



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

**Π.Μ.Σ.: ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Δέσποινας Εμμανουήλ Μενεγάκη

(Α.Μ.: 7983092100014)

Η προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από μαθητές

Δημοτικού με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών

Το προσφυγικό ζήτημα

Επιβλέποντες:

- α) Σωτήριος Κίργινας (Επιστημονικός συνεργάτης Προγράμματος)
- β) Εβίκα Καραμαγκιώλη (Επιστημονική συνεργάτης Προγράμματος)
- γ) Χαράλαμπος Ριζόπουλος (Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Ψηφιακών Τεχνών και Κινηματογράφου)

Αθήνα, Φεβρουάριος 2023

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η εναλλακτική διδασκαλία σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συγκεκριμένα στο προσφυγικό ζήτημα με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών σε μαθητές Στ' Δημοτικού.

Κατά πρώτον εξετάζεται το προσφυγικό ζήτημα και αναφέρεται συνοπτικά το διεθνές δίκαιο αλλά και οι περιφερειακοί νόμοι με βάση τους οποίους καθορίζονται τα βασικά δικαιώματα των προσφύγων. Ακολούθως αναφέρονται οι ορισμοί που εξάγονται από τα θεσμικά όργανα και τους νόμους. Σύμφωνα με αυτούς πρόσφυγας είναι ένα πρόσωπο που βρίσκεται εκτός της χώρα καταγωγής του καθώς διατρέχει αντικειμενικό κίνδυνο δίωξης. Οι χώρες εγκατάστασης των προσφύγων έχουν συγκεκριμένες ευθύνες αλλά και οι ίδιοι οι πρόσφυγες έχουν εκτός από δικαιώματα και ορισμένες υποχρεώσεις απέναντι στις χώρες προορισμού.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση και κατάρτιση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη. Είναι σαφές ότι στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία η ανάγκη για εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτειότητα είναι επιτακτική. Παρόλα αυτά, η έλλειψη συγκεκριμένου νομικού πλαισίου και προγραμμάτων σπουδών οδηγεί κυρίως σε αποσπασματικές και ατομικές προσπάθειες συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κλείνει με μια σύντομη αναφορά στην βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση με έμφαση στα ψηφιακά παιχνίδια. Η εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο ενδιαφέροντος στην σύγχρονη παιδαγωγική. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως ένα εναλλακτικό εργαλείο παρουσίασης και αξιολόγησης της νέας γνώσης έχουν ερευνηθεί εκτενώς τις τελευταίες δεκαετίες και είναι πλέον αποδεκτό ότι η αξιοποίησή τους μπορεί να επιδράσει θετικά τόσο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών όσο και στον βαθμό διασκέδασης, εμπλοκής και συνεργασίας κατά τη διδακτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε μαθητές Στ' Δημοτικού. Η μία σχεδιάστηκε με την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών 360° Greek City και Roblox, ως μέσων βελτίωσης των γνώσεων σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων με έμφαση στο προσφυγικό ζήτημα και η δεύτερη με χρήση πιο παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας. Κατόπιν, επιχειρείται αναλυτική αξιολόγηση και σύγκριση των γνωστικών αποτελεσμάτων καθώς και της εμπλοκής και της ευημερίας των μαθητών. Καταληκτικά, συμπεραίνεται πως η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών για τη διδασκαλία θεμάτων

που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε μαθητές της Στ' Δημοτικού δεν φαίνεται να ενισχύει σημαντικά το γνωστικό τους επίπεδο σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους αλλά να επηρεάζει τα επίπεδα εμπλοκής, ευημερίας και αλληλεπίδρασης. Βέβαια, η συστηματική ενασχόληση των μαθητών με ψηφιακά παιχνίδια καθώς και το αυξημένο επίπεδο εμπλοκής και ευημερίας που η παιγνιώδης διαδικασία εξασφαλίζει δύνανται να οδηγήσουν υπό προϋποθέσεις σε βαθύτερη γνώση δύσκολων εννοιών, όπως το προσφυγικό.

Λέξεις κλειδιά: προσφυγικό ζήτημα, ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη, εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, ψηφιακά παιχνίδια, 360° Greek City, Roblox

Abstract

The subject of this paper is the alternative teaching on human rights and specifically on the refugee issue using digital games for 6th grade students.

Firstly, the refugee issue is examined and international law is briefly mentioned as well as the regional laws based on which the basic rights of refugees are determined. The following are the definitions extracted from the institutions and laws. According to them, a refugee is a person who is outside his country of origin as he runs an objective risk of persecution. The countries of settlement of the refugees have specific responsibilities, but the refugees themselves have, in addition to rights, certain obligations towards the countries of destination.

Then, reference is made to education and training in human rights and citizenship. It is clear that in today's globalized and multicultural society the need for human rights and citizenship education is imperative. Nevertheless, the lack of a specific legal framework and curricula leads mainly to fragmented and individual efforts of specific teachers.

The literature review closes with a brief reference to game-based learning with an emphasis on digital games. The introduction of digital games in education is an important field of interest in modern pedagogy. Digital games as an alternative tool for presenting and evaluating new knowledge have been extensively researched in recent decades and it is now accepted that their use can have a positive effect both on the cognitive level of students and on the degree of fun, involvement and cooperation during the teaching process.

The second part presents the design and implementation of two educational interventions for 6th grade students. One was designed using the digital games 360° Greek City and Roblox, as means of improving knowledge on the refugee issue, and the second using the traditional teaching methods. Then, an analytical evaluation and comparison of the cognitive results as well as the involvement and well-being of the students is attempted. Finally, it is concluded that the use of digital games for the teaching of subjects related to human rights to 6th grade students does not seem to significantly enhance their cognitive level in comparison to traditional methods but to affect the levels of involvement, well-being and interaction. Of course, the systematic engagement of students with digital games as well as the increased level of involvement and well-being that the playful process ensures can lead under certain conditions to a deeper knowledge of difficult concepts, such as the refugee issue.

Keywords: *refugee issue, human rights, citizenship, human rights education, digital games, 360° Greek City, Roblox*

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Ψηφιακά Μέσα Επικοινωνίας και Περιβάλλοντα Αλληλεπίδρασης». Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Σωτήρη Κίργινα, για την υποστήριξη, εμπιστοσύνη και την ευκαιρία να εμβαθύνω και να πειραματιστώ με ένα ιδιαίτερα σημαντικό διδακτικό αντικείμενο.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων, τα οποία αποτέλεσαν πεδίο της έρευνας, καθώς και την συνάδελφο, εκπαιδευτικό της Στ' τάξης που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, για την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τους μαθητές μου για τη συνεργασία και τον ενθουσιασμό τους σε κάθε βήμα της διαδικασίας και φυσικά τους γονείς τους, χωρίς την βοήθεια και τη συγκατάθεση των οποίων η διενέργεια των παρεμβάσεων δεν θα ήταν εφικτή.

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|----|
| Κατάλογος εικόνων | 9 |
| Κατάλογος πινάκων | 13 |
| Πρόλογος | 15 |
| 1. Προσφυγικό ζήτημα | 17 |
| 1.1 Το νομικό πλαίσιο για τους πρόσφυγες..... | 18 |
| 1.1.1 Διεθνές δίκαιο για τους πρόσφυγες..... | 19 |
| 1.2 Ποιος είναι πρόσφυγας; | 20 |
| 1.3 Ευθύνες κρατών απέναντι στους πρόσφυγες | 21 |
| 1.4 Δικαιώματα των προσφύγων | 23 |
| 2. Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα | 27 |
| 2.1 Εκπαίδευση για την πολιτειότητα | 34 |
| 2.2 Η εκπαίδευση ως μέσο διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης..... | 37 |
| 3. Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης | 40 |
| 3.1 Game Based Learning (GBL) | 40 |
| 3.2 Παιγνιοποίηση (Gamification)..... | 41 |
| 3.3 Digital Game Based Learning (DGBL)..... | 42 |
| 3.3.1 Ψηφιακά παιχνίδια για το προσφυγικό ζήτημα..... | 54 |
| 4. Συναφείς έρευνες | 59 |
| 4.1 Αποτελεσματική Εκπαίδευση για την πολιτειότητα βασισμένη στο παιχνίδι.... | 59 |
| 4.2 Η εκπαίδευση του πολίτη γίνεται ψηφιακή..... | 60 |
| 4.3 Μία ανάλυση για τη χρήση «σοβαρών» παιχνιδιών για την παγκόσμια εκπαίδευση σε τάξεις εκμάθησης Αγγλικών..... | 61 |
| 5. Μεθοδολογία της έρευνας..... | 64 |
| 5.1 Σκοπός της έρευνας..... | 64 |
| 5.2 Ερευνητικά ερωτήματα..... | 64 |
| 5.3 Ερευνητικές υποθέσεις | 65 |
| 5.4 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση | 65 |
| 5.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός | 67 |
| 5.6 Δείγμα..... | 70 |
| 5.7 Ζητήματα δεοντολογίας..... | 70 |

| | |
|---|-----|
| 6. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης..... | 72 |
| 6.1 Βασικά στοιχεία παρέμβασης..... | 72 |
| 6.2 Μαθησιακή στοχοθεσία..... | 72 |
| 6.3 Επιλογή υλικού..... | 74 |
| 6.4 Σχεδιασμός επιμέρους παρεμβάσεων..... | 75 |
| 6.5 Προετοιμασία υλοποίησης και αντιμετώπιση απροόπτων..... | 78 |
| 7. Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης..... | 80 |
| 7.1 Ομάδα ελέγχου..... | 80 |
| 7.2 Πειραματική ομάδα..... | 89 |
| 8. Αποτελέσματα..... | 101 |
| 8.1 Μαθησιακά αποτελέσματα..... | 101 |
| 8.2 Ευημερία & Εμπλοκή..... | 119 |
| 8.3 Αξιολόγηση παιχνιδιών & φύλλων αξιολόγησης..... | 128 |
| 8.4 Ευρύτερες επιπτώσεις..... | 138 |
| 9. Συμπεράσματα..... | 140 |
| 10. Αποτίμηση εκπαιδευτικής παρέμβασης..... | 145 |
| Βιβλιογραφικές παραπομπές..... | 149 |
| Παράρτημα Α..... | 157 |
| Παράρτημα Β..... | 172 |
| Παράρτημα Γ..... | 186 |
| Παράρτημα Δ..... | 207 |

Κατάλογος εικόνων

| | |
|--|----|
| Εικόνα 3.1: Οθόνη του video game "Don't Starve" (Klei Entertainment) | 43 |
| Εικόνα 3.2: Οθόνη του video game "Life is Strange" (Don't Nod Entertainment)..... | 43 |
| Εικόνα 3.3: Οθόνη του video game "Civilization VI" (Firaxis Games) | 44 |
| Εικόνα 3.4: Οθόνη του video game "Sim City – Build it" (TrackTwenty) | 44 |
| Εικόνα 3.5: Οθόνη του video game "Pokemon GO" (Niantic) | 45 |
| Εικόνα 3.6: Οθόνη του video game "Minecraft" (Mojang Studios)..... | 45 |
| Εικόνα 3.7: Interplay of pedagogy, computer science and games Martens et al 2008 (Ulicsak, 2010)..... | 46 |
| Εικόνα 3.8: Συνδυασμός μάθησης και παικτικότητας σε ψηφιακό περιβάλλον (Κίργινας Σ., Γκούσκος Δ., 2015) | 47 |
| Εικόνα 3.9: Η θεωρία της ροής (flow) του Csikszentmihalyi, (Chen, 2006)..... | 48 |
| Εικόνα 3.10: Ο τροχός συναισθημάτων του Plutchik (Plutchik's wheel of emotions) .. | 50 |
| Εικόνα 3.11: Cover του video game «Το ταξίδι της Φυγής» | 55 |
| Εικόνα 3.12: Οθόνη του video game "Path Out" | 56 |
| Εικόνα 3.13: Οθόνη του video game "21 Days" | 56 |
| Εικόνα 3.14: Cover του video game "360° Greek City" | 57 |
| Εικόνα 3.15: Οθόνη του video game "Building Hope" | 57 |
| Εικόνα 3.16: Οθόνη του video game "Inside" | 58 |
| Εικόνα 3.17: Οθόνη του video game "Papers, Please" | 58 |
| Εικόνα 3.18: Οθόνη του video game "The Night Fisherman" | 58 |
| Εικόνα 7.1: Αφίσα Ομάδας Α (ομάδα ελέγχου – 3 ^η μέρα παρέμβασης) | 84 |
| Εικόνα 7.2: Αφίσα Ομάδας Β (ομάδα ελέγχου – 3 ^η μέρα παρέμβασης)..... | 85 |
| Εικόνα 7.3: Αφίσα Ομάδας Γ (ομάδα ελέγχου – 3 ^η μέρα παρέμβασης)..... | 85 |
| Εικόνα 7.4: 360° Greek City (πειραματική ομάδα – 3 ^η μέρα παρέμβασης)..... | 94 |
| Εικόνα 7.5: 360° Greek City (πειραματική ομάδα – 3 ^η μέρα παρέμβασης)..... | 95 |
| Εικόνα 7.6: Roblox (πειραματική ομάδα – 4 ^η μέρα παρέμβασης) | 97 |
| Εικόνα 7.7: Roblox - Δημιουργία ομάδας Α (πειραματική ομάδα – 5 ^η μέρα παρέμβασης) | 98 |

| | |
|--|-----|
| Εικόνα 7.8: Roblox - Δημιουργία ομάδας Α - λεπτομέρεια (πειραματική ομάδα – 5 ^η μέρα παρέμβασης) | 98 |
| Εικόνα 7.9: Roblox – Δημιουργία Ομάδας Β (πειραματική ομάδα – 5 ^η μέρα παρέμβασης)..... | 99 |
| Εικόνα 8.1: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 1 ^η ερώτηση του <i>Pre test</i> (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)..... | 102 |
| Εικόνα 8.2: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 1 ^η ερώτηση του <i>Post test</i> (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)..... | 103 |
| Εικόνα 8.3: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 1 ^η ερώτηση του <i>Pre test</i> (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)..... | 104 |
| Εικόνα 8.4: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 1 ^η ερώτηση του <i>Post test</i> (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)..... | 104 |
| Εικόνα 8.5: Απεικόνιση απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στην 2 ^η ερώτηση των ερωτηματολογίων ελέγχου. | 105 |
| Εικόνα 8.6: Πειραματική ομάδα – Κατανομή απαντήσεων στην 2 ^η ερώτηση του <i>Pre-test</i> | 106 |
| Εικόνα 8.7: Πειραματική ομάδα – Κατανομή απαντήσεων στην 2 ^η ερώτηση του <i>Post-test</i> | 106 |
| Εικόνα 8.8: Απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δήλωση της 2 ^{ης} ερώτησης, «Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για οικονομικούς λόγους»..... | 107 |
| Εικόνα 8.9: Απεικόνιση απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στην 2 ^η ερώτηση των ερωτηματολογίων ελέγχου. | 109 |
| Εικόνα 8.10: Ομάδα ελέγχου – Κατανομή απαντήσεων στην 2 ^η ερώτηση του <i>Pre-test</i> | 109 |
| Εικόνα 8.11: Ομάδα ελέγχου– Κατανομή απαντήσεων στην 2 ^η ερώτηση του <i>Post-test</i> | 110 |
| Εικόνα 8.12: Απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη δήλωση της 2ης ερώτησης, «Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για οικονομικούς λόγους»..... | 110 |
| Εικόνα 8.13: Απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη δήλωση της 2ης ερώτησης, «Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στην Αφρική»..... | 111 |

| | |
|--|-----|
| Εικόνα 8.14: Απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη δήλωση της 2ης ερώτησης, «Ο νόμος δεν προστατεύει τους πρόσφυγες από την κακομεταχείριση και την εκμετάλλευση»..... | 111 |
| Εικόνα 8.15: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 3 ^η ερώτηση (Διεθνείς οργανισμοί που βοηθούν τους πρόσφυγες) | 116 |
| Εικόνα 8.16: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 3 ^η ερώτηση (Διεθνείς οργανισμοί που βοηθούν τους πρόσφυγες)..... | 116 |
| Εικόνα 8.17: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 4 ^η ερώτηση του Pre test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;) | 117 |
| Εικόνα 8.18: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 4 ^η ερώτηση του Post test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;)..... | 117 |
| Εικόνα 8.19: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 4 ^η ερώτηση του Pre test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;) | 118 |
| Εικόνα 8.20: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 4 ^η ερώτηση του Post test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;) | 118 |
| Εικόνα 8.21: Ο βαθμός «ευημερίας» στην πειραματική ομάδα. | 120 |
| Εικόνα 8.22: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π1 στην Ερώτηση 2 των pre και post test. | 121 |
| Εικόνα 8.23: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π8 στην Ερώτηση 2 των pre και post test. | 121 |
| Εικόνα 8.24: Ο βαθμός «ευημερίας» στην ομάδα ελέγχου. | 122 |
| Εικόνα 8.25: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E7 στην Ερώτηση 2 των pre και post test. | 123 |
| Εικόνα 8.26: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E13 στην Ερώτηση 2 των pre και post test. | 123 |
| Εικόνα 8.27: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην πειραματική ομάδα. | 125 |
| Εικόνα 8.28: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π6 στην Ερώτηση 2 των pre και post test. | 126 |
| Εικόνα 8.29: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π13 στην Ερώτηση 2 των pre και post test. | 126 |
| Εικόνα 8.30: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην ομάδα ελέγχου. | 127 |

| | |
|---|-----|
| Εικόνα 8.31: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E9 στην Ερώτηση 2 των pre και post test | 128 |
| Εικόνα 8.32: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E2 στην Ερώτηση 2 των pre και post test | 128 |
| Εικόνα 8.33: Η αξιολόγηση της πειραματικής ομάδας για το 1 ^ο φύλλο εργασίας. ... | 130 |
| Εικόνα 8.34: Η αξιολόγηση της ομάδας ελέγχου για το 1 ^ο φύλλο εργασίας. | 130 |
| Εικόνα 8.35: Η αξιολόγηση της πειραματικής ομάδας για το 2 ^ο φύλλο εργασίας. ... | 131 |
| Εικόνα 8.36: Η αξιολόγηση της ομάδας ελέγχου για το 2 ^ο φύλλο εργασίας. | 131 |
| Εικόνα 8.37: Η αξιολόγηση του επιπέδου διασκέδασης των ψηφιακών παιχνιδιών από την πειραματική ομάδα. | 132 |
| Εικόνα 8.38: Αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την ενασχόληση με το 360° Greek City από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. | 132 |
| Εικόνα 8.39: Αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την ενασχόληση με το Roblox από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. | 133 |
| Εικόνα 8.40: Η πρόθεση των μαθητών της πειραματικής ομάδας να ξαναπαιξουν το 360° Greek City και το Roblox..... | 133 |
| Εικόνα 8.41: : Η αξιολόγηση του επιπέδου διασκέδασης της βιωματικής δραστηριότητας από την ομάδα ελέγχου..... | 135 |
| Εικόνα 8.42: Αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την ενασχόληση με την βιωματική δραστηριότητα από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. | 135 |
| Εικόνα 8.43: Συναισθήματα που προκλήθηκαν στους μαθητές της ομάδας ελέγχου από την ενασχόληση με την βιωματική δραστηριότητα. | 136 |
| Εικόνα 8.44: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π6 στην Ερώτηση 2 των pre και post test | 137 |
| Εικόνα 8.45: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π12 στην Ερώτηση 2 των pre και post test | 137 |
| Εικόνα 8.46: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E4 στην Ερώτηση 2 των pre και post test | 138 |
| Εικόνα 8.47: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E8 στην Ερώτηση 2 των pre και post test | 138 |

Κατάλογος πινάκων

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 8.1: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της πειραματικής ομάδας. | 107 |
| Πίνακας 8.2: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της πειραματικής ομάδας. | 108 |
| Πίνακας 8.3: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στο pre και post test της πειραματικής ομάδας. | 108 |
| Πίνακας 8.4: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της ομάδας ελέγχου. | 112 |
| Πίνακας 8.5: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της ομάδας ελέγχου. | 113 |
| Πίνακας 8.6: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στο pre και post test της ομάδας ελέγχου. | 113 |
| Πίνακας 8.7: Κατανομή σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στην κάθε ομάδα. | 114 |
| Πίνακας 8.8: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση των σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. | 114 |
| Πίνακας 8.9: Κατανομή λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στην κάθε ομάδα. | 114 |
| Πίνακας 8.10: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση των λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. | 115 |
| Πίνακας 8.11: Κατανομή απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στην κάθε ομάδα. | 115 |
| Πίνακας 8.12: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στο pre και post test μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. | 115 |
| Πίνακας 8.13: Ο βαθμός «ευημερίας» στην πειραματική ομάδα. | 120 |
| Πίνακας 8.14: Ο βαθμός «ευημερίας» στην ομάδα ελέγχου. | 122 |
| Πίνακας 8.15: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην πειραματική ομάδα. | 124 |
| Πίνακας 8.16: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην ομάδα ελέγχου. | 127 |

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 8.17: Οι κλίμακες <i>Likert</i> της έρευνας σε αριθμούς..... | 129 |
| Πίνακας 8.18: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση του βαθμού διασκέδασης σε κάθε παιχνίδι που έπαιξαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας | 134 |
| Πίνακας 8.19: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση της πρόθεσης να ξαναπαίξουν οι μαθητές ένα από τα παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν στην παρέμβαση της πειραματικής ομάδας | 134 |

Πρόλογος

Η μετακίνηση πληθυσμών από τον ένα τόπο στον άλλο είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται ήδη από την έναρξη της ιστορίας της ανθρωπότητας. Τα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα ιστορικά τείνουν να παρουσιάζουν ραγδαία αύξηση μετά από πολέμους ή σοβαρές κρίσεις. Η παγκοσμιοποίηση και ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας διευκολύνουν τη μετακίνηση των πληθυσμών καθώς οι άνθρωποι έχουν πλέον τη δυνατότητα να λαμβάνουν και να μοιράζονται λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τις χώρες πιθανής τους εγκατάστασης.

Ιδιαίτερα η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μεγάλα και αυξανόμενα μεταναστευτικά κύματα. Τα τελευταία χρόνια, γεγονότα όπως οι πολεμικές συρράξεις στη Μέση Ανατολή, η οικονομική κρίση, ο πόλεμος στην Ουκρανία και η συνακόλουθη ενεργειακή κρίση έχουν οδηγήσει σε μια έκρηξη του αριθμού των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών. Το 2021 καταγράφηκαν περίπου 89.3 εκατομμύρια βιαίως εκτοπισμένοι πληθυσμοί παγκοσμίως εκ των οποίων τα 27 εκατομμύρια είναι πρόσφυγες. Στην Ελλάδα το 2022 πέρασαν από στεριά και θάλασσα 12.758 πρόσφυγες, ενώ 326 έχασαν τη ζωή τους κατά τη μετακίνησή τους. Οι αριθμοί αυτοί καθιστούν σαφές πως η ύπαρξη ενός σταθερού και αυστηρού νομικού πλαισίου που να δεσμεύει τις κυβερνήσεις σχετικά με την μεταχείριση των εκπατρισμένων πληθυσμών είναι κάτι παραπάνω από επιτακτική.

Βασική προϋπόθεση αλλά και αποτέλεσμα μιας πολιτικής φιλικής προς τους εκτοπισμένους πληθυσμούς είναι η συστηματική θεσμική πλαισίωση της εκπαίδευσης πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη. Είναι γεγονός πως έχουν γίνει σημαντικά βήματα ώστε τα ανθρώπινα δικαιώματα να ενταχθούν ως αντικείμενο στην εκπαίδευση πολλών χωρών ανά τον κόσμο, χωρίς ωστόσο οι μέθοδοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας να είναι σαφώς καθορισμένα. Οι μαθητές ενημερώνονται κυρίως, παρά καταρτίζονται, ανάλογα με τη διάθεση, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και είναι πιθανό να έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση γνωρίζοντας ελάχιστα πράγματα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων,

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτειότητα αφορά επί της ουσίας την κατάρτιση σχετικά με τα θεμελιώδη δικαιώματα και υποχρεώσεις του ανθρώπου και του πολίτη αλλά και την υιοθέτηση οικουμενικών αξιών και συμπεριφορών που σέβονται τους άλλους. Είναι βασική προϋπόθεση και εφόδιο που χρειάζεται κάθε άνθρωπος ώστε να γνωρίσει τη θέση του στον κόσμο και τα δικαιώματά του. Έτσι, θα είναι σε θέση να τα διεκδικήσει και να τα υπερασπιστεί αλλά και να σεβαστεί και τα αντίστοιχα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων. Αυτό

είναι ιδιαίτερα σημαντικό στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου συνυπάρχουν πολλές διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες, φυλές κ.ο.κ. που χρειάζεται να αλληλεπιδρούν ειρηνικά. Λαμβάνοντας δε υπόψη και τον όγκο των προσφυγικών ροών φαίνεται ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτειότητα που είναι πιθανό να οδηγήσει σε πιο δραστικές λύσεις σχετικά με τη διαχείριση και προστασία των μετακινούμενων πληθυσμών.

Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια είναι οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούν οπτικοακουστικά μέσα και ψηφιακά παιχνίδια με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και επιτύχουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία θεμάτων όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να βελτιώσει τις πιθανότητες κατανόησης εμπλέκοντας τους μαθητές σε προβλήματα της πραγματικής ζωής εντός του σχολικού πλαισίου που υπό άλλες συνθήκες δεν θα ήταν εφικτό.

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτειότητα θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού προγράμματος και σε μία περίοδο αυξημένης μετακίνησης πληθυσμών είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σημασία της, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, και να εμπλέξουν τους μαθητές σε αντίστοιχα ζητήματα της καθημερινότητας επιλέγοντας τα κατάλληλα σύγχρονα εργαλεία και δραστηριότητες, όπως τα ψηφιακά παιχνίδια και οι βιωματικές δραστηριότητες.

1. Προσφυγικό ζήτημα

«Πρόσφυγας είναι ένα άτομο που δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του εξαιτίας βάσιμου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων.»

Σύμβαση του 1951 για τους Πρόσφυγες

Η μετακίνηση πληθυσμών από τον ένα τόπο στον άλλο είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται ήδη από την έναρξη της ιστορίας της ανθρωπότητας. Οι άνθρωποι έτειναν από την αρχαιότητα να εγκαταλείπουν τους τόπους εγκατάστασής τους, με τη θέλησή τους ή βιαίως, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας ζωής τους ή την επιβίωσή τους. Ιδιαίτερα η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μεγάλα και αυξανόμενα μεταναστευτικά κύματα. Οι λόγοι της μετανάστευσης ποικίλλουν (π.χ. πολιτική αστάθεια, φτώχεια, πόλεμος, ακραίες κλιματικές αλλαγές). Η παγκοσμιοποίηση και οι τεχνολογίες των πληροφοριών και επικοινωνιών διευκολύνουν την μετακίνηση των πληθυσμών και κατ' επέκταση την ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών κυμάτων, καθώς οι άνθρωποι έχουν πλέον τη δυνατότητα να λαμβάνουν και να μοιράζονται λεπτομερείς και επικαιροποιημένες πληροφορίες σχετικά με τις πιθανές χώρες προορισμού, άλλοτε επίσημα κι άλλοτε ανεπίσημα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την Ευρώπη, η κρίση στη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική αλλά και ο πρόσφατος πόλεμος στην Ουκρανία έχουν οδηγήσει σε μία κατακόρυφη αύξηση των πληθυσμών που καταφτάνουν καθημερινά στη Γηραιά ήπειρο. Από την «Αραβική Άνοιξη» το 2010 μέχρι και σήμερα, πλήθος προσφύγων συρρέουν στην Ευρώπη χωρίς, όμως, το εκάστοτε κράτος να είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει και να υποδεχτεί τους ανθρώπους αυτούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα Ευρωπαϊκά κράτη να βρίσκονται αντιμέτωπα με μια δραματική ανθρώπινη κατάσταση σε όλα της τα πλαίσια: πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά, θρησκευτικά και πολιτιστικά.

Αν και υπάρχουν πολλοί νόμοι σχετικά με την προστασία των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, οι υπεύθυνοι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων των πληθυσμών αυτών. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι εκατοντάδες θάνατοι κατά τη μετάβαση στις χώρες προορισμού, με τη Μεσόγειο να έχει μετατραπεί σε «νεκροταφείο», τα ζητήματα ασφάλειας, οι δυσκολίες υποδοχής και ένταξης, η εχθρική συμπεριφορά της

κοινωνίας, η διαχείριση των ευρωπαϊκών και κρατικών προϋπολογισμών που υπολείπονται σοβαρά των αναγκών καθώς και η έλλειψη επαγγελματιών που να είναι αρκετοί για να αντιμετωπίσουν όλες τις διαφορετικές και πολύπλοκες καταστάσεις με τους πρόσφυγες. (Magalhães & Campina, 2018)

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι συνθήκες που επικρατούν στις χώρες προέλευσης είναι τόσο επικίνδυνες που δεν επιτρέπουν τον άμεσο επαναπατρισμό των προσφύγων. Σε συνδυασμό με τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και τα νομικά συστήματα των χωρών εγκατάστασης μπορεί να μένουν κολλημένοι για χρόνια σε τόπους που δεν επιθυμούν, ζώντας σε συνθήκες εξαθλίωσης.

1.1 Το νομικό πλαίσιο για τους πρόσφυγες

Παρά το γεγονός ότι η μετακίνηση πληθυσμών αποτελεί μια διαχρονική και πάντα επίκαιρη συνθήκη, μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα δεν φαίνεται να είναι ξεκάθαρο το νομικό πλαίσιο για τους μετακινούμενους πληθυσμούς. Ειδικότερα, δεν αναφέρονται σαφείς και επίσημοι ορισμοί σχετικά με το ποιοι είναι πρόσφυγες, οι μετανάστες, οι αιτούντες άσυλο κ.ο.κ., δεν τους αποδίδονται συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις και δεν καθορίζονται ενέργειες προστασίας των εκπατρισμένων και αντιμετώπισης πιθανών μεταναστευτικών ροών.

Κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (1914 - 1918) εκατομμύρια άνθρωποι εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους αναζητώντας καταφύγιο σε άλλες χώρες. Οι τότε κυβερνήσεις αντέδρασαν σε αυτά τα μεγάλα μεταναστευτικά κύματα με την υπογραφή διεθνών συμφωνιών για την παροχή ταξιδιωτικών εγγράφων αλλά δεν υπήρξε καμία περαιτέρω πρόνοια για αυτούς τους ανθρώπους, που ήταν ουσιαστικά οι πρώτοι πρόσφυγες του 20^{ου} αιώνα. Κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (1939-1945), αλλά και μετά από αυτόν, ο αριθμός των μετακινούμενων πληθυσμών αυξήθηκε δραματικά, καθώς εκατομμύρια άνθρωποι εκτοπίστηκαν βίαια, απελάθηκαν και επανεγκαταστάθηκαν και άλλους τόπους.

Έτσι λοιπόν, μετά από δύο Παγκοσμίους Πολέμους και άλλες γενικευμένες συρράξεις που έλαβαν χώρα την ίδια περίοδο, οι ραγδαίες μεταβολές στο κοινωνικό γίνεσθαι έδωσαν την ώθηση που χρειαζόταν για πιο συστηματική και στοχευμένη ενασχόληση με το θέμα των εκπατρισμένων πληθυσμών. Καθ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, η διεθνής κοινότητα επικεντρώθηκε στη συγκρότηση ενός στέρεου πλαισίου που περιλαμβάνει το σύνολο των κατευθυντήριων γραμμών, των νόμων και των συμβάσεων με στόχο τη διασφάλιση της κατάλληλης αντιμετώπισης των

προσφύγων. Τότε ήταν που έγιναν οι πρώτες συγκροτημένες ενέργειες για την αποσαφήνιση και διάκριση των όρων που αναφέρονται στους μετακινούμενους πληθυσμούς αλλά και τον καθορισμό και διασφάλιση των δικαιωμάτων τους. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκαν τα πρώτα επίσημα θεσμικά όργανα για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες.

1.1.1 Διεθνές δίκαιο για τους πρόσφυγες

Η διαδικασία δημιουργίας ενός σταθερού νομικού πλαισίου για τους πρόσφυγες και την προστασία τους ξεκίνησε υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών¹ το 1921. Ωστόσο, πραγματικά μεγάλα βήματα έγιναν τον Ιούλιο του 1951, όταν στη διάσκεψη της Γενεύης υιοθετήθηκε η Σύμβαση σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων («Σύμβαση του 1951»), και με την τροποποίηση της σύμβασης αυτής από το Πρωτόκολλο του 1967.

Η πρώτη Σύμβαση του 1951 σχετικά με τους πρόσφυγες είναι το θεμέλιο του διεθνούς προσφυγικού δικαίου. Ορίζει ξεκάθαρα ποιος είναι πρόσφυγας και θεσπίζει την αρχή της μη επαναπροώθησης². Καθορίζει ποιο είναι το είδος της νομικής προστασίας και άλλης βοήθειας που δικαιούνται οι πρόσφυγες, ποιες είναι οι ευθύνες των κρατών απέναντί τους αλλά και ποια είναι τα δικαιώματά τους καθώς και οι υποχρεώσεις τους απέναντι στις χώρες εγκατάστασης. Επιπλέον, ορίζει τις κατηγορίες εκείνες των ανθρώπων, όπως εγκληματίες πολέμου, που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις ώστε να εμπίπτουν στο καθεστώς του πρόσφυγα.

Καθώς η Σύμβαση του 1951 συντάχθηκε στον απόηχο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ο ορισμός του πρόσφυγα που περιείχε αναφέρεται σε άτομα που έγιναν πρόσφυγες ως αποτέλεσμα γεγονότων πριν από την 1^η Ιανουαρίου 1951. Οι εκπρόσωποι των κρατών έπρεπε τότε να δηλώσουν εάν θα εφαρμόσουν τον ορισμό μόνο για γεγονότα που έλαβαν χώρα στην Ευρώπη ή και σε άλλα μέρη του κόσμου. Τελικά, η Σύμβαση είχε περιορισμένη ισχύ για την προστασία μόνο των Ευρωπαίων

¹ Η Κοινωνία των Εθνών (Αγγλικά: League of Nations/ Γαλλικά: Société des Nations) ιδρύθηκε το 1920, στη Διάσκεψη Ειρήνης του Παρισιού που τερμάτισε τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ήταν ο πρώτος παγκόσμιος διακυβερνητικός οργανισμός με αποστολή τη διαφύλαξη της παγκόσμιας ειρήνης. Το 1946 η δράση και πολλά από τα στοιχεία του μεταφέρθηκαν στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ/ Αγγλικά: United Nations).

² Αρχή της μη επαναπροώθησης (non-refoulement): Θεμελιώδης αρχή στη Σύμβαση του 1951 και του προσφυγικού δικαίου γενικά. Σύμφωνα με την αρχή της μη επαναπροώθησης ο πρόσφυγας δεν πρέπει να επιστρέφεται στη χώρα του αν σε αυτή επικρατούν συνθήκες που απειλούν τη ζωή ή την ελευθερία του.

προσφύγων που εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους εξαιτίας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Καθώς εμφανίστηκαν νέες προσφυγικές κρίσεις σε όλο τον κόσμο κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και το πρόβλημα του εκτοπισμού εξαπλώθηκε, κατέστη σαφές ότι το χρονικό και γεωγραφικό πεδίο εφαρμογής της Σύμβασης του 1951 χρειαζόταν να διευρυνθεί. Έτσι, εγκρίθηκε το Πρωτόκολλο του 1967, ακριβώς για να διευρυνθεί το πεδίο εφαρμογής της Σύμβασης του 1951.

Το Πρωτόκολλο του 1967, αν και συνδέεται αναπόσπαστα με τη Σύμβαση του 1951, είναι ένα ανεξάρτητο νομικό έγγραφο. Κατ' ουσίαν καταργεί τα χρονικά και γεωγραφικά όρια που περιλαμβάνονται στη Σύμβαση. Με την επικύρωση του Πρωτοκόλλου, τα κράτη συμφωνούν να εφαρμόσουν το βασικό περιεχόμενο της Σύμβασης του 1951 σε όλα τα πρόσωπα που καλύπτονται από τον ορισμό του πρόσφυγα, χωρίς περιορισμούς στον χρόνο ή τον τόπο.

Σήμερα, 149 χώρες έχουν υπογράψει είτε τη Σύμβαση του 1951 είτε το Πρωτόκολλο του 1967 ή και τα δύο. Φαίνεται πως, παρά το γεγονός ότι έχουν παρέλθει αρκετές δεκαετίες από την αρχική τους διατύπωση και έχουν συμπληρωθεί με άλλες διακηρύξεις κατά διαστήματα, εξακολουθούν να αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για θέματα που αφορούν τους πρόσφυγες και οι διατάξεις τους είναι ακόμα επίκαιρες.

1.2 Ποιος είναι πρόσφυγας;

Το πρώτο και βασικό σημείο των της Σύμβασης του 1951 και του Πρωτοκόλλου του 1967 είναι ο σαφής καθορισμός των χαρακτηριστικών που πρέπει να έχει ένα άτομο για να εμπίπτει στην κατηγορία «πρόσφυγας». Πρόσφυγας, λοιπόν, είναι ένα πρόσωπο που, λόγω βάσιμου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικών ή πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρα καταγωγής του. Οι πρόσφυγες δεν είναι σε θέση ή δεν επιθυμούν να μείνουν στην πατρίδα τους γιατί απειλούνται η ζωή τους ή/και η ελευθερία τους.³

Ο ορισμός αυτός λύνει πολλά προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας της σύγχυσης των όρων που αφορούν τους εκπατρισμένους πληθυσμούς. Για παράδειγμα, οι πρόσφυγες δεν αιτούνται αλλά δικαιούνται παροχή προστασίας και ασύλου από στη χώρα εγκατάστασης. Η βασική διαφορά τους από τους αιτούντες άσυλο, που δεν

³ Πρόκειται για τον βασικό ορισμό του όρου «πρόσφυγας».

αναγνωρίζονται ως πρόσφυγες, είναι ότι προστατεύονται από την αρχή της μη επαναπροώθησης, η οποία απαγορεύει στη χώρα μετακίνησης να τους επιστρέψει πίσω στη χώρα προέλευσης. Επίσης, ο όρος «πρόσφυγας» δεν έχει σχέση με τον όρο «μετανάστης». Μετανάστης θεωρείται ένα πρόσωπο που επιλέγει να μετακινηθεί, όχι λόγω άμεσης απειλής της ζωής ή της ελευθερίας του, αλλά για λόγους επαγγελματικών, οικονομικών, προσωπικών, ακαδημαϊκών κ.λπ. Με απλά λόγια, ο πρόσφυγας φεύγει κυνηγημένος για να σώσει τη ζωή του, ενώ ο μετανάστης φεύγει με τη θέλησή του ώστε να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του.

Εξετάζοντας τις μεταγενέστερες Συμβάσεις (Σύμβαση ΟΑΕ, 1969 – Διακήρυξη Καρθαγένης, 1984), βλέπουμε ότι ο όρος διευρύνεται σε οποιοδήποτε πολίτη αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την χώρα καταγωγής του εξαιτίας συνθηκών που θεωρούνται επικίνδυνες για την ανθρώπινη ζωή και ελευθερία ανεξάρτητα αν θεωρούνται άμεσα απειλητικές για το συγκεκριμένο άτομο. γίνεται κατανοητό πως σε ένα γενικό πλαίσιο πρόσφυγας θεωρείται οποιοσδήποτε πολίτης αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την χώρα καταγωγής του εξαιτίας βάσιμου κινδύνου για τη ζωή, την ασφάλεια και την ελευθερία του λόγω γενικευμένης βίας, ξένης επιθετικότητας, εσωτερικών συγκρούσεων, μαζικής παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή άλλες περιστάσεις που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη.

1.3 Ευθύνες κρατών απέναντι στους πρόσφυγες

Τόσο τα κράτη όσο και η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προστασία των προσφύγων. Για τα κράτη, η προστασία των προσφύγων είναι τόσο ατομική όσο και συλλογική ευθύνη.

Το 2016, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ενέκρινε ομόφωνα τη Διακήρυξη της Νέας Υόρκης για τους Πρόσφυγες και τους Μετανάστες, σύμφωνα με την οποία η διαχείριση των μεγάλων προσφυγικών κυμάτων είναι κοινή ευθύνη των κρατών. Η Διακήρυξη της Νέας Υόρκης επιβεβαιώνει τη σημασία των ήδη υπαρχόντων διεθνών συμφωνιών για τους πρόσφυγες και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεσμεύσεων από τα κράτη μέλη για την προστασία των μετακινούμενων πληθυσμών. Η Διακήρυξη της Νέας Υόρκης άνοιξε το δρόμο για την υιοθέτηση δύο νέων παγκόσμιων συμφωνιών το 2018:

- Το παγκόσμιο σύμφωνο για τους πρόσφυγες
- Το παγκόσμιο σύμφωνο για ασφαλή και εύρυθμη μετανάστευση.

Πρωταρχική ευθύνη του κάθε κράτους είναι η αντιμετώπιση των βαθύτερων αιτιών που οδήγησαν στην αναγκαστική μετακίνηση με απώτερο στόχο την σταδιακή

μείωση των προσφυγικών ροών στο μέλλον. Ενισχύοντας το κράτος δικαίου και παρέχοντας στους πολίτες ασφάλεια, δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες τα κράτη μπορούν να σπάσουν τον κύκλο της βίας, της κακοποίησης και των διακρίσεων που ενδέχεται να οδηγήσουν σε εκτοπισμό. Δηλαδή, σε ένα πρώτο στάδιο τα κράτη καλούνται να δράσουν προληπτικά.

Με την υπογραφή είτε της Σύμβασης του 1951 είτε του Πρωτοκόλλου του 1967 τα κράτη είναι υποχρεωμένα να ακολουθήσουν την εντολή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ περί διεθνούς προστασίας στους πρόσφυγες και επίλυσης των προσφυγικών προβλημάτων. Συμφωνούν, δηλαδή, να προστατεύσουν τους πρόσφυγες στο έδαφός τους και υπό τη δικαιοδοσία τους, σύμφωνα με τους όρους των εγγράφων αυτών. Επίσης, αποδέχονται και αναγνωρίζουν στους πρόσφυγες δικαιώματα σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ακόμη και κράτη που δεν έχουν υπογράψει κάποια από τα δύο διεθνή έγγραφα δεσμεύονται από την αρχή της μη επαναπροώθησης, η οποία είναι ένας απαραίτητος κανόνας του εθιμικού διεθνούς δικαίου και είναι δεσμευτικός για όλα τα κράτη ανεξαιρέτως.

Είναι σαφές ότι τα κράτη έχουν ευθύνες έναντι των προσφύγων γενικά. Πρέπει, όμως, να λαμβάνουν υπόψη και την ποικιλομορφία τους πληθυσμού αυτού. Ανάμεσα σε αυτούς τους ανομοιογενείς μετακινούμενους πληθυσμούς υπάρχουν κατηγορίες ατόμων που σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ κινδυνεύουν ιδιαίτερα. Εξαιτίας αυτού τα κράτη έχουν πρόσθετες ευθύνες προστασίας για τις συγκεκριμένες κατηγορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- Τα παιδιά που αποτελούν πάνω από τους μισούς πρόσφυγες παγκοσμίως. Λόγω της ηλικίας, της κοινωνικής θέσης, και της φυσικής και νοητικής τους ανάπτυξης, τα παιδιά θεωρούνται ιδιαίτερα ευάλωτα σε καταστάσεις αναγκαστικού εκπατρισμού.
- Τις γυναίκες και τα κορίτσια που είναι πιθανό να εκτεθούν σε συγκεκριμένους κινδύνους, όπως για παράδειγμα να πέσουν θύματα trafficking. Λόγω του φύλου, της πολιτιστικής και κοινωνικοοικονομικής τους θέσης αλλά και του ισχύοντος νομικού καθεστώτος ενδέχεται να έχουν λιγότερες ευκαιρίες να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους σε σχέση με τους άντρες και τα αγόρια πρόσφυγες.
- Τα άτομα με αναπηρία, τα οποία μπορεί να εκτεθούν σε διακρίσεις, εκμετάλλευση και σεξουαλική ή άλλου είδους βία. Οι ειδικές ανάγκες των προσφύγων με συχνά παραβλέπονται, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια παροχής ανθρωπιστικής βοήθειας.
- Άλλα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως άτομα που έχουν υποστεί τραυματισμούς, είναι θύματα εμπορίας, μέλη της LGBT κοινότητας, ηλικιωμένοι, μειονότητες κ.α.

Τα άτομα αυτά, όπως και οι προηγούμενες κατηγορίες, ενδέχεται να πέσουν θύματα βίας και εκμετάλλευσης.

Σε κυβερνητικό επίπεδο, και οι τρεις μορφές εξουσίας, εκτελεστική, νομοθετική και δικαστική, διαδραματίζουν σημαντικούς ρόλους και αλληλοσυμπληρώνονται αναλαμβάνοντας ευθύνες για την ίδρυση και τη διατήρηση συστημάτων ασύλου που βασίζονται στο κράτος δικαίου και παρέχουν προστασία και αποτελεσματικές λύσεις για τους πρόσφυγες. Οι αρμοδιότητες αυτές επεκτείνονται από την κεντρική κυβέρνηση στις περιφερειακές και τοπικές αρχές διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Γίνεται κατανοητό πως για να παρασχεθεί ένα πλαίσιο για την προστασία των προσφύγων, απαιτείται ένα στέρεο εθνικό σύστημα ασύλου. Αυτό απαιτεί απόφαση από τις αρμόδιες εθνικές αρχές και πολιτική δέσμευση.

Πολλές φορές, βέβαια, το ίδιο το κράτος δεν διαθέτει τους απαιτούμενους πόρους και αδυνατεί να διαχειριστεί την αυξημένη ροή προσφύγων στα εδάφη του και την εγκατάστασή τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Σε αυτή την περίπτωση είναι ιδιαίτερα σημαντική η διεθνής συνεργασία. Οι μαζικές εισροές και η παρατεταμένη εγκαταστάτη προσφυγικών πληθυσμών ασκούν τεράστια πίεση στις χώρες υποδοχής. Έτσι, μέσα στα πλαίσια της διεθνούς συνεργασίας άλλες χώρες μπορούν να συμβάλουν σημαντικά με την παροχή οικονομικής και τεχνικής βοήθειας και με τη συμμετοχή σε προγράμματα επανεγκατάστασης προσφύγων.

1.4 Δικαιώματα των προσφύγων

Έχει ήδη γίνει σαφές ότι η παρουσία των προσφύγων ασκεί σημαντικές πιέσεις στις χώρες υποδοχής, ιδιαίτερα όταν οι χώρες αυτές αντιμετωπίζουν τα δικά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Συχνά οι πιέσεις αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε περιοριστικές για τους πρόσφυγες πολιτικές αποφάσεις που πυροδοτούν ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές απέναντι τους, οι οποίες μπορεί να εκφραστούν ακόμη και με άσκηση σωματικής βίας εναντίον τους. Η λύση σε αυτό δεν είναι η περιθωριοποίησή τους, αλλά να τους δοθεί η δυνατότητα να είναι χρήσιμα μέλη της κοινωνίας όπου ζουν.

Εκτός από την αρχή της μη επαναπροώθησης, που προστατεύει τους πρόσφυγες από την επιστροφή τους στη χώρα καταγωγής τους, έγινε γρήγορα σαφές από τους διεθνείς οργανισμούς ότι πρέπει να τους αποδοθούν μια σειρά δικαιωμάτων με βάση τις διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έτσι, σύμφωνα με τη Σύμβαση του 1951 και το διεθνές δίκαιο οι πρόσφυγες απολαμβάνουν κάποια

συγκεκριμένα δικαιώματα όταν εγκαθίστανται στις χώρες υποδοχής, πολλά από τα οποία είναι κοινά με τους πολίτες των χωρών αυτών.

Πρώτα απ' όλα οι πρόσφυγες προστατεύονται από την αρχή της μη διάκρισης. Η μη διάκριση είναι βασική αρχή του διεθνούς δικαίου και το θεμέλιο όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Απαγορεύονται οι διακρίσεις λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκευτικών, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, καταγωγής, κοινωνικής τάξης ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης. Σύμφωνα με τη Σύμβαση του 1951 όλα τα συμβαλλόμενα κράτη έχουν την υποχρέωση να δέχονται τους πρόσφυγες στα εδάφη τους χωρίς διακρίσεις.

Βέβαια, η συζήτηση σχετικά με τη μη διάκριση αφορά και τους πρόσφυγες μεταξύ τους. Ορισμένοι πρόσφυγες λαμβάνουν επίσημα άσυλο σε μία χώρα ή επανεγκαθίστανται σε άλλες αποκτώντας πρόσβαση σε δικαιώματα, συχνά ισοδύναμα με τους πολίτες στις χώρες υποδοχής τους. Άλλοι πρόσφυγες ξοδεύουν χρόνια ή και δεκαετίες σε προσφυγικούς καταυλισμούς ή ανεπίσημους οικισμούς, με περιορισμένα δικαιώματα, χωρίς επίσημη αναγνώριση του καθεστώτος τους και μικρή προοπτική βελτίωσης των συνθηκών ζωής τους. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη κάθε πτυχή του προσφυγικού προβλήματος και να γίνουν ενέργειες για ίση αντιμετώπισή τους σε διεθνές επίπεδο.

Από την αρχή της μη διάκρισης πηγάζουν κι άλλα δικαιώματα που προστατεύουν και βοηθούν τους πρόσφυγες να προσαρμοστούν στις χώρες εγκατάστασης. Τα κυριότερα από αυτά είναι:

- Ελεύθερη μετακίνηση
- Δικαίωμα στην οικογενειακή ενότητα
- Δικαίωμα στην εκπαίδευση
- Δικαίωμα στην εργασία
- Δικαίωμα πρόσβασης στα δικαστήρια
- Δικαίωμα στην υγεία

Όταν οι άνθρωποι σκέφτονται τους πρόσφυγες, συχνά έχουν την εικόνα ανθρώπων που ζουν σε απομακρυσμένους καταυλισμούς ή αγροτικές περιοχές και εξαρτώνται πλήρως από την ανθρωπιστική βοήθεια. Είναι γεγονός ότι οι κυβερνήσεις υποδοχής επιμένουν συχνά για την ίδρυση προσφυγικών καταυλισμών για λόγους δημόσιας τάξης ή ασφάλειας. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τη Σύμβαση του 1951 τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να επιτρέπουν στους πρόσφυγες που ζουν στην επικράτειά τους να επιλέγουν τον τόπο διαμονής τους και κυκλοφορούν ελεύθερα

εντός της χώρας. Αυτό σημαίνει ότι τα κράτη δεν μπορούν να επιβάλλουν περιορισμούς που ισχύουν μόνο για τους πρόσφυγες, καθώς πρέπει να σεβαστούν και την αρχή της μη διάκρισης. Έτσι, το ποσοστό των προσφύγων στις αστικές περιοχές έχει αυξηθεί σταθερά τα τελευταία χρόνια, κυρίως σε αναπτυσσόμενες και μεσαίου εισοδήματος χώρες.

Ένα σύνηθες φαινόμενο κατά τη διαδικασία της μετακίνησης πληθυσμών είναι τα μέλη μιας οικογένειας να χωρίζονται. Με αυτόν τον τρόπο πολλοί πρόσφυγες καταλήγουν να φτάνουν μόνοι στη χώρα εγκατάστασης με τα ασυνόδευτα παιδιά και τις γυναίκες αντιμετωπίζουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο. Το διεθνές δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναγνωρίζει την οικογένεια ως θεμελιώδη μονάδα της κοινωνίας, που δικαιούται προστασία από την κοινωνία και το κράτος. Στη Σύμβαση του 1951 θεμελιώνεται το δικαίωμα στην οικογενειακή ενότητα για τους πρόσφυγες ως ουσιώδες και अपαραβάτο. Με βάση αυτή τη ρύθμιση οι οργανισμοί κάνουν πολλές προσπάθειες να επανενώσουν οικογένειες που χωρίστηκαν και να εγκατασταθούν όλα τα μέλη της ίδιας οικογένειας στην ίδια χώρα υποδοχής.

Περισσότεροι από τους μισούς πρόσφυγες στον κόσμο είναι παιδιά. Ωστόσο, μόνο ένας στους δύο φοιτά στο δημοτικό σχολείο και μόνο ένας στους τέσσερις φοιτά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις είναι θεμελιώδες ανθρωπινό δικαίωμα και βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση άλλων δικαιωμάτων. Η εκπαίδευση βοηθά στην προστασία των παιδιών προσφύγων από τον αναλφαβητισμό, την κακοποίηση, την εκμετάλλευση, την παιδική εργασία κ.α. Η Σύμβαση του 1951 αναφέρει πως το κράτος ασύλου οφείλει να παρέχει εκπαίδευση για κάθε παιδί κάτω των 18 ετών εντός της δικαιοδοσίας του, χωρίς κανενός είδους διάκριση και ανεξάρτητα από το την εθνική καταγωγή του παιδιού ή των γονέων του. Η Εκτελεστική Επιτροπή της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες ενθαρρύνει τα κράτη να εξασφαλίσουν στους πρόσφυγες την πρόσβαση σε ικανοποιητικής ποιότητας πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην δευτεροβάθμια, επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν, βέβαια, προκλήσεις όσον αφορά τη διασφάλιση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος και παροχή εκπαίδευσης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Όμως, χωρίς την εκπαίδευση, οι πρόσφυγες δεν μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ξαναχτίσουν τη ζωή τους είτε στη χώρα εγκατάστασης είτε στη χώρα καταγωγής τους.

Το διεθνές δίκαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα αναγνωρίζει, επίσης, το δικαίωμα του καθενός να κερδίζει τα προς το ζην από την εργασία που επιλέγει ελεύθερα. Η Σύμβαση του 1951 αναγνωρίζει τη σημασία των κοινωνικοοικονομικών

δικαιωμάτων για τους πρόσφυγες και περιέχει τέσσερις διατάξεις για την πρόσβαση στην εργασία. Σύμφωνα με αυτή οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα στην αμειβόμενη απασχόληση, το δικαίωμα στην αυτοαπασχόληση, το δικαίωμα να ασκούν ελεύθερο επάγγελμα και το δικαίωμα να επωφελούνται από τους κανονισμούς εργασίας της χώρας όπου ζουν. Οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες πρέπει να επιτρέπεται να εισέλθουν στην αγορά εργασίας είτε ως μισθωτοί είτε ως αυτοαπασχολούμενοι είτε ως ελεύθεροι επαγγελματίες. Επιτρέποντας στους πρόσφυγες να εργάζονται τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν και να διατηρήσουν δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες τόσο για να επιβιώσουν στις χώρες υποδοχής όσο και στην χώρα καταγωγής τους σε περίπτωση επαναπατριsmού.

Οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν συχνά εμπόδια ως αποτέλεσμα της φτώχειας, της περιθωριοποίησης και των διακρίσεων. Η διασφάλιση της αποτελεσματικής πρόσβασης στη δικαιοσύνη είναι απαραίτητη για την προστασία των προσφύγων στις χώρες εγκατάστασης. Η Σύμβαση του 1951 ορίζει ότι οι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα δικαστήρια αλλά και ίσης μεταχείριση με τους ημεδαπούς όσον αφορά τα νομικά θέματα.

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα σε ένα επίπεδο διαβίωσης επαρκές για την υγεία και την ευεξία, συμπεριλαμβανομένων της τροφής, της ένδυσης, της στέγασης και της πρόσβασης σε ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες. Αυτό σχετίζεται με πολλά άλλα δικαιώματα, στα οποία η πρόσβαση θα πρέπει επίσης να παρέχεται χωρίς διακρίσεις. Οι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα σε κοινωνική πρόνοια και κοινωνική ασφάλιση και στη Σύμβαση του 1951 παρέχεται επαρκώς το πλαίσιο ώστε να επωφεληθούν οι πρόσφυγες από τα συστήματα την κοινωνικής ασφάλισης και πρόνοιας της χώρας όπου έχουν εγκατασταθεί.

Φυσικά, εκτός από δικαιώματα οι πρόσφυγες έχουν και υποχρεώσεις απέναντι στη χώρα εγκατάστασης. Συγκεκριμένα, οφείλουν να σέβονται τη δημόσια περιουσία και να συμμορφώνονται με τους νόμους και τους κανονισμούς της χώρας υποδοχής καθώς και με τα μέτρα που λαμβάνονται προκειμένου να διατηρηθεί η δημόσια τάξη. Η ικανοποίηση των παραπάνω δικαιωμάτων και η πρόσβασή τους σε κοινωνικά αγαθά, όπως η εκπαίδευση και η υγεία, μόνο θετικά αποτελέσματα θα έχει και στην τήρηση των υποχρεώσεων αυτών.

2. Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα

«Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφότητας.»

(ΟΗΕ, 1948)⁴

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι, εδώ και δεκαετίες, ένα από τα πιο δημοφιλή θέματα στην παγκόσμια πολιτική ατζέντα και το διεθνές δίκαιο. Η ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διακατέχεται από ένα είδος αναγκαιότητας και επείγοντος, ενώ διακρίνεται από ηθική, κοινωνική και πολιτική δυναμική. Παρόλα αυτά, δεν είναι σπάνιο ο όρος «δικαίωμα» να χρησιμοποιείται, τόσο από πολιτικούς όσο και από πολίτες, με διαφορετικό τρόπο και για διαφορετικούς σκοπούς.

Η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων απέκτησε συγκεκριμένη ισχύ και υπόσταση μετά τα μέσα της δεκαετίας του '40. Στον απόηχο των εγκλημάτων του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ο ΟΗΕ διακήρυξε ότι «η αναγνώριση της αξιοπρέπειας καθώς και των ίσων και αναφαίρετων δικαιωμάτων τους αποτελεί το θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο». Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα υιοθετήθηκε το 1948 και επιδιώκει να περιγράψει τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρονται στην ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Είναι δικαιώματα παγκόσμια τα οποία οι περισσότερες κοινωνίες αναγνωρίζουν ως προνόμιο όλων των ανθρώπων, έχουν αυτόματη ισχύ από τη στιγμή της γέννησής τους και μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε ότι κάθε άτομο έχει δεδομένη και αδιαπραγμάτευτη αξία. Είναι διεθνείς κανόνες που βοηθούν στην προστασία όλων των ανθρώπων από σοβαρές πολιτικές, νομικές και κοινωνικές καταχρήσεις. Ενδεικτικά, κάποια από τα θεμελιώδη δικαιώματα που καθόρισε η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ είναι:

- Το δικαίωμα στην ελευθερία.
- Το δικαίωμα στη ζωή.
- Το δικαίωμα σε δίκαιη δίκη και ισότητα ενώπιον του νόμου
- Το δικαίωμα ελεύθερης σκέψης και έκφρασης.

⁴ Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Άρθρο 1.

- Το δικαίωμα στην ιδιοκτησία.
- Το δικαίωμα στην εργασία και στην εκπαίδευση.
- Το δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή.

Παρόλο που η αναγνώριση των βασικών δικαιωμάτων επισημοποιήθηκε τη δεκαετία του '40 μέσω της Διακήρυξης του ΟΗΕ, η εισαγωγή των δικαιωμάτων ως αντικείμενου εκπαίδευσης και η ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα⁵ (ΕΔΑ) ήταν μια αργή και σχεδόν τυχαία διαδικασία. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90, δεν είχαν γίνει συντονισμένες προσπάθειες ώστε τα ανθρώπινα δικαιώματα να ενταχθούν στην εκπαίδευση ως διδακτικό αντικείμενο και να αναγνωριστεί η σπουδαιότητα που θα είχε η ένταξη αυτή τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Ωστόσο, ένα σπουδαίο βήμα έγινε όταν τα Ηνωμένα Έθνη κήρυξαν τη δεκαετία 1995-2004 ως Δεκαετία Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Βέβαια, δεν ορίστηκε κάποιο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τους άξονες της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα. Απλώς η ανακήρυξη της Δεκαετία Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα λειτούργησε ως παρακίνηση ένταξης θεμάτων σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα στη διδακτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι έγινε κατανοητό πως η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των διακρίσεων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

«Η εκπαίδευση και κατάρτιση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ουσιαστικής σημασίας για την προώθηση του παγκόσμιου σεβασμού και του σεβασμού όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών για όλους, σύμφωνα με τις αρχές της καθολικότητας, του αδιαίρετου και της αλληλεξάρτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.»

(ΟΗΕ, 2011)⁶

Το πρώτο επίσημο μέσο στο οποίο ορίζονται τα διεθνή πρότυπα για την εκπαίδευση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα που υιοθετήθηκε το 2011. Το πιο σημαντικό είναι ότι περιέχει ένα πλαίσιο βασικών στοιχείων και αρχών

⁵ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως Human Rights Education and Training ή Human Rights Education (HRE).

⁶ Διακήρυξη του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Άρθρο 1/Παράγραφος 2.

που είναι απαραίτητα για την παροχή ολόπλευρης και πλήρους εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιπλέον, θεμελιώνει ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα το δικαίωμα στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Από το χρονικό σημείο της Διακήρυξης γίνεται κατανοητό ότι η αναγκαιότητα εκπαίδευσης σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα καθυστέρησε αρκετά να διασαφηνιστεί από τους αρμόδιους φορείς. Κι ενώ υπάρχουν ήδη στις διδακτικές πρακτικές ορισμένα στοιχεία που προωθούν την εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εντούτοις, μέχρι πρότινος δεν υπήρχε ρητή ορολογία ούτε θεσμικό πλαίσιο. Η Διακήρυξη παρέχει ένα στέρεο και κατά γενική ομολογία σεβαστό και αποδεκτό πλαίσιο για την εκπαίδευση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρόλα αυτά, δεν έχει νομική ισχύ και δεν κάνει την εκπαίδευση πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα ούτε δεσμευτική ούτε υποχρεωτική.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συχνά ερμηνεύουν την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ως αντικείμενο υποκειμενικής προοπτικής παρά ως συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Έχει παρατηρηθεί πως, ακόμα και στις μέρες μας, στην πλειοψηφία των «ανεπτυγμένων» χωρών τα Προγράμματα Σπουδών δεν παρέχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις και η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα ανθρώπινα δικαιώματα εξαρτάται απόλυτα από τις προτιμήσεις και την ευαισθητοποίηση τις δικές τους αλλά του ίδιου του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που υιοθέτησαν στοιχεία από την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα στις τάξεις τους δεν το έκαναν επειδή το επιβάλλει κάποιος νόμος ή πρόγραμμα σπουδών αλλά χάρη στο προσωπικό τους υπόβαθρο και την εμπειρία τους.

Τι είναι, όμως, η Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα; Παρά τη γενική παραδοχή ότι η εισαγωγή της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική, δεν υπάρχει κάποιος λεπτομερής και καθολικά αποδεκτός ορισμός της έννοιας. Το εκπαιδευτικό κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα την προσδιορίζει ως απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και των απαραίτητων δεξιοτήτων για το πώς οι γνώσεις αυτές θα εφαρμοστούν. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αφορά επίσης την υιοθέτηση οικουμενικών αξιών και συμπεριφορών που σέβονται τους άλλους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, όπου υπάρχουν πολλές διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες, φυλές κ.ο.κ. και πρέπει να αλληλεπιδρούν ειρηνικά.

Σε γενικές γραμμές, η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα αφορά την κατάρτιση των μαθητών σχετικά με τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Προσπαθώντας να

συμπληρώσουν αυτή την γενική διατύπωση, οι εκάστοτε οργανισμοί προσθέτουν διαφορετικά στοιχεία και πρότυπα ανάλογα με τον ρόλο τους. Η Διεθνής Αμνηστία, για παράδειγμα, αναφέρει την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως εργαλείο ενδυνάμωσης των ατόμων ώστε να υπερασπιστούν τα δικά τους δικαιώματα αλλά και τα δικαιώματα των συνανθρώπων τους. Ο ΟΗΕ, από την άλλη, ως διεθνής οργανισμός, υπεύθυνος για διατήρηση της παγκόσμιας ειρήνης και ασφάλειας, θεωρεί ότι η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελεί ένα προληπτικό μέτρο για την αποφυγή των πολεμικών συγκρούσεων και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που συμβάλλει στην προώθηση μιας οικουμενικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζεται σε θεμελιώδη πρότυπα για τη μεταχείριση όλων των ανθρώπων, σε όλα τα σημεία της υφηλίου, ανεξάρτητα από τα μοναδικά δημογραφικά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους. Βασικός της στόχος είναι διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών που θα έχουν ως απώτερο αποτέλεσμα:

- Τον σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών του ανθρώπου.
- Την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ενίσχυση του αισθήματος της αξιοπρέπειας.
- Την προώθηση της ενσυναίσθησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων και της συνεργασίας μεταξύ των κρατών σε διεθνές επίπεδο, αλλά και μεταξύ των αυτόχθονων πληθυσμών και των μειονοτήτων σε εθνικό επίπεδο.
- Τη δυνατότητα όλων των ατόμων να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία.

Ένα πρότυπο που επιχειρεί να αποσαφηνίσει περαιτέρω τι είναι και τι περιλαμβάνει η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα υπάρχει στη Διακήρυξη του 2011. Πιο συγκεκριμένα, ο ΟΗΕ δημιούργησε ένα πρότυπο κατά το οποίο η εκπαίδευση και κατάρτιση για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνει την εκπαίδευση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέσω αυτών και για αυτά.⁷

1. Εκπαίδευση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα (“Education about Human Rights”) είναι η παροχή γνώσεων και κατανόησης των βασικών αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των αξιών που τα στηρίζουν και των μηχανισμών για την προστασία τους,

⁷ Διακήρυξη του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Άρθρο 2/Παράγραφος 2.

2. Εκπαίδευση μέσω των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (“Education through Human Rights”) είναι η εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει τη μάθηση και τη διδασκαλία με τρόπο που σέβεται τα δικαιώματα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών,
3. Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (“Education for Human Rights”), είναι η εκπαίδευση που στοχεύει στην ενδυνάμωση των ατόμων ώστε να απολαμβάνουν και να ασκούν τα δικαιώματά τους, ενώ ταυτόχρονα σέβονται και υποστηρίζουν τα δικαιώματα των άλλων.

Με άλλα λόγια η εκπαίδευση και κατάρτιση στα ανθρώπινα δικαιώματα αφορά πι πρέπει να μάθει κανείς για τα ανθρώπινα δικαιώματα, πώς πρέπει να τα μάθει και γιατί είναι σημαντικό να τα μάθει. Για να είναι ένα άτομο σε θέση να υπερασπιστεί τα δικαιώματά του και να σεβαστεί τα δικαιώματα των άλλων, βασική προϋπόθεση είναι να τα έχει κατανοήσει πρώτα. Έτσι, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν μπορεί να συνίσταται απλώς στην απομνημόνευση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως στείρες πληροφορίες. Κι αυτό γιατί μόνο η εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν είναι επαρκής για να δομηθεί μια κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εξίσου, βέβαια, η οικοδόμηση μιας τέτοιας κουλτούρας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ελλείψει θεμελιωδών γνώσεων. Τα τρία στοιχεία του προτύπου αυτού είναι συμπληρωματικά και αλληλένδετα και οποιοδήποτε μεμονωμένο θεωρείται ανεπαρκές για μια ολόπλευρη εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο συνδυασμός και των τριών αυτών πτυχών έχει γίνει ευρέως αποδεκτός και υποστηρίζεται τόσο στη σχετική βιβλιογραφία όσο και στη νομοθεσία.

Υπάρχουν πολλά μοντέλα για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μία γενικά αποδεκτή κατηγοριοποίηση αναφέρθηκε από τον Tibbitts (2012)⁸, που υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρία κυρίαρχα μοντέλα που συνδέονται με συγκεκριμένους αποδέκτες και στρατηγική για κοινωνική αλλαγή. Αυτά περιλαμβάνουν:

- το Μοντέλο Αξιών και Ευαισθητοποίησης⁹, το οποίο εστιάζει στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολικά προγράμματα και τις καμπάνιες ευαισθητοποίησης του κοινού ως πρωταρχικό μέσο μετάδοσης βασικών γνώσεων για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

⁸ Αναφορά σε Zajda (2020)

⁹ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως “Values and Awareness Model”.

- το Μοντέλο Λογοδοσίας¹⁰, που στοχεύει σε επαγγελματίες που εμπλέκονται με τις κρατικές και δημόσιες υπηρεσίες (π.χ. αστυνομικούς) και εστιάζει στη γνώση που σχετίζεται με συγκεκριμένα μέσα και μηχανισμούς προστασίας των δικαιωμάτων.
- το Μετασχηματιστικό Μοντέλο¹¹ που επιδιώκει να ενδυναμώσει τους ευάλωτους πληθυσμούς, ώστε να αναγνωρίσουν σε τι συνίστανται οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να δεσμευτούν για την πρόληψή τους.

Είναι γενικά αποδεκτό πως η εφαρμογή της γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πράξη είναι θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία δεν μπορεί να είναι μια απλή συζήτηση σχετικά με τα δικαιώματα. Αντίθετα, απαιτείται πράξη, δηλαδή να τοποθετεί τις εκάστοτε γνώσεις και πληροφορίες μέσα σε ένα υπαρκτό πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές χρειάζεται να κληθούν να εξετάσουν γεγονότα της πραγματικής ζωής, όπως ο εκφοβισμός, ο ρατσισμός, τα στερεότυπα, μέσα από το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως η επίλυση συγκρούσεων, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η ικανότητα ανάλυσης καταστάσεων. Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει, δηλαδή, να περιλαμβάνει πολιτιστική και κοινωνική εκπαίδευση που παρέχει μια βαθιά γνώση της πραγματικότητας ώστε οι εκπαιδευόμενοι να φτάσουν στο σημείο να αντιμετωπίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα όχι σαν ακόμα ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά σαν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους.

Είναι κατανοητό ότι τα αποτελέσματα της Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι δύσκολο να μελετηθούν και να μετρηθούν με ακρίβεια εξαιτίας της ποικιλίας στην ποιότητα και την ποσότητα των θεμάτων που θίγει αλλά και του θολού θεσμικού πλαισίου που την περιβάλλει. Ωστόσο, οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει ότι η αύξηση των γνώσεων για τα δικαιώματα μπορεί να αυξάνει τον σεβασμό και την ανοχή στους άλλους, ενώ παράλληλα μειώνει την άσκηση σωματικής, κοινωνικής και λεκτικής βίας.

Υπάρχουν πολλές φωνές που υποστηρίζουν ότι η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αν ενταχθεί συστηματικά στα προγράμματα σπουδών των χωρών, δύναται να προκαλέσει σε βάθος χρόνου ριζικές αλλαγές στις αξίες, τη στάση και τη συμπεριφορά των ατόμων, να ενθαρρύνει την αποτελεσματική τους συνεργασία, να ενδυναμώσει την κοινωνική δικαιοσύνη και γενικά να διευκολύνει την ομαλή

¹⁰ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως "Accountability Model".

¹¹ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως "Transformational Model".

συνύπαρξη στην πλουραλιστική κοινωνία. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρείται απαραίτητη για τη διατήρηση της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας και τον πλήρη σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της ισότητας, τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την πρόληψη των διακρίσεων και την ενίσχυση της συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες. Επιπλέον, ενθαρρύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο, μειώνει τις συγκρούσεις και δημιουργεί έναν αμοιβαίο σεβασμό γύρω από οικουμενικές αξίες. Αντανακλά τα κοινωνικά πρότυπα που πρέπει να υπάρχουν και να μεταφέρονται από γενιά σε γενιά.

Η δημιουργία μιας πιο δίκαιης, ανεκτικής και ειρηνικής κοινωνίας, με σεβασμό και χωρίς αποκλεισμούς, για όλους τους ανθρώπους είναι ένα όνειρο για όλους τους πολίτες, είτε πρόκειται για πολιτικούς είτε για παιδαγωγούς είτε για ενημερωμένους και ενεργούς πολίτες, που αναγνωρίζουν την χρησιμότητα της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Χωρίς, όμως, την ύπαρξη ενός στέρεου νομοθετικού πλαισίου, και όχι απλά θεσμικού, η ιδέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα φαντάζει περισσότερο ως ουτοπική αναζήτηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών και ένα ακόμη όπλο της πολιτικής ρητορικής. Το να συμπεριληφθεί, λοιπόν, στην ατζέντα των πολιτικών μεταρρυθμίσεων και να δημιουργηθεί σχετική, τόσο διεθνής όσο και εθνική, νομοθεσία είναι μία επιτακτική ανάγκη, η εκπλήρωση της οποίας θα σημάνει την συστηματικότερη κατάρτιση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι, μπορεί να προωθηθεί η αποτελεσματική οικοδόμηση μιας κουλτούρας σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μακροπρόθεσμα η ουσιαστική επίτευξη της παγκόσμιας ειρήνης.

«Όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όταν μεταφέρουν στους μαθητές τους την έννοια της δικαιωμάτων τους, της αξιοπρέπειάς τους και των καθηκόντων τους ως πολιτών και ανθρώπων, τότε συμπληρώνουν θαυμάσια το έργο που έχουμε επιτύχει στον υψηλότερο βαθμό.»

(Osler & Starkey, 2000)¹²

¹² Αναφορά σε Struthers (2015)

2.1 Εκπαίδευση για την πολιτειότητα¹³

Μία πτυχή της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη ή διαφορετικά εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, ασχολείται με θέματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνική ισότητα και η εκτίμηση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας προετοιμάζοντας τους μαθητές ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Κατά τον Marshall «Η πολιτειότητα είναι μια ιδιότητα που απονέμεται σε όλα τα μέλη μιας κοινότητας. Όλοι όσοι κατέχουν αυτή την ιδιότητα είναι ίσοι από την οπτική των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που αυτή επισύρει. Δεν υπάρχουν καθολικές αρχές που να καθορίζουν ποια είναι αυτά τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, αλλά η κάθε κοινωνία δημιουργεί μια εικόνα της ιδανικής πολιτειότητας με ό,τι αυτή περιλαμβάνει. Η ιδιότητα του πολίτη απαιτεί την αίσθηση άμεσης συμμετοχής στην κοινότητα βασισμένη στην πίστη σε ένα κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο. Είναι η αφοσίωση στην πολιτεία ελεύθερων ανθρώπων οι οποίοι απολαμβάνουν δικαιώματα και προστατεύονται από ένα κοινό νομικό πλαίσιο. Η ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη υποκινείται από τον αγώνα για την κατάκτηση αυτών των δικαιώματα αλλά και την απόλαυσή τους όταν κερδηθούν.» (Carr, 1991)

Σε αντίθεση με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα η πολιτική εκπαίδευση υφίσταται ως γνωστικό αντικείμενο στα προγράμματα σπουδών των δημοκρατικών χωρών, λίγο έως πολύ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ωστόσο, έχει συνήθως τη μορφή ενός μαθήματος το οποίο επικεντρώνεται σε θεωρητικές γνώσεις και ελάχιστα στο ρόλο του καθημερινού πολίτη. Επίσης, δεν είναι σπάνιο τα μαθήματα πολιτικής αγωγής να παραγνωρίζονται ως δευτερεύουσας σημασίας με αποτέλεσμα να γίνονται ακόμα πιο επιφανειακά απ' όσο ήταν αρχικά σχεδιασμένα.

Έχει τονιστεί ήδη, στην προηγούμενη ενότητα, η ανάγκη εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες και προσομοιώσεις καταστάσεων της πραγματικής ζωής με στόχο την ανάπτυξη του αισθήματος του πολίτη. Για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών, όπως η ισότητα, τα προγράμματα αγωγής του πολίτη θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα κοινωνικά προβλήματα που χρήζουν άμεσης επίλυσης και να παρέχουν εμπειρίες συμμετοχής στα κοινά. Τα αποτελεσματικά προγράμματα πολιτικής αγωγής εμπλέκουν τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις μέσω ποικίλων προσομοιώσεων ώστε να γίνεται άμεση σύνδεση της

¹³ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως "Citizenship Education" και στα ελληνικά επικρατεί και η απόδοση «Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη».

θεωρίας με την πράξη που τελικά οδηγεί στην ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών σε ενεργούς πολίτες. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στην πολιτική ζωή από μικρή ηλικία ώστε να εξελιχθούν σε ικανά και συνεισφέροντα ενήλικα μέλη της κοινωνίας. Προς αυτή την κατεύθυνση χρειάζεται οι μαθητές να συμμετέχουν στη διακυβέρνηση του σχολείου και της τάξης τους, αυτό που ο Parker (2003) αποκαλεί «δίκαιη κοινότητα»¹⁴. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική πολιτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τόσο την τυπική όσο και τη συμμετοχική εκπαίδευση.

Ο Parker (1996)¹⁵ περιγράφει τρεις αντιλήψεις για την πολιτική αγωγή και εκπαίδευση:

- την παραδοσιακή προσέγγιση, που δίνει έμφαση στον τρόπο και τα όργανα διακυβέρνησης
- την προοδευτική προσέγγιση, που αφορά μια πιο σύνθετη κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη και επικεντρώνεται στην πολιτική συμμετοχή
- την προηγμένη προσέγγιση, που βασίζεται στην προοδευτική αλλά δίνει περισσότερη προσοχή στην εγγενή σύγκρουση μεταξύ πολιτικού πλουραλισμού και πολιτικής αφομοίωσης.

Οι Kahne & Middaugh (2008) περιέγραψαν έξι πρακτικές βασισμένες σε ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα πολιτειακών ή πολιτικών υποχρεώσεων, γνώσεων, δεξιοτήτων που αναμένεται να αποκτηθούν από τους μαθητές μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν την παροχή:

- πληροφοριών σχετικά με την τοπική και την εθνική κυβέρνηση
- ευκαιριών για συζήτηση σχετικά με τρέχοντα γεγονότα και άλλα θέματα που έχουν σημασία για τους μαθητές
- ευκαιριών μάθησης υπηρεσιών
- εμπλοκής με εξωσχολικές δραστηριότητες
- ευκαιριών για τη λήψη αποφάσεων
- εμπειριών με προσομοίωση πραγματικών πολιτικών διαδικασιών.

¹⁴ Αναφορά σε Blevins et.al. (2013) με τον όρο "Just Community"

¹⁵ Αναφορά σε Blevins et.al. (2013)

Οι έξι αυτές πρακτικές χρησιμεύουν ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάλυση των αποτελεσμάτων με το οποίο μπορεί να αξιολογηθεί ο σχεδιασμός και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πολιτικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Εκτός από τον γενικό όρο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας έχει δημιουργηθεί και ο πιο συγκεκριμένος όρος «Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Πολιτειότητα»¹⁶. Η αναγκαιότητα ύπαρξης μιας εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα είναι άμεση συνάρτηση των κοινωνικών αλλαγών που προκαλούνται από ευρύτερες παγκόσμιες διαδικασίες, όπως η μετανάστευση.

Υπάρχουν δύο κύριες προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης για την Παγκόσμια Πολιτειότητα. Αυτές είναι:

- η προσέγγιση των παγκόσμιων ικανοτήτων που αποσκοπεί στο να παρέχει στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταγωνίζονται στην παγκόσμια αγορά εργασίας
- η προσέγγιση της παγκόσμιας συνείδησης, η οποία αποσκοπεί στο να παρέχει στους μαθητές παγκόσμιο προσανατολισμό, ενσυναίσθηση και πολιτισμική ευαισθησία.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο η εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη ασχολείται με:

- ✓ τις μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ κρατών, των ατόμων ή άλλων πολιτικών
- ✓ τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παγκόσμια ενσυναίσθηση
- ✓ τις διεθνείς σχέσεις εξουσίας, τις μορφές κεφαλαίου, το εργατικό δυναμικό και τη διεθνή ανάπτυξη
- ✓ τις συμβολικές και πολιτιστικές δομές που χωρίζουν ή ενώνουν τα μέλη διαφορετικών κοινωνιών και την παγκόσμια ισχύ διαφορετικών πολιτισμικών μορφών
- ✓ την υπεράσπιση της «φωνής του λαού» ακόμη και όταν αυτοί οι άνθρωποι βρίσκονται μακριά από τη χώρα καταγωγής τους
- ✓ την υπεράσπιση της βιωσιμότητας και την προστασία του περιβάλλοντος μέσω της προσπάθειας αλλαγής των αρνητικών επιπτώσεων των ανθρώπινων ενεργειών

¹⁶ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως "Global Citizenship Education" και στα ελληνικά επικρατεί και η απόδοση «Εκπαίδευση για την ιδιότητα παγκόσμιου του πολίτη».

- ✓ τις συνδέσεις μεταξύ των πολιτών που βασίζονται σε πνευματικές πτυχές, όπως είναι η θρησκεία.

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητούμενα μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα αφορούν την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της αποδοχής των μειονοτήτων και των μεταναστών. Σε χώρες με υψηλή συγκέντρωση μεταναστών ή προσφύγων, η εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα παρουσιάζεται ως ένα ειρηνευτικό εργαλείο για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαλόγου καθώς και κοινής ταυτότητας. Είναι κατανοητό, λοιπόν, πως στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, όπου οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι τακτικές και μεγάλες, μία εποικοδομητική εκπαίδευση για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας υγιούς παγκόσμιας κοινότητας συνεργασίας.

2.2 Η εκπαίδευση ως μέσο διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης

Έχει γίνει ήδη κατανοητό από τα προηγούμενα ότι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση πάνω σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τη σχολική ηλικία στοχεύει στη αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών που σταδιακά θα οδηγήσουν στη δημιουργία μια παγκόσμιας αλληλέγγυας και ειρηνικής κοινωνίας. Φυσικό επακόλουθο μιας τέτοιας κοινωνίας μπορεί να είναι η εξάλειψη των πολεμικών συγκρούσεων και των ολοκληρωτικών καθεστώτων και κατ' επέκταση των προσφυγικών ρευμάτων. Πώς όμως μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως μέσο διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης στην παρούσα κοινωνική πραγματικότητα;

Ο σχεδιασμός μιας βασικής εκπαίδευσης με τρόπο που να αναπτύσσει την κατανόηση της ισότητας του πολίτη και τον σεβασμό των δικαιωμάτων μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό προληπτικό μέτρο για την εξάλειψη των σοβαρών παραβιάσεων των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το σχολείο λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που βοηθά τους μαθητές, κυρίως των μικρότερων ηλικιών, να δημιουργήσουν τη δική τους ταυτότητα. Η αναγνώριση και η αποδοχή του εαυτού και του άλλου ως υποκειμένου στις ολοένα και πιο διαφοροποιούμενες σύγχρονες κοινωνίες, διασφαλίζοντας την αποτελεσματική και εποικοδομητική συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνική ζωή είναι ένα κομβικής σημασίας ζητούμενο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανατροφή νέων

ατόμων με τρόπο που είναι δυνατό να επηρεάσει μια κοινωνία που διέπεται από τον σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατική κουλτούρα.

Κατά τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ύψιστης σημασίας η στόχευση στη δημιουργία μιας ανθεκτικής παγκόσμιας ταυτότητας μέσω της οποίας τα υποκείμενα μπορούν να έχουν θετική παρουσία και να συνεισφέρουν στην κοινωνία τους αλλά και την παγκόσμια κοινότητα. Τα άτομα αποκτώντας την συνείδηση της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη μαθαίνουν να προστατεύουν και να υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ευαισθητοποιώντας τους μαθητές και τοποθετώντας τους στο ρόλο των υπερασπιστών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω βιωματικών πρακτικών είναι δυνατό να ταυτίζονται με πρόσωπα και καταστάσεις, να αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης και να επηρεάζονται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον άλλο και τον εαυτό τους.

Η προσφυγική κρίση των τελευταίων χρόνων έχει οδηγήσει σε ραγδαία αύξηση των προσφύγων μαθητών στα δημόσια σχολεία των χωρών υποδοχής. Πρόκειται για παιδιά που κατά κύριο λόγο δεν έχουν φοιτήσει στο σχολείο είτε καθόλου είτε για μεγάλα χρονικά διαστήματα, συχνά βιώνουν έντονο μετατραυματικό στρες ως αποτέλεσμα του εκτοπισμού και της βίας και έχουν ανάγκη ομαλής και άμεσης ένταξης. Η αποδοχή και η ομαλή ένταξή τους μέσα στη σχολική κοινότητα έχει θετικά αποτελέσματα για τα ίδια τα παιδιά αλλά μακροπρόθεσμα και για την ευρύτερη κοινωνία. Η πρόσβαση των προσφύγων σε ποιοτική εκπαίδευση, πέρα από ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, είναι και ένα κρίσιμο ζήτημα για την κοινωνική ασφάλεια, τη οικοδόμηση της ειρήνης και την ενίσχυση της κοινωνικής σταθερότητας. Η εκπαίδευση βοηθά τους πρόσφυγες μαθητές να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν το τραύμα, να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις και να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες που θα τους καταστήσουν αυτόνομοι στο μέλλον.

Η συμμετοχική και συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι δύο βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης των προσφύγων που συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η συμμετοχική εκπαίδευση αναφέρεται στην ισότητα και την αίσθηση του ανήκειν. Δηλαδή, όλοι οι μαθητές ενός σχολείου αποτελούν ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, από την άλλη, αποτελεί έκφραση του θεμελιώδους και αναφαίρετου δικαιώματος κάθε ατόμου στην εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει δύο διαστάσεις. Πρώτον είναι η «δομική» ένταξη, δηλαδή η πρόσβαση στα δημόσια σχολεία, ιδρύματα και υπηρεσίες, και δεύτερον η «σχεσιακή» ένταξη που αναφέρεται στη διασφάλιση της

κοινωνικο-πολιτισμικής συμμετοχής των ατόμων στην κοινότητά διατηρώντας την ταυτότητά τους.

Βασική προϋπόθεση όλων των παραπάνω είναι να έχει προηγηθεί ενημέρωση και εκπαίδευση σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν και να υποστηρίξουν την είσοδο των νέων μαθητών στις σχολικές τάξεις. Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με τους πρόσφυγες έχουν μεγάλη αξία στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και, δεδομένου ότι οι προσφυγικές εισροές είναι μια καθημερινή συνθήκη για πολλές χώρες, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στην πρακτική υποστήριξη των εκτοπισμένων όσο και σε μια πιθανή μελλοντική λήψη ευνοϊκότερων μέτρων σε πολιτικό επίπεδο.

3. Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης

«Οποιοσδήποτε διακρίνει τα παιχνίδια από την εκπαίδευση, προφανώς δεν έχει ιδέα για τίποτε από τα δύο.»

(Marshall McLuhan)

Καθώς το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα άμεσα συνδεδεμένη με την παιδική ηλικία, η αξιοποίηση παιγνιωδών στοιχείων ή αυτούσιων παιχνιδιών στη μάθηση είναι μάλλον αυτονόητη και λογική. Τις τελευταίες δεκαετίες ο δανεισμός στοιχείων παιχνιδιού κατά τη διδακτική διαδικασία ή/και η χρήση παιχνιδιών, εκπαιδευτικών και μη, με στόχο τη μάθηση είναι μία πρακτική που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως των χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Μια αρκετά δημοφιλής αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση, η οποία αναδεικνύει και την αξία της, είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν παίζοντας χωρίς να συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν.

Οι αξιοποίηση παιγνιωδών στοιχείων και παιχνιδιών στη μάθηση καθώς και η αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής έχει απασχολήσει τους ερευνητές για αρκετές δεκαετίες. Παρακάτω θα παρουσιαστούν βασικοί όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στην θεωρητική υποστήριξη ερευνών και εκπαιδευτικών μεθόδων με βάση το παιχνίδι.

3.1 Game Based Learning (GBL)

Ως Game Based Learning¹⁷ (GBL) ορίζεται η μάθηση ενός ορισμένου γνωστικού αντικείμενου μέσω κάποιου παιχνιδιού. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται σε παιχνίδι εμπλέκεται το υλικό, που συνήθως είναι ένας συνδυασμός παιχνιδιού και προσομοίωσης, με την οργανωμένη μάθηση που διέπεται από συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Υπάρχει η άποψη ότι ο ιδανικός συνδυασμός παιχνιδιού/παιγνιωδών στοιχείων και μαθησιακής στοχοθεσίας είναι να συνυπάρχουν σε ίσο βαθμό. Χρειάζεται δηλαδή να υπάρχει μία ισορροπία, έτσι ώστε να μην περιορίζεται η «παικτικότητα» (playability¹⁸) και η «διασκεδαστικότητα» (fun) από τα στοιχεία μιας τυπικής διδασκαλίας, αλλά να μην υπονομεύεται και το μαθησιακό αποτέλεσμα από τα στοιχεία του παιχνιδιού.

¹⁷ Αποδίδεται ως «Μάθηση Βασισμένη στο Παιχνίδι».

¹⁸ Αποδίδεται και με τον όρο «εμπαιξία».

Εκτός από τον όρο Game Based Learning-GBL, υπάρχει και ο όρος Game Based Teaching¹⁹-GBT. Το GBT αναφέρεται στη διδασκαλία που χρησιμοποιεί κυρίως παιχνίδια ως μέσα για την ενίσχυση και βελτίωση κάποιου ήδη διδαγμένου γνωστικού αντικειμένου ή την διδασχή και εισαγωγή ενός νέου αντικειμένου. Σε αυτή την περίπτωση τα παιχνίδια είναι κατά βάση εκπαιδευτικά και αξιοποιούνται κυρίως ως αφόρμηση στην αρχή της διδασκαλίας ή ως μέσο αξιολόγησης στο τέλος αυτής.

3.2 Παιγνιοποίηση (Gamification)²⁰

«Παιγνιοποίηση ή παιχνιδοποίηση (Gamification) είναι η χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε περιβάλλοντα κατά βάση μη παιγνιώδη.»

(Sailer & Hommer, 2019)

Η παιγνιοποίηση στο πλαίσιο της μάθησης έχει τύχει αυξημένης προσοχής και ενδιαφέροντος κατά τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας των κινήτρων για μάθηση που παρέχει αλλά και των αποδεδειγμένων ωφελειών της. Πληθώρα ερευνών έχει δείξει ότι η παιγνιοποίηση λειτουργεί παρέχοντας ισχυρότερα γνωστικά κίνητρα και ενισχύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η παιγνιοποίηση στο πλαίσιο της μάθησης μπορεί να αναφέρεται και ως παιχνιδοποιημένη μάθηση (Gamified Learning). Παρόλο που η παιχνιδοποιημένη μάθηση και η μάθηση που βασίζεται σε παιχνίδια (Game Based Learning), εμφανίζονται συχνά μαζί στη βιβλιογραφία και έχουν κοινά στοιχεία, εντούτοις, είναι δύο διαφορετικές έννοιες. Το GBL, όπως ήδη αναφέρθηκε, αναφέρεται στην αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης. Από την άλλη, η παιχνιδοποιημένη μάθηση επικεντρώνεται στην επαύξηση ή τροποποίηση μιας υπάρχουσας μαθησιακής διαδικασίας με προσθήκη στοιχείων μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι θα τη βιώνουν ως παιγνιώδη. Δηλαδή, η παιγνιοποίηση δεν είναι ένα προϊόν αλλά μια διαδικασία σχεδιασμού και προσθήκης στοιχείων παιχνιδιού προκειμένου να αλλάξει η υπάρχουσα μαθησιακή διαδικασία (Sailer & Hommer, 2019).

¹⁹ Αποδίδεται ως «Διδασκαλία Βασισμένη στο Παιχνίδι».

²⁰ Με τον όρο «Gamification» εννοείται η διαδικασία της δημιουργίας δραστηριοτήτων που μοιάζουν με παιχνίδι (game-like).

3.3 Digital Game Based Learning (DGBL)

Ως Digital Game Based Learning²¹ (DGBL) ορίζεται η μάθηση ενός ορισμένου γνωστικού αντικειμένου μέσω κάποιου ψηφιακού παιχνιδιού. Τις τελευταίες δεκαετίες τα ψηφιακά παιχνίδια εισάγονται όλο και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο για τους μαθητές ώστε να κινητοποιηθούν και να ενδιαφερθούν, ακόμα και αν δεν τους αρέσει το αντικείμενο ή ο διδάσκων, ακόμα και αν είναι κουρασμένοι ή αν για οποιοδήποτε άλλο λόγο δεν έχουν όρεξη να παρακολουθήσουν. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν δείξει πως η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών ενισχύουν τόσο το μαθησιακό αποτέλεσμα όσο και την εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευόμενων κάθε ηλικίας.

Τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια ή διαφορετικά «digital games for learning» είναι ψηφιακά παιχνίδια ειδικά σχεδιασμένα για να διευκολύνουν τη μάθηση μέσα από διασκεδαστικές, διαδραστικές και βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες. Εκπαιδευτικά δηλαδή είναι τα παιχνίδια τα οποία είναι μεν διασκεδαστικά αλλά παράλληλα μπορούν να αξιοποιηθούν και για μαθησιακούς σκοπούς πέραν της διασκέδασης. Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται είναι τα «σοβαρά» παιχνίδια ή «serious games». Βασικός στόχος τους είναι η εκπαίδευση ή κατάρτιση των χρηστών μέσα από ελεγχόμενα και ταυτόχρονα διασκεδαστικά περιβάλλοντα μάθησης.

Εκτός από τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία υπαγορεύουν τα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να διδάξουν και στοχεύουν σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, στην τάξη μπορούν να χρησιμοποιηθούν και απλά εμπορικά παιχνίδια που σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για διασκέδαση. Οποιοδήποτε παιχνίδι κρίνει ο εκπαιδευτικός κατάλληλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ακόμα και αν δεν έχει σχεδιαστεί με γνώμονα την εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να σκεφτεί πώς θα το εντάξει στο μάθημα, να το αξιολογήσει, να θέσει στόχους κ.ο.κ..

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εμπορικών παιχνιδιών που αξιοποιήθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς αναφέρονται στις έρευνες των Reyes-de-Cózar (Reyes-de-Cózar et.al., 2022) και Ocejja (Ocejja et.al., 2022). Ο Reyes-de-Cózar και οι συνεργάτες του εξέτασαν δημοφιλή παιχνίδια της πλατφόρμας Steam και βρήκαν ότι πολλά από αυτά, πέρα του ότι δίνουν στους χρήστες προοπτικές, που ενδεχομένως λείπουν από το εκπαιδευτικό σύστημα, μπορούν να λειτουργήσουν και ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Για παράδειγμα, το παιχνίδι επιβίωσης και διαχείρισης πόρων "Don't Starve" (Εικόνα 3.1) έχει αποδειχθεί χρήσιμο σχετικά με την αφομοίωση της αξίας της τροφής και

²¹ Αποδίδεται ως «Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι».

την κατανόηση των χρηστών για την πολιτική των συστημάτων τροφίμων. Το "Life Is Strange" (Εικόνα 3.2) έχει αναδειχθεί ως εργαλείο για τη μετάδοση αξιών ταυτότητας φύλου και το "Civilization" (Εικόνα 3.3) προσφέρει μια ενδιαφέρουσα οπτική της παγκόσμιας ιστορίας.



Εικόνα 3.1: Οθόνη του video game "Don't Starve" (Klei Entertainment)



Εικόνα 3.2: Οθόνη του video game "Life is Strange" (Don't Nod Entertainment)



Εικόνα 3.3: Οθόνη του video game "Civilization VI" (Firaxis Games)

Ο Οσεја και οι συνεργάτες του, από τη άλλη, αναζήτησαν στην πλατφόρμα Scopus εμπορικά παιχνίδια που έχουν αξιοποιηθεί για διδασκαλία της ιστορίας και της γεωγραφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, αναφέρουν το "Sim city" (Εικόνα 3.4) ως αποτελεσματικό στην ενίσχυση της χωρικής νοημοσύνης, το "Pokemon Go" (Εικόνα 3.5) ως μέσο εκμάθησης γεωγραφίας, βιολογίας και μαθηματικών και το "Minecraft" (Εικόνα 3.6) ως μέσο ανάπτυξης της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων αλλά και εκμάθησης ιστορίας και αρχιτεκτονικής.



Εικόνα 3.4: Οθόνη του video game "Sim City – Build it" (TrackTwenty)



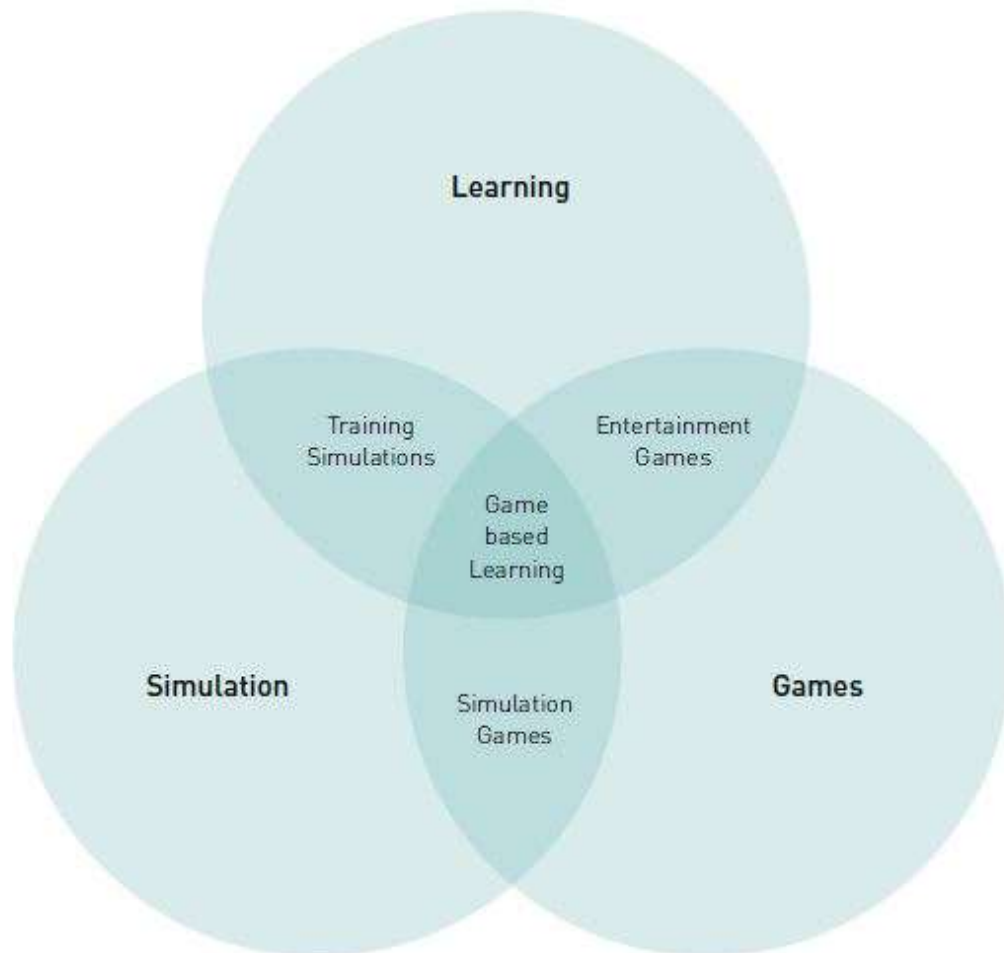
Εικόνα 3.5: Οθόνη του video game "Pokémon GO" (Niantic)



Εικόνα 3.6: Οθόνη του video game "Minecraft" (Mojang Studios)

Ο Prensky αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι στενά συνδεδεμένο με τη μάθηση. Παρόλα αυτά υπάρχει ακόμα διάχυτη στον χώρο της εκπαίδευσης καχυποψία σε σχέση με την εκπαιδευτική αξία και χρησιμότητα των ψηφιακών παιχνιδιών. Η άποψη ότι η διασκέδαση (fun) δεν συνάδει με τη μάθηση (learning) είναι κοινή σε πολλούς

εκπαιδευτικούς. Ο όρος Edutainment²² δημιουργήθηκε ακριβώς για να προσδιορίσει τα λογισμικά, εκπαιδευτικά ή μη, που συνδυάζουν τη διασκέδαση με την μάθηση. Ο όρος αυτός δείχνει εύστοχα πώς μπορεί να συνυπάρχει η ψυχαγωγία/διασκέδαση με τη μάθηση σε ένα μόνο μέσο επιτελώντας η κάθε μία τον δικό της ρόλο.

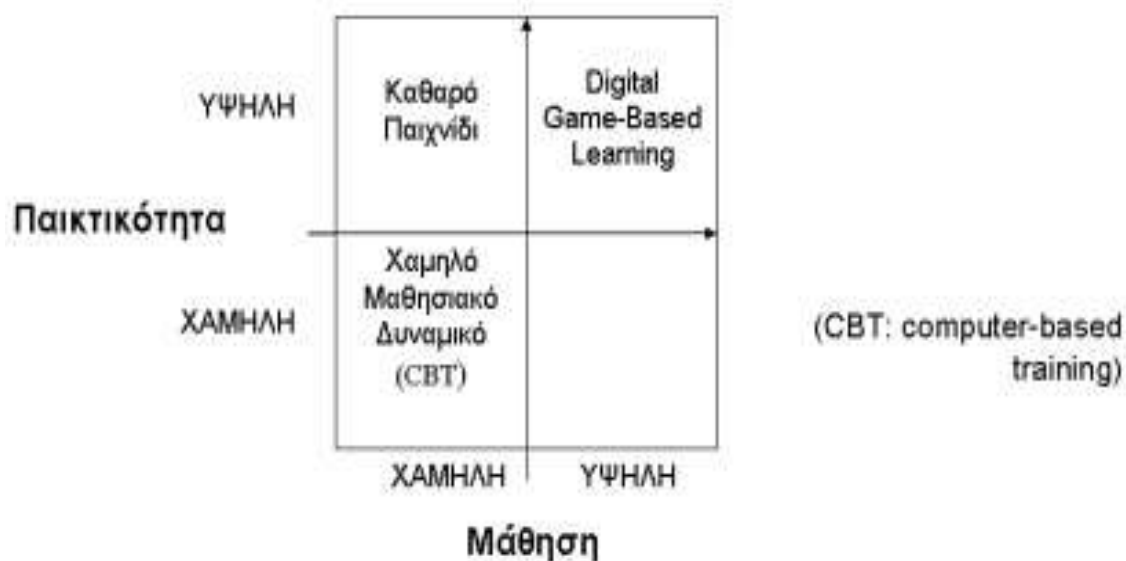


Εικόνα 3.7: Interplay of pedagogy, computer science and games Martens et al 2008 (Ulricsak, 2010)

Κατά τον Prensky (2009), το υψηλότερο μαθησιακό δυναμικό (μάθηση/learning) συνυπάρχει σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με υψηλό βαθμό παικτικότητας (playability) και διασκέδασης (fun). Η παικτικότητα και η μάθηση μπορούν να συνδυάζονται με διαφορετικούς τρόπους και να αποδίδουν διαφορετικό αποτέλεσμα. Στο καθαρό παιχνίδι (pure game), για παράδειγμα, το υψηλό επίπεδο

²² Ο όρος «Edutainment» έχει προέλθει από τον συνδυασμό των λέξεων «Education» και «Entertainment» και αποδίδεται στα Ελληνικά με τον όρο «Εκπαιδευτική Ψυχαγωγία».

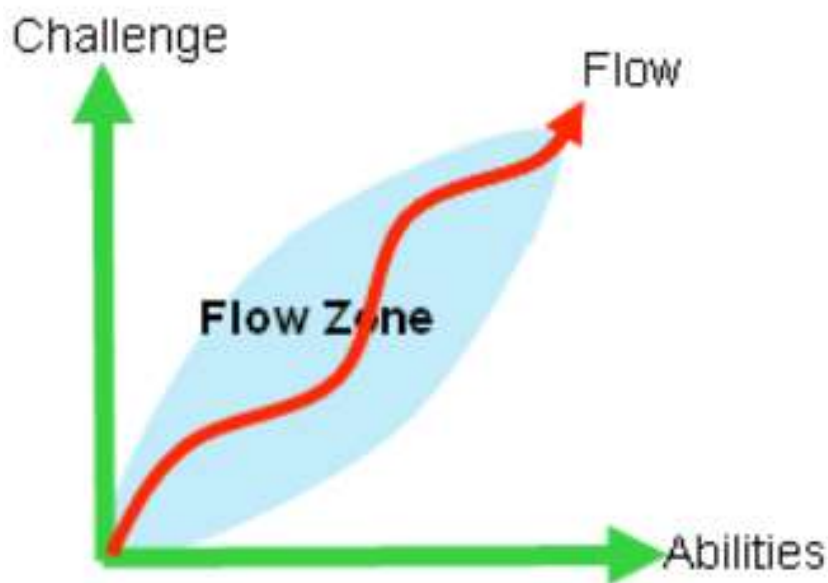
παικτικότητας δεν αποδίδει υψηλό μαθησιακό αποτέλεσμα, ενώ στην περίπτωση των προγραμμάτων CBT²³ (Computer Based Training) η παικτικότητα είναι χαμηλή αλλά παραμένει χαμηλό και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Έχει αποδειχτεί ότι μέσω της βασισμένης στο ψηφιακό παιχνίδι μάθησης μπορεί να επιτευχθεί υψηλό μαθησιακό αποτέλεσμα με τη συνύπαρξη υψηλού μαθησιακού επιπέδου και υψηλού βαθμού παικτικότητας (Prensky, 2001).



Εικόνα 3.8: Συνδυασμός μάθησης και παικτικότητας σε ψηφιακό περιβάλλον (Κίργινας Σ., Γκούσκος Δ., 2015)

Ο Csikszentmihalyi (1990) διατύπωσε την θεωρία της «ροής», η οποία συνδέεται και με την μαθησιακή αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών, σύμφωνα με την οποία όταν το άτομο βρίσκεται εντός της ζώνης ροής (flow zone) είναι απόλυτα συγκεντρωμένο στο έργο που εκτελεί. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε παρέκκλιση από αυτή τη ζώνη οδηγεί σε απόσπαση της προσοχής και, στην περίπτωση της μάθησης, σε μειωμένο μαθησιακό αποτέλεσμα. Όπως φαίνεται και στην εικόνα 3.3, ο βαθμός δυσκολίας σχετίζεται με το άγχος και την ανία κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας. Εν συντομία, ένα πολύ υψηλό επίπεδο πρόκλησης αυξάνει πολύ το άγχος, ενώ η χαμηλή πρόκληση οδηγεί σε ανία.

²³ Αποδίδεται ως «Εκπαίδευση Βασισμένη σε Υπολογιστή».



Εικόνα 3.9: Η θεωρία της ροής (flow) του Csikszentmihalyi, (Chen, 2006)

Το επίπεδο δυσκολίας²⁴, λοιπόν, του κάθε ψηφιακού παιχνιδιού συμβάλλει άμεσα στο επίπεδο της διασκέδασης (fun), της παικτικότητας (playability) αλλά και του μαθησιακού αποτελέσματος (learning). Είναι φυσικό ένα υψηλό επίπεδο πρόκλησης να αυξάνει τόσο την παικτικότητα όσο και το επίπεδο μάθησης. Παρόλα αυτά όσο αυξάνεται η δυσκολία αυξάνεται και το άγχος του χρήστη. Αυτό σημαίνει ότι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με πολύ υψηλό επίπεδο δυσκολίας και υπερβολικές απαιτήσεις, σε σχέση με τις δεξιότητες του χρήστη, μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα λόγω της απογοήτευσης που νιώθει ο παίκτης εξαιτίας της αποτυχίας του. Έτσι, το επίπεδο δυσκολίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού (ή μη) λογισμικού χρειάζεται να είναι προσαρμόσιμο ή προσαρμοστικό²⁵ ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή αλλά να δίνει και δυνατότητες εξέλιξης καθώς οι δεξιότητες και οι γνώσεις του χρήστη βελτιώνονται.

Κομβικό στοιχείο της διασκέδασης, της εμπλοκής αλλά και της μάθησης στα ψηφιακά παιχνίδια διαδραματίζει το συναίσθημα. Ο Freeman (2004)²⁶,

²⁴ Ο όρος «Δυσκολία» ή διαφορετικά «Πρόκληση» (Challenge) αναφέρεται στα εμπόδια και τις δυσκολίες που καλείται να ξεπεράσει ο χρήστης προκειμένου να φτάσει στον επιθυμητό στόχο.

²⁵ Προσαρμόσιμο (adaptable) ονομάζεται το εκπαιδευτικό λογισμικό το οποίο ο ίδιος ο χρήστης μπορεί να προσαρμόζει στις ανάγκες του, ενώ προσαρμοστικό (adaptive) είναι το λογισμικό που αναγνωρίζει τις δεξιότητες του χρήστη και προσαρμόζεται αυτόματα σε αυτές.

²⁶ Αναφορά σε de Byl (2015)

επικεντρώνοντας τις προτάσεις του κυρίως σε όρους αγοράς και κέρδους, υποστηρίζει ότι η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών που βασίζεται στο συναίσθημα μπορεί να διευρύνει το κοινό των παιχνιδιών, να παρατείνει τον χρόνο που θα διαφημίζονται και θα διατηρούνται στην επικαιρότητα, να δώσει επιπλέον έμπνευση και κίνητρα στη δημιουργική ομάδα, να οδηγήσει σε μεγαλύτερα κέρδη και να καθιστά τελικά ένα παιχνίδι περισσότερο ανταγωνιστικό. Ο ίδιος επινόησε το *emotioneering*, μια διαδικασία που περιλαμβάνει 32 τεχνικές για την προσθήκη συναισθήματος σε ψηφιακά παιχνίδια. Οι μέθοδοι αυτοί επικεντρώνονται κυρίως στην αφήγηση και στην εμβάθυνση των αλληλεπιδράσεων με χαρακτήρες τους οποίους δεν χειρίζεται ο χρήστης (*non-player / non-playable characters – NPCs*).

Ο όρος «συναίσθημα²⁷» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα μεγάλο εύρος γνωστικών και φυσιολογικών καταστάσεων στους ανθρώπους. Τα συναισθήματα αναφέρονται συχνά με την ευρεία έννοια, για να περιγράψουν όχι μόνο συναισθήματα, όπως η ευτυχία και η λύπη, αλλά και βιολογικές παρορμήσεις, όπως η πείνα και η δίψα. Ο Koestler (1967)²⁸ ορίζει τα συναισθήματα ως ψυχικές καταστάσεις που συνοδεύουν έντονες ψυχολογικές και σωματικές αλλαγές. Είναι σαφές, βέβαια, πως ένα άτομο σπάνια βιώνει ένα καθαρό συναίσθημα. Ο Lefton (1994)²⁹, από την άλλη, ορίζει το συναίσθημα ως μια υποκειμενική απόκριση που συνοδεύεται από μια φυσιολογική αλλαγή την οποία το άτομο επεξεργάζεται γνωστικά με αποτέλεσμα μια αλλαγή στη συμπεριφορά του.

Όσον αφορά την κατανόηση και ανίχνευση του συναισθήματος, υπάρχουν δύο σχολές. Η πρώτη προσεγγίζει τη φυσιολογία του συναισθήματος και τον τρόπο που δημιουργείται και αντιμετωπίζεται σε βιολογικό επίπεδο. Η δεύτερη σχολή εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος ερμηνεύει τις συναισθηματικές καταστάσεις. Αυτές οι θεωρίες περιλαμβάνουν την ομαδοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων ως θετικές ή αρνητικές και εν συνεχεία τις αποσυνθέτουν σε επιμέρους καταστάσεις σύμφωνα με άλλα διακριτά χαρακτηριστικά. Ο Shaver και οι συνεργάτες του (1987)³⁰ προσδιορίζουν έξι ατομικές συναισθηματικές καταστάσεις: αγάπη, χαρά, θυμό, λύπη, φόβο και έκπληξη. Αν και η συναισθηματική εμπειρία διαφέρει σε διαφορετικές πολιτισμικές καταστάσεις, υποστηρίζουν αυτά τα έξι βασικά συναισθήματα ή ένα υποσύνολο αυτών είναι καθολικά. Η επικάλυψη αυτών των συναισθημάτων μπορεί να προκαλέσει όλες τις άλλες συναισθηματικές

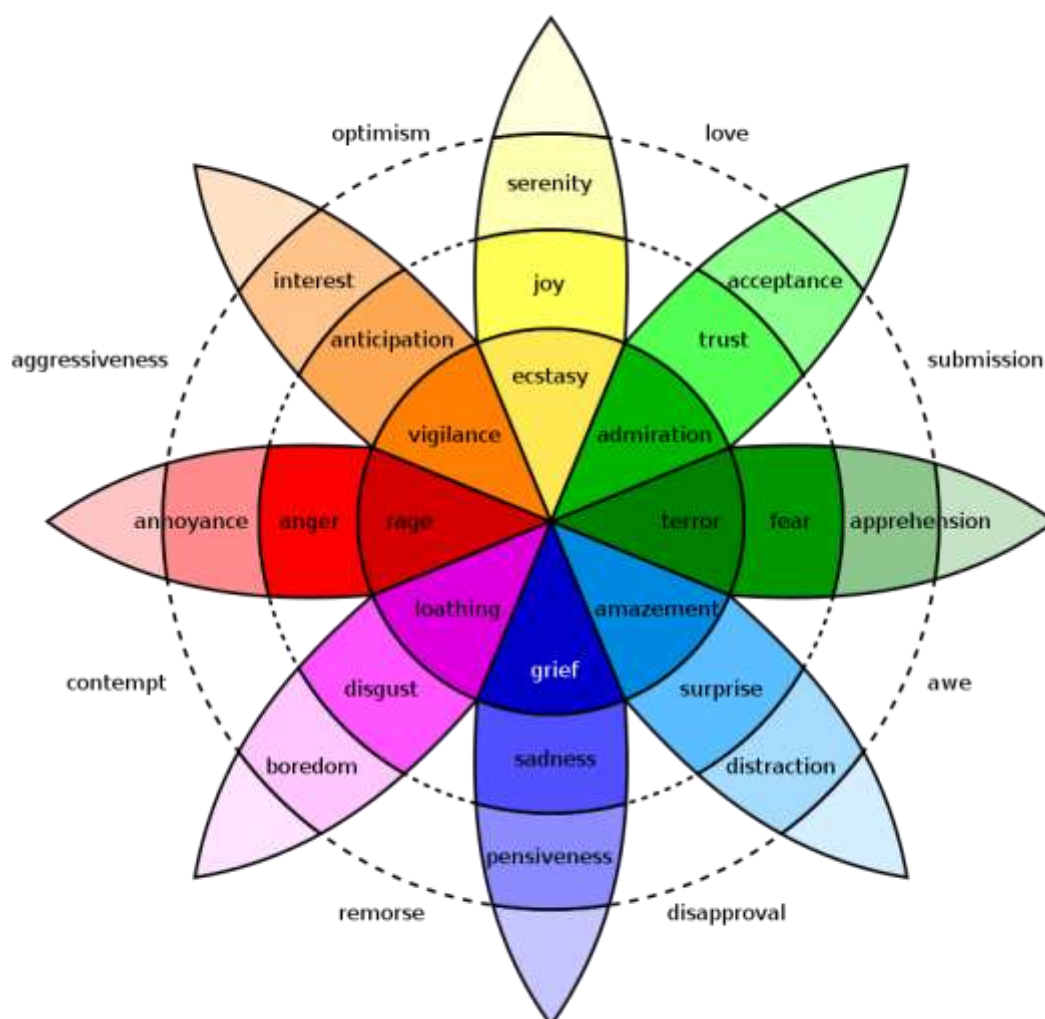
²⁷ Ορισμένες φορές ο όρος "emotion" αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο «συγκίνηση».

²⁸ Αναφορά σε de Byl (2015)

²⁹ Αναφορά σε de Byl (2015)

³⁰ Αναφορά σε de Byl (2015)

καταστάσεις, κάτι το οποίο προσπάθησε να απεικονίσει ο Plutchik (1980) στον Τροχό Συναισθημάτων (Εικόνα 3.10).



Εικόνα 3.10: Ο τροχός συναισθημάτων του Plutchik (Plutchik's wheel of emotions)³¹

Τα συναισθήματα φαίνεται να στερούνται τα διακριτά όρια που να τα διαφοροποιούσαν σαφώς το ένα από το άλλο. Οι ερευνητές που διερευνούν την υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία επισημαίνουν ότι τα συναισθήματα είναι αλληλένδετα εντός αλλά και μεταξύ των υποκειμένων που τα αναφέρουν. Αυτές οι αλληλοσυσχετίσεις των συναισθημάτων εξετάζονται από μοντέλα διαστάσεων συναισθημάτων. Τα μοντέλα διαστάσεων θεωρούν τις συναισθηματικές εμπειρίες ως συνέχεια αλληλένδετων και συχνά διφορούμενων καταστάσεων. Η μελέτη των συσχετισμών μεταξύ συναισθηματικών εμπειριών, έχει αποδώσει διδιάστατα

³¹ Πηγή εικόνας: https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik

μοντέλα συναισθηματικής εμπειρίας. Αυτές οι διαστάσεις έχουν χαρακτηριστεί με διαφορετικούς τρόπους: ως διαστάσεις θετικού και αρνητικού συναισθήματος, έντασης και ενέργειας, προσέγγισης και απόσυρσης ή σθένους και διέγερσης.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του κυκλικού μοντέλου³² όλες οι συναισθηματικές καταστάσεις προκύπτουν από δύο ανεξάρτητα συστήματα, τα συστήματα σθένους και διέγερσης. Κάθε συναισθηματική εμπειρία είναι η συνέπεια ενός γραμμικού συνδυασμού αυτών των δύο ανεξάρτητων συστημάτων, που στη συνέχεια ερμηνεύεται ως ένα συγκεκριμένο συναίσθημα. Καθώς τα συναισθήματα βιώνονται και μεταδίδονται, χρησιμοποιούνται γνωστικές ερμηνείες για τον εντοπισμό των νευροφυσιολογικών αλλαγών στα συστήματα σθένους και διέγερσης και οργανώνουν εννοιολογικά αυτές τις φυσιολογικές αλλαγές σε σχέση με τα ερεθίσματα που προκαλούν, μνήμες προηγούμενων εμπειριών, αντιδράσεις συμπεριφοράς και σημασιολογική γνώση. (Posner et.al., 2005)

Το συναίσθημα, λοιπόν, είναι ένα πολυδιάστατο και πολύπλευρο φαινόμενο και η αξιοποίησή του στον σχεδιασμό ψηφιακών παιχνιδιών έχει εκτεταμένες επιπτώσεις. Πρώτα απ' όλα, τα συναισθήματα αποτελούν τον μηχανισμό με τον οποίο ένας παίκτης εμβυθίζεται στο μέσο. Τα ψηφιακά παιχνίδια παρομοιάζονται με μορφή τέχνης που παρουσιάζουν στο κοινό μη πραγματικές εμπειρίες προσομοιώνοντας συναισθήματα. Η ολική εμβύθιση (immersion) του χρήστη σχετίζεται με την ψυχική κατάσταση της ροής του Csikszentmihalyi κατά την οποία ένας παίκτης είναι πλήρως επικεντρωμένος σε μια δραστηριότητα μέσω των συναισθημάτων εστίασης, συμμετοχής και απόλαυσης.

Επιπλέον, τα συναισθήματα διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη πιο πειστικών και αφηγήσεων. Έτσι, το συναίσθημα, ως μέρος της αφήγησης, αποτελεί ένα από τα κυριότερα στοιχεία αισθητικής σε ένα ψηφιακό παιχνίδι με στόχο να ενισχύσει την εμπειρία παιχνιδιού και να προσφέρει αισθητηριακά, ψυχικά και πνευματικά ερεθίσματα στον παίκτη. Η αποτύπωση της συναισθηματικής κατάστασης των χαρακτήρων μπορεί να γίνει μέσω ήχων, μουσικής, συγκεκριμένου λεξιλογίου, χρωμάτων, avatars, NPCs κ.ο.κ.

Ο ήχος στα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύει την ιστορία, αυξάνει την αφοσίωση και παρέχει πληροφορίες. Εμφανίζεται σε δύο επίπεδα: α) ο ήχος του οποίου η πηγή είναι ορατή στην οθόνη, όπως οι φωνές των χαρακτήρων και β) ήχος του οποίου η πηγή δεν είναι ορατή ή θεωρείται μέρος της δράσης του παιχνιδιού, όπως ο

³² Ο Russell (1980) το αναφέρει ως "circumplex model of affect".

σχολιασμός του αφηγητή ή η μουσική³³. Έχει διαπιστωθεί ότι ήχος συμπληρώνει τις άλλες αισθήσεις και η απουσία του έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εμπλοκή και τη εμπύθιση του παίκτη.

Η χρήση αληθοφανών avatars, από την άλλη, μπορεί να παίξει βασικό ρόλο στην πρόκληση συναισθημάτων. Έχει βρεθεί πως τα ψηφιακά παιχνίδια στα οποία οι παίκτες ταυτίζονται με το avatar τους ως τον ιδανικό εαυτό τους έχουν μεγαλύτερη επιρροή στην πρόκληση και διακύμανση των συναισθημάτων των παικτών τους. Ακόμα, όταν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ του πραγματικού εαυτού ενός παίκτη και του ψηφιακού ιδανικού εαυτού του (avatar) η πρόκληση συναισθημάτων είναι ακόμα πιο έντονη. Τέλος, με τη χρήση avatar οι παίκτες τείνουν να υιοθετούν μια διαφορετική αντίληψη του εαυτού τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κατά την οποία μπορεί να είναι πιο θαρραλέοι και πιο δυνατοί. Εκτός από την πρόκληση συναισθημάτων, η ταύτιση παίκτη – ψηφιακού χαρακτήρα σχετίζεται άμεσα με την διασκέδαση και την εμπύθιση στο παιχνίδι.

Παραπάνω έγινε αναφορά στο emotioneering του Freeman, ο οποίος αναφέρει πως η πρόκληση συναισθημάτων σχετίζεται και με την αλληλεπίδραση με τους χαρακτήρες τους οποίους δεν χειρίζεται ο χρήστης (NPCs). Για να θεωρηθεί ένας χαρακτήρας παιχνιδιού αληθοφανής και πιστευτός, πρέπει όχι μόνο να λειτουργεί σαν ένα ευφυές, συναισθηματικό πλάσμα, αλλά και να μοιάζει με τέτοιο. Έχει βρεθεί πως τα παιχνίδια των οποίων οι NPCs αλληλεπιδρούν με τους χαρακτήρες των χρηστών, εκφράζουν συναίσθημα και είναι σε θέση να δράσουν πειστικά και αποτελεσματικά σε μια δεδομένη συναισθηματική κατάσταση προκαλούν εντονότερα συναισθήματα στους χρήστες και τους οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και συγκέντρωσης.

Η διεπαφή χρήστη (user interface), δηλαδή η επικοινωνία του χρήστη με την εκάστοτε μηχανή, παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην εμπύθιση και την πρόκληση συναισθημάτων, αλλά όχι σημαντικότερο από την αφήγηση. Τα παιχνίδια που βασίζονται σε σωματικές κινήσεις και οδηγούν στην αλληλεπίδραση νου-σώματος κατά την εξέλιξη της αφήγησης φαίνεται ότι οι χρήστες αναπτύσσουν υψηλούς βαθμούς εμπλοκής και εμπύθισης αλλά βιώνουν και έντονα συναισθήματα. Σε παιχνίδια, στα οποία η διεπαφή γίνεται μέσω ενός παραδοσιακού χειριστηρίου ή πληκτρολογίου και το σώμα του παίκτη συμμετέχει λιγότερο, ο χρήστης φαίνεται να είναι μεν πιο αποστασιοποιημένος αλλά έχει παρατηρηθεί πως, όταν η ίδια η αφήγηση προκαλεί υψηλή εμπύθιση και συγκέντρωση, υποκινούνται σωματικές

³³ H de Byl (2015) αναφέρεται σε αυτό με τους όρους "diegetic" (διηγητικός) και "non-diegetic" (μη-διηγητικός).

κινήσεις, που δεν είναι απαραίτητες για το παιχνίδι, και ο παίκτης εμπλέκεται αποτελεσματικά βιώνοντας ταυτόχρονα έντονα συναισθήματα. Η διεπαφή, επίσης, μπορεί να βοηθήσει την ενίσχυση και έκφραση της συναισθηματικής συμπεριφοράς παρέχοντας στον παίκτη έναν απρόσκοπτο μηχανισμό αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του παιχνιδιού. Ένα πολύπλοκο σύστημα αλληλεπίδρασης ενδέχεται να επηρεάσει την αίσθηση εγγύτητας και την εμπύθιση του παίκτη στην αφήγηση.

Μιλώντας με όρους μάθησης, έχει παρατηρηθεί πως ενώ τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν τη μάθηση, ο ρόλος των αρνητικών συναισθημάτων είναι ίσως διφορούμενος. Ένας ευτυχισμένος άνθρωπος είναι ενδεχομένως πιο επιρρεπής στη δημιουργική και διερευνητική συμπεριφορά αλλά και στην περίπτωση της αποτυχίας, της ζήλιας, του φθόνου, της χαμηλής αυτοεκτίμησης τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα και τα άτομα να επιδείξουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στην επίτευξη ενός στόχου. Επιπλέον, ο Csikszentmihalyi αναφέρει στη θεωρία του για τη ροή ότι τα συναισθήματα ολοκλήρωσης και ικανοποίησης εμφανίζονται συνήθως μετά το πέρας μια εργασίας, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής τα άτομα είναι κυρίως επικεντρωμένα στην περάτωσή της. (Alexiou et.al., 2012)

Τέλος, σημαντικό ρόλο για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση διαδραματίζουν οι μαθησιακοί στόχοι (learning goals), η πρότερη, δηλαδή, περιγραφή της απόδοσης που αναμένεται να έχουν οι μαθητές για να θεωρείται επιτυχής και ολοκληρωμένη η μαθησιακή διαδικασία. Τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια σχεδιάζονται για να εξυπηρετήσουν ορισμένους μαθησιακούς στόχους, μέσω δραστηριοτήτων, και οι στόχοι αυτοί μπορεί να είναι είτε φανεροί είτε κρυφοί³⁴.

Φανεροί μαθησιακοί στόχοι είναι οι στόχοι που γίνονται άμεσα αντιληπτοί από τον χρήστη του λογισμικού και συνήθως τα λογισμικά με φανερούς μαθησιακούς στόχους χαρακτηρίζονται από χαμηλό επίπεδο διασκέδασης. Παραδείγματα δραστηριοτήτων με φανερούς στόχους είναι απλές δραστηριότητες με μαθηματικές πράξεις, συμπλήρωση κενών κ.α. Με άλλα λόγια πρόκειται για δραστηριότητες που συνήθως πέρα από την ύπαρξη των γραφικών δεν έχουν να προσφέρουν κάτι περισσότερο από μία απλή δραστηριότητα. Κρυφοί μαθησιακοί στόχοι από την άλλη θεωρούνται οι στόχοι που τίθενται έμμεσα στον χρήστη μέσω της παιγνιώδους διαδικασίας. Στο εκπαιδευτικό μοντέλο που βασίζεται στο Digital Game Based Learning οι μαθησιακοί στόχοι «κρύβονται» μέσα στην αφήγηση. Η παιγνιοποίηση

³⁴ Οι κρυφοί μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία με τον όρο "Hidden agenda".

αποτελεί βασικό στοιχείο ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού και συντελεί στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με κρυφούς στόχους. Κρύβοντας τους στόχους εντός του παιχνιδιού περιβάλλοντος η διάσταση της διασκεδαστικότητας τείνει να αυξάνεται. Από αυτό βέβαια εξάγεται και το συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση ενός εμπορικού παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς λόγους, όπου οι στόχοι τίθενται από τον εκπαιδευτικό και δεν είναι άμεσα εμφανείς στο παιχνίδι, μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η ποιότητα και το είδος των μαθησιακών στόχων μπορεί να καθορίζεται εξ ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό, οποίος είναι πιθανό είτε να ενισχύσει είτε να υποβιβάσει τη λειτουργία του λογισμικού.

Είναι, λοιπόν, σαφές ότι τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια αποτελούν ένα εργαλείο εκπαίδευσης, μάθησης και αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων όλων των ηλικιών και ικανοτήτων. Παράλληλα, η χρήση των εμπορικών ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία δίνει στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη ευελιξία να διαμορφώσει ο ίδιος τους στόχους του και να προσαρμόσει τη διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών.

3.3.1 Ψηφιακά παιχνίδια για το προσφυγικό ζήτημα

Με την αύξηση των προσφυγικών ροών τις τελευταίες δεκαετίες είναι πλέον συχνό φαινόμενο να επιστρατεύονται ψηφιακά παιχνίδια με σκοπό να καλυφθεί η συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα. Όπως ήδη αναφέρθηκε ότι συμβαίνει σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η κάλυψη των συγκεκριμένων αναγκών έχει επιχειρηθεί τόσο με τη χρήση «σοβαρών» παιχνιδιών όσο και με τη χρήση εμπορικών. Μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και εταιρίες ανάπτυξης video games έχουν δημιουργήσει κατά καιρούς serious games ή εμπορικά παιχνίδια με περιεχόμενο που αφορά τα δικαιώματα, τις συνθήκες μετακίνησης και διαβίωσης και γενικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκτοπισμένοι πληθυσμοί.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παιχνίδι "Last Exit Flucht" («Το ταξίδι της φυγής») το οποίο λανσαρίστηκε στα Γερμανικά το 2006 υπό την αιγίδα της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες. Πρόκειται για ένα παιχνίδι που απευθυνόταν σε εφήβους ηλικίας 13-18 ετών οι οποίοι καλούνταν να ξεπεράσουν ποικίλα εικονικά εμπόδια φεύγοντας από τα σπίτια τους αναζητώντας ασφάλεια και βοήθεια. Μέσα στο παιχνίδι βρίσκονταν σε μια ξένη χώρα και έπρεπε να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του να ξεκινήσουν ένα νέο σχολείο, να μην γνωρίζουν τη γλώσσα και να κάνουν νέους φίλους. Αντιμετώπιζαν διακρίσεις στους δρόμους, έκαναν αίτηση για

δουλειά και γενικά ξεκινούσαν μια νέα ζωή. Το παιχνίδι σταδιακά μεταφράστηκε και σε άλλες γλώσσες, ανάμεσά τους και τα Ελληνικά, αλλά με την κατάργηση της πλατφόρμας Flash Player της Adobe το 2020 αποσύρθηκε οριστικά από την κυκλοφορία.



Εικόνα 3.11: Cover του video game «Το ταξίδι της Φυγής»

Ως συνέχεια του “Last Exit Flucht” το 2022 η Ύπατη Αρμοστεία έκανε relaunch του εμπορικού παιχνιδιού “Path Out” του Jack Gutmann. Πρόκειται για ένα αυτοβιογραφικό παιχνίδι περιπέτειας που λανσαρίστηκε για πρώτη φορά το 2017 και επιτρέπει στους παίκτες να επαναλάβουν το ταξίδι του Abdullah Karam, ενός νεαρού Σύριου καλλιτέχνη που δραπέτευσε από τον εμφύλιο πόλεμο το 2014.



Εικόνα 3.12: Οθόνη του video game "Path Out"

Το 2017 η Unicef σε συνεργασία με την HardTalk Studio κυκλοφόρησαν το παιχνίδι "21 Days". Πρόκειται για ένα παιχνίδι περιπέτειας στο οποίο ο παίκτης βιώνει τη ζωή ενός Σύριου πρόσφυγα για 21 ημέρες και καλείται να διαχειριστεί τα χρήματα, τον χρόνο, την πείνα και την δύσκολη ψυχική κατάσταση.



Εικόνα 3.13: Οθόνη του video game "21 Days"

Το 2022 η HumanRights360° κυκλοφόρησε το εκπαιδευτικό παιχνίδι "360° Greek City" με στόχο να υποστηρίξει την ενημέρωση των χρηστών και την προσαρμογή και ένταξη μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Το παιχνίδι είναι δωρεάν διαθέσιμο για ηλεκτρονικούς υπολογιστές αλλά και συσκευές Android.



Εικόνα 3.14: Cover του video game "360° Greek City"

Εντός του 2023 η gyrosopic games έχει ανακοινώσει την κυκλοφορία του "Building Hope". Πρόκειται για ένα παιχνίδι δημιουργίας και διαχείρισης ενός προσφυγικού καταυλισμού. Ο παίκτης παίζει το ρόλο ενός αξιωματούχου των Ηνωμένων Εθνών που έχει την αποστολή να ιδρύσει προσφυγικούς καταυλισμούς και να τους διαχειρίζεται κάτω από δύσκολες συνθήκες.



Εικόνα 3.15: Οθόνη του video game "Building Hope"

Άλλα εμπορικά παιχνίδια που έχουν προταθεί ως μέσα ευαισθητοποίησης για τους πρόσφυγες είναι τα "Inside" (Playdead, 2016), "Papers, Please" (Lucas Pope, 2013) και "The Night Fisherman" (Far Few Giants, 2020).



Εικόνα 3.16: Οθόνη του video game "Inside"



Εικόνα 3.17: Οθόνη του video game "Papers, Please"



Εικόνα 3.18: Οθόνη του video game "The Night Fisherman"

4. Συναφείς έρευνες

Κατόπιν εκτενούς έρευνας σε ξενόγλωσσες και ελληνόγλωσσες πηγές δεν βρέθηκαν επιστημονικές έρευνες που να εξετάζουν ακριβώς το θέμα της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, κάποιες από τις έρευνες που μελετήθηκαν εξετάζουν την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτειότητα. Παρακάτω παρουσιάζονται τρεις από τις έρευνες που υποστήριξαν την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνάφεια με την έρευνα που ακολουθεί.

4.1 Αποτελεσματική Εκπαίδευση για την πολιτειότητα βασισμένη στο παιχνίδι

Effective Game Based Citizenship Education in the Age of new Media
(Chee et al., 2013)

Το 2012 οι Chee, Mehrotra & Liu πραγματοποίησαν μια πειραματική έρευνα για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα του ψηφιακού παιχνιδιού Statecraft X ως εργαλείου μάθησης στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Το Statecraft είναι ένα παιχνίδι στρατηγικής για πολλούς παίκτες μέσω του οποίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή ιδιότητα του πολίτη αναλαμβάνοντας τη διακυβέρνηση διαφόρων πόλεων. Αναμένεται πως λαμβάνοντας τη θέση του κυβερνήτη, μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο τι χρειάζεται μια επιτυχής διακυβέρνηση. Οι βασικοί στόχοι του παιχνιδιού είναι να καλύπτονται οι βασικές ανάγκες επιβίωσης των κατοίκων της πόλης τους καθώς και να κερδίζουν την υποστήριξή τους. Οι πόλεις είναι κατοικημένες από διαφορετικές φυλές (ξωτικά, νάνοι, τρολ και άνθρωποι) που ενσαρκώνουν διαφορετικές ιδεολογίες και ήθη. Αυτή η ποικιλία φυλών αντικατοπτρίζει την πολιτική πραγματικότητα διαφορετικών φυλών και θρησκειών που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο κόσμο.

Η μελέτη των Chee, Mehrotra & Liu πραγματοποιήθηκε για περίπου τρεις εβδομάδες τον Ιανουάριο του 2012 σε σχολεία της Σιγκαπούρης. Η πειραματική ομάδα περιλάμβανε 42 μαθητές 15 ετών, 27 αγόρια και 15 κορίτσια, οι οποίοι έπαιξαν το Statecraft X σε iPhone που τους δανείστηκαν. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από επίσης 42 15χρονους μαθητές, 19 αγόρια και 23 κορίτσια, και παρακολούθησε μια παραδοσιακή διδασκαλία. Η τελική αξιολόγηση έγινε μέσω συγγραφής από τους μαθητές ενός δοκιμίου 300 λέξεων σχετικά με την ανάδειξη θεμάτων της χώρας τους που τους απασχολούν περισσότερο.

Τα αποτελέσματα της έρευνα δείχνουν ότι το παιχνίδι Statecraft X έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει τους μαθητές προς μια νέα κουλτούρα μάθησης, όπου η αυξημένη διαδραστικότητα και το άνοιγμα σε νέες ιδέες είναι ζωτικής σημασίας. Το παιχνίδι παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ της διακυβέρνησης και της ιδιότητας του πολίτη. Φαίνεται πως το παιγνιώδες περιβάλλον, η διαδραστικότητα και η λήψη αποφάσεων ώθησαν τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να αναπτύξουν ισχυρότερα κίνητρα μάθησης και τελικά να κατανοήσουν και κατακτήσουν έννοιες που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομηλίκους τους που έλαβαν την παραδοσιακή διδασκαλία.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων χρειάζεται υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση από την τυπική διδασκαλία στην εναλλακτική, και τελικά να έχει θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι Chee, Mehrotra & Liu αναφέρουν πως κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων του Statecraft X σε διαφορετικά σχολεία, το πρόγραμμα ήταν πιο επιτυχημένο στο σχολείο όπου η υπεύθυνη του τμήματος είχε δείξει προσωπικό ενδιαφέρον για την παρέμβαση. Οι μαθητές αυτού του σχολείου ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό την κατανόησή τους σε βασικές έννοιες διακυβέρνησης και πολιτειότητας.

4.2 Η εκπαίδευση του πολίτη γίνεται ψηφιακή

Citizenship education goes digital (Blevins et al., 2014)

Οι Blevins, LeCompte & Wells διεξήγαγαν μία μελέτη στις Η.Π.Α. σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών του προγράμματος iCivics στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Η έρευνα διεξήχθη σε 13 τμήματα δύο σχολείων των Η.Π.Α., συμπεριλαμβανομένων της 4^{ης}, 5^{ης}, 6^{ης}, 8^{ης} και 12^{ης} τάξης. Το δείγμα ήταν 256 μαθητές και η παρέμβαση διήρκεσε 6 εβδομάδες. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με έλεγχο πριν και μετά τις παρεμβάσεις στους μαθητές, ημερολόγια που κρατούσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια και ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις που απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το iCivics είναι ένα ελκυστικό διαδραστικό εργαλείο που είναι δυνατό να βοηθήσει στην βελτίωση της εκπαίδευσης για την έννοια του πολίτη στις Η.Π.Α. Το παιχνίδι είναι ικανό να εμπλέξει τους μαθητές σε ένα εικονικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και θα έρθουν σε επαφή με γνώσεις και δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες ώστε να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες.

Έγινε φανερό πως το iCivics παρέχει στους μαθητές πληροφορίες για τοπικές, πολιτειακές και εθνικές κυβερνήσεις και ακριβείς εμπειρίες με προσομοίωση πολιτικών διαδικασιών. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε ότι οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις σχετικά με τις εργασίες της τοπικής, πολιτειακής και εθνικής κυβέρνησης, ενώ τα ημερολόγια έκαναν σαφές ότι βελτιώθηκε η γνώση των μαθητών σε θέματα πολιτικής και πολιτικών διαδικασιών.

Επιπλέον, η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι το iCivics έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει τους μαθητές σε καλές πρακτικές αξιοποίησης υπηρεσιών και λήψης αποφάσεων. Σε γενικές γραμμές από τα ευρήματα φαίνεται πως το iCivics βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις αλλά και μεγαλύτερο αίσθημα ευθύνης και κίνητρα εμπλοκής στα κοινά του τόπου τους.

Οι ερευνητές, βέβαια, σχολιάζουν ότι ως ανήλικοι η συμμετοχή των μαθητών στις πολιτειακές διαδικασίες είναι μόνο εικονική και καθόλου δεσμευτική. Έτσι, είναι σημαντική η συμβολή των εκπαιδευτικών για την παροχή κινήτρων και ευκαιριών για την εμπλοκή των μαθητών σε συμμετοχικές διαδικασίες. Σε γενικές γραμμές ο ρόλος ενός δασκάλου στην αξιοποίηση του iCivics γίνεται κρίσιμος για τον καθορισμό της ποιότητας της εκπαίδευσης του πολίτη που λαμβάνουν οι μαθητές.

4.3 Μία ανάλυση για τη χρήση «σοβαρών» παιχνιδιών για την παγκόσμια εκπαίδευση³⁵ σε τάξεις εκμάθησης Αγγλικών

An Analysis of Serious Games for Global Education in the EFL Classroom
(Müller, 2018)

Το 2018 η Müller δημοσίευσε μία μελέτη, η οποία ασχολείται με την αξιοποίηση των serious games σε τάξεις εκμάθησης Αγγλικών στη Γερμανία. Αναφέρει πως οι τάξεις ξένων γλωσσών δίνουν το περιθώριο πειραματισμού και τα ψηφιακά παιχνίδια μπορεί να φανούν πολύ αποτελεσματικά εργαλεία. Επιπλέον, αναφέρει πως τα σοβαρά παιχνίδια επιτρέπουν στους παίκτες να πειραματιστούν με διαφορετικούς

³⁵ Ο όρος «παγκόσμια εκπαίδευση» εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες και σημαίνει την εκπαίδευση που ωθεί τα άτομα να βλέπουν τον εαυτό τους ως μέρος ενός παγκόσμιου συστήματος. Με άλλα λόγια πρόκειται για την εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα. Η παγκόσμια εκπαίδευση δεν αφορά την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, αλλά τις επιμέρους προσπάθειες των κρατών που έχουν παγκόσμιο προσανατολισμό.

χαρακτήρες σε διαφορετικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να τους φέρουν αντιμέτωπους με δύσκολες καταστάσεις του πραγματικού κόσμου χωρίς όμως να χρειάζεται να φοβούνται για τις συνέπειες.

Η ίδια αξιοποίησε τέσσερα ψηφιακά παιχνίδια στην έρευνά της:

- το ICED – I Can End Deportation, που έχει σχεδιαστεί για να ευαισθητοποιήσει σχετικά με τις αδικίες σε βάρος των μεταναστών στις Η.Π.Α.
- το Mission US 2: A Flight to Freedom, που πραγματεύεται το θέμα των σκλάβων στην Αμερική του 19^{ου} αιώνα
- το Against All Odds, που έχει ως κεντρικό χαρακτήρα έναν πρόσφυγα που φεύγει από μια εμπόλεμη ζώνη
- το Underground Railroad, που επικεντρώνεται στη φυγή δύο νεαρών σκλάβων στις Η.Π.Α. τον 19^ο αιώνα.

Η έρευνα της Müller αποτελούνταν από δύο μέρη: μια σχολική μελέτη μεικτής μάθησης και μια μελέτη σε μικρές ομάδες. Στη μελέτη μεικτής μάθησης συμμετείχαν 104 μαθητές της 10^{ης} τάξης και 5 καθηγητές της αγγλικής γλώσσας, ενώ στη μελέτη σε μικρές ομάδες συμμετείχαν 6 μαθητές. Στη μελέτη μεικτής μάθησης αξιοποιήθηκε το παιχνίδι ICED, ενώ τα υπόλοιπα τρία ήταν μέρος της μελέτης μικρών ομάδων. Ο χρόνος που διατέθηκε για την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν εννέα μαθήματα των 45 λεπτών. Τα αποτελέσματα της σχολικής μελέτης συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, ομαδικές συζητήσεις, αρχεία καταγραφής παιχνιδιών και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, ενώ τα αποτελέσματα της μελέτης μικρών ομάδων συγκεντρώθηκαν μόνο με ερωτηματολόγια.

Οι αξιολογήσεις έδειξαν ότι όλα τα παιχνίδια συνέβαλαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παγκόσμια εκπαίδευση. Ωστόσο, σύμφωνα με την Müller κάποια αποτελέσματα υπήρξαν πιο σημαντικά από άλλα. Η διαδραστικότητα των παιχνιδιών και η ανάγκη ανάληψης ευθύνης για την εξέλιξη της ιστορίας οδήγησε σε πιο σταθερά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές δήλωσαν ότι το να είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους οδήγησε τελικά σε καλύτερη και βαθύτερη γνώση. Επιπλέον, η χρήση avatar οδήγησε σε αύξηση της κατανόησης και πρόσφερε μια αλλαγή προοπτικής. Τα εικονίδια, επίσης, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική εμπλοκή. Για παράδειγμα, ένα από τα εικονίδια του ICED που αναπαριστά ένα αστυνομικό καπέλο προκάλούσε στους μαθητές έντονα συναισθήματα, καθώς, όσο περισσότερα αστυνομικά καπέλα προστίθενται και αυξάνεται η απειλή απέλασης, τόσο περισσότερο η αγωνία και ο φόβος τους αυξανόταν. Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η εκάστοτε επιλογή των ηχητικών

κομματιών. Οι μαθητές, επίσης, τόνισαν ότι ταυτίστηκαν με τον χαρακτήρα καθώς χρειαζόταν να πάρουν γρήγορες αποφάσεις για το avatar τους. Έτσι, σύμφωνα με την Müller, η ενσυναίσθηση για το avatar οδήγησε σε μια βαθύτερη εμπειρία μάθησης και εμπύθιση στο πλαίσιο της ιστορίας.

Το παιχνίδι με το χαμηλότερο ποσοστό αξιολόγησης ήταν Against All Odds καθώς ήταν το παιχνίδι με τα λιγότερα πρόσθετα χαρακτηριστικά, όπως εικονίδια και ηχητικά κομμάτια. Οι μαθητές εκτίμησαν τα πιο ζωντανά γραφικά στο Underground Railroad και θα ήθελαν να παίξουν ένα παιχνίδι με πιο σύγχρονα γραφικά από το ICED. Παράλληλα, μερικοί μαθητές παραπονέθηκαν για τη μεγάλη έκταση του κειμένου σε ορισμένα σημεία των παιχνιδιών.

Συνολικά, το πιο σημαντικό εύρημα της μελέτης της Müller είναι πως τα παιχνίδια προσομοίωσης που συνεπάγονται ενεργή συμμετοχή στην επίλυση των θεμάτων που τίθενται και η ευκαιρία να πάρουν οι μαθητές τις δικές τους αποφάσεις οδηγούν σε μεγάλο βαθμό εμπλοκής. Η εμπύθιση των μαθητών απέφερε, επίσης, θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και βελτίωσε τις διαδικαστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση για το προσφυγικό ζήτημα, την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Ακολουθεί η παρουσίαση της έρευνας που εκπονήθηκε και τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξάχθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Ψηφιακά Μέσα Επικοινωνίας και Περιβάλλοντα Αλληλεπίδρασης». Πραγματεύεται το ζήτημα της διδασκαλίας θεμάτων του προσφυγικού, από την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σε μαθητές της Στ' Δημοτικού. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί η σπουδαιότητα αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία θεμάτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής αλληλεγγύης στο Δημοτικό Σχολείο. Προς αυτή την κατεύθυνση επιλέχθηκε να συγκριθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας με χρήση ψηφιακών παιχνιδιών. Δευτερευόντως, κρίνεται σκόπιμο να συγκριθεί η ευημερία και η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τελικός στόχος είναι να αναδειχθούν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης θεμάτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων με έμφαση στην περίπτωση των προσφύγων από μαθητές του Δημοτικού σχολείου.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Πυρήνα της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε το γενικό ερώτημα: «Επηρεάζει ο τρόπος διδασκαλίας τα μαθησιακά αποτελέσματα;». Εν συνεχεία, με βάση τον σκοπό της έρευνας, όπως τέθηκε κατά την έναρξή της, και κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, η παρούσα έρευνα στοχεύει να δοθεί απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Επηρεάζει η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές όρων και ορισμών σχετικών με το ζήτημα των προσφύγων και τα ανθρώπινα δικαιώματα σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία;
2. Το active learning με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών επηρεάζει τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές θεμάτων σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας;
3. Σχετίζεται ο τρόπος διδασκαλίας με τον βαθμό ευημερίας και εμπλοκής των μαθητών;
4. Επηρεάζουν οι βαθμοί ευημερίας και εμπλοκής των μαθητών τα μαθησιακά αποτελέσματα;

5.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Στην αρχή της έρευνας υποτέθηκε ότι η διδασκαλία σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα με χρήση οπτικοακουστικών μέσων και την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών επιδρά θετικά στο επίπεδο κατανόησης των μαθητών και οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε συνέχεια των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων διατυπώθηκαν ορισμένες ερευνητικές υποθέσεις. Οι υποθέσεις αυτές είναι οι εξής:

1. Η διδασκαλία με χρήση ψηφιακών παιχνιδιών επιδρά θετικά στον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές όρων και ορισμών σχετικών με το ζήτημα των προσφύγων και τα ανθρώπινα δικαιώματα σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία.
2. Το active learning με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών επιδρά θετικά στον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές θεμάτων σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.
3. Οι μαθητές που λαμβάνουν διδασκαλία με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ευημερίας και εμπλοκής κατά τη διδακτική διαδικασία.
4. Οι μαθητές με υψηλότερους βαθμούς ευημερίας και εμπλοκής κατά τη διδακτική διαδικασία παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

5.4 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα είναι μία περιγραφική οιονεί πειραματική έρευνα με δύο συγκρινόμενες ομάδες, πειραματική και έλεγχου, και έλεγχο προ και μετά. Η πειραματική μέθοδος χρησιμοποιείται όταν υπάρχει ανάγκη εξακρίβωσης μιας σχέσης αιτίου- αιτιατού ανάμεσα σε μία ανεξάρτητη και μία εξαρτημένη μεταβλητή. Στην εκπαίδευση η ύπαρξη αυστηρά πειραματικών συνθηκών είναι κάτι ουσιαστικά ανέφικτο. Επίσης, μια συνήθης πρακτική είναι το ερευνητικό πλαίσιο να υπαγορεύει τεχνητό ή και ευκαιριακό χωρισμό των ομάδων οι οποίες δεν είναι πάντα ισοδύναμες, όπως συνέβη και στη συγκεκριμένη έρευνα. Στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιούνται δείγματα είτε από τον ίδιο πληθυσμό είτε όσο το δυνατόν πιο όμοια. Έτσι, δεν μπορεί να γίνει λόγος για αμιγώς πειραματική έρευνα αλλά για οιονεί πειραματική έρευνα.

Για τη διενέργεια μίας πειραματικής έρευνας ο ερευνητής χρειάζεται να ακολουθήσει κάποια βήματα. Αρχικά, χρειάζεται να οριστεί με ακρίβεια το πρόβλημα που τίθεται

προς επίλυση και να διαμορφωθούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Στη συνέχεια, καθορίζονται τα επίπεδα στα οποία θα εξεταστεί η ανεξάρτητη μεταβλητή ώστε οι διαφοροποιήσεις να γίνουν εμφανείς και να είναι αποτελεσματικότερη η εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να ληφθεί υπόψη ο πληθυσμός στον οποίο θέλει ο ερευνητής να γενικεύσει τα αποτελέσματα καθώς και ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων που θα αξιοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων. Πριν την έναρξη της έρευνας είναι επίσης απαραίτητη η διενέργεια πιλοτικών τεστ. Τέλος, πρέπει να εξασφαλιστεί ότι ο ερευνητής θα ακολουθήσει κατά γράμμα τις αρχικά σχεδιασμένες διαδικασίες (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η πειραματική έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής μεθόδου. Επομένως, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν ποσοτικές μεταβλητές ή να είναι εφικτό οι μεταβλητές που ενδιαφέρουν τον ερευνητή να μετατραπούν σε ποσοτικές. Η ποσοτική έρευνα σε αντίθεση με την ποιοτική βασίζεται σε αξιόπιστες αριθμητικές και στατιστικές μετρήσεις του πληθυσμού στον οποίο εφαρμόζεται δίνοντας έμφαση στην αντικειμενική προσέγγιση. Σύμφωνα με την Κυριαζή, η διεξαγωγή μιας ποσοτικής κοινωνικής έρευνας γίνεται σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, του σχεδιασμού, αποσαφηνίζονται οι σκοποί και τα ζητούμενα της έρευνας βάσει υποθέσεων εργασίας. Στη συνέχεια επιλέγεται η μέθοδος διεξαγωγής της και σχεδιάζεται η υλοποίησή της. Στο δεύτερο στάδιο, της υλοποίησης, συλλέγονται τα απαραίτητα δεδομένα και κατόπιν γίνεται η επεξεργασία και ανάλυσή τους. Τέλος, γίνεται η σύνθεσή τους και η διατύπωση των συμπερασμάτων (Κυριαζή, 1999).

Παρόλα αυτά, σε μία εκπαιδευτική παρέμβαση είναι σκόπιμη η χρήση μικτών μεθόδων που αξιοποιούν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Ο συνδυασμός αυτών των δύο μορφών δεδομένων μπορεί να εξασφαλίσει καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος, κάτι το οποίο πολλές φορές δεν είναι εφικτό να γίνει μόνο με τη χρήση του ενός από τα δύο (Creswell, 2011). Σε μία σχολική τάξη οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών ποικίλουν και συχνά για να υπάρχει μία συνολική εικόνα ο ερευνητής χρειάζεται να εξετάσει δεδομένα που δεν είναι δυνατό να μετατραπούν σε αμιγώς ποσοτικά. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι χρήσιμη η μέθοδος της παρατήρησης, τόσο με τη χρήση ενός δομημένου φύλλου παρατήρησης όσο και με την καταγραφή ελεύθερων σημειώσεων.

«Η παρατήρηση (observation) είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας τους ανθρώπους και τα μέρη στον χώρο έρευνας». Το σημαντικότερο πλεονέκτημα που προσφέρει είναι ότι δίνει τη δυνατότητα για μελέτη και καταγραφή δεδομένων και συμπεριφορών απευθείας

από τον χώρο και τα υποκείμενα ενδιαφέροντος. Το βασικό μειονέκτημα, ωστόσο, είναι ότι αναγκαστικά περιορίζεται μόνο σε χώρους όπου ο ερευνητής μπορεί να έχει πρόσβαση και να έρθει σε επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας (Creswell, 2011). Αν και η παρατήρηση εντάσσεται ως επί το πλείστο στο φάσμα της ποιοτικής έρευνας, εντούτοις ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αντλήσει και ποσοτικά δεδομένα δημιουργώντας ένα αυστηρά δομημένο φύλλο παρατήρησης. Τα αριθμητικά δεδομένα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, διευκολύνουν τις συγκρίσεις μεταξύ πλαισίων και καταστάσεων. Το γεγονός αυτό κάνει τη δομημένη παρατήρηση ιδιαίτερα αποδοτική στην περίπτωση αξιοποίησης των ελέγχων προ και μετά.

Πολύ συχνά προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα μίας νέας ή εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας σε σχέση με την ήδη επικρατούσα χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν δύο ομάδες υποκειμένων, πειραματική και έλεγχου, και έλεγχοι πριν και μετά. Στην μεν πειραματική ομάδα εφαρμόζεται η νέα μέθοδος, ενώ στην ομάδα έλεγχου εφαρμόζεται η ήδη υπάρχουσα. Με τον αρχικό έλεγχο διαπιστώνεται το αρχικό γνωστικό επίπεδο των υποκειμένων πριν την παρέμβαση. Είναι ιδανικό σε αυτό το στάδιο οι δύο ομάδες να είναι ομοιογενείς ώστε να είναι πιο εύκολη η σύγκριση. Ωστόσο, στην εκπαιδευτική έρευνα αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Στο τέλος της παρέμβασης διενεργείται μετα-έλεγχος με σκοπό να διαπιστωθεί η εξέλιξη των υποκειμένων. Με τη σύγκριση των δεδομένων στις δύο ομάδες μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί αν η νέα μέθοδος είναι αποδοτικότερη της παραδοσιακής ή όχι.

5.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Το ερευνητικό αντικείμενο της έρευνας προέκυψε με αφορμή την διαπίστωση ότι τελευταία η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και η πολιτική αγωγή είναι αρκετά παραγκωνισμένες και δεν αποτελεί επί της ουσίας έναν από τους βασικούς στόχους της σχολικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά συγκεκριμένα την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού οι μαθητές μαθαίνουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα μόνο στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ελεύθερων μαθημάτων, όπως η Ευέλικτη Ζώνη παλιότερα και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων πλέον. Στις δύο τελευταίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με βασικά θέματα πολιτικής αγωγής και δικαιωμάτων μέσα από το μάθημα την Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το οποίο καλύπτει μόνο μία ώρα του εβδομαδιαίου προγράμματος, και διαθεματικά με άλλα μαθήματα ανάλογα τις επιλογές και τις προτιμήσεις του εκπαιδευτικού. Έτσι, κρίθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η πιο εντατική ενασχόληση με τέτοια θέματα στο πλαίσιο της παρέμβασης.

Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας επικεντρώθηκε στη συνέχεια στην προσέγγιση του προσφυγικού θέματος, το οποίο είναι ιδιαίτερα επίκαιρο, από την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων και ψηφιακών παιχνιδιών. Επέλεξε να εξειδικεύσει την έρευνα και να διερευνήσει κατά πόσο τα οπτικοακουστικά μέσα και τα ψηφιακά παιχνίδια επιδρούν στην ενίσχυση της γνώσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το προσφυγικό ζήτημα σε μαθητές της Στ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, η Στ' Δημοτικού επιλέχθηκε ευκαιριακά αλλά κρίθηκε και ιδανική επιλογή καθώς αναμένεται οι μαθητές αυτής της ηλικίας να έχουν ξανακούσει κάτι για τα συγκεκριμένα θέματα, γεγονός που θεωρήθηκε ότι θα έκανε ακόμα πιο ενδιαφέρουσα τη διαδικασία. Επιπλέον, η ερευνήτρια θεώρησε σημαντική την παρατήρηση του βαθμού εμπλοκής των μαθητών και το πώς αυτή επηρεάζεται από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία.

Για την εκπόνηση της έρευνας, κρίθηκε κατάλληλη η ποσοτική μέθοδος. Όπως αναφέρθηκε στη θεωρητική τεκμηρίωση της μεθοδολογίας, πρόκειται για μία οιωσινή πειραματική έρευνα με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου και έλεγχο πριν και μετά (pre και post test). Ως έλεγχος δημιουργήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο διατυπώθηκε με τρόπο ώστε να μην παραπέμπει σε γραπτή εξέταση και εξετάζει τη γνώση των μαθητών στα βασικά θεωρητικά θέματα που θίχτηκαν κατά τη διδασκαλία. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, μία ερώτηση στην οποία αξιοποιήθηκε μια κλίμακα Likert τριών βαθμίδων και μία ερώτηση πολλαπλών επιλογών.

Ενισχυτικά προς αυτά σχεδιάστηκαν για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας δύο ερωτηματολόγια που εξετάζουν το επίπεδο διασκέδασης σε κάθε παιχνίδι και την άποψη των παιδιών για τις γνώσεις που αποκόμισαν και ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο για τη βιωματική δραστηριότητα της ομάδας ελέγχου. Τα ερωτηματολόγια αυτά δομήθηκαν με βάση το εργαλείο Fun Toolkit. Το αρχικό Fun Toolkit³⁶ αναπτύχθηκε από την Read το 2000 και έχει σχεδιαστεί να είναι διασκεδαστικό και γρήγορο ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω. Στην τρέχουσα μορφή του περιλαμβάνει τρία διαφορετικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν από τα παιδιά για την αξιολόγηση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, ένα πλήρες πακέτο του Fun Toolkit περιλαμβάνει α) το «χαμογελόμετρο» (Smileyometer) που είναι μία πενταβάθμια κλίμακα Likert με εικονογραφικές αναπαραστάσεις, β) το Fun Sorter που αποτελεί μια ρουμπρίκα ταξινόμησης των εκάστοτε εργασιών σε σχέση με τη διασκέδαση αλλά

³⁶ Βλ. Read & MacFarlane (2006) και Read (2008)

και την ευχέρεια χρήσης και γ) ένας πίνακας (Again Again table) που εξετάζει την πρόθεση των παιδιών να ασχοληθούν και στο μέλλον με την ίδια δραστηριότητα. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το Smileyometer όπως προτείνεται από την Read, το Fun Sorter προσαρμόστηκε και μεταφέρθηκε ως πίνακας με μία κλίμακα Likert τριών βαθμών ώστε να μετράει το επίπεδο μάθησης ορισμένων στοιχείων και τέλος το Again Again table αξιοποιήθηκε ως μία απλή ερώτηση κλειστού τύπου χωρίς την ύπαρξη πίνακα.

Τέλος, δομήθηκε ένα φύλλο παρατήρησης για την εμπλοκή στο οποίο αξιοποιήθηκε η κλίμακα Leuven³⁷. Η κλίμακα Leuven αναπτύχθηκε στο «Κέντρο Ερευνών για την Βιωματική Παιδεία» (Research Centre for Experiential Education) του πανεπιστημίου Leuven από μία ομάδα ερευνητών, υπό την εποπτεία του F. Laevers. Με την κλίμακα Leuven επιχειρείται να προσδιοριστεί τόσο η «ευημερία» όσο και η «εμπλοκή» του μαθητή κατά τις εκάστοτε συνθήκες παρατήρησης. Με τον όρο «ευημερία» εννοείται η εικόνα του παιδιού σε σχέση με τη διασκέδαση, τη ζωτικότητα, την αυτοπεποίθηση και τον αυθορμητισμό που επιδεικνύει κατά τη διαδικασία. Ο όρος «εμπλοκή», διαφορετικά συμμετοχή, αφορά την εντατική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορεί να αναγνωρίζεται με την ύπαρξη κινήτρων, την ικανοποίηση, τη διερεύνηση, την έντονη πνευματική δραστηριότητα. Τα φύλλα παρατήρησης παράλληλα με ελεύθερες σημειώσεις συμπληρώνονταν από τις εκπαιδευτικούς κατά την εξέλιξη των διδακτικών παρεμβάσεων. Η δημιουργία των φύλλων παρατήρησης Leuven και εν συνεχεία η ανάλυσή των αποτελεσμάτων είναι βασισμένα στο πρότυπο του Plymouth City Council.

Έπειτα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και παλαιότερων ερευνών, που έθιγαν το θέμα της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτική αγωγή με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών (ή άλλων περιβαλλόντων), οριστικοποιήθηκαν οι θεματικοί άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν τη βάση της έρευνας. Βάσει αυτών των θεματικών αξόνων διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και συντάχθηκαν τα ερωτηματολόγια.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2022- 2023 κάθε εργάσιμη Παρασκευή από τις 11/11/2022 μέχρι τις 16/12/2022. Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε και στις δύο ομάδες αντλήθηκε από την ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Τα ψηφιακά παιχνίδια που έπαιξε η πειραματική ομάδα είναι το serious game 360 Greek City, που έχει αναπτυχθεί από την οργάνωση HumanRights360, και το εργαλείο Roblox Studio του εμπορικού παιχνιδιού Roblox. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια και τη

³⁷ Βλ. Laevers et al. (2005) και Laevers & Declercq (2018)

συμπλήρωση των φύλλων παρατήρησης επεξεργάστηκαν με το πρόγραμμα λογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2021, ενώ διενεργήθηκε και στατιστικός έλεγχος συσχέτισης εξαρτημένων δειγμάτων (Paired samples t Test) με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 29.

5.6 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές που φοιτούν στην Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) κατά το σχολικό έτος 2020- 2021 στα δημοτικά σχολεία της χώρας φοιτούσαν 606.400 μαθητές. Επομένως αναμένεται ότι οι μαθητές που φοιτούν στην Στ' Δημοτικού είναι γύρω στις 100.000³⁸.

Στον αρχικό σχεδιασμό τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 31 μαθητές της Στ' Δημοτικού. Παρόλα αυτά, το τελικό δείγμα της έρευνας που εκπονήθηκε αποτέλεσαν 26 μαθητές οι οποίοι, κατά το σχολικό έτος 2022-2023, φοιτούν στην Στ' τάξη δύο Δημοτικών σχολείων της Αττικής. Από αυτούς οι 13 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και 13 την ομάδα ελέγχου. Από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και οι 13 έχουν τα Ελληνικά ως μητρική γλώσσα, ενώ 2 μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου οι 10 έχουν μητρική γλώσσα τα Ελληνικά, 2 τα Αλβανικά και 1 τα Ρουμάνικα, χωρίς όμως να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες με την Ελληνική γλώσσα. Επίσης, 2 μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και 1 μαθητής έχει παράλληλη στήριξη.

Το δείγμα αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί βολικό. Η ερευνήτρια επέλεξε τα συγκεκριμένα σχολεία ώστε να υπάρχει ευκολότερη πρόσβαση και ευχέρεια στη διενέργεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά και καλύτερη συνεργασία με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, είναι σαφές πως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί επαρκές σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό.

5.7 Ζητήματα δεοντολογίας

Κατά τον σχεδιασμό μίας έρευνας τίθενται ορισμένα ζητήματα δεοντολογίας. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται να προβλεφθούν ορισμένες παράμετροι ώστε για να η διαδικασία να διεξαχθεί ομαλά.

Στην παρούσα έρευνα καθώς το δείγμα είναι ανήλικοι μαθητές απαιτείται η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των συμμετεχόντων. Προς αυτή την κατεύθυνση συντάχθηκε και στάλθηκε επιστολή³⁹ η οποία παρουσίαζε

³⁸ ΕΛΣΤΑΤ (2022)

³⁹ Βλ. Παράρτημα Β

συνοπτικά τους στόχους και την αναγκαιότητα της ερευνητικής διαδικασίας και στάλθηκε σε όλους τους γονείς πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Επιπλέον, τα υποκείμενα της έρευνας αποφασίστηκε να παραμείνουν ανώνυμα. Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν κωδικοποιημένα ονόματα (Π1, Ε2 κ.ο.κ. όπου «Π» σημαίνει μέλος της πειραματικής ομάδας και «Ε» μέλος της ομάδας ελέγχου) προκειμένου να μπορέσουν να συμπληρωθούν και να συγκριθούν τα φύλλα παρατήρησης.

Κατά την ερευνητική διαδικασία λήφθηκε φωτογραφικό υλικό από τα έργα των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο οποίο τα πρόσωπά τους δεν θα εμφανίζονται. Οι φωτογραφίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και δε θα δημοσιοποιηθούν περαιτέρω.

Τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της, εάν το επιθυμούσαν τα ίδια ή ο κηδεμόνας τους.

Τέλος, η διαδικασία πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας και κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου με την πρόνοια να μην δημιουργηθούν κωλύματα στην κανονική ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

6. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

6.1 Βασικά στοιχεία παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε έχει θέμα τη διδασκαλία θεμάτων του προσφυγικού ζητήματος, από την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε για 31 μαθητές που φοιτούν στην Στ' Δημοτικού δύο Δημοτικών Σχολείων του νομού Αττικής. Από αυτούς οι 15 μαθητές θα αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και οι υπόλοιποι 16 μαθητές την πειραματική ομάδα. Η επιλογή των μαθητών ήταν ευκαιριακή και τυχαία και για τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση ζητήθηκε και δόθηκε έγκριση από τους γονείς τους.

Για την κάθε ομάδα σχεδιάστηκαν διαφορετικές παρεμβάσεις. Στο χρονοδιάγραμμα, το οποίο τέθηκε αρχικά, σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν έξι διδακτικές παρεμβάσεις για την ομάδα ελέγχου και έξι για την πειραματική ομάδα, συνολικής διάρκειας 10 διδακτικών ωρών ανά ομάδα. Οι παρεμβάσεις προορίζονταν να υλοποιούνται κάθε εργάσιμη Παρασκευή από τις 11/11/2022 μέχρι τις 16/12/2022.

6.2 Μαθησιακή στοχοθεσία

Κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης τέθηκαν κάποιοι βασικοί μαθησιακοί στόχοι. Κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας και με τη συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες ορίστηκαν με σαφήνεια οι στόχοι γύρω από τους οποίους σχεδιάστηκε και οικοδομήθηκε η παρέμβαση.

Πρωταρχικός στόχος της παρέμβασης ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές και των δύο ομάδων κάποια πληροφοριακά στοιχεία για τους πρόσφυγες. Ενδεικτικά, οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν κινήθηκαν γύρω από τα εξής ερωτήματα:

1. Ποια άτομα αποκαλούνται πρόσφυγες;
2. Από πού έρχονται και πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες;
3. Ποια είναι τα δικαιώματα των προσφύγων;
4. Ποιος βοηθάει τους πρόσφυγες;

Λήφθηκε, βέβαια, σοβαρά υπόψη ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει ακόμα την ικανότητα να δίνουν ορισμούς και βρίσκονται στο στάδιο κυρίως της απομνημόνευσης παρά της κριτικής επεξεργασίας μιας πληροφορίας. Επιπλέον, καμία από τις δύο ομάδες δεν είχε λάβει προηγούμενη εκπαίδευση για το συγκεκριμένο θέμα εντός του σχολικού πλαισίου. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά

θεωρήθηκε πως ήταν πολύ πιθανό να δημιουργήσουν προβλήματα στην απάντηση των test και την εξέλιξη της διαδικασίας. Κατά συνέπεια, προβλέφθηκε να δοθούν οδηγίες, να διαμορφωθούν τα test και να σχεδιαστούν οι παρεμβάσεις με τέτοιο τρόπο που οι ορισμοί και οι πληροφορίες να γίνουν κατανοητά χωρίς να θεωρηθούν πληροφορία προς αποστήθιση.

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην βιβλιογραφία, βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην οποία εντάσσεται και η συγκεκριμένη παρέμβαση, είναι η εφαρμογή της γνώσης που αποκτήθηκε σε πραγματικές καταστάσεις. Έτσι, με άξονα την αρχή «μαθαίνω κάνοντας» επιλέχθηκαν και για τις δύο ομάδες δραστηριότητες active learning. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα σχεδιάστηκε να παίξει ψηφιακά παιχνίδια, ενώ η ομάδα ελέγχου να κάνει μία δραματοποίηση. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν δύο επιμέρους στόχους. Πρώτον την καλύτερη κατανόηση των πληροφοριών που λήφθηκαν και δεύτερον την έκθεση των μαθητών σε καταστάσεις και συναισθήματα που είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε μία μελλοντική αλλαγή στάσης. Φυσικά, η αλλαγή στάσης δεν βρίσκεται στην βασική μαθησιακή και ερευνητική στοχοθεσία, γιατί είναι δύσκολα μετρήσιμη και η διάρκεια της παρέμβασης που σχεδιάστηκε είναι πολύ μικρή. Ωστόσο, θεωρήθηκε πιθανό να δοθούν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για περαιτέρω σχολιασμό μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση με τα παιδιά.

Η αξιολόγηση για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων σχεδιάστηκε να γίνει με την χρήση προ και μετά ελέγχου (pre-test / post-test). Πρόκειται για ένα μικρό ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστοί τύπου ώστε να καλύπτει όλο το γνωστικό κομμάτι της παρέμβασης και να αντλεί ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία. Η διατύπωση έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην παραπέμπει σε σχολικό διαγώνισμα και να μην τίθεται το θέμα των σωστών και λάθος απαντήσεων. Επιπλέον, σχεδιάστηκε να γίνει αξιολόγηση από την πειραματική ομάδα των ψηφιακών παιχνιδιών και των γνώσεων που αυτά τους παρέιχαν. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκαν δύο ερωτηματολόγια βασισμένα στο εργαλείο "Fun Toolkit". Τέλος, κρίθηκε σημαντική και η παρατήρηση και καταγραφή της εμπλοκής των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η καταγραφή αυτή περιλαμβάνει ελεύθερες σημειώσεις αλλά και φύλλα παρατήρησης βασισμένα στην κλίμακα Leuven.

6.3 Επιλογή υλικού

Η επιλογή του υλικού έγινε λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των παιδιών, την παραπάνω στοχοθεσία αλλά και τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου των παρεμβάσεων.

✓ Πληροφοριακό υλικό παρεμβάσεων

Οι διδακτικές παρεμβάσεις, τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα, βασίστηκαν στο εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που παρέχεται στην ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες. Πιο συγκεκριμένα:

- ➔ Δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας⁴⁰ που βασίζονται στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας και σχετίζονται με τις θεματικές της παρέμβασης.
- ➔ Δημιουργήθηκε παρουσίαση⁴¹ με το πρόγραμμα Microsoft PowerPoint 2021 για την παρουσίαση των φορέων που βοηθούν τους πρόσφυγες με πληροφορίες που αντλήθηκαν από ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες.
- ➔ Στην πειραματική ομάδα επιλέχθηκε να αξιοποιηθούν και κάποια από τα βίντεο που παρέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας.
- ➔ Στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες προσομοίωσης βασισμένες στα βιωματικά εκπαιδευτικά παιχνίδια «Περάσματα», που έχει δημιουργηθεί από την Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες, και «Κάτι από την πατρίδα». Συνδυάστηκαν και διαμορφώθηκαν σε πιο απλή και σύντομη μορφή, ως παιχνίδι λήψης αποφάσεων, που να ανταποκρίνεται και στην ηλικία των μαθητών και στους χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς της παρέμβασης.

✓ Ερωτηματολόγιο ελέγχου (pre/ post test)⁴²

Το ερωτηματολόγιο ελέγχου δημιουργήθηκε με βάση τις γνώσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Έχει διατυπωθεί με τρόπο που να παραπέμπει σε έκφραση άποψης και όχι επιλογής ή διατύπωσης σωστών και λάθος δηλώσεων. Επίσης, δόθηκε η επιλογής της απάντησης «δεν

⁴⁰ Βλ. Παράρτημα Α

⁴¹ Βλ. Παράρτημα Α

⁴² Βλ. Παράρτημα Β

γνωρίζω» με σκοπό οι μαθητές να μην αγχωθούν και να νιώσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια κατά τη συμπλήρωση, ιδιαίτερα του pre test.

✓ Ερωτηματολόγια αξιολόγησης παιχνιδιών⁴³

Και για τις δύο ομάδες δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης των παιχνιδιών που έπαιξαν. Για την πειραματική ομάδα δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αξιολόγησης της διασκέδασης και των γνώσεων που αποκόμισαν από τα ψηφιακά παιχνίδια. Για την ομάδα ελέγχου δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της διασκέδασης, των συναισθημάτων και των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του βιωματικού παιχνιδιού.

6.4 Σχεδιασμός επιμέρους παρεμβάσεων

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρατίθεται αναλυτικά ο αρχικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων για την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

A. Ομάδα Ελέγχου

✓ 1^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την πρώτη μέρα της παρέμβασης σχεδιάστηκε να γίνει το pre-test. Κρίθηκε σκόπιμο τα παιδιά να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς προηγουμένως να έχει γίνει συγκεκριμένη διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να διαπιστωθεί τι γνωρίζουν οι μαθητές για τους πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους πριν την παρέμβαση.

✓ 2^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Τη δεύτερη μέρα της παρέμβασης θα δοθούν στους μαθητές φύλλα εργασίας. Κρίθηκε ωφέλιμο οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να γίνει σε πρώτο επίπεδο καταιγισμός ιδεών εντός των ομάδων και στη συνέχεια συζήτηση στις ομάδες και στην ολομέλεια μέσα από την οποία οι μαθητές αναμένεται θα αποκομίσουν την απαιτούμενη γνώση. Τα ερωτήματα που σχεδιάστηκε να θιχτούν ήταν:

- Ποιοι είναι οι πρόσφυγες;
- Ποια διαφορά έχουν οι πρόσφυγες από τους μετανάστες;

⁴³ Βλ. Παράρτημα Β

- Από πού έρχονται και πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες;

- ✓ 3^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στην τρίτη συνάντηση θα δοθούν στους μαθητές φύλλα εργασίας σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων. Αρχικά, θα γίνει συζήτηση σχετικά με τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και ανάγκες και στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να κατανοήσουν οι μαθητές ποια από τα δικαιώματα αυτά εξακολουθούν να έχουν οι πρόσφυγες και μετά τον εκπατρισμό τους. Στη συνέχεια θα κληθούν να φτιάξουν ομαδικά αφίσες για τα δικαιώματα των προσφύγων με δικά τους κείμενα και εικόνες που έχουν βρει ή έχουν φτιάξει οι ίδιοι.

- ✓ 4^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Την πρώτη ώρα της τέταρτης μέρας οι μαθητές θα συζητήσουν σχετικά ποιοι και πώς μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες. Θα παρουσιαστούν σε μια σειρά διαφανειών (PowerPoint) διεθνείς οργανισμοί και άλλοι φορείς που βοηθούν τους πρόσφυγες καθώς και ο τρόπος που μπορούν να βοηθήσουν.

Τη δεύτερη ώρα θα ξεκινήσει η οργάνωση και προετοιμασία του βιωματικού παιχνιδιού που θα πραγματοποιηθεί στην επόμενη συνάντηση. Θα διατηρηθούν οι ήδη υπάρχουσες ομάδες των μαθητών και θα δοθούν οδηγίες. Οδηγίες θα δοθούν και στους μαθητές που δεν συμμετέχουν στην έρευνα καθώς θα είναι οι βοηθοί της εκπαιδευτικού.

- ✓ 5^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Ολόκληρη η πέμπτη συνάντηση θα αφιερωθεί στο βιωματικό παιχνίδι. Οι μαθητές θα αναπαραστήσουν οικογένειες προσφύγων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους. Στο τέλος της συνάντησης θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εμπειρίας.

- ✓ 6^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την τελευταία μέρα της παρέμβασης σχεδιάστηκε να γίνει το post-test. Μετά την παρέμβαση κρίθηκε σκόπιμο τα παιδιά να απαντήσουν εκ νέου το ερωτηματολόγιο που απάντησαν την 1^η μέρα για να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στις γνώσεις τους σε σχέση με τους πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους.

B. Πειραματική Ομάδα

✓ 1^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την πρώτη μέρα της παρέμβασης σχεδιάστηκε να γίνει το pre-test. Κρίθηκε σκόπιμο τα παιδιά να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς προηγουμένως να έχει γίνει συγκεκριμένη διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να διαπιστωθεί τι γνωρίζουν οι μαθητές για τους πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους πριν την παρέμβαση.

✓ 2^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Τη δεύτερη μέρα της παρέμβασης σχεδιάστηκε να δοθούν στους μαθητές φύλλα εργασίας. Κρίθηκε ωφέλιμο οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να γίνει σε πρώτο επίπεδο καταιγισμός ιδεών, να παρακολουθήσουν οι μαθητές στην συνέχεια σχετικά βίντεο, να γίνει συζήτηση και τέλος να δημιουργηθούν εννοιολογικοί χάρτες. Τα ερωτήματα που σχεδιάστηκε να θιχτούν ήταν:

- Ποιοι είναι οι πρόσφυγες;
- Ποια διαφορά έχουν οι πρόσφυγες από τους μετανάστες;
- Από πού έρχονται και πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες;

✓ 3^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στην τρίτη συνάντηση οι μαθητές θα δοθούν στους μαθητές φύλλα εργασίας και θα παρακολουθήσουν βίντεο σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων. Αρχικά, θα γίνει συζήτηση σχετικά με τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και ανάγκες και στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να κατανοήσουν οι μαθητές ποια από τα δικαιώματα αυτά εξακολουθούν να έχουν οι πρόσφυγες και μετά τον εκπατρισμό τους. Στη συνέχεια θα κληθούν να παίξουν σε ομάδες το ψηφιακό παιχνίδι προσομοίωσης "360 Greek City". Αναμένεται ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα κατανοήσουν καλύτερα τα βασικά δικαιώματα που έχουν οι πρόσφυγες στην ξένη χώρα όπου εγκαθίσταται αλλά και τις δυσκολίες που συναντούν όταν τα διεκδικούν. Στο τέλος της συνάντησης οι μαθητές θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του παιχνιδιού.

✓ 4^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Την πρώτη ώρα της τέταρτης μέρας οι μαθητές θα συζητήσουν σχετικά ποιοι και πώς μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες. Θα παρουσιαστεί μια σειρά διαφανειών (PowerPoint) και σχετικό βίντεο με διεθνείς οργανισμούς και άλλους φορείς που βοηθούν τους πρόσφυγες καθώς και ο τρόπος που μπορούν να βοηθήσουν.

Την δεύτερη ώρα οι μαθητές θα παίξουν σε ομάδες το Roblox Studio. Με βάση όσα ήδη έχουν συζητηθεί για τα δικαιώματα, τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες θα κληθούν να φτιάξουν δομές που κατά τη γνώμη τους θα κάνουν τη ζωή τους καλύτερη στην χώρα υποδοχής. Σε αυτό το στάδιο θα δοθούν οδηγίες και διευκρινήσεις και θα έχουν χρόνο να εξοικειωθούν με το πρόγραμμα. Πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι το Roblox, αν και δωρεάν λογισμικό, απαιτεί εγγραφή και σύνδεση σε λογαριασμό για να χρησιμοποιηθεί. Γι' αυτό υπήρξε μέριμνα να δημιουργηθούν τόσοι λογαριασμοί όσες και οι ομάδες και να δοθούν τα ονόματα χρήστη και οι κωδικοί στους μαθητές.

✓ 5^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Ολόκληρη η πέμπτη συνάντηση θα αφιερωθεί στο Roblox Studio. Οι μαθητές θα φτιάξουν κατά ομάδες δομές που θεωρούν ότι βοηθούν τους πρόσφυγες και θα γράψουν ένα πολύ σύντομο κείμενο στο οποίο εξηγούν τι έφτιαξαν. Στο τέλος της συνάντησης θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του παιχνιδιού.

✓ 6^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Την τελευταία μέρα της παρέμβασης σχεδιάστηκε να γίνει το post-test. Μετά την παρέμβαση κρίθηκε σκόπιμο τα παιδιά να απαντήσουν εκ νέου το ερωτηματολόγιο που απάντησαν την 1^η μέρα για να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στις γνώσεις τους σε σχέση με τους πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους.

6.5 Προετοιμασία υλοποίησης και αντιμετώπιση απροόπτων

Με τον όρο «προετοιμασία υλοποίησης» εννοείται η προετοιμασία του χώρου και των παιδιών πριν την παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια αυτής υπολογίστηκε οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα χρειαστεί να αλλάξουν θέσεις ώστε να καθίσουν ανά ομάδες στους Η/Υ της τάξης. Αντίστοιχα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου έπρεπε να μετακινηθούν στις ομάδες εργασίας τους αλλά και να μετακινήσουν τα θρανία κατά

τη διαδικασία της δραματοποίησης. Έτσι, σχεδιάστηκε να δοθεί χρόνος για οδηγίες, τον χωρισμό των ομάδων αλλά και για τις μετακινήσεις εντός της σχολικής αίθουσας ώστε η διαδικασία να κυλήσει ομαλά.

Εκτός από τα παραπάνω ήταν απαραίτητο να προβλεφθούν εναλλακτικές λύσεις σε περίπτωση απρόοπτων συμβάντων που ήταν δυνατό να προκύψουν σε όλα τα στάδια υλοποίησης. Προς αυτή την κατεύθυνση πάρθηκαν ορισμένα μέτρα. Στο στάδιο της προετοιμασίας ήταν πιθανό να δημιουργηθούν κάποια τεχνικά κολλήματα για την επίλυση των οποίων υπήρξε η πρόνοια της πλήρους εξοικείωσης με τον τεχνικό εξοπλισμό. Τέλος, αν και το χρονοδιάγραμμα ήταν αυστηρό επιδιώχθηκε μία μεγαλύτερη ελευθερία χρόνου ώστε να ολοκληρωθεί η παρέμβαση αν ο αρχικός προγραμματισμός δεν ανταποκριθεί στις ανάγκες και δεξιότητες των παιδιών.

7. Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δύο ομάδες ξεχωριστά. Για τον λόγο αυτό στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν διαδοχικά αρχικά οι συναντήσεις με την ομάδα ελέγχου και στη συνέχεια οι συναντήσεις με την πειραματική ομάδα.

7.1 Ομάδα ελέγχου

1^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η πρώτη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 11 Νοεμβρίου 2022. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν αρχικά 15 μαθητές που φοιτούσαν στη Στ' τάξη ενός Δημοτικού της Αττικής. Κατά την πρώτη μέρα της παρέμβασης επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί το pre- test ώστε να διαπιστωθεί τι ακριβώς γνωρίζουν οι μαθητές για τους πρόσφυγες, τα δικαιώματά τους και τους τους φορείς που τους βοηθούν.

Πριν την έναρξη της δράσης η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά ότι πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τους πρόσφυγες. Τους παρακίνησε να απαντήσουν όσες περισσότερες ερωτήσεις γνωρίζουν, ενώ διευκρίνισε ότι δεν πειράζει να μην γνωρίζουν την απάντηση ή να δώσουν λανθασμένες απαντήσεις και πως δεν θα βαθμολογηθούν για αυτές. Επίσης εξήγησε ότι αν κάποιος ένιωθε να δυσκολεύεται πολύ κατά τη διαδικασία μπορούσε να σταματήσει.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές το ερωτηματολόγιο και τους δόθηκε χρόνος να το συμπληρώσουν. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κάποιοι μαθητές παραπονέθηκαν πως δεν γνωρίζουν τις απαντήσεις και η εκπαιδευτικός επανέλαβε πως δεν υπάρχει πρόβλημα να απαντήσουν λάθος ή ότι δεν γνωρίζουν την απάντηση. Εξήγησε, επίσης, ότι μπορούν να σταματήσουν αν δυσκολεύονται πολύ.

Λίγο πριν το τέλος της ώρας οι 14 μαθητές παρέδωσαν τα ερωτηματολόγια στην εκπαιδευτικό, ενώ ένας μαθητής αποφάσισε πως δεν θέλει να συμμετέχει.

2^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Η δεύτερη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 18 Νοεμβρίου 2022. Η ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν πλέον από 13 μαθητές, καθώς ο

ένας αποφάσισε να αποχωρήσει από τη διαδικασία και ένας απουσίαζε από το σχολείο. Τη δεύτερη μέρα της παρέμβασης επιλέχθηκε να δοθούν στους μαθητές φύλλα εργασίας τα οποία αφορούν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι πρόσφυγες;
- Ποια διαφορά έχουν οι πρόσφυγες από τους μετανάστες;
- Από πού έρχονται και πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες;

Η διαδικασία ξεκίνησε με χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, καθώς κρίθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο θα δουλέψουν πιο αποτελεσματικά. Οι 13 μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις όσο το δυνατόν ισοδύναμες ομάδες, δύο των τεσσάρων ατόμων και μία των πέντε. Αφού έγινε η απαιτούμενη μετακίνηση των μαθητών και των θρανίων, η εκπαιδευτικός εξήγησε ότι θα δουλέψουν με φύλλα εργασίας τα οποία στη συνέχεια τους μοίρασε.

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν με καταιγισμό ιδεών να καταγράψουν στις ομάδες τους τι σκέφτονται όταν ακούν τη λέξη «πρόσφυγας». Δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα στη συνεργασία των ομάδων, ωστόσο η πενταμελής ομάδα δυσκολεύτηκε στον συντονισμό με αποτέλεσμα να καθυστερήσει να καταγράψει τις σκέψεις της. Οι μαθητές έγραψαν κάποιες απόψεις που ήταν πάνω κάτω ίδιες στις ομάδες, όπως: «Γίνεται πόλεμος», «Φεύγουν από το σπίτι τους.», «Είναι στεναχωρημένοι.», «Πάνε να βρουν δουλειά.», «Ταξιδεύουν σε άλλη χώρα.», «Είναι φτωχοί.» κ.λπ..

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές παρουσιάζουν τις σκέψεις τους στην τάξη και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού κλήθηκαν να φτιάξουν έναν εννοιολογικό χάρτη. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός, αφού άκουσε τις σκέψεις των παιδιών, έδωσε έναν ορισμό για τη λέξη πρόσφυγας και εξήγησε στους μαθητές ότι δεν πρόκειται για ανθρώπους που φεύγουν από τη χώρα τους με τη θέλησή τους και για οικονομικούς λόγους αλλά μόνο αν κινδυνεύει η ζωή τους. Στη συνέχεια, δημιούργησαν όλοι μαζί έναν βασικό εννοιολογικό χάρτη και οι μαθητές τον κατέγραψαν στα φύλλα εργασίας τους. Σε αυτή τη δραστηριότητα φάνηκε πως ήταν λίγο δύσκολο για τα περισσότερα παιδιά να κατανοήσουν ότι οι πρόσφυγες δεν φεύγουν από τον τόπο τους για να βρουν δουλειά και το ανέφεραν μερικές φορές στη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη.

Καθώς προβλέφθηκε η σύγχυση των μαθητών μεταξύ των όρων πρόσφυγας και μετανάστης, στην τρίτη δραστηριότητα κλήθηκαν να βρουν τις διαφορές ανάμεσα σε πρόσφυγες και μετανάστες. Με συζήτηση στις ομάδες και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού κατέγραψαν τις διαφορές στο φύλλο εργασίας. Εδώ έγινε και μια

πρώτη αναφορά από την εκπαιδευτικό στο άσυλο και στην υποχρέωση των κρατών να προστατέψουν τους πρόσφυγες.

Με αφορμή την τρίτη δραστηριότητα και μία φράση που τους δόθηκε οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους και στη συνέχεια όλοι μαζί σχετικά με το αν οι χώρες πρέπει να δέχονται τους μετανάστες και γιατί. Από τις απαντήσεις των παιδιών φάνηκε πως έγινε σαφής η υποχρέωση των κρατών να προφυλάξουν τους πρόσφυγες αλλά υπήρχε μια αρνητική στάση από την πλειοψηφία. Συγκεκριμένα, κάποια παιδιά ανέφεραν ότι δεν συμφωνούν να έρχονται «ξένοι» στη χώρα μας γιατί «κλέβουν», ενώ ένας άλλος μαθητής είπε ότι «βρωμίζουν τον τόπο». Εδώ αξίζει να αναφερθεί και πάλι ότι στην ομάδα ελέγχου υπάρχουν τρία παιδιά μεταναστών, ένα εκ των οποίων είχε αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες. Η εκπαιδευτικός διαχειρίστηκε το κλίμα αναφέροντας τι ακριβώς σημαίνει ο όρος μετανάστης και παραδείγματα περιπτώσεων που κάποιος άνθρωπος χρειάζεται να μεταναστεύσει καθώς και πως ο καθένας μας θα μπορούσε να μεταναστεύσει σε μια άλλη χώρα για σπουδές, εργασία κ.λπ..

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν από πού φεύγουν και πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες. Με τη βοήθεια του χάρτη και όσων είχαν ακούσει τα τελευταία χρόνια τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι οι πρόσφυγες έρχονται από τη Συρία ή γενικά την Ασία και την Ουκρανία γιατί γίνεται πόλεμος. Συνέχισαν να εμπλέκουν και εδώ τους οικονομικούς λόγους και ανέφεραν και την Αφρική επειδή «οι άνθρωποι εκεί είναι πολύ φτωχοί». Όσον αφορά το πού πηγαίνουν, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι οι περισσότεροι πρόσφυγες πηγαίνουν στην Ευρώπη και την Αμερική γιατί «είναι πιο πλούσιες». Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι η οικονομική κατάσταση μιας χώρα δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο στον αριθμό των προσφύγων που δέχεται και τους έδωσε πληροφορίες για τις μετακινήσεις των προσφύγων στις ηπείρους με βάση τις οποίες κράτησαν σημειώσεις στον χάρτη της δραστηριότητας.

Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές συζήτησαν για το αν θα έπρεπε να βοηθούν περισσότερο οι πλούσιες χώρες τους πρόσφυγες. Σε γενικές γραμμές συμφώνησαν ότι αυτό είναι «δίκαιο». Ακούστηκαν και κάποιες αρνητικές απόψεις για τους «ξένους» και πάλι αλλά ήταν λιγότερες και μικρότερης έντασης.

Στο τέλος του φύλλου εργασίας οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο έμαθαν για τους πρόσφυγες στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν από «Μέτρια» έως «Πάρα πολύ».

3^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Η τρίτη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 25 Νοεμβρίου 2022. Η ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν από 13 μαθητές χωρισμένους σε τρεις ομάδες. Την ημέρα αυτή επιλέχθηκε να δοθούν φύλλα εργασίας σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων.

Με αφορμή την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και στη συνέχεια τα παρουσίασαν στην ολομέλεια. Τα επικρατέστερα δικαιώματα, όπως αναφέρθηκαν από τα παιδιά, ήταν: α) «σπίτι», β) «φαγητό», γ) «σχολείο», δ) «παιχνίδι», ε) «να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας», στ) «αγάπη», ζ) «γιατροί και φάρμακα». Στη συνέχεια, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού κατέγραψαν αυτά που σκέφτηκαν και κάποια ακόμα, όπως το δικαίωμα στη ζωή και την εργασία.

Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν ποια δικαιώματα από αυτά που κατέγραψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα ή και ποια ακόμα έχουν οι πρόσφυγες και ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους στη χώρα που εγκαθίστανται. Δόθηκε χρόνος στις ομάδες να συζητήσουν και στη συνέχεια παρουσίασαν τις απόψεις τους στην τάξη. Στα δικαιώματα οι μαθητές ανέφεραν κυρίως το φαγητό, τη στέγη και την περίθαλψη. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός υπενθύμισε το θέμα του ασύλου και την υποχρέωση των χωρών να μην στείλουν τους πρόσφυγες πίσω στις χώρες προέλευσης. Όσον αφορά τις υποχρεώσεις οι μαθητές ανέφεραν κυρίως «να μην κλέβουν» και «να μην ενοχλούν», ενώ στην πλειοψηφία είπαν πως δεν γνώριζαν. Η εκπαιδευτικός τους εξήγησε ότι βασική υποχρέωση των προσφύγων είναι να σέβονται και να μην παραβαίνουν τους νόμους της χώρας που τους παρέχει άσυλο. Στο τέλος, κατέγραψαν όλοι μαζί τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των προσφύγων στο φύλλο εργασίας.

Στην τρίτη και τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν στις ομάδες τους πώς θα σχεδίαζαν ένα σύστημα ώστε να γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των προσφύγων. Εδώ τα περισσότερα παιδιά δεν εκφράσαν κάποια συγκεκριμένη άποψη και όσα είπαν κάτι ήταν σχετικό με την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια είπε «Πρέπει να μαθαίνουμε στο σχολείο για τα δικαιώματα των προσφύγων γιατί αν δεν τα ξέρουμε δε θα μπορούμε να τα σεβόμαστε.».

Στο τέλος του φύλλου εργασίας οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο έμαθαν για τους πρόσφυγες στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν από «Μέτρια» έως «Πάρα πολύ».

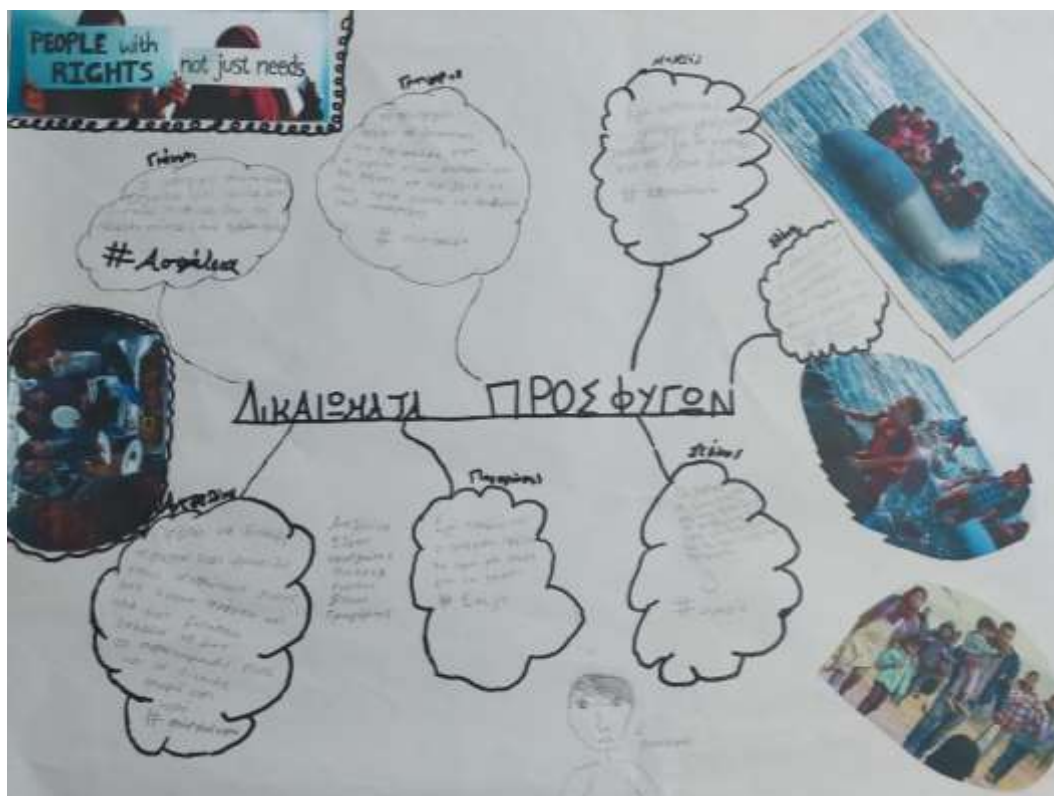
Μετά την ολοκλήρωση του φύλλου εργασίας οι μαθητές έφτιαξαν στις ομάδες τους αφίσες για τα δικαιώματα των προσφύγων. Μετά από προηγούμενη οι μαθητές είχαν βρει εικόνες στο διαδίκτυο τις οποίες τύπωσε η εκπαιδευτικός. Έτσι, χρησιμοποίησαν τις εικόνες αυτές για τις αφίσες, ζωγράρισαν και έγραψαν δικά τους κείμενα. Στο τέλος οι αφίσες παρουσιάστηκαν στην τάξη και αναρτήθηκαν έξω από την αίθουσα.



Εικόνα 7.1: Αφίσα Ομάδας Α (ομάδα ελέγχου – 3^η μέρα παρέμβασης)



Εικόνα 7.2: Αφίσα Ομάδας Β (ομάδα ελέγχου – 3^η μέρα παρέμβασης)



Εικόνα 7.3: Αφίσα Ομάδας Γ (ομάδα ελέγχου – 3^η μέρα παρέμβασης)

4^η μέρα παρέμβασης

Η τέταρτη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 2 Δεκεμβρίου 2022. Η ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν από 13 μαθητές χωρισμένους σε τρεις ομάδες. Την ημέρα αυτή επιλέχθηκε να παρουσιαστούν διεθνείς οργανισμοί και άλλοι φορείς που βοηθούν τους πρόσφυγες καθώς και ο τρόπος που μπορούν να βοηθήσουν.

Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές ερωτήθηκαν ποιος θεωρούν ότι βοηθάει τους πρόσφυγες και τι είδους βοήθεια θα ήθελαν να λάβουν αν ήταν οι ίδιοι πρόσφυγες. Οι περισσότεροι ανέφεραν πως τους πρόσφυγες βοηθάνε οι εθελοντές και πως αν ήταν οι ίδιοι στη θέση τους θα ήθελαν να τους δώσουν στέγη, φαγητό και χρήματα.

Κατόπιν παρουσιάστηκε στους μαθητές μια σειρά διαφανειών σχετικών με τους φορείς και τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν. Οι μαθητές σχολίασαν πως γνώριζαν κάποιους από αυτούς τους οργανισμούς αλλά δεν τους σκέφτηκαν και στη συνέχεια συζήτησαν τους τρόπους που βοηθούν τους πρόσφυγες. Αξίζει να σημειωθεί πως ενώ αντιλαμβάνονταν την αναγκαιότητα να έχουν τροφή, στέγη και περίθαλψη δεν τα συνέδεαν καθόλου με τα χρήματα και άρα την αναγκαιότητα ένταξης στο κοινωνικό σύνολο της χώρας εγκατάστασης και εύρεσης εργασίας.

Μετά από αυτό η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στους μαθητές πως στην επόμενη συνάντηση θα έπαιζαν ένα βιωματικό παιχνίδι για το οποίο χρειαζόταν να οργανωθούν και να τους δώσει κάποιες οδηγίες. Τους εξήγησε πως η κάθε ομάδα μαθητών θα αποτελεί μία οικογένεια προσφύγων που φεύγει από τη χώρα της λόγω πολέμου. Τους είπε πως κατά τη διαδρομή τους θα συναντήσουν εμπόδια αλλά και ανθρώπους να τους βοηθήσουν και θα χρειαστεί να συνεργαστούν και να πάρουν αποφάσεις. Επίσης, ανέφερε στους μαθητές της τάξης που δεν συμμετείχαν στην έρευνα πως θα είχαν ρόλο βοηθού στη διαδικασία.

5^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Η πέμπτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 9 Δεκεμβρίου 2022. Η ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν από 13 μαθητές χωρισμένους σε τρεις ομάδες. Η συνάντηση αυτή αφιερώθηκε αποκλειστικά στο βιωματικό παιχνίδι για το οποίο είχαν ήδη προετοιμαστεί οι μαθητές από την προηγούμενη συνάντηση.

Αρχικά, οι μαθητές έκατσαν με τις ομάδες/οικογένειές τους σε κύκλο. Η εκπαιδευτικός μοίρασε χαρτάκια στα παιδιά, δύο στον καθένα, και έδωσε το

κείμενο⁴⁴ της αφήγησης στον ένα μαθητή βοηθό που το διάβασε δυνατά στις ομάδες. Με λίγα λόγια τους περιέγραψε μια τυπική ηλιόλουστη Κυριακάτικη βόλτα στην πόλη όταν ξαφνικά εμφανίζονται αεροπλάνα που ξεκινούν να την βομβαρδίζουν. Τους ενημέρωσε, επίσης, ότι τα μικρότερα μέλη τραυματίστηκαν και οι οικογένειες πρέπει να εγκαταλείψουν γρήγορα τη χώρα παίρνοντας μαζί τους μόνο δύο αντικείμενα ο καθένας.

Στους μαθητές δόθηκαν 5 λεπτά ώστε να αποφασίσουν με ποιο μέσο θα προσπαθήσουν να φύγουν και ποια αντικείμενα θα πάρουν. Τα αντικείμενα τα έγραψαν στα χαρτάκια και αφού τα δίπλωσαν τα έβαλαν σε ένα βάζο που κρατούσε το ένα μέλος της ομάδας. Στις δύο ομάδες οι μαθητές συζητούσαν και διαφωνούσαν εποικοδομητικά ώστε να μπορέσουν να καταλήξουν στα πιο χρήσιμα αντικείμενα για το ταξίδι. Ακούστηκαν πολλές ιδέες, όπως νερό και φαγητό, κινητό τηλέφωνο, φάρμακα, κουβέρτα, σκηνή. Στην τρίτη ομάδα οι μαθητές επέλεξαν πολύ γρήγορα αντικείμενα τα οποία τους αρέσουν, όπως PlayStation, κινητό τηλέφωνο, φωτογραφική μηχανή. Τέλος, όλες οι ομάδες είπαν πως θα προσπαθήσουν να φύγουν με αυτοκίνητο.

Αφού οι μαθητές αποφάσισαν ποια αντικείμενα θα πάρουν μαζί και το μεταφορικό τους μέσο, ο μαθητής αφηγητής τους ανακοίνωσε πως ξεκινάει το ταξίδι. Ξαφνικά τρεις μαθητές-βοηθοί, ακολουθώντας τις οδηγίες της εκπαιδευτικού, πλησιάζουν τις οικογένειες και προσπαθούν να τους πάρουν το βάζο με τα αντικείμενα. Ο αφηγητής ενημερώνει τα παιδιά ότι στον δρόμο έπεσαν θύματα ληστείας και κατάφεραν να πάρουν πίσω μόνο τα μισά αντικείμενα. Οι βοηθοί παίρνουν από τα βάζα τα μισά χαρτάκια, χωρίς τα παιδιά να ξέρουν ποια αντικείμενα τους έμειναν, και απομακρύνονται. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές αντέδρασαν αυθόρμητα καθώς ξαφνιάστηκαν. Δυσανασχέτησαν που θα έπρεπε να δώσουν τα μισά τους αντικείμενα και κάποιοι πρόβαλαν αντίσταση ή προσπαθούσαν να δουν τα χαρτάκια για να χάσουν τα λιγότερο χρήσιμα. Κάποιοι φάνηκαν εκνευρισμένοι και κάποιοι έκαναν πως «τσακώνονται» με τους «ληστές».

Έπειτα από αυτό ο αφηγητής τους ενημέρωσε πως έφτασαν στα σύνορα αλλά για να τους αφήσουν να περάσουν θα έπρεπε να εξηγήσουν στον φύλακα τι συμβαίνει. Δόθηκε χρόνος 5 λεπτά ώστε να προετοιμάσουν την ιστορία τους και στη συνέχεια την αφηγήθηκαν στον φύλακα των συνόρων που ήταν η εκπαιδευτικός. Όλες οι ομάδες μίλησαν για τον βομβαρδισμό και τη ληστεία και είπαν ότι κινδυνεύουν. Κανένας, όμως, δεν ανέφερε ότι το ένα μέλος τους τραυματίστηκε. Είναι

⁴⁴ Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε είναι το προτεινόμενο κείμενο του παιχνιδιού «Κάτι από την Πατρίδα» και υπάρχει στο Παράρτημα Α.

χαρακτηριστικό πως στη μία ομάδα μιλούσαν όλα τα μέλη μαζί προσπαθώντας να εξηγήσουν την κατάσταση. Στις άλλες δύο ήταν πιο οργανωμένοι και ψύχραιμοι.

Στο επόμενο στάδιο ο «φύλακας» επιβεβαίωσε ότι είναι πρόσφυγες, έλεγξε τα προσωπικά τους έγγραφα και τους άφησε να περάσουν τα σύνορα. Η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ποια είναι τα έγγραφα αυτά και για λόγους ευκολίας δεν τους έθεσε το πρόβλημα ότι υπάρχει πιθανότητα να τα έχουν αφήσει πίσω. Αφού, λοιπόν, οι οικογένειες πέρασαν τα σύνορα, κάποιοι μαθητές-βοηθοί ήταν οι εθελοντές που τους πλησίασαν για να τους περιθάλψουν και να δώσουν τους στέγη και φαγητό. Εδώ τα παιδιά είχαν οδηγίες από την εκπαιδευτικό αυτοσχεδίασαν κιόλας στον τρόπο που προσέφεραν βοήθεια. Η μία μαθήτρια-βοηθός είπε στην οικογένεια που βοηθούσε «Καλώς ήρθατε!» και «Μην ανησυχείτε! Θα σας βοηθήσω!». Ο δεύτερος βοηθός βοήθησε τον «τραυματία» να περπατήσει και ο τρίτος ρωτούσε την ομάδα που βοηθούσε αν πεινάνε ή αν κρυώνουν.

Μετά από αυτό οι μαθητές ξαναέκατσαν στον κύκλο και έδειξαν τα αντικείμενα που κατάφεραν να σώσουν. Τότε τους ζητήθηκε να περιγράψουν πώς νιώθουν για αυτά που έχασαν και είπαν πως νιώθουν στεναχώρια και θυμό. Επίσης, τους ζητήθηκε να περιγράψουν ποια ήταν η καλύτερη και ποια η χειρότερη στιγμή του παιχνιδιού. Οι 10 μαθητές ανέφεραν ως χειρότερη στιγμή τη ληστεία και οι 3 τον βομβαρδισμό, ενώ ως καλύτερη στιγμή οι 9 ανέφεραν τη βοήθεια από τους εθελοντές και οι 4 την αποκάλυψη των αντικειμένων που σώθηκαν.

Στο τέλος της παρέμβασης τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του παιχνιδιού, σχετικά με το επίπεδο διασκέδασης, τα συναισθήματα που προκλήθηκαν και τη γνώση που θεωρούν πως αποκόμισαν.

6^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η τελευταία συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 16 Δεκεμβρίου 2022. Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν 13 μαθητές που θα αποτελέσουν και το τελικό δείγμα που θα αξιοποιηθεί στην έρευνα. Τη μέρα αυτή επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί το post-test. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο που απάντησαν την 1η μέρα ώστε να συγκριθούν και να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στις γνώσεις τους σε σχέση με τους πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους.

Πριν την έναρξη της διαδικασίας η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά ότι πρόκειται για το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχαν απαντήσει πριν λίγο καιρό. Τους παρακίνησε να απαντήσουν όσες περισσότερες ερωτήσεις γνωρίζουν, ενώ διευκρίνισε ότι δεν

πειράζει να μην γνωρίζουν την απάντηση ή να δώσουν λανθασμένες απαντήσεις και πως δεν θα βαθμολογηθούν για αυτές. Επίσης, τους εξήγησε ότι δεν χρειάζονταν να θυμούνται τι είχαν απαντήσει στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές το ερωτηματολόγιο και τους δόθηκε χρόνος να το συμπληρώσουν. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου οι περισσότεροι μαθητές δεν παραπονέθηκαν πως δεν γνωρίζουν τις απαντήσεις και έδειχνα αρκετή αυτοπεποίθηση.

7.2 Πειραματική ομάδα

1^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η πρώτη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 11 Νοεμβρίου 2022. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν αρχικά 16 μαθητές που φοιτούσαν στη Στ' τάξη ενός Δημοτικού της Αττικής. Κατά την πρώτη μέρα της παρέμβασης επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί το pre- test ώστε να διαπιστωθεί τι ακριβώς γνωρίζουν οι μαθητές για τους πρόσφυγες, τα δικαιώματά τους και τους τους φορείς που τους βοηθούν.

Πριν την έναρξη της δράσης η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά ότι πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τους πρόσφυγες. Τους παρακίνησε να απαντήσουν όσες περισσότερες ερωτήσεις γνωρίζουν, ενώ διευκρίνισε ότι δεν πειράζει να μην γνωρίζουν την απάντηση ή να δώσουν λανθασμένες απαντήσεις και πως δεν θα βαθμολογηθούν για αυτές. Επίσης εξήγησε ότι αν κάποιος ένιωθε να δυσκολεύεται πολύ κατά τη διαδικασία μπορούσε να σταματήσει.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές το ερωτηματολόγιο και τους δόθηκε χρόνος να το συμπληρώσουν. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κάποιοι μαθητές παραπονέθηκαν πως δεν γνωρίζουν τις απαντήσεις και η εκπαιδευτικός επανέλαβε πως δεν υπάρχει πρόβλημα να απαντήσουν λάθος ή ότι δεν γνωρίζουν την απάντηση. Εξήγησε, επίσης, ότι μπορούν να σταματήσουν αν δυσκολεύονται πολύ.

Λίγο πριν το τέλος της ώρας οι 16 μαθητές παρέδωσαν τα ερωτηματολόγια στην εκπαιδευτικό. Από τους μαθητές που ολοκλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 5 έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μάθουν τις απαντήσεις και ζήτησαν από την εκπαιδευτικό να τους πει αν οι δικές τους ήταν σωστές.

2^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Η δεύτερη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 18 Νοεμβρίου 2022. Στη συνάντηση αυτή απουσίαζε ένας μαθητής από τους 16 κι έτσι η πειραματική ομάδα αποτελείτο από 15 παιδιά. Τη δεύτερη μέρα της παρέμβασης επιλέχθηκε να δοθούν στους μαθητές φύλλα εργασίας τα οποία αφορούν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι πρόσφυγες;
- Ποια διαφορά έχουν οι πρόσφυγες από τους μετανάστες;
- Από πού έρχονται και πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες;

Η διαδικασία ξεκίνησε με χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, καθώς κρίθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο θα δουλέψουν πιο αποτελεσματικά. Οι 15 μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις με κύριο κριτήριο τον βαθμό εξοικείωσής τους με τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία θα κληθούν να παίξουν στις επόμενες παρεμβάσεις, ώστε να μην αλλάξουν οι ομάδες στην πορεία. Από τις τέσσερις ομάδες που δημιουργήθηκαν οι τρεις απαρτίζονταν από τέσσερα άτομα και η μία από τρία. Αφού έγινε η απαιτούμενη μετακίνηση των μαθητών και των θρανίων, η εκπαιδευτικός εξήγησε ότι θα δουλέψουν με φύλλα εργασίας τα οποία στη συνέχεια τους μοίρασε.

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν με καταιγισμό ιδεών να καταγράψουν στις ομάδες τους τι σκέφτονται όταν ακούν τη λέξη «πρόσφυγας». Δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα στη συνεργασία των ομάδων και όλοι έδειξαν προθυμία να πουν τη γνώμη τους και να συνεργαστούν. Οι μαθητές έγραψαν κάποιες απόψεις, όπως: «Πόλεμος», «Φεύγουν από τη χώρα τους», «Είναι μόνοι τους», «Ταξιδεύουν σε άλλη χώρα για να βρουν δουλειά», «Χάνουν την οικογένειά τους», «Δεν έχουν φαγητό.» κ.λπ..

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές παρουσιάζουν τις σκέψεις τους στην τάξη και στη συνέχεια παρακολουθούν ένα βίντεο⁴⁵. Έπειτα, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες από το βίντεο και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού κλήθηκαν να φτιάξουν έναν εννοιολογικό χάρτη. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός με αφορμή το βίντεο και τις σκέψεις των παιδιών εξήγησε στους μαθητές ότι οι πρόσφυγες δεν φεύγουν από τη χώρα τους με τη θέλησή τους και για οικονομικούς λόγους αλλά

⁴⁵ Πηγή:

<https://www.youtube.com/watch?v=CYkRp0QOLvs&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=3>

μόνο σε περίπτωση πολέμου ή αν κινδυνεύει η ζωή τους. Στη συνέχεια, δημιούργησαν όλοι μαζί έναν βασικό εννοιολογικό χάρτη και οι μαθητές τον κατέγραψαν στα φύλλα εργασίας τους. Σε αυτή τη δραστηριότητα φάνηκε πως οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να διαχωρίσουν τους οικονομικούς λόγους από τον αντικειμενικό κίνδυνο που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες.

Καθώς προβλέφθηκε η σύγχυση των μαθητών μεταξύ των όρων πρόσφυγας και μετανάστης, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα σχετικό βίντεο⁴⁶ και στην τρίτη δραστηριότητα κλήθηκαν να βρουν τις διαφορές ανάμεσα σε πρόσφυγες και μετανάστες. Με συζήτηση στις ομάδες και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού κατέγραψαν τις διαφορές στο φύλλο εργασίας. Εδώ τονίστηκε από την εκπαιδευτικό η υποχρέωση των κρατών να προστατέψουν τους πρόσφυγες και να μη τους επιστρέψουν στη χώρα τους όπου κινδυνεύουν.

Με αφορμή την τρίτη δραστηριότητα και μία φράση που τους δόθηκε οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους και στη συνέχεια όλοι μαζί σχετικά με το αν οι χώρες πρέπει να δέχονται τους μετανάστες και γιατί. Από τις απαντήσεις των παιδιών φάνηκε πως έγινε σαφής η υποχρέωση των κρατών να προφυλάξουν τους πρόσφυγες. Όσον αφορά τους μετανάστες οι απαντήσεις των μαθητών ήταν ουδέτερες ή «Δεν ξέρω», «Δεν είμαι σίγουρος». Δεν υπήρξαν ιδιαίτερα αρνητικά σχόλια εκτός από έναν μαθητή που είπε «Δεν τους θέλουμε! Να φύγουν!». Αξίζει να σημειωθεί ότι μία μαθήτριά ανέφερε πως αν ήθελε κάποτε να πάει σε άλλη χώρα να σπουδάσει ή να δουλέψει δεν θα ήθελε να την διώξουν. Η εκπαιδευτικός ορμώμενη από την απάντηση αυτή της μαθήτριάς συζήτησε με τους μαθητές παραδείγματα περιπτώσεων που κάποιος άνθρωπος χρειάζεται να μεταναστεύσει καθώς και πως ο καθένας μας θα μπορούσε να μεταναστεύσει σε μια άλλη χώρα για σπουδές, εργασία κ.λπ..

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν από πού φεύγουν και πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες. Με τη βοήθεια του χάρτη και όσων είχαν ακούσει τα τελευταία χρόνια τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι οι πρόσφυγες έρχονται από τη Συρία ή γενικά την Ασία και την Ουκρανία γιατί γίνεται πόλεμος. Μάλιστα ανέφεραν και έναν συμμαθητή που είχαν σε μικρότερη τάξη και ήταν πρόσφυγας από τη Συρία. Ανέφεραν, επίσης, και την Αφρική ως μια ήπειρο που είναι φτωχή και «οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να πάνε αλλού για να ζήσουν», εμπλέκοντας και πάλι το στοιχείο των οικονομικών λόγων μετακίνησης. Υπήρξαν, βέβαια, και

⁴⁶ Πηγή:

<https://www.youtube.com/watch?v=xtS60ZwuV30&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=9>

απόψεις ότι οι πρόσφυγες μπορεί να προέρχονται από οπουδήποτε. Όσον αφορά το πού πηγαίνουν, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι οι περισσότεροι πρόσφυγες πηγαίνουν στην Ευρώπη. Στο σημείο αυτό τα παιδιά παρακολούθησαν δύο σχετικά βίντεο⁴⁷. Με αφορμή αυτά η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι η οικονομική κατάσταση μιας χώρα δεν παίζει μεγάλο ρόλο στον αριθμό των προσφύγων που δέχεται και οι μαθητές έδειξαν εντυπωσιασμένοι που οι πιο πολλοί πρόσφυγες μετακινούνται στην Αφρική. Εδώ έδειξαν και μεγάλο ενδιαφέρον να μάθουν για τους εμφύλιους πολέμους που γίνονται στην Αφρική. Με τις πληροφορίες που άντλησαν από τα βίντεο και τη συζήτηση και με τη καθοδήγηση της εκπαιδευτικού κράτησαν σημειώσεις στον χάρτη της δραστηριότητας.

Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές συζήτησαν για το αν θα έπρεπε να βοηθούν περισσότερο οι πλούσιες χώρες τους πρόσφυγες. Σε γενικές γραμμές συμφώνησαν ότι αυτό είναι «δίκαιο». Είπαν, επίσης, και ότι οι πιο φτωχές χώρες όχι μόνο δεν μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες αλλά ταυτόχρονα ξοδεύουν χρήματα που θα μπορούσαν να ξοδέψουν για τους δικούς τους πολίτες και έτσι γίνονται ακόμα πιο φτωχές.

Στο τέλος του φύλλου εργασίας οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο έμαθαν για τους πρόσφυγες στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ».

3^η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Η τρίτη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 25 Νοεμβρίου 2022 και την Πέμπτη 1 Δεκεμβρίου 2022. Η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν από 14 μαθητές, καθώς απουσίαζαν 2. Οι παρόντες μαθητές έμειναν χωρισμένοι στις υπάρχουσες ομάδες. Την ημέρα αυτή επιλέχθηκε να δοθούν φύλλα εργασίας σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων.

Με αφορμή την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και στη συνέχεια τα παρουσίασαν στην ολομέλεια. Τα επικρατέστερα δικαιώματα, όπως αναφέρθηκαν από τα παιδιά, ήταν:

⁴⁷ Πηγή:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=PgNCyY4Ik8I&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=6>

2. <https://www.youtube.com/watch?v=W55mdSCFim8&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=7>

α) «φαγητό», β) «νερό», γ) «γνώση», δ) «καθαριότητα», ε) «να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας», στ) «να μας σέβονται», ζ) «σπίτι», η) «ρούχα». Στη συνέχεια, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού κατέγραψαν αυτά που σκέφτηκαν και κάποια ακόμα, όπως το δικαίωμα στην περίθαλψη, τη ζωή και την εργασία.

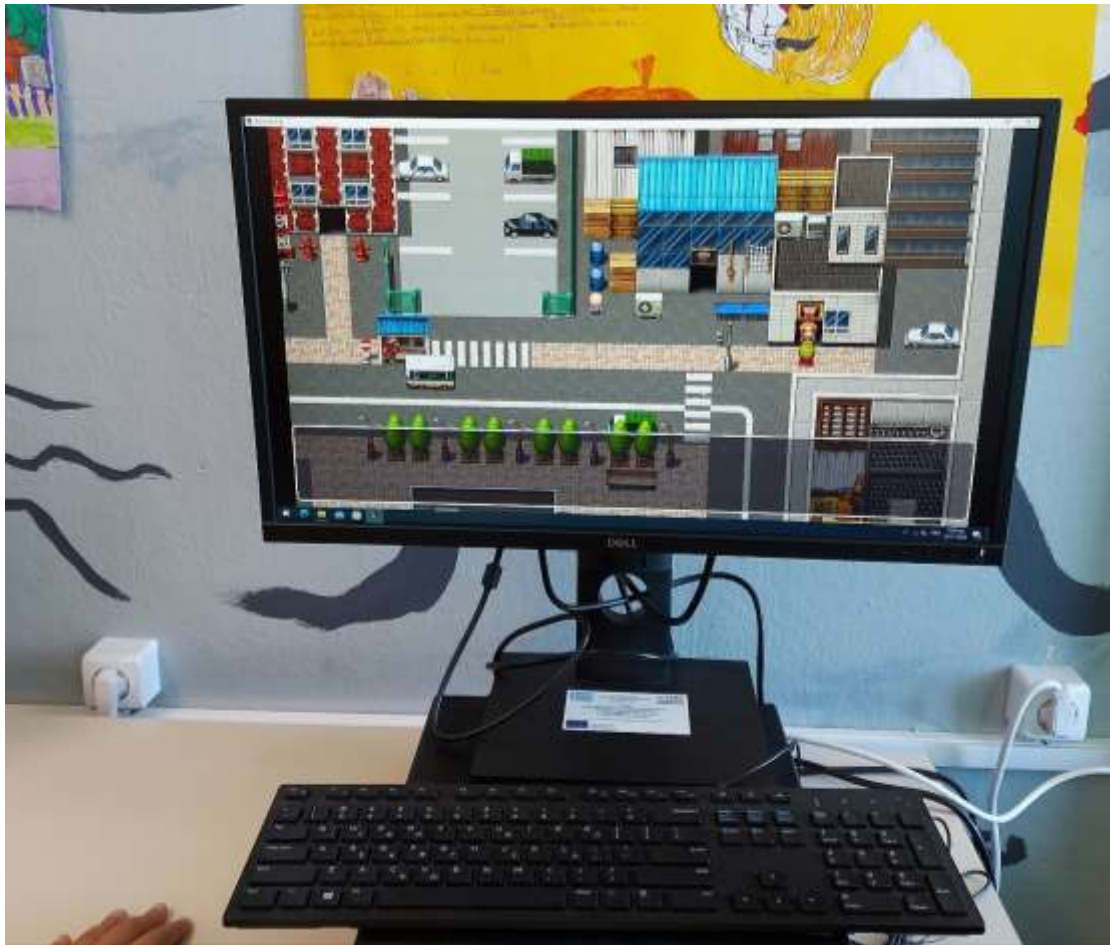
Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν ποια δικαιώματα από αυτά που κατέγραψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα ή και ποια ακόμα έχουν οι πρόσφυγες και ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους στη χώρα που εγκαθίστανται. Δόθηκε χρόνος στις ομάδες να συζητήσουν και στη συνέχεια παρουσίασαν τις απόψεις τους στην τάξη. Στα δικαιώματα οι μαθητές ανέφεραν κυρίως το φαγητό και το νερό, τα ρούχα, τη στέγη και τον σεβασμό. Όσον αφορά τις υποχρεώσεις οι μαθητές ανέφεραν κυρίως «να μην κλέβουν», «να μην κάνουν ζημιές» και «να μην πετάνε σκουπίδια». Μετά από αυτά παρακολούθησαν ένα σχετικό βίντεο⁴⁸ και κατόπιν συζήτησαν για το θέμα του ασύλου και την υποχρέωση των χωρών να μην στείλουν τους πρόσφυγες πίσω στις χώρες προέλευσης αλλά και την υποχρέωση των προσφύγων να σέβονται τους νόμους της χώρας που τους παρέχει άσυλο. Στο τέλος, κατέγραψαν όλοι μαζί τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των προσφύγων στο φύλλο εργασίας.

Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν στις ομάδες τους πώς θα σχεδίαζαν ένα σύστημα ώστε να γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των προσφύγων. Εδώ τα περισσότερα παιδιά συμφώνησαν ότι ο κόσμος πρέπει να ενημερώνεται για τα δικαιώματα των προσφύγων μέσα από την εκπαίδευση αλλά με διαφημίσεις. Επίσης, δύο μαθητές ανέφεραν ότι το καλύτερο θα ήταν «να μην γίνονται πόλεμοι για να μην χρειάζεται να υπάρχουν πρόσφυγες».

Στο τέλος του φύλλου εργασίας οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο έμαθαν για τους πρόσφυγες στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ».

Μετά από αυτά οι μαθητές κάθισαν με τις ομάδες στους υπολογιστές της τάξης και έπαιξαν το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι προσομοίωσης "360° Greek City". Η εκπαιδευτικός εξήγησε τον σκοπό του παιχνιδιού και καθ' όλη τη διάρκεια καθοδηγούσε όποια ομάδα το χρειαζόταν, ενώ ταυτόχρονα κατέγραφε τις αντιδράσεις και τις συζητήσεις των μαθητών.

⁴⁸ Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=2QuHkabkmgg&t=1s>



Εικόνα 7.4: 360° Greek City (πειραματική ομάδα – 3^η μέρα παρέμβασης)

Οι πρώτες αντιδράσεις των παιδιών ήταν ανάμεικτες καθώς τους φάνηκε ότι το παιχνίδι είχε πολύ παλιά γραφικά και δεν τους άρεσε που δεν υπήρχε κάποιο σύστημα πόντων. Ωστόσο, πολύ γρήγορα εξοικειώθηκαν με το περιβάλλον και τους άρεσε που το παιχνίδι δεν είχε συγκεκριμένη διαδρομή αλλά έπρεπε να ψάξουν μόνοι τους μέσα στην πόλη. Στην πλειοψηφία όσο έπαιζαν έδειχναν ενθουσιασμό αναζητώντας τη λύση των προβλημάτων, ενώ εκφράζονταν με θυμό όταν δυσκολεύονταν να βρουν πού έπρεπε να πάνε. Χαρακτηριστικό αποτελεί πως μέσα στο παιχνίδι οι ήρωες συναντούν χαρακτήρες που τους διώχνουν και τους μιλούν απότομα και με αγένεια. Στα σημεία αυτά οι μαθητές έδειχναν να ενοχλούνται και απαντούσαν θυμωμένα στον χαρακτήρα, ενώ άλλοι ρωτούσαν γιατί τους μιλάνε έτσι. Σε αυτές τις αντιδράσεις η εκπαιδευτικός ρωτούσε τα παιδιά πώς νιώθουν που δυσκολεύονται να βρουν λύσεις ή που κάποιος τους μίλησε με άσχημο τρόπο και απαντούσαν θυμό ή λύπη. Στη συνέχεια, τους ρωτούσε πως νομίζουν ότι θα ένιωθαν οι πρόσφυγες σε αντίστοιχες περιπτώσεις και απαντούσαν πως μάλλον θα ένιωθαν το ίδιο.



Εικόνα 7.5: 360° Greek City (πειραματική ομάδα – 3^η μέρα παρέμβασης)

Καθώς κρίθηκε ότι η μία διδακτική ώρα δεν ήταν επαρκής για να παίξουν οι μαθητές το παιχνίδι, η δραστηριότητα αυτή επεκτάθηκε για μία ώρα ακόμα την Πέμπτη 1 Δεκεμβρίου. Στο τέλος της τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του παιχνιδιού, σχετικά με το επίπεδο διασκέδασης και τη γνώση που θεωρούν πως αποκόμισαν.

4η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Η τέταρτη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 2 Δεκεμβρίου 2022. Η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν από 13 μαθητές χωρισμένους σε τέσσερις ομάδες. Την ημέρα αυτή επιλέχθηκε να παρουσιαστούν διεθνείς οργανισμοί και άλλοι φορείς που βοηθούν τους πρόσφυγες καθώς και ο τρόπος που μπορούν να βοηθήσουν.

Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές ερωτήθηκαν ποιος θεωρούν ότι βοηθάει τους πρόσφυγες και τι είδους βοήθεια θα ήθελαν να λάβουν αν ήταν οι ίδιοι πρόσφυγες. Οι περισσότεροι ανέφεραν πως τους πρόσφυγες βοηθάει ο πρωθυπουργός, ο

δήμαρχος και οι απλοί άνθρωποι και πως αν ήταν οι ίδιοι στη θέση τους θα ήθελαν να τους δώσουν φαγητό και στέγη.

Κατόπιν παρουσιάστηκε στους μαθητές ένα βίντεο⁴⁹ και μια σειρά διαφανειών σχετικών με τους φορείς και τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν. Οι μαθητές σχολίασαν πως γνώριζαν κάποιους από αυτούς τους οργανισμούς και στη συνέχεια συζήτησαν τους τρόπους που βοηθούν τους πρόσφυγες. Έδωσαν ιδιαίτερη βάση στην παροχή φαγητού και στέγης αλλά έδειξαν ενδιαφέρον και για την εκπαίδευση και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας εγκατάστασης. Επιπλέον, μία μαθήτρια ανέφερε ότι χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη και «να τους φερόμαστε καλά γιατί είναι πολύ λυπημένοι που στη χώρα τους γίνεται πόλεμος».

Μετά από αυτό η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να καθίσουν στους υπολογιστές ανά ομάδες και τους καθοδήγησε πώς θα κάνουν σύνδεση στο Roblox Studio με τους κωδικούς που είχαν ήδη δημιουργηθεί για αυτόν τον σκοπό. Στη συνέχεια, τους εξήγησε πως πρέπει να δημιουργήσουν κάτι που θεωρούν ότι θα βοηθούσε τους πρόσφυγες και άνοιξαν ένα κενό terrain ώστε να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του παιχνιδιού και να σκεφτούν τι θέλουν να φτιάξουν. Οι περισσότεροι μαθητές ήταν ήδη αρκετά εξοικειωμένοι και η εκπαιδευτικός έδινε κυρίως οδηγίες χειρισμού του ποντικιού σε όποια ομάδα το χρειαζόταν. Όλοι οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και ξεκίνησαν αμέσως να προσθέτουν κτίρια στον χώρο και να πειραματίζονται.

5η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Η πέμπτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 9 Δεκεμβρίου 2022. Η πειραματική απαρτιζόταν από 13 μαθητές χωρισμένους σε τέσσερις ομάδες. Η συνάντηση αυτή αφιερώθηκε αποκλειστικά στο Roblox Studio με το οποίο οι μαθητές είχαν ήδη αρχίσει να ασχολούνται από την προηγούμενη φορά.

Οι μαθητές κάθισαν ανά ομάδες στους υπολογιστές της τάξης και συνδέθηκαν στο Roblox Studio. Η εκπαιδευτικός τους υπενθύμισε ότι χρειάζεται να φτιάξουν κάτι που θεωρούν ότι θα βοηθήσει τους πρόσφυγες. Όλες οι ομάδες συνέχισαν να ασχολούνται με αυτά που είχαν αποθηκεύσει από την προηγούμενη φορά. Οι μαθητές συνεργάζονταν με ενθουσιασμό και ακόμα κι όταν δυσκολεύονταν στον

⁴⁹ Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=rbYm2M1xATk&t=4s>

χειρισμό προσπαθούσαν να βρουν λύσεις. Κάποιες φορές μάλιστα βοηθούσαν και η μία ομάδα την άλλη.



Εικόνα 7.6: Roblox (πειραματική ομάδα – 4^η μέρα παρέμβασης)

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στη συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν ότι ο εξοπλισμός δεν βοηθούσε στην άνετη περιήγηση με αποτέλεσμα δύο ομάδες να έχουν σοβαρή δυσκολία στον χειρισμό, γιατί οι υπολογιστές τους κολλούσαν. Αυτό δημιούργησε κάποιον εκνευρισμό στα παιδιά που δεν μπορούσαν να φτιάξουν αυτό που ήθελαν αλλά στο τέλος κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις κατασκευές τους. Ωστόσο, κάποια μέλη των ομάδων αυτών, όπως θα δούμε παρακάτω, δεν έδωσαν καλό βαθμό στη διασκέδαση αιτιολογώντας, όμως, ότι έφταιγε ο υπολογιστής που κόλλαγε και όχι το παιχνίδι.

Λίγο πριν το τέλος της δεύτερης ώρας όλες οι ομάδες είχαν ολοκληρώσει τις κατασκευές τους και τις παρουσίασαν στους συμμαθητές τους. Τα παιδιά έφτιαξαν σπίτια, σχολεία, νοσοκομείο και supermarket και εστιατόρια. Από τα έργα των μαθητών φαίνεται ότι έδωσαν μεγάλη σημασία στο φαγητό αφού το πρόσθεσαν σχεδόν παντού. Η εκπαιδευτικός ρώτησε τις ομάδες που έφτιαξαν τα εστιατόρια και το supermarket πώς θα πληρώσουν οι πρόσφυγες για το φαγητό αν δεν έχουν

χρήματα και οι απαντήσεις ήταν πως οι πρόσφυγες θα τα παίρνουν δωρεάν ή ότι δεν το σκέφτηκαν.



Εικόνα 7.7: Roblox - Δημιουργία ομάδας Α (πειραματική ομάδα – 5^η μέρα παρέμβασης)



Εικόνα 7.8: Roblox - Δημιουργία ομάδας Α - λεπτομέρεια (πειραματική ομάδα – 5^η μέρα παρέμβασης)



Εικόνα 7.9: Roblox – Δημιουργία Ομάδας Β (πειραματική ομάδα – 5^η μέρα παρέμβασης)

Στο τέλος της συνάντησης τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του παιχνιδιού, σχετικά με το επίπεδο διασκέδασης και τη γνώση που θεωρούν πως αποκόμισαν.

6η μέρα παρέμβασης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η τελευταία συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 16 Δεκεμβρίου 2022. Η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν 13 μαθητές, καθώς ένας απουσίαζε και δύο είχαν χάσει τρεις από τις προηγούμενες παρεμβάσεις. Αυτοί οι μαθητές θα αποτελέσουν και το τελικό δείγμα που θα αξιοποιηθεί στην έρευνα. Τη μέρα αυτή επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί το post-test. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο που απάντησαν την 1η μέρα ώστε να συγκριθούν και να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στις γνώσεις τους σε σχέση με τους πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους.

Πριν την έναρξη της διαδικασίας η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά ότι πρόκειται για το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχαν απαντήσει πριν λίγο καιρό. Τους παρακίνησε να απαντήσουν όσες περισσότερες ερωτήσεις γνωρίζουν, ενώ διευκρίνισε ότι δεν πειράζει να μην γνωρίζουν την απάντηση ή να δώσουν λανθασμένες απαντήσεις και πως δεν θα βαθμολογηθούν για αυτές. Επίσης, τους εξήγησε ότι δεν χρειάζοταν να θυμούνται τι είχαν απαντήσει στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές το ερωτηματολόγιο και τους δόθηκε χρόνος να το συμπληρώσουν. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου οι περισσότεροι μαθητές δεν παραπονέθηκαν πως δεν γνωρίζουν τις απαντήσεις και έδειχνα αρκετή αυτοπεποίθηση. Μάλιστα κάποιοι μαθητές ανέφεραν στην εκπαιδευτικό ότι επέλεξαν την απάντηση «Δεν γνωρίζω» σε λίγες απαντήσεις ή καθόλου και ότι τελικά είχαν μάθει πολλά πράγματα.

8. Αποτελέσματα

8.1 Μαθησιακά αποτελέσματα

Όπως αναφέρθηκε ήδη και στο κεφάλαιο του σχεδιασμού, οι μαθησιακοί στόχοι σχετίζονταν πρώτα απ' όλα με την κατάκτηση και κατανόηση κάποιων βασικών πληροφοριακών στοιχείων για τους πρόσφυγες τόσο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου όσο και από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Έτσι, η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στις δύο ομάδες επικεντρώθηκε κυρίως στην ανίχνευση του γνωστικού επιπέδου που έφτασαν οι μαθητές σχετικά με τις πληροφορίες που έλαβαν κατά τη διδασκαλία.

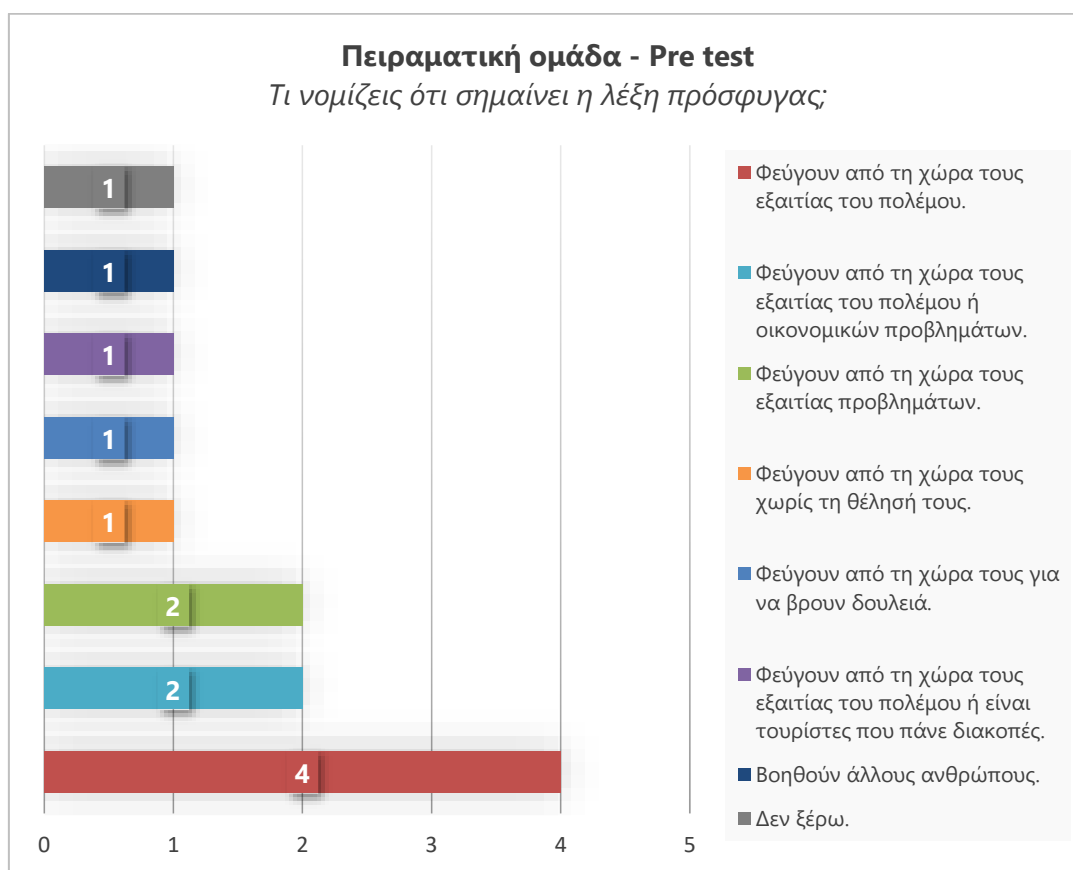
Για να γίνει φανερή και να συγκριθεί η αποτελεσματικότητα ή μη των δύο μεθόδων διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος προ και μετά ελέγχου, με βάση την οποία έγινε και η καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα ερωτηματολόγια ελέγχου εξετάζουν το επίπεδο της γνώσης που προϋπήρχε της παρέμβασης και κατά πόσο αυτό βελτιώθηκε μετά από αυτήν.

Αναφέρθηκε ήδη ότι τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να είναι κατανοητά από τους μαθητές και να μην δίνουν την εντύπωση γραπτής δοκιμασίας. Επομένως, υπήρξε η ανάγκη να δημιουργηθεί μια άτυπη σύμβαση για την επεξεργασία, ανάλυση και απεικόνιση των δεδομένων. Η 1^η και 4^η ερώτηση του ερωτηματολογίου είναι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων και ποσοτικοποίηση των ομάδων αυτών. Η 2^η ερώτηση περιλαμβάνει σωστές και λάθος δηλώσεις. Καθώς δεν παρουσιάστηκε έτσι στους μαθητές χρειάστηκε αρχικά να γίνει μετατροπή των απαντήσεων των μαθητών σε «Σωστό» και «Λάθος» και στη συνέχεια να ακολουθήσει η επεξεργασία τους συνολικά, ανά μαθητή και ανά ερώτηση. Τέλος, η 3^η ερώτηση είναι μια ερώτηση πολλαπλών επιλογών η οποία αξιοποιήθηκε ως αριθμός επιλογών στο σύνολο των μαθητών.

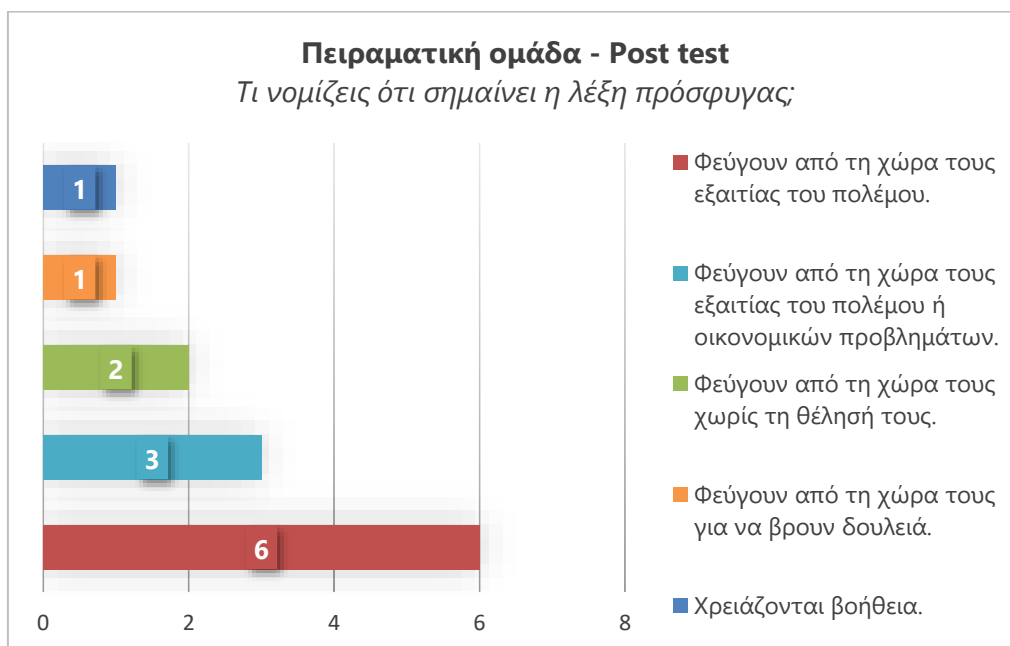
Σε γενικές γραμμές η επίτευξη των μαθησιακών στόχων μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής για τους μαθητές και των δύο ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, συνολικά παρουσιάστηκε βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων που εξετάστηκαν. Όλοι οι μαθητές φαίνεται ότι έμαθαν κάτι παραπάνω για τους πρόσφυγες μέσω των παρεμβάσεων ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε. Παρόλα αυτά, το στοιχείο που δεν παρουσίασε την αναμενόμενη εξέλιξη είναι η διαφοροποίηση ανάμεσα σε πρόσφυγες και μετανάστες. Οι μαθητές και των δύο ομάδων, αν και κατάλαβαν ότι ο πόλεμος είναι η βασική αιτία για να εγκαταλείψει ένας πρόσφυγας τη χώρα του, ωστόσο συνέχισαν να απαντούν ότι και οι οικονομικοί λόγοι και η

εύρεση εργασίας σχετίζονται με την «βίαιη» και αναγκαστική μετακίνηση των προσφύγων.

Από τους 13 μαθητές της πειραματικής ομάδας οι 4 αναφέρουν στο pre test ότι οι πρόσφυγες είναι άνθρωποι που εγκαταλείπουν τη χώρα τους εξαιτίας του πολέμου, άλλοι 3 αναφέρουν τον πόλεμο και άλλους λόγους, 1 μαθητής αναφέρει ότι μετακινούνται χωρίς τη θέλησή τους, 2 δεν γνωρίζουν ποιοι είναι οι πρόσφυγες και οι υπόλοιποι 3 αναφέρονται μόνο σε άλλους λόγους μετακίνησης (βλ. σχήμα 8.1). Από το σχήμα 8.2 φαίνεται ότι στο post test περισσότεροι μαθητές που αναφέρουν μόνο τον πόλεμο ως αιτία μετακίνησης αλλά επίσης αναφέρουν τα οικονομικά προβλήματα και την εύρεση εργασίας. Θα μπορούσε να θεωρηθεί πως υπάρχει μια εξέλιξη στις απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά τον ορισμό του πρόσφυγα αλλά αυτή δεν είναι μεγάλη.

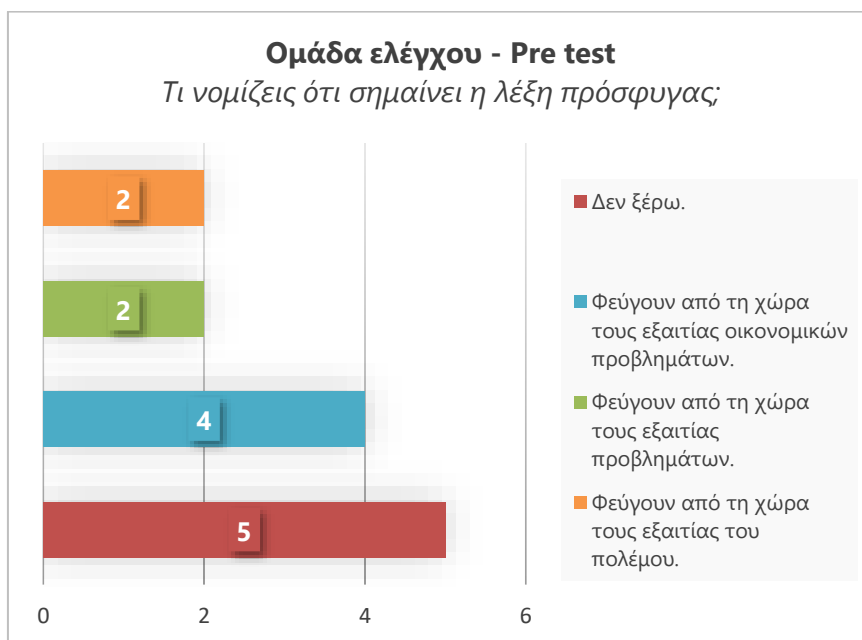


Εικόνα 8.1: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 1^η ερώτηση του Pre test (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)

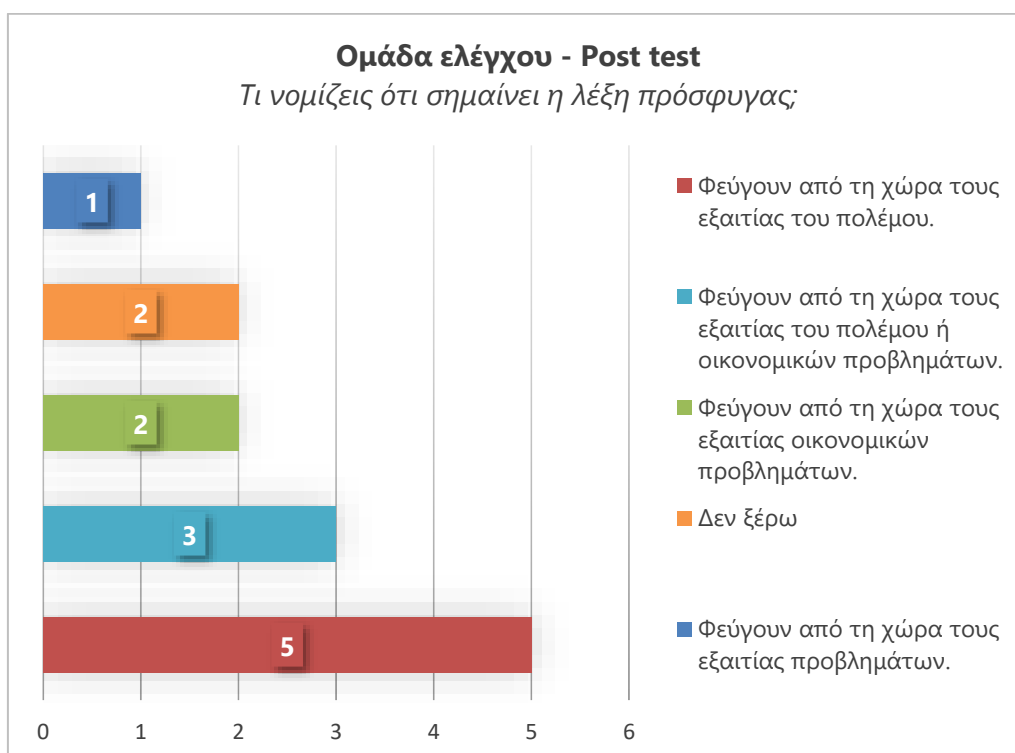


Εικόνα 8.2: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 1^η ερώτηση του Post test (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)

Αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου από τους 13 μαθητές οι 2 αναφέρουν στο pre test ότι οι πρόσφυγες είναι άνθρωποι που εγκαταλείπουν τη χώρα τους εξαιτίας του πολέμου, άλλοι 4 αναφέρουν μόνο οικονομικούς λόγους μετακίνησης, 2 αναφέρουν άλλα προβλήματα και οι υπόλοιποι 5 δεν γνωρίζουν ποιοι είναι οι πρόσφυγες (βλ. σχήμα 8.3). Στο post test, όπως φαίνεται στο σχήμα 8.4, περισσότεροι μαθητές αναφέρουν μόνο τον πόλεμο ως αιτία μετακίνησης αλλά εξακολουθούν να αναφέρουν τα οικονομικά προβλήματα και 2 από αυτούς απαντούν και πάλι πως δεν γνωρίζουν ποιοι είναι οι πρόσφυγες. Κι εδώ θα μπορούσε να θεωρηθεί πως υπάρχει μια εξέλιξη στις απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά τον ορισμό του πρόσφυγα αλλά και πάλι όχι μεγάλη και σίγουρα μικρότερη από την εξέλιξη των μαθητών της πειραματικής ομάδας.



Εικόνα 8.3: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 1^η ερώτηση του Pre test (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)



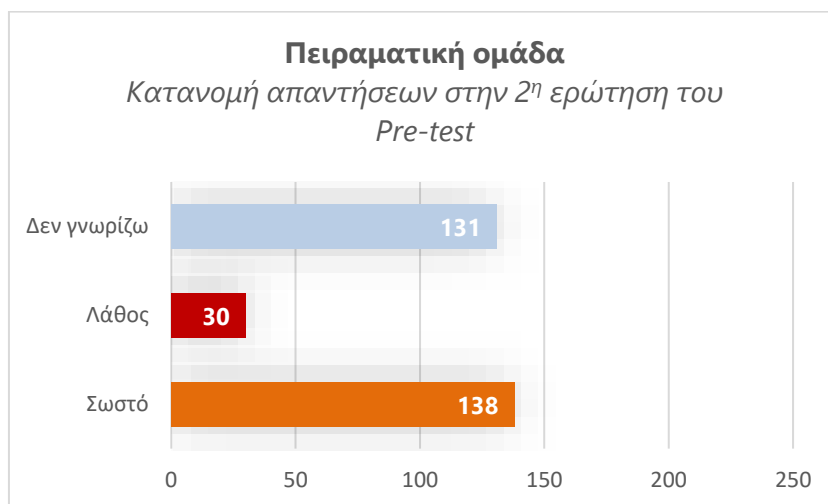
Εικόνα 8.4: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 1^η ερώτηση του Post test (Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;)

Στην επόμενη ερώτηση όλα τα παιδιά που απάρτιζαν την πειραματική ομάδα παρουσίασαν κάποια βελτίωση στο επίπεδο των γνώσεων τους. Συγκεκριμένα, όπως

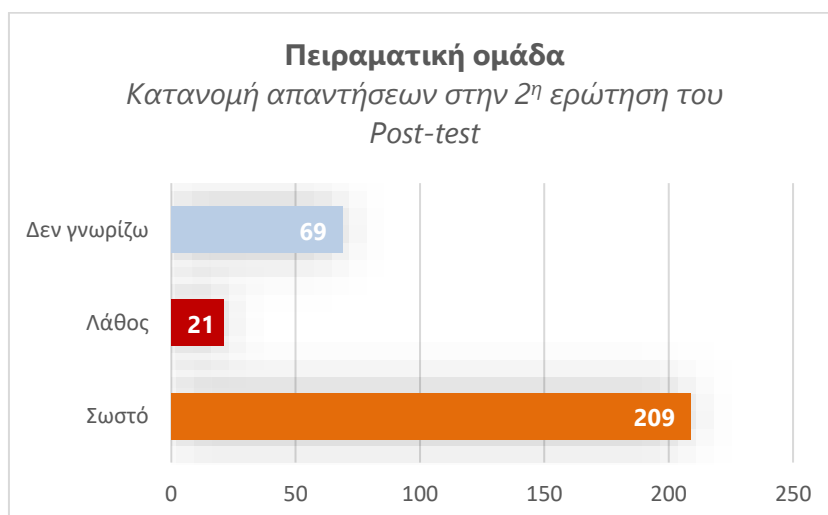
φαίνεται στο σχήμα 8.5, στο σύνολο της ομάδας περιορίστηκαν εμφανώς οι απαντήσεις «Δεν γνωρίζω», ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκαν οι σωστές και μειώθηκαν οι λανθασμένες. Είναι χαρακτηριστικό πως ο μαθητής Π3 στο pre test απάντησε σε όλες τις δηλώσεις της ερώτησης πως δεν γνωρίζει την απάντηση, ενώ στο post test δοκίμασε και έδωσε τελικά κάποιες σωστές απαντήσεις. Γενικά, παρατηρήθηκε σε όλη τη διαδικασία του ελέγχου και στις δύο ομάδες πως η επιλογή «Δεν γνωρίζω» έδωσε ασφάλεια στα παιδιά να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο στον πρώτο έλεγχο, ενώ στον τελικό έλεγχο είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση να δώσουν μια απάντηση, ακόμα κι αν ήταν λανθασμένη.



Εικόνα 8.5: Απεικόνιση απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στην 2^η ερώτηση των ερωτηματολογίων ελέγχου.

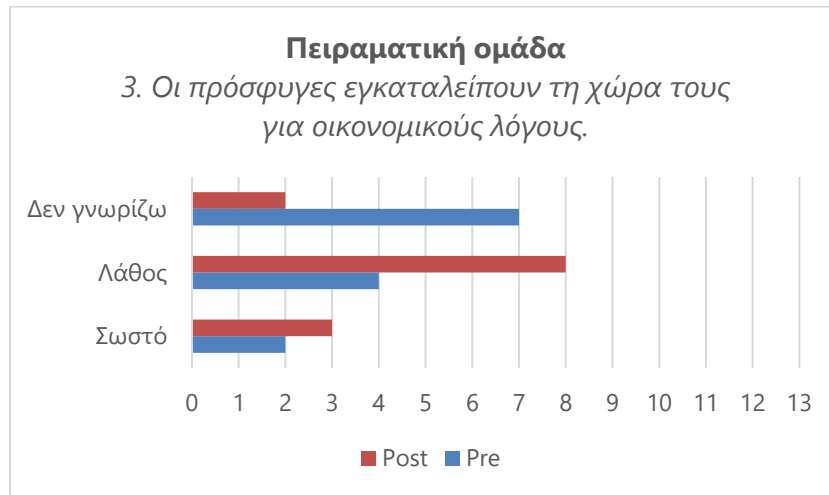


Εικόνα 8.6: Πειραματική ομάδα – Κατανομή απαντήσεων στην 2^η ερώτηση του *Pre-test*



Εικόνα 8.7: Πειραματική ομάδα – Κατανομή απαντήσεων στην 2^η ερώτηση του *Post-test*

Η δήλωση, βέβαια, που παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον όσον αφορά την εξέλιξη των απαντήσεων στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης είναι η δήλωση 3 που αναφερόταν στους οικονομικούς λόγους μετακίνησης. Έτσι, επιβεβαιώνεται αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω, στην ανάλυση της 1^{ης} ερώτησης, πως οι μαθητές δεν κατάφεραν να διαχωρίσουν τους πρόσφυγες από τους μετανάστες, ως προς τους λόγους που εγκαταλείπουν τις χώρες τους. Συγκεκριμένα, μετά από το τέλος της παρέμβασης 8 από τους 13 μαθητές συμφωνούν πως οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τις χώρες τους για οικονομικούς λόγους (βλ. σχήμα 8.8), άποψη η οποία είναι λανθασμένη βάσει των όσων διδάχτηκαν.



Εικόνα 8.8: Απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δήλωση της 2^{ης} ερώτησης, «Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για οικονομικούς λόγους».

Για περαιτέρω έλεγχο και επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος χ^2 (chi-square test) ώστε να διαπιστωθεί αν η διαφοροποίηση στις απαντήσεις της ερώτησης 2 πριν και μετά είναι στατιστικά σημαντική. Η μηδενική υπόθεση (H_0) ήταν πως η παρέμβαση δεν θα επηρεάσει τις απαντήσεις των μαθητών και απορρίφθηκε μόνο για τις σωστές απαντήσεις. Όπως, φαίνεται στους πίνακες 8.2 και 8.3, η διαφοροποίηση στις λανθασμένες απαντήσεις και τις απαντήσεις «Δεν γνωρίζω» δεν μπορεί να θεωρηθεί ως στατιστικά σημαντική, καθώς το $p > 0,05$. αυτό μπορεί να ερμηνευτεί αν ληφθεί υπόψη πως οι μαθητές επέλεξαν πιο εύκολα να απαντήσουν «Δεν γνωρίζω» στο pre test παρά να δώσουν μια τυχαία λανθασμένη απάντηση. Επομένως, αν ληφθούν υπόψη οι σωστές απαντήσεις, η στατιστική ανάλυση επιβεβαιώνει πως η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Πειραματική ομάδα
Κριτήριο ελέγχου χ^2 σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 106,694 ^a | 81 | ,029 |
| Likelihood Ratio | 70,365 | 81 | ,795 |
| Linear-by-Linear Association | 14,568 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 23 | | |

Πίνακας 8.1: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της πειραματικής ομάδας.

Πειραματική ομάδα

Κριτήριο ελέγχου χ^2 λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 14,555 ^a | 12 | ,267 |
| Likelihood Ratio | 12,061 | 12 | ,441 |
| Linear-by-Linear Association | 5,458 | 1 | ,019 |
| N of Valid Cases | 23 | | |

Πίνακας 8.2: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της πειραματικής ομάδας.

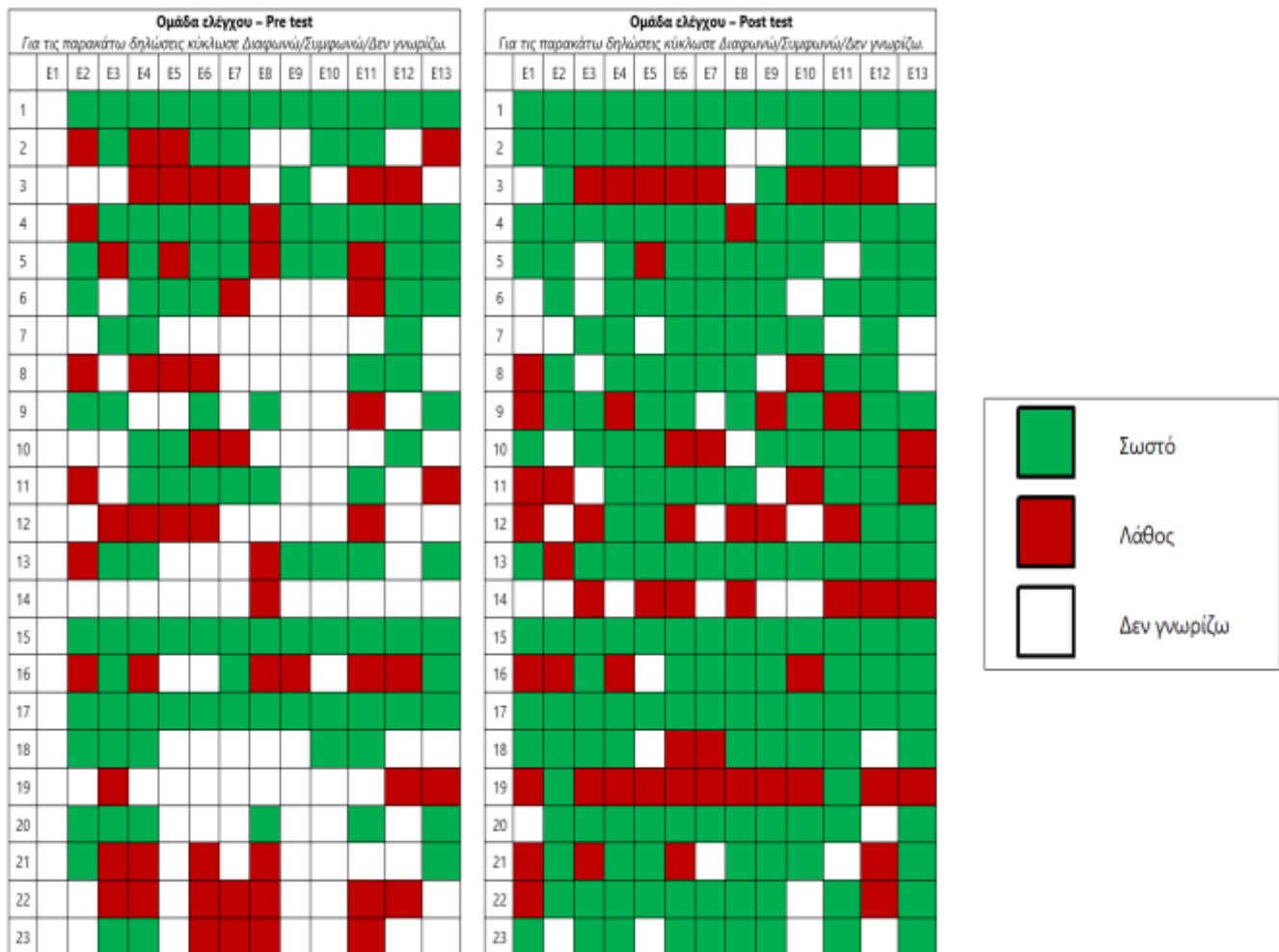
Πειραματική ομάδα

Κριτήριο ελέγχου χ^2 απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση

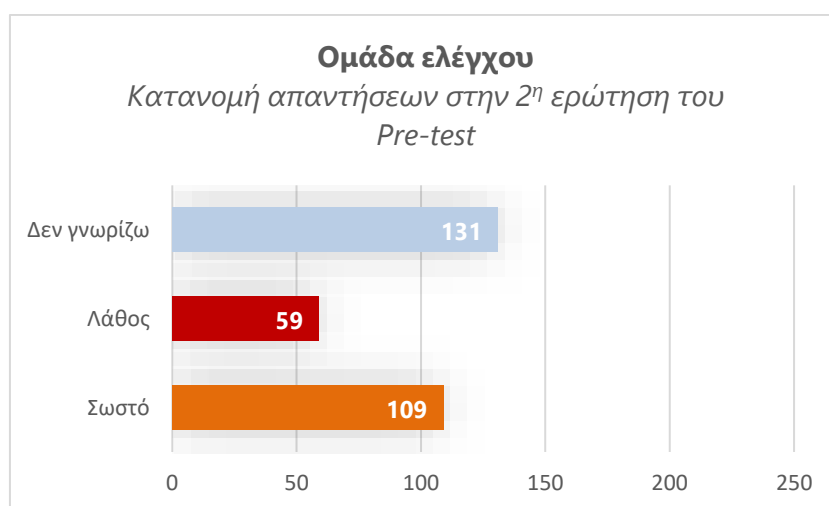
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 61,525 ^a | 54 | ,225 |
| Likelihood Ratio | 52,545 | 54 | ,531 |
| Linear-by-Linear Association | 13,260 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 23 | | |

Πίνακας 8.3: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στο pre και post test της πειραματικής ομάδας.

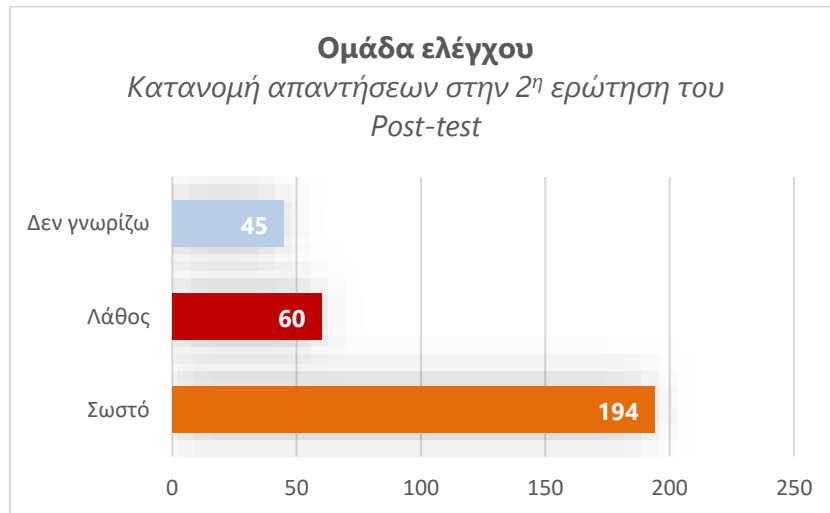
Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, από την άλλη, παρουσίασαν στο post test ακριβώς των ίδιο αριθμό απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» αλλά μικρότερο αριθμό σωστών απαντήσεων. Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως φαίνεται στο σχήμα 8.9, εμφανίζουν και αυτοί βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου και έχουν αυτοπεποίθηση να δώσουν μια απάντηση, όμως δίνουν και πολλές λανθασμένες απαντήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως ο μαθητής E1 που ενώ αρχικά δεν απάντησε τίποτα στη συνέχεια έδωσε τις περισσότερες απαντήσεις, αν και λανθασμένες. Πρόκειται για τον μαθητή που υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και φάνηκε να έδειξε ενθουσιασμό και ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.



Εικόνα 8.9: Απεικόνιση απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στην 2^η ερώτηση των ερωτηματολογίων ελέγχου.

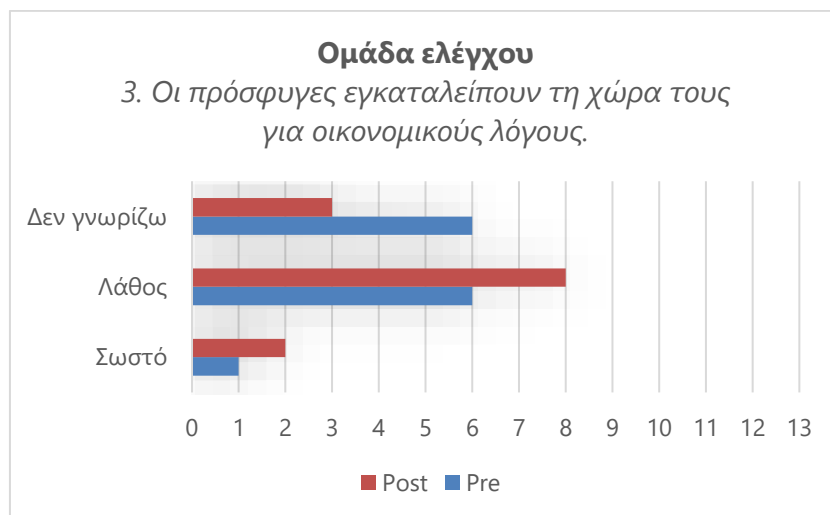


Εικόνα 8.10: Ομάδα ελέγχου – Κατανομή απαντήσεων στην 2^η ερώτηση του Pre-test

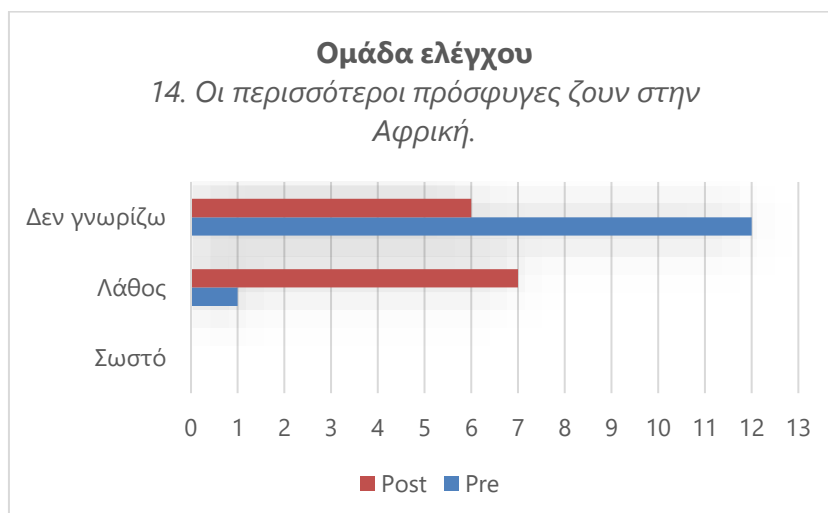


Εικόνα 8.11: Ομάδα ελέγχου– Κατανομή απαντήσεων στην 2^η ερώτηση του Post-test

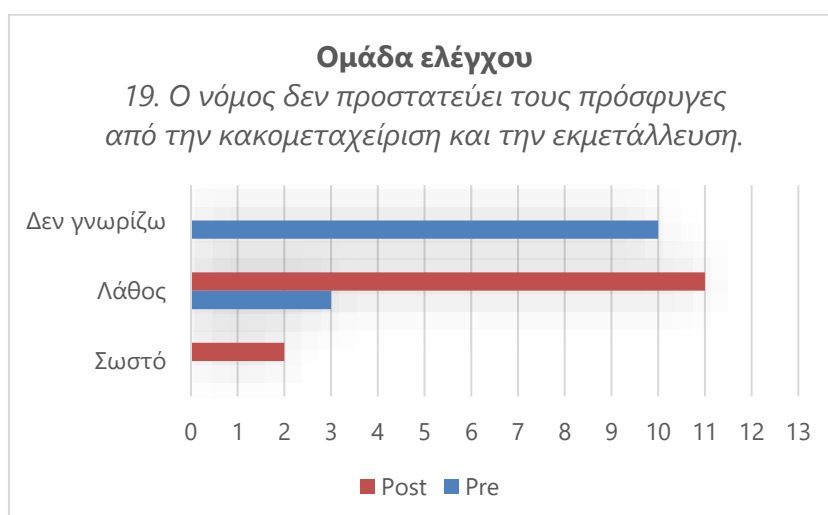
Επιπλέον, τρεις δηλώσεις παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς έχουν απαντηθεί κυρίως λανθασμένα στον τελικό έλεγχο. Πρόκειται για τη 3^η δήλωση που και εδώ μπέρδεψε τους μαθητές με 8 στους 13 να απαντούν πως οι πρόσφυγες μετακινούνται για οικονομικούς λόγους (βλ. σχήμα 8.12). Στη δήλωση 14 δεν υπάρχει καμία σωστή απάντηση και 7 στους 13 μαθητές διαφωνούν ότι οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στην Αφρική (βλ. σχήμα 8.13). Τέλος, στη δήλωση 19 οι 11 από τους 13 μαθητές συμφωνούν πως ο νόμος δεν προστατεύει τους πρόσφυγες (βλ. σχήμα 8.14).



Εικόνα 8.12: Απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη δήλωση της 2ης ερώτησης, «Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για οικονομικούς λόγους».



Εικόνα 8.13: Απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη δήλωση της 2ης ερώτησης, «Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στην Αφρική».



Εικόνα 8.14: Απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη δήλωση της 2ης ερώτησης, «Ο νόμος δεν προστατεύει τους πρόσφυγες από την κακομεταχείριση και την εκμετάλλευση».

Είναι εμφανές πως υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών της πειραματική ομάδας σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στη δήλωση 14 της 2^{ης} ερώτησης. Πρόκειται για μία διατύπωση που μπέρδεψε αρχικά και τις δύο ομάδες καθώς οι μαθητές θεωρούσαν ότι η Αφρική είναι μια φτωχή ήπειρος στην οποία δεν πηγαίνουν οι πρόσφυγες καθώς και ότι οι πρόσφυγες έρχονται κυρίως στην Ευρώπη. Η διαφοροποίηση που προέκυψε στα post test πιθανότατα οφείλεται στη διαφορετική δυναμικότητα των δύο ομάδων αλλά και στη διαφορετική προσέγγιση του θέματος. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε σχετικό βίντεο και οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν πολύ από το θέμα των εμφυλίων πολέμων που

μαστίζουν την Αφρική και αποτελούν βασική αιτία εκπατρισμού στη συγκεκριμένη ήπειρο. Στην ομάδα ελέγχου έγινε αναφορά στα αντίστοιχα θέματα αλλά οι μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα η ομάδα να συζητήσει πολύ λιγότερο το θέμα και τελικά να μην αλλάξουν την αρχική τους άποψη, ότι δηλαδή η Αφρική είναι μια ήπειρος που δεν δέχεται πρόσφυγες, όχι τουλάχιστον τους περισσότερους.

Σε αντιστοιχία με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, ελέγχθηκε και για την ομάδα ελέγχου η συσχέτιση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση. Και εδώ η μηδενική υπόθεση (H_0) ήταν πως η παρέμβαση δεν θα επηρεάσει τις απαντήσεις των μαθητών. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 8.4, η διαφοροποίηση των σωστών απαντήσεων δεν μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική, αφού $p < 0,05$, άρα η H_0 δεν απορρίπτεται. Αντίθετα, η διαφοροποίηση των λανθασμένων απαντήσεων και των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» (βλ. πίνακες 8.5 & 8.6) φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική σε αυτή την περίπτωση. Το αποτέλεσμα αυτό δεν έγινε εμφανές στη γενική κατανομή των απαντήσεων, η οποία φαίνεται που δεν είναι ενδεικτική για τις απαντήσεις που δόθηκαν ανά ερώτηση. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τις σωστές απαντήσεις, αν και στη συνολική κατανομή φαίνεται να αυξήθηκαν σημαντικά, η στατιστική ανάλυση ανά ερώτηση δεν επιβεβαιώνει πως η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Ομάδα ελέγχου

Κριτήριο ελέγχου χ^2 σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 87,783 ^a | 72 | ,099 |
| Likelihood Ratio | 64,002 | 72 | ,738 |
| Linear-by-Linear Association | 13,824 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 23 | | |

Πίνακας 8.4: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της ομάδας ελέγχου.

Ομάδα ελέγχου

Κριτήριο ελέγχου χ^2 λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 91,649 ^a | 56 | ,002 |
| Likelihood Ratio | 49,092 | 56 | ,732 |
| Linear-by-Linear Association | 2,804 | 1 | ,094 |
| N of Valid Cases | 23 | | |

Πίνακας 8.5: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test της ομάδας ελέγχου.

Ομάδα ελέγχου

Κριτήριο ελέγχου χ^2 απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 59,570 ^a | 42 | ,038 |
| Likelihood Ratio | 41,490 | 42 | ,493 |
| Linear-by-Linear Association | 8,714 | 1 | ,003 |
| N of Valid Cases | 23 | | |

Πίνακας 8.6: Κριτήριο ελέγχου χ^2 του Pearson για την συσχέτιση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στο pre και post test της ομάδας ελέγχου.

Επιχειρώντας μια περαιτέρω ανάλυση με τη σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων στην ερώτηση 2 πριν και μετά την παρέμβαση, διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Mann Whitney. Η μηδενική υπόθεση (H_0) ήταν ότι οι απαντήσεις των μαθητών είναι ανεξάρτητες από την ομάδα στην οποία ανήκουν. Όπως φαίνεται παρακάτω, η πειραματική ομάδα παρουσιάζει υψηλότερο μέσο στην κατάταξη των σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση (βλ. πίνακα 8.7), τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Η διαφοροποίηση αυτή, ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική, καθώς και στις δύο περιπτώσεις το $p > 0,05$ (βλ. πίνακα 8.8). Στον πίνακα 8.9 γίνεται φανερό πως στην ομάδα ελέγχου υπάρχει υψηλότερο μέσο στην κατάταξη των λανθασμένων απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση και η διαφοροποίηση από την πειραματική ομάδα είναι στατιστικά σημαντική στην περίπτωση του post test (βλ. πίνακα 8.10). Τέλος, όσον αφορά τις απαντήσεις «Δεν γνωρίζω», φαίνεται πως συγκριτικά η πειραματική ομάδα εμφανίζει υψηλότερο μέσο στην κατάταξη των αντίστοιχων απαντήσεων

στο post test (βλ. πίνακα 8.11), χωρίς όμως η διαφορά αυτή να μπορεί να κριθεί στατιστικά σημαντική (βλ. πίνακα 8.12). Με απλά λόγια, δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί στατιστικά ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερη επίδοση στα test σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Σωστές απαντήσεις ανά ερώτηση

| Ομάδα | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------|-------------|----|--------------|--------------|
| Pre_Σωστό | Πειραματική | 23 | 25,93 | 596,50 |
| | Ελέγχου | 23 | 21,07 | 484,50 |
| | Total | 46 | | |
| Post_Σωστό | Πειραματική | 23 | 24,89 | 572,50 |
| | Ελέγχου | 23 | 22,11 | 508,50 |
| | Total | 46 | | |

Πίνακας 8.7: Κατανομή σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στην κάθε ομάδα.

Έλεγχος Mann Whitney σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση

| | Pre_Σωστό | Post_Σωστό |
|------------------------|-------------|-------------|
| Mann-Whitney U | 208,500 | 232,500 |
| Wilcoxon W | 484,500 | 508,500 |
| Z | -1,236 | -,708 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,216 | ,479 |

Πίνακας 8.8: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση των σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

Λανθασμένες απαντήσεις ανά ερώτηση

| Ομάδα | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------|-------------|----|--------------|--------------|
| Pre_Λάθος | Πειραματική | 23 | 19,74 | 454,00 |
| | Ελέγχου | 23 | 27,26 | 627,00 |
| | Total | 46 | | |
| Post_Λάθος | Πειραματική | 23 | 19,28 | 443,50 |
| | Ελέγχου | 23 | 27,72 | 637,50 |
| | Total | 46 | | |

Πίνακας 8.9: Κατανομή λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στην κάθε ομάδα.

Έλεγχος Mann Whitney λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση

| | Pre_Λάθος | Post_Λάθος |
|------------------------|-------------|-------------|
| Mann-Whitney U | 178,000 | 167,500 |
| Wilcoxon W | 454,000 | 443,500 |
| Z | -1,960 | -2,266 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,050 | ,023 |

Πίνακας 8.10: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση των λανθασμένων απαντήσεων ανά ερώτηση στο pre και post test μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

Απαντήσεις «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση

| Ομάδα | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------------|-------------|--------------|--------------|
| Pre_Δεν γνωρίζω | Πειραματική | 23,54 | 541,50 |
| | Ελέγχου | 23,46 | 539,50 |
| | Total | | 46 |
| Post_Δεν γνωρίζω | Πειραματική | 26,35 | 606,00 |
| | Ελέγχου | 20,65 | 475,00 |
| | Total | | 46 |

Πίνακας 8.11: Κατανομή απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στην κάθε ομάδα.

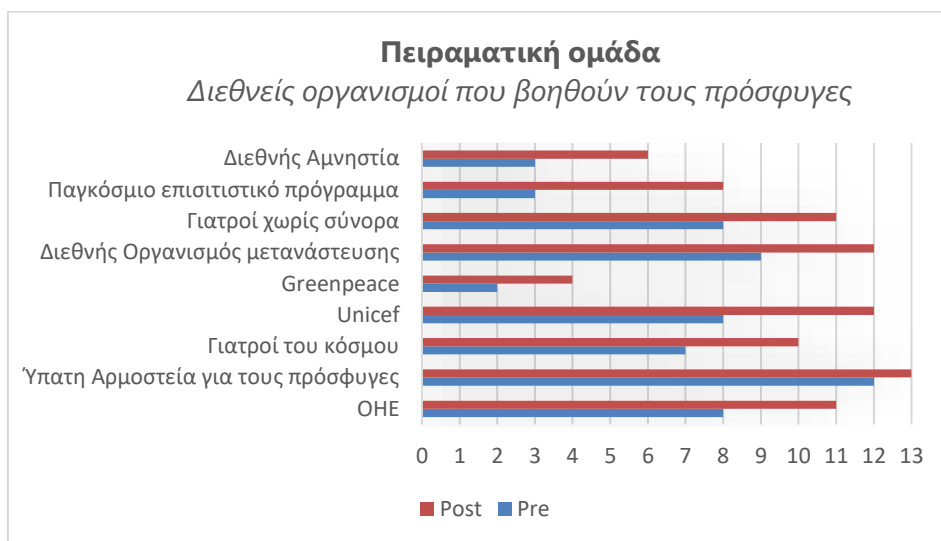
Έλεγχος Mann Whitney απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση

| | Pre_Δεν γνωρίζω | Post_Δεν γνωρίζω |
|------------------------|-----------------|------------------|
| Mann-Whitney U | 263,500 | 199,000 |
| Wilcoxon W | 539,500 | 475,000 |
| Z | -,022 | -1,464 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,982 | ,143 |

Πίνακας 8.12: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» ανά ερώτηση στο pre και post test μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

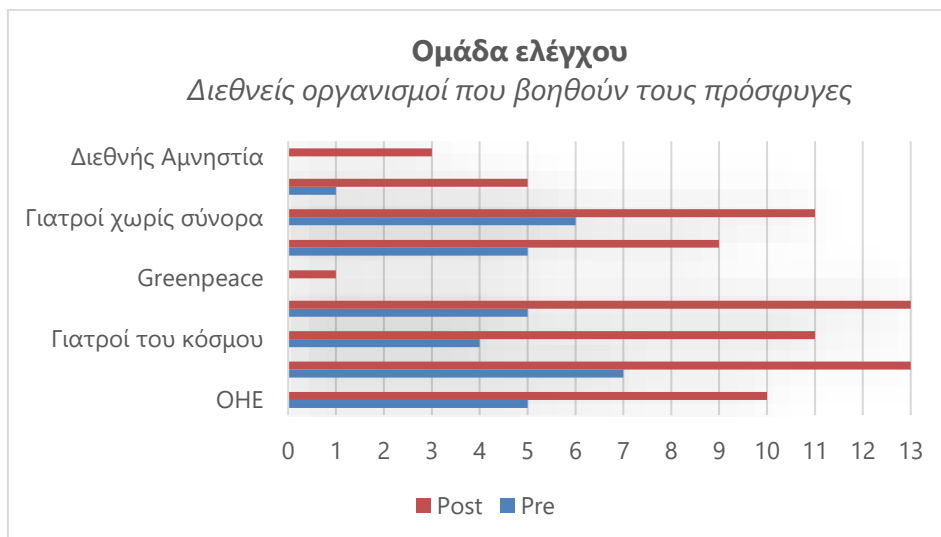
Στην επόμενη ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν οργανισμούς που θεωρούν ότι βοηθούν τους πρόσφυγες. Τόσο οι μαθητές της πειραματική ομάδας όσο και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερους οργανισμούς μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Στο σχήμα 8.15 φαίνεται πως οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας επέλεξαν την Ύπατη Αρμοσσία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, τη Unicef και τον Διεθνή Οργανισμό μετανάστευσης. Λιγότερη προτίμηση δείχνουν στην Greenpeace, που αν και αναφέρθηκε

παρουσιάζει τη μικρότερη συνάφεια με το θέμα. Σε γενικές γραμμές πάντως υπάρχει μία συνολική αύξηση στις επιλογές των οργανισμών.



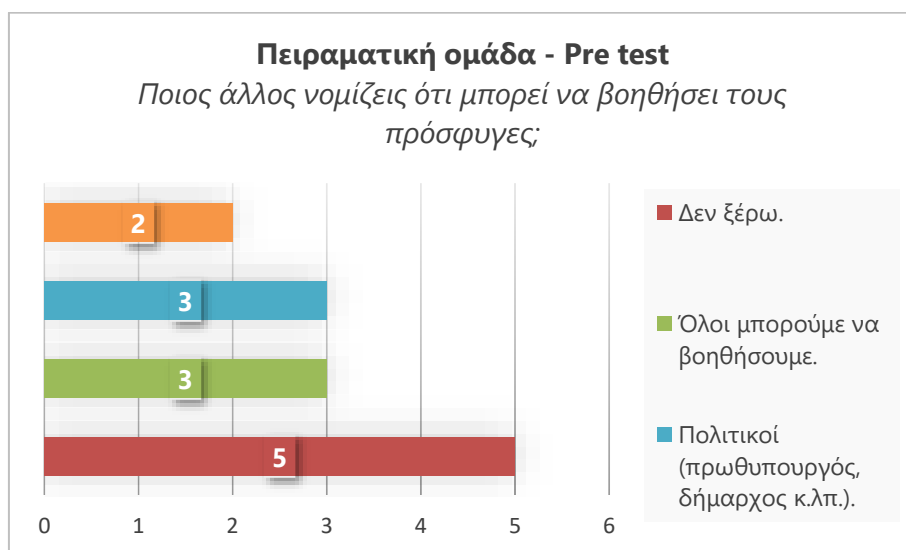
Εικόνα 8.15: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 3^η ερώτηση (Διεθνείς οργανισμοί που βοηθούν τους πρόσφυγες)

Στο σχήμα 8.16 φαίνεται πως οι μαθητές της ομάδας ελέγχου γνώριζαν λιγότερους οργανισμούς αρχικά. Στον τελικό έλεγχο επέλεξαν περισσότερο την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, τη Unicef και τους Γιατρούς χωρίς σύνορα, ενώ και εδώ την μικρότερη προτίμηση δείχνουν στην Greenpeace.

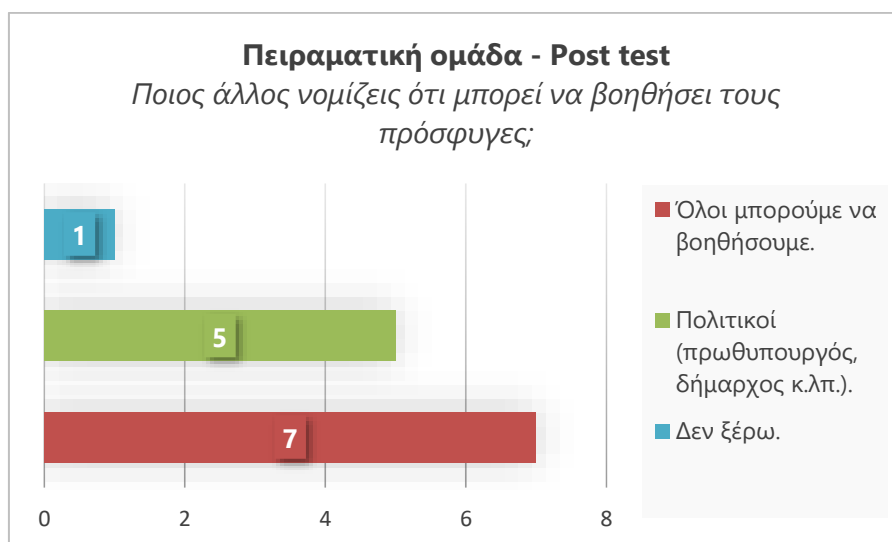


Εικόνα 8.16: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 3^η ερώτηση (Διεθνείς οργανισμοί που βοηθούν τους πρόσφυγες)

Τέλος, τα παιδιά έπρεπε να γράψουν στην τελευταία ερώτηση ποιος άλλος μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες. Στο pre test οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν κυρίως πως μπορούν να βοηθήσουν οι απλοί πολίτες και οι πολιτικοί, ενώ 5 από τους 13 απάντησαν πως δεν γνωρίζουν (βλ. σχήμα 8.17). Στο post test οι απαντήσεις μοιράστηκαν και πάλι ανάμεσα στους πολίτες και τους πολιτικούς και υπήρχε μόνο μία απάντηση «Δεν ξέρω» (βλ. σχήμα 8.18).

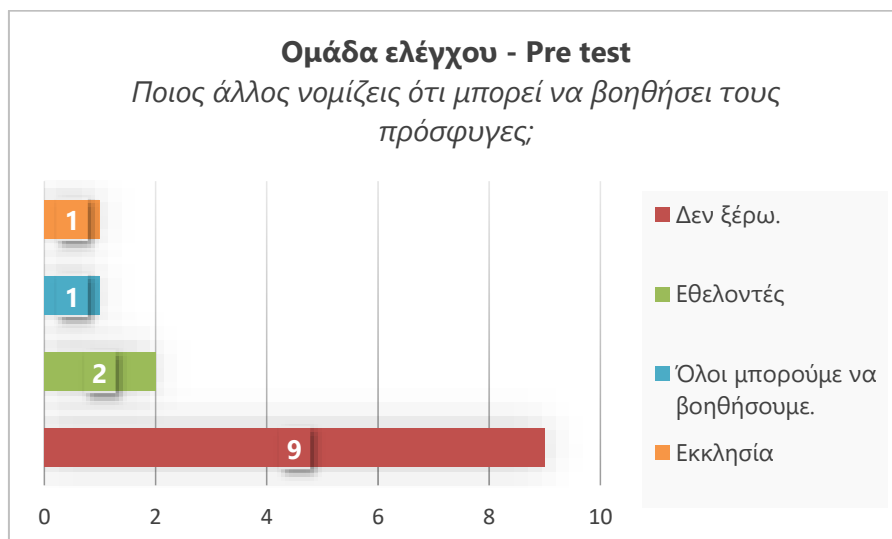


Εικόνα 8.17: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 4^η ερώτηση του Pre test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;)

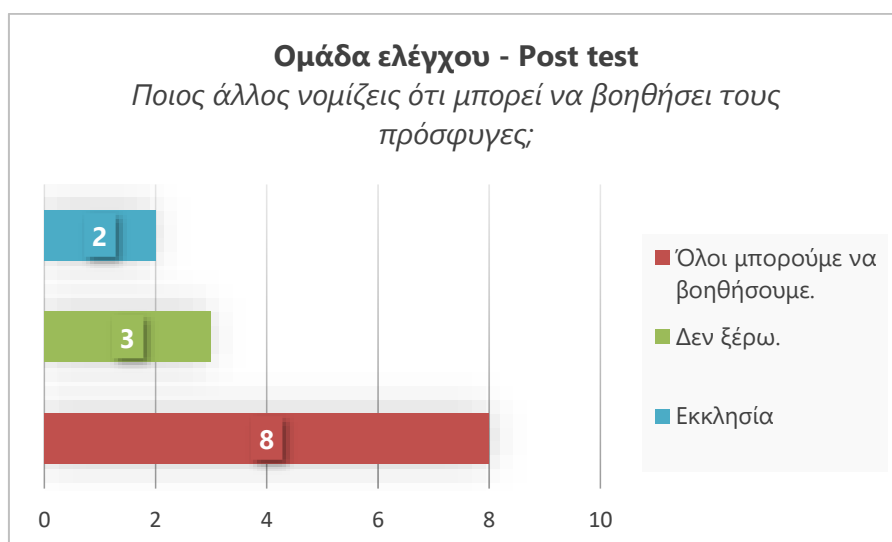


Εικόνα 8.18: Απαντήσεις μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 4^η ερώτηση του Post test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;)

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, από την άλλη, φάνηκαν λιγότερο ενημερωμένοι στον αρχικό έλεγχο με 9 στους 13 να απαντούν ότι δεν γνωρίζουν ποιος άλλος βοηθάει τους πρόσφυγες. Από τους υπόλοιπους οι 2 ανέφεραν τους εθελοντές, 1 τους απλούς πολίτες και 1 την εκκλησία (βλ. σχήμα 8.19). Στον τελικό έλεγχο φαίνεται να υπάρχει διαφορά με μόνο 3 απαντήσεις «Δεν ξέρω» και τις περισσότερες από τις υπόλοιπες απαντήσεις να αφορούν όλους τους ανθρώπους (βλ. σχήμα 8.20).



Εικόνα 8.19: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 4^η ερώτηση του Pre test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;)



Εικόνα 8.20: Απαντήσεις μαθητών της ομάδας ελέγχου στην 4^η ερώτηση του Post test (Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;)

Αν και φαίνεται να υπάρχει εξέλιξη στις απαντήσεις και των δύο ομάδων, εντούτοις αξίζει να σχολιαστεί περαιτέρω η επιμονή κάποιων μαθητών στην απάντηση «Δεν γνωρίζω» μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί με πολλούς τρόπους αλλά στην παρούσα παρέμβαση οφείλεται κυρίως στην ιδιοσυγκρασία και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που επέλεξαν να απαντήσουν «Δεν γνωρίζω» και δευτερευόντως στις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν.

Στο σύνολο και οι δύο ομάδες παρουσίασαν εξέλιξη και φαίνεται πως έμαθαν πράγματα από τις παρεμβάσεις. Η πειραματική ομάδα φαίνεται να υπερέχει ελάχιστα σε κάποια σημεία αλλά αυτό μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει και ένα σχόλιο. Οι παρεμβάσεις στις δύο ομάδες έγιναν από δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων είναι πιθανόν να επηρέασε την επίδοση των μαθητών καθώς και τις απόψεις που κλήθηκαν να εκφράσουν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Αυτό, όμως, θα αναλυθεί περαιτέρω στο κεφάλαιο της αποτίμησης.

8.2 Ευημερία & Εμπλοκή

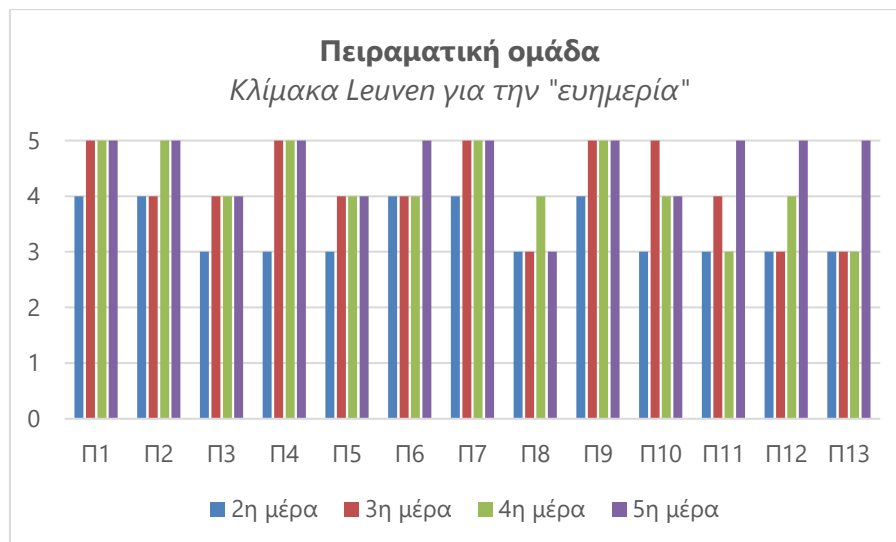
Εκτός από την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος κρίθηκε σκόπιμο να παρατηρηθεί και να αξιολογηθεί η συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση και βάσει ενός άλλου άξονα, της εμπλοκής. Πρόκειται για μία πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία βοηθά την εξέλιξή της και ταυτόχρονα οδηγεί σε βαθύτερο και σταθερότερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Προς αυτή την κατεύθυνση χρησιμοποιήθηκαν φύλλα παρατήρησης για την κλίμακα Leuven, η οποία μετράει την εμπλοκή των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Σύμφωνα με τον Laevers η ευημερία επιτυγχάνεται μόνο εφόσον ικανοποιούνται οι φυσικές ανάγκες των ατόμων. Στην παρούσα παρέμβαση δεν τίθεται θέμα ελλιπούς κάλυψης των φυσικών αναγκών των παιδιών, εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Επομένως, με την παρατήρηση επιχειρήθηκε κυρίως να αναδειχθεί η διάσταση της διασκέδασης κατά την παρέμβαση.

| Πειραματική ομάδα | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| Κλίμακα Leuven για την «ευημερία» | | | | | | | | | | | | | |
| | Π1 | Π2 | Π3 | Π4 | Π5 | Π6 | Π7 | Π8 | Π9 | Π10 | Π11 | Π12 | Π13 |
| 2η μέρα | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3η μέρα | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 |
| 4η μέρα | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 5η μέρα | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |

Πίνακας 8.13: Ο βαθμός «ευημερίας» στην πειραματική ομάδα.

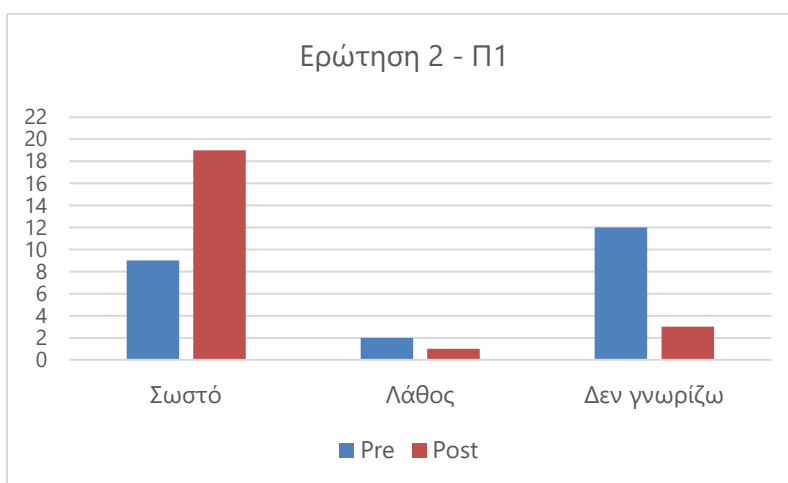
Όπως είναι φανερό από τον πίνακα 8.3 και το σχήμα 8.21 η ευημερία των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν στην πλειοψηφία σε υψηλά επίπεδα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Την πρώτη μέρα της παρέμβασης ορισμένοι μαθητές φαίνονταν πιο συγκρατημένοι, ενώ έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό την τελευταία μέρα που ασχολήθηκαν με το Roblox Studio. Τα παιδιά στην πλειοψηφία αισθάνονταν άνετα και εκφράζονταν αυθόρμητα τόσο ενώ έπαιζαν τα παιχνίδια όσο και κατά τις υπόλοιπες δραστηριότητες.



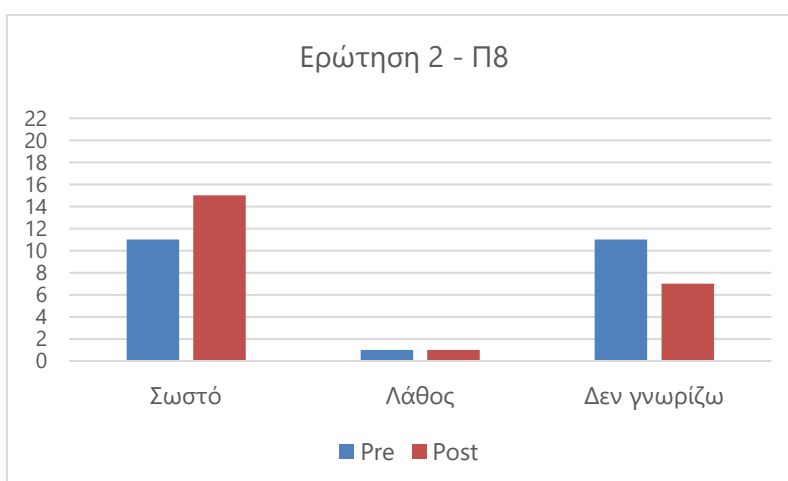
Εικόνα 8.21: Ο βαθμός «ευημερίας» στην πειραματική ομάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο βαθμό ευημερίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μεγαλύτερο μέσο βαθμό ευημερίας (>4,5)

παρουσίασαν λίγο μεγαλύτερη βελτίωση των γνώσεων τους πάνω στο θέμα σε σχέση με την εξέλιξη των μαθητών με χαμηλότερο μέσο βαθμό ευημερίας (<3,5). Ενδεικτικά, στα σχήματα 8.22 και 8.23 φαίνεται η διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών Π1 και Π8, που είχαν αντίστοιχα βαθμό ευημερίας 4,75 και 3,25 κατά μέσο όρο, στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου. Ο μαθητής Π1 παρουσιάζει σημαντική αύξηση των σωστών απαντήσεων, μικρή μείωση των λανθασμένων απαντήσεων, που ήταν ήδη λίγες στο pre test, και μεγάλη μείωση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω». Από την άλλη, ο μαθητής Π8, αν και παρουσιάζει επίσης αύξηση των σωστών απαντήσεων, επιμένει να απαντά «Δεν γνωρίζω» σε περισσότερες δηλώσεις της ερώτησης.



Εικόνα 8.22: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π1 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

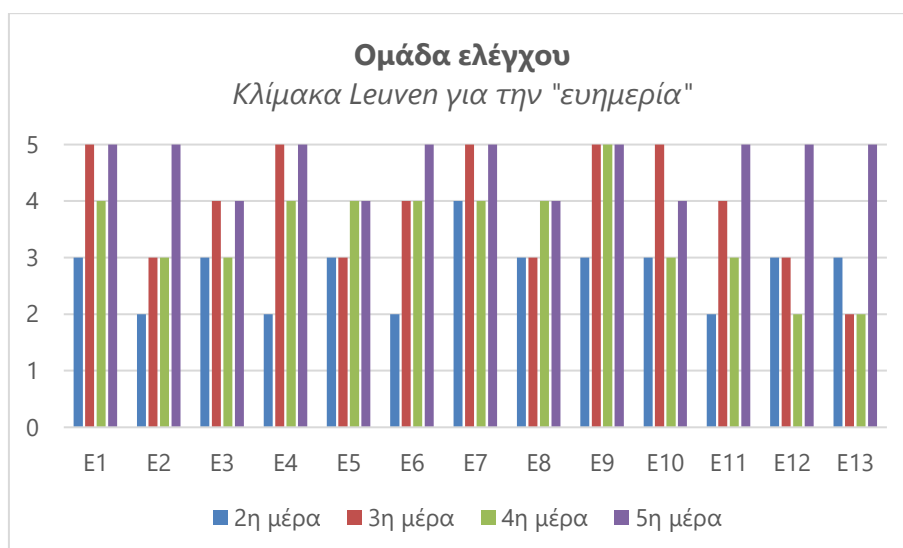


Εικόνα 8.23: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π8 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

Από την άλλη στον πίνακα 8.4 και το σχήμα 8.24 παρατηρούμε ότι η ευημερία στην ομάδα ελέγχου παρουσίασε περισσότερες διακυμάνσεις. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές ήταν πιο συγκρατημένοι κατά τις συναντήσεις στις οποίες εργάζονταν σε φύλλα εργασίας αλλά φάνηκαν αρκετά ενθουσιασμένοι με τη δημιουργία της αφίσας και τη βιωματική δραστηριότητα.

| Ομάδα ελέγχου | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| Κλίμακα Leuven για την «ευημερία» | | | | | | | | | | | | | |
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 |
| 2η μέρα | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 3η μέρα | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| 4η μέρα | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 5η μέρα | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |

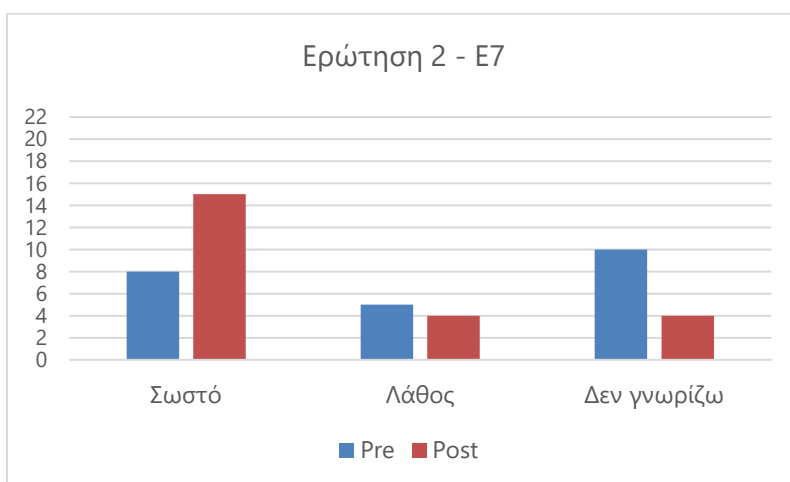
Πίνακας 8.14: Ο βαθμός «ευημερίας» στην ομάδα ελέγχου.



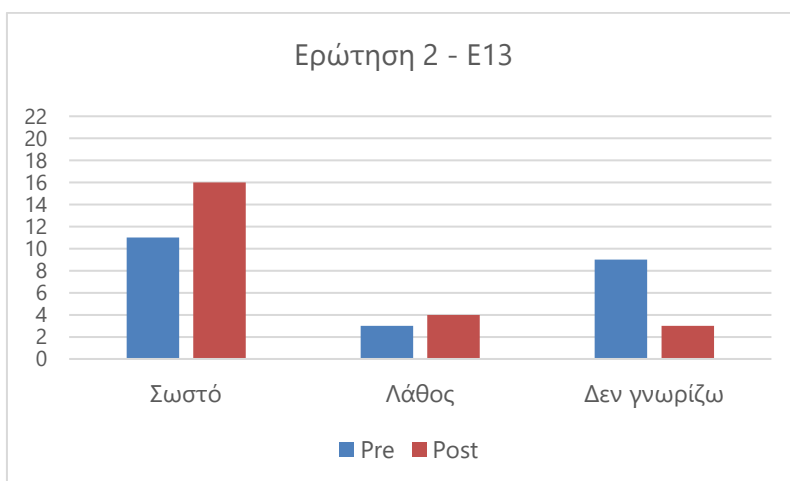
Εικόνα 8.24: Ο βαθμός «ευημερίας» στην ομάδα ελέγχου.

Λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο βαθμό ευημερίας των μαθητών της ομάδας ελέγχου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μεγαλύτερο μέσο βαθμό ευημερίας (4,5)

παρουσίασαν λίγο μεγαλύτερη βελτίωση των γνώσεων τους πάνω στο θέμα σε σχέση με την εξέλιξη των μαθητών με χαμηλότερο μέσο βαθμό ευημερίας (3). Ενδεικτικά, στα σχήματα 8.25 και 8.26 φαίνεται η διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών E7 και E13, που είχαν αντίστοιχα βαθμό ευημερίας 4,5 και 3 κατά μέσο όρο, στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου. Ο μαθητής E7 παρουσιάζει σημαντική αύξηση των σωστών απαντήσεων και μείωση των λανθασμένων και των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω». Από την άλλη μεριά, ο μαθητής E13 αν και παρουσιάζει επίσης αύξηση των σωστών απαντήσεων και σημαντική μείωση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω», εντούτοις παρουσιάζει και αύξηση των λανθασμένων απαντήσεων.



Εικόνα 8.25: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E7 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.



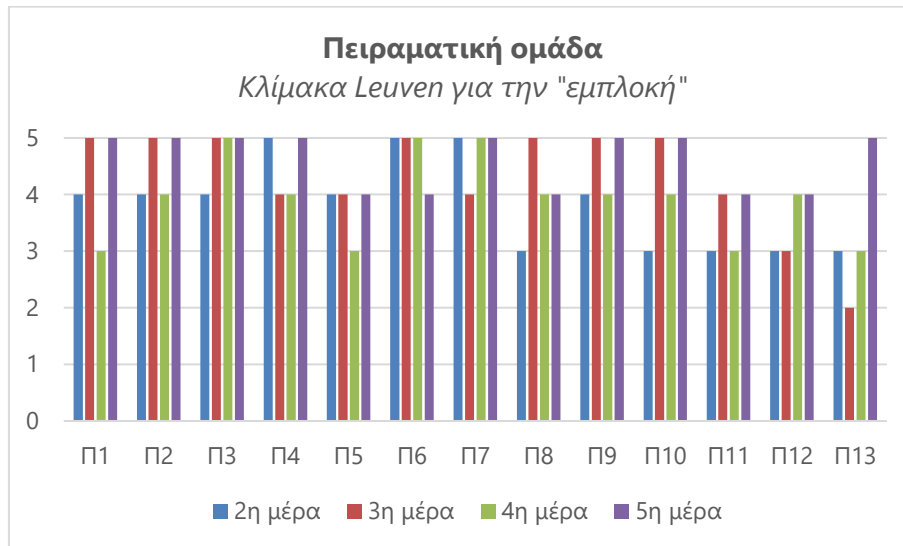
Εικόνα 8.26: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E13 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

Όσον αφορά την εμπλοκή, για τον Laevers, είναι ένα μέσο για καλύτερη και βαθύτερη γνώση και για εξέλιξη των ικανοτήτων των παιδιών. Εάν η εμπλοκή είναι ανύπαρκτη δεν είναι ανησυχητικό, γιατί, αν και δεν θα υπάρξει εξέλιξη, η ανάπτυξη θα παραμείνει στάσιμη. Ωστόσο, είναι σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων ώστε να εξελίσσονται.

Η πειραματική ομάδα της παρέμβασης δεν είχε εμπλακεί στο παρελθόν σε παρόμοιες διαδικασίες διδασκαλίας. Η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τα παιδιά και το δέχτηκαν με ενθουσιασμό. Όπως γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 8.5 και το σχήμα 8.27, η εμπλοκή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν στην πλειοψηφία υψηλή. Τα παιδιά έδειχναν συγκεντρωμένα στην εκάστοτε δραστηριότητα. Ήταν δημιουργικά, εξέφραζαν ζωηρά τις ιδέες τους και βοηθούσαν τους συμμαθητές τους, εντός και εκτός των ομάδων τους, όταν το είχαν ανάγκη.

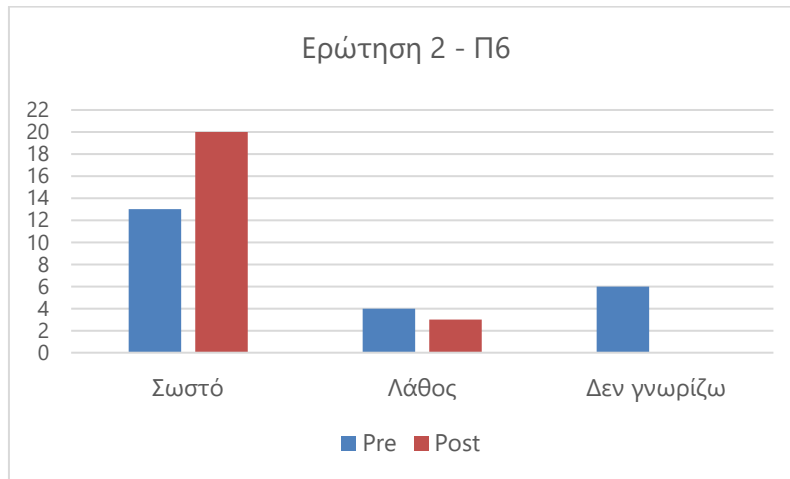
| Πειραματική ομάδα | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| Κλίμακα Leuven για την «εμπλοκή» | | | | | | | | | | | | | |
| | Π1 | Π2 | Π3 | Π4 | Π5 | Π6 | Π7 | Π8 | Π9 | Π10 | Π11 | Π12 | Π13 |
| 2η μέρα | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3η μέρα | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| 4η μέρα | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 5η μέρα | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 |

Πίνακας 8.15: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην πειραματική ομάδα.

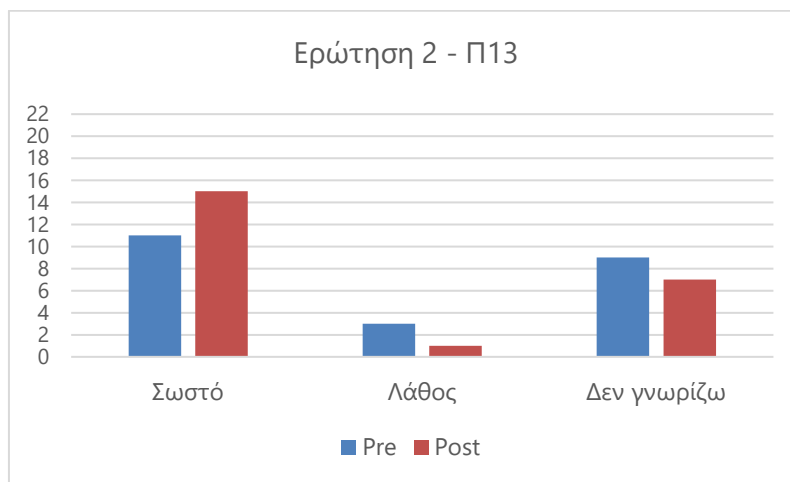


Εικόνα 8.27: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην πειραματική ομάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο βαθμό εμπλοκής των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μεγαλύτερο μέσο βαθμό εμπλοκής (>4,5) παρουσίασαν λίγο μεγαλύτερη βελτίωση των γνώσεων τους πάνω στο θέμα σε σχέση με την εξέλιξη των μαθητών με χαμηλότερο μέσο βαθμό εμπλοκής (<3,5). Ενδεικτικά, στα σχήματα 8.28 και 8.29 φαίνεται η διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών Π6 και Π13, που είχαν αντίστοιχα βαθμό εμπλοκής 4,75 και 3,25 κατά μέσο όρο, στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου. Ο μαθητής Π6 παρουσιάζει αύξηση των σωστών απαντήσεων, μικρή μείωση των λανθασμένων απαντήσεων, και παντελή απουσία απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» στο post test. Από την άλλη, ο μαθητής Π13, αν και παρουσιάζει επίσης αύξηση των σωστών απαντήσεων και μείωση των λανθασμένων επιμένει να απαντά «Δεν γνωρίζω» σε αρκετές δηλώσεις της ερώτησης.



Εικόνα 8.28: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π6 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

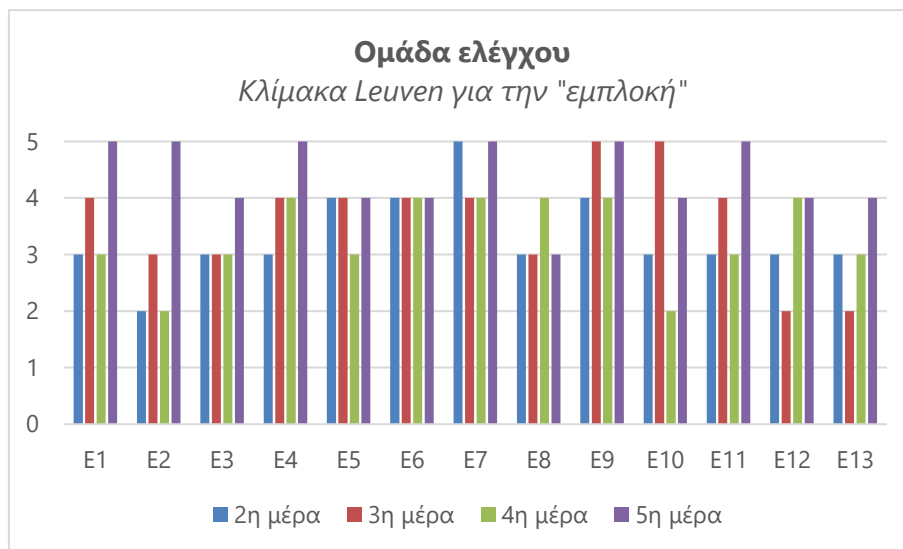


Εικόνα 8.29: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π13 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

Στην ομάδα ελέγχου δεν εφαρμόστηκε κάτι πολύ διαφορετικό από την παραδοσιακή διδασκαλία. Όμως τα παιδιά δεν ήταν συνηθισμένα στις βιωματικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να δείξουν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.8 και στο γράφημα 8.30, τα παιδιά παρουσίασαν ως επί το πλείστο υψηλή εμπλοκή την 5^η μέρα της παρέμβασης, οπότε και έλαβε χώρα η βιωματική δραστηριότητα. Όλες τις μέρες της παρέμβασης τα παιδιά ήταν ευδιάθετα και δραστήρια, διατύπωναν με αυτοπεποίθηση τις ιδέες τους και προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους που δυσκολεύονταν.

| Ομάδα ελέγχου | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| Κλίμακα Leuven για την «εμπλοκή» | | | | | | | | | | | | | |
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 |
| 2η μέρα | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3η μέρα | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 2 | 2 |
| 4η μέρα | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 5η μέρα | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 |

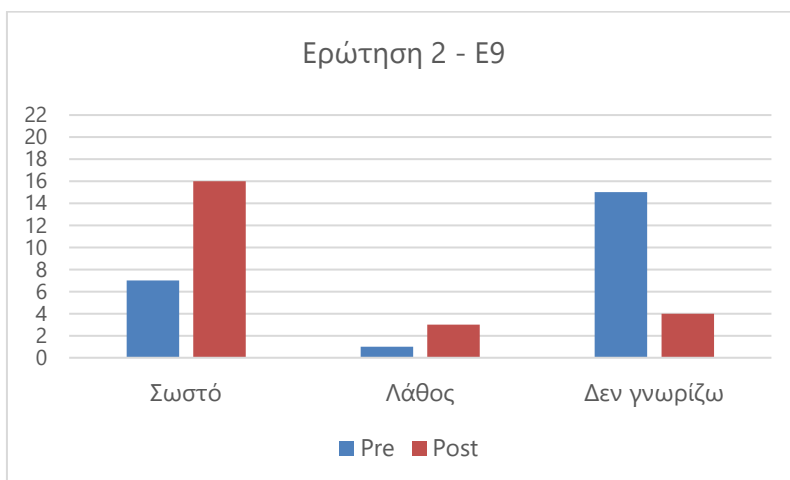
Πίνακας 8.16: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην ομάδα ελέγχου.



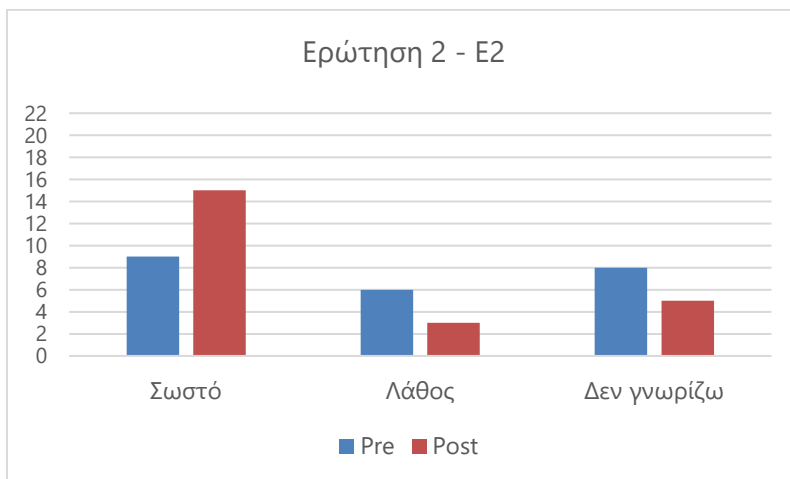
Εικόνα 8.30: Ο βαθμός «εμπλοκής» στην ομάδα ελέγχου.

Λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο βαθμό εμπλοκής των μαθητών της ομάδας ελέγχου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μεγαλύτερο μέσο βαθμό εμπλοκής (4,5) παρουσίασαν λίγο μεγαλύτερη βελτίωση των γνώσεων τους πάνω στο θέμα σε σχέση με την εξέλιξη των μαθητών με χαμηλότερο μέσο βαθμό εμπλοκής (3). Ενδεικτικά, στα σχήματα 8.31 και 8.32 φαίνεται η διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών E9 και E2, που είχαν αντίστοιχα βαθμό εμπλοκής 4,5 και 3 κατά μέσο όρο, στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου. Ο μαθητής E9 παρουσιάζει αύξηση των σωστών απαντήσεων, σημαντική μείωση των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» αλλά και μια μικρή αύξηση των λανθασμένων απαντήσεων, που ενδέχεται να σχετίζεται και

με την μη επιμονή του να απάντα «Δεν γνωρίζω». Ο μαθητής E2, από την άλλη, αν και παρουσιάζει επίσης αύξηση των σωστών απαντήσεων και μείωση των λανθασμένων, δεν φαίνεται να έχει μειώσει σημαντικά τις απαντήσεις «Δεν γνωρίζω».



Εικόνα 8.31: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E9 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.



Εικόνα 8.32: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή E2 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

8.3 Αξιολόγηση παιχνιδιών & φύλλων αξιολόγησης

Σε συνδυασμό με την παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια ελέγχου θεωρήθηκε χρήσιμο να αντληθούν δεδομένα για το επίπεδο τόσο της γνώσης που αποκτήθηκε

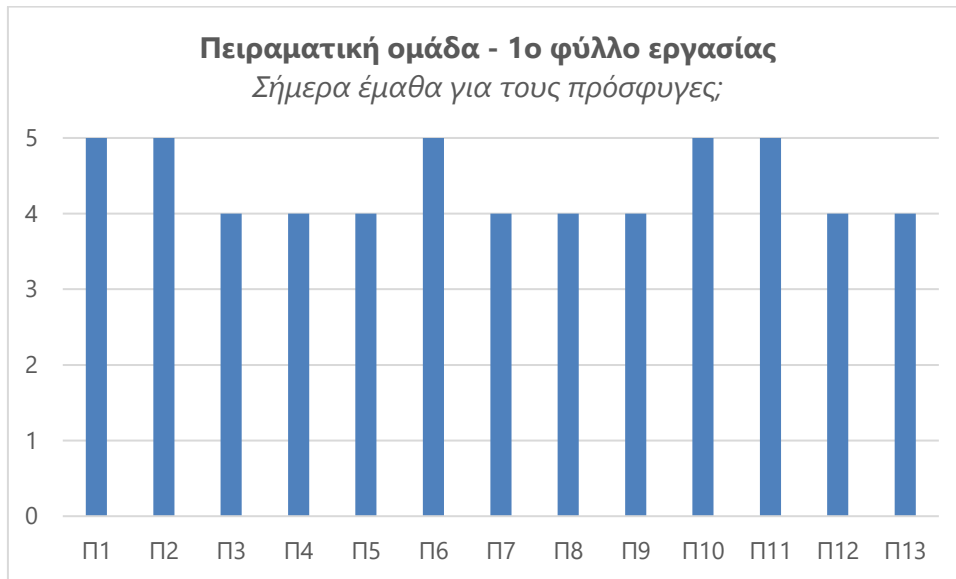
όσο και της διασκέδασης από την οπτική των μαθητών. Έτσι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια με σκοπό την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τους ίδιους μαθητές. Επίσης, υπήρχε συγκεκριμένη ερώτηση στο τέλος των φύλλων εργασίας με στόχο να αξιολογήσουν οι μαθητές πόσο καλά έμαθαν το θέμα τη συγκεκριμένη μέρα.

Καθώς αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert, τριών και πέντε βαθμών, στα ερωτηματολόγια αυτά, χρειάστηκε να γίνει μία μετατροπή των δηλώσεων της κλίμακας σε αριθμούς ώστε να είναι εφικτή η ανάλυση των απαντήσεων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και τη γραφική τους απεικόνιση. Στον πίνακα 8.7 φαίνεται με ποιον τρόπο έγινε η μετάφραση των κλιμάκων των ερωτηματολογίων σε αριθμούς.

| | | |
|----------|-----------|------|
| 1 | Καθόλου | Όχι |
| 2 | Λίγο | Ίσως |
| 3 | Μέτρια | Ναι |
| 4 | Πολύ | |
| 5 | Πάρα πολύ | |

Πίνακας 8.17: Οι κλίμακες Likert της έρευνας σε αριθμούς.

Στην 2^η μέρα της παρέμβασης τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου ασχολήθηκαν με το 1^ο φύλλο εργασίας σχετικά με το ποιοι είναι πρόσφυγες. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε συνδυασμό με το φύλλο εργασίας και τη συζήτηση παρακολούθησαν και κάποια σχετικά βίντεο και αξιολόγησαν το επίπεδο γνώσεων που έλαβαν ως πολύ καλό ή πάρα πολύ καλό (βλ. σχήμα 8.33). Από την άλλη η ομάδα ελέγχου που ασχολήθηκε μόνο με το φύλλο εργασίας χαρακτήρισε το επίπεδο της γνώσης που έλαβε κυρίως ως μέτριο (βλ. σχήμα 8.34).

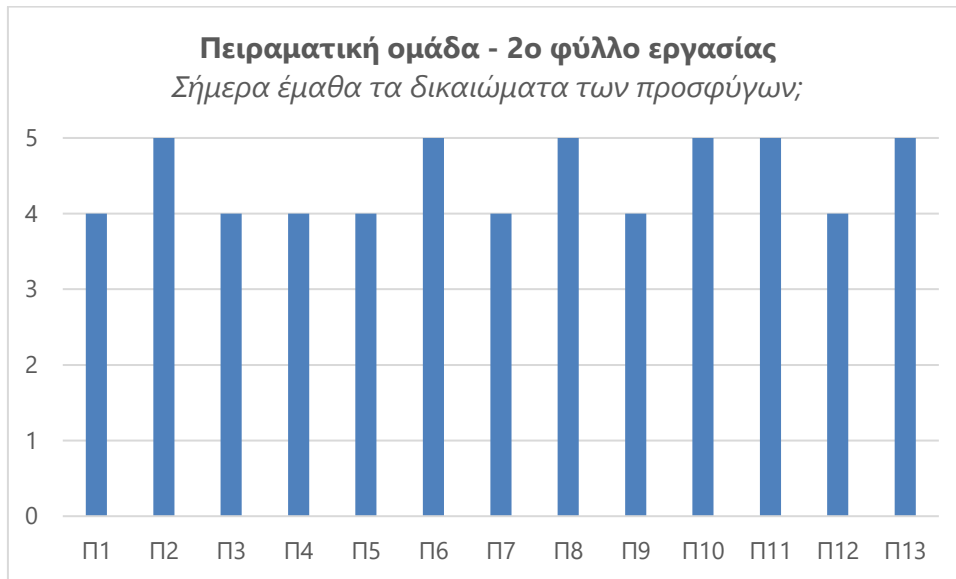


Εικόνα 8.33: Η αξιολόγηση της πειραματικής ομάδας για το 1^ο φύλλο εργασίας.

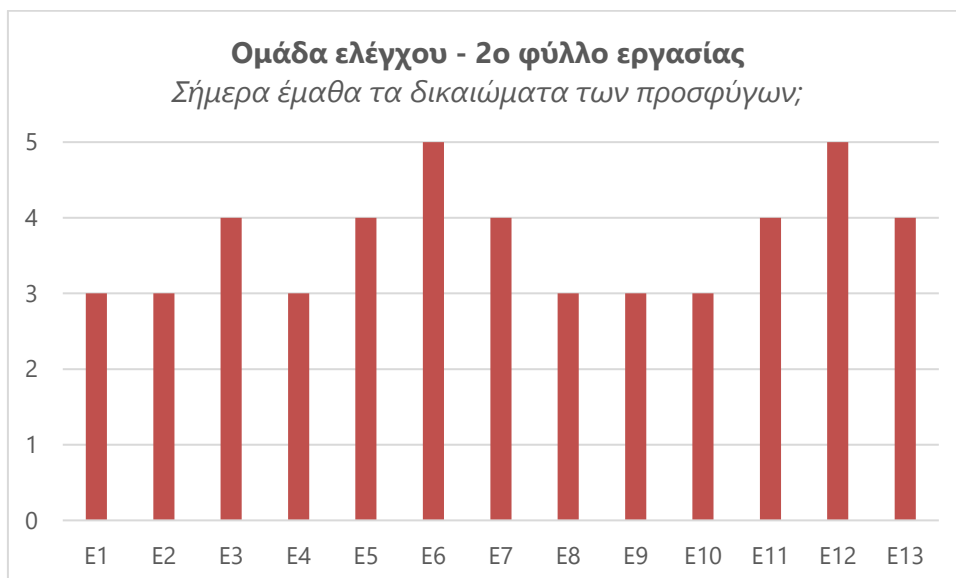


Εικόνα 8.34: Η αξιολόγηση της ομάδας ελέγχου για το 1^ο φύλλο εργασίας.

Την 3^η μέρα της παρέμβασης οι δύο ομάδες ασχολήθηκαν με τα δικαιώματα των προσφύγων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που παρακολούθησαν και βίντεο αξιολόγησαν το επίπεδο γνώσεων που έλαβαν σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων ως πολύ καλό ή πάρα πολύ καλό (βλ. σχήμα 8.35). Από την άλλη η ομάδα ελέγχου, που ασχολήθηκε μόνο με το φύλλο εργασίας, αξιολόγησε το μαθησιακό αποτέλεσμα και πάλι ως μέτριο (βλ. σχήμα 8.36).



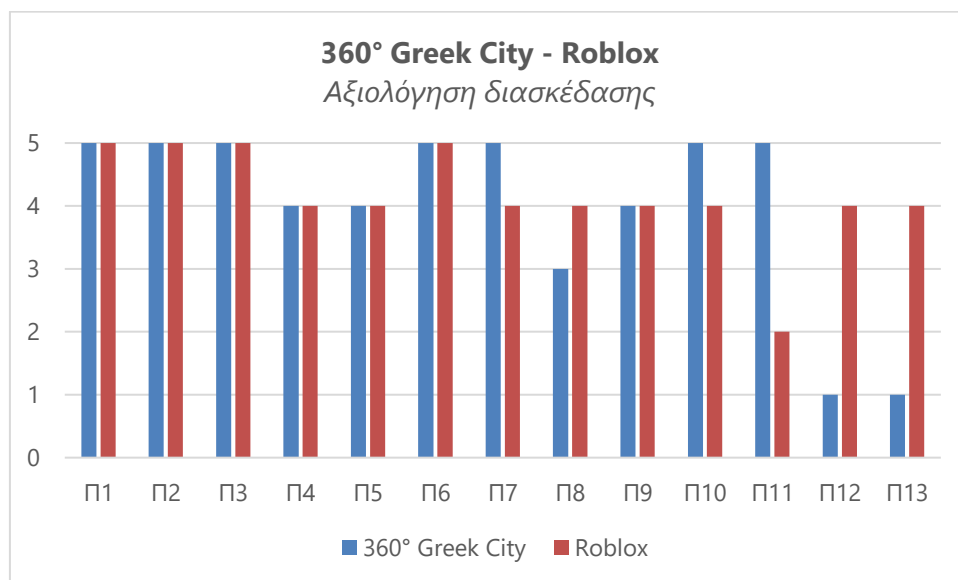
Εικόνα 8.35: Η αξιολόγηση της πειραματικής ομάδας για το 2^ο φύλλο εργασίας.



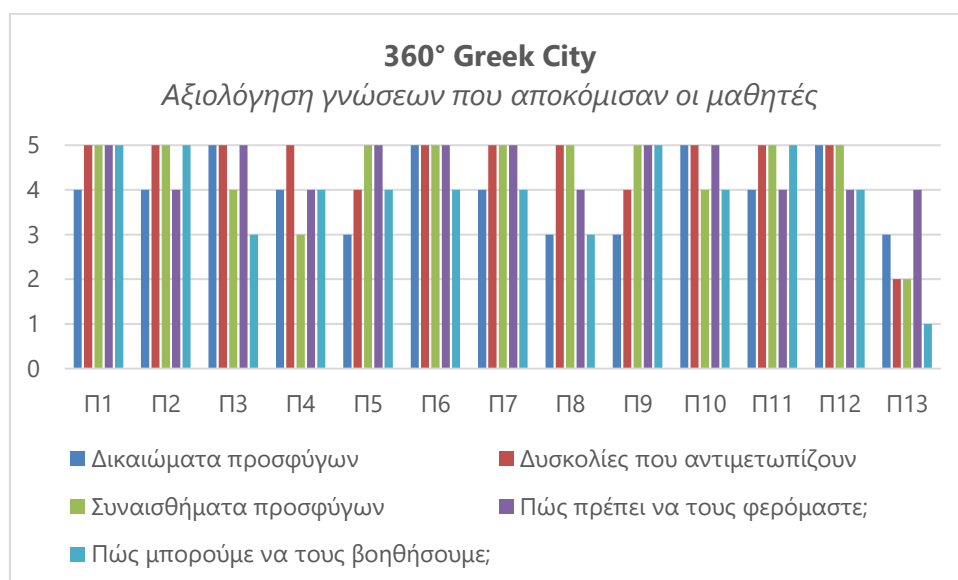
Εικόνα 8.36: Η αξιολόγηση της ομάδας ελέγχου για το 2^ο φύλλο εργασίας.

Όσον αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια, η πειραματική ομάδα στην πλειοψηφία της αξιολόγησε και τα δύο ως διασκεδαστικά με μια μικρή, ωστόσο, υπεροχή του 360° Greek City έναντι του Roblox (βλ. σχήμα 8.37). Αυτό αιτιολογήθηκε εκείνη τη στιγμή από τους μαθητές ως αποτέλεσμα των τεχνικών προβλημάτων. Ο σχολικός εξοπλισμός δεν είναι σύγχρονος ούτε επαρκώς συντηρημένος με αποτέλεσμα το Roblox Studio να κολλάει συχνά και τα παιδιά να εκνευρίζονται. Έτσι, έδωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην διασκέδαση, εξηγώντας, όμως, ότι αυτό δεν έχει σχέση με το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Η παρεχόμενη γνώση, επίσης, και στα δύο

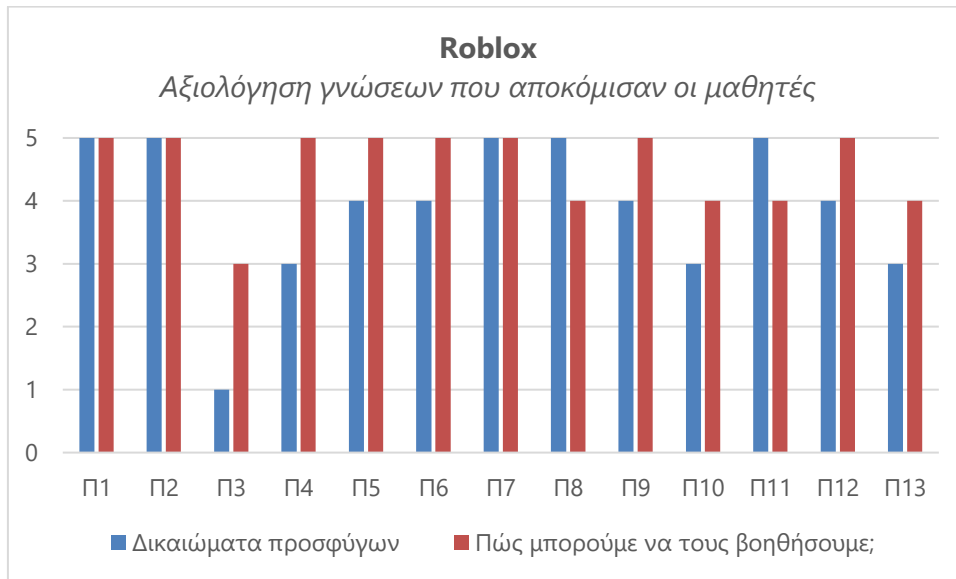
φαίνεται ότι αξιολογήθηκε με κυρίως υψηλές βαθμολογίες. Αν και οι απαντήσεις στα δύο ερωτηματολόγια δεν είναι απόλυτα συγκρίσιμες, καθώς για το 360° Greek City έγιναν περισσότερες ερωτήσεις, παρόλα αυτά από τα σχήματα 8.38 και 8.39 φαίνεται ότι και εδώ το 360° Greek City υπερτερεί ελαφρώς.



Εικόνα 8.37: Η αξιολόγηση του επιπέδου διασκέδασης των ψηφιακών παιχνιδιών από την πειραματική ομάδα.

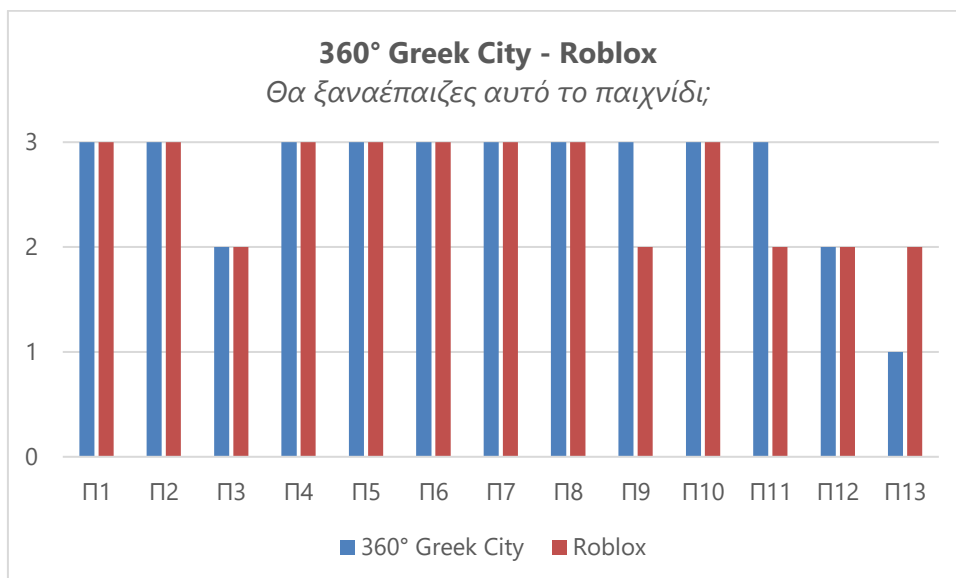


Εικόνα 8.38: Αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την ενασχόληση με το 360° Greek City από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.



Εικόνα 8.39: Αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την ενασχόληση με το Roblox από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Τέλος, στο σχήμα 8.40 γίνεται φανερό ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους θα ήθελαν να ξαναπαίξουν και τα δύο παιχνίδια.



Εικόνα 8.40: Η πρόθεση των μαθητών της πειραματικής ομάδας να ξαναπαίξουν το 360° Greek City και το Roblox.

Για την σύγκριση των δύο παιχνιδιών που αξιοποιήθηκαν στην παρέμβαση της πειραματικής ομάδας διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος ανεξάρτητων μεταβλητών Mann Whitney για δύο μεταβλητές, την διασκέδαση και την πρόθεση των μαθητών να ξαναπαίξουν τα παιχνίδια. Οι μηδενικές υποθέσεις (H_0) ήταν ότι: α)

το επίπεδο διασκέδασης των μαθητών είναι ανεξάρτητο από το παιχνίδι το οποίο παίζουν και β) η πρόθεση των μαθητών να ξαναπαίξουν ένα παιχνίδι μαθητών είναι ανεξάρτητο από το παιχνίδι το οποίο παίζουν. Στους πίνακες 8.18 και 8.19 δεν φαίνεται να προκύπτει κάποιο συμπέρασμα αφού δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στα δύο παιχνίδια για καμία από τις δύο μεταβλητές που εξετάστηκαν.

Έλεγχος Mann Whitney για τη διασκέδαση σε κάθε παιχνίδι

| | Διασκέδαση |
|------------------------|-------------|
| Mann-Whitney U | 76,000 |
| Wilcoxon W | 167,000 |
| Z | -,473 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,636 |

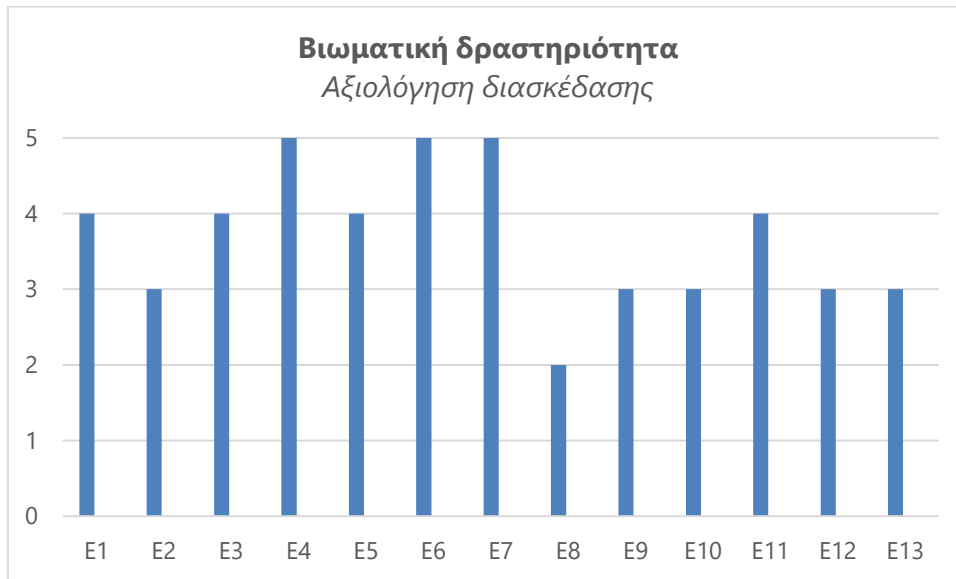
Πίνακας 8.18: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση του βαθμού διασκέδασης σε κάθε παιχνίδι που έπαιξαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Έλεγχος Mann Whitney για την πρόθεση να ξαναπαίξουν οι μαθητές ένα παιχνίδι

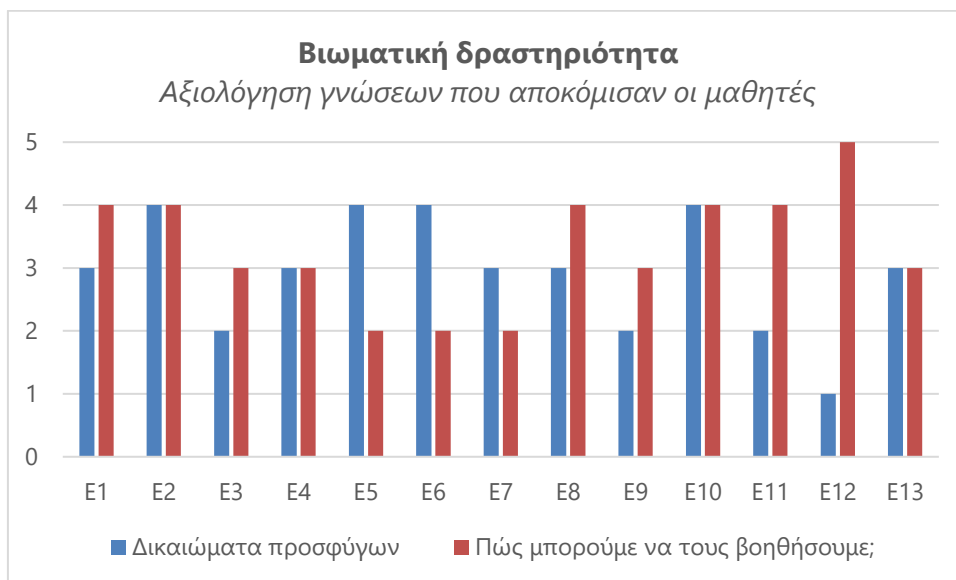
| | Replay |
|------------------------|-------------|
| Mann-Whitney U | 74,000 |
| Wilcoxon W | 165,000 |
| Z | -,668 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,504 |

Πίνακας 8.19: Έλεγχος Mann Whitney για την συσχέτιση της πρόθεσης να ξαναπαίξουν οι μαθητές ένα από τα παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν στην παρέμβαση της πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά τη βιωματική δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε στην ομάδα ελέγχου, οι άποψη για την διασκέδαση είναι μοιρασμένες περίπου στη μέση με τους μισούς μαθητές να την βαθμολογούν από πολύ έως πάρα πολύ και τους άλλους μισούς από μέτρια και κάτω (βλ. σχήμα 8.41). Αντίστοιχα η παρεχόμενη γνώση αξιολογήθηκε κυρίως ως μέτρια από την πλειοψηφία των μαθητών (βλ. σχήμα 8.42).

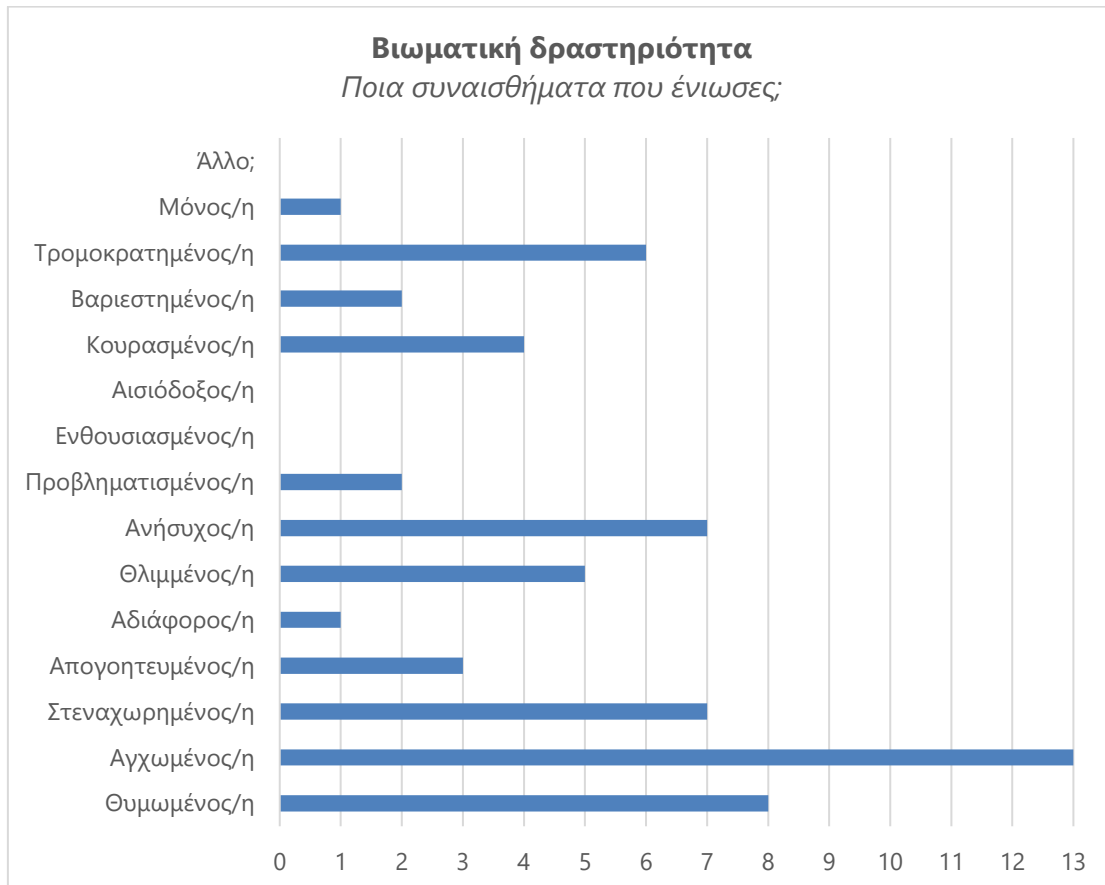


Εικόνα 8.41: Η αξιολόγηση του επιπέδου διασκέδασης της βιωματικής δραστηριότητας από την ομάδα ελέγχου.



Εικόνα 8.42: Αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την ενασχόληση με την βιωματική δραστηριότητα από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

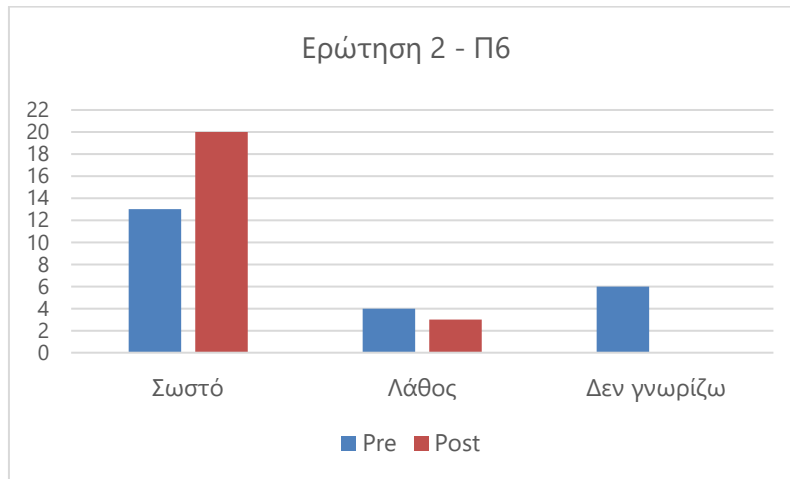
Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η δραστηριότητα αυτή. Στο σχήμα 8.43 φαίνεται ότι τα κυρίαρχα συναισθήματα ήταν το άγχος, για το σύνολο των μαθητών, ο θυμός, η στεναχώρια και η ανησυχία.



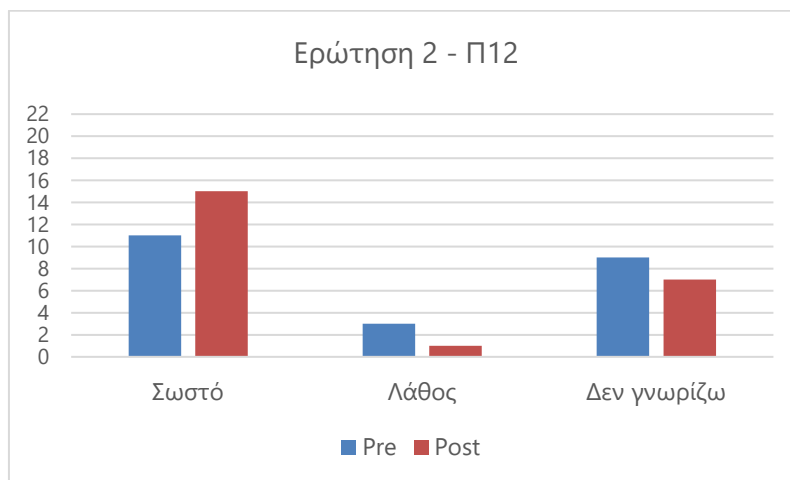
Εικόνα 8.43: Συναισθήματα που προκλήθηκαν στους μαθητές της ομάδας ελέγχου από την ενασχόληση με την βιωματική δραστηριότητα.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές για το επίπεδο διασκέδασης των παιχνιδιών με τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων επιβεβαιώνεται ότι η εμπλοκή σχετίζεται άμεσα και με το επίπεδο διασκέδασης. Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να γίνει απόλυτα σαφές αν το επίπεδο διασκέδασης επηρέασε τα μαθησιακά αποτελέσματα και στις δύο ομάδες.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν στην πειραματική ομάδα φαίνεται πως το υψηλό επίπεδο διασκέδασης κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων με τα ψηφιακά παιχνίδια φαίνεται πως το υψηλό επίπεδο διασκέδασης επηρέασε το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ενδεικτικά, ο μαθητής Π6 (βλ. σχήμα 8.44) που αξιολόγησε θετικά το επίπεδο διασκέδασης και στα δύο παιχνίδια φαίνεται να βελτίωσε σημαντικά τις γνώσεις του, παρουσιάζοντας σημαντική αύξηση των σωστών απαντήσεων και απουσία απαντήσεων «Δεν γνωρίζω» στο post test. Αντίθετα, η εξέλιξη του μαθητή Π12 (βλ. σχήμα 8.45), που αξιολόγησε την διασκέδαση αρνητικά στο ένα από τα δύο παιχνίδια, φαίνεται να είναι μικρότερη.

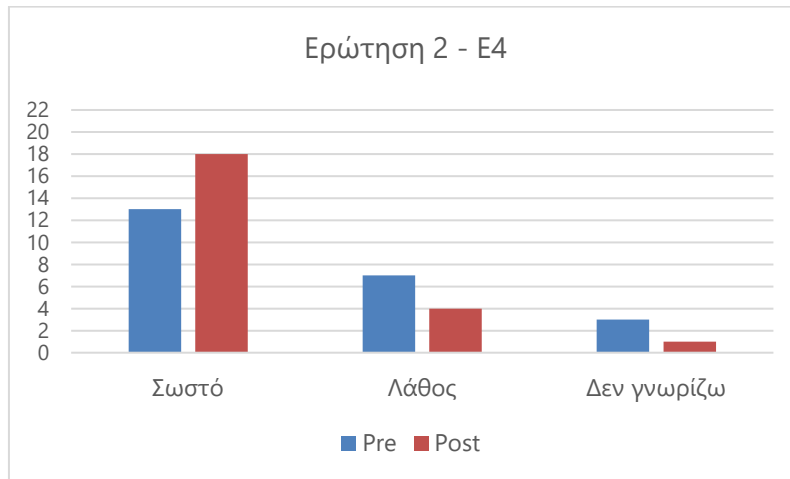


Εικόνα 8.44: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π6 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

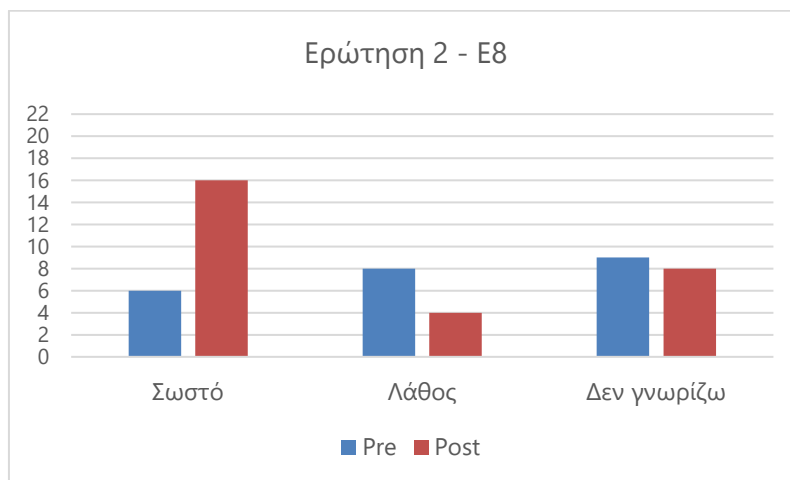


Εικόνα 8.45: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Π12 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

Στην ομάδα ελέγχου, από την άλλη, δεν φαίνεται ο βαθμός διασκέδασης να επηρέασε πολύ το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ενδεικτικά, ο μαθητής Ε4 (βλ. σχήμα 8.46) που αξιολόγησε θετικά το επίπεδο διασκέδασης της βιωματικής δραστηριότητας να βελτίωσε σημαντικά τις γνώσεις του, παρουσιάζοντας αύξηση των σωστών απαντήσεων και μείωση των λανθασμένων και των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω». Όμως, και ο μαθητής Ε8 (βλ. σχήμα 8.47), που αξιολόγησε χαμηλά το επίπεδο διασκέδασης παρουσιάζει σημαντική αύξηση των σωστών απαντήσεων και μείωση των λανθασμένων, αν και οι απαντήσεις «Δεν γνωρίζω» δεν διαφοροποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό.



Εικόνα 8.46: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Ε4 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.



Εικόνα 8.47: Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων του μαθητή Ε8 στην Ερώτηση 2 των pre και post test.

8.4 Ευρύτερες επιπτώσεις

Εκτός από την παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης επιχειρήθηκε και παρατήρησή τους εκτός αυτής. Ο λόγος που οδηγηθήκαμε προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η πιθανότητα να αντληθούν περισσότερα στοιχεία για την επίδραση της παρέμβασης τόσο στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών όσο και στη γενική τους στάση εντός του σχολικού πλαισίου.

Η πιο έντονη έκφραση αυτών των επιμέρους ευρημάτων ήταν ο ενθουσιώδης τόνος των παιδιών κατά την περιγραφή των παιχνιδιών και γενικά των δράσεων σε άλλους μαθητές. Τα παιδιά έσπευσαν να μοιραστούν με μεγάλο ενθουσιασμό την εμπειρία τους με τα άλλα παιδιά που δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Ιδιαίτερο ενθουσιασμό προκάλεσε στα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου χάρηκαν πολύ με την βιωματική δραστηριότητα. Αυτά τα θέματα αποτέλεσαν ένα συχνό θέμα συζήτησης μεταξύ των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ακόμα και μετά τις παρεμβάσεις οι μαθητές ρωτούσαν τις εκπαιδευτικούς πότε θα κάνουν παρόμοιες δραστηριότητες. Αυτή η στάση των παιδιών αναδεικνύει ακόμα πιο έντονα το γεγονός ότι οι ώρες που αφιερώθηκαν για την παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα ευχάριστες και διασκεδαστικές για τα παιδιά. Και, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διασκέδαση και γενικά τα θετικά συναισθήματα των παιδιών κατά τη διδασκαλία οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, σε σχέση με την ευημερία και την εμπλοκή παρόλα αυτά δεν παρατηρήθηκε μεγάλη αλλαγή στη γενική εικόνα των μαθητών. Κατά τη διάρκεια των ωρών της παρέμβασης τα παιδιά έδειξαν χαλαρά και χαρούμενα, ενώ συνεργάζονταν και ομαλά και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Ωστόσο, αυτό δεν επηρέασε τη γενική εικόνα των μαθητών, καθώς τα παιδιά που παρουσίαζαν στο σχολικό πλαίσιο χαμηλή εμπλοκή, ακόμα κι όταν αυτό άλλαξε κατά την παρέμβαση, συνέχισαν να συμμετέχουν στον ίδιο χαμηλό βαθμό στις υπόλοιπες δραστηριότητες της τάξης.

9. Συμπεράσματα

Έχει ήδη αναφερθεί πως το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα θέμα επίκαιρο που αφορά άμεσα την σύγχρονη κοινωνία. Είναι, λοιπόν, κομβικής σημασίας να θίγεται μέσα στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα της κατάρτισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτειότητα. Παρόλα αυτά, ελλείπει συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου που να τις εντάσσει επίσημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην πράξη είναι υποβαθμισμένες και παραγνωρισμένες. Έτσι, είναι αναμενόμενο οι μαθητές, ακόμα και των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού να έχουν ελλιπείς γνώσεις τόσο όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα γενικά όσο και σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα, τα δικαιώματα των προσφύγων και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Στην παρούσα έρευνα η κατανομή των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων στη ερώτηση 2 του πρώτου ελέγχου επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν μια μικρή γνώση επί του θέματος, όμως παράλληλα η μη ετοιμότητα τους να δώσουν συγκεκριμένη απάντηση προσεγγίζει το 50% ανά ομάδα (βλ. σχήματα 8.6 & 8.10).

Επίσης, το γεγονός ότι πρόκειται για μαθητές που ανήκουν στην ίδια ηλικία, φοιτούν στην ίδια τάξη και θεωρητικά έχουν λάβει την ίδια εκπαίδευση μέχρι τώρα αλλά δίνουν διαφορετικές απαντήσεις, τόσο στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όσο και στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, επιβεβαιώνει αυτό που ήδη αναφέρθηκε, πως η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν έχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ποιότητα και ποσότητα της γνώσης των μαθητών πάνω στα συγκεκριμένα θέματα είναι συνάρτηση της διάθεσης του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με αυτά αλλά και των δικών του προσωπικών πεποιθήσεων. Ταυτόχρονα, είναι δεδομένο ότι τα παιδιά επηρεάζονται και από τον κοινωνικό τους περίγυρο αλλά και τις πεποιθήσεις που επικρατούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

H₁: Η διδασκαλία με χρήση ψηφιακών παιχνιδιών επιδρά θετικά στον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές όρων και ορισμών σχετικών με το ζήτημα των προσφύγων και τα ανθρώπινα δικαιώματα σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

H₂: Το active learning με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών επιδρά θετικά στον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές θεμάτων σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

Όσον αφορά την αξιοποίηση των παιχνιδιών στη διδασκαλία, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η διασκέδαση που παρέχεται από τα παιχνίδια μπορεί να βελτιώσει και το γνωστικό δυναμικό των μαθητών. Τόσο τα ψηφιακά όσο και τα βιωματικά παιχνίδια είναι σε θέση να βελτιώσουν τις γνώσεις των παιδιών πάνω στο θέμα που διδάσκεται μέσω του active learning, του υψηλού επιπέδου εμπλοκής που επιτυγχάνεται, της διαδραστικότητας αλλά και των στοιχείων την «διασκέδαστικότητας» και «παικτικότητας» που διαθέτουν. Οι διαπιστώσεις των ερευνών του Chee (Chee et al., 2013), του Blevins (Blevins et al., 2014) και της Müller (Müller, 2018) έχουν δείξει πως το παιγνιώδες περιβάλλον, η διαδραστικότητα και η δυνατότητα αυτενέργειας και λήψης αποφάσεων που δίνουν τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να δημιουργήσουν ισχυρότερα κίνητρα μάθησης στους μαθητές, να οδηγήσουν σε βαθύτερη κατανόηση εννοιών και κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη.

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι είναι πιθανό η αξιοποίηση μίας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων να έχει θετικά αποτελέσματα και να οδηγήσει σε βελτίωση των γνώσεων των παιδιών. Από την αρχή οι δύο ομάδες δεν ήταν ακριβώς στο ίδιο γνωστικό επίπεδο, με την πειραματική ομάδα να υπερέχει ελαφρώς. Παρόλα αυτά η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η διαφοροποίηση αυτή δεν ήταν σημαντική ώστε οι δύο ομάδες να θεωρηθούν ανόμοιες. Μετά την παρέμβαση φαίνεται πως οι μαθητές και των δύο ομάδων βελτίωσαν το γνωστικό τους δυναμικό αλλά οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατόρθωσαν να δώσουν περισσότερες σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις του post test και φαίνεται πως η γνωστική τους εξέλιξη είναι πιο μαζική σε σχέση με αυτή της ομάδας ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα παρουσίασε μια συνολικά σημαντική εξέλιξη στις απαντήσεις που έδωσε, τόσο στον ορισμό της λέξης «πρόσφυγας», όσο και στην επιλογή σωστών και λάθος δηλώσεων αλλά και στην αναφορά πιθανών αρωγών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Η αύξηση των σωστών απαντήσεων στην 2^η ερώτηση, την πιο μετρήσιμη του ερωτηματολογίου, δείχνουν ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε γνωστικά. Όμως, ο σημαντικός περιορισμός των «μη απαντήσεων» από την ομάδα ελέγχου δείχνει ότι ανέπτυξε μεγαλύτερη ετοιμότητα να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικές με το θέμα σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα που έδωσε περισσότερες απαντήσεις «Δεν γνωρίζω». Στα σχήματα 8.7 και 8.11 του προηγούμενου κεφαλαίου γίνεται εμφανής η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στις απαντήσεις τους στην 2^η ερώτηση μετά την παρέμβαση. Λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική κατανομή των απαντήσεων, την οπτική απεικόνισή τους στην 2^η ερώτηση του test και την εν συνεχεία στατιστική

ανάλυση που διενεργήθηκε φαίνεται πως η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα ήταν αποτελεσματική. Αντιθέτως, ενώ η κατανομή και η απεικόνιση των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου δείχνουν βελτίωση στο γνωστικό επίπεδο, η στατιστική ανάλυση δεν την επιβεβαιώνει.

Παρόλα αυτά, η γραφική απεικόνιση των απαντήσεων παραπάνω θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια ακόμα υπόθεση. Αυτή είναι πως, ενώ οι διδακτικές πρακτικές με χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην πειραματική ομάδα οδήγησε σε μεγαλύτερη γνωστική βελτίωση, οι βιωματικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην ομάδα ελέγχου έκαναν τους μαθητές να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ώστε να δώσουν απαντήσεις, έστω και λανθασμένες.

Το στοιχείο που φαίνεται πως δεν κατακτήθηκε επαρκώς από καμία από τις δύο ομάδες είναι ο διαχωρισμός των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Οι μαθητές και των δύο ομάδων εξακολούθησαν μετά την παρέμβαση να εντάσσουν τα οικονομικά προβλήματα στα χαρακτηριστικά του «πρόσφυγα» και την αναζήτηση εργασίας στις αιτίες για να γίνει κάποιος πρόσφυγας. Αυτό έγινε εμφανές τόσο από τους ορισμούς που έδωσαν όσο και από τις λανθασμένες απαντήσεις στην δήλωση «Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για οικονομικούς λόγους». Ωστόσο, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα στοιχείο ιδιαίτερο στην κατανόηση, οι μαθητές δεν είχαν ασχοληθεί ξανά το θέμα και οι γνώσεις που είχαν προέρχονταν κυρίως από όσα είχαν ακούσει στο σπίτι τους ή πολύ σύντομα σε προηγούμενες τάξεις, ήταν αναμενόμενο εξ αρχής πως δύσκολα θα γίνει κατανοητός ο διαχωρισμός και μάλιστα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Ενδεχομένως, μια πιο συστηματική και εκτενής χρονικά διδασκαλία σε θέματα που αφορούν το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα θα μπορούσε σταδιακά να οδηγήσει στο ξεκαθάρισμα των εννοιών σε βάθος χρόνου.

Τα ανωτέρω δεδομένα, λοιπόν, επαληθεύουν την δεύτερη ερευνητική υπόθεση (H₂) σχετικά με τη θετική επίδραση του active learning με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών, εν αντιθέσει με την παραδοσιακή διδασκαλία, στον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές θεμάτων σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο με την πρώτη ερευνητική υπόθεση (H₁) για την κατανόηση των ορισμών. Βάσει της γραφική απεικόνισης έγινε αντιληπτό πως συνολικά και οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν γνωστικά αλλά ο στατιστικός έλεγχος το επιβεβαίωσε μόνο για την πειραματική ομάδα. Έτσι, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην μπορεί να θεωρηθεί πως τα ψηφιακά παιχνίδια επέδρασαν καταλυτικά. Λαμβάνοντας υπόψη την κατανομή όλων το απαντήσεων, το active learning και τη βιωματική μάθηση που αξιοποιήθηκε και στις δύο ομάδες, έστω με

διαφορετικούς τρόπους, μπορεί να εξαχθεί ένα γενικό συμπέρασμα πως η εναλλακτική διδασκαλία σχετικά με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πλαισιωμένη από μια παιδαγωγικά στοχοθετημένη προσέγγιση, είναι δυνατό να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και της παιδαγωγικής πρακτικής εν γένει.

H₃: Οι μαθητές που λαμβάνουν διδασκαλία με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ευημερίας και εμπλοκής κατά τη διδακτική διαδικασία.

Στη συγκεκριμένη διδακτική περίπτωση που μελετήθηκε παραπάνω τα παιδιά φοιτούν σε ένα σχολείο που πραγματοποιούν προγράμματα και δράσεις, τα οποία ωστόσο είχαν διακοπεί τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της ειδικής συνθήκης της πανδημίας. Έτσι, οι μαθητές έκαναν δεκτή με ενθουσιασμό τη εναλλακτική διδασκαλία που έλαβαν, τόσο από πρακτικής όσο και από θεματικής άποψης. Και για τις δύο ομάδες η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε ήταν κάτι διαφορετικό σε σχέση με τα μοντέλα διδασκαλίας με τα οποία είχαν έρθει σε επαφή τελευταία, ενώ συγκεκριμένα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ανυπομονησία όταν πληροφορήθηκαν που η διδασκαλία θα περιλαμβάνει και ψηφιακά παιχνίδια. Αντίστοιχα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου αν και συμμετείχαν σε μία διδασκαλία πιο κοντά στα παραδοσιακά πρότυπα, φαίνεται να ενθουσιάστηκαν με την συνεργασία τους σε ομάδες και με τη συμμετοχή στο βιωματικό παιχνίδι στο τέλος της παρέμβασης. Και στις δύο περιπτώσεις ενισχύεται η άποψη ότι η εναλλαγή μεθόδων μπορεί να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύσει το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η εναλλαγή αυτή οδήγησε σε υψηλά επίπεδα διασκέδασης και εμπλοκής και στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν ως επί το πλείστον υψηλούς βαθμούς εμπλοκής και ευημερίας σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά κυρίως τις μέρες που τα παιδιά ασχολήθηκαν με τα ψηφιακά παιχνίδια. Από αυτά επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση (H₃), πως οι μαθητές που λαμβάνουν διδασκαλία με την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ευημερίας και εμπλοκής κατά τη διδακτική διαδικασία. Η ομάδα ελέγχου, από την άλλη, παρουσίασε λίγο χαμηλότερη εμπλοκή και ευημερία τις πρώτες μέρες αλλά την ημέρα της βιωματικής δραστηριότητας η ανάμειξη και διασκέδαση των μαθητών αυξήθηκε. Έτσι, λοιπόν, βγαίνει το συμπέρασμα πως και η βιωματική μάθηση με αξιοποίηση αναλογικού βιωματικού παιχνιδιού ενισχύει σημαντικά την εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία αλλά η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών την ενισχύει περισσότερο.

H₄: Οι μαθητές με υψηλότερους βαθμούς ευημερίας και εμπλοκής κατά τη διδακτική διαδικασία παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Επιπλέον, έγινε σαφές από τα αποτελέσματα πως ο βαθμός εμπλοκής και η ευημερίας των μαθητών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και το επίπεδο εξέλιξης της αρχικής τους γνώσης. Φαίνεται πως οι μαθητές και των δύο ομάδων με υψηλότερους μέσους βαθμούς ευημερίας και εμπλοκής παρουσίασαν γνωστικά μεγαλύτερη εξέλιξη με βάση τις απαντήσεις τους στην ερώτηση 2 του post test, γεγονός που επαληθεύει και την τέταρτη ερευνητική υπόθεση (H₄).

Αυτό το οποίο δεν κατέστη απόλυτα εμφανές είναι αν ο βαθμός διασκέδασης επηρεάζει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές αξιολόγησαν μόνοι τους το επίπεδο διασκέδασης στα παιχνίδια, ψηφιακά και αναλογικά. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των μαθητών σε συνδυασμό με τις απαντήσεις στους ελέγχους δεν μπόρεσαν να δώσουν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το κατά πόσο το επίπεδο διασκέδασης επηρέασε τα μαθησιακά αποτελέσματα στην παρούσα παρέμβαση και στις δύο ομάδες.

Τέλος, εκτός από τις κοινωνικογνωστική επίδραση που είχε στα παιδιά η χρήση παιχνιδιών στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα να εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική πράξη στο σύνολό της. Δημιουργήθηκε ένα πεδίο προβληματισμού και σκέψης για την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων και τη αξιοποίηση νέων εναλλακτικών μεθόδων σε ένα πεδίο τόσο επίκαιρο όσο και κρίσιμο. Επιπλέον, δημιουργήθηκε μια «αποθήκη» επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού και μια βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν μελλοντικά αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και πρακτικές.

10.Αποτίμηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στο τέλος της παρούσας εργασίας επιχειρείται σχολιασμός και αποτίμηση του συνόλου της. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας θα εξεταστεί υπό το πρίσμα της πληρότητας και αρτιότητας των παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν καθώς και της αξιοποίησης των συμπερασμάτων που εξήχθησαν στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Αρχικά, η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία ολοκληρωμένη πρόταση για παρουσίαση, πλήρη κατανόηση και αφομοίωση των θεμάτων που αφορούν το προσφυγικό ζήτημα. Για να συμβεί αυτό απαιτούνται περισσότερες συναντήσεις και μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων και οπτικοακουστικών μέσων. Ωστόσο, λόγω των χρονικών και χωρικών περιορισμών καθώς και του προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου, υπήρξε η ανάγκη περιορισμού και προσαρμογής των δράσεων. Σε ένα πρώτο στάδιο μάλιστα είχαν προγραμματιστεί οι επιμέρους συναντήσεις να διαρκούν 1 έως 2 διδακτικές ώρες των 45 λεπτών, αλλά δόθηκε περισσότερος χρόνος στην περίπτωση που αυτό χρειάστηκε. Από αυτή τη σκοπιά και με κριτήριο τον χρόνο μέσα στον οποίο σχεδιάστηκε και οργανώθηκε τη διδασκαλία, η εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να θεωρηθεί πλήρης υπό προϋποθέσεις.

Εν συνεχεία, χρήσιμο θα ήταν να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που προέκυψαν πριν ή κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ο σημαντικότερος περιορισμός ήταν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο χρόνος που ήταν διαθέσιμος ώστε να οργανωθούν οι παρεμβάσεις και το χρονοδιάγραμμα του σχολείου. Ένας ακόμη χρονικός περιορισμός ήταν πως η παρέμβαση ολοκληρώθηκε λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, γεγονός που περιόριζε σημαντικά τη δυνατότητα να δοθεί μεγάλη ευελιξία στην εξέλιξη των δραστηριοτήτων χρονικά. Παρόλα αυτά δεν δημιουργήθηκε κάποιο σημαντικό πρόβλημα από τον περιορισμό αυτό και όλες οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Εκτός από αυτά, η περίοδος που διεξήχθησαν οι παρεμβάσεις συνέπεσε με μια μεγάλη έξαρση των παιδικών ιώσεων στα σχολεία με αποτέλεσμα ο αρχικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν να μειωθεί, καθώς ορισμένοι μαθητές έλειπαν σε 2 ή και 3 συναντήσεις και δεν ήταν δυνατό να συμμετέχουν στην τελική αξιολόγηση. Έτσι, η πειραματική ομάδα που αρχικά την αποτελούσαν 16 μαθητές έφτασε στο τέλος να αποτελείται από 13, ενώ η ομάδα ελέγχου αριθμούσε στην πρώτη συνάντηση 15 μαθητές αλλά μετά από μία αποχώρηση και μία απουσία έμεινε με 13 μαθητές και αυτή. Επίσης, η παρέμβαση ολοκληρώθηκε την περίοδο πριν τις

διακοπές των Χριστουγέννων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με ό,τι επίδραση αυτό συνεπάγεται στη διάθεση και τη συγκέντρωση των μαθητών. Ιδιαίτερα στην ομάδα ελέγχου εντοπίστηκε μία τάση διεκπεραίωσης προς τις τελευταίες συναντήσεις και ενδέχεται το κλίμα των ημερών να επηρέασε τις απαντήσεις των μαθητών στο τελικό ερωτηματολόγιο ελέγχου.

Σε σχέση με τα εξαγόμενα συμπεράσματα και την αξιοποίησή τους θα μπορούσε να εξεταστεί σε πρώτο επίπεδο η αξιοπιστία τους. Καθώς δεν βρέθηκαν έρευνες με τα ίδια ζητούμενα, τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε δεν μπορούν να επαληθευτούν και επομένως να κριθούν αξιόπιστα. Βέβαια, πολλές από τις παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διαδικασία έχουν διατυπωθεί σε συναφείς έρευνες με θέμα την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, εντοπίστηκε πώς οι βιωματικές δραστηριότητες ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών κάτι που εν συνεχεία οδηγεί σε καλύτερη αντίληψη του εαυτού ως ενεργού πολίτη. Επιπλέον, έγινε φανερό ότι τόσο ένα απλό εμπορικό παιχνίδι (Roblox) όσο και ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό λογισμικό (360° Greek City) μπορούν να ανεβάσουν το επίπεδο διασκέδασης κατά τη διδακτική διαδικασία και να αυξήσουν την εμπλοκή των μαθητών. Παρόλα αυτά, πρόκειται για απλές παρατηρήσεις και όχι για το κεντρικό ζητούμενο της έρευνας.

Κάτι ανάλογο θα μπορούσε να ειπωθεί και για τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων. Ο αριθμός των μαθητών ήταν πολύ περιορισμένος, μόλις 13 παιδιά σε κάθε ομάδα, και το πλήθος των παρεμβάσεων δεν επαρκεί για να εξαχθούν ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά θα ήταν δόκιμο να διατυπωθούν και να αξιοποιηθούν μόνο για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίπτωση των μαθητών των συγκεκριμένων Δημοτικών Σχολείων της Αττικής και όχι για περαιτέρω γενίκευση.

Σε συνέχεια των παραπάνω, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης αλλά και του αναστοχασμού για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση δημιουργήθηκαν ορισμένοι προβληματισμοί και ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά είναι πιθανό να μην είναι πρωτότυπα, ωστόσο θεωρήθηκαν καιρία και σημαντικά καθώς προέκυψαν μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Πρώτα απ' όλα, όπως ήδη αναφέρθηκε, η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μία ιδιαίτερη χρονική περίοδο για τους μαθητές, την προετοιμασία για τις διακοπές των Χριστουγέννων. Το γεγονός αυτό είναι πιθανόν να επηρέασε την επίδοσή τους στον τελικό έλεγχο και ίσως αποτελεί μία αστοχία

του σχεδιασμού της παρέμβασης. Δημιουργείται το ερώτημα, λοιπόν, αν θα ήταν προτιμότερο μία αντίστοιχη παρέμβαση να πραγματοποιηθεί σε άλλη χρονική στιγμή.

Επίσης, διαπιστώθηκε μία σοβαρή παράλειψη στον σχεδιασμό και την προετοιμασία του υλικού της ομάδας ελέγχου. Θεωρείται ότι το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές για την αξιολόγηση της βιωματικής δραστηριότητας θα μπορούσε να εξετάζει περισσότερα θέματα τα οποία αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Έτσι, έγινε εμφανής η έλλειψη αυτοαξιολόγησης του επιπέδου ενσυναίσθησης που κατάφεραν να πετύχουν οι μαθητές μέσω της δραστηριότητας, κατ' αναλογία με την πειραματική ομάδα, η οποία αξιολόγησε αυτό το θέμα για το παιχνίδι 360° Greek City. Αναδύεται, επομένως, ο προβληματισμός αν η διαμόρφωση ενός διαφορετικού ερωτηματολογίου για τη βιωματική δραστηριότητα έδινε περισσότερα στοιχεία για τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία και την ανάπτυξη του στοιχείου της ενσυναίσθησης από μέρους τους.

Εν συνεχεία, στον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης όλες οι δραστηριότητες της παρέμβασης ήταν ομαδικές και απαιτούσαν συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν είχαν μάθει να δουλεύουν ομαδικά, κυρίως λόγω της ειδικής συνθήκης της πανδημίας που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη διενέργεια ομαδικών δραστηριοτήτων στις τάξεις. Παρόλα αυτά δημιούργησαν μία αρκετά ισορροπημένη συνεργατική συνθήκη. Μετά από σκέψη, και καθώς η συνεργασία δεν είναι μια πτυχή της δράσης που αξιολογήθηκε, προέκυψε ένα ακόμη ερώτημα. «Πώς επιδρά η συνεργατική μάθηση στον βαθμό εμπλοκής των παιδιών στο σύνολο των δράσεων της σχολικής μονάδας, εντός ή εκτός διδακτικής πρακτικής;»

Επιπλέον, κάποια από τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση παρουσίαζαν κάποιες ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες οι οποίες δεν φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή τους και δεν λήφθηκαν υπόψη κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προκύψει και ένα επιπλέον ερώτημα αναφερόμενο σε παιδιά της ίδιας ηλικίας που εντάσσονται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο και αντιμετωπίζουν κάποια αναπτυξιακή ή μαθησιακή δυσκολία. «Μπορεί μια εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και ψηφιακών παιχνιδιών, να επιδράσει σημαντικά στην βελτίωση της εμπλοκής και του γνωστικού επιπέδου παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες;»

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα έχει απώτερο στόχο τη διαμόρφωση αντιλήψεων οι οποίες τόσο για να μεταβληθούν όσο και για να μετρηθούν οι

μεταβολές αυτές χρειάζεται να υπάρχει ένα αρκετά εκτεταμένο χρονικό πλαίσιο αλλά και η δυνατότητα παρατήρησης των υποκειμένων σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους. Έτσι, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν σε επόμενο χρόνο διερευνηθούν οι συγκεκριμένες πτυχές του προσφυγικού ζητήματος σε μια έρευνα ευρύτερης κλίμακας, τόσο χωρικά όσο και χρονικά, ώστε να μελετηθούν εκτός από την γνωστική εξέλιξη και η υιοθέτηση θετικών απόψεων και στάσεων σε βάθος χρόνου αλλά και κατά πόσο η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών συμβάλλει σε αυτό.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

1. Abdul Jabbar, A. I. and P. Felicia (2015). "Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review." Review of educational research **85**(4): 740-779.
2. Abt, C. C. (1987). Serious games, University press of America.
3. Aiello, M., et al. (2017). "Migration patterns in Europe: Geomatics and gamification techniques to raise the awareness of European citizens on migration flows." GEAM. GEOINGEGNERIA AMBIENTALE E MINERARIA **151**(2): 9-14.
4. Albhaisi, N. (2022). Towards a decolonial curriculum of human rights education in Palestine. Journal of Social Issues **78**(1): 146-162.
5. Al-Daraweesh, F. (2020). "Teaching human rights: Toward a kingdom of ends." Education Sciences **10**(4): 107.
6. Alexiou, A., Schippers, M., & Oshri, I. (2012). Positive psychology and digital games: the role of emotions and psychological flow in serious games development. Psychology **3**(12): 1243.
7. All, A., et al. (2016). "Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices." Computers & Education **92**: 90-103.
8. All, A., et al. (2021). "Digital Game-Based Learning effectiveness assessment: Reflections on study design." Computers & Education **167**: 104160.
9. Anastasiadis, T., et al. (2018). "Digital game-based learning and serious games in education." International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering **4**(12): 139-144.
10. Andreopoulos, G. J. and R. P. Claude (1997). Human rights education for the twenty-first century, University of Pennsylvania Press.
11. Androusou, A. & Iakovou, M. (2020). Refugee children's integration in Greece: training future teachers to face new educational challenges. International Journal of Early Years Education **28**(2): 162-175.
12. Aprea, C. and D. Ifenthaler (2021). Looking back and moving forward with game-based learning across the disciplines. Game-based learning across the disciplines, Springer: 395-407.
13. Arendt, H. (2017). We refugees. International refugee law, Routledge: 3-12.
14. Baek, Y. K. (2010). Gaming for Classroom-Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study: Digital Role Playing as a Motivator of Study, IGI Global.
15. Baek, Y. (2013). Cases on digital game-based learning: Methods, models, and strategies: methods, models, and strategies, IGI Global.
16. Bajaj, M. (2011). "Human rights education: Ideology, location, and approaches." Human Rights Quarterly: 481-508.

17. Bajaj, M., et al. (2016). "Advancing transformative human rights education." The universal declaration of human rights in the 21st century. Cambridge: OPB.
18. Becker, D. (2022). On the Use of Commercial Video Games in the EFL Classroom in North Rhine-Westphalia – An Empirical Perspective. Anglistik **33**(1): 59–75.
19. BenDavid-Hadar, I. (2017). Human Rights Education: Refugees and Asylum Seekers' Right to Education. Globalisation, Human Rights Education and Reforms, Springer: 221-237.
20. Blevins, B., et al. (2014). "Citizenship education goes digital." The Journal of Social Studies Research **38**(1): 33-44.
21. Brander, P. (2012). Compass: Manual for human rights education with young people, Council of Europe.
22. Buckley, P. and E. Doyle (2016). "Gamification and student motivation." Interactive learning environments **24**(6): 1162-1175.
23. Byrne, R., et al. (2008). "The Refugee Law Reader." Budapest: Hungarian Helsinki Committee.
24. Carr, W. (1991). "Education for citizenship." British journal of educational studies **39**(4): 373-385.
25. Chee, Y. S., et al. (2013). "Effective game based citizenship education in the age of new media." Electronic Journal of e-Learning **11**(1): 16-28.
26. Chen, J. (2006). Flow in games, University of Southern California Los Angeles.
27. Cheng, C.-H. and C.-H. Su (2012). "A Game-based learning system for improving student's learning effectiveness in system analysis course." Procedia-Social and Behavioral Sciences **31**: 669-675.
28. ChiCI (2021). The CCI UX Playbook. Your essential guide on how to use the tools.
29. Choleva, N., et al. (2021). "Teachers' training using theatre, drama-in-education and experiential learning techniques on human rights and refugees." It could be me-It could be you: 130-158.
30. Cohen, L., et al. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχιμο.
31. Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ίων.
32. Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life, Basic Books.
33. da Rocha Seixas, L., et al. (2016). "Effectiveness of gamification in the engagement of students." Computers in human behavior **58**: 48-63.
34. de Byl, P. (2015). A conceptual affective design framework for the use of emotions in computer game design. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace **9**(3).

35. Dickey, M. D. (2015). Aesthetics and design for game-based learning, Routledge.
36. Donders, Y. and V. Volodin (2007). Human rights in education, science, and culture: legal developments and challenges. Unesco.
37. Erhel, S. and E. Jamet (2013). "Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness." Computers & Education **67**: 156-167.
38. Flowers, N. (2000). The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change. Human Rights Education Series, Topic Book. ERIC.
39. Geslin, E., Jégou, L., & Beaudoin, D. (2016). How color properties can be used to elicit emotions in video games. International Journal of Computer Games Technology 1-1.
40. Gollob, R., et al. (2010). Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers. Council of Europe.
41. Goodhart, M. E. (2016). Human rights: politics and practice. Oxford university press.
42. Goren, H. and M. Yemini (2017). "Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education." International Journal of Educational Research **82**: 170-183.
43. Hathaway, J. C. (2021). The rights of refugees under international law, Cambridge University Press.
44. Hein, J. (1993). "Refugees, immigrants, and the state." Annual review of Sociology: 43-59.
45. Isin, E. F. and B. S. Turner (2007). "Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies." Citizenship studies **11**(1): 5-17.
46. International Ombudsman Institute-IOI (2020). Europe discussion paper regarding integration of asylum seekers and refugees.
47. International Ombudsman Institute-IOI (2020). Monitoring forced return operations.
48. Jonassen, D., et al. (2008). Handbook of research on educational communications and technology: a project of the association for educational communications and technology, Routledge.
49. Jones, D., Page, V., Patterson, H., Streener, E., Hamilton, R., & Dedotsi, S. (2023). Engaging in critical consciousness in social work education: reflections from a student-academic international refugee activist project. Social Work Education: 1-15.
50. Joosten, E., Lankveld, G. V., & Spronck, P. (2010). Colors and emotions in video games. In 11th International Conference on Intelligent Games and Simulation GAME-ON (pp. 61-65).

51. Kahne, J., et al. (2012). "Digital media literacy education and online civic and political participation." International journal of communication **6**: 24.
52. Kalogiannakis, M., et al. (2021). "Gamification in science education. A systematic review of the literature." Education Sciences **11**(1): 22.
53. Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.
54. Keet, A. (2007). Human rights education or human rights in education: A conceptual analysis. University of Pretoria.
55. Kerber, L. K. (1997). "The meanings of citizenship." The Journal of American History **84**(3): 833-854.
56. Kingston, L. N. (2014). "The rise of human rights education: Opportunities, challenges, and future possibilities." Societies Without Borders **9**(2): 188-210.
57. Kiwan, D. (2016). Human rights and citizenship education. Routledge.
58. Koster, R. (2013). Theory of fun for game design. O'Reilly Media, Inc.
59. Laevers, F., et al. (2005). SICS Manual. Well-being and involvement in care. A process oriented self evaluation instrument for care settings. Research Centre for Experiential Education Leuven University
60. Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. European Journal of Education **53**(3), 325-335
61. Landers, R. N. (2014). "Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning." Simulation & gaming **45**(6): 752-768.
62. Landers, R. N. and A. K. Landers (2014). "An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance." Simulation & gaming **45**(6): 769-785.
63. Leonardou, A., et al. (2022). "Effect of OSLM features and gamification motivators on motivation in DGBL: pupils' viewpoint." Smart Learning Environments **9**(1): 1-26.
64. Lister, M. (2013). "Who are refugees?" Law and philosophy **32**(5): 645-671.
65. Magalhães, M. and A. Campina (2018). "Migrants and Refugees in European Union: "Warm Peace", Human Rights Education and Political Sustainability." Journal of Education and Training Studies **6**(n11a): 29-32.
66. Martin, D. C. and J. E. Yankay (2014). "Refugees and asylees: 2013." East Asia **18**(20,500): 20,000.
67. Mascha, E. (2020). Culture and Migration. A path towards Cultural Integration of Refugees and Migrants Culture and Migration. Nomiki Vivliothiki.
68. Ministers, C. o. E. C. o. (2010). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation Cm/Rec (2010) 7, Council of Europe.

69. Mouroutsos, I. (2020). "Μετανάστευση, Πρόσφυγες και Ανθρώπινα Δικαιώματα." HAPSc Policy Briefs Series **1**(2): 241-248.
70. Müller, C. (2018). "An Analysis of Serious Games for Global Education in the EFL Classroom."
71. Nyers, P. (2007). "Introduction: Why citizenship studies." Citizenship studies **11**(1): 1-4.
72. Oceja, J., Abián-Cubillo, D., & Torres-Trimallez, M. (2022). Games for Teaching and Learning History: A Systematic Literature Review. European Conference on Games Based Learning **16**(1), 419-430.
73. Osler, A. and C. Yahya (2013). "Challenges and complexity in human rights education: Teachers' understandings of democratic participation and gender equity in postconflict Kurdistan-Iraq." Education Inquiry **4**(1): 189-210.
74. Osler, A. and H. Starkey (2017). Teacher education and human rights, Routledge.
75. Osler, A. and H. Starkey (2018). "Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship." Educational Review **70**(1): 31-40.
76. Pho, A. and A. Dinscore (2015). "Game-based learning." Tips and trends.
77. Plass, J. L., et al. (2015). "Foundations of game-based learning." Educational psychologist **50**(4): 258-283.
78. Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. Development and Psychopathology **17**(3): 715–734.
79. Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. McGraw-Hill.
80. Prensky, M. (2003). "Digital game-based learning." Computers in Entertainment (CIE) **1**(1): 21-21.
81. Prensky, M. (2009). "H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom." Innovate: journal of online education **5**(3).
82. Prensky, M. R. (2012). From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. Corwin Press.
83. Qian, M. and K. R. Clark (2016). "Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research." Computers in human behavior **63**: 50-58.
84. Read, J. C. and S. MacFarlane (2006). Using the fun toolkit and other survey methods to gather opinions in child computer interaction. Proceedings of the 2006 conference on Interaction design and children.
85. Read, J. C. (2008). "Validating the Fun Toolkit: an instrument for measuring children's opinions of technology." Cognition, Technology & Work **10**(2): 119-128.

86. Reyes-de-Cózar, S., Ramírez-Moreno, C., & Barroso-Tristán, J. M. (2022). A Qualitative Analysis of the Educational Value of Commercial Video Games. Education Sciences **12**(9): 584.
87. Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. Journal of Personality and Social Psychology **39**: 1161–1178.
88. Russell, J. A., Lewicka, M., & Niit, T. (1989). A cross-cultural study of a circumplex model of affect. Journal of Personality and Social Psychology **57**: 848–856.
89. Sailer, M. and L. Homner (2020). "The gamification of learning: A meta-analysis." Educational Psychology Review **32**(1): 77-112.
90. Saldiray, A., & Meydan, A. (2023). Inclusive education for refugee children: Preservice social studies teachers and their critical thinking skills. Issues in Educational Research **33**(1): 327-351.
91. San Chee, Y. (2016). Games-to-teach or games-to-learn: Unlocking the power of digital game-based learning through performance, Springer.
92. Sanyal, R. (2012). "Refugees and the city: An urban discussion." Geography Compass **6**(11): 633-644.
93. Sen, A. (2020). "Powerful human rights education's curriculum problems." Cambridge Journal of Education **50**(4): 409-427.
94. Shacknove, A. E. (2017). Who is a Refugee? International Refugee Law, Routledge: 163-173.
95. Shi, Y.-R. and J.-L. Shih (2015). "Game factors and game-based learning design model." International Journal of Computer Games Technology **2015**.
96. So, H.-J. and M. Seo (2018). "A systematic literature review of game-based learning and gamification research in Asia: The synthesized findings and research gap." Routledge international handbook of schools and schooling in Asia.
97. Struthers, A. E. (2015). "Human rights education: Educating about, through and for human rights." The International Journal of Human Rights **19**(1): 53-73.
98. Triberti, S., Chirico, A., La Rocca, G., & Riva, G. (2017). Developing emotional design: Emotions as cognitive processes and their role in the design of interactive technologies. Frontiers in psychology **8**: 1773.
99. Ulicsak, M. (2010). Games in education: serious games: A Futurelab literature review, FutureLab.
100. UN (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.
101. UN (2011). Declaration on Human Rights Education and Training.
102. UNHCR (2010). Convention and Protocol relating to the status of refugees.
103. UNHCR (2011). "The 1951 Convention relating to the Status of Refugees and its 1967 Protocol."

104. UNHCR (2013). "Περάσματα. Ένα παιχνίδι ευαισθητοποίησης για τη ζωή των προσφύγων." Εγχειρίδιο οδηγιών.
105. UNHCR (2014). "Συμβίωση: Σχέδιο δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο." Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων.
106. UNHCR (2017). "A guide to international refugee protection and building state asylum systems." Handbook for Parliamentarians N° 27.
107. UNHCR (2019). "Stepping up: Refugee education in crisis." Education report.
108. UNHCR (2022). "Global Trends. Forced displacement in 2021." UNHCR Statistics.
109. UNHCR (2023). Operational Data Portal. Refugee Mediterranean Situation in Greece.
110. Waldron, F., et al. (2011). "Teachers, human rights and human rights education: Knowledge, perspectives and practices of primary school teachers in Ireland." Dublin: The Centre for Human Rights and Citizenship Education.
111. Yeo, S. S., & Yoo, S. S. (2022). Is refugee education indeed educational? The Freirean perspective to refugee education beyond humanitarian, rights, or development rationale. Educational Philosophy and Theory **54**(13): 2203-2213.
112. Zajda, J. (2020). "Human Rights Education Globally. Globalisation, Comparative Education and Policy Research. Volume 22." Globalisation, Comparative Education and Policy Research.
113. Zemliansky, P. and D. Wilcox (2010). Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives: Theoretical and Practical Perspectives. IGI Global.
114. Ακτύπης, Η.-Σ. (2016). "Οι πρόσφυγες στο κατώφλι της ΕΕ, τα ανθρώπινα δικαιώματα «υπό διαπραγμάτευση»." Επίκαιρα νομικά θέματα και αναλύσεις **1**(5): 4.
115. Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.
116. ΕΛΣΤΑΤ (2022). Δελτίο τύπου. Έρευνες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) λήξης σχολικού έτους 2020/2021
117. Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). "Το παιχνίδι στη μάθηση." Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού. Ενότητα Ε.
118. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Κριτική.

119. Κίργινας Σ., Γκούσκος Δ. (2015). Αξιολόγηση Ευχρηστίας και Παικτικότητας Ψηφιακών Παιχνιδιών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας στην Προσχολική Εκπαίδευση. "Μάθηση με Τεχνολογίες" **1**.
120. Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Ελληνικά Γράμματα.
121. Λάσκαρη, Γ. and Σ. Σκιαδά (2022). "TeachersForEurope: Διδάσκοντας εξ αποστάσεως δημοκρατικές αξίες στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης." Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση **11**(6A): 60-74.
122. Παπαγεωργίου Α. Κ. (2017), Οι Προσφυγές και τα καθήκοντα μας απέναντι τους. Πόλις.
123. Χολέβα Ν., et Al. (2019). "Κι αν ήσουν εσύ;" Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων. Αθήνα, Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
124. Χρυσογόνος, Κ. Χ. (2002). Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα (2^η έκδοση αναθεωρημένη και συμπληρωμένη). Αντ. Ν. Σακκούλα.

Παράρτημα Α

Πληροφοριακό υλικό παρεμβάσεων/ Φύλλα εργασίας

1^ο Φύλλο εργασίας

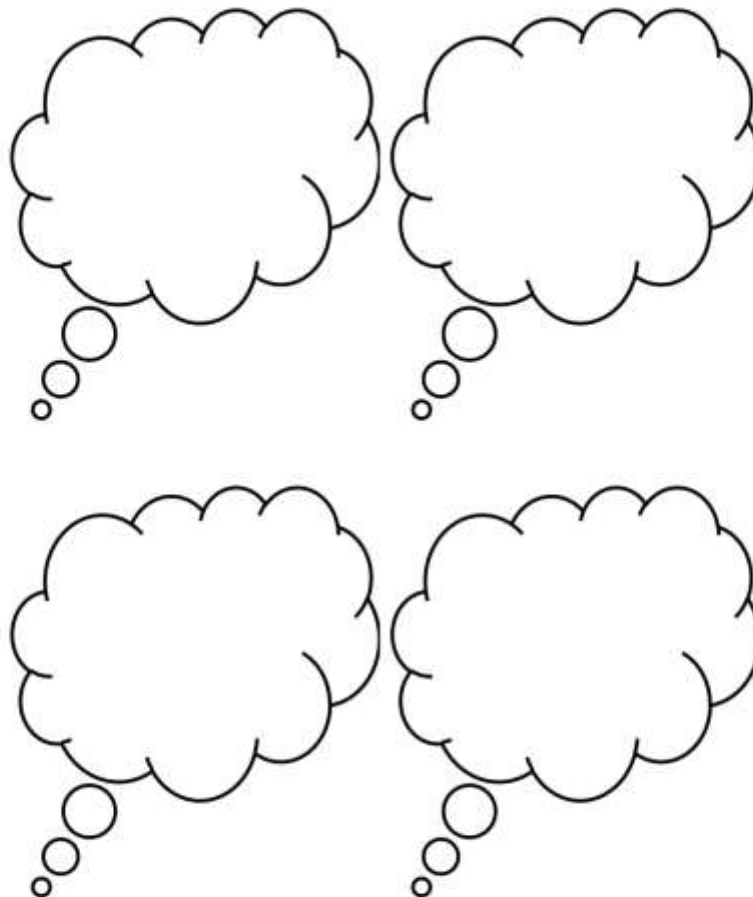
1^ο Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία: _____

ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ;

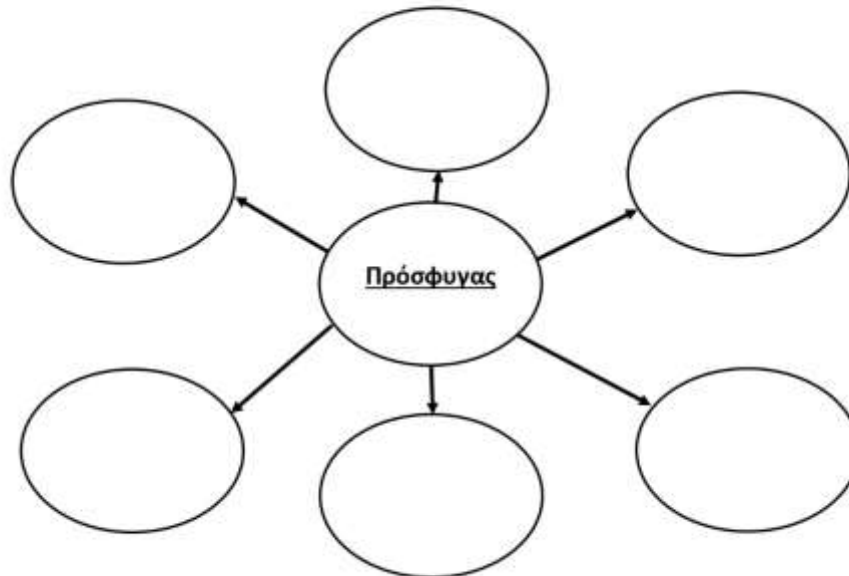
1. Τι σκέφτεσαι όταν ακούς την λέξη «πρόσφυγας»;
Συζητήστε με την ομάδα σας και γράψτε μία λέξη ή λίγα λόγια σε κάθε σκεπτικό.



1° Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία: _____

2. Συζητήστε με τους συμμαθητές και τη δασκάλα σας τις απαντήσεις σας και φτιάξτε έναν εννοιολογικό χάρτη.



1° Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία: _____

3. Συζητήσε με τους συμμαθητές σου και τη δασκάλα σου και γράψε τις διαφορές που έχουν οι πρόσφυγες από τους μετανάστες.

| Πρόσφυγες | Μετανάστες |
|------------------|-------------------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

4. Σκεφτείτε στην ομάδα σας και συζητήστε στην τάξη.

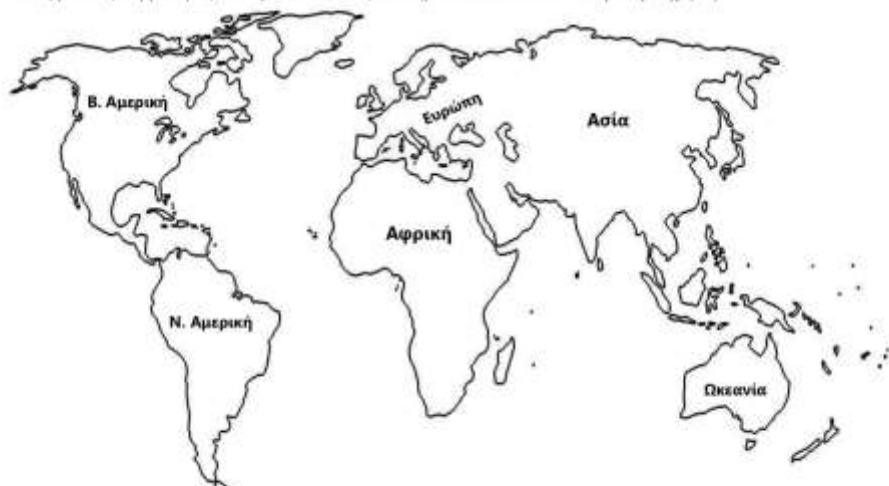
«Οι πρόσφυγες αναζητούν προστασία, ενώ οι μετανάστες αναζητούν καλύτερη ποιότητα ζωής ή καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης. Άρα οι άλλες χώρες δεν θα έπρεπε να επιτρέπουν στους μετανάστες την είσοδο.»

1^ο Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία: _____

ΑΠΟ ΠΟΥ ΕΡΧΟΝΤΑΙ; - ΠΟΥ ΠΗΓΑΙΝΟΥΝ;

5. Σκεφτείτε με την ομάδα σας από πού μπορεί να έρχονται οι πρόσφυγες και πού πηγαίνουν. Συζητήστε τις απόψεις σας με τους συμμαθητές και τη δασκάλα σας και σημειώστε πάνω στον παγκόσμιο χάρτη.



1^ο Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία: _____

6. Σκεφτείτε στην ομάδα σας την παρακάτω φράση και συζητήστε την στην τάξη.

Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν σε αναπτυσσόμενες χώρες κοντά στη χώρα καταγωγής τους. Γιατί οι πιο πλούσιες χώρες του κόσμου δεν παρέχουν περισσότερη στήριξη και δεν φιλοξενούν περισσότερους πρόσφυγες;

Σήμερα έμαθα για τους πρόσφυγες:



Καθόλου



Λίγο



Μέτρια



Πολύ



Πάρα πολύ

2^ο Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία: _____

2. Συζητήστε με τους συμμαθητές και τη δασκάλα σας ποια από τα δικαιώματα αυτά έχουν οι πρόσφυγες. Στη συνέχεια σκεφτείτε τις υποχρεώσεις τους και καταγράψτε τα στον παρακάτω πίνακα.

| Δικαιώματα | Υποχρεώσεις |
|-------------------|--------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

3. Πώς θα σχεδιάζατε ένα σύστημα που θα εξασφάλιζε ότι γίνονται σεβαστά όλα τα δικαιώματα των προσφύγων;
Σκεφτείτε στην ομάδα σας και συζητήστε στην τάξη.

Σήμερα έμαθα για τα δικαιώματα των προσφύγων:



Καθόλου



Λίγο



Μέτρια



Πολύ



Πάρα πολύ

Παρουσίαση PowerPoint



Ποιος βοηθάει τους Πρόσφυγες;

Διεθνείς οργανισμοί που συνεργάζονται με τον ΟΗΕ



Οργανισμός
Ηνωμένων Εθνών
(ΟΗΕ)



Υπατη Αρμοστεία
του ΟΗΕ για τους
Πρόσφυγες



Διεθνής
οργανισμός
μετανάστευσης



Παγκόσμιο
Επισιτιστικό
Πρόγραμμα



UNICEF

Άλλοι διεθνείς οργανισμοί



Γιατροί του κόσμου



Γιατροί χωρίς σύνορα



Διεθνής Αμνηστία



GREENPEACE

Greenpeace

Άλλοι φορείς

- Τοπικές κυβερνήσεις
- Τοπική αυτοδιοίκηση
- Τοπικές οργανώσεις
- Εθελοντές



Τι είδους βοήθεια παρέχουν;



Στέγη



Σίτιση



Περιθαλψη



Εκπαίδευση



Εργασία



Ένταξη

Κείμενο αφήγησης βιωματικής δραστηριότητας

«Είναι Κυριακή και έχετε βγει για μια συνηθισμένη οικογενειακή έξοδο στην πλατεία της πόλης σας. Ο καιρός είναι υπέροχος και έχετε ευχάριστη διάθεση, καθώς περπατάτε και μυρίζετε τα πρώτα λουλούδια της άνοιξης και τις μυρωδιές φρεσκοκομμένου καφέ και ζεστού ψωμιού από τα τριγύρω μαγαζιά.

Ξαφνικά, ένα αεροπλάνο πραγματοποιεί χαμηλή πτήση πάνω από τις στέγες των σπιτιών. Ο τρομακτικός θόρυβος σας ξαφνιάζει και σας τρομάζει. Λίγα λεπτά αργότερα εμφανίζεται από μακριά ένα ολόκληρο σμήνος αεροπλάνων και επιτίθεται στην πόλη. Βόμβες εκρήγνυνται, εκτοξεύοντας παντού θραύσματα. Πυκνός καπνός πνίγει το δρόμο όπου τυχαίνει να βρίσκεται η οικογένειά σας. Άνθρωποι ουρλιάζουν και τρέχουν προς όλες τις κατευθύνσεις.

Η οικογένειά σας χωρίζεται. Είναι αδύνατον να δείτε μέσα από τον πυκνό καπνό που κάνει το λαιμό σας να τσούζει και να πονά. Αρχίζετε να φωνάζετε κι εσείς, ελπίζοντας ότι θα βρείτε την οικογένειά σας και ότι έτσι θα μπορέσετε να ξεφύγετε όλοι μαζί. Με μεγάλη δυσκολία καταφέρνετε να εντοπίσετε μέσα στον πανικό τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σας.

Κατά τη διάρκεια των βομβαρδισμών το μικρότερο παιδί της οικογένειάς σας τραυματίστηκε στο πόδι, ενώ τα πάντα γύρω είναι καλυμμένα με συντρίμμια και χαλάσματα. Συζητάτε μεταξύ σας γρήγορα και αποφασίζετε ότι η κατάσταση είναι πολύ επικίνδυνη για να παραμείνετε στην πόλη.

Έχετε ελάχιστο χρόνο μέχρι τον επόμενο βομβαρδισμό για να πάρετε μαζί σας ό,τι προλάβετε από το σπίτι σας και να τραπείτε σε φυγή αναζητώντας ασφάλεια σε άλλη περιοχή».

Εκπαιδευτικό υλικό UNHCR

ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ – ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ;



Παρακολουθήστε το βίντεο εδώ:
<https://www.youtube.com/watch?v=CYkRp0QQLvs&list=PLDhXQid2aiA-HEGd5JcWcw7W-vYrJ-yKM&index=2>

Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή διαλόγου στην τάξη. Μπορείτε να ορίσετε μια ομάδα παιδιών που θα διατυπώνει επιχειρήματα «υπέρ» και μια ομάδα που θα διατυπώνει επιχειρήματα «κατά», στο πλαίσιο ενός θέματος που τίθεται προς συζήτηση. Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ομαδικά τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτές τις ερωτήσεις και να γράψουν κείμενα στα οποία θα εκθέτουν τις απόψεις τους.

1: Κάποιοι αιτούντες άσυλο δεν αποκτούν καθεστώς πρόσφυγα, αλλά έχουν το δικαίωμα να μείνουν προσωρινά σε κάποιο ασφαλές μέρος. Αυτό το καθεστώς συχνά προβλέπεται μέσω μιας τοπικής ή πιο περιφερειακής συμφωνίας.

Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη της παροχής διαφορετικών μορφών προστασίας σε όσους φεύγουν από επικίνδυνες καταστάσεις; Ποια είναι τα οφέλη για τις χώρες που δέχονται να τους φιλοξενήσουν;

Είναι προτιμότερο να υπάρχει μόνο μία μορφή προστασίας ή περισσότερες; Γιατί;

2: Κάποιοι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους, επειδή το φυσικό τους περιβάλλον δεν είναι πλέον βιώσιμο. Μπορούμε να θεωρήσουμε αυτούς τους ανθρώπους ως βίαια εκτοπισμένους.

Σε τι βαθμό θα έπρεπε το διεθνές δίκαιο και οι διεθνείς οργανισμοί να τους παρέχουν προστασία;

Πρέπει αυτοί οι άνθρωποι να συμπεριληφθούν στην κατηγορία των προσφύγων;

3: Αν μια χώρα δυσκολεύεται να στηρίξει τους δικούς της πολίτες, θα έπρεπε να δεχτεί πρόσφυγες;

Για ποιους λόγους μπορεί μια χώρα να υποδέχεται ή όχι τους πρόσφυγες;

Μόλις ολοκληρωθεί η συζήτηση γύρω από αυτή την ερώτηση, παρακολουθήστε το βίντεο για τα δικαιώματα των προσφύγων και ρωτήστε τους μαθητές αν έχουν διαφορετικές σκέψεις μετά από αυτό.

4: Θα έπρεπε οι πρόσφυγες να επαναπατριζονται όταν η χώρα τους είναι πλέον ασφαλής ή θα έπρεπε να έχουν την επιλογή να παραμείνουν στη χώρα υποδοχής τους;

Τι θα έπρεπε να ισχύει για τα παιδιά που γεννιούνται από πρόσφυγες στη συγκεκριμένη χώρα;

Ποια είναι τα οφέλη για τη χώρα υποδοχής και για τη χώρα προέλευσης του πρόσφυγα, σε περίπτωση παραμονής ή επαναπατριsmού του;

ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ – ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ;



Παρακολουθήστε το βίντεο εδώ:
<https://www.youtube.com/watch?v=xtS60ZwuV30&list=PLDhx-Qid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=8>

Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή διαλόγου στην τάξη.

Μπορείτε να ορίσετε μια ομάδα παιδιών που θα διατυπώνει επιχειρήματα «υπέρ» και μια ομάδα που θα διατυπώνει επιχειρήματα «κατά», στο πλαίσιο του θέματος που τίθεται προς συζήτηση.

Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ομαδικά τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτές τις ερωτήσεις και να γράψουν κείμενα στα οποία θα εκθέτουν τις απόψεις τους.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Χωρίστε την τάξη σε δύο ομάδες. Ακολουθούν δύο δηλώσεις. Δώστε την ίδια δήλωση, μία κάθε φορά, και στις δύο ομάδες. Δώστε στους μαθητές 5-10 λεπτά για να σκεφτούν την απάντησή τους. Ζητήστε από την κάθε ομάδα να παρουσιάσει την απάντησή της, και συνεχίστε με συζήτηση μεταξύ των δύο ομάδων.

Μετά το τέλος της συζήτησης, επαναλάβετε τη διαδικασία με την επόμενη δήλωση.

1: «Οι πρόσφυγες αναζητούν προστασία, ενώ οι μετανάστες αναζητούν καλύτερη ποιότητα ζωής ή καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης. Άρα οι άλλες χώρες δεν θα έπρεπε να επιτρέπουν στους μετανάστες την είσοδο».

2: «Η ιστορία του κόσμου είναι τέτοια, ώστε όλοι είμαστε μετανάστες».

ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΑΠΟ ΠΟΥ ΕΡΧΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ;



Παρακολουθήστε το βίντεο εδώ:
<https://www.youtube.com/watch?v=P-gNCyY4fk8I&list=PLDhtxOidZaiAHEGd-5JcWcw7W-viYrJ-yKM&index=5>

Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή διαλόγου στην τάξη. Μπορείτε να ορίσετε μια ομάδα παιδιών που θα διατυπώνει επιχειρήματα «υπέρ» και μια ομάδα που θα διατυπώνει επιχειρήματα «κατά», στο πλαίσιο του θέματος που τίθεται προς συζήτηση.

Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ομαδικά τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτές τις ερωτήσεις και να γράψουν κείμενα στα οποία θα εκθέτουν τις απόψεις τους.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Χωρίστε την τάξη σε δύο ομάδες. Παρακάτω ακολουθούν δύο δηλώσεις. Δώστε την ίδια δήλωση, μία κάθε φορά, και στις δύο ομάδες. Δώστε στους μαθητές 5-10 λεπτά χρόνο για να σκεφτούν την απάντησή τους. Ζητήστε από την κάθε ομάδα να παρουσιάσει την απάντησή της και συνεχίστε με συζήτηση μεταξύ των δύο ομάδων.

Μετά το τέλος της συζήτησης, επαναλάβετε τη διαδικασία με την επόμενη δήλωση.

1: *«Πολλοί πρόσφυγες έρχονται από κάποιες συγκεκριμένες χώρες όπου μαινεται πόλεμος. Οι χώρες που χρηματοδοτούν πολέμους, συμμετέχουν σε πολέμους και πουλάνε στρατιωτικό εξοπλισμό θα έπρεπε να αναλάβουν την υποχρέωση να φροντίσουν τους πρόσφυγες που έρχονται από αυτές τις χώρες.»*

2: *«Αντί να ξοδεύουν χρόνο και χρήματα για να φροντίζουν τους πρόσφυγες, όλες οι χώρες θα έπρεπε να συνεργάζονται περισσότερο για να αντιμετωπίσουν τα βαθύτερα αίτια του πολέμου, ώστε να μην υπάρχουν τόσοι πολλοί πρόσφυγες στον κόσμο.»*

ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΥ ΠΗΓΑΙΝΟΥΝ ΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ;



Παρακολουθήστε το βίντεο εδώ:
<https://www.youtube.com/watch?v=W-55mdSCFm8&list=PLDhxOid2aiAHEG-d5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=6>

Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή διαλόγου στην τάξη. Μπορείτε να ορίσετε μια ομάδα παιδιών που θα διατυπώνει επιχειρήματα «υπέρ» και μια ομάδα που θα διατυπώνει επιχειρήματα «κατά», στο πλαίσιο του θέματος που τίθεται προς συζήτηση.

Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ομαδικά τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτές τις ερωτήσεις και να γράψουν κείμενα στα οποία θα εκθέτουν τις απόψεις τους.

1: Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν σε αναπτυσσόμενες χώρες κοντά στη χώρα καταγωγής τους.

Γιατί οι πιο πλούσιες χώρες του κόσμου δεν παρέχουν περισσότερη στήριξη και δεν φιλοξενούν περισσότερους πρόσφυγες;

2: Κάποιοι πρόσφυγες ζουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς και περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους εκεί. Για παράδειγμα, εκεί παντρεύονται και κάνουν παιδιά. Συχνά το κάνουν αυτό επειδή δεν υπάρχει άλλο ασφαλές μέρος όπου μπορούν να πάνε.

Ποιος θα έπρεπε να είναι υπεύθυνος για να βοηθήσει τους πρόσφυγες να χτίσουν τη ζωή τους από την αρχή με σταθερότητα και προοπτική για το μέλλον;

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ



Παρακολουθήστε το βίντεο
εδώ: <https://www.youtube.com/watch?v=2QuHkabkmgg&t=1s>

Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή διαλόγου στην τάξη. Μπορείτε να ορίσετε μια ομάδα παιδιών που θα διατυπώνει επιχειρήματα «υπέρ» και μια ομάδα που θα διατυπώνει επιχειρήματα «κατά», στο πλαίσιο του θέματος που τίθεται προς συζήτηση. Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ομαδικά τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτές τις ερωτήσεις και να γράψουν κείμενα στα οποία θα εκθέτουν τις απόψεις τους.

1: Διαβάστε στον παρακάτω σύνδεσμο και συγκρίνετε τις διαφορετικές διατάξεις για τους αιτούντες άσυλο και για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα:

Σύνδεσμος: help.unhcr.org/greece/el/rights-and-duties/

Ποιες από τις χώρες που έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων πληρούν τις προϋποθέσεις που προβλέπει; Γιατί πιστεύετε ότι τις πληρούν; Γιατί πιστεύετε ότι δεν τις πληρούν;

Εναλλακτικά, επιλέξτε μία χώρα για να συζητήσετε αν πληροί ή όχι τις προϋποθέσεις της Σύμβασης.

2: Στον παρακάτω σύνδεσμο μπορείτε να βρείτε ένα αντίγραφο της Σύμβασης του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων.

Διαβάστε στο Κεφάλαιο III της Σύμβασης τα άρθρα 17, 20-23 και το άρθρο 24.

Σύνδεσμος: www.unhcr.org/gr/η-σύμβαση-του-1951-σχετικό-με-το-καθεστώς-τ

Από όλα τα διαφορετικά δικαιώματα που αναφέρονται στη Σύμβαση, ποια πιστεύετε ότι είναι τα πιο σημαντικά και γιατί;

3 : Πώς θα σχεδιάζατε ένα σύστημα που θα εξασφάλιζε ότι γίνονται σεβαστά όλα τα δικαιώματα των προσφύγων;

4: Ακολουθήστε τους παρακάτω συνδέσμους για να βρείτε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και τη Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων.

Σύνδεσμος: <http://www.0-18.gr/qia-megaloyis/dsdp>

Σύνδεσμος: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasisprotokollo.pdf>

Ποιες επιπλέον διατάξεις είναι απαραίτητο να συνταχθούν για τα παιδιά που είναι πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο βάσει της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού;

Πώς αλληλοσυμπληρώνονται αυτές οι δύο συμβάσεις;

Πιστεύετε ότι χρειάζεται να υπάρχει ειδικό καθεστώς για τα παιδιά; Γιατί;

Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ομαδικά τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτές τις ερωτήσεις και να γράψουν κείμενα στα οποία θα εκθέτουν τις απόψεις τους.

ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΠΟΙΟΣ ΒΟΗΘΑΕΙ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ;



Παρακολουθήστε το βίντεο εδώ:
<https://www.youtube.com/watch?v=r-bYm2M1xATk&t=4s>

Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή διαλόγου στην τάξη. Μπορείτε να ορίσετε μια ομάδα παιδιών που θα διατυπώνει επιχειρήματα «υπέρ» και μια ομάδα που θα διατυπώνει επιχειρήματα «κατά», στο πλαίσιο του θέματος που τίθεται προς συζήτηση.

Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ομαδικά τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτές τις ερωτήσεις και να γράψουν κείμενα στα οποία θα εκθέτουν τις απόψεις τους.

1 : Αν ήσασταν πρόσφυγας, τι είδους βοήθεια θα ήταν πιο πολύτιμη για εσάς και γιατί;

2 : Ποιος θα έπρεπε να έχει την ευθύνη να βοηθήσει τους πρόσφυγες;

Οι διεθνείς οργανισμοί, οι κυβερνήσεις, οι τοπικές οργανώσεις, οι τοπικές κοινότητες ή οι γείτονες;
Γιατί πιστεύετε ότι είναι δική τους ευθύνη;

3 : Ποιοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τους πρόσφυγες που διαμένουν σε καταυλισμό ή στο αστικό περιβάλλον;

Οι διεθνείς οργανισμοί, οι κυβερνήσεις, οι τοπικές οργανώσεις, οι τοπικές κοινότητες ή οι γείτονες;

Γιατί πιστεύετε ότι είναι οι πιο κατάλληλοι σε κάθε περίπτωση;

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο/ Φύλλα παρατήρησης

Επιστολή συναίνεσης γονέα

Επιστολή συναίνεσης κηδεμόνα για τη συμμετοχή μαθητών σε έρευνα

Τίτλος Έρευνας: «Η προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από μαθητές Δημοτικού με αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών: Το προσφυγικό ζήτημα»

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το ΠΜΣ «Ψηφιακά Μέσα Επικοινωνίας και Περιβάλλοντα Αλληλεπίδρασης» του Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του ΕΚΠΑ θα διεξαχθεί διδακτική παρέμβαση και παρατήρηση στους μαθητές/μαθήτριες της Στ' τάξης. Στόχος είναι να εξεταστεί η επίδραση της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία εννοιών σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα στην περίπτωση των προσφύγων. Η διδασκαλία αυτή θα γίνει στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και θα διαρκέσει περίπου 8-10 διδακτικές ώρες. Θα την παρακολουθήσουν όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες αλλά θα συμμετέχουν στο ερευνητικό της μέρος μόνο εφόσον δώσετε την έγκρισή.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την συμπλήρωση από τα παιδιά δύο σύντομων φύλλων αξιολόγησης, σχετικών με τα θέματα που θα εξετάσουμε, και τη συμπλήρωση από εμένα φύλλων παρατήρησης της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τα φύλλα αυτά θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά ως δεδομένα της έρευνας και δεν θα επηρεάσουν την βαθμολογία των μαθητών/μαθητριών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Κατά τη διαδικασία θα τραβηχτούν φωτογραφίες μόνο από τα έργα το παιδιών, οι οποίες θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της έρευνας. Τα ονόματα και τα πρόσωπα των παιδιών δεν θα δημοσιοποιηθούν.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εκπαίδευση αναμένεται να είναι η προώθηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας σε θέματα κοινωνικής ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης.

Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια
Δέσποινα Μενεγάκη
31/10/2022

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η κάτωθι υπογραφόμενος/η
γονέας/κηδεμόνας του/της
μαθητή/τριας της Στ' τάξης, δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω ενημερωθεί και αποδέχομαι τη συμμετοχή του/της στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Ερωτηματολόγιο ελέγχου (Pre/Post test)

Όνομα: _____

*Παρακαλώ γράψτε ΜΟΝΟ το μικρό σας όνομα

1. Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας;

2. Για τις παρακάτω δηλώσεις κύκλωσε Διαφωνώ/Συμφωνώ/Δεν γνωρίζω.

| | | | |
|---|---------|---------|-------------|
| Οι πρόσφυγες μπορεί να προέρχονται μόνο από συγκεκριμένες χώρες του κόσμου. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους βίαια. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για οικονομικούς λόγους. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους με τη θέλησή τους. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες μπορεί να προέρχονται από οποιαδήποτε χώρα του κόσμου. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους λόγω πολέμων και άλλων διώξεων. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες προσαρμόζονται εύκολα στη χώρα υποδοχής. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες είναι δύσκολο να επιστρέψουν στην πατρίδα τους. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |

| | | | |
|--|---------|---------|-------------|
| Το 90% των προσφύγων ζουν σε φτωχές αναπτυσσόμενες χώρες. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες μετακινούνται σε χώρες γειτονικές της δικής τους με την ελπίδα να επιστρέψουν μια μέρα στο σπίτι τους. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες συνήθως ζουν ως πρόσφυγες για πολλά χρόνια. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στην Ευρώπη. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες ζουν σε καταυλισμούς ή μικρά σπίτια. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στην Αφρική. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες ζουν σε μεγάλα και πολυτελή σπίτια. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες δεν επιτρέπεται να επιστραφούν στην χώρα τους αν αυτό θέτει σε κίνδυνο τη ζωή τους. (Αρχή της μη επαναπροώθησης) | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες δεν έχουν δικαίωμα στη στέγη, την εκπαίδευση, την εργασία και την περίθαλψη. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Μόλις οι πρόσφυγες περάσουν από τα σύνορα μιας χώρας έχουν το δικαίωμα να παραμείνουν και να ζητήσουν ασφαλές άσυλο. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Ο νόμος δεν προστατεύει τους πρόσφυγες από την κακομεταχείριση και την εκμετάλλευση. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης και της έκφρασης και δικαίωμα στην ελεύθερη μετακίνηση στη χώρα φιλοξενίας. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |

| | | | |
|---|---------|---------|-------------|
| Οι πρόσφυγες απαγορεύεται να αποκτήσουν την ιθαγένεια της χώρας που τους φιλοξενεί. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Οι πρόσφυγες δεν μπορούν να μετακινηθούν από την πρώτη χώρα εγκατάστασης σε άλλη. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |
| Η επανεγκατάσταση των προσφύγων από τη μία χώρα στην άλλη γίνεται πολύ εύκολα και χωρίς κανένα έλεγχο από τις αρμόδιες αρχές. | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Δεν γνωρίζω |

3. Κύκλωσε όποιους από τους παρακάτω οργανισμούς και ΜΚΟ νομίζεις ότι βοηθούν τους πρόσφυγες.



ΟΗΕ



Γιατροί χωρίς σύνορα



Υπατή Αρχουσία για τους πρόσφυγες



Παγκόσμιο Επισιτιστικό Πρόγραμμα



ΙΟΜ • ΟΙΜ
Διεθνής Οργανισμός
Μετανάστευσης



Διεθνής Αμνηστία

4. Ποιος άλλος νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες;

Ερωτηματολόγιο 360° Greek City

Όνομα: _____

*Παρακαλώ γράψτε ΜΟΝΟ το μικρό σας όνομα



360° Greek City

1. Πόσο διασκεδαστικό σου φάνηκε αυτό το παιχνίδι;



Καθόλου



Λίγο



Μέτρια



Πολύ



Πάρα πολύ

2. Για τις παρακάτω δηλώσεις κύκλωσε Καθόλου/Λίγο/Μέτρια/Πολύ/Πάρα πολύ.

Έμαθα σχετικά με:

| | | | | | |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| τα δικαιώματα των προσφύγων | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
| τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
| τα συναισθήματα που νιώθουν οι πρόσφυγες | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
| το πώς θα έπρεπε να φερόμαστε στους πρόσφυγες | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
| το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους πρόσφυγες | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |

3. Θα ξαναέπαιζες αυτό το παιχνίδι;

Ναι

Ίσως

Όχι

Ερωτηματολόγιο Roblox

Όνομα: _____

*Παρακαλώ γράψτε ΜΟΝΟ το μικρό σας όνομα



1. Πόσο διασκεδαστικό σου φάνηκε αυτό το παιχνίδι:



Καθόλου



Λίγο



Μέτρια



Πολύ



Πάρα πολύ

2. Για τις παρακάτω δηλώσεις κύκλωσε Καθόλου/Λίγο/Μέτρια/Πολύ/Πάρα πολύ.

Έμαθα σχετικά με:

| | | | | | |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| τα δικαιώματα των προσφύγων | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
| το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους πρόσφυγες | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |

3. Θα ξαναπαιζεις αυτό το παιχνίδι:

Ναι

Ίσως

Όχι

Ερωτηματολόγιο βιωματικής δραστηριότητας

Όνομα: _____

*Παρακαλώ γράψτε ΜΟΝΟ το μικρό σας όνομα.



1. Πόσο διασκεδαστικό σου φάνηκε αυτό το παιχνίδι:



Καθόλου



Λίγο



Μέτρια



Πολύ



Πάρα πολύ

2. Για τις παρακάτω δηλώσεις κύκλωσε Καθόλου/Λίγο/Μέτρια/Πολύ/Πάρα πολύ.

Έμαθα σχετικά με:

| | | | | | |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| τα δικαιώματα των προσφύγων | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
| το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους πρόσφυγες | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |

3. Θα ξαναέπαιζες αυτό το παιχνίδι:

Ναι

Ίσως

Όχι

4. Ποια συναισθήματα ένωσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;

Κύκλωσε μέχρι 3 συναισθήματα.



Θυμωμένος/η



Αγχωμένος/η



Στεναχωρημένος/η



Απογοητευμένος/η



Αδιάφορος/η



Θλιμμένος/η



Ανήσυχος/η



Προβληματισμένος/η



Ευθουσιασμένος/η



Αισιόδοξος/η



Κουρασμένος/η



Βαριεστημένος/η



Τρομοκρατημένος/η



Μάνος/η



Άλλο

Φύλλο παρατήρησης Leuven

Φύλλο παρατήρησης Leuven

| | |
|--------------------------------------|--|
| 1. α/α παρατήρησης | |
| 2. σχολείο | |
| 3. παρατηρητής | |
| 4. ημερομηνία | |
| 5. κωδικός μαθητή | |
| 6. ηλικία | |
| 7. φύλο | |
| 8. ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | |
| 9. αριθμός παραβρισκόμενων παιδιών | |
| 10. αριθμός παραβρισκόμενων ενηλίκων | |
| 1 ^η χρονική περίοδος | |
| 11. ώρα | |
| 12. περιγραφή | |
| 13. επίπεδο | |
| 14. γνωστικό επίπεδο | |
| 2 ^η χρονική περίοδος | |
| 15. ώρα | |
| 16. περιγραφή | |
| 17. επίπεδο | |
| 18. γνωστικό επίπεδο | |

Φύλλο παρατήρησης Leuven (δείγμα)

Ευμερσία

| Φύλλα παρατήρησης Leuven | |
|--------------------------------------|---|
| 1. α/α παρατήρησης | 2 (360 Gr. city) |
| 2. σχολείο | |
| 3. παρατηρητής | Μενεγάκη Δ. |
| 4. ημερομηνία | 25/11/22 |
| 5. κωδικός μαθητή | T14 |
| 6. ηλικία | 12 |
| 7. φύλο | αγορ |
| 8. ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | — |
| 9. αριθμός παραβρισκόμενων παιδιών | 14 |
| 10. αριθμός παραβρισκόμενων ενηλίκων | 1 |
| 1 ^η χρονική περίοδος | |
| 11. ώρα | 11:45 - 12:25 |
| 12. περιγραφή | αυθόργητος ενθουσιώδης έχει χιτισμό αυτοπε. ποιότητα |
| 13. επίπεδο | 5 |
| 14. γνωστικό επίπεδο | Ικανοποιητικό |

Εμπλουτισμό

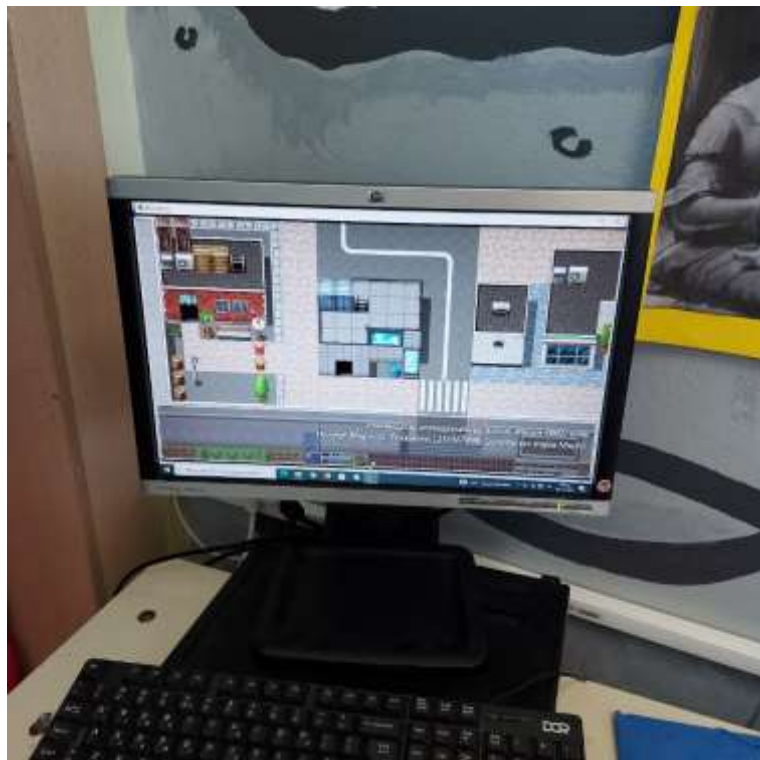
| Φύλλα παρατήρησης Leuven | |
|--------------------------------------|--|
| 1. α/α παρατήρησης | 2 (360° Gr. city) |
| 2. σχολείο | [redacted] |
| 3. παρατηρητής | Μενεγάκης Δ. |
| 4. ημερομηνία | 25/11/22 |
| 5. κωδικός μαθητή | Τ/4 |
| 6. ηλικία | 12 |
| 7. φύλο | αγόρ |
| 8. ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | — |
| 9. αριθμός παραβρισκόμενων παιδιών | 14 |
| 10. αριθμός παραβρισκόμενων ενηλίκων | 1 |
| 1 ^η χρονική περίοδος | |
| 11. ώρα | 11:45 - 12:25 |
| 12. περιγραφή | συμμετέχει στην ομάδα, δείχνει να ενδιαφέρεται για τη δραστηριότητα επίσης συγκεντρωμένος |
| 13. επίπεδο | 3-4 |
| 14. γνωστικό επίπεδο | Μαθησιακά/Καλά |

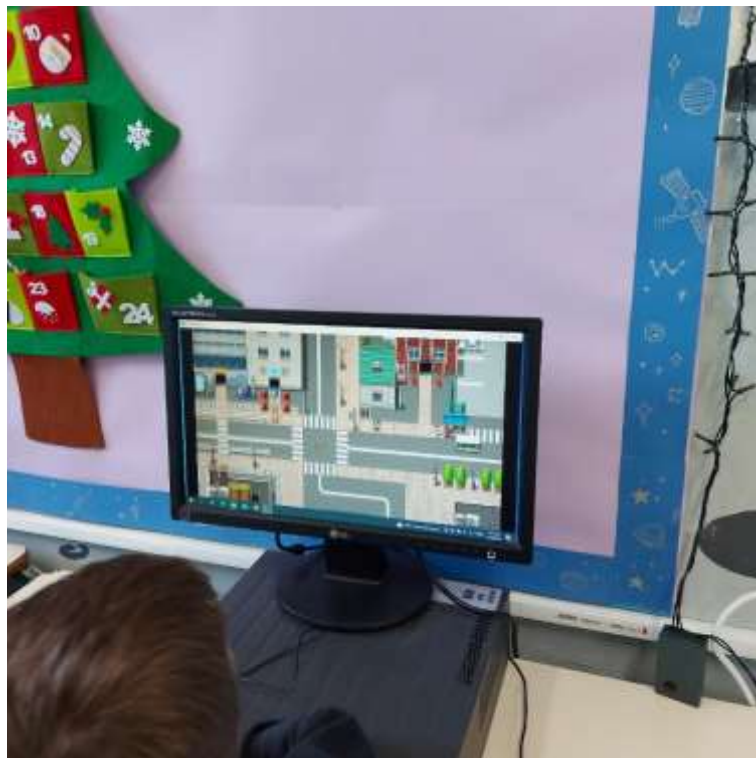
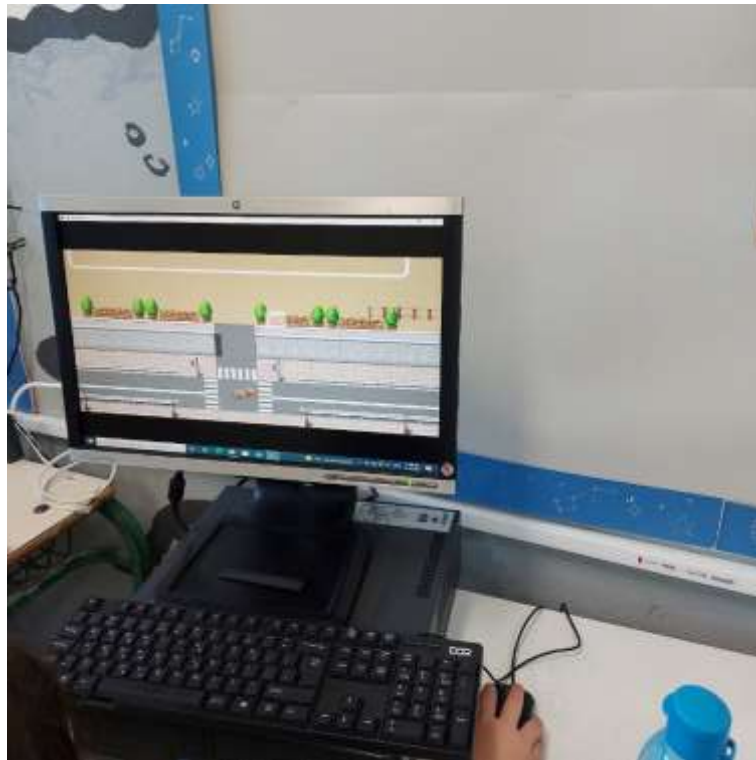
↑ αποσπάται κατά διαστήματα

φραστικά στοιχεία

έχει ιδέες αλλά δεν τις εκφράζει στην δραστηριότητα.

| 2 ^η χρονική περίοδος | |
|---------------------------------|--|
| 15. ώρα | 12:35-13:15 |
| 16. περιγραφή | συμμετέχει στο παιχνίδι φρονιμάται συμμετρωμένος και τον ενδιαφέρει έχει ιδέες χρησιμοποιεί τη φαντασία του |
| 17. επίπεδο | 4 5 |
| 18. γνωστικό επίπεδο | Καλό |
| | <p>↓</p> <p>* μπαίνει στη θέση του χορραμπίρα του παιχνιδιού συντάσσει λινρά και δίνει τυσει.</p> |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

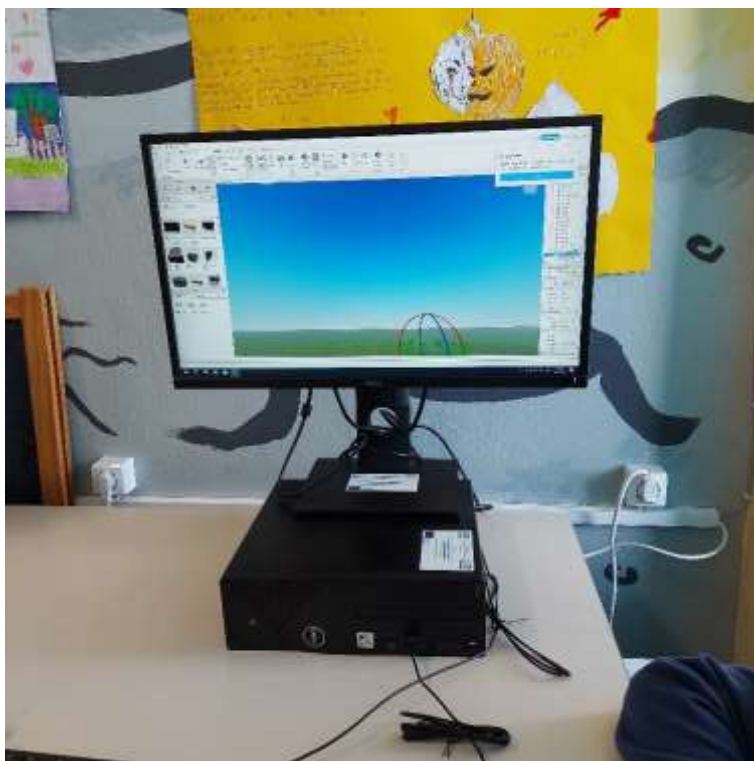


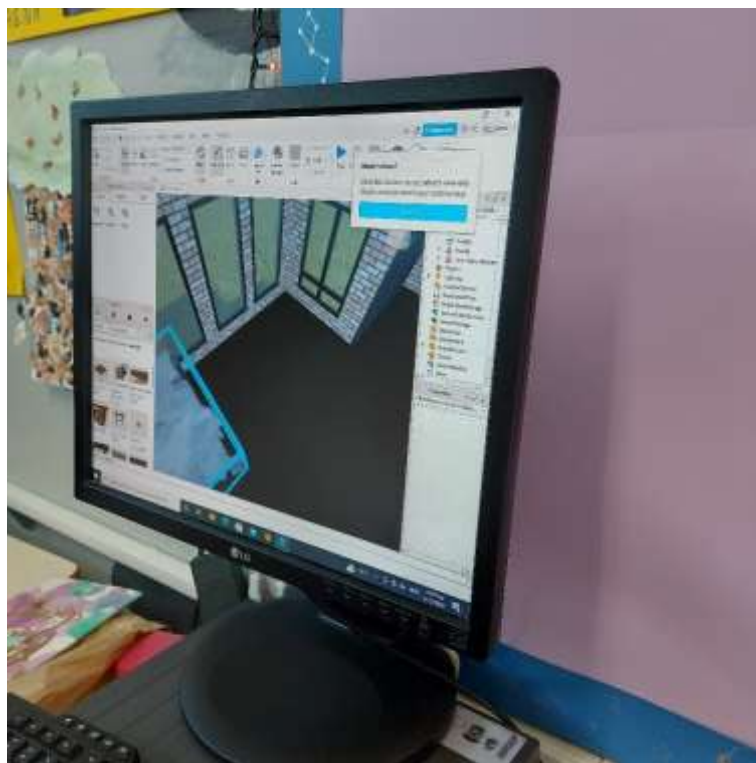


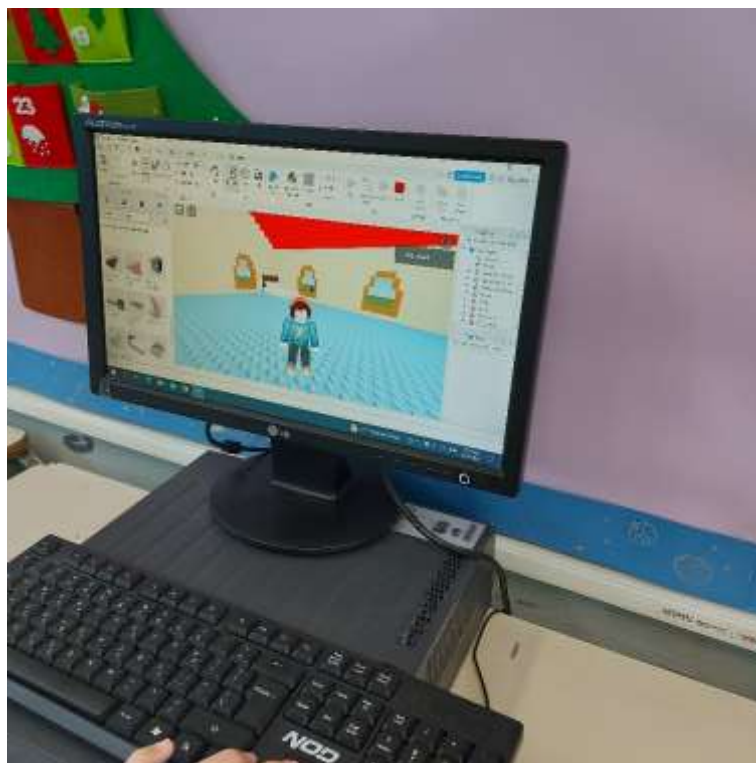


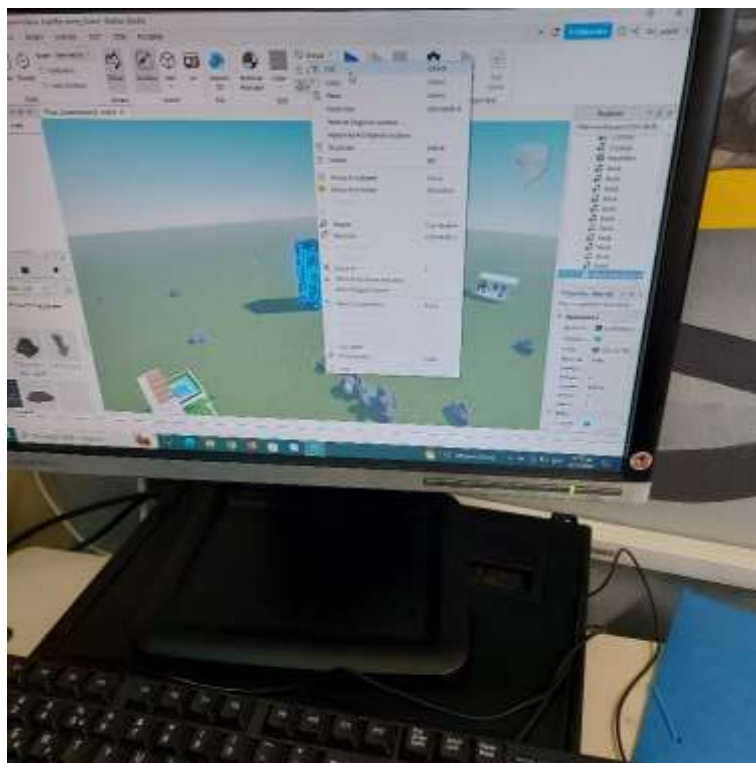
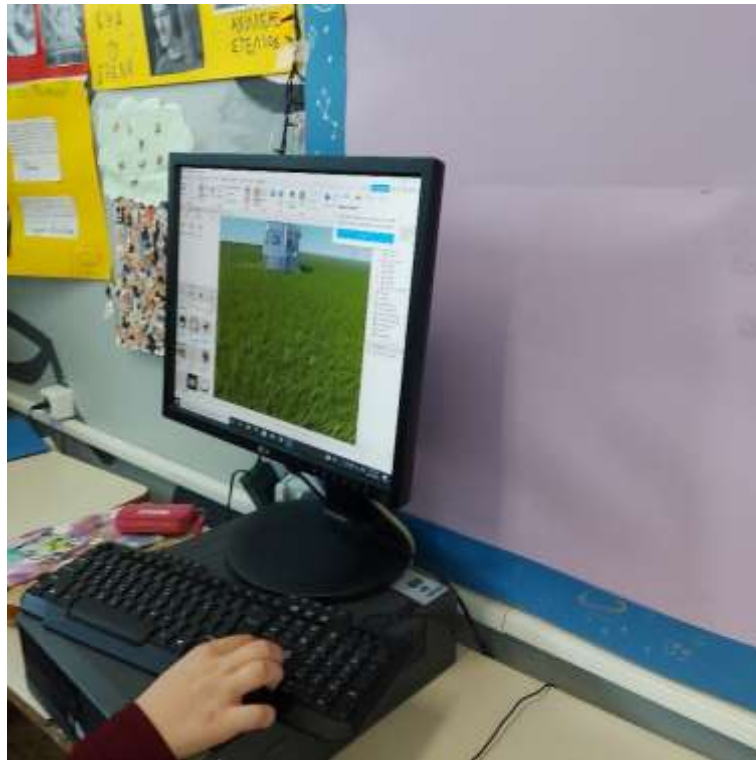


Roblox

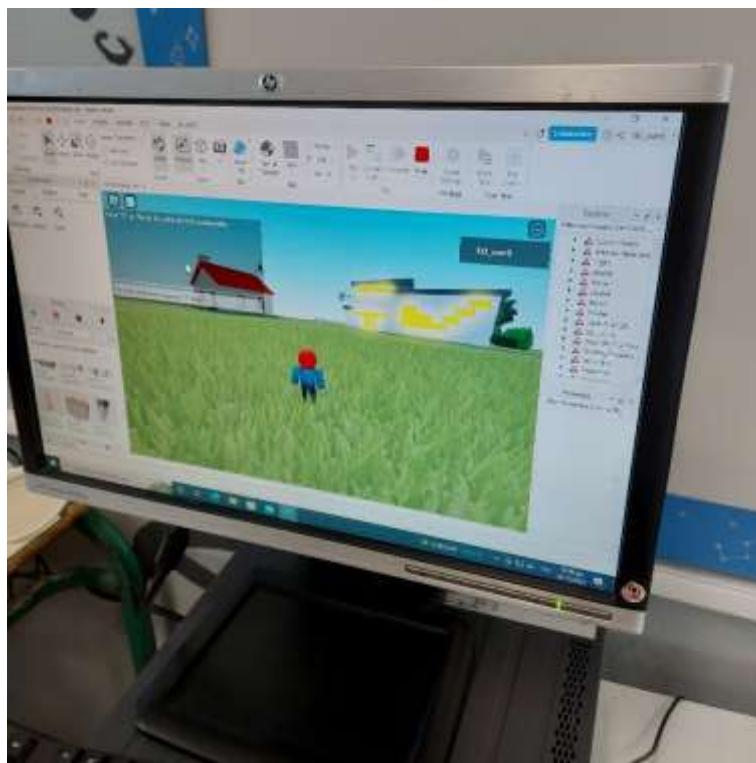


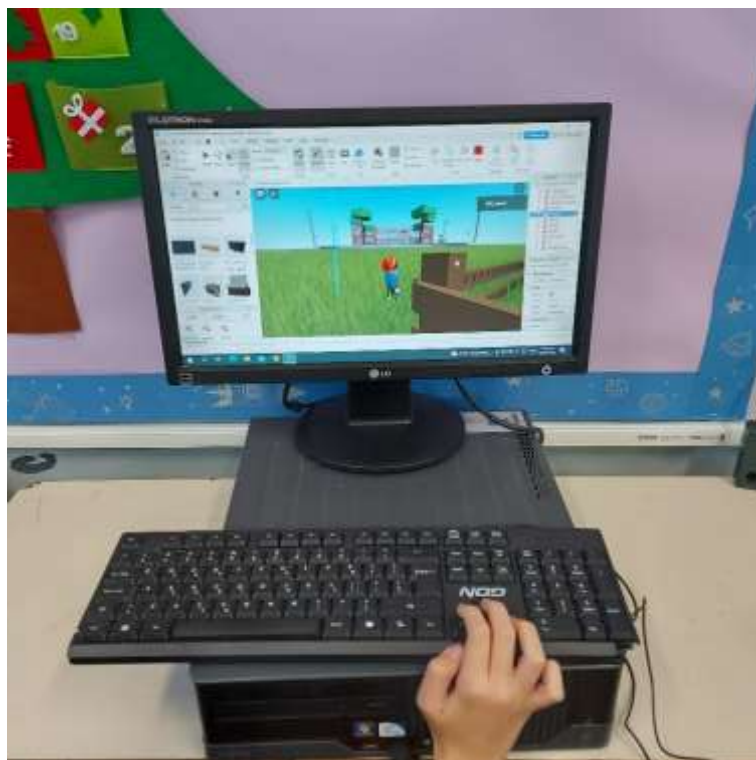


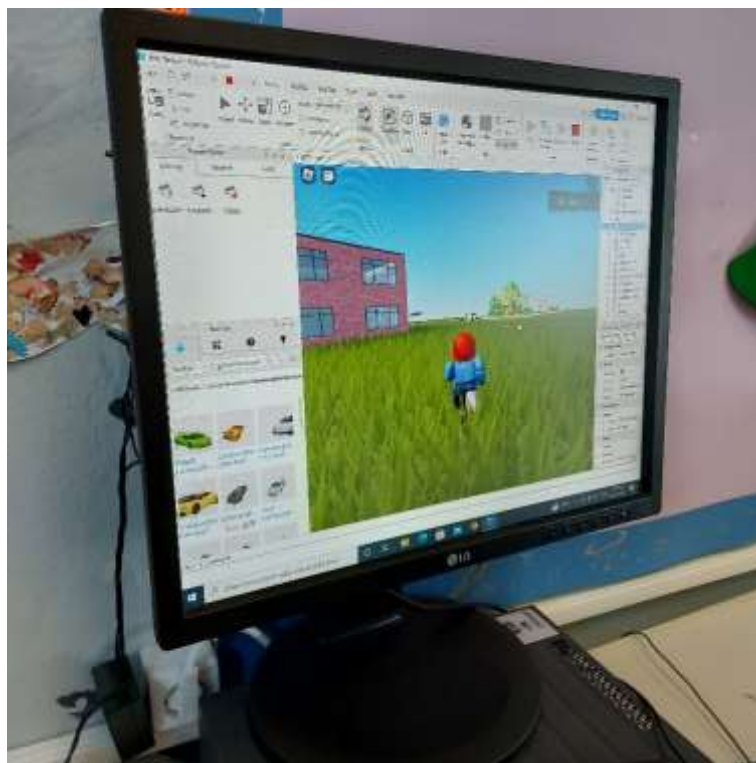
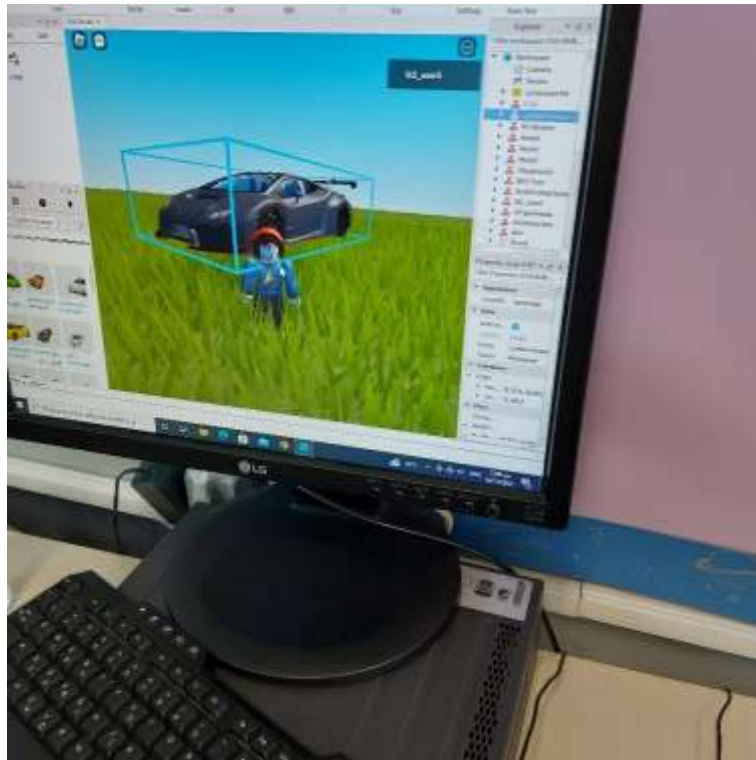


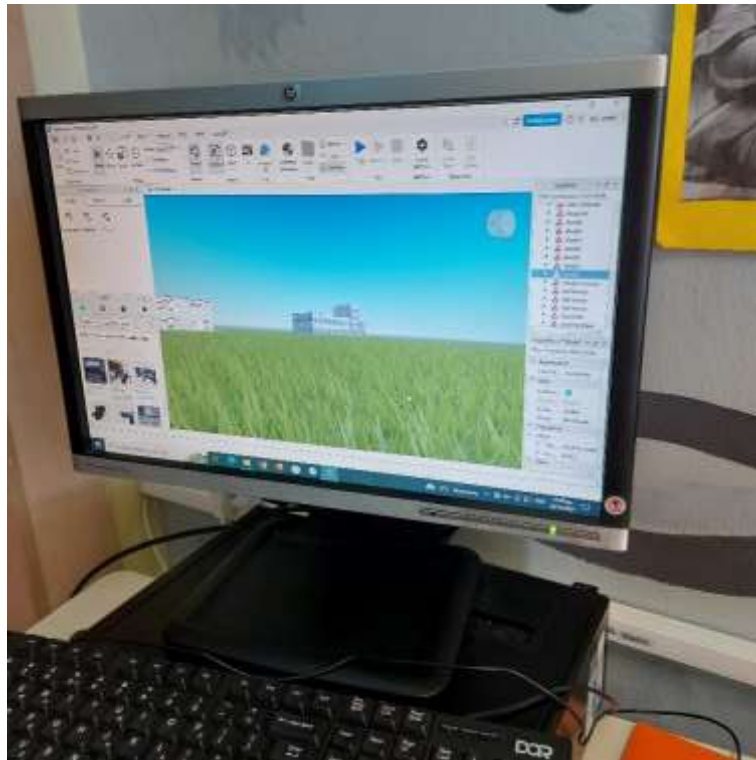












Δημιουργίες μαθητών στο Roblox

Ομάδα Α



Ομάδα Β





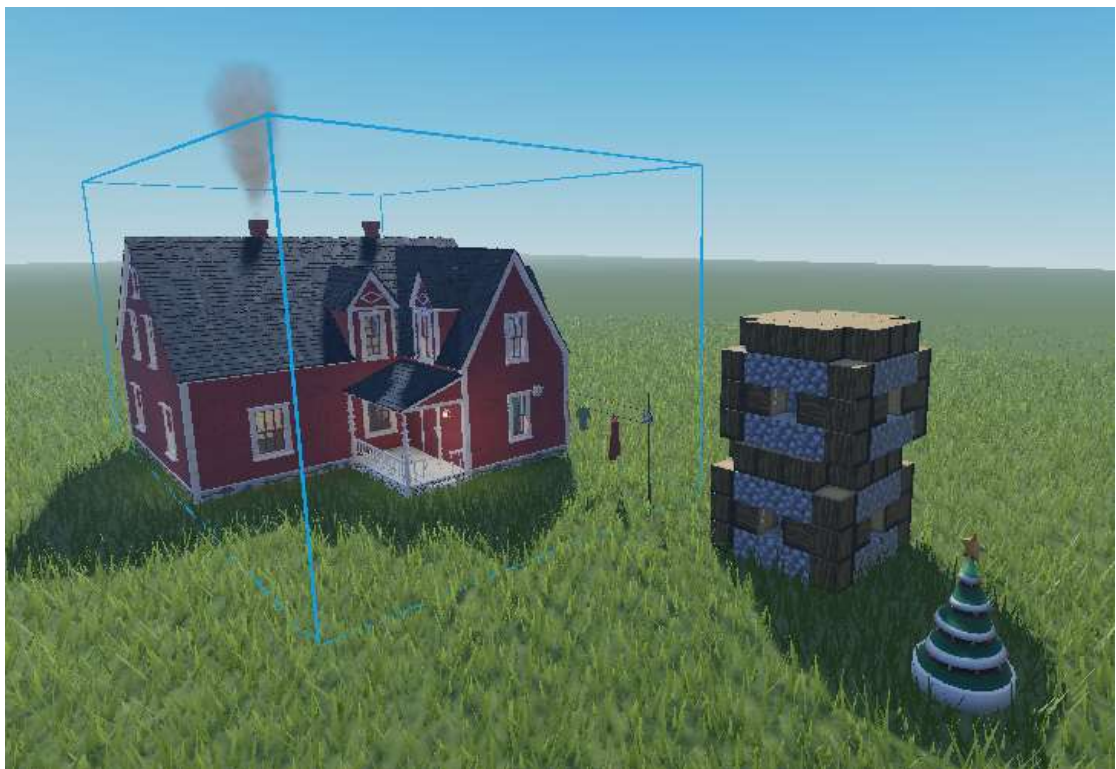
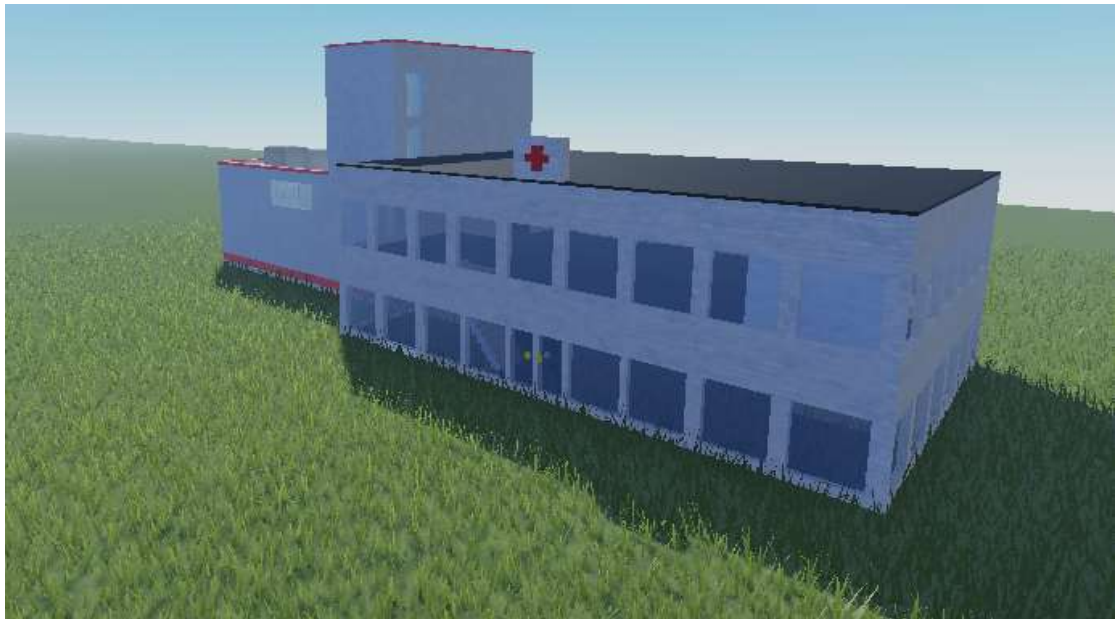
Ομάδα Γ

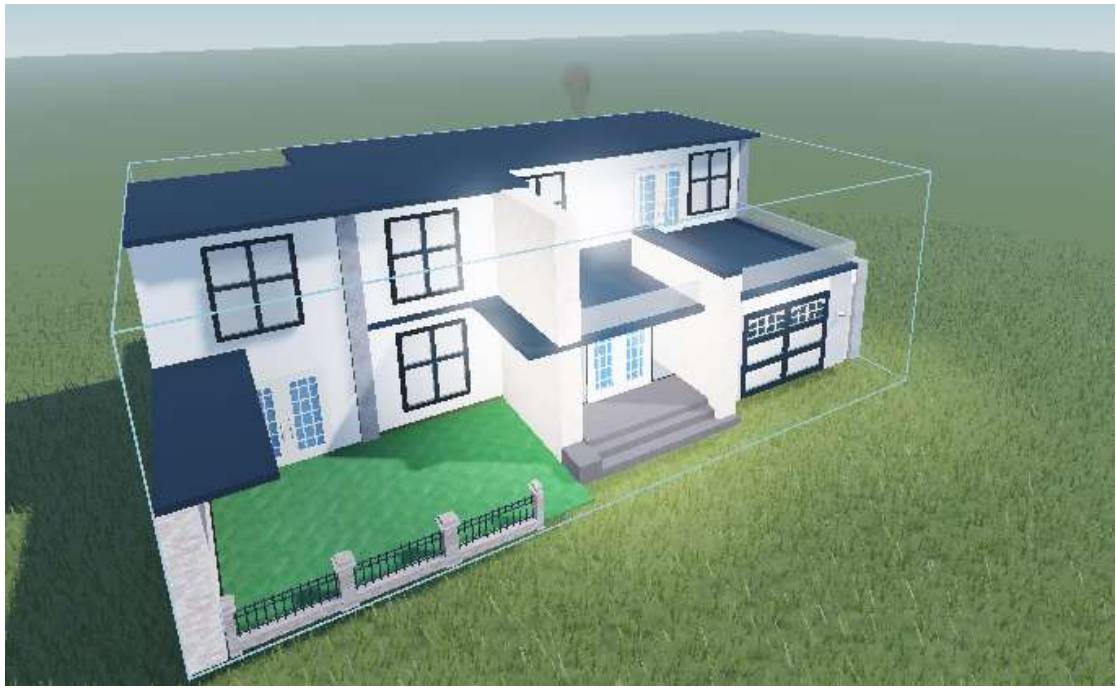




Ομάδα Δ





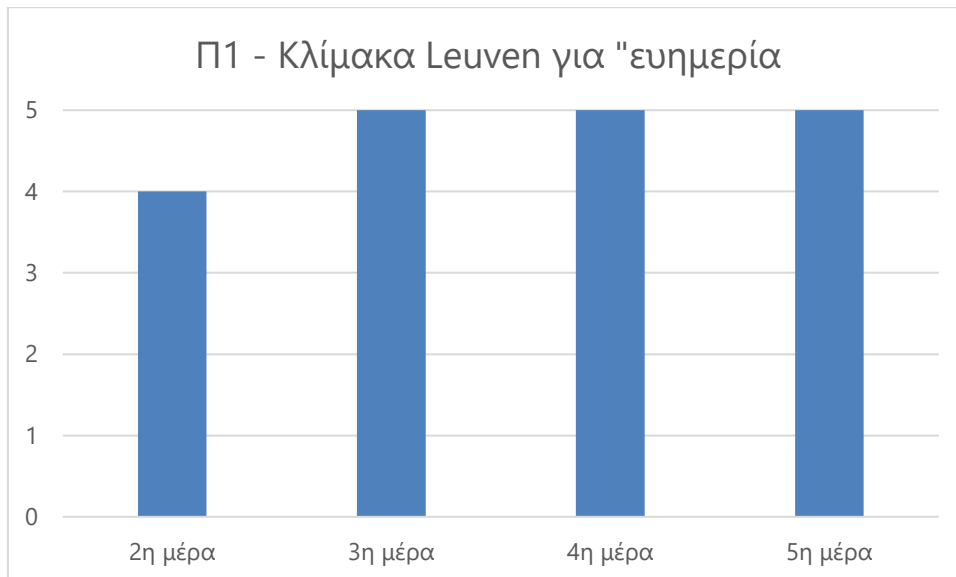
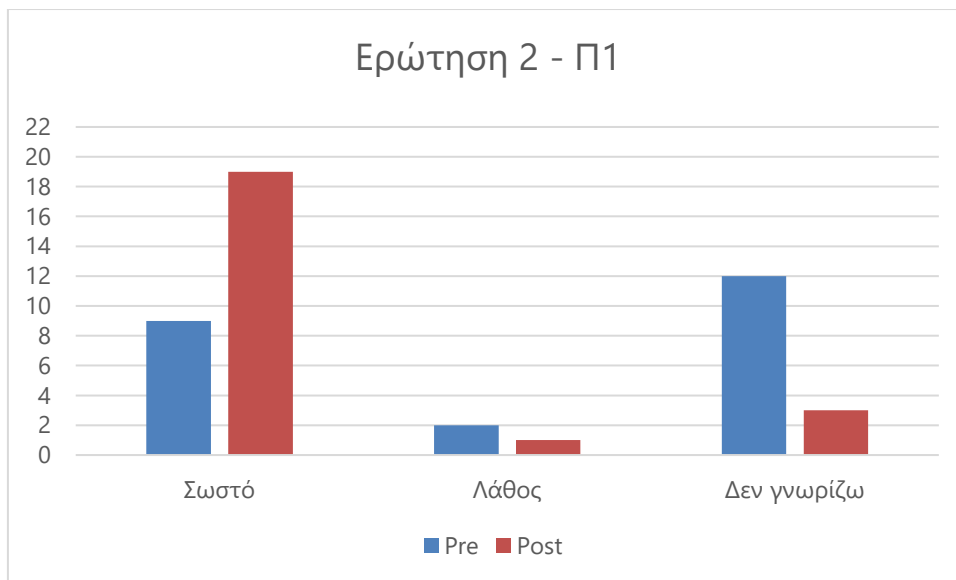


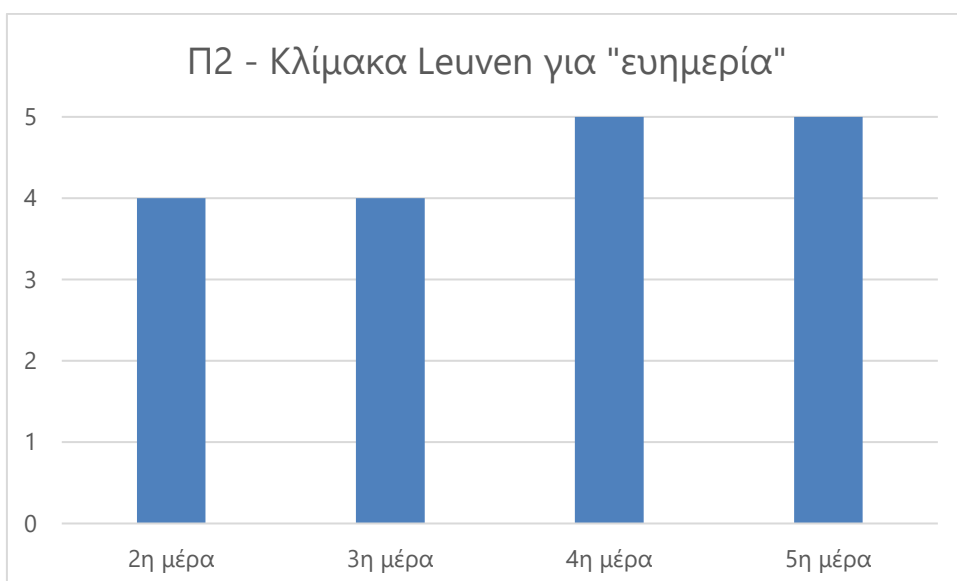
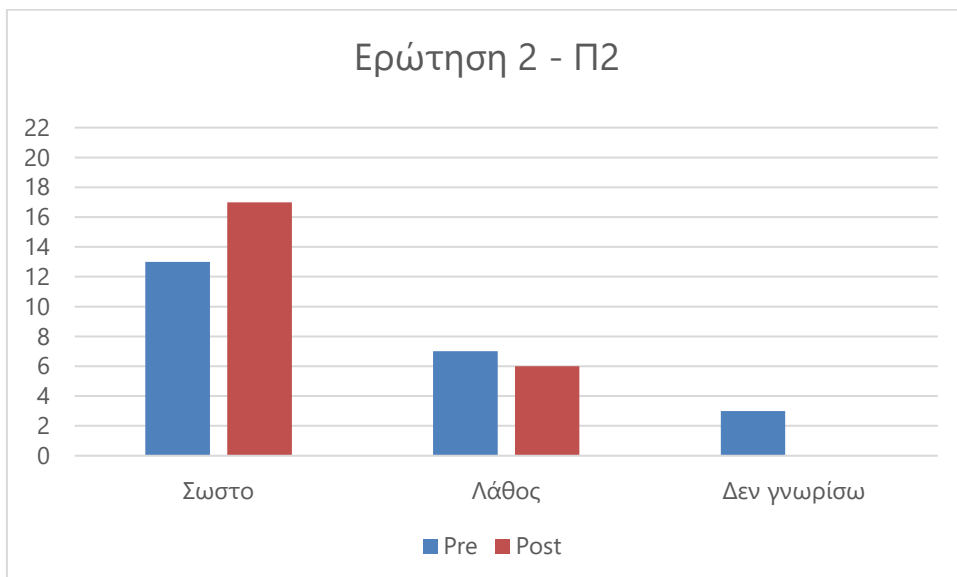
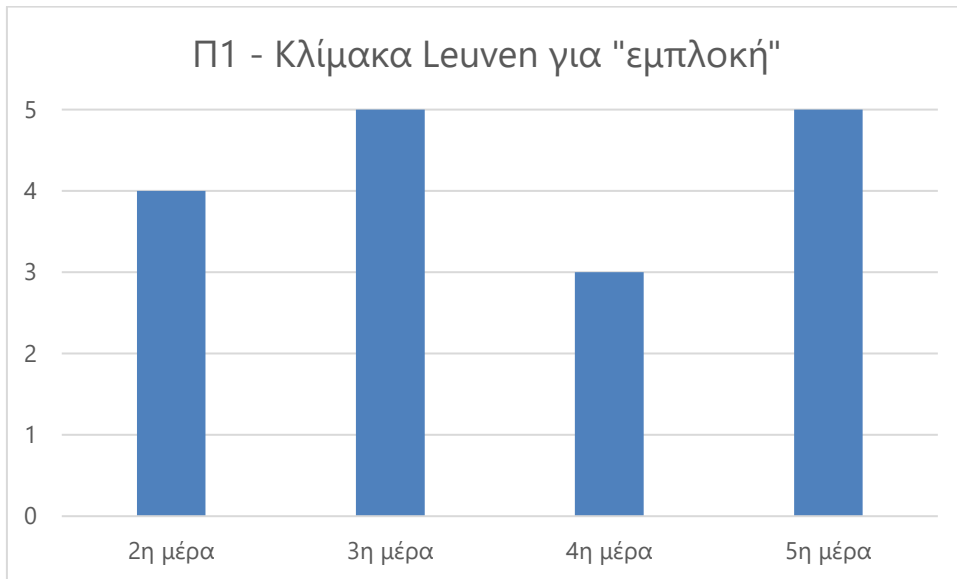
Παράρτημα Δ

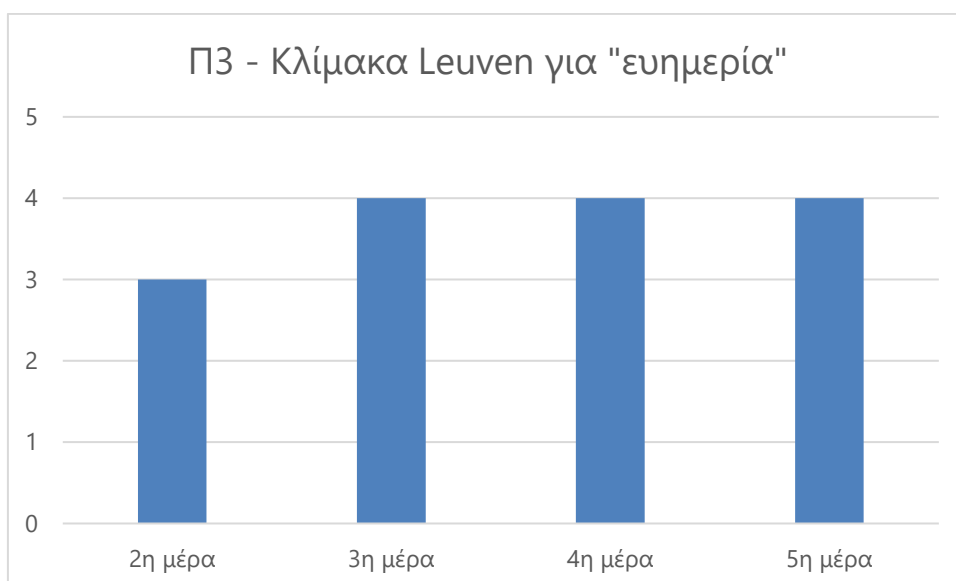
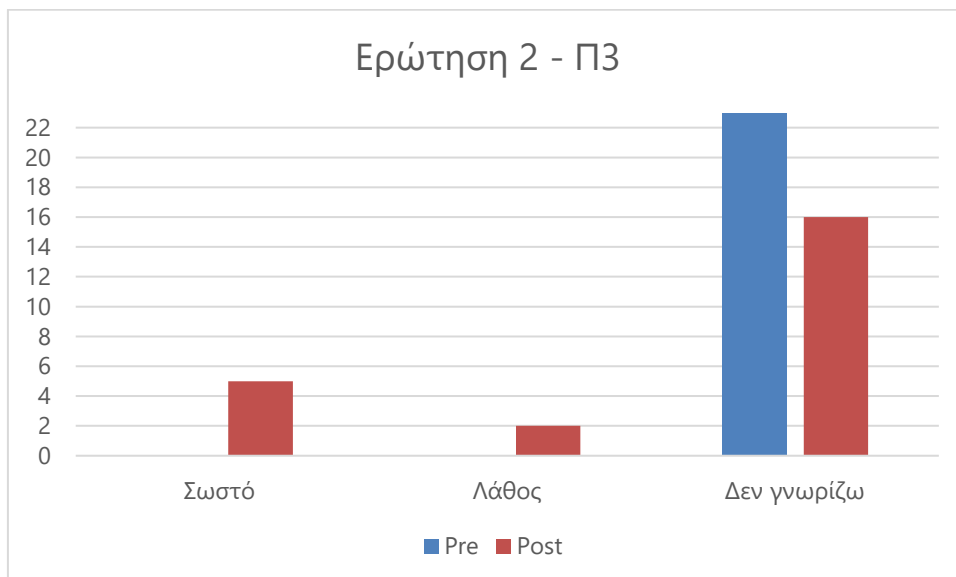
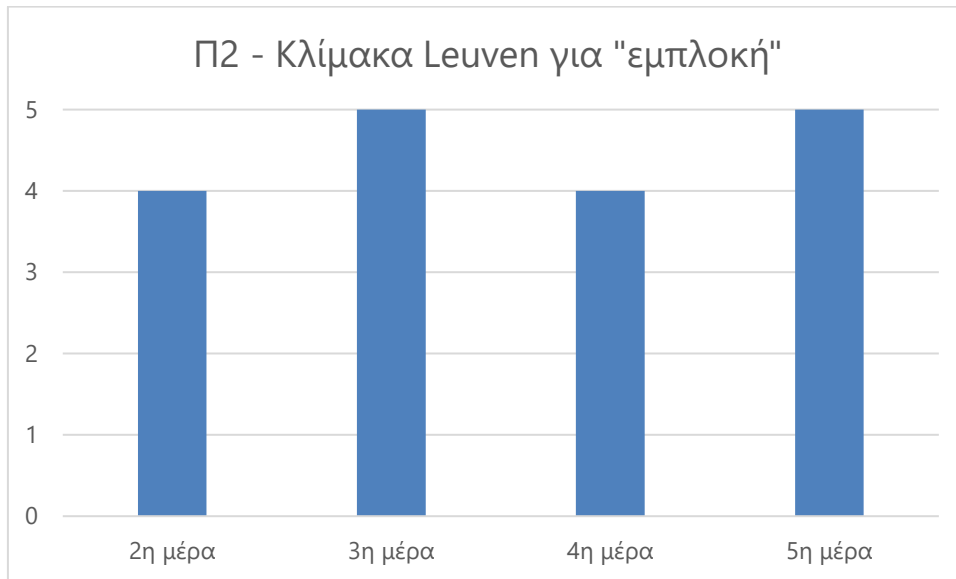
Ερευνητικά δεδομένα

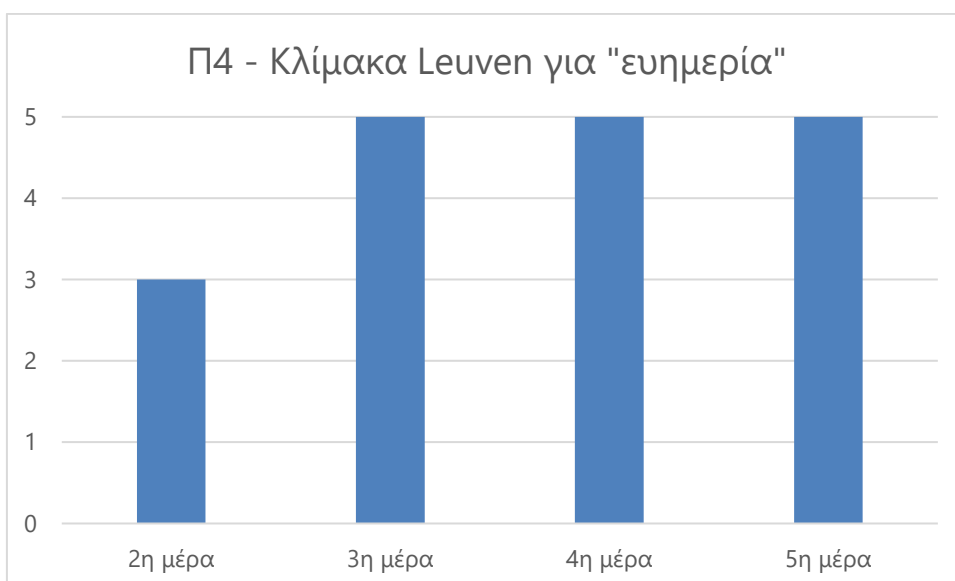
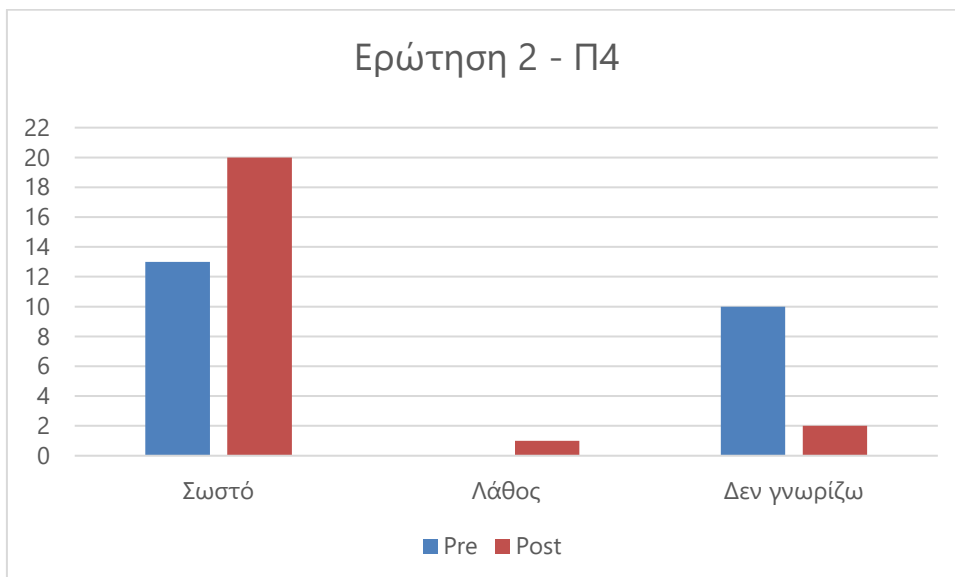
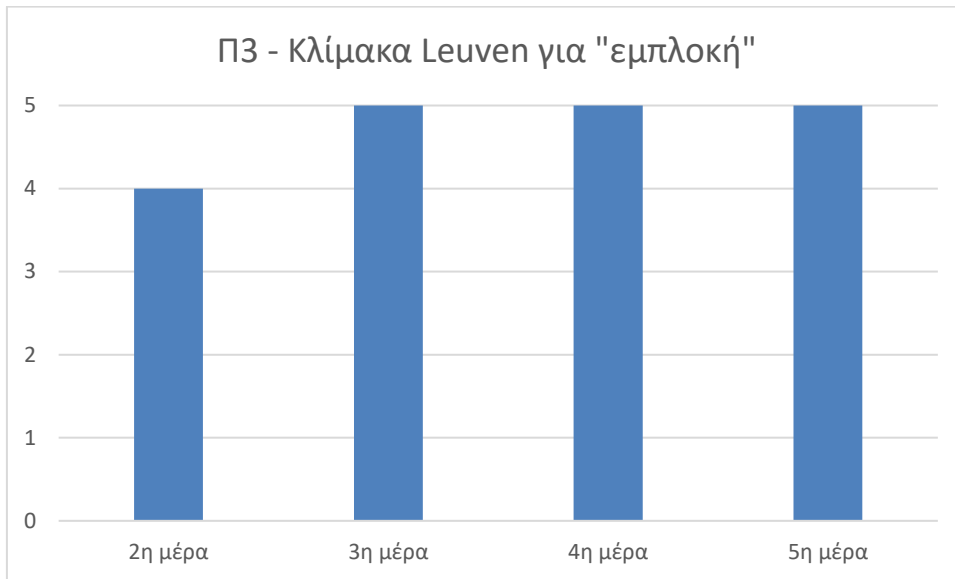
Α. Πειραματική ομάδα

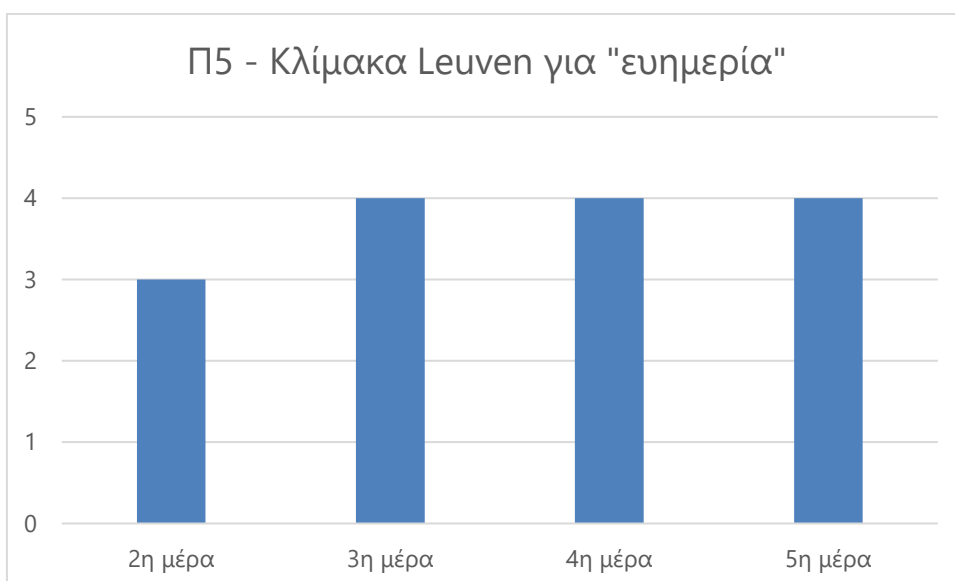
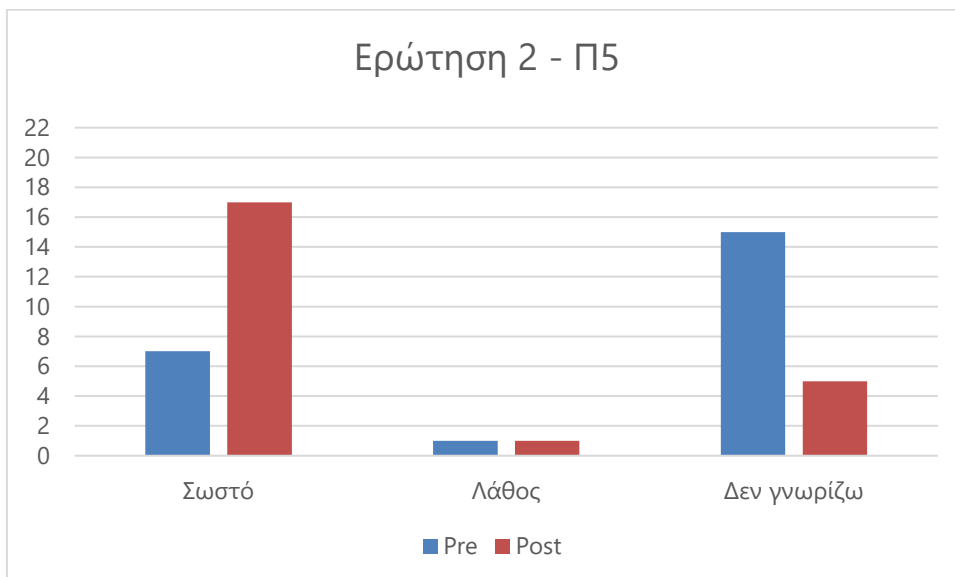
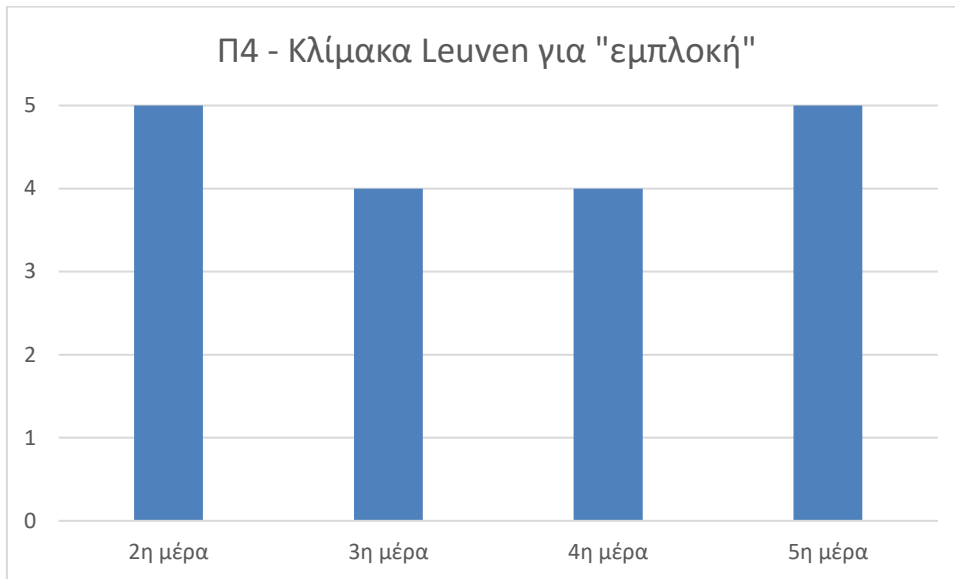
Ατομικά διαγράμματα μαθητών

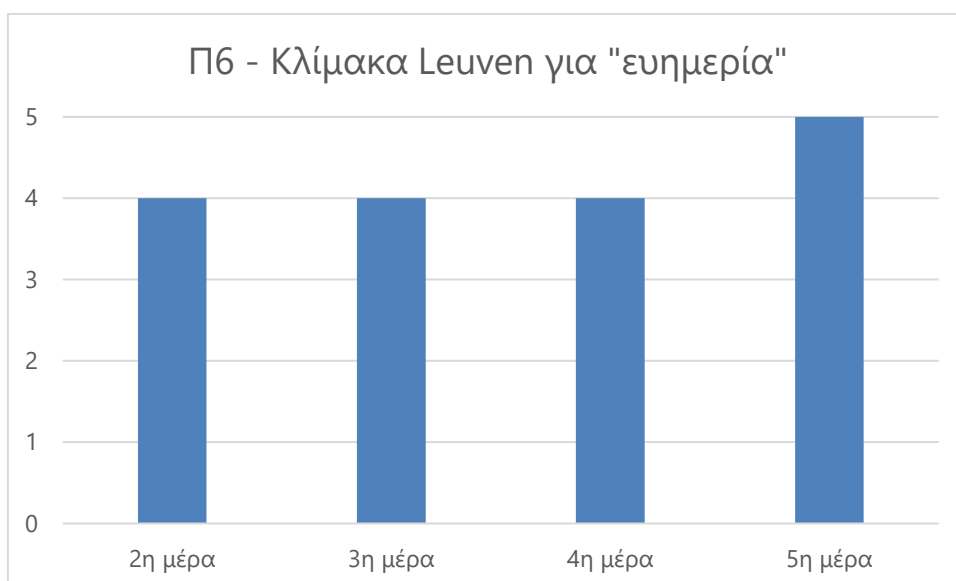
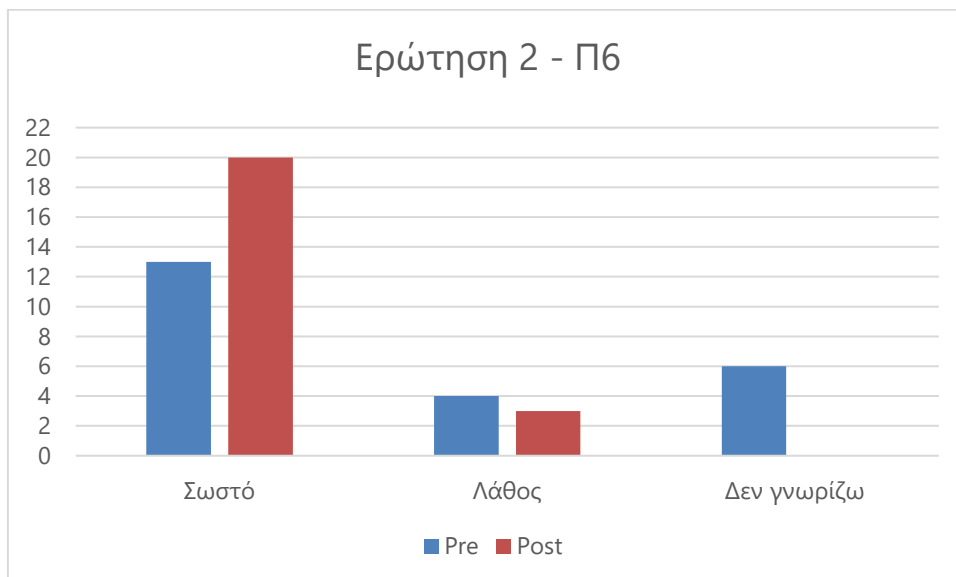
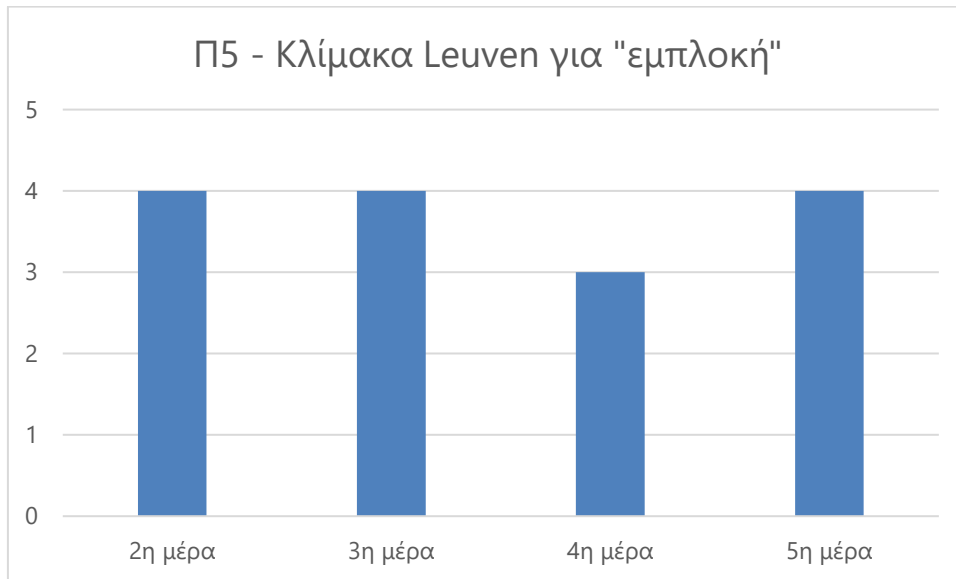


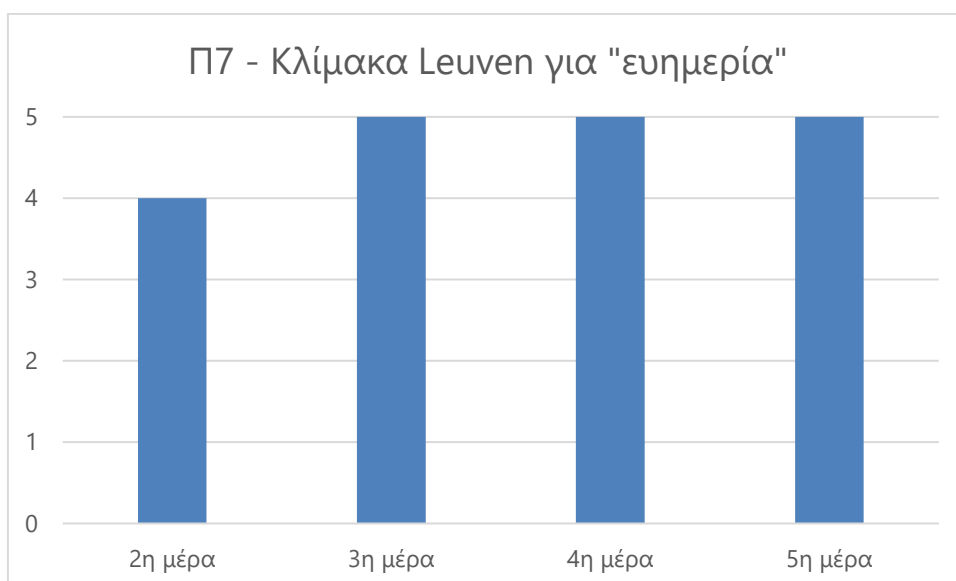
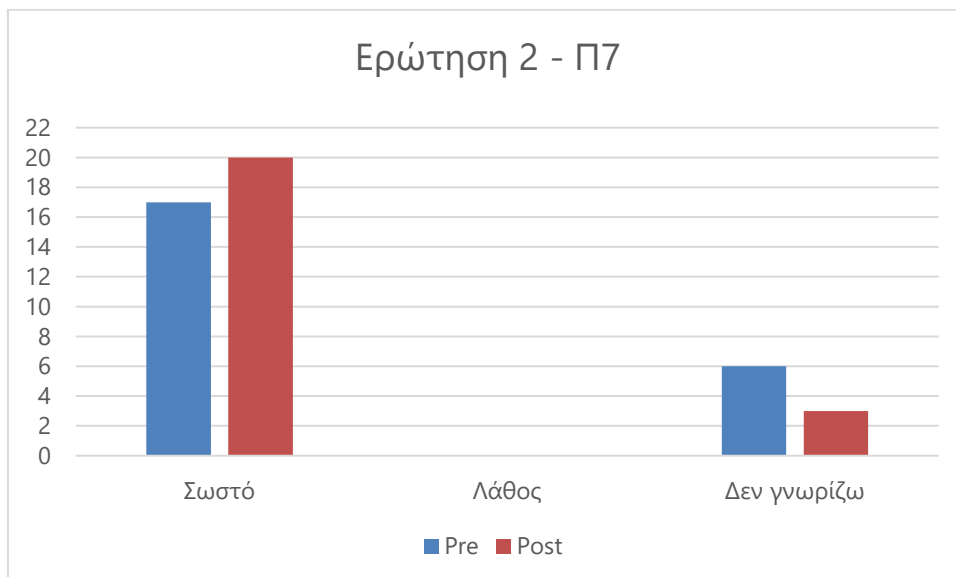
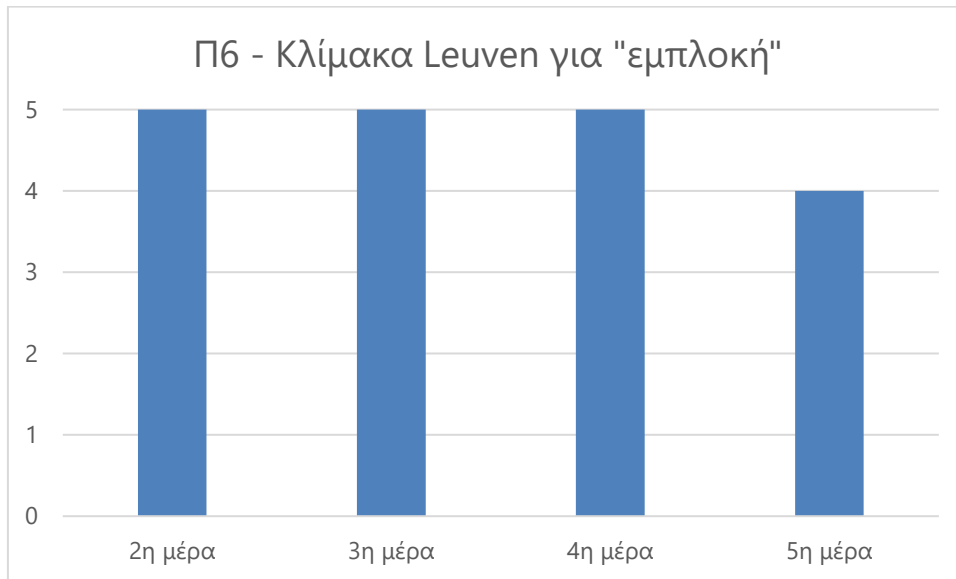


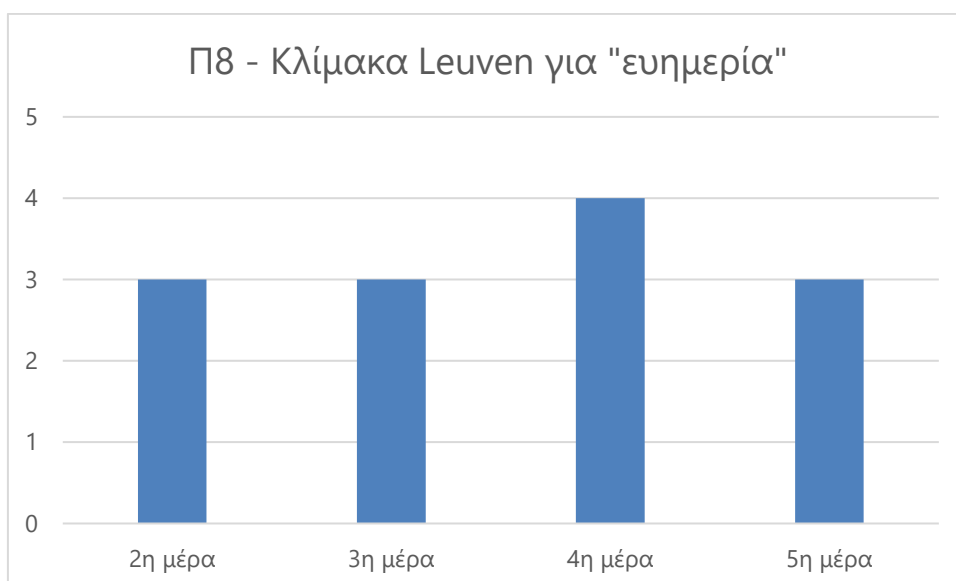
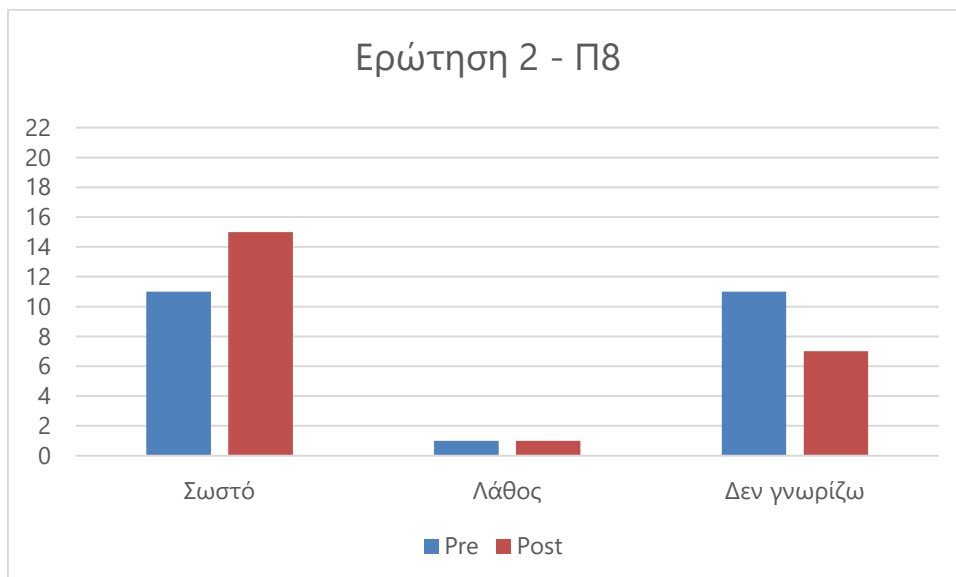
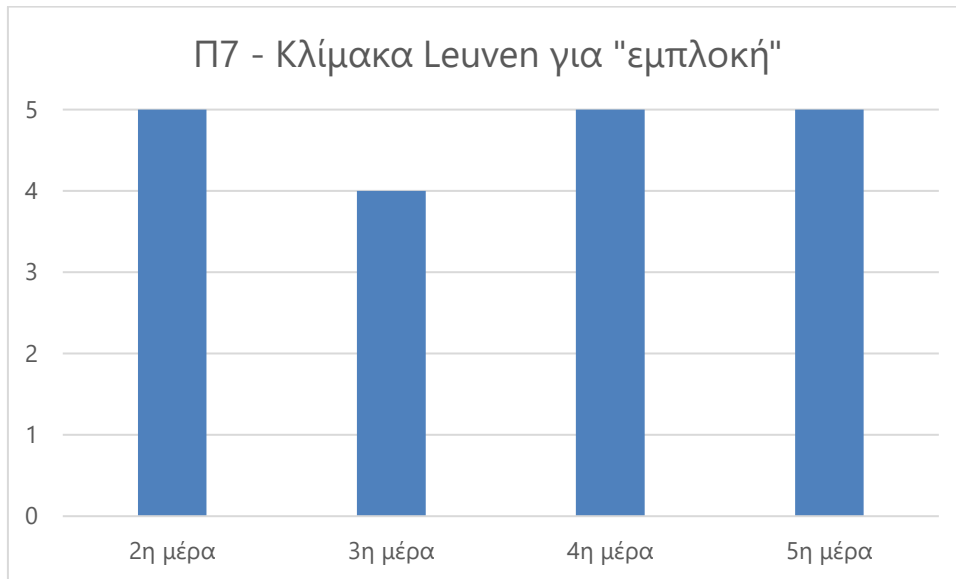


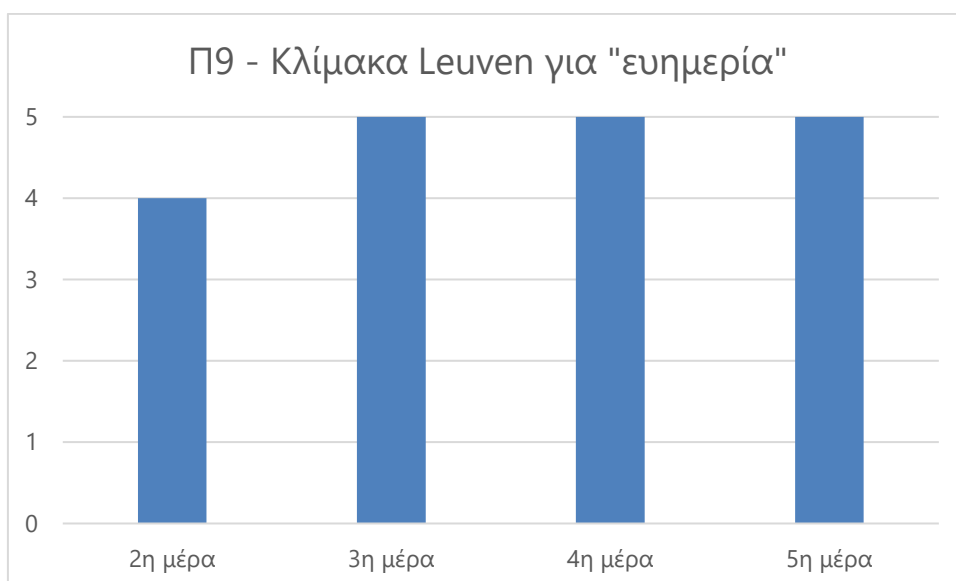
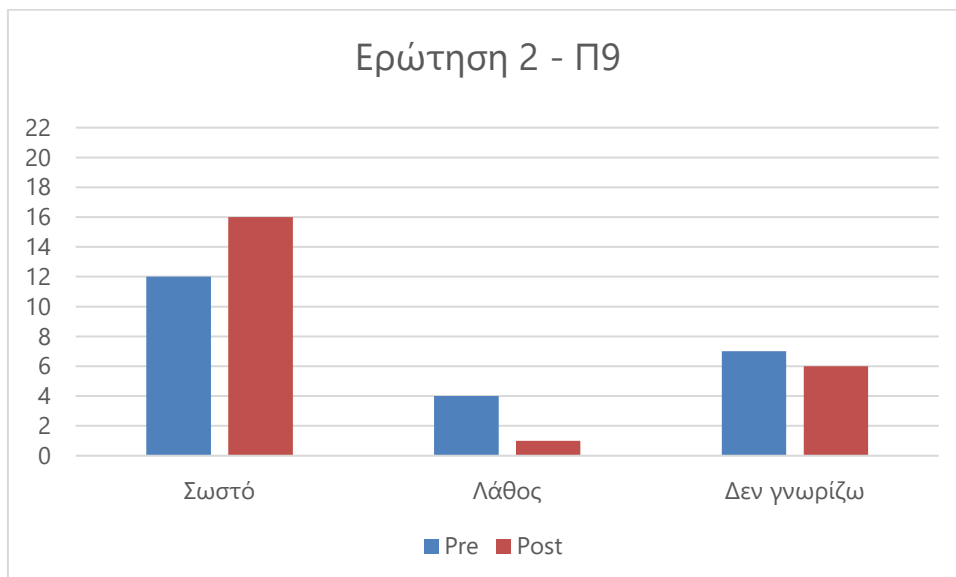
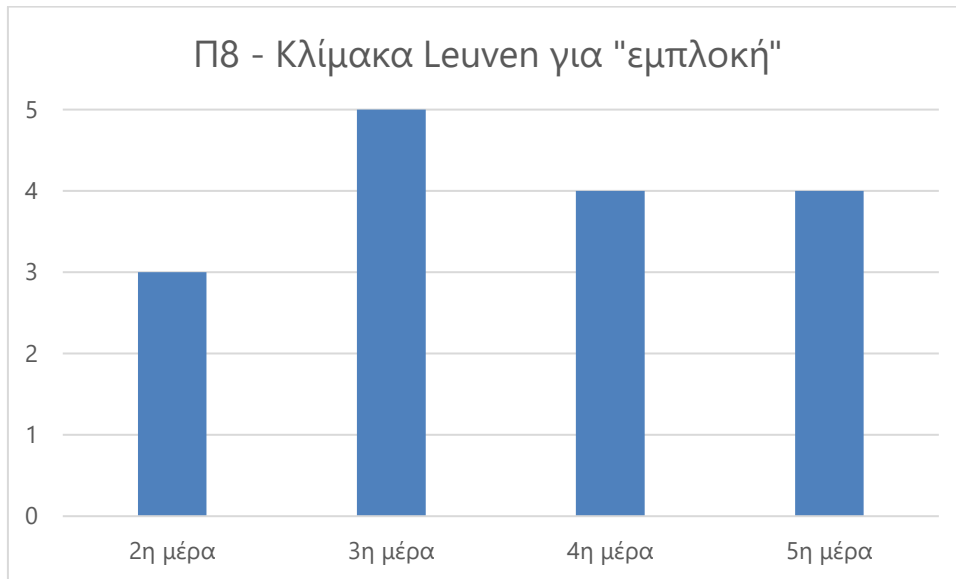


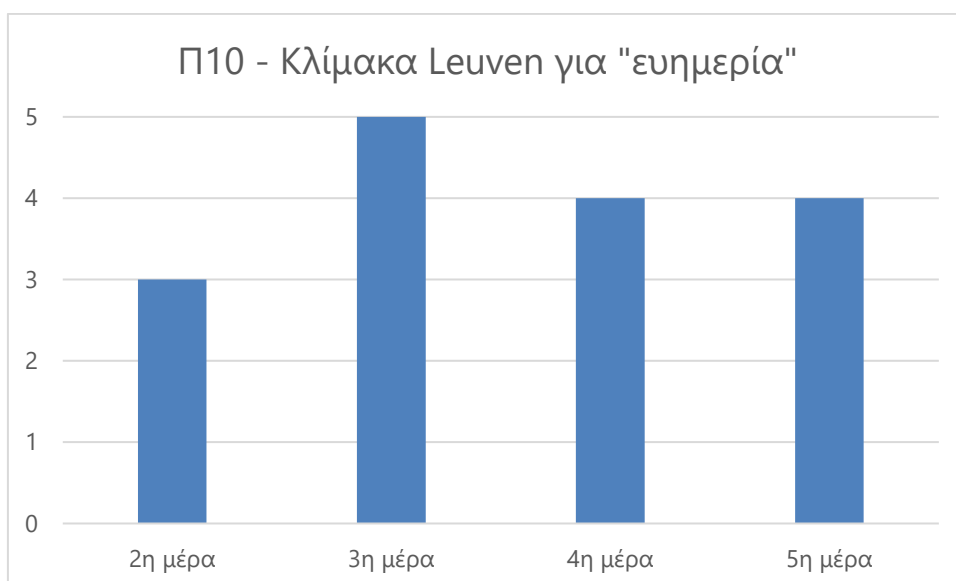
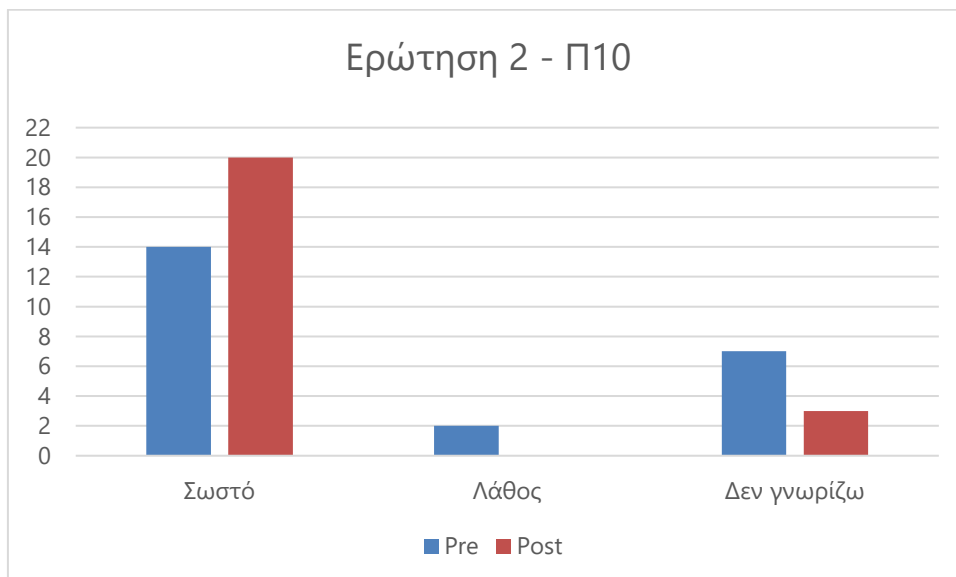
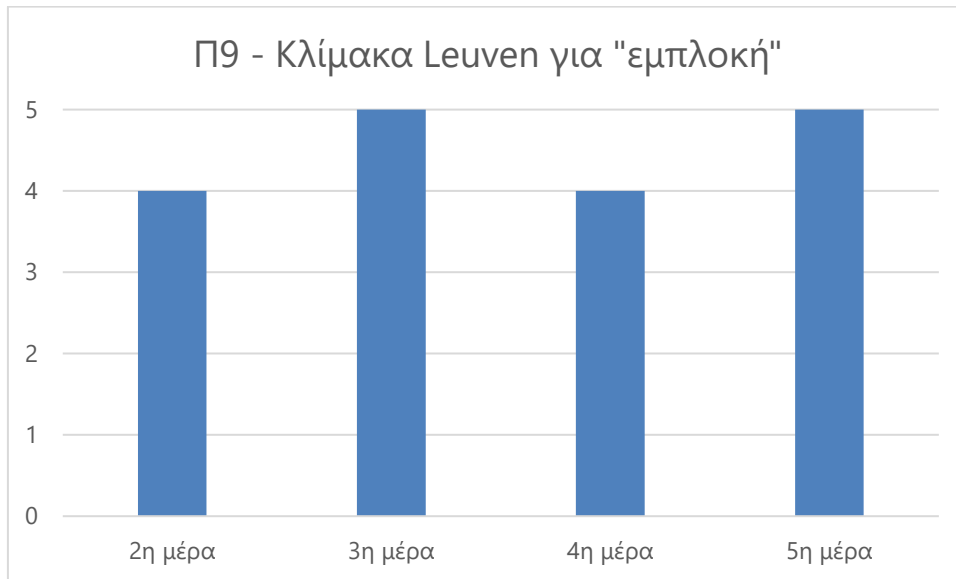


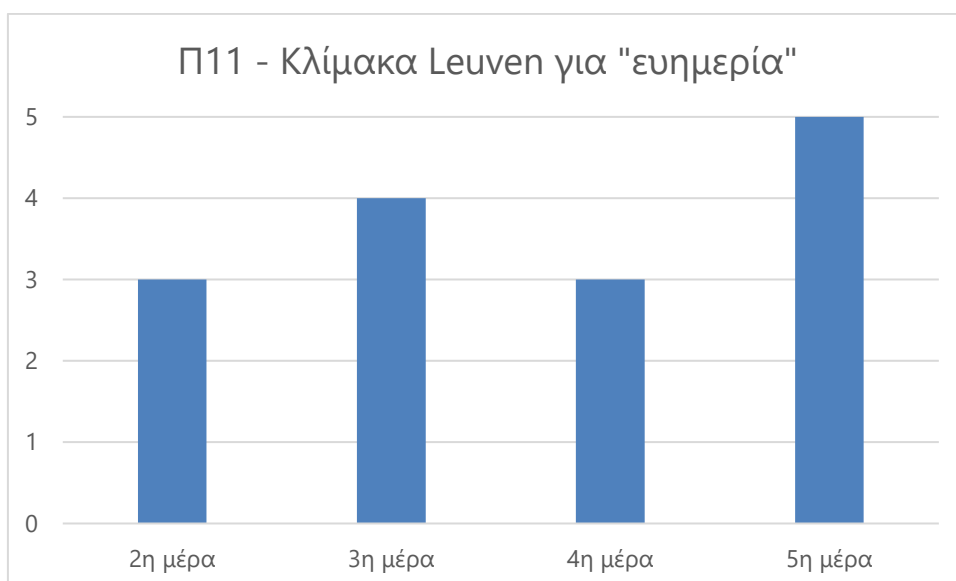
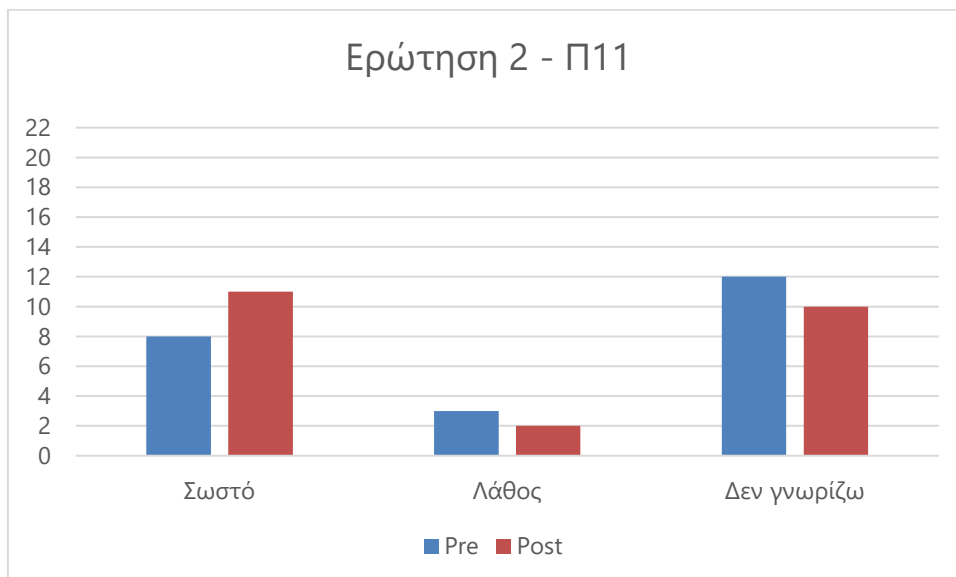
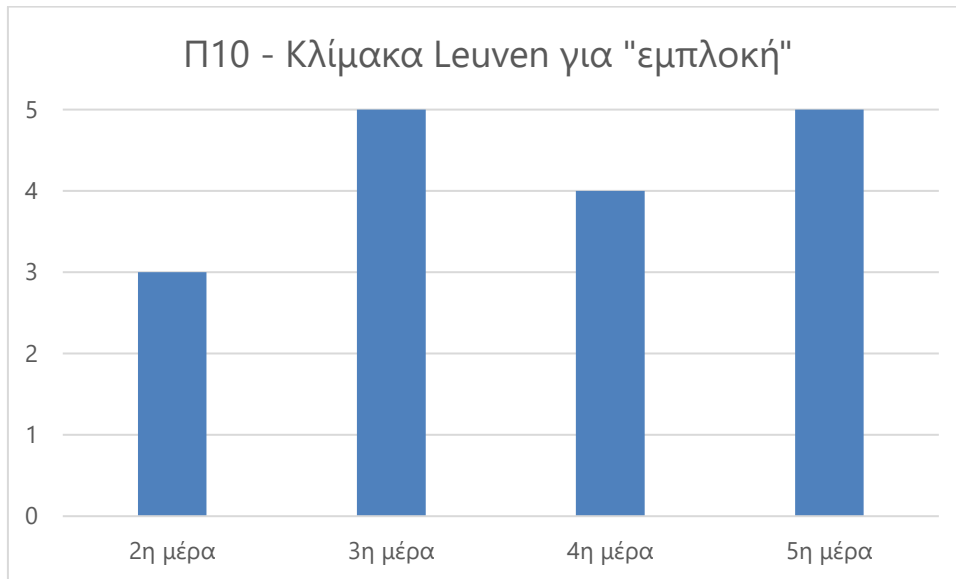


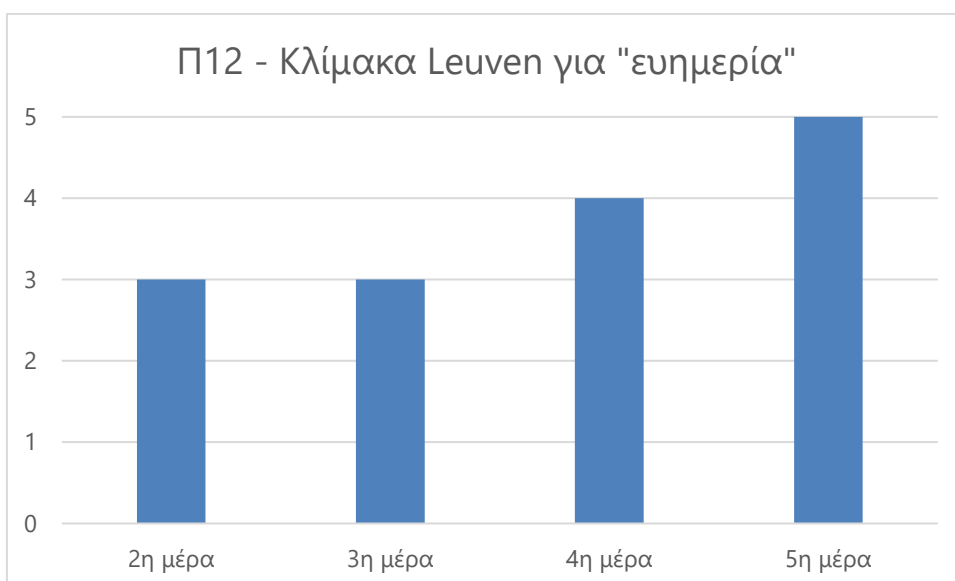
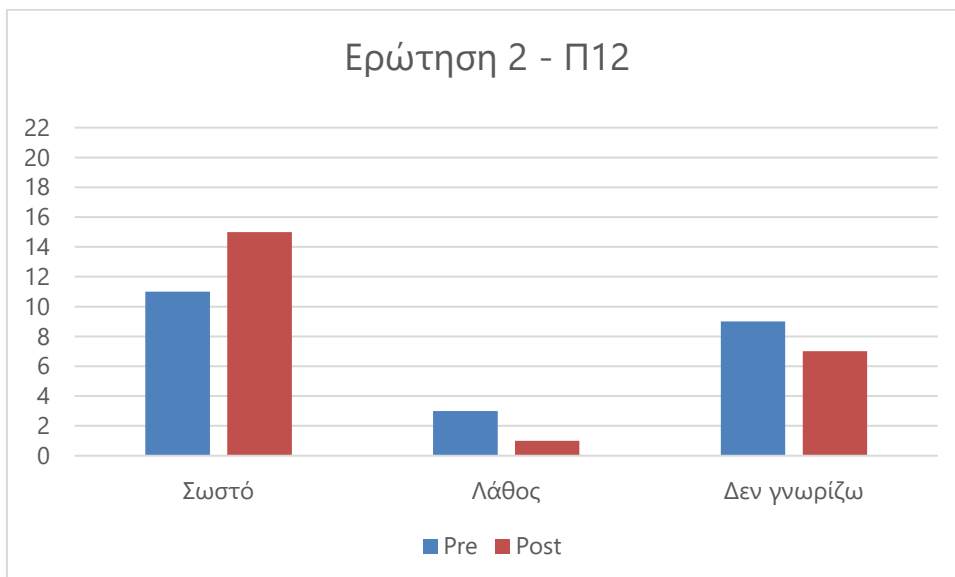
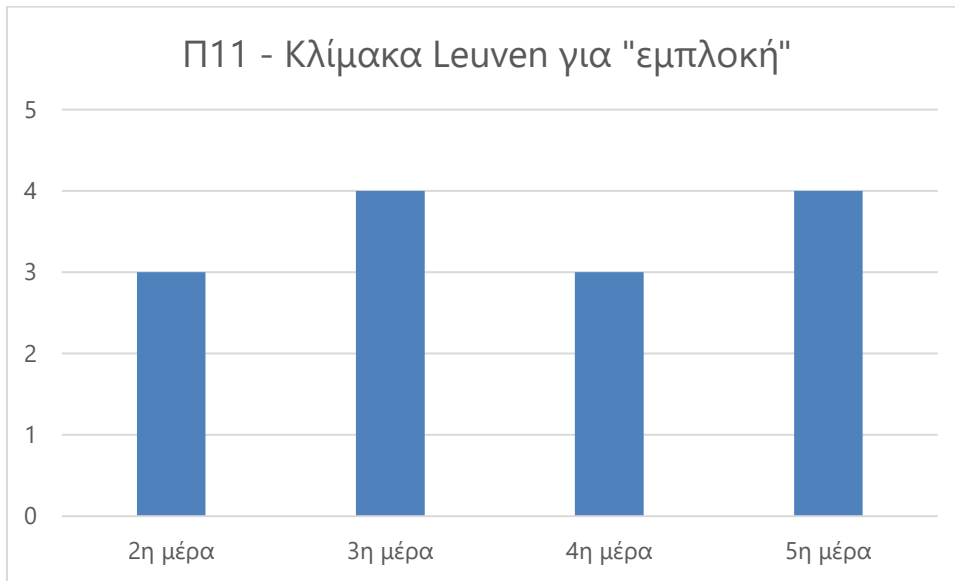


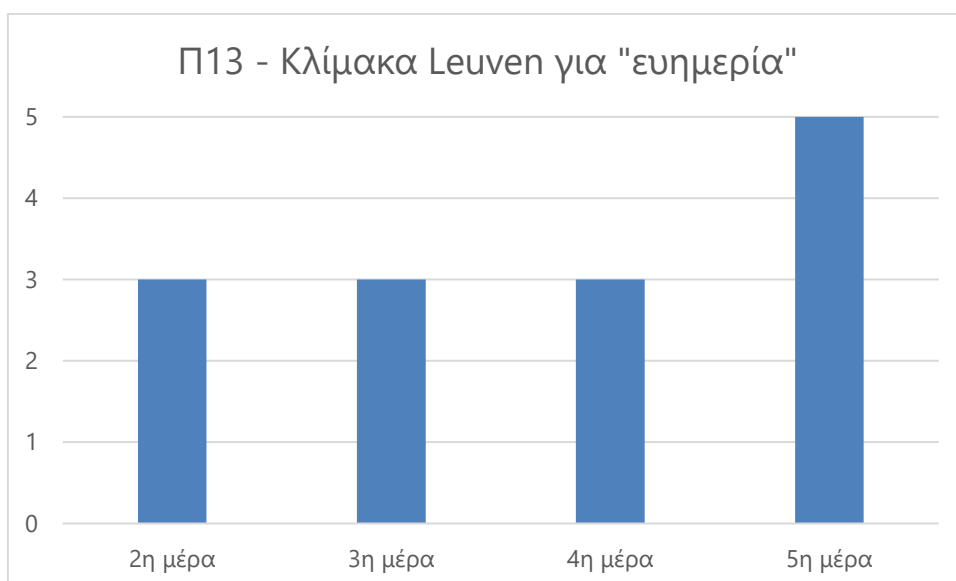
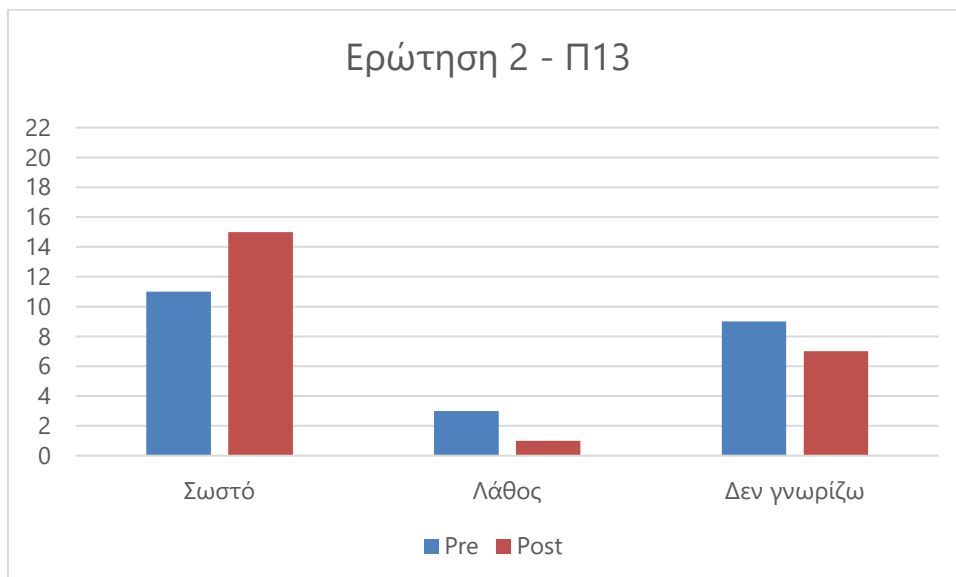
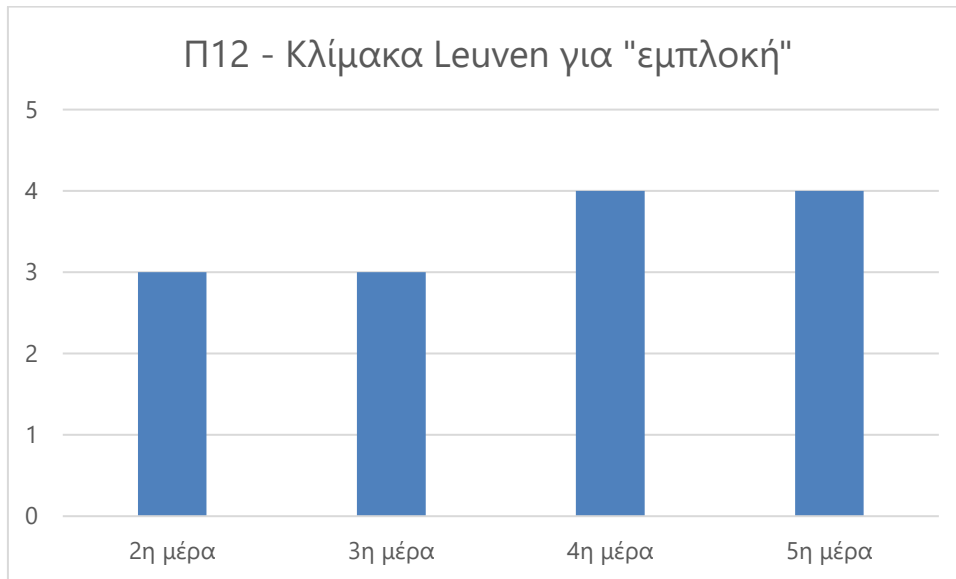


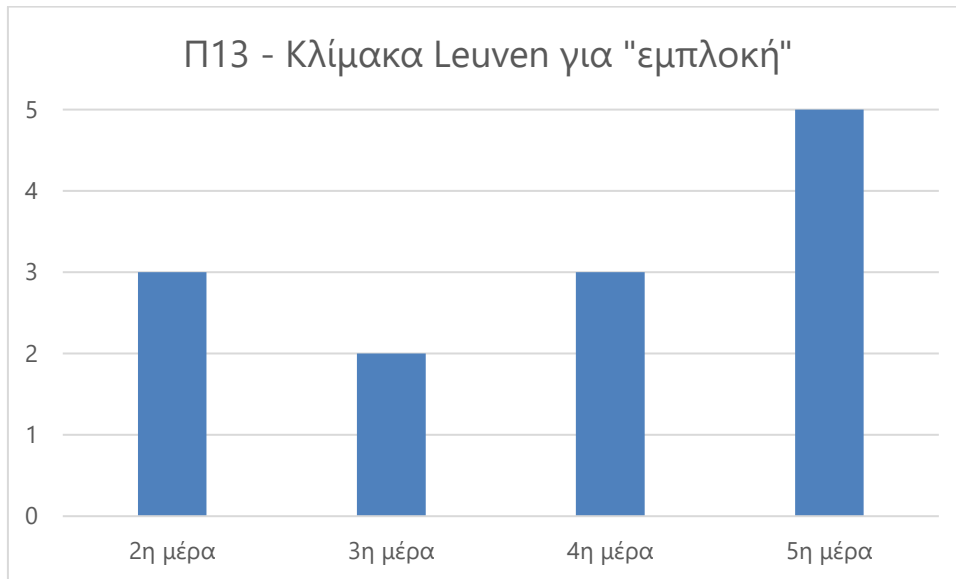








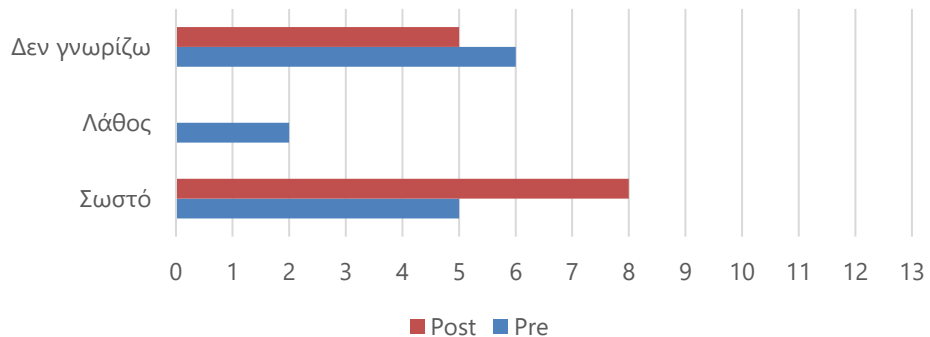




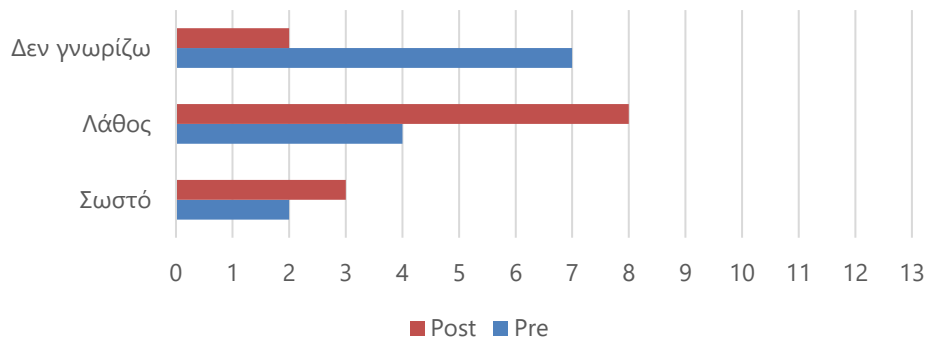
Διαγράμματα ανά ερώτηση



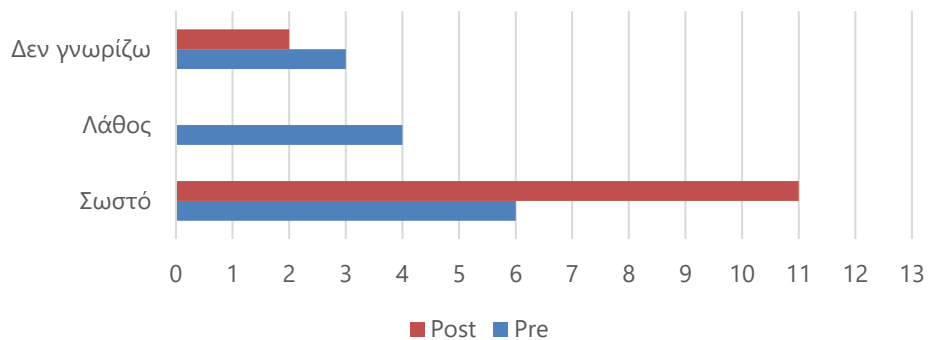
Πειραματική ομάδα
2. Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα
τους βίαια.

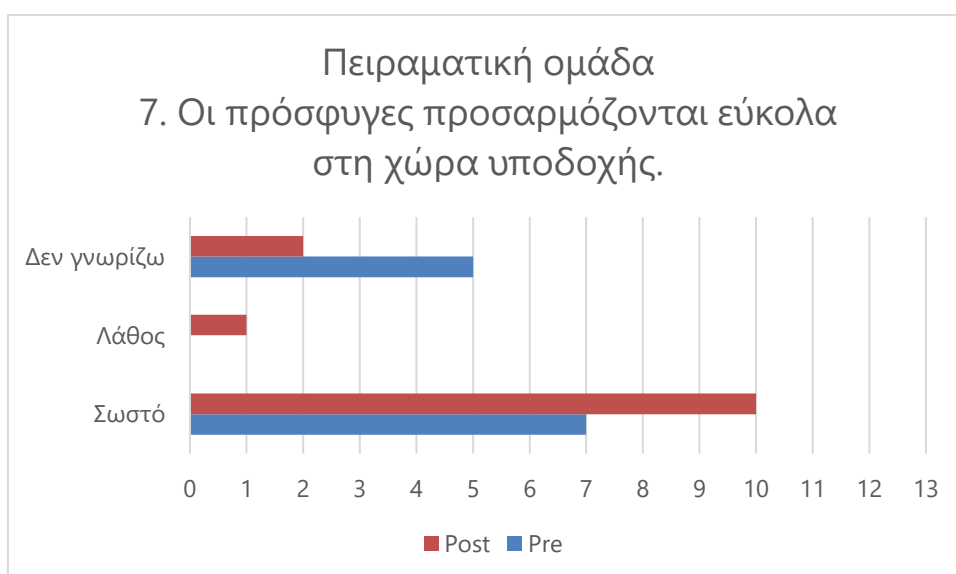
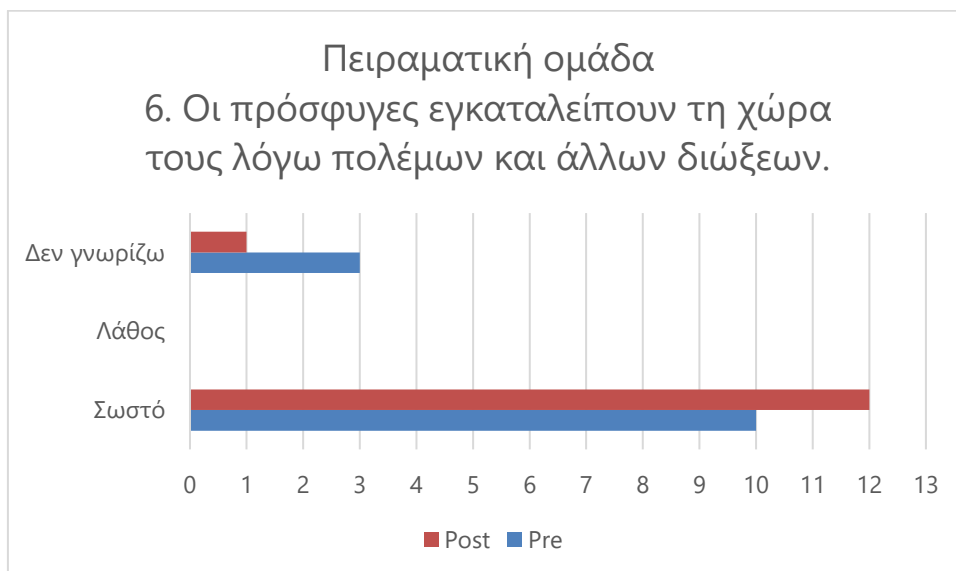
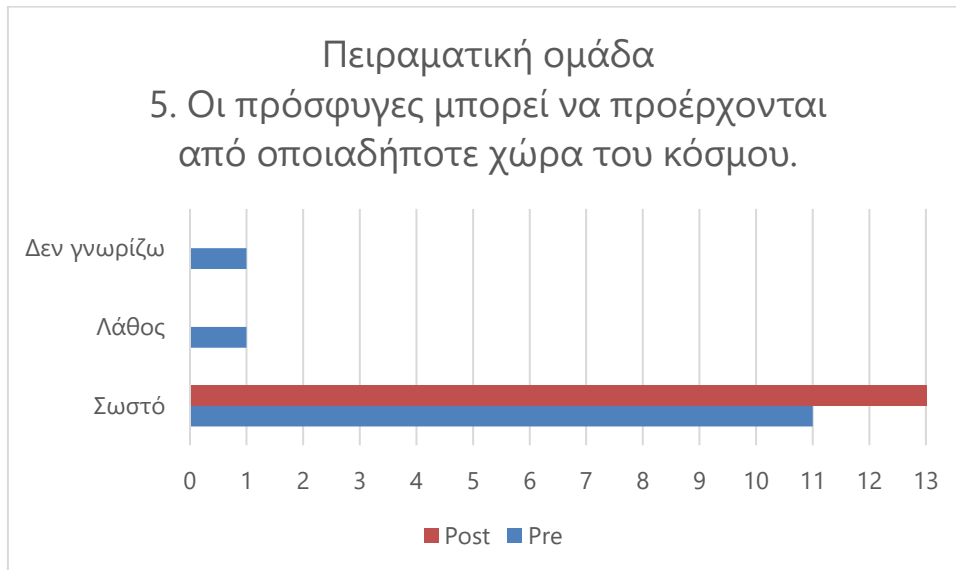


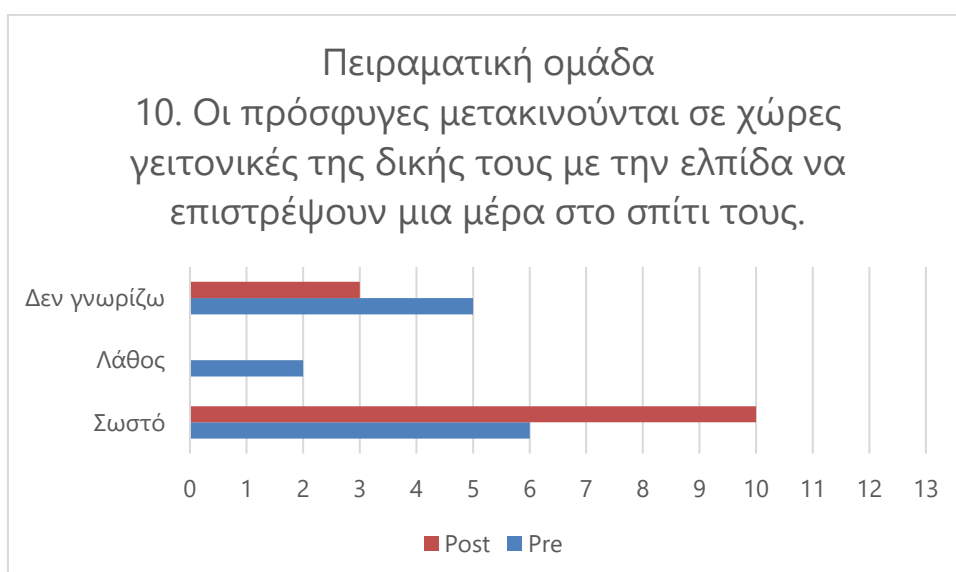
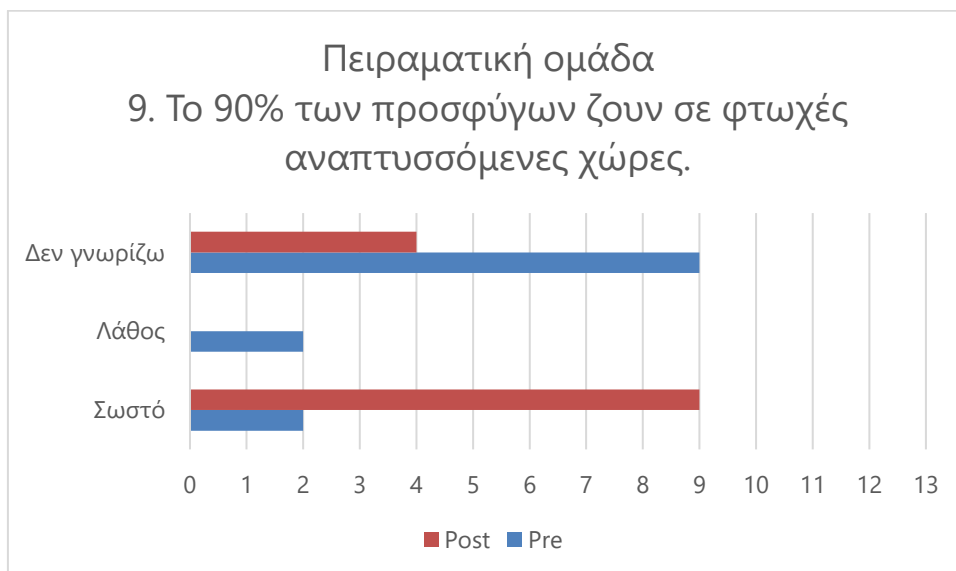
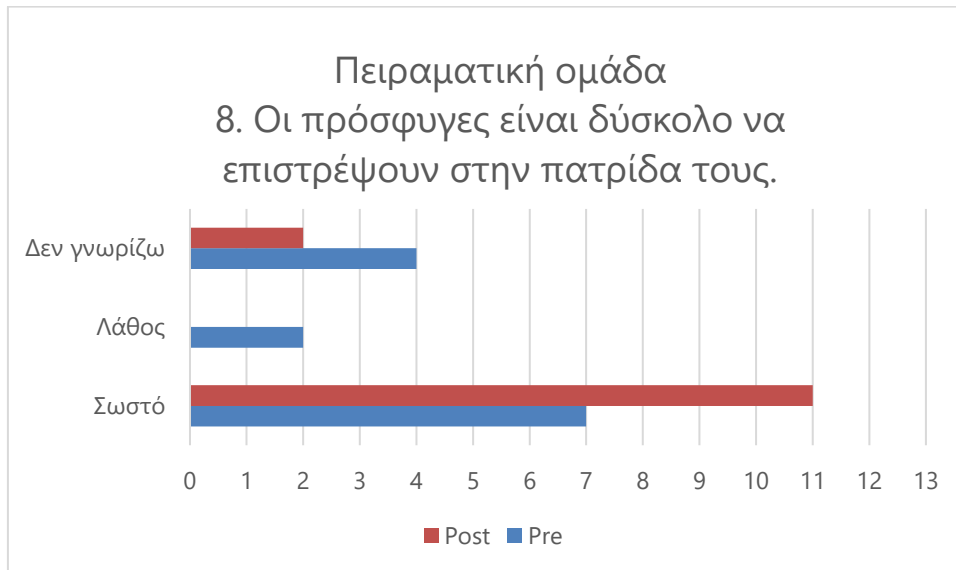
Πειραματική ομάδα
3. Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα
τους για οικονομικούς λόγους.



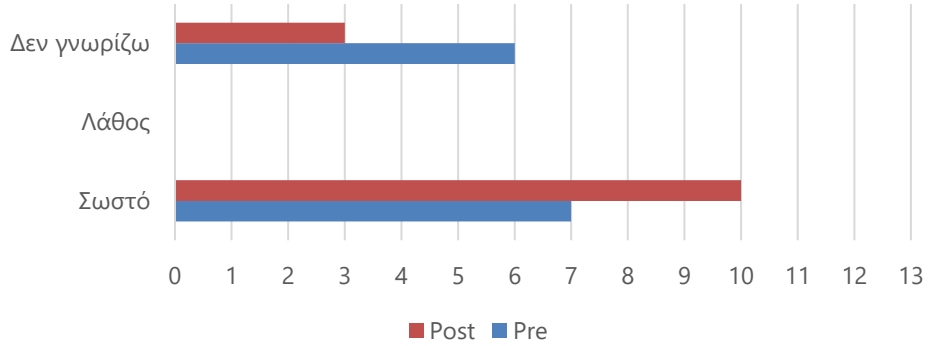
Πειραματική ομάδα
4. Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα
τους με τη θέλησή τους.



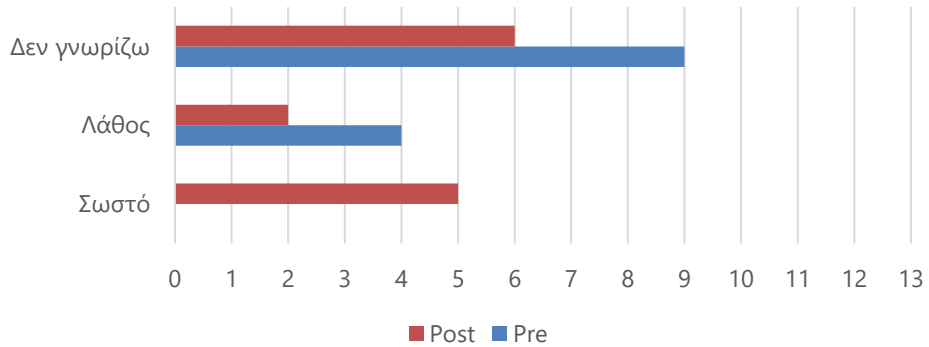




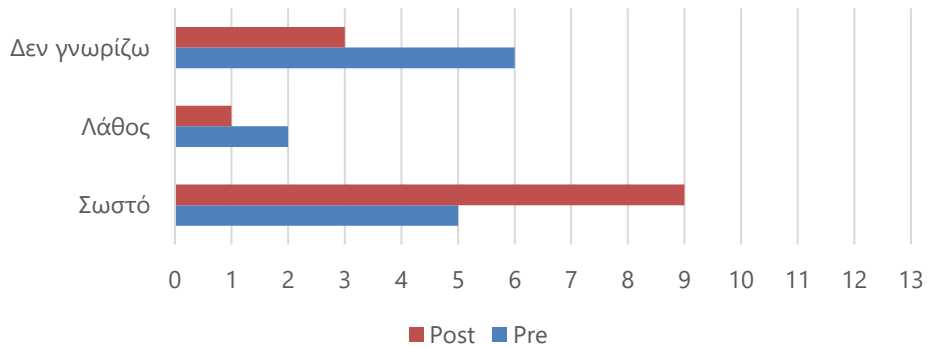
Πειραματική ομάδα
11. Οι πρόσφυγες συνήθως ζουν ως πρόσφυγες για πολλά χρόνια.

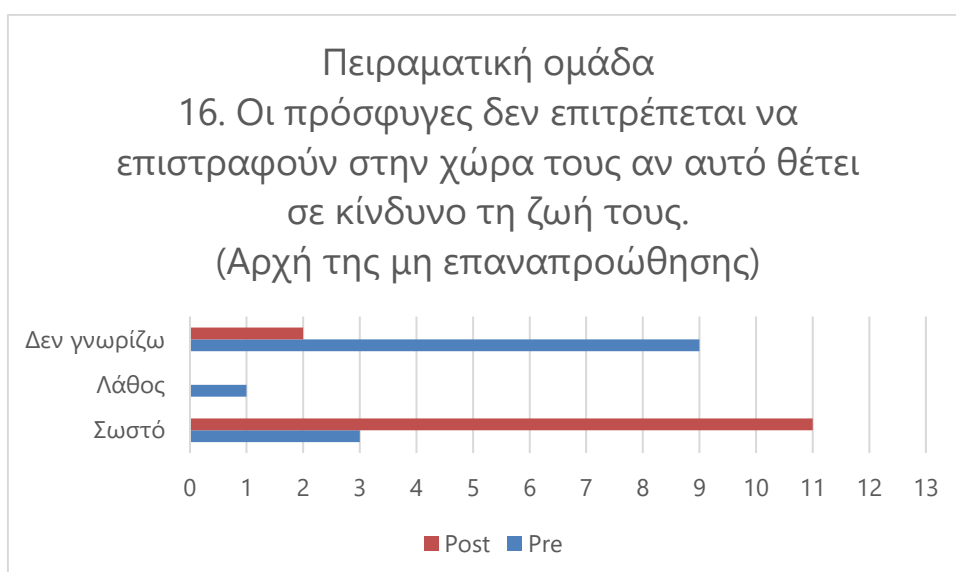
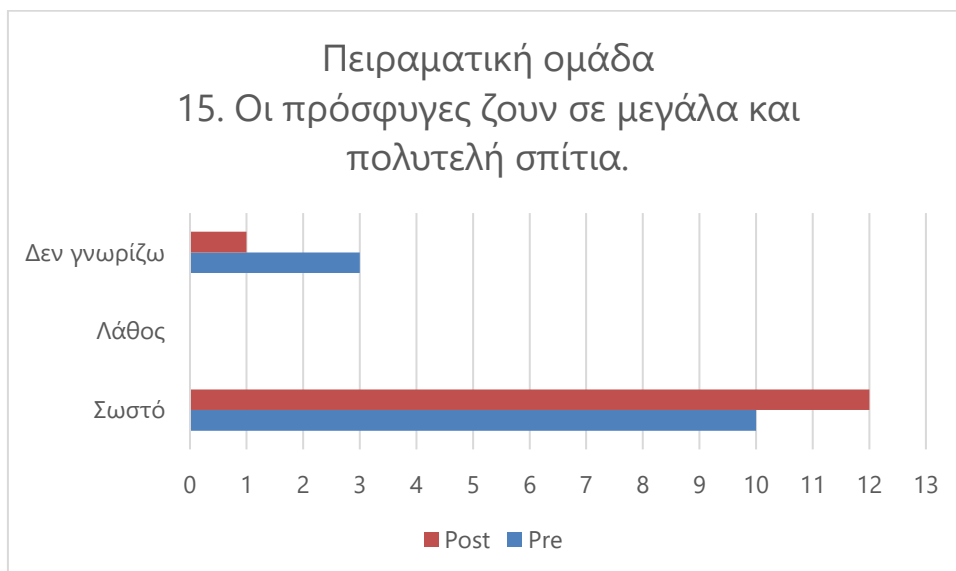
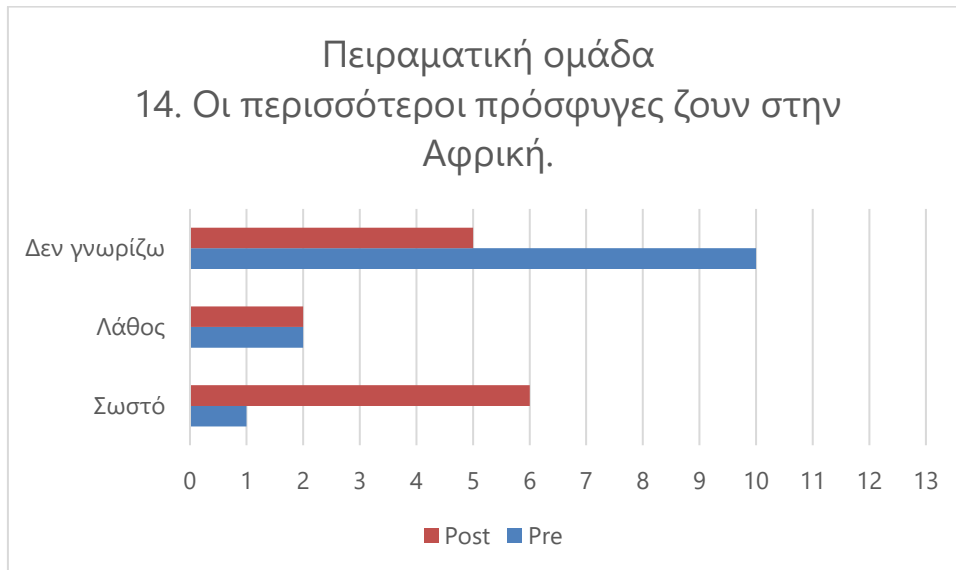


Πειραματική ομάδα
12. Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στην Ευρώπη.



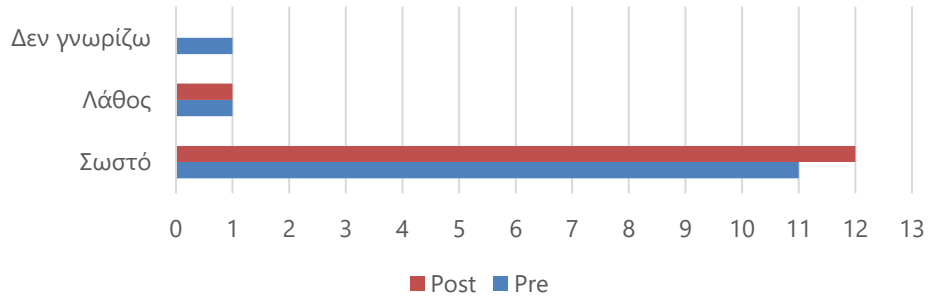
Πειραματική ομάδα
13. Οι πρόσφυγες ζουν σε καταυλισμούς ή μικρά σπίτια.





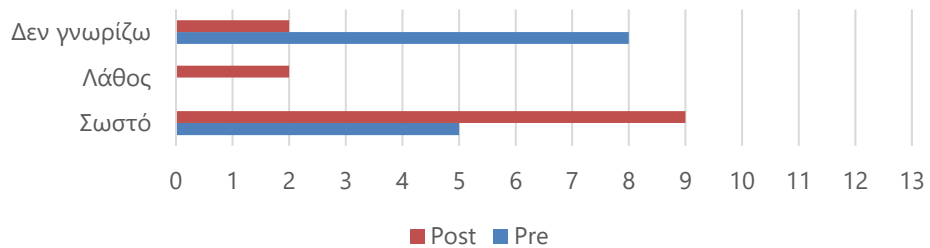
Πειραματική ομάδα

17. Οι πρόσφυγες δεν έχουν δικαίωμα στη στέγη, την εκπαίδευση, την εργασία και την περίθαλψη.



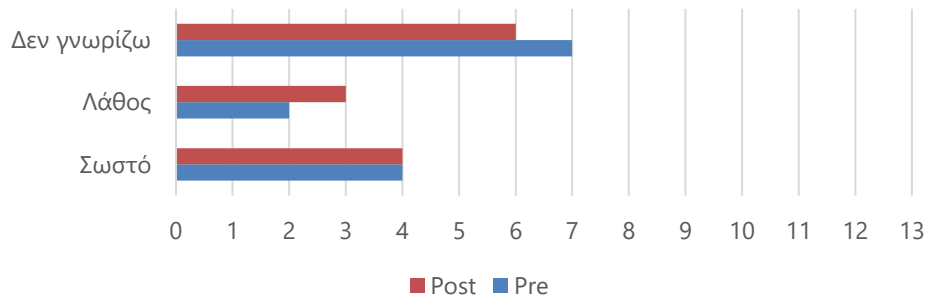
Πειραματική ομάδα

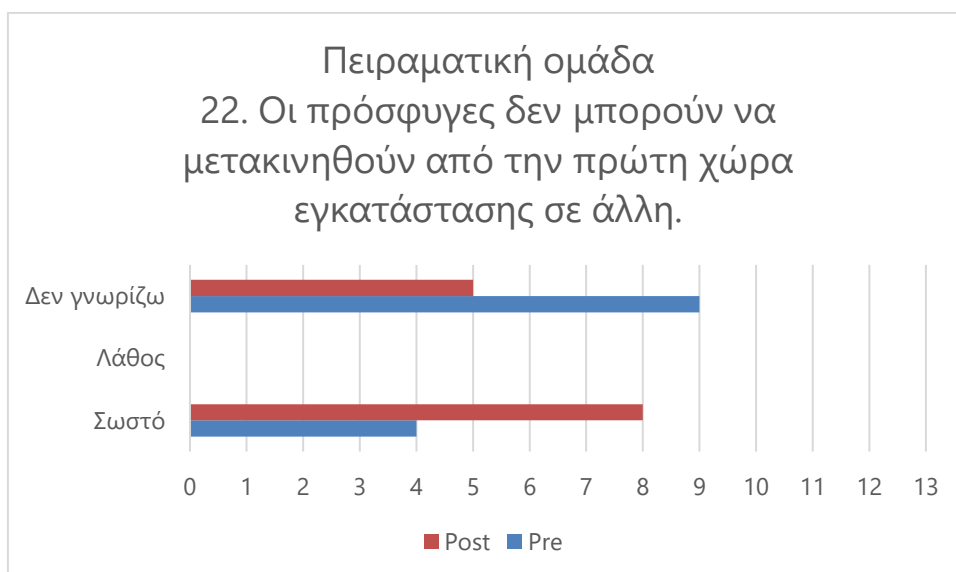
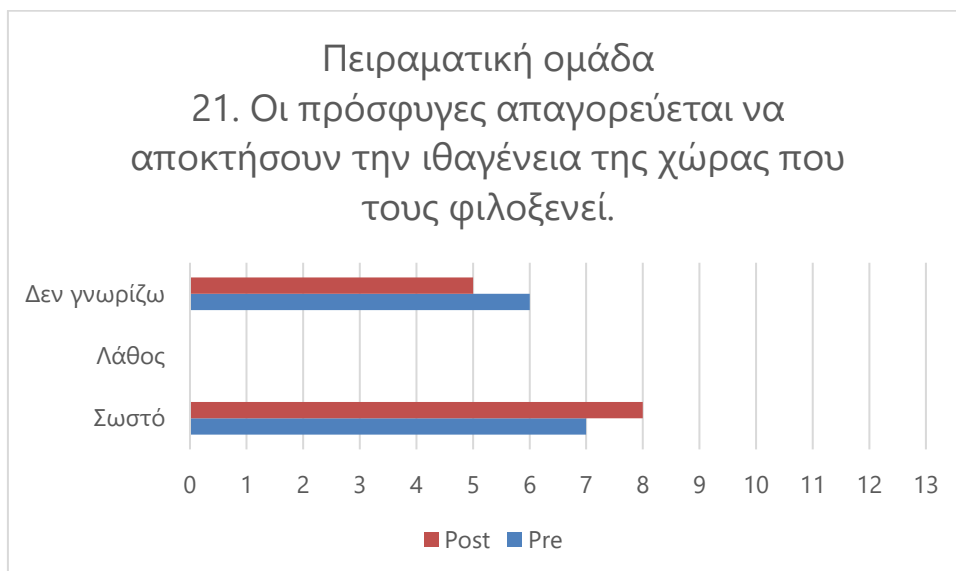
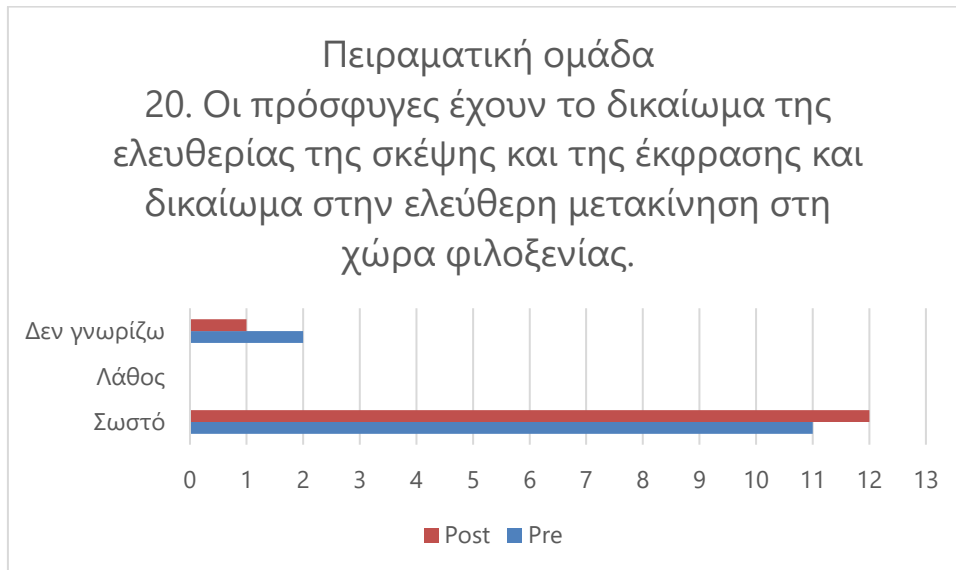
18. Μόλις οι πρόσφυγες περάσουν από τα σύνορα μιας χώρας έχουν το δικαίωμα να παραμείνουν και να ζητήσουν ασφαλές άσυλο.



Πειραματική ομάδα

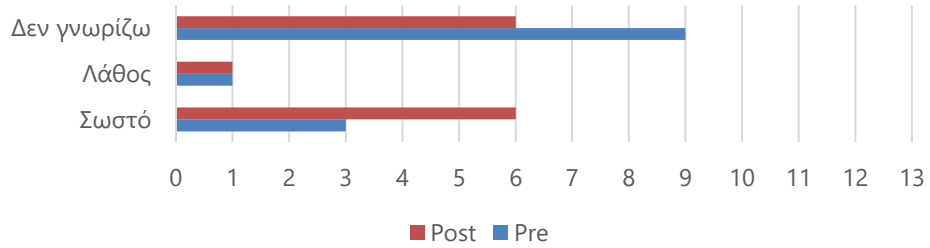
19. Ο νόμος δεν προστατεύει τους πρόσφυγες από την κακομεταχείριση και την εκμετάλλευση.





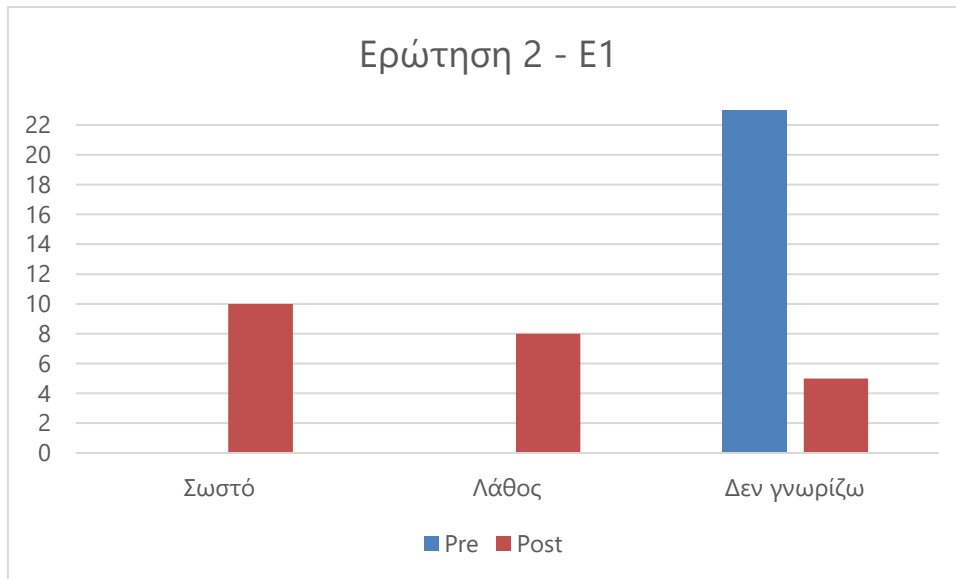
Πειραματική ομάδα

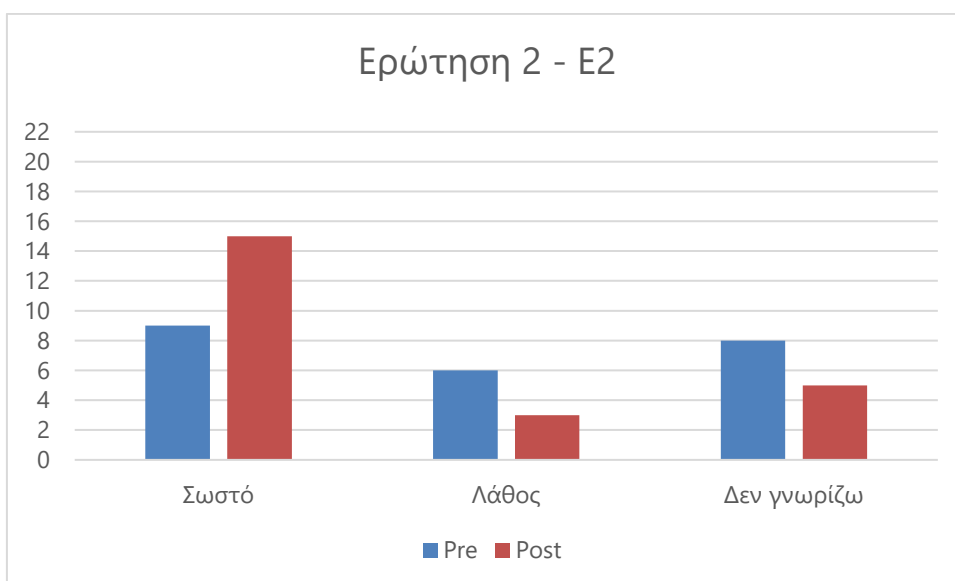
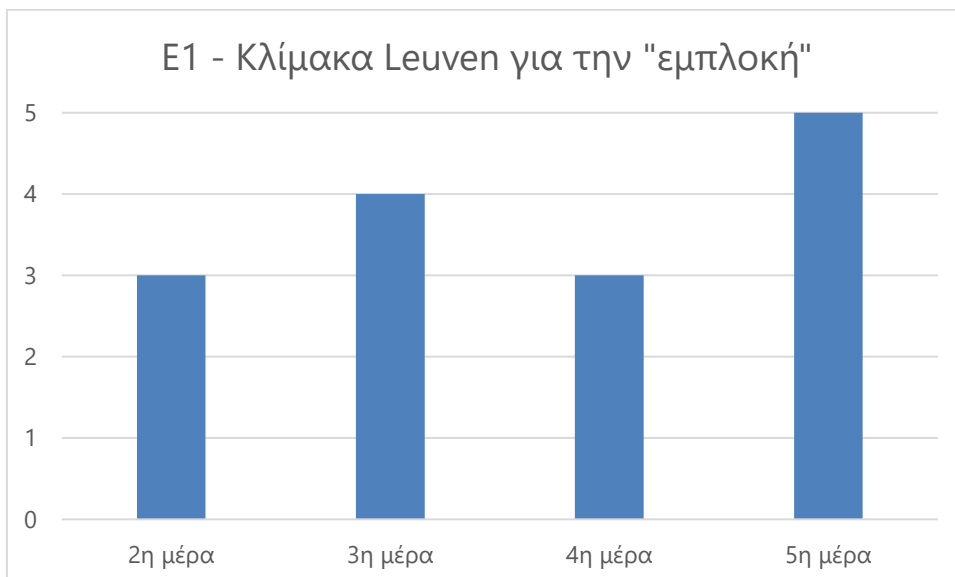
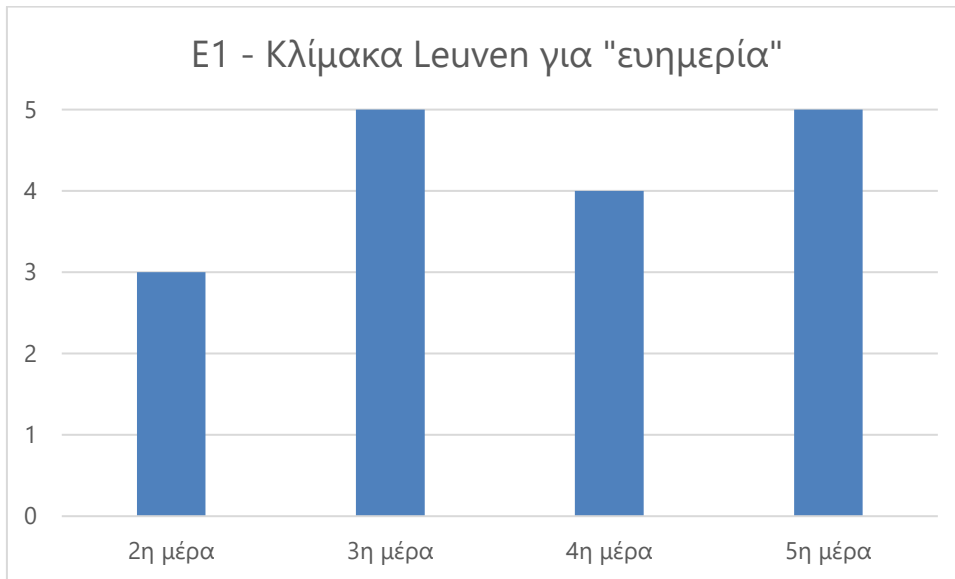
23. Η επανεγκατάσταση των προσφύγων από τη μία χώρα στην άλλη γίνεται πολύ εύκολα και χωρίς κανένα έλεγχο από τις αρμόδιες αρχές.

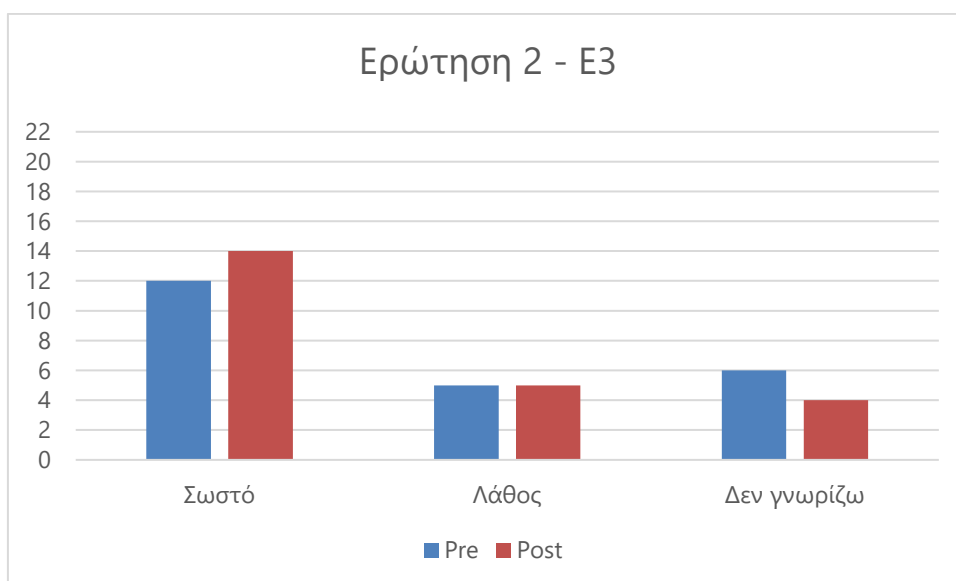
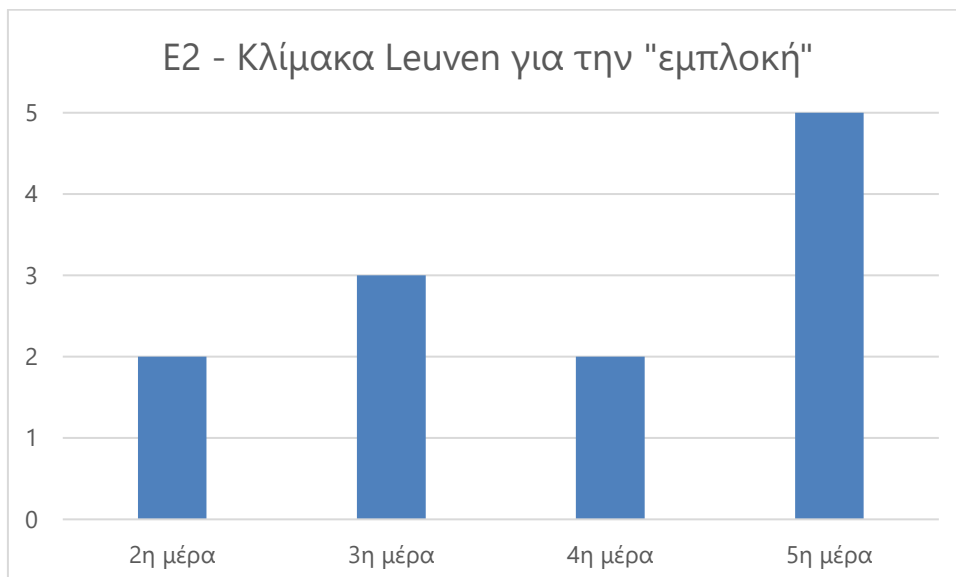
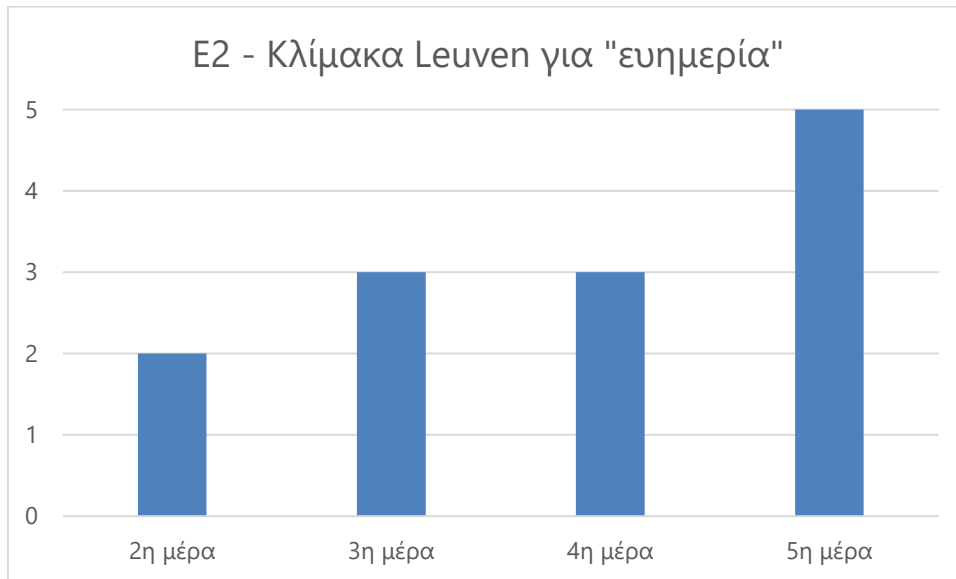


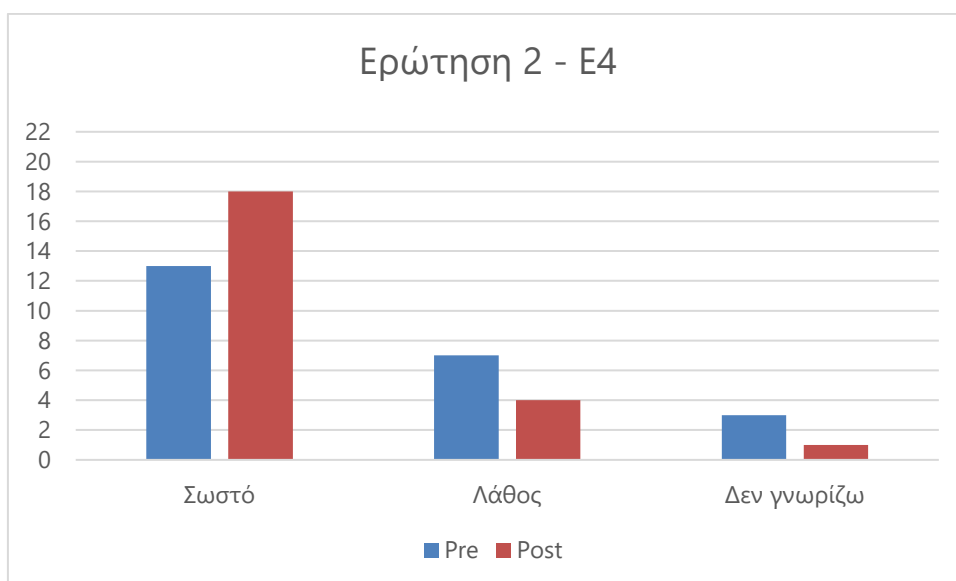
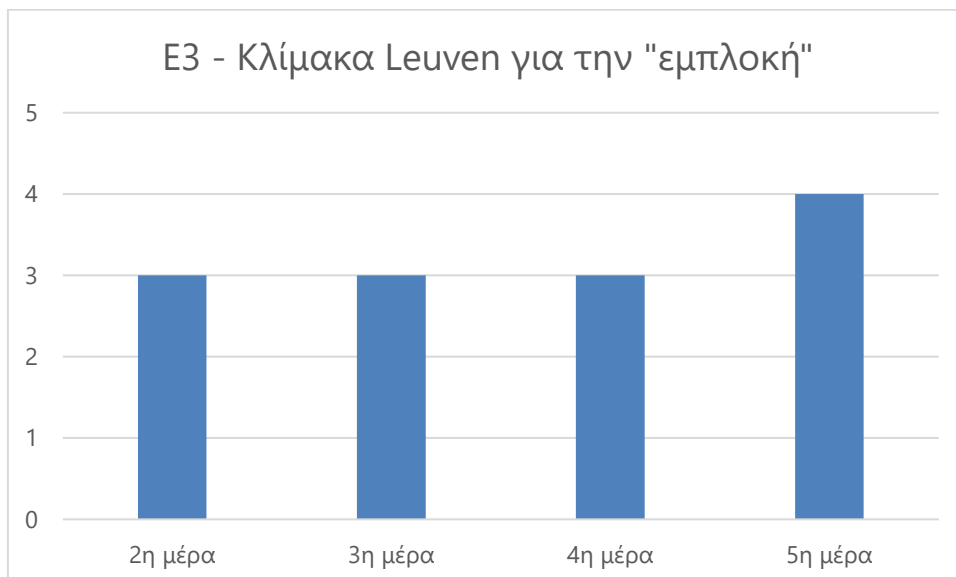
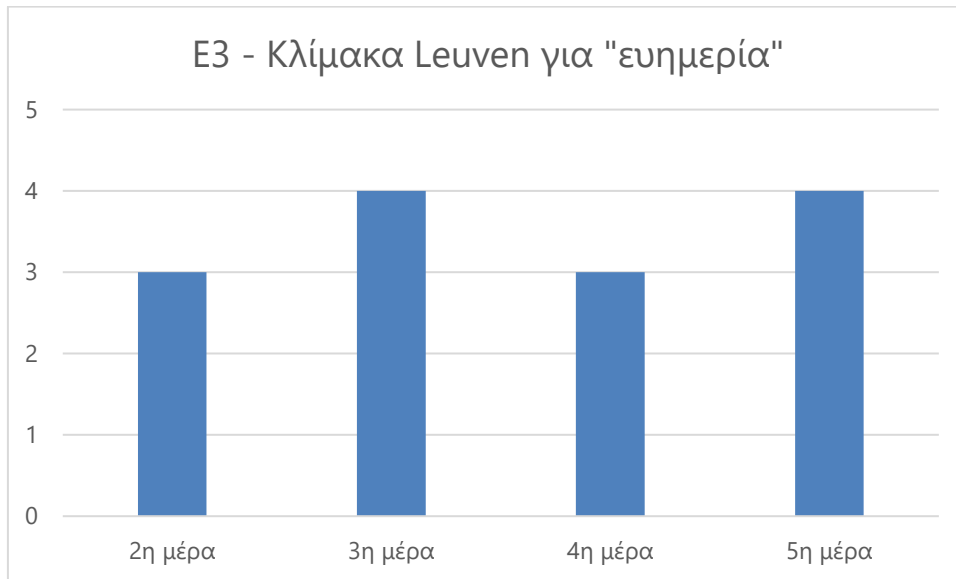
A. Ομάδα ελέγχου

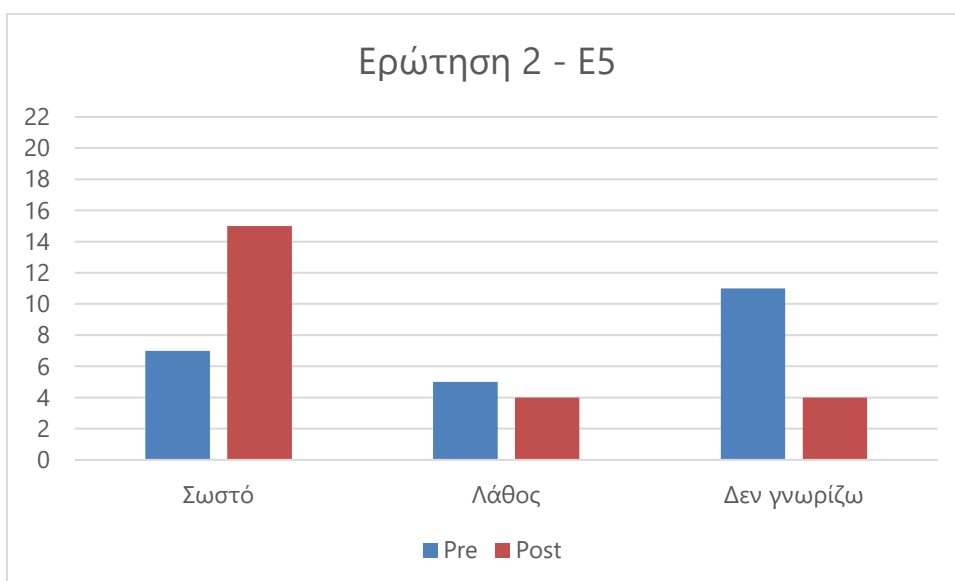
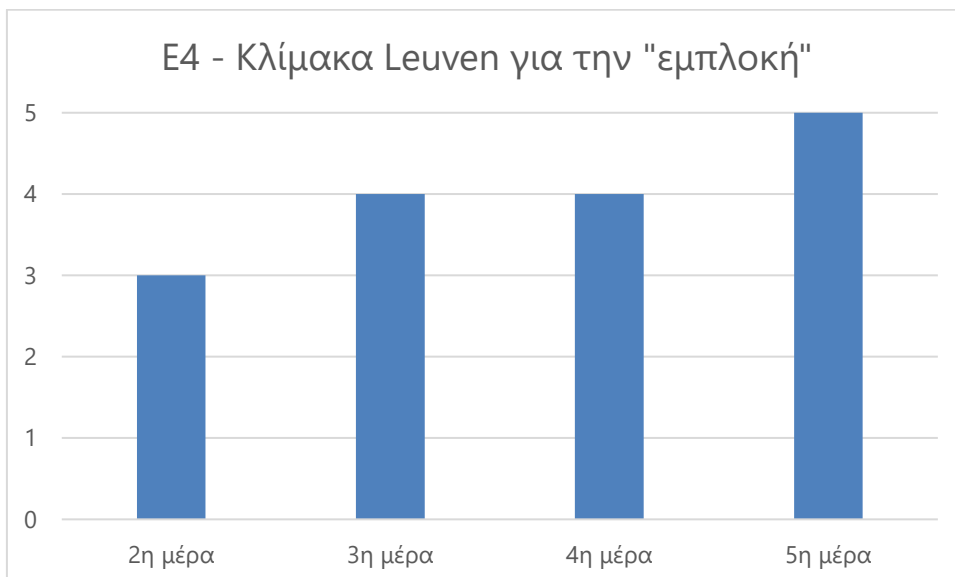
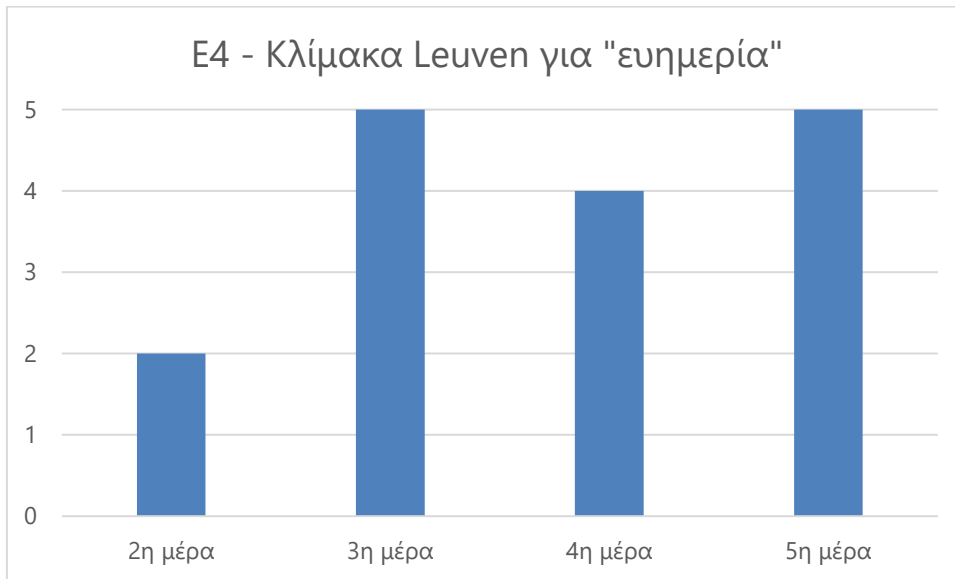
Ατομικά διαγράμματα μαθητών

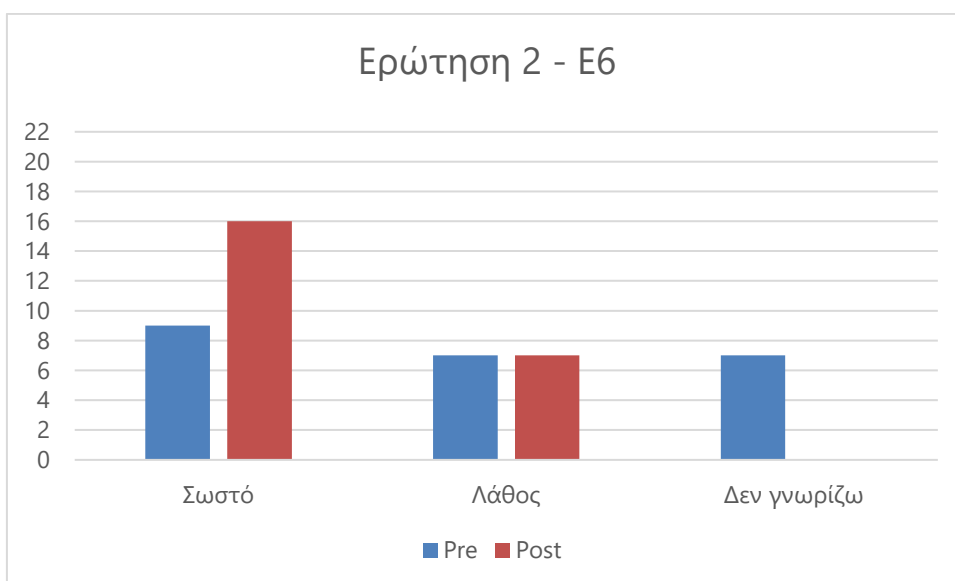
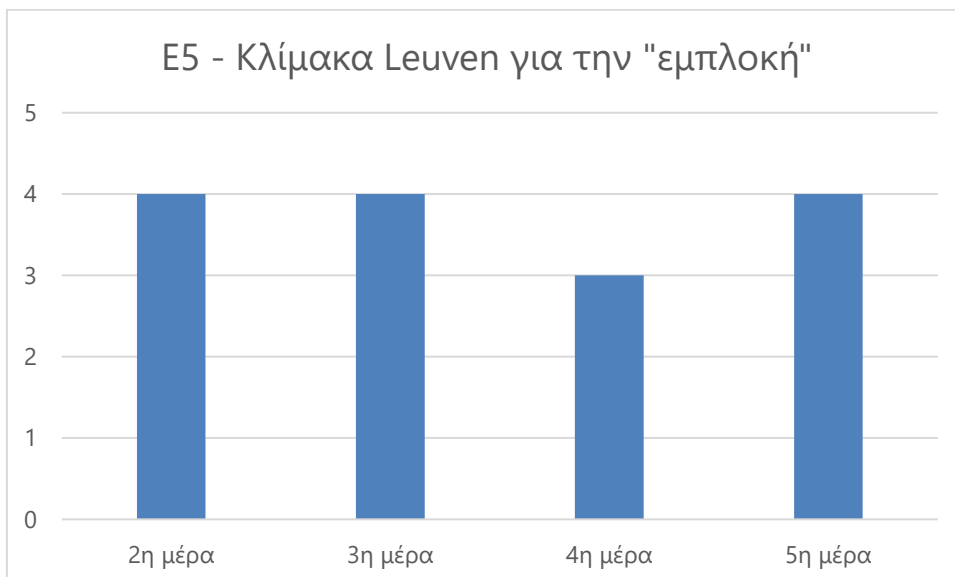
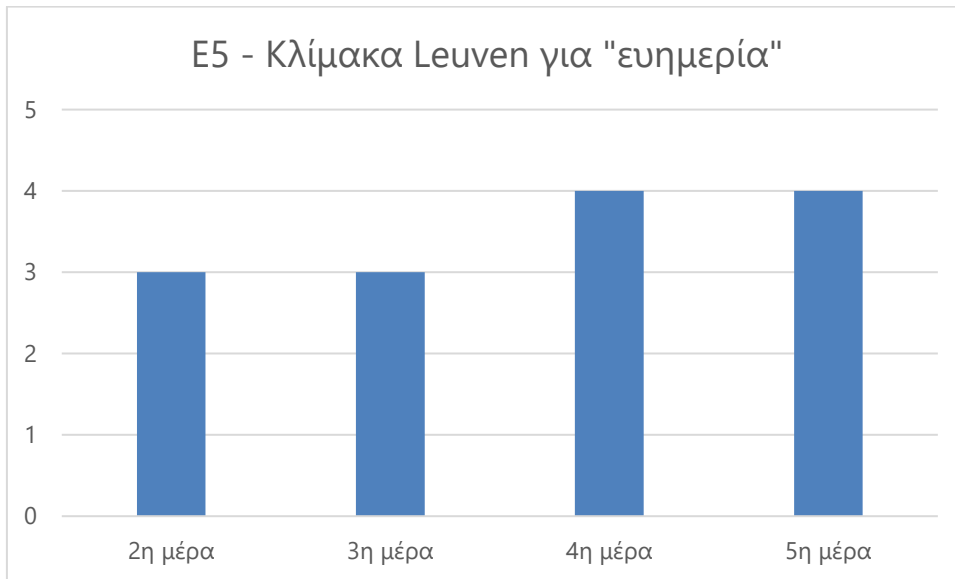


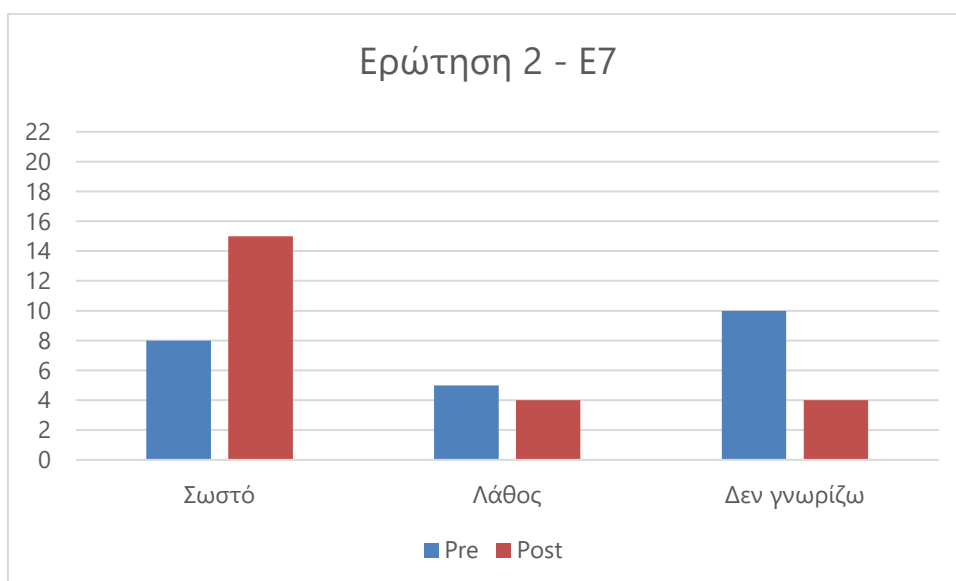
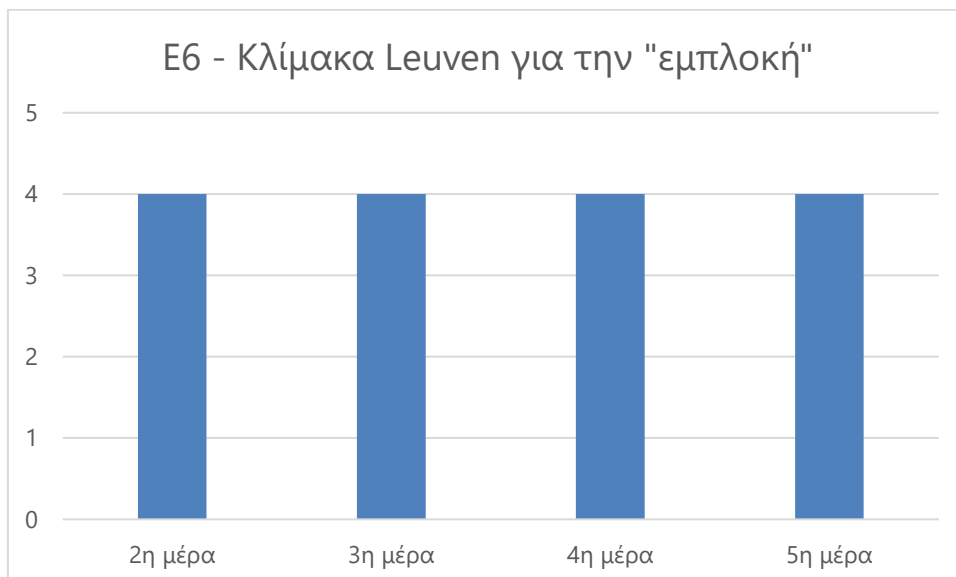
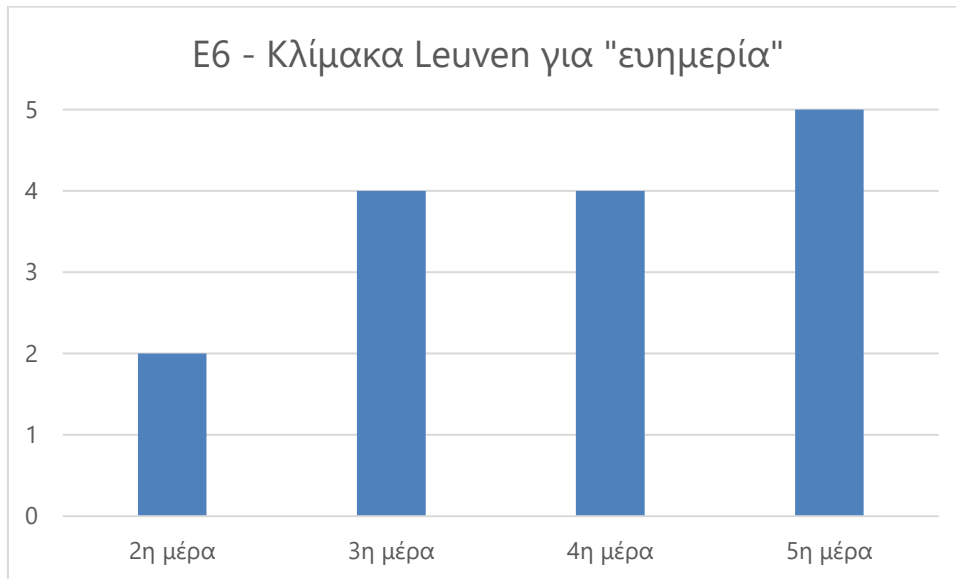


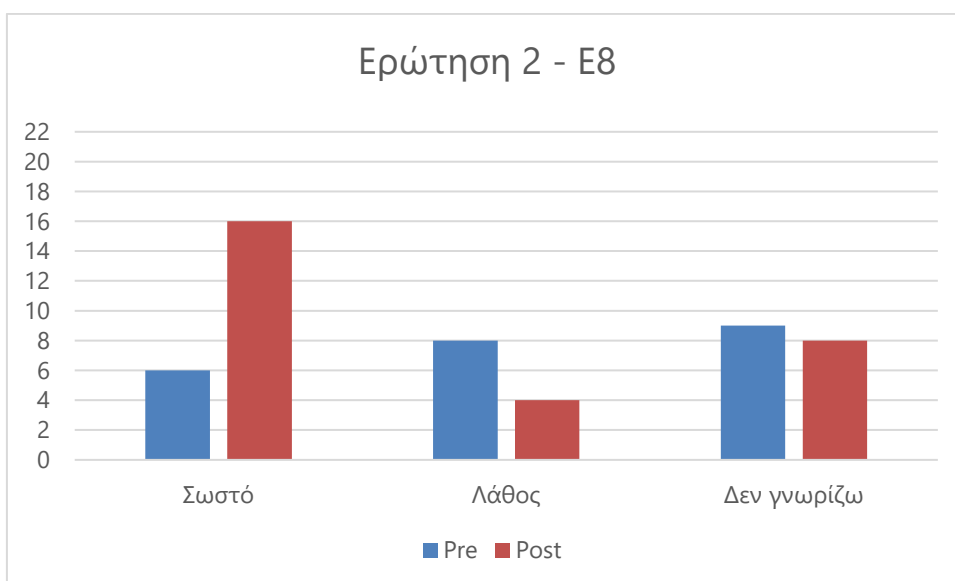
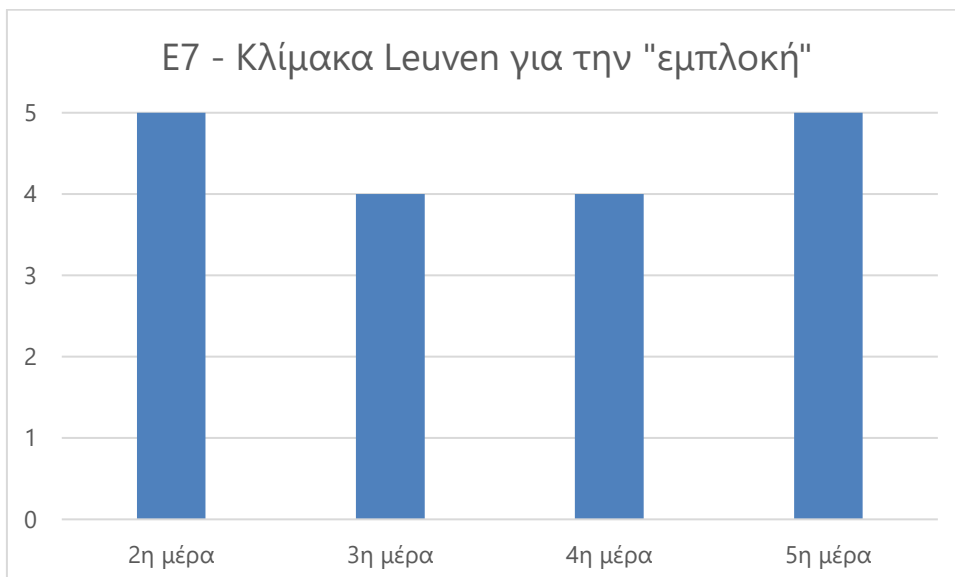
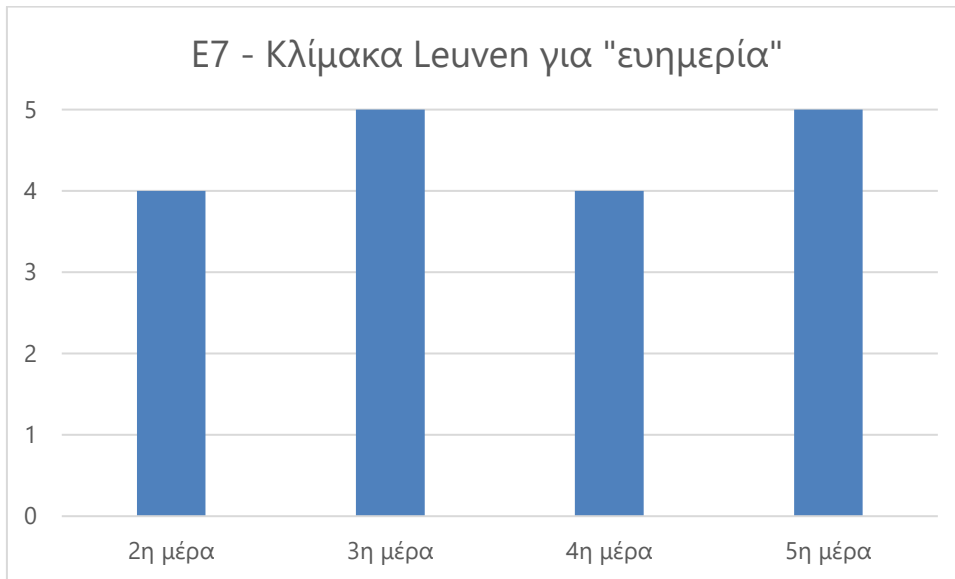


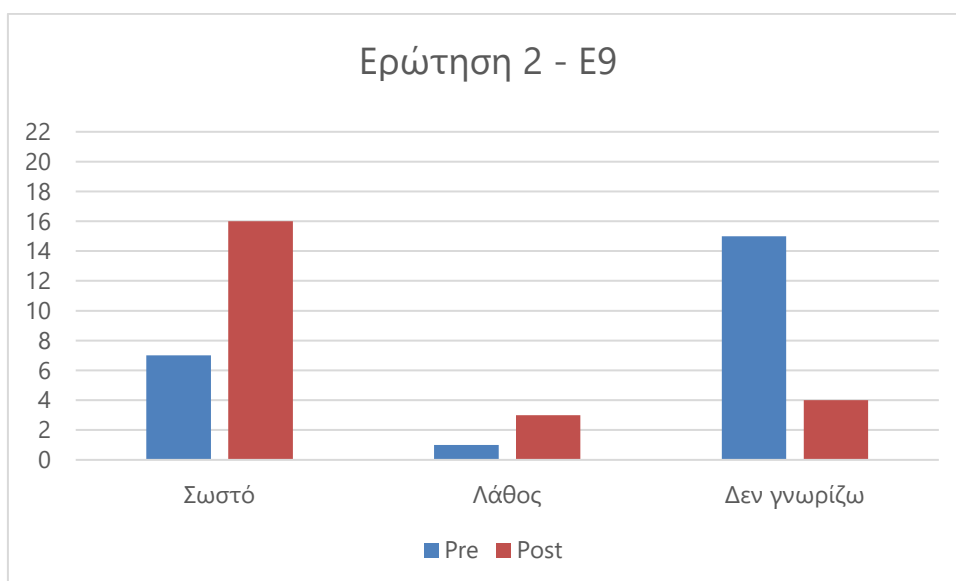
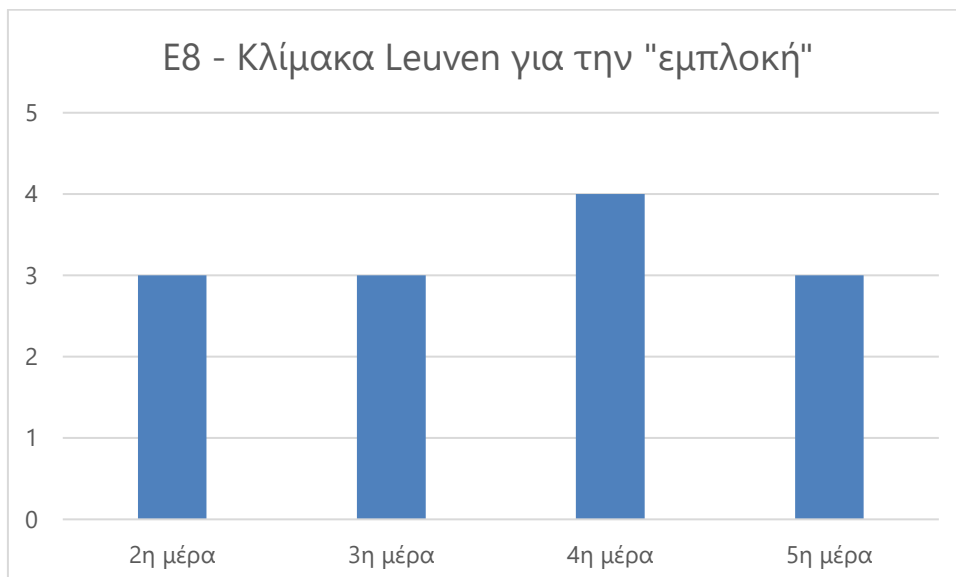
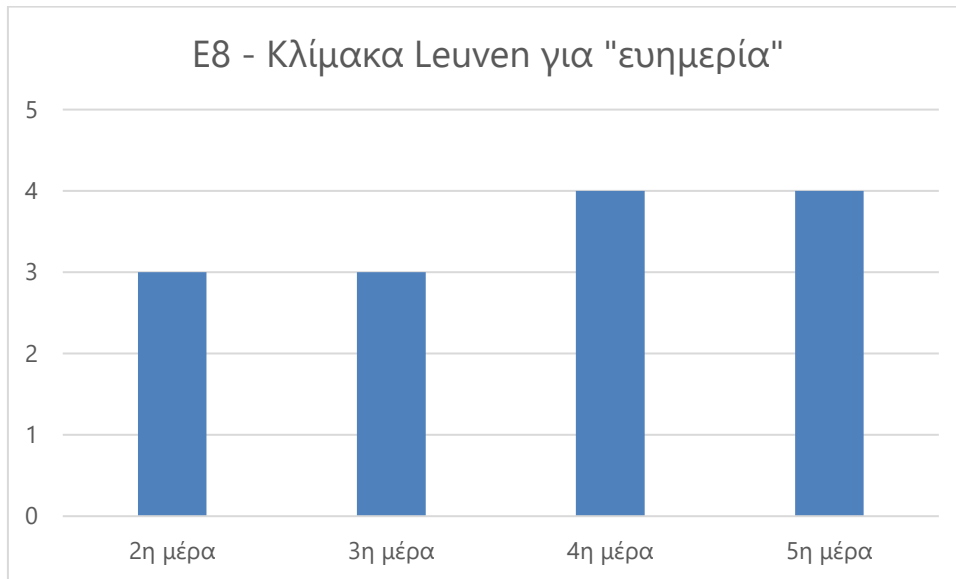


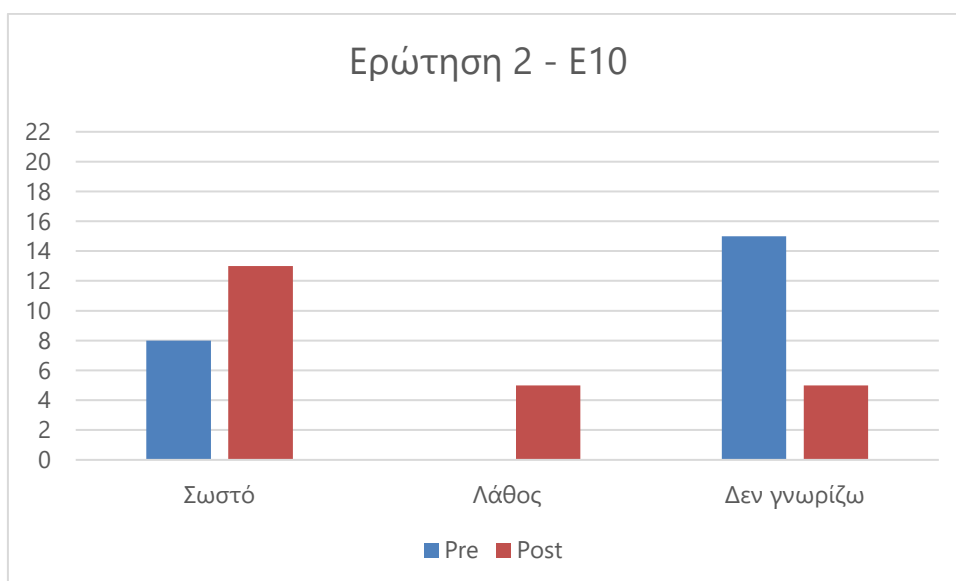
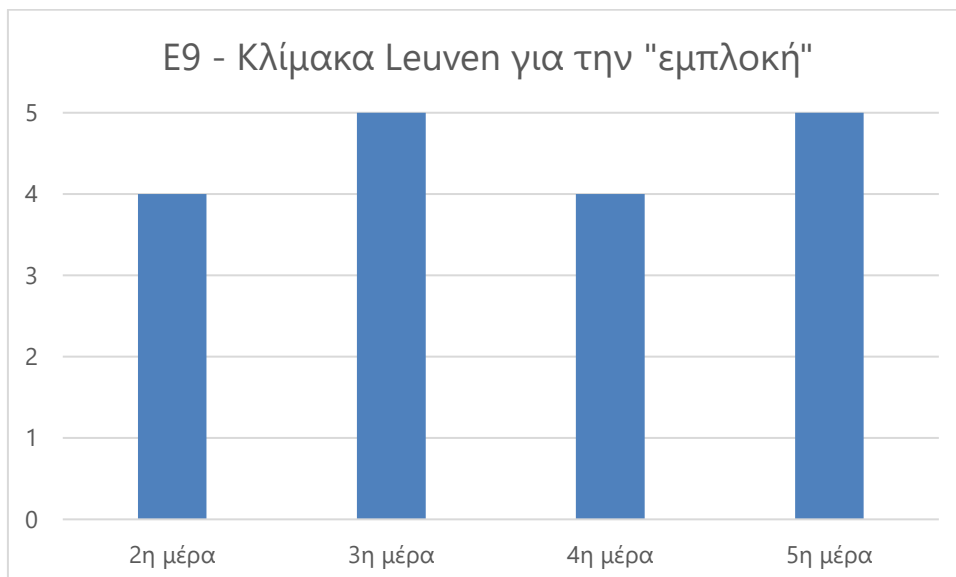
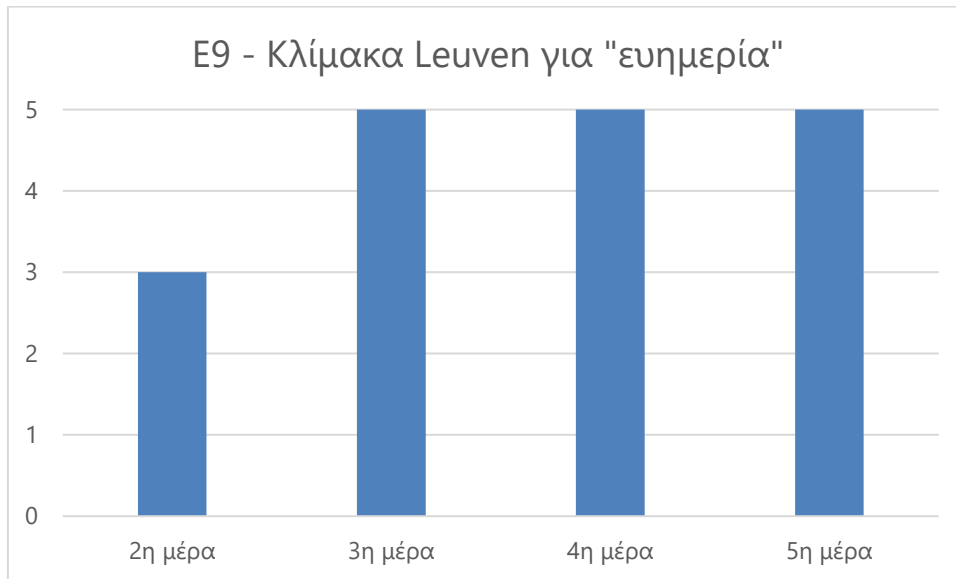


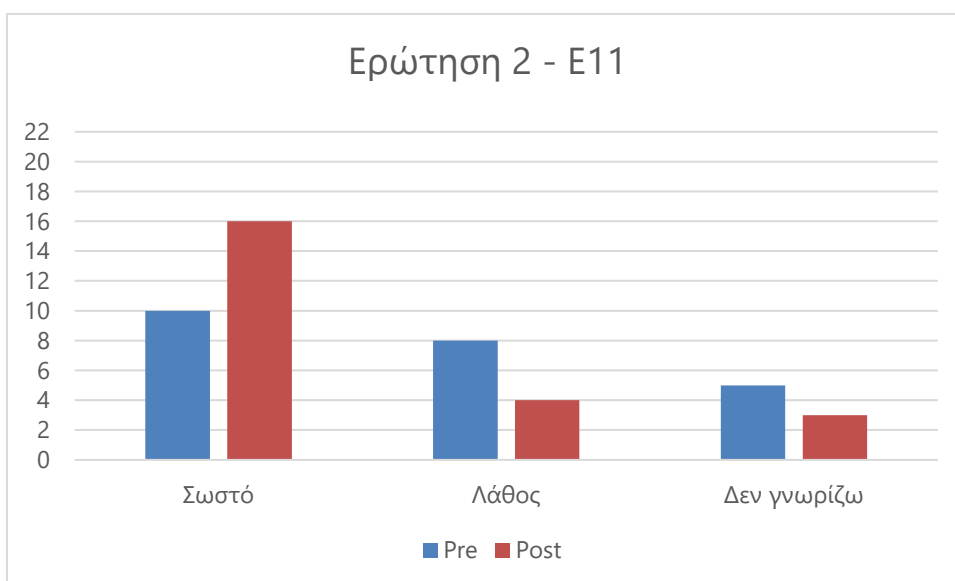
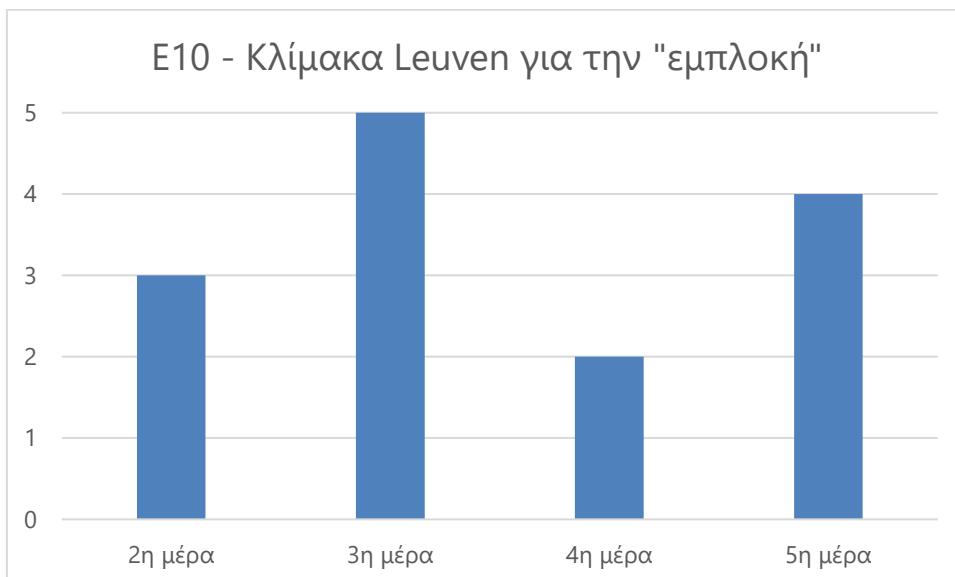
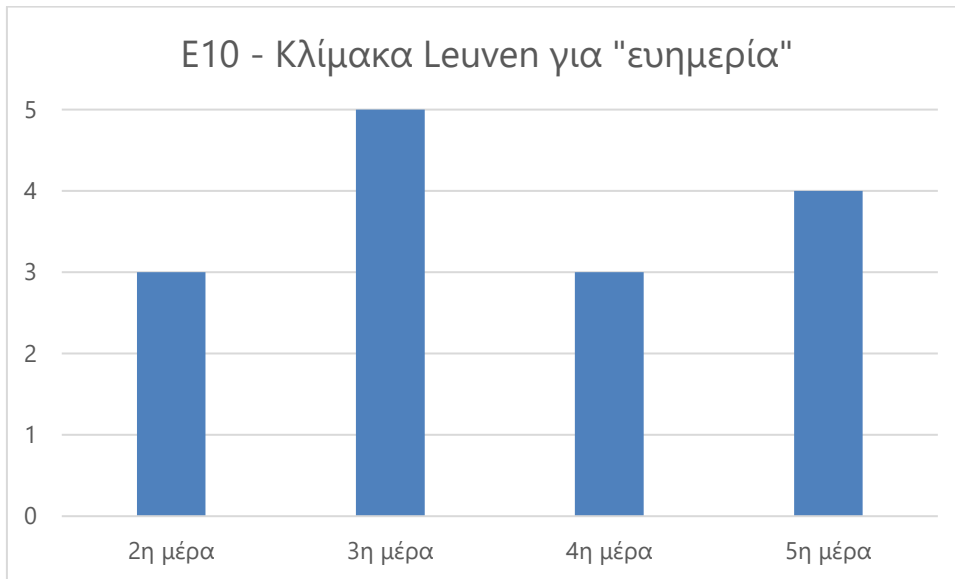


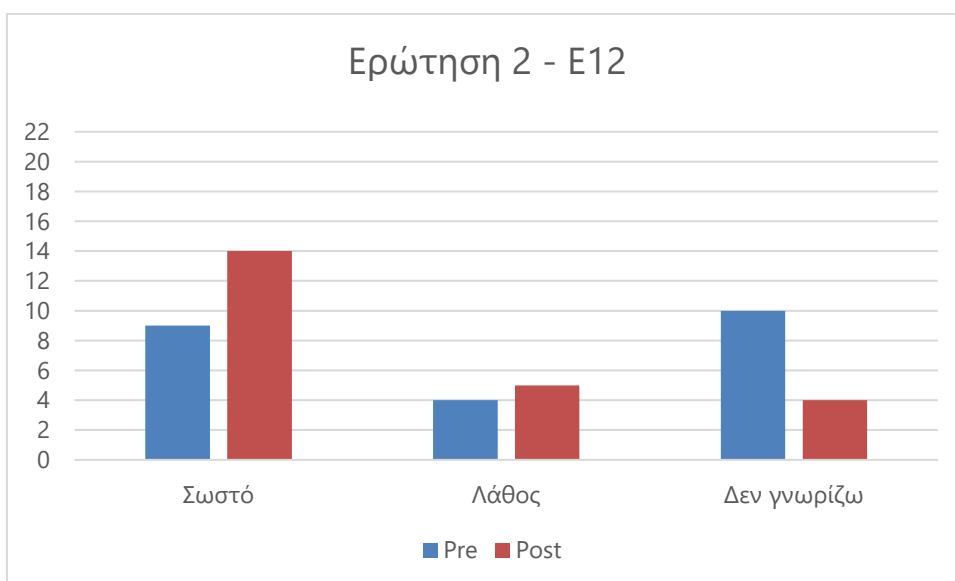
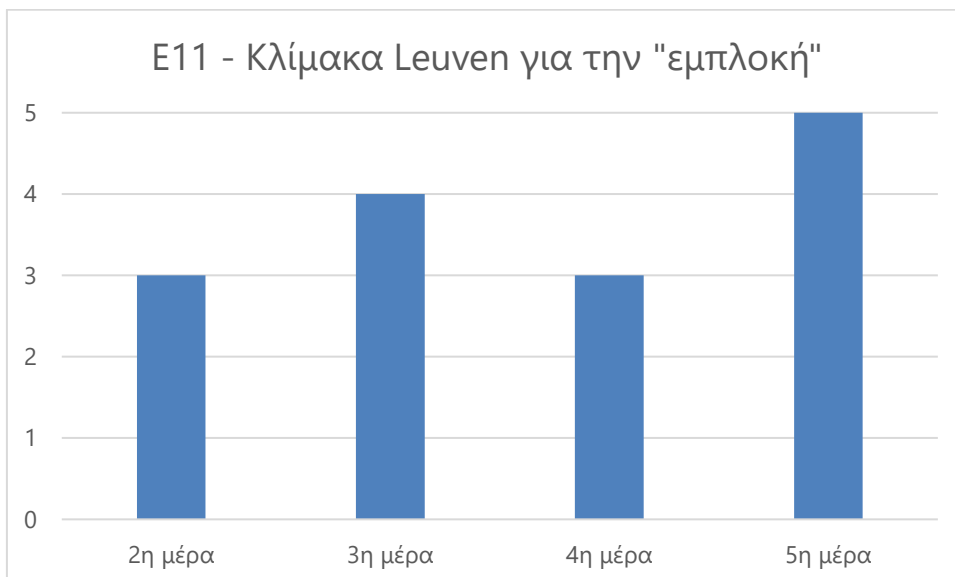
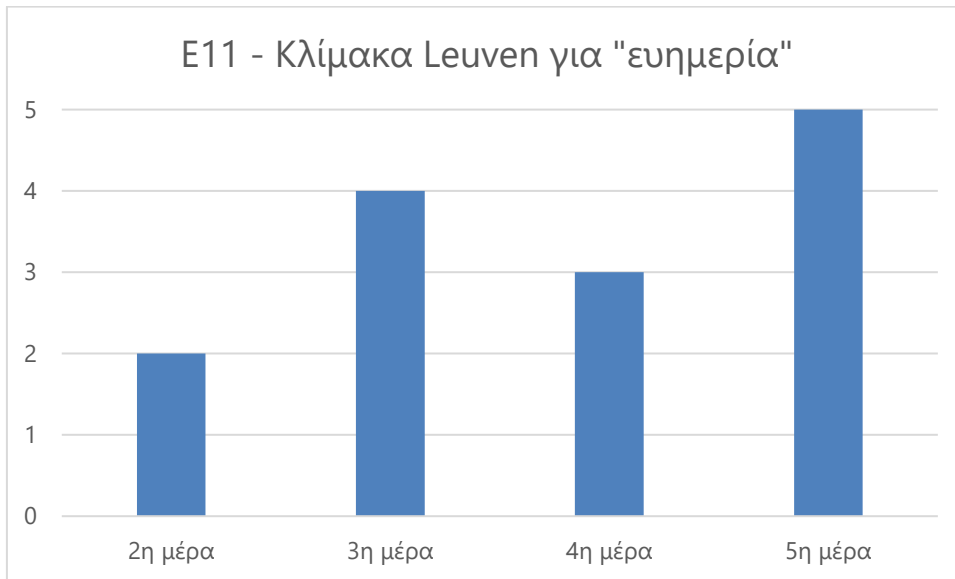


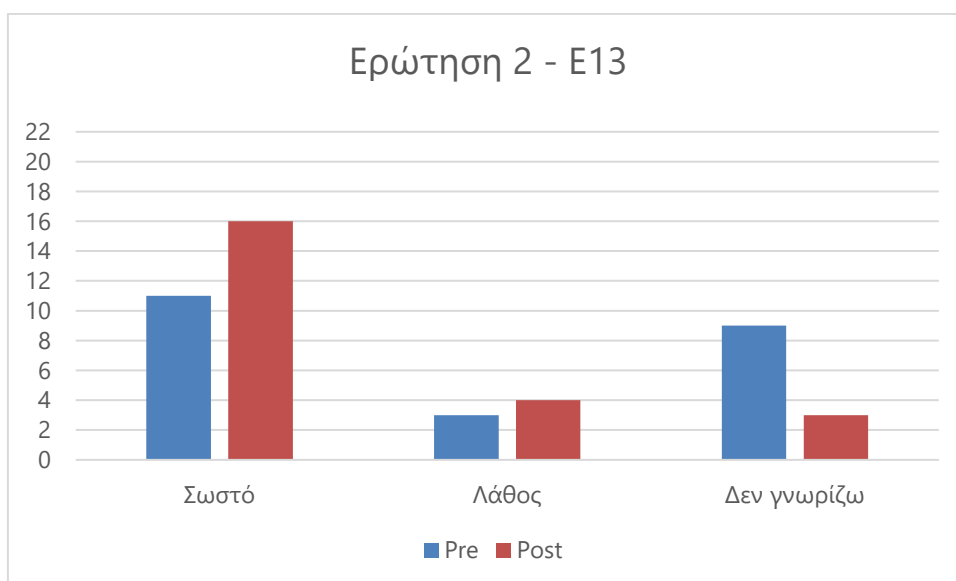
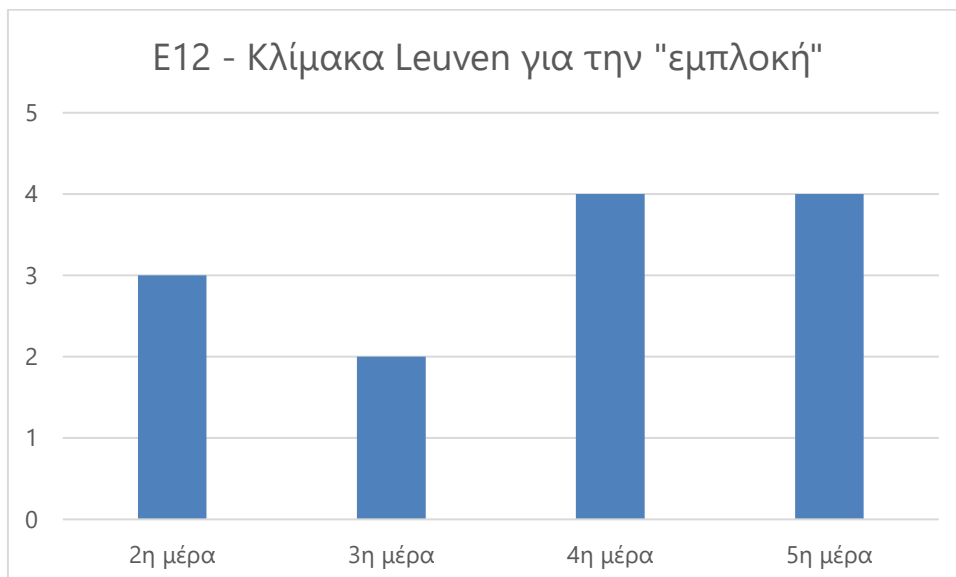
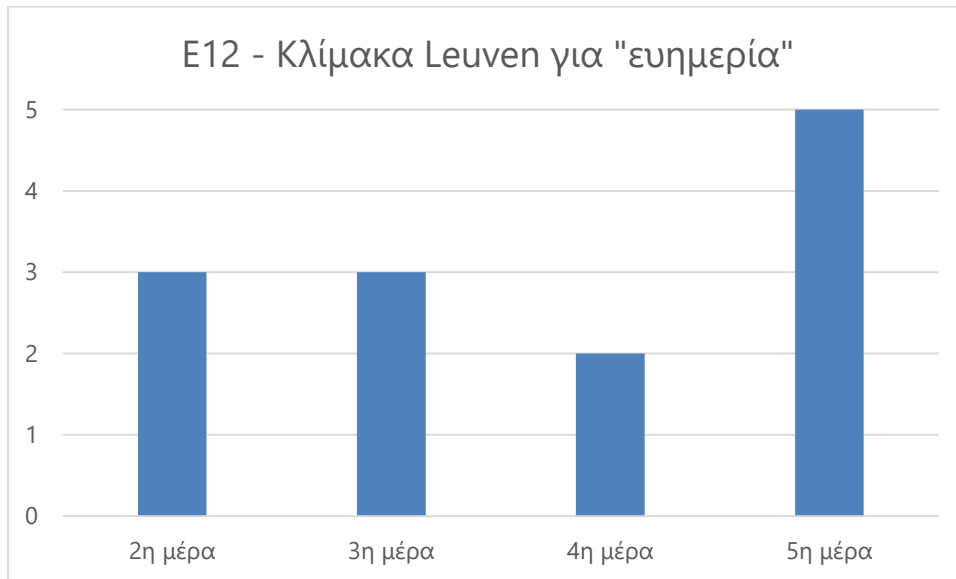


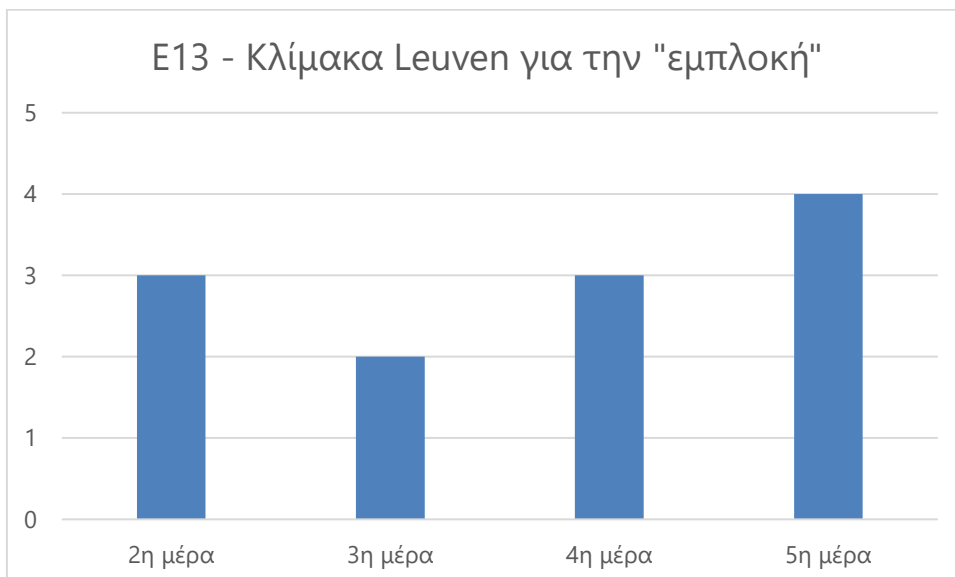
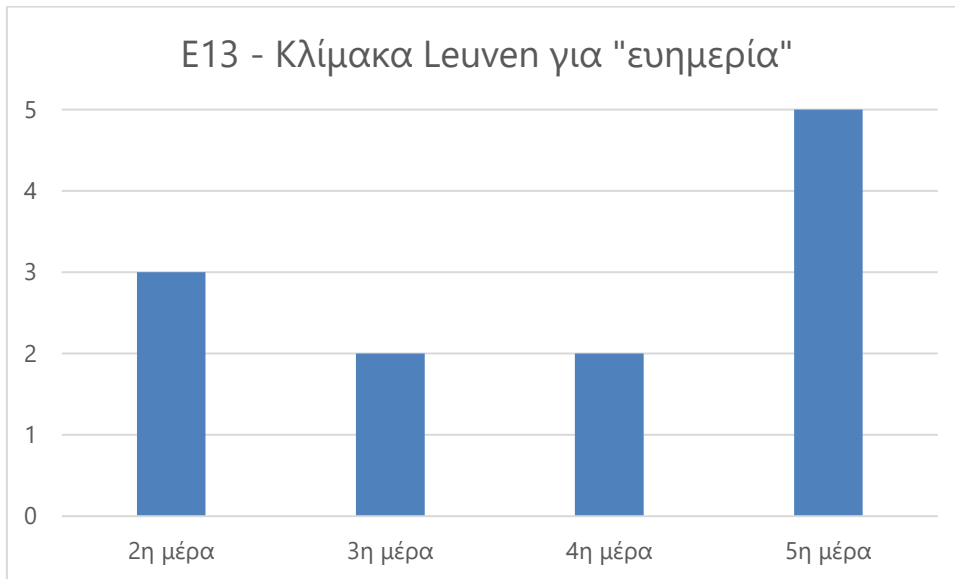




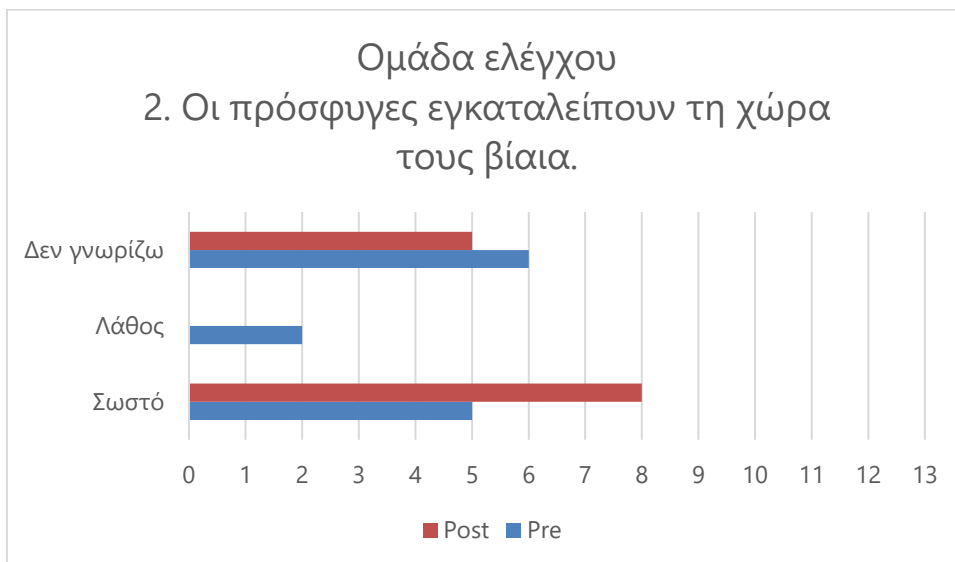
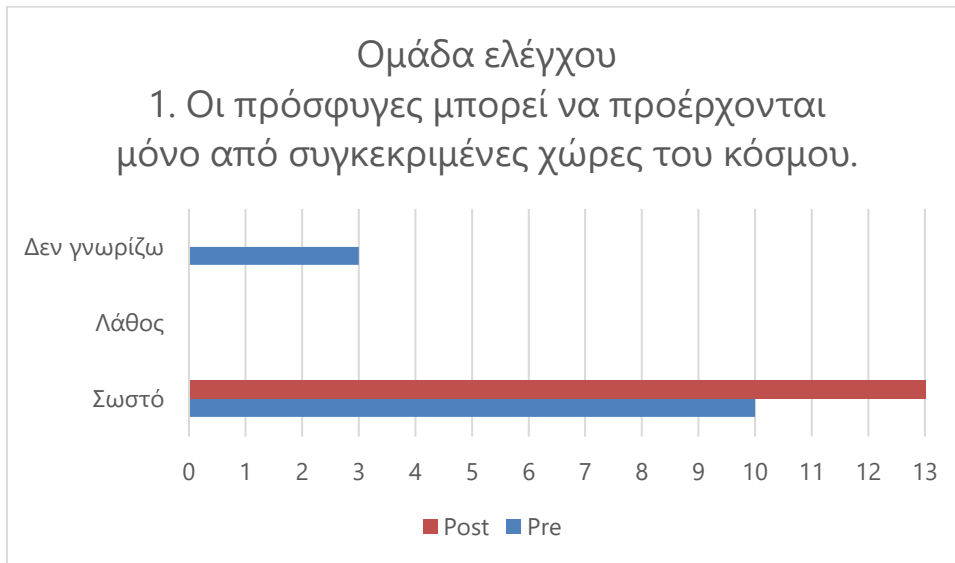


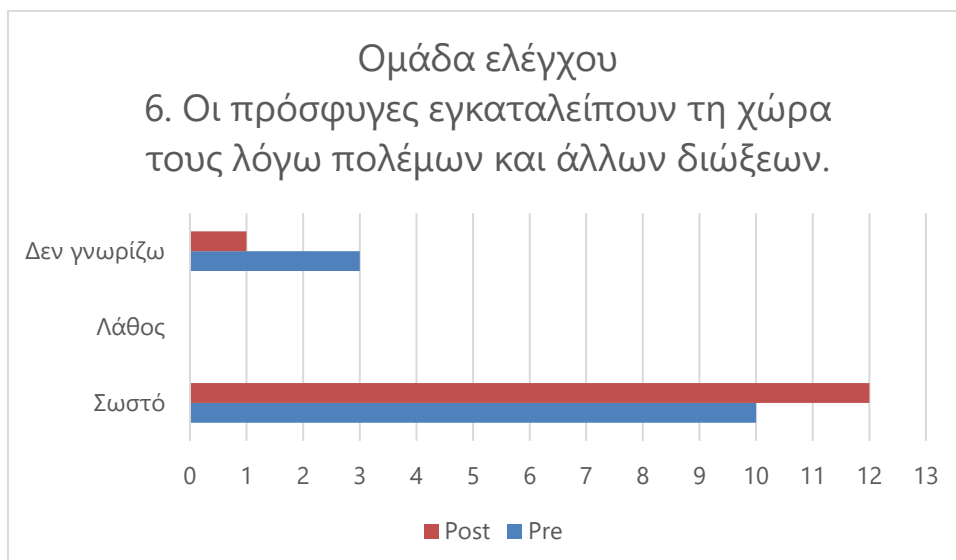
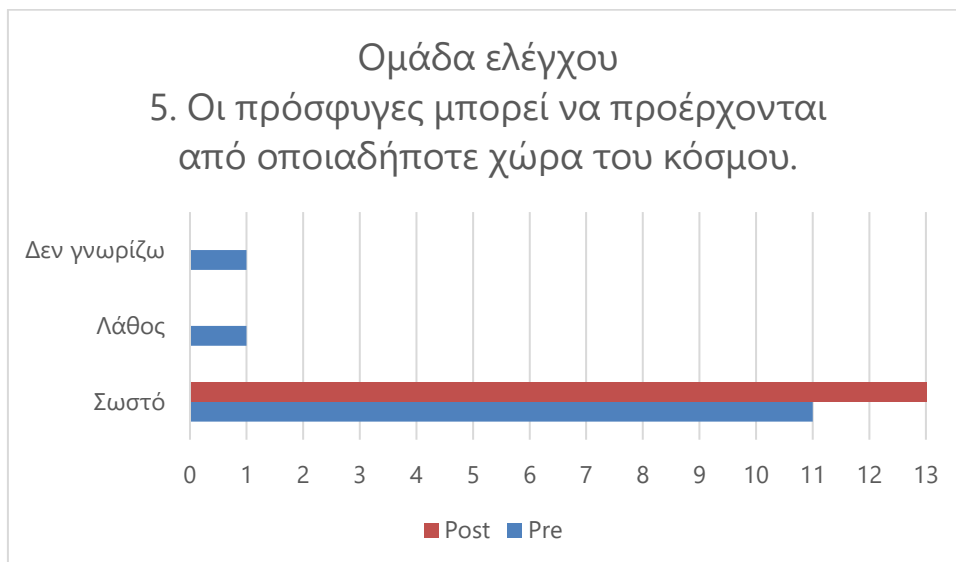
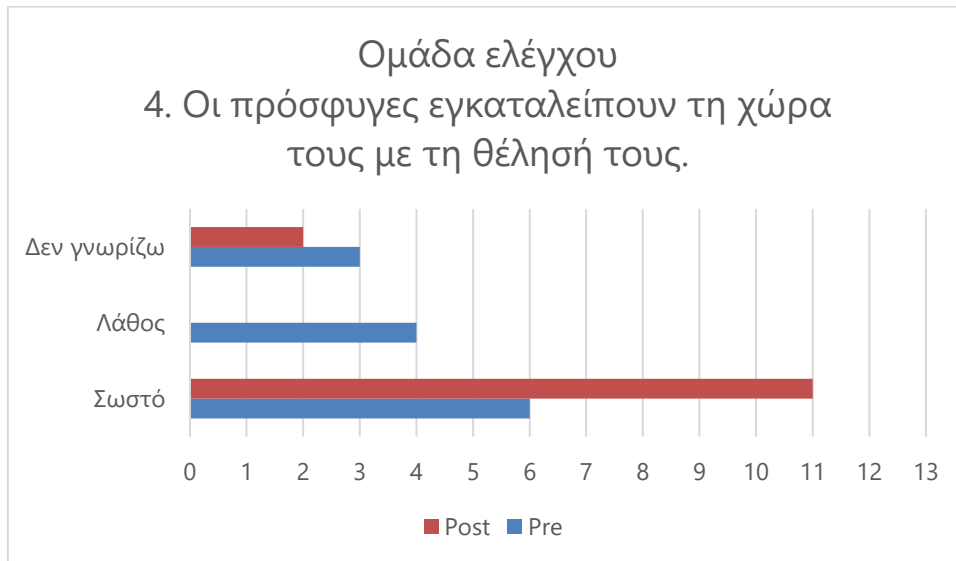


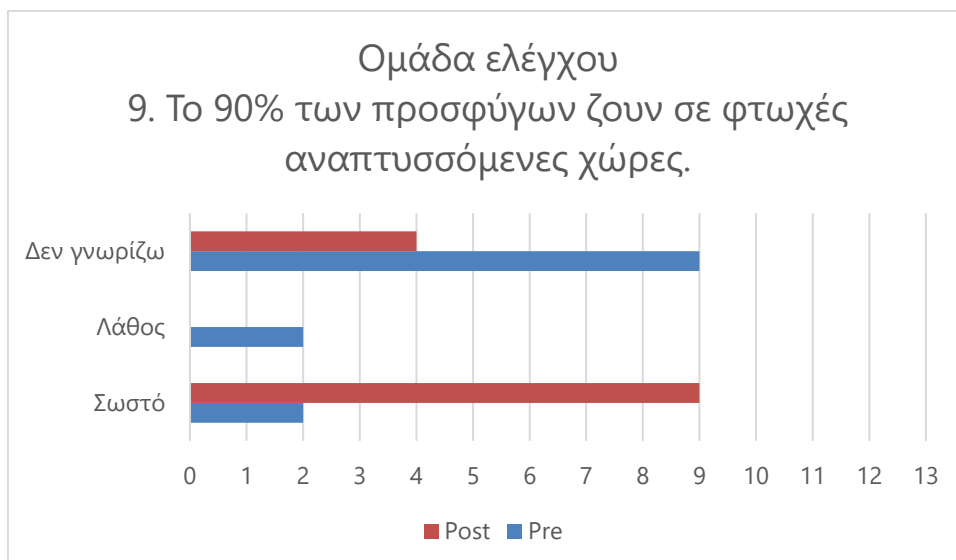
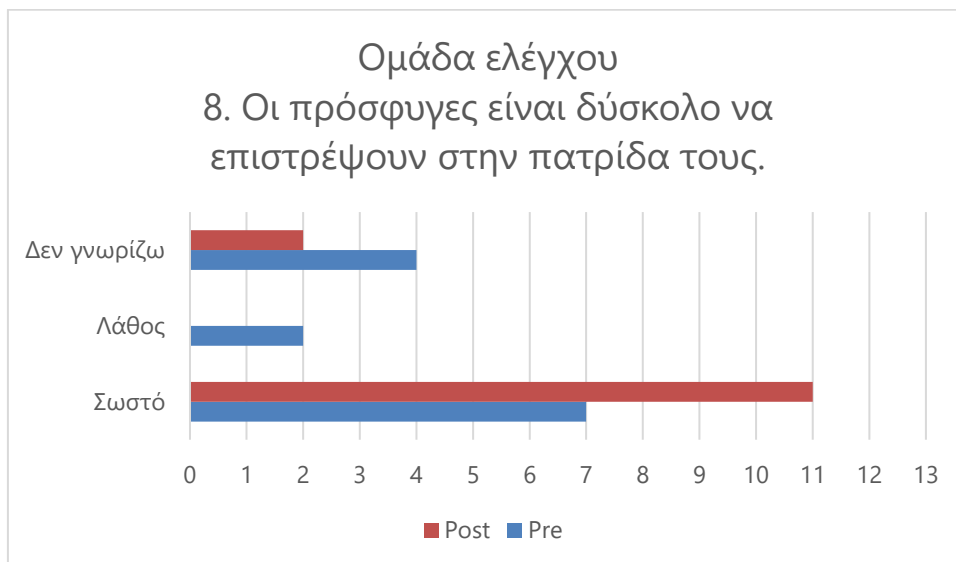
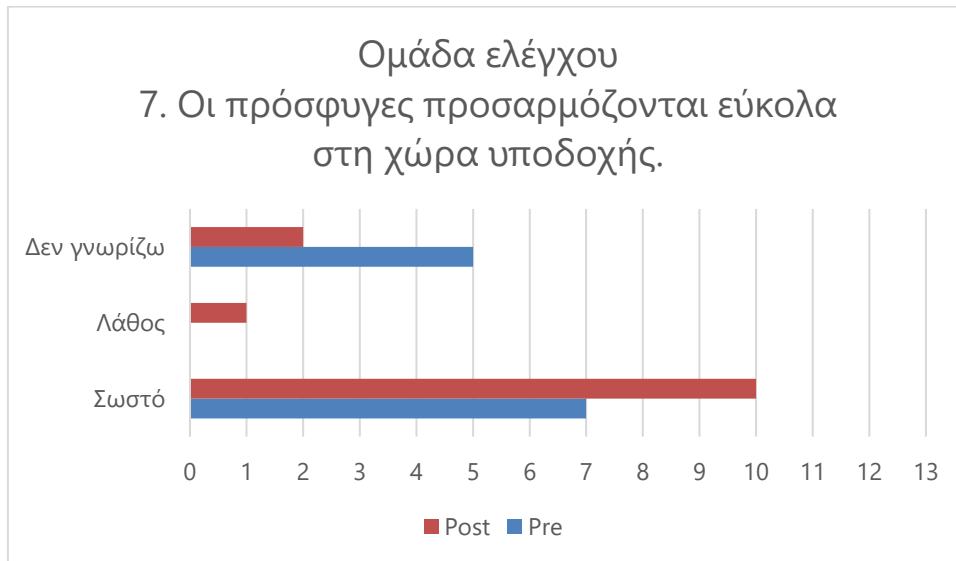


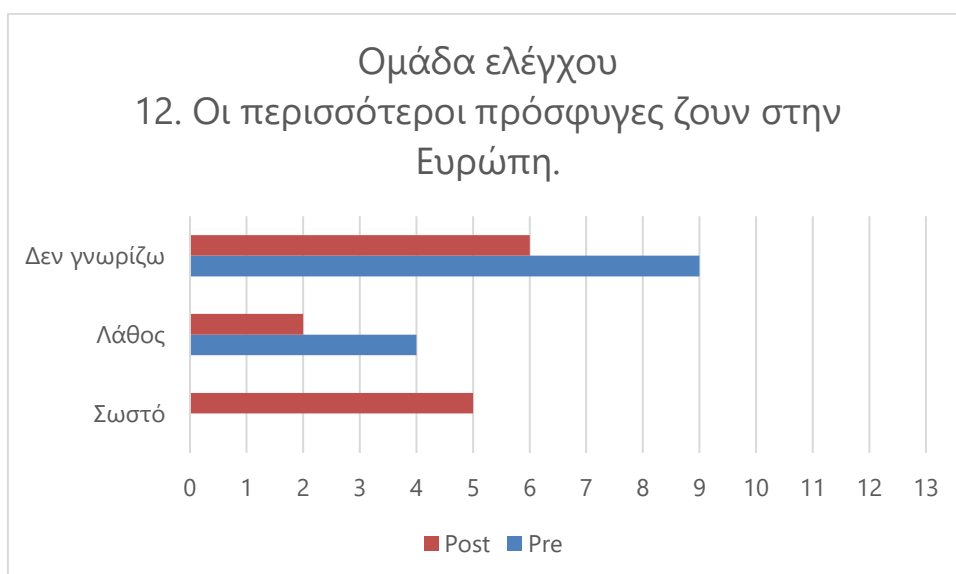
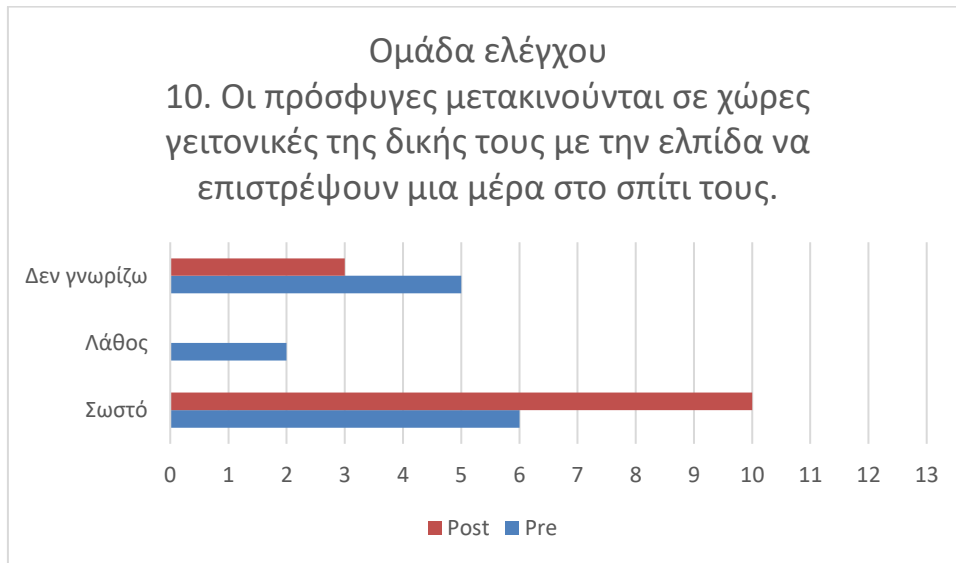


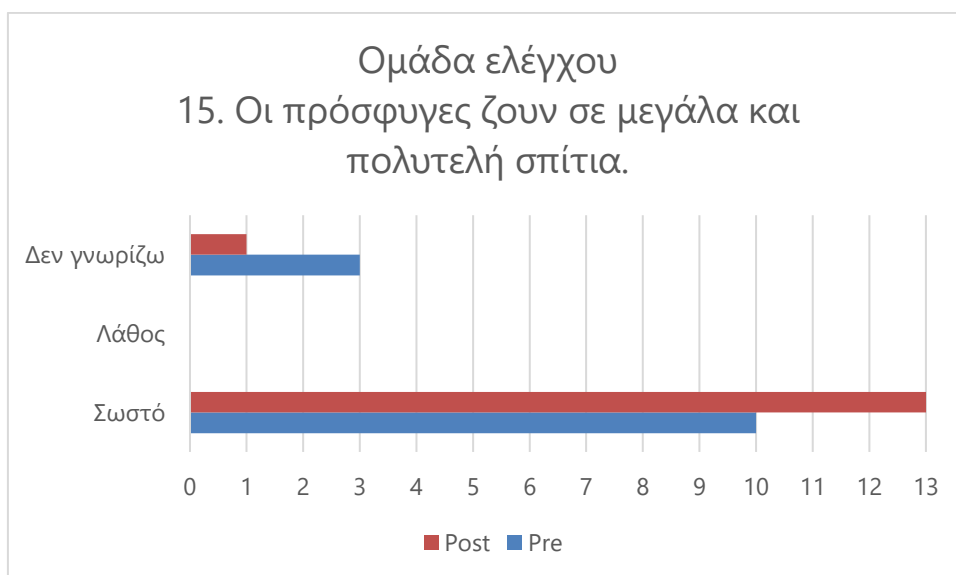
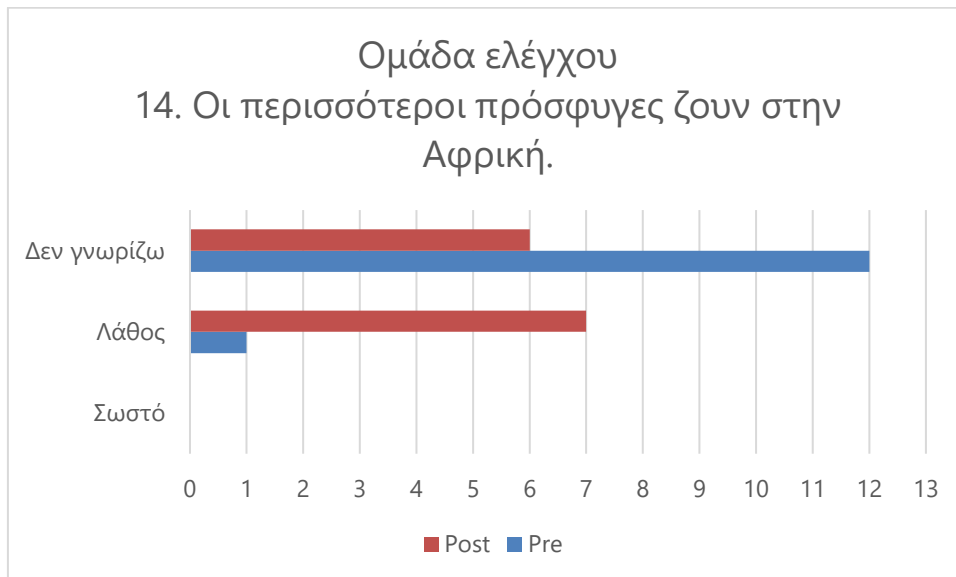
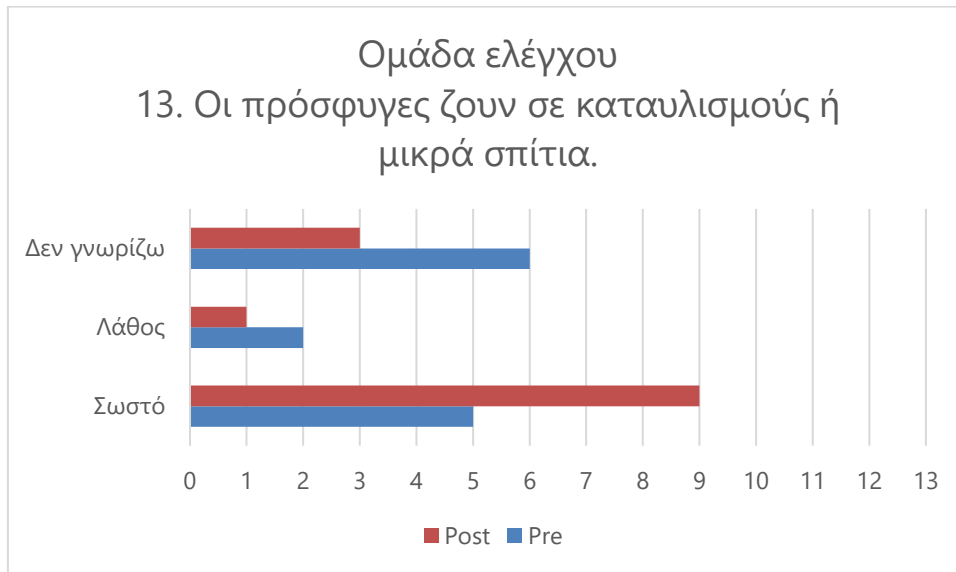
Διαγράμματα ανά ερώτηση

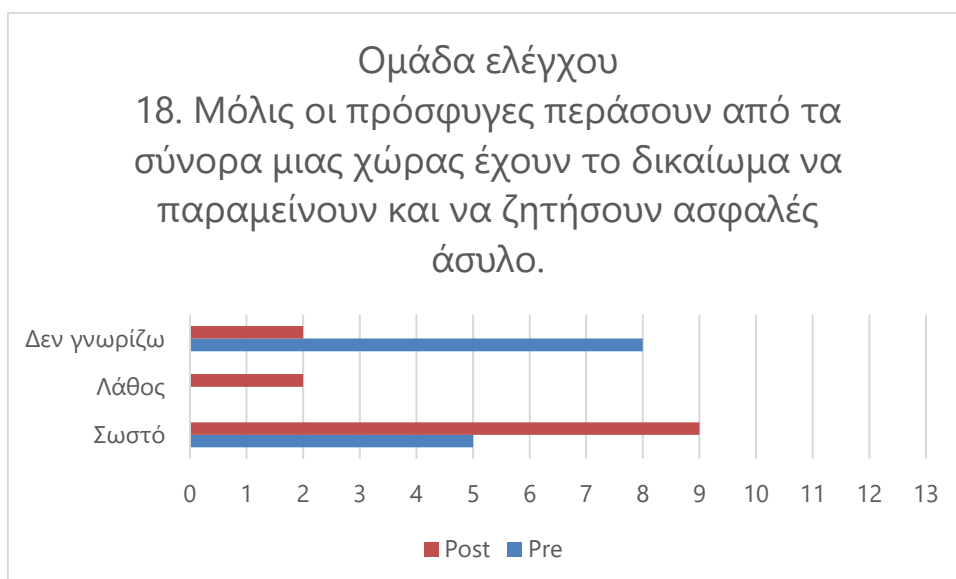
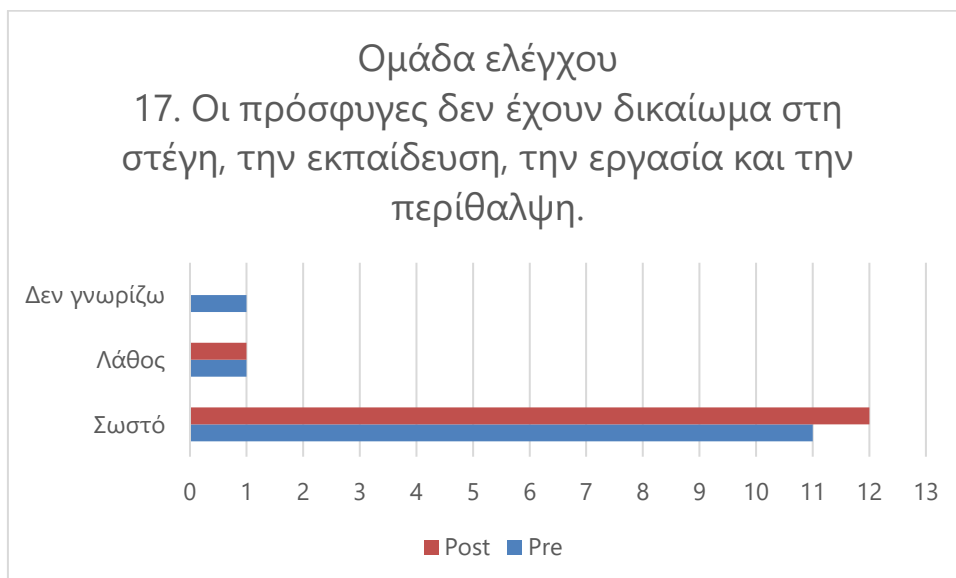
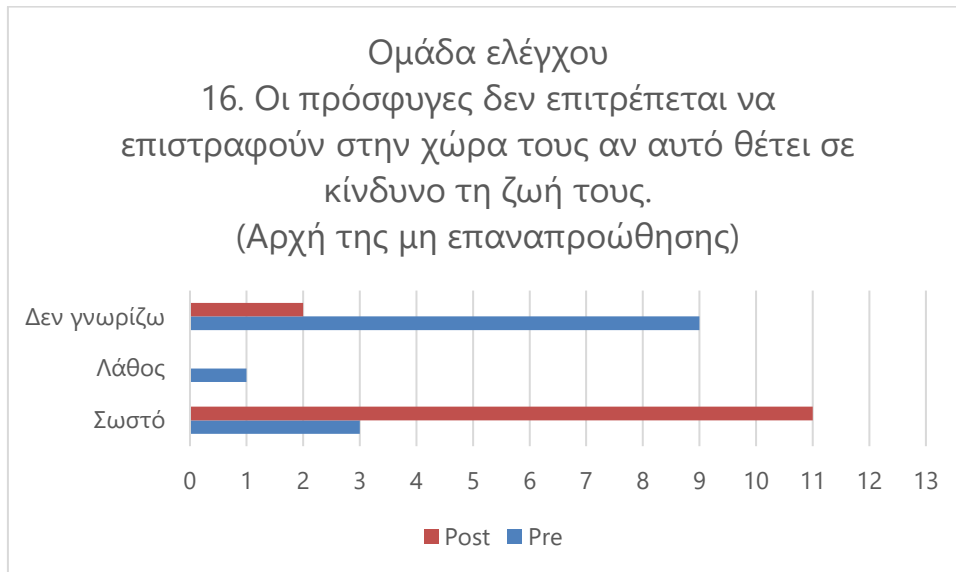






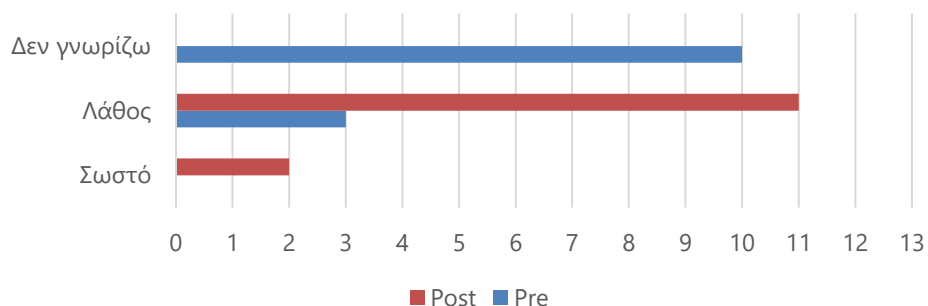






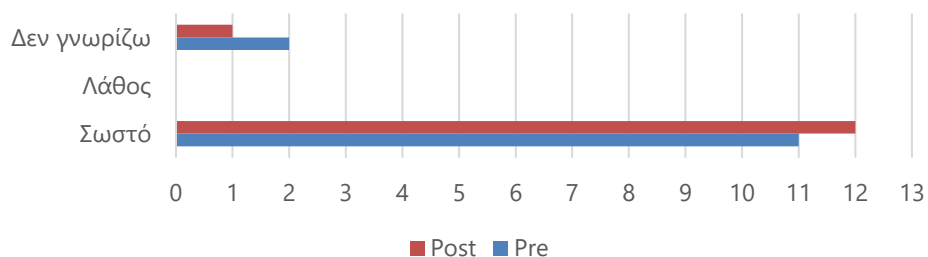
Ομάδα ελέγχου

19. Ο νόμος δεν προστατεύει τους πρόσφυγες από την κακομεταχείριση και την εκμετάλλευση.



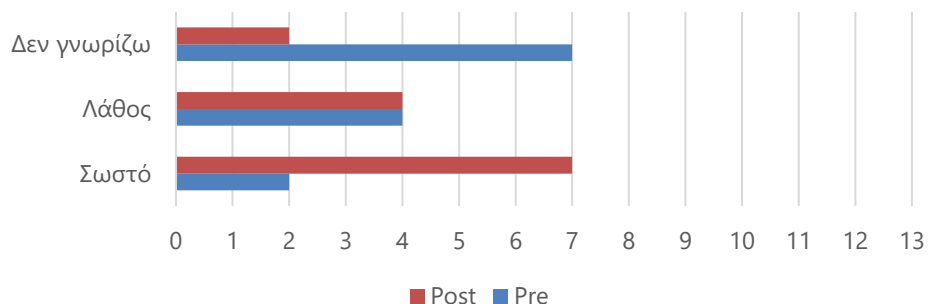
Ομάδα ελέγχου

20. Οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης και της έκφρασης και δικαίωμα στην ελεύθερη μετακίνηση στη χώρα φιλοξενίας.



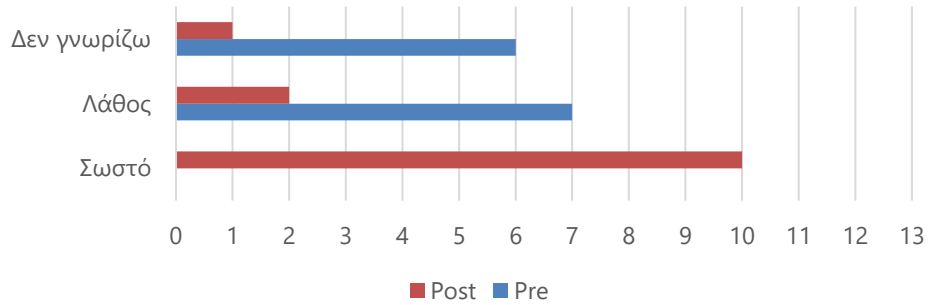
Ομάδα ελέγχου

21. Οι πρόσφυγες απαγορεύεται να αποκτήσουν την ιθαγένεια της χώρας που τους φιλοξενεί.



Ομάδα ελέγχου

22. Οι πρόσφυγες δεν μπορούν να μετακινηθούν από την πρώτη χώρα εγκατάστασης σε άλλη.



Ομάδα ελέγχου

23. Η επανεγκατάσταση των προσφύγων από τη μία χώρα στην άλλη γίνεται πολύ εύκολα και χωρίς κανένα έλεγχο από τις αρμόδιες αρχές.

