

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας

## *Επιστημονική Επετηρίδα*

**Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας**



Τεύχος 6<sup>ο</sup>

Κόρινθος 2018

ISSN 2408/0594

---

Τεύχος 6<sup>ο</sup> - Φεβρουάριος 2018

---

**Α. Σύνοψη Συντακτικής Επιτροπής «Επιστημονικής Επετηρίδας»**

**Μανώλη Βαία**, Μ.Δ.Ε., Δ/ντρια Δ. Σ. Ισθμίας, Συντονίστρια Επιτροπής

**Νικολάου Αλεξάνδρα**, Med & Msc, Προϊσταμένη 4<sup>ο</sup> Ν. Λουτρακίου, Αν. Συντονίστρια Επιτροπής

**Δρ. Βενέτης Σταμάτιος**, Υπεύθ. Σχολ. και Επαγγελμ. Προσανατολισμού ΚΕ.ΣΥ.Π Αιγάλεω

**Δρ. Εγγλέζου Φωτεινή**, Δ/ντρια 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Γλυφάδας

**Δρ. Καρυώτης Θεόδωρος**, Διευθυντής 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Νεμέας

**Δρ. Παυλής Δημήτριος**, ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Δρ. Ρόντου Μαρία**, Εκπ/κός Π.Ε.06

**Δρ. Σπυρόπουλος Σπυρίδων**, Εκπ/κός ΠΕ 16

**Δρ. Φώτη Παρασκευή**, Εκπ/κός ΠΕ 02, ΠΕ60, ΤΕ 16

**Γκιόκα Αναστασία**, Ms, Δ/ντρια 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Κορίνθου

**Κούκης Νικόλαος**, Med, Msc, Διευθυντής 3<sup>ο</sup> Γυμνασίου Κηφισιάς

**Μαυρίδου Κορνηλία**, Msc, Παν. Μακεδονίας, Παν. Λευκωσίας Κύπρου, Εκπ/κός

**Παπαθανασίου Παναγιώτα**, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

**Τζοβλά Ειρήνη**, Ms, Δ/ντρια 4<sup>ο</sup> Δ.Σ. Πεύκης

**Τσοχαντάρης Φώτιος**, Εκπ/κός ΠΕ 70, Υπ. Σχ. Δραστηριοτήτων Π.Ε.Ν. Κορινθίας

## **B. Σύνθεση Επιστημονικής Επιτροπής «Επιστημονικής Επετηρίδας»**

**Δρ. Γκρίτζιος Βάιος**, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας, Συντονιστής Επιτροπής

**Αντωνίου Αλέξανδρος**, Μ.Δ.Ε., Δ/ντής Π.Ε.Ν. Κορινθίας

**Δρ. Γιαλαμάς Βασίλειος**, Καθηγητής Τμήματος Εκπ/σης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ)

**Δρ. Γιαννικοπούλου Αγγελική**, Καθηγήτρια Τμήματος Εκπ/σης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ)

**Δρ. Καραβά Ζαχαρούλα**, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας

**Δρ. Καρακατσάνη Δέσποινα**, Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Δρ. Κοντάκος Αναστάσιος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

**Δρ. Κουτούζης Μανώλης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

**Δρ. Κρέμης Παρασκευή**, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας

**Δρ. Μπαγάκης Γεώργιος**, Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Δρ. Παναγιωτακόπουλος Χρήστος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. , Αναπληρωτής Πρυτάνεως Πληροφοριακών Συστημάτων και Δικτύων

**Δρ. Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα**, Σχολική Σύμβουλος Προσχ. Αγωγής Π.Ε.Ν. Κορινθίας

**Δρ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα**, Επ. Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Δρ. Πολυχρονόπουλος Μιχαήλ**, Δ/ντής 1<sup>ου</sup> Δ.Σ. Λουτρακίου

**Δρ. Ταγκάλου Αγγελική**, Εκπ/κός Ευρωπαϊκού Σχολείου Λουξεμβούργου

**Δρ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος**, Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας. Εκδίδεται από Συντακτική Επιτροπή, κατόπιν ανώνυμης κρίσης. Διανέμεται ηλεκτρονικά και δωρεάν .**

Copyright: Συγγραφείς και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Οι απόψεις των συγγραφέων, όπως προκύπτουν μέσα από τα άρθρα τους, είναι προσωπικές και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις απόψεις της Διεύθυνσης. Η αναπαραγωγή μέρους ή όλου αυτής της έκδοσης, με οποιοδήποτε μέσο, απαγορεύεται χωρίς την άδεια των συγγραφέων και του εκδότη.

Στοιχεία Επικοινωνίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας.

Κολιάτσου 44, Κόρινθος, Τ.Κ.: 201 31

Email: mail@dipe.kor.sch.gr

Ιστοσελίδα εντύπου: dipe.kor.sch.gr

Εικόνα Εξωφύλλου: Δημοτικό Σχολείο Μάννας Κορινθίας. **Σχεδιασμός Εξωφύλλου:** Φούζας Γεώργιος

**Αριθμός ISSN: 2408-0594**

## Περιεχόμενα

Κατάλογος συγγραφέων.....	6
Εισαγωγικά Σημειώματα.....	7
Η κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι ως βάση διαφορετικών μορφών γραμματισμού.....	11
Μουσική και Δυσλεξία: Σχέση & Προοπτικές.....	20
Προϋποθέσεις υλοποίησης ποιοτικού έργου eTwinning.....	28
Η πολιτική οργάνωση στη Σπάρτη της αρχαϊκής και της κλασικής εποχής.....	38
Κίνητρα και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	43
«Η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή: Η εμβέλεια του έργου» .....	51
Μετασχηματισμός εννοιών μέσω ψηφιακών επιχειρηματολογικών χαρτών.....	57
Μουσική Ανάπτυξη και Δημιουργικότητα. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο.....	67
Ποιοτική – Ποσοτική Έρευνα και η συμβολή τους στην υπάρχουσα γνώση.....	76
Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών.....	86

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

### 6<sup>ο</sup> ΤΕΥΧΟΥΣ

Διαμαντής Φώτιος

Ζιάζιαρη Ελένη

Θεμελής Γιάννης

Κοτίνη Μαρία

Κουκουβέτσου Μαριλένα

Μίχου Περιστέρα

Παπαδοπούλου Γρ. Βασιλική

Τριανταφύλλου Ειρήνη

Φώτη Παρασκευή

Χανιώτη Μαρουσώ

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

### ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Με την ιδιότητα της Συντονίστριας της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού «Επιστημονική Επετηρίδα» θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συγγραφείς του 6<sup>ου</sup> τεύχους για την πολύτιμη συνδρομή τους.

Σκοπός του περιοδικού είναι να φέρει κοντά τον εκπαιδευτικό κόσμο, να προωθήσει το γόνιμο και δημιουργικό διάλογο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, να δώσει την δυνατότητα για έκφραση και ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών για επιστημονικά και εκπαιδευτικά θέματα, να θέσει βάσεις για προβληματισμό σχετικά με ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και σε κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής γενικότερα.

Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του περιοδικού μας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σ' έναν πολυδιάστατο ρόλο στην σύγχρονη, γεμάτη από προκλήσεις, κοινωνία.

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για την συνεργασία μας. Επίσης, ευχαριστώ πολύ την Αναπληρώτρια Συντονίστρια και τους κριτές, οι οποίοι μετά την διαδικασία ανασύστασης είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται σε όλη την Ελλάδα, για την ετοιμότητα και την εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων κατά την συνεργασία μας.

Εύχομαι η «Επιστημονική Επετηρίδα» να συνεχίσει το ταξίδι της στον κόσμο των ιδεών ανταποκρινόμενη στις ανάγκες ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βάια Μανώλη, ΜΔΕ

Συντονίστρια Συντακτικής Επιτροπής

## **ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ**

### **ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

Αγαπητοί αναγνώστες

Βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να εκφράσουμε, εκ μέρους της επιστημονικής επιτροπής, για έκτη φορά, τη βαθιά μας ικανοποίηση για την επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών της ηλεκτρονικής “on line” έκδοσης του περιοδικού μας “Επιστημονική Επετηρίδα”. Η έκδοση είναι καρπός της ενεργούς συμμετοχής, συμπαράστασης και ενθάρρυνσης, του ανανεωμένου ενδιαφέροντος, όλων των συντελεστών (αρθρογράφων, μελών συντακτικής και επιστημονικής επιτροπής, συναδέλφων της ΠΕ Κορινθίας), οι οποίοι με κέφι και όρεξη για δουλειά, ανταποκρίνονται στις καινούριες εκπαιδευτικές, επιστημονικές και πολιτισμικές ανάγκες της εποχής, στα νέα δεδομένα και τις απαιτήσεις, οι οποίες σηματοδοτούν έναν καινούριο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, περισσότερο σύνθετο και πιο καθοριστικό και σημαντικό για την κοινωνία.

Με την άρτια, επιμελή και σκληρή δουλειά, το περιοδικό μας αποτελεί ήδη ένα αξιόλογο αποθετήριο σκέψεων ιδεών και πρακτικών.

Η ενεργοποίηση και η συμβολή του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις προϋποθέτει αρτιότερη κατάρτιση και ενημέρωση πάνω στη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, ανάλυση νέων παιδαγωγικών θεωριών, ενημέρωση και κατανόηση νέων ενδεχομένως εκπαιδευτικών στόχων και εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς την αναγκαία, επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, καθώς σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία ορίζεται ως μια συνεχής διαδικασία μάθησης, η οποία επεκτείνεται από την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέχρι τη συνταξιοδότησή τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια πολυσύνθετη και πολύπλοκη περιοχή της διά βίου μάθησης, που δηλώνει την ανάγκη να αναγνωρίζεται ότι «οι σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευτικών είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ της ιστορίας της ζωής τους, της παρούσας φάσης της ανάπτυξής τους, του περιβάλλοντος, της τάξης, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται». Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι πολύ ευρύτερο από συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. Η επαγγελματική



ανάπτυξη αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και προσδιορίζεται από την προηγούμενη «μαθητεία» στο σχολείο, τη βασική εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο, την όποιας μορφής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτηση του εκπαιδευτικού.

Συνεπώς, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζεται με ευρύτητα και πολυσημία στον εκπαιδευτικό χώρο, για να περιγράψει κάθε διαδικασία ή δραστηριότητα που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαρκούς απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού, που αφορούν τόσο στον σύνθετο επαγγελματικό του ρόλο όσο και τη διδακτική πράξη. Στη διαδικασία αυτή συνυπολογίζεται και συμμετέχει το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου, που περιλαμβάνει σκέψεις, αντιλήψεις, ερμηνείες, πεποιθήσεις, αξίες, που επιδρούν και διαμορφώνουν την πρακτική του. Για πολλούς μελετητές η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται.

Διευρύνοντας τον παραπάνω ορισμό από την άποψη του εύρους των πηγών μάθησης, της χρονικής ακολουθίας και της συνέχειας, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει το σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών, που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά την περίοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας μέχρι την αφυπηρέτησή του από τον επαγγελματικό στίβο. Πρόκειται για το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και τις δραστηριότητες της μη-κατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται σταθερά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όλων των σύγχρονων χωρών τα τελευταία χρόνια, γιατί αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας για την προσωπική προαγωγή, την εισαγωγή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων και τον εκσυγχρονισμό γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο δάσκαλος μεταβάλλεται σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής. Η διαρκής εμπλοκή του δασκάλου σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί βραχυπρόθεσμα να συμβάλλει στην εισαγωγή μιας καινοτομίας ή στην υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού μέτρου, μακροπρόθεσμα όμως καλλιεργούνται οι προϋποθέσεις και οι νοοτροπίες που μεταβάλλουν τις έννοιες - διδασκαλία - μάθηση - συνεργασία - σε αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, της καθημερινής εργασίας της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου. Η επαγγελματική ανάπτυξη τότε γίνεται στρατηγική που δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον και τον επαγγελματικό τρόπο σκέψης, που διευκολύνει την υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι περίπλοκη διαδικασία, που απαιτεί ευρύτερη σύλληψη και αντίληψη για την δημιουργία ευνοϊκού πλαισίου μάθησης και ενεργού δράσης, η οποία προϋποθέτει διάθεση πόρων, ορθολογική κατανομή και χρήση τους, ευελιξία όρων εργασίας, ισχυρή και γενναϊόδωρη πολιτική κινήτρων, συνεχή υποστήριξη, συνεργατικό πλαίσιο ενεργητικής συμμετοχής και συναδελφικής αλληλεγγύης, διαφάνεια, αξιοκρατία, ανάληψη ρίσκου, πειραματισμό και δοκιμή.

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών:

- εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί αποτελεσματικά την εκπαιδευτική πράξη, και
- προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για διακριτική παρέμβαση στα δρώμενα του σχολείου.

Με τις σκέψεις αυτές, η έκδοση του περιοδικού μας μπορεί να εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία που συμπληρώνει, εμπλουτίζει και ανανεώνει την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποβλέποντας στη βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών μεθόδων μάθησης και στην περαιτέρω ανάπτυξη των πανεπιστημιακών επιστημονικών γνώσεων και πρακτικών, των επαγγελματικών και προσωπικών εμπειριών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων ώστε να είναι σε θέση να παιδαγωγούν και να παράγουν πλούσια μαθησιακά προϊόντα για τους μαθητές.

Έχουμε βάσιμες ελπίδες ότι το περιοδικό μας συμβάλλει γενικότερα στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας με κύριο άξονα την αναγνώριση, την υποστήριξη, την αξιοποίηση όλων, στο μετασχηματισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με όρους που εξασφαλίζουν εμπειρίες ουσιαστικής μάθησης και αγωγής, επικοινωνίας, συνεργασίας, σεβασμού και αποδοχής του άλλου, κοινωνικής αλληλεγγύης, ισότητας, αναγνώρισης.

Με ακλόνητη την πεποίθηση ότι το περιοδικό μας αποτελεί κόσμημα και στολίδι για τον εκπαιδευτικό κόσμο της Κορινθίας, ευχόμαστε ως επιστημονική επιτροπή, να είναι και τούτη τη φορά καλοτάξιδο.

Ο Συντονιστής της επιστημονικής επιτροπής  
Γκρίτζιος Βάιος, Σχολικός Σύμβουλος

# Η κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι ως βάση διαφορετικών μορφών γραμματισμού

Διαμαντής Φώτιος<sup>1</sup>

<sup>1</sup>PhD. Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ,  
Email: [difotios@gmail.com](mailto:difotios@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο εξετάζει το θρησκευτικό Λόγο εκλαμβάνοντάς τον ως μια κοινωνική πρακτική, η οποία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις δικές της κοινωνικές επιπτώσεις. Ο ίδιος, όμως, ο θρησκευτικός Λόγος, αποτελεί μέρος του ευρύτερου Λόγου, καθώς διαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται μέσα σε και μέσα από κοινωνικές πρακτικές, με τις οποίες και μέσα από τις οποίες τα κοινωνικά υποκείμενα συλλαμβάνουν και επικοινωνούν με έλλογο τρόπο τις ερμηνείες τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Επειδή, όμως, οι κοινωνικές πρακτικές σχετίζονται όλες σε κάποιο βαθμό με πρακτικές γραμματισμού, θεωρούμε σπουδαίο το να διερευνηθεί πώς η κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι μπορεί να αποτελέσει βάση για διαφορετικές μορφές γραμματισμού.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** θρησκευτικός Λόγος, κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι, θρησκευτικός γραμματισμός

## ABSTRACT

*This article examines the religious Discourse by considering it as a social practice, which has its own characteristics and its own social implications. The religious Discourse, however, is part of the wider Discourse, as it shapes and is shaped in and through social practices by which and through which the social subjects capture and communicate with rational manner their interpretations of social reality. However, since social practices all related to some extent with literacy practices, we consider it important to investigate how the social practice of religious could be the basis for different forms of literacy.*

**KEYWORDS:** *religious Discourse, social practice of religious, religious literacy*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας, παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον για δεδομένα που σχετίζονται με την κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι. Είναι γεγονός πως με έντονο τρόπο εμφανίζονται και αντιπαρατίθενται απόψεις που κάνουν λόγο για επάνοδο της πίστης, για θρησκευτική μόδα, για δίψα για το Θεό, για θρησκευτική αναγέννηση κ.ά. Την ίδια στιγμή τα ΜΜΕ παρουσιάζουν τη θρησκευτικότητα των ανθρώπων ως θέαμα, τονίζοντας πως η θρησκεία αποτελεί την αιώνια διαχρονική αξία, από την οποία θα πρέπει ν' αγκιστρωθούν οι άνθρωποι για να αποκτήσουν ταυτότητα και υπαρξιακό νόημα στη ζωή τους (Πατέλης, 1999; 2006). Σε τηλεοράσεις, περιοδικά, εφημερίδες, προπαγανδιστικά έντυπα, αλλά και μέσα από μία πληθώρα νέων βιβλίων με αξιώσεις επιστημονικότητας, προβάλλεται και τονίζεται η επανάκαμψη αυτή, ενώ ποικίλες φιλοσοφικές, ιστορικές, κοινωνιολογικές και άλλες μελέτες ασχολούνται μαζί της. Ενάντια, μάλιστα, σε μία εκδοχή της θρησκευτικής πίστης που θεωρεί ότι η θρησκευτική ιδεολογία δεν θα πρέπει να υπόκειται σε τέτοιες διεργασίες, οι μελέτες αυτές συμβάλλουν -είτε επικρίνοντας τις θρησκευτικές

πρακτικές είτε επιχειρώντας να τεκμηριώσουν και να θεμελιώσουν θεολογικά δόγματα στις σύγχρονες επιστήμες- σε μια διεπιστημονική προσέγγιση της θρησκευτικής πίστης (Μπιτσάκης, 2009). Πώς όμως προέκυψε αυτό το ενδιαφέρον;

Ο άνθρωπος, με δεδομένη τη θεώρηση ότι οι ρίζες του θρησκευτικού φαινομένου είναι κατά κύριο λόγο γνωσιολογικές και κοινωνικές και ότι η σχέση του με τη θρησκεία δεν υπαγορεύεται τόσο από τη σχέση που πιστεύει ότι αναπτύσσει με το Θείο αλλά από την αδυναμία του να ερμηνεύσει και να διαχειριστεί φυσικές και κοινωνικές δυνάμεις που στέκονται απέναντί του αλλότριες προκαλώντας του φόβο και ανασφάλεια, συχνά οδηγείται σε μορφές ιδεαλιστικής κοσμοθεώρησης, με ερμηνείες του κόσμου, στάσεις και συμπεριφορές, αντίθετες προς αυτές της επιστήμης (Γρηγορόπουλος, 1999). Κατά τον Ένγκελς η θρησκεία αποτελεί μια άμεση και συναισθηματική αντανάκλαση της συμπεριφοράς και της στάσης γενικά των ανθρώπων απέναντι σε φυσικές και κοινωνικές δυνάμεις που είναι γι' αυτούς ξένες, αλλά όμως κυριαρχούν απάνω τους (Engels, 1963). Οι άνθρωποι, εκλαμβάνοντας αυτές τις δυνάμεις ως αναπόφευκτες και απόλυτα κυρίαρχες, υποτάσσονται, ενώ τις θεωρούν υπερφυσικές, καθώς τις τοποθετούν πάνω και έξω από κάθε φυσική πραγματικότητα. Η πίστη, λοιπόν, στην ύπαρξη μιας υπερφυσικής πραγματικότητας που βρίσκεται πέρα και έξω από κάθε φυσική κατάσταση αποτελεί το ειδοποιό γνώρισμα της θρησκευτικής συνείδησης (Παυλίδης, 2003). Άρα, μια επιστημονική και φιλοσοφική θεώρηση της θρησκείας θα πρέπει να έχει ως προϋπόθεση την εξέταση και την ανάδειξη του ρόλου και της θέσης της θρησκείας ως κοινωνική πρακτική και να τη διερευνήσει ως ένα περίπλοκο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο αποτελεί μία ιστορικά προσδιορισμένη και ουσιαστική έκφραση του γίνεσθαι της κοινωνικής ολότητας (Πατέλης, 1999). Έτσι, παρατηρώντας και τις ιστορικές παλινδρομήσεις σε αυτό το ζήτημα και μάλιστα με ακραίες πολλές φορές μορφές, αλλά και με δεδομένη την τεράστια ανάπτυξη της επιστήμης και την αναμφισβήτητη πρόοδο της εκκοσμίκευσης, γεννάται το ερώτημα: ποιο είναι το σημερινό γίνεσθαι της κοινωνικής ολότητας που ευνοεί την επανάκαμψη της θρησκείας και πώς αυτό το γεγονός διαμορφώνει συνθήκες διαλεκτικής προσέγγισης και πρακτικών γραμματισμού; Ένα ερώτημα που για να απαντηθεί θα πρέπει να έχει ως αφετηρία τη θέση πως οι ακραίες μορφές ανορθολογισμού που παράγονται στην «επιστημονική» εποχή μας αποτελούν έκφραση της κρίσης των κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών και ειδικότερα των αδιεξόδων, της έλλειψης νοήματος, αλλά και της ανασφάλειας που σημαδεύει τη ζωή των ανθρώπων σε αυτές (Μπιτσάκης, 2003).

## **ΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ**

Ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του '70, εποχή η οποία θεωρείται ως απαρχή της θρησκευτικής αναβίωσης, έχουμε την εμφάνιση μιας έντονης διεθνούς οικονομικής κρίσης του καπιταλιστικού συστήματος, στοιχείο που διέψευσε την πίστη για αέναη δυνατότητα ευημερίας των δυτικών κοινωνιών. Μία πίστη που καλλιεργήθηκε εξαιτίας της μεγάλης οικονομικής ανάπτυξης και της ανόδου του βιοτικού επιπέδου στις προηγούμενες τρεις δεκαετίες στις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες, με την ταυτόχρονη ενίσχυση των αστικοδημοκρατικών θεσμών, αλλά και με την εμφάνιση νέων ανεξάρτητων κρατών, καθώς αυτά απαλλάχθηκαν από τα δεσμά της αποικιοκρατίας (Χαρίσης, 2005). Ειδικότερα, με κορύφωση αυτής της ανάπτυξης τα τέλη του '60 και τις αρχές του '70, κυρίως λόγω των έντονων κοινωνικών αγώνων εκείνης της περιόδου, αλλά και της επικράτησης μιας σχετικής ισορροπίας ανάμεσα στις Δυτικές κοινωνίες και σε αυτές του υπαρκτού σοσιαλισμού, διαμορφώθηκε ένα θετικό γενικό πλαίσιο στη διεθνή οικονομική και πολιτική κατάσταση, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως η χρυσή εποχή του κεϋνσιανισμού (Υφανέτ, 2010). Από τα μέσα, όμως, του '70 η κατάσταση αρχίζει να διαφοροποιείται, καθώς η αδυναμία πλέον της κοινωνικής αναπαραγωγής του κεφαλαίου οδήγησε σε μία κλασική κρίση υπερσυσσώρευσης, την οποία ο καπιταλισμός προσπάθησε να αναβάλλει -με δεδομένη όπως

πάντα την αδυναμία του στο να την επιλύσει- υποτάσσοντας και υποτιμώντας την εργασία, τις σχέσεις και τη ζωή των ανθρώπων προς όφελός του.

Έτσι, με αρχικό σημείο αφετηρίας τις ΗΠΑ και τη Μ. Βρετανία, έχουμε μια ιδεολογική, οικονομική και πολιτική αναστροφή σε νεοσυντηρητική και νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση, η οποία, ενάντια στις έως τότε καπιταλιστικές παραχωρήσεις-κατακτήσεις των κοινωνικών δικαιωμάτων και του κοινωνικού κράτους, προχωρεί στην υλοποίηση μέσα από αντιδραστικές πολιτικές που φτάνουν ακόμα και σε ανοιχτές στρατιωτικές επεμβάσεις, μιας ανελέητης επίθεσης απέναντι σε κοινωνικά δικαιώματα και θεσμούς, με στόχο να περιορίσει τις κατακτήσεις των εργαζομένων στα πλαίσια του κοινωνικού κράτους, αλλά και να θέσει στο περιθώριο τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες αστικές παραδόσεις (Χαρίσης, 2005). Σε αυτήν ακριβώς τη φάση, εμφανίζεται μια αναζωπύρωση της μεταφυσικής, με κύρια έκφραση τη θρησκεία, αλλά και μια σειρά από άλλες μορφές ανορθόλογων εκδηλώσεων. Πρόκειται, συνεπώς, για μορφές ανορθολογισμού που είναι απόρροια των οικονομικών κρίσεων των κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών, αλλά και όλων όσων ακολουθούν σε ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. (Γρηγορόπουλος, 1999; Μπιτσάκης, 2003; Χαρίσης, 2005). Μια διαπίστωση που γίνεται πλέον αποδεκτή από ένα μεγάλο φάσμα αναλυτών, αλλά συνήθως απολυτοποιείται και απομονώνεται ένα μόνο συγκεκριμένο πλαίσιο προσέγγισης, οπότε γίνεται λόγος για κρίση του τεχνικού πολιτισμού, για ηθική κρίση, για κρίση προτύπων, κ.ο.κ. Όμως, με δεδομένο ότι και στις προγενέστερες μεγάλες καπιταλιστικές κρίσεις, ιδίως σ' εκείνη της δεκαετίας του '30, εμφανίστηκε ανάλογη έξαρση της μεταφυσικής και του ανορθολογισμού, γίνεται εμφανής η ανάγκη αναζήτησης των βαθύτερων κοινωνικών αιτίων αυτής της έξαρσης.

## **Ο ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Η στροφή στο Λόγο, με την ανάδειξη των δημιουργικών χαρακτηριστικών του ως αποτελεσματικής κοινωνικής πρακτικής που έχει πραγματοποιηθεί εδώ και δεκαετίες στη φιλοσοφία και τις κοινωνικές επιστήμες, έχει ως αφετηρία τη διάκριση που γίνεται ανάμεσα στην έννοια του λόγου (discourse) και στους Λόγους (Discourses), όπου ο μεν πρώτος αναφέρεται στο πως η γλώσσα χρησιμοποιείται, εκ πρώτης όψεως, για να θεσπίσει δράσεις και ταυτότητες, ενώ οι δεύτεροι θεωρούν πως οι δράσεις και οι ταυτότητες σχεδόν ποτέ δεν θεσπίζονται μόνο μέσω της γλώσσας. Όταν, λοιπόν, ο λόγος συγχωνεύεται ολοκληρωτικά με μη γλωσσικό υλικό -όπως διαφορετικούς τρόπους σκέψης, δράσης, διάδρασης, σχηματοποίησης αξιών, χρησιμοποίησης συμβόλων κ.ά.- τότε εμπλέκονται οι Λόγοι (Gee, 1999). Όμως, ακόμα παραπέρα, επειδή οι κοινωνικές πρακτικές σχετίζονται όλες σε κάποιο βαθμό με παιδαγωγικές πρακτικές, άρα αρθρώνουν αλλά και αρθρώνονται μέσα σε και μέσα από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς Λόγους, μας οδηγούν στο να συμπεράνουμε ότι οι κοινωνικές πρακτικές του Λόγου διαπαιδαγωγούν-γραμματίζουν (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου, 2008; Μαρβάκης, 2010).

Έτσι, ακολουθώντας και τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου ο όρος γραμματισμός (literacy) αποτελεί την ερμηνευτική μήτρα για μια ευρύτερη γκάμα κοινωνικών πρακτικών, και στην περίπτωση του θρησκευτικού γραμματισμού (Alberts, 2007; Prothero 2007; Rosenblith & Bailey, 2008) αποδεχόμαστε την προσέγγισή του μέσα από τη βάση δύο διαφορετικών κατευθύνσεων: α) του λειτουργικού γραμματισμού και β) του κριτικού γραμματισμού. Ο λειτουργικός γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός και αναφέρεται κυρίως στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας, ενώ ο κριτικός γραμματισμός δίνει έμφαση και αυτός στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, τους οποίους, όμως, υποβάλλει σε κριτική ανάλυση. Σε αυτήν τη διάσταση, η στόχευση του κριτικού γραμματισμού είναι η ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, αλλά και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους, ενώ επισημαίνεται η ιδεολογική πλευρά των

πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (Μητσκοπούλου, 2001; Baynham 2002).

Στη βάση, λοιπόν, των ανωτέρω, αλλά και όσον αφορά την έννοια του θρησκευτικού γραμματισμού, θα πρέπει να σημειώσουμε πως αυτή εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια, κυρίως στη λειτουργική εκδοχή της, καθώς αποτελεί ένα ισχυρό κατασκεύασμα στη βάση κοινωνικών στοχεύσεων και απαιτήσεων που σε μια ορισμένη κοινωνία επιβάλλονται, ώστε τα άτομα να λειτουργούν στο πλαίσιο της. Ο Stephen Prothero, στο βιβλίο του με τον τίτλο «Religious Literacy», χρησιμοποιεί τον θρησκευτικό γραμματισμό στη λειτουργική του διάσταση κατ' αναλογία του πολιτιστικού γραμματισμού και προσδιορίζει το στόχο του λέγοντας πως είναι να βοηθήσει τους πολίτες να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή του έθνους και σε ένα κόσμο στον οποίο η θρησκεία μετράει (Prothero, 2007). Έτσι, θεωρεί πως ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι κάτι περισσότερο από το να γνωρίζει κάποιος για τη θρησκεία του άλλου, αν και αυτό θεωρείται σημαντικό βήμα. Το σπουδαίο είναι να μάθει κανείς να σέβεται τη θρησκεία των άλλων και να αντιλαμβάνεται τη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή (Rosenblith & Bailey, 2008).

Είναι, όμως, γεγονός, πως η νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική οπτική του γραμματισμού υιοθετώντας τον πολιτισμικό γραμματισμό ως απάντηση απέναντι στον πολιτισμικό σχετικισμό και την προοδευτική εκπαίδευση και προτάσσοντας την ικανότητα κατοχής ενός βασικού σώματος πληροφοριών, αναγκαίων για την επιβίωση του ατόμου στον σύγχρονο κόσμο, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες μοιράζονται διαφορετικές γνώσεις στο εσωτερικό τους, οι οποίες τελικά διευκολύνουν τη συγκρότηση κοινής κουλτούρας (Νικολούδης, 2010). Έτσι, ουσιαστικά, ο πολιτισμικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο θρησκευτικός γραμματισμός περιλαμβάνουν τη γνώση του κόσμου, ένα είδος πολιτισμικής γνώσης που ενώνει μια κοινότητα ανθρώπων. Μάλιστα, επειδή το όλο εγχείρημα τοποθετείται μεταξύ των επιπέδων των καθημερινών γνώσεων και των εξειδικευμένων-επιστημονικών εννοιών, θα υπάρξει η συγκρότηση ενός ενδιάμεσου πεδίου πολιτισμικής και θρησκευτικής γνώσης με το οποίο θα είναι εξοικειωμένος ο μέσος πολίτης και το οποίο θα βασίζεται σε πληροφορίες που αφορούν συνολικά την κυρίαρχη εθνική και θρησκευτική κουλτούρα και όχι τις επιμέρους τοπικές.

Στη βάση, λοιπόν, των προαναφερθέντων, και πάντα σε μία λειτουργική διάσταση, υποστηρίζεται η άποψη ότι ένας τύπος θρησκευτικού γραμματισμού που θα αποφεύγει τα λάθη της ομολογιακής και της μη ομολογιακής προσέγγισης, μπορεί και πρέπει να προωθηθεί σε κοινά σχολεία, όχι μόνο για να υπάρχει ένας συμβιβασμός, αλλά γιατί είναι απαραίτητος σε μια φιλελεύθερη εκπαίδευση (Carr, 2007). Σε αυτή, λοιπόν, την προοπτική, ο S. Prothero ακολουθώντας το παράδειγμα του πολιτιστικού γραμματισμού συγκροτεί λίστα πληροφοριών -ένα λεξικό θρησκευτικών όρων και εννοιών- εστιάζοντας σε πληροφορίες που έχουν νόημα τόσο στη χώρα του, αλλά και γενικότερα στον κόσμο, όπως βασικές ιστορίες, δόγματα, πρακτικές, σύμβολα, γραφές, κ.ά. των μεγαλύτερων θρησκειών, προκειμένου να μπορεί κάποιος να καταλαβαίνει και να συμμετέχει σε δημόσιες συζητήσεις που εμπεριέχουν στοιχεία από το χώρο των θρησκειών. Επομένως, ο θρησκευτικός γραμματισμός όπως και ο ευρύτερος πολιτισμικός γραμματισμός, στοχεύει στην ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου, ενώ υπογραμμίζεται η αποσύνδεση γραμματισμού και πολιτικής, καθώς θεωρείται ότι πρωταρχικός στόχος της οικουμενικής παιδείας θα πρέπει να είναι η ουδέτερη περιγραφή και παρουσίαση αρχών και εκδηλώσεων πολιτισμού.

## **Ο ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ**

Ο όρος *Κριτική Θεωρία της Θρησκείας* εμφανίστηκε από τον Rudolf Siebert, ο οποίος τον ανέπτυξε τις τελευταίες δεκαετίες εμπνεόμενος από το έργο της ύστερης περιόδου του Γερμανού φιλοσόφου και κοινωνικού επιστήμονα του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης M. Horkheimer (Siebert, 2005; 2006; Goldstein, 2008). Η *Κριτική Θεωρία της Θρησκείας* έχει τις αφετηρίες της στην *Κριτική Θεωρία της Κοινωνίας* –γνωστή ως Σχολή της Φρανκφούρτης- και συνδέεται με το έργο των θεωρητικών της εκπροσώπων, κυρίως των M. Horkheimer, T. Adorno, W. Benjamin, E. Bloch και J. Habermas, από τους οποίους αντλεί το πλαίσιο για μια κριτική κοινωνιολογία της θρησκείας (Goldstein, 2008). Στον πυρήνα της Κριτικής Θεωρίας βρίσκεται η σφαιρική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, με στόχο την ενότητα υποκειμένου και αντικειμένου. Η Κριτική Θεωρία, αποστρεφόμενη κλειστά ερμηνευτικά σχήματα, αναζητεί μεθόδους προσέγγισης και ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενάντια σε κάθε μορφή ντετερμινισμού, χωρίς προσχεδιασμούς και προκαθορισμένες λύσεις (Παπαδημητρίου, 2000; Stirk, 2000). Και ενώ υπάρχει επιφύλαξη για το αν κάτω από τον τίτλο Σχολή της Φρανκφούρτης θα μπορούσε να δοθεί ένας γενικός ορισμός γι' αυτό το φιλοσοφικό ρεύμα, καθώς συχνά δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητα της σκέψης των εκπροσώπων της σχολής, αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε είναι ότι σε μία τέτοια κατεύθυνση υπάρχει η ενασχόληση με ένα κοινό πυρήνα θεμάτων, όπως αυτό της θρησκείας, η επανάκαμψη των οποίων γίνεται ακόμα πιο έντονη, ιδιαίτερα από τη στιγμή που το πλαίσιο της διπλής αντιμετώπισης των παλαιότερων εκπροσώπων της σχολής, τόσο απέναντι στο θετικισμό όσο και απέναντι στο μεταφυσικό σκοταδισμό έχει ξαναγίνει σύγχρονο.

Έτσι, και σε αντίθεση με μια ευρύτερη πεποίθηση, η οποία υποστηρίζει ότι ο Μαρξισμός ως σχολή σκέψης έχει την τάση να αγνοεί τη θρησκεία, οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως και οι κλασσικοί του μαρξισμού, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θρησκεία (Mendieta, 2005; Goldstein, 2008). Ο ίδιος ο Marx, στην *Κριτική της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου* ξεκινούσε την εισαγωγή του με την παρατήρηση ότι η κριτική της θρησκείας είναι η προϋπόθεση για κάθε κριτική, ενώ συνέχιζε αναφέροντας πως η βάση της αντιθρησκευτικής κριτικής είναι ότι ο άνθρωπος κάνει τη θρησκεία και όχι η θρησκεία τον άνθρωπο (Marx, 1978). Ο Marx επηρεασμένος, όπως και ο Engels, από τον L. Feuerbach σημείωνε ότι αφού αποκαλύφτηκε η γήινη οικογένεια σαν το μυστικό της άγιας οικογένειας, πρέπει τώρα αυτή η ίδια η γήινη οικογένεια να υποβληθεί σε θεωρητική κριτική και να ανατραπεί στην πράξη (Marx, 1967). Στη βάση, λοιπόν, αυτής της αφετηρίας και με δεδομένο το ενδιαφέρον τους για το χριστιανική πίστη, άλλοι κλασσικοί του μαρξισμού, όπως για παράδειγμα ο Kautsky, είδαν σε αυτόν τα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού κινήματος με έντονα τα κομμουνιστικά χαρακτηριστικά (Kautsky, α.χ.), ενώ επαναστατικές εξεγέρσεις με θρησκευτικοκοινωνικό χαρακτήρα, όπως αυτή του Thomas Müntzer και των Γερμανών χωρικών το 1525, ερμηνεύτηκαν μέσα από το ίδιο πρίσμα (Engels, 1991).

Στη συνέχεια -ως διάδοχοι της παρακαταθήκης των κλασσικών του μαρξισμού- οι κριτικοί θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης προχώρησαν ακόμη περισσότερο τη μελέτη γύρω από το θρησκευτικό φαινόμενο, χαράσσοντας καινούριες ατραπούς. Σε αυτή τη διάσταση και ενώ ο Feuerbach και ο Marx έβλεπαν τη θρησκεία ως ανθρώπινη προβολή στο παρόν, αυτοί την είδαν και ως προοπτική του μέλλοντος (Μαντζαρίδης, 1996). Η «λαχτάρα για το Εντελώς Άλλο» ως μέρος της «αντίστροφης θεολογίας», που αναπτύχθηκε από τους W. Benjamin και T. Adorno και υιοθετήθηκε από τον Max Horkheimer, είναι ένα εννοιολογικό-σημασιολογικό και σημειωτικό στοιχείο, το οποίο δεν μπορεί να μεταφραστεί στον εγκόσμιο λόγο των ειδικών πολιτισμών και παρ' όλο που έγινε αντικείμενο κριτικής, διατηρήθηκε και αυξάνεται και εκπληρώνεται σε αυτό που κάποτε οι θρησκείες και οι φιλοσοφίες το αποκάλεσαν Αιωνιότητα, Ομορφιά, Ουρανό, Άπειρο, Θεό, Υπερβατικότητα, Ιδέα, Απόλυτο, Ύπαρξη (Siebert, 2005; 2006; Ott, 2006). Είναι αυτό που ο E. Bloch αποκαλεί «Όχι Ακόμα», το οποίο ενώ δεν είναι ορατό ούτε παροντικό, ωστόσο αναζητείται αδιάκοπα,

σε τέτοιο βαθμό ως να είναι το ουσιαστικό, αναπόφευκτο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου ορίζοντα (Green, 1969).

Η διάθεση των κριτικών θεωρητικών να διερευνήσουν το θρησκευτικό φαινόμενο και κατά συνέπεια το θρησκευτικό Λόγο, στη βάση της κληρονομιάς των κλασικών του μαρξισμού, αποτέλεσε στοιχείο που ανέδειξε νέες οπτικές και δυναμικές ερμηνείες, σε σχέση πάντα με τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά τεκταινόμενα της κάθε εποχής. Σε αυτή τη διάσταση, ο Horkheimer θεώρησε πως η θρησκεία έχασε τον κοινωνικό σκοπό της στο να αποτελέσει την ενεργή δύναμη για κοινωνική αλλαγή, επειδή πρόδωσε κάθε κριτική προφητική έννοια της υπέρβασης και της λαχτάρας για το «εντελώς άλλο» (Ott, 2006). Ειδικότερα, κατ' αυτόν, ο χριστιανισμός εγκατέλειψε την προφητική και μεσσιανική κριτική των υπαρχόντων και μετατράπηκε σε μια αφηρημένη κοινωνική λειτουργία ιδεολογικής νομιμοποίησης της καπιταλιστικής κοινωνίας. Πώς, όμως, αυτή η εγκατάλειψη βασικών αρχών της χριστιανικής πίστης και η ανάδειξη στη θέση τους ηθικιστικών πλαισίων, χρησιμοποιείται ως μηχανισμός ιδεολογικής στήριξης και νομιμοποίησης των κυρίαρχων εξουσιαστικών σχημάτων στην εποχή μας;

Είναι νωπές ακόμα οι μνήμες από τις χριστιανικές θρησκευτικές ομάδες που αναρριχήθηκαν με την προεδρία του G. Bush σε θέσεις κλειδιά στην κυβέρνηση των ΗΠΑ και οι οποίες κατέδειξαν με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο ότι όταν ο απόλυτος ηθικισμός αναμειγνύεται με τις πολιτικές, όχι μόνο παράγει ζηλωτές που πιστεύουν ότι έχουν το μονοπώλιο της αλήθειας, χωρίς να δείχνουν ανεκτικότητα απέναντι σε όσους δεν ασπάζονται τα δικά τους πιστεύω και τις δικές τους συμπεριφορές, αλλά η πίστη, ότι ο εκλεκτός τους είναι ένας απεσταλμένος του Θεού – στην προκειμένη περίπτωση ο G. Bush - για να πραγματοποιήσει το θέλημά του, να πολεμήσει το κακό και να προστατέψει το έθνος, οδηγεί την ανθρωπότητα σε επικίνδυνα μονοπάτια (Giroux, 2004; 2005) . Απέναντι, λοιπόν, σε αυτόν τον επικίνδυνο θρησκευτικό ανορθολογισμό αλλά και σε όσες άλλες εκδοχές θρησκευτικού Λόγου στηρίζουν ιδεολογικά καταπιεστικούς εξουσιαστικούς μηχανισμούς, είναι σπουδαίο να αναζητηθούν και να αναδειχθούν προφητικές θρησκευτικές παραδόσεις οι οποίες θα μπορούν να αποτελέσουν πηγή σε έναν ταξικό αγώνα ενάντια στη φτώχεια, στο ρατσισμό, στην ανισοκατανομή του πλούτου, στην καταστροφή του περιβάλλοντος και στην υποθήκευση του μέλλοντος των επόμενων γενεών στα ενδιαφέροντα και στην πλεονεξία των κυρίαρχων στρατιωτικών και πολιτικών ταξικών συνασπισμών (Giroux 2004). Σε αυτή την προοπτική, ο ξεκάθαρος λόγος του E. Bloch ότι «*εκεί όπου υπάρχει Ελπίδα, υπάρχει στην πραγματικότητα θρησκεία*» αποτελεί οδοδείκτη για το που θα πρέπει να αναζητήσουμε αυτές τις προφητικές θρησκευτικές παραδόσεις (Green, 1969). Αυτή, όμως, η ελπίδα, θα πρέπει να θεωρείται ως μια δομική συνθήκη του παρόντος παρά ως μια υπόσχεση για το μέλλον και η οποία -ως ένα μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής, που αναγνωρίζει τις κοινωνικές, οικονομικές, πνευματικές και πολιτιστικές συνθήκες του παρόντος– θα μπορεί να καθοδηγεί τους ανθρώπους στο να διαβάζουν κριτικά τον κόσμο, να είναι κοινωνικά υπεύθυνοι και να δρουν σε αυτόν, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για δικαιοσύνη σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους (Giroux, 2005).

## **ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Οι Κριτικοί Θεωρητικοί άσκησαν έντονη κριτική στην ιδεολογική κυριαρχία του Διαφωτισμού αναδεικνύοντας τις αντιθέσεις μεταξύ των υποσχέσεών του για ισότητα, ελευθερία και αδελφσύνη, καθώς στην πράξη ορθολογικές πρακτικές στάθηκαν αιτία για καταπίεση, φτώχεια, αποξένωση και ταπείνωση. Έτσι, νέες μορφές τυραννίας αντικατέστησαν τη μοναρχία και δημιουργήθηκαν νέες ιεραρχίες, ενώ ο ανταγωνισμός σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής οδήγησε σε εξασθένηση των κοινωνικών δεσμών (Langman, 2005; Landskow, 2005). Οι Horkheimer και Adorno



γράφοντας από κοινού κατά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και προσπαθώντας να εξηγήσουν γιατί η ανθρωπότητα, αντί να εισέλθει με τον Διαφωτισμό σε μια πραγματικά ανθρώπινη κατάσταση, βυθίστηκε μέσα σε ένα νέο είδος βαρβαρισμού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτό φαίνεται να έχει θεμελιωθεί σε μια ιστορική και μοιραία διαλεκτική που σχετίζεται με την κυριαρχία στην φύση και την κοινωνία. Είναι η διαλεκτική σχέση του μύθου με τον Διαφωτισμό, η οποία καταλήγει σε μια παραδοξότητα: ο μιν μύθος να έχει διαφωτιστεί αλλά και ο ίδιος ο Διαφωτισμός να έχει μετατραπεί σε μυθολογία (Horkheimer, 1987; Horkheimer & Adorno, 2002).

Ο Διαφωτισμός με τον εξορθολογισμό υποσχέθηκε χειραφέτηση από τις δεισιδαιμονίες, την άγνοια, το δογματισμό, τη θρησκεία και την τυραννία της απολυταρχίας. Η πίστη ότι με τον Λόγο και τις επιστήμες οι άνθρωποι θα χειραφετούνταν και θα ήταν ελεύθεροι για να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους, απετέλεσε το νέο μύθο. Και ενώ πολλοί απέρριπταν τη χωρίς συναίσθημα ψυχρή λογική του -όπως ο ρομαντισμός- ο Marx ήταν ανάμεσα στους πρώτους που ανέδειξε τη διαλεκτική του σημασία. (Langman, 2005). Ο Διαφωτισμός, ως ιδεολογική έκφραση του καπιταλισμού, ενώ είχε υποσχεθεί ότι με το τέλος της υποστήριξης της θρησκείας στην απολυταρχία θα οδηγούσε την ανθρωπότητα στο να κερδίσει την ελευθερία της, εντέλει έδωσε τη δυνατότητα στο να εμφανιστούν νέες, πιο ύπουλες μορφές κυριαρχίας και ελέγχου, όπως η λογική της μισθωτής εργασίας, η εμπορευματοποίηση των πάντων, η ιδιωτική περιουσία, κ.ά., οι οποίες κατόρθωσαν να παραμείνουν αδιαφανείς μέσω της ιδεολογίας. Η φύση έγινε απλά μια αντικειμενική πραγματικότητα και οι άνθρωποι εξαγόρασαν την αύξηση της κυριαρχίας τους πάνω σ' αυτήν με αποξένωση από το αντικείμενο της εργασίας τους. Ο Διαφωτισμός στη σχέση του απέναντι στα πράγματα φέρθηκε όπως οι δικτάτορες απέναντι στους ανθρώπους. Τα γνώρισε μόνο στο βαθμό που μπορούσε να τα διαχειριστεί (Horkheimer & Adorno, 2002). Ως αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς ήταν η ανάδειξη απολυταρχικών καθεστώτων, με κορύφωση την εμφάνιση στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα του φασισμού.

Την ίδια, όμως, στιγμή, και ο μαρξισμός -ως πολιτικοοικονομικό σύστημα αλλά και ως αντίπαλο δέος του καπιταλισμού- κινδύνεψε να βρεθεί στο περιθώριο, εξαιτίας της κατάληξης που είχαν οι προσπάθειες για την εφαρμογή κομμουνιστικών συστημάτων, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, (Landskow 2005). Σε μια τέτοια διάσταση, οι θέσεις των Κριτικών Θεωρητικών, όπως του W. Benjamin, του E. Bloch, αλλά και λιγότερο γνωστών, όπως του P. Massing, για μια σύνθεση του μαρξισμού με κάποιο είδος πνευματικής κατεύθυνσης ίσως να ακούγονται επίκαιρες όσο ποτέ άλλοτε. Ειδικότερα, στις μέρες μας, με την παγκοσμιοποίηση και τις ταχείες πολιτικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλά και τις συνακόλουθες κρίσεις, υπάρχει μια επανάκαμψη του θρησκευτικού φαινομένου, ιδίως με τη μορφή του θρησκευτικού φανατισμού, καθώς φονταμενταλιστικές εκδοχές του Χριστιανισμού, του Ισλαμισμού, του Ιουδαϊσμού και του Ινδουισμού γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη (Langman, 2005). Κάτω, λοιπόν, από αυτό το πρίσμα, κρίνεται πολύ σπουδαία η ανάδειξη ενός κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος θα σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα θα αναδείξει τα είδη εκείνα της θρησκευτικής πνευματικότητας που είναι συμβατά με την μαρξιστική κοσμοθεωρία, σε μια αναγκαία κατεύθυνση συστράτευσης για τον εξανθρωπισμό της κοινωνίας (Goldstein, 2008). Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντική -σε σχέση πάντα με το θρησκευτικό φαινόμενο- η συνέχιση της παρακαταθήκης τόσο των κλασικών του μαρξισμού όσο και των κριτικών θεωρητικών, ειδικά από τη στιγμή που οι αναλύσεις τους απουσιάζουν από τις λίστες της κοινωνιολογίας της θρησκείας και από τα πλαίσια με τα οποία αυτή οργανώνει τις αναλύσεις που διεξάγει.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως η κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι αποτελεί μεν ένα ενιαίο σύνολο στο οποίο συνενώνονται γλωσσικά με μη γλωσσικά υλικά, όπως διαφορετικοί τρόποι σκέψης, δράσης, διάδρασης, σχηματοποίησης αξιών, συναισθημάτων, πεποιθήσεων και χρησιμοποίησης συμβόλων, εργαλείων και αντικειμένων στους κατάλληλους τόπους και χρόνους, αλλά την ίδια στιγμή εμπεριέχει συγκεκριμένους τρόπους θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας και σχετίζεται με διάφορους τύπους δράσης των ανθρώπων. Σε αυτήν τη βάση, αλλά και με δεδομένη τη διαλεκτική της σχέση με την κοινωνική δομή, η κοινωνική πρακτική του θρησκευέσθαι δίνει όχι μόνο ερμηνεία του κόσμου, αλλά κατά κάποιον τρόπο τον εκφράζει, αποτελώντας και οικοδομώντας το νόημά του. Έτσι -ακολουθώντας και τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου ο όρος γραμματισμός αποτελεί την ερμηνευτική μήτρα για μια ευρύτερη γκάμα κοινωνικών πρακτικών- η έννοια του θρησκευτικού γραμματισμού τόσο στη λειτουργική της διάσταση όσο και στην κριτική της έρχεται στο να αποτυπώσει το πώς οι διάφορες εκφάνσεις της συγκεκριμένης κοινωνικής πρακτικής νοηματοδοτούν αλλά και ερμηνεύουν το κοινωνικό γίνεσθαι. Και εάν το αίτημα του θρησκευτικού γραμματισμού στη λειτουργική του διάσταση στοχεύει στη δημιουργία πολιτών με θρησκευτική αυτοσυνειδησία και δεκτικότητα στον διάλογο με το διαφορετικό, στην κριτική του εκδοχή ζητούμενο είναι η ευαισθητοποίηση των πολιτών απέναντι στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών θρησκευτικού γραμματισμού, αλλά και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η οποία θα πρέπει να εστιάζει στην ιδεολογική πλευρά των πρακτικών του θρησκευτικού γραμματισμού και στο πώς αυτές διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις που είναι συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

- Γρηγορόπουλος, Δ. (1999). Οι κοινωνικές αιτίες της επιστροφής της θρησκείας. *Ουτοπία*, 34, 79-86. Αθήνα: Τόπος.
- Μαντζαρίδης, Ι. Γ. (1996). *Ορθόδοξη Θεολογία και Κοινωνική Ζωή*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μαρβάκης, Α. (2010). *Πρακτικές του Λόγου ή Παράγοντας κοινωνική πραγματικότητα με το Λόγο*. Θεσσαλονίκη: Αδημοσίευτο.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 2 Νοέμβρη 2017, από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html)
- Μπιτσάκης, Ε. (2003). *Δρόμοι της Διαλεκτικής*. Αθήνα: Άγρα.
- Μπιτσάκης, Ε. (2009). *Από την Πύρα στον Άμβωνα*. Αθήνα: Τόπος.
- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. Διδακτορική διατριβή υποβληθείσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός: Εισαγωγή στο Φυλετικό Μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατέλης, Δ. (1999). Η Θρησκεία ως Μορφή Κοινωνικής Συνείδησης. *Ουτοπία*, 34, 99-123. Αθήνα: Τόπος.
- Πατέλης, Δ. (2006). Περί *Θρησκείας και Θρησκευτικών* προτύπων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 145, 66-85. Αθήνα: Εστία.
- Παυλίδης, Π. (2003). Κοινωνικό Ιδεώδες: Μεταξύ Θρησκείας και Επιστήμης. *Ουτοπία*, 55, 119-137. Αθήνα: Τόπος.
- Σπινθηρόπουλος, Χ., Χοροζίδου, Σ. (2008). *Η παρουσίαση του νέου βιβλίου ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού στον Τύπο. Κριτική Ανάλυση Λόγου σε δημοσιεύματα δύο εφημερίδων*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.
- Υφανέτ (2010). Σημειώσεις για την καπιταλιστική κρίση. *Factory: Επιθεώρηση για τους Μητροπολιτικούς Ανταγωνισμούς*, 1, 4-7. Θεσσαλονίκη: Υφανέτ.
- Χαρίσης, Α. (2005). *Θρησκεία και πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

### **Ξενόγλωσση**

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: GmbH.

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, D. (2007). Religious Education, Religious Literacy and Common Schooling: a Philosophy and History of Skewed Reflection. *Journal of Philosophy of Education*, v. 41, n. 4, 659-673. Ανακτήθηκε 2 Νοέμβρη 2017, από: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118533472/PDFSTART>
- Engels, F. (1963). *Αντι – Ντύρινγκ*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Engels, F. (1991). *Ο πόλεμος των χωρικών στη Γερμανία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Giroux, A. H. (2004). Beyond Belief: Religious Fundamentalism and Cultural Politics in the Age of George W. Bush. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, v. 4, 415-424. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Giroux, A. H. (2005). The Passion of the Right: Religious Fundamentalism and the Crisis of Democracy. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, v. 5, 309-317. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Goldstein, S. W. (2008). *Teaching Sociology of Religion from a Marxist Perspective*. Ανακτήθηκε 2 Νοέμβρη 2017, από: [https://docuri.com/download/teaching-sociology-of-religion-from-a-marxist-perspective-revised\\_59c1cf83f581710b2863e3c4\\_pdf](https://docuri.com/download/teaching-sociology-of-religion-from-a-marxist-perspective-revised_59c1cf83f581710b2863e3c4_pdf)
- Green, R. (1969). Ernst Bloch's Revision of Atheism. *The Journal of Religion*, v. 49, n. 2, 128-135. Chicago: The University of Chicago Press.
- Horkheimer, M. (1987). *Η Έκλειψη του Λόγου*. Αθήνα: Κριτική.
- Horkheimer, M. & Adorno, W. T. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. California: Stanford University Press.
- Kautsky K. (α.χ.). *Η Καταγωγή του Χριστιανισμού*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Landskow, N. G. (2005). Marxist Class-Cultural Spirituality in Theory and Practice. *Critical Sociology*, v. 31, n. 1-2, 213-241. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Langman, L. (2005). The Dialectic of Unenlightenment: Toward a Critical Theory of Islamic Fundamentalism. *Critical Sociology*, vol. 31, n. 1-2, 243-279. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marx, K. (1967). *Θέσεις για τον Φόιερμπαχ*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Marx, K. (1978). *Κριτική της Εγγελιανής φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Mendieta, E. (2005). Religion as Critique: Theology as Social Critique and Enlightened Reason. In Mendieta E. (ed.), *The Frankfurt School on Religion*, 1-20. London & New York: Routledge.
- Ott, M. (2006). The Notion of the Totally “Other” and its Consequence in the Critical Theory of Religion and the Rational Choice Theory of Religion. In Goldstein W. (ed.), *Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice*, 61-114. Leiden Boston: Brill.
- Prothero, S. (2007). *Religious Literacy: What Every American Needs to Know—and Doesn't*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Rosenblith, S. & Bailey, B. (2008). Cultivating a Religiously Literate Society: Challenges and Possibilities for America's Public Schools. *Religious Education*, Vol. 103, n. 2, 145 – 161. London & New York: Routledge.
- Siebert, J. R. (2005). The Longing for the Totally Other. *Critical Sociology*, v. 31, n. 1-2, 57-113. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Siebert, J. R. (2006). Toward a Dialectical Sociology of Religion: A Critique of Positivism and Clerico-Fascism. In Goldstein S. W. (ed.), *Marx, Critical Theory, and Religion: A Critique of Rational Choice*, 61-114. Leiden Boston: Brill.
- Stirk, P. (2000). *Critical Theory, Politics, and Society: An Introduction*. London: Pinter.

# Μουσική και Δυσλεξία: Σχέση & Προοπτικές

Ελένη Ζιάζιαρη<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Μουσικός Ειδικής αγωγής - 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης  
E-mail: [elliziazari@gmail.com](mailto:elliziazari@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και της σχέσης τους με την μουσική εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην δυσλεξία, η οποία προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο εν λόγω πεδίο, λόγω των ομοιοτήτων και των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στην γλώσσα και την μουσική. Αρχικά, μελετάται η μουσική ως εκπαιδευτικό μέσο σε περιπτώσεις μη δυσλεκτικών ατόμων και, κυρίως, ως μέσο αντιμετώπισης της δυσλεξίας και άλλων μαθησιακών δυσκολιών. Η ανασκόπηση εμβαθύνει μέσα από μελέτες περίπτωσης, αλλά και με την ενδελεχή μελέτη ερευνών που ασχολούνται με την επίδραση της μουσικής στο μέσο τυπικό άτομο αλλά και στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, εξετάζεται η χρήση της μουσικής ως διαγνωστικό, ή ακόμα και προβλεπτικό, εργαλείο για τη δυσλεξία και, γενικότερα, για τις μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, μελετάται η εφαρμογή μουσικών προσεγγίσεων για την βελτίωση των ακουστικών και γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και μη.

**ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μουσική, Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες.

## ABSTRACT

Many studies have focused on the area of learning disabilities and the interaction between them and music education. The current research focuses on dyslexia, which has been an interesting issue in the field, because of the similarities and differences between language and music. At first, music as a teaching means in cases of non-dyslexic individuals, is investigated, and more importantly, as a treatment for dyslexia. The review deepens through case studies, as well as through detailed studies on the influence of music on the average normal individual and to individuals with learning disabilities as well. Additionally, music as a diagnostic tool or even predictability factor for specific learning difficulties is examined. Finally, the application of music approaches aiming to improve the auditory and cognitive skills of individuals with learning difficulties or not is discussed.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τις διάφορες εναλλακτικές προσεγγίσεις και έρευνες πάνω στο τομέα της ενίσχυσης της γλωσσικής ανάπτυξης και ειδικότερα στα άτομα με γλωσσικές δυσκολίες επιλέχθηκε η μουσική. Όμως, για να γίνει κατανοητό γιατί η μουσική μπορεί να επιλεγεί ως μέσο ενίσχυσης της γλωσσικής ανάπτυξης, πρέπει να εξεταστούν τα κοινά σημεία, αλλά και οι διαφορές ανάμεσα στη γλώσσα και τη μουσική, καθώς και γιατί αυτές μπορούν να αναπτυχθούν παράλληλα εξίσου καλά ή να υποστηρίξει η μουσική την γλωσσική αντίληψη και ανάπτυξη.

Κοινά σημεία που παρουσιάζονται σε αυτούς τους δύο γνωστικούς τομείς, μπορεί να εμφανίζονται και σε άλλους. Όμως, η γλώσσα και η μουσική μοιράζονται τις ίδιες αισθήσεις για την αντίληψη και την έκφραση. Στη γλώσσα (εδώ εξαιρούνται όλες οι νοηματικές γλώσσες) όπως και στη μουσική χρησιμοποιείται η αίσθηση της ακοής, που κρίνεται απαραίτητη για την ορθή ακουστική επεξεργασία και εν τέλει την αντίληψη των μουσικών και γλωσσικών φράσεων. Στα δύο συστήματα πρέπει να γίνει αντιληπτός ο χρόνος, το μήκος,

το εύρος της κάθε ακουστικής αναπαράστασης και να προβούν στην ίδια διαδικασία μάθησης των εκάστοτε μουσικών ή γλωσσικών μοτίβων ( Tierney & Kraus, 2013; Magne et al., 2006).

Πέραν της ακοής, οι δυο τους μοιράζονται την κίνηση με κοινό ή διαφορετικό τρόπο. Στη γλώσσα η κίνηση αφορά τη στοματική κοιλότητα και τα όργανα που διαχειρίζονται την κίνηση του αέρα (διάφραγμα, μύτη, γλωττίδα κ.α.) (Tserdanelis & Wong, 2004). Στη μουσική, αν ληφθεί υπόψη το τραγούδι μοιράζονται ακριβώς την ίδια μορφή κίνησης, αλλά με συνειδητό έλεγχο της κίνησης από τον τραγουδιστή. Η εξάσκηση και η παραγωγή μουσικής από κάποιο μουσικό όργανο πραγματοποιείται μέσω της κίνησης των μυών του σώματος (πχ κίνηση ενός χεριού στο κράτημα & της ρυθμικής επαφής του με το μουσικό όργανο) (Jackendoff, 2009; Magne et al., 2006).

Μία ακόμα αίσθηση που διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στο γλωσσικό και μουσικό σύστημα είναι η όραση (Magne et al., 2006). Και στα δύο συστήματα υπάρχουν κώδικες που πρέπει να γίνουν αντιληπτοί από το υποκείμενο. Κάθε σύμβολο έχει τη δική του φωνολογική αντιστοιχία και στους δύο κώδικες. Δηλαδή υπάρχει μία συγκεκριμένη ονομασία για κάθε γράμμα ή νότα και ακόμα σημαντικότερα, συγκεκριμένος τρόπος αναπαραγωγής του από το ανθρώπινο σώμα, πχ η συγκεκριμένη τοποθέτηση του γράμματος /κ/ στη στοματική κοιλότητα και ο αντίστοιχος χειρισμός του αέρα (Tserdanelis & Wong, 2004). Στη μουσική αντίστοιχα η αναπαραγωγή της νότας, έχει συγκεκριμένη συχνότητα, τρόπο αναπαραγωγής στο τραγούδι- σωστός χειρισμός του αέρα και της στοματικής ή ρινικής κοιλότητας. Εδώ λοιπόν, θα μπορούσε να γίνει κατανοητή η έννοια της φωνολογικής ενημερότητας στην ανάγνωση και των δύο τομέων (Tierney & Kraus, 2013). Δηλαδή, η αναγνώριση κάθε νότας ή γράμματος και η αντιστοιχία της με ένα συγκεκριμένο ήχο.

Άλλες γνωστικές και εκτελεστικές λειτουργίες που μοιράζονται πέραν της αντίληψης, είναι η μίμηση, η μνήμη και η ανάπτυξη στρατηγικών για την πιο εύκολη επεξεργασία, μάθηση ή/και αποθήκευση της εκάστοτε ακουστικής αναπαράστασης. Στους δύο αυτούς τομείς πρέπει να υπάρχει η ικανότητα της ταυτόχρονης επεξεργασίας & προσωρινής αποθήκευσης των πληροφοριών (μιλάμε λοιπόν για την εργαζόμενη μνήμη), της προσοχής, της πρόβλεψης αυτού που θα επακολουθήσει και της ικανότητας της μίμησης. Το περιβάλλον και των δύο εξυπηρετείται από την οικειότητα και την ύπαρξη «κανονικοτήτων», δηλαδή κανόνων για την ευκολότερη επεξεργασία πάνω στην ήδη υπάρχουσα γνώση και πρόβλεψη. Επί παραδείγματι το τέλος μίας μουσικής φράσης με μία από τις αναμενόμενες μουσικές πτώσεις (ειδικά καταληκτικές), ακόμη η ένταση της φωνής -ή μελωδίας- στο τέλος της φράσης ή ακόμα η ακολουθία ενός συγκεκριμένου φθόγγου έπειτα από κάποιον άλλο (Jackendoff, 2009; Tierney & Kraus, 2013; Clarke, 2005). Η ανάγκη συνύπαρξης της μνήμης, της προσδοκίας, του κινητικού μηχανισμού (στόματος & σώματος), της προσοχής, της όρασης και άλλων εκτελεστικών & γνωστικών μηχανισμών, μας βοηθά να καταλάβουμε την ανάγκη συνεργασίας πολλών παραγόντων, ή ακόμα κι άλλων υποκειμένων, προκειμένου να δημιουργηθεί ο λόγος ή η μουσική.

Σε μία έρευνα των Brown et al. (2006) έγινε παρατήρηση της δραστηριότητας του εγκεφάλου μέσω ηλεκτρομαγνητικής τομογραφίας κατά το άκουσμα μουσικών φράσεων και γλωσσικών προτάσεων. Μελετήθηκαν λοιπόν οι περιοχές που ενεργοποιούνταν κατά το άκουσμα, καθώς και όταν ζητούνταν από τα υποκείμενα να συνεχίσουν τη μουσική φράση ή πρόταση. Αυτά τα ευρήματα βοήθησαν στην επιβεβαίωση των επικαλυπτόμενων περιοχών για την μουσική παραγωγή και ομιλία, καθώς και των δεξιοτήτων που ομοιάζουν (σύνταξη, σημασιολογία, τονισμό κ.α). Υπάρχει λοιπόν μία σχεδόν ιδανική ταύτιση στην εγκεφαλική ενεργοποίηση κατά την εκτέλεση των δύο έργων.

Δραστηριοποιούνται και στις δύο δοκιμασίες: ο πρωτογενής κινητικός φλοιός & η δευτερογενής κινητική περιοχή, η περιοχή Broca, η πρόσθια περιοχή της νήσου του Reil, η πρωτογενής & δευτερογενής ακουστική περιοχή (έλικα Heschl), κροταφικός λοβός, τα βασικά γάγγλια (είναι υπεύθυνα για τη δραστηριότητα των κινητικών διαδρομών &

καταστέλλουν κάθε είδους ανεπιθύμητη κίνηση), ο θάλαμος -βρίσκεται στη βάση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων και αποτελεί σταθμό και κέντρο επιλογής των αισθητικών ερεθισμάτων (Λαζαρίδης, 2000)- και το οπίσθιο μέρος της παρεγκεφαλίδας- είναι υπεύθυνη για τη διατήρηση της ισορροπίας & τη στάση του σώματος και για την ρύθμιση των μυών (Τσακρακλίδης, 2008; Blinowska & Durka, 2006).

Σύμφωνα λοιπόν με την έρευνα των Brown et al. (2006) και αρκετές ακόμη διαχρονικές και μη μελέτες (Tallal & Gaab, 2006; Strait et al., 2010; Magne et al. 2006; Tierney & Kraus, 2013; Fernandez et al., 2004; Price & Crinion, 2005), που παρατήρησαν τις εγκεφαλικές περιοχές που ενεργοποιούνται κατά την διάρκεια γλωσσολογιών και μουσικών έργων, βρέθηκε ότι και για τα δύο έργα χρησιμοποιούνταν οι φλοιώδεις περιοχές και από τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια. Ιδίως όταν δυσλειτούργουσε το κύριο ημισφαίριο της γλώσσας, δηλαδή το αριστερό, ενεργοποιούνταν το δεξί. Πιο αναλυτικά οι περιοχές που μοιράζονταν ήταν: (1) Οι ακουστικές περιοχές BA 41/42, δηλαδή η περιοχή που πραγματοποιείται η πρωτογενής και δευτερογενής ακουστική επεξεργασία, καθώς και (2) η BA4, δηλαδή η κινητική παραγωγή για τη φώνηση. Οι περιοχές που λειτουργούσαν παράλληλα και για τα δύο έργα και εν μέρει επικαλύπτονταν είναι η περιοχή που αφορούν την φωνολογική αναπαραγωγή και συγκεκριμένα, (1) η BA22 (αισθητηριακή βάση) που αφορά τη φωνολογία/σημασιολογία και (2) οι BA 44/45, που αφορούν την κινητική αναπαραγωγή, τη συντακτική/φωνολογική επεξεργασία και την επεξεργασία μουσικών φράσεων. Οι περιοχές που έδειξαν να διαφέρουν, αφορούν τη σημασιολογική και συντακτική επεξεργασία (BA 20, 21, 38, 39, 40).

Η μουσική λειτουργία λοιπόν εμφανίζει πολλές ομοιότητες στο γνωστικό και νευρολογικό κομμάτι με τη γλωσσική λειτουργία. Παρουσιάζουν όμως σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους στη σημασιολογία/σημασιολογικό περιεχόμενο, αλλά ωστόσο υπάρχουν ενδιαφέροντες παραλληλισμοί στη γραμματική & τονισμό στη γλώσσα, με το τόνο/τονισμό της φωνής κατά τη μελωδία (Brown et al., 2006).

Σχετικά τώρα με τη ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης μέσω μουσικής, η διεθνής βιβλιογραφία και τα πειραματικά ευρήματα των Brown et al. (2006), Magne et al. (2006), Tierney & Kraus (2013), Habib et al. (2010), Tallal & Gaab, (2006), Bringas et al. (2016), Strait et al. (2009), Forgeard et al. (2008), Habib & Besson (2009) έδειξαν ότι τα άτομα που ασχολούνται με τη μουσική φαίνονται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενεργοποίηση των αμφίπλευρα εγκεφαλικών περιοχών σχετικών με τα γλωσσικά & μουσικά έργα. Τα ευρημάτων των Forgeard et al. (2008), που υποστηρίζουν ότι οι μουσικοί -είτε τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα, είτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν υψηλές επιδόσεις σε γλωσσικά έργα (κυρίως ανάγνωση). Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες: (α) η μουσική μπορεί να ενεργοποιήσει τα εγκεφαλικά κυκλώματα που χρησιμοποιούν γλώσσα & μουσική- τα κοινά, (β) να έχει θετική επιρροή στην χρονική/ρυθμική αντίληψη των ήχων (γλωσσικών και μη) και (γ) να συμβάλλει στην καλύτερη απόδοση των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες.

### **Πιθανά προβλήματα ατόμων με γλωσσικές δυσκολίες**

Τα άτομα με γλωσσικές δυσκολίες μάθησης μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα στους τομείς της γενικής αντίληψης, της μνήμης, της προσοχής ή/και στις κινητικές δομές της άρθρωσης. Το κυρίαρχο πρόβλημα στα άτομα αυτά, είναι το πρόβλημα στη κεντρική ακουστική επεξεργασία, η οποία συμβάλλει στην επεξεργασία των χρονικών αλλαγών στις ακουστικές αναπαραστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική παθογένεια των δυσλεκτικών ατόμων, πλήττει την τη προφορική μνήμη, για την γρήγορη χρονική επεξεργασία των ακουστικών ερεθισμάτων. Για την ευχέρεια στην ανάγνωση ή την ορθή φώνηση δύσκολων λέξεων απαιτείται αρχικά η φωνολογική ενημερότητα, που αναγνωρίζει και αναπαράγει το φθόγγο/νότα. Όμως, η δυσλειτουργικότητα της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης, είτε αφορά αυτή καθαυτή, είτε

προέρχεται από τα φωνολογικά ελλείμματα σε αυτόν τον πληθυσμό, δυσχεραίνει την γρήγορη αποκωδικοποίηση της ακουστικής ή οπτικής παραγωγής τους (Smith-Spark & Fisk, 2007; Schuchardt et al., 2008; Krommyda et al., 2008; Kibby et al., 2004).

### **Η μουσική ως μέσο ενίσχυσης**

Σίγουρα η επανάληψη και η επίμονη εξάσκηση σαν μέθοδος παρέμβασης, για την καλύτερη ακουστική επεξεργασία και φωνολογική επίδοση των πληθυσμών με τα ανάλογα προβλήματα, μπορεί να συμβάλει στην κάποια βελτίωση αυτών. Όμως, ανεξαρτήτως της φύσεως του προβλήματος, τα παιδιά με τη μουσική εκπαίδευση βελτίωσαν την ακουστική επεξεργασία μουσικών και μη ερεθισμάτων, είχαν ταχύτερη ωρίμανση στις ακουστικές ανταποκρίσεις, την ακουστική προσοχή, καλή συσχέτιση μουσικής & γλωσσικής επίδοσης και βελτίωσαν την φωνολογική επίγνωση -όχι όμως σε όλες τις έρευνες (πχ Van Zuijzen et al., 2012), την αναγνωστική ευχέρεια, την αντίληψη λόγου με θόρυβο & την ικανότητα μάθησης (Tallal & Gaab, 2006; Bringas et al., 2015; Habib et al., 2016; Strait et al., 2010; Tierney & Kraus, 2013; Magne et al., 2006). Επίσης, παρατηρείται δυνατή συσχέτιση μεταξύ ρυθμικής δεξιότητας με το γενικό δείκτη νοημοσύνης (Krommyda et al., 2008; Forgeard et al., 2008; Forgeard et al., 2008; Huss et al., 2011) και μεγαλύτερη πλαστικότητα εγκεφάλου σε σχέση με τους μη μουσικούς (Habib & Besson, 2009; Tallal & Gaab; Habib et al., 2016; Bringas et al., 2015).

Η μουσική ενασχόληση συμβάλλει και σε πολλά ακόμα, όπως στην καλύτερη αντίληψη τονικότητας στη μουσική, αλλά και μη μουσικών ήχων. Μπορεί το μουσικό άτομο να διακρίνει τις ρυθμικές αλλαγές, τις τονικές παραβιάσεις και την ένταση (Habib et al., 2016). Η μουσική ως μέθοδος βελτίωσης από την παιδική ηλικία μπορεί να προσφέρει αυτοπεποίθηση του ατόμου στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή, ευχαρίστηση και καλύτερη αντίληψη συναισθημάτων (Tierney & Kraus, 2013; Magne et al., 2006).

### **Αποτελέσματα βάσει πληθυσμού**

Σύμφωνα με την Υπόθεση του νευρολογικού συγχρονισμού (Neural Synchrony Hypothesis) τέσσερεις είναι η απαραίτητες δεξιότητες για την ανάγνωση: Η ικανότητα για ανάλυση του χρόνου και της συχνότητας (F0: fundamental frequency) (Magne et al., 2006), η γρήγορη ακουστική επεξεργασία και η φωνολογική ενημερότητα (Tierney & Kraus, 2013).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθυστερούσαν πολύ στις ανταποκρίσεις τους σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Συγκεκριμένα οι υποφλοιώδεις ανταποκρίσεις τους ήταν μειωμένες στις αναπαραστάσεις υψηλών συχνοτήτων. Η ανάγνωση είναι μία διεργασία που συνδέεται με τις υποφλοιώδεις ανταποκρίσεις, δικαιολογώντας την μειωμένη παρακολούθηση των αλλαγών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, τα παιδιά με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν μειωμένες επιδόσεις στην αντίληψη του ρυθμού, την γενικότερη τονική διάκριση, την ανάγνωση μουσικής παρτιτούρας, αλλά και γλωσσικής ανάγνωσης σε σχέση με τα Τυπικώς Αναπτυσσόμενα (ΤΑ) παιδιά. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούσαν να εκτελέσουν με επιτυχία την γρήγορη ακουστική επεξεργασία που γινόταν σε φυσικό περιβάλλον, πράγμα που απαιτούσε ακουστική διάκριση των ήχων, κατάτμηση & ομαδοποίηση αυτών σε φράσεις, και οπτική αντιστοίχιση των συμβόλων με την εκφορά τους (φωνολογική ενημερότητα). Επίσης, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη διάκριση του ακουστικού ερεθίσματος που παρουσιαζόταν αμέσως μετά από «θόρυβο» (το φαινόμενο αυτό ονομάζεται “backward masking”, δηλαδή προς τα πίσω επικάλυψη), ή με ταυτόχρονη παρουσία (background noise) (Tierney & Kraus, 2013). Σε όλες τις δοκιμασίες τα Τυπικής Ανάπτυξης (ΤΑ) παιδιά που είχαν εμπλακεί στη μουσική εκπαίδευση υπερετερούσαν στις μουσικές και γλωσσικές επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αν μπουν σε ιεραρχική σειρά επίδοσης, τα ΤΑ παιδιά χωρίς μουσική εκπαίδευση θα βρίσκονταν αμέσως μετά από τα ΤΑ με μουσική εκπαίδευση, και θα ήταν πολύ κοντά στις επιδόσεις τους στα μουσικά έργα με τα δυσλεκτικά παιδιά που έλαβαν για αρκετά χρόνια κατά τη σχολική τους ζωή μαθήματα μουσικής. Τέλος, τη χαμηλότερη

επίδοση σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μουσική εκπαίδευση (Tierney & Kraus, 2013; Overy, 2003; Atterbury, 1985; Forgeard, 2008).

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες υπάρχει μία δυνατή συσχέτιση & πρόβλεψη της μουσική ακουστικής ικανότητας και αναγνωστικής ικανότητας, ιδιαίτερα στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Αυτή η συσχέτιση δομείται στη σχέση ρυθμού στην ανάγνωση και στη μουσική. Πράγματι, τα παιδιά που αντιμετώπιζαν γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν μία ποικιλία ρυθμών τόσο στη μουσική, όσο και στην ανάγνωση δημιουργώντας πολλές εναλλαγές, είχαν δηλαδή αδυναμία συγκράτησης σταθερού ρυθμού. Σε αυτό το σημείο, ίσως υπονοείται ότι η τονική & η ρυθμική βελτίωση, μπορούν να θεραπεύσουν τα άτομα με αναπτυξιακή δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες, αφού τα άτομα που λάμβαναν μουσική εκπαίδευση, βελτιώναν την ρυθμική τους αντίληψη στη μουσική και στην ανάγνωση (Tierney & Kraus, 2013; Overy, 2003; Atterbury, 1985; Forgeard, 2008 κ. α). Όμως, η σχέση αυτή δεν φαίνεται να είναι αμφίδρομη, δηλαδή η υψηλή γλωσσική επίδοση να προβλέπει πάντοτε την αντίστοιχη μουσική επίδοση.

Διαφορά μπορεί να υπάρξει ακόμα και ανάμεσα στους μουσικούς πληθυσμούς. Εκτός από την ηλικία που κάποιος θα ξεκινήσει τη μουσική εκπαίδευση, το ηχόχρωμα διαδραματίζει κάποια διαφορά στις εγκεφαλικές δομές. Για παράδειγμα, μουσικά όργανα όπως το βιολί ή η τρομπέτα, αν ξεκινήσουν να εξασκούνται από πολύ νωρίς, βοηθούν τα άτομα που ασχολούνται με αυτά να δημιουργήσουν καλύτερες φλοιικές λειτουργίες/ανταποκρίσεις (Habib et al., 2016; Habib & Besson, 2009). Υπάρχει μία αναμόρφωση των εγκεφαλικών κυκλωμάτων και κάνουν τα άτομα αυτά να έχουν καλύτερη μουσική αντίληψη και απόδοση στα γλωσσικά έργα (Habib & Besson, 2009).

Ωστόσο, υπήρχαν έρευνες χωρίς κάποια βελτίωση ακόμα και έπειτα από εντατική μουσική εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Roskam, 1979; Register, 2004; Costa- Giomi, 2004; Bhide et al., 2013). Βέβαια, σημασία δεν έχει μόνο το είδος του πληθυσμού, αλλά η ηλικία εμπλοκής και η χρονική διάρκεια της μουσικής ενασχόλησης.

### **Ηλικία**

Η ηλικία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη πρόβλεψη επίδοσης των ατόμων σε γλωσσικά και μουσικά έργα. Η γλωσσική ανάπτυξη προϋποθέτει κάποια στάδια, το αντίστοιχο συμβαίνει και στη μουσική. Μέσα από τις έρευνες που έγιναν, φαίνεται ότι ανάλογα με τη ηλικία υπάρχει μια διαφορετική μουσική κατάκτηση, πολλές φορές σύμφυτη με τη μουσική (Forgeard et al., 2008; Atterbury, 1985).

Εκτός από τη διάρκεια της μουσικής εκπαίδευσης & την επιλογή της μεθόδου, σημαίνοντα ρόλο παίζει η ηλικία έναρξης του ατόμου. Η «ευαισθησία» του εγκεφάλου δεν παραμένει ίδια σε όλα τα στάδια ανάπτυξης (Tallal & Gaab, 2006; Habib & Besson, 2009; Habib et al., 2016). Αλλαγές στις εισερχόμενες αισθητήριες πληροφορίες σε κρίσιμες περιόδους, μπορεί να αναστατώσουν την κυτταρική οργάνωση στους αισθητήριους νευρωνικούς χάρτες ή ακόμη και να αλλάξουν σημαντικά την εγκεφαλική δομή (Tallal & Gaab, 2006). Η χάραξη λοιπόν της σωστής προσέγγισης μπορεί να δράσει κατάλληλα ακόμα και πριν την γλωσσική κατάκτηση, σε πολύ νεαρές ηλικίες.

Παιδιά που ξεκίνησαν μουσική πριν την ηλικία των 7, βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερη ευκολία στη τονική διάκριση σε σχέση με παιδιά που ξεκίνησαν αργότερα (Rauscher & Hinton, 2011; Habib & Besson, 2009; Habib et al., 2016). Ακόμα, αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντιληπτική ικανότητα και φωνολογική επίγνωση, που βοηθά στην ανάγνωση. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να προστεθεί ξανά η έννοια του ηχοχρώματος. Γιατί μπορεί η μουσική ενασχόληση σε αυτή την ηλικία να είναι καθοριστική για την γενικότερη και ταχύτερη ανάπτυξη τους, όμως η επιλογή του μουσικού οργάνου είναι κρίσιμη. Η τρομπέτα και το βιολί βοηθούν περισσότερο στη τονική διάκριση σε σχέση με



παιδιά που ασχολούνται με άλλα έγχορδα όργανα ή ακόμα και πιάνο (Rauscher & Hinton, 2011; Habib & Besson, 2009; Habib et al., 2016; Costa-Giomi, 2004).

Μέσα από τις έρευνες σχηματίστηκε μία εικόνα σειράς κατακτήσεων ανάλογα με την ηλικία, πράγμα που δικαιολογεί τις συσχετίσεις των μουσικών & γλωσσικών έργων των παιδιών. Η νηπιακή ηλικία μπορεί να κριθεί σημαντική για την μετέπειτα γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Η ακουστική επεξεργασία των ερεθισμάτων, ακόμη και σε αυτή την ηλικία είναι ισχυρός παράγοντας προβλεψιμότητας (Forgeard et al., 2008). Συγκεκριμένα, στην ηλικία των 4 έως 5 ετών αναπτύσσονται η τονική επεξεργασία (Forgeard et al., 2008; Anvari et al. 2002). Πράγματι, στην ηλικία των 5 ετών φαίνεται να παρουσιάζουν την ικανότητα διάκρισης του μουσικού τόνου και την αναγνωστική ικανότητα (Anvari et al., 2002). Η διάκριση των ήχων βοηθά στην διάκριση συγχορδιών, που σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση και ανάγνωση. Στην ηλικία των 7 έως 11 ετών ενδυναμώνεται η τονική μνήμη και η ανάλυση συγχορδιών, που επίσης σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα (Forgeard et al., 2008). Στα 8 φαίνεται να παρουσιάζουν ρυθμική αντίληψη και να βοηθούνται αντίστοιχα στη μουσική και γλωσσική ανάγνωση.

Αφού λοιπόν η νηπιακή ηλικία ή η αρχική σχολική μπορεί να διαδραματίσει τόσο σημαντικό ρόλο στις νευρολογικές ανταποκρίσεις (Rauscher & Hinton, 2011; Habib & Besson, 2009; Tierney & Kraus, 2013; Habib et al., 2016) και δε στην ακουστική επεξεργασία του ατόμου, η ηλικία θα μπορούσε να είναι διαγνωστικός παράγοντας παθολογείας. Η μουσική εξάσκηση χρόνων αποτελεί μία λογική σύνδεση καλύτερης απόδοσης των μουσικών σε έργα που απαιτούν διάκριση της συχνότητας & του ρυθμού. Οι μουσικοί μέσα από τα χρόνια εμπειρίας, έχουν εξασκήσει την ακοή τους και παρουσιάζουν ευαισθησία σε τέτοιου είδους έργα. Μπορούν ακόμα να έχουν ανεκτικότητα και μεγαλύτερη εστίαση προσοχή στο ακουστικό ερέθισμα που παρουσιάζεται ταυτόχρονα με θόρυβο (Tierney & Kraus, 2013; Skoe et al, 2013).

Στα τυπικά αναπτυσσόμενα και μη άτομα η ηλικία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για τη σωστή σύγκριση. Ακόμα και η διαφορά ενός έτους μπορεί να έχει άμεση συσχέτιση με την επίδοση του παιδιού ( Atterbury, 1985). Επιπρόσθετα, ο παράγοντας αυτός θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο πρόβλεψης μαζί με το οικογενειακό ιστορικό των γονέων ( Arvari et al., 2002; Richardson et al.,2003 ). Έρευνες μπορούν να προβλέψουν μέσω ακουστικών και οπτικοχωρικών δοκιμασιών, την επικινδυνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως της δυσλεξίας, ακόμα και στην ηλικία των 6 μηνών (Richardson et al., 2003). Από τη ηλικία των 17 μηνών το άτομο μπορεί να κατανοήσει τα βασικά ακουστικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και θα μπορούσε με αυτό τον τρόπο να προβλεφθεί η αναγνωστική του ευχέρεια κατά τη σχολική του φοίτηση ( Van Zuijzen et al., 2012).

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η σχέση μουσικής και γλώσσας, καθώς και οι έρευνες που έγιναν σε μικρές ηλικίες (μέχρι και 6 ή 17 μηνών) για να προβλέψουν τις μαθησιακές δυσκολίες (Richardson et al., 2003; Van Zuijzen et al., 2012), θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για ένα μουσικά δομημένο εργαλείο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, και δη της δυσλεξίας που δεν είναι πάντοτε εμφανής ή συγγέεται με τις λοιπές μαθησιακές δυσκολίες. Οι κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να είχαν μία γενικότερη κοινή επίδοση, όμως εμφάνιζαν μικρές διαφορές διάκρισης στα γλωσσικά έργα (πχ τα παιδιά με ΔΕΠ έκαναν λάθη κυρίως λόγω προσοχής).

Η ένταση της μουσικής και η ενεργητική στάση του ατόμου σε αυτή μπορεί να κάνει πιο έντονα τα συμπτώματα, είτε είναι θετικά είτε αρνητικά, και να επιφέρει μία αποδέσμευση και έκφραση των ατόμων (Keyes, 1973; Sekeles 1996). Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει ακόμα και στην απελευθέρωση των δυσκολιών, που θα ήταν θέμα παθολογείας ή/και έλλειψης κινήτρων για μάθηση. Πολλές φορές μαθητές μπορούν να αποτρέπουν τη διαδικασία της

μάθησης λόγω εσωτερικών ενδοιασμών (ντροπή) ή να αδιαφορούν εξ αιτίας των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (πχ μονότονη διδασκαλία ή επικριτικός δάσκαλος). Ίσως πρέπει λοιπόν να λαμβάνεται υπόψη στη μάθηση η παράμετρος δημιουργία κινήτρων εκτός από τους παράγοντες: ηλικία, φύλο, μορφωτικό & κοινωνικό επίπεδο των γονέων, οικογενειακό ιστορικό κτλ. Η επιρροή της μουσικής σε βιολογική βάση, και ακόμα περισσότερο με τη σύνδεση άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα αντίληψη και τοποθέτηση των συχνοτήτων μέσω του σώματος, βοηθά όχι μόνο στη αντίληψη του ήχου, αλλά και στην ενίσχυση της φωνολογικής μνήμης (Tierney & Kraus, 2013).

Σύμφωνα με τη μελέτες που παρατήρησαν την ενεργοποίηση του εγκεφάλου και τις μετέπειτα επιδόσεις των παιδιών που εκπαιδεύτηκαν μουσικά, παρατηρήθηκε πλαστικότητα στις εγκεφαλικές δομές, βελτιώνοντας τις αποδόσεις στα μουσικά και γλωσσικά έργα. Μάλιστα, όταν η έναρξη μουσικής ενασχόλησης ξεκινά πριν τα 7 και διαρκεί τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των 12, παρατηρείται πολύ καλή επίδοση στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά και στην ψυχικά υγιή ανάπτυξη του ατόμου (Habib et al., 2016; Tierney & Kraus, 2013). Αντίθετα, τα άτομα που εγκατέλειψαν τη μουσική τους ενασχόληση μετά από ένα ή δύο χρόνια μέσα στη σχολική ηλικία, είχαν χαμηλότερη επίδοση και στα δύο έργα (μουσικό και γλωσσικό).

Παρά το γεγονός ότι η μουσική οξυδέρκεια μπορεί να έχει στην πλειοψηφία των περιπτώσεων υψηλές επιδόσεις, δεν φαίνεται να ισχύει το αντίστροφο. Παιδιά με πολύ καλές γλωσσικές επιδόσεις, δεν μπορούσαν εύκολα να διακρίνουν μουσικές ιδιότητες, όπως τονικότητα, ρυθμό ή απομνημόνευση μουσικών ακουστικών ακολουθιών. Τα μουσικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν παρόμοια επίδοση με τα «ΤΑ» μη μουσικά παιδιά στα γλωσσικά έργα και υψηλότερη στα μουσικά (Forgeard et al., 2008).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

Λαζαρίδης, Σ., (2000). Νευρικό Σύστημα. Βασικές Αρχές Ανατομίας. Αθήνα : Έλλην, 151-165.

Τσακρακλίδης, Β. , (2008). Συστήματα Οργάνων. Βασική ανατομική. Αθήνα : Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις, 170-177.

### **Ξενόγλωσση**

Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J., Levy, B.A., 2002. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* -83 (2), 111–130

Atterbury, B. W. (1985). Musical differences in learning-disabled and normal-achieving readers, aged seven, eight and nine. *Psychology of Music*, 13(2), 114-123.

Bhide, A., Power, A., Goswami, U., 2013. A rhythmic musical intervention for poor readers: a comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind Brain Educ.* 7 (2), 113–123.

Blinowska, K., & Durka, P. (2006). Electroencephalography (eeg). *Wiley Encyclopedia of Biomedical Engineering.* 1-14.

Bringas, M., L., Zaldivar, M., Rojas, P., A., Martinez-Montes, K., Chongo, D., M., Ortega, M., A., et al. (2015). Effectiveness of music therapy as an aid to neurorestoration of children with severe neurological disorders. *Frontiers in Neuroscience*, 9(427), 1-15.

Brown, S, Martinez, M., J. & Parsons, L. M. (2006). Music and Language side by side in the brain a PET study of the generation of melodies and sentences. *European Journal of Neuroscience*, (23), 2791-2803.

Clarke, E. F. (2005). *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical meaning.* OUP USA.

Costa-Giomi, E., 2004. Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychol. Music* 32 (2), 139–152.

Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., & Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(4), 383-390.

- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J. & Besson, M. (2016). Music and Dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology*, 7(26), 1-15.
- Habib, M., & Besson, M. (2009). What do music training and musical experience teach us about brain plasticity?. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 279-285.
- Huss, M., Verney, J. P., Fosker, T., Mead, N., & Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47(6), 674-689.
- Jackendoff, R., (2009). Parallels and non-parallels between language and music. *Music Perception*, 26(3), 195- 204.
- Keyes, E. (1973). *Toning: The creative power of the voice*. DeVorss Publications.
- Kibby, M. Y., Marks, W., Morgan, S., & Long, C. J. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities a working memory approaches. *Journal of learning disabilities*, 37(4), 349-363.
- Krommyda, M., Papadelis, G., Chatzikallia, K., Pasiadis, K. & Kardaras P. (2008). Does awareness of musical structure relate to general cognitive and literacy profile in children with learning disabilities? *Proceedings of the fourth Conference on Interdisciplinary Musicology*, (8), 1-10.
- Magne, C., Schön, D., & Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than non musician children: behavioral and electrophysiological approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(2), 199-211.
- Overy, K., 2003. Dyslexia and Music from Timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academic Science*, 999 (1), 497–505.
- Price, C. J., & Crinion, J. (2005). The latest on functional imaging studies of aphasic stroke. *Current opinion in neurology*, 18(4), 429-434.
- Rauscher, F.H., Hinton, S.C., 2011. Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception*. 29 (2), 215–226.
- Register, D., 2004. The effects of live music groups versus an educational children’s television program on the emergent literacy of young children. *J. Music Therapy* 41, 2–27.
- Richardson, U., Leiwo, M., Leppänen, P., H., T. & Lyytinen, H. (2003). Perception of Duration in Infants with High Genetic Risk for Dyslexia. *International phonetic association*, (99), 1909- 1912.
- Roskam, K., 1979. Music therapy as an aid for increasing auditory awareness and improving reading skill. *J. Music Therapy*. 16, 31–42.
- Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 514-523.
- Sekeles, C. (1996). *Music: Motion and Emotion: The Developmental-integrative Model in Music Therapy*. Barcelona Publishers.
- Skoe, E., Kraus, N., 2010. Auditory brainstem response to complex sounds: a tutorial. *Ear Hear*. 31 (3), 302–324.
- Smith- Spark, J., H. & Fisk, J., E. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Psychology Press, MEMORY*, 15(1), 34- 56.
- Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing research*, 261(1), 22-29.
- Strait, D. L., Kraus, N., Skoe, E., & Ashley, R. (2009). Musical experience and neural efficiency—effects of training on subcortical processing of vocal expressions of emotion. *European Journal of Neuroscience*, 29(3), 661-668.
- Tallal, P., & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in neurosciences*, 29(7), 382-390.
- Tierney, A., & Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain* 207, 209-241.
- [Tserdanelis](#) , G., & [Wong](#), W., Y., P., (2004). *Language Files: Materials for an Introduction to Language & Linguistics* Paperback
- Van Zuijen, T. L., Plakas, A., Maassen, B. A., Been, P., Maurits, N. M., Krikhaar, E., & van der Leij, A. (2012). Temporal auditory processing at 17 months of age is associated with preliterate language comprehension and later word reading fluency: ERP study. *Neuroscience let*. 528(1), 31-35.

# Προϋποθέσεις υλοποίησης ποιοτικού έργου eTwinning

Γιάννης Θεμελής<sup>1</sup>

<sup>1</sup>PhD. Εκπ/κός ΠΕ06, πρεσβευτής eTwinning Β' Αθήνας

Email: [giannisth@hotmail.com](mailto:giannisth@hotmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η ενίσχυση του εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση της εμπλοκής σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και, συγκεκριμένα, της υλοποίησης διεθνούς συνεργατικού έργου eTwinning με ποιοτικές προδιαγραφές τέτοιες, που να οδηγούν στην απονομή εθνικής και ευρωπαϊκής Ετικέτας Ποιότητας. Η παρουσίαση υιοθετεί ένα μικτό θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο ανάπτυξης των κυριότερων προϋποθέσεων υλοποίησης ποιοτικού έργου eTwinning, το οποίο βασίζεται αφενός στη σχετική βιβλιογραφία και αφετέρου στην εμπειρία του γράφοντα από τη θητεία του ως πρεσβευτή eTwinning. Η συμβολή της μελέτης συνίσταται στην κριτική σταχυολόγηση των προϋποθέσεων με τη μεγαλύτερη επίδραση, καθώς και στην πρακτικότητα και εφαρμοσιμότητα των προτεινόμενων λύσεων.

## ABSTRACT

*The principal aim of this study is to provide support to the school teacher towards engaging in innovative projects. More specifically, the teacher is directed to the implementation of an international eTwinning project, which fulfills quality standards leading to obtaining the National and European Quality Labels. The presentation adopts a mixed theoretical and practical model for the deployment of the most significant factors regarding the implementation of a quality eTwinning project, one that is based on both the relevant literature and the author's experience as an eTwinning Ambassador. This study contributes to a critical collection of the most influential factors, as well as the practicality and feasibility of the proposed solutions.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** eTwinning, Ετικέτα Ποιότητας, προϋποθέσεις υλοποίησης

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το eTwinning, η Κοινότητα των Σχολείων της Ευρώπης, ξεκίνησε επίσημα το Σεπτέμβριο του 2004 και μέχρι σήμερα αναπτύσσεται συνεχώς, εμπλέκοντας μεγάλο ποσοστό σχολικών οργανισμών και προσωπικού. Είναι ένα ασφαλές ηλεκτρονικό δίκτυο, που φέρνει σ' επαφή εκπαιδευτικούς και μαθητές από 38 χώρες της Ευρώπης και της ευρωπαϊκής περιφέρειας, με σκοπό την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικής δικτύωσης και της υλοποίησης κοινών έργων, που βασίζονται στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Οι Bocconi et al. (2012) υποστηρίζουν πως το eTwinning ως καινοτόμο πρακτική βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή και στη δημιουργικότητά του, ενώ είναι απαραίτητη και η τεχνολογική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Διάφορες άλλες μελέτες έχουν αναδείξει τα οφέλη της εφαρμογής της μεθόδου *project* στην εκπαίδευση (βλ. π.χ., Kaldi et al., 2011). Για τη σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, η Λαλαζήση (2012) επισημαίνει ότι η υιοθέτηση της μεθόδου συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και στην αλλαγή των στάσεών τους απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα, όπως η περιβαλλοντική συνείδηση. Η Redmont (2014), για τις ΗΠΑ, αναφέρει ότι η μέθοδος *project* βελτιώνει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση αυτά, θεωρείται ότι η μέθοδος *project*, και, κατά συνέπεια, το eTwinning, έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική εκπαίδευση, επομένως, είναι σημαντικό να τυγχάνει της ανάλογης προσοχής και της σωστής προσέγγισης. Παρακάτω, παρουσιάζονται με πρακτικό τρόπο οι κυριότερες προϋποθέσεις και παράμετροι επιτυχημένης υλοποίησης έργου, με την επιτυχία να πιστοποιείται από την απονομή Ετικέτας Ποιότητας. Η μελέτη απευθύνεται στον εκπαιδευτικό οποιασδήποτε βαθμίδας, ειδικότητας και, κυρίως, επιπέδου εμπειρίας με το eTwinning της ελληνικής σχολικής Εκπαίδευσης. Συνοψίζει με τρόπο, όσο το δυνατό, πιο περιεκτικό τα βασικότερα σημεία, με αναφορά σε όλα τα στάδια του έργου και με χρονικο-ιεραρχική δομή, από την αρχική κινητοποίηση του εκπαιδευτικού ως την τελική υποβολή του έργου για αξιολόγηση.

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

### **Εσωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να υλοποιήσει έργο eTwinning έχει σαφές εσωτερικό κίνητρο να εργαστεί σε καινοτόμες μεθόδους και να εξερευνήσει νέα πεδία εκπαιδευτικής πρακτικής. Είναι, επίσης, έτοιμος να διαθέσει περισσότερο χρόνο στη δουλειά του, εκπληρώνοντας έτσι τις δημιουργικές του ανησυχίες και εφαρμόζοντας δεξιότητες και γνώσεις που έχει ήδη αποκτήσει. Ο εκπαιδευτικός παίρνει το ρίσκο να εκτεθεί σε αξιολόγηση μέσω του έργου του, αλλά την ίδια στιγμή φιλοδοξεί και να διακριθεί μέσω αυτού. Έτσι, στοχεύει όχι απλώς στην ολοκλήρωση του έργου, αλλά και στη διεκδίκηση ποιοτικών διαπιστευτηρίων, μέσω των Ετικετών Ποιότητας, Εθνικής και Ευρωπαϊκής (βλ. σχετικά Γεωργιάλας και Βασιλάκου, 2016). Η δημιουργία ενός ποιοτικού έργου eTwinning αποτελεί κεντρική επιδίωξη του εκπαιδευτικού σε όλη τη διαδικασία υλοποίησης.

### **Εξωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικού**

Σημαντική είναι η ύπαρξη και εξωτερικών κινήτρων που παρέχονται στον εκπαιδευτικό. Ο χρόνος που ο τελευταίος αφιερώνει στο έργο είναι πολύ περισσότερος από το χρόνο που έχει τυπικά στη διάθεσή του. Η επιβάρυνση αυτή μετριάζεται με την παροχή κινήτρων, κάτι που προτείνουν και οι Κουρκουλάκος κ.ά. (2009), όπως η δίωρη μείωση του διδακτικού ωραρίου, μέτρο που είναι απαραίτητο να ισχύει και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Α΄/θμια και Β΄/θμια), καθώς και για όλους τους συμμετέχοντες στο έργο κι όχι μόνο για τον ιδρυτή του, μια ιδιότητα που είναι μόνο τυπική. Άλλα κίνητρα, μπορούν να περιλαμβάνουν την εξασφάλιση κατάλληλου λογισμικού (software) ή υλικού (hardware) στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.

### **Στοχοθεσία σχολείου**

Βασική προϋπόθεση επιτυχημένης υλοποίησης έργου eTwinning είναι ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του σχολείου, στο πλαίσιο αυτού που ονομάζεται «κουλτούρα σχολείου» ή «κοινό σύστημα αξιών», σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007). Σ' αυτή τη βάση, η σχολική κοινότητα κινητοποιείται για την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, που καθιστούν τη σχολική μονάδα ανοικτή στην εκπαιδευτική κοινότητα, την ευρύτερη κοινωνία και τον κόσμο. Τα προγράμματα προς υλοποίηση δεν εντάσσονται απαραίτητα σε αυστηρά διδακτικό πλαίσιο και σε επίσημες προσκλήσεις, ωστόσο, επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να παίξει το ρόλο του κοινωνικού φορέα που εφαρμόζει εξωστρεφείς πρακτικές. Επίσημα ευρωπαϊκά προγράμματα που προσφέρονται για υλοποίηση, είναι τα προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (*Pestalozzi, Teachers 4 Europe, European Language Label*), πιλοτικά προγράμματα, όπως το *EDC/HRE - "Education for Democratic Citizenship"/"Human Rights Education"* ή η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα, όπως το διευρωπαϊκό *School Education Gateway* (σχετ.: Υ.Α. 47587/Γ7, ΦΕΚ 693, τ. Β703-06-2003).

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η στάση της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας απέναντι στο eTwinning. Γι' αυτό, άλλωστε, η Kearney (2016; 17) ξεκάθαρα διαχωρίζει τα σχολεία σε «καινοτόμα» και μη. Τα έργα eTwinning είναι

απαραίτητο να κατέχουν σημαντική θέση στον παιδαγωγικό σχεδιασμό, κάτι που μπορεί να γίνεται από την πρώτη κιόλας παιδαγωγική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων στην έναρξη του διδακτικού έτους (σχετ.: Υ.Α. Φ/353, ΦΕΚ 1340/16-10-02). Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος απαιτείται να διάκεινται ευνοϊκά και παρωθητικά απέναντι σε όσους αναλαμβάνουν να εκπονήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως το eTwinning. Είναι απολύτως θεμιτό να παρέχουν υποστήριξη κατά τις δυνατότητές τους και να κινητοποιούνται υποβοηθητικά προς τους συναδέλφους που υλοποιούν τα έργα (βλ. π.χ., Σολομών, 2000).

### **Γραφειοκρατικό πλαίσιο**

Το πλεονέκτημα που προσφέρει το eTwinning έναντι των άλλων σχολικών δραστηριοτήτων είναι η έλλειψη γραφειοκρατικής επιβάρυνσης (Πομώνης, 2016). Το έργο eTwinning καταγράφεται στο «Πρακτικό» του σχολείου και υποβάλλεται ηλεκτρονικά στην Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης (Ε.Υ.Υ.), αλλά δε συνοδεύεται από τα έγγραφα και τους περιορισμούς που συνοδεύουν τα επίσημα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικά). Μπορεί να υποβληθεί οποτεδήποτε μέσα στο έτος, να διαρκέσει μισό, ένα ή δύο έτη και να κλείσει όποτε κρίνεται σκόπιμο από την παιδαγωγική ομάδα eTwinning. Ακόμα, δεν απαιτείται η υποβολή και παρουσίαση παραδοτέων του έργου κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς. Προαιρετικά, παρέχεται η δυνατότητα να υποβληθεί και ως διακριτό Π.Σ.Δ. στις προθεσμίες που ορίζει η σχετική εγκύκλιος κάθε χρόνο, ή να ενταχθεί σε άλλο πρόγραμμα ως συμπληρωματικό.

### **Διαθεματικότητα**

Τα καινοτόμα προγράμματα είναι πεδίο όπου εύκολα μπορεί να επιτευχθεί αυτό που αποτελεί πυρήνα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. κι έναν από τους κυριότερους στόχους των Ε.Π.Σ., που είναι η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, δεδομένης και της ανάγκης για δημιουργική ενσωμάτωση της Πληροφορικής στη σχολική πραγματικότητα (Βρύζας και Τσιτουρίδου, 2005). Επιπλέον, αποτελεί ζητούμενο το να υπάρξει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, κυρίως στη Β΄/θμια Εκπαίδευση. Έτσι, στο πλαίσιο ενός έργου με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, μπορούν να συμμετέχουν, ανάμεσα σε άλλους, εκπαιδευτικοί Φυσικής, Χημείας, Γεωλογίας ή Βιολογίας. Σε ένα άλλο παράδειγμα, στο πλαίσιο ενός έργου με περιεχόμενο σχετικό με τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες, μπορούν να συμμετέχουν Φιλολογοί, εκπαιδευτικοί Θεατρολογίας, Μουσικής ή Φυσικής Αγωγής. Παραδείγματα τέτοιων έργων υπάρχουν διαθέσιμα προς αναζήτηση στην πύλη δικτύωσης eTwinning Live (<https://live.etwinning.net/projects>).

### **Ένταξη στο Αναλυτικό και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα**

Το έργο eTwinning υποχρεωτικά πρέπει να εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος στο οποίο υλοποιείται, κάτι που έχει σαφές όφελος για τον μαθητή, μέσω της ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων του στα συγκεκριμένα μαθήματα (Gillera & Kearney, 2014; 12-19). Η θεματολογία και οι στόχοι του πρέπει να ανταποκρίνονται στις κατευθύνσεις του Α.Π.Σ., διαφορετικά δεν προάγεται η διδασκαλία του μαθήματος που «φιλοξενεί» το έργο. Για παράδειγμα, στο μάθημα των Αγγλικών η θεματική ενότητα της ύλης που πραγματεύεται τη χρήση επιθέτων και ουσιαστικών για την περιγραφή προσώπων (εξωτερική εμφάνιση και χαρακτήρας) μπορεί, μέσω της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, να αξιοποιηθεί στις αρχικές δραστηριότητες του έργου eTwinning, εκεί όπου οι συμμετέχοντες μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν το «προφίλ» τους στ' Αγγλικά, γράφοντας κείμενο σε επεξεργαστή κειμένου ή άλλο ψηφιακό εργαλείο και συμμετέχοντας σε ζωντανή τηλεδιάσκεψη (chat) γνωριμίας με τους εταίρους. Βεβαίως, δεν είναι απαραίτητο η επιλογή του θέματος του έργου να περιορίζεται ασφυκτικά από το Α.Π.Σ., με δεδομένη και τη γενικότερη ευελιξία του eTwinning.

Η ένταξη του έργου στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων είναι, επίσης, απαραίτητη (σχετ.: Εγκύκλιος 64885/2002). Ως προς την υλοποίηση του έργου, αυτή εντάσσεται στη διδακτική ώρα του εκάστοτε μαθήματος και δεν πρέπει να γίνεται σε βάρος της διδακτέας

ύλης. Στο σχεδιασμό του προγράμματος και του μαθήματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως η χρήση εργαστηρίων, οι επισκέψεις πεδίου και άλλες δραστηριότητες, ώστε να εξασφαλίζεται συνδυαστικό όφελος για το έργο eTwinning και το μάθημα στο οποίο υλοποιείται. Απαιτείται πολύ καλή κατανομή του διαθέσιμου χρόνου ανάμεσα στα δύο, καθώς και προσεκτική ανάθεση εργασιών στους μαθητές για το σπίτι. Είναι αυτονόητο ότι σε περίπτωση που ο συνδυαστικός όγκος δουλειάς είναι υπερβολικός, τότε ο χρόνος κατανέμεται κατά προτεραιότητα στο μάθημα κι όχι στο έργο eTwinning. Επίσης, είναι γεγονός ότι ένα έργο eTwinning που έχει αξιώσεις, απαιτεί πολλές μη προγραμματισμένες δραστηριότητες και πολλές ώρες εργασίας πέρα από τις προκαθορισμένες. Συνεπώς, η πρόοδος του έργου εξαρτάται σημαντικά από το βαθμό εμπλοκής των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών) και από τη διάθεση να εργαστούν εκτός σχολικού ωραρίου.

### **Συγκρότηση παιδαγωγικής ομάδας eTwinning**

Η σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας του έργου, που αποτελείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα Τμήματα Τάξεων του σχολείου, είναι κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας, κάτι που αναδεικνύεται στη μελέτη του Κωστή (2017). Κριτήρια επιτυχίας είναι η ταύτιση στόχων (π.χ., επαγγελματικών, διδακτικών) των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν το έργο, η δυνατότητα ευχερούς διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ τους και η συμβατότητα ή συμπληρωματικότητα δεξιοτήτων και αρμοδιοτήτων. Οι ειδικότητες εκπαιδευτικών που κατεξοχήν μπορούν να συνεργαστούν σε έργο eTwinning είναι εκείνες της Πληροφορικής (ΠΕ19/20) και των Ξένων Γλωσσών (ΠΕ05/06/07/34), δεδομένου ότι τα έργα υποχρεωτικά αξιοποιούν εκτεταμένα τις Ψηφιακές Τεχνολογίες (Ψ.Τ.) και στη συντριπτική τους πλειονότητα υλοποιούνται σε κάποια διεθνή γλώσσα, όπως η Αγγλική ή η Γαλλική.

### **Κριτήρια επιλογής μαθητών**

Μεγάλη σημασία έχει και ο τρόπος επιλογής των μαθητών που συμμετέχουν στο έργο. Σχετικές μελέτες (Θεμελής, 2017, Θεμελής και Ζαντραβέλη, 2017) έχουν δείξει με ποσοτικοποιημένο τρόπο ότι η θετική επίδραση της υλοποίησης έργου eTwinning στη βαθμολογική επίδοση είναι στατιστικά σημαντική μόνο όταν η επιλογή των μαθητών γίνεται από «μηδενική βάση». Αυτό σημαίνει ότι, όταν εφαρμόζονται κριτήρια επιλογής με βάση την επίδοση των μαθητών, τότε δεν υπάρχει περαιτέρω βελτίωση ως αποτέλεσμα της υλοποίησης του έργου, ενώ, όταν δεν εφαρμόζονται τέτοιου είδους κριτήρια, τότε παρατηρείται σημαντική βελτίωση επίδοσης στο σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών.

### **Εξεύρεση εταίρων**

Ταυτόχρονα με τη συγκρότηση της παιδαγωγικής ομάδας eTwinning, γίνεται και η εξεύρεση των εξωτερικών εταίρων του έργου. Στην περίπτωση που έχει επιλεγεί να υλοποιηθεί Εθνικό έργο eTwinning, οι εταίροι προέρχονται από άλλα σχολεία της Ελλάδας, ενώ στην περίπτωση των διεθνών έργων, οι εταίροι προέρχονται προαιρετικά από άλλα σχολεία της Ελλάδας, αλλά υποχρεωτικά από σχολεία χωρών των δικτύων eTwinning (27 χώρες-μέλη Ε.Ε. + 5 χώρες) και eTwinning Plus (6 χώρες). Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στη διεύθυνση <http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning> της εθνικής πύλης. Είναι κρίσιμης σημασίας οι εταίροι στο έργο να αποδειχτούν αξιόπιστοι ως το τέλος της υλοποίησής του. Γι' αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στο έργο ενδείκνυται να αξιοποιούν τα προσωπικά δίκτυα επαφών τους, να επικοινωνούν με τους υποψήφιους εταίρους και να σχηματίζουν ένα επαρκές προφίλ για τις δυνατότητες και τους στόχους τους. Επίσης, μπορούν να αξιοποιούν τις εκτεταμένες δυνατότητες της πλατφόρμας eTwinning Live, για την αναζήτηση εταίρων με συμβατές προτιμήσεις και προσανατολισμό.

Μια σημαντική παράμετρος του eTwinning είναι η δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να επιλέξει ένα έργο που έχει ήδη ιδρυθεί, εκδηλώνοντας ενδιαφέρον συμμετοχής ως προσκεκλημένος εταίρος, «στάτους» απολύτως τυπικό, που δε συνεπάγεται καμιά υποβάθμιση στο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον ιδρυτή του έργου. Με αυτόν τον

τρόπο, είναι σε θέση να βρίσκει ευκολότερα εταίρους που ταιριάζουν στο προφίλ του και που αναμένεται να συνεργαστούν με αξιόπιστο τρόπο, καθώς είναι σε θέση να γνωρίζει λεπτομέρειες για το έργο και το βαθμό δέσμευσής τους σ' αυτό, όπως και για την εμπειρία ή ενδεχόμενες διακρίσεις τους.

### **Οργάνωση του έργου**

Κατά την έναρξη του έργου eTwinning είναι σημαντικό να θέτονται οι στόχοι του με σαφήνεια. Σε συνεργασία με τους εταίρους, είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει συγκεκριμένα χρονικά όρια για τις επιμέρους ενότητες. Η περιγραφή των δραστηριοτήτων δε μπορεί να είναι λεπτομερής σ' αυτό το στάδιο, ωστόσο, οι γενικές κατευθύνσεις μπορούν να οριοθετούνται αυστηρά. Για τον λόγο αυτόν, είναι απαραίτητη η δημιουργία του ημερολογίου του έργου, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις εγγραφές περιεχομένου με ακρίβεια και πληρότητα. Η ύπαρξη του «σκελετού» του έργου με τα χρονικά όρια για τις δραστηριότητες υπενθυμίζει συνεχώς στους συμμετέχοντες υποχρεώσεις και στόχους, με αποτέλεσμα την ομαλή ροή των εργασιών.

Σε αρχικό στάδιο, οι εταίροι καλό είναι να συναντώνται μέσω τηλεδιάσκεψης, όπου θα κάνουν τον καταμερισμό των εργασιών με βάση τη βέλτιστη απόδοση, την αποφυγή επικαλύψεων και την εγκατάσταση καναλιών ευχερούς επικοινωνίας για την πορεία του έργου. Τότε μορφοποιούνται οι ομάδες εργασίας, οι οποίες μπορεί να έχουν κάθετη σύσταση, με την ομάδα eTwinning κάθε σχολείου να αναλαμβάνει διαφορετικό ρόλο ή παραδοτέο του έργου, ή οριζόντια σύσταση, με διακρατικές ομάδες εργασίας για διαφορετικά επιμέρους προϊόντα του έργου. Επίσης, και στις δύο περιπτώσεις μπορούν να ορίζονται υπεύθυνοι, οι οποίοι αναλαμβάνουν να συντονίζουν τις ενέργειες των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Σημαντικό ρόλο, τέλος, παίζει η επανάληψη των συναντήσεων σε διάφορα στάδια του έργου, ώστε να επιλύονται ή να προλαμβάνονται προβλήματα, και να αναπροσαρμόζονται οι στόχοι, ανάλογα με τις συνθήκες, που πολλές φορές μεταβάλλονται απρόβλεπτα.

### **Μετρήσιμοι στόχοι**

Οι στόχοι που θέτονται από την παιδαγωγική ομάδα του έργου πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι. Για παράδειγμα, για τη δημιουργία ενός βίντεο παρουσίασης του σχολείου, απαιτείται να μπει χρονικό όριο ολοκλήρωσης, να ανατεθούν σαφείς ρόλοι στην ομάδα (π.χ., για την εικονοληψία, τη μουσική επένδυση και την επεξεργασία) και να προσδιοριστούν οι τεχνικές προδιαγραφές του προϊόντος (π.χ., τελική διάρκεια, χώροι γυρισμάτων και εξοπλισμός). Με τον τρόπο αυτόν, αποφεύγονται παραλείψεις, επικαλύψεις εργασιών ή δυσαρέσκεις των συμμετεχόντων, και ο καθένας προσπαθεί να παραδώσει το καλύτερο δυνατό από τη μεριά του. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η υπευθυνότητα, η αυτοπεποίθηση και η αυτογνωσία των μαθητών, καθώς βλέπουν τι μπορούν και τι δε μπορούν να κάνουν, αλλά και πώς να βελτιώνονται.

### **Συνέργεια με άλλα έργα**

Ένας υποβοηθητικός παράγοντας είναι και η συνέργεια με άλλα έργα (project) που υλοποιούνται στο σχολείο την ίδια περίοδο, είτε από τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν το έργο eTwinning ή από άλλους εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη περίπτωση, είναι πιο εύκολο το να συντονίζονται οι ενέργειες ανάμεσα στα δύο έργα και να παράγονται προϊόντα που είναι εξ ολοκλήρου ή εν μέρει κοινά. Στη δεύτερη περίπτωση, οι παιδαγωγικές ομάδες των δύο έργων μπορούν να συνεργάζονται, ώστε να διερευνούν και να εφαρμόζουν κοινές ενέργειες για τα έργα τους. Ένα παράδειγμα τέτοιας συνέργειας είναι μια επίσκεψη πεδίου, που μπορεί να πραγματοποιείται για τους σκοπούς ενός περιβαλλοντικού έργου πολυμερούς σύμπραξης Erasmus+ και ενός παρεμφερούς έργου eTwinning. Ο Καλκάνης (2009; 28-29) αναφέρεται ακριβώς σε τέτοιου είδους συνέργειες, προτείνοντας συγκεκριμένη μεθοδολογία.

### **Υποστήριξη (Ε.Υ.Υ.)**

Επίσημη υποστήριξη παρέχεται από την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, την Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης (Ε.Υ.Υ.) eTwinning, με δράσεις προώθησης που



υλοποιούνται σε διάφορες βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης και με διάφορα μέσα, απαραίτητη προϋπόθεση, σύμφωνα με την Καβούρη (1999). Σ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους είναι διαθέσιμα κυλιόμενα προγράμματα επιμόρφωσης σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο. Έτσι, διοργανώνονται δια ζώσης ημερίδες επιμόρφωσης στην κεντρική Υπηρεσία και στους νομούς της χώρας, καθώς και διαδικτυακές τηλεεκπαιδεύσεις διάφορων τύπων (webinars, Moodle courses, mini courses). Η εθνική πύλη eTwinning ([www.etwinning.gr](http://www.etwinning.gr)) προσφέρει ενημέρωση και πρόσβαση στις παραπάνω δράσεις.

Επιπλέον, παρέχεται προσωποποιημένη πληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς του δικτύου eTwinning, μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που αφορούν υποστηρικτικές δράσεις και εκδηλώσεις, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επίκαιρη πληροφόρηση. Υποστήριξη παρέχεται και από τους 30 πρεσβευτές του eTwinning σ' όλη την Ελλάδα, η προσφορά των οποίων αναγνωρίζεται πια στα εκπαιδευτικά πράγματα (Κωστής, 2017). Αυτοί απαντούν σε ερωτήματα και απορίες, και παρέχουν ενημέρωση, συμβουλές ή τεχνική υποστήριξη. Οι πρεσβευτές, είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών σε κάθε φάση του έργου, και με δυνατότητα πολλές φορές δια ζώσης επικοινωνίας, μέσω των ημερίδων που πραγματοποιούνται σε διάφορες περιοχές ή μέσω άλλων ευκαιριών που προσφέρονται στη ζώνη ευθύνης τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν έργο eTwinning, μπορούν να αξιοποιούν το δίκτυο επαφών τους και τη βάση δεδομένων της πλατφόρμας eTwinning Live, για να επικοινωνούν με άλλους εκπαιδευτικούς, να μοιράζονται καλές πρακτικές και ιδέες, να εμπνέονται από άλλα έργα και να αντιμετωπίζουν πλήθος πρακτικών ζητημάτων.

### **Ροή εργασιών**

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του έργου είναι απαραίτητο να υπάρχει μηχανισμός επίβλεψης των εργασιών. Οι υπεύθυνοι πρέπει να μεριμνούν, ώστε τα προϊόντα να παραδίδονται μέσα στις προθεσμίες, να είναι ποσοτικά πλήρη και να καλύπτουν τις ελάχιστες ποιοτικές προδιαγραφές. Επίσης, πρέπει να συντονίζουν τις ενέργειές τους με τους άλλους εταίρους, να προβλέπουν, στο μέτρο του δυνατού, την έκβαση των εργασιών και να είναι προετοιμασμένοι για πιθανές αστοχίες ή ελλείψεις, μέσω, για παράδειγμα, της παραγωγής πρόσθετου υλικού και προϊόντων. Στο ίδιο πλαίσιο, πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες να έχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες, να αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν, και, απαραίτητα, να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές να είναι σε αντιστοιχία με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε οι τελευταίοι να εμπλέκονται πλήρως και να αποδίδουν το μέγιστο δυνατό. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται αυτό που υποστηρίζουν οι Gilleran & Kearney (2014; 28-37), ότι, δηλαδή, η συμμετοχή σε έργο eTwinning προάγει τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες των μαθητών, κάνοντάς τους πιο πρωτοβουλιακούς και πιο τολμηρούς στο να επιχειρούν διάφορα πράγματα.

### **Ένταξη του έργου στη σχολική ζωή**

Οι δράσεις που γίνονται στο σχολείο στο πλαίσιο έργου eTwinning, ενδείκνυται να ενσωματώνονται στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Για παράδειγμα, η δημιουργία του λογότυπου του έργου μπορεί να ανατεθεί στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, μέσω ενός διαγωνισμού καλλιτεχνικής δημιουργίας. Επίσης, τα προϊόντα του έργου μπορούν να παρουσιάζονται σε όλο το σχολείο, μέσω ανακοινώσεων, δημοσιεύσεων ή δημιουργίας αναμνηστικών. Ακόμα, μπορούν όλοι οι μαθητές και εκπαιδευτικοί του σχολείου να παίρνουν μέρος σε βιωματικές δράσεις που συνδέονται με το έργο, όπως παιχνίδια, σχολικά πάρτι κι εκδρομές. Όλα αυτά προάγουν το ενδιαφέρον για το έργο, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να κινητοποιούνται πιο έντονα και να γίνονται πιο δημιουργικοί, ενώ οι υπόλοιποι να διάκινται πιο θετικά και υποστηρικτικά προς το eTwinning, προετοιμάζοντας πιθανώς και μια μελλοντική δική τους συμμετοχή σε κάποιο έργο.

### **Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή**

Η συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή είναι κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας και αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο αξιοποίησης των «ήπιων δεξιοτήτων» (*soft skills*) και των δύο (Pachauri & Yadav, 2014). Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει, κατ' αρχάς, να εμπνεύσει τους μαθητές να ασχοληθούν με το eTwinning και το έργο. Πρέπει με επιμονή και αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσει τη διστακτικότητα και τον ενδεχόμενο αρνητισμό των μαθητών, και συνεχώς να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητά τους. Σε πρακτικό επίπεδο, χρειάζεται να επικοινωνεί σε τακτική βάση με τους μαθητές, επιλέγοντας τα πιο αποδοτικά και ασφαλή κανάλια επικοινωνίας. Ένα τέτοιο είναι η πλατφόρμα TwinSpace του έργου, όπου και η αναφορά στα προϊόντα του έργου είναι άμεση, και η ασφάλεια παρέχεται μέσω διαπιστευμένης εισόδου και της υποστήριξης που παρέχει η Ε.Υ.Υ. Επίσης, καλό είναι να μη γίνεται σύνδεση της συμμετοχής του μαθητή στο έργο με την επίδοση και τη βαθμολογία του στο μάθημα. Είναι διαπιστωμένο ότι μαθητές που δεν έχουν καλή επίδοση σ' ένα σχολικό μάθημα, συχνότατα είναι ταλαντούχοι σε διάφορα άλλα πεδία, τα οποία εύκολα μπορούν ν' αξιοποιηθούν στο έργο eTwinning.

### **Αξιοποίηση υποδομών σχολείου**

Το έργο eTwinning απαιτεί αρκετούς υλικούς πόρους για να πραγματοποιηθεί σωστά (βλ. Καβούρη, 1999). Οι σχολικές μονάδες τις περισσότερες φορές διαθέτουν αυτούς τους πόρους, οι οποίοι, ωστόσο, μπορεί να μένουν αναξιοποίητοι. Βασική υποστήριξη παρέχει η χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής. Με καλή συνεννόηση με τους υπεύθυνους και τους άλλους χρήστες του, καθώς και με καλό χρονικό προγραμματισμό, η ομάδα eTwinning μπορεί να το αξιοποιεί για αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, παραγωγή υλικού σε ψηφιακή μορφή, εκπαίδευση σε ψηφιακά εργαλεία (π.χ., Web 2.0), τηλεδιασκέψεις, κλπ. Άλλες υποδομές, αφορούν τη δικτύωση των αιθουσών διδασκαλίας, συστήματα καταγραφής και προβολής (π.χ., βιντεοκάμερες και βιντεοπροβολείς), μικροφωνικές εγκαταστάσεις, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, εργαστήρια Φυσικών επιστημών ή το γυμναστήριο του σχολείου. Όταν όλα αυτά παρέχονται στην ομάδα eTwinning, συμβάλλουν σημαντικά στον εμπλουτισμό του περιεχομένου του έργου και στη δημιουργία ποιοτικών προϊόντων.

### **Επισκέψεις πεδίου**

Στα έργα eTwinning, σημαντικό όφελος προκύπτει από τη διοργάνωση επισκέψεων έρευνας πεδίου σε χώρους συναφείς με τη θεματική του έργου (βλ. σχετικά Οικονόμου κ.ά., 2016). Με τον τρόπο αυτόν, το έργο αποκτά έντονη βιωματική διάσταση, καθώς η ομάδα έχει τη δυνατότητα, σε πρωτογενές επίπεδο, να αποκτήσει πληροφορίες από ειδικούς, να δει ενδιαφέροντα πράγματα και, ενδεχομένως, να πειραματιστεί σε πτυχές του έργου. Έτσι, σε ένα έργο με θέμα τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, είναι ιδιαίτερα αποδοτική μια επίσκεψη σε φωτοβολταϊκό πάρκο, όπου θα γίνει παρουσίαση της μονάδας, οι μαθητές θα φωτογραφίσουν και θα βιντεοσκοπήσουν τις εγκαταστάσεις, θα πάρουν συνεντεύξεις και, σε δεύτερο στάδιο, θα ετοιμάσουν μια παρουσίαση για όσους μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου δε συμμετείχαν στην επίσκεψη. Η ερευνητική και η συνθετική διάσταση, επομένως, προωθούνται ιδιαίτερα από τέτοιου είδους επισκέψεις.

### **Επισκέψεις από ειδικούς**

Παρεμφερής δράση είναι και οι ενημερωτικές επισκέψεις ειδικών στο χώρο του σχολείου, που προσδίδουν σημαντική δημιουργική διάσταση στα καινοτόμα προγράμματα, σύμφωνα με τους Kampylis & Berki (2014). Για ένα έργο με το ίδιο θέμα με το παραπάνω (ανανεώσιμες πηγές ενέργειας) μπορεί να γίνει ομιλία ή παρουσίαση από κάποιον ειδικό του χώρου, όπως έναν μηχανολόγο ή περιβαλλοντολόγο, από κάποια δημόσια αρχή (π.χ., Δ.Ε.Η.) ή από εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης που εμπλέκονται στο θέμα. Βεβαίως, μπορεί να κληθεί να παρουσιάσει επιχειρήματα και κάποια περιβαλλοντική οργάνωση που αντιτίθεται σε τέτοιου είδους επενδύσεις. Με τον τρόπο αυτό, πέρα από την πληροφόρηση, αναπτύσσεται κι ένας γόνιμος διάλογος στο χώρο του σχολείου, που συμβάλλει στην ερευνητική διάσταση του έργου, αλλά και στην ανάπτυξη δημοκρατικής κουλτούρας.

## **Εμπλοκή φορέων της τοπικής κοινωνίας**

Υποστήριξη στο έργο eTwinning μπορούν να παράσχουν και διάφορα πρόσωπα ή φορείς που περιβάλλουν τη σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών μπορούν να συνεισφέρουν στο έργο είτε μεμονωμένα είτε ως Σύλλογος, μέσω της επαγγελματικής τους ιδιότητας. Έτσι, σε έργο που πραγματεύεται τη διεθνή κουζίνα, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη δημιουργία μιας μαγειρικής συνταγής που θα αποτελέσει το προβαλλόμενο αντικείμενο μιας δραστηριότητας. Επίσης, μια παραγωγική μονάδα, ένας εκπολιτιστικός σύλλογος ή ένας αθλητικός όμιλος μπορούν επίσης να συνεισφέρουν, ανάλογα με το θέμα του έργου. Ακόμα, οι Υπηρεσίες του Δήμου μπορούν να προσφέρουν, μέσω, για παράδειγμα, της παροχής πρόσβασης στο αρχείο του Δήμου για έργα με θέμα την τοπική Ιστορία, ή της διάθεσης του λεωφορείου του Δήμου για κάποια επίσκεψη.

## **Τυπικές προϋποθέσεις και κριτήρια χορήγησης Ετικέτας Ποιότητας (E.Y.Y.)**

Σε τυπικό επίπεδο, η E.Y.Y. έχει ορίσει 5 «προϋποθέσεις» και 6 «κριτήρια», η εκπλήρωση των οποίων οδηγεί στην απονομή Ετικέτας Ποιότητας. Παρόλο που αυτά θεωρούνται ήδη γνωστά στους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν έργο eTwinning, και βρίσκονται διαθέσιμα στην πύλη eTwinning (<http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning-6>), παραθέτονται επιγραμματικά κι εδώ. Έτσι, οι 5 προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται αναφέρονται στην ανάγκη για ύπαρξη κοινών στόχων και σχεδίου του έργου, στην ολοκλήρωση ή σχεδόν ολοκλήρωσή του, στην ύπαρξη του στοιχείου της συνεργασίας σε ορισμένο βαθμό, στην ύπαρξη εμφανών αποτελεσμάτων και στη σημαντική συνεισφορά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο έργο. Ως προς το τελευταίο, επισημαίνεται ότι η απονομή Ετικέτας Ποιότητας γίνεται στους εκπαιδευτικούς ατομικά κι όχι στο έργο ή την ομάδα eTwinning, αφού η E.Y.Y. αξιολογεί ξεχωριστά το βαθμό και την ποιότητα εργασίας του κάθε συμμετέχοντα, όπως αυτά φαίνονται από τα προϊόντα του έργου.

Έχοντας εκπληρώσει τις 5 παραπάνω προϋποθέσεις, το έργο αξιολογείται περαιτέρω για 6 κριτήρια ποιότητας. Σύμφωνα με αυτά, το έργο πρέπει να είναι εκπαιδευτικά καινοτόμο, δηλαδή να εισάγει νέες πρακτικές σε τομείς, όπως η μάθηση, η έρευνα ή η αξιολόγηση του έργου. Εδώ επιβραβεύεται η δημιουργικότητα και η καινοτομική προσέγγιση, και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η πρωτοτυπία στην επιλογή του θέματος του έργου, μια που σε καινοτόμα προγράμματα και ερευνητικές εργασίες, όπως τα έργα eTwinning, δε δικαιολογείται έλλειψη φαντασίας και αυτοπεριορισμός στην «πεπατημένη», με θέματα που έχουν τύχει επεξεργασίας (και, ιδιαίτερα, δημοσιότητας) από άλλους δημιουργούς. Ένα άλλο κριτήριο, απαιτεί την ενσωμάτωση του έργου στη διδακτέα ύλη, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό, που περιγράφηκε αναλυτικότερα σε προηγούμενη ενότητα. Ένα ακόμα κριτήριο είναι εκείνο που αναφέρεται στην ανάγκη για ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στους εταίρους του έργου, θέμα στο οποίο γίνεται λεπτομερέστερη αναφορά παρακάτω. Ένα τέταρτο κριτήριο είναι συναφές με το τελευταίο, καθώς αναφέρεται στην ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εταίρων, κάτι που πιστοποιείται από τα προϊόντα του έργου και από συνοδευτικά ψηφιακά αρχεία (π.χ., ημερολόγιο έργου, καταγραφές τηλεδιασκέψεων και ηλεκτρονικής επικοινωνίας). Ένα πέμπτο κριτήριο αναφέρεται στη χρήση των Ψ.Τ. (αλλιώς γνωστών ως Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας-Τ.Π.Ε.), που αποτελεί και τον πυρήνα του έργου eTwinning, καθώς όλα τα παραγόμενα προϊόντα καταχωρούνται και προβάλλονται στο Διαδίκτυο. Τέλος, κριτήριο αποτελεί και ο αντίκτυπος του έργου, καθώς πρέπει να είναι ορατό το ποιος ωφελείται από αυτό, ποια τα απτά αποτελέσματά του και ποια η διάχυσή του προς τρίτους.

## **Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση**

Η ροή των εργασιών του έργου είναι απαραίτητο να εμπλουτίζεται από σχόλια και παρατηρήσεις, όσο το δυνατό περισσότερων συμμετεχόντων και μη. Κάθε στάδιο υλοποίησης, από την αρχική προετοιμασία ως την παραγωγή των τελικών προϊόντων και την ανάρτησή τους στο TwinSpace πρέπει να είναι ανοιχτό σε κρίση και αξιολόγηση. Έτσι, οι

μαθητές μπορούν να διατυπώνουν προτάσεις για προσθήκες, αλλαγές ή διορθώσεις στο υλικό, να ενσωματώνουν καλές πρακτικές ή να ζητούν υποστήριξη και συμβουλές για την παραγωγή ποιοτικού υλικού. Είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι αυτού του είδους οι δεξιότητες αναπτύσσονται μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε έργα eTwinning (Kearney & Gras-Velázquez, 2015; 32). Όμοια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις παρατηρήσεις των μαθητών και των άλλων ενδιαφερόμενων, να αναζητούν τρόπους συνεχούς βελτίωσης των προϊόντων και να επιδιώκουν την καλόπιστη κρίση από εξωτερικούς παρατηρητές, όπως συναδέλφοι, εταίροι ή ειδικοί. Με άλλα λόγια, δεδομένου ότι τα προϊόντα του έργου αναρτώνται ψηφιακά και δημοσιοποιούνται, καλό είναι να ακολουθείται παρόμοια πρακτική με τη δημοσίευση επιστημονικών εργασιών (π.χ., κρίση, επιμέλεια δημοσίευσης-proofreading, κλπ.) Η συνεχής ανατροφοδότηση αποτελεί δικλείδα ασφαλείας για την επίτευξη ποιοτικού έργου. Ιδιαίτερα στο τέλος του έργου, είναι πολύ αποδοτική μια συνολική επαναξιολόγηση, που θα στοχεύει στην υποβολή ενός συνεκτικού έργου, χωρίς ελλείψεις ή περιττά στοιχεία, αλλά και στην αισθητική και ψηφιακή αρτιότητα των προϊόντων.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το eTwinning είναι σήμερα αρκετά διαδεδομένο στην Ελλάδα, δείχνοντας ότι έχει καταξιωθεί στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά ή κοινωνικά του οφέλη γίνονται όλο και ευρύτερα γνωστά στους στον μέσο εκπαιδευτικό (βλ., π.χ., Θεμελής και Ζαντραβέλη, 2017' Κωστής, 2017' Kaldi et al., 2011' Kearney, & Gras-Velázquez, 2015). Το ζητούμενο, ωστόσο, είναι να αποκτήσει πρόσβαση σ' αυτό και, κατ' επέκταση, στα καινοτόμα προγράμματα η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που ενδεχομένως αποθαρρύνεται από τη γνωριμία με το eTwinning ή συναντά πρακτικούς περιορισμούς κατά την υλοποίηση κάποιου έργου. Η παρουσίαση των πρακτικών προϋποθέσεων για την υλοποίηση ποιοτικού έργου eTwinning φιλοδοξεί να εξοικειώσει και να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό που θέλει να υλοποιήσει έργο με αξιώσεις. Αντιμετωπίζοντας τις προτεινόμενες κατευθύνσεις κριτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να «στήσει» ή να εμπλουτίσει το έργο του με τρόπο, ώστε να αναγνωριστεί και επίσημα η εργασία στο έργο, μέσω της απονομής Εθνικής και Ευρωπαϊκής Ετικέτας Ποιότητας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Βρύζας Κ. και Τσιτουρίδου Μ. (2005). *Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση*. 3<sup>ο</sup> Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Γεωργάλας, Π., και Βασιλάκου, Δ. (2016). *Young eTwinners' zone (Διδάσκουμε ο ένας τον άλλον Μαθαίνουμε μαζί)*. Στα Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου eTwinning και Ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργατικότητας. Πάτρα, σελ. 136-147.
- Θεμελής, Γ. (2017). Ποσοτική μέτρηση επίδρασης έργου eTwinning στη βαθμολογία μαθητών Λυκείου. Στα Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα, σελ. 3635-3640.
- Θεμελής, Γ., και Ζαντραβέλη, Β. (2017). Ποσοτική μέτρηση επίδρασης έργου eTwinning στη βαθμολογία μαθητών Γυμνασίου-Β' φάση έρευνας. Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας, Ιούνιος 2017, σελ. 62-67. ISSN 2408/0594.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 106, σελ. 91-100.
- Καλκάνης, Γ. (2009). *Σχολική Καινοτομία και Φυσικές Επιστήμες*. Στο Πρακτικά συνάντησης «Καινοτομία και ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση». Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος, Γλυφάδα, σελ. 24-32.
- Κουρκουλάκος, Η., Οικονόμου, Κ., Γούναρη, Α., και Σπυροπούλου, Α. (2009). Σχολικό Διαδικτυακό Ραδιόφωνο Εκάλης – School Web Radio Ekalis. Στο Πρακτικά συνάντησης «Καινοτομία και ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση». Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος, Γλυφάδα, σελ. 236-241.

Κωστής, Ν. (2017). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα δίκτυα σχολείων του Προγράμματος eTwinning στην Περιφέρεια της Ηπείρου*. Διπλωματική διατριβή, ΕΑΠ.

Λαλαζήση, Χ. (2012). *Η επίδραση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους κρίσιμους παράγοντες της συμπεριφοράς των μαθητών λυκείου* (Διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Οικονόμου, Δ, Τάλλου, Κ., Σπίτσα, Α., Θεοδωρακάκη, Θ., και Γρόζος, Α. (2016). *Το Αειφόρο Σχολείο που Ονειρεύομαι, μέσα από το eTwinning*. Στα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου eTwinning και Ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργατικότητας. Πάτρα, σελ. 472-480.

Πασιαρδής, Π. (2007). *Διαχείριση και ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα*, Σημειώσεις μαθήματος, Μ.Π.Σ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2007, Βόλος

Πομώνης, Γ. (2016). *Χρησιμοποιώντας ΤΠΕ για τη διδασκαλία οικονομικών εννοιών: Μια πρόταση για υλοποίηση στην τάξη καθώς και σε περιβάλλον eTwinning*. Στα Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου eTwinning και Ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργατικότητας. Πάτρα, σελ. 393-402.

Σολομών, Ι, (2000). *Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση*, στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

## **Ξενόγλωσση**

Bocconi, S., Kamylylis, P. G., & Punie, Y. (2012). Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe. *Joint Research Centre–Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Publications Office of the European Union: Luxembourg. doi, 10, 90566.*

Gilleran, A., & Kearney, C. (2014). *Developing pupil competences through eTwinning*. Central Support Service for eTwinning, Brussels.

Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, 39(1), 35-47.

Kamylylis, P., & Berki, E. (2014). Nurturing Creative Thinking. Educational Practices Series-25. *UNESCO International Bureau of Education*.

Kearney, C. (2016). *Monitoring eTwinning Practice: A pilot activity guiding teachers' competence development*. Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet, Brussels.

Kearney, C., & Gras-Velázquez, Á. (2015). eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners. *Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet, Brussels*.

Redmont, K. (2014). *The effects of project-based learning on student achievement in a fourth grade classroom*, (Master's dissertation). Montana State University, Bozeman, MT.

Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of soft skills in teacher education programme. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5(1), 22-25.

# Η πολιτική οργάνωση στη Σπάρτη της αρχαϊκής και της κλασικής εποχής

Μαρία Κοτίνη<sup>1</sup>, Ειρήνη Τριανταφύλλου<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Med., Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Email:mariakotini@gmail.com

<sup>2</sup>Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας - Μεταφράστρια

Email:triant.rena@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πολιτικό σύστημα στη Σπάρτη της αρχαϊκής και της κλασικής εποχής αποτέλεσε αντικείμενο θαυμασμού για πολλούς ιστορικούς. Από τα μέσα του 5<sup>ου</sup> αιώνα και μετά, η Λυκούργεια νομοθεσία κατάφερε να επιφέρει σταθερότητα στην πόλη-κράτος. Η «Ρήτρα» ρύθμιζε την οργάνωση και τους νόμους της Σπάρτης και όριζε τον χωρισμό των ατόμων της σε «ωβές» και τον διαχωρισμό εξουσιών μεταξύ της «γερουσίας», που την αποτελούσαν (μαζί με τους δύο βασιλείς) 30 άτομα, και της συνέλευσης του δήμου. Σημαντικό πολιτειακό όργανο αποτελούσαν και οι πέντε Έφοροι. Το σπαρτιατικό πολίτευμα χαρακτηριζόταν από ιδιαίτερη συνθετότητα και συνδύαζε στοιχεία της δημοκρατίας, της μοναρχίας, αλλά και της ολιγαρχίας. Στόχο είχε να ελέγχονται όλοι όσοι συμμετείχαν σε αυτό. Επιπλέον η σχέση μεταξύ Σπαρτιατών και ειλωτών ήταν βασική για την οργάνωση του συστήματος. Οι Σπαρτιάτες ζούσαν από τους είλωτες, οι οποίοι καλλιεργούσαν τις εκτάσεις τους. Ωστόσο αποτελούσαν απειλή για τον πληθυσμό των Σπαρτιατών, καθώς απάρτιζαν το μεγαλύτερο μέρος του κράτους.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Λυκούργεια νομοθεσία, σπαρτιατικό πολίτευμα

## ABSTRACT

*The political system in Sparta during the archaic and classical era has been an object of admiration for many historians. Since the mid 5th century BC and thereafter, Lycurgus' legislation managed to induce stability in city-states. The "Clause" ("Rhetra") set the organization and the law system of Sparta and established the distinction among its population in "owas". It as well defined the separation of powers between the "Senate" – which was comprised by 30 people, including the two Kings – and the City Assembly. The five "Ephors" were a political body of great significance, too. The Spartan political system was characterized by particular complexity and combined elements not merely of democracy and monarchy but also of oligarchy, aiming at controlling every participant. Furthermore, the relation between Spartans and slaves was fundamental in order for the system to be well-organized. Spartans lived on slaves, who cultivated their land. However, the latter were a menace to Spartans, due to the fact that they comprised the biggest part of Spartan population.*

**KEYWORDS:** Lycurgus legislation, Spartan political system

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Ξενοφώντας αλλά και πολλοί άλλοι ιστορικοί θαύμασαν και ασχολήθηκαν με το σύστημα και την οργάνωση της Σπάρτης, που κατάφερε να κυριαρχήσει όχι μόνο στην υπόλοιπη Πελοπόννησο, αλλά και σε ολόκληρη την Ελλάδα. Η ίδρυσή της πραγματοποιήθηκε χρονικά μεταξύ του Τρωικού πολέμου και της σύνθεσης των επών του Ομήρου (1050-800 π.Χ.) (Baltrusch, 2004). Σύμφωνα με τον Μαστραπά, η πόλη της Σπάρτης δημιουργήθηκε από Δωριείς που εγκαταστάθηκαν στην κοιλάδα του Ευρώτα. Η πολιτική επέκτασης των συνόρων της, που εφάρμοσαν οι Σπαρτιάτες, είχε ως αποτέλεσμα να καταλάβουν περιοχές της Αρκαδίας και αργότερα της Μεσσηνίας, μετατρέποντας τους κατοίκους των πόλεων αυτών σε δούλους (Βερέμης κ.ά., 2002).

Ο Finley αναφέρει ότι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της Σπάρτης ήταν ότι μία μειοψηφική τάξη εξουσίαζε την πλειοψηφία των κατοίκων της, λειτουργώντας με στρατιωτικό τρόπο. Μάλιστα, μετά τον Β΄ Μεσσηνιακό πόλεμο η κοινωνία διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να λειτουργεί σε καθεστώς αστυνόμευσης, προκειμένου να προστατευτούν τα συμφέροντα αυτής της τάξης (Βερέμης κ.ά., 2002). Από τα μέσα του 5ου αιώνα και ύστερα, η ξακουστή οργάνωση της Σπάρτης και η σταθερότητα του πολιτεύματος επιτεύχθηκε χάρη στις μεταρρυθμίσεις του νομοθέτη Λυκούργου (Baltrusch, 2004).

Αντικείμενο εξέτασης της παρούσας εργασίας είναι η πολιτική οργάνωση στη Σπάρτη της αρχαϊκής και της κλασικής εποχής. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται τα πολιτειακά όργανα της Σπάρτης, δηλαδή οι Βασιλείς, οι Έφοροι, η Γερουσία και η Απέλλα και ταυτόχρονα γίνεται και μια μικρή αναφορά στην κοινωνική δομή της, η οποία σχετίζεται άμεσα και με το πολιτικό της σύστημα.

## ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΤΗΣ ΣΠΑΡΤΗΣ

Ο θεός Απόλλωνας, γνωστός από τους χρησμούς που έδινε στο μαντείο των Δελφών, παρέδωσε στον νομοθέτη Λυκούργο τη «Ρήτρα», η οποία ρύθμιζε την οργάνωση και τους νόμους της Σπάρτης (Mossé & Gourbeillon, 1999). Δεδομένου ότι οι Σπαρτιάτες διακατέχονταν από μια υπερβολική αφοσίωση στη θρησκεία, όποιος τολμούσε να μην ακολουθήσει τους κανόνες της «Ρήτρας», χαρακτηριζόταν αμέσως ως άθεος (Baltrusch, 2004).

Δύο από τις βασικότερες εξαγγελίες της «Ρήτρας» ήταν α) ο χωρισμός των ατόμων της Σπάρτης σε «ωβές», δηλαδή φυλές, αλλά μπορεί και κάποιου είδους στρατιωτικές μονάδες και β) ο διαχωρισμός εξουσιών μεταξύ της «γερουσίας», που αποτελούνταν από 30 άτομα (μαζί με τους δύο βασιλείς), και της συνέλευσης του δήμου που συνεδρίαζε κατά τακτά χρονικά διαστήματα (Mossé & Gourbeillon, 1999). Σύμφωνα με τον Μαστραπά, με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονταν ισορροπία ανάμεσα στην εξουσία που ασκούσαν βασιλείς, Γερουσία και Εκκλησία του Δήμου. Σημαντικό, ωστόσο, πολιτειακό όργανο αποτελούσαν και οι πέντε Έφοροι, στοιχεία για τους οποίους δεν έχουμε αναφορικά με τον χρόνο εμφάνισής τους και την προέλευσή τους (Βερέμης κ.ά., 2002).

Το πολίτευμα της Σπάρτης, καθώς συνδύαζε στοιχεία τόσο μοναρχικά, όσο και ολιγαρχικά, καθώς και δημοκρατικά, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εύκολα ως μόνο αριστοκρατικό ή δημοκρατικό ή τυραννικό (Baltrusch, 2004).

## ΒΑΣΙΛΕΙΣ

Η σπαρτιατική κοινωνία διατηρούσε τον θεσμό μιας «δυναδικής κληρονομικής μοναρχίας». Ταυτόχρονα όμως οι βασιλείς αποτελούσαν και απλά μέλη της Γερουσίας, η οποία ωστόσο αριθμούσε και συγγενικά πρόσωπα των δύο βασιλιάδων (Cartledge, 2004). Στην αρχή, γίνεται λόγος για έναν βασιλιά, αλλά με τη γέννηση δίδυμων διαδόχων

θεσπίστηκε αυτός ο θεσμός. Η κληρονομική αυτή βασιλεία πήγαζε από δύο οικογένειες (των Αγιαδών και των Ευρυπωντιδών), με καταγωγή από τον Ηρακλή και τον υιό του (Baltrusch, 2004).

Οι βασιλείς όταν πέθαιναν απολάμβαναν τιμές σαν να ήταν ήρωες (Σακελλαρίου, 1977). Ήταν αρμόδιοι για τη διοίκηση του στρατεύματος και της διερεύνησης της βούλησης των θεών. Αντιπροσώπευαν την πόλη ενώπιον των θεών, ζητώντας τη σύμφωνη γνώμη τους, με αποτέλεσμα να συντελούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των πολιτών. Μάλιστα, αναλόγως με τη θέση που κατείχαν μπορούσαν να δικαιούνται περισσότερα λάφυρα ή επιπλέον θέσεις στα συσσίτια (Baltrusch, 2004).

Οι δύο βασιλείς αναφέρονται πολλές φορές και ως «αρχηγέτες», όχι όμως για να δηλωθούν ως ιδρυτές π.χ. μιας πόλης ή αποικίας, αλλά ιδρυτές των δύο δυναστειών και αυτό αποτελεί ίσως και τον λόγο που ορισμένοι τοποθετούν τον Λυκούργο χρονικά στην περίοδο εμφάνισης των πρώτων σπαρτιατών βασιλιάδων (Lévy, 2008).

Μετά τον 6ο αιώνα η δύναμη των βασιλιάδων περιορίστηκε, καθώς μέχρι πρότινος συχνά επεδίωκαν να ελέγξουν τη Γερουσία και τη Λαϊκή Συνέλευση. Ως επί το πλείστον, κάθε μήνα ορκίζονταν να τηρούν τους νόμους και ως εκ τούτου η εξουσία τους να ασκείται σύμφωνα με αυτούς (Baltrusch, 2004). Αρχές του 5ου αιώνα οι Έφοροι επέβλεπαν τους βασιλείς. Μάλιστα πολλά δικαιώματα που κατείχαν οι βασιλείς όσον αφορά τη διοίκηση ή τη δικαιοσύνη περιορίστηκαν εξαιτίας των Εφόρων (Σακελλαρίου, 1977).

## ΓΕΡΟΥΣΙΑ

Ο τρόπος οργάνωσης της Γερουσίας, που αποτελούσε ένα «συμβούλιο γερόντων», οριζόταν και αυτό από τη «Ρήτρα». Τα 28 άτομα που την αποτελούσαν (τα δύο επιπλέον μέλη ήταν οι βασιλείς) ήταν ηλικίας πάνω από 60 έτη, εκλέγονταν από τη Λαϊκή Συνέλευση και παρέμεναν για πάντα μέλη που απάρτιζαν τη Γερουσία (Baltrusch, 2004).

Τα μέλη της γερουσίας επέλεγαν τα θέματα συζήτησης της Απέλλας. Επιπλέον, η Γερουσία αποτελούσε ένα είδος ανώτατου δικαστηρίου που εκδίκασε κυρίως υποθέσεις με οικονομικό περιεχόμενο, αλλά και εγκλήματα (Σακελλαρίου, 1977; Baltrusch, 2004; Cartledge, 2004).

Τη Γερουσία, ως δικαστικό σώμα, συμπλήρωναν οι πέντε Έφοροι, σε περίπτωση που κατηγορούμενος ήταν κάποιος από τους βασιλείς. Ο δυναμισμός των πέντε Εφόρων δεν μπορεί να συγκριθεί με αυτόν της Γερουσίας και λόγω της ηλικίας των μελών που την απάρτιζαν αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι εκλέγονταν με κριτήριο το πόσο ηθική ήταν η ζωή τους (Σακελλαρίου, 1977). Μάλιστα ο Αριστοτέλης αναφέρει πως γερνούσε εκτός από το σώμα τους και η ψυχή τους και χαρακτήριζε την εκλογή των μελών της «παιδαριώδη» (Baltrusch, 2004).

## ΕΦΟΡΟΙ

Στη «Ρήτρα» δεν αναφέρονταν οι Έφοροι. Ωστόσο ως αναγκαιότητα εποπτείας του πολιτεύματος θεσμοθετήθηκε ένα συμβούλιο που το αποτελούσαν πέντε Έφοροι, προκειμένου να ελέγχουν την εξουσία που ασκούσαν οι βασιλείς (Baltrusch, 2004; Cartledge, 2004). Ιδιαίτερη προσοχή έδιναν οι πέντε Έφοροι στα δικαιώματα που είχαν οι βασιλείς και πολλοί χαρακτήριζαν τον ρόλο αυτό ως τυραννικό (Baltrusch, 2004). Μάλιστα σε περιπτώσεις που κάποιος βασιλιάς ήταν αρχηγός ενός στρατού, συνοδευόταν οπωσδήποτε από δύο Εφόρους (Cartledge, 2004).

Έφορος μπορούσε να γίνει οποιοσδήποτε πολίτης της Σπάρτης. Η εκλογή του γινόταν για έναν μόνο χρόνο από την Απέλλα, χωρίς να μπορεί να επανεκλεγεί. Σύσσωμοι οι πέντε Έφοροι διαφύλασσαν του νόμους, απομάκρυναν τους λειτουργούς του δημοσίου από τα αξιώματά τους ή ασχολούνταν ακόμα και με θέματα δικαστικού



ενδιαφέροντος/περιεχομένου. Ωστόσο η εκλογή κάποιου στη θέση του Εφόρου δε συνεπαγόταν και την έναρξη μιας σταδιοδρομίας στην πολιτική (Baltrusch, 2004).

## ΑΠΕΛΛΑ

Τη Λαϊκή Συνέλευση, που την αποτελούσαν όλοι οι πολίτες της Σπάρτης πάνω από 30 ετών, ο Πλούταρχος την ονομάζει Απέλλα (Baltrusch, 2004; Lévy, 2008). Σύμφωνα με τη «Ρήτρα» η Απέλλα συγκαλούνταν σε κάποιο συγκεκριμένο χώρο, κάθε μήνα. Τα θέματα που λάμβαναν χώρα στην Απέλλα αποφασίζονταν από τους Βασιλείς, τους Εφόρους και τη Γερουσία και αφορούσαν στον πόλεμο, τους νόμους κ.ά. Ωστόσο οι πολίτες ήταν αυτοί που έπαιρναν τις τελικές αποφάσεις. Οι αποφάσεις παίρνονταν «δια βοής» και με ανύψωση των χεριών, φανερά (Baltrusch, 2004).

Την Απέλλα του βου αιώνα αποτελούσαν πλέον όλοι οι ενήλικοι πολίτες της Σπάρτης, γεγονός που την έκανε όμοια με τις εκκλησίες των δημοκρατικών πολιτευμάτων. Ωστόσο με την ισχύ που απέκτησαν οι πέντε Έφοροι δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για άμεση δημοκρατία, αλλά περισσότερο για έμμεση (Σακελλαρίου, 1977).

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ

Τον πληθυσμό της κοινωνίας της Σπάρτης μπορούμε να τον διαχωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες: α) τους Σπαρτιάτες/ομοίους, που αποτελούσαν μειονότητα της πόλης, β) τους περίοικους και γ) τους είλωτες, το μεγαλύτερο μέρος του κράτους (Mossé & Gourbeillon, 1999; Baltrusch, 2004).

Οι Σπαρτιάτες εκτός από «Σπαρτιάτες» ονομάζονταν πολλές φορές και «Λακεδαιμόνιοι». Με τον όρο «Λακεδαιμόνιοι», όμως, υπονοούνταν και οι περίοικοι. Ωστόσο, ύστερα από τον Β΄ Μεσσηνιακό πόλεμο, μιλάμε για μία μόνο τάξη πολιτών, τους «ομοίους» (Σακελλαρίου, 1977). Οι όμοιοι μπορούσαν να παίρνουν τις όποιες αποφάσεις της Απέλλας, αλλά και να εκλέγουν τους Εφόρους και τα άτομα της Γερουσίας (Mossé & Gourbeillon, 1999). Ζούσαν από τους είλωτες που δούλευαν (καλλιεργούσαν τις εκτάσεις των ομοίων) για χάρη τους, για να έχουν χρόνο προκειμένου να ετοιμάζονται για τον πόλεμο (Mossé & Gourbeillon, 1999; Baltrusch, 2004). Την ιδιότητα του Σπαρτιάτη πολίτη μπορούσε να κατέχει κάποιος που είχε γεννηθεί από γονείς που ήταν και οι δύο Σπαρτιάτες, που ήταν υγιής, είχε καταφέρει να διέλθει όλη την πορεία της «αγωγής», είχε επιλεγεί από μία ομάδα που συγκροτούταν από 15 άντρες, συμμετείχε στα κοινά της πόλης και δεν είχε διαπράξει καμία παρατυπία (Σακελλαρίου, 1977). Επιπλέον, οι Σπαρτιάτες είχαν χρέος να δίνουν ένα μέρος χρημάτων και τροφίμων για τα έξοδα του συσσιτίου και αν δεν έπρατταν κάτι τέτοιο, έπαυαν να θεωρούνται μέλη της ομάδας των «ομοίων» (Baltrusch, 2004).

Οι περίοικοι δεν είχαν λόγο στη λήψη αποφάσεων και ζούσαν σε δικές τους κοινότητες που λέγονταν «πόλεις», καθώς κατείχαν ορισμένη ανεξαρτησία από το υπόλοιπο λακεδαιμονικό κράτος. Στους πολέμους αποτελούσαν τους συμμάχους των Σπαρτιατών (Σακελλαρίου, 1977; Mossé & Gourbeillon, 1999; Baltrusch, 2004). Ως βασιλείς είχαν τους ίδιους με αυτούς των Σπαρτιατών (Σακελλαρίου, 1977). Επίσης, κατείχαν ένα τμήμα των καλλιεργειών της Λακωνίας, αλλά οι εκτάσεις που καλλιεργούσαν δεν ήταν πολύ εύφορες. Έτσι δούλευαν ως έμποροι, κάπηλοι και βιοτέχνες, επαγγέλματα που δεν μπορούσαν να ασκήσουν οι Σπαρτιάτες (Baltrusch, 2004).

Οι απόψεις των ερευνητών για το από πού προήλθαν οι είλωτες δίστανται, καθώς άλλοι μιλάνε για κατακτημένες ομάδες από τους Δωριείς και άλλοι μιλάνε για το ότι αποτελούν το αποτέλεσμα μιας γενικότερης εξέλιξης σε επίπεδο τόσο οικονομικό, όσο και κοινωνικό. Εξάλλου μπορούμε να μιλάμε για τους είλωτες της Λακωνίας και αυτούς της Μεσσηνίας, με τους δεύτερους να υποτάσσονται, σε αντίθεση με τους πρώτους, ύστερα από δύο πολέμους. Οι είλωτες αποτελούσαν έναν ομοιογενή πληθυσμό, αφοσιωμένο στην καλλιέργεια της γης που κατείχαν οι Σπαρτιάτες και φυσικά υποχρεούνταν να δίνουν σε αυτούς τα οφέλη της

εργασίας τους. Άλλωστε η δουλειά δεν αμφισβητούταν εύκολα την εποχή εκείνη. Ωστόσο μιλάμε για ένα σκληρότατο είδος καταπίεσης, καθώς οι πολυπληθέστεροι αποτελούσαν απειλή για τον πληθυσμό των Σπαρτιατών. Σε περίπτωση που μπορούσαμε να μιλήσουμε για οικονομικά ανεξάρτητο ειλώτα, αυτός αμέσως καταδιωκόταν με την άσκηση της αστυνόμευσης, γνωστή ως «κρυπτεία», δηλαδή κυνήγι ειλώτων κρυφά τη νύχτα (Mossé & Gourbeillon, 1999; Baltrusch, 2004).

Την παραπάνω διάκριση της κοινωνίας των πολιτών της Σπάρτης, δεν μπορεί κανείς να τη συναντήσει σε κανένα άλλο μέρος της Ελλάδας. Ο τρόπος ζωής, η εκπαίδευση των Σπαρτιατών αλλά και ολόκληρη η κοινωνία ήταν τέτοια, ώστε να συμμετέχει σε ένα καθεστώς αστυνόμευσης, προκειμένου να αποφευχθεί οποιοσδήποτε κίνδυνος εξέγερσης των ειλώτων (Βερέμης κ.ά., 2002; Baltrusch).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιχειρώντας μια συνοπτική αποτίμηση όλων των παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πολιτική οργάνωση της Σπάρτης διέθετε και συνδύαζε στοιχεία της μοναρχίας, της ολιγαρχίας, αλλά και της δημοκρατίας. Στόχο είχε τη σταθερότητα και την αποφυγή εξεγέρσεων των καταπιεσμένων τάξεων. Οι σημαντικές αποφάσεις παίρνονταν ύστερα από έναν αλληλεξαρτώμενο τρόπο δράσης όλων των πολιτειακών οργάνων.

Θεμελιώδης για την οργάνωση του συστήματος της Σπάρτης ήταν η σχέση μεταξύ Σπαρτιατών και ειλώτων, η οποία και όριζε τη λειτουργία του. Οι ειλώτες αποτελούσαν τους μοναδικούς εργάτες στη γη των Σπαρτιατών και επιπλέον την πολυπληθέστερη ομάδα της πόλης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Baltrusch, E. (2004). *Σπάρτη. Η ιστορία, η κοινωνία και ο πολιτισμός* (μτφρ. Μπαλόγλου, Χ.), Αθήνα: Παπαδήμας.

Βερέμης, Θ., Γιαννόπουλος, Ι., Ζουμπάκη, Σ., Ζύμη, Ε., Ιωάννου, Θ., Μαστραπάς, Α. (2002). *Ελληνική Ιστορία, τ. Α': ο Αρχαίος Ελληνικός Κόσμος*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Cartledge, P. (2008). *Οι Σπαρτιάτες* (μτφρ. Φιλιππάτος, Α.), Αθήνα: Λιβάνης.

Lévy, E. (2008). *Σπάρτη, Κοινωνική και πολιτική ιστορία έως τη ρωμαϊκή κατάκτηση* (μτφρ. Στεφανής, Α.), Αθήνα: Πατάκης.

Mossé C. & Schnapp-Gourbeillon A. (1999). *Επίτομη Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000-31 π.Χ.)*, μετάφραση Στεφάνου, Λ., Αθήνα: Εκδόσεις Δ. Ν. Παπαδήμας.

Σακελλαρίου, Μ. (1977). «Η ακμή του αρχαϊκού Ελληνισμού. Οικονομική, κοινωνική και πολιτική εξέλιξη των ελληνικών κρατών», στο συλλογικό έργο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Β', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σ. 221-222, 252-253, 262-265.

# Κίνητρα και Μαθησιακές Δυσκολίες

Μαριλένα Κουκουβέτσου<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Δ.Ε. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ  
Email: marilou1591989@windowslive.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η παρούσα εργασία αφορά τα κίνητρα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ). Σκοπός της είναι να αναφέρει κάποιες θεωρίες κινήτρων και στη συνέχεια να τις συνδέσει με έρευνες που έχουν γίνει. Επίσης να περιγράψει το προφίλ των μαθητών με ΜΔ που σχετίζεται με τα κίνητρα και να προτείνει κάποιες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς και οι δάσκαλοι. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με ανασκόπηση της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα κίνητρα επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους με ΜΔ και ότι η ενίσχυση των κινήτρων αποτελεί πρωταρχικό στόχο για την επίτευξη της μάθησης. Οι συμβουλές που προτείνονται κρίνεται ότι θα βοηθήσουν πολύ όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με ΜΔ.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** κίνητρα, μαθησιακές δυσκολίες

## ABSTRACT

*This paper refers to the motivation of pupils with learning disabilities (LD). Its purpose is to mention some motivation theories and then link them to research that has been done. Furthermore to describe the profile of students with LD associated with motivation and to suggest some strategies that parents and teachers can use. The study was conducted with a review of recent international literature. Research shows that motivation affects students to a great extent and especially those with LD and that enhancing motivation is a primary goal for learning. The suggested tips are considered to be of great help to those involved in the learning process of pupils with LD.*

**KEYWORDS:** motivation, learning disabilities

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Επιτροπή National Joint Committee on Learning Disabilities «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτο-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η

ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων».

Με τον όρο κίνητρα ονομάζουμε τη διαδικασία όπου οι δραστηριότητες που έχουν κατεύθυνση προς ένα στόχο ξεκινάνε και διατηρούνται (Cook & Artino Jr, 2016). Ο συγκεκριμένος ορισμός υπογραμμίζει ότι τα κίνητρα: α) αποτελούν μία διαδικασία, β) επικεντρώνονται σε έναν στόχο και γ) ασχολούνται και με την έναρξη αλλά και με τη συνέχιση μίας ενέργειας προσανατολισμένης στην επίτευξη αυτού του στόχου. Ένας άλλος ορισμός ορίζει τα κίνητρα ως την εσωτερική επιθυμία του μαθητή να επιτύχει (Martin et al., 2015, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά, τα οποία ορίζονται ως μία εσωτερική δέσμευση να επιμείνουμε σε μία δραστηριότητα (Wigfield et al., 2004, όπ. αναφ. στο Lee & Zentall, 2017) και σε εξωτερικά, τα οποία είναι πιο άμεσα, προσωρινά και ειδικά για μία κατάσταση. Ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιμείνουν σε εργασίες, προκειμένου να αποκτήσουν εξωτερική αναγνώριση, ανταμοιβές και επίτευξη στόχων (McGeown et al., 2012, όπ. αναφ. στο Lee & Zentall, 2017).

Αυτορρύθμιση (self-regulation) καλείται η ενεργή, εποικοδομητική διαδικασία όπου οι μαθητευόμενοι θέτουν στόχους για τη μάθησή τους και στη συνέχεια προσπαθούν να παρακολουθήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη γνώση τους, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά, κατευθυνόμενοι και οριοθετημένοι από τους στόχους τους και τα συναφή χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Pintrich, 2000, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015).

Με τον όρο αυτο-προσδιορισμό (self-determination) εννοείται η ιδιότητα που έχει το άτομο να προκαλεί πράγματα να συμβούν στη ζωή του το ίδιο αντί κάποιος άλλος ή κάτι άλλο να προκαλεί πράγματα να συμβούν για αυτό ή σ' αυτό (Wehmeyer et al., 2017). Η αυτο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά ορίζεται ως «εκούσια, σκόπιμη δράση που προκαλείται και ξεκινάει από το ίδιο το άτομο» (Wehmeyer et al., 2012, όπ. αναφ. στο Zheng et al., 2014). Τονίζεται η ανάγκη να υποστηρίξουμε τους μαθητές με ΜΔ να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού (self-determination) και δίνεται έμφαση στις θετικές επιδράσεις που σχετίζονται με αυξημένη συμπεριφορά αυτο-προσδιορισμού (Field et al., 2003; Madaus et al., 2008; Pierson et al., 2008; Wehmeyer et al., 2011, όπ. αναφ. στο Zheng et al., 2014).

Οι μαθητές βιώνουν αυτονομία όταν επιτυγχάνουν συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν αποτελεσματικά με βάση τα ενδιαφέροντά τους (Ryan & Deci, 2000, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Οι μαθητές που βιώνουν αυτονομία είναι πιο πιθανό να προσπαθήσουν για να επιτύχουν (Ormrod, 2000, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Οι υποστηρικτικές τάξεις με αυτονομία (autonomy-supportive classrooms) είναι μαθησιακά περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την εμπλοκή των μαθητών, ελαχιστοποιούν τις ελεγχόμενες από το δάσκαλο πράξεις και δίνουν στους μαθητές χρόνο για ανεξάρτητη εργασία (Reeve, 2002, όπ. αναφ. στο Wehmeyer et al., 2017). Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, όπως αποφεύγουν να δίνουν οδηγίες, επαινούν την κατάκτηση της γνώσης, αποφεύγουν την κριτική, δίνουν λιγότερο συχνά απαντήσεις και απαντούν στις ερωτήσεις των μαθητών και στις δηλώσεις με ενσυναίσθηση. Οι δάσκαλοι που είναι υποστηρικτικοί και προωθούν την αυτονομία είναι εκείνοι οι οποίοι ακούνε περισσότερο. Οι υποστηρικτικές τάξεις με αυτονομία είναι μαθητικές κοινότητες στις οποίες οι μαθητές έχουν σημαντικούς ρόλους στον καθορισμό των κανόνων της τάξης, αισθάνονται ασφαλείς να ερευνήσουν και να ρισκινδυνεύσουν, υποστηρίζονται στην επίλυση των προβλημάτων και στο να θέσουν προσωπικούς στόχους και είναι υπεύθυνοι στην παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου τους (Reeve, 2002, όπ. αναφ. στο Wehmeyer et al., 2017).

Σήμερα τα κίνητρα σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη διαδικασία μάθησης και με τα μαθησιακά επιτεύγματα (Järvelä, 2009, όπ. αναφ. στο Bagon & Vodopivec, 2016). Τα κίνητρα των μαθητών και η αυτορρύθμιση έχουν θεωρηθεί πολύ σημαντικά για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών με και χωρίς ΜΔ (Hart &

Evans, 2006; Schunk & Zimmerman, 2008; Switzky, 2006; Zimmerman, 2000, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015). Ειδικότερα για τις ΜΔ, ο ρόλος των κινήτρων είναι πρωτεύουσας σημασίας.

Σύμφωνα με μία έρευνα που είχε στόχο να μελετήσει την επίδραση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στους μαθητές με ΜΔ και τη στάση και τα κίνητρά τους για τη μάθηση αυτή (Bagon & Vodopivec, 2016), οι μαθητές πιστεύουν ότι η μάθηση με τη συμβολή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας βελτιώνει την κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου και στη συνέχεια τους βαθμούς τους. Επιπλέον, η ανεξαρτησία στη μάθηση και η επικοινωνία με τους συμμαθητές αποδείχθηκαν εξίσου παρωθητικοί παράγοντες. Οι μαθητές με ΜΔ έχουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις δεξιότητές τους στη χρήση υπολογιστή και οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτές τις καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους στο δημοτικό σχολείο, καθώς τα παιδιά αυτά αποκτούν κίνητρα και έχουν πιο θετική στάση απέναντι σε τέτοιες εκπαιδευτικές μεθόδους.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Οι θεωρίες κινήτρων που αναφέρονται από τους Cook και Artino Jr (2016) είναι πέντε: α) Expectancy-Value Theory, β) Attribution Theory, γ) Social-Cognitive Theory, δ) Goal Orientation Theory και ε) Self-Determination Theory. Στην πρώτη, το κίνητρο είναι συνάρτηση της προσδοκίας της επιτυχίας και της αντιλαμβανόμενης αξίας. Προσδοκία της επιτυχίας είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα πιστεύουν ότι θα είναι επιτυχημένα αν προσπαθήσουν, ενώ αξία της εργασίας είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την προσωπική σημαντικότητα, την αξία ή το εσωτερικό ενδιαφέρον να κάνουν την εργασία.

Η δεύτερη επικεντρώνεται στις αιτιώδεις αποδόσεις που οι μαθητευόμενοι δημιουργούν για να εξηγήσουν τα αποτελέσματα μίας δραστηριότητας και να τα ταξινομήσουν με βάση τη θέση τους, τη σταθερότητα και τον έλεγχο. Οι αποδόσεις επηρεάζουν τα συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν τα κίνητρα σε μελλοντικές ενέργειες. Ο όρος θέση αναφέρεται στο αν η αιτία είναι εσωτερική ή εξωτερική στο άτομο. Η σταθερότητα αναφέρεται στο αν η αιτία είναι προκαθορισμένη ή είναι πιθανό να αλλάξει και ο έλεγχος αναφέρεται στο αν η αιτία είναι μέσα ή έξω από τον έλεγχο του ατόμου.

Η τρίτη θεωρία τονίζει την αυτο-αποτελεσματικότητα, ως κύριο στοιχείο που οδηγεί σε μία δράση με κίνητρα, και επίσης αναγνωρίζει τα στοιχεία που επηρεάζουν τη μελλοντική αυτο-αποτελεσματικότητα και υποστηρίζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η ανθρώπινη μάθηση και επίδοση προκύπτουν από τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι υποκειμενική κρίση για τις ικανότητες του ατόμου να μάθει ή να αποδώσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Οι προσδοκίες για τα αποτελέσματα αναφέρονται στην πεποίθηση ότι συγκεκριμένα αποτελέσματα θα προκύψουν από τις ενέργειες. Η αυτορρύθμιση είναι μία κυκλική διαδικασία όπου τα άτομα χρησιμοποιούν ανατροφοδότηση που παράγουν οι ίδιοι, που αφορά τη μάθησή τους ή την απόδοσή τους να καταφέρουν να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους.

Η τέταρτη θεωρία επικεντρώνεται στον ευρύτερο σκοπό ή λόγο που υιοθετούν οι μαθητές για εμπλοκή στην εργασία. Οι σκοποί ή οι βαθύτερες αιτίες ονομάζονται «προσανατολισμοί στο στόχο» (goal-orientations) (Ames, 1992; Kaplan & Maehr, 2007, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015). Υπάρχουν δύο κύρια μοντέλα κινήτρων, ο προσανατολισμός στην κατοχή της σχολικής γνώσης (learning or mastery orientation) και ο προσανατολισμός στην απόδοση (performance or “helpless” orientation) (Dweck, 1988, όπ. αναφ. στο Sideridis, 2007). Το άτομο στην πρώτη προσέγγιση ασχολείται με μία δραστηριότητα, γιατί του αρέσει και χωρίς να περιμένει εξωτερικές ανταμοιβές. Αντίθετα, στη δεύτερη προσέγγιση, το άτομο ασχολείται με μία δραστηριότητα, προκειμένου να λάβει εξωτερικές πηγές ενίσχυσης και να έχει καλή επίδοση (Harackiewicz & Elliot, 1998, όπ. αναφ. στο

Sideridis, 2007). Μία άλλη διάκριση αφορά τους προσανατολισμούς προσέγγισης (approach goal-orientations), οι οποίοι αναφέρονται σε σκοπούς που επικεντρώνονται στην πιθανότητα επιτυχίας και τους προσανατολισμούς αποφυγής (avoidance goal-orientations), οι οποίοι αναφέρονται σε σκοπούς που επικεντρώνονται στην πιθανότητα αποτυχίας (Elliot, 1999, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015). Οι παραπάνω προσεγγίσεις μπορούν να συνδυαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να προκύψουν τέσσερις συνδυασμοί: α) mastery-approach goal-orientations, που αναφέρονται σε ενασχόληση με στόχο την αύξηση των ικανοτήτων, β) mastery-avoidance goal-orientations, που αναφέρονται σε ενασχόληση με στόχο την αποφυγή μείωσης των ικανοτήτων ή της έλλειψης ευκαιριών για μάθηση, γ) performance-approach goal-orientations, που αναφέρονται στην ενασχόληση με σκοπό την απόδειξη υψηλών ικανοτήτων και δ) performance-avoidance goal-orientations που αναφέρονται στην ενασχόληση με σκοπό το άτομο να αποφύγει να δείξει χαμηλή ικανότητα (Lichtinger & Kaplan, 2015). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχει υποστηριχθεί ότι οι προσανατολισμοί mastery-approach goal-orientations, συνδέονται με την αυτορρύθμιση, την επιλογή στρατηγικών μάθησης με νόημα, τον έλεγχο της γνώσης κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης, την επιμονή στη δυσκολία, την υψηλή αυτοπαρακολούθηση και την ερμηνεία της ανατροφοδότησης σε σχέση με την πρόοδο και την αυτοαξιολόγηση της κατανόησης (Pintrich, 2000a, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015). Αντίθετα, οι προσανατολισμοί performance-avoidance goal-orientations συνδέονται αρνητικά με την προσαρμοστική αυτορρύθμιση της μάθησης και με την έλλειψη ρύθμισης ή την κακή προσαρμογή (π.χ. αποφυγή της προσπάθειας και των στρατηγικών αυτοαποσχόλησης) (Urduan & Midgley, 2001, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015).

Η πέμπτη θεωρία ασχολείται με το λόγο που οι άνθρωποι εμπλέκονται σε πράξεις από εσωτερικά κίνητρα. Η θεωρία του αυτο-προσδιορισμού προτείνει ότι οι άνθρωποι έχουν βασικές ψυχολογικές ανάγκες για: α) σχετικότητα (π.χ. η επιθυμία για στενούς συναισθηματικούς δεσμούς και αισθήματα σύνδεσης με τους άλλους στον κοινωνικό περίγυρο, β) αυτονομία (π.χ. την ανάγκη να αισθανθεί το άτομο ότι θέλει κάτι που κάνει) και γ) ικανότητα (π.χ. την ανάγκη να εμπλακεί το άτομο με επιτυχία, να χειριστεί μία κατάσταση και να διαπραγματευτεί με το περιβάλλον) (Deci & Ryan, 2012, όπ. αναφ. στο Wehmeyer et al., 2017).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κάθε θεωρία δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές των κινήτρων, σε διαφορετικά στάδια της μάθησης, σε διαφορετικές εργασίες μάθησης και σε διαφορετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, όλες οι παραπάνω θεωρίες λαμβάνουν υπόψη και γνωστικά και κοινωνικά στοιχεία (Cook & Artino Jr, 2016).

## **ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Όταν οι τυπικοί μαθητές πετυχαίνουν, αποδίδουν την επιτυχία τους στην προσπάθειά τους, ενώ όταν αποτυγχάνουν, λένε στον εαυτό τους ότι πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο. Όταν ο μαθητής με ΜΔ πετυχαίνει, είναι πολύ πιθανό να αποδώσει αυτή του την επιτυχία στην τύχη ή στην ευκολία της άσκησης, ενώ όταν αποτυγχάνει, απλά θεωρεί τον εαυτό του ανίκανο.

Οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζουν διαφορετικά προφίλ ως προς τα κίνητρα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Pintrich et al., 1994; Sideridis, 2005, όπ. αναφ. στο O' Shea et al., 2016), επιδεικνύουν λιγότερη επιμονή στις ακαδημαϊκές ασκήσεις σε διάφορα μαθήματα και ηλικιακά επίπεδα (Ayres et al., 1990; Geary, 2011, όπ. αναφ. στο O' Shea et al., 2016), παρουσιάζουν ελλείμματα στα κίνητρα και παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αντιληπτής ικανότητας (perceived competence) (Deci, et al., 1992; Sideridis et al., 2006, όπ. αναφ. στο O' Shea et al., 2016), χρησιμοποιούν λιγότερες μαθησιακές στρατηγικές και παρουσιάζουν μικρότερη επιμονή σε μαθησιακές εργασίες (Meltzer et al., 2004; Palmer et al., 1982, όπ. αναφ. στο O' Shea et al., 2016).

Όσον αφορά την αυτορρύθμιση των μαθητών με ΜΔ: α) Εκείνοι παρουσιάζουν δυσκολίες στον έλεγχο της παρόρμησης, στην καθυστέρηση της ικανοποίησης και στη ρύθμιση της επιμονής (Bryan et al. 2001; Reid et al. 2012, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015), β) Η αυτορρύθμισή τους μπορεί να μετριαστεί από τα κίνητρά τους και από τα χαρακτηριστικά της άσκησης (πχ καλά δομημένες εργασίες/ κακά δομημένες εργασίες) (Graham et al. 2013, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015), γ) Έχουν την τάση να βασίζονται περισσότερο στην αποφυγή γνωστικών διεργασιών και λιγότερο στην κοινωνική στήριξη, όταν έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνα σχολικά γεγονότα (Geisthardt & Munsch 1996, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015) και δ) Οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-προσδιοριζόμενης (self-determined) συμπεριφοράς από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Field et al., 2003; Pierson et al., 2008, όπ. αναφ. στο Zheng et al., 2014).

Σύμφωνα με μία έρευνα (Sideridis, 2016), το άγχος και τα κίνητρα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκτίμηση, μέτρηση και αξιολόγηση των προσωπικών ικανοτήτων επίτευξης στις δοκιμασίες αξιολόγησης τόσο για τους τυπικούς μαθητές όσο και για τους μαθητές με ΜΔ. Οι επιδράσεις του άγχους και των κινήτρων θα πρέπει με κάποιο τρόπο να ληφθούν υπόψη στις διαδικασίες αξιολόγησης. Η αγνόηση αυτών των παραμέτρων οδηγεί σε μη έγκυρες αξιολογήσεις και σε συνεπακόλουθες συνέπειες στρες, άγχους και θυμού στις οικογένειες των επηρεαζόμενων ατόμων.

Οι μαθητές με ΜΔ έχει βρεθεί ότι είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν έναν προσανατολισμό στόχων βασισμένο στην απόδοση (performance goal-orientation) απ' ότι ένα προσανατολισμό στόχων βασισμένο στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης (mastery goal-orientation) (Baird et al. 2009, όπ. αναφ. στο Lichtinger & Kaplan, 2015). Μία άλλη έρευνα που διεξήχθη (Sideridis et al., 2016), είχε σκοπό να αξιολογήσει την πρόταση ότι σε μία τάξη το είδος των κινήτρων επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών στην ανάγνωση. Οι συγγραφείς υπέθεσαν ότι ένα περιβάλλον προσανατολισμένο στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης (mastery goal environment) συσχετίζεται θετικά με γραμμικό τρόπο με την απόδοση των μαθητών στην ακρίβεια αποκωδικοποίησης ψευδο-λέξεων και ότι για στόχους προσανατολισμένους στην επίδοση (performance motivational discourse), η επίδοση των μαθητών μειώνεται σημαντικά εξαιτίας της συναισθηματικής αποδιοργάνωσης ενός τέτοιου μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περιβάλλοντα που προσανατολίζονται στην επίδοση έχουν καταστροφικά αποτελέσματα για τα επιτεύγματα στην ανάγνωση για τους μαθητές με ΜΔ. Τέλος, σε μία ακόμα έρευνα (Sideridis, 2007), οι στόχοι κατάκτησης της γνώσης (mastery goals) σχετίστηκαν θετικά με την μαθηματική επίδοση και τη θετική συμπεριφορά, ενώ οι στόχοι performance-avoidance goals σχετίστηκαν περισσότερο με αρνητικές συμπεριφορές, άγχος, κατάθλιψη αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν το θετικό ρόλο των στόχων κατάκτησης της γνώσης και όσον αφορά τα επιτεύγματα αλλά και τη συμπεριφορά και στάση. Η συναισθηματική ένταση που βιώνουν τα άτομα που προσπαθούν να αποφύγουν την αποτυχία είναι τεράστια. Αυτή η έντονα αρνητική ένταση προσβάλλει το γνωστικό μηχανισμό των ατόμων με αποφυγή στόχων (performance-avoidance individuals) και στη συνέχεια τους οδηγεί σε απόσυρση. Ο Sideridis και οι συνεργάτες του (2016), προτείνουν να συνδυάζονται οι στόχοι κατάκτησης της γνώσης και οι στόχοι απόδοσης, γιατί παράγουν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα, ακόμα και από τα θετικά στοιχεία του κάθε είδους στόχων ξεχωριστά.

## **ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ**

Με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory), προτείνονται στρατηγικές που προάγουν την αυτονομία, όπως να προωθείται η εκκίνηση των δράσεων από τους μαθητές, να βασίζεται η διδασκαλία στις προτιμήσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να δίνονται επιλογές στους μαθητές από τις οποίες θα μπορούν να διαλέξουν.

Στρατηγικές που προτείνονται και συνδέονται με την ανάγκη των μαθητών για ικανότητα είναι να παρέχεται σταθερή και θετική ανατροφοδότηση, να παρέχονται οι βέλτιστες προκλήσεις για τους μαθητές και να ενημερώνονται οι μαθητές ξεκάθαρα για το τι αναμένεται από εκείνους. Στρατηγικές που προτείνονται και συνδέονται με την ανάγκη των μαθητών για σχετικότητα είναι να δίνεται έμφαση στην οικοδόμηση των σχέσεων και να προάγονται οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (De Naeghel et al., 2014 όπ. αναφ. στο Wehmeyer et al., 2017).

Οι στρατηγικές για τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται σε τρεις θεματικές (Bruhn et al., 2017): πρόκληση, πλαίσιο και έλεγχο. Όσον αφορά την πρόκληση, οι εργασίες και οι δραστηριότητες που πρέπει να παρέχουμε στους μαθητές καλό είναι να μην είναι ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες σε σύγκριση με το επίπεδό τους (Stipek, 1993, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Όταν οι δραστηριότητες δεν είναι στο επίπεδό τους, οι μαθητές όχι μόνο δεν ασχολούνται με αυτές, αλλά μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (McIntosh et al., 2008, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Η απογοήτευση σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να μειώσει σημαντικά τα κίνητρα των μαθητών να ασχοληθούν με δραστηριότητες οδηγώντας σε έλλειψη μάθησης (Evans & Boucher, 2015, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Όσον αφορά το πλαίσιο, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να εξετάσουν πώς το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία και να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση, όταν η πληροφορία που τους παρουσιάζεται σχετίζεται προσωπικά με εκείνους (Brophy, 1998; Rivet & Krajcik, 2008, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και η οικοδόμηση της νέας γνώσης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τι μαθαίνουν. Για παράδειγμα, στους μαθητές που δεν έχουν προηγούμενες γνώσεις σε μία συγκεκριμένη περιοχή, είναι επιτακτική ανάγκη να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν το λεξιλόγιο και νοητικά μοντέλα που θα τους παρέχουν το πλαίσιο για να αποκτήσει νόημα η διδασκαλία για αυτούς (Vacca & Vacca, 1999, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει τα κίνητρα είναι ο έλεγχος, δηλαδή η επιθυμία των μαθητών να είναι αυτόνομοι στη μάθησή τους. Οι μαθητές προτιμούν να εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες με τη δική τους θέληση, παρά για να πάρουν καλό βαθμό ή να αποφύγουν την επίπληξη των δασκάλων τους (Stipek, 1993, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017).

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι το πώς οι δάσκαλοι θα καταφέρουν να δώσουν τον έλεγχο στους μαθητές τους και να τους βοηθήσουν να γίνουν αυτόνομοι χωρίς να χάσουν τον έλεγχο της τάξης τους. Η «επιλογή» αποτελεί μία συχνά προτεινόμενη στρατηγική για την προώθηση της αυτονομίας στους μαθητές (Lane et al., 2011, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Οι επιλογές σχετίζονται με το τι, το πότε και το πώς όσον αφορά την ολοκλήρωση των ασκήσεων (π.χ. επιλογή από τους μαθητές της σειράς με την οποία θα λύσουν τις εργασίες) (Stipek, 1993, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017). Αποτελεσματική θεωρείται επίσης η εφαρμογή των γνώσεων που διαθέτουν οι μαθητές πάνω σε ένα θέμα, καθώς έχει βρεθεί ότι η επιλογή είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η επιλογή συνδέεται προσωπικά με εκείνους (Katz & Assor, 2007, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017).

Στη συνέχεια, αναφέρονται κάποιες κατευθυντήριες αρχές που θα βοηθήσουν τους γονείς παιδιών με ΜΔ (Sako, 2016):

- Οι γονείς πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι είναι έξυπνα, αλλά μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο.
- Τα συχνά διαλείμματα κατά τη διάρκεια της μελέτης, είναι αποτελεσματικά πολλές φορές και οδηγούν σε ουσιαστική μάθηση.
- Οι γονείς πρέπει να κοιτάνε το παιδί σα σύνολο και όχι να επικεντρώνονται στις αδυναμίες του.



- Οι γονείς καλό είναι να ενθαρρύνουν το παιδί να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που τα πάει καλά, ώστε να το βοηθήσουν να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του.
- Η εξάσκηση της ορθογραφίας μπορεί να γίνει με έναν ασπροπίνακα ή με πλαστικά γράμματα για να γίνει πιο διασκεδαστική.
- Η ανάγνωση δεν είναι απαραίτητο να γίνεται πάντα από βιβλίο. Για παράδειγμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν κάρτες με λέξεις για το σχηματισμό προτάσεων, παιχνίδια αντιστοίχισης ή με ζεύγη.
- Η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί και από την πραγματική ζωή. Οι γονείς μπορούν να βγουν για ψώνια έξω με το παιδί τους και να του ζητήσουν να διαβάσει τη λίστα με τα ψώνια ή τα σήματα γύρω από το κατάστημα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλες οι λέξεις που μας περιβάλλουν ως πηγές για εξάσκηση.
- Οι γονείς πρέπει να επαινούν την προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα. Επίσης, να αποφεύγουν ετικέτες όπως «τεμπέλης» ή «πεισματάρης».
- Οι γονείς είναι χρήσιμο να βοηθήσουν τα παιδιά να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Η μάθηση μπορεί να παίρνει περισσότερο, αλλά μπορεί να επιτευχθεί.
- Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά να αποδεχτούν τις ΜΔ τους και να τις κατανοήσουν.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας εργασίας υλοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η ανασκόπηση της αγγλικής βιβλιογραφίας έγινε σε βάσεις δεδομένων (Scopus, Google Scholar, Science Direct) και σε συγκεκριμένα περιοδικά ([Journal of Learning Disabilities](#)). Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό μεταξύ τους είναι οι εξής: «learning disabilities, LD, motivation, goals». Από τα αποτελέσματα της αναζήτησης της βιβλιογραφίας προέκυψαν 13 άρθρα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όταν σχεδιάζουμε παρεμβάσεις σε μαθητές με ΜΔ, είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη τα κίνητρά τους (O'Shea et al., 2016). Η αποδοχή των ΜΔ αποτελεί προστατευτικό παράγοντα (Wong, 2003, όπ. αναφ. στο Doϊκου-Avλιδου, 2015) και οδηγεί στην αυτογνωσία. Με κατάλληλη αναγνώριση, παρέμβαση και πολλή σκληρή δουλειά, οι ενήλικες και τα παιδιά με ΜΔ μπορούν να μάθουν και να επιτύχουν. Οι άνθρωποι με ΜΔ μαθαίνουν καλύτερα εάν διδάσκονται με το κατάλληλο μαθησιακό στυλ που ταιριάζει με τις ανάγκες τους (Mortimore, 2003, όπ. αναφ. στο Sako, 2016). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παίζουν καταλυτικό ρόλο στο εγχείρημα αυτό.

Όσον αφορά τις στρατηγικές για την ενίσχυση των κινήτρων και την ενασχόληση των μαθητών με ΜΔ, αυτές περιλαμβάνουν: α) την παροχή στους μαθητές των κατάλληλων προκλήσεων με την αντιστοίχιση των καθηκόντων και των υλικών με τις ικανότητές τους, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις τους, β) τη βοήθεια προς τους μαθητές να οικοδομήσουν το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης με την παροχή των προαπαιτούμενων γνώσεων και την οικοδόμηση νοητικών μοντέλων και γ) τη διευκόλυνση των μαθητών προς τον έλεγχο της μάθησής τους δίνοντάς τους ευκαιρίες για επιλογή και αυτοδιαχείριση (Bruhn et al., 2017).

Οι δάσκαλοι πρέπει να κάνουν δύο πράγματα. Πρώτον, να δημιουργήσουν αυτόνομες και υποστηρικτικές τάξεις και δεύτερον, να προάγουν τον αυτο-προσδιορισμό και τις δεξιότητες μάθησης που έχουν να κάνουν με την αυτορρύθμιση. Επομένως, πρέπει να προωθήσουν την αυτόνομη μάθηση και τα κίνητρα (Wehmeyer et al., 2017). Οι δάσκαλοι που σκοπεύουν να παρακινήσουν αδύνατους μαθητές πρέπει να επιδιώξουν προσανατολισμούς προσέγγισης (approach orientation), καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση σε τέτοιου είδους στόχους είναι πιο αποτελεσματικά όσον αφορά τα μαθησιακά επιτεύγματα (Sideridis, 2006, όπ. αναφ. στο O'Shea et al., 2016).

Ο εκπαιδευτικός επομένως πρέπει να προσαρμόζει κατάλληλα την ύλη για τους μαθητές με ΜΔ, να λαμβάνει υπόψη τα προϋπάρχοντα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα κίνητρά τους, να εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία επιλογής των στόχων τους (O' Shea et al., 2016), να χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους ακαδημαϊκής αξιολόγησης, να αξιοποιεί την εκπαιδευτική τεχνολογία στη διδασκαλία του, να χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικού υλικού (Guthrie & Davis, 2003, όπ. αναφ. στο Bruhn et al., 2017), να παρέχει θετική ανατροφοδότηση και ενίσχυση στους μαθητές και να επιμορφώνεται κατάλληλα για τις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Τέλος, μία προσέγγιση για τα κίνητρα που λαμβάνει υπόψη τη συνεργασία και την παροχή ανατροφοδότησης πρέπει να προτιμάται από εκείνες που προωθούν τον ανταγωνισμό (Brosvic et al., 2006; Linnenbrink, 2005; Sideridis, 2005a; Summers, 2006; Urdan, 2004, όπ. αναφ. στο Sideridis, 2007).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bagon, S., & Vodopivec, J. L. (2016). Motivation for Using ICT and Pupils with Learning Difficulties. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(10).
- Bruhn, A., Hirsch, S., & Vogelgesang, K. (2017). Motivating Instruction? There's an App for That!. *Intervention in School and Clinic*, 52(3), 163-169.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997-1014.
- Doikou-Avliidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International journal of special education*, 30(1), 132-145.
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2015). Reading motivation and later reading achievement for students with reading disabilities and comparison groups (ADHD and typical): A 3-year longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*.
- Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition and Learning*, 10(1), 119-149.
- O'Shea, A., Booth, J. L., Barbieri, C., McGinn, K. M., Young, L. K., & Oyer, M. H. (2016). Algebra performance and motivation differences for students with learning disabilities and students of varying achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*.
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 233-241.
- Sideridis, G. D. (2007). Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 526-539.
- Sideridis, G. D. (2016). Assessing Validity of Measurement in Learning Disabilities Using Hierarchical Generalized Linear Modeling: The Roles of Anxiety and Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), 638-661.
- Sideridis, G. D., Stamovlasis, D., & Antoniou, F. (2016). Reading achievement, mastery, and performance goal structures among students with learning disabilities: a nonlinear perspective. *Journal of learning disabilities*, 49(6), 631-643.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Toste, J. R., & Mahal, S. (2017). Self-Determined Learning to Motivate Struggling Learners in Reading and Writing. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 295-303.
- Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462-474.

# «Η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή: Η εμβέλεια του έργου»

Μίχου Περιστερά<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Φιλολόγος, Κάτοχος Συναφούς Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών Α.Π.Θ.  
Email: [perimixou@gmail.com](mailto:perimixou@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο Πολιτιστικό Πρόγραμμα ήταν μία έρευνα διαφόρων σκηνοθετικών αποδόσεων της «Αντιγόνης» του Σοφοκλή στα νεότερα χρόνια. Μέσα από διαδικτυακή έρευνα παραστάσεων της «Αντιγόνης», σε βάθος χρόνου, καταλήξαμε με τους μαθητές στο συμπέρασμα πως τα πάντα στην τέχνη είναι «άποψη» και συγκεκριμένα η άποψη του σκηνοθέτη, που μπορεί να διαμορφώνεται και να επηρεάζεται τόσο από τις γενικότερες ιστορικές εξελίξεις και τις καλλιτεχνικές τάσεις της «μόδας» της εποχής, όσο και από τα προσωπικά θέλω και τις προσωπικές ανάγκες έκφρασής του. Μέσα από το γεωγραφικό εύρος, άλλωστε, των παραστάσεων, το οποίο και διαπιστώσαμε στη διαδικτυακή μας έρευνα, αναρωτηθήκαμε πώς ερμηνεύεται αυτό, και καταλήξαμε, παραθέτοντας και σχετικά παραδείγματα, ότι αυτό οφείλεται στο ότι ο κάθε σκηνοθέτης ξαναγράφει στην ουσία το δικό του αφήγημα ξεκινώντας από την ιδέα της αρχαίας τραγωδίας που είναι η ιδέα της Αντιγόνης, ως σύμβολο δικαιολογημένης αντίστασης και επανάστασης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** οπτική γωνία σκηνοθέτη, κοινωνικοπολιτικά δεδομένα, επανάσταση

## ABSTRACT

*The particular cultural program was a research of several directional versions of Sophocles "Antigone" in late years. Through an internet work research of performances of "Antigone" in good time, with our students we ended up to the conclusion that everything in art is "a point of view" and specifically the director's view, which can be formed and influenced both by the general historical evolution and the artistic trends of the era and also the personal desires and his personal needs for expression. Besides, through the geographical breadth of the performances, which we ascertained in our internet work research, we wondered how that could be interpreted and we ended up, by arraying several examples, that this is due to the fact that, in essence, every director rewrites his own story starting from the idea of ancient tragedy which is the idea of Antigone as a symbol of justified opposition and rebellion.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτό που λέμε «πολιτικό θέατρο» ή «ρόλος του πολιτικού θεάτρου» μετατοπίζεται από τον συγγραφέα στον σκηνοθέτη. Έχουν γραφτεί πολλά πράγματα για τον «θάνατο του συγγραφέα» και για το ότι το κείμενο είναι πολύ σημαντικό μέχρι ενός σημείου. Ο σκηνοθέτης είναι ο νέος συγγραφέας που παρουσιάζει τη δική του εκδοχή για κάθε έργο. Αυτό δημιουργεί πάντα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για το κοινό, το οποίο θα δει τί θα αλλάξει, και τί θα μείνει ίδιο. Άλλωστε, το ίδιο γινόταν και στα αρχαία χρόνια: ο κάθε συγγραφέας παρουσίαζε τη δική του εκδοχή, τη δική του σκηνοθετική ματιά για έναν ήδη γνωστό μύθο (Γραμματάς, 1990). Η μεγαλύτερη πρόκληση, λοιπόν, είναι το πώς μπορεί η «Αντιγόνη» του

Σοφοκλή, χωρίς μετακίνηση στο σήμερα, χωρίς διασκευή, χωρίς απλοποίηση, να θυμίζει το λόγο της αρχαίας τραγωδίας και να είναι παράλληλα ένα σύγχρονο θέαμα που συνδιαλέγεται με την εποχή, τα σημερινά διλήμματα, ένα έργο που εξελίσσεται μπροστά στα μάτια των θεατών, που έχει σασπένς, έναν λόγο ύπαρξης, που μπορεί να συγκινήσει και να εκπλήξει (Χουρμουζιάδης, 1984). Εύλογα, λοιπόν, αναρωτιέται κανείς, τι είναι αυτό που κάνει αυτήν την τραγωδία να παίζεται και να ξαναπαίζεται, να αναπαράγεται και να διασκευάζεται διαρκώς και μέχρι σήμερα, και όχι μόνο στον τόπο που γεννήθηκε, αλλά παγκοσμίως.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

Αν αναζητήσει, λοιπόν, κανείς τη γεωγραφική διασπορά της «Αντιγόνης», θα διαπιστώσει καταρχήν ότι σε χώρες όπου υφίστανται απολυταρχικά και ολοκληρωτικά καθεστώτα, η υποδοχή και η ιδιαίτερη προσοχή που έχει λάβει το έργο σε όλες τις ηλικίες είναι αναμφισβήτητη. Μία τέτοια περίπτωση είναι οι χώρες της Λατινικής Αμερικής. Πολλοί θεατρικοί συγγραφείς έχουν κάνει κατάλληλη χρήση της τραγωδίας, ώστε να εκφράσουν τα διλήμματα της δικής τους κοινωνίας και να την αφυπνίσουν, όπως να καταδικάσουν την κατάχρηση εξουσίας ή την καταπίεση των μειονοτήτων. Τέτοιες περιπτώσεις σκηνοθετών είναι καταρχήν ο Πουερτορικανός σκηνοθέτης Λουίς Ραφαέλ Σάντσεθ το 1968, ο οποίος προσαρμόζει την «Αντιγόνη» του Σοφοκλή στη δική του οπτική, και, δραματοποιώντας την ελληνική παράσταση, εξετάζει τρόπους με τους οποίους η πατρίδα του, το Πουέρτο Ρίκο θα επαναπροσδιορίσει την πολιτιστική του ταυτότητα, στο δικό του σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Συνδυάζει, επίσης, μοτίβα που δανείστηκε από τον Χριστιανισμό και από το αρχαίο δράμα για να προωθήσει μια επαναστατική ιδεολογία, (Brunn Victoria, 2012).

Ακόμη, ο Μεξικανός συγγραφέας Μπάρμπαρα Κόλιο, με την παράσταση της Αντιγόνης, καταγγέλλει την βία στο σύγχρονο Μεξικό. Τραγικά μοτίβα και σοφόκλειες τεχνικές αξιοποιούνται στο πλαίσιο του πραγματικά ανησυχητικού προβλήματος που αντιμετωπίζει η μεξικανική κοινωνία σε πρόσφατες εποχές, κι αυτό είναι η μόνιμη απειλή της απαγωγής. Σήμερα, το Μεξικό είναι η χώρα με τον υψηλότερο αριθμό απαγωγών στον κόσμο, (Nelli Florencia M., 2012).

Τέλος, ο αργεντινός θεατρικός συγγραφέας Γκρισέλντα Γκαμπάρο χρησιμοποιεί εκ νέου τον μύθο της Αντιγόνης για να σχολιάσει την πολιτική καταπίεση που αντιμετωπίζει η Αργεντινή από τις στρατιωτικές χούντες που κυβέρνησαν και τρομοκράτησαν τη χώρα από το 1976-1983. Στη συγκεκριμένη εκδοχή της Αντιγόνης, ο χορός αποτελείται από μια ομάδα γυναικών-μητέρων που αντιτάχθηκαν ανοιχτά στη χούντα, και προσπάθησαν να ανακτήσουν τα σώματα των παιδιών τους, που είχαν ήδη «εξαφανιστεί». Ο Γκαμπάρο στην παράστασή του παρουσιάζει μια παθιασμένη αποκήρυξη του αυταρχισμού, κριτικάρει την παθητικότητα των συμπολιτών του και τη θεωρεί συνενοχή, εν όψει της βίαιης καταστολής των δικτατόρων, προειδοποιεί την Αργεντινή να μην ξεχάσει τη φρίκη του πρόσφατου παρελθόντος της, και δραματοποιεί τις μητέρες που προσπαθούν να ανακτήσουν τα σώματα των παιδιών τους, τα οποία εξαφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του «βρώμικου πολέμου», (1976-83). Οι δύο πρώτες θεματικές του ανησυχίες ισχύουν τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε τοπικό επίπεδο, ενώ οι δύο τελευταίες ισχύουν, κυρίως, για το πρόσφατο πολιτιστικό πλαίσιο της Αργεντινής, (Fleming John, 1999).

## **ΣΤΟΧΟΙ**

Μετά τις διαπιστώσεις από τα συγκεκριμένα βιβλιογραφικά ευρήματα, στόχος για τους μαθητές μας ήταν να εντοπίσουν περιπτώσεις-οπτικές γωνίες σκηνοθετών και ακολούθως να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της νέας ηρωίδας που ενσάρκωνε την Αντιγόνη, όταν αυτή προωθούσε επαναστατικά ιδεώδη, και να προσδιορίσουν ποια ήταν αυτά, ανάλογα με τα κάθε φορά κοινωνικοπολιτικά δεδομένα.

## **ΒΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

### **1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> Συνάντηση: Η Αντιγόνη του Luis Rafael Sanchez', το 1968**

#### **A) Ο επαναστατικός χαρακτήρας**

Επανερμηνεία της Αντιγόνης διενεργείται από τον Luis Rafael Sanchez', το 1968, έναν από τους πιο εξέχοντες σύγχρονους θεατρικούς συγγραφείς και πεζογράφους στο Πουέρτο Ρίκο. Στη δική του εκδοχή, η Αντιγόνη είναι μία φοιτήτρια πανεπιστημίου που επαναστατεί εναντίον του αυταρχικού καθεστώτος του στυγνού δικτάτορα, θυσιάζοντας τη ζωή της. Η νεαρή ηρωίδα θάβει δημόσια τα εκτεθειμένα νεκρά σώματα των αδελφών της, που έκαναν μια αποτυχημένη προσπάθεια να δολοφονήσουν τον δικτάτορα. Στην έναρξη του έργου η Αντιγόνη έχει ήδη συλληφθεί και είναι έγκλειστη για το παράπτωμά της. Ενημερώνει τους θεατές ότι υπάρχουν δύο εκδόσεις της αλήθειας για τα γεγονότα: η δική της και του διεφθαρμένου τύπου. Λειτουργεί τόσο ως ηθοποιός, όσο και ως αφηγήτης και με ένα «μπρεχτικό» στυλ ζει το δικό της «πάθος». Όλο το έργο έχει ως κεντρικό θέμα την εκτέλεσή της από τη φυλάκισή της ως τον ένδοξο θάνατο, και συνεπώς η ηρωίδα διαπράττει μια πράξη Μαρτυρίου που πρέπει να χρησιμεύσει ως παράδειγμα για όλους εκείνους που θα συνεχίσουν τον αγώνα κατά της τυραννίας και της καταπίεσης. Ακόμη, ο Sanchez προβάλλει μια αναλογία μεταξύ των παθών της Αντιγόνης και του Ιησού και την αναπτύσσει σε θεματικά, διαρθρωτικά, και συμβολικά επίπεδα. Για παράδειγμα, η ηρωίδα έχει μείνει στο κρατητήριο δώδεκα μέρες, ενώ το έργο χωρίζεται σε δώδεκα σκηνές, ένας αριθμός υπερφορτωμένος με συμβολισμό στη χριστιανική παράδοση, (Brunn Victoria, 2012).

#### **B) Τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα**

Ενώ η ελληνική Αντιγόνη υπόκειται σε μια αμετάκλητη ποινή του θανάτου, χωρίς καμία δυνατότητα επίλυσης του αδιεξόδου, η ομολογή της στο Πουέρτο Ρίκο, σε μία θρησκευτική ρητορική του μαρτυρίου της, πριν από το θάνατό της, διαβεβαιώνει τους δήμιούς της ότι το αίμα της που θα χυθεί, θα είναι η πηγή της σωτηρίας της για όλες της χώρες της Αμερικής, ενώ η πίστη στα ιδανικά της δικαιοσύνης και της ελευθερίας θα διαδοθούν από τους οπαδούς της. Έτσι, ενώ θέτει τον εαυτό της ως μάρτυρα, έχει πλήρη επίγνωση της δύναμης του μαρτυρίου της ότι λειτουργεί ως μια ηθική επιταγή που ξυπνάει τους ανθρώπους από την απάθεια και την παθητικότητα.

Το σκηνικό της παράστασης δημιουργεί εκ νέου το φορτισμένο πολιτικό κλίμα της σύγχρονης Λατινικής Αμερικής. Συνθήματα που εμφανίζονται στους τοίχους, όπως το «EL CANAL DE PANAMA ES», δηλαδή «το κανάλι ανήκει στον Παναμά»), «MINAS DE BOLIBIA PARA LOS MPOLIBIANO», που σημαίνει «νάρκες της Βολιβίας για το λαό της Βολιβίας» εννοώντας τους δικτάτορες, καθώς και η εμφανώς πανταχού παρούσα επιγραφή «YANKIS GO HOME», με στόχο την αποαποικιοποίηση, χρησιμεύουν ως το υπόβαθρο για την κύρια σύγκρουση και απεικονίζουν τον αγώνα του λαού της Λατινικής Αμερικής για τη Δημοκρατία και την πολιτική και οικονομική του ανεξαρτησία.

Γιατί, όμως, ο συγκεκριμένος σκηνοθέτης επέλεξε την Αντιγόνη του Σοφοκλή ως μορφή διαμαρτυρίας; Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι ο Sanchez' θέλει να ανατρέψει την περιθωριακή θέση της Λατινικής Αμερικής στη διεθνή πολιτική και πολιτιστική σκηνή, για αυτό και επιλέγει ένα έργο της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς ως καμβά για το δικό του σενάριο. Πιο πολύ, όμως, θέλει να διεθνοποιήσει τα προβλήματα της Λατινικής Αμερικής και να τα εντάξει σε μία σειρά γεγονότων που ταρακούνησαν το υπόλοιπο του κόσμου κατά τη διάρκεια της ταραχώδους περιόδου της δεκαετίας του 1960, όπως η δολοφονία του Τζον Κένεντι και του Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ, η απόρριψη του βραβείου Νόμπελ από τον Jean-Paul Sartre, η παγκόσμια άνοδος των ριζοσπαστικών δυνάμεων, οι διαμαρτυρίες της νεολαίας, οι αγώνες για τα δικαιώματα των πολιτών και τα γυναικεία απελευθερωτικά κινήματα.

Το 1967, άλλωστε, μόνο ένα έτος πριν από το ανέβασμα της παράστασης του Sanchez, η Ελλάδα υπέφερε από ένα πραξικόπημα που στην ίδρυσή του υποστηρίχτηκε από τις ΗΠΑ. Η διεθνής συμπάθεια για τον ελληνικό λαό βοήθησε να υποδαυλιστεί το ενδιαφέρον της

διεθνούς κοινότητας για το θέατρο. Ακόμα, η ποσοτική και ποιοτική στροφή σε παραγωγές της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας, που πήρε μεγάλες διαστάσεις κατά το 1968-69, συνέπεσε με μια σαρωτική μεταμόρφωση της παγκόσμιας πολιτικής ζωής που λάμβανε χώρα την ίδια περίοδο. Συνοδευόταν από την επαναδιαπραγμάτευση των κοινωνικών και πολιτιστικών αξιών, την απόρριψη των παραδοσιακών ιεραρχιών, την αναζήτηση επαναστατικών πρακτικών και τη δυνατότητα αμφισβήτησης των ηθικών αρχών, όπως δραματοποιούνταν όλα αυτά στην αρχαία ελληνική τραγωδία. Σε αυτήν την τάση ανήκει και ο Sanchez, (Brunn Victoria, 2012).

### **3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> Συνάντηση: Η Αντιγόνη του Ανούιγ, το 1942**

#### **A) Ο επαναστατικός χαρακτήρας**

Η Αντιγόνη του Ανούιγ, το 1942, διαμορφώνει εκ νέου την τραγωδία του Σοφοκλή. Είναι γραμμένη σε πρόζα, και φορά ρούχα σύγχρονα, όπως το κοινό. Το σκηνικό είναι επίσης μοντέρνο. Τοποθετείται χρονικά στη Γαλλία στα μέσα του εικοστού αιώνα, σε μια εποχή με μεγάλη πίεση και διαρκή σκεπτικισμό μεταξύ των διανοούμενων, κάτι που αντανακλάται και στα πρόσωπα του έργου. Το έργο παίζεται στην κατεχόμενη και συνεπώς ταπεινωμένη Γαλλία κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, ενώ ο παραλογισμός της ζωής είναι το διαδεδομένο αίσθημα σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού.

Στον Ανούιγ ο μύθος έχει αλλάξει. Ο Κρέοντας κερδίζει σε μία καθαρά λεκτική μάχη με την Αντιγόνη. Η Αντιγόνη θέλει να θάψει τον αδερφό της, όμως ο Κρέοντας λέει ότι τα δύο νεκρά σώματα του Πολυνείκη και του Ετεοκλή ήταν τόσο ελλιπή και σε προχωρημένη αποσύνθεση, ώστε πλέον δεν μπορούσαν να διακριθούν. Συνεπώς, είναι παράλογο για την Αντιγόνη να επιμένει για την ταφή του αδελφού της Πολυνείκη και αυτό σοκάρει την Αντιγόνη, καθώς συνειδητοποιεί ότι έχει νικηθεί, ότι η δράση της θα είναι πλέον παράλογη, και ότι ο Κρέοντας έχει κερδίσει τη συζήτηση. Ωστόσο, ανακτά γρήγορα τις ψυχικές της δυνάμεις μετά από αυτή την αποκάλυψη, και αρνείται στη συνέχεια να υπακούσει στο θείο της, όταν αυτός της προτείνει έναν κοινότυπο έγγαμο βίο με το γιο του, προτιμώντας το θάνατο αντί της μετριότητας, (Pospischil Maria Alter, 1996).

#### **B) Τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα**

Στην έκδοση του Ανούιγ ο Κρέοντας μετά το θάνατο της Αντιγόνης και του Αίμονα παραμένει στη μοναξιά του και στην προεδρία του κράτους. Αυτό το τέλος οδηγεί σε εικασίες ότι αυτό θα μπορούσε να ήταν ο λόγος που η γερμανική λογοκρισία έκανε αποδεκτό το κείμενο του Ανούιγ και της στάσης της Αντιγόνης. Το κράτος, ο νόμος και η τάξη που εκπροσωπούνται από την αρσενική δύναμη πρέπει να υπερισχύουν από τα συναισθηματικά ξεσπάσματα της θηλυκής δύναμης. Το έργο είχε την κατάλληλη κατάληξη από την άποψη της δύναμης και είχε τεράστια επιτυχία στην κατεχόμενη Γαλλία και αργότερα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το έργο παίχτηκε με μεγάλη επιτυχία και τα δύο επόμενα χρόνια, έως το τέλος του πολέμου το 1944, 475 φορές στη Γαλλία, (Pospischil Maria Alter, 1996).

### **5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> Συνάντηση: Η Αντιγόνη του Μπρεχτ, το 1948**

#### **A) Ο επαναστατικός χαρακτήρας**

Ο Μπρεχτ θα κάνει πρεμιέρα με τη δική του «Αντιγόνη», στην Ελβετία, το 1948. Το σκηνικό έχει οριστεί στο Βερολίνο τον Απρίλιο του 1945, μετά την ολική καταστροφή και τη διάλυση της πόλης. Το Βερολίνο βρίσκεται στις τελευταίες ημέρες του πολέμου, λίγο πριν την παράδοσή του. Δύο αδελφές εμφανίζονται στη σκηνή, από ένα καταφύγιο αεροπορικής επιδρομής. Γύρω τους όλα είναι κατεστραμμένα και τυλίγονται στις φλόγες. Πηγαίνουν στο σπίτι τους και βρίσκουν τρόφιμα και υποθέτουν ότι ο αδελφός τους τα έφερε με ασφάλεια, μάλλον από το στρατό, όπου υπηρετεί. Βρίσκουν, όμως, το σακάκι του, και καταλαβαίνουν αμέσως ότι μάλλον πρέπει να έχει εγκαταλείψει το στρατό. Τότε ακούνε κραυγές από έξω και συνειδητοποιούν ότι τα SS απαγχόνισαν τον αδελφό τους σε ένα κοντινό δέντρο ως

λιποτάκτη και έχουν διατάξει να τον αφήσουν κρεμασμένο και άθαφτο. Τότε η μία αδελφή θέλει ένα μαχαίρι, προκειμένου να κόψει το σκοινί και να τον θάψει. Η άλλη αδελφή, όμως, φοβάται και προσπαθεί να την μεταπεισει. Τελικά, η πρώτη θα τον θάψει. Όταν ο άνθρωπος των SS θα επιστρέψει και θα μπει στο σπίτι, η μία αδελφή φοβισμένη θα πει ότι δεν έχει καμία γνώση για την τύχη του κρεμασμένου άντρα, όμως, ο άντρας των SS θα συνειδητοποιήσει, μετά από έρευνα, ότι η άλλη αδελφή ήδη τον έχει θάψει και προσπαθεί να μην αποκαλύψει τον τάφο του, (Pospischil Maria Alter, 1996).

### **B) Τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα**

Το 1948, όταν παίχτηκε το έργο, οι σύμμαχοι είχαν κερδίσει τον πόλεμο, ο φασισμός είχε καταστραφεί και συνεπώς ο Μπρεχτ θα μπορούσε να είναι περισσότερο αισιόδοξος από τον Ανούιγ, το 1942. Δεν χρειάστηκε, λοιπόν, να αλλάξει τον αρχικό μύθο, δεδομένου ότι δεν υπήρξε καμία λογοκρισία. Ο Κρέων υπέστη στο τέλος πλήρη απομόνωση, και δεν ήταν στην προεδρία του κράτους. Σκηνές, όπως αυτή που περιγράφεται παραπάνω, ήταν στην καθημερινότητα του Βερολίνου και δείχνουν με σαφήνεια την αγωνία των ανθρώπων τις τελευταίες μέρες πριν την παράδοση του Βερολίνου, τον Απρίλιο του 1945. Έτσι, ο Μπρεχτ εντάσσει το έργο του στο πλαίσιο μιας αντιφασιστικής αντίστασης (Pospischil Maria Alte, 1996).

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή συλλαμβάνει ένα ηθικό και πολιτικό δίλημμα που έμελλε να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη των ιδεών για την ισχύ και την αυθεντία του Δικαίου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα: αν δεχτούμε ότι σαν πολίτες μιας πολιτείας έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις απέναντί της να σεβόμαστε τους νόμους της και να προάγουμε τις αξίες και τους σκοπούς της, τότε μέχρι πού φτάνει η υποχρέωσή μας αυτή; Αν οι νόμοι της πολιτείας είναι καταφανώς άδικοι, ή έστω, έτσι πιστεύουμε, πρέπει και να τους υιοθετήσουμε και να τους εφαρμόσουμε; Ή μήπως έχουμε δικαίωμα, ενδεχομένως και υποχρέωση, να εναντιωθούμε σε αυτούς και να προσπαθήσουμε να τους αλλάξουμε;

Παρότι δίκαια θαυμάζουμε την ηθική ωριμότητα των τραγικών και της εποχής τους στη σύλληψη και διατύπωση του διλήμματος, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σήμερα διαβάζουμε την Αντιγόνη μέσα από τη σύγχρονη εμπειρία. Δεν είναι τυχαίο ότι η Αντιγόνη υπήρξε πάντοτε και ένα κείμενο αντίστασης και παρηγοριάς για καταπιεσμένους, όπως για παράδειγμα, στη Νότια Αφρική την περίοδο του απαρτχάιντ. Με άλλα λόγια, η Αντιγόνη δεν είναι μόνο ένας δείκτης ηθικής και πολιτικής συνείδησης της Αθήνας, αλλά παράλληλα και ένα εν δυνάμει σύστημα αξιών και επιχειρημάτων που θέτει η νεωτερική εποχή σε άμεση συνάφεια με ηθικά, πολιτικά και δικαιοδικά προβλήματα, (Kammerbeek J. C., 1978).

Πώς μπορούμε, όμως, να γεφυρώσουμε αυτό το τεράστιο χάσμα ιδεών, θεσμών, εννοιών και, εν τέλει, ιστορίας που χωρίζει τις γενεσιουργούς περιστάσεις της σοφόκλειας Αντιγόνης από τη δική μας στάση απέναντι στους νόμους;

Εδώ έγκειται ο καίριος ρόλος του σκηνοθέτη: Αν δεν προσεγγίσει το σοφόκλειο δίλημμα με την αναγκαία προσοχή και επιφύλαξη, υπάρχει τεράστιος κίνδυνος να ηττηθεί σε δύο μέτωπα, τόσο ως προς την υποκριτική ερμηνεία της Αντιγόνης, όσο και ως προς την ανασυγκρότηση του διλήμματος - «Ανυπακοή χάριν του Δικαίου» - με σύγχρονες παραμέτρους, μέσα στα διαφορετικά κάθε φορά ιστορικά και γεωγραφικά συμφραζόμενα, (Latacz Joachim, 1993).

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

#### **Ελληνόγλωσση**

Γραμματάς, Θ. (1990). *Νεοελληνικό Θέατρο και Κοινωνία*. Αθήνα: Βασιλόπουλος.

Χουρμουζιάδης Χ. Νίκος. (1984). *Όροι και μετασχηματισμοί στην Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*. Αθήνα: Γνώση.

### **Ξενόγλωσση**

Brunn Victoria. (2012). Revolutionizing Antigone: A Puerto Rican Adaptation of Sophocles' Tragedy, *Romance Quarterly*, 59:1, 36-47.

Fleming John. (1999). Antigone in Argentina: Griselda Gambaro's *Antígona Furiosa*, *Text and Performance Quarterly*, 19:1, 74-90.

Kammerbeek J. C. (1978). *The plays of Sophokles, Antigone*. Leiden: Brill

Latacz Joachim. (1993). *Einführung in die griechische Tragödie*, Vandenhoeck & Ruprecht. Machin: Gottingen.

Nelli Florencia M. (2012). Usted está aquí: Antigone against the Standardization of Violence in Contemporary Mexico, *Romance Quarterly*, 59:1, 55-65.

Pospischil Maria Alter. (1996). Antigone: Myth in change, *The European Legacy*, 1:3, 1266-1271.



# Μετασχηματισμός εννοιών μέσω ψηφιακών επιχειρηματολογικών χαρτών

Βασιλική Γρ. Παπαδοπούλου<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Δρ., Διευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Στεφάνου  
Email: vrapad@primedu.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια διδακτορικής έρευνας εφαρμόσαμε «Πρόγραμμα Ανάπτυξης Επιχειρηματολογικού Λόγου σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης» για μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού. Στο άρθρο μας παρουσιάζουμε το μετασχηματισμό εννοιών κατά τη δημιουργία συνεργατικών χαρτών επιχειρηματολογίας για ένα επίκαιρο θέμα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εννοιολογικής χαρτογράφησης. Συγκριτικά με τις κατηγορίες και τις έννοιες που είχαν διαμορφωθεί στην αρχική διερεύνηση των αναπαραστάσεων των μαθητών παρατηρούμε ότι οι μαθητές στους τελικούς χάρτες εμπλούτισαν και ομαδοποίησαν τις αδόμητες εμπειρικές παρατηρήσεις τους σε σχηματικές αναπαραστάσεις με συνεκτικότητα αποδίδοντας τις έννοιες πληρέστερα. Η παιδεία, οι κοινές αξίες και η αξιοκρατία αποτέλεσαν τους άξονες αποδοχής της διαφορετικότητας και άμβλυνση της απολυτότητας των πεποιθήσεων των μαθητών σε μια προσπάθεια κατανόησης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι η Ελληνική.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εννοιολογική χαρτογράφηση, επιχειρηματολογικοί χάρτες, μετασχηματισμός εννοιών, διαπολιτισμική αγωγή.

## ABSTRACT

*Within doctoral research we applied "Argument Speech Development Program in Collaborative Electronic Learning Environments" for students of sixth grade elementary school. In our article we present the transformation of concepts when creating collaborative argument maps to a topical issue intercultural interest in electronic conceptual mapping environment. Compared with the categories and concepts that had formed in the initial investigation of students' representations we observe that students end maps enriched and grouped the unstructured their empirical observations schematics with consistency giving the concepts more fully. The education, shared values and meritocracy were the acceptance of diversity axes and mitigate absoluteness of students' beliefs in an effort to understand a multicultural society, such as Greek.*

**Keywords:** *Conceptual mapping, argumentative maps, concepts transformation, intercultural education.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα κύρια ερωτήματα στην εκπαιδευτική έρευνα είναι το πώς ο μαθητής μαθαίνει. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης θεωρούν αποτελεσματική τη γνώση που οικοδομείται από τον ίδιο το μαθητή με τρόπο ενεργητικό, μεταβάλλοντας ή εμπλουτίζοντας συνεχώς τις γνωστικές

του δομές. Η έννοια της αναπαράστασης της γνώσης (representation) και των αντιλήψεων (conception/belief) των μαθητών είναι πρωταρχική στη συγκρότηση της γνωστικής δομής του εκπαιδευόμενου (Κόμης, 2001, Βασιλοπούλου, 2001). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο μαθητής οργανώνει την πληροφορία που του παρέχεται σε ένα σύστημα αναπαραστάσεων και αντιλήψεων, βασισμένος στις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του διαμορφώνοντας την προσωπική του «εικόνα για το πώς λειτουργεί ο κόσμος» (Κόμης, Β. & Φειδάς, Χ., 2000). Με αυτόν τον τρόπο αφομοιώνει τις νέες γνώσεις στις προϋπάρχουσες και ερμηνεύει τις νέες καταστάσεις και τα προβλήματα που καλείται να επιλύσει στο ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Βοσνιαδου η μάθηση βασίζεται σε δυο άξονες: την εννοιολογική αλλαγή και τη μεταγνωστική επίγνωση (Vosniadou, S., 1994).

Οι γνωστικές δομές αυτού που μαθαίνει έχει επιχειρηθεί να αποδοθούν με ποικίλους τρόπους, προκειμένου να διερευνηθεί πώς μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος (Novak, J. & Gowin, D., 1984· McAleese, R., 1998· Fisher, K. et al, 2000). Η εννοιολογική χαρτογράφηση είναι μια προσέγγιση η οποία εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική έρευνα για να μελετηθεί η αναπαράσταση της γνώσης και των αντιλήψεων των μαθητών (Novak, J. & Gowin, D., 1984· Novak, J., 1998· Mintzes, J. et al, 2000· Jonassen, D. et al., 1997).

Η διδακτική εφαρμογή της χαρτογράφησης βασίζεται στις θεωρίες του εποικοδομισμού που προσδιορίζουν τη μάθηση ως μία διαδικασία συνεχούς οργάνωσης, νοητικής επεξεργασίας και αναδιοργάνωσης των προσωπικών γνωστικών σχημάτων για την παραγωγή νέας γνώσης (Lipman M., 1991), με τη διαμεσολάβηση αναπαραστασιακών συστημάτων έκφρασης και επικοινωνίας ιδεών με τη χρήση σημάτων, πολιτιστικών εργαλείων και μαθημένων τεχνικών (Lave J., 1998). Τα ανοιχτά λογισμικά, όπως το Inspiration, που επιλέξαμε στη διδακτική μας εφαρμογή, διευκολύνουν την αναθεώρηση και αναδόμηση των γνωστικών αναπαραστάσεων, που είναι προϋπάρχουσες στους μαθητές, σε διαγράμματα αναπαράστασης όχι μόνο της δομής της γνώσης, αλλά και ως σημασιολογικά δίκτυα γνωστικών σχημάτων ή μοντέλων, για να εκφράσουν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές σχέσεις ως συμπυκνωμένα σύνολα. Η διαδικασία αυτή, που εξωτερικεύει την εσωτερική αναπαράσταση της γνώσης σε οπτικές αναπαραστάσεις με σχήματα, χρώματα εικόνες, αιτιολογικές σχέσεις κ.ά., ταυτόχρονα ενεργοποιεί σε κάποιο βαθμό και τη γνώση που βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή και αυτό συνεισφέρει στη διαδικασία της μάθησης. (Ράπτης Α. & Ράπτη Α., 2004). Η οπτικοποίηση απελευθερώνει το μαθητή από την ενασχόληση πολύπλοκης γραπτής ή προφορικής γλωσσικής κωδικοποίησης που είναι ιδιαίτερα απαιτητική και έτσι μπορεί να επικεντρωθεί στα νοήματα και τις ιδέες και να επικοινωνήσει αποτελεσματικότερα τα προσωπικά ή γνωστικά του δομήματα (Ράπτης Α & Ράπτη Α, ό.π.).

## **Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Οι χάρτες Επιχειρηματολογίας στην εφαρμογή μας, αναλογικά με τους Εννοιολογικούς χάρτες, που δημιουργήθηκαν στο περιβάλλον του λογισμικού Inspiration, αποτέλεσαν το δομητιστικό πλαίσιο μετασχηματισμού των γνώσεων και ιδεών των μαθητών που συνεισέφερε στην ανάπτυξη και οικοδόμηση της επιχειρηματολογίας στα βασικά της στοιχεία και της διάρθρωσης των επιχειρημάτων με λογική οξύνοντας ταυτόχρονα την κριτική τους ικανότητα. Πρόκειται δηλαδή για ένα γνωστικό εργαλείο που είναι απόλυτα συμβατό με το μοντέλο του εποικοδομισμού, της συνεργατικής μάθησης και της συμμετοχικής έρευνας δράσης.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε δυάδες για να κατασκευάσουν χάρτες επιχειρημάτων κατά το Προσυγγραφικό στάδιο της παρέμβασής μας για τη δημιουργία γραπτού κειμένου επιχειρηματολογίας. Ανάμεσα στους αρχικούς και τελικούς χάρτες πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση όπου οι μαθητές αναζήτησαν στο Διαδίκτυο και μελέτησαν σχετικά άρθρα, διενεργήθηκαν Αντιλογίες, προσεγγίστηκε κειμενοκεντρικά η υπερδομή του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας. Έτσι έχουμε συνολικά 42 μαθητές (δύο τμημάτων

της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, αστικής περιοχής της Ανατολικής Αττικής) που δημιούργησαν σε δυάδες 21 χάρτες πριν και 21 μετά τη διδακτική μας παρέμβαση. Στο παρόν άρθρο με την ποιοτική ανάλυση λόγου εξετάζουμε τις έννοιες, όπως αυτές αναδύονται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για το υπό διερεύνηση θέμα, και την εξελικτική τους πορεία στους τελικούς χάρτες με θέμα «Μπορεί αλλοδαπός μαθητής να κρατά την ελληνική σημαία στην παρέλαση; Ποια είναι η γνώμη σας;».

Οι επιχειρηματολογικοί χάρτες μετατράπηκαν σε κείμενα προκειμένου να εξεταστούν και να αναλυθούν ενδελεχώς. Συνολικά 427 κόμβοι εξετάστηκαν, από τους οποίους 143 αφορούν τους αρχικούς χάρτες που δημιούργησαν οι μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση και 284 στους τελικούς. Εξετάστηκαν επίσης 390 συνολικά συνδέσεις (δεσμοί) μεταξύ των κόμβων-εννοιών καθώς και η λεκτική περιγραφή των εικονικών αναπαραστάσεων.

	Χάρτες	Κόμβοι Συνδέσεις	
Αρχικοί Χάρτες	21	143	131
Τελικοί Χάρτες	21	284	259
<b>Σύνολο</b>	<b>42</b>	<b>427</b>	<b>390</b>

**Πίνακας 1:** Στοιχεία ποιοτικής ανάλυσης των Επιχειρηματολογικών χαρτών

Από την επεξεργασία των δεδομένων σε κατηγορίες τελικά συγκροτήθηκαν 4 ενότητες. Οι ενότητες αυτές αφορούν τις παρακάτω έννοιες: *Εθνική ταυτότητα, Πολιτισμική Ταυτότητα, Κοινωνική Ταυτότητα, Πολιτική Ταυτότητα.*

## ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΝΝΟΙΩΝ

### 1. ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η έννοια της εθνικής ταυτότητας στους **αρχικούς χάρτες** γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές ως συνείδηση από τον άνθρωπο ότι, όπου κι αν βρίσκεται, φέρει δύναμη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έθνους του. Αισθάνεται ο ίδιος και μεταφέρει και στο περιβάλλον του μέσω της συμπεριφοράς του το στίγμα της διαφορετικότητάς του. Τα κριτήρια που ορίζουν την εθνική ταυτότητα είναι η *καταγωγή*, το *σύμβολο του έθνους*, το *αίσθημα της φιλοπατρίας*.

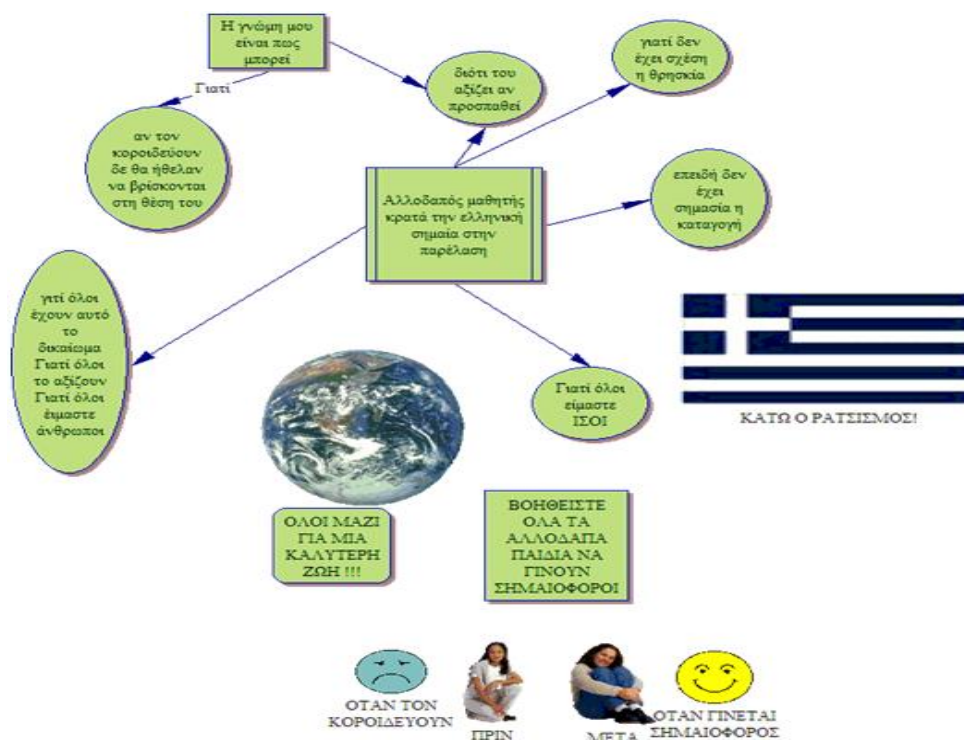
Στους **τελικούς χάρτες** εμφανίζονται και οι παράμετροι της *ιθαγένειας* και της *παιδείας*. Ο αλλοδαπός λαμβάνοντας την ιθαγένεια της χώρας που έχει εγκατασταθεί αισθάνεται τη χώρα αυτή ως δεύτερη πατρίδα του, τη σέβεται και την αγαπά. Ο παράγοντας της παιδείας θεωρείται καταλυτικός από τους μαθητές στον προσδιορισμό της εθνικής ταυτότητας του ανθρώπου. Ο αλλοδαπός μέσω της παιδείας που λαμβάνει καλλιεργείται με τις αξίες και τα ιδανικά της δεύτερης πατρίδας του, αντιλαμβάνεται τους κοινούς στόχους και αγώνες των ανθρώπων, συνδέεται μαζί τους και εντάσσεται ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι. Παράλληλα η διαφορετική εθνική ταυτότητα δεν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση αποκλεισμού του αλλοδαπού από εθνικές εκδηλώσεις, όπως για παράδειγμα από τις εθνικές παρελάσεις, αφού ο σεβασμός της σημαίας, του ιερού συμβόλου του έθνους, και η απόδοση τιμών στους εθνικούς αγώνες δεν αποτελούν δικαίωμα μόνο των εκ καταγωγής ομοεθνών, αλλά και όσων έχουν αποκτήσει την ιθαγένεια ή «μετέχουν» της εθνικής παιδείας. Επιπλέον, η διαφορετική εθνική ταυτότητα δεν θεωρείται από τους μαθητές αποδεκτή δικαιολογία της μη έμπρακτης αναγνώρισης των ίδιων ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Στους **αρχικούς χάρτες** οκτώ (8) αναφέρονται στη διαφορετική προέλευση του αλλοδαπού μαθητή, πέντε (5) με τη λέξη «*διαφορετική καταγωγή*», δύο (2) με τη φράση «*είναι από άλλη χώρα*» και ένας (1) «*πάει σε άλλη χώρα*» (ποσοστό 38%). Έμφαση στη διαφορετικότητα δίνεται από τους μαθητές που υποστηρίζουν «Κατά» ότι ο αλλοδαπός μαθητής δεν θα πρέπει να κρατά την Ελληνική Σημαία (5 χάρτες).

Ως προς τη δεύτερη κατηγορία, τη φιλοπατρία, που αποτελεί χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας, δεν υπάρχει σαφής αναφορά στους αρχικούς χάρτες, αλλά συνάγεται μέσα από τις φράσεις «έχει διαφορετική γνώμη για την Ελλάδα» (2 αναφορές) και «έχει άλλη ταυτότητα» (3 αναφορές). Ποσοστιαία αποτελεί το 24% επί του συνόλου των αρχικών χαρτών.

Στους τελικούς χάρτες γίνονται αναφορές σε 9 χάρτες στην καταγωγή του αλλοδαπού μαθητή με τις φράσεις «κατάγεται από άλλη χώρα», «έχει έρθει από άλλη χώρα», «δεν έχει σημασία η καταγωγή» ή «Είναι μετανάστης και όχι Έλληνας», «Οι αλλοδαποί δεν ανήκουν στην Ελλάδα, έχουν άλλη εθνική ταυτότητα» από μαθητές που είναι «Κατά». Σε 9 χάρτες αναφέρεται για πρώτη φορά η έννοια της Ιθαγένειας που σχετίζεται με την εθνική ταυτότητα (ποσοστό 43% επί του συνόλου των χαρτών). Στη δεύτερη κατηγορία, που αφορά στη φιλοπατρία, γίνονται αναφορές σε 13 χάρτες (ποσοστό 62% επί των χαρτών). Αναφορές γίνονται στη φιλοπατρία των Ελλήνων, που αγωνίστηκαν για την πατρίδα τους, «να σεβόμαστε όλοι τους προγόνους που έχυσαν το αίμα τους για την Ελληνική σημαία» (Κατά), αλλά και των αλλοδαπών με φράσεις όπως «και οι πρόγονοι των Αλβανών έκαναν αγώνες για την ελευθερία τους και έδωσαν τη ζωή τους» (Υπέρ). Οι μαθητές χρησιμοποιούν ως ισχυρό επιχειρήμα τους αγώνες των Ελλήνων για την απελευθέρωση της Ελλάδας δίνοντας έμφαση με τα ρήματα: «αγωνίστηκαν», «πάλεψαν», «έδωσαν τη ζωή τους», «έχυσαν το αίμα τους», «πολέμησαν». Συναντούμε την ελευθερία του έθνους ως ανυπέρβλητη αξία της εθνικής ταυτότητας.

Ένα ακόμη νέο στοιχείο που εισάγεται στους τελικούς χάρτες στην κατηγορία «εθνική ταυτότητα» είναι το «ιερό» σύμβολο της πατρίδας, η σημαία. Η Ελληνική Σημαία εικονίζεται σε 14 χάρτες επί συνόλου 42, καθώς επίσης και σημαίες άλλων χωρών σε μια ένδειξη αποδοχής της συνύπαρξης διαφορετικών εθνών.



ΧΑΡΤΗΣ 1: Επιχειρηματολογικός χάρτης που δημιούργησαν οι μαθητές πριν την παρέμβαση

## 2. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: ΓΛΩΣΣΑ-ΗΘΗ-ΕΘΙΜΑ- ΙΣΤΟΡΙΑ-ΘΡΗΣΚΕΙΑ

Οι μαθητές στους **αρχικούς χάρτες** εξαρτούν την πολιτισμική ταυτότητα του ανθρώπου από τη μητρική του γλώσσα, τη θρησκεία του, την ιστορία, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της πατρίδας του. Παράλληλα τα στοιχεία αυτά διαφοροποιούν τους ανθρώπους και τους προσδίδουν τα ιδιαίτερα και μοναδικά συστατικά της προσωπικότητάς τους. Οι πολιτισμικές ταυτότητες των ανθρώπων που ζουν στην ίδια κοινωνία είναι ευδιάκριτες και αποτελούν ισχυρό παράγοντα της διαφορετικότητάς τους, η οποία εμφανίζεται μέσω της συμπεριφοράς τους.

Συγκεκριμένα σε 11 αρχικούς χάρτες οι μαθητές αναφέρονται σε πολιτισμικές διαφορές (ποσοστό 52%). Σε 7 από αυτούς οι πολιτισμικές διαφορές είναι λόγος που αιτιολογεί την άποψη ότι δεν πρέπει να κρατά τη σημαία αλλοδαπός μαθητής, ενώ στους 4 διαπιστώνονται οι πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες όμως θεωρείται ότι δεν πρέπει να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα, δηλαδή λόγο στέρησης του δικαιώματος συμμετοχής στην παρέλαση αλλοδαπού μαθητή ως σημαιοφόρου. Οι παραδόσεις αναφέρονται σε 10 χάρτες, 7 εκ των οποίων ως εμπόδιο, ενώ σε 3 αναγνωρίζονται ότι δεν αποτελούν αρνητικό εμπόδιο. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι «Έχει διαφορετική ζωή», «Έχει άλλες παραδόσεις», «Έχει άλλο τρόπο ζωής», καθώς και «Γνωρίζει τα έθιμα και τις παραδόσεις όπως εμείς», «Ζει στον ίδιο κόσμο», «Παρ' όλο που έχει διαφορετικές παραδόσεις». Σε 7 χάρτες (ποσοστό 33%) αναφέρεται η Ιστορία ως απαραίτητη προϋπόθεση, από τις οποίες 1 θεωρεί ότι «γνωρίζει την ιστορία (εννοεί της Ελλάδας) όπως εμείς». Σε 6 αναφέρεται η γλώσσα ως ανασταλτικός παράγοντας και σε 1 ως προϋπόθεση για να γίνει σημαιοφόρος «αν μιλάει σωστά την ελληνική γλώσσα» (ποσοστό 33% επίσης). Η θρησκεία αναφέρεται σε 9 χάρτες, 7 ως λόγος που δεν επιτρέπει να πάρει τη σημαία αλλοδαπός, σε 1 «δεν έχει σχέση η θρησκεία» και σε 1 «έχει την ίδια θρησκεία με μας», ποσοστό 43%.

Οι πολιτισμικές διαφορές (παραδόσεις, ήθη και έθιμα, τρόπος ζωής, θρησκεία, ιστορία, γλώσσα) αποτελούν τους κύριους λόγους που δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή του αλλοδαπού ως σημαιοφόρου στην παρέλαση.

Στους **τελικούς χάρτες** οι μαθητές επεξεργάζονται βαθύτερα την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας του ανθρώπου. Θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα έχει τον κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθεια του ανθρώπου να κατανοήσει το περιβάλλον του και να ενταχθεί σ' αυτό, ωστόσο κάθε άνθρωπος χρειάζεται να μάθει τη γλώσσα, την ιστορία και τις παραδόσεις άλλου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, στο οποίο επιλέγει να ζήσει, και μέσω αυτών να γίνει φορέας και μιας δεύτερης πολιτισμικής ταυτότητας (αφού ζει σε μια δεύτερη πατρίδα). Φαίνεται ότι οι πολιτισμικές διαφορές γεφυρώνονται, εφόσον ο άνθρωπος αντιμετωπίζει το νέο περιβάλλον με σεβασμό, κατανόηση και αξιοπρέπεια. Ο παράγοντας της παιδείας, δηλαδή η διδασκαλία της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού, παρουσιάζεται καταλυτικός προς την κατεύθυνση αυτή. Έλληνες, για παράδειγμα, είναι και οι μετέχοντες της ελληνικής παιδείας. Μέσω της παιδείας ο άνθρωπος ολοκληρώνει την πολιτισμική ταυτότητά του και παράλληλα κατανοεί και αφομοιώνει τον πολιτισμό της χώρας στην οποία ζει ως μετανάστης. Αναγκαίες προϋποθέσεις για την εξισορρόπηση των πολιτισμικών διαφορών ιθαγενών και αλλοδαπών μιας κοινωνίας είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από όλους, η τήρηση των νόμων και η αξιοκρατία.

Αναλύοντας τους τελικούς χάρτες βρίσκουμε στην ενότητα Πολιτισμική ταυτότητα όλες τις παραπάνω κατηγορίες ολοκληρωμένες νοηματικά. Σε ποσοστό 13% επί του συνόλου των κόμβων των τελικών χαρτών συναντούμε αναφορές σε στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου.

Μειώνεται σημαντικά το ποσοστό των αναφορών στο θέμα της γλώσσας ως εμπόδιο στην πολιτισμική ενσωμάτωση και αποδοχή του αλλοδαπού, από 33% που ήταν στους αρχικούς χάρτες σε ποσοστό σχεδόν 9%, ενώ υπάρχει και θετική προσέγγιση «Έκανε μεγάλη προσπάθεια για να μάθει τη γλώσσα».

Το ίδιο παρατηρούμε και στις αναφορές για τη θρησκεία που περιορίζεται σε 3 χάρτες, με 1 να υποστηρίζει ότι η θρησκεία δεν αποτελεί εμπόδιο, ενώ υποστηρίζεται και η άποψη ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί γίνονται χριστιανοί ή έχουν το δικαίωμα της ανεξιθρησκείας.

Οι διαφορετικές παραδόσεις, ήθη και έθιμα αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στο να γίνει αλλοδαπός μαθητής σημαιοφόρος σε 12 χάρτες, ποσοστό 57%, παραμένει δηλαδή το ίδιο με τους αρχικούς, ενώ σε 2 από αυτούς γίνεται ανασκευή των αντίστοιχων επιχειρημάτων με τις φράσεις: «μπορούν να μάθουν τα ήθη και τα έθιμα οποιασδήποτε χώρας», «μπορεί να έχουν άλλη ιστορία και παραδόσεις, αλλά έχουν την ίδια παιδεία».

Η ιστορική συνέχεια του έθνους είναι ένα στοιχείο που εισάγεται και φανερώνει το ρόλο της ιστορίας ενός έθνους σε ανώτερη νοηματικά διάσταση. Στους αρχικούς χάρτες υπήρξε απλή αναφορά της ιστορίας, χωρίς να αποδοθεί ο ρόλος που διαδραματίζει στην υπόσταση του έθνους. Στα κωδικοποιημένα αποσπάσματα γίνονται 7 αναφορές σε ισάριθμους χάρτες για την ιστορία ως:

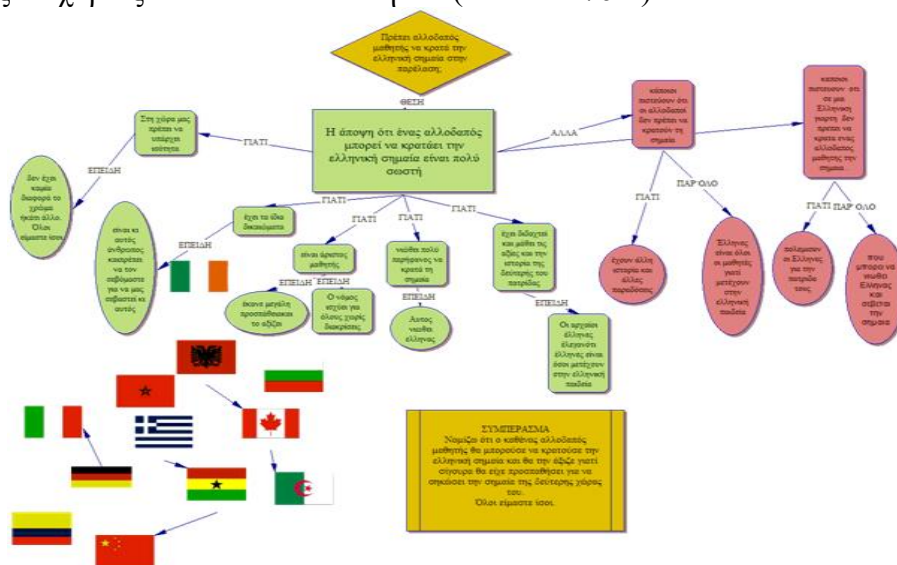
- παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των λαών
- αιτία διάστασης μεταξύ των λαών εξαιτίας των ιστορικών συγκρούσεών τους στο παρελθόν
- γνώση που επιτρέπει την αναγνώριση της αξίας ενός έθνους
- απόδοση τιμής στο κράτος που φιλοξενεί τον αλλοδαπό, ενώ αντίθετα αποτελεί εμπόδιο η έλλειψη γνώσης της ιστορίας.

Χαρακτηριστικό αντεπιχείρημα μαθητή είναι: «έχει διδαχτεί τις αξίες και την ιστορία της δεύτερης πατρίδας του».

### 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Από τα δεδομένα των αποσπασμάτων που κωδικοποιήσαμε προέκυψαν 2 κατηγορίες που αφορούν στην κοινωνική ζωή και την Παιδεία ως προς τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο. Το ποσοστό των **αρχικών χαρτών** στους οποίους συναντάμε έννοιες που εντάσσονται στην κατηγορία «κοινωνική ζωή» είναι 38%. Η παιδεία αναφέρεται μόνο με τη στενότερη έννοια της μόρφωσης σε 3 χάρτες, ποσοστό 14%.

Η πλειονότητα των μαθητών στους **τελικούς χάρτες** συνδέει την κοινωνική ταυτότητα με την παιδεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το σεβασμό προς τη χώρα και την ειρηνική κοινωνική συνύπαρξη. Αναφορές που υπάγονται στην κατηγορία «κοινωνική ζωή» συναντούμε στους 16 από τους 21 χάρτες που κατασκευάστηκαν (ποσοστό 76%).



ΧΑΡΤΗΣ 2: Επιχειρηματολογικός χάρτης μαθητών μετά την παρέμβαση

Στους **τελικούς χάρτες** τα ίδια κοινωνικά δικαιώματα αυτοχθόνων και αλλοδαπών αναπτύσσονται περαιτέρω. Αποτιμώνται θετικά η επικράτηση της αξιοκρατίας και η επιβράβευση του καλύτερου (10 χάρτες), ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας (4 χάρτες), οι κοινωνικές αρετές και ο αμοιβαίος σεβασμός όλων των μελών της κοινωνίας (2 χάρτες) και η τήρηση των νόμων από όλους (2 χάρτες). Αντίθεση εκφράζεται στους αρνητικούς παράγοντες της κοινωνικής συνοχής, στο ρατσισμό και τις διακρίσεις (6 χάρτες) και στις φασιστικές συμπεριφορές (1 χάρτης). Παράλληλα, οι συμπεριφορές που συντείνουν στον κοινωνικό αποκλεισμό και θυματοποιούν αλλοδαπούς αξιολογούνται ως προβληματικές, τόσο για το κοινωνικό σύνολο όσο και για τα ίδια τα θύματα (δημιουργούν ψυχολογικά τραύματα) και πρέπει να εκλείψουν (4 χάρτες). Τα επιθυμητά κοινωνικά χαρακτηριστικά του αλλοδαπού αναφέρονται με τις φράσεις: «*Σεβασμός στη χώρα*», «*ευγένεια και σεβασμός*», «*Αγάπη για τη χώρα*», «*σωστή συμπεριφορά*» κ.ά.

Στον τομέα της παιδείας ως παράγοντα κοινωνικής συνείδησης υιοθετείται η άποψη του Ισοκράτη ότι «*Έλληνες είναι οι μετέχοντες της Ελληνικής παιδείας*» (7 χάρτες), ενώ υπάρχει και η ανασκευή αυτής της τοποθέτησης (2 χάρτες, ποσοστό **9%**) «*αν εγώ σπούδαζα στο εξωτερικό δε θα ήθελα να με λένε π.χ. Άγγλο και δεν θα ήθελα να κρατάω τη σημαία της χώρας τους*».

Το κοινωνικό δικαίωμα της εργασίας παρουσιάζεται στο κείμενο ενός μαθητή, ο οποίος μεταφέρει την άποψη μέρους του κοινωνικού συνόλου ότι οι αλλοδαποί «*παίρνουν*» τις εργασίες των αυτοχθόνων και ότι αυτό αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα.

#### **4. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ**

Οι πολίτες ενός κράτους είναι όσοι ζούνε στον τόπο αυτό και έχουν τα ίδια δικαιώματα, είτε είναι Έλληνες είτε αλλοδαποί. Οι αναφορές των μαθητών υπάγονται σε δυο κατηγορίες : Δικαιώματα και Ισονομία.

Στα Δικαιώματα του πολίτη γίνονται 9 αναφορές σε 8 **αρχικούς χάρτες**, ποσοστό 38%, με τις φράσεις: «*Ίδια Δικαιώματα*», «*όλοι είμαστε ίσοι*», «*Ισότητα*», «*Ζει στην ίδια χώρα με εμάς*», «*Διαφορετικά Δικαιώματα*», «*Ισότητα, κανείς κατώτερος*».

Στην ίση εφαρμογή των νόμων έναντι όλων των πολιτών σημειώσαμε 6 αναφορές, ποσοστό 28% επί των χαρτών. Οι μαθητές θεωρούν ότι ο νόμος που προβλέπει ότι ο άριστος μαθητής θα γίνει σημαιοφόρος του σχολείου πρέπει να εφαρμοστεί ανεξαρτήτως της εθνικότητάς του. Οι φράσεις που χρησιμοποιούν είναι: «*Αξιοκρατία*», «*Αν το αξίζει*», «*Έχει καλούς βαθμούς*», «*Είναι άξιος*», «*Ο άριστος μαθητής είναι σημαιοφόρος*».

Από την κωδικοποίηση των αποσπασμάτων στους **τελικούς χάρτες** προκύπτει ότι αυξήθηκαν οι φράσεις που αφορούν στην κατηγορία Δικαιώματα. Το ποσοστό ανέρχεται στο 47% του συνόλου των χαρτών, καθώς γίνονται αναφορές σε 10 χάρτες με 18 φράσεις. Χαρακτηριστικές φράσεις: «*όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν την ίδια μεταχείριση*», «*Όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα άσχετα με το χρώμα, τη θρησκεία και την καταγωγή τους*», «*Δεν πρέπει να γίνονται διακρίσεις*», «*Είμαστε όλοι ίσοι*». Ενώ μαθητές που είναι «*Κατά*» σε 3 χάρτες προτείνουν μια μέση λύση, να δοθεί «*Έπαινος*» ή «*Αριστείο*» στον καλύτερο μαθητή και όχι η σημαία, σε 1 άλλο υποστηρίζεται ότι «*Δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες*» και σε 1 ακόμη «*Ο αλλοδαπός μαθητής έχει άλλα δικαιώματα και άλλες υποχρεώσεις από τον Έλληνα*».

Η ισονομία και με την έννοια της αξιοκρατίας αναφέρεται σε 14 χάρτες, ποσοστό 67%. Γίνεται περισσότερο σαφές πως ο νόμος ορίζει ότι ο άριστος μαθητής γίνεται σημαιοφόρος και πρέπει να εφαρμόζεται. Ενδεικτικές φράσεις: «*Ο νόμος λέει ότι τη σημαία πρέπει να την κρατά ο άριστος μαθητής*», «*ο νόμος αυτό λέει για το σημαιοφόρο*», «*Αυτός πήρε καλούς βαθμούς, όχι ο Έλληνας*». Και ηθικά νιώθει ότι είναι το δίκαιο και το σωστό : «*Αφού είναι συνεπής στα μαθήματά του*», «*Έκανε μεγάλη προσπάθεια, γιατί είναι από άλλη χώρα και μιλάει*

*άλλη γλώσσα», «Έκανε μεγάλη προσπάθεια και το αξίζει!», «έκανε μεγάλο κόπο για τα μαθήματά του για να γίνει σημαιοφόρος».*

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Υπάρχουν ποικίλες δοξασίες περί έθνος, σύμφωνα με τις οποίες αυτό άλλοτε ορίζεται με βάση τη γλώσσα, τη θρησκεία, την παράδοση, την ιστορία, την κοινή καταγωγή, τα πολιτικά δικαιώματα, την κοινή θέληση του συνανήκειν, το έδαφος, το ζωτικό χώρο, που εμφανίστηκαν και πρωτοστάτησαν κατά καιρούς.

Οι απαντήσεις των μαθητών ουσιαστικά δίνουν διαισθητικά δύο απαντήσεις στο ερώτημα ποιο αποτελεί το έθνος. Η μία ορίζει το έθνος με βάση την καταγωγή, τη «συγγένεια αίματος». Είναι το λεγόμενο εθνοτικό ή γερμανικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το έθνος το συναποτελούν και οι εκ καταγωγής συμπατριώτες της διασποράς, αλλά φυσικά όχι οι αλλοεθνείς κάτοικοι του ίδιου του κράτους.

Η άλλη προκρίνει ότι το έθνος ορίζεται με βάση την εθελούσια πολιτική συμμετοχή, πολιτική με την έννοια της αποδοχής των αξιών και κανόνων που ορίζει το κράτος/Σύνταγμα. Είναι το λεγόμενο πολιτικό ή γαλλικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το έθνος αποτελείται από όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, εφόσον αυτοί αποδέχονται τις αξίες του κράτους αυτού (Ψαρρού Ν., 2009).

Οι μαθητές που πιστεύουν ότι δεν πρέπει αλλοδαπός να κρατά τη σημαία στην παρέλαση οριοθετούν την έννοια του έθνους σύμφωνα με το εθνοτικό μοντέλο, ενώ αντίθετα σύμφωνα με το πολιτικό μοντέλο οι μαθητές που θεωρούν ότι μπορεί αλλοδαπός να φέρει την ελληνική σημαία.

Οι χάρτες που κατασκευάστηκαν στην αρχική και τελική φάση δείχνουν τη μετάβαση των μαθητών από απλοϊκά γνωστικά σχήματα, όπου κάθε ιδέα παραθέτονταν στο χάρτη αυτόνομα και σε σχέση με το κεντρικό θέμα- πρόβλημα που τους δόθηκε, σε αναπαραστάσεις ιεραρχικές με ομαδοποιημένες και πληρέστερες έννοιες. Η αναπαράσταση των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των εννοιών έγινε με σαφήνεια και πολυπλοκότητα που απαιτεί ανάπτυξη υψηλού επιπέδου σκέψης και ανώτερων μορφών νοητικής διεργασίας και λογικών συλλογισμών, με ανταπόκριση σε δύο βασικές απαιτήσεις του Επιχειρηματολογικού χάρτη: την συνεκτική ομαδοποίηση διάσπαρτων ιδεών σε βασικές έννοιες και τη δόμησή τους σε σχήματα επιχειρηματολογίας. Η διαδικασία εννοιολογικής χαρτογράφησης εμπεριέχει νοητικές διεργασίες, με τελικό αποτέλεσμα τη σύνδεση μεταξύ προηγούμενων ιδεών και υπάρχουσών εννοιών, αλλά και τη δημιουργία νέων.

Από τη μελέτη των αρχικών και τελικών χαρτών διαπιστώνουμε τη μετάβαση των μαθητών από τον «παραθετικό λόγο» (Ματσαγγούρας, Η. Γ., 2001, σ. 65) σε «λογικά σχήματα επιχειρηματολογικής οργάνωσης» (Grabe, W& Kaplan R.B , 1996, σσ. 121-122), όσο και αν αυτές δεν έχουν την αρτιότητα πλήρως αναπτυγμένων σχημάτων επιχειρηματολογίας. Στον παραθετικό λόγο που συναντούμε στους αρχικούς χάρτες οι μαθητές περιορίζονται στη μεταφορά και παρουσίαση πληροφοριών και εμπειριών (ό.π., σ. 119), αναπαράγοντας και διατυπώνοντας προσωπικές σκέψεις (Kellogg, R.T., 2008). Στους τελικούς χάρτες παρατηρούμε εξέλιξη της επιχειρηματολογίας σε επίπεδο περιεχομένου (πληροφορίες, ιδέες, επιχειρήματα) αλλά και στο ρητορικό ρόλο (αποδέκτες, προσωπικοί στόχοι, θέμα).

Η άμβλυνση των απόψεων των μαθητών για τον αλλοδαπό που κρατά την ελληνική σημαία στην παρέλαση γίνεται και από τις δύο πλευρές που είναι «Υπέρ» και «Κατά». Αυτό προκύπτει από την καθολική σχεδόν αναφορά των μαθητών στους τελικούς χάρτες με φράσεις που φανερώνουν ενσυναίσθηση στις σκέψεις και κυρίως τα συναισθήματα των αλλοδαπών μαθητών. Το ποσοστό αυτό των μαθητών αυξάνεται εντυπωσιακά από 48% στο 91%. Μείωση του βαθμού απολυτότητας που εξέφρασαν στα πρώτα στάδια της παρέμβασης, όπως αποτυπώθηκαν στους αρχικούς χάρτες, παρατηρούμε στο τέλος. Κάποιοι μαθητές (2



χάρτες) επινοούν μια άλλη λύση από τις δύο, προτείνοντας την επιβράβευση του άριστου αλλοδαπού μαθητή με «Έπαινο» ή «Αριστείο». Η διαφορετική καταγωγή ως εμπόδιο μειώνεται από 38% σε 24%, ενώ παράλληλα εισάγεται η έννοια της Ιθαγένειας που ξεπερνά το αδιαπραγμάτευτο εμπόδιο της προέλευσης. Υψηλά ιδανικά επιστρατεύονται στην προσπάθεια να πείσουν οι μαθητές και δίνουν ουσιαστικό περιεχόμενο στην Εθνική ταυτότητα: Η σημαία ως ιερό σύμβολο του έθνους και η ανυπέβλητη αξία της ελευθερίας του έθνους.

Η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός, η ιστορία παρατίθενται στους αρχικούς χάρτες ως εμπόδια, ενώ στους τελικούς ομαδοποιούνται στην ενότητα Πολιτισμική ταυτότητα και αποκτούν νοηματική συνεκτικότητα δομώντας την έννοια του πολιτισμού. Οι έννοιες αυτές προσεγγίζονται περισσότερο κριτικά μετά την παρέμβαση. Η γλώσσα και η θρησκεία δεν αποτελούν αιτία αποκλεισμού από τη σημαία στους τελικούς χάρτες, γεγονός που φανερώνει τη στροφή των μαθητών από την αρχική τους στάση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ιστορία που έχει κεντρικό ρόλο στο θέμα από απλή αναφορά αποκτά τη διάσταση της ιστορικής συνέχειας του έθνους και του ρόλου της στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης.

Καθολική είναι σχεδόν η αποδοχή κοινωνικών αξιών σε διπλάσιο ποσοστό από το αρχικό όπως: Σεβασμός, ευγένεια, κοινωνική προσφορά κτλ. Η παιδεία ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας ασκεί γοητεία στο μεγαλύτερο αριθμό των μαθητών μέσα από τη φράση «Έλληνες είναι οι της Ελληνικής Παιδείας μετέχοντες» και αποτελεί καινούριο στοιχείο στους τελικούς χάρτες, καθώς ελάχιστες αναφορές γίνονται στους αρχικούς και μόνο με τη λέξη μόρφωση. Η παιδεία είναι ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει τη μόρφωση.

Η πολιτική ταυτότητα που αναφέρεται στα Δικαιώματα και την εφαρμογή των νόμων έχει αυξημένες αναφορές μετά την παρέμβαση και αποδίδεται ολοκληρωμένα νοηματικά, δίνοντας έμφαση στην ισονομία και την τήρηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου με καθολική ισχύ και χωρίς διακρίσεις.

Συμπερασματικά, οι επιχειρηματολογικοί χάρτες των μαθητών φανερώνουν ότι οι μαθητές αναστοχάστηκαν, αναδόμησαν, μετασχημάτισαν και ενσωμάτωσαν λειτουργικά στο λόγο τους τις ιδέες και τις αναπαραστάσεις τους για το θέμα που επεξεργαστήκαμε. Σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε και η δυνατότητα συνεργατικής κατασκευής του χάρτη με ανταλλαγή και σύνθεση ιδεών που επιπρόσθετα έκανε και την εργασία ευχάριστη.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης, Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Κόμης, Β. & Φειδάς Σ, Χ. (2000). Παιδαγωγικές και τεχνολογικές αρχές σχεδίασης ενός λογισμικού συνεργατικής εννοιολογικής χαρτογράφησης βασισμένο στο Διαδίκτυο. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Πάτρα, 297-308.

Κόμης, Β. (2001). *Διδακτική της Πληροφορικής*, Πληροφορική και εκπαίδευση, τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004/2006/2007/2013/2014). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α', Αθήνα.

Ψαρρού, Ν. (2009). Ταξίδι στη Σαμοθράκη- Ένα Πολιτικό ημερολόγιο, Αθήνα, Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2016, από την ηλεκτρονική διεύθυνση:

[www.nellypsarrou.com/PDF/Samothraki/Book TAXIDI%20STI%20SAMO8RAKI.pdf](http://www.nellypsarrou.com/PDF/Samothraki/Book_TAXIDI%20STI%20SAMO8RAKI.pdf)

### **Ξενόγλωσση**

- Grabe, W & Caplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of writing*. Harlow: Longman
- Vosniadou, S. (1994). From cognitive theory to educational technology. In *Technology- Based Learning Environments: Psychological and Educational Foundations*, Editors: S. Vosniadou, E. De Corte, H. Mandl, NATO ASI Series F137, Springer Verlag.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1-26.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- McAleese, R. (1998). The Knowledge Arena as an Extension to the Concept Map: Reflection in Action. *Interactive Learning Environments*, Vol. 6, No. x, pp.1-22
- Mintzes, J., Wandersee, J., & Novak J., (2000). *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View*. Educational Psychology Series. Academic Press.
- Novak, J. & Gowin, B. (1984, 1997). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2016, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://rodallrich.com/advphysiology/ausubel.pdf>.
- Jonassen, D., Reeves T., Hong N., Harvey D., & Peters K., (1997). Concept Mapping as Cognitive learning and Assessment Tools. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3/4), pp. 289-308
- Fisher, K., Wardersee, J. & Wideman, G.(2000). Enhancing Cognitive Skills for Meaningful of Domain Specific Knowledge, American Association for the Advancement of Science, Annual Meeting, Washington, DC, February 17-22, p.p.1-22, NJ: Prentice Hall Inc .

# Μουσική Ανάπτυξη και Δημιουργικότητα. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο.

Φώτη Παρασκευή<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ60 & ΠΕ02  
Διδάκτωρ ΕΚΠΑ  
e-mail: vivifoti@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη συγκεκριμένη εισήγηση αναλύονται με βάση τις επιστημονικές μελέτες από το χώρο των Νευροεπιστημών και της Ψυχολογίας, η συμβολή της μουσικής και της δημιουργικότητας στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στα νηπιαγωγεία της Π.Ε.Γ' Αθήνας τα σχολικά έτη 2015-2016 και το οποίο στηρίχθηκε στην καθολική γλώσσα της μουσικής, τη μουσικοκινητική αγωγή, το τραγούδι. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης έφερε τα παιδιά μέσα από συγκεκριμένες οπτικές και αντιληπτικές ασκήσεις, στις οποίες συμμετείχαν, σε επαφή με τη γλώσσα των Αρχαίων Ελληνικών, την οποία «τραγούδησαν» και έπαιζαν με τη χρήση και τη συμβολή των Τ.Π.Ε.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μουσική, δημιουργικότητα, νηπιαγωγείο, αρχαία Ελληνικά, ΤΠΕ.

## Abstract

*This paper is based on scientific studies from the field of Neuroscience and Psychology, and analyzed the contribution of music and creativity to the integration of the personality of the child. A part of the educational intervention program that took place at the kindergartens of Athens during the school years 2015-2016, which was based on the universal language of music, music-kinetic education, singing, is presented. The specific educational intervention program brought the children through specific visual and perceptual exercises, in which they participated, in contact with the language of Ancient Greek, which they "sang" and played with the use and contribution of ICTs.*

**Keywords:** Music, Creativity, Kindergarten, Ancient Greek, ICT Technology.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μπορεί η μουσική να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που να βασίζεται στις δομικές της γλώσσες και στην άποψη ότι όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μουσικές ικανότητες και δεξιότητες;

Μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για τη διαμόρφωση μύθων του Αισώπου στη μορφή παιδικών τραγουδιών βασισμένα στις νότες μι, σολ και λα που αποτελούν καλλιτεχνική «καθολική γλώσσα» όπως αναφέρει ο Bernstein Leonard (1976) για τα παιδιά όλων των πολιτισμών;

## Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ

Ο Πλάτωνας, στο έργο του «Πολιτεία», αναφέρει ότι η μουσική κατά τον ίδιο τον φιλόσοφο, είναι η επιστήμη των Μουσών (Πλάτωνας, Ίων, 534 D-E). Ο ίδιος αναφέρει ότι η

μουσική ανατροφή είναι σπουδαιότατη, γιατί ο ρυθμός και η αρμονία εισέρχονται στο βάθος της ψυχής και επιδρούν μέσα σε αυτήν με μεγάλη δύναμη. Όποιος τρέφεται με τον ρυθμό και την αρμονία «γίνεται καλός τε κάγαθός, τά δ' αἰσχροῦ ψέγοι τά ἄν ὀρθῶς και μισοῖ ἔτι νέος ὢν».

Ο ίδιος υποστήριξε ότι ο ρυθμός είναι μια σειρά κινήσεων· ο ρυθμός και η μουσική μιμούνται τις κινήσεις των ουρανίων σωμάτων σκιαγραφώντας έτσι τη μουσική των σφαιρών και αντανακλούν την ηθική τάξη του σύμπαντος. Ο Πλάτωνας κοίταξε τη μουσική ως αναπόσπαστο κομμάτι της ηθικής και παραδέχτηκε και αποτίμησε τη μουσική μέσα από τις ηθικά εγκεκριμένες μορφές της. Το ενδιαφέρον του εστίαστηκε αρχικά στις επιδράσεις της μουσικής και, ως εκ τούτου, θεώρησε τη μουσική ως ένα ψυχοκοινωνικό φαινόμενο.

Συν τοις ἄλλοις, ο μεγάλος φιλόσοφος τόνισε ότι η μουσική και η γυμναστική σε μια σωστή ισορροπία μπορεί να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός επιθυμητού εκπαιδευτικού προγράμματος (Britannica, 2003). Στο έργο του «Πολιτεία», δια στόματος Σωκράτη, αναφέρει ότι η μουσική εκπαίδευση είναι σημαντικότερη, γιατί ο ρυθμός και η αρμονία εισδύουν βαθιά στα μύχια της ψυχής και ασκούν σ' αυτήν ισχυρότατη επίδραση, φέρνοντας μαζί τους και προσφέροντας ομορφιά, αν κανείς εκπαιδευτεί σωστά, ή το αντίθετο. Πολιτεία (401 ε).

Ο Αριστοτέλης έδωσε έμφαση στην κινητική άσκηση και στο παιχνίδι, ως μέσα αγωγής για τα μικρά παιδιά υπογραμμίζοντας τη σημασία της μουσικής για την ηθική και αισθητική μόρφωση (Σέργη, 1995: 24). Η σημαντική θέση της κίνησης με τη μουσική στα προγράμματα της μουσικής αγωγής, που απευθύνονται στα μικρά παιδιά, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην απήχηση των ιδεών του Dalcroze για τη σύνδεση της μουσικής με την κίνηση. Η συνεργασία του Dalcroze (1967) με τον Claparede τόνισε την αξία και τη σημασία της μουσικής αγωγής στη γενικότερη αγωγή των παιδιών και τη συσχέτιση της με την επιστήμη της ψυχολογίας.

## Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Σημαντική, επίσης, θεωρία που αποτέλεσε το πλαίσιο του προβληματισμού της παρούσας μελέτης, είναι και η θεωρία της μεταφοράς της μάθησης (transfer of learning) σύμφωνα με την οποία γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αποκτούνται μέσα από ένα συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας -στην περίπτωση της παρούσας μελέτης τη μουσική- θα μπορούσαν να μεταφερθούν σε άλλους τομείς της μάθησης. Είναι, επίσης, γενικά αποδεκτό ότι η αισθητική, συναισθηματική και πολιτισμική διάσταση της μουσικής, όπως και των άλλων τεχνών, προσθέτουν ενδιαφέρον, βαθύτερο νόημα και ευχαρίστηση σε άλλους τομείς του αναλυτικού προγράμματος.

Όπως υποστηρίζει και ο Fowler (1996), όταν οι τέχνες είναι συνυφασμένες με τομείς του αναλυτικού προγράμματος κατά την πορεία της διδασκαλίας και μάθησης, τότε παρατηρείται μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μια τέτοια θεώρηση των τεχνών, ως αναπόσπαστου μέρους της όλης αγωγής του παιδιού, σύμφωνα και με τον προβληματισμό μας, θα είχε ως αποτέλεσμα την ολόπλευρη αγωγή του, που θα κατέληγε στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Ο προβληματισμός μας, στη συνέχεια, επεκτείνεται σε θεωρίες μάθησης που ενισχύουν τη θέση που υποστηρίζει ότι η αγωγή μέσα από τη μουσική θα αναπτύξει θετικά την προσωπικότητα του παιδιού και θα συμβάλει στην απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων μάθησης. Μια τέτοια θεωρία είναι και η θεωρία της μεταφοράς της μάθησης, στην οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

Σύμφωνα με την Wolff (1990), η μελέτη και η άσκηση στη μουσική, που προσφέρεται μέσα στα γενικότερα πλαίσια της μουσικής αγωγής, μπορεί να θεωρηθεί ως μια νοητική άσκηση, που επισπεύδει τη μάθηση άλλων γνωστικών αντικειμένων και συγκεκριμένα των αρχαίων ελληνικών μύθων του Αισώπου. Οι συνήθειες του μυαλού οι οποίες αναπτύσσονται, όταν το άτομο συγκεντρώνεται σε ένα θέμα ή προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα ή όταν επιμένει να λύσει ένα πρόβλημα, θεωρούνται διαδικασίες ή δεξιότητες μάθησης που μπορούν

να μεταφερθούν σε καταστάσεις μάθησης άλλων μαθημάτων ή επιστημονικών κλάδων (disciplines). Μέσα από αυτή τη θεώρηση, οι διαδικασίες μάθησης στη μουσική αγωγή είναι δυνατόν να χρησιμεύουν ως ένα μέσο μάθησης του τρόπου εργασίας και των διαδικασιών μελέτης άλλων μαθημάτων.

Τα συμπεράσματα αυτά, ανοίγουν ένα νέο παράθυρο στο πώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα και καταδεικνύουν το γεγονός ότι η ενασχόληση κάποιου με τη μουσική, είτε από την πλευρά του εκτελεστή είτε από την πλευρά του ακροατή, μπορεί να ενισχύσει κέντρα λειτουργίας του εγκεφάλου. Εξάλλου, η επαφή του παιδιού με την προσωπική αναζήτηση και την ενεργητική μάθηση δημιουργεί μέσα του παραστάσεις που μένουν ανεξίτηλες σε όλη του τη ζωή.

Στο έργο του Πολιτικά, ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι (Shaboutin, 2005):

*«Η ικανότητα της μουσικής να επιδρά στις ψυχικές καταστάσεις των ακροατών είναι συνδεδεμένη με την προσομοίωση με τον ένα ή τον άλλο χαρακτήρα».*

Ο παιδαγωγός που επρόκειτο να θέσει τη μουσική αγωγή στην καρδιά της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν ο Froebel, που υποστήριξε ότι επειδή η δράση των παιδιών είναι το παιχνίδι, η μουσική μάθηση προκύπτει μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού. Το βιβλίο του «Μητρικά παιχνίδια και τραγούδια για τα νήπια» (“Mother-Play and Nursery Songs”) περιλαμβάνει τραγούδια και παιχνίδια για τα μικρά παιδιά (McDonald & Simons, 1989). Ο ίδιος υποστήριξε ότι η μουσική συνδέεται με τις πρώτες θετικές εμπειρίες των παιδιών και ότι το τραγούδι που τραγουδούν οι μητέρες στα μωρά τους αποτελεί ζωτικό στοιχείο της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών και συνιστά τη μουσική «ένα από τα πρώτα μέσα γένεσης και έκφρασης της ευτυχίας» (Kenney, 1997:45.)

Σημαντική στη διαμόρφωση των προγραμμάτων μουσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία ήταν και η συμβολή της Montessori. Η μουσική είχε ιδιαίτερη θέση στο πρόγραμμά της. Μαζί με τη συνεργάτιδά της Anna Maria Macheroni, σχεδίασε ένα πρόγραμμα μουσικής αγωγής διαμέσου του οποίου ατομικές και ομαδικές εμπειρίες θα οδηγούσαν σε μια κατανόηση της δομής της μουσικής. Στο νηπιαγωγείο, η μουσική, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα την κατανόηση για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Pound & Harrison, 2003).

«Η σχέση της μουσικής με το παιδί και την εκπαίδευση μπορεί να περιγραφεί ως εξής: το παιδί μπορεί μέσω της μουσικής να «παίζει και να επινοεί», να ανακαλύπτει τον κόσμο και τον εαυτό του. Μπορεί να εκφράζεται και να επικοινωνεί, να μοιράζεται τις εμπειρίες του και να συμμετέχει στις εμπειρίες των άλλων, αναπτύσσοντας μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο. Μπορεί να θέτει ερωτήματα, για τον εαυτό του και τους άλλους, που θα τον βοηθήσουν να ωριμάσει μέσα από την εμπειρία της δημιουργίας» (Τσιρίδης, 2003:23)

Έρευνες που έχουν γίνει, αποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν τραγούδι, ρυθμό, μουσικά παιχνίδια και μουσική ακρόαση, από τη γέννηση και εν συνεχεία κατά τη διάρκεια των πρώτων πέντε χρόνων του παιδιού, είναι ωφέλιμα για το παιδί στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη και στην πρόωρη μαθητεία (Trehub, 2003).

Σύμφωνα με τον McClellan, οποιαδήποτε ενεργή ενασχόληση με τη μουσική, είτε σε επίπεδο σύνθεσης, είτε σε επίπεδο εκτέλεσης ή ακρόασης, ενεργοποιεί τη συμμετοχή και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα να εξισορροπεί και τις δύο πλευρές της νοητικής λειτουργίας (McClellan, 1991). Όσον αφορά στις έρευνες που έχουν γίνει από τις Νευροεπιστήμες, η έκθεση σε μουσική ακρόαση και συστηματική μουσική διδασκαλία, εάν αρχίζει πριν από την ηλικία των 7 ετών, μπορεί να προκαλέσει στον ανθρώπινο εγκέφαλο την ανάπτυξη περισσότερων νευρωνικών οδών (Elbert et al) που σε περίπτωση κάποιας βλάβης των νευρωνικών οδών που σχετίζονται με το λόγο ή τη γλώσσα, «ο εγκέφαλος θα

κατορθώσει πιθανώς να εξασφαλίσει επικοινωνία μέσω των μουσικών νευρωνικών οδών» (Δρίτσας, 2002).

## Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ

Από την ηλικία των τριών χρόνων και μέχρι το νηπιαγωγείο, το παιδί, σύμφωνα τον Σακαλάκ, (2004), έχει αποκτήσει μια αυξανόμενη ικανότητα να τραγουδά μελωδίες, να επαναλαμβάνει ρυθμούς και να χειρίζεται αντικείμενα που παράγουν ήχο, εμφανίζει τις πρώτες ενδείξεις της απόλυτης ακοής ή άλλων ειδικών ενδιαφερόντων και είναι σε θέση να αναπτύξει δεξιότητες ωφέλειας από την ομαδική ή ατομική διδασκαλία, ενώ από την 24η εβδομάδα που βρίσκεται το έμβρυο στη μήτρα, ανταποκρίνεται στη μουσική ανοιγοκλείνοντας τα μάτια του και κινούμενο σαν να χορεύει στον ρυθμό (Fonseca – Mora, 2000).

Ακούγοντας μουσική, ηρεμούμε, γαληνεύουμε, ευχαριστιόμαστε. Ο Comenius, ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι στο πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής, πρέπει να περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων η μουσική «για να ξυπνήσει τις αισθήσεις, να ηρεμήσει το πνεύμα, να συνεισφέρει στην παραγωγή του λόγου και να προωθήσει την καλή υγεία» (McDonald & Simons, 1989: 5).

Η Μουσική αναπτύσσει τη δημιουργική διάθεση, τη φαντασία και την ευρηματικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, τα οποία μέσα από τη χρήση και την κατασκευή των μουσικών οργάνων, καθώς και μέσα από τα διάφορα μουσικά παιχνίδια -το τραγούδι, τον χορό, την επιλεγμένη μουσική ακρόαση, την ενορχήστρωση με αυτοσχέδια μουσικά όργανα των διαφορών τραγουδιών που μαθαίνουν στο Νηπιαγωγείο, την αναγνώριση ήχων, τη δραματοποίηση μουσικών παραμυθιών και μύθων- εξασκούν όχι μόνο τη νοητική, συναισθηματική και ψυχική τους ανάπτυξη, αλλά και τις γνώσεις τους. Αναπτύσσουν έτσι στοιχεία της προσωπικότητάς τους που τα βοηθούν στη συνέχεια να εξελιχθούν σε ώριμα και καλλιεργημένα άτομα.

Τα τραγούδια ανέκαθεν αποτελούσαν ένα χρήσιμο διδακτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, διότι επιτρέπουν την προσωπική έκφραση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προωθούν γνωστικούς και επικοινωνιακούς στόχους. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει η Derrington, η συγγραφή στίχων για μία μελωδία, είναι μία διαδικασία η οποία είναι συνδεδεμένη τόσο με γνωστικούς όσο και με συναισθηματικούς στόχους (Derrington, 2005). Συνιστά μία διεργασία πολύ οικεία και γνώριμη για τα παιδιά, η οποία συνδέει τη σχολική με την κοινωνική τους ζωή και για τον λόγο αυτό αποκτά ιδιαίτερο νόημα για αυτά. Επομένως, πρόκειται για μία δημιουργική διαδικασία η οποία εάν συντελεσθεί συμμετοχικά, έχει τη δύναμη να ενισχύσει τη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων της ομάδας (Wigram & Baker, 2005).

Σύμφωνα με τον Colin Baldy (2010), το τραγούδι είναι πράγματι απλό, αρκεί να κατανοήσουμε ότι αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε όταν τραγουδάμε έχει στόχο την επικοινωνία, μεταδίδοντας όχι μόνο πληροφορίες, αλλά και συναισθήματα. Τα ζητήματα που καλείται να λύσει ένας εκπαιδευτικός είναι πρωτευόντως η τονική ακρίβεια και δευτερευόντως χαρακτηριστικά όπως η ένταση, η αναπνοή, η σωστή άρθρωση, και η φωνητική έκφραση που οδηγεί στην ερμηνεία του τραγουδιού.

Σύμφωνα με τον Jaffrey Marc, στην Αγγλία με το πρόγραμμα που ονομάζεται ‘National Singing Program’ ή αλλιώς ‘Sing Up’ σκοπός του προγράμματος το οποίο δημιουργήθηκε υπό την αιγίδα του βρετανικού υπουργείου πολιτισμού, ήταν να δοθεί σε κάθε παιδί η δυνατότητα να αισθανθεί τη χαρά της μουσικής και να αναπτύξει τις δυνατότητές του μέσω του τραγουδιού. Το τραγούδι από μόνο του αποτελεί το πιο δυναμικό κίνητρο για τα νέα παιδιά να ασχοληθούν με τη μουσική μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία του τραγουδιού, μέσα από την ομάδα η οποία «χτίζει» μοναδικές προσωπικότητες.

Ανάλογες προσπάθειες σε σχέση με το τραγούδι στην εκπαίδευση έγιναν και στην Αυστραλία. Η έρευνα εκπονήθηκε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Σίδνεϋ στο μεταξύ 2004-2007. Η έρευνα αυτή ανέδειξε σημαντικές πτυχές στον σχεδιασμό της διδασκαλία του τραγουδιού στο σχολείο, όπου απαιτείται ένα δομημένο πρόγραμμα και είναι κάτι πέρα από μια διευθέτηση του πώς πρέπει να αναπαραχθεί ή να εκτελεστεί ένα τραγούδι:

A) Απαιτείται γνώση της ανατομίας και φυσιολογίας του φωνητικού μηχανισμού

B) Ο δάσκαλος του τραγουδιού θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά πώς προστατεύεται η φωνή των παιδιών από λανθασμένη τοποθέτηση, αλλά και στρατηγικές δραστηριότητες για την καλύτερη φωνητική απόδοση των μαθητών. Με αυτήν την έρευνα στην Αυστραλία άρχισε να δημιουργείται ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών (national curriculum) με σκοπό την ενίσχυση των φωνητικών σπουδών ως ένα ουσιώδες στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης (Hughes et al. 1990).

Ο Howard Gardner, (1993) χρησιμοποιώντας τη γνωστική θεωρία του Piaget και την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud και την έμφαση που δίνει στο συναίσθημα, ανέπτυξε μια θεωρία για την καλλιτεχνική ανάπτυξη κάνοντας προσπάθεια να συνδυάσει το συναίσθημα με τη γνώση, καταλήγοντας στη διατύπωση τριών συστημάτων, που αφορούν στην πράξη, στην αντίληψη και στο συναίσθημα. Τα συστήματα αυτά, όπως υποστηρίζει, υπάρχουν κατά τη γέννηση του ανθρώπου και συνδυάζουν τις αισθησιοκινητικές πράξεις και αντιλήψεις με τις συναισθηματικές αντιδράσεις.

Ο Gardner (1983), πρότεινε τέσσερα μεγάλα στάδια για την καλλιτεχνική ανάπτυξη του ατόμου, που αντιστοιχούν, κατά κάποιο τρόπο, στα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget.

Τα τέσσερα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζονται από τον τρόπο συμπεριφοράς της κάθε ηλικίας είναι τα εξής:

(α') Το στάδιο κατά το οποίο το παιδί επικοινωνεί άμεσα.

(β') Το στάδιο κατά το οποίο το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα.

(γ') Το στάδιο κατά το οποίο ο νέος λειτουργεί ως τεχνίτης και

(δ') Το στάδιο κατά το οποίο ο νέος λειτουργεί ως κριτικός και συμμετέχει ολοκληρωτικά στην καλλιτεχνική διαδικασία.

Τα δύο πρώτα στάδια έχουν άμεση σχέση με την πρώτη παιδική ηλικία. Το παιδί, από τη γέννησή του μέχρι και την ηλικία των δύο χρόνων, επικοινωνεί άμεσα, ενώ από την ηλικία των δύο έως και επτά χρόνων χρησιμοποιεί σύμβολα.

Ο Gardner, προτείνοντας τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ή ευφυΐας, κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη μουσική νοημοσύνη ως μια αυτόνομη νοημοσύνη. Υποστηρίζει ότι η μουσική αγωγή της πρώτης παιδικής ηλικίας είναι συνυφασμένη με τις θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού, και ιδιαίτερα τις θεωρίες της μουσικής ανάπτυξης και νοημοσύνης, και είναι απαραίτητο να γίνει αντιληπτή και κατανοητή από τους παιδαγωγούς και αυτή η μορφή ανάπτυξης του παιδιού.

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες του νηπίου στηρίζονται, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, σε μια νοητική διαδικασία κατά την οποία το παιδί αποδίδει νέες σημασίες στα στοιχεία των ποικίλων εμπειριών του, συσχετίζοντας και συνδυάζοντάς τα με διάφορους νέους και πρωτότυπους τρόπους. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, που επιτυγχάνεται μέσω της συμβολικής λειτουργίας και της συνδυαστικής ικανότητας του νου, αποτελεί αυτό που λέμε δημιουργική έκφραση του νηπίου (Σέρρη, 1994).

Γιατί όμως επιλέχθηκε η «σύζευξη» της μουσικής με τη γλώσσα, στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης των αρχαίων ελληνικών με μελοποιημένους μύθους του Αισώπου;

Η μουσική και η γλώσσα έχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως ο τονισμός, ο ρυθμός, η ένταση, οι παύσεις, το τονικό ύψος, αλλά έχουν και άμεση σχέση με την επεξεργασία των

ήχων που μεταφέρουν και οι δύο, με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Για τη γλώσσα, κύριο χαρακτηριστικό είναι η σαφήνεια, ενώ για τη μουσική, είναι το συναίσθημα.

## **ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Η μικρή αλληγορική διήγηση από τον κόσμο των ζώων ή των ανθρώπων που θέλει να διδάξει κάτι με τον ανιμισμό και τον ανθρωπομορφισμό του, (Κανατσούλη, 1997: 59) ο μύθος, είναι τόσο κατάλληλος για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας όσο και ευχάριστος, αλλά και η κατανόησή του και η σύλληψη του νοήματος η οποία «πρόκειται για μια διαδικασία οικοδόμησης μιας νοητικής αναπαράστασης, η οποία αντλεί τα στοιχεία της από το κείμενο» (Σφυρόερα, 1998:108) μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών.

Η επιλογή των μύθων του Αισώπου με την απλή εκδοχή τους, τον ανιμισμό και το ζωντάνεμα των ζώων διαμορφώθηκε ως ένα συνδυαστικό υλικό, οργανωμένο που να μπορεί να διδάσκεται στα παιδιά, ενεργοποιώντας τη γλωσσική και μουσική νοημοσύνη και αποτέλεσε τη βάση του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε τα έτη 2015-2016 στα νηπιαγωγεία της Π.Ε.Γ' Αθήνας σε δείγμα 276 μαθητών και μαθητριών.

Σύμφωνα με το Δείγμα καταλόγου παρατήρησης της μουσικής συμπεριφοράς των Mc Donald & Simons (1989) το οποίο τροποποιήθηκε από την ερευνήτρια και με βάση το βιβλίο της Μουσικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχεδιάστηκαν μονοπαραγοντικά μοντέλα ανάλυσης διακύμανσης για 6 επαναληπτικές μετρήσεις σε συγκεκριμένες κατηγορίες:

- **ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ** και συγκεκριμένα:

αν συμμετέχει ελεύθερα στις μουσικές δραστηριότητες,

αν εκφράζει την επιθυμία να συμμετέχει στη συγκεκριμένη μουσική δραστηριότητα και να δείχνει να την απολαμβάνει,

αν δείχνει την προτίμησή του για συγκεκριμένα είδη μουσικών δραστηριοτήτων.

- **ΤΡΑΓΟΥΔΙ**

Μιμείται με τη φωνή του απλά μελωδικά μοτίβα με ρυθμική και τονική ακρίβεια.

Τραγουδά απλά τον μύθο που διδάσκεται.

Τραγουδά με εκφραστικότητα (διακυμάνσεις στη δυναμική, στο τέμπο κλπ.) ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

- **ΚΙΝΗΣΗ ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΗ**

Κινείται ελεύθερα με τη μουσική ανταποκρινόμενος /η σε στοιχεία της μουσικής (ρυθμός, δυναμική, τονικό ύψος κλπ.).

Μιμείται με ακρίβεια απλά ρυθμικά μοτίβα με ηχηρές κινήσεις του σώματος.

Κινείται σε συγχρονισμό με τη μουσική που ακούει.

- **ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ**

Ελέγχει τους ήχους που παράγει με τα μουσικά όργανα ως προς την ένταση, τον ρυθμό και το τονικό ύψος.

Μιμείται με ικανοποιητική ακρίβεια το απλό ρυθμικά και μελωδικά μοτίβο παίζοντας τα μουσικά όργανα της τάξης.

Δείχνει ενδιαφέρον να εξερευνήσει τις ηχητικές δυνατότητες των μουσικών οργάνων.

- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ**

Επινοεί τις δικές του κινήσεις ανταποκρινόμενος στη μελωδία που ακούει.

Δείχνει ενδιαφέρον να πειραματιστεί με τα οργανάκια της τάξης και με άλλα ηχογόνα αντικείμενα.

- **ΑΚΡΟΑΣΗ**

Ακούει μουσική με προσοχή και συγκέντρωση κατά τη διάρκεια της ομαδικής μουσικής δραστηριότητας.

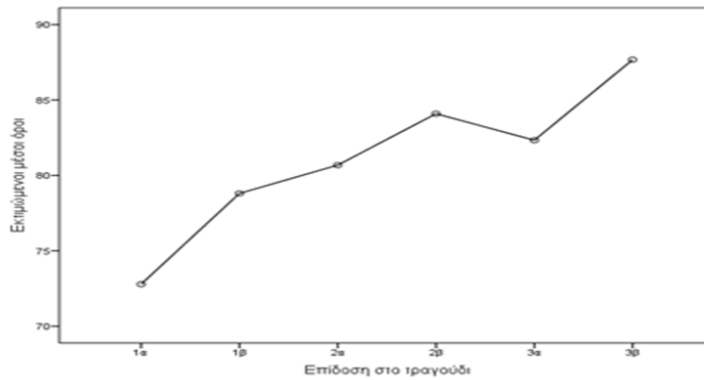
Διακρίνει και επαναλαμβάνει απλά ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα κατά την ακρόαση της μουσικής.



Ακούει μουσική με προσοχή και συγκέντρωση κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων.

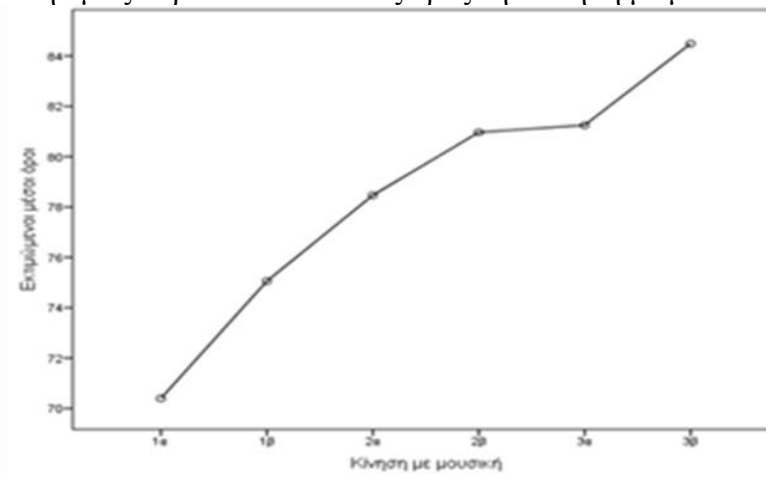
### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παιδιά μετά από στατιστική ανάλυση των δεδομένων, παρουσίασαν στατιστικώς αυξητική τάση στις επιδόσεις τους ως προς το τραγούδι (Σχήμα 1).



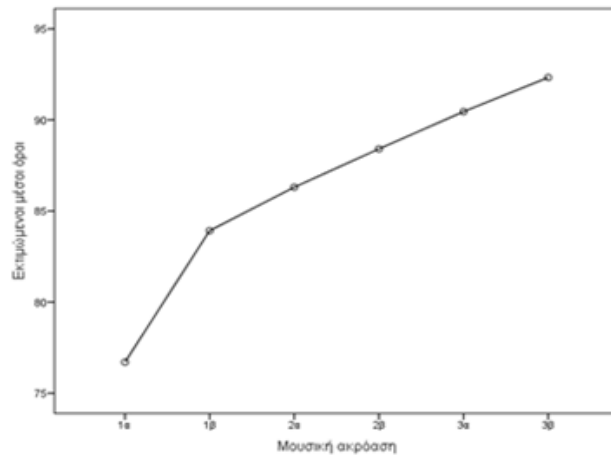
Σχήμα 1

Αυξητική τάση όμως παρουσίασαν και ως προς την κίνηση με μουσική (Σχήμα 2)

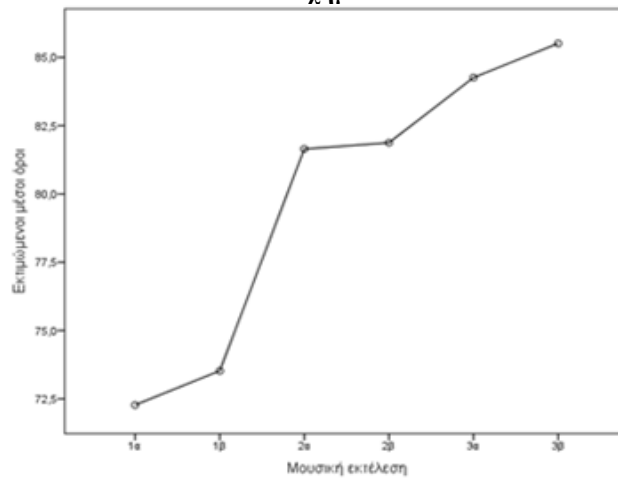


Σχήμα 2

τη μουσική ακρόαση (Σχήμα 3) καθώς και την εκτέλεση της τραγουδοιστορίας με κρουστά όργανα του συστήματος Carl Orff (Σχήμα 4).



Σχήμα 3



Σχήμα 4

Μέσα από συγκεκριμένες οπτικές και αντιληπτικές ασκήσεις στις οποίες συμμετείχαν και ήταν σύμφωνα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο, ήρθαν σε επαφή με τη γλώσσα των Αρχαίων Ελληνικών, την οποία «τραγούδησαν» και έπαιξαν με τη βοήθεια συγκεκριμένων εκπαιδευτικών λογισμικών (προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε.)

Η «επένδυση» των μύθων του Αισώπου έγινε με τραγούδι που συνέθεσε η ερευνήτρια στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα σε εύκολες «φωνητικά» τονικότητες της DO+, SOL+, και PE+ για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας με σύντομες λέξεις από τον μύθο και σε συνδυασμό με εικόνες. Η τραγουδοϊστορία που δημιουργήθηκε ήταν μια πρακτική μέθοδος συνδυασμού τραγουδιού, λόγου και μουσικής και αποτέλεσαν την πρωτοτυπία της συγκεκριμένης πρότασης διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και με αύξουσα πορεία, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα που παρατίθενται για καθένα από τους τρεις μύθους που προσεγγίσαμε:

**Λαγός και χελώνι – Λαγός και χελώνα**

**Κύων και αλώπηξ – Σκύλος και αλεπού**

**Τέτιγες και μύρμηγκες- Τζιτζίκια και μερμύγκια**

Η συνοδεία της τραγουδοϊστορίας έγινε με τη φωνή, το σώμα και τα όργανα του συστήματος ORFF κάτι που η εμπειρία έχει δείξει ότι ενθουσιάζει και κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Άλλωστε, η Αρχαία Ελληνική γλώσσα, διακρίνεται από μουσικότητα. Οι τόνοι της Ελληνικής γλώσσας αποτελούν μουσικά σημεία που μαζί με τους κανόνες προφυλάσσουν από την παραφωνία μια γλώσσα κατ' εξοχήν μουσική, όπως κάνει η αντίστιξη που διδάσκεται στα ωδεία, ή οι διέσεις και υφέσεις που διορθώνουν τις κακόηχες συγχορδίες (Τζιροπούλου, 2003). Η προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών μέσα από τη μουσική, το

μουσικοκινητικό παιχνίδι και τη δύναμη των εικόνων με έντονα – ζωνρά χρώματα, μας βοήθησαν να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών της προσχολικής ηλικίας και να το κρατήσουμε αμείωτο. Τα Αρχαία Ελληνικά έγιναν ένα παιχνίδι

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Δρίτσας, Θ., (2002). Ιατρική και μουσική: ο αυλός του Πάνα στο φως της σύγχρονης τομογραφίας. 2002, pp. 295-311 στο *Κοινωνία και υγεία: επίκαιρα προβλήματα υγείας και αντιμετώπισή τους* <http://hdl.handle.net/10442/448>

Κανατσούλη, Μ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη

McClellan, R. (1997). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*. (Ε. Παππά, Trans.) Αθήνα: Fagotto

Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές Βιταμίνες: στοιχεία μουσικής ψυχολογίας, μουσικής ιατρικής*. Αθήνα: Fagotto.

Σέργη Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών* Αθήνα, εκδ. Gutenberg

Shaboutin, S. (2005). *Ιατρικές Δυνάμεις της Μουσικής*. Αθήνα: PLS.

Σφυρόερα Μ. (1998). «Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατάτμησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις» στο Μπεζέ Λ. (Επιμ.) *Γνωστική ψυχολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζιροπούλου, Α.,(2003). *Έλλην λόγος*, Αθήνα, εκδ. Γεωργιάδης – Βιβλιοθήκη των Ελλήνων.

Τσιρίδης, Π., (2003). *Μουσική στο Σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα

### Ξενόγλωσση

Baldy, Colin, (2010). *The student voice*, Edinburgh Scotland, Dunedin Academic Press Ltd

Bernstein, Leonard.(1976)*The Unanswered Question: Six Talks at Harvard*, Harvard University Press.

Dalcroze, E. J. (1967). *Rhythm, Music and Education* (translated by H. F. Rubinstein). Surrey: The Dalcroze Society.

Derrington, P. (2005). *Supporting Students in a Secondary Mainstream School in T. Wigram & F. Baker* (Eds.), *Songwriting*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Fonseca – Mora, M.C.,(2000). *Foreign Language acquisition and melody singing*. *ELT Journal* Volume 54/2 April 2000. Oxford University Press, p. 146.

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools, The promising Potential and Short shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books

Hughes, J., Robbins, B., McKensie, B., & Roob, S. (1990). *Integrating exceptional and non exceptional young children through music play: A pilot program*. *Music Therapy Perspectives*, 8, 52– 56.

Kenney, S. H. (1997). *Music in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum*. In: Craig, H.Hart, D., Burts, C. and Charlesworth, R. (eds). *Inegrated Curriculum and DevelopmentallyAppropriate Practice Birth to Age Eight* (pp. 103-144). State University of New York Press.

McClary (επιμ.), *Music and Society: The politics of Composition, Performance, and Reception*, Cambridge: Cambridge University Press.

McDonald, D. & Simons, G. (1989). *Musical growth and development: birth through six*. New York: Schirmer Books

Pound L., & Harrison Ch.(2003). *Supporting musical development in the Early Years*, Open University Press.

Trehub, S. E. (2003). *The developmental origins of musicality*. *Nature Neuroscience*, 6, 669–673

Wigram, T., Baker, F. (2005). *Songwriting*. London: Jessica Kingsley Publishers

Wolff, J. (1990), «*The Ideology of Autonomous Art*», στο: Richard Leppert και Susan

# Ποιοτική – Ποσοτική Έρευνα και η συμβολή τους στην υπάρχουσα γνώση

Χανιώτη Μαρουσό<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70-71, Μ.Ε.δ, Υποψήφια Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Κύπρος  
Email: [marousohan@gmail.com](mailto:marousohan@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Αντικείμενο της εργασίας που ακολουθεί είναι η διερεύνηση του βαθμού συμβολής της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης και της ποσοτικής μεθοδολογίας στην ήδη υπάρχουσα κεκτημένη γνώση. Στην πρώτη ενότητα, εξετάζουμε τους διάφορους τομείς στους οποίους εστιάζουν οι έρευνες και αποσαφηνίζουμε τα όμοια ή διαφορετικά στοιχεία της ποιοτικής μεθοδολογίας με την ποσοτική. Στην συνέχεια στην δεύτερη ενότητα, εξετάζουμε το πώς σχετίζεται μια έρευνα, ανεξαρτήτου προσέγγισης, με τον εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας γνώσης, συμβάλλοντας έτσι στην διεύρυνσή της. Η έρευνα κατατείνει ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος της έρευνας στην επίλυση των προβλημάτων της κοινωνίας ή στο να δημιουργήσει νέα μοντέλα και εννοιολογικά πλαίσια.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ποσοτική, ποιοτική, συμβολή στην κεκτημένη γνώση.*

## ABSTRACT

*The subject of the following work is to investigate the contribution of the qualitative methodological approach and the quantitative methodology to the existing knowledge. In the first section, we look at the different areas in which surveys focus and clarify the same or different elements of qualitative methodology with quantitative. Then, in the second section, we investigate how an independent research approach is related to enriching existing knowledge, thus contributing to its widening. The research suggests that the role of research is decisive in solving the problems of society or in creating new models and conceptual frameworks.*

**KEY WORDS:** *Methodological approaches, quantitative, qualitative, contribution to the acquired knowledge.*

## ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Υπάρχουν πολλές ερευνητικές μελέτες που βασίζονται: 1) Στην Περιγραφή, (description). Αφορά σε μελέτη των φυσικών ή κοινωνικών φαινομένων, μελετώντας τη μορφή, τη δομή, τις δραστηριότητες, την αλλαγή στην πάροδο του χρόνου, τη σχέση με άλλα φαινόμενα, κ.λπ. Για παράδειγμα, η παρατήρηση του σύμπαντος απέδωσε τα ευρήματα των γαλαξιών. Οι περιγραφικές μελέτες έχουν επίσης αυξήσει τη γνώση της εκπαίδευσης στα σχολεία, καθώς κατανοούνται τα βιώματα των συμμετεχόντων, περιγράφεται λεπτομερώς το υπό διερεύνηση ζήτημα και αναπτύσσονται θεωρίες για τα φαινόμενα. Είναι σημαντικό το ότι παράγονται στατιστικά στοιχεία που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής

και τους εκπαιδευτικούς. 2) Στην Πρόβλεψη, (prediction). Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δημιουργήσει ένα μεγάλο σώμα γνώσης, σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης σε θέματα κοινωνικής σημασίας (π.χ. ακαδημαϊκή επιτυχία, επαγγελματική επιτυχία, εγκληματική συμπεριφορά). 3) Στη Βελτίωση, (Improvement). Ασχολείται με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, όπως αν απέδωσε η θεραπεία για απεξάρτηση από ουσίες, ή οι στρατηγικές μάρκετινγκ μιας επιχείρησης, καθώς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, με την μελέτη των μεταβλητών παρέμβασης, όπως η συνεργατική μάθηση, η εξατομικευμένη διδασκαλία κ.ά. 4) Στην Εξήγηση, (Expanation), που περιλαμβάνει όλους τους προηγούμενους τύπους. Σημαίνει να μπορεί ο ερευνητής να εξηγήσει ένα φαινόμενο, δηλαδή να το περιγράψει, να προβλέψει τις συνέπειές του και να παρέμβει για να μειώσει ή εξαλείψει τις συνέπειες, ή ακόμη να κατασκευάσει μια θεωρία (Simon, 2011: 224).

Κάθε έρευνα έχει τη μεθοδολογική προσέγγισή της, για την οποία αποφασίζει ο ερευνητής. Είθισται στον ευρύτερο κοινωνικό τομέα και στον τομέα της υγείας να χρησιμοποιούνται δύο βασικές ερευνητικές μεθοδολογίες: οι ποιοτικές και οι ποσοτικές. Η διάκριση αυτή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων βασίζεται στο ότι άλλες είναι οι επιδιώξεις και οι στόχοι της μιας προσέγγισης και άλλες της άλλης. Λόγω αυτών των στόχων και επιδιώξεων της καθεμιάς προσέγγισης αυτές αποκτούν και ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Συνακόλουθα στην πράξη τα χαρακτηριστικά των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οδηγούν στη διαφορετική διεξαγωγή και τελική συγγραφή των ερευνών (Μαντζούκας, 2007: 8). Την ανάλυση των δυο μεθοδολογικών προσεγγίσεων παραθέτουμε συνοπτικά κάτωθι.

## **ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Η ποσοτική έρευνα διακρίνεται για το ότι ο ερευνητής θέτει ερωτήματα τα οποία είναι μικρού εύρους. Στόχος του είναι να συγκεντρώσει από τους συμμετέχοντες τα δεδομένα της έρευνάς του, τα οποία τα εκφράζει ποσοτικά-αριθμητικά. Στη συνέχεια, αφού μετατρέψει τα ευρήματα σε αριθμητικά δεδομένα τα επεξεργάζεται με στατιστικές μεθόδους. Η μέθοδος αυτή είναι αντικειμενική και αμερόληπτη (Creswell, 2011: 200).

Οι ποσοτικές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες μπορούν να χαρακτηρισθούν «αντικειμενικές», γιατί μελετούν άμεσα παρατηρήσιμες εκδηλωμένες συμπεριφορές που έχει επιλέξει ένα πρόσωπο σε σχέση με συγκεκριμένο εξωτερικό ερέθισμα. Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να καταγραφούν, να κατηγοριοποιηθούν και να ερμηνευθούν από τον ερευνητή.

Στην ποσοτική μεθοδολογία, αφού ο ερευνητής επιλέξει το υπό εξέταση φαινόμενο και συλλέξει τα δεδομένα της έρευνας, τα οποία είναι γενικά και αντικειμενικά, μετατρέπει τα δεδομένα σε αριθμητικά στοιχεία με τη χρήση των στατιστικών μέσων. Μέσα από αυτά τα αριθμητά-στατιστικά στοιχεία θα μπορέσει να κάνει συγκρίσεις. Αυτό που συγκρίνει είναι οι διάφορες μεταβλητές του φαινομένου και στόχος των συγκρίσεων είναι να δώσει εξηγήσεις για το πώς συσχετίζονται οι μεταβλητές όπως και εξηγήσεις για τις αιτίες. Η μαθηματική ακρίβεια αυτής της μετατροπής των δεδομένων σε νούμερα και η συνακόλουθη συγκριτική διαδικασία είναι που κάνουν την ποσοτική μεθοδολογία αντικειμενική. Θα λέγαμε ότι στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να απαντήσει στο «πόσο» και στο «τι», ενώ η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση απ' την άλλη απαντά στο «πώς» και στο «γιατί» (Μαντζούκας, 2007: 9).

## **ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Αντίθετα στις ποιοτικές έρευνες δίνεται έμφαση στα νοήματα που αποδίδουν τα υπό έρευνα υποκείμενα, στις δικές τους συμπεριφορές (πράξεις) και στις συμπεριφορές (πράξεις) των άλλων, γι' αυτό μπορεί να χαρακτηρισθούν και «υποκειμενικές». Ερευνώνται παράγοντες άδηλοι και υποσυνείδητοι, όπως αξίες, πεποιθήσεις, ηθική, φόβοι,

αναπαραστάσεις κ.ά. Μεταξύ άλλων καταγράφεται και κατηγοριοποιείται ο «λόγος» των υποκειμένων (γραπτός ή προφορικός) και στη συνέχεια ερμηνεύεται από τον ερευνητή.

Η ποιοτική μεθοδολογία διαφέρει ως προσέγγιση από την ποσοτική κατά το ότι βασίζεται στο μεγαλύτερο μέρος της στις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο ερευνητής προσεγγίζει το υπό διερεύνηση ζήτημα με γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους. Στόχος του είναι να συγκεντρώσει δια των ερωτήσεων τα δεδομένα, τα οποία σε μεγάλο βαθμό αποτελούνται από λέξεις ή κείμενο. Στη συνέχεια της διαδικασίας περιγράφει και αναλύει αυτές τις λέξεις ή το κείμενο από τις συνεντεύξεις και μέσα από αυτές αναδεικνύει τα θέματα. Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση είναι μεροληπτική και υποκειμενική (Creswell, 2011: 195).

Ο ερευνητής που επιλέγει να προσεγγίσει το υπό εξέταση φαινόμενο με την ποιοτική μεθοδολογία έχει διαφορετική επιδίωξη από αυτόν που επιλέγει την ποσοτική μεθοδολογία. Στόχος του είναι να κατανοήσει σε βάθος ποιες είναι οι υποκειμενικές απόψεις των ερωτώμενων, που συμμετέχουν στην έρευνά του. Επιδιώκει να φωτίσει τις εμπειρίες των συγκεκριμένων προσώπων και τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με το θέμα, γιατί αυτό που θέλει να αποκομίσει είναι μια άρτια και επεξεργασμένη γνώση. Άρα, σκοπός της ποιοτικής μεθοδολογίας είναι μέσω των απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων στην έρευνα να αποκτηθεί μια άρτια επεξεργασμένη γνώση, η οποία όμως θα εμπεριέχει και ολιστική ερμηνεία για τους ίδιους τους ερωτώμενους και το ιδιαίτερο περιβάλλον τους. Η ποιοτική μεθοδολογία αντί για αριθμούς χρησιμοποιεί κείμενο. Επιπλέον, δεν επεξεργάζεται αριθμητικά και στατιστικά δεδομένα στην έκταση και στη συχνότητα που τα επεξεργάζεται η ποσοτική. Τα λεγόμενα των συμμετεχόντων καταγράφονται, για να μπορέσει στη συνέχεια ο ερευνητής να ερμηνεύσει γιατί δρουν με αυτόν τον τρόπο ή γιατί απάντησαν έτσι όπως απάντησαν. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι να κατανοήσει τι αισθάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τι επιδιώκουν ή ποια είναι τα κίνητρά τους. Επιδιώκουν οι ερευνητές να φωτίσουν τόσο τους φανερούς όσο και τους άδηλους παράγοντες, που επιδρούν πάνω στην ποιότητα. Άλλωστε, η κατανόηση της ποιότητας των όσων οι συμμετέχοντες λένε ή κάνουν είναι και ο στόχος της ποιοτικής έρευνας (Μαντζούκας, 2007: 6).

Πολύ συχνά, κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας, προτιμάται η μία ή η άλλη ερευνητική μέθοδος από έναν ερευνητή είτε επειδή εκτιμάται ως η καλύτερη ή η καταλληλότερη είτε επειδή είναι απλώς οικεία. Ωστόσο, η χρήση περισσότερων της μίας μεθόδων μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη σε μία έρευνα, καθώς συνδυάζει τα οφέλη της κάθε μεθόδου. Από την άλλη, η διαδικασία αυτή είναι σίγουρα πιο χρονοβόρα και δαπανηρή.

Η τριγωνοποίηση είναι μία τεχνική έρευνας που οδηγεί στην εξασφάλιση της εγκυρότητας στις ποιοτικές έρευνες. Μπορεί να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες μεθόδους για τη συλλογή των δεδομένων και υπάρχουν οι εξής τύποι: Α) Τριγωνοποίηση δεδομένων, που αφορά μεθόδους για τη συλλογή των δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση, κ.ά. β) Τριγωνοποίηση παρατηρητή, όπου χρησιμοποιούνται περισσότεροι του ενός παρατηρητές. Γ) Μεθοδολογική τριγωνοποίηση, που συνδυάζει την ποιοτική με την ποσοτική προσέγγιση και Δ) Θεωρητική τριγωνοποίηση, που κάνει χρήση πολλαπλών θεωριών (Robson, 2007: 207).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι ως άνω διαφορές των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και κυρίως ότι η ποσοτική μεθοδολογία είναι αντικειμενική, ενώ η ποιοτική υποκειμενική, οδηγούν στο ότι εξετάζουν εντέλει διαφορετικά πράγματα. Επιπλέον, έχουν μεγάλες διαφορές στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και στον τρόπο επιλογής του δείγματος αλλά και στο διαφορετικό στυλ συγγραφής που ακολουθείται (Μαντζούκας, 2007: 6).

## **ΜΙΚΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Προκειμένου όμως να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση κάθε ερευνητικού προβλήματος, χρησιμοποιείται ως είδος έρευνας, η μικτή μεθοδολογία, η οποία συνίσταται στην ανάμειξη των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων (Creswell, 2011: 240). Η ενσωμάτωση των ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων αποσκοπεί στη δημιουργία νέας γνώσης και μπορεί να περιλαμβάνει είτε ταυτόχρονη ή διαδοχική χρήση αυτών των μεθόδων.

Η μικτή μεθοδολογία είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται γενικώς στην εκπαιδευτική έρευνα, παρότι η διαδικασία είναι χρονοβόρα για τον ερευνητή. Αλλά συνδυάζει όλα τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας (Creswell, 2011: 350). Η μικτή μεθοδολογία βασίζεται στο ότι συλλέγονται όλες οι πληροφορίες που απαιτούνται και δεν μπορεί να τις συγκεντρώσει μια μόνο μεθοδολογική προσέγγιση, όπως και στο ότι υπάρχει ποικιλία στη συλλογή δεδομένων. Για αυτό θεωρείται ότι επιτυγχάνει μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας. Ακόμη, μια ερώτηση απαντάται μέσα από διαφορετικές προοπτικές, ενώ εξασφαλίζεται ότι δεν υπάρχουν «κενά» στην συλλογή των πληροφοριών / δεδομένων. Σημαντικό είναι και ότι με την μικτή μεθοδολογία θα εξαλειφτούν στο μεγαλύτερο βαθμό οι προϋπάρχουσες παραδοχές του ερευνητή (Bulsara, (χ.χ): 3).

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σύμφωνα με την Mertens (2005: 15) το είδος της ποσοτικής έρευνας ανήκει στο μεταθετικιστικό θεωρητικό παράδειγμα και το είδος της ποιοτικής έρευνας στο κονστρουκτιβιστικό. Μια έρευνα ακολουθεί τον τρόπο θεώρησης του κόσμου ή τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις της σκέψης ή αλλιώς τα *παραδείγματα έρευνας*, τα οποία θέτουν ερωτήματα σχετικά με την οντολογία (φύση της πραγματικότητας), με την επιστημολογία (φύση της γνώσης και σχέσης του ερευνητή με αυτό που θα κάνει γνωστό) και τη μεθοδολογία (προσέγγιση της έρευνας) (Σαλβαράς, 2013: 5).

Η ποσοτική έρευνα είναι διάδοχος του θετικισμού, της ρασιοναλιστικής δηλαδή και εμπειριστικής φιλοσοφίας του Αριστοτέλη, του Bacon, του Kant και του Locke. Βασική αρχή του θετικισμού ήταν ότι ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να μελετηθεί με τον ίδιο τρόπο όπως και ο φυσικός. Οντολογικά, το μεταθετικιστικό παράδειγμα, που διαδέχτηκε το θετικιστικό, πιστεύει ότι υπάρχει μια πραγματικότητα και ότι αυτή μπορεί να γίνει γνωστή. Επιστημολογικά, δίνει έμφαση στην αντικειμενικότητα και την αμεροληψία και θεωρεί μεθοδολογικά την ποσοτική μέθοδο παρεμβατική και αποσυνδεδεμένη από το πλαίσιο αναφοράς (Mertens, 2005: 12). Για αυτό και χρησιμοποιεί τροποποιημένες πειραματικές μεθόδους (διαφορετικές από αυτές των φυσικών επιστημών) και σύνθετες μεταβλητές (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες) (Mertens, 2005: 13).

Θα λέγαμε ότι το είδος της ποσοτικής έρευνας βλέπει τις αιτίες των συμβάντων και αυτές ερευνά, προκειμένου να ανακαλύψει την κανονικότητα τους. Κινείται με απαγωγικό τρόπο σκέψης. Ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων που βασίζονται στη θεωρία και με τα ερευνητικά εργαλεία και φροντίζει για την εγκυρότητα και αξιοπιστία μέσω των στατιστικών μεθόδων (Σαλβαράς, 2013: 4).

Από την άλλη, η ποιοτική μεθοδολογία ακολουθεί το Κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας, το οποίο θεωρεί ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, οπότε οντολογικά μπορούμε να κατανοήσουμε τις πολλαπλές νοητικές κατασκευές. Το μυαλό παράγει έννοιες, συλλογισμούς και γνώση. Στην ποιοτική μεθοδολογία η ερμηνεία επηρεάζεται από το περιβάλλον και ο ερευνητής δια της συζήτησης με τα υποκείμενα (τα οποία δημιουργούν τον κόσμο και την πραγματικότητα), αναζητά το νόημα που δίνουν σε αυτόν. Ο ερευνητής συμμετέχει στο γίγνεσθαι, αλληλεπιδρά και ενδιαφέρεται για την επαληθευσσιμότητα και όχι την αντικειμενικότητα. Επίσης με την διαλεκτική αντιπαράθεση προσπαθεί να αναζητήσει εναλλακτικές ερμηνείες. Η δε ερμηνεία αναζητά την εσωτερική πλευρά των συμβάντων, τις σκέψεις και τα βιώματα των υποκειμένων υπό την ολιστική τους ερμηνεία (Σαλβαράς, 2013: 5).

Θα λέγαμε ότι το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα θεωρεί την πραγματικότητα κοινωνικά κατασκευασμένη. Βασικό της στοιχείο είναι ότι χρησιμοποιεί την ερμηνευτική μέθοδο έρευνας ως ένα τρόπο να ερμηνεύσει τη σημασία κάποιου πράγματος κάτω από μια ορισμένη σκοπιά, ενώ ταυτόχρονα ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα προσωπικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο, καθώς επιστημολογικά η αλληλεπίδραση ερευνητή-υποκειμένων είναι βασικό στοιχείο. Κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι αυτές οι μέθοδοι βασίζονται στην αλληλεπίδραση ερευνητή-υποκειμένων και η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται ως ερμηνευτική και διαλεκτική (Mertens, 2005:16).

Τέλος το μετασηματιστικό ερευνητικό παράδειγμα συνδέεται με όρους όπως κριτική θεωρία, νεομαρξιστικό, συμμετοχικό, χειραφετικό, φεμινιστικό, κριτική φυλετική θεωρία. Και αυτό γιατί ουσιαστικά ως παράδειγμα δημιουργήθηκε από μια ομάδα ερευνητών οπαδών της κριτικής θεωρίας κτλ. Βέβαια προέκυψε και λόγω της δυσaráσκειας των θετικιστών/μεταθετικιστών για το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο. Βασικές αντιλήψεις που σχετίζονται με το μετασηματιστικό θεωρητικό παράδειγμα είναι ότι οντολογικά, θεωρεί ότι υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες, οι οποίες διαμορφώνονται από κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, εθνικές αξίες κ.α. Για αυτό το αληθινό πρέπει να προσεγγίζεται μέσω μιας ιδεολογικής κριτικής σε σχέση με το ρόλο του να διαιωνίζει καταπιεστικές δομές και πολιτικές (Mertens, 2005: 20). Επιστημολογικά, το μετασηματιστικό παράδειγμα βασίζεται στη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμετεχόντων και ερευνητή και θεωρεί ότι οι αξίες γίνονται ρητές και ότι δημιουργούνται πορίσματα. Η δε σχέση ερευνητή-ερευνώμενου στοχεύει στο να ισχυροποιηθούν οι αδύνατοι ή στο πως θα ωφεληθούν οι συμμετέχοντες. Μεθοδολογικά, το μετασηματιστικό παράδειγμα χρησιμοποιεί τη διαλεκτική μέθοδο έρευνας (τι προκρίνεται έναντι ποιου και γιατί) και αποδέχεται τη συμπερίληψη, των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, τις οποίες θεωρεί προαπαιτούμενο. Θεωρεί επίσης ότι με αυτό το παράδειγμα περιγράφονται παράγοντες σχετικοί με το πλαίσιο αλλά και ιστορικοί παράγοντες, ιδίως γιατί αυτοί σχετίζονται με την καταπίεση (Mertens, 2005: 21).

## **ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΓΝΩΣΗ**

Η γνώση είναι σαν μια μεγάλη βιβλιοθήκη που χρειάζεται συνεχείς ενημερώσεις από δημιουργικά μυαλά, για να λύσει νεότερα θέματα, που αφορούν την κοινωνία, μια κοινωνία που τρέχει με ραγδαίους ρυθμούς και δεν μπορεί να βασίζεται για ό,τι την απασχολεί σε παλιά δεδομένα. Η σημαντικότητα της ανανέωσης της γνώσης μπορεί να αναφανεί στο παράδειγμα της θεραπείας για την ελονοσία του 1890 και με τη σύγκρισή της με τη σύγχρονη μορφή θεραπείας. Η ουσία μιας έρευνας, ποσοτικής ή ποιοτικής είναι να ανακαλύψει περισσότερες γνώσεις και να τις προσθέσει στην υπάρχουσα γνώση. Το σώμα της γνώσης καλύπτει κάθε τομέα μελέτης από ένα φάρμακο που χρησιμοποιείται στην σαπωνοποιία, ως μια τακτική στα σπορ (Rafael, 2013: 5).

Η επιστημονική έρευνα, ακόμη και αν είναι ακαδημαϊκή δραστηριότητα, δημιουργεί γνώση. Βασικά, ο στόχος μιας επιστημονικής έρευνας είναι να συμβάλει στην επιστημονική γνώση. Αυτή δε, αποκτάται ως αποτέλεσμα μιας σκόπιμης και συστηματικής διαδικασίας, με στόχο να φέρει νέα κατανόηση μέσα από την ανάπτυξη και τη δοκιμή νέων ιδεών και θεωριών (Morrison, 2003: 17).

Η έρευνα και η ερευνητική μεθοδολογία, που ανήκει είτε στην κατηγορία της ποσοτικής μεθόδου είτε της ποιοτικής, αφορά στη διαδικασία της μέτρησης. Η δε μέτρηση είναι ένας από τους τρόπους για να αποκτήσουμε γνώση σχετικά με αντικείμενα, γεγονότα, φαινόμενα ή και διαδικασίες. Η μέτρηση, ως μέσο απόκτησης της γνώσης αφορά σε διάφορους τομείς, όπως για παράδειγμα στην ενασχόληση της έρευνας με το χώρο της εκπαίδευσης και των επιμέρους εκπαιδευτικών ζητημάτων (Γκιάσος, (χ.χ): 3), επιπλέον και με τον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Γενικότερα, η διαδικασία της μέτρησης μέσω της έρευνας, ποιοτικής



ή ποσοτικής, είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς στόχος της είναι να συνδέσει εμπειρικούς δείκτες με αφηρημένες έννοιες. Τέτοια εργασία επιτελεί, για παράδειγμα, ο κοινωνικός ερευνητής. Ο κοινωνικός επιστήμονας πρέπει να μετρήσει στατιστικά και κατά προσέγγιση μέρος του συνόλου, αλλά δεν μπορεί να δώσει εκατό τοις εκατό εξηγήσεις για τα πάντα, καθώς είναι αδύνατον να γνωρίζει τα πάντα για τις έννοιες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν το γενικό, ενώ η μέτρηση για αυτές το ειδικό. Σίγουρα όμως, πρέπει να επιλέξει ποια μέτρηση θα του αποφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, τη μονάδα με την οποία θα τα αναλύσει και να συμβουλευτεί άλλες έρευνες που έχουν εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία. Σημειώνουμε ότι βασικό κριτήριο μιας έρευνας είναι η αξιοπιστία και εγκυρότητά της (Παπαγεωργίου, (χ.χ): 9).

Μια πρακτική, για να βεβαιωθεί ένας ερευνητής ότι με την έρευνά του θα προσθέσει κάτι επιπλέον στη γνώση, είναι να κάνει ανασκόπηση βιβλιογραφίας. Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας είναι ένα στάδιο της έρευνας, που σύμφωνα με τον Hart, 1998 σ.35 είναι απαραίτητη, γιατί ο ερευνητής *«χωρίς αυτή δεν θα αποκτήσει κατανόηση του θέματος, από ό,τι έχει ήδη γίνει σε αυτό, το πώς έχει ερευνηθεί, και ποια είναι τα βασικά ζητήματα.»* Μέσα από αυτή θα καταλάβει ποια κενά υπάρχουν στο σχετικό με το ερευνητικό ζητούμενο σώμα της γνώσης. Έτσι, προέχει να βεβαιωθεί ότι έχει διαβάσει όλο το θεματικό τομέα στον οποίο σκοπεύει να διεξάγει την ερευνητική του μελέτη, ώστε να γνωρίζει τι έχουν βρει άλλοι ερευνητές σε σχέση με τις ίδιες ή παρόμοιες ερωτήσεις ή τι έχει προταθεί. Ένας σημαντικός λόγος για να κάνει ο ερευνητής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι ότι τον βοηθά να κατανοήσει πώς τα ευρήματα της μελέτης του ταιριάζουν στο υπάρχον σώμα της γνώσης (Kumar, (χ.χ.): 10).

Σε γενικές γραμμές, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δύο βασικούς στόχους: συνοψίζει τα ευρήματα που έχουν προκύψει από προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες για ένα θέμα και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα σχετικά με το πόσο ακριβής και πλήρης είναι αυτή η γνώση. Γι' αυτό και πρέπει να περιγράφει αναλυτικά τι είναι σωστό, τι είναι λάθος, τι είναι ασαφές και τι είναι αυτό που λείπει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι μια προσπάθεια σύνοψης της υπάρχουσας κατάστασης της γνώσης για ένα θέμα και των ερευνητικών προτάσεων για αυτό, ώστε να πλαισιώσει την προτεινόμενη αναμενόμενη συμβολή της υπό διεξαγωγή έρευνας στη γνώση. Η γνώση έχει δύο στοιχεία: τι πιστεύουμε και πόσο πολύ το πιστεύουμε. Η έρευνα μπορεί να επηρεάσει και τα δύο αυτά στοιχεία, είτε θετικά είτε αρνητικά και οποιοδήποτε από αυτά τα αποτελέσματα θα αποτελούσε μια συνεισφορά στη γνώση. Έτσι, αν κάποιος πιστεύει ότι μια δήλωση έχει μια ορισμένη πιθανότητα να είναι αληθινή, φροντίζει να αποκτή πρόσθετα σχετικά δεδομένα. Ακόμη και αν μια ακριβής ποσοτικοποίηση δεν είναι εφικτή, μπορεί κανείς να επιχειρήσει μια ανάλογη ποιοτική εκτίμηση. Περαιτέρω μια έρευνα θα μπορούσε να δημιουργήσει μια νέα πίστη ή πεποίθηση σε μια περιοχή, όπου οι άνθρωποι δεν έχουν καμία προηγούμενη γνώση. Μπορεί, επίσης, να αλλάξει μια υπάρχουσα πεποίθηση ή να αλλάξει το πόσο βέβαιοι είναι οι άνθρωποι για μια τρέχουσα πεποίθηση ή να δημιουργήσει αμφιβολίες σχετικά με μια συγκεκριμένη άποψη. Επίσης μπορεί να προσφέρει κάτι καινούργιο ή μια δυνητική συμβολή στη γνώση, όπως μια νέα θεωρητική πρόταση ή μια νέα πρόταση για την κατασκευή πολιτικών (Knopf, 2006: 19).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να διασφαλιστεί ότι μια έρευνα μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της γνώσης. Καταρχάς συμβάλλει κανείς στη γνώση εξαιρετικά και μόνο από το αντικείμενο της έρευνάς του, ασχέτως αν αυτό έχει ξαναμελετηθεί, καθώς κάθε μελέτη περίπτωσης για το ίδιο θέμα έχει τη δική της συμβολή στη γνώση. Έπειτα, στην κεκτημένη γνώση συμβάλλει και η μεθοδολογία που θα επιλεγεί. Μια ανασκόπηση στις εμπειρικές μεθόδους για ένα θέμα, μπορεί να αποφέρει την ανακάλυψη μιας νέας μεθοδολογίας με την οποία θα γίνει η προσέγγιση του ίδιου θέματος ή προβλήματος. Για παράδειγμα, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, το μέγεθος του δείγματος, η ανάλυση των δεδομένων μπορούν να

αλλάξουν, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το ίδιο πρόβλημα, οπότε να αναδειχτεί μια μοναδική μελέτη. Τρίτη σημαντική συμβολή στη γνώση είναι η επίλυση ζητημάτων της κοινωνίας. Μέσω των σωστών ερωτήσεων και της διεξοδικής ανάλυσης των δεδομένων, μπορεί κανείς να λύσει τα τρέχοντα ζητήματα στο περιβάλλον του βάσει των πορισμάτων της μελέτης, καθώς και από τις προτάσεις που αυτή θέτει. Επίσης, η έρευνα μπορεί να ασχοληθεί με ένα θέμα μιας ερευνητικής περιοχής, που δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα, οπότε δημιουργεί βιβλιογραφία για αυτό το θέμα. Τέλος, μια έρευνα μπορεί να αναπτύξει μια μοναδική προσέγγιση ή και μοντέλο. Κάποιος ερευνητής μπορεί να παρέχει μια ουσιαστική συνεισφορά στη γνώση, χρησιμοποιώντας μια διαφορετική προσέγγιση για την επίλυση ενός προβλήματος. Έτσι, δημιουργούνται αναφορικά με το θέμα νέα μοντέλα, εννοιολογικά πλαίσια / έννοιες και έγκυρες υποθέσεις (Rafael, 2013: 8).

Μια έρευνα αξιολογείται ως εξής: όσοι ερευνητές ή και θεωρητικοί ασχολούνται με κάποιον τομέα, όπως για παράδειγμα με τον τομέα της εκπαίδευσης, λαμβάνουν τα αποτελέσματα μιας ερευνητικής διαδικασίας και προχωρούν στην αξιοποίηση των ευρημάτων τους. Εκτός φυσικά από την κατηγορία των ερευνητικών και θεωρητικών για την εκπαίδευση, τα ευρήματα των ερευνών μπορούν να φανούν απολύτως χρήσιμα σε όσους χαράσσουν τις πολιτικές για την εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των ευρημάτων μιας έρευνας είναι ιδιαίτερος κρίσιμης σημασίας, εφόσον έχουν συναχθεί με όρους εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Συμεού, 2006: 5).

Φυσικά, υπάρχουν διάφοροι τομείς, εκτός της εκπαίδευσης με τους οποίους ασχολείται η έρευνα. Για παράδειγμα στις μέρες μας έχει αυξηθεί η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης και θεωρείται ότι παρέχει σημαντική συμβολή στην διερεύνηση αλλά και διεύρυνση της γνώσης. Χαρακτηριστική για παράδειγμα είναι η διεύρυνση της γνώσης που κατακτά η ποιοτική μέθοδος στο χώρο της νοσηλευτικής πράξης (Μαντζούκας, 2007: 12). Η ποιοτική έρευνα, πράγματι, κατακτά όλο και περισσότερο το χώρο των κοινωνικών επιστημών αλλά και της ψυχολογίας και τα αποτελέσματά της εμπλουτίζουν την αποκτηθείσα γνώση αυτών των επιστημών. Η δημοσίευση ποιοτικών ερευνών σε επιστημονικά περιοδικά είναι αυξημένη, όπως στο παγκοσμίου εμβέλειας και κύρους περιοδικό της APA *Qualitative Psychology*. Στην αποστολή του περιοδικού *Qualitative Psychology* αναφέρεται ότι προωθείται η ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία, καθώς δημοσιεύει άρθρα που υπογραμμίζουν τις ιδιαίτερες συμβολές που μπορεί να κάνει η ποιοτική έρευνα στην πρόοδο της γνώσης, αφού επικεντρώνονται σε ουσιαστικά θέματα, ενώ επισημαίνουν επίσης θέματα επιστημολογίας, φιλοσοφίας της επιστήμης, μεθοδολογικά κριτήρια ή άλλα θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση, εκτέλεση και ερμηνεία της ποιοτικής έρευνας. Το περιοδικό ασχολείται περαιτέρω με τις συζητήσεις για τη διδασκαλία της ποιοτικής έρευνας και την κατάρτιση ποιοτικών ερευνητών (APA, 2015). Εκτός από τα περιοδικά, στις μέρες μας έχουν αυξηθεί και τα επιστημονικά βιβλία, που ασχολούνται με την ποιοτική μεθοδολογία. Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνά ο ερευνητής της ποιοτικής ή ποσοτικής μεθοδολογίας είναι η διαφύλαξη της ποιότητας της έρευνας (Ανδρουτσοπούλου, 2014: 3).

Ας εξετάσουμε ένα παράδειγμα από το χώρο της υγείας, όπου θα εξετάσουμε πώς μια έρευνα μπορεί να συμβάλει στην επίλυση ενός ζητήματος. Η έρευνα των Κοτσαγιώργη, Γκέκα (2010: 2) αξιολογούσε την ικανοποίηση των αναγκών των ασθενών για να συμβάλει στη βελτίωση των υπηρεσιών και τη διαχείριση των δαπανών, καθώς η ικανοποίηση τους αποτελεί έγκυρο δείκτη της ποιοτικής φροντίδας. Η *ποιότητα* είναι ένα ζήτημα, που απασχολεί τους ερευνητές, τους χρηματοδότες και αυτούς που κατασκευάζουν πολιτικές. Προκύπτει από το χάσμα μεταξύ της γνώσης του τι λειτουργεί και του πώς θα υιοθετηθούν διάφορες πρακτικές λειτουργίας σε ευρεία κλίμακα (ο όρος αρχικά χρησιμοποιήθηκε για την απόσταση της υγείας που έχουμε και της φροντίδας που θα μπορούσαμε να έχουμε). Σήμερα, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας και το ρόλο της εφαρμοσμένης επιστήμης να προωθήσει την κατανόηση τού πώς να προάγει μια

τεκμηριωμένη πρακτική. Όμως ο χώρος της υγείας, για παράδειγμα, και της υγειονομικής περίθαλψης είναι σύνθετος και μεταβλητός. Άλλοι επιζητούν την καινοτομία, άλλοι όχι. Μια έρευνα, όπως για παράδειγμα μια περιπτωσιολογική μελέτη (ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας), μπορεί να συνεισφέρει σε μια πιο λεπτομερή κατανόηση του πώς μπορεί να βελτιωθεί η υγειονομική φροντίδα, αλλά και να συμβάλλει στο να γίνει κατανοητό το πώς λειτουργεί η καινοτομία (Baker, 2011: 21).

## **ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Θα λέγαμε, συμπερασματικά, ότι η έρευνα ουσιαστικά είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής προβαίνει στη συγκέντρωση πληροφοριών για την κατανόηση κάποιου θέματος. Τα αποτελέσματα που θα συναχθούν από την ερευνητική διαδικασία, ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης ή ποσοτικής, συμβάλλουν σημαντικά εκτός από την κατανόηση των προβλημάτων στο να καλύψουν κενά στην ήδη υπάρχουσα γνώση. Έτσι, η έρευνα θα διαψεύσει ή θα επιβεβαιώσει προηγούμενες έρευνες ή θα εμπλουτίσει περαιτέρω την βιβλιογραφία με νέα δεδομένα, που δεν διέθετε ως τώρα η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα σχετικά με ένα θέμα. Ο εμπλουτισμός της γνώσης συνακόλουθα θα αξιοποιηθεί, με σκοπό να βελτιώσει τις ήδη υφιστάμενες πρακτικές. Στο χώρο της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, μπορεί να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές ή να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο αποτελεσματικούς στο διδακτικό τους έργο ή μπορεί να παράσχει νέες προσεγγίσεις τις οποίες και αξιολογεί. Τα νέα αυτά γνωστικά δεδομένα μπορεί να τα εκμεταλλευτεί και η εκπαιδευτική πολιτική, με σκοπό να βελτιώσει τη μάθηση, που αποτελεί και το ζητούμενο ύπαρξης του εκπαιδευτικού συστήματος (Creswell, 2011: 100).

Οι ερευνητικές μελέτες είναι διαφόρων ειδών. Άλλες μελετούν φαινόμενα (περιγραφή), άλλες στοχεύουν στην ανακάλυψη των παραγόντων πρόβλεψης (πρόβλεψη), άλλες στοχεύουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας διαφόρων παρεμβάσεων (βελτίωση) και άλλες εξηγούν το υπό εξέταση φαινόμενο (εξήγηση). Στη μεθοδολογία υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως η ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία. Η ποσοτική μεθοδολογία θέτει μικρού εύρους ερωτήματα, συγκεντρώνει τα δεδομένα που τα τρέπει σε αριθμητικά στοιχεία και τα αναλύει στατιστικά. Είναι αντικειμενική μέθοδος. Αντίθετα, η ποιοτική μέθοδος βασίζεται σε μεγάλου εύρους ερωτήσεις, τα δεδομένα αποτελούνται από κείμενο, τα οποία αναλύονται μέσα από την κατηγοριοποίηση σε θέματα, με στόχο να κατανοήσει σε βάθος τις απόψεις και εμπειρίες των ερωτώμενων. Είναι υποκειμενική μέθοδος.

Και οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις δημιουργούν γνώση και ανανεώνουν την ήδη υπάρχουσα κεκτημένη γνώση της επιστημονικής κοινότητας, καθώς μετρούν γεγονότα, αντικείμενα, φαινόμενα από κάθε γνωστικό τομέα. Μια πρακτική εμπλουτισμού της γνώσης είναι η ανασκόπηση βιβλιογραφίας, για να καταλάβει ο ερευνητής ποια κενά γνώσης υπάρχουν στη βιβλιογραφία για το ζήτημα. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της έρευνας στην επίλυση των προβλημάτων της κοινωνίας ή στη δημιουργία νέων μοντέλων και εννοιολογικών πλαισίων. Τα νέα αυτά στοιχεία της γνώσης αξιοποιούνται είτε από άλλους ερευνητές και θεωρητικούς, είτε από όσους είναι αρμόδιοι για την κατασκευή πολιτικών, είτε από εργαζόμενους που βελτιώνουν το έργο τους.

Η αξία της μεθοδολογίας έρευνας έχει τονιστεί σε άρθρο στο *Βήμα Ασκληπιού* (2010: 1) και αφορά την Νοσηλευτική, σε άρθρο της Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008: 2) και αφορά την αξία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και στην έρευνα του McLeod (2015: 5) που αφορά την αξία της για την χάραξη πολιτικών στη Συμβουλευτική και την Ψυχοθεραπεία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Ανδρουτσοπούλου, Α. (2014). *Κριτήρια Ποιότητας στη Σύγχρονη Ποιοτική Έρευνα*. "Λόγω Ψυχής"-Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Έρευνας στη Συστημική Ψυχοθεραπεία. Ανακτήθηκε από <http://www.logopsychis.gr/Portals/22/elena%20content/pdf/2014%202%20CE%91%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%8>. Προσπελάστηκε στις 10/1/18.

Γκιόσος, Ι. (χ.χ). Ανάπτυξη κλιμάκων μέτρησης στην εκπαιδευτική έρευνα: Οι έννοιες της εγκυρότητας και αξιοπιστίας. *Σημειώσεις μαθήματος*. Ανακτήθηκε από <http://www.edc.uoc.gr/~panas/EAP/Thesis/Methofologia%20Ereunas/Egkirotita%20Ajiopoistia.pdf>. Προσπελάστηκε στις 10/10/2017.

Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτφ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Έλλην.

Κοτσαγιώργη, Ι. & Γκέκα Κ. (2010). Ικανοποίηση ασθενών από την παρεχόμενη φροντίδα υγείας. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 2010, Τόμος 9ος, Τεύχος 4ο.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση Νοσηλευτική*, 2007, σσ.46(1):88–98.

Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μτφρ. Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μπιθάρια Π., Αθήνα: Μεταίχιμο.

Παπαγεωργίου, Γ. (χ.χ). *Μέτρηση (ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ/ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ)*. Ανακτήθηκε από [sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp.../Microsoft-Word-Papageorgiou-Egkyrotita.pdf](http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp.../Microsoft-Word-Papageorgiou-Egkyrotita.pdf). Προσπελάστηκε στις 15/1/18.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4, 72-81. Ανακτήθηκε από [http://scholar.google.gr/scholar\\_url?url=https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/download/9726/9872&hl=el&sa=X&scisig=AAGBfm3WmAcFRpGdGUjUYIFomJIUguHuQ&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjQpMPEn47ZAhULmrQKHdm4CbAQgAMIJigBMAA](http://scholar.google.gr/scholar_url?url=https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/download/9726/9872&hl=el&sa=X&scisig=AAGBfm3WmAcFRpGdGUjUYIFomJIUguHuQ&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjQpMPEn47ZAhULmrQKHdm4CbAQgAMIJigBMAA). Προσπελάστηκε στις 6/3/18.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από [akida.info/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid](http://akida.info/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid). Προσπελάστηκε στις 1/11/17.

Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.

(χ.σ.), (2010). Η αξία της έρευνας στη Νοσηλευτική. *Βήμα Ασκληπιού*. Ιανουάριος - Μάρτιος 2010, Τόμος 9ος, Τεύχος 1<sup>ο</sup>. Ανακτήθηκε από [http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2010/VOLUME%2001%2010/VA\\_ED\\_09\\_01\\_10.pdf](http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2010/VOLUME%2001%2010/VA_ED_09_01_10.pdf). Προσπελάστηκε στις 5/2/18.

## Ξενόγλωσση

APA, (2015). *From APA Journals Article Spotlight*. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/journals/qua/>. Accessed on 5/2/18.

Baker, R. (2011). The contribution of case study research to knowledge of how to improve quality of care. *BMJ Qual Saf*. 2011 Apr; 20(Suppl\_1): i30–i35.doi: [10.1136/bmjqs.2010.046490](https://doi.org/10.1136/bmjqs.2010.046490). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3066793/>. Accessed on 3/9/2017.

Bulsara, C. (χ.χ). *Using mixed methods approach to enhance and validate your research*. Brightwater Group Research Centre Manager & Adjunct Senior Lecturer, Notre Dame University.

Hart, E. (1998). *Doing a literature review: releasing the social science research imagination*, London: Sage.

Knopf, J. (2006). *Doing a Literature Review*. Retrieved from [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1038752.files/Doing\\_a\\_Literature\\_Review.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1038752.files/Doing_a_Literature_Review.pdf). Accessed on 15/9/2017.

Kumar, P. (χ.χ.). *Reviewing the literature*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html>? Accessed on 15/3/17.

McLeod, J. (2015). Reading qualitative research. *Tandfonline*, <https://doi.org/10.1080/13642537.2015.1038729>. Accessed on 6/2/18.

Morrison, J. (2003). *A Contribution to Scientific Knowledge*. Retrieved from [http://www.usb.ac.za/Common/Pdfs/Working\\_paper%5B1%5D.pdf](http://www.usb.ac.za/Common/Pdfs/Working_paper%5B1%5D.pdf). Accessed on 15/3/17.

Rafael, C. (2013). *4 Ways you can contribute to the body of Knowledge*. Retrieved from <http://nairaproject.com/blog/ways-to-contribute-to-the-body-of-knowledge.html>. Accessed on 15/10/2017.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Καίτη Μιχαλοπούλου (επιστ. Επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.

Simon, Y. (2011). *Four types of knowledge that research contributes to education*. Retrieved from <http://openphd.blogspot.gr/2011/12/four-types-of-knowledge-that-research.html>. Accessed on 15/7/17.

Simon, Y. (2015). *Open Ph.D Exploration*. Retrieved from Open Ph.D Exploration: [openphd.blogspot.gr/2011/12/four-types-of-knowledge-that-research.htm](http://openphd.blogspot.gr/2011/12/four-types-of-knowledge-that-research.htm). Accessed on 10/1/18.

# Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών

**Βία Μανώλη<sup>1</sup>, Αλεξάνδρα Νικολάου<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Med ΕΚΠΑ –ΤΕΑΠΗ,  
Email: [yamano@otenet.gr](mailto:yamano@otenet.gr)

<sup>2</sup>Med Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών-ΕΑΠ

MSc Εκπ/κή Πολιτική & Διοίκηση-Παν. Πελ/νήσου,  
Email: [alenikola@yahoo.gr](mailto:alenikola@yahoo.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Το κείμενο αυτό παρέχει τις οδηγίες μορφοποίησης των εργασιών που υποβάλλονται για δημοσίευση στο ηλεκτρονικό περιοδικό.*

*Οι εργασίες που θα γίνουν αποδεκτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν μία περίληψη 100 - 150 λέξεων, που θα συνοδεύεται από μία λίστα με πέντε, το πολύ, λέξεις κλειδιά.. Το κείμενο της περίληψης θα είναι και στα αγγλικά και πρέπει να έχει μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, πλάγια γραφή. Η φράση «Λέξεις κλειδιά» έχει μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman και εμφανίζονται στην ίδια γραμμή με τις λέξεις κλειδιά που ακολουθούν (μέγεθος χαρακτήρων 11, γραμματοσειρά Times New Roman πλάγια γραφή).*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** *Φόρμα υποβολής, βιβλιογραφικές αναφορές, ηλεκτρονικό περιοδικό*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρακαλούνται οι συγγραφείς να ακολουθήσουν πιστά τις οδηγίες μορφοποίησης των άρθρων. Το αρχείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υπόδειγμα προκειμένου να διευκολυνθεί σημαντικά το έργο των συγγραφέων.

Το αρχείο που θα υποβληθεί θα πρέπει να έχει τη μορφή .doc (επεξεργαστής κειμένου Microsoft Word 2003 ή μεταγενέστερο). Σε όλο το κείμενο, χρησιμοποιούμενη γραμματοσειρά είναι η Times New Roman. Το μέγεθος της γραμματοσειράς του τίτλου είναι 16 στιγμές, έντονη γραφή, κεντραρισμένη. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή μεγέθους γραμματοσειράς 16 στιγμές. Ακολουθούν τα ονόματα των συγγραφέων με γραμματοσειρά 14 στιγμές, έντονα, κεντραρισμένα και αμέσως μετά μια κενή γραμμή μεγέθους γραμματοσειράς 12 στιγμές. Ακολουθούν η ιδιότητα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή χώρος εργασίας και στην επόμενη γραμμή το e-mail κάθε συγγραφέα (διαδοχικά για όλους τους συγγραφείς) με 12 στιγμές κανονικά, κεντραρισμένα. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή μεγέθους γραμματοσειράς 12 στιγμές. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η λέξη «Περίληψη» μεγέθους 12 στιγμών, έντονη. Το κείμενο της περίληψης θα πρέπει να είναι γραμμένο με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμών και πλάγια γραφή. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η φράση «Λέξεις κλειδιά:» με γραμματοσειρά 12 στιγμές και έντονη γραφή. Την φράση «Λέξεις κλειδιά:» ακολουθούν δύο έως το πολύ τρεις λέξεις κλειδιά, με χαρακτήρες μεγέθους 11 στιγμές και πλάγια γραφή διαχωρισμένες με κόμμα, όπως φαίνεται πιο πάνω. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή. Ακολουθεί Περίληψη και Λέξεις Κλειδιά στα Αγγλικά με τις ίδιες ακριβώς Οδηγίες Μορφοποίησης.

**Πουθενά αλλού στο κείμενο δεν θα πρέπει να υπάρχουν κενές γραμμές.**

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Όλες οι εργασίες που θα υποβληθούν θα πρέπει να συνοδεύονται από το **συνοδευτικό δελτίο στοιχείων συγγραφέων**, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία κατηγοριοποίησης της θεματολογίας του άρθρου καθώς και η διαδικασία της κρίσης. Παρακαλούνται οι συγγραφείς να χρησιμοποιήσουν και να συμπληρώσουν την αντίστοιχη φόρμα, που περιλαμβάνει τα εξής:

- Τον τίτλο της εργασίας
- Το όνομα του/των συγγραφέα/ων
- Την ταχυδρομική και την ηλεκτρονική διεύθυνση του/των συγγραφέα/ων.

Μέσα στα όρια των σελίδων των εργασιών που θα υποβληθούν περιλαμβάνονται το πλήρες κείμενο με τα στοιχεία των συγγραφέων, η περίληψη, οι πίνακες, τα σχήματα, οι αναφορές κ.τ.λ.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά το είδος της εργασίας και τον αντίστοιχο αριθμό σελίδων.

Κατηγορία Εργασίας	Αριθμός Σελίδων
Πλήρες άρθρο	6 - 10
Σύντομο άρθρο	4 - 6

**Πίνακας 1:** Οι τίτλοι των πινάκων πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 11 στιγμές, έντονη γραφή, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό. Η λέξη «Πίνακας» πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

## ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΕΛΙΔΑΣ

Διαμορφώνετε τη σελίδα επιλέγοντας το Μέγεθος Χαρτιού A4 [210 X 297 mm]. Στη συνέχεια εφαρμόζετε τα ακόλουθα περιθώρια: τα διαστήματα να είναι 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές

Στοίχιση: Πλήρης

Bullets: Κουκίδα απλή

## ΤΙΤΛΟΙ ΕΝΟΤΗΤΩΝ - ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ

Ο τίτλος κάθε ενότητας θα είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό, 12 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά».

Οι ενότητες δεν πρέπει να είναι αριθμημένες.

Οι τίτλοι στις υποενότητες θα πρέπει να είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό. Αποφύγετε τη χρήση τίτλων τρίτου επιπέδου. Αν αυτό είναι απολύτως απαραίτητο, οι τίτλοι αυτοί θα πρέπει να έχουν μέγεθος 10στ. έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό.

## ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ

Σε όλο το κείμενο των ενοτήτων θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν χαρακτήρες γραμματοσειράς Times New Roman, μεγέθους 12 στιγμών, μονό διάστιχο και πλήρη στοίχιση. Θα πρέπει να υπάρχει εσοχή παραγράφου 0,7 στ. στην πρώτη γραμμή κάθε νέας παραγράφου (ώστε να βελτιώνεται η εμφάνιση του κειμένου). Μην αφήνετε διάστημα ή κενές γραμμές μεταξύ των παραγράφων.

Για επιπλέον αρίθμηση κειμένου, η μορφή της αρίθμησης και των κουκκίδων μπορεί να αλλάξει κατά βούληση, π.χ. a), b), c) ή i), ii), iii) κλπ. Δεν θα πρέπει όμως να χρησιμοποιείτε αυτόματη αρίθμηση πουθενά στο κείμενο.

Προσοχή: δεν θα πρέπει να γίνεται κατάχρηση της έντονης και της πλάγιας ή της υπογραμμισμένης γραφής.

## ΕΞΙΣΩΣΕΙΣ

Οι μαθηματικές εξισώσεις που δεν είναι σε ίδια γραμμή με κείμενο πρέπει να γράφονται σε ξεχωριστή γραμμή, κεντραρισμένες και θα πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές παράγραφοι. Η αρίθμηση των εξισώσεων θα πρέπει να τοποθετείται στο δεξί περιθώριο σε έντονη γραφή.

$$ax^2+bx+c=c \quad (1)$$

## ΣΧΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να εισάγονται στο κυρίως κείμενο, όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο σημείο όπου γίνεται η αναφορά τους (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1).



**Σχήμα 1:** Οι λεζάντες των σχημάτων πρέπει να είναι Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο και η λέξη «Σχήμα» Times New Roman Bold

Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αριθμείται και να έχει ένα συνοπτικό τίτλο περιγραφής. Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αναφέρεται στο σώμα του κειμένου. Ως πίνακας θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων κειμένου σε μορφή στηλών και γραμμών. Ως σχήμα θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων σε μορφή όπως γραφήματα, σχέδια ή εικόνες.

Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν, αν απαιτείται, να καταλάβουν ολόκληρο το πλάτος της περιοχής του κειμένου. Όλα τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να στοιχίζονται κεντρικά και σε ευθυγράμμιση με το κείμενο. Οι λεζάντες τοποθετούνται ακριβώς κάτω από τα σχήματα και τους πίνακες (χωρίς κενό). Ο Πίνακας 1 αποτελεί ένα παράδειγμα για τη μορφοποίηση πινάκων. Το πάχος της γραμμής του πίνακα να είναι 1/2 στιγμές.

Είναι πολύ σημαντικό οι πίνακες και τα σχήματα να μετακινηθούν εύκολα ή/και να αλλάξουν μέγεθος. Για το λόγο αυτό, μη χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «παραπάνω» ή «παρακάτω», όταν αναφέρεστε σε πίνακες ή σχήματα στο κείμενο. Χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «Στον Πίνακα 2 δίνεται...», «Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται ...» κ.λπ..

Τα σχήματα που δημιουργούνται με το σχεδιαστικό εργαλείο του Word θα πρέπει να είναι ομαδοποιημένα.

Η λεζάντα κάθε πίνακα και κάθε σχήματος θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό. Το διάστημα της λεζάντας θα πρέπει να είναι: πριν 6 στιγμές και μετά 12 στιγμές. Οι λέξεις «Πίνακας» ή «Σχήμα» της λεζάντας θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ποιότητα των σχημάτων. Να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλα τα σχήματα είναι σαφή, με καλή χρωματική αντίθεση. **Μην παραμορφώνετε** τις εικόνες που τοποθετείτε στο κείμενο. Διατηρήστε τις αναλογίες των διαστάσεών τους).



## ΚΕΦΑΛΙΔΕΣ, ΥΠΟΣΕΛΙΔΑ, ΑΡΙΘΜΟΙ ΣΕΛΙΔΩΝ

Κεφαλίδες, υποσέλιδα και αριθμοί σελίδων θα εισαχθούν από την Οργανωτική Επιτροπή, κατά την τελική επεξεργασία του κειμένου.

## ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται υποσημειώσεις ή τελικές σημειώσεις. Αν είναι απαραίτητη κάποια επεξήγηση, αυτή θα πρέπει να ενσωματώνεται στο σώμα του κειμένου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Αν είναι απαραίτητη η χρήση παραρτήματος, θα πρέπει να τοποθετηθεί μετά την ενότητα «Αναφορές».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Στην ενότητα «Αναφορές», στο τέλος του άρθρου, θα πρέπει να υπάρχει η αλφαβητική λίστα όλων των αναφορών της εργασίας, σύμφωνα με το παρόν υπόδειγμα. Όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να παρατίθενται με αλφαβητική σειρά πρώτα οι ελληνόγλωσσες και μετά οι ξενόγλωσσες. Αναγράψτε όλες τις αναφορές σας με αλφαβητική σειρά, σύμφωνα με το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να είναι σύμφωνες με το APA style (American Psychological Association). Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορών παρουσιάζονται στην τελευταία σελίδα του παρόντος υποδείγματος. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

**Οι αναφορές επισημαίνονται ονομαστικά και όχι αριθμητικά.** Στο σώμα του κειμένου της εισήγησης θα πρέπει να αναφέρετε τις πηγές αναγράφοντας το κύριο όνομα του συγγραφέα και το έτος σε παρένθεση, πχ (Jonassen, 2000). Αν αναφέρετε δύο εργασίες του ίδιου συγγραφέα, ταυτόχρονα στο κείμενο, θα πρέπει να αναγράφεται και το έτος κάθε δημοσίευσης με χρονολογική σειρά σύμφωνα με το έτος δημοσίευσης. (Jonassen, 2000; 2003). Για την αναφορά εργασιών του ίδιου συγγραφέα που έχουν το ίδιο έτος δημοσίευσης, προσθέστε αλφαβητική αρίθμηση μετά την αναγραφή του έτους δημοσίευσης, πχ (Κυνηγός, 2002α; 2002β), (Glezou & Grigoriadou, 2010a; 2010b). Χρησιμοποιείστε τον ίδιο τρόπο αρίθμησης και στην αλφαβητική λίστα αναφορών στην ενότητα Αναφορές.

Αν η αναφορά έχει δύο συγγραφείς θα πρέπει να αναφέρονται και οι δύο, τόσο στη λίστα αναφορών όσο και στην αναγραφή της στο σώμα του κειμένου, πχ (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010). Αν μια αναφορά έχει τρεις ή περισσότερους συγγραφείς, θα πρέπει να αναγράφονται τα ονόματα όλων των συγγραφέων στην αλφαβητική λίστα αναφορών του άρθρου στην ενότητα «Αναφορές». Στην αναγραφή όμως της αναφοράς στο σώμα κειμένου χρησιμοποιείστε μόνο το όνομα του πρώτου συγγραφέα ακολουθούμενο από «κ.ά.» για αναφορές στα ελληνικά, πχ (Δαπόντες κ.ά., 2003; Φεσάκης κ.ά., 2010) ή «et al.» για αναφορές στα αγγλικά (Resnick et al., 2009).

Στις αναφορές σε πηγές από τον Παγκόσμιο Ιστό θα πρέπει να περιλαμβάνεται το έτος δημοσίευσης ή πρόσφατης ενημέρωσης, η ημερομηνία προσπέλασης, καθώς και η πλήρης ηλεκτρονική διεύθυνση του δικτυακού τόπου. Οι συγγραφείς θα πρέπει να ελέγχουν με προσοχή, ώστε να είναι ενεργός ο σύνδεσμος κάθε ηλεκτρονικής διεύθυνσης που αναγράφεται στη λίστα αναφορών.

Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι 11στ., με μια ειδική προεξοχή κατά 0,7 εκ. μετά τη πρώτη σειρά και μονό διάστιχο. Η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης και να περιέχει όλα τα στοιχεία κάθε αναφοράς, ονόματα συγγραφέων, χρονολογία, αριθμούς σελίδων και τόμων (για εργασίες σε περιοδικά, σε πρακτικά και σε κεφάλαια βιβλίων), εκδότες πρακτικών, πόλη έκδοσης και εκδοτικό οίκο (για βιβλία και τόμους).

Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Δαπόντες, Ν., Ιωάννου, Σ., Μαστρογιάννης, Ι., Τζιμόπουλος, Ν., Τσοβόλας, Σ. & Αλπάς, Α. (2003). *Ο δάσκαλος δημιουργός, Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση του MicroWorlds Pro στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κυνηγός, Χ. (2002) (β). Η δευτερογενής ανάπτυξη λογισμικού ως μέθοδος καλλιέργειας αναστοχασμού στην κατάρτιση επιμορφωτών. Στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Ρόδος.

Φεσάκης, Γ., Καρακίτσα, Τσ., Γουλή, Ε., Γλέζου Κ., Γόγουλου, Α. (2010). Εφαρμογές του SCRATCH στη διδασκαλία της Πληροφορικής. Στο Γρηγοριάδου, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, Αθήνα.

### **Ξενόγλωσση**

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (a). Engaging Students of Senior High School in Simulation Development. *INFORMATICS IN EDUCATION*, 2010, Vol. 9, No. 1, pp. 37-62.

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (b). Teacher Training in Logo Programming by using Preconstructed Reusable Microworlds. *The International Journal of Learning*, [Volume 17, Issue 1](#), pp.347-364.

**Συνοδευτικό Δελτίο Στοιχείων Συγγραφέων**

***Τίτλος της εργασίας:***

**Όνομα συγγραφέα/ων**

**Ειδικότητα /Ιδιότητα**

**Επιστημονικό id**

**Στοιχεία επικοινωνίας**

**Ταχυδρομική διεύθυνση**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση /e-mail**

