στην εκπαίδευση, σελ 63-70. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_63_70.pdf

Βαρσαμίδου Α., Ρεζ Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος και πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm>

Γιαννακού Β. (2009). Το λογισμικό παρουσίασης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Τ. 15, σελ 79-93. Ανακτήθηκε



- στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/079-093.pdf>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. Ανακτήθηκε στις 10/2/2018, από ηλ. διεύθυνση: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1602&r_param=SAM01&y_param=2011_00&mytabs=0
- Εμβαλωτής Α., Κάτσης Α., Σιδερίδης Γ. (2006). Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Ιωάννινα.
- Ινάχογλου Χ., Νίκα Ε., Στεργίου Γ., Τότση Λ., Τσαλμά Μ. (2006). Διδασκαλία ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση : Δεδομένα και προοπτικές. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 15/11/2017 από την ηλ. διεύθυνση : http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf
- Καγκά Ε. (χ.η.). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις. Ανακτήθηκε στις 15/11/2017 από την ηλ. διεύθυνση : http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBiouMathhshs/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I_didaskalia_ton_xenon_glosson.htm
- Οικονόμου Κ. (2004). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ανακτήθηκε στις 5/12/2017, από την ηλ. διεύθυνση : <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/OIKONOMOU.pdf>
- Ομάδα εργασίας ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2008). Ξενόγλωσση εκπαίδευση : Προβλήματα και αναβάθμιση της. Ανακτήθηκε στις 15/11/2017 από την ηλ. διεύθυνση : <http://olme-attik.att.sch.gr/files/kemetemel/xeniglossa.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις. Ανακτήθηκε στις 10/2/2018, από ηλ. διεύθυνση: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/ekp_poiot_sx_erevn/s_1_30.pdf
- Πασίση Κ., Χαρδαλούπα Ι., Παπαϊωάννου Π. (2000). Γλωσσική Διδασκαλία με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Παρουσίαση μικρόκοσμων (micro worlds) ΑΒΑΚΙΟΥ. 2ο Συνέδριο: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις



- 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση :
<http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/texts/patras/06sinp.htm>
- Σιμάτος, Α., (1995). Τεχνολογία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκη.
- Τζακώστα Δ. (2010). Η Πειθαρχία στις Τάξεις Αγγλικής του Δημόσιου Ελληνικού Σχολείου. Research Papers in Language Teaching and Learning, Vol. 1, No 1, 48-63. Ανακτήθηκε στις 16/11/2017, από την ηλ. διεύθυνση : <http://rpltl.eap.gr/index.php/el/current-issue/24>
- Υπουργική Απόφαση (Ψηφιακή Τάξη). Ανακτήθηκε στις 10/2/2018, από την ηλ. διεύθυνση : http://pupils-laptop.digitalaid.gr/Files/Koini_Yπουργικη_Aποφαση_KYA_.pdf
- Υψηλάντη Σ., Γκιούρογλου Χ., Οικονομίδης Α. (2001). Evaluation of internet based materials for language learning. 1ο Συνέδριο στη Σύρο – ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : <http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads1/ipc-ilantis280290.pdf>
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη - Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bruce B., Levin J. (1997). Educational Technology: Media for Inquiry, Communication, Construction, and Expression. Journal of Educational Computing Research, Vol. 17(1), 79-102. Ανακτήθηκε στις 6/1/2018, από ηλ. διεύθυνση : http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/13421/media_inquiry_communication_construction_xpression.pdf?sequence=2
- Ching A, Chang S, Read J. (2007). Support for Foreign Language Listeners: Its Effectiveness and Limitations. RELC Journal, Vol. 38, No 3, 375-394. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : <http://rel.sagepub.com/content/38/3/375>
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Faulkner D., Swann S., Baker S., Bird M., Carty J. (1999). Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Μετάφραση Α. Ραντοπούλου. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Software & Information Industry Association (SIIA). (2000). Research Report on the Effectiveness of Technology in Schools: Executive Summary. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : <http://www.siia.net/estore/ref-00-summary.pdf>
- Noeth R, Volkov B. (2004). Evaluating the Effectiveness of Technology in our Schools. ACT, Inc. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : www.act.org/research/policymakers/pdf/school_tech.pdf



- Poole, B.J. (1997). Education for an information age. Teaching in the computerized classroom. Boston: McGraw Hill.
- Skehan P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. Studies in Second Language Acquisition, Vol. 13, No 2, 275-298. Ανακτήθηκε στις 6/1/2018, από ηλ. διεύθυνση : <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2548936&fulltextType=RA&fileId=S0272263100009979>
- Tan L, Bopry J, Guo L (2010). Portraits of New Literacies in Two Singapore Classrooms. RELC Journal, Vol. 41, No 1, 5-17. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018, από την ηλ. διεύθυνση : <http://rel.sagepub.com/content/41/1/5>
- Vaus D., (2008). Ανάλυση κοινωνικών δεδομένων. 50 Βασικά Θέματα. Μετάφραση Ε. Δημητριάδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα ΑΕ.
- Αντωννάκη Ρ., Μπρατσόλη Α., Βεντούρης Γ. (2008). Απόψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στη Δημόσια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 16/11/2017, από την ηλ. διεύθυνση : www.pekade.gr/LinkClick.aspx?fileticket=MPAGirZo330%3D&tabid=58&language=el-GR
- Κακαβούλα Σ. (2010). Η Χρήση της Ξένης Γλώσσας από τους Καθηγητές Αγγλικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Research Papers in Language Teaching and Learning, No1, 210-221. Ανακτήθηκε στις 16/11/2017, από ηλ. διεύθυνση : <http://rpltl.eap.gr/index.php/el/current-issue/24>
- Κουτρή Α. (2009). Η προώθηση της πολυγλωσσίας στο γυμνάσιο μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις 16/11/2017, από ηλ. διεύθυνση : http://nrd02w3.nured.auth.gr/el/metaptixiakies/francegreek/memoire_koutri.pdf
- Λίτινας Α. (2009). E-Learning στη Νότια Αυστραλία. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε σχολεία της Νότιας Αυστραλίας. Ανακτήθηκε στις 30/12/2017, από την ηλ. διεύθυνση : <http://dspace.flinders.edu.au/dspace/bitstream/2328/8120/1/491-500.pdf>
- Kozma R. (2003). Technology and Classroom Practices: An International Study. Ανακτήθηκε στις 30/12/2017, από την ηλ. διεύθυνση : http://robertkozma.com/images/kozma_jrte.pdf



- Li L., Walsh S. (2010). Technology uptake in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, vol. 15 no. 1, 99-125. Ανακτήθηκε στις 30/12/2010, από την ηλ. διεύθυνση : <http://ltr.sagepub.com/content/15/1/99>
- Mayora C. (2006). Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program. Ανακτήθηκε στις 30/12/2017, από την ηλ. διεύθυνση : <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/06-44-3-c.pdf>
- Moore Z., Morales B., Carel S. (1998). Technology and Teaching Culture: Results of a State Survey of Foreign Language Teachers. *Calico Journal*, Vol. 15, No 1-3. Ανακτήθηκε στις 30/12/2017, από την ηλ. διεύθυνση : https://calico.org/html/article_442.pdf
- Polyzou A., Postlethwaite K. (2000). Investigating second language teachers' knowledge: implications for ICT training. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση". Ανακτήθηκε στις 30/12/2017 από την ηλ. διεύθυνση : <http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads1/paper22.pdf>
- Wreikat A. (2010). An Evaluation of Jordanian EFL Teachers' In-service Training Courses Teaching Techniques Effectiveness. *English Language Teaching*. Vol. 3, No 4. Ανακτήθηκε στις 30/12/2017, από την ηλ. διεύθυνση : www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/6381/6179



5ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτική των Επιστημών
μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών



19 - 21 Απριλίου
2024

Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτική των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών

ISBN: 978-618-5182-14-4

Copyright © 2025 για την ελληνική γλώσσα και για όλον τον κόσμο:

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

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Άγιος Λουκάς, 65404, Καβάλα, 2510462242

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

Επιμέλεια: Τσιάντος Β.