i-Teacher

Τεύχος 36ο
Μάρτιος 2023

ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΓΙΑ ΤΙΣ Τ.Π.Ε. ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Τραπ, η γλώσσα και η εργαλειοποίηση της μουσικής.

Μια διδακτική πρόταση…

ISSN: 1792-4146 http://i-teacher.net

«I-TEACHER» - ISSN 1792-4146 36ο ΤΕΥΧΟΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2023

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:
Είναι το δικτυακό ηλεκτρονικό περιοδικό για τις Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση.

ΣΤΟΧΟΙ:
Η διάδοση και η ανάδειξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:
Στόχος η έκδοση 4 τευχών ανά ακαδημαϊκό έτος.
Η έκδοση θα καθυστερεί ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://i-teacher.net/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://i-teacher.net

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αμανατίδης Νίκος (Διδάκτορας στις Τ.Π.Ε.), Βαρρά Ευγενία (M.Ed.), Δημητροπούλου Αγλαΐα (M.Ed)., Καντάς Κωνσταντίνος (Διδάκτορας), Μαρκαντώνη Στέλα (Υποψ. Διδάκτορας), Μαρκαντώνης Χρήστος (Διδάκτορας στην Οργάνωση-Διοίκηση της Εκπαίδευσης), Μαστρογιάννης Αλέξιος (Διδάκτορας Μαθηματικών), Μουλά Ευαγγελία (Διδάκτορας στην παιδική λογοτεχνία), Παντίδου Γεωργία (Διδάκτορας Διδακτικής Ποίησης), Παπαναστασίου Ασπασία (Διδάκτορας Ιστορίας), Σαρρής Δημήτριος (Διδάκτορας), Σιγάλα Ζαμπέτα (M.Ed), Τύρου Ιωάννα (Διδάκτορας, ΕΔΙΠ στο ΕΚΠΑ), Φελούκα Βασιλική (Διδάκτορας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας), Φρέντζου Μαίρη (Μ.Α. στην ξένη γλώσσα), Χαλκιοπούλου Παρασκευή, (M.Ed. στις Τ.Π.Ε)

Επικοινωνία
e-Mail: i-teacher@i-teacher.net
Ιστοσελίδα: http://i-teacher.net

Εξώφυλλο: Χρήστος Παπαθεοδώρου(welcome@commonroom.gr - http://commonroom.gr)

«I-TEACHER» - ISSN 1792-4146 36ο ΤΕΥΧΟΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2023

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αντωνίου Παναγιώτης
Καθηγητής στο Δ.Π.Θ., με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Βαγγελάτος Αριστείδης
Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος», Ερευνητής

Βερναδάκης Νίκος
Αναπληρωτής Καθηγητής στο Δ.Π.Θ., Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

Κέκκερης Γεράσιμος
Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δ.Π.Θ., γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κομνηνού Ιωάννα
Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Κουγιουμτζής Γεώργιος
Δρ. Διδάσκων Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΑΠ & Neapolis University Pafos

Κουτρομάνος Γεώργιος
Επίκουρος Καθηγητής στις Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Κοψιδάς Οδυσσέας
Οικονομολόγος, Νομικός, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc, Διδάκτορας Τμήματος Βιομηχανικής Διοίκησης και Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Πειραιώς στο γνωστικό αντικείμενο της Οικονομικής του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων

Μπράτιτσης Θαρρενός
Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Τμήμα Νηπιαγωγών

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος
Καθηγητής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Σαρρής Δημήτριος
Διδάσκων Τ.Μ.Σ. Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, γνωστ. αντικ.: Παιδαγωγική με έμφαση στην Παιδαγωγική των Μέσων

Τσιλίκα Κυριακή
Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσολακίδης Κώστας
Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα
Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ
Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

«I-TEACHER» - ISSN 1792-4146 36ο ΤΕΥΧΟΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2023

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Μαρτίου 2023

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-3-2023 ως και 30-4-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 37ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

Η θεματολογία του περιοδικού: http://i-teacher.net/thematology.html

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 37ου Τεύχους:

- *Ως 30-4-2023, κατάθεση άρθρων για κρίση*
- *Ως 31-05-2023, ανάρτηση του 37ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού http://i-teacher.net*

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του.

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού

«I-TEACHER» - ISSN 1792-4146 36ο ΤΕΥΧΟΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2023

Η θεματολογία του περιοδικού, βρίσκεται εδώ: http://i-teacher.net/thematology.htm

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ. 7	00.Θ.Ε. Google forms και παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές/τριες ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 24	00.Θ.Ε. Trap, γλώσσα και εργαλειοποίηση της μουσικής: Μια διδακτική πρόταση κριτικής παιδαγωγικής
Σελ. 39	01.Θ.Ε. Teaching the Bildungsroman in Secondary Education. Conceptual framework, teaching practices and learners' responses.
Σελ. 49	02.Θ.Ε. Διαθεματικότητα - Διεπιστημονικότητα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία
Σελ. 57	02.Θ.Ε. Επιδόσεις φοιτητών σε μαθήματα προγραμματισμού: Μια μελέτη περίπτωσης
Σελ. 65	02.Θ.Ε. Θεωρίες αρχές και μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας
Σελ. 76	03.05.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ρομποτική - Προγραμματισμός στην διδασκαλία
Σελ. 91	03.21. Θ.Ε. Το Ναύπλιο ως πολιτισμικό τοπίο για μαθητές ΕΠΑΛ.
Σελ. 103	03.23.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας με τις Τ.Π.Ε.. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 113	10.Θ.Ε. Διεύθυνση-διοίκηση-ηγεσία σχολικής μονάδας
Σελ. 119	11.Θ.Ε. Η συμβολή του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος
Σελ. 132	11.Θ.Ε. Συνθετικές και a priori κρίσεις του Καντ
Σελ. 141	12.Θ.Ε. PISA - Πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης μαθητών

Google forms και παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές/τριες ΕΠΑ.Λ.

Μουλά Ευαγγελία, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δωδεκανήσου, ΣΕΠ στο ΕΑΠ, μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο ΕΚΠΑ
Μαυρομανωλάκη Μαρία, M.Ed Δημιουργικής γραφής

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των ψηφιακών περιβαλλόντων και δη των φορμών google στην παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα των Νέων Ελληνικών της Β΄ ΕΠΑ.Λ., με άμεσο στόχο την ενίσχυση και βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών-τριών και μακροπρόθεσμα την αλλαγή στάσης τους απέναντι στη διαδικασία συγγραφής, και δη γραπτού, επιχειρηματολογικού λόγου. Αρχικά γίνεται αναφορά στην διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και στην κειμενοκεντρική θεωρία που πραγματεύεται τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και των κοινωνικών της λειτουργιών. Σκιαγραφείται το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας στα ΕΠΑΛ και ακολουθεί μια περιεκτική περιγραφή της σχέσης ψηφιακών τεχνολογιών και παραγωγής γραπτού λόγου. Στο ερευνητικό μέρος- παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης με την αξιοποίηση ενός ψηφιακού ερωτηματολογίου (google forms) κατά το προσυγγραφικό στάδιο στην ομάδα έρευνας και η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ αυτής και της ομάδας ελέγχου, όπου το μάθημα διδάχθηκε παραδοσιακά. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των φορμών google στη μορφή γραφημάτων ήταν διαθέσιμα στους μαθητές -ήτριες κατά το συγγραφικό στάδιο. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, τα οποία συνηγορούν υπέρ της αξιοποίησης των ψηφιακών ερωτηματολογίων στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση σε όλους τους άξονες αξιολόγησης των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας. Επιπλέον οι απόψεις των συμμετεχόντων-ουσών, όπως καταγράφηκαν μέσω παρατήρησης και συζήτησης, συνάδουν με τα θετικά αποτελέσματα της ποσοτικής αξιολόγησης των γραπτών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: παραγωγή γραπτού λόγου, ΕΠΑ.Λ., google forms, σώματα κειμένων

Abstract

This article investigates the effectiveness of the use of digital environments and especially google forms in the production of written language in the New Greek course of the 11th grade in a vocational school, with the aim of strengthening and improving the text production of the students and in the long term the changing of their attitude towards the process of writing, especially written, argumentative speech. First, reference is made to the process of producing written speech and to the text-centered theory that deals with the relationship between language and its social functions. The teaching framework of the Modern Greek language course at vocational schools (EPAL) is outlined, followed by a comprehensive description of the relationship between digital

technologies and written language production. In the research part, the design of the teaching intervention is presented with the use of a digital questionnaire (google forms) during the pre-writing stage in the research group. Then the comparison of the results between it and the control group, where the course was taught traditionally, follows. The results of the google forms questionnaire in the form of graphs were available to the students during the writing stage. Finally, the conclusions obtained are presented, which advocate the use of digital questionnaires in the production of written speech, as a significant improvement was observed in all axes of evaluation of the texts produced by the students of the experimental group. Moreover, the views of the participants, as recorded through observation and discussion, are consistent with the positive results of the quantitative evaluation of their writings.

Key-words: production of written speech, vocational schools, google forms, corpora of texts.

Στάδια παραγωγής γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μία σύνθετη, απαιτητική αλλά και διδάξιμη δραστηριότητα (Ημέλλου 2014). Η κατάκτησή της προϋποθέτει την απόκτηση δεξιοτήτων και την ενεργοποίηση ποικίλων νοητικών λειτουργιών, όπως σκέψη, μνήμη, δημιουργικότητα, μάθηση, χιούμορ και συναίσθημα (Στασινός, 2015). Κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου συναρθρώνονται γλωσσικές, επικοινωνιακές και γνωστικές ικανότητες (Σπαντιδάκης & Βαρσαμίδου, 2015). Οι φάσεις της παραγωγής γραπτού λόγου αντιστοιχούν με τις ομάδες των γνωστικών δεξιοτήτων που αναφέρονται στην κριτική σκέψη: συλλογή δεδομένων, οργάνωση ιδεών, μετασχηματισμός ιδεών σε ένα συνεκτικό κείμενο και αναθεώρηση των ιδεών και του κειμένου. (Ματσαγγούρας, 2014).

Ο Ηλίας Ματσαγγούρας (2014), αναλύει τα τρία στάδια της παραγωγής λόγου, ως εξής:

Το προσυγγραφικό στάδιο στο οποίο ο σχεδιασμός (planning) αποτελεί το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών (Ellis, 1993). Κατά τη διάρκειά του, επιδιώκεται η ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη και στη συνέχεια η οργάνωσή τους με τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κειμενικού είδους (Σπαντιδάκης, 2011).

Οι μαθητές-τριες σε αυτήν τη φάση αναλύουν και αξιολογούν τις ανάγκες του ακροατηρίου τους σε συνδυασμό με τον σκοπό και το είδος του κειμένου τους και παράγουν ιδέες με τη μορφή προτασιακών ή οπτικών αναπαραστάσεων (Mayer, 2001). Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν τη σχέση ανάμεσα στον συγγραφέα και το κοινό του (Mc Comiskey, 2000).

Στο συγγραφικό στάδιο οι μαθητές- τριες καταγράφουν τις ιδέες τους σε συνεχή λόγο σύμφωνα με ένα οργανωτικό σχήμα. Έτσι, γίνεται μια πρώτη απόπειρα κειμενοποίησης

των ιδεών. Πρόκειται δηλαδή για τη φάση μετάβασης από το προγλωσσικό στο γλωσσικό στάδιο, κατά την οποία πρέπει να γίνουν οι σωστές γλωσσικές επιλογές του λεξιλογικού και γραμματικού – συντακτικού τύπου, ώστε να αποδοθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα όλο το εύρος των ιδεών. Το κείμενο που θα προκύψει πρέπει να έχει:

- γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα,
- εσωτερική οργάνωση,
- δόμηση,
- κατάλληλο ύφος,
- και να ανταποκρίνεται στην επικοινωνιακή περίσταση, ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικά την επικοινωνιακή του λειτουργία

Στο μετασυγγραφικό στάδιο εμπίπτει η φάση της επεξεργασίας – βελτίωσης του αρχικού κειμένου, η δημιουργία του τελικού κειμένου και η αξιολόγησή του. Σκοπός της αναθεώρησης και της βελτίωσης του αρχικού κειμένου είναι η δημιουργία καλύτερης ποιότητας κειμένων και η ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στον-στην μαθητή-τρια να συνθέτει προγραμματισμένα και συνειδητά και να παράγει αποτελεσματικά κείμενα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την αναθεώρηση του κειμένου είναι η χρήση κριτηρίων που σχετίζονται με τον σκοπό, τους αποδέκτες και τα κειμενογλωσσικά χαρακτηριστικά του είδους. Η προσπάθεια αναδιατύπωσης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου κινητοποιεί και ασκεί τις πνευματικές λειτουργίες του συγγραφέα.

Με άλλα λόγια μέσα από τη συστηματική άσκηση αυτής της φάσης ο γραπτός λόγος καθίσταται μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, οι μαθητές-τριες αποκτούν αυτονομία, αποδεσμεύονται από τα προτεινόμενα σχήματα και ανακαλύπτουν το προσωπικό τους ύφος γραφής (Ματσαγγούρας, 2014), επιφέροντας βελτιώσεις που αφορούν:

- το περιεχόμενο,
- τη δομή των προτάσεων και των ιδεών,
- τον τρόπο έκφρασης των ιδεών,
- την εξωτερική εμφάνιση του κειμένου,
- την αισθητική του κειμένου ,
- την ορθογραφία,
- το λεξιλόγιο,
- τη στίξη,
- τον τονισμό και
- τη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.

Κειμενοκεντρική θεωρία

Η κειμενοκεντρική θεωρία (Halliday και Hasan, 1989) πραγματεύεται τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και των κοινωνικών της λειτουργιών και υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι

σύστημα στο οποίο οι χρήστες κάνουν επιλογές για να εκφράσουν το νόημα. Σύμφωνα με τη θεωρία διακρίνονται κειμενικά είδη που εξυπηρετούν διαφορετικές περιστάσεις.

Ένα είδος αναγνωρίζεται κυρίως από τον επικοινωνιακό του σκοπό, ο οποίος διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται (Swales,1990). Τα κείμενα που ανήκουν στο ίδιο είδος έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως κοινό-στόχο, οργάνωση ιδεών και γλωσσικές επιλογές. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση απαιτεί την ένταξη του παραγόμενου κειμένου, σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο, με τρόπο που να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι του (Hyland, 2007).

Η επικοινωνιακή ικανότητα δεν καλλιεργείται μόνο μέσω της πραγμάτωσης λειτουργιών και λεκτικών πράξεων, αλλά κυρίως με την ανάπτυξη της ικανότητας επιλογής των στρατηγικών εκείνων μέσω των οποίων πραγματοποιείται η περικειμενική πλαισίωσή τους. Οι ιδιαίτερες κοινωνικές περιστάσεις διαφέρουν ως προς τον σκοπό και τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα την παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένων, με συγκεκριμένες επικοινωνιακές λειτουργίες και δομές (Κέκια, 2014).

Με λίγα λόγια το είδος είναι η ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας σε μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση, όπως το είδος της συνέντευξης, ή το είδος της διαφήμισης, και ούτω καθεξής (Martin 1999)

Κεντρική μονάδα ανάλυσης και διδασκαλίας της γλώσσας είναι πάντοτε το κείμενο. Τα κειμενικά είδη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο είναι τα παρακάτω:

- τα περιγραφικά κείμενα,
- τα αφηγηματικά,
- τα κείμενα επιχειρηματολογίας,
- τα κείμενα εξήγησης,
- τα κείμενα οδηγιών και
- τα προϊόντα σύνθεσης κειμενικών ειδών.

Ο/Η μαθητής -ήτρια, όταν καλείται να συνθέσει ένα από τα παραπάνω κειμενικά είδη, πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει τη δομή, τον γλωσσικό κώδικα και το ύφος που πρέπει να υιοθετήσει, τα σημεία στίξης το ενδεδειγμένο είδος σύνταξης, τα περικειμενικά στοιχεία, καθώς κάθε είδος προσδιορίζεται από συγκεκριμένες διακριτές επικοινωνιακές λειτουργίες.

Στην επιχειρηματολογία -που θα μας απασχολήσει- προτιμάται η ακριβολογία και η κυριολεξία, η ονοματοποίηση και η παθητική σύνταξη ως πιο ουδέτερες διατυπώσεις, ώστε το κείμενο να αποκτά μέσω της αποστασιοποίησης περισσότερη αντικειμενικότητα. Απαιτούνται σε επίπεδο δομής διαρθρωτικές λέξεις που να εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα, αλλά και τη νοηματική συνοχή. Και ασφαλώς, ανάλογα με την περίσταση είναι αναγκαία και η προσαρμογή στο ορισθέν επικοινωνιακό πλαίσιο.

Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στα ΕΠΑ.Λ.

Σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 2319/τ. Β΄/31.12.1999) η διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στα ΕΠΑ.Λ. οργανώνεται με τρόπο ενιαίο σε όλη τη διδακτική διαδικασία.

Η διδασκαλία στηρίζεται στην επεξεργασία και την ανάλυση κειμένων είτε από το σχολικό εγχειρίδιο, είτε από την Τράπεζα Θεμάτων που προτείνει το Ι.Ε.Π. είτε από υλικό που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός από έγκριτες πηγές.

Το Π.Σ[1]. και οι δραστηριότητες που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια βοηθούν τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει ποικίλες μεθόδους και τρόπους προσέγγισης και επεξεργασίας των κειμένων, με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών, δίνοντάς τους ευκαιρίες διαλόγου κατά τη μελέτη των κειμένων και κατά την εκπόνηση ομαδικών ή ατομικών εργασιών.

Τα σχολικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων είναι χωρισμένα σε θεματικές ενότητες. Σε κάθε θεματική ενότητα υπάρχουν μη λογοτεχνικά και λογοτεχνικά κείμενα. Η διδασκαλία των κειμένων δεν περιορίζεται μόνο στην ενημέρωση των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και στην αξιοποίηση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, μέσα από τη μελέτη των κειμένων επιχειρείται η διδασκαλία διαφόρων γλωσσικών φαινομένων, καθώς και η εξάσκηση σε στρατηγικές ανάγνωσης – κατανόησης του κειμένου και σε πρακτικές παραγωγής λόγου.

Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου είναι άρρηκτα δεμένη με το κείμενο αναφοράς. Όσον αφορά στον προφορικό λόγο προτείνονται δραστηριότητες, όπως είναι η δραματοποίηση, η οργάνωση συζήτησης με επιχειρήματα ή με τη μορφή αντιλογίας, η ανάπτυξη θέματος με απροσχεδίαστο ή προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.

Για την παραγωγή γραπτού λόγου ζητείται - μεταξύ άλλων- από τους μαθητές:

- να εκφράσουν τις προσωπικές απόψεις τους για ερωτήματα / θέματα / απόψεις που τίθενται στο θέμα αναφοράς,
- να διατυπώσουν τα επιχειρήματά τους σε θέμα που προκαλεί αντιπαράθεση με το δοθέν κείμενο,
- να συντάξουν άρθρο γνώμης (εφημερίδας, διαδικτύου, περιοδικού) με συγκεκριμένο θέμα, δέκτη και επικοινωνιακό πλαίσιο.

[1] https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2021/2021_09_13_%CE%95%CE%9E%CE%95_113254_%CE%8E%CE%BB%CE%B7-%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CE%93%CE%95%CE%9D_%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%99%CE%91%CE%A3_%CE%91_%CE%92_%CE%93_%CE%95%CE%A0%CE%91%CE%9B_%CF%83%CF%87_%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82_2021-22_signed.pdf (Ανακτήθηκε στις 13/12/2022).

Επιπλέον, για τον γραπτό λόγο, προτείνεται να αξιοποιούνται τα εργαστήρια πληροφορικής της σχολικής μονάδας και οι μαθητές να ασκούνται στην παραγωγή ψηφιακών κειμένων.

Κατά την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών: α) να αποδίδουν με πληρότητα και σαφήνεια τις σκέψεις τους (περιεχόμενο), β) να οργανώνουν το κείμενό τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει δομή και συνεκτικότητα (δομή) και γ) να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο και τους μορφοσυντακτικούς κανόνες, ώστε να πετύχουν το κατάλληλο ύφος ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και το είδος του κειμένου (χρήση της γλώσσας).

Η παραγωγή γραπτού λόγου συχνά για τους μαθητές και τις μαθήτριες των ΕΠΑ.Λ. είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία. Πολλοί μαθητές αρνούνται ή αδυνατούν να συμμετέχουν, καθώς αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι σε μία τάξη των ΕΠΑ.Λ. υπάρχουν αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, πράγμα που καθιστά την παραγωγή γραπτού λόγου ακόμα πιο δυσχερή. Υπό αυτές τις συνθήκες ο/η εκπαιδευτικός συχνά αδυνατεί να προσελκύσει τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία και το μάθημα των Νέων Ελληνικών με τον παραδοσιακό τρόπο είναι από τα λιγότερο δημοφιλή.

Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει περισσότερο ευρηματικός προσαρμόζοντας το μάθημα στα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών-τριών του, για να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή και να επιτύχει τη θετική ανταπόκριση τους.

Ψηφιακές Τεχνολογίες και παραγωγή γραπτού λόγου

Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών με τη βοήθεια του Υπολογιστή (Computer Assisted Language Learning, CALL) είναι ένα επιστημονικό ρεύμα στο πλαίσιο του οποίου οι Ψηφιακές Τεχνολογίες αντιμετωπίζονται ως μέσο που μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη διδασκαλία του μαθήματος (Δράκου & Τζιμογιάννης, 2016). Η γλωσσική μάθηση υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή (ΓΜΥΥ) διερευνά και εξετάζει τις εφαρμογές των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες φέρνουν μία σειρά αλλαγών όσον αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν ένα δυναμικό πεδίο δυνατοτήτων και απαιτήσεων για τον μαθητή – συγγραφέα. Έτσι, φαίνεται να:

- επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια γράφει, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να καταγράψει τις σκέψεις και τις ιδέες του και να τις βελτιώσει,
- δημιουργούν νέα είδη κειμένων και φόρμες που συνδυάζονται με οπτικά – ακουστικά μέσα και
- απαιτούν νέες πρακτικές και παρέχουν νέες ευκαιρίες δημιουργικότητας και έκφρασης (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Η ευρύτατη χρήση του Διαδικτύου και των εφαρμογών του Ιστού 2.0 (Web 2.0) έχει δημιουργήσει μία νέα πραγματικότητα στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας (Δράκου & Τζιμογιάννης, 2016).

Έρευνες για την αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν δείξει ότι ενθαρρύνουν τους/ τις μαθητές/τριες και ενισχύουν τις δεξιότητες γραφής από άποψη ποιότητας και ποσότητας (Melor et all, 2013) και βοηθούν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών στον γραπτό λόγο (Jesus Lopez, 2017).

Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν «σκαλωσιά» για την κατάκτηση και την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων (Βασιλείου κ.α., 2018).

Ως κοινωνιογνωσιακά εργαλεία οι Ψηφιακές Τεχνολογίες είναι σχεδιασμένες για να υποστηρίζουν τον μαθητή να κάνει αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου αντιμετωπίζοντας την ανάγνωση και τη συγγραφή ως εμπρόθετες διαδικασίες κατασκευής νοήματος και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον στην ατομική μάθηση και ανάπτυξη (Ράλλη & Σπαντιδάκης, 2009).

Σκοπός και σημασία της έρευνας

Διενεργώντας μία έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης επιχειρείται να μελετηθούν φαινόμενα και να αναζητηθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε διάφορα θέματα. Μία έρευνα, σύμφωνα με τον Creswell (2016), αποτελείται από τα παρακάτω στάδια: α) αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος, β) προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας, γ) συγκέντρωση των δεδομένων και των πληροφοριών, δ) ερμηνεία των δεδομένων και ε) αξιολόγηση της έρευνας.

Το ερευνητικό πρόβλημα που μας απασχόλησε είναι η διαπιστωμένη αδιαφορία έως αποχή των μαθητών-τριών των ΕΠΑ.Λ. από τον γραπτό λόγο και δη τον επιχειρηματολογικό. Οι δομικές αδυναμίες και προηγούμενες ελλείψεις τους, κάνουν τους/τις μαθητές/τριες να υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στη γραφή και να την υποτιμούν σε σχέση με πιο πρακτικές γνώσεις που αποκομίζουν από το είδος του σχολείου που φοιτούν. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων (ανοικτών πόρων όπως η Πύλη για την ελληνική γλώσσα) αλλά και η χρήση ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε στο εργαλείο Google Forms μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών και των μαθητριών, ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους πληρέστερα σε μορφή άρθρου, για το θέμα που εξετάζει η δεύτερη θεματική ενότητα του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Β΄ τάξη των ΕΠΑ.Λ.Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε ακολουθώντας τις οδηγίες των ΑΠΣ σχετικά με τα Νέα Ελληνικά. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα συγκρίνονται με αυτά μιας παραδοσιακής διδασκαλίας σε ομάδα ελέγχου.

Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 34 μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε δύο τμήματα της Β΄ τάξης ενός Επαγγελματικού Λυκείου στο Ηράκλειο Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2022. Οι 17 μαθητές-τριες οι οποίοι φοιτούν στο ένα τμήμα ορίστηκαν ως η πειραματική ομάδα (experiment group) ενώ οι 17 μαθητές-τριες του άλλου τμήματος ορίστηκαν ως η ομάδα ελέγχου (control group). Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν στον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης είναι τα ακόλουθα:

1. Είναι δυνατόν η χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων να συμβάλει στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Μπορεί η χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων να ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν στο μάθημα των Νέων Ελληνικών;
3. Κατά πόσο η χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να βελτιώσουν τον γραπτό τους λόγο;

Εργαλεία έρευνας και μεθοδολογία

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση ήταν ένας συνδυασμός πειραματικής μεθόδου (experimental research), με εμπειρική παρατήρηση- συζήτηση. Μέσα από αυτήν επιδιώχθηκε να ελεγχθεί αν η χρήση του ψηφιακού ερωτηματολογίου σε μορφή δημοσκόπησης (google form), θα επέφερε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα αλλά και αν η διαδικασία θα βοηθούσε στην βελτίωση της πρόσληψης του ίδιου του μαθήματος δημιουργώντας θετικό κλίμα και αυτόβουλη εμπλοκή της τάξης. Από τις έξι θεματικές ενότητες που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο επιλέχθηκε η δεύτερη, με τίτλο: «Οι ανησυχίες – τα προβλήματα των νέων».

Στο ερωτηματολόγιο οι μαθητές-τριες καλούνταν να επιλέξουν σύμφωνα με την άποψή τους ανάμεσα σε πληθώρα προσφερόμενων- εναλλακτικών επιχειρημάτων, που απαντούσαν στα ερωτήσεις που αφορούν τους νέους στους παρακάτω άξονες: οι ανησυχίες των νέων για την εμφάνιση, οι σχέσεις τους με τους γονείς και τους ενήλικες γενικότερα, οι σχέσεις με τους φίλους και η ανεργία.

Συγκεκριμένα, σε πρώτο επίπεδο έγινε σύγκριση των γραπτών των δύο ομάδων για να εντοπιστεί πιθανή διαφοροποίησή τους σε σχέση με τις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην ερευνητική ομάδα για τη διδασκαλία και δη στο προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο, ήταν τα σώματα κειμένων της Πύλης για την ελληνική γλώσσα και ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια,

βαθμολογήθηκαν τα γραπτά κείμενα των μαθητών και των μαθητριών και των δύο ομάδων. Η αξιολόγηση των γραπτών έγινε με βάση τρεις παραμέτρους, όπως ορίζεται από το Π.Σ.: α) το περιεχόμενο, β) την έκφραση και γ) τη δομή.

Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Σε **γνωστικό επίπεδο** οι μαθητές καλούνται να:

- Να αναγνωρίσουν τη δομή και τα χαρακτηριστικά ενός άρθρου μέσω των σωμάτων κειμένων της Πύλης για την ελληνική γλώσσα και να συγγράψουν ένα άρθρο για τη σχολική τους εφημερίδα.
- Να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για τις ανησυχίες / τα προβλήματα των νέων, τις αιτίες, τις συνέπειες και τρόπους αντιμετώπισης.

Σε **συναισθηματικό επίπεδο** οι μαθητές καλούνται:

- Να εξωτερικεύσουν τους φόβους, τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους που τους προκαλούν τα προβλήματα και οι ανησυχίες που βιώνουν στην εφηβική ηλικία.
- Να αντιληφθούν ότι οι περισσότεροι έφηβοι διακατέχονται από τις ίδιες ανησυχίες.
- Να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη αισιοδοξία όποια δυσκολία παρουσιάζεται στη ζωή τους.

Σε **ψυχοκινητικό επίπεδο** οι μαθητές καλούνται:

- Να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους με τη συζήτηση και τον διάλογο.
- Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους με στόχο τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη.

Ως προς τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών οι μαθητές καλούνται να:

- Να αναπτύξουν θετική διάθεση απέναντι στις ψηφιακές τεχνολογίες.
- Να γνωρίσουν συγκεκριμένες εφαρμογές και λογισμικά.
- Να δημιουργήσουν τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη.
- Να έλθουν σε επαφή με ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο και να μάθουν να το χρησιμοποιούν.

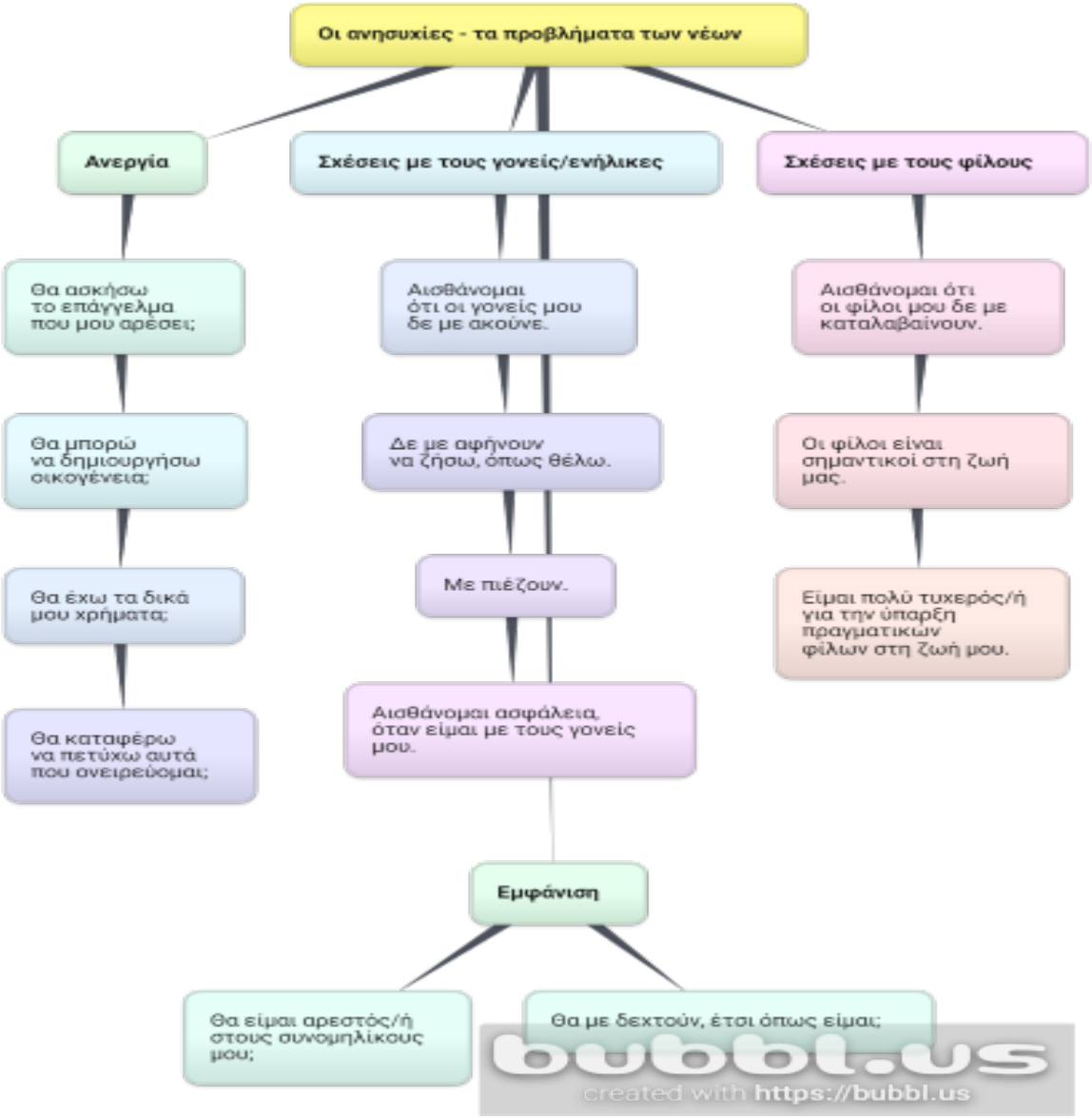
Φάση 1η (1η διδακτική ώρα):

Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα: **«Οι ανησυχίες – τα προβλήματα των νέων».** Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ομαδικά έναν εννοιολογικό χάρτη με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Η εκπαιδευτικός υποβάλλει τις παρακάτω ερωτήσεις στους μαθητές τις οποίες επιχειρούν να απαντήσουν:

- Ποια πιστεύετε πως είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας έφηβος στην εποχή μας;
- Ποιο είναι η μεγαλύτερη αγωνία των νέων για το μέλλον τους;
- Γιατί οι περισσότεροι νέοι δίνουν πολλή σημασία στην εμφάνισή τους;
- Γιατί τους ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων;

- Γιατί οι σχέσεις των νέων με τους γονείς και γενικότερα με τους ενήλικες είναι δύσκολη;

Τις απαντήσεις των μαθητών/τριων καταγράφει η εκπαιδευτικός σε πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών που προβάλλεται κεντρικά (εικ. 1).



Εικόνα 1. Εννοιολογικός χάρτης με το πρόγραμμα bubbl.us

Φάση 2η (2η και 3η διδακτική ώρα):

Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε φωτοαντίγραφα τα κείμενα που πρόκειται να επεξεργαστούν οι μαθητές μέσα στην τάξη, τα οποία μελετούν επί δύο διδακτικές ώρες σε ομάδες, με οδηγό ορισμένες ερωτήσεις.

Ακολουθεί συζήτηση και κατά τη διάρκειά της, οι μαθητές/τριες υπογραμμίζουν στα αποσπάσματα τα χωρία που αντιστοιχούν στις απαντήσεις.

Φάση 3η (4η διδακτική ώρα)

Την 4η ώρα επιδιώχθηκε το θεωρητικό μέρος να εξαχθεί συμπερασματικά μέσω διερεύνησης των μαθητών/τριών σε παραδείγματα του υπό εξέταση κειμενικού είδους δηλαδή, του άρθρου.

Έτσι, παραπέμφθηκαν στα σώματα κειμένων της Πύλης για την ελληνική γλώσσα και ζητήθηκε σε κάθε ομάδα να επισκεφθεί και να παρατηρήσει 3 άρθρα από κάθε έντυπο που αποδελτιώνεται στον ιστοχώρο (Εφημερίδες Τα Νέα και Μακεδονία), κρατώντας σημειώσεις για τα χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι εκτός από τον τίτλο, ένα άρθρο διαφοροποιείται ως προς το ύφος και το λεξιλόγιο, σε σχέση με το κοινό που απευθύνεται και το έντυπο που το φιλοξενεί.

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/nea/content.html?p=4

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/makedonia/content.html?c=1

Φάση 4η (5η διδακτική ώρα)

Η εκπαιδευτικός προωθεί τον σύνδεσμο του ψηφιακού ερωτηματολογίου στα mails των μαθητών. Οι μαθητές/τριες ανοίγουν το κινητό τους, κάνοντας χρήση των δεδομένων τους. https://forms.gle/5VumwqdY2PTdjf6F8

Οι ερωτήσεις που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο ήταν οι κάτωθι και στους μαθητές δίνονταν ποικίλες δυνατές απαντήσεις από τις οποίες έπρεπε να επιλέξουν μία.

1. Γιατί οι νέοι δίνουν υπερβολική σημασία στην εμφάνισή τους;
2. Συχνά οι νέοι αισθάνονται άσχημα λόγω της εμφάνισής τους. Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι αιτίες για τις οποίες αισθάνονται έτσι;
3. Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι θα μπορούσαν οι νέοι να συμφιλιωθούν με την εμφάνισή τους;
4. Πιστεύεις ότι η επικοινωνία των νέων με τους γονείς τους ή τους ενήλικες γενικότερα είναι δύσκολη έως αδύνατη;
5. Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι οι νέοι αδυνατούν να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με τους γονείς τους ή τους ενήλικες;
6. Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να βελτιωθεί η επικοινωνία εφήβων – γονέων / ενηλίκων;
7. Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι συνέπειες στη ζωή των νέων από την καλή σχέση με τους γονείς ή τους ενήλικες γενικότερα;
8. Γιατί είναι σημαντική η φιλία;

9. Ως αίτια για την κρίση στους φιλικούς δεσμούς μπορούμε να αναφέρουμε:
10. Τι θα μπορούσε να γίνει για να συνάψουν οι νέοι πραγματικές φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους;
11. Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι αιτίες που οδηγούν τους νέους στην ανεργία;
12. Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να γίνει ώστε εσείς οι νέοι να οραματίζεστε ένα καλύτερο μέλλον;
13. Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι επιπτώσεις της ανεργίας στην ψυχολογία και την κοινωνικότητα των νέων;

Το γεγονός ότι δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις ενθάρρυνε τους-τις μαθητές-τριες να εκφραστούν ελεύθερα.

Φάση 5η (6η διδακτική ώρα)

Η εκπαιδευτικός προβάλλει στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα των απαντήσεων, τα οποία το ψηφιακό εργαλείο εμφανίζει αυτομάτως σε μορφή γραφήματος. Οι μαθητές-τριες στη θέα των αποτελεσμάτων έδειξαν ενθουσιασμό (*«Αυτές είναι οι δικές μας απαντήσεις;», «Είναι καταπληκτικό!», «Δεν μπορώ να πιστέψω ότι τα αποτελέσματα των απαντήσεών μας τα βλέπουμε σε μία οθόνη.»*). Κατά τη διάρκεια της προβολής των απαντήσεών τους σχολίαζαν και συζητούσαν τα ερωτήματα και τις επικρατούσες απαντήσεις. Η εκπαιδευτικός στη συνέχεια διερεύνησε τις εντυπώσεις τους από τη διαδικασία και κατάγραψε μόνο θετικές αντιδράσεις. Οι περισσότεροι-ες ανέφεραν ότι τους άρεσε, ότι έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό (*«Το βρήκα πολύ ενδιαφέρον.», «Είχα αγωνία για το περιεχόμενο των ερωτήσεων και των απαντήσεων.», «Δεν είναι καθόλου βαρετό, σε αντίθεση με τα σχεδιαγράμματα που μας δίνετε σε φωτοτυπίες», «Θα ήθελα να το επαναλάβουμε και στις επόμενες θεματικές ενότητες.»*).

Φάση 6η (7η και 8η διδακτική ώρα)

Η εκπαιδευτικός μοιράζει φωτοαντίγραφα όπου αναγράφεται το θέμα του άρθρου που καλούνται να συνθέσουν για την εφημερίδα του σχολείου τους και επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν χρήση του κινητού τους για να συμβουλεύονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων, καθώς έχει κοινοποιήσει τη σύνοψη αποτελεσμάτων. Μολονότι η χρήση των κινητών απαγορεύεται στη σχολική τάξη, εν προκειμένω καταφύγαμε σε δίκαιη χρήση βάσει της πολιτικής «Bring Your Own Device» (BYOD), η οποία επιτρέπει και ενθαρρύνει να χρησιμοποιούνται ιδιόκτητες συσκευές (έξυπνα τηλέφωνα, tablets, φορητούς υπολογιστές) για διάφορους σκοπούς και δη εκπαιδευτικούς.[2]

Παρατηρήθηκε ότι μαθητές -ήτριες οι οποίοι συχνά αρνούνται να συμμετέχουν σε εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν με ενθουσιασμό.

[2] https://el.wikipedia.org/wiki/Bring_Your_Own_Device (Ανακτήθηκε στις 2/1/2023).

Αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των μαθητών

Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν τα γραπτά των δύο τμημάτων. Η βαθμολόγηση έγινε στην κλίμακα του (20) είκοσι με βάση τρία επιμέρους κριτήρια (πίνακας 2 και 3):

- Περιεχόμενο (μονάδες 0-10).
- Δομή (μονάδες 0-4).
- Έκφραση (μονάδες 0-6).

Βαθμολόγηση των γραπτών κειμένων της ομάδας ελέγχου (control group)

Μαθητές	**Περιεχόμενο**	**Δομή**	**Έκφραση**	**Σύνολο**
Μαθητής 1	8	3	4	15
Μαθητής 2	8	3	3	14
Μαθητής 3	7	3	3	13
Μαθητής 4	6	3	3	12
Μαθητής 5	6	3	2	11
Μαθητής 6	6	3	2	11
Μαθητής 7	6	3	2	11
Μαθητής 8	5	2	2	09
Μαθητής 9	5	2	2	09
Μαθητής 10	5	2	2	09
Μαθητής 11	4	2	2	08
Μαθητής 12	4	2	2	08
Μαθητής 13	4	2	2	08
Μαθητής 14	3	2	2	07
Μαθητής 15	3	1	1	05
Μαθητής 16	3	1	1	05
Μαθητής 17	3	1	1	05

Πίνακας 2. Βαθμολόγηση των γραπτών κειμένων της ομάδας ελέγχου (control group).

Βαθμολόγηση των γραπτών κειμένων της πειραματικής ομάδας (experiment group)

Μαθητές	**Περιεχόμενο**	**Δομή**	**Έκφραση**	**Σύνολο**
Μαθητής 1	10	4	5	19
Μαθητής 2	9	4	5	18
Μαθητής 3	9	4	5	18
Μαθητής 4	9	4	5	18
Μαθητής 5	9	3	4	16
Μαθητής 6	9	3	4	16
Μαθητής 7	8	3	4	15
Μαθητής 8	8	3	3	14

Μαθητής 9	8	3	3	14
Μαθητής 10	8	3	3	14
Μαθητής 11	8	3	3	14
Μαθητής 12	8	3	2	13
Μαθητής 13	7	3	2	12
Μαθητής 14	7	3	2	12
Μαθητής 15	7	3	2	12
Μαθητής 16	6	3	2	11
Μαθητής 17	6	3	2	11

Πίνακας 3. Βαθμολόγηση των γραπτών κειμένων της πειραματικής ομάδας (experiment group)

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας σε μερικά από τα παραπάνω μεγέθη παρατηρούμε ότι ο υψηλότερος βαθμός στην ομάδα ελέγχου ήταν 15 ενώ στην πειραματική 19. Επίσης στη δεύτερη δεν υπήρχε κανένα γραπτό με βαθμολογία κάτω από τη βάση, ενώ στην πρώτη υπήρχαν 10 (πάνω από τη μισή τάξη). Η παρατηρούμενη βελτιωμένη απόδοση της πειραματικής ομάδας και συγκριτικά καλύτερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου αφορούσε το σύνολο των μετρήσιμων παραμέτρων με έμφαση στο περιεχόμενο.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η εφαρμογή του ψηφιακού ερωτηματολογίου στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και συγκεκριμένα στη δεύτερη θεματική ενότητα, με τίτλο «Οι ανησυχίες – τα προβλήματα των νέων» πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Β' Λυκείου Επαγγελματικού Λυκείου στο Ηράκλειο – Κρήτης.

Η διδακτική παρέμβαση κύλησε ομαλά εντός των προβλεπόμενων ωρών με τους μαθητές-τριες να είναι πρόθυμοι-ες και να δείχνουν αμείωτο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών. Από την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων και των δύο ομάδων προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα (experiment group) σημείωσε συγκριτικά υψηλότερη βαθμολογία. Η αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων (εννοιολογικός χάρτης, σώματα κειμένων) και δη του ψηφιακού ερωτηματολογίου ενίσχυσε την επιχειρηματολογία τους και τους-τις υποστήριξε στην ανάπτυξη των απόψεών τους. Επίσης, από τη συζήτηση που ακολούθησε αλλά και τις αυθόρμητες αντιδράσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας καταγράφηκε ο ενθουσιασμός τους και η επιδοκιμασία της δράσης.

Αντιθέτως, οι μαθητές-τριες της ομάδας ελέγχου (control group) σημείωσαν χαμηλή βαθμολογία. Αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των μαθητών αδιαφορούσε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έδειχνε απροθυμία κατά τη διάρκεια της συζήτησης και της ανάλυσης των προβλημάτων των νέων. Μάλιστα αρκετοί σχολίασαν: *«Κάθε χρόνο κάνουμε τις ίδιες θεματικές ενότητες και συζητάμε τα ίδια πράγματα».* Επίσης, κατά τη διάρκεια του συγγραφικού σταδίου αρκετοί έδειξαν απροθυμία να συνθέσουν

γραπτό κείμενο και δυσανασχετούσαν με αποτέλεσμα να γράψουν μόνο μία μικρή παράγραφο, χωρίς επιχειρήματα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων και δη του ψηφιακού ερωτηματολογίου μπορεί να βελτιώσει τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη διδακτική πράξη, να τους/τις προδιαθέσει θετικά ως προς την παραγωγή λόγου και εντέλει να υποστηρίξει την παραγωγή γραπτού λόγου πιο αποτελεσματικά σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να συμβάλει α) στην ενίσχυση της επιχειρηματολογίας και των ιδεών / απόψεων των μαθητών, β) στη χρήση καταλληλότερου λεξιλογίου και γ) στη διάρθρωση του κειμένου.

Ασφαλώς, θα είχε ενδιαφέρον να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, μετ. Ν. Κουβαράκου, Αθήνα: Ίων.

Ellis, A. W. (1993). *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis* (2nd ed.). United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

https://www.researchgate.net/publication/323537997_Ta_scholika_grapta_eide_keimenon_os_koinonikes_diadikasies_theoretike_analyse_kai_didaktikes_praktikes

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). Language, Context and Text: Aspect of Language in a Social Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, *16*(3), 148-164.

Jesus, A. Lopez,H. (2017). The Influence of ICT in the Development of Writing Skills through an Online Platform. Ανακτήθηκε στις 4/1/2023 από: https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/71852/65831

Martin, J. R. (1999). Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality. Melbourne: Deakin University Press.yer, R. (2001). *Multimedia learning.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McComisky, B. (2000). *Teaching composition as a social process*. Utah: Utah state university press.

Melor, Md Y., Norazah, N., Hadi, S., Mohamed, A., E., & Zeinab, S. (2013). *The Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching ESL Writing Skills*. English Language Teaching; Vol. 6, No. 7; 2013 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education. Ανακτήθηκε στις 4/1/2023 από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077058.pdf

Nordin, S. M. (2017). The best of two approaches: Process/genre-based approach to teaching writing. *The English Teacher*, 11

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Βασιλείου, Η., Πολυχρονοπούλου, Στ., Παπαδάτος, Ι & Κουροπέτρογλου, Γ. (2018). *Στάσεις Εφήβων Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Τόμ 8. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 4/1/2023 από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2657

Δράκου, Κ. & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Παραγωγή λόγου με χρήση συνεργατικών εργαλείων: Μία μελέτη στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9 (2), 63-85. Ανακτήθηκε στις 4/1/2023 από: https://www.researchgate.net/profile/Athanassios-Jimoyiannis/publication/327252266_Paragoge_logou_me_chrese_synergatikon_ergaleion_Mia_melete_sto_plaisio_tou_mathematos_tes_Neoellenikes_Glossas_G'_Gymnasiou/links/5b8436cb299bf1d5a72b7081/Paragoge-logou-me-chrese-synergatikon-ergaleion-Mia-melete-sto-plaisio-tou-mathematos-tes-Neoellenikes-Glossas-G-Gymnasiou.pdf

Ημέλλου, Ο. (2014). *Γραφή / παραγωγή γραπτού λόγου για όλους τους μαθητές. Συνήθεις πρακτικές, κριτική της αποτελεσματικότητάς τους και δημιουργικός αναστοχασμός.* Επιμορφωτικό σεμινάριο Σχολικής Συμβούλου 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής 2013-2014.

Κέκια, Αι. (2014). *Τα σχολικά γραπτά είδη κειμένων ως κοινωνικές διαδικασίες: θεωρητική ανάλυση και διδακτικές πρακτικές.* Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/323537997_Ta_scholika_grapta_eide_keimenon_os_koinonikes_diadikasies_theoretike_analyse_kai_didaktikes_praktikes

Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ράλλη, Μ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού «Δάφνη» για την καλλιέργεια στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», σσ. 89-94. Ανακτήθηκε στις 4/1/2023 από: http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1424.pdf

Σπαντιδάκης Γ. & Βασαρμίδου Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg – Ψυχολογία.

Σπαντιδάκης Γ. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας (Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση).* Αθήνα: Πεδίο.

Σπαντιδάκης, Γ. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*, σελ. 1-14, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf

Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*: *Ανάπτυξη και παθολογία: Δυσλεξία και λογοθεραπεία.* Αθήνα: Gutenberg.

Trap, γλώσσα και εργαλειοποίηση της μουσικής: Μια διδακτική πρόταση κριτικής παιδαγωγικής

Μουλά Ευαγγελία, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δωδεκανήσου,
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παραδίδεται μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο της κριτικής, γλωσσικής και μουσικής παιδαγωγικής σχετικά με το φαινόμενο της trap μουσικής που είναι από τα δημοφιλέστερα μουσικά είδη στις ηλικίες 12-18 και το απεχθέστερο για τους ενήλικες και δη τους γονείς. Γίνεται λόγος για την προέλευση και τις διαδικασίες ανάδειξης του μουσικού αυτού είδους, την κουλτούρα των ηγετικών μορφών και των οπαδών της και την αντιφατική πρόσληψή της από το ευρύ κοινό. Εξετάζεται η σχέση της trap με την ταυτότητα των millenials και την έλλειψη οραμάτων που μαστίζει την εποχή μας, του ατομικιστικού υλισμού. Επίσης σχολιάζεται περιληπτικά η χρήση της γλώσσας και η αφήγηση στην trap και συγκρίνεται με αυτήν της ραπ μουσικής. Στη συνέχεια παραδίδεται η διδακτική πρόταση, η οποία εστιάζει στην κριτική και όσο το δυνατόν αμερόληπτη προσέγγιση του φαινομένου, στον εντοπισμό των προβαλλόμενων προτεραιοτήτων και των προτύπων των εκπροσώπων της, τον σχολιασμό της χρήσης της γλώσσας που συναντάται στους στίχους της και στη σύγκριση μεταξύ trap και ραπ μουσικής, ως σύγκρουσης δύο ιδεολογικών – πολιτισμικών συστημάτων. Ταυτόχρονα οι μαθητές-τριες ασκούνται σε διάφορα είδη γραπτού και προσχεδιασμένου προφορικού λόγου (συνέντευξη, ανάπτυξη παραγράφου, αγώνες λόγου), δημιουργούν το δικό τους τραγούδι και καλλιεργούν τον οπτικό και μεσικό τους γραμματισμό, σχολιάζοντας το βίντεο κλιπ του υπό εξέταση trap τραγουδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: Trap μουσική, ποπ κουλτούρα, κριτική παιδαγωγική, κοινωνιόγλωσσα, οπτικός γραμματισμός

Abstract

In this article, a didactic intervention is proposed in the context of critical, linguistic and musical pedagogy regarding the phenomenon of trap music, which is one of the most popular musical genres among the ages 12-18 and the most hated by adults, especially parents. It talks about the origin and the processes of the emergence of the genre, the culture of its leading figures and followers and its contradictory reception by the public. Furthermore, trap's relationship with the identity of millennials and the lack of vision that plagues our age of individualistic materialism is examined. The use of language and narrative in trap is also briefly commented on and compared to that of rap music. The didactic proposal is then delivered, which focuses on the critical approach to the phenomenon, identifying the projected priorities and values of its representatives, commenting on the use of language found in its lyrics and comparing trap and rap music, as a conflict between two ideological-cultural systems. At the same time, the students practice various types of written and pre-planned oral speech (interview,

paragraph development, debates), create their own song and cultivate their visual and media literacy by commenting on the video clip of the trap song in question.

Key-words: Trap music, pop culture, critical pedagogy, sociolinguistics, visual literacy.

Η υποκουλτούρα της trap και η πρόσληψή της

Οι μελέτες των αστικών υποκουλτούρων έχουν εξελιχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές αναδυόμενες ομάδες, που κυμαίνονται από τους emo-punks έως τους goths, και από τους straightedge έως τους hypster. Ειδικότερα, η κοινωνιολογική συζήτηση για τις υποκουλτούρες έχει επικεντρωθεί στον ρόλο των μειονεκτικών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στις περιφερειακές αστικές περιοχές ως προς την ευνοϊκή προσκόλληση των κατοίκων τους σε περιθωριακές ομάδες. Το σημείο στο οποίο συμφωνούν οι μελετητές είναι ότι το στοιχείο που ενοποιεί τα μέλη μιας υποκουλτούρας είναι ένας κοινός κανονιστικός πολιτισμικός κώδικας. Έχουν ιδιόμορφα πολιτισμικά πρότυπα που διαφέρουν από τα κυρίαρχα, ως σημείο αναφοράς για δράση (Anderson, 1990, 1999/ Kubrin, 2005).

Μια από τις επικρατούσες τάσεις- υποκουλτούρες της εποχής μας είναι και η trap. Η ομώνυμη μουσική κατάγεται από τη ραπ και αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 έξω από παραδοσιακά κέντρα ραπ δημιουργικότητας, στον Νότο των Η.Π.Α.: Ατλάντα, Μέμφις, Μαϊάμι και Χιούστον (Setaro, 2018), με λίγα λόγια από τον "Βρώμικο Νότο" («Dirty South»). Ο όρος αυτός, ο οποίος για μια ορισμένη περίοδο ήταν σχεδόν συνώνυμος με τον όρο trap, χρησιμοποιήθηκε ως «τυπικός τρόπος αναφοράς στον αμερικανικό Νότο μεταξύ των ακροατών της ραπ μουσικής» (Miller, 2004). Η λέξη "βρώμικος" προφανώς περιέχει αρνητικές συνδηλώσεις αταξίας, διαφθοράς, αδικίας και σεξουαλικότητας, ενώ ο νότος εγείρει στο αμερικανικό πλαίσιο, συνειρμούς «φτώχειας, άγνοιας, χυδαιότητας και βίας» (Miller, 2004). Η trap, που σημαίνει παγίδα και παραπέμπει σε έναν χώρο- σημείο πώλησης ναρκωτικών στη slang της Ατλάντα, ήταν βαθιά συνδεδεμένη με την μη προνομιούχα κοινότητα στην οποία εμφανίστηκε αρχικά και δεν περιέγραφε τίποτα άλλο, παρά τη σκληρή πραγματικότητα στην οποία πρωτοεμφανίστηκε αυτή η μουσική (Carmichael, 2017). Ωστόσο, η trap σήμερα παρουσιάζει ακριβώς την αντίθετη πραγματικότητα: είναι η μουσική πρόταση για να ξεφύγει κανείς από την παγίδα (trap), να πλουτίσει και να πετύχει στη ζωή. Λεφτά, κοσμήματα, αυτοκίνητα υψηλών προδιαγραφών και άλλα αντικείμενα κύρους δεσπόζουν στα βίντεο clips της trap (Roberts, 2017) «Όταν λίγοι εκλεκτοί μπόρεσαν να ξεφύγουν από αυτή την απόγνωση και να προαχθούν στις τάξεις των πλουσίων...έπρεπε να προβληθούν για να τους δει όλος ο κόσμος» (Roberts, 2017). Η προκλητική επίδειξη πλούτου είναι ένα από τα ισχυρότερα εμπορικά σήματα της trap. Το γεγονός ότι κάποιος προέρχεται από τις φτωχογειτονιές και επιτυγχάνει οικονομικά, αποτελεί τη βάση της αφήγησής της. Ενώ οι ράπερ έφταναν στην επιτυχία ως ενήλικες μετά από χρόνια σκληρής δουλειάς, στην περίπτωση της trap η επιτυχία στη μουσική βιομηχανία έρχεται σχετικά νωρίς.

Και όσο πιο σύντομος είναι ο δρόμος προς την επιτυχία, τόσο πιο φανταχτεροί γίνονται οι εκπρόσωποί της.

Η trap διαφέρει από τη ραπ, όχι μόνο στις εικόνες που μεταφέρει (λυρικές ή οπτικές) και στις θεματικές που την απασχολούν, αλλά στον τρόπο με τον οποίο καταναλώνεται, παράγεται και μεταδίδεται. Σε αντίθεση με την εμπορική βιομηχανία ηχογράφησης ξεκίνησε κυρίως από ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης στη λογική του «κάντο μόνος σου», και απέκτησε μεγάλη δημοτικότητα από το 2012.

Συνήθως απεικονίζει τις βιογραφικές εμπειρίες νεαρών εμπόρων ναρκωτικών που στη συνέχεια αφοσιώθηκαν στη μουσική βιομηχανία. Στους στίχους της, η βία ως εργαλείο για τη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων είναι προνόμιο όσων έχουν ορισμένα φυσικά χαρακτηριστικά. Αυτά δε, μοιάζουν αδιαπραγμάτευτα, περισσότερο από ό,τι συνέβαινε στο ραπ. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη φυσική εμφάνιση, υπάρχουν συχνά τατουάζ προσώπου, καθώς αυτό είναι μια χαρακτηριστική πρακτική πολλών συμμοριών της Λατινικής Αμερικής. Τα ρούχα είναι επίσης μέρος της ταυτότητας trap: μπουφάν, κουκούλες και αθλητικά μπλουζάκια, αλλά όχι πια τόσο φαρδιά, όσο στο παρελθόν και πάντα επώνυμα.

Στα τραγούδια αναφέρονται συχνά γνωστές φιγούρες του χώρου της παρανομίας: οι βαρόνοι των ναρκωτικών όπως ο Πάμπλο Εσκομπάρ ή ο Τσάπο Γκουσμάν επισημαίνονται ως υποδείγματα, σε έναν τρόπο ζωής που περιγράφεται ως απώτερος σκοπός. Ο Ντιέγκο Μαραντόνα αναφέρεται επίσης σε ορισμένα τραγούδια, συνδεόμενος με την κοκαΐνη.

Η απόκτηση (πραγματική ή επιθυμητή) αυτού του πλούτου εμφανίζεται συχνά ως αποτέλεσμα στρατηγικών επιβίωσης, όπως η εμπορία ναρκωτικών ή το μικροέγκλημα.

Ένα από τα πιο διακριτά χαρακτηριστικά της trap συνεπώς, είναι το στιγματισμένο προφίλ ταυτότητας που αγκαλιάζουν οι ερμηνευτές του. Αντί να διαψεύδουν ή να απορρίπτουν τις ταμπέλες του περιθωρίου και της παραβατικότητας, οι καλλιτέχνες τις ενστερνίζονται και καυχώνται γι' αυτές (Greco, 2018). Ταυτόχρονα, οι θέσεις τους για το χρήμα, το έγκλημα και τις γυναίκες υποδηλώνουν συχνά έναν έντονο συντηρητισμό και σεξισμό.

Τα άρθρα του Τύπου, που σχολιάζουν το φαινόμενο trap, συνήθως το περιγράφουν ως «μηδενιστικό, σεξιστικό και παραβατικό ραπ» ή ως «τη μουσική που μισούν οι γονείς».

Οι απόψεις που προβάλλει για τη ζωή στην υποβαθμισμένη γειτονιά και τις δυνατότητές της, διαφέρουν από άλλα μουσικά είδη, τα οποία έχουν προσεγγίσει το ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική γωνία. Για παράδειγμα, οι στίχοι hip-hop και reggae περιλαμβάνουν κριτικές αναφορές στην αστυνομία, την αδικία και την καταστροφή του πλανήτη, αλλά και εκκλήσεις για ενότητα και ευαισθητοποίηση σχετικά με αυτά τα ζητήματα (Caldeira 2010, Bravo 2016). Η trap απομακρύνεται από αυτές τις θέσεις.

Καταγγέλλεται ότι ισοπεδώνει όλα τα αισθητικά πρότυπα, σε επίπεδο στιχουργικής και μουσικής και ότι είναι μια επιδεικτική, αμοραλιστική και υλιστική πρόκληση που εκφράζει την απαξίωση και υποτίμηση όλων των παραδεδεγμένων αξιών.

Τα θέματά της, βέβαια, δεν είναι εντελώς νέα ή, τουλάχιστον, είναι παρόντα και σε άλλα προγενέστερα είδη. Πολλά μουσικά ρεύματα στο παρελθόν, όπως η rock και η punk εξέφραζαν κατά καιρούς παρόμοιες κυνικές ή μηδενιστικές στάσεις (Eriksen, 1980) και προκαλούσαν εξίσου τις οργισμένες αντιδράσεις των απανταχού συντηρητικών ενηλίκων. Ωστόσο, σε αντίθεση με αυτά, η trap φαίνεται να είναι αποκλειστικά αφιερωμένη σε αυτά, τα οποία αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της (Roberts, 2017).

Επίσης, παρόλο που φαίνεται ως μια απολιτική και κομφορμιστική μουσική, όσο ωριμάζει στρέφεται και σε θεματικές που εμπεριέχουν ανατρεπτική δυναμική. Χαρακτηριστικά, σε απάντηση του κυρίαρχου σεξισμού της, τα τελευταία χρόνια, πολλές γυναίκες τράπερ αντιμετωπίζουν ακριβώς αυτό το πρόβλημα μέσα από τους στίχους τους, προβάλλοντας έναν ανεξάρτητο και δυναμικό τύπο γυναίκας (Jordannah, 2018). Παρά τις απελευθερωτικές της όμως δυνατότητες (Kaluža, 2018) θεωρείται απολιτική, κενή και χαμηλής καλλιτεχνικής ποιότητας (Bonnette 2015).

Σχέση trap με την ταυτότητα των millenials

Η πολιτισμική έκφραση μιας ομάδας ή τάξης είναι ο ιδιόμορφος και διακριτικός «τρόπος ζωής» της, «τα νοήματα, οι αξίες και οι ιδέες που ενσωματώνονται σε θεσμούς, κοινωνικές σχέσεις, συστήματα πεποιθήσεων, ήθη και έθιμα, τις χρήσεις των αντικειμένων και την υλική ζωή» (Clark et. Al, 1976). Αν οι γενιές αποτελούν διακριτές ομάδες και προσδιορίζουν την ταυτότητα των μελών τους, τι ισχύει για τους millenials και σημερινούς μαθητές μας;

Ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό που αποδίδεται συχνά στους millennials είναι ο ενδοτικός χαρακτήρας τους, η αδιαφορία τους για τα κοινά, ο ναρκισσισμός τους, η έλλειψη κάθε είδους εξέγερσης και ουτοπικών πολιτικών ιδεωδών, που χαρακτήριζαν προηγούμενες γενιές και τις υποκουλτούρες τους. «Οι Millennials έχουν εκπαιδευτεί να κρατούν ιερό το ατομικό τους δικαίωμα ανταγωνισμού» (Harris: 2017, 199). Ο ατομικιστικός τους υλισμός είναι η απάντηση στην έλλειψη εναλλακτικών απέναντι στα ιδανικά του ύστερου καπιταλισμού. Στην εποχή μας παρατηρείται η «συστηματική ενθάρρυνση της ιδέας ότι η υλική ευμάρεια είναι το κλειδί για την αυτοπραγμάτωση, ότι οι εύποροι είναι νικητές και ότι η πρόσβαση στην κορυφή είναι ανοιχτή σε όποιον θέλει να εργαστεί αρκετά σκληρά, ανεξάρτητα από το οικογενειακό, εθνικό ή κοινωνικό του υπόβαθρο» (Fischer, 2009: 36). Όλα τα παραπάνω εντοπίζονται ως θέματα στην trap, η οποία προφανώς δεν τα εισήγαγε ούτε τα προκάλεσε, αλλά τα αντανακλά. Αν και εμπνέεται από την πραγματικότητα της αστικής φτώχειας και της φυλετικής ανισότητας, το ιδεολόγημα της κοινωνικής ανόδου πίσω από τους στίχους υλοποιείται στην πώληση ναρκωτικών. Επιπλέον, η trap «ενθαρρύνει τους ακροατές να ζήσουν τη ζωή τους με τους δικούς τους όρους και με τις συνέπειες αυτών των όρων» (Bradley 2021: 84).

Υποστηρίζει ένα ήθος ανοδικής κινητικότητας μέσω σκληρής δουλειάς, συχνά με παράνομα μέσα, για να επιτευχθεί η ευημερία και να κατακτηθεί ο σεβασμός της κοινότητας. Αντιπροσωπεύει ένα μονοπάτι προς το αμερικανικό όνειρο της επιτυχίας χωρίς όρια, με μόνη προϋπόθεση της θέληση και την απουσία ενδοιασμών.

Η trap, τελικά, (αυτο)ορίζεται εντέλει ως μια μουσική σκηνή που εκφράζει την τρέχουσα περιθωριοποίηση των νεαρών μελών της και την απουσία οράματος αλλαγής της κοινωνίας.

Στίχος, γλώσσα και αφήγηση: μια σύντομη σύγκριση μεταξύ ραπ και trap

Ήδη από την δεκαετία του 1970, οι περιθωριακές ομάδες αντιδρούσαν στις νόρμες και την γλωσσική πολιτιστική ηγεμονία (Rehn, Sköld, 2003). Τα γλωσσικά εμπόδια που χωρίζουν τις περιφερειακές κοινωνικές ομάδες από την κυρίαρχη κουλτούρα καθρεφτίζονται στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα των λεκτικών εκφράσεων της trap. Στη ραπ, η σύγκρουση με την κοινωνία και τους κανόνες της απεικονιζόταν μέσα από μια αφήγηση βίαιων γεγονότων που είχαν συμβεί ή είχαν επινοηθεί, αλλά αναπαριστάνονταν με λογική αλληλουχία. Οι ρίμες της trap από την άλλη, είναι, γενικά, λιγότερο περίτεχνες σε σύγκριση με αυτές της ραπ. Το λεξιλόγιο είναι πιο φτωχό και η δέσμευση για γλωσσική ακρίβεια είναι εμφανώς εκτός των προσδοκιών των δημιουργών της. Στην trap, υπάρχει πολύ λιγότερη αφήγηση και οι στροφές διαδέχονται η μία την άλλη με συσσωρευτική πρόθεση, χωρίς ρητή θεματική σύνδεση και συνοχή, περισσότερο υποβλητικές παρά αφηγηματικές.

Η ραπ πρότεινε τραγούδια σε ομοιοκαταληξία, σαν να ήταν κραυγές καταγγελίας από το εσωτερικό του γκέτο προς τα έξω. Η trap δεν απευθύνεται σε κανέναν εξωτερικό αποδέκτη, αλλά δημιουργείται για εσωτερική κατανάλωση και αυτο-επικύρωση της αξίας της. Η χρήση των επαναλαμβανόμενων εκφράσεων και η απουσία αφήγησης μπορεί να νοηθεί και ως νεανική αντίδραση στην κυρίαρχη επικοινωνιακή κουλτούρα.

Η trap ως θεματική στο μάθημα της γλώσσας στο πλαίσιο της κριτικής, γλωσσικής και μουσικής παιδαγωγικής

Στα προγράμματα σπουδών της γλώσσας και της λογοτεχνίας συχνά συμπεριλαμβάνονται μελοποιημένα ποιήματα αναγνωρισμένων ποιητών, που αποτελούν δημοφιλή και διαχρονικά - άλλοτε- ακούσματα. Οι σχολικές γιορτές εμπλουτίζονται με "κλασικά" μουσικά κομμάτια καταξιωμένων συνθετών και εκτελεστών μας, που προσφέρονται για την απότιση τιμής στους πρωταγωνιστές και τα γεγονότα της εκάστοτε εθνικής εορτής. Η γλωσσική και μουσική κουλτούρα του σχολείου ανήκει κατά γενική ομολογία στην κατηγορία που ορίζουμε ως ποιοτική και έντεχνη. Από την άλλη, η καθημερινότητα των μαθητών μας βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με αυτή της σχολικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο διαφόρων ομάδων, χρησιμοποιούν διαφορετικές κοινωνιόγλωσσες, ενδυματολογικούς κώδικες και συμπεριφορές και ακούν μουσικές που αντιστοιχούν στις υποκουλτούρες που εντάσσονται, συχνά ως αντίδραση στον κόσμο των

ενηλίκων. Η trap τα τελευταία χρόνια είναι αναμφισβήτητα πολύ δημοφιλής στη νεολαία, στην Ελλάδα και παγκοσμίως (Lynch, 2018). Η αρνητική κριτική που της ασκείται- όχι πάντα αδίκως, όπως ήδη σχολιάστηκε-, οδηγεί την εκπαίδευση σε απαξίωση και αποκλεισμό της από τον περιχαρακωμένο ιδεολογικά χώρο του σχολείου. Η αποφυγή όμως ενός προβλήματος δεν σημαίνει και τη εξαφάνισή του. Είναι μάλλον στρουθοκαμηλισμός και δήλωση ανασφάλειας της επίσημης εκπαίδευσης να χειριστεί το πρόβλημα. Εξ ου και το σενάριο που ακολουθεί επιχειρεί να ανατρέψει αυτή τη συνθήκη, προτείνοντας τρόπους προσέγγισης του φαινομένου της trap μουσικής, υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής.

Στη Γ γυμνασίου προτείνεται η ενότητα: Τέχνη: μια γλώσσα για όλους σ όλες τις εποχές. Η διδακτική πρόταση μπορεί να ενταχθεί εκεί αλλά και σε διαφορετικές τάξεις με προσαρμογές.

Στόχοι της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές-τριες:

- να επεξεργαστούν κριτικά την έννοια της τέχνης και δη της μουσικής
- να στοχαστούν πάνω στον πολιτιστικό ρόλο και την επίδραση των τραγουδιών στον δημιουργό και τον ακροατή
- να προβληματιστούν πάνω στο δημοφιλές είδος μουσικής, την trap
- να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν κριτικά ένα σχετικό τραγούδι
- να εντοπίσουν τη θεματολογία και τη γλώσσα του μουσικού υπο-είδους
- να αντιληφθούν την ύπαρξη και λειτουργία κοινωνιογλωσσών
- να αποκτήσουν μετεπικοινωνιακή επίγνωση της χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια
- να σχολιάσουν τη συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία- κοινωνιόγλωσσα
- να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν ηλεκτρονικά λεξικά
- να αντιληφθούν το αξιακό σύστημα που εγγράφεται στα δημοφιλή τραγούδια
- να συγκρίνουν ένα τραγούδι trap με ένα ραπ και να αντιληφθούν την ιδεολογική διαφορά των δύο μουσικών σκηνών
- να συνθέσουν το κειμενικό είδος της συνέντευξης με την τεχνική του Raft (role, audience, form, theme)
- να αναπτύξουν παράγραφο με σύγκριση και αντίθεση
- να αναλύσουν κείμενα του τύπου (απόψεις, συνεντεύξεις)
- να κάνουν αγώνες λόγου, συγκεντρώνοντας επιχειρήματα υπέρ και κατά της trap
- να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό τους, σχολιάζοντας κριτικά ένα videoclip
- να αντιληφθούν ότι η απόδοση ενός τραγουδιού σε videoclip (πολυμεσικό κείμενο) νοηματοδοτεί το περιεχόμενό του εκ νέου, φτάνοντας κάποτε έως και στην ανατροπή του αρχικού μηνύματος

Αφόρμηση

Διαβάζουμε ως αφόρμηση το κείμενο του Μάνου Χατζηδάκη από το σχολικό βιβλίο, με συνοδευτική μουσική υπόκρουση και παροτρύνουμε τους-τις μαθητές-τριες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους από την συναισθητική αυτή εμπειρία, αλλά και να απαντήσουν στην ερώτηση του βιβλίου:

Με ποιες εκφράσεις χαρακτηρίζει το τραγούδι ο Μάνος Χατζηδάκης; Πώς αυτό επηρεάζει τους ακροατές; Τι καταλαβαίνουμε για την αξία της τέχνης γενικά και του τραγουδιού ειδικότερα;

Κείμενο 1: Για το τραγούδι

Το τραγούδι είναι μια μαγική στιγμή κι εγώ ένας πανηγυριώτης μάγος εκπρόσωπός σας –αφού γεννήθηκα τον ίδιο καιρό με σας και μες στον ίδιο χώρο–, που θα φωτίσω τις κρυφές κι αθέατες γωνιές σας, θα σας εκπλήξω, θα σας γεμίσω ερωτήματα και μελωδίες που ίσως γενούν δικές σας και θα μεταφερθούν στο σπίτι σας, έτσι που να κοπεί ο ύπνος σας και να χαθεί για πάντα –αν είναι δυνατόν– ο εφησυχασμός σας. Κι ας μην μπορείτε να με τραγουδήσετε. Μήπως τάχα μπορείτε να εξαφανίσετε ένα πουλί ή να το φανερώσετε μέσ' απ' το φόρεμα ή από το μαντήλι σας; Κι όμως δεν το ξεχάσατε κι ούτε θα το ξεχάσετε σ' όλη σας τη ζωή. Και θα το λέτε στα παιδιά σας έτσι όπως το πρωτοείδατε κάποια φορά από ένα μάγο σ' ένα πανηγύρι – καθώς και το τραγούδι μου. […]

Το τραγούδι μου είναι μια μυστική πηγή, μια στάση πρέπουσα και ηθική απέναντι στα ψεύδη του καιρού μας, ένα παιχνίδι ευφάνταστο μ' απρόβλεπτους κανόνες, μια μελωδία απρόσμενη που γίνεται δική σας, δεμένη αδιάσπαστα με άφθαρτες λέξεις ποιητικές και ξαναγεννημένες. Και μην ξεχάσετε. Σαν φύγετε από δω, δεν σας ανήκει παρά μονάχα το αίσθημα, η σκέψη και τα ερωτήματα, που ολόκληρο το βράδυ σας μετέδωσα μέσ' απ' τη μουσική μου. Σε μένα απομένει το τραγούδι, η μαγική στιγμή μου, που είναι μια εξαίσια απάντηση αρκεί να με ρωτήστε. Ρωτήστε με λοιπόν. Κι ύστερα σας παρακαλώ σωπάστε!

Γιατί θα τραγουδήσω!

Μάνος Χατζιδάκις, *Ο καθρέφτης και το μαχαίρι*, εκδ. Ίκαρος, 1995

Μουσική υπόκρουση: https://www.youtube.com/watch?v=5q9H2cd36RU (Το βάλς των χαμένων ονείρων)

https://www.youtube.com/watch?v=1WQG2A8cw6s&list=RDEMEjIZs38UW2mGejtci6BaJQ&index=2 (Η μελαγχολία της ευτυχίας).

2. Αμέσως μετά ακολουθεί ως γέφυρα ένα σύντομο βίντεο με τον γνωστό τράπερ Mad Clip ο οποίος σε ύφος αυτοσαρκαστικό, δίνει «ταχύρρυθμα μαθήματα trap» σε επίδοξους ακόλουθους του είδους. Οι μαθητές-τριες καλούνται να σχολιάσουν αυτό που βλέπουν και να κατανοήσουν την ανατρεπτική ειρωνεία του σύντομου σκετς, αλλά και

να αναχθούν στο συμπέρασμα ότι τα μουσικά είδη συνοδεύονται και από αντίστοιχες υπο-κουλτούρες.

Μετάβαση- αφόρμηση για συζήτηση: https://www.youtube.com/watch?v=GyjZEMLgbkc

Στο κυρίως μέρος (2 διδακτικές ώρες) οι μαθητές-τριες διαβάζουν διαδοχικά τους στίχους δύο τραγουδιών και τους επεξεργάζονται.

Και στα δύο τραγούδια οι δημιουργοί τους αναφέρονται στη σύγχρονη μουσική παραγωγή από διαφορετική οπτική γωνία.

Το πρώτο τραγούδι είναι από την trap σκηνή του καλλιτέχνη FY και το δεύτερο από τη ραπ και είναι του συγκροτήματος Active members.

Στο trap κομμάτι ο δημιουργός κατηγορεί τους ομότεχνούς του ότι του ασκούν αρνητική κριτική, γιατί φθονούν την άνοδό του και αναφέρεται σε αυτοβιογραφικές λεπτομέρειες και συνήθειές του. Θεωρεί δε ότι πρωτοπορεί και ότι διαψεύδοντας τους αντίμαχούς του, θα κατακτήσει την κορυφή, κάτι μου μεταφράζει στην ικανότητά του να κάνει επιτυχίες και να πλουτίσει. Στο ραπ κομμάτι οι δημιουργοί καταγγέλλουν την απουσία καλλιτεχνικής ποιότητας στη σύγχρονη μουσική βιομηχανία, που καθιερώνει ατάλαντους, μέσω των φαντασμαγορικών σόου, της εξεζητημένης εμφάνισης των καλλιτεχνών και της κατάχρησης τυποποιημένων στίχων.

Δε Με Θέλουν, 2018

Καλλιτέχνης: FY Στιχουργός: FY Μουσική: Lil Barty.

Wow
FY up in this motherfucka
Τι;
Τι θα μου πεις επειδή φοράω μάρκες απ' το Λονδίνο lil bitch
Ha, woah
Eh-eh-eh, eh-eh-eh-eh-eh-eh
Sk-sk-sk-sk-skr
Sk-sk-skr, sk-sk-skr-skr
FY τι έχεις να τους πεις; (Oh)

Δε με θέλουν με Laurent (Oh)
Δε με θέλουν με Balmain (Eh)
Δε με θέλουν στα top ten (Ah)
Δε με θέλουν με Givenchy (Hey)
Η δικιά σου στο DM (Yeah)
Έχω το νερό στη ζέστη (στη ζέστη)

Έχω αλήθεια για τον ψεύτη
Πάντα στο κύμα σα jet ski (Skr)

Δεν είμ' ο Jay, το style μου rocks
Στο πάτωμα Mink, δεν πατάω με socks
Πόσα punchlines, με rap παίζω box (Pow)
Πιο τρύπιος από Crocs
Όχι, δεν έχεις juice και sauce
Όχι, δεν έχεις views ή shows
Πάντα είμαι VIP, νιώθω σα boss
Η αλυσίδα μου φέρνει το φως
M-O-B όχι L-O-V-E
P-R-I-N-C-E
Τ' όνομά μου FY
Ποιοι στον πούτσο είν' αυτοί;
Μου ενοχλούνε το αυτί
Έχω 'ciaga στο tee
Όχι, δεν είσ' η Cardi B
Πιο πολύ είσαι wanna be
Νιώθω ότι είμ' ο Χριστός ή ο Kanye
Έχω 30k followers, ρωτάν "πού πάμε;" (Where?)
Τους λέω δεν έχω ιδέα μα αυτοί μ' ακολουθάνε (Damn)
Δαμάζω το κύμα, είμ' ο Prince FY Captain (FY, FY)
Τρώω corn flakes μ' ανθρώπους (ανθρώπους)
Πρέπει να μάθετε τρόπους (πρέπει)
Πρέπει να κάνετε focus (Wow)
Θέλω το check μου με bonus (Check)
Ortiz τους βλέπω ίδιους (What?)
Στην άμμο σαν να βλέπω κόκκους
Raf Simons με ψηλώνουν δύο πόντους
Huh

Δε με θέλουν με Laurent (Yeah)
Δε με θέλουν με Balmain
Δε με θέλουν στα top ten
Δε με θέλουν με Givenchy
Η δικιά σου στο DM (Yeah)
Έχω το νερό στη ζέστη
Έχω αλήθεια για τον ψεύτη
Πάντα στο κύμα σα jet ski (Wow)

Πετάω σκουπίδια με σακούλες απ' τη Louis (Flex)
Δε λέω για βιβλία, ασχολούμαι με τα bookings (κλείσε)
Γίνομαι τέρας επάνω στο pill, είμαι boogie (Boogie)

Οι top για σένα από κάτω μου, είναι groupie (Ha, ha)
Κάναμε roll up σε train (Train)
Δεν μπαίνω πλέον με spray (Hell no)
Δε λερώνω Balmain (Never)
Έχω φράγκα, είμ' okay (Cash)
Γίνομαι Osama (Bam, boom) φύγε από μπροστά μου (Hey, hey)
Σαν τρένο μπαίνω-βγαίνω μες στην πόλη, εσύ είσαι ένα τραμ (Skr-skr), hey
Κάνω skrt-skrt-skrt, καινούρια 95 (Five), oou
Με ξέρουν απ' το YouTube σαν FY (Wow)
Στην κοιλιά μου έχω το tattoo 6-7-9
Er fragt, ob ich rauche Weed, und ich sag' nein (Rauchen kann tödlich sein)
Είμαι το παράδειγμα αδικίας στη Γη (Damn)
Νέος, ωραίος, με ταλέντο και κόβω χαρτί (Cash)
Μου 'τυχαν κακά μα δε ρωτάω το γιατί (No)
Με προετοιμάζει η μοίρα μου για κορυφή (πάνω, πάνω)

1. Υπάρχουν λέξεις που δεν καταλαβαίνετε; Καταγράψτε τες. Ο γλωσσικός κώδικας σας είναι οικείος; Καταλαβαίνετε όλα όσα λέγονται ή αντιλαμβάνεστε το νόημα ολιστικά από τα συμφραζόμενα; Αν χρειάζεστε βοήθεια για την κατανόηση του τραγουδιού, συμβουλευτείτε τους παρακάτω συνδέσμους.

https://genius.com/15975617

http://users.sch.gr/jennykaroumpali/Joomla2018/index.php/dimofilis-mousiki-stin-ekpaidefsi/50-fy-de-me-theloun

Αναζητήστε τις άγνωστες λέξεις σε κάποιο από τα παρακάτω λεξικά. Τι συμπεράσματα βγάζετε από τα αποτελέσματα της αναζήτησής σας;
https://christikolexiko.academyofathens.gr/

https://www.slang.gr/

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

2. Η σύνταξη ακολουθεί τη συμβατική μορφή (ολοκληρωμένες προτάσεις); Τα νοήματα βρίσκονται σε λογική αλληλουχία μεταξύ τους;
3. Αποδώστε με 2-3 φράσεις το νόημα του τραγουδιού.
4. Ποια είναι η γνώμη που έχει ο τραγουδιστής για τον εαυτό του; Με ποια επιχειρήματα στηρίζει τη γνώμη του; Πώς θα τον χαρακτηρίζατε; (σεμνός, μετριόφρων, αντικειμενικός, υπερβολικός, αλαζόνας, επιθετικός, άλλο;) Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
5. Πόσες και ποιες φίρμες επώνυμων προϊόντων αναγνωρίζετε; Τι θέλει να τονίσει με αυτό ο δημιουργός του; Έχετε συναντήσει κάτι παρόμοιο σε άλλα trap τραγούδια;

Τι συμπεραίνετε από αυτές τις αναφορές, για τα πρότυπα που προβάλλει το μουσικό αυτό είδος;

Πόρνες στο κόκκινο χαλί, 2008, Active Members (απόσπασμα)

Οι στίχοι τους κι η μουσική
πόρνες στο κόκκινο χαλί για τους πελάτες.
Παντού νταβάδες χορηγοί,
γιατί η ντροπή στον τόπο αυτό πάντα είχε πλάτες.

Πόρνες στο κόκκινο χαλί μ' όλη την τέχνη στο μαλλί
δρομολογούν τη διασημότητα καμώνοντας αυλή
κι ανάλογα το γκελ, ανάλογα το κέρμα
κληρώνονται φήμη χάρη στο ακατοίκητό τους βλέμμα
που μ' υποσχέσεις κοιτάζει την εποχή τους,
όλα τα `χουν κομπλέ κι από μια τρύπα στο βρακί τους
ρεκλαμάρουν τη φωνή τους τα ταλεντάκια
κι οι χορηγοί πάνω απ' το τίποτα βήχουν σαν κοράκια.
Μηχανεύονται τρόπους ή τα περνάνε στη ζούλα,
διαφημιστές ληγούρηδες – κάντο γνωστό και πούλα•
ράβουν τσουρούτικα κουστούμια, σε μετράν με τη μία
είναι γνωστή η ιστορία και επιδημία
όπως και δήποτε χαμένη στην ποιότητα,
περνάει στο ντούκου η όποια προχειρότητα
σε στίχους και σε μουσική, η σερμαγιά με τα σουξέ,
ενώ η ντροπή κλωθογυρίζει κουλουβάχατα κλισέ.

1. Υπάρχουν λέξεις που δεν καταλαβαίνετε; Καταγράψτε τες. Ο επιλεγμένος γλωσσικός κώδικας σας είναι οικείος; Καταλαβαίνετε όλα όσα λέγονται ή αντιλαμβάνεστε το νόημα ολιστικά από τα συμφραζόμενα; Αναζητήστε τις άγνωστες λέξεις σε κάποιο από τα παρακάτω λεξικά

https://christikolexiko.academyofathens.gr/

https://www.slang.gr/

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

2. Η σύνταξη ακολουθεί τη συμβατική μορφή (ολοκληρωμένες προτάσεις); Τα νοήματα βρίσκονται σε λογική αλληλουχία μεταξύ τους;
3. Αποδώστε με 2-3 προτάσεις το νόημα του αποσπάσματος.
4. Όλα όσα υποστηρίζει και προβάλλει δικαιωματικά ο πρώτος τραγουδιστής ως τρόπο ζωής και καλλιτεχνικής έκφρασής του, απορρίπτονται στο δεύτερο τραγούδι το οποίο καταγγέλλει την κατάντια του χώρου της σύγχρονης μουσικής σκηνής.

Αντιστοιχίστε τις φράσεις από τα δύο τραγούδια, που στην ουσία αναφέρονται σε κοινά θέματα, μέσα από τις διαμετρικά αντίθετες οπτικές.

Στο πάτωμα Mink, δεν πατάω με socks	περνάει στο ντούκου η όποια προχειρότητα σε στίχους και σε μουσική
Δε με θέλουν με Laurent (Yeah) Δε με θέλουν με Balmain Δε με θέλουν με Givenchy	η σερμαγιά με τα σουξέ
Πόσα punchlines, με rap παίζω box (Pow)	πόρνες στο κόκκινο χαλί για τους πελάτες
Έχω φράγκα, είμ' okay (Cash)	ρεκλαμάρουν τη φωνή τους τα ταλεντάκια
Ortiz τους βλέπω ίδιους (What?) Στην άμμο σαν να βλέπω κόκκους	ράβουν τσουρούτικα κουστούμια

1. Στη συνέχεια, αποδώστε τα αντιτιθέμενα νοήματα σε μια παράγραφο με σύγκριση και αντίθεση, που να αναφέρεται στα δύο μουσικά ρεύματα και τις αξίες τους.

3η διδακτική ώρα

Οι μαθητές-τριες παρακολουθούν το βιντεοκλίπ του πρώτου τραγουδιού, που παρουσιάζει τον τραγουδιστή ως έγκλειστο σε ψυχιατρείο, με κοινό του τους άλλους τροφίμους. Σε κάποιο σημείο εμφανίζεται με ακάνθινο στεφάνι που παραπέμπει στον Μεσσία. Στο τέλος οι γιατροί τον απομακρύνουν βίαια και τον απομονώνουν από τους άλλους ασθενείς.

2. Παρακολουθήστε το βιντεοκλίπ του FY και προσπαθήστε να ερμηνεύσετε τις προθέσεις του δημιουργού και το μήνυμα που θέλει να περάσει. Παρατηρήστε τα στοιχεία της οπτικής αφήγησης: την εμφάνιση του τραγουδιστή, τον χώρο που εξελίσσεται η πλοκή, τα πρόσωπα που τον πλαισιώνουν. Η οπτική αφήγηση είναι αυτοαναφορική; Αποτελεί το κλιπ σχόλιο πάνω στον τρόπο υποδοχής της trap από το ευρύ κοινό;

https://www.youtube.com/watch?v=yTbV8tzyP-g

3. Μοιραστείτε σε δύο ομάδες και προετοιμαστείτε για έναν αγώνα λόγου. Οι μεν θα είστε υποστηριχτές της trap και οι δε κατήγοροι. Για να αναπτύξετε την επιχειρηματολογία σας μελετήστε άρθρα που υποστηρίζουν αντίθετες απόψεις ή διενεργήστε έρευνα στο διαδίκτυο.

Ασκήσεις επιλογής για το σπίτι

4. Συγκεντρώστε σε συνεργατικό έγγραφο λεξιλόγιο της δικής σας καθημερινότητας που μοιράζεστε με τους συνομήλικούς σας. Στη συνέχεια γράψτε το δικό σας trap τραγούδι και παρουσιάστε το στην τάξη.
5. Μπείτε στον ρόλο ενός δημοσιογράφου που παίρνει συνέντευξη από έναν τράπερ. Καταγράψτε τον μεταξύ σας διάλογο, που θα δημοσιεύσετε στο blog σας, το οποίο έχει μόνο νεανικό κοινό.

Συνοψίζοντας

Μέσα από την προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση επιδιώχθηκε η αποστασιοποιημένη και κριτική προσέγγιση του φαινομένου της trap μουσικής από τους-τις μαθητές-τριες, η μετεπικοινωνιακή επίγνωση της χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια, ο σχολιασμός της συγκεκριμένης κοινωνιόγλωσσας και η κατανόηση του α-ξιακού συστήματος που προβάλλεται μέσα από τη συγκεκριμένη μουσική σκηνή, εν αντιθέσει με την καταγωγική της, ραπ. Ταυτόχρονα, υπηρετήθηκαν στόχοι των αναλυ-τικών προγραμμάτων αναφορικά με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ο οπτικός – μεσικός γραμματισμός και η δημιουργικότητα των μαθητών-τριών. Η trap μουσική όπως και κάθε πολιτισμικό- έστω και μαζικό - προϊόν που απευθύνεται στους νέους και συνεπώς ευάλωτους καταναλωτές και εν εξελίξει σκεπτόμενους μελλοντι-κούς πολίτες και που επηρεάζει την υπό διαμόρφωση προσωπικότητά τους, οφείλει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, όχι επισύροντας αφορισμούς ή ιερεμιάδες, αλλά με διάθεση κατανόησης, ψυχραιμία και αντικειμενικότητα, μέσα από τους φα-κούς της κριτικής παιδαγωγικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, E. (1999). *Code of the Street: Decency, Violence and the Moral Life of the Inner City*. New York: W.W. Norton.

Anderson, E. (1990). *Streetwise: Race, Class, and Change in an Urban Community*. Chicago: University of Chicago Press.

Bonnette, Lakeyta. (2015). *Pulse of the People: Political Rap Music*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bradley, Regina. (2021). *Chronicling Stankonia: The Rise of the Hip Hop South*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Bravo, Nazareno. (2016). “Rieles de acero en tiempos de caos: El reggae rasta en la Argentina neoliberal y la construcción de identidades juveniles”. In *Pensamiento Alternativo en la Argentina Contemporánea; Derechos humanos, resistencia y emancipación (1960-2010), Tomo III*, compiled by H. Biaggini and G. Oviedo. (pp. 457-475). Buenos Aires: Biblos.

Caldeira, Teresa. (2010). *Espacio, segregación y arte urbano en el Brasil.* Buenos Aires: Katz.

Carmichael, R. (2017, 15 May). Culture wars. Ανακτήθηκε από: https://www.npr.org/sections/therecord/2017/03/15/520133445/culture-wars-trapinnovation-atlanta-hip-hop

Eriksen, N. (1980). Popular culture and revolutionary theory: Understanding punk rock. *Theoretical Review*, 18, 13-35.

Fischer, M. (2009). *Capitalist realism*. Winchester&Washington: Zero Books.

Friedman, S. (2017, 22 September). Trap rap has been around for a minute now – So why does it keep working? Ανακτήθηκε από: https://flypaper.soundfly.com/produce/why-does-trapmusic-keep-working/ [Accessed 18 July 2018].

Greco Emilia (2018). Trap: A Reappraisal of Stigmatized Practices and Music Experimentation, Ethnomusicology Review, May 3, 2018. Ανακτήθηκε από: https://ethnomusicologyreview.ucla.edu/content/trap-reappraisal-stigmatized-practices-and-music-experimentation

Harris, M. (2017). *Kids these days: Human capital and the making of millennials*. Little, Brown.

Jordannah, E. (2018, 4 June). The feminist guide to trap music. Ανακτήθηκε από: http://www.thedowsers.com/playlist/feminist-guide-trap-music/

Kaluža Jernej Reality of Trap: Trap Music and its Emancipatory Potential IAFOR Journal of Media Communication & Film, August 2018. DOI: 10.22492/ijmcf.5.1.02

John Clarke, et al. (1976). “Subcultures, Cultures and Class,” *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. In Stuart Hall and Tony Jefferson (eds). London: Hutchinson, p. 10

Kubrin, C. (2005). Gangstas, Thugs, and Hustlas: Identity and the Code of the Street in Rap Music, *Social Problems*, 52, pp. 360-378.

Lynch, John (January 4, 2018). "For the first time in history, hip-hop has surpassed rock to become the most popular music genre, according to Nielsen". *Business Insider.*

Miller, M. (2004). Rap's dirty south: From subculture to pop ulture. Journal of Popular Music Studies, 16(2), 175–212.

Rehn, A., Sköld, D., (2003). BLING-BLING. The Economic Discourses of Hip-Hop. *PM working papers*, 11, 2, 1-33.

Roberts, B. (2017, 5 April). A brief history of bling: Hip-hop jewelry through the ages. Ανακτήθηκε από: https://www.highsnobiety.com/2017/04/05/hip-hop-jewelry

Setaro, S. (2018). How trap music came to rule the world. *Complex. com*, *14*.

Zhang, C. (2017). Bad and boujee: A history from Marx to Migos. Ανακτήθηκε από: : http://harvardpolitics.com/culture/bad-and-boujee/

Teaching the Bildungsroman in Secondary Education. Conceptual framework, teaching practices and learners' responses.

Kalasaridou Sotiria, Post-doctoral researcher of Aristotle University of Thessaloniki – Collaborating professor at Hellenic Open University

Abstract

The central aim of the present research is to examine the didactics of the Bildungsroman (Coming- of -age fiction), the teachers' verbal form of communication and the learners' literary conversation and dialogic interaction in the literature classroom in upper secondary education. Fusing the theoretical underpinnings of the History of the Bildungsroman, the Reader- Response Criticism and Critical Pedagogy (Bakhtin, 2007; Boes, 2012; Giroux, 1981; Iser, 1976), this qualitative research was conducted using the ethnography method and more specifically the participant observation. The observation was held during the COVID-19 era in classrooms of Grade 2 and Grade 3 of upper secondary education in Greece (N= 116 students). The main findings of the research are the following: i) Learners characterize the protagonists and make textual analysis. ii) The gender factor is related to the making meaning process of the texts. iii) There are learners' hermeneutic strategies on the protagonists' actions according to the era of literary text representation and to contemporary society.

Key-words: Teaching Bildungsroman; upper secondary education; learners' responses; teaching practices.

Η διδασκαλία του Bildungsroman στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο, διδακτικές πρακτικές και ανταπόκριση των μαθητών

Καλασαρίδου Σωτηρία
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Α.Π.Θ. – Μέλος Σ.Ε.Π. του Ε.Α.Π.

Περίληψη

Κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της διδακτικής του Bildungsroman, της λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, και της διαλογικής αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσα στην τάξη. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίζεται στην: i) Ιστορία του Bildungsroman, ii) στη θεωρία της Αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser και, iii) στην Κριτική Παιδαγωγική Bakhtin, 2007; Boes, 2012; Giroux, 1981; Iser, 1976). Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της εθνογραφικής μεθόδου και πιο συγκεκριμένα της παρατήρησης των συμμετεχόντων. Η παρατήρηση διεξήχθη την περίοδο της COVID-19 σε μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου αντίστοιχα (N= 116 μαθητές και μαθήτριες). Τα κεντρικότερα ευρήματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής: i) Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατηγοριοποιούν τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών και πραγματοποιούν κειμενική ανάλυση.

ii) Το φύλο διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία νοηματοδότησης των κειμένων. iii) Οι μαθητές και οι μαθήτριες νοηματοδοτούν τη δράση και τις πράξεις των πρωταγωνιστών με βάση το πολιτισμικό τους παρόν και τη βιωμένη κουλτούρα τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλία μυθιστορήματος μαθητείας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ανταπόκριση των μαθητών, διδακτικές πρακτικές.

1. Introduction: The ideological development of the Bildungsroman

The central aim of the research is to examine the didactics of the Bildungsroman, the teachers' verbal form of communication and the learners' literary conversation and dialogic interaction in the literature classroom in upper secondary education. The theoretical framework of the research project based on the: i). The History of the Bildungsroman, ii) the theory of Reader- Response Criticism, and iii) the Critical Pedagogy (Bakhtin, 2007; Boes, 2012; Giroux, 1981; Iser, 1976). The research questions are the following: i) How can the teaching of the Bildungsroman improve students' reading strategies and writing skills? ii) What is the link between the teaching of the Bildungsroman and character education? iii) What are the findings regarding the responses, negotiations, and representations of the learners in respect of the past and present life?

In an effort to define the term "Bildungsroman" we are starting by providing the definition of M.H. Abrams who addresses that the Bildungsroman is usual a story of a young protagonist's character formation, the social and ethical development of hero who finds answers to his questions in a most fruitful way through different experiences. These experiences usually constitute a kind of spiritual crisis and lead from the childhood and adolescence to the adulthood and the mature life (Abrams, 2005).

A historical and ideological development of the genre could be the following.

a. The period before J. W. von Goethe's *Wilhelm Meisters Lehrjahre 1794-1796* novel, which is considered as the first Bildungsroman.
b. The Victorian era (the period between 1820 and 1914).
c. The Modernism (late 19th to mid-20th century).
d. The Post-Modernism (late 20th century – nowadays) (Golban, 2018).

The original landmark of the Bildungsroman's development is related to the German contribution, which was major. Since after the publication of J. W. von Goethe's novel titled *Wilhelm Meisters Lehrjahre 1794-1796* the effort for defining this newborn genre starts on the dawn of the 20th century when has been framed in literary terms by the German philosopher Wilhelm Dilthey (Frow, Hardie & Smith, 2020; Alves, 2019; Golban, 2018).

If we consider the Goethe's *Wilhelm Meisters Lehrjahre* and Dilthey's definition the beginning of Bildungsroman development, a second landmark is its evolution during Victorian era. This was the English contribution which centered mostly on the family,

social and professional integration of the protagonist. Novels such as *David Copperfield* and *Great Expectations* written by Charles Dickens draws mainly on the social- cultural integration and awareness of the protagonist and its personal growth (Boes, 2012; Golban, 2018; Frow, Hardie & Smith, 2020).

During the Modernism the novelists James Joyce by his novel *A Portrait of the artist as a young man* (1916) and Virginia Woolf by her novels *The Voyage out* (1915)*, Jacob's room (1922), Mrs Dalloway (1925)* and eventually *Orlando (1928)* have re-oriented the genre of Bildungsroman by setting questions about human understanding and subjectivity. James and Woolf introduced the Modernist Bildungsroman which focuses on the meaning of individual experience in psychological, mental, and sentimental terms. Her later novel titled *Mrs Dalloway* was written in prose style commonly called a stream-of-consciousness (Boes, 2006; Boes, 2012, Pieper, 2013; Berger, 2017; Golban, 2018).

As fourth landmark of this ideological development of the coming - of - age fiction we must highlight its presence nowadays, namely in Post-modernism. One of the central axes of this development is firstly the writing of new ones and the rewriting of older novels as graphic novels. The second one is the so-called anti-Bildungsroman. In respect of this sub-genre of the Bildungsroman the protagonists are not mainly heroes, but anti-heroes, namely protagonists whom their characters are negative. Two different perspectives could be highlighted: The first one represents the individual as subject which is constructed and highly dominated by society and the second one reflects a more humanistic prospect in which the "self" is autonomous to create his own subjectivity through experience (Boes, 2006; Boes, 2012; Golban, 2018).

The teaching of the Bildungsroman is strongly related to four criteria of books which are appropriate for character education. These characteristics are the following: a. well – written books containing moral dilemmas which is one of the most recurrent themes of the Bildungsroman. The internal conflicts encountered by protagonists are usually in the forms of moral dilemmas, in which they must compromise their values with the ones imposed by the society (Novianti, 2017; O' Sullivan, 2004).

b. Books with enough depth leading beyond literal comprehension. These books could help readers to highlight the assumptions of the text and interrelate them respectively to their own experience. According to scholars (Novianti, 2017; O' Salivan, 2004) Bildungsroman enables the understanding of the identity formation of the protagonists from five angles: Psychological, social - cultural, philosophical, aesthetical, and historical. Through the reading and teaching of Bildungsroman learners could deal with the understanding of their own subjectivity (Novianti, 2017; O' Sullivan, 2004).

c. Books with admirable but believable characters about the same age as students. The epicenter of the story in Bildungsroman is on the transition from adolescent to adulthood. The realistic nature of Bildungsroman genre makes these characters more believable (Novianti, 2017; O'Sullivan, 2004).

d. Books across a wide range of cultures and with both males and females as lead characters. In its development the Bildungsroman has come to embrace authors from different genders and marginalized groups. Teaching Bildungsroman written by different authors, times and cultures will introduce learners to diverse values. Students will be able to reflect on how protagonists from deferent cultural backgrounds can manage to cope with problems, providing them with ideas for solving problems and making decision. The last decades have been published literary works in which variant sexualities transform Bildungsroman genre and there is a tendency using the Bildungsroman for gender and sexual education for confronting diversity, e.g., the homophobia and constructing of gender identity e.g., feminism (Interiano, 2019; Kochis, 2015; Novianti, 2017; O'Sullivan, 2004; Palomar, 2015).

2. Methodology

The qualitative research was conducted by using the ethnography method and more specifically the participant observation. The observation was held during the COVID-19 era in classrooms of Grade 2 (mean age 16) and Grade 3 (mean age 17) of upper secondary education in Greece (N= 116 students, 58 males and 58 females). The research focuses on recorded literature lessons which were transcribed and coded with MAXQDA using the qualitative content analysis. Individual sequences are selected and analyzed by using discourse analysis. The recorded teaching hours are in total eighteen (N= 18). Ten (10) of them have been recorded on -site and eight (8) on web as well. The material taught in classroom Grade 2 was part of the novel written by Angelos Terzakis and titled *Voyage with Hesperus (1946).* This coming – of – age novel deals with an adolescent male hero named Glafkos in a personal voyage for identity discovery. Not only the main but also the less central characters are crucial in the development of the plot. The representation of these characters as idealistic and revolutionary ones draws on their relation to reality. The material taught in classroom Grade 3 was part of the novel written by Margarita Lyberaki and titled *Three summers* (*Ta psathina kapela) (1946) (translated into English titled "Three Summers" in 1995).* This is a story of three adolescent sisters whose first loves and shared experience become the theme of the novel. The society's expectations, the personal traits, and the love for the nature intertwined with imagination, humor, deep tenderness, and a certain nostalgia.

3. The coding and the results of the research

The development of the coding system: a) offers connections between theoretical framework and methodology, b) corresponds with the theoretical underpinnings, c) offers links between teaching strategies and the results of the analysis. The protocols'

abbreviations of the teaching sequences are composed as follows: i. Type of school, ii. Grade, iii. Class, iv. Number of students, v. Gender and numbered.

Table 1. *The structure of the coding*

Label	Code	Abbreviation	Explanation
a. Characterization	a1. Characterization of protagonists	COP	The students characterize the protagonists and the heroes.
b. Attitude	b1. Interpreting attitude	IA	The students interpret the young protagonists' attitude.
c. Gender	c1. The role of the gender	ROG	Similarities and differences between genders' interpreting comments.
d. Character Education	d1. Character Education	CE	The relation between the teaching of the Bildungsroman and the character education.
e. Subjectivity	e1. Adolescent and Family	ADFA	The formation of adolescent's subjectivity in respect of relation between the young protagonist and his / her family.
	e2. Adolescent and friends	ADFRI	The formation of adolescent's subjectivity in respect of relation between the young protagonist and his / her friends.

	e3. Adolescent and Love	ADLO	The formation of adolescents' subjectivity related to romantic and love affairs.
f. Time	Past and present	PASPRE	A comparison between the novel's era and the present days.
g. Culture	g1. History and culture	HIC	Reflections of the students' on how the past does affect the culture.
h. COVID-era	h1.COVID-era on site and on web	COVE	Differences between the onsite and on web classes.
i. Narrative	Narrative writing modes	NAWRM	How the narrative point of view and the writing modes do affect the interpretation strategies of the learners.
j. Nature	The role of nature	RONS	The role of Nature Symbolism in narration.

The findings of research show that the theoretical underpinning is in the foreground and reinforces the interactive nature of reading and the work that readers do when they engage with texts. Given the fact, we will try to present the main findings and key trends of the research.

a. The students usually characterize the protagonists using a single word adjective and then they explain their choice of each word finding information inside the text.

More progressively they get into meanings regarding the acts of the heroes, their sentiments, their beliefs, and their thoughts.

b. Students describe a more holistic portrait of the protagonists interrelating their attitude to adults' behavior, to the peer group acts and eventually interrelating protagonists' acts to the family and social environment.

c. There are similarities and differences regarding the interpreting comments related to students' gender. Both genders are equally having a great deal of interest in respect of ethics and virtues' role in society. Both focus on how the ethics and virtues could help or solve the current problems of the young people especially during on period of crisis. The female students were responding frequently to questions which are related to feelings and sentiments of the protagonists, males or females. Some of the responses deepen in the psychological profile of the heroes, showing empathy towards the protagonist's problems. It was unexpected that the male students respond equally to teachers' questions about the males' and the females' characters, namely the males did show interest not only about the male adolescents but also the female ones. The epicenter of their response was the interrelation between sentiments and acts of genders both, and the relation between the acts of the young adolescents in past and nowadays.

d. There is a link between the teaching of the Bildungsroman and character education. Learners can relate the virtues in the stories to the characters. The books deemed suitable to be used for the teaching of character education, can help learners identify some insights from character traits of a literary character. Students can identify the virtues are being emphasized through the acts and the events experienced by the lead characters and then show the textual evidence (Identification). Apart from those learners show empathy towards the characters difficulties and problems and can relate those problems to their own (Involvement). Eventually, learners can assess the way the protagonists face, cope and solve their problems and then assess their own way of managing the problems or future possible problems (Insight) (Novianti, 2017).

e. Learners negotiate family's contribution to the formation of adolescents' subjectivity. The epicenter of their interpreting comments focuses on the virtues which can be beneficial for the young individuals. Secondly, students highlight the sentimental bonds which exist among the family members. Family is, according to learners' responses, "a valuable source of feelings" and prepares the young members to integrating in the society. Lastly, there are interpreting comments which focuses on the antithesis but also an osmosis between family structure and personal autonomy.

In respect of the relationship between the adolescents and his / her friends learners are highlighting the significance of the peer group relationships as a critical factor for the subject's maturation. They advocate mostly in favor of the friendship's benefits to the formation of subjectivity. They focus on the sense of freedom that friendship provides

to adolescents, and they highlight its timeless meaning in respect of the psychological balance from childhood to adulthood.

Lastly, has been found that the romantic affairs determine the sexual maturation of subject as adults. The students address the meaning of loving affairs for the development of subjectivity, a need which is fundamental for genders both and regardless the period of history. They also define the marriage as an education without gender reference.

f. The interrelation of the past and present divided the students. Most of the students recognize that even the novels which represent the past can provide us – not only as readers but also as individuals – with useful efforts for the everyday life. Those students indicate as important factor the age similarity between them and the protagonists. On the other hand, almost the half of the students admit that the identification with the leading characters is not enough. They can find ways of identification when the protagonists reflect their needs for coping and solving adolescent problems.

g. Learners address the need of self-improvement through the literature reading. They are using the dialog about the text's horizon of expectations; they negotiate how the past reflects on present and how we can find questions into texts about the personal and social problems. The students reflect on the insight utilization of the literature, defended mostly the useful side of literature and less of the aesthetic one as pleasure. They strongly recommend the reading of stories which could reflect present, namely works older or contemporary but works which can affect the experienced culture.

h. There were differences between the on-site and on web teaching. The technical some time problems on web teaching reduced the quantity and the quality of interaction between the teacher and students. Teachers often repeated the question more than two times to be heard it by the students. Minority of the students – in Grade 2 the 25% of the classroom and in Grade 3 nearly 35 % of the classroom – were reluctant to respond to teacher's questions. The result of the analysis shows nearly a 30% in total reduce in learners' interaction compared to the on-site interaction. Thirdly there was no dialogue among the students and no team working. Minority of the students were reluctant to present the writing activities or their homework.

i. The narrative point view and the narrative writing modes, namely dialogue, action, description, exposition, and monologue do affect the interpretation strategies of the learners. The methods used by writers to tell their stories affected learners' interpretation and hermeneutic comments depending on story's context. The narrative point view plays a critical role to the understanding of who tells the story and has been found that students are very confused when deal with the teacher's questions of "who the narrator of the story is and if is the leading character".

Regarding the writing modes has been found that among five narrative writing modes, the two most popular ones are the dialogue and the description. Students' responses

about description are mostly negative. They evaluate the extended description as boring. On the other hand, dialogue, according them, serves the narration and the plot in a fruitful way, helping students to make meaning of the text. They also relate dialogue to action. The interaction between dialogue and action serves the plot and makes more interesting the reading. Students interpret the actions of the characters based on the dialogue. They also relate monologue to better understanding of the protagonists' subjectivity.

j. Lastly, the students do acknowledge the symbolic significance of the nature in novel's plot and in story's mood, and they understand its deeper meaning. Students often interrelate the nature to the demonstration of the leading story characters, especially in respect of the emotional state.

By closing we could add a couple of open questions or reflections which could lead to new research paths in respect of the teaching of Bildungsroman and its relation to the designing of educational scenarios. These questions could be the starting point of how we could utilize both the new theoretical knowledge for the genre itself and the research data and results by the field as well and how can we find ways to translate all these into pedagogical practice.

References

Abrams, H. M (2005). *Lexiko Logotechnikon Oron: Theoria, Istoria, Kritiki Logotechnias.* trans. G. Delivoria & S. Χατζηιωαννίδου, Athina: Patakis. [*A Glosary of Literary terms: Literary Theory, History, Criticism.* Trans. G. Delivoria & S. Chatziioannidou, Athens: Patakis].

Alves, A. (2019). "The German tradition of self-cultivation and its historical meaning", Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e83003 (accessed 10. 03. 2023). http://dx.doi.org/10.1590/2175-623683003.

Bakhtin, M. M. (2007). *The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism.* Toronto, Ontario: Parasitic Ventures Press.

Berger, A. (2017). *Understanding the subject. Woolf's use of the Bildungsroman in "Voyage out" and "Jacobs room".* Master Thesis, University of Misuri – Columbia.

Boes, T. (2006). "Modernist Studies and the *Bildungsroman:* A Historical Survey of Critical Trends", Literature Compass, 3(2), 230-243.

Boes, T. (2012). Formative Fictions: Nationalism, Cosmopolitanism, and the "Bildungsroman". Ithaca: Cornell University Press.

Frow, J., Hardie, M. & Smith, V. (2020). “The Bildungsroman: Form and Transformation“, Textual Practice, 34 (12), 1905-1910, (accessed 10. 03. 2023). DOI: 10.1080/0950236X.2020.1834692.

Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling.* U.S.A, Philadelphia: Temple University Press.

Golban, P. (2018). *A History of the Bildungsroman: From Ancient Beginnings to Romanticism.* New Castle – UK: Cambridge Scholars Publishing.

Interiano, C. (2019). “'Sex Education:' Bildungsroman for a sex-positive generation.”, The Observer: University of Notre Dame.

Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung.* München: Fink.

Kochis, M. J. (2015). *Genre, Sexuality and Censorship in the modernist Bildungsroman.* PhD Thesis, U.S.A.: The University of Tulsa.

Novianti, N. (2017). “Teaching Character education to college students using Bildungsromans”, International Journal of instruction, 10 (4), 255- 270.

O’Salivan, S. (2004). “Books to live by: Using children’s literature for character education”, The reading teacher, 57 (2), 640-646.

Palomar, (2015). *Recuperating the ‘Bildungsroman’ in women’s contemporary Spanish narratives and film,* PhD thesis, U.S.A.: University of California.

Pieper, I. (2013). “Virginia Woolf: *The Voyage Out*. Ein weiblicher Bildungsroman“. In: B. Moennighoff, W. von Bernstorff & T. Tholen (Hrsg). *Literatur und Reise* (p. 72-96). Hildesheim, Germany: Universitätsverlag Hildesheim.

Διαθεματικότητα – Διεπιστημονικότητα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Οικονόμου Μελπομένη
Φοιτήτρια Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Ηλικίας και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Περίληψη

Το διαχρονικά αναθεωρημένο πλαίσιο που περιβάλλει την εκπαίδευση, επιτονίζει την επιτακτική ανάγκη της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Υπό αυτό το πρίσμα, τίθεται ο εξής αναστοχασμός: Ποια προσέγγιση μπορεί να εξηγήσει, να μετουσιώσει και να προβάλει μέσα από τις νέες και σύγχρονές παιδαγωγικές μεθόδους, τις πολυπρισματικές και πολυσχιδείς περιβαλλοντικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις που πρεσβεύουν η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη; Προς απάντηση του παραπάνω ερωτήματος, τα συγκοινωνούντα δοχεία της Διεπιστημονικότητας και της Διαθεματικότητας αποτελούν αρωγούς για την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύγχρονο πλαίσιο της Διδακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, Περιβάλλον, Αειφόρος Ανάπτυξη, Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα.

Intersubjectivity– Interdisciplinarity in the context of Education for the Environment and Sustainability

Oikonomou Melpomeni
Student of the Department of Preschool Sciences and Educational Planning

Abstract

The ever-revised framework surrounding education emphasizes the imperative of education for the environment and sustainable development. In this light, the following reflection is posed: Which approach can explain, transform and project, through new and modern pedagogical methods, the multi-prismatic and multifarious environmental, economic, social and cultural dimensions that environmental education advocates and Sustainable Development? To answer the above question, the communicating containers of Interdisciplinarity and Intersubjectivity are helpers for the educational process in the modern context of Teaching.

Key-Words: Education, Environment, Sustainable development, Interdisciplinarity, Intersubjectivity.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, μέσα στην οποία συγκαταλέγεται και η έκθεση Brundtland «Το κοινό μας μέλλον», καταγράφεται η αναγκαιότητα της παιδείας σε τυπικό, μη τυπικό και άτυπο επίπεδο εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Ωστόσο, οι κύριοι φορείς της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι το εκάστοτε σύστημα παρεχόμενης τυπικής εκπαίδευσης κάθε χώρας. (WCED, 1987). Συγκεκριμένα, η Π.Ε και η Ε.Α.Α. θεμελιώνονται σε βασικές αξίες και αρχές, που απαρτίζουν το παιδαγωγικό τους πλαίσιο και συντελούν σε μία αλτρουιστική ανθρωποκεντρική και εξ ορισμού οικοκεντρική προσέγγιση ενός περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά αναδιαμορφωμένου μέλλοντος (Παπαβασιλείου, 2015).

Ορισμοί

Ωστόσο για την λυσιτελή συγκρότηση της παρούσας εργασίας θα ήταν ωφέλιμο να αναφερθούμε εκτενέστερα στη εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων περιβάλλον, εκπαίδευση για το περιβάλλον, αειφορία και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Όπως αναφέρεται το περιβάλλον είναι ότι βρίσκεται γύρω μας καθώς περιλαμβάνει τα έμβια και άβια στοιχεία, τα οποία αλληλοεπιδρούν, δημιουργώντας ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων (Miller & Spoolman, 2018).

Με αρωγό τον ορισμό για το περιβάλλον αναπτύχθηκε και η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Π.Ε γίνεται αντιληπτή ως ένα εκπαιδευτικό κίνημα που υιοθετεί διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές από εκείνες που αναπτύσσονται κατά την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, στα χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται η συστημική και ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας, για την επίλυση καθημερινών – πραγματικών προβλημάτων μέσα από την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργατικότητα, υπό το πρίσμα της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας. Με άλλα λόγια, η Π.Ε. λειτουργεί ως σημείο αναφοράς, παράγοντας αλλαγής και όχημα για την μεταβολή της εκπαίδευσης ως θεσμό και ως παιδαγωγική πρακτική (Δασκόλια, 2005).

Συνακόλουθα, ο ορισμός της αειφορίας υιοθετεί βασικές αρχές και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, αειφορία ή βιωσιμότητα ορίζεται η ικανότητα των φυσικών και ανθρωπογενών συστημάτων να επιβιώνουν, να καλύπτουν τις παροντικές και μελλοντικές βασικές τους ανάγκες σε πόρους, με δίκαιο και ισότιμο τρόπο, σεβόμενοι τη φέρουσα ικανότητα της Γης και στοχεύοντας στην διαγενεακή αλληλεγγύη σε κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο (Miller & Spoolman, 2018). Δηλαδή, κύριο μέλημα της αειφορίας είναι η αλληλοσυσχέτιση και σύνδεση της οικονομίας με την κοινωνία και το περιβάλλον, με απότοκο την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, τη δημοκρατία, τον πλουραλισμό, τη την προστασία του περιβάλλοντος και τη διαφορετικότητα (Φλογαΐτη, 2006).

Κατά αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση για την αειφορία καθορίζεται μέσα από το ορισμό της και θέτει τους στόχους, που η ίδια καλείται να εξυπηρετήσει, δηλαδή καλείται να εκπληρώσει τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της συσχέτισής τους, με την οικονομία, την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Συνακόλουθα, ο Bonnet χαρακτηρίζει την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως μία δημοκρατική διαδικασία, η οποία δεν αποτελεί δεδομένο στοιχείο της παιδαγωγικής, εκπαιδευτικής, κοινωνικής, οικονομικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας ενώ παράλληλα δεν συνίσταται ως μηχανισμός επιβολής ιδεών (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν νέες γνώσεις, μέσα από τις οποίες θα μάθουν αξίες, αρχές, δεξιότητες και ικανότητες. Με άλλα λόγια θα εφοδιάσει τους πολίτες με γνώσεις, αξίες, οράματα και ικανότητες για να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην οικοκεντρική διαμόρφωση του μέλλοντος, με σεβασμό στο δικαίωμα των γενεών που θα ακολουθήσουν (Φλογαΐτη, 2006).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξ ορισμού η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και κατά συνέπεια η μετεξελιγμένη της μορφή, η εκπαίδευση για την Αειφορία διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πλέον έχουν αποκτήσει διαφορετική διάσταση(Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Συνακόλουθα, οι αρχές που συναπαρτίζουν το παιδαγωγικό πλαίσιο της Π.Ε και της Ε.Α.Α., διαμορφώνουν ένα ποιοτικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι δέκα Αρχές Παιδαγωγικής που συνιστούν το πλαίσιο της Π.Ε και της Ε.Α.Α είναι:

1. η διαθεματικότητα- διεπιστημονικότητα, η βιωματική μάθηση - Learning by doing,
2. ο προσανατολισμός στις αξίες,
3. η κριτική σκέψη,
4. η συστημική σκέψη,
5. η δημιουργική σκέψη,
6. η τοπική γνώση,
7. ο μαθητοκεντρισμός – συμμετοχικότητα - συνεργατικότητα,
8. η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες καθώς και
9. οι πολλαπλές παιδαγωγικές μέθοδοι- τεχνικές και μέσα (Παπαβασιλείου, 2015).

Οι παραπάνω αρχές αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά που διέπουν την περιβαλλοντική και αειφόρο εκπαίδευση, καθεμία από τις οποίες έχει μελετηθεί εις βάθος, μεμονωμένα αλλά και σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες αρχές. Ως εκ τούτου στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί η αρχή της διαθεματικότητας και η αρχή της διεπιστημονικότητας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Διεπιστημονικότητα & Διαθεματικότητα

Υπό το πρίσμα της ψυχολογικής και της διδακτικής επιστήμης, η γνώση δεν αποτελεί μία παθητική κατάσταση. Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα συγκροτούν δύο όρους που συνυφαίνονται, οικοδομούν την καλλιέργεια της συστημικής και ολιστικής σκέψης και της ενεργού συμμετοχής στην ανακάλυψη και απόκτηση της γνώσης, που αναδεικνύει η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες, δεν είναι ταυτόσημες (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Η διεπιστημονικότητα, απορρέει από την αιτιοκρατική προσέγγιση της πραγματικότητας, η οποία υιοθετήθηκε από τους διάφορους κλάδους της επιστήμης και ως εκ τούτου δημιουργήθηκε η ανάγκη να εξηγείται κάθε φαινόμενο, κατάσταση και γεγονός από τον εκάστοτε επιστημονικό κλάδο (Ματσαγγούρας, 2003). Με άλλα λόγια η διεπιστημονικότητα είναι η συνεργασία των διαφορών επιστημονικών κλάδων, που αλληλοεπιδρούν, ανταλλάζουν ιδέες και απόψεις, με στόχο τη συμμετοχή των επιστημών στην ολιστική και πλήρη μελέτη του υπο διερεύνηση θέματος (Παπαβασιλείου, 2011). Στον χώρο της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, ο όρος αυτός «μεταφράζεται» ως η θεωρητική προσέγγιση της οργάνωσης του προγράμματος σπουδών ,της τυπικής εκπαίδευσης, *«που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους»* (Ματσαγγούρας, 2003:48, όπως αναφέρεται στο Παπαβασιλείου, 2015). Κατά αυτό τον τρόπο, τόσο ο σχεδιασμός όσο και η διδασκαλία με διεπιστημονική προσέγγιση, οφείλει να διακρίνει τις ταυτότητες των διακριτών μαθημάτων και να προάγει τη διατήρηση και την αλληλοσύνδεσή τους. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία με διεπιστημονικό χαρακτήρα στα πλαίσια της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, στοχεύει στην ανακάλυψη της γνώσης, μέσα από τους διακριτούς κλάδους της επιστήμης, φέροντας η καθεμία το δικό της επιστημονικό υπόβαθρο δηλαδή λεξιλόγιο, μεθόδους και τεχνικές. Η παραπάνω άποψη, στοχεύει στην λυσιτελή ανάπτυξη και διάδοση της γνώσης και των απαραιτήτων εννοιών που περιλαμβάνει κάθε επιστήμη, ώστε να αποτελέσουν εφόδιο για την επίλυση προβλημάτων (Παπαβασιλείου, 2015).

Από την άλλη πλευρά, η διαθεματική προσέγγιση βασίζεται στα πορίσματα της μορφολογικής ψυχολογίας ή όπως αλλιώς ονομάζεται ψυχολογία του πεδίου ή ψυχολογία της ολότητας ή γνωστική ψυχολογία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ολότητα περικλείει και υπερβαίνει τα στοιχεία που την ορίζουν και την στοιχειοθετούν, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ως ένα απλό άθροισμα όμοιων ή διαφορετικών στοιχείων με κοινές ή μη ιδιότητες αλλά ως συνθετικά μέρη που της προσδίδουν μία λειτουργικότητα που παράγεται από τη σύνθεσή τους, αφού το καθένα από μόνο του δεν θα την είχε. (Θεοφιλίδης, 1987). Επομένως, η διαθεματική προσέγγιση είναι εξ ορισμού ολιστική (Ματσαγγούρας, 2003).

Αυτή η προσέγγιση διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές μεθόδους που ακολουθεί το παραδοσιακό σχολείο, καθώς η διδασκαλία, η μάθηση και κυρίως ο τρόπος σκέψης στηρίζονται στην ενεργή οικοδόμηση της γνώσης , καθώς δεν υιοθετείται η αποσπασματική και παθητική μεταβίβασή της (Γαβαλάς, 2003). Η διαθεματικότητα ενστερνίζεται την ψυχολογική θεωρία του επικοδομιτισμού, ώστε η μάθηση να πραγματώνεται

μέσα από αυθεντικές καταστάσεις. Συνακόλουθα, περιλαμβάνει πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας που στηρίζονται στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες, προωθώντας έναν διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης. Δηλαδή, οι μαθητές και οι μαθήτριες θεμελιώνουν την νέα γνώση μέσα από τη ένταξή της, στα προυπάρχοντα νοητικά σχήματα και την τροποποίηση τους (Ματσαγγούρας, 2003).

Παράλληλα, το μαθητικό δυναμικό λειτουργεί ταυτόχρονα ως αποδέκτης και πομπός του μηνύματος καθώς ορίζει το σκοπό και τις ενέργειες που θα ακολουθήσει προς την επίτευξή του. Οι μαθητές και οι μαθήτριες διαδραματίζουν ενεργό ρόλο είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο ως μέλη μίας ομάδας, που ερευνούν το υπο διερεύνηση θέμα, αναλύουν τις πτυχές του, διατυπώνουν ερωτήσεις, συλλέγουν, οργανώνουν και αναλύουν πληροφορίες, ώστε να απαντήσουν στα ερωτήματα που συνέθεσαν το οικοδόμημα της μελέτης τους. (Θεοφιλίδης, 1987).

Κατά αυτό τον τρόπο, η διαθεματική προσέγγιση, συνεπάγεται με την σταδιακά πειθαρχημένη σκέψη, αφού καθοδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μία διαλογική σχέση σκοπών και μέσων επίτευξης, μέσα από μία διαδικασία αδιάληπτης διαπραγμάτευσης, συνεργασίας και ενεργητικής ακρόασης στα πλαίσια της ομαδικής αλληλεπίδρασης (Παπαβασιλείου, 2011). Με άλλα λόγια, η συστημική πορεία σκέψης μεταβάλλεται σε αναλυτική και έπειτα αντιπαραβάλλεται σε συνθετική (Γαβαλάς, 2003). Η κινητήρια δύναμη των μαθητών και των μαθητριών προέρχεται από τα εσωτερικά κίνητρα που δημιουργούνται από την θέλησή τους να ασχοληθούν με καταστάσεις και γεγονότα που οξύνουν την περιέργειά τους (Θεοφιλίδης, 1987).

Αναφορικά με το περιεχόμενο, και την οργανωσιακή δομή του αναλυτικού προγράμματος, η διαθετικότητα, ενιαιοποιεί το περιεχόμενο μέσα από τη σφαιρική μελέτη και έρευνα ενοτήτων που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους και συνδέονται με τον πολιτισμό. Συνακόλουθα, η διδασκαλία λαμβάνει εργαστηριακά και ευρηματικά χαρακτηριστικά (Θεοφιλίδης, 1987). Δηλαδή, τα υπο διερεύνηση θέματα μελετώνται παραγωγικά, καθώς το μαθητικό δυναμικό, ξεκινά από το κεντρικό θέμα, αναλύει τις πτυχές του και το ανασυνθέτει. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα εκάστοτε θέματα ερευνώνται από τη σύζευξη θεματικών ενοτήτων και μαθημάτων διαφόρων επιστημονικών κλάδων καθώς απορρέουν από την πραγματικότητα και για καταστούν κατανοητά απαιτούν τη συνένωση πληροφοριών και γνώσεων από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Παπαβασιλείου, 2015). Ως εκ τούτου, η μάθηση στηρίζεται στην ολική και συστημική σύλληψη των γεγονότων και προχωρά παραγωγικά από το όλο στο μέρος και έπειτα στην ανασύνθεση, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανακαλύψουν λύσεις στο υπο διερεύνηση θέμα και ως εκ τούτου να λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως αποδέκτες και πομποί του μηνύματος (Θεοφιλίδης, 1987).

Από την άλλη πλευρά, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αρωγός, ενορχηστρωτής, και συνοδοιπόρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, προγραμματίζει και παρουσιάζει το θέμα μελέτης, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να κατανοήσουν το πρόβλημα και να οργανώσουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους καθώς

επίσης ενδυναμώνει την ατομική ή συλλογική τους προσπάθεια, προκειμένου να εκφράζουν με εγκυρότητα οι απόψεις τους για το θέμα που μελετούν. (Θεοφιλίδης, 1987).

Συγκλίνοντα και Αποκλίνοντα Σημεία

Από τα παραπάνω, γίνεται εύλογα κατανοητό ότι οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν συγκλίνοντα και αποκλίνοντα σημεία (Λιαράκου & Φλογαϊτη, 2007). Αναφορικά με τα κοινά σημεία που τις απαρτίζουν, είναι σημαντικό να αναφερθεί η έμφαση που αποδίδουν και οι δύο, στην εύρεση και ανάδειξη συσχετίσεων και αλληλεπιδράσεων, ώστε να αποφευχθεί η παθητικά αποσπασματική μάθηση. Ακόμη, παρουσιάζουν ομοιότητες στην μεθοδολογική τους προσέγγιση καθώς και οι δύο αρχές χρησιμοποιούν μεθόδους και πρακτικές που αναδεικνύουν την ολιστική τους οπτική (Παπαβασιλείου, 2015).

Παρόλα αυτά, οι δύο αρχές παρουσιάζουν σημαντικά αποκλίνοντα σημεία. Μία χαρακτηριστική τους διαφοροποίηση έγκειται στον τρόπο οργάνωσης της γνώσης. Συγκεκριμένα, η διαθεματική προσέγγιση έχει θεματοκεντρική οργάνωση και ενιαιοποιεί τους επιστημονικούς κλάδους προκειμένου να διερευνήσει ολιστικά το θέμα, ενώ τα διεπιστημονικά προγράμματα προκύπτουν από την διάκριση των θεματικών ενοτήτων στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων. Επιπρόσθετα, ένα ακόμη μη κοινό σημείο αποτελεί ο μαθητοκεντρικός και κοινωνικο-κεντρικός χαρακτήρας της διαθεματικής προσέγγισης που αντιπαραβάλλεται με τον γνωσιοκεντρικό τρόπο αντιμετώπισης που παρέχει διεπιστημονικότητας. (Παπαβασιλείου, 2015).

Συμπεράσματα

Υπο το πρίσμα της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, η μάθηση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο αλλά διαπνέει όλο το πρόγραμμα σπουδών, κυρίως της Α΄ βάθμιας εκπαίδευσης, αφού οι γνώσεις και οι στόχοι που την συνθέτουν δεν αποτελούν ακέραιες μονάδες ενός μόνο διδακτικού αντικειμένου αλλά διαχέονται σε όλη την έκφανση των προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης των διακριτών γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η μαθησιακή διαδικασία εκτυλίσσεται με αρωγό διάφορες μεθόδους. (Λιαράκου & Φλογαϊτη, 2007). Αναμφισβήτητα, μία χαρακτηριστική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων είναι η μέθοδος project. Οι Αμερικανοί πραγματιστές όπως ο J. Dewey, ενσωμάτωσαν στις διδακτικές τους προσεγγίσεις τις αρχές της διεπιστημονικότητάς και της διαθεματικότητας, εισάγοντας τη μέθοδο project. Κατά αυτή τη μέθοδο, η μαθησιακή διαδικασία εκτυλίσσεται μέσα από τη ομαδική συνεργασία για την επίλυση ενός κοινού προβλήματος. Αυτή η μέθοδος-στρατηγική, περιλαμβάνει τον προβληματισμό και τον εντοπισμό του περιβαλλοντικού, κοινωνικού, οικονομικού ή πολιτισμικού ζητήματος, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση-αναστοχασμό ή την αποτίμηση του συνολικού έργου. (Χρυσαφίδης, 2009).

Με άλλα λόγια, η μέθοδος μετουσιώσει τους στόχους τη περιβαλλοντικής και αειφόρου εκπαίδευσης καθώς βοηθά τα παιδιά α) να ευαισθητοποιηθούν-να συνειδητοποιήσουν

τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα σε τοπικό, εθνικό ή οικουμενικό επίπεδο, β) να οικοδομήσουν βασικές έννοιες και γνώσεις, γ) να ενστερνιστούν αξίες και στάσεις ζωής, δ) μέσα από την έμπρακτη απασχόλησή τους, την ενεργό συμμετοχή τους και τη συνεργατικότητα να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες και ε) να αναλάβουν δράση και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και δράσεις με φιλοπεριβαλλοντικό, κοινωνικό και πολιτισμικό αντίκτυπο (Παπαβασιλείου, 2015).

Συμπερασματικά, η αρχή της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας αποτελούν κύριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που διέπουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών σε όλη την έκφανσή τους (Παπαβασιλείου, 2011). Η διαθεματικότητα μεταβάλλει την συνολική λογική αλληλουχία της διδασκαλίας με τις επιστήμες και την διαλογική σχέση τους με το πρόγραμμα. Η κατανόηση των σύνθετων περιβαλλοντικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών ζητημάτων που συνθέτουν την περιβαλλοντική και αειφόρο εκπαίδευση μετατοπίζεται από τον κατακερματισμό της γνώσης στα διάφορα γνωστικά πεδία των επιστημών, στην ενιαιοποίησή τους μέσα από το θέμα ενδιαφέροντος ή την προβληματική κατάσταση που μελετάται κάθε φορά (Λιαράκου & Φλογαϊτη, 2007). Καταληκτικά, αυτές οι δύο αρχές είναι αλληλένδετες και εξίσου σημαντικές για τη διάρθρωση της περιβαλλοντικής και αειφόρου εκπαίδευσης στην τυπική εκπαιδευτική θεωρία και πράξη της σχολικής ζωής (Παπαβασιλείου, 2015).

Βιβλιογραφία

Chrysafidis, K. (2009). *Diathematiki Prosengisi tis gnosis*. Athina: Ekdoseis Diptycho.

Daskolia, M. (2005). *Theoria kai Praxi stin Perivallontiki Ekpaidefsi*: *Oi prosopikes theories ton ekpaideftikon.* Athina: Metaichmio.

Gavalas, D. (2003). *To plaisio anaforas tis diathematikotitas*. Sto «Diathematikes prosengiseis tis gnosis sto elliniko scholeio». Athina: Ekdoseis Metaichmio.

Flogaiti, E. (2006). *Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia.* Athina: Ellinika Grammata.

Liarakou, G. & Flogaiti, E. (2007). Apo tin Perivallontiki Ekpaidefsi. Stin Ekpaidefsi gia tin Aeiforo Anaptyxi. Athina: Nisos.

Matsangouras, I. (2003). *I diathematikotita sti Scholiki Gnosi.* Athina: Ekdoseis Grigoris.

Miller, T. G. & Spoolman, S. E. (2018). *Perivallontiki Epistimi*. Athina: Ekdoseis Tziola.

Papavasileiou, V. (2015). *Aeiforos Anaptyxi kai Ekpaidefsi: To Polydiastato mias Schesis.* Athina: Diadrasi.

Papavasileiou, V. (2011). *I Perivallontiki Ekpaidefsi stis Epistimes tis Agogis.* Athina: Pedio.

Theofilidis, Ch. (1987). *Diathematiki Prosengisi tis Didaskalias*. Lefkosia:

UNESCO (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: *Our Common Future*.

Επιδόσεις φοιτητών σε μαθήματα προγραμματισμού: Μια μελέτη περίπτωσης

Μπερδούσης Ιωάννης, PhD

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των επιδόσεων στον προγραμματισμό φοιτητών στο πεδίο των Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, ώστε να αναδειχθούν εκείνες οι προγραμματιστικές δομές και έννοιες που έχουν καλύτερες επιδόσεις και εκείνες που δυσκολεύονται. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν οι επιδόσεις των φοιτητών του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που απάντησαν 3 σετ ασκήσεων σε θεματικές του προγραμματισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: (α) οι φοιτητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στις σύνθετες προγραμματιστικές δομές όπου ένας στους τρεις πετυχαίνει άριστη επίδοση, (β) η πλειοψηφία των φοιτητών αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στις συναρτήσεις, και (γ) η πλειοψηφία των φοιτητών έχει μια καλή επίδοση στις αντικειμενοστραφείς έννοιες της Python, αλλά λίγοι πετυχαίνουν άριστα. Τέλος, στην γραπτή εξέταση, όπου οι φοιτητές έπρεπε να γράψουν/συμπληρώσουν κώδικα, η πλειοψηφία δεν κατάφερε προσβάσιμο βαθμό. Φαίνεται ότι οι φοιτητές έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν απαντούν ερωτήσεις κλειστού τύπου σε σχέση με ερωτήσεις ανάπτυξης/συμπλήρωσης προγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: επιδόσεις, προγραμματισμός, φοιτητές

Student performance in programming courses: A case study

Berdousis Ioannis, PhD

Abstracts

The purpose of this study is to investigate the performance of students in the field of Science and Technology in programming courses, to highlight those programming structures and concepts that students perform better and those they face difficulties. For this purpose, the performance of the students of the Department of Management Science and Technology of the University of Peloponnese in Greece, in difference programming areas was studied. The results revealed that: (a) students perform better in complex programming structures where one in three students achieves excellent grade, (b) most students face difficulties in functions, and (c) most students perform quite well in the object-oriented concepts of Python, but few achieve excellent grades. Finally, in the final exam, where students had to write/complete code in python, most of them, failed to pass the exam. Overall, it seems that students perform better answering closed-ended questions compared to exercises that require code development/completion.

Key-Words: performance, programming courses, non-CS students.

Εισαγωγή

Τα μαθήματα προγραμματισμού υπολογιστών είναι βασικά μαθήματα σε όλα τα τμήματα Επιστήμη των Υπολογιστών (ΕΥ) και είναι αναμφισβήτητη η σημασία αυτών των μαθημάτων τους φοιτητές αυτών των τμημάτων. Ωστόσο, το γεγονός ότι μαθήματα προγραμματισμού υπάρχουν από τα πρώτα εξάμηνο σπουδών και σε άλλα τμήματα Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα αυτών των μαθημάτων για όλους τους τομείς των πεδίων STEM (Science, Technology, Engineering. Mathematics).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι είναι θεμελιώδης και σημαντικός, ο προγραμματισμός είναι ένα δύσκολο αντικείμενο τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους καθηγητές. Η ικανότητα κατανόησης των εννοιών που διδάσκονται σε ένα μάθημα προγραμματισμού εξαρτάται από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παραγόντων, που έχουν να κάνουν με το υπόβαθρο των φοιτητών, τον τρόπο διδασκαλίας και τις ικανότητες των φοιτητών. Γενικά, οι φοιτητές που εισέρχονται στο πανεπιστήμιο με υψηλότερα προσόντα είναι σε θέση να αποδώσουν καλύτερα, αν και όχι απαραίτητα.

Αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια (Corney, Teague, & Thomas, 2010; Hu, Winikoff, & Cranefield, 2013; Nikula, Gotel, & Kasurinen, 2011) έχουν μελετήσεις τις επιδόσεις των φοιτητών σε μαθήματα προγραμματισμού και έχουν δείξει ότι το ποσοστό επιτυχίας, κατά μέσο όρο, για ένα εισαγωγικό μάθημα προγραμματισμού, έχει υπολογιστεί ότι είναι 67% παγκοσμίως (Bennedsen & Caspersen, 2007). Σε σχετική έρευνα, οι Nikula et al. (2011) ανέφεραν ότι πάνω από το 30% των φοιτητών πληροφορικής παγκοσμίως εγκατέλειψαν ή απέτυχαν στο εισαγωγικό μάθημα προγραμματισμού, ενώ οι Corney et al. (2010) συνέδεσαν την αποτυχία στα εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού με την απογοήτευση και τελικά την παραίτηση από τις σπουδές. Τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης και αποτυχίας θα πρέπει να αποτελούν παράγοντες ανησυχία για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τους καθηγητές και τους φοιτητές. Για να παρακινήσουν τους φοιτητές να επιτύχουν και να κατακτήσουν βασικές έννοιες προγραμματισμού, αρκετοί ερευνητές έχουν αναζητήσει παράγοντες που μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία και την μάθηση του προγραμματισμού ενδιαφέρουσα και έχουν αναζητήσει βασικούς παράγοντες που συμβάλουν σε αυτή την αποτυχία.

Σε διάφορες έρευνες, τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στον προγραμματισμό έχουν αποδοθεί σε πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων των μαθητών (Corney et al., 2010; Nikula et al., 2011; Teague & Roe, 2008), της εγγενούς δυσκολίας του προγραμματισμού και της πολυπλοκότητας της δομής του μαθήματος (Nikula et al., 2011) και των διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης (Corney et al., 2010; Hoda & Andreae, 2014; Keen & Etzkorn, 2009; Wiedenbeck, LaBelle, & Kain, 2004). Αντίστοιχα διάφορες προτάσεις έχουν γίνει για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων και τη βελτίωση των ποσοστών επιτυχία, όπως η χρήση λιγότερο σύνθετων δομών

μαθημάτων (Keen & Etzkorn, 2009; Nikula et al., 2011), η αξιοποίηση συνεργατικής μάθησης (Teague & Roe, 2008; Wood, Parsons, Gasson, & Haden, 2013), επανασχεδιασμός του υλικού του μαθήματος (Corney et al., 2010) και η βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας. Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η αποτυχία δεν συνδέεται πάντα με τη γνωστική ικανότητα, αλλά μερικές φορές με τα κίνητρα και το στυλ διδασκαλίας (Teague & Roe, 2008).

Είναι γεγονός ότι αν και οι επιδόσεις των φοιτητών στον προγραμματισμό σε τμήματα ΕΥ και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις επιδόσεις τους έχουν μελετηθεί εκτενώς διεθνώς, δεν φαίνεται να υπάρχει σχετική ερευνητική δραστηριότητα για φοιτητές που το αντικείμενο σπουδών τους δεν είναι η ΕΥ αλλά κάποιο πεδίο των STEM. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των επιδόσεων στον προγραμματισμό φοιτητών στο γενικότερο πεδίο των Θετικών Επιστημών και της Τεχνολογίας. Στόχος είναι να αναδειχθούν επίσης σε ποιες αλγοριθμικές έννοιες και προγραμματιστικές δομές οι φοιτητές φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις, έτσι ώστε να αναδειχθούν εκείνα τα σημεία του προγραμματισμού που ίσως δυσκολεύουν περισσότερο τους φοιτητές.

Πλαίσιο της έρευνας

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας μελετήθηκαν οι επιδόσεις σε διαφορετικές δομές και έννοιες προγραμματισμού φοιτητών του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 βρίσκονταν στο δεύτερο έτος σπουδών και παρακολούθησαν το μάθημα Προγραμματισμός ΙΙ του τρίτου εξαμήνου, συνέχεια του μαθήματος Προγραμματισμός Ι. Το συγκεκριμένο τμήμα συνδυάζει την επιστημονική γνώση της Διοικητικής Επιστήμης, της Οικονομικής Επιστήμης και της Τεχνολογίας και στο πρόγραμμα σπουδών του περιλαμβάνει μαθήματα Πληροφοριακών Τεχνολογιών ανάμεσα στα οποία είναι και δύο μαθήματα Προγραμματισμού. Τα μαθήματα προγραμματισμού του Τμήματος έχουν ως στόχο να διδάξουν σε όλους τα βασικά του προγραμματισμού υπολογιστών που χρησιμοποιούν την Python. Καλύπτουν τα βασικά για το πώς κάποιος κατασκευάζει ένα πρόγραμμα από μια σειρά απλών οδηγιών στη γλώσσα Python και στόχο έχουν την απόκτηση βασικών γνώσεων των αρχών της επίλυσης προβλημάτων σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του τμήματος.

Από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του εξαμήνου ζητήθηκε να απαντήσουν ηλεκτρονικά και να βαθμολογηθούν σε κάποιες ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, σε διαφορετικές θεματικές. Για τη συγκεκριμένη μελέτη αναλύθηκαν οι επιδόσεις των φοιτητών σε 3 σετ ασκήσεων για σύνθετα ζητήματα προγραμματισμού σε Python: (α) σύνθετες δομές δεδομένων (λίστες, πλειάδες και σύνολα), (β) συναρτήσεις και (γ) κλάσεις και αντικείμενα. Σε κάθε σετ ασκήσεων υπήρχαν 20 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής διαφορετικής δυσκολίας: (α) 5 ερωτήσεις που χαρακτηρίζονταν ως εύκολες, (β) 10 ερωτήσεις μέτριας δυσκολίας και (γ) 5 ερωτήσεις μεγαλύτερης δυσκολίας. Κάθε ερώτηση είχε βάρος 0,5 μονάδες και το άριστα για κάθε άσκηση ήταν το 10. Επιπλέον, στο πλαίσιο της

έρευνας αναλύθηκαν και οι επιδόσεις των φοιτητών στην τελική γραπτή εξέταση του εξαμήνου που κάλυπτε το σύνολο της ύλης του μαθήματος. Στις ασκήσεις δεν συμμετείχε πάντα ο ίδιος αριθμός φοιτητών. Οι βαθμολογίες των φοιτητών στις ασκήσεις και την τελική εξέταση συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS 28.0. Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (Cohen, Manion, & Morrison, 2002).

Αποτελέσματα

Στην συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για τις επιδόσεις των φοιτητών: (α) για όλες τις ασκήσεις συγκεντρωτικά, (β) για κάθε άσκηση συνολικά, (γ) για κάθε άσκηση ανά βαθμολογική κλίμακα και (δ) την τελική εξέταση ανά βαθμολογική κλίμακα.

(α) Επιδόσεις φοιτητών στις ασκήσεις συγκεντρωτικά: Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των φοιτητών στα 3 σετ ασκήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν στις διαφορετικές θεματικές ήταν 5,68 με τυπική απόκλιση 2,179. Έτσι, φαίνεται πως οι φοιτητές κατά μέσο όρο είχαν προσβάσιμο βαθμό στις ασκήσεις συνολικά. Ωστόσο η επίδοσή τους ήταν αρκετά χαμηλή, με βαθμό πολύ κοντά στη βάση.

(β) Επιδόσεις φοιτητών σε κάθε άσκηση συνολικά: Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, τον μέσο όρο και τυπική απόκλιση, ανά άσκηση. Από τον πίνακα φαίνεται πως στην άσκηση 1 που αφορούσε τις σύνθετες δομές δεδομένων στην Python, οι φοιτητές είχαν μέσο όρο 6,67 με τυπική απόκλιση 2,719. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη άσκηση φαίνεται πως οι φοιτητές κατά μέσο όρο είχαν προσβάσιμο βαθμό, και μάλιστα κατά πολύ μεγαλύτερο από 5. Αντίθετα, όσον αφορά την άσκηση 2 που αφορούσε την ενότητα συναρτήσεις στην Python, οι φοιτητές είχαν μέσο όρο 4,87 με τυπική απόκλιση 1,969. Φαίνεται πως οι φοιτητές σε αυτό το σετ ασκήσεων δεν είχαν τόσο καλή επίδοση και ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους ήταν ένας μη προσβάσιμος βαθμός. Φαίνεται επομένως πως οι ερωτήσεις της άσκησης 2 φαίνεται να δυσκόλεψαν ιδιαίτερα τους φοιτητές. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την άσκηση 3 που αφορούσε τον αντικειμενοστραφή χαρακτήρα της Python, έδειξαν πως οι φοιτητές είχαν μέσο όρο βαθμολογίας 5,50 με τυπική απόκλιση 1,848. Φαίνεται πως σε μία ενότητα με αρκετά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συχνά δυσκολεύει τους φοιτητές να είχαν μια καλή επίδοση και κατά μέσο όρο προσβάσιμο βαθμό.

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Άσκηση 1: Σύνθετες δομές δεδομένων	6,67	2,719
Άσκηση 2: Συναρτήσεις	4,87	1,969
Άσκηση 3: Κλάσεις και αντικείμενα	5,50	1,848

Πίνακας 1 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση βαθμολογιών ανά άσκηση

(γ) Επιδόσεις φοιτητών ανά άσκηση και βαθμολογική κλίμακα: Οι επιδόσεις των φοιτητών μελετήθηκαν επίσης και ως προς την κατανομή τους σε 4 βαθμολογικές

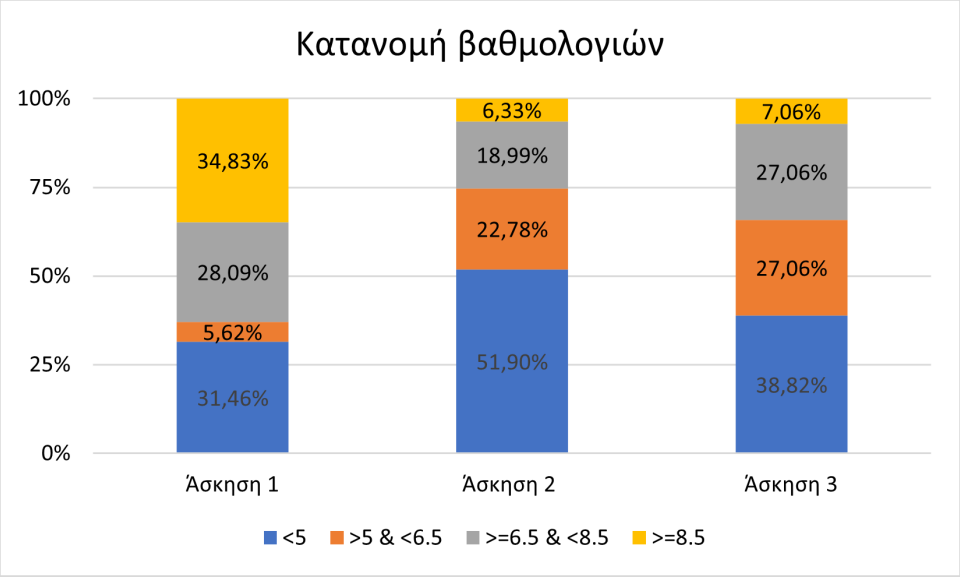
κλίμακες: Μη προσβάσιμος: Βαθμός <5, Καλώς: 5<=Βαθμός<6,5 , Λίαν Καλώς: 6,5<=Βαθμός<8,5 και Άριστα: Βαθμός>=8,5. Στον Πίνακα 2 φαίνεται το πλήθος των βαθμολογιών και το σχετικό ποσοστό για κάθε άσκηση ανά βαθμολογική κλίμακα. Έτσι, στην άσκηση 1, μόνο το 31,46% των φοιτητών είχε έναν μη προσβάσιμο βαθμός στην άσκησης (Βαθμολογία<5) ενώ το υπόλοιπο 68,54% είχε βαθμός μεγαλύτερο ή ίσο του 5. Από τους φοιτητές με προσβάσιμο βαθμό, το 5,62% πέτυχε βαθμό από 5 έως 6,5, το 28,09 είχε βαθμό από 6,5 έως 8,5, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, 34,83% είχε βαθμό μεγαλύτερο ή ίσο του 8,5. Φαίνεται πως οι φοιτητές είχαν αρκετά καλές επιδόσεις στη συγκεκριμένη άσκηση με το μεγαλύτερο ποσοστό να πετυχαίνει έναν πολύ καλό βαθμό. Όσον αφορά την άσκηση 2, η πλειοψηφία των φοιτητών, ποσοστό 51,90% είχε βαθμό μικρότερο από 5. Από το υπόλοιπο 48,10% των φοιτητών, το 22,78% είχε βαθμολογία από 5 μέχρι 6,5, το 18,99% βαθμολογία από 6,5 έως 8,5 και μόλις το 6,33% βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση του 8,5. Όπως παρατηρήθηκε και πριν, η άσκηση 2 φαίνεται να δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους φοιτητές και πιθανόν η έννοια των συναρτήσεων που εξέταζε να προκαλεί αρκετές δυσκολίες στους φοιτητές. Τέλος, όσον αφορά την άσκηση 3 σχετικά με τις κλάσεις και τα αντικείμενα στην Python, φαίνεται πως ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών, 38,82% είχε βαθμολογία κάτω από τη βάση. Ωστόσο, η πλειοψηφία των φοιτητών, με ποσοστό 61,18% είχε προσβάσιμο βαθμό. Το 27,06% είχε βαθμό από 5 έως 6,5, το 27,06% είχε βαθμό από 6,5 έως 8,5 και το υπόλοιπο μόλις 7,06% είχε βαθμός μεγαλύτερο ή ίσο του 8,5. Φαίνεται πως αν και η πλειοψηφία των φοιτητών είχε προσβάσιμο βαθμό στην άσκηση 3, ένα πολύ μικρό ποσοστό πέτυχε άριστα.

	Άσκηση 1: Σύνθετες δομές δεδομένων		**Άσκηση 2:** Συναρτήσεις		**Άσκηση 3:** Κλάσεις και αντικείμενα	
	Πλήθος	**Ποσοστό**	**Πλήθος**	**Ποσοστό**	**Πλήθος**	**Ποσοστό**
Μη προσβάσιμος: Βαθμός <5	28	31,46%	41	**51,90%**	33	**38,82%**
Καλώς: 5<Βαθμός<6,5	5	5,62%	18	22,78%	23	27,06%
Λίαν Καλώς: 6,5<=Βαθμός<8,5	25	28,09%	15	18,99%	23	27,06%
Άριστα: Βαθμός>=8,5	31	**34,83%**	5	6,33%	6	7,06%

Πίνακας 2 Πλήθος και ποσοστό βαθμολογιών ανά βαθμολογική κλίμακα για κάθε άσκηση

Το Γράφημα 1 αναπαριστά γραφικά την κατανομή των βαθμολογιών ανά βαθμολογική κλίμακα για κάθε άσκηση. Φαίνεται πως για τις ασκήσεις 2 και 3 το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών έχει μη προσβάσιμο βαθμό, ενώ για την άσκηση 1 το μεγαλύτερο ποσοστό πετυχαίνει βαθμό «άριστα». Είναι αξιοσημείωτο ότι για την άσκηση 1, σχεδόν το 1/3 των φοιτητών πετυχαίνει βαθμό μεγαλύτερο ή ίσο του 8,5, το άλλο 1/3 φαίνεται να αποτυγχάνει με βαθμό μικρότερο του 5, ενώ το υπόλοιπο 1/3 έχει μια μεσαία επίδοση με βαθμολογία από 5 έως 8,5. Για τις ασκήσεις 2 και 3 το ποσοστό των φοιτητών που πετυχαίνει βαθμό μεγαλύτερο ή ίσο του 8,5 είναι πολύ μικρό, 6,33 και 7,06

αντίστοιχα. Ιδιαίτερα για την άσκηση 2, η πλειοψηφία των φοιτητών φαίνεται να πετυχαίνει έναν μη προσβάσιμο βαθμό, ενώ για την άσκηση 3 σχεδόν οι μισοί φοιτητές έχουν μια μεσαία βαθμολογία, από 5 έως 8,5.



Γράφημα 1 Γραφική αναπαράσταση κατανομής βαθμολογιών ανά βαθμολογική κλίμακα ανά άσκηση.

(δ) Επιδόσεις φοιτητών στην τελική γραπτή εξέταση ανά βαθμολογική κλίμακα: Στην τελική γραπτή εξέταση συμμετείχαν 146 φοιτητές, κάποιοι από τους οποίους είχαν υποβάλει τις ασκήσεις ενώ κάποιοι άλλοι δεν είχα υποβάλει ασκήσεις ή είχαν υποβάλει κάποιες από αυτές. Η τελική εξέταση αφορούσε όλη την ύλη του μαθήματος και είχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερωτήσεις συμπλήρωσης ή ανάπτυξης κώδικα. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους ήταν 2,90 με τυπική απόκλιση 1,643. Η πλειοψηφία των φοιτητών, ποσοστό 77,39% είχε μη προσβάσιμο βαθμό, το 17,80% είχα βαθμολογία από 5 έως 6,5 και μόλις το 4,79% πέτυχε βαθμό μεγαλύτερο ή ίσο του 6,5. Σε αντίθεση με τις καλές επιδόσεις των φοιτητών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιλάμβαναν οι ασκήσεις κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, οι επιδόσεις των φοιτητών στις τελικές γραπτές εξετάσεις, όπου έπρεπε να γράψουν εξ ολοκλήρου, να συμπληρώσουν ή να διορθώσουν κώδικα σε Python, δεν ήταν εξίσου καλές.

	Τελική γραπτή εξέταση	
	Πλήθος	**Ποσοστό**
Μη προσβάσιμος: Βαθμός <5	113	**77,39%**
Καλώς: 5<Βαθμός<6,5	26	17,80%
Λίαν Καλώς: 6,5<=Βαθμός<8,5	5	3,42%
Άριστα: Βαθμός>=8,5	2	1,37%

Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιδόσεων στον προγραμματισμό φοιτητών στο γενικότερο πεδίο των Θετικών Επιστημών και της Τεχνολογίας έτσι ώστε να αναδειχθούν εκείνες οι προγραμματιστικές δομές και έννοιες όπου οι φοιτητές φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν οι επιδόσεις των φοιτητών ενός τμήματος Διοικητικής Επιστήμης που παρακολούθησαν μάθημα προγραμματισμού στα πλαίσια των σπουδών και απάντησαν σε 3 σετ ασκήσεων με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούσαν: (α) σύνθετες δομές δεδομένων, (β) συναρτήσεις και (γ) κλάσεις και αντικείμενα, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στην άσκηση με τις σύνθετες προγραμματιστικές δομές και μάλιστα ένας στους τρεις φοιτητές είχε άριστη επίδοση, ενώ φαίνεται πως στην άσκηση με τις συναρτήσεις αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες και η πλειοψηφία των φοιτητών δεν κατάφερε να πάρει προσβάσιμο βαθμό. Στην άσκηση με τα αντικειμενοστραφή χαρακτηριστικά της γλώσσας η πλειοψηφία των φοιτητών είχε μια σχετικά καλή επίδοση, αλλά λίγοι ήταν εκείνη που πέτυχαν μια άριστη επίδοση. Τέλος, όσον αφορά την τελική εξέταση, όπου οι φοιτητές έπρεπε να απαντήσουν τόσο σε ερωτήσεις κλειστού τύπου όσο και να γράψουν ή να συμπληρώσουν κώδικα, η πλειοψηφία των φοιτητών δεν κατάφερε έναν προσβάσιμο βαθμό. Συνολικά φαίνεται ότι οι φοιτητές στο συγκεκριμένο μάθημα προγραμματισμού είχαν καλύτερη επίδοση όταν έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς φαίνεται ότι οι ασκήσεις ανάπτυξης/συμπλήρωσης προγραμμάτων τους δυσκολεύει ιδιαίτερα και δεν έχουν καλές επιδόσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altadmri, A., & Brown, N. C. (2015, February). 37 million compilations: Investigating novice programming mistakes in large-scale student data. *Proceedings of the 46th ACM technical symposium on computer science education* (pp. 522-527).

Bennedsen, J., & Caspersen, M. E. (2007). Failure rates in introductory programming. *ACM SIGcSE Bulletin, 39*(2), 32-36.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

Corney, M., Teague, D., & Thomas, R. (2010). Engaging students in programming. In *Proceedings of the twelfth Australasian computing education conference* (pp. 63-72). Australian Computer Society.

Hoda, R., & Andreae, P. (2014, January). It's not them, it's us! Why computer science fails to impress many first years. In *Proceedings of the Sixteenth Australasian Computing Education Conference-Volume 148* (pp. 159-162).

Hu, M., Winikoff, M., & Cranefield, S. (2013, January). A process for novice

programming using goals and plans. In *Proceedings of the Fifteenth Australasian Computing Education Conference-Volume 136* (pp. 3-12).

Keen, K. J., & Etzkorn, L. (2009). Predicting students' grades in computer science courses based on complexity measures of teacher's lecture notes. *Journal of Computing Sciences in Colleges, 24*(5), 44-48.

Nikula, U., Gotel, O., & Kasurinen, J. (2011). A motivation guided holistic rehabilitation of the first programming course. ACM *Transactions on Computing Education (TOCE), 11*(4), 1-38.

Teague, D., & Roe, P. (2008). Collaborative learning-towards a solution for novice programmers. In *Proceedings of the Tenth Australasian Computing Education Conference in Conferences in Research and Practice in Information Technology-CRPIT Volume 78* (pp. 147-153). Australian Computer Society.

Wiedenbeck, S., Labelle, D., & Kain, V. N. (2004, April). Factors affecting course outcomes in introductory programming. In *PPIG* (p. 11).

Wood, K., Parsons, D., Gasson, J., & Haden, P. (2013, January). It's never too early: pair programming in CS1. In *Proceedings of the Fifteenth Australasian Computing Education Conference-Volume 136* (pp. 13-21).

Θεωρίες, αρχές και μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Κωφίδου Χριστίνα υ, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ορίσει την έννοια της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής επιτέλεσης. Η γλωσσική ικανότητα αποτελεί τη γνώση που κατέχουν οι φυσικοί ομιλητές για τη γλώσσα τους (π.χ. τους γραμματικούς κανόνες) και την οποία έχουν εσωτερικεύσει τα άτομα ασυνείδητα, ενώ η γλωσσική επιτέλεση αποτελεί την πραγματική χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ταυτόχρονα, περιγράφεται και η θεωρία των γλωσσικών πράξεων, η οποία αποτελεί μια θεωρία που επηρεάζει την πραγματική επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και προσπαθεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η αμερόληπτη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ομιλητές. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει καταβάλει προσπάθειες να δημιουργηθεί ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλωσσομάθεια. Μέσα στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες και μέθοδοι σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι οποίες και αναλύονται στην παρούσα εργασία. Τέλος, γίνεται αναφορά σε βασικές αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσική ικανότητα, γλωσσική επιτέλεση, θεωρία των γλωσσικών πράξεων, θεωρίες και μέθοδοι εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Theories, principles and methods of teaching a second/foreign language

Kofidou Christina, Philologist-Adult Educator, PhD Candidate of the Department of Special Education, University of Thessaly

Abstract

The purpose of this paper is to define the concept of linguistic competence and linguistic performance. Linguistic competence is the knowledge that native speakers have about their language (e.g. grammatical rules) and people have internalized unconsciously, while linguistic performance is the actual use of language in specific situations. At the same time, the theory of linguistic acts is described, which is a theory that affects the actual communicative function of language and tries to investigate to what extent impartial interaction between speakers is possible. The Council of Europe has made efforts to create a European Framework of Reference for Language Learning. Within this context, various theories and methods have been developed regarding the learning of a second language, which are analyzed in this paper. Finally, reference is made to basic principles of teaching Greek as a second/foreign language.

Key-Words: linguistic competence, linguistic performance, theory of language acts, theories and methods of learning a second language, principles of teaching Greek as a second/foreign language.

Γλωσσική ικανότητα, γλωσσική επιτέλεση και γλωσσικές πράξεις

Η γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) αποτελεί τη γνώση που κατέχουν οι φυσικοί ομιλητές για τη γλώσσα τους (π.χ. τους γραμματικούς κανόνες) και την οποία έχουν εσωτερικεύσει τα άτομα ασυνείδητα (Chomsky, 1965). Βοηθά τα άτομα να παράγουν και να αποκωδικοποιούν μεγάλο αριθμό νέων προτάσεων, αλλά και να κρίνουν την ορθότητά τους (Χουντάλου, 2019), και διακρίνεται σε φωνολογική, μορφολογική, συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική ικανότητα (Καρανάσιος, χ.χ.).

Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική επιτέλεση (linguistic performance) αποτελεί την πραγματική χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Chomsky, 1965), η οποία περικλείει και τα λάθη (γραμματικά, συντακτικά κλπ.) που γίνονται από τους ομιλητές κατά την εκφορά λόγου (Χουντάλα, 2019). Ονομάζεται αλλιώς και γλωσσική πλήρωση/πραγμάτωση (Καρανάσιος, χ.χ.· Μπέλλα, 2011).

Η θεωρία των γλωσσικών πράξεων είναι μια θεωρία που επηρεάζει την πραγματική επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, προσπαθεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η αμερόληπτη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ομιλητές, και αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Austin και Searle, οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι λέξεις τάξης έχουν θεμελιώδη σημασία και μεταφέρουν ξεκάθαρα το μήνυμα του ομιλητή (Baktir, 2013).

Σύμφωνα με τον Wunderlich (1978, όπ. αναφ. στο Μπατσαλιά, 2001-2003), στη θεωρία περί γλωσσικών πράξεων:

> «*Κάθε εκφώνημα ασκεί συγκεκριμένη επικοινωνιακή πίεση προς τον ακροατή (communicative force),*
>
> *κάθε εκφώνημα αποτελεί συγκεκριμένη προσπάθεια του ομιλητή να επιτύχει κάποιον επικοινωνιακό σκοπό (illocution),*
>
> *κάθε εκφώνημα συνδέεται με συγκεκριμένες υποχρεώσεις και συνέπειες, οι οποίες αφορούν τόσο τον ομιλητή, όσο όμως και τον ακροατή (perlocution),*
>
> *ο ομιλητής αποβλέπει κατά την εκφορά της γλωσσικής πράξης και στην επιτυχή έκβαση του επικοινωνιακού του σκοπού, αλλά και στην δημιουργία πλαισίου, το οποίο να καθιστά δεσμευτικές τις υποχρεώσεις και συνέπειες αυτές - ιδιαίτερα αυτές που αφορούν τον ακροατή*».

Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης αποτελείται από 47 κράτη μέλη, 28 από τα οποία είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στοχεύει στη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην ενίσχυση της δημοκρατίας και στην ευημερία των πολιτών μέσα σε ένα κράτος δικαίου, ενώ στο έργο της χάραξης γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζεται από τη Διεύθυνση Γλωσσικής Πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης (The Language Policy Unit), με έδρα το Στρασβούργο και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe), με έδρα το Γκρατς (Αυστρία) (Πετρέλα, 2015).

Επιπλέον, η Παπασημακοπούλου (χ.χ.) αναφέρει πως το Συμβούλιο της Ευρώπης ήδη από το 1991 κατέβαλε προσπάθειες να δημιουργηθεί ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλωσσομάθεια (Common European Framework). Το πρόγραμμα του 2000 «Γλωσσικές πολιτικές για μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική Ευρώπη», που αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο για την Πολιτισμική Συνεργασία (C.D.C.C.) και την Επιτροπή για την Παιδεία, συσχετίζει τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική με την κοινωνική συνοχή, υποστηρίζοντας πως όλοι οι πολίτες, ανεξαρτήτως οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής κ.ά. κατάστασης, πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκμάθηση γλωσσών. Επιπλέον, το ανωτέρω πρόγραμμα του 2000 δίνει έμφαση όχι στην αψεγάδιαστη κατάκτηση μιας γλώσσας, αλλά στην ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άτομα που χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα από τα ίδια («δεκτική πολυγλωσσία»). Στο ανωτέρω πρόγραμμα του 2000 ανήκει και το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, ένας ατομικός γλωσσικός φάκελος θα λέγαμε, που περιλαμβάνει τα επιτεύγματα του κάθε ατόμου αναφορικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και αποτελείται από το passport (διαβατήριο), τη language biography (γλωσσική βιογραφία ή γλωσσογραφία) και το dossier.

Θεωρίες εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Διάφορες θεωρίες σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας διατυπώθηκαν από τις επιστήμες της Γλωσσολογίας και της Ψυχολογίας, με τις πρώτες να υποστηρίζουν πως η μαθησιακή διαδικασία κατευθύνεται από αρχές που είναι έμφυτες και καθολικές και τις δεύτερες να τοποθετούν την κατάκτηση μιας γλώσσας στη βάση γενικών γνωστικών μηχανισμών (Spada & Lightbown, 2002). Έτσι, ανακύπτουν οι παρακάτω θεωρίες:

Α. Γλωσσολογικές θεωρίες-Καθολική Γραμματική (Universal Grammar) του Noam Chomsky

Η θεωρία της Καθολικής Γραμματικής μελετά τα “επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας”, που απαρτίζουν το γλωσσικό σύστημα, με στόχο να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα αναπαρίσταται στον ανθρώπινο εγκέφαλο, καθώς, σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, η γλώσσα για κάθε άνθρωπο είναι γενετικά προκαθορισμένη (Chomsky, 1957).

Β. Γλωσσολογικές θεωρίες-Θεωρία Ελέγχου Γλωσσικής Παραγωγής (Monitor Theory) του Stephen Krashen

Σύμφωνα με τον Krashen, όλα τα άτομα που μαθαίνουν έναν νέο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας ακολουθούν την ίδια φυσική σειρά (natural order) στα στάδια ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων τους, ανεξάρτητα από τη διαφορετική τους μητρική γλώσσα (Mackey, 2006).

Γ. Ψυχολογικές θεωρίες-Συμπεριφορισμός (Behaviorism)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Συμπεριφορισμού, η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι προϊόν μίμησης (Skinner, 1957). Το παιδί, κατά τη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας, μιμείται και επαναλαμβάνει τις γλωσσικές πληροφορίες που δέχεται, ενώ στη συνέχεια επιβραβεύεται για αυτή του την προσπάθεια και έτσι δέχεται την απαραίτητη ενίσχυση, που τού επιβεβαιώνει την ορθότητα της κατάκτησης των πληροφοριών αυτών (Ανδρέου, 2002).

Δ. Ψυχολογικές θεωρίες-Γνωστική Ψυχολογία (Cognitive Psychology)

Σύμφωνα με τη θεωρία της Γνωστικής Ψυχολογίας, το παιδί καταφέρνει να μάθει τη μητρική του γλώσσα, επειδή, μέσω των αισθήσεων, δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον που βρίσκεται γύρω του και φτάνει στο σημείο να το αντιληφθεί και να παραγάγει λόγο, μιλώντας για αυτό (Ellis, 2006).

Ε. Ψυχολογικές θεωρίες-Διαγωνιστικό Μοντέλο (Competition Model)

Σύμφωνα με το Διαγωνιστικό Μοντέλο, ο κάθε ομιλητής, ανάλογα με τη γλωσσική λειτουργία που θέλει να επιτελέσει, χρησιμοποιεί έναν γλωσσικό τύπο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την κατάλληλη αντιστοίχιση της εξωτερικής του μορφής με την εσωτερική του λειτουργία (form-function mapping) (Ellis, 1994).

ΣΤ. Ψυχολογικές θεωρίες-Πολυδιάστατο Μοντέλο (Multidimensional Model)

Σύμφωνα με το Πολυδιάστατο Μοντέλο, η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών-τριών ακολουθεί συγκεκριμένα προβλέψιμα στάδια και οι «στρατηγικές» επεξεργασίας των μαθητών-τριών έχουν περιορισμένο εύρος, με αποτέλεσμα η κατάκτηση της γλώσσας να επιτυγχάνεται μέσα από μια διαδικασία σταδιακής κατάκτησης ικανοτήτων επεξεργασίας των γλωσσικών στοιχείων και παραγωγής ολοένα και πιο σύνθετων και αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας μορφών λόγου (Pienemann, 1998).

Ζ. Εναλλακτικές θεωρίες-Διαδραστική θεώρηση (Interactionism)

Σύμφωνα με το Διαδραστικό μοντέλο, οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση/εκμάθηση μιας γλώσσας είναι εξίσου βιολογικοί και περιβαλλοντικοί (Larsen-Freeman & Long, 1991), ενώ η άμεση επαφή όσων προσπαθούν να

κατακτήσουν μια γλώσσα με τους φυσικούς ομιλητές της, καθιστά αποτελεσματική την όλη διαδικασία (Spada & Lightbown, 2002).

Η. Εναλλακτικές θεωρίες-Πολιτιστική Προσαρμογή (Acculturation Theory)

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004), η Πολιτιστική προσαρμογή ενός ατόμου ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- Ευφορία μπροστά στο άγνωστο.
- Πολιτιστικό σοκ λόγω των διαφορών.
- Σταδιακή προσαρμογή στα νέα δεδομένα.
- Μερική ή ολική προσαρμογή με ταυτόχρονη ανάπτυξη μιας επιπλέον γλωσσικής/πολιτιστικής ταυτότητας.

Βασικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Σύμφωνα με τον Ρεπούση (2000), η διδακτική των γλωσσών ως Γ2 (δεύτερη γλώσσα) χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω:

1. Μελέτη και γνώση της ψυχοκοινωνικής και γλωσσικής κατάστασης των συμμετεχόντων, ώστε να προκύψει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους.
2. Ισότιμη εξάσκηση γραπτού και προφορικού λόγου.
3. Διδασκαλία στοιχείων του συντακτικού, με έμφαση στη γνώση των όρων με πρακτικό τρόπο.
4. Απλή και σαφή διατύπωση της γλώσσας που ο διδάσκων μιλάει και πλαισίωσή της με εποπτικό υλικό, ώστε να γίνεται εύληπτη.
5. Λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό στοιχείο που η γλώσσα στόχος εκφράζει.
6. Αξιοποίηση μνήμης και συνειρμών.
7. Ασκήσεις ευχάριστες και ποικιλόμορφες, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, ο Μάρκου (1999) αναφέρει πως κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εντάξει τις παρακάτω “συνθήκες”:

- Βιωματικές καταστάσεις (κοινωνικές σχέσεις, υπηρεσίες, σχολείο, αθλητισμός, ψυχαγωγία, μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης, υγεία κ.ά.),
- Στοιχειώδεις προθέσεις επικοινωνίας των μαθητών-τριών (ζητώ, παρακαλώ, ρωτώ, δηλώνω, εξηγώ κ.ά.),
- Δεσμεύσεις του γλωσσικού συστήματος (μορφοσυντακτικές δομές),
- Πεδία χρήσης της γλώσσας (ομιλία, γραπτή έκφραση, ανάγνωση, ακρόαση).

Μέθοδοι για τη διδασκαλία των γλωσσών

Η διδασκαλία και η εκμάθηση γλωσσών είναι μια διαδικασία, της οποίας ο στόχος όχι μόνο διαφέρει από χώρα σε χώρα και από πολιτισμό σε πολιτισμό, αλλά και από άτομο

σε άτομο. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που έχουν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να λειτουργούν σε ένα πλαίσιο, αλλά ενδέχεται να μην λειτουργούν σε άλλο πλαίσιο για ορισμένους λόγους (Ahmad, Zainal, & Rajab, 2019). Έτσι, δοκιμάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι, τεχνικές και προσεγγίσεις σε διάφορες χρονικές περιόδους για τη διδασκαλία των γλωσσών:

1. Η Γραμματικομεταφραστική Μέθοδος (Grammar-Translation Method), η οποία λέγεται αλλιώς «προφορική μέθοδος». Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην αποφυγή λαθών (Χουντάλου, 2019), εστιάζει στη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων μέσα από ασκήσεις μηχανιστικής μετάφρασης και απομνημόνευσης (Χοστελίδου, 2019) και δίνει έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου με την τεχνική της μετάφρασης στη μητρική γλώσσα και τη χρήση δίγλωσσων λεξικών (Μπέλλα, 2011). Επιπλέον, δεν ενισχύει το διάλογο, τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ενώ θέτει ως προτεραιότητα την καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας και ακολουθεί η καλλιέργεια της δεξιότητας της γραφής, ενώ διαφαίνεται πως πρόκειται για παθητική μάθηση, αφού υποστηρίζει την επανάληψη και την απομνημόνευση (Μήτσης, 2004).

2. Η Δομιστική Προσέγγιση (The Structural Approach). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στις αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού, θεωρεί πως η γλώσσα είναι ένα σύνολο τύπων, πρεσβεύει τη διδασκαλία διασκευασμένων κειμένων, δίνοντας έμφαση σε ασκήσεις συμπλήρωσης και αντικατάστασης, στοχεύει στην απόκτηση γλωσσικών αυτοματισμών από τους μαθητές μέσα από μηχανισμούς απομνημόνευσης και μηχανικής αντίδρασης και υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αυθεντία κατά τη μετάδοση των γνώσεων (Χοστελίδου, 2019). Επίσης, εκλαμβάνει ως δευτερεύουσας σημασίας τα συμφραζόμενα (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001), ενώ επιδιώκει την εκμάθηση λεξιλογίου από τους μαθητές μέσω της απομνημόνευσης και την μη παροχή ευκαιριών εξάσκησης με εναλλακτικά μέσα (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007).

3. Η Ακουστικοπροφορική Μέθοδος (Audio-lingual Method), η οποία βασίζεται στις αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού, καθώς υποστηρίζει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας με μηχανικό τρόπο και με διαδικασίες επανάληψης (Krashen, 1982).

Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011, όπ. αναφ, στο Χουντάλου, 2019), αρχές της μεθόδου αυτής αποτελούν οι εξής υποθέσεις:

- «η εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί μία μηχανική διαδικασία, μέσα από την οποία διαμορφώνεται ένα σύνολο συνηθειών,
- η αποτελεσματικότερη κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, γίνεται μέσα από την προφορική, και έπειτα, γραπτή παρουσίαση πληροφοριών της δεύτερης γλώσσας,
- οι επαγωγικές γενικεύσεις κατά τη διαδικασία εξάσκησης των γλωσσικών δομών θεωρούνται αποδοτικότερες σε σχέση με τις γραμματικές εξηγήσεις και

- το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων κατακτάται μόνο σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, όπου χρησιμοποιείται η δεύτερη γλώσσα ως μητρική».

4. Η Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach). Η μέθοδος αυτή έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Krashen για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Krashen, 1982). Θεωρεί πως η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας καλό είναι να γίνεται με φυσιολογικό τρόπο, βασίζεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ετοιμότητας και αποτελεί συνεπώς ένα είδος επικοινωνιακής προσέγγισης εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Χοστελίδου, 2019).

5. Η Διεργαστική Διαδικασία (Processing Instruction), η οποία έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Bill Vanpatten για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και βασίζεται στη σημασία του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου, ενώ επιδιώκει να αξιοποιήσει τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά το συνδυασμό της μορφής με το νόημα (Χοστελίδου, 2019). Εξετάζει τους γνωστικούς μηχανισμούς που ενεργοποιούνται στους μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουν οι ίδιοι το γλωσσικό εισαγόμενο και να το ενσωματώσουν στη διαγλώσσα τους (Sheen, 2007).

6. Η Εστίαση στον τύπο (Focus on form). Η μέθοδος αυτή έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Long για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, δίνει έμφαση στο γλωσσικό τύπο και υποστηρίζει την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών, την καλλιέργεια επικοινωνιακών ασκήσεων και, γενικότερα, την επαφή των μαθητών με άφθονο γλωσσικό εισαγόμενο (Χοστελίδου, 2019). Επιπρόσθετα, επισημαίνει πως κέντρο της προσοχής των μαθητών πρέπει να είναι η σημασία και πως η ενασχόληση με τους γραμματικούς τύπους -η οποία συνίσταται να είναι μικρής χρονικής διάρκειας- πρέπει να βασίζεται στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών (Ellis, 2015).

7. Η Διδασκαλία με Διεκπεραιωτικές Δραστηριότητες (Task-Based Approach), η οποία χρησιμοποιεί δραστηριότητες κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας με στόχο να τις διεκπεραιώσει ο μαθητής στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περίστασης (Kim, 2004). Ακόμη, χρησιμοποιεί συνήθως δραστηριότητες 2 ειδών, αυτές που είναι ωφέλιμες για την καθημερινότητα των μαθητών και σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο και αυτές που εκπληρώνουν ένα συγκεκριμένο στόχο, όπως π.χ. οι δραστηριότητες που μεταφέρουν πληροφορίες (Richards & Rodgers, 2001). Μπορεί ωστόσο να χρησιμοποιεί και δραστηριότητες μη εστιασμένες (που αποτρέπουν το μαθητή από την επιλογή ενός γλωσσικού τύπου) ή εστιασμένες (που ενισχύουν το μαθητή στην επιλογή ενός γλωσσικού τύπου, π.χ. μιας συγκεκριμένης γραμματικής δομής) (Ellis, 2003).

8. Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (Genre Approach). Η μέθοδος αυτή θέτει στο κέντρο της διδασκαλίας της γλώσσας το κείμενο (Χατζησαββίδης, 2005) και υποστηρίζει τη μελέτη των κειμένων ως οντοτήτων που βοηθούν να παράγεται ένα αποτελεσματικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα (Χοστελίδου, 2019). Επιπλέον, πρεσβεύει πως η γνώση της γραμματικής μιας γλώσσας, των κανόνων με τους οποίους δομούνται τα διάφορα είδη λόγου, αλλά και των ποικίλων γλωσσικών δομών αλληλοσυνδέονται

με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

9. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach). Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας έχει ως στόχο ο ομιλητής αφενός να καταφέρει να χρησιμοποιεί γραμματικά σωστό λόγο και αφετέρου να κατακτήσει την επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή να είναι σε θέση να κάνει χρήση του κατάλληλου λόγου, ανάλογα με την επικοινωνιακή συνθήκη που αντιμετωπίζει (Βερβίτης & Καπουρκατσίδου, 2007).

Σύμφωνα με τον Hymes (1972), επικοινωνιακή ικανότητα έχει όποιος μπορεί να κρίνει αν ένα γλωσσικό στοιχείο είναι τυπικά δυνατό, αν συμβαδίζει με το νόημα της περίστασης, αν αρμόζει σε αυτήν και ποιες θα μπορούσαν να είναι οι συνέπειες μετά από την έκφρασή του. Ταυτόχρονα, οι Richards και Rogers (2001) σε μια αποτύπωση των γενικών διδακτικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, εντοπίζουν ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας ενδυναμώνει όταν η γλώσσα είναι γεμάτη νοήματα, οι δραστηριότητες εμπεριέχουν πραγματική επικοινωνία και η γλώσσα χρησιμοποιείται με κάποιον σκοπό. Συνάμα, ο Littlewood (1981) αναφέρεται στις λειτουργικές επικοινωνιακές δραστηριότητες (εστιάζουν στη λειτουργική πλευρά της γλώσσας, περιλαμβάνουν συνήθως κάποιο πρόβλημα προς επίλυση, το οποίο καλούνται οι μαθητές να λύσουν βασιζόμενοι στα γλωσσικά στοιχεία που γνωρίζουν) και στις δραστηριότητες κοινωνικής διάδρασης (εστιάζουν στη μεταφορά κατάλληλων γλωσσικών μηνυμάτων, λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή περίσταση).

Ορισμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες είναι και οι εξής:

> «*(α) περίσταση επικοινωνίας: αυτή η δραστηριότητα εμπλέκει το μαθητή σε κάποιο επικοινωνιακό πρόβλημα που ζητά μια λύση,*
>
> *(β) τα σκετς ή οι «ρόλοι»: μικροπαραστάσεις με δοσμένο ή ελεύθερο σενάριο,*
>
> *(γ) τα παιχνίδια κοινωνικών συναναστροφών: όλα τα παιχνίδια που ξέρουμε από την κοινωνική μας ζωή, αφού όλα προϋποθέτουν κάποιου είδους επικοινωνιακή δραστηριότητα,*
>
> *(δ) καταιγισμός ιδεών: δραστηριότητα που προϋποθέτει τάξη με σχετικά λίγους μαθητές. Τίθεται ένα πρόβλημα στην τάξη και μια επιτροπή μαθητών καλείται να προτείνει και να συζητήσει ιδέες για την επίλυσή του.» (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, χ.χ.).*

Τέλος, κατάλληλες και πρόσφορες εφαρμογές της επικοινωνιακής προσέγγισης μπορούν να τελεστούν μέσα από τη διδασκαλία αυθεντικών πηγών, π.χ. προσκλήσεων και συνταγών για την εκμάθηση της υποτακτικής και της προστακτικής έγκλισης, λογαριασμών, έντυπων διαφημίσεων για τη διδασκαλία των σημείων στίξης και των δηλωτικών προτάσεων, άρθρων εφημερίδας, επιστολών κ.ά. (Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andreou, G. (2002). *Glossa. Theoritiki kai methodologiki prosengisi*. Athina: Ellinika Grammata.

Ahmad, T., Zainal, Z., & Rajab, A. (2019). A conceptual review of the role of teaching and learning of second language through literature and communicative approach. *Open Journal of Science and Technology 2*(2), 6-10. https://doi.org/10.31580/ojst.v2i2.913

Baktir, H. (2013). Speech act theory: Austin, Searl Derrida's response and Deleuze's theory of order-word. *Epiphany: Journal of Transdisciplinary Studies, 6*(2), 100-111. https://doi.org/10.21533/epiphany.v6i2.74

Batsalia, Fr. (2001-2003). To metafrasma os glossiki praxi. Sto *Parousia* (Tomos IE-IST΄, pp. 511-525) Athina: n.a. http://users.uoa.gr/~fbatsal/to_metafrasma_os glosiki praxi.pdf

Bella, S. (2011). I defteri glossa: Kataktisi kai didaskalia. Athina: Ekdoseis Pataki.

Chatzilouka-Mavri, Ei. (2010). Apo tin epikoinoniaki-keimenokentriki prosengisi stin paidagogiki tou kritikou grammatismou (i i didaskalia tou graptou logou sto dimotiko scholeio simera): I periptosi tis Kyprou. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon,* 16, 114-130. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf

Chatzisavvidis, S. (2005) Apo tin paidagogiki tou grammatismou stous polygrammatismous: Nees taseis, diastaseis kai prooptikes sti didaskalia tis glossas. Sto K. Balaskas, & K. Angelakos (epim.), *Glossa kai logotechnia stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi* (pp. 39-52). Athina: Metaichmio.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton: The Hague.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chostelidou, M. (2019). *I didaskalia tis ellinikis os defteris/ xenis glossas: Kritiki analysi didaktikon egcheiridion* (Metaptychiaki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio.

Chountalou G. (2019). *Oi didaktikes stratigikes ton ekpaideftikon Tmimaton Ypodochis Protovathmias Ekpaidefsis gia ti didaskalia tis Ellinikis os defteris glossas* (Metaptychiaki ergasia). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics.

Ellis, N. C. (2006). Cognitive perspectives on SLA: The associative-cognitive CREED. *AILA Review, 19,* 100-121.

Ellis, R. (2015). *Focus on form: A critical review*. University of Auckland and Shanghai International Studies University. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/54632/253850.pdf?sequence=2

Hymes, D. (1972), On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.

Iordanidou, A., & Sfyroera, M. (2007). *H epikoinoniaki prosengisi tou glossikou mathimatos. Kleidia kai Antikleidia.* Athina: YPEPTh, Panepistimio Athinon. https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2875/889.pdf

Karanasios, G. (nd.). Glossiki ikanotita [competence]. Sto M. Theodoropoulou (Epim.), *Lexiko glossologikon oron* [ilektroniko lexiko]. Pyli gia tin elliniki glossa kai ti glossiki ekpaidefsi, Kentro Ellinikis Glossas. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=617

Kentro Ellinikis Glossas (KEG). (nd.). Epikoinoniaki prosengisi. Sto *Pistopoiisi ellinomatheias: Ypostirixi kai poiotiki anadeixi tis didaskalias /ekmathisis tis ellinikis os xenis /defteris glossas*. http://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/28/EPIKOINONIAKI PROSENGISI.pdf

Kim, H. (2004). *Task-based performance assessment for teachers: Key issues to consider*. https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/06/4.1-Kim-2004.pdf

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London & New York: Longman.

Littlewood, W. (1981), *Communicative language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Markou, G. (1996). *Prosengiseis tis polypolitismikotitas kai i diapolitismiki ekpaidefsi – Epimorfosi ton ekpaideftikon*. Athina: YP.E.P.Th., G.G.L.E.

Mastrothanasis, K., Geladari, A. (2009). I epikoinoniaki methodos didaskalias tis ellinikis os defteris i xenis glossas. Sto P. Georgogiannis (Epim.), *Praktika*

12ouDiethnous Synedriou gia ti Diapolitismiki Ekpaidefsi - Metanastefsi - Diacheirisi Sygkrouseon kai Paidagogiki tis Dimokratias, 19-21 Iouniou 2009 (165-172). Patra. Kentro Diapolitismikis Ekpaidefsis Tmima Dimotikis Ekpaidefsis Panepistimiou Patron.

Mitsis, N. (2004). *Stoicheiodeis arches kai methodoi tis efarmosmenis glossologias. Eisagogi sti didaskalia tis ellinikis os defteris i xenis glossas*. Athina: Gutenberg.

Mackey, A. (2006). Second language acquisition. In R. W. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics* (pp. 433-463). Cambridge: CUP.

Papasimakopoulou, Th. (nd.). *To glossiko zitima stin Evropaiki Enosi enopsei tis dierevnisis* (Teliki ergasia). Ethniki Scholi Dimosias Dioikisis kai Aftodioikisis (ESDDA). https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/13/2/441.pdf

Petrela, O. P. (2015). *I epidrasi tou glossikou profil kai tou epipedou glossomatheias stin epilogi glossikon kodikon apo mathites tis A/thmias ekpaidefsi* (Metaptychiaki ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.

Repousis, G. (2000). *I didaskalia tis ellinikis os defteris glossas*. Athina: Metaichmio.

Richards J., & Rodgers Th. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sheen, R. (2007). Processing instruction. *ELT Journal, 61*(2), pp.161-163. https://doi.org/10.1093/elt/ccm009

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Spada, N., & Lightbown, P.M. (2002). Second language acquisition. In N. Schmitt, (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 115-132). London: Hodder Arnold.

Vervitis, N., & Kapourkatsidou, M. (2007). I ekpaideftiki prosengisi kai to didaktiko yliko stin didaskalia tis ellinikis os defteris glossas sti Defterovathmia Ekpaidefsi. Sto: Z. Papanaoum (Epim.), *Praktika Imeridas Didaskalia kai Mathisi sto Polypolitismiko Scholeio, 2007,* (pp. 185-204), Nea Raidestos, Thessaloniki: Lithografia.

Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση, εφαρμογή με την γλώσσα Small basic της microsoft στο ρομποτικό σύστημα της EV3 Lego Mindstorms

Παπαεμμανουήλ Χαράλαμπος (Π.Ε.91.01, M.Ed, MA)

Περίληψη

Διασχίζοντας το κατώφλι του 21ου αιώνα διαπιστώνουμε μία αστραπιαία εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς μας. Οι νέες τεχνολογίες, η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και οι πολυπληθείς εφαρμογές λογισμικού έχουν καταστήσει αισθητή την παρουσία τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα παρατηρούμε την άνθηση του προγραμματισμού, της μηχανικής μάθησης και της υπολογιστικής σκέψης. Ο σύγχρονος πολίτης ανακαλύπτει νέες μορφές σκέψης και επίλυσης προβλημάτων και κατανοεί ότι οφείλει να ακολουθήσει την ροή των δεδομένων και των γεγονότων προκειμένου να ενταχθεί με ομαλό τρόπο στα νέα κοινωνικά συμφραζόμενα. Ως εκ τούτου ένας βασικός πυλώνας καθοδήγησης του μοντέρνου ανθρώπου είναι η εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην γνώση του προγραμματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης και στη συνέχεια αναφέρεται στην ενότητα της ρομποτικής . Παράλληλα παρουσιάζει το σύστημα της Lego Mindstorms και το λογισμικό της Microsoft, Small Basic. Τέλος αναλύει ένα παράδειγμα κώδικα με εφαρμογή σε μία δίτροχη κατασκευή που διανύοντας μία συγκεκριμένη διαδρομή διαγράφει με αντίστοιχο μηχανισμό μία ακολουθία γραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομποτική, εκπαίδευση, εποικοδομητισμός, EV3, Small basic, εντολές, προγραμματισμός

Programming in education, application with Microsoft's Small basic language in the robotic system of EV3 Lego Mindstorms

Papaemmanouil Charalabos

Abstract

Crossing the threshold of the 21st century we see a lightning-fast development of science and technology in all areas of our daily life. New technologies, the use of computers and numerous software applications have made their presence felt in the wider society. At the same time we are seeing the flourishing of programming, machine learning and computational thinking. The modern citizen discovers new forms of thinking and problem solving and understands that he must follow the flow of data and events in order to integrate smoothly into the new social contexts. Therefore, a key guiding pillar of modern man is education. This paper focuses on the knowledge of programming in the field of education and then refers to the robotics section. At the same time, he presents the Lego Mindstorms system and the Microsoft software, Small Basic. Finally, it analyzes an example of code applied to a two-wheel construction that, traversing a specific path, deletes a sequence of letters with a corresponding mechanism.

Key-words: Robotics, education, construction, EV3, Small basic, commands, programming

1. Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση

Με αφετηρία τις απαιτήσεις που επιβάλλει ο 21ος αιώνας σχετικά με τις δεξιότητες που οφείλουν να έχουν οι πολίτες σε επίπεδο μάθησης και καινοτομίας (δημιουργικότητα, επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη) και νέων τεχνολογιών (Quian & Clark, 2016, σ. 51) θα επιχειρήσουμε μία παράθεση των γνωρισμάτων του προγραμματισμού. Αρχικά θα καταγράψουμε μία σημαντική έννοια που ενυπάρχει στην διαδικασία του προγραμματισμού και λειτουργεί ευεργετικά σε συνδυασμό με αυτόν για τους μαθητές.

Έτσι, η έννοια της computional thinking και του coding ενισχύει την ικανότητα των παιδιών για προσπέλαση ζητημάτων, αφού προσεγγίζουν μεθοδικά διάφορα ζητήματα (Fallon, 2016, σ. 580). Αυτό συμβαίνει διότι καλλιεργούνται οι σημασίες της αφαίρεσης, της επανάληψης και της αποσφαλμάτωσης (Psycharis, 2015, σ.57). Παράλληλα με τις παραπάνω διαδικασίες οι εκπαιδευόμενοι μέσα από δραστηριότητες πλοηγούνται στα αντίστοιχα λογισμικά και εισχωρούν στην κεντρική ιδέα του δομημένου προγραμματισμού δημιουργώντας προγράμματα (Orfanakis & Papadakis, 2014, σ. 139). Αυτό προϋποθέτει την γνωριμία με το συντακτικό της εκάστοτε γλώσσας και την κατασκευή απλών προγραμμάτων (Καγκάνη, 2005, σ. 187).

Ενισχύοντας τα προαναφερόμενα παραθέτουμε τι οφείλει να υλοποιεί ένας μαθητής κατά την σύνθεση ενός προγράμματος. Διαδοχικά λοιπόν, έχει την υποχρέωση να καταστρώσει τρόπους επίλυσης προβλημάτων, τους οποίους θα τους εντάξει σε μία αλγοριθμική ακολουθία μέσα από μία κωδικοποιημένη μορφή (Εφόπουλος, 2004, σ. 203).

Η μαθησιακή προσέγγιση του προγραμματισμού στην εκπαίδευση ευνοεί τους μαθητές με πολύπλευρους και ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με ερευνητές οδηγεί στην οριοθέτηση δράσεων με αποτελεσματικότητα, ενισχύει την εμπέδωση βασικών μαθηματικών διαδικασιών, όπως συνάρτηση και μεταβλητή και υποδεικνύει μία επιμεριστική οπτική διασπώντας σε υποενότητες το συνολικό ζητούμενο . Επιπλέον, όλες τις μεθόδους και τις τεχνικές που κατακτά ένας μαθητής μέσω του προγραμματισμού έχει τη δυνατότητα να τις εφαρμόσει και σε άλλες καταστάσεις. Ταυτόχρονα διδάσκει τους μαθητές να αναζητούν τη λύση σε μικρά προβλήματα, που στη συνέχεια θα ενωθούν για να καταλήξουν σε μία σφαιρική λύση ενός πολύπλοκου προβλήματος. Τέλος,το coding διδάσκει τους μαθητές να συγκρίνουν προκειμένου να καταλήξουν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, ενώ γνωρίζουν μία πληθώρα μοντέλων επίλυσης προβλημάτων (Dufoyer, 1988, σσ. 55-58).

Βέβαια, ο προγραμματισμός αν δεν χρησιμοποιηθεί με ακριβή και οργανωμένο τρόπο δεν θα αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για να διευκρινήσουμε και να επεξηγήσουμε αυτή την άποψη θα αναφέρουμε κάποιες λανθασμένες προσεγγίσεις,

που δεν ελκύουν τους μαθητές προς τον κόσμο του προγραμματισμού. Η παραδοσιακή διδασκαλία του coding επικεντρώνεται στην εκμάθηση της αντίστοιχης γλώσσας και απομακρύνεται από την κατάστρωση μεθόδων και την απόκτηση κριτικής σκέψης για επίλυση προβλημάτων (Κυριακού & Φαχαντίδης, 2012, σ. 178). Οι νέοι μαθητές επιβαρύνονται με την απομνημόνευση και κατανόηση πολύπλοκων γλωσσικών συστημάτων και αποθαρρύνονται να ασχοληθούν με το αντικείμενο του προγραμματισμού.

Επομένως, οφείλουμε να αποφύγουμε τις παραπάνω λανθασμένες κινήσεις και παράλληλα να συνδέσουμε την γλώσσα προγραμματισμού με την καθημερινότητα . Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάθεση απλών προβλημάτων που οδηγούν σε εφαρμογές που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Μία οδός για την επίτευξη των παραπάνω είναι αυτή της εκπαιδευτικής ρομποτικής, η οποία ενέχει το στοιχείο του προγραμματισμού. Διαθέτει ποικίλες δραστηριότητες προκειμένου να καταστήσει ελκυστική για τον μαθητή την παρακολούθηση του αντικειμένου του coding.

2. Η εκπαιδευτική ρομποτική

Θεωρούμε απαραίτητη μία εισαγωγική αποσαφήνιση των ρομποτικών κατασκευών πριν εστιάσουμε στην εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ένας αρχικός ορισμός είναι ότι Robot είναι οποιαδήποτε ηλεκτρομηχανική κατασκευή που έχει δυνατότητα αυτοκατεύθυνσης και χρησιμοποιείται κυρίως στον χώρο της παραγωγής και της βιομηχανίας[1]. Διενεργεί ιδιαίτερα δύσκολες και επίπονες κινήσεις με ακρίβεια και ταχύτητα σε επαναληπτικούς ρυθμούς κάτι το οποίο δεν είναι δυνατό για το ανθρώπινο δυναμικό.

Συμπληρώνοντας το προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρουμε ότι τα ρομποτικά συστήματα προγραμματίζονται για να διενεργούν διαφορετικές πράξεις μέσω προγραμματισμού. Η σύνδεση με το Coding είναι άμεση και υπάρχει μία σχέση αλληλεξάρτησης, αφού είναι η βασική επικοινωνία του ανθρώπινου στοιχείου με το τεχνητό. Στον τομέα της παιδαγωγικής λειτουργεί ως ένα μέσο εκμάθησης γλώσσας προγραμματισμού και καταστάσεων τεχνολογικού ελέγχου, ενώ παράλληλα δημιουργεί μικροκοινωνίες στις οποίες δρουν διάφορα μηχανήματα με αποτέλεσμα να κατασκευάζει νοήματα και συνειρμούς στους μικρούς μαθητές (Κόμης, 2004, σ. 69). Φυσικά η όλη διαδικασία ενισχύει το στοιχείο της πρόβλεψης στους εκπαιδευόμενους μέσα από διάφορες δραστηριότητες προγραμματισμού (Κόμης, ο.π.).

Για να συνδέσουμε ακόμη καλύτερα την παιδαγωγική διαδικασία με την επιστήμη της ρομποτικής θα την συμπεριλάβουμε σε μία ευρύτερη ομάδα. Το γνωστικό αντικείμενο της ρομποτικής εμπεριέχεται στην εκπαίδευση S.T.E.M. (Επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική, μαθηματικά), η οποία επικεντρώνεται σε αυτά που αναφέρουν τα ακρωνύμια της (Pandolfini, 2020, σ. 49). Τα παιδιά προσεγγίζουν διαθεματικά τα

1 http://www.robotwelding.com/ Τελευταία πρόσβαση 24/4/2022

μαθήματα και διαπιστώνουν τις συνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους παραπάνω τομείς και πως συνδέονται με τις τέχνες, την λογοτεχνία και το θέατρο (Νικολός & Κόμης, 2010, σ.78). Το programming των ρομποτικών κατασκευών προτρέπει τα παιδιά να γνωρίσουν σε βάθος την μηχανική, τα μαθηματικά και τις νέες τεχνολογίες (Druin & Hendler, 2000, σ.57)

Οι μαθητές λαμβάνοντας μέρος σε μία διαδικασία που εμπλέκει όλες τις επιστήμες και συνδυάζει τεχνικές, δημιουργώντας μία επαφή με την πραγματικότητα, συνειδητοποιούν ότι η μάθηση είναι ουσιαστική για αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση. Παράλληλα καλλιεργούν την ομαδοσυνεργατικότητα για την επίτευξη στόχων, την αυτοεκτίμηση μετά από επιτυχίες, την δημιουργικότητα μέσα από την ελευθερία που τους παρέχεται (Palumbo and Palumbo, 1993, σ. 310) και την προσαρμογή στον κόσμο του μέλλοντος .

Επιπρόσθετα η εκπαιδευτική ρομποτική ενέχει το στοιχείο του παιχνιδιού, που είναι πολύτιμο εργαλείο διάπλασης θετικών κινήτρων ενασχόλησης για τους μαθητές και αποτελεί διδακτικό μέσο χωρίς να αντιμετωπίζεται ως τέτοιο (Κόμης, 2005, σ.67).

Καταλήγοντας σημειώνουμε οτι υπάρχει μεγάλη ποικιλία ρομποτικών συστημάτων στο εμπόριο και οφείλουμε να αναρωτηθούμε ποιος είναι ο σκοπός για τον οποίο επιθυμούμε να προμηθευτούμε κάποιο συγκεκριμένο κιτ. Ανάλογα την ηλικία των μαθητών, το γνωστικό αντικείμενο, τον χώρο που θα πραγματοποιηθεί το μάθημα και άλλων πολλών παραμέτρων είναι έξυπνο να αγοράσουμε το πιο λειτουργικό σύνολο για εμάς[2] . Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε το κιτ της Lego Mindstorms.

3. Λίγα λόγια για το σύστημα της Lego Mindstorms .

Μία επιγραμματική ιστορική αναδρομή της πορείας της Lego Mindstorms θα αποτελέσει το εφαλτήριο της παρουσίασης του συστήματος. Το μουσείο σύγχρονης τέχνης του Λονδίνου ανακοινώνει το 1998 το RCX Intelligent Brick and Robotics Invention System, ενώ την ίδια χρονιά εμφανίζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Η.Π.Α. τα RoboSports και το Extreme Creatures ως επεκτάσεις του κιτ RCX . Ακολουθούν το 2006 και 2013 τα Lego Mindstorms NXT και EV3 αντίστοιχα. Το τελευταίο, το οποίο θα χρησιμοποιήσουμε ονομάζεται έτσι από την λέξη evolution και είναι η τρίτη γενιά της Lego Mindstorms εξου και το 3 [3] .

Τα βασικά στοιχεία που εμπεριέχονται σε ένα ρομποτικό σύστημα Lego Mindstorms EV3 διαχωρίζονται στις εξής κατηγορίες, τον εγκέφαλο που δίνει εντολές και λαμβάνει ενδείξεις, τους κινητήρες και τα Leds και τέλος την ομάδα των αισθητήρων. Το λεγόμενο brick διαθέτει 4 εισόδους usb (αισθητήρες) και 4 εξόδους usb. (κινητήρες –

2 Πληροφορίες για προϊόντα ρομποτικής μπορείτε να εντοπίσετε στον παρακάτω σύνδεσμο https://www.why.gr/product-category Τελευταία πρόσβαση 22/4/2022

3 Επισκεφτείτε τον ιστότοπο της Lego για σχετικές πληροφορίες https://education.lego.com/en-us/ Τελευταία πρόσβαση 24/4/2022

Leds), ένα μικρόφωνο για αναπαραγωγή ήχων, μία οθόνη για τις ρυθμίσεις, και 5 κουμπιά σε σχήμα σταυρού για διάφορες λειτουργίες [4].

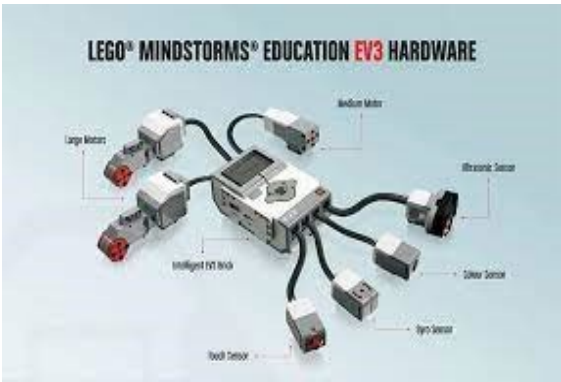
Σχήμα 1: Εικόνα 1 Brick ev3

Οι αισθητήρες που διαθέτει το ρομποτικό κιτ είναι οι παρακάτω[5] :

1. Αισθητήρες χρώματος που έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν συγκεκριμένο αριθμό χρωμάτων αλλά και να μετρήσουν την ένταση του φωτός (σκοτάδι-φως) στον ευρύτερα περιβάλλοντα χώρο
2. Αισθητήρες αφής που ανιχνεύουν πότε πιέζονται και πότε απελευθερώνονται και είναι χρήσιμοι για εντολές.
3. Αισθητήρες υπέρυθρων που αποτελούν την οπτική δυνατότητα του μηχανήματος . Το ρομπότ εντοπίζει αντικείμενα και δημιουργεί χάρτη της περιοχής που κινείται με την χρήση υπέρυθρων ακτίνων.
4. Αισθητήρες υπερήχων που πάλι με την εκπομπή ηχητικών κυμάτων λειτουργούν σαν τα μάτια του ρομπότ. Οι υπέρηχοι επιστρέφουν και ο αισθητήρας υπολογίζει την απόσταση των αντικειμένων γύρω του.
5. Αισθητήρες φωτός, οι οποίοι ουσιαστικά ομοιάζουν με τους αντίστοιχους του χρώματος μόνο που εδώ δεν υπάρχει η δυνατότητα διάκρισης χρωμάτων.
6. Αισθητήρες ήχου, που ανιχνεύουν και καταγράφουν την ένταση των ήχων του χώρου, οι οποίοι προσεγγίζουν την ανθρώπινη ακοή αλλά έχουν τη δυνατότητα να καταγράφουν πολύ ψηλές και χαμηλές συχνότητες .
7. Αισθητήρες γυροσκοπίου, που επιτρέπουν στην συσκευή να μετράει κλίσεις αντικειμένων.

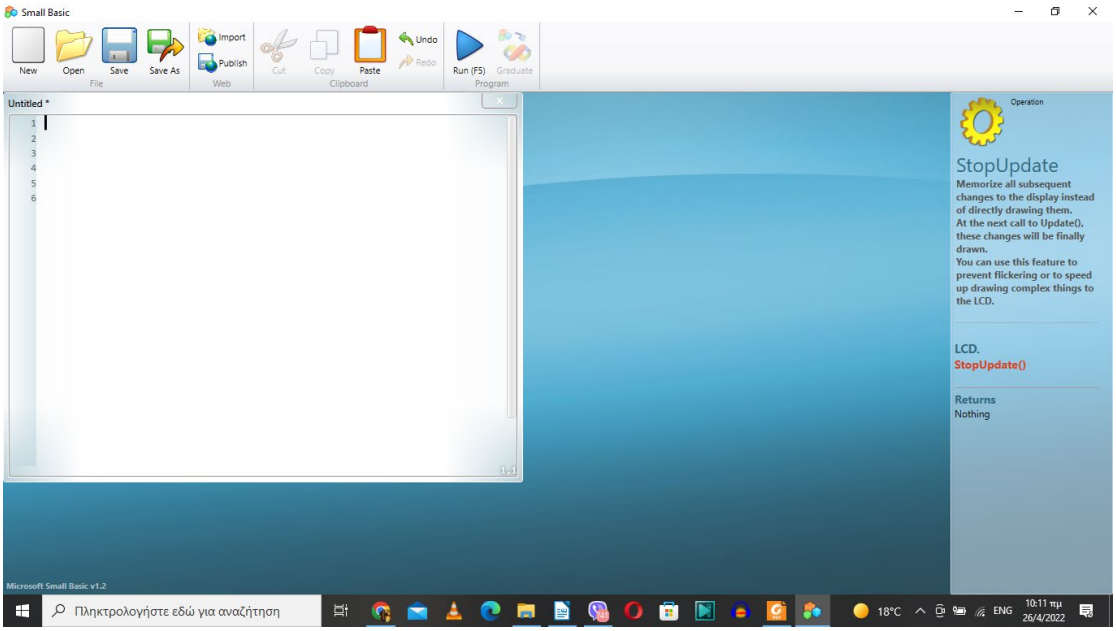
4 Επισκεφτείτε τον παρακάτω ιστότοπο για περισσότερες πληροφορίες https://education.lego.com/en-us/product-resources/mindstorms-ev3/teacher-resources/classroom-materials Τελευταία πρόσβαση 27/4/2022

5 Για περαιτέρω πληροφορίες και λεπτομέρειες σχετικά με τους αισθητήρες αναζητήστε τον παρακάτω σύνδεσμο https://education.lego.com/en-us/start/mindstorms-ev3#Setting-Up Τελευταία πρόσβαση 28/4/2022



Σχήμα 2: Εικόνα 2 Αισθητήρες EVE

Φυσικά για να λειτουργήσει μία αυτόματη συσκευή είναι απαραίτητο ένα λογισμικό προγραμματισμού. Αν διερευνήσουμε στο διαδίκτυο υπάρχει μία πληθώρα εφαρμογών για κάτι τέτοιο. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό της Microsoft Small Basic [6], το οποίο διαθέτει πολύ φιλικό περιβάλλον για τον χρήστη και χαρακτηρίζεται από μία απλότητα στην σύνταξη του κώδικα του. Γεγονός που επιθυμούσαμε και για εκπαιδευτικούς λόγους.



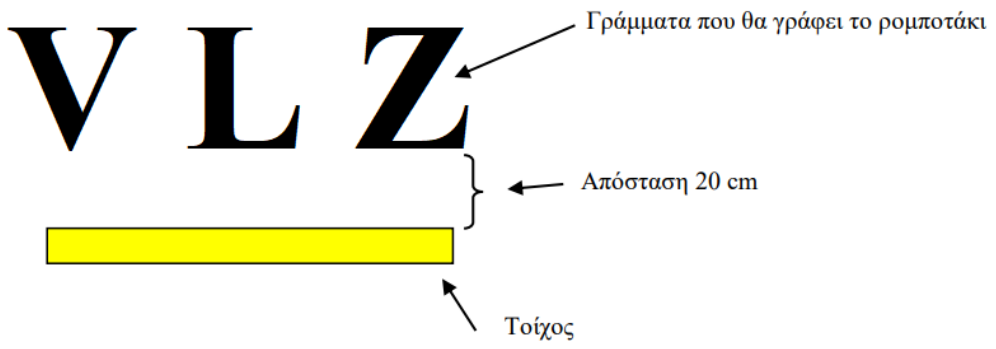
Σχήμα 3: Εικόνα 3 Το λογισμικό Small Basic της Microsoft

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΚΩΔΙΚΑ- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Αντικείμενο της εργασίας

6 Αναλυτική περιγραφή της Small Basic υπάρχει στον παρακάτω σύνδεσμο https://smallbasic-publicwebsite.azurewebsites.net/ Τελευταία πρόσβαση 23/4/2022

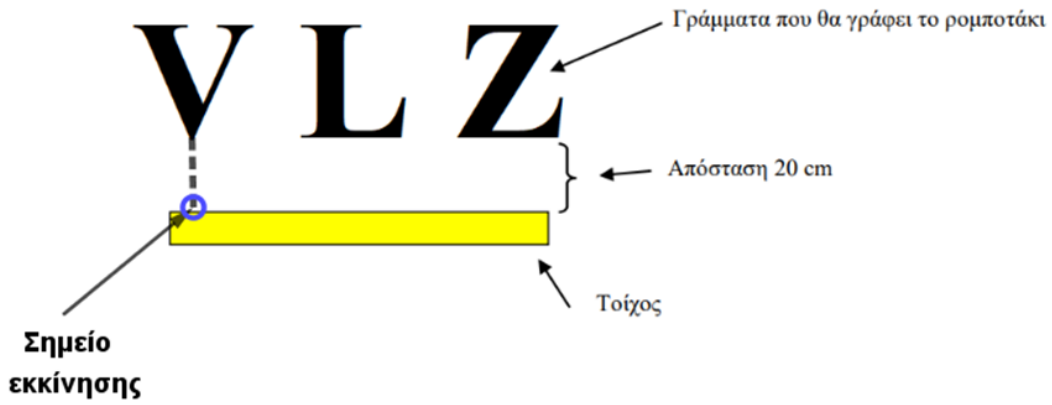
Τα γράμματα που πρόκειται να σχεδιάσει το ρομπότ φαίνονται στην εικόνα 1. Η απόσταση μεταξύ διαδοχικών γραμμάτων είναι ίση με δύο περιστροφές της ρόδας.



Εικόνα 1

Ο κώδικας και η επεξήγησή του

Αρχικά το ρομπότ θα ξεκινήσει την κίνησή του από τον τοίχο, όπως φαίνεται στην εικόνα 2. Η πρώτη κίνηση θα είναι κάθετη στον τοίχο και για απόσταση 20cm, ώστε το ρομπότ να φτάσει στην κορυφή του γράμματος V.



Εικόνα 2

Ο κώδικας που υλοποιεί την παραπάνω κίνηση φαίνεται παρακάτω.

Ενεργοποιείται ο Ultrasonic Sensor

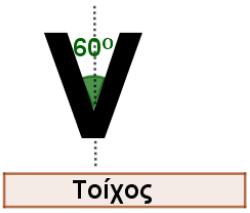
Στη μεταβλητή Distance αποθηκεύεται η τιμή που καταγράφει ο US (σε εκατοστά)

```
1  Sensor.SetMode(4,0)
2    Distance=Sensor.ReadRawValue(4,0)/10 'convert to cm
3    If Distance >20 Then
4      Motor.Stop("AB","True")
5    Else
6      Motor.Start("AB","50")
7    EndIf
8  Program.Delay(2000)
9  Motor.Move("C",40,215,"True")
10 Program.Delay(2000)
```

Το ρομπότ θα κινηθεί με ταχύτητα 50 και θα σταματήσει όταν ο US μετρήσει απόσταση 20cm.

Όταν το ρομπότ σταματήσει θα κατεβεί το στυλό ώστε να ξεκινήσει να γράφει

Τώρα, το ρομπότ πρέπει να περιστραφεί κατά 30° προς τα αριστερά, να γράψει το αριστερό σκέλος του γράμματος V, έπειτα να επιστρέψει στην κορυφή του V, να στρίψει 60° προς τα δεξιά και να γράψει το δεξί σκέλος του γράμματος V. Ο κώδικας που υλοποιεί την παραπάνω κίνηση φαίνεται παρακάτω.



Στροφή επιτόπου κατά 30° προς τα αριστερά

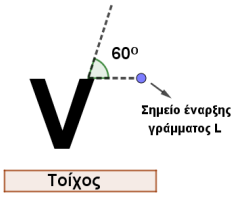
```
12 Motor.MoveSync("AB",-50,50,71.7,"True")
13 Program.Delay(2000)
14 Motor.Move("AB",50,720,"True")
15 Program.Delay(2000)
16 Motor.Move("AB",-50,720,"True")
17 Program.Delay(2000)
18 Motor.MoveSync("AB",50,-50,143.4,"True")
19 Program.Delay(2000)
20 Motor.Move("AB",50,720,"True")
21 Program.Delay(2000)
```

Ευθεία κίνηση κατά δύο περιστροφές της ρόδας ώστε να σχηματιστεί το αριστερό σκέλος του V

Ευθεία κίνηση προς τα πίσω κατά δύο περιστροφές της ρόδας ώστε να επιστρέψει στην κορυφή του V

Στροφή επιτόπου κατά 60° προς τα δεξιά

Ευθεία κίνηση κατά δύο περιστροφές της ρόδας ώστε να σχηματιστέι το δεξί σκέλος του V



Τώρα το ρομπότ έχει τελειώσει με τον σχεδιασμό του γράμματος V και βρίσκεται στο άκρο του δεξιού του σκέλους. Πρώτα θα πρέπει να σηκωθεί το στυλό από το έδαφος,

ώστε να σταματήσει η γραφή. Έπειτα θα πρέπει να στρίψει 60° προς τα δεξιά, ώστε να έρθει παράλληλα με τον τοίχο, να κινηθεί ευθεία μπροστά έως ότου να φτάσει στο σημείο όπου θα ξεκινήσει ο σχεδιασμός του επόμενου γράμματος.

Ο κώδικας που υλοποιεί την παραπάνω κίνηση φαίνεται παρακάτω.

```
22
23 Motor.Move("C",40,-215,"True")
24 Program.Delay(2000)
25 Motor.MoveSync("AB",50,-50,143.4,"True")
26 Program.Delay(2000)
27 Motor.Move("AB",50,720,"True")
28 Program.Delay(2000)
```

Το στυλό ανεβαίνει

Επιτόπια στροφή κατά 60° προς τα δεξιά

Κίνηση ευθεία μπροστά για δύο περιστροφές της ρόδας

Το ρομπότ είναι έτοιμο να ξεκινήσει να σχεδιάζει το γράμμα L. Οπότε πρώτα πρέπει να περιστραφεί επιτόπου κατά 90° προς τα δεξιά, να κατέβει το στυλό, να κινηθεί προς τα μπροστά μέχρι η απόσταση από τον τοίχο να γίνει 20cm, να στρίψει προς τα αριστερά κατά 90° και να προχωρήσει ευθεία. Ο κώδικας που υλοποιεί την παραπάνω κίνηση φαίνεται παρακάτω.

```
30 Motor.MoveSync("AB",50,-50,215,"True")
31 Program.Delay(2000)
32 Motor.Move("C",40,215,"True")
33 Program.Delay(2000)
34
35   If Distance <20 Then
36     Motor.Stop("AB","True")
37   Else
38     Motor.Start("AB","50")
39   EndIf
40 Program.Delay(2000)
41 Motor.MoveSync("AB",-50,50,215,"True")
42 Program.Delay(2000)
43 Motor.Move("AB",50,720,"True")
```

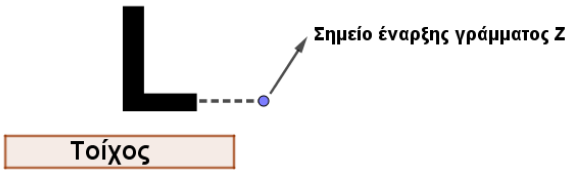
Επιτόπια στροφή κατά 90° προς τα δεξιά

Το στυλό κατεβαίνει

Κίνηση ευθεία μπροστά μέχρι η απόσταση από τον τοίχο να γίνει 20cm

Επιτόπια στροφή κατά 90° προς τα αριστερά

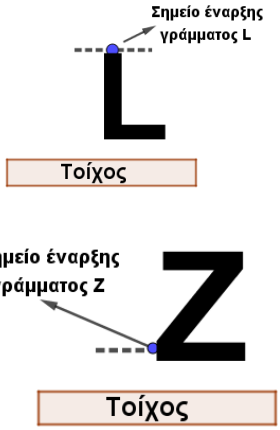
Κίνηση ευθεία μπροστά για δύο περιστροφές της ρόδας



Τώρα το ρομπότ έχει τελειώσει με τον σχεδιασμό του γράμματος L και βρίσκεται στο δεξί άκρο του κάτω σκέλους. Πρώτα θα πρέπει να σηκωθεί το στυλό από το έδαφος,

ώστε να σταματήσει η γραφή. Έπειτα θα πρέπει να προχωρήσει ευθεία, ώστε να κινηθεί παράλληλα με τον τοίχο έως ότου να φτάσει στο σημείο όπου θα ξεκινήσει ο σχεδιασμός του επόμενου γράμματος. Ο κώδικας που υλοποιεί την παραπάνω κίνηση φαίνεται παρακάτω.

```
45 Motor.Move("C",40,-215,"True")
46 Program.Delay(2000)
47 Motor.Move("AB",50,720,"True")
48 Program.Delay(2000)
```



Το ρομπότ είναι έτοιμο να ξεκινήσει να σχεδιάζει το γράμμα Z. Οπότε πρώτα πρέπει να κατέβει το στυλό, να συνεχίσει ευθεία για δύο περιστροφές της ρόδας, να επιστρέψει προς τα πίσω για δύο περιστροφές της ρόδας (ώστε να επιστρέψει στο σημείο έναρξης), να περιστραφεί επιτόπου κατά 45° προς τα αριστερά, να συνεχίσει ευθεία για δύο περιστροφές της ρόδας, να στρίψει επιτόπου κατά 135°, να κινηθεί προς τα μπροστά για δύο περιστροφές της ρόδας και τέλος να σηκωθεί το στυλό ώστε να ολοκληρωθεί και το τελευταίο γράμμα.

Ο κώδικας που υλοποιεί την παραπάνω κίνηση φαίνεται παρακάτω.

```
50 Motor.Move("C",40,215,"True")
51 Program.Delay(2000)
52 Motor.Move("AB",50,720,"True")
53 Program.Delay(2000)
54 Motor.Move("AB",-50,720,"True")
55 Program.Delay(2000)
56 Motor.MoveSync("AB",-50,50,107.5,"True")
57 Program.Delay(2000)
58 Motor.Move("AB",50,720,"True")
59 Program.Delay(2000)
60 Motor.MoveSync("AB",-50,50,322.6,"True")
61 Program.Delay(2000)
62 Motor.Move("AB",50,720,"True")
63 Program.Delay(2000)
64 Motor.Move("C",40,-215,"True")
```

Παράρτημα:

Ο κώδικας που υλοποιεί ολόκληρη την παραπάνω κίνηση φαίνεται παρακάτω.

```
Sensor.SetMode(4,0)

Distance=Sensor.ReadRawValue(4,0)/10 'convert to cm

If Distance >20 Then

Motor.Stop("AB","True")

Else

Motor.Start("AB","50")

EndIf

Program.Delay(2000)

Motor.Move("C",40,215,"True")

Program.Delay(2000)
```

```
Motor.MoveSync("AB",-50,50,71.7,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",50,720,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",-50,720,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.MoveSync("AB",50,-50,143.4,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",50,720,"True")
Program.Delay(2000)

Motor.Move("C",40,-215,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.MoveSync("AB",50,-50,143.4,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",50,720,"True")
Program.Delay(2000)

Motor.MoveSync("AB",50,-50,215,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("C",40,215,"True")
Program.Delay(2000)
```

```
 If Distance <20 Then
 Motor.Stop("AB","True")
 Else
 Motor.Start("AB","50")
 EndIf
Program.Delay(2000)
Motor.MoveSync("AB",-50,50,215,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",50,720,"True")

Motor.Move("C",40,-215,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",50,720,"True")
Program.Delay(2000)

Motor.Move("C",40,215,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",50,720,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.Move("AB",-50,720,"True")
Program.Delay(2000)
Motor.MoveSync("AB",-50,50,107.5,"True")
Program.Delay(2000)
```

```
Motor.Move("AB",50,720,"True")

Program.Delay(2000)

Motor.MoveSync("AB",-50,50,322.6,"True")

Program.Delay(2000)

Motor.Move("AB",50,720,"True")

Program.Delay(2000)

Motor.Move("C",40,-215,"True")
```

Βιβλιογραφία

Druin, A., Hendler, J. (2000). Robots for kids: exploring new technologies for learning experiences. Morgan Kaufman/Academic Press, San Francisco.

Dufoyer, J.-P. (1988). Informatique, éducation et psychologie de l'enfant. Paris :PUF.

Efopoulos, V., Dagdilelis, V. & Evangelidis, G. (2004). Ena perivallon gia ti systimatiki didaskalia tou programmatismou se archarious. P*raktika 4ou Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi «Oi technologies tis pliroforias kai tis epikoinonias stin ekpaidefsi»*, Athina, 29/09 – 03/10/2004.

Falloon, G. (2016). An analysis of young students' thinking when completing basic coding tasks using Scratch Jnr. On the iPad. *Journal of Computer Assisted Learning*, *32*(6), 576-593.

Kagkani, K., Dagdilelis, V., Satratzemi, M. & Evangelidis, G. (2005). Mia Meleti Periptosis tis Didaskalias tou Programmatismou sti Defterovathmia Ekpaidefsi me ta LEGO Mindstorms. Sto A. Tzimogiannis (Epim.) Praktika *3ou Panelliniou synedriou «Didaktiki tis Pliroforikis»*, PanepistimioPeloponnisou, Korinthos 7-9 Oktovriou 2005.

Komis, V. (2005). Eisagogi sti Didaktiki tis Pliroforikis, Athina: Kleidarithmos

Komis, V. (2004), Epimorfosi ton Ekpaideftikon stis Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion: apo tin technologiki efchereia sto ergaleio epangelmatikis anaptyxis. Sto G. Bagakis (epimeleia) Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou, 6o etisio synedrio me diethni symmetochi tis Monadas Methodologias kai Programmaton Ekpaidefsis tou Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon tou Panepistimiou Patron, Athina: Metaichmio.

Nikolos, D., Komis, V. (2010). Mia didaktiki protasi gia ti glossa programmatismou Scratch. 5o Panellinio Synedrio Didaktikis tis Pliroforikis, Athina.

Orfanakis, V. & Papadakis, St. (2014). A new programming environment for teaching programming. A first acquaintance with Enchanting. *Proceedings of the 2nd international virtual Scientific Conference – Scieconf 2014*. EDIS - Publishing Institution of the University of Zilina, Slovakia

Palumbo, D. and Palumbo, D. 1993. A Comparison of the Effects of LEGO TC Logo and Problem Solving Software on Elementary Students' Problem Solving Skills.Journal of Computing in Childhood Education 4(4): 307-323

Pandolfini, V. Exploring the Impact of ICTs in Education: Controversies and Challenges. Ital. J. Sociol. Educ. 2016, 8, 28–53. [CrossRef] 5. Chen, C.-L.; Wu, C.-C.; Chen, C.-L.; Cheng-Chih, W. Students' behavioral intention to use and achievements in ICT-Integrated mathematics remedial instruction: Case study of a calculus course. Comput. Educ. 2020, 145, 103740.

Psycharis, S. (2018). STEAM in Education: A Literature review on the role of Computational

Thinking, Engineering Epistemology and Computational Science. Computational STEAM

Pedagogy (CSP). *Scientific Culture*, *4*(2), 51-72

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, *63*, 50-58

Διαδικτυακές πηγές

http://www.robotwelding.com/

https://www.why.gr/product-category/

https://education.lego.com/en-us/

https://smallbasic-publicwebsite.azurewebsites.net/

https://education.lego.com/en-us/start/mindstorms-ev3#Setting-Up

Το Ναύπλιο ως πολιτισμικό τοπίο για μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας,

Περίληψη

Η άρρηκτη σχέση περιβάλλοντος και πολιτισμού διαπιστώνεται μέσα από τις διακηρύξεις παγκόσμιων οργανισμών και τις αποφάσεις κυβερνήσεων κρατών, αλλά και από δράσεις ανεξάρτητων φορέων που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτισμικής κληρονομιάς μιας χώρας. Οι μαθητές σχολείων της Ελλάδας συνήθως γνωρίζουν το πολιτισμικό τοπίο του τόπου τους μέσα από περιβαλλοντικά προγράμματα, συμμετέχουν σε δράσεις προσέγγισής του και ενεργοποιούνται σε αποφάσεις για την προστασία του. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει όψεις του περιβαλλοντικού προγράμματος που υλοποιήθηκε το σχ. έτος 2016-2017 από το 1ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, και είχε ως μελέτη περίπτωσης πολιτισμικού τοπίου την πόλη του Ναυπλίου.

Λέξεις- Κλειδιά: πολιτισμικό τοπίο, περιβαλλοντικό πρόγραμμα, ΕΠΑ.Λ., Ναύπλιο.

Abstract

It is generaly known that there is a strong bond between culture and environment. Many students of Greek schools can absorb this idea by participating in various school projects and experiencing the value of cultural landscape. The city of Nafplio was a case study of an environmental education programme that was implemented at the 1st Vocational High School of Agia Parskevi in the academic year 2016-2017.

Key-words: cultural landscape, environmental programme, Vocational School, Nafplion.

Εισαγωγή

Είναι άρρηκτη η σχέση περιβάλλοντος και πολιτισμού, όπως διακηρύσσει η Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ), το μη κερδοσκοπικό σωματείο που ιδρύθηκε το 1972 από Έλληνες της διασποράς (https://www.ellet.gr/). Και είναι ανάγκη να προστατεύονται αυτές οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, ο πολιτισμός και το περιβάλλον, αλλά και να αναδεικνύονται με τη συνδρομή της πολιτείας, αλλά και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών. Προς αυτή την κατεύθυνση πολύτιμο έργο προσφέρουν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, κυρίως τα περιβαλλοντικά που υλοποιούνται κάθε χρόνο στα σχολεία της χώρας (Kousoulas, 2008:6). Μέσα από μια σειρά παρουσιάσεων και βιωματικών δραστηριοτήτων οι μαθητές ενημερώνονται και ενθαρρύνονται σε συντονισμένες δράσεις για την διαφύλαξη του φυσικού περιβάλλοντος και την προβολή της πολιτισμικής κληρονομιάς (Giordan & Souchon, 1992; Papavasileiou, 2011). Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την έννοια του «πολιτισμικού τοπίου».

Το πολιτισμικό τοπίο

Η έννοια του «τοπίου» ως «πολιτισμικό τοπίο» (cultural landscape), όπως την προσδιόρισε ο C. O. Sauer το 1925 αποτελεί κατάκτηση του 20ού αιώνα που διαμορφώθηκε κι από την πρόοδο στα πεδία της γλώσσας, της αναπαράστασης και του νοήματος (Terkenli, 1996: 14ff.). Έτσι, σήμερα αντιλαμβανόμαστε το τοπίο όχι μόνον ως αναπαράσταση του φυσικού περιβάλλοντος από τις εικαστικές τέχνες και τη λογοτεχνία (Loukaki, 2005, 3.3), αλλά και ως το αποτέλεσμα μιας πολιτισμικής διεργασίας που εξαρτάται από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο (Terkenli; 1996: 32ff.). Η διεύρυνση του όρου περιλαμβάνει εκτός από το φυσικό περιβάλλον και τον αστικό τόπο και υπονοεί τον έλεγχο του φυσικών χαρακτηριστικών ενός τόπου από τις ανθρώπινες δραστηριότητες (Moraitis, 2015: 37).

Καθοριστικό ρόλο στη θέαση του χώρου ως τοπίο παίζει η οπτική του παρατηρητή. Η οπτική αυτή προϋποθέτει μια απόσταση από την άμεση εμπειρία του χώρου και την προοπτική θέαση του κόσμου από έναν ακίνητο οφθαλμό, όπως την προσέλαβε η Δύση από τον 14ο αιώνα με την επανάσταση της Αναγέννησης (Loukaki, 2005, 3.3; Moraitis, 2015: 39ff). Το τοπίο, λοιπόν, από τα χρόνια εκείνα, αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης και διαφοροποιείται από τον παρατηρητή/υποκείμενο που στέκει απέναντί του.

Στην εργασία μας παρουσιάζουμε την πόλη του Ναυπλίου ως αντικείμενο παρατήρησης, ως πολιτισμικό τοπίο, έτσι όπως το επεξεργαστήκαμε στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα με θέμα «Ταξίδι στο Ναύπλιο, Γεφυρώνοντας το χθες με το σήμερα» που υλοποιήθηκε από το 1ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής κατά το σχ. έτος 2016-2017.

Γιατί, όμως, επιλέξαμε το Ναύπλιο; Η πόλη του Ναυπλίου, όπως έχει διατηρηθεί σχεδόν ανέπαφη στον χρόνο χάρη στην μαχητική αρχαιολόγο Ευαγγελία Δεϊλάκη (https://sikam.wordpress.com/2018/10/17), επιβάλλεται στις αισθήσεις του κάθε παρατηρητή και επισκέπτη (Pasiroglou, 2013) που επιδιώκει να περπατά στους γεμάτους ιστορία δρόμους της, να αναπαύεται στις πλατείες της, να θαυμάζει τα κάστρα και τις οχυρώσεις της, να ανεβαίνει στο ονομαστό Παλαμήδι με τα 999 σκαλοπάτια και τέλος να γεύεται τους περίφημους μεζέδες της. Η πόλη αυτή που γνώρισε αλλεπάλληλες καταστροφές κι αναγεννήσεις για αιώνες έχει κατοίκους προσκολλημένους πεισματικά στη γη της που τη φροντίζουν και τη σέβονται (Karouzou, 1979). Είναι ένας προορισμός που πάντα μάς σαγηνεύει με το αστικό τοπίο του και τους φιλόξενους ανθρώπους του.

Μαθητές των ΕΠΑ.Λ. και εκπαίδευση για το περιβάλλον

Κατά κύριο λόγο εμπειρικά, αλλά και από τα βιβλιογραφικά στοιχεία σε μικρότερο βαθμό, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως οι μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. προέρχονται στην πλειονότητά τους από χαμηλά εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα, αρκετοί από αυτούς είναι αλλοδαποί και πολλοί αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα: μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά και οικογενειακά. Από την άλλη, όμως, είναι συνήθως ευθείς

άνθρωποι και πρόθυμοι να συνεργαστούν (Papanastasiou, 2015:88; Chatzianastasiou, 2001; Chatzianastasiou, 2011).

Οι μαθητές, λοιπόν, αυτοί επιδιώκουν συχνά τη συμμετοχή τους στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κι αυτό μάλλον συμβαίνει επειδή αυτού του είδους η εκπαίδευση ικανοποιεί κάποιες βαθύτερες προσδοκίες τους. Βρίσκονται με την παρέα τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, δένονται με τους καθηγητές τους που συντονίζουν τα προγράμματα και δεν υπόκεινται σε αξιολόγηση, με την έννοια της βαθμολογίας, επομένως κι ο πιο αδύνατος μαθητής έχει την ευχέρεια να εκφραστεί με μεγαλύτερη άνεση και ελευθερία (Liarakou, 2002; Flogaiti, 2006; Papanastasiou, 2016).

Κύριοι στόχοι του προγράμματός μας- Δράσεις

Έχοντας δημιουργήσει μία επαρκή παιδαγωγική ομάδα με τρεις εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με 35 μαθητές και μαθήτριες του 1ου ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, των ειδικοτήτων της Οικονομίας, της Ηλεκτρονικής, των Ηλεκτρολόγων, της Πληροφορικής, των Οχημάτων, των Ψυκτικών και των Ναυτικών της Β΄ και Γ΄ τάξης του σχολείου μας, θέσαμε φιλόδοξους στόχους στο πρόγραμμά μας. Οι περιβαλλοντικοί, γνωστικοί και κοινωνικοί στόχοι του εστιάστηκαν στα εξής:

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη δεύτερη πρωτεύουσα του νέου ελληνικού κράτους, στο Ναύπλιο και τα προάστιά του, επιδιώξαμε να μελετήσουμε την εξέλιξη του αστικού ιστού της πόλης, διαχρονικά, με τις διακριτές ενότητες της: την παλαιά πόλη, τα κάστρα και τις νέες συνοικίες. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα αφορούσαν: 1) τους λόγους της ιδιαίτερης οικιστικής ανάπτυξης του Ναυπλίου, 2) τον ρόλο του τουρισμού σε σχέση με τη βιωσιμότητα της πόλης αυτής και 3) την επιδίωξη του σχεδιασμού βιώσιμης ανάπτυξης με την επίλυση μιας σειράς προβλημάτων διαβίωσης που μαστίζουν τη σύγχρονη πόλη του Ναυπλίου.

Βασικός στόχος του προγράμματος μας ήταν η απόκτηση ιστορικής συνείδησης και ο σεβασμός στην πολιτιστική κληρονομιά του τόπου του Ναυπλίου, καθώς και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μας στην προστασία και διάσωσή τους για τις μελλοντικές γενιές.

Επίσης, ανακαλύπτοντας οι μαθητές μας το πλούσιο ιστορικό παρελθόν, επιδιώξαμε να ενεργοποιηθούν στο παρόν, ιεραρχώντας τις προτεραιότητες μιας οικολογικής βιώσιμης πόλης που θα αντιμετωπίσει επιτυχώς προβλήματα του τόπου: οι μαθητές μας κλήθηκαν να προτείνουν τρόπους προστασίας της γεωργικής γης και του φυσικού τοπίου, μεθόδους ελαχιστοποίησης της δαπανούμενης ηλεκτρικής ενέργειας και της κατανάλωσης υγρών καυσίμων και τρόπους καλύτερης διαχείρισης του νερού, καθώς και των αποβλήτων της περιοχής του Ναυπλίου.

Γνωρίζοντας τους μύθους, τους θρύλους, τις δοξασίες και τις παραδόσεις της περιοχής, οι μαθητές μας επιχείρησαν να εξηγήσουν τις γεωλογικές μεταβολές και τα γεωφυσικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν την περιοχή.

Επίσης ζητήθηκε από τους μαθητές μας να αναγνωρίσουν ότι η ανάδειξη των μνημείων, όπως είναι τα πέτρινα γεφύρια, τα αρχαία θέατρα, οι μονές της Αργολίδας, δεν αποτελεί μόνον χρέος προς την ιστορία και την αυτογνωσία μας, αλλά παράλληλα μέσο προβολής της διαχρονικής παρουσίας των Ελλήνων στον τόπο μας.

Τέλος, οι μαθητές μας ενθαρρύνθηκαν να εκφράζονται δημιουργικά, αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο, ασχολούμενοι με εικαστικά έργα, παρουσιάζοντας τις εργασίες τους, συμμετέχοντας σε συζητήσεις και διαπιστώνοντας την αξία της μεταξύ τους συνεργασίας.

Για να αντιληφθούν και να κατανοήσουν το πολυδιάστατο αυτό θέμα οι μαθητές μας συγκέντρωσαν και μελέτησαν κατά ομάδες διάφορα σχετικά άρθρα από το διαδίκτυο, τις εφημερίδες και τα περιοδικά. Με καθοδήγηση, επεξεργάσθηκαν λογοτεχνικά κείμενα παλαιότερων και νεώτερων Ελλήνων λογοτεχνών (π.χ. των Τερζάκη, Παπαδιαμάντη, Καραγάτση). Κατά την περίοδο των Αποκρεών, ειδικότερα, κατασκευάσαμε μάσκες και διακοσμητικά με θέματα από την περιοχή του Ναυπλίου, αξιοποιώντας πλούσιο υλικό από το διαδίκτυο.

Αξιοποιήθηκε, μάλιστα, σχετικό υλικό που μας παρείχε ηλεκτρονικώς το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Νέας Κίου που ιδρύθηκε το 2005 με απόφαση του ΥΠΕΠΘ μετά από πρόταση του Δήμου Νέας Κίου. Σκοπός του κέντρου είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, κατά τρόπο βιωματικό, πάνω στην αναγκαιότητα της προστασίας της φύσης. Αρχές του Κέντρου είναι η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, φιλίας, ομαδικότητας και αλληλοκατανόησης (https://blogs.sch.gr/kpearg/). Τα φύλλα εργασίας του εκπαιδευτικού προγράμματος «Ταξίδι στο παρελθόν, Ναύπλιο» (https://drive.google.com/file/d/1en19oBa1RrpbH3R__yO6Y1Ze-rL3OsM5/view) αποτέλεσαν σημείο αναφοράς μας.

Επιμέρους ομάδες μας, με αφορμή διδακτικές επισκέψεις τους, ασχολήθηκαν με διάφορες πτυχές των θεμάτων μας. Το τμήμα της Β΄ Ηλεκτρονικών- Ηλεκτρολόγων, επισκεπτόμενο το Βυζαντινό Μουσείο, το Πολεμικό Μουσείο της Αθήνας και το Μουσείο της Τράπεζας της Ελλάδας, ενημερώθηκε για την ιστορία του Ναυπλίου και τη δράση του πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας, Ι. Καποδίστρια. Οι επισκέψεις αυτές, μάλιστα, υπήρξαν και το έναυσμα για τη δημιουργία του τελικού τεχνήματος του προγράμματος.

Ερμιτάζ, Πύλη στην ιστορία- Έκθεση στο Βυζαντινό Μουσείο της Αθήνας

(Φωτογραφία: ©Ασπασία Παπαναστασίου)

Προτομή του Καποδίστρια, Πολεμικό Μουσείο Αθήνας

(Φωτογραφία: © Ασπασία Παπαναστασίου)

Το Ναύπλιο του Άγγελου Τερζάκη - Το έναυσμα

Για να πετύχουμε τους στόχους μας, προσπαθήσαμε να γνωρίσουμε την πόλη του Ναυπλίου, αρχικά «επί χάρτου», μέσα από τις διηγήσεις του διάσημου τέκνου της, του λογοτέχνη Άγγελου Τερζάκη. Το Ναύπλιο έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη ζωή και το έργο του, παρόλο που έζησε λίγα από τα παιδικά χρόνια του εκεί από το 1907, δηλαδή, που γεννήθηκε μέχρι το 1916, όταν εγκαταστάθηκε η οικογένειά του στην Αθήνα. Ο πατέρας του διετέλεσε για μικρό διάστημα και δήμαρχος της πόλης του Ναυπλίου και είχε φήμη έξυπνου, γενναίου και αποφασιστικού ανθρώπου. Το Ναύπλιο λειτούργησε για τον συγγραφέα ως υπόδειγμα μιας μικρής ελληνικής επαρχιακής πόλης και των προβλημάτων της. Οι απλοί άνθρωποι ζωντανεύουν σε πολλά βιβλία του, όπως στον Απρίλη όπου υπάρχουν ωραιότατες λυρικές περιγραφές της γενέτειράς του (Rouvalis, 2018). Ο Απρίλης (1946) του Άγγελου Τερζάκη έγινε ο οδηγός μας για την πόλη του Ναυπλίου.

Δόθηκε στους μαθητές μας Φύλλο Εργασίας μ' ένα εκτενές απόσπασμα της διήγησής του από τον Απρίλη, μέρος της οποίας ακολουθεί:

«*Η πατρίδα μου είναι ένα γέρικο πέτρινο λιοντάρι, που βουτάει τα νύχια του στην αφρισμένη θάλασσα του Αργολικού. Κρατεί τα μάτια σφαλιστά, βάρυπνα, και στο κραταιό της μέτωπο έχει ξεχαστεί η αυστηρή ζάρα της έγνοιας. Ο δικός της ο ύπνος δεν είναι σαν τους άλλους, αδιαφορία κι εγκατάλειψη. Στη θωριά της ακόμα δεν απλώθηκε η χαύνη έκσταση της λήθης. Ο ύπνος της είναι συλλογή βαθιά, στοχασμός κλειστός κι αυτοσυγκέντρωση, που όσο πάει και βουλιάζει περισσότερο στην προαιώνια ακινησία. Κοιμάται πάνοπλη, όπως έζησε την άγρια ζωή της* [...]» (Terzakis, 2006:15).

Ζητήσαμε αρχικά από τους μαθητές μας να εντοπίσουν πώς ο Τερζάκης χαρακτηρίζει τους κατοίκους του Ναυπλίου και γιατί. Οι μαθητές μας παρατήρησαν με ευκολία πως ο συγγραφέας τούς αποκαλεί «*μαζεμένους*», «*δηλαδή δεν επικοινωνούν μεταξύ τους τόσο πολύ, δεν είναι κοινωνικοί*» κι αυτό γινόταν λόγω της δουλειάς τους. Ήταν σίγουρα, λοιπόν, «*δουλευταράδες*».

Στη συνέχεια τούς παροτρύναμε να εντοπίσουν τα συναισθήματα του αφηγητή κι εκείνοι διαπίστωσαν αντιφατικά συναισθήματα, καθώς δείχνει να «*κυριαρχείται από έναν τυφώνα συναισθημάτων, μελαγχολία, άγχος και φόβο*», «*νιώθει ζωντανός, χαρούμενος και ορεξάτος*», «*τον περιτριγυρίζει η νοσταλγία για την πόλη του*», «*έχει μελαγχολία και φόβο*». Ο Κ. Β. μάλιστα, προσδιόρισε τρία συγκεκριμένα συναισθήματα: «*αγάπη για τον τόπο, λύπη, γιατί οι ντόπιοι τον αφήνουν ατημέλητο και τρυφερότητα*». Οι μαθητές μας θεώρησαν, επίσης, το ύφος του «*σοβαρό, γιατί αναφέρεται σε συγκεκριμένα γεγονότα*».

Τέλος, τούς ζητήσαμε να φανταστούν πως κάνουν μια επίσκεψη στην πόλη του Ναυπλίου, όπως την έπλασαν στο μυαλό τους διαβάζοντας τις περιγραφές του Άγγελου Τερζάκη και να σημειώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την ατμόσφαιρα, την ιστορία και τους κατοίκους του Ναυπλίου. Οι απαντήσεις που συγκεντρώσαμε είχαν μεγάλο ενδιαφέρον. Ο Ι. Π. έγραψε: «*Το Ναύπλιο είναι ένα μαγευτικό μέρος.*

Τα δρομάκια που φωτίζονται από τα φώτα του δρόμου φέρνουν ένα αίσθημα μελαγχολίας σε όποιον περνάει από αυτά. Ο ήχος των κυμάτων που σκάνε στα βράχια και η άμμος που αγκαλιάζει τα πόδια σου σού προκαλεί ένα κύμα γαλήνης που κυριεύει το σώμα σου. Η θέα που μπορεί να διακρίνει κανείς από το κάστρο του Ναυπλίου είναι πραγματικά εκθαμβωτική. Ο καθαρός αέρας σε συνδυασμό με τη θέα προσφέρει υπέροχο θέαμα για όποιον επισκέπτεται το κάστρο. Το Ναύπλιο είναι καταπληκτικός προορισμός για όποιον το επισκέπτεται».

Ο Δ. Μ. περιέγραψε: «*Το Ναύπλιο είναι μια φανταστική πόλη. Περπατώντας βλέπω το λιμάνι, τις βάρκες, τα παιδιά που παίζουν και γελούν στα υπέροχα πάρκα και τις παιδικές χαρές. Τα μαγαζιά, οι καφετέριες και τα εστιατόρια είναι γεμάτα κόσμο. Αν έχεις και παρέα όλα τα παραπάνω είναι τέλεια!*». Ο Ι.Κ. ανέτρεξε στις παιδικές αναμνήσεις του: «*Την πρώτη φορά που επισκέφτηκα το Ναύπλιο συνέλεξα σπουδαίες εμπειρίες. Είδα το πανέμορφο Μπούρτζι και δεν είχα καταλάβει ότι η μούχλα ήταν μέρος της διακόσμησης, το παιδικό μου μυαλό το εξέλαβε ως μια απεριποίητη πόλη που ο Δήμαρχός της δεν ασχολείται καθόλου. Μετά πήγα στο αξιόλογο Παλαμήδι, ανέβηκα τα 999 σκαλιά, σχεδόν εξουθενωμένος, αλλά η θέα από κει πάνω ήταν εντυπωσιακή και μού έφυγε αμέσως η κούραση. Τέλος πήγαμε για μπάνιο με τους γονείς μου και μετά στην ταβέρνα*». Ο Μ.Μ. σημείωσε πως: «*Το Ναύπλιο είναι μια πόλη που επισκέπτονται χιλιάδες άνθρωποι κάθε χρόνο. Όταν κάποιος πάει για πρώτη φορά αισθάνεται γαλήνη, χαρά και πληρότητα*». Για τον Α.Λ. «*Το Ναύπλιο είναι πολύ βροχερό και υγρό. Έχει μεγάλες και όμορφες παραλίες, σπίτια παλιά και μεγάλα και σύγχρονα μπαράκια*». Τέλος, ο Γ.Μ. θα ήθελε «*οι κάτοικοι της πόλης να είναι πιο ανοιχτοί και ευπρόσδεκτοι*», ενώ ο Λ. Β τους βρίσκει «*πολύ ευγενικούς με τους ξένους, κι όχι μόνο*».

Το Ναύπλιο του Ιωάννη Καποδίστρια

Παρόλο που ο πρώτος Κυβερνήτης της Ελλάδας, ο Ιωάννης Καποδίστριας αποβιβάστηκε στο Ναύπλιο το 1828 κι έζησε εκεί λίγα χρόνια μέχρι τη δολοφονία του το 1831, έχει ταυτιστεί απόλυτα με την πόλη (Koukkou, 1995a). Οι επισκέπτες του Ναυπλίου έχουν την τύχη να περιηγούνται στους δρόμους που περπάτησε, σε χώρους που ίδρυσε, όπως την Σχολή Ευελπίδων που στεγάστηκε στο κτήριο του σημερινού Πολεμικού Μουσείου του Ναυπλίου, να βλέπουν τη δάφνη που φύτευσε σύμφωνα με την παράδοση ο ίδιος ο κυβερνήτης και το σημείο όπου δολοφονήθηκε (Zilemenou, 1995: 14-16).

Παρόλο που η διεθνής βιβλιογραφία για τη διπλωματική και πολιτική δραστηριότητα του Καποδίστρια είναι γιγάντια, τα πρώτα χρόνια της ζωής του δεν μας είναι ιδιαίτερα γνωστά, γι' αυτό κάποιες φορές προσπαθούμε να τα ανασυνθέσουμε μέσα από όμορφες και ευγενικές μυθιστορηματικές βιογραφίες, όπως του Τίτου Αθανασιάδη (2001). Εντύπωση, όμως, προκαλεί πως λίγα μάς ήταν γνωστά, πριν μερικά τουλάχιστον χρόνια και για την ιδιωτική ζωή του κυβερνήτη, μέχρι που η επίμονη Ελένη Κούκκου μάς αποκάλυψε την αλληλογραφία του με τη Ρωξάνδρα Στούρτζα (Koukkou, 2021), που καταγόταν από πλούσια ευγενή οικογένεια. Η μητέρα της ήταν πριγκίπισσα, κόρη του

Έλληνα πρίγκηπα Κωνσταντίνου Μουρούζη (Koukkou, 1995b) και μεταξύ των δύο ισχυρών προσωπικοτήτων αναπτύχθηκε μια τρυφερή φιλία, με σεβασμό και αμοιβαίο θαυμασμό. Αυτή η ιστορία ενέπνευσε τους μαθητές μας για το τελικό προϊόν του προγράμματός μας.

Το τέχνημα /το τελικό προϊόν, η Αφήγηση και η χρήση των ΤΠΕ

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, αποφασίστηκε από την παιδαγωγική ομάδα μας να παρουσιαστούν οι δράσεις και τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας με ένα τέχνημα που θα είχε τη μορφή μυθοπλαστικής αφήγησης με τη χρήση του λογισμικού PowerPoint. Το πρόγραμμα PowerPoint χρησιμοποιείται για σύντομες ηλεκτρονικές παρουσιάσεις κάνοντας χρήση ηλεκτρονικών διαφανειών (slides) σε προκαθορισμένη σειρά. Οι ηλεκτρονικές διαφάνειες επιτρέπουν πολλές δυνατότητες στους χρήστες, όπως η κίνηση, η εύκολη επικόλληση εικόνας, η συνοδεία ήχου κατά την προβολή και η εύκολη μεταφορά (Papavasileiou, 2011: 179).

Η ιστορία, η κεντρική αφήγηση είχε βρεθεί και ήταν η ζωή του πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας, του Ιωάννη Καποδίστρια, με φόντο την πόλη του Ναυπλίου.

Με τους μαθητές μας αναζητήσαμε πτυχές της ζωής του κεντρικού προσώπου της ιστορίας μας κι αποφασίσαμε ποιες απ' αυτές θα φωτίσουμε ιδιαίτερα. Θεωρητικά, η δομή κάθε αφήγησης ακολουθεί συνήθως ένα συγκεκριμένο σχήμα, αυτό που περιλαμβάνει: α. **τον προσανατολισμό**, β. την **«περιπέτεια»,** γ. την **αξιολόγηση**, δ. τη **λύση** και ε. την **κατάληξη** (Papavasileiou, 2011: 190). Στον **προσανατολισμό** παρουσιάστηκε ο «ήρωας» της ιστορίας μας, ο Κερκυραίος πολιτικός που κέρδισε την εμπιστοσύνη του τσάρου Αλέξανδρου Α΄, με την πολυμάθεια, την οξυδέρκεια και το ήθος του, γι'αυτό και του ανατέθηκε το Υπουργείο Εξωτερικών της Ρωσίας. Στο παλάτι Ερμιτάζ της Αγίας Πετρούπολης δεχόταν τους υψηλούς απεσταλμένους των ξένων χωρών κι εκεί γνώρισε και την Ρωξάνδρα Στούρτζα, κυρία επί των τιμών της τσαρίνας.

Έτσι, αρχίζει η **«περιπέτεια»** που κινεί τα νήματα της ιστορίας, οι συναντήσεις του Καποδίστρια με την έξυπνη γυναίκα, το μοίρασμα της αγωνίας για την τύχη των Ελλήνων, οι συζητήσεις για την ελληνική επανάσταση και την έκβασή της. Όταν του έγινε, λοιπόν, πρόταση να αναλάβει τη διακυβέρνηση της Ελλάδας, δεν δίστασε στιγμή.

Ακολουθεί η **αξιολόγηση**, η γνώμη που εκφέρουμε για την απόφαση του ήρωά μας και τις εξηγήσεις που υποθέτουμε ότι έδωσε στην αγαπημένη γυναίκα για να δικαιολογήσει τον αποχωρισμό τους. Της χάρισε κι ένα πολύτιμο δακτυλίδι για να επισφραγίσει την αφοσίωσή του σ' εκείνη. Η Ρωξάνδρα δεν το έβγαλε ποτέ από το χέρι της.

Η περιπέτεια συνεχίζεται, καθώς ο Καποδίστριας αποβιβάζεται στην Ελλάδα και ξεκινά να αλληλογραφεί με τη Ρωξάνδρα παρουσιάζοντάς της την κατάσταση που συναντά και τις μάχες που ετοιμάζεται να δώσει στον πολιτικό στίβο. Πρώτο του μέλημα ήταν να πείσει τις Μεγάλες Δυνάμεις να γίνει η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος και το

κατάφερε. Συγκέντρωσε γύρω του όσους ήθελαν να βοηθήσουν στην ανασυγκρότηση της χώρας, έκτισε αλληλοδιδακτικά σχολεία, μετέτρεψε το παλιό τζαμί σε Βουλευτήριο και οι πολεοδόμοι του επιμελήθηκαν τη ρυμοτομία του Ναυπλίου, δίνοντας λαμπρή μορφή στην πρώτη πρωτεύουσα της Ελλάδας.

Η **λύση** ταυτίζεται με την **κατάληξη** της αφήγησής μας. Η Ρωξάνδρα τον καμάρωνε, αλλά αντιλαμβανόταν πως οι εχθροί του καιροφυλακτούν. Την Κυριακή 14 Σεπτεμβρίου 1831, βαδίζοντας προς τον Άγιο Σπυρίδωνα για να λειτουργηθεί, χέρια αδελφικά τον θανατώνουν. Το τελευταίο γράμμα της Ρωξάνδρας φτάνει στο Ναύπλιο, όταν ο Κυβερνήτης δεν ζει πια.

Το τέχνημα δημιουργήθηκε με φαντασία και έμπνευση σε δύο δίωρες συναντήσεις των περισσότερων μελών της παιδαγωγικής ομάδας μας. Είχε, ήδη, αποφασιστεί ο καμβάς της ιστορίας και είχαν επιλεγεί οι φωτογραφίες που θα αξιοποιούνταν κυρίως από τη διήμερη επίσκεψή μας στην πόλη του Ναυπλίου.

Σε σαράντα έξι (46) διαφάνειες του power point, με φόντο στο χρώμα της θάλασσας ξετυλίχθηκε η ιστορία του Ιωάννη Καποδίστρια. Οι λεζάντες που συνόδευαν την εικονογραφημένη ιστορία γράφτηκαν σε σελίδες επεξεργαστή κειμένου Word και αντιγράφηκαν στην κορυφή της κάθε διαφάνειας. Αφού ολοκληρώθηκε η συγγραφή της ιστορίας, το κείμενο «χτενίστηκε» γλωσσικά και υφολογικά για να είναι δεμένο και εύστοχο.

Επιπλέον, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των αφηγήσεων. Μετά από ακρόαση αρκετών μουσικών κομματιών από το You Tube έγινε επιλογή και των ήχων που θα έντυναν την παρουσίαση μας. Επιλέξαμε το άλμπουμ του 1986 «Οι φόβοι του μεσημεριού» σε μουσική του Γιώργου Σταυριανού και ντύσαμε μουσικά την παρουσίαση με τα κομμάτια: α) «Απόψε», με τη φωνή της Μαρίας Αριστοπούλου (https://www.youtube.com/watch?v=R5AdPPC6NX4), β) «Ώρες μακρινές», με τις φωνές της Μαρίας Δημητριάδη και του Φίλιππου Σοφιανού (https://www.youtube.com/watch?v=uY11NloZnZc) και γ) «Μέρες που φύγαν» με τη φωνή της Μαρίας Δημητριάδη (https://www.youtube.com/watch?v=CXfMuuQftso).

Η ψηφιακή αφήγηση παρουσιάστηκε στην εκδήλωση της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Β΄ Αθήνας για τη λήξη των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο 4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου τον Ιούνιο του 2016.

Συμπεράσματα

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν η Unesco κατήρτισε τον Κατάλογο της Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς (World Heritage List), στον οποίο η πολιτιστική κληρονομιά συνδεόταν άρρηκτα με το φυσικό περιβάλλον, μέχρι την τελευταία δεκαετία κατά την οποία εκπνονούνται μελέτες αειφόρου ανάπτυξης σε συνάρτηση με την πολιτιστική κληρονομιά, ο παρονομαστής είναι κοινός: η αδιαίρετη σχέση

περιβάλλοντος και πολιτισμού (Fouseki, 2020). Η βιβλιογραφία αυξάνεται και για τον ρόλο των τοπικών κοινωνιών και την οικονομική βιωσιμότητα με έμφαση στον τουρισμό. Οι κυβερνήσεις, στη χάραξη της αναπτυξιακής πολιτικής τους φαίνεται πως λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τους τις συνιστώσες αυτές. Το σχολείο, με τη σειρά του, ως ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ των μαθητών και της κοινωνίας καλείται να ευαισθητοποιήσει τις μελλοντικές γενιές στα θέματα που αφορούν ταυτόχρονα την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μέσα από τα σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι μαθητές ωθούνται σε δράσεις που θα τους προσφέρουν μια ποιοτική ζωή σε συνεργασία με το περιβάλλον και τον πολιτισμό της χώρας τους.

Η μελέτη περίπτωσης ενός πολιτισμικού τοπίου, όπως η πόλη του Ναυπλίου είναι υπόθεση πολυπαραγοντική. Ακόμη κι αν κάποιες φορές η μελέτη γίνεται με παραδοσιακούς, φιλολογικούς ίσως όρους ή έχει στοιχεία τουριστικής προσέγγισης, δεν σημαίνει πως δεν υλοποιείται με σοβαρότητα και με αγαθές προθέσεις. Η συμμετοχή των μαθητών μας και η χαρά που αντλούν από τις δράσεις μας το πιστοποιούν. Πιστεύουμε πως η ομαδική, δημιουργική εργασία σ' ένα ανθρώπινο περιβάλλον που τους αποδέχεται οδηγεί τους συμμετέχοντες σε απόφαση για αυτοβελτίωση και τροποποίηση της συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον, τον πολιτισμό, την οικονομία και την κοινωνία, απώτερο σκοπό των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό, εξάλλου, τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών να διαχέονται στην σχολική, αλλά και την τοπική κοινωνία. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων αυτών είναι κυρίως επικοινωνία και μοίρασμα, στοχεύει στη μετάδοση της γνώσης και λειτουργεί ως κίνητρο για περαιτέρω έρευνα και δράση (Papavasileiou, 2011: 126).

Βιβλιογραφικές Αναφορές- References

Athanasiadis, T. (2001). *Taxidi sti monaxia, Lyriko chroniko apo ti zoi tou Kapodistria.* Athina: Estia.

Chatzianastasiou, T. (2001). To allo scholeio, protasi gia mia paideia choris apokleismous apo tin empeiria didaskalias sti Mesi Techniki Epangelmatiki Ekpaidefsi. Athina: Enallaktikes Ekdoseis.

Chatzianastasiou, T. (2011). *To scholeio einai gyrismeno anapoda.* Athina: Enallaktikes Ekdoseis.

Flogaiti, E. (2006). Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia. Athina: Ellinika Grammata.

Fouseki, K. (2020). Politistiki klironomia kai aeiforos anaptyxi, sto *Eisagogi sti diacheirisi tis politistikis klironomias* (epim. S. Lekakis, N. Pantzou). Athina: Asini, 479-504.

Giordan, A. & Souchon, C. (1992). *Une education pour l' environnement*. Z'edition: Nice.

Karouzou, Chr. S. (1979). *To Nafplio*. Athina: Emporiki Trapeza tis Ellados.

Koukkou, E. (1995)a. Poreia doxas kai tragodias. *Epta Imeres (entheto Kathimerinis).* 25-26 Martiou, s. 2-7.

Koukkou, E. (1995)b. I Roxandra Stourtza. *Epta Imeres (entheto Kathimerinis).* 25-26 Martiou, s. 27-29.

Koukkou, E. E. (2021). *Ioannis A. Kapodistrias Roxandra S. Stourtza, Mia anekpliroti agapi- Istoriki viografia.* Athina: Patakis.

Kousoulas, G. K. (2008). *Prosengisi stin Perivallontiki Ekpaidefsi*. Athina: EKKE.

Liarakou, G. (2002). Perivallontiki ekpaidefsi: ena ergaleio gia tin entaxi ton paidion me eidikes anagkes sti geniki paideia. *Sygchroni Ekpaidefsi,* t. 124,104-110.

Loukaki, A. (2005). EDY gia ti THE '*Geniki geografia, Anthropogeografia, kai Ylikos Politismos tis Evropis'* (EPO 12). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio (Enotites: 3.1 'Exelixeis stin politistiki geografia', 3.3 'To topio os theorisi, 3.4 'Chorikes ideatotites kai outopies').

Moraitis, K. (2015). *To topio, politistikos prosdiorismos tou topou. Simeioseis gia ti neoteri, topiaki epexergasia tou topou.* Athina: ekd. I Sideris.

Papanastasiou, A. (2015). Efarmozontas ton kanotomo thesmo tou mentoring se EPA.L.: ti paratiroun ki axiologoun oi foitites parakolouthontas didaskalies mathimaton Neoellinikis Glossa. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, Praktika Synedriou: Kales Praktikes kai Kainotomies sti D/thmia Ekpaidefsi, (Ei-diko) tefchos 4, 88-95. Diathesimo on line: http://www.erkyna.gr, prospelastike stis 04-02-2023.

Papanastasiou, A. (2016). Ylopoiontas programmata Perivallontikis Ekpaidef-sis se EPA.L. Paratiriseis kai diapistoseis gia tin paidagogiki diastasi enos «mi mathi-matos». Sto F. Gousias (epim.), *3o Synedrio Neos Paidagogos,* 16-17 Apriliou 2016 (ss. 3623- 3632). Athina.

Papavasileiou, B. (2011). *H perivallontiki ekpaidefsi stis epistimes tis agogis*. Athina: Pedio.

Pasiroglou, S. (2013). *Nafplio*. Athina: Menandros

Rouvalis, G. (2018). *O Angelos Terzakis kai to Nafplio.* Nafplio: Argoliki kai Archeiaki Vivliothiki Istorias kai politismou, sto https://argolikivivliothiki.gr/2018/02/16/angelos-terzakis/. Anaktithike stis 9-3-23.

Terkenli, S.Th. (1996). *To politismiko topio: Geografikes prosengiseis.* Athina: Ekdoseis Papazisi.

Terzakis, A. (2006). *Aprilis*. Athina: Ekdoseis Estias.

Zilemenou, K. (1995). Yperaspistis tis Dimokratias. *Epta Imeres (entheto Kathimerinis)*, 25-26 Martiou, s. 14-16.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας με τις ΤΠΕ. Μελέτη περίπτωσης

Μανέττας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed., Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη χρήση των ΤΠΕ στη μεταξύ τους επικοινωνία, σε δύο συστεγαζόμενες ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε μια αγροτική περιοχή της Ρόδου: Ένα διθέσιο νηπιαγωγείο και ένα τριθέσιο δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο της έρευνας παρατηρήθηκε μεγάλος βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων με τις ΤΠΕ. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να εντάξουν τα εργαλεία των ΤΠΕ στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους, ακόμα και μετά την εφαρμογή τεχνικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Τέλος, οι γονείς εμφανίζονται θετικοί απέναντι στο ενδεχόμενο χρήσης των ΤΠΕ στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Λέξεις- Κλειδιά: ΤΠΕ, Επικοινωνία, ΜΚΔ, Εκπαίδευση

Teachers' and parents' perceptions of school-family communication with ICT. Case study

Manettas Georgios, M.Sc., M.Ed., PhD Candidate University of the Aegean

Abstract

The present study attempts to investigate the perceptions of teachers and parents about the use of ICT in communication between them, in two co-located single-seat Primary Education units in a rural area of Rhodes: A two-seater kindergarten and a three-seater primary school. In the context of the research, a high degree of familiarity of teachers and parents with ICT was observed. Nevertheless, teachers are reluctant to include ICT tools in their communication with the parents of their students, even after the implementation of distance education techniques during the pandemic. Finally, parents appear positive towards the possibility of using ICT in their communication with their children's teachers.

Key-Words: ICT, Communication, Social Media, Education

Εισαγωγή

Η σχέση σχολείου- οικογένειας βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων τα τελευταία χρόνια, αφού ενισχύει την εμπλοκή των γονέων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας, με τη συνεπακόλουθη υποστήριξή τους σ’ αυτό. Το ενδιαφέρον τους για την πρόοδο

των παιδιών τους μέσω της συχνής επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει στη δημιουργία οράματος για το σχολείο (Σαΐτης, 2008).

Με την έναρξη του σχολικού έτους πραγματοποιείται η πρώτη συνάντηση εκπαιδευτικών- γονέων που αποσκοπεί, από τη μια στη μεταξύ τους πρώτη γνωριμία και από την άλλη στην ενημέρωση των γονέων από τον εκπαιδευτικό, για τον τρόπο εργασίας του με τα παιδιά, αλλά και με την παροχή των απαραίτητων οδηγιών προς τους γονείς. Οι συναντήσεις πρέπει να επαναλαμβάνονται τακτικά μέσα στη σχολική χρονιά (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Η συχνή επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων, όπως φαίνεται, συνοδεύεται από οφέλη για τη σχολική μονάδα και μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε διά ζώσης, είτε εξ αποστάσεως, με τη βοήθεια των εργαλείων που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (στο εξής ΤΠΕ).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στις διά ζώσης συναντήσεις, το άρθρο 23 του νόμου 4559/2018 (ΦΕΚ, Α/142/03.08.2018), ορίζει πως οι παιδαγωγικές συναντήσεις και η ενημέρωση γονέων από τους εκπαιδευτικούς για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών, προγραμματίζονται από τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας σε ημέρα και ώρα που ορίζεται από τον εκπαιδευτικό και δεν υπερβαίνει το εργασιακό του ωράριο.

Ωστόσο, οι ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης του κορωναϊού στη χώρα μας, οδήγησαν στην ανάδειξη της εξ αποστάσεως επικοινωνίας, που αποτέλεσε την κύρια μορφή επικοινωνίας εκπαιδευτικών- γονέων καθ' όλη τη διάρκεια αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Χαρακτηριστικά της εν λόγω μορφής επικοινωνίας είναι η ταχύτητα, η επάρκεια και η οικονομία, ενώ ταυτόχρονα αποδείχτηκε προσφιλής στους γονείς (Κεσσοπούλου & Τσιμπιδάκη, 2021).

Τ.Π.Ε. και Εκπαίδευση

Οι νέες τεχνολογίες που συνδέονται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως Informational and Communicational Technology (I.C.T.). Στα ελληνικά εμφανίζονται με τον όρο: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (σε συντομία Τ.Π.Ε.) (Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη & Χαλιώτη, 2018).

Οι ΤΠΕ έχουν εισαχθεί και στην εκπαίδευση, αφού όπως έχει διαπιστωθεί, τα εργαλεία επικοινωνίας και οι εφαρμογές που προσφέρει, διευκολύνουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Φεσάκης, 2014). Έτσι, ήδη από το 2010, το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει την ψηφιακή ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με δεξιότητες διαχείρισης ψηφιακών εφαρμογών, όπως η διαχείριση της ιστοσελίδας του σχολείου, η χρήση ψηφιακών βιβλίων και η ψηφιακή συνεργασία σχολείου- οικογένειας, μέσω email (ΥΠΔΒΜΘ 2010, στο Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010).

Η εντατική ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) αναμένεται να επηρεάσει την αντίληψή τους αναφορικά με τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου, με επακόλουθο την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Φεσάκης, 2014). Η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας βρίσκεται λοιπόν σε συνάρτηση με την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτή.

Παρόλα αυτά παρατηρείται ένας δισταγμός από πλευράς των εκπαιδευτικών, στη χρήση των Τ.Π.Ε.. Ο Kodakos (2012) αποδίδει την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική των μέσων, στην απουσία παιδαγωγικού και διδακτικού προσανατολισμού στην εκπαίδευσή τους. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από τεχνοφοβία. Αυτό ερμηνεύεται από την αρνητική στάση τους προς τις Τ.Π.Ε. Η στάση αυτή πηγάζει από εσωτερικά και εξωτερικά αίτια. Τα εσωτερικά αποδίδονται μέσω του άγχους των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Τ.Π.Ε., ενώ τα εξωτερικά εντοπίζονται σε κοινωνιολογικό, θεσμικό και διοικητικό επίπεδο. Ένας ακόμα αποτρεπτικός παράγοντας χρήσης των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία του υλικού μέσω Τ.Π.Ε. (Τάσση, 2014).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι αφενός η διερεύνηση της στάσης εκπαιδευτικών και γονέων, απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην επικοινωνία σχολείου- οικογένειας. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν, είναι τα ακόλουθα:

- Είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί με τις Τ.Π.Ε.;
- Έχουν ενσωματώσει οι εκπαιδευτικοί τις Τ.Π.Ε. στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους;
- Είναι εξοικειωμένοι οι γονείς με τις Τ.Π.Ε.;
- Θα προτιμούσαν οι γονείς την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς;

Μεθοδολογία

Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο συστεγαζόμενες σχολικές μονάδες (ένα 2/θ Νηπιαγωγείο και ένα 3/θ Δημοτικό σχολείο) στο νησί της Ρόδου.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο Νηπιαγωγοί γενικής αγωγής (Π.Ε.60), καθώς και πέντε Δάσκαλοι (4 ΠΕ70 γενικής αγωγής και μία εκπαιδευτικός Π.Ε.70.50, παράλληλης στήριξης). Το εύρος των ηλικιών του δείγματος κυμαίνεται από τις ηλικίες 23 έως 67 ετών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχε μία εκπαιδευτικός <30 ετών, τέσσερις

εκπαιδευτικοί με εύρος ηλικιών 31-40 (δύο γυναίκες και δύο άντρες). Όλοι οι εκπαιδευτικοί έως 40 ετών κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, μία εκπαιδευτικός άνω των 40 ετών μόνο πτυχίο ΑΕΙ και ένας εκπαιδευτικός άνω των 60 ετών με σπουδές στην τέως Παιδαγωγική Ακαδημία. Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης και 30 γονείς μαθητών των δύο σχολείων.

Περιγραφή εργαλείου & διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της εργασίας, δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ένα απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς, ενώ το άλλο στους γονείς. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού Microsoft Excel του πακέτου Microsoft Office.

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκε, ότι και οι εφτά (100%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικές με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όλοι τους διαθέτουν, είτε πιστοποίηση τουλάχιστον α' επιπέδου στη χρήση των υπολογιστών, είτε επιμόρφωση σχετική με τις Τ.Π.Ε. Πέντε εξ αυτών έχουν ολοκληρώσει κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και έξι εξ αυτών έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα μάθημα σχετικό με τις Τ.Π.Ε., είτε σε προπτυχιακό, είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. διευκολύνουν μερικώς μόνο την επικοινωνία των ανθρώπων, ενώ το υπόλοιπο 71,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τις βελτιώνουν κατά πολύ. Όλοι διαθέτουν σταθερή οικιακή σύνδεση δικτύου και χρησιμοποιούν καθημερινά τα ψηφιακά μέσα, κυρίως κινητό ή υπολογιστή, ενώ όλοι διαθέτουν επίσης λογαριασμό τουλάχιστον σε ένα Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης (στο εξής Μ.Κ.Δ.), το οποίο και χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση. Πέντε μάλιστα από αυτούς (71,4%), χρησιμοποιούν τα Μ.Κ.Δ. περισσότερο από μία ώρα την ημέρα. Και οι εφτά εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα Μ.Κ.Δ. για ενημέρωση, ψυχαγωγία και επικοινωνία. Έξι στους εφτά (85,7%) τα χρησιμοποιεί και για τις αγορές του. Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το τηλέφωνο για την καθημερινή τους επικοινωνία. Μία μάλιστα εκπαιδευτικός το χρησιμοποιεί κατεξοχήν. Το 71,4% χρησιμοποιεί το email, ενώ το 57,1% χρησιμοποιεί και το sms. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται ως το κύριο μέσο επικοινωνίας από το 85,7%, που είναι εκπαιδευτικοί <40 ετών, ενώ μία εκπαιδευτικός >40 ετών δήλωσε ότι προτιμά για την επικοινωνία της το τηλέφωνο.

Όσον αφορά στο κομμάτι της επικοινωνίας τους με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τις προτιμήσεις τους στα μέσα που χρησιμοποιούσαν κατά την προ- κορονάϊού εποχή και κατόπιν για την τρέχουσα περίοδο.

Πριν την εμφάνιση του κορωναϊού, όλοι χρησιμοποιούσαν τη δια ζώσης ενημέρωση, ως το κύριο μέσο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους. Εκτός από αυτήν, τρεις εκπαιδευτικοί (42,8%), χρησιμοποιούσαν και το τηλέφωνο. Δύο εξ αυτών, μία εκπαιδευτικός 41- 50 ετών και ένας εκπαιδευτικός 61- 67 ετών, (28,6%), δε χρησιμοποιούσαν κανένα άλλο μέσο επικοινωνίας. Αντιθέτως, οι υπόλοιποι πέντε εκπαιδευτικοί, <40 ετών, (71,4%), χρησιμοποιούσαν επιπροσθέτως και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Από αυτούς, μία μόνο εκπαιδευτικός, 31-40 ετών, (14,3%) χρησιμοποιούσε ιστοσελίδα/ ιστολόγιο, καθώς και τα Μ.Κ.Δ., ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς. Το 85,7% δήλωσε ικανοποιημένο από τη χρήση των μέσων που επέλεξε, με εξαίρεση μία εκπαιδευτικό 31- 40 ετών, που δήλωσε μερικώς ικανοποιημένη από τα αποτελέσματα της χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Κατά την τρέχουσα περίοδο, υπό τις ειδικές συνθήκες, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί λόγω της πανδημίας, το 85,7% επιλέγει ως μέσο ενημέρωσης γονέων το τηλέφωνο, ενώ όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Δύο εκπαιδευτικοί <40 ετών (28,6%) επιλέγουν επίσης ως μέσο και το sms. Δύο εκπαιδευτικοί, 31-40 ετών προτιμούν επίσης τα Μ.Κ.Δ., αλλά και την προσωπική τους ιστοσελίδα/ ιστολόγιο για την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η σχολική τους μονάδα διαθέτει επάρκεια ψηφιακών πόρων και πως η χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας τους, ενώ όλοι τους χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. ως εργαλείο στη διδασκαλία τους. Δήλωσαν επίσης ότι έχουν σκεφτεί να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. στην επικοινωνία τους με τους γονείς. Το 85,7% πιστεύει πως οι Τ.Π.Ε. θα διευκόλυναν την επικοινωνία τους με τους γονείς, με εξαίρεση δύο εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα νηπιαγωγούς, που το πιστεύουν μόνο μερικώς.

Στο ερωτηματολόγιο των γονέων το 93,3% απάντησε πως διαθέτει σταθερή οικιακή σύνδεση δικτύου. Όλοι χρησιμοποιούν τουλάχιστον μια ψηφιακή συσκευή (κινητό, τάμπλετ, υπολογιστή), ενώ διαθέτουν λογαριασμό σε τουλάχιστον ένα Μ.Κ.Δ. ή email. Τέλος, το 83,3% των γονέων θα προτιμούσε να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς μέσω email ή ενός Μ.Κ.Δ.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Από τη σύνοψη των αποτελεσμάτων γίνεται σαφές, ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών διαθέτει είτε πιστοποίηση στη χρήση υπολογιστών, είτε επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., ενώ έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών του σπουδών και δηλώνει παράλληλα, πως έχει μια καλή σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Το σχολείο διαθέτει τον απαιτούμενο εξοπλισμό στις Τ.Π.Ε. και οι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους, καθώς πιστεύουν στη συμβολή τους στη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Το προσωπικό αποτελείται κυρίως από νέους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, που χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση τις Τ.Π.Ε. στην προσωπική τους επικοινωνία και διαθέτουν λογαριασμό στα Μ.Κ.Δ. και email. Είναι φανερό ότι

οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας διαθέτουν υψηλό βαθμό εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε.

Το προηγούμενο συμπέρασμα αποτυπώνεται στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, από τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ήδη από την περίοδο πριν την εμφάνιση της πανδημίας του κορωνοϊού, κάτι που αντίθετα, δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (>40), οι οποίοι φαίνεται να μένουν προσκολλημένοι στις παραδοσιακές μεθόδους, όπως η δια ζώσης επικοινωνία και το τηλέφωνο. Ωστόσο, δε φαίνεται να προτιμούν τα Μ.Κ.Δ. ή τις ιστοσελίδες και τα ιστολόγια ούτε και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί της εν λόγω σχολικής μονάδας για την επικοινωνία τους με τους γονείς.

Αυτό δε φαίνεται να αλλάζει σημαντικά, ούτε και κατά την τρέχουσα περίοδο. Το μόνο που αλλάζει στα δεδομένα από την εμφάνιση του κορωνοϊού μέχρι σήμερα, είναι η καθολική προσθήκη του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην επικοινωνία εκπαιδευτικών- γονέων. Σε αυτό πιθανόν να συνέβαλαν οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν εξαιτίας της πανδημίας του Covid- 19 την περασμένη σχολική χρονιά (2020-21), στο πλαίσιο της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους την ψηφιακή πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, webex, για την παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η είσοδος στο σύστημα προϋπέθετε λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΦΕΚ, Β/3882/12.09.2020). Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να δημιουργήσουν λογαριασμό email.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι γονείς των παιδιών είναι εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε., αφού διαθέτουν οικιακή σύνδεση και λογαριασμό στα Μ.Κ.Δ.. Οι γονείς φαίνονται πρόθυμοι να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς μέσω των ΤΠΕ. Αυτή η στάση, σύμφωνα με τις Κεσσοπούλου & Τσιμπιδάκη (2021), διαμορφώθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας, με τους γονείς να εμφανίζονται θετικοί στο ενδεχόμενο της εξ αποστάσεως επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υπολείπονται των απαραίτητων γνώσεων και επιμορφώσεων στις Τ.Π.Ε., τις οποίες θεωρούν σημαντικές και τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Παρόλα αυτά δεν τις προτιμούν στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους, με εξαίρεση το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο που σύμφωνα με τους Κουντζέρη & Κωνσταντάτο (2009), λόγω της εκτεταμένης χρήσης του από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού εδώ και πολλά χρόνια, θεωρείται πλέον παραδοσιακό μέσο επικοινωνίας. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η έλευση της πανδημίας δε συνέβαλε σημαντικά στην αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων μονάδων, ως προς την ένταξη των Τ.Π.Ε. και ειδικότερα των Μ.Κ.Δ. στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς των μαθητών εμφανίζονται δεκτικοί και έτοιμοι για τη μετάβαση σε ένα νέο μοντέλο επικοινωνίας με το σχολείο, μέσω της χρήσης των εργαλείων των Τ.Π.Ε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Efimerida tis Kyverniseos 9347, Tefchos A' 142/03.08.2018.

Efimerida tis Kyverniseos 39671, Tefchos B' 3882/12.09.2020

Fesakis, G. (2014). Oi Diadiktyakes Koinotites Praktikis os organosiako protypo gia effyeis ekpaideftikes monades kai os paidagogiko montelo gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon. *3o Diethnes Synedrio: "Schools as Learning Organisations".* 12-14 Septemvriou 2014, Athina, 125-145.

Kessopoulou, M., Tsimpidaki, A. (2021). Ilektroniki epikoinonia scholeiou kai oikogeneias tin periodo tis pandimias COVID-19. Erevna stin Ekpaidefsi. Tomos 10, Tefchos 1, 137- 160. Ergastirio Paidagogikis Erevnas kai Ekpaideftikon Praktikon Tmima Epistimon tis Ekpaidefsis stin Proscholiki Ilikia Dimokriteio Panepistimio Thrakis doi:https: //doi.org/10.12681/hjre.26971.

Kodakos, A. (2012). Medienpädagogik in Griechenland, Aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; *Fachgebiet/Unterüberschrift: Medienpädagogik, Medienpädagogik international hrsg.* von Dorothee Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander © Beltz Juventa Weinheim und Basel 2012, DOI 10.3262/EEO 18120247, 2- 32.

Kountzeris, A. & Konstantatos, M. (2009). *Ilektroniki Ensomatosi & Psifiakos Alfavitismos stin Ellada.* Athina: Paratiritirio gia tin Koinonia tis Pliroforias.

Koustourakis, Ger. & Panagiotakopoulos, Chr. (2010). Odevontas pros to neo scholeio ton TPE. Mia diepistimoniki prosengisi. Sto Tzimogiannis, A. (epim.), *Praktika Ergasion 7ou Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi: «Oi TPE stin Ekpaidefsi».* Korinthos, 23-26 Septemvriou 2010. Panepistimio Peloponnisou, tomos II, 581-592.

Saitis, Ch. (2008). *Ekpaideftiki Politiki kai Dioikisi.* Athina: Anotati Scholi Paidagogikis kai Technologikis Ekpaidefsis (A.S.PAI.T.E.) & Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon (EKPA),

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1093&bitstream=1093_01#page/3/mode/1up, im. anaktisis, 05/02/2023.

Tassi, O. (2014). Oi scheseis ton ekpaideftikon me tis Technologies tis Pliroforias kai Epikoinonion sto scholeio. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematon*, 1, 200-215.

Vathrakogianni, M., Pitsadioti, P., & Chalioti, V. (2018). Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi tis Eidikis Agogis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 8, 47-57.

Ziliaskopoulou, D. (2014). Synergasia scholeiou- oikogeneias: praktikes enischysis tis epikoinonias kai antimetopisis ton dyskolion. Katsarou, E., Liakopoulou, M. (epim.), http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43, im. anaktisis, 10/02/2023.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς

Φύλο: **Άντρας Γυναίκα** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Ηλικία: **23-30 31-40 41-50 51-60 61-67** (κυκλώστε μια απάντηση)

Επίπεδο μόρφωσης: **Παιδαγωγική Ακαδημία Α.Ε.Ι. Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό Διδακτορικό** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Ειδικότητα: **ΠΕ70 (Δάσκαλος/α) ΠΕ60 (Νηπιαγωγός)** (Κυκλώστε μία απάντηση)

Παρακολουθείτε επιμορφώσεις σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας σας; **Ναι Όχι**

Διαθέτετε επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ; **Ναι Όχι**

Διαθέτετε κάποια πιστοποίηση υπολογιστών τουλάχιστον Α' επιπέδου; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Διδαχτήκατε στις προπτυχιακές ή τις μεταπτυχιακές σας σπουδές (εάν υπάρχουν), τουλάχιστον ένα μάθημα σχετικό με τις νέες τεχνολογίες; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τις ΤΠΕ; **Καλή μέτρια κακή** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Θεωρείτε ότι οι ΤΠΕ διευκολύνουν την επικοινωνία των ανθρώπων;

Ναι έτσι κι έτσι Όχι (Κυκλώστε μια απάντηση)

Διαθέτετε σταθερή σύνδεση δικτύου στο σπίτι; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Ποιο ψηφιακό μέσο χρησιμοποιείτε περισσότερο; **Κινητό τάμπλετ υπολογιστή** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ; (κινητό, τάμπλετ, υπολογιστή) **Καθημερινά κάποιες μέρες την εβδομάδα μια φορά την εβδομάδα Σπάνια Ποτέ** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Πόση ώρα χρησιμοποιείτε το ψηφιακό μέσο της αρεσκείας σας κάθε φορά; **<1 ώρα > 1 ώρα** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Διαθέτετε λογαριασμό σε κάποιο/α μέσο/α κοινωνικής δικτύωσης; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Αν κυκλώσατε «Ναι» στην παραπάνω ερώτηση, σε πόσους λογαριασμούς διαθέτετε λογαριασμό; **> από έναν < από έναν** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης; **Καθημερινά κάποιες μέρες την εβδομάδα μια φορά την εβδομάδα Σπάνια Ποτέ** (κυκλώστε μια απάντηση)

Για ποιον σκοπό χρησιμοποιείτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης; **Ενημέρωση Ψυχαγωγία Επικοινωνία Αγορές Άλλο Δεν τα χρησιμοποιώ** (Κυκλώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

Ποια μέσα χρησιμοποιείτε για την καθημερινή σας επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο; **Τηλέφωνο e-mail Μέσα κοινωνικής δικτύωσης SMS Άλλο** (Κυκλώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

Θεωρείτε ότι το σχολείο διαθέτει επάρκεια ψηφιακών πόρων; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ στο μάθημά σας στην τάξη; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Ποιο μέσο απ' αυτά χρησιμοποιείτε περισσότερο, ή προτιμάτε για την επικοινωνία σας; **Τηλέφωνο e-mail Μέσα κοινωνικής δικτύωσης SMS Άλλο** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Με ποιον ή ποιους τρόπους ενημερώνατε τους γονείς την προ- covid εποχή;

Δια ζώσης Τηλέφωνο SMS e-mail Μέσα κοινωνικής δικτύωσης ιστοσελίδα/blog Άλλη ψηφιακή εφαρμογή (Κυκλώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

Ήσασταν ικανοποιημένος/η από τα αποτελέσματα της χρήσης της συγκεκριμένης μεθόδου επικοινωνίας; **Ναι έτσι κι έτσι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Ποιο ή ποια μέσα επικοινωνίας επιλέγετε/προτιμάτε εναλλακτικά για την τακτική ενημέρωση γονέων των μαθητών σας, εκτός από την καθιερωμένη δια ζώσης, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

Τηλέφωνο SMS e-mail Μέσα κοινωνικής δικτύωσης ιστοσελίδα/blog Άλλη ψηφιακή εφαρμογή

(Κυκλώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

Θεωρείτε πως η χρήση των ΤΠΕ βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας σας στην τάξη;

Ναι έτσι κι έτσι Όχι (Κυκλώστε μια απάντηση)

Πιστεύετε ότι η χρήση των ΤΠΕ θα διευκόλυνε την επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών σας;

Ναι έτσι κι έτσι Όχι (Κυκλώστε μια απάντηση)

Έχετε σκεφτεί ποτέ να εντάξετε τις ΤΠΕ στην επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών σας;

Ναι Όχι (Κυκλώστε μια απάντηση)

Ερωτηματολόγιο για τους γονείς

«Ερωτηματολόγιο για την ενημέρωση γονέων από τους εκπαιδευτικούς Νηπιαγωγείου- Δημοτικού»

Διαθέτετε στο σπίτι σταθερή σύνδεση δικτύου; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Διαθέτετε τουλάχιστον μια από τις ακόλουθες συσκευές: κινητό, τάμπλετ, υπολογιστή; **Ναι Όχι**

Διαθέτετε λογαριασμό τουλάχιστον σε ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης ή email;

Ναι Όχι (Κυκλώστε μια απάντηση)

Θα προτιμούσατε να επικοινωνείτε με τους εκπαιδευτικούς μέσω email ή με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης; **Ναι Όχι** (Κυκλώστε μια απάντηση)

Διεύθυνση-διοίκηση-ηγεσία σχολικής μονάδας

Καραγιάννη Ευαγγελία, Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η μεταφορά των γενικών αρχών της διοίκησης (management) στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με την κατάλληλη προσαρμογή τους και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις μπορούν να αναπτυχθούν και εντελώς νέες προσεγγίσεις. Η διοικητική λειτουργία στη σχολική μονάδα εξυπηρετεί το σκοπό της εκπαίδευσης και διευκολύνει τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγχρόνως η διοίκηση στη σχολική μονάδα μεγιστοποιεί την απόδοση των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή (π.χ. διδακτικό προσωπικό, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί και άλλοι υλικοί πόροι, καθώς και παράγοντες όπως οι γονείς των μαθητών κ.ά.).

Λέξεις-Κλειδιά: διοίκηση, διεύθυνση, ηγεσία, σχολείο

Direction-administration-leadership of a school unit

Karagiannis Evaggelia, Dr EKPA

Abstract

The transfer of the general principles of management to the field of education can be carried out with their appropriate adaptation and in fact in some cases completely new approaches can be developed. The administrative function in the school unit serves the purpose of education and facilitates the conduct of the educational process. At the same time, the administration in the school unit maximizes the performance of the factors involved in it (e.g. teaching staff, building and logistical infrastructure, financial and other material resources, as well as factors such as parents of students, etc.).

Key-Words: administration, management, leadership, school

Εισαγωγή

Η διοικητική λειτουργία στη σχολική μονάδα εξυπηρετεί το σκοπό της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας προγραμματίζει, σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο, οργανώνει τη σχολική ζωή, διευθύνει, καθοδηγεί, και συντονίζει τους ανθρώπινους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης αναπτύσσεται ταυτόχρονα με την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στο τέλος του 19^{ου} αιώνα. Η εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί ως χώρος άσκησης διοίκησης ο οποίος παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με άλλους χώρους, αλλά συγχρόνως εμφανίζει και ιδιαιτερότητες που καθιστούν απαραίτητη την αναγκαία προσαρμογή των γενικών αρχών της διοίκησης.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης

Συγκεκριμένα στο χώρο του σχολείου η διοικητική λειτουργία συνεπικουρεί για την επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης, δηλαδή της ολόπλευρης ανάπτυξης των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών (Κατσαρός, 2008).

Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού παρουσιάζει ορισμένες διοικητικές ιδιαιτερότητες, μιας και δεν είναι μόνο απλή εφαρμογή νόμων και κανόνων, καθώς ο ευρύτερος σκοπός του είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για την επίτευξη όλων των στόχων της διδασκαλίας και της μάθησης. Σ' αυτόν τον τομέα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του οργανισμού για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματική του λειτουργία. Αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι πόροι, ανθρώπινοι και υλικοί, μέσω του σχεδιασμού και προγραμματισμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου αλλά και της εποικοδομητικής συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά συστήματα. Δηλαδή η διοίκηση είτε στον εκπαιδευτικό χώρο είτε αλλού σχετίζεται βασικά με την πραγματοποίηση στόχων μέσω της συνεργασίας (Σαΐτης, 2008).

Η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι αυτή η φάση που διατυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι όλων των μελλοντικών ενεργειών του εκπαιδευτικού οργανισμού, καταγράφονται οι εναλλακτικές λύσεις με επιλογή της καλύτερης από αυτές, εφαρμόζεται το πρόγραμμα δράσης και στο τέλος αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα.

Ακολουθεί η λειτουργία της οργάνωσης τόσο των ανθρώπινων σχέσεων όσο και των σχέσεων ανθρώπων και υλικών μέσων, μέσω της εκχώρησης εξουσιών και ευθυνών μεταξύ των μελών για τη δημιουργία κατάλληλου ενδοϋπηρεσιακού κλίματος για την υποκίνηση του προσωπικού. Όσον αφορά τη λειτουργία της διεύθυνσης περιλαμβάνει την εκχώρηση εξουσίας στους υφισταμένους από την πλευρά της διοίκησης προκειμένου να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παίρνουν αποφάσεις με σκοπό την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού.

Τέλος, η λειτουργία του ελέγχου έχει ως σκοπό να εντοπίσει και να διορθώσει τις αποκλίσεις που τυχόν μπορεί να συμβούν από τους καθορισμένους στόχους και να αναλάβει τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού. Άρα η εκπαιδευτική διοίκηση, σύμφωνα με τον Σαΐτη, 2008:17, *«ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών»* και αποβλέπει: στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων. Επίσης αποβλέπει στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, στη δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπροσθέτως αποβλέπει στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου η όλη συμπεριφορά να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί.

Σχολική διεύθυνση-ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί κεντρική έννοια στη διοικητική επιστήμη και θεωρείται μια από τις βασικές συνιστώσες για την επιτυχία των κοινωνικών οργανώσεων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία άσκησης επιρροής, που ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων. Στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να αποδίδεται η ίδια σημασία, καθώς ο άριστος συνδυασμός τους εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των ανθρώπων. Για αυτό το λόγο έχει καθοριστική σημασία η επιλογή των στελεχών διοικητικών-ηγετικών, ώστε να είναι αποδεκτά στους άλλους (Κατσαρός, 2008).

Η ηγεσία ως σημαντική παράμετρος της διοικητικής εργασίας ασκείται είτε εκ των άνω είτε μέσα από τη διαλεκτική αλληλεπίδραση του ηγέτη και των υφισταμένων του και στοχεύει στη ρύθμιση συμπεριφορών των εργαζομένων αναφορικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες δραστηριοποιούνται για την επίτευξη του προσδοκώμενου αποτελέσματος (Μπουραντάς, 2002). Αφού η ηγεσία στοχεύει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου και στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι φανερό ότι ο διευθυντής – ηγέτης έχει σημαντική συνεισφορά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική πραγματοποίηση των σκοπών της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Η διοίκηση του σχολείου ασκείται από τον διευθυντή που ως ηγέτης (Μπουραντάς, 2002) οφείλει να έχει όραμα για τον οργανισμό που διοικεί και να κινητοποιεί όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των κοινών στόχων.

Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να δημιουργεί το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, να τους κατανοεί και να τους προσφέρει ανατροφοδότηση (Σαΐτης, 2008). Συγχρόνως φροντίζει για την επίλυση των συγκρούσεων και για την παρακίνηση των υφισταμένων του, ώστε να βελτιώνουν την απόδοσή τους μέσα στο απαιτούμενο κλίμα.

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται με την έννοια της ηγεσίας και αφορά την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού αναφορικά με την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού, δηλαδή του σχολείου (Κατσαρός, 2008) και σχετίζεται με την διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης.

Η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός

Στη χώρα μας, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, η εκπαιδευτική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης και υπόχρεος εφαρμογής αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Σαΐτης, 2008).

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, συχνά προβάλλεται στο πρόσωπο του κάθε Υπουργού Παιδείας ωςπροσωπική λήψη αποφάσεων καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας έχει τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος (Λαϊνάς, 1993), που σημαίνει λήψη αποφάσεων κεντρικά από το Υπουργείο και τα αρμόδια όργανα που καταρτίζει - προτείνει τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Τα διοικητικά στελέχη, οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς δυνατότητα διαμόρφωσής τους.

Όλες οι μορφές της εκπαίδευσης αποτελούνται από εκπαιδευτικές μονάδες, μια μορφή οργανισμού, που έχει πολλά κοινά σημεία, αλλά και διαφορές, από άλλους οργανισμούς, όπως επιχειρήσεις, τράπεζες, κ.α.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μια ομάδα ατόμων, που εργάζονται με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, δηλαδή την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, την κοινωνικοποίηση και συνεπώς την παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας. Δηλαδή η σχολική μονάδα αποτελεί έναν αυτοτελή – αυτοδύναμο, εκπαιδευτικό οργανισμό με καθορισμένη αποστολή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός οργανισμός επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και παράγει το αγαθό της γνώσης, ώστε να πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών.

Η σχολική μονάδα είναι θεσμοθετημένος οργανισμός όπου διαπλέκονται τα δομικά με τα πολιτισμικά στοιχεία και πραγματοποιούνται οι επιδιώξεις του μέσα από την άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση των μελών του μεταξύ τους αλλά και με άλλα άτομα της ευρύτερης κοινότητας. Η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της, διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους, και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008). Με άλλα λόγια, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου. Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η πραγματική και δυναμική ισχύ του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Ενώ, σε όσα σχολεία επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ του

προσωπικού και καλή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και υπάρχει αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης, λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

Το σύστημα διοίκησης που καθιερώνει ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες, οι οποίοι σηματοδοτούν το είδος του ψυχολογικού κλίματος και κατά προέκταση καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Οι ηγέτες βελτιώνουν τη διδασκαλία με έμμεσο τρόπο αφού επιδρούν στις συνθήκες εργασίας, παρακινούν και δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς. Συμπερασματικά, η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού δίνει νόημα σε κάθε πτυχή του. Βασικός παράγοντας είναι ο διευθυντής του σχολείου που με τις ενέργειές του προωθεί τη συνεργασία και έτσι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα και η απόδοση του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών

Ένα στοιχείο στο οποίο εστιάζουν πολλοί μελετητές της οργανωτικής διάστασης των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η ιδιομορφία εκπαιδευτικών οργανισμών, ως οργανώσεων (Σαΐτης,2008).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό, 2008 η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου αυξάνεται όσο πιο έντονος γίνεται ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα τελευταία, βέβαια, χρόνια η εκπαιδευτική διοίκηση δίνει έμφαση σε αξίες και κριτήρια όπως π.χ. η οικονομία, η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του σχολείου.

Συγκεκριμένα η ιδιομορφία των εκπαιδευτικών οργανισμών εδράζεται στον διφυή χαρακτήρα τους, αφού: α) Το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός και διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού αποτελεί αποκεντρωμένη δημόσια υπηρεσία, της οποίας η λειτουργία προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία, ενώ η οργάνωσή του ακολουθεί το ιεραρχικό πρότυπο και στηρίζεται στην ύπαρξη κανόνων και στη διαμόρφωση θέσεων και ρόλων με συγκεκριμένα καθήκοντα. β) Το σχολείο παράλληλα, αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό με έντονη την παρουσία στο επίπεδο της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας, του οποίου η δράση και οι σχέσεις με άλλους θεσμούς διαμορφώνονται από τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και ιστορικές συνθήκες, αλλά και από την επίδραση ιδιαίτερων προσδιορισμένων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργάνωσης τα οποία εντοπίζουν διάφοροι μελετητές, σύμφωνα με τον Σαΐτη, 2008, είναι η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του, αφού οι έννοιες παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση, που εναλλάσσονται κατά την περιγραφή του, έχουν ιδιαίτερα ευρύ περιεχόμενο, που συναρτάται με αξιολογικές κρίσεις και πολιτικές επιλογές. Παράλληλα, ο σκοπός του σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με τη σκοπιά που τον εξετάζουμε, π.χ. των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων κτλ., άρα υπάρχει αδυναμία σαφούς προσδιορισμού α) των εξυπηρετούμενων (μαθητών) β) των εργαζομένων (εκπαιδευτικών) και γ) του

αποτελέσματος, δηλαδή η ίδια η παρεχόμενη εκπαίδευση, οι ίδιοι οι μαθητές ή το μορφωτικό τους επίπεδο.

Συμπέρασμα

Ο διευθυντής ως στέλεχος της εκπαίδευσης, έχει πρωτίστως διοικητικό ρόλο - είναι "ηγέτης" της σχολικής μονάδας. Συντονίζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, στο προαναφερόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο, για την επίτευξη των στόχων με τον συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο. Συγχρόνως, όμως είναι δημιουργός του συλλογικού οράματος του σχολείου που υπηρετεί. Άρα ο διευθυντής κατέχει μία πολύ σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα με σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Katsaros I. (2008). Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis. Paidagogiko Institouto.

Bourantas, D. (2002), Manatzment: Theoritiko Ypovathro, Sygchrones Prooptikes, Ekdoseis Benou, Athina.

Lainas, A. (1993). Dioikisi tis Ekpaidefsis kai Analytika Programmata: I Thesmothetisi tis Apokentrosis kai tis Evryteris Symmetochis. Paidagogiki Epitheorisi, 19, 254-294.

Mylona Z., (2005), Diefthyntis kai apotelesmatiki scholiki monada. Apopseis kai staseis diefthynton kai ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis, Ekd. Afoi Kyriakidi, Thessaloniki.

Papakonstantinou, G. (2007). Dioikisi tis Ekpaidefsis: Taseis Neo – Teilorismou sto elliniko ekpaideftiko systima, Dioikitiki Enimerosi, 41,s. 62-72.

Saitis Ch. (2008), O Diefthyntis sto sygchrono scholeio, Aftoekdosi, Athina.

Saitis, Ch. (2008), Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Athina.

Η συμβολή του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος

Κωφίδου Χριστίνα, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ορίσει την έννοια του σχολικού κλίματος, αλλά και να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά, τα είδη του και τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη σημασία του ψυχοκοινωνικού κλίματος και του φυσικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει έναν πολυποίκιλο ρόλο: αυτόν του ερευνητή και του επαγγελματία. Ως παιδαγωγός ο εκπαιδευτικός οργανώνει, διευθετεί και εποπτεύει τις δραστηριότητες των μαθητών, σχεδιάζει μεθοδικά τη διδακτική διαδικασία, πλαισιώνει γνωστικά τους μαθητές, ενθαρρύνει και επιβραβεύει τις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να οδηγηθούν στην αυτόνομη μάθηση, αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές και δημιουργεί θετικό συναισθηματικό κλίμα, καθοδηγεί και συντονίζει τα δρώμενα και τους δρώντες μαθητές μέσα στη σχολική τάξη και εφαρμόζει πολλές διδακτικές τεχνικές. Τέλος, περιγράφονται διάφορα μοντέλα επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και αναλύονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και του ηγέτη εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, χαρακτηριστικά και είδη σχολικού κλίματος, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, μοντέλα επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

The contribution of the effective teacher to the creation of a favorable school climate

Kofidou Christina, Philologist-Adult Educator, PhD Candidate of the Department of Special Education, University of Thessaly

Abstract

The purpose of this paper is to define the concept of school climate, but also to present its characteristics, its types and the factors that influence it. In addition, reference is made to the importance of the psychosocial climate and the physical environment, which affect the quality of the school climate. An important role is also played by the teacher, who has a diverse role: that of researcher and professional. As a pedagogue, the teacher organizes, arranges and supervises the activities of the students, he/she methodically plans the teaching process, he/she cognitively helps the students, he/she encourages and rewards the efforts and initiatives of the students, so that the latter are led to independent learning, he/she treats students equally and creates a positive

emotional climate, he/she guides and coordinates the actions and active students in the classroom and applies many teaching techniques. Finally, various models of teacher professionalism are described and the characteristics of effective teachers and teacher leaders are analyzed.

Key-Words: School climate, characteristics and types of school climate, effective teacher, models of teacher professionalism, characteristics of the effective teacher.

Ορισμός σχολικού κλίματος και παράγοντες που το επηρεάζουν

Το σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών ενός σχολείου, καθορίζεται από τις εσωτερικές δυνάμεις που δρουν σε κάθε σχολείο και επιδρά στη συμπεριφορά των μελών του (Μάζαρης, 2018). Συντίθεται από τις εμπειρίες και τις απόψεις των μελών του, περιλαμβάνει τους στόχους και τους κανόνες που θέτουν τα μέλη του, αλλά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που καλλιεργούνται μεταξύ τους, προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές, μαθησιακές και οργανωσιακές δραστηριότητες που αναπτύσσονται υπό τη σκέπη της σχολικής μονάδας (Κατσάμπουλα, 2019). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004, σελ. 186, όπ. αναφ. στο Μάζαρης, 2018), το σχολικό κλίμα αποτελείται από στοιχεία που συνθέτουν, επηρεάζουν και δομούν το συναισθηματικό τομέα των μελών του, την κοινωνική του οργάνωση και το εργασιακό κομμάτι.

Σύμφωνα με τον Τσολακίδη (2010, όπως αναφ. στο Αποστολάκης, 2015, σελ. 12) το σχολικό κλίμα παραπέμπει σε:

1. Πρότυπα, προσδοκίες (Brookover et al., 1977· Ζαβλανός, 2003· West, 1985).

2. Συμβολικά στοιχεία (αξίες-ιδεολογίες) και άγραφους κανόνες (Beare, Caldwell & Millikan, 1989 στο Πασιαρδής, 2004· Everard & Morris, 1999).

3. Σε θέματα ψυχολογίας, ηθικού, και ενδυνάμωσης της διάθεσης των εκπαιδευτικών (Brown & Henry, 1992· Fisher & Fraser, 1990· Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat, 2002).

4. Στο σχολικό περιβάλλον (Bernstein, 1992· Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat, 2002) ή στην ατμόσφαιρά του (Sergiovanni & Starratt, 2002).

5. Σε συμπεριφορές που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό οργανισμό (Bernstein, 1992· Hoy & Miskel, 2005).

6. Σε αντιλήψεις (Freiberg & Stein, 1999· Hoy & Miskel, 2005· McBeath, 1999).

7. Σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού (Hayes, 1994, στο Sergiovanni & Starrat, 2002).

8. Σε σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τον κάθε οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005).

9. Στο χαρακτήρα (Everard & Morris, 1999) ή στην καρδιά-ψυχή του οργανισμού που συμβάλλει στην αίσθηση του «ανήκειν» σε κάτι (Freiberg & Stein, 1999).

Άλλοι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί αντί του όρου «σχολικό κλίμα» είναι η «σχολική κουλτούρα» (πρόκειται για τις αξίες, τις στάσεις και την προοπτική που αναπτύσσει κάθε σχολική μονάδα) (Πασιαρδή, 2001, όπ. αναφ. στο Μάζαρης, 2018) και το «συναισθηματικό κλίμα», η «ατμόσφαιρα της τάξης» και η «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» (πρόκειται για το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε κάθε σχολική μονάδα μεταξύ των μελών της και οι οποίες εμποτίζονται από ενδιαφέρον, αμοιβαία εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμό, ασφάλεια και αγάπη) (Κόφφας, 2002, όπ. αναφ. στο Μάζαρης, 2018).

Ορισμένοι ερευνητές ταυτίζουν την έννοια του «σχολικού κλίματος» με αυτήν της «σχολικής κουλτούρας» ή υποστηρίζουν πως αποτελεί συστατικό της (Περδίκη, 2017). Σύμφωνα με τον Αποστολάκη (2015), το σχολικό κλίμα συνιστά την προσωπικότητα και την ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, ενώ η σχολική κουλτούρα αποτελεί την προσωπικότητα της σχολικής μονάδας, όπως αυτή προσδιορίζεται ως εικόνα έξω από τα όριά της.

Παράγοντες τώρα που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα μιας τάξης είναι η δομή του οργανισμού, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το εξωγενές περιβάλλον και οι διατομικές διαφορές (Σαΐτης, 2002, όπ. αναφ. στο Κατσάμπουλα, 2019).

Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2010), παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το σχολικό κλίμα μιας τάξης είναι οι παρακάτω:

1. η ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα της σχολικής μονάδας,
2. η αρμονική και αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς,
3. η έλλογη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου και
4. η παιδοκεντρική αντιμετώπιση των μαθητών.

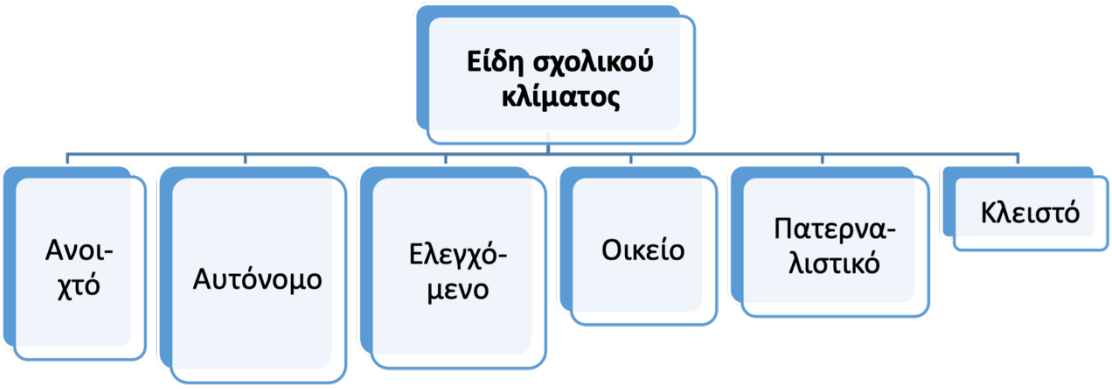
Χαρακτηριστικά και είδη σχολικού κλίματος

Χαρακτηριστικά του θετικού κλίματος που συνδράμουν θεμελιωδώς στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος και κατάλληλης μαθησιακής συμπεριφοράς είναι τα εξής:

1. εφαρμόζει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, απαλλαγμένες από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας,
2. κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, θέτοντας σαφείς κανόνες,
3. ενισχύει την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών, καλλιεργώντας σχέσης εμπιστοσύνης και οικογενειακής ασφάλειας, αλλά και θέτοντας υψηλούς στόχους,

4. αντιμετωπίζει με ακαδημαϊκό τρόπο την εργασία των μαθητών, έχοντας ως στόχο την επιτυχία και την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης (Ματσαγγούρας, 2004, σελ. 187, όπ. αναφ. στο Μάζαρης, 2018).

Όσον αφορά τα είδη του σχολικού κλίματος, οι Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. στο Μάζαρης, 2018) διακρίνουν το σχολικό κλίμα σε ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό και κλειστό.



Εικόνα 1

Από την άλλη πλευρά, η Καβούρη (όπ. αναφ. στο Καρακίτσιος, 2010) διακρίνει το σχολικό κλίμα σε:

1. ανοικτό (διευθυντής και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους, έχοντας μια ελευθερία κινήσεων),
2. κλειστό (ο διευθυντής δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα αυτοί να απομονώνονται και να αδιαφορούν),
3. σχεδόν κλειστό (ο διευθυντής ενθαρρύνει ελάχιστα τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα αυτοί να αδιαφορούν και να συνεργάζονται σε μικρό βαθμό με το διευθυντή) και
4. σχεδόν κλίμα απάθειας (ο διευθυντής δεν ενθαρρύνει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, αλλά οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και δεν συνεργάζονται).

Ψυχοκοινωνικό κλίμα και φυσικό περιβάλλον

Το ψυχοκοινωνικό κλίμα (ΨΚ) αποτελεί «…το κλίμα, το περιβάλλον, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και το γενικότερο πνεύμα που διαπνέει μια σχολική τάξη» (Dorman, 2002, σελ. 12, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2015).

Το ψυχολογικό κλίμα επηρεάζεται και διαμορφώνεται από 4 παράγοντες:

- τον εκπαιδευτικό,
- τους συμμαθητές,
- το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος και

- την οργάνωση του τρόπου εργασίας (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006).

Ταυτόχρονα, αξίζει να επισημανθεί και η σημασία του φυσικού περιβάλλοντος, το οποίο επίσης διαμορφώνει και αντανακλά την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Έτσι, είναι σημαντικό ο φυσικός ή τεχνητός φωτισμός της αίθουσας να είναι επαρκής, η ακουστική της αίθουσας να είναι ικανοποιητική και να αποφεύγονται θόρυβοι που μπορεί να επιφέρουν κόπωση, ο χώρος στον οποίο κινείται ο μαθητής να είναι επαρκής κα να του προσφέρει ελευθερία κινήσεων, η διάταξη των θρανίων να ευνοεί συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (Μάζαρης, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Έμφαση πρέπει να δοθεί και στο ρόλο του εκπαιδευτικού, που είναι αναμφισβήτητα πολυποίκιλος:

- ως ερευνητής επιδιώκει να καταλάβει τις πρακτικές, πεποιθήσεις και στάσεις που ενστερνίζεται ο ίδιος, αλλά και να παρέμβει σε αυτές που τον καθιστούν συχνά δέσμιο,
- ως επαγγελματίας συνεργάζεται με πλήθος επιστημόνων, μελετά τις μεθόδους διδασκαλίας του και αναστοχάζεται πάνω στην ορθή χρήση τους, έχοντας στο νου του τις παιδαγωγικές του αξίες και τις εκπαιδευτικές θεωρίες (Αυγητίδου, 2014).

Η παιδαγωγική-διδακτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική πράξη προσδιορίζεται από τις ακόλουθες παραμέτρους:

Α) Οργανώνει, διευθετεί και εποπτεύει τις δραστηριότητες των μαθητών (Βάσσου, 2003)

Η οργάνωση της διδασκαλίας χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες των μαθητών-τριών και να συντελεί στην ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας και σύγκρουσης μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Ζωγράφου, 2003).

Β) Σχεδιάζει μεθοδικά τη διδακτική διαδικασία, διαφοροποιώντας τη δομή της με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Βάσσου, 2003)

Η διδακτική διαδικασία οφείλει να διενεργείται με τρόπο που να στοχεύει στην ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλεγγύης, αλληλοσεβασμού και κατανόησης ανάμεσα σε μαθητές-τριες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Ζωγράφου, 2003).

Γ) Πλαισιώνει γνωστικά τους μαθητές (Βάσσου, 2003)

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές-τριες αναπτύσσουν τις δράσεις τους να χαρακτηρίζεται από καλές συνθήκες εργασίας για όλους (Somers, 1994). Ως εμψυχωτής δείχνει ενδιαφέρον για τη διαρρύθμιση του

χώρου, τις πηγές πληροφόρησης (βιβλία, διαδίκτυο κ.ά.), τα αντικείμενα, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα γνωστικά αντικείμενα, ακόμη και για τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε παιδιού, τα όνειρά του, τους προβληματισμούς και τις επιθυμίες του (Κοντογιάννη, 2008).

Δ) Ενθαρρύνει, επιβραβεύει, επιδοκιμάζει τις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να οδηγηθούν στην «αυτόνομη μάθηση» (ο κύκλος της ενθάρρυνσης) (Βάσσου, 2003)

Ο εκπαιδευτικός που φροντίζει να μεταφέρει αρμοδιότητες και να αναθέτει ευθύνες στους-στις μαθητές-τριες, τούς οδηγεί να συνειδητοποιήσουν πως και αυτοί-ές μπορούν, κινητοποιώντας όλες τις δυνάμεις τους, να οικοδομήσουν τη γνώση, χωρίς να περιμένουν από κάποιον άλλον να είναι ο μοναδικός φορέας και μεταδότης της (Κακανά, 2008).

Ε) Αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές και δημιουργεί θετικό συναισθηματικό και δημιουργικό/συμμετοχικό ψυχο-παιδαγωγικό κλίμα (Βάσσου, 2003)

Εκτός από τους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, το σύνολο του προσωπικού ενός σχολείου χρειάζεται να είναι προσανατολισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ζητήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας μπορούν να εμπνεύσουν μαθητές-τριες για δημιουργικές/συμμετοχικές δράσεις, όπως διοργάνωση αντίστοιχων σχολικών εκδηλώσεων.

Στ) Καθοδηγεί και συντονίζει τα δρώμενα και τους δρώντες-μαθητές μέσα στη σχολική τάξη (Βάσσου, 2003)

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής σε έναν διάλογο διαπολιτισμικής αλληλοκατανόησης, στον οποίο όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να νιώθουν αποδεκτοί (Ζωγράφου, 2003).

Ζ) Εφαρμόζει την αρχή της μεθοδολογικής ποικιλίας και των πολλαπλών τεχνικών εργασίας στην προσέγγιση και διαπραγμάτευση της σχολικής γνώσης (Βάσσου, 2003).

Συγκεκριμένα, διδακτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τους Στυλιαρά και Δήμου (2015), είναι η εισήγηση ή διάλεξη ή μονολογική παρουσίαση, η συζήτηση ή διάλογος, οι ερωταποκρίσεις, η χιονοστιβάδα, ο καταιγισμός ιδεών, η επίδειξη, οι ομάδες εργασίας, η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, η προσομοίωση, ο εννοιολογικός χάρτης και εννοιολογική χαρτογράφηση και οι συνθετικές εργασίες (projects).

Εικόνα 2

Καμία τεχνική δεν θεωρείται η καλύτερη και πιο αποτελεσματική σε σχέση με τις υπόλοιπες, αλλά η κάθε μαθησιακή περίπτωση «επιβάλλει» τη χρήση κάποιας από αυτές και ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που, με γνώμονα την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών-τριών, επιλέγει την κατάλληλη ή έναν συνδυασμό τους (Ρέππα & Ιωάννου, 2008).

Αντιλήψεις/θεωρίες/μοντέλα επαγγελματισμού εκπαιδευτικού

Σχετικά με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία χρονολογικά μπορούν να διακριθούν σε αυτά πριν και μετά τις αρχές του 21ου αιώνα (Βουρλέτσης, 2011).

Α. Ειδικότερα, μέχρι το 2000 αναπτύχθηκαν οι παρακάτω αντιλήψεις/θεωρίες/μοντέλα:

1. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής (οφείλει να αναστοχάζεται πάνω στις εκπαιδευτικές του πρακτικές και να ανατροφοδοτείται από τον αναστοχασμό αυτό, να μελετά τη θεωρία που ακολουθεί, να διαθέτει κριτική και αντιληπτική ικανότητα και σκέψη, διαίσθηση και συναίσθημα),

2. Το μοντέλο του Eraut (ο εκπαιδευτικός οφείλει να δρα προς όφελος των μαθητών του, να βελτιώνει τις πρακτικές του και να ανανεώνει το γνωστικό του υπόβαθρο),

3. «Επαγγελματίας» ή «ερασιτέχνης»; (ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός γνωρίζει με επάρκεια το αντικείμενό του, δεν επιθυμεί να χαρακτηρίζεται ως αμφιλεγόμενος και ενδιαφέρεται για το κύρος του, ενώ ο ερασιτέχνης εκπαιδευτικός είναι τυπικός με τις υποχρεώσεις του, δεν εμποτίζεται από ιδιοτελή συμφέροντα και επιδιώκει οι μαθητές του να αλληλεπιδρούν και με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου),

4. Οι έρευνες του Kelchtermans και του Nelson (ο Kelchtermans αναφέρει πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαπνέεται και επηρεάζεται από την αυτο-εικόνα και την αυτο-εκτίμησή του, τα κίνητρα που έχει και την ικανοποίηση που λαμβάνει από την εργασία του, καθώς και τις πεποιθήσεις του για το μελλοντικό έργο του, ενώ ο Nelson πρεσβεύει πως ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τις μεθόδους αποτελεσματικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί, την προθυμία του να αναλαμβάνει νέους ρόλους, την ικανοποίηση που λαμβάνει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου και από τις επιτυχίες των μαθητών του, από τις αντιλήψεις των μαθητών του και τις διαδράσεις που αναπτύσσει με συναδέλφους του και από το βαθμό αναστοχασμού του πάνω στις πρακτικές που ακολουθεί),

5. Η νέα εκδοχή και οι θεμελιώδεις αρχές (σύμφωνα με τη νέα εκδοχή οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδέχονται και ενθαρρύνουν τη διαφορετικότητα μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, τη διαπραγμάτευση με τους μαθητές τους, το συντονισμό μεταξύ των διαφόρων επαγγελμάτων και τη συνεργασία τους με τους γονείς, ενώ οι βασικές αρχές που πρέπει να διαποτίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι η εξατομικευμένη μάθηση, η συνεργατικότητα και η συνεργασία, η συμμετοχή και η δραστηριοποίησή τους (Βουρλέτσης, 2011).

Β. Όσον αφορά τις αντιλήψεις/θεωρίες/μοντέλα που αναπτύχθηκαν μετά το 2000, κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1. Θεμελιώδεις πτυχές της επαγγελματικής του ταυτότητας (ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ειδικός και να κατέχει άριστα το γνωστικό του αντικείμενο, να ανακαλύπτει μεθόδους αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές, να χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, να έχει καθοδηγητικό ρόλο),

2. Ο νέος «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός (οφείλει να εμπλουτίζει το γνωστικό του υπόβαθρο και να αναπτύσσεται ατομικά και επαγγελματικά),

3. Ο εκπαιδευτικός ως σύγχρονος «μάνατζερ» (ο εκπαιδευτικός οφείλει να "διαχειρίζεται" αποτελεσματικά όλες τις καταστάσεις που θα αντιμετωπίσει και τα πρόσωπα με τα οποία συναναστρέφεται, δηλ. τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και να συνεργάζεται μαζί τους),

4. Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της πληροφορίας (ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά μέσα προς όφελος της διδασκαλίας),

5. Ο εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική-ανθρωπιστική διάσταση του έργου του (ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακατέχεται από παιδαγωγική και ανθρωπιστική διάσταση κατά την άσκηση του λειτουργήματός του) (Βουρλέτσης, 2011).

Σύμφωνα τώρα με τον Καραγιάννη (2015), υπάρχουν τρία μοντέλα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών:

1. το τεχνοκρατικό μοντέλο,
2. το ερμηνευτικό μοντέλο και
3. το στοχαστικοκεντρικό μοντέλο (Καραγιάννη, 2015).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο προέρχεται από τη Θετικιστική Παιδαγωγική, αφορά το πρακτικό μέρος του έργου του εκπαιδευτικού και προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να διαθέτει οργανωσιακές και διδακτικές δεξιότητες και τεχνικές (Ματσαγγούρας, 2005, σελ. 74, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη, 2015).

Το ερμηνευτικό μοντέλο προέρχεται από την Ερμηνευτική Παιδαγωγική, πρεσβεύει ότι η γνώση εξαρτάται από το συγκείμενο, δηλ. κατασκευάζεται από την κοινωνία και δημιουργείται μέσα από την εμπλοκή του καθενός σε μια κατάσταση και τη μετέπειτα ομαδική ανάλυση των καταστάσεων, αυξάνοντας έτσι το κύρος του εκπαιδευτικού (Καραγιάννη, 2015).

Τέλος, το στοχαστικοκεντρικό μοντέλο βασίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική και πρεσβεύει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναστοχάζεται θεωρητικά πάνω στις πρακτικές του εμπειρίες και τις διιλημματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος, να αναδεικνύει το εξουσιαστικό αλληλεπιδραστικό πλαίσιο που συχνά υφέρπει (Ματσαγγούρας, 2005, σσ. 78-79, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη, 2015).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και ο ηγέτης εκπαιδευτικός

Ο Borich (1988, όπ. αναφ. στο Γκόγκα, 2014) αναφέρει δέκα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, διακρίνοντάς τα σε βασικά και καταλυτικά είδη συμπεριφοράς:

- Βασικά (Καθαρότητα, Ποικιλομορφία, Αφοσίωση στο καθήκον, Ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, Μεγάλος βαθμός επίτευξης) και
- Καταλυτικά (αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών, ενδυνάμωση/εμψύχωση των μαθητών, η χρήση ερωταπαντήσεων, ο ζήλος και η ορμητικότητα που τον διακατέχει, η οργάνωση του μαθήματος).

Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σχετίζεται και αλληλοσυμπληρώνεται από την έννοια του αποδοτικού εκπαιδευτικού, ενώ υπάρχουν διφορούμενες και αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Γιαννακόπουλος, 2014). Σύμφωνα τώρα με τους Wong και Wong (1998, όπ. αναφ. στο Γιανακόπουλος, 2014), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να:

1. έχει δημιουργικότητα, χιούμορ και αγάπη για τη μάθηση,
2. είναι στοργικός, φιλικός, προσηνής απέναντι στους μαθητές τους και να σέβεται την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις τους,

3. έχει υψηλές προσδοκίες για την πρόοδο και τη γενικότερη μαθησιακή πορεία των μαθητών του, δημιουργώντας πρόσφορες μαθησιακές συνθήκες,
4. αναλαμβάνει διάφορες δράσεις σχετικές με το επάγγελμά του.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει ηγετικές δεξιότητες, καθώς καλείται να ηγηθεί μικρών ομάδων στο πλαίσιο της τάξης του και για το λόγο αυτό οφείλει να έχει τρεις βασικές ικανότητες:

1. να κατανοεί τους διαφορετικούς τρόπους υποκίνησης των μαθητών, ανάλογα με την περίσταση και το συγκείμενο,
2. να δίνει κίνητρα και να ενδυναμώνει ψυχικά τους μαθητές του,
3. να λύνει ενδεχόμενα ενδοσχολικά ή εξωσχολικά προβλήματα μετερχόμενος ένα συνεργατικό κλίμα υποκίνησης, αλλά και να χρησιμοποιεί σύγχρονες διδακτικές (Κάρμα & Πολύζου, 2017).

Άλλα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο ηγέτης εκπαιδευτικός τα εξής:

- έχει όραμα για την εκπαιδευτική μονάδα και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- επηρεάζει τους γύρω του και διατηρεί ουσιαστικές και ανθρώπινες σχέσεις μαζί τους,
- έχει επαρκές γνωστικό υπόβαθρο και είναι ενημερωμένος για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις, όντας καινοτόμος και διαμεσολαβητής,
- είναι δίκαιος,
- καθοδηγεί τους μαθητές και συναδέλφους του, αποτελώντας συχνά πρότυπο για τους ίδιους και δημιουργώντας θετικό κλίμα,
- εμπιστεύεται τους μαθητές του,
- ενδιαφέρεται για τη διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου και των συναδέλφων του (Κεχαΐδου, 2018).

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, θα αναφερθούμε στις βασικές αρχές δεοντολογίας της διδασκαλίας, που αποτελούν η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, η προώθηση της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, με παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, ο σεβασμός στα διαφορετικά μαθησιακά στιλ, με χρήση διαφοροποιημένων και εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας, και η συνέπεια του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδακτέα ύλη, το ωράριο και τους στόχους που θέτει (Γκόγκα, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα βασικά πρόσωπα που εγκαθιδρύουν το κλίμα της σχολικής τάξης και κοινότητας και έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν ατομικά τις ευκαιρίες, την καθοδήγηση και τα αποτελέσματα των μαθητών-τριών, μέσα από τις στάσεις που μεταφέρουν (Giangreco & Doyle, 2007, όπ. αναφ. στο Κλεάνθους,

Παπαλεξανδρή & Φτιάκα, 2012). Μέσω των μαθησιακών εμπειριών που οργανώνει, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην αλληλεπίδραση των μαθητών-τριών μεταξύ τους, ώστε να αμβλύνονται τα όποια συναισθήματα φόβου απέναντι στην ποικιλομορφία και να οξύνεται η διάθεση για απόκτηση όλων εκείνων των στοιχείων που συμβάλλουν στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής τάξης, στην οποία οι μαθητές-τριες μαθαίνουν και σέβονται ο ένας τον άλλον, χωρίς διακρίσεις (Tiedt & Tiedt, 2006). Απώτερος στόχος πάντα είναι προώθηση και επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη μεταρρύθμιση του εαυτού, του σχολείου και της κοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apostolakis, D. (2015). *To scholiko klima os paragontas epangelmatikis ikanopoiisis ton ekpaideftikon se scholeia tis V/thmias ekpaidefsis stin Ellada* (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos. https://doi.org/10.26253/heal.uth.5860

Avgitidou, S. (2014). *Oi ekpaideftikoi os erevnites kai os stochazomenoi epangelmaties. Ypostirizontas tin epangelmatiki mathisi gia mia symmetochiki kai synergatiki ekpaidefsi.* Athina: Gutenberg.

Charalampous, K., & Kokkinos, K. M. (2015). To psychokoinoniko klima tis taxis: Ennoiologiko periechomeno, theoritiko ypovathro, ergaleia metrisis kai epidrasi sta mathisiaka epitevgmata ton mathiton. *Proscholiki & Scholiki Ekpaidefsi, 3*(2), 157–186. https://doi.org/10.12681/ppej.160

Giannakopoulos, Ch. (2014). *Dierevnisi ton apopseon ton mathiton gia ta charaktiristika tis prosopikotitas ton kathigiton sto lykeio pou epireazoun tin ekpaideftiki diadikasia* (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina.

Gkogka, F. (2014). *Ta charaktiristika gnorismata tou kalou ekpaideftikou enos Technologikou Ekpaideftikou Idrymatos* (Ptychiaki ergasia). Technologiko Ekpaideftiko Idryma Anatolikis Makedonias kai Thrakis, Kavala.

Zografou, A. (2003). *Diapolitismiki agogi stin Evropi kai tin Ellada*. Athina: typothito – Giorgos Dardanos.

Kakana, D.-M. (2008). *I omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes*. Athina: Afoi Kyriakidi.

Karagianni, (2015). *Yperethnikoi organismoi kai epangelmatismos ekpaideftikon: Mia sygkritiki theorisi metaxy ekpaideftikou logou kai praktikis* (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos. https://doi.org/10.26253/heal.uth.6176

Karakitsios, G.-E. (2010). *To psychologiko klima tis taxis se dimotika scholeia kai gymnasia tis Elladas* (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki. https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14067

Karma, S.-Ef., & Polyzou, D. (2017) O ekpaideftikos os igetis enos apotelesmatikou kai anoichtou scholeiou. Sto I. Papadatos, A. Bastea, I. Nikolopoulos (Epim.), *Praktika 7ou Panelliniou Synedriou Epistimon Ekpaidefsis gia tin Ekpaidefsi Charismatikon Atomon stin Ellada, Athina, 15-18 Iouniou 2017* (Vol. 1, pp. 373-380). Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. https://doi.org/10.12681/edusc.1736

Katsampoula, M. (2019). *Psychologiko klima tis scholikis taxis kai diaprosopikes scheseis ton mathiton: Empeiriki erevna stin protovathmia ekpaidefsi* (Ptychiaki ergasia). Panepistimio Aigaiou, Rodos. http://hdl.handle.net/11610/18860

Kechaidou, Ch. (2018, Dekemvrios). *O ekpaideftikos os igetis enos apotelesmatikou kai anoichtou scholeiou. C.V.P. Paidagogikis & Ekpaidefsis* (Diethnes ilektroniko periodiko). Athina: Ekdotikos oikos VIPAPHARM. ISSN: 2241-4665. http://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/kexaidou-xrusoula/the-educator-as-a-leader-of-an-effective-and-open-school-chrysoula-kechaidou.htm

Kleanthous, A., Papalexandri, T., & Ftiaka, E. (2012). O rolos tis synodou sta plaisia tis entaxiakis ekpaidefsis. Sto N. Tsangaridou, K. Mavrou, S. Symeonidou, E. Ftiaka, L. Symeou, & I. Ilia, *Praktika 12ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou gia tin Krisi kai to Rolo tis Paidagogikis: Thesmoi, Axies, Koinonia, 8-9 Iouniou 2012* (pp. 254-263). Lefkosia: Panepistimio Kyprou.

Kontogianni, A. (2018). *Mavri agelada-Aspri agelada: Dramatiki techni stin ekpaidefsi kai diapolitismikotita.* Athina: Topos.

Mazaris, I.-V. (2018). *Scholiki anaptyxi os anaptyxi mi lektikis epikoinonias. O rolos tou chorou sti diamorfosi tou scholikou klimatos* (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Aigaiou, Rodos. http://hdl.handle.net/11610/18712

Matsangouras, I. G., & Voulgaris, S. N. (2006). To psychologiko klima tis scholikis taxis sto elliniko dimotiko scholeio. Sto Th. A. Trilianos (Epim.), *Anagnorisi: Timitiko afieroma ston kathigiti Theodoro G. Exarchako* (pp. 315–343). Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/to_psychologiko_klima.pdf

Perdiki, E.-K. (2017). *Scholiko klima: O rolos tou sta kinitra ton ekpaideftikon stin ergasia tous* (Ptychiaki ergasia). Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/600

Reppa-Athanasoula, A., & Ioannou, N. (2008). Oi energitikes ekpaideftikes technikes sti didaktiki praxi tis ekpaidefsis enilikon. Sto E. Ftiaka, S. Symeonidou, & M. Sokratous (Epim.), *Praktika 10ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou, Lefkosia 6-7 Iouniou 2008* (pp. 868-881). Lefkosia: Panepistimio Kyprou. Diathesimo sto http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf

Styliaras, G., & Dimou, V. (2015). Sygchrones didaktikes technikes kai i syneisfora ton ergaleion Web 2.0. Sto G. Styliaras, V. Dimou, *Didaktiki tis pliroforikis* (kef.4) [ilektr. vivl.]. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Diathesimo sto: http://hdl.handle.net/11419/726

Sommers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

Tiedt, L. P., & Tiedt, M. I. (2006). *Polypolitismiki didaskalia*, (T. Plyta, Metafr.). Athina: Papazisi.

Vassou, A. (2003). Programma didaskalias tis ellinikis os defteris glossas stin protovathmia ekpaidefsi. Sto P. Raptis & V. Petropoulos (2006), *To fainomeno tis polypolitismikotitas stin ekpaidefsi: Oi synthikes, oi epikathorismoi kai oi synafeies tis thesmisis*. Anoichto Scholeio, 101, 43-46.

Vourletsis, I. (2011). *O epangelmatias ekpaideftikos: I periptosi tis synergasias entos kai ektos tis scholikis tou monadas* (Ptychiaki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos. http://hdl.handle.net/11615/39959

Συνθετικές και a priori κρίσεις του Καντ

Βλήτας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.33, Υποψήφιος Διδάκτωρ

Περίληψη

Με τον όρο a priori γενικότερα ο Καντ δημιούργησε μία συγκεκριμένη μεθοδολογία σκέψης η οποία στηριζόταν κυρίως στην επιστήμη των μαθηματικών και υποστήριζε την επίτευξη της αληθινής γνώσης μέσω της ανθρώπινης εμπειρίας που δημιουργούν οι αισθήσεις. Χρησιμοποιώντας τις έννοιες του χώρου και του χρόνου ως καθαρές εποπτείες ο Καντ ανέπτυξε τη σύνδεση της συνείδησης με τις ανθρώπινες παραστάσεις καθιστώντας τις συνθετικές a priori κρίσεις ως αξιώματα που είναι ευρέως αποδεκτά και τα οποία βοηθούν τον άνθρωπο να κατακτήσει τη γνώση. Βάση αυτής της λογικής οι συνθετικές a priori κρίσεις, έτσι όπως καταδείχτηκε ότι αποτελούν βασικά αξιώματα στην επιστήμη των Μαθηματικών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν γενικότερα στην ανθρώπινη διανόηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Καντ, φιλοσοφία, a priori κρίσεις, μαθηματικά

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι οι συνθετικές a priori κρίσεις του Καντ. Προκειμένου να προσεγγίσουμε το θέμα μας όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται, θα αναφερθούμε στις έννοιες του a priori που χρησιμοποιεί ο Καντ καθώς και στις συνθετικές a priori προτάσεις πριν αναλύσουμε τις συνθετικές a priori κρίσεις εκτενέστερα.

1. Οι έννοιες του a priori στον Κάντ

Για τον Καντ ο ανθρώπινος νους είναι εφοδιασμένος με κάποιες γενικές έννοιες. Τις έννοιες αυτές ο άνθρωπος δεν τις απέκτησε με το πέρασμα του χρόνου μέσω της εμπειρίας αλλά προϋπήρχαν και αυτός είναι και ο λόγος που τις ονομάζει a priori.

Τις a priori έννοιες ο Κάντ τις ονομάζει κατηγορίες και διακρίνει δώδεκα από αυτές οι οποίες με τη σειρά τους χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη ομάδα είναι αυτή του ποσού όπου συμπεριλαμβάνονται οι κατηγορίες της ενότητας, της πολλαπλότητας και της ολότητας. Η δεύτερη ομάδα είναι αυτή του ποιου στην οποία περιλαμβάνονται οι κατηγορίες της πραγματικότητας, της άρνησης και του περιορισμού. Η τρίτη ομάδα είναι αυτή της αναφοράς όπου περιλαμβάνονται οι κατηγορίες της ουσιότητας, της αιτιότητας και της αλληλεπίδρασης και η τέταρτη ομάδα είναι αυτή του τρόπου στην οποία περιλαμβάνονται οι κατηγορίες της δυνατότητας, της ύπαρξης και της αναγκαιότητας.[1]

Για τις συγκεκριμένες έννοιες ο Καντ αναφέρει ότι: Οι καθαρές έννοιες του νου γεννούν την αναπότρεπτη ανάγκη να ζητήσομε όχι μόνο τη δική τους υπερβατική

παραγωγή αλλά και του χώρου. Πραγματικά επειδή αυτές μιλάνε για αντικείμενα όχι μέσω των κατηγορημάτων της εποπτείας και της αισθητικότητας αλλά μέσω της καθαρής a priori νοήσεως, αυτές [οι έννοιες] αναφέρονται στα αντικείμενα ανεξάρτητα από τους όρους της αισθητικότητας και, επειδή δε βασίζονται στην εμπειρία, δεν μπορούν και να δείξουν κανένα αντικείμενο στην a priori εποπτεία, όπου να στηρίξουν τη σύνθεσή τους πριν από κάθε εμπειρία και για αυτό όχι μόνο προκαλούν υποψία για το αντικειμενικό κύρος και τα όρια της χρήσεώς τους αλλά και καθιστούν διφορούμενη [αμφίσημη] ακόμα και αυτή την έννοια του χώρου λόγω του ότι έχουν την τάση να τον χρησιμοποιούν πέρα από τους όρους της καθ' αίσθηση εποπτείας. αυτός είναι ο λόγος που πάρα πάνω χρειαζόταν μια υπερβατική παραγωγή του [του χώρου].[2]

Οι κατηγορίες αυτές, δηλαδή οι a priori έννοιες που υπάρχουν στον άνθρωπο, ο Κάντ αποσαφηνίζει πως δεν σχετίζονται με αυτές που δημιουργούνται μέσω της εμπειρίας. Ο Θ. Πελεγρίνης αναφέρει ένα παράδειγμα που κάνει διακριτή τη διαφορά που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες εννοιών, δηλαδή αυτές που είναι a priori και αυτές που δημιουργούνται μέσω της εμπειρίας: Για παράδειγμα, δεν θα μπορούσα να σχηματίσω την έννοια ενός κίτρινου τριαντάφυλλου, εάν προηγουμένως δεν είχα δει το κίτρινο χρώμα, εάν δεν είχα μυρίσει το άρωμα του ή εάν, αγγίζοντας το, δεν είχα νιώσει την βελούδινη αίσθηση του στο χέρι μου. Από τις παραστάσεις αυτές, με τις οποίες οι αισθήσεις μου εφοδιάζουν την εμπειρία μου, συνάγω την έννοια του κίτρινου τριαντάφυλλου. Δεν θα μπορούσα, όμως στηριζόμενος στις παραστάσεις των αισθήσεων μου, να σχηματίσω την έννοια του κίτρινου τριαντάφυλλου, εάν δεν είχαν από πριν μέσα μου την κατηγορία της ενότητας ή της ολότητας, οι οποίες μου υποδεικνύουν πως από διάφορα κομμάτια μπορώ να φτιάξω ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο σύνολο, από το οποίο δεν θα μένει απέξω κανένα από τα κομμάτια αυτά.[3]

Οι a priori κατηγορίες για τον Καντ είναι επινόηση του μυαλού που αφού τις δημιούργησε, έπειτα τις δοκίμασε μέσω της εμπειρίας και επειδή τις βρήκε αποτελεσματικές τις διατήρησε. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία είναι αυτή που αποτελεί το μέσο για τη διατήρηση ή όχι των κατηγοριών, αφού στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή αν δεν βρεθούν αποτελεσματικές μπορούν να αντικατασταθούν με άλλες. Βάση αυτής της λογικής, καμία κατηγορία δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη και σίγουρη και ανά πάσα στιγμή κάποια από αυτές μπορεί να αντικατασταθεί από κάποια άλλη.[4]

2. Οι συνθετικές a priori προτάσεις

Πριν από τον Καντ, μία κατηγοριοποίηση των προτάσεων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να εκφραστεί έκανε ένας άλλος φιλόσοφος, ο Χιουμ. Σύμφωνα με τον Χιουμ, οι προτάσεις αυτές χωρίζονται σε αναλυτικές και συνθετικές.

Αναλυτικές ονομάζονται οι προτάσεις που οδηγούν σε συμπέρασμα λόγω της ανάλυσης που γίνεται στις λέξεις που περιέχουν. Ένα παράδειγμα μίας αναλυτικής πρότασης είναι η «όλα τα τρίγωνα έχουν τρεις γωνίες». Από τη λέξη τρίγωνο και μόνο ο άνθρωπος μπορεί να συμπεράνει ότι υπάρχουν τρεις γωνίες γιατί αυτή είναι η ιδιότητα που

έχουν τα τρίγωνα. Έτσι, ένα κύριο χαρακτηριστικό αυτών των προτάσεων είναι ότι είναι αληθινές γιατί για παράδειγμα αν δεν υπάρχουν τρεις γωνίες δεν αναφερόμαστε σε τρίγωνο αλλά σε ένα όλο σχήμα και έτσι αναιρείται όχι μόνο ένα μέρος αλλά όλη η πρόταση.[5]

Οι αναλυτικές όμως προτάσεις παρόλο που είναι αληθινές δεν έχουν καμία απολύτως γνωστική αξία για τον άνθρωπο γιατί περιλαμβάνουν γνώση που ήδη κατέχει. Ο άνθρωπος που διατυπώνει τη πρόταση που χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα γνωρίζει ότι το τρίγωνο έχει τρεις γωνίες και εκφράζει μεν την αλήθεια αλλά δεν αποκτά κάποια περαιτέρω γνώση από αυτή που ήδη έχει.

Εντελώς αντίθετες από τις αναλυτικές προτάσεις είναι οι συνθετικές. Οι συνθετικές δεν είναι πάντα αληθινές όπως στη περίπτωση των αναλυτικών αλλά έχουν γνωστική αξία, κάτι που δεν συμβαίνει στη περίπτωση των δεύτερων. Ένα παράδειγμα μίας συνθετικής πρότασης είναι η «έξω βρέχει». Και σε αυτή τη περίπτωση για να διαπιστωθεί αν η πρόταση είναι αληθινή ή όχι απαιτείται ανάλυση των λέξεων που υπάρχουν σε αυτά αλλά αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μέσω αυτής της διαδικασίας θα εξακριβωθεί η αλήθεια της.[6]

Στις συνθετικές προτάσεις για να εξακριβωθεί αν είναι αληθείς ή όχι, θα πρέπει να υπάρχει και η εξακρίβωση μέσω της εμπειρίας. Μπορεί κάποιος δηλαδή να καταλάβει αν η πρόταση που χρησιμοποιήθηκε είναι αληθινή ή όχι μόνο αν βγει έξω να ελέγξει αν πραγματικά βρέχει ή όχι. Οι συνθετικές προτάσεις λοιπόν, όπως μαρτυρά και η ονομασία τους απαιτούν μία σύνθετη διαδικασία προκειμένου να εξακριβωθεί η αλήθεια τους. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω αυτής της ιδιαιτερότητας τους ναι μεν οι συνθετικές προτάσεις μπορούν να παρέχουν πληροφορίες και γνώσεις αλλά αυτές θα πρέπει να ελεγχθεί πρώτα αν ισχύουν και να μην λαμβάνονται ως δεδομένες γιατί μπορεί να μην ισχύουν.

Κατά συνέπεια, οι αναλυτικές προτάσεις είναι μεν αξιόπιστες αλλά δεν παρέχουν γνώση ενώ οι συνθετικές παρέχουν γνώση αλλά δεν είναι αξιόπιστες. Τον τρόπο σκέψης του Χιουμ προσπάθησε να τον ανασκευάσει ο Καντ και να δημιουργήσει ένα νέο τρόπο σκέψης: Το πρώτο βήμα στα ζητήματα της καθαρής λογικής, το οποίο χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία της, είναι δογματικό. Το δεύτερο βήμα είναι σκεπτικιστικό, και μαρτυρεί την περίσκεψη της μέσω εμπειρίας σωφρονισμένης κριτικής ικανότητας. Χρειάζεται όμως τώρα κι ένα τρίτο βήμα, που ταιριάζει στην ωριμασμένη κι αντρίκια κριτική ικανότητα, η οποία στηρίζεται πάνω σε στέρια και ως προς τη γενικότητά τους δοκιμασμένα αξιώματα· χρειάζεται δηλαδή να υποβάλει σε εξέταση όχι μόνο τα λογικά πραγματώματα αλλά και την ίδια τη λογική, ως προς όλη την ικανότητα και καταλληλότητά της στο να παράγει καθαρές γνώσεις a priori· αυτό δεν είναι λογοκρισία, παρά κριτική της λογικής. Αυτή η κριτική δεν θα καταδείξει μόνο φραγμούς αλλά και θα καθορίσει τα όρια της λογικής, δηλαδή όχι μόνο την άγνοιά της ως προς αυτό ή εκείνο το μέρος, αλλά ως προς όλα τα ενδεχόμενα ερωτήματα ενός ορισμένου είδους, κι όχι μόνο με εικασίες αλλά βάσει αρχών.[7]

Έτσι ο Καντ δημιούργησε ένα τρίτο τύπο προτάσεων οι οποίες και γνώση παρέχουν αλλά και αξιόπιστες είναι και αυτές είναι οι συνθετικές a priori. Οι προτάσεις αυτές και γνώσεις και πληροφορίες παρέχουν αλλά παράλληλα είναι και αληθινές.[8]

Ένα παράδειγμα συνθετικής a priori πρότασης είναι η «7+5=12». Η συγκεκριμένη πρόταση αρχικά φαίνεται σαν αναλυτική πρόταση αφού είναι δεδομένο ότι η συγκεκριμένη πράξη δίνει το συγκεκριμένο αριθμητικό αποτέλεσμα. Αυτό όμως δεν ισχύει απόλυτα στη συγκεκριμένη πρόταση. Οι αναλυτικές προτάσεις όταν μετατραπούν σε αρνητικές εμπεριέχουν την αντίφαση. Για παράδειγμα η πρόταση «όλα τα λευκά λουλούδια είναι λευκά» αν αντιστραφεί σε «όλα τα λευκά λουλούδια δεν είναι λευκά», τότε υπάρχει αντίφαση. Στη περίπτωση όμως του παραδείγματος της συνθετικής πρότασης. Η αρνητική διάσταση της πρότασης αποδίδεται όπως είδαμε μέσα από την αντιστροφή των λέξεων της. Στη πρόταση όμως που χρησιμοποιείται ως παράδειγμα συνθετικής η αντιστροφή των στοιχείων της δεν μας δίνει ούτε αρνητικό αλλά ούτε κα αρνητικό αποτέλεσμα αφού «5+7» μας κάνει και πάλι 12. Ακόμα και αν το αποτέλεσμα που βγει που από τη πρόσθεση των δύο αριθμών είναι λανθασμένο όπως για παράδειγμα 13, και πάλι δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιφατικό.[9]

Το ότι θεωρούμε όμως αυτή την αριθμητική πράξη και την πρόταση στην οποία εμπεριέχεται αληθινή είναι ως ένα βαθμό λόγω της εξοικείωσης που υπάρχει με αυτή με αποτέλεσμα το άθροισμα της να θεωρείται δεδομένο. Η συγκεκριμένη πράξη είναι μία πράξη που εύκολα μπορεί να κάνει κάποιος άνθρωπος και κατά συνέπεια δεν νοείται γι' αυτόν να υπάρχει διαφορετικό αποτέλεσμα πέρα του 12. Αν όμως οι αριθμοί της πρότασης ήταν εξαιρετικά μεγάλοι και κάποιος αναφέρει ένα διαφορετικό αποτέλεσμα, τότε αυτό δεν εύκολο να αμφισβητηθεί γιατί δεν είναι εύκολο να ελεγχθεί άμεσα. Θα πρέπει να γίνει η πράξη της πρόσθεσης ανάμεσα στους δύο μεγάλους αριθμούς για να εξακριβωθεί αν το άθροισμα είναι σωστό ή όχι.

Βάση λοιπόν των παραπάνω ο ίδιος ο Καντ αναφέρει ότι η πρόταση «7+5=12» δεν είναι αναλυτική γιατί: η έννοια του αθροίσματος των αριθμών 7 και 5 δεν περιέχει τίποτε παραπάνω από την συνένωση των δύο αριθμών σ' έναν, χωρίς, συγχρόνως, να μας υποδεικνύει και ποιος είναι ο αριθμός αυτός που περιέχει τους δύο άλλους αριθμούς. Η έννοια του 12 κατ' ουδένα τρόπον νοείται απλώς και μόνον από το γεγονός ότι σκέφτηκα την συνένωση του πέντε και του εφτά. Όσο κι αν αναλύσω μέσα μου την έννοια του αθροίσματος των δύο αυτών αριθμών, δεν θα βρω σε αυτήν τον αριθμό δώδεκα.[10]

3. Οι συνθετικές a priori κρίσεις

Όπως είδαμε στη προηγούμενη ενότητα, ο Καντ χρησιμοποιεί παραδείγματα από την επιστήμη των μαθηματικών για να επεξηγήσει τις συνθετικές a priori προτάσεις. Τα μαθηματικά εντοπίζονται και στις συνθετικές a priori κρίσεις όπου ο Καντ τα κατονομάζει ως μία από τις δύο επιστήμες όπου εντοπίζονται με δεύτερη αυτή της φυσικής.

Για τα μαθηματικά λοιπόν ο Καντ, και ειδικότερα για τη γεωμετρία, αναφέρει ότι η βασική της έννοια είναι ο χώρος και ότι αυτή μπορεί να εξηγηθεί χωρίς την βοήθεια της φιλοσοφίας. Ο χώρος στα μαθηματικά, και αναφερόμαστε στον εξωτερικό χώρο που μπορεί να γίνει αντιληπτός μέσα από τις ανθρώπινες αισθήσεις, αποτελεί τη μορφή της εποπτείας του.[11]

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι ο χώρος και ο χρόνος αποτελούν για τον Καντ, βασικές μορφές της καθαρής εποπτείας: «γιατί αν κάποιος αφαιρέσει από τις εμπειρικές εποπτείες των σωμάτων και των μεταβολών τους (κίνηση) κάθε τι εμπειρικό, δηλαδή οτιδήποτε ανήκει στο αίσθημα, εξακολουθεί να παραμένει ο χώρος και ο χρόνος, οι οποίοι συνεπώς είναι καθαρές εποπτείες, οι οποίες υπάρχουν a priori ως θεμέλιο των εμπειρικών εποπτειών και γι' αυτό ποτέ δεν μπορούν να λείπουν· αλλ' ακριβώς επειδή είναι καθαρές εποπτείες a priori, αποδείχνουν ότι δεν είναι παρά μορφές της αισθητήριας ικανότητας, οι οποίες πρέπει να προηγούνται κάθε εμπειρικής εποπτείας, δηλαδή κάθε κατ' αίσθηση αντίληψης πραγματικών αντικειμένων, και σύμφωνα με αυτές μπορούν κάποια αντικείμενα να γνωρίζονται a priori, αλλά βέβαια μόνο καθώς αυτά μας φαίνονται.[12]

Με αυτή την άποψη του Κάντ για το χώρο και το χρόνο συμφωνεί και ο Παπανούτσος ο οποίος επεξηγεί και τι σημαίνει με την έννοια σύνθεση ο φιλόσοφος και πως οι έννοιες αυτές αποτελούν a priori μορφές εποπτείας:

Πρώτα χρησιμοποιούνται οι a priori μορφές της εποπτείας, ο τόπος και ο χρόνος, για να σχηματισθούν οι παραστάσεις, και έπειτα με την επέμβαση των καθαρών μορφών της νόησης, των κατηγοριών, ο νους συγκροτεί τελειότερα λογικά πλάσματα: τις έννοιες, όπου αποθησαυρίζεται η αντικειμενική, έγκυρη γνώση. Κατά βάθος όλη αυτή η επεξεργασία είναι μια διαδικασία συνθετική. Σύνθεση, λέγει ο Καντ, ονομάζω αυτή τη δραστηριότητα, για να δείξω ότι οι δεσμοί με τους οποίους ο νους συνθέτει τα δεδομένα των αισθήσεων και κατασκευάζει τα αντικείμενα (τις έννοιές τους) δεν δίνονται μαζί με αυτά, αλλά υφαίνονται από το ίδιο το υποκείμενο με την αυτενέργειά του. Είναι πλάνη λοιπόν να νομίζομε τα αντικείμενα είδωλα μιας αυθύπαρκτης πραγματικότητας απάνω στο αδρανές κρύσταλλο της συνείδησης. Τα αντικείμενα είναι προϊόντα της συνθετικής λειτουργίας της.[13]

Η επιστήμη των μαθηματικών είναι υποχρεωμένη να αναφέρεται σε εποπτείες λόγω του ότι δεν υπάρχει εμπειρικός τρόπος επιβεβαίωσης της γνώσης. Έτσι, η γνώση που ο άνθρωπος αποκτά μέσα από αυτή την επιστήμη είναι a priori ασχέτως αν μετέπειτα εφαρμόζεται και εμπειρικά.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν θεωρείται εφικτή η επίτευξη της γνώσης μόνο μέσω των αισθήσεων και των εμπειριών. Αυτό σημαίνει ότι για να επιτευχθεί η γνώση θα πρέπει να υπάρχει και κάποιος άλλος παράγοντας που αναμειγνύεται. Έτσι, παράλληλα με αυτές τις αισθήσεις και τις εμπειρίες, η γνώση μπορεί να είναι εφικτή μέσω της καθαρής εποπτείας κατά την διάρκεια της οποίας μπορούν να γίνουν αποδεκτά

φαινόμενα που δεν έχουν δημιουργηθεί από εμάς. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο με τη χρήση συγκεκριμένων αξιωμάτων που θεωρούνται ως αποδεκτά: Αλλά το ζήτημα δεν είναι, πώς προσδιορίζονται τα πράγματα καθ' εαυτά, αλλά πώς προσδιορίζεται η εμπειρική μας γνώση για τα πράγματα σε σχέση προς αυτά τα στοιχεία των κρίσεων ενγένει, δηλαδή πώς τα πράγματα ως αντικείμενα της εμπειρίας μπορούν και οφείλουν να υπάγονται σ' εκείνες τις νοητικές έννοιες. Είναι λοιπόν σαφές ότι εγώ αναγνωρίζω εντελώς όχι μόνο τη δυνατότητα αλλά και την αναγκαιότητα του να υπάγονται όλα τα φαινόμενα σ' αυτές τις έννοιες, δηλαδή να χρησιμεύουν αυτές οι έννοιες ως αξιώματα που αφορούν τη δυνατότητα της εμπειρίας.[14]

Η επιστήμη των μαθηματικών σχετίζεται με το χώρο όπως έχει ήδη αναφερθεί και η γεωμετρία σχετίζεται με το χρόνο. Οι δύο αυτές όμως έννοιες είναι υποκειμενικές για τον άνθρωπο και κατά συνέπεια η γνώση στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο μπορεί να προέλθει μόνο μέσω της εποπτείας. Για παράδειγμα, ένα γεωμετρικό σχήμα δεν γίνεται αντιληπτό από τον άνθρωπο μέσω της σωματικής εμπειρίας και δεν μπορεί να προκαλέσει σε αυτόν και κανένα αίσθημα. Αυτό σημαίνει ότι η εποπτεία που εφαρμόζεται στο συγκεκριμένο αντικείμενο είναι απολύτως καθαρή και έτσι μπορούν να υπάρχουν συνθετικές a priori κρίσεις ή προτάσεις.

Για να γίνει όμως κατανοητό τι εννοούμε με τα παραπάνω θα πρέπει να αποσαφηνιστεί τι ακριβώς είναι οι εποπτείες και τι ακριβώς είναι οι κρίσεις. Οι εποπτείες δημιουργούνται από τις αισθήσεις του ανθρώπου. Με τη σειρά του ο ανθρώπινους νους είναι αυτός που συνδέει τις παραστάσεις που δημιουργούνται στον άνθρωπο με τη συνείδηση του: Έργο των αισθήσεων είναι να σχηματίζουν εποπτείες· έργο του νου να σκέπτεται. Σκέπτομαι θα πει: συνενώνω παραστάσεις σε μια συνείδηση. Αυτή η συνένωση γίνεται ή μόνο σχετικά προς το υποκείμενο και τότε είναι τυχαία και υποκειμενική, ή γίνεται απόλυτα και τότε είναι αναγκαία και αντικειμενική. Η συνένωση των παραστάσεων σε μια συνείδηση είναι κρίση. Σκέπτομαι θα πει λοιπόν: κρίνω, ή ανάγω παραστάσεις σε κρίσεις. Γι' αυτό οι κρίσεις είναι ή απλώς υποκειμενικές, αν οι παραστάσεις σχετίζονται μόνο με μια συνείδηση μέσα σε ένα υποκείμενο και συνενώνονται μέσα του· ή είναι αντικειμενικές, αν συνενώνονται σε μια συνείδηση εν γένει, δηλαδή με αναγκαιότητα. Τα λογικά στοιχεία όλων των κρίσεων είναι πολλοί μπορετοί τρόποι συνένωσης των παραστάσεων σε μια συνείδηση. Αλλ' αν αυτά τα στοιχεία εκληφθούν ως έννοιες, τότε είναι έννοιες που αφορούν την αναγκαία συνένωση των παραστάσεων σε μια συνείδηση, συνεπώς αρχές αντικειμενικών κρίσεων. Αυτή η συνένωση σε μια συνείδηση είναι ή αναλυτική, μέσω ταυτότητας, ή συνθετική, μέσω συντοποθέτησης διαφόρων παραστάσεων. Η εμπειρία συνίσταται στη συνθετική σύναψη των φαινομένων (δηλαδή των κατ' αίσθηση αντιλήψεων) σε μια συνείδηση, κατά το μέτρο που αυτή η σύναψη είναι αναγκαία. Γι' αυτό οι καθαρά νοητικές έννοιες είναι εκείνες, στις οποίες οφείλουν να υπαχθούν όλες οι κατ' αίσθηση αντιλήψεις, για να μπορέσουν να μετατραπούν σε κρίσεις εμπειρίας, δηλαδή σε κρίσεις, μέσα στις οποίες η συνθετική ενότητα των κατ' αίσθηση αντιλήψεων παρουσιάζεται ως αναγκαία και με γενικό κύρος.[15]

Στη περίπτωση που η σύνδεση των παραστάσεων με τη συνείδηση γίνεται συγκεκριμένα για ένα άνθρωπο, τότε είναι τυχαία ενώ αν η σύνδεση αυτή θεωρείται απόλυτη και ευρέως αποδεκτή, τότε θεωρείται αναγκαία. Παράλληλα, βάση της συγκεκριμένης διάκρισης, η σύνδεση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως υποκειμενική και αντικειμενική αντίστοιχα.[16]

Η σύνδεση λοιπόν που πραγματοποιεί ο ανθρώπινος νους ανάμεσα στις παραστάσεις και τη συνείδηση είναι η κρίση. Οι κρίσεις ακολουθούν στον Καντ μία κατηγοριοποίηση ανάλογη με αυτή των προτάσεων, δηλαδή μπορεί να είναι αναλυτικές ή συνθετικές ανάλογα με τον αριθμό των συνειδήσεων που μπορεί να είναι συνδεδεμένες με αυτές. Εάν οι παραστάσεις συνδέονται με μία και μόνο κρίση τότε αυτή είναι υποκειμενική, στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή αν οι παραστάσεις συνδέονται με όλες τις συνειδήσεις τότε η κρίση είναι αντικειμενική. Στην υποκειμενική περίπτωση η σύνδεση είναι αναλυτικά ενώ στην αντικειμενική περίπτωση είναι συνθετική γιατί δεν αναφερόμαστε στις παραστάσεις ενός και μόνο ατόμου αλλά περισσοτέρων οι οποίες μπορεί να είναι και διαφορετικές ανάμεσα τους.[17]

Στη σύνδεση των παραστάσεων με τη συνείδηση έχουν πολύ σημαντικό ρόλο οι εμπειρικές αρχές που έχουν οι άνθρωποι. Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι αρχές αυτές είναι a priori γνώση και από αυτή προκύπτουν a priori κανόνες οι οποίοι βοηθούν τη σύνδεση και παράλληλα αποτελούν και μορφές της κρίσης.

Κατά συνέπεια, όταν αναφερόμαστε σε συνθετικές a priori κρίσεις εννοούμε τις κρίσεις που ισχύουν γενικώς και δεν χρησιμοποιούνται με αναλυτικό τρόπο για να επιφέρουν τη γνώση. Οι συνθετικές a priori κρίσεις δηλαδή είναι αυτές που βασίζονται σε αρχές που προέρχονται από την a priori γνώση και θεωρούνται ότι ισχύουν.

Επίλογος

Τη μέθοδο αυτή ο Καντ την χρησιμοποίησε για να αναδείξει τις θεωρίες του σχετικά με την επιστήμη της μεταφυσικής, την οποία δεν απέρριπτε αλλά προσπαθούσε να την ανασυγκροτήσει και παράλληλα να της αποδώσει και μία πιο επιστημονική διάσταση αφού θεωρούσε ότι και σε αυτή μπορεί να είναι εφαρμόσιμη μία μεθοδολογία ανάλογη με αυτή των μαθηματικών η οποία θα κατέρριπτε κάθε προηγούμενο δεδομένο: Μπορεί λοιπόν και πρέπει να θεωρεί κανένας όλες τις προσπάθειες, που έγιναν ως τώρα για να συγκροτηθεί δογματικά μια Μεταφυσική, σα να μην έγιναν ποτέ, γιατί ότι αναλυτικό υπάρχει στη μια και στην άλλη, δηλαδή απλή ανατομία των εννοιών που ενοικούν a priori στο λόγο μας, αυτό δεν αποτελεί διόλου το σκοπό της παρά μόνο προπαρασκευή για την a priori γνώση της. Η ανάλυση αυτή είναι απρόσφορη για ένα τέτοιο σκοπό, γιατί δείχνει μονάχα τι περιέχεται σ' αυτές τις έννοιες, όχι όμως και πως φτάνουμε a priori σ' αυτές, ώστε να μπορέσουμε κατόπι να καθορίσουμε και την έγκυρη χρήση τους ως προς τα αντικείμενα κάθε γνώσεως γενικά. Άλλωστε δεν απαιτείται και μεγάλη αυταπάρνηση, για να θυσιάσει κανένας όλες αυτές τις [μεταφυσικές] αξιώσεις, αφού οι αναμφισβήτητες αλλά και αναπόφευκτες αντιφάσεις του λόγου με τον εαυτό του στο

δογματικό τρόπο του σκέπτεσθαι έχουν από καιρό υπονομεύσει το κύρος κάθε είδους Μεταφυσικής που εμφανίστηκε ως τώρα. Θα απαιτηθεί [μάλλον] να επιδείξει κανένας περισσότερη σταθερότητα, ώστε ενδογενείς δυσκολίες και εξωγενείς αντιστάσεις να μην τον εμποδίσουν από το να προαγάγει με μια νέα μέθοδο, εντελώς αντίθετη από όσες χρησιμοποιήθηκαν ως τώρα, μιαν επιστήμη τόσο απαραίτητη στον ανθρώπινο λόγο, χαρίζοντάς της επιτέλους μια νέα γονιμότητα και καρποφορία – μιαν επιστήμη που μπορεί να της κόβει κανένας κάθε νεογέννητο βλαστό αλλά όχι και να την κόψει σύρριζα.[18]

Βιβλιογραφία

Kant Immanouel (1937), Prolegomena eis pasan mellousan metafysikin, Athina: Oikou Vivliou

Kant Immanuel (1979), Kritiki tou katharou logou, Athina: Papazisis

Kant Immanuel (1982), Prolegomena se kathe mellontiki metafysiki, Athina- Giannina: Dodoni

Papanoutsos E. (1962), Gnosiologia, Athina: Ikaros

Pelegrinis N. Theodosios (2009), Oi pente epoches tis filosofias, Athina: Ellinika Grammata

Παραπομπές

1 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 300.

2 Kant Immanuel (1979), Κριτική του καθαρού λόγου, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 65-66.

3 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 300.

4 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 301.

5 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 301.

6 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 301-302.

7 Kant Immanuel (1982), Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη, σελ. 47-48.

8 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 302-303.

9 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 303.

10 Πελεγρίνης Ν. Θεοδόσιος (2009), Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 304.

11 Kant Immanuel (1979), Κριτική του καθαρού λόγου, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 65.

12 Kant Immanuel (1982), Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη, σελ. 50.

13 Παπανούτσος Ε. (1962), Γνωσιολογία, Αθήνα: Ίκαρος, σελ. 23.

14 Kant Immanuel (1982), Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη, σελ. 105.

15 Kant Immanuel (1982), Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη, σελ. 94-95.

16 Καντ Ιμμανουέλ (1937), Προλεγόμενα εις πάσαν μέλλουσαν μεταφυσικήν, Αθήνα: Οίκου Βιβλίου, σελ. 55-78.

17 Καντ Ιμμανουέλ (1937), Προλεγόμενα εις πάσαν μέλλουσαν μεταφυσικήν, Αθήνα: Οίκου Βιβλίου, σελ. 55-78.

18 Kant Immanuel (1979), Κριτική του καθαρού λόγου, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 95-96.

PISA - Πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης μαθητών

Ευγενία Βαρρά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Η «Διασυνοριακή Εκπαίδευση» σημαίνει τις εκπαιδευτικές δράσεις, που δεν περιορίζονται από εθνικά σύνορα. Μια πολύ διαδεδομένη πρακτική αποτελεί ο διεθνής διαγωνισμός Pisa. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών/μαθητριών Pisa. Αποτελεί διεθνή τάση στην εκπαίδευση και κοινό υπερεθνικό εργαλείο. Ρόλος του ΟΟΣΑ είναι να διαμορφώνει υπερεθνική εκπαιδευτική πολιτική. Σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθεί η ελληνική κατάταξη στο διαγωνισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόγραμμα, Διεθνές, Αξιολόγηση, Μαθητές/τριες, ΟΟΣΑ.

PISA- Programme for International Student Assessment

Eugenia Varra, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

"Cross-Border Education" means educational activities, which are not limited by national borders. A very widespread practice is the international Pisa competition. This article presents the international student assessment program Pisa. It is an international trend in education and a common supranational tool. The role of the OECD is to shape supranational education policy. The purpose of the paper is to study the Greek ranking in the competition.

Keywords: Programme, International, Students, Assessment, OECD.

Μέθοδος της έρευνας

Για τη συγγραφή του άρθρου αρχικά πραγματοποιήθηκε μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, αναζήτηση δεδομένων από τις επίσημες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο και στη συνέχεια μέθοδος της επισκόπησης.

Η επιλογή του μεθοδολογικού πλαισίου διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2005), με τον όρο μέθοδος νοείται το φάσμα των προσεγγίσεων, το οποίο χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία στη συνέχεια πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων ερμηνείας και πρόβλεψης.

Τι είναι ο ΟΟΣΑ

Ο ΟΟΣΑ είναι ο **Ο**ργανισμός για την **Ο**ικονομική **Σ**υνεργασία και **Α**νάπτυξη. Αξιοποιεί τη δύναμή του ως εκπαιδευτική «δεξαμενή σκέψης» (Ζμας, 2007) και ασκεί πολιτική επιρροή μέσα από τα αποτελέσματά του. Έτσι, αν και το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται σε μια σειρά προγραμμάτων που τελούν υπό την καθοδήγησή του, ένα από αυτά είναι και το PISA (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015).

PISA (Programme for International Student Assessment)

Το **PISA** είναι το διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών. Είναι μια διεθνής έρευνα που διεξάγει ο ΟΟΣΑ στο χώρο της εκπαίδευσης κάθε τρία χρόνια από το 2000 ως σήμερα. Αποτελεί αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ των χωρών μελών που συμμετέχουν στην έρευνα και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (www.iep.gr). Αποτελεί, ουσιαστικά, μία διεθνή εκπαιδευτική έρευνα, με τεράστια απήχηση, που επαναλαμβάνεται κάθε τρία χρόνια και στόχο έχει να αξιολογήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, ελέγχοντας τις δεξιότητες και γνώσεις δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Κατανόηση, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. Στο πλαίσιο του PISA συλλέγονται στοιχεία για το κοινωνικό υπόβαθρο των εξεταζομένων, όπως και για τα μοντέλα διοίκησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο, προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση.

Οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα συμπληρώνουν ένα φυλλάδιο, το οποίο περιλαμβάνει θέματα και ερωτήσεις από τα τρία γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Κατανόηση Κειμένου). Σε αυτά τα θέματα υπάρχει ένα υποσύνολο κοινών θεμάτων (linkitems) που επαναλαμβάνονται στις διαδοχικές φάσεις του Προγράμματος και που επιτρέπουν την σύγκριση των αποτελεσμάτων. Επίσης, οι μαθητές συμπληρώνουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις που αφορούν τους ίδιους, τον οικογενειακό τους περίγυρο, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στη μάθηση και στο κύριο αντικείμενο αξιολόγησης της έρευνας, αλλά και στην εξοικείωσή τους με τους υπολογιστές. (www.iep.gr)

Σε ποιους απευθύνεται το PISA

Απευθύνεται σε 15χρονους μαθητές που είτε έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, είτε βρίσκονται στο τέλος της. Επειδή τα σχολικά συστήματα ανά τον κόσμο διαφέρουν, διαφέρει και η ηλικία εγγραφής των μαθητών. Συνεπώς, η βασική εκπαίδευση που παρέχεται από κράτος σε κράτος διαφοροποιείται, αλλά και οι στόχοι των εθνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλουν. (www.iep.gr)

Τι αξιολογεί το PISA

Το PISA αξιολογεί τη βασική κατανομή των γνωστικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τόσο των συμμετεχόντων, όσο και των αντιπροσωπευόμενων από αυτούς μαθητών/τριών. Δείχνει σε ποιο βαθμό οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών (σε γνωστικό επίπεδο και στην κριτική αντιμετώπιση) σχετίζονται με τις δημογραφικές, τις κοινωνικές, τις οικονομικές και τις εκπαιδευτικές μεταβλητές. Επίσης, το PISA αποκαλύπτει όψεις των αλλαγών στις μαθητικές επιδόσεις, αλλά και τη συνάφεια μεταξύ του επιπέδου των μαθητών και των διαφορετικών τύπων ή μεταβλητών του μαθησιακού περιβάλλοντός τους. Ακόμα αποκαλύπτει το βαθμό κατά τον οποίο οι 15χρονοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν με πληρότητα και ισοτιμία στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή του τόπου τους. Τέλος, συλλέγει πληροφορίες για εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετέχουν στο διαγωνισμό, με στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν καταλυτικά στη συνολική εικόνα των μαθητικών επιδόσεων (οικογένεια, ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον) αλλά και στην αναζήτηση πρακτικών αντιμετώπισης των πιθανών εκπαιδευτικών ελλειμμάτων από πλευράς συμμετεχουσών χωρών (www.iep.gr).

Ουσιαστικά ερευνά την «ετοιμότητα» των μαθητών στην ηλικία των 15,ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας της «παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών», να μπορούν «να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της πραγματικής τους ζωής/καθημερινότητας παρά κοιτάζοντας το πόσο καλά έχει κατακτηθεί ένα συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» (OECD, 2000).

Τι αποτελέσματα εξάγει

Το πρόγραμμα PISA κάθε τρία χρόνια συγκεντρώνει δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών και πληροφορίες για τους ίδιους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Διαμορφώνει δείκτες που μπορούν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (ομοιότητες και διαφορές) διαχρονικά. Είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή των χωρών στο πρόγραμμα επειδή τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με τη δυνατότητα των μαθητών ακόμη και μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να μπορούν να συνεχίζουν να μαθαίνουν δια βίου για να μπορούν να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις διάφορες προσωπικές τους ανάγκες και μορφωτικές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

Επίσης τα δεδομένα αξιοποιούνται από τα σχολεία, την Πολιτεία και τους θεσμοθετημένους φορείς εκπαίδευσης προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Τέλος δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των διάφορων χωρών ως προς τις επιδόσεις των μαθητών στο πρόγραμμα PISA και ως προς το μαθησιακό τους περιβάλλον.

Ποιοι είναι οι φορείς υλοποίησης του PISA

Οι χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ακολουθούν μια κοινή διαδικασία υλοποίησής του, η οποία καθορίζεται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (Consortium) που έχουν επιλεγεί για το σκοπό αυτό. Στο PISA του 2015 το Consortium συγκροτήθηκε από τα ακόλουθα ερευνητικά ιδρύματα που έχουν τη συνολική ευθύνη και εποπτεία για την υλοποίηση του προγράμματος:

- *Australian Council for Educational Research (ACER)*
- *cApStAn Linguistic Quality Control (Belgium)*
- *CRP Henri Tudor and Université de Luxembourg MACS (Luxembourg)*
- *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Germany)*
- *Educational Testing Service (ETS, USA)*
- *Pearson (London-New York)*
- *Statistic (Canada)*
- *Westat (USA)*
- *Iep (Ελλάδα)*

Παράλληλα όμως σε κάθε χώρα ορίζεται κι ένας εθνικός φορέας υλοποίησης του προγράμματος, που έχει την ευθύνη και εποπτεύει την υλοποίηση του προγράμματος στη συγκεκριμένη χώρα. Για την Ελλάδα το 2000 που διεξήχθη για πρώτη φορά η έρευνα φορέας υλοποίησης ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) μέχρι και τις 23 Φεβρουαρίου 2012. Από την επόμενη μέρα έως και σήμερα φορέας υλοποίησης του προγράμματος είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). (www.iep.gr)

Ποιοι είναι οι διαδοχικοί κύκλοι του PISA

Ως κύριο αντικείμενο της έρευνας κάθε φορά ορίζεται ένα από τα τρία κύρια γνωστικά αντικείμενα: *Κατανόηση Κειμένου*, *Μαθηματικά* και *Φυσικές Επιστήμες*. Το αντικείμενο αυτό αξιολογείται λεπτομερώς, ενώ τα άλλα δύο αντικείμενα αξιολογούνται σε μικρότερη έκταση. Με την ολοκλήρωση των τριών πεδίων της έρευνας, όταν δηλαδή και τα τρία αντικείμενα έχουν ολοκληρωθεί κατά τα προβλεπόμενα, συμπληρώνεται ένας **κύκλος.** Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται συνοπτικά οι κύκλοι της Έρευνας PISA, καθώς και τα κύρια αντικείμενά της από το 2000 ως το 2015.

1ος κύκλος PISA	PISA 2000	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	
	PISA 2003	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Επίλυση Προβλήματος
	PISA 2006	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	
2ος κύκλος PISA	PISA 2009	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	
	PISA 2012	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Επίλυση Προβλήματος
	PISA 2015	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	

Πίνακας 1: Οι διαδοχικοί κύκλοι του PISA

Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA για την Ελλάδα

Το **2000,** ο πρώτος διαγωνισμός PISA επικεντρώθηκε στον εγγραμματισμό στην Κατανόηση Κειμένου. Στην έρευνα συμμετείχαν 43 χώρες (εκ των οποίων 28 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ) και 5.425 μαθητές/-ήτριες από 175 σχολεία από όλη την Επικράτεια. Φορέας υλοποίησης του διαγωνισμού στην Ελλάδα ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

Ο βαθμός εγγραμματισμού των συμμετεχόντων μαθητών στο PISA αποτιμάται με βάση τα κλιμακούμενης δυσκολίας επίπεδα των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ οι χώρες κατατάσσονται σε τρεις (3) ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους: Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *υψηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες που η μέση επίδοσή τους *δε διαφέρει* από αυτήν του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ και τέλος στην τρίτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *χαμηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα κατατάχθηκε στην τρίτη ομάδα με τις χώρες με τη μέση επίδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (http://www.iep.edu.gr/pisa)**.**

Στοιχεία για την Ελλάδα	Εγγραμματισμός στην **Κατανόηση Κειμένου**	Εγγραμματισμός στα **Μαθηματικά**	Εγγραμματισμός στις **Φυσικές Επιστήμες**
Μέσος όρος επίδοσης	474	447	461
Κατάταξη Ελλάδας (στο σύνολο των συμμετεχουσών χωρών)	23-28η*	27-30η*	25-29η*

Πίνακας 2: Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών/τριών ανά γνωστικό αντικείμενο στο PISA 2000 (http://www.iep.edu.gr/pisa).

Το **2003,** ο δεύτερος διαγωνισμός PISA επικεντρώθηκε στον εγγραμματισμό στα Μαθηματικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 41 χώρες (εκ των οποίων 30 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ) και 4.620 μαθητές/τριες από 171 σχολεία από όλη την Επικράτεια. Φορέας υλοποίησης του διαγωνισμού στην Ελλάδα ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

Ο βαθμός εγγραμματισμού των συμμετεχόντων μαθητών στο PISA αποτιμάται με βάση τα κλιμακούμενης δυσκολίας επίπεδα των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ οι χώρες κατατάσσονται σε τρεις (3) ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους: Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *υψηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες που η μέση επίδοσή τους *δε διαφέρει* από αυτήν του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ και τέλος στην τρίτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *χαμηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα κατατάχθηκε στην τρίτη ομάδα με τις χώρες με τη μέση επίδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (http://www.iep.edu.gr/pisa)

Στοιχεία για την Ελλάδα	Εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου	Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά	Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες
Μέσος όρος επίδοσης	472	445	481
Κατάταξη χώρας (στο σύνολο των συμμετεχουσών χωρών)	27-31η*	32-33η*	25-31η*

Πίνακας 3: Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών/τριών ανά γνωστικό αντικείμενο στο PISA 2003. (http://www.iep.edu.gr/pisa)

Σύμφωνα με το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας (2007), τα αποτελέσματα της Ελλάδας, στο PISA 2000 και PISA 2003, ανέδειξαν σοβαρές αδυναμίες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το **2006** διεξήχθη ο τρίτος διαγωνισμός PISA ο οποίος επικεντρώθηκε στον εγγραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες. Στην έρευνα συμμετείχαν 57 χώρες (εκ των οποίων 30 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ) και 4.871 μαθητές/τριες από 189 σχολεία από όλη την Ελλάδα. Φορέας υλοποίησης του διαγωνισμού στην Ελλάδα ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

Ο βαθμός εγγραμματισμού των συμμετεχόντων μαθητών στο PISA αποτιμάται με βάση τα κλιμακούμενης δυσκολίας επίπεδα των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ οι χώρες κατατάσσονται σε τρεις (3) ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους: Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *υψηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες που η μέση επίδοσή τους *δε διαφέρει* από αυτήν του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ και τέλος

στην τρίτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *χαμηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα κατατάχθηκε στην τρίτη ομάδα με τις χώρες με τη μέση επίδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (http://www.iep.edu.gr/pisa

Στοιχεία για την Ελλάδα	Εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου	Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά	Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες
Μέσος όρος επίδοσης	460	459	473
Κατάταξη χώρας (στο σύνολο των συμμετεχουσών χωρών)	34-36η*	38-39η*	35-38η*

Πίνακας 4: Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών/τριών ανά γνωστικό αντικείμενο στο PISA 2006. (http://www.iep.edu.gr/pisa)

Το **2009** διεξήχθη ο τέταρτος διαγωνισμός PISA ο οποίος επικεντρώθηκε στον εγγραμματισμό στην Κατανόηση Κειμένου. Η Κατανόηση Κειμένου αποτέλεσε για δεύτερη φορά το κύριο αντικείμενο του PISA παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο στις συμμετέχουσες χώρες εκτιμήσεις σχετικά με τη διαχρονική μεταβολή των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Στην έρευνα συμμετείχαν 75 χώρες (εκ των οποίων 34 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ) και 4.969 μαθητές/τριες από 184 σχολεία από όλη την Ελλάδα. Φορέας υλοποίησης του διαγωνισμού στην Ελλάδα ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

Ο βαθμός εγγραμματισμού των συμμετεχόντων μαθητών στο PISA αποτιμάται με βάση τα κλιμακούμενης δυσκολίας επίπεδα των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ οι χώρες κατατάσσονται σε τρεις (3) ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους: Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *υψηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες που η μέση επίδοσή τους *δε διαφέρει* από αυτήν του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ και τέλος στην τρίτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *χαμηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα κατατάχθηκε στην τρίτη ομάδα με τις χώρες με τη μέση επίδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (http://www.iep.edu.gr/pisa)

Στοιχεία για την Ελλάδα	Εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου	Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά	Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες
Μέσος όρος επίδοσης	483	466	470
Κατάταξη χώρας	22-37η*	38-40η*	39-41η*

Πίνακας 5: Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών/τριών ανά γνωστικό αντικείμενο στο PISA 2009. (http://www.iep.edu.gr/pisa)

Το **2012** διεξήχθη ο πέμπτος διαγωνισμός PISA ο οποίος επικεντρώθηκε στον εγγραμματισμό στα Μαθηματικά. Τα Μαθηματικά αποτέλεσαν για δεύτερη φορά το κύριο αντικείμενο του PISA παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο στις συμμετέχουσες χώρες εκτιμήσεις σχετικά με τη διαχρονική μεταβολή των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Στην έρευνα συμμετείχαν 65 χώρες (εκ των οποίων 34 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ) και περίπου 5.000 μαθητές/τριες από 192 σχολεία από όλη την Ελλάδα. Να τονιστεί, ότι την υλοποίηση του διαγωνισμού την ανέλαβε το 2012 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ενώ μέχρι τότε υλοποιούνταν από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ). Ο βαθμός εγγραμματισμού των συμμετεχόντων μαθητών στο PISA αποτιμάται με βάση τα κλιμακούμενης δυσκολίας επίπεδα των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ οι χώρες κατατάσσονται σε τρεις (3) ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους: Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *υψηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες που η μέση επίδοσή τους *δε διαφέρει* από αυτήν του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ και τέλος στην τρίτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση *χαμηλότερη* από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα κατατάχθηκε στην τρίτη ομάδα με τις χώρες με τη μέση επίδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (http://www.iep.edu.gr/pisa).

Στοιχεία για την Ελλάδα	Εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου	Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά	Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες
Μέσος όρος επίδοσης	477	453	467
Κατάταξη χώρας	34-42η*	42-45η*	40-43η*

Πίνακας 6: Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών/τριών ανά γνωστικό αντικείμενο στο PISA 2012. (http://www.iep.edu.gr/pisa)

Το **2015** διεξήχθη ο έκτος διαγωνισμός PISA ο οποίος επικεντρώθηκε στον εγγραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες. Διερευνήθηκαν επίσης, αλλά με συνοπτικότερο τρόπο το γνωστικό επίπεδο και οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά και για πρώτη φορά στη Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος. Αξίζει εδώ να σημειωθεί , ότι η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στη χώρα μας, μόνο ηλεκτρονικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 72 χώρες/οικονομίες (οι μισές, περίπου, από τις οποίες είναι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ) και περίπου 5.500

μαθητές/τριες από 212 σχολεία από όλη την Ελλάδα. Φορέας υλοποίησης του διαγωνισμού PISA 2015 στην Ελλάδα ήταν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται οι διαφορές του μέσου όρου των Ελλήνων μαθητών/τριών στα τρία γνωστικά αντικείμενα σε σχέση με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Μεγαλύτερη διαφορά στους μέσους όρους παρατηρείται στις Φυσικές Επιστήμες (455 έναντι 493), ακολουθεί η διαφορά στα Μαθηματικά (454 έναντι 490) και μικρή διαφορά παρατηρείται στην Κατανόηση Κειμένου (467 έναντι 493). Διαφέρουν στατιστικά σημαντικά οι μέσοι όροι της Ελλάδας από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ.

Γράφημα 1: Οι μέσοι όροι των συνολικών επιδόσεων των μαθητών/τριών στην Ελλάδα και στις χώρες του ΟΟΣΑ ανά γνωστικό αντικείμενο στο PISA 2015.
(http://www.iep.edu.gr/pisa)

Η έβδομη Έρευνα PISA **2018** είχε κύριο γνωστικό αντικείμενο την Κατανόηση Κειμένου, ενώ τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες και οι Δεξιότητες του Πολίτη του Κόσμου αποτελούσαν δευτερεύοντα αντικείμενα αξιολόγησης. Έλαβαν μέρος 6.403 μαθητές/τριες από 256 σχολεία της χώρας, 6.403 15χρονοι/νες μαθητές/τριες. Φορέας υλοποίησης του διαγωνισμού PISA 2015 στην Ελλάδα ήταν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Η Εσθονία, η Φινλανδία, η Ιρλανδία και ο Καναδάς σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ. Συγκριτικά με τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (15,7%), ένα μικρότερο ποσοστό των μαθητών από την Ελλάδα (6,2%) είχαν επίδοση που τους κατατάσσει στα δύο υψηλότερα επίπεδα εγγραμματισμού (επίπεδα 5 και 6) σε ένα τουλάχιστον γνωστικό αντικείμενο. Ένα μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών από την Ελλάδα (19,9%) σε σχέση με τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (13,4%) έχει καταταγεί στα χαμηλότερα επίπεδα εγγραμματισμού (1α και 1β) και στα τρία γνωστικά αντικείμενα.

	Μ.Ο. βαθμολογίας PISA 2018			Μαθητές με υψηλές επιδόσεις και μαθητές με χαμηλές επιδόσεις	
	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Ποσοστό μαθητών με υψηλές επιδόσεις σε ένα τουλάχιστον αντικείμενο (επίπεδα 5 και 6)	Ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και στα τρία αντικείμενα (κάτω από το επίπεδο 2)
	Μ.Ο.	Μ.Ο	Μ.Ο.	%	%
Μ.Ο. των χωρών του ΟΟΣΑ	487	489	489	15,7	13,4
Εσθονία	523	523	530	22,5	4,2
Καναδάς	520	512	518	24,1	6,4
Φινλανδία	520	507	522	21,0	7,0
Ιρλανδία	518	500	496	15,4	7,5
Κορέα	514	526	519	26,6	7,5
Πολωνία	512	516	511	21,2	6,7
Σουηδία	506	502	499	19,4	10,5
Νέα Ζηλανδία	506	494	508	20,2	10,9
Η.Π.Α.	505	478	502	17,1	12,6
Ηνωμένο Βασίλειο	504	502	505	19,4	9,0
Ιαπωνία	504	527	529	23,3	6,4
Αυστραλία	503	491	503	18,9	11,2
Δανία	501	509	493	15,8	8,1
Νορβηγία	499	501	490	17,8	11,3
Γερμανία	498	500	503	19,1	12,8
Σλοβενία	495	509	507	17,3	8,0
Βέλγιο	493	508	499	19,4	12,5
Γαλλία	493	495	493	15,9	12,5
Πορτογαλία	492	492	492	15,2	12,6
Τσεχία	490	499	497	16,6	10,5
Ολλανδία	485	519	503	21,8	10,8
Αυστρία	484	499	490	15,7	13,5
Ελβετία	484	515	495	19,8	10,7
Λετονία	479	496	487	11,3	9,2
Ιταλία	476	487	468	12,1	13,8
Ουγγαρία	476	481	481	11,3	15,5
Λιθουανία	476	481	482	11,1	13,9
Ισλανδία	474	495	475	13,5	13,7
Ισραήλ	470	463	462	15,2	22,1
Λουξεμβούργο	470	483	477	14,4	17,4
Τουρκία	466	454	468	6,6	17,1
Σλοβακία	458	486	464	12,8	16,9
Ελλάδα	457	451	452	6,2	19,9
Χιλή	452	417	444	3,5	23,5
Μεξικό	420	409	419	1,1	35,0
Κολομβία	412	391	413	1,5	39,9
Ισπανία	m	481	483	m	m

***Σημείωση**: Οι χώρες/οικονομίες κατατάσσονται σε φθίνουσα σειρά με βάση τον μέσο όρο (Μ.Ο.) της επίδοσής τους στην Κατανόηση Κειμένου στο PISA 2018.*

Τα αποτελέσματα για την Ισπανία λείπουν (m).Ο Μ.Ο. του ΟΟΣΑ δεν περιλαμβάνει την Ισπανία. Πίνακας 7: Μέση επίδοση χωρών/οικονομιών στα γνωστικά αντικείμενα της έρευνας PISA 2018

Χώρες του ΟΟΣΑ

	Μ.Ο. βαθμολογίας PISA 2018			Μαθητές με υψηλές επιδόσεις και μαθητές με χαμηλές επιδόσεις	
	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Ποσοστό μαθητών με υψηλές επιδόσεις σε ένα τουλάχιστον αντικείμενο (επίπεδα 5 και 6)	Ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και στα τρία αντικείμενα (κάτω από το επίπεδο 2)
	Μ.Ο.	Μ.Ο	Μ.Ο.	%	%
Μ.Ο. των χωρών του ΟΟΣΑ	487	489	489	15,7	13,4
Πεκίνο-Σαγκάη-Jiangsu-Zhejiang (Κίνα)	555	591	590	49,3	1,1
Σιγκαπούρη	549	569	551	43,3	4,1
Μακάο (Κίνα)	525	558	544	32,8	2,3
Χόνγκ-Κόνγκ (Κίνα)	524	551	517	32,3	5,3
Ταϊπέι (Κίνα)	503	531	516	26,0	9,0
Κροατία	479	464	472	8,5	14,1
Ρωσία	479	488	478	10,8	11,2
Λευκορωσία	474	472	471	9,0	15,9
Ουκρανία	466	453	469	7,5	17,5
Μάλτα	448	472	457	11,3	22,6
Σερβία	439	448	440	6,7	24,7
Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	432	435	434	8,3	30,1
Ρουμανία	428	430	426	4,1	29,8
Ουρουγουάη	427	418	426	2,4	31,9
Κόστα Ρίκα	426	402	416	0,9	33,5
Κύπρος	424	451	439	5,9	25,7
Μολδαβία	424	421	428	3,2	30,5
Μαυροβούνιο	421	430	415	2,3	31,5
Βουλγαρία	420	436	424	5,5	31,9
Ιορδανία	419	400	429	1,4	28,4
Μαλαισία	415	440	438	2,7	27,8
Βραζιλία	413	384	404	2,5	43,2
Μπρουνέϊ	408	430	431	4,3	37,6
Κατάρ	407	414	419	4,8	37,4
Αλβανία	405	437	417	2,5	29,7
Βοσνία και Ερζεγοβίνη	403	406	398	1,0	41,3
Αργεντινή	402	379	404	1,2	41,4
Περού	401	400	404	1,4	42,8
Σαουδική Αραβία	399	373	386	0,3	45,4
Ταϊλάνδη	393	419	426	2,7	34,6
Βόρεια Μακεδονία	393	394	413	1,7	39,0
Μπακού (Αζερμπαϊτζάν)	389	420	398	2,1	38,9
Καζακστάν	387	423	397	2,2	37,7
Γεωργία	380	398	383	1,2	48,7
Παναμάς	377	353	365	0,3	59,5
Ινδονησία	371	379	396	0,6	51,7
Μαρόκο	359	368	377	0,1	60,2
Λίβανος	353	393	384	2,6	49,1
Κόσσοβο	353	366	365	0,1	66,0
Δομινικανή Δημοκρατία	342	325	336	0,1	75,5
Φιλιππίνες	340	353	357	0,2	71,8

Πίνακας 8: Μέση επίδοση χωρών/οικονομιών στα γνωστικά αντικείμενα της έρευνας PISA 2018 Σημείωση: *Οι χώρες/οικονομίες κατατάσσονται σε φθίνουσα σειρά με*

βάση τον μέσο όρο (Μ.Ο.) της επίδοσής τους στην Κατανόηση Κειμένου στο PISA 2018.

Χώρες εκτός ΟΟΣΑ

Χώρες/οικονομίες με **μέση επίδοση υψηλότερη** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ
Χώρες/οικονομίες με ποσοστό **μαθητών με *υψηλές* επιδόσεις πάνω** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ
Χώρες/οικονομίες με ποσοστό **μαθητών με *χαμηλές* επιδόσεις κάτω** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ

Χώρες/οικονομίες με μέση επίδοση **χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ
Χώρες/οικονομίες με ποσοστό **μαθητών με *υψηλές* επιδόσεις χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ
Χώρες/οικονομίες με ποσοστό **μαθητών με *χαμηλές* επιδόσεις χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ

Χώρες/οικονομίες με μέση επίδοση **χαμηλότερη** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ
Χώρες/οικονομίες με ποσοστό **μαθητών με *υψηλές* επιδόσεις κάτω** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ
Χώρες/οικονομίες με ποσοστό **μαθητών με *χαμηλές* επιδόσεις πάνω** από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ

Υπόμνημα 1

Η όγδοη και τελευταία Έρευνα **PISA** ολοκληρώθηκε με επιτυχία το 2022 στα σχολεία της Ελλάδας. Φορέας υλοποίησης ήταν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Έλαβαν μέρος 238 σχολεία από όλη τη χώρα, 6.600 15χρονοι/νες μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου και οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων τους. Η έρευνα διήρκησε ένα μήνα και διεξήχθη επιτυχώς. Η επιτυχία της διεξαγωγής οφείλεται στους/στις 500 περίπου εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν Συντονιστές/στριες των σχολείων που συμμετείχαν και στους/στις Διευθυντές/ντριες αυτών. Τα αποτελέσματα του PISA 2022 για όλες τις χώρες θα ανακοινωθούν από τον Ο.Ο.Σ.Α τον Δεκέμβριο του 2023.

Κριτικές σχετικά με το πρόγραμμα PISA

Η θέση της Ελλάδας οφείλεται στους στόχους, στις προτεραιότητες και στα κριτήρια αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που διαφέρουν από τα αντίστοιχα σε άλλες χώρες τις Ευρώπης (Γλαρέντζου (2013).

Μέσω της αξιολόγησης « PISA» δεν εξετάζονται σημαντικές δεξιότητες, όπως το αν είναι σε θέση ο μαθητής να βρει λύσεις στις συγκρούσεις και αγνοούνται δομικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων . Εντοπίζονται επίσης προβλήματα, ως προς τη σωστή μετάφραση των κειμένων στη γλώσσα της κάθε συμμετέχουσας χώρας, λόγω της πολυπλοκότητας των εννοιών στις διάφορες χώρες. Επισημαίνεται, ότι στόχος του διαγωνισμού, είναι να δείξει την ικανότητα των μαθητών σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Έτσι όμως δεν εξάγονται σαφή συμπεράσματα για το πώς και πού έχουν αποκτήσει οι μαθητές αυτές τις δεξιότητες, αλλά εξάγονται συμπεράσματα για την τρέχουσα κατάσταση (Beckmann-Dierkes & Fuhrmann, 2011).

Ποια είναι τελικά η χρηστική γνώση με την οποία θα πρέπει να εφοδιάζονται οι μαθητές/τριες κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο; Ένα ερώτημα που συνδέεται σήμερα με ζητήματα ελέγχου, χρήσης και νομιμοποίησης αξιακών κωδίκων (Φλουρής & Πασιάς, 2000˙ όπ. ανάφ. στο Ζμας, 2007: 133).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί σοβαρή επένδυση για τον Οργανισμό αφού «σήμερα το πρόγραμμα για τη διεθνή αξιολόγηση των μαθητών, το διάσημο PISA, εφαρμόζεται σε χώρες που αντιπροσωπεύουν σχεδόν το 90% της Παγκόσμιας Οικονομίας (Ischinger, 2007˙ όπ. ανάφ. στο Moutsios, 2009).

Αντιδράσεις στον PISA

Το 2014 ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί και γονείς από όλο τον κόσμο εκφράζουν έντονη ανησυχία για τις επιπτώσεις του τεστ PISA και ζητούν την παύση του. Στέλνουν μια δραματική επιστολή προς τον Διευθυντή του προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), δρα Αντρέα Σλάισερ. Η προσέγγιση που υιοθετούν οι συντάκτες της επιστολής είναι αυστηρά εκπαιδευτική. Αναδεικνύει με συντομία τη ζημιά που προκαλούν οι έρευνες αυτές στα σχολεία, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία. Αυτή η πρωτοβουλία εμφανίστηκε στο Διαδίκτυο (http://oecdpisaletter.org/) και συγκέντρωσε κάτι παραπάνω από 2.300 υπογραφές υποστήριξης. (Πηγή: Εφημερίδα των Συντακτών)

Οι 2.300 που υπογράφουν την επιστολή φοβούνται ότι προκαλεί ζημιά σε σχολεία και μαθητές. Ανησυχούν ότι το πρόγραμμα PISA βλάπτει τα παιδιά και αποδυναμώνει τις σχολικές τάξεις και προσφέρει λιγότερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς. Έχει αυξήσει ακόμη περισσότερο το άγχος που προϋπήρχε στα σχολεία, θέτοντας σε κίνδυνο την ισορροπία μαθητών και εκπαιδευτικών. Αποσπά την προσοχή από τομείς που είναι αδύνατο (ή λιγότερο δυνατό) να μετρηθούν, όπως η φυσική αγωγή, η ηθική, η πολιτική και η αισθητική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα τον επικίνδυνο περιορισμό του συλλογικού φαντασιακού για το τι είναι και το τι οφείλει να είναι η εκπαίδευση. Μετατρέπει τη μάθηση σε πληκτική εργασία και οδηγεί στον θάνατο της χαράς της μάθηση. Οδηγεί πολλές χώρες στον διεθνή ανταγωνισμό για τις υψηλότερες επιδόσεις. Ο ΟΟΣΑ έχει αποκτήσει τη δύναμη να διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική σε όλο τον κόσμο, χωρίς να προηγηθεί καμία συζήτηση για την αναγκαιότητα ή τους περιορισμούς των τελικών σκοπών του. Η μέτρηση μιας μεγάλης ποικιλίας εκπαιδευτικών παραδόσεων και πολιτισμών με τη χρήση ενός μοναδικού, περιορισμένου και προκατειλημμένου μέτρου σύγκρισης θα μπορούσε τελικά να προκαλέσει ανεπανόρθωτη ζημιά στα σχολεία και τους μαθητές (Πηγή: Εφημερίδα των Συντακτών).

Βιβλιογραφία

Beckmann-Dierkes, N., & Fuhrmann, J. (2011). Finland's pisa success: myth and transferability. In *Kas International Reports,* 6-21.

Glarentzou, E. (2013). Gia thn ekpaideytikh aksiologisi kai to diethnes programma PISA.

Instituto Ekpaideutikis Politikis (2012). *PISA 2009 Plaisio axiologisis kai apotelesmata, Athina:* Instituto Ekpaideutikis Politikis.

Instituto Ekpaideutikis Politikis. (2013). Anakoinosi gia ta apotelesmata ths erevnas *PISA 2012.* Athina: Instituto Ekpaideutikis Politikis.

Instituto Ekpaideutikis Politikis. (2017). Ekthesi apotelesmatwn tou Diethnous Programmatos *PISA 2015 gia thn axiologisi tvn mathitwn sthn Ellada. (Programme for International Student Assessment.* Athina: Instituto Ekpaideutikis Politikis.

Kentro Ekpaideutikis Erevnas. (2007). *Diethnes Programma gia thn aksiologisi twn mathitwn PISA.* Athina: Eptalofos ABEE.

Kentro Ekpaideutikis Erevnas. (2010). *PISA 2006 ekthesi apotelesmaton gia thn Ellada.* Athina: Kentro Ekpaideutikis Erevnas.

Kentro Ekpaideutikis Erevnas kai Aksiologisis (2015). Syhnes erotiseis gia to programma *PISA*. Cypros: Kentro Ekpaideutikis Erevnas kai Aksiologisis.

Moutsios, S. (2009). International organizations and transnational education policy.*In: Compare: A Journal of Comparative and International Education,* 39: 4, p. 469-481.

OECD (2000).*Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. Paris: OECD.*

OECD (2000).*Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000-Executive Summary.* Paris: OECD.

Stamelos, G., Vasilopoulos, A.,Kavasakalis, A., (2015). Eisagogi stis Ekpaideytikes Politikes. Ellinika Akadimaika hlectronika syggramata kai voithimata. www.kallipos.gr

Zmas, A. (2007). *Pagkosmiopoiish kai ekpaideytikh politikh,* Athens: Metehmio.

Ιστοσελίδες

www.iep.gr
www.iep.edu.gr
http://tvxs.gr/news/paideia/pisa-blaptei-sobara-tin-paideia(**Πηγή: Εφημερίδα των Συντακτών)**