

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 23

2021

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

[Αλεξιάδου Θεοδούλη \(Λίλυ\)](#), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

[Αποστολόπουλος Κων/νος](#), Δρ. Φυσικών Επιστ., Συντονιστής Εκπ/κού Έργου

[Διαμαντάκου Αικατερίνη \(Καίτη\)](#), Αναπλ. Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

[Καρβουνίδης Θεόδωρος](#), Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής

[Λαδιάς Αναστάσιος](#), Δρ. Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος

[Μπαγάκης Γεώργιος](#), Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου

[Μπαραλής Γεώργιος](#), Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.

[Μπίκος Γιώργος](#), Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών

[Μπίστα Πολυξένη](#), δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

[Πασιάς Γεώργιος](#), Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

[Ρούσσος Γιάννης](#), Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής

[Σεραλίδου Ελένη](#), Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής

[Σπανός Ι. Γεώργιος](#), Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ

[Φερεντίνος Σπύρος](#), Δρ. Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος

[Δημητρόπουλος Βασίλης](#), Δρ. Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 23, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Γκρίλης, Γ. (2021). Έρευνα για την επαγγελματική απορρόφηση των θεολόγων στην Ελλάδα και την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών σπουδών τους με βάση την απόδοσή τους στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ (1998-2008). *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 23, 4-23. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

Τεύχος 23ο (2021)

Πίνακας Περιεχομένων

Έρευνα για την επαγγελματική απορρόφηση των θεολόγων στην Ελλάδα και την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών σπουδών τους με βάση την απόδοσή τους στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ (1998-2008)

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Γιώργος Γκρίλης

σ. 4-23

Αναπαραστάσεις κοινωνιογλωσσικής ασυμβατότητας στον νεανικό λόγο. Διδακτική πρόταση σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών

Παναγιώτα Κασίμη, Γεώργιος Ποταμιάς

σ. 24-45

Συνομιλώντας με λογοτεχνικούς χαρακτήρες: μία πρόταση διδασκαλίας ολόκληρων μυθιστορημάτων στο λύκειο

Μιχαήλ Ρέμπας

σ. 46-59

Η πρόσληψη της Ευρώπης από τους Οθωμανούς κατά τον 18ο αιώνα

Θεοδώρα Ντακαλέτση

σ. 60-69

Λειτουργία τμημάτων ένταξης για μαθητές/τριες γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Στάσεις και απόψεις των μαθηματικών για τα τμήματα ένταξης

Δημήτριος Αργύρης

σ. 70-83

Το τι, το πώς και το γιατί του Πανελλήνιου Διαγωνισμού Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για το Δημοτικό Σχολείο του WRO Hellas

Γιάννης Σομαλακίδης, Τάσος Λαδιάς

σ. 84-108

Συνδιδασκαλία: Ο συνοδοιπόρος της συμπερίληψης

Κωνσταντία Χαραλάμπους

σ. 109-127

Έρευνα για την επαγγελματική απορρόφηση των θεολόγων στην Ελλάδα και την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών σπουδών τους με βάση την απόδοσή τους στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ (1998-2008)

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης¹, Γιώργος Γκρίλης²

makoulia@theol.uoa.gr, ggrilis@yahoo.gr

¹Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α., ²Θεολόγος Εκπαιδευτικός, ΜΑ/ΥΔ Θρησκευτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη. Το άρθρο παρουσιάζει απογραφική έρευνα στους θεολόγους εκπαιδευτικούς επιτυχόντες των γραπτών διαγωνισμών τους ΑΣΕΠ 1998-2008. Συγκεκριμένα επιχειρεί να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των Παιδαγωγικών Σπουδών των τεσσάρων τμημάτων θεολογικών σπουδών (Ε.Κ.Π.Α. και Α.Π.Θ.), που εξασφαλίζουν διορισμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με βάση την επιτυχία και τις επιδόσεις τους στους γραπτούς διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. 1998-2008. Η ιστορική μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών των Τμημάτων των Θεολογικών Σχολών κατέδειξε ότι στο Τμήμα Θεολογίας στη Θεσσαλονίκη αναπτύσσεται μία δυναμική Παιδαγωγικών Σπουδών, η οποία οφείλεται τόσο στους διδάσκοντες των Παιδαγωγικών Μαθημάτων, όσο και σε ένα γενικότερο πλαίσιο ενδιαφέροντος από τους Καθηγητές του Τμήματος για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Τόσο η περιγραφική, όσο και η συσχετιστική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνουν τη σχέση Τμήματος αποφοίτησης και απόδοσης στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. και αναδεικνύουν ένα σαφές προβάδισμα του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. στις επιδόσεις των επιτυχόντων, ιδιαίτερα για τους τρεις πρώτους διαγωνισμούς.

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγικές Σπουδές, Διαγωνισμοί ΑΣΕΠ, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διορισμός.

Εισαγωγή

Το σύστημα προσλήψεων των Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση, κατά τους δύο αιώνες ύπαρξης του νέου Ελληνικού κράτους, έχει περάσει από διάφορα στάδια. Οι αλλαγές των κριτηρίων των προσλήψεων ακολουθούσαν σε μεγάλο βαθμό το πνεύμα ευρύτερων Εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η τύχη των οποίων δεν ήταν όμως πάντοτε δεδομένη (Χαραλαμπίκης, 1980, σ. 26). Ο διορισμός των Εκπαιδευτικών-θεολόγων ακολούθησε τους γενικότερους διορισμούς, στους οποίους από το 1998 και μέχρι σήμερα η Παιδαγωγική και Διδακτική επάρκεια αξιολογείται. Αντίστοιχα οι σπουδές των θεολόγων παρείχαν ή όχι στη διάρκεια των χρόνων τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να ανταπεξέλθουν στην αξιολόγηση της επάρκειάς τους. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αφορούν τη σχέση των προπτυχιακών σπουδών των θεολόγων στα αντικείμενα της Παιδαγωγικής και Ειδικής Διδακτικής και της επιτυχίας τους στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ στα αντίστοιχα αντικείμενα.

Το σύστημα διορισμών των εκπαιδευτικών - θεολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέχρι το 1998

Το εκπαιδευτικό σύστημα που κυριάρχησε στην Ελλάδα για ολόκληρο τον 19^ο αιώνα, θεσμοθετήθηκε από την Αντιβασιλεία επί Όθωνα. Στο ελληνικό σχολείο (Δημοτικό) το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) διδασκόταν από ιερείς και δασκάλους (Διάταγμα 1834), ενώ μόνο μετά το 1895 άρχισαν να διορίζονται ως καθηγητές για το ΜτΘ στο Γυμνάσιο οι «προλύται ή τελειοδίδακτοι» της Θεολογικής Σχολής (Θ.Σ.) του Εθνικού Πανεπιστημίου, οι οποίοι είχαν υπηρετήσει, τουλάχιστον για τρία έτη, σε δημόσια Ελληνικά Σχολεία ή πρακτικές Σχολές ως σχολάρχες ή τριτοβάθμιοι ελληνοδιδάσκαλοι (Ν.2297/1895). Οι θέσεις των θεολόγων παρέμεναν περιορισμένες με αποτέλεσμα να γίνονται ελάχιστοι διορισμοί (Κογκούλης, 1993[1985], σσ. 132-133) ενώ το πρόβλημα της αδιοριστίας διογκώθηκε, αντί να καλυτερέψει, τον επόμενο αιώνα, παρά την προσθήκη στο προσωπικό όλων των Γυμνασίων ενός καθηγητή θρησκευτικών μαθημάτων (Ν.322/1914). Έτσι, οι θεολόγοι, μετά το Γ' Συνέδριό τους, το 1963, ασκούν πίεση και επί κυβερνήσεως Γ. Παπανδρέου, ορίζονται 300 θέσεις επιπλέον του προβλεπόμενου αριθμού θέσεων (Κογκούλης, 1993[1985], σσ. 133-134) – οι τελευταίες όμως μέχρι τη μεταπολίτευση. Παρά τις γνωστές διακηρύξεις περί Ελληνορθοδοξίας και παρά τα Νομοθετικά Διατάγματα (Αναγκαστικός Νόμος 129/1967, Ν.Δ. 651/1970, Ν.Δ. 842/1971) σχετικά με την Εκπαίδευση και τους διορισμούς των Εκπαιδευτικών, καθ' όλη τη διάρκεια της Δικτατορίας δεν έγινε ούτε ένας διορισμός θεολόγου εκπαιδευτικού. Οι οργανικές θέσεις των υπηρετούντων θεολόγων κατά το 1970 είναι 1100 (Ν.Δ. 651/1970, άρ. 12).

Κατά τη μεταπολίτευση οι διορισμοί πραγματοποιούνται με βάση τους ετήσιους πίνακες διοριστέων ανά κλάδο και ειδικότητα, που προκύπτουν από τη χρονολογία υποβολής των αιτήσεων των υποψήφιων Εκπαιδευτικών, ενώ προτάσσονται ως «ειδικές κατηγορίες» τα «τέκνα των θυμάτων και αναπήρων πολέμου, ως και αναπήρων ειρηνικής περιόδου, είτε δε τα τέκνα πολυτέκνων», και παραμένουν ως ανώτατο όριο υποβολής αιτήσεων τα 40 έτη (Ν. 309/1976, Άρ. 45). Το 1985 ψηφίστηκε ο Ν.1566, ο οποίος, εν πολλοίς, ισχύει μέχρι τις ημέρες μας. Στα Άρθρα 14-15 προβλέπεται ανακατανομή κλάδων (Κλάδο Θεολόγων: ΑΤ1), ενώ για τον διορισμό των θεολόγων γίνεται δεκτό, εκτός από το πτυχίο Θ.Σ. της ημεδαπής και ισότιμο πτυχίο ορθόδοξης Θ.Σ. της αλλοδαπής, εφόσον ο πτυχιούχος είναι απόφοιτος του ελληνικού εξατάξιου Γυμνασίου. Οι διορισμοί γίνονται με το σύστημα της επετηρίδας, ενώ προτάσσονται «κατά σειρά όσοι έχουν διδακτορικό δίπλωμα, τα θύματα πολέμου ή εθνικής αντίστασης ή ειρηνικής περιόδου, οι ανάπηροι πολέμου ή εθνικής αντίστασης ή ειρηνικής περιόδου και τα τέκνα τους και ακολουθούν οι πολύτεκνοι και τα τέκνα πολυτέκνων». Το σύνολο των οργανικών θέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας είναι 50.376, εκ των οποίων οι 2.810 αφορούν θεολόγους (Ν.1566/1985).

Η μεγάλη αλλαγή στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών έγινε με τον Ν. 2525/1997, όταν (εν μέσω έντονων αντιπαραθέσεων με την εκπαιδευτική κοινότητα) καταργήθηκε η επετηρίδα από την Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, επί Υπουργίας Γ. Αρσένη. Το Άρ. 6 ως καταληκτική ημερομηνία εγγραφής στον υπάρχοντα πίνακα διορισμών την 31^η Δεκεμβρίου του 1997. Από το ερχόμενο σχολικό έτος οριζόταν ότι ένα ποσοστό διορισθέντων θα προέρχονταν από τον υπάρχοντα πίνακα και ένα άλλο από τους γραπτούς διαγωνισμούς που θα διεξάγονταν

κάθε διετία μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.)¹. Τα ποσοστά αυτά ορίζονταν ως εξής: 80% - 20% για το 1998, 60%-40% για το 1999, 40%-60% για το 2000, 20%-80% για το 2001 και 10%-90% για το 2002, ενώ οι διορισμοί μετά το 2003 θα γίνονταν αποκλειστικά μέσω των γραπτών διαγωνισμών του Α.Σ.Ε.Π. (Ν. 2525/1997).

Ο Ν. 3848/2010, επιχείρησε να εισάγει διαρθρωτικές αλλαγές στον τρόπο προσλήψεων και διορισμών, όπως ο αποκλειστικός διορισμός των υποψήφιων Εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού, η προσμέτρηση κοινωνικών (μόνιμη αναπηρία 67% και άνω ή πάθηση από ομόζυγη μεσογειακή αναιμία ή σκλήρυνση κατά πλάκας ή μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία) και ακαδημαϊκών κριτηρίων (γνώση ξένης γλώσσας, πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, κατοχή δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) για τη μόνιμη πρόσληψη των Εκπαιδευτικών, η εισαγωγή του θεσμού του δόκιμου εκπαιδευτικού και του μέντορα (Άρ. 4), η κτήση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Επάρκειας ως προϋπόθεσης για τη συμμετοχή στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. κ.ά. (Ν. 3848/2010). Ωστόσο, η είσοδος της χώρας στην περίοδο της κρίσης έμελλε να καταστήσει ανενεργές τις διατάξεις που αφορούσαν τους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. και τους διορισμούς, αφού όχι μόνο έπαυσαν οι γραπτοί διαγωνισμοί, αλλά σταμάτησαν και οι διορισμοί, πλην κάποιων σποραδικών διορισμών οι οποίοι έγιναν μετά από δικαστικές αποφάσεις.

Οι γραπτοί διαγωνισμοί Α.Σ.Ε.Π.

Α.Σ.Ε.Π. 1998

Ο πρώτος γραπτός διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. των Εκπαιδευτικών έγινε το 1998 (Προκήρυξη, 1998) και δικαίωμα συμμετοχής στον διαγωνισμό είχαν όσοι κάτοχοι πτυχίου και ειδικών προσόντων διορισμού, είχαν ελληνική ιθαγένεια ή ήταν πολίτες κράτους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Επίσης θα έπρεπε να είναι υγιείς και αρτιμελείς, να μην έχουν νομικό ή δικαστικό κώλυμα, να μην έχουν απολυθεί από θέση δημοσίου υπαλλήλου ή υπαλλήλου Ν.Π.Δ.Δ. λόγω πειθαρχικής δίωξης την τελευταία 15ετία και να μην έχουν αθετήσει υποτροφία του ΙΚΥ τα τελευταία 5 χρόνια. Η ηλικία των υποψηφίων θα έπρεπε να είναι μεταξύ των 21 – 45 ετών ενώ, υπό όρους, θα μπορούσε να επεκταθεί μέχρι τα 50 έτη. Ως ειδικότερα προσόντα συμμετοχής στον διαγωνισμό, για τους θεολόγους, ήταν η κατοχή πτυχίου Θεολογικών σπουδών Τμήματος ΑΕΙ Θεολογίας, Ποιμαντικού ή Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας ή πτυχίου της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης.

Οι θεματικές ενότητες στις οποίες διαγωνίζονταν οι υποψήφιοι ήταν δύο: το γνωστικό αντικείμενο και το παιδαγωγικό. Κάθε αντικείμενο βαθμολογούνταν από δύο βαθμολογητές χωριστά με ακέραιους αριθμούς σε κλίμακα από το ένα (1) έως το εκατό (100) για κάθε βαθμολογητή. Το άθροισμα των δύο βαθμολογητών αποτελούσε το σύνολο της βαθμολογίας και επιτυχόντες θεωρήθηκαν όσοι έλαβαν σε κάθε ενότητα το 70% τουλάχιστον του βαθμού αυτού, δηλαδή 140. Το άθροισμα των βαθμολογιών των δύο ενότητων αποτελούσε το σύνολο της βαθμολογίας του υποψηφίου.

Σε περίπτωση ισοβαθμίας στους τελικούς πίνακες, οριζόταν από την Προκήρυξη ότι προηγείται όποιος έχει μεγαλύτερη βαθμολογία στην ενότητα «Διδακτική μεθοδολογία -

¹ Το Α.Σ.Ε.Π. συστάθηκε με τον Ν. 2190/1994 για τη Σύσταση Ανεξάρτητης Αρχής για την Επιλογή Προσωπικού και Ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης, και είναι ανεξάρτητη αρχή που έχει στόχο την εξασφάλιση της διαφάνειας και της αξιοκρατίας στον δημόσιο τομέα (Ν.2190/1994, 1994)

Παιδαγωγικά θέματα», ακολουθούν όσοι έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην ενότητα του Γνωστικού αντικειμένου, έπονται όσοι έχουν υψηλότερη βαθμολογία πτυχίου και μετά όσοι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Αν παρά ταύτα συνεχίσει να υπάρχει ισοψηφία, προβλεπόταν κλήρωση από την Κεντρική Επιτροπή του Διαγωνισμού. Η διαδικασία αυτή ίσχυσε για όλους τους επόμενους διαγωνισμούς.

Α.Σ.Ε.Π. 2000

Στον διαγωνισμό του 2000, ο οποίος έγινε με βάση την Αρ. 12/2Π/2000 που συμπλήρωσε την 7/1Π/2000 (Προκήρυξη, 2000; Προκήρυξη, 2000 Β) υπήρξε πρόσθετη απαίτηση στους πολίτες κράτους της Ευρωπαϊκής Ένωσης να έχουν πιστοποιητικό άριστης γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Η προκήρυξη προέβλεπε τη δημιουργία πίνακα 10.398 Εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα διορίζονταν κατά τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2002-2003. Οι διοριστέοι θεολόγοι εκπαιδευτικοί ήταν, βάση της προκήρυξης, 175 εκπαιδευτικοί (Προκήρυξη, 2000 Β).

Ως βάση επιτυχίας θεωρήθηκε ο βαθμός 60, ως Μέσος Όρος (Μ.Ο.) στις γραπτές εξετάσεις, συμπεριλαμβανομένων των προσαυξήσεων με βάση τις αιτήσεις τους, ενώ συγχρόνως απαιτούνταν ο βαθμός 55 σε κάθε θεματική ενότητα.

Πέρα από τις γραπτές εξετάσεις προστέθηκε μοριοδότηση για τον βαθμό του Πτυχίου (1 βαθμός για κάθε βαθμό πάνω από τη βάση του 5 με την αντίστοιχη δεκαδική προσαύξηση), για τους Μεταπτυχιακούς (2 βαθμοί για το Μεταπτυχιακό Ειδίκευσης και 3 για το Μεταπτυχιακό Παιδαγωγικής) και Διδακτορικούς τίτλους (4 βαθμοί για το Διδακτορικό Ειδίκευσης και 5 για το Διδακτορικό Παιδαγωγικής) και την προϋπηρεσία (1 βαθμός για κάθε έτος και 0,5 βαθμοί για κάθε έξι μήνες προϋπηρεσίας), κάτι που ίσχυσε για όλους τους γραπτούς διαγωνισμούς που ακολούθησαν.

Α.Σ.Ε.Π. 2002

Ο γραπτός διαγωνισμός του 2002 (Προκήρυξη, 2002) προέβλεπε γραπτό διαγωνισμό για την πλήρωση 2.743 θέσεων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2003-2004 και 2004-2005. Οι διοριστέοι θεολόγοι του διαγωνισμού ήταν 178. Ως βάση επιτυχίας θεωρήθηκε ο βαθμός 60 ως Μ.Ο. στις γραπτές εξετάσεις, συμπεριλαμβανομένων των προσαυξήσεων, ενώ συγχρόνως απαιτούνταν ο βαθμός 55 σε κάθε θεματική ενότητα. Στον διαγωνισμό αυτό η δεύτερη ενότητα ήταν χωρισμένη σε δύο υποενότητες, στην Γενική (Παιδαγωγικά θέματα) και στην Ειδική (Διδακτική Μεθοδολογία) Διδακτική.

Α.Σ.Ε.Π. 2004

Σύμφωνα με τον Ν.2525/1997 οι μόνιμοι διορισμοί μετά το 2003 θα γίνονταν αποκλειστικά μέσω των γραπτών διαγωνισμών του Α.Σ.Ε.Π. Ωστόσο, αυτό ήταν κάτι που δεν ίσχυσε ποτέ, καθώς νεότεροι νόμοι ανανέωναν την ποσόστωση μεταξύ του διαγωνισμού και του ενιαίου πίνακα αναπληρωτών.

Ο Ν. 3255/2004 ανανέωσε τη σχετική ποσόστωση και όρισε ότι οι προσλήψεις μόνιμων Εκπαιδευτικών θα γίνονται από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006 και εφεξής σε ποσοστό κατά 60% από τον πίνακα επιτυχόντων στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και το υπόλοιπο 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών. Επιπρόσθετα, όσοι από τους αναπληρωτές συμπλήρωσαν μέχρι τις 30-6-2004 τους 30 μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας προτάσσονταν στους διορισμούς του 40% και διορίζονταν κατά προτεραιότητα μέχρι το

σχολικό έτος 2007-2008, ενώ οι πολύτεκνοι με ανήλικα τέκνα ή τέκνα που σπουδάζουν ή υπηρετούν στον στρατό εγγράφονται σε ειδικό πίνακα και διορίζονται ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους ή όχι σε διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. (Ν. 3255/2004). Επίσης ορίζεται ότι από το σχολικό έτος 2005-06 η πρόσληψη αναπληρωτών γίνεται από ενιαίο πίνακα που συντάσσεται ετησίως και στον οποίο κατατάσσονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με αίτησή τους. Με αυτά τα καινούρια δεδομένα προκηρύχθηκε ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. του 2004 (Προκήρυξη, 2004) στον οποίο καταργήθηκε το ανώτατο όριο ηλικίας, κάτι που ίσχυσε και στους επόμενους διαγωνισμούς.

Οι προκηρυχθείσες θέσεις για μόνιμο διορισμό αφορούσαν 5.949 εκπαιδευτικούς συνολικά, οι οποίοι διορίστηκαν τις σχολικές χρονιές 2005-2006 και 2006-2007. Από αυτούς, οι 144 διορισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν θεολόγοι.

Α.Σ.Ε.Π. 2006

Διοριστέοι, βάση της προκήρυξης του Α.Σ.Ε.Π. του 2006 (Προκήρυξη, 2006) κρίθηκαν 6.888 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διορίστηκαν κατά τα δύο επόμενα σχολικά έτη. Οι διορισθέντες θεολόγοι ήταν 84 εκπαιδευτικοί.

Ως βάση επιτυχίας θεωρήθηκε ο βαθμός 55 ως Μ.Ο. στις γραπτές εξετάσεις, ενώ συγχρόνως απαιτούνταν ο βαθμός 50 σε κάθε θεματική ενότητα (Γνωστικό και Παιδαγωγικό αντικείμενο). Στον διαγωνισμό του 2006 καθιερώθηκε η διάκριση της πρώτης ενότητας σε δύο υποενότητες: στο Γνωστικό αντικείμενο Α' με ερωτήσεις ανάπτυξης και στο Γνωστικό Αντικείμενο Β' με ερωτήσεις Πολλαπλών Επιλογών.

Α.Σ.Ε.Π. 2008

Ο τελευταίος γραπτός διαγωνισμός προκηρύχθηκε με το ΦΕΚ 516 (Προκήρυξη, 2008), σύμφωνα με το οποίο θα καταρτιζόταν πίνακας διοριστέων Εκπαιδευτικών για τις επόμενες δύο σχολικές χρονιές 2009-10 και 2010-11. Η ίδια προκήρυξη όρισε ως κριτήριο για την πρόσληψη των πολύτεκνων γονέων την επίτευξη της βαθμολογικής βάσης σε έναν διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. Με προηγούμενη νομοθετική ρύθμιση απέκτησαν προτεραιότητα διορισμού, πέρα από όσους είχαν συμπληρώσει πραγματική υπηρεσία τριάντα (30) μηνών (Ν.3255/2004) και όσοι είχαν πραγματική υπηρεσία είκοσι τεσσάρων (24) μηνών και είχαν επιτύχει τη βάση σε έναν τουλάχιστον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. (Ν. 3687/2008).

Οι προκηρυχθείσες θέσεις ήταν λιγότερες απ' ότι στους προηγούμενους Α.Σ.Ε.Π.. Αφορούσαν 1461 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 66 ήταν θεολόγοι. Από αυτούς, οι πρώτοι 33 διορίστηκαν κανονικά το 2009. Μαζί με αυτούς διορίστηκαν και 4 θεολόγοι της ειδικής κατηγορίας των πολυτέκνων. Την επόμενη χρονιά διορίστηκαν 16 θεολόγοι. Η είσοδος της χώρας στα λεγόμενα 'χρόνια της κρίσης' οδήγησε στην παύση των διορισμών για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Έκτοτε έχουν γίνει μόνον 22 διορισμοί θεολόγων στη Γενική Εκπαίδευση, οι οποίοι ήταν είτε μη διορισμένοι από τον ΑΣΕΠ 2008 (ΦΕΚ 797/Τ.Γ'/21-8-2017), είτε δικαιώθηκαν σε επίπεδο Διοικητικού Εφετείου Αθηνών (αποφάσεις 902/2016 και 3264/2019 ΔΕΑ/ΦΕΚ 813/20.05.2019). Το 2019 υπηρετούσαν στην Εκπαίδευση συνολικά 3.434 θεολόγοι (Γκρίλης, 2019), εκ των οποίων οι 3080 υπηρετούσαν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί στη Δημόσια Εκπαίδευση, ενώ το 2020 (ΦΕΚ 1289, 2020) διορίστηκαν (για πρώτη φορά) 9 μόνιμοι θεολόγοι στην Ειδική Αγωγή.

Η ιστορία των παιδαγωγικών μαθημάτων στις Θεολογικές Σχολές

Από την ανεξαρτησία του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα το ΜτΘ υπάρχει αδιάλειπτα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) του σχολείου και ταυτίστηκε με την κατήχηση στη χριστιανική διδασκαλία. Ακριβώς αυτή η ταύτιση καθόρισε και τις σπουδές της Θεολογικής Σχολής (Θ.Σ.) Αθήνας, ήδη από την ίδρυσή της, το 1837 και καθ' όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, στις οποίες δεν υπήρχε κανένα ενδιαφέρον για τη διδακτική επάρκεια των αποφοίτων, αφού η κατήχηση είναι ένα κατεξοχήν ιερατικό καθήκον και ως τέτοιο αντιμετωπίστηκε και η διδασκαλία στην τάξη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 539-540; Περσελής, 2008, σ. 110 κ.ε.). Έτσι, για πολλές δεκαετίες, η Διδακτική αποτελούσε μέρος της «Πρακτικής Θεολογίας», που περιλάμβανε την Κατήχηση, τη Λειτουργική και την Ομιλητική (ή Εκκλησιαστική Ρητορική), και όχι την Παιδαγωγική (Κουκουναρας Liagkis, 2020).

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η διδακτική κατάρτιση των θεολόγων εκπαιδευτικών δεν ανήκε στις προτεραιότητες της Θ.Σ. του Ε.Κ.Π.Α., ενώ η Παιδαγωγική ήταν ένα μάθημα που προσφέρθηκε στους φοιτητές από τη Φιλοσοφική Σχολή και μέχρι πρόσφατα (ακαδημαϊκό έτος 2012-13) διδασκόταν πάντα από καθηγητές που δεν είχαν πτυχίο Θεολογίας, ούτε εμπειρία στο ΜτΘ (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018, σ. 543). Από την άλλη πλευρά, στη Θ.Σ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το μάθημα «Παιδαγωγική», χωρίς μάλιστα καμία ονομασία όπως «Χριστιανική», αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα από το 1963 (Πέτρου & Μαγγιώρος, 2012, σσ. 168-169).

Το 1982 ιδρύθηκαν τα δύο τμήματα της Ποιμαντικής Θεολογίας στις δύο Θ.Σ. Από τη δεκαετία του 1980 έως την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα προέκυψε μια αξιοσημείωτη διαφορά στην Εκπαίδευση των θεολόγων φοιτητών μεταξύ της Θεολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και των άλλων τριών τμημάτων (Θεολογία της Αθήνας και οι δύο Ποιμαντικές Θεολογίες στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη). Από το 1982 μέχρι τη συνταξιοδότησή τους το 2000, τέσσερις καθηγητές και ερευνητές στο Θεολογικό Τμήμα Θεσσαλονίκης (Χρήστος Βασιλόπουλος, Ιωάννης Κογκούλης, Γεώργιος Τσανανάς και Δημήτριος Λάμπας) δίδασκαν μία σειρά από μαθήματα Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ), συμπεριλαμβανομένης μίας σύντομης πρακτικής άσκησης στα σχολεία. Επιπλέον, οι επιτροπές ΑΠ για το ΜτΘ το 1985, 1992, 1998 και 2003 αποτελούνταν κυρίως από καθηγητές του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. και συνεργάτες τους. Αυτοί ήταν και οι βασικοί συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων, εκτός από τα βιβλία του Γυμνασίου και του Λυκείου του 1998, των οποίων οι συγγραφείς ήταν όλοι από τα τμήματα της Αθήνας. Στα άλλα τρία τμήματα το πλαίσιο της παιδαγωγικής Εκπαίδευσης των φοιτητών ήταν διαφορετικό. Στο Ποιμαντικό Τμήμα Θεσσαλονίκης δεν υπήρχαν καθηγητές ΘΕ ή Παιδαγωγικής έως το 2001. Οι Παιδαγωγικές και Διδακτικές ήταν τα μόνα δύο νέα μαθήματα που προσφέρθηκαν από το 2001. Δεν διδάχτηκαν άλλα παιδαγωγικά μαθήματα, και δεν υπήρχε πρακτική Εκπαίδευση, αν και οι απόφοιτοι διορίζονταν κανονικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κουκουναρας Liagkis, 2020; Stogianidis, 2020).

Η πρώτη μεταβολή στην Θεολογική Σχολή του Ε.Κ.Π.Α. σημειώνεται με την παρουσία του καθηγητή στο Τμήμα Ποιμαντικής/Κοινωνικής Θεολογίας, στο οποίο διορίζεται Καθηγητής Παιδαγωγικής, με σπουδές στην Αγγλία. Στο τμήμα της Θεολογίας η Διδακτική διδασκόνταν μέχρι το 2001 από Καθηγητές Φιλοσοφικής και στη συνέχεια από τον Καθηγητή Φιλοσοφίας του Τμήματος. Τελικά, πρώτη φορά προκηρύχθηκε θέση Διδακτικής των Θρησκευτικών μόλις το 2011 και διορίζεται Καθηγητής το 2013 (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018, σσ. 544-545).

Με τους Ν.3848/2010 και 4186/2013 περί Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, τα πράγματα αλλάζουν και στις δύο Θεολογικές Σχολές και ρυθμίζονται κατά ένα τρόπο αναγκαστικά, αν και όχι απαραίτητα χωρίς αντιδράσεις (Ν.3848/2010; Ν.4186/2013). Η αλλαγή θεωρήθηκε προσαρμογή, ουσιαστικά παιδαγωγικής βάσης, στο Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με 8-10 μαθήματα καθαρά παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου. Έως σήμερα τα τρία από τα τέσσερα τμήματα των Θεολογικών Σχολών έχουν εφαρμόσει τις απαιτήσεις που ορίζονται από τους δύο νόμους και έχουν ενσωματώσει έως τώρα 8 μαθήματα. Το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. έχει συμπεριλάβει μόνον 6. Ειδικότερα, στο Τμήμα Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. από το 2015-2016 η Πρακτική και Διδακτική Άσκηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του Προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας και γίνεται μέσω μεντορείας (mentoring). Αυτή η ανάπτυξη των προγραμμάτων Διδακτικής Επάρκειας δεν έγιναν κατ' αντιπαράθεση ή εις βάρος των θεολογικών σπουδών.

Η έρευνα

Ταυτότητα της έρευνας

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Παιδαγωγικών Σπουδών των τεσσάρων τμημάτων θεολογικών σπουδών (Ε.Κ.Π.Α. και Α.Π.Θ.), που εξασφαλίζουν διορισμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με την επιτυχία και τον βαθμό επίδοσης των αποφοίτων στους γραπτούς διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. 1998-2008.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, θα απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- «από ποιο τμήμα/ποια τμήματα των Θεολογικών Σχολών προέρχονται οι επιτυχόντες στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. 1998-2008;» και,
- «σχετίζονται οι παιδαγωγικές σπουδές στο πλαίσιο των θεολογικών σπουδών θετικά με την επιτυχία-βαθμό επίδοσης στους γραπτούς διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. 1998-2008 και τον διορισμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;»

Η έρευνα είναι μεικτή (ποσοτική και ποιοτική) και μελετά τους θεολόγους που συμμετείχαν και πέτυχαν στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. 1998-2008, ενώ ακόμη μελετά την ιστορία των θεολογικών-παιδαγωγικών σπουδών, των διορισμών των θεολόγων στην ελληνική Εκπαίδευση και του γενικού πλαισίου, που αποτελούν τη συνάφεια στην οποία ανακύπτουν οι αριθμοί των επιτυχόντων που ερευνώνται κατά κύριο λόγο. Βασίζεται στα επίσημα στοιχεία που δόθηκαν από τον Α.Σ.Ε.Π., μετά από άδεια, η οποία χορηγήθηκε την 9/10/2017. Για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων, δεν παραδόθηκαν όλοι οι πίνακες των γραπτών διαγωνισμών, παρά μόνον οι πίνακες των επιτυχόντων του κάθε διαγωνισμού. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία έρευνα συσχετίσεων (Mertens, 2009, σσ. 195-204) καθώς ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική και η επαγωγική στατιστική με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics 20. Η περιγραφική στατιστική στόχο έχει να περιγράψει ή επισημαίνει ορισμένα χαρακτηριστικά κοινά για όλο το δείγμα, ενώ η επαγωγική, αναλύει τα δεδομένα ώστε να προκύψουν γενικά συμπεράσματα για τον πληθυσμό, χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως οι έλεγχοι συσχέτισης και οι έλεγχοι υποθέσεων (Καλατζής, 2020, σ. 3). Σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικών ελέγχων που διενεργήθηκαν το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε 5%.

Ανάλυση των δεδομένων

Περιγραφική ανάλυση

Από το 1998 μέχρι το 2008 διενεργήθηκαν συνολικά 6 διαγωνισμοί Α.Σ.Ε.Π. Εκπαιδευτικών. Οι διαγωνισμοί προκηρύσσονταν ανά δύο χρόνια. Οι δύο τελευταίοι έγιναν με κάποια μικρή καθυστέρηση, κάποιων μηνών, ωστόσο επικράτησαν να ονομάζονται Α.Σ.Ε.Π. 2006 και 2008 αντίστοιχα, αφού εκείνες τις χρονιές έγιναν οι προκηρύξεις. Συνολικά οι επιτυχόντες στον Α.Σ.Ε.Π. ήταν 4003. Στον Πίνακα 1 καταχωρούνται οι επιτυχόντες ανά Α.Σ.Ε.Π.

Πίνακας 1: Επιτυχόντες θεολόγοι.

Α.Σ.Ε.Π.	Επιτυχόντες
Α.Σ.Ε.Π. 1998	706
Α.Σ.Ε.Π. 2000	1210
Α.Σ.Ε.Π. 2002	652
Α.Σ.Ε.Π. 2004	435
Α.Σ.Ε.Π. 2006	597
Α.Σ.Ε.Π. 2008	403
ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΙΤΥΧΟΝΤΩΝ:	4003

Οι βασικές θεματικές ενότητες σε όλους τους διαγωνισμούς ήταν δύο: το Γνωστικό και το Παιδαγωγικό αντικείμενο. Από τον Α.Σ.Ε.Π. του 2002 και μετά η Παιδαγωγική ενότητα διαιρέθηκε σε δύο υποενότητες, στην Διδακτική των Παιδαγωγικών και στην Ειδική Παιδαγωγική. Στους δύο τελευταίους Α.Σ.Ε.Π. (2006 και 2008) το Γνωστικό αντικείμενο χωρίστηκε επίσης σε δύο υποενότητες, εκ των οποίων η πρώτη εξεταζόταν με ερωτήσεις ανάπτυξης και η δεύτερη με ερωτήσεις Πολλαπλών Επιλογών.

Η βαθμολόγηση σε κάθε Α.Σ.Ε.Π. γινόταν σε διαφορετική κλίμακα. Για τη στατιστική ανάλυση της έρευνας έγινε αναγωγή στην εκατονταβάθμια κλίμακα. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα Μέτρα θέσης (Μέσος Όρος, Διάμεσος, Ελάχιστη και Μέγιστη Τιμή) στο Γνωστικό αντικείμενο στην Παιδαγωγική Ενότητα και στο Σύνολο των γραπτών. Παρατηρείται ότι ο Μ.Ο. και η Διάμεσος κυμαίνονται ανάμεσα στο 68,1 και το 69,4 και στις δύο ενότητες, ενώ η σύγκριση ανάμεσα στα δύο αντικείμενα δίνει ένα προβάδισμα περίπου μίας μονάδας στο Γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με την Παιδαγωγική ενότητα (Μ.Ο.: 69,1 – 68,5 και Ε.Τ: 69,4 – 68,1). Από τη σύγκριση των δύο ενοτήτων αναδεικνύεται μία μεγαλύτερη σχετικά «ευκολία» στο Γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με το Παιδαγωγικό. Σε ανάλογα επίπεδα διακυμάνθηκαν οι τιμές στο σύνολο των γραπτών.

Πίνακας 2. Στατιστική γραπτών στο σύνολο των επιτυχόντων.

	Γνωστικό Αντικείμενο	Παιδαγωγική Ενότητα	Σύνολο Γραπτών
Μέσος Όρος	69,1895	68,5245	68,8615
Διάμεσος	69,4400	68,1900	67,8800
Ελάχιστη Τιμή	50,00	50,06	55,00
Μέγιστη Τιμή	98,50	94,60	92,66

Ο Μ.Ο. του βαθμού Πτυχίου, όπως και η Ενδιάμεση Τιμή ήταν το 7,4, μία σύμπτωση που υποδεικνύει ότι πλειοψηφικά η διασπορά των τιμών κυμάνθηκε κοντά στον Μ.Ο. (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Βαθμός Πτυχίου στο σύνολο των επιτυχόντων.

Μέσος Όρος	7,4764
Ενδιάμεση Τιμή	7,4400
Ελάχιστη Τιμή	5,00
Μέγιστη Τιμή	10,00

Η ανάλυση ξεκινάει από τον Α.Σ.Ε.Π. του 1998. Η μέτρηση των συχνοτήτων αφορά στα Πανεπιστημιακά Τμήματα (Π.Τ.) από τα οποία αποφοίτησαν οι επιτυχόντες των διαγωνισμών, καθώς και τα Π.Τ. από τα οποία έλαβαν τους Μεταπτυχιακούς και Διδακτορικούς τους τίτλους, όσοι εξ αυτών κατείχαν τα συγκεκριμένα Διπλώματα. Ένας εκ των περιορισμών της έρευνας ήταν τα ελλιπή στοιχεία στα αρχεία του Α.Σ.Ε.Π. (π.χ. αναφέρονταν μόνο το Τμήμα ή μόνο το Πανεπιστήμιο). Επίσης, επειδή στον πρώτο διαγωνισμό του 1998 δεν μοριοδοτούνταν ο Μεταπτυχιακός και ο Διδακτορικός τίτλος, υπήρχαν μόλις δύο (2) σχετικές καταγραφές. Από τα γνωστά στην έρευνα στοιχεία, προκύπτει η διαπίστωση ότι η πλειοψηφία των επιτυχόντων (N=427) έχουν αποφοιτήσει από τα δύο Τμήματα των δύο Θεολογικών Σχολών του Α.Π.Θ., ενώ σχεδόν οι μισοί επιτυχόντες (46%) είναι απόφοιτοι του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ.

Ο Α.Σ.Ε.Π. στον οποίο διαπιστώθηκε το σημαντικότερο πρόβλημα καταγραφών των πτυχίων των επιτυχόντων ήταν αυτός του 2000, παρ' ότι η έρευνα στους δύο πρώτους Α.Σ.Ε.Π. ήταν επιτόπια στα αρχεία του Α.Σ.Ε.Π. Ωστόσο, ενώ οι φάκελοι των επιτυχόντων του Α.Σ.Ε.Π. του 1998 ήταν σχετικά πλήρως ενημερωμένοι, αυτό δεν συνέβη με τους αντίστοιχους φακέλους του Α.Σ.Ε.Π. του 2000. Ο λόγος ήταν ότι, μετά τις ενστάσεις οι φάκελοι παραδόθηκαν στις Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις των υποψηφίων, οπότε στάθηκε πρακτικά αδύνατο να εντοπιστούν τα ελλείποντα στοιχεία. Έτσι, στον συγκεκριμένο Α.Σ.Ε.Π. εντοπίζονται τα μεγαλύτερα ποσοστά πλήρους (34,3%) ή μερικής (51,6%) μη καταγραφής των Π.Τ. των επιτυχόντων. Από τα στοιχεία που υπάρχουν εξακολουθεί να επιβεβαιώνεται το προβάδισμα που παρατηρήθηκε στον πρώτο Α.Σ.Ε.Π. των Θεολογικών Τμημάτων έναντι αυτών της Κοινωνικής Θεολογίας, όπως και του Α.Π.Θ. έναντι του Ε.Κ.Π.Α.

Τα στοιχεία που υπάρχουν για τον Α.Σ.Ε.Π. του 2002 είναι σαφώς πληρέστερα σε σχέση με τον προηγούμενο Α.Σ.Ε.Π. Η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των αποφοίτων του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ φαίνεται να υπάρχει και σε αυτόν τον διαγωνισμό, καθώς σχεδόν ο ένας στους δύο επιτυχόντες (48 %) αποφοίτησε από αυτό το τμήμα.

Στον Α.Σ.Ε.Π. του 2004 παρατηρείται μία πιο αναλογική αντιπροσώπευση. Έτσι, οι απόφοιτοι των δύο Θεολογικών Τμημάτων ανέρχονται σε ένα ισομοιρασμένο σχεδόν ποσοστό γύρω στο 80%, ενώ από το κάθε Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας αποφοίτησε ένα ποσοστό γύρω στο 10%.

Ανάλογες παρατηρήσεις ισχύουν και στον Α.Σ.Ε.Π. του 2006. Από τα Τμήματα Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. και του Α.Π.Θ. αποφοίτησαν το 34,5% και 34,3% αντίστοιχα, ενώ από τα δύο Τμήματα Κοινωνικής Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. και του Α.Π.Θ. αποφοίτησε ένα ποσοστό 13,1% και 14,1% αντίστοιχα.

Στον Α.Σ.Ε.Π., τέλος, του 2008 οι επιτυχόντες του Διαγωνισμού συνεχίζουν να είναι στην πλειοψηφία τους (67,8%) απόφοιτοι των Τμημάτων Θεολογίας. Ωστόσο, σε αυτόν τον Α.Σ.Ε.Π. οι απόφοιτοι από το Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. είναι περισσότεροι (18,6%) από τους αντίστοιχους απόφοιτους του Α.Π.Θ. (11,9%).

Το εύρος της διαφοράς των ποσοστών μεταξύ Α.Π.Θ. και Ε.Κ.Π.Α. είναι πολύ μεγαλύτερο στους τρεις πρώτους διαγωνισμούς από ό,τι στους τρεις επόμενους, όπου τα Τμήματα του Ε.Κ.Π.Α. υπερέχουν, αν και με σαφώς μικρότερες διαφορές σε σχέση με τα Τμήματα του Α.Π.Θ. Θα πρέπει ίσως να λάβουμε υπόψη ότι μετά την καθιέρωση του διαγωνισμού από τη μια τα Τμήματα ανασυντάσσονται, π.χ. στο Τμήμα Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. εκλέγεται Καθηγητής που διδάσκει τη Διδακτική, αλλά κυρίως οργανώνονται δομές μη τυπικής Εκπαίδευσης, τα λεγόμενα Φροντιστήρια Α.Σ.Ε.Π., στα οποία δινόταν ειδικό βάρος στην Παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ προέκυψε πλήθος εκδόσεων ειδικά για τον διαγωνισμό αλλά και «Εισαγωγής στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης ή στην Παιδαγωγική» και τη «Γενική Διδακτική».

Συνολικά, το Π.Τ. με τους περισσότερους απόφοιτους-επιτυχόντες στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. είναι το Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ., αφού οι τρεις στους δέκα (30,4%) των επιτυχόντων είναι απόφοιτοι του συγκεκριμένου Τμήματος. Ακολούθως, το 23,4% αποφοίτησε από το αντίστοιχο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής του Ε.Κ.Π.Α.. Από το Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. αποφοίτησε το 9,4% των επιτυχόντων, ενώ από το αντίστοιχο Τμήμα του Ε.Κ.Π.Α. το 7,8%. Για ένα ποσοστό 12,8% δεν αναφέρεται καθόλου το Π.Τ. αποφοίτησής τους, ενώ για ένα ποσοστό περίπου 15% έχουμε ελλιπή αναφορά (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Πανεπιστημιακό Τμήμα και Σχολή Πτυχίου στο σύνολο των επιτυχόντων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΘΕΟΛΟΓΙΑ Ε.Κ.Π.Α.	937	23,4
ΘΕΟΛΟΓΙΑ Α.Π.Θ.	1215	30,4
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ Ε.Κ.Π.Α.	313	7,8
ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ Α.Π.Θ.	375	9,4
ΠΑΝ/ΜΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	16	0,5
ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΒΟΛΟΥ	2	0,0
ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ (Αδιευκρίνιστου Παν/μίου)	478	11,9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ (Αδιευκρίνιστου Παν/μίου)	152	3,8
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	515	12,8
Σύνολο	4003	100

Από το σύνολο των 4003 επιτυχόντων, τίτλο Μεταπτυχιακών Σπουδών έχει ένα ποσοστό 7,9% (N=316). Από αυτούς τους τίτλους καταγράφεται το Π.Τ. αποφοίτησης των 245. Οι 90 εξ αυτών προέρχονται από το Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ., οι 43 από το αντίστοιχο Τμήμα του Ε.Κ.Π.Α., οι 51 από το Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. και οι 12 από το Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. 19 τίτλοι προέρχονται από άλλες Πανεπιστημιακές Σχολές του εσωτερικού, ενώ 30 από Π.Τ. του εξωτερικού (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Πανεπιστημιακό Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στο σύνολο των επιτυχόντων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των ΜΠΣ %
ΘΕΟΛΟΓΙΑ Α.Π.Θ.	90	2,2	28,5
ΘΕΟΛΟΓΙΑ Ε.Κ.Π.Α.	43	1,1	13,6
ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.	51	1,3	16,1
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Κ.Π.Α.	12	0,3	3,8
ΠΑΝ/ΜΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ	19	0,5	6
ΠΑΝ/ΜΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	30	0,7	9,5
ΔΕΝ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΤΑΙ	71	1,8	22,5
ΣΥΝΟΛΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ	316	7,9	100
ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	3687	92,1	
Γενικό Σύνολο	4003	100	

Και στην περίπτωση των μεταπτυχιακών σπουδών φαίνεται ότι τα τμήματα του Ε.Κ.Π.Α. υπολείπονται σε σχέση με τα Τμήματα του Α.Π.Θ., από τα οποία το Τμήμα Θεολογίας εμφανίζει διπλάσιους επιτυχόντες σε σχέση με το αντίστοιχο του Ε.Κ.Π.Α.. Αν και δεν συγκρίθηκαν τα στοιχεία με τους αριθμούς μεταπτυχιακών τίτλων που κάθε Τμήμα απονέμει κάθε χρόνο, φαίνεται ότι η παραγωγή στο Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ. υπερέρχει κατά πολύ. Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ο διπλάσιος σχεδόν αριθμός μελών ΔΕΠ του Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ. (περίπου 70) σε σχέση με το Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α. (περίπου 30).

Σύγκριση αποδόσεων στους διαγωνισμούς Α.Σ.Ε.Π. με βάση το τμήμα σπουδών

Αρχικά θα εξεταστεί η κατανομή των εξαρτημένων μεταβλητών. Με βάση τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα που αναφέρεται στους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Saphiro-Wilk, οι συγκεκριμένες μεταβλητές, ακολουθούν την κανονική κατανομή.

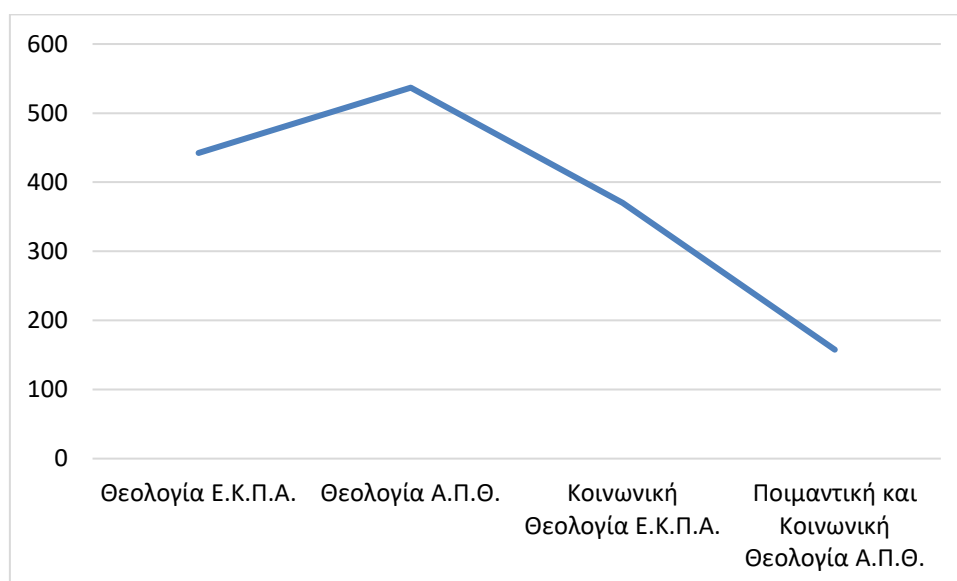
Πίνακας 6. Έλεγχοι κανονικότητας εξαρτημένων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Kolmogorov-Smirnov*		Shapiro-Wilk	
	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
Βαθμός	0,030	0,330	0,997	0,750
παιδαγωγικών				
Βαθμός γνωστικού	0,032	0,423	0,950	0,621
αντικειμένου				
Βαθμός πτυχίου	0,029	0,510	0,984	0,810

*Lilliefors Significance Correction

Προκειμένου επομένως να εξεταστεί εάν το Πανεπιστημιακό Τμήμα (Π.Τ.) σπουδών διαφοροποιεί τις επιδόσεις των θεολόγων θα χρησιμοποιηθεί η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) καθώς οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι συνεχείς και ακολουθούν κανονική κατανομή, ενώ οι ανεξάρτητες είναι κατηγορικές (Parasotiriou et al., 2020). Η πρώτη σύγκριση, αφορά τον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. του 1998. Με βάση τα αποτελέσματα της ANOVA ($F(3, 2564)=12,433, p=0,003<0,05$) προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη βαθμολογική απόδοση στα παιδαγωγικά μαθήματα, καθώς το p-value του ελέγχου είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας της έρευνας 5%.

Με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων Post-Hoc, καταγράφονται στατιστικά σημαντικά υψηλότεροι Μ.Ο. βαθμών στα παιδαγωγικά των πτυχιούχων του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. από τους υπόλοιπους επιτυχόντες.



Διάγραμμα 1. Διάγραμμα μέσων για την ανάλυση διακύμανσης του βαθμού στα παιδαγωγικά.

Ανάλογη με την παραπάνω ανάλυση, ακολουθήθηκε και στις περιπτώσεις των υπόλοιπων Α.Σ.Ε.Π. που εξετάζονται, με την διαφορά ότι στους επόμενους από εκείνον του 1998, συμπεριλαμβάνονται τόσο τα παιδαγωγικά όσο και η διδακτική. Έτσι, στον Α.Σ.Ε.Π. του 2000, με βάση τα αποτελέσματα της ANOVA ($p\text{-value}=0,031$) προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, η οποία με βάση τον έλεγχο Post-Hoc, αφορά στην υψηλότερη επίδοση των αποφοίτων του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ..

Στον Α.Σ.Ε.Π. του 2002, με βάση το $p\text{-value}$ της ANOVA ($p\text{-value}=0,032$) και τον έλεγχο Post-Hoc για τα παιδαγωγικά, καταγράφεται υψηλότερος Μ.Ο. βαθμού στα παιδαγωγικά για τους απόφοιτους του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. σε σχέση με τους αποφοίτους των άλλων τμημάτων. Αντίστοιχο αποτέλεσμα καταγράφεται και στην περίπτωση της διδακτικής ($p\text{-value}_{\text{ANOVA}}=0,001$).

Αντίθετα με το παραπάνω αποτέλεσμα, στον Α.Σ.Ε.Π. του 2004, δεν προέκυψε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών με βάση την ANOVA και τον έλεγχο και τον έλεγχο Post-Hoc, τόσο σε ό,τι αφορά τα παιδαγωγικά ($p\text{-value}_{\text{ANOVA}}=0,131$), όσο και σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική ($p\text{-value}_{\text{ANOVA}}=0,117$), μεταξύ των αποφοίτων των τμημάτων που εξετάζονται.

Ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές, με βάση τα αποτελέσματα της ANOVA, προκύπτουν στον Α.Σ.Ε.Π. του 2006. Έτσι, σε ό,τι αφορά την διδακτική ($p\text{-value}_{\text{ANOVA}}=0,012$), τα Τμήματα Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. και του Α.Π.Θ. κατέγραψαν υψηλότερους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό Μ.Ο. σε σχέση με τα υπόλοιπα Π.Τ.. Μεταξύ τους όμως, δεν κατέγραψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον έλεγχο Post-Hoc. Αντίθετα, το $p\text{-value}$ της ANOVA ($p\text{-value}=0,350$) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στα παιδαγωγικά.

Τέλος, στον Α.Σ.Ε.Π. του 2008 καταγράφονται επίσης ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αρχικά, με βάση το $p\text{-value}$ της ANOVA ($p\text{-value}=0,015$) και τον έλεγχο Post-Hoc, οι απόφοιτοι των Τμημάτων Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. και του Α.Π.Θ. κατέγραψαν

υψηλότερους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό Μ.Ο. σε σχέση με τα υπόλοιπα Π.Τ. σε ό,τι αφορά την διδακτική, ο οποίος απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα. Και εδώ όμως, όπως και στον Α.Σ.Ε.Π. του 2006, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις στα παιδαγωγικά ($p\text{-value}_{ANOVA}=0,100$).

Πίνακας 7: Έλεγχος συγκρίσεων Post-Hoc για την ανάλυση διακύμανσης του βαθμού στον Α.Σ.Ε.Π. του 2008*.

Τμήμα (Α)	Τμήμα (Β)	Διαφορά μέσων Α-Β	Τυπικό σφάλμα	p-value
Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α.	Θεολογία (αδιευκρίνιστο)	0,432	0,223	0,000
	Κοινωνική Θεολογία (αδιευκρίνιστο)	0,202	0,297	0,000
	Θεολογία Α.Π.Θ.	0,096	0,175	0,079
	Ακαδημία Βόλου	0,369	0,175	0,000
	Κοινωνική Θεολογία Ε.Κ.Π.Α.	0,275	0,223	0,000
	Ποιμαντική και Κοιν. Θεολογία Α.Π.Θ	0,279	0,140	0,000
	Πανεπιστήμιο Εξωτερικού	0,341	0,223	0,000
	Δεν αναφέρεται	0,714	0,163	0,000
Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.	Θεολογία (αδιευκρίνιστο)	0,202	0,140	0,000
	Κοινωνική Θεολογία (αδιευκρίνιστο)	0,230	0,202	0,000
	Θεολογία Ε.Κ.Π.Α.	-0,096	0,241	0,079
	Ακαδημία Βόλου	0,167	0,311	0,000
	Κοινωνική Θεολογία Ε.Κ.Π.Α.	0,028	0,197	0,000
	Ποιμαντική και Κοιν. Θεολογία Α.Π.Θ	0,078	0,175	0,000
	Πανεπιστήμιο Εξωτερικού	0,543	0,241	0,000
	Δεν αναφέρεται	0,512	0,187	0,000

*Αφορά μόνο τα Π.Τ. που κατέγραψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα υπόλοιπα

Ακολουθεί ο έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις γραπτές επιδόσεις και στις Μεταπτυχιακές Σπουδές και Διδακτορικές σπουδές. Σε αυτήν την περίπτωση, θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος independent samples t-test καθώς οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι συνεχείς και ακολουθούν κανονική κατανομή, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή, ενώ οι ανεξάρτητες είναι δίτιμες κατηγορικές (Papasotiriou et al., 2020). Για την σύγκριση, διενεργήθηκαν οι αντίστοιχοι μονόπλευροι έλεγχοι υποθέσεων.

Αρχικά, η κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος προκύπτει ότι έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερο σε στατιστικά σημαντικό βαθμό Μ.Ο. σε όλες τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν, με βάση τα p-values των μονόπλευρων ελέγχων. Αντίθετα, η κατοχή Διδακτορικού Διπλώματος, δεν είχε σε καμία περίπτωση το αντίστοιχο αποτέλεσμα. Λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τα λίγο υψηλότερα από το επίπεδο σημαντικότητας της έρευνας p-values σε ό,τι αφορά το Διδακτορικό Δίπλωμα, καθώς και το γεγονός ότι οι επιβεβαιωμένοι κάτοχοι

είναι συνολικά 22, το παραπάνω αποτέλεσμα, πιθανώς να ήταν διαφορετικό με υψηλότερη συμμετοχή κατόχων Διδακτορικού στο δείγμα.

Πίνακας 8. Αποτελέσματα μονόπλευρων ελέγχων υποθέσεων για την σύγκριση των επιδόσεων ανάμεσα σε κατόχους και μη Μεταπτυχιακού Διπλώματος και Διδακτορικού Διπλώματος.

	Μεταπτυ- χιακό	Μ.Ο.	p-value (μονόπλευ- ρου)	Διδακτο- ρικό	Μ.Ο.	p-value (μονόπλευ- ρου)
Γνωστικό αντικείμενο	Κάτοχος	1677,43	0,000	Κάτοχος	1600,48	0,065
	Μη κάτοχος	1078,03		Μη κάτοχος	3273,55	
Παιδαγωγικό αντικείμενο	Κάτοχος	1662,36	0,000	Κάτοχος	1583,31	0,063
	Μη κάτοχος	1039,41		Μη κάτοχος	3208,99	
Συνολικός βαθμός	Κάτοχος	1670,22	0,000	Κάτοχος	1592,18	0,063
	Μη κάτοχος	1058,58		Μη κάτοχος	3239,75	

Ανάλυση βαθμού πτυχίου

Τέλος, έγιναν έλεγχοι συσχέτισης ανάμεσα στον Βαθμό Πτυχίου και στις διάφορες επιδόσεις. Ο έλεγχος έγινε με τον συντελεστή Pearson, καθώς τόσο ο Βαθμός Πτυχίου, όσο και οι επιδόσεις σε όλες τις ενότητες είχαν κανονική κατανομή, με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων Kolomogorov-Smirnov και Saphiro-Wilk που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Ο έλεγχος κατέληξε σε ασθενή θετική συσχέτιση του Βαθμού Πτυχίου με την επίδοση στο γνωστικό αντικείμενο και με την επίδοση ως προς τον συνολικό βαθμό, ενώ δεν κατέδειξε καμία συσχέτιση με την επίδοση στο παιδαγωγικό αντικείμενο, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα.

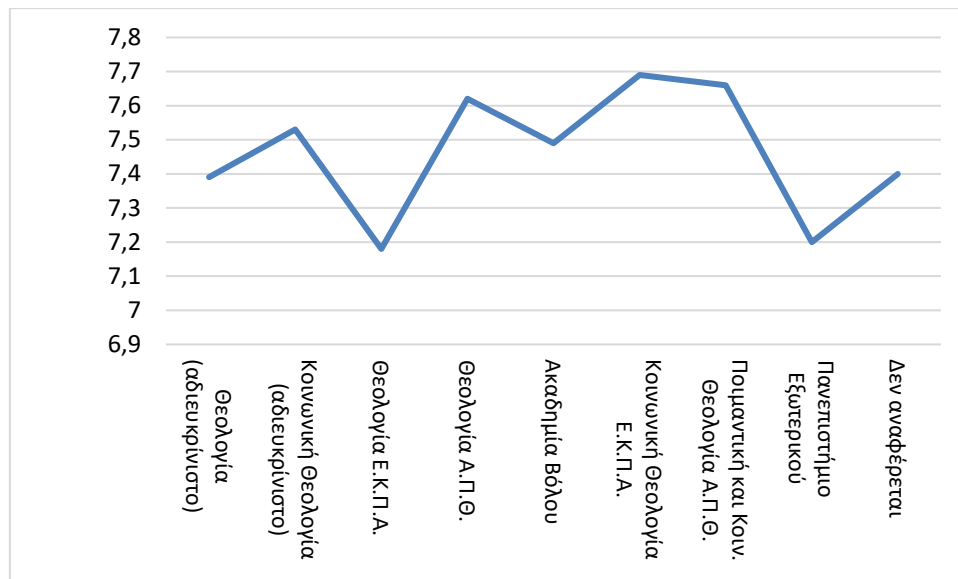
Πίνακας 9. Συσχετίσεις Βαθμού Πτυχίου και Γραπτών Ενοτήτων στο σύνολο των επιτυχόντων.

	Γνωστικό αντικείμενο	Παιδαγωγικό αντικείμενο	Συνολικός βαθμός
Pearson's R	0,054**	0,010	0,062**

**Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο 0,01.

Είναι προφανές ότι ο βαθμός πτυχίου έχει επίδραση στην τελική επιτυχία των υποψηφίων. Σε έλεγχο μάλιστα που έγινε ανάμεσα στα Π.Τ. αποφοίτησης των επιτυχόντων και τον βαθμό Πτυχίου προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών καθώς του p-value του ελέγχου είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας της έρευνας 5% με βάση τα αποτελέσματα της ANOVA ($F(127,963, 1671,177) = 38,228, p=0,000<0.05$)).

Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου Post-Hoc, καταγράφονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο. του βαθμού πτυχίου ανάμεσα στα Π.Τ. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η Θεολογία του Ε.Κ.Π.Α. έχει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, χαμηλότερο βαθμό πτυχίου από όλα τα υπόλοιπα τμήματα. Οι υψηλότεροι Μ.Ο. καταγράφονται στα τμήματα Θεολογίας και Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. και, Κοινωνικής Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. οι οποίοι είναι υψηλότεροι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, από του τμήματος Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α.. Αυτό σημαίνει ότι από τον Α.Σ.Ε.Π. του 2000 και μετά οι απόφοιτοι των Π.Τ. εκκινούσαν με διαφορά στα μόρια που προέκυπταν από το βαθμό πτυχίου, με μειονεκτούντες τους αποφοίτους του τμήματος Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α..



Διάγραμμα 2. Διάγραμμα μέσων για την ανάλυση διακύμανσης του βαθμού πτυχίου.

Περιορισμοί της έρευνας

Ο πιο σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν ότι δεν δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης των ερευνητών σε όλους τους πίνακες του Α.Σ.Ε.Π. Ο λόγος που επικαλέστηκε ο Α.Σ.Ε.Π. ήταν τα προσωπικά δεδομένα. Έτσι η έρευνα δεν είχε πρόσβαση ούτε στους Πίνακες των μη επιτυχόντων, αλλά ούτε και στους Πίνακες της Ειδικής Κατηγορίας των πολυτέκνων, σε όσους Α.Σ.Ε.Π. υπήρχε αυτή. Έτσι, τα δεδομένα της έρευνας περιορίστηκαν στην επεξεργασία των Πινάκων των επιτυχόντων.

Ένας δεύτερος περιορισμός ήταν το γεγονός ότι στους δύο παλαιότερους Α.Σ.Ε.Π. πολλά από τα καταγεγραμμένα στοιχεία των επιτυχόντων (όπως για παράδειγμα το Π.Τ. του πτυχίου τους) ήταν ελλιπή. Για τον σκοπό αυτό έγινε επιτόπια έρευνα στον Α.Σ.Ε.Π.. Ωστόσο, ακόμη και η επιτόπια έρευνα δεν στάθηκε αρκετή για την εύρεση πολλών εξ αυτών των στοιχείων. Ειδικά για τον Α.Σ.Ε.Π. του 2000 το πρόβλημα ήταν ότι μετά τις ενστάσεις τα σχετικά δικαιολογητικά επιστράφηκαν στις κατά τόπους Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις.

Ένας επιπλέον περιορισμός ήταν ότι για τον Α.Σ.Ε.Π. του 1998 δεν υπήρχαν στοιχεία για Μεταπτυχιακούς και Διδακτορικούς τίτλους, επειδή στον συγκεκριμένο διαγωνισμό δεν υπήρχε μοριοδότηση και δεν κατατέθηκαν τα συγκεκριμένα Πτυχία.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών σπουδών των τμημάτων, δεν ήταν δυνατόν να μελετηθεί η μεταβλητή της απόκτησης από άλλη πηγή παιδαγωγικής γνώσης (π.χ. φροντιστήριο για τον διαγωνισμό, επιμορφώσεις ή δεύτερο πτυχίο).

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός όσον αφορά στους διορισμούς ήταν ότι, πέραν των διορισμών που όριζαν τα ΦΕΚ των γραπτών διαγωνισμών, υπήρχαν και κάποιοι επιπλέον διορισμοί, για τους οποίους δεν δόθηκε κανένα στοιχείο στην ερευνητική ομάδα, ενώ την τελευταία δεκαετία δεν υπήρχε καμία κανονικότητα, όπως ήδη γράφτηκε στον σχετικό τόπο, στους διορισμούς. Τα κενά αυτά έγινε προσπάθεια να καλυφθούν με επιπλέον διαδικτυακή, αλλά και προσωπική έρευνα ανάμεσα σε διορισμένους εκπαιδευτικούς.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης των Παιδαγωγικών Σπουδών των τμημάτων του Ε.Κ.Π.Α. και του Α.Π.Θ., που εξασφαλίζουν διορισμό εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και επιτυχίας στους διαγωνισμούς ΑΣΕΠ 1998-2008. Από την ιστορική μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών των Τμημάτων των Θεολογικών Σχολών προκύπτουν διαφορές ως προς το βάρος που έδωσαν, μέχρι τη δεκαετία του 2010, στις Παιδαγωγικές σπουδές των μελλοντικών θεολόγων-Εκπαιδευτικών. Η διαφορά δημιουργείται από την ίδρυση των τεσσάρων Τμημάτων (Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α. και Α.Π.Θ. και Ποιμαντικής Ε.Κ.Π.Α. και Α.Π.Θ.), όταν στο Τμήμα Θεολογίας στη Θεσσαλονίκη αναπτύσσεται μία ομάδα διδασκόντων, οι οποίοι πρωταγωνίστησαν στην Εκπαίδευση των νέων θεολόγων. Θα πρέπει να ειπωθεί ότι η ομάδα αυτή και η δράση της αναπτύσσεται από τους τέσσερις διδάσκοντες των μαθημάτων Παιδαγωγικής και Διδακτικής, και σε ένα γενικότερο πλαίσιο ενδιαφέροντος από τους Καθηγητές του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ., ενώ διαφαίνεται και από τη δημιουργία της Ε.ΘΕ.ΒΕ. (Ένωση Θεολόγων Βορείου Ελλάδος) (Συνέδρια 1981 και 1982) και την παραγωγή θέσεων για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, που επιδρούν ακόμη και σήμερα. Η αποδοτική σχέση αυτής της ανάπτυξης με τη βαθμολογική επίδοση στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. διαφαίνεται στα αποτελέσματα των διαγωνισμών του 1998 και του 2002. Σε αυτούς οι επιτυχόντες του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. (1998: 46%, 2002: 48%) είναι διπλάσιοι ή τριπλάσιοι σε σχέση με τους αποφοίτους των άλλων Τμημάτων. Η διαφορά είναι μεγαλύτερη στη σύγκριση με το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. (1998: 14,6%, 2002: 10,7%) και ακόμη μεγαλύτερη με το Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. (1998: 5,8%, 2002: 9,4%). Γενικότερα, είναι αξιοσημείωτη η αποτελεσματικότητα των Παιδαγωγικών Σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. (1998: 14,6%, 2002: 10,7%, 2004: 10,3%, 2006: 13,1%, 2008: 18,6%). Στο σύνολο των διαγωνισμών οι επιτυχόντες του Τμήματος είναι μόνο 7,8%. Αλλά, όπως φαίνεται, απαιτείται σε ένα Πανεπιστημιακό τμήμα ένα γενικότερο κλίμα υποστήριξης της παιδαγωγικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των φοιτητών. Διαφαίνεται, επίσης, ότι με ένα τρόπο τα δύο Τμήματα Ποιμαντικής, που ιδρύθηκαν το 1982, παρόλο που έκαναν πολλές αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών τους, μέχρι και το 2000 υπηρετούσαν στη θεωρία και πράξη τον πρωταρχικό σκοπό της ίδρυσής τους, που σχετίζεται άμεσα με την Ποιμαντική και όχι με την Εκπαίδευση. Για αυτό οι επιτυχόντες από τα δύο Τμήματα είναι 9,4% από το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. και 7,8% από το αντίστοιχο του Ε.Κ.Π.Α.. Η διαφορά στην αποτελεσματικότητά τους είναι φανερή στη σύγκριση με τα αντίστοιχα νούμερα των Τμημάτων Θεολογίας. Στο σύνολο των διαγωνισμών Α.Σ.Ε.Π. το Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ. είχε 30,4% των επιτυχόντων και του Ε.Κ.Π.Α. το 23,4%. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαφορά μεταξύ των δύο τμημάτων μειώθηκε στους τρεις τελευταίους διαγωνισμούς, όταν πια οι διαγωνισμοί του Α.Σ.Ε.Π. έγιναν αποδεκτοί ως διαδικασία διορισμού και επηρέασαν τα Τμήματα των Πανεπιστημίων (εκλογή νέων προσώπων) και γενικότερα την Εκπαίδευση και προετοιμασία των υποψηφίων των διαγωνισμών.

Η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων παρουσίασε ευρήματα που επιβεβαιώνουν τη σχέση Τμήματος αποφοίτησης και βαθμολογικής επίδοσης στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π.. Καταγράφονται στατιστικά σημαντικά υψηλότεροι Μ.Ο. βαθμών στα Παιδαγωγικά και την Ειδική Διδακτική μεταξύ του Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ. και των άλλων Τμημάτων στους τρεις πρώτους διαγωνισμούς, ενώ παραμένει η διαφορά και στους άλλους σε σχέση με τα Τμήματα Κοινωνικής Θεολογίας των δύο σχολών. Όσον αφορά τις Μεταπτυχιακές σπουδές,

αναδεικνύεται ότι η κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερο σε στατιστικά σημαντικό βαθμό Μ.Ο. σε όλες τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν, άρα και επίδραση στην επίδοση. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι το 28,5% των κατόχων Μεταπτυχιακού τίτλου έχουν λάβει αυτόν από το Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ. διαφαίνεται η και σε αυτή την επίδοση η συμβολή του Τμήματος υπερέχει συγκριτικά με τα άλλα τμήματα. Γενικότερα, πάντως, και από τα παραπάνω ευρήματα όπως και από τη συσχέτιση του βαθμού πτυχίου με την επίδοση στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. διαφαίνεται ότι:

α) το Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ., σε σύγκριση με τα υπόλοιπα τρία Τμήματα, υπερέχει αριθμητικά στους επιτυχόντες,

β) το Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ., σε σύγκριση με τα υπόλοιπα τρία Τμήματα, υπερέχει στη στατιστική σύγκριση των βαθμών επίδοσης στα Παιδαγωγικά και την Ειδική Διδακτική στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. (1998-2002) και με τα τμήματα Κοινωνικής Θεολογίας στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. (2004-2008)

γ) η διαφορά που παρουσιάζουν οι παιδαγωγικές σπουδές του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ., από το 1982 και μετά, εξηγούν σε ένα βαθμό τη διαφορά στον συνολικό αριθμό των επιτυχόντων και την επίδοση στα Παιδαγωγικά και την Ειδική Διδακτική

δ) οι μεταπτυχιακές σπουδές, γενικά, φαίνεται να έχουν προστιθέμενη αξία στην επίδοση στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται σε ένα βαθμό η υπόθεση της έρευνας ότι οι παιδαγωγικές σπουδές στο πλαίσιο των θεολογικών σπουδών σχετίζονται θετικά με τη βαθμολογική επίδοση και την επιτυχία στον γραπτό διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π..

Για αυτό ακριβώς είναι χρήσιμο να επανασχεδιαστούν οι παιδαγωγικές σπουδές όλων των Τμημάτων Θεολογίας στο πλαίσιο των Νόμων για την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια, ώστε να καλλιεργούν εγκαίρως όλες τις δυνατές επάρκειες των νέων θεολόγων εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη στο πλαίσιο της Θρησκευοπαιδαγωγικής του κλάδου της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών με έρευνες, συνέδρια, δημοσιεύσεις και επιμορφώσεις-εκπαιδεύσεις, και μάλιστα μέσω συνεργασιών και κοινών έργων των τεσσάρων Τμημάτων, θα μπορούσε να συμβάλλει έμπρακτα στην ανανέωση των Θεολογικών σπουδών επί τη βάση της εκπαίδευσης όχι μόνο Θεολόγων, αλλά κυρίως Θεολόγων εκπαιδευτικών, που απασχολούνται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και στην τυπική και μη τυπική Εκπαίδευση γενικότερα. Επιπλέον, το παράδειγμα του Τμήματος Θεολογίας, όπου, πάντα και σήμερα ακόμη, οι Παιδαγωγικές σπουδές υπηρετούνται από περισσότερα του ενός μέλη ΔΕΠ και ο σύλλογος των Καθηγητών από το 1982 λαμβάνει δημόσια θέσεις για τη Θ.Ε. στην Ελλάδα, επιβάλλει να γίνουν νέες προκηρύξεις θέσεων μελών ΔΕΠ με σχετικά αντικείμενα και στα υπόλοιπα τρία Τμήματα των Θεολογικών Σχολών, περαιτέρω εξειδίκευση με μεταπτυχιακές σπουδές σχετικά με τη Θρησκευοπαιδαγωγική, αλλά και συνεχή επιστημονική και κοινωνική ενεργοποίηση και παρουσία στον δημόσιο χώρο σχετικά με τη Θ.Ε. Η μη ταύτιση των Τμημάτων με άλλες τάσεις και ενώσεις που σχετίζονται με τη Θ.Ε., όπως έχει επιτευχθεί μέχρι πρόσφατα, είναι το ζητούμενο, διότι η Πανεπιστημιακή κοινότητα έχει ευρύτερο πεδίο λειτουργίας και διαφορετικές δυναμικές επίδρασης, όπως έγινε φανερό και στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, ανακύπτουν από την έρευνα και άλλοι παράγοντες που θα πρέπει να μελετηθούν, ώστε με ασφάλεια να αναφέρεται κανείς στις Παιδαγωγικές σπουδές των Τμημάτων Θεολογίας σε σχέση με την επιτυχία στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ. Τέτοιοι είναι η

επίδραση της μη τυπικής Εκπαίδευσης στην επίδοση στους διαγωνισμούς, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των υποψηφίων σε σχέση με την Εκκλησία, η σειρά επιλογής των Θεολογικών Σπουδών στις Πανελλήνιες εξετάσεις, καθώς και το προσωπικό ενδιαφέρον των υποψηφίων για αυτές, σε σχέση και με το επάγγελμα που θα επιθυμούσαν να ακολουθήσουν, η επίδραση των προσώπων-Καθηγητών στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην επιλογή του επαγγέλματος του θεολόγου-εκπαιδευτικού στο ενδιαφέρον για την Παιδαγωγική κ.ά. Όπως είναι φυσικό στο πλαίσιο αυτής της μεικτής έρευνας, που διενεργήθηκε, απέκτησαν μεγάλη αξία τα νούμερα που προέκυψαν από την έρευνα των αρχείων του Α.Σ.Ε.Π., που από μόνη της ήταν ένα πολύ δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα, αφού απαιτήθηκαν πολλές ώρες και πρόσωπα, ώστε να γίνει η καταγραφή στον χώρο του Α.Σ.Ε.Π. και στη συνέχεια η ανάλυση των δεδομένων. Σαφώς, νέες έρευνες με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά θα φωτίσουν περαιτέρω το θέμα της αποτελεσματικότητας των θεολογικών σπουδών στην Ελλάδα σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Χρηματοδότηση της έρευνας: Για την καταχώρηση και ταξινόμηση των στοιχείων, την επεξεργασία των δεδομένων και τη βιβλιογραφική έρευνα συγκροτήθηκε ερευνητική ομάδα, υπό τον Αν. Καθηγητή της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α. Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη. Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το ειδικό κονδύλιο για «Λειτουργικές και εκπαιδευτικές ανάγκες Πανεπιστημίου και ενίσχυση της έρευνας» του ΕΛΚΕ του Ε.Κ.Π.Α. και διήρκεσε από τον Σεπτέμβριο του 2018 έως τον Ιούνιο του 2020.

Αναφορές

- Koukounaras Liagkis, M. (2020). New challenges in R.E. teacher education (Υπό έκδοση).
- Mertens, D. M. (2009). Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στην Ψυχολογία. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθαρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Papasotiriou, E., Sidiropoulos, G., Ntanos, S., Chalikias, M., & Skordoulis, M. (2018). The relationship between professional burnout and satisfaction: A case study for physical education teachers in a Greek urban area. *Serbian Journal of Management*, 13(2), 353-363.
- Stogianidis, A. (2020). Knowledge transfer and validity claims in religious education: The Greek academic context. Στο F. Schweitzer, & P. Screiner (Επιμ.), *International Knowledge Transfer in Religious Education*. (σσ. 183-196). Munster: Waxman.
- Γκρίλης, Γ. (2019). Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Διάταγμα 1834. (1834). Διάταγμα 5/17 Ιουλίου 1834. 'Διδασκαλία της Κατηχήσεως εις τα σχολεία'.
- Κογκούλης, Ι. Β. (1993[1985]). Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1833-1932). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). Η βραχεία ιστορία της Διδακτικής των Θρησκευτικών στη Θεολογική Σχολή και το μέλλον της. Στο 180 χρόνια θεολογικών σπουδών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837 - 2017). Πρακτικά Θεολογικού Συμποσίου. (σσ. 539 - 550). Αθήνα: Κοσμητεία Θεολογικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.
- Περσελής, Ε. Π. (2008). Εξουσία και Θρησκευτική Αγωγή στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πέτρου, Ι., & Μαγγιώρος, Ν. (2012). Ιστορικό Τμήματος Θεολογίας. *Σύνθεσις*, 2, 165-181.
- Χαραλαμπίδης, Ι. Α. (1980). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: εκπαιδευτική πολιτική, δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Αθήνα: Καμπάνας.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ:

- N. 2525/1997. (1997). Ν. 2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 188 - 23.09.1997. Αθήνα.
- N. 3255/2004. (2004). Νόμος 3255/2004. Ρυθμίσεις Θεμάτων όλων των Εκπαιδευτικών Βαθμίδων. ΦΕΚ 138 - 22.07.2004. Αθήνα.
- N. 3687/2008. (2008). Νόμος 3687/2008. Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 159/01.08.2008. Αθήνα.
- N. 3848/2010. (2010). Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 71/19.05.2010. Αθήνα.
- N.1566/1985. (1985). Ν. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167 - 30.09.1985. Αθήνα.
- N.2190/1994. (1994). Νόμος 2190/1994 Σύσταση Ανεξάρτητης Αρχής για την Επιλογή Προσωπικού και Ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης. ΦΕΚ 28 / 03.03. 1994. Αθήνα.
- N.2297/1895. (1895). Νόμος 2297 της 12ης Ιουλίου 1895 'Περί προσόντων των καθηγητών και ελληνοδιδασκάλων'. Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Αθήνα.
- N.2525/1997. (1997). Ν. 2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 188 - 23.09.1997. Αθήνα.
- N.322/1914. (1914). Νόμος 322 της 20-10-1914 «Περί προσθήκης καθηγητών εις το προσωπικόν των γυμνασίων» (ΕτΚ Α 302/23-10-1914. Αθήνα.
- N.3848/2010. (2010). Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 71/19.05.2010, τ.Α'. Αθήνα.
- N.4186/2013. (2013). Νόμος υπ' Αριθ. 4186. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. Αρ. Φύλλου 193: 17 Σεπτεμβρίου 2013, τ.1. Αθήνα.
- ΦΕΚ 1289. (2020). ΦΕΚ 1289/19.08.2020/τ.Γ. Διορισμός 3445 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα.
- ΦΕΚ. (2017). ΦΕΚ 797/Τ.Γ'/21-8-2017. Αθήνα.
- Προκήρυξη. (2000). ΦΕΚ 122/22.3.2000: Προκήρυξη ΑΣΕΠ με Αρ. 7/1Π/2000 γραπτού διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών της Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.
- Προκήρυξη. (1998). ΦΕΚ 14/2.4.1998: Προκήρυξη ΑΣΕΠ Αρ. 2/1998 διεξαγωγής γραπτού διαγωνισμού εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.
- Προκήρυξη. (2002). ΦΕΚ 265/12.8.2002: Προκήρυξη ΑΣΕΠ με Αρ. 26/2Π/2002 γραπτού διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.
- Προκήρυξη. (2000 Β). ΦΕΚ 362/17.7.2000: Προκήρυξη ΑΣΕΠ Αρ. 12/2Π/2000 γραπτού διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.
- Προκήρυξη. (2000 Β). ΦΕΚ 362/17.7.2000: Προκήρυξη ΑΣΕΠ Αρ. 12/2Π/2000 γραπτού διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.
- Προκήρυξη. (2004). ΦΕΚ 475/25,11,2004: Προκήρυξη ΑΣΕΠ με Αρ.25/1Π/2004 γραπτού διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.
- Προκήρυξη. (2006). ΦΕΚ 500/24.8.2006: Προκήρυξη ΑΣΕΠ με Αρ. 10Π/2006 γραπτού διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Προκήρυξη. (2008). ΦΕΚ 516/8.10.2008: Προκήρυξη ΑΣΕΠ με Αρ. 3Π/2008 γραπτού διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Αναπαραστάσεις κοινωνιογλωσσικής ασυμβατότητας στον νεανικό λόγο. Διδακτική πρόταση σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών

Παναγιώτα Κασίμη¹, Γεώργιος Ποταμιάς²

panagiota95@hotmail.gr, potamias.georgios@ac.eap.gr

¹ Εκπαιδευτικός-Φιλολόγος, ² Δρ. Παιδαγωγικής-Επιστημονικός συνεργάτης ΑΔΙΠΠΔΕ, Μέλος ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη. Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, αντιμετωπίζοντας την πρότυπη γλωσσική ποικιλία ως προσδοκώμενη κι επιθυμητή γλωσσική συμπεριφορά, τείνουν να υποβαθμίζουν οποιαδήποτε μη πρότυπη -κι αποκλίνουσα από το αυστηρό πλαίσιο της ομοιογένειας- γλωσσική πραγμάτωση, στοχοποιώντας χιουμοριστικά τους/τις ομιλητές/-τριες αυτών. Αναπαριστώντας, μάλιστα, με υπερβολικό κι αφύσικο τρόπο τη χρήση μη πρότυπων γλωσσικών κωδίκων -όπως του νεανικού λόγου- από «ασύμβατους» ομιλητές/-τριες, ενισχύουν την απορρέουσα ασυμβατότητα και, κατ' επέκταση, το *υφολογικό χιούμορ*. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζοντας τρία αποσπάσματα των τηλεοπτικών σειρών «Οι Απαράδεκτοι», «Οι τρεις Χάριτες», «8 Λέξεις», μέσω της αξιοποίησης κριτικών μεθοδολογικών εργαλείων, διερευνώνται αναπαραστάσεις κοινωνιογλωσσικής ασυμβατότητας στον νεανικό λόγο από ενήλικες μυθοπλαστικούς χαρακτήρες, οι οποίες -μέσω του χιούμορ- υποβαθμίζουν υπόρρητα τόσο τους ίδιους όσο και τις μη πρότυπες υφολογικές τους επιλογές. Βάσει αυτών παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση κριτικού γραμματισμού βασισμένη στο παιδαγωγικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των εκπαιδευόμενων έναντι των λανθανουσών ιδεολογιών-στερεοτύπων που συνοδεύουν τις κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες στον τηλεοπτικό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: Νεανικός λόγος, ασυμβατότητα, υφολογικό χιούμορ, κριτικός γραμματισμός.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογία, αποδομώντας τη μονοδιάστατη οπτική των γλωσσικών συστημάτων, δεν αντιμετωπίζει τις γλωσσικές ποικιλίες ως φορείς προκαθορισμένων νοημάτων αλλά ως δυναμικές και μεταβαλλόμενες διαδικασίες που συμβάλλουν στην οικοδόμηση των ατομικών ταυτοτήτων (Σαλτίδου, 2018). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα αξιοποιούμενα ομιλιακά ύφη, μέσω των οποίων αποβάλλεται η αντιμετώπιση των ομιλητών/-τριών ως παθητικών φορέων συγκεκριμένων και πολλές φορές προκαθορισμένων κοινωνικών νοημάτων, καθιστώντας τους συνδιαμορφωτές αυτών και των ευρύτερων επικοινωνιακών συνθηκών (Eckert, 2012). Χαρακτηριστικό παράδειγμα μη πρότυπης κοινωνικής γλωσσικής ποικιλίας, αξιοποιούμενης, μάλιστα, στην εν λόγω μελέτη, αποτελεί η συχνά αποκαλούμενη «γλώσσα των νέων», η οποία διακρίνεται για τα ποικίλα νοήματά της, καθώς και για την ευελιξία της ως προς την αξιοποίησή της από χρήστες διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Λειτουργώντας, λοιπόν, ως ένα *υφολογικό σύμπλεγμα* (*stylistic complex*) (Eckert, 2001: 124) άντλησης ποικίλων *υφολογικών πόρων* (*stylistic resource*) από ενήλικες «μη

δικαιωματικούς» ομιλητές/-τριες, διακρίνεται για τη ρευστή υπόστασή της, βάσει της οποίας αναδύονται στον λόγο ποικίλες ταυτότητες.

Η ιδιοποίηση, ωστόσο, ετερογενών νεανικών υφολογικών πόρων εκ μέρους των ενήλικων τηλεοπτικών χαρακτήρων λειτουργεί ως έναυσμα για την υπόρρητη υποβάθμιση της χρησιμοποιούμενης μη πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας μέσω της αίσθησης του χιούμορ, καταδεικνύοντας, έτσι, την αντίθεση μεταξύ αναπαριστώμενης κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας κι αναμενόμενης. Συνιστώντας, λοιπόν, το *υφολογικό χιούμορ (stylistic humor)* (Attardo, 2001), η απορρέουσα αυτή *ασυμβατότητα (incongruity)*, ασκώντας επιρροή στο τηλεοπτικό κοινό, συμβάλλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση παγιωμένων ιδεολογιών και στερεοτυπικών αντιλήψεων για τη γλώσσα, εκλαμβάνοντας τον ποικιλόμορφο χαρακτήρα της ως απειλή για την εδραίωση της επιδιωκόμενης μονογλωσσίας.

Στόχος, λοιπόν, της παρούσας μελέτης καθίσταται η εξέταση αναπαραστάσεων κοινωνιογλωσσικής ασυμβατότητας στον νεανικό λόγο, μέσω παραδειγμάτων από τηλεοπτικές-μυθοπλαστικές σειρές. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιώντας τρεις σκηνές αξιοσημείωτου κοινωνιογλωσσικού ενδιαφέροντος από τις τηλεοπτικές σειρές «Οι Απαράδεκτοι», «Οι τρεις Χάριτες» και «8 Λέξεις», επιχειρείται τόσο η ανάδειξη της απορρέουσας αυτής ασυμβατότητας από την ιδιοποίηση της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας, όσο και η διδακτική αξιοποίηση των εν λόγω κειμένων μαζικής κουλτούρας, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των εκπαιδευόμενων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Αναπαραστάσεις νεανικού λόγου στα κείμενα μαζικής κουλτούρας

Τα τελευταία χρόνια παρά την εμφανή στροφή των κειμένων μαζικής κουλτούρας προς την αναπαράσταση πολυάριθμων φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας, καθώς και την έκδηλη τάση τους προς την προβολή της τοπικότητας,² μέσω της προσέγγισης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, δεν επιτυγχάνεται ουσιαστικά η ενίσχυση της γλωσσικής διαφορετικότητας, καθώς τα κείμενα αυτά δεν αναπαριστούν ρεαλιστικά την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016). Αντιθέτως, αναπαριστώντας συμβατικά τις κυρίαρχες ιδεολογίες που συνοδεύουν την πρότυπη γλωσσική ποικιλία, υποδεικνύουν έναν συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας, ενδυναμώνοντας έμμεσα τη μονογλωσσία και τη γλωσσική ομοιομορφία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα στιγματισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης μη πρότυπων γλωσσικών πραγματώσεων και των ομιλητών/-τριών τους αποτελεί η συμβατική τηλεοπτική αναπαράσταση των νέων και της νεανικής κοινωνιολέκτου, ως μιας ομοιογενούς κοινωνικής ομάδας κι ενιαίας, απροσάρμοστης κι ιδιαίτερα δυσνόητης γλωσσικής ποικιλίας αντίστοιχα (Ιορδανίδου & Ανδρουτσόπουλος, 1999). Έτσι, οι νέοι αντιμετωπίζονται ως *ατελείς ενήλικες (incomplete adults)* άρρηκτα συνδεδεμένοι με αρνητικά φορτισμένες έννοιες όπως η ανωριμότητα, η επιπολαιότητα και η ανευθυνότητα, ενώ το νεανικό ιδίωμα ως *λόγος ατελούς ενηλικίωσης (adolescence discourse)* (Bucholtz, 2002).

Παρ' όλα αυτά, η οικοδόμηση μιας νεανικής τηλεοπτικής ταυτότητας φαίνεται πως δεν αποτελεί, πλέον, αποκλειστικό προνόμιο της κοινωνικής ομάδας των νέων, καθώς στο πλαίσιο των κειμένων μαζικής κουλτούρας η νεότητα δεν αποτελεί απλώς έναν ηλικιακό παράγοντα αλλά τρόπο ζωής (Σαλτίδου, 2018), στην υιοθέτηση του οποίου προβαίνουν ολοένα και περισσότεροι τηλεοπτικοί χαρακτήρες μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων, κυρίως

μέσω μιας προσπάθειας υιοθέτησης του νεανικού ιδιώματος και, γενικότερα, βασικών χαρακτηριστικών της νεανικής ιδιοσυγκρασίας. Σε μια απόπειρα, μάλιστα, φαινομενικής κατάρριψης των στερεοτυπικών αντιλήψεων προβάλλονται να αντλούν υφολογικούς πόρους από τη νεανική γλωσσική ποικιλία, αποβλέποντας, μέσω της κατασκευής της νεανικής ταυτότητας, στην εναρμόνισή τους με τις προβαλλόμενες νεανικές επικοινωνιακές ανάγκες και στην επίτευξη των εκάστοτε στόχων τους.

Εκπαιδευτική διαδικασία και κριτικός γραμματισμός

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, εστιάζοντας στη διδακτική αξιοποίηση των εξωσχολικών εμπειριών γραμματισμού των μαθητών/-τριών, καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της παιδαγωγικής διάστασής τους, εξισώνοντάς τες με τον κατ' εξοχήν σχολικό γραμματισμό (Μαρωνίτη, Στάμου, Γρίβα & Ντίνας, 2016). Τροφοδοτώντας, λοιπόν, την εκπαιδευτική πράξη (το «εντός» σχολείου) με στοιχεία της καθημερινής ζωής των μαθητών/-τριών (το «εκτός» σχολείου), επιδιώκεται η γεφύρωση της απόστασης μεταξύ καθημερινής και σχολικής πραγματικότητας και, κατ' επέκταση, μεταξύ καθημερινού-ανεπίσημου και σχολικού-επίσημου λόγου, προκειμένου να αναπτυχθεί, μέσω της έκθεσής τους σε ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας, αντλούμενες από την προσωπική τους ζωή, η επικοινωνιακή τους ικανότητα (Στάμου κ.ά., 2016). Τέλος, προσεγγίζοντας τις οικείες κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, επιδιώκεται η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους για ενεργότερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Duff, 2004), καθώς, μέσω της ένταξης Κειμένων Μαζικής Κουλτούρας της αρεσκείας τους στη διδακτική πράξη, αναμορφώνεται, συνάμα, κι ο μέχρι πρότινος παραδοσιακός της χαρακτήρας.

Θέτοντας, λοιπόν, τη γλωσσική ποικιλότητα στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος, μέσω της διδακτικής αξιοποίησης Κειμένων Μαζικής Κουλτούρας, οι εκπαιδευόμενοι θα έρθουν σε επαφή με ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνιογλωσσικής διαφορετικότητας (Μαρωνίτη κ.ά., 2016), αντιλαμβανόμενοι ότι η γλώσσα δεν αποτελεί ένα ενιαίο στατικό σύστημα, αλλά έναν δυναμικό μηχανισμό βασικό χαρακτηριστικό του οποίου αποτελεί η έννοια της ποικιλότητας και, συνεπώς, της διαφορετικότητας (Τσιπλάκου, 2015). Ωστόσο, δεδομένης της φιλτραρισμένης και μη ρεαλιστικής αναπαράστασης της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας από τα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας, αναγκαία καθίσταται η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση της λανθάνουσας ιδεολογίας των στερεοτυπικά αναπαριστώμενων από τα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας γλωσσικών ποικιλιών. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι/-ες καλούνται να αναπτύξουν τον κριτικό τους γραμματισμό.

Μεθοδολογία

Ερευνητικό υλικό

Κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων τηλεοπτικών σειρών αποτέλεσε ο εντοπισμός του χρησιμοποιούμενου νεανικού λόγου από μεσήλικους/-ες ομιλητές/-τριες, καθώς κι από μια ηλικιωμένη γυναίκα και, συγκεκριμένα, ο υπερβολικός και μη ρεαλιστικός τρόπος οικειοποίησής του. Έτσι, προκαλώντας μια έκδηλη παραδοξότητα μεταξύ προβαλλόμενης γλωσσικής συμπεριφοράς και κοινωνικού-ηλικιακού προφίλ, τα υπό εξέταση αποσπάσματα προσφέρονται για τη διερεύνηση της αναπαριστώμενης από τον τηλεοπτικό-μυθοπλαστικό λόγο κοινωνιογλωσσικής ασυμβατότητας. Ταυτόχρονα, εξίσου σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους αποτέλεσε η -μέχρι στιγμής- τάση ενασχόλησης με πιο σύγχρονες-νεανικές τηλεοπτικές

σειρές. Το γεγονός, λοιπόν, ότι «Οι Απαράδεκτοι» και «Οι τρεις Χάριτες» αποτελούν σειρές της δεκαετίας του 1990, ενώ οι «8 Λέξεις», αν και πρόκειται για σύγχρονη σειρά απευθύνεται σε ένα ηλικιακά μεγαλύτερο κοινό, πιθανολογείται ότι δεν θα έχουν παρακολουθηθεί από τους νέους, καθιστώντας ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την ανάλυση και την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους, μέσω της οποίας θα αναδειχθεί, συνάμα, κι ο τρόπος με τον οποίο οι νέοι εκλαμβάνουν τη χρήση του νεανικού λόγου από ενήλικες «μη δικαιωματικούς» ομιλητές.

Πλαίσιο κειμενικής ανάλυσης

Για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων κοινωνιογλωσσικής ασυμβατότητας στον νεανικό λόγο, αξιοποιείται συνδυαστικά το μοντέλο του Androutsopoulos (2012), το οποίο εστιάζει στην ανάλυση της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στον τηλεοπτικό-μυθοπλαστικό λόγο και οι τέσσερις άξονες ανάλυσης της Stamou (2011), σύμφωνα με τους οποίους εξετάζεται η αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσικού ύφους στις τηλεοπτικές-μυθοπλαστικές σειρές. Το συνδυαστικό μοντέλο που προκύπτει και αξιοποιείται, συνεπώς, αποτελείται από πέντε στάδια: *γλωσσολογικός άξονας/ανάλυση ρεπερτορίου*, *κοινωνιογλωσσολογικός άξονας/ανάλυση χαρακτήρων*, *σημειωτικός άξονας/ανάλυση χαρακτήρων*, *ιδεολογικός άξονας* και *ανάλυση σκηνών*.

Για την ανάλυση των υπό μελέτη σκηνών και τη διερεύνηση του τρόπου κατασκευής νεανικών ταυτοτήτων αξιοποιήθηκε το μοντέλο κατασκευής ταυτοτήτων κατά την αλληλεπίδραση (*identities in interaction model*) των Bucholtz & Hall (2005: 587-607), εστιάζοντας στον τρόπο δόμησης της νεανικής ταυτότητας μέσω του λόγου. Το μοντέλο αυτό, μέσω μιας κοινωνικοπολιτισμικής γλωσσολογικής προσέγγισης, βασίζεται σε πέντε αρχές: *αρχή της ανάδυσης (emergence)*, *αρχή της θεσιακότητας (positionality)*, *αρχή της δεικτικότητας (indexicality)*, *αρχή της σχεσιακότητας (relationality)*, *αρχή της μερικότητας (partialness)*.

Ολοκληρώνοντας, για τη διδακτική αξιοποίηση των επιλεγμένων κειμένων μαζικής κουλτούρας, μέσω της οποίας επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/-τριών (Τσιπλάκου, 2007), χρησιμοποιείται το τεσσάρων επιπέδων παιδαγωγικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001). Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τέσσερα στάδια: *τοποθετημένη πρακτική (situated practice)*, *ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction)*, *κριτική πλαisiώση (critical framing)* και *μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice)*.

Ανάλυση: Οι Απαράδεκτοι

Γλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση ρεπερτορίου

Γλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση ρεπερτορίου	
Σπύρος	Δήμητρα
Χρήση ξένου λεξιλογίου (π.χ. «Prozess»)	Χρήση ξένου λεξιλογίου (π.χ. «here»)
Χρήση ιστορικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου (π.χ. «χούντα»), («δυνάμεις καταστολής»)	Χαρακτηρισμός σύμφωνα με τη σχέση/οικειότητα (π.χ. «έλα ρε μεγάλε»)
Επίκληση στην αυθεντία (π.χ. «το είπε και ο Μαρξ και ο Έγκελνς»)	Γλώσσα της πιάτσας (π.χ. «τι έγινε δικέ μου;»)

Εικόνα 1-Γλωσσολογικές επιλογές Σπύρου-Δήμητρας

Κοινωνιογλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση χαρακτήρων

Ο Σπύρος, εκμεταλλευόμενος το κύρος της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας, μέσα από την αξιοποίηση ιστορικού/ακαδημαϊκού λεξιλογίου (*χούντα/δυνάμεις καταστολής*) σε λεξιλογικό επίπεδο, επιδιώκει την επιβολή του στους εφήβους, επιδεικνύοντας, έτσι, την ανωτερότητα του λόγου και του μορφωτικού του επιπέδου, μέσω της σοβαρότητας και της αξιοπιστίας που αποπνέει. Την προσπάθειά του αυτή ενισχύει και η χρήση ξένης ορολογίας (*Prozess*), η οποία προσδίδει κύρος στον λόγο του, καθιστώντας τον έμπειρο κι αρμόδιο σε ζητήματα επαναστατικής φύσεως, που δείχνουν να απασχολούν τους εφήβους. Τέλος, σε πραγματολογικό επίπεδο κάνει επίκληση στην αυθεντία (*το είπε και ο Μαρξ και ο Έγκελνς*), παραθέτοντας με αυτόν τον τρόπο άμεσες αποδείξεις πως τα λεγόμενά του αληθεύουν, θεωρώντας πως οι έφηβοι θα πειστούν για την εγκυρότητα των επιχειρημάτων του κι, ενδεχομένως, θα ταυτιστούν με τα όσα ο ίδιος περιγράφει. Συνεπώς, ο λόγος του διακρίνεται για τη σταθερότητα και την αμεταβλητότητά του, καθώς παραμένει ανεπηρέαστος κι απροσάρμοστος στην επικοινωνιακή περίσταση, μη συνυπολογίζοντας τους χαρακτήρες της σκηνής (Στάμου, 2012: 25), γεγονός που τον καθιστά άκαμπτο και δυσκίνητο ομιλητή (βλ. Εικόνα 1).

Η Δήμητρα, αντιθέτως, υφοποιείται στοιχεία του νεανικού λόγου (βλ. Εικόνα 1), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα γνωρίσματα εκείνα που αποδίδονται κατ' εξοχήν στην νεανική ομιλία, επιχειρώντας, έτσι, την προσέγγιση των εφήβων και την αποδοχή της από εκείνους. Πιο συγκεκριμένα, σε λεξιλογικό επίπεδο παρατηρείται έντονα η χρήση της γλώσσας της πιάτσας (*τι έγινε δικέ μου;*) καθώς, επίσης, και η χρήση ξένου λεξιλογίου (*here*), που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της «γλώσσας των νέων» (Βελούδης, 2001). Τέλος, αξιοποιεί στον λόγο της χαρακτηρισμούς-προσφωνήσεις (*έλα ρε μεγάλε*) που δηλώνουν σχέση/οικειότητα (Ξυδόπουλος, 2008: 251), θέλοντας, έτσι, να δημιουργήσει ένα άνετο και φιλικό κλίμα με

τους εφήβους, επιβεβαιώνοντας την ένταξή της στην ομάδα τους, καθώς ανταποκρίνεται πλήρως στις επικοινωνιακές ανάγκες της σκηνής.

Σημειωτικός άξονας/Ανάλυση χαρακτήρων

Ο Σπύρος, αν και επιδιώκει επιφυλακτικά την προσέγγιση των εφήβων καταληψιών, τόσο ο τρόπος ομιλίας όσο και η εμφάνισή του δεν λειτουργούν υποστηρικτικά στην επιτυχή έκβαση του εγχειρήματός του, καταδεικνύοντας ένα επικοινωνιακό και σημειωτικό χάσμα. Ο ίδιος, επιδιώκοντας την emphatic δήλωση του μορφωτικο-κοινωνικού του επίπεδο, το οποίο βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με το αντίστοιχο των εφήβων, προβαίνει ασυναίσθητα στην αποστασιοποίησή του από την κοινωνική ομάδα των νέων. Επιπλέον, η ενδυμασία του καταδεικνύει έναν συντηρητικό μεσήλικα της εποχής, που επιμελείται την εμφάνισή του ανεξαρτήτως περίπτωσης, γεγονός, το οποίο αντιτίθεται στη νεανική νοοτροπία. Συνεπώς, μιλώντας ακατάπαυστα για ζητήματα ακατανόητα, που δεν άπτονται των νεανικών ενδιαφερόντων, αναπαρίσταται ως ένας συμβατικός μεσήλικας που προκαλεί τη δυσαρέσκεια και τον εκνευρισμό των εφήβων. Τα αναχρονιστικά του επιχειρήματα, μάλιστα, τα οποία σχετίζονται με την ιστορία και τους ένδοξους αγώνες του παρελθόντος, επιφέρουν αναπόφευκτα τη μεγέθυνση του επικοινωνιακού χάσματος μεταξύ τους, εξαγριώνοντας τους καταληψίες, οι οποίοι εκδηλώνουν τη δυσαρέσκειά τους, πετώντας του στο πρόσωπο ένα γιαούρτι, στοχοποιώντας χιουμοριστικά την τηλεοπτική εικόνα του Σπύρου.

Η Δήμητρα ιδιοποιείται τον νεανικό λόγο, ο οποίος στο παρόν απόσπασμα εξισώνεται με έναν «ανδρικής» φύσεως λόγο, αποβάλλοντας πλήρως τα συμβατικά «θηλυκά» γνωρίσματα της ομιλίας της, καθώς όπως φαίνεται δεν αρμόζουν στην επικοινωνιακή περίπτωση. Έτσι, προβαίνει στην αναπαράσταση μιας ανοίκειας έμφυλης ταυτότητας, προκειμένου να αρμόζει στο πλαίσιο δραστηριότητάς της (Στάμου & Δημοπούλου, 2015: 24). Παράλληλα, η ίδια, προσαρμόζει και το ντύσιμό της, αποβάλλοντας κάθε είδους «θηλυκότητα», αφού φορά μαύρα δερμάτινα φαρδιά ρούχα κι έντονα αξεσουάρ -κυρίως μεγάλα σκουλαρίκια- που απ' ό,τι φαίνεται αποτελούν το σήμα κατατεθέν για την ένταξή της στην κοινωνική ομάδα των νέων. Πείθοντας, λοιπόν, τους καταληψίες ότι «είναι μία από αυτούς», καθίσταται ως επικοινωνιακά πιο ευέλικτο άτομο -σε σχέση με τον σύζυγό της- που προσαρμόζεται αβίαστα σε μια πρωτόγνωρη επικοινωνιακή περίπτωση.

Ιδεολογικός άξονας

Ο Σπύρος, αντικαθιστώντας την αναμενόμενη γλωσσική ποικιλία με μια μη ιδιαίτερα προσδοκώμενη, προκαλεί το υφολογικό χιούμορ (Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη, 2015: 71), καταδεικνύοντας, έτσι, την ασυμβατότητα μεταξύ επιλεγμένης γλωσσικής ποικιλίας κι επικοινωνιακής περίπτωσης. Με τον τρόπο αυτό, δείχνοντας να μην ανταποκρίνεται επιτυχώς στην επικοινωνιακή περίπτωση της σκηνής, υποβαθμίζει και στιγματίζει τον νεανικό λόγο, ως κάτι εξαιρετικά ακατανόητο κι εκτός πραγματικότητας. Έτσι, η αποτύπωση της τηλεοπτικής εικόνας του Σπύρου τείνει να είναι αρκετά στερεοτυπική, καθώς ο ίδιος αναπαρίσταται ως ένας μέσος συντηρητικός μεσήλικας, που δεν αφουγκράζεται τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, τείνοντας να αποστασιοποιείται από αυτές και να τις περιφρονεί κυρίως λόγω της ανασφάλειας και της ανεπάρκειας που αισθάνεται σχετικά με την κατανόηση και την προσέγγισή τους.

Η Δήμητρα, από την άλλη, προβάλλει την εξολοκλήρου διαφορετική ιδιοσυγκρασία που πρέπει να υιοθετήσει κάποιος, προκειμένου να επιτύχει την προσέγγιση των αποξενωμένων και κοινωνικά απροσάρμοστων νέων, όπως συμβατικά παρουσιάζονται στο απόσπασμα. Η υπερβολική αυτή υφοποίηση του νεανικού λόγου, λοιπόν, καθώς κι ο υπερβολικός τρόπος ένδυσής της σε συνδυασμό με την ηλικιακή απόκλιση που υφίσταται μεταξύ της ίδιας και των εφήβων, την στοχοποιούν χιουμοριστικά, υπονομεύοντας έμμεσα την προβαλλόμενη γλωσσική ποικιλία κι, ενισχύοντας, παράλληλα, τις απόψεις περί νεανικής γλωσσικής ομοιογένειας (Στάμου κ.ά., 2016: 43). Παράλληλα, το γεγονός ότι η επιτυχής προσέγγιση των εφήβων, μιας κοινωνικά στιγματισμένης ομάδας που τείνει να υποτιμάται και να υποβιβάζεται διαρκώς, αποδίδεται σε μια αμόρφωτη γυναίκα, που γενικότερα περιφρονείται από τους υπόλοιπους χαρακτήρες της σειράς, καταδεικνύει με στερεοτυπικά έμμεσο τρόπο ότι μόνο ένας αμόρφωτος, αλλά επικοινωνιακά ευέλικτος άνθρωπος θα μπορούσε να προσεγγίσει επιτυχώς τους απαίδευτους κι ασυνείδητους νέους.

Ανάλυση σκηνής

Οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες της παρούσας αλληλεπιδραστικής σκηνής φαίνεται πως προβαίνουν στην κατασκευή νέων ταυτοτήτων, οι οποίες σύμφωνα με την *αρχή της ανάδυσης*, δε συνάδουν απαραίτητα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν (Σαλτίδου, 2018: 112) αλλά κατασκευάζονται κατά περίπτωση, κυρίως, μέσω γλωσσικών και σημειωτικών επιλογών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 22). Σύμφωνα με την *αρχή της θεσιακότητας*, λοιπόν, μέσα από την αδυναμία του Σπύρου να γεφυρώσει το επικοινωνιακό χάσμα με τους εφήβους αναδύεται η -κατά τ' άλλα μη αναμενόμενη για την περίπτωση- κατασκευή της ταυτότητας ενός καλλιεργημένου και πνευματικά ανώτερου μεσήλικα, που αποσκοπεί στην νουθέτηση των νέων, μέσω της επιδεικτικής αναφοράς του σε προσωπικά αναχρονιστικά κατορθώματα. Ο ίδιος, μάλιστα, σύμφωνα με την αρχή της *σχεσιακότητας*, αυθεντικοποιώντας τον εαυτό του ως αρμόδιο σε ζητήματα επαναστατικής φύσεως, εξωθεί τους δυσανασχετισμένους νέους στην αποφυσικοποίηση του εγχειρηματός του, αποδεικνύοντας την ακαταλληλότητά του. Ο Σπύρος, λοιπόν, καταλήγει στην αποστασιοποίησή του από την κοινωνική ομάδα των νέων, γνωστοποιώντας, συνάμα, σύμφωνα με την *αρχή της δεικτικότητας*, την κοινωνική κατηγορία στην οποία θέλει ή πιστεύει πως ανήκει, οικοδομώντας, συνάμα, την ταυτότητα ενός επικοινωνιακά απροσάρμοστου ομιλητή. Τέλος, από πλευράς *μερικότητας*, αντικατοπτρίζονται οι συμβατικές αντιλήψεις της δημιουργού της σειράς και, κατ' επέκταση, οι ευρύτερες στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις που τείνουν να συγχέουν τους νέους με τετριμμένες αρνητικές στερεοτυπικές έννοιες όπως η επιθετικότητα, η παρορμητικότητα, η πνευματική κατωτερότητα και η αδιαλλαξία (Σαλτίδου, 2018: 114).

Στον αντίποδα της ταυτότητας του Σπύρου κατασκευάζεται η ταυτότητα της Δήμητρας, η οποία, σύμφωνα με την *αρχή της θεσιακότητας*, προβαίνει στην νεανική προσαρμογή της ενδυμασίας της και, παράλληλα, στην υφοποίηση της νεανικής κοινωνιολέκτου, οικοδομώντας, έτσι, μια νεανική ταυτότητα. Η ίδια, μάλιστα, σύμφωνα με την *αρχή της σχεσιακότητας*, αυθεντικοποιεί τον εαυτό της ως γνώστη της νεανικής ιδιοσυγκρασίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από τους εφήβους, οι οποίοι αυθεντικοποιούν την καταλληλότητά της μέσω της αποδοχής κι ένταξής της στην παρέα τους. Ωστόσο, οι κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την κοινωνική ομάδα των νέων και του τρόπου ομιλίας τους, οι οποίες έκδηλα αποτυπώνονται στις λεξιλογικές, συντακτικές και πραγματολογικές επιλογές των εφήβων της παρούσας σκηνής, επιδρούν στον τρόπο αναπαράστασης της τηλεοπτικής κατασκευής της νεανικής ταυτότητας, καταδεικνύοντας την υπερπροσπάθεια

που στερεοτυπικά απαιτείται, προκειμένου να πλησιάσει κάποιος την ατίθαση νεολαία και να γίνει αποδεκτός. Με αυτόν τον τρόπο η νεανική ταυτότητα αναπαρίσταται μονοδιάστατα ως ατελής ενηλικίωση από την δημιουργό της σειράς κι ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας της Δήμητρας στοχοποιείται χιουμοριστικά. Έτσι, υπονομεύεται έμμεσα η νεανική γλωσσική ποικιλία, ενισχύοντας, παράλληλα, τις απόψεις περί γλωσσικής ομοιογένειας των νέων (Στάμου κ.ά., 2016: 43).

Ανάλυση: Οι Τρεις Χάριτες

Γλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση ρεπερτορίου

Γλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση ρεπερτορίου	
Ειρήνη	Όλγα
Γλώσσα της πιάτσας (π.χ. «χοντρή φάση»)	Γλώσσα της πιάτσας (π.χ. «γουστάρεις σαλάτα;»)
Εμφατική χρήση ρήματος «μιλάω» (π.χ. «καλά μιλάμε»)	Καθομιλουμένη (π.χ. «ήτανε που λες»)
Εκφράσεις με σημασιολογικά κενή αντωνυμία (π.χ. «την ψιλοβρίσκετε»)	Εκφράσεις με σημασιολογικά κενή αντωνυμία (π.χ. «δεν μπορείς να την κάνεις ε;»)
Σημασιολογική μετατόπιση (π.χ. «σ' τα στάζουνε»)	Σύνθετες λέξεις (π.χ. «κωλοκατάσταση»)

Εικόνα 2-Γλωσσολογικές επιλογές Ειρήνης-Όλγας

Κοινωνιογλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση χαρακτήρων

Η Ειρήνη υφοποιείται τον νεανικό λόγο (βλ. Εικόνα 2), φιλοδοξώντας, έτσι, την προσαρμογή της στην επικοινωνιακή περίσταση του γεύματος με τον νεότερο σύντροφο της αδελφής της, Μαρίας. Ειδικότερα, η υφοποίηση αυτή εντοπίζεται σε λεξιλογικό επίπεδο, καθώς χρησιμοποιείται έντονα η γλώσσα της πιάτσας (*χοντρή φάση*), αποσκοπώντας στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος με τον Σταύρο, γεφυρώνοντας, παράλληλα, το χάσμα γενεών που υποθέτει πως υπάρχει μεταξύ τους. Επιπλέον, παρατηρείται η εμφατική χρήση τους ρήματος «μιλάω» (*καλά μιλάμε*) και η αξιοποίηση εκφράσεων με σημασιολογικά κενή αντωνυμία (*σ' τα στάζουνε οι γέροι σου*) σε συντακτικό επίπεδο, η χρήση σύνθετων λέξεων (*ψιλοβρίσκετε*) σε μορφολογικό, καθώς και η σημασιολογική μετατόπιση σε σημασιολογικό (*σ' τα στάζουνε=σε χρηματοδοτούν/οι γέροι σου=οι γονείς σου*) (Βελούδης, 2001).

Σε ανάλογο γλωσσολογικό πλαίσιο κινείται και η Όλγα (βλ. Εικόνα 2), η οποία προβαίνει στην υφοποίηση της νεανικής κοινωνιολέκτου, οικειοποιούμενη σε λεξιλογικό επίπεδο τη γλώσσα της πιάτσας (*γουστάρεις σαλάτα;*) και της καθομιλουμένης (*ήτανε που λες*), βασικών χαρακτηριστικών, δηλαδή, της «γλώσσας των νέων» (Ανδρουτσόπουλος, 2001) και, συνεπώς, του Σταύρου, στοχεύοντας στη σύγκλιση των γλωσσικών τους ρεπερτορίων. Στη συνέχεια,

παρατηρείται η συντακτική εναρμόνιση του λόγου της με την νεανική γλωσσική ποικιλία μέσα από τη χρήση εκφράσεων με σημασιολογικά κενή αντωνυμία (*δεν μπορείς να την κάνεις, ε;*), καθώς και η μορφολογική μέσα από την αξιοποίηση σύνθετων λέξεων (*κωλοκατάσταση*) οι οποίες συνάδουν πλήρως με τους γλωσσικούς μηχανισμούς της νεανικής κοινωνιολέκτου.

Σημειωτικός άξονας/Ανάλυση χαρακτήρων

Η Ειρήνη υφολογείται χαρακτηριστικά στοιχεία της «γλώσσας των νέων» μιας κοινωνικής γλωσσικής ποικιλίας, δηλαδή, που απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, στην οποία η ίδια δεν ανήκει, φιλοδοξώντας, έτσι, την επιτυχή προσαρμογή της στην επικοινωνιακή περίσταση (Στάμου κ.ά., 2016: 27), φοβούμενη πως διαφορετικά δεν θα κατορθώσει να επικοινωνήσει επιτυχώς με τον νεότερο Σταύρο. Παρ' όλα αυτά, η φανερά αμηχανία κι ενόχλησή της από την αναγκαστική συναναστροφή της με τον Σταύρο, καθώς αισθάνεται πως αδυνατεί να συνυπάρξει και να επικοινωνήσει μαζί του λόγω της ηλικιακής τους απόκλισης, καθιστά έκδηλο τον αρνητισμό της προς το πρόσωπό του. Σύμφωνα, μάλιστα, με τη στερεοτυπική νοοτροπία της η σύναψη δεσμού με έναν τόσο ηλικιακά νεότερο άντρα φαίνεται πως δεν ενδείκνυται, λόγω του ιδιόμορφου τρόπου ζωής των νέων και του διαφορετικού γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν. Η ίδια, επομένως, αναπαρίσταται ως μια συντηρητική και συνεσταλμένη γυναίκα, η οποία δεν συνδέεται με κοινωνικούς προοδευτισμούς κι ανοιχτόμυαλες προσεγγίσεις.

Η Όλγα διακρίνεται για την τολμηρή και ταυτόχρονα ριψοκίνδυνη πρωτοβουλία της να προβεί στην έναρξη μιας συζήτησης, απευθυνόμενη στον Σταύρο, προσπαθώντας «να σπάσει τον πάγο». Η ίδια, ρωτώντας τον αν «*γουστάρει σαλάτα*» σπεύδει άμεσα στην παρουσίαση του εαυτού της ως δεκτικού κι ιδιαίτερα εξοικειωμένου με τον νεανικό λόγο, ατόμου. Έτσι, έπεται μια συνομιλία με έντονα στοιχεία της νεανικής κοινωνιολέκτου εκ μέρους της, θεωρώντας πως με αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εν λόγω επικοινωνιακής περιστασης, επιδεικνύοντας, παράλληλα, την απλότητα που την χαρακτηρίζει ως άνθρωπο, καθώς και την προσεγγίσιμη πλευρά του εαυτού της, αποβλέποντας στην εξασφάλιση της ομαλής τους επικοινωνίας. Η Όλγα, συνεπώς, αναπαρίσταται στην παρούσα σκηνή ως μια, δεκτική κι αποφασιστική μεσήλικη γυναίκα, που δεν διστάζει να οικειοποιηθεί μια άγνωστη γλωσσική ποικιλία, στοχεύοντας στην διασφάλιση της ενσωμάτωσής της στην ηλικιακή ομάδα των «δικαιωματικών» ομιλητών της.

Ιδεολογικός άξονας

Η Ειρήνη, υιοθετώντας χαρακτηριστικά της νεανικής κοινωνιολέκτου, προσδίδει μια στερεοτυπική διάσταση στην νεανική γλωσσική ποικιλία. Ειδικότερα, μέσα από την εξαιρετικά επιτηδευμένη προσπάθειά της για όσο το δυνατόν πιστότερη αναπαράσταση του νεανικού ιδιώματος, διαφαίνεται η στερεοτυπική αντίληψη της κοινωνίας, σχετικά με τον τρόπο ομιλίας των νέων και το μέγεθος της διαφοροποίησής του συγκριτικά με τον λόγο των ενηλίκων. Παρά τη δυναμικότητα του λόγου της, λοιπόν, λόγω της -φαινομενικά- επικοινωνιακής της ευελιξίας, χαρακτηρίζεται, εν τέλει, για την ανειλικρινή και, συνεπώς, μη ρεαλιστική υφολογία της νεανικής κοινωνιολέκτου, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την στερεοτυπική κατασκευή της μυθοπλαστικής της εικόνας. Η προβολή, συνεπώς, μιας μεσήλικης γυναίκας, η οποία προσπαθεί να οικειοποιηθεί μια άγνωστη γλωσσική ποικιλία, αποβαίνει εντελώς άκαρπη, ανατρέποντας τις προσδοκίες των τηλεθεατών και, προκαλώντας, παράλληλα, ένα χιουμοριστικό αποτέλεσμα (Στάμου κ.ά., 2016: 27). Με αυτόν

τον τρόπο, μάλιστα, ενισχύονται οι κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την αδυναμία ενός ενήλικα να χρησιμοποιήσει επιτυχώς και με φυσικότητα τον νεανικό λόγο.

Η Όλγα, αναπαριστώντας τον Σταύρο ως έναν άνθρωπο που μιλά μια «άλλη γλώσσα», προβάλλει τη στερεοτυπική σύνδεση του νεανικού λόγου με την αντίληψη πως πρόκειται για έναν ομοιογενή τρόπο ομιλίας, που ανήκει σε μια, επίσης, ομοιογενή κοινωνική ομάδα, εκείνης των νέων. Ο λόγος της, λοιπόν, αν και διακρίνεται για τη δυναμική του, στιγματίζεται από την προσποιητή και, κατ' επέκταση, μη ρεαλιστική υφοποίηση του νεανικού ιδιώματος, γεγονός που συνδέεται άρρηκτα με την στερεοτυπική κατασκευή της μυθοπλαστικής της εικόνας. Ειδικότερα, η ίδια, απέχοντας αρκετά από την ηλικιακή ομάδα των νέων, προβάλλεται να προσπαθεί να κατασκευάσει μια νεανική ταυτότητα, αξιοποιώντας ως υφολογικό πόρο τον νεανικό λόγο, γεγονός που αντιβαίνει υφολογικά στο παρόν επικοινωνιακό πλαίσιο, οδηγώντας, έτσι, στην χιουμοριστική στοχοποίηση του εν λόγω χαρακτήρα (Στάμου κ.ά., 2016: 26-27). Συνεπώς, η μη ρεαλιστική αναπαράσταση της Όλγας μέσω της υφολογικής ασυμβατότητας προκαλεί την αίσθηση του χιούμορ στους τηλεθεατές (Στάμου, 2012) πίσω από το οποίο λανθάνει η υπονόμευση των νέων και της κοινωνιολέκτου τους.

Ανάλυση σκηνής

Οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες της υπό εξέταση αλληλεπίδρασης διακρίνονται για τη ρευστότητα της ταυτότητάς τους, καθώς κατά τη διεπίδρασή τους προβαίνουν σύμφωνα με την *αρχή της ανάδυσης* στην κατασκευή νέων ταυτοτήτων (Στάμου & Δημοπούλου, 2015), αποσκοπώντας στην επίτευξη των στόχων τους, στην προσαρμογή τους, δηλαδή, στις επικοινωνιακές ανάγκες της παρούσας σκηνής. Ειδικότερα, με βάση την *αρχή της θεσιακότητας* οι δύο γυναίκες, μέσω της υφοποίησης της νεανικής κοινωνιολέκτου κατασκευάζουν τη νεανική ταυτότητα, αποσκοπώντας στην εναρμόνισή τους στην επικοινωνιακή περίσταση και στο επιτυχές πλησίασμα του Σταύρου. Η νεανική τους ταυτότητα, λοιπόν, συγκροτείται, ιδίως, μέσω της χρήσης χαρακτηριστικών δεικτών του νεανικού ιδιώματος, όπως της γλώσσας της πιάτσας (*μπανίσαμε*)/(*γουστάρεις σαλάτα;*) και της καθομιλουμένης (*μου φαίνεται*)/(*το παραξηλώνεις*), οι οποίοι με βάση την *αρχή της δεικτικότητας* δεικνύουν την κοινωνική ομάδα στην οποία επιχειρούν να ενταχθούν, αυτής, δηλαδή, των νέων. Τέλος, αναφορικά με την *αρχή της μερικότητας* οι δύο αδελφές φαίνεται πως επιχειρούν την κατάρριψη των στερεοτυπικών κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την ασυμβατότητα που απορρέει από την ενήλικη αξιοποίηση της νεανικής κοινωνιολέκτου. Ωστόσο, μέσω της υπερβολικής υφοποίησης της «γλώσσας των νέων» απεικονίζουν συμβατικά την ανικανότητα οικειοποίησης κι απόδοσης με φυσικότητα της εν λόγω γλωσσικής ποικιλίας εκ μέρους των ενηλίκων, μη αποτρέποντας τη χιουμοριστική στοχοποίησή τους κι εκπληρώνοντας, έτσι, τον βασικό στόχο του αποσπάσματος.

Ανάλυση: 8 λέξεις

Γλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση ρεπερτορίου

Γλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση ρεπερτορίου	
νόνα	Ιφιγένεια
Γλώσσα της πιάτσας (π.χ. «τι κουλά είναι αυτά»)	Χρήση ξένου λεξιλογίου (π.χ. «genius»)
Συντόμευση-περικοπή (π.χ. «προχώ»)	Γλώσσα της πιάτσας (π.χ. «τι κουλά είναι αυτά»)
Χαρακτηρισμός/αξιολόγηση πράγματος (π.χ. «πολύ προχώ κι αυτό»)	Σύνθετες λέξεις (π.χ. «ταπηροκρανίωση»)

Εικόνα 3-Γλωσσολογικές επιλογές νόνας-Ιφιγένειας

Κοινωνιογλωσσολογικός άξονας/Ανάλυση χαρακτήρων

Η νόνα υφοποιείται το νεανικό γλωσσικό ιδίωμα (βλ. Εικόνα 3), χρησιμοποιώντας χαρακτηριστικά στοιχεία του νεανικού λόγου τόσο σε λεξιλογικό επίπεδο (*τι κουλά είναι αυτά;*) όσο και σε σημασιολογικό, μέσω της αξιολόγησης των λεγόμενων της Ιφιγένειας (*πολύ προχώ κι αυτό!*). Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, ο λόγος της αναπαρίσταται ως δυναμικός, καθώς η ίδια, μέσω της προβαλλόμενης δεκτικότητάς της, εναρμονίζεται πλήρως στις επικοινωνιακές ανάγκες της συγκεκριμένης σκηνής.

Η Ιφιγένεια προβαίνει στη χρήση λεξιλογικών δανείων από την αγγλική γλώσσα (*genius*) (Ξυδόπουλος, 2008: 252), ιδίως, κατά την προσπάθεια γεφύρωσης του επικοινωνιακού χάσματος με τη νόνα, αποβλέποντας στην επαφή-γνωριμία της τελευταίας με τη νεανική γλωσσική ποικιλία (*argot*) και, συνεπακόλουθα, στον εκσυγχρονισμό της. Επιπρόσθετα, υιοθετεί στον λόγο της χαρακτηριστικά γνωρίσματα του νεανικού λεξιλογίου, όπως η συντόμευση λέξεων μέσω της περικοπής (*προχώ*) (Ξυδόπουλος, 2008: 252), τα οποία, αν και συνάδουν με την συγκρότηση της νεανικής τηλεοπτικής της εικόνας, δεν αρμόζουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σκηνής, αναδεικνύοντας, έτσι, την επικοινωνιακή παραδοξότητα (βλ. Εικόνα 3).

Σημειωτικός άξονας/Ανάλυση χαρακτήρων

Η νόνα, επιδεικνύει ιδιαίτερο ζήλο για την οικειοποίηση αυτού του πρωτόγνωρου για την ίδια νεανικού επικοινωνιακού κώδικα. Έτσι, προβαίνει στην επιτυχή αλλά, συνάμα, παράδοξη υφοποίηση του νεανικού λόγου, ιδίως, μέσω της αφομοίωσης δυσνόητων για εκείνη επικοινωνιακών εκφράσεων (*τι κουλά είναι αυτά*). Η χαρακτηριστική αναφορά, μάλιστα, της «*έφεσής της στις ξένες γλώσσες*», εξισώνοντας τον νεανικό τρόπο ομιλίας με μια ξένη γλώσσα, αντιβαίνει στο εκσυγχρονιστικό εγχείρημά της κι ενισχύει τη συγκρότηση της συμβατικής εικόνας μιας ηλικιωμένης γυναίκας. Η εικόνα της αυτή επιβεβαιώνεται, κι από την στερεοτυπική παρουσίασή της, καθώς η ίδια χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας λόγω των

κινητικών της προβλημάτων όπως, επίσης, κι από την αναμενόμενη παραδοσιακή αμφίεσή της, καταρρίπτοντας, έτσι, την πρότερη προοδευτική της εικόνα.

Η Ιφιγένεια οικοδομεί τη νεανική της εικόνα-προσωπικότητα στο πρότυπο μιας συμβατικής έφηβης κοπέλας. Ο λόγος της, μάλιστα, διακρίνεται για τη στατικότητα του, καθώς η ίδια μη εναρμονιζόμενη με τις παρούσες επικοινωνιακές ανάγκες προκειμένου να διευκολυνθεί η διεπίδρασή της με την ηλικιωμένη συνομιλήτριά της, δεν παρουσιάζει την απαραίτητη γλωσσική ευελιξία. Παράλληλα, όμως, έχοντας αναλάβει τη φροντίδα της νόνας, φαίνεται πως προβάλλει ορισμένα γνώρισμα, τα οποία δε συμπεριλαμβάνονται σε εκείνα που στερεοτυπικά αποδίδονται στην κοινωνική ομάδα των νέων. Η ίδια, λοιπόν, αυτοπαρουσιάζεται, παράλληλα, ως μια ώριμη, ενήλικη γυναίκα, η οποία φέρνει υπεύθυνα εις πέρας τον φροντιστικό της ρόλο, ανακατασκευάζοντας τη νεανική μυθοπλαστική της εικόνα, μέσω της υιοθέτησης στοιχείων κι από το ενήλικο πρότυπο.

Ιδεολογικός άξονας

Η ασυμβατότητα που απορρέει από τη μη αναμενόμενη υφοποίηση του νεανικού γλωσσικού ιδιώματος εκ μέρους της νόνας, συμβάλλει στη χιουμοριστική στοχοποίησή της και, παράλληλα, στην υπονόμευση της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας, ενισχύοντας, έτσι, τις συμβατικές απόψεις περί γλωσσικής ομοιογένειας των νέων (Στάμου κ.ά., 2016: 47). Επιπλέον, η στερεοτυπική απεικόνιση της νόνας ως μιας ηλικιωμένης γυναίκας που αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, σε συνδυασμό με την συντηρητική αμφίεσή της, αντικατοπτρίζει τη συμβατική αναπαράσταση ενός ανθρώπου της τρίτης ηλικίας, κατασκευάζοντας στερεοτυπικά την τηλεοπτική της εικόνα. Έτσι, η ίδια, αν κι επιδιώκει, μέσω της δυναμικής γλωσσικής συμπεριφοράς της, την κατάρριψη των προαναφερθέντων συμβατικών αντιλήψεων, εν τέλει τείνει να ενισχύει τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα.

Η δεκαοχτάχρονη Ιφιγένεια οικοδομεί μια συμβατική νεανική προσωπικότητα, ενισχύοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις περί ανικανότητας κι απροθυμίας των νέων να εναρμονιστούν με την εκάστοτε αποκλίνουσα επικοινωνιακή κατάσταση. Ωστόσο, η ίδια προβάλλει, παράλληλα, μια δυναμική κι υπεύθυνη πλευρά του εαυτού της, καθώς διεκπεραιώνει με πλήρη υπευθυνότητα τις υποχρεώσεις της αναφορικά με τη φροντίδα της ηλικιωμένης νόνας. Η ασυμβατότητα αυτή που απορρέει από την ώριμη κι υπεύθυνη αναπαράσταση του, κατά τ' άλλα, επιπόλαιου κι ανώριμου εαυτού της, οδηγεί στην έντονη αμφισβήτηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, που τείνουν να συνδέουν τους νέους με αρνητικά φορτισμένες έννοιες, όπως η αδιαφορία και η έλλειψη κοινωνικών ευαισθησιών.

Ανάλυση σκηνής

Στην παρούσα αλληλεπίδραση οι ταυτότητες των πρωταγωνιστριών, αν και δομούνται υπό το πρίσμα της ηλικίας, διακρίνονται, σύμφωνα με την αρχή της ανάδυσης, για τη ρευστή υπόστασή τους ως απόρροια της μεταξύ τους διεπίδρασης, που πραγματώνεται μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών (Maroniti, Stamou, Dinas & Griva, 2013). Πιο συγκεκριμένα, με βάση την αρχή της θεσιακότητας η νόνα προβαίνει στην -παράδοξη- οικοδόμηση μιας νεανικής ταυτότητας, αναδεικνύοντας, έτσι, την προοδευτική πλευρά του εαυτού της. Η ίδια, μάλιστα, αυθεντικοποιεί τον εαυτό της, από πλευράς σχεσιακότητας για τη δεκτικότητά του στην εκμάθηση-αξιοποίηση του νεανικού γλωσσικού ιδιώματος, αποδίδοντας την δεξιότητα αυτή στην «έφεσή της στις ξένες γλώσσες». Τέλος, οι δημιουργοί της παρούσας σειράς, προβάλλοντας τη νόνα ως μια γυναίκα με όρεξη κι ενδιαφέρον για

ενασχόληση με τη «γλώσσα των νέων», την οποία υιοθετεί υπό το πρίσμα του χάσματος γενεών, στοχεύοντας στη γεφύρωσή του, επιχειρούν μια ρήξη με την παθητικότητα από την οποία διέπεται ο λόγος της τρίτης ηλικίας (Σαλτίδου, 2018). Η υφολογική ασυμβατότητα, ωστόσο, που απορρέει από την άντληση νεανικών λεξιλογικών στοιχείων εκ μέρους μιας ηλικιωμένης γυναίκας έχει ως αποτέλεσμα τη χιουμοριστική στοχοποίησή της (Gardner, 2010), επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο και τον πιθανό στόχο του αποσπάσματος. Έτσι, ενώ, αρχικά, επιδιώκεται η άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί συμβατικής αναπαράστασης των ηλικιωμένων ανθρώπων και του νεανικού τρόπου ομιλίας, ενισχύονται, εν τέλει, σύμφωνα με την *αρχή της μερικότητας*, συνδέοντας το νεανικό ομιλιακό ύφος με ακατανόητες ξένες γλώσσες (βλ. Ιορδανίδου & Ανδρουτσόπουλος, 1999).

Η Ιφιγένεια, στον αντίποδα, με βάση την *αρχή της θεσιακότητας*, προβάλλεται να οικοδομεί, αρχικά, μια συμβατική νεανική ταυτότητα. Η ίδια, μάλιστα, από πλευράς *σχεσιακότητας*, αυθεντικοποιεί τον εαυτό της ως γνώστρια της νεανικής κοινωνιολέκτου κι, έτσι, αναλαμβάνει την εκμάθηση της γλωσσικής αυτής ποικιλίας στη νόνα. Σύμφωνα με την *αρχή της μερικότητας*, λοιπόν, ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας της Ιφιγένειας αναπαράγει τις στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις αναφορικά με την νεανική αδιαλλαξία κι ανικανότητα προσαρμογής σε εναλλακτικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Στη συνέχεια, όμως, μέσω της υιοθέτησης χαρακτηριστικών που προσιδιάζουν σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, οικοδομεί μια μη αναμενόμενη ενήλικη ταυτότητα, η οποία, αντιβαίνοντας στην πρότερη, στοχεύει στην κατάρριψη των προαναφερθέντων κοινότυπων στερεοτύπων. Η ίδια, λοιπόν, από πλευράς *θεσιακότητας* κατασκευάζει την ταυτότητα μιας ώριμης κι υπεύθυνης ενήλικης γυναίκας. Έτσι, σύμφωνα με την *αρχή της μερικότητας*, οι δημιουργοί της παρούσας σειράς φαίνεται πως επιχειρούν την ανατροπή των συμβατικών αντιλήψεων για την σταθερή κι αμετάβλητη ταυτότητα των νέων, καταδεικνύοντας, παράλληλα, πως τα νεανικά γλωσσικά στοιχεία δεν αποτελούν πάγια ιδιότητα της κοινωνικής ομάδας των νέων. Συνεπώς, μέσα από αυτή την παραδοξότητα που απορρέει από τη σκόπιμη «αντιστροφή των ρόλων», προβάλλοντας τον εκμοντερνισμό της νόνας και, συνάμα, τη στροφή της Ιφιγένειας προς την παράδοση, επιδιώκεται η κατασκευή ανάλαφρων κι αποπλαισιωμένων από τα στερεότυπα μυθοπλαστικών χαρακτήρων, προσεγγίζοντας, παράλληλα, μια ευρεία ηλικιακή κατηγορία τηλεθεατών.

Εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων μαζικής κουλτούρας

Ο λόγος της μαζικής κουλτούρας, συμβαδίζοντας με τις κρατικές πολιτικές πρακτικές που διαχρονικά αποσκοπούν στη δημιουργία γλωσσικά ομογενοποιημένων κοινωνιών, συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας, μέσω της περιθωριοποίησης των αποκλινουσών γλωσσικών πραγματώσεων (Στάμου κ.ά., 2016). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, παρά την έκδηλη συμπερίληψη φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας στα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας, δεν επιτυγχάνεται η ενίσχυση της γλωσσικής ετερογένειας, αλλά αντιθέτως, μέσω της συμβατικής αναπαράστασης των κυρίαρχων ιδεολογιών της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας, ενδυναμώνεται αισθητά η μονογλωσσία και η γλωσσική ομοιομορφία (Στάμου κ.ά., 2016).

Δεδομένης, λοιπόν, της φιλτραρισμένης αναπαράστασης της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας, τα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας προβαίνουν στη συμβατική ανακύκλωση κυρίαρχων κοινωνικών νοημάτων και ιδεολογιών, καθρεφτίζοντας τη γλωσσική ποικιλότητα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Η έκφραση, λοιπόν, συγκεκριμένων και ιδεολογικά

φορτισμένων γλωσσικών απόψεων αποτελεί τη σπουδαιότερη ένδειξη της διδακτικής αξίας των Κειμένων Μαζικής Κουλτούρας, αποσκοπώντας, μέσω της ανάπτυξης της κριτικής στάσης των μαθητών/-τριών απέναντι στις τηλεοπτικές-μυθοπλαστικές αναπαραστάσεις, στην επίγνωση της λανθάνουσας γλωσσικής ιδεολογίας. Η διδακτική αξιοποίησή τους, συνεπώς, αποτελεί το «κλειδί» για την αναμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας.

Η σπουδαιότητα των Κειμένων Μαζικής Κουλτούρας αναγνωρίζεται, μάλιστα, τα τελευταία χρόνια κι από το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θέτει τη γλωσσική ποικιλότητα στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος (Στάμου κ.ά., 2016). Έτσι, από το 2011 το νέο αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζει στην κριτική ανάλυση κειμένων, αποβλέποντας, μέσα από την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, στην πρόσληψη των γλωσσικών ποικιλιών ως αναπόσπαστου κι αδιάσπαστου μέρους του γλωσσικού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο, μάλιστα, δομούνται και οι εκάστοτε ομιλιακές ταυτότητες (Ντίνας, 2013: 298-299). Παρ' όλα αυτά, όμως, η εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται πως απέχει αισθητά από την ουσιαστική κι αποτελεσματική εφαρμογή της στοχοθεσίας του προαναφερθέντος προγράμματος σπουδών, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα τείνει να αντιμετωπίζει με επιφυλακτικότητα τη συμπερίληψη μη πρότυπων γλωσσικών ποικιλιών στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, η γλωσσική ετερογένεια εξακολουθεί να εκλείπει από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το παρόν εκπαιδευτικό πλάνο, λοιπόν, επιχειρεί την ενεργοποίηση της κριτικής διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων μαζικής κουλτούρας (Τσάμη κ.ά., 2016), αποσκοπώντας στη δημιουργία κριτικών υποκειμένων. Έτσι, στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας «Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες/Οι ποικιλίες της γλώσσας» του σχολικού μαθήματος Έκφραση-Έκθεση της Α' Λυκείου, αξιοποιούνται ενδεικτικά, σύμφωνα με το *μοντέλο των Πολυγλωσσιασμών* (Cope & Kalantzis, 2000), τρία αποσπάσματα τηλεοπτικών-μυθοπλαστικών σειρών («Οι Απαράδεκτοι», «Οι τρεις χάριτες», «8 Λέξεις»), τα οποία αναπαριστούν υπό ένα εναλλακτικό και μη αναμενόμενο πρίσμα τη χρήση της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας από ενήλικες, «μη φυσικούς ομιλητές», που αποσκοπούν στην επίτευξη των εκάστοτε στόχων τους, επιτυγχάνοντας, κατ' επέκταση, τους χιουμοριστικούς στόχους των αποσπασμάτων.

Στοχοθεσία

Θέτοντας, λοιπόν, το πλαίσιο για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών βάσεων επιχειρείται η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις κοινωνικές πτυχές της γλωσσικής χρήσης (Στάμου, 2012). Μέσω της ανάπτυξης της επικοινωνιακής τους ικανότητας επιτυγχάνεται, παράλληλα, και η αναγνώριση-αμφισβήτηση των γλωσσικών ανισοτήτων που υφίστανται μεταξύ των προβαλλόμενων γλωσσικών ποικιλιών, καθιστώντας τους ικανούς παρατηρητές των λανθανουσών ιδεολογιών, αποφεύγοντας, έτσι, την άκριτη αποδοχή τους.

Αναλυτικότερα, καθιστώντας τους μαθητές ερευνητές των σημειωτικών στοιχείων που συμβάλλουν στη συγκρότηση των τηλεοπτικών νεανικών προσωπικοτήτων, η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύει στον εντοπισμό της ασυμβατότητας που απορρέει από τη χρήση μη αναμενόμενων γλωσσικών ποικιλιών, ενισχύοντας, κατ' επέκταση, τη χιουμοριστική στοχοποίηση των χαρακτήρων. Διερευνώντας, λοιπόν, την παράδοση χρήση της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας, οι εκπαιδευόμενοι θα δύνανται να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του χιούμορ ως φορέα κοινωνικών νοημάτων και ιδεολογιών (Τσάμη κ.ά., 2016), διακρίνοντας, έτσι, τον υπόρρητο υποβιβασμό-στιγματισμό της χρησιμοποιούμενης γλωσσικής ποικιλίας, καθώς και των μυθοπλαστικών χαρακτήρων που την πραγματώνουν. Έτσι, γίνεται αντιληπτός ο ομογενοποιητικός ρόλος των Κειμένων Μαζικής Κουλτούρας,

φυσικοποιώντας, μέσω της προώθησης της μονογλωσσίας, την ανισότητα μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών (Τσάμη κ.ά., 2016).

Επιπρόσθετα, μέσα από την κριτική προσέγγιση των αποσπασμάτων και, συγκεκριμένα, της νεανικής κοινωνιολέκτου, το παρόν διδακτικό πλάνο στοχεύει στη συνειδητοποίηση της λανθάνουσας ιδεολογικής διάστασης των κοινωνικών παραμέτρων, εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/-τριες στην κριτική και διαρκώς διαπραγματεύσιμη αντιμετώπιση των κοινωνιογλωσσικών φαινομένων. Παράλληλα, συμβάλλει στην πρόσληψη της αναπαριστώμενης γλωσσικής ποικιλίας ως μηχανισμού δόμησης συγκεκριμένων ταυτοτήτων, ενισχύοντας την κριτική συνείδηση των παιδιών (Τσάμη κ.ά., 2016). Πρωταγωνιστώντας, λοιπόν, στην εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι θα δύνανται να αναστοχαστούν και να κατανοήσουν σε βάθος τον ρόλο της γλώσσας, αποτιμώντας κριτικά τις πολλαπλές εκφάνσεις της γλωσσικής ποικιλότητας βάσει του εκάστοτε κοινωνικού συγκείμενου (Μπουτουλούση, 2001), εκλαμβάνοντας, παράλληλα, την αναπαριστώμενη γλωσσική ποικιλία ως μηχανισμό δόμησης συγκεκριμένων ταυτοτήτων, μέσω της κατανόησης των υποδηλούμενων νοημάτων της στοχοποίησης συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών και χαρακτήρων.

Διδακτική πορεία

Η *τοποθετημένη πρακτική*, βασιζόμενη στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η έννοια του κινήτρου στη διαδικασία της μάθησης, στοχεύει στην προσέλκυση του μαθητικού ενδιαφέροντος και στην ενεργότερη συμμετοχή των παιδιών στο σχολικό μάθημα, μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης της εξωσχολικής γνώσης κι εμπειρίας τους (Κουτσογιάννης, 2017: 300). Η εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, οργανώνεται μέσω της ένταξης πρακτικών, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις κειμενικές περιστάσεις που αντλούνται από την καθημερινότητα των μαθητών (Φτερνιάτη, 2010), στοχεύοντας, έτσι, στην επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων. Δεδομένης, λοιπόν, της προτίμησής τους στη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, εικάζεται ότι τα επιλεγμένα αποσπάσματα θα άπτονται των ενδιαφερόντων τους, ιδίως, λόγω του αναπαριστώμενου νεανικού τρόπου ομιλίας και, γενικότερα, της νεανικής ιδιοσυγκρασίας.

Κατά την *ανοιχτή διδασκαλία*, η οποία αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως μια αποπλαισιωμένη από στοιχεία παραδοσιακού χαρακτήρα κοινότητα μάθησης (Κουτσογιάννης, 2017), προβάλλονται διαδοχικά τα τρία τηλεοπτικά αποσπάσματα μέσα στην τάξη και υιοθετείται μια ομαδοσυνεργατική μέθοδος κατά την οποία οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Αναλαμβάνοντας, λοιπόν, την επεξεργασία ενός εκ των τριών αποσπασμάτων, μέσω της επεξεργασίας κατάλληλα διαμορφωμένων φύλλων εργασίας (βλ. Παράρτημα Εικόνα 4), επιδιώκεται η ανίχνευση και κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων που συμβάλλουν στην οργάνωση του περιεχομένου των υπό μελέτη κειμένων μαζικής κουλτούρας (Αρχάκης κ.ά., 2015). Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες, ερχόμενοι σε επαφή με τα αναπαριστώμενα γνωρίσματα του νεανικού λόγου, καλούνται να εντοπίσουν τις ασυμβατότητες από τις οποίες προκύπτει η χιουμοριστική στοχοποίηση συγκεκριμένων μυθοπλαστικών χαρακτήρων και, ταυτόχρονα, την έμμεση -κατά κύριο λόγο- υπονόμηση και περιθωριοποίηση των χαρακτήρων.

Στο στάδιο της *κριτικής πλαισίωσης* οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από μια προσπάθεια κριτικής ανάλυσης κι ερμηνείας των γλωσσικών στοιχείων που εντοπίστηκαν στο προηγούμενο στάδιο (βλ. Παράρτημα Εικόνα 5), διερευνούν τις λανθάνουσες πτυχές των προβαλλόμενων αναπαραστάσεων, οι οποίες επεκτείνονται κι εκτός κειμενικού πλαισίου, αντικατοπτρίζοντας

την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017). Ταυτόχρονα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον εντοπισμό των γλωσσικών ιδεολογιών και των μεταπραγματολογικών στερεότυπων, που απορρέουν κι ενισχύονται από τις προβαλλόμενες ασυμβατότητες, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των γλωσσικών στάσεων απέναντι στη νεανική γλωσσική ποικιλία. Έτσι, τα παιδιά κατανοούν πως η υπονόμηση της κοινωνικής ομάδας των νέων απορρέει από τις εκάστοτε γλωσσικές στάσεις, οι οποίες τείνουν να συνδέουν συμβατικά ορισμένα γλωσσικά στοιχεία με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Σε τελικό στάδιο, οι τρεις ομάδες παρακολουθούν από κοινού ένα απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά «10 λεπτά κήρυγμα». Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός, διανέμοντας το αντίστοιχο φύλλο εργασίας, ζητά την κριτική προσέγγισή του, εξετάζοντας την προβαλλόμενη ασυμβατότητα από μια διαφορετική οπτική (βλ. Παράρτημα εικόνα 5, ερώτηση 4). Το απόσπασμα αυτό, λοιπόν, αν και συμβαδίζει με τα τρία προηγούμενα ως προς την αναπαράσταση της ασυμβατότητας που απορρέει από τη χρήση μη αναμενόμενων γλωσσικών ποικιλιών και την πρόκληση υφολογικού χιούμορ, ακολουθεί μια διαφορετική κατεύθυνση, «αντιστρέφοντας τους ρόλους». Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν την κριτική τους ικανότητα, εξετάζοντας το ίδιο φαινόμενο από μια διαφορετική οπτική γωνία. Η δραστηριότητα αυτή υπολογίζεται να διαρκέσει περίπου μια διδακτική ώρα.

Η *μετασηματισμένη πρακτική* στρέφει την προσοχή της στην επανεκτίμηση των νεοαποκτηθεισών γνώσεων (Κουτσογιάννης, 2017). Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι μετά το πέρας της εργασίας τους, επιστρέφουν στην αφετηρία της διαδικασίας, επανεξετάζοντας τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους, μέσω μιας ιδιαίτερα δημιουργικής δραστηριότητας, αποκτώντας, έτσι, τη δυνατότητα έμπρακτης εφαρμογής τους. Μέσω της υιοθέτησης, λοιπόν, μιας δραστηριοκεντρικής κι ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η κάθε ομάδα, υιοθετώντας τον ρόλο του σεναριογράφου καλείται να δημιουργήσει μια παραλλαγή του αποσπάσματός της, δίνοντας έμφαση και προσοχή στην μετατροπή του επικοινωνιακού κώδικα των τηλεοπτικών χαρακτήρων (βλ. Παράρτημα εικόνα 6). Συγκεκριμένα, επιστρατεύοντας τα κατάλληλα γλωσσικά κι εξωγλωσσικά μέσα, οι ομάδες προβαίνουν στην ανακατασκευή των διαλόγων του αποσπάσματός τους, εστιάζοντας στο υποθετικό σενάριο της αρνητικής στάσης των πρωταγωνιστών/-τριών απέναντι στους νέους και της απροθυμίας τους να τους προσεγγίσουν. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν τη γραπτή απόδοση των διαλόγων στους συμμαθητές τους, οι οποίοι θα αξιολογήσουν και το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Μέσα από την εξέταση τριών τηλεοπτικών-μυθοπλαστικών κειμένων αξιοσημείωτου κοινωνιογλωσσικού ενδιαφέροντος («Οι Απαράδεκτοι», «Οι τρεις Χάριτες», «8 Λέξεις»), διερευνήθηκε ο τρόπος αναπαράστασης της νεανικής κοινωνιολέκτου, μιας μη πρότυπης, δηλαδή, γλωσσικής ποικιλίας, εστιάζοντας στην κοινωνιογλωσσική ασυμβατότητα που απορρέει από τη χιουμοριστική στοχοποίηση αυτής και των ομιλητών/-τριών της. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας το γλωσσικό-υφολογικό ρεπερτόριο των μυθοπλαστικών χαρακτήρων, καθώς κι ορισμένα μη γλωσσικά σημειωτικά συστήματα, όπως η εμφάνιση και οι συνήθειές τους, αναδείχθηκε η στερεοτυπική αναπαράσταση της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας και, κατ' επέκταση, της νεανικής ταυτότητας, καθώς απώτερος στόχος των

τηλεοπτικών δημιουργιών καθίσταται η παρουσίαση μιας ενιαίας νεανικής εικόνας που αποκλίνει αισθητά από την αντίστοιχη ενήλικη.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με το επιλεγμένο απόσπασμα της τηλεοπτικής σειράς «Οι Απαράδεκτοι» και, συγκεκριμένα, μέσω της εξέτασης δύο αντιδιαμετρικά αντίθετων προσεγγίσεων (Σπύρου-Δήμητρας), καταδείχθηκε η στερεοτυπική αναπαράσταση των νέων και του νεανικού ιδιώματος, ως μιας απροσάρμοστης-απομονωμένης κοινωνικής ομάδας και δυσνόητης γλωσσικής ποικιλίας αντίστοιχα, η οικειοποίηση της οποίας καθίσταται, τελικώς, ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία για έναν ενήλικα. Έτσι, λοιπόν, από τη μία η έκδηλη αδυναμία προσαρμογής του Σπύρου στις νεανικές επικοινωνιακές ανάγκες της σκηνής κι από την άλλη η υπερβολική υιοθέτηση του νεανικού τρόπου ομιλίας και, γενικότερα, των βασικών χαρακτηριστικών της νεότητας εκ μέρους της Δήμητρας, λειτουργούν συμπληρωματικά στην ανάδειξη της υπερπροσπάθειας που απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθεί η προσέγγιση των νέων. Η απορρέουσα, συνεπώς, ασυμβατότητα των αποτυχημένων/μη ρεαλιστικών αυτών προσεγγίσεων εκ μέρους των δύο ενηλίκων οδηγεί αναπόφευκτα στη χιουμοριστική στοχοποίησή τους.

Ανάλογη περίπτωση προώθησης συμβατικών αντιλήψεων αποτελεί το απόσπασμα της τηλεοπτικής σειράς «Οι τρεις Χάριτες». Ειδικότερα, μέσα από μια μη αναμενόμενη κι εξαιρετικά επιτηδευμένη προσπάθεια ενήλικης χρήσης της νεανικής κοινωνιολέκτου εκ μέρους της Ειρήνης και της Όλγας, αναπαράγονται οι ευρύτερες στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με τον «εξωπραγματικό» και ιδιαίτερα δυσνόητο τρόπο ομιλίας των νέων.

Τέλος, σχετικά με το αξιοποιούμενο απόσπασμα της τηλεοπτικής σειράς «8 Λέξεις», παρατηρείται μια αντίθεση ως προς τα εξαγόμενα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικιωμένη νόνα, αν κι επιχειρεί, μέσω της υιοθέτησης βασικών γνωρισμάτων της νεανικής κοινωνιολέκτου, την άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί ομοιογένειας του νεανικού λόγου, προδίδεται από εξωγλωσσικά σημειωτικά στοιχεία, τα οποία, εν τέλει, συμβάλλουν στη συμβατική συγκρότηση της εικόνας της. Αντιθέτως, η νεαρή Ιφιγένεια, αν κι αξιοποιεί πληθώρα νεανικών γνωρισμάτων, τα οποία την καθιστούν «δικαιωματικό» χρήστη της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας, κατατάσσοντάς την στην κοινωνική ομάδα της νεότητας, καταρρίπτει, τελικώς, τις κοινωνικές συμβάσεις περί αδιαφορίας, ανευθυνότητας κι έλλειψης κοινωνικών ευαισθησιών των νέων, ωθώντας το τηλεοπτικό κοινό στη θετική αντιμετώπιση των ίδιων και του ομιλιακού τους τρόπου.

Ολοκληρώνοντας, αναγκαία κρίθηκε η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, καθώς αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των εκπαιδευόμενων, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίησή τους σχετικά με φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας κι ετερογλωσσίας (Στάμου, 2012: 33). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, παρουσιάζοντας ένα σχέδιο εκπαιδευτικής παρέμβασης, απευθυνόμενο σε μαθητές/-τριες της Α' Λυκείου, προτάθηκε η διδακτική αξιοποίηση των προαναφερθέντων μυθοπλαστικών αποσπασμάτων, βάσει του παιδαγωγικού μοντέλου των *Πολυγραμματισμών*.

Ειδικότερα, διερευνώντας τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας και, γενικότερα, της κοινωνικής ομάδας των νέων, μέσω της ασυμβατότητας που προκύπτει από τις παράταιρες προσπάθειες προσέγγισής τους εκ μέρους των μεσηλίκων/ηλικιωμένων πρωταγωνιστών/-τριών, επιδιώκεται η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με την υπόρρητη γλωσσική ιδεολογία, προκειμένου να αποφευχθεί η

άκριτη αποδοχή της και να επιτευχθεί η αποδυνάμωσή της. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες ερχόμενοι σε άμεση επαφή με κείμενα προερχόμενα από την προσωπική κοινωνική τους εμπειρία, ωθούνται στον κριτικό αναστοχασμό των κοινωνιογλωσσικών αναπαραστάσεων και, κατ' επέκταση, στην ενδυνάμωση της κριτικής ενημερότητάς τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, παρά την εξέχουσα θέση των νεανικών κοινωνιογλωσσικών αναπαραστάσεων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, αδιαμφισβήτητη καθίσταται η αναπαραγωγή-προώθηση καθιερωμένων αντιλήψεων σχετικά με την κοινωνική ομάδα των νέων και τη νεανική γλωσσική ποικιλία αντίστοιχα (Σαλτίδου & Στάμου 2016). Εξετάζοντας, μάλιστα, τρεις αναπαραστάσεις κοινωνιογλωσσικής ασυμβατότητας στον νεανικό λόγο, καταδείχθηκε η μεταπραγματολογική λειτουργία των τηλεοπτικών σειρών, μέσω της οποίας διαδίδονται στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με ορισμένες κοινωνικές ομάδες και γλωσσικές συμπεριφορές (Agha, 2003), οι οποίες, παρά τη φαινομενική προσπάθεια αμφισβήτησής τους, φυσικοποιώντας την υφοποίηση της νεανικής κοινωνιογλωσσικής εκ μέρους των ενηλίκων, ενισχύονται υπόρρητα (Stamou, Agraphioti & Dinas, 2012).

Αναφορές

- Agha, A. (2003). The social life of a cultural value. *Language and Communication*, 23, 231-273. doi:10.1016/S0271-5309(03)00012-0
- Androutsopoulos, J. (2012). *Repertoires, characters and scenes: Sociolinguistic difference in Turkish-German comedy. Multilingua*, 31, 301-326. Ανακτήθηκε 29/04/20 από: <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2012/12/301-326-ja-repertoires.pdf>
- Attardo, S. (2001). *Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology*, 31, 525-552. Ανακτήθηκε 10/05/20 από: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085443>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7, 584-614. doi: 10.1177/1461445605054407
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Duff, P. A. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics & Education*, 14, 231-276. Ανακτήθηκε 30/06/20 από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589804000063?via%3Dihub>
- Eckert, P. (2001). Style and social meaning. In P. Eckert & J. R. Rickford (Eds.), *Style and Sociolinguistic Variation* (pp. 119-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation Study: The emergence of meaning in the study of variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100. Ανακτήθηκε 20/05/20 από: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>
- Gardner, S. (2010). Discourse shifting for humorous effect: The Python method. *Bulletin of Graduate School of Education Okayama University*, 145, 39-46. Ανακτήθηκε 28/05/20 από: <http://ousar.lib.okayama-u.ac.jp/en/40573>
- Maroniti, K., Stamou, A. G., Dinas, K. D., & Griva, E. (2013). Το κοινωνιογλωσσικό ύφος των κινουμένων σχεδίων: Η περίπτωση της τηλεταινίας Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη. *Multilingual academic Journal of Education and Social Sciences*, 2, σσ. 25-33. doi: 10.6007/MAJESS/v1-i2/455
- Stamou, A. (2011). Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication*, 31, 329-344. Ανακτήθηκε 30/06/20 από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530911000188>

- Stamou, A. G., Agraftioti, A., & Dinas, K. D. (2012). Representations of youth (language) in Greek TV commercials. *Journal of Youth Studies*, 15 (7), 909-928. Ανακτήθηκε 30/06/20 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676261.2012.677816?scroll=top&needAccess=true>
- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Η γλώσσα των νέων. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 108-113). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα της μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 67-94). Αθήνα: Gutenberg.
- Βελούδης, Γ. (2001). Άνισες εξισώσεις: Η γλώσσα των νέων. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 15-21). Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Α., & Ανδρουτσόπουλος, Γ. (1999). «Πήρανε τη γλώσσα στο...κρανίο»: Στάσεις των ΜΜΕ απέναντι στη γλώσσα των νέων. *Ελληνική Γλωσσολογία '97. Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 586-595). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α. Γ., Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 57-94). Καβάλα: Σαΐτα.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 265-303). Αθήνα: Gutenberg.
- Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαλτίδου, Θ. (2018). *Η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος όλων των ηλικιών στον λόγο τηλεοπτικών σειρών*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Σαλτίδου, Θ. Π. & Στάμου, Α. Γ. (2016). «Φούρνος, bakery και...sex shop!»: η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος παιδιών και εφήβων και η κατασκευή της νεανικότητας στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 36 (σσ. 381-394). Ανακτήθηκε 29/03/20 από: http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1050&Itemid=413&lang=el
- Στάμου Α. Γ., & Δημοπούλου Α. Δ. (2015). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις της κατασκευής του φύλου στον τηλεοπτικό λόγο: Η περίπτωση της σειράς Εργαζόμενη Γυναίκα. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 23, 23-44. Ανακτήθηκε 24/04/20 από: <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/116>
- Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 20, 19-38. Ανακτήθηκε 05/04/20 από: <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/82>
- Στάμου, Α. Γ., Πολίτης, Π., & Αρχάκης, Α. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α.

- Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 13-55). Καβάλα: Σαΐτα.
- Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Α. (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 95-124). Καβάλα: Σαΐτα.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Μασαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (σσ. 466-511). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2015, 140-160. Ανακτήθηκε 23/05/20 από: https://www.researchgate.net/profile/Roula-Tsokolidou/publication/321162405_E_diaglossikoteta_sto_elleniko_ekpaideutiko_systema_Mia_prote_diereunese/links/5a5b08f3aca2727d6086599b/E-diaglossikoteta-sto-elleniko-ekpaideutiko-systema-Mia-prote-diereunese.pdf
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγλωσσισμών. *Νέα Παιδεία*, 135, 37-61.

Παράρτημα

Στοιχεία επιλεγμένων επεισοδίων-σειρών

Οι Απαράδεκτοι
Επεισόδιο: 21-Φρηκ Άουτ Διάρκεια επιλεγμένου αποσπάσματος: 05:00-11:31 https://www.youtube.com/watch?v=U_0k_KXKYk0
Οι τρεις Χάριτες
Επεισόδιο: 8/Μέρος Β΄-Οργισμένα Νιάτα Διάρκεια επιλεγμένου αποσπάσματος: 18:05-19:39 https://www.youtube.com/watch?v=2NUTghTvnZI&list=PL3W9wLuMyCAPwa2QU0PNn0xBnpukxmnok&index=8
8 λέξεις
Επεισόδια: 155-156 Διάρκεια επιλεγμένου αποσπάσματος: 34:49-36:53 https://www.skaitv.gr/episode/seires/8-lexeis/2020-01-27-21?fbclid=IwAR3eCIE2x2JfWnoJ04UlzRQ39nDvaDY6vGqfPsdAkE2LphDLAXuiu2K8vko
10 λεπτά κήρυγμα
Επεισόδιο: 18 Διάρκεια επιλεγμένου αποσπάσματος: 06:49-09:08 https://www.youtube.com/watch?v=TsT8xRi9Mgs

Υπερσύνδεσμοι σειρών
Οι Απαράδεκτοι: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%B9_%CE%91%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%BF%CE%B9
Οι τρεις Χάριτες: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%B9_%CF%84%CF%81%CE%B5%CE%B9%CF%82%CE%A7%CE%AC%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B5%CF%82
8 λέξεις: https://el.wikipedia.org/wiki/8_%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82

Προτεινόμενες δραστηριότητες

Ενδεικτικές δραστηριότητες ανοιχτής διδασκαλίας	
1)	Βασιζόμενοι στον τρόπο ομιλίας των πρωταγωνιστών σε τι συμπεράσματα καταλήγετε σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές τους; Ποιες γλωσσικές ποικιλίες υιοθετούν; Αιτιολογήστε την απάντησή σας, αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα για τον κάθε χαρακτήρα ξεχωριστά.
2)	Σας φαίνεται ρεαλιστική η υιοθέτηση των συγκεκριμένων γλωσσικών ποικιλιών; Αν όχι, ποια στοιχεία ασυμβατότητας εντοπίζετε στην ομιλία των χαρακτήρων και τι προκύπτει από αυτή την ασυμβατότητα;

Εικόνα 4-Ενδεικτικές δραστηριότητες φύλλου εργασίας για το στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας

Ενδεικτικές δραστηριότητες κριτικής πλαισίωσης	
1)	Η αίσθηση του χιούμορ έχει, κατά την άποψή σας, καθαρά ψυχαγωγικό στόχο ή ενδέχεται να στοχοποιεί υπόρρητα μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα;
2)	Ποια κοινωνικά στερεότυπα πιστεύετε πως ενισχύονται μέσω της προβαλλόμενης ασυμβατότητας; Αναφέρετε χαρακτηριστικά παραδείγματα από την προσωπική σας ζωή ή τον περίγυρό σας.
3)	Με ποιον τρόπο αναπαρίσταται κατά την άποψή σας η νεανική γλωσσική ποικιλία; Ως κατώτερη και στιγματισμένη ή ως ένας ισάξιος τρόπος ομιλίας;
4)	Συγκρίνοντας το παρόν απόσπασμα με το αρχικό που ανατέθηκε στην ομάδα σας σε τι συμπεράσματα καταλήγετε σχετικά με τις προθέσεις των σεναριογράφων και, κατ' επέκταση, των κειμένων μαζικής κουλτούρας; Πιστεύετε πως αναπαριστούν ρεαλιστικά την κοινωνική πραγματικότητα, μέσω των γλωσσικών επιλογών που αναπαρίστανται να υιοθετούν οι πρωταγωνιστές;

Εικόνα 5-Ενδεικτικές δραστηριότητες φύλλου εργασίας για το στάδιο της κριτικής πλαισίωσης

Ενδεικτική δραστηριότητα μετασχηματισμένης πρακτικής	
1)	Φανταστείτε πως είστε οι σεναριογράφοι της τηλεοπτικής σειράς που σας έχει ανατεθεί και σας ζητείται η τροποποίηση του σεναρίου της υπό μελέτη σκηνής. Προβείτε στην κατάλληλη προσαρμογή των διαλόγων, έτσι ώστε οι πρωταγωνιστές να αναπαρίστανται αδιάφοροι κι απρόθυμοι στην προσέγγιση των νέων. Επιστρατεύστε τα κατάλληλα γλωσσικά, παραγλωσσικά (π.χ. τόνος φωνής) κι εξωγλωσσικά (π.χ. ύφος, στάση σώματος) μέσα για να πετύχετε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αποδώστε γραπτώς τους νέους διαλόγους, προκειμένου να παρουσιάσετε το απόσπασμα στους υπόλοιπους συμμαθητές σας, οι οποίοι, μάλιστα, θα κρίνουν και την απόδοσή σας.

Εικόνα 6-Ενδεικτική δραστηριότητα φύλλου εργασίας για το στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής

Συνομιλώντας με λογοτεχνικούς χαρακτήρες: μία πρόταση διδασκαλίας ολόκληρων μυθιστορημάτων στο λύκειο

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας

mxrem80@gmail.com

Φιλολόγος ΜΑ – Πολιτικός Επιστήμονας

Περίληψη. Η αποσπασματικότητα των σχολικών βιβλίων νεοελληνικής λογοτεχνίας και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας υπαγορεύουν τη διδασκαλία διηγημάτων ή μυθιστορηματικών αποσπασμάτων όσον αφορά την πεζογραφία, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να μην αποκτούν την εύλογη αναγνωστική εμπειρία που απαιτεί η ανάγνωση ενός ολόκληρου μυθιστορήματος και συνακόλουθα να μην επιδιώκουν την αισθητική απόλαυση που παρέχει το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος. Το παρόν κείμενο –διδακτικό σενάριο προτείνει μία διερευνητική ερμηνευτική προσέγγιση ολόκληρων μυθιστορημάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές α) να κατανοήσουν τον «λογοτεχνικό χαρακτήρα» ως κειμενική κατασκευή και να ασκηθούν στη δημιουργική γραφή και στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, β) να αναδείξουν δυνατότητες αναγνωστικής ανταπόκρισης της ερμηνευτικής κοινότητας που αποτελούν οι ίδιοι και γ) να αντιληφθούν το διαθεματικό εύρος της λογοτεχνίας και ιδίως του μυθιστορήματος σχετικά με την κοινωνία, την ιστορία και τον πολιτισμό.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνικός χαρακτήρας, μυθιστόρημα, δημιουργική γραφή, ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Στο διδακτικό σενάριο που ακολουθεί οι μαθητές προσεγγίζουν τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις των «χαρακτήρων» μέσω της ανάγνωσης ολόκληρων μυθιστορημάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Η προτεινόμενη μαθησιακή διαδικασία είναι διερευνητική, καθώς οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν μια σειρά ζητημάτων που αφορούν στις ιδέες, στη γλώσσα, στα στερεότυπα και στο πραγματολογικό εύρος των κειμένων. Παράλληλα, είναι βιωματική, καθώς αξιοποιεί την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών και τη χρήση πολλαπλών αναπαραστατικών μορφών, την αισθητοποίηση, την αναζήτηση και αξιοποίηση γνωστικού τύπου πληροφοριών και την αξιολόγηση της πληροφορίας μέσα από την παραγωγή καθοδηγούμενου και αυθόρμητου λόγου. Η ανατροφοδότηση, επίσης, στην ομάδα μέσα από διαδραστική επικοινωνία αποτελεί βασικό άξονα της διδασκαλίας, που υλοποιείται μέσω της χρήσης γενικών εργαλείων των Τ.Π.Ε. και του διαδικτύου. Έμφαση, τέλος, δίνεται στην εργασία σε ομάδες, στην ανατροφοδότηση των μαθητών με πληροφορίες και στις αξιολογικές κρίσεις που προέρχονται από την ίδια την ομάδα και προκύπτουν ως αποτέλεσμα μιας διδακτικής πράξης εστιασμένης στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε μια ανακαλυπτική πορεία μάθησης.

Οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για τη διδασκαλία του μυθιστορήματος μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με την ανάγνωση ενός ολόκληρου μυθιστορήματος από ολόκληρη την τάξη· η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από αυτό, υπό

τον όρο, όμως, ότι οι διδακτικές δραστηριότητες ακολουθούν την ανάγνωση του όλου και όχι το μυθιστόρημα να διαβάζεται και να συζητιέται κεφάλαιο το κεφάλαιο, όπως γίνεται συχνά (Sacks, 2014). Η δεύτερη αφορά στα «προγράμματα ανεξάρτητης ανάγνωσης», που σκοπεύουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τη φιλαναγνωσία, ενθαρρύνοντάς τους να διαβάσουν όσο το δυνατόν περισσότερα βιβλία (Miller, 2009). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η προσέγγιση αυτή πραγματώνεται συνήθως στο πλαίσιο πολιτιστικών προγραμμάτων ή εκπαιδευτικών ομίλων, με βάση την εθελοντική συμμετοχή των μαθητών, γι' αυτό συνήθως προϋποθέτει το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία και το μυθιστόρημα. Η τρίτη εντάσσει την ανάγνωση μυθιστορημάτων σε θεματικές, ειδολογικές ή γραμματολογικές ενότητες στο πλαίσιο του μαθήματος (Sloan, 1991; Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000). Καθεμιά από τις προτάσεις αυτές έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, ωστόσο το παρόν διδακτικό σενάριο υιοθετεί την τρίτη αντίληψη, αναγνωρίζοντας ότι «η διδασκαλία του μυθιστορήματος μάς καλεί να κάνουμε συμβιβασμούς ανάμεσα στο βάθος και το πλάτος» (Αποστολίδου, 2018, σ. 162). Αν η πρώτη αντίληψη που επικεντρώνεται σε ένα και μόνο μυθιστόρημα αντιπροσωπεύει το «βάθος» και η δεύτερη αντίληψη που σκοπεύει στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αντιπροσωπεύει το «πλάτος», η τρίτη αποτελεί μια απόπειρα να βρεθεί η χρυσή τομή ανάμεσά τους. Όπως επισημαίνει ο Tzvetan Todorov, «η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δεν απευθύνεται σε ειδικούς της λογοτεχνίας, αλλά σε όλους, δεν μπορεί να έχει το ίδιο αντικείμενο [με τις φιλολογικές σπουδές]. Αντικείμενό της είναι η λογοτεχνία για όλους [...]. Πρέπει, επομένως, να διδάσκουμε τη λογοτεχνία και όχι αυτές» (Todorov, 2013, σ. 47). Στόχος, επομένως, του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι να διδαχθούν στην τάξη όσο το δυνατόν περισσότερα μυθιστορήματα, ώστε να κινητοποιήσουμε την περιέργεια των μαθητών, να ενισχύσουμε με τρόπο συστηματικό την ανταλλαγή πολλαπλών αναγνωστικών εμπειριών και να δημιουργήσουμε όρους αναγνωστικής κοινότητας, αναδεικνύοντας την ανάγνωση τόσο ως ατομική, όσο και ως συλλογική, κοινωνική πρακτική –κάτι, άλλωστε, που διασφαλίζεται και από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων, αυτά υπαγορεύονται κυρίως από το μεγάλο εύρος λογοτεχνικών χαρακτήρων που μας παρουσιάζουν, από την υψηλή λογοτεχνική και αισθητική τους αξία, όπως αποτυπώνεται από την ιστορία και την κριτική της λογοτεχνίας ή από τη μεταφορά τους στον κινηματογράφο ή την τηλεόραση, αλλά και από τη σύνδεσή τους με πολύ σημαντικά ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα του νεοελληνικού κόσμου. Η επιλογή αυτή είναι ενδεικτική και δεν υπονοεί τον αποκλεισμό ξένων μυθιστορημάτων, θεωρούμε, ωστόσο, ότι αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις του μυθιστορήματος μπορούν να γίνουν στο πλαίσιο και άλλων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, όπως στις ξένες γλώσσες, στον ευρωπαϊκό πολιτισμό της Α' Λυκείου κ.α., ή διαθεματικά και μέσω συνδιδασκαλίας, εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν. Επίσης, είναι σημαντικό τα μυθιστορήματα να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν ως έφηβοι και μελλοντικοί πολίτες σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει, να έχουν δηλαδή «κάτι να πουν» για ζητήματα όπως, ενδεικτικά, η ταυτότητα και η ετερότητα, ο πόλεμος, η αιχμαλωσία, η προσφυγιά, τα ηθικά διλήμματα και η στάση ζωής, η αγάπη, ο έρωτας και τα αδιέξοδά τους. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται τόσο η βιωματική αναγνωστική ανταπόκριση, όσο και η φιλαναγνωσία.

Βασική προϋπόθεση επίτευξης των σκοπών του σεναρίου είναι να δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες μάθησης που εξασφαλίζουν την ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των

μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Ο προβληματισμός που προκύπτει από το κείμενο (πρόβλημα – συζήτηση – κριτική) πρέπει να λειτουργεί έμμεσα στο πνεύμα και στις ψυχές των μαθητών (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Επίσης, η επιδιωκόμενη επικοινωνία των μαθητών με το κείμενο πρέπει να στηρίζεται: α) στη διερεύνηση της ουσίας του περιεχομένου (εδώ, μας ενδιαφέρουν τα πρόσωπα με τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους, τη στάση και τη συμπεριφορά τους, οι καταστάσεις με τις αιτίες δημιουργίας τους και τις συνέπειές τους, οι αξίες, οι ιδέες), β) στην καλλιτεχνική μορφή (εδώ αναφερόμαστε στους εκφραστικούς τρόπους, στην αφηγηματική και περιγραφική τεχνική), και γ) στο λεξιλόγιο (Κουράκη, 2008). Η επιδιωκόμενη αυτή επικοινωνία των μαθητών με το κείμενο πρέπει να στηρίζεται και στους τρεις παραπάνω άξονες, δεδομένου ότι και η ερμηνευτική διαδικασία στηρίζεται στην αντίληψη ότι το κείμενο αποτελεί οργανικό σύνολο, του οποίου τα μέρη φωτίζονται και ερμηνεύονται αμοιβαία (Τοντόροφ, 1989; Culler 1992). Έτσι, ξεκινάει από μια συνολική θεώρηση του κειμένου, επισημαίνει τα θεματικά κέντρα και τη δομή του, προχωρεί αναλυτικά στη διερεύνηση του περιεχομένου και της μορφής του και κλείνει με συνολική συνθετική εκτίμηση των ουσιαστών στοιχείων του (Bakhtin, 2000). Η όλη διαδικασία καταλήγει, ως εργασία, στο (γραπτό) κείμενο του μαθητή ή στην παραγωγή πολυτροπικού κειμένου, βίντεο, παρουσίασης κ.ο.κ., που συνιστά την απάντηση, δηλαδή την αντίδραση, του μαθητή στο ερέθισμα του κειμένου και συνοψίζει την ιδιαίτερη αναγνωστική πρόσληψη του καθενός σε συνδυασμό με το νόημα ή τα επιμέρους νοήματα του κειμένου. Διότι ναι μεν το κείμενο εμπεριέχει τα κλειδιά και τους κώδικες της ανάγνωσής του, αλλά και ο αναγνώστης έχει το δικαίωμα της αναδημιουργίας του κειμένου τόσο συνολικά με την ανάγνωσή του, όσο και επιμέρους σε κάθε διαδοχική ανάγνωση (Eco, 1993; Compton 2003). Ο μαθητής είναι αναγνώστης και η άποψή του αποτελεί συμβολή στη συλλογική ανάγνωση. Ούτως ή άλλως, η ερμηνεία ενός κειμένου δεν είναι ούτε μία και μόνη, ούτε οριστική (Frye, 1996; Bakhtin, 1995). Συνδέεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες τόπου και χρόνου της ανάγνωσης και κυρίως συνδέεται με τον αναγνώστη (Iser, 1991; Jauss, 1995). Επομένως, και η στοχοθεσία στο σημείο αυτό θα πρέπει να έχει μια σχετική ευελιξία.

Γι' αυτό τον λόγο, βασική ερμηνευτική/ διδακτική αρχή είναι η ένταξη του κειμένου στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας του, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται ότι όσα προσπαθούν να κατανοήσουν ανήκουν σε έναν άλλο κόσμο, σε έναν άλλο πολιτισμό (Αποστολίδου, 2012). Οι απόψεις και οι θέσεις ενός συγγραφέα δεν μπορεί να θεωρούνται πάντα ως σταθερές και αμετάβλητες, ούτε βέβαια ότι εκφράζουν όλες τις εποχές ή όλες τις κοινωνίες. Έτσι, και η διαχρονικότητα του περιεχομένου του κειμένου μπορεί να είναι άλλοτε απόλυτα εμφανής και άλλοτε συγκαλυμμένη, και, ως εκ τούτου, να τίθεται προς διερεύνηση.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι η ενδοκειμενική ερμηνεία συμπληρώνεται και ενισχύεται με εξωκειμενικές και διακειμενικές αναφορές (διαγραμματειακές και διαχρονικές), με διεπιστημονική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία, Κοινωνιολογία κ.ά.) στο βαθμό που είναι δυνατόν και σκόπιμο και με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν οι αντίστοιχοι «δείκτες» μέσα στο κείμενο, ενώ και η αξιοποίηση και υποστήριξη του μαθήματος από το εποπτικό υλικό (εικονογράφηση, διαγράμματα, βίντεο κ.ά.) πρέπει να θεωρείται αυτονόητη.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τάξη: Β' Λυκείου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Διδακτική ενότητα: Λογοτεχνικοί χαρακτήρες

Κείμενα:

1. Ηλίας Βενέζης, *Το Νούμερο 31328* (1931)
2. Γιώργος Θεοτοκάς, *Λεωνής* (1940)
3. Νίκος Καζαντζάκης, *Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* (1945)
4. Μαρία Ιορδανίδου, *Λωξάντρα* (1963)
5. Στρατής Τσίρκας, *Χαμένη άνοιξη* (1976)
6. Ρέα Γαλανάκη, *Ο βίος του Ισμαήλ Φερικ Πασά* (1989)
7. Ισίδωρος Ζουργός, *Στη σκιά της πεταλούδας* (2005)

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου εργασίας: Αίθουσα διδασκαλίας, Βιβλιοθήκη και Εργαστήριο Πληροφορικής.

Αριθμός μαθητών: 28

Απαιτούμενος χρόνος: Συνολικά 16 ώρες

Διαθεματικό εύρος σεναρίου: Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Κοινωνιολογία, Πολιτική Παιδεία.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (έντυπα και ηλεκτρονικά) και εποπτικά μέσα:

Μυθιστορήματα

Σχολικό Εγχειρίδιο. *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*.

Φωτοτυπημένο υλικό

Πίνακας

Διαδίκτυο

Λογισμικό παρουσίασης

Προβολέας

Ηλεκτρονικά (ή έντυπα) φύλλα εργασίας

Προαπαιτούμενα μαθήματος:

Να έχουν εξοικειωθεί οι μαθητές με την ομαδοσυνεργατική διδακτική μέθοδο.

Επαρκής χειρισμός του διαδικτύου (φυλλομετρητή).

Επαρκής χειρισμός του λογισμικού παρουσίασης.

Βασική γνώση εργαλείων MS Office.

Ιστολόγιο μαθήματος

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο αυτό ακολουθεί το συμπληρωματικό «Νέο πρόγραμμα σπουδών» για τη λογοτεχνία (Αποστολίδου et al., 2012, σ. 5-13) και επιδιώκει οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν τεχνικές πρόσληψης και κατανόησης της νεοελληνικής πεζογραφίας.
- Να κατανοήσουν τη σημασία που έχει η κατασκευή του λογοτεχνικού χαρακτήρα για ένα αφηγηματικό κείμενο.
- Να συνειδητοποιήσουν την ιστορικότητα του λογοτεχνικού χαρακτήρα, δηλαδή την αλληλεπίδραση του χαρακτήρα με τον κόσμο μέσα στον οποίο δρα.
- Να κατανοήσουν ότι ο χαρακτήρας μπορεί (ή όχι) να εξελίσσεται καθώς ξετυλίγεται ο αφηγημένος χρόνος.
- Να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά του συγγραφέα, του αφηγητή και του χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας, ακόμη και αν το κείμενο είναι αυτοβιογραφικό, δρα ως ανεξάρτητη προσωπικότητα.
- Να συσχετίσουν την οπτική γωνία από την οποία παρουσιάζεται η ιστορία με τον χαρακτήρα.
- Να κατανοήσουν ότι οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες μπορεί να εκφράζουν κοινωνικά στερεότυπα.
- Να γνωρίσουν τα είδη των λογοτεχνικών χαρακτήρων.
- Να ασκηθούν στην περιγραφική παραγωγή λόγου και να οδηγηθούν σε αξιολογικές κρίσεις κοινωνιολογικού, ιστορικού και πολιτικού ενδιαφέροντος.
- Να εντοπίσουν ομοιότητες ή/και διαφορές της αναπαράστασης του συγκεκριμένου «χαρακτήρα» ανάμεσα στο μυθιστόρημα και στην κινηματογραφική ή τηλεοπτική του μεταφορά, εφόσον υπάρχει τέτοια.
- Να αναπτύξουν την ομαδική συνεργασία για την προσέγγιση του συγγραφέα και του έργου του.
- Να εξοικειωθούν με τη διερευνητική-βιωματική μάθηση και να δραστηριοποιηθούν σε αυτή.
- Να καλλιεργήσουν την ικανότητα αξιολόγησης των προσφερόμενων πληροφοριών όσον αφορά τη χρησιμότητά τους.
- Να καλλιεργήσουν, μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα βιώματά τους, ατομικές και κοινωνικές αξίες και αρχές.
- Να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες στον προφορικό και στον γραπτό λόγο και να επικοινωνούν μεταξύ τους οικοδομώντας κώδικες επικοινωνίας, ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους.
- Να καταστούν αποδέκτες της αισθητικής απόλαυσης του κειμένου και να το προσεγγίσουν προσωπικά.
- Να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία.

Η χρήση των προϊόντων και εργαλείων των Τ.Π.Ε., στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, υποστηρίζει τόσο την αυτόνομη πορεία του μαθητή προς τη γνώση, όσο και τη

διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση. Ταυτόχρονα, προάγει τον ρόλο του δασκάλου από αυτόν του απλού καθοδηγητή σε εκείνον του συντονιστή ενεργειών και του διευκολυντή για την απόκτηση γνώσης. Η προσέγγιση του κειμένου, με τη χρήση Τ.Π.Ε., αφίσταται της παραδοσιακής διδακτικής πράξης, διότι:

- Παρέχει τη δυνατότητα άμεσης και εύκολης πρόσβασης σε πλήθος πληροφοριών στο διαδίκτυο, γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά για το μαθητή και διευκολύνει την προσέγγιση του κειμένου.
- Αξιοποιεί εμπειρίες και του μαθητή από άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να πορευθεί στο δικό του δρόμο προς τη μάθηση, μέσα από μια ποικιλία εναλλακτικών επιλογών.
- Ενισχύει τη δυνατότητα αξιοποίησης της συλλογικής εμπειρίας μέσα από συνεργατικά περιβάλλοντα.
- Βελτιώνει τη δυνατότητα παραγωγής λόγου μέσα από περιβάλλοντα που επιτρέπουν τον πειραματισμό, τη δοκιμή, τον έλεγχο.
- Υποστηρίζει τη δημιουργική έκφραση του μαθητή, καθώς ενσωματώνει ποικίλες μορφές έκφρασης και επικοινωνίας.
- Βοηθάει το μαθητή να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που θέτει το ηλεκτρονικό μέσο στην αναζήτηση και στον εντοπισμό δεδομένων για ένα θέμα.

Όσον αφορά τις δεξιότητες, με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- Να επισημαίνουν τον κεντρικό χαρακτήρα του αφηγήματος και να εντοπίζουν τυχόν δορυφόρους-χαρακτήρες που δεν έχουν τη δυναμικότητα του κεντρικού χαρακτήρα, αλλά βρίσκονται στο κείμενο για να τονίσουν την ύπαρξή του. Αυτοί οι δορυφόροι μπορεί να είναι άλλοι άνθρωποι, τόποι, αντικείμενα, ζώα κ.ο.κ.
- Να διακρίνουν λέξεις-κλειδιά που καταδεικνύουν τα εξωτερικά αλλά και ψυχολογικά ή ιδεολογικά χαρακτηριστικά των ηρώων και τυχόν εξέλιξη αυτών των χαρακτηριστικών.
- Να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των χαρακτήρων με βάση το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν και κινούνται.
- Να επισημαίνουν τυχόν θετικά ή αρνητικά σχόλια του αφηγητή σε σχέση με τις συμπεριφορές του χαρακτήρα.
- Να συσχετίζουν άλλες μορφές τέχνης με την κατασκευή του χαρακτήρα στη λογοτεχνία.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Η διδασκαλία χωρίζεται σε τρεις φάσεις:

Α΄ ΦΑΣΗ : Πριν την ανάγνωση (2 διδακτικές ώρες)

Η φάση αυτή της διδασκαλίας περιλαμβάνει:

1. Εξηγήσεις προς τους μαθητές, ιδιαίτερα των σημείων εκείνων της διδασκαλίας που είναι απαραίτητα προκειμένου να κατανοήσουν τον σκοπό και τους στόχους της και να

συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός «συμβολαίου», που θα τηρηθεί από το διδάσκοντα και τους μαθητές στη διάρκεια της. Στο μέρος αυτό εξηγείται η διαδικασία, οι ρόλοι που θα κληθούν να αναλάβουν και το πόσο σημαντική είναι η δική τους συμμετοχή στη επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας του μαθήματος.

2. Τη δημιουργία κινήτρων και ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών. Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στις λειτουργίες που πρόκειται να αναλάβουν, καθώς και η κινητοποίηση τους και η δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος, ενισχύονται σε κάποιο βαθμό και από τις περιστάσεις που η ιδέα του σεναρίου δημιουργεί. Μπορούμε, λοιπόν, να εντάξουμε τη συγκεκριμένη διδασκαλία σε ένα γενικότερο project. Η δημοσίευση όσων παραχθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου ή στην σχολική ή τοπική εφημερίδα ή η ανάρτησή τους σε ένα blog, λειτουργεί παρωθητικά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους της διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα, την παραγωγή λόγου, ενταγμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Στην αρχή η τάξη εργάζεται όλη μαζί προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών χαρακτήρων και το πλαίσιο προβληματισμού. Στη συνέχεια χωρίζεται σε επτά ομάδες των τεσσάρων μαθητών/τριών, εφόσον το τμήμα αποτελείται από 28 μαθητές/τριες, και κάθε ομάδα αναλαμβάνει με κλήρωση ένα μυθιστόρημα.

Σημειώνεται πως πρέπει από την αρχή να γίνει σαφές στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι πρέπει να προμηθευτούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα το μυθιστόρημα που έτυχε στην ομάδα τους και να αρχίσουν σε εύλογο χρόνο την ανάγνωσή του, η οποία θα γίνεται στο σπίτι κατά τη διάρκεια της β' φάσης του σεναρίου. Επίσης, πρέπει από την αρχή να γίνει σαφές ότι πρέπει να τηρείται ένα προσωπικό ημερολόγιο ανάγνωσης, όπου ο καθένας και η καθεμία θα καταγράφει ανά εβδομάδα τις σελίδες που διάβασε, τις σημειώσεις που κράτησε και τις πληροφορίες ή παρατηρήσεις που θεωρεί σκόπιμο να συζητήσει την ώρα του μαθήματος με την ομάδα του, καθώς και ένα ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης, όπου κάθε ομάδα θα συγκεντρώνει στην τάξη τις επιμέρους παρατηρήσεις προκειμένου να εξαγάγει συνολικότερα συμπεράσματα. Τον ρόλο του γραμματέα της κάθε ομάδας θα αναλαμβάνει εκ περιτροπής κάθε μέλος της ομάδας, ανά μία ή δύο εβδομάδες. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να εισαχθούν οι μαθητές στην ουσία του ζητούμενου, δηλαδή στην κατανόηση της πλήρους πορείας της ζωής ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα και των αφηγηματικών τρόπων με τους οποίους αυτός κατασκευάζεται.

3. Την αφόρμηση. Ένας τρόπος να ξεκινήσει ο προβληματισμός γύρω από τους ανθρώπινους, αρχικά, χαρακτήρες (προκειμένου να πάμε στη συνέχεια στους λογοτεχνικούς) είναι η παρατήρηση ζωγραφικών και φωτογραφικών πορτρέτων. Ζητούμε από τους μαθητές να φέρουν στην τάξη ζωγραφικά ή φωτογραφικά πορτρέτα από ποικίλες εποχές και πολιτισμούς. Ο ιστότοπος που μπορούν να επισκεφθούν για το σκοπό αυτό είναι:

Διαδικτυακή συλλογή έργων με μηχανή αναζήτησης.

Λέξη-κλειδί portrait: <http://www.wga.hu/index1.html>

Ζητούμε να παρουσιάσουν τους ανθρώπους που απεικονίζονται με βάση κάποιες από τις παρακάτω ερωτήσεις:

Ποια μπορεί να είναι η ηλικία, η χώρα (ή ο πολιτισμός), η κοινωνική τάξη, το επάγγελμα, ο χαρακτήρας, η συναισθηματική κατάσταση τη στιγμή της απεικόνισης;

Πώς τεκμαίρονται τα παραπάνω με βάση το φόντο, το περιβάλλον, το χρώμα και το φωτισμό, το ντύσιμο, τη στάση του σώματος;

Ποιο είναι το μήνυμα που προσλαμβάνει ή η συναισθηματική ανταπόκριση του θεατή στο συγκεκριμένο πορτρέτο;

Κατόπιν ζητούμε από τους μαθητές να επιλέξουν κάποιον λογοτεχνικό ή κινηματογραφικό ήρωα που θυμούνται και να τον περιγράψουν με βάση τις εξής ερωτήσεις:

- Τι τους έχει κάνει εντύπωση σ' αυτόν;
- Μπορούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους λεπτομέρειες της εμφάνισής του, πράξεις του ή συναισθηματικές καταστάσεις που τον χαρακτηρίζουν;
- Ποιο είναι το κοινωνικό ή ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός τοποθετείται;
- Ο χαρακτήρας αυτός εξελίσσεται στο εν λόγω έργο;
- Να τον χαρακτηρίσουν ως «σφαιρικό»/«δυναμικό» ή «επίπεδο»/«στατικό» (Παπαρούση, 2019, σ. 99-103).

Η παρουσίαση αυτή σκοπεύει να προκαλέσει μια πρώτη συζήτηση για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Είναι προφανές πως οι μαθητές δεν θα μπορούν να ανακαλέσουν πολλά στοιχεία γι' αυτούς από τη στιγμή που δεν έχουν διαθέσιμο το έργο, ωστόσο με τον τρόπο αυτό μας δίνεται η ευκαιρία να επισημάνουμε την επίδραση που έχουν οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες στους αναγνώστες/θεατές και να θέσουμε τις βάσεις για τις διακρίσεις στις οποίες υπόκεινται και τους καλλιτεχνικούς τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται.

Β' ΦΑΣΗ (12 διδακτικές ώρες)

Στη φάση αυτή οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Ο χωρισμός γίνεται από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα και ενδεικτικά θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της μικρής ομάδας και της διερευνητικής διαδικασίας, ως εξής:

Σε εκείνον του αναγνώστη-συντονιστή της διαδικασίας.

Σε εκείνον του καταγραφέα, του γραμματέα της ομάδας που κρατά τις σημειώσεις.

Σε εκείνον του διορθωτή, που παρεμβαίνει στις σημειώσεις, και στη συνέχεια αναλαμβάνει να μετατρέψει τα ευρήματα σε λογισμικό παρουσίασης, βίντεο κ.ο.κ.

Σε εκείνον του εμπυχωτή που διασφαλίζει την συναισθηματική ασφάλεια και λειτουργεί διαμεσολαβητικά σε τυχόν διαφωνίες.

Για την ανάθεση των ρόλων σε κάθε μαθητή/τρια δεν είναι αναγκαία η παρέμβαση του διδάσκοντα/της διδάσκουσας και καλό είναι οι μαθητές/τριες να ενθαρρύνονται στην εναλλαγή ρόλων ανά μία ή δύο εβδομάδες. Επίσης, είναι σημαντικό να καταγράφεται στο ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης ο ρόλος κάθε μαθητή/τριας για να αξιοποιηθεί στην ανατροφοδοτική αξιολόγηση της τρίτης φάσης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν συνήθως τον ρόλο εκείνου που οι ίδιοι θεωρούν ότι τους προσδιορίζει και που η ομάδα, συχνά χωρίς αντιρρήσεις, τους αναγνωρίζει. Αυτή η εικόνα, του μαθητή/της μαθήτριας για το εαυτό του/της, αλλά και της ομάδας γι' αυτόν/αυτήν, που έχει διαμορφωθεί σε περιβάλλον παραδοσιακής τάξης, συχνά ανατρέπεται στην ομαδοσυνεργατική διαδικασία και στις συνθήκες υλοποίησης βιωματικού εργαστηρίου.

Στην αρχή της φάσης αυτής η τάξη μπορεί να ασχοληθεί με ένα ή δύο κείμενα από το σχολικό βιβλίο. Μπορεί π.χ. να είναι του Κωνσταντίνου Θεοτόκη *Ο Κατάδικος* και του Γρηγορίου Ξενόπουλου, *Στέλλα Βιολάντη*. Ζητούνται από τους μαθητές, ατομικά ή σε ζευγάρια, κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

Ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας ή οι κεντρικοί χαρακτήρες και ποιοι μπορούν να χαρακτηριστούν ως «δορυφόροι» τους, αυτοί δηλαδή οι οποίοι δεν συμβάλλουν στην εξέλιξη της πλοκής αλλά αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά των κεντρικών χαρακτήρων.

Να επισημάνουν τις λέξεις-κλειδιά που μπορούν να προσδιορίσουν την εξωτερική εμφάνιση και τον εσωτερικό-υπαρξιακό κώδικα του χαρακτήρα, όπως παρουσιάζονται από την εξέλιξη της δράσης ή από καταστάσεις.

Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους χαρακτήρες προκύπτουν από σταθερά επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές τους ή αποτελούν αντιδράσεις της στιγμής υπό το βάρος της εξέλιξης της πλοκής;

Ποιες είναι οι ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσουν οι χαρακτήρες και πώς αυτές επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται;

Στη συνέχεια κάθε ομάδα θα παρουσιάσει το μυθιστόρημά της, δίνοντας έμφαση στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, με οδηγό τις παρακάτω δραστηριότητες:

Ομάδα	Μυθιστόρημα	Δραστηριότητες
1	Ηλίας Βενέζης, <i>Το Νούμερο 31328</i> (1931)	Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης: 1. Να παρουσιάσετε την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Ηλία σε μία ανάρτησή σας στο ιστολόγιο του μαθήματος. 2. Να δημιουργήσετε μία ψηφιακή ιστορία ξετυλίγοντας την ιστορία του Ηλία, δίνοντας έμφαση στη σχέση που αναπτύξατε ως αναγνώστες μαζί του (γιατί σας αρέσει ή γιατί τον βρίσκετε ενδιαφέροντα ή όχι, αν σας εμπνέει, αν ταυτίζεστε μαζί του ή όχι κτλ.). Βοηθητικές ιστοσελίδες: Τι είναι μια ψηφιακή ιστορία: http://www.youtube.com/watch?v=dKZiXR5qUIQ Οι ιδιότητες μιας καλής ψηφιακής ιστορίας: http://www.youtube.com/watch?v=a1f-FXgJZM&feature=related 3. Να περιγράψετε τους χώρους στους οποίους βρέθηκε ο Ηλίας με βάση όσα αναφέρονται στο κείμενο και όσα συμπληρώνονται από τη φαντασία σας. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο εικόνες της εποχής στην οποία αναφέρεται το κείμενο και να δημιουργήσετε ένα λεύκωμα φωτογραφιών, με τη βοήθεια του προγράμματος Picasa, που να

		οπτικοποιεί τη ζωή του ήρωα όπως αυτή περιγράφεται στο κείμενο.
2	Γιώργος Θεοτοκάς, <i>Λεωνής</i> (1940)	Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης: 1. Να παρουσιάσετε την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Λεωνή σε μία ανάρτησή σας στο ιστολόγιο του μαθήματος. 2. Να συντάξετε μία επιστολή προς τον Λεωνή παρουσιάζοντας τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου και τις αγωνίες των σημερινών εφήβων σε αντιδιαστολή με την εποχή του ήρωα. 3. Να επιλέξετε ένα χαρακτηριστικό σημείο του μυθιστορήματος, 4-5 σελίδων, να το μετατρέψετε σε διάλογο και να το παρουσιάσετε στην τάξη.
3	Νίκος Καζαντζάκης, <i>Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά</i> (1945)	Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης: 1. Να παρουσιάσετε την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Αλέξη Ζορμπά σε μία ανάρτησή σας στο ιστολόγιο του μαθήματος. 2. Να περιγράψετε πώς επηρεάζει ο Ζορμπάς την εξέλιξη του αφηγητή, επιλέγοντας τα σημεία και τις σκηνές του έργου όπου αποκαλύπτονται οι αλλαγές και μετατοπίσεις του. Να αναδείξετε τα αίτια της αλλαγής και τις συνέπειές της στην εξέλιξη της πλοκής. 3. Να οργανώσετε ένα σύντομο debate με άξονα τις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις του αφηγητή με τον Ζορμπά.
4	Μαρία Ιορδανίδου, <i>Λωξάντρα</i> (1963)	Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης: 1. Να παρουσιάσετε την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα της Λωξάντρας σε μία ανάρτησή σας στο ιστολόγιο του μαθήματος. 2. Να δημιουργήσετε το γενεαλογικό δέντρο της Λωξάντρας και να περιγράψετε τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων. 3. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο εικόνες των υλικών στοιχείων της καθημερινότητας (κτήρια, ενδυμασία, διατροφή, μέσα μεταφοράς, εργαλεία κ.λ.π.) της εποχής στην οποία αναφέρεται το μυθιστόρημα και να δημιουργήσετε ένα λεύκωμα φωτογραφιών, με τη βοήθεια του προγράμματος Picasa, που να οπτικοποιεί τη ζωή της ηρωίδας, όπως αυτή περιγράφεται στο κείμενο.
5	Στρατής Τσίρκας, <i>Χαμένη άνοιξη</i>	Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο

	(1976)	ανάγνωσης: 1. Να παρουσιάσετε την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Αντρέα σε μία ανάρτησή σας στο ιστολόγιο του μαθήματος. 1. Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης, να διερευνήσετε το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της δεκαετίας του 1960 που προσδιορίζει την ιδεολογική εξέλιξη των χαρακτήρων. 2. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο και να παρουσιάσετε με λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint) φωτογραφικό υλικό και πρωτοσέλιδα εφημερίδων που απεικονίζουν ιστορικά γεγονότα που υπονοούνται ή αναφέρονται στο μυθιστόρημα και σχετίζονται με την ιδεολογία των ηρώων.
6	Ρέα Γαλανάκη, <i>Ο βίος του Ισμαήλ Φερίκ Πασά</i> (1989)	Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης: 1. Να παρουσιάσετε την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Ισμαήλ Φερίκ Πασά σε μία ανάρτησή σας στο ιστολόγιο του μαθήματος. 2. Να διακρίνετε τα στοιχεία από την πραγματική ζωή του Φερίκ Πασά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία που παρουσιάζονται στο μυθιστόρημα αναζητώντας πληροφορίες για τη ζωή του σε εγκυκλοπαίδειες ή στο διαδίκτυο. 3. Να συντάξετε 2-3 επιστολές ανάμεσα στον Φερίκ Πασά και τον αδερφό του, στις οποίες να αποτυπώνονται τα ηθικά και ιδεολογικά αδιέξοδα των ηρώων και τα προβλήματα της σχέσης τους.
7	Ισίδωρος Ζουργός, <i>Στη σκιά της πεταλούδας</i> (2005)	Με βάση το υλικό σας από το ομαδικό ημερολόγιο ανάγνωσης: 1. Να παρουσιάσετε την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Μάρκου σε μία ανάρτησή σας στο ιστολόγιο του μαθήματος. 2. Να δημιουργήσετε το γενεαλογικό δέντρο των ηρώων και να περιγράψετε τις μεταξύ τους σχέσεις. 3. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο και να παρουσιάσετε με λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint) φωτογραφικό υλικό που απεικονίζει ιστορικά γεγονότα που υπονοούνται ή αναφέρονται στο μυθιστόρημα και σχετίζονται με την ιδεολογία των ηρώων.

Γ ΦΑΣΗ: Μετά την ανάγνωση (2 διδακτικές ώρες)

Στη φάση αυτή η έμφαση δίδεται στη δημιουργικότητα των μαθητών και συγκεκριμένα στην επινοήση μυθοπλαστικών χαρακτήρων με ποικίλα μέσα ή τη σύγκριση των λογοτεχνικών χαρακτήρων που γνώρισαν με την κινηματογραφική ή τηλεοπτική μεταφορά τους. Κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει μία από τις παρακάτω δραστηριότητες:

Αφήγημα με ήρωα ένα νέο του σήμερα. Ποιο θα ήταν το περιβάλλον που θα κινούνταν, ποια θα ήταν η καθημερινότητά του, οι ιδέες του, οι σχέσεις του με άλλα πρόσωπα. Η αφήγηση μπορεί να είναι πρωτοπρόσωπη ή όχι, να έχει τη μορφή ημερολογιακού ή επιστολικού αφηγήματος, εσωτερικού μονολόγου ή ακόμη και θεατρικού έργου. Ζητούμενο είναι εδώ να δειχθεί πώς οι σημερινοί νέοι είναι και αυτοί υποκείμενα σε εξέλιξη ή, όπως ειπώθηκε στην εισαγωγή, είναι οι χαρακτήρες της δικής τους ιστορίας.

Οπτική αφήγηση (βίντεο) με έναν ήρωα. Θα μπορούσε να συνοδεύεται και από το σενάριο ή, αν δεν είναι δυνατόν να γυριστεί η ίδια η ταινία, το σενάριο μόνο του. Με ποια κινηματογραφικά μέσα θα αποδίδονταν οι πλευρές του χαρακτήρα;

Δημιουργία ενός βίντεο 15'-20' με χαρακτηριστικές σκηνές από την κινηματογραφική ή τηλεοπτική μεταφορά των μυθιστορημάτων μέσω windows movie maker. Η δραστηριότητα αυτή αφορά τα μυθιστορήματα που έχουν μεταφερθεί στον κινηματογράφο ή την τηλεόραση και βρίσκονται στο youtube. Συγκεκριμένα:

1. Ηλίας Βενέζης, *Το Νούμερο 31328*: <https://www.youtube.com/watch?v=iAK4n0kl0pM>

2. Νίκος Καζαντζάκης, *Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*:

<https://www.youtube.com/watch?v=2y1QHpmystk> (απόσπασμα)

<https://www.youtube.com/watch?v=xn9aq7yL3DA> (απόσπασμα)

3. Μαρία Ιορδανίδου, *Λωξάντρα*:

https://www.youtube.com/watch?v=xKlxlLu7aRE&list=PL8Pra97AUsbv-pg2I2KgLMUFd170ZHY_j

4. Στρατής Τσίρκας, *Χαμένη άνοιξη* (1976):

https://www.youtube.com/watch?v=1oX4J6PH5dQ&list=PLSEdusek-Tn0wa_kTyRaFnUwz8OJX91O9

Στην περίπτωση αυτή, θα δοθεί στους μαθητές το φύλλο εργασίας (βλ. παρακάτω).

Αφού παρουσιαστούν οι τελικές εργασίες των μαθητών/τριών, πραγματοποιείται αναστοχασμός και ανατροφοδοτική αξιολόγηση του σεναρίου συνολικά. Όλο το υλικό που παρήχθη (ημερολόγια, φύλλα εργασίας, κείμενα, παρουσιάσεις, βίντεο κτλ.) φυλάσσεται στον φάκελο υλικού του μαθήματος ανά ομάδα, ενώ τα παραγόμενα έργα κάθε ομάδας αναρτώνται στο blog του μαθήματος ή του σχολείου.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(κοινό για όλες τις ομάδες, θα δοθεί στην Α' Φάση)

Α. Δικτυακός τόπος: www.greek-language.gr

Επιλογή: Νέα Ελληνικά<Εργαλεία<Ηλεκτρονικά λεξικά<Λεξικό Τριανταφυλλίδη

Δικτυακός τόπος: <http://www.minedu.gov.gr>

Επιλογή: Ψηφιακό Σχολείο<Ψηφιακά Μαθήματα (Λύκειο) <Β΄ Λυκείου<Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας<Αρχεία μαθήματος<Λεξικό λογοτεχνικών όρων<λήμματα «ήρωας» και «χαρακτήρας»

α) Αναζήτηση όρου: “ήρωας”

Ορισμός:

Παραδείγματα:

β) Αναζήτηση όρου: “χαρακτήρας”

Ορισμός:

Παραδείγματα:

γ) “Λογοτεχνικός χαρακτήρας” (δίνουμε έναν δικό μας ορισμό):

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί σε διαθεματική συνθετική εργασία και να πάρει τη μορφή project. Σε αυτήν την περίπτωση μπορούν συνεργαστούν οι καθηγητές της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Παιδείας.

Αναφορές

- Bakhtin, M. (1995). *Έπος και μυθιστόρημα*. (Μτφρ. Γ. Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις.
- Bakhtin, M. (2000). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκυ*. (Επιμ.) Β. Χατζηβασιλείου, (Μτφρ. Α. Ιωαννίδου). Αθήνα: Πόλις.
- Compagnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας, λογοτεχνία και κοινή λογική*. (Επιμ.) Άννα Τζούμα, (Μτφρ. Απ. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Culler, J. (1992). *Structuralist Poetics*, London: Routledge.
- Eco, U. (1993). *Τα όρια της ερμηνείας*. (Μτφρ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: Γνώση.
- Frye, N. (1996). *Η ανατομία της κριτικής*. (Επιμ.-Μτφρ.) Μ. Γεωργουλέα, (Εισαγωγή: Ζ.Ι.Σιαφλέκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Genette, G. (1972). *Discours du récit essai de method. Figures III*. Paris: Seuil.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga: Hayen.
- Iser, W. (1991). Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία. (Μτφρ. Σ. Ροζάνης). *Λόγου χάριν* (2) 3-24.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*. (Μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Miller, D. (2009). *The Book Whisperer. Awakening the Inner Reader in Every Child*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sacks, A. (2014). *Whole Novels for the Whole Class. A Student-Centered Approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sloan, D. (1991). *The Child as critic. Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*. New York: Teachers College Press.
- Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. (Μτφρ. Χρύσα Βαγενά). Αθήνα: Πόλις.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου 2021 από τον κόμβο του ΚΕΓ: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf

- Αποστολίδου, Β. (2018). Το μυθιστόρημα στο στόχαστρο. Ο δημόσιος λόγος περί νεοελληνικού μυθιστορήματος και η απουσία του από την εκπαίδευση. *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. (Επιμ.) Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (σ. 154-164). Αθήνα: Gutenberg.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Β. (συντονίστρια), Βασιλειάδης, Β., Γαμβρού, Ε., Γεωργιάδου, Α., Κουντουρά, Ν., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου*. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου 2021 από: <http://docplayer.gr/11483645-Odigies-gia-ti-didaskalia-tis-neoellinikis-logotehnias-sti-v-lykeiou.html>
- Κουράκη, Χ. (2008). *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Σκηνικό Χαρακτήρες Πλοκή. Διαβάζοντας ένα Λογοτεχνικό Κείμενο για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ίων.
- Παπαρούση, Μ. (2019). *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τοντόροφ, Τ. (1989). *Ποιητική*. (Μτφρ. Αγγέλα Καστρινάκη). Αθήνα: Γνώση.

Η πρόσληψη της Ευρώπης από τους Οθωμανούς κατά τον 18ο αιώνα

Θεοδώρα Ντακαλέτση

doradakalets@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ01, ΜΕδ., 3^ο Γυμνάσιο Ηγουμενίτσας

Περίληψη. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να ερευνήσει την άποψη της οθωμανικής κοινωνίας για τον δυτικό κόσμο κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα. Ο αιώνας αυτός ήταν περίοδος μεταρρυθμίσεων για το οθωμανικό κράτος κάποιες από τις οποίες οφείλονταν και στην επαφή των Οθωμανών με τις ιδέες και τα επιτεύγματα της Δύσης. Παρότι μεγάλο μέρος του πληθυσμού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ελάχιστα γνώριζε για τον κόσμο της Δύσης, οι μουσουλμανικές ελίτ καθώς και μη μουσουλμάνοι υπήκοοι του Σουλτάνου είχαν επαφές και δέχτηκαν επιρροές από αυτή. Παρά, λοιπόν, την αντίληψη πολλών ότι η οθωμανική κοινωνία δεν είχε καμία πρόσληψη της Δύσης, η εργασία επιχειρεί να δείξει ότι οι Οθωμανοί υπήρξαν μέτοχοι του ευρωπαϊκού πολιτισμού κατά τον 18^ο αιώνα με διάφορους τρόπους και σε πολλά επίπεδα. Μέσα από αυτή την οπτική η εργασία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία μαθημάτων τόσο στο Γυμνάσιο (Ιστορία Β' Γυμνασίου, Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου, Θρησκευτικά όλων των τάξεων) όσο και στο Λύκειο (Ιστορία Β' Λυκείου, Θρησκευτικά όλων των τάξεων).

Λέξεις κλειδιά: Οθωμανοί, Ευρώπη, εμπόριο, διπλωματικές σχέσεις, επιρροές

Εισαγωγή

Για πολλά χρόνια μετά την κατάρρευσή της η Οθωμανική Αυτοκρατορία αντιμετωπιζόταν από Δυτικούς και Έλληνες ιστορικούς σαν ένα μεσαιωνικό κράτος που έμεινε ανεπηρέαστο από τις ευρωπαϊκές εξελίξεις. Μπορούμε να κατανοήσουμε την αντίληψη αυτή αν λάβουμε υπόψιν τις πολλές και γνωστές διαφορές που υπήρχαν ανάμεσα στα κράτη της Ευρώπης και την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Οπωσδήποτε η Οθωμανική Αυτοκρατορία είχε τη δική της ξεχωριστή διαδρομή, τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Όμως, από αυτό το σημείο μέχρι την άποψη ότι οι Οθωμανοί δεν είχαν καμιά σχέση με τις εξελίξεις που σημειώνονταν στην Ευρώπη, η απόσταση είναι πολύ μεγάλη. Η α-χρονική αντιμετώπιση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ως ένα κρατικό μόρφωμα με συγκεκριμένα και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά, με μια κοινωνία περιορισμένη στο εσωτερικό των συνόρων του, άλλαξε τις τελευταίες δεκαετίες. Οι αλλαγές που άρχισαν να σημειώνονται στον κόσμο από τους μεσαιωνικούς ακόμα χρόνους, άρχισαν να διοχετεύονται και στην Οθωμανική κοινωνία με τρόπους άμεσους αλλά και έμμεσους (McGowan, 1994, σελ.319; Faroqhi, 2009, σελ.289).

Τον 18^ο αιώνα οι μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν στη Δύση φτάνουν στην κορύφωσή τους. Οι ανακαλύψεις των νέων χωρών και η προκύπτουσα ροή πλούτου στην Ευρώπη, ο Διαφωτισμός, η βιομηχανική επανάσταση, η αύξηση της επικοινωνίας μεταξύ των δυτικών κρατών, είχαν αλλάξει τις δυτικές παραδοσιακές κοινωνίες. Η Δύση είχε μπει στη νεωτερική εποχή. Η παραδοσιακή οθωμανική πραγματικότητα αναστατώθηκε από αυτές τις αλλαγές στη Δύση, οι οποίες συνεπάγονταν και αύξηση της δύναμής της σε πολλά επίπεδα. Η

Οθωμανική Αυτοκρατορία έπρεπε από τη μεριά της να αλλάξει, δηλαδή να συμμετέχει στις εξελίξεις, εάν ήθελε να διατηρήσει τη θέση της στον χάρτη της περιοχής. Υπήρξαν, λοιπόν, αλλαγές στην πολιτική δομή, στον τρόπο που το κράτος προσπάθησε να διασφαλίσει την υπακοή υπηκόων και συμμάχων (διαπραγματεύσεις αντί διαταγές), αλλαγές στην οικονομία: αύξηση κυκλοφορίας και κατανάλωσης αγαθών, αλλαγή της ζωής των Οθωμανών υπηκόων εξαιτίας της αλλαγής της παγκόσμιας οικονομίας (Quataert, 2006). Η Οθωμανική αυτοκρατορία του 18^{ου} αιώνα δεν ήταν μια περιχαρακωμένη κοινωνία και παθητικός θεατής των αλλαγών που λάμβαναν χώρα στην Ευρώπη, όπως συνέβαινε ίσως παλαιότερα, αλλά ήταν ικανή να υιοθετήσει καινοτομίες σε διάφορους τομείς, όπως η τεχνολογία, το εμπόριο, η αρχιτεκτονική κ.ά. Οι αλλαγές αυτές προέκυψαν από ανάγκη και κάτω από την επίδραση της Δύσης, που σημειώθηκε σε πολλούς τομείς, τους οποίους θα αναφέρουμε σε αυτή την εργασία (Quataert, 2006, σελ. 65).

Πόλεμος και ειρήνη

Η άποψη των Οθωμανών για τον εαυτό τους και για τον κόσμο των «άλλων» δίνεται από δύο χαρακτηρισμούς: «ο κόσμος της ειρήνης», δηλαδή οι μουσουλμάνοι και «ο κόσμος του πολέμου», δηλαδή όλοι οι άλλοι (οι άπιστοι) (Howard, 2019, σελ. 253). Κατά την πρώτη περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (1300 με 1700 περίπου μ.Χ.), οι στρατιωτικές επιτυχίες των Οθωμανών τους έκαναν να θεωρούν τους άλλους υποδεέστερους και θεωρούσαν δικαίωμα (και υποχρέωσή τους) την κατάκτησή τους· δεν υπήρχαν περιθώρια για συνομιλίες. Ο 18^{ος} αιώνας όμως, χαρακτηρίζεται από ήττες και εδαφικές υποχωρήσεις. Αυτή η εξέλιξη έφερε στο προσκήνιο τις αδυναμίες του οθωμανικού στρατού, τόσο στη δομή, όσο και στην τεχνολογία που χρησιμοποιούσε. Η Δυτική τεχνολογία υπερτερούσε πια της δικής τους. Αυτή η διαπίστωση έφερε ριζική μεταβολή στη στάση των Οθωμανών απέναντι στην Ευρώπη και τον πολιτισμό της. Για πρώτη φορά οι Οθωμανοί παραδέχονται την ανωτερότητα των Ευρωπαίων και αρχίζουν να μιμούνται και να δανείζονται τρόπους των Δυτικών. Μέσα από τον πόλεμο ανακάλυψαν την υστέρησή τους σε στρατιωτική τεχνολογία και στρατιωτικές τεχνικές. Έγινε, λοιπόν, εμφανής η ανάγκη για στρατιωτική μεταρρύθμιση. Για εξοικονόμηση χρόνου, η μεταρρύθμιση αυτή θα καθοδηγούνταν από χριστιανούς αξιωματούχους. Ο Μεγάλος Βεζύρης Halil Hamid εγκαινίασε, σε συνεργασία με το Γάλλο Choiseul-Gouffier, μια σειρά μεταρρυθμιστικών μέτρων για τον εκσυγχρονισμό του οθωμανικού πυροβολικού και την εκπαίδευση των Οθωμανών στρατιωτών στη σύγχρονη τακτική και στρατηγική. Αυτό έγινε με τη βοήθεια γαλλικής αποστολής που περιλάμβανε στρατιωτικούς και τεχνικούς, μηχανικούς, αρχιτέκτονες, και χαρτογράφους. Με τη γαλλική τεχνογνωσία επισκευάστηκαν φρούρια, χτίστηκαν και στελεχώθηκαν σχολεία και χαρτογραφήθηκαν τα Στενά (Aksan, 2004, σελ. 64). Επίσης στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, ο Σουλτάνος Μουσταφά ο Γ' είχε ως σύμβουλό του στα στρατιωτικά θέματα το Γάλλο πρόξενο Francois de Tott. Αυτά τα παραδείγματα, που δεν είναι βέβαια τα μοναδικά, δείχνουν πως μέσα από τον πόλεμο η Οθωμανική αυτοκρατορία συνάντησε την Ευρώπη και προσέλαβε από αυτή τεχνογνωσία και πρακτικές πολέμου.

Όμως και οι ειρηνευτικές διαδικασίες αυτής της εποχής δείχνουν την αλλαγή των Οθωμανών. Όσο οι Οθωμανοί ήταν κυρίαρχοι στους πολέμους δε διαπραγματεύονταν με τους αντιπάλους τους (κάτι που σε γενικές γραμμές ήταν φυσικό για εκείνη την εποχή), αλλά διεκδικούσαν και κατακτούσαν εδάφη με τον πόλεμο και απαιτούσαν υπακοή και από τους κατακτημένους και από τους γειτονικούς τους λαούς. Ακόμα και σε όποιες

διπλωματικές σχέσεις υπήρχαν με κάποιες δυτικές χώρες, οι συνομιλίες δε γίνονταν ως ίσος προς ίσον, αλλά αποδίδονταν στην καλή θέληση και την ευσπλαχνία του Σουλτάνου απέναντι στον ηγεμόνα της διπλωματικής αποστολής. Μετά τις ήττες του 18^{ου} αιώνα όμως, η ευρωπαϊκή ηγεμονία άλλαξε τη θέση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από θέση κυριαρχίας σε θέση όλο και αυξανόμενης εξάρτησης. Οι Οθωμανοί αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν τον ευρωπαϊκό τρόπο των συμμαχιών και της διαπραγματεύσεως για να αποφύγουν μεγαλύτερες ήττες και υποχωρήσεις. Αυτές οι πολιτικές διασυνδέσεις, παρ' όλο που υπήρχαν και σε προηγούμενους αιώνες, έγιναν πιο στενές γύρω στο 1700 μ.Χ. και απολύτως αναγκαστικές το τελευταίο τέταρτο του αιώνα. Ενώ αυτή η ένταξη στο ευρωπαϊκό πολιτικό σύστημα θεωρούνταν από τους Οθωμανούς ως κάτι προσωρινό, τελικά αναγκάστηκαν να συνάψουν συμμαχίες, να καλλιεργήσουν καλές σχέσεις με μεμονωμένους Ευρωπαίους ηγεμόνες και να γίνουν πιο δεκτικοί σε ξένες παρεμβάσεις και πρακτικές από ότι ήταν σε προγενέστερες περιόδους (Faroghi, 2009, σελ. 105).

Διπλωματικές αποστολές

Οθωμανικές πρεσβείες στην Ευρώπη

Τον 18ο αιώνα υπήρχαν σαφώς διπλωματικές επαφές μεταξύ της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και του ευρύτερου κόσμου. Καθώς ο αιώνας αυτός προχωρούσε, η σχέση των Οθωμανών με την Ευρώπη συνέχισε να εξελίσσεται: ενώ το Οθωμανικό κράτος δεχόταν ξένες πρεσβείες στην Κωνσταντινούπολη, οι Οθωμανοί δεν έστελναν πρέσβεις σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες γιατί τις θεωρούσαν υποδεέστερες· η ανάγκη τους να σχηματίσουν συμμαχίες τους οδήγησε στην αποστολή πρεσβειών σε χώρες της Ευρώπης. Και πάλι οι πρεσβείες αυτές ήταν προσωρινές· η διάρκειά τους ποικίλλει από μερικές εβδομάδες έως μερικούς μήνες. Όταν οι απεσταλμένοι έφευγαν από την ξένη αυλή, τότε έληγε και η διπλωματική επαφή μεταξύ των δύο κρατών. Η διακρατική διπλωματία λειτουργούσε μόνο σποραδικά για όσες εβδομάδες ή μήνες υφίσταντο αυτές οι πρεσβείες (Quataert, 2006 σελ. 135) .

Οι πρεσβείες αυτές στόχευαν α) στο σχηματισμό συμμαχιών, β) στην παρατήρηση του τρόπου ζωής των Ευρωπαίων και γ) στην ανακάλυψη τεχνολογικών καινοτομιών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην οθωμανική κοινωνία. Οι Οθωμανοί πρέσβεις του 18ου αιώνα συνέτασσαν εκθέσεις σχετικές με αυτά που είδαν στις χώρες που επισκέφτηκαν: για τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες του φαγητού, τη διασκέδαση, την κοινωνική ζωή και άλλες εκφάνσεις του ιδιωτικού και δημόσιου βίου του λαού με τον οποίο ήρθαν σε επαφή. Επίσης κατέγραφαν πληροφορίες σχετικές με φρούρια, κτίρια, δημόσια έργα, πλοία και ο,τιδήποτε θεωρούσαν ότι θα είναι χρήσιμο και ενδιαφέρον στη δική τους χώρα. Γυρίζοντας πίσω έφερναν μαζί τους αντικείμενα, ιδέες και τρόπους, αρχιτεκτονικά σχέδια που άρχισαν να τα χρησιμοποιούν στις πόλεις τους. Η έντονη οικοδομική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της Εποχής των Τουλιπών, κυρίως το χτίσιμο του παλατιού Sa'dabad, είναι ενδεικτική της γαλλικής επιρροής στην αρχιτεκτονική. Η κατασκευή προσπάθησε να μιμηθεί τις Βερσαλλίες και το Φοντενεμπλό, που είχε επισκεφτεί ο πρεσβευτής Μεχμέτ Εφέντη (Müge Göçek, 1987). Οι αναφορές των οθωμανικών πρεσβειών έγιναν μια συστηματική πηγή πληροφοριών σχετικά με τη Δύση. Αυτές οι εκθέσεις στην αρχή διαβάζονταν μόνο από μια μικρή ομάδα υψηλόβαθμων γραφειοκρατών και, μάλλον, και από τον Σουλτάνο. Κάποιες φορές, όμως, τα κείμενα αυτά ενσωματώνονταν σε χρονικά και γίνονταν γνωστά σε ένα πιο

ευρύ κοινό, που συναντούσε, με αυτό τον τρόπο, τη Δύση και τον πολιτισμό της (Faroqhi, 2009, σελ. 292).

Ευρωπαίοι διπλωμάτες στην Κωνσταντινούπολη

Ενώ οι Οθωμανοί δε συνήθιζαν πάντα να στέλνουν διπλωμάτες μουσουλμάνους στην Ευρώπη, εν τούτοις οι ίδιοι δέχονταν Ευρωπαίους απεσταλμένους στην Κωνσταντινούπολη. Η οθωμανική αυλή αντιμετώπιζε τους ξένους πρεσβευτές ως φιλοξενούμενους, πλήρωνε τα έξοδά τους και τους έδινε αξιωματούχους για συνοδεία οι οποίοι έτσι έρχονταν σε επαφή με τον τρόπο ζωής των δυτικών κοινωνιών. Οι απεσταλμένοι αυτοί θεωρούνταν υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά του ηγεμόνα τους και πολλοί κατέληγαν στις φυλακές του Επταπυργίου. Την αντιμετώπιση αυτή των ξένων διπλωματών σταμάτησε ο Σελίμ Γ΄ (Quataert, 2006, σελ. 136). Η αλλαγή στην αντιμετώπιση των δυτικών διπλωματών από τους Οθωμανούς γίνεται φανερή ήδη από τις αρχές του 18ου αιώνα, όταν ο Μεγάλος Βεζίρης Ιμπραήμ Πασά άρχισε συχνές συναντήσεις με Άγγλους, Ολλανδούς και Γάλλους πρεσβευτές στην Κωνσταντινούπολη, παρατηρώντας τους τρόπους της Δύσης και διερευνώντας την αξία των συνδέσεων με δυτικές χώρες. Η εποχή του Ιμπραήμ Πασά σηματοδότησε την πρώτη αλλαγή στην οθωμανική στάση προς τη Δύση, από την υπεροψία στη συμφιλίωση, από την αδιαφορία στην προσοχή και από εκείνη ενός ηγεμόνα σε εκείνη ενός συμμάχου. Η δεκτικότητα των Οθωμανών για τη Δύση και τον πολιτισμό της μεγαλώνει και οι δυτικές επιρροές γίνονται εμφανείς στον τρόπο ζωής τουλάχιστον των οθωμανών αξιωματούχων που έρχονταν σε επαφή με τις διπλωματικές αποστολές των Ευρωπαίων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (Aksan, 2004, σελ. 14; Faroqhi, 2009, σελ. 292).

Το εμπόριο

Εμπορικές κοινότητες αλλοδαπών στην οθωμανική κοινωνία

Ένας άλλος τομέας δράσης που έφερνε κοντά Οθωμανούς και Δύση ήταν το εμπόριο. Η παραδοσιακή αποχή των Οθωμανών από τη ναυτιλία και το εμπόριο επέτρεψε στις ευρωπαϊκές χώρες να κυριαρχούν εμπορικά στο μεσογειακό χώρο. Επί πλέον, η ανάγκη συμμαχιών ανάγκασε το Οθωμανικό Κράτος να προβαίνει σε συνεχείς ανανεώσεις των Διομολογήσεων, δηλαδή των εμπορικών συμφωνιών με τα ευρωπαϊκά κράτη, πρακτική η οποία κατέληξε σε αποικιακή εκμετάλλευση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από τις ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες. Τα εμπορικά συμφέροντα των υπηκόων των ευρωπαϊκών κρατών εξασφαλιζόνταν μέσω του καθεστώτος των Διομολογήσεων και έτσι ένας μεγάλος αριθμός ευρωπαίων εμπόρων άρχισε να εγκαθίσταται σε σημαντικές εμπορικές πόλεις της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και να ιδρύει παροικίες. Εκτός από την Κωνσταντινούπολη και άλλες παράκτιες πόλεις-λιμάνια όπως η Σμύρνη, η Θεσσαλονίκη, η Αλεξάνδρεια θα γνωρίσουν ανάπτυξη ως σημαντικά κέντρα εμπορίου. Λόγω αυτής τους της ιδιότητας οι πόλεις που προαναφέρθηκαν θα συγκεντρώσουν έναν μεγάλο αριθμό Ευρωπαίων εμπόρων οι οποίοι ήταν φορείς διαφορετικών παραδόσεων, πολιτισμικών καταβολών και τρόπων ζωής, πιο εξελιγμένων από τη χώρα στην οποία εγκαταστάθηκαν. Οι τρόποι τους, η τεχνολογία που χρησιμοποιούσαν στην εργασία και την οικία τους, καθώς και τα ευρωπαϊκά προϊόντα που εμπορεύονταν, έκαναν γνωστή τη Δύση στους Οθωμανούς κατοίκους κυρίως των πόλεων που επέλεξαν ως τόπο διαμονής τους (Faroqhi, 2009, σελ. 235; Inalcik & Quataert, σελ. 318, 2011).

Καθώς το διεθνές εμπόριο κατά το 18^ο αιώνα αυξανόταν, μεγάλωνε και το ενδιαφέρον της Οθωμανικής κοινωνίας για τα νέα προϊόντα. Εισήγαν αγαθά που έρχονταν από τον Νέο Κόσμο – ζάχαρη, βαφικές ύλες και καφέ από τις Αντίλλες, που ήταν φθηνότερος από τον γνωστότερο μέχρι τότε μόκα. Επίσης από την Ευρώπη εισήγαν διάφορα χειροτεχνικά προϊόντα που ανταποκρίνονταν διαχρονικά στις προτιμήσεις των Οθωμανών. Αυτά ήταν μάλλινα υφάσματα, μεταλλικά σκεύη, γυαλικά, πορσελάνες, πυρίτιδα και είδη πολυτελείας όπως τα ρολόγια (Inalcik & Quataert, 2011, σελ. 352). Είναι σαφές πως τα προϊόντα αυτά, απευθύνονταν στις ομάδες των ελίτ της Οθωμανικής κοινωνίας και δεν αποτελούσαν αποκτήματα των απλών ανθρώπων. Όμως, ακόμα και έτσι, ένα τμήμα της Οθωμανικής κοινωνίας του 18^{ου} αιώνα γνώριζε και χρησιμοποιούσε ευρωπαϊκά προϊόντα.

Εμπορικά προξενεία

Ένας άλλος δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ Ευρωπαίων και Οθωμανών, σχετικός με το εμπόριο, ήταν τα Εμπορικά Προξενεία που ίδρυσαν ευρωπαϊκές χώρες στο έδαφος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας μετά από διμερή συμφωνία. Τα προξενεία αυτά ιδρύονταν για να προστατεύουν τους εμπόρους –υπηκόους μιας ευρωπαϊκής χώρας από τις καταχρήσεις κάποιων Οθωμανών πασάδων, που απαιτούσαν παράνομα δασύματα (αβανίες) από τις παραιοικίες των ξένων εμπόρων που ζούσαν στις περιοχές δικαιοδοσίας τους (Inalcik & Quataert, 2011, σελ. 318.) Ρύθμιζαν, επίσης, διαφορές και διενέξεις μεταξύ χριστιανών (και μόνον) εμπόρων. Όμως, κυρίως μετά το 1740, άρχισαν να επεκτείνουν την προστασία τους (που συμπεριλάμβανε φοροαπαλλαγές και άλλα προνόμια) σε μια αυξανόμενη στρατιά προστατευομένων που προέρχονταν από τις μειονότητες της αυτοκρατορίας (Inalcik & Quataert, 2011, σελ. 319). Δημιουργούνται, έτσι, οι προστατευόμενοι των προξενείων, (μπερατλήδες), που είχαν προνόμια και συμπεριφέρονταν ως μη ραγιάδες. Πολλοί από αυτούς έγιναν πλούσιοι, έχτιζαν πλούσια και ψηλά σπίτια, εισήγαν αγαθά και είδη πολυτελείας. Δημιουργείται τώρα μια κοινωνική και οικονομική διαφοροποίηση. Ανώτερα κοινωνικά στρώματα σε πόλεις-λιμάνια (Σμύρνη, Θεσσαλονίκη, Χαλέπι (Howard, 2019, σελ. 261) αρχίζουν να ακολουθούν τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες των δυτικών. Ένα νέο είδος Οθωμανών προέκυψε, προσανατολισμένων προς τη Δύση και με αφομοίωση του δυτικού πολιτισμού.

Οθωμανοί έμποροι στην Ευρώπη

Η άρχουσα οθωμανική τάξη αδιαφόρησε για την οικονομική ανάπτυξη, καθώς είχε αποκλειστικό σχεδόν προσανατολισμό προς το στρατό και τη διοίκηση, και δεν δραστηριοποιήθηκε στον επιχειρηματικό τομέα. Το γεγονός αυτό έδωσε τη δυνατότητα στους μη μουσουλμάνους κατοίκους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας να αναλάβουν επιχειρηματικές πρωτοβουλίες. Στο εμπόριο με το εξωτερικό σημαντική θέση έχουν ορθόδοξοι και Αρμένιοι έμποροι (η εβραϊκή επαφή με τη Δύση είχε αρχίσει να χάνει τη σημασία της, επειδή οι επαφές τους ήταν στην Ιταλία, η οποία δεν ήταν πλέον μεγάλο εμπορικό κέντρο). Ιδιαίτερα οι Έλληνες, παρουσίασαν κατά το 18ο αιώνα σημαντική οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Οι Αρμένιοι κυριάρχησαν στο εμπόριο με την Περσία και οι Έλληνες στο εμπόριο και τις επαφές με τις ευρωπαϊκές χώρες (Müge Göçek, 1987, σελ. 122). Η εμπορική συνεργασία μειονοτήτων μη μουσουλμάνων με Ευρωπαίους εμπόρους έφερε τη γνώση ενός κόσμου ανώτερου από αυτού της μουσουλμανικής πλειοψηφίας. Οι έμποροι αυτοί, ολίγον κατ' ολίγον υιοθετούσαν τις δυτικές ιδέες και τον Δυτικό τρόπο ζωής, όπως π.χ. ο Αδαμάντιος Κοραής.

Άλλες περιοχές συνάντησης της Οθωμανικής κοινωνίας με τη Δύση

Εκτός τους κύριους, και επίσημους θα λέγαμε, τομείς που έφερναν κοντά την Οθωμανική Αυτοκρατορία και τη Δύση και που ήταν ο πόλεμος, η διπλωματία και το εμπόριο, οι Οθωμανοί συναντούσαν τους Δυτικούς και σε πολλές άλλες δραστηριότητες της τότε εποχής. Πολλές ομάδες ανθρώπων, θέλοντας ή μη, είχαν επαφές με τους «άλλους»: στρατιώτες, αιχμάλωτοι και σκλάβοι, περιηγητές και προσκυνητές, διερμηνείς, εμπορικοί πράκτορες ή άλλου είδους διαμεσολαβητές, κ.λπ. (Farooqi, 2009, σελ. 37). Οι στρατιώτες έρχονταν σε επαφή με τους στρατιώτες χωρών με τις οποίες η χώρα τους βρισκόταν σε πόλεμο· οι αιχμάλωτοι και οι σκλάβοι ζούσαν για μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα σε περιοχές των αντιπάλων· οι περιηγητές και οι προσκυνητές έρχονταν σε επαφή με τον τοπικό πληθυσμό και τους εμπόρους για να προμηθευτούν τα απαραίτητα αγαθά, να βρουν κάποιο κατάλυμα και να πάρουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το ταξίδι τους· οι οθωμανοί δραγουμάνοι που είχαν τοποθετηθεί στις ευρωπαϊκές πρεσβείες στην Κωνσταντινούπολη, συνέλλεγαν για την Πύλη πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές συνθήκες στα ευρωπαϊκά κράτη (Müge Göçek, 1987, σελ. 15)· τα ανάλογα ισχύουν και για τις υπόλοιπες ομάδες που αναφέρθηκαν. Οι άνθρωποι αυτοί μετακινούμενοι στα οθωμανικά εδάφη είχαν επαφές με οθωμανούς υπηκόους στους οποίους μετέδιδαν και πληροφορίες για τα μέρη και τους λαούς που είχαν συναντήσει - αν και για το θέμα αυτό υπάρχουν λίγα σχετικά κείμενα γραμμένα από Οθωμανούς σε σύγκριση με μια πλειάδα περιγραφών που διαθέτουμε, γραμμένες από Ευρωπαίους. Οι Οθωμανοί επίσης δεν συνήθιζαν να ταξιδεύουν για αναψυχή, και έτσι δεν έχουμε περιηγητικά κείμενα Οθωμανών ταξιδευτών στην Ευρώπη, εκτός από την περίπτωση του Εβλιγιά Τσελεμπί, του οποίου, όμως, η ιστορία αφορά σε άλλον αιώνα. Οπωσδήποτε, όμως, τα κείμενά του για τους τόπους που επισκέφτηκε ήταν στη διάθεση κάποιων λίγων Οθωμανών, εάν ήθελαν να τα διαβάσουν.

Μια άλλη πηγή πληροφοριών για την Ευρώπη ήταν οι γεωγραφικοί άτλαντες - η γεωγραφία ήταν ένα πεδίο γνώσης που ενδιέφερε τους Οθωμανούς-, αν και οι χάρτες και οι μεταφράσεις ευρωπαϊκών κειμένων ήταν σπάνιες και περιοριζόμενες σε καταλόγους δυναστειών της Ευρώπης (Farooqi, 2009, σελ. 307; Müge Göçek, 1987, σελ. 81).

Οι παραμεθόριες περιοχές της αυτοκρατορίας ήταν, επίσης, σημαντικά σημεία συνάντησης των Οθωμανών με ξένους. Κάποιες φορές, εκτός από χρήματα, αγαθά, και υπηρεσίες, προσέφεραν στο οθωμανικό κέντρο και πληροφορίες για τους γύρω λαούς (Müge Göçek, 1987, σελ. 334). Γνώσεις για τη Δύση η Οθωμανική κοινωνία προσλάμβανε προφανώς και από την καθημερινή ζωή, μόνο που οι γνώσεις αυτές μεταδίδονταν προφορικά.

Η μετανάστευση ήταν ένας ακόμη παράγων που βοηθούσε στην πρόσληψη γνώσεων για άλλους λαούς. Μεταναστεύσεις συνέβαιναν για λόγους οικονομικούς και πολιτικούς. Στη Σμύρνη, τη Θεσσαλονίκη, τη Βηρυτό, την Αλεξάνδρεια συνέρρεαν μετανάστες από ολόκληρο τον μεσογειακό κόσμο· χάρη σ' αυτούς τα λιμάνια ανέπτυξαν μια κοσμοπολίτικη, πολύγλωσση κουλτούρα, η οποία εντασσόταν περισσότερο στον ευρύτερο μεσογειακό κόσμο ως σύνολο, παρά ειδικότερα στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (Quataert, 2006, σελ. 204).

Η ανάπτυξη του εμπορίου κατά τον 18ο αιώνα συνετέλεσε και στην εμφάνιση κάποιας μορφής εκδυτικισμού ο οποίος στηριζόταν και στην αστικοποίηση του πληθυσμού που εν τω μεταξύ άρχισε να λαμβάνει χώρα. Υπήρχε έντονη κινητικότητα του πληθυσμού, που αφορούσε και μουσουλμάνους και μη μουσουλμάνους, και μεταφορά τους στις πόλεις. Ο

πληθυσμός της Κωνσταντινούπολης π.χ. φτάνει τις 500.000. Η ζωή στις πόλεις έδινε περισσότερες πιθανότητες για συνάντηση με τις ομάδες ευρωπαίων κατοίκων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και την πρόσληψη στοιχείων από την ευρωπαϊκή κουλτούρα και πολιτισμό. Αυτή η αστικοποίηση του 18ου αιώνα αύξησε την επαφή με τη Δύση και έκανε τον αστικό πληθυσμό πιο δεκτικό στα μηνύματα της Ευρώπης (Faroghi, 2009, σελ. 235; Quataert, 2006, σελ. 224).

Τεχνολογία

Πίσω από τη δυτική εμπορική επέκταση και τις επαναλαμβανόμενες στρατιωτικές νίκες ήταν μια νέα δυτική τεχνολογία. Αυτή η νέα τεχνολογία επαναπροσδιόρισε τη σχέση μεταξύ του ανθρώπου, του πολιτισμού και της τεχνολογίας γενικά. Η εμφάνιση και η διάδοση τεχνικών καινοτομιών, όπως τα πυροβόλα όπλα, τα μέσα πλοήγησης στην ανοιχτή θάλασσα, η κατασκευή χαρτών, η τυπογραφία, τα ρολόγια υψηλής ποιότητας, τα όργανα ακριβείας, ορίζονται στη νέα Δυτική τεχνολογία. Αυτές οι νέες τεχνολογίες έχουν αποκτήσει δική τους δυναμική· μεταβάλλουν τη δομή της Δυτικής κοινωνίας.

Η Οθωμανική Αυτοκρατορία αναγκάστηκε να δανειστεί και να υιοθετήσει τα δυτικά τεχνολογικά προϊόντα για να διατηρήσει την Οθωμανική στρατιωτική δύναμη. Οι Οθωμανοί ήταν γρήγοροι στην εκτίμηση της αξίας των πυροβόλων όπλων· χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά το κανόνι στην κατάκτηση της Κωνσταντινούπολης. Οι Δυτικοί αποστάτες παρέχουν πλέον την επιστήμη και την τεχνολογία που απαιτείται για την παραγωγή των νέων όπλων. Αυτό το οθωμανικό ενδιαφέρον για τα όπλα, επεκτείνεται επίσης στα ορυχεία, τη ναυπηγική βιομηχανία, και την πλοήγηση (Müge Göçek, 1987, σελ. 103).

Η Δύση βοήθησε επίσης την Οθωμανική Αυτοκρατορία στην επιστήμη της ιατρικής· η δυτική ιατρική διείσδυσε στην Αυτοκρατορία μέσω των οθωμανικών μειονοτήτων που ήταν γιατροί (Müge Göçek, 1987, σελ. 104). Αλλά, ενδιαφέρον από την οθωμανική κοινωνία υπήρξε και για μη στρατιωτικά προϊόντα, όπως τα μικρά και μεγάλα (τοίχου) ρολόγια, τα πολυτελή υφάσματα και για κάποιες καινοτομίες, όπως η τυπογραφία. Όσον αφορά στα ρολόγια η ζήτησή τους κατά το 18^ο αιώνα ήταν αρκετά μεγάλη, ώστε Άγγλοι, Γάλλοι και Ελβετοί ωρολογοποιοί να ανταγωνίζονται για την οθωμανική αγορά ρολογιών. Για το δεύτερο προϊόν, τα υφάσματα, δεν αρκέστηκαν μόνο στην εισαγωγή του, αλλά προσπάθησαν να εισάγουν την τεχνογνωσία και τους αργαλειούς για την παραγωγή τους από τους ίδιους, χωρίς η προσπάθεια αυτή να αποδώσει καρπούς (Müge Göçek, 1987, σελ. 107). Το τρίτο τεχνολογικό προϊόν που δέχτηκαν από τη Δύση κατά το 18 αιώνα ήταν η τυπογραφία. Οι οθωμανικές μειονότητες είχαν προσπαθήσει πρώτες να ιδρύσουν τυπογραφεία, τα οποία με διάφορες αφορμές καταστράφηκαν από τους Γενίτσαρους (αρμενικό και ελληνικό) ή έπαψαν να λειτουργούν λόγω οικονομικών δυσκολιών (εβραϊκό). Οι Οθωμανοί διατηρούσαν επιφυλάξεις για την τυπογραφία γιατί τη θεωρούσαν επικίνδυνο εργαλείο για την επικοινωνία. Τελικά, το πρώτο οθωμανικό τυπογραφείο δημιουργήθηκε 1726 από τον Ιμπραήμ Μουτεφερίκα και τον Μεχμέτ Σαΐντ Εφέντη, γιου του Οθωμανού πρεσβευτή Γιρμισεκίζ Τσελεμπί Μεχμέτ Εφέντη. Το τυπογραφείο αυτό μπορούσε να τυπώνει για πρώτη φορά βιβλία στην τουρκική γλώσσα και μέσα στην Οθωμανική επικράτεια (Müge Göçek, 1987, σελ. 114). Το 1744 ο Μουτεφερίκα ίδρυσε και μια οθωμανική χαρτοποιία για να προμηθεύει το τυπογραφείο με χαρτί εκτύπωσης. Αυτή η χαρτοποιία αποδεικνύει τη σταδιακή επέκταση αυτής της τεχνολογίας στην οθωμανική κοινωνία.

Οπωσδήποτε καταλαβαίνουμε ότι οι διάφορες τεχνολογικές καινοτομίες εισήχθησαν και υιοθετήθηκαν πρώτα από τις οθωμανικές ελίτ και, μέσω αυτών, διαχύθηκαν και στην υπόλοιπη οθωμανική κοινωνία.

Η Δύση και οι κοινωνικές ομάδες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας

Η οθωμανική κοινωνία ήταν μια κοινωνία με μεγάλη ανομοιογένεια. Είναι λογικό να αναρωτηθούμε αν όλοι σε αυτή την κοινωνία, πρώτον, αντιλαμβάνονταν με τον ίδιο τρόπο τα πράγματα και δεύτερον, αν είχαν όλες οι κοινωνικές ομάδες πρόσβαση στις εξελίξεις του υπόλοιπου κόσμου. Η απάντηση είναι όχι. Οι διαφορές είναι πολλές και το ενδιαφέρον των κοινωνικών ομάδων για τη Δύση δεν είναι το ίδιο, όπως δεν είναι ίδια και η δυνατότητα όλων των ομάδων να προσεγγίσουν τη Δύση:

α) Με έναν τρόπο αντιλαμβάνονται τη Δύση οι μουσουλμάνοι και με άλλον οι μη μουσουλμάνοι. Οι διαφορετικές αντιλήψεις για τον κόσμο και τον άνθρωπο που πηγάζουν από τις θρησκείες, οδηγούν τους ανθρώπους σε διαφορετική αντιμετώπιση των άλλων. Για τους μουσουλμάνους η διαφορετική θρησκεία, όπως και η θέση τους ως κατακτητές, ήταν εμπόδιο στην επικοινωνία τους με τους «άπιστους»· για τα άλλα έθνη, όμως, οι Ευρωπαίοι ήταν είτε ομόθησκοι ή τουλάχιστον πιο πολιτισμένοι από τον ασιάτη βάρβαρο δυνάστη. Οι οθωμανικές μειονότητες ανέπτυξαν στενή σύνδεση με τη Δύση και ήταν η πρώτη κοινωνική ομάδα που θα μοιάσει προς τη Δύση (Müge Göçek, 1987, σελ. 116).

β) Οι κάτοικοι των πόλεων είναι εύλογο ότι είχαν περισσότερες πληροφορίες, αλλά και εμπειρίες σχετικά με τους «άλλους». Επίσης ήταν λιγότερο συντηρητικοί από τους κατοίκους της υπαίθρου και επομένως πιο δεκτικοί σε καινούριες ιδέες. Η αστικοποίηση του 18^{ου} αιώνα αύξησε την πυκνότητα του πληθυσμού στις μεγάλες πόλεις και, κυρίως, στην Κωνσταντινούπολη, και μεγάλωσε την επικοινωνία μεταξύ των κατοίκων των πόλεων. Αυτοί οι κάτοικοι ήταν πολύ διαφορετικοί: υπήρχαν ταξιδιώτες, επιστήμονες, έμποροι από όλα τα μέρη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, εκτός από τους δούλους, τους ταξιδιώτες και τους πρέσβεις από όλο τον κόσμο. Η παρουσία των δυτικών κατοίκων στις μεγάλες πόλεις και στην πρωτεύουσα ήταν σημαντική για τη διάχυση της Δυτικής επιρροής στην οθωμανική κοινωνία (Müge Göçek, 1987, σελ. 117). Κάποια τμήματα του μη μουσουλμανικού πληθυσμού μάλιστα, επηρεάστηκαν ιδεολογικά από τα μηνύματα της Γαλλικής Επανάστασης (έμποροι-αστοί, Έλληνες και ελληνόφωνοι που δυσανασχετούσαν με το οθωμανικό πλαίσιο).

Από την άλλη μεριά οι αγροτικοί πληθυσμοί λάμβαναν πολύ λιγότερες πληροφορίες για την Δύση. Η όποια πληροφόρηση είχαν ήταν σποραδική και κυρίως προφορική-από ταξιδευτές, αιχμαλώτους και στρατιώτες που επέστρεψαν, από τους ναυτικούς κλπ. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, γι' αυτή την πληροφόρηση ήταν να συναντήσουν κάποιον από όλους αυτούς. Για τις δυτικές καινοτομίες μάθαιναν επίσης και από τις περιοδείες των οθωμανών αξιωματούχων στα κτήματά τους, που ήταν διάσπαρτα σε πολλές περιοχές της αυτοκρατορίας. Όλες αυτές οι διάσπαρτες ιδιοκτησίες απαιτούσαν συχνές επισκέψεις για τη συντήρησή τους και για τη συλλογή των εσόδων. Οι επισκέψεις αυτές πραγματοποιούνταν με τη συνοδεία των οικογενειών τους και όλης της ακολουθίας τους. Η οικογένεια είχε την ευκαιρία να αλληλεπιδρά με απομακρυσμένες περιοχές και να εξαπλώνει την επίδρασή της, στους εκεί κατοίκους (Müge Göçek, 1987, σελ. 134).

γ) Κάποιες κατηγορίες των οθωμανικών ελίτ, μουσουλμάνων αλλά και άλλων θρησκευτικών ομάδων, είχαν στενές επαφές με Ευρωπαίους. Μια από αυτές τις κατηγορίες των μη μουσουλμάνων ήταν οι Φαναριώτες (χριστιανοί και ελληνορθόδοξοι). Οι θέσεις των δραγουμάνων που κατείχαν και των ηγεμόνων στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, τους έφερναν σε επαφή με τους ευρωπαϊκούς λαούς καθ' όλη τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα. Η επίδραση της Δύσης σε αυτούς ήταν καταλυτική: ζούσαν όπως οι Ευρωπαίοι, ντύνονταν όπως αυτοί, και γενικά η ζωή τους βρίσκονταν πιο κοντά στο ευρωπαϊκό παρά στο οθωμανικό πρότυπο. Άλλη ομάδα των οθωμανικών ελίτ ήταν οι μουσουλμάνοι αξιωματούχοι που ζούσαν στην Κωνσταντινούπολη· αυτοί είχαν επαφές με ευρωπαίους κατοίκους και χρησιμοποιούσαν στη ζωή τους ευρωπαϊκές καινοτομίες (Müge Göçek, 1987, σελ. 124). Ενώ η ομάδα των μη μουσουλμάνων δεν είχε τη δυνατότητα να επηρεάσει μεγάλα τμήματα της οθωμανικής κοινωνίας, εξαιτίας των περιορισμών που το οθωμανικό κράτος επέβαλλε στην επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, η ομάδα των μουσουλμάνων αξιωματούχων ήταν βασική για την ανάδειξη της ευρωπαϊκής επιρροής, γιατί είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με όλη την οθωμανική κοινωνία μέσα από τις θέσεις τους, τις ιδιοκτησίες και τα εκτεταμένα νοικοκυριά τους και να διαχύσουν τη δυτική επίδραση σε αυτή. Έτσι άρχισε ο μετασχηματισμός της Οθωμανικής κοινωνίας.

δ) Τέλος, το οθωμανικό κράτος επηρεάστηκε, κατά τον 18^ο αιώνα, από τη Δύση και στην προσπάθειά του να αποκτήσει στρατιωτική τεχνολογία, όπως ειπώθηκε παραπάνω. Αναζήτησε, επίσης, στρατιωτικούς συμβούλους στη Δύση. Ο Σουλτάνος Σελίμ Γ', επηρεασμένος από τη Δύση, επιχείρησε πολλές ριζοσπαστικές αλλαγές στον στρατιωτικό τομέα και στη διπλωματία, αν και το πρόγραμμά του συνάντησε την αντίδραση των θρησκευτικών αρχηγών και των Γεντισάρων και ο ίδιος, εξαιτίας των αλλαγών που επιχείρησε, είχε τραγική κατάληξη.

Επίλογος

Παρά την, κοινή εν πολλοίς, άποψη ότι η οθωμανική κοινωνία ήταν ένας περικλειστος και απομονωμένος κόσμος, οι σύγχρονες μελέτες αποδεικνύουν ότι αυτό δεν ισχύει. Το Παλάτι και οι Οθωμανοί, βέβαια, προσπαθούσαν να ελέγχουν πάντα ο,τιδήποτε καινοφανές ερχόταν στην κοινωνία τους – από τις ιδέες μέχρι τα προϊόντα και τις νέες τεχνολογίες. Όμως κατά τον 18^ο αιώνα αυτό δεν ήταν πια στο χέρι τους. Η διάχυση της Ευρώπης στην οθωμανική κοινωνία γινόταν ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα και, πολλές φορές, χωρίς και οι ίδιοι οι δέκτες των αλλαγών να τις συνειδητοποιούν. Η δεκτικότητα της Δύσης από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες δεν ήταν οπωσδήποτε η ίδια, αλλά, στην πραγματικότητα, καμιά από τις ομάδες αυτές δεν έμεινε ανεπηρέαστη. Ο 18^{ος} αιώνας ήταν αιώνας αλλαγών και για την Οθωμανική Αυτοκρατορία· σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό η Ευρώπη και οι επιρροές της έπαιξαν σημαντικό ρόλο σ' αυτές τις αλλαγές.

Αναφορές

- Aksan, V. H. (2004). *Ottomans and Europeans. Contacts and Conflicts*. Istanbul : The Isis Press.
 Faroqhi, S. (2009). *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία και ο κόσμος γύρω της*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

- Howard, D. A. (2019). *Η ιστορία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Καρδαμίτσα.
- Inalcik, H., & Quataert, D. (2011). *Οικονομική και κοινωνική ιστορία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, Τόμος Β': 1600-1914* (Τόμ. Β'). (Επιμ., Επιμ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- McGowan, B. (1994). *Η εποχή των αγιάνηδων, 1699-1812*, στο Οικονομική και κοινωνική ιστορία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, Τόμος Β': 1600-1914 (Τόμ. Β'). (Επιμ. Inalcik, H., & Quataert, D.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Müge Göçek, F. (1987). *East Encounters West*. New York: Oxford University Press.
- Quataert, D. (2006). *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία. Οι τελευταίοι αιώνες, 1700-1922*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Λειτουργία τμημάτων ένταξης για μαθητές/τριες γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Στάσεις και απόψεις των μαθηματικών για τα τμήματα ένταξης

Δημήτριος Αργύρης
dimitarg2006@yahoo.gr

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μαθηματικών στο 5^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Δρ στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά και τη διδακτική των Μαθηματικών

Περίληψη. Ο θεσμός της συμπερίληψης υποστηρίζει τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί: α) Να διερευνήσει τον τρόπο λειτουργίας των Τ.Ε. σε σχέση με το ωρολόγιο πρόγραμμα. β) Να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται δεκτοί οι μαθητές/τριες στα Τ.Ε.. γ) Ποιοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες. δ) Ποιοι και πώς υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Τ.Ε.. ε) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθηματικών των γενικών τμημάτων για τα Τ.Ε.. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη προς τους/τις μαθηματικούς των Τ.Ε. και των γενικών τμημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Τμήματα ένταξης, μαθηματικά, μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή: Τμήματα ένταξης για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν προβλήματα στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή ή/και τα μαθηματικά. Κατά τον Stevens (1983) ορισμένα από αυτά τα παιδιά έχουν αποδειχθεί προικισμένα στον τομέα των μαθηματικών, ενώ κατά τον Joffe (1990) το 10% των δυσλεξικών έχουν πολύ καλή επίδοση στα μαθηματικά και το 30% δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Οι Miles & Miles (1992) όμως υποστηρίζουν ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες με μία ή περισσότερες περιοχές των μαθηματικών. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές δυσκολεύονται ή αδυνατούν να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά τη διδακτική διαδικασία, όταν το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στις δικές τους εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες. Εν τούτοις, στα γενικά γυμνάσια οι καθηγητές/τριες των μαθηματικών συμπεριφέρονται συνήθως σαν να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός δρόμος της διδακτικής διαδικασίας και όλοι/ες οι μαθητές/τριες να χαρακτηρίζονται από κοινή ικανότητα και στρατηγική μάθησης. Ο θεσμός της **ένταξης - συμπερίληψης** που υποστηρίζεται από τις περισσότερες χώρες σήμερα, όσο αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εισάγει μια παιδαγωγική άποψη που έχει πρόθεση να φέρει σε κοινή διδασκαλία όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με ή χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, διότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού συντελείται μέσα από την ποικιλία της συνεύρεσης διαφορετικών ατόμων (Sehrbrock, 2004, Kyriazopoulou & Weber, 2009). Η υλοποίηση της παιδαγωγικής αυτής άποψης έχει υποστηρίξει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) στα γενικά σχολεία και τυγχάνει υψηλής αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα (Μουταβελής 2015).

Η επίσημη καθιέρωση θεσμικά της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε με τον νόμο 1143 του 1981. Η οργάνωση όμως και λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης ορίστηκε με τον νόμο 1566 του 1985, στον οποίο υποστηρίζεται η ένταξη, με την υιοθέτηση του θεσμού της «ειδικής τάξης». Τα πρώτα τμήματα ένταξης, γνωστά μέχρι το 2000 ως «ειδικές τάξεις» ιδρύθηκαν και λειτούργησαν το 1983 με βάση το προεδρικό διάταγμα 803/82. Από τότε αναπτύχθηκαν με ραγδαίο ρυθμό στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελώντας το επικρατέστερο μοντέλο σχολικής ενσωμάτωσης στον ελληνικό χώρο (Πολυχρονοπούλου 1985; 1986; 2003; 2017). Όμως, μόλις το 2003, τρία χρόνια μετά την έκδοση του νόμου 2817 και τη μετονομασία τους σε «τμήματα ένταξης», ιδρύθηκαν τα πρώτα Τ.Ε σε γυμνάσια ως αποτέλεσμα της ενεργοποίησης του νόμου 2817 του 2000. Με τον νόμο 3699 του 2008 άρθρο 3 ξεκαθαρίζει το τοπίο σχετικά με τον χαρακτηρισμό των μαθητών/τριών ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ατταλιώτου 2017).

Για να ιδρυθεί τμήμα ένταξης απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι να έχουν κριθεί από διαγνωστική υπηρεσία και φυσικά να έχει εκδοθεί σχετική εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας με θέμα την ίδρυση Τμημάτων Ένταξης, στην οποία θα αναφέρεται η διαδικασία υποβολής των αιτημάτων για ίδρυσή τους. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα Τμήματα Ένταξης συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά Τμήμα Ένταξης (Ν. 3699/2008, άρθρ 6).

Το Τμήμα Ένταξης (ΤΕ) λειτουργεί ως υποστηρικτική δομή εκπαίδευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις σχολικές μονάδες και εμπίπτουν στις κατηγορίες που αναφέρονται στον νόμο 3699/2008, (άρθρο 3, παρ. 1, 2, 3). Στο ΤΕ **δεν** υποστηρίζονται μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας άλλων αιτιωδών παραγόντων όπως π.χ. αυτοί με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς δεν εμπίπτουν στην κατηγορία των ατόμων με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

Οι μαθητές/τριες που πρόκειται να υποστηριχθούν στα ΤΕ θα πρέπει να έχουν:

- γνωμάτευση από το ΚΕΣΥ ή άλλον δημόσιο πιστοποιημένο φορέα
- υπεύθυνη δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί την αξιολόγηση και την υποστήριξη του παιδιού του από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε) στο ΤΕ.

Σε περιπτώσεις μαθητών/τριων των οποίων η χαμηλή σχολική επίδοση οφείλεται σε διαταρακτική συμπεριφορά, απροσεξία, δυσκολίες στη μάθηση ή άλλες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και για τους/τις οποίους/ες δεν υπάρχει γνωμάτευση από δημόσιο πιστοποιημένο φορέα προτείνεται από τον/την εκπαιδευτικό του γενικού τμήματος που φοιτά ο/η μαθητής/τρια να υποστηριχθεί στο Τ.Ε. από τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε.. Στην περίπτωση αυτή απαιτούνται:

- αντίγραφο από το πρακτικό παιδαγωγικής συνεδρίας στο οποίο να αναφέρονται από τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος οι λόγοι που κρίνεται απαραίτητο ο/η μαθητής/τρια να υποστηριχθεί από τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε.
- το Βραχυχρόνιο Πρόγραμμα Παρέμβασης (ΒΠΠ) που έχει εφαρμοστεί για το συγκεκριμένο μαθητή/τρια για ελάχιστο χρονικό διάστημα δύο μηνών και τα αποτελέσματά του (Προτείνεται στις σχολικές μονάδες που μπορούν να το εφαρμόσουν)

- υπεύθυνη δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί την αξιολόγηση και την υποστήριξη του παιδιού του από τον εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε στο Τ.Ε. (Ν. 3699/2008 άρθρο 6, παρ.1.)
- σύμφωνη γνώμη του/της Συντονιστή/στριας (Σύμβουλου Εκπαίδευσης) Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης ή του/της Συντονιστή/στριας (Σύμβουλου Εκπαίδευσης) παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου, έως ότου το παιδί περάσει από διαδικασία γνωμάτευσης (ν. 3699/2008, ΦΕΚ 1088/τ. Β/2-4-2019). Τα Τ.Ε. αποτελούν σήμερα το μοναδικό πρόγραμμα εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών της ένταξης και τον κυριότερο θεσμό υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των προγραμμάτων των Τ.Ε. (Βλάχου 2017). Λόγω της πολυπλοκότητας των καταστάσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί όσο αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απολύτως αναγκαία (Γελαστοπούλου 2017). Επιπλέον, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η συνεργασία δεν περιορίζεται μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αλλά υπάρχει ένα σύνολο φορέων και προσώπων που αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό Τ.Ε. για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και είναι: γονείς, ΚΕΣΥ, Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας, Σύμβουλος ή Συντονιστής/στρια Ειδικής Αγωγής (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004; Παντελιάδου, 2011).

Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να αναπτύξουν έναν ευρύτερο και πολυδιάστατο ρόλο προκειμένου να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες. Οι επιδράσεις που ασκούν στους/στις μαθητές/τριες οι ραγδαίες και ενίοτε αναπάντεχες κοινωνικές αλλαγές, καθώς και οι προκλήσεις του όγκου των πληροφοριών που έχουν να διαχειριστούν, όπως επίσης και το αβέβαιο μέλλον τους, υποχρεώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τα παραδοσιακά διδακτικά πρότυπα. Αν στα προηγούμενα προσθέσουμε τις αναμφισβήτητες πλέον ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών, το οποίο στα μαθηματικά φθάνει το 8% (Geary, 2004; Ζώνιου – Σιδέρη, 2004; Αργύρης 2010; 2020), αντιλαμβανόμαστε ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και ευαισθησίες, ώστε να αξιολογήσει τις δυσκολίες και τα ελλείμματα των μαθητών/τριών του/της στα μαθηματικά και να προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό μέρος. Στη χώρα μας, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αξιολογούνται συνήθως από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, σε συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, και, όσο αυτό είναι εφικτό, με την συνεπικουρία του ΚΕΣΥ, ενώ η ειδική υποστήριξη παρέχεται μέσα στο τμήμα ένταξης (Τ.Ε.).

Πόσο μπορούν όμως οι μαθηματικοί να αξιολογήσουν τις ΕΜΔ των μαθητών/τριών τους, πόσο δηλαδή είναι ενημερωμένοι/ες για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά; Ποια είναι η άποψή τους για τα τμήματα ένταξης; Πόσο και με ποιο τρόπο

βοηθάνε τους/τις μαθητές/τριες τους με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά; Η διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων αποτελεί τον βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω βασικά ερωτήματα, τα περισσότερα από τα οποία έχουν ελάχιστα ή καθόλου διερευνηθεί στην ελληνική πραγματικότητα.

- 1) Είναι ενημερωμένοι οι μαθηματικοί των γενικών τάξεων για τις ΕΜΔ στα μαθηματικά;
- 2) Πώς βοηθάνε οι μαθηματικοί των γενικών τάξεων τους/τις μαθητές/τριες με ΕΜΔ;
- 3) Είναι ενημερωμένοι οι μαθηματικοί των γενικών τάξεων για τα Τ.Ε.;
- 4) Θα ήθελαν να συμμετάσχουν στα Τ.Ε.;
- 5) Είναι αποτελεσματική η εφαρμογή των Τ.Ε. για τα μαθηματικά (ωράριο, υλικοτεχνική υποδομή);
- 6) Πώς εισέρχεται ένας/μία μαθητής/τρια στο Τ.Ε.;
- 7) Πώς βοηθάνε οι μαθηματικοί των Τ.Ε. τους/τις μαθητές/τριές τους;
- 8) Ποιες είναι οι προτάσεις των μαθηματικών για τη λειτουργία των Τ.Ε.;

Μεθοδολογία της εργασίας

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα αποτελέσματα δύο ερευνών που πραγματοποιήσαμε στα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια του νομού Αττικής.

Μολονότι οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν πριν 12-13 χρόνια, εντούτοις λόγω αύξησης των ορίων ηλικίας συνταξιοδότησης και του πολύ μικρού αριθμού διορισμών όλο αυτό το διάστημα, πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν και σήμερα την πραγματικότητα γύρω από το θέμα που διερευνήσαμε.

Επίσης τα προβλήματα τα οποία εντόπισε η παρούσα έρευνα καθώς επίσης οι προτάσεις και τα συμπεράσματα συμπίπτουν με τα προβλήματα που εντοπίζει και τα συμπεράσματα που διατυπώνει σχετική έρευνα για τα Τ.Ε., η οποία πραγματοποιήθηκε το 2017 (Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019)

Η πρώτη έρευνα μας, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2007-2008 σε γυμνάσια και λύκεια που ανήκουν στις ΔΔΕ της Α Αθήνας, της Β Αθήνας, καθώς και της Α Πειραιά. Η επιλογή των περιοχών αυτών έγινε με στρωματοποιημένη δειγματοληψία, ώστε το δείγμα μας να είναι αντιπροσωπευτικό (έντονο διαπολιτισμικό στοιχείο, χαμηλότερα εισοδήματα, υψηλότερα εισοδήματα). Στη συνέχεια επιλέχτηκαν 40 σχολικές μονάδες (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) από τις περιοχές αυτές με απλή τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα απευθυνόταν μόνο σε μαθηματικούς. Στα σχολεία που επιλέξαμε εργάζονταν 135 μαθηματικοί και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ακριβώς 100 (δηλαδή ποσοστό 74%).

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε στις αρχές του 2009 (Ιανουάριο και Φεβρουάριο) και απευθυνόταν στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια του νομού Αττικής που έχουν Τ.Ε. στα μαθηματικά. Βρέθηκαν μόνο δύο γυμνάσια σε όλο τον νομό Αττικής με Τ.Ε. για τα μαθηματικά. Στα σχολεία αυτά είχαν δημιουργηθεί 15 Τ.Ε., τα παρακολουθούσαν 36 μαθητές/τριες και των τριών τάξεων του γυμνασίου και απασχολούνταν 4 μαθηματικοί! Βέβαια τα τελευταία σχολικά έτη τα Τ.Ε. (από το 2016 και μετά) έχουν αυξηθεί, χωρίς όμως

να έχουν βελτιωθεί τα προβλήματα που εντοπίζουν οι έρευνες (Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019).

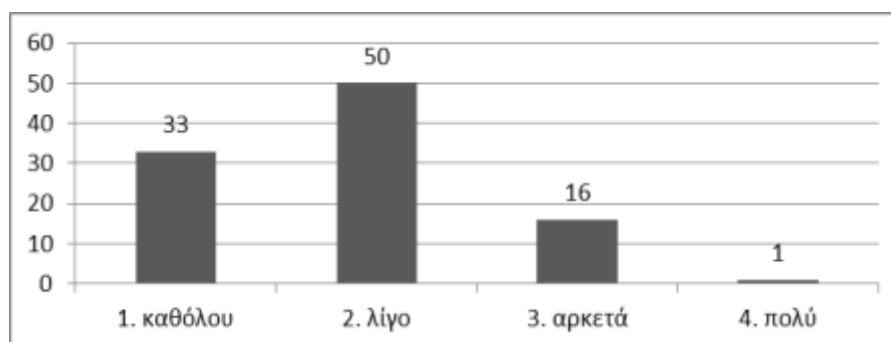
Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην πρώτη έρευνα ήταν ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε 26 ερωτήσεις, από τις οποίες στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε τις τέσσερις. Οι 4 αυτές ερωτήσεις είναι όλες κλειστού τύπου, από τις οποίες η πρώτη είναι πολλαπλής επιλογής με μοναδική απάντηση από πεντάβαθμη κλίμακα, και οι υπόλοιπες πολλαπλής επιλογής με μοναδική απάντηση.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων στην δεύτερη έρευνα ήταν: 1). Κλείδα (άμεσης) παρατήρησης κατά την ώρα διεξαγωγής του μαθήματος στα Τ.Ε. 2). Ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη για τους/τις καθηγητές/τριες. Η κατασκευή της κλείδας παρατήρησης βασίστηκε στη κλείδα της R. Sirota (1983), (όπως αναφέρεται από Παπαστάμου 2001) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας με τη βοήθεια του Γιάννη Σαλβαρά και του βιβλίου του «Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007; 2009).. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, για να τονίσουν και να ενισχύσουν την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε, δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου από την ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς επίσης και τα συμπεράσματα της κλείδας παρατήρησης.

Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν τους/τις μαθηματικούς των γενικών τάξεων και αναφέρονται στην πρώτη έρευνα.

Έχετε ενημερωθεί για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά;



Σχήμα 1. Ενημέρωση των μαθηματικών για ΕΜΔ στα μαθηματικά.

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα οι μαθηματικοί είναι καθόλου και λίγο ενημερωμένοι/ες σε ποσοστό 83% και μόλις ένα ποσοστό 17% δηλώνει ότι γνωρίζει για τις ΕΜΔ στα μαθηματικά. Η στατιστική διερεύνηση με Pearson chi-square έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ενημέρωσης με τον χρόνο απόκτησης πτυχίου. Θα αναμέναμε δηλαδή οι νεότεροι/ες μαθηματικοί να ήταν περισσότερο ενημερωμένοι/ες.

Η αρχική μας υπόθεση, H_0 : η ενημέρωση είναι ανεξάρτητη του χρόνου απόκτησης πτυχίου

Ως **νέους** θεωρούμε όσους/ες πήραν πτυχίο μέχρι και το 1990 και ως **παλαιούς** όσους/ες πήραν πτυχίο μετά το 1990.

Πίνακας 1. Χρόνος απόκτησης πτυχίου - ενημέρωση Crosstabulation*ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ *ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ Crosstabulation*

		ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Total
ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ				
ΝΕΟΣ	Συχνότητα	20	38	52
	Συχν. %	55%	59%	58%
ΠΑΛΑΙΟΣ	Συχνότητα	16	26	42
	Συχν.%	45%	41%	42%
Total	Σύνολο	36	64	100
	Σύνολο%	100%	100%	100%

Πίνακας 2. test Pearson χ^2 *Chi-square test*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson chi-Square	59,212	1	0.062
N of valid Cases	100		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι Pearson chi-square είναι $0,062 > 0,05$ οπότε συμπεραίνουμε ότι ισχύει η αρχική μας υπόθεση άρα η ενημέρωση ή καλύτερα το έλλειμμα ενημέρωσης είναι ανεξάρτητη του χρόνου απόκτησης πτυχίου.

Επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ενημέρωσης και του φύλου των εκπαιδευτικών.

Η αρχική μας υπόθεση H_0 : η ενημέρωση είναι ανεξάρτητη του φύλου.

Ως **όχι** θεωρούμε όσους/ες επιλέγουν καθόλου (1) στην πεντάβαθμη κλίμακα και ως **ναι** τους υπόλοιπους στην ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου (παράρτημα)

Πίνακας 3. Φύλο ενημέρωση Crosstabulation*ΦΥΛΟ *ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ Crosstabulation*

		ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Total
ΦΥΛΟ ΑΝΤΡΑΣ	Συχνότητα	19	36	55
	Συχν.%	58%	54%	55%
ΓΥΝΑΙΚΑ	Συχνότητα	14	31	45
	Συχν.%	42%	46%	45%
Total	Σύνολο	33	67	100
	Σύνολο%	100%	100%	100%

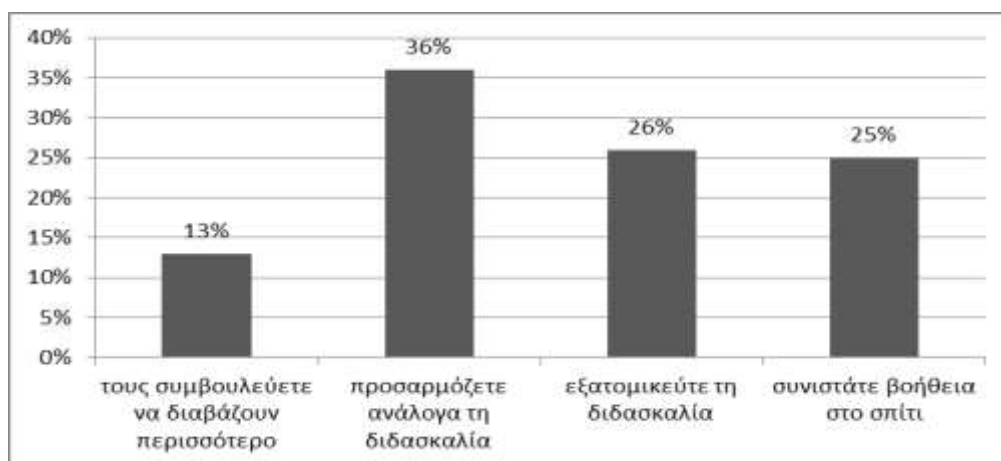
Πίνακας 4. test Pearson χ^2

Chi-square test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson chi-Square	25,414	1	0.071
N of valid Cases	100		

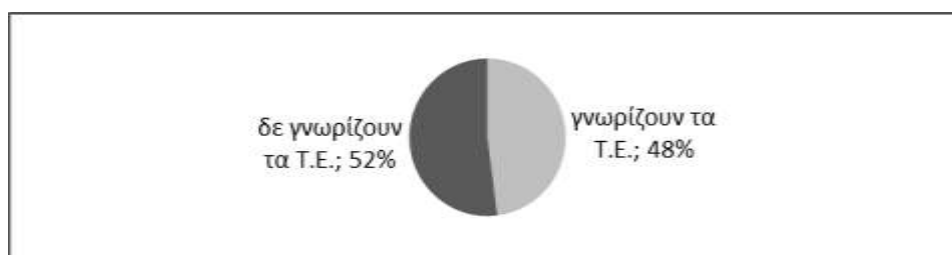
Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι Pearson chi-square είναι $0,071 > 0,05$ οπότε συμπεραίνουμε ότι ισχύει η αρχική μας υπόθεση άρα η ενημέρωση ή καλύτερα το έλλειμμα ενημέρωσης είναι ανεξάρτητη του φύλου.

Πώς βοηθάτε τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά



Σχήμα 2. Βοήθεια των μαθηματικών προς τους/τις μαθητές/τριες με ΕΜΔ.

Το 13% των εκπαιδευτικών συνιστούν ή μάλλον συμβουλεύουν περισσότερο διάβασμα. Το πρόβλημα για τους/τις μαθητές/τριες με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, όσον αφορά τη μελέτη, δεν είναι και δεν πρέπει να είναι η ποσότητα της μελέτης, που στα μαθηματικά σημαίνει «λύσε όσες μπορείς περισσότερες ασκήσεις», αλλά η ποιότητα της μελέτης και ο τρόπος που θα προσεγγίσει ο/η μαθητής/τρια τη μαθηματική έννοια μέσα στη σχολική τάξη. Οι δύο επόμενες απαντήσεις δείχνουν ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθηματικούς (62% προσαρμόζουν ή εξατομικεύουν τη διδασκαλία), βοηθούν ή τουλάχιστον προσπαθούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες προς τη σωστή κατεύθυνση, αποδεικνύοντας έτσι την ευαισθησία των εκπαιδευτικών, αν λάβουμε υπόψη μας την ελλιπέστατη ενημέρωση και τον τεράστιο όγκο ύλης, κυρίως στα γενικά λύκεια. Θεωρούμε βεβαίως πολύ υψηλό το ποσοστό του 25% που προτείνει βοήθεια στο σπίτι. Νομίζουμε όμως ότι η απάντηση αυτή αναδεικνύει και μία σημαντική παθογένεια της ελληνικής παιδείας. Οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπεδώσει ότι αυτοί/ές είναι που αναλαμβάνουν την κύρια ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών και ότι τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών/τριών θα πρέπει να λύνονται μέσα στο σχολείο με ενισχυτικά μαθήματα, όταν και όπου χρειάζεται.

Γνωρίζετε τα τμήματα ένταξης;**Σχήμα 3. Ποσοστό των μαθηματικών που γνωρίζει τα τμήματα ένταξης.**

Εδώ υπάρχει πραγματικά ένα σοβαρό πρόβλημα που αφορά την έλλειψη πληροφόρησης. Τα τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν θεσμοθετηθεί από το 2000 και είναι σίγουρο ότι στα σχολεία έχει σταλεί σχετική εγκύκλιος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγνοια, (ενώ και πολλοί/ές από αυτούς/ές που δηλώνουν ότι τα γνωρίζουν, ίσως τα συγχέουν με τα τμήματα υποδοχής). Έχοντας υπόψη το γεγονός ότι υλοποιήθηκαν ταχύρρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης καθηγητών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, καταλαβαίνουμε ότι ακόμα και κάποιες καλές πρωτοβουλίες που έχει πάρει η πολιτεία γύρω από ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών είναι άγνωστες, πράγμα που τονίζει την ανεπάρκειά μας σε θέματα διάχυσης της πληροφόρησης και προώθησης καινοτόμων δράσεων προς τις σχολικές μονάδες. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια η ενημέρωση, γενικά για την ειδική αγωγή, κυρίως αδιόριστων εκπαιδευτικών γίνεται με σεμινάρια 400 ωρών, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί πληρώνουν αρκετά μεγάλα ποσά για την επιμόρφωσή τους, πράγμα που θεωρούμε τουλάχιστον απαράδεκτο. Επίσης, το γεγονός αυτό αναδεικνύει το μεγάλο έλλειμμα σε παιδαγωγικά μαθήματα στα προγράμματα σπουδών των «καθηγητικών» πανεπιστημιακών σχολών, με αποτέλεσμα αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί να αναζητούν επιμόρφωση σε εξωπανεπιστημιακά κέντρα αμφισβητήσιμης επιστημονικής επάρκειας αλλά οπωσδήποτε καλά αμειβόμενα.

Θα προτείνατε τη λειτουργία Τ.Ε.;

Το 60% των μαθηματικών που γνωρίζουν τα Τ.Ε. θα πρότειναν να λειτουργήσουν τα Τ.Ε. στα σχολεία τους. Αλλά ένα επίσης σημαντικό ποσοστό 40% δεν έχουν την ίδια γνώμη, διότι θεωρούν ανέτοιμο το σχολείο σε υποδομή, σε ωράριο και τεχνική υποστήριξη, για να δεχθεί τέτοια τμήματα. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό από αυτούς/ές, που φθάνει το 40%, δέχεται να εργαστεί σε Τ.Ε., αν αυτά λειτουργούσαν στο σχολείο τους.

Οι επόμενες παρατηρήσεις και ερωτήσεις αφορούν τα σχολεία που διαθέτουν Τ.Ε., καθώς επίσης τους/τις μαθηματικούς που εργάζονται σε αυτά και αναφέρονται στη δεύτερη έρευνά μας.

Σχετικά με την υλικο-τεχνική υποδομή και το ωράριο λειτουργίας.

Στον νομό Αττικής λειτουργούν Τ.Ε. στα μαθηματικά μόνο σε δύο γυμνάσια από το σχολικό έτος 2006-2007. Βέβαια από την έρευνα ανακαλύψαμε ότι αίτηση για λειτουργία Τ.Ε. στα μαθηματικά έχουν κάνει περισσότερα από 20 γυμνάσια στον νομό Αττικής, στα οποία όμως δε δόθηκε άδεια λόγω έλλειψης κονδυλίων αλλά και κακού προγραμματισμού. Μετά το 2018 έχουν δοθεί άδειες σε αρκετά γυμνάσια για ίδρυση Τ.Ε. χωρίς όμως να ικανοποιούνται όλες οι αιτήσεις.

Στο 1ο σχολείο λειτουργούν Τ.Ε. μόνο στα μαθηματικά σε αίθουσα 6 περίπου τετραγωνικών μέτρων με 4 θρανία και έναν πίνακα μαρκαδόρου. Στο 2ο λειτουργούν Τ.Ε. σε αρκετά

μαθήματα σε ένα μεγάλο και ζεστό χώρο, στον οποίο όμως τα τμήματα χωρίζονται με πάνινες κουρτίνες. Επιπλέον, τα τμήματα είναι εφοδιασμένα με μικρή βιβλιοθήκη, καρτέλες με αναγραφή σημαντικών τύπων και δύο Η/Υ.

Στο 1ο σχολείο οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν πίνακα και παρακολουθούν το Τ.Ε. φεύγοντας από το γενικό τμήμα κατά την ώρα των μαθηματικών. Στο 2ο σχολείο το μάθημα γίνεται σε στρογγυλό τραπέζι και πίνακα, το πρόγραμμα των Τ.Ε. αλλάζει κυκλικά ανά 15 ημέρες και γίνεται σε ώρες διαφορετικών μαθημάτων, π.χ. μαθηματικά στην ώρα της ιστορίας, ώστε οι μαθητές/τριες να μη χάνουν το ίδιο μάθημα.

Πώς εισέρχεται ένας/μία μαθητής/τρια στο Τ.Ε.;

Στο 1ο σχολείο οι μαθητές/τριες εισέρχονται στο Τ.Ε. αυστηρά με γνωμοδότηση του ΚΕΔΔΥ(ΚΕΣΥ) ή του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου. Στο 2ο σχολείο εισέρχονται είτε με γνωμοδότηση του ΚΕΔΔΥ ή του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου είτε μετά την πρόταση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Ο νόμος 3699/2008 συμφωνεί περισσότερο με την επιλογή του 2ου σχολείου.

Θα πρέπει εδώ να καταγράψουμε ένα σοβαρό πρόβλημα που παρατηρήσαμε κατά την παραπάνω επιλογή. Σχεδόν σε όλα τα ΚΕΔΔΥ αλλά και στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν υπάρχει υπεύθυνος/η για τα μαθηματικά του γυμνασίου ούτε κάποιο σταθμισμένο κριτήριο, ώστε να διαπιστωθεί το έλλειμμα στα μαθηματικά και να γίνουν οι ανάλογες προτάσεις. Με την ίδρυση των ΚΕΣΥ τοποθετήθηκαν υπεύθυνοι/ες μαθηματικοί, αλλά τα κριτήρια συνεχίζουν να μην είναι σταθμισμένα. Στο 1ο σχολείο διαπιστώσαμε ότι ένας μαθητής με δυσλεξία αλλά κανένα πρόβλημα στα μαθηματικά (ήταν μάλιστα άριστος) είχε εισέλθει, σχεδόν αναγκαστικά, στο Τ.Ε.. Υπενθυμίζουμε ότι σ' αυτό το σχολείο δεν υπήρχε Τ.Ε. για τα φιλολογικά μαθήματα στα οποία ο μαθητής είχε πραγματικά ανάγκη. Στην περιοχή υπήρχε βέβαια Τ.Ε. για τα φιλολογικά αλλά σε άλλο σχολείο.

Πώς βοηθάνε οι μαθηματικοί των Τ.Ε. τους/τις μαθητές/τριές τους;

Θα παρουσιάσουμε αποτελέσματα που καταγράψαμε με την κλείδα παρατήρησης για τους/τις εκπαιδευτικούς κατά την παρακολούθηση της διδακτικής ώρας και στα 36 Τ.Ε.. Θα δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθηματικοί των Τ.Ε. βοηθούν τους/τις μαθητές/τριές τους να κατακτήσουν τις μαθηματικές έννοιες.

Η διδακτική ώρα, όπως είναι γνωστό, είναι 45 λεπτά, αλλά μέχρι να εισέλθει ο/η μαθητής/τρια στο Τ.Ε. χάνονται 7 λεπτά. Τα λεπτά αυτά χάνονται, γιατί, όταν χτυπάει το κουδούνι, οι μαθητές/τριες των Τ.Ε. πηγαίνουν πρώτα στο γενικό τμήμα να πάρουν τα πράγματά τους και άδεια από τον/την καθηγητή/τρια του γενικού τμήματος, για να μεταβούν στο Τ.Ε. (συνήθως παρουσία του/της εκπαιδευτικού του Τ.Ε.). Ο/Η καθηγητής/τρια του γενικού τμήματος έχει δικαίωμα να μην τους/τις επιτρέψει να πάνε στο Τ.Ε., αν κρίνει ότι υπάρχει κάποια σημαντική παιδαγωγική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα αν έχει προγραμματίσει κάποιο τεστ.

Έτσι, η διδακτική ώρα κατανέμεται ως εξής από τη μεριά των εκπαιδευτικών:

Πίνακας 5. Κατανομή διδακτικού χρόνου

προσανατολισμός της σκέψης των μαθητών/τριών	4λ	11%
προτυποποίηση ενεργήματος εκμάθησης	15λ	39%
επικύρωση (εξάσκηση) - πιστοποίηση	19λ	50%
σύνολο	38λ	100%

Για τον προσανατολισμό της σκέψης των μαθητών/τριών ο/η εκπαιδευτικός ελέγχει προηγούμενες γνώσεις, εντοπίζει πιθανές δυσκολίες, απαλείφει τις δυσκολίες και βοηθάει να κατανοήσουν προηγούμενα παραδείγματα και ασκήσεις. Πιστεύουμε ότι το 11% του χρόνου, που αντιστοιχεί σε περίπου 4 λεπτά είναι πολύ λίγος για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, γιατί είναι γνωστά τα προβλήματα μνήμης των μαθητών/τριών αυτών αλλά και τα προβλήματα της ελλειμματικής προσοχής.

Για την προτυποποίηση ενεργήματος εκμάθησης ο/η εκπαιδευτικός δηλώνει τον μαθησιακό στόχο, διατυπώνει εικασίες, τα συνδέει με τις προηγούμενες γνώσεις, παρουσιάζει βήμα-βήμα το μάθημα, διατυπώνει συμπεράσματα και παρουσιάζει παραδείγματα. Ο χρόνος των 15 λεπτών που αφιερώνεται είναι οριακά ανεκτός.

Η επικύρωση και πιστοποίηση, δηλαδή η εξάσκηση και αξιολόγηση, δηλώνουν την επίλυση ασκήσεων από τους/τις μαθητές/τριες με και χωρίς καθοδήγηση, τη διόρθωση των λαθών από τον/την εκπαιδευτικό με ή χωρίς σκαλωσιά βοήθειας ή τη διόρθωση των λαθών από την ομάδα και ανατροφοδότηση. Ο χρόνος που αφιερώνεται είναι 19 λεπτά και θεωρείται οριακά ικανοποιητικός.

Θα πρέπει να παραθέσω επίσης τα εξής σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών στα Τ.Ε.:

- Παρουσίαση μαθήματος έγινε στα 7 από τα 15 Τ.Ε. που παρακολούθησα, γιατί στα άλλα οι μαθητές/τριες είχαν ήδη παρακολουθήσει το νέο μάθημα στο γενικό τμήμα (δηλαδή γίνεται συνεννόηση, λίγο πριν αρχίσει το μάθημα των δύο εκπαιδευτικών, αν την ώρα που οι μαθητές/τριες θα είναι στο Τ.Ε. ο/η μαθηματικός στο γενικό τμήμα θα προχωρήσει την ύλη παρακάτω).
- Σε 4 από τα 15 Τ.Ε. δόθηκαν φύλλα εργασίας.
- Σκαλωσιά βοήθειας (ως μοντελοποίηση) δόθηκε σε 4 Τ.Ε..
- Χρήση γεωμετρικών οργάνων έγινε σε 2 από τα 5 Τ.Ε. στο μάθημα της γεωμετρίας.
- Χρήση αριθμομηχανής έγινε σε ένα μόνο Τ.Ε..
- Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε., όπου χρειαζόταν, εργάζονταν με τους μαθητές/τριες εξατομικευμένα.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι ο/η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. προσπαθεί με πολλή ευαισθησία να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της. Αλλά δεν αξιολογεί επαρκώς την πρόοδο των μαθητών/τριών του/της, μένοντας κυρίως στην καθημερινή αξιολόγηση, όπως προκύπτει από τα παραδείγματα, που λύνουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του

μαθήματος. Επιπλέον, δε διατηρεί φάκελο εργασιών ή άλλα στοιχεία που θα βοηθούσαν να αξιολογηθούν επαρκώς οι μαθητές/τριές του/της.

Τι προτείνετε για τη λειτουργία των Τ.Ε.;

Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής:

- Λειτουργία περισσότερων Τ.Ε..
- Οριοθετημένο ωράριο λειτουργίας.
- Λειτουργία παράλληλης στήριξης (όπως προβλέπεται από τον νόμο 3699/2008), που επιτέλους τα τελευταία χρόνια έχει προχωρήσει αρκετά αλλά με ελλείμματα σε ό,τι αφορά την ενημέρωση εκπαιδευτικών.
- Ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίζουν το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών με περισσότερη σοβαρότητα και ευαισθησία.
- Καλύτερη οργάνωση και υποστήριξη του έργου του/της εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα

Πιστεύουμε ότι από τα παραπάνω μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι ο Έλληνας/ίδα εκπαιδευτικός είναι διαχρονικά ανενημέρωτος/η. Η πολιτεία δείχνει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στον ρυθμιστικό της ρόλο, διότι αρχικά δεν μπορεί να επιβάλλει στις καθηγητικές πανεπιστημιακές σχολές να προσανατολίσουν τα προγράμματά τους σε περισσότερα παιδαγωγικά μαθήματα, αλλά και τις επιμορφώσεις που μπορεί να προωθήσει τις εμπιστεύεται σε μεγάλο βαθμό στην ιδιωτική πρωτοβουλία κυρίως λόγω έλλειψης των απαιτούμενων κονδυλίων.

Το αίσθημα απομόνωσης και εγκατάλειψης και η έλλειψη παιδαγωγικής υποστήριξης, που συχνά βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, επιδρούν αρνητικά στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους παλεύουν μόνοι/ες απέναντι στα προβλήματα των μαθησιακών δυσκολιών και τις νέες παιδαγωγικές προκλήσεις, με οδηγό την ευαισθησία και κυρίως την προσωπική τους ενημέρωση.

Προτάσεις

Οι παραπάνω προτάσεις που διατυπώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς μάς καλύπτουν σχεδόν απόλυτα. Εμείς από τη μεριά μας θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευχή η οικονομική δυσχέρεια, που με όλους τους τρόπους εξαγγέλλεται από τους κάθε λογής ειδικούς και μη, να μην καταδικάσει τα όποια βήματα έχουν γίνει μέχρι τώρα στον χώρο της ειδικής αγωγής, αλλά η πολιτεία να συνεχίσει με περισσότερη ευαισθησία την προσπάθεια των τελευταίων ετών. Εξάλλου, η παιδεία είναι η σημαντικότερη επένδυση που μπορεί να γίνει για το μέλλον ενός λαού.

Αναφορές

- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning disabilities *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4 - 15
- Joffe, L. S. (1990). The mathematical aspects of dyslexia: A recap of general issues and some implication for teaching. *Links*, 15(2), 7-10
- Miles, T. R., & Miles, E. (1992). *Dyslexia and mathematics*. London: Rout ledge
- Sehrbrock, P. M. (2004). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Α' Τόμος: Θεωρία* (σ. 87-1104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αργύρης, Δ. (2010). Μαθητές του γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και ΤΕ. Στο *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. Αθήνα: Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος <https://www.bookworld.gr/gr/book/bkid/169663/i-eidiki-agogi-afetiria-exelixeon-stin-epistimi-kai-stin-praxi>
- Αργύρης, Δ. (2020). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά – Για μαθητές του Γυμνασίου*. Αθήνα: Οσελότος
- Ατταλιώτου, Κ. (2017). Οι Θεσμοί ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ: το Παρελθόν, το Παρόν και το Μέλλον τους. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 72, 83-88.
- Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 61-76). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των ΤΕ: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, Γ. Κλεφταράς *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 11-42). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Μουταβελής, Α. Γ., (2015). Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση*, 11-14 Απριλίου 2013 (τ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαδημητρίου Π., Τζιβινίκου Σ. (2019). Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο του μοντέλου RTI για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης στα μαθηματικά στο γυμνάσιο. Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών «Επικοινωνία, πληροφόρησή, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα». σελ. 98-106. Ηράκλειο Κρήτης: ΙΑΚΕ
- Παπαστάμου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1985). *Δυσλεξία: Ανάγκη για έρευνα*. Νέα Παιδεία 1985, σελ. 51-63
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1986). *Δυσλεξία: Ανάγκη για έρευνα*. Νέα Παιδεία 1986, σελ. 83-91
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. (13^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ
- Σαλβαράς, Ι., & Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαλβαράς, Ι., & Σαλβαρά, Μ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΩΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
 (παρουσιάζουμε τις 5, 14, 17, 17α)

Φύλο

☐ άνδρας ☐ γυναίκα

2. Χρόνος απόκτησης πτυχίου - Σχολή:

3. Προϋπηρεσία σε έτη:

Στη γενική εκπαίδευση.....

Στην ειδική εκπαίδευση

α. σε ειδικό σχολείο

β. σε τμήμα ένταξης

γ. σε Ε.Ε.Ε.Κ

5. Έχετε ενημερωθεί για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

14. Πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές με ΕΜΔ;

α. τους συμβουλευέτε να διαβάζουν περισσότερο

☐

β. προσαρμόζετε ανάλογα τη διδασκαλία

☐

γ. συνιστάτε βοήθεια στο σπίτι

☐

δ. εξατομικεύετε τη διδασκαλία

☐

ε. άλλο

17. Γνωρίζετε τι είναι τμήμα ένταξης;

ναι ☐ όχι ☐17α . **Αν ναι**α. θα προτείνατε τη λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο σας για μαθητές με ΕΜΔ ☐β. θα δεχόσασταν να συμμετέχετε στη λειτουργία ενός τμήματος ένταξης ☐

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
(εργαλείο δεύτερης έρευνας)

ΜΑΘΗΤΕΣ	1ο λεπτό	2ο	3ο	4ο		44ο	45ο
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ							
Ελέγχει προηγούμενες γνώσεις							
Εντοπίζει πιθανές δυσκολίες							
Απαλείφει τις δυσκολίες							
Προσανατολίζει τη σκέψη των μαθητών							
Δηλώνει τον μαθησιακό στόχο							
Προκαλεί μαθησιακή ανησυχία							
Διατυπώνονται εικασίες							
Επίκληση προηγούμενων γνώσεων							
Παρουσίαση νέου μαθήματος βήμα-βήμα							
Διατύπωση συμπερασμάτων							
Παρουσίαση παραδειγμάτων							
Εξάσκηση των μαθητών καθοδηγούμενη							
Εξάσκηση χωρίς καθοδήγηση							
Διόρθωση λαθών από τον εκπ/κο							
Διόρθωση λαθών από του συμμαθητές							
Ανατροφοδοτεί							
Αξιολογεί							
Δίνει φύλλα εργασίας							
Χωρίζει σε ομάδες							
Σκαλωσιά βοήθειας στους μαθητές							
Χρήση αντικειμένων							

Το τι, το πώς και το γιατί του Πανελλήνιου Διαγωνισμού Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για το Δημοτικό Σχολείο του WRO Hellas

Γιάννης Σομαλακίδης¹, Τάσος Λαδιάς²,
ioannisomos@gmail.com, ladiastas@gmail.com

¹WRO Hellas, ²STEM Education

Περίληψη. Στο εκπαιδευτικό αυτό άρθρο αναπτύσσονται οι προβληματισμοί, το όραμα, οι σκοποί και οι μέθοδοι για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης STEM στον ελληνικό χώρο με φορέα τον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτική Ρομποτική για το Δημοτικό Σχολείο του WRO Hellas. Στην αρχή δίνεται η ταυτότητα του Διαγωνισμού και η φιλοσοφία του μέσα από την απόφαση να απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού, να έχει χαρακτηριστικά αθλητισμού και όχι πρωταθλητισμού, να έχει χαρακτήρα “ανοιχτής κατηγορίας” και να βασίζεται στη διττή φύση της ρομποτικής για τις επιλογές του υλισμικού και λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί. Στη συνέχεια περιγράφονται οι καινοτομίες που υιοθετήθηκαν όπως η προσομοίωση των αυτοματισμών, η αναπαράσταση του προγράμματος με το κωδικόΟραμα, η λήψη μετρήσεων φυσικών μεγεθών και η αναγνώριση εικόνας στις παρυφές της τεχνητής νοημοσύνης. Στο επόμενο στάδιο αναπτύσσεται η θεματολογία του διαγωνισμού, τα παραδοτέα των ομάδων, η παρουσίαση του έργου από τους μαθητές και η διαδικασία αξιολόγησής του. Τέλος το άρθρο ολοκληρώνεται με αναφορά στις συνέργειες του διαγωνισμού, με τη διάχυση των αποτελεσμάτων του στην κοινωνία, με ένα σύντομο απολογισμό και με προτάσεις για το μέλλον του.

Λέξεις κλειδιά: Διαγωνισμός εκπαιδευτικής ρομποτικής, αυτοματισμοί, WRO Hellas,

Εισαγωγή

Προβληματισμοί

Μια μεγάλη χώρα μπορεί να έχει αναπτυγμένο κάθε τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας, και αυτή η ολότητα εκφράζεται με την εκπαίδευση STEM. Για τη χώρα μας τα ερωτήματα που τίθενται είναι: Πως μπορούμε να επωφεληθούμε από την εκπαίδευση STEM; Πως μπορούμε -χωρίς να αντιγράψουμε άκριτα ότι έρχεται από την Εσπερία- να την προσαρμόσουμε στα δικά μας δεδομένα και να την εφαρμόσουμε καλύπτοντας αποτελεσματικά τις ανάγκες μας; Πως το STEM ακουμπάει την παραγωγή στην Ελλάδα της κρίσης; Τι παράγει σήμερα η Ελλάδα και τι μπορεί να παράγει σε ένα άκρως ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον; Η Ελλάδα δεν είναι μια μεγάλη χώρα και είναι δύσκολο -στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης- να έχει μια ολόπλευρη ανάπτυξη. Τι να κάνει; Τι έχει; Τι είναι αυτό που θα δώσει το στίγμα της στον παγκόσμιο παραγωγικό χάρτη; Όταν βρεθεί αυτό, τότε προς αυτό θα πρέπει να στραφεί η εκπαίδευσή της.

Εύκολα απαντιέται το Τι πρέπει να γίνει. Όμως υπάρχει δυσκολία στο ΠΩΣ. Οι Έλληνες ως παιδιά του Οδυσσέα είναι πολυμήχανοι. Στην ιστορία τους συχνά δείξει ότι μπορούν να διαχειρίζονται το χάος. Ιστορικά ως χώρα έχουμε επιβιώσει από πολλές και χειρότερες κρίσεις. Πρώτα ας επιλέξουμε να δραστηριοποιηθούμε εκεί που πλεονεκτούμε. Που είμαστε δυνατοί; Στη θαλάσσια Ελλάδα ο τουρισμός φαίνεται να είναι μια λύση. Στην ηπειρωτική χώρα η ποικιλία του κλίματος αλλά και η πολυδιάσπαση των εδαφών

ενδείκνυνται για μικρής κλίμακας εξειδικευμένη ποιοτική γεωργοκτηνοτροφική παραγωγή προσανατολισμένη στην ποιότητα, μετατρέποντας το μειονέκτημα της μικρής παραγωγής σε πλεονέκτημα με επώνυμα προϊόντα. Όμως υπάρχει πρόβλημα με τον αστικό πληθυσμό, ιδιαίτερα αυτόν του λεκανοπεδίου της Αττικής με τα τέσσερα εκατομμύρια. Ένας πληθυσμός που στην κρίση (ιδιαίτερα οι νέοι) έχει πληγεί από την ανεργία με κύριο χαρακτηριστικό του, ότι μεγάλο ποσοστό του έχει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που του παρέχει ευελιξία να στραφεί προς την επιχειρηματικότητα. Το μέγεθος αυτού του πληθυσμού παρέχει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα (αντίστοιχο με την οικονομία κλίμακας), η καινοτομία σε μια πόλη 4.000.000 κατοίκων δεν είναι μόνο 10 φορές μεγαλύτερη από ότι σε μια πόλη 400.000 κατοίκων, αλλά σύμφωνα με την [κατανομή νόμου δύναμης του Kleiber](#) είναι 17 φορές μεγαλύτερη. Πως θα αξιοποιήσουμε αυτό το πλεονέκτημα; Πως θα αναδείξουμε αυτές τις εν δυνάμει ευκαιρίες καινοτομίας; Ποιος τομέας της βιομηχανίας δεν χρειάζεται μεγάλες επενδύσεις σε εγκαταστάσεις, πρώτες ύλες, ενέργεια και εξοπλισμό; [Το λογισμικό!](#) (Λαδιάς, 2014).

Και τι είδους λογισμικό να παράγουμε; Αυτό που έχουμε άμεσα ανάγκη να καταναλώνουμε. Ίσως μια λύση να είναι η εξ ανατολών απειλή και η άμεση αλλά και πάγια ανάγκη για αμυντικούς εξοπλισμούς («Πόλεμος πατήρ πάντων»). Στη συνέχεια μεταστρέφοντας αυτή την αμυντική τεχνογνωσία σε πολιτικές κατευθύνσεις να βρούμε το στίγμα μας στο παγκοσμιοποιημένο επιχειρηματικό περιβάλλον βάζοντας στόχο να γίνουμε εξαγωγείς λογισμικού. Τέτοια παραδείγματα εξωστρεφών εξαγωγέων υψηλής τεχνολογίας είναι χώρες (χωρίς φυσικό πλούτο) όπως η κατεστραμμένη μεταπολεμική Ιαπωνία (Morita, 1988) και το περικυκλωμένο σύγχρονο Ισραήλ.

Σε αυτό το εγχείρημα χρειαζόμαστε επιχειρήσεις. Μεγάλες ή μικρές επιχειρήσεις; Επειδή «Το μικρό (μέσα στο μεγάλο) είναι όμορφο» (Schumacher, 1980) χρειαζόμαστε μεγάλα δίκτυα μικρών επιχειρήσεων και ως συντονιστή μια εθνική πρωταθλήτρια εταιρεία (παραδείγμα η Nokia στη Φινλανδία, με όλα τα ρίσκα που υπάρχουν). Έτσι το λεκανοπέδιο της Αττικής μπορεί να εξελιχθεί σε μια μικρή Silicon Valley στη Νοτιοανατολική Ευρώπη. Με αυτό τον τρόπο η βιομηχανία του λογισμικού μπορεί να γίνει η ατμομηχανή ολόκληρης της ελληνικής μετά-βιομηχανίας.

Το όραμα

Η βιομηχανία λογισμικού δεν χρειάζεται μεγάλες βιομηχανικές εγκαταστάσεις και βαρύ εξοπλισμό αλλά κεφάλια, μυαλό που να επιλύει προβλήματα, να ανακαλύπτει και να εφευρίσκει, να δημιουργεί ιδέες, να τις μετασχηματίζει σε καινοτομία και εφαρμόζοντάς τες να παράγει κέρδος. Η χώρα μας διαθέτει ένα τέτοιο ανθρώπινο δυναμικό που μπορεί να αυξηθεί με ένα επιτυχημένο brain gain. Όμως αυτή η επένδυση πρέπει να φροντίζει και για την μακροπρόθεσμη εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (εγκεφάλων). Η απάντηση βρίσκεται στην εκπαίδευση STEM της νέας γενιάς. Μια εκπαίδευση STEM προσαρμοσμένη στην ελληνική πραγματικότητα και εξειδικευμένη στις ελληνικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Η εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM έπρεπε να γίνει άμεσα και γι' αυτό η προσφυγή στην κρατική γραφειοκρατία με την τεράστια αδράνεια απλά εξασφαλίζει την σίγουρη αποτυχία. Η λύση σε αυτό το πρόβλημα ήταν να δημιουργηθεί μια **παράλληλη δομή** που να λειτουργεί παραπληρωματικά προς το επίσημο σχολείο δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την εδραίωση της εκπαίδευσης STEM. Μια τέτοια δομή είναι ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με φορέα τον WRO Hellas.

Στο οικοσύστημα που αναπτύσσεται στα πλαίσια αυτού του διαγωνισμού αναπαράγονται σε μικροκλίμακα οι συνθήκες του μοντέλου της ελληνικής μετά-βιομηχανίας. Στο διαγωνισμό αγοράζονται ρομποτικά απάρτια και ως εγχώρια προστιθέμενη αξία αναπτύσσονται εφαρμογές που συνθέτουν τον εξοπλισμό σε έξυπνα ολοκληρωμένα συστήματα που επιλύει προβλήματα. Παράδειγμα: Οι διαγωνισμοί εκπαιδευτικής ρομποτικής όπου αγοράζεται εισαγόμενο υλισμικό και χρησιμοποιείται συνδυάζοντάς το με πρωτότυπο τρόπο και προγραμματίζοντάς το (νοητική προστιθέμενη αξία), ώστε να επιλύει πραγματικά προβλήματα και (όσο και αν ακούγεται παράδοξο) που στο μαθητικό επίπεδο να προκύπτουν τελικά προϊόντα υψηλής τεχνολογίας made in Greece.

Ρομποτική, STEM και διαγωνισμοί εκπαιδευτικής ρομποτικής

Η Ρομποτική

Η ρομποτική είναι μια απόληξη της εξέλιξης της αυτοματοποίησης, που έχει ως αντικείμενο τη μελέτη, το σχεδιασμό και τη λειτουργία των ρομπότ. Το δυνάμενο να προγραμματιστεί ρομπότ, είναι μια οντότητα ικανή μέσω του προγραμματισμού να αντιλαμβάνεται το μεταβαλλόμενο περιβάλλον της και να εκπληρώνει συγκεκριμένες εκ των προτέρων ενέργειες και έργα και ως εκ τούτου θεωρείται ότι είναι προικισμένη με αυτονομία.

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική

Η εκπαιδευτική ρομποτική είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει ένα υπολογιστικό περιβάλλον που αποτελείται από ένα ή περισσότερα ρομπότ (είτε αυτόνομα είτε συνοδευόμενα από υπολογιστή). Θεωρείται ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο ικανό να οδηγήσει στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων υψηλού επιπέδου βασισμένο στη θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού (Piaget, 1974) και στις αρχές του κατασκευαστικού εποικοδομισμού (Papert, 1991). Σε αυτά τα πλαίσια ο μαθητής με τη **φυσική υπόσταση των ρομπότ** ξεπερνά τα στενά όρια της οθόνης και ασχολείται με τον πραγματικό κόσμο εξελίσσοντας τη μαθηματική σκέψη από την επίλυση προβλήματος υπό ιδανικές συνθήκες σε σκέψη μηχανικού που έχει να αντιμετωπίσει τη δύστροπη φυσική πραγματικότητα.

Η εκπαιδευτική ρομποτική στην πράξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους είτε ως αντικείμενο μελέτης είτε ως **εργαλείο μάθησης**. Οι διαθέσιμες πλέον -όχι ακριβές- ρομποτικές αρχιτεκτονικές δίνουν τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική ρομποτική να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική στα πλαίσια του STEM

Η εκπαιδευτική ρομποτική με τη χρήση των ρομπότ ως εργαλεία μάθησης θεωρείται ένα εξαιρετικό όργανο για την εισαγωγή των μαθητών στην εκπαίδευση STEM. Σύμφωνα με την Γεωργοπούλου (2017) με το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων, η εκπαιδευτική ρομποτική δύναται να ικανοποιήσει όλους τους στόχους (διεπιστημονικότητα, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα και λογικός και αόριστος συλλογισμός) που ορίζει το πνεύμα της εκπαίδευσης STEM.

Πρώθηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής μέσω των Διαγωνισμών Ρομποτικής

Οι διαγωνισμοί εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να στραφεί η προσοχή των μαθητών στο χώρο της ρομποτικής. Οι μαθητές στους διαγωνισμούς εκπαιδευτικής ρομποτικής -όπως και στην εκπαίδευση STEM- αξιολογούνται

όχι σε θεωρητικές γνώσεις αλλά στο βαθμό που τις έχουν αφομοιώσει και μπορούν να τις εφαρμόσουν για να επιλύσουν υπαρκτά προβλήματα. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν γίνει θεσμοί οι εκδηλώσεις που προβάλλουν και προωθούν τη ρομποτική, όπως οι πανελλήνιοι και διεθνείς διαγωνισμοί ρομποτικής, μέχρι και τα πανελλήνια Φεστιβάλ και οι τοπικές εκθέσεις έργων ρομποτικής (Κατσαβού, 2017). Ο παλαιότερος διαγωνισμός και με κυρίαρχη θέση μεταξύ αυτών είναι αυτός του WRO Hellas.



Εικόνα 1. Μακέτες έργων από τον τελικό Διαγωνισμό του 2021

Η ταυτότητα του Διαγωνισμού

Ο μη κερδοσκοπικός Οργανισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής & Επιστήμης WRO Hellas -ως μέλος της World Robot Olympiad Association- αποτελεί τον επίσημο φορέα διοργάνωσης της Ολυμπιάδας Εκπαιδευτικής Ρομποτικής WRO™ για την Ελλάδα και την ευρύτερη περιοχή της Νοτιοανατολικής Ευρώπης.

Ο WRO Hellas διοργανώνει δύο διακριτούς διαγωνισμούς: (α) την Ολυμπιάδα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής WRO και (β) τον [Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής](#). Ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης έχει τις εξής κατηγορίες, για μαθητές Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Στην κατηγορία του Δημοτικού περιλαμβάνονται το "Ποδόσφαιρο 2x2" και η "Ανοικτή Κατηγορία". Η "Ανοικτή Κατηγορία" χωρίζεται σε δύο βαθμίδες: (α) για τις Πρώτες τάξεις (Α΄ - Γ΄ τάξη) και (β) τις **Τελευταίες τάξεις (Γ΄-Στ΄ τάξη)**.

Στο εξής ως **Διαγωνισμό** θα αναφερόμαστε σε αυτόν της **Ανοικτής Κατηγορίας, των Τελευταίων Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, του Πανελλήνιου Διαγωνισμού Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, του WRO Hellas.**



Εικόνα 2. Πανοραμική άποψη του Διαγωνισμού το 2018 στο Γαλάτσι.

Ο Διαγωνισμός αυτός είναι μια ετήσια εκπαιδευτική δράση, που έχει θέμα το οποίο αλλάζει κάθε χρόνο, απευθύνεται σε ομάδες 3-6 παιδιών, που συνοδεύονται και καθοδηγούνται από έναν ενήλικα προπονητή (εκπαιδευτικό, γονέα...), διεξάγεται αρχικά σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας και ολοκληρώνεται με τον τελικό στην Αθήνα, διοργανώνεται από τον WRO Hellas με επιστημονικό σύμβουλο το STEM Education και στρατηγικό συνεργάτη την COSMOTE, τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας ή της Προεδρίας της Δημοκρατίας, προκηρύσσεται το Φθινόπωρο και ολοκληρώνεται στις αρχές της προσεχούς Άνοιξης, φροντίζει κατά το δυνατόν για την εξασφάλιση χορηγιών για την προμήθεια εξοπλισμού με ρομπότ των δημοσίων σχολείων, παρέχει ελεύθερη και χωρίς κόστος εγγραφής / συμμετοχής σε όλες τις ομάδες και τέλος προσφέρει για την προετοιμασία των προπονητών δωρεάν εντατικά σεμινάρια, συναφή με το υλισμικό και το λογισμικό των αυτοματισμών.

Η συμμετοχή στο Διαγωνισμό από την πρώτη χρονιά το 2015 και μέχρι πριν την πανδημία ήταν εντυπωσιακή, με δια ζώσης συμμετοχή ανά έτος να είναι αντίστοιχα 508, 350, 371 και

386 ομάδες, που συνεπάγεται ότι συμμετείχαν κατά μέσο όρο περίπου 1600 παιδιά κάθε χρόνο από όλη την Ελλάδα. Σύμφωνα με μελέτη αυτό το πλήθος αποτελεί περίπου το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού που συμμετέχει ετησίως σε όλους τους επιμέρους διαγωνισμούς του WRO Hellas.

Λόγω του μεγάλου αριθμού των συμμετοχών ο Διαγωνισμός διεξάγεται σε δύο φάσεις:

(α) Στους **Περιφερειακούς** Διαγωνισμούς που διεξάγονται στην έδρα κάθε Περιφέρειας στο τέλος του Χειμώνα.

(β) στον **Τελικό** Διαγωνισμό που διεξάγεται στην Αττική δια ζώσης (προ πανδημίας) και συμμετέχουν οι περίπου 80 έως 90 ομάδες που προκρίνονται από τους Περιφερειακούς Διαγωνισμούς.

Οι τρεις πρώτες ομάδες διεκδικούν τα **μετάλλια** (χρυσό, αργυρό και χάλκινο), ενώ ειδικά **θεματικά βραβεία** απονέμονται σε περιορισμένο αριθμό ομάδων που τα έργα τους διακρίνονται σε επιμέρους κριτήρια του διαγωνισμού π.χ. το καλύτερο κωδικΌραμα, μια πραγματικά πρωτότυπη ιδέα, μια εντυπωσιακή μακέτα, μια θεατρική παρουσίαση, μια επιχειρηματική πρόταση κ.λπ.



Εικόνα 3. Αριστερά η ομάδα που κέρδισε το χρυσό μετάλλιο στο Διαγωνισμό με θέμα τον αποικισμό του Άρη το 2019 και δεξιά η ομάδα που κέρδισε το ειδικό θεματικό βραβείο για το κωδικΌραμα το 2021.

Η φιλοσοφία του Διαγωνισμού

Η φιλοσοφία του Διαγωνισμού είναι οι μαθητές που εμπλέκονται να αποκτούν γνώσεις μέσα από την ανάλυση και σύνθεση κατά την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων, να αναπτύσσουν ελεύθερα τη φαντασία τους στην κατασκευή της μακέτας, να βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους κατά την παρουσίαση του έργου, να εξοικειώνονται με την ομαδοσυνεργατική δουλειά, να απολαμβάνουν τη χαρά της δημιουργίας, να έχουν κατά νου την εμπορική αξιοποίηση του προϊόντος τους, να αποκτούν αυτοπεποίθηση αισθανόμενοι ότι είναι παραγωγοί εν δυνάμει καινοτόμων προϊόντων και να συσσωρεύουν εμπειρίες δουλεύοντας δημιουργικά σε ποικίλα πεδία όπως η δομική κατασκευή, το ηλεκτρονικό μέρος του αυτοματισμού και ο προγραμματισμός της προσομοίωσης με το animation. Για να αναδυθούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά έπρεπε να γίνουν οι ακόλουθες καθοριστικές επιλογές όσον αφορά το χαρακτήρα του Διαγωνισμού.

Η επιλογή ο Διαγωνισμός να απευθύνεται σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου

Ο Διαγωνισμός σχεδιάστηκε εξ αρχής το 2014 ως ένα **φυτώριο** αφενός μαθητών έμπειρων και με δεξιότητες σε θέματα αυτοματισμού και εκπαιδευτικής ρομποτικής και αφετέρου για να δημιουργήσει ένα ενεργό πυρήνα εκπαιδευτικών-προπονητών καταρτισμένων στην εκπαίδευση STEM. Στόχος του ήταν και είναι η δημιουργία μιας πολυάριθμης δεξαμενής μαθητών και εκπαιδευτικών αφενός για να καλλιεργηθεί πλατιά μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα η εκπαίδευση STEM και αφετέρου η άντληση από τη δεξαμενή των ικανότερων οι οποίοι θα συμμετέχουν με αξιώσεις για διακρίσεις, εκπροσωπώντας τη χώρα μας στη Διεθνή Ολυμπιάδα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής του WRO.

Αθλητισμός ή πρωταθλητισμός των ομάδων του Διαγωνισμού

Όπως έχει δείξει η εμπειρία των Διαγωνισμών, κατά κανόνα η κατάκτηση διακρίσεων είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας συμμετοχής των μαθητών και των προπονητών στους Διαγωνισμούς. Όμως ο "πρωταθλητισμός" δεν είναι το ζητούμενο. Το κέρδος για κάθε παιδί από τη συμμετοχή του στο Διαγωνισμό είναι αφενός η **χαρά της δημιουργίας** που βιώνει κατά την εμπλοκή του στο έργο και η θετική ανάμνηση αυτής της εμπειρίας που θα τον συνοδεύει σε όλη τη ζωή του μετά το σχολείο και αφετέρου οι δεξιότητες που θα αποκτήσει όπως η αναλυτική και συνθετική, η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική δουλειά, η ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και η αυτοπεποίθηση που αισθάνεται ως παραγωγός εν δυνάμει καινοτόμων προϊόντων.



Εικόνα 4. Η χαρά της δημιουργίας και οι πανηγυρισμοί της νίκης

Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται οι ομάδες να συντίθενται από μαθητές όλων των ηλικιών (που συμμετέχουν στο διαγωνισμό) ώστε η τεχνογνωσία που αποκτάται από τη συμμετοχή της ομάδας σε ένα Διαγωνισμό να διατηρείται, να διαχέεται και να εμβαθύνεται με τη συμμετοχή της ομάδας σε επόμενους Διαγωνισμούς, εξασφαλίζοντας έτσι τη **συνέχεια** της φιλόδοξης προσπάθειας των παιδιών, της ομάδας και του σχολείου.

Η επιλογή του χαρακτήρα "Ανοιχτής Κατηγορίας" στο Διαγωνισμό

Μια καθοριστική απόφαση σχετική με το χαρακτήρα του Διαγωνισμού ήταν αυτή της επιλογής αν θα ήταν "**Ανοιχτής Κατηγορίας**" (open) ή "Κανονικής Κατηγορίας" (regular).

Σε ένα αγώνα "Κανονικής Κατηγορίας" το ρομπότ των διαγωνιζομένων έχει να αντιμετωπίσει μια πρόκληση. Οι μαθητές πρέπει να σχεδιάσουν, να συναρμολογήσουν και

να προγραμματίσουν τα ρομπότ τους ώστε να είναι ικανά να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες προκλήσεις σε ένα πεδίο μέσα και σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα τηρώντας δεδομένους κανόνες. Για παράδειγμα το ρομπότ πρέπει όσο το δυνατόν ταχύτερα- να ακολουθήσει μια διαδρομή σε μια προκαθορισμένη πίστα και να ολοκληρώσει διάφορα καθήκοντα. Η επίτευξη των προκλήσεων και ο χρόνος ολοκλήρωσης καθορίζουν την κατάταξη των ομάδων.



Εικόνα 5. Αριστερά πίστα "κανονικής κατηγορίας" και δεξιά μακέτα με αυτοματισμούς "ανοιχτής κατηγορίας".

Απεναντίας ένας αγώνας "Ανοικτής Κατηγορίας" είναι ένας διαγωνισμός που βασίζεται σε ανάπτυξη έργων (project-based) σχετικών με ένα θέμα. Οι διαγωνιζόμενοι καλούνται να επινοήσουν, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν καινοτόμες λύσεις χρησιμοποιώντας ευφυή ρομπότ ή αυτοματισμούς.

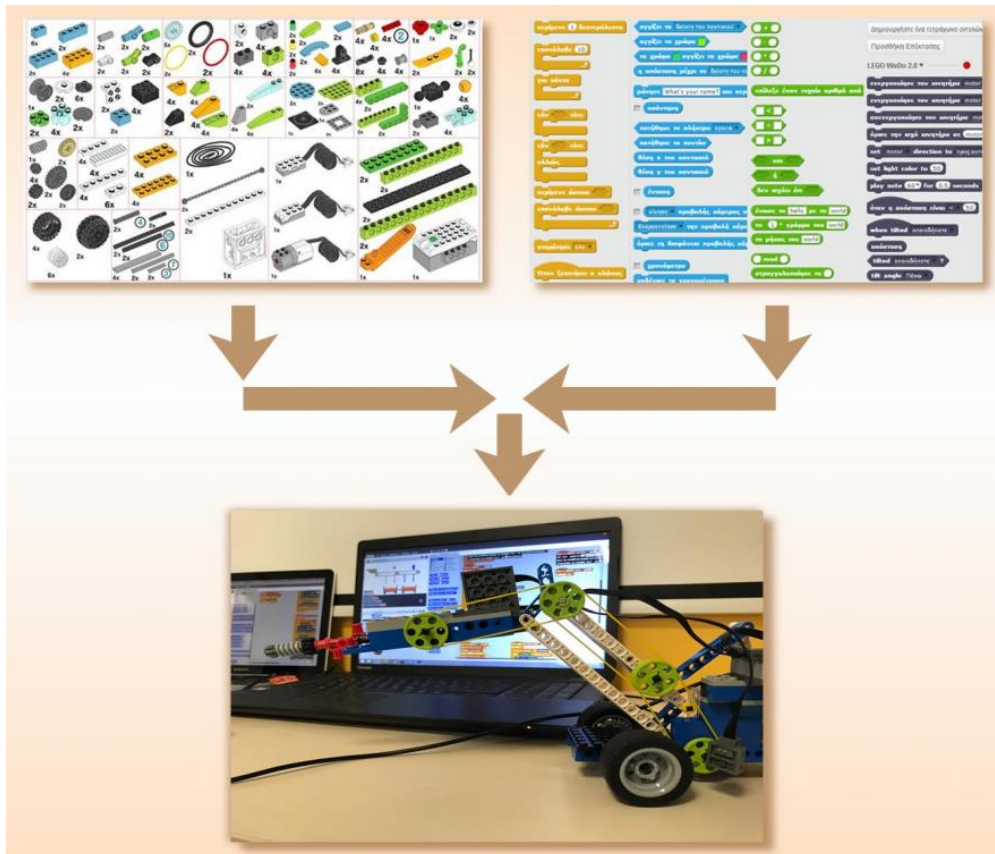
Έτσι στη "Κανονική Κατηγορία" το μίγμα συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης να μετατοπίζεται προς την υπολογιστική σκέψη, ενώ στην "Ανοικτή Κατηγορία" συνυπάρχουν και έντονα χαρακτηριστικά **δημιουργικής σκέψης** και **καινοτομίας**. Θεωρούμε ότι η επιλογή ο Διαγωνισμός να έχει το χαρακτήρα της "Ανοικτής Κατηγορίας", ταιριάζει περισσότερο στην εξωστρεφή ιδιοσυγκρασία του Έλληνα, γεγονός που δίνει πλεονέκτημα στις ελληνικές ομάδες σε διεθνείς αναμετρήσεις όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της τελευταίας Ολυμπιάδας (2021) όπου τα 3/4 των διακρίσεων μας ήταν στην Ανοικτή Κατηγορία.

Η διττή φύση της εκπαιδευτικής ρομποτικής

Επειδή η εκπαιδευτική ρομποτική έχει διττή φύση στηριζόμενη αφενός στις κατασκευές των μηχανικών συστημάτων και αφετέρου στον έλεγχο τους με τον προγραμματισμό υπολογιστών, το γνωσιακό υπόβαθρο των συμμετεχόντων στο Διαγωνισμό -που μπορεί να είναι ταυτόχρονα προαπαιτούμενο αλλά και αποτέλεσμα της συμμετοχής τους- είναι η κατάκτηση στιβαρής γνώσης σε αυτούς τους δύο τομείς. Παρενθετικά σημειώνεται ότι έμφαση στις κατασκευές δίνεται στο διαγωνισμό της Ανοικτής Κατηγορίας για τις Πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται σε συνέργεια με το Διαγωνισμό.

Η μηχανική κατασκευή που δημιουργείται από τους μαθητές αξιοποιεί ένα σύνολο δομικών υλικών και διαθέτει αισθητήρες για να ανιχνεύει συμβάντα και συνήθως μηχανισμό κίνησης που να θέτει σε κίνηση ολόκληρη την κατασκευή ή ένα τμήμα της. Επιπλέον η

λειτουργία της κατασκευής βασίζεται στο λογισμικό που ελέγχει και καθορίζει τις συμπεριφορές της κατασκευής ανάλογα με την κατάσταση του περιβάλλοντός της. Έτσι κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της μηχανικής κατασκευής και του προγράμματος ελέγχου αυτής, υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση. Η σχεδίαση μιας κατασκευής (υλισμικό) αλλά και του τρόπου λειτουργίας της (λογισμικό) προϋποθέτει την αλληλοσύζευξη αυτών των διαδικασιών. Κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματικό αφενός οι μαθητές με ρόλο προγραμματιστών να έχουν κατανοήσει το μοντέλο ανάπτυξης της κατασκευής και αφετέρου οι μαθητές με ρόλο κατασκευαστών να έχουν οικοδομήσει το νοητικό μοντέλο λειτουργίας της κατασκευής. Αυτή η διαλεκτική σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της κατασκευής και του προγραμματισμού της λειτουργίας της θα οδηγήσει σε κατασκευές (τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο) που θα είναι εφικτό να προγραμματιστούν αποτελεσματικά λαμβάνοντας υπόψη ότι “ο προγραμματισμός ρομποτικών κατασκευών έχει μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με τον προγραμματισμό σε άλλες συνθήκες ή καταστάσεις. Ταυτίζεται με την απόδοση συμπεριφοράς σε μια τεχνητή κατασκευή” (Τσοβόλας & Κόμης, 2008).



Εικόνα 6. Η εκπαιδευτική ρομποτική έχει διττή φύση στηριζόμενη αφενός στις κατασκευές των μηχανικών συστημάτων και αφετέρου στον έλεγχό τους με τον προγραμματισμό υπολογιστών.

Η προσομοίωση ενός αυτοματισμού

Στο πλαίσιο γεφύρωσης της διττής φύσης των έργων της εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι η απαίτηση στο Διαγωνισμό να υλοποιείται μια **προσομοίωση** με χρήση ενός τουλάχιστον αυτοματισμού. Συγκεκριμένα κατά τη λειτουργία του αυτοματισμού τα δεδομένα εισόδου από τον αισθητήρα, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και από το πρόγραμμα της προσομοίωσης έτσι ώστε παράλληλα με τη δραστηριότητα του αυτοματισμού να

ενεργοποιούνται ταυτόχρονα οι προσομοιωμένοι - εικονικοί ενεργοποιητές και η δράση τους να εμφανίζεται με τη μορφή animation στο περιβάλλον λογισμικού.

Η υιοθέτηση του λογισμικού Scratch στον Διαγωνισμό

Ο Διαγωνισμός από τη στιγμή της ιδέας της σύλληψής του προσπαθεί συνεχώς να εισαγάγει καινοτομίες. Από την αρχή του Διαγωνισμού (2015), η πρώτη καινοτομία είναι αυτή της χρήσης του ελεύθερου λογισμικού [Scratch](#) για τον έλεγχο των αυτοματισμών, αντί για τα προτεινόμενα λογισμικά των κατασκευαστών των προς χρήση υλισμικών. Αυτό επέτρεψε πέραν από τον έλεγχο των αυτοματισμών, την ανάπτυξη και παραγωγή μιας **προσομοίωσης** στην οθόνη του υπολογιστή (στη σκηνή του Scratch) με χρήση animation, σε τουλάχιστον έναν από τους αυτοματισμούς. Αποτέλεσμα ήταν να αυξηθεί σημαντικά το **ειδικό βάρος του προγραμματισμού** στα έργα των μαθητών, κάτι που ήταν στο βασικό σκεπτικό της δημιουργίας του Διαγωνισμού. Αυτή η έμφαση για μετατόπιση του κέντρου βάρους προς τον προγραμματισμό βασίζεται στην άποψη ότι προνομιακό πεδίο στην ελληνική ιδιαιτερότητα είναι η ανάπτυξη ελληνικής βιομηχανίας λογισμικού.

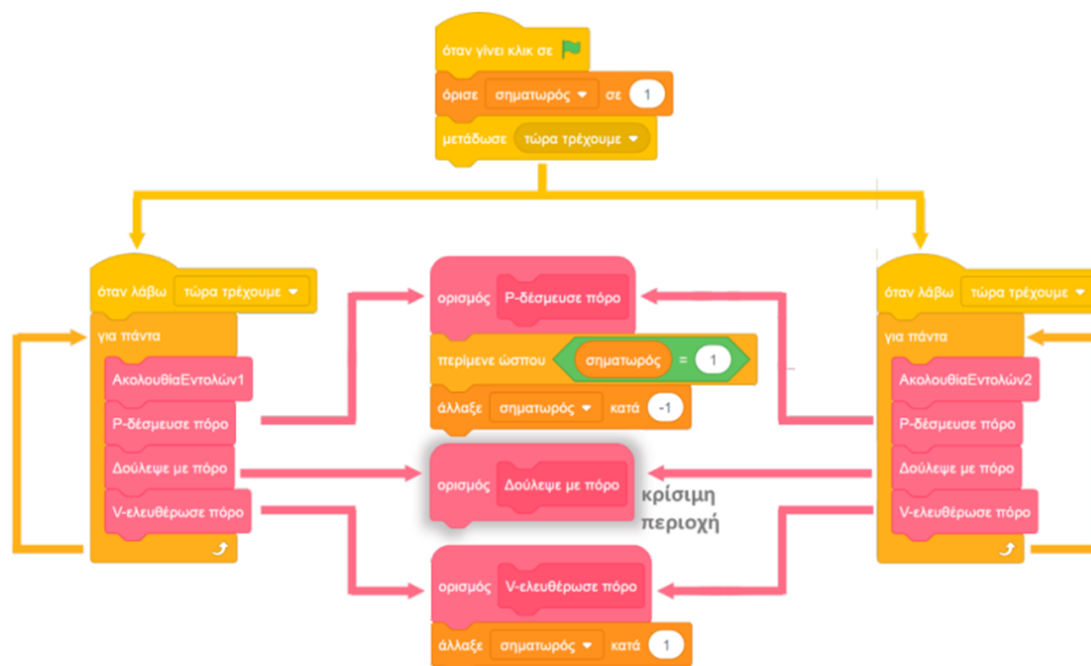
Το Scratch, δημιουργήθηκε από το [Lifelong Kindergarten Group](#) στο MIT, ως ένα πλούσιο σε πολυμέσα σύστημα για αρχάριους προγραμματιστές. Είναι μια γλώσσα οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια (μια μεταφορά από τα τουβλάκια της Lego) που επιτρέπει στους χρήστες να προγραμματίζουν μέσω γραφικών στοιχείων αντί κειμένου και είναι ενσωματωμένο σε ένα ειδικό περιβάλλον προγραμματισμού. Με αυτό τον τρόπο ξεπερνιέται ο περιορισμός των δυσκολιών ως προς το συντακτικό που υπάρχει στις παραδοσιακές γλώσσες προγραμματισμού που βασίζονται στον κώδικα-κείμενο.

Στο Scratch ο προγραμματισμός καθοδηγείται από γεγονότα και υλοποιείται με τα **προγραμματιστικά σενάρια** που συνδυάζουν τις εντολές-πλακίδια που εφαρμόζουν μεταξύ τους, για να καθορίσουν τη συμπεριφορά των ρόλων. Η ανάπτυξη προγραμματισμού σε Scratch επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν προγράμματα που σχετίζονται με **animation, αφηγήσεις και παιχνίδια**, τα οποία μπορούν να διευρύνουν την κατανόηση των υπολογιστικών εννοιών καθώς και των υπολογιστικών πρακτικών (Resnick et al., 2009).

Το Scratch ως γλώσσα προγραμματισμού είναι το **μέσο επικοινωνίας μεταξύ νοημόνων οντοτήτων**, του ανθρώπου με την υπολογιστική μηχανή. Η επικοινωνία γίνεται στο επίπεδο της κατώτερης νοητικά οντότητας. Καθήκον της ανώτερης οντότητας είναι να κατανοήσει την “κουλτούρα” της άλλης οντότητας, να αναλύσει τη σκέψη της και να την απλοποιήσει. Σύμφωνα με τον Papert «για να οδηγήσεις τον υπολογιστή να κάνει κάτι, πρέπει να περιγράψεις τη σχετική διεργασία, με αρκετή ακρίβεια ώστε να εκτελεστεί απ’ τη μηχανή... **διδάσκοντας τον υπολογιστή πώς να σκέφτεται, τα παιδιά ξεκινούν για μια εξερεύνηση του δικού τους τρόπου σκέψης** και η σκέψη για τη σκέψη κάνει το παιδί επιστημολόγο».

Το Scratch υποστηρίζει μια ποικιλία **προγραμματιστικών στυλ** όπως ο σειριακός προγραμματισμός (με στοιχεία δομημένου προγραμματισμού), ο παράλληλος προγραμματισμός, ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα και ο προγραμματισμός που βασίζεται σε αντικείμενα, ενώ χρησιμοποιώντας κλώνους διαθέτει στοιχεία αντικειμενοστραφούς προγραμματισμού. Στο Scratch, η δυνατότητα οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια σε συνδυασμό με την ποικιλία προγραμματιστικών στυλ και

υπό το πρίσμα του “αναδυόμενου εγγραμματισμού”, το καθιστά ιδανικό εργαλείο για αρχάριους προγραμματιστές, προσφέροντάς τους μια προσιτή αφετηρία για μάθηση.



Εικόνα 7. Παράδειγμα χρήσης σηματορού σε παράλληλο προγραμματισμό στο Scratch.

Τα κριτήρια επιλογής του υλισμικού για τον Διαγωνισμό

Από τη σχεδίαση του Διαγωνισμού βασική προϋπόθεση της επιλογής υλισμικού υπήρξε η προειλημμένη απόφαση της επιλογής του Scratch. Αυτό έθεσε περιορισμούς στις επιλογές του υλισμικού που θα χρησιμοποιούνταν. Το υλισμικό αυτό θα έπρεπε να είναι συμβατό με το Scratch. Η **συμβατότητα με το Scratch** δεν έπρεπε να περιορίζεται μόνο στη διαχείριση του υλισμικού αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να παραγάγει και την απαραίτητη **προσομοίωση** του ενός αυτοματισμού που προαναφέρθηκε.

Επιπλέον κριτήρια επιλογής υλισμικού ήταν:

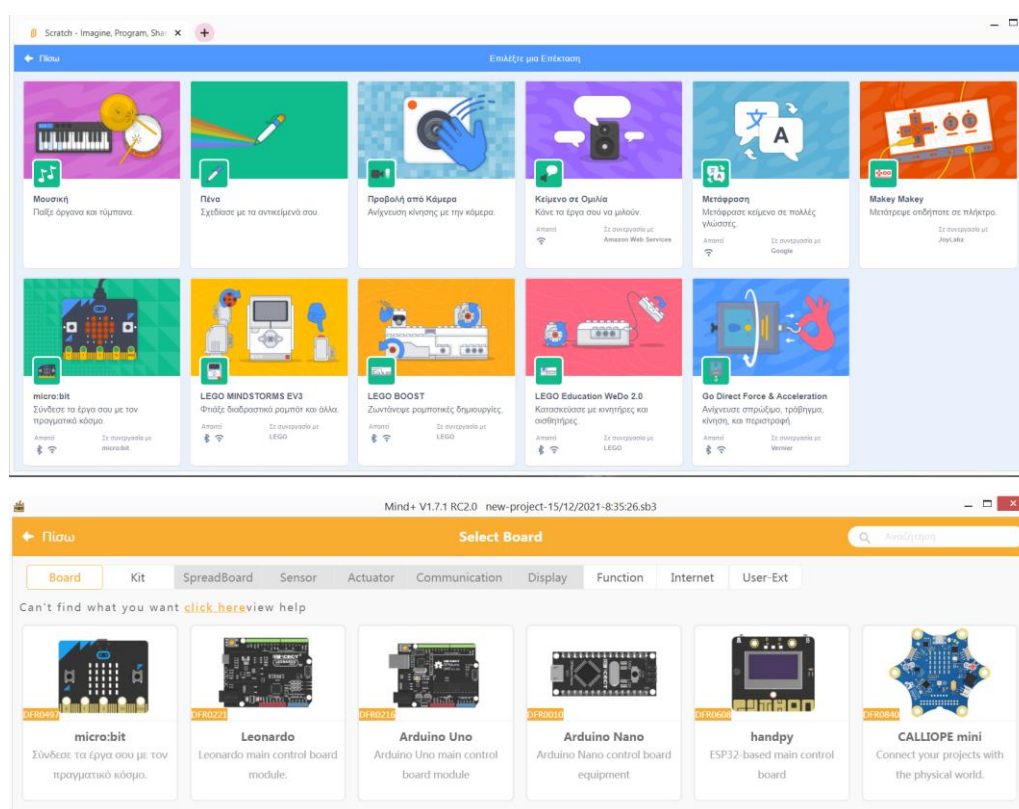
- (α) να είναι όσο το δυνατόν πιο εύκολο στη χρήση και με τη μεγαλύτερη **προστιθέμενη εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία**,
- (β) να έχει **προσιτό κόστος** απόκτησης,
- (γ) να είναι ικανοποιητική η **αξιοπιστία** της εταιρείας παραγωγής του με το όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διάρκεια ζωής της γραμμής παραγωγής και η τεχνική υποστήριξή του και
- (δ) να έχει **ευελιξία** και με όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες σε συνδεσιμότητα με αισθητήρες και ενεργοποιητές άλλων κατασκευαστών.

Συνδυασμός της ανωτέρω προϋπόθεσης με συμψηφισμό των επιπλέον κριτηρίων, οδήγησε στην επιλογή του ρομποτικού kit WeDo της LEGO. Η συμμετοχή περισσότερων από 350 ομάδων στον πρώτο Διαγωνισμό είναι μια ουσιαστική ένδειξη ότι η επιλογή του WeDo ήταν μια εφικτή λύση τουλάχιστον από οικονομική άποψη αν ληφθεί υπόψη ότι το 2015 βρισκόμαστε στο ναδίρ της ελληνικής κρίσης χρέους.

Σταδιακή εξέλιξη των επιλογών υλισμικού και λογισμικού στον Διαγωνισμό

Η διαρκής αναζήτηση συμπληρωματικών ή/και εναλλακτικών επιλογών για υλισμικό και η ευκαιρία (λόγω πανδημίας) του αναστοχασμού που μας δόθηκε, οδήγησε στην υιοθέτηση ενός επιπλέον μικροελεγκτή -χαμηλού κόστους- του [micro:bit](#) του BBC στο Διαγωνισμό του 2022. Σκοπός της χρήσης του micro:bit είναι η εξοικείωση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου με την πειραματική συλλογή στοιχείων από ακολουθία μετρήσεων φυσικών μεγεθών (κάτι που απουσιάζει από την υποχρεωτική εκπαίδευση) και την επεξεργασία δεδομένων. Ακολουθώντας την κλιμακωτή ένταξη των καινοτομιών στη διαγωνιστική διαδικασία η χρήση του αυτοματισμού με το micro:bit θα είναι υποχρεωτική αλλά δεν θα βαθμολογείται για το 2022.

Επιπλέον στο Διαγωνισμό του 2022, με πρόθεση την πληρέστερη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του μικροελεγκτή micro:bit, εισήχθη -υπό δοκιμή και εναλλακτικά προς το Scratch- η χρήση του Scratch-like περιβάλλοντος προγραμματισμού [Mind+](#) της κινέζικης εταιρείας DFRobot. Με την υιοθέτηση του Mind+ αποκτιέται συμβατότητα και προς επιπλέον πλατφόρμες ρομποτικής.



Εικόνα 8. Οι πλατφόρμες υλισμικού που είναι συμβατές με το Scratch-3 και το Mind+

Το υλισμικό και λογισμικό του Διαγωνισμού 2022

Με βάση τις προαναφερθείσες επιλογές το υλισμικό που απαιτείται να διαθέτει μια ομάδα για το έργο που θα παρουσιάσει στο Διαγωνισμό είναι:

[WeDo] KAI [micro:bit] KAI [Web Camera] KAI [μέχρι δύο φορητοί υπολογιστές].

Σημειώνεται ότι η χρήση άλλων υλικών επιτρέπεται μόνο για τη μακέτα και τα σκηνικά του έργου.

Με βάση αυτές τις επιλογές το λογισμικό που απαιτείται να διαθέτει μια ομάδα για το έργο που θα παρουσιάσει στο Διαγωνισμό είναι:

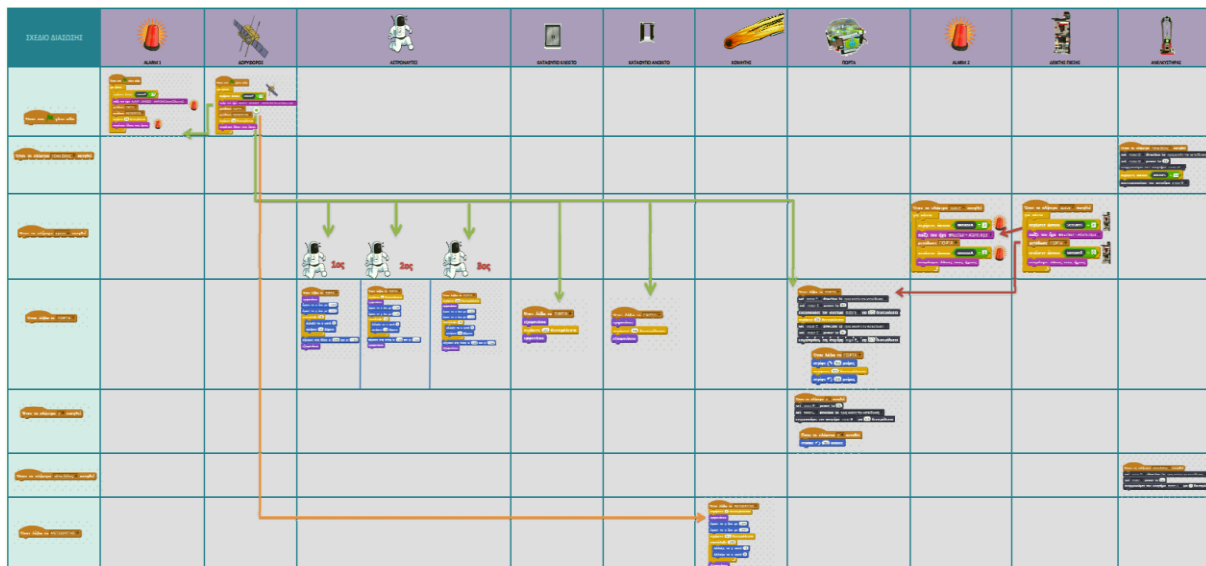
[Scratch-2] **Ή/ΚΑΙ** [Scratch-3] **Ή/ΚΑΙ** [Mind+].

Σημειώνεται ότι όλα τα προηγούμενα είναι ελεύθερο λογισμικό και ότι το Scratch-2 χρησιμοποιείται για να εξασφαλίζεται η συμβατότητα με τον εξοπλισμό WeDo 1.0 που ήδη διαθέτουν πολλά σχολεία.

Η υιοθέτηση της αναπαράστασης του προγράμματος με το κωδικόγραμμα

Αφού εδραιώθηκε ο Διαγωνισμός και αφομοιώθηκε από τους συμμετέχοντες ο προτεινόμενος συνδυασμός υλισμικού (WeDo) και λογισμικού (Scratch), έγινε η εισαγωγή της επόμενης καινοτομίας, της αναπαράστασης του κώδικα με χρήση του [κωδικόγραμμα](#) (Ladías, Mikropoulos, Ladías & Bellou, 2021). Το κωδικόγραμμα εισήχθη σταδιακά, στην αρχή προαιρετικά (2018), από τον επόμενο χρόνο υποχρεωτικά και αφήνοντας χρόνο ώστε να ωριμάσει στη συνείδηση των μαθητών και των προπονητών. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης του κωδικόγραμμα προήλθε από τους πολύπλοκους κώδικες που απαιτούσε κυρίως η προσομοίωση του αυτοματισμού.

Το κωδικόγραμμα είναι ένα εργαλείο αναπαράστασης του κώδικα που έχει ως κύριο στόχο να διευκολύνει τη διδασκαλία του οπτικού προγραμματισμού επιτρέποντας στον παρατηρητή του προγράμματος να έχει συγχρόνως αφενός την εποπτεία του συνόλου του κώδικα και αφετέρου την πρόσβαση στις λεπτομέρειες του, βοηθώντας τον να μην αποπροσανατολίζεται κατά την εμβύθιση στις λεπτομέρειες του κώδικα. Στο κωδικόγραμμα απεικονίζεται σε έναν πίνακα δύο διαστάσεων το σύνολο των σεναρίων όλων των αντικειμένων ενός προγράμματος (ανατομία του κώδικα) και αναπαριστώνται οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ αυτών (λειτουργικότητα του κώδικα).



Εικόνα 9. Κωδικόγραμμα της Ομάδας SpaceX του 3ου Δημοτικού Σχολείου Θήβας (2019)

Κάθε μια από τις στήλες του πίνακα αντιστοιχεί σε ένα από τα αντικείμενα που εμπλέκονται στον αλγόριθμο της επίλυσης ενός προγραμματιστικού προβλήματος, ενώ στις γραμμές του πίνακα αναπτύσσονται οι “καταστάσεις” στις οποίες βρίσκονται τα αντικείμενα μετά την αναγνώριση ενός γεγονότος για να ικανοποιήσουν το αντίστοιχο αίτημα. Σε κάθε κελί του

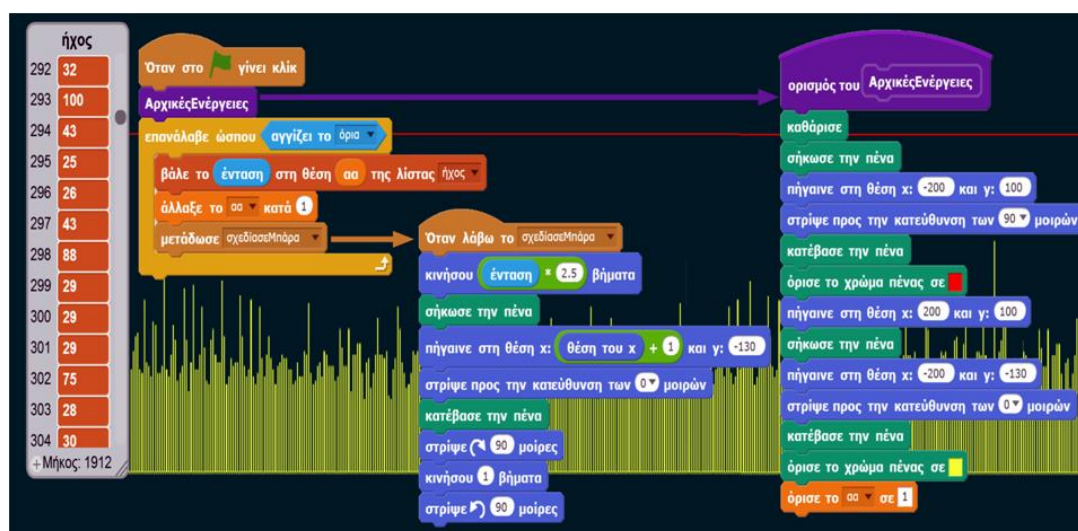
κωδικΟράματος τοποθετούνται το ή τα σενάρια που περιγράφουν τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου αντικειμένου (στήλη) στη συγκεκριμένη κατάσταση (γραμμή) στην οποία βρίσκεται. Οι σύνδεσμοι που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των σεναρίων συμβολίζουν την επικοινωνία μεταξύ των αυτόνομων σεναρίων του κώδικα και αναπαρίστανται με βέλη που δείχνουν την ενδεχόμενη ροή του προγράμματος κατά την εκτέλεση του προγράμματος.

Η εισαγωγή της δυνατότητας αναγνώρισης εικόνας στον Διαγωνισμό

Ανάλογα με την εισαγωγή του κωδικΟράματος στο διαγωνισμό έγινε το 2020 η εισαγωγή της web camera ως επιπλέον αισθητήρας. Στην ομαλή μετάβαση βοήθησε και το γεγονός ότι λόγω πανδημίας διατηρήθηκε το ίδιο θέμα στο διαγωνισμό για το 2020 και το 2021. Στον επόμενο διαγωνισμό (2022) επιχειρείται να εξελιχθεί ο τρόπος χρήσης της web camera. Η εκμετάλλευση της web camera μπορεί να ενταχθεί σε δραστηριότητες ΤΠΕ με τη σύνδεση μέσω Διαδικτύου με πλατφόρμες Μηχανικής Μάθησης και Τεχνητής Νοημοσύνης. Επίσης χρησιμοποιώντας τη web camera μπορεί να αναπτυχθούν δραστηριότητες πληροφορικής όπως αυτές στο φετινό διαγωνισμό που η ιδέα εξελίσσεται με την προτεινόμενη χρήση της web camera στη διαδικασία της αναγνώρισης εικόνας. Σκοπός είναι η αναγνώριση μοτίβων εικόνας από τις λήψεις της κάμερας και στη συνέχεια η δράση κάποιου ενεργοποιητή.

Η αναγκαιότητα εισαγωγής της λήψης μετρήσεων στον Διαγωνισμό

Στην εκπαίδευση STEM η λήψη ακολουθίας πειραματικών μετρήσεων των τιμών φυσικών μεγεθών είναι μια από τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές. Όμως είναι ελάχιστοι απόφοιτοι του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου που διαθέτουν αυτή τη δεξιότητα.



Εικόνα 10. Μετρήσεις της έντασης του ήχου στο μικρόφωνο στο Scratch

Αυτό το έλλειμμα έρχεται να καλύψει ο Διαγωνισμός 2022 με τον επιπλέον κανόνα με τον οποίο οι ομάδες καλούνται να λάβουν μετρήσεις με τη χρήση των αισθητήρων του μικροελεγκτή micro:bit και στη συνέχεια να τις επεξεργαστούν ως δεδομένα.

Οι αυτοματισμοί των έργων (projects) του Διαγωνισμού

Η ομάδα των μαθητών συμμετέχει στο Διαγωνισμό με ένα **αυθεντικό** έργο που έχει αναπτύξει κατά το διάστημα της προετοιμασίας. Το έργο πρέπει:

- (α) να βασίζεται σε μια **“καινοτόμο ιδέα”** (καινοτόμο τουλάχιστον για τα παιδιά),
- (β) να υποστηρίζεται από μια ευρηματική **“αφήγηση σεναρίου”**,
- (γ) να ικανοποιεί την **ανάγκη επίλυσης ενός προβλήματος**,
- (δ) να επιλέγει τη **βέλτιστη εφικτή λύση**,
- (ε) να περιγράφει τους **συμβιβασμούς** που επιτεύχθηκαν μεταξύ του αρχικού σχεδίου και του τελικού προϊόντος,
- (στ) να **τεκμηριώνει** τις προγραμματιστικές επιλογές που έγιναν,
- (ζ) να **υλοποιεί τη λύση** με την ανάπτυξη αυτοματισμών και κατασκευή μακέτας.

Ως **αυτοματισμός** θεωρείται η διαδικασία κατά την οποία ερέθισμα του πραγματικού κόσμου γίνεται αντιληπτό από αισθητήρα, το πρόγραμμα αφού ενημερωθεί από τον αισθητήρα, επεξεργάζεται τα δεδομένα και δίνει εντολή που μεταβάλλει την κατάσταση του ενεργοποιητή.

Όπως έχει διαμορφωθεί ο κανονισμός για το Διαγωνισμό του 2022 το έργο που υποβάλει κάθε ομάδα απαιτείται να έχει τουλάχιστον **2+1 αυτοματισμούς** εκ των οποίων:

- (α) Ο πρώτος αυτοματισμός να χρησιμοποιεί τουλάχιστον έναν από τους αισθητήρες του WeDo. Σε αυτό τον αυτοματισμό απαιτείται να γίνεται ταυτόχρονα με την εκτέλεση του προγράμματος και **προσομοίωση** στην οθόνη του υπολογιστή με χρήση animation.
- (β) Ο δεύτερος αυτοματισμός να χρησιμοποιεί την web camera για αναγνώριση εικόνας. Σε αυτόν μπορεί επιπλέον να χρησιμοποιηθούν και οποιοδήποτε άλλοι (από τους επιτρεπόμενους) αισθητήρες και ενεργοποιητές.
- (γ) Ο τρίτος αυτοματισμός να χρησιμοποιεί τουλάχιστον ένα αισθητήρα του Micro:bit για τη λήψη ακολουθίας μετρήσεων ενός ή περισσότερων βασικών φυσικών μεγεθών.



Εικόνα 11. Αυτοματισμοί κατασκευασμένοι με WeDo και προγραμματισμός σε Scratch-2

Οι **αισθητήρες** που μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι:

- (α) από το κιτ Wedo: ο αισθητήρας κλίσης ή/και ο αισθητήρας απόστασης,
- (β) από τη συλλογή του micro:bit: ένας ή περισσότεροι από τους ενσωματωμένους αισθητήρες ή από τους επιλεγμένους εξωτερικούς αισθητήρες όπως θερμοκρασίας (αδιάβροχος), αγωγιμότητας (υγρασίας) και φωτεινότητας.

(γ) η web camera.

Οι **ενεργοποιητές** που μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι:

(α) οι κινητήρες και τα leds από το kit του Wedo και

(β) οι ενσωματωμένοι στο micro:bit ενεργοποιητές.

Η θεματολογία του Διαγωνισμού

Ένας από τους μακροχρόνιους στόχους του Διαγωνισμού είναι να αφήσει το αποτύπωμά του σχετικά με τη ρομποτική και το STEM στους εξ απαλών ονύχων συμμετέχοντες, ώστε αυτοί να έχουν προσλαμβάνουσες όταν αργότερα στον ενήλικο βίο τους κληθούν να αντιμετωπίσουν ανάλογα προβλήματα στις πραγματικές τους διαστάσεις. Αυτή η στοχοθεσία εκδηλώνεται με την επιλογή των θεμάτων του Διαγωνισμού. Έτσι ο συνδυασμός της επιθυμίας να αφεθεί το αποτύπωμα με το να είναι τα θέματα αυθεντικά και ενδιαφέροντα για τα παιδιά, οδήγησε σε επιλογές που ευαισθητοποιούν τα παιδιά σε **θέματα κρίσιμα για τη χώρα και τον πλανήτη** μας, όπως:

Η δική μου πόλη (2015),

Ο Γαλαξίας μας (2016),

Οχήματα και μεταφορές του αύριο (2017),

Αρχιπέλαγος Αιγαίο: Η τεχνολογία βοηθά στην ανάπτυξη των νησιών (2018),

“Ο Εποικισμός του Άρη” (2019),

Από τον Αρχιμήδη στον Da Vinci (2020, 2021) και Αγροτική παραγωγή (2022).

Τα παραδοτέα των ομάδων για τη συμμετοχή στον Διαγωνισμό

Κάθε ομάδα πριν τη συμμετοχή της στο Διαγωνισμό υποβάλλει ηλεκτρονικά φάκελο με το portfolio που να περιέχει:

(α) Τα έγγραφα με τη συναίνεση των γονέων για τη χρήση των φωτογραφιών τους ή βίντεο στα οποία φαίνονται τα πρόσωπα τους.

(β) Μια σύντομη περιγραφή του έργου που θα τονίζεται το πρόβλημα που αυτό επιλύει.

(γ) Το αρχείο με το πρόγραμμα σε Scratch / Mind+.

(δ) Τα αρχεία με φωτογραφίες όπου φαίνονται τα στάδια της κατασκευής και ειδικότερα οι κατασκευές των μηχανισμών.

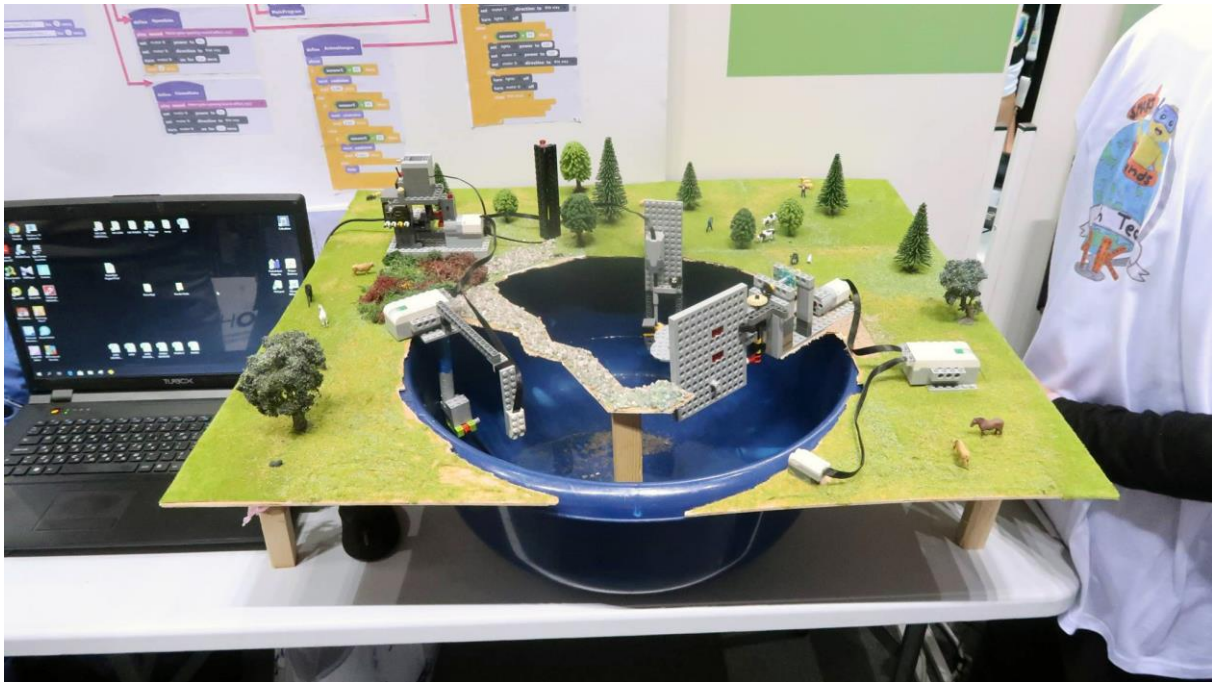
(ε) Βίντεο όπου οι μαθητές παρουσιάζουν περιγράφοντας και δείχνοντας τη λειτουργία της κατασκευής, με έμφαση στους αυτοματισμούς.

(στ) Το αρχείο με το κωδικόγραμμα.

Η μακέτα του έργου

Το έργο θα πρέπει να υποστηρίζεται από μια “αφήγηση σεναρίου” η οποία θα εκτυλίσσεται σε κάποιο χώρο. Αυτός ο χώρος θα αναπαριστάνεται στο έργο με μια μακέτα που θα αποτελεί το σκηνικό στο οποίο θα εντάσσονται οι αυτοματισμοί.

Την ημέρα διεξαγωγής του διαγωνισμού σε κάθε ομάδα διατίθεται “περίπτερο” με χώρο περίπου 150cm x 150cm και με κατακόρυφη πλάτη ύψους περίπου 2m. Στην πλάτη μπορεί να κολληθεί το έντυπο υλικό π.χ. το κωδικόγραμμα (αν είναι μεγάλων διαστάσεων) ή να προβληθεί (με προβολικό της ομάδας) η παρουσίαση.



Εικόνα 12. Μακέτα, κατασκευή, αυτοματισμοί, laptop και κωδικόγραμμα στο "περίπτερο"

Η παρουσίαση του έργου από τους μαθητές

Την ημέρα διεξαγωγής του Διαγωνισμού (Περιφερειακού ή Τελικού) οι ομάδες πρέπει να επιδείξουν και παρουσιάσουν το έργο τους στους κριτές και στο κοινό (αν τους ζητηθεί).

Για την κρίση των έργων διατίθεται συγκεκριμένος χρόνος σε κάθε ομάδα ένα μέρος του οποίου είναι για την παρουσίαση και το υπόλοιπο για ερωτήσεις από τους κριτές.

Κατά την αξιολόγηση του έργου τους από τους κριτές, οι ομάδες παρουσιάζουν το έργο τους αφηγούμενοι την “καινοτόμο ιδέα” τους και το επινοημένο σενάριο τους με “θεατρικό τρόπο”. Η παρουσίαση μπορεί να υποστηρίζεται είτε με ολιγοσέλιδο έντυπο είτε με προβολή Power Point στο οποίο να αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά του έργου.



Εικόνα 13. Μαθητές παρουσιάζουν τα έργα τους (δεξιά ομάδα από το Γαλάτσι της Ρουμανίας)

Σε κλίμα ομαδοσυνεργατικότητας κάθε μέλος της ομάδας ανάλογα με το ρόλο που έπαιξε κατά την ανάπτυξη του έργου λαμβάνει το λόγο και αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται το έργο τους με το θέμα του διαγωνισμού, αφηγείται το “σενάριο” στην οποία βασίζεται το έργο και ξεναγεί τους κριτές στη μακέτα, εξηγεί πως ο αυτοματισμός επιλύει

το ζητούμενο πρόβλημα, πραγματοποιεί επίδειξη της λειτουργίας των αυτοματισμών, επιδεικνύει την ταυτόχρονη προσομοίωση κατά τη λειτουργία του αυτοματισμού, αναφέρεται στο κωδικόγραμμα για να εξηγήσει τον κώδικα των αυτοματισμών, της προσομοίωσης, της λήψης των μετρήσεων, των ενδεχόμενων επιχειρηματικών εφαρμογών του και απαντά σε ενδεχόμενες ερωτήσεις των κριτών.

Διαδικασία αξιολόγησης των έργων του Διαγωνισμού

Ο τρόπος διεξαγωγής του Διαγωνισμού είναι μια ζωντανή διαδικασία που εξελίσσεται χρόνο με το χρόνο. Ειδικότερα ο Περιφερειακός Διαγωνισμός της Αττικής λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων που αυξάνουν ασύμμετρα την πολυπλοκότητα της διαχείρισής του, παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα και συχνά χρησιμοποιείται ως πιλότος εφαρμογής οργανωτικών αλλαγών για τον Τελικό Διαγωνισμό. Σε όλα τα χρόνια ύπαρξης του Διαγωνισμού συνεχώς αναλύονται οι διαδικασίες που διεξάγεται κάθε φορά, αναπτύσσονται προβληματισμοί, προτείνονται βελτιώσεις, υιοθετούνται καινοτομίες και αφού ελεγχθούν εάν είναι εφικτά, δοκιμάζονται στην πράξη στον επόμενο Διαγωνισμό.

Πίνακας 1. Η ρουμπρίκα για την αξιολόγηση των έργων στον Διαγωνισμό.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΒΑΘΜΟΙ
Σύλληψη Ιδέας / Έργου	Δημιουργικότητα, Έρευνα και Ανάπτυξη Ιδέας	20
	Κατασκευή και Ποιοτική επίλυση της πρόκλησης	20
Εκπαιδευτική Ρομποτική/ Αυτοματισμοί	Μηχανική Κατασκευή, καλαισθησία	20
	Αυτοματισμός με αισθητήρα από το WeDo	20
	Αυτοματισμός με αισθητήρα τη web camera	20
	Αυτοματισμός με αισθητήρα από το Micro:bit	0
Πρόγραμμα (Scratch - Mind+)	κωδικόγραμμα	30
	Αξιολόγηση κώδικα	30
Εικονικός Κόσμος	Αλγόριθμοι, Ορθότητα Λογικής, Πολυπλοκότητα Λογισμικού και αυτοματισμών	20
	Προσομοίωση αυτοματισμού με animation, Λειτουργικότητα και Αισθητική της διεπαφής	20
Παρουσίαση	Αξιολόγηση Παρουσίασης, Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Συνεργασία, Θεατρικότητα	30
	Διακόσμηση, Βίντεο, Αφίσες	10
	σύνολο:	240

Στο Διαγωνισμό η αξιολόγηση των έργων γίνεται από επιτροπές κριτών που κατά κανόνα απαρτίζονται από έμπειρους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην εκπαίδευση STEM και την εκπαιδευτική ρομποτική. Στην κάθε επιτροπή συμμετέχουν 2 έως 5 κριτές οι οποίοι

κατατάσσουν τα έργα των ομάδων που τους έχουν ανατεθεί. Σε διαγωνισμούς στους οποίους συμμετέχουν πολλές ομάδες στα τελικά στάδια του διαγωνισμού όλες οι κρινόμενες ομάδες αξιολογούνται από την ίδια επιτροπή. Σε τέτοιους διαγωνισμούς συχνά εκτός από την επιτροπή κριτών που αξιολογεί για τα μετάλλια, υπάρχει και άλλη επιτροπή που αξιολογεί για τα επιμέρους θεματικά βραβεία.

Στην αξιολόγηση για τα μετάλλια οι κριτές συμβουλευονται τη ρουμπρίκα του πίνακα 1.

Το μεγάλο πλήθος ομάδων που συμμετέχουν από τον πρώτο Διαγωνισμό οδήγησε στην υιοθέτηση του μοντέλου “κυπέλλου” που αναδεικνύει το νικητή με διαδοχικούς αποκλεισμούς, αντί του μοντέλου “πρωταθλήματος” που ο πρωταθλητής αναδεικνύεται με τη βαθμολογία που συγκεντρώνει. Αυτό το μοντέλο “κυπέλλου” υιοθετείται στις φάσεις αξιολόγησης, στις οποίες σχηματίζονται όμιλοι (τα γκρουπ των ομάδων που θα αξιολογήσει κάθε επιτροπή). Η ρουμπρίκα μπορεί να λειτουργεί συμβουλευτικά για τους κριτές των επιτροπών.

Σημαντικό ως προσωπικό απολογισμό είναι το κάθε παιδί να κάνει τη σύγκριση του εαυτού του με το πως ήταν πριν εμπλακεί στη διαδικασία του Διαγωνισμού και τι έχει κατακτήσει για λογαριασμό του και πως έχει εξελιχθεί μέσα από τη συμμετοχή του στο διαγωνισμό.

Δίκτυο κριτών

Λόγω του χαρακτήρα της "Ανοιχτής Κατηγορίας" του Διαγωνισμού, στην αξιολόγηση υπεισέρχονται παράγοντες που δεν επιτρέπουν μια σταθμισμένη και “αντικειμενική” βαθμολογία για μη μετρήσιμες (αλλά αναγνωρίσιμες) ιδιότητες των έργων των διαγωνιζομένων όπως η πρωτοτυπία, η αισθητική, η παρουσίαση κ.λπ.



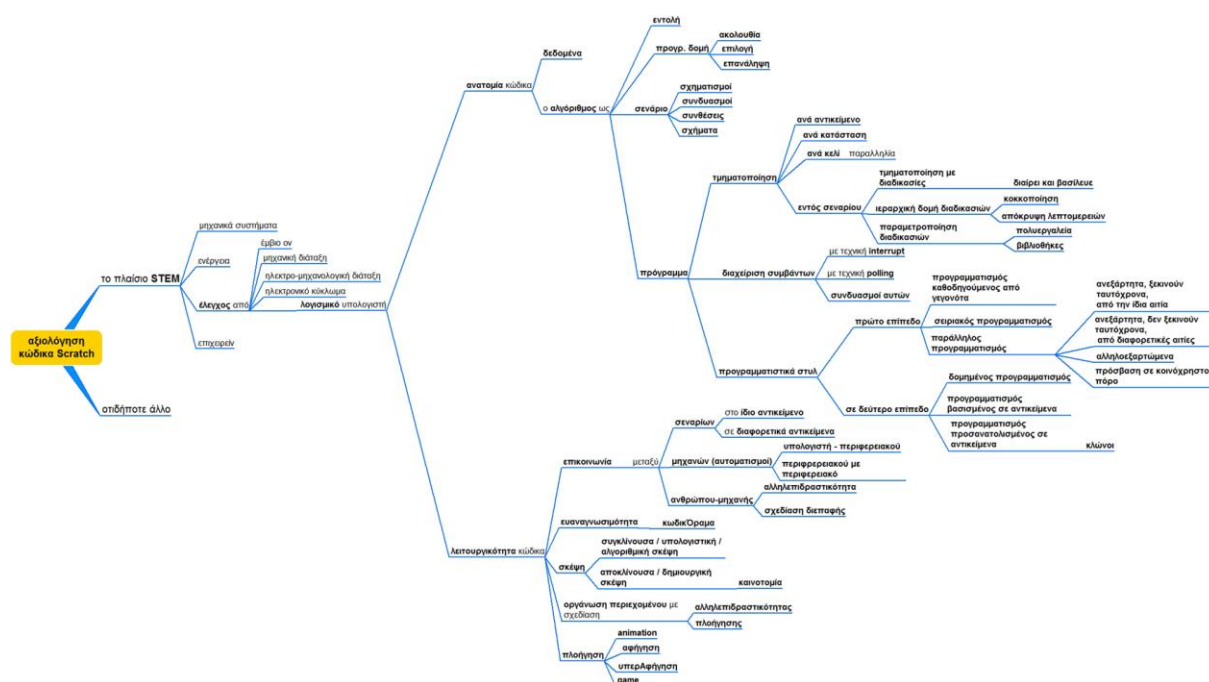
Εικόνα 14. Κριτές στο Διαγωνισμό του 2021 στο OTE Academy

Χαρακτηριστική είναι η μακροχρόνια συζήτηση με θέμα το σε ποιο βαθμό είναι θεμιτή / αποδεκτή η βοήθεια των προπονητών προς τις ομάδες των μαθητών με ακραίες εκφάνσεις να διαγωνίζονται εξαιρετικά έργα προπονητών με απλοϊκά αλλά αυθεντικά έργα μαθητών. Απόρροια αυτής της ανάγκης είναι η απαίτηση οι κριτές να είναι εξαιρετικά έμπειροι ώστε να διακρίνουν κατά πόσο οι μαθητές έχουν δημιουργήσει ή τουλάχιστον αφομοιώσει το έργο που παρουσιάζουν. Επίσης λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για τη σωστή παιδαγωγική διαχείριση των μικρών μαθητών εκ μέρους των κριτών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλοί κριτές να επιλεγούν από τους πρώην προπονητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά παρατηρείται η εναλλαγή των ρόλων μεταξύ κριτών και προπονητών. Το προφίλ αυτών των κριτών είναι να είναι καθηγητές πληροφορικής με μακροχρόνια πείρα στην εκπαίδευση, απόφοιτοι κυρίως Πολυτεχνείων ή Φυσικής, με ιδιαίτερα επιτυχημένους τους προερχόμενους από τμήματα αυτοματισμού των ΤΕΙ. Μια κύρια μέριμνα του Διαγωνισμού

ήταν να δημιουργήσει αυτό το σώμα κριτών αλλά και να διατηρήσει ένα **δίκτυο επαφών** με αυτούς για διάχυση στο εσωτερικό του της τεχνογνωσίας που αποκτιέται κατά την αξιολόγηση των έργων.

Έρευνα για την ανάπτυξη μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης

Το προαναφερθέν έλλειμμα μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης οδήγησε στο να αναπτυχθεί μια μακροχρόνια έρευνα για την εύρεση μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης αρχικά στον κώδικα και στη συνέχεια στην κατασκευή των έργων. Όσον αφορά τον κώδικα η έρευνα που περιλαμβάνει περισσότερες από 20 δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια είναι σε στάδιο ολοκλήρωσης και τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να τροφοδοτηθεί ένα έμπειρο σύστημα ώστε να γίνεται αυτόματα η σχετική αξιολόγηση.



Εικόνα 15. Τα πεδία της έρευνας για την αξιολόγηση του κώδικα Scratch

Συνέργειες στο πλαίσιο του Διαγωνισμού

Στο πλαίσιο του Διαγωνισμού κάθε χρόνο κατά την περίοδο της προετοιμασίας διεξάγονται επιμορφωτικές δράσεις για τους προπονητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Παραδείγματα τέτοιων συνεργειών είναι το CodeAthon, το συνέδριο "Το δέντρο της Logo εν Ελλάδι" και ο επετειακή δράση για τα 200 χρόνια από το 1821.

To CodeAthon

Το [CodeAthon](#) που εντάσσεται στο πλαίσιο της "Ευρωπαϊκής Εβδομάδας του Κώδικα" είναι ένα hackathon για μικρούς μαθητές, που χρησιμοποιεί το Scratch. Διεξάγεται πανελλαδικά το φθινόπωρο κάθε έτους από το 2018, διαρκεί περίπου δύο μήνες με την προετοιμασία των ομάδων και κορυφώνεται με ένα ολιγόωρο συμβάν-εκδήλωση. Διοργανώνεται από το STEM-Education, σε συνεργασία με τον WRO-Hellas και με στρατηγικό συνεργάτη την COSMOTE. Έχει μη διαγωνιστικό χαρακτήρα και συμμετέχουν ομάδες μαθητών. Οι ομάδες

καλούνται: (α) να μελετήσουν ένα "μισοψημένο" προγραμματιστικό πρόβλημα σε Scratch, (β) να αναζητήσουν τρόπους και λύσεις για να βελτιώσουν την προτεινόμενη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος και (γ) να παρουσιάσουν τις λύσεις τους και να παρακολουθήσουν τις λύσεις που έδωσαν οι ομότιμες ομάδες και να διδαχθούν από αυτές.

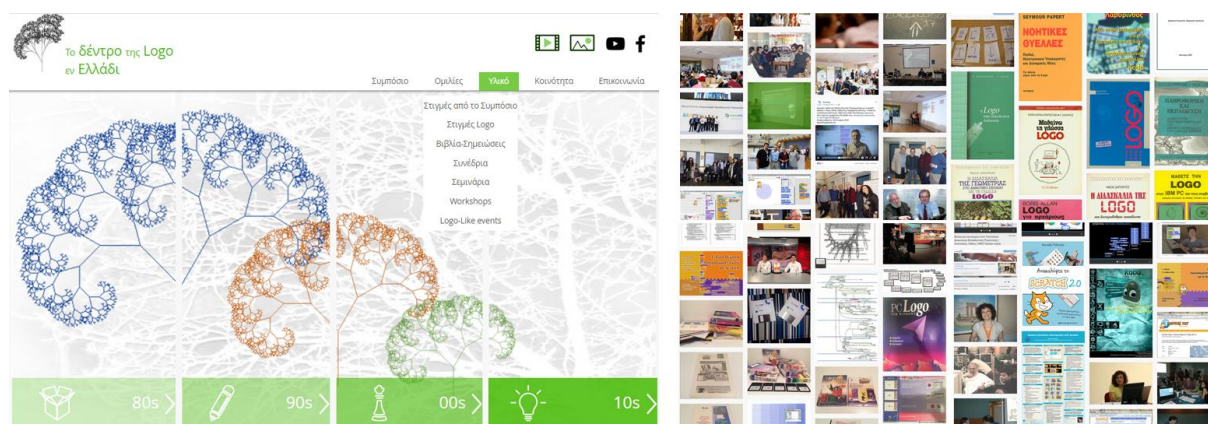
Βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού υλικού / μικρόκοσμου που παρέχεται στους μαθητές είναι η ιδέα ότι το ουσιαστικό ενδιαφέρον τους δεν είναι το να παίξουν με ένα έτοιμο παιχνίδι αλλά η όλη διαδικασία εμπλοκής τους στην τροποποίηση, βελτιστοποίηση και εξέλιξη του ίδιου του παιχνιδιού με το οποίο στη συνέχεια θα παίξουν. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται οι μαθητές από καταναλωτές παιχνιδιών να γίνουν παραγωγικοί παιχνιδιών.



Εικόνα 16. Διοργανώσεις του CodeAthon σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας

Το συνέδριο "Το δέντρο της Logo εν Ελλάδι"

Ειδικότερα στο πλαίσιο της συνέργιας του WRO Hellas με το CodeAthon το 2019 διοργανώθηκε συνέδριο με θέμα "[Το δέντρο της Logo εν Ελλάδι](https://www.logotreegr.net/programma)", το Σάββατο 5 Οκτωβρίου 2019, στο αμφιθέατρο της ΟΤΕ ACADEMY και σε συνεργασία με την Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΔΕ). Σκοπός του συνεδρίου ήταν να συνδέσει τις ρίζες της Logo με το Scratch αναφερόμενο στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε logo-like περιβάλλοντα (όπως το Scratch), μέσα από τη ματιά και τις προσωπικές εμπειρίες όσων εκπαιδευτικών τα αγάπησαν, τα δημιούργησαν και τα αξιοποίησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία τα τελευταία σαράντα χρόνια στην Ελλάδα (<https://www.logotreegr.net/programma>). Βούληση των διοργανωτών του συνεδρίου ήταν "να φέρει σε επαφή παλαιούς και νεότερους εραστές, εργάτες και μαχητές των logo-like περιβαλλόντων και της παιδαγωγικής τους αξιοποίησης, από τις απαρχές της Logo μέχρι το Scratch, και ακόμη παραπέρα". Η πανδημία δεν επέτρεψε ακόμα την δια ζώσης επανάληψη του συνεδρίου.



Εικόνα 17. Η ιστοσελίδα και το αποθετήριο στα πλαίσια του Δένδρου της logo εν Ελλάδα

Δράση για τα 200 χρόνια από το 1821

Με αφορμή την επέτειο των 200 χρόνων από την επανάσταση του 1821 και σε συνεργασία με την Επιτροπή «Ελλάδα 2021», ο WRO Hellas πραγματοποίησε σχετικές δράσεις. Μια από αυτές ήταν ο Διαδικτυακός Διαγωνισμός Προγραμματισμού κι Εκπαιδευτικής Ρομποτικής που διεξήχθη από 25 Μαρτίου έως και 25 Απριλίου 2021, στην κατηγορία Scratch Advanced (Animation) με θέμα «Οι μεγάλες στιγμές της Ελληνικής Επανάστασης του 1821», για μαθητές 8-15 ετών. Σε αυτό το πλαίσιο ζωντάνεψε ένα ψηφιακό θέατρο σκιών με σκηνές της Ελληνικής Επανάστασης.



Εικόνα 18. Ο Διαδικτυακός Διαγωνισμός για τα 200 χρόνια από την Επανάσταση

Οι προπονητές των ομάδων επιμορφώθηκαν με [δύο webinars](#). Οι ομάδες με δύο έως έξι μαθητές, με σεβασμό στην ιστορία, οδηγό τη φαντασία τους και βοηθό τον Καραγκιόζη, σχεδίασαν φιγούρες της Ελληνικής Επανάστασης και τις προγραμματίσαν ώστε με τηλεχειρισμό να κινούνται και ταυτόχρονα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον, συνθέτοντας έτσι 85 διασκεδαστικές ψηφιακές πολυμεσικές [παραστάσεις](#). Οι παραστάσεις αυτές, με διάρκεια ένα έως τρία λεπτά, ανέβηκαν ως βίντεο στο κανάλι του WRO Hellas στο YouTube, δίνοντας την ευκαιρία στο κοινό να ψηφίσει το αγαπημένο του βίντεο.

Διάχυση των αποτελεσμάτων του Διαγωνισμού στην κοινωνία

Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στο πλαίσιο του Διαγωνισμού

Στη διαρκή προσπάθεια επιμόρφωσης των προπονητών, ο WRO Hellas με εταίρο το [STEM Education](#) έχει εκδώσει στοχευμένο εκπαιδευτικό υλικό για θέματα εκπαιδευτικής ρομποτικής όπως:

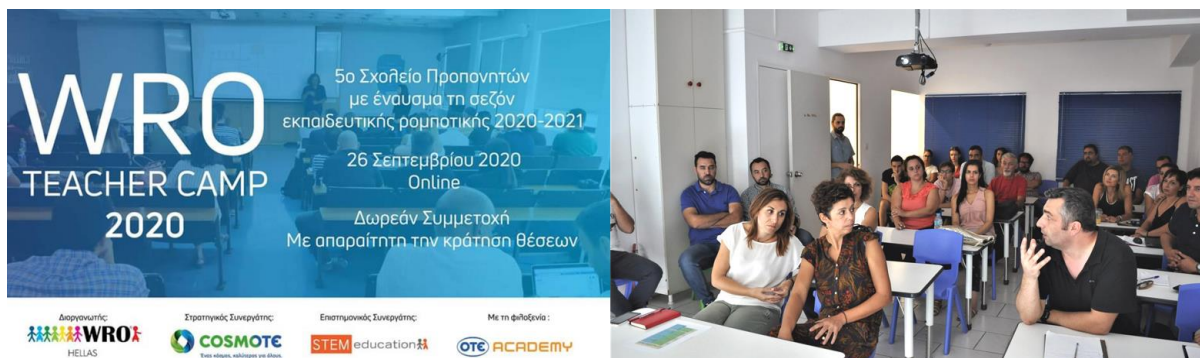
(α) για το κατασκευαστικό μέρος τέσσερα τεύχη με τίτλο «**Μηχανικά Συστήματα - Βιβλίο μαθητή**» (2021), 450 σελίδων, ISBN: 978-618-84064-8-3, 978-618-84064-9-0, 978-618-85470-0-1, 978-618-85470-1-8.

(β) για το προγραμματιστικό μέρος το βιβλίο «**Let's Scratch-3. Οδηγός εκπαιδευτικού**» (2018), 450 σελίδων, ISBN: 978-618-84064-2-1, 978-618-84064-3-8. Το υλικό αυτό αποτελεί τη βάση για το διαδικτυακό μάθημα (MOOC) του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΑΠ: «[Διδακτικές προσεγγίσεις στον Προγραμματισμό με το Scratch](#)» που μπορούν δωρεάν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί.

(γ) για την παρουσίαση καλών πρακτικών το βιβλίο «[Αποθετήριο εκπαιδευτικών σεναρίων LEGO Education Wedo+Scratch](#)» (2018), 209 σελίδων, ISBN: 978-618-84064-1-4.

Δράσεις του Διαγωνισμού προς την κοινωνία

Πέρα από τους μαθητές που συμμετέχουν στο Διαγωνισμό, αφανείς ήρωες είναι οι προπονητές των ομάδων. Πρόκειται για μια αυθόρμητη εθελοντική πρωτοβουλία ευάριθμων πρωτοπόρων εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως σκαπανείς της εκπαιδευτικής ρομποτικής στο ελληνικό σχολείο δραστηριοποιούμενοι εκτός σχολικού ωραρίου διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι καθηγητές πληροφορικής ή δάσκαλοι που αρκετές φορές είναι και γονείς των παιδιών που διαγωνίζονται. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία μέχρι πρότινος (που δημιουργήθηκαν οργανικές θέσεις) ταλαιπωρούνταν με την προσωρινή τοποθέτησή τους κάθε χρόνο σε διαφορετικό σχολείο ή σε περισσότερα του ενός σχολεία. Αυτό είχε ως συνέπεια να μην μπορεί να υπάρχει από χρονιά σε χρονιά συνέχεια, συσσώρευση εμπειρίας σε προπονητές και μαθητές και αξιοποίηση του αποκτηθέντος ρομποτικού εξοπλισμού που μετά την αλλαγή του εκπαιδευτικού παρέμενε σε κλειστά ερμάρια του σχολείου. Αυτή η κατάσταση ήταν περιορισμένη στα ιδιωτικά σχολεία γιατί δεν υπήρχαν οι παραπάνω λόγοι και αυτό ερμηνεύει ως ένα βαθμό τις σχετικές επιτυχίες τους.



Εικόνα 19. Θερινό Σχολείο και σεμινάριο στο πλαίσιο του Διαγωνισμού

Αυτούς του καινοτόμους εκπαιδευτικούς προσπάθησε να στηρίξει ο Διαγωνισμός διοργανώνοντας πολυήμερα [Θερινά Σχολεία](#) για προπονητές, τα οποία μετασχηματίστηκαν σε **δεκάδες σεμινάρια** και **webinar** στην περίοδο της πανδημίας καλύπτοντας όλη την

ελληνική επικράτεια. Παράδειγμα είναι η προσεχής σειρά οκτώ **διαδικτυακών μαθημάτων** με θέμα "[To Scratch σε βάθος](#)" που απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και θα γίνει στις αρχές του 2022.

Παράλληλα με την επιμόρφωση των προπονητών στην εκπαιδευτική ρομποτική, με μεσολάβηση του WRO Hellas εξασφαλίστηκε σειρά **χορηγιών** με αποτέλεσμα να χορηγηθούν εκατοντάδες εκπαιδευτικά ρομποτικά συστήματα (WeDo) σε πολλά δημόσια σχολεία της χώρας με προτίμηση τα των ακριτικών και υποβαθμισμένων περιοχών. Τελευταίο παράδειγμα τέτοιας πρωτοβουλίας είναι η πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για **χορηγία εξοπλισμού** (micro:bit) από την Cosmote. Στην προμήθεια εξοπλισμού εκπαιδευτικής ρομποτικής συνέβαλλαν και οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων στο μέτρο των δυνατοτήτων τους.

Στο πλαίσιο των σκοπών του Διαγωνισμού αναπτύχθηκαν **προτάσεις για εξειδικευμένα Προγράμματα Σπουδών βασισμένων στον προγραμματισμό** που παρουσιάστηκαν σε επιστημονικά συνέδρια όπως «Ο προγραμματισμός υπολογιστικών συσκευών ως κύριος άξονας ενός Προγράμματος Σπουδών στην Πληροφορική» (Λαδιάς & Γώγουλος, 2017) και «Πρόταση προγράμματος σπουδών για τον προγραμματισμό υπολογιστικών συσκευών στα πλαίσια του STEM» (Λαδιάς, Καρβουνίδης & Μπέλλου, 2019).

Η αναγνώριση του ρόλου που παίζει ο Διαγωνισμός ήλθε στον **εναρκτήριο λόγο** του **Προέδρου της Δημοκρατίας** το 2019 χαρακτηρίζοντας τις συμμετέχουσες ομάδες ως γνήσιους εκφραστές του «ευ αγωνιζέσθαι» και της «αριστείας», ενώ το συναρπαστικό ταξίδι της πολύμηνης προετοιμασίας και συμμετοχής στο Διαγωνισμό αποτυπώνεται στην ταινία μυθοπλασίας "[RoboGirl, Μια ομάδα, μια παρέα, μια απίθανη ιδέα](#)" του 2018.



Εικόνα 20. Ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας κ. Προκόπης Παυλόπουλος στο Διαγωνισμό την 16 Μαρτίου 2019

Απολογισμός και προτάσεις

Ως απολογισμός, στα οκτώ χρόνια ζωής του, ο Διαγωνισμός έχει εξαπλωθεί σε όλη την Ελλάδα, είναι αναγνωρίσιμος από τους εκπαιδευτικούς του χώρου και έχει ριζώσει στην εκπαιδευτική κοινότητα παρά την ύφεση που υπέστησαν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην περίοδο της πανδημίας. Έχει δημιουργήσει μια μεγάλη εθελοντική ομάδα εκπαιδευτικών που προπονούν ομάδες διαθέτοντας μια κρίσιμη μάζα ρομποτικού εξοπλισμού στα σχολεία. Συντηρεί ένα δίκτυο έμπειρων προπονητών και κριτών, ικανών να θέσουν υψηλά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του. Έχει αποκρυσταλλώσει μια οργανωτική δομή που εξασφαλίζει πλέον την απρόσκοπτη διεξαγωγή του. Επίσης διατηρεί μια συνεχή

επαφή με χορηγούς που διασφαλίζουν την οικονομική επιβίωση του Διαγωνισμού. Τέλος έχει παράξει το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό που είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της χώρας μας.

Ο προβληματισμός και κατ' επέκταση ο σχεδιασμός για το μέλλον του Διαγωνισμού στρέφεται αφενός στη λελογισμένη και εντός ορίων "φιλελευθεροποίηση" στις επιλογές του υλισμικού και του λογισμικού σε τρόπο που να διασφαλίζει τη συνέχεια με τον αποκτηθέντα εξοπλισμό και την κατακτηθείσα τεχνογνωσία στο λογισμικό και αφετέρου στην υιοθέτηση οργανωτικών δομών τέτοιων που να είναι περισσότερο συμβατοί με τους επερχόμενους ψηφιακούς εικονικούς meta-κόσμους.

Αναφορές

- Ladías, A., Mikropoulos, Ar., Ladías, D., & Bellou, I. (2021). CodeOrama: A two-dimensional visualization tool for Scratch code to assist young learners' understanding of computer programming. *Themes in eLearning*, Vol 14.
- Morita, A. (1988). *Made in Japan. Το Ιαπωνικό θαύμα*. Αθήνα: Ροές.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες. Παιδιά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Δυναμικές Ιδέες. Τα πάντα γύρω από τη Logo*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Piaget, J. (1974). *To understand is to invent*. New York: Basic Books.
- Resnick M., Maloney J., Monroy-Hernández A., Rusk N., Eastmond E., Brennan K., Millner A., Rosenbaum E., Silver J., Silverman. B., & Kafai Y., (2009). *Communications of the ACM*, Vol. 52 No. 11, Pages 60-67, doi: 10.1145/1592761.1592779.
- Schumacher, E. F. (1980). *Το μικρό είναι όμορφο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Γεωργοπούλου, Σ., Μ., (2017). *Σχεδίαση και Υλοποίηση Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για Μαθητές 9-12 Ετών στο Πνεύμα της Εκπαίδευσης STEM*. Ανακτήθηκε στις 13/12/21 από https://docplayer.gr/43871494-Shediasi-kai-ylopoiisi-ergastirioy-ekpaideytikis-rompotikis-gia-mathites-9-12-eton-sto-pneyma-tis-ekpaideysis-stem.html#show_full_text
- Κατσαβού, Ν. (2017). *Η Προώθηση της STEM Εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων του 21ου Αιώνα μέσα από τους διαγωνισμούς τα Φεστιβάλ και τις Εκθέσεις Ρομποτικής*. Ανακτήθηκε στις 13/12/21 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20609/1/KatsavouNikolettaMsc2017.pdf>
- Λαδιάς Α., Καρβουνίδης, Θ., & Μπέλλου Ι. (2020). Πρόταση προγράμματος σπουδών για τον προγραμματισμό υπολογιστικών συσκευών στα πλαίσια του STEM. *Έκφυα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος Νο 19, σελ. 69-84.
- Λαδιάς, Α. (2014). *Υπάρχει αύριο για τον Κώδικα στην Ελλάδα της κρίσης; Ομιλία στην ημερίδα «Εβδομάδα Πληροφορικής: Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Προγραμματισμού 2014»*. Π.Ε.ΚΑ.Π. Αμφιθέατρο «ΑΘΗΝΑ 9.84», Γκάζι, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 13/12/21 από <https://paperzz.com/doc/5186721/%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%82-%CF%80%CE%B5%CE%BA%CE%B1%CF%80-eu-week-code.pdf>
- Λαδιάς, Α., & Γώγουλος, Γ. (2017). Ο προγραμματισμός υπολογιστικών συσκευών ως κύριος άξονας ενός Προγράμματος Σπουδών στην Πληροφορική. *Έκφυα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος Νο 13, σελ. 158-168.
- Τσοβόλας Σ., & Κόμης Β. (2008). Προγραμματισμός ρομποτικών κατασκευών: μελέτη περίπτωσης με μαθητές δημοτικού. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*. Πάτρα.

Συνδιδασκαλία: Ο συνοδοιπόρος της συμπερίληψης

Κωνσταντία Χαραλάμπους
constantiacharalambous@gmail.com

ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Περίληψη Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών οι πρακτικές που ακολουθούνται διεθνώς με στόχο τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντείνονται. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στην ενίσχυση της προσπάθειας για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΜΜΕ) στην Κύπρο μέσω της εφαρμογής της πρακτικής της συνδιδασκαλίας. Διεξάχθηκε σε τρία σχολεία της Κύπρου βασιζόμενη στην μεθοδολογία της Έρευνας Δράσης, προκειμένου να μελετήσει τον βαθμό συμπερίληψης των μαθητών 3 ΕΜΜΕ. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι ομάδες εστίασης. Βασικό στόχο της έρευνας, ο οποίος έχει τελικά επιτευχθεί, αποτέλεσε η μελέτη του βαθμού στον οποίο η συνδιδασκαλία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως συμπεριληπτικής πρακτικής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των δύο εκ των τριών σχολείων εφάρμοσαν την πρακτική της συνδιδασκαλίας, μέσω της Έρευνας Δράσης. Στο άλλο σχολείο, εφαρμόστηκαν επιμορφωτικές δράσεις σε θέματα συμπερίληψης.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, περιθωριοποίηση, συνδιδασκαλία, Ειδική Μονάδα

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών λειτουργούν στα δημόσια σχολεία της Κύπρου οι «Ειδικές Μονάδες», οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου (ΥΠΠΑΝ) στα πλαίσια των προσπαθειών για συμπερίληψη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Charalambous & Papademetriou, 2018). Είναι σύμφωνα με τον «Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες» κανονισμό του 2001:

ενταγμένες και ενσωματωμένες σε συνηθισμένα σχολεία και λειτουργούν σε χώρους άνετους και προσπελάσιμους από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001, σ. 11).

Παράλληλα όμως, η λειτουργία τους παρόλο που αποσκοπεί στην ένταξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) στα γενικά σχολεία, μειώνοντας κατά κάποιο τρόπο την περιθωριοποίησή τους, έρχεται αντιμέτωπη με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που διακηρύσσονται εδώ και δεκαετίες από τους ερευνητές διεθνώς (Charalambous & Papademetriou, 2021).

Φραγμοί στη συμπεριληπτική λειτουργία των Ειδικών Μονάδων

Οι Symeonidou και Phtiaka (2009), επισημαίνουν ότι οι Ειδικές Μονάδες πολλές φορές δεν ακολουθούν τις προκαθορισμένες πρακτικές συμπερίληψης στις γενικές τάξεις. Αντίθετα, αναπαράγουν το σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης, μέσα στο συνηθισμένο σχολείο, με τη

συνεπακόλουθη αύξηση του χρόνου παραμονής των μαθητών στην Ειδική Μονάδα (Charalampous, et al., 2020).

Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου έρχεται αντιμέτωπη με έξι βασικά εμπόδια: τους εκπαιδευτικούς, τόσο αναφορικά με την επιμόρφωσή τους (Mjaanvatn, et al., 2015) όσο και με τις απόψεις τους (Mamas, 2013), τους συνοδούς των ΑμΕΕΑ (Parademetriou & Charalampous, 2020), τον διευθυντή του σχολείου και συγκεκριμένα τις ελλειπείς του γνώσεις (Clinton, 2013), αλλά και τις απόψεις του (Jahnukainen, 2015), το ΥΠΠΚ, τον Βοηθό Διευθυντή Ειδικής Αγωγής, και σίγουρα τα υπόλοιπα παιδιά (Meglemre, 2016). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Phtiaka (2006), η λειτουργία των Ειδικών Μονάδων δυσχεραίνεται με τις αυξημένες απαιτήσεις της κανονικής τάξης και την έλλειψη ειδικών επιστημόνων που δύνανται να διευκολύνουν τη μάθηση των ΑμΕΕΑ, όπως λογοθεραπευτών, φυσικοθεραπευτών και οι εργοθεραπευτών (Umesh & Alay, 2015).

Στην παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι ανάμεσα στα εμπόδια που έρχονται αντιμέτωπα με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας συγκαταλέγονται και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΜΜΕ). Παράλληλα όμως, θεωρούμε ότι για να βελτιωθούν οι πρακτικές αυτές πρέπει να πρώτα να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έπειτα να αλλάξουν οι στάσεις τους απέναντι στα ΑμΕΕΑ.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Επιχειρώντας τον εντοπισμό των πιθανών εμποδίων στην προσπάθεια δημιουργίας συμπεριληπτικών σχολείων, διαπιστώνουμε ότι εμπόδιο αποτελεί και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια οι μη επαρκείς επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών (Webster & Blatchford, 2015). Με τις απόψεις αυτές συμφωνεί και η Symeonidou (2017), αναφερόμενη στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ο Τσιπούρας (2013), ο οποίος διαπιστώνει ότι υπάρχουν ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό και καθυστερήσεις στη λειτουργία υποστηρικτικών δομών. Οι Symeonidou & Phtiaka (2014), προτείνουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, αφού η ένταξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων στη βασική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, δε φέρνει πάντοτε τα αναμενόμενα συμπεριληπτικά αποτελέσματα.

Ο MacCarthy (2010), υποστηρίζει ότι το ίδιο ισχύει και αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρακολουθούν αρκετά μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης, πόσο μάλλον μαθήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Aydin & Kuzu, 2013), τα οποία θα έπρεπε να θεωρούνται υποχρεωτικά (Watkins and Donnelly, 2014). Πέρα όμως από τις προηγούμενες απόψεις, πρέπει πάντοτε να έχουμε στο μυαλό μας ότι μεγαλύτερης σημαντικότητας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι το πρόγραμμα και η ποιότητα της επιμόρφωσης και όχι η χρονική διάρκεια της (Tariq, et al., 2013).

Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα

Για να θεωρηθούν όμως πραγματοποιήσιμα όλα τα παραπάνω, πρέπει η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Fyssa, et al., 2014) καθώς και οι απόψεις (Greenfield, et al., 2016) να έχουν

τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα όμως, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Monico, et al., 2018). Επομένως, ενδελεχούς διερεύνησης χρήζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Κύπρο.

Παλαιότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Κύπρο (Angelides, et al., 2007) έχουν φέρει στο φως τις αρνητικές απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ταυτίζοντας συνήθως τη συμπεριληπτική με την ειδική εκπαίδευση (Mamas, 2013). Αναφορικά με το θέμα αυτό, ο Gajewski (2017), επισημαίνει ότι παρόλο που γίνεται εκτενής λόγος παγκοσμίως για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντούτοις απουσιάζουν από τη διδακτική πρακτική, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η φροντίδα και η πρόσβαση στα αγαθά της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003b), έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συμπεριλάβουν τα ΑμΕΕΑ στην τάξη τους. Η συγκεκριμένη τάση γίνεται εντονότερη όταν οι μαθητές αυτοί εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Πιθανόν λοιπόν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μην είναι ακόμα έτοιμοι, ούτε καν για την ένταξη, αφού θεωρούν τους εαυτούς τους απροετοίμαστους να διδάξουν τα ΑμΕΕΑ (Symeonidou, 2018).

Μία μερίδα εκπαιδευτικών πιστεύει πως υπάρχουν περιορισμοί στους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τα αναλυτικά προγράμματα με συμπεριληπτικές πρακτικές (Ryan, 2012). Γι' αυτό, όπως πολύ σωστά αναφέρουν οι Κασίδη, κ.ά (2015), η συμπεριληπτική φιλοσοφία πρέπει να αναδιαρθρωθεί εκ βάθρων.

Επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνουν όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικές. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να είναι ο πιο πολυπληθής αλλά και πιο σημαντικός παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Επομένως, πρέπει οπωσδήποτε η εκπαίδευση και η κοινωνία γενικότερα να επενδύσει σ' αυτόν. Για να πραγματοποιηθεί όμως ένα τέτοιο όραμα, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να βρει τον τρόπο να μεταβάλει τις επικρατούσες απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να τους μετατρέψει από εμπόδια σε παράγοντες προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Charalamprous & Parademetriou, 2019a). Ένας τρόπος για να πετύχει κάτι τέτοιο είναι η φροντίδα για την επιμόρφωσή τους.

Πρέπει απαραίτητως επομένως, να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι, ώστε να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις δυνατότητές τους (Roos, et al., 2016), αλλά και η ικανότητα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης (Christakopoulos, 2018). Ένα τέτοιο τρόπο αποτελεί όπως αναφέρουν οι Friend & Barron (2018), η συνδιδασκαλία, η παράλληλη διδασκαλία δηλαδή, από δύο εκπαιδευτικούς στην ίδια τάξη, τον εκπαιδευτικό για παράδειγμα της ΕΜΜΕ και τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Συνδιδασκαλία

Η επιμόρφωση και η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΑμΕΕΑ, επιβάλλεται. Παράλληλα όμως, οι παραδοσιακές – θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος έχουν αποτύχει. Οφείλουμε επομένως να επαναπροσεγγίσουμε το θέμα, επιχειρώντας να εντοπίσουμε όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικές λύσεις προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης των μαθητών των ΕΜΜΕ.

Προτείνουμε λοιπόν την εξέταση του ενδεχομένου της συνδιδασκαλίας, της ταυτόχρονης παρουσίας δηλαδή δύο εκπαιδευτικών στη γενική τάξη, του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού που διδάσκει το αντίστοιχο μάθημα στην ΕΜΜΕ. Κατά τη διάρκεια των συνδιδασκαλιών εννοείται ότι πρέπει να βρίσκονται στη γενική τάξη και οι μαθητές της ΕΜΜΕ.

Η συνδιδασκαλία με τη συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης αποτελεί μια τάση που άρχισε να επικρατεί ολοένα και περισσότερο κατά τα τελευταία χρόνια (Chitiyo, 2017). Κάτι τέτοιο εάν γίνει με τρόπο αποτελεσματικό μπορεί να ενώσει τις δυνάμεις και των δύο εκπαιδευτικών φέρνοντας έτσι τα θεμιτά αποτελέσματα (Pancsofar & Petroff, 2016). Εάν, όμως πραγματοποιηθεί χωρίς την απαραίτητη θέληση και των δυο εκπαιδευτικών μπορεί απλά να σπαταλήσει τις δυνάμεις τους χωρίς να προσφέρει σε τελική ανάλυση τίποτα απολύτως σε κανένα μαθητή. Στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας, ο ειδικός εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει μόνο τα ΑμΕΕΑ, αλλά αντίθετα είναι υπεύθυνος για όλους τους μαθητές. (Grant, 2014).

Σύμφωνα με τους Σούρτζη, κ.α, (2013), για να επιτευχθούν όλα αυτά πρέπει να καλλιεργηθεί πρώτιστα, αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός, επικοινωνία, η αμοιβαία ευθύνη για τη δημιουργία σχεδίου μαθήματος και υιοθέτηση ανοικτής στάσης απέναντι στο διαφορετικό στυλ διδασκαλίας του κάθε μαθητή (Grant, 2014). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μοιραστούν προτάσεις σχετικά με τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να καταφέρουν τελικά να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά στο μάθημα τους όλους τους μαθητές (Messiou, et al., 2016). Έτσι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα παραδειγματιστούν από νέους τρόπους διδασκαλίας, τους οποίους θα ενσωματώσουν σταδιακά στις δικές τους πρακτικές.

Η συνδιδασκαλία, συν τοις άλλοις, προϋποθέτει και τον καθορισμό κοινών στόχων που αφορούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κάθε παιδιού, αυξάνοντας έτσι τις ακαδημαϊκές του επιτυχίες (Al-Natour, et al., 2015). Για να υλοποιηθεί όμως αυτό ο ειδικός εκπαιδευτικός οφείλει πέρα από τη διδασκαλία να παρουσιάζει στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στρατηγικές συνεργασίας, να συντονίζει τη συμπερίληψη των ΑμΕΕΑ σε διαφορές σχολικές δραστηριότητες, να οικοδομεί το σεβασμό, καθώς και γενικότερα θετικές σχέσεις με όλους τους επαγγελματίες που βρίσκονται στο περιβάλλον του, να χρησιμοποιεί μεθόδους συνδιδασκαλίας για να καλυτερεύσει την απόδοση των μαθητών στην συνηθισμένη τάξη (Hamilton-Jones & Vail, 2014). Κάτι τέτοιο αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την πορεία προς τη σχολική βελτίωση και την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Moore, et al., 2016), αφού οδηγεί στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Gebhardt, et al., 2015).

Βέβαια, η επιτυχία της συνδιδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από τους δύο εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί έναν από τους παράγοντες επιτυχίας μιας τέτοιας μεθόδου, αφού για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν κάτι τέτοιο πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να τους δώσει τη δικαιοδοσία να το κάνουν (Grant, 2014).

Άλλος ένας παράγοντας είναι η απαραίτητη τεχνολογία με την οποία πρέπει να είναι εξοπλισμένες όλες οι αίθουσες που δέχονται ΑμΕΕΑ. Η τεχνολογία αυτή πρέπει να ανταποκρίνεται σε προσωπικό επίπεδο στο κάθε ΑμΕΕΑ. Επιπρόσθετα βέβαια, για την επιτυχία μιας τέτοιας πρόθεσης, απαραίτητος παράγοντας φαίνεται να είναι η ύπαρξη μικρότερου αριθμού μαθητών στις τάξεις (Sokal & Katz, 2015).

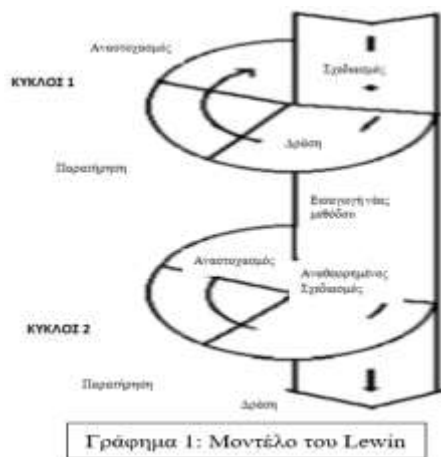
Επιβάλλεται τέλος, να δημιουργηθούν συνεργατικά δίκτυα, στα οποία να λαμβάνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις ΕΜΜΕ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα είναι οργανωμένοι σε κοινότητες πρακτικής, μέσα από τις οποίες θα αναπτυχθεί ο διάλογος μεταξύ όλων των

εμπλεκόμενων σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης (Angelides, et al., 2007). Για παράδειγμα, όσοι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τις αξίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έχουν ταυτόχρονα παρακολουθήσει τα απαραίτητα επιμορφωτικά μαθήματα, είναι δηλαδή προετοιμασμένοι να δουλέψουν αποτελεσματικά με ποικιλία διαφορετικών μαθητών, μπορούν να αναλάβουν δράση ως πολλαπλασιαστές της συμπεριληπτικής θεωρίας (Watkins & Donnelly, 2014).

Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στην εξάλειψη των περιθωριοποιητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές των ΕΜΜΕ στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, βασικό στόχο αποτέλεσε η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας ως συμπεριληπτικής πρακτικής και παράλληλα ως μέσου βιωματικής επιμόρφωσης. Επιχειρώντας την εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας επιλέξαμε ως καταλληλότερη την επιλογή της Έρευνας Δράσης, η οποία βασίζεται ξεκάθαρα σε ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία. Η Έρευνα Δράσης σύμφωνα με τους

Charalampous και Papademetriou (2019) ενδέχεται να είναι η καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση και την αντιμετώπιση φαινομένων που σχετίζονται με την περιθωριοποίηση, καθώς και την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.



Βασιζόμενοι λοιπόν το μοντέλο Έρευνας Δράσης του Lewin (Γράφημα 1) οφείλουμε να επισημάνουμε ότι πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία (cyclic or “spiral”), μέρος της οποίας αποτελεί τόσο η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όσο και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι ότι παροτρύνει τους

συμμετέχοντες στην έρευνα να εντοπίσουν ένα πρόβλημα και στη συνέχεια να ανιχνεύσουν πιθανούς τρόπους επίλυσής του (Wills & Edwards, 2014).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

- Εφαρμόζεται η θεωρία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα υπό έρευνα σχολεία;
- Έχει τη δυνατότητα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;
- Έχει τη δυνατότητα η πρακτική της συνδιδασκαλίας να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;

Συμμετέχοντες

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας έλαβαν μέρος συνολικά 32 άτομα και συγκεκριμένα 3 Διευθυντές, 6 Βοηθοί Διευθυντές και 23 εκπαιδευτικοί. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι κατόπιν άδειας που έχει χορηγηθεί από τους γονείς, έχουν λάβει μέρος στην έρευνα και οι μαθητές των τριών ΕΜΜΕ, αλλά και οι μαθητές των γενικών τάξεων, στα τμήματα των οποίων έχουν πραγματοποιηθεί οι συνδιδασκαλίες (πίνακας 1):

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες	Σχολείο 1	Σχολείο 2	Σχολείο 3	Σύνολο
Διευθυντές	1	1	1	3
Βοηθοί Διευθυντές	2	2	2	6
Εκπαιδευτικοί	8	8	7	23
Σύνολο	11	11	10	32

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η Έρευνα Δράσης μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε στα δύο από τα τρία σχολεία την πρακτική της συνδιδασκαλίας, της συνεργασίας δηλαδή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης και στον εκπαιδευτικό της ΕΜΜΕ, μέσω της Έρευνας Δράσης. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διήρκεσαν 20 λεπτά περίπου η καθεμιά, οι συμμετοχικές παρατηρήσεις (διάρκειας περίπου 40 λεπτών) και οι ομάδες εστίασης (διάρκειας περίπου 40 λεπτών).

Τα αποτελέσματα της έρευνας χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αφού είχαν συλλεγεί με τη χρήση ηχογραφήσεων και καταγραφής εδαφικών σημειώσεων. Μετά την ανάλυσή τους είχαν επιστραφεί στους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στην εξασφάλιση της συμφωνία ή της διαφωνία τους. Η προσπάθεια αυτή είχε ως επιπρόσθετο στόχο να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν βεβιασμένα. Τα δεδομένα αντανakλούσαν στις εντυπώσεις, το περιβάλλον, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές.

Αναφορικά με τα ζητήματα ηθικής που άπτονται της έρευνας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμφωνήσουν με τους βασικούς όρους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή μέσω της υπογραφής του «Εντύπου Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα». Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν να αποσύρουν τη συναίνεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Άδεια για διεξαγωγή της έρευνας έχει χορηγηθεί και από τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα επιβεβαιώσαμε τους συμμετέχοντες ότι θα σεβαστούμε τις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα δράσης ξεκίνησε με τον Πρώτο Κύκλο της Έρευνας Δράσης, την έναρξη του οποίου σήμανε το στάδιο του «Σχεδιασμού», κατά τη διάρκεια του οποίου, μέλη του διδακτικού προσωπικού και των τριών σχολείων μελέτησαν τη διεθνή διαθέσιμη βιβλιογραφία, εντοπίζοντας ότι ένας τρόπος δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διαπίστωσαν ακόμη ότι ενώ τα τελευταία χρόνια δοκιμάζεται διεθνώς η μέθοδος της συνδιδασκαλίας, στην Κύπρο η πρακτική αυτή βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των τριών σχολείων παραδεχόταν ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ του σχολείου τους περιθωριοποιούνται. Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στο στάδιο της «Δράσης», αφού όλοι συμφώνησαν ότι πρέπει να λάβουν τα μέτρα τους για την επίλυση του προβλήματος, ενώ δεν πίστευαν ότι μία δοτή λύση από το ΥΠΠΑΝ θα ήταν βιώσιμη.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, οι διευθύνσεις των τριών σχολείων ανέλαβαν την προώθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αλλά και του τρόπου λειτουργίας των ΕΜΜΕ. Τα σεμινάρια έχουν πραγματοποιηθεί και στα τρία σχολεία από εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τα θέματα αυτά, αλλά και από καθηγητές Πανεπιστημίων. Ιδιαίτερη έμφαση δε δόθηκε στη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων περιθωριοποίησης, έτσι ώστε τα σεμινάρια να ανταποκρίνονται στο αίτημα των εκπαιδευτικών για πρακτική εφαρμογή των προτάσεων των εισηγητών.

Οι επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της Ημέρας Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, η οποία παραχωρείται στους εκπαιδευτικούς δύο φορές τον χρόνο από το ΥΠΠΚ. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης αυτής, οι διευθύνσεις των σχολείων καλούνται να επιλέξουν τον τομέα στον οποίο θα πραγματοποιηθεί η επιμόρφωση, σύμφωνα πάντοτε με τις ανάγκες του κάθε σχολείου. Πέρα από τις επιμορφώσεις ολόκληρου του προσωπικού, δύο εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο παρακολούθησαν σεμινάρια σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκτός σχολείου.

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας έχει ξεκινήσει με το στάδιο του «Αναστοχασμού», κατά το οποίο οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να εντοπίσουν τυχόν λάθη ή παραλείψεις, που έχουν γίνει στο στάδιο του «Σχεδιασμού» ή της «Δράσης». Μέσω του σταδίου αυτού διαφάνηκε τελικά ότι παρόλο που ο πρώτος κύκλος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχής, εντούτοις ήταν μάλλον ανεπαρκής, αφού σύμφωνα με τους συμμετέχοντες δεν πραγματοποιήθηκε καμία αλλαγή στον βαθμό συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ολοκληρώνοντας τον πρώτο κύκλο της έρευνας, ο οποίος είχε ως γενικό στόχο την αλλαγή των απόψεων των εκπαιδευτικών, μέσω κυρίως της επιμόρφωσής τους σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την αλλαγή της συμπεριφοράς και των πρακτικών διδασκαλίας τους, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι εξέχουσα σημασίας. Σίγουρα όμως δεν είναι αρκετή για την σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο από τους συμμετέχοντες να οδηγηθούμε και σε ένα δεύτερο ερευνητικό κύκλο, μέσω της εισαγωγής μία νέας μεθόδου. Ο δεύτερος ερευνητικός κύκλος πέρασε από τα ίδια στάδια, έχοντας ως βασικό στόχο την εφαρμογή στα Σχολεία 1 και 2 της πρακτικής της συνδιδασκαλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού της ΕΜΜΕ και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, ενώ στο σχολείο 3 πραγματοποιήθηκε βιωματική επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση εστίασε κυρίως σε θέματα πρακτικής εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στα πλαίσια διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν αναφορικά με τα διάφορα είδη μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών αναγκών που υπάρχουν και τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στην γενική τάξη, ώστε να συμπεριλάβουν όσο το δυνατόν ομαλότερα τους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Ο βασικός λόγος για τον οποίο η Έρευνα Δράσης ακολούθησε διαφορετική οδό στο ένα από τα τρία σχολεία, ήταν πρώτιστα γιατί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίσταζαν να εφαρμόσουν τη συνδιδασκαλία, αφού θεώρησαν ότι προϋποθέτει επιπλέον κόπο για τους ίδιους. Κατά δεύτερο λόγο, το γεγονός αυτό θεωρήθηκε ως ευκαιρία για σύγκριση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου σχολείου με τα αποτελέσματα των άλλων δύο σχολείων, στα οποία πέρα από την επιμόρφωση εφαρμόστηκε και η συνδιδασκαλία. Τέλος, αξιολογήθηκαν και

συγκρίθηκαν μέσω και πάλι της ποιοτικής μεθόδου τα αποτελέσματα της Έρευνας Δράσης, που εξήχθησαν μελετώντας τα τρία σχολεία

Αποτελέσματα

Έναρξη στην έρευνα έχει δώσει η υποψία των συμμετεχόντων ότι στα τρία σχολεία επικρατούν περιθωριοποιητικές τάσεις προς τους μαθητές των ΕΜΜΕ, μία άποψη που σταδιακά μεταβάλλεται σε γενική παραδοχή, σηματοδοτώντας την έναρξη της προσπάθειας για υιοθέτηση της συμπεριληπτικής πολιτικής. Ενδεικτικά, παρατίθενται κάποιες από τις απόψεις των συμμετεχόντων και από τα τρία σχολεία. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός του Σχολείου 1, αναφέρει:

Τα παιδιά της Μονάδας ζουν σε ένα όμορφα διακοσμημένο κλουβάκι μέσα στο σχολείο μας. Δεν μπορούμε όμως να τα βγάλουμε έξω γιατί μάλλον θα κινδυνεύσουν. Από την άλλη, το θέμα είναι ότι δεν ξέρουμε ούτε να τα προστατεύσουμε.

Την ίδια άποψη ασπάζονται όπως φαίνεται και οι συμμετέχοντες από το Σχολείο 2. Μία Βοηθός Διευθύντρια επισημαίνει:

Ναι, γιατί να μην το παραδεχτούμε; Απομονώνουμε τα παιδιά της Μονάδας. Ξέρουμε ότι δεν πρέπει αλλά αυτό κάνουμε. Δεν δίνουμε ούτε το σωστό μήνυμα στα υπόλοιπα παιδιά. Αναγνωρίζουμε όμως τα λάθη μας και θέλουμε να τα βοηθήσουμε να ανήκουν πραγματικά στο σχολείο μας.

Μελετώντας τις πιο πάνω απόψεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές των ΕΜΜΕ περιθωριοποιούνται. Ακριβώς το ίδιο πρόβλημα φαίνεται να υφίσταται και στο Σχολείο 3, αφού κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος παρατηρήσαμε τα ακόλουθα:

Η Ιωάννα, μία μαθήτρια της Ειδικής Μονάδας, επισκεπτόταν τακτικά τον καθηγητικό σύλλογο και απευθυνόμενη σε μία φιλόλογο, επαναλάμβανε σχεδόν καθημερινά: “Θέλω να πω ποίημα στη γιορτή...Μπορώ...Ξέρω να διαβάζω...Θα το πω καλά...Γιατί δεν γίνεται να πω κι εγώ ποίημα;” Μία μέρα κάποια άλλη εκπαιδευτικός απευθυνόμενη προς τη φιλόλογο είπε “Γιατί δεν αφήνεις τη μικρή να λάβει μέρος στην εκδήλωση; Δεν πειράζει αν δεν τα πάει πολύ καλά. Όλοι ξέρουμε ότι είναι της Μονάδας.

Είτε οι εκπαιδευτικοί το παραδέχονται ευθέως, είτε όχι, η συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ δεν υφίσταται, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις, αλλά και τις πράξεις των ίδιων εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δε, είναι η άποψη των εκπαιδευτικών, κυρίως στα σχολεία 1 και 2, ότι η περιθωριοποίηση δεν αρμόζει στους μαθητές της ΕΜΜΕ και ταυτόχρονα ότι κάτι πρέπει να γίνει για να αλλάξει η κατάσταση αυτή. Παράλληλα, στο Σχολείο 3 είναι ολοφάνερο ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ βιώνουν έντονα την περιθωριοποίηση, γεγονός που καθίσταται αντιληπτό μέσα από την άποψη ενός εκπαιδευτικού από το σχολείο 3.

Όσες φορές δοκιμάσαμε να βάλουμε τα παιδιά της Μονάδας να παρακολουθήσουν το μάθημα μέσα στην κανονική τάξη, καταλήξουμε να τα έχουμε σε μια γωνιά. Στην αρχή βέβαια όλοι τους δίνουμε σημασία. Παριστάνουμε τους ιδανικούς εκπαιδευτικούς, συζητάμε μαζί τους, αλλά στο τέλος, στην προσπάθειά μας να βγει η ύλη του

μαθήματος και βλέποντας τον χρόνο να χάνεται δυστυχώς ξεχνάμε ότι είναι μέσα στην τάξη.

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε την ερευνητική διαδικασία Πρώτο Κύκλο της Έρευνας Δράσης, ο οποίος ξεκίνησε με το στάδιο του «Σχεδιασμού», το οποίο οδήγησε στο στάδιο της «Δράσης», στο πλαίσιο του οποίου οι συμμετέχοντες αναζήτησαν τις λύσεις στο πρόβλημα της περιθωριοποίησης των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ο κ. Ηλίας, Βοηθός Διευθυντής στο Σχολείο 1 σε συνεδρίαση του προσωπικού είπε:

Αν δεν προσπαθήσουμε εμείς οι ίδιοι να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα του σχολείου δεν γίνεται τίποτα. Εμείς τα ζούμε καθημερινά, εμείς ξέρουμε τι πρέπει να γίνει. Κι αν δεν ξέρουμε οφείλουμε να προσπαθήσουμε.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου της «Δράσης» οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αλλά και του τρόπου λειτουργίας των ΕΜΜΕ. Επιχειρώντας την αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας συλλέξαμε τις ακόλουθες απόψεις:

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής του Σχολείου 1 ανέφερε:

Εντάξει ήταν πολύ καλό το γεγονός ότι οι συνάδελφοι πέρασαν από επιμόρφωση. Όμως επιμορφώσεις γίνονται συνέχεια. Άλλοι τις παρακολουθούν, άλλοι είναι αψηγημένοι. Δεν ξέρω...είμαι λίγο απαισιόδοξη. Νομίζω δεν άλλαξε κάτι.

Μία εκπαιδευτικός από το Σχολείο 2, είπε:

Σίγουρα μάθαμε πολλά που δεν ξέραμε. Καταλάβαμε ότι κι εμείς οι ίδιοι ακόμα απομονώναμε τα παιδιά. Πρέπει να προσπαθήσουμε πολύ για να τα κάνουμε να νιώσουν ίδια με τα υπόλοιπα παιδιά. Σίγουρα ήταν ένα πολύ καλό βήμα. Τώρα εξαρτάται από μάς. Κάτι πρέπει να κάνουμε.

Ο κ. Νίκος, ένας εκπαιδευτικός στο Σχολείο 3 διατύπωσε τις ακόλουθες απόψεις:

Οι επιμορφώσεις πήγαν πολύ καλά. Όλοι έμειναν ικανοποιημένοι. Πολλοί δεν είχαν ιδέα γι' αυτά που είπαμε. Νομίζω αν γίνουν κι άλλα τέτοια σεμινάρια θα είμαστε σε θέση να βοηθήσουμε τα παιδιά της Μονάδας. Αυτή είναι η λύση.

Εξετάζοντας τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα αποτελέσματα της επιμορφωτικής διαδικασίας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι είχε προσφέρει αρκετές θεωρητικές γνώσεις στους συμμετέχοντες, παρ' όλα αυτά δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει εμπράκτως την περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ

Προχωρώντας στο δεύτερο κύκλο της έρευνας δράσης αξίζει να διευκρινισθεί πως αυτός είχε ως στόχο τη μονιμοποίηση της αλλαγής και την εγκαθίδρυση στο σχολείο της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Παρά όμως την ύπαρξη ενός γενικού στόχου και για τα τρία σχολεία, ο τρόπος εφαρμογής του διαφοροποιήθηκε ως εξής: Οι συμμετέχοντες από τα Σχολεία 1 και 2 αποφάσισαν ότι οι γνώσεις που εισέπραξαν μέσα από τα σεμινάρια του πρώτου κύκλου επιβαλλόταν να βρουν την πρακτική τους εφαρμογή μέσα από τη συνδιδασκαλία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και τον εκπαιδευτικό της ΕΜΜΕ.

Οι συμμετέχοντες από το Σχολείο 3 έκριναν ότι:

Ακόμη ένας δεύτερος κύκλος επιμόρφωσης, σε περισσότερο βάθος αυτή τη φορά θα οδηγούσε στη συμπερίληψη ευκολότερα και πιο ανώδυνα, χωρίς να γίνουν ιδιαίτερες αλλαγές στα προγράμματα και γενικά στη λειτουργία του σχολείου (διευθυντής Σχολείου 3).

Η άποψη του διευθυντή του Σχολείου 3 βρήκε σύμφωνο και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Κάπως έτσι, προχωρήσαμε στον «Αναθεωρημένο Σχεδιασμό» του Δεύτερου Κύκλου. Ας μελετήσουμε πρώτα τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στα Σχολεία 1 και 2.

Από τη στιγμή που γίνεται συνδιδασκαλία στην οποία λαμβάνουν μέρος και ο εκπαιδευτικός της ΕΜΜΕ και ο εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης, πρέπει και οι δύο να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και στους μαθητές με και στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες (εκπαιδευτικός, Σχολείο 1)

Επομένως, αξίζει να τονιστεί ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έχουν ξεκαθαρίσει πως ο εκπαιδευτικός, που υπό κανονικές συνθήκες διδάσκει στην ΕΜΜΕ, δεν οφείλει να απευθύνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μόνο στα παιδιά της ΕΜΜΕ, αλλά στην ολομέλεια της τάξης. Τα ίδια βήματα επισημάνθηκε ότι πρέπει να ακολουθεί και ο εκπαιδευτικός του τμήματος, ευελπιστώντας ότι η προσπάθεια αυτή θα αποτρέψει την απομόνωση των παιδιών της ΕΜΜΕ. Επιπρόσθετα, στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στα Σχολεία 1 και 2 είχαν εφαρμόσει την πρακτική της συνδιδασκαλίας, με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν τον ρόλο του παρατηρητή.

Σε θεωρητικό επίπεδο ο στόχος αυτός φαινόταν στα μάτια των συμμετεχόντων ιδανικός, αφού η ενεργός εμπλοκή των μαθητών της ΕΜΜΕ στο μάθημα που διεξάγεται στην κανονική τάξη αναμενόταν να οδηγήσει μεγάλο μέρος της σχολικής κοινότητας στον σχηματισμό της άποψης ότι όντως οι μαθητές της ΕΜΜΕ μπορούν να συμπεριληφθούν ομαλά στη σχολική ζωή.

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου χαρακτηρίστηκε από δυσκολίες πρακτικής φύσεως. Συγκεκριμένα, στην προσπάθεια αυτή αντέδρασε η ομάδα των προγραμματιστών των σχολείων, αφού η διαδικασία, προκαλούσε επιπρόσθετες δυσκολίες στη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος. Αναφορικά με το θέμα αυτό οι προγραμματιστές των δύο σχολείων επεσήμαναν:

Το να βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί στην ίδια τάξη δεν είναι κι εύκολο. Με δυσκολεύει πολύ. Δεν μπορώ να φτιάξω, όπως πρέπει το πρόγραμμα του σχολείου (προγραμματιστής Σχολείου 2)

Σε αρκετές περιπτώσεις αυτός που κάνει το μάθημα στην κανονική τάξη και αυτός που κάνει το μάθημα στην ΕΜΜΕ είναι το ίδιο άτομο. Πως θα βγει πρόγραμμα έτσι για να γίνει συνδιδασκαλία; (προγραμματιστής Σχολείου 1)

Επιπρόσθετα, σημαντικό θα ήταν να παραθέσουμε ενδεικτικά τα δεδομένα που πηγάζουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης στο κάθε σχολείο ξεχωριστά:

Σχολείο 1

Στο Σχολείο 1 εκδηλώθηκαν και αντιδράσεις από μία μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι συνάδελφοι τους που πραγματοποιούσαν αυτού του τύπου τις συνδιδασκαλίες ήταν ευνοούμενοι, αφού σύμφωνα με την άποψή τους, πολύ πιο εύκολα θα

μπορούσαν να ελέγξουν ένα τμήμα δύο, παρά ένας εκπαιδευτικός. Για να ακριβολογούμε όμως, ας μελετήσουμε την άποψη ενός εκπαιδευτικού:

Κάνετε αδικίες κύριοι... Γιατί σε μια τάξη να υπάρχουν δύο καθηγητές; Εμείς διδάσκουμε τόσες ώρες χωρίς καμία βοήθεια. Γιατί άλλοι να μοιράζονται τους μαθητές στα δύο;

Τότε, ο διευθυντής του σχολείου πήρε τον λόγο και εξήγησε στον κ. Κώστα γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο:

Πρέπει να εντάσσονται στην τάξη καθαρά για να κοινωνικοποιηθούν και σταδιακά να συμπεριληφθούν. Δεν μπορούμε όμως να αφήσουμε τον εκπαιδευτικό της τάξης να λειτουργήσει μόνος, φορτώνοντάς του και ένα αριθμό παιδιά με πολλά προβλήματα. Δοκιμάσαμε αρκετές φορές την εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαιτερότητες στην Ειδική Μονάδα αποκλειστικά, αλλά δεν λειτούργησε καθόλου. Γιατί να μην το δοκιμάσουμε και αυτό;

Τελικά, την επίλυση των προβλημάτων αυτών, ευτυχώς κατάφερε να φέρει σε πέρας ο διευθυντής του σχολείου 1, ο οποίος τόνισε ότι:

Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία των συνάδελφων. Αν αφήσουμε στην άκρη τις αντιζηλίες μεταξύ μας και την προσπάθεια να αποδείξουμε ποιος είναι ο καλύτερος, τότε θα πετύχουμε την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, ώστε να δημιουργήσουμε ένα συμπεριληπτικό σχολείο.

Αξίζει βέβαια, να αναφερθεί ότι όπως δήλωσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί:

Ο διευθυντής είναι πολύ φιλικός και πιστεύω ότι θα πείσει όλους μας να συνεργαστούμε και να χρησιμοποιήσουμε την πρακτική της συνδιδασκαλίας (εκπαιδευτικός σχολείο 1).

Ο διευθυντής φροντίζει συνήθως να επισημαίνει ότι η δική μας συμπεριφορά αντανακλά και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Άρα αν εμείς συνεργαστούμε με στόχο τη συμπερίληψη, αυτό θα περάσει ως νοοτροπία και στους υπόλοιπους (εκπαιδευτικός σχολείο 1).

Μελετώντας τις παραπάνω απόψεις προκύπτει ότι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι προέρχονται από το σχολείο 1, ο διευθυντής ενός σχολείου οφείλει να προβάλλει την αξία της εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και επικαλούμενος την κοινή προσπάθεια για την ευόδωση ενός κοινού στόχου οφείλει να πείσει τους άμεσα εμπλεκόμενους στη διαδικασία να αφήσουν κατά μέρος τις αντιζηλίες, με σκοπό την εκμετάλλευση των πλεονεκτημάτων της πρακτικής της συνδιδασκαλίας. Άρα, σύμφωνα πάντα με την άποψη του διευθυντή πρέπει εμείς πρώτα ως εκπαιδευτικοί να εντοπίσουμε τους μηχανισμούς με τους οποίους θα αποδειχτεί εμπράκτως ότι αξίζει τον κόπο να συμπεριλάβουμε τους μαθητές της ΕΜΜΕ και για το καλό τους, αλλά και για το καλό των υπόλοιπων μαθητών και κατ' επέκταση του σχολείου.

Έτσι, σταδιακά η πρακτική της συνδιδασκαλίας άρχισε να κερδίζει έδαφος. Παρατηρώντας μία συνδιδασκαλία σε τμήμα στο οποίο εντάχθηκαν τρία παιδιά της ΕΜΜΕ, η ερευνήτρια σε σκιαγράφηση των γεγονότων αναφέρει τα ακόλουθα:

Στην τάξη όλα φαίνονταν συνηθισμένα και ήρεμα. Το μόνο περίεργο, ήταν ότι στην τάξη βρίσκονταν δύο εκπαιδευτικοί και έξω μία συνοδός. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν Ιστορία παράλληλα χωρίς να απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Απλά ο ένας εκπαιδευτικός προσπαθούσε να απλοποιεί κάπως το μάθημα.

Συζητώντας στη συνέχεια με τους δύο εκπαιδευτικούς μου είπαν ότι στους δείκτες επάρκειας και επιτυχίας που είχαν προκαθορίσει βάσει των οδηγιών του Υπουργείου, είχαν ενσωματώσει και επιμέρους στόχους, βάσει των οδηγιών της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής, που θα βοηθούσαν τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Συγκεκριμένα, ο ένας από τους δύο μαθητές, πέρα από τα προβλήματα αντίληψης, αντιμετώπιζε και προβλήματα όρασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν να γράφουν στον πίνακα μεγάλα γράμματα και να παρουσιάζουν σύντομες ταινίες, ηχητικά ντοκουμέντα και προβολές, όπου ήταν εφικτό. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες των δύο ατόμων, μέσω συνεργατικής μάθησης και στοχεύοντας παράλληλα στην υλοποίηση ενός ακόμη προκαθορισμένου στόχου για ακόμη ένα μαθητή. Στόχος ήταν η όσο το δυνατόν πιο ομαλή κοινωνικοποίηση μέσω της ένταξης του παιδιού σε μικρές ομάδες, μιας και το παιδί αυτό είχε αυτιστικά χαρακτηριστικά.

Ήταν μια πολύ καλή προσπάθεια, αφού με τους στόχους που είχαν τεθεί γι' αυτά τα δύο παιδιά δεν εξυπηρετούνταν και αρκετοί άλλοι μαθητές, οι οποίοι στα άλλα μαθήματα δεν πολυσυμμετείχαν. Νομίζω ότι το μάθημα γινόταν κατανοητό σε όλα τα παιδιά, χωρίς μάλιστα να χάνεται το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος. Δεν γίνονταν μόνο εύκολες αλλά και δύσκολες ερωτήσεις για να κρατούν σε εγρήγορση και τους καλύτερους μαθητές. Στις πιο δύσκολες ερωτήσεις βοηθούσε τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας και ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς εναλλάξ, για να μην έχουν την αίσθηση ότι ο ένας από τους δύο είναι μόνο για τους αδύνατους μαθητές.

Από τα παραπάνω στοιχεία λοιπόν, προκύπτει ότι η ύπαρξη εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή της ΕΜΜΕ είναι απαραίτητη, ενώ σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί τις υπόλοιπες συμπεριληπτικές προσπάθειες. Απεναντίας, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους την ευκαιρία να εντάξουν στους ευρύτερους διδακτικούς τους στόχους και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά βοηθώντας ανεπαίσθητα και κάποιους άλλους μαθητές. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας το μάθημα ήταν αξιόλογο, αφού συνδύαζε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη συνεργατική μέθοδο, τη χρήση της τεχνολογίας την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τον καθορισμό στόχων για κάθε μαθητή και τη συνδιδασκαλία.

Περνώντας στο στάδιο του «Αναστοχασμού» του Δεύτερου κύκλου για το Σχολείο 1, σύμφωνα με την ενδεικτική άποψη μίας εκπαιδευτικού, το σημαντικότερο ήταν πως:

...υπήρξε ένα μάθημα ζωής για τα παιδιά, που τους βοήθησε να καταλάβουν ότι όλοι μπορούν να μάθουν στον ίδιο χώρο, χωρίς να πρέπει να απομονώνονται.

Συμπερασματικά λοιπόν, τα αποτελέσματα που πηγάζουν από την εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας θεωρούνται ενθαρρυντικά, αφού μέσω της εφαρμογής της οι μαθητές της ΕΜΜΕ αισθάνθηκαν ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σχολείο 2

Ανάλογες πρακτικές ακολουθήθηκαν από τους συμμετέχοντες και στο Σχολείο 2. Χαρακτηριστική περίπτωση της εφαρμογής της συνδιδασκαλίας υπήρξε ένα μάθημα Φυσικής. Περιγράφει ο ένας εκ των δύο ερευνητών:

Όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών της Ειδικής Μονάδας, μετά το κτύπημα του κουδουνιού βρέθηκαν στο εργαστήριο Φυσικής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, στις οποίες υπήρχαν και μαθητές της Ειδικής Μονάδας, και μαθητές της γενικής τάξης. Το μάθημα βασιζόταν στη διαμόρφωση μίας θεωρίας μέσα από τη

διεξαγωγή ενός πειράματος. Έτσι, ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς πραγματοποίησε το πείραμα, ενώ όλοι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα προβλέποντας τι θα μπορούσε να συμβεί σε κάθε βήμα. Στην προσπάθειά τους αυτή βέβαια συνέβαλε και ο άλλος εκπαιδευτικός καθοδηγώντας τους προς την ανακάλυψη των απαντήσεων. Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας έδειχναν πολύ χαρούμενοι αφού με την κατάλληλη καθοδήγηση έβρισκαν τις απαντήσεις. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές, χωρισμένοι και πάλι σε ομάδες κλήθηκαν να απαντήσουν ένα φύλλο εργασίας που σχετιζόταν με το μάθημα, ενώ ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να επαναλάβουν το πείραμα στους υπολογιστές που είχε μπροστά της η κάθε ομάδα μέσω ενός διαδραστικού προγράμματος. Έτσι, οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας που βρίσκονταν διάσπαρτοι στις ομάδες υποβοηθούμενοι από τους συμμαθητές τους και τους δύο εκπαιδευτικούς κατάφεραν να εντοπίσουν τις απαντήσεις και να εμπεδώσουν τα βασικά σημεία του μαθήματος.

Η προηγηθείσα παρατήρηση ενισχύει την άποψη ότι τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας σε ένα εργαστηριακό μάθημα, όπως αυτό της Φυσικής, βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο για τους μαθητές της ΕΜΜΕ, όσο και για τους μαθητές της γενικής τάξης.

Με το πέρασμα στο στάδιο του «Αναστοχασμού» του Δεύτερου Κύκλου για το Σχολείο 2, διαφάνηκε ότι τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας ήταν αρκετά καλά, αφού τόσο οι δύο εκπαιδευτικοί, όσο και όλοι οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο μάθημα έδειχναν κατενθουσιασμένοι. Συγκεκριμένα, η κ. Γεωργία, η εκπαιδευτικός της ΕΜΜΕ, η μία δηλαδή από τις δύο συνδιδάσκουσες επεσήμανε τα εξής:

Ήταν πραγματικά πολύ καλό το μάθημα! Δεν σας κρύβω ότι χρειάστηκε πολλή δουλειά και συνεργασία μεταξύ εμάς, των δύο καθηγητών, όμως άξιζε τον κόπο. Τα παιδιά, κι εμείς βέβαια μάθαμε να συνεργαζόμαστε και να δουλεύουμε για ένα κοινό σκοπό. Ακόμα κι αυτό που κάνουμε τώρα και το συζητάμε είναι πολύ καλό γιατί με το πέρασμα του χρόνου θα ανακαλύπτουμε νέες τεχνικές και θα βελτιωνόμαστε.

Την ίδια περίπου άποψη είχε και η κ. Μαρία, η άλλη εκπαιδευτικός που είχε λάβει μέρος στη συνδιδασκαλία.

Τα παιδιά τα πήγαν πολύ καλά. Νομίζω ότι δεν στιγματίστηκε κανείς και κάτι έμαθαν όλοι. Εντάξει δεν έφτασαν όλοι οι μαθητές στα ίδια επίπεδα μάθησης, αλλά κάτι κέρδισαν. Το σημαντικότερο ήταν ότι εμείς βοηθήσαμε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Δεν τα χωρίζαμε σε δικά μου και δικά σου.

Αξίζει δε να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, παρών στην τάξη ήταν και ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος φαίνεται να αντικρίζει θετικά την προσπάθεια αυτή, αφού αναφέρει τα ακόλουθα:

Όλα ήταν τέλεια! Ξέρετε τι μου άρεσε περισσότερο; Ότι οι δύο συνδιδάσκοντες και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους και κατά τη διάρκεια του μαθήματος μάθαιναν ο ένας από τον άλλον. Νομίζω κάτι κέρδισαν και οι υπόλοιποι καθηγητές που παρακολούθησαν το μάθημα. Σίγουρα θα μπορούσαν να πάρουν ιδέες και να εφαρμόσουν κι αυτοί κάποιες πρακτικές. Μπορούν και να τις βελτιώσουν ακόμα.

Ένας από τους Βοηθούς Διευθυντές του σχολείου συμπληρώνοντας τη σκέψη του διευθυντή είπε:

Το σημαντικότερο από την όλη διαδικασία ήταν ότι οι μαθητές δεν διαχωρίζονταν μεταξύ τους σε μαθητές της Ειδικής Μονάδας και μαθητές της γενικής τάξης. Όλοι πιστεύω ότι ένιωθαν το ίδιο. Είμαι κατενθουσιασμένος με τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας. Τα παιδιά συνεχίζουν να συναναστρέφονται και στα διαλείμματα.

Ένας εκπαιδευτικός είπε:

Πρέπει η συνδιδασκαλία να μας γίνει συνήθεια. Τόσα χρόνια ψάχνουμε να βρούμε ένα τρόπο να εφαρμόσουμε τη συμπερίληψη. Νομίζω ότι τον βρήκαμε. Είναι και εντελώς ανώδυνος για τη λειτουργία του σχολείου, αφού δεν επηρεάζει ιδιαίτερα ούτε το πρόγραμμα, ούτε τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που πηγάζουν από τη διενέργεια της έρευνας στο σχολείο 2, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας ήταν επιτυχής, αφού όπως φαίνεται οι μαθητές της ΕΜΜΕ δεν περιθωριοποιούνται πλέον.

Σχολείο 3

Ας μελετήσουμε όμως και την πορεία που έχει ακολουθήσει η έρευνα στο στάδιο της «Δράσης», στο Σχολείο 3. Όπως έχουμε αναφέρει προηγουμένως οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν αποφασίσει ότι στα πλαίσια του δεύτερου κύκλου της έρευνας θα συνεχίσουν με μία βιωματικού τύπου επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Κατά τη διάρκεια των βιωματικών προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί διαδραμάτιζαν τον ρόλο των μαθητών, ώστε να διευκολύνουν την εφαρμογή των προτεινόμενων προσεγγίσεων. Οι εντυπώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν οι ακόλουθες:

Τα σεμινάρια ήταν πολύ χρήσιμα. Μάθαμε νέους τρόπους να κάνουμε το μάθημα, τους οποίους πειστήκαμε να δοκιμάσουμε στην πράξη

Έγινε ξεκάθαρο πλέον στο μυαλό μου ότι οφείλουμε, ως εκπαιδευτικοί να βρούμε τον τρόπο να δημιουργήσουμε ένα σχολείο για όλους

Τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας μπορούν να μάθουν και αξίζει να τα βοηθήσουμε

Σίγουρα θα υπάρξουν δυσκολίες όταν εφαρμόσουμε αυτά που μάθαμε στην τάξη. Θέλει δουλειά πολλή ακόμα για να τα καταφέρουμε. Στη θεωρία είναι όλα εύκολα

Θα ήταν καλά να γινόταν και κανένα δειγματικό μάθημα με κανονικούς μαθητές για να δούμε καλύτερα την πρακτική εφαρμογή των προτάσεων

Εμείς μάθαμε πολλά, όμως παρόλο που πέρασε καιρός από την επιμόρφωση δεν είδα καμιά αλλαγή για τους μαθητές της Μονάδας

Κερδίσαμε πολλά! Τώρα ξέρουμε τον τρόπο να συμπεριλάβουμε τους μαθητές. Φτάνει να τον εφαρμόσουμε σωστά. Έχουμε δρόμο ακόμα

Μελετώντας προσεκτικά τις απόψεις των συμμετεχόντων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου 3 είχαν κερδίσει αρκετά μέσα από την επιμόρφωσή τους σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά όμως, στα λόγια τους υποβόσκει η άποψη ότι όλα όσα έμαθαν παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο. Δηλώνουν δε ξεκάθαρα ότι θα τους βοηθούσε ιδιαίτερα η πρακτική εξάσκηση στους τρόπους εφαρμογής της συμπερίληψης.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να συνοψίσουμε τα δεδομένα που έχουν εξαχθεί από το πρώτο κύκλο Έρευνας Δράσης, προκειμένου να συγκρίνουμε τις δύο διαφορετικές οδούς που έχουν ακολουθήσει τα τρία σχολεία (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Σύγκριση συνδιδασκαλίας και επιμόρφωσης

Εφαρμογή Πρακτικής Συνδιδασκαλίας		Επιμόρφωση
ΣΧΟΛΕΙΟ 1	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	ΣΧΟΛΕΙΟ 3
Ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό την πρακτική της συνδιδασκαλίας	Μέσω της συνδιδασκαλίας σε εργαστηριακά μαθήματα, βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα, για τους μαθητές της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης	Οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν νέες διδακτικές μεθόδους
Τίθενται εξατομικευμένοι διδακτικοί στόχοι για κάθε μαθητή της ΕΜΜΕ	Η πρακτική της συνδιδασκαλίας δεν επηρεάζει τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου	Οι εκπαιδευτικοί πείστηκαν να δοκιμάσουν στην πράξη την πρακτική της συνδιδασκαλίας
Οι εξατομικευμένοι διδακτικοί στόχοι εφαρμόζονται για όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να διευκολύνουν μαθησιακά και τους μαθητές της γενικής τάξης	Οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν νέες αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας	Οι εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό σχολείο
Επιτρέπει ταυτόχρονα τη χρήση ποικιλίας άλλων διδακτικών μεθόδων, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η συνεργατική μέθοδο, η χρήση της τεχνολογίας και η εξατομίκευση της διδασκαλίας	Οι μαθητές της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης εξακολουθούν να κάνουν παρέα και εκτός τάξης	Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως δεν εφαρμόσουν σωστά στην πράξη την πρακτική της συνδιδασκαλίας
	Ο εκπαιδευτικός της ΕΜΜΕ και ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης διδάσκουν/ απευθύνονται/ βοηθούν και όλους τους μαθητές	Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη διεξαγωγή δειγματικών συνδιδασκαλιών
	Οι συνδιδάσκοντες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον	Οι εκπαιδευτικοί δεν παρατήρησαν βελτίωση του βαθμού συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ
	Οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τη συνδιδασκαλία εξελίσσουν τη διδακτική τους μεθοδολογία	Οι γνώσεις που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ήταν θεωρητικές
	Κανένας μαθητής δεν στιγματίζεται	
	Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν να συνεργάζονται μεταξύ τους	

Αναλύοντας τον πίνακα 2, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας στα σχολεία 1 και 2 υπερτερεί σε σύγκριση με την επιμορφωτική δράση που ακολουθήθηκε στο σχολείο 3, όσον αφορά τη δημιουργία συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί μέσω της ανάλυσης των δεδομένων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τελικά στα υπό έρευνα σχολεία γίνονται έντονες προσπάθειες για εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθύνσεις προσπαθούν να εντοπίσουν και να εφαρμόσουν μεθόδους μέσω των οποίων οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους συμμαθητές τους.

Η προσπάθεια αυτή φαίνεται ότι επιτυγχάνεται εν μέρει μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και το τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εφαρμοστούν οι συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η συνδιδασκαλία (σχολείο 1). Παρ' όλα αυτά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να βελτιώσει τη συμπεριληπτική διαδικασία σε θεωρητικό επίπεδο, αφού οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην απόκτηση αρκετών γνώσεων, οι οποίες λειτουργούν ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο, φαίνεται ότι είναι απαραίτητη η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που πηγάζουν από τις επιμορφωτικές δράσεις (σχολείο 3). Η πρακτική της συνδιδασκαλίας θα μπορούσε να αποτελέσει μία από τις μεθόδους για προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κι αυτό γιατί μέσω της συνδιδασκαλίας επωφελούνται ταυτόχρονα και οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ΕΜΜΕ απολαμβάνουν άμεσα τα πλεονεκτήματα της πλήρους συμπερίληψής τους, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές κατευθύνονται από δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονται ταυτόχρονα στην τάξη, καλύπτοντας πιθανές αδυναμίες, ελλείψεις, ή ακόμη και ενισχύοντας περισσότερο τους καλύτερους σε επίδοση μαθητές. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν με την άποψη των Messiou et al.(2016).

Από την άλλη, όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Grant (2014), τόσο οι συνδιδάσκοντες εκπαιδευτικοί, όσο και εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τη συνδιδασκαλία, ταυτόχρονα επιμορφώνονται, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, εφαρμόζουν τις ήδη κατακτηθείσες γνώσεις και τέλος αναστοχάζονται, ώστε να αποφύγουν στην επόμενη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας πιθανά λάθη που έχουν γίνει. Έτσι, βελτιώνουν στην ουσία την πρακτική της συνδιδασκαλίας, ώστε την επόμενη φορά που θα την εφαρμόσουν να καταστεί πιο αποτελεσματική.

Βέβαια, η προσπάθεια για εφαρμογή της συνδιδασκαλίας δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση εύκολο εγχείρημα. Απεναντίας προϋποθέτει δέσμευση στις βασικές αρχές της συνδιδασκαλίας εκ μέρους των δύο εκπαιδευτικών που συμβάλουν στη διαδικασία, απόλυτη συνεργασία μεταξύ τους, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χρόνο για από κοινού προετοιμασία, ενσυναίσθηση, εξατομίκευση των στόχων του μαθήματος και αποδοχή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας από τη διεύθυνση του σχολείου προκειμένου αυτή να συμβαδίζει με το ωρολόγιο πρόγραμμα ολόκληρου του σχολείου.

Αναφορές

- Al-Natour Muna Amr, M., Al-Zboon, E., & Alkhamra, H. (2015) Examining Collaboration and Constrains on Collaboration between Special and General Education Teachers in Mainstream Schools in Jordan, *International Journal of Special Education*. 30(1), 64-77.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2007) The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*. 30 (2), 135-149.
- Angelides, P., Vrasidas, C., & Charalambous C. (2007). Teachers' practice as a marginalization factor in the process for inclusive education in Cyprus. *The Journal of the international association of special education*, 8(1), 20-30.
- Aydin, A., & Kuzu, S. (2013). *Teacher Candidates' Attitudes Towards Inclusion Education and Comparison of Self-compassion Levels*, US-China Education Review B, 3(6), 470-479
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2019a). Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2019b). Action research: The key to inclusive education in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 10(2), 37–64
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2021). Examining the Institutional Framework for Special Units in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 12(2)
- Charalampous, C., Papademetriou, C., & Masouras A. (2020). Transforming obstacles into supporters in the attempt to promote inclusive education, *Academy of Educational Leadership Journal*, 24(3), 1-17
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2018). Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Chitiyo, J. (2017) Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.
- Christakopoulos, I. (2018). Parents and teachers of students with learning difficulties in the High School of Greece: their expectations from inclusive education. *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, 8(1).
- Clinton, D. (2013). Quality Special Education Programs: The Role of Transformational Leadership. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation: Capella University.
- Friend, M., & Barron, T. (2018). Collaborating with colleagues to increase student success. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. T. Brownell, & T. J. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 3–14). New York, NY: Routledge.
- Fyssa, A., Vlachou A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece, *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Gajewski A. (2017). Conceptualizing Professional Ethics in Inclusive Education, in Chris Forlin, Agnes Gajewski (ed.) *Ethics, Equity, and Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*, (Volume 9) Emerald Publishing Limited, pp.1 – 21.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools, *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146.
- Grant, M. (2014). *A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model. Primary Beginnings Speech Therapy & Early Intervention Services*. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563448.pdf> Last assesed:19/07/16.
- Greenfield, R., Mackey M., & Nelson G. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Students with Learning Disabilities: Using Mixed Methods to Examine Effectiveness of Special Education Coursework, *The Qualitative Report*, 21(2), 1-24.

- Hamilton-Jones, B., & Vail, C. (2014). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives, *International Journal of Special Education*, 29 (1), 76-86.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72.
- MacCarthy, N. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have not taught in an inclusive classroom*, Dissertation: Walden University.
- Mamas, C. (2013). Understanding inclusion in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 480-493.
- Meglemre, J. (2016). Fair does not mean equal: creating an inclusive environment for students with disabilities, *Leadership*, 45 (5), 36-39.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). *Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity*, *School Effectiveness and School Improvement*, doi.org/10.1080/09243453.2014.966726
- Monico, P., Mensah, A., Grunce, M., Carcia, T., Fernandez E., & Rodriguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1471526
- Moore Johnson, S., Reinhorn, S., & Simo, N. (2016). Teamwork: Time well spent, *Educational Leadership*, 73 (8), 24-29.
- Pancsofar, N., & Petroff, G. (2016). Teacher's experiences with co-teaching as a model for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention, *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Poon, K., Ng, Z., Wong, M., & Kaur, S. (2016). Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in Singapore, *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 84-97.
- Ryan, J. (2012). *Struggling for Inclusion: Educational Leadership in a Neoliberal World*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sokal, L., & Katz, J. (2015). Oh, Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools, *Support for Learning*, 30 (1), 42-54.
- Symeonidou S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature, *Disability & Society*, DOI:10.1080/09687599.2017.1298992
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better. Reflections on teacher education on inclusion in *Cyprus Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (2), 110-119.
- Symeonidou, S. (2018). Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground? *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435012>
- Tariq, A., Deppeler, J., & Umesh, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517 - 535.
- Umesh, S., & Alay D. (2015). Inclusive education in India: past, present and future. *Support for Learning*, 30 (1), 55-68.
- Watkins, A., & Donnelly, V. (2014). *Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion*, *Global Education Review*, 1 (1), 76-92.
- Webster, R. and Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools, *British Educational Research Journal*, 41(2), pp. 324-342.

- Wills, J., & Edwards, C. (2014). *Action Research: Models Methods and Examples*. Information Age Publishing, INC.
- Αγγελίδης, Π., & Χαραλάμπους, Χ. (2005). Συμπεριληπτική εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία: Εντοπισμός κάποιων εμποδίων. Στο Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη*, Λεμεσός: Κυπροέπεια, 23-38.
- Βουλή των αντιπροσώπων, (2001). *Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τροποποιητικός Κανονισμός. 69(Ι)/2001* (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ.3496, 04/05/2001). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Κασίδη, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Α. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*
- Σούρτζη, Σ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2013). Μια τάξη για όλους. *7th International Conference in Open & Distance Learning* - November 2013, Athens, Greece – PROCEEDINGS, 161-169.
- Τσιπούρας, Σ. (2013). Η πορεία της ένταξης/ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα και προοπτική. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου, Α. Γκαράνης, Α. Χαριοπολίτου, (Επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.