

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας

## *Επιστημονική Επετηρίδα*

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας



Τεύχος 3<sup>ο</sup>

Κόρινθος 2016

ISSN 2408/0594

**Τεύχος 3<sup>ο</sup> - Δεκέμβριος 2016**

**Συντακτική Επιτροπή**

**Πολυχρονόπουλος Μιχαήλ**, Δρ, Δ/ντής 1<sup>ου</sup> Δημ. Σχολείου Λουτρακίου, **Συντονιστής Επιτροπής**

**Δρ. Καρυώτης Θεόδωρος**, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

**Δρ. Μαρκέλλου Πηνελόπη**, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 19.20, Τεχνική Υποστήριξη

**Δρ. Παπαγεωργάκης Παναγιώτης**, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

**Δρ. Ρόντου Μαρία**, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

**Γεωργαλλή Αντωνία**, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

**Κουτσοδήμου Κων/να**, MSc., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 19, Τεχνική Υποστήριξη

**Νικολάου Αλεξάνδρα**, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60

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

**Πετράς Τιμόλαος**, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

**Συγγιμής Δημήτριος**, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 16.01

**Τσοχαντάρης Φώτιος**, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Υπεύθυνος Σχολ. Δραστηριοτήτων

**Επιστημονική Επιτροπή**

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

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

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

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

**Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα**, Μ.Δ.Ε., Σχολική Σύμβουλος Προσχ. Αγ. Π.Ε.Ν. Κορινθίας

**Δρ. Ταγκάλου Αγγελική**, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας

**Δρ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και  
Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**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 Α-θμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Κολιάτσου 44 Κόρινθος, 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

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ .....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ .....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ .....	6
Ενσωμάτωση Έργου eTwinning στο μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης ..	9
Η ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία.....	19
Συνεργασία μέσα από την Αντιλογία .....	28
Τα Μαζικά Ανοιχτά Μαθήματα για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: απόψεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων.....	38
Η φύση και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο δημοτικό σχολείο. Εφαρμογή τεχνικών δημιουργικής γραφής στο γλωσσικό μάθημα .....	49
Η παρουσίαση της Ραψωδίας Α της Ιλιάδας με την αξιοποίηση προγράμματος ψηφιακών κόμικς .....	60
Δημοκρατία και δια βίου εκπαίδευση. Η ανισότητα της συμμετοχής .....	69
Μοντέλα διοίκησης των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο βαθμός κατανόησής τους από τους υφισταμένους.....	77
Συγκριτική μελέτη σχέσης εκπαίδευσης και ανάπτυξης.....	88
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διαχείριση Θυμού. Μελέτη Περίπτωσης .....	104
Η Παιδεία στην περίοδο του Ύστερου Μεσοπολέμου .....	112
Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών .....	120

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Γερακίνη Αλεξάνδρα

Καλογρίδη Σοφία

Καρυώτης Θεόδωρος

Κολλητίδου Ελισάβετ

Κοσμίδου Χριστίνα

Κουτσοδήμου Κωνσταντίνα

Λάμπρου Καλλιόπη

Μαρκέλλου Μαργαρίτα

Μίχα Δήμητρα

Μονιάς Νικόλαος

Νικολάου Αλεξάνδρα

Νομικού Αργεντίνη

Ορφανός Γεώργιος

Παπαδοπούλου Βασιλική

Ρούκη Δήμητρα

Ρώμπα Βασιλική

Σερπάνος Χαρίλαος

## **ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

Ως Συντονιστής της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού «Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας» θα ήθελα να ευχαριστήσω και να συγχαρώ, ταυτόχρονα, τους/τις συγγραφείς από όλη την Ελλάδα για τη συμμετοχή τους στην έκδοση του 3ου Τεύχους, η οποία ξεπέρασε κάθε προσδοκία!

Στις δύσκολες ημέρες που διανύουμε, είναι παρήγορο το γεγονός ότι Έλληνες ερευνητές υλοποιούν αξιόλογες δράσεις είτε ατομικά είτε μέσα από τη συνεργασία με επιστημονικά δίκτυα και ερευνητικές ομάδες ευνοώντας την ανάπτυξη και υποστηρίζοντας το λειτουργικό, εκπαιδευτικό έργο. Με την ατέρμονη προσπάθειά τους, ενισχύονται το επιστημονικό κίνητρο των στελεχών της εκπαίδευσης και η επιστημονική κατάρτιση του μαχόμενου με αυταπάρνηση και υψηλό αίσθημα ευθύνης προσωπικού της καθημερινής, διδακτικής πράξης, μέσα από την εγκυρότητα, τη διαρκή βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών δράσεων διασφαλίζοντας την ποιότητα και τη λειτουργική ανάπτυξη, απεικονίζοντας μία Νέα, Δημιουργική Ελλάδα, με προσανατολισμό, πίστη στην αναζήτηση και την ισχύ του εξαιρετικού, αυτοπεποίθηση, ελπίδα και βεβαιότητα επιτυχίας!

Ας μην ξεχνάμε ότι κυρίαρχος στόχος του περιοδικού είναι η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις τρέχουσες εξελίξεις σε επιστημονικό και ρυθμιστικό επίπεδο αλλά και η παρουσίαση εναλλακτικών παραμέτρων, αξιόλογων και πρωτότυπων πρακτικών εφαρμογών υψηλής στάθμης στην υλοποίηση έργων και στη χάραξη βελτιωτικών στρατηγικών ανάπτυξης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Συντακτικής και Επιστημονικής Επιτροπής για τη μεγάλη τους συνεισφορά στην έκδοση και του 3<sup>ου</sup> τεύχους του περιοδικού η οποία προσβλέπει στην ενεργό συμμετοχή όλων, ώστε η «Επιστημονική Επετηρίδα» να συνεχίσει απρόσκοπτα και γόνιμα τη βελτίωση και την ανάπτυξή της σ' ένα συνεχές ταξίδι διάδρασης ανθρώπων, ιδεών και δημιουργικής ενασχόλησης.

Μιχαήλ Πολυχρονόπουλος Δρ.  
Συντονιστής Συντακτικής Επιτροπής

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Αγαπητοί αναγνώστες,

Εκ μέρους της Επιστημονικής Επιτροπής εκφράζουμε για τρίτη φορά τη βαθιά μας ικανοποίηση για την επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών της ηλεκτρονικής «on line» έκδοσης του περιοδικού «Επιστημονική Επετηρίδα», η οποία αποτελεί προϊόν διαλογικών, συνεργατικών, συμμετοχικών και συλλογικών διαδικασιών και αποφάσεων, των συναδέλφων που αρθρογραφούν καθώς και των μελών της συντακτικής και επιστημονικής επιτροπής.

Η προσπάθεια διεύρυνσης, δημοσιοποίησης και γνωστοποίησης της δυνατότητας για αρθρογραφία, τόσο στην περιφέρεια της Πελοποννήσου, όσο και σε πανελλήνια εμβέλεια, στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία, γεγονός που μας γεμίζει αισιοδοξία και χαρά από τη μια και κίνητρο από την άλλη, για ανιδιοτελή εργασία και προσφορά προς τον εκπαιδευτικό κόσμο.

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

Όλοι αναγνωρίζουμε τις νέες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στη νέα εποχή. Η αλλαγή των καιρών απαιτεί από τα σχολεία να γίνουν *μαθησιακοί οργανισμοί* για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται απλοί υπάλληλοι που διεκπεραιώνουν το διδακτικό υλικό το οποίο προετοιμάζεται από γραφειοκρατικές πηγές εκτός της τάξης. Η σύγχρονη διδασκαλία και μάθηση δεν είναι πλέον δυνατόν να συσκευαστεί εκ των προτέρων και απαιτούνται πιο σύνθετες προσεγγίσεις που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την οργάνωση του χώρου εργασίας τους δεχόμενοι νέους ρόλους εντός του σχολείου έχοντας τη δυνατότητα να διδάσκουν νέους ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικά περιβάλλοντα, αντλώντας από μια ποικιλία αντικειμένων και διδακτικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευαίσθητοι στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες και προσδοκίες, να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να ικανοποιούν τις ατομικές μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών τους, συμπεριλαμβανομένων και των ειδικών συναισθηματικών, φυσικών, κοινωνικών και γνωστικών αναγκών. Επιβάλλεται να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες πληροφορικής σε κάθε τομέα της δουλειάς τους. Επιπλέον, να παίρνουν σημαντικές



αποφάσεις σχετικά με το «τι» και «πόσο» να διδάξουν από τον τεράστιο όγκο νέων γνώσεων που παράγονται σε κάθε τομέα. Επιπρόσθετα, να προσεγγίζουν πιο αποτελεσματικά τους γονείς και την κοινότητα, από ό, τι στο παρελθόν. Δεν είναι αρκετό να εφοδιάζεις ένα παιδί με ένα ποσό γνώσεων τις οποίες αργότερα θα ανασύρει. Κάθε άτομο πρέπει να εφοδιάζεται με την ικανότητα να αρπάζει τις ευκαιρίες μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, να διευρύνει τις γνώσεις, τις δεξιότητές του και να προσαρμόζεται σ' ένα μεταβαλλόμενο, σύνθετο και αλληλοεξαρτώμενο κόσμο. Για να επιτευχθεί αυτό προτείνονται τέσσερις θεμελιώδεις τύποι μάθησης, οι οποίοι είναι κατά κάποιον τρόπο οι πυλώνες της γνώσης για τον μαθητή.

*Μάθηση πώς να αποκτά γνώση:* Απόκτηση μιας ευρείας γενικής γνώσης, διανοητικής περιέργειας, κατάκτηση των εργαλείων γνώσης και κατανόησης του κόσμου, ανεξαρτησία σκέψης, ορμή και θεμελίωση της ικανότητας για συνεχιζόμενη μάθηση καθ' όλη την διάρκεια της ζωής.

*Μάθηση πώς να πράττει:* Ικανότητα να θέτει σε εφαρμογή κάτι που έχει μάθει, να δρα δημιουργικά σε ένα περιβάλλον που απαιτεί υψηλές επαγγελματικές δεξιότητες σε όλα τα επίπεδα και ειδικότερα στον τομέα της πληροφορίας και στην ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους.

*Μάθηση να ζει με τους άλλους:* Ανάπτυξη της κατανόησης και του σεβασμού προς τους άλλους ανθρώπους, τον πολιτισμό τους και τις πνευματικές αξίες, εμπραθητική δυνατότητα (ενσυναίσθηση) στις απόψεις του άλλου, κατανόηση της ποικιλίας και των ομοιοτήτων μεταξύ των ανθρώπων, εκτίμηση της αλληλεξάρτησης και ικανότητα για διάλογο, ανταλλαγή επιχειρημάτων με σκοπό την συμμετοχή και συνεργασία, ενθάρρυνση σχέσεων και αντιμετώπιση βίας και συγκρούσεων.

*Μάθηση να υπάρχει:* Ανάπτυξη όλων των πτυχών του προσώπου να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία, κρίση και προσωπική υπευθυνότητα. Φροντίδα εκδίπλωσης όλων των πνευματικών και σωματικών δυνατοτήτων, νοημοσύνη, ευαισθησία, αισθητική και πνευματικές αξίες, έτσι ώστε να γνωρίζει τον εαυτό του και να αντιλαμβάνεται την σπουδαιότητα της ειρηνικής συνύπαρξης.

Επιπρόσθετα, η μάθηση με στόχο την συμμετοχή του πολίτη στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της Ευρώπης θεωρείται ότι έχει ιδιαίτερη αξία για ανάκτηση της εμπιστοσύνης και την αποτελεσματική ένταξη των νέων στην υπό διαμόρφωση ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Μια επισκόπηση σε χώρες της Ευρώπης έδειξε ότι υπάρχει συμφωνία πάνω στα οκτώ χαρακτηριστικά του πολίτη του 21<sup>ου</sup> αι.

προκειμένου να αντιμετωπίσει και εποικοδομητικά και να εμπλακεί στις παγκόσμιες αλλαγές. Αυτά είναι:

- Να κοιτάζει τα προβλήματα σε παγκόσμιο πλαίσιο
- Να δουλεύει συνεργατικά και υπεύθυνα
- Να αποδέχεται τις πολιτισμικές διαφορές
- Να σκέπτεται με κριτικό και συστημικό τρόπο
- Να επιλύει τις συγκρούσεις χωρίς βία
- Να αλλάξει τρόπο ζωής προστατεύοντας το περιβάλλον
- Να υπερασπίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Να συμμετέχει ενεργά στα κοινά.

Όλες οι παραπάνω υποχρεώσεις εκβάλλουν στον ποταμό που λέγεται αναγκαιότητα της διαδικασίας για την περαιτέρω συνέχιση της επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος. Σταθερή της επιδίωξη αποτελεί η προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών και καινοτομικού ήθους, που επιφέρει τη συνεχή αναβάθμιση και αλλαγή της παιδαγωγικής, της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο και την ποιοτική βελτίωση της καθημερινής εργασίας στο σχολείο.

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!

Βάιος Γκρίτζιος Δρ.

Συντονιστής Επιστημονικής Επιτροπής



## Ενσωμάτωση Έργου eTwinning στο μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης

Ελισάβετ Κολλητίδου

MSc.Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Email: [elizakanavou@gmail.com](mailto:elizakanavou@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το eTwinning αποτελεί καθιερωμένη ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), συνεργάζονται για να αποκομίσουν οφέλη παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά. Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο το σχεδιασμό και τη μελέτη της υλοποίησης ενός έργου eTwinning μεταξύ ενός ελληνικού και ενός γαλλικού δημοτικού σχολείου, το οποίο αξιοποίησε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης και τεχνολογίες του Ιστού 2.0. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανάδειξε τη θετική επίδραση του έργου στους μαθητές, δηλαδή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γλωσσικών ικανοτήτων στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα, καλλιέργεια της δημιουργικής τους έκφρασης, ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και διαπολιτισμικής κατανόησης. Η μελέτη επισήμανε τη γενικότερη σημασία υλοποίησης διακρατικών ηλεκτρονικών συνεργασιών από το Δημοτικό Σχολείο και την ανάγκη ενσωμάτωσής τους στο Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προετοιμάζουν τους μαθητές για την κοινωνία του μέλλοντος και διαμορφώνουν την ταυτότητα του αυριανού πολίτη του κόσμου.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** eTwinning, ηλεκτρονική μάθηση, Ιστός 2.0

### ABSTRACT

*eTwinning is an established European action through which schools from different European countries make use of Information and Communication Technology (ICT) tools in order to collaborate and gain pedagogical, social and cultural benefits. The object of the present study is the design and implementation of an eTwinning project between two European elementary schools, a Greek and a French one, which made use of eLearning environments and Web 2.0 technologies. The analysis of the results demonstrate the positive effect of the project on students, namely development of social skills and language skills in the English and French language, cultivation of their creative expression, developing intercultural dialogue as well as intercultural understanding. The study helped to elevate the importance of implementation of transnational electronic partnerships in primary school and the need for their inclusion in the curriculum of primary education, with the aim of fostering knowledge, skills and attitudes that prepare students for tomorrow's society and shape the identity of tomorrow's citizen of the world.*

**KEYWORDS:** eTwinning, e-learning, Web 2.0

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία εικοσαετία στις σύγχρονες κοινωνίες, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) συνιστούν μια νέα γλώσσα ως εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας, μια νέα βιβλιοθήκη, ένα νέο εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, δηλαδή ένα νέο πολιτιστικό και κοινωνικό αγαθό. Τις αντιλαμβανόμαστε πλέον και στις τρεις διαστάσεις τους: την τεχνολογική (γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων),

την παιδαγωγική - γνωστική (διαχείριση και επεξεργασία πληροφοριών, δημιουργικότητα, διερεύνηση ζητημάτων, επίλυση προβλημάτων, καινοτομία) και την κοινωνική διάσταση (επικοινωνία, αλληλεπίδραση, συνεργασία, διαμοιρασμός) (Τζιμογιάννης, 2014 εκπαιδευτικό υλικό μαθήματος).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ολιστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις διαδικασίες διάχυσης καινοτόμων διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών με βάση τις Τ.Π.Ε. σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Forkhosh-Baruch et al., 2005). Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση στοχεύει στην αναμόρφωση του γενικότερου παιδαγωγικού πλαισίου και στην ουσιαστική ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται εργαλεία, εφαρμογές και περιβάλλοντα ειδικά σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς τα οποία αξιοποιούν τις πολυμεσικές και δικτυακές τεχνολογίες (Τζιμογιάννης, 2007). Ειδικότερα, οι εφαρμογές με βάση τον **Ιστό 2.0** (Web 2.0) και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν γνωρίσει μια άνευ προηγουμένου δημοφιλία, αλλάζοντας τον τρόπο που οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση, διαχειρίζονται ή ανταλλάσσουν γνώση, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται και αλληλεπιδρούν (Ala-Mutka et al., 2009).

Επιπλέον, οι πολυεθνικές χώρες του παρελθόντος έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρόντος (Παπααρήστος, 2010). Προκειμένου τα άτομα να ανταποκριθούν στις σύνθετες προκλήσεις της νέας εποχής, καλούνται να αναπτύξουν **παγκόσμια παιδεία** (global education) (Merryfield, 2000) ή **παγκόσμια ικανότητα** (global competence) (Li, 2013), **διαπολιτισμική κατανόηση** (Koehne, 2006) ή, όπως έχει περιγραφεί, **διαπολιτισμική ικανότητα** (intercultural competence) (Nam & Fry, 2010; Magne, 2014). Στο επίκεντρο αυτής της ικανότητας είναι η προετοιμασία των ατόμων να αλληλεπιδράσουν κατάλληλα και αποτελεσματικά με ανθρώπους από άλλα πολιτιστικά υπόβαθρα (Sinicrope, Norris, & Watanabe, 2007).

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Η δράση του eTwinning

Από το 1992, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσα από σειρά προγραμμάτων και πρωτοβουλιών, όπως το eLearning Initiative (2004-2006), το Lifelong Learning Programme (2007-2013) και το Erasmus+ (2014- ), το νέο ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό (Programme for Education, Training, Youth and Sport), ενθαρρύνει τις διασχολικές διακρατικές ηλεκτρονικές (ή μη) συνεργασίες, τη δικτύωση (Miguela, 2007) και τη φυσική ή εικονική κινητικότητα μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό εγκαινίασε, το 2005, τη δράση του eTwinning, δηλαδή την ηλεκτρονική αδελφοποίηση ευρωπαϊκών σχολείων, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την υλοποίηση συνεργατικών έργων με βάση το Διαδίκτυο. Στη δράση συμμετέχουν τα 28 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 8 χώρες μη μέλη της, καθώς και 6 γειτονικές χώρες που συνιστούν το [eTwinning Plus](#). Τα διαδικτυακά εργαλεία που αξιοποιούνται στη δράση παρέχονται από την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης ([Central Support Service](#)), η οποία εδρεύει στις Βρυξέλλες (Βέλγιο) και λειτουργεί εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υπό την αιγίδα του [European Schoolnet](#), μιας διεθνούς συνεργασίας 31 Ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας.

Οι κύριες τεχνολογικές και παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τα **έργα eTwinning** είναι οι εξής:

- α. χρήση των Τ.Π.Ε.
- β. παιδαγωγική καινοτομία (μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση, την αυθεντική μάθηση, τη συνεργατική και τη βιωματική μάθηση)
- γ. δικτύωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών, ανταλλαγή καλών πρακτικών και, άρα, συμβολή στη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη
- δ. εδραίωση ενός σχολικού δικτύου, μιας κοινότητας σχολείων

ε. ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ανάπτυξη αισθήματος ευρωπαϊκής ταυτότητας και  
στ. ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης και κατανόησης.

### **Τ.Π.Ε. και Επικοινωνιακή Ικανότητα**

Αναφορικά με τη συμβολή των νέων ψηφιακών εκπαιδευτικών εφαρμογών στην ενίσχυση της επικοινωνίας, ο Ιστός 2.0 θεωρείται δυναμικό εργαλείο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ωστόσο, πρέπει να αξιοποιηθεί προσεκτικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών καθώς και τα κατά τόπους κοινωνικά πλαίσια. Η χρήση των εργαλείων του Ιστού 2.0 στην ξενόγλωσση μάθηση καλλιεργεί ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου) και συνδέεται με ευρύ φάσμα γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών (Warschauer στο Thomas, 2009).

### **Τ.Π.Ε. και Δημιουργικότητα**

Οι Wheeler, Waite & Bromfield (2002) υποστηρίζουν ότι η δημιουργική χρήση της τεχνολογίας μέσα στην τάξη οδηγεί συχνά στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Σύμφωνα με τους ερευνητές η δημιουργική σκέψη είναι εφικτή για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις, υπό την προϋπόθεση ότι οι συνθήκες είναι ευνοϊκές και ότι όλα τα παιδιά έχουν αποκτήσει σχετικές δεξιότητες και γνώσεις. Το κλειδί για τη μεγιστοποίηση των μεμονωμένων δυνάμεων και ικανοτήτων τους είναι η παροχή ευκαιριών. Αυτές οι ευκαιρίες προκύπτουν είτε από ατομικές εργασίες που βασίζονται στη μελέτη, είτε μέσα από συνεργατικές ομαδικές δραστηριότητες. Οι δημιουργικές ικανότητες ενισχύονται μέσα από την πρακτική εφαρμογή και η χρήση των Τ.Π.Ε. βοηθά τα παιδιά να έχουν άμεση, χειροπιαστή ευκολία με την οποία αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους.

Παραδείγματα δημιουργικότητας σε συνθήκες διαδικτυακής αλληλεπίδρασης προσφέρουν όλα σχεδόν τα εργαλεία του Ιστού 2.0.

### **Τ.Π.Ε. και Διαπολιτισμική Κατανόηση**

Η διαπολιτισμική διάσταση στις ξένες γλώσσες τονίζει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ δύο πολιτισμών με στόχο τη διαπολιτισμική κατανόηση και ικανότητα, η οποία βασίζεται στην απόκτηση συγκεκριμένων βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων-συμπεριφορών. Αυτές είναι, για παράδειγμα, η συνεργασία και η ικανότητα αλληλεπίδρασης, η διαμεσολάβηση, η διερεύνηση και η ανακάλυψη, η ικανότητα συσχέτισης και σύγκρισης, η ανοικτότητα στο νέο και η ικανότητα προσαρμογής (Byram, 1997). Οι προαναφερθείσες δεξιότητες και στάσεις εκτιμάται ότι μπορούν να καλλιεργηθούν στην ξενόγλωσση τάξη μέσα από τις διαπολιτισμικές συνεργασίες και τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων.

## **ΤΟ ΕΡΓΟ**

Το παρόν άρθρο αφορά στην παρουσίαση της ενσωμάτωσης ενός έργου eTwinning στο Πρόγραμμα Σπουδών δύο ευρωπαϊκών δημοτικών σχολείων· ενός ελληνικού και ενός γαλλικού. Το ελληνικό δημοτικό σχολείο εδρεύει στο Λουτράκι της Περιφερειακής Ενότητας Κορινθίας και το γαλλικό στη νήσο La Réunion, υπερπόντιο διαμέρισμα και περιοχή (département et région d'outre-mer, DROM) της Γαλλίας, ΝΑ της Αφρικής. Στο έργο συμμετείχαν συνολικά 12 μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης, ηλικίας 11-12 ετών, από το ελληνικό σχολείο και 24 μαθητές/τριες των τάξεων CM1 και CM2 (συνδιδασκαλία), ηλικίας 9-10 ετών, από το γαλλικό σχολείο. Η διάρκεια του έργου ήταν 9 μήνες, από τον Οκτώβριο του 2014 έως και τον Ιούνιο του 2015.

Ο τίτλος του έργου ήταν 'Home and Over There' και ως στόχο είχε οι μαθητές/τριες των δύο συνεργαζόμενων τάξεων να εργαστούν από κοινού πάνω σε θεματολογία η οποία περιλάμβανε τις εξής ενότητες: α) 'Παρουσιάζω τον εαυτό μου'· β) 'Παρουσιάζω το σχολείο

μου'· γ) 'Παρουσιάζω την πόλη, την περιοχή και τη χώρα μου (π.χ. τρόπος ζωής, ήθη και έθιμα, εορταστικές περιόδους, συνήθειες των παιδιών, κλιματολογικές και τοπικές καιρικές συνθήκες).

Κατά την υλοποίηση του έργου δόθηκε κυρίως έμφαση στην ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και τούτο διότι η ηλεκτρονική συνεργασία ήταν ανάμεσα σε δύο περιοχές του πλανήτη με πολύ διαφορετικά γεωμορφολογικά, κλιματικά, εθνογραφικά-φυλετικά και γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσφέρονταν για γόνιμη διερεύνηση και σύγκριση. Οι γλώσσες επικοινωνίας και εργασίας ήταν η γαλλική και η αγγλική. Η Γαλλική ήταν η επίσημα διδασκόμενη γλώσσα στο γαλλικό σχολείο, ενώ η *céleste* ήταν τοπική διάλεκτος η οποία ομιλούνταν από τους ντόπιους του νησιού στην οικία ή στην εργασία. Η Γαλλική ήταν η δεύτερη ξένη γλώσσα για τους Έλληνες μαθητές, οι οποίοι διένυαν το δεύτερο έτος εκμάθησής της στο σχολείο. Η Αγγλική ήταν η πρώτη ξένη γλώσσα και για τις δύο τάξεις, οι μαθητές παρουσίαζαν, ωστόσο, ένα αρκετά ανομοιογενές επίπεδο γνώσεων το οποίο εκτεινόταν, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα, από το A1 έως το B1 επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονταν συστηματικά στο έργο ήταν δύο· ο δάσκαλος των δύο συνδιδασκόμενων τάξεων του γαλλικού σχολείου και η εκπαιδευτικός της Γαλλικής Γλώσσας του ελληνικού σχολείου. Όσον αφορά στην ελληνική τάξη, η εξοικείωση και η εξάσκηση στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα της πλατφόρμας του *Twinspace* και των χρησιμοποιούμενων διαδικτυακών εργαλείων του *Web 2.0* πραγματοποιούνταν σχεδόν πάντοτε σε συναντήσεις εκτός διδακτικού και σχολικού ωραρίου.

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

### Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διδακτικό Μοντέλο της PBL

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εν λόγω έργου είχε τα εξής σημεία αναφοράς:

1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) (Συμβούλιο της Ευρώπης 2000; 2008)
2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Αγγλικής Γλώσσας, της Πληροφορικής και της Γεωγραφίας (ΦΕΚ 304B/13-03-2003)
3. Το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 119/02-02-2006)
4. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) (2012)
5. Την προσέγγιση της βιωματικής μάθησης και το διδακτικό μοντέλο της *Project-based Learning (PBL)*, δηλαδή της μάθησης με βάση τα ομαδοσυνεργατικά σχέδια εργασίας
6. Την πρόταση των *Bocconi, Kampylis & Punie* (2012) για τις 'Δημιουργικές Τάξεις' ('*Creative Classrooms*'/ '*CCR*') στην Ευρώπη.

### Οι Στόχοι

Το πρόγραμμα ηλεκτρονικής συνεργασίας-αδελφοποίησης σχεδιάστηκε με στόχο να αναδειχθεί ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών:

- α. στην ενίσχυση της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές των δύο χωρών, δηλαδή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη γλωσσική ανάπτυξη στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα·
- β. στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους, καθώς και
- γ. στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επίγνωσης και συνείδησης.

### Το Περιεχόμενο

Το κοινό σημείο αναφοράς για τις υλοποιούμενες δραστηριότητες της διασχολικής συνεργασίας ήταν η ψηφιακή πλατφόρμα, το *Twinspace* του έργου. Το *Twinspace* περιέχει ενσωματωμένο Πίνακα ανακοινώσεων, Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων του Έργου, *Forum*, *Live (Chat)*, *Ζωντανή Εκδήλωση* (για προγραμματισμό τηλεδιάσκεψης με ήχο και βίντεο),



Κατάλογο των συμμετεχόντων Μελών, δυνατότητα δημιουργίας Σελίδων και μεταφόρτωσης Υλικών (προσθήκης εικόνων, video και άλλων ειδών αρχείων).

Κατά τη διάρκεια του έργου δημιουργήθηκαν 14 σελίδες και χρησιμοποιήθηκαν 12 ψηφιακά εργαλεία: 11 διαδικτυακά· το Answergarden, το Tagxedo, το Padlet, το Voki, το Glogster Edu, το Google Docs, το Voicethread, το Toondoo, το Kizoa, το Blendspace και το Storybird, καθώς και το λογισμικό Powerpoint από τη σουίτα εφαρμογών του Microsoft Office. Σε κάθε σελίδα φιλοξενούνταν και αναρτιόνταν οι εργασίες των μαθητών των δύο τάξεων σε ένα ή δυο ψηφιακά εργαλεία και ήταν πάντοτε προϊόν συνεργασίας ή ομαδικής δουλειάς. Επιπλέον αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω ψηφιακά περιβάλλοντα, εφαρμογές και λογισμικά:

- η εφαρμογή Skype της Microsoft για την πραγματοποίηση δύο βιντεοδιασκέψεων
- το Google Earth, το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της γης, για τον εντοπισμό συγκεκριμένων γεωγραφικών τοποθεσιών στον πλανήτη
- το OpenWebQuest, πλατφόρμα δημιουργίας και διάθεσης ιστοεξερευνήσεων
- το Seterra, παιχνίδι γνώσεων γεωγραφίας με χρήση διαδραστικού χάρτη
- προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, εικόνας και ήχου
- ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

### **Οργάνωση και χρονοπρογραμματισμός του έργου**

Οι φάσεις υλοποίησης του έργου είχαν ως εξής:

#### **A' Φάση**

**Οκτώβριος 2014:** Γνωριμία με την Ευρωπαϊκή Ένωση ως θεσμού και ως ενός μωσαϊκού λαών, γλωσσών και πολιτισμών. Σύντομη παρουσίαση των 28 κρατών-μελών και των συμβόλων της: του εμβλήματος ('Ενωμένοι στην πολυμορφία'), της σημαίας, του ύμνου και του κοινού ευρωπαϊκού νομίσματος. Η γνωριμία έγινε μέσα από βιβλία, εικόνες, χάρτες, έντυπες δραστηριότητες και διαδικτυακά κουίζ και παιχνίδια.

Εξοικείωση με τον όρο και τη δράση του eTwinning, δηλαδή την ηλεκτρονική 'αδελφοποίηση' σχολείων και τάξεων από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης.

**Νοέμβριος 2014:** Αναζήτηση στοιχείων και αρχική γνωριμία με τη χώρα-εταίρο, δηλαδή τη Γαλλία και συγκεκριμένα το υπερπόντιο προσαρτημένο διαμέρισμά της, τη νήσο La Réunion. Χρήση της εφαρμογής του Google Earth, του Διαδικτύου και άλλων έντυπων μέσων. Χρήση του διαδικτυακού εργαλείου Answergarden και του εικονικού τοίχου-πίνακα ανακοινώσεων Padlet. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας στο Twinspace ('Our Interests'). Εγγραφή των μαθητών στο Twinspace. Πλοήγηση και εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα. Εξοικείωση και αρχική εξάσκηση στο Powerpoint.

Χωρισμός σε τρεις υπο-ομάδες των τριών μαθητών εν όψει της υλοποίησης της εργασίας με θέμα 'Χριστουγεννιάτικα ήθη και έθιμα της Ελλάδας'.

Προφορική μαγνητοφωνημένη αυτο-παρουσίαση κάθε Έλληνα μαθητή στη γαλλική γλώσσα στο διαδικτυακό εργαλείο Voki. Αυτο-παρουσίαση των Γάλλων μαθητών στο Google Docs. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας ('Let's present Ourselves'). Άνοιγμα της σελίδας με τίτλο 'Weather and News Report'.

#### **B' Φάση**

**Δεκέμβριος 2014:** Παρουσίαση των χριστουγεννιάτικων ηθών και εθίμων κάθε περιοχής. Κάθε υπο-ομάδα της ελληνικής τάξης προετοιμάζει ένα κείμενο για κάθε εργαλείο, εκτός από το Kizoa για το οποίο συγκεντρώνονται φωτογραφίες που έχουν πάρει οι μαθητές από την περιοχή τους τα Χριστούγεννα. Η ελληνική τάξη χρησιμοποίησε τα διαδικτυακά εργαλεία Glogster, Google Docs, Kizoa, Toondoo και Voicethread. Οι εργασίες στα αναφερθέντα εργαλεία έγιναν στη γαλλική ή/και στην αγγλική γλώσσα. Η γαλλική τάξη χρησιμοποίησε το Google Docs. Άνοιγμα των αντίστοιχων σελίδων στο Twinspace με

τίτλους: 'Christmas Card', 'Christmas Traditions', 'Christmas Slideshows', 'Christmas Comics' και 'Christmas Wishes'.

**Ιανουάριος 2015:** Χωρισμός σε τέσσερις υπο-ομάδες των δύο ή των τριών μαθητών εν όψει της υλοποίησης της εργασίας με θέμα 'Παρουσιάζω την πόλη και την περιοχή μου' και έναρξη διερεύνησης σε πηγές, διαδικτυακές ή μη. Αναρτήσεις στη σελίδα 'Weather and News Report'.

### Γ' Φάση

**Φεβρουάριος 2015:** Εξοικείωση με την πλατφόρμα OpenWebQuest και έναρξη ιστοεξερεύνησης της ελληνικής τάξης με στόχο τη δημιουργία παρουσίασης-τουριστικού οδηγού για την πόλη του Λουτρακίου και την περιοχή της Κορινθίας στη γαλλική γλώσσα στο Powerpoint.

**Μάρτιος 2015:** Υλοποίηση της προαναφερθείσας παρουσίασης στο Powerpoint για την ελληνική τάξη. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας με τίτλο 'Loutraki, Greece'. Παρουσίαση της νήσου la Réunion από τους Γάλλους μαθητές και άνοιγμα της σελίδας 'This is Reunion Island'.

### Δ' Φάση

**Απρίλιος 2015:** Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας στο διαδικτυακό εργαλείο Storybird στη γαλλική γλώσσα. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας με τίτλο 'Le voyage de Jean-Luc à la Réunion'.

**Μάιος 2015:** Παρουσίαση του κλίματος της περιοχής και της χώρας κάθε τάξης στο διαδικτυακό εργαλείο Blendspace. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας στο Twinspace με τίτλο 'Le climat en Grèce et à la Réunion'.

**Ιούνιος 2015:** Αναρτήσεις των μουσικών προτιμήσεων κάθε τάξης και άνοιγμα της σελίδας 'It is fun'. Αξιολόγηση του έργου από τους μαθητές και την υπεύθυνη εκπαιδευτικό τους.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα προέκυψαν από: (α) τα δεδομένα της ψηφιακής πλατφόρμας του Twinspace του έργου· (β) τις ψηφιακές εργασίες-δημιουργίες των μαθητών (Πίνακας 1) και (γ) την ανάλυση των συνεντεύξεων τις οποίες έδωσαν εννέα (9) από τους 12 μαθητές της ελληνικής τάξης και των απαντήσεων σε γραπτό ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου που έδωσαν δεκατέσσερις (14) από τους συνολικά 24 συμμετέχοντες μαθητές της γαλλικής τάξης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, δηλαδή των ψηφιακών παραχθέντων των μαθητών και των απαντήσεών τους στις συνεντεύξεις, προέκυψε ότι το πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της δράσης eTwinning είχε θετική επίδραση σε Έλληνες και Γάλλους μαθητές ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### Συμπεράσματα

#### 1. Επικοινωνία μέσα από τη χρήση Τ.Π.Ε. εργαλείων

Η επικοινωνία μεταξύ Ελλήνων και Γάλλων μαθητών μέσα από τα διαδικτυακά εργαλεία της πλατφόρμας του Twinspace του έργου, τα εργαλεία του Ιστού 2.0 και τις τηλεσυνομιλίες μέσω της εφαρμογής του Skype, ενισχύθηκε.

Αναπτύχθηκαν, καταρχάς, κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές των δύο χωρών επικοινωνήσαν σε συστηματική βάση ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τα προσωπικά τους στοιχεία, αγαπημένα τους πράγματα και προτιμήσεις, την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο, τις συνήθειες, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τις ασχολίες του ελεύθερου χρόνου. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών αναφορικά με την επίδραση των eTwinning έργων στη βελτίωση των επικοινωνιακών κοινωνικών δεξιοτήτων των

συμμετεχόντων μαθητών (da Silva, 2011; European Commission, 2013; Kane, 2011; Popescu et al., 2010; Velea, 2012).

Κατά δεύτερον, αναπτύχθηκαν γλωσσικές ικανότητες στην αγγλική και στη γαλλική ως ξένες γλώσσες. Οι μαθητές εμπλούτισαν τις γνώσεις τους στη μία ή στην άλλη ξένη γλώσσα σε διάφορα γλωσσικά πεδία και σε διάφορα επίπεδα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με συμπεράσματα άλλων ερευνών τα οποία αναδεικνύουν την επίδραση των έργων eTwinning στην ενίσχυση της εκμάθησης της αγγλικής ή της γαλλικής ως ξένης γλώσσας (Βουτυρά, 2008; da Silva, 2011; European Commission, 2013; Martinez, 2014; Moreno, 2007; Kane, 2011; Velea, 2011).

## **2. Δημιουργική έκφραση μέσα από τη χρήση Τ.Π.Ε. εργαλείων**

Φαίνεται ότι μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων καλλιεργήθηκε η δημιουργική έκφραση των μαθητών. Με βάση τις εργασίες που υλοποιήθηκαν διαθεματικά και συνεργατικά στα 11 ψηφιακά εργαλεία του Ιστού 2.0 (και στην εφαρμογή του Powerpoint) οι μαθητές των δύο τάξεων δημιούργησαν πρωτότυπα έργα με θέματα που άντλησαν από την πραγματική ζωή, την επικαιρότητα και κυρίως από τα ενδιαφέροντά τους με σκοπό να τα δημοσιεύσουν και να τα μοιραστούν με τους εταίρους τους. Οι εργασίες τους είχαν πάντοτε κάποιο νόημα και ορισμένο σκοπό. Το γεγονός αυτό ανέπτυξε τα κίνητρά τους και ενεργοποίησε το δημιουργικό δυναμικό τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες αναφορικά με τις δυνατότητες που έχουν οι Τ.Π.Ε. για καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου (Atherton, 2002; Riley & Åhlberg, 2004; Wheeler et al., 2002).

## **3. Ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης**

Οι μαθητές κάθε τάξης γνώρισαν τον πολιτισμό της άλλης χώρας και μοιράστηκαν εύρος πληροφοριακών στοιχείων και γνώσεων. Κοινός παρονομαστής των δύο χωρών ήταν η ιδιότητά τους ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη νήσο La Réunion να αποτελεί υπερπόντιο απομακρυσμένο έδαφος της Γαλλίας. Κατά τα άλλα, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφορές τους ήταν σε αρκετά επίπεδα: φυλετικό, γλωσσικό, γεωμορφολογικό, κλιματολογικό, κοινωνικοϊστορικό, αλλά και χιλιομετρικό αφού η γεωγραφική απόσταση μεταξύ των δύο τόπων είναι αξιοσημείωτη. Το γεγονός αυτό κέντρισε το ενδιαφέρον και διέγειρε την περιέργεια όλων των μαθητών, ανεξαιρέτως, από την αρχή της ηλεκτρονικής συνεργασίας μέχρι την ολοκλήρωση του έργου. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών, τα περισσότερα εκ των οποίων αναφέρουν ως επιπλέον όφελος την καλύτερη κατανόηση εκ μέρους μαθητών (και εκπαιδευτικών) του χώρου της Ευρώπης (Central Support Service eTwinning, 2009; da Silva, 2011; Kane, 2011; Martinez, 2014; Popescu et al., 2010; Velea, 2011; Velea, 2012).

## **4. Ευρύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές**

Από την υλοποίηση του έργου υπήρξαν και παράλληλα εκπαιδευτικά οφέλη. Αυτά ήταν η εξάσκηση στα εργαλεία των Τ.Π.Ε., εδραίωση κλίματος ευχάριστης και δημιουργικής μάθησης, ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, επιλογής και σύνθεσης πληροφοριών από το Διαδίκτυο αλλά και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών αναφορικά με τον τόπο τους και τον τόπο των αλλόφωνων εταίρων τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα-τάξη τους που συν-εργάζεται για ένα κοινό σκοπό, αλλά και σε μια ευρύτερη φιλική παρέα με παιδιά της ηλικίας τους από το συνεργαζόμενο μακρινό σχολείο.

## **Προτάσεις για εκπαιδευτική πρακτική**

Ολοκληρώνοντας, θεωρούμε πως οι διακρατικές σχολικές συνεργασίες που υποστηρίζονται από τις Τ.Π.Ε. και τα εργαλεία του Ιστού 2.0 μπορούν να είναι το όχημα για



να επιτευχθούν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, οι φιλόδοξοι και πολυπαραγοντικοί στόχοι που έχει θέσει η εκπαίδευση για το μέλλον των σύγχρονων κοινωνιών.

Σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση μιας ηλεκτρονικής ευρωπαϊκής διασχολικής συνεργασίας, όπως ένα έργο eTwinning, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρούμε πως είναι οι εξής:

1. Προσωπική δέσμευση του εκπαιδευτικού, δηλαδή σταθερή και συνεπή ανάληψη ευθύνης του έργου μέχρι το τέλος.

2. Αφιέρωση μίας ή δύο διδακτικών ωρών την εβδομάδα (τουλάχιστον) εντός σχολικού ωραρίου για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του έργου. Είναι σαφές πως όσο περισσότερες ώρες αφιερώνονται στο έργο, εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου, τόσο είναι καλύτερο για την πληρέστερη διεξαγωγή του.

3. Εργαστήριο Πληροφορικής επαρκώς εξοπλισμένο και σε άρτια λειτουργία.

4. Θετικό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, στην οποία να κυριαρχούν η δημιουργική έκφραση, η διάθεση για διερεύνηση, πειραματισμό και αυτοσχεδιασμό καθώς και το πνεύμα ομάδας. Ο δάσκαλος να είναι (και) μαθητής, οι μαθητές να γίνονται και δάσκαλοι. Ο εκπαιδευτικός να επιβραβεύει, να υποστηρίζει, να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του έργου.

5. Πολύ καλή γνώση ξένων γλωσσών και ειδικά της αγγλικής, συνηθέστερη γλώσσα υλοποίησης διακρατικών ευρωπαϊκών έργων.

6. Επιμόρφωση (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών στο χειρισμό των ψηφιακών εργαλείων του Ιστού 2.0, με έμφαση στην υλοποίηση διαθεματικών συνεργατικών δραστηριοτήτων.

7. Επιμόρφωση (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική εφαρμογή και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.

8. Επιμόρφωση (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης, όπως η μάθηση με βάση τις ερευνητικές εργασίες (project-based learning), η ομότιμη μάθηση (peer-to-peer learning) κ.α., καθώς και στις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης.

9. Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσα από το ευρύ φάσμα ευκαιριών και μέσων που προσφέρει το [etwinning.net](http://etwinning.net), όπως τα δια ζώσης Εργαστήρια και Σεμινάρια, οι Αίθουσες (εκπαιδευτικών), οι διαδικτυακές Εκδηλώσεις Εκμάθησης και Σεμινάρια, οι Ομάδες eTwinning, η Τηλεκπαίδευση και τα Συνέδρια.

10. Συνδυασμός μαθησιακών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων με χρήση και χωρίς χρήση της τεχνολογίας, οι οποίες να αλληλοσυμπληρώνονται.

11. Επιλογή και χρήση, κατά την κρίση και την ευχέρεια του εκπαιδευτικού, διαφορετικού τεχνολογικού εργαλείου ανάλογα με τη μαθησιακή δραστηριότητα.

12. Επιμόρφωση (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών σε μεθόδους και προσεγγίσεις δημιουργικής μάθησης, δηλαδή στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που καλλιεργούν και αναδεικνύουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών.

13. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή.

14. Διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση των δραστηριοτήτων, συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και σύνδεση του έργου με το Πρόγραμμα Σπουδών της τάξης.

15. Συχνή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

16. Υποστήριξη από την ηγεσία του Σχολείου και το Σύλλογο Διδασκόντων.

17. Πληροφόρηση και υποστήριξη από την Εθνική και/ή την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης του eTwinning.

18. Υποστήριξη από τον υπεύθυνο για την περιφέρεια Πρεσβευτή του eTwinning και/ή τον τοπικό Υπεύθυνο του σχετικού σχολικού τομέα.

19. Καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των συμμετεχόντων μαθητών.

20. Συνεργασία, κατά την εξέλιξη του έργου, με φορείς της τοπικής κοινωνίας και διάδοση, κατά την ολοκλήρωση, των αποτελεσμάτων του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 119/02-02-2006). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.pi-schools.gr/lessons/french/APS\\_dimotiko.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf)

Βουτυρά Α. (2008). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη με την αξιοποίηση του Διαδικτύου στην εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος ηλεκτρονικής αδελφοποίησης στο μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο – Μελέτη περίπτωσης: Το σχέδιο εργασίας “Vis ma Vie”. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Προσπελάστηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2016 στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>

Παπαρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2000, 2008). Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Προσπελάστηκε στις 10 Μαρτίου 2016 στο δικτυακό τόπο: [www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)

Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 309-330). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Τζιμογιάννης Α. (2014). Εκπαιδευτικό υλικό από το μάθημα ‘Ηλεκτρονική Μάθηση’ του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην τίτλο ‘Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)’ του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

### Ξενόγλωσση

Ala-Mutka, K., Broster, D., Cachia, R., Centeno, C., Feijóo, C., Haché, A., Kluzer, S., Lindmark, S., Lusoli, W., Misuraca, G., Pascu, C., Punie, Y., Valverde, J.-A. & Pascu, C. (2009). The impact of social computing on the EU information society and economy. *JRC Scientific and Technical Report EUR, 24063*.

Atherton, T. (2002) Developing Ideas with Multimedia in the Primary Classroom. In: Loveless, A. and Dore, B. (eds.) *ICT in the Primary School*. Buckingham: Open University Press. pp. 125 – 145.

Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012a). Creative Classrooms: a systemic approach for mainstreaming ICT-enabled innovation for learning in Europe. In *Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability* (pp. 104-120). Springer Berlin Heidelberg.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Central Support Service eTwinning (2009). eTwinning in the classroom. A showcase of good practice (2008-2009). Brussels: European Schoolnet

Da Silva, M. D. P. C.. (2011). The “Sign up and Connect” eTwinning project: an intercultural approach to teaching English as a foreign Language.

European Commission (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European*

Union, L394/310. Προσπελάστηκε στις 15 Μαρτίου 2016 στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>

European Commission. (2013). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Προσπελάστηκε στις 16 Μαΐου 2016 στο δικτυακό τόπο: <http://efc.idnet.net/publications/eTwinning%20Report.pdf>

Forkhosh-Baruch, A., Mioduser, D., Nachmias, R., & Tubin, D. (2005). "Islands of Innovation" and "School-Wide Implementations": Two Patterns of ICT-Based Pedagogical Innovations in Schools.

Kane, G. (2011). Exploring the benefits of participating in an eTwinning project for small collaborative groups in a primary classroom setting. University of Limerick, Department of Education and Professional Studies.

Koehne, N. (2006). (Be) Coming, (Be) Longing: Ways in which international students talk about themselves. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(2), 241-257.

Li, Y. (2013). Cultivating student global competence: A pilot experimental study. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 11(1), 125-143.

Magne, P. (2014). Internationalisation and curriculum development: why and how?. *Journal of pedagogic development*.

Martínez, I. (2014). Intercultural exchange through an e-twinning project.

Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and teacher education*, 16(4), 429-443.

Miguela, A. D. (2007). Models of telecollaboration (3): eTwinning. *Languages For Intercultural Communication And Education*, 15, 85.

Moreno Peña, B. (2007). La dimensión europea de la educación: Una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Nam, K. A., & Fry, G. W. (2010). The development of global literacy and intercultural competence as a response to the complex challenges of the 21st century: A meta-synthesis. *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 2(2), 9-32.

Popescu, A.-N., Popa, G., Dianescu C. & Ionescu, I. (2010). A model of pedagogical collaboration: eTwinning in Romania. In *Proceedings of the 4th international conference on Communications and information technology* (pp. 124-127). World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS).

Riley, N. R., & Åhlberg, M. (2004). Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. *Journal of computer assisted learning*, 20(4), 244-256.

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu. com.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project). *University of Hawai'i Second Language Studies Paper 26 (1)*.

Thomas, M. (Ed.). (2009). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global.

Velea, S. (2011). ICT in education: responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. In *ICVL. Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning*. Bucharest: University of Bucharest Publishing House.

Velea, S. (2012). Transnational School Partnerships Supported By ICT. Benefits For Learning. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 1, p. 377). "Carol I" National Defence University.

Wheeler, S., Waite, S. J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.

## Η ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία

Σοφία Καλογρίδη

Σχολική Σύμβουλος 7<sup>ης</sup> Περιφέρειας ΔΕ Αττικής  
Σύμβουλος – Καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
Email: skalogridi@gmail.com

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία αναδεικνύεται σήμερα ως μία ιδιαίτερα σύνθετη και εξειδικευμένη δραστηριότητα, η οποία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να στοχάζεται κριτικά για το πώς πρέπει να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις ιδιαίτερες δυσκολίες, αλλά και στις ικανότητες των μαθητών του. Επιπλέον, όμως, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Illeris, 2009, 2014) προάγουν την άποψη ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές είναι δυνατόν να στοχάζονται κριτικά με απώτερο σκοπό «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και να αποκτούν σταδιακά μερίδιο ευθύνης για τη μόρφωσή τους. Στην κατεύθυνση αυτή η αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, επειδή η παρατήρησή τους προκαλεί και ενθαρρύνει τη «στοχαστική διάθεση» (Dewey 1934, Perkins 1994, Greene 1995, Κόκκος 2011, κ.ά). Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η εφαρμογή ενός σχεδίου διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας σε ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης των μαθητών.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Στοχαστική σκέψη, τέχνη, διδασκαλία

### ABSTRACT

Teaching is emerging today as a remarkably complex and specialized activity, and teachers are required to think critically about how to adjust their teaching to the needs, interests, particular difficulties and capacities of their students. On the other hand, the modern learning methods (Illeris, 2009, 2014) are also promoting the viewpoint that not only teachers but also students can think critically aiming at enabling students «to learn how to learn» and having a share of responsibility for their education. In this context, exploiting works of art in teaching has proven to contribute to the development of critical thinking, as the observation of these works induces and encourages the «thinking mood» (Dewey 1934, Perkins 1994, Greene 1995, Kokkos 2011 et al.). Within this context, the implementation of a teaching plan in Modern Greek in 6th grade of Primary School aiming at developing the critical thinking of students will be presented in this paper.

**KEY WORDS:** Reflective thinking, art, teaching

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πλέον κοινά αποδεκτό σήμερα, ότι ο εκπαιδευτικός δεν μεταβιβάζει στους μαθητές του την έτοιμη, προκατασκευασμένη γνώση, αλλά διαμεσολαβεί ανάμεσα στο μαθητή και στη σχολική γνώση, με στόχο ο μαθητής να γίνει ικανός να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Έτσι η διδασκαλία αναδεικνύεται ως μία ιδιαίτερα σύνθετη και εξειδικευμένη δραστηριότητα, η οποία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να στοχάζεται κριτικά για το πώς πρέπει να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις ιδιαίτερες δυσκολίες, αλλά και στις ικανότητες των μαθητών του. Αναδεικνύεται έτσι ο κριτικός στοχασμός



καθοριστικό στοιχείο στη μαθησιακή διαδικασία και το ζητούμενο είναι ο σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό μιας «στοχαστικής διδασκαλίας» (Καλογριδίη, 2006). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας είναι δυνατόν και οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, με απώτερο σκοπό «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και να αποκτούν σταδιακά μερίδιο ευθύνης για τη μόρφωσή τους. Στην κατεύθυνση αυτή η αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία, μέθοδος που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2010, 2011), έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, επειδή η παρατήρησή τους προκαλεί και ενθαρρύνει τη «στοχαστική διάθεση» για να ανακαλύψουμε τι έχουν αυτά να μας δείξουν και τι να μας πουν (Perkins 1994, Greene 1995, κ.ά). Στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής προσέγγισης στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η εφαρμογή ενός σχεδίου διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας -σε συνδυασμό με την παρατήρηση έργων τέχνης (πινάκων ζωγραφικής)- σε ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης των μαθητών.

### **ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Η *στοχαστική διδασκαλία* βασίζεται στην κρίση του εκπαιδευτικού, η οποία αντλεί τα στοιχεία της εν μέρει από τον κριτικό στοχασμό και εν μέρει από τα δεδομένα των επιστημών της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, απαιτεί ανοικτό μυαλό, υπευθυνότητα και ολόψυχο δόσιμο, δηλαδή προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να είναι δοσμένος με όλη του την καρδιά σε αυτό που κάνει (Pollard, 1997).

Βέβαια, ο κριτικός στοχασμός δεν είναι κάτι νέο στην εκπαίδευση. Ο Dewey ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τόνιζε τη σημασία του στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι ο στοχασμός είναι ο καταλύτης στη διαδικασία της μάθησης. Ο Dewey χρησιμοποιούσε περισσότερο τον όρο *στοχαστική σκέψη* «*reflective thinking*», τον οποίο όριζε ως *τη διαδικασία ανίχνευσης σχέσεων μετά από ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση των δεδομένων ενός ζητήματος/προβλήματος* (Dewey στον Ματσαγγούρα, 2006, σελ. 77). Η ανίχνευση σχέσεων ανάμεσα σε δεδομένα μπορεί να ιδωθεί και από την πλευρά της ανεύρεσης συσχετισμών ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση και σε ιδέες και πληροφορίες, που εισάγονται με τη νέα γνώση, διαδικασία που συνδέεται με τον κριτικό στοχασμό (Boud, Keogh, Walker, 2002).

Η συζήτηση για τη σημασία του κριτικού στοχασμού, που αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου, έχει πάρει σήμερα μεγάλες διαστάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σημαντικοί θεωρητικοί και ερευνητές τονίζουν ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού αποτελεί ίσως την πιο σημαντική μαθησιακή εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων και γι αυτό θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας (Freire & Shor, 1987; Brookfield, 1995; Mezirow, 1998, κ.ά). Σύμφωνα με τον Mezirow, *ο στοχασμός είναι «μια στροφή προς τα πίσω»* στην εμπειρία και μπορεί να παραπέμπει απλά στη συνειδητοποίηση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος, μιας κατάστασης, μιας άποψης, μιας σκέψης, ενός συναισθήματος, ή της ψυχικής διάθεσης, της πρόθεσης, της ενέργειας ή των συνηθειών κάποιου. Επιπλέον, μπορεί να παραπέμπει στην προσέγγιση με τη φαντασία εναλλακτικών επιλογών, στο ότι αφήνουμε τις σκέψεις μας να τριγυρίζουν σε κάτι, ή ότι λαμβάνουμε κάτι υπόψη. Η εμπλοκή στη διεργασία του στοχασμού όμως, δεν συνεπάγεται απαραίτητα την αξιολόγηση αυτού το οποίο σκεπτόμαστε. Την ειδοποιό διαφορά μεταξύ στοχασμού και κριτικού στοχασμού αποτελεί τελικά το χαρακτηριστικό της αξιολόγησης αυτού που στοχαζόμαστε (Mezirow, 1998). Ωστόσο, ο Mezirow υποστήριξε ότι ο κριτικός στοχασμός αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενήλικης μάθησης και όχι της μάθησης των ανηλίκων. Όμως άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι ο κριτικός στοχασμός μπορεί να συμβαίνει και στο σχολείο (Illeris, 2009, 2014; Pollard, 1997). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας είναι

δυνατόν και ο μαθητής να οδηγηθεί στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, όχι βέβαια στο ίδιο βάθος με τους ενήλικες, με απώτερο σκοπό «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και σταδιακά να αποκτά ευθύνη για τη μόρφωσή του, στο μέτρο βέβαια που του αναλογεί (Dewey 1934; Perkins, 1994; Pollard, 1997, κ.ά).

Από τις μεθόδους, που θεωρούνται πολύ πρόσφορες για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση, είναι η μέθοδος «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη». Ο Dewey θεωρούσε ότι η κριτική παρατήρηση έργων τέχνης μπορεί να είναι πηγή γνώσης ακριβώς στον ίδιο βαθμό, που είναι και η επιστήμη και έδινε έμφαση στην τέχνη ως διορατική γνώση, που χρησιμοποιεί μία δομή όπως η γλώσσα (Dewey στον Freeland, 2005, σελ. 127 & Dewey, 1934).

Οι μαθητές, υποστηρίζει ο Perkins, μπορούν να μάθουν να στοχάζονται κριτικά μέσα από την τέχνη. Η κριτική σκέψη αναπτύσσεται με τη «βαθύτερη» ανάγνωση ενός έργου τέχνης. Η παρατήρηση των έργων τέχνης υποκινεί και ενθαρρύνει τη στοχαστική διάθεση ακριβώς γιατί απαιτείται μια σκεπτόμενη στάση προκειμένου να ανακαλύψουμε τι έχουν αυτά να μας δείξουν και να μας πουν. Επίσης, τα έργα τέχνης συνδέονται με τις κοινωνικές, προσωπικές και άλλες διαστάσεις της ζωής, με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς. Επομένως, η παρατήρηση των έργων τέχνης μπορεί να οικοδομήσει σημαντικές διαθέσεις στοχασμού καλύτερα από πολλές άλλες διεργασίες (Perkins, 1994, σελ. 3 & 4).

Στην Ελλάδα η μέθοδος της «εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη», άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά από το 2009, κυρίως σε φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΚΕΘΕΑ, κ.ά), με στόχο την ανάδειξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων κάθε είδους τέχνης. Η ανταμοιβή για τη δύσκολη αυτή προσπάθεια είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, όχι μόνο γιατί θα μπορούν να κατανοούν διανυγέστερα ένα θέμα, αλλά και γιατί θα έχουν αποκτήσει πιο ανοικτή ματιά για όσα συμβαίνουν στον εαυτό και στον κόσμο και θα μπορούν να αναμετρούνται με καλύτερους όρους με τις συνθήκες της ζωής (Κόκκος κ.ά., 2011, σελ. 96).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο, η μέθοδος έχει εφαρμοστεί περιορισμένα, κυρίως με τη μέθοδο του Perkins, η οποία έχει στόχο την απόκτηση στοχαστικής σκέψης (Μέγα, 2009, 2011). Και, επειδή στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοιογενής ορολογία (άλλοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «κριτική σκέψη», άλλοι τον όρο «κριτικός στοχασμός» και άλλοι τον όρο «στοχαστική σκέψη») επιλέξαμε στην παρούσα εργασία να υιοθετήσουμε τον όρο του Dewey «στοχαστική σκέψη», όπως ορίζεται παραπάνω.

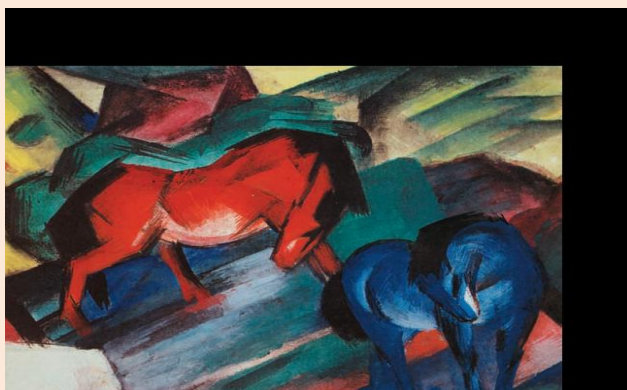
## ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο πλαίσιο του προβληματισμού που αναπτύχθηκε παραπάνω, σχεδιάσαμε μία διδασκαλία για την ΣΤ΄ τάξη δημοτικού σχολείου, που συνδέει τη γλώσσα με τη λογοτεχνία και τα εικαστικά (παρατήρηση πινάκων ζωγραφικής). Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας, το 2013 με 21 μαθητές και την παρακολούθησαν 15 εκπαιδευτικοί όλων τα τάξεων. Μετά τη διδασκαλία ακολούθησε κριτικός σχολιασμός της από την ομάδα των εκπαιδευτικών. Το λογοτεχνικό κείμενο, που επιλέχθηκε ήταν «*Το άρρωστο άλογο*» του Ζαχαρία Παπαντωνίου από το Ανθολόγιο της Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού, σελ. 271, το οποίο ακολουθεί:

«Στην αγορά του Σαββάτου τ' άλογα που ήταν για πούλημα μιλούσαν κάτω απ' τη λεύκα για τη ζωή τους. Κι ένα κόκκινο άλογο, κουρασμένο, με το κεφάλι χαμηλά, τους διηγιόταν τα θαυμάσια των ταξιδιών του. Κάμπους απέραντους στο λιοπύρι edιάβηκε, δασωμένες ρεματιές με κελαηδιστό νερό το ξεκούρασαν. Σε παρθένα χιόνια βυθίστηκαν τα πέταλά του – από θύελλες μαστιγώθηκε, σε λαμπρές φωτιές εστέγνωσε – στη ζέστη παχνιών\* αρχοντικών κοιμήθηκεν ύπνο βαθύ. Για τον καβαλάρη του μιλούσεν ώρα πολλή και για τις πολιτείες που τον χαιρετούσαν από μακριά με τους θόλους των\* και τα καμπαναριά των... -Παράξενο! του είπαν.

*Έτσι άρρωστο και κοκαλιάρικο δοκίμασες τέτοιες δόξες;- Είν' αλήθεια, είπε τ' άλογο, πως σ' όλη μου τη ζωή με δεμένα τα μάτια γύριζα μαγκανοπήγαδο\*. Μα ο Θεός ήξερε να τιμωρήσει τον άνθρωπο που με σκλάβωσε – χαρίζοντάς μου τη φαντασία».*

Οι πίνακες που επιλέξαμε για τη σύνδεση του κειμένου με την εικαστική τέχνη ήταν από το βιβλίο Εικαστικών της Γ' και Δ' Δημοτικού. Ο πρώτος πίνακας είναι του Αλέκου Φασιανού (σελ. 79) και ο δεύτερος του Φραντς Μαρκ (σελ. 80). Σημειώνουμε εδώ ότι, επιδίωξή μας επίσης ήταν οι εκπαιδευτικοί να διαπιστώσουν ότι η αναζήτηση έργων τέχνης μπορεί να γίνει εύκολα, αξιοποιώντας και πηγές που βρίσκονται μέσα στο σχολείο. Επίσης, προτείναμε στους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της Εικαστικής Αγωγής –αν το επιθυμούσαν. Παραθέτουμε τους πίνακες:



### **ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας ήταν οι μαθητές να στοχαστούν πάνω σε έργα τέχνης και να παράγουν γραπτό λόγο, απαντώντας κριτικά σε ερωτήματα μέσα από το συσχετισμό των έργων. Οι επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας τέθηκαν σύμφωνα με το πλαίσιο των τεσσάρων επιπέδων της Unesco, μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, αλλά και στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Unesco, 2002). Οι επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας ήταν:

#### **1ο Επίπεδο: Γνωρίζοντας και κατανοώντας (γνώσεις):**

- Οι μαθητές να παρατηρούν πίνακες ζωγραφικής.
- Οι μαθητές να αναλύουν με κριτικό τρόπο ένα έργο τέχνης.
- Οι μαθητές να γράφουν κείμενο εξήγησης της γνώμης τους, χρησιμοποιώντας ρήματα γνώμης και αιτιολογικούς συνδέσμους.



## **2ο Επίπεδο: Διερευνώντας και εντοπίζοντας (δεξιότητες):**

-Οι μαθητές να εντοπίζουν και να συσχετίζουν στοιχεία ομοιότητας και διαφοράς ανάμεσα σε έργα τέχνης.

-Οι μαθητές να οργανώνουν ένα κείμενο εξήγησης της γνώμης τους.

## **3ο Επίπεδο: Συνεργασία και Επικοινωνία:**

-Οι μαθητές να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν κατά τη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

## **4ο Επίπεδο: Συνδεδεμένοι με τη ζωή:**

-Οι μαθητές να συνδεθούν με τον πολιτισμό μέσα από την απόλαυση, την παρατήρηση και την επεξεργασία έργων τέχνης.

**Το περίγραμμα της διδασκαλίας, που είχε διάρκεια ένα διδακτικό δίωρο (90 λ) ήταν:**

-Κοινοποίηση των διδακτικών στόχων στους μαθητές (5').

-Παρατήρηση των δύο πινάκων τέχνης (20'). Οι πίνακες προβλήθηκαν σε μεγάλη οθόνη με video-projector, ώστε οι μαθητές να μπορούν και να απολαύσουν τα έργα τέχνης. Ωστόσο, αν δεν είχαμε αυτή τη δυνατότητα, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τα βιβλία των Εικαστικών που υπάρχουν στο σχολείο. Τα ερωτήματα που θέσαμε στους μαθητές στη διάρκεια της παρατήρησης ήταν: Τι βλέπετε σε αυτόν τον πίνακα; Τι σκέφτεστε γι' αυτά τα άλογα; Τι αισθάνεστε βλέποντάς τα; Αναρωτιέστε για κάτι;

Με τις ερωτήσεις αυτές ο πρώτος στόχος μας ήταν οι μαθητές να απολαύσουν τα έργα τέχνης, αλλά και να κινητοποιηθούν, να θέσουν ερωτήματα, να αναρωτηθούν, να φανταστούν, να σκεφτούν πάνω σε αυτό που έβλεπαν. Ο δεύτερος στόχος μας ήταν στις ερωτήσεις αυτές να απαντήσουν όλοι οι μαθητές, κάτι που πραγματοποιήθηκε. Διαπιστώσαμε ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ενταξιακά για όλους τους μαθητές, ακόμα και γι' αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, έχουν δυσκολία προφορικής έκφρασης, επειδή είναι αλλοδαποί κλπ. Πραγματικά όλοι οι μαθητές πήραν το λόγο και είπαν τι παρατηρούν, τι απορίες έχουν, τι αισθάνονται κλπ. Όλες οι απαντήσεις γράφτηκαν σε χαρτί του μέτρου, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανατρέχουν συνεχώς σε αυτές και η σκέψη τους να είναι ορατή μέσα στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η «ορατή σκέψη» αποτελεί τεχνική του Perkins, κατά την οποία η σκέψη «απεικονίζεται» σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας σε εμφανές σημείο, έτσι ώστε να γίνεται ορατή από όλους τους συμμετέχοντες. Βασίζεται στο Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard, που εξετάζει τις τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Σκοπός του Project Zero είναι η ένταξη της τέχνης στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας (Perkins, 2006 στο Μέγα, 2009).

Στη συνέχεια έγινε η μετάβαση από τους πίνακες ζωγραφικής στο λογοτεχνικό κείμενο με δική μας παρέμβαση, αξιοποιώντας τις σκέψεις των παιδιών, όπως: Τα άλογα έτρεξαν πολύ, έπαιξαν, κουράστηκαν και τώρα κοιμούνται και ονειρεύονται. Έτσι παιδιά τώρα ας γνωρίσουμε καλύτερα το ένα άλογο (το κόκκινο άλογο, μπορεί και το μπλε), διαβάζοντας από το Ανθολόγιο σας το κείμενο «*Το άρρωστο άλογο*» του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Οι μαθητές άνοιξαν τα Ανθολόγιά τους και ακολούθησαν οι δραστηριότητες:

**-1<sup>η</sup> δραστηριότητα (15')**: Οι μαθητές διάβασαν σιωπηρά και στη συνέχεια μεγαλόφωνα το κείμενο και ακολούθησε η επεξεργασία με στόχο την κατανόησή του. Ερμηνεύθηκαν οι άγνωστες λέξεις των μαθητών. Σημειώνουμε ότι την ερμηνεία της λέξης «μαγκανοπήγαδο» δεν τη γνώριζε κανένας μαθητής/τρια. Οι ερωτήσεις κατανόησης ήταν: Σας άρεσε το κείμενο;

Το βρήκατε ενδιαφέρον; Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να ρωτήσετε; Κάτι που δεν καταλάβατε; Σας προβλημάτισε κάτι; Ποιος θα ήθελε να πει τι είδε στα ταξίδια της φαντασίας του το άλογο;

**-2<sup>η</sup> δραστηριότητα (10')**: Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν στο κείμενο και να γράψουν σε φύλο χαρτί, τα στιγμιότυπα/ταξίδια της ζωής του αλόγου. Οι μαθητές δούλεψαν εδώ σε δυάδες. Η δυάδα θεωρείται η αρχική ομάδα και η συγκρότησή της με τις κατάλληλες οδηγίες εισάγει στην ομαδο-συνεργατική διδασκαλία (Πολέμη - Τοδούλου, 2011). Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ευκολία και οι φράσεις- στιγμιότυπα που έγραψαν ήταν:

1. *Κάμπους απέραντους στο λιοπύρι edιάβηκε,*
2. *Δασωμένες ρεματιές με κελαηδιστό νερό το ξεκούρασαν,*
3. *Σε παρθένα χιόνια βυθίστηκαν τα πέταλά του,*
4. *Από θύελλες μαστιγώθηκε,*
5. *Σε λαμπρές φωτιές εστέγνωσε,*
6. *Στη ζέστη παχνιών αρχοντικών κοιμήθηκεν ύπνο βαθύ.*

**-3<sup>η</sup> δραστηριότητα (20')**: Ζητήθηκε από τους μαθητές να επιστρέψουν στους δύο πίνακες, να τους παρατηρήσουν ξανά και αφού διαλέξουν ένα στιγμιότυπο από τη ζωή του αλόγου (αυτό που τους εντυπωσίασε περισσότερο) να απαντήσουν γραπτά στο ερώτημα: *-Σε ποιον από τους δύο πίνακες ζωγραφικής νομίζετε ότι ταιριάζει αυτό το στιγμιότυπο και γιατί.* Ο στόχος μας εδώ ήταν οι μαθητές να μπουν στη διαδικασία να συσχετίσουν τα έργα τέχνης, να επιλέξουν και επιπλέον να εκφέρουν γνώμη, εξηγώντας την επιλογή τους. Και η δραστηριότητα αυτή υλοποιήθηκε από δυάδες μαθητών. Πριν αρχίσουν να γράφουν θυμίσαμε στους μαθητές (με διαφάνεια στον video-projector) πώς γράφεται ένα κείμενο, με το οποίο εξηγούμε τη γνώμη μας: {Με χρήση ρημάτων γνώμης όπως: πιστεύω, νομίζω, θεωρώ, υποστηρίζω.. κατά τη γνώμη μου κλπ., και με τη χρήση αιτιολογικών συνδέσμων, όπως: επειδή, γιατί, διότι αφού, έτσι που, καθότι..}. Έχει ενδιαφέρον ότι σε μία δυάδα που την αποτελούσαν ένα πολύ καλός μαθητής (πληροφορία του δασκάλου της τάξης) και ένας αλλοδαπός μαθητής, που αντιμετώπιζε δυσκολίες στο γραπτό λόγο, ο μαθητής αυτός ζήτησε με επιμονή να γράψει το κείμενο.

**-4<sup>η</sup> δραστηριότητα (15 λ)**: Οι μαθητές αφού συνεργάστηκαν για να επιλέξουν στιγμιότυπο/πίνακα για τη συγγραφή του κειμένου τους, στη συνέχεια το διάβασαν στην ολομέλεια της τάξης. Η κάθε ομάδα χειροκροτήθηκε μετά την ανάγνωση του κειμένου της από τους συμμαθητές της και από τους εκπαιδευτικούς, που παρακολουθούσαν τη διδασκαλία και έγιναν σχόλια. Το χειροκρότημα που δηλώνει την επιβράβευση για την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων ενδυναμώνει την ενότητα της τάξης, μέσα από τη δημιουργία συγκινησιακού κλίματος στην ευρύτερη ομάδα (Πολέμη-Τοδούλου, 2011).

Ενδεικτικά παραθέτουμε κείμενα των ομάδων μαθητών:

1<sup>η</sup> ομάδα: *Εμείς διαλέξαμε το στιγμιότυπο: «από θύελλες μαστιγώθηκε». Θεωρούμε ότι ταιριάζει με τον πρώτο πίνακα, επειδή δείχνει τη χαίτη τους να ανεμίζει δαιμονισμένα από τον αέρα, καθώς τα άλογα τρέχουν.*

2<sup>η</sup> ομάδα: *Εμείς διαλέξαμε το στιγμιότυπο: «Κάμπους απέραντους στο λιοπύρι edιάβηκε». Πιστεύουμε ότι ταιριάζει με τον πρώτο πίνακα γιατί τα άλογα φαίνεται να τρέχουν μαζί σε πολλά και διαφορετικά μέρη και ο ήλιος τα καίει. Επίσης, πιστεύουμε ότι τα άλογα είναι ζευγάρι και χαίρονται να είναι μαζί.*

3<sup>η</sup> ομάδα: *Εμείς διαλέξαμε το στιγμιότυπο «Δασωμένες ρεματιές με κελαηδιστό νερό το ξεκούρασαν». Πιστεύουμε ότι ταιριάζει στο δεύτερο πίνακα {Μαρκ}, επειδή το πράσινο φόντο*

του πίνακα απεικονίζει το δάσος, όπου το μπλε και το κόκκινο άλογο κάθισαν να ξεκουραστούν, πίνοντας νερό στο ρέμα.

4<sup>η</sup> ομάδα: Εμείς διαλέξαμε το στιγμιότυπο: «Στη ζέστη παχυνών αρχοντικών κοιμήθηκεν ύπνο βαθύ». Νομίζουμε ότι ταιριάζει με τον δεύτερο πίνακα, γιατί σε αυτόν τον πίνακα βλέπουμε δύο άλογα να κοιμούνται βαθιά και ίσως να βλέπουν ωραία όνειρα. Πιστεύουμε ότι το κόκκινο άλογο δραπέτευσε από το αφεντικό του ένα βράδυ με δυνατή θύελλα. Κρύφτηκε σε ένα παχνί αρχοντικού σπιτιού κι εκεί συνάντησε το μπλε άλογο. Είχε κι αυτό δραπετεύσει από το αφεντικό του. Τα δύο άλογα κουρασμένα κοιμήθηκαν βαθιά και ονειρεύτηκαν ότι ήταν ελεύθερα.

Διαπιστώσαμε ότι τα κείμενα των παιδιών ήταν σύντομα, με εξαίρεση δύο-τρία, ωστόσο θεωρούμε ότι οι μαθητές έκαναν επιτυχημένους συσχετισμούς ανάμεσα στο στιγμιότυπο που επέλεξαν και τον πίνακα αντίστοιχα και εξήγησαν κατάλληλα τη γνώμη τους. Επίσης, τα κείμενα ήταν πλούσια σε εικόνες, που φαντάστηκαν οι μαθητές.

### ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στο κλείσιμο της διδασκαλίας (5<sup>η</sup> δραστηριότητα/5λ) ζητήσαμε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο κριτικού στοχασμού γι' αυτήν την εκπαιδευτική εμπειρία, που βίωσαν. Η αξιολόγηση με ερωτήσεις κριτικού στοχασμού στο τέλος της διδασκαλίας είναι επίσης συστατικό στοιχείο της μάθησης, που ενισχύει την όλη προσπάθεια για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στους μαθητές (Ritchhart, 2002). Παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο:

➤ **Τώρα που ολοκλήρωσες το μάθημα, σκέψου και απάντησε:**

• **Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;**

- Η παρατήρηση των έργων τέχνης
- Η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου
- Η συγγραφή του κειμένου

• **Ποια δραστηριότητα σε δυσκόλεψε;**

- Η παρατήρηση έργων τέχνης
- Η κατανόηση του κειμένου
- Η χρήση των έργων τέχνης στη συγγραφή των περιπετειών του αλόγου

• **Τι νομίζεις ότι έμαθες από αυτή τη διδακτική ενότητα;**

Η αποδελτίωση των ερωτηματολογίων μας έδωσε την παρακάτω εικόνα. Δώδεκα (12) μαθητές/τριες απάντησαν ότι η δραστηριότητα, που τους άρεσε περισσότερο ήταν η παρατήρηση των έργων τέχνης. Τέσσερις (4) απάντησαν ότι η δραστηριότητα που τους άρεσε περισσότερο ήταν η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και τέσσερις (4) απάντησαν ότι η δραστηριότητα που τους άρεσε περισσότερο ήταν η συγγραφή του κειμένου. Ως προς τη δραστηριότητα που τους δυσκόλεψε τρεις (3) απάντησαν η παρατήρηση των πινάκων, δώδεκα (12) η κατανόηση του κειμένου και πέντε (5) η χρήση των έργων τέχνης στη συγγραφή των περιπετειών του αλόγου. Παραθέτουμε ορισμένες από τις απαντήσεις των μαθητών στην τελευταία ανοικτή ερώτηση: Τι νομίζεις ότι έμαθες από αυτή τη διδακτική ενότητα;

-«Εγώ έμαθα ότι η φαντασία μπορεί να μας βοηθήσει να γράψουμε ιστορίες. Η φαντασία καλπάζει σαν άλογο». -«Η γνώμη μου είναι ότι έμαθα πολλά. Για παράδειγμα να διαβάζω τις εικόνες και να εξηγώ τα συναισθήματά μου όταν βλέπω έργα τέχνης».....

«Έμαθα για τη φαντασία και να συνεργάζομαι με τα παιδιά». -«Έμαθα να παρατηρώ καλύτερα τους πίνακες ζωγραφικής. Έμαθα να τους περιγράψω καλύτερα». -«Έμαθα τη σημασία της τέχνης και τη σχέση της με τη γλώσσα». -«Έμαθα πολλά πράγματα. Έμαθα να γράφω τη γνώμη μου. Πιο πολύ μου άρεσε που έμαθα να καταλαβαίνω μια ζωγραφιά».

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το συμπέρασμά μας από αυτή τη διερευνητική προσπάθεια είναι ότι αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία, μπορεί να εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα και στο δημοτικό σχολείο. Οι στόχοι μας σε σημαντικό βαθμό επιτεύχθηκαν. Οι θετικές απόψεις των περισσότερων μαθητών, αλλά και τα κείμενα που έγραψαν, φανερώνουν ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία και η προσέγγισή τους με κριτικό τρόπο (θέτοντας ερωτήματα, ζητώντας τους να επιλέξουν, να εκφέρουν γνώμη και να την εξηγήσουν) μπορεί -κατά τη γνώμη μας- να τους οδηγήσει, **μετά από αρκετές εφαρμογές**, να στοχάζονται κριτικά στο βαθμό βέβαια που αναλογεί στην ηλικία τους. Αυτό φάνηκε και από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «τι έμαθαν από αυτήν τη διδακτική ενότητα»; Διαπιστώθηκε ότι ήταν σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη μάθησή τους. Στη μέθοδο αυτή θεωρούμε, επίσης, σημαντικό ότι μια μαθησιακή διαδικασία, που βασίζεται στη χρήση της τέχνης μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να επικεντρωθούν στην εμπειρία της μάθησης, με έναν περισσότερο έντονο και ολιστικό τρόπο, αφού όχι μόνο παρατήρησαν αλλά και αισθάνθηκαν και μίλησαν για τα συναισθήματά τους. Όπως, αναφέρει η Greene, στο σχολείο τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, που θα συμβάλλουν ουσιαστικά στη διανοητική και συναισθηματική τους ισορροπία. Διεγείροντας τις αισθήσεις μέσω της τέχνης, αναπτύσσεται η ικανότητα των παιδιών να προσλαμβάνουν καλύτερα τις διάφορες μορφές γνώσης και κυρίως τις επιστημονικές γνώσεις (Greene, 1995). Είναι σημαντικό τέλος, ότι με αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες γνώσεων, που τους μεταδίδονται από τον εκπαιδευτικό, αλλά μετατρέπονται σε **δρώντα υποκείμενα**. Είναι ενεργοί στη διαδικασία της μάθησης καθώς παρατηρούν και ερμηνεύουν πίνακες ζωγραφικής, γράφουν τα δικά τους κείμενα, εκφράζουν τις δικές τους γνώμες και συναισθήματα, αναπτύσσουν τη φαντασία τους και την στοχαστική σκέψη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσσα

- Freeland, C. (2005). *Μα αυτό είναι τέχνη*; Αθήνα: Πλέθρον.
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης .. με τα λόγια των δημιουργών τους*. Επιστ. Επιμέλεια: Α. Κόκκος, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Καλογρίδη, Σ. (2006). Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός και οι στρατηγικές έρευνας. Στα πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, τ. Β., 33-40.
- Κόκκος, Α., & Γ. Μέγα. (2007). Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Κόκκος, Α. (2010). Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, 9-13.
- Κόκκος, Α. & Συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μέγα, Γ. (2009). Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. Στο Βεργίδη-Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Επιμορφωτικό Υλικό τ. Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Unesco (2002). Εκπαίδευση: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, υπό την προεδρία του J. Delors. Αθήνα: Gutenberg.

### **Ξενόγλωσση**

Brookfield, D. S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Boud, D., Keogh, D. & Walker, D. (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page.

Freire, P. & I. Shor. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. New York: Bergin and Carvey.

Illeris, K. (2014). *TRANSFORMATIVE LEARNING AND IDENTITY*. New York. Routledge.

Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185-198.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts. L.A, California.

Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassel.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.



## Συνεργασία μέσα από την Αντιλογία

Βασιλική Παπαδοπούλου<sup>1</sup>, Νίκος Μονιάς<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Phd. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70,

Email: vrapad@primedu.uoa.gr

<sup>2</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ02,

Email: nikosvasiliki@gmail.com

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Αντιλογίες αποτέλεσαν διδακτική πρακτική κατά τη διάρκεια έρευνας για την ανάπτυξη γραπτών δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με τη διαμεσολάβηση συνεργατικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Η ισόρροπη ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου είναι μείζονος σημασίας και μάλιστα η προφορική πρέπει να προηγείται της γραπτής έκφρασης. Παρουσιάζουμε συγκριτικά τις δύο αντιλογίες που προηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση του Προγράμματος, μέσα από την αποτίμηση του λόγου των μαθητών σε συνεργατικές και μη συνεργατικές δράσεις λόγου, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν και πώς μπορούν να βελτιωθούν οι συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας μέσα από τις Αντιλογίες.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Επιχειρηματολογία, αντιλογίες, συνεργατικότητα, επικοινωνισμός

### ABSTRACT

*The contradictions were teaching practice during research for the development of written argumentation skills to students in sixth grade of primary school mediation collaborative electronic environments. The balanced development of spoken and written language is of major importance and even the oral must precede written expression. Introducing compared the two contradictions that preceded before and after the intervention of the Program, through the evaluation of students' speech in cooperative and non-cooperative discourse actions in order to see whether and how the collaborative skills of students of this age can be improved through contradictions.*

**KEYWORDS:** Argument, contradictions, cooperativeness, constructivism.

### ΟΙ ΑΝΤΙΛΟΓΙΕΣ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ

Ο αντίλογος, όπως αποδίδεται στα Ελληνικά ο ευρέως διαδεδομένος όρος Debate, είναι μια διαλεκτική αλληλεπιδραστική διαδικασία που απαιτεί κριτική ικανότητα και η οποία ενεργοποιεί τη μάθηση (Dillenbourg, 1999; Veerman, Andriessen & Kanselaar, 2000). Οι μαθητές προσέρχονται στο διάλογο με σκοπό να πείσουν για τις απόψεις τους πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Βασική δεξιότητα που πρέπει να αναπτύξουν είναι αυτή της ενεργητικής ακρόασης, χωρίς να μένουν απορροφημένοι στις δικές τους απόψεις και τα επιχειρήματά τους. Κατά τη συζήτηση οι μαθητές συνήθως επικεντρώνονται στις δικές τους προτιμήσεις ή τις απόψεις της πλειοψηφίας, χωρίς να ακούν τους άλλους (Hightower, R. & Sayeed, L., 1995). Αυτό, σύμφωνα με τους Stein & Bernas (1999), οφείλεται στην τάση των ανθρώπων να σκέφτονται διπλάσια επιχειρήματα υπέρ των απόψεών τους από ό,τι κατά. Η αμοιβαία συνεργασία και αλληλεπίδραση με την ανταλλαγή ιδεών και επιχειρημάτων συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης (Springer, Stanne & Donovan, 1999).

Για να συνεργαστούν επιτυχώς οι μαθητές, πρέπει να διαπραγματευτούν και να λάβουν ενεργό μέρος στη διαδικασία σχηματισμού και δόμησης εννοιών, ώστε να υπάρχει αμοιβαία

κατανόηση. Γι' αυτό απαραίτητες είναι η αμοιβαιότητα και η συμμετρία. Να ακούν και να ανταποκρίνονται στις ιδέες και τα επιχειρήματα του άλλου και να συμμετέχουν όλοι επί ίσοις όροις (Argvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen & Eteläpelto, 2002; Baker, 2002; Dillenbourg, 1999; Van Boxtel, van der Linden, & Kanselaar, 2000). Οι Teasley και Roschelle (1993) χρησιμοποιούν τον όρο «Κοινός χώρος Προβλήματος», όπου συνεργατικά οι μαθητές προσπαθούν να οικοδομήσουν μια κοινή εννοιολογική δομή ενός προβλήματος, ενώ οι Clark και Brennan (1991) μιλούν για «γείωση σε κοινό έδαφος». Ο ψυχολόγος Carl Rogers θέτει ως βάση της επικοινωνίας τις αρχές της κατανόησης και της εμπάθειας. Τονίζει - σε σχέση με την επικοινωνιακή πράξη της διαλεκτικής αντιπαράθεσης - ότι η αλλαγή στάσεων μέσω της γλώσσας καθίσταται ευκολότερη, όταν ο συνομιλητής εκλαμβάνεται ως «σύμμαχος» και όχι ως «εχθρός» (Baumlin, J., 1987).

Σύμφωνα με τους Andriessen, Baker και Suthers (2003) η κριτική επιχειρηματολογική συζήτηση είναι σημαντικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης. Τονίζουν ότι μέχρι να επιτευχθεί συναίνεση, ελλειψείς, αντικρουόμενες, αμφιλεγόμενες ή άσχετες πληροφορίες πρέπει να ελέγχονται κριτικά. Η κριτική προσέγγιση από άλλους μπορεί να οδηγήσει κάποιον να επεξεργαστεί τις σκέψεις του σχετικά με το θέμα που συζητείται. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμό και αναδιάρθρωση της γνώσης (Veerman et al., 2000). Η κριτική επιχειρηματολογική συζήτηση δεν βοηθά μόνο να αναθεωρήσει κάποιος, ενδεχομένως και εντελώς, τις λανθασμένες πεποιθήσεις του σχετικά με τα θέματα, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει σε πιο ανεπαίσθητες αλλαγές, όπως η υιοθέτηση λιγότερο άκαμπτων ή συγκεκριμένων συμπεριφορών (Andriessen et al., 2003).

## **ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΡΝΟΥΝ ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑ**

Στη «Δραστηριότητα διαλεκτικής αντιπαράθεσης» το θέμα που επιλέχθηκε για την πρώτη αντιλογία ήταν το Facebook (FB). Μετά από συζήτηση στην τάξη προτάθηκε από τους μαθητές και έγινε δεκτό από την πλειοψηφία. Αποτελεί θέμα της καθημερινότητας των μαθητών, καθώς οι περισσότεροι έχουν τη δική τους σελίδα στο διαδίκτυο (ΔΔ). Το θέμα διατυπώθηκε ως εξής: *«Μπορούν τα παιδιά του δημοτικού και ίσως των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου να έχουν FB; Ποια είναι η άποψή σας;»*.

Στην αρχή έγινε ανάδειξη των πρώτων ιδεών των μαθητών για το θέμα με την στρατηγική της Ιδεοθύελλας. Οι ομάδες, που δημιουργήθηκαν αρχικά, κατασκεύασαν χάρτες με τις θέσεις και τα επιχειρήματά τους. Στη συνέχεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Πληροφορικής οι μαθητές βρήκαν στο ΔΔ άρθρα για τα κοινωνικά δίκτυα και συγκεκριμένα για το FB και τα έφεραν στην τάξη. Συζήτησαν στην ομάδα τους ποια θα ήταν η θέση τους και επέλεξαν δύο άρθρα, για να τα μελετήσουν, προκειμένου να διαμορφώσουν τη θέση τους και να αντλήσουν επιχειρήματα. Κράτησαν σημειώσεις ώστε να παρουσιάσουν και να στηρίξουν τις θέσεις τους σε δημόσιο διάλογο/ αντιλογία μέσα στην τάξη. Στόχος τους ήταν να κερδίσουν την ψήφο των συμμαθητών τους για την παρουσίαση, το διάλογο και την πειστικότητα των επιχειρημάτων τους μεταξύ των ομάδων, όπου θα υπήρχε αντιπαράθεση απόψεων και ανταλλαγή επιχειρημάτων (debate). Οι υπόλοιποι συμμαθητές τους θα παρακολουθούσαν και θα συμπλήρωναν μια κλείδα παρατήρησης που τους είχε δοθεί. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, ώστε οι ομάδες να αξιολογηθούν βάσει κριτηρίων και όχι συμμαχιών μεταξύ των μαθητών.

Το δεύτερο θέμα αφορούσε ένα κοινωνικό πρόβλημα της σύγχρονης Ελλάδας και συνδέονταν άμεσα με τη σχολική ζωή. Το θέμα διατυπώθηκε ως εξής: *«Μπορεί αλλοδαπός μαθητής να κρατά την ελληνική σημαία στην παρέλαση; Ποια είναι η γνώμη σας;»*.

Η αντιλογία έλαβε χώρα μετά τη διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε και περιελάμβανε αναζήτηση και επεξεργασία άρθρων από το ΔΔ, άντληση επιχειρημάτων καθώς και ανάπτυξη του θέματος σε επιχειρηματολογικούς χάρτες, πριν προχωρήσουν στην αντιλογία.



Ο διάλογος είχε τη μορφή δημόσιου διαλόγου/ αντιλογίας (διαξιφισμών αντιτιθέμενων απόψεων) με τηλεοπτικούς όρους, κάτι που είναι οικείο στους μαθητές, αλλά πρωτόγνωρη εμπειρία ως διδακτική πρακτική. Η δασκάλα- ερευνήτρια είχε ρόλο συντονιστή στη συζήτηση. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά στην προετοιμασία του Δημόσιου Διαλόγου και όρισαν δύο αντιπροσώπους από κάθε ομάδα οι οποίοι έλαβαν το λόγο. Τα άλλα δύο μέλη της κάθε ομάδας μπορούσαν να συνεργάζονται και να βοηθούν με τις απόψεις τους τους εκπροσώπους τους, αλλά και να παίρνουν το λόγο ύστερα από συνεννόηση. Επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος δημόσιας αντιπαράθεσης, γιατί ήταν οικείος στους μαθητές από τα καθημερινά τους βιώματα, την παρακολούθηση στα τηλεοπτικά παράθυρα πολιτικών αντιλογιών, και αποτελούσε ένα μοντέλο το οποίο θεωρούσαν ενδιαφέρον. Βέβαια, απέδιδαν ιδιαίτερα αρνητικά χαρακτηριστικά στους ομιλητές οι οποίοι δεν έδειχναν το σεβασμό που άρμοζε στους συνομιλητές τους, επέμεναν στις θέσεις τους, απαξίωναν τις απόψεις των άλλων και πολλές φορές χαρακτηρίζαν τα επιχειρήματα των πολιτικών ως σοφιστείες. Ήξεραν λοιπόν τι θα έπρεπε να αποφύγουν από αυτά που τους δυσαρεστούσαν. Θα έπρεπε επίσης τα επιχειρήματά τους να διέπονται από τη λογική και οι απαντήσεις τους να είναι άμεσες και πνευματώδεις, ώστε να κερδίσουν τους θεατές. Κατά το διάλογο υπήρχε αντιπαράθεση μεταξύ της υποστηρικτικής τοποθέτησης (ομάδα ΥΠΕΡ) και της αντιθετικής αρνητικής τοποθέτησης (ομάδα ΚΑΤΑ) σχετικά με τη χρήση του FB από παιδιά δημοτικού και της άποψης στο ζήτημα «αν μπορεί αλλοδαπός μαθητής να κρατά τη σημαία στην παρέλαση». Η προσομοίωση τηλεοπτικού debate με ζωντανό ακροατήριο έδωσε επισημότητα στην παρουσίαση των ομιλητών και το ακροατήριο είχε αναλάβει σοβαρά το ρόλο του ακροατή- κριτή που θα έδινε τη νίκη σε μια ομάδα. Αυτό επέτρεψε να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα σε αρκετά καλό κλίμα κερδίζοντας το ενδιαφέρον όλων των μαθητών. Η ένταση μεταξύ των μαθητών, η φασαρία, οι αψιμαχίες που ήταν έντονες στην αρχή έδειχναν να περιορίζονται αισθητά και να υπάρχει ισχυρό κίνητρο στη συνεργασία των μελών της ομάδας για το επιθυμητό αποτέλεσμα (νίκη στο debate).

Η κάθε ομάδα είχε το χρόνο για να εκφράσει τις απόψεις της. Ήταν σύντομες και απλές οι τοποθετήσεις τους και γι' αυτό δε χρειάστηκε να τους διακόψει η συντονίστρια. Ακολουθήθηκε στη συζήτηση η απλή δομική μορφή της επιχειρηματολογίας: Διατύπωση θέσης- Στήριξη της θέσης με επιχειρήματα- Ανασκευή επιχειρημάτων- Συμπέρασμα.

## ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με το δημόσιο διάλογο/αντιλογία στην τάξη επιδιώχθηκε:

- Η προφορική αντιπαράθεση θέσεων- απόψεων με στόχο τη διερεύνηση των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και πειθούς των μαθητών και να διερευνηθούν οι αρχές και στάσεις των μαθητών απέναντι στην αντίθετη άποψη.
- Να συνδεθεί η ανάγνωση σχετικών άρθρων με βιοματικές δραστηριότητες στην αντιλογία, όπου πρωταγωνιστούσαν. Η μελέτη των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων βοηθούσε στην άντληση επιχειρημάτων που είχαν προσωπικό ενδιαφέρον για την επίτευξη των στόχων τους.
- Να καλλιεργηθεί η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης, να ξεπεραστεί η συστολή ομιλίας σε ακροατήριο, οι μαθητές να διατυπώνουν υπεύθυνα, ελεύθερα και με σεβασμό τις θέσεις τους, να αναπτύξουν ικανότητες επιχειρηματολογίας και πειθούς, να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και γενικά να λειτουργήσουν ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, νοηματοδοτώντας τις σκέψεις και απόψεις τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που ζούνε.
- Να εργαστούν ατομικά και ομαδικά, ώστε να συνεισφέρουν συλλογικά και αποτελεσματικά στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της ομάδας τους.

Εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: προσομοίωσης κοινωνικοπολιτικού γεγονότος- δημόσιου διαλόγου- ενεργού μάθησης- βιωματικής εμπλοκής- ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

## **ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΔΕΙΚΤΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ**

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 42 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής της Ανατολικής Αττικής.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Marttunen M.J., Laurinen L. I., 2009) διατυπώνονται έξι ποιοτικοί δείκτες στην αντιλογία, που φανερώνουν τη συνεργατική δραστηριότητα κατά το διάλογο. Από την ανάλυση του λόγου των μαθητών κατά τη διάρκεια της αντιλογίας, στηριζόμενοι και στην παραπάνω θεωρία, δημιουργήσαμε εννέα κατηγορίες για την εξέταση της συνεργατικής συζήτησης. Έξι κατηγορίες αφορούσαν στην προαγωγή της συνεργασίας μέσα στο διάλογο και τρεις αφορούσαν σε δράσεις διαλόγου που δεν εξελίσσουν τη συνεργατική αλληλεπίδραση των ομιλητών.

### **Συνεργατικές κατηγορίες διαλόγου**

**Κατηγορία 1:** Υποβολή ερωτήσεων, διευκρινίσεις επί των απόψεων των ομιλητών και πρόκληση των συνομιλητών να προβάλλουν ισχυρισμούς. Εδώ περιλαμβάνονται οι δράσεις λόγου που θέτουν σε τροχιά τη συζήτηση, είτε ζητώντας περισσότερες πληροφορίες, είτε θέτοντας απευθείας ερωτήσεις, είτε με διευκρινιστικές ερωτήσεις που παρεμβαίνουν κριτικά στην επιχειρηματολογία του συνομιλητή, είτε με απόψεις που εκφράζονται και προκαλούν την απάντηση του άλλου. Οι διαλεγόμενοι οικοδομούν σε κοινό έδαφος.

**Κατηγορία 2:** Απάντηση σε ευθείες ερωτήσεις και ανταπόκριση σε ερωτήματα που υποβάλλει ο συνομιλητής. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει απαντήσεις σε ερωτήσεις που τίθενται ευθέως, αλλά και σε ιδέες, ζητήματα και θέσεις που παρουσιάζονται από το συνομιλητή. Περιλαμβάνονται αντεπιχειρήματα, ανασκευές των απόψεων του άλλου και απαντήσεις στις ιδέες και τις θέσεις του συνομιλητή και έτσι διευρύνεται και αναπτύσσεται ο διάλογος.

**Κατηγορία 3:** Διατήρηση της συνεργατικής συζήτησης. Εδώ γίνονται δηλώσεις από τους ομιλητές που φανερώνουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον και είναι συνήθως σύντομες και ενδεικτικές, ότι παρακολουθούν την πορεία της συζήτησης.

**Κατηγορία 4:** Επέκταση ιδεών που παρουσιάζονται από το συνομιλητή. Η κατηγορία αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί η συζήτηση ενεργοποιεί το συνομιλητή να αναπτύξει περαιτέρω τις ιδέες που παρουσιάζονται και να συνεργαστεί στην ολοκλήρωσή τους και δηλώνει συμφωνία και σύμπραξη στον κοινό σκοπό.

**Κατηγορία 5:** Ανακεφαλαιώσεις και περιλήψεις. Η κατηγορία αυτή αφορά την αναδιατύπωση και την ενσωμάτωση στο λόγο των βασικών ιδεών που διατυπώθηκαν από τους συνομιλητές και που αποτελούν τη βάση για μετάβαση σε κάτι συμπληρωματικό ή νέο.

**Κατηγορία 6:** Σύντομη θετική ανατροφοδότηση. Οι σύντομες φράσεις που ενισχύουν το διάλογο θετικά και φανερώνουν ότι παρακολουθεί κάποιος τα λεγόμενα του συνομιλητή του.

### **Μη συνεργατικές κατηγορίες διαλόγου**

**Κατηγορία 7:** Συνέχιση των ιδεών. Περιλαμβάνονται τυπικές εκφράσεις που δείχνουν την έλλειψη συνεισφοράς στο διάλογο, καθώς ο ομιλητής δείχνει να επαναλαμβάνει τις σκέψεις του, χωρίς να επηρεάζεται από την εξέλιξη του διαλόγου και χωρίς ουσιαστικά να συνεισφέρει σ' αυτόν.

**Κατηγορία 8:** Ασύνδετα σχόλια και προσπάθεια αλλαγής του θέματος. Ο ομιλητής δεν παρακολουθεί την εξέλιξη του διαλόγου και οδηγεί την κουβέντα σε άλλο θέμα, σε άλλη τροχιά, με άσχετες σκέψεις.

**Κατηγορία 9:** Επανάληψη απόψεων, επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων. Ο ομιλητής επαναλαμβάνει όσα άκουσε, χωρίς να προάγει το διάλογο και τη συνεργασία και χωρίς να εκφράζει δικές του νέες απόψεις.

### ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Βάσει των παραπάνω κατηγοριών έγινε ανάλυση του λόγου των μαθητών και καταρτίστηκε συνοπτικός πίνακας συγκριτικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων (Πίνακας 1, Γραφήματα 1, 2). Συνολικά 358 αποσπάσματα λόγου εξετάστηκαν και κατατάχθηκαν στις κατηγορίες συνεργασίας μέσα από το διάλογο. 100 από αυτά αφορούσαν την πρώτη απόπειρα με θέμα «το Facebook» και 258 τη δεύτερη με θέμα «Αλλοδαπός-Σημαιοφόρος», 81 και 234 αντίστοιχα αφορούσαν σε συνεργατικές δραστηριότητες λόγου και αντίστοιχα 19 και 24 σε κατηγορίες που δεν προάγουν τη συνεργατική αλληλεπίδραση μέσα από τη διαλογική αντιπαράθεση. Η ποσοτικοποιημένη απόδοση των αποσπασμάτων λόγου, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, φανερώνει ότι η «Δραστηριότητα διαλεκτικής αντιπαράθεσης» του Προγράμματός μας συνέβαλλε στην αύξηση της συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και τη μείωση της ανταλλαγής λεκτικών δράσεων που δεν είναι συνεργατικές.

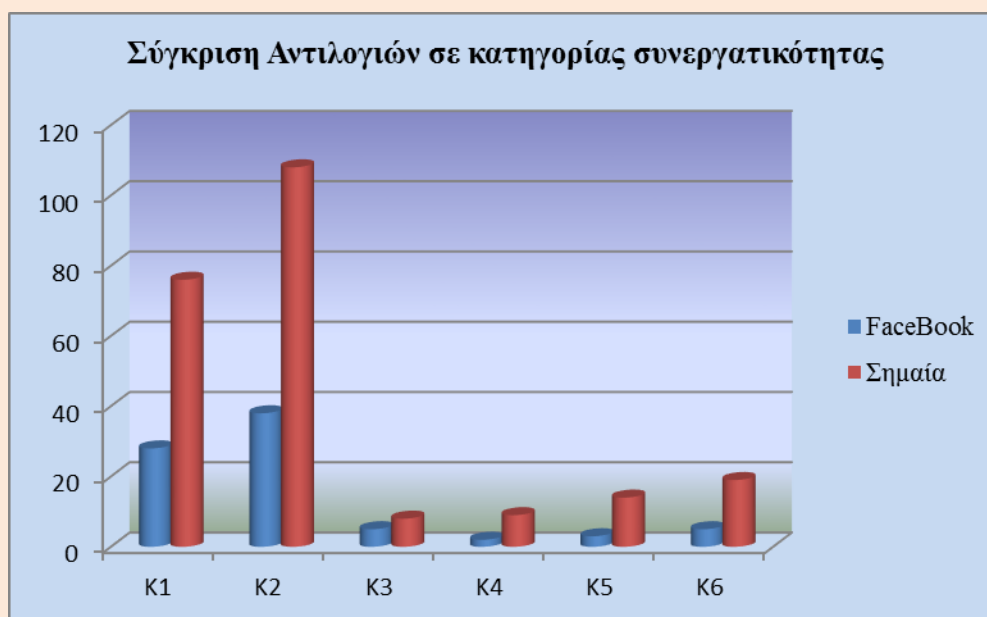
Κατηγορίες συζήτησης	Facebook			Αλλοδαπός-Σημαιοφόρος		Συνολικά
	f	%		f	%	
Κατηγορίες Συνεργατικής Συζήτησης						
K1	28	28		76	29,5	104
K2	38	38	8	10	41,9	146
K3	5	5		8	3,1	13
K4	2	2		9	3,5	11
K5	3	3		14	5,4	17
K6	5	5		19	7,4	24
Κατηγορίες μη Συνεργατικής Συζήτησης						
K7	6	6		7	2,6	13
K8	5	5		14	5,4	19
K9	8	8		3	1,2	11
ΣΥΝΟΛΑ	100	100%	8	25	100%	358

**Πίνακας 1.** Συχνότητα κατηγοριών Συνεργατικής και μη Συνεργατικής συζήτησης στις Αντιλογίες

Η διδασκαλία για την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου σε μαθητές του δημοτικού συμβάλλει και στην ανάπτυξη συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων των αντιλογιών σε κατηγορίες συνεργατικού διαλόγου. Η συνεργασία στην αντιλογία των αντίπαλων ομάδων μπορεί να φαντάζει οξύμωρο. Η έννοια της ευεργετικής αλληλεπίδρασης των αντιπαρατιθέμενων ομάδων έχει τη μορφή της συνεργασίας. Παρ' όλο που οι ομάδες αντιπαρατίθενται πάνω σε ένα θέμα μέσω του διαλόγου για την εξισορρόπηση των αντιθέσεων και τη σύνθεση νέων θέσεων ή την επίλυση ενός προβλήματος, αναγκαία συνθήκη είναι η συνεργασία μεταξύ των ομιλητών. Η ανάλυση των δεδομένων του διαλόγου στις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των ομάδων στο πρώτο και το δεύτερο

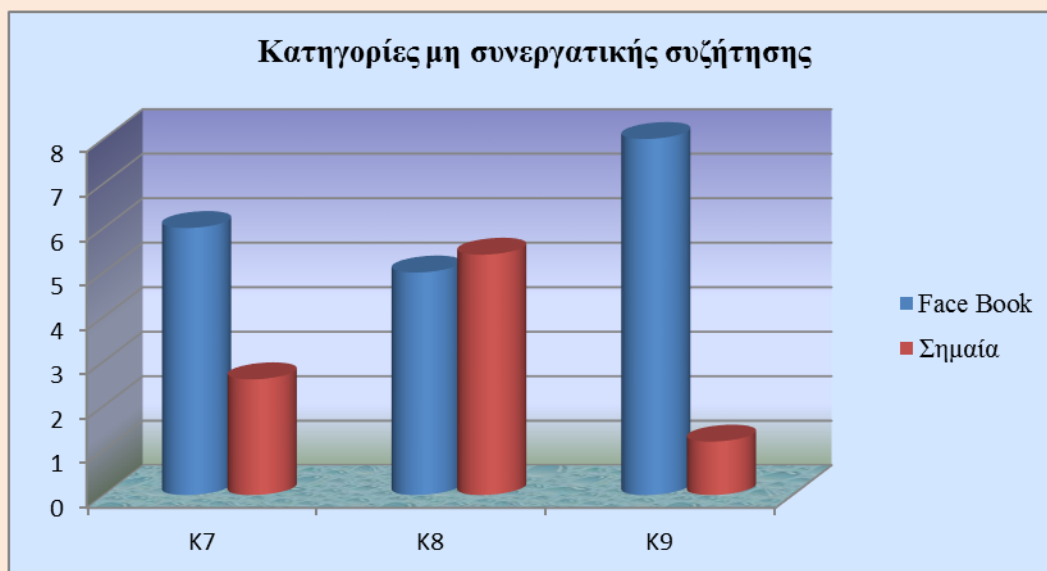
debate φανερώνει ότι η διδακτική παρέμβαση ήταν αποτελεσματική εκτός των άλλων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικότητας.

Σύγκριση Αρχικής και Τελικής Αντιλογίας στις Κατηγορίες Συνεργατικής Συζήτησης



**Γράφημα 1.** Εξέλιξη του συνεργατικού λόγου των μαθητών στις Αντιλογίες στις κατηγορίες συνεργατικής συζήτησης

Σύγκριση Αρχικής και Τελικής Αντιλογίας στις Κατηγορίες μη Συνεργατικής Συζήτησης



**Γράφημα 2.** Εξέλιξη του συνεργατικού λόγου των μαθητών στις Αντιλογίες στις κατηγορίες που δεν προάγουν τη συνεργατική συζήτηση

Τα θέματα που απασχόλησαν τους μαθητές είναι διαφορετικά (αρχικά το FaceBook και τελικά ο αλλοδαπός σημαιοφόρος), αλλά στην προετοιμασία ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία με μελέτη άρθρων, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στα δομικά της στοιχεία, εννοιολογική χαρτογράφηση. Η δεύτερη αντιλογία έγινε μετά τη διδακτική παρέμβαση που κάναμε για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, δηλαδή την ολοκλήρωση των επιχειρηματολογικών χαρτών στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του Inspiration, και πριν τη

συγγραφή σχετικού κειμένου. Η διαφορετική επιλογή των θεμάτων βοήθησε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς η ενασχόληση με το ίδιο θέμα, έστω και αν έχει μεσολαβήσει κάποιο διάστημα, τους προκαλεί δυσαρέσκεια και ανία. Η εναλλαγή θεμάτων αποτελεί καινούργια πρόκληση που διατηρεί τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους αμείωτο.

Στην πρώτη αντιλογία, για το Facebook, οι κατηγορίες που προάγουν συνεργατικό διάλογο μεταξύ των μαθητών ανέρχονται σε ποσοστό 81% και οι κατηγορίες που δεν προάγουν τη συνεργασία στο διάλογο 19% επί του συνόλου των δράσεων λόγου που κατηγοριοποιήσαμε. Στη δεύτερη αντιλογία, που αφορά στον αλλοδαπό σημαιοφόρο, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 90,8% και 9,2%. Η σύγκριση δείχνει ότι υπήρξε αύξηση στις συνεργατικές δραστηριότητες κατά 9,8% μέσω του διαλόγου και αντίστοιχη άμβλυνση των μη συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Από τα δεδομένα μας προκύπτει ότι ο λόγος των μαθητών κατατάσσεται κυρίως στις δύο πρώτες κατηγορίες (K1, K2) που αφορούν (1) στις ερωτήσεις, διευκρινιστικές απαντήσεις και πρόκληση αξιώσεων- ισχυρισμών (περιλαμβάνει δράσεις που απευθύνονται και προκαλούν το συνομιλητή), με αύξηση κατά 1,5% και (2) σε απαντήσεις και ανταπόκριση σε ερωτήματα που υποβάλλει ο συνομιλητής και δεν είναι διατυπωμένα ευθέως (απάντηση στα ερωτήματα και θέματα που τίθενται), με αύξηση του ποσοστού κατά 3,9% στη δεύτερη αντιλογία. Παρατηρούμε ότι αυξήθηκε η ενεργητική διάδραση μεταξύ των μαθητών και ότι ο διάλογος προάγει τη συνεργασία τους, καθώς εργάζονται σε «κοινό έδαφος». Η μελέτη των κατηγοριών που αφορούν σε δράσεις που δεν προάγουν το συνεργατικό διάλογο έδειξε ότι υπήρξε αξιοσημείωτη μείωση, που ήταν και ο επιδιωκόμενος στόχος μας, στη δεύτερη αντιλογία.

Οι δύο πρώτες κατηγορίες, όπως είδαμε, είναι οι πιο συνηθισμένες και επικρατέστερες δράσεις λόγου στην αντιλογία, σε αντίθεση με την επέκταση και την ανακεφαλαίωση των ιδεών του άλλου (K4). Παρατηρούμε όμως στην τελική αντιλογία κι εδώ αύξηση της τάξεως του 1,5% (από 2% σε 3,5%), που δεν είναι αμελητέα λόγω της σημαντικότητας αυτής της κατηγορίας. Η επέκταση των σκέψεων του ομιλητή διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση και τη συνεργασία. Τα μέλη της ίδιας ομάδας προεκτείνουν ο ένας τη σκέψη του άλλου, επεξεργάζονται από κοινού τις έννοιες και έτσι μετασχηματίζουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις έννοιες που τους απασχολούν. Επίσης σημαίνει ότι εργάζονται σε συνδυασμό με τον άλλο.

Η διαδικασία ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας μέσω της μαθησιακής παρέμβασης που εφαρμόσαμε προκάλεσε, μεταξύ των άλλων, υψηλές νοητικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την επέκταση και εμβάθυνση των ιδεών που παρουσιάζονται από το συνομιλητή και την παραγωγή ερωτήσεων και απαντήσεων. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές αλληλεπιδρούν, ώστε να παρακολουθούν τις ερμηνείες και σκέψεις ο ένας του άλλου (Teasley & Roschelle, 1993). Η κατηγορία K5-σημειώθηκε αύξηση 2,4% στη δεύτερη αντιλογία (από 3% σε 5,4%) – περιλάμβανε, αν και όχι σε ικανοποιητικό βαθμό, ανακεφαλαιώσεις και περιλήψεις οι οποίες προϋποθέτουν γνωστικές δεξιότητες υψηλότερης τάξης, γιατί οι μαθητές πρέπει με ενεργητική ακρόαση να ενσωματώσουν τις σκέψεις του συνομιλητή στις δικές τους σκέψεις και να τις αποδώσουν στο δικό τους λόγο.

Καταγράφουμε και τις ελλείψεις που παρατηρήσαμε. Στο πρώτο debate σημειώνουμε ότι η προφορική στερουσε τη νοηματική ολοκλήρωση των περιόδων του λόγου, υπήρχε έλλειψη χρήσης συνδέσμων, μεταβατικών φράσεων και γενικότερα συνοχής και συνεκτικότητας του λόγου. Τα επιχειρήματα δεν ακολουθούσαν τη λογική δομή και πολλές φορές ήταν απλή παράθεση στοιχείων, χωρίς να επιτυγχάνουν την απόδειξη μέσω των κανόνων της λογικής σκέψης. Δε γίνονταν πάντα αναφορά στα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης, ώστε να υπάρξει δομημένη ανασκευή και πολλές φορές οι μαθητές αρκούσαν σε γενικόλογες διατυπώσεις, χωρίς να επιτύχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Η



αλληλεπίδραση όμως σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο διαλόγου με τους συμμαθητές και τη δασκάλα τους έδωσε τη δυνατότητα να εξελίξουν το λόγο τους σημαντικά και αυτό να αποτυπωθεί στο δεύτερο debate, όπου οι παραπάνω ελλείψεις φαίνεται να περιορίζονται αισθητά. Ο λόγος τους έγινε μεστός και η αλληλεπίδραση έδειξε να αυξάνεται μέσα από πιο ολοκληρωμένες συνεργατικές δράσεις λόγου.

Οι δύο πρώτες κατηγορίες που εξετάσαμε φανερώνουν αύξηση των συνεργατικών δραστηριοτήτων, γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πληρέστερα στο ρόλο τους. Στο τελικό debate έδειξαν να ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και κατάφεραν να ενσωματώσουν πληροφορίες και γνώσεις στο λόγο τους, όπως φαίνεται από την αύξηση των Κριτηρίων K1 και K2. Οι μαθητές στη δεύτερη αντιλογία συμμετείχαν περισσότερο ενεργά από την πρώτη, υποβάλλοντας ερωτήσεις και προκαλώντας απαντήσεις, ζητώντας διευκρινίσεις και δίνοντας απαντήσεις στις αιτιάσεις του συνομιλητή τους, διατυπώνοντας απειριρήματα και επιχειρώντας ανασκευή των επιχειρημάτων και των απόψεων των άλλων. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι ανέπτυξαν τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητές τους κατά τη συμμετοχή τους στη συνεργατική μάθηση.

Ο τομέας όμως στον οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση είναι η επέκταση των σκέψεων του (K4) συνομιλητή και η ανακεφαλαίωση (K5) των επιχειρημάτων -απειριρημάτων- απόψεων που διατυπώνονται. Αυτές οι δεξιότητες συντελούν στο να οργανώσουν οι μαθητές τη σκέψη τους και να εμβαθύνουν τη συζήτηση, ώστε να συντελεστεί η μάθηση.

Η κατακλείδα και για τις δύο ομάδες υπήρξε ικανοποιητική, επικοινωνιακά άμεση και σαφής. Όπως προκύπτει και από την κλείδα παρατήρησης που συμπλήρωσαν οι ακροατές, το αποτέλεσμα ήταν ισόπαλο και θεώρησαν ότι και οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του δημόσιου διαλόγου και ο λόγος τους ήταν πειστικός. Σημειώνουμε επίσης ότι υπήρξε λεκτικός ανταγωνισμός στις δύο αντιλογίες και έλλειψη σύνθεσης απόψεων, στο βαθμό που επιδιώκαμε, στην καταληκτική διατύπωση των συμπερασμάτων.

## **ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Συνοψίζοντας θεωρούμε ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν τελεσφόρο παιδαγωγικό εργαλείο για την πραγμάτωση υψηλών μαθησιακών στόχων στο σύγχρονο σχολείο, όπως η ανάπτυξη επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων, κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων, επέκτασης και εμπλουτισμού σε γνωστικό επίπεδο, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και έκφρασης σε θέματα που αφορούν την εμπλοκή ενεργών πολιτών στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Δεν παραγνωρίζουμε τη δυσκολία που ενέχει η διεξαγωγή δημόσιου διαλόγου για τους μαθητές αυτής της ηλικίας λόγω των σύνθετων γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται. Η διαδικασία όμως χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα από τους μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίνονται θετικά στην πρόκληση του δημόσιου διαλόγου και αναπτύσσουν προφορικές επιχειρηματολογικές δεξιότητες, όπως διαπιστώσαμε.

Η διεξαγωγή του Δημόσιου Διαλόγου επέτρεψε στους μαθητές να ακούσουν ποικίλες και αντιτιθέμενες απόψεις με λογικούς συλλογισμούς που έπρεπε να κρίνουν ως προς την ορθότητα και την ισχύ τους, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, όχι μόνο να εκφέρουν κρίση αλλά και να αιτιολογήσουν τις θέσεις και τις κρίσεις τους, να στηρίξουν με τη λογική την επιλογή των απόψεών τους, να θέσουν δηλαδή σε εγρήγορση τις λογικές και συλλογιστικές τους ικανότητες, να διαπραγματευτούν θέματα του «κοινωνικού γίγνεσθαι». Αυτό τους προετοιμάζει ώστε να είναι ικανά μέλη της κοινωνία του αύριο που θα εκφράζονται και θα επιχειρηματολογούν για τις θέσεις τους, διαδραματίζοντας έναν ενεργητικό και συμμετοχικό ρόλο στην κοινωνική εξέλιξη, χωρίς να είναι ουραγοί, αλλά πρωταγωνιστές και συνδιαμορφωτές των εξελίξεων.

Μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ο μαθητής αποκτά τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική του ταυτότητα. Συνεισφέρει στο όλο και στρατεύει τις δυνάμεις του

στην επίτευξη του κοινού σκοπού αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά του άλλου, αποκτώντας «ταυτότητα» με τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση συναισθηματικά και κοινωνικά. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βρήκαν ρόλο μέσα στην ομάδα και συμμετείχαν στο διάλογο με τις απόψεις τους, αφού δεν υπήρχε κανένας περιορισμός. Οι μαθητές με υψηλή επίδοση κατάφεραν να εξελίξουν τις δυνατότητές τους ακόμη περισσότερο και να ηγηθούν των ομάδων κερδίζοντας την αποδοχή όλων. Η διαλογική διαδικασία δεν ήταν μια ατομική αντιπαράθεση απόψεων, αλλά αυτός που είχε το λόγο ενσωμάτωνε και εξέφραζε τις απόψεις όλων των μελών της ομάδας πέρα από τις προσωπικές του ιδέες. Τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα προήλθαν ύστερα από συζήτηση, όπου, πριν γίνουν αποδεκτά, δέχονταν τη κριτική των άλλων ανατρέποντας τις στερεοτυπικές διακρίσεις μεταξύ των μαθητών βάσει των επιδόσεών τους. Διατηρήθηκε ο διάλογος σαφώς σε μεγαλύτερο βαθμό τη δεύτερη φορά που οι μαθητές ασκήθηκαν στη διαλεκτική επικοινωνία και την εργασία σε ομάδες, σε δημοκρατικά επίπεδα επιτρέποντας να εκφραστούν οι ιδέες όλων και να γίνουν σεβαστές χωρίς επικριτικά και απαξιωτικά σχόλια. Κυριάρχησε η επίκληση στη λογική του ακροατή αλλά και το συναίσθημα, σε μια προσπάθεια αποτελεσματικής πειθούς. Έδειξαν ότι μπορούν πλέον να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα και του ακροατηρίου.

Έτσι διαμορφώθηκε μια νέα δυναμική της τάξης, όπου όλα τα μέλη προσπαθούσαν να επιτύχουν τον κοινό στόχο και η συνεισφορά του καθενός ήταν χρήσιμη. Επίσης απαιτούνταν υψηλότερες νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες από αυτές του κλασικού μαθήματος στην τάξη και ήταν όλοι συνυπεύθυνοι για το τελικό αποτέλεσμα, το οποίο τους κινητοποιούσε ενεργά λόγω του ενδιαφέροντος που τους προκαλούσε. Ωστόσο, υπάρχουν ισχυροί περιορισμοί λόγω της ηλικίας των μαθητών που αφορούν σε ανώτερες συνθετικές και αξιολογικές ικανότητες που απαιτεί η επιχειρηματολογία. Όμως τα οφέλη, όπως προαναφέρθηκε, είναι πολλαπλά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Andriessen, J., Baker, M.J. & Dan Suthers, D. (2003). Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognitions. In J. Andriessen, M.J. Baker & D. Suthers (Eds.) *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments*, p.1-25. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H & Eteläpelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 161-179.

Baker, M. (2002). Forms of cooperation in dyadic problem-solving. In P. Salembier & H. Benchekroun (Eds.) *Cooperation and complexity. Sociotechnical Systems*, Vol. 16. Paris: Hermès, 587-620.

Baumlin, J., (1987). Persuasion, Rogerian Rhetoric, and Imaginative Play. *Rhetoric Society Quarterly* 17 (1): 33-43 από Wikipedia.

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127- 149). Washington, DC: American Psychological Association.

Dillenbourg, P. (1999, Ed). *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Elsevier.

Hightower, R., & Sayeed, L. (1995). The Impact of Computer-mediated Communication Systems on Biased Group Discussion. *Computers in Human Behavior*, 11, (1), 33-44.

Marttunen M.J. & Laurinen L. I. (2009). Secondary school students' collaboration during dyadic debates face-to-face and through computer chat. *Computers in Human Behavior*, 25 (2009) 961-969.

Snider, A & Schnurer, M. (2002). Many Sides: Debate Across The Curriculum, New York, *The International Debate Education Association*, pp. 60-72.



Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on under graduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (1), pp. 21–51.

Stein, N. L., & Bernas, R. S. (1999). The early emergence of argumentative knowledge and skill. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing*, 1999. Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 97-116.

Teasley, S. D. & Roschelle, J. (1993). Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge. In S. P. Lajoie & S. J. Derry (Eds.) *Computers as cognitive tools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.229–258.

Van Boxtel, C., Van Der Linden, J. & Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction* 10 (4), pp. 311– 330.

Veerman, A. L., Andriessen, J. E. B., & Kanselaar, G. (2000). Learning through synchronous electronic discussion. *Computers & Education*, 34 (3–4), 269–290.

## Τα Μαζικά Ανοιχτά Μαθήματα για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: απόψεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων

Κωνσταντίνα Κουτσοδήμου

MSc.Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Email: [kkoutsodimou@gmail.com](mailto:kkoutsodimou@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Μαζικά Ανοιχτά Ηλεκτρονικά Μαθήματα αποτελούν μια πρόσφατη ανάπτυξη στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης (*e-learning*). Γνωρίζουν μεγάλη απήχηση μιας και δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ρυθμίσουν τη μάθησή τους, υπερβαίνοντας γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς. Η παρούσα εργασία παρέχει το πλαίσιο σχεδιασμού ενός υβριδικού Μαζικού Ανοιχτού Ηλεκτρονικού Μαθήματος (ΜΑΗΜ, ΜΟΟC) για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μελέτη αυτή διερευνά τις στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με θέματα που αφορούν στο σχεδιασμό ενός μαθήματος που θα συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με την χρήση/ένταξη διαδικτυακών εργαλείων στην διδακτική πρακτική. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Οι απόψεις τους ήταν θετικές σε θέματα που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΜΑΗΜ, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι η μαθησιακή αυτή εμπειρία είχε θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** ηλεκτρονική μάθηση, ΜΟΟCs, επαγγελματική ανάπτυξη.

### ABSTRACT

*The Massive Open Online Courses are a recent development in the field of e-learning. They have a great impact and enable participants to adjust their learning, transcending geographical and time constraints. This paper provides the design framework of a hybrid Massive Open Online Course (MOOC) for professional development of teachers working in Primary Education. This study explores the attitudes and perceptions of the teachers involved in the study and the process they choose in designing a course that will help their students to develop the knowledge and the skills relating to the use / integration of online tools in teaching practice. Analysis of the results showed that the majority of teachers were satisfied with their participation in the program. Their responses were positive in matters relating to the design and implementation of MOOC while they consider that their own learning experience has had a positive impact on their professional development.*

**KEYWORDS:** *e-learning, MOOCs, professional development.*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την αύξηση της δημοτικότητας του Internet η ζήτηση για ηλεκτρονική μάθηση έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό (Chang et. al, 2009). Οι *e-learning* τεχνολογίες προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους τον έλεγχο του περιεχομένου, το ρυθμό της μάθησης, το χρόνο, και τα μέσα, επιτρέποντάς τους να προσαρμόσουν την εμπειρία τους για να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς μαθησιακούς τους στόχους (Jethro et al., 2012). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι Web 2.0 εφαρμογές και οι ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι κερδίζουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των Πανεπιστημίων, των σχολείων και των φορέων χάραξης

εκπαιδευτικής πολιτικής. Όλες αυτές οι καινοτομίες δείχνουν μια επανάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης, ενισχύοντας την εξατομικευμένη μάθηση και την αλληλεπίδραση, μετατρέποντας τον ρόλο του δασκάλου περισσότερο ως διαμεσολαβητή και αξιολογητή στην όλη διαδικασία (Jethro et al., 2012). Μεταξύ των νέων μορφών ηλεκτρονικής μάθησης, τα Μαζικά Ανοιχτά Ηλεκτρονικά Μαθήματα (ΜΑΗΜ, MOOCs) αποκτούν τα τελευταία χρόνια έντονο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Αποτελούν μια εναλλακτική λύση σε σχέση με τα κλασσικά e-learning μαθήματα και προγράμματα, προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων (Koutsodimou & Jimoyiannis, 2015).

Το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και επέκταση των ΜΑΗΜ είναι διεθνώς αυξημένο. Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ανακοίνωση της Επιτροπής (2013) τόνιζε ότι θα στηριχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων μέσω ανοικτών ηλεκτρονικών μαθημάτων (ΜΑΗΜ). Επιπλέον η διακήρυξη του Cape Town που αφορούσε στην ανοικτή εκπαίδευση (Cape Town Declaration, 2008) αναφέρεται στις ανοικτές τεχνολογίες που διευκολύνουν τη συνεργατική, ευέλικτη μάθηση και την ανοιχτή ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών. Οι προσεγγίσεις αυτές, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ωφεληθούν από τις καλύτερες των ιδεών των συναδέλφων τους.

Παρά το γεγονός ότι τα ΜΑΗΜ συνεχίζουν να πολλαπλασιάζονται σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαιδευτική έρευνα είναι, μάλλον, σε αρχικά στάδια σε ότι αφορά στην αντιμετώπιση των μεγάλων θεμάτων που πρέπει να διερευνηθούν (Fournier et al., 2014). Σύμφωνα με τον Clow (2013) ενώ τα ΜΑΗΜ είναι ευρέως αποδεκτά, υπάρχει ακόμα πολύς χώρος για βελτίωση σε ό, τι αφορά τις πραγματικές ανάγκες των εγγεγραμμένων. Αυτό είναι εμφανές αν λάβουμε υπόψη ότι τα ποσοστά ολοκλήρωσης (retention rates) είναι πολύ χαμηλά. Όμως, ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων δημιουργεί έναν τεράστιο όγκο δεδομένων προσφέροντας νέες ευκαιρίες και κατευθύνσεις γύρω από την εκπαιδευτική έρευνα (Breslow et al., 2013). Η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει καθήκον να ρίξει φως στα προβλήματα των ΜΑΗΜ. Από τη μια πλευρά, πρέπει να προσπαθήσει να κατανοήσει τις αιτίες τους και από την άλλη να προτείνει λύσεις. Ο απώτερος σκοπός είναι να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες της ανοικτής εκπαίδευσης για να μην αποτύχει (Adamopoulos, 2013).

Ένα σύνολο παιδαγωγικών και σχεδιαστικών θεμάτων γύρω από τα ΜΑΗΜ είναι ακόμα ανοικτά προς διερεύνηση. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να προσφέρει μια διαφορετική άποψη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των ΜΑΗΜ συγκεντρώνοντας δεδομένα από συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Τα δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσανατολίστηκε είναι: α) σε ποιο βαθμό το πλαίσιο σχεδιασμού του συγκεκριμένου MOOC λειτούργησε ως ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς; β) πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους και την επίδραση του συγκεκριμένου ΜΑΗΜ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Στην τρέχον άρθρο αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας με έμφαση στον κονεκτιβισμό και στους διαφορετικούς τύπους MOOC. Επιπλέον, γίνεται εκτενής αναφορά στο περιεχόμενο και στον σχεδιασμό του διαδικτυακού μαθήματος που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης. Τέλος, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα συγκριτικά με παρόμοιες μελέτες στο πεδίο.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κονεκτιβισμός**

Στον πυρήνα του, ο κονεκτιβισμός υποστηρίζει τη θέση πως η γνώση οργανώνεται με τη μορφή δικτύου συνδεδεμένων κόμβων και ότι η μάθηση είναι η ικανότητα οικοδόμησης και διάσχισης αυτού του δικτύου (Downes, 2007). Στα σημερινά περιβάλλοντα, η μάθηση είναι μια διαδικασία διασύνδεσης των ατόμων όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με τις πηγές

πληροφοριών, (Weller, 2007). Το μαθησιακό κουαρτέτο δάσκαλος, μαθητής, πληροφορία και πλαίσιο έχει στο επίκεντρο ένα «συμμετοχικό στοιχείο», στο οποίο οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στο να αποφασίσουν πότε, τι και πως θα μάθουν καθώς επίσης πως θα κατασκευάσουν και θα εφαρμόσουν την μάθηση που θα προκύψει. (Cabiria, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα της Kropf (2013), οι τρεις τομείς που ασπάζονται τις αρχές του κονεκτιβισμού και μπορούν να αποτελέσουν πηγές πληροφοριών για τα άτομα είναι α) τα μαζικά ανοιχτά ηλεκτρονικά μαθήματα (MAHM), β) οι πλατφόρμες εικονικής πραγματικότητας και γ) τα κοινωνικά δίκτυα.

### **Massive Open Online Courses (MOOCs)**

Η ανάπτυξη των MAHM έχει τις ρίζες στην ιδέα του «ανοίγματος» (openness) στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, η γνώση πρέπει να μοιράζεται ελεύθερα χωρίς δημογραφικούς, οικονομικούς, και γεωγραφικούς περιορισμούς (Peters, 2008). Όπως αποδεικνύει η πρόσφατη εξάπλωση αυτού του τύπου των μαθημάτων, η τεχνολογία συνεχίζει να μετασηματίζει την εκπαίδευση όσον αφορά την παροχή μαθησιακού περιεχομένου τόσο στην παραδοσιακή όσο και στη διαδικτυακή της μορφή. (Guthrie, 2012).

Τα MAHM επιτρέπουν τον πειραματισμό και την δοκιμή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να διευρύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εξ' αποστάσεως μάθηση. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτού του είδους μαθημάτων είναι διεθνώς μια καινοτόμος εναλλακτική λύση στην τυπική εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη (Koutsodimou & Jimoyiannis, 2015).

Υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις σε ότι αφορά στα MAHM, η κυριότερη από αυτές είναι ο διαχωρισμός cMOOC και xMOOC.

Τα cMOOCs βασίζονται στην κονεκτιβιστική θεωρία, που έχει ως βασικό σκοπό την κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην συνδεδεμένη (connected), συνεργατική μάθηση (Yuan & Powell, 2013). Οι εκπαιδευόμενοι είναι ελεύθεροι να γράφουν τις δικές τους σκέψεις σε προσωπικά ιστολόγια, ενώ ενθαρρύνονται να κάνουν χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των wikis, δημιουργώντας εικονικές κοινότητες μάθησης.

Τα xMOOC έχουν ως βάση το περιεχόμενο και ακολουθούν μια πιο μιχεβιοριστική προσέγγιση. Ουσιαστικά αποτελούν μια επέκταση των παιδαγωγικών μοντέλων που ασκούνται εντός των χώρων των Πανεπιστημίων, στους οποίους δεσπόζουν οι «drill & grill» (εξάσκηση και επαλήθευση/εξέταση) διδακτικές μέθοδοι, δηλαδή η παροχή μαθησιακού περιεχομένου μέσω παρουσιάσεων βίντεο και σύντομων κοιζ (Yuan & Powell, 2013). Διακρίνονται σε δυο περαιτέρω υποκατηγορίες: κερδοσκοπικού και μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Στο κερδοσκοπικό μοντέλο εντάσσονται εταιρείες, όπως η Coursera και η Udacity. Στα μη κερδοσκοπικά xMOOC ανήκουν οι πλατφόρμες EdX και Futurelearn οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως επέκταση της πρωτοβουλίας Open Courseware του MIT (Harder, 2013).

Πέραν των δυο βασικών ταξινομήσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω η Lane (2012) διακρίνει τρεις κατηγορίες MAHM ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στα εξής στοιχεία: την κατασκευή δικτύου, την εκτέλεση εργασιών (task-based), και τον διαμοιρασμό περιεχομένου. Επιπλέον, ο Clark (2013) προτείνει οκτώ μη-αμοιβαία αποκλειόμενες (non-mutually) κατηγορίες MOOC: Made MOOCs, Synch MOOCs, Asynch MOOCs, Adaptive MOOCs, Group MOOCs, Connectivist MOOCs, Mini MOOCs. Η έρευνα της Conole (2013, 2014) αναφέρεται σε 12 κριτήρια τα οποία μπορούν αφενός να χρησιμοποιηθούν για την ταξινόμηση των MOOCs, και αφετέρου να αποτελέσουν παράγοντες για την αξιολόγηση και τον σχεδιασμό τους. Τα κριτήρια αυτά είναι: ο βαθμός διαφάνειας, η κλίμακα της συμμετοχής, ο βαθμός χρήσης των πολυμέσων, το εύρος της επικοινωνίας, ο βαθμός συνεργασίας, το είδος της διαδρομής για την κατάκτηση της νέας γνώσης (the type of learner



pathway), το επίπεδο διασφάλισης ποιότητας, ο βαθμός στον οποίο ενθαρρύνεται ο αναστοχασμός, το επίπεδο αξιολόγησης, η αυτονομία και η ποικιλομορφία. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Sanchez-Gordon et al., (2014), τα MAHM συνεχίζουν να εξελίσσονται, και πολλοί εκπαιδευτές πειραματίζονται με νέους τρόπους για την ενίσχυση της μάθησης και τη βελτίωση της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, νέες παραλλαγές έχουν προκύψει, μερικές από τις οποίες είναι μακριά από την αρχική ιδέα, όμως αναγνωρίζουν τις «ρίζες τους». Τα MAHM προσφέρουν έναν απεριόριστο αριθμό δυνατοτήτων για υβριδοποίηση, επειδή εκτός των άλλων, προσφέρουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να διαμορφώσουν τη δική τους μάθηση σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Roberts et al., 2013).

Τέλος, πέραν όσων αναφέρθηκαν υπάρχουν διάφορα ακόμα ακρωνύμια που χρησιμοποιούνται όπως α) τα bMOOC (blended MOOC) που είναι μια σύγκλιση cMOOC, xMOOC και πρόσωπο με πρόσωπο μάθησης (Yousef et al., 2015), β) τα pMOOCs που αφορούν την μάθηση που στηρίζεται στα σχέδια εργασίας (project based) και την επίλυση προβλημάτων (problem-based) και γ) τα pd-MOOCs δηλαδή τα MOOCs για την επαγγελματική ανάπτυξη πάνω σε μια ποικιλία εργασιακών τομέων (Vivian et al., 2014).

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

### Η πλατφόρμα Open e-Class

Η πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να φιλοξενηθεί το μάθημα ήταν η Open e-Class η οποία ακολουθεί τη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα και υποστηρίζει την υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς και δεσμεύσεις.

### Το πλαίσιο σχεδιασμού

Ενώ τα MAHM, από τη μια προσφέρουν μια καινοτόμο, συναρπαστική εκπαιδευτική εμπειρία, από την άλλη ελλοχεύουν κινδύνους και είναι επιζήμια για τους συμμετέχοντες, όταν έχουν σχεδιαστεί με κακό τρόπο, (Conole, 2013). Στα κονεκτιβιστικά MAHM οι αρχές της αυτονομίας, της ανοιχτότητας/διαφάνειας, της ποικιλομορφίας και της συνδεσιμότητας (connectivity), που ορίστηκαν από τους Downes και Siemens, είναι καθοριστικές για την μάθηση σε δίκτυα (Machness et al., 2013). Ο σχεδιασμός τους πρέπει να ευνοεί την μαθητοκεντρική προσέγγιση, παρέχοντας στρατηγικές που να αλλάζουν την αντίληψη των μαθητών μετατρέποντάς τους ενεργούς συμμετέχοντες στην επίτευξη των προσωπικών τους στόχων. Παράλληλα, ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται στην κοινωνική δικτύωση και αλληλεπίδραση (Guardia et al., 2012).

Το συγκεκριμένο MOOC σχεδιάστηκε ακολουθώντας ένα υβριδικό μοντέλο δύο διαστάσεων: α) ένα κεντρικό τμήμα που περιείχε πέντε (5) ατομικές υποχρεωτικές δραστηριότητες πάνω σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά εργαλεία και β) ένα ανοικτό τμήμα, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα να δημιουργήσουν συνεργατικό υλικό και να ανταλλάξουν ιδέες και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ακολουθώντας την προσέγγιση της Conole (2013) οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος είναι: η ενίσχυση του διαλόγου, η συνεργασία, και ο αναστοχασμός. Οι τέσσερις βασικοί άξονες λειτουργίας του μαθήματος ήταν:

**Οργάνωση και υποστήριξη:** Στην πλατφόρμα του μαθήματος δημιουργήθηκαν επτά (7) θεματικές ενότητες. Η πρώτη ήταν εισαγωγική και σχετική με το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης των ΤΠΕ στην τάξη. Οι υπόλοιπες πέντε (5) αφορούσαν στα εκπαιδευτικά διαδικτυακά εργαλεία. Ενώ η τελευταία ήταν απολογιστική/αναστοχαστική. Για κάθε ενότητα υπήρχε υποστηρικτικό υλικό και οι εκπαιδευόμενοι γνώριζαν από την αρχή τα χρονοδιαγράμματα παράδοσης των δραστηριοτήτων. Καθ' όλη την χρονική περίοδο υπήρχε συνεχόμενη και σημαντική υποστήριξη από τους εκπαιδευτές μέσα από αντίστοιχα forums.

**Συμμετοχή και δημιουργικότητα:** Οι εκπαιδευτικοί αφού ενημερώθηκαν πλήρως για τις δυνατότητες των πέντε (5) διαδικτυακών εργαλείων δημιούργησαν τους δικούς τους



διαδικτυακούς λογαριασμούς στο περιβάλλον των εφαρμογών και υλοποίησαν με επιτυχία τις ατομικές εργασίες που τους ανατέθηκαν. Οι δημιουργίες τους αξιολογήθηκαν στην δεκαβάθμια κλίμακα από τους εκπαιδευτές.

**Αλληλεπίδραση - επικοινωνία:** Μέσα από τα forums που είχαν δημιουργηθεί για κάθε εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί αντάλλαξαν απόψεις και καλές πρακτικές. Ταυτόχρονα έλαβαν και πρόσφεραν βοήθεια. Η συζήτηση γύρω από τεχνικά θέματα αναπτύχθηκε σε ξεχωριστό forum στο οποίο εκτός από τους εκπαιδευόμενους συμμετείχαν ενεργά και οι εκπαιδευτές.



**Συνεργασία:** Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε πάνω σε τρεις άξονες α) την υλοποίηση (προαιρετικών) συνεργατικών εργασιών στο περιβάλλον των διαδικτυακών εργαλείων β) την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και γ) την σύσταση ομάδων κοινού ενδιαφέροντος (π.χ Δάσκαλοι Β' τάξης) που είχε ως κύριο σκοπό την συν- δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων.

### Η διάρθρωση του μαθήματος

Κατά την διάρκεια των επτά εβδομάδων, οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με το περιβάλλον εργασίας πέντε διαφορετικών διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργαλείων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτές δημιούργησαν και ανάρτησαν στην πλατφόρμα e-class λεπτομερειακά video με τις βασικές λειτουργίες/δυνατότητες των εργαλείων. Παράλληλα, με σκοπό την επίλυση αποριών και την ανταλλαγή απόψεων δημιουργήθηκαν περιοχές συζητήσεων (forums) ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο κάθε εβδομάδας.

Η κεντρική ιδέα ήταν να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να εντάξουν με ευκολία τη νέα γνώση στην σχολική τους τάξη. Για το λόγο αυτό παροτρύνθηκαν να υλοποιήσουν ατομικές και συνεργατικές (προαιρετικό) εργασίες και να ανταλλάξουν απόψεις και καλές πρακτικές. Η συνεχής αλληλεπίδραση, η ενίσχυση της κοινωνικής μάθησης και η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας ήταν τα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη.

Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζεται το περιεχόμενο/διάρθρωση του μαθήματος ανά εβδομάδα.

	<p><b>1<sup>η</sup> Εβδομάδα -Εισαγωγή:</b> Εξοικείωση με το περιβάλλον της πλατφόρμας, αυτό-παρουσίαση, λεπτομερειακή ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του μαθήματος, συζήτηση σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (1<sup>η</sup> αξιολόγηση)</p>
	<p><b>2<sup>η</sup> Εβδομάδα - Διαδικτυακές Παρουσιάσεις (Prezi):</b> Παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών/ προτάσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της εφαρμογής, υλικό μελέτης (video, παρουσιάσεις), forum συζητήσεων για τεχνικά και παιδαγωγικά θέματα, δημιουργία παρουσίασης (ατομική υποχρεωτική εργασία), συνεργατική δημιουργία παρουσίασης (προαιρετικό)</p>
	<p><b>3<sup>η</sup> Εβδομάδα -Εννοιολογική Χαρτογράφηση (EX) (Mindomo):</b> πληροφοριακό υλικό σχετικά με την πρακτική της EX, εκπαιδευτική αξιοποίηση, καλές πρακτικές, υλικό μελέτης (video, παρουσιάσεις), forum συζητήσεων για τεχνικά και παιδαγωγικά θέματα, δημιουργία EX (ατομική υποχρεωτική εργασία), συνεργατική δημιουργία EX (προαιρετικό). Επιπλέον υλικό μελέτης για το SmartTools, προαιρετικό)</p>

	<b>4η Εβδομάδα-Χρονογραμμή (Dipity):</b> Εκπαιδευτική αξιοποίηση, εναλλακτική παρόμοιων εργαλείων, υλικό μελέτης (video, παρουσιάσεις), forum συζητήσεων για τεχνικά και παιδαγωγικά θέματα, δημιουργία χρονογραμμής (ατομική υποχρεωτική εργασία), συνεργατική δημιουργία χρονογραμμής (προαιρετικό)
	<b>5η Εβδομάδα-Ψηφιακή αφήγηση (StoryBird):</b> εκπαιδευτική αξιοποίηση, υλικό μελέτης (video, παρουσιάσεις), forum συζητήσεων για τεχνικά και παιδαγωγικά θέματα, δημιουργία ιστορίας (ατομική υποχρεωτική εργασία), συνεργατική δημιουργία ιστορίας (προαιρετικό) /δημιουργία ιστορίας στην τάξη με τους μαθητές - μεταφορά στο forum της εμπειρίας αυτής (προαιρετικό)
	<b>6η Εβδομάδα-Φωτόδεντρο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων:</b> διερεύνησή της σχετικής σελίδας, υλικό μελέτης (video, παρουσιάσεις), forum συζητήσεων για τεχνικά και παιδαγωγικά θέματα, σχολιασμός ενός ΜΑ (ατομική υποχρεωτική εργασία), συζήτηση με την ομάδα κοινού ενδιαφέροντος π.χ Δάσκαλοι Β΄ τάξης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση συγκεκριμένων ΜΑ (προαιρετικό)
	<b>7η Εβδομάδα- Αναστοχασμός και Συμπεράσματα:</b> Συνολική συζήτηση για τα εργαλεία που παρουσιάστηκαν, σχολιασμός της εμπειρίας στο ΜΑΗΜ (υποχρεωτικά ανάρτηση σχολίων στα forum)

Πίνακας 1. Διάρθρωση του ΜΑΗΜ ανά εβδομάδα

### Αξιολόγηση

Προκειμένου συμμετέχοντες να αποκομίσουν βεβαίωση συμμετοχής από το μάθημα έπρεπε να ολοκληρώσουν επιτυχώς τέσσερις (4) από τις (5) ατομικές εργασίες που τους ανατέθηκαν, και να συμμετέχουν ενεργά στα forum συζητήσεων κάθε εβδομάδας.

### Οι συμμετέχοντες

Στο μάθημα δήλωσαν συμμετοχή 399 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία σε έξι Νομούς της χώρας (Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Κορινθίας, Ηρακλείου, Ρεθύμνου). Συνολικά ολοκλήρωσαν επιτυχώς 327 οι οποίοι και έλαβαν βεβαίωση παρακολούθησης από το τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο μάθημα συμπλήρωσαν δύο διαδικτυακά ανώνυμα ερωτηματολόγια. Το πρώτο αφορούσε δημογραφικά στοιχεία. Το δεύτερο συμπληρώθηκε με την ολοκλήρωση του μαθήματος και αποτύπωσε τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Το πλήθος των ερωτήσεων ήταν 54 και χρησιμοποιήθηκε διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

**Συμμετοχή στην υλοποίηση υποχρεωτικών και προαιρετικών εργασιών**

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των ατομικών υποχρεωτικών εργασιών διατηρήθηκε σταθερά σε υψηλά επίπεδα κατά την διάρκεια του μαθήματος. Όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 2 το ενδιαφέρον τους για τα διαδικτυακά εκπαιδευτικά εργαλεία παρέμεινε σχεδόν αναλλοίωτο. Η συντήρηση υψηλών ποσοστών στην ανάρτηση ατομικών εργασιών στην πλατφόρμα έρχεται σε αντίθεση με την διαπίστωση ότι «τα ΜΑΗΜ έχουν χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης συγκριτικά με τα μαθήματα που διεξάγονται σε Πανεπιστήμια» (Siemens, 2013). Επιπλέον, κατά την διάρκεια του μαθήματος υλοποιήθηκαν 46 συνεργατικές δραστηριότητες από ομάδες εκπαιδευτικών που εργάστηκαν προς αυτή την κατεύθυνση.

A/A	Περιγραφή Δραστηριότητας	Πλήθος	Ποσοστό (%)
1 <sup>η</sup>	Δημιουργία παρουσίασης στο Prezi	328	82,2%
2 <sup>η</sup>	Δημιουργία Εννοιολογικού Χάρτη στο Mindomo	329	82,5%
3 <sup>η</sup>	Δημιουργία Χρονογραμμής στο Dipity	322	80,7%
4 <sup>η</sup>	Μελέτη και Παιδαγωγικός σχολιασμός ΜΑ	313	78,4%
5 <sup>η</sup>	Δημιουργία ιστορίας στο StoryBird	295	73,9%

**Πίνακας 2.** Συμμετοχή στις υποχρεωτικές εργασίες του ΜΑΗΜ

**Αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών**

Στους Πίνακα 3 αποτυπώνονται τα συγκεντρωτικά στοιχεία από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις για την παροχή αλληλοβοήθειας και υποστήριξης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι δημιουργήθηκαν 64 θέματα και αναρτήθηκαν 908 σχόλια. Το νούμερο αυτό είναι σημαντική ένδειξη του αυξημένου όγκου των συζητήσεων που αναπτύχθηκαν. Όμως, σύμφωνα με τον (Onah et al., 2014) παρόλο που όταν οι συμμετέχοντες λαμβάνουν απαντήσεις από τους συναδέλφους τους για να επιλύσουν μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν, δεν συνεχίζουν περαιτέρω τη συζήτηση.

Αντικείμενο Συζήτησης	Θέματα	Αναρτήσεις
Τεχνικά ζητήματα - Prezi	23	315
Τεχνικά ζητήματα - Mindomo	9	197
Τεχνικά Ζητήματα - Dipity	11	224
Τεχνικά Ζητήματα - Φωτόδεντρο	8	68
Τεχνικά Ζητήματα - Storybird	13	101
<b>Σύνολο</b>	<b>64</b>	<b>905</b>

**Πίνακας 3.** Αλληλεπίδραση στις περιοχές συζητήσεων υποστήριξης/βοήθειας

Οι εκπαιδευόμενοι παρακινήθηκαν να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με θέματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και κατ' επέκταση των διαδικτυακών εργαλείων στην σχολική τάξη. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 4, δημιουργήθηκαν συνολικά 226 θέματα προς συζήτηση και έγιναν 1913 αναρτήσεις. Ο μεγάλος όγκος σχολίων συμφωνεί με την έρευνας των Alario et al. (2014) στην οποία επισημαίνεται ότι οι εγγεγραμμένοι σε ΜΑΗΜ προτιμούν κυρίως τα forums για ανταλλαγή απόψεων, παρόλο που η πλατφόρμα μπορεί να υποστηρίζει αλληλεπίδραση και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. facebook, twitter).

Σύντομη Περιγραφή Συζήτησης	Θέματα	Αναρτήσεις Συζητήσεων
Ο ρόλος των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	18	254
Αλληλογνωριμία εκπαιδευτικών	121	494
Αξιοποίηση των ΜΑ στην σχολική τάξη	9	64
Αξιοποίηση του Storybird στην σχολική τάξη	3	77
Αξιολόγηση Διαδικτυακών εργαλείων	37	438
Δυσκολίες χρήσης διαδικτυακών εργαλείων στην πράξη	15	307
Εκπαιδευτικές ιδέες - Διδακτικές εμπειρίες	23	279
<b>Σύνολο</b>	<b>226</b>	<b>1913</b>

Πίνακας 4. Αλληλεπίδραση στις κύριες περιοχές συζητήσεων

#### Αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο ΜΟΟC

Στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με: α) τον σχεδιασμό β) την υλοποίηση και γ) την αποτίμηση του ΜΑΗΜ. Οι τιμές που αντιπροσωπεύουν σχεδιαστικά θέματα είναι πολύ υψηλές, γεγονός που δείχνει ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν σε θετική αξιολόγηση του συγκεκριμένου πλαισίου. Στο τομέα της υλοποίησης, η μέση τιμή που αντιστοιχεί στις υποχρεωτικές δραστηριότητες (4,27) είναι και η υψηλότερη. Κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αναποφάσιστοι ( $SD > 0.91$ ) σε θέματα που αφορούν στην αλληλοβοήθεια, στην αλληλεπίδραση και στην υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων. Αυτό είναι λογικό εάν αναλογιστούμε την μη ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας σε ΜΑΗΜ. Τέλος, υπήρξε θετική αξιολόγηση σε ότι αφορά στον αντίκτυπο που είχε το μάθημα στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι προσωπικοί στόχοι που έθεσαν εξ' αρχής οι συμμετέχοντες φαίνεται πως ικανοποιήθηκαν (Mean=4.35). Τέλος, υπάρχει διασπορά στις απαντήσεις τους σε ότι αφορά στην συνολική αντίληψή τους για τα ΜΑΗΜ και της προστιθέμενης αξίας που αποκομίζουν μέσω αλληλεπίδρασης/συνεργασίας στην πλατφόρμα του μαθήματος.

A/A	Παράγοντες	Mean	SD
1	<b>Σχεδιασμός Μαθήματος</b>		
	Μαθησιακοί στόχοι	4.36	0.70
	Οργάνωση/Ροή εργασιών	4.71	0.53
	Περιεχόμενο	4.56	0.55
2	<b>Εκπαιδευτικό υλικό</b>	4.75	0.47
	<b>Υλοποίηση</b>		
	Υποχρεωτικές δραστηριότητες	4.27	0.67
	Υποστήριξη και βοήθεια	3.77	0.91
3	Αλληλεπίδραση (forums)	2.91	1.05
	Συνεργατικές δραστηριότητες	2.86	1.13
	<b>Αξιολόγηση</b>		
	Προσωπικοί στόχοι	4.35	0.72
	Απόψεις και αντιλήψεις για τα ΜΑΗΜ	3.83	0.75
	Αντίκτυπος στην διδασκαλία	4.34	0.75
	Απόψεις για την αλληλεπίδραση και συνεργασία	3.69	0.95

Πίνακας 5. Συνολική εκτίμηση της συμμετοχής στο ΜΑΗΜ

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολόγησαν θετικά τη συμμετοχή τους στο ανοιχτό ηλεκτρονικό μάθημα. Το υψηλό ποσοστό ολοκλήρωσης (82%) έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα σχετικών ερευνών που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό αυτό δεν ξεπερνά το 10% (Vivian et al., 2014; Onah et al., 2014). Η δημιουργία ενός υβριδικού MOOC, με την ενσωμάτωση χαρακτηριστικών τόσο από τα cMOOC όσο και από τα xMOOC φαίνεται ότι μπορεί να οδηγήσει στον σχεδιασμό προγραμμάτων που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την διδακτική πρακτική, μέσα από την ενσωμάτωση εκπαιδευτικών διαδικτυακών εργαλείων. Η νέα μορφή επιμόρφωσης λειτουργεί ως ένας εναλλακτικός τρόπος για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με βαρύτητα στην αλληλεπίδραση, την συνεργασία και την υποστήριξη της κοινωνικής μάθησης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adamopoulos, P.(2013) What makes a great MOOC? An interdisciplinary analysis of student retention in online courses. *Thirty Fourth International Conference on Information Systems*. (Milan, Italy, 2013)
- Alario-Hoyos, C., Pérez-Sanagustín, M., Delgado-Kloos, C., Parada G. H.A., & Muñoz-Organero, M.,(2014). Delving into participants' profiles and use of social tools in MOOCs, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3).
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25.
- Cabiria, J. (2012). *Connectivist learning environments: Massive open online courses*. Retrieved 1 March 2016 from <http://elrond.informatik.tu-freiberg.de/papers/WorldComp2012/EEE6065.pdf>
- Cape Town Declaration (2008), <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>
- Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*. Available at: <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Clow, D. (2013). Moocs and the Funnel of Participation, in: *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Leuven, Belgium: ACM, pp. 185-189



Chang, Y.C., Kao, W.Y., Chu, C.P., & Chiu, C.H. (2009). A learning classification mechanism for e-learning. *Computers & Education*, 53, 273-285. Elsevier

Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*. Donald Clark Plan B. Retrieved 1 March 2016 from <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>

Conole, G (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs, *Revista de Educación a Distancia*, 39, 1-17, available at: [www.um.es/ead/red/39/conole.pdf](http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf)

Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 65-77.

Downes, S., (2007). *What connectivism is*. Retrieved 1 March 2016 from <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>

Fournier H., Kop R., & Durand G. (2014). Challenges to research in MOOCs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1).

Guàrdia, L., Maina, M., & Sangrà A. (2013). MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective. Retrieved 1 March 2016 from <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/MOOC-Design-Principles.-A-Pedagogical-Approach-from-the-Learner%E2%80%99s-Perspective>

Guthrie, K. M. (2012). Barriers to the adoption of online learning systems. *EDUCAUSE Review*, 47(4), 50-51.

Harder, B. (2013). Are MOOCs the future of medical education? *BMJ*, , 346, f2666

Jethro, O. Oludare, A. M. Grace & Thomas A.K: E-Learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (1), 203-210.

Koutsodimou, K., & Jimoyiannis, A. (2015). MOOCs for teacher professional development: investigating views and perceptions of the participants. *Proceedings of the 8th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2015)*, 16–18 November 2015, Seville, Spain

Kropf, D. (2013). Connectivism: 21st century's new learning theory. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(2), 13

Lane, L. (2012). Three kinds of MOOCs. Retrieved from <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>

Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(4)

Onah, D.F.O., Sinclair, J. & Boyatt, R. (2014). Dropout Rates of Massive Open Online Courses: Behavioural Patterns. *Proceedings of the 6th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN14)*, Barcelona, Spain. 7-9 July 2014.

Peters, M., (2008). 'Openness' and 'Open Education' in the Global Digital Economy: An Emerging Paradigm of Social Production. Seminar Series on 'Education and the Knowledge Economy', University of Bath. Retrieved 1 March 2016 from: [http://eepat.net/doku.php?id=openess\\_and\\_open\\_education](http://eepat.net/doku.php?id=openess_and_open_education)

Roberts, G., Mackness, J., Waite, M., & Lovegrove, E. (2013). x v c: Hybrid learning in, through and about MOOCs. In *Proceedings of OER13: Creating a Virtuous Circle*. Nottingham, England. Retrieved from <http://openbrookes.net/firststeps12/research/dissemination/>

Sanchez-Gordon, S. & Luján-Mora, S. (2014). MOOCs Gone Wild. *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference*, 10-12 March, 2014, Valencia, Spain.

Siemens G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education? In R. McGreal, et al. (Eds). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (Ch 1, pp. 5–15). Athabasca, Canada: Athabasca University Press.

Vivian, R., Falkner, K., & Falkner, N. (2014). Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning Technology*, 22, 24691

Weller, M. (2007). *Virtual learning environments: Using, choosing, and developing your VLE*. Abingdon: Routledge

Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Glasgow: JISC CETIS

Yousef, A.M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2015). A usability evaluation of a blended MOOC environment: An experimental case study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2)

Ανακοίνωση Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013),  
[http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_el.pdf)

## **Η φύση και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο δημοτικό σχολείο. Εφαρμογή τεχνικών δημιουργικής γραφής στο γλωσσικό μάθημα**

**Μαργαρίτα Μαρκέλλου**

M.Ed. ΠΤΔΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Email: [margaritamarkellou21@gmail.com](mailto:margaritamarkellou21@gmail.com)

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Η δημιουργικότητα είναι ένα φαινόμενο εξαιρετικά πολυσύνθετο, με μεγάλη δυσκολία στην ερμηνεία του και την αποκρυπτογράφηση του κατά την ερευνητική διαδικασία. Η έρευνα στο κομμάτι της δημιουργικότητας καρποφορεί εδώ και πενήντα χρόνια και εστιάζει στη δημιουργική διαδικασία, στο δημιουργικό προϊόν αλλά και στη δημιουργική προσωπικότητα. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των δυνατοτήτων καλλιέργειας της δημιουργικότητας εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς και ο σχεδιασμός και εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης στοχευμένης στο γλωσσικό μάθημα. Η διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στις αρχές της δημιουργικής διδασκαλίας και άντλησε υλικό και δραστηριότητες από τη Δημιουργική Γραφή για τη βελτίωση του μαθητικού γραπτού λόγου. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, περιλάμβανε μια άσκηση πριν τη διδακτική παρέμβαση, τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης (2 διδασκαλίες) και δυο ασκήσεις μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Οι τρεις ασκήσεις αξιολόγησης που υλοποιήθηκαν, ερευνήθηκαν μέσα από τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, ενώ άξονες ανάλυσης περιεχομένου αποτέλεσαν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης. Ως στόχος της ανάλυσης τέθηκε η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη βελτίωσης των μαθητών ως προς τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης και κατ' επέκταση η καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή, πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης

### **ABSTRACT**

*Creativity is an extremely complex phenomenon, with a great difficulty in its interpretation and clarification during the research process. Research in the field of creativity shows remarkable results since the last fifty years and focuses on creative procedure, creative product and creative personality. In the present study, a closer look was attempted to the possibilities of cultivating creativity through school context, as well as the planning and the implementation of an educational intervention focused on the language lesson. The teaching intervention program was based on the principles of creative teaching and took ideas and practices from Creative Writing, in order to improve the writings of the students. The program, which was implemented, included one exercise before the teaching intervention, the conduct of the teaching procedure (2 instructions) and two exercises after the completion of teaching intervention. The three exercises of evaluation, which were carried out, were investigated through the method of content analysis, while the characteristics of creative thinking constituted the axes of content analysis. The purpose of the analysis was the investigation of the existence - or not - of an improvement of the students, concerning the characteristics of creative thinking and as a result, the cultivation of their creativity skills.*

**KEY WORDS:** creativity, creative writing, teaching intervention program

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο και μπορεί να αναδυθεί σε όλα τα στάδια της ζωής του. Είναι εύκολο να παρατηρήσει κανείς πως ένα μικρό παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο, πειραματίζεται με το περιβάλλον του και παράγει έργα, τα οποία χαρακτηρίζονται από πρωτότυπους και ασυνήθιστους συνδυασμούς. Κατά την παιδική ηλικία, η φαντασία είναι στο απόγειό της και τροφοδοτεί αδιάκοπα την ικανότητα του ανθρώπου για παραγωγή δημιουργικών έργων. Το παιδί διαθέτει μια ακατανίκητη επιθυμία για δράση και αυτενέργεια, η οποία το συντροφεύει όταν εισέρχεται στο δημοτικό σχολείο. Επιδιώκει να ανακαλύψει και να κατακτήσει τη γνώση δυναμικά και ενεργητικά και πάνω σε στέρεη γνωσιακή βάση να οικοδομήσει τα δημιουργικά του έργα. Ωστόσο, το σχολείο χαράσσει μια διαφορετική πορεία μάθησης για τον κάθε μαθητή, η οποία συνίσταται στην εστίαση στην καλλιέργεια της συγκλίνουσας σκέψης, στην υιοθέτηση περισσότερο μονοδιάστατων και τυπικών μορφών συμπεριφοράς, στην προσέγγιση της γνώσης μέσα από λογικό-αναλυτικού τύπου μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας και στην εκτέλεση κυρίως κλειστού τύπου δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια, η δημιουργική σκέψη του μαθητή δεν επιχειρείται να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί περαιτέρω εντός του σχολικού πλαισίου και με το πέρασμα του χρόνου καταλήγει να ατροφήσει.

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Αν ανατρέξει κάποιος στη βιβλιογραφία γύρω από το φαινόμενο της δημιουργικότητας, θα διαπιστώσει την ύπαρξη πληθώρας ορισμών, γεγονός που απορρέει από τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις που ακολουθεί ο κάθε ερευνητής. Ένας από τους πρώτους ορισμούς για τη δημιουργικότητα διατυπώθηκε από τον Guilford (1950), πρωτεργάτη της ερευνητικής προσπάθειας για τη θεμελίωση της φύσης της έννοιας. Σύμφωνα με αυτόν, «η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό». Ο Guilford αντιμετωπίζει τη δημιουργικότητα ως ένα τρόπο συμπεριφοράς απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις, τον οποίο συνδέει με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ανθρώπου (Ξανθάκου, 1998:27). Από την άλλη πλευρά, ο Sternberg (2011:527) ορίζει τη δημιουργικότητα ως «τη διαδικασία παραγωγής οποιουδήποτε είδους πρωτότυπου και αξιόλογου έργου». Το έργο αυτό μπορεί να είναι μια θεωρία, μια χορογραφία, μια χημική ένωση, μια διαδικασία, μια ιστορία, μια συμφωνία ή οτιδήποτε μπορεί να φανταστεί κανείς.

Η δεύτερη έννοια που προσφέρει έρευνα στην παρούσα έρευνα είναι η δημιουργική γραφή, η οποία αναδύθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, ως μια αντίδραση στην υπέρμετρη προσπάθεια αποκωδικοποίησης της λογοτεχνίας. Η Δημιουργική Γραφή είναι η τέχνη να βρίσκει, να “κατεβάζει”, να γεννά κάποιος ιδέες (Timbal-Duclaux, 1996) και να τις οργανώνει. Ο όρος «δημιουργική γραφή», μετάφραση του όρου «creative writing», αφορά στη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης, που σχετίζεται με ποικιλία κειμενικών ειδών, ή απλά και μόνο με τη λογοτεχνική παραγωγή (Dawson, 2005:21). Σήμερα χρησιμοποιούμε τον όρο διττά, είτε ως ικανότητα ελέγχου των δημιουργικών σκέψεων και μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο, είτε με την ευρύτερη έννοιά του, ως σύνολο διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών, που αποσκοπούν στην κατάκτηση συγγραφικών(κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων. Πρόκειται για εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες διεγείρουν κατάλληλα τη δημιουργικότητα και οδηγούν στην παραγωγή γραπτού λόγου, με τρόπο παιγνιώδη και ελκυστικό (Κωτόπουλος, 2014:802).

## ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια διαποτισμένη με έντονα θετικό πρόσημο, γεγονός το οποίο είναι εμφανές όχι μόνο στα επιστημονικά κείμενα που αναζητούν τη φύση της



δημιουργικότητας, αλλά και στην καθημερινή ζωή, όπου η δημιουργικότητα θεωρείται ένα χάρισμα, το οποίο δύναται να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Δεν χρειάζεται να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια για να κατανοήσουμε, πως το μέλλον του πολιτισμού μας και γενικότερα της επιβίωσής μας εξαρτάται από τη δημιουργική φαντασία των επόμενων γενιών. Ένας πολιτισμός καταρρέει, όταν αποτυγχάνει να ενσωματώσει στο δυναμικό του έξυπνους και ευφάνταστους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων του (Torrance, 1964:55). Κατά αναλογία, ένας άνθρωπος απομακρύνεται από την προσωπική του πρόοδο, όταν δε μεταχειρίζεται εναλλακτικούς και πρωτότυπους τρόπους διαχείρισης των συνθηκών της ζωής του και περιέρχεται σε ένα πνευματικό τέλμα, από το οποίο δεν μπορεί να απεμπλακεί εξαιτίας του σύγχρονου τρόπου ζωής.

Ο δημιουργικός τρόπος σκέψης διαπερνά και νοηματοδοτεί κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής και δεν αφορά μόνο το κομμάτι της εργασίας και του επαγγελματικού προσανατολισμού. Αποτινάσσει την καθήλωση και την αυτοματοποίηση, στην οποία περιέρχεται ο άνθρωπος από την καθημερινή ρουτίνα και χαρίζει ποικιλία και ομορφιά στη ζωή του. Η δημιουργικότητα δεν συνιστά πολυτέλεια για τον άνθρωπο. Ο ατομικός και συλλογικός νους του ανθρώπου συμπεριφέρεται ως μια οργανωμένη σε σχήματα δομή, η οποία δημιουργεί ιδέες από την εμπειρία. Μόλις δημιουργηθούν, οι εν λόγω ιδέες εδραιώνονται, ελέγχουν και επηρεάζουν τον τρόπο θέασης των πραγμάτων και των μελλοντικών εμπειριών (De Bono, 1983).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη δημιουργικότητα του ατόμου είναι θεμελιώδης, καθώς αποτελεί το μόνο θεσμοθετημένο μέσο που έχει τη δυνατότητα να επέμβει μαζικά και να αλλάξει ριζικά τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ανθρώπων. Ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή (Ξωχέλλης, 2005:77), δεν αποτελεί η ποσότητα της γνώσης που συσσωρεύει το άτομο, αλλά η ποιότητα αυτής, η οργάνωσή της σε γερά γνωστικά θεμέλια και η ευκολία ανάκλησής της. Η δημιουργική σκέψη είναι μια δεξιότητα-κλειδί, η οποία μπορεί να επιφέρει ριζικές αλλαγές στον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης και αξιοποίησής της (Feldusen, 1995:261). Η δημιουργικότητα είναι το κλειδί για μια πλήρους νοήματος εκπαίδευση και η λύση για τα προβλήματα της ανθρωπότητας, σύμφωνα με τον πρωτοπόρο στην έρευνα της έννοιας, Guilford (1967:13).

Η εκπαίδευση πέρα από την καλλιέργεια μορφών σκέψης, οι οποίες άπτονται της λογικής και με τη χρήση της οποίας ερευνούν, ελέγχουν και καταλήγουν σε συμπεράσματα, έχει και ένα ακόμα ειδικό φορτίο. Την απελευθέρωση του νοητικού δυναμικού του ατόμου, την διερεύνηση νέων εναλλακτικών οδών για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και γενικότερα την ικανότητα να σκέπτεται ο άνθρωπος, αποφεύγοντας τους σκοπέλους της συνήθειας, της επανάληψης ακόμα και της λογικής, μεταχειριζόμενος τη διαίσθηση, τη φαντασία και το συναίσθημά του. Να επιλέγει μεν τον πιο δύσβατο και ενδεχομένως αδιάβατο δρόμο, αλλά τον δρόμο δε που θα τον οδηγήσει σε μεγαλύτερα πνευματικά οφέλη και στην παραγωγή μεγαλύτερης πρωτοτυπίας και ομορφιάς έργων, τα οποία θα υπηρετούν πρώτιστα τις δικές του ψυχοπνευματικές ανάγκες.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **Προβληματική της έρευνας**

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών σε μια σχολική τάξη είναι αναγκαία και επιβεβλημένη, καθώς η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης ανάγεται σε έναν από τους θεμελιώδεις στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΦΕΚ 167 Α). Η αξιολόγηση της επιτυχίας των ποικίλων προγραμμάτων καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης που εφαρμόζονται εντός των πλαισίων της σχολικής τάξης, παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στη διαδικασία ανανέωσης και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης κατά βάση σε συγκλίνουσες μορφές του σκέπτεσθαι, εγείρει ερωτηματικά σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο που αφιερώνεται για μια

περισσότερο δημιουργική προσέγγιση της διδασκαλίας (Ξανθάκου, 1998:74). Παράλληλα, πληθώρα ερευνών (Παρασκευόπουλος, 2008; Torrance, 1964; Shaheen, 2010:166) συνηγορεί στην άποψη πως η δημιουργική σκέψη με την κατάλληλη άσκηση και αγωγή μπορεί να αυξηθεί θεαματικά. Η αγωγή της δημιουργικότητας (Μάνου, 2011:94) θεωρείται σήμερα, ως ο πυρήνας και το σημείο αναφοράς της όλης αγωγής και όχι απλά ένα συμπλήρωμα της ακαδημαϊκής μάθησης. Κατά συνέπεια, δίνεται βαρύνουσα σημασία στη διαδικασία της αξιολόγησης με την οποία μπορούν να κριθούν επιτυχημένες ή ανεπιτυχείς παρεμβάσεις, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων, αλλά και σε επίπεδο εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης.

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται μια προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός διδακτικού προγράμματος, το οποίο δομείται με βάση τις αρχές της δημιουργικής διδασκαλίας και περιλαμβάνει μια ποικιλία τεχνικών δημιουργικής γραφής. Το πρόγραμμα αφορά το γλωσσικό μάθημα και πιο συγκεκριμένα στοχεύει στην βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών. Η έκφραση και η κατανόηση συνιστούν πράξεις δημιουργίας, οι οποίες συναπαρτίζουν τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού. Η δημιουργία ενός κειμένου δεν είναι εύκολη υπόθεση και ο τρόπος με τον οποίο επιχειρεί το σχολείο να διδάξει το κομμάτι αυτό, βρίθκει κοινοτυπιών, ανούσιων κανόνων και αδιάφορων θεμάτων προς επεξεργασία. Οι μαθητές αγχώνονται όταν έρχεται η ώρα να γράψουν έκθεση, τόσο για τη δομή όσο και για το περιεχόμενό της. Όσον αφορά τη δομή, το σχολείο δεν διδάσκει με συστηματικό και σαφή τρόπο την οργάνωση των σημείων-κλειδιών των βασικών κειμενικών ειδών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην διαχωρίζουν σε ποια κατηγορία ανήκει το θέμα που καλούνται να αναπτύξουν και πως θα το διαχειριστούν. Από την άλλη πλευρά, στο περιεχόμενο, παρατηρείται οι μαθητές να εμμένουν στα ίδια μοτίβα και κοινότυπες εκφράσεις και να παρουσιάζουν έλλειψη πρωτότυπων ιδεών, ενώ -αν υπάρχουν τέτοιες ιδέες- αδυναμία στην ανάπτυξή τους.

Τα αίτια που συντελούν σε αυτή την κατάσταση οφείλονται κατά πρώτον, στην αυταρχικότητα του σχολείου, το οποίο προωθεί και επαινεί έναν συμβατικό τρόπο γραφής και κατακρίνει πιο αυθόρμητες και πρωτότυπες εκφράσεις των μαθητών, με αποτέλεσμα να προξενεί στους τελευταίους γλωσσικές αναστολές. Κατά δεύτερον, η έκθεση διδάσκεται συνήθως ξεκομμένη και αποπλαισιωμένη από τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα του γλωσσικού μαθήματος, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η αρμονική σύνδεση των δυο μερών. Επιπλέον, τα θέματα προς γραφή είναι ανιαρά, συμβατικά και δεν διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ αναλώνονται κάθε χρόνο γύρω από παρεμφερείς άξονες περιεχομένου («πως πέρασα στις διακοπές», «ο καλύτερος μου φίλος», «το αγαπημένο μου παιχνίδι»). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η δημιουργική γραφή μπορεί να προσφέρει πληθώρα ιδεών στον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία ελκυστικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές, προκειμένου να εμπλουτίσει τη δυνατότητα παραγωγής λόγου και να τους απελευθερώσει από τους περιορισμούς που θέτει ένα τυπικό προς ανάπτυξη θέμα. Η δημιουργική γραφή, μέσα από ανάλαφρα και διασκεδαστικά θέματα, τα οποία ενεργοποιούν τη φαντασία, ταιριάζει περισσότερο με την παιγνιώδη και ανακαλυπτική διάθεση των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με ποικιλία λογοτεχνικών ειδών και χωρίς το άγχος του σωστού ή λάθους. Βασική αρχή στο δημιουργικό παιχνίδι είναι να σκεφτείς κάτι να πεις- ακόμα και αν θεωρείς πως είναι λάθος. Τα λάθη οδηγούν συχνά σε πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα, από ότι οι φαινομενικά «σωστές» ιδέες.

### **Η διάρθρωση της έρευνας**

Η ερευνητική διαδικασία περιλάμβανε, τόσο τη διδακτική παρέμβαση, όσο και την αξιολόγηση των μαθητών σε τρεις επιλεγμένες ασκήσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε διαφορετικές χρονικές συγκυρίες. Αρχικά δόθηκε μια άσκηση δημιουργικής γραφής προς ανάπτυξη, κατά την πρώτη συνάντηση με τους μαθητές. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση (2 δημιουργικές διδασκαλίες) στις επόμενες δυο συναντήσεις, ενώ

στην τέταρτη και τελευταία συνάντηση δόθηκαν δυο ακόμα ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Η πρώτη άσκηση αξιολογήθηκε συγκριτικά με τις δυο τελευταίες ασκήσεις για να καταδείξει αν υπήρξε βελτίωση στα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης.

Η πρώτη άσκηση στηρίχτηκε στην τεχνική δημιουργικής γραφής «Ξεκινάω-Τελειώνεις», με βάση την οποία δόθηκε η αρχή από μια ιστορία στους μαθητές και οι ίδιοι κλήθηκαν να εμπνευστούν και να καταγράψουν τη συνέχεια και το φινάλε της. Η δεύτερη άσκηση που δόθηκε μετά τη διδακτική παρέμβαση, ονομάζεται «Φανταστικές Εικόνες». Οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν ένα έργο τέχνης, την «επιμονή της μνήμης» (persistence of memory) του Salvador Dalí. Παράλληλα, τους είπαμε πως η εικόνα αυτή αποτελεί το εξώφυλλο ενός βιβλίου και με βάση αυτή την πληροφορία έπρεπε να απαντήσουν σε διάφορα ερωτήματα (*Ποιος είναι ο τίτλος του βιβλίου;*, *Ποιοι οι βασικοί ήρωες της ιστορίας;*, *Τι είδους ιστορία μπορεί να είναι;*, *Ποια είναι εν συντομία η υπόθεση του βιβλίου;*). Τέλος, η τρίτη άσκηση αφορούσε την τεχνική δημιουργικής γραφής «Ιστορία με στοιχεία», με βάση την οποία οι μαθητές διάλεγαν τυχαία λέξεις ή φράσεις από τέσσερα κουτιά, τα οποία αντιπροσώπευαν το καθένα ένα βασικό στοιχείο των αφηγηματικών ιστοριών (ποιος, που, πότε, τι συνέβη). Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτά, τα οποία επειδή επελέγησαν τυχαία, ήταν αρκετά ετερόκλητα μεταξύ τους, οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν μια ιστορία.

Η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος είχε ως στόχο: α) την κατανόηση και διεύρυνση των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και των φυσικών κλίσεων των μαθητών, β) τη χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους με γόνιμο και καινοτόμο τρόπο για τη δοκιμή εναλλακτικών-ριζοσπαστικών ιδεών, γ) την διατύπωση με σαφήνεια, ευθύτητα και υπευθυνότητα των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, δ) την εύρεση και σύνθεση πειραματικών κειμενο-γλωσσικών δημιουργιών, παρωθούμενοι από τα εσωτερικά κίνητρα της ψυχολογικής ευχαρίστησης και της προσωπικής πληρότητας, ε) την διαπροσωπική επικοινωνία και ανταλλαγή, αλλά και στη συνεργασία, καθώς πολλές παραγωγές στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης είναι ομαδικές και τέλος στ) την ελευθερία της έκφρασης για την παραγωγή, όσο το δυνατόν αυθεντικότερων έργων.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, τα ερωτήματα της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- i. Οι τεχνικές δημιουργικής γραφής μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη ελευθερία της έκφρασης των μαθητών;
- ii. Τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης μπορούν να καλλιεργηθούν και να επαυξηθούν;
- iii. Υπάρχει διαφοροποίηση στα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης μετά τη διδακτική παρέμβαση και πιο συγκεκριμένα στη δεύτερη και την τρίτη άσκηση, συγκριτικά με την πρώτη;

### **Η ερευνητική μέθοδος**

Ως καταλληλότερη μέθοδος στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) στην ποσοτική της μορφή. Οι αξιολογήσεις μαθητικών κειμένων διεξάγονται συχνότερα με τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο, καθώς σχηματοποιεί πληρέστερα την εικόνα ενός γραπτού, μέσα από την ποσοτική ανάλυση και την περιγραφική-ποιοτική ανάλυση (Berelson, 1952). Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποσοτικών αναλύσεων περιεχομένου, στις οποίες προστίθεται ωστόσο και μια ποιοτική διάσταση. Η ποιοτική αυτή διάσταση απορρέει από την επιλογή και παράθεση του λόγου τρίτων προσώπων-στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών- και την αξιοποίηση παραδειγμάτων από το περιεχόμενο, τα οποία μεταχειρίζονται για να φωτίσουν και να προσδώσουν τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά στην αναφορά της συχνότητας των διάφορων κατηγοριών ανάλυσης. Βασικές κατηγορίες ανάλυσης του ταξινομικού μας συστήματος

αποτελέσαν τα κριτήρια της δημιουργικής σκέψης, όπως ερευνήθηκαν και εκφράστηκαν θεωρητικά από τους Guilford (1950:444-454) και Torrance (1964). Τα κριτήρια αυτά συνιστούν η νοητική ευχέρεια, η νοητική ευλυγισία, η πρωτοτυπία, η επεξεργασία των ιδεών, η συνθετική ικανότητα και η αναλογική σκέψη. Τα εν λόγω κριτήρια αναλύθηκαν περαιτέρω, προκειμένου να καταστεί σαφές τι αναζητήσαμε και αξιολογήσαμε θετικά στα γραπτά κείμενα των μαθητών.

Συνδυαστικά, με την ανάλυση περιεχομένου, εφαρμόστηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης (case study), καθώς η έρευνα διεξήχθη σε ένα συγκεκριμένο τμήμα μιας τάξης και τα αποτελέσματά της δε δύναται να γενικευθούν στο σύνολο των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2016, σε ένα τμήμα της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου υψηλής αστικότητας σε περιοχή του Πειραιά, στο Ν. Αττικής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 μαθητές- 13 αγόρια και 8 κορίτσια.

### Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στους τρεις πίνακες που ακολουθούν, παρατίθενται ο αριθμός των ιδεών(N), καθώς και τα ποσοστά που σημείωσαν όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ποσοστά αυτά είναι επί του συνόλου των μαθητών και υπολογίζονται έπειτα από στρογγυλοποίηση του πρώτου δεκαδικού τους ψηφίου. Τα ονόματα των μαθητών που είναι τονισμένα με διαφορετικό χρώμα σημείωσαν τη μεγαλύτερη αλλαγή στον αριθμό των ιδεών(N) που αντιπροσωπεύει η κάθε ικανότητα από την πρώτη στη δεύτερη και την τρίτη άσκηση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην βελτίωση που επετεύχθη στους μαθητές αναφορικά με τις ικανότητες που συνιστούν τον «σκληρό πυρήνα» της δημιουργικής σκέψης(νοητική ευχέρεια, νοητική ευλυγισία, πρωτοτυπία, αναλογική σκέψη).

### 1<sup>η</sup> Άσκηση Δημιουργικής Γραφής

N/ %	Νοητική Ευχέρεια	Νοητική Ευλυγισία	Πρωτοτυπία	Επεξεργασία Ιδεών	Συνθετική Ικανότητα	Αναλογική Σκέψη
Αλέξανδρος	5/ 3,10%	1/ 0,90%	2/ 3,20%	1/ 1%	2 / 1,80%	1/ 3,60%
Άννα	10/ 6,20%	7/ 6,30%	3/ 4,80%	4/ 4,10%	7/ 6,30%	0/ 0%
Αντώνης	4/ 2,50%	4/ 3,60%	2/ 3,20%	2/ 2%	3/ 2,70%	0/ 0%
<b>Βένια</b>	7/ 4,30%	4/ 3,60%	1/ 1,60%	5/ 5,10%	4/ 3,60%	2/ 7,10%
Γεράσιμος	10/ 6,20%	6/ 5,40%	2/ 3,20%	6/ 6,10%	5/ 4,50%	1/ 3,60%
Γιώργος Π.	8/ 4,90%	7/ 6,30%	3/ 4,80%	4/ 4,10%	6/ 5,40%	2/ 7,10%
Γιώργος Φ.	5/ 3,10%	4/ 3,60%	3/ 4,80%	3/ 3,10%	2/ 1,80%	1/ 3,60%
Γρηγόρης	5/ 3,10%	3/ 2,70%	2/ 3,20%	2/ 2%	3/ 2,70%	1/ 3,60%
Δημήτρης	18/11,10%	10/ 8,90%	6/ 9,70%	14/ 14,30%	17/15,30%	1/ 3,60%
Ειρήνη	5/ 3,10%	6/ 5,40%	3/ 4,80%	4/ 4,10%	4/ 3,60%	2/ 7,10%
Ερμής	10/ 6,20%	9/ 8%	7/ 11,30%	7/ 7,10%	8/ 7,20%	2/ 7,10%
<b>Κατερίνα</b>	11/ 6,80%	7/ 6,30%	4/ 6,50%	9/ 9,20%	9/ 8,10%	2/ 7,10%
Μαρίνα	8/ 4,90%	5/ 4,50%	2/ 3,20%	5/ 5,10%	5/ 4,50%	2/ 7,10%
Μάριος	6/ 3,70%	6/ 5,40%	4/ 8,10%	2/ 2%	4/ 3,60%	2/ 7,10%
Νικόλ	10/ 6,20%	7/ 6,30%	5/ 8,10%	5/ 5,10%	5/ 4,50%	2/10,70%
Νίκος	7/ 4,30%	4/ 3,60%	2/ 3,20%	6/ 6,10%	6/ 5,40%	1/ 3,60%
<b>Σοφία Χ.</b>	7/ 4,30%	5/4,50%	2/ 3,20%	6/ 6,10%	5/ 4,50%	0/ 0%
Σοφία Χρ.	6/ 3,70%	4/ 3,60%	2/ 3,20%	2/ 2%	5/ 4,50%	2/ 7,10%
<b>Σταύρος</b>	5/ 3,10%	3/ 2,70%	1/ 1,60%	2/ 2%	3/ 2,70%	1/ 3,60%
<b>Στέλιος</b>	8/ 4,90%	3/ 2,70%	2/3,20%	6/ 6,10%	5/ 4,50%	1/ 3,60%
<b>Τηλέμαχος</b>	7/ 4,30%	7/ 6,30%	3/4,80%	3/ 3,10%	3/ 2,70%	1/ 3,60%

Πίνακας 1: Αριθμός ιδεών & ποσοστό επί του συνόλου όλων των μαθητών



**2η Άσκηση Δημιουργικής Γραφής**

N/%	Νοητική Ευχέρεια	Νοητική Ευλυγισία	Πρωτοτυπία	Επεξεργασία Ιδεών	Συνθετική Ικανότητα	Αναλογική Σκέψη
Αλέξανδρος	6/ 3,60%	6/ 4,50%	3/ 3,80%	3/ 2,60%	3/ 2,40%	1/ 3%
Άννα	8/ 4,80%	8/ 6%	5/ 6,30%	5/ 4,30%	7/ 5,70%	1/ 3%
Αντώνης	6/ 3,60%	4/ 3%	1/ 1,30%	4/ 3,50%	2/ 1,60%	1/ 3%
<b>Βένια</b>	8/ 4,80%	5/ 3,80%	4/ 5%	7/ 6%	7/ 5,70%	2/ 5,90%
Γεράσιμος	6/ 3,60%	5/ 3,80%	3/ 3,80%	1/ 0,90%	3/ 2,40%	0/ 0%
Γιώργος Π.	7/ 4,20%	4/ 3%	2/ 2,50%	3/ 2,60%	7/ 5,70%	0/ 0%
Γιώργος Φ.	8/ 4,80%	7/ 5,30%	5/ 6,30%	5/ 4,30%	3/ 2,40%	1/ 3%
Γρηγόρης	4/ 2,40%	4/ 3%	1/ 1,30%	1/ 0,90%	1/ 0,80%	0/ 0%
Δημήτρης	7/ 4,20%	8/ 6%	4/ 5%	5/ 4,30%	6/ 4,90%	2/ 5,90%
Ειρήνη	10/ 6%	8/ 6%	5/ 6,30%	7/ 6%	8/ 6,50%	2/ 5,90%
Ερμής	10/ 6%	8/ 6%	8/ 10,10%	9/ 7,80%	9/ 7,30%	4/ 11,80%
<b>Κατερίνα</b>	13/7,7%	12/ 9%	5/ 6,30%	12/ 10,40%	13/10,60%	5/ 14,70%
Μαρίνα	9/ 5,30%	5/ 3,80%	2/ 2,50%	7/ 6%	4/ 3,30%	0/ 0%
Μάριος	9/ 5,30%	6/ 4,50%	4/ 5%	8/ 7%	8/ 6,50%	2/ 5,90%
Νικόλ	8/ 4,80%	8/ 6%	4/ 5%	7/ 6%	6/ 4,90%	2/ 5,90%
Νίκος	10/ 6%	8/ 6%	6/ 7,60%	9/ 7,80%	9/ 7,30%	4/ 11,80%
<b>Σοφία Χ.</b>	11/6,5%	6/ 4,50%	3/ 3,80%	7/ 6%	7/ 5,70%	1/ 3%
Σοφία Χρ.	7/ 4,20%	6/ 4,50%	3/3,80%	5/ 4,30%	7/ 5,70%	2/ 5,90%
<b>Σταύρος</b>	10/ 6%	7/ 5,30%	5/ 6,30%	8/ 7%	8/ 6,50%	4/ 11,80%
<b>Στέλιος</b>	6/ 3,60%	4/ 3%	4/ 5%	1/ 0,90%	3/ 2,40%	0/ 0%
<b>Τηλέμαχος</b>	5/ 3%	3/ 2,30%	2/ 2,50%	1/ 0,90%	2/ 1,60%	0/ 0%

Πίνακας 2: Αριθμός ιδεών &amp; ποσοστό επί του συνόλου όλων των μαθητών

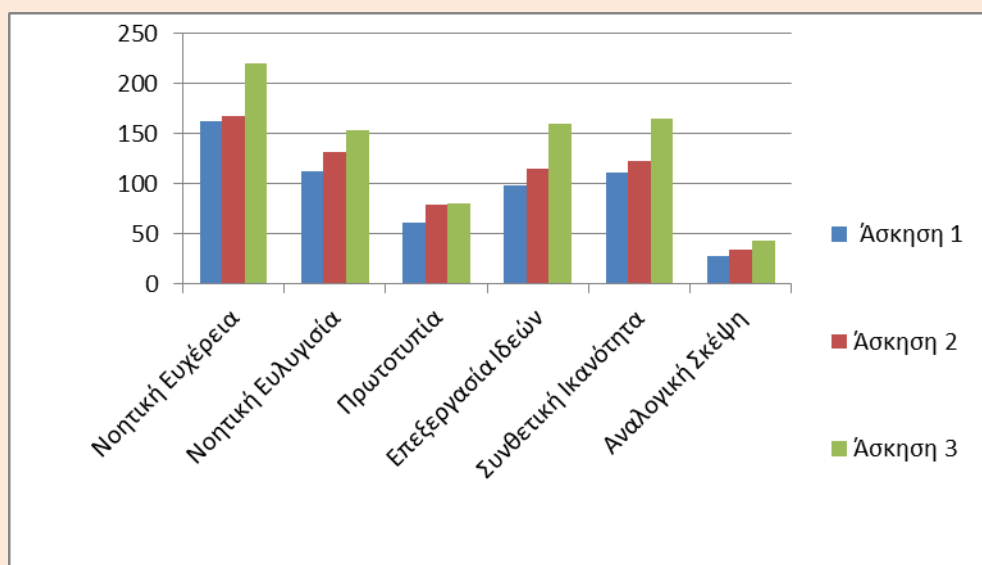
**3<sup>η</sup> άσκηση Δημιουργικής Γραφής**

N/%	Νοητική Ευχέρεια	Νοητική Ευλυγισία	Πρωτοτυπία	Επεξεργασία Ιδεών	Συνθετική Ικανότητα	Αναλογική Σκέψη
Αλέξανδρος	6/ 2,70%	4/ 2,60%	0/ 0%	3/ 1,90%	5/ 3%	1/ 2,30%
Άννα	12/ 5,50%	10/ 6,50%	6/ 7,50%	11/ 6,90%	10/ 6,10%	4/ 9,10%
Αντώνης	11/ 5%	4/ 2,60%	5/ 6,30%	2/ 1,30%	2/ 1,20%	2/ 4,50%
<b>Βένια</b>	10/ 4,50%	7/ 4,60%	5/ 6,30%	8/ 5%	9/ 5,50%	3/ 6,80%
Γεράσιμος	9/ 4,10%	6/ 3,90%	3/ 3,80%	4/ 2,50%	6/ 3,60%	2/ 4,50%
Γιώργος Π.	10/ 4,50%	7/ 4,60%	3/ 3,80%	9/ 5,60%	9/ 5,50%	3/ 6,80%
Γιώργος Φ.	7/ 3,20%	5/ 3,30%	2/ 2,50%	3/ 1,90%	4/ 2,40%	2/4,50%
Γρηγόρης	4/ 1,80%	3/ 2%	1/ 1,30%	2/ 1,30%	1/ 0,60%	0/ 0%
Δημήτρης	18/ 8,20%	16/10,40%	7/ 8,80%	12/ 7,50%	16/ 9,70%	4/ 9,10%
Ειρήνη	11/ 5%	5/ 3,30%	2/ 2,50%	8/ 5%	8/ 4,80%	1/ 2,30%
Ερμής	10/ 4,50%	8/ 5,20%	7/ 8,80%	8/ 5%	9/ 5,50%	3/ 6,80%
<b>Κατερίνα</b>	16/ 7,30%	12/ 7,80%	6/ 7,50%	15/ 9,40%	16/ 9,70%	3/ 6,80%
Μαρίνα	5/ 2,30%	4/ 2,60%	2/ 2,50%	4/ 2,50%	3/ 1,80%	1/ 2,30%
Μάριος	9/ 4,10%	8/ 5,20%	3/ 3,80%	5/ 3,10%	6/ 3,60%	2/ 4,50%
Νικόλ	11/ 5%	7/ 4,60%	3/ 3,80%	10/ 6,30%	9/ 5,50%	2/ 4,50%
Νίκος	6/ 2,70%	4/ 2,60%	5/ 6,30%	5/ 3,10%	5/ 3%	1/ 2,30%
<b>Σοφία Χ.</b>	16/ 7,30%	9/ 5,90%	3/ 3,80%	13/ 8,10%	12/ 7,30%	2/ 4,50%

Σοφία Χρ.	6/ 2,70%	4/ 2,60%	2/ 2,50%	3/ 1,90%	3/ 1,80%	2/ 4,50%
<b>Στάυρος</b>	14/ 6,40%	10/ 6,50%	6/ 7,50%	13/ 8,10%	13/ 7,90%	3/ 6,80%
<b>Στέλιος</b>	13/ 5,90%	10/ 6,50%	4/ 5%	11/ 6,90%	9/ 5,50%	2/ 4,50%
<b>Τηλέμαχος</b>	16/ 7,30%	10/ 6,50%	5/ 6,30%	11/ 6,90%	10/ 6,10%	1/ 2,30%

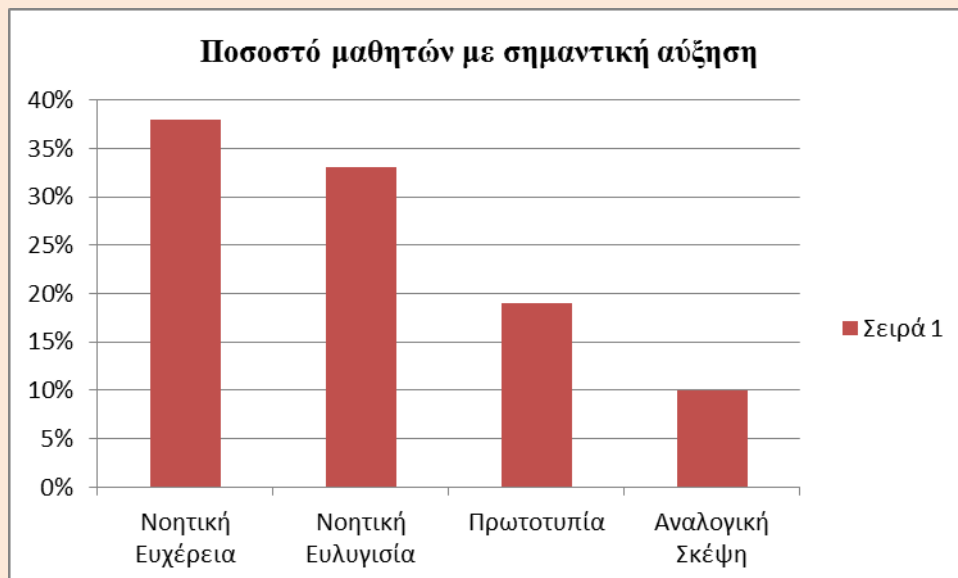
**Πίνακας 3:** Αριθμός ιδεών & ποσοστό επί του συνόλου όλων των μαθητών

Εν συνεχεία παρατίθεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τον αριθμό των ιδεών όλων των μαθητών και στις τρεις ασκήσεις, προκειμένου να καταδειχθεί χαρακτηριστικότερα η βελτίωση που επετεύχθη στις έξι ικανότητες της δημιουργικής τους σκέψης. Κατά την πρώτη άσκηση, ο συνολικός αριθμός των ιδεών των μαθητών, ο οποίος αντιπροσωπεύει την νοητική ευχέρεια, είναι 162. Στη δεύτερη άσκηση ο αριθμός αυτός είναι 168, ενώ στην τρίτη άσκηση η νοητική ευχέρεια αυξάνεται σημαντικά στις 220 ιδέες. Ο συνολικός αριθμός των ιδεών διαφορετικής ποιότητας, που αντιπροσωπεύει την νοητική ευλυγισία, στην πρώτη άσκηση είναι 112, στην δεύτερη άσκηση 132 και στην τρίτη 153. Ο αριθμός των πρωτότυπων στοιχείων στην πρώτη άσκηση είναι 62, στην δεύτερη 79 και στην τρίτη άσκηση 80. Ο αριθμός των σωστά επεξεργασμένων ιδεών από 98 στην πρώτη άσκηση, ανήλθε στις 115 στην δεύτερη άσκηση και στις 160 στην τρίτη. Ο αριθμός που αντιπροσωπεύει τη σύνθεση των ιδεών, δηλαδή τη συνθετική ικανότητα των μαθητών, στην πρώτη άσκηση είναι 111, στη δεύτερη 123 και στην τρίτη άσκηση 165. Τέλος, ο αριθμός των λέξεων ή φράσεων που φανερώνουν χρήση της αναλογικής σκέψης είναι 28 στην πρώτη άσκηση, 34 στη δεύτερη άσκηση και 44 στην τρίτη.



**Πίνακας 4:** Συνολικός αριθμός ιδεών των μαθητών

Στις ικανότητες που συγκροτούν τον πυρήνα της δημιουργικής σκέψης (νοητική ευχέρεια, νοητική ευλυγισία, πρωτοτυπία και αναλογική σκέψη), ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών παρουσίασε σημαντική αύξηση. Με τον όρο σημαντική αύξηση εννοούμε την αύξηση τουλάχιστον τριών μονάδων στον αριθμό των ιδεών από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη άσκηση. Τα ποσοστά της πρωτοτυπίας και της αναλογικής σκέψης είναι χαμηλότερα από τα υπόλοιπα, καθώς τα δυο αυτά χαρακτηριστικά είναι δυσκολότερο να καλλιεργηθούν μέσα στη σχολική τάξη. Όσον αφορά τις δυο άλλες ικανότητες της δημιουργικής σκέψης, η συνθετική ικανότητα αυξήθηκε στο 71% των μαθητών, ενώ η επεξεργασία των ιδεών σημείωσε βελτίωση στο 57% της τάξης.



Πίνακας 5: Ποσοστό μαθητών με σημαντική αύξηση

### Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, μετά την ανάλυση περιεχομένου σε 63 γραπτά κείμενα μαθητών, έδειξαν ότι, υπήρξε σημαντική βελτίωση στα έξι χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, τα οποία είχαν επιλεγεί ως κατηγορίες ανάλυσης. Η διδακτική παρέμβαση μέσα από τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής, επέδρασε θετικά στα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, παρουσιάζοντας σημαντική βελτίωση στους περισσότερους μαθητές. Επιπρόσθετα παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση, στηριγμένη στη δημιουργική διδασκαλία και στοχευμένη στη βελτίωση του μαθητικού γραπτού λόγου, η οποία κατέδειξε τη δυνατότητα καλλιέργειας της δημιουργικότητας εντός του σχολικού πλαισίου μέσα από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα, το γλωσσικό μάθημα αναμορφώθηκε και η παραγωγή γραπτού λόγου προσεγγίστηκε μέσα από μια περισσότερο ανανεωτική ματιά χάρη στη Δημιουργική Γραφή. Οι μαθητές απέβαλλαν το άγχος τους, ξέχασαν ενδεχόμενες αδυναμίες που αφορούν τον γραπτό λόγο και λειτούργησαν περισσότερο ελεύθερα, όσον αφορά την παραγωγή ιδεών και την έκφρασή τους. Η Δημιουργική Γραφή ικανοποίησε την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι, καθώς αντιμετώπισε τη γραφή ως μια παιχνιδιάρη και διασκεδαστική διαδικασία. Οι αρχές που διέπουν το συγκεκριμένο τρόπο γραφής ταιριάζουν στην παιδική ηλικία, στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους.

Οι μαθητές λειτούργησαν θετικά και με άνεση τόσο στις ατομικές ασκήσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν στην έρευνα, αλλά και στις ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διδακτική παρέμβαση. Επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους και την «έκθεσή» τους ενώπιον όλης της τάξης κατά την προσπάθεια δημιουργίας ιστοριών, ενώ ήθελαν να μοιραστούν τις ιστορίες που δημιουργήθηκαν από τις αξιολογικές ασκήσεις με τους συμμαθητές τους. Συχνά μάλιστα συνόδευαν την ιστορία τους και με μια σχετική ζωγραφιά. Φυσικά υπήρξαν και κάποια παράπονα από δυο μαθητές στη δεύτερη αξιολογική άσκηση, οι οποίοι ανέφεραν πως δεν μπορούσαν να σκεφτούν καμία ιστορία για τον πίνακα-κάτι το οποίο διαφάνηκε και στα κείμενά τους κατά την αξιολόγηση. Σημαντικό να αναφερθεί είναι και η διαπίστωση πως μέσα από τα μαθητικά κείμενα αναδύθηκαν σπουδαία θέματα της καθημερινής ζωής, όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η μοναξιά, η αξία της φιλίας, τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να επεξεργαστεί περαιτέρω με τους μαθητές του.

## Προτάσεις

Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας κρίθηκε σκόπιμη η διατύπωση ορισμένων χρήσιμων προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών τους εντός σχολικού πλαισίου. Στο σημείο αυτό παρατίθενται ενδεικτικά οι εξής:

- Η προώθηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσα από ανάλογη οργάνωση και δομή της διδασκαλίας. Η δημιουργικότητα ανθεί μέσα σε ένα πλαίσιο ανακαλυπτικής μάθησης, χωρίς την εμμονή σε λογικοαναλυτικές προσεγγίσεις και την εστίαση στη συγκλίνουσα σκέψη.
- Η υιοθέτηση μιας περισσότερο δραστήριας και φιλοπερίεργης στάσης από τον εκπαιδευτικό και η λειτουργία του ως «δημιουργικό πρότυπο».
- Η εναλλαγή μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας στα γνωστικά αντικείμενα, την οποία προσφέρουν απλόχερα τόσο οι ποικίλες τεχνικές δημιουργικής σκέψης, όσο και οι τεχνικές της Δ.Γ.
- Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της Δ.Γ στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου, τόσο για την παραγωγή γραπτού λόγου, όσο και για την διδασκαλία των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων, που περιλαμβάνει η ύλη κάθε τάξης.
- Η ενασχόληση και με θέματα περισσότερο ακανθώδη μέσα από τη χιουμοριστική και ανάλαφρη ματιά της Δημιουργικής Γραφής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Στο: Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών. Θεσσαλονίκη: 2-5 Οκτωβρίου 2014.

Μάνου, Β. (2011). *Η ψυχοπαιδαγωγική της δημιουργικότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Εανθάκου, Π. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και μάθηση. Ένα πρόγραμμα εφαρμογής δημιουργικών μεθόδων στο μάθημα της γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ του σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι- Γ. Γκέλμπεσης.

### Ξενόγλωσση

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. New York: Routledge.

De Bono, E. (1983). *Lateral Thinking: a textbook of creativity*. Middlesex: Penguin Books.

Feldusen, F. J. (1995). Creativity: A knowledge base, metacognitive skills and personality factors. In: *Journal of Creative Behavior*, 29, σ.255-268.

Guilford, J. P. (1950). "Creativity". In: *The American Psychologist*, 5, pp. 444-454.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. In: *The Journal of Creative Behavior*, 1, pp.3-13.

Shaheen, R. (2010). Creativity and education. In: *Creative Education*, 1(3), 166-169.

Sternberg, R. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία*. επιμ. Ξανθάκου, Γ. & Καίλα Μ., μτφ. Ι. Βραχωρίτου. Αθήνα: Διάδραση.

Timbal-Ducleaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Μτφ. Γιάννης Παρίσης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Torrance, E. P. (1964). Education and creativity. In: C.Taylor, *Creativity: Progress and Potential*(pp.50-128). New York: McGraw-Hill Book Company.



## Η παρουσίαση της Ραψωδίας Α της Ιλιάδας με την αξιοποίηση προγράμματος ψηφιακών κόμικς

Αλεξάνδρα Γερακίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, Μ.Δ.Ε. στη Λογοτεχνία  
Email: alexgger@gmail.com

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να παρουσιάσει ένα διδακτικό σενάριο με θέμα την αξιοποίηση προγράμματος ψηφιακών κόμικς στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στη Β' Γυμνασίου. Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε σε Γυμνάσιο αστικής περιοχής του Ν.Καβάλας κατά το σχολικό έτος 2012-2013 και ο βασικός του στόχος ήταν να αναδείξει την προσφορά των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και την ανάγκη ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Η στοχοθεσία και η πορεία υλοποίησης του σεναρίου είναι συμβατή με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΠΣ του μαθήματος και η μέθοδος που ακολουθείται καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου είναι η μέθοδος project. Η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε βασίστηκε σε ένα απλό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές και στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου και επιβεβαίωσε την υπόθεση της διδάσκουσας ότι χρειάζεται ένας επαναπροσδιορισμός στον τρόπο προσέγγισης των φιλολογικών μαθημάτων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** αρχαία ελληνική γραμματεία, ψηφιακά κόμικς

### ABSTRACT

*This article aims to present a teaching scenario on the use of digital comics programme in the course of ancient Greek literature in the second grade. The teaching scenario was applied in a junior high school of the urban area of the prefecture of Kavala during the school year from 2012 to 2013 and its main aim was to highlight the contribution of new technologies in the teaching of language and literature and the need for renewal of teaching practices in the pedagogy of Multiliteracies. The targeting and implementation progress of the script is compatible with DEPPS and APPS of the course and the method used throughout the duration of the script is the project method. The evaluation of the final product and the procedure followed was based on a simple questionnaire given to students and the discussion that took place after the completion of the script and confirmed the belief of the teacher that we need a redefinition of approaching literary courses.*

**KEY WORDS:** ancient Greek literature, digital comics

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν διδακτικό σενάριο συνιστά μία προσπάθεια ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούνται στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση, στο οποίο ο μαθητής, σύμφωνα με τα αναμορφωμένα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, καλείται από τη μια να κατανοήσει τα στοιχεία του υλικού και πνευματικού πολιτισμού του ηρωικού παρελθόντος και από την άλλη να κάνει τη δική του συνολική διαθεματική ανάγνωση στα αρχαία ελληνικά κείμενα (Αργυροπούλου, 2006). Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω

στόχοι στο καινούριο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας και τις δεξιότητες του νέου γραμματισμού (Baynham, 2002).

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσιο αστικής περιοχής του Ν.Καβάλας κατά το σχολικό έτος 2012-2013, στο μάθημα της Ιλιάδας, το οποίο διδάσκεται στη Β Γυμνασίου, και απαιτεί τουλάχιστον οκτώ διδακτικές ώρες. Γενικά, επιδιώκει τη βιωματική, συνεργατική και πολυτροπική προσέγγιση της γνώσης μέσα από πολύπλευρες και ευέλικτες δραστηριότητες (Χρυσάφιδης, 1994). Ειδικότερα, στοχεύει στην ικανότητα ερμηνείας, κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων σε μια προσπάθεια αναζήτησης της γνώσης στην εικόνα, η οποία δρα συμπληρωματικά στον λόγο (Σκούρα, 2013).

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου εντάσσεται στην παιδαγωγική του γραμματισμού, σύμφωνα με την οποία, η γλωσσική διδασκαλία αναδεικνύει τη γλώσσα ως ένα δυνατό σημειωτικό σύστημα, η αποτελεσματική χρήση του οποίου, συναρτάται προς τις περιστάσεις επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2013). Συγκεκριμένα, εντάσσεται στη λογική των πολυγραμματισμών. Ο όρος πολυγραμματισμοί έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες λόγω των νέων πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών και περιγράφει τις στρατηγικές και δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή πολυμεσικών προϊόντων που κατασκευάζουν πολυτροπικά νοήματα (Χατζησαββίδης, 2013).

Το ζητούμενο του διδακτικού σεναρίου είναι η αναπαράσταση της ραψωδίας Α' του ομηρικού έπους της Ιλιάδας με αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών κόμικς toonDOO. Το παραγόμενο προϊόν είναι αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων των μαθητών και της ενεργητικής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με ποικίλες και διαφορετικές δραστηριότητες ώστε να αναπτύσσεται και να αξιοποιείται η πρωτοβουλία, η αυτενέργεια και η κριτική σκέψη τους (Ματσαγγούρας, 2000). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προβληματικής, για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου αξιοποιούνται φιγούρες και εικόνες που παρέχει το ίδιο το πρόγραμμα αλλά και εικόνες που οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο και τις «ανεβάζουν» στο διαδικτυακό πρόγραμμα των ψηφιακών κόμικς. Παράλληλα, οι μαθητές παράγουν σύντομους μικρούς διαλόγους και έτσι αναπτύσσεται ένα ενδιαφέρον διαλεκτικό παιχνίδι ανάμεσα σε εικόνα και κείμενο, καταδεικνύοντας ότι ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες (Γερακίνη, 2015). Τα κόμικς λοιπόν συντελούν σε μια τέτοια διδακτική πρακτική που επιβάλλεται από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Tiemensma, 2009).

Οι εργασίες των μαθητών, που αρχίζουν στην τάξη και ολοκληρώνονται στο εργαστήριο πληροφορικής, παρουσιάζονται από τους ίδιους στην ολομέλεια της τάξης, ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στη συνέχεια γίνεται ανάρτηση των εργασιών των μαθητών στο [ιστολόγιο](#) της διδάσκουσας.

## **ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ**

Σύμφωνα με τα αναμορφωμένα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, ο κύριος στόχος της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός. Με τη διδασκαλία των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίσουν την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, να επικοινωνήσουν με κείμενα που προβάλλουν τη σπουδαιότητα του αρχαίου κόσμου, να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των έργων των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων.

Όλοι οι παραπάνω στόχοι όμως θα πρέπει να καλυφθούν στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης των αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (Αργυροπούλου, 2006) που

θα επιτρέψει στον μαθητή να σχηματίσει τη δική του ολιστική εικόνα μέσα από μαθητοκεντρικές μεθόδους και τεχνικές και μέσα από μετακειμενικές δραστηριότητες.

Ο αρχαιογνωστικός στόχος του μαθήματος βέβαια δεν πρέπει να παραβλέπει το γεγονός ότι τα αρχαία ελληνικά κείμενα από μετάφραση είναι πρωτίστως λογοτεχνικά κείμενα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπιστούν κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Η αρχαιογνωσία μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστικά, όταν ο μαθητής «συναντήσει» τον κόσμο των αρχαίων ελληνικών κειμένων και ανασυστήσει δημιουργικά και κριτικά το μακρινό παρελθόν (Τσάφος, 2004). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν αρθεί η απόσταση ανάμεσα στο αρχαίο κείμενο και στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Στο σημείο αυτό καθοριστικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, 1978; Jauss, 1982) αλλά και οι πολιτισμικές σπουδές που αντιμετωπίζουν το κείμενο ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο οι μαθητές καλούνται να αποκωδικοποιήσουν, ενεργοποιώντας ποικίλες εκφάνσεις του πολιτισμικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Πασχαλίδης, 1999).

### **ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

Με το παρόν διδακτικό σενάριο επιδιώκουμε οι μαθητές :

- Να διατρέξουν όλη την ραψωδία Α, να επιλέξουν τη σκηνή που θα επεξεργαστούν και να οδηγηθούν σε μια ανακεφαλαιωτική θεώρηση όλης της ραψωδίας.
- Να αντιμετωπίσουν με κριτική και δημιουργική ματιά το κείμενο της ραψωδίας Α.
- Να λειτουργήσουν δημιουργικά και ενεργητικά, αφού οι ίδιοι οι μαθητές θα αποφασίσουν συνεργατικά το περιεχόμενο των διαλόγων τους.
- Να παράγουν σύντομους διαλόγους αξιοποιώντας λόγο και εικόνα.
- Να αξιοποιήσουν δημιουργικά το σχολικό τους εγχειρίδιο σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες.
- Να κινητοποιήσουν την κριτική τους ικανότητα, τη φαντασία τους, τις κλίσεις τους και την πρωτοτυπία τους.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικού και οπτικού γραμματισμού.
- Να μάθουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να παράγουν αποτέλεσμα στο πλαίσιο της ομάδας.
- Να δώσουν το δικό τους νόημα και να καταθέσουν τη δική τους εμπειρία στο αρχαίο ελληνικό κείμενο.
- Να κοινοποιήσουν τις εργασίες τους και να σχολιάσουν τις εργασίες των συμμαθητών τους.

### **ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΚΟΜΙΚΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

- Είναι χρήσιμα ως κίνητρο, αυξάνουν την ατομική συμμετοχή και καθιστούν εύκολη τη μάθηση (Hutchinson, 1949).
- Διευκολύνουν τη μάθηση καθώς τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη λαϊκή κουλτούρα (Sones, 1944).
- Γοητεύουν τους μαθητές (Alongi, 1974).
- Εικόνες και κείμενο επωμίζονται το φορτίο της ιστορίας από κοινού.
- Τα κόμικς προκαλούν τη συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των χαρακτήρων μιας ιστορίας και των μαθητών (Ρετάλης & Μπολουδάκης, 2010).
- Η οπτική τους ποιότητα προάγει τη μάθηση.
- Προωθούν τις διαθεματικές δραστηριότητες.
- Βοηθούν τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί οπτικών μηνυμάτων.
- Ενισχύουν την κριτική ανάλυση και τη συνθετική σκέψη των μαθητών.

- Βοηθούν τους μαθητές να αφηγηθούν σύντομα και εύκολα μια σύνθετη ιστορία, παρέχοντας τους εύκολα αναγνωρίσιμους χαρακτήρες που μπορούν να μορφοποιηθούν.
- Αξιοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών.
- Βοηθούν τα παιδιά στην αποκωδικοποίηση οπτικών μηνυμάτων.
- Συμβάλλουν στη δημιουργία αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας και αξιοποιούν την πολιτισμική εμπειρία των μαθητών.
- Συμβάλλουν στη μετατροπή της διδασκαλίας σε ευχάριστη και πολυδιάστατη εμπειρία (Γερακίνη, 2014).
- Ενισχύουν το μαθητοκεντρικό περιβάλλον, καθώς ο μαθητής γίνεται δημιουργός και ο δάσκαλος καθοδηγητής.
- Καταργούν τη γραμμική ανάγνωση και δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη/χρήστη να αλληλεπιδράσει με το πολυμεσικό περιεχόμενο.
- Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπροσαρμόζουν ένα κλασικό κείμενο και να το ανασυνθέτουν από τη δική τους οπτική γωνία.

### **ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΚΟΜΙΚΣ ΤΟΟΝΔΟΟ**

Το πρόγραμμα ψηφιακών κόμικς toondoo είναι μια εφαρμογή δημιουργίας κόμικς, που πραγματοποιείται σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, χωρίς εγκατάσταση κάποιου προγράμματος στον υπολογιστή. Το πρόγραμμα μας δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε σκίτσα στον ιστότοπο <http://www.toondoo.com/>, να τα δημοσιεύσουμε, να τα αποθηκεύσουμε στον υπολογιστή ή να τα κρατήσουμε στον λογαριασμό που θα φτιάξουμε στο toondoo. Το toondoo είναι εξαιρετικά εύκολο στη χρήση και το μόνο που απαιτεί είναι σύνδεση στο διαδίκτυο. Το πρόγραμμα μας δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε κατευθείαν ένα κόμικ (ToonDoo Maker), ένα βιβλίο (Book Maker), να φτιάξουμε ένα χαρακτήρα (TraitR), να ανεβάσουμε μια εικόνα (ImagineR) ή να χρησιμοποιήσουμε εργαλεία ζωγραφικής στο σκίτσο μας (DoodleR). Μπορούμε να εισάγουμε χαρακτήρες, φόντο, αντικείμενα και σύννεφα διαλόγων. Τέλος με μία σειρά πλούσιων εργαλείων που μας παρέχει το πρόγραμμα, μπορούμε να μικρύνουμε ή να μεγαλώσουμε τους χαρακτήρες, να τους διπλασιάσουμε, να τους περιστρέψουμε, να δώσουμε διαφορετικές όψεις και εκφράσεις προσώπων.

### **ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

Αφορμή του σεναρίου στάθηκαν τα [ψηφιακά κόμικς](#) που δημιούργησαν οι μαθητές Γυμνασίου αστικής περιοχής του Ν. Αττικής κατά το σχολικό έτος 2009-2010 και τα οποία οι μαθητές παρακολούθησαν στην τάξη τους. Με αφορμή αυτή τη μαθητική εργασία (Τριαντοπούλου κ.α., 2010) και μετά από πρόταση της διδάσκουσας οι μαθητές του Γυμνασίου αστικής περιοχής του Ν. Καβάλας αποφάσισαν να συνεργαστούν ώστε να δημιουργήσουν τα δικά τους ψηφιακά κόμικς. Το πρόγραμμα που προτάθηκε από τη διδάσκουσα ήταν το πρόγραμμα ψηφιακών κόμικς toondoo διότι είναι ένα εύχρηστο πρόγραμμα και ιδιαίτερα φιλικό στους μαθητές.

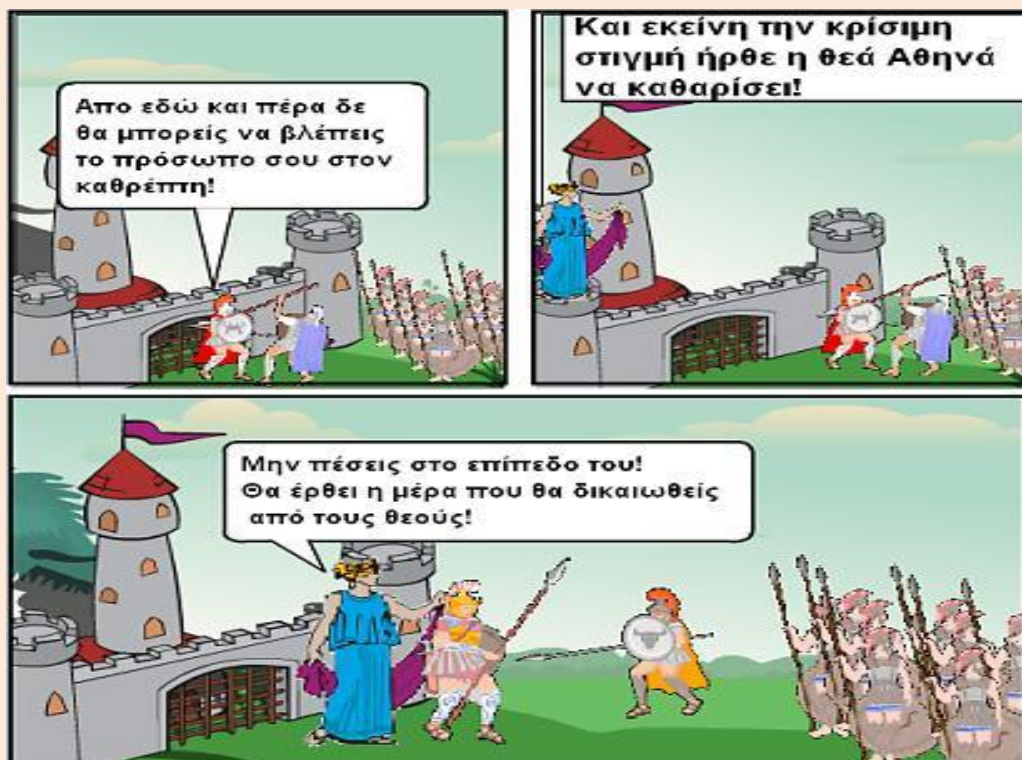
Σε όλες τις φάσεις της υλοποίησης του σεναρίου οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε πριν τη έναρξη του σεναρίου και αφού ολοκληρώθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση της ραψωδίας Α σύμφωνα με την κειμενοκεντρική διδασκαλία. Τα κριτήρια χωρισμού σε ομάδες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από τη μια οι προσωπικές προτιμήσεις των μαθητών και από την άλλη οι γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή καθώς αυτές ήταν απαραίτητες για την ομαλή διεξαγωγή του σεναρίου. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ήταν πολύ διακριτική (Ματσαγγούρας, 2000), αφού οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο από την αρχή του σχολικού έτους. Μετά από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε σε ήρεμο, δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων



και σε κάθε ομάδα ορίστηκε ο χειριστής του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο βοηθός του και οι υπεύθυνοι για τους διαλόγους. Οι σκηνές της Ραψωδίας Α που οι μαθητές αποφάσισαν να παρουσιάσουν ήταν η ικεσία του Χρύση (εικόνα 1), η σύγκρουση Αχιλλέα-Αγαμέμνονα (εικόνα 2), η συνάντηση Αχιλλέα-Θέτιδας (εικόνα 3), η ικεσία της Θέτιδας και η σύγκρουση Δία-Ήρας (εικόνα 4) και η τελευταία σκηνή της ραψωδίας Α στον Όλυμπο με πρωταγωνιστή τον Ήφαιστο (εικόνα 5).



Εικόνα 1: Ικεσία Χρύση



Εικόνα 2: Σύγκρουση Αχιλλέα-Αγαμέμνονα

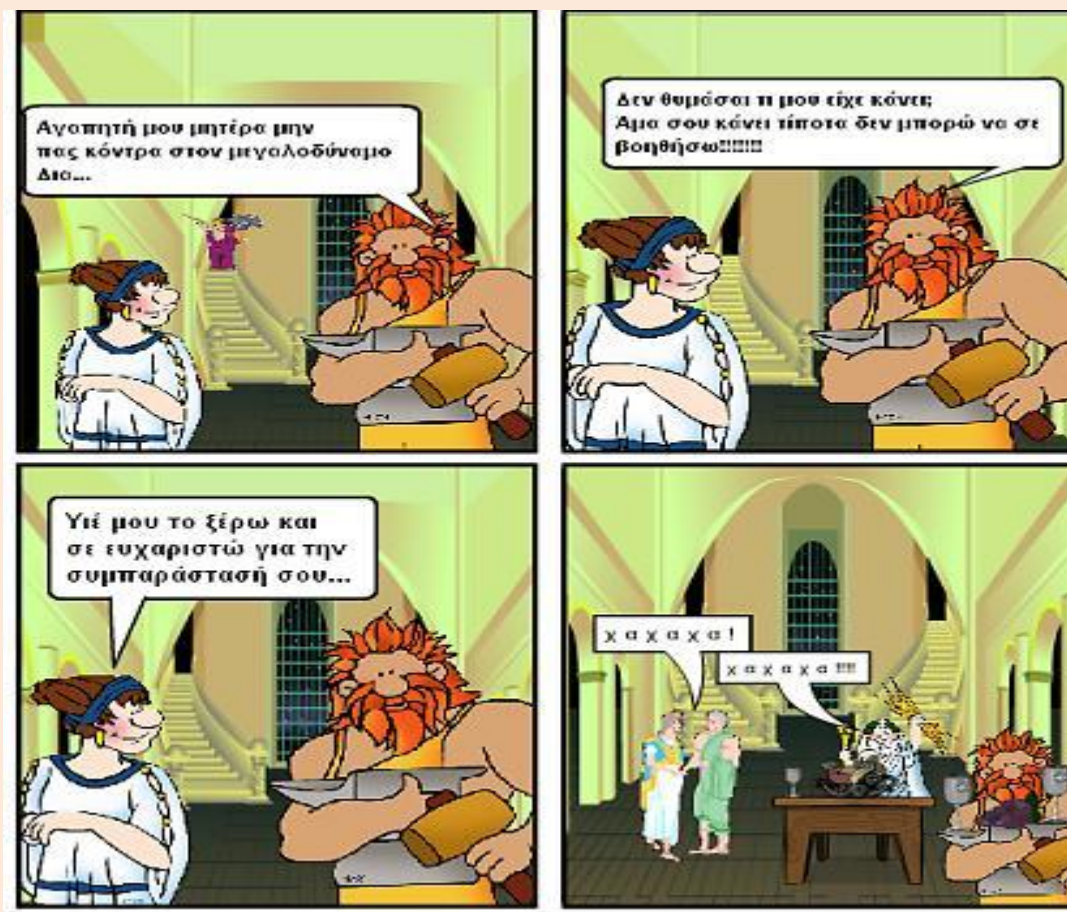


Εικόνα 3: Συνάντηση Αχλλέα-Θέτιδας



Εικόνα 4: Ικεσία Θέτιδας, Σύγκρουση Δία-Ηρας





Εικόνα 5: Σκηνές από τον Όλυμπο

Στην αρχή, εργάστηκαν στην τάξη και το πρώτο βήμα ήταν να σχεδιάσουν την ιστορία τους και να καθορίσουν τον χρόνο και τον χώρο, τους ήρωες, την αρχική κατάσταση, το πρόβλημα του ήρωα, τη δράση και την τελική λύση του προβλήματος. Στη συνέχεια, δημιούργησαν ένα προσχέδιο της ιστορίας τους όπου καθόρισαν τις πράξεις της ιστορίας τους, τα παρόντα πρόσωπα, το φόντο και τα αντικείμενα που θα πλαισίωναν την ιστορία τους και τέλος τους διαλόγους.

Τα επόμενα βήματα πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής. Οι μαθητές περιηγήθηκαν στο πρόγραμμα και αφιέρωσαν μία περίπου διδακτική ώρα κατά την οποία η εκπαιδευτικός τους εξήγησε τον τρόπο εργασίας. Οι μαθητές αξιοποίησαν φιγούρες του ίδιου του προγράμματος αλλά και φιγούρες που αναζήτησαν στο διαδίκτυο και «ανέβασαν» στο πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, αφού σχεδίασαν το σενάριο τους και οργάνωσαν την αφήγηση και το υλικό τους, σχεδίασαν όλα τα καρέ και μετέτρεψαν το σενάριο σε μορφή ψηφιακών κόμικς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και εμπνευστικός καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου.

Στο τέλος έγινε η παρουσίαση των κόμικς που δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές και αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα για να γίνει η τελική αποτίμηση του αποτελέσματος αλλά και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Η αξιολόγηση στηρίχτηκε σε ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές και στην προφορική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των εργασιών. Μέσα από την παρουσίαση των εργασιών και τη συζήτηση προέκυψε ότι όλες οι ομάδες είχαν πολύ καλή επίδοση ως προς το θέμα της ιστορίας, την πλοκή, την ενότητα τόπου και χρόνου, την εμφάνιση των χαρακτήρων, τη σαφήνεια, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο των διαλόγων και τέλος τη συνάφεια του καλλιτεχνικού στυλ με το ύφος της ιστορίας. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όλες οι ομάδες είχαν

καλή γνώση του αρχαίου κειμένου και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις ανάγκες του σεναρίου.

Ανάλογες ήταν οι διαπιστώσεις ως προς τη διαδικασία πραγματοποίησης του σεναρίου. Οι περισσότερες ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά και αξιοποίησαν τις γνώσεις τους, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Μόνο σε μία ομάδα παρατηρήθηκαν κάποια μικρά προβλήματα συνεργασίας και σωστής αξιοποίησης του χρόνου που είχαν στη διάθεση τους.

Τέλος τα κόμικς που δημιούργησαν οι μαθητές αναρτήθηκαν στο [ιστολόγιο](#) της διδάσκουσας και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Την τελευταία ώρα του σεναρίου δόθηκε ένα απλό ερωτηματολόγιο στους είκοσι δύο μαθητές του τμήματος με στόχο να αξιολογήσουν την εμπειρία τους από την εργασία τους με πρόγραμμα ψηφιακών κόμικς και να αξιολογήσουν το ίδιο το πρόγραμμα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (85%) έκρινε πολύ θετικά την αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στη διάρκεια τους μαθήματος και το 78% των μαθητών εξέφρασε την άποψη ότι ήταν μια πολύ ευχάριστη και ενδιαφέρουσα εμπειρία που θα ήθελαν να επαναλάβουν και σε άλλα μαθήματα. Μάλιστα από τους περισσότερους μαθητές (73%) διατυπώθηκε η γνώμη ότι με τον συγκεκριμένο τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος αυξήθηκε το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους και κατανόησαν πολύ καλύτερα το αρχαίο κείμενο. Παρόμοια θετική άποψη διατυπώθηκε και για το πρόγραμμα το οποίο χαρακτηρίστηκε εύχρηστο και με πολλές δυνατότητες από το 80% των μαθητών.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εφαρμογή τέτοιων σεναρίων που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και τοποθετούν στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον μαθητή και αξιοποιούν δημιουργικά τις γνώσεις, και τη φαντασία τους μπορούν να οδηγήσουν σε μια ουσιαστική ανανέωση των διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Παράλληλα οι μαθητές διευρύνουν τις στρατηγικές κατανόησης και δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων και αναπτύσσουν νέες δεξιότητες τόσο ως προς τη παραγωγή λόγου όσο και ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αργυροπούλου, Χ. (2006). *Διδακτικό παράδειγμα και σχέδιο εργασίας στην Ομήρου Ιλιάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ημερομηνία προσπέλασης 21/08/2016.

Γερακίνη, Α. (2014). Δουλεύοντας με ψηφιακά κόμικς, Ανάκτηση από <http://www.authorstream.com/Presentation/alexgger-2111099/>, ημερομηνία προσπέλασης 01/09/2016.

Γερακίνη, Α. (2015). Οπτικός γραμματισμός και διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων: Το παράδειγμα της Ιλιάδας, 2<sup>ο</sup> Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, Ανάκτηση από [http://users.sch.gr/synedrio/Praktika\\_Synedriou\\_02\\_Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_2015.pdf](http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_02_Synedrio_Neos_Paidagogos_2015.pdf), ημερομηνία προσπέλασης 31/08/2016.

Ματσαγγούρας Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές Αρχές Ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) (σφ. 319-333). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ρετάλης Σ., Μπολουντάκης, Μ. (2010), Διδάσκοντας με comics, Ανάκτηση από <http://www.slideshare.net/educomics/comics-3775167>, ημερομηνία προσπέλασης 025/08/2016.

Σκούρα, Ε. (2013). Οπτικός γραμματισμός-Θεωρία και πράξη, Ανάκτηση από <http://users.sch.gr/eirskouira/wp-content/uploads/2013/04/grammatismos-blog.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης 28/08/2016.



Τριαντοπούλου, Θ., Νέζη, Μ., Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης, Μ., Ρετάλης, Σ. (2010) . Πολυτροπική αναπαράσταση της Ιλιάδας με αξιοποίηση λογισμικού ψηφιακών κόμικς, *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Οι Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση*, Κόρινθος, Ανάκτηση από <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/19.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης 21/08/2016.

Τσάφος Β. (2004), *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας, Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Χατζησσαβίδης, Σ. (2013), Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, Ανακτήθηκε από <http://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf> , ημερομηνία προσπέλασης 06/09/2016.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

### **Ξενόγλωσση**

Alongi, C. (1974). Response to Kay Haugaard: Comic books revisited, *Reading Teacher*, Vol 27, pp. 801-803.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος "Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Iser W. (1978). *The implied reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Jauss H. (1982). *Towards an aesthetic of reception*, Theory and history of literature, Vol. 2, University of Minnesota.

Sones, W. (1944). The Comics and Instructional Method, *Journal of Educational Sociology*, Vol. 18, pp. 232-240.

Tiemensma, L. (2009). Visual literacy: to comics or not to comics? Promoting literacy using comics. Paper presented in World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council, Ανακτήθηκε από <http://www.ifla.org/past-wlic/2009/94-tiemensma-en.pdf>, ημερομηνία προσπέλασης 10/09/2016.

Hutchinson, K. (1949). An Experiment In the Use of Comics as Instructional Material, *Journal of Educational Sociology*, Vol 23, pp.236-245.

## Δημοκρατία και δια βίου εκπαίδευση. Η ανισότητα της συμμετοχής

Αλεξάνδρα Νικολάου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, MSc

Email: [alenikola@yahoo.gr](mailto:alenikola@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει την αντίφαση που υπάρχει μεταξύ της ρητορικής για τη δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και της πραγματικότητας, όπως αυτή ορίζεται από τη συμμετοχή των κοινωνικών ομάδων. Ενώ διακηρύσσεται ότι η προώθηση ευκαιριών για δια βίου μάθηση αποτελεί μέσο για την υπέρβαση των εμποδίων που αφορούν στη συμμετοχή, την ίδια στιγμή παραβλέπονται σημαντικά εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τον χρόνο, τον χώρο, τον ρυθμό μάθησης αλλά και με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, με άμεση συνέπεια τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Το εκπαιδευτικό σύστημα ανακατασκευάστηκε για να εξυπηρετήσει τις πρακτικές της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, της νεο-φιλελεύθερης οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας της αγοράς όπου η εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται όλο και περισσότερο ως «δια βίου μάθηση», γίνεται το μέσο για την επίτευξη και διατήρηση της ευελιξίας που θεωρείται αναγκαία για την τεχνολογική και κοινωνικοοικονομική αλλαγή.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** δια βίου μάθηση, κοινωνική ανισότητα, αποκλεισμός

### SUMMARY

*This paper aims to highlight the contradiction between the rhetoric on lifelong learning, in the context of a globalized society and reality, as defined by the participation of social groups. While it is affirmed that the promotion of opportunities for lifelong learning is a means to overcome the obstacles related to participation, at the same time significant obstacles are ignored which are related to the time, the place, the learning rate but also the social and educational inequalities, a direct consequence of excluding certain social groups. The educational system was rebuilt to serve the economic globalization practices of neo-liberal economy and the competitiveness of the market, where education, which is increasingly referred to as "lifelong learning", is the means for achieving and maintaining flexibility, deemed necessary for the technological and socioeconomic change.*

**KEYWORDS:** *lifelong learning, social inequalities, exclusion*

### ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΟΡΙΣΜΟΙ

Η δια βίου εκπαίδευση όπως ορίζεται από τον Καραλή (2008) περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οποιουδήποτε τύπου, περιεχομένου ή βαθμίδας, που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου. Πεδία-υποσύνολα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που καλύπτει η δια βίου εκπαίδευση αποτελούν, η εκπαίδευση ενηλίκων, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ακόμη και η τυπική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Δούκα (2012) πρόκειται για μια ριζικά διαφορετική σύλληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση, που εδράζεται στην παραδοχή της συνέχειας του μαθησιακού

φαινομένου και του εκπαιδευτικού θεσμού και η οποία δεν αναγνωρίζει στη μαθησιακή πορεία αφητηριακά σημεία και τερματικούς σταθμούς, πάγιες διαδρομές και οριστικότητες.

Η διά βίου εκπαίδευση αποσκοπεί στο να προσφέρει σε όλα τα άτομα, στο πλαίσιο οργανωμένων θεσμών και εκπαιδευτικών στρατηγικών, την ευκαιρία μιας διαρκούς επαφής με τη γνώση ώστε να προσαρμοστούν στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και τις ανάγκες που δημιουργούν οι ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η στρατηγική της Λισσαβόνας το 2000 καθιέρωσε τη δια βίου εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση του βασικού στόχου της, τη δημιουργία της ανταγωνιστικότερης οικονομίας στον κόσμο, βασισμένη στη γνώση. Η τεχνολογική εξέλιξη και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επέφεραν αλλαγές στην παραγωγή, την οικονομία και την κοινωνία. Ωστόσο, τα γνωστικά αντικείμενα της δια βίου εκπαίδευσης υπαγορεύτηκαν από τους όρους της οικονομίας και τα δημοκρατικά δικαιώματα της εκπαίδευσης καταστρατηγήθηκαν οδηγώντας τους πολίτες στην αυτοχρηματοδότηση της μάθησης. Σύμφωνα με την Πανιτσίδου (2013) η προσπάθεια διάχυσης της δια βίου εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο αποδείχτηκε πολύ δύσκολη. Η χώρα μας κατείχε το 2002 την τελευταία θέση σε ποσοστό συμμετοχής των πολιτών της ανάμεσα στα 25 κράτη μέλη, με ποσοστό μόλις 1,1%.

Η Νικολακάκη (2008) υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση, η εποχή της εξατομίκευσης, η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και η υπονόμηση της δημόσιας σφαίρας συνιστούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κάνει την εμφάνισή της η δια βίου μάθηση. Τα νεοφιλελεύθερα κράτη μετασχηματίζουν τη δημόσια παροχή της εκπαίδευσης και την αντικαθιστούν με τα συστήματα αγοράς και της εξατομικευμένης ευθύνης μέσω της δια βίου μάθησης. Οι άνθρωποι δεν στηρίζονται πλέον στο κράτος για τα οφέλη της εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα ωθούνται σε ατομική ενεργητική δράση συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης με κύριο στόχο την επαγγελματική επιτυχία. Όπως επισημαίνουν οι Edwards και Usher (2001), η δια βίου εκπαίδευση και μάθηση είναι μέρος της μετανεωτερικής κατάστασης, ή διαφορετικά, τελικά δεν είναι τίποτε άλλο παρά η μετανεωτερική κατάσταση της εκπαίδευσης.

Οι Γουβιάς και Φωτόπουλος (2015) αναφερόμενοι στο στόχο που τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα τον Μάρτιο του 2000 υποστηρίζουν ότι η προώθηση των ευκαιριών για δια βίου μάθηση, ιδίως μέσω της χρήσης των ΤΠΕ, αποτελεί το μόνο μέσο για να ξεπεραστούν τα υφιστάμενα εμπόδια για τη συμμετοχή, παραβλέποντας ουσιαστικά άλλα σημαντικότερα εμπόδια τα οποία σχετίζονται τόσο με το χρόνο, το χώρο και το ρυθμό μάθησης, όσο και με τις δομικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, υψώνοντας ανυπέρβλητα τείχη αποκλεισμού από τα αγαθά της γνώσης και της παιδείας. «Η βάση της κυρίαρχης συλλογιστικής της δια βίου μάθησης παραμένει μια *«λευκή, μεσοαστική, ευρωκεντρική (στο αλφάβητο και στη γλώσσα τουλάχιστον), αρσενική κατασκευή, [και] με πολλές από τις τεχνολογίες που αποτελούν τη ραχοκοκαλιά των on-line εκπαιδεύσεων ενηλίκων (ιδίως στο Διαδίκτυο) να μην είναι απαραίτητο να είναι εξοικειωμένοι άνθρωποι που ανήκουν στην εργατική τάξη, είναι ηλικιωμένοι, γυναίκες ή/και μαθητές από εθνοτικές μειονότητες»* (σελ. 9).

Παράλληλα, σύμφωνα με τη Νικολακάκη (2004) ενώ η δια βίου εκπαίδευση από τη μία εγκαθιδρύει έναν νέο εκπαιδευτικό θεσμό, από την άλλη αποδυναμώνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς θεσμούς ως μη επαρκείς, εφόσον οι πολίτες χρειάζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους να εκπαιδεύονται με δική τους ευθύνη προκειμένου να είναι απασχολήσιμοι και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της οικονομικής παραγωγής. Η σταδιακή υποκατάσταση του όρου δια βίου εκπαίδευση από τον όρο δια βίου μάθηση, που παρατηρείται από το 1980 και μετά, ενέχει προϋποθέσεις μετατόπισης του κέντρου βάρους των σχετικών πολιτικών από την εκπαίδευση ως υποχρέωση του κράτους πρόνοιας στη μάθηση, ως ατομική ευθύνη του πολίτη (Καραλής, 2008 & 2010). Παρατηρείται μια έντονη

σύνδεση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Ο όρος επικεντρώνεται κυρίως στον εργασιακά ενεργό πολίτη, ενώ άλλοι σημαντικοί τομείς όπως τα προγράμματα πολιτιστικής εκπαίδευσης ή αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου συρρικνώνονται. Οι σύγχρονοι εργαζόμενοι υποχρεούνται σε μια διαρκή ανασυγκρότηση με στόχο την ανταπόκρισή τους στα σύγχρονα μεταβαλλόμενα εργασιακά πλαίσια, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που περιέχει γνώσεις των οποίων το είδος και το περιεχόμενο καθορίζεται από τις ανάγκες της αγοράς.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Καραλή (2010) οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η τυπική εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό στυλοβάτη της δια βίου εκπαίδευσης και ότι οι δραστηριότητες διά βίου μάθησης αξιοποιούνται κυρίως από εκείνους που έχουν υψηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης. Η τυπική εκπαίδευση αποτέλεσε έως σήμερα, τον πλέον δημοκρατικό και διαφανή θεσμό για την πιστοποίηση προσόντων και, ιστορικά, οι κοινωνίες είχαν το μεγαλύτερο δυνατό έλεγχο επί των διαδικασιών πιστοποίησης, όταν αυτές ανατέθηκαν στους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, και μάλιστα κατά κύριο λόγο το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστά πυλώνα τόσο της διά βίου μάθησης όσο και των συστημάτων πιστοποίησης.

### **Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ. ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Καραλή (2013) στο πλαίσιο της αποτύπωσης των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και της εσωτερικής διάρθρωσης της συμμετοχής στα προγράμματα δια βίου μάθησης τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο η δια βίου μάθηση αφορά σε όλους τους πολίτες ή σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και κατά πόσο οι πολιτικές δια βίου μάθησης επιτυγχάνουν να αμβλύνουν τις ανισότητες. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι λιγότερο ευνοημένοι πολίτες, οι πολίτες με σχετικά χαμηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, ή με χαμηλότερο εισόδημα σε μεγάλο ποσοστό αποστερούνται της συμμετοχής τους στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ήδη εγκαθιδρυμένες ανισότητες να μεγεθύνονται παρά να αμβλύνονται.

Στην έρευνα του Βεργίδη (2012) η συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση αυξάνεται ευθέως ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Το 2012 είναι 4% στους ενηλίκους που έχουν στην καλύτερη περίπτωση ολοκληρώσει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πλησιάζει το 8% για τους αποφοίτους ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ είναι 16% για τους πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Όπως καταδεικνύεται από την έρευνα, οι δυσκολίες πρόσβασης και τα εμπόδια αφορούν περισσότερο σε εκείνους που υφίστανται ήδη τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, που έχουν χαμηλά προσόντα και διαθέτουν περιορισμένο «μορφωτικό κεφάλαιο».

Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η έκθεση των Hyde και Phillipson (2014) στην οποία υποστηρίζεται ότι υπάρχουν κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες στα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση. Εκείνοι με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, τα άτομα με υψηλότερα εισοδήματα και εκείνοι που εργάζονται με πλήρη απασχόληση είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης από εκείνους στις πιο μειονεκτούσες θέσεις.

Ο Fejes (2008) υποστηρίζει ότι η δια βίου μάθηση συνεπάγεται τον αποκλεισμό. Ο καθένας είναι εκπαιδεύσιμος και πρέπει να γίνει δια βίου μαθητής. Αλλά ο «άλλος», αυτός που δεν είναι μαθητής, αποκλείεται. Είναι αποκλειστική ευθύνη του κάθε ατόμου να είναι ευέλικτος και προσαρμόσιμος. Σήμερα, το εκπαιδεύσιμο υποκείμενο είναι ένας δια βίου μαθητής που δημιουργήθηκε μέσα από μια νεοφιλελεύθερη κυβερνητική που κυβερνά μέσα από τις επιλογές του κάθε πολίτη. Σήμερα ο καθένας θα πρέπει να είναι μέρος της δια βίου μάθησης, η οποία αν και θεωρείται πολιτική που ευνοεί την ένταξη, περιέχει τον αποκλεισμό.



Όλοι οι άνθρωποι δεν θα πάρουν σωστές πολιτικές αποφάσεις, όλοι οι άνθρωποι δεν θα επιλέξουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, όλοι οι άνθρωποι δεν θα συμμετάσχουν στη διά βίου μάθηση.

Στον αποκλεισμό αναφέρεται και η Brine (2006) υποστηρίζοντας ότι η δια βίου μάθηση είναι μια ρητορική του ανταγωνισμού, της προσωπικής προσπάθειας, της ένταξης και του αποκλεισμού, της διαστρωμάτωσης που συνεχίζει να (ανα) κατασκευάζει εκπαιδευτικές ανισότητες και σχέσεις εξουσίας στην αγορά εργασίας με βάση το φύλο, την τάξη, τη φυλή, την αναπηρία, την ηλικία.

Στην εκπαιδευτική ανισότητα του νεοφιλελευθερισμού αναφέρονται και οι Waller, Holford, Jarvis, Milana, & Webb (2015). Ενώ η παγκοσμιοποίηση οδηγεί τους ανθρώπους σε περισσότερες ευκαιρίες να σπουδάσουν ή να βρουν απασχόληση στο εξωτερικό, η διαδικασία αυτή δεν είναι ανοικτή σε όλους τους πολίτες ισότιμα, οδηγώντας σε διεύρυνση του χάσματος μεταξύ πλούσιων και φτωχών, τόσο διεθνώς όσο και στο εσωτερικό κάθε δεδομένης οικονομίας ή κοινωνίας. Τα άτομα με σημαντικά επίπεδα αρχικής εκπαίδευσης είναι σε θέση να επιδιώξουν τις ευκαιρίες για τη δια βίου μάθηση πολύ πιο εύκολα από ό, τι τα άτομα με ελάχιστη ή ανεπαρκή τυπική εκπαίδευση, γεγονός που ενισχύει τον ανταγωνισμό σχετικά με τις ευκαιρίες για εκπαιδευτική εμπειρία και προσόντα.

## **Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΠΟΧΗ**

Η ρητορική των ευρωπαϊκών πολιτικών τεκμηριώνει τη μάθηση μέσα από την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Ο Φωτόπουλος (2010) υποστηρίζει ωστόσο, ότι η μάθηση οφείλει να καλλιεργείται στην ενότητά της, με έννοια ολιστική, ενιαία και αδιαίρετη. Επισημαίνει ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποδυνάμωσης των παραγόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και το σημαντικότερο, ότι παράγεται τεχνικά πιστοποιημένο εργατικό δυναμικό με απουσία ανθρωπιστικής παιδείας, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής συνείδησης.

Ο Olssen (2008) υποστηρίζει ότι η δια βίου μάθηση είναι μια ρητορική της αγοράς που προσανατολίζει την εκπαίδευση στην κοινωνία της επιχείρησης όπου ο μαθητής γίνεται ένας επιχειρηματίας του εαυτού της. Αυτό που γίνεται εξαρτάται αποκλειστικά από τον εαυτό του και τις επιλογές που κάνει. Είναι υπεύθυνος για την εαυτό του. Τελικά η δια βίου μάθηση μετατοπίζει την ευθύνη από το σύστημα στο άτομο, όπου τα άτομα είναι υπεύθυνα για την αυτο-χειραφέτηση και αυτο-δημιουργία. Είναι ο λόγος των αυτόνομων και ανεξάρτητων ατόμων οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την επικαιροποίηση των δεξιοτήτων τους, ώστε να επιτύχουν τη θέση τους στην κοινωνία.

Παρατηρείται μια αλλαγή στον τρόπο που η γνώση κατάφερε να συμφωνεί με τα νέα αξιώματα της «ευελιξίας» που απαιτούνται από την αγορά εργασίας. Τα άτομα όλο και περισσότερο καθίστανται υπεύθυνοι για την καταλληλότητα δεξιοτήτων και γνώσεων σε μια αέναη και ατέρμονη διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό τα κοινωνικά έξοδα παραγωγής μετατοπίζεται πάνω στο άτομο.

## **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Ως βασικός σκοπός της εκπαίδευσης στη μετανεωτερικότητα ορίζεται το τελικό προϊόν και όχι η διαδικασία της ίδιας της εκπαίδευσης σύμφωνα με τη Νικολακάκη (2012). Η παγκοσμιοποίηση και οι οικονομικοί όροι που έχει επιβάλει ο καπιταλισμός αποπροσανατολίζουν την εκπαίδευση από τη βασική της ιδιότητα, τη μετάδοση γνώσεων και τη μόρφωση όλων των πολιτών, με μετατατόπιση προς την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που εξυπηρετούν τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς. Ταυτόχρονα διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση είναι προνόμιο των λίγων αφήνοντας απέξω διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως τις γυναίκες, συγκεκριμένες φυλές, μειονεκτούσες ομάδες και τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, γεγονός που αποδεικνύει την αντι-δημοκρατικότητα του

συστήματος. Όπως επισημαίνει και ο Χαραμής (2012) οι διαδικασίες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων διευρύνονται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα συμβαδίζοντας με τις ανισότητες στον οικονομικό τομέα.

Ο Φωτόπουλος (2003) ορίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία ως διαμορφωτή της εσωτερίκευσης των αξιών της, δηλαδή της ισότητας, της δημοκρατίας, του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της φροντίδας και της συμμετοχής. Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού έχει αναδυθεί μια νέα υπερεθνική ελίτ η οποία αποτελείται από υπερεθνικές οικονομικές ελίτ οι οποίες εξυπηρετούν τα συμφέροντα και τους στόχους της οικονομίας της αγοράς, ώστε να εξασφαλίζεται η μέγιστη οικονομική αποδοτικότητα.

Όπως επισημαίνει και ο Kincheloe (2011) ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται μέσα από τους όρους των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Τα σχολεία μετατρέπονται σε προμηθευτές της αγοράς με ελεγχόμενο εργατικό δυναμικό και οι μαθητές και οι πολίτες πρέπει να μάθουν να προσαρμόζονται σ' αυτή την πραγματικότητα.

Οι Καραλής & Μπάλιας (2007) θέτουν ως μεγάλο ζήτημα αναφορικά με τους στόχους της διά βίου εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αυτό που αφορά το κλασικό πλέον πρόβλημα που τέθηκε από τον Marshall, δηλαδή το γεγονός ότι δεν είναι καθόλου αυτονόητος ο συμβιβασμός του (νεο) φιλελευθερισμού με τη δημοκρατία, δηλαδή της αγοράς και του καπιταλισμού με μια ιδιότητα του πολίτη που να εμπεριέχει ουσιαστικές δυνατότητες συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων. Πραγματικά, υπάρχουν ιδεολογικές συγκρούσεις ανάμεσα σε δυνάμεις που υποστηρίζουν την αγορά και σε δυνάμεις που υποστηρίζουν το κοινωνικό κράτος και μια πραγματικά συμμετοχική ιδιότητα του πολίτη.

Ο προβληματισμός των συγγραφέων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει ορισμένους από τους όρους με τους οποίους συναρτάται η άσκηση της ιδιότητας του πολίτη στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, αλλά μόνον ορισμένους. Η πραγματική πολιτική συμμετοχή αποτελεί κλασικό ζητούμενο της πολιτικής θεωρίας μάλλον, παρά αίτημα προερχόμενο από τους ίδιους τους πολίτες. Η πολιτική συμμετοχή που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κοινωνίας και όχι τα ατομικά είναι δύσκολο να διασφαλιστεί στις σημερινές ατομικιστικές κοινωνίες. Είναι γεγονός ότι το ιδανικό της συμμετοχικής δημοκρατίας ανήκει περισσότερο στο «δημοκρατικό φαντασιακό» παρά στην πραγματική ιστορία. Η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να υπηρετήσει τις ανάγκες των πολιτών και να συμβάλει στην ενίσχυση τόσο της δημοκρατίας όσο και της σύγχρονης ιδιότητας του πολίτη, με την προϋπόθεση ότι θα συναινέσουν σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις ώστε να διαμορφωθεί στην κοινωνία μια νέα ηγεμονική πολιτική κουλτούρα, με τη γκραμσιανή έννοια του όρου.

Η εκπαίδευση σε μια δημοκρατική κοινωνία λαμβάνει την ευρύτερη έννοια της Παιδείας σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2011). Η δια βίου εκπαίδευση των πολιτών αφορά σε μια δια βίου διαδικασία ανάπτυξης του χαρακτήρα, αφομοίωσης της γνώσης και των ικανοτήτων και πρακτικής εξάσκησης στα καθήκοντα του ενεργού πολίτη. Ο γενικός στόχος της Παιδείας διαμορφώνεται για να αναπτύξουν τα μέλη της την ικανότητα να συμμετέχουν στις στοχαστικές και συμβουλευτικές δραστηριότητές της, με άλλα λόγια εκπαιδεύει τους πολίτες ως πολίτες έτσι, ώστε ο δημόσιος χώρος να αποκτήσει ένα ουσιαστικό περιεχόμενο. Η ανάπτυξη της αυτενέργειας των πολιτών θεωρείται βασικός σκοπός της Παιδείας και χρησιμοποιείται για την εσωτερίκευση των δημοκρατικών θεσμών και αξιών, ώστε τα άτομα να καταστούν υπεύθυνοι πολίτες με επίγνωση της αναγκαιότητας των νόμων αλλά και επίγνωση της δυνατότητάς τους για στοχασμό, αμφισβήτηση και διαβούλευση. Για τον Καστοριάδη (1992) η παιδεία συμβάλλει στην ανάπτυξη ελεύθερων ανθρώπων και όχι στην κατασκευή επαγγελματιών και τεχνικών. Μέσω μιας τέτοιου είδους παιδείας προωθείται η ανάπτυξη υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών με δυνατότητα συμμετοχής στην εξουσία στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Για τον Freire, (Giroux, 2011) ο εγγραμματισμός ως τρόπος να διαβάσουμε και να αλλάζουμε τον κόσμο έπρεπε να ξαναεπινοηθεί μέσα σε μια ευρύτερη κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης που ήταν παγκόσμιες και υπερεθνικές. Ο σκοπός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Chomsky (2011) είναι να βοηθήσει στη δημιουργία σωφρόνων πολιτών σε μια ελεύθερη κοινότητα και να ενθαρρύνει τον συνδυασμό της ιδιότητας του πολίτη με την ελευθερία και την ατομική δημιουργικότητα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία αναδείχθηκε η αντίφαση που υπάρχει μεταξύ της ρητορικής για τη δια βίου μάθηση και της συμμετοχής των κοινωνικών ομάδων. Ενώ διακηρύσσεται ότι η προώθηση ευκαιριών για δια βίου μάθηση αποτελεί μέσο για την υπέρβαση των εμποδίων που αφορούν στη συμμετοχή, την ίδια στιγμή παραβλέπονται σημαντικά εμπόδια, με άμεση συνέπεια τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Όπως υποστηρίζει ο Olssen (2008) η μάθηση και η γνώση είναι απαραίτητα να προσανατολίζονται σε σχέση με την ασφάλεια και την ευημερία όλων. Η αποτελεσματική λειτουργία των μελών μιας κοινωνίας δεν απαιτεί την ατελείωτη προσθήκη δεξιοτήτων και πληροφοριών για την αγορά εργασίας, αλλά μια προοδευτική εμβάθυνση των πολιτικών τεχνών της δημοκρατικής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, μέσω των δεξιοτήτων της διαβούλευσης, της αμφισβήτησης και της συζήτησης. Η μάθηση πρέπει να απομακρυνθεί από την ανησυχία για ποσοτική προσθήκη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, σε μια ανησυχία για ποιοτικό μετασχηματισμό του υποκειμένου, μέσω της ενεργούς συμμετοχής του στη δημοκρατική διαδικασία. Μια τέτοια διαδικασία πράγματι αφορά στην πρόσβαση σε νέες πληροφορίες, προσθέτοντας νέες δεξιότητες, αλλά μια τέτοια διαδικασία πρέπει να είναι στο πλαίσιο της ενεργούς συμμετοχής και εμπλοκής στις δημοκρατικές δομές μέσω των οποίων είναι αποδεκτές οι συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων και της κοινωνίας και μέσω των οποίων πραγματοποιείται η αλλαγή και η μεταμόρφωση.

Όπως επισημαίνει και ο Δούκας (2012) ο ρόλος του κράτους σε μια δημοκρατική κοινωνία συνίσταται στην εξασφάλιση σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική και οικονομική τους θέση, τη δυνατότητα πρόσβασης σε πολλαπλές και εναλλακτικές μορφές δια βίου μάθησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί ισότητα και να αποφευχθεί ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ. (2012) Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Ανακτήθηκε στις 21-4-16 από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1365/%CE%92%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3-%CE%94%CE%99%CE%91%20%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%95%CE%9A%CE%A0.%20%CE%91%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%A3.doc>

Γουβιάς, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (2015). Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας» Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 22-4-16 από [http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/kanep\\_2015.pdf](http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/kanep_2015.pdf)

Δούκας, Χ. (2012). Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και δημοκρατική πολιτεία: Ο ρόλος της δια βίου μάθησης. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη* (σελ. 311-318). Αθήνα. Διάδραση

Καραλής, Θ. & Μπάλιας, Σ. (2007). Ιδιότητα του πολίτη και διά βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 50, 143-161.

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Επιμ. Καραλής, Θ. *ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ* ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ. Αθήνα.

Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και Εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση. Αθήνα. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. Μφρ.Σαρίκας & Σπαντιδάκης. Αθήνα. ύψιλον/βιβλία.

Νικολακάκη, Μ. (2008). Παιδαγωγικές διαστάσεις της διά βίου μάθησης: Σχέση προγράμματος σπουδών, διδακτικών προσεγγίσεων και διεύρυνσης της συμμετοχής, Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή, ΓΓΕΕ και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 31 Μαρτίου- 2 Απριλίου 2006 (Προσκεκλημένη ομιλία). Ανακτήθηκε στις 20-4-16 από το <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>

Νικολακάκη, Μ. (2012). Η κριτική παιδεία στην εποχή της μετανεωτερικότητας και της παγκοσμιοποίησης στο: Επιμ.Νικολακάκη Μ. *Παγκοσμιοποίηση τεχνολογία και παιδεία στη νέα κοσμοπολη*. (σελ 53-760). Αθήνα. Διάδραση.

Παντισίδου, Ε. (2013). *Δια βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»*; *Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φωτόπουλος, Ν. (2010). Εκπαιδευτικό σύστημα: κρίση και δια βίου αβεβαιότητα. Ελευθεροτυπία.

Φωτόπουλος, Τ. (2011). Από την εκπαίδευση στην παιδεία . Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (σελ.139-190) Μετφρ. Δενδάκη Α. & Πατέλης Ν. Αθήνα. Σιδέρης.

Χαραμής, Π. (2012). Νέες Τεχνολογίες και Νέες Ανισότητες στην Εκπαίδευση. Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών. Στο: Επιμ.Νικολακάκη Μ. *Παγκοσμιοποίηση τεχνολογία και παιδεία στη νέα κοσμοπολη*. (σελ 53-760). Αθήνα. Διάδραση.

## Ξενόγλωσση

Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not—the discourse of the European Union, *British Educational Research Journal*, 32:5, 649-665, DOI: 10.1080/01411920600895676

Chomsky, N. (2011). Εκπαίδευση και Δημοκρατία. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (σελ.101-124) Μετφρ. Δενδάκη Α. & Πατέλης Ν. Αθήνα. Σιδέρης.

Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.

Fejes. A. (2008). Historicizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rule στο Fejes. A. & Nicoll. K. *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject* (σελ. 87-100). New York. Routledge.

Fotopoulos, T.(2003). From (mis)education to Paideia. DEMOCRACY & NATURE: *The International Journal of INCLUSIVE DEMOCRACY* vol.9, no.1

Giroux, H.(2011). ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΥΠΟΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ: ΕΝΑΣ ΠΡΟΛΟΓΟΣ Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (σελ.21-25) Μετφρ. Δενδάκη Α. & Πατέλης Ν. Αθήνα. Σιδέρης.

Hyde, M & Phillipson, C. (2014) How can lifelong learning, including continuous training within the labour market, be enabled and who will pay for this? Looking forward to 2025 and 2040 how might this evolve? Foresight, Government Office for Science. Ανακτήθηκε από [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/463059/gs-15-9-future-ageing-lifelong-learning-er02.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/463059/gs-15-9-future-ageing-lifelong-learning-er02.pdf)

Kincheloe, J. (2011). Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ: ΕΞΕΛΙΞΗ ΓΙΑ ΕΠΙΒΙΩΣΗ Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (σελ.227-278) Μετφρ. Δενδάκη Α. & Πατέλης Ν. Αθήνα. Σιδέρης.

Olssen. M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control:lifelong learning, flexibility and knowledge στο Fejes. A. & Nicoll. K. *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject* (σελ. 34-47). New York. Routledge.

Waller, R., Holford, J., Jarvis, P., Milana, M. & Webb S. (2015) Neo-liberalism and the shifting discourse of 'educational fairness', *International Journal of Lifelong Education*, 34:6, 619-622, DOI: 10.1080/02601370.2015.1114237



## Μοντέλα διοίκησης των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο βαθμός κατανόησής τους από τους υφισταμένους

Δήμητρα Μίχα

Msc Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Email: [dimitra\\_mixa@hotmail.com](mailto:dimitra_mixa@hotmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και ειδικότερα το σύγχρονο, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία σχολείο, απαιτεί την ύπαρξη στελεχών-σύγχρονων ηγετών, που ν' ανταποκρίνονται επιτυχώς στον πολυδιάστατο ρόλο τους. Η παρούσα μελέτη διερευνά το μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον βαθμό πρόσληψης αυτών των αντιλήψεων των διευθυντών από τους υφισταμένους τους. Για την εκπόνηση της έρευνας, απευθυνθήκαμε σε πέντε διευθυντές δημοτικών σχολείων του Ν. Κορινθίας και δέκα εκπαιδευτικούς, δύο από το σχολείο του κάθε διευθυντή. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, καταγράψαμε τις θέσεις των διευθυντών για τον τρόπο που ασκούν διοίκηση και για το σχολικό κλίμα και αντίστοιχα τις θέσεις των εκπαιδευτικών που αποδεικνύουν τον βαθμό ταύτισής τους με τις θέσεις του διευθυντή για τον τρόπο άσκησης διοίκησης και για το σχολικό κλίμα. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως η πλειοψηφία των διευθυντών υιοθετεί περισσότερο δημοκρατικά, συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως στα τρία από τα πέντε σχολεία υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών και για τον τρόπο που διοικούν και για το σχολικό κλίμα.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μοντέλα διοίκησης, ηγεσία, σχολικό κλίμα

### ABSTRACT

*Modern education, and particularly the modern, open to the local community, school requires executives-modern leaders, which is going to correlate with success to its multidimensional role. This paper attempts to explore the management style adopted by primary school principals and the degree of intake of these perceptions of the principles from their subordinates. The main purpose of this research project is to study the degree of coincidence of how the principles of school primary education units define themselves, regarding the model of their administration and how they self adopt the results of this model in the school climate of the units that they manage and how these elements are employed by the same teachers of the respective schools. In the empirical part of the study, we contacted five directors of primary schools of the county of Corinthia and ten teachers, two from each director's school. Through semi-structured interviews, we recorded the positions of the directors on how they engage the administration and the school climate and respectively the positions of the teachers who demonstrate their degree of identification with the positions of their directors of how management is being practiced and the school climate.*

**KEY WORDS:** leadership models, leadership, school climate,

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή του έντονου ανταγωνισμού, των ραγδαίων εξελίξεων σε όλους τους τομείς, της παγκοσμιοποίησης, κάθε οργανισμός θέτει για τον εαυτό του υψηλούς στόχους και καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίησή τους προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Ένας τέτοιος οργανισμός με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι και η σχολική μονάδα, η οποία επιχειρεί να εναρμονιστεί με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της, βελτιώνοντας την ψυχοσυναισθηματική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Οι επιδιώξεις αυτές σχετίζονται άμεσα με τη διοίκησή της, η οποία, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία ασκείται είτε από μονομελή όργανα, όπως ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, είτε από συλλογικά όπως ο σύλλογος διδασκόντων. Ωστόσο και παρά τις προσπάθειες για αλλαγές στον τρόπο διοίκησης ο πρωτεργάτης και βασικός υπεύθυνος είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος καλείται να εκτελέσει ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο έργο. Βασικό έργο του διευθυντή ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, αποτελεί η δημιουργία ή αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας του, αφού επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης της σχολικής πραγματικότητας από το έμψυχο δυναμικό (Μπρίνια, 2008).

Το απαιτητικό, και πολυδιάστατο έργο του διευθυντή προϋποθέτει την ύπαρξη αυξημένων προσόντων και ικανοτήτων και γνώσεων που αν και είναι απαραίτητα δεν εξασφαλίζουν την επιτυχία στην εκτέλεση των καθηκόντων του, παρά μόνο αν συνδυάζονται με ηγετικά χαρακτηριστικά. Ο διευθυντής οργανώνει και διοικεί τη σχολική μονάδα με απώτερο σκοπό την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Συντονίζει την ομάδα των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζεται από ποικιλία πολιτισμικών χαρακτηριστικών και τους εμψυχώνει στην εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και με τους γονείς και άλλους φορείς. Ο διευθυντής επίσης είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από πειθώ και επαγγελματισμό, ώστε να μπορεί να επιβάλλει οργανωτικά και διοικητικά θέματα, να εξασφαλίζει την πειθαρχία και να καλλιεργεί θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων, να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική πρόοδο των εκπ/κών του σχολείου, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για δράσεις πολιτισμικές, κ.ά. Όλα αυτά αποτελούν αποτέλεσμα επαγγελματικής μάθησης που του προσδίδουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη όπως ο σεβασμός και η αναγνώριση της αξίας του άλλου, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα να οραματίζεται, να οργανώνει και να συντονίζει τις δυνάμεις του προκειμένου να υλοποιήσει τα οράματά του.

Είναι πολύ σημαντικό να διαχωρίσουμε τις έννοιες του διευθυντή (manager) και του ηγέτη (leader). Ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από την εργατικότητά του, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο και την εμπειρία του. Ενδιαφέρεται ενεργά για καθετί που αφορά στην επιστήμη του και τον κάνει καλύτερο και αποδοτικότερο. Σέβεται το σύστημα το οποίο υπηρετεί, την ιεραρχία την οποία δεν καταστρατηγεί για κανένα λόγο. Είναι αυστηρός και σαφής στις οδηγίες του. Δεν επιτρέπει αποκλίσεις περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2004; Μπρίνια, 2008).

Στον αντίποδα ο ηγέτης είναι άτομο με όραμα που εύκολα ανατρέπει την υπάρχουσα τάξη και την ιεραρχία. Έχει πολύ καλή επικοινωνία με τη βάση που χαρακτηρίζεται από απλότητα, σεβασμό και εμπιστοσύνη. Αξιοποιεί συνεργατικές πρακτικές για την επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού, τα οποία κοινοποιεί στους υφισταμένους του προκειμένου να τα επιλύσουν από κοινού καταρρίπτοντας τον μύθο του «αυτάρκους» διευθυντή που τα καταφέρνει όλα μόνος του. Η γενικότερη φιλοσοφία του και η στάση του ενισχύουν τις καινοτόμες δράσεις και αφήνουν πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας στους υφισταμένους του (Πασιαρδής, 2004).

Το ερώτημα ωστόσο που προκύπτει είναι το πώς ορίζεται η έννοια «ηγεσία». Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, ωστόσο η έννοια δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί. Οι Katz και

Kahn (1978), θεωρούν ότι η ουσία της ηγεσίας εντοπίζεται στην μηχανιστική συμμόρφωση των υπαλλήλων στις απαιτήσεις του οργανισμού, η οποία συνεχώς εκτείνεται και επηρεάζεται από τις οδηγίες και τους κανόνες που επιβάλλει ο οργανισμός. Η επιτυχία του συστήματος αυτού εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να αποσπάσει από τους υφισταμένους την μεγαλύτερη δυνατή προσφορά έργου.

Ο Yukl (2002), αντίστοιχα, πιστεύει ότι ο όρος της ηγεσίας περιλαμβάνει διαδικασίες επιρροής, που συνεπάγονται τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων της ομάδας, τη δημιουργία κινήτρων για την εκδήλωση συμπεριφοράς έργου, που αποβλέπει στην επίδιωξη αυτών των στόχων, καθώς και την συμβολή στη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της.

Στην ίδια περίπου αντίληψη, ο Πασιαρδής (2004), προσδιορίζει την ηγεσία ως το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί ένα άτομο αλληλεπιδρώντας με τους άλλους όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη δική τους συμπεριφορά. Επίσης, ο Μπουραντάς (2005), ορίζει ως ηγεσία τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν όλοι τον καλύτερο εαυτό τους για να υλοποιούν αποτελεσματικά στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο.

Ο Πασιαρδής (2004), κάνοντας τη διάκριση διεύθυνσης-ηγεσίας αναφέρει πως η διοίκηση σχετίζεται με την ολοκλήρωση των απαραίτητων καθημερινών εργασιών, τη γραφειοκρατία δηλαδή που απαιτείται για τη λειτουργία του οργανισμού. Προκειμένου να εκφράσει αυτή τη διαδικασία εισάγει τον όρο *administrivia* (Pashardis, 2001) συνδέοντας τους όρους *administration* (διοίκηση) και *trivial* (ασήμαντος), αναφέροντας πως η διεύθυνση ασχολείται με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και δίνει κατευθυντήριες γραμμές στον οργανισμό για ένα χρονικό ορίζοντα που κυμαίνεται από μερικούς μήνες έως και ένα ή δύο χρόνια. Από την άλλη, η ηγεσία είναι ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει και τη διοίκηση και τη διεύθυνση και χρησιμοποιεί το όραμα για τον σχεδιασμό των κατευθυντήριων γραμμών αλλά μακροπρόθεσμα δηλαδή από τρία, πέντε έως και δέκα χρόνια. Φαίνεται λοιπόν πως ο όρος ηγεσία εμφανίζεται ανώτερος των άλλων δύο, οι οποίοι είναι αλληλεξαρτώμενοι και αλληλοσυμπληρούμενοι αφού κανένας από τους δύο δεν μπορεί να αποδώσει τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ηγέτη ο οποίος όμως για να είναι καλός πρέπει να είναι και καλός διευθυντής και καλός διοικητικός (Σαϊτης, 2002). Για την επιτυχία της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν και η ηγεσία και η διοίκηση. Είναι απαραίτητο να είναι κάποιος αποτελεσματικός τόσο στη διοίκηση όσο και στη διεύθυνση του οργανισμού προκειμένου να είναι και αποτελεσματικός ηγέτης (Πασιαρδής, 2004; Yukl, 2002).

Μέχρι τώρα στη σχετική βιβλιογραφία έχουν αποτυπωθεί δυο βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό. Σύμφωνα με τον Burns (1978), συναλλακτικοί είναι οι ηγέτες που παρέχουν ανταμοιβές στους εργαζόμενους προκειμένου να τους ενισχύσουν. Στον αντίποδα οι μετασχηματιστικοί ηγέτες (Bass, 1985), μιλούν για αλλαγή, οραματίζονται, θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και αγωνίζονται να τους υλοποιήσουν, είναι φιλικοί και καθοδηγητικοί με τους υφισταμένους, κάνουν όλες τις απαραίτητες αλλαγές ώστε όλος ο οργανισμός να αγωνίζεται για το ίδιο όραμα (το δικό τους) αντί να υπάρχουν εσωτερικές συγκρούσεις. Συγκεκριμένα, ο Bass (1985), στη θεωρία του αναφέρει τα 5 I που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος ηγέτης: α) Ιδεώδης προσωπικότητα (Idealized), β) Επιρροή (Influence), γ) Παρώθηση μέσω της έμπνευσης (Inspiration motivation), δ) Πρόκληση διανοητικού ενδιαφέροντος (Intellectual stimulation), ε) Προσωπική έγνοια για τα άτομα (Individualized consideration).

Το μοντέλο αυτό φαίνεται πως έχει επηρεαστεί από το κίνημα της μετα-νεωτερικότητας που επηρέασε τις θέσεις πολλών οργανισμών για συμβολικό έλεγχο. Η πολιτική διάσταση

του κινήματος σχετίζεται με πρακτικές ενίσχυσης των δικαιωμάτων των πολιτών, ενίσχυσης της λογοδοσίας και προώθησης των αξιών της αγοράς (Dimopoulos, 2015). Οι πρακτικές αυτού του μοντέλου είναι επικεντρωμένες στα ιδεώδη της σύγχρονης αγοράς, όπως η αποκέντρωση, η από κοινού λήψη των αποφάσεων, η σχολική αυτονομία, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων κ.ο.κ.

Τα βασικά μοντέλα που επηρέασαν την εκπαιδευτική διοίκηση περιγράφονται παρακάτω.

Το **γραφειοκρατικό μοντέλο** το οποίο μπορεί να περιγράψει τη διοίκηση μηχανιστικών οργανισμών όπως είναι το σχολείο. Στο εν λόγω διοικητικό μοντέλο, η εξουσία των διευθυντών προκύπτει από τα προνόμια που προσφέρει η θέση και όχι από την προσωπική ικανότητα και την αποδοχή από τους υφισταμένους. Οι διευθυντές προκειμένου να εξασφαλίσουν την παραγωγικότητα και τη δέσμευση των εργαζομένων για επιτυχή ολοκλήρωση του έργου, προσφέρουν σε αντάλλαγμα πόρους και οφέλη (Dimopoulos, Dalkavouki, Koulaidis, 2015).

Γύρω στο 1930 κάνει την εμφάνισή της μια νέα θεωρία για τη διοίκηση που έγινε γνωστή ως **κίνηση των ανθρώπινων σχέσεων (human relations approach)** και η οποία σύντομα αποτέλεσε το αντίπαλο δέος στο μοντέλο της επιστημονικής διοίκησης. Η κίνηση αυτή έρχεται ως αντίδραση στην κλασική θεωρία και θεωρεί πιο σημαντικούς τους ανθρώπους που κατέχουν τις θέσεις σε έναν οργανισμό από τις ίδιες τις θέσεις, δίνοντας έτσι τη δέουσα προσοχή στις ανθρώπινες σχέσεις. Επηρεάζεται άμεσα από τον συμπεριφορισμό του Skinner.

Επηρεασμένος από την κίνηση της δεκαετίας του '40 για περισσότερο ανθρωπισμό στην εκπαίδευση ο McGregor (1960), που ήταν ψυχολόγος στο πλαίσιο του ρεύματος της διοίκησης που έδινε μεγάλη έμφαση στο άνθρωπο και στις κοινωνικές του σχέσεις, ανέπτυξε μια θεωρία για τα ανθρώπινα κίνητρα για την επιτέλεση έργου και την αποτελεσματικότητα. Η θεωρία ονομάστηκε X και Ψ. Σύμφωνα με τη θεωρία X η εργασία είναι αποκρουστική, αναγκαστική και χρειάζεται συνεχή επίβλεψη για την εκτέλεση του έργου. Οι εργαζόμενοι αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από έλλειψη φιλοδοξίας και δημιουργικότητας. Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία Ψ οι εργαζόμενοι είναι υπεύθυνα άτομα που επιθυμούν να εμπλέκονται στον προγραμματισμό της εργασίας, στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων γιατί έτσι ικανοποιούνται οι προσωπικές τους ανάγκες για δημιουργία.

Η θεωρία βασίστηκε στη θεωρία των κινήτρων του Maslow, Frager, Cox (1970). Συνεπώς αν θεωρήσουμε δεδομένη την ικανοποίηση των πρωταρχικών αναγκών, είναι ευθύνη του ηγέτη του σχολείου να οργανώσει με τέτοιο τρόπο την εργασία ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των εργαζομένων οι οποίοι ως συνέπεια θα καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίηση των στόχων του ιδρύματος. Ανάλογα λοιπόν με τη θεωρία που υποστηρίζει ο διευθυντής (X ή Ψ) διαμορφώνει και τον τρόπο που διευθύνει. Συγκεκριμένα ένας διευθυντής οπαδός της θεωρίας X είναι συγκεντρωτικός, ελεγκτικός και δεν καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και τον διευθυντή. Αντίθετα αν ο διευθυντής υποστηρίζει τη θεωρία Ψ καλλιεργεί στο σχολείο κλίμα επαγγελματισμού και επιστημονισμού που θα το κάνουν αποδοτικό και αποτελεσματικό.

Γύρω στα 1950 κάνει την εμφάνισή της μια ακόμα πιο σύγχρονη διοικητική προσέγγιση που έγινε γνωστή ως **σύγχρονη διοίκηση ή διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (human resources approach)** που χαρακτηρίζεται πολύ πιο σύνθετη από τις προηγούμενες μονομερείς προσεγγίσεις. Πρόκειται για ένα μοντέλο διοίκησης σύνθετο σε μορφή και περιεχόμενο που ασχολείται με την οργανωσιακή δομή, τη διοίκηση συστημάτων και εξάρτησης, τη δυναμική των ομάδων, την παρακίνηση του ατόμου, τις οργανωσιακές διαδικασίες καθώς και τις μεταβολές της οργάνωσης.

Παρακλάδι αυτής της πιο σύγχρονης διοικητικής προσέγγισης αποτελεί και η **συστημική θεωρία** η οποία επηρέασε σημαντικά την εκπαίδευση και αποτελεί μια από τις



σημαντικότερες θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Εμφανίστηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες για εκπαιδευτική αλλαγή.

Σύστημα, λοιπόν, είναι η σκόπιμη επιλογή ανθρώπων, αντικειμένων και διεργασιών ώστε να λειτουργήσουν μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον με σκοπό να δημιουργήσουν επιθυμητά αποτελέσματα. Τα συστήματα πρέπει να έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά την ανατροφοδότηση, την ισορροπία και την προσαρμογή. Όταν το σύστημα διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Ο Mintzberg (1979), μάλιστα, μέσω της θεωρίας που ανέπτυξε μας βοηθά να κατανοήσουμε τις δομές της οργάνωσης πολύπλοκων οργανισμών όπως είναι το σχολείο. Με τον όρο δομή εννοεί τον τρόπο με τον οποίο καταμερίζεται η εργασία σε κομμάτια και συντονίζεται με απώτερο σκοπό την υλοποίηση των σκοπών του ιδρύματος.

Μία ακόμα θεωρία που εντάσσεται στο ίδιο πλαίσιο διοικητικής αντίληψης με το τρίτο «πρόδειγμα της διοικητικής επιστήμης είναι αυτής της **διοίκησης μέσω στόχων** (Management By Objectives/MBO). Πρόκειται για μια σύγχρονη και πολύ σημαντική θεωρία διοίκησης της εκπαίδευσης η οποία εισήχθη από τον Drucker (1954). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής αναλαμβάνουν να θέσουν από κοινού τους στόχους του ιδρύματος στηριζόμενοι στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτά χρησιμοποιούνται ως κριτήρια για την αξιολόγηση της συμμετοχής του καθένα στην επίτευξη των στόχων αλλά και για να αξιολογηθεί σε ποιο βαθμό υλοποίησε τους στόχους που έθεσε στην αρχή της χρονιάς κάποιος που κατέχει μια θέση. Οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, εξειδικευμένοι, τοποθετούνται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και συνδέονται με ένα γενικότερο στρατηγικό σχέδιο. Συνεπώς είναι φανερό πως οι στόχοι τίθενται από κοινού και με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα αξιολογείται η συνεισφορά του καθενός στην επίτευξη των στόχων. Χρησιμοποιείται περισσότερο για την αξιολόγηση διοικητικού/διευθυντικού προσωπικού. Έχει στηριχτεί στη θεωρία των αναγκών του Maslow και συν.(1970) σύμφωνα με την οποία αν οι εργαζόμενοι έχουν αυξημένη ευθύνη για να θέσουν τους δικούς τους στόχους, σχετική αυτονομία για την υλοποίηση καθώς και τα απαραίτητα μέσα για την αξιολόγησή τους, δουλεύουν πιο σκληρά και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί.

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια ξεχωριστή-μοναδική οντότητα με τα δικά της χαρακτηριστικά που καθορίζεται κυρίως από το εργασιακό περιβάλλον, τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, την αλληλεπίδραση διευθυντή-εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Όλα αυτά συνθέτουν το σχολικό κλίμα το οποίο μπορεί να διαφοροποιηθεί σημαντικά, ανάλογα με τη στάση του διευθυντή σε σημαντικά θέματα όπως: ο βαθμός και ο τρόπος που ασκεί εξουσία, η σχέση του με τους υφισταμένους δηλαδή αν βοηθά στην ανάπτυξη οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς, αν προωθεί την ελεύθερη έκφραση γνώμης, αν ενισχύει και επικροτεί τις πρωτοβουλίες και τις καινοτόμες δράσεις, αν χρησιμοποιεί δημοκρατικές διαδικασίες, συνεργατικές και συμμετοχικές πρακτικές κ.ο.κ.

Το θετικό κλίμα είναι συνυφασμένο με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και καθορίζεται από τον ενορχηστρωτή της ομάδας, δηλαδή τον διευθυντή. Το «ζεστό» κλίμα επενεργεί θετικά στους εργαζόμενους αφού επηρεάζει τη διάθεση, τον ενθουσιασμό, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συνεργατικότητα κ.ά. Ενισχύει ακόμα το ηθικό και το επαγγελματικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Γουρναρόπουλος, 2007). Στον αντίποδα, το αρνητικό κλίμα επηρεάζει αρνητικά την επίδοση, την ποιότητα της εργασίας και ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα (Σαϊτης, 2002). Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία που πραγματώνεται στο χώρο του σχολείου μεταξύ του διευθυντή και όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, εξωτερικοί φορείς) κάποια στοιχεία θεωρούνται δεδομένα όπως το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία και η αξιοπρέπεια (Πασιαρδή, 2001). Ένας διευθυντής με όραμα



μπορεί να εμπνέει και να δημιουργεί θετικό και δημιουργικό κλίμα τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Επιπλέον μπορεί να «απορροφά» όλους τους κραδασμούς από τις εξωτερικές πιέσεις που ολοένα αυξάνονται και να επαναφέρει την εσωτερική ηρεμία που εξυπηρετεί την υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων. Προσπαθεί να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και μαθητών του σχολείου του, επηρεάζεται από αυτούς αλλά και τους επηρεάζει. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες προωθεί γόνιμες συνεργατικές πρακτικές μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών, θεωρώντας πως οι επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται αποτελεσματικότερα.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει το βαθμό σύμπτωσης του τρόπου με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά το μοντέλο της διοίκησής τους αλλά και αυτοπροσλαμβάνουν τα αποτελέσματα αυτού του μοντέλου στο σχολικό κλίμα των μονάδων που διευθύνουν και του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία αυτά προσλαμβάνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολικών μονάδων.

Κατά συνέπεια τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει αυτή η έρευνα είναι τα εξής: α) Με ποιο τρόπο αυτό- προσδιορίζονται οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο διοίκησής τους; β) Ποια εκτιμούν οι διευθυντές είναι τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διοίκησής τους στο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα; γ) Σε ποιο βαθμό το μοντέλο διοίκησης με το οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συμπίπτει με το αντίστοιχο μοντέλο που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές; δ) Σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα που οι διευθυντές θεωρούν ότι έχει το μοντέλο διοίκησής τους στο κλίμα της σχολικής μονάδα με το κλίμα που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές;

Επιλέγουμε την σκόπιμη δειγματοληψία για να εξασφαλίσουμε την καλή θέληση και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου που διερευνούμε. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν πέντε διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων του Νομού Κορινθίας και δύο εκπαιδευτικοί από το σχολείο κάθε διευθυντή δηλαδή στο σύνολο δέκα εκπαιδευτικοί.

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η ποιοτική μέθοδος. Σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων, αλλά η διερεύνηση και η κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου σε βάθος. Η ποιοτική προσέγγιση, επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών, καθώς δεν θέτει περιορισμούς δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για την «ανάδυση» πληροφοριών που ενδεχομένως να μην είχε προβλέψει ο ερευνητής. Η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων είναι πολυδιάστατη και ευέλικτη χωρίς να χαρακτηρίζεται από τυποποίηση και γι' αυτόν τον λόγο αναλύει και ερμηνεύει σε βάθος το φαινόμενο που διερευνάται. Για όλους τους παραπάνω λόγους η παρούσα έρευνα διεξήχθη με την ποιοτική προσέγγιση καθώς κρίθηκε ότι είναι αποτελεσματικότερη για την ανάλυση και ερμηνεία των σύνθετων καταστάσεων και διαδικασιών που περιλαμβάνει η διοίκηση αλλά και η πρόσληψή της από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θεωρήθηκε καταλληλότερη για να αποκαλύψει απόψεις, αντιλήψεις και εμπειρίες, σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα, των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης, η οποία κρίθηκε καταλληλότερη προκειμένου να εκμαιεύσει από τους διευθυντές πώς αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο ασκούν διοίκηση και από τους εκπαιδευτικούς πώς αντιλαμβάνονται τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί διοίκηση και αξιοποιώντας τα δεδομένα, να καταλήξει σε συμπεράσματα για το αν υπάρχει ταύτιση ή απόκλιση απόψεων μεταξύ των δυο αυτών

ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθεί η μορφή της εστιασμένης συνέντευξης (focused interview), που δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν σε βάθος οι άξονες της παρούσας έρευνας. Στην εστιασμένη συνέντευξη καθορίζουμε εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε η ανάλυση να είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη. Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, βασίστηκε σε έναν οδηγό συνέντευξης που δημιουργήθηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες. Η δομή των συνεντεύξεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ήταν ανάλογες, προκειμένου να γίνει η σύγκριση των απαντήσεων σε κοινά ερωτήματα.

Οι ερευνητικοί άξονες όσον αφορά στους διευθυντές είναι οι εξής: 1) Στοιχεία διευθυντών: Περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος προκειμένου να έχουμε κάποια στοιχεία για τους συμμετέχοντες. 2) Στιλ –μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές: Διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές σε σχέση με το πώς ασκούν διοίκηση στη σχολική μονάδα. 3) Σχολικό κλίμα: Μελετά τα αποτελέσματα του τρόπου διοίκησης στο σχολικό κλίμα, μέσα από τις προσωπικές εκτιμήσεις των διευθυντών. Οι ερευνητικοί άξονες όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής: 1) Στοιχεία εκπαιδευτικών: Δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούν στη γενικότερη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στο συγκεκριμένο σχολείο και στην εκπαίδευσή τους. 2) Απόψεις εκπαιδευτικών για τα στιλ-μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές: Μελετά τον βαθμό σύγκλισης του τρόπου με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές ως προς το μοντέλο διοίκησης που ασκούν και του τρόπου που προσλαμβάνουν αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους. 3) Σχολικό κλίμα: διερευνά εάν και κατά πόσο, το κλίμα που δημιουργεί ο διευθυντής ασκώντας κάποιο μοντέλο διοίκησης ταιριάζει με το κλίμα που προσλαμβάνουν και βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο του 2016 και καταγράφηκαν ηχητικά κατόπιν συναίνεσης των συμμετεχόντων.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως η πλειοψηφία των διευθυντών ασκεί *διαπροσωπική ηγεσία* αφού τονίζεται η σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις και η προσπάθεια διαφύλαξής τους από εντάσεις και συγκρούσεις. Υιοθετούν ανθρωποκεντρικά μοντέλα διοίκησης και ακολουθούν συνεργατικές, δημοκρατικές πρακτικές. Επιδιώκουν ένα σχολείο σύγχρονο, ευέλικτο, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία.

Συμπερασματικά, στα τρία από τα πέντε σχολεία, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανόηση, πλήρως ή έστω μερικώς, τις θέσεις των διευθυντών σχετικά με τον τρόπο που ασκούν οι τελευταίοι διοίκηση, ενώ στα άλλα δύο παρουσιάζονται περισσότερες διαφοροποιήσεις που δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών δεν αντιλαμβάνονται τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών με τον ίδιο τρόπο που οι τελευταίοι τον προσδιορίζουν. Ειδικότερα αποδίδοντας το βαθμό 1 στην περίπτωση της πλήρους κατανόησης των θέσεων του διευθυντή ανά άξονα, 0.5 βαθμό στην περίπτωση της μερικής κατανόησης και 0 στην περίπτωση έλλειψης κατανόησης και αθροίζοντας τις τιμές για τους δυο εκπαιδευτικούς και για όλους τους άξονες του τρόπου άσκησης διοίκησης προκύπτουν τα αποτελέσματα του Πίνακα 1.

Σχολείο	Βαθμός κατανόησης (0-18)
1	12.0
2	7.5
3	15.5
4	10
5	5

**Πίνακας 1:** Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν σχετικά με τον τρόπο άσκησης διοίκησης ανά σχολείο

Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 προκύπτει πως ο καλύτερος βαθμός κατανόησης επιτυγχάνεται στο σχολείο 3, ακολουθούν τα σχολεία 1 και 4, ενώ ιδιαίτερα προβληματικός φαίνεται πως είναι ο σχετικός βαθμός κατανόησης στα σχολεία 2 και 5.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως η πλειοψηφία των διευθυντών, θεωρούν τη διαχείριση των σχέσεων ένα από τα βασικότερα καθήκοντα της θέσης που κατέχουν. Η διαχείριση των κρίσεων γίνεται με διακριτικότητα και σεβασμό και η πλειοψηφία των διευθυντών προκρίνει τις ανθρώπινες συναδελφικές σχέσεις έναντι του αυστηρού επαγγελματισμού. Ωστόσο οι διευθυντές αποποιούνται τον ελεγκτικό ρόλο, θεωρούν πως είναι περισσότερο καθοδηγητικοί, αλλά αυτό εξαρτάται από την προσωπικότητα και την υποδομή του εκπαιδευτικού. Όλοι οι διευθυντές κρίνουν πως η συνεργασία μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητη. Η γραφειοκρατία και οι διοικητικές υποχρεώσεις, απασχολούν ιδιαίτερα όλους τους διευθυντές και αποτελούν τις βασικές καθημερινές τους δραστηριότητες.

Ακολουθώντας την ίδια προσέγγιση με παραπάνω, αλλά εξετάζοντας αυτή τη φορά τις θέσεις των εκπαιδευτικών ανά ζήτημα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θέσεις των διευθυντών τους όσον αφορά τη διαχείριση των κρίσεων, τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και το δίλημμα ανάμεσα στον ανθρωπισμό ή τον επαγγελματισμό. Αντίθετα σε μικρότερο βαθμό δείχνουν να κατανοούν τις θέσεις των διευθυντών αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία ή το ζήτημα της πιθανής διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων των διευθυντών και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας (βλέπε Πίνακα 2).

Άξονας	Βαθμός κατανόησης
<b>Διαχείριση κρίσεων</b>	<b>8</b>
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών</b>	<b>7.5</b>
<b>Ανθρωπισμός ή επαγγελματισμός</b>	<b>6.5</b>
<b>Καθήκοντα διευθυντή</b>	<b>5.5</b>
<b>Συνεργασία</b>	<b>5.5</b>
<b>Αυτονομία ή Έλεγχος-Καθοδήγηση</b>	<b>5</b>
<b>Καθημερινές δραστηριότητες</b>	<b>5.0</b>
<b>Σχέση με τοπική κοινωνία</b>	<b>4.5</b>
<b>Διεύρυνση αρμοδιοτήτων</b>	<b>3</b>

**Πίνακας 2:** Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν ανά άξονα του τρόπου διοίκησης

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 3, προκύπτει ότι όπως και παραπάνω αναφορικά με τον τρόπο διοίκησης που ασκείται, και πάλι στα σχολεία 2 και 5 εντοπίζεται ο μικρότερος βαθμός ταύτισης ανάμεσα στις θέσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα.

Σχολείο	Βαθμός κατανόησης (0-12)
<b>1</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>5.5</b>
<b>3</b>	<b>11.5</b>
<b>4</b>	<b>10.5</b>
<b>5</b>	<b>5.5</b>

**Πίνακας 3:** Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν σχετικά με το επικρατούν σχολικό κλίμα ανά σχολείο

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Αναλυτικότερα, από τους διευθυντές οι τρεις είναι γυναίκες και οι δύο άντρες. Από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι επτά είναι γυναίκες και οι τρεις άντρες. Οι δύο διευθυντές έχουν δεκαεννιά και είκοσι τέσσερα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι έχουν πάνω από είκοσι πέντε χρόνια. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι δύο έχουν 11 χρόνια προϋπηρεσίας, πέντε από αυτούς έχουν 15-17 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι έχουν πάνω από 20 χρόνια. Συνεπώς πρόκειται για έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν συναντήσει στη σταδιοδρομία τους πολλά είδη διευθυντών και άρα έχουν αυξημένα κριτήρια προσδιορισμού των αντίστοιχων μοντέλων σχολικής διεύθυνσης.

Τρεις από τους διευθυντές έχουν πενταετή θητεία ως διευθυντές στο συγκεκριμένο σχολείο, ένας υπηρετεί 9 χρόνια ως διευθυντής και μόνο μία διευθύντρια διανύει τον δεύτερο χρόνο ως διευθύντρια. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο σχολείο αρκετά χρόνια στο σχολείο. Οι επτά από αυτούς υπηρετούν πάνω από 10 χρόνια, οι δύο 7 και ο ένας δύο συνεχόμενα έτη και άλλα δύο παλιότερα αλλά όχι συνεχόμενα.

Ως προς τις σπουδές τους, η μία διευθύντρια διαθέτει πτυχίο του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι υπόλοιποι είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ένας εξ αυτών διαθέτει διδακτορικό, δύο μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ για έναν εκκρεμεί η διατριβή του για να ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επίσης μία διαθέτει δεύτερο πτυχίο. Επίσης μία διευθύντρια έχει κάνει εξομοίωση πτυχίου, ενώ τρεις έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση. Δύο διευθυντές έχουν παρακολουθήσει επίσης επιμορφώσεις μεγάλης διάρκειας. Από τους εκπαιδευτικούς, οι έξι είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων του Πανεπιστημίου, ενώ οι τέσσερις είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών διετούς φοίτησης και οι τρεις από αυτούς έχουν κάνει εξομοίωση πτυχίου. Πέντε από αυτούς παρακολούθησαν πρόγραμμα μετεκπαίδευσης.

Αντιπαραβάλλοντας τις απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου στην ίδια ερώτηση με αυτή του διευθυντή τους καταλήγουμε σε συμπεράσματα για τον βαθμό στον οποίο υπάρχει ταύτιση αντιλήψεων του διευθυντή, για τον τρόπο που διοικεί, με αυτό που προσλαμβάνουν οι υφιστάμενοι του.

Εστιάζοντας τώρα στο ζήτημα εάν η ένταση και η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις θέσεις των διευθυντών, εξετάζουμε στους άξονες «κοινωνεί το όραμα», «ατομική ή συλλογική στοχοθεσία», «λήψη αποφάσεων», «επικοινωνία» και «συνεργασία». Ειδικότερα εάν τα σχολεία για κάθε εκπαιδευτικό που θεωρεί ότι: «ο διευθυντής κοινωνεί το όραμα», «υπάρχει συλλογική στοχοθεσία», «υπάρχει σαφές πλαίσιο λήψης αποφάσεων», «η επικοινωνία είναι καλή», και το ίδιο ισχύει και για τη «συνεργασία» δίνεται ένας βαθμός εάν συμφωνεί εάν συμφωνεί πλήρως, μισός εάν συμφωνεί μερικά και μηδέν εάν διαφωνεί. Έτσι ανά σχολείο διαμορφώνεται η ακόλουθη εικόνα (βλέπε Πίνακας 4).

Σχολείο	Βαθμός έντασης και ποιότητας επικοινωνίας διευθυντών-εκπαιδευτικών (0-10)
1	6.5
2	3
3	10
4	9
5	2

**Πίνακας 4:** Βαθμός έντασης και ποιότητας επικοινωνίας διευθυντών-εκπαιδευτικών ανά σχολείο

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι στα σχολεία όπου ο βαθμός έντασης και ποιότητας της επικοινωνίας διευθυντών-εκπαιδευτικών είναι χαμηλός, εκεί παρατηρείται και



ο χαμηλότερος βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς όπως άλλωστε είναι φυσικό.

Τέλος με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 φαίνεται ότι τα ζητήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται περισσότερο με τις θέσεις των διευθυντών τους και αφορούν στο σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα είναι αυτά των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών καθώς και το επίπεδο της μαθητικής πειθαρχίας καθώς και κατά πόσο οι στόχοι της σχολικής μονάδας τίθενται με συλλογικό τρόπο. Λιγότερο έχουν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσει τις θέσεις των διευθυντών τους που αφορούν στο όραμα που οι πρώτοι έχουν για την μελλοντική ανάπτυξη του σχολείου. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιλογή μοντέλου διοίκησης όσον αφορά τους διευθυντές και την κατανόηση των θέσεων του διευθυντή όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς.

Άξονας	Βαθμός κατανόησης (0-10)
Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών-Επίπεδο πειθαρχίας	10
Συλλογικότητα στοχοθεσίας	8
Λήψη αποφάσεων	6.5
Επικοινωνία	6
Κοινωνεί το όραμα	5.5
Όραμα	5.0

Πίνακας 5: Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν ανά άξονα του σχολικού κλίματος

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Πασιαρδή, Γεωργία (2001). *Το σχολικό κλίμα : Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

### Ξενόγλωσση

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.

Drucker, P. F. (1954). *The practice of Management*. New York: Harper and Row.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2<sup>η</sup> έκδ.). New York: Wiley.

Maslow, A. H., Frager, R., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2). J. Fadiman, & C. McReynolds (Eds.). New York: Harper & Row.



Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.

Pashiardis, P. (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers-A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-27.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

## Συγκριτική μελέτη σχέσης εκπαίδευσης και ανάπτυξης

Αργεντίνη Νομικού<sup>1</sup>, Χριστίνα Κοσμίδου<sup>2</sup>, Βασιλική Ρώιμπα<sup>3</sup>, Χαρίλαος Σερπάνος<sup>4</sup>

<sup>1</sup> M.Ed. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, [argentini.nomikou@gmail.com](mailto:argentini.nomikou@gmail.com)

<sup>2</sup> M.Ed. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, [x.kosmidou@yahoo.gr](mailto:x.kosmidou@yahoo.gr)

<sup>3</sup> M.Ed. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, [vaso-roimpa@hotmail.com](mailto:vaso-roimpa@hotmail.com)

<sup>4</sup> Πολιτικός Επιστήμονας, [h.serpanos@gmail.com](mailto:h.serpanos@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, οικονομικής μεγέθυνσης και κοινωνικής ανάπτυξης, με βασική εστίαση στην έρευνα σχετικών δεικτών για την Ελλάδα σε συσχέτισμό με τις χώρες της Φινλανδίας και της Συρίας. Η υιοθέτηση του όρου μεγέθυνση αποδίδει πιο εύστοχα την έννοια της οικονομικής ανάπτυξης, όπως προσλαμβάνεται σήμερα σε αντιδιαστολή με την έννοια της ανάπτυξης, που είναι ευρύτερη και εμπεριέχει και άλλες παραμέτρους που την ορίζουν, όπως θα καταδειχθεί παρακάτω. Για το λόγο αυτό επιλέγεται στη συγκριτική αξιολόγηση και η Συρία, που χαρακτηρίζεται από οικονομική μεγέθυνση, η οποία όμως δεν συνοδεύεται από κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία των κατοίκων της. Επισημαίνεται πως η μελέτη αυτή περιορίζεται σκόπιμα μέχρι τα έτη 2007 – 2008 (σε κάποιες περιπτώσεις), καθώς την αμέσως επόμενη περίοδο η Ελλάδα άρχισε να εισέρχεται στη γνωστή σε όλους κατάσταση οικονομικής ύφεσης που διανύουμε ακόμα και σήμερα και η οποία θα καθιστούσε άνιση μια οποιαδήποτε συγκριτική προσέγγιση με άλλες χώρες.

**Λέξεις – κλειδιά:** Οικονομική μεγέθυνση, κοινωνική ανάπτυξη, εκπαίδευση.

### ABSTRACT

*This study examines the relationship between education, economic growth and social development, with related indicators for Greece in connection with the countries of Finland and Syria. The use of the term growth is more accurate than the meaning of economic development, which is broader and includes other parameters that define it, as will be shown below. Therefore is selected the country of Syria, which even though was characterized by economic growth, was not accompanied by social development and welfare of residents. It is noted that the study was intentionally limited to the years 2007 - 2008 (in some cases), because immediately afterwards Greece began to enter to the economic recession we all know and any comparative approach to other countries would not be fair.*

**Key words:** *Economic growth, social development, education.*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικό αντικείμενο της οικονομικής επιστήμης είναι να βρίσκει λύσεις για τρία βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά η κοινωνία, δηλαδή τι θα παράγει (ζήτηση / αγαθά ή υπηρεσίες), πως ή/και πόσο (προσφορά) και για ποιον (διανομή / κατανομή). Και επειδή οι ανάγκες των ανθρώπων δεν περιορίζονται μόνο στα βασικά ή αναγκαία, η οικονομική επιστήμη «έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως εκφράζεται από την προσπάθεια να ικανοποιηθούν απεριόριστες ανάγκες με περιορισμένα μέσα» (Γεωργακόπουλος κ.α. 1982: 9). Πέραν όμως των παραπάνω, είναι εύκολο να συναντήσει κανείς πολλούς ορισμούς της οικονομικής επιστήμης από τους εκάστοτε μελετητές (π.χ Begg 2006, Cohn 1979, Αποστολόπουλος 1999, κ.α) αφού η οικονομική

επιστήμη δεν είναι κάτι στατικό αλλά ακολουθεί τις τάσεις των κοινωνιών τόσο από εποχή σε εποχή όσο και από χώρα σε χώρα.

## **A. ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

### **ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή, βλέπουμε πως η «πρωταρχική» έννοια της ανάπτυξης θα πρέπει να αναζητηθεί στις απαρχές του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού, που είναι κυρίαρχος σήμερα παγκοσμίως. Κυρίαρχος, ως προς το ότι αποτελεί το μέτρο των σύγχρονων πολιτισμών, ο οποίος έχει την ισχύ της επιβολής και της επέκτασης. Ο σύγχρονος δυτικός πολιτισμός άρχισε να σχηματίζεται τον 16<sup>ο</sup> – 17<sup>ο</sup> αιώνα, οπότε ξεκίνησε και η εξέλιξη των παραγωγικών δομών προς την κατεύθυνση της κυριαρχίας του κεφαλαίου (Bowles, 1971: 142). Η συσσώρευση κεφαλαίου με την τεχνολογική πρόοδο, αποτέλεσαν τα όπλα για την εξάπλωση, αλλά και την συνεχή ανατροφοδότηση του καπιταλισμού. Οι πρώτοι παρατηρητές της σύνθεσης του φαινομένου αυτού, στα τέλη του 18ου αιώνα, είναι εκείνοι που εξ' αρχής θεώρησαν την έννοια της ανάπτυξης ως βασικό παράγοντα της ανθρώπινης ευημερίας. Οι Smith, Malthus, Ricardo και Marx, εστίασαν, σε διαφορετικό βαθμό, στην πορεία της οικονομίας ενός έθνους στον χρόνο και οριοθέτησαν με τις ιδέες τους στην οικονομική θεωρία – και κατ' επέκταση στην οικονομική πολιτική - τους βασικούς στόχους της ανάπτυξης.

Έτσι προέκυψαν οι βασικές έννοιες που αποτέλεσαν τα δύο βασικά συστατικά της έννοιας της ανάπτυξης, μέχρι και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οικονομική ανάπτυξη για την οικονομική επιστήμη σημαίνει συσσώρευση κεφαλαίου & επέκταση. Η επέκταση είναι αυτή που παράγει κεφάλαιο, το οποίο συσσωρεύεται, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση της παραγωγής, η οποία αθροισόμενη, μας δίνει το εθνικό προϊόν.

Νεότεροι ορισμοί της οικονομικής ανάπτυξης προσπαθούν να περιλάβουν ζητήματα διανομής του προϊόντος, διάρθρωσης της παραγωγής, ποιότητας ζωής και πολιτεύματος ακόμα. Διάφοροι εναλλακτικοί δείκτες ανάπτυξης επεξεργάζονται συνεχώς, με μετρήσεις μεταβλητών όπως ατομική ασφάλεια και απονομή δικαιοσύνης, φυσικό περιβάλλον, κοινωνικό περιβάλλον, υγεία, εκπαίδευση, ελεύθερος χρόνος.

### **Οικονομική Ανάπτυξη – Μεγέθυνση**

Ύστερα από την παραπάνω σύντομη αναφορά, καθίσταται σαφές πως ο όρος ανάπτυξη συνδέεται με την αύξηση του βιοτικού επιπέδου μέσα από την αύξηση του Α.Ε.Π, της παραγωγής.

Η παραγωγή διακρίνεται σε τρία βασικά επίπεδα:

- Πρωτογενής παραγωγή: περιλαμβάνει τη γεωργία, τις δασικές εκμεταλλεύσεις, την κτηνοτροφία, την αλιεία, το κυνήγι, τα ορυχεία, τα μεταλλεία κ.α.
- Δευτερογενής παραγωγή: περιλαμβάνει κλάδους που κατά κύριο λόγο αφορούν τη μεταποίηση ή επεξεργασία των προϊόντων που προέρχονται από την πρωτογενή παραγωγή όπως τη βιομηχανία, τη χειροτεχνία κ.α.
- Τριτογενής παραγωγή: περιλαμβάνει εκείνους τους κλάδους που ενώ δεν παράγουν αγαθά, η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη σε μια οργανωμένη παραγωγή αγαθών ή υπηρεσιών όπως οι μεταφορές, το εμπόριο, τα ελεύθερα επαγγέλματα κ.α.

Επόμενο βασικό σημείο της οικονομικής ανάπτυξης μετά την παραγωγή, είναι ο τρόπος διανομής ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι και να απολαμβάνουν αγαθά και υπηρεσίες και εδώ υπεισέρχεται ο ρόλος του κράτους με την άσκηση αναδιανεμητικής πολιτικής.

### **Κοινωνική Ανάπτυξη**

Η επίτευξη κοινωνικής ανάπτυξης απαιτεί την υπέρβαση τριών βασικών εμποδίων: της φτώχειας, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Έτσι μετατίθεται η προσοχή από την κατασταλτική στην προληπτική παρέμβαση με έμφαση στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά, πρόκειται για την προσωπική ανάπτυξη που αθροιστικά εξασφαλίζει την κοινωνική πρόοδο. Εδώ επομένως προβάλλουν δυο θεμελιώδη ζητήματα, τα οποία απορρέουν αλλά και στηρίζουν τόσο την οικονομική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα συνδέονται άρρηκτα και μεταξύ τους. Πρόκειται για την βιώσιμη ανάπτυξη αλλά και την εκπαίδευση, η οποία θα μπορεί να οδηγήσει τους πολίτες σε ευημερία αφού οι αποφάσεις τους θα λαμβάνουν υπ' όψιν τους περιβαλλοντικούς περιορισμούς και τη σαφή γνώση των αναγκών. Και τα δυο αυτά ζητήματα αναλύονται παρακάτω.

### **Βιώσιμη Ανάπτυξη**

Τα τελευταία χρόνια η βιώσιμη ανάπτυξη έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πρωτεύοντα θέματα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο κυρίως επειδή αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η οικονομική μεγέθυνση συντελέστηκε (α) σε βάρος του φυσικού περιβάλλοντος και (β) ότι η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης παραμελήθηκε.

Η WCED (World Commission for the Environment and Development -Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη), με την έκθεση Brundtland, όρισε ως Αειφόρο ανάπτυξη «[...] αυτή που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (Φλογαΐτη, 2006:84). Η αειφορία επομένως σε ότι αφορά την οικονομία και την οικονομική ανάπτυξη μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο εάν οι πόροι και οι πηγές μπορούν να ανανεώνονται συνεχώς (Δεκλερής, 2000: 365).

Από τον ορισμό της ανάπτυξης προκύπτει ότι η μέτρησή της θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό δεικτών. Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν στην δεκαετία του 1960 οι αποκαλούμενοι «κοινωνικοί δείκτες» ενώ αργότερα περιελήφθησαν και «περιβαλλοντικοί δείκτες» και κατά την τελευταία δεκαετία γίνονται συστηματικές προσπάθειες για την ανάπτυξη κοινώς αποδεκτών «δεικτών βιώσιμης ανάπτυξης» (Η μελέτη του Ζολώτα αποτελεί μια σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη εναλλακτικών δεικτών κοινωνικής ευημερίας, δείχνοντας ότι «.. από ένα σημείο κι ύστερα η οικονομική μεγέθυνση [δεν] μεταφράζεται σε ανάλογη αύξηση της κοινωνικής ευημερίας.» Ζολώτας (1982: 15). Σαν παράδειγμα, ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης του Αναπτυξιακού Προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών (UNDP's Human Development Index (HDI)), περιλαμβάνει το ποσοστό παιδικής θνησιμότητας, **επίπεδο εκπαίδευσης** και την αναμενόμενη διάρκεια ζωής, δείκτες οι οποίοι προσπαθούν να μετρήσουν το επίπεδο της ποιότητας ζωής.

### **Εκπαίδευση και Ανθρώπινο κεφάλαιο**

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, μέρος του προβλήματος αποτελεί η επίτευξη της σωστής ισορροπίας μεταξύ των πολλαπλών διαστάσεων. Με άλλα λόγια δηλαδή, δεν πρέπει να είναι στόχος η ανάπτυξη του οικονομικού και περιβαλλοντικού πυλώνα χωρίς να δίνεται η πρέπουσα σημασία στην κοινωνική διάσταση, και δη στην εκπαίδευση. Και τούτο διότι αφενός η εκπαίδευση είναι ο βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου και αφετέρου η βιώσιμη ανάπτυξη θέτει μεγάλες προκλήσεις στις δομές διακυβέρνησης, καθώς εμπεριέχει νέους τρόπους σκέψης και προϋποθέτει νέους τρόπους συμμετοχής των πολιτών στη διαμόρφωση πολιτικών και στόχων, έτσι ώστε αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους.

Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εστιάσουμε στην εξαιρετικά πολύπλευρη σχέση της εκπαίδευσης με το ανθρώπινο κεφάλαιο και κατ' επέκταση με την οικονομική ανάπτυξη, καθώς υπάρχει πληθώρα θεωρητικών τόσο της οικονομίας, όσο και άλλων



επιστημών που υποστηρίζουν την επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση με σημαντικά ανταποδοτικά οφέλη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των δεύτερων, ο Pierre Bourdieu, ένας από τους σημαντικότερους κοινωνικούς στοχαστές του 20<sup>ου</sup> αιώνα εισάγει και θεμελιώνει μια κοινωνική συζήτηση με βάση τις τρεις σημαντικότερες μορφές κεφαλαίου – το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό, διαμορφώνοντας εν πολλοίς τον τρόπο με τον οποίο πολλοί επιστήμονες αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, κάθε άτομο που επιθυμεί να αυξήσει τα εισοδήματά του, επενδύει στον εαυτό του με τη μορφή της εκπαίδευσης, ώστε στο μέλλον να καταφέρει να αποκομίζει περισσότερα κέρδη αποσβένοντας και τα έξοδα στα οποία υποβλήθηκε για την εκπαίδευση του. Εάν το παράδειγμα αυτό μπορούσε να ακολουθηθεί σε επίπεδο κρατών, θα ήταν ένα εξαιρετικό είδος εθνικής επένδυσης με στόχο τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική ευημερία.

Παρά την καθομολογουμένη θετική της συμβολή, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου γνώρισε και έντονη αμφισβήτηση, αφού αντιμετωπίστηκε ως ένας τρόπος διαχωρισμού και επιλογής του προσωπικού, με βάση τα χαρακτηριστικά (εκπαίδευση, ικανότητες, δεξιότητες, ευφυΐα) που το καθιστούν πιο παραγωγικό. Αυτό δημιουργεί μια πηγή ανισότητας, η οποία οδηγεί στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και στον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, σε μια συνεργασία της οικονομικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας. Εξαιρετικά σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή είναι τόσο οι *Μορφές Κεφαλαίου* του Pierre Bourdieu, όσο και το άρθρο του Samuel Bowles σχετικά με το ζήτημα της *άνισης εκπαίδευσης και της αναπαραγωγής του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας*, όπου εξηγούν πως το σύστημα διαστρωμάτωσης των τάξεων αναπτύσσεται και επεκτείνεται ραγδαία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

## **B. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ**

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που προηγήθηκαν καθιστούν σαφές ότι η οικονομική ανάπτυξη αποτιμάται με πολλούς όχι μόνο ποσοτικούς αλλά και ποιοτικούς δείκτες. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που ο ΟΟΣΑ υιοθετεί το Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (HDI) σαν έναν από τους δείκτες κοινωνικής ευημερίας. Η οικονομική ανάπτυξη, δηλαδή, έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και αποτελεί μια δυναμική διαδικασία οικονομικής διεύρυνσης και κοινωνικής αλλαγής, σημαίνει δε όχι απλή αύξηση των παραγωγικών δυνατοτήτων μιας χώρας αλλά βαθύτερη μεταλλαγή της σε επίπεδο διάρθρωσης της οικονομίας, θεσμικού πλαισίου, προστασίας του καταναλωτή και του περιβάλλοντος, παιδείας, και υγείας.

Για λόγους σαφήνειας και λειτουργικότητας, το Β΄ μέρος διαρθρώνεται σε **4 ενότητες**, αντίστοιχες με τις βασικότερες μορφές ανάπτυξης: **οικονομικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής και περιβαλλοντικής**. Σε κάθε ενότητα παρουσιάζονται δειγματοληπτικά ορισμένοι από τους πιο αντιπροσωπευτικούς δείκτες.

### **Δείκτες οικονομικής & κοινωνικής ανάπτυξης**

#### **1. Οικονομικοί δείκτες**

##### **1.1 Το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν**

**Το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν ή ΑΕΠ** (αγγλ. *Gross Domestic Product - GDP*) είναι το σύνολο όλων των προϊόντων & αγαθών που παράγει μια οικονομία, εκφρασμένο σε χρηματικές μονάδες. Πρόκειται για τη συνολική αξία όλων των τελικών αγαθών (υλικών και άυλων) που παράχθηκαν εντός μιας χώρας σε διάστημα ενός έτους, ακόμα και αν μέρος αυτού παράχθηκε από παραγωγικές μονάδες που ανήκουν σε κατοίκους του εξωτερικού. Ενώ όμως σημαντική προϋπόθεση, προκειμένου το ΑΕΠ να συντελεί στην οικονομική μεγέθυνση

είναι η ισόνομη κατανομή του, υπάρχει αντίθετα ανισοκατανομή του εισοδήματος με ότι αυτό συνεπάγεται για την κοινωνική συνοχή.

## 1.2 Τομείς Παραγωγής της οικονομίας

### Πρωτογενής τομέας

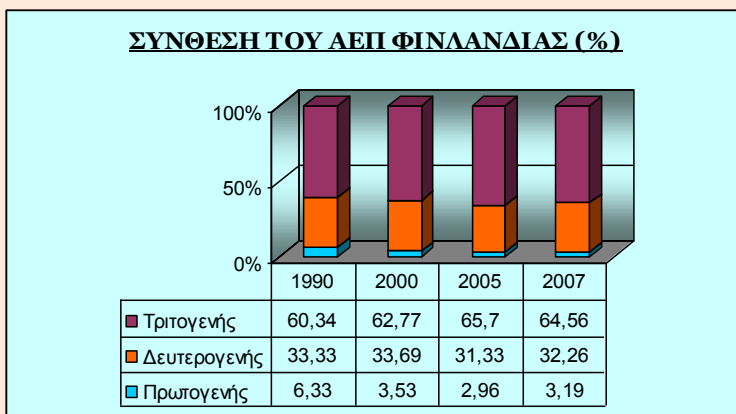
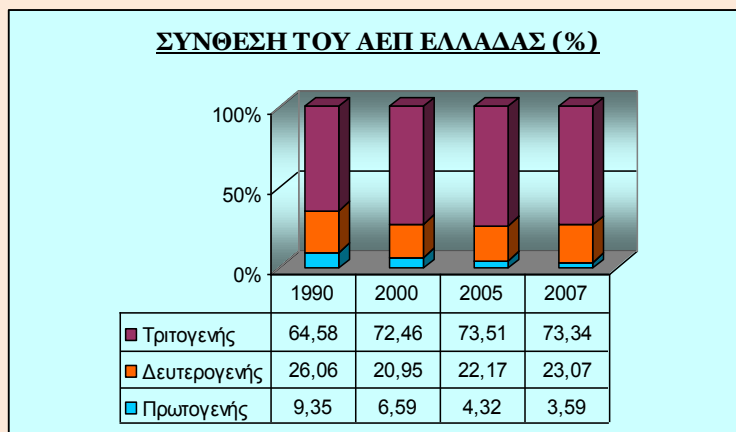
Σύμφωνα με τον Kuznets (1973) για να χαρακτηριστεί ένα κράτος αναπτυγμένο δεν αρκεί μόνο η αύξηση του εισοδήματος. Χρειάζεται να υπάρξει μετασχηματισμός της οικονομίας από αγροτική σε οικονομία άλλων δραστηριοτήτων που μάλιστα συνδέονται με την τεχνολογική πρόοδο. Το χαμηλό επίπεδο που παρουσιάζουν οι αναπτυσσόμενες χώρες, των οποίων οι οικονομίες εξαρτώνται από τον αγροτικό τομέα δεν οφείλεται στην έλλειψη φυσικών πόρων αλλά στη λανθασμένη κι ελλιπή εκμετάλλευση των πόρων αυτών (Σαΐτη, 2000).

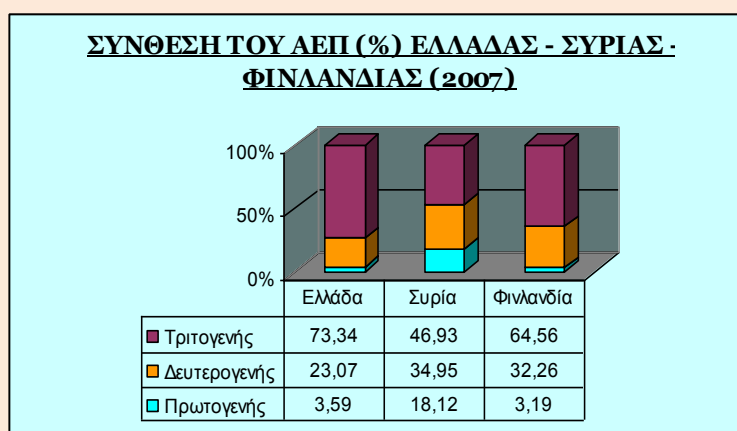
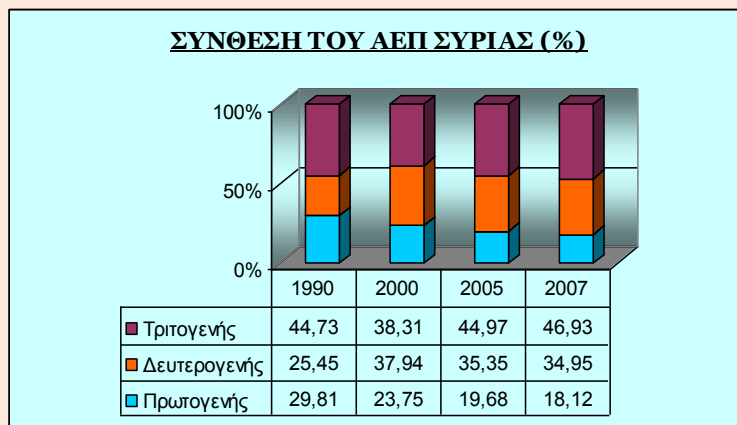
### Δευτερογενής τομέας

Ο δευτερογενής τομέας θεωρείται σημαντικός στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας καθώς συνδέεται με τις μηχανές και τη μαζική παραγωγή προϊόντων και με μεγάλες εξελίξεις στον τομέα της συγκοινωνίας και των μεταφορών. Στις αναπτυσσόμενες χώρες η εκβιομηχάνιση απαιτεί, εκτός των άλλων (π.χ. δημιουργία βιομηχανικού κεφαλαίου) εισαγωγή και ανάπτυξη σύγχρονης βιομηχανικής τεχνολογίας και καινοτομιών, καθώς και ανάπτυξη επιχειρηματικότητας, προϋποθέσεις που έχουν άμεση σχέση με τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού συστήματος της αναπτυσσόμενης χώρας (Σαΐτη, 2000).

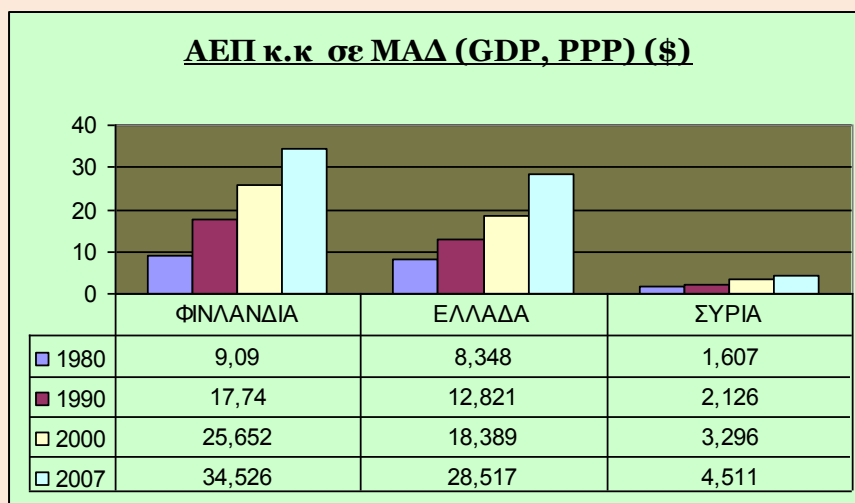
### Τριτογενής τομέας

Ο τριτογενής τομέας των υπηρεσιών σήμερα αποτελεί δυναμική πηγή παραγωγής. Η διόγκωση αυτού του τομέα οφείλεται στην αύξηση της ζήτησης αγαθών και υπηρεσιών για ποιότητα ζωής και για ικανοποίηση αναγκών. Πιο συγκεκριμένα τώρα για τις χώρες της μελέτης μας:





Το 2007 στην Ελλάδα και στη Φινλανδία, ο δευτερογενής και τριτογενής τομέας της οικονομίας καλύπτουν πάνω από το 90 % του ΑΕΠ, ενώ στη Συρία αποτελεί το 80 %. Είναι εμφανές, ότι ο αγροτικός τομέας διαδραματίζει όλο και λιγότερο σημαντικό ρόλο στις οικονομίες των χωρών αυτών με τη Συρία πάντως να κατέχει υπερτριπλάσιο ποσοστό στο πρωτογενή τομέα σε σχέση με τις άλλες δυο χώρες.



Παρατηρούμε σταθερή ανοδική πορεία σε όλες τις χώρες. Η Ελλάδα το διάστημα αυτό αυξάνει πολύ το κ.κ. ΑΕΠ, σημειώνοντας άνοδο 340%. Η Συρία, αύξησε το κ.κ. ΑΕΠ κατά 280 % έχοντας κ.κ. ΑΕΠ για το 2007, 4511 \$. Παράλληλα, η αναπτυξιακή πορεία της Φινλανδίας φαίνεται στην αύξηση του κ.κ. ΑΕΠ το οποίο σημειώνοντας μεταβολή της τάξης του 380 % έφτασε το 2007 τα 34526 \$. Ωστόσο, βάσει των δεικτών και η Ελλάδα παρουσιάζει σημαντική αύξηση σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες τόσο στο κ.κ. ΑΕΠ, το οποίο είναι αρκετά υψηλό, όσο & στο ποσοστό μεταβολής του κ.κ. ΑΕΠ.

## 2. Δείκτες Κοινωνικής Ανάπτυξης

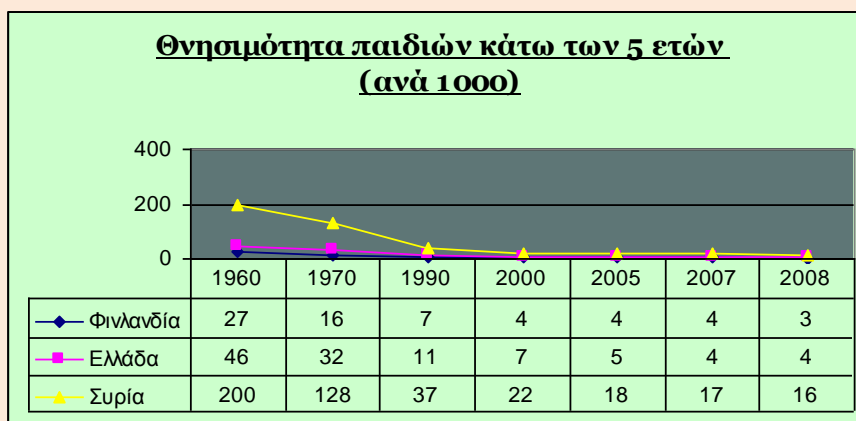
### 2.1. Προσδόκιμο ζωής

Η σχέση της οικονομίας με την υγεία είναι πολλαπλά τεκμηριωμένη. Η φτώχεια γεννά την αρρώστια, ενώ ο πλούτος προστατεύει και προάγει την υγεία. Σε παγκόσμιο επίπεδο, υπάρχει σαφής αντιστοιχία ανάμεσα στην οικονομία κάθε χώρας και στην υγεία του πληθυσμού της. Μια μεγάλη ανισότητα οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι χώρες με υψηλό επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης πέτυχαν να μειώσουν σημαντικά τη βρεφική θνησιμότητα.



Παρατηρείται ανοδική τάση σε όλες τις χώρες, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη γενικότερη τάση που επικρατεί σε παγκόσμιο επίπεδο για αύξηση του προσδόκιμου ζωής.

### 2.2 Θνησιμότητα παιδιών κάτω των 5 ετών





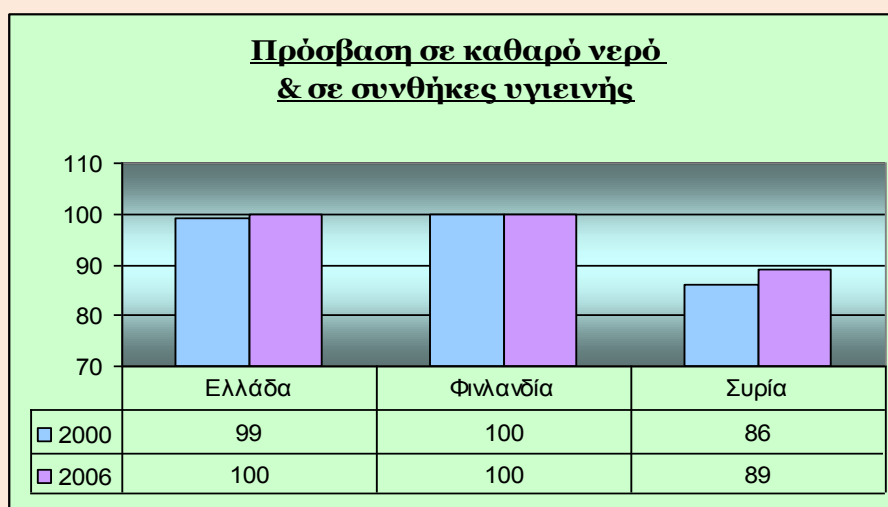
Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης φαίνεται να έχει συμβάλει στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση και άρα στη μείωση της θνησιμότητας σε παιδιά κάτω των 5 ετών, αν και όχι σε όλες τις χώρες με ικανοποιητικά προς το παρόν αποτελέσματα.

### 2.3 Ποσοστό γεννήσεων ανά γυναίκα



Διαπιστώνουμε μια σαφή διαφορά του ποσοστού των γεννήσεων στη Συρία, η οποία εξελικτικά εμφανίζει μια πτωτική πορεία. Οι χώρες της Φινλανδίας και της Ελλάδας αντίθετα διατηρούν ένα χαμηλό ποσοστό.

### 2.4 Πρόσβαση σε καθαρό νερό και σε συνθήκες υγιεινής



Σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που προηγήθηκαν, η πρόσβαση σε καθαρό νερό και σε συνθήκες υγιεινής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την διατήρηση του πληθυσμού σε υγιή και παραγωγικά επίπεδα. Ενώ οι χώρες της Ελλάδας και της Φινλανδίας εμφανίζουν πολύ καλά ποσοστά, η Συρία εμφανίζει μια ανοδική πορεία προς τη σωστή κατεύθυνση.

### 3. Η ανάπτυξη στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι αποδεκτό ότι η εκπαίδευση επηρεάζει την ανάπτυξη γιατί η μόρφωση (το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας) καθιστά άμεσα το άτομο και κατ' επέκταση την κοινωνία πιο παραγωγική καθώς αυξάνει την παραγωγικότητα του κάθε εργαζόμενου και κατ' επέκταση του συντελεστή «εργασία» και

καθιστά έμμεσα πιο παραγωγικούς και τους υπόλοιπους συντελεστές παραγωγής. Η μόρφωση προσεγγίζεται ποσοτικά θέτοντας ως κριτήριο τα έτη σπουδών που αφιερώνει ένα άτομο στην εκπαίδευση. Όμως, η μόρφωση δεν εξαρτάται μόνο από τα έτη που αφιερώνουμε στην εκπαίδευση, αλλά εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση κατέχει η ποιότητα της εκπαίδευσης. Μια εκτίμηση, επομένως, της ποσότητας της εκπαίδευσης για να είναι αξιόπιστη πρέπει να συμπληρωθεί με εκτιμήσεις της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες τους οποίους τους χωρίζουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και β) παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Δηλαδή, διακρίνουμε δύο τρόπους εκτίμησης-μέτρησης της ποιότητας της εκπαίδευσης: α) τη μέθοδο των εισροών (input) και β) τη μέθοδο των εκροών (output).

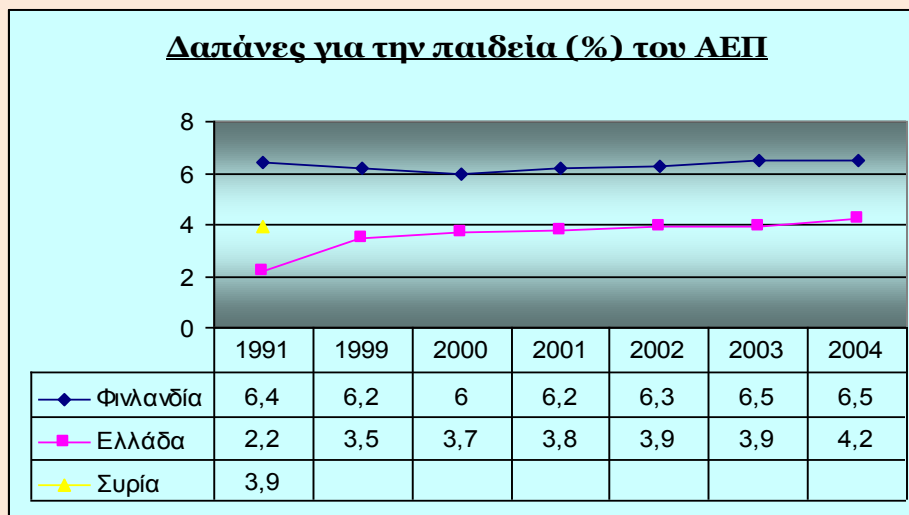
α) Με τη μέθοδο των εισροών εκτιμάμε ποιες παράμετροι εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, και ποιο είναι το κόστος τους.

β) Με τη μέθοδο των εκροών εκτιμάμε πόσο το αποτέλεσμα του συστήματος επηρεάζει την οικονομία και την κοινωνία.

Οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2003), είναι προϋπόθεση προώθησης της ανταγωνιστικότητας, της επίτευξης υψηλών ρυθμών ανάπτυξης και απασχόλησης και της εγκαθίδρυσης μιας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση.

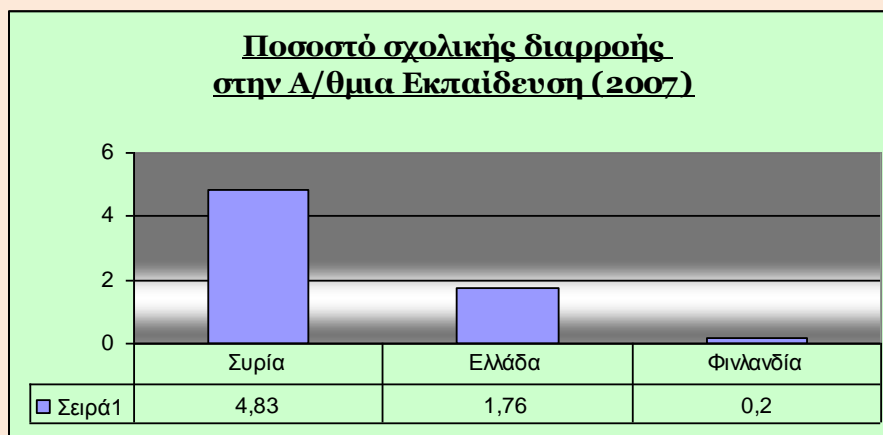
### 3.1 Δαπάνες για την Παιδεία ως ποσοστό του ΑΕΠ.

Η αύξηση των εξόδων ενός κράτους για την εκπαίδευση θεωρείται δείγμα επένδυσης. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι στις αναπτυγμένες χώρες οι κατά κεφαλή δαπάνες έχουν ανέβει μαζί με το κατά κεφαλή εισόδημα, οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα ότι όσο αυξάνεται ο πλούτος μιας κοινωνίας, τόσο μεγαλύτερη αναλογία του εισοδήματος διοχετεύεται στην εκπαίδευση (Σαΐτη, 2000).



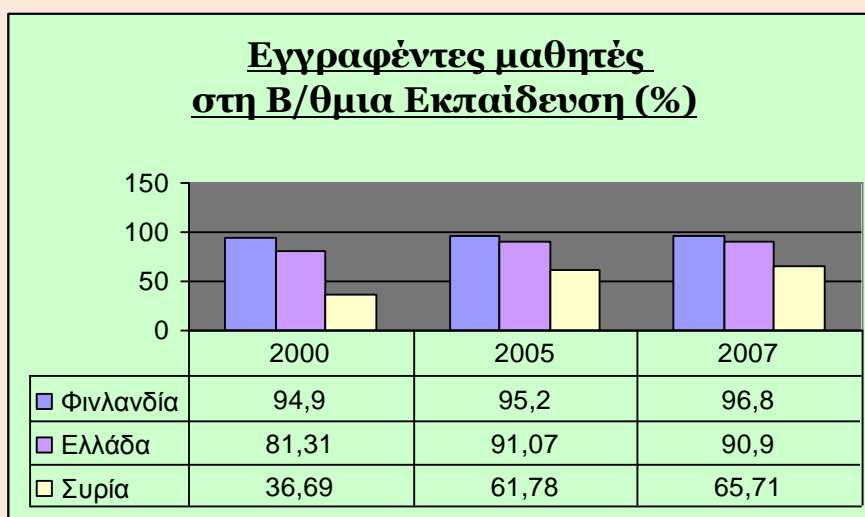
Το ποσοστό 4,2 % του ΑΕΠ στην Ελλάδα (2007) είναι το υψηλότερο που έχει δοθεί ποτέ για την Παιδεία και αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για τη βελτίωσή, χωρίς όμως αυτό να επιλύει ουσιαστικά τα θεσμικά & βαθύτερα προβλήματά της. Τα ποσοστά της Ελλάδας ωστόσο κυμαίνονται αισθητά χαμηλότερα από τα αντίστοιχα της Φινλανδίας.

### 3.2. Ποσοστό σχολικής διαρροής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2007)



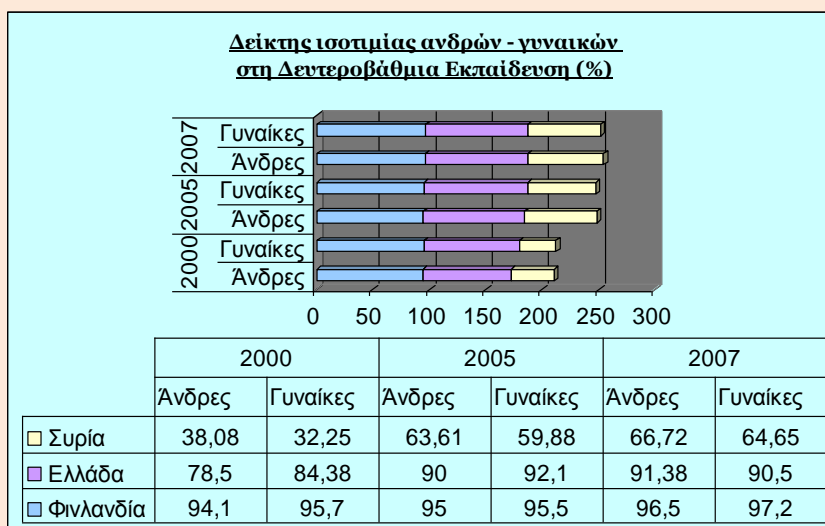
Η σχολική διαρροή στην Α/βάθμια εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί παρελθόν για την Ελλάδα και τη Φινλανδία τα συγκεκριμένα έτη, ενώ αντίθετα διαπιστώνουμε ότι στη Συρία τα ποσοστά είναι αρκετά αυξημένα.

### 3.3 Εγγραφέντες μαθητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση(%)



Η απόκλιση μεταξύ της Φινλανδίας (97%) και των άλλων χωρών γίνεται ακόμη μεγαλύτερη στα ποσοστά εγγραφέντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα τα ποσοστά έφτασαν το 91 % (2007) ενώ στη Συρία παρατηρούμε ότι κυμαίνονται στα 66%.

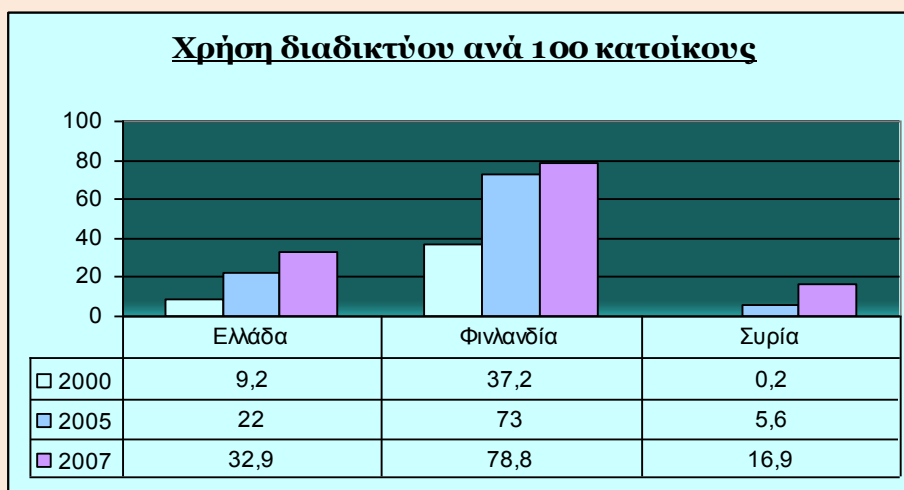
### 3.4 Δείκτης ισοτιμίας ανδρών – γυναικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (%)



Στη Συρία, παρά τις αυξητικές τάσεις που παρουσιάζουν οι δείκτες, οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλή προσβασιμότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και έρχονται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με τους άνδρες. Στη Φινλανδία, αντίθετα, οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν μεγαλύτερα ποσοστά απ' ό,τι ο ανδρικός πληθυσμός, πράγμα που συνέβαινε και στην Ελλάδα, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του 2000 και 2005.

### 3.4 Χρήση διαδικτύου ανά 100 κατοίκους.

Είναι κοινά αποδεκτό από όλες τις κοινωνίες ότι η εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια ποιοτική παιδεία και κατ' επέκταση κάθε μορφής ανάπτυξης της χώρας. Ο δείκτης αυτός, μας παρουσιάζει τη διάδοση χρήσης του διαδικτύου σε κάθε χώρα ανά 100 κατοίκους.



Όλες οι χώρες σημείωσαν μεγάλη αύξηση τα τελευταία χρόνια στη χρήση του διαδικτύου. Επισημαίνουμε όμως τη σημαντική απόκλιση Ελλάδας – Φινλανδίας αλλά και τη διατήρηση των ποσοστών σε χαμηλά επίπεδα στη Συρία.

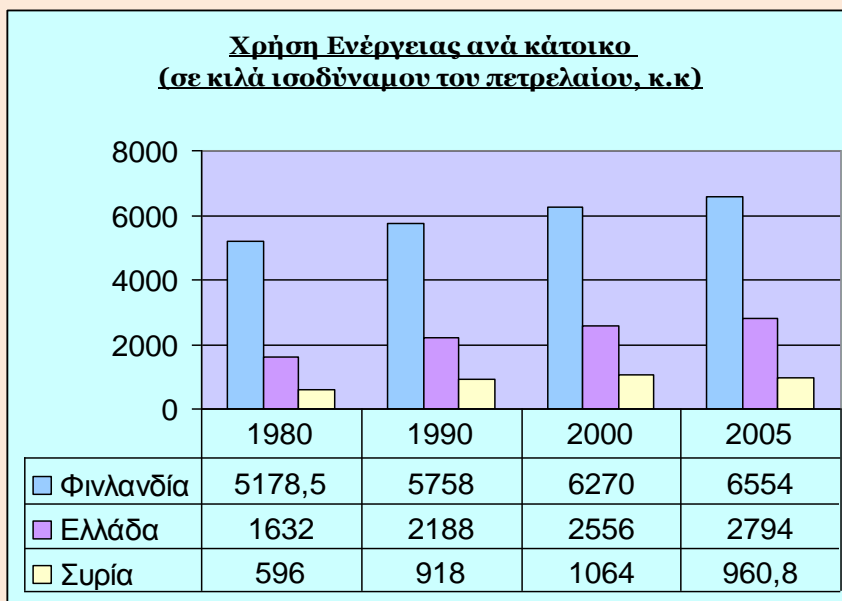
## 4. Η Αειφόρος Ανάπτυξη (Περιβαλλοντική)

### 4.1 Κατανάλωση ενέργειας ανά κάτοικο (σε kg ισοδύναμου του πετρελαίου).

Η κατανάλωση ενέργειας ανά κάτοικο παρουσιάζει τεράστιες αποκλίσεις από χώρα σε χώρα, που οφείλονται κατά κύριο λόγο στο διαφορετικό επίπεδο της οικονομικής και τεχνικής ανάπτυξης.

Η κατά κεφαλήν κατανάλωση ενέργειας εξαρτάται επιπλέον και από το είδος των βιομηχανιών της, από τον αριθμό των αυτοκινήτων που κυκλοφορούν, από το κλίμα, κ.α. Οι δύο κύριες τάσεις που σηματοδοτούν τις αρχές της δεκαετίας του 1990 είναι αφενός ο γοργός ρυθμός αύξησης της κατανάλωσης ενέργειας ανά κάτοικο στις ταχέως αναπτυσσόμενες χώρες της νοτιοανατολικής Ασίας και αφετέρου η μείωση των αντίστοιχων δεικτών στις περισσότερες δυτικές ανεπτυγμένες χώρες, χάρη σε μια σειρά από παράγοντες, όπως η αυτοματοποίηση, οι καλύτερες τεχνικές θέρμανσης και μόνωσης, και η ανάπτυξη βελτιωμένων συστημάτων παραγωγής και ανακύκλωσης της ενέργειας.

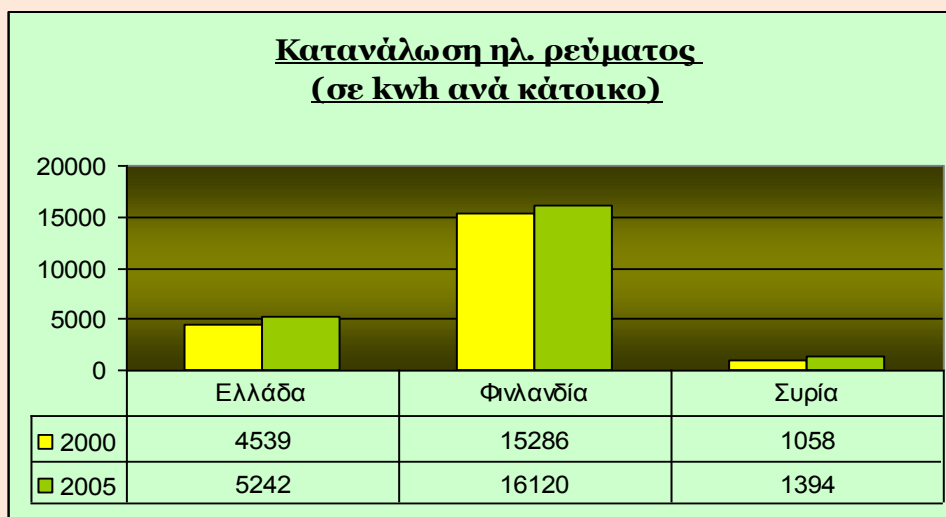




Στην Ελλάδα και τη Φινλανδία η μεγάλη χρήση ενέργειας ανά κάτοικο αντικατοπτρίζει την οικονομική, τεχνολογική και τεχνική ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες. Η Συρία εμφανίζει χαμηλά επίπεδα κατά τη δεκαετία του 1990 με αυξητικές τάσεις. Ωστόσο, το 2005 είναι αξιοσημείωτη η μείωση της τιμής.

#### 4.2 Κατανάλωση ηλεκτρικού ρεύματος (σε kwh ανά κάτοικο).

Η κατανάλωση ηλεκτρικού ρεύματος αποτελεί σημαντικό δείκτη για το επίπεδο ζωής των κατοίκων μιας χώρας, καθώς ευρεία και καθολική χρήση του σηματοδοτεί ανάπτυξη και τεχνολογική πρόοδο σε μια σειρά υλικών αγαθών που καλύπτουν και παράλληλα βελτιώνουν βασικές και μη ανάγκες της καθημερινής ζωής των ανθρώπων.



Σημαντική αύξηση στην κ.κ. χρήση ηλεκτρικής ενέργειας σε Ελλάδα και Φινλανδία, η οποία κρατά τα πρωτεία. Στη Συρία αντίθετα, τα ποσοστά, παρ' ότι εμφανίζουν αύξηση, κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα.

#### Συμπεράσματα

Οι οικονομικοί, εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί δείκτες που αναλύσαμε παραπάνω κατέδειξαν την άμεση συνάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στην οικονομική κατάσταση μιας χώρας και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει στους κατοίκους της, καθώς και τη

βελτίωση που η ίδια υποδηλώνει στους υπόλοιπους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς δείκτες. Τα δεδομένα της έρευνάς μας κατέδειξαν επίσης τις πολυδιάστατες διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι χώρες αυτές αναφορικά με την οικονομική ανάπτυξη και την εκπαιδευτική πολιτική. Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας με τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις εξελίξεις κάνοντας μια μικρή σύντομη αναφορά στην οικονομική κατάσταση κάθε χώρας τα τελευταία χρόνια.

### **Ελλάδα**

Η Ελλάδα είναι μια ανεπτυγμένη χώρα με υψηλό κατά κεφαλήν εισόδημα και πολύ υψηλό δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης. Κατέχει την 25η καλύτερη ποιότητα ζωής στον κόσμο και χαρακτηρίζεται από μικτή καπιταλιστική οικονομία (Έτος αναφοράς 2007, καθώς η σημερινή πραγματικότητα δεν ανταποκρίνεται στα στοιχεία αυτά). Ο τουρισμός & η ναυτιλία, είναι οι δύο σημαντικότερες πηγές εισοδήματος.

Βασικοί στόχοι της ελληνικής οικονομίας παραμένουν: η δημοσιονομική εξυγίανση, η ανταγωνιστική οικονομία, η ταχύτερη αύξηση της παραγωγικότητας, η αύξηση της απασχόλησης και η μείωση της ανεργίας, η ενίσχυση των επενδύσεων και η προσέλκυση ξένων επενδυτών, η διατήρηση και η ενίσχυση της αναπτυξιακής δυναμικής, η εξωστρέφεια της ελληνικής οικονομίας, η τόνωση της επιχειρηματικότητας και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Οι παραπάνω στόχοι της ελληνικής οικονομίας παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην πορεία προς την ολοκλήρωσή τους.

Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων διαδραματίζει η βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης καθώς πολλοί από αυτούς τους στόχους προϋποθέτουν μορφωμένο, εξειδικευμένο και κατάλληλα καταρτισμένο εργατικό δυναμικό. Η ταχύτερη εισαγωγή της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, καθώς και η αύξηση των καινοτόμων δράσεων τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και στο επίπεδο της απασχόλησης και της παραγωγής αποτελούν το κλειδί για την αντιμετώπιση της κάμψης στην οικονομία και τη σύγκλιση με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επομένως, είναι κατανοητό γιατί στην περίπτωση της Ελλάδας, η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πλήρως εναρμονισμένη αφενός με τους σκοπούς και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1.Συνθήκη Λισσαβόνας 2000 και 2. [Strategic framework for European cooperation in education and training, "ET 2020"](#)) κι αφετέρου με τη στρατηγική για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο.

### **Συρία**

Μέσα από την ευεργετική παρουσία των ποταμών Τίγρη και Ευφράτη, οι κυριότερες ασχολίες κατοίκων είναι η γεωργία και η κτηνοτροφία. Η εκμετάλλευση των δασών & η αλιεία δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Στη βιομηχανία, τη μεγαλύτερη οικονομική σπουδαιότητα, παρουσιάζει ο τομέας ειδών διατροφής, ο τομέας υφαντουργίας, υαλοουργίας, βυρσοδεψίας, η διύλιση πετρελαίου κ.ά.

Ο διακηρυγμένος στόχος της οικονομικής πολιτικής των κυβερνήσεων της Συρίας, ήταν η έξοδος της χώρας από την οικονομική απομόνωση και η ένταξή της στην διεθνή οικονομία. Το μακρο-οικονομικό πλαίσιο της Συρίας, την τελευταία δεκαπενταετία ήταν αρκετά σταθερό, εξαιτίας του πετρελαϊκού τομέα, ο οποίος συνέβαλε περίπου κατά 60-70% στα συναλλαγματικά αποθέματα της χώρας και κατά 40-50% στα δημοσιονομικά της έσοδα.

Αυτό όμως το υγιές μακρο-οικονομικό πλαίσιο, συνοδευόταν επίσης, από πολλές αδυναμίες στην οικονομία που είχαν ως αποτέλεσμα χαμηλό επίπεδο επενδύσεων, χαμηλή παραγωγικότητα, αργό ρυθμό ανάπτυξης και αυξανόμενη ανεργία. Ένας βασικός παράγοντας είναι η χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης. Γι' αυτό δεν προκάλεσε έκπληξη το γεγονός, ότι, αν και αυξήθηκε ο μέσος όρος εκπαίδευσης του πληθυσμού, αυτό δεν οδήγησε σε αύξηση της παραγωγικότητας ή οικονομική ανάπτυξη. Βέβαια, η βελτίωση στην εκπαίδευση έφερε

αλλαγές σε επιμέρους κοινωνικά θέματα, όπως τη μείωση του αναλφαβητισμού σε άνδρες και γυναίκες, μείωση της παιδικής θνησιμότητας και αύξηση του προσδόκιμου ζωής.

### Φινλανδία

Ο πρωτογενής τομέας της παραγωγής είναι περιορισμένος λόγω της γεωργίας, ενώ η κτηνοτροφία είναι αρκετά αναπτυγμένη και βρίσκεται σε διαρκή ανοδική πορεία. Η αλιεία είναι αναπτυγμένη στα θαλασσινά παράλια, ενώ η αλίευση στα ποτάμια είναι σχετικά περιορισμένη λόγω της μεταφοράς με αυτά ξυλείας.

Οι εκπαιδευτικές δαπάνες έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια καταλαμβάνοντας ένα σχετικά μεγάλο μερίδιο του δημόσιου προϋπολογισμού και αντανakλώντας τη σημασία που αποδίδουν στον παράγοντα της εκπαίδευσης, τόσο οι πολιτικοί και κοινωνικοί επιστήμονες όσο και οι απλοί πολίτες (Χατζηδήμα, 2002). Ως συνέπεια των σχετικών επενδύσεων, η Φινλανδία ανέπτυξε ιδιαίτερα τον τομέα που αφορά την παραγωγή προϊόντων νέας τεχνολογίας και ειδικά ηλεκτρονικών, ενώ είναι, επίσης, πρωτοπόρος στην ναυπηγική βιομηχανία. Συνοψίζοντας επομένως,

- Η Ελλάδα και η Φινλανδία παρουσιάζουν σαφώς υψηλότερους δείκτες οικονομικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής και περιβαλλοντικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τη Συρία. Αυτό οφείλεται κατά κανόνα στην επένδυση των χωρών αυτών στον παράγοντα άνθρωπο, η οποία πέρα από τα υψηλά επίπεδα ανάπτυξης σε κάθε τομέα, προσδιορίζει και ένα ποιοτικό βιοτικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση αποτελεί βαρύνουσας και καθοριστικής σημασίας επένδυση για την ανάπτυξη.
- Η Συρία, αντίθετα, για χρόνια μέσα από την εκμετάλλευση και την αξιοποίηση των πηγών του υπεδάφους, αυξάνει το ΑΕΠ της και η επένδυση στην εκπαίδευση δεν αποτελεί γι' αυτήν καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, ο ανθρώπινος παράγοντας όχι μόνο δεν αξιοποιείται αλλά αντιθέτως παραμελείται σε σημαντικό βαθμό (ενδεικτικό είναι το ότι η χώρα, αν & εξάγει ενέργεια, έχει τη μικρότερη χρήση ενέργειας ανά κάτοικο).
- Η οικονομική ανάπτυξη ενός κράτους καθίσταται ασφαλής & συνεχής όταν αυτό επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό του, που είναι από τους βασικότερους συντελεστές παραγωγής. Ως εκ τούτου, διατηρώντας τα ποσοτικά & ποιοτικά του χαρακτηριστικά του υψηλά, θα μπορεί να διαχειρίζεται & τους υπόλοιπους συντελεστές του επιτυχώς. Επομένως, η σωστά καθοδηγημένη εκπαίδευση αποτελεί τη πιο ενδεδειγμένη μέθοδο προς αυτή την κατεύθυνση και γι' αυτό πρωταρχική προτεραιότητα κάθε κράτους, που στοχεύει πέρα από την ευημερία των αριθμών και στην ευημερία πρωτίστως των ανθρώπων.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Α. (1989), *Οικονομική Ανάπτυξη. Θεωρία και Πολιτική*, Αθήνα: Πίτσιλος.
- Αντωνοπούλου Σ. (1991), *Η μαρξιστική θεωρία της ανάπτυξης & η σύγκλιση της με το Αστικό Θεωρητικό Πρότυπο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αποστολόπουλος Κ. (1999), *Οικιακή Οικονομία: Ιστορική και Φιλοσοφική Θεώρηση*, Αθήνα: Έκδοση Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.
- Βογιατζής, Α. & Δριτσάκης, Ν. (2007), *Η Συνάρτηση αγροτικής παραγωγής ως δείκτης εκσυγχρονισμού της αγροτικής οικονομίας*, ανακτημένο στις 12-11-2009 από το δικτυακό τόπο [http://users.uom.gr/~drits/publications/H\\_Synarthsh\\_Agrotikis\\_Paragoghsh.pdf](http://users.uom.gr/~drits/publications/H_Synarthsh_Agrotikis_Paragoghsh.pdf)
- Γεωργακόπουλος Θ., Λιανός Θ., Μπένος Θ., κ.α. (1982), *Εισαγωγή στην Πολιτική Οικονομία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (1998), *Γη, Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δεκλερής Μ. (2000), *Το Δίκαιο της βιωσίμου αναπτύξεως*, Αθήνα: Σάκκουλας σ. 365 κ.ε.
- Ζολώτας Ξ. Ε. (1982), *Οικονομική Μεγέθυνση και Φθίνουσα Κοινωνική Ευημερία*, Τράπεζα της Ελλάδος, Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, 47, Αθήνα.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτη Α. (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σπιλάνης, Γ. (1996), *Περιφερειακός Οικονομικός Σχεδιασμός και Περιβάλλον*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Σπυροπούλου, Δ., Αντωνάκη, Τ., & Κόνταρης, Χ. (2007), Οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 44, 152-165.

Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων & Αναπτυξιακής Συνεργασίας, Χώρα αναφοράς: Συριακή Αραβική Δημοκρατία, 09/08/2006. Ανακτημένο στις 12-11-2009 από το δικτυακό τόπο

<http://agora.mfa.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=57&fid=14771>

Φλογαΐτη, Ευ. (2006), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηδήμα, Σ. (2002), Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, *Σπουδαί*, (τομ.52), 4, 155-65.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999), *Οικονομική της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

## Ξενόγλωσση

Begg, D. (2006), *Εισαγωγή στην Οικονομική*, α' και β' τόμος, Αθήνα: Κριτική.

Bourdieu, P., *Forms of Capital* in Stephen J. Ball (2004), *Sociology of Education*, London & New York: RoutledgeFalmer Reader, pp. 15 - 29.

Bowles S. (1971), *Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor* in J. Karabel & A. H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, 137 – 153.

Brown, P. & Lauder, H. (2004), *Education, globalisation and economic development* in Stephen J. Ball (2004), *Sociology of Education*, London & New York: Routledge Falmer Reader, pp. 45 - 71.

Cohn E. (1979), *The Economics of Education*, Harper and Row, Cambridge.

Colman, D. & Nixson, F. (1986), *Economics of change in less developed countries*, Second edition, Philip Allan Publishers.

European Commission, *Education & Training*, Ανακτημένο στις 17-11-2009 από το δικτυακό τόπο [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)

Executive Agency Educational, Audiovisual and Culture, Eurydice. Ανακτημένο στις 17-11-2009 από το δικτυακό τόπο [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/EL\\_EL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_EL.pdf)

Heilbroner, W. (2000), *Οι φιλόσοφοι του Οικονομικού Κόσμου*, Αθήνα: Κριτική.

*Human Development Report*, 2009. Ανακτημένο στις 8-12-2009 από το δικτυακό τόπο <http://hdr.undp.org/en/statistics/>

Kindleberger C., Herrick B., (1982), *Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Kuznets, Simon (1973), *Modern Economic Growth: Findings and Reflections*, (Nobel address), *American Economic Review*, 63, 247-58. Ανακτημένο στις 12-11-2009 από το δικτυακό τόπο <http://www.rrojasdatabank.info/devplan/Syrquin.pdf>

Streeten, P. (1972), *The Frontiers of Development Studies*, London: Macmillan.

Schultz, Th. (1972), *Investment in Education*, Chicago: University of Chicago Press.

Psacharopoulos, G. (2007). *The costs of School Failure-A Feasibility Study*. Analytical Report for the European Commission by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE).

Rostow, W. (1960), *The Stages of Economic Growth*, Cambridge: Cambridge University Press.

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987), *Our Common Future*, Oxford: Oxford University Press.

World Bank, *The Road not travelled*. Ανακτημένο στις 12-11-2009 από το δικτυακό τόπο

[http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU\\_02-Chap02-Education.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_02-Chap02-Education.pdf)



### Ηλεκτρονικές πηγές

- ❖ Development Data Group, The World Bank. 2008. *2008 World Development Indicators Online*. Washington, DC: The World Bank. Available at: <http://go.worldbank.org/U0FSM7AQ40>.
- ❖ [http://www.childinfo.org/education\\_outofschool.php](http://www.childinfo.org/education_outofschool.php)
- ❖ [http://www.unicef.org/infobycountry/stats\\_popup1.html](http://www.unicef.org/infobycountry/stats_popup1.html)
- ❖ <http://datafinder.worldbank.org>
- ❖ <http://stats.oecd.org>
- ❖ <http://data.un.org>
- ❖ [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)
- ❖ [www.childinfo.org](http://www.childinfo.org)
- ❖ [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

(Ανάκτηση: 26/04/2010)

## Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διαχείριση Θυμού. Μελέτη Περίπτωσης

Δήμητρα Ρούκη <sup>1</sup>, Καλλιόπη Λάμπρου <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ψυχολόγος Msc, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Email: [dimitrar1984@hotmail.com](mailto:dimitrar1984@hotmail.com)

<sup>2</sup> Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Email: [teti\\_labrou@yahoo.gr](mailto:teti_labrou@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθούν τα αποτελέσματα πεντάμηνου προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού, με στόχο τη βελτίωση των αρνητικών συναισθημάτων, ειδικότερα, την ορθότερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση του θυμού που βίωναν, ως αποτέλεσμα οικογενειακών και ενδοσχολικών παραγόντων. Οι συγκριτικές μετρήσεις της Κλίμακας Έκφρασης Θυμού STAI (στην έναρξη και το κλείσιμο του προγράμματος) κατέδειξαν την εμφανή βελτίωση διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και την αύξηση των θετικών συναισθημάτων και αλληλεπιδράσεων. Περαιτέρω, κατέστη εμφανής η βελτίωση της επικοινωνίας στην τάξη, γεγονός που οδήγησε στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των όποιων ζητημάτων τυχόν αναδύονταν στο σχολικό πλαίσιο.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Συναισθηματική νοημοσύνη, θυμός, μαθητές Δημοτικού Σχολείου

### ABSTRACT

*This paper attempts to explore the results of a 5-month emotional intelligence program, applied to elementary school students, aiming the improvement of their negative feelings- specifically the better and more efficient management of their experienced anger, as a result of family and in-school factors. The comparative measurements of State - Trait Anxiety Inventory (at the beginning and at the end of the emotional intelligence program) showed an obvious improvement in managing the students' negative feelings, as well as an increase of their positive feelings and interactions. Furthermore, the research has shown an improvement in communicating within the students, which led to timely and more effective deal of issues emerging in school.*

**KEYWORDS:** Emotional Intelligence, anger, Elementary School students

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία και ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης προβάλλονται ήδη από την αρχαιότητα (ακόμα κι αν δεν προσδιοριζόταν με την επικρατούσα ονομασία) είτε ως νοητική ικανότητα είτε ως στοιχείο προσωπικότητας, η οποία συνδέεται με κάθε έκφανση της ανθρώπινης ζωής (Πλατσίδου, 2004).

Πολλαπλοί ορισμοί έχουν δοθεί για το λεγόμενο EQ (Emotional Intelligence). Συνοπτικά, ορίζεται ως «η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί, να εκφράζει, να χρησιμοποιεί και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων ανθρώπων με τους οποίους έρχεται σε επαφή». Η συναισθηματική νοημοσύνη μαθαίνεται και η οικογένεια αποτελεί το πρώτο σχολείο της συναισθηματικής αγωγής άμεσα και έμμεσα (Γελαδάρη, Παράσχου & Παυλίδου, 2009), «διδάσκοντας» τις βασικές οικουμενικές κατηγορίες συναισθημάτων από τις οποίες απορρέει το σύνολο των συναισθημάτων: Χαρά –

Θλίψη – Φόβος – Θυμός – Αποστροφή – Έκπληξη (Αγγελοπούλου, 2012). Συνεπώς, ο θυμός (ως κυρίαρχο συναίσθημα μελέτης της παρούσας έρευνας) αποτελεί δομικό στοιχείο του ψυχικού κόσμου των έμβιων όντων και κατά συνέπεια, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δε σχετίζεται με την ανεξέλεγκτη έκφραση του ή την καταστολή εκδηλώσεών του, αλλά με την ορθή διαχείρισή του και τη μετατροπή του σε υγιή διεκδίκηση.

Ως φορέας αγωγής συναισθημάτων, το σχολείο αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για διεξαγωγή προγραμμάτων βελτίωσης συναισθηματικής νοημοσύνης (Γενιτσαρίδου, 2015; Πλατσίδου, 2004), που θα στοχεύουν στην απόκτηση από τους μαθητές κοινωνικο-συναισθηματικών δυνατοτήτων μέσω ομαδικής δουλειάς, role – playing ή της τέχνης (Ruiz – Aranda, Castillo Gualda, Jose, Balluerka, 2012). Κάποια από τα εν λόγω προγράμματα είναι α) το Πρόγραμμα Ανάπτυξης του παιδιού (Eric Shaps, Καλιφόρνια) β) PATHS (Marc Greenberg, Ουάσινγκτον) γ) το Πρόγραμμα Κοινωνικής Ανάπτυξης του Σηάτλ δ) το Πρόγραμμα Προώθησης Κοινωνικής Δεξιότητας (Γέηλ) και ε) το Πρόγραμμα Για Βελτίωση Κοινωνικής Αυτοεπίγνωσης και Λύσης Κοινωνικών Προβλημάτων (Maurice Elias, Παν/μιο Ρούτγκερς). Στη συνέχεια, παρατίθενται μερικά παραδείγματα ενδεικτικών βιωματικών ασκήσεων:

- Ανάγνωση ιστοριών για επίγνωση συναισθημάτων των ηρώων.
- Το «γραμματοκιβώτιο» της τάξης (όλη η τάξη συμμετέχει στην επίλυση ενός προβλήματος).
- Αναγνώριση συναισθημάτων του ίδιου και των άλλων μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, φωτογραφίες, σενάρια και ταίριασμα με πρόσωπα, παιχνίδια ρόλων, ποιήματα, εφημερίδες, περιοδικά.
- Διευθέτηση διαφωνιών με αμερόληπτο τρόπο (π.χ. «τα παιδιά στο κυλικείο»).
- «Ο κύβος των συναισθημάτων».
- Πίνακας με ένα φωτεινό σηματοδότη.
- Λύσεις σε υποθετικές καταστάσεις.

Και η οικογένεια ασφαλώς, ως ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης και εκμάθησης, βίωσης, ρύθμισης και έκφρασης συναισθημάτων, οφείλει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην άνοδο του EQ (Γελαδάρη κ.ά., 2009) και όχι μόνο στην καλλιέργεια του IQ, το οποίο αποτελεί μόνο την «κορυφή του παγόβουνου». Ενδεδειγμένοι είναι ορισμένοι πρακτικοί τρόποι για την κατανόηση συναισθημάτων μέσω παιχνιδιών (taboo, scrabble, Βρίσκω το συναίσθημα, Ζωγραφίζω το συναίσθημα, Γίνομαι το συναίσθημα -μέσα απο κούκλες, ήρωες, ρόλους: Διαβάζω βιβλία για το συναίσθημα, Μιλώ για το συναίσθημα, «Θυμόμετρο» για συνειδητοποίηση και έλεγχο θυμού). Σε συνολικό πλαίσιο (Γελαδάρη κ.ά., 2009) οι γονείς είναι καλό να αναπτύξουν πρώτα τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη με την έγκαιρη αναγνώριση και αποτελεσματική διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων. Η ειλικρίνεια και ο έπαινος στο παιδί, η μειωμένη κριτική και η ικανότητα να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια του παιδιού, η ανοιχτή συζήτηση για τα συναισθήματα εντός οικογενειακού πλαισίου, η αποδοχή και ο σεβασμός για αυτά, το ορθό παράδειγμα προς μίμηση, η βελτίωση των αρνητικών (μέσω εναλλακτικών δράσεων και υπολογισμού των όποιων συνεπειών) και η διατήρηση των θετικών συναισθημάτων (μέσω τεχνικών χαλάρωσης) είναι μόνο μερικοί τρόποι που αποδίδουν αξία στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, βοηθούν το σύνολο της οικογένειας και επεκτείνουν τα θετικά αποτελέσματα και εκτός οικογένειας (σχολείο, εργασία).

Συμπερασματικά, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ήδη από μικρή ηλικία μέσω οικογένειας και σχολείου αποτελεί μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία όπως κάθε ανθρώπινο χαρακτηριστικό (εγγενές ή μη) βελτιώνεται με τη συνεχή εργασία και εξάσκηση. Συγκεκριμένα ο θυμός, ως ενεργό και δυναμικό στοιχείο, μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά και να μετουσιωθεί σε μαχητικότητα, τόλμη για ανάδυση επιθυμιών και κίνητρο για δράση, όχι σε επιθετικότητα ή εσωτερικευση

αρνητικής ενέργειας. Και η εν λόγω μετουσίωση υποβοηθάται σημαντικά από τα προγράμματα βελτίωσης του EQ (Γελαδάρη κ.ά., 2009).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Ορισμός του προβλήματος και διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί, αν το πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης που διεξήχθη σε παιδιά Δ' Δημοτικού, συνέβαλλε στη βελτίωση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και συγκεκριμένα, στην ορθότερη διαχείριση του συναισθήματος του θυμού.

Η αρχική υπόθεση είναι ότι τα εν λόγω προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στο επίπεδο της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς ο έντονα διαδραστικός τους χαρακτήρας μέσω της ενεργητικής μάθησης και των βιωματικών ασκήσεων, που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσιά τους, λειτουργεί ως εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχει γνώσεις στους εκπαιδευόμενους, αλλά και ως ομαδική ψυχοθεραπεία. Με άλλα λόγια, η συμμετοχή σε ομάδες, που αποτελούνται από εξειδικευμένους επιστήμονες και μαθητές με διαφορετικά βιώματα, που αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν ενεργά, μπορεί να δώσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, όσον αφορά τη μάθηση, την αποφόρτιση από την καθημερινότητα, καθώς και την ενδυνάμωση της προσωπικότητας του ατόμου για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων και καλύτερη ποιότητα ζωής.

Η ομάδα-στόχος επιλέχθηκε, καθώς αποτελούσε μια τάξη με σημαντικές μαθησιακές και επικοινωνιακές δυσκολίες, όπου τα παιδιά παρεμποδίζονταν στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και κυρίως στην ανάπτυξη ζεστών συναισθηματικών σχέσεων με τους συμμαθητές αλλά και με την εκπαιδευτικό του τμήματος. Η εν λόγω παρεμπόδιση αποδίδεται σε οικογενειακά ζητήματα και κοινωνικούς παράγοντες (γεγονός που εκμαιεύεται μέσω συζητήσεων της εκπαιδευτικού και της ψυχολόγου με τους γονείς των μαθητών). Επιπλέον, κυρίαρχη ήταν η δυσκολία αποτελεσματικής έκφρασης των βιωμένων συναισθημάτων, ο περιορισμός ανοίγματος σε εμπειρίες και ανάπτυξης εμπιστοσύνης στην ομάδα, καθώς και η αδυναμία ενδο-κατανόησης και χειρισμού μη αποδοτικών τρόπων για επίλυση διαφωνιών (κλείσιμο στον εαυτό, φωνές, κλάμα, επιθετικότητα λεκτική και σωματική), που μέσω της παρατήρησης στην τάξη και την ώρα του διαλείμματος, ήταν παραπάνω από εμφανείς.

Η Κλίμακα Έκφρασης Θυμού STAI αποτελεί το τρίτο τμήμα της κλίμακας Θυμού των Spielberger et al. (1970; 1985) και στοχεύει στη μέτρηση του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο αντιδρά ή συμπεριφέρεται όταν νιώθει θυμό (τα δύο πρώτα τμήματα αφορούν αντίστοιχα, την κατάσταση του θυμού και τα χαρακτηριστικά του σε Προσαρμογή των Παπαστυλιανού, Πολυχρονόπουλου & Καϊλα (2009).

Είναι μια Κλίμακα 24 αντιδράσεων στο συναίσθημα του θυμού (Μπεζεβέγκης κ.ά., 2008) οι οποίες διακρίνονται στις υποκλίμακες της εσωτερίκευσης (anger-in), της εξωτερίκευσης (anger-out) και του ελέγχου του θυμού (anger control). Η βαθμολόγηση είναι βασισμένη σε μία κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (1=σχεδόν ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=συχνά, 4=σχεδόν πάντα). Δεν αντιστρέφεται καμία ερώτηση. Η τελική βαθμολογία της κλίμακας βγαίνει από την εφαρμογή του τύπου: Εξωτερίκευση Θυμού + Εσωτερίκευση Θυμού – Έλεγχος Θυμού + 16. (Πολυχρονόπουλος, 2009; Σταλίκας κ.ά., 2002). Με βάση τα αποτελέσματα προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης που προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναμενόταν να βρεθούν σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στις δύο συγκριτικές χορηγήσεις (Φεβρουαρίου-Ιουνίου 2016), ενώ σύμφωνα με τη στάθμιση της Κλίμακας Έκφρασης Θυμού STAI αναμενόταν στατιστικώς σημαντική σχέση των παραμέτρων «Έλεγχος Θυμού» και «Εξωτερίκευση Θυμού», όπως και των παραμέτρων «Έλεγχος θυμού» και «Εσωτερίκευση θυμού».



Ειδικότερα, οι λόγοι για τους οποίους θεωρήθηκε σημαντικό να μελετηθεί η προαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών μέσω προγράμματος στο σχολικό πλαίσιο είναι:

- Η βελτίωση ή μη του συναισθηματικού κλίματος του ερευνηθέντος τμήματος, ενδοατομικά και διατομικά και το αν υπήρξε συμβολή στο δέσιμο της ομάδας και στην αύξηση της ικανοποίησης εκπαιδευτικού και μαθητών από τη σχολική διαδικασία (Γενιτσαρίδου, 2015).
- Το αυξημένο EQ σχετίζεται σημαντικά με τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου (Schutte & Malouff, 2011) ως προς το χαμηλότερο αντιλαμβανόμενο στρες (Forushani & Besharat, 2011), τη χαμηλότερη κατάθλιψη (Tannous & Matar, 2010), χαμηλότερα επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς, θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και την οικογένεια (Mayer, Roberts and Barsade, 2007; Salovey, Mayer, Caruso, 2008) αλλά και αυξημένη αυτοπεποίθηση (Goleman, 1995). Επιπλέον, μπορεί να διευκολύνει τη σχέση νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης (Chamorro-Premuzik & Furnham, 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) και παράλληλα να οδηγήσει σε αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία (Guleryuz et al., 2008), ομαδικό πνεύμα και ανάπτυξη ταλέντων.
- Υπάρχει συσχέτιση του EQ με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: υψηλό EQ παρατηρείται σε ευγενικά, προσαρμοστικά παιδιά και με ηγετικές ικανότητες (Mavrouveli & Sanchez-Ruiz, 2011) / χαμηλό EQ παρατηρείται σε παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, που δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων (Lomas et al., 2012)
- Ο καθένας μπορεί εν δυνάμει, να αντιμετωπίσει κάποιο ζήτημα διαχείρισης συναισθημάτων. Επομένως, τα θέματα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης μας αφορούν όλους.
- Οι βασικές δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει το άτομο, για να ενισχύσει την ψυχική του υγεία, συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης. Ορισμένες από αυτές τις δεξιότητες είναι: α) παραγωγική διαχείριση των δυσκολιών της ζωής β) αποτελεσματική διαχείριση του στρες γ) ανάπτυξη αυτογνωσίας και ταυτότητας δ) ανάπτυξη υγιούς αυτοεκτίμησης ε) ανάπτυξη των υγιών στοιχείων της προσωπικότητας στ) μεταβολή δυσλειτουργικών αντιλήψεων και στάσεων ζ) απόκτηση δημιουργικής αυτονομίας η) παροχή και απόκτηση κοινωνικής στήριξης (Βασιλειάδου, 2007).

### **Δείγμα έρευνας**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 21 μαθητές τμήματος Δ΄ Δημοτικού Πολυθεσίου Δημοτικού Σχολείου του Νομού Κορινθίας κατά τους μήνες Φεβρουάριο-Ιούνιο 2016. Το εν λόγω δείγμα επιλέχθηκε, καθώς επρόκειτο για μια τάξη αρκετά ανομοιογενή, με πλήθος ζητημάτων επικοινωνίας εντός της τάξης -τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και με την εκπαιδευτικό του τμήματος-, με εμφανή στοιχεία θυμού και αδυναμίας διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων αλλά και αποδοχής των θετικών στοιχείων, που προέκυπταν εντός της τάξης. Πριν την έναρξη αλλά και καθ'όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν διαρκής η παρατήρηση των μαθητών εντός σχολικής αίθουσας αλλά και στον ελεύθερο χρόνο τους (ώρες διαλειμμάτων).

### **Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Για το πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε εκτενώς το βιβλίο «205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003), σε δίωρη εβδομαδιαία βάση κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης, από την εκπαιδευτικό του τμήματος σε συνεργασία με την ψυχολόγο. Οι ασκήσεις κάλυψαν όλο το φάσμα στόχων τμήματος, που συμμετέχει σε βιωματικές δράσεις αυτογνωσίας και καλλιέργειας

συναισθηματικής νοημοσύνης (γνωριμία, αποσαφήνιση στόχων, επικοινωνία, ενεργοποίηση, δέσιμο ομάδας, δυναμική ομάδας, μη λεκτική επικοινωνία, ανάδυση επιθυμιών, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, χαλάρωση, επικέντρωση στον εαυτό, επικέντρωση στο «εδώ και τώρα», αυτογνωσία, όρια-διεκδίκηση, αυτοεκτίμηση, ανάπτυξη δημιουργικότητας, διαδικασία αλλαγής, κλείσιμο και αποτίμηση), έχοντας ως στόχο ιδιαίτερα το δέσιμο της ομάδας, την ορθή ανάδυση επιθυμιών, την υγιή διεκδικητικότητα, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003; Γεραρής, 2016). Η επιλογή των βιωματικών ασκήσεων (βιωματική προσέγγιση, άμεση διδασκαλία προτύπου συμπεριφοράς) γινόταν με συνεργασία ψυχολόγου και εκπαιδευτικού, με βάση ένα αρχικό πλάνο, το οποίο ήταν δυνατόν να τροποποιηθεί ανάλογα με τις αναδυόμενες ανάγκες της ομάδας των μαθητών.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η χορήγηση «πρόσωπο με πρόσωπο» της Κλίμακας έκφρασης Θυμού δύο φορές: πριν την έναρξη του προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης (Φεβρουάριο 2016) και με το κλείσιμο του προγράμματος στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Ιούνιο 2016). Λόγω απουσιών των μαθητών κατά το πέρας της σχολικής χρονιάς, αρχικά χορηγήθηκαν 21 ερωτηματολόγια, ενώ στη 2<sup>η</sup> συγκριτική χορήγηση συμπληρώθηκαν 18 ερωτηματολόγια. Οι 24 ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα είναι κλειστού τύπου και επιχειρούν να διερευνήσουν το κατά πόσο τα άτομα διαχειρίζονται αποτελεσματικά το συναίσθημα του βιωμένου θυμού, ισορροπώντας στην εξωτερίκευση, την εσωτερίκευση και τον έλεγχο των συναισθημάτων.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα συγκρίθηκαν και αναλύθηκαν με το SPSS 17.0 λογισμικό στατιστικό πακέτο, με απλές στατιστικές μεθόδους και σε συνδυασμό με την ανασκόπηση της σχετικής με τη συναισθηματική νοημοσύνη βιβλιογραφίας, προέκυψαν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα δε γίνεται διάκριση των απαντήσεων σύμφωνα με το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, την εθνικότητα ή κάποια άλλη μεταβλητή, πέραν της μαθητικής ιδιότητας και της κοινής ηλικίας των παιδιών. Αυτό, διότι επιχειρείται να διερευνηθεί η ανάπτυξη των δυναμικών σχέσεων στην ομάδα ως όλον, με τις όποιες ενδοατομικές διαφορές. Η Κλίμακα χορηγήθηκε ανώνυμα για τη διασφάλιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, με τις απαραίτητες διευκρινίσεις στα παιδιά, όπου υπήρχαν απορίες για το περιεχόμενο των ερωτήσεων και με χρόνο μίας διδακτικής ώρας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Όπως προέκυψε από την εφαρμογή του τύπου στις κλίμακες, τη σύγκριση 18 τυχαία επιλεγμένων ερωτηματολογίων συμπληρωμένων στην έναρξη του προγράμματος (Φεβρουάριος 2016) και στη λήξη του (Ιούνιος 2016) και την ποσοστιαία ανάλυσή τους (Spearman's rho), υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση με θετική συσχέτιση (1,000 / +934, 0.01 level 2-tailed) ανάμεσα στις συνθήκες ελέγχου του θυμού («Ελέγχω τα νεύρα μου, Μπορώ να συγκρατήσω τον εαυτό μου, Ηρεμώ γρήγορα, Ελέγχω το συναίσθημα του θυμού») και στη θετική εξωτερίκευση συναισθημάτων («Εκφράζω θυμό, Λέω πώς αισθάνομαι»), η οποία σχέση είναι ισχυρότερη στη δεύτερη φάση σύγκρισης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση με αρνητική συσχέτιση (1,000 / -736, 0.01 level 2-tailed) ανάμεσα στο συγκαλυμμένο θυμό με τη μορφή της εσωτερίκευσης («Κάνω σαρκαστικά σχόλια, Λέω κακίες») και την υγιή έκφραση του θυμού, που όμως στη δεύτερη φάση του προγράμματος, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές τιμές, καθώς υπήρχαν ελάχιστες απαντήσεις αυτού του τύπου.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα τις έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της υγιούς έκφρασης και αποτελεσματικής διαχείρισης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (ιδιαίτερα του θυμού) του μαθητικού πληθυσμού. Μετά το πέρας του προγράμματος, αυξήθηκε σημαντικά η ικανότητα υγιούς ελέγχου των συναισθημάτων των παιδιών σε συνάρτηση με την ορθή έκφραση του θυμού και τη μειωμένη ανάγκη συγκαλυμμένης εσωτερίκευσης των αρνητικών συναισθημάτων ή εκρηκτικής έκφρασής τους. Αυτό καταδεικνύεται ιδιαίτερα από την ένθερμη συμμετοχή των μαθητών και το έντονο αίτημά τους για συνέχιση των προγραμμάτων, αλλά κυρίως από την επίτευξη ισχυρότερων δεσμών μαθητών και εκπαιδευτικού και αύξησης της γενικής ικανοποίησης από τη μαθητική διαδικασία.

Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της αυξημένης ανάγκης των μαθητών για ορθή αναγνώριση-αποδοχή-διαχείριση του θυμικού, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία, την έκφραση συναισθημάτων και την ψυχική υγεία γενικότερα, γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν τόσο από τους υπεύθυνους των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, όσο και από τους εκπαιδευτικούς εν γένει. Άλλωστε, η ψυχική υγεία του πληθυσμού δεν αποτελεί «είδος πολυτελείας», ιδιαίτερα, αν αναλογιστούμε την επικρατούσα κατάσταση, η προαγωγή της ψυχικής υγείας του νεανικού πληθυσμού (με στόχο την ενδυνάμωσή του και την καλύτερη ποιότητα ζωής) είναι εξαιρετικά σημαντική και αναγκαία.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα δύναται να αποτελέσει κίνητρο για περαιτέρω διεξαγωγή μελετών στο φαινόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συμβολής της στην προαγωγή θετικού συναισθηματικού κλίματος στα πλαίσια της μαθητικής ζωής, με τα συνακόλουθα πλεονεκτήματα που αποφέρει. Ενδεικτικά, παρατίθενται ορισμένες προτάσεις που κρίνεται ότι χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης:

- Η εξέταση της έμμεσης συμβολής (ή μη) των σχολικών προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στη ζωή των υπολοίπων μελών των οικογενειών των μαθητών, που τα έχουν παρακολουθήσει (αν π.χ. η βελτίωση της διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού και των συναισθηματικών αναγκών του επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού κλίματος εντός οικογένειας)
- Η διεξαγωγή ερευνών στο σύνολο των σχολικών τάξεων μιας σχολικής μονάδας (ή και συγκριτικά σε πανελλαδικό επίπεδο) σχετικά με τη συμβολή των προγραμμάτων βελτίωσης συναισθηματικής νοημοσύνης στην προαγωγή της επικοινωνίας και του θετικού συναισθηματικού κλίματος τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και με τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς και η συνακόλουθη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το τμήμα που αναλαμβάνουν.
- Ενδιαφέρουσα θα ήταν σε μία πιθανή μελλοντική έρευνα η διερεύνηση της συμβολής ενδο- και εξω-ατομικών παραγόντων (φύλο, εθνικότητα, κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο) στην ενίσχυση ή παρεμπόδιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.
- Επιπλέον, χρήζει μελέτης το κατά πόσο προγράμματα ανάπτυξης του EQ των μαθητών διεξάγονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ποιοι λόγοι παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία τέτοια projects, καθώς και να εξεταστούν προτάσεις βελτίωσης ήδη διεξαγομένων αντίστοιχων προγραμμάτων.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ****Ελληνόγλωσση**

Αγγελοπούλου, Ε., (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές*. Διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπόχωση ομάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Βασιλειάδου, Μ., 2007. *Προαγωγή Ψυχικής Υγείας: Αρχές, Μέθοδοι, Στόχοι*. <http://www.mentalhealthpromotion.co.uk>. Πρόσβαση στις 10/9/2016.

Γελαδάρη, Ε., Παράσχου, Ε., Παυλίδου, Α. (2009). *Η συναισθηματική αγωγή του παιδιού. Ο ρόλος των γονέων*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γενιτσαρίδου, Κ., (2015) *Συναισθηματική και κοινωνική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Αναπτύσσοντας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες στο Δημοτικό Σχολείο*. [http://giortil5.blogspot.gr/2015/05/blog-post\\_37.html](http://giortil5.blogspot.gr/2015/05/blog-post_37.html). Πρόσβαση στις 10/9/2016

Γεραρής, Η. (2016). Ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας, Τεύχος 2<sup>ο</sup>, Σελ. 96-102*

Μπεζεβέγκης, Η., Ντάλλα, Μ., Γκαρή, Α., Καραδήμας, Ε. (2008). Η προσαρμογή στα Ελληνικά του ερωτηματολογίου έκφρασης του θυμού ως κατάστασης και ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (STAXI-2). *Ψυχολογία, 15 (2), σελ. 171-187*

Πλατσίδου, Μ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας*. [https://www.researchgate.net/publication/255730551\\_Synaisthematike\\_Noemosyne\\_Synchrones\\_pros\\_engiseis\\_mias\\_palaias\\_ennoias](https://www.researchgate.net/publication/255730551_Synaisthematike_Noemosyne_Synchrones_pros_engiseis_mias_palaias_ennoias) Πρόσβαση στις 12/9/16

Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ., & Καΐλα, Μ. (2009). Κατάθλιψη, Έκφραση Θυμού και Κέντρο Ελέγχου Υγείας σε εκπαιδευτικούς. Προσαρμογή στο Γ. Κλεφτάρας & Μ. Καΐλα (Επιμ.) *Από την Ψυχοπαθολογία στο Νόημα Ζωής* (σ. 287-327). Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2009). *Επαγγελματική Εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τάδε Έφη.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Ξενόγλωσση**

Chamorro-Premuzik & Furnham, (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. In *Personality and Individual Differences 44 (2008) 1596–1603*

Forushani, N. & Besharat, M., 2011. Relation between emotional intelligence and perceived stress among female students. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.216

Goleman, D., (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Guleryuz, G., Guney, S., Aydin, E., & Asan, O., (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organisational commitment of nurses: a questionnaire survey. In *Int J Nurs Stud. 2008 Nov;45(11):1625-35*. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2008.02.004

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. In *J Adolesc. 2012 Feb;35(1):207-11*.

Mavroveli S1, Sánchez-Ruiz MJ. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. In *Br J Educ Psychol. 2011 Mar;81(Pt 1):112-34*

Mayer, D., Roberts, R. and Barsade, S., (2007). Human Abilities: Emotional Intelligence. In *Annu. Rev. Psychol. 2008. 59:507–36*

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., Majeski, S. (2004) Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences 36 (2004) 163–172*

Ruiz – Aranda, D., Castillo Gualda, R., Jose, S., Balluerka, N. (2012). Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health. In *Journal of Adolescent Health 51(5):462-7*



Salovey, P., Mayer, J., Caruso, D., (2008). Emotional Intelligence New Ability or Eclectic Traits? University of New Hampshire, Yale University

Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, (2007); Schutte & Malouff, (2011). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. In *Personality and Individual Differences* Volume 42, Issue 6, Pages, 921-933

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R.E. (1970). The State-Trait Anxiety Inventory (STAI): Test Manual for Form X. Palo Alto: Consulting Psychological Press.

Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A., & Worden, T. I. (1985). The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale. In M. A. Chesney & R. H. Rosenman (eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders* (pp.5-30). Hemisphere: McGraw-Hill.

Tannous, A., & Matar, J., (2010). The Relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordanian children. [doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.228](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.228)+

## Η Παιδεία στην περίοδο του Ύστερου Μεσοπολέμου

Θεόδωρος Π. Καρυώτης<sup>1</sup>, Γεώργιος Ηρ. Ορφανός<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Δρ. Επιστημών Αγωγής Παν/μίου Κρήτης, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Email: [nemeal5@yahoo.gr](mailto:nemeal5@yahoo.gr)

<sup>2</sup>Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, Μsc Διαχ/σης Πολιτιστικής Κληρονομιάς

& Διαχ/σης Πληροφ/κων συστημάτων

Email: [g.h.orfanos@gmail.com](mailto:g.h.orfanos@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο αυτό, ως μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, προσπαθεί να εστιάσει στο ρόλο (θετικό ή αρνητικό) που έπαιξαν τα τελευταία χρόνια του Μεσοπολέμου (τέλη της δεκαετίας του '20 – τέλη δεκαετίας του '30), περιλαμβανομένης και της Δικτατορίας της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου, για τη δημόσια εκπαίδευση..

Δίνεται βάρος, κυρίως, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, συνοπτικά, στην τριτοβάθμια. Για την προσπάθεια αυτή χρησιμοποιήθηκαν μαρτυρίες, ιστορικές πηγές και στατιστικά στοιχεία.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μεσοπόλεμος, δημόσια εκπαίδευση, 4<sup>η</sup> Αυγούστου

### ABSTRACT

*This text, as part of a wider research effort, tries to focus on the role (positive or negative) that played the last years of the Interwar (late 20<sup>s</sup> - late 30<sup>s</sup>), including the dictatorship of August 4<sup>th</sup>, on the Public Education.*

*Emphasis, is mainly given, to the Elementary and Secondary Education, and in summary, to the Higher Education as well. For this effort, testimonies, historical sources and statistics were used.*

**KEY WORDS:** *Interwar, Public Education, August 4<sup>th</sup>.*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από μαρτυρίες, ιστορικές πηγές και στοιχεία που συλλέχτηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, μπορούμε να δούμε πόσο σημαντικό, πλην όχι πάντοτε θετικό, ρόλο έπαιξαν τα τελευταία χρόνια του μεσοπολέμου στη διαμόρφωση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Η χρονική περίοδος που μας απασχολεί εδώ, πιο συγκεκριμένα, οριοθετείται από τα τέλη της δεκαετίας του '20 ως τα τέλη της δεκαετίας του '30.

### ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τέλη της δεκαετίας του '20 (1928), ποσοστό 59,09% του ελληνικού πληθυσμού (Τσουκαλάς 1979) άνω των 8 ετών ήταν εγγράμματοι. Το 76,53% των αντρών ήταν εγγράμματοι και το 42,03% των γυναικών, ενώ από τους πρόσφυγες το συνολικό ποσοστό εγγράμματων άγγιζε το 57,62%, την ώρα που το 71,41% των ανδρών ήταν εγγράμματοι και το 50,76% των γυναικών.

Σ' ό,τι αφορά τον αναλφαβητισμό για την Ελλάδα, στους στατιστικούς πίνακες της ίδιας χρονιάς (1928), «προηγείται» η Θράκη (73,42% των κατοίκων της) και έπονται κατά φθίνουσα σειρά: Μακεδονία (63,87%), Ήπειρος (57,61%), Κρήτη (52,56%), Επτάνησα

(50,81%), Θεσσαλία (50,65%), Πελοπόννησος (47,56%), Νησιά Αιγαίου (44,76%), Κυκλάδες (44,67%) και τελευταία, ίσως λόγω Αττικής, η Στερεά Ελλάδα (40,75% επί του πληθυσμού της).

Η συζήτηση περί εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών προβλημάτων συνεχίζεται, καθώς αυτά όλο και διογκώνονται, και τα επόμενα έτη, συχνά και στη Βουλή, όπου το 1929 ο Υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας εισηγείται νέα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, σημειώνοντας τα εξής: «1<sup>ο</sup>. *Ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα.....της παιδείας. .... 5<sup>ο</sup>. Ότι παρά τας προόδους αίτινες εσημειώθησαν εις τον καταρτισμόν του διδακτικού προσωπικού, ..... Ηνέλαβεν εκ των πηγών της προελεύσεως του ..... [....] .... Η πρώτη σειρά των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων ..... τα κάτωθι σχέδια νόμων. 1) Σχέδιον νόμου..... [.....] ..... 4)Σχέδιον νόμου περί τροποποιήσεως του νόμου 3182 περί των Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως.....» (Δημαράς 1974, τ. Β', σ. 163 – 166, τεκμήριο 149).*

Στο θέμα παρεμβαίνουν συχνά και άλλοι φορείς, όπως η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (Δημαράς, ό.π., σ. 166 – 168, τεκμήριο 149<sup>α</sup>) με υπόμνημά της «*προς την Κυβέρνησιν*» (1929), όπου τοποθετείται αρνητικά ως προς τα νέα εκπαιδευτικά νομοσχέδια διότι «*ουδέν καταλείπουσι άθικτον*». Στα επόμενα χρόνια, κατατίθενται και άλλα νομοσχέδια για την εκπαίδευση, και επί υπουργίας Γόντικα και επί Γ. Παπανδρέου, ωστόσο συνεχίζονται και οι παρεμβάσεις από «εξωθεσμικούς» και «εσωθεσμικούς» φορείς για τους κινδύνους που απειλούν την εκπαίδευση τόσο από τον κομμουνισμό, όσο και από ..... το ποδόσφαιρο, που χαρακτηρίζεται και «*εις εκ των κυριότερων εχθρών των σχολείων και πάσης παιδεύσεως*» (Δημαράς, ό.π., σ. 177 – 179, τεκμήρια 153 και 154). Έτσι προκαλείται ένα είδος «*κυνηγιού*» των υπευθύνων για εκπαιδευτικά προβλήματα και, όλο και πιο πολλοί «στοχοποιούν» την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Το 1934 καταργήθηκαν (βαθμιαία) από την κυβέρνηση του Λαϊκού κόμματος τα πεντατάξια Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και ιδρύθηκαν οι «*Παιδαγωγικές Ακαδημίες*» (με διετή κύκλο μεταγυμνασιακών σπουδών). Το έτος εκείνο ιδρύθηκαν μόνο έξι.

Κατ' αρχήν ο Νόμος 5802, «*Περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών*» (ΦΕΚ 286,τ.Α/25 – 29/9/1933) όριζε τα εξής: *Έχοντες υπόψη το άρθρον 75 του Συντάγματος, εκδίδομεν τον επόμενον Νόμον, ψηφισθέντα υπό της Βουλής και της Γερουσίας:*

*Άρθρον 1. Η μόρφωσις των δημοδιδασκάλων αμφοτέρων των φύλων ορίζεται ως έπεται: Η μεν γενική συντελείται εις το γυμνάσιον ή το πρακτικόν λύκειον, η δε επαγγελματική εις διταξίους Παιδαγωγικής Ακαδημίας.*

*Άρθρον 2. Παιδαγωγικά Ακαδημιαί αμφοτέρων ή εκατέρων των φύλων ιδρύονται μέχρι εξ κατ' ανώτατον όριον. Άρθρον 3.....*

*Άρθρον 4. Η εγγραφή εις τας Παιδαγωγικές Ακαδημίας γίνεται κατόπιν ευδοκίμων εισιτηρίων εξετάσεων..... Άρθρον 5. Εις τας Παιδαγωγικές Ακαδημίας διδάσκονται: ..... Δια διατάγματος, εκδιδόμενου υπό του Υπουργού της Παιδείας, μετά πρότασιν του Εκπαιδ. Συμβουλίου, δύνανται να προστεθώσι και άλλα μαθήματα ή να αφαιρεθώσι τίνα εκ των ανωτέρω, άνευ δημιουργίας προσθέτου δαπάνης. Κατόπιν ητιολογημένης εκθέσεως του Συλλόγου των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και μετ' έγκρισιν του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, δύναται ωσαύτως να γίνη απόκλισις από του καθιερωμένου προγράμματος του τε ωρολογίου και του αναλυτικού.*

*Άρθρον 6. Το διδακτικόν προσωπικόν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών αποτελείται: .... Η διδασκαλία των λοιπών μαθημάτων ανατίθεται δια πράξεως του Υπουργού, επί επιμισθίω δρχ. 300 κατά μήνα δι' εκάστην ώραν εβδομαδιαίας διδασκαλίας, εις αρμοδίους εκπαιδευτικούς ή εις έτερα ειδικά πρόσωπα, τη προτάσει του Διευθυντού της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, μετ'*

έγκρισιν του Εκπαιδ. Συμβουλίου, 500 δε δρχ. κατά μήνα δι' εκάστην ώραν εβδομαδιαίας διδασκαλίας, προκειμένου περί καθηγητών των Ανωτάτων Σχολών. Εν περιπτώσει ιδρύσεως Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θηλέων δύναται να διορίζεται ή διδάσκη επί επιμισθίω και μια διδασκάλισσα της Οικιακής Οικονομίας και των οικιακών έργων, αναγραφόμενου του μαθήματος εν τω προγράμματι. Άρθρον 7. Ανώτατον όριον διδασκαλίας, περιλαμβανομένων και των διδακτικών ασκήσεων και πειραματικών ερασιών, ορίζεται δια μεν τον Διευθυντήν μέχρι 12 ωρών εβδομαδιαίως, δια δε τον Υποδιευθυντήν μέχρι 16... Των λοιπών καθηγητών αι ώραι υποχρεωτικής εβδομαδιαίας διδασκαλίας ορίζονται εις 18... Το προσωπικόν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των εις αυτάς προσηρτημένων Δημ. Σχολείων λαμβάνει το ¼ του μισθού επί πλέον ως επίδομα.

Άρθρον 8. Διευθνταί των Παιδαγ. Ακαδημιών διορίζονται ή προάγονται εις τοιούτους... Υποδιευθνταί διορίζονται ή προάγονται.... Άρθρον 9. Εις εκάστην Παιδαγωγικήν Ακαδημίαν προσαρτώνται, δια Π.Δ/τος, δύο εκ των λειτουργούντων εν τη έδρα της Π. Ακαδημίας Δη. Σχολείων, ήτοι εν πολυτάξιον και εν μονοτάξιον, ως πρότυπα αυτής. Εις εκάστην τάξιν του εξαταξίου προτύπου δεν εγγράφονται πλείονες των 30 μαθητών, εις δε το μονοτάξιον ουχί πλείονες των 50 μαθητών εν συνόλω. Οι εν τοις σχολείοις τούτοις διδάσκοντες δημοδιδάσκαλοι ή δημοδιδασκάλισσαι, διορίζονται μετά πρότασιν του Διευθυντού της Ακαδημίας και έγκρισιν του Τοπικού Εποπτικού Συμβουλίου, δι' υπουργικής πράξεως, προτιμώμενων των μετεκπαιδευθέντων εν τω Πανεπιστημίω, εάν έχωσιν ευδόκιμον υπηρεσίαν... δημοδιδάσκαλοι έχοντες διετείς εν Εσπερία παιδαγωγικάς σπουδάς, ή πτυχίον μετεκπαιδεύσεως, διορίζονται κατά προτίμησιν Διευθνταί των Προτύπων.

Άρθρον 10. Αι γεωπονικάί ασκήσεις των μαθητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διεξάγονται εν τω αγροκηπίω του εν τη έδρα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Γεωργικού Σταθμού... Άρθρον 11. Η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών άρχεται από του σχολικού έτους 1934 – 1935... Άρθρον 12. Εντός τετραμήνου θέλουσιν ορισθή, δια Π/Δτος, προτάσει του Υπουργού της Παιδείας και μετά γνωμάτευσιν του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, το Ωρολόγιον και Αναλυτικόν Πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ως και τα των εισιτηρίων εξετάσεων, εγγραφών, μετεγγραφών .... ( Δημαράς ό.π, σ. 181, τεκμήριο 155<sup>α</sup> ).

Άρθρον 13. Το ήδη προσωπικόν των διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως θεωρείται κεκτημένον τα δια τας αντιστοίχους θέσεις των δια του παρόντος νόμου ιδρυθησομένων Ακαδημιών απαιτούμενα προσόντα....».

Στο υπ' αριθμό 369 Α' ΦΕΚ της 29<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 1933, εξάλλου, διαβάζουμε:

«Περί ορισμού αριθμού και εδρών Παιδαγωγικών Ακαδημιών

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Έχοντες υπ' όψει το άρθρον 11 του νόμου 5802 «περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών», προτάσει του επί των Θρησκευμάτων και Παιδείας Υπουργού, απεφασίσαμεν και διατάσσομεν:

Ορίζεται ο αριθμός των εν τω κράτει Παιδαγωγικών Ακαδημιών εις εξ, έδραι δε αυτών καθορίζονται αι εξής: 1) Αθήναι, 2) Θεσσαλονίκη, 3) Ιωάννινα, 4) Τρίπολις, 5) Λαμία, 6) Αλεξανδρούπολις.

Εις τον αυτόν επί των Θρησκευμάτων και Παιδείας Υπουργόν ανατίθεμεν την δημοσίευσιν και εκτέλεσιν του παρόντος Διατάγματος.

Εν Αθήναις, τη 29 Νοεμβρίου 1933.

Ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας

Ο επί της Παιδείας και Θρησκευμάτων Υπουργός

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΖΑΪΜΗΣ

Ι. ΜΑΚΡΟΠΟΥΛΟΣ

Αφού η διετία 1930 – '32 είχε «σημαδευτεί» από τις προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τη Φιλελεύθερη κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου, που είχε υπουργό Παιδείας το Γ. Παπανδρέου, και η κυβέρνηση των Λαϊκών υπό τον Π. Τσαλδάρη ιδρύει το 1934 τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, «το 1935, η δικτατορική κυβέρνηση του Γ. Κονδύλη άρχισε



τις διώξεις και απολύσεις των προοδευτικών εκπαιδευτικών, επαναφέροντας την καθαρεύουσα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και καταργώντας το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στα Γυμνάσια. Η δικτατορία της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου, ήρθε να ολοκληρώσει και να μεθοδεύσει καλύτερα τα κατασταλτικά και σκοταδιστικά μέτρα, διαλύοντας τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και εξορίζοντας πολλά στελέχη τους [...]. Στόχος της δικτατορίας υπήρξε η νεολαία, αφού οι μαθητές μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης ήσαν υποχρεωμένοι να γραφτούν στην ΕΟΝ (Εθνική Οργάνωση Νεολαίας), που ήταν δομημένη σύμφωνα με τα πρότυπα των ευρωπαϊκών φασιστικών νεολαιών (ομοιόμορφη στολή με δίκοχο & ντοκ, φασιστικός χαιρετισμός κλπ). Μες στη θολή αυτή εποχή, που εξευτέλιζε την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, είχαν πέραση οι θεωρητικοί του φασισμού, ενώ τα προοδευτικά βιβλία αρπάχτηκαν από τα ράφια των βιβλιοπωλείων και παραδόθηκαν στη φωτιά, με τους φασίστες να έχουν στήσει γύρω τους κανιβαλικό χορό. Στα σχολεία, μειώνονται τα χρόνια φοίτησης στο Δημοτικό (μόλις που προφταίνουν να μάθουν ανάγνωση και γραφή) και περιορίζεται ο αριθμός όσων φοιτούν πάνω απ' αυτά, αφού επιβάλλονται εξετάσεις.

Το 1937 – '38, το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν το σχολείο, χωρίς να φοιτήσουν στις δυο τελευταίες τάξεις, κυμάνθηκε ανάμεσα σε 57 – 65%. όσο για το Γυμνάσιο, έγινε οκτατάξιο (με υποδιαίρεση σε ημιγυμνάσιο και γυμνάσιο και υποχρεωτικές εξετάσεις από τη μια βαθμίδα στην άλλη), ενώ οι τάξεις έγιναν υπερπληθωρικές (40, 60, 80 μαθητών), χωρίς δασκάλους και εποπτικά μέσα. Τέλος, σύμφωνα με επίσημη έρευνα, το ποσοστό των αναλφάβητων στη χώρα μας, εκείνη την περίοδο έφτασε το 40,91% και μεγάλωσε τα επόμενα χρόνια» ([http://www.evrytan.gr/EGYKLOPAIDEIA0/ekpaidevsi2/Paideia\\_katoxis.htm](http://www.evrytan.gr/EGYKLOPAIDEIA0/ekpaidevsi2/Paideia_katoxis.htm) 2010).

Το 1937, εξάλλου, ιδρύεται, από τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γεωργακόπουλο, ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, ο οποίος υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και έχει ως σκοπό την έκδοση και διάθεση των διδακτικών βιβλίων που έχουν εγκριθεί, την έκδοση βιβλίων για μαθητικές, σχολικές και λαϊκές βιβλιοθήκες, την έκδοση πανεπιστημιακών συγγραμμάτων και την έκδοση βιβλίων χρήσιμων στην εκκλησία, “υποδεικνυομένων υπό της Ιεράς Συνόδου” (Δημαράς, ό.π., σ. 185 – 186 , τεκμήριο 161).

Κατά τη μεταξική περίοδο, όπως σημειώνει η Δ. Ρηγοπούλου, “θεσμοθετήθηκαν δύο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η μία το 1937 με υπουργό της παιδείας τον Κωνσταντίνο Γεωργακόπουλο και η άλλη το 1939 με υπουργό της παιδείας τον ίδιο το Μεταξά. Και οι δυο μεταρρυθμίσεις, σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία, ενίσχυσαν την τεχνική εκπαίδευση. Όσον αφορά τη γλώσσα, ο Γεωργακόπουλος διατήρησε το ισχύον μετά την πτώση της βενιζελικής κυβέρνησης γλωσσικό καθεστώς, δηλαδή τη διδασκαλία της δημοτικής στις τέσσερις μόνο τάξεις του δημοτικού, ενώ ο Μεταξάς επεξέτεινε τη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου, δηλαδή συνολικά και στις δώδεκα τάξεις της βασικής εκπαίδευσης” (Ρηγοπούλου 2002).

Με τον αναγκαστικό νόμο 770 του 1937 του Μεταξά και του Γεωργακόπουλου, προωθήθηκε νέα διάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τέτοια, ώστε το Δημοτικό Σχολείο παρέμενε τυπικά εξατάξιο, αλλά οι μαθητές μπορούσαν, με εξετάσεις, από τη Δ' τάξη να εισαχθούν στο οκτατάξιο Γυμνάσιο, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω.

## Η Ε.Ο.Ν.

Η διαδρομή της Ε.Ο.Ν. (Εθνική Οργάνωση Νεολαίας), αυτής της “κρατικοδίαιτης” φασιστικής οργάνωσης, όπου ήταν υποχρεωτική η στράτευση όλων των εφήβων και των

νέων της Ελλάδας ως Φαλλαγγιτών, υπέρ των ιδεολογικών αρχών του Ι. Μεταξά, έχει πολύ μικρότερη χρονική διάρκεια από την ιστορία του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου.

Οι πρώτοι πυρήνες της οργάνωσης δημιουργήθηκαν στην Πάτρα και τους Γαργαλιάνους Μεσσηνίας, τέλη του 1937. Η 7η Νοεμβρίου 1937 καθιερώθηκε ως η επέτειος δημιουργίας της οργάνωσης. Στις 31 Δεκεμβρίου 1937 έγινε η ορκωμοσία των 500 πρώτων φαλλαγγιτών της Αθήνας, οι οποίοι αποτέλεσαν το πρώτο αναγνωρισμένο τμήμα της Ε.Ο.Ν., παρ' όλο που οργανωμένα τμήματα υπήρχαν ήδη και σε άλλα μέρη της Ελλάδας, των οποίων η επίσημη εισδοχή έγινε αργότερα. Η εκδήλωση χαιρετίστηκε από τον ίδιο το Μεταξά, ο οποίος, στο χαιρετισμό του, έδωσε με απλά λόγια το σκοπό της δημιουργίας της Ε.Ο.Ν.

*“[...]Τραβήξατε, είπε μεταξύ άλλων ο Μεταξάς, μπροστά με θάρρος και με χαράν, την χαράν της Νεότητας, εις την Ζωήν σας, έχοντες πάντα υπ' όψιν σας ότι δεν είσθε μόνοι, αλλ' ότι ο καθένας από σας είναι αλληλεγγύως συνδεδεμένος με όλους τους συναδέλφους του, οι οποίοι έδωσαν τον ίδιον όρκον καθώς και η κάθε μία από σας είναι αλληλεγγύως συνδεδεμένη με όλας τας συναδέλφους της, αι οποίαι έδωσαν τον ίδιον όρκον [...]”* (Αγγελής 2004, 2006).

Πολύς λόγος έχει γίνει για “σύνδεση” της “4ης Αυγούστου” με τον Προσκοπισμό, δια της Ε.Ο.Ν., μετά την υποχρεωτική ένταξη των Προσκόπων στην οργάνωση στις 21 Ιουνίου 1939. Οι ίδιοι, όμως, οι Έλληνες πρόσκοποι την αρνούνται κατηγορηματικά. Συγκεκριμένα, όπως έχουν γράψει, *“η εξέλιξη της Προσκοπικής Κίνησης στην Ελλάδα συνεχίστηκε [...] με μια δυναμική που ανακόπηκε το 1939, όταν το δικτατορικό καθεστώς που νεμόταν την εξουσία επέβαλε τη συγχώνευση όλων των οργανώσεων νέων στην Εθνική Οργάνωση Νεολαίας, μια οργάνωση αντιγεγραμμένη από το ναζιστικό καθεστώς της Γερμανίας, με εμφανή σκοπό την καθοδήγηση της νεολαίας προς τα συμφέροντα που στήριζαν το δικτατορικό καθεστώς και τον πνευματικό στραγγαλισμό της. Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι οι Έλληνες Πρόσκοποι ποτέ δε συναίνεσαν σ' αυτήν την πράξη πολιτικής βίας, που ανάγκασε μερικές Ομάδες να παραδώσουν τις σημαίες τους υπό το κράτος του φόβου. Άλλες ομάδες, όχι μόνο δεν παρέδωσαν τις σημαίες τους, αλλά δεν τις υπέστειλαν καν [...]”* (Πιλοηγός, 2000).

## ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Την περίοδο 1935 – '36, σ' ό,τι αφορά τα ημεδαπά και αλλοδαπά ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα, λειτουργούσαν 29 ημεδαπά Νηπιαγωγεία επί συνόλου 63 και 280 ημεδαπά Δημοτικά Σχολεία (συνολικά 351) και 87 ημεδαπά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης (εν συνόλω, 119). Την επόμενη χρονιά (1937), έκλεισε το “Αρσάκειο Κέρκυρας”, που είχε ιδρυθεί, το 1868, με διαθήκη του Αρσάκη και περιείχε νηπιαγωγείο, παρθεναγωγείο και διδασκαλείο.

Το 1891 η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία των Αθηνών είχε ιδρύσει το Αρσάκειο Παρθεναγωγείο Πατρών ([http://www.arsakeio.gr/sc\\_patr\\_hist.htm](http://www.arsakeio.gr/sc_patr_hist.htm) 2002). Το σχολείο μεταστεγάστηκε, το 1940, στην οδό Μαιζώνος, σε ένα εξαιρετικά εντυπωσιακό διατηρητέο κτήριο. Από τα πρώτα χρόνια του, το σχολείο συμπεριέλαβε και μονοτάξιο Διδασκαλείο, για την επαγγελματική κατάρτιση διδασκαλισσών, το οποίο αργότερα έγινε τριετές. Το 1937 μετατράπηκε δια νόμου σε Ακαδημία διετούς φοιτήσεως, την Αρσάκειο Παιδαγωγική Ακαδημία Πατρών, η οποία λειτουργούσε μέχρι το 1988.

Την προηγούμενη σχολική περίοδο (1935 – '36), βάσει δημοσιοποιημένων στατιστικών (Στατιστική της Εκπαιδεύσεως 1935 – 1936), έχουμε 3629 παιδιά που φοιτούν στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Από αυτά τα παιδιά, 1853 είναι αγόρια και 1779 κορίτσια, 1623 φοιτούν σε ημεδαπά νηπιαγωγεία και 2006 σε αλλοδαπά. Στα δημοτικά σχολεία της ίδιας

χρονιάς φοιτούν 19513 αγόρια και 13145 κορίτσια, εκ των οποίων, σ' ό,τι σχετίζεται με τα αγόρια, 16869 φοιτούν σε ημεδαπά και 2644 σε αλλοδαπά, ενώ όσον αφορά τα κορίτσια, 2749 σε αλλοδαπά και 10396 σε ημεδαπά. Το έτος αυτό (1935 – '36) λειτουργούν 12 Αρμενικά νηπιαγωγεία και 13 Δημοτικά Σχολεία, 3 Γαλλικά νηπιαγωγεία και 16 Δημοτικά και 15 Γυμνάσια, 4 Ιταλικά νηπιαγωγεία και 12 Δημοτικά και 5 Γυμνάσια, 15 ρουμάνικα νηπιαγωγεία και 26 Δημοτικά και 2 Γυμνάσια, 1 Αγγλικό Δημοτικό Σχολείο, 2 Γερμανικά Δημοτικά Σχολεία και 2 Γυμνάσια, 1 Γιουγκοσλαβικό Δημοτικό Σχολείο και 8 Αμερικάνικα Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης.

Το 1937 δημοσιεύεται ο Αναγκαστικός Νόμος 818 “περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 3878 “περί ιδιωτικών σχολείων κλπ”. Οι σημαντικότερες διατάξεις αυτού του νόμου ήταν (Δημαράς 1974, τ. Β΄):

*“1. Την άδειαν (...) ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου δύναται οπωσδήποτε να ανακαλέση κατά την απόλυτον κρίσιν αυτού ο Υπουργός θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας.*

*2. Διευθνταί των ιδιωτικών Γυμνασίων δύναται να διορίζονται προτάσει του οικείου εποπτικού Συμβουλίου Μ. Εκπαιδύσεως δια πράξεως του Υπουργού, πλην των κατά τας κειμένους διατάξεις κεκτημένων τα απαιτούμενα προσόντα, οίτινες προτιμώνται και συνταξιούχοι φιλόλογοι (....)”.*

*3. Στη μέση εκπαίδευση «δύνανται να διδάσκωσι μόνο πτυχιούχοι αδιόριστοι καθηγηταί».*

*4. «Από του προσεχούς σχολικού έτους 1937/1938, ουδέν σχολείον αρμενοπαίδων δύναται να λειτουργήση», εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις.*

Το 1940 θα Δημοσιευτεί ο Αναγκαστικός Νόμος 2545, που θα καθορίζει τα πλαίσια της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

α. Ως ιδιωτικά σχολεία ορίζονται «τα αντίστοιχα προς δημόσια σχολεία στοιχειώδους ή μέσης εκπαίδευσως ιδρυόμενα και συντηρούμενα υπό φυσικών ή νομικών προσώπων».

β. Τα ιδιωτικά σχολεία «έχουν την αυτήν οργάνωσιν ως και τα αντίστοιχα δημόσια σχολεία και ακολουθούν το εν τούτοις εκάστοτε ισχύον ωρολόγιον και αναλυτικόν πρόγραμμα. Παρέκκλισις από του ισχύοντος δύναται να επιτραπή δι' ειδικής αδείας χορηγούμενης δι' Υπουργικής αποφάσεως μετά σύμφωνον γνώμην του Α.Σ.Ε.».

γ. Η άδεια ίδρυσης ιδιωτικού σχολείου δίνονταν μόνο σ όσους είχαν τα πρόσόντα να διοριστούν στη δημόσια στοιχειώδη (για ίδρυση δημοτικού σχολείου) ή μέση (για ίδρυση σχολείου μέσης εκπαίδευσης) εκπαίδευση.

δ. Καθιερώνεται η μονιμότητα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών και δέχεται ως λόγους απόλυσης αυτούς που ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης (Δημαράς 1974, τ. Β΄).

### **ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει μια αναφορά στα πεπραγμένα κυρίως του καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου, όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η «σπουδή» του παραπάνω καθεστώτος για την ανώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης εκδηλώθηκε με τρόπους, όπως την απομάκρυνση καθηγητών Πανεπιστημίου ή του Πολυτεχνείου, που κρίνονταν ανεπιθύμητοι (Λιναρδάτος, 1988). Κατά το 1937 – 1938, ακαδημαϊκή χρονιά που όλες μαζί οι σχολές του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου είχαν συνολικό αριθμό σπουδαστών γύρω στους 500, παύτηκαν οι ακόλουθοι, ανά πανεπιστημιακή σχολή των Αθηνών, καθηγητές: Δυοβουνιώτης της Θεολογικής, Βορέας, Άμαντος, Βολανάκης, Εξαρχόπουλος, Κεραμόπουλος της Φιλοσοφικής, Ρίλλης της Νομικής, Ματθαίουπουλος, Ζέγγελης, Αιγινήτης, Μαλτέζος, Χατζηδάκης της Φυσικομαθηματικής, Κούζης, Μέρμηγκας, Σκλαβούνος της Ιατρικής.

Τον ίδιο χρόνο, είχε παραιτηθεί από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, εκφράζοντας την αηδία του για της περί παιδείας δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας, ο φημισμένος παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος (Δημαράς, 1974, τ. Β'). Το 1937, όμως, ο Ν. Κιτσίκης, που, από το Γενάρη του 1936, είχε εκλεγεί ξανά στην έδρα της Εφημεροσμένης Στατικής Γεφυρών, εξελέγη αντιπρύτανης του εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Έκτοτε, παρέμεινε στα ηνία του Ε.Μ.Π., ως πρύτανης ή αντιπρύτανης, έως το 1945.

Παράλληλα, ιδρύονταν νέες έδρες για συγγενείς και φίλους του μεγάλου “Αρχηγού”. Έδρα Υδρολογίας και ιατρικής Κλιματολογίας, για ένα γαμπρό του Αρχηγού (Ευγένιο Φωκά), Έδρα γενικών Αρχών του Νέου Κράτους για φίλο του γαμπρού (Νικ. Κούμαρο). Επίσης, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης διορίστηκε ο αδερφός του Ευγένιου (Ν. Φωκάς) και άλλος γαμπρός (Ν. Μαντζούφας).

Με τον νόμο, εξάλλου, της 19/11/1935, ο οποίος συμπλήρωσε τις διατάξεις που ίσχυαν μέχρι τότε, η “Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Επιστημών (Α.Σ.Ο.Ε.Ε. και νυν Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών)”, που είχε ιδρυθεί με το νόμο 2191/18 – 6 – 1920 επί Ελευθερίου Βενιζέλου, αποκτάει τις ακαδημαϊκές αρχές που έχει το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Την ίδια χρονιά, η Σχολή εγκαθίσταται στο κτίριο της οδού Πατησίων 76, το οποίο κατασκευάστηκε με τα χρήματα της δωρεάς Μαρασλή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες θεώρησαν ως πολυτέλεια την ανέγερση ενός “τόσο μεγάλου κτιρίου”, για τις ανάγκες μιας Σχολής που ο αριθμός των φοιτητών της εκείνη την εποχή δεν ξεπερνούσε τους 450, ενώ το κτίριο θα μπορούσε να στεγάσει “μέχρι και 1000 φοιτητές”. Σύμφωνα με τον Α.Ν. 1662/1939, η Σχολή υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας. Την ίδια χρονιά, με το Ν.Δ. 2007/1939, η ΑΣΟΕΕ αναγνωρίζεται ως ισότιμη με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και τοποθετείται ιεραρχικά αμέσως μετά το ΕΜΠ, θέση την οποία εξακολουθεί να κατέχει (<http://www.aueb.gr/pages/about/history.php>, 2000)

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορεί κανείς να συμπεράνει, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ότι, στην ιστορική περίοδο που εξετάστηκε, όπως και σε άλλες της ελληνικής ιστορίας, κύριος στόχος των κυβερνήσεων ήταν ο έλεγχος της παιδείας σε όλες της βαθμίδες.

Δεν είναι βέβαια εφικτό, στον περιορισμένο χώρο ενός άρθρου, να δει κανείς όλα τα στοιχεία και να εξάγει απόλυτα γενικεύσιμα συμπεράσματα. Ωστόσο, φάνηκε, ότι, παρά τις όποιες, αποσπασματικές συνήθως και χωρίς συνέχεια, κινήσεις προς τα εμπρός, τελικά η περίοδος του Ύστερου Μεσοπολέμου χαρακτηρίζεται μάλλον από στασιμότητα και πισωγυρίσματα στα θέματα παιδείας και εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκης Αλέξανδρος (2000). «*ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Η Σιβιτανίδειος Σχολή των Τεχνών και των Επαγγελματιών την περίοδο του μεσοπολέμου*», στο [http://users.ntua.gr/aangel/SIVITANIDIOS.htm#\\_Toc68657779](http://users.ntua.gr/aangel/SIVITANIDIOS.htm#_Toc68657779).

Αγγελής Ευ. (2004). *Μεταξική προπαγάνδα και νεολαία 1936 - 1940*, Αθήνα, Διδ. Διατριβή, Πάντειο Παν/μιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.

Αγγελής Ευ. (2006). «*Γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει πατέρα...*» Μαθήματα Εθνικής Αγωγής και νεολαιίστικη προπαγάνδα στα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας, Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.

Δημαράς Α. (1974). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Β', Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής.

Ε.Σ.Υ.Ε. (1938). *Στατιστική της Εκπαιδύσεως 1935 – 1936*, Μέρος Α' - Β', Αθήνα.

Λιναρδάτος Σπ. (1988). *Η 4<sup>η</sup> Αυγούστου*, Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Μεταξάς Γ. (2000). «Πλοηγός», Περιοδική έκδοση Προσκοπικών Θεμάτων <http://egnatia.ee.auth.gr/gmetaxas/plohgos/politics.htm>.



Ρηγοπούλου Δ. (1998). «Η πολιτική των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων», *Virtual School, The Sciences of Education Online*, τομ. 1, τ. 1, <http://www.auth.gr/virtualschool1/1.1/TheoryResearch/CongressRigopoulou.htm>

Ρηγοπούλου Δ. (2002). Η εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική της μεταξικής περιόδου (1936 – 1941), Θεσσαλονίκη, διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ.

Ρηγοπούλου Δ. (2002). «Ο δημοτικισμός του Μεταξά – Ένα ιστορικό παράδοξο», *Το εικονικό σχολείο*, τομ. 3, τ.1 (βλ. παραπάνω σύνδεσμο).

Τσουκαλάς Κ. (1979). Εξάρτηση και Αναπαραγωγή, β' εκδ., Αθήνα: Θεμέλιο [http://evrytan.gr/EGYKLOPAIDEIA/ekpaidevsi2/Paideia\\_katoxis.html](http://evrytan.gr/EGYKLOPAIDEIA/ekpaidevsi2/Paideia_katoxis.html) (2010) (Παιδεία Κατοχής)

[http://www.arsakeio.gr/sc\\_patr\\_hist.html](http://www.arsakeio.gr/sc_patr_hist.html) (2002) (Αρσάκειο)

<http://www.aueb.gr/about/history.php> (2000) (Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

## Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών

**Μιχαήλ Πολυχρονόπουλος<sup>1</sup>, Κωνσταντίνα Κουτσοδήμου<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> PhD. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου,  
Email:micpol@hotmail.com

<sup>2</sup> Msc. Τμήματος Κοινωνικής και Εκπ/κής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,  
Email:kkoutsodimou@gmail.com

### 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» καθώς και οι λέξεις κλειδιά που ακολουθούν θα πρέπει να εμφανίζονται στην ίδια γραμμή (μέγεθος χαρακτήρων 12, 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 12 στιγμές και πλάγια γραφή διαχωρισμένες με κόμμα, όπως φαίνεται πιο πάνω. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή. **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 ενότητων 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. Χρησιμοποιείστε 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, 2010α; 2010β). Χρησιμοποιείστε τον ίδιο τρόπο αρίθμησης και στην αλφαβητική λίστα αναφορών στην ενότητα Αναφορές.

Αν 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 χρησιμοποιείτε 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, εκδοτικό οίκο και πόλη έκδοσης (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., Καράκιζα, 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.