

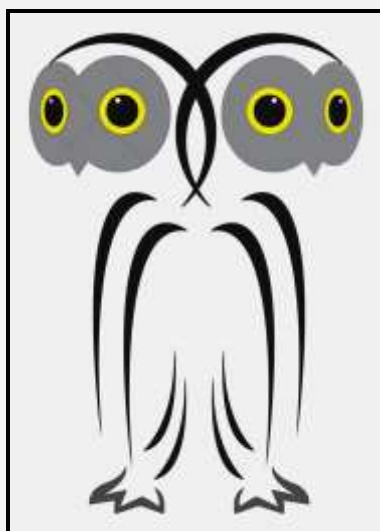
ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

«σὺν Ἀθηνᾶ»

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Ο εκδημοκρατισμός της γνώσης:
γνωστικά τείχη, εκλαΐκευση, προκλήσεις και διαχείριση

Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημολογίας



Επιστημονική επιμέλεια

ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ – ΜΑΡΙΑ ΚΑΛΦΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΙΑ/LOGIA
ΚΑΒΑΛΑ 2019

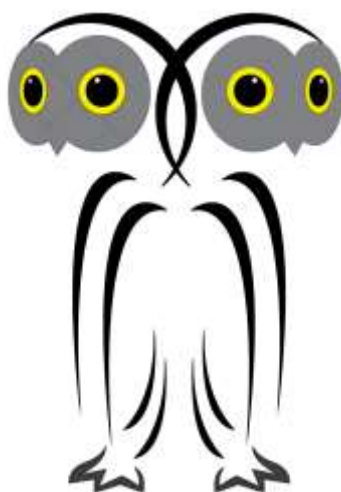
ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

«σὺν Ἀθηνᾶ»

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

*Ο εκδημοκρατισμός της γνώσης:
γνωστικά τείχη, εκλαΐκευση, προκλήσεις και διαχείριση*

Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημολογίας



Επιστημονική επιμέλεια
ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ – ΜΑΡΙΑ ΚΑΛΦΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΙΑ/LOGIA
ΚΑΒΑΛΑ 2019

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Ο εκδημοκρατισμός της γνώσης: γνωστικά τείχη, εκλαΐκευση, προκλήσεις και διαχείριση

Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημολογίας (με κριτές)

ISBN: 978-618-83974-1-5

Αύγουστος 2019

Πληροφορίες για το Συνέδριο (Πρόγραμμα, Μέλη Οργανωτικής & Επιστημονικής Επιτροπής, Περιλήψεις μη δημοσιευθέντων Εισηγήσεων κτλ.):

<http://synathena.gr/epistemology2/>

Σειρά: Philosophia Ancilla/ Concilium IV

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Κωνσταντίνος Ι. Γεωργιάδης,

<http://kigeorgiad.wixsite.com/philipporum>

Εκδόσεις ΛΟΓΙΑ/LOGIA,

ΚΟΙΝΣΕΠ «ERGO CULTURE-HUMAN TRACES»

Ναυπλίου 1, 64003 Κρηνίδες Καβάλας

Τηλ.: 2510 232738/ 2510516016

Κιν.: 694 8210296

e-mail: logiaph@gmail.com

website: <https://www.echtr.com/>



COPYRIGHT – ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

* Στο κοινό επιτρέπεται η οποιαδήποτε χρήση του έργου, μέρους ή και του συνόλου του, με αναφορά της δημοσίευσης αλλά και τον απόλυτο αποκλεισμό του εμπορικού σκοπού, της αλλοίωσης του περιεχομένου και της λογοκλοπής.

* Σε κάθε Εισηγητή επιτρέπεται η όποιου είδους ακόμη και με εμπορικό σκοπό αναδημοσίευση και αναπαραγωγή του μεμονωμένου Άρθρου του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΔΗΜΟΥΛΑΣ, ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ ΔΗΜΟΥΛΑΣ, ΘΕΟΔΩΡΑ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
ΕΛΛΗ ΒΕΛΛΙΟΥ & ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΒΑΜΒΟΥΡΗ:

Η γνώση του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού προϋπόθεση για τη μάθησή του 1-20

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΓΕΡΑΚΙΝΗ:

Το σύγχρονο ρεαλιστικό εφηβικό μυθιστόρημα μαθητείας και η διδακτική του αξιοποίηση 21-34

ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ:

Η επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου 1843 και η παραχώρηση του πρώτου Συντάγματος της Ελλάδας. Ιστορική μελέτη των πρωτογενών πηγών της εποχής 35-47

ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΜΙΚΕΛΗΣ:

Διεθνής πολιτική και γνώση: αποτελέσματα ενός παιδαγωγικού πειράματος δημιουργικής έκφρασης 49-66

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΜΠΑΡΤΖΟΥ:

Ut pictura roesis: Λόγος και εικόνα σε σχέση αλληλεπίδρασης 67-87

ΣΤΑΥΡΟΣ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗΣ:

Επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής για τη φύση και τη λειτουργία της επιστήμης και της επιστημονικής γνώσης 89-111

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΡΟΔΡΟΜΟΥ:

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και η συμβουλευτική δραστηριότητά του 113-122

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ:

Περιθώρια βελτίωσης του πολιτικού συστήματος: η πολιτική ως πρώτη των επιστημών 123-133

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΛΕΜΟΝΙΔΗΣ:

Οι αντιλήψεις για τη φύση των Μαθηματικών και οι επιρροές στη διδασκαλία τους 135-144

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΣΑΛΤΑΣ:

Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης της επίδοσης των Μαθητών 145-155

ΜΑΡΙΟΣ ΣΚΑΜΝΕΛΟΣ:

Μελέτη περίπτωσης: διδασκαλία Μουσικής σε ενήλικα με σύνδρομο Asperger 157-169

ΜΑΡΙΑ ΣΤΑΘΑΚΗ, ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΑΛΒΑΝΟΥ, ΜΑΡΙΑ ΜΑΡΤΖΟΥΚΟΥ:

Σύνδρομο Down: Μαθησιακές δυσκολίες και Διδακτική 171-195

ΜΑΡΙΑ ΤΑΡΣΟΥΔΗ:

Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός – Αποτελεσματική Διδασκαλία 197-210

ΘΩΜΑΣ ΒΟΥΓΓΙΟΥΚΛΗΣ:

Συνεχές, Ράβδος, Διακριτό: Continuous, Bar, Discrete 211-221

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έννοια της εκλαΐκευσης μπορεί να έχει καμιά φορά στιγματισμένη σημασία, σαν να αναφέρεται σε κάτι πολύ απλουστευμένο για να είναι έγκυρο ή να είναι υποτιμητική για τους αποδέκτες του εκλαϊκευμένου υλικού, σαν να πρόκειται για ένα κοινό αφελών, επιστημονικά αθώων, που υστερεί σε απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση ή σε κίνητρο κι ενδιαφέρον, προκειμένου να κατανοήσει πλήρως το υλικό που παρουσιάζεται. Όμως, για ποιούς άραγε γίνονται όλες αυτές οι επιστημονικές ανακαλύψεις, οι διαπιστώσεις, οι παρατηρήσεις σε τόσους επιστημονικούς τομείς; Για ποιούς είναι όλο αυτό το πρωτόγνωρο εύρος πληροφορίας, συχνά αξιόπιστης; Τί χρησιμότητα έχει ένα εύρημα, αν δεν γίνει κτήμα της πανανθρώπινης κοινότητας στο βαθμό που είναι αυτό κάθε φορά εφικτό;

Το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημολογίας, που πραγματοποιήθηκε στην Καβάλα 13-15 Οκτωβρίου 2017, ψηλάφησε εκ νέου τα γνωστικά τείχη και τις προκλήσεις στη διάδοση της πληροφορίας σήμερα, αλλά και διατήρησε σταθερό τον προσανατολισμό προς τον εκδημοκρατισμό της γνώσης, ως αληθούς πληροφορίας, εντόπισε περαιτέρω τα προβλήματα και πρότεινε καινούριες και παλαιότερες λύσεις και κατευθύνσεις. Η διδακτική των επιστημών, που υπάγεται στο διδακτό της αρετής (ηθικής και διανοητικής) κατά τους αρχαίους φιλοσόφους, και όλες οι νεότερες προσεγγίσεις που αποβλέπουν στη διευκόλυνση και αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας, είναι ένας χρήσιμος προσανατολισμός για τις φυσικές επιστήμες. Αν ένα εύρημα ή ένα σκεπτικό ή μια προσέγγιση δεν αποκτήσει επαρκή διάδοση στις ετερογενείς ανθρώπινες κοινότητες, συχνά είναι σαν να μην ανακαλύφτηκε ποτέ.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνουμε προς την ομάδα των συμβαλλομένων συγγραφέων αυτού του τόμου, στη Μαρία Κάλφα και τον Τηλέμαχο Καλομοίρη για την επιμέλεια των κειμένων και στον Κωνσταντίνο Γεωργιάδη, γενικό συντονιστή των εκδόσεων Logia και της σειράς *Philosophia ancilla* για τα τέταρτα αυτά πρακτικά των συνεδρίων του Συλλόγου Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας «σὺν Ἀθηνᾶς». Τί είναι όμως η αληθής πληροφορία, θα εξεταστεί στην επερχόμενη φιλοσοφική συνάντηση, το 3^ο Συνέδριο Επιστημολογίας με θέμα 'Επιστήμη και Ιδεολογία', 30 Αυγούστου με 1 Σεπτεμβρίου 2019 στην Καβάλα.

Καβάλα, 29 Ιουνίου 2019

Κατερίνα Δ. Χατζοπούλου,
Δρ. Γλωσσολογίας / Πρόεδρος Συλλόγου
Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας «σὺν Ἀθηνᾶς»

**Η ΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΒΙΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ**

Κωνσταντίνος Δημουλάς

(Φιλολόγος - Νομοπολιτικός - Θεολόγος) Ψυχολόγος (ΦΠΨ/Ψ, Πειραμ., Γνωστ., Κοιν.,
Κλ.Ψ) MSc [Ψυχοανάλυσης και] Κοιν. - Κλιν. / Κλιν. Ψ / Δρ (ΙΚΥ) [Κλιν.
Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλιν. Ψ, επί τιμή Α' Σχολικός Σύμβουλος
Φιλολόγων, πρ. αν. Δ/ντής ΠΕΚ Θεσσαλίας

Ευριπίδης Δημουλάς

Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ – Ενεργειακός, MSc.

Θεοδώρα Παπαδημητρίου

Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας

Έλλη Βέλλιου

Εικαστικός, MSc Καλές Τέχνες & Δημόσιος Χώρος

Χριστίνα Βαμβούρη

Φιλολόγος, MSc., Υπ. Δρ. Ιστορίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Δράμας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο δάσκαλος πρέπει να έχει υπόψη του ότι, στην τάξη, δεν υπάρχουν φύλα, αλλά ο άνθρωπος, που, φυλικά, κινείται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το θεωρητικά απόλυτο αρσενικό και το θεωρητικά απόλυτο θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό. Η συμπεριφορά ποτέ δεν είναι απόλυτα αρσενική ή απόλυτα θηλυκή, αλλά μάλλον αρσενική ή μάλλον θηλυκή. Ο εγκέφαλος λειτουργεί ανάλογα με το σημείο του συνεχούς «αρσενικό – θηλυκό», στο οποίο και βρίσκεται το άτομο που μαθαίνει, επεξεργαζόμενος τα εισιόντα ανάλογα με το βιοψυχολογικό υπόβαθρο του παιδιού.

*

ABSTRACT

The teacher should be aware that in the classroom there are no sexes, but the man, who, in the classroom, moves in a continuous, the two ends of which occupy the theoretically absolute male and the theoretically the absolute female, among which there is the mixing the male to the female and the female to the male. Behavior is never entirely male or totally feminine, but rather male or rather feminine. The brain works according to the point of the continuous "male-female", in which the person is learning, processing the inserts according to the child's bio-psychological background.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

biosexcontinuum, αρσενισμός, θηλυσμός, γονιδίωμα, μάθηση

*

KEY-WORDS

biosexcontinuum, masculinity, femininity, genome, learning

Επικοινωνιακό Πλέγμα

Όσο η ομάδα είναι μικρή, τα πράγματα για τον δάσκαλο, που προσπαθεί να δι-ιδεί το τι, στα γινόμενα, όσο γίνεται πιο έγκαιρα και, οπωσδήποτε, σωστά, για να μπορέσει να διευθετήσει τα της τάξης του (βία, επιθετικότητα, φοβίες κ.λπ.), το ίδιο έγκαιρα και σωστά, είναι, σχετικά, εύκολα (Δημουλάς και Αντωνίου, 1999, Δημουλάς και συν., 2000, 2011). «Ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας διαμορφώνεται διαφορετική ατμόσφαιρα, διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτή και χρειάζεται να ακολουθείται διαφορετική διαδικασία. Έως δώδεκα μέλη σε μια ομάδα φτιάχνουν ένα κύκλο, όπου όλοι είναι αρκετά κοντά μεταξύ τους και μπορούν σταθερά να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο. Όσο περισσότερο μεγαλώνει μια ομάδα, τόσο περισσότερη οργάνωση χρειάζεται για να λειτουργήσει και περισσότερο ενεργό ρόλο του εκπαιδευτή για τη διατήρηση της συνοχής της και το χειρισμό των δυσκολιών. Μια όψη της συμπλοκότητας στις μεγάλες αριθμητικά ομάδες είναι το «επικοινωνιακό πλέγμα» που δημιουργείται. Ο μαθηματικός τύπος που υπολογίζει τον αριθμό των «καναλιών επικοινωνίας» από το κάθε μέλος προς καθένα από τα άλλα μέλη ($=Y$) είναι $Y=x^2-x$, όπου x δηλώνει τον αριθμό των μελών.» (Πολέμη - Τοδούλου, 2006, 170). Ένα τμήμα 13 ατόμων, για παράδειγμα, παρουσιάζει ένα επικοινωνιακό πλέγμα 156 σχέσεων: μπαίνοντας ο δάσκαλος μέσα σε ένα τμήμα 13 μαθητών έχει να αντιμετωπίσει ένα επικοινωνιακό πλέγμα 156 σχέσεων (Δημουλάς, 2000α, 2001α). Μέσα σε ένα τέτοιο πλέγμα, ο δάσκαλος είναι από τα εύκολα γρήγορα (τουλάχιστον σε σχέση με τον σκοπό που έχει τεθεί) να χαθεί (Woodfolk, 2007, Δημουλάς, 2011, 2000α, 2001α, 2011).

Αυτό βέβαια, εφόσον τα παιδιά της τάξης μας ήσαν όλα «ομοιογενή» (κλώνοι ενός), που δεν είναι κανένας άνθρωπος δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλον, ακόμα και αν ήσαν δίδυμοι μονοζυγωτικοί, αφού το περιβάλλον, μέσα στο οποίο βρίσκονται, είναι, για τον καθένα τους, διαφορετικό (Παρασκευόπουλος, 1982, Καψάλης, 1986, 51-4): στην τάξη των 13 ατόμων, για την οποία συζητάμε, εδώ, ακόμα και αν επρόκειτο για τρεις ομάδες αδελφών, δεν επρόκειτο να έχουμε απόλυτη ομοιογένεια σ' αυτή, ουδέ, καν, στις τρεις υποομάδες αυτής, ακόμα και αν όλα τα παιδιά ήσαν του ίδιου φύλου, της ίδιας, ακριβώς, ηλικίας και του ίδιου, ακριβώς, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, από την ίδια περιοχή, με το ίδιο, πάλι, μικρό, τέτοιο, υπόβαθρο (Καψάλης, 1986, 50, Woodfolk, 2007, Δημουλάς, 2011). «Εφόσον μιλάμε για «δυναμική» της ομάδας και «διεργασία», η οποία τροφοδοτείται από τα ίδια τα μέλη, τους προβληματισμούς τους και τις ανάγκες τους, είναι φυσικό η διεργασία της να επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των μελών.» (Πολέμη - Τοδούλου, 2006, 171). Έτσι (Δημουλάς, 2000α, 2001α, Πολέμη - Τοδούλου, 2006, 171, Woodfolk, 2007, Δημουλάς, 2011), το επικοινωνιακό πλέγμα, μέσα στην τάξη αυτή, είναι 156 σχέσεων, μόνον, αλλά, ποιοτικά, πολύ πιο δύσκολο, από ένα τέτοιο μιας, απολύτως, ομογενούς τάξης, που, ούτως ή άλλως, δεν μπορεί να υφίσταται.

Εξατομίκευση Διδασκαλίας

Είναι γεγονός, ότι όλοι μας οι μαθητές, μέσα στην τάξη, δεν είναι ίδιοι, στις δυνατότητές τους (Slavin, 1987, 1990, Gutierrez & Slavin, 1992, Garmon et al, 1995, Kulik & Kulik, 1997², Veenman, 1997, Oakes & Wells, 1998, Robinson & Clinkenbeard, 1998, Linley, 1999, Woolfolk, 2007, Δημουλάς, 2000α, 2001α). Και, εδώ, είναι, που προκύπτει το πρόβλημα (Δημουλάς, 2000α, 2001α): ποιο είναι το επίπεδο, στο οποίο θα πρέπει να έχει προσαρμοστεί το διδακτικό υλικό του; Υπάρχουν, βέβαια, οι άριστοι μαθητές, υπάρχουν οι μαθητές του μέσου επιπέδου και υπάρχουν, δυστυχώς, και οι μαθητές που βρίσκονται κάτω από αυτό το επίπεδο, αλλά, οπωσδήποτε, υπάρχουν και μαθητές που κινούνται ανάμεσα στα επίπεδα αυτά (Δημουλάς, 2000α, Woolfolk, 2007).

Η σχολική τάξη, σαφώς, δεν είναι, απλά, μία συνάθροιση ατόμων, αλλά, σίγουρα, πρόκειται για έναν κοινωνικό σχηματισμό ή σύστημα, που έχει συσταθεί, από την πολιτεία, για ένα ειδικό σκοπό: την μάθηση (Δημουλάς, 1995δ, 200α, 2001α, 2011). Φυσικά, δεν πρόκειται για αυθόρμητη σύμπληξη: η σχολική τάξη σχηματίζεται υποχρεωτικά (με βάση ισχύοντες νόμους) και έχει άνωθεν (από την πολιτεία) δοσμένο τον σκοπό της, που είναι να προαχθούν οι μαθητές της σε ικανούς πολίτες, στην ζωή (Δημουλάς, 1995α, δ). Ο προδιαγεγραμμένος αυτός σκοπός είναι, βέβαια, ένας εξωτερικός σκοπός, που πρέπει να ικανοποιηθεί (Δημουλάς, 1999α).

Τα κριτήρια, που αποτελούν την βάση, πάνω στην οποία θεμελιώνεται η τάξη, είναι, βέβαια, εξωτερικά (Δημουλάς και συν., 2005): χρονολογική ηλικία (αυτό βοηθάει στην ομοιοποίηση και ενιαιοποίηση της εκπαίδευσης, μέσα στην τάξη, και, βέβαια, φαίνεται να είναι το βασικότερο των κριτηρίων σύμπληξης μιας τάξης), περιοχή κατοικίας μαθητών (αυτό, βέβαια, δεν είναι από αυτά που θα μπορούσαν να αποφευχθούν, καθώς σχετίζεται με την μετακίνηση των μαθητών, με τον υπερπληθυσμό ή υποπληθυσμό των σχολείων κ.λπ.), αλφαβητική σειρά κατάταξης, στα τμήματα (αυτό, βεβαίως, εξασφαλίζει την «τυχειότητα» της σύνθεσης της τάξης από τα συγκεκριμένα άτομα) κ.λπ. (Δημουλάς και συν., 2005, Woolfolk, 2007).

Ακριβώς, η «τυχειότητα» της σύνθεσης μιας τάξης εξισώνει τους μαθητές, κατά την παρεχόμενη εκπαίδευση και αποφεύγονται, έτσι, αιτιάσεις ότι, για παράδειγμα, συνθέσαμε ένα τμήμα με «χ» κριτήρια και ένα άλλο με «ψ» κριτήρια, και, επειδή υπάρχει, πάντοτε, ο κίνδυνος να θεωρηθεί αυτός ο καταμερισμός ως απότοκο σχεδιασμού διαφορετικών εκπαιδευτικών «ποιότητων», προτιμάται η τυχαιοποίηση της σύνθεσης των τμημάτων, για παροχή ίδιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, για όλα τα παιδιά (Slavin, 1987, Good & Brophy, 1997⁹ (2003)), Δημουλάς, 2000α).

Όμως, εδώ έχουν την βάση τους και τα προβλήματα, που πηγάζουν από την θεώρηση των μαθητών, μέσα σε μια τάξη, ως ίδιων δυνατοτήτων, για μάθηση (Slavin, 1987, 1990, Gutierrez & Slavin, 1992, Garmon et al, 1995, Kulik & Kulik, 1997², Veenman, 1997, Oakes & Wells, 1998, Robinson & Clinkenbeard, 1998,

Linley, 1999). Ένας προκαθορισμός, με βάση διαγνωστικά ψυχοπαιδαγωγικά τεστς, της μαθησιακής δυνατότητας, κάθε μαθητή, θα μπορούσε να μας βοηθήσει, στην σύνθεση των τμημάτων, κατά επίπεδο μαθησιακής δυνατότητας (Kulik & Kulik, 1982, Corno & Snow, 1986, Slavin, 1987, 1990, Garmon et al, 1995). Βέβαια, και πάλι, δεν θα είχαμε τμήματα απαλλαγμένα, εντελώς, από τέτοιου είδους προβλήματα, αλλά, πάντως, θα μπορούσαμε να έχουμε, οι εκπαιδευτικοί, την ευκαιρία και την άνεση, να εργαστούμε με πιο καλά αποτελέσματα, για τους μαθητές μας (Gutierrez & Slavin, 1992, Kulik & Kulik, 1997², Vygotsky, 1997, Linley, 1999, Δημουλάς και συν., 2005).

Καθώς, όμως, δεν μπορούμε να μετακινηθούμε, για την ώρα, τουλάχιστον, από την αρχή της τυχαιοποίησης, στην σύνθεση των τμημάτων, θα πρέπει, αναγκαστικά, να έχουμε φροντίσει, έτσι, ώστε το διδακτικό υλικό μας να είναι προσαρμοσμένο στα διάφορα επίπεδα μαθησιακής δυνατότητας, που υπάρχουν μέσα στην τάξη μας (Woolfolk, 2007, Δημουλάς, 2011). Αυτό, βέβαια, είναι από τα δύσκολα, από τα πολύ δύσκολα, ίσως από τα σχεδόν πανδύσκολα, μέχρι και ακατόρθωτα, στην εντέλειά τους, να γίνουν (Δημουλάς, 2001α, 2006, 2011, Δημουλάς και Καλύβας, 2005). Συνήθως, προσαρμόζουμε το υλικό μας στο μέσο επίπεδο των μαθητών μας (Δημουλάς, 2000α, 2001α). Οι μέτριοι μαθητές συνακολουθούν και, γενικά, τα πάνε καλά (Δημουλάς, 2001α, 2006, 2011, Δημουλάς και Καλύβας, 2005). Οι άριστοι μαθητές, βέβαια, συνήθως, ατονούν (Δημουλάς, 2000α, 2001α). Οι μαθητές κάτω του μέσου επιπέδου, με κάποια προσπάθεια, επίσης, συνακολουθούν, αλλά οι μαθητές που είναι πολύ κάτω του μέσου αυτού επιπέδου δυσκολεύονται να μας ακολουθούν (Δημουλάς, 2001α, 2006, 2011, Δημουλάς και Καλύβας, 2005). Το να προσαρμοστούμε στο κατώτατο αυτό επίπεδο μαθησιακής δυνατότητας δεν είναι από τα πιο σωστά, που πρέπει να γίνονται: θα χάσουμε, σχεδόν, όλη την τάξη, και ο εκπαιδευτικός δεν είναι για να χάνει την τάξη του, αλλά για να την πηγαίνει μπροστά (Bjorklund, 1989, Westberg et al, 1993, Δημουλάς, 1994α, 1995).

Προκύπτει, έτσι, θέμα διαφοροποίησης του διδακτικού υλικού μας (Bjorklund, 1989, Gutierrez & Slavin, 1992, Corno, 1995a,b, Linley, 1999). Η διαφοροποίηση αυτή θα πρέπει να βασίζεται στην διαγνωστική των μαθησιακών δυνατοτήτων στην τάξη εργασία, που θα κάνει ο εκπαιδευτικός (Bjorklund, 1989). Τα διαγνωστικά τεστς, που πρέπει να γίνονται, στην αρχή, του πρώτου τετραμήνου, στην Α΄ Λυκείου (και, προαιρετικά, στην Β΄ και στην Γ΄ Λυκείου, καθώς μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτό που μετρούμε, με τα τεστς αυτά, λίγο ή πολύ, δεν θα έχει αλλάξει, ουσιωδώς) σ' αυτό, ακριβώς, αποσκοπούν (Kulik & Kulik, 1982, Corno & Snow, 1986, Slavin, 1987, 1990, Garmon et al, 1995). Θα πρέπει, μέσα στην ίδια διδακτική ώρα, να «δουλεύουν» όλες οι τάξεις και όλες οι δυνατότητες, μέσα στην τάξη, και εδώ είναι και η δυσκολία της πραγματοποίησης της καλής θέλησης, που όλοι έχουμε, γι' αυτόν τον σκοπό (Δημουλάς, 2001α, Δημουλάς και Καλύβας, 2005, Woolfolk, 2007).

Όταν εφαρμοστούν, κατάλληλα, και σε συνδυασμό, τα παραπάνω, θα διαπιστώσουμε, ότι δεν είναι, τόσο, η δυσκολία, που παρουσιάζουν οι μαθητές μας να προσλάβουν το αντικείμενο της μάθησής των, όσο, κυρίως, ο ενιαίος τρόπος παρουσιάσής του, προς επεξεργασία, στην τάξη (Slavin, 1987, 1990, Gutierrez & Slavin, 1992, Garmon et al, 1995, Kulik & Kulik, 1997², Veenman, 1997, Loveless, 1998, Oakes & Wells, 1998, 2002, Robinson & Clinkenbeard, 1998, Linley, 1999). Πέραν των διαφορετικών ενδιαφερόντων και κινήτρων, αλλά και των ειδικών αναγκών, που προβάλλουν, στην τάξη, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι μάθησης (Δημουλάς, 2001α, Δημουλάς και Καλύβας, 2005): Ο οπτικός τρόπος είναι για τον μαθητή που βοηθιέται, κυρίως, από τα γραπτά, τα σχέδια, τις εικόνες, τα γραφήματα, που δύσκολα συγκεντρώνεται σε λεκτικές δραστηριότητες και, περισσότερο, παρακολουθεί, παρά μιλάει, ενώ, συχνά, οργανώνεται, καλά, και θυμάται τι βλέπει, δίνει οπτική μορφή στις πληροφορίες, αγαπά την ανάγνωση και έχει καλή προφορά, σημειώνει λεπτομέρειες και είναι, μάλλον, ήσυχος. Ο ακουστικός τρόπος είναι για το μαθητή που δεν τα καταφέρνει, πάντα, με τις γραπτές οδηγίες, έχει ανάγκη να μιλάει πάνω στη νέα γνώση, που αποκτά, αρέσκεται στη συζήτηση στην τάξη, απολαμβάνει να ακούει τους άλλους να διαβάζουν δυνατά, μιλά μεγαλόφωνα μόνος του, μουρμουρίζει όταν διαβάζει, μουρμουρίζει και τραγουδά, θυμάται τι ακούει και τι λέει και πρόσωπα, ο θόρυβος τον αποσπά. Ο κιναισθητικός τρόπος είναι για το μαθητή που δεν μπορεί να καθίσει πολύ, χτυπάει το μολύβι ή το πόδι, βρίσκει τρόπους να τριγυρίζει, συχνά χάνει το ενδιαφέρον όταν δεν εμπλέκεται σε κάτι ενεργά, θέλει να αγγίζει τους ανθρώπους όταν τους μιλάει, θυμάται τι κάνει και τι βιώνει, δεν έχει καλή προφορά. Συχνά, ο καθένας από αυτούς τους τρόπους είναι ο βασικός και αλληλοεπικαλύπτονται κατά τα στοιχεία τους.

Όμως, και πάλι, κάποιοι μαθητές μας δεν τα καταφέρνουν καλά: χωρίς να πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες, κάποια παιδιά, ακόμα και με την διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού μας, υστερούν (Δημουλάς, 2001α, 2011). Συχνά, θεωρείται ότι οι «αδύνατοι» μαθητές, έχουν ανάγκη μιας περισσότερο «δασκαλοκεντρικής» διδασκαλίας, η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην μεταβίβαση πληροφοριών και στην, σχεδόν, ομοιόμορφη διανοητική συμπεριφορά, παρά στην αυτοδύναμη μάθηση, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Kalantzis & Cope, 1993, Διαμαντόπουλος, 1995, 139, Cope & Kalantzis, 1999, Ματσαγγούρας, 2006, 387-90). Σίγουρα, μια τέτοια αντίληψη είναι ισοπεδωτική και, συνήθως, δεν συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, που συζητούμε, εδώ (Δημουλάς, 2001α, 2011, Woolfolk, 2007). Ο μαθητής πρέπει να μάθει να μαθαίνει, πράγμα στο οποίο, κυρίως, θα πρέπει να θεωρηθεί, ότι υστερεί (Δημουλάς, 2000α, Woolfolk, 2007).

Προσαρμογή διδασκαλίας στο φύλο των παιδιών (διδασκαλία κατά το βιοψυχολογικό υπόστρωμα του παιδιού)

Η επίδοση του παιδιού οφείλεται, πρωτίστως, στο φύλο του και, βέβαια, την ηλικία του, σιμά στα οποία η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς του και, σαφώς, η ίδια η τάξη, ως περιβάλλον και ως συνθήκη, το ίδιο το μάθημα, ο δάσκαλος και ο τρόπος (στυλ και μέθοδος) διδασκαλίας του, θα διαμορφώσουν το τελικό αποτέλεσμα της όλης (κοινής) προσπάθειας (Δημουλάς, 2011, Βουβούση, 2017α). Όλα, όμως, αυτά τα τελευταία θα πρέπει να πάρουν τέτοια μορφή, που να συνάδει με το τι, κοινωνικοοικονομικά, είναι το παιδί και, όλα μαζί, με το φύλο, στην συγκεκριμένη ηλικία, του παιδιού (Δημουλάς και συν., 2001).

Για την διδασκαλία μας, προκύπτει αδήριτη η ανάγκη να είχαμε λάβει, σοβαρά, υπόψη μας, τα, έως εκείνη την στιγμή, ευρήματα των σχετικών ερευνών, για το φύλο των παιδιών, διότι το φύλο δεν είναι το επιφανόμενο, που μας κάνει να τα διαχωρίζουμε σε αγόρια και κορίτσια, είναι ο γονότυπός του, που ελάχιστα είναι σε πλήρη αντιστοιχία με το επιφανόμενο αυτό του παιδιού (Δημουλάς, 1996β, 1999). Το βιολογικό μας υπόστρωμα, που εδράζεται στο χρωμοσωμικό μας μωσαϊκό, το οποίο, μέσω των ορμονών, εκφράζεται στην συμπεριφορά μας και στην επίδοσή μας, αφού στον εγκέφαλο είναι, που συντονίζονται όλες οι τάσεις μας, κινείται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το – θεωρητικά – απόλυτο αρσενικό και το – θεωρητικά – απόλυτο θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό (Δημουλάς, 2000β).

Ερευνητικές διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν την σημασία των γεννητικών βιολογικών παραγόντων (χρωμοσωμικό μωσαϊκό), που εκφράζονται, μέσω των φυλικών ορμονών (Hines, 1982, Konishi & Gurney, 1982). Το γενετικό υλικό εκφράζεται μέσω των φυλικών ορμονών, που, ενεργώντας στην ανατομική φυλική διαφοροποίηση μερικών – τουλάχιστον – εγκεφαλικών πεδίων, στα φύλα (Sullerot, 1978), ευθυνόμενες, αυτές, ίσως, για τις διαφορές, που εμφανίζει το μεσολόβιο (στο πίσω τμήμα του είναι πιο φαρδύ στις γυναίκες απ' ό,τι στους άντρες) και για την διαφορά βάρους του εγκεφάλου (πιο βαρύς ο αντρικός από τον θηλυκό εγκέφαλο), μεταξύ των φύλων (Lacoste - Utamsing & Holloway, 1982), αποτελούν τους συνδέσμους επικοινωνίας μεταξύ των γονιδιακών πληροφοριών και του εγκεφάλου (Changeux, 1984)). Το νοοορμονικό σύστημα είναι πίσω από την φυλική έκφραση (House et al, 1979, Δημουλάς, 1990α, β, γ, 1993, 1994β, 1996α, β, 1997, 1998α, β, 1999, 2000β, 2002, 2007α, β, 2011, Δημουλάς και Καλύβας, 2005, Δημουλάς και συν., 2001, 2005). Αυτό επενεργώντας, στην διαφοροποίηση των φύλων (Owen, 1972, Hines, 1982, Konishi & Gurney, 1982), σε μίξη (Hines et al, 1985, Swaab & Fliers, 1985, Kalat, 1998⁵, 408), κάνει την, κατά το φύλο (που καθορίζεται από το συνδυασμό των χρωμοσωμάτων (Δημουλάς, 1990β, 1993, Hook, 1973)), συμπεριφορά να φτάνει (κατά τα ανάμικτα σωματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά και ιδιώματα του ατόμου) πάμπολλους (43046721) τύπους, οι οποίοι, βεβαίως, για την οικονομία της εργασίας μας, ως δασκάλων, που θα εργαστούν με το παιδί, μπορούν να συμποσωθούν σε ένα μικρό, σχετικά,

αριθμό (81) συνδυασμών και συνδέσεων (Hirschfeld, 1962, 29-34), που, μόνον αδρομερώς και επιφανειακά, μπορούν να φανούν, πάνω στο παιδί, στην διαφοροποίησή του, ως «αγόρι» ή «κορίτσι» (Δημουλάς και συν., 2005). Το αγόρι και το κορίτσι συμπεριφέρονται και σκέπτονται όπως τους υπαγορεύεται, έσωθεν, δηλαδή, όχι, αυστηρά, διαχωρισμένα, ως «άνδρας» και «γυναίκα», αλλά (ο εγκέφαλος των ομοφυλοφίλων, αντρών και γυναικών, προσιδιάζει σ' αυτόν των πιο –τυπικά– θηλυκών και αρσενικών ατόμων (Δημουλάς, 1990α, 2007β)), πάνω στο συνεχές του βιολογικού τους υπόβαθρου, ως «αρσενικό» και «θηλυκό», σε μίξη του αρσενικού χαρακτήρα προς τον θηλυκό και του θηλυκού χαρακτήρα προς τον αρσενικό (Δημουλάς, 2007β).

Δίκτυο ορμονικών επικοινωνιών, που βρίσκεται, κάτω από το γεννητικό έλεγχο, ρυθμίζει την ό.π. διαφοροποίηση στον εγκέφαλο (Denenberg, 1981, Diamond et al, 1981). Οι ορμόνες επηρεάζουν με ειδικό τρόπο τα υποθαλαμικά πεδία (Καραπέτσας, 1988, 132). Ίσως η τόσο μεγάλη αυτή επιρροή, κατά την διάρκεια της ανάπτυξης, είναι που διαφοροποίησε τα διάφορα υποθαλαμικά πεδία, στα δύο φύλα, όπως στο προοπτικό, που είναι μεγαλύτερο στο αρσενικό απ' ό,τι στο θηλυκό, το οποίο (θηλυκό), σε αντιστάθμισμα, διαθέτει, εδώ, πιο πολλές ειδικές συνάψεις από εκείνο (Sullerot, 1978, Changeux, 1984, 1986). Αυτές οι συνάψεις, ως ποσοστό, είναι, σίγουρα, έργο θηλυκών ορμονών, αφού ο ευνουχισμός, ο αμέσως μετά τη γέννηση, τις αυξάνει σημαντικά, στον ενήλικο (Changeux, 1984, 1986). Οι συνάψεις, όμως, είναι προϊόν της προσπάθειας του ατόμου για προσαρμογή, κατά την ανάπτυξη (Changeux, 1986, Δημουλάς, 2011). Αυτό εξηγεί και την «πανουργία» του γυναικείου μυαλού (Κωσταράς, 1973, 85, Δημουλάς, 1990α,β, 1991, 1994γ, 1995β, δ, 1996α, 1997α, 1998β). Φαίνεται, αυτό, ως ανάγκη, στην υποχωρητική θέση που κατέχει η γυναίκα στην κοινωνία (Δημουλάς, 1990α,β, 1995α, γ, 1996γ, 1997β, 1999β, γ, 2001β, 2004). Αντίθετα, ο άντρας είχε, ανέκαθεν, μπροστά του, ελεύθερο πεδίο και δεν χρειαζόταν, τόσο, ειδικές συνάψεις, όσο μεγάλη δύναμη, για αγώνα (Άντλερ, χ.χ., 85-107, Δημουλάς, 1994). Πράγματι, η αρσενική δραστηριότητα έχει, πειραματικά, ταυτιστεί με τις αρρενορμόνες (Δημουλάς, 1990α, 1993).

Κατά κύριο λόγο, η δράση των θηλυκών ορμονών, στην αρχή της ζωής, επηρεάζοντας την νευρωνική οργάνωση (την μετανάστευση και την διαφοροποίηση), φέρνει την ανατομική διαφοροποίηση, στον εγκέφαλο, των φύλων (Denenberg, 1981, Diamond et al, 1981). Έτσι, το πάνω μέρος του αριστερού κροταφικού λοβού είναι, και στα δύο φύλα, ογκωδέστερο, αλλά, αυτό, είναι πολύ πιο εμφανές στους άντρες (Δημουλάς και συν., 2001). Οι φυλικές ορμόνες, στα πρώτα στάδια της ζωής, επηρεάζουν ουσιαστικά την ημισφαιρική εγκεφαλική επικράτηση (Denenberg, 1981, Diamond et al, 1981, Sullerot, 1978). Υπάρχουν σημαντικές διαφορές, μεταξύ των φύλων, στον τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιούν τα δύο τους ημισφαίρια (Δημουλάς και συν., 2001). Οι διαφορές, που έχουν τα δύο φύλα, στις εγκεφαλικές λειτουργίες τους, εξηγούν, γιατί οι άντρες είναι επιθετικότεροι (με τάσεις ανταγωνισμού, για κυριαρχία) και, έτσι (φυσικά, λιγότερο αγχώδεις και ευαίσθητοι), πιο ενεργητικοί απ' ό,τι οι γυναίκες

(Δημουλάς, 1990α, 1993). Οι άντρες αντιδρούν γρηγορότερα, από τις γυναίκες, στα καινούργια ερεθίσματα (Δημουλάς και συν., 2001).

Σήμερα, ξέρουμε, ότι το αριστερό ημισφαίριο αναλαμβάνει (γλωσσικά) εργασίες, γενικά, «υπολογισμού», ενώ το δεξιό αναλαμβάνει εργασίες «χωροταξικού προσδιορισμού» του ατόμου (Konishi & Gurney, 1982, Δημουλάς και συν., 2001). Ο εγκέφαλος ελέγχει, με τρόπο διαφορετικό, τις γλωσσικές και χωρικές λειτουργίες, στους άντρες και στις γυναίκες (Konishi & Gurney, 1982). Στους άντρες, οι βλάβες του αριστερού ημισφαιρίου διαταράσσουν τις γλωσσικές λειτουργίες και του δεξιού προκαλούν ανωμαλίες στις χωρικές λειτουργίες, ενώ, στις γυναίκες, οι τελευταίες είναι χωρίς επίπτωση, και στις δύο αυτές λειτουργίες, στον ίδιο, όμως, βαθμό, σ' αυτές, στο αριστερό (Inglis & Lawson, 1981, Inglis et al, 1982). Οι άντρες έχουν ανώτερες οπτικοχωρικές και μαθηματικές ικανότητες, οι γυναίκες ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες, όπως και μεγαλύτερη ευαισθησία στις γεύσεις, στις αφές και στους ήχους (Δημουλάς και συν., 2001). Ίσως η μέση νοητική επίδοση αντρών και γυναικών να μην παρουσιάζει καμιά διαφορά, αλλά το εύρος της κατανομής της νοημοσύνης των αντρών είναι μεγαλύτερο απ' αυτό των γυναικών, όπως για όλα τα χαρακτηριστικά (σωματικά και ψυχικά) του ανθρώπου, πράγμα που αποδεικνύεται από την ιστορική αναδρομή, για τις διασημότητες και τους τροφίμους των ψυχιατρείων, μεταξύ των αντρών, καθώς η ανάπτυξη σε έναν από τους τομείς (σωματικό, πνευματικό, συναισθηματικό, ...), συνήθως, συνεπισύρει και τους άλλους, στην ανάπτυξη αυτή (Δημουλάς, 1990 β, Δημουλάς και συν., 2001).

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, σε διάφορους τομείς του επιστητού (Ζαφρανάς και Κάτσιου – Ζαφρανά, 1989, 68, Δημουλάς και συν., 2001). Οι σχετικές έρευνες (Δημουλάς, 2011, βλ., Mayes, 1973, Delacour, 1978, ανασκόπηση, Δημουλάς και συν., 2001) δείχνουν, πως τα αγόρια υπερέχουν, στην ικανότητα σύλληψης σχέσεων χώρου και στις μηχανικές δεξιότητες και – λιγότερο – στην αριθμητική ικανότητα, ενώ τα κορίτσια στην γλωσσική ευχέρεια και – λιγότερο – στις μνημονικές ικανότητες. Οι διαφορές αυτές αντικατοπτρίζονται στις επιδόσεις τους, ήδη, στο σχολείο (Δημουλάς, 2011). Στο σχολείο, αποδεικνύεται, ότι τα κορίτσια έχουν, γενικά, καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, ιδίως στα μαθήματα που απαιτούν αντιληπτική ταχύτητα, μνήμη, γλωσσική ευχέρεια και ακρίβεια, ενώ τα αγόρια επιδίδονται, με περισσότερη επιτυχία, σε μαθήματα που απαιτούν σύλληψη σχέσεων χώρου και αριθμητική ικανότητα, και φαίνεται αυτό, από την βαθμολογία τους, στα, κυρίως, πληροφοριακά μαθήματα, όπως η ιστορία, η γεωμετρία και η φυσιογνωστική (Δημουλάς, 1998α).

Προκύπτει αδήριτη η ανάγκη να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σε ποιο ακριβώς σημείο του continuum αυτού βρίσκεται το παιδί (Δημουλάς, 2011, Βουβούση, 2017α). Δεν πρέπει να βλέπει απέναντί του αγόρια και κορίτσια, αλλά ανθρώπους, οι οποίοι συμβαίνει να κινούνται, κατά το φύλο τους, πάνω σ' αυτό το φυλικό συνεχές, να βλέπει, και φυλικά, όχι δύο μεγάλες ομάδες, αγοριών και κοριτσιών, αλλά είκοσι – εικοσιπέντε – τριάντα (όσα παιδιά στην τάξη), χωριστά (και κατά τον παράγοντα «φύλο») άτομα, αρσενικά προς θηλυκά και – σε κάποιο βαθμό –

θηλυκά προς αρσενικά (Δημουλάς, 2002). Δίκτυο ορμονικών επικοινωνιών, που βρίσκονται κάτω από τον γεννητικό έλεγχο, ρυθμίζει τη διαφοροποίηση στον εγκέφαλο των ατόμων (Καραπέτσας, 1988). Το περισσότερον αρσενικά άτομα έχουν άλλη επίδοση από τα περισσότερον θηλυκά άτομα, κατά αντικείμενο αλλού υπερέχουν τα «αγόρια», αλλού τα «κορίτσια», χωρίς απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ των, διότι η διαφοροποίηση, στο συνεχές αυτό, δεν είναι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά μεταξύ αρσενικών και θηλυκών (Δημουλάς, 2007 α).

Νευροογεννητικό Σύστημα (αποδείξεις από τη Νευροψυχολογία)

Αν και η διαδικασία διαφορισμού των φύλων θα πρέπει να έχει αρχίσει αρκετά νωρίς, έως το κρίσιμο στάδιο του διαφορισμού των, που είναι το διάστημα της έκτης εβδομάδας έως τον τρίτο μήνα, όλα τα έμβρυα είναι θηλυκά και, μόνο, στο διάστημα αυτό είναι, που θα αρχίσει να σχηματίζεται ο φαινότυπος του παιδιού (Netter, 1983). Η έντονη κυτταρική διαφοροποίηση, μεταξύ τρίτης εβδομάδας και τέλους του δεύτερου μήνα, οδηγεί στην διαμόρφωση του νευρικού, κυκλοφορικού και ενδοκρινικού συστήματος, καθώς και των αισθητήριων οργάνων (Καραπέτσας, 1988, 46-50). Την μεγαλύτερη ανάπτυξη την έχει ο εγκέφαλος (Jackson, 1929). Το έμβρυο, καθώς μεγαλώνει και αναπτύσσεται, από την ώρα που σχηματίζεται η καρδιά και τα αγγεία που κυκλοφορούν το αίμα, αλματώδη αύξηση παίρνει στον εγκέφαλο, ενώ αρχίζουν και διαφορίζονται τα γεννητικά όργανα (Jackson, 1929, Γεδεών, 1931, 44, πίν. 4, 62, πίν. 10, Mussen, 1970, 85, Government (ed.), 1970). Με την ανάπτυξη του κυκλοφορικού συστήματος, φαίνεται να αυξάνεται και ο εγκέφαλος και τα γεννητικά όργανα (Δημουλάς, 2011). Ήδη, από τον τρίτο μήνα, τα εξωτερικά γεννητικά όργανα έχουν διαφοροποιηθεί, του αγοριού, που γνωρίζουν ταχεία ανάπτυξη (κατά Wolf και Müller). Από τις αρχές του τρίτου μήνα και ως τον τοκετό, αρχίζει η λειτουργική εξειδίκευση των οργάνων του σώματος (Παρασκευόπουλος, 1985, 98, Καραπέτσας, 1988, 49-50). Η ανάπτυξη του νευρικού συστήματος γίνεται, ήδη, γρήγορη (Cowan, 1979, 95-108), αλλά θ' αργήσει να ολοκληρωθεί (αυτό θα γίνει πολλούς μήνες μετά την γέννηση) (Καραπέτσας, 1988, 66-98). Οι εγκεφαλικές κοιλότητες έχουν σχηματισθεί και τα εγκεφαλικά τμήματα έχουν, ήδη, αναπτυχθεί, αρκετά (House et al, 1979). Τα όργανα, πλήρως, διαμορφωμένα, έχουν, ήδη, αναλάβει, το καθένα, την λειτουργία τους (Παρασκευόπουλος, 1985, 97, Καραπέτσας, 1988, 50).

Η παραπάνω εξελικτική ακολουθία δεν μπορεί να σημαίνει, παρά ότι, όσο αναπτύσσεται το έμβρυο (κύρια, στο κυκλοφορικό του σύστημα), τόσο αυξάνεται ο εγκέφαλος και τα γεννητικά όργανα (του αγοριού – τα γεννητικά όργανα του κοριτσιού θα αργήσουν να αναπτυχθούν) (Καραπέτσας, 1988, 49, Δημουλάς, 2011). Μόλις, όμως, αρχίζει και αναπτύσσεται η αλυσίδα κυκλοφορικό – εγκέφαλος – γεννητικά όργανα (του αγοριού, κυρίως), γρήγορα θα πρέπει ν' αναπτύσσεται και το νευρικό σύστημα (Δημουλάς, 2011). Αυτό φαίνεται, πιο πολύ, στην έντονη

κινητικότητα, που αναπτύσσει το έμβρυο (Walters, 1965, 801-8). Αν και είναι πολύ δύσκολο να βγάλει κανείς αιτιώδεις σχέσεις, μεταξύ κυκλοφορικού – εγκεφάλου – νευρικού – γεννητικού συστήματος, η επίσπευση της ακολουθίας, προς τα εμπρός, δείχνει την «αγωνία» του οργανισμού, για την σωστή και πλήρη ανάπτυξη και λειτουργία του νευρικού συστήματος, που είναι αυτό, που θα αναπτύξει, σωστά, τον όλο οργανισμό, στην ταυτότητα (φύλο), που, γονοτυπικά, του έχει δοθεί (Kennedy, 1987, 26-38, Δημουλάς, 2011). Ο γονότυπος του φύλου, αργά ή γρήγορα, θα εκδηλωθεί, αλλά το πρόβλημα είναι, πόσο γρήγορα αυτός θα εκδηλωθεί και πώς θα αποφευχθούν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο γονότυπος ίσως και να μην εκδηλωθεί στην πληρότητα και στην καθαρότητά του (Kalat, 1998⁵, 402-35, Δημουλάς, 2011). Η ανάπτυξη του νευρικού συστήματος είναι αυτή, που θα δώσει το γονοτυπικό φύλο, στο έμβρυο, και φαινοτυπικά (Δημουλάς, 2011). Για τον σκοπό αυτό, εργάζονται οι γεννητικοί αδένες, για τα πρωτεύοντα, και τα επινεφρίδια, για τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά του φύλου (Δερβίσης, 1984, Δημουλάς, 1998α, 2011, Μάνος, 1999, 89-90).

Φαίνεται, ότι το πόσο γρήγορα και το πόσο ακριβώς θα εμφανιστεί (φαινοτυπικά) ο γονότυπος, που έχει προγραμματιστεί, εξαρτάται από το πόσο καλά θα εργαστεί το ορμονικό «εργοστάσιο» του οργανισμού, για να τελειοποιηθεί το νευρικό σύστημα (Δημουλάς, 2011). Στην χρονική ακολουθία των οργανογενέσεων, η ορμονοέκκριση είναι αυτή, που φτιάχνει το νευρικό σύστημα, και ο σκοπός της τελειοποίησης του νευρικού συστήματος είναι, ακριβώς, η φυλοποίηση του οργανισμού (Δημουλάς, 1998α, 2011). Η φυλική ταυτοποίηση του οργανισμού είναι το κριτήριο της σωστής και ομαλής ανάπτυξης του οργανισμού (Δημουλάς 2011). Έτσι, δεν υπάρχει ξεκομμένο νευρικό σύστημα ούτε ξεκομμένο γεννητικό σύστημα, αλλά μόνο νευρογεννητικό, ακριβέστερα: νευροογεννητικό (Δημουλάς, 1990α, 1998α, 2011). Η καλή λειτουργία του νευρικού συστήματος συνδέεται με την άριστη νοητική λειτουργία (εγκέφαλος) και, μόνον, όταν η νευρική και νοητική λειτουργία είναι άριστη, μπορεί να είναι άριστη και η σωματική ανάπτυξη (εννοείται: πλήρως, φυλικά, ταυτοποιήσιμη) (Δημουλάς, 2011). Κακή νευρική και νοητική λειτουργία δεν μπορεί να φέρει, το δίχως άλλο, τον οργανισμό στην κανονική και φυσιολογική του ανάπτυξη (Δημουλάς, 1998α).

Ψυχοπαιδαγωγικά πορίσματα

(Η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής επάρκειας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές)

«Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε διάφορους τομείς του επιστητού. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν πως τα αγόρια υπερέχουν στην ικανότητα σύλληψης σχέσεων χώρου και στις μηχανικές δεξιότητες και – λιγότερο– στην αριθμητική ικανότητα, ενώ τα κορίτσια στη γλωσσική ευχέρεια και –λιγότερο– στις μνημονικές ικανότητες. Οι διαφορές αυτές αντικατοπτρίζονται στις επιδόσεις τους ήδη στο σχολείο. Στο σχολείο αποδεικνύεται ότι τα κορίτσια έχουν, γενικά, καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια,

ιδίως στα μαθήματα που απαιτούν αντιληπτική ταχύτητα, μνήμη, γλωσσική ευχέρεια και ακρίβεια, ενώ τα αγόρια επιδίδονται με περισσότερη επιτυχία/ σε μαθήματα που απαιτούν σύλληψη σχέσεων χώρου και αριθμητική ικανότητα, και φαίνεται αυτό από τη βαθμολογία τους στα κυρίως πληροφοριακά μαθήματα, όπως η ιστορία, η γεωμετρία και η φυσιογνωστική.» (Δημουλάς, 1998α).

Ερευνητικό επιμύθιο

Προκειμένου για διδασκαλία στοιχούσα στον μαθητή, όσον αφορά στην επίδοσή του στο μέρος που αυτή οφείλεται στο φύλο του, καθώς αγόρια και κορίτσια διαφέρουν στις ικανότητές τους για μάθηση ορισμένων αντικειμένων, αλλά και για τη μάθηση καθαυτή, μένοντας στο «φαινότυπο» του παιδιού, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τις σχετικές με το φύλο τάσεις του. Ο φαινομενικός διαχωρισμός των ανθρώπων σε δύο φύλα πολύ λίγο ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπως αυτή υπαγορεύεται από το βιοψυχολογικό υπόστρωμα του καθενός, που κινείται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το – θεωρητικά – απόλυτο αρσενικό και το –θεωρητικά– απόλυτο θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό, αποδίδοντας στην όλη μας συμπεριφορά πάμπολλους τύπους, που μόνον επιφανειακά διαφοροποιούνται στα δύο φύλα. Η διάκριση «άνδρας – γυναίκα», πρέπει να αντικατασταθεί από το συνεχές «αρσενικό – θηλυκό».

Συμπέρασμα

Για το καλύτερο στο μάθημα, προκύπτει αδήριτη η ανάγκη να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, σε ποιο, ακριβώς, σημείο του continuum αυτού βρίσκεται το παιδί: δεν πρέπει να βλέπει, απέναντί του, αγόρια και κορίτσια, αλλά ανθρώπους, οι οποίοι συμβαίνει να κινούνται, κατά το φύλο τους, πάνω σ' αυτό το φυλικό συνεχές, να βλέπει, και φυλικά, όχι δύο μεγάλες ομάδες, αγοριών και κοριτσιών, αλλά είκοσι – εικοσιπέντε – τριάντα (όσα παιδιά, στην τάξη), χωριστά (και κατά τον παράγοντα «φύλο») άτομα, αρσενικά προς θηλυκά και, σε κάποιο βαθμό, θηλυκά προς αρσενικά (Δημουλάς, 1994γ, 1995β, 2002, Δημουλάς και Κούκου, 2013, Δημουλάς και συν., 2016, 2017, Βουβούση, 2017β). Δίκτυο ορμονικών επικοινωνιών, που βρίσκονται κάτω από τον γεννητικό έλεγχο, ρυθμίζει την διαφοροποίηση, στον εγκέφαλο των ατόμων, και, έτσι, τα περισσότερα αρσενικά άτομα έχουν άλλη επίδοση από τα περισσότερα θηλυκά άτομα: κατά αντικείμενο, αλλού υπερέχουν τα «αγόρια», αλλού τα «κορίτσια», χωρίς απόλυτο διαχωρισμό, μεταξύ των, διότι η διαφοροποίηση, στο συνεχές αυτό, δεν είναι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά μεταξύ αρσενικών και θηλυκών (Δημουλάς, 2007α).

Κατακλείς

Η διδασκαλία πρέπει να είναι σύμφωνη με την υποκρυπτόμενη (κάτω από την αδρομερή διαφοροποίηση στα δύο φύλα) απίστευτη – σε αριθμό – φυλική ποικιλία στο παιδί, εξατομικευόμενη, έτσι, κατά τις από την βιοψυχολογία του μαθησιακές δυνατότητές του.

Σύνοψη

Ο εκπαιδευτικός είναι ο ίδιος μέρος της όποιας σχέσης στην τάξη του, που απαιτεί γνώση του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού, του οποίου το φύλο φαινοτυπικώς είναι διακριτό, αλλά οι γενετικοί βιολογικοί παράγοντες εκφράζονται μέσω των φυλικών ορμονών, που είναι η γέφυρα επικοινωνίας γονιδιώματος και εγκεφάλου, που μας καθορίζει, σε μίξη, έτσι που η φυλική συμπεριφορά φτάνει, κατά τα ανάμικτα (ψυχοσωματικά) ιδιώματά της, τους 43.046.721 τύπους, συμποσούμενους σε 81 συνδυασμούς. Η συμπεριφορά ποτέ δεν είναι απόλυτα αρσενική ή απόλυτα θηλυκή, αλλά μάλλον αρσενική ή μάλλον θηλυκή. Βιβλιογραφική επισκόπηση, δείχνει ότι ο εγκέφαλος λειτουργεί ανάλογα με το σημείο του συνεχούς «αρσενικό – θηλυκό».

The teacher is the same part of any relationship in his class, which requires knowledge of the child's biopsychological background, whose gender is phenotypically distinct, but genetic biologic factors are expressed through the sex hormones, which are the bridge of genome and brain communication, which determines us, in a mix, so that, in the mixed (psychosomatic) idioms, the class behavior reaches the 43.046.721 types, combining in 81 combinations. Behavior is never entirely male or totally feminine, but rather male or rather feminine. A bibliographic overview shows that the brain works according to the point of the continuous "male-female".

Ευχαριστίες

Κατ' αρχάς, από τα πάμπολλα μέλη της ευρύτερης, «εκ των υστέρων», ανοιχτής διεπιστημονικής Ομάδας μας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας, με άξονα έργου «το φύλο ως ερώτημα», τους Δημήτρη Γ. Λιόβα και Χρήστο Πολύζο (τεχνικούς επιμελητές), Βασιλική Εξάρχου, Δανάη – Φωτεινή Μπλάνα, Χρήστο Μ. Πούρικα, Γιώργο Ψωμαδάκη, Ιωάννη Κ. Τρίγκα, Λάμπρο Ταμπακά, Δήμητρα Χαμαλίδου, Ιωάννα Καρτάκη, Αγγελική Γ. Τσάμη, Ολυμπία Ν. Καλαμπαλίκη, Αντώνη Δ. Φραγκούλη, Ευθύμιο Γεωργούση, Απόστολο Μιχαλόπουλο, Αποστολία Αργύρη, Νικόλαο Φωτερή, Ιωάννα Αετοπούλου, Αρχοντούλα Παναγιωτακοπούλου, και τον Νικόλαο Ευ. Ζαρκαδούλα, που βοήθησαν στην τελική εμφάνιση της εργασίας της έρευνάς μας αυτής, όπως και σε όσους (Ε. Α. Ξυνοπούλου, Μ. Π. Παπαναστασίου, Α. Ι. Ζυγούρη, Κ. Δ. Βαϊνά, Θ. Γ. Καρανίκα, Ν. Γ. Φαρμάκη), παλαιότερα, είχαν συνεργαστεί, με την ομάδα, πάνω στο θέμα, και στους χορηγούς της εδώ και γενικότερης συμμετοχής: Στυλιανή Θηβαίου, Σταμάτη Ν. Ξαγρεμμενάκο, Σοφία Παπαπαρίση, Αγορίτσα Οικονόμου, Νεκταρία –

Φιλίτσα Αγραφιώτη, Κωνσταντίνο Ζαμπάκα, Ειρήνη - Χρυσοβαλάντη Δροσινού, Ιωάννη Κωνσταντινίδη, Αντώνιο Αποστολίδη, Δημήτριο Κιοσέογλου, Γεώργιο Ζαμπέτογλου, Νικόλαο Καλογιάννη, Δημήτριο Δημάκα. Τον νευροεγκέφαλο ως ένα ενιαίο υπερπολύπλοκο σύστημα πολλαπλών, πολύπλοκων υποσυστημάτων έφεραν στο φως οι επιστήμες της πολυπλοκότητας. Η *unitas multiplex*, που τον χαρακτηρίζει, καθιστά το τρίπτυχο νοημοσύνης-σκέψης-συνείδησης ένα δημοκρατικό όργανο αλληλεξαρτώμενων λειτουργιών που συντονίζονται με βάση διασυνδεδεμένες αρχές, όπως είναι η διαλογική, η αναδραστική και η ολογραφική αρχή. Αποτέλεσμα είναι ο νευροεγκέφαλος ως δημοκρατικό όργανο να μπορεί να λύνει, κατά το δυνατόν, αντί να συγκαλύπτει αντινομίες και αντιθέσεις οι οποίες εντεινόμενες παίρνουν τη μορφή παραλογισμών ή παραδοξοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άντλερ, Άντλερ. χ.χ.. *Ανθρώπινοι Χαρακτήρες*. Μτφρ. Νικ. Βώκου. Αθήνα: «Βιβλιοθήκη για όλους», 85-107.
- Bjorklund, D.F.. 1989. *Children's thinking: Developmental function and individual differences*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.
- Βουβούση, Μαρία. 2017α. Η γνώση του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού, ως προϋπόθεση, για την μάθησή του (ερευνητικό πρόγραμμα της διεπιστημονικής Ομάδας «εκ των υστέρων» Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «το φύλο ως ερώτημα» του Κωνσταντίνου Β. Δημουλά). Αρχείο / Πρόγραμμα 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση / Οργάνωση, Διοίκηση, Διαπολιτισμικότητα, Ιατρική και Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Διδακτική και Διδασκαλία, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα / Ιατρική και Εκπαίδευση» (Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, [Πάτρα, 28-30.4] Αλεξανδρούπολη, 6-8.10).
- Βουβούση, Μαρία. 2017β. Δείκτες βιοφυλοψυχικών διαφορών (ερευνητικό πρόγραμμα της διεπιστημονικής Ομάδας «εκ των υστέρων» Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «το φύλο ως ερώτημα» του Κωνσταντίνου Β. Δημουλά). Αρχείο / Πρόγραμμα 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση / Οργάνωση, Διοίκηση, Διαπολιτισμικότητα, Ιατρική και Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Διδακτική και Διδασκαλία, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα / Ιατρική και Εκπαίδευση» (Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, [Πάτρα, 28-30.4] Αλεξανδρούπολη, 6-8.10).
- Γεδεών, Σ.. 1931. *Παιδομετρικά έρευναι εν Ελλάδι*. Αθήνα, 44, πίν. 4, 62, πίν. 10.
- Changeux, J. P.. 1984, 1986. *Ο νευρωνικός άνθρωπος*. Μτφρ. Β. Μπρίκα. Αθήνα: Κέδρος, Ράππα.
- Cope, B., & M. Kalantzis. 1999. *Pedagogical Frameworks*. Athens: Centre for Innovatory Programmes in Education.
- Corno, L.. 1995a. Comments on Winne: Analytic and systemic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30, 201-6.
- Corno, L.. 1995b. The principles of adaptive teaching. In A. Ornstein (ed.), *Teaching: Theory into practice*, 98-115. Boston: Allyn and Bacon.
- Corno, L., & R.E. Snow. 1986³. Adapting teaching to individual differences in learners. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 605-29. New York: Macmillan.
- Cowan, M.. Nov. 1979. Le développement du cerveau. *Pour la Science*, 95-108.
- Delacour, I.. 1978. *Neurobiologie de l'apprentissage*. Paris: Masson.
- Denenberg, V.H.. 1981. Hemispheric laterality in animals and the effects of early experience, *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 1-49.
- Δερβίσης, Σταύρος Ν.. 1984. *Ψυχολογία και Οδηγητική της Προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1990α. Νευροογεννητικό Σύστημα;, *Βιβλίο Περιλήψεων 7^{ου} Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας και του Τμήματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου της Κύπρου, Λευκωσία*.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1990β. *Ψυχοπαθολογία Ι: Οι Αιτίες*, έκδ. ΤΕΙ (ΣΕΥΠ /Τμ. Νοσηλευτικής) Λάρισας, Λάρισα, 5-60.

- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1990γ. *Ψυχοπαθολογία II: Τα Πάθη*, έκδ. ΤΕΙ (ΣΕΥΠ / Τμ. Νοσηλευτικής) Λάρισας, Λάρισα, 5-80.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1991. Βιοψυχοανάλυση. *Αρχείο Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας*. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1993. *Ψυχολογία*, έκδ. ΤΕΙ (ΣΕΥΠ / Τμ. Ιατρικών Εργαστηρίων) Λάρισας, Λάρισα, 42-44.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1994α. *Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα - Προτάσεις Παρέμβασης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1994β. *Το φύλο ως ερώτημα*. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. Άνοιξη 1994γ. *Τουριστική Ψυχολογία*. Λάρισα: [Τ.Ε.Ι. / ΣΔΟ / Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων Λάρισας], 11-32, 112-25.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1995α. *Ψυχολογία - Δεοντολογία Επαγγέλματος*. Λάρισα: Ο.Ε.Ε.Κ. / Ι.Ε.Κ. Λάρισας.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1995β. *Αρχές Τουριστικού Marketing*. Λάρισα: Ο.Ε.Ε.Κ. / Ι.Ε.Κ. Λάρισας, 4-47.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1995γ. *Ψυχολογία - Δεοντολογία Επαγγέλματος*. Λάρισα: Ο.Ε.Ε.Κ. / Ι.Ε.Κ. Λάρισας, 5-38.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 3.9.1995δ. *Σχολική Ψυχολογία - Πότε αρχίζει το εκπαιδευτικό έτος;*. Λάρισα: *Νέα Αγγελία και Διαφήμιση*, 3.9.14.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 30-31.3.1996α. *Παράγοντες νευροψυχολογικής διαστρέβλωσης των πληροφοριών*. Λάρισα: *Νέα Αγγελία Λάρισας*, 10 / υγεία.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 4-5.5.1996β. «Αντρική» και «γυναικεία» ή «αρσενική» και «θηλυκή» συμπεριφορά; (Σοβαρά Πειραματικά Λάθη στο χώρο των ερευνών). Λάρισα: *Νέα Αγγελία Λάρισας*, 10.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1996γ. *Ψυχολογία - Δεοντολογία Επαγγέλματος, Επιλογές*. Λάρισα: Ο.Ε.Ε.Κ. / Ι.Ε.Κ. Λάρισας, 51-3.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1997α. Η «Γοητεία» από Νευροψυχολογική σκοπιά - Νευροψυχολογική υπόθεση της «Γοητείας» στη βάση της συγκινησιακής διαστρέβλωσης των πληροφοριών. Λάρισα: *Ο Δάσχος*, Λάρισα, Περίοδος Β', τόμος 10, τεύχος 11-2(43-4), 1, 48-51.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1997β. *Κοινωνική Ψυχολογία*. Λάρισα: Ο.Ε.Ε.Κ. / Ι.Ε.Κ. Λάρισας, 5-33.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1998α. Έβδομο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας (Εξελικτική Κλινική Νευροψυχολογία) στη Λευκωσία / Κύπρος: Νευρονοογεννητικό Σύστημα / «Πολύτιμα επιστημονικά συμπεράσματα από τον Λαρισαίο ψυχολόγο κ. Δημουλά». Λάρισα: *Πρωινή*, 21.11.98, 6, 1-5.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1998β. Νευροψυχολογική Υπόθεση της «Γοητείας» στη βάση της νευροψυχολογικής διαστρέβλωσης των πληροφοριών (Προσπάθεια εξήγησης της σύγχυσης στην αναγνώριση των φύλων από ψυχωσικούς ασθενείς σε πειραματική έρευνα). Λάρισα: *Ο Δάσχος*, Περίοδος Β', τόμος 11 (τεύχος 13-4 (45-6), 1,56-7).
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1999α. «Manly» and «womanly» or «male» and «female» behavior? (Serious experimental mistakes in the area of psychological researches concerning psychological assessment). *Βιβλίο Περιλήψεων, 5th European Conference on Psychological Assessment* (Πάτρα) του

- Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών/Τομέας Ψυχολογίας και EARLI / Learning and Instruction.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1999β. *Ψυχολογία - Επαγγελματική Δεοντολογία*. Λάρισα: Ο.Ε.Ε.Κ. / Ι.Ε.Κ. Λάρισας, 8.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 1999γ. *Ψυχολογία - Επαγγελματική Δεοντολογία*. Λάρισα: Ο.Ε.Ε.Κ. / Ι.Ε.Κ. Λάρισας, 8.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 6.1.2000α. Ο «αδύνατος» μαθητής και η ενισχυτική διδασκαλία. Λάρισα: *Ημερήσιος Κήρυκας*, 10 / Ελεύθερο Βήμα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 5-11-2000β. Λανθασμένη επιλογή μορφωτικοσπουδαστικού στόχου. Λάρισα: *Ημερήσιος Κήρυκας*, 10 / Ελεύθερο Βήμα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 2001α. Αναγκαιότητα και ιδιαιτερότητες Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης. Το Λυκούδι, 6.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 2001β. *Θέματα Κοινωνιολογίας*. Λάρισα: ΤΕΙ / Σ.Ε.Υ.Π. / Τμήμα Ιατρικών Εργαστηρίων.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 14.1.2002. Το πρόβλημα της φυσιολογικής ή κανονικής συμπεριφοράς. Λάρισα: *Ελευθερία*, 6 / άρθρα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 2004. *Ανθρώπινες σχέσεις*. Λάρισα: ΤΕΙ (ΣΤΕΓ / Τμ. Ζωϊκής Παραγωγής) Λάρισα, 15-9.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 2006. Ψυχολογικές επιδράσεις στην αξιολόγηση των μαθητών. Αθήνα: *Φυσικός Κόσμος*, έκδ. Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, 24 (184), 14-6.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 2007α. Διαχείριση της Κοινωνικής Δυναμικής της Τάξης με βάση το φύλο από βιοψυχολογική σκοπιά. *Βιβλίο Περιλήψεων του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση»* (Ιωάννινα, 19-21.10), της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, ενότητα Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στο Σύγχρονο Σχολείο / Προβλήματα και Προβληματισμοί, 13.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β.. 2007β. Άγνοια Φυλικής Τάσης Μάθησης από το Δάσκαλο ως Πηγή Λαθών από τον Μαθητή. *Πρακτικά Εισηγήσεων του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης;»* (Υποέργο 7, Ερευνητικό Πρόγραμμα «Αποτίμηση του Τρόπου Λειτουργίας των Υπηρεσιών και των Θεσμοθετημένων Οργάνων της Εκπαίδευσης (ΕΠΕΑΕΚ II, Γ΄ ΚΠΣ), υποέργο 2: «Ανάλυση των Λαθών των Μαθητών του Γυμνασίου – Λυκείου / Ανάλυση του Γραπτού Λόγου των Μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης») του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη, 13-4.12,13, 39-50.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β. (Ευ.Κ. Δημουλάς, Θ.Ευ. Παπαδημητρίου, Ε.Α. Θυμούλια – Ξυνοπούλου, Κ.Δ. Βαϊνάς, Ν.Γ. Φαρμάκης, Δ.Γ. Λιόβας, Μ.Π. Παπαναστασίου, Θ.Γ. Καρανίκας και Α.Ι. Ζυγούρη. 2011. (Η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής επάρκειας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές) Η γνώση του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού ως προϋπόθεση για τη μάθησή του. *Αρχείο προς Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών»* (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 6-8.5).

- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β. και Αλέξανδρος Αντωνίου. 1999. Η βιοψυχοπαθολογία στην τάξη. *Αρχείο Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας*. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β., Ευριπίδης Κ. Δημουλάς, Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, Έλλη Κ. Βέλλιου, Χρήστος Μ. Πούρικας, Μαρία Π. Βουβούση, Δημήτριος Γ. Λιόβας, Χρήστος Ι. Δημητρίλιας και Κωνσταντίνος Ζαμπάκας. 2017. Βιοδείκτες φυλοψυχικών διαταραχών. *Πρακτικά (υπό έκδ.) 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Π.Ε., Τμήμα Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας), το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε.) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής δράσης «Teachers 4 Europe» και του Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα, υπό την αιγίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Λάρισα 13-5.10).*
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β., Αλέξανδρος Θωμάς και Αλέξανδρος Αντωνίου 2000. Βιονευροψυχοπαθολογικά προβλήματα της σχολικής ηλικίας και ζωής. *Αρχείο Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας*. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β. και Ιωάννης Καλύβας. 2005. Βιοψυχολογική εξατομίκευση διδασκαλίας-Εξατομικευμένη διδασκαλία. *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (13-4.5.5) «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη» (Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης), (Πρόγραμμα,16), 492-500.*
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β., Ιωάννης Καλύβας, Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου και Ευριπίδης Κ. Δημουλάς. 2005. Διαχείριση του μαθητικού δυναμικού από σύγχρονη βιοψυχολογική σκοπιά. *Βιβλίο Περιλήψεων Εισηγήσεων του 7^{ου} ετήσιου Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών «Εκπαιδευτικές Αλλαγές - Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου» (Πάτρα, 8-10.4), έκδ. Μεταίχμιο, 17.*
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β. και Κωνσταντίνα Κούκου. 2013. Βιοψυχολογική ανακάλυψη των κλίσεων του παιδιού για την επιλογή του μηχανολογικής κατεύθυνσης επαγγέλματός του. *Αρχείο Πανελληνίου Συνεδρίου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β., Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, Ευριπίδης Κ. Δημουλάς, Έλλη Κ. Βέλλιου, Σταμάτης Ξαγρεμεννάκος, Αγγελική Τσάμη, Δημήτριος Γ. Λιόβας, Χρήστος Ι. Δημητρίλιας, Παναγιώτης Φιλντίσης, Αικατερίνη Αλεξοπούλου, Χρήστος Μ. Πούρικας. 2016. Ψυχοβιολογική ανακάλυψη των κλίσεων του παιδιού για την επιλογή του επαγγέλματός του. (Υπό έκδοση) *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου «Επαγγελματική Αγωγή στην Ελλάδα και τον κόσμο» (Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, χορηγία Πανεπιστημίου Frederick / Σχολή Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών / Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Συμβουλευτική και Επαγγελματική Καθοδήγηση, Αθήνα 10-1.12).*

- Δημουλάς, Κωνσταντίνος Β., Νικόλαος Γ. Φαρμάκης, Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου και Ευριπίδης Κ. Δημουλάς. 2001. Λανθασμένη επιλογή μορφωτικοσπουδαστικού στόχου λόγω άγνοιας του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού. *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* (Θεσσαλονίκη, 30.3-1.4), εκδ. Ζήτη, 14, 607-11, 721-3.
- Διαμαντόπουλος, Π.. 1995. *Βασικά Θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση, 139.
- Diamond, M.C. και άλλοι. 1981. Morphological cerebral cortical assymmetry in male and female rats, *Exper. Neurol.*, 71, 261-8.
- Ζαφρανάς, Αριστείδης και Μαρία Κάτσιου – Ζαφρανά. 1989. *Φυσιολογία της Μάθησης Ι / Ύλη και Εγκέφαλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος αδελφών Κυριακίδη, 68.
- Garmon, A., M. Nystrand, M. Berends και P.C. Le Pore. 1995. An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687-715.
- Good, T. και J. Brophy. 1997⁹ (2003). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Government Printing Office (ed.). 1970. *White House Conference on Children "Profiles of children"*. Washington. D.C..
- Guitierrez, R. και R.E. Slavin. 1992. Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62, 333-76.
- Hines, M.. 1982. Prenatal gonadal hormones and sex differences in human behaviour. *Psychological Bulletin*, 92,56-80.
- Hines, M., F.C. Davis, A. Coquelin, R.W. Goy και R.A. Gorski. 1985. Sexually dimorphic regions in the medial preoptic area and the bed nucleus of the stria terminalis of the guinea pig brain: A description and an investigation of their relationship to gonadal steroids in adulthood. *Journal of Neuroscience*, 5, 40-7.
- Hirschfeld, M..1962. Το άγνωστο φύλο / Συμβολή στην ψυχολογία της ομοφυλοφιλίας. Μτφρ. και πρόλογος Κ.Α. Μεραναίου. Αθήνα: Εκδ. Μαρή, 29-34.
- Hook, E. B.. 1973. Behavioral implications of the Human XYY genotype. *Science*, 179, 139-50.
- House, E.L., B. Pansky και A. Sigel. 1979. *A systematic approach to neuroscience*. New York: McGraw-Hill.
- Inglis, J. και J.S. Lawson. 1981. Sex differences in the effects of unitlateral brain damage on intelligence. *Science*, 212, 693-5.
- Inglis, J. και άλλοι. 1982. Sex differences in the cognitive effects of unilateral brain damage. *Cortex*, 18, 257-76.
- Jackson, C.M.. 1929. Some aspects of growth. In W.J. Robbins, *Growth*. New Haven: Yale University Press.
- Kalantzis, M., και B. Cope. 1993. Histories of Pedagogy, cultures of schooling. In B. Cope & M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.

- Kalat J.W. (1998⁵). *Βιολογική Ψυχολογία*, τόμος Β', Συντονισμός, Επιμέλεια και μετάφραση Α. Α. Καστελάκης και Δ. Α. Χρηστίδης, με τη συνεργασία των Α.Κ. Αγγελή, Γ.Η. Ευσταθίου και Γ.Θ. Παναγή, (στην συγκεκριμένη ενότητα, και Δ, Α, Χρηστίδη) 436-369, Αθήνα: Εκδ. Όμιλος Ίων / Εκδ. Έλλην.
- Καραπέτσας, Αργύριος Β.. 1988. *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου / πώς θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά Παιδιού - Εφήβου - Ενήλικα*. Αθήνα: Εκδοτικές Επιχειρήσεις Α.Ε. Σμυρνιωτάκης, 46-50, 66-98, 132.
- Καψάλης, Αχιλλέας Γ.. 1986. *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Σειρά (Δ/νση: Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 51-4.
- Κωσταράς, Γρηγόριος Φ.. 1973. *Εισαγωγή εις την Ψυχολογίαν*. Αθήναι, 85.
- Kennedy, H. και C. Dehay. 1987. Le développement du Cerveau. *La Recherche*, no 184, 26-38.
- Konishi, M. και M.E. Gurney. 1982. Sexual differentiation of brain and behavior. *Trends in Neurosciences*, 5, 20-30.
- Kulik, C.C. και J.A. Kulik. 1982. Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415-28.
- Kulik, J.A. και C.L. Kulik. 1997². Ability grouping. In N. Colangelo & G. Davis (eds), *Handbook of gifted education*, 230-42. Boston: Allyn and Bacon.
- Lacoste - Utamsing, C. de και R.C. Holloway. 1982. Sexual dimorphism in the human corpus callosum. *Science*, 216, 1431-1432.
- Linley, L.. 1999. Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research*, 69, 187-221.
- Loveless, T.. 1998. The tracking and ability grouping debate. *Ford-ham Report*, 2 (88), 1-27.
- Μάνος, Κωνσταντίνος Γ.. 1999. *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, 89-90.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ.. 2006. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας / Η Σχολική Τάξη / Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 387-90.
- Mayes, A.R.. 1983. The development and course of long-term Memory. In A.R. Mayes (ed.), *Memory in Animals and Humans*. Working: Van Nostrand.
- Müller, (). . Στον Kalat, (1998⁵), 410 κ.ε..
- Mussen, P.. 1970. *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley, 85.
- Netter, F.H.. 1983. *CIBA collection of medical illustrations: Vol. 1. Nervous system*. New York: CIBA.
- Oakes, J. και A.S. Wells. 1998. Detracking for the high student achievement. *Educational Leadership*, 55 (6), 38-41.
- Oakes, J. και A.S. Wells. 2002. Detracking for high student achievement. In L. Abbeduto (ed.), *Taking sides: Clashing views and controversial issues in educational psychology*, 26-30. Guilford, CT: McGraw-Hill Duskin.
- Owen, D. R.. 1972. The 47 XYY Male: a review. *Psychological Review*, 78, 209-33.
- Παρασκευόπουλος, Ιωάννης Ν.. 1982. *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα.

- Παρασκευόπουλος, Ιωάννης Ν.. 1985. *Εξελικτική Ψυχολογία / Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμ. 1: Προγεννητική περίοδος / Βρεφική ηλικία. Αθήνα, 98.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ.. 2003. Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα, 149-270.
- Robinson, A. P.R. Clinkenbeard. 1998. Giftedness: An exceptionality examined. In J. T. Spence, J. M. Darley και D.J. Foss (Eds), *Annual Review of Psychology*, 117, 39. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Slavin, R.E.. 1987. Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R.E.. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-500.
- Swaab, D.F. και E. Fliers. 1985. A sexually dimorphic nucleus in the human brain. *Science*, 228, 1112-5.
- Sullerot, E.. 1978. *Le fait Feminin*, Paris, Fayard.
- Veenman, S.. 1997. Combination classes revisited. *Educational Research and Evaluation*, 65 (4), 319-81.
- Vygotsky, L.S.. 1997. *Educational psychology*. (R. Silverman, Trans.). Boca Raton, FL: St. Lucie.
- Walters, C.E.. 1965. Prediction of postnatal development from fetal activity. *Child Development*, τόμ. 3^{ος}, 801-8.
- Westberg, K.L., F.X. Archambault, S.M. Dodyns και T. J. Slavin. 1993. The classroom practices observation study. *Journal of the Education og the Gifted*, 16 (2), 120-46.
- Wolff, (). . Στον Kalat, (1998^ς), 410 κ.ε..
- Woolfolk, A.. 2007. *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Μτφρ. Μ. Μπαρμπάτση, επιμ. Έ. Μακρή – Μπότσαρη. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων / Εκδόσεις Έλλην.

ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΟ ΕΦΗΒΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Αλεξάνδρα Γερακίνη
Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός, Μ.Δ.Ε. στη Λογοτεχνία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γεγονός πως οι έφηβοι δε διαβάζουν εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία ή τουλάχιστον δε διαβάζουν στον βαθμό που θα θέλαμε ή δε διαβάζουν από εσωτερική ανάγκη. Ο σχολικός θεσμός δεν μπορεί να καλλιεργήσει την αγάπη για το βιβλίο και τα αίτια είναι ποικίλα. Από το 2011 και ύστερα στα προγράμματα σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας γίνονται συνεχείς αναφορές στην ανάγκη καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας στο πλαίσιο του σχολείου καθώς και στη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλουν σύγχρονα εφηβικά μυθιστορήματα που κινούνται στον χώρο του ρεαλισμού, επιδιώκοντας να αναδείξουν τα σύγχρονα προβλήματα των νέων μέσα από μια ποικίλη θεματολογία. Πολλά από αυτά μάλιστα έχουν τη μορφή του bildungsroman, του μυθιστορήματος μαθητείας. Τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα σύγχρονου εφηβικού ρεαλιστικού μυθιστορήματος με χαρακτηριστικά μαθητείας αποτελούν τα βιβλία *Κάπου ν' ανήκει* του Φίλιππου Μανδηλαρά(2010), *Το ημερολόγιο ενός δειλού* του Βασίλη Παπαθεοδώρου(2014), και *Ο άνεμος στα μαλλιά της* της Ελένης Δικαίου(2015). Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην παρουσίαση των τριών μυθιστορημάτων καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκαν ως ολόκληρα λογοτεχνικά κείμενα στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας κατά τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017 στο πλαίσιο καλλιέργειας μιας ουσιαστικής σχέσης και επαφής των μαθητών με τον κόσμο της λογοτεχνίας.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

λογοτεχνία, φιλιαναγνωσία, ρεαλισμός, μυθιστόρημα μαθητείας

Εισαγωγή

Οι σπουδές της Λογοτεχνίας για παιδιά κινούνται στα άκρα ανάμεσα στις λογοτεχνικές και πολιτισμικές σπουδές (Hunt, 2006:24). Οι πρώτες, σύμφωνα με τον Culler, προκρίνουν τον τύπο ανάγνωσης που παρακολουθεί την αφηγηματική δομή και τις περιπλοκές του νοήματος ενώ οι πολιτισμικές σπουδές, οι οποίες ασχολούνται κυρίως με μη λογοτεχνικά κείμενα, επιμένουν στην ερμηνεία των συμπτωμάτων, εντοπίζοντας ευρέα και μη στατικά θέματα (Culler, 1997: 52). Στην Ελλάδα όμως το πεδίο των λογοτεχνικών σπουδών και κυρίως το πεδίο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο σχολείο βρίσκεται σε παρωχημένα επίπεδα και η έννοια των πολιτισμικών σπουδών είναι ουσιαστικά ξένη (Χοντολίδου, 2015). Καθώς είναι γενικά παραδεκτό ότι το παιδικό και εφηβικό μυθιστόρημα αποτελούν σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης των νέων, είναι χρήσιμο και γόνιμο να υπάρχει πλουραλισμός και ποικιλομορφία και να αξιοποιούνται όλα τα θεωρητικά και κριτικά σχήματα στην ανάγνωση της λογοτεχνίας για παιδιά, σε μια εποχή μάλιστα που παρατηρείται έκρηξη στην παραγωγή βιβλίων για παιδιά.

Στην πορεία προς την κατεύθυνση αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα καθοριστικός. Με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκει, καλείται να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανταπόκριση του μαθητή στο κείμενο, ανταπόκριση που θα ποικίλει ανάλογα με τις βιωματικές και αναγνωστικές μνήμες και ευαισθησίες του καθενός. Ο δάσκαλος που καλλιεργεί την ανταπόκριση των μαθητών στο λογοτεχνικό έργο, τοποθετεί το παιδί στο κέντρο του ενδιαφέροντος και ενισχύει τη ζωντανή αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, το οποίο με τη σειρά του μετασχηματίζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του δέκτη (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995). Άλλωστε, σύμφωνα με τις πολιτισμικές σπουδές, η αξία της λογοτεχνίας έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους, την εμπειρία και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και να κατασκευάσουν μία νέα ταυτότητα στη βάση του διαλόγου και του πλουραλισμού ως δρώντα υποκείμενα (Πασχαλίδης, 1999).

Η επαφή ωστόσο του μαθητή με τη λογοτεχνία δεν μπορεί να περιοριστεί στα λογοτεχνικά κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα εκάστοτε ανθολόγια της λογοτεχνίας αλλά θα πρέπει να διευρυνθεί στην ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων και μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον και να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες που θα καταστήσουν τη διαδικασία ανάγνωσης περισσότερη δημιουργική και θα καλλιεργήσουν τη φαντασία, την αυτενέργεια και την κριτική ικανότητα των μαθητών. Στο ελληνικό σχολείο δεν διδάσκεται το κυρίαρχο λογοτεχνικό είδος, το μυθιστόρημα, αλλά, αν υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές να διαβάσουν λογοτεχνία στη ζωή τους, αυτό θα είναι το μυθιστόρημα και η διδασκαλία του μυθιστορήματος είναι απαραίτητη (Ζουμπουλάκης, 2017: 105). Από το 2011 και ύστερα πάντως, τα προγράμματα σπουδών της λογοτεχνίας προτείνουν τη διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση (Γερακίνη, 2016).

Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας προκρίνονται από τους εκπαιδευτικούς λογοτεχνικά βιβλία που ανήκουν στη λογοτεχνία για νέους ή εφηβική λογοτεχνία. Τα χαρακτηριστικά της εφηβείας είναι ο αυτοπροσδιορισμός του εφήβου και η αναζήτηση της ταυτότητας του, η αμφισβήτηση και η ανατροπή του κοινωνικού κατεστημένου, η γνωριμία του εφήβου με το σώμα του και η σχέση με το άλλο φύλο, η τάση για απομόνωση και η τάση ανεξαρτησίας από τους γονείς, η διάθεση αυτοκαταστροφής, οι ιδεολογικές και φιλοσοφικές αναζητήσεις (Κατοίκη-Γκίβαλου, 2011:21). Κατηγορία της εφηβικής λογοτεχνίας που προσπαθεί να ανταποκριθεί στα χαρακτηριστικά των εφήβων και να δώσει ουσιαστικές απαντήσεις στα ερωτήματα τους είναι το ρεαλιστικό-κοινωνικό μυθιστόρημα με κύριο χαρακτηριστικό τη δημιουργία μιας φανταστικής πλοκής τα συνθετικά στοιχεία της οποίας προέρχονται από την πραγματική κοινωνική ζωή και τις πραγματικές πεποιθήσεις (Κανατσούλη, 1997:82). Η συμβολή της ρεαλιστικής φαντασίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς βοηθά τους εφήβους να κατανοήσουν τα ανθρώπινα προβλήματα και τις δυσκολίες των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα από την πολλαπλότητα και διαφορετικότητα σκέψεων, χαρακτήρων και συμπεριφορών και τη μετάδοση εμπειριών(Κανατσούλη, 1997: 82).

Το μυθιστόρημα μαθητείας

Πολλές φορές το ρεαλιστικό κοινωνικό μυθιστόρημα μπορεί να έχει τη μορφή του bildungsroman, του μυθιστορήματος μαθητείας. Το μυθιστόρημα μαθητείας έχει ως θέμα του τη διαμόρφωση του πνεύματος και του χαρακτήρα του πρωταγωνιστή, καθώς μέσα από διάφορες εμπειρίες ή από μια πνευματική κρίση, περνά από την παιδική ηλικία στην ωριμότητα και συνειδητοποιεί την ταυτότητα και τον ρόλο του στον κόσμο (Abrams, 2005:291). Αν και το μυθιστόρημα μαθητείας μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως αναλυτικά περιέγραψε ο Bakhtin¹, τα τρία στάδια από τα οποία περνάει ο πρωταγωνιστής του μυθιστορήματος μαθητείας είναι τα εξής: στο πρώτο στάδιο, ο πρωταγωνιστής βρίσκεται σ'ένα ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον, στο δεύτερο στάδιο ο πρωταγωνιστής βιώνει μια έντονα συγκρουσιακή κατάσταση μέσα από την οποία έρχεται αντιμέτωπος τόσο με τον εαυτό του όσο και με την κοινωνία στην οποία ζει και στο τελευταίο στάδιο ο ήρωας συνειδητοποιεί τις δυνατότητες ολοκλήρωσης που του επιτρέπει το περιβάλλον στο οποίο ζει, συμφιλιώνεται με τον εαυτό του και νιώθει ώριμος και ικανός να ενταχθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον και να αναλάβει ενεργό κοινωνικό ρόλο (Πάτσιου&Δράκου, 2016).

Κλασικό παράδειγμα μυθιστορήματος μαθητείας θεωρείται το έργο του Goethe *Τα χρόνια της μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ*, στο οποίο παρακολουθούμε τη μύηση του αδιαμόρφωτου ακόμη εφήβου στον κόσμο των «ενηλίκων», που τίθεται ως

¹ Βλ. M. Bakhtin, "The Bildungsroman and its significance in the history of realism", *Speech Genre and other Late Essays*, University of Texas Press, Austin, 1986.

κόσμος της ώριμης και κατασταλαγμένης σκέψης (Αμπατζοπούλου, 2000: 60-62). Αν και στην ελληνική πεζογραφία το μυθιστόρημα μαθητείας δεν εμφανίζεται με την κλασική δυτικοευρωπαϊκή έννοια, ορισμένα έργα όπως τα *Eroica* (1938) του Κ. Πολίτη, *Λεωνής* (1940) του Γ. Θεοτοκά και *Τα ψάθινα καπέλα* (1946) της Μ. Λυμπεράκη σταθερά κατατάσσονται στο συγκεκριμένο είδος (Πάγκαλος, 2007: 298).

Τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα

Αφήνοντας έξω την παλαιότερη ελληνική εφηβική λογοτεχνία που απηχεί την επικαιρότητα μιας άλλης εποχής, τα σύγχρονα ελληνικά εφηβικά μυθιστορήματα φαίνονται να κατατάσσονται σε τέσσερις ειδολογικές κατηγορίες: στα ρεαλιστικά-κοινωνικά μυθιστορήματα, στα ρεαλιστικά μυθιστορήματα με κοινωνικές διαστάσεις αλλά με έντονα πολιτική χροιά, στα κοινωνικά μυθιστορήματα με είτε συναισθηματικό και λυρικό ύφος είτε με μια παραδοσιακή αντίληψη για τη ζωή και τέλος στα μυθιστορήματα εκείνα που είναι μεν ρεαλιστικά αλλά αφήνουν και ένα παράθυρο στον μαγικό ρεαλισμό (Κανατσούλη, 2014).

Παράλληλα, επειδή το Bildungsroman (μυθιστόρημα μαθητείας ή ενηλικίωσης) διαμορφώθηκε σε μια άλλη εποχή και με την είσοδο του 21ου αιώνα και με τις νέες δομές ανάπτυξης της διακίνησης και προώθησης της λογοτεχνίας τόσο των ενηλίκων όσο και των νέων απαιτούνται νέες κατηγοριοποιήσεις των λογοτεχνικών κειμένων, ένας νέος και πλέον ελκυστικός όρος καθιερώνεται στην αγορά, το crossover novel. Τα μυθιστορήματα crossover² είναι εκείνα τα λογοτεχνικά έργα που, αν και στηρίζονται σε θέματα που αφορούν τον έφηβο, εντούτοις με τη γλωσσική τους ενσάρκωση και τον εσωτερικό φωτισμό του θεματός τους μπορούν να κρατήσουν το ενδιαφέρον και ενός ενήλικου αναγνώστη, τονίζοντας πως το καλό λογοτεχνικό έργο μπορεί να «συνομιλεί» και με μικρούς και με μεγάλους (Κοντολέων, 2016). Στα χαρακτηριστικά του μυθιστορήματος crossover συγκαταλέγονται η είσοδος του παιδιού στον κόσμο των ενηλίκων, η σύνθετη πλοκή και οι σύνθετοι χαρακτήρες, η ποικιλία αφηγηματικών τεχνικών και η παρουσίαση των θεμάτων χωρίς ωραιοποιήσεις (Κουράκη, 2017).

Στα ρεαλιστικά-κοινωνικά μυθιστορήματα κατατάσσονται τα τρία μυθιστορήματα στα οποία εστιάζει η παρούσα εισήγηση. Και στα τρία μυθιστορήματα εντοπίζονται στοιχεία μαθητείας και τίγονται ζητήματα που δεν αφορούν μόνο τους νέους αλλά και τους ενήλικες.

Το 2010, ο Φίλιππος Μανδηλαράς δημοσιεύει το βιβλίο, *Κάπου ν' ανήκεις*, που είναι το πρώτο βιβλίο της τριλογίας του δρόμου, θ' ακολουθήσουν τα βιβλία *Ύαινες* και *Ζωή σαν ασανσέρ*. Το βιβλίο θίγει το θέμα της βίας που εκδηλώνεται στους αθλητικούς χώρους και την ανάγκη των εφήβων να ενταχθούν στο πλαίσιο ασφάλειας που παρέχει μια ομάδα.

² Βλ. Becket S. (2009). *Crossover Fiction*. London & New York, Routledge.

Πρωταγωνιστές του μυθιστορήματος είναι ο δεκαπεντάχρονος Γιάννης και η φίλη του Ανθή. Τα γεγονότα δίνονται μέσα από δύο φωνές: τη φωνή του Γιάννη που αφηγείται τα γεγονότα γραμμικά και ξετυλίγει το κουβάρι της ιστορίας από την αρχή και της Ανθής που γνωρίζει το τέλος της ιστορίας και παρεμβαίνει στην αφήγηση του Γιάννη με διάφορα σχόλια. Ο Γιάννης περνά από διάφορα στάδια: τη λατρεία μιας ομάδας, την αποστασιοποίηση του απ' αυτή, όταν συνειδητοποιεί ότι το ποδόσφαιρο είναι ένα απλό άθλημα και όχι η ίδια η ζωή και την εμπλοκή του στα δίχτυα του χουλιγκανισμού, ως αντίδραση στη μετακόμιση της οικογένειας του στον Πειραιά. Θα εμπλακεί σε άγριες καταστάσεις, θα μνηθεί στις δυσκολίες της ζωής και θα βρεθεί στον πάτο του βαρελιού μέχρι να συνειδητοποιήσει ότι ήρθε η ώρα να χαράξει τον δικό του δρόμο και να βγάλει τις παρωπίδες του οπαδού αλλά ίσως αυτό να μην αρκεί πια. Είναι χαρακτηριστική η φράση με την οποία ξεκινάει το βιβλίο του Φ. Μανδηλαρά «Φίλε αναγνώστη. Αν δεν μπορείς να βγάλεις την οπαδική σου φανέλα, καλύτερα να μην προχωρήσεις άλλο.»

Το ημερολόγιο ενός δειλού του Β. Παπαθεοδώρου, που δημοσιεύτηκε το 2014 πραγματεύεται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στο δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο. Οι πρωταγωνιστές του βιβλίου, ο Θοδωρής και ο Νίκος, είναι αληθινοί, καθημερινοί, κυκλοφορούν ανάμεσα μας και δεν απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για να τους προσεγγίσει ο αναγνώστης.

Η ιστορία κινείται σε δύο χρονικά επίπεδα, στο παρόν και στο παρελθόν, μέσα από τον οπτική γωνία τόσο του θύματος όσο και του θύτη, με φόντο τη βία που μπορεί να είναι λεκτική, σωματική, ψυχολογική και ηλεκτρονική. Η ρεαλιστική απεικόνιση των γεγονότων, η άνετη χρήση της γλώσσας των εφήβων και η αποφυγή του διδακτισμού καθώς και η υπόδειξη λύσεων προσδιορίζουν το πέρασμα των πρωταγωνιστών στην ωριμότητα και στον κόσμο των ενηλίκων. «Δε μου προκαλούσε πλέον καμία αναστάτωση το αίτημα φιλίας, αλλά και δε μ' ένοιαζε καθόλου να εκδικηθώ ή να με δικαιώσουν για όσα πέρασα κάποτε. Εγώ ο ίδιος δικαίωσα τον εαυτό μου όλα αυτά τα χρόνια, ξεπερνώντας τις αδυναμίες και τους φόβους μου με προσπάθεια και κόπο» (Παπαθεοδώρου, 2014: 260). Η υπόθεση με έντονο το στοιχείο της ανατροφής κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη, εφήβου ή ενηλίκου, αφού θύματα και θύτες και βία συναντούμε και στους δύο κόσμους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης και οι αντιδράσεις των ανθρώπων που τους περιστοιχίζουν οι οποίες στοιχειοθετούν πρωτίστως την πολιτισμική και ανθρωπιστική κρίση που βιώνει η κοινωνία μας και δευτερευόντως την οικονομική.

Το 2015, η Ελένη Δικαίου, δημοσιεύει το βιβλίο *Ο άνεμος στα μαλλιά της*. Το θέμα του βιβλίου είναι η σύγκρουση ενός νέου ανθρώπου με την ίδια του την οικογένεια και παράλληλα η ερωτική σχέση που θα δημιουργήσει και θα του δώσει τη δύναμη να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του.

Ο Γιώργος είναι 18 χρονών, μέλος μια εύπορης οικογένειας που ζει στον Πειραιά και μόλις έχει αποτύχει στις πανελλήνιες εξετάσεις. Αντιμετωπίζει τα πράγματα χαλαρά και δείχνει να στηρίζεται στην οικονομική άνεση της οικογένειας του παρά το γεγονός ότι οι επιλογές της δεν τον βρίσκουν πάντα σύμφωνο. Η Γιασεμή

που εισβάλλει αναπάντεχα αλλά ευχάριστα στη ζωή του, προέρχεται από μια οικογένεια που εργάζεται σκληρά για να ανταπεξέρθει στις απαιτήσεις της ζωής αλλά είναι αξιοπρεπής και ευτυχισμένη. Μια απρόσμενη επίσκεψη στο σπίτι του Γιώργου θα γίνει η αφορμή για να βρεθεί ο Γιώργος αντιμέτωπος με την αλήθεια, την οικονομική κρίση, την οικογένεια του και τον ίδιο του τον εαυτό. Τα δεδομένα και η ασφάλεια θα ανατραπούν και ο Γιώργος με μοναδικό στήριγμα την παρουσία της Γιασεμής θα εισέλθει κάπως απότομα στον κόσμο των ενηλίκων και των προβλημάτων και θα κληθεί να αναλάβει τις ευθύνες του και να αφήσει πίσω του την απατηλή λάμψη της επίπλαστης ευτυχίας και όλα τα δήθεν που στοίχειωναν τη ζωή του.

Η διδακτική τους αξιοποίηση

Και τα τρία βιβλία αντιμετωπίστηκαν ως ολόκληρα λογοτεχνικά έργα και διαβάστηκαν στο σύνολο τους από τους μαθητές. Κατά το σχολικό έτος 2015-2016, οι μαθητές του Γ4 του 3^{ου} Γυμνασίου Καβάλας διάβασαν το βιβλίο της Ελένης Δικαίου *Ο άνεμος στα μαλλιά της* στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ενώ κατά το σχολικό έτος 2016-2017, οι μαθητές του Β5 του 6^{ου} Γυμνασίου Καβάλας διάβασαν το βιβλίο *Κάπου ν' ανήκεις* του Φίλιππου Μανδηλαρά. Το ίδιο έτος στο 6^ο Γυμνάσιο Καβάλας λειτούργησε και λέσχη ανάγνωσης των μαθητών στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος και μαθητές της Β' τάξης διάβασαν *Το Ημερολόγιο ενός δειλού* του Β. Παπαθεοδώρου.

Η επιλογή των βιβλίων έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η ανάγνωση τους ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε στο σχολείο. Για την προσέγγιση των βιβλίων αξιοποιήθηκαν οι λογοτεχνικές θεωρίες που θέτουν στο κέντρο τους τον αναγνώστη, όπως είναι οι θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W.Iser, η θεωρία της πρόσληψης του H.R.Jauss, η συναλλακτική θεωρία της L.Rosenblatt, καθώς και οι πολιτισμικές σπουδές. Τα θεωρητικά αυτά σχήματα τονίζουν τόσο την αξία της αναγνωστικής διαδικασίας όσο και τη γόνιμη συνδιαλλαγή αναγνώστη-κειμένου και εν προκειμένω την αλληλεπίδραση μαθητή και λογοτεχνικού κειμένου. Οι μαθητές εργάστηκαν με φύλλα εργασίας, εκπονώντας ποικίλες δραστηριότητες και η διαδικασία της ανάγνωσης ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις: πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της οποίας ολοκληρώθηκε η προετοιμασία των μαθητών, η κυρίως ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκε η προσέγγιση και η ανάλυση του λογοτεχνικού έργου και μετά την ανάγνωση, κατά την οποία οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους και έγινε μια συνολική θεώρηση του έργου.

Στα θετικά της ανάγνωσης ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο πλαίσιο του σχολείου συγκαταλέγονται η απελευθέρωση από την αποσπασματικότητα και τη μονομέρεια στην οποία οδηγεί η μελέτη και η ανάλυση ενός αποσπάσματος από ένα λογοτεχνικό βιβλίο, η δημιουργία στρατηγικών ανάγνωσης, οι γέφυρες επικοινωνίας που χτίζονται ανάμεσα στους μαθητές και τα βιβλία και η εδραίωση

των βάσεων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να προσεγγίσουν και άλλα λογοτεχνικά βιβλία στο άμεσα ή απώτερο μέλλον.

Ενδεικτικές ερωτήσεις και δραστηριότητες από τα φύλλα εργασίας που αξιοποιήθηκαν για την προσέγγιση των λογοτεχνικών βιβλίων με τις οποίες οι μαθητές είτε ανέλυσαν και ερμήνευσαν με όρους λογοτεχνικούς είτε δημιούργησαν απελευθερώνοντας τη φαντασία και τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους (Ζερβού, 1999):

- Να δημιουργήσετε μια διαφορετική αρχή ή να δώσετε ένα διαφορετικό τέλος στο βιβλίο.
- Ποια εναλλακτική ιστορία θα μπορούσε να δημιουργηθεί, αν αλλάζαμε το φύλο των δύο πρωταγωνιστών;
- Ποιος αφηγείται τα γεγονότα και σε ποιο πρόσωπο; Συμμετέχει στα γεγονότα; Προσπαθήστε να αφηγηθείτε ένα απόσπασμα του μυθιστορήματος από την πλευρά ενός άλλου χαρακτήρα του κειμένου.
- Γράψτε μια δική σας ιστορία με τίτλο «Μια μέρα από τη ζωή μου ως θύμα bullying».
- Ο Γιώργος, μετά τις αποκαλύψεις του Άγγελου, έρχεται σε σύγκρουση με την οικογένειά του. Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά του; Εσείς, τι θα κάνατε στη θέση του;
- Το βασίλειο του Γιώργου είναι το δώμα στην Καστέλα και είναι ένα χάος ακαταστασίας! Εσείς έχετε το δικό σας βασίλειο στο σπίτι σας; Πώς είναι το δικό σας δωμάτιο;

Αξιολόγηση της δράσης

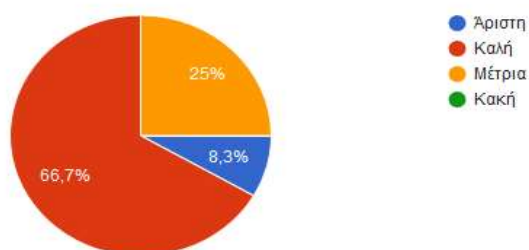
Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του λογοτεχνικού έργου *Κάπου ν' ανήκεις* του Φ. Μανδηλαρά δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές ώστε η υπεύθυνη εκπαιδευτικός ν' αξιολογήσει τη δράση και να καταγράψει συμπεράσματα (Παπά & Γεωργιάδου, 2009). Τα ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν ν' απαντήσουν οι μαθητές ήταν τα εξής:

1. Ποια είναι η σχέση σου με τα σχολικά βιβλία;
2. Ποια είναι η σχέση σου με τα λογοτεχνικά βιβλία;
3. Σου άρεσε το βιβλίο του Φ. Μανδηλαρά *Κάπου ν' ανήκεις*;
4. Θα ήθελες να διαβάζονται και να συζητούνται ολόκληρα λογοτεχνικά έργα στην τάξη;
5. Το βιβλίο *Κάπου ν' ανήκεις* σου φάνηκε κατανοητό;
6. Βρήκες ενδιαφέρον το θέμα του;
7. Θα προτιμούσες να το είχες διαβάσει στο σπίτι μόνος;
8. Σκοπεύεις να διαβάσεις κάποιο άλλο λογοτεχνικό βιβλίο μετά απ' αυτό;

Στο πρώτο ερώτημα, το 8,3% των μαθητών δήλωσε ότι η σχέση του με τα σχολικά βιβλία είναι άριστη, 66,7% των μαθητών δήλωσε ότι η σχέση του είναι καλή και 25% των μαθητών δήλωσε ότι η σχέση του είναι μέτρια (Εικόνα 1).

Ποια είναι η σχέση σου με τα σχολικά βιβλία;

24 απαντήσεις

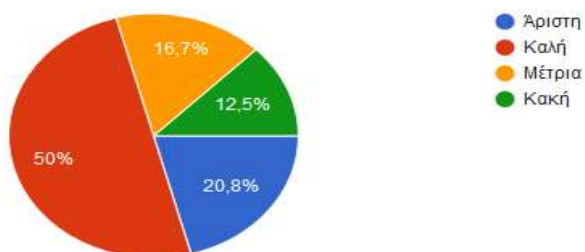


Εικόνα 1

Στο δεύτερο ερώτημα, το 20,8% των μαθητών δήλωσε ότι η σχέση του με τα λογοτεχνικά βιβλία είναι άριστη, 50% των μαθητών δήλωσε ότι η σχέση του είναι καλή, 16,7% των μαθητών δήλωσε ότι η σχέση του είναι μέτρια και 12,5% των μαθητών δήλωσε ότι η σχέση του είναι κακή (Εικόνα 2).

Ποια είναι η σχέση σου με τα λογοτεχνικά βιβλία;

24 απαντήσεις

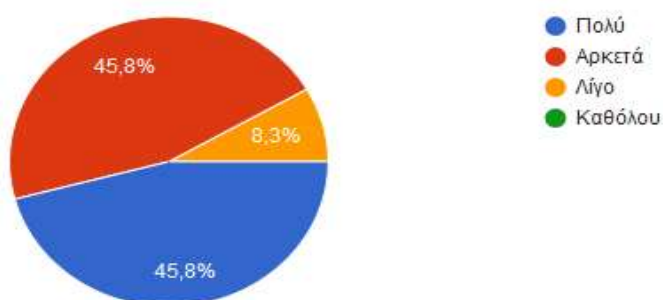


Εικόνα 2

Στο τρίτο ερώτημα, το 45,8% των μαθητών δήλωσε ότι το βιβλίο άρεσε πολύ, 45,8% των μαθητών δήλωσε ότι το βιβλίο άρεσε αρκετά και 8,3% των μαθητών δήλωσε ότι το βιβλίο άρεσε λίγο (Εικόνα 3).

Σου άρεσε το βιβλίο του Φ. Μανδηλαρά "Κάπου ν' ανήκεις"

24 απαντήσεις

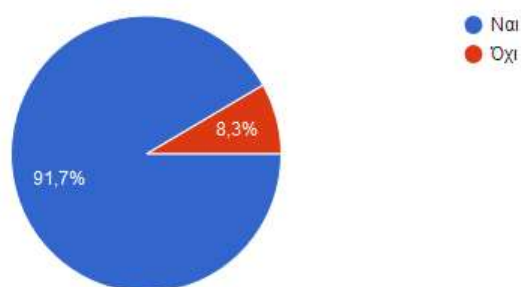


Εικόνα 3

Στο τέταρτο ερώτημα, είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι το 91,7% των μαθητών θα ήθελε να διαβάζονται και να συζητούνται ολόκληρα λογοτεχνικά έργα στην τάξη ενώ μόλις το 8,3% δε θα το επιθυμούσε (Εικόνα 4).

Θα ήθελες να διαβάζονται και να συζητούνται ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία στην τάξη;

24 απαντήσεις

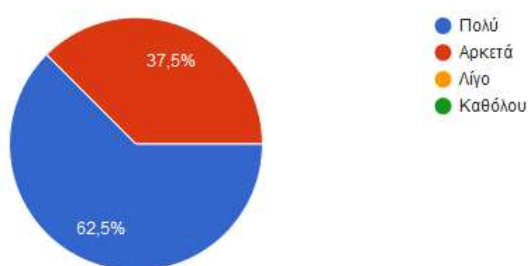


Εικόνα 4

Στο πέμπτο ερώτημα, το 62,5 των μαθητών χαρακτήρισε το βιβλίο πολύ κατανοητό και το 37,5 των μαθητών αρκετά κατανοητό (Εικόνα 5).

Το βιβλίο "Κάπου ν' ανήκεις" σου φάνηκε κατανοητό;

24 απαντήσεις

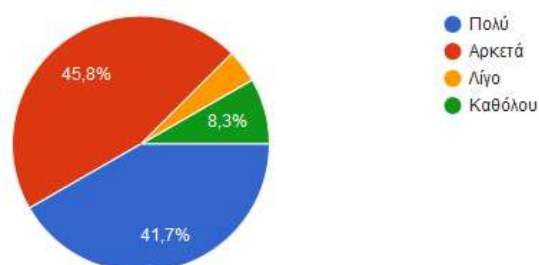


Εικόνα 5

Στο έκτο ερώτημα, το 41,8 των μαθητών δήλωσε ότι βρήκε πολύ ενδιαφέρον το θέμα του, το 45,8 των μαθητών δήλωσε ότι βρήκε αρκετά ενδιαφέρον το θέμα του, ενώ μόλις το 8,3 των μαθητών δήλωσε ότι δε βρήκε καθόλου ενδιαφέρον το θέμα του (Εικόνα 6).

Βρήκες ενδιαφέρον το θέμα του;

24 απαντήσεις

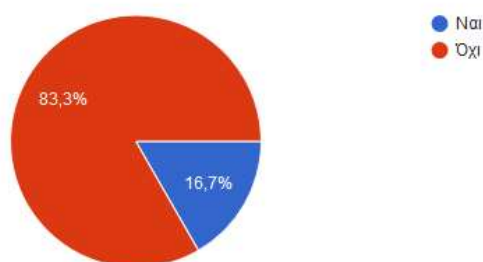


Εικόνα 6

Στο έβδομο ερώτημα, είναι αποκαλυπτικό το γεγονός ότι το 83,3% των μαθητών δε θα προτιμούσε να διαβάσει το βιβλίο στο σπίτι ενώ μόλις το 16,7 % θα ήθελε να το διαβάσει στο σπίτι.(Εικόνα 7).

Θα προτιμούσες να το είχες διαβάσει στο σπίτι μόνος;

24 απαντήσεις

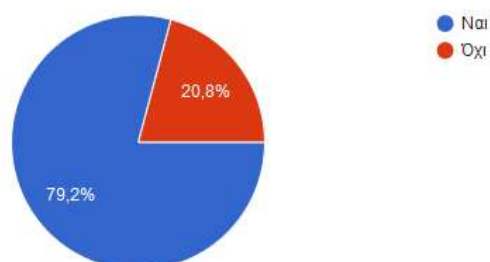


Εικόνα 7

Στο τελευταίο ερώτημα, το 79,2 των μαθητών απάντησε ότι σκοπεύει να διαβάσει και άλλο λογοτεχνικό βιβλίο μετά απ' αυτό, ενώ το 20,8 των μαθητών δήλωσε ότι δε σκοπεύει να διαβάσει κάποιο άλλο λογοτεχνικό βιβλίο.

Σκοπεύεις να διαβάσεις κάποιο άλλο βιβλίο μετά από αυτό;

24 απαντήσεις



Εικόνα 8

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές, είναι φανερό ότι, αν και όλοι οι μαθητές δεν έχουν καλές σχέσεις με τα σχολικά ή λογοτεχνικά βιβλία, επιθυμούν να διαβάζονται και να συζητιούνται ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία στην τάξη και προτιμούν την ομαδική από τη μοναχική ανάγνωση στο σπίτι. Οι περισσότεροι μαθητές βρήκαν ενδιαφέρον και κατανοητό το θέμα του και το προσέγγισαν με ευκολία, αποδεικνύοντας ότι το ρεαλιστικό εφηβικό μυθιστόρημα μπορεί να προσελκύσει τους μαθητές και ν' αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη.

Είναι ενθαρρυντικό επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές σκοπεύουν να διαβάσουν και άλλο λογοτεχνικό βιβλίο μετά από αυτό που διάβασαν στην τάξη. Αν και το ερωτηματολόγιο δεν αφήνει πολλά περιθώρια για ανάλυση, μπορούμε να πούμε ότι η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο σχολείο είναι ένα εγχείρημα που αξίζει κάποιος να δοκιμάσει καθώς οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η λογοτεχνία δεν είναι κάτι απόμακρο αλλά κάτι που τους αφορά και μπορούν να το προσεγγίσουν μέσα από τη δική τους ματιά, τη δική τους λογοτεχνική έκφραση και τις δικές τους πρωτότυπες δημιουργίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrams, H. Meyer. 2005. *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, μτφ. Γιάννα Δεληβοριά - Σοφία Χατζηωαννίδου, Αθήνα: Πατάκη.
- Bakhtin, Michael. 1986. *The Bildungsroman and its significance in the history of realism*. Στο: *Speech Genre and other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Becket Sandra. (2009). *Crossover Fiction*. London & New York: Routledge.
- Γερακίνη, Αλεξάνδρα. 2016. «Η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο», 324-330. Στο Γρόσδος, Σταύρος. (επιμ.) *Προγράμματα σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, Τεύχος Α, 1^ο πανελλήνιο συνέδριο ΕΚΕΔΙΣΥ, Αθήνα, 2016, <http://www.ekedis.gr/wp-content/uploads/2016/10/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B1%CE%84-2.pdf>, ημερομηνία πρόσβασης 25/06/2017.
- Γεωργιάδου, Αγάθη & Τατιανή, Παπά. 2009. «Διδάσκοντας ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στην τάξη: προοπτικές, δυνατότητες και προσδοκίες». 36^ο ετήσιο συνέδριο της Π.Ε.Φ. , *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ημερομηνία πρόσβασης 15/08/2017.
- Culler, Jonathan. 1997. *Literary theory: a very short introduction*. Oxford: Oxford University press.
- Δικαίου, Ελένη. 2015. *Ο άνεμος στα μαλλιά της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hunt, Peter. 2006. *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για παιδιά*, μτφρ. Χ.Μητσοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανατσούλη, Μένη. 1997. *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Studio University Press.
- Κανατσούλη, Μένη. 2015. Σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία για εφήβους: οδεύοντας σε μια αβέβαιη ενηλικίωση(.). Στο Δημάδης Κωνσταντίνος(επιμ.) *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*, Τεύχος Γ', 5^ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της ΕΕΝΣ, Θεσσαλονίκη, 2-5/10/2014, http://ikee.lib.auth.gr/record/267929/files/EENS_Kanatsouli.pdf, ημερομηνία πρόσβασης 25/09/2017.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. 1995. *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. 2011. Αναγκαίες διακρίσεις και θεωρητικές/Ιστορικές αναζητήσεις της Εφηβικής Λογοτεχνίας. Στο: *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Κανατσούλη Μένη-Πολίτης Δημήτρης (επιμ.), 19-30. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντολέων, Μάνος. 2016. *Μυθιστόρημα ενηλικίωσης: από το Bildungsroman στο Crossover novel*. Διάστιχο, 15/03/2016, <http://diastixo.gr/epikaira/apopseis/5006-kontoleon-15032016>, ημερομηνία πρόσβασης 30/09/2017.
- Κουράκη, Χρύσα. 2017. Η αμαρτωλή πόλη του Μάνου Κοντολέων μέσα από το πρίσμα του crossover μυθιστορήματος. *Κείμενα*, 25. 03/07/2017, http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=391:t25-kouraki&catid=69:-25&Itemid=105 , ημερομηνία πρόσβασης 05/10/2017.
- Μανδηλαράς, Φίλιππος. 2010. *Κάπου ν' ανήκεις*. Αθήνα: Πατάκης.

- Πάγκαλος, Γιάννης. 2007. *Λεξικό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα. Έργα. Ρεύματα. Όροι*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαθεοδώρου, Βασίλης. 2014. *Το ημερολόγιο ενός δειλού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πασχαλίδης, Γιώργος. 1999. Γενικές αρχές ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Βενετία Αποστολίδου και Βενετία Χοντολίδου (επιμ.), 319-33. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πάτσιου, Βίκυ & Δράκου, Χριστίνα. 2016. Από το Bildungsroman στο μυθιστόρημα crossover. Το παράδειγμα της αμαρτωλής πόλης του Μάνου Κοντολέων. Στον: *τιμητικό τόμο για τον Β. Αναγνωστόπουλο*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας(υπό δημοσίευση), ημερομηνία πρόσβασης 10/09/2017.
- Χοντολίδου, Ελένη. 2015. Ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας. Στο: *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της Λογοτεχνίας*. Βασίλης Βασιλειάδης και Κική Δημοπούλου (επιμ.), 117-126. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ζουμπουλάκης, Σταύρος. 2017. *Για το σχολείο*. Αθήνα: Πόλις.
- Ζερβού, Ελένη. 1999 . Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της αγγλικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Βενετία Αποστολίδου και Βενετία Χοντολίδου (επιμ.), 131-145. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Η ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ 3^{ΗΣ} ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1843 ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ
ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ
ΠΡΩΤΟΓΕΝΩΝ ΠΗΓΩΝ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Τηλέμαχος Καλομοίρης
Ιστορικός-Νομικός, Διδάκτωρ Ιστορίας Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου αποτελεί ξεχωριστό ιστορικό φαινόμενο της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Η συγκεκριμένη επαναστατική κίνηση του λαού και του στρατού οδήγησε στην παραχώρηση από τον απόλυτο μονάρχη, έως τότε, Όθωνα του πρώτου ελληνικού συντάγματος και στην εγκαθίδρυση ενός στοιχειώδους κοινοβουλευτισμού στο νέο Βασίλειο της Ελλάδας. Έχουν γραφτεί πολλές σελίδες, τόσο από τους πρωταγωνιστές των γεγονότων, όσο και από νεότερους ιστορικούς μελετητές, σχετικά με τα κίνητρα των επαναστατών, το μέγεθος της λαϊκής υποστήριξης και τον ρόλο των εκπροσώπων των Μεγάλων Δυνάμεων της εποχής. Οι δραματικές εκείνες στιγμές περιγράφονται γλαφυρά στα απομνημονεύματα των πρωταγωνιστών. Η επαναστατική αυτή ενέργεια αποτέλεσε την θρυαλλίδα εξελίξεων για την πολιτειακή μορφή του βασιλείου, αλλά και μακροπρόθεσμα για το μέλλον της δυναστείας των Βιττελσβάχων στην Ελλάδα. Η ανάλυση και η διερεύνηση των γεγονότων που οδήγησαν στην πραγματοποίηση της λαϊκής εξέγερσης και των συνεπειών της αποτελούν το γνωστικό αντικείμενο του μελετητή της ελληνικής ιστορίας των μέσων του 19^{ου} αιώνα.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*Πρώτο Σύνταγμα Ελλάδος, Επανάσταση 3^{ης} Σεπτεμβρίου,
Όθων, Μακρυγιάννης, Σπυρομίλιος*

Το ιστορικό πλαίσιο

Ο βασιλιάς Όθωνας από την άφιξή του στην Ελλάδα, συγκεκριμένα στο Ναύπλιο την 25 Ιανουαρίου/ 6 Φεβρουαρίου 1833¹ κυβέρνησε απολυταρχικά, χωρίς να συστήσει αντιπροσωπευτικό σώμα. Ο Όθωνας δεν είχε αναλάβει την υποχρέωση εκ των συνθηκών που συνέστησαν το νέο Βασίλειο της Ελλάδος να παραχωρήσει σύνταγμα. Ο ίδιος, μάλιστα, ο πατέρας του, Λουδοβίκος, τον συμβούλευε να συγκεντρώσει όλες τις εξουσίες στα χέρια του και να κυβερνήσει, χωρίς την σύσταση κοινοβουλίου και την παραχώρηση συντάγματος². Η Αντιβασιλεία (κόμης Άρμανσπεργκ, καθηγητής Μάουρερ, υποστράτηγος Χέυδεκ) αποτέλεσε ουσιαστικά την κυβέρνηση της Ελλάδας μέχρι την ενηλικίωση του Όθωνος την 20 Μαΐου / 1 Ιουνίου 1835.

Η Αγγλία, ενώ αρχικά δεν υποστήριζε την παραχώρηση συντάγματος από τον Όθωνα, κατά το 1843 πλέον, με δήλωση του πρεσβευτή της Λάουνς προς τον Γάλλο συνάδελφό του στην Αθήνα, η βρετανική πολιτική υποστήριζε ότι η ύπαρξη συντάγματος θα αποτελούσε ανάχωμα στη ρωσική επιρροή στην ελληνική πολιτική³. Ο Βρετανός Υπουργός των Εξωτερικών, υποκόμης του Πάλμερστον, τον Σεπτέμβριο του 1834, σε γράμμα του στον Σπυρίδωνα Τρικούπη, αρχηγό της αγγλικής φατρίας, υποστήριζε ότι ελληνικό έθνος χωρίς συνταγματικούς θεσμούς είναι αδύνατον να υπάρξει⁴.

Ο Λουδοβίκος, βασιλιάς της Βαυαρίας και πατέρας του Όθωνα, ήταν αντίθετος στην παραχώρηση συντάγματος. Ο Υπουργός Εξωτερικών, όμως, της Βαυαρίας σε διακοίνωσή του προς τον Έλληνα Υπουργό Εξωτερικών την 19 / 31 Ιουλίου 1832 δεσμεύθηκε ότι πρώτη φροντίδα της Αντιβασιλείας θα αποτελούσε η συγκρότηση εθνικής συνέλευσης⁵.

Στη συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου της Αθήνας, η οποία με διάταγμα της 18 / 30 Σεπτεμβρίου 1834 είχε αντικαταστήσει το Ναύπλιο ως πρωτεύουσα του ελληνικού βασιλείου, την 5 / 17 Ιανουαρίου 1837 ο Μακρυγιάννης, που ήταν πρόεδρος του σώματος, παρότρυνε τους δημοτικούς συμβούλους να εγκρίνουν ψήφισμα με αίτημα την παραχώρηση συντάγματος το οποίο θα επιδίδονταν στον βασιλιά Όθωνα. Αναφέρει ο Μακρυγιάννης ότι οι δημοτικοί σύμβουλοι αποφάσισαν ότι «με αυτόν τον τρόπο δεν διοικιόμαστε, με το «έτσι θέλω» του

¹ Στη Δύση χρησιμοποιούνταν ήδη από εκείνη την εποχή το γρηγοριανό ημερολόγιο, ενώ στην Ελλάδα εισήχθη το 1923.

² Μαρκεζίνης, *Πολιτική Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος (1828-1964)*, τόμος πρώτος (1828-1862), 112.

³ Μαρκεζίνης, *ό.π.*, 113.

⁴ Μαρκεζίνης, *ό.π.*, 113. Ο Μαρκεζίνης παρατηρεί ότι η αγγλική πίεση για την παραχώρηση συντάγματος υποχώρησε κατά την περίοδο διακυβέρνησης από τον κόμη Άρμανσπεργκ, ενώ εντάθηκε πάλι μετά την απομάκρυνσή του από την εξουσία. Ο Άρμανσπεργκ αποτελούσε τον εκλεκτό της αγγλικής πολιτικής στην Ελλάδα.

⁵ Μαρκεζίνης, *ό.π.*, 115 υπ. 33.

κάθε ενού»⁶. Το ψήφισμα στάλθηκε στον Άρμανσπεργκ και δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα «Ελπίς». Ο Άρμανσπεργκ διέταξε την σύλληψη του Μακρυγιάννη, αλλά ο τελευταίος επικαλέστηκε ασθένεια και περιορίστηκε στην οικία του, μέχρι την επιστροφή του Όθωνα στην Αθήνα⁷. Ο Άρμανσπεργκ διέλυσε το Δημοτικό Συμβούλιο και έπαυσε τον Δήμαρχο.

Την 6 / 18 Ιουλίου 1841 αναλαμβάνει πρωθυπουργός ο Αλέξανδρος Μαυροκορδάτος, ο οποίος απαίτησε από τον Όθωνα την διάλυση του Ανακτοβουλίου, την ανάληψη του Υπουργείου των Στρατιωτικών από Έλληνα και την βαθμιαία αποχώρηση των Βαυαρών. Ο Όθωνας, όμως, δεν τήρησε αυτά που δεσμεύτηκε στον Μαυροκορδάτο⁸. Έτσι, μετά την διάλυση του Ανακτοβουλίου ίδρυσε το «ιδιαιτέρο γραφείο του Βασιλέως». Η βασιλική παρέμβαση σε όλες τις πολιτικές πράξεις συνεχίστηκε με αποτέλεσμα την παραίτηση του Μαυροκορδάτου την 8 / 20 Αυγούστου 1841. Ο Όθων ασκούσε πλέον τα καθήκοντα του πρωθυπουργού, μέχρι την επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1843. Πέτυχε ο βασιλιάς να διορίσει τον Δημήτριο Χρηστίδη, από το «γαλλικό κόμμα», Υπουργό των Εσωτερικών.

Ο Όθωνας αντιτασσόταν στην παραχώρηση συντάγματος, γιατί, όπως υποστήριζε, το ζήτημα απαιτούσε σε βάθος μελέτη. Ασκούσε, ταυτόχρονα, άμεσο και ολοκληρωτικό έλεγχο στην εκάστοτε κυβέρνηση, καθώς αυτός κατηύθυνε και ήλεγχε όλες τις αποφάσεις της. Το αποτέλεσμα των παραπάνω ενεργειών ήταν να συνασπιστεί η αντιπολίτευση εναντίον του βασιλιά⁹.

Η Επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1843

Ο Γάλλος πρεσβευτής Πισκατόρου σε έκθεσή του προς τον προϊστάμενό του Υπουργό των Εξωτερικών Φρανσουά Γκιζώ θεωρούσε την απαίτηση για

⁶ Μακρυγιάννης, *Απομνημονεύματα*, τόμος Β', 67. Ο Μακρυγιάννης καταγράφει ότι κάλεσε σε τραπέζι περίπου εξήντα αγωνιστές, δημοτικούς συμβούλους και τον Δήμαρχο, όπου αποφασίστηκε για τους βασιλείς «να τους φωτίσει να μας κυβερνήσουν με συνταγματικούς νόμους κατά τις θυσίες της πατρίδος». Στη συνάντηση συμμετείχαν ο Κολοκοτρώνης, ο Μπότσαρης, ο Κουντουριώτης και άλλοι.

⁷ Μακρυγιάννης, *ό.π.*, 68. Ο Μακρυγιάννης ισχυρίζεται ότι, επειδή έστειλε ο Άρμανσπεργκ γιατρούς να τον εξετάσουν και ταυτόχρονα τον φρουρούσαν στρατιώτες, τους είπε ότι «δεν ματαθélω να είμαι στην 'πηρεσίαν της ως αξιωματικόν δεν με γνωρίζει, κι εγώ δεν την γνωρίζω κι απαρατιώμαι και είμαι στο εξής απλός πολίτης».

⁸ Μαρκεζίνης, *ό.π.*, 180.

⁹ Πετρόπουλος – Κουμαριανού, *Περίοδος βασιλείας του Όθωνος (1833-1862)*, 88-90, οι δύο μεγαλύτερες αντιπολιτευόμενες εφημερίδες συνασπίστηκαν. Η εφημερίδα «Αιών», που υποστήριζε το «ρωσικό» κόμμα, και η εφημερίδα «Αθηνά», που εξέφραζε τις απόψεις του «αγγλικού» κόμματος, κήρυξαν εκκεχειρία και αναγνώρισαν ως κοινό εχθρό τον βασιλιά. Πολλοί πίστευαν ότι υπήρχε συνεργασία των πρεσβευτών Κατακάζυ και Λάουονς. Ο Όθωνας απέτυχε να δημιουργήσει ένα «εθνικό» κόμμα, με αποτέλεσμα να στραφούν όλα τα κόμματα εναντίον του, καθώς δεν υποστήριζε κάποιο σταθερά, αλλά μόνο περιστασιακά, για να λειτουργεί σαν αντίβαρο στα άλλα δύο.

παραχώρηση συντάγματος «έκφραση καθολικού αισθήματος» του λαού¹⁰. Το ίδιο υποστήριζε και ο Άγγλος Υπουργός των Εξωτερικών Άμπερντην, καθώς διατύπωνε την άποψη ότι «ναι μεν ο στρατός υπήρξε το κυριώτατον όργανον, αλλά ο λαός ούτε αντέστη ούτε έμεινεν αδιάφορος. Εξ εναντίας φαίνεται ότι όλον το έθνος εδέχθην αυτή ομοφώνως»¹¹. Η άποψη του Πισκατόρυ ήταν ότι «Ζήτω το Σύνταγμα! Δεν σήμαινε πολιτικά δικαιώματα, αλλά καλή διοίκηση». Σε άλλη του επιστολή στη Γαλλία επισήμανε ότι στόχος αυτών που ζητούν σύνταγμα είναι ότι «θέλουν δηλαδή να περιορίσουν την πρωτοβουλία του Βασιλιά, για να προχωρήσει και ευημερήσει η χώρα». Ο Γάλλος πρεσβευτής έστειλε αναφορά και αμέσως μετά την Επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου, στην οποία υποστήριζε ότι από τους επαναστάτες «δεν ετέθη ποτέ θέμα περί ελευθεριών» και ότι «ελάχιστοι καταφέροντο κατά των Βαυαρών».

Το 1843 ο Όθων είχε απομονωθεί, τόσο από τους ξένους πρεσβευτές, όσο και από τους Έλληνες¹². Ακόμη και το «ρωσικό» κόμμα, με αρχηγό τότε τον Ανδρέα Λόντο, συμμάχησε με το «αγγλικό» για την παραχώρηση συντάγματος. Ο Ιάκωβος Ρίζος-Νερουλός, Υπουργός των Εξωτερικών, πληροφόρησε τις Μεγάλες Δυνάμεις ότι η Ελλάδα δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στην πληρωμή της εξαμηνιαίας δόσης του δανείου. Συνεπώς, ζήτησε βοήθεια οικονομική για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της. Η Γαλλία, όπως και οι υπόλοιπες Δυνάμεις, δεν συμφώνησε να παράσχει οικονομική βοήθεια στην Ελλάδα¹³. Έτσι, αναγκάστηκε ο Όθωνας να πάρει οικονομικά μέτρα, όπως μείωση δημοσίων δαπανών και περιορισμό δημοσίων αξιωματούχων, αλλά και μείωση της βασιλικής χορηγίας¹⁴. Οι Μεγάλες Δυνάμεις, όμως, στη συνδιάσκεψη του Λονδίνου δεν αποδέχθηκαν τα μέτρα και επέβαλαν έλεγχο στις δαπάνες του κράτους, καθώς και προσδιόρισαν τις ετήσιες υποχρεώσεις της Ελλάδας για το

¹⁰ Μαρκεζίνης, *ό.π.*, 186. Γεωργαντάς, *Ιστορικά απομνημονεύματα της βασιλείας Όθωνος*, 846, σε επιστολή του Ανδρέα Μεταξά προς τον Γεωργαντά, ο Μεταξάς επισημαίνει ότι «το κίνημα δεν ήτο ούτε Ρωσικόν, ούτε Αγγλικόν, ούτε Γαλλικόν, αλλ' απλώς ελληνικόν».

¹¹ Δραγούμης, *Ιστορικά Αναμνήσεις*, 92.

¹² Σούτσος, *Η Τρίτη Σεπτεμβρίου. Συνταγματική Μοναρχία*, 13, όπου ο Σούτσος υποστηρίζει ότι οι πρεσβευτές της Αγγλίας, Λάουνς, και της Γαλλίας, Πισκατόρυ, ενθάρρυναν την μεταβολή του πολιτεύματος και την παραχώρηση συντάγματος. Ο ίδιος, άλλωστε, ο Αλέξανδρος Σούτσος ήταν ένθερμος υποστηρικτής της επανάστασης της 3^{ης} Σεπτεμβρίου και του πολιτεύματος της συνταγματικής μοναρχίας.

¹³ Petropoulos, *Πολιτική και συγκρότηση κράτους στο ελληνικό βασίλειο (1833-1843)*, Α' και Β', 571, όπου ο συγγραφέας καταλήγει ότι την οικονομική κρίση της Ελλάδας το 1843 την προκάλεσαν οι Μεγάλες Δυνάμεις. Η Ρωσία αρχικά πλήρωσε το μερίδιο της από την δόση του δανείου, αλλά, ύστερα από αναφορά του πρεσβευτή στην Ελλάδα Κατακάζυ, ζήτησε αυστηρές περικοπές από τον ελληνικό προϋπολογισμό.

¹⁴ Petropoulos, *ό.π.*, 572, οι περικοπές περιλάμβαναν συνταξιοδοτήσεις δημοσίων υπαλλήλων, περικοπή διπλωματικών αποστολών, κατάργηση κλάδων δημοσίων υπαλλήλων, διακοπή συντάξεων σε κληρικούς.

δάνειο που είχε λάβει¹⁵. Η ενέργεια αυτή των Μεγάλων Δυνάμεων επιτάχυνε τις διαδικασίες για την έκρηξη της επανάστασης¹⁶. Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης είχε πεθάνει την 4 / 16 Φεβρουαρίου 1843, ενώ ο Μαυροκορδάτος παρακολουθούσε τις εξελίξεις, χωρίς να συμμετέχει στην συνωμοσία. Ο Κωλέττης, επίσης, δεν δεχόταν να αναλάβει υπουργείο, εφόσον δεν περιλάμβανε προσωπικότητες, οι οποίες παραιτήθηκαν μαζί με τον Μαυροκορδάτο. Ουσιαστικά επέκρινε τον Χρηστίδη, γιατί είχε αποδεχθεί υπουργική θέση¹⁷.

Οι συνωμότες πέτυχαν αρχικώς την μετακίνηση του Καλλέργη από το Ναύπλιο στην Αθήνα¹⁸. Αυτός τέθηκε επικεφαλής της όλης κίνησης. Αυτοί που είχαν μνηθεί στην κίνηση αναγκάστηκαν να ζητήσουν την βοήθεια του στρατού για την επίτευξη του σκοπού τους. Ο Μακρυγιάννης υποστηρίζει ότι μύησε και πολιτικούς στη συνωμοσία. Αναφέρει χαρακτηριστικά «αφού κατήχησα όλο το κράτος με τις υπογραφές, έκρινα εύλογο να βάλω και πολιτικούς εις την πρωτεύουσα. Κανένας άλλος δεν ήταν να είχα μπιστοσύνη – ο Μεταξάς, ότι έδειξε και χαρακτήρα εις την προεδρία του Μαυροκορδάτου. Τότε ορκιζόμαστε ότι να κάμομεν Εθνική Συνέλευση και Σύνταμα, να διοικιόμαστε τοιούτως. Κι αν ο Βασιλέας υπογράψει να είμαστε υπέρ του, αν δεν υπογράψει να του είμαστε ανάντιοι, ότι τότε θα μας σκοτώσει»¹⁹. Ο Μεταξάς μύησε, κατά τον Μακρυγιάννη, και τον Ανδρέα Λόντο, που ήταν τότε αρχηγός του αγγλικού κόμματος, αλλά και τον Κωνσταντίνο Ζωγράφο²⁰. Ο Μακρυγιάννης αναφέρει ότι «αυτείοι συνάζονται, ο Μεταξάς, ο Λόντος, ο Ζωγράφος και οι άλλοι και σκεδιάζουν και βρίσκουν κι έναν ανθυπολοχαγόν να βαρέσουμε ντουφέκι εις την Αθήνα»²¹. Η

¹⁵ Dakin, *Η ενοποίηση της Ελλάδας (1770-1923)*, 123. Petropoulos, *ό.π.*, 573, για την αποπληρωμή της δόσης του δανείου (ανερχόταν σε 3.635.922 φράγκα) θα προορίζονταν πλέον οι τελωνειακοί δασμοί, ο φόρος χαρτοσήμου και σε ανάγκη οι εισπράξεις των εγγείων φόρων, καθώς και άλλα φορολογικά έσοδα. Ο Οίκος Rothschild θα εγκαθιστούσε πράκτορα για την μεταφορά των χρημάτων από την Ελλάδα στους ξένους πιστωτές.

¹⁶ Κολοκοτρώνης Γενναίος, *Απομνημονεύματα (Χειρόγραφον Δεύτερον 1821-1862)*, 88. Petropoulos, *ό.π.*, 573, ο Γάλλος πρεσβευτής Πισκατόρυ, ο αυστριακός συνάδελφός του Πρόκες φον Όστεν και ο Γενναίος Κολοκοτρώνης συμφωνούν ότι η σκληρή στάση των Μεγάλων Δυνάμεων επηρέασε καθοριστικά στην εκδήλωση της εξέγερσης. Βέβαια, ο Πετρόπουλος αποδίδει την επιτάχυνση της εκδήλωσης της επανάστασης στο ότι το στέμμα έπαψε να είναι στα μάτια των Ελλήνων το στήριγμα για να κερδίσει η χώρα οικονομική συμπαράσταση από τις Μεγάλες Δυνάμεις. Επίσης, δυσανεκτικοί δημόσιοι υπάλληλοι και στρατιωτικοί αποτέλεσαν τις καλύτερες δεξαμενές υποστηρικτών για τους συνωμότες.

¹⁷ Petropoulos, *ό.π.*, 569. Ο Πετρόπουλος υποστηρίζει ότι η συνωμοσία για την παραχώρηση συντάγματος ήταν τρικομματική, με τη συμμετοχή δηλαδή του «αγγλικού» (Λόντος) και του «ρωσικού» (Μεταξάς, Ζωγράφος, Μιχαήλ Σούτσος) κόμματος, που πρωτοστατούσαν, αλλά και, κατόπιν, του «γαλλικού» (Μακρυγιάννης, Παλαμήδης).

¹⁸ Δραγούμης, *ό.π.*, 90. Ο Δραγούμης ισχυρίζεται ότι ο Καλλέργης δέχτηκε χωρίς ενδοιασμούς την αρχηγία του κινήματος, καθώς υποστηριζόταν από τον Ρώσο πρεσβευτή με τον οποίο είχαν άριστες σχέσεις.

¹⁹ Μακρυγιάννης, *ό.π.*, 96.

²⁰ Μακρυγιάννης, *ό.π.*, 101, «...αυτός έβαλε και τον Αντρέα Λόντο εις αυτό».

²¹ Μακρυγιάννης, *ό.π.*, 101.

συνωμοσία, όμως, απέκτησε πολλούς οπαδούς, ώστε μαθεύτηκε και από τον Γενναίο (Ιωάννη) Κολοκοτρώνη, που ήταν υπασπιστής του Όθωνα. ο Ανδρέας Μεταξάς διαβεβαίωνε τον Γενναίο ότι θα ερευνήσει το ζήτημα και για αυτό να το κρατήσουν μυστικό²². Ο Μακρυγιάννης ισχυρίζεται ότι μύησε με όρκο τον Θεόδωρο Γρίβα και τον Νικόλαο Κριεζώτη²³.

Τον συνταγματάρχη του ιππικού Δημήτριο Καλλέργη όρκισε ο Μακρυγιάννης, κατά τα λεγόμενά του, στη συνωμοσία τον Αύγουστο του 1843²⁴. Κατόπιν, μύηθηκε από τον Καλλέργη και ο Σπυρίδων Σπυρομήλιος, διοικητής της Στρατιωτικής Σχολής Ευελπίδων²⁵.

Τα αρχικό σχέδιο των συνωμοτών ήταν να δράσουν στον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου 1844, αλλά οι ενέργειες των Μεγάλων Δυνάμεων και η οικονομική επέμβαση τους ανάγκασε να ενεργήσουν νωρίτερα²⁶. Στην αρχή, συμφωνήθηκε να κινηθούν την νύχτα της 1^{ης} προς 2^{ας} Σεπτεμβρίου 1843²⁷. Σύμφωνα με τον Μακρυγιάννη, όμως, ο Καλλέργης δίστασε όπως και ο στρατός, με αποτέλεσμα «τότε προδοθήκαμεν, αλλά δεν ήξεραν ακόμα τι τρέχει η εξουσία»²⁸. Ο Καλλέργης, αντίθετα, υποστηρίζει ότι κατά τα συμφωνηθέντα επισκέφθηκε το σπίτι του Μακρυγιάννη, όπου ο τελευταίος θα έπρεπε να συγκεντρώσει κινηματίες και αντί αυτού τον είδε «φορούντα αντί περικεφαλαίας νυκτικήν σκούφιαν», οπότε γύρισε άπρακτος²⁹. Την αυγή της 2^{ης} Σεπτεμβρίου περικύκλωσαν το σπίτι του Μακρυγιάννη χωροφύλακες υπό τον Τζήνο, μοίραρχο της χωροφυλακής³⁰. Ο

²² Γεωργαντάς, ό.π., 842, όπου υποστηρίζεται ότι χωροφύλακες από την περιοχή του Ξηροχωρίου είχαν ενημερώσει τα Ανάκτορα για την ύπαρξη συνωμοσίας. Petropulos, ό.π., 576, αυτό το γεγονός που θα μπορούσε να ξεσκεπάσει όλη την συνωμοσία λειτούργησε τελικά υπέρ των συνωμοτών, καθώς τους επέτρεψε να δράσουν κερδίζοντας χρόνο.

²³ Μακρυγιάννης, ό.π., 103.

²⁴ Μακρυγιάννης, ό.π., 105, «τότε αγρικηθήκαμεν σε όλα, μείναμεν σύμφωνοι και τον όρκισα».

²⁵ Πετρόπουλος – Κουμαριανού, ό.π., 90, ο Καλλέργης, ο Σκαρβέλης και ο Σπυρομήλιος ήταν μέλη του «ρωσικού» κόμματος.

²⁶ Γεωργαντάς, ό.π., 837, όπου υποστηρίζεται ότι οι συνωμότες επέσπευσαν την εκδήλωση της εξέγερσης, γιατί φοβήθηκαν ότι θα αποκαλυφθούν. Petropulos, ό.π., 575, οι συνωμότες φοβήθηκαν ότι ο οικονομικός έλεγχος των Μεγάλων Δυνάμεων θα ενίσχυε την βασιλική εξουσία.

²⁷ Μακρυγιάννης, ό.π., 106 «να συνάξω εγώ ανθρώπους εις το σπίτι μου το βράδυ και ν' αρχίσω τον ντουφεκισμόν».

²⁸ Μακρυγιάννης, ό.π., 106.

²⁹ Δραγούμης, ό.π., 91, όπου αφηγείται ο ίδιος ο Καλλέργης ότι πρώτα επισκέφθηκε τα σπίτια του Μεταξά και του Λόντου, οι οποίοι έλειπαν, προφανώς για να μη συλληφθούν. Μαρκεζίνης, ό.π., 188. Petropulos, ό.π., 577, ο Καλλέργης παρακολούθησε την παράσταση της Λουκρητίας Βοργία στο θέατρο.

³⁰ Petropulos, ό.π., 576-577, ο Όθωνας, την 2^η Σεπτεμβρίου, συνέστησε ειδικό στρατοδικείο για τους συνωμότες, συνέταξε κατάλογο 83 υπόπτων, αλλά δεν διέταξε καμία σύλληψη. Το πιθανότερο, κατά τον Πετρόπουλο, είναι ότι ο βασιλιάς ήθελε να εκφοβήσει τους συνωμότες, ώστε να μην προβούν σε επαναστατική ενέργεια. Νέεζερ, *Απομνημονεύματα των πρώτων ετών ιδρύσεως του ελληνικού βασιλείου*, 255, ο Νέεζερ

Μακρυγιάννης παραδέχεται ότι «αυτό το κίνημα το ήξεραν και οι πρέσβες της Αγγλίας και Γαλλίας και Ρουσίας»³¹. Ο Μακρυγιάννης περιορίστηκε στο σπίτι του και, όπως αναφέρει, «μένω μ' εφτά ανθρώπους και τέσσερα παιδιά...ήθελαν η εξουσία να μας έχουν κλεισμένους και να μη ρίξουν αναντίον μας όσο να φέξει να 'ρθει ο 'σαγγελέας»³². Στο σπίτι, όμως, του Μακρυγιάννη συγκεντρώνονται και άλλοι αγωνιστές. Ξεκίνησαν οι πυροβολισμοί, τόσο από τους χωροφύλακες, όσο και από τους αγωνιστές, που ήρθαν να βοηθήσουν τον Μακρυγιάννη. Κατά τον Μακρυγιάννη, μόνο ένας ενωμοτάρχης σκοτώθηκε στη συμπλοκή, ο οποίος ήταν και το μοναδικό θύμα της αναίμακτης επανάστασης³³.

Εξαιτίας των πυροβολισμών από το σπίτι του Μακρυγιάννη, κατά τον ίδιο, κινήθηκε ο στρατός και το ιππικό υπό τον Καλλέργη και τον Σκαρβέλη, διοικητή του πεζικού της Αθήνας, προς τον Παλάτι. Ο Καλλέργης ισχυρίζεται ότι, με δική του πρωτοβουλία, «χωρίς να πολυσυλλογισθώ, ετραύλισα ασυναρτήτους τινάς λέξεις και ανασπάσας το ξίφος ανεφώνησα «Ζήτω το Σύνταγμα!»³⁴. Ο Μακρυγιάννης αφαρπασθέντες ανέκραξαν και αυτοί «ζήτω το Σύνταγμα!»³⁴. Ο Μακρυγιάννης ειδοποίησε τον Μεταξά και τον Καλλέργη, με τη βοήθεια δύο γιατρών, οι οποίοι πέρασαν από το αποκλεισμένο σπίτι του Μακρυγιάννη³⁵. Ακολούθησε και ο Μακρυγιάννης, που κατευθύνθηκε προς το Παλάτι³⁶. Κατά τον Νέεζερ, Βαυαρό αξιωματικό, ο οποίος ήταν αυτόπτης και αυτόκοος μάρτυρας των γεγονότων, κατά την 11^η ώρα, ακούστηκαν μέσα στα Ανάκτορα, σαλπίσματα, βήμα του πεζικού, τηλεβόλα και ήχος ιππικού³⁷. Ο Μακρυγιάννης ισχυρίζεται ότι υπήρχε έντονη συμμετοχή του λαού στο κίνημα «βγαίνοντας έξω μ' ακολούθησαν όλοι οι πολίτες. Ήρθαν κι από τα χωριά, όπου τυς είχα παραγγείλει. Και μας πήραν εις τα χέρια όλους ο λαός. Χάλευαν να μούνε από τα παραθύρια εις το Παλάτι»³⁸. Ο

υποστηρίζει ότι οι συνωμότες επέσπευσαν την εκδήλωση της επανάστασης, επειδή φοβήθηκαν μήπως συλληφθούν από τους στρατιώτες.

³¹ Μακρυγιάννης, ό.π., 107.

³² Μακρυγιάννης, ό.π., 107.

³³ Μακρυγιάννης, ό.π., 109.

³⁴ Δραγούμης, ό.π., 91..

³⁵ Petropoulos, ό.π., 577.

³⁶ Νέεζερ, ό.π., 255, ο Νέεζερ καταγράφει ότι ένας Βαυαρός υπολοχαγός του μηχανικού, ο Βέβερ, άκουσε Έλληνες στρατιώτες να μιλούν στο δρόμο για το ξέσπασμα της επανάστασης, περί την δεκάτη της 2ας προς 3^{ης} Σεπτεμβρίου. Αυτός ο Βέβερ έσπευσε, αμέσως, στα Ανάκτορα και ενημέρωσε τον Όθωνα για την κίνηση του στρατού συμβουλευόντας τον ταυτόχρονα, για να προλάβει το κίνημα, να ανακοινώσει ο ίδιος ο βασιλιάς την παραχώρηση συντάγματος. Κατά τα λεγόμενα του Βαυαρού υπολοχαγού, ο Όθωνας, αλλά και η Αμαλία, που ήταν παρούσα, δεν έδωσαν σημασία στα λεγόμενά του.

³⁷ Νέεζερ, ό.π., 256. Ο Νέεζερ, παραδίδει χαρακτηριστικές λεπτομέρειες των κρισίμων στιγμών. Όταν έφθασε ο Καλλέργης και περικύκλωσε τα Ανάκτορα, διέταξε τον Έλληνα φρουρό να ανοίξει την Πύλη των Ανακτόρων, αλλά αυτός του απάντησε ότι μόνο αν τον φονεύσει θα μπορούσε να εισέλθει. Έτσι, ο Καλλέργης, μαζί με τον στρατό, φώναξε «ζήτω το σύνταγμα».

³⁸ Μακρυγιάννης, ό.π., 110.

Καλλέργης, αντίθετα, υποστηρίζει ότι διέταξε τους στρατιώτες να πάρουν με την βία μαζί τους κάθε περαστικό πολίτη, ακόμη και φυλακισμένους να απελευθερώσουν και να πορευθούν στο Παλάτι, μαζί με ελάχιστο αριθμό πολιτών («και ούτω στρατιώται, κάτοικοι του Μενδρεσέ, περιτρίμματα τινά της αγοράς και ελάχιστος αριθμός πολιτών ανεβόησαμεν ζητούντες σύνταγμα»)³⁹. Ο Όθωνας εργαζόταν ακόμη στο γραφείο του, κατά τα μεσάνυχτα της 2^{ας} προς 3^{ης} Σεπτεμβρίου, όταν έφτασαν οι κινηματίες. Τότε, ένας Γερμανός αξιωματικός ανακοίνωσε στον Όθωνα την έκρηξη της επανάστασης, αλλά ο βασιλιάς ήταν δύσπιστος. Μέχρι που λόγω της οχλοβοής, η οποία ακουγόταν από την πλατεία των ανακτόρων, επιβεβαίωσε την είδηση του αξιωματικού. Η Αμαλία ξύπνησε από την φασαρία και, αφού πληροφορήθηκε τα τεκταινόμενα, παρακινούσε τον βασιλιά να αποδεχθεί τα αιτήματα των επαναστατών. Ο Όθωνας έστειλε προς τους επαναστάτες τον Υπουργό των Στρατιωτικών, Αλέξανδρο Βλαχόπουλο, και έναν υπασπιστή του, τον Γαρδικιώτη Γρίβα, οι οποίοι συνελήφθησαν από τους κινηματίες. Ταυτόχρονα, έδωσε διαταγή στον ταγματάρχη Σχινά, διοικητή του πυροβολικού, να διαλύσει τους στρατιώτες με κανονιοβολισμούς⁴⁰. Ο Σχινάς προσχώρησε στους επαναστάτες και διέταξε να στραφεί ένα κανόνι σε κάθε είσοδο του Παλατιού. Ο βασιλιάς εμφανίστηκε αρχικά στον εξώστη των Ανακτόρων, όπου ο Καλλέργης τον πληροφόρησε ότι ο λαός θέλει σύνταγμα⁴¹. Το πλήθος κραύγαζε «Ζήτω το σύνταγμα, ζήτω ο Καλλέργης!»⁴². Ο Όθωνας ζήτησε αποχώρηση των στρατευμάτων και προθεσμία μίας ημέρας για να συσχεφθεί, αλλά ο Καλλέργης δεν συμφώνησε⁴³. Ο Όθωνας δεν μπορούσε να απευθυνθεί στους συγκεντρωμένους στρατιώτες, όπως θα ήθελε, καθώς το πλήθος ήταν μακριά και κραύγαζε διαρκώς συνθήματα υπέρ του συντάγματος. Κατά τον Νέεζερ, μουσική έπαιζε στρατιωτική μπάντα προς τέρψη του πλήθους, ενώ ο γραμματέας της αγγλικής πρεσβείας Γκρίφιθ περπατούσε μαζί με τον Καλλέργη⁴⁴. Ο Όθωνας αναγκάστηκε, πλέον, να εμφανιστεί σε ένα παράθυρο, το τέταρτο από δεξιά, των Ανακτόρων, όπου, κατά τον Νέεζερ, βρισκόταν το σπουδαστήριο του⁴⁵.

³⁹ Δραγούμης, ό.π., 91-92, ο Καλλέργης υποστήριξε και στον Τύπο την 28^η Απριλίου 1844 ότι ο λαός «δεν ηδύνατο να μας χρησιμεύσει, καθώς και πραγματικώς δεν μας εχρησίμευσε κατά την νύχτα και την ημέρα της 3^{ης} Σεπτεμβρίου».

⁴⁰ Petropoulos, ό.π., 578.

⁴¹ Νέεζερ, ό.π., 256, ο Όθωνας απευθύνθηκε στον Καλλέργη με τον τίτλο στρατηγό, ενώ αυτός του απάντησε «ουχί στρατηγός, απλός πολίτης».

⁴² Νέεζερ, ό.π., 256.

⁴³ Petropoulos, ό.π., 578, ο Όθωνας ζήτησε να αποσυρθεί ο στρατός, να συσχεφθεί με το Υπουργικό Συμβούλιο και το Συμβούλιο της Επικρατείας, καθώς και με τους εκπροσώπους των Προστάτιδων Δυνάμεων.

⁴⁴ Νέεζερ, ό.π., 256, ο Νέεζερ υποστηρίζει ότι εντός των Ανακτόρων βρίσκονταν 25 άνδρες της φρουράς και δύο αξιωματικοί μόνο, εκτός των υπηρετών και κάποιων υπαλλήλων. Στα Ανάκτορα φιλοξενούνταν και η αδελφή της Βασίλισσας Αμαλίας, η πριγκίπισσα του Ολδεμβούργου Ελισάβετ.

⁴⁵ Νέεζερ, ό.π., 256.

Συνοδεύοταν από τον μισητό Βαυαρό ταγματάρχη Ες⁴⁶. Κατόπιν, πλησίασε ο Καλλέργης έφιππος, με τη συνοδεία δύο αξιωματικών, και παρέδωσε στο βασιλιά κείμενο, όπου προβλεπόταν παραχώρηση συντάγματος και σύσταση εθνοσυνέλευσης. Κατ' τον Νέεζερ, ο ταγματάρχης Ες ζήτησε την απομάκρυνση του στρατού, για να λάβει την απάντηση του Καλλέργη ότι «κύριε ταγματάρχη Ες μη αναμειγνύεσαι! Χάριν σου καπνίζει εν Πειραιί το ατμόπλοιο, θα λυπηθώ δε σφόδρα αν και αι Α. Μεγαλειότητες μη επωφεληθώσι του ατμοπλοίου τούτου!»⁴⁷. Ο Όθωνας τότε του απάντησε, κλείνοντας το παράθυρο, «ταγματάρχη Καλλέργη, συλλογίζεσαι τι λέγεις εδώ;». Ο Καλλέργης απαίτησε την αποπομπή της κυβέρνησης, αλλά και όλων των Βαυαρών και σχηματισμό νέας κυβέρνησης, η οποία θα απολάμβανε την εμπιστοσύνη του λαού. Ο Όθωνας αποσύρθηκε εντός της αίθουσας. Οι πρεσβευτές, που θα μπορούσαν να συμβουλέψουν τον Όθωνα, εμποδίστηκαν να εισέλθουν από τον Καλλέργη. Αυτή η κίνηση, κατά τον Νικόλαο Δραγούμη, υποδείχθηκε από τον Βρετανό πρέσβη Λάουνς, μέσω του γραμματέα της πρεσβείας Γκρίφιθ⁴⁸. Ο Βρετανός πρεσβευτής διεμήνυσε στον Ανδρέα Λόντο «να μη πειραχθή μηδέ θρίξ της κεφαλής του βασιλέως, διότι προς ασφάλειαν αυτού και ολόκληρον στόλο θα φέρω ιν' αποβιβάσω τρεις και τέσσαρας χιλιάδας στρατιωτών»⁴⁹. Ο Όθωνας παρέμενε απομονωμένος και η Αμαλία έκλαιγε και παρακαλούσε τον σύζυγό της να αποδεχθεί τα αιτήματα των επαναστατών. Ξαφνικά, ακούστηκε ένας πυροβολισμός από μακριά. Ο Όθωνας φοβήθηκε τα χειρότερα και υπέκυψε στα αιτήματα των κινηματιών.

Μετά το Παλάτι, ο Μακρυγιάννης με τους υπόλοιπους πήγε στο Συμβούλιο της Επικρατείας για να συγκεντρώσουν όλους τους συμβούλους. Στο Συμβούλιο της Επικρατείας συγκεντρώθηκαν όλοι οι υπουργοί της κυβέρνησης, καθώς και ο Μεταξάς, ο Ζωγράφος, ο Παλαμήδης και ο Ψύλλας⁵⁰. Ο Μακρυγιάννης και ο Σπυρομήλιος είχαν εγκατασταθεί εντός του Συμβουλίου της Επικρατείας, με ένοπλη φρουρά. Ο Μακρυγιάννης αναφέρει ότι αυτός επέλεξε τους νέους

⁴⁶ Petropulos, ό.π., 579 και 694, υπ. 87. Ο Ες προκάλεσε αρνητικές αντιδράσεις μόνο με την εμφάνισή του.

⁴⁷ Νέεζερ, ό.π., 256, όπου ο Νέεζερ ισχυρίζεται ότι η μαρτυρία του βασίζεται σε ό,τι άκουσε και είδε ο ίδιος, καθώς ήταν παρών στα γεγονότα μπροστά στα Ανάκτορα.

⁴⁸ Δραγούμης, ό.π., 93.

⁴⁹ Δραγούμης, ό.π., 94, η Αγγλία και η Ρωσία υποστήριζε τότε την διατήρηση στον θρόνο του Όθωνα.

⁵⁰ Petropulos, ό.π., 579, ο Μακρυγιάννης και ο Σπυρομήλιος εγκαταστάθηκαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας, ώστε να εμποδίσουν προφανώς την αποχώρηση κάποιου από τους συμβούλους, αλλά και να προστατέψουν τον χώρο από έξωθεν εισβολή. Η συνεδρίαση ξεκίνησε στις 3 τα χαράματα. Παρά την στρατιωτική παρουσία και το επείγον της καταστάσεως, πολλοί σύμβουλοι διαφωνούσαν στο ότι μόνο ο βασιλιάς μπορεί να διορίζει υπουργούς και όχι το Συμβούλιο της Επικρατείας. Ακούστηκαν και απόψεις, όπως του Κωνσταντίνου Βέικου, ότι έπρεπε ο βασιλιάς να ασπαστεί το ορθόδοξο δόγμα, αν ήθελε να διατηρηθεί στην εξουσία, βλ. Γεωργαντά, ό.π., 849. Τελικά, μίλησαν οι εκπρόσωποι των επαναστατών και συντάχθηκαν διατάγματα προς υποβολή στον βασιλιά, με τα οποία διοριζόταν προσωρινή κυβέρνηση και σύγκληση εθνοσυνέλευσης.

υπουργούς⁵¹. Αφού τους αναγνώρισαν οι Σύμβουλοι της Επικρατείας, οι επαναστάτες συνέταξαν ένα έγγραφο για να το υπογράψει ο Όθωνας, στο οποίο ο βασιλιάς ευχαριστούσε τους κινηματίες επειδή τήρησαν την τάξη και αποδεχόταν την παραχώρηση συντάγματος. Οι Σύμβουλοι της Επικρατείας του επέδωσαν τα αιτήματα των επαναστατών⁵². Δόθηκε διορία στο βασιλιά να μελετήσει τα αιτήματα και να απαντήσει, εντός μίας ώρας. Οι ξένοι πρεσβευτές προσπάθησαν να εισέλθουν στα Ανάκτορα, αλλά δεν τους επιτράπηκε από τον Καλλέργη⁵³. Ο Νέεζερ υποστηρίζει ότι ο Αυστριακός πρεσβευτής Πρόκες φον Όστεν κατέστησε τον Καλλέργη υπεύθυνο για την ζωή του βασιλιά⁵⁴. Ο Καλλέργης δεν απέσυρε τον στρατό πάρα μόνο μετά την παρουσίαση του νέου υπουργικού συμβουλίου ενώπιον του Όθωνα. Οι επαναστάτες πίεσαν τόσο τον Όθωνα, ώστε απαίτησαν από τον βασιλιά να απονεμίσει μετάλλιο στους επαναστάτες, αίτημα, που και αυτό το αποδέχτηκε⁵⁵. Ο Όθωνας σκέφτηκε για δεύτερη φορά να παραιτηθεί από τον θρόνο, επιβεβαιώνοντας ότι ενδόμυχος στόχος των επαναστατών ήταν να τον εξαναγκάσουν σε παραίτηση. Κατά τον Νέεζερ, ο βασιλιάς ετοίμασε ιδιόχειρο σχέδιο συντάγματος, το οποίο απορρίφθηκε από τον Καλλέργη⁵⁶. Ο Καλλέργης, με την συνοδεία του γραμματέα της αγγλικής πρεσβείας Γκρίφιθ, περίμενε στην είσοδο των Ανακτόρων την απάντηση του βασιλιά. Ο θαλαμηπόλος των Ανακτόρων επέδωσε την απάντηση του βασιλιά στον Καλλέργη, ο οποίος, κατά τον Νέεζερ, έδειχνε λυπημένος και επέδωσε την απάντηση του βασιλιά στον Γκρίφιθ⁵⁷. Έπειτα, ο Καλλέργης στράφηκε στο συγκεντρωμένο πλήθος και αναφώνησε «ο βασιλεύς υπέγραψε το σύνταγμα! Ζήτω ο βασιλεύς, ζήτω το σύνταγμα!». Ο Όθωνας αποδέχθηκε όλα τα έγγραφα των επαναστατών και, κατά

⁵¹ Πετρόπουλος – Κουμαριανού, ό.π., 94, Πρωθυπουργός και Υπουργός των Εξωτερικών ορίστηκε ο Μεταξάς, Υπουργός των Στρατιωτικών ο Λόντος, Υπουργός Ναυτικών ο Κανάρης, Δικαιοσύνης ο Μελάς, Εκκλησιαστικών και Παιδείας ο Σχινάς, Οικονομικών ο Μανσόλας, Εσωτερικών ο Παλαμήδης, ενώ ο Ζωγράφος δεν έλαβε υπουργείο, επειδή χρεώθηκε την συμφωνία με την Τουρκία.

⁵² Dakin, ό.π., 124. Πετρόπουλος – Κουμαριανού, ό.π., 93, η επιτροπή των Συμβούλων που στάλθηκε στον Όθωνα αποτελούνταν από τον Γ. Κουντουριώτη, τον Α. Μαυρομιχάλη, τον Γ. Αιινίαν, τον Γ. Ψύλλα, τον Α. Λόντο και τον Κ. Προβελέγγιο.

⁵³ Petropoulos, ό.π., 580, σύμφωνα με τον Γάλλο πρεσβευτή Πισκατόρυ, ο Ρώσος πρεσβευτής Κατακάζη φοβόταν ότι ο Όθωνας δεν θα παραιτηθεί από τον θρόνο, ο Βρετανός εκπρόσωπος Λάνονς δικαιολογούσε τα πάντα, ο Πρώσος πρεσβευτής καταδίκασε τις πράξεις, ενώ ο πρεσβευτής της Βαυαρίας αποδεχόταν το γεγονός ως αναπόφευκτο.

⁵⁴ Νέεζερ, ό.π., 257.

⁵⁵ Δραγούμης, ό.π., 96, ο Όθωνας ισχυρίζεται ότι σκέφτηκε και την παραίτηση από τον θρόνο, αλλά φοβήθηκε ότι η φυγή του θα βύθιζε την χώρα σε αναρχία. Κατά τον Δραγούμη, ο Όθωνας φέρεται να είπε ότι «και λοιπόν νομίζετε ότι πρέπει να εξευτελισθώ μέχρι του βαθμού αυτού;». Ακόμη και οι ξένοι πρεσβευτές θεώρησαν ταπεινωτικό το αίτημα των επαναστατών. Νέεζερ, ό.π., 254, ο Νέεζερ ισχυρίζεται ότι η παραχώρηση συντάγματος ήταν πρόφαση από τους συνωμότες, ενώ πραγματικός στόχος ήταν η εκδίωξη του Όθωνα.

⁵⁶ Νέεζερ, ό.π., 258.

⁵⁷ Νέεζερ, ό.π., 258,

τον Μακρυγιάννη, «του έγινε ένα μεγάλο «ζήτω» απ' ούλους τους πολίτες της πρωτεύουσας»⁵⁸. Ο Νέεζερ ισχυρίζεται ότι η Αμαλία έπεισε τον Όθωνα να αποδεχθεί τα αιτήματα των επαναστατών, για να μην υποκύψει τελικά στο πραγματικό τους στόχο να παραιτηθεί από τον θρόνο⁵⁹.

Ο Όθωνας σε επιστολή προς τον πατέρα του, Λουδοβίκο, αφηγείται ότι η επανάσταση κατεστάλη⁶⁰. Από την 1 / 13 Σεπτεμβρίου ισχυρίζεται ότι γνώριζε ότι θα ξεσπούσε τις επόμενες δύο ημέρες εξέγερση με αίτημα την παραχώρηση συντάγματος. Καθώς αφηγείται τα γεγονότα στον πατέρα του, υποστηρίζει ότι την 11^η ή 12^η ώρα άκουσε πυροβολισμούς και ο υπασπιστής του υπέθεσε ότι οι συνωμότες θα είχαν συλληφθεί. Τότε, το ιππικό και ο στρατός παρατάχθηκαν απέναντι από τα Ανάκτορα. Ένα, μάλιστα, πυροβόλο στήθηκε απέναντι από την κύρια είσοδο των Ανακτόρων και γεμίστηκε. Μόνο η ανακτορική φρουρά παρέμεινε πιστή στον βασιλιά. Μετά από λίγο διάστημα από την άφιξη του στρατού, κατά τον Όθωνα, εμφανίστηκαν και όχι πολυάριθμοι πολίτες. Ακουγόταν διαρκώς τα συνθήματα «Ζήτω το Σύνταγμα» και «Ζήτω ο Βασιλεύς» με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα στον Όθωνα να επικοινωνήσει με τους στρατιώτες, παρά μόνο με τον Καλλέργη από το παράθυρο. Κατόπιν, έφθασαν οι Σύμβουλοι της Επικρατείας με τα αιτήματα των επαναστατών, μαζί με στρατιώτες, οι οποίοι περίμεναν στον προθάλαμο. Ο Όθωνας υποστηρίζει ότι δεν αποδέχθηκε αρχικά τα διατάγματα για την παρασημοφόρηση των επαναστατών και τον ετήσιο εορτασμό της επαναστάσεως. Ο Καλλέργης έδωσε στον βασιλιά διορία ενός μόνο τετάρτου της ώρας. Εκείνη την στιγμή, εμφανίστηκαν και οι ξένοι πρεσβευτές, που τον έπεισαν να αποδεχθεί όλα τα αιτήματα των επαναστατών⁶¹. Τελικά, ο Όθωνας, οι πρεσβευτές και οι νέοι υπουργοί εμφανίστηκαν προς τον λαό στον εξώστη. Το πλήθος επευφημούσε και μετά από λίγο διάστημα διαλύθηκε. Η επιστολή του βασιλιά στον πατέρα του καταλήγει με την παραδοχή ότι η επιθυμία για παραχώρηση συντάγματος ήταν γενική⁶².

⁵⁸ Μακρυγιάννης, ό.π., 110.

⁵⁹ Νέεζερ, ό.π., 259-260., η Αμαλία ήταν της γνώμης ότι με αυτόν τον τρόπο θα αποπλίζονταν τα επιχειρήματα των επαναστατών. Μάλλον, δεν απείχε πολύ από τη πραγματική επιδίωξη των επαναστατών.

⁶⁰ Μαρκεζίνης, ό.π., 191.

⁶¹ Κολοκοτρώνης Γενναίος, *Απομνημονεύματα (Χειρόγραφον Δεύτερον 1821-1862)*, 88. Petropoulos, ό.π., 581, αφού παρουσιάστηκαν και ορκίστηκαν οι νέοι υπουργοί εμφανίστηκαν οι εκπρόσωποι όλων των ξένων αντιπροσωπειών. Ο βασιλιάς, κατά τον Πισκατόρυ, ήταν οργισμένος και γεμάτος δάκρια. Ο Όθωνας τους είπε ότι πλέον «δεν είναι βασιλιάς...εφ' όσον μου επέβαλαν υπουργούς, εθνική συνέλευση, σύνταγμα, εφ' όσον ο στρατός έπαυσε να με υπακούει». Κατά τον Λάουνος, ο Όθωνας υποστήριξε ότι «στην Ελλάδα σύνταγμα σημαίνει ούτε λίγο ούτε πολύ λεηλασία». Ο Όθωνας απείλησε ότι θα παραιτηθεί υπέρ του αδελφού του, αλλά και το νέο Υπουργικό Συμβούλιο απείλησε να παραιτηθεί. Δραγούμης, ό.π., 95-96.

⁶² Μαρκεζίνης, ό.π., 193.

Ως αποτέλεσμα της επανάστασεως ο Ρώσος πρεσβευτής ανακλήθηκε στη Ρωσία⁶³. Οι σχέσεις του βασιλιά με τους επαναστάτες αποκαταστάθηκαν, καθώς την 7 / 19 Οκτωβρίου 1843 παρατέθηκε γεύμα στον Καλλέργη και στους υπόλοιπους ηγέτες της επανάστασης από το βασιλικό ζεύγος. Επιφανειακά τουλάχιστον επήλθε η αποκατάσταση των σχέσεων⁶⁴. Σε λίγες ημέρες από την επανάσταση, αποχώρησαν και οι τελευταίοι Βαυαροί από την Ελλάδα.

⁶³ Ενεπεκίδης, *Γράμματα προς τη Βιέννη 1824-1843*, 527, ο Πρόκες φον Όστεν υποστηρίζει ότι ο Κατακάζυ, πατέρας επτά παιδιών και καταχρεωμένος, «είναι το θύμα μίας κακής τοποθέτησης». Επί χρόνια είχε αντιταχθεί στο σύστημα που οδήγησε στην 3^η Σεπτεμβρίου...και μόνο στο τέλος εγκατέλειψε την υπόθεση από απελπισία».

⁶⁴ Hering, *Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα 1821-1936*, τόμος Α', 252, υπ. 2, όπου υποστηρίζεται ότι ο Όθωνας είχε την ελπίδα ότι ο πατέρας του θα παρακινούσε τις Μεγάλες Δυνάμεις να αποδοκιμάσουν την βίαιη ανατροπή του πολιτεύματος και να θεωρήσουν τα διατάγματα για την παραχώρηση συντάγματος άκυρα. Ενεπεκίδης, *ό.π.*, 526, η Αμαλία, κατά τον πρεσβευτή της Αυστρίας Πρόκες φον Όστεν ισχυριζόταν ότι «εμένα δεν με βγάζουν ζωντανή απ' αυτή τη χώρα». Ο Αυστριακός πρεσβευτής υποστηρίζει, στη ίδια επιστολή (22 Δεκεμβρίου 1843), ότι «ο Μακρυγιάννης τον ικέτευε να τον συμφιλιώσει με τον βασιλιά». Προφανώς, για να ομαλοποιηθούν οι σχέσεις μετά την εξέγερση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργαντάς, Αντώνιος. 1881. *Ιστορικά απομνημονεύματα της βασιλείας Όθωνος*. Παρνασσός V. 833-851.
- Δραγούμης, Νικολάος. 1879. *Ιστορικά Αναμνήσεις*. τόμος Β΄. Αθήνα: εκ του Τυπογραφείου Χ.Ν.Φιλαδελφέως.
- Ενεπεκίδης, Πολυχρόνης. 2007. *Γράμματα προς τη Βιέννη 1824-1843*. Από την αλληλογραφία του πρώτου Αυστριακού πρεσβευτή στην Αθήνα Άντον Πρόκες φον Όστεν. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Κολοκοτρώνης, Γενναίος. 1961. *Απομνημονεύματα (Χειρόγραφον Δεύτερον 1821-1862)*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Γενικών Αρχείων του Κράτους.
- Μακρυγιάννης, Ιωάννης. 2014. *Απομνημονεύματα*. τόμος Β΄. Αθήνα: Εστία.
- Μαρκεζίνης, Σπυρίδων. 1966. *Πολιτική Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος (1828-1964)*. τόμος πρώτος (1828-1862). Αθήνα: Πάπυρος.
- Νέεζερ, Χριστόφορος. 1911. *Απομνημονεύματα των πρώτων ετών ιδρύσεως του ελληνικού βασιλείου*. Κωνσταντινούπολη: Α.Κορομηλά.
- Πετρόπουλος, Ιωάννης – Κουμαριανού, Αικατερίνη. 1977. *Περίοδος βασιλείας του Όθωνος (1833-1862)*. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. τόμος ΙΓ΄. Νεώτερος Ελληνισμός από το 1833 ως το 1881. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Σούτσος, Αλέξανδρος. 1843. *Η Τρίτη Σεπτεμβρίου. Συνταγματική Μοναρχία*. Αθήνα: εκ της τυπογραφίας του Π. Παντελή.
- Dakin, Douglas. 1989. *Η ενοποίηση της Ελλάδας (1770-1923)*. Αθήνα: εκδόσεις Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης.
- Hering, Gunnar. 2008. *Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα 1821-1936*. τόμος Α΄. Αθήνα: εκδόσεις Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης.
- Petropoulos, John. 1997. *Πολιτική και συγκρότηση κράτους στο ελληνικό βασίλειο (1833-1843)*. Α΄ και Β΄. Αθήνα: εκδόσεις Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης.

ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΝΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Κυριάκος Μικέλης

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών
Πανεπιστημίου Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της θεματικής για τον ρόλο και τη φύση της επιστημονικής γνώσης στη διεθνολογία, παρουσιάζονται το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα ενός παιδαγωγικού πειράματος δημιουργικής έκφρασης. Ειδικότερα, εντός ενός πανεπιστημιακού μαθήματος με έμφαση στη διεθνή πολιτική, ζητήθηκε –ως προαιρετική εργασία– η σύνταξη ενός ποιήματος επί της διεθνούς πολιτικής και των φαινομένων της. Εν προκειμένω, αναδεικνύονται ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών-τριών στο εν λόγω εγχείρημα και συνάγονται συμπεράσματα για την επιστημονική περιχαράκωση του διεθνολογικού στοχασμού και τη σχέση με τη δημιουργική έκφραση.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

διεθνή πολιτική, γνώση, τέχνη, ποιήματα, παιδαγωγική

Εισαγωγή

Σκοπός της εισήγησης είναι η παρουσίαση του περιεχομένου, των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων ενός παιδαγωγικού πειράματος δημιουργικής έκφρασης, στο πλαίσιο της θεματικής για τον ρόλο και τη φύση της επιστημονικής γνώσης καθώς και της φαντασίας στην επιστήμη των Διεθνών Σχέσεων. Ειδικότερα, σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα με έμφαση στη διεθνή πολιτική, ζητήθηκε –ως προαιρετική εργασία– η σύνταξη ενός ποιήματος επί της διεθνούς πολιτικής και των φαινομένων της. Εν προκειμένω, αναδεικνύονται ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών-τριών (εφεξής, χρήση του αρσενικού τύπου) και συνάγονται συμπεράσματα για την επιστημονική περιχαράκωση του διεθνολογικού στοχασμού και τη σχέση με τη δημιουργική έκφραση.

Ξεκινώντας με τους απαραίτητους και αναπόφευκτα ενδεικτικούς ορισμούς (υπό τους οποίους άλλωστε πλαισιώνεται το εν λόγω εγχείρημα), η διεθνολογία μελετά καταρχάς τα φαινόμενα σχετικά με τις σχέσεις των πολιτικών κοινοτήτων (κρατών, ως προς τη μορφή της πολιτικής οργάνωσης) μεταξύ τους αλλά και με οργανισμούς ή και ομάδες/συλλογικότητες που επηρεάζουν ή επηρεάζονται από τα κράτη (βλ. Κουσκουβέλης 2004: 21). Υπό αυτή τη έννοια, οι διεθνείς σχέσεις σαφώς και πρωτίστως εμπεριέχουν τις διακρατικές σχέσεις, δίχως πάντως να εξαντλούνται σε αυτές, κάτι που ιδίως τονίζεται σε ορισμούς του ‘διεθνούς’ με όρους πολυεπίπεδων δομών και πολύ-κομβικών διεργασιών παρά συστημάτων κρατών (Cerny 2014). Διαλεκτικά, ο R. Aron θεμελιώνει τη διεθνή διάσταση στην αξίωση από τις πολιτικές οντότητες να αποφασίζουν για τον τρόπο απόδοσης της δικαιοσύνης και για την καταφυγή στον πόλεμο/βία (Aron 1966: 8). Παρά την ενδεχόμενη δυσaréσκεια ορισμένων έναντι αυτού του τελευταίου ορισμού για την προδιάθεσή του υπέρ του κράτους και για τη διάκριση των διεθνών σχέσεων από τις λοιπές κοινωνικο-πολιτικές σχέσεις, αν μη τι άλλο μπορεί να αποτιμηθεί θετικά. Τούτο ισχύει εφόσον με την πρόκριση συγκεκριμένων λειτουργιών περικλείονται φαινόμενα που σχετίζονται είτε με τη σύγκρουση είτε με τη συνεργασία, δίχως περιορισμό των χαρακτηριστικών των ενδιαφερουσών συλλογικοτήτων ούτε των μορφών της πολιτικής οργάνωσης ή της πολιτικής φαντασίας. Υπό αυτή την έννοια, η επιστήμη των Διεθνών Σχέσεων μπορεί κάλλιστα να κατανοηθεί ως η επιστήμη τόσο του πολέμου όσο και της ειρήνης ή αλλιώς αμφοτέρων της διεθνούς σύγκρουσης και συνεργασίας.

Παρά την ύπαρξη ποικίλων επιστημονικών προσεγγίσεων του φαινομένου των διεθνών σχέσεων πλέον της ομώνυμης προσέγγισης (οικονομική επιστήμη, πολιτική ανθρωπολογία, πολιτική ψυχολογία/ψυχανάλυση, ιστορία και νομική. Κουσκουβέλης 2004: 41-56) και πολλαπλών τομέων στην εξέλιξη των διεθνών συστημάτων (στρατιωτικός, πολιτικός, οικονομικός, κοινωνικός, περιβαλλοντικός. Buzan & Little 2000: 72-77), η διεθνής πολιτική ξεχωρίζει ως υπο-κλάδος της διεθνολογίας και αφορά την αλληλεπίδραση μεγαλύτερων και μικρότερων δυνάμεων οικουμενικά αλλά και σε επί μέρους περιφέρειες, με ειδικότερες θεματικές τη σχέση της σταθερότητας και της διαφοράς ισχύος ή της

πολικότητας, την ηγεμονική σταθερότητα και τη μετάβαση ή τους κύκλους δυνάμεων/ισχύος. Σχετικά, ενδιαφέρουν οι όροι του παιγνίου της ανόδου και της πτώσης των κρατών ως φορέων ισχύος και ο συσχετισμός αυτής της ισχύος τους με τη συμμετοχή τους στις συμμαχίες, στους διεθνείς οργανισμούς, στα συστήματα συλλογικής ασφάλειας και γενικότερα στα διεθνή καθεστώτα· οικονομικά και ασφάλειας. Εν προκειμένω, επισημαίνεται η ενεργοποίηση σημαντικών υποθέσεων εργασίας (έστω και αν επιδέχονται διαφοροποιημένη κριτική) εκ μέρους της θεώρησης του πολιτικού ρεαλισμού που σε γενικές γραμμές αντιλαμβάνεται το διεθνές ως την άναρχη συνύπαρξη των κρατών με πρώτη στη έμφαση στην αυτο-βοήθεια ως κινητήριο μοχλό και στην ισχύ ως το αμείλικτο ‘νόμισμα’ της διεθνούς πολιτικής (ενδεικτικά Waltz 1979.Πβ. Κουσκουβέλης 2004: κεφ.2.1 & 2.2; Σπυρόπουλος 2010; Υφαντής 2012; Mikelis 2015).

Έχοντας τα ανωτέρω υπόψη, το επόμενο τμήμα αναδεικνύει την προβληματική της γνώσης εντός της διεθνολογίας, σε συνδυασμό με την αναφορά στον σχετικό ρόλο και σημασία της τέχνης (δεδομένης της εμπλοκής της στο παρουσιαζόμενο εγχείρημα). Ακολουθεί ένα τμήμα που παρουσιάζει τις λεπτομέρειες μιας παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία εφαρμόστηκε σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα και σκοπό είχε να καταδείξει στους φοιτητές έναν διαφορετικό/εναλλακτικό τρόπο στοχασμού για το αντικείμενο και τα χαρακτηριστικά της επιστήμης τους. Στο τελευταίο τμήμα, προσφέρονται τα σχετικά συμπεράσματα για τη συμπερίληψη της δημιουργικής έκφρασης στη διδακτική διαδικασία.

Διεθνολογία, γνώση και τέχνη

Η εκτενής ανάλυση των μετα-θεωρητικών γνωρισμάτων (συμπεριλαμβανομένων των σχετικών εξελίξεων και προκλήσεων) της διεθνολογίας εκφεύγει της παρούσας εισήγησης (βλ. Μακρής, 2002, 2013; Ήφαιστος 2003; Κουσκουβέλης 2004: κεφ. 1; Tsakonas 2005; Akrivoulis 2008; Λάβδας et al. 2010; Μάζης 2012; Evaghorou 2013; Tsirigotis 2013; Μικέλης 2015, 2016; Υφαντής 2016; Γκόφας & Τζιφάκης 2017). Ωστόσο συμβατά με το σύνολο των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών (π.χ. Χρυσόχου 2013; Παπαναστασόπουλος 2017), τονίζεται το πολλαπλό και διαφοροποιημένο ενδιαφέρον για τη γνώση και ειδικότερα για τα οντολογικά, επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ιστοριογραφικά/κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά και διακυβεύματα, για την πορεία της ως μοντέρνας επιστήμης από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (προπομποί, γέννηση, εξέλιξη, προοπτική). Μάλιστα, παρά τους περιορισμούς του, το σχήμα των ‘μεγάλων συζητήσεων’ για την περιγραφή των κλαδικών εξελίξεων αντανakλά τα εν λόγω διακυβεύματα, παρουσιάζοντας καθοριστικές αντιπαραθέσεις ανταγωνιστικών ρευμάτων (Wæver 1996; Μικέλης 2003):

- ιδεαλιστες-ρεαλιστές (μεσοπόλεμος)
- παραδοσιακοί-συμπεριφοριστές (αρχές ψυχροπολεμικής εποχής)
- διαπαραδειγματική συζήτηση (ρεαλισμός, πλουραλισμός, μαρξισμός/δομισμός. Μέσα Ψυχρού Πολέμου)
- θετικισμός (ρασιοναλισμός, εντός του οποίου προκύπτει η ζύμωση νεορεαλισμού και νεοφιλελευθερισμού) – μεταθετικισμός (αναστοχαστικές-ερμηνευτικές θεωρήσεις αλλά και νεο-υλιστικές. Τέλη Ψυχρού Πολέμου και ιδίως μετα-ψυχροπολεμική εποχή).

Το διεθνολογικό ενδιαφέρον για τη γνώση όχι μόνο αναδεικνύεται στο περιεχόμενο των ως άνω αντιπαραθέσεων αλλά ενίοτε αντανακλάται ρητά και στις ονομασίες τους [συμπεριφοριστές, (μετα)θετικισμός κλπ]. Εν ολίγοις, ρωτήματα αναφορικά με το ‘τι σημαίνει επιστήμη’, ‘τι συνιστά την ενδεδειγμένη μέθοδο’, ‘ποια η σχέση θεωρίας-πράξης’, ‘ποια τα ενδιαφέροντα φαινόμενα μελέτης’, ‘ποια η σχέση ατόμων-συλλογικοτήτων’ έχουν διατηρηθεί στην επικαιρότητα και τονιστεί, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Είναι χαρακτηριστικό το ότι, προ της συγγραφής του κορυφαίου διεθνολογικού συγγράμματος “Πολιτική Μεταξύ των Κρατών: Ο αγώνας για την Ισχύ και την Ειρήνη” από τον H. Morgenthau (1948), είχε προηγηθεί η πραγματεία του ιδίου “Επιστημονικός Άνθρωπος vs Πολιτική της Ισχύος” (Morgenthau 1946). Σημειωτέον δε ότι, ενώ το περιεχόμενο και τα διακυβεύματα της επιστημονικής προσέγγισης/μεθόδου συνιστούν εύλογο σημείο επιστημονικών ζυμώσεων, ούτως ή άλλως αυτή ακολούθησε τη λεγόμενη ‘λογοτεχνική προσέγγιση των διεθνών σχέσεων’. Εκείνη αφορούσε την περιγραφή φαινομένων όπως ο πόλεμος κ.ά. στη λογοτεχνία, προ της εμφάνισης των κοινωνικών επιστημών στη σύγχρονή τους μορφή, με την έννοια του εντοπισμού τέτοιων φαινομένων σε παλαιότερα κείμενα (π.χ. της αρχαιότητας) και δη λογοτεχνικά, θρησκευτικά ή και ιστορικά (Κουσκουβέλης 2004: 32-36. Πβ. Λίτσας 2014).

Ομολογουμένως, η μετα-ψυχροπολεμική εποχή έχει ιδίως χαρακτηριστεί από την επιμονή πολλών διεθνολόγων για την πρόταξη της διαφυγής από τα θεωρούμενα ως θεμέλια ή στενά όρια της επιστήμης και δη από εκδοχές σχετικές με τον επιστημονικισμό και την ωφελιμιστική λογική των συνεπειών (κόστος και όφελος). Αυτό έγινε ποικιλότροπα, ενώ έχει συχνά συμπεριλάβει την κριτική έναντι του ρεαλισμού για την έμφασή του στην εν λόγω λογική (αν και πάντως αυτός δεν εξαντλείται σε εκείνη). Σε αυτό το πλαίσιο και χωρίς ωστόσο εξάλειψη της σημασίας της υλιστικής διάστασης, είναι χαρακτηριστική η προσοχή:

- στον ρόλο της γλώσσας, της αφήγησης και των ιδεών για τη διεθνή πραγματικότητα και την οικεία επιστημονική ανάλυση,
- στη διεύρυνση/εμβάθυνση της πολιτικής και επιστημονικής αυτοσυνειδήσιας, μέσω της έμφασης στην ιστορικότητα της γνώσης και στην ιδεολογική φύση των υποκειμένων,

- στον αναπροσανατολισμό της κατανόησης της πολιτικής μέσω των έργων τέχνης ή και των εικόνων.

Εκ των ανωτέρω και ιδίως ως προς την τελευταία πτυχή, με τον γλαφυρό όρο “πολιτισμική στροφή” στις διεθνείς σπουδές ή στην παγκόσμια πολιτική (Lawson 2006: κεφ. 2; Jackson 2008; Valbjorn 2008) –και παρεμφερώς τους όρους “αισθητική στροφή” (Bleiker 2001) και “επιστροφή της κουλτούρας και της ταυτότητας στη θεωρία διεθνών σχέσεων” (Lapid & Kratochwil 1996)– έχει γλαφυρά διατυπωθεί το αυξημένο ενδιαφέρον για τον ρόλο της κουλτούρας ως εργαλείου της διεθνούς πολιτικής, για τις πολιτισμικές επαφές –ιδίως πλέον των επίσημων κρατικών δομών– και τέλος για τη χρήση της κουλτούρας ως ερμηνευτικού πλαισίου για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Jackson 2008: 156-157). Πρόκειται για την επικέντρωση όχι μόνο στην πολιτιστική διπλωματία (π.χ. Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015) αλλά ευρύτερα και στην ενσωμάτωση της πολιτισμικής ανάλυσης στη διεθνολογία, που εκτιμάται στον βαθμό κατά τον οποίο συμβάλλει στη φανέρωση του γνωσιοθεωρητικού υποβάθρου των διεθνολογικών θεωρήσεων και επιχειρημάτων, στην ανάδειξη και απάντηση κρίσιμων ερωτημάτων για την ταυτότητα, στην εκτενέστερη προσοχή επί της πολιτισμικής ετερότητας, στη γεφύρωση ή τον περιορισμό της απόστασης μεταξύ διεθνολογίας και συγκριτικής πολιτικής και τέλος στην ενδελεχή κατανόηση της επιρροής ποικίλων (π.χ. μη δυτικών) παραγόντων στη διαμόρφωση του διεθνούς γίνεσθαι (Jacquin et al. 1993, όπως καταγράφεται στο Lawson 2006: 32-33).

Αναφορικά με την αναπαράσταση της διεθνούς πολιτικής στην τέχνη, εκείνη αναδεικνύεται ποικιλότροπα, ήτοι ως (εκτενέστερα, βλ. Μικέλης 2018):

α) Χρήση έργων της λογοτεχνίας ή της μυθολογίας καθώς και της έβδομης τέχνης σε αφηγήσεις πτυχών και διακυβευμάτων της διεθνούς (συμπεριλαμβανομένης της ευρωπαϊκής) πολιτικής (π.χ. Weber 2011; Κεντρωτής 2006, 2010; Κουσκουβέλης 2012; Λαλαγιάννη 2012; Litsas 2013) και γενικότερα ως σύνδεσμος της μελέτης της παγκόσμιας πολιτικής με εκείνη του παγκόσμιου κινηματογράφου και λογοτεχνίας (Holden 2010).

β) Μεθοδολογικό άνοιγμα της διεθνολογίας στις τέχνες και δη στη λογοτεχνία και τις σπουδές της, με σκοπό την προώθηση της διεπιστημονικότητας και την αναδιατύπωση των οντολογικών προβληματισμών, ενίοτε σε συνδυασμό με τη φιλόδοξη και ‘ακραία’ αξίωση για τη συγκρότηση ενός συνδυαστικού πεδίου σπουδών (Holden 2003; Chen et al. 2009).

γ) Διαφοροποιημένη ανάδειξη της λογοτεχνίας ως πηγής για την ιστορική ενόραση, ως τρόπου αποσταθεροποίησης των συμβατικών ταυτοτήτων, ως μιας εγγενώς διαλογικής πολιτισμικής μορφής, ως εφελκυστήρα για τον αυτο-αναστοχασμό του αναγνώστη ή και ως πηγής συμφιλίωσης με την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων (Holden, 2003: ιδίως 251).

δ) Η ‘κουλτούρα ως μέθοδος’, αναφορικά με το πώς οι ανθρωπιστικές σπουδές και η ίδια η τέχνη συντελούν στην ανασυγκρότηση και την εκ νέου νοηματοδότηση του πολιτικού και του διεθνούς με αντί-ουσιακρατικούς όρους και επιφέρουν τον “έκδημοκρατισμό της παγκόσμιας πολιτικής”, με την έννοια του οντολογικού ανοίγματος σε δυνάμεις της περιφέρειας/περιθωρίου, υπό την αιτιολογία ότι η πολιτισμική ή αισθητική στροφή της διεθνολογίας μπορεί να συντελέσει στην ανασυγκρότηση των ορίων της επιστήμης και του εύρους των διεθνών πρακτικών (Chen et al., 2009).

ε) Εφαλτήριο για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων επί της κυριαρχίας και επί της κοινωνικο-πολιτικής αλληλεπίδρασης, συμπεριλαμβανομένης της καταφυγής σε έργα επιστημονικής και άλλης φαντασίας ως δημοφιλούς πλέον μεθόδου για την ανάδειξη των διακυβευμάτων της πολιτικής οργάνωσης και της παγκόσμιας πολιτικής, με την κυριαρχία ως χαρακτηριστικό σημείο-κλειδί καθώς και το πώς αυτή και οι διακοινοτικές σχέσεις επηρεάζονται σε ‘κανονικές’ και μη συνθήκες (πώς θα εξελίσσονταν η πολιτική και οι διακοινοτικές σχέσεις υπό εξαιρετικές συνθήκες και με τι συνέπειες για τον επανακαθορισμό της πλανητικής πολιτικής και τους διαχωριστικούς μηχανισμούς της; Βλ. Weldes, 2003; Sheeran, 2007; Kiersey & Neumann 2013; Sachleben, 2014).

στ) Συστηματική και αναστοχαστική/κριτική ανάδειξη των εικόνων, των πρακτικών και της διακειμενικότητας στις διεθνείς σχέσεις, συμπεριλαμβανομένης όχι μόνο της φωτογραφικής ή της κινηματογραφικής εικόνας αλλά ακόμα και των σκίτσων και των κόμιξ (Hansen 2011: 51-62, 2017: 581-591).

Τα ανωτέρω ανασυγκροτούνται συμπυκνωτικά και χαρακτηριστικά στην κατά I. Neumann και D. Hexon τυπολογική ταξινόμηση των διεθνολογικών προσεγγίσεων στην τέχνη και μαζική κουλτούρα (2006: 6-20), όπου η τελευταία (κατα)νοείται ως σχετική με την πολιτική (ήτοι αναδεικνυόμενη με όρους αιτίου και αιτιατού στην παγκόσμια πολιτική), ως ‘καθρέφτης’ (δηλαδή ως μέσο έμπνευσης για τη διερεύνηση των διεθνολογικών φαινομένων), ως ‘πληροφορία’ (με όρους δείκτη για τους κανόνες/νόρμες, τις πεποιθήσεις και τις ταυτότητες) και ως ‘συστατικό στοιχείο της πολιτικής ζωής’ (το οποίο αλληλεπιδρά με αντίστοιχα συστήματα αναπαραστάσεων).

Παρουσίαση του παιδαγωγικού εγχειρήματος

Το υπό παρουσίαση εγχείρημα έλαβε χώρα στο Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το ενιαίο πτυχίο του οποίου προσδιορίζεται από τις κατευθύνσεις ‘διεθνών ευρωπαϊκών οικονομικών σπουδών’ και ‘πολιτικών σπουδών και διπλωματίας’. Επ’ αφορμής για την ανάγκη αναπλήρωσης του τακτικού διδάσκοντα του μαθήματος ‘Διεθνείς Σχέσεις Ι’, η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος ανατέθηκε *ad hoc* για το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 στον συγγραφέα της παρούσας ανακοίνωσης, με την ιδιότητά του ως Λέκτορα του Τμήματος. Εκείνο προσφέρεται ως υποχρεωτικό μάθημα στον

‘κορμό’ του προγράμματος σπουδών, στο Γ’ εξάμηνο, επικεντρώνοντας στη διεθνή πολιτική και συνιστώντας το μεσαίο μιας τριλογίας μαζί με τα ‘Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις’ και ‘Διεθνείς Σχέσεις II’.

Εν προκειμένω και εν γένει αντανakλώντας την κατά ως άνω διάσταση της κουλτούρας ως ‘καθρέφτη’ (ήτοι έναν κυρίως παιδαγωγικό/αναλογικό τρόπο ανάλυσης), ζητήθηκε ως προαιρετική (και με μικρή επιβράβευση) εργασία –κατά το ένα σκέλος της (το άλλο και πιο διαδεδομένο ήταν η συγκρότηση ενός άλμπουμ/κολλάζ με εικόνες/φωτογραφίες)– η σύνταξη ενός ποιήματος για τη διεθνή πολιτική και τα φαινόμενά της, με καλή πίστη ως προς την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας (π.χ. ότι θα παρουσιαζόταν αυθεντικό έργο και όχι αντιγραφή). Από τους περίπου 180 εγγεγραμμένους στο τότε τρέχον έτος εργασία, έκαναν περίπου 60, διαλέγοντας ποίημα οι 25 (ένας με διπλή συνεισφορά, ήτοι δύο ποιήματα). Οι τίτλοι των ποιημάτων παρατίθενται στον πίνακα 1’, ενώ, σε περιπτώσεις έλλειψης τίτλου, περιλήφθηκε ο πρώτος στοίχος του ποιήματος. Οι συγκεκριμένες εργασίες-ποιήματα παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- θεματολογική επικράτηση (ανεξαρτήτως τίτλου) του ‘πολέμου’ και της ‘ειρήνης’, κυρίως αξιολογικά (αντιπολεμικά) αλλά ενίοτε και περιγραφικά (αξιολογικώς ουδέτερα),
- αξιοπαρατήρητη αναφορά σε σημαντικές έννοιες της πολιτικής επιστήμης/διεθνολογίας: κυρίως ‘σύστημα’, ‘αναρχία’ αλλά & ‘ισχύς’, ‘κυριαρχία’, ‘συμφέρον’, ‘ανθρώπινη φύση’, ‘θεωρία-πράξη’,
- ενδιαφέρον για την αδυναμία/μικρότητα του ανθρώπου (ακόμα και ευρύτερα-υπαρξιακά, αντί μόνο διεθνολογικά), με εκφάνσεις κυρίως μοιρολατρικές (απαισιόδοξες) αλλά και ενδυνάμωσης (αλλαγή ανθρώπων και ανθρώπινων και διακρατικών σχέσεων),
- σχετικά μικρή (αλλά υπαρκτή) επισήμανση εννοιών όπως ‘αδικία’, ‘ανισότητα’, ‘φτώχεια’.

Παραθέτοντας ενδεικτικά παραδείγματα και προφανώς δίδοντας σημασία περισσότερο στη στοχαστική παρά αισθητική αξία των ποιημάτων, χαρακτηριστικό είναι το σύντομο ποίημα “Περί ιστορίας”:

Ρωσία Αμερική, μια όμορφη ιστορία
στης δόξας κάτω απ 'τ 'όνομα σφάζεται και η Γερμανία
τι ειρήνη , τι ευημερία
όταν σου παρουσιάζεται μια τέτοια κοσμοθεωρία.
Να ζει αιώνια μπορεί η ιστορία
έτσι είναι το μοιραίο,
όμως θα ζει ότι άφησε
και ας μην είναι πάντοτε ωραίο.

Ενώ το προαναφερόμενο ποίημα περιέχει εξειδικευμένη ιστορική αναφορά, το εξίσου σύντομο ποίημα “Το δίκαιο του ισχυρού” επιλέγει την αφαιρετική και γενικευτική αναφορά αξιοποιώντας συγκεκριμένες διεθνολογικές έννοιες, αναφαινόμενο πιο πεζά και ωμά:

Και ποιος είναι ισχυρός στο σύστημα της αναρχίας;
 Εκείνος που έχει την ισχύ για να μπορέσει να επιβάλλει την κυριαρχία.
 Και τι κάνουν οι υπόλοιποι για να αποτρέψουν την ακόλουθη ηγεμονία;
 Συνάπτουν συμμαχία μεταξύ τους για να αντιμετωπίσουν την απειλή
 αλλαγής του διεθνούς συστήματος ισορροπίας.
 Και αυτές είναι οι στρατηγικές των κρατών για την επικράτηση των
 δυνατών.

Με τη σειρά του, το ποίημα 'Το παράδοξο του πολέμου', προσωποποιεί δύο
 κορυφαία διεθνολογικά φαινόμενα –τον πόλεμο και την ειρήνη– εμπλέκοντάς τα
 σε έναν διάλογο που επίσης αναφέρει ρητά δημοφιλείς και θεμελιώδεις
 διεθνολογικές έννοιες:

Κατηγόρησε η ειρήνη τον πόλεμο για αδικία
 Και απόρησε ο πόλεμος και ρώτησε πως την ορίζει την έννοια αυτήν;
 Και απάντησε η ειρήνη είναι η τάραξη της ισορροπίας του συστήματος
 κυριαρχίας.
 Και απάντησε γελώντας ο πόλεμος...
 μα και εγώ υπερασπίζομαι την ισορροπία της αναρχίας του συστήματος
 κυριαρχίας.

Τη διαλεκτική αντιπαράθεση πολέμου και ειρήνης, πάντως δίχως διάλογο,
 επιχειρεί και το άνευ τίτλου ποίημα, που ολοκληρώνει με μία γλαφυρότατα
 διατυπωμένη προσέγγιση του ρόλου της επιστήμης της διεθνολογίας (σε
 κανονιστική κατεύθυνση):

Τα χρόνια σαν διαβαίνουν – συνθήκες κι αν αλλάζουν,
 Γαλήνη δεν θα βρει η γη - Πόλεμοι θα την ταραζουν.
 Είναι η φύση τέτοια τους - Να πολεμούν οι άνθρωποι,
 Που όσο κι αν "προοδεύουνε" - Δεν θα βρεθούνε τρόποι.
 Τρόποι για την ειρήνη τους - Τρόποι για να μιλάνε,
 Τρόποι για να ταυτίζονται - Τρόποι για να γελάνε.
 Δεν είναι ρομαντικό πολύ - Να λέμε για ειρήνη,
 Απλά ειν' τ' αυτονόητο - Μα πώς μπορεί να γίνει;
 Όταν λαοί χωρίζονται - Σε έθνη και σε κράτη,
 Και για συμφέρον σφάζονται - Και ζούνε σε μια απάτη.
 Απάτη που 'ναι δύσκολο - να την κατανοήσουν,
 όσο τις αξίες τους - δεν τις καλλιεργήσουν.
 Γι' αυτή την επιστήμη μας - Υπάρχει αυτός ο ρόλος,
 Κάποτε να γίνει εφικτό- Να μην υπάρχει ο όρος «πόλος».

Σε ορισμένες περιπτώσεις, επιλέγεται η αξιολόγηση κι η λυρική ανάδειξη
 υπαρξιακών διλημάτων αντί της ουδέτερης και μάλλον 'στεγνής' περιγραφής
 της πραγματικότητας, όπως με το ποίημα που τελειώνει με την ακόλουθη στροφή:

Ο χρόνος, για χρόνια κυλά πιο αργά,
 μεσ' τις εκτάσεις του κράτους αυτού του φυλλοβόλου.
 Τα μάγουλα μας νιώσαν δάκρυα πολλά,

μα το νερό δεν το ένιωσαν καθόλου.

Το καίριο ζήτημα του ατομικού δρώντος-δομής, σε συνδυασμό με τον προβληματισμό για τον βολонταρισμό και τους συστημικούς περιορισμούς αναδεικνύεται με προσήνεια σε διάφορα άλλα ποιήματα, όπως στην ακόλουθη αποστροφή:

Τόσο σοφοί και σπουδαίοι μαζεμένοι σε ένα γραφείο
Παίζουν με το μέλλον μας - το δικό μας και των παιδιών μας
αποφασίζουν για το καλό μας - Πόλεμο, πόλεμο και πόλεμο...
Εμείς που περιστρεφόμαστε και κοιταζόμαστε
Λέμε δεν είναι αυτή που ονειρευόμαστε
Και αναλόγως ο καθένας βουλευόμαστε
Και πάμε σπίτι μας και ήσυχοι κοιμόμαστε
Και περιστρεφόμαστε και αλλάζουμε φιλιά
την εποχή των περιστροφών.

αλλά και στην αποστροφή άλλου ποιήματος:

Είναι στιγμές ενός λεπτού, αποφάσεις ενός λαού,
συγκυρίες του καιρού, συμφέροντα του αλλουνού
Και μπλέκονται, μπλέκονται, μπλέκονται
Ως που να! Θα δεις κι εσύ! Το κουβάρι
Το κουβάρι που μπλέκονται ζωές, ψυχές, αθόρυβες κραυγές, τσιρίδες κι
αλυσίδες κι ΕΣΥ!!!

καθώς και σε αυτήν:

Τι κι αν στον κόσμο λεγόμαστε όλοι άνθρωποι, - λείπει η ανθρωπιά.
Τι κι αν η μάνα θέλει να ταΐσει το παιδί της, - της λείπουν τα λεφτά.
Τι κι αν εσύ αυτή που θες να αγαπήσεις, - είναι από την Τουρκία.
Τι κι αν η ειρήνη θέλει να επικρατήσει, - τον πόλεμο ορίζουν αυτοί από
ψηλά.
Τι κι αν εσύ στον τόπο που γεννήθηκες θέλεις να ζήσεις,
Στο τέλος και εσύ θα ζήσεις προσφυγιά...
Ζήσε όπως θες, κάνε ό,τι θες πριν να είναι αργά...

Αξιοπρόσεκτη είναι η τάση σχολιασμού της ρεαλιστικής θεώρησης με τις
ακόλουθες αποστροφές:

Αφήστε τους ρομαντισμούς, το έδειξε ο χρόνος,
να επιβιώνω μου έμαθε της ιστορίας ο πόνος.
Σωστή απάντηση ο ρεαλιστής τους δίνει,
κοιτώντας όμως γύρω τους το πρόβλημα δεν λύνει.

και

Μεγάλες προσδοκίες και όνειρα χαμένα
στον ορίζοντα που κλάπηκε από σένα. - Γι' αυτούς.
Δεν υπάρχει ιδεατός κόσμος. - Ουτοπία. - Ουτοπία,
Στον ρεαλισμό του σήμερα...

και

Ειρήνη είναι έννοια διαφορετική, για την διεθνολογία.

Ενώ για τον απλό λαό κερδίζεται με αγάπη και την συνεργασία, στους ρεαλιστές αποδεκτή είναι ακόμη και η βία...

μπορεί να οριστεί ο Ειρήνη πόλεμος κατά της αδικίας για να μην ταραξει την ισορροπία της αναρχίας.

Με την ευκαιρία σύνταξης της παρούσας εισήγησης, περίπου δύο χρόνια μετά, στάλθηκε στους φοιτητές ένα ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης. Ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν σχετικά μικρός: από τους 25, απάντησαν οι 9 (36%). Οι πλήρεις απαντήσεις αποτυπώνονται πληρέστερα στον πίνακα 2'. Με διαβάθμιση 1-5 (ήτοι δεν συμφωνώ καθόλου- συμφωνώ απόλυτα):

- επέλεξαν ποίημα αντί κολλάζ ως 'πιο ενδιαφέρον' οι 9/9 και ως 'πιο δημιουργικό' οι 8/9 (βαθμίδες 4 & 5),
- το μετάνιωσαν' καθόλου, οι 8/9 στη βαθμίδα 1, και εκτιμούν τη μέθοδο ως χρήσιμη, οι 8/9 (βαθμίδες 4 & 5),
- ένωσαν 'ικανοποιημένα με τον εαυτό τους, ολοκληρώνοντας το ποίημα', οι 7/9 (βαθμίδες 4 & 5),
- ξέχασαν την εργασία καθόλου οι 7/9 (βαθμίδα 1),
- εκτενέστερη συζήτηση της σχέσης γνώσης-φαντασίας-τέχνης ζήτησαν οι 6/9 (βαθμίδες 4 & 5).

Εξάλλου, οι συγκεκριμένοι φοιτητές αυτο-περιγράφονται συντριπτικά ως προοδευτικοί παρά συντηρητικοί. Η εργασία δεν φαίνεται να άλλαξε ριζικά της απόψεις τους για τη σχέση επιστημονικής γνώσης με τη δημιουργία-φαντασία-γνώση, ενώ πάνω από τους μισούς έγραψαν ποιήματα και άλλοτε. Σε κάθε περίπτωση, σχεδόν όλοι συνηγορούν στη χρησιμότητα της συγγραφής ποιημάτων και στην ανάγκη για εκτενέστερη συζήτηση της σχέσης της γνώσης, της φαντασίας και της τέχνης.

Καταληκτικές παρατηρήσεις

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, ένα ευρύ παιδαγωγικό οπλοστάσιο της διεθνολογίας είναι δυνατό να συμπεριλαμβάνει την ανάθεση φοιτητικών εργασιών σε μορφή ποιήματος για τη διεθνή πολιτική, με έμφαση στο πώς (αλλά και γενικότερα στο ότι) η κουλτούρα/τέχνη δύναται να συμβάλει στην εναλλακτική αναφορά σε καίρια φαινόμενα και θέματα της διεθνούς πολιτικής. Από παιδαγωγικής πλευράς, η ένταξη της δημιουργικής έκφρασης στη διδακτική διαδικασία καθιστά εφικτή την ανασυγκρότηση της περιγραφής της θεματικής για τον ρόλο και τη φύση της επιστημονικής γνώσης στη διπλωματία και τη διεθνολογία.

Βεβαίως, στην παρούσα εισήγηση, δεν προκρίνεται η άρνηση της επιστημονικής μεθόδου/προσέγγισης των Διεθνών Σχέσεων ούτε της ανάγκης για την κατά τα ειωθότα περιγραφή, ανάδειξη και πρόκριση της επιστημονικότητας στον κλάδο καθώς και της συστηματικής ανάλυσης. Ωστόσο, τίθεται επί τάπητος η επιστημονική οριοθέτηση του διεθνολογικού στοχασμού και η σχέση του με τη

δημιουργική έκφραση, σε ένα πλαίσιο που αναστοχαστικά αναδεικνύει τη σχέση Διεθνών Σχέσεων και λογοτεχνίας και διαλεκτικά συμπληρώνει το 'τι λέμε στους φοιτητές για αυτή τη σχέση' με το τι 'μας λένε οι φοιτητές για τη διεθνολογία μέσω της λογοτεχνίας/ποίησης'.

Εξαρχής, βεβαίως, αναγνωρίζονται συγκεκριμένοι περιορισμοί ή προβληματισμοί στη διεξαγωγή του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Επρόκειτο για μια *ad hoc* μορφή εργασίας που δεν συνεχίστηκε για πρακτικούς λόγους (επαναφορά της διδασκαλίας στον τακτικό διδάσκοντα και ανάθεση μαθημάτων στον παρόντα εισηγητή, όπου δεν ταίριαζε η ανάθεση εργασίας ακριβώς με τα ίδια χαρακτηριστικά). Παρά τις στιγμές έκφρασης ενθουσιασμού (π.χ. παρουσίαση διπλού ποιήματος, αίτημα ενός φοιτητή να παρουσιάσει το ποίημά του στον καθηγητή με ρυθμό χιπ-χοπ, έκφραση αγωνίας για το 'αν ήταν το ποίημα καλό;'), η ανταπόκριση των φοιτητών ως προς την ανάληψη της εργασίας) μπορεί να χαρακτηριστεί ενθαρρυντική αλλά και σχετικά μικρή, πόσο μάλλον δεδομένης της μεγαλύτερης προτίμησης για επιλογή της εναλλακτικής (εργασία σε μορφή δημιουργίας άλμπουμ εικόνων). Δηλαδή, ούτως ή άλλως λιγότεροι από τους μισούς φοιτητές επέλεξαν να ασχοληθούν με μια μη συμβατική μορφή εργασίας (για πανεπιστημιακά δεδομένα), με τη μειονότητα να επιλέγει την ποιητική έκφραση αντί της εικαστικής. Λόγω και της φύσης του μαθήματος, υπήρξε –με αφορμή και την ανάγνωση μερικών ποιημάτων– λίγη συζήτηση στην τάξη για τη σχέση γνώσης, τέχνης, δημιουργίας και πολιτικής. Ομοίως, το ζήτημα της γεφύρωσης της διεθνολογίας με τη λογοτεχνία/ποίηση εθίγη αλλά σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Πάντως, φαίνεται να έπαιξε έναν θετικό ρόλο το ότι επρόκειτο για μάθημα όπου οι φοιτητές –ως δευτεροετείς– ερχόντουσαν σε επαφή με κεντρικές έννοιες της διεθνολογίας και δη της διεθνούς πολιτικής όχι για πρώτη φορά αλλά έχοντας ήδη παρακολουθήσει ένα σχετικό εισαγωγικό μάθημα. Η βασική εξοικείωση με βασικές έννοιες και προβληματισμούς, η οποία προϋπήρχε, κατέστησε εφικτή την ανάδειξή τους ακόμα και σε μη συμβατικά μονοπάτια, όταν έλαβε χώρα σχετική ενθάρρυνση. Η επεξεργασία της (σεβαστής αλλά και ταυτόχρονα μικρής) ανατροφοδότησης αφήνει κάποια περιθώρια για αισιοδοξία επί της χρησιμότητας παρόμοιων εγχειρημάτων σε εκτενέστερη κλίμακα και πλέον συστηματικά, χωρίς ωστόσο να μπορεί με απολυτότητα να προβλεφθεί το παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Το τελευταίο εξαρτάται ευλόγως από την ετοιμότητα και ικανότητα του διδάσκοντα για συζήτηση εντός της τάξης αλλά και από την προδιάθεση των φοιτητών για συμμετοχή σε μη συμβατικές πρακτικές καθώς και για συζήτηση γενικότερων και αφαιρετικών θεμάτων που συνδέουν ρητά την ισχύ με τη γνώση.

Ευχαριστίες

Εκφράζονται θερμές ευχαριστίες στους φοιτητές του τμήματος Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Στέφανο Κακουλίδη (για τεχνική υποστήριξη στην διαδικασία με τα ερωτηματολόγια) και Χρήστο Κονταξή (για ηθική υποστήριξη) και γενικότερα σε όλους τους φοιτητές-τριες που κατέστησαν εφικτή την παρούσα εισήγηση, με την ανταπόκρισή τους είτε στο παιδαγωγικό εγχείρημα είτε και –πλέον συνειδητά– στη σχετική ανατροφοδότηση.

Πίνακας 1': Τίτλοι ποιημάτων

* Περί διεθνούς ισότητας εν έτει 1984 μ.Χ.	Τι κι αν...
Στις διεθνείς σχέσεις του 2015	Συμβούλια
Ειρήνη	Υπανάπτυξη
Ειρήνη	Κόκκινο χιόνι
Σχετικά με την ειρήνη	Τόσο ίδιοι μα τόσο διαφορετικοί & Διαμαρτυρία...
Πόλεμος και ειρήνη	Το δίκαιο του ισχυρού
Ένα κουβάρι ο πόλεμος	Περί ιστορίας
Σκηνές πολέμου	* Τα χρόνια σαν διαβαίνουνε
Το παράδοξο του πολέμου	* Ρεαλιστές, Κλασσικοί, Αμυντικοί και Επιθετικοί
Πόλεμος	* Ρωτήσανε Ρεαλιστή τι θα' πρεπε να γίνει
Ο πόλεμος	* Στόματα βουβά
Πόλεμος & Ελευθερία	* Κάποτε ο Gandhi είπε οτι η καλύτερη πολιτική είναι η σωστή δράση.
Φτερά ελευθερίας	

με * επισημαίνονται τα ποιήματα χωρίς τίτλο, οπότε αναγνωρίζονται με τον πρώτο τους στοίχο.

Πίνακας 2': Ανάλυση απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο

Σύνολο απαντήσεων: 9 (με αστερίσκο, επισημαίνονται οι περιπτώσεις απάντησης 8 εκ των 9)

Φύλο/ Άντρας: 4 (44,4%), Γυναίκα: 5 (55,6%)

Ακολουθούμενη κατεύθυνση/ Πολιτική: 6 (66,7%), Οικονομική: 3 (33,3%)

Κλίμακα: 1-5 (καθόλου-απόλυτα)

<i>Πόσο σας εκφράζουν τα κατωτέρω;</i>	1	2	3	4	5
Στο άκουσμα του είδους της εργασίας, ένιωσα έκπληξη	1	2	3	2	1
Επέλεξα ποίημα αντί φωτο-κολλάζ ως πιο εύκολο	2	3	2	3	2
Επέλεξα ποίημα αντί φωτο-κολλάζ ως πιο ενδιαφέρον				4	5
Επέλεξα ποίημα αντί φωτο-κολλάζ ως πιο προκλητικό	1	2	1	2	3
Επέλεξα ποίημα αντί φωτο-κολλάζ ως πιο δημιουργικό		1		2	6
Μετάνιωσα που επέλεξα ποίημα αντί φωτο-κολλάζ	8			1	
Ένιωσα ικανοποιημένα με τον εαυτό μου, με την ολοκλήρωση του ποιήματος			2	3	4
Όταν ολοκλήρωσα την εργασία, ακόμα δεν είχα καταλάβει για το νόημα της συγκεκριμένης εργασίας	4	1	2	2	
Τελικά, ξέχασα ότι είχα κάνει την εργασία	7		2		
Κάποια στιγμή, αναπόλησα την συγκεκριμένη εργασία και προβληματίστηκα για το νόημά της	2	1	5	1	
Πριν από την εργασία, πίστευα ότι η τέχνη έχει σχέση με την επιστημονική γνώση	1	2	2	3	1
Μετά την εργασία, πιστεύω ότι η τέχνη έχει σχέση με την επιστημονική γνώση	1	1	2	4	1
Πριν από την εργασία, πίστευα ότι η φαντασία έχει σχέση με την επιστημονική γνώση	2	1	2	3	1
Μετά την εργασία, πιστεύω ότι η φαντασία έχει σχέση με την επιστημονική γνώση	2	1	2	3	1
Πριν από την εργασία, πίστευα ότι η φαντασία/δημιουργία αποτελεί επιστημονική δεξιότητα *	2	2	1	1	2
Μετά την εργασία, πιστεύω ότι η φαντασία/δημιουργία αποτελεί επιστημονική δεξιότητα	2	1	1	4	1
Πριν από την εργασία, πίστευα ότι το καθήκον του επιστήμονα είναι να περιγράφει αντικειμενικά		1		5	3
Μετά την εργασία, πιστεύω ότι το καθήκον του επιστήμονα είναι να περιγράφει αντικειμενικά			2	5	2
Πριν από την εργασία, πίστευα ότι ο διεθνολόγος μπορεί να περιγράφει αντικειμενικά		3	1	2	3
Μετά την εργασία, πιστεύω ότι ο διεθνολόγος μπορεί να περιγράφει αντικειμενικά		3	1	3	2
Πριν από την εργασία, με εξέφραζε ο πολιτικός ρεαλισμός	1	2	4	1	1

Μετά την εργασία, με εξέφραζε ο πολιτικός ρεαλισμός	1	1	6	0	1
Με εκφράζει ο κονστρουκτιβισμός *	5	1	1	1	0
Με εκφράζει ο (διεθνολογικός) φιλελευθερισμός *	3	2	2	1	
Με εκφράζει ο (διεθνολογικός) μαρξισμός *		2	1	1	1
Θα ήθελα ο καθηγητής να είχε επεκταθεί στο νόημα της εργασίας		1	3	5	
Εκ των υστέρων, ήθελα να ρωτήσω τον καθηγητή για το νόημα της εργασίας	1	1	5	1	1
Ακόμα και τώρα, μου είναι αδιάφορο το νόημα της εργασίας – μου αρκεί που βαθμολογήθηκα	4	4	1		
Αν ο καθηγητής είχε επεκταθεί στο νόημα της εργασίας, τότε, πιστεύω ότι θα το αντιλαμβανόμουν	1	3	3	2	
Αν ο καθηγητής είχε επεκταθεί στο νόημα της εργασίας, τώρα, πιστεύω ότι θα το αντιλαμβανόμουν	2	2	3	2	
Πιστεύω ότι η επεξήγηση του νοήματος της εργασίας εξαρτάται από την ικανότητα εξήγησης και τη μεταδοτικότητα του διδάσκοντα		2	5	2	
Θα ήθελα να είχαν διαβαστεί όλα τα ποιήματα στην τάξη	2	0	2	4	1
Πριν από την εργασία, είχα γράψει ποιήματα	2	2		1	4
Μετά την εργασία, έχω γράψει ποιήματα	2	1	0	4	2
Πριν από την εργασία, είχα γράψει ερωτικά ποιήματα	6	1		1	1
Μετά την εργασία, έχω γράψει ερωτικά ποιήματα	5		1	2	1
Πριν από την εργασία, είχα γράψει πολιτικά ποιήματα	5	1		3	
Μετά την εργασία, έχω γράψει πολιτικά ποιήματα	4	1	1	3	
Μου αρέσει το πολιτικό τραγούδι *		3	2	1	2
Περιγράφω τον εαυτό μου ως συντηρητικό	5	2	2		
Περιγράφω τον εαυτό μου ως προοδευτικό			3	2	4
Περιγράφω τον εαυτό μου ως αστό *		2	4	2	
Περιγράφω τον εαυτό μου ως μικρο-αστό *	3	3	1	1	
Πιστεύω ότι η συμπερίληψη της συγγραφής ποιημάτων ως εργασία αποτελεί χρήσιμη μέθοδος		1		4	4
Πιστεύω ότι η συμπερίληψη της συγγραφής ποιημάτων πρέπει να συνοδεύεται από εκτενέστερη συζήτηση της σχέσης της γνώσης, της φαντασίας και της τέχνης		1		4	4
Μου αρέσει η ποίηση		3	1	2	3
Μου αρέσει η λογοτεχνία			4	2	3
Διαβάζω ποίηση	1	3	2		3
Διαβάζω λογοτεχνία		1	4	2	2
Πιστεύω ότι οι εργασίες πρέπει να γίνονται μόνο με συμβατικό τρόπο	5	3	1		
Έχω μιλήσει σε άλλους φοιτητές για την εν λόγω εργασία		2	3	2	2
Έχω μιλήσει θετικά σε άλλους φοιτητές για την εν λόγω εργασία		1		5	3
Κουράστηκα από τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου	4	2	1	2	

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξίου, Β. Ευάγγελος (2007), *Ισοκράτης «Ευαγόρας»*, Αθήνα: University Studio Press.
- Akrivoulis, Dimitrios. 2008. The Ways of Stargazing: Newtonian Metaphoricity in American Foreign Policy. In Carver, Terrel, & Pikalo, Jernej (eds). *Political Language and Metaphor: Interpreting and Changing the World*, 15–27. London: Routledge.
- Aron, Raymond. 1966. *Peace and War. A Theory of International Politics*. Malabar: Krieger.
- Bleiker, Roland. 2001. The Aesthetic Turn in International Political Theory. *Millennium*. 30(3), 509–533.
- Bleiker, Roland, & Hundt, David. (2010). Ko Un and the Poetics of Postcolonial Identity. *Global Society*, 24(3), 331–349
- Buzan, Barry, & Little, Richard. 2000. *International Systems in World History. Remaking the Study of International Relations*. Oxford: Oxford University Press.
- Cerny, Phillip. 2014. Reframing the International. *European Review of International Studies*. 1(1), 9–17.
- Chen, Boyu, Hwang, Ching-Chane, & Ling, L.H.M. 2009. Lust/caution in IR: Democratizing World Politics With Culture as a Method. *Millennium*, 37(3), 743–766.
- Evaghorou, Evaghoras. 2013. Studying International Relations at the Systemic Level. In Bitzenis, Aristidis, & Vlachos, Vasileios (eds), *17-19 May 2012 ICIB Conference Proceedings*, 144–155.
- Hansen, Lene. 2017. Reading Comics for the Field of International Relations: Theory, Method and the Bosnian War. *European Journal of International Relations*, 23(3), 581–608.
- Hansen, Lene. 2011. Theorizing the Image for Security Studies: Visual Securitization and the Muhammad Cartoon Crisis. *European Journal of International Relations*, 17(1), 51–74.
- Holden, Gerald .2010. World Politics, World Literature, World Cinema. *Global Society*, 24(3), 381–400.
- Holden, Gerald. 2003. World Literature and World Politics: In Search of a Research Agenda. *Global Society*, 17(3), 229–252.
- Jackson, Peter. 2008. Pierre Bourdieu, the ‘Cultural Turn’ and the Practice of International History. *Review of International Studies*. 34(1), 155–181.
- Jacquin, Dominique, Oros, Andrew, & Verweij, Marco. 1993. Culture in International Relations: An Introduction to the Special Issue. *Millennium*, 22(3), 376–377.
- Kiersey, Nicholas, & Neumann, Iver. (eds). 2013. *Battlestar Galactica and International Relations*. Abingdon: Routledge.
- Lapid, Yosef & Kratochwil, Friedrich. 1996. *The Return of Culture and Identity in IR Theory*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.

- Lawson, Stephanie. 2006. *Culture and Context in World Politics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Litsas, Spyridon. 2013. State and Sovereignty: Mythical Talos and the Politics of Conventional Rationality. In Lavdas, Kostas, Litsas, Spyridon, & Skiadas, Dimitrios. *Stateness and Sovereign Debt: Greece in the European Conundrum*, 41–58. Lanham: Lexington Books.
- Mikelis, Kyriakos. Realist Stronghold in the Land of Thucydides? Appraising and Resisting a Realist Tradition in Greece. *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 4(4), 15–32.
- Morgenthau, Hans. 1948. *Politics Among Nations. The Struggle for Power and Peace*. New York: Alfred A. Knopf.
- Morgenthau, Hans. 1946. *Scientific Man vs Power Politics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Neumann, Iver, & Nexon, Daniel. 2006. Harry Potter and the Study of World Politics. In Nexon, Daniel, & Neumann, Iver (eds). *Harry Potter and International Relations*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sachleben, Mark. 2014. *World Politics on Screen. Understanding IR Through Popular Culture*. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Sheeran, Paul. 2007. *Literature and International Relations: Stories in the Art of Diplomacy*. Aldershot: Ashgate.
- Tsakonas, Panayotis. 2005. Theory and Practice in Greek Foreign Policy, *Journal of Southeast European and Black Sea Studies*, 5(3), 427–437.
- Tsirigotis, Dionysis. 2013. Here and There in International Relations Theory. In Bitzenis, Aristidis & Vlachos, Vasilios (eds) *17-19 May 2012 ICIB Conference Proceedings*, 165–177.
- Valbjorn, Morten. 2008. Before, During and After the Cultural Turn: a 'Baedeker' to IR's Cultural Journey. *International Review of Sociology*, 18(1), 55–82.
- Wæver, Ole. 1996. The Rise and Fall of the Inter-Paradigm Debate. In Smith, Steve, Booth, Ken, & Zalewski Marysia (eds) *International Relations Theory: Positivism and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 149–185.
- Weber, Cynthia. 2001. *International Relations Theory: A Critical Introduction*. London and New York: Routledge.
- Weldes, Jutta (ed.). 2003. *To seek Out New Worlds. Science Fiction and World Politics*. Palgrave Macmillan.
- Waltz, Kenneth. 1979. *Theory of International Politics*. Reading, Mass. London: Addison-Wesley.
- Βασιλειάδης, Νικόλαος, & Μπουτσιούκη, Σοφία (επιμ.). 2015. *Πολιτιστική Διπλωματία. Ελληνικές και Διεθνείς Διαστάσεις*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα/Δράση Κάλλιπος.
- Γκόφας, Ανδρέας, & Τζιφάκης, Νικόλαος. 2017. *Θεωρητικές Προβολές στη Διεθνή Πολιτική. Η Σινο-αμερικανική Πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο, Αθήνα.

- Ήφαιστος Παναγιώτης. 2003. *Οι Διεθνείς Σχέσεις ως Αντικείμενο Επιστημονικής Μελέτης στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό. Διαδρομή, Αντικείμενο, Περιεχόμενο και Γνωσιολογικό Υπόβαθρο*. Αθήνα: Ποιότητα.
- Κεντρωτής, Κυριάκος. 2010. *Εξωτερική Πολιτική της Ε.Ε. και Μεταρρυθμιστική Συνθήκη: Ένας Νέος Προμηθεάς Δεσμώτης*; Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κεντρωτής, Κυριάκος. 2006. *Θεωρήσεις και Δράσεις των Εξωτερικών Σχέσεων της Ε.Ε.: Ταξιδεύοντας με Οδηγό τον Μικρό Πρίγκιπα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουσκουβέλης, Ηλίας. 2012. *Διεθνείς Σχέσεις, Πόλεμος και Πολιτική στον Κινηματογράφο. Στο Πολιτική και Κινηματογράφος: Μια Ιδιαίτερη Σχέση (πρακτικά διημερίδας, 26-27/9/2012, Νάουσα), 2-4*
- Κουσκουβέλης, Ηλίας. 2004. *Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις*. Αθήνα: Ποιότητα.
- Λάβδας, Κώστας, Ξενάκης, Δημήτρης, & Χρυσόχου, Δημήτρης (επιμ.). 2010. *Κατευθύνσεις στη Μελέτη των Διεθνών Σχέσεων*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Λαλαγιάννη, Βασιλική. 2012. *Το Μυθιστόρημα του Ψυχρού Πολέμου: Το Αγγλικό και το Γαλλικό Παράδειγμα. Στο Καρβουναράκης, Θεοδόσιος (Επιμ.). Ο Ψυχρός Πόλεμος. Μία Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Λίτσας, Σπυρίδων. 2014. *Ιλιάδα και Διεθνής Πολιτική: μία Θεωρητική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ποιότητα.
- Μακρής, Σπύρος. 2013. *Ιστοριογραφία & Πολιτική Φιλοσοφία των Διεθνών Σχέσεων στην Ελλάδα: Η Μεταθεωρητική Συζήτηση*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Μακρής, Σπύρος. 2002. *Η Θεωρία των Διεθνών Σχέσεων στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Κονστрукτιβισμός vs Ρασιοναλισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάζης, Ιωάννης. 2012. *Μεταθεωρητική Κριτική Διεθνών Σχέσεων και Γεωπολιτικής: Το Νεοθετικιστικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μικέλης, Κυριάκος. 2018/επερχόμενο. *Στενές Επαφές Τρίτου Τύπου; Η Κουλτούρα στις Διεθνείς Σχέσεις. Στα Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πολιτικής Φιλοσοφίας*.
- Μικέλης, Κυριάκος. 2016. *Αυτο-αναστοχασμός ως τα Άκρα; Η Ανάλυση του Λόγου στη Διεθνή Θεωρία και στην Ιστοριογραφία της Επιστήμης των Διεθνών Σχέσεων. Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης, τ. 8, 137-161*.
- Μικέλης, Κυριάκος. 2015. *Τίνος Πλανήτης; Διεθνείς Σχέσεις και η Σχέση Μεταξύ Ανθρώπων και Ζώων. Θεωρία και Έρευνα στις Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες, τ. 1, 73-92*.
- Μικέλης, Κυριάκος. 2003. *Ιστοριογραφία των Διεθνών Σχέσεων: Το Σχήμα των Μεγάλων Συζητήσεων. Εξωτερικά Θέματα. τ. 11, 71-77*.
- Παπαναστασόπουλος, Νικόλαος. 2017. *Εισαγωγή στην Επιστήμη του Δικαίου, στην Πολιτική Επιστήμη και Φιλοσοφία. Η Νομική και Πολιτική Μεθοδολογία και Γνωσιοθεωρία*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Σπυρόπουλος, Γεώργιος. 2010. *Διεθνείς Σχέσεις. Ρεαλιστική Προσέγγιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ποιότητα.

- Τρούλης, Μάρκος. 2016. Ζητήματα Οντολογίας και Επιστημονικότητας του Πεδίου των Διεθνών Σχέσεων: Υπενθύμιση των Καταβολών. Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες, τ.2, 7-22.
- Υφαντής, Κώστας. 2016. Ο Λόγος της Διεθνούς Θεωρίας. Στο Μεταξάς, Ανδρέας (επιμ.) Πολιτική Επιστήμη. Διακλαδική και Συγχρονική Διερεύνηση της Πολιτικής Πράξης. Τόμος VII Διεθνείς Σχέσεις. Συσχετισμοί και Διεξαρτήσεις, 175-195. Αθήνα: Σιδέρης.
- Υφαντής, Κώστας. 2012. Διεθνής Πολιτική Θεωρία. Η Γοητεία του Ρεαλιστικού Λόγου. Αθήνα: Σιδέρης.
- Χρυσόχοου, Δημήτρης. 2013. Ο Λόγος των Κοινωνικών Επιστημών: Μια Εισαγωγική Πλοήγηση. Αθήνα: Σιδέρης.

UT PICTURA POESIS: ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Στυλιανή Μπάρτζου

Φιλολόγος Μέσης Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν πόνημα διερευνάται η σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη λογοτεχνία και στις εικαστικές τέχνες σε μια συνεχή διαδικασία. Η γλώσσα ως το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας ρυθμίζει τη σύλληψη της τέχνης, ενώ τα νοήματα που ενυπάρχουν στα έργα τέχνης δεν μπορούν πάντα να αποδοθούν γλωσσικά, καθώς ως συμβολικά συστήματα προσεγγίζονται μέσω της μεταφοράς, της αναλογίας, και χάρη στη συναισθηματική τους φόρτιση μέσω της διαίσθησης. Έτσι η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας που μεταδίδει σκέψεις και συναισθήματα, αποτελεί ένδειξη των τρόπων με τους οποίους μεγάλο μέρος της αντίληψής μας στηρίζεται σε πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς. Συχνά οι ποιητές εμπνέονται από πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά ή τέλος από τη μουσική, ενώ αντίστροφα η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει θέμα των εικαστικών τεχνών. Στην πρώτη περίπτωση η απόδοση και περιγραφή ενός έργου τέχνης συνδέεται με το είδος της έκφρασης, ενώ στη δεύτερη έχουμε να κάνουμε με την εικονογράφηση γραπτού κειμένου σε μια αέναη διαδικασία διασημειωτικής μετάφρασης ή διεικονικότητας που φτάνει μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι κάθε κείμενο ανήκει σε ένα ευρύτερο πεδίο που προωθεί ένα δυναμικό περιεχόμενο νοήματος. Πέρα από τις δυνατότητες εικαστικής αναπαράστασης λογοτεχνικών κειμένων προοπτικές συμβίωσης εικαστικής τέχνης και λόγου παρουσιάζονται μέσω της μορφολογικής απόδοσης του νοήματος στα οπτικά ποιήματα. Τέλος τη σχέση αλληλεπίδρασης διαρρηγνύουν τα μοντερνιστικά κινήματα, κυρίως ο ντανταϊσμός και ο σουρεαλισμός, που ανατρέπουν τη συμβατική σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου στην ανάδειξη ενός παράλογου κόσμου.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

διακειμενικότητα, αλληλεπίδραση, οπτικοποίηση, αναπαράσταση, πολυαισθητηριακός

Εισαγωγή

Αντικείμενο προς διερεύνηση του συγκεκριμένου πονήματος αποτελεί η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζεται η εικονική αναπαράσταση, ο παραστατικός κώδικας του λογοτεχνικού και εικαστικού κειμένου καθώς και η σχέση που συνδέει τα δύο συστήματα. Η σχέση αυτή ορίζεται από τον Roman Jakobson ως διασημειωτική μετάφραση ή μεταστοιχείωση και αποτελεί ερμηνεία ρηματικών σημείων διαμέσου μη ρηματικών συστημάτων σημείων, δηλαδή μεταφορά από έναν κώδικα γλωσσικό σε μη γλωσσικό ή ακόμη και μεταστοιχείωση μηνύματος σε κώδικες μη γλωσσικούς¹. Διαπιστώνονται σημειωτικές ασυμμετρίες και ασυμβατότητες στη σύγκριση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων: το ασύμπτωτο των δυνατοτήτων των σημειωτικών συστημάτων λόγω της διαφορετικότητας του υλικού έκφρασης στις περιπτώσεις της λεγόμενης διασημειωτικής μετάφρασης ή μεταστοιχείωσης μπορεί να οδηγήσει σε διασημειωτικές ερμηνείες, σε διασυστηματικού χαρακτήρα κειμενικές αντικαταστάσεις και αποδόσεις στις οποίες παρατηρείται διαφοροποίηση των δύο κειμένων, αυτού που αποκαλείται κείμενο αφετηρία και του κειμένου- άφιξης². Η μεταστοιχείωση ή προσαρμογή προϋποθέτει μια κριτική στάση που ως τέτοια δε συνάδει με μια καθαυτό μεταφραστική λειτουργία, αλλά προσιδιάζει σε ένα άλλο είδος ερμηνείας, που συνιστά πρωτεύουσα διάσταση και κυρίαρχο χαρακτηριστικό³. Η προβληματική της λεγόμενης διασημειωτικής μετάφρασης αναφέρεται κυρίως στον χώρο της τέχνης και συνεπώς εκ των πραγμάτων συνιστά προνομιακή περιοχή της φιλοσοφικής αισθητικής⁴.

Εκτυλίσσεται διακειμενικός διάλογος ανάμεσα σε έργα της ίδιας τέχνης ή και διαφορετικών τεχνών σε μια αέναη διαδικασία που φτάνει μέχρι σήμερα. Η διακειμενικότητα⁵ ορίζεται σύμφωνα με τον Roland Barthes και την Kristeva ως η διαλεκτική σχέση ενός κειμένου με άλλα κείμενα· θεωρούν ότι κάθε κείμενο ανήκει σε ένα ευρύτερο πεδίο κειμένων που προωθεί ένα δυναμικό περιεχόμενο νοήματος, ενώ το νόημα δεν προκύπτει από τη συγγραφική πρόθεση, αλλά από τα συμφραζόμενα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτικά, ιδεολογικά τα οποία προσλαμβάνει ο αναγνώστης· κάθε έργο τέχνης είναι ανοιχτό σε κάθε ερμηνεία, ώστε εύλογα να μιλά ο Barthes για θάνατο του συγγραφέα⁶.

¹ Jakobson R., 1971, σ. 261· Λαζαράτος Γ., 2007, σσ. 42-45, 54-57, 153.

² Λαζαράτος Γ., 2007, σ. 92.

³ Λαζαράτος Γ., 2007, σσ. 102-104.

⁴ Λαζαράτος Γ., 2007, σ. 121.

⁵ Καψωμένος Ε., 2005, σσ. 121-125, Kristeva J., 1975 σσ. 54, 85, 72-76, 130-135. Με τον όρο διακειμενικότητα (intertextualité) η Kristeva θεωρεί ότι το ποιητικό σημαινόμενο είναι ο τύπος διασταύρωσης δύο ή περισσότερων κωδίκων, που σημαίνει ότι εμπεριέχει ταυτόχρονα υπαινικτικές παραπομπές σε περισσότερα κείμενα, που βρίσκονται μεταξύ τους σε μια σχέση αμοιβαίας άρνησης, αντίθεσης ή αντίφασης.

⁶ Barthes R., 2007, σσ. 137-143.

Αν προεκτείνουμε ωστόσο το επικοινωνιακό πλαίσιο στις εικαστικές τέχνες, ισχύουν οι ίδιες διαδικασίες πρόσληψης καθώς ο θεατής είναι αυτός που καλείται να σηματοδοτήσει και να ερμηνεύσει τα έργα τέχνης ανάλογα με τον ορίζοντα προσδοκιών του⁷. Κατά βάθος υπάρχει η επιθυμία υπονόμησης της θεσμοθέτησης και της εμπορευματοποίησης της καλλιτεχνικής παραγωγής μέσω της άρνησης της πατρότητας και της αντικειμενικότητας ενός έργου τέχνης· στο σημείο αυτό προκύπτουν δύο επιστημολογικές μορφοποιήσεις: η πρώτη αφορά τη μετατόπιση μιας απαρχαιωμένης και κάπως αντιδραστικής κατανόησης της γνησιότητας ως ουσιαστικής ποιότητας της παντοδύναμης, αυτάρκους καλλιτεχνικής ιδιοφυΐας όπως εκφράζεται σε ένα μοναδικό αντικείμενο, ενώ η δεύτερη αποτελεί μια εναλλακτική επένδυση του έργου τέχνης ως πλαισίου με τους δικούς του σκοπούς, στους οποίους η πιθανότητα της γνησιότητας εναλλάσσεται διαρκώς ανάμεσα στον δημιουργό, το αντικείμενο και το δέκτη σε κάθε διαδικασία πρόσληψης⁸.

Εφόσον ο Barthes μιλά για τη γέννηση του αναγνώστη/θεατή αντί για τον θάνατο του συγγραφέα/ζωγράφου μπορούμε να μιλήσουμε για μια ρευστή σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο κατηγορίες καθώς η δημιουργία προϋποθέτει την πρόσληψη⁹. Στην αναγνωστική πρόσληψη εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες αφομοίωσης όπως ο κοινωνικός κώδικας, που αφορά το πολιτισμικό επίπεδο, την ταξική κατάσταση και τις ιδεολογικές πιέσεις, η επιθυμία και η φαντασίωση, που αναφέρονται στα επίπεδα και τους τύπους νευρώσεων¹⁰. Τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες παραγόντων: από τη μια αντικειμενικοί που αφορούν την ιστορική συγκυρία, την κοινωνική και πολιτική κατάσταση, το οικονομικό υπόβαθρο και το κληροδοτημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ από την άλλη υποκειμενικοί- ψυχολογικοί παράγοντες, εμφανείς στην τέχνη κυρίως από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και εξής, που αφορούν τα βιώματα του καλλιτέχνη, τις αναμνήσεις, τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις του. Επιπλέον η μεταβλητότητα των αναγνώσεων δεν είναι άναρχη, αλλά εξαρτάται από τις διαφορετικές γνώσεις που επενδύονται στην εικόνα (γνώση πρακτική, εθνική, πολιτισμική, αισθητική), οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν, να επανεύρουν μια τυπολογία¹¹.

Ο Roland Barthes θεωρεί πως η εικόνα αποτελεί εκ φύσεως συστατικό στοιχείο ενός πολυσημικού μηνύματος και γι' αυτό θα πρέπει να αναγνωρίσουμε την πολυσημική δύναμη, συγκρότηση και φύση της¹². Επιπλέον οι συσχετισμοί

⁷ Loh M.H., 2004, σ. 477.

⁸ Loh M.H., 2004, σ. 477.

⁹ Loh M.H., 2004, σ. 477.

¹⁰ Barthes R., 2005, σ. 21.

¹¹ Barthes R., 2007, σ. 54.

¹² Barthes R., 2005, σσ. 164-166. Επισημαίνει τη συμβολική και πολυσημική ικανότητα των κοινωνιών, κυρίως των μυθικών, ενώ εντοπίζει τρεις διαφορετικές μορφές αυτής της πολυσημίας, α) την αρχαϊκή, στην εθνολογική εκδοχή της πολυσημίας, του συμβολισμού ή της συμβολίας, στην οποία υπάγονται οι μυθικές κοινωνίες, β) στην ιεραρχημένη

ανάμεσα στις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και σε ένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό στιλ είναι πολύ στενοί¹³. Όταν όμως μεταβαίνουμε από την ανάλυση συγκεκριμένων εικόνων ή κειμένων στη θεωρία, το κυρίαρχο τεκμήριο είναι ότι και τα δύο αυτά συνιστούν έναν καθρέφτη¹⁴ ή παράθυρο στο οποίο οι ζωγράφοι και οι ποιητές αναδεικνύουν τη ζωή, ενώ κάθε κοινωνία με τη σειρά της συγκροτεί ένα δίκτυο αναπαραστάσεων ξεκινώντας από αυτά τα αρχέτυπα που αναδεικνύουν το κύρος της¹⁵. Ένα έργο τέχνης με διπλή όψη, καθώς ως πράξη δημιουργίας έχει ατομικό χαρακτήρα, ενώ ως προϊόν αποκτά κοινωνική υπόσταση, κατανοείται ως ένα σύστημα από συμβάσεις, προσδοκίες και αντιλήψεις που υπήρχαν την εποχή της παραγωγής· η ιστορική συνείδηση της δεδομένης περιόδου μπορεί να μην υπήρχε ποτέ σαν ένα σύνολο προθέσεων, αλλά υπάρχει αντίθετα στην ορολογία του Jauss ως ορίζοντας προσδοκιών¹⁶, τον οποίο ο Gombrich ονομάζει νοητικό υπόβαθρο (*mental set*)¹⁷. Στην τέχνη οι δύο ορίζοντες προσδοκιών, της ατομικής εμπειρίας και της μεθοδολογικής κατανόησης, μπορούν να εμπλακούν μεταξύ τους και να επιφέρουν τροποποιήσεις στην εξέλιξη, μολονότι καμιά εμπειρία δεν μπορεί να είναι απόλυτα σαφής.

Ο Jauss λοιπόν μπορεί νόμιμα να αξιώνει τη μεσολάβηση του ορίζοντα προσδοκιών ανάμεσα στην ιδιωτική αφετηρία και στη δημόσια πρόσληψη του έργου, ενώ στην τελική ανάλυση η διαδικασία προβλέπει ένα μοντέλο διάρθρωσης ανάμεσα στη δομή και την ερμηνεία¹⁸. Έτσι ο υποκειμενικός τρόπος πρόσληψης του ίδιου θέματος αντικατοπτρίζει διαφορετικές διαθέσεις, ενώ ανάλογα ο τρόπος μετασχηματισμού του θέματος πηγάζει από την ψυχική υφή του καλλιτέχνη. Αυτή εξάλλου καθορίζει και την προσαρμογή σε ό, τι ονομάζεται καλλιτεχνικό ύφος, το οποίο υπαγορεύει τα εκφραστικά μέσα και τις καλλιτεχνικές επιλογές. Αυτές οι επιλογές ωστόσο περιορίζονται από την ανάγκη προσαρμογής σε ένα στερεότυπο ακόμη και στο πεδίο της εικονογράφησης, αφετηρία της οποίας δεν αποτελεί η οπτική εικόνα, αλλά η αφηρημένη ιδέα που εντυπώνεται στο μυαλό του καλλιτέχνη και εντάσσεται στο προϋπάρχον νοητικό σχήμα¹⁹. Συχνά αυτή η προκατάληψη επηρεάζει την παραγωγή της καλλιτεχνικής

πολυσημία, δηλαδή στους τρόπους σκέψης που θεωρούν ότι ένα σημείο έχει πολλές σημασίες, μια εκ των οποίων κατέχει προνομιακή θέση, και γ) τα καθεστώτα σημασίας που αποδέχονται τη δυνατότητα και το δικαίωμα ερμηνείας του σημείου· αποτελεί τη μορφή πολυσημίας που αντιστοιχεί στις κοσμικές, ορθολογικές κοινωνίες.

¹³ Haskell F., 1980, σ.viii.

¹⁴ Ανδρόνικος Μ., 1986, σ.69. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η εικόνα αποτελεί αντικατοπτρισμό του λόγου ως η κατώτερη και πιο απομακρυσμένη βαθμίδα από την ιδέα του Αγαθού.

¹⁵ Wunenburger J.J., 1998, σ.26.

¹⁶ Jauss H. R., 1982, σσ. xi-xii.

¹⁷ Gombrich E.H., 1995, σ. 85.

¹⁸ Jauss H. R., 1982, σ. xiii.

¹⁹ Gombrich E.H., 1995, σ. 93.

δημιουργίας καθώς ο καλλιτέχνης δεν αναπαριστά αυτό που βλέπει, αλλά υφίσταται την καθοριστική επίδραση μιας οικείας προϋπάρχουσας αναπαράστασης²⁰.

Ζητούμενο αποτελεί αν ο εικαστικός καλλιτέχνης διαλέγεται με τα λογοτεχνικά ή εικαστικά συμφραζόμενα και διαμορφώνει το παραστατικό του σύστημα με βάση αυτό του λογοτεχνικού κειμένου ή από την άλλη πρόκειται για σύμπτωση συνθετικών- δομικών τρόπων που οφείλεται στο γενικότερο πνεύμα και την καλλιτεχνική τάση της εποχής. Επιδιώκεται λοιπόν ο εντοπισμός αντιστοιχιών ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και την εικόνα, που αφορούν όχι μόνο το επίπεδο του περιεχομένου και του θέματος, αλλά και το δομικό, το στυλιστικό, το ιδεολογικό και συνθετικό, δηλαδή το επίπεδο άρθρωσης του νοήματος ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται η εικαστική απόδοση ως αποτελεσματικός τρόπος παιδείας και επικοινωνίας εκτός από το λογοτεχνικό κείμενο²¹. Ωστόσο όσον αφορά τις εικαστικές τέχνες η επικοινωνία ανάμεσα σε έναν πομπό και δέκτη θεωρείται ότι υστερεί καθώς είναι μονόπλευρη χωρίς αμοιβαιότητα και ο δέκτης- θεατής δεν μπορεί να απαντήσει και να ανοίξει διάλογο σε ένα κανάλι²². Παρ' όλα αυτά ένα εικαστικό κείμενο αναμφισβήτητα μπορεί να αποτελέσει κείμενο αφετηρία και να ενεργοποιήσει τις αισθητηριακές προσλαμβάνουσες του κοινού προσφέροντας στον δημιουργό ανατροφοδότηση. Από την άλλη πλευρά ο αναγνώστης καλείται μέσα από συνεχή διαδικασία να μετατρέψει το αναγνωστικό ερέθισμα σε εικόνες²³.

Καταστατικό κείμενο για τις γνωστικές δυνατότητες και τα γνωστικά ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος αποτελεί η πλατωνική Πολιτεία (Πολιτεία, 514a-517a). Ο Πλάτων διαχωρίζει τη γνωστική πορεία του ανθρώπου σε τρεις βαθμίδες: η πρώτη βαθμίδα της γνώσης («εικασία») αντιστοιχεί στις «εικόνες», στις σκιές που βλέπουν οι δεσμώτες στην σπηλιά. Ό, τι βλέπουν δεν είναι παρά οι σκιές των ομοιωμάτων που περνούν από μπροστά από τη λάμψη μιας φωτιάς, κι αυτές τις σκιές θεωρούν σαν πραγματικές υπάρξεις, γνωσιολογικό επίπεδο στο οποίο ο Πλάτωνας τοποθετεί την τέχνη- η δεύτερη βαθμίδα («πίστις») αντιστοιχεί στη γνώση των αισθητηριακών ερεθισμάτων που προέρχονται από την αντικειμενική πραγματικότητα και όχι της σκιάς τους, ενώ στην τρίτη βαθμίδα («διάνοια») η γνώση περνάει στον νοητό κόσμο, αλλά δεν έχει απαλλαγή ακόμη από τον ορατό- σ' αυτήν ανήκουν τα μαθηματικά που τοποθετούνται από τον Πλάτωνα στη θέση του μέσου- ανάμεσα στη «δόξα» και στη «νόηση», ενώ στην τέταρτη βαθμίδα τοποθετεί την ιδέα του αγαθού, την οποία γνωρίζει ο άνθρωπος εκ των προτέρων και καλείται μέσω της ανάκλησης της μνήμης να επαναφέρει στη μνήμη του. Η εξίσωση ζωγράφου και ποιητή ανάγεται στον Πλάτωνα που ανενδοίαστα εξορίζει και τις δύο δραστηριότητες από την ιδανική του Πολιτεία,

²⁰ Gombrich E.H., 1995, σ.101.

²¹ Ρηγόπουλος Γ., 1997, σ. 43.

²² Mounin G., 2003, σσ. 44-45.

²³ Shattuck R., 1985, σ. 212.

καθώς οι τέχνες ως μιμητικές παράγοντας είδωλα ειδώλων απείχαν τρεις βαθμίδες από την ιδέα του αγαθού και ήταν επομένως παραπλανητικές και επικίνδυνες²⁴.

Ut pictura poesis

Η τόλμη του Δάντη να συστεγάσει τους ποιητές με τους ζωγράφους ήγειρε μια θεωρητική διαμάχη που κατέληξε στη θέση ότι η ζωγραφική είναι εφάμιλλη της ποίησης²⁵. Η εξίσωση που προβάλλει η θέση του Οράτιου *ut pictura poesis*²⁶ αποτελεί το συμβολικό σημείο αναφοράς των ζωγράφων που αγωνίζονται να αποσείσουν την κατηγορία ότι η ζωγραφική και περισσότερο η γλυπτική και η αρχιτεκτονική δεν ανήκουν στις πνευματικές δραστηριότητες· αγεφύρωτο χάσμα υπάρχει ανάμεσα στους τεχνίτες και τους ποιητές, καθώς οι τέχνες προϋποθέτουν σωματικό μόχθο και ως χειρονακτικές, μηχανικές (*artes mechanicae*) δεν αρμόζουν σε ελεύθερους άνδρες, αλλά σε δούλους· το δεύτερο επιχείρημα είναι ότι οι τέχνες δεν διδάσκονται σε σχολεία και Ακαδημίες, δεν προϋποθέτουν θεωρητική γνώση, αλλά ζωγράφοι και γλύπτες μαθαίνουν στα εργαστήρια· τέλος το πιο ανεξίτηλο στίγμα που βαραίνει τις εικαστικές τέχνες είναι ο κερδοσκοπικός τους χαρακτήρας, καθώς οι καλλιτέχνες εργάζονται με αμοιβή²⁷.

Στην Αναγέννηση ωστόσο οι ζωγράφοι βρίσκουν τη θέση που τους αρμόζει, καθώς η τέχνη γίνεται ανθρωποκεντρική²⁸. Στον ανταγωνισμό των τεχνών ο Leonardo da Vinci για πρώτη φορά προβάλλει την υπεροχή της ζωγραφικής έναντι της ποίησης αλλά και της γλυπτικής. Μέχρι την εποχή του αυτή η αμφιταλάντευση της υπεροχής της τέχνης του λόγου και των εικαστικών τεχνών, θεμελιωμένη θεωρητικά από τον Οράτιο²⁹, ανακαλούσε την άποψη του Σιμωνίδη που παραδίδεται έμμεσα από τον Πλούταρχο «Σιμωνίδης τὴν μὲν ζωγραφίαν ποίησιν σιωπῶσαν προσαγορεύει, τὴν δὲ ποίησιν ζωγραφίαν λαλοῦσαν»³⁰. Στον Σιμωνίδα αποδίδεται επίσης η εφεύρεση της τέχνης της μνήμης· σύμφωνα με τον Κικέρωνα αυτή η εφεύρεση στηρίζεται στην ανάδειξη από μέρους του Σιμωνίδα της υπεροχής της όρασης έναντι των άλλων αισθήσεων, γεγονός που συνάδει με τη θεωρία εξομοίωσης ποίησης και ζωγραφικής: ποιητής και ζωγράφος σχηματίζουν στον νου οπτικές εικόνες τις οποίες εκφράζουν με τις τέχνες που ασκούν³¹. Ο Κικέρων τονίζει ότι η εφεύρεση της τέχνης της μνήμης από τον

²⁴ Λαμπράκη- Πλάκα Μ., 1989, σ. 211.

²⁵ Λαμπράκη- Πλάκα Μ., 1989, σσ. 208-209.

²⁶ Οράτιος, *Ars Poetica*, 361.

²⁷ Λαμπράκη- Πλάκα Μ., 1989, σ. 211.

²⁸ Λαμπράκη- Πλάκα Μ., 1989, σσ. 213-215.

²⁹ Οράτιος, *Ars Poetica* 361· για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη λογοτεχνία και στις εικαστικές τέχνες, ως προς τη σύζευξη ή το συγκερασμό τους πολύ διαφωτιστικό το άρθρο του Lee R.W. (1940, σσ.197-269).

³⁰ Πλούταρχος, 346,3

³¹ Yates F.A., 2012, σ.53.

Σιμωνίδη βασίζεται όχι μόνο στην ανακάλυψη της σημασίας της τάξης για τη μνήμη, αλλά και στη διαπίστωση ότι η όραση είναι η ισχυρότερη των αισθήσεων³². Επιπλέον οι αντιλήψεις του Αριστοτέλη για τη μνήμη και την ανάμνηση βασίζονται στη θεωρία της γνώσης που αναπτύσσει στο *Περί ψυχής*: τις αντιλήψεις που μας παρέχουν οι αισθήσεις τις επεξεργάζεται πρώτα η φαντασία, και οι εικόνες που σχηματίζονται αποτελούν το υλικό της νόησης· η φαντασία μεσολαβεί ανάμεσα στην αντίληψη και τη σκέψη· έτσι ενώ όλη η γνώση προέρχεται από αισθητηριακές αντιλήψεις, η σκέψη δεν τις κατεργάζεται αυτούσιες, αλλά αφού πρώτα τις επεξεργαστεί ή τις απορροφήσει η φαντασία, ενώ οι υψηλές διεργασίες της σκέψης είναι εφικτές μέσω της εικονοποιητικής δύναμης της ψυχής³³. Επιπλέον στην ψυχολογία η λέξη *εἰκόν* σημαίνει μια νοητή αναπαράσταση, μια ανάμνηση αισθήματος ή κατ' αίσθηση εμπειρίας, όχι κατ' ανάγκη οπτικής³⁴.

Εξάλλου και ο Πλάτωνας όρισε την ομορφιά ως οπτική και ακουστική ηδονή προερχόμενη από τη θέα της ζωντανής ομορφιάς, από τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική και τη λογοτεχνία³⁵. Η βασική θέση που στηρίζει τη σύζευξη ποίησης και εικαστικών τεχνών-τη διδασκαλία δηλαδή την οποία οι θεωρητικοί της Αναγέννησης, της ζωγραφικής και της λογοτεχνίας, θεμελιώναν στη λογοτεχνική θεωρία της αρχαιότητας· βρίσκει ότι η κύρια ομοιότητα των δύο τεχνών δε συνίσταται σε μια σειρά από κανόνες δανεισμένους από την ανταγωνιστική τέχνη ή σε κάποιες φανταστικές αντανakλάσεις της μορφής, αλλά στην «ανωτερότητα της σύλληψης» ως πιο αξιοσημείωτη όψη των δύο τεχνών ήταν η ικανότητα να αποκαλύψουν και να ερμηνεύσουν την αξιοπρέπεια της ανθρώπινης ζωής, ενώ η τέχνη της ζωγραφικής δεν περιορίζεται στην οπτική της διάσταση, αλλά αποκτά διανοητικό χαρακτήρα καθώς το μάτι αποκαλύπτει την καλλιτεχνική ιδιοφυΐα, στην οποία απευθύνεται κυρίως ο ποιητής³⁶. Ο Leonardo da Vinci ξεκινώντας από την πλατωνική και νεοπλατωνική υπεροχή της όρασης, ως ευγενέστερης έναντι των άλλων αισθήσεων, υποστήριξε και την απόλυτη υπεροχή της ζωγραφικής που αγκαλιάζει όλα τα ορατά, προβάλλοντας τη δύναμή της ως ασυναγώνιστης, γιατί μπορεί να περικλείει τη συναρπαστική ομορφιά της φύσης, ενώ η ποίηση μπορεί μόνο να την υποβάλλει· η ζωτικότητα και η ενάργεια της εικόνας προσδίδουν πειθώ, ανάλογη με αυτή της ρητορικής, και τη φορτίζουν με συγκινησιακή δύναμη, στοιχεί που μπορούν να διεγείρουν ακόμη και πάθη³⁷.

Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη οι αναγωγές από την ποίηση στη ζωγραφική δε θα φαίνονταν τόσο αυθαίρετες· εξάλλου ανέκαθεν οι θεωρητικοί της τέχνης δανείζονταν μεταξύ τους αισθητικούς όρους και σε μεγάλο ποσοστό είχαν πετύχει

³² Yates F.A., 2012, σ. 21· Κικέρων, *De oratore*, II, lxxxvii, 357.

³³ Yates F.A., 2012, σ.59· Αριστοτέλους, *Περί ψυχής*, 431b, 2-432a, 9-17.

³⁴ Welles R.-Warren A., χχ, σ. 236.

³⁵ Πλάτων, *Ἰππίας Μείζων*, 279e-298a· Ανδρόνικος Μ., 1986, σ. 29.

³⁶ Lee R.W., 1940, σ.76.

³⁷ Λαμπράκη- Πλάκα Μ., 1989, σ. 219.

κοινά αισθητικά αποτελέσματα³⁸. Η ύπαρξη παράλληλων ρευμάτων (π.χ. ρομαντισμός, συμβολισμός, υπερρεαλισμός, μοντερνισμός) ως σήμανση της μορφολογικής ενότητας ανάμεσα στη λογοτεχνία και τις εικαστικές τέχνες θεωρείται μάλιστα ως η πειστικότερη απόδειξη της αλληλεπίδρασής τους³⁹.

Η ποίηση διαθέτει ως εκφραστικό μέσο κληροδοτημένο από την κλασική παράδοση της εκφραστικής ρητορικής, την ενάργεια⁴⁰, ως παραστατική δύναμη που δίνει στον δέκτη μια πληθωρική αίσθηση της δραματικής φυσικής παρουσίας, ενώ το προνόμιο της ζωγραφικής είναι η ψευδαίσθηση, η δύναμη της φυσιοκρατικής και αληθοφανούς απεικόνισης των μορφών⁴¹. Μέσω της τέχνης το λογοτεχνικό κείμενο αποκτά υλική υπόσταση και αναπληρώνει την ανυπαρξία του μέσω της αναπαράστασης, ενώ η δημιουργία ως διαδικασία μεταμόρφωσης και συνεχούς ανανέωσης διαλύει τον μύθο και ανοίγει τον δρόμο για την προσωπική κατανόηση της κρυμμένης μορφής του⁴². Αλχημική κρίση συντελέστηκε στο κίνημα του ρομαντισμού ανάμεσα στην ποίηση και τη ζωγραφική⁴³ μέσα από την δραστική περιγραφή της φύσης, των συναισθημάτων και την εικονοποιητική δύναμη του ποιητικού λόγου. Όσον αφορά τους κανόνες των εικόνων, ο πρώτος είναι ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες εικόνων, η μία για τα πράγματα (res) και η άλλη για τις λέξεις (verba), που σημαίνει ότι η μνήμη για τα πράγματα φτιάχνει εικόνες που μας θυμίζουν ένα επιχείρημα, μια ιδέα ή ένα πράγμα, αλλά η μνήμη για τις λέξεις πρέπει να βρει εικόνες που να μας θυμίζουν καθεμιά λέξη· τα πράγματα αποτελούν το θεματικό υλικό της ομιλίας, ενώ οι λέξεις είναι η γλώσσα με την οποία ντύνεται το θεματικό υλικό⁴⁴.

Οι σχέσεις των εικαστικών τεχνών με τη λογοτεχνία είναι πολλές και σύνθετες· πολλές φορές οι ποιητές άντλησαν την έμπνευσή τους από πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά ή τέλος από τη μουσική· όπως τα φυσικά αντικείμενα και τα πρόσωπα, έτσι και τα καλλιτεχνήματα είναι δυνατό να γίνουν θέμα της ποίησης· αντίστροφα η λογοτεχνία μπορεί να γίνει θέμα των εικαστικών τεχνών⁴⁵. Στην πρώτη περίπτωση η πιστή απόδοση και περιγραφή ενός έργου τέχνης συνδέεται με την έκφραση, ενώ στη δεύτερη έχουμε να κάνουμε με την εικονογράφηση

³⁸ Πιο αναλυτικά για τη σχέση της λογοτεχνίας με τις εικαστικές τέχνες Βελουδής Γ., 2011, σσ. 296-311· Wellek R.-Warren A., χχ, σσ. 157-175.

³⁹ Βελουδής Γ., 2011, σ. 310.

⁴⁰ Κοϊντιλιανός, *Institutio Oratoria*, 8.3.62· η ενάργεια είναι ιδιότητα που συνδέει την έκφραση με τις εικαστικές τέχνες, η δυνατότητα δηλαδή της γραφής να εγγράφει οπτικές εικόνες στο μυαλό του δέκτη.

Διονύσιος Αλικαρνασσεύς, *Περὶ Λυσίου* 7 : ἔχει δὲ καὶ τὴν ἐνάργειαν πολλὴν ἢ Λυσίου λέξεις. αὕτη δ' ἐστὶ δύναμις τις ὑπὸ τὰς αἰσθήσεις ἄγουσα τὰ λεγόμενα, γίγνεται δ' ἐκ τῆς τῶν παρακολουθούντων λήψεως.

⁴¹ Braider C., 1993, σ. 9· Hardie P., 2002, σ. 7.

⁴² Wunenburger J.J., 1998, σσ. 14-15.

⁴³ Λαμπράκη- Πλάκα Μ., 1989, σ. 223.

⁴⁴ Yates F.A., 2012, σσ. 27-28.

⁴⁵ Wellek R.-Warren A., χχ, σ. 157.

γραπτού κειμένου, ως τέχνη της διασαφήνισης και της μεταβίβασης μιας ιδέας, διάθεσης ή ιστορίας με οπτικά μέσα⁴⁶, ώστε να γίνει πιο εύληπτο στον δέκτη⁴⁷.

Η λογοτεχνική έκφρασις ενσωματώνει τη διπλή δομή της λανθάνουσας παρουσίας, καθώς σε ένα επίπεδο αξιοποιεί τη δύναμη των εικαστικών τεχνών για πρόκληση μιας ψευδαίσθησης της παρουσίας, όπως ο ζωγράφος ή ο γλύπτης παρασύρει τον θεατή να πιστεύει ως αληθινό αυτό που αναπαρίσταται, ενώ σε δεύτερο επίπεδο σε παραλληλισμό ανάμεσα στις δυνάμεις των ποιητών και των εικαστικών καλλιτεχνών, η έκφραση δοκιμάζει τη δυνατότητα του ποιητή για ενάργεια, την αποτύπωση δηλαδή οπτικών εικόνων στη νόηση και τη φαντασία του δέκτη: η εικαστική ψευδαίσθηση και η λεκτική μυθοπλασία οδηγούνται σε στενή συνύπαρξη⁴⁸. Στην περιγραφική απόδοση γλώσσα και εικόνα διαπλέκονται πρωταρχικά σε ένα σημείο διείσδυσης που αποτελεί αφετηρία για κάθε εικαστική μεταγλώσσα. Στο γεγονός αυτό συνεπικουρεί η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας που μεταδίδει σκέψεις και συναισθήματα, καθώς αποτελεί καλή ένδειξη των τρόπων με τους οποίους ένα μεγάλο μέρος της αντίληψής μας στηρίζεται σε πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς, δηλαδή συνδυασμούς όρασης, ακοής ή αφής, κι αυτό γιατί οι αισθητηριακές μας εμπειρίες σπάνια είναι μονοσήμαντες⁴⁹.

Με αφετηρία την περιγραφή της ασπίδας του Αχιλλέα (Σ 478-608) από τον Όμηρο, την πρώτη ίσως έκφραση στην παγκόσμια γραμματεία, μια μεγάλη σωρεία λογοτεχνικών εκφράσεων διατρέχει τη λογοτεχνική παραγωγή σε σημείο που καλλιεργείται ως αυτόνομο λογοτεχνικό είδος. Οι αρχαίες «εκφράσεις», οι περιγραφές πραγματικών ή φανταστικών έργων τέχνης, του Λουκιανού, του Φιλόστρατου και του Καλλίστρατου προτείνονται ως μεταλλεία έμπνευσης για τους καλλιτέχνες⁵⁰. Ωστόσο υπάρχει η υποψία ότι βρισκόμαστε μπροστά σε φανταστικές πινακοθήκες οπότε οι «εκφράσεις» δεν είναι παρά ρητορικά γυμνάσματα σύμφωνα με τις λογοτεχνικές προτιμήσεις της εποχής τους και τις αισθητικές αντιλήψεις της Δεύτερης Σοφιστικής· το βέβαιο πάντως είναι ότι οι πίνακες αυτοί φανταστικοί ή πραγματικοί, μας πληροφορούν για τη συνέχεια και την εξέλιξη της ελληνικής ζωγραφικής κατά την περίοδο της ρωμαιοκρατίας και μας συνδέουν με μια μακραίωνη πολιτιστική παράδοση, οριστικά χαμένη, ενώ ταυτόχρονα μας ενημερώνουν για τους θεματικούς κύκλους της μνημειώδους ζωγραφικής⁵¹. Ό, τι θαυμάζει κανείς σε μια εικαστική σύνθεση είναι η δραματική ένταση της εικονιζόμενης σκηνής, η διαγραφή των χαρακτήρων, το πάθος και γενικά οι συγκινήσεις των προσώπων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις γοητεύεται από την ομορφιά του τοπίου και την ειδυλλιακή του χάρη⁵². Αντίστοιχο παράδειγμα

⁴⁶ Chapman L.H., 1993, σ. 29.

⁴⁷ Βελουδής Γ., 2011, σ.299.

⁴⁸ Hardie P., 2002, σσ.173-174.

⁴⁹ Chapman L.H., 1993, σ. 68.

⁵⁰ Λαμπράκη- Πλάκα Μ., 1989, σ. 217.

⁵¹ Γαλάτης Τ., 1989, σ. 272.

⁵² Γαλάτης Τ., 1989, σ. 273.

λογοτεχνικών εκφράσεων στον 20 αιώνα αποτελεί το έργο του Marcel Proust *Αναζητώντας τον χαμένο χρόνο*, στο οποίο καταγράφονται και περιγράφονται ήθη και έργα των ανθρώπων, ενώ αποτελεί μια περιδιάβαση στη ιστορία της τέχνης⁵³. Στη νεοελληνική λογοτεχνία το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ποιητικής έκφρασης αποτελεί το ποίημα του Κ.Π. Καβάφη *Ο Οιδίπους* (1895), που περιγράφει τον πίνακα του Gustave Moreau *Οιδίπους και Σφίγξ* (1864, The Metropolitan Museum of Art, Νέα Υόρκη), ενώ έργα πεζογράφων όπως του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη και του Γιώργου Ιωάννου βρίθουν από περιγραφές τοπίων, μνημείων και έργων τέχνης. Εξάλλου σε επίπεδο αφηγηματικής τεχνικής η περιγραφή συνιστά αφηγηματική παύση⁵⁴ καθώς ακινητοποιεί τον χρόνο, στον οποίο αναφέρεται η ποίηση, και εστιάζει σε αντικείμενα που συνδέονται με τον χώρο· και αντίστοιχα στις εικαστικές τέχνες μιλάμε συχνά για αφηγηματικές σκηνές συχνά αποδοσμένες συγχρονικά σε έναν στατικό χρονικά πίνακα.

Αντίστροφα την εικονογράφηση με βάση την αρχή της οπτικοποίησης εφάρμοσε στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων ο Comenius προκειμένου να είναι πιο εύληπτο το περιεχόμενό τους στους μαθητές. Ο Comenius στο έργο *Orbis sensualium pictus* (1658), εγχειρίδιο με τεράστια επίδραση που συνένωνε την πληρότητα, το βάθος και την απλότητα, χρησιμοποιούσε συστηματικά τις εικόνες για τη διδασκαλία⁵⁵. Έδινε έμφαση στην αισθητοποίηση των γνώσεων που διδάσκονται στο σχολείο και θεμελίωσε την αρχή της εποπτείας, με τη συμμετοχή των αισθήσεων, ως μιας από τις βασικότερες αρχές διδασκαλίας⁵⁶. Πίστευε ότι ο δρόμος της γνώσης οδηγεί από τις αισθήσεις, που πρέπει να έχουν την πλέον δυνατή πλουσιοπάροχη συμμετοχή, μέσω της μνήμης και της εναργούς κατανόησης, που φτάνει μέχρι την αντίληψη του γενικού, στην αυτόνομη κρίση⁵⁷. Η παραπάνω θέση αποδεικνύει ότι η εικαστική απόδοση αποτελεί μετάβαση από την αφηρημένη στη συγκεκριμένη σκέψη: το εικαστικό έργο χρησιμοποιείται ως μηχανισμός μνήμης και ανάμνησης ως *ars memorandi*, ωστόσο όχι τόσο ως μνημονοτεχνικός μηχανισμός για τη διατήρηση πληροφοριών γνωστικών ή άλλου είδους στη μνήμη του αναγνώστη- ακροατή όπως επεδίωκε η αρχαία ρητορική και άλλα συστήματα, όσο ως μεταφορικό και αναγωγικό σύστημα και διαδικασία⁵⁸. Εξάλλου σχετικά με αυτή τη διαπλοκή αξίζει να αναφερθεί ότι μεγάλο μέρος της εικαστικής έμπνευσης αντλείται από την κλασική γραμματεία και τη βιβλική παράδοση⁵⁹. Το πιο χαρακτηριστικό ίσως παράδειγμα της νεοελληνικής τέχνης αποτελεί η εικονογράφηση του επιγράμματος των Ψαρών του Διονυσίου Σολωμού από τον Νικόλαο Γύζη στο έργο *Η Δόξα των Ψαρών* (1898, Εθνική

⁵³ Karpeler E., 2008.

⁵⁴ Genette G., 2007, σσ. 165-172· Τζιόβας Δ., 1987, σσ. 57-58.

⁵⁵ Reble, 2008, σ. 170.

⁵⁶ Νημά Ε. & Καψάλης Α. 2002, σσ. 140-141, 172· Νικονάνου Ν., 2015, σσ. 28-29.

⁵⁷ Reble, 2008, σ. 175.

⁵⁸ Yates F.A., 2012.

⁵⁹ Βελουδής Γ., 2011, σσ. 303-304.

Πινακοθήκη, Παράρτημα Ναυπλίου), προϊόν της συμβολιστικής φάσης της καλλιτεχνικής του πορείας σε γειτνίαση με τις υπερβατικές συλλήψεις της σολωμικής ποίησης και σε μια προσπάθεια αισθητοποίησης αφηρημένων εννοιών.

Το τρίπτυχο της ποιητικής θεωρίας *translatio- imitatio- aemulatio* μπορεί να εφαρμοστεί προγραμματικά και στις εικαστικές τέχνες: αρχικά ο νέος καλλιτέχνης μεταφέρει πιστά και προσπαθεί να αντιγράψει το πρωτότυπό του· στο επόμενο στάδιο το αυθεντικό έργο διατηρεί τη σημασία του αλλά ο καλλιτέχνης το μιμείται ελεύθερα, ενώ στην τρίτη φάση προσπαθεί να το ξεπεράσει⁶⁰. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μνήμη, τη μίμηση και την εύρεση αποτελούσε σημαντικό στοιχείο της καλλιτεχνικής θεωρίας της Αναγέννησης· ο Leonardo da Vinci εξέθεσε αυτό το σύμπλεγμα αντιλήψεων σε μια διαμόρφωση που προοιωνίζει τη θέση του Rubens: η ποιότητα της φαντασίας έγκειται στο ότι είναι η περιοχή των ονείρων όπου από το αισθητηριακό υλικό διαμορφώνουμε τις μυθικές εικόνες⁶¹. Ο ζωγράφος ή ο γλύπτης μεταγράφει τις λέξεις σε εικόνες που ανταποκρίνονται περισσότερο στην αντίληψη ή σε μνημονικές εικόνες σχετικές με το κείμενο αλλά των οποίων ο συμβολισμός αναγνωρίζεται χωρίς αυτό⁶². Στην εικαστική εκδοχή το πρωτότυπο κείμενο συχνά συμφύρεται με άλλα κείμενα και εικόνες, ενώ συχνά στην εικαστική απόδοση του ίδιου θέματος παρεισφρέουν αναχρονιστικά πολιτισμικά στοιχεία της εποχής του καλλιτέχνη⁶³. «Η ζωγραφική», γράφει ο Λεονάρντο, «είναι μια ποίηση που τη βλέπεις» από τις πρώτες μυθολογικές αφηγήσεις της Τοσκάνης μέχρι την παρακμή της Βενετίας, η ιταλική ζωγραφική αποτέλεσε ένα από τα μεγαλύτερα ποιητικά εγχειρήματα που γνώρισε ποτέ ο κόσμος ενώ στην Περσία, στην Ινδία η ζωγραφική όταν δεν εικονογραφεί ιερά κείμενα, εικονογραφεί ποιήματα και στην Άπω Ανατολή το ποίημα εμφανίζεται πάνω στο τοπίο χωρίς το οποίο δεν μπορεί το έργο να γίνει πλήρως αντιληπτό, ως απόδειξη ότι τα μεγάλα εικαστικά έργα έχουν κάποια συνάφεια με την ποίηση⁶⁴. Ο Delacroix αποτελεί ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα του τι μπορεί να κάνει ο ζωγράφος με τις λέξεις· κείμενα ζωγράφων αναδεικνύουν τη σχέση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, ενώ από την άλλη αφθονούν τα παραδείγματα που αποδεικνύουν ότι πολλοί λογοτέχνες είναι και σχεδιαστές που δημιουργούν με άλλο μέσο, με τις λέξεις, τα σχέδιά τους· και στις δυο περιπτώσεις η αποδοχή του έργου συνδέεται με την ικανότητα πρόσληψης του δέκτη⁶⁵.

Στην αρχαιότητα η μυθική παράδοση συνετέλεσε στη δημιουργία μεγάλων εικαστικών συνόλων, η ποίηση και η διήγηση δίνουν το έναυσμα στον ζωγράφο να γράφει την εικόνα του· αντίστοιχα στη βυζαντινή εποχή οι καλλιτέχνες με

⁶⁰ Chapman H.P., 1990, σ.65· Muller J. M., 1982, σ. 239.

⁶¹ Muller J. M., 1982, σ. 246.

⁶² Schapiro M., 1996, σσ.11-12· Schapiro M., 1973, σ.9.

⁶³ Schapiro M., 1996, σσ.15-16· Schapiro M., 1973, σσ.12-13.

⁶⁴ Malraux A., 2007, σσ.169-170.

⁶⁵ Τσαρούχης Γ., 1989, σ. 203.

αφορμή τα βιβλικά κείμενα γέμιζαν με εικαστικές παραστάσεις την εκκλησία σε μια εποχή περιορισμένου γραμματισμού, κατά την οποία η εικόνα αποτελούσε το βιβλίο των αγραμμάτων. Εξάλλου οι Γραφές μιλάνε για πνευματικά πράγματα χρησιμοποιώντας ομοιώσεις υλικών πραγμάτων «διότι είναι φυσικό στον άνθρωπο να φτάνει στα νοητά (*intelligibilia*) μέσω των αισθητών (*sensibilia*), δεδομένου ότι η γνώση μας ξεκινά από τις αισθήσεις»⁶⁶. Ειδικότερα στη μεταβυζαντινή τέχνη είναι διαδεδομένο το φαινόμενο εικονογραφικά σύνολα να συνοδεύονται από το βιβλικό κείμενο που λειτουργεί επεξηγηματικά και επικουρικά. Στα περιθώρια των χειρογράφων συνήθιζαν οι λογοτέχνες να σχεδιάζουν, ενώ οι ζωγράφοι γεμίζουν με σκέψεις για τη ζωγραφική πλήθος χαρτιά που περισσεύουν από τα έργα τους⁶⁷.

Η ζωγραφική ανταποκρινόμενη στην ανάγκη για έκφραση και με σκοπό την επικοινωνία, καταλήγει να αποδώσει σημεία, μορφές, σύμβολα και εικόνες που παραβάλλονται με τα γράμματα, τις λέξεις και τις προτάσεις του λόγου· η ζωγραφική αναφέρεται στην αναπαράσταση, την απεικόνιση μορφών που αφορούν τον άνθρωπο τόσο από τον κόσμο της ορατής πραγματικότητας, όσο και της ιδεατής, της συγκεκριμένης όσο και της αφηρημένης, της κοινής και της φαντασίας· εξάλλου σε μερικούς πολιτισμούς, όπως στον αιγυπτιακό και τον βαβυλωνιακό, ακόμη και ο λόγος, τα γράμματα αποδίδονται περισσότερο με εικόνες ζωγραφικές με βασικό χαρακτηριστικό την ενάργεια και τον εκφραστικό τους πλούτο, ενώ ακόμη και στον δυτικό κόσμο κατά τη μεσαιωνική περίοδο τα γράμματα έχουν ζωγραφική αξία με γόνιμες αισθητικές προεκτάσεις⁶⁸. Επομένως ζωγραφική με εικόνες και γραφή με σημεία έχουν κοινή καταγωγή και αποβλέπουν στη μεταφορά μηνυμάτων, στην έκφραση συνάντησης του ανθρώπου με τον κόσμο, την αναπαράσταση του γνωστού και τη μορφοποίηση του αγνώστου με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων επικοινωνίας⁶⁹.

Τη στενή συνάφεια ποίησης και ζωγραφικής αμφισβήτησε ωστόσο ο Lessing στο έργο του *Λαοκόων* επιμένοντας στη στεγανότητα των ορίων ανάμεσα στις τέχνες του χρόνου, στις οποίες εντάσσεται η πρώτη, και στις τέχνες του χώρου, στις οποίες τοποθετείται η δεύτερη⁷⁰. Ο Winckelmann εξαίρει το γεγονός ότι ο γλύπτης παρουσιάζει τον Λαοκόοντα να στενάζει και όχι να κραυγάζει· ο Lessing αποφαινεται ότι άλλοι είναι οι νόμοι που διέπουν τις εικαστικές τέχνες και άλλοι αυτοί που διέπουν την ποίηση· κι αυτό γιατί οι δύο μορφές τέχνης χρησιμοποιούν διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Πιο συγκεκριμένα: η ποίηση αφηγείται πράξεις, παρακολουθεί την εξέλιξη μιας πράξης σε όλα της τα διαδοχικά στάδια· απεικονίζει ένα γεγονός, συμβάν ή φαινόμενο, καθώς αυτό ανελίσσεται και ξεδιπλώνεται σε χρονικά πλαίσια. Αντίθετα στις εικαστικές τέχνες ο καλλιτέχνης

⁶⁶ Yates F.A., 2012, σ.122· Θωμάς Ακινάτης, *Summa Theologiae*, I,I, quaestio I, articulus 9.

⁶⁷ Τσαρούχης Γ., 1989, σ. 202.

⁶⁸ Χρήστου Χ., 2000, σ. 7.

⁶⁹ Χρήστου Χ., 2000, σσ. 7-9.

⁷⁰ Lessing G.E., 1902, σσ. 96-97.

δεσμεύεται από τα εκφραστικά μέσα και είναι υποχρεωμένος να κινηθεί στα πλαίσια του χώρου· η δεύτερη επισημάνση είναι ότι αφού αυτοί οι περιορισμοί και οι κανόνες διέπουν την ποίηση και τις εικαστικές τέχνες, τότε πρέπει η καθεμιά να περιοριστεί στον τομέα της, να κινηθεί στα όριά της: η ζωγραφική και η γλυπτική πρέπει να απαλλαγούν από τον αλληγορικό και αφηγηματικό χαρακτήρα, ακόμη και να αποφύγουν σκηνές στον ίδιο πίνακα, ενώ οι ποιητές πρέπει να απαλλαγούν από τη λεπτομερή περιγραφή και τη διεξοδική απεικόνιση. Τρίτον η ποίηση είναι δυναμική, εκτείνεται στον χρόνο, δεν είναι καθηλωμένη σε ένα στιγμιότυπο, ενώ οι εικαστικές τέχνες είναι στατικές και δεσμεύονται από τον χώρο, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται ότι η μία μπορεί να αποτελεί πηγή έμπνευσης για την άλλη. Στη συνέχεια τα όρια ανάμεσα στις εικαστικές τέχνες και στην ποίηση είναι δυνατό να επιλύσουν το πρόβλημα του δύσμορφου, του άσχημου στην τέχνη, καθώς αυτή αποσκοπεί στην απόδοση της ομορφιάς· η απόδοση όμως του δύσμορφου στις εικαστικές τέχνες θα στερήσει από τον θεατή μια πλήρη και γνήσια αισθητική συγκίνηση· αντίθετα στην ποίηση, η απόδοση του δύσμορφου είναι παροδική λόγω της γρήγορης εναλλαγής με όμορφες εικόνες, ώστε μέσω της αντίστιξης το δύσμορφο θα επιτείνει τη συγκίνηση που θα προκαλέσουν οι όμορφες εικόνες. Τέλος ο Lessing απορρίπτει την άποψη του Winckelmann ότι οι εικαστικές τέχνες κατέχουν τα πρωτεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, επειδή η αλληγορία στην οποία καταφεύγουν είναι ο ύψιστος και τελικός σκοπός της τέχνης. Αντίθετα ο Lessing υποστηρίζει ότι τελικός σκοπός της τέχνης είναι η αισθητική συγκίνηση και η ηθική ανάταση του δέκτη, τις οποίες μπορεί να προσφέρει η ποίηση πιο αποτελεσματικά με τη συνεχή ροή, τον πλούτο των εικόνων που υποβάλλει, την ποικιλία των συναισθημάτων που διεγείρει, με το πλήθος των ιδεών που εμπνέει, με την έξαρση και την ηθική ανάταση που επιτυγχάνει⁷¹.

Το θέατρο αποτελεί την πιο πετυχημένη συναίρεση της ποίησης και των εικαστικών τεχνών, ενώ ως τέχνη που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στην εποχή του baroque προσδίδει θεατρική διάσταση μέσω των tableaux vivants στις εικαστικές τέχνες⁷². Παρ' όλα αυτά μπορούμε να αρνηθούμε την κυριολεκτική μεταμόρφωση της ποίησης σε γλυπτική, ζωγραφική ή μουσική και να θεωρήσουμε το συσχετισμό των τεχνών ως μια σύμβαση και μεταφορά⁷³. Το νέο δόγμα «*ut musica poesis*», που προέκυψε από τη σύνδεση της ποίησης με τη μουσική θα αποτελέσει την κυρίαρχη αισθητική αντίληψη στην ποιητική θεωρία ολόκληρου του ευρωπαϊκού ρομαντισμού· η ρομαντική αντίληψη για την ενότητα των αισθήσεων και των τεχνών όπως εκφραζόταν στο όραμα του F. Schlegel για τη δημιουργία μιας «οικουμενικής ποίησης», ήταν η ευρύτερη θεωρητική- ιδεολογική βάση πάνω στην οποία μπόρεσαν να σταθούν όχι μόνο τα καθαρά ποιητικά φαινόμενα της συναισθησίας στον ευρωπαϊκό ρομαντισμό και αργότερα στον συμβολισμό, αλλά

⁷¹ Lessing G.E., 1902.

⁷² Braider C., 1993, σσ.149-151.

⁷³ Wellek R.-Warren A., χχ, σ. 158.

και η επιδίωξη ενός καθολικού έργου τέχνης (*Gesamkunstwerk*), στο οποίο θα συνενώνονταν όλες οι υπάρχουσες τότε τέχνες, από τον έσχατο των ρομαντικών R.Wagner, της σύλληψης του οποίου μικρογραφική απόληξη αποτέλεσε η πραγματοποίηση παρόμοιας σύζευξης των τεχνών από τον ντανταϊσμό στις αρχές του 20ου αιώνα ως τα σύγχρονα Happenings⁷⁴. Ο Kandinsky και τα άλλα μέλη του Γαλάζιου Καβαλάρη καταπατήστηκαν με τον δυνητικό ρόλο της ζωγραφικής στο *Gesamtkunstwerk*: καλλιγραφικά σχήματα και έντονα χρώματα γέμιζαν τους καμβάδες δηλώνοντας την πρόθεση των καλλιτεχνών να επιζητήσουν ένα οπτικό ισοδύναμο της ισχύος της μουσικής και να καθιερώσουν στη συνέχεια την εικονική αφαίρεση χρησιμοποιώντας συχνά μουσικές αναλογίες⁷⁵. Ο κινηματογράφος, επίτευγμα του 20ου αιώνα, ως προέκταση του θεάτρου, αποτελεί την πιο σύνθετη και ολοκληρωμένη συναίρεση των τεχνών ως μορφή επικοινωνίας: οι κινηματογραφικές εικόνες μάς προσφέρουν διαφορετικά στοιχεία: τη συγκεκριμένη απόδειξη του τεκμηρίου, την ακαταμάχητη γοητεία του ονείρου και τα δημιουργικά άλματα, οπτικά και ακουστικά, της φαντασίας⁷⁶.

Συναίρεση λόγου και εικόνας εντοπίζουμε και στον τίτλο ενός εικαστικού έργου· ο τίτλος όσο κι αν προσεγγίζει συγκεκριμένα ή συμβολικά το περιεχόμενο του έργου, επειδή συνιστά έναν άλλον επικοινωνιακό κώδικα, δεν μπορεί να επέμβει στην εσωτερική, την εικαστική λειτουργία του καλλιτεχνικού δημιουργήματος· ωστόσο υπάρχουν και τίτλοι με αναμφισβήτητη λογοτεχνική αξία και μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτοτελώς ως μονόστιχη ποίηση που συχνά οδηγεί στην ερμηνεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αναδεικνύοντας τη θέση ότι η ζωγραφική είναι πρωτίστως μια ανθρώπινη ομιλία⁷⁷. Ο Juan Gris, στο πλαίσιο του συνθετικού κυβισμού, ενσωματώνει συχνά στα έργα του γραπτά κείμενα (σελίδες βιβλίων, εφημερίδες, μουσικές συνθέσεις), ενώ ύστερα από την αγωνιώδη ταλάντευσή του ανάμεσα στη μουσική, την ποίηση και τη ζωγραφική ο Paul Klee με την κατάκτηση του χρώματος κατέληξε να αναγνωρίζεται ως ζωγράφος⁷⁸. Χτίζει πίνακες με την κατασκευαστική λογική του Κυβισμού θέλοντας να φτάσει στην ενότητα φόρμας και χρώματος, προσπάθεια που ολοκληρώνεται προς το τέλος του Α Παγκοσμίου Πολέμου με το *Μόλις ξεπρόβαλε από το γκρίζο της νύχτας* (1918), όπου με την ένταξη των γραμμών σε χωριστά ορθογώνια, επιχειρείται η οπτική μεταγραφή του ποιήματος· εξάλλου ποιητής ο ίδιος με τη βαθύτερη σημασία της λέξης είχε ως μοναδική επιδίωξη να φορτίσει τις γνωστές μορφές με νέο περιεχόμενο⁷⁹. Οι νέες δυνατότητες συμβίωσης εικαστικής τέχνης και λόγου παρουσιάζονται με τη μορφή των cartoons και των comics στα οποία ο λόγος- κείμενο διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο, ενώ

⁷⁴ Βελουδής Γ., 2011, σ.297.

⁷⁵ Gale M., 1999, σσ. 18-19.

⁷⁶ Shattuck R., 1985, σ. 212.

⁷⁷ Στεφανίδης Μ., 1989, σσ. 237, 240.

⁷⁸ Χαραλαμπίδης Α., 1993, σσ.200,202.

⁷⁹ Χαραλαμπίδης Α., 1993, σ.203.

αξιομνημόνευτο παράδειγμα του μικτού είδους αποτελεί το *Αλφαβητάρι του πολέμου* του Bertolt Brecht, ένα κολλάζ από μια σειρά μικρών ποιημάτων- τα οποία ονόμαζε «φωτογράμματα»- που συνοδεύουν, σχολιάζουν και ερμηνεύουν μια σειρά φωτογραφιών σε εφημερίδες από τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο⁸⁰.

Η γραφή προσέδωσε στον λόγο και οπτική διάσταση⁸¹ και η εποχή μας, που θέλγεται από τις εικόνες, δίνει μεγαλύτερη σημασία στην οπτική μορφή του ποιήματος η οπτική ποίηση συνιστά επιβολή του αισθησιακού στοιχείου πάνω στο διανοητικό, του ορατού πάνω στο γραπτό, του αισθητού στο νοητό· στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου εμφανίζονται τα πρώτα δείγματα οπτικής ποίησης, ποιήματα δηλαδή των οποίων η τυπογραφική διάταξη των στίχων είναι ανεξάρτητη από την ακουστική τους αξία, εγείροντας τη φιλοδοξία να ζωγραφίζουν οι καλλιτέχνες με τις λέξεις⁸². Ο Apollinaire επεξεργάστηκε την ιδέα με την επινόηση των *Calligrammes*, τα οποία επηρεασμένα από τις *Λέξεις εν ελευθερία* (*Parole in libertà*, 1912) του Marinetti, διευθετούν τις λέξεις με εικαστικό τρόπο, όπως τα *Il pleut* (1914), *Lettre-Océan* (1914)⁸³. Όλα τα ποιήματα της συλλογής είναι απομιμήσεις αντικειμένων, ενώ οι λέξεις διατάσσονται σ' ένα σχέδιο που έχει επινοηθεί προηγουμένως και σε ελάχιστη σχέση με το λεκτικό υλικό που περιέχει⁸⁴. Η προσπάθειά του συνδέεται με την πρώτη φάση του ρωσικού φορμαλισμού που εστιάζει το ενδιαφέρον στην μελέτη της ποιητικής γλώσσας σε μια επαναστατική προσέγγιση η οποία απορρέει από την αρχή ότι η ουσία της ποιητικότητας είναι η μορφή και όχι το περιεχόμενο⁸⁵. Στην ελληνική ποίηση ο Σεφέρης σχολιάζει εικονιστικά τα ποιήματά του μιμούμενος την τεχνική των *Calligrammes* του Apollinaire όπου τα γράμματα έχουν τέτοια εικονιστική διάταξη στον χώρο ώστε να σχηματίζουν μια ζωγραφιά. Τα οπτικά ποιήματα λειτουργούν ως γραμμικά στοιχεία που πρέπει να διαβαστούν ως ένα σημείο που μας επιτρέπει να καθιερώσουμε λέξεις, επιδιώκοντας με παιγνιώδη τρόπο την ανάδυση πολιτισμού: να δείχνουν και να κατονομάζουν, να αρθρώνουν, να μιμούνται και να σημαίνουν, να είναι ορατά και αναγνώσιμα⁸⁶. Η οπτική ποίηση αξιοποιεί τη γλώσσα ως οπτικό κυρίως υλικό, η ποίηση δεν αφηγείται και δεν περιγράφει, δεν εκφράζει με άμεσο τρόπο το ποιητικό υποκείμενο, δε δημιουργείται από τη γλώσσα, αλλά την χρησιμοποιεί ως μέσο, ενώ το νόημα παράγεται κυρίως με οπτικά μέσα⁸⁷. Η παραπάνω τεχνική ανακαλεί το γεγονός ότι τα παραστατικά αλφάβητα ως τρόποι αναπαράστασης των γραμμάτων του αλφαβήτου με εικόνες αντικειμένων το σχήμα των οποίων μοιάζει με γράμματα του αλφαβήτου (μνημοτεχνικός τρόπος στον Μεσαίωνα που

⁸⁰ Βελουδής Γ., 2011, σσ. 299-300.

⁸¹ Garnier P., 1989, σ. 288.

⁸² Garnier P., 1989, σ. 289.

⁸³ Gale M., 1999, σ. 23.

⁸⁴ Garnier P., 1989, σ. 290.

⁸⁵ Λαγόπουλος Α.Φ.-& Boklund-Λαγοπούλου Κ., 2016, σ. 27.

⁸⁶ Foucault M. & Howard R., 1976, σ. 9.

⁸⁷ Garnier P., 1989, σ. 291.

στηρίζεται σε μακρά παράδοση)⁸⁸ μοιάζουν με τα ιδεογράμματα του κινέζικου αλφάβητου ή των αρχαίων Αιγυπτίων.

Ο Ferdinand de Saussure απέδειξε τη συνάρτηση σημαίνοντος και σημαινόμενου καθώς και το αυθαίρετο της μεταξύ τους σχέσης: όρισε το πρώτο ως το ηχητικό ή γραπτό, το αισθητό στοιχείο της λέξης, την υλική ουσία που αποκτά νόημα μόνο από το γεγονός ότι διαφέρει από τα άλλα σημαίνοντα, ενώ το δεύτερο είναι το αντικείμενο, η έννοια, η νοητή εικόνα, το πνευματικό περιεχόμενο της λέξης, που αντιλαμβανόμαστε όταν ακούμε τη λέξη⁸⁹. Από τον Saussure και έπειτα λέμε ότι το σημείο είναι αυθαίρετο με την έννοια ότι κάθε ομιλητής δεν μπορεί να το χρησιμοποιεί ή ακόμη να το εφευρίσκει κατά βούληση, αλλά ότι η σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο είναι καθαρά συμβατική και συμβατική χωρίς καμιά φυσική αναλογική ανάκληση του ενός από το άλλο⁹⁰. Κατά τον Peirce υπάρχει κάποια συνάφεια ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο: τυπολογικά το σημείο αποτελείται από τρία μέρη: την εικόνα (icon), τον «ενδείκτη» (index) και το σύμβολο (symbol): η εικόνα συσχετίζει το σημείο με κάτι που αναγνωρίζουμε και μας καλεί να το φανταστούμε, ο ενδείκτης μπορεί να περιλαμβάνει το στιλ, την τεχνική, τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά συμφραζόμενα του έργου, τεκμήρια που σχετίζονται με αυτό, την ανταπόκριση του κοινού και τέλος το σύμβολο παράγει νόημα, σημασία με βάση τις συμβατικές σημασίες ως αποτέλεσμα συμφωνίας σε μια κοινωνία και η μελέτη του μπορεί να αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης της εικονογραφικής μεθόδου⁹¹. Στο έργο του René Magritte *Η προδοσία των εικόνων* (1929, County Museum, Los Angeles) μπορεί να θεωρηθεί ότι συγκλίνουν οι δύο σημειολογικές προσεγγίσεις, καθώς απεικονίζεται μια πίπα ενώ από κάτω διαβάζουμε «*Ceci n'est pas une pipe*»· συνυπάρχουν δηλαδή εικόνα και λόγος και παράλληλα το γλωσσικό μήνυμα διαλύει την ψευδαίσθηση πληροφορώντας τον θεατή ότι η εικόνα τον παραπλανά, το σημαίνον πίπα είναι αυθαίρετο καθώς δεν είναι αληθινό, αλλά απεικόνιση⁹². Στους πίνακες με λέξεις και εικόνες του Magritte γίνεται προσπάθεια να διαφωτιστούν ασάφειες και υπεραπλουστεύσεις που αφορούν τη γλώσσα· στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας η αναφορά στα αντικείμενα μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: ένα αντικείμενο μπορεί να καταδηλώνεται με μια λέξη ή να αναπαρασταθεί με μια εικόνα που θυμίζει το αντικείμενο ή μοιάζει με αυτό με μια σχέση ανάμεσα στις λέξεις και στα πράγματα που στηρίζεται σε σημειολογική σύμβαση⁹³. Το κλειδί των ονείρων σηματοδοτεί την ενασχόληση του Magritte με ένα θέμα ιδιαίτερης φιλοσοφικής σημασίας και διανοητικής δυσκολίας διερευνώντας τα λάθη, που απορρέοντας από την αυθαίρετη δομή της

⁸⁸ Yates F.A., 2012, σ.176.

⁸⁹ Χαραλαμπίδης Α., 2010, σ. 192.

⁹⁰ Mounin G., 2003, σσ. 42-43.

⁹¹ Λαγόπουλος Α.Φ.- & Boklund-Λαγοπούλου Κ., 2016, σ. 69.

⁹² Χαραλαμπίδης Α., 2010, σ. 193.

⁹³ Gablik S., 1993, σσ. 126-127.

γλώσσας οδηγούν σε φιλοσοφικές παρανοήσεις⁹⁴. Πρόκειται για μια εμπνευσμένη ανάλυση της αοριστίας και της αμφισημίας της γλώσσας που διαταράσσουν τη συμβατική σημασία των λέξεων και τις παραδοσιακές σχέσεις λόγου και εικόνας⁹⁵. Εξάλλου σύμφωνα με τον Wittgenstein οι λέξεις καθεαυτές δε σημαίνουν κάτι, αλλά αποκτούν σημασία μέσα από τη χρήση τους⁹⁶. Όπως προκύπτει από κάποια έργα του Magritte η ομοιότητα δύο πραγμάτων εξαρτάται όχι τόσο από κάποια πραγματικά κοινά σημεία, όσο από τις δικές μας νοητικές κατασκευές και τους τρόπους αναπαράστασης⁹⁷.

Στην πραγματικότητα οι αντιλήψεις του Magritte στηρίζονται αφενός στην πλατωνική θεωρία σχετικά με τον ρόλο της τέχνης και τη θέση της στη γνωστική ιεραρχία, εφόσον αποτελεί πηγή ψευδαίσθησης και απομακρύνει κατά τρεις βαθμίδες από την ιδέα του αγαθού, και αφετέρου συνδέεται με τις αντιλήψεις του Saussure σχετικά με το αυθαίρετο και συμβατικό γλωσσικό σημείο. Ο Magritte επιβεβαιώνει τη θέση του Saussure σχετικά με το αυθαίρετο του γλωσσικού σημείου, αλλά ακυρώνει τη γλωσσική σύμβαση που αντιμετωπίζει το σημείο ως αποτέλεσμα συμφωνίας των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Η παραπάνω θέση αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστούμε την ένταξη του Magritte στο κίνημα του σουρεαλισμού στο οποίο ο συνδυασμός λόγου και εικόνας εμπεριέχει το στοιχείο της έκπληξης. Ο εμφανής ρεαλισμός των εικόνων αποδεικνύεται απατηλός στη ζωγραφική του Magritte εφόσον αποδίδει στα πράγματα όρους διαφορετικούς από τους καθιερωμένους. Ο ορθολογισμός και η λογική ηττώνται, γιατί μόνη η φαντασία μπορεί να εισχωρήσει στον κρυπτογραφικό κώδικα της ύπαρξης· αλλά η ανατρεπτική αυτή τέχνη αποκλίνει από την πηγαία εικόνα που συνδέει κανείς με την αυτόματη διαδικασία, καθώς αντιπροσωπεύει μια κίνηση από την αυθαίρετη λαμπρότητα της απελευθερωμένης γλώσσας και κινείται προς τον παράξενο παραλογισμό του ονείρου⁹⁸. Εξάλλου ο βασικός ρόλος του αυτοματισμού, που διατρωνόνουν το νταντά και ο σουρρελισμός, ήταν να κλονίσει τις αριστοτελικές και καρτεσιανές πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της τέχνης και της πραγματικότητας και να αποκαταστήσει τη ζωτικότητα μιας γλώσσας που την είχε στερηθεί λόγω της προπαγάνδας και των ωφελιμιστικών απαιτήσεων της καθορισμένης χρήσης· για τους σουρεαλιστές δεν αποτελούσε μέρος του ρόλου του καλλιτέχνη το να μιμηθεί τη φύση, ή να αφεθεί να περιχαρκαωθεί από τη λογική και τον ορθολογισμό, ούτε και μέρος του ρόλου της γλώσσας το να αποτελεί λειτουργικό εργαλείο· ο πραγματικός σκοπός της τέχνης και της ζωής ήταν να ευρύνει τον ορισμό μας για την πραγματικότητα μέχρις ότου αυτή συμπεριλάβει το μαγικό⁹⁹.

⁹⁴ Gablik S., 1993, σσ. 127-131.

⁹⁵ Foucault M. & Howard R., 1976, σ.10.

⁹⁶ Gablik S., 1993, σ. 137.

⁹⁷ Gablik S., 1993, σ. 144.

⁹⁸ Bigsby C.W.E., 1989, σσ. 100-101.

⁹⁹ Bigsby C.W.E., 1989, σ. 96.

Ο σουρεαλιστής αφήνει τον μηχανισμό της τύχης να προσδιορίσει τη μορφή του έργου του και τη φευγαλέα φύση του υποσυνείδητου να δημιουργήσει ιριδίζουσες λεκτικές εντυπώσεις ο Humpty Dumpty του Lewis Carroll, ο οποίος αναγνωρίζεται ως πρόδρομος του υπερρεαλισμού στην αγγλική λογοτεχνία¹⁰⁰, απέδιδε τη σημασία των λέξεων όπως αυτός ήθελε¹⁰¹, αλλά ο σουρεαλισμός δεν ασκεί ούτε αυτόν τον έλεγχο· γι' αυτόν οι λέξεις είναι ελεύθερες κι η δύναμή τους, η ορμή και η υποβλητικότητα βρίσκονται ακριβώς στην έκταση κατά την οποία διαφεύγουν από το επιβεβλημένο νόημα, συνδυαζόμενες μεταξύ τους χωρίς να υπακούουν σε νόμους ορθολογικής πραγματείας ή ποιητικής φαντασιοκοπίας¹⁰². Αυτή βέβαια η τεχνική της παραχάραξης της γλώσσας, που «αντί να πληροφορεί εξαπατά», είναι αρχαιότατη και εφαρμόζεται σε περιόδους κρίσης με στόχο την απροσδιοριστία, την ασάφεια, την αοριστία και τη νομιμοποίηση κάθε παράτυπης ενέργειας, με ιστορικό παράδειγμα αυτό που αναφέρει ο Θουκυδίδης για τον σπαραγμό της Κέρκυρας: *καὶ τὴν εἰωθυῖαν ἀξίωσιν τῶν ὀνομάτων ἐς τὰ ἔργα ἀντήλλαξαν τῇ δικαιώσει* (Θουκυδίδης 3.82.4).

Συμπεράσματα

Η λογοτεχνία και οι εικαστικές τέχνες ανά τους αιώνες αναπτύσσουν σχέσεις ανταγωνισμού, συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης και πρόσφατα στα μοντερνιστικά κινήματα ανατροπής της συμβατικής σχέσης ανάμεσα στον λόγο και την εικόνα. Η τέχνη έχει τη δυνατότητα να οπτικοποιήσει ακόμη και αφηρημένες έννοιες, ενώ η λογοτεχνία με τη σειρά της υποβάλλει εικόνες. Στον ανταγωνισμό ανάμεσα στη λέξη και την εικόνα, η πρώτη υπερέχει στην εκλογίκευση, καθώς απευθύνεται στη νόηση, ενώ η δεύτερη στη δραστηριότητα, εφόσον στοχεύει κυρίως στο συναίσθημα. Ως μορφή επικοινωνίας η τέχνη αποκτά διαχρονικό και οικουμενικό χαρακτήρα καθώς χρησιμοποιεί σύμβολα ευανάγνωστα και αναγνωρίσιμα από όλους τους ανθρώπους όλων των εποχών σε αντίθεση με τις εθνικές γλώσσες που είναι κατανοητές κυρίως από τους φυσικούς ομιλητές. Τα σύμβολα, οι εικόνες και η ποίηση διαφοροποιούνται από τον θετικισμό και τον ορθολογισμό της σύγχρονης σκέψης και προσκολλώνται στους προεπιστημονικούς τρόπους σκέψης διατηρώντας τον ανιμιστικό οραματισμό του παιδιού και του πρωτόγονου, το αρχέτυπο της παιδικής ηλικίας¹⁰³.

Σε μια εποχή, όπως η δική μας, όπου επικρατεί η εικόνα σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής, είναι αναγκαίο να έχουν αναπτυχθεί οι δυνατότητες αποκρυπτογράφησης και αποκωδικοποίησης των οπτικών ερεθισμάτων μέσω του οπτικού γραμματισμού. Και αυτό απαιτείται γιατί στις δυνατότητες της εικόνας εισάγονται συχνά ιδιότητες της παγίδας και της απάτης,

¹⁰⁰ Gale M., 1999, σ. 344.

¹⁰¹ Carroll L., 1979, σ. 107.

¹⁰² Bigsby C.W.E., 1989, σσ. 102-103.

¹⁰³ Wellek R.-Warren A., χχ, σσ. 262-263.

όταν το μέσο λειτουργεί έτσι ώστε ο παρατηρητής να εκλαμβάνει ως στοιχεία εγγενή της ιδέας συστατικά ουσιαστικά που ανήκουν στον παραστατικό φορέα· η παγίδα αυτή ενισχύεται από την απάτη, τη σκόπιμη σύγχυση που δημιουργεί η ψευδαίσθηση ανάμεσα στο είναι και το φαίνεσθαι, την ιδέα και την εκφραστική της διατύπωση, το είδωλο και το αρχέτυπο¹⁰⁴. Ταυτόχρονα η γλώσσα με τον πλούτο που περιέχει είναι ικανή να εκφράσει όλες τις ανθρώπινες σκέψεις και τα συναισθήματα με όλες τις δυνατές σημασιολογικές αποχρώσεις καθώς και τις επιστημονικές κατακτήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας. Εξάλλου η εμπειρία που αποκομίζει ο θεατής από την επαφή με τη ζωγραφική εμπεριέχει ένα μεγάλο γλωσσικό φορτίο· η όρασή μας δεν είναι ποτέ αμιγής, εφόσον η γλώσσα συνδέεται με την οργάνωση της εμπειρίας των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας¹⁰⁵. Έτσι σε μια αέναη σχέση αλληλεπίδρασης ο αναγνώστη αντιμετωπίζεται όχι ως παθητικός δέκτης, αλλά ως συγκατασκευαστής και συνδημιουργός και φορέας του νοήματος, άρα φορέας πολιτισμού και τότε μόνο η ψευδαίσθηση που παρέχει η τέχνη είναι δημιουργική και έχει γνωσιολογική υπόσταση, όταν ο δέκτης έχει την επίγνωση αυτής της ψευδαίσθησης.

¹⁰⁴ Ρηγόπουλος Γ., 1997, σ. 107.

¹⁰⁵ Mounin G., 2003, σσ. 78-79.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρόνικος, Μανόλης.²1986. *Ο Πλάτων και η Τέχνη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βελουδής, Γιώργος.³2011. *Γραμματολογία. Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαλάτης, Τάσος. 1989. Η αλήθεια της ζωγραφίας και οι Εικόνες του Φιλόστρατου. *Η λέξη* 83, 272-273.
- Καψωμένος, Ερατοσθένης. 2005. *Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης των ποιητικών κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λαγόπουλος, Αλέξανδρος & Boklund-Λαγοπούλου, Κάριν. 2016. *Θεωρία Σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λαζαράτος, Γιάννης. 2007. *Umberto Eco: Διασημειωτική μετάφραση & Μετάφραση και Επιστημολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαμπράκη- Πλάκα, Μαρίνα. 1989. *Ut pictura poesis: Το πρόσωπο και το προσωπίο μιας θεωρητικής διαμάχης*. *Η λέξη* 83, 208-225.
- Λαμπράκη-Πλάκα Μαρίνα. 2004. *Ιταλική Αναγέννηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νημά, Ελένη & Καψάλης, Αχιλλέας. 2002. *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νικονάνου, Νίκη. ⁶2015. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρηγόπουλος Γιάννης. 1997. *Κείμενο και εικόνα. Όρια και δυνατότητες της σύγκρισης*. Αθήνα: Σμίλη.
- Στεφανίδης, Μάνος. 1989. Τα ονοματεπώνυμα της τέχνης. *Η λέξη* 83, 237-240.
- Τζιόβας, Δημήτρης. 1987. *Μετά την Αισθητική*. Αθήνα: Γνώση.
- Τσαρούχης, Γιάννης. 1989. Τι μπορεί να κάνει ένας ζωγράφος με τις λέξεις. *Η λέξη* 83, 202-203.
- Χαραλαμπίδης, Άλκης. 1990. *Η τέχνη του 20ου αιώνα, τ 1*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χρήστου, Χρύσανθος. ³2000. *Εισαγωγή στην τέχνη: Ζωγραφική-Χαρακτική- Σχέδιο*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.
- Barthes, Roland. 2005. *Απόλαυση- Γραφή- Ανάγνωση, μετάφραση: Αρχοντή Κόρκα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Barthes, Roland. ³2007. *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο, μετάφραση: Γιώργος Σπανός*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bigsby, Christopher.³1989. *Νταντά και Σουρρεαλισμός, μετάφραση: Ελένη Μοσχονά*. Αθήνα: Ερμής.
- Braider, Christopher. 1993. *Refiguring the Real: Picture and Modernity in Word and Image 1400-1700*. Πρίνστον: Princeton University Press.
- Carroll, Lewis. 1979. *Μες στον καθρέφτη και τι βρήκε η Αλίκη εκεί, μετάφραση: Σωτήρης Κακίσης*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Chapman, Laura. 1993. *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή, μετάφραση: Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου* (μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Foucault, Michel & Howard, Richard, 1976. *Ceci n'est pas une pipe*. *October* 1, 6-21.
- Gablik, Suzi. 1993. *Μαγκρίτ, μετάφραση: Ανδρέας Παπάς*. Αθήνα: Υποδομή.

- Gale, Matthew. 1999. *Νταντά και Σουρεαλισμός*, μετάφραση: Γιώργος- Ίκαρος Μπαμπασάκης. Αθήνα: Καστανιώτης
- Garnier, Pierre. 1989. Το οπτικό ποίημα, μετάφραση. Τάσος Ντούμας. *Η λέξη* 83, 288-293.
- Genette, Gérard. 2007. *Σχήματα III*, μετάφραση: Μπάμπης Λυκούδης. Αθήνα: Πατάκης.
- Gombrich Ernst. 1994. *Τέχνη και Ψευδαίσθηση*, μετάφραση: Ανδρέας Παππάς. Αθήνα: Νεφέλη.
- Hardie, Philippe. 2002. *Ovid's Poetics of Illusion*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- Haskell, Francis. 1980. *Patrons and Painters*. Νιού Χέβεν: Yale University Press.
- Jakobson, Roman. 1971. *Selected Writings*, Χάγη: Mouton.
- Jauss Hans Robert. 1982. *Toward an Aesthetic of Reception*, μετάφραση στα αγγλικά: Timothy Bahti. Λονδίνο: Harvest Press.
- Karpeles Eric. 2008. *Η ζωγραφική στο έργο του Προυστ. Ένα εικαστικός οδηγός στο «Αναζητώντας τον χαμένο χρόνο»*, μετάφραση: Μαίρη Κιτρορέφ. Αθήνα: Εστία.
- Kristeva, Julia. 1978. *Σημειωτική. Recherches pour une sémanalyse*. Παρίσι: Editions du Seuil.
- Lee, Rensselaer. 1940. Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting. *The Art Bulletin* 22,4,197-269.
- Lessing, Gotthold. 1902. *Λαοκόων*, μετάφραση: Αριστομένης Προβελέγγιος. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Loh, Maria. 2004. New and Improved: Repetition as Originality in Italian Baroque Practice and Theory. *The Art Bulletin* 86, 3, 477-504.
- Malraux, André. 2007. *Το φανταστικό μουσείο*, μετάφραση: Νίκος Ηλιάδης. Αθήνα: Πλέθρον.
- Mounin, George. 2003. *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία*, μετάφραση: Άννα Αναστασιάδου- Συμεωνίδου. Αθήνα: MIET.
- Muller, Jeffrey. 1982. Rubens's Theory and Practice of the Imitation of Art. *The Art Bulletin* 64, 2, 229-247.
- Reble, Albert. 2008. *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μετάφραση: Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης & Σοφία Χατζηστεφανίδου- Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Schapiro, Meyer. 1973. *Words and Pictures: On the Literal and the Symbolic in the Illustration of a Text*. Χάγη: Mouton.
- Schapiro, Meyer. 1996. *Words, Script and Pictures: Semiotics of Visual Language*. Νέα Υόρκη: G. Braziller.
- Shattuck, Roger. 1985. Words and Images: Thinking and Translation. *Daedalus*, 114, 4, The Moving Image, 201-214.
- Wellek René & Warren Austin. χχ. *Θεωρία λογοτεχνίας*, μετάφραση: Σταύρος- Γεώργιος Δεληγιώργης. Αθήνα: Δίφρος.
- Wunenburger Jean-Jacques. 1998. *Art mythe et creation*, Ντιζόν: Editions Universitaires de Dijon.
- Yates, Frances. 2012. *Η τέχνη της μνήμης*, μετάφραση: Άρης Μπερλής. Αθήνα: MIET.

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ
ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ**

Σταύρος Παπαγιάννης
Φιλόλογος, Μτπ. Παιδαγωγικής ΑΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με τον όρο Επιστημολογική Πεποίθηση (Epistemological Belief) εννοείται η εξειδικευμένη αντίληψη για τη φύση της γνώσης, καθώς και η αντίληψη σχετικά με τη διαδικασία του γινώσκειν (τρόπος μάθησης) και τη φύση της επιστήμης. Στη βιβλιογραφία σχετικές αντιλήψεις αναφέρονται και ως προσωπική επιστημολογία των υποκειμένων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα ευρήματα μια εμπειρικής έρευνας σχετικά με τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ. Στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το διασκευασμένο ερωτηματολόγιο SEVs (Scientific Epistemological Views) των Tsai και Liu (2005), παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης. Σκοπός της έρευνας ήταν η ανίχνευση του επιστημολογικού προσανατολισμού των φοιτητών/-τριών, το οποίο εν συνεχεία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αποκτούν τη γνώση.

Κατά κύριο λόγο ο επιστημολογικός προσανατολισμός της πλειονότητας των φοιτητών/-τριών είναι κονστρουκτιβιστικός. Όσον αφορά το φύλο, οι πεποιθήσεις των γυναικών και των ανδρών έχουν κονστρουκτιβιστικό προσανατολισμό. Η καταγωγή και το έτος σπουδών δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τις επιστημολογικές πεποιθήσεις. Σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των τμημάτων, οι πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλολογίας, καθώς και τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό κονστρουκτιβιστικό προσανατολισμό εν αντιθέσει με τους/τις φοιτητές/-τριες του τμήματος Ψυχολογίας, οι οποίοι/-ες τείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε πεποιθήσεις με θετικιστική τάση.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Επιστημολογικές πεποιθήσεις, Θετικισμός, Κονστρουκτιβισμός, προπτυχιακοί φοιτητές

Επιστημολογία

Οι επιστημονικές πεποιθήσεις συνδέονται με τη φιλοσοφία της επιστήμης η οποία διαχωρίζεται σε δύο κλάδους, στην επιστημολογία και στην οντολογία. Αντικείμενα ενδιαφέροντος της επιστημολογίας είναι η φύση των επιστημών και η γνώση. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο σχολές (η Αγγλοσαξωνική και η Γαλλική) οι οποίες ορίζουν με διαφορετικό τρόπο την επιστημολογία. Κατά την Αγγλοσαξωνική παράδοση, η επιστημολογία ορίζεται ως γνωσιοθεωρία, ο φιλοσοφικός κλάδος δηλαδή που πραγματεύεται τη θεωρία της γνώσης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο δομείται η γνώση και το πώς συλλαμβάνεται αυτή από το υποκείμενο (Edgar & Sedgwick 2003). Στη Γαλλική παράδοση, αναφέρεται ως φιλοσοφία της επιστήμης και ασχολείται με την επιστημονική μέθοδο, τις λειτουργίες των επιστημών, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των θεωριών από ιστορικής και γλωσσικής άποψης (Dortier 1998).

Οι βασικές αρχές της επιστημολογίας ανιχνεύονται ήδη στην κλασική αρχαιότητα. Ο Πλάτωνας υποστηρίζει την ύπαρξη καθολικών εννοιών, ενώ ο Αριστοτέλης θεωρείται νομιναλιστής, καθώς αντιλαμβάνεται τις καθολικές έννοιες απλώς ως ονόματα. Από το σημείο αυτό δημιουργούνται δύο επιστημονικά παραδείγματα, ο Ιδεαλισμός/ Νομιναλισμός και ο Εμπειρισμός (Μπιτσάκης 1987). Στη νεότερη εποχή, ο Descartes τάχθηκε υπέρ του ορθολογισμού και πίστευε στις ενεργητικές νοητικές διαδικασίες, ενώ, από το επιστημολογικό ρεύμα του εμπειρισμού, ο Locke ενστερνίζεται την ιδέα της παθητικής αποδοχής του εξωτερικού κόσμου (Packer & Addison 1989).

Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της επιστημολογίας ως αυτόνομου κλάδου της Φιλοσοφίας στη σύγχρονη εποχή, τέθηκε υπό εξέταση το ζήτημα της συνεχούς εξέλιξης της επιστήμης δια μέσου της αντικατάστασης των παλαιών επιστημονικών παραδόσεων από νέα επιστημονικά πρότυπα. Αναφορικά με αυτό το θέμα ο Kuhn διατύπωσε τη θεωρία του επιστημολογικού παραδείγματος. Με την έννοια επιστημολογικό παράδειγμα ο Kuhn ορίζει ένα πλαίσιο υπερκείμενο της επιστημονικής θεωρίας, κοινώς αποδεκτό από τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Το παράδειγμα είναι ο θεμέλιος λίθος του επιστημονικού γίνεσθαι της εκάστοτε περιόδου, διότι παρέχει θεωρία, νόμους και μεθοδολογία και βάσει αυτού εξετάζεται ο πραγματικός κόσμος (Kuhn 1970). Η προσέγγιση της πραγματικότητας είναι ένα αντικείμενο με το οποίο ασχολείται η οντολογία και σε αυτή υπάρχουν δύο υποκείμενες φιλοσοφικές παραδόσεις ο Νομιναλισμός και ο Ρεαλισμός.

Στην πρώτη παράδοση, οι κατασκευές της νόησης που προσπαθούν να περιγράψουν την πραγματικότητα υπάρχουν μόνο εντός του μυαλού του ανθρώπου και δεν αντιπροσωπεύουν κάτι το αντικειμενικό (Dummett 1956· Μπιτσάκης 1987). Ο Ρεαλισμός αντίθετα αποτελεί ένα ρεύμα το οποίο διατυπώνει πως η πραγματικότητα είναι αντικειμενική και ανεξάρτητη από την ανθρώπινη νόηση. Ο εξωτερικός κόσμος είναι δυνατό να γίνει αντιληπτός μέσω των αισθητήριων οργάνων του ανθρώπου (Audi 1998).

Καθώς το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το περιβάλλον της πραγματικότητας, παράλληλα, σχηματίζεται η οντολογική οπτική του, η οποία καθορίζει με τη σειρά της, την επιλογή της επιστημολογικής τάσης. Έτσι όποιος τίθεται επιστημολογικά υπέρ του Ρεαλισμού, υιοθετεί τις αρχές του Θετικισμού και αντίστοιχα, ένας θιασώτης του νομιναλισμού θα κατευθυνθεί σε κάποια μορφή αντι-Θετικισμού (Burrell & Morgan 1979). Αυτές λοιπόν είναι οι βασικές επιλογές που συμβαίνουν εκούσια ή ακούσια και καθορίζουν την αντίληψη του ατόμου για την πραγματικότητα και εν συνεχεία για την επιστημονική γνώση και τη μεθοδολογία της έρευνας. Η γνώση υπό το πρίσμα του εμπειρισμού/θετικισμού δύναται να περιγραφεί ως απόλυτη και διακριτή από το υποκείμενο, ενώ η πραγματικότητα είναι αντικειμενική για όλους. Από την οπτική του κονστρουκτιβισμού δεν υπάρχει μία αντικειμενική πραγματικότητα και τα άτομα κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση (Φρυδάκη 2009).

Όσον αφορά στους υπέρμαχους του Θετικισμού, αυτοί θεωρούν ότι η γνώση προέρχεται μέσω των αισθητηριακών παρατηρήσεων και με τη στήριξη της επαγωγικής γενίκευσης. Έτσι, η πραγματικότητα στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι είναι οργανωμένη αιτιοκρατικά, δηλαδή ότι τα πάντα είναι αποτέλεσμα μιας αιτίας. Απότοκο αυτού του επιστημολογικού υποβάθρου είναι η χρήση αντικειμενιστικών/ ποσοτικών μεθόδων στην επιστημονική έρευνα με απώτερο στόχο την επαλήθευση των υποθέσεων (Collis & Hussey 2013· Φρυδάκη 2009). Ο εμπειρισμός λοιπόν διαχωρίζει το άτομο από την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και τον λόγο από τις αισθήσεις, στοχεύοντας στην αντικειμενικότητα (Spiro et al. 1992). Ως εκ τούτου, η γνώση χαρακτηρίζεται έγκυρη εφόσον πληροί δύο προϋποθέσεις. Αφενός να είναι διαχωρισμένη από την ηθική, τις αρχές και τις αξίες κι αφετέρου να είναι ανέντακτη σε συναισθηματικά, κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια, δηλαδή αξιολογικά ουδέτερη (Ιωσηφίδης 2003: 25).

Από την άλλη η απόρριψη της μίας και απόλυτης αλήθειας, όπως επίσης και η αξιολόγηση της γνώσης βάσει των πρακτικών συνεπειών της, αποτελούν βασικές θέσεις του κονστρουκτιβιστικού επιστημολογικού παραδείγματος. Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η επίδραση του ερμηνευτικού παραδείγματος στην απόρριψη της «αντικειμενικής εξήγησης της κοινωνικής πραγματικότητας» καθώς και στην υιοθέτηση της «πολλαπλότητας των υποκειμενικών νοημάτων» (Φρυδάκη 2009: 58). Στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού, η ανάπτυξη της γνώσης είναι μια «εξελισσόμενη διαδικασία», η οποία δεν υπόκειται στην διαδικασία της επαγωγής, ενώ ειδικότερα η επιστημονική γνώση αναπτύσσεται μη γραμμικά μέσα από την αντικατάσταση παλαιών «παραδειγμάτων» (Kuhn 1991).

Εν κατακλείδι, μπορεί να ειπωθεί ότι υπό το πρίσμα του θετικισμού η πραγματικότητα και η γνώση προσεγγίζονται παθητικά, δηλαδή το άτομο αποδέχεται τη γνώση όπως αυτή προκύπτει από την εμπειρία ή όπως διανέμεται από τις αυθεντίες, και ενεργητικά υπό το πρίσμα του κονστρουκτιβισμού, καθώς το άτομο θεωρείται συνδημιουργός της δικής του πραγματικότητας μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης (Φρυδάκη 2009).

Θεωρία επιστημολογικών πεποιθήσεων

Το άτομο, έχοντας ως αφετηρία κάποιες γενικές αρχές της ευρύτερης επιστημολογίας, συνθέτει την *επιστημολογική πεποίθηση* (Epistemological Belief), δηλαδή τον προσωπικό τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη φύση της γνώσης¹ και της μάθησης (Hofer 2001). Η επιστημολογική πεποίθηση αποτελεί το προϊόν της επιστημολογικής σκέψης, που διαμορφώνεται ήδη από την παιδική ηλικία και παγιώνεται σε γενικές γραμμές στην περίοδο της ύστερης εφηβείας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005: 133-138). Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, η επιστημολογική πεποίθηση σχετίζεται άμεσα με τη γνώση, καθώς και με τη διαδικασία απόκτησής της.

Ως εκ τούτου, τα υποκείμενα κατέχουν διάφορες επιστημολογικές πεποιθήσεις, οι οποίες συνιστούν την *προσωπική επιστημολογία* τους (Schraw 2013). Η προσωπική επιστημολογία περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις σχετικά με τον ορισμό, τον τρόπο κατασκευής και τον τρόπο εξέλιξης της γνώσης (Hofer 2001) και διακρίνεται στις εξής διαστάσεις: στη *βεβαιότητα/σταθερότητα της γνώσης* (certainty of knowledge) και στην *απλότητα/δομή της γνώσης* (simplicity of knowledge), καθώς και στην *αντίληψη σχετικά με τη διαδικασία του γιγνώσκειν* (ο τρόπος μάθησης) (Conley et al. 2004), η οποία διακρίνεται στην *πηγή της γνώσης* (source of knowledge) και στην *αιτιολόγηση της κατάκτησης της γνώσης* (justification of knowledge) (Hofer 2001).

Ειδικότερα, όταν τα άτομα τοποθετούνται σχετικά με τη διάσταση της *βεβαιότητας/σταθερότητας της γνώσης*, έχουν τη δυνατότητα δύο επιλογών: η γνώση μπορεί να θεωρείται είτε σταθερή και βέβαιη είτε εξελισσόμενη και αβέβαιη. Στη διάσταση της *απλότητας/δομής της γνώσης* εξετάζεται αν η γνώση απαρτίζεται από ασύνδετα μέρη και είναι απλή ή είναι σύνθετη και αποτελεί τμήμα ενός συνδεδεμένου συνόλου. Όσον αφορά στη διάσταση της *πηγής της γνώσης*, εδώ το άτομο θεωρεί ότι η γνώση προέρχεται από τις αυθεντίες/ειδικούς ή δημιουργείται μέσω της παρατήρησης. Τέλος, στη διάσταση της *αιτιολόγησης της κατάκτησης της γνώσης*, το άτομο θεωρεί πως η υιοθέτηση της γνώσης πραγματοποιείται χωρίς εξέταση ή μέσω της εξέτασης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της (Πολυχρόνη, 2009).

Όπως προαναφέρθηκε, οι πεποιθήσεις των ατόμων στις τέσσερις βασικές επιστημολογικές διαστάσεις διαφοροποιούνται διπολικά. Για τη διάκριση αυτή χρησιμοποιούνται οι όροι *εξελιγμένες/εκλεπτυσμένες* (sophisticated epistemological beliefs) και *αφελείς/απλοϊκές επιστημολογικές πεποιθήσεις* (naive epistemological beliefs). Είναι γεγονός ότι από αφελείς οι πεποιθήσεις με την πάροδο του χρόνου και την αναπτυξιακή ωρίμανση που αυτή συνεπάγεται, μετατρέπονται σε πιο εξελιγμένες και περισσότερο κονστрукτιβιστικά

¹ Από την οπτική της Ψυχολογίας, η γνώση ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται η επεξεργασία και η διατήρηση της εισερχόμενης από το περιβάλλον πληροφορίας καθώς και η δημιουργία μιας αναπαράστασης του κόσμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1992: 24 -27).

προσανατολισμένες, όσον αφορά στη φύση της γνώσης και τη διαδικασία της μάθησης (Stathopoulou & Vosniadou, 2007). Ειδικότερα τα άτομα που εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία τείνουν στη χρήση αποδοτικότερων στρατηγικών κατανόησης, σε σύγκριση με τα άτομα της πρώτης κατηγορίας, διαφοροποίηση εμφανής κατά το τελευταίο στάδιο της εφηβικής ηλικίας έως και την ενηλικίωση των ατόμων. Παράλληλα, εκτός από την ηλικία και την τάξη σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων διαδραματίζουν το έτος φοίτησης (educational level), το επίπεδο σπουδών στο πανεπιστήμιο (προπτυχιακό-μεταπτυχιακό), καθώς επίσης το πολιτισμικό πλαίσιο και το ακαδημαϊκό πεδίο (college/ academic major) στο οποίο είναι ενταγμένο το άτομο (Qian & Pan 2002).

Πιο συγκεκριμένα το επιστημονικό/ακαδημαϊκό πεδίο (academic domain) ή ο επιστημονικός/ακαδημαϊκός κλάδος (academic discipline) είναι όροι, οι οποίοι αναφέρονται στη διάκριση ανάμεσα στις θετικές και πολυτεχνικές επιστήμες και στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Buehl & Alexander 2002). Σύμφωνα με τη γενικότερη αντίληψη οι θετικές επιστήμες έχουν σταθερό και ενιαίο θεωρητικό επιστημονικό πλαίσιο σε αντίθεση με τις ανθρωπιστικές επιστήμες, χαρακτηριστικό που αντανακλά στον τρόπο θεώρησης της παραγόμενης επιστημονικής γνώσης, ενώ, λόγω της διαφοροποίησης του περιεχομένου των σπουδών, υπάρχει αντίκτυπος και στην επιστημολογική σκέψη. Για παράδειγμα, οι ασκήσεις της φυσικής ή των μαθηματικών έχουν συνήθως μια συγκεκριμένη απάντηση σε αντίθεση με τις ερωτήσεις της ιστορίας ή της κοινωνιολογίας όπου επιδέχονται πολλαπλές απαντήσεις (Becnel 2015).

Στην πορεία κάποιοι μελετητές θεώρησαν ότι τα επιστημονικά πεδία είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν σε ορθά δομημένα πεδία (well-structured) για παράδειγμα τα μαθηματικά, η φυσική κτλ. και σε ασθενώς δομημένα πεδία (ill-structured) όπως η ιστορία, η κοινωνιολογία κτλ. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις, δηλαδή στα μαθήματα των θετικών επιστημών υπάρχει συγκεκριμένη και παγιωμένη μεθοδολογία, ενώ στις κοινωνικές επιστήμες δεν υπάρχει ένας σαφής και ακριβής τρόπος (Spiro et al. 1992).

Ακόμη μία σημαντική διάκριση για την έρευνα της προσωπικής επιστημολογίας είναι εκείνη μεταξύ του γενικού πεδίου (general domain) και του εξειδικευμένου γνωστικού πεδίου (specific domain), καθώς για την αποκάλυψη των πεποιθήσεων του ατόμου απαιτούνται γενικές επιστημολογικές ερωτήσεις (general domain) ή πιο ειδικές, συνδεδεμένες δηλαδή με ένα γνωστικό αντικείμενο π.χ. Φυσική (specific domain). Γενικεύοντας, μπορεί να ειπωθεί πως στην πρώτη περίπτωση υπάρχει ενασχόληση με τα θέματα της επιστημολογίας εκτός ακαδημαϊκών περιβαλλόντων (Bendixen 2004), ενώ στη δεύτερη η έρευνα αναζητά τις επιστημολογικές πεποιθήσεις εντός ενός συγκεκριμένου ακαδημαϊκού πλαισίου, με αποτέλεσμα αυτές να επηρεάζονται από τη μέθοδο διδασκαλίας (Muis et al. 2006).

Μια άλλη θεωρητική παράμετρος η οποία αποτελεί ένα ανοικτό πεδίο διαλόγου στον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και επιδρά στην επιστημολογική τοποθέτηση των ατόμων είναι το επονομαζόμενο *ξεχωριστό γινώσκειν* (separate knowing) και το *συνδεδεμένο γινώσκειν* (connected knowing). Αυτοί οι δύο θεωρητικοί όροι σχετίζονται με τη σκέψη και τον τρόπο αντίδρασης του υποκειμένου σε μια τοποθέτηση ενός άλλου. Σύμφωνα με την Clinchy (1989), το *ξεχωριστό γινώσκειν* αντιστοιχεί στην κριτική σκέψη. Οι φοιτητές/-τριες που υιοθετούν αυτόν τον τρόπο σκέψης είτε συμφωνούν είτε διαφωνούν με τα λεγόμενα κάποιου, τα υποβάλλουν σε κριτική εξέταση, σκεπτόμενοι τον αντίθετο λόγο. Από την άλλη, οι φοιτητές/-τριες που υιοθετούν το *συνδεδεμένο γινώσκειν* προσπαθούν να κατανοήσουν τα υλικά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου από τα οποία είναι κατασκευασμένη μια τοποθέτηση.

Επιστημολογικές πεποιθήσεις και μάθηση

Η θετικιστική και η Ερμηνευτική επιστημολογία έχουν αντίκτυπο στον τρόπο μάθησης και στην κατασκευή των επιστημολογικών πεποιθήσεων των ατόμων. Κατά κύριο λόγο στη διαδικασία της μάθησης τα άτομα έχουν την άποψη ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί είτε με παθητικό τρόπο, μέσω της απομνημόνευσης (συμπεριφοριστική παράδοση) είτε μέσω της κατανόησης (κονστρουκτιβισμός) (Μαρβάκης 2014).

Θεμελιωμένος φιλοσοφικά στο παράδειγμα του Θετικισμού ο συμπεριφορισμός ως τάση εμφανίστηκε τον 20^ο αιώνα. Βάσει του συμπεριφορισμού η μάθηση πραγματοποιείται όταν το άτομο αντιδρά σε ένα ερέθισμα που του παρέχεται από το περιβάλλον και ως εκ τούτου, χαρακτηρίζεται από την επικέντρωση κυρίως στα φανερά, εξωτερικά στοιχεία της συμπεριφοράς χωρίς να εξετάζει τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες (Καψάλης 2003). Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά του μαθητή μέσω αμοιβών και ποινών, μεταδίδοντάς του γνώσεις και ευρισκόμενος σε ανώτερη θέση από αυτή του μαθητή (Χατζηγεωργίου 2001).

Ο κονστρουκτιβισμός ως συνέχεια του γνωστικού μοντέλου, επικεντρώνεται στην αυτενέργεια του ατόμου και σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η μάθηση (Kelly 1995) κι όπου η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από το άτομο. Γενικότερα, βάσει των κονστρουκτιβιστικών αρχών ο εκπαιδευτικός έχει υποστηρικτικό ρόλο κατά τη διδακτική διαδικασία και βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τους μαθητές, ενώ οι μαθητές συνδέουν τις παλαιότερες γνώσεις τους με τις πρόσφατα αποκτηθείσες μέσω της εξερεύνησης σε μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία μάθησης (Χατζηγεωργίου 2001).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι σαφές ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων για τη γνώση, επηρεάζουν την επιλογή μαθησιακής στρατηγικής, τη γνωστική διαδικασία, τη μάθηση μέσω εννοιολογικής αλλαγής, τη χρήση της κριτικής σκέψης και την αυτορρύθμιση (Kardash & Howell 2000· Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005). Η Hofer (2001) υποστηρίζει ότι οι επιστημολογικές τους

«θεωρίες» διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, σε συνδυασμό με τις επιστημολογικές «θεωρίες» των μαθητών, καθορίζονται τα κίνητρα και οι πεποιθήσεις για τη μάθηση, ενώ οι μαθητές προχωρούν στην επιλογή στρατηγικής με στόχο την απόκτηση και το μετασχηματισμό της γνώσης.

Επίσης από έρευνες έχει προκύψει ότι το άτομο εξελίσσει τις πεποιθήσεις του σταδιακά και ότι η αναστοχαστική κρίση του (reflective judgment) αυξάνεται όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, τείνοντας από τις απλές επιστημολογικές πεποιθήσεις στις πιο σύνθετες (King & Kitchener 1994). Περαιτέρω, η Schommer (1990) αποκάλυψε ότι φοιτητές που θεωρούσαν τη γνώση σταθερή, όταν διάβαζαν ένα κείμενο με στόχο την κατανόηση, διατύπωναν απόλυτα συμπεράσματα και δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τις διαδικασίες μάθησης με σκοπό την εννοιολογική αλλαγή, ενώ οι φοιτητές που υιοθετούσαν πεποιθήσεις σχετικά με την ταχύτητα της γνώσης είχαν χαμηλότερες επιδόσεις και έβγαζαν απλοϊκά και «φτωχά» συμπεράσματα (στο Qian & Alvermann, 1995).

Παράλληλα, σύμφωνα με τις Songer και Linn (1991) οι επιστημολογικές πεποιθήσεις για την επιστήμη είναι τριών ειδών, η στατική, κατά την οποία οι μαθητές κάνουν χρήση της απομνημόνευσης (και η επιστημονική γνώση είναι στατική), η δυναμική, όπου αυτοί που την υιοθετούν θεωρούν, ότι οι επιστημονικές προτάσεις είναι δυνατόν να αναπτυχθούν και μαθαίνουν με σκοπό την κατανόηση και τέλος υπάρχει η συνδυαστική άποψη.

Όσον αφορά τη χρήση της απομνημόνευσης ως στρατηγικής μάθησης, αυτή επιλέγεται κυρίως από φοιτητές οι οποίοι έχουν θετικιστικά προσανατολισμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις σχετικά με την προέλευση και τη δομή της επιστημονικής γνώσης και μαθαίνουν χωρίς να συνδέσουν τη νέα γνώση με την προηγούμενη. Από την άλλη οι φοιτητές με κονστρουκτιβιστικές επιστημολογικές πεποιθήσεις κάνουν χρήση της μάθησης με στόχο την κατανόηση, συνδέοντας τη νέα πληροφορία με τις προηγούμενες έννοιες (Edmonson & Novak 1993).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ένταξη σε ένα επιστημολογικό πλαίσιο (Κονστρουκτιβισμός-Θετικισμός) καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία και οι επιστημολογικές πεποιθήσεις μετασχηματίζονται από απλές σε σύνθετες (Perry 1970). Οι Tsai και Liu (2005) υποστηρίζουν ότι οι μαθητευόμενοι/-ες που έχουν επιστημολογικές πεποιθήσεις θετικιστικά προσανατολισμένες χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τη στρατηγική της απομνημόνευσης. Προς επίρρωση των παραπάνω, οι Windschitl και Andre (1998), σε έρευνα με μαθητές κολλεγίου που παρακολουθούσαν το μάθημα της ανθρώπινης φυσιολογίας με τη χρήση προσομοίωσης από τον H/Y, αποτύπωσαν ότι οι μαθητές με εξελιγμένες/εξεζητημένες επιστημολογικές πεποιθήσεις έχουν καλύτερη επίδοση με τη χρήση εξερευνητικής προσομοίωσης (exploratory simulation), χαρακτηριστική του κονστρουκτιβιστικού πλαισίου, ενώ, αντίθετα, οι μαθητές με απλοϊκότερες πεποιθήσεις είναι καλύτεροι στο περιβάλλον της επιβεβαιωτικής προσομοίωσης (Confirmatory simulation). Βρέθηκε μάλιστα ότι, ως επί το

πλείστον, οι «κονστρουκτιβιστές» φοιτητές έχουν σύνθετες πεποιθήσεις, ενώ αυτοί που έχουν θετικιστική οπτική, υιοθετούν απλούστερες. Η ανίχνευση των επιστημολογικών πεποιθήσεων και η παρέμβαση με σκοπό την αλλαγή τους είναι δυνατό να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο σκέψης των φοιτητών και τους οδηγεί στην κατανόηση της λειτουργίας της κριτικής σκέψης (Kardash & Scholes, 1996).

Έρευνες στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Κατά την ηλικία 18-25 τα άτομα βρίσκονται στην περίοδο της μετεφηβείας (post-adolescence). Πρόκειται για μία κρίσιμη μεταβατική περίοδο, καθώς σε αυτή οι νέοι τείνουν να ανεξαρτητοποιούνται, επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις με την οικογένεια και το αντίθετο φύλο, ενώ, παράλληλα, προετοιμάζονται για την επαγγελματική τους ζωή (Καλαντζή-Αζίζι 1996). Ειδικότερα οι φοιτητές/-τριες μέσα από την ακαδημαϊκή μάθηση κατακτούν την επιστημονική γνώση, μετεξελίσσοντας με αυτόν τον τρόπο το επίπεδο της υπάρχουσας γνώσης τους σε ένα υψηλότερο (Rott 1996). Από τα παραπάνω συνάγεται πως η μελέτη των επιστημολογικών πεποιθήσεων των φοιτητών/-τριών είναι σημαντική, διότι πραγματοποιείται στην χρονική περίοδο που παγιώνεται ο τρόπος σκέψης και μάθησης της ενήλικης ζωής τους.

Η θεωρία της *Επιστημολογικής Ανάπτυξης* (Epistemological Development) δημιουργήθηκε από τον Perry (1970), ο οποίος προσπάθησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Κατά το 1950 σε τελειόφοιτους των κολλεγίων, ο Perry δημιούργησε το σχήμα της διανοητικής και της ηθικής ανάπτυξης, που αποτελείται από εννέα σημεία (Hofer & Printich, 1997). Αυτά ενσωματώνονται σε τέσσερις κατηγορίες, τον *Δυϊσμό* (Dualism), την *Πολλαπλότητα* (Multiplicity), τον *Σχετικισμό* (Relativism) και τον *Τροποποιημένο Σχετικισμό* (δέσμευση στον σχετικισμό) (Commitment with Relativism). Ο δυϊσμός αναπαριστά τη σωστή ή τη λάθος οπτική του κόσμου και τα υποκείμενα που εμφορούνται από αυτόν έχουν την άποψη ότι οι αρχές διαθέτουν τη γνώση και από αυτές μεταφέρεται στους μαθητές. Η πολλαπλότητα είναι ο μετασχηματισμός του δυϊσμού και τα άτομα πιστεύουν πως όλες οι οπτικές είναι ισάξια έγκυρες, γι' αυτό κάθε άτομο έχει δικαίωμα να έχει τη δική του άποψη. Τα υποκείμενα της κατηγορίας του σχετικισμού πιστεύουν ότι η γνώση είναι σχετική και πιθανή (contingent) (Hofer & Printich, 1997). Τα πορίσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι πράγματι υφίσταται αλλαγή των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων για τη γνώση κατά τη μετάβαση σε ανώτερα έτη σπουδών. Στα πρώτα τρία στάδια οι φοιτητές σκέπτονται δυϊστικά με όρους σωστού – λάθους και θεωρούν πως η γνώση προωθείται από τις αυθεντίες. Στα επόμενα στάδια, καλλιεργούνται πολλαπλές πεποιθήσεις ως απόρροια της αποδοχής του σχετικισμού, με συνέπεια οι φοιτητές να είναι σε θέση να σχηματίζουν την δική τους προσωπική επιστημολογική πεποίθηση. Τέλος, στα στάδια επτά ως εννέα, οι φοιτητές γίνονται αυτόνομοι στις κρίσεις τους και οι πεποιθήσεις τους δεν επηρεάζονται από το οικογενειακό και πολιτιστικό πλαίσιο.

Οι Kitchener και King (1981), βάσει του μοντέλου της αναστοχαστικής κρίσης (Reflective Judgment), εξέτασαν την εξέλιξη των επιστημολογικών πεποιθήσεων σχετικά με τη φύση και την αιτιολόγηση της γνώσης σε μαθητές, φοιτητές και πτυχιούχους της τελευταίας φάσης της εφηβείας και της ενηλικίωσης (16-24 για μαθητές και φοιτητές και για τους πτυχιούχους ως την ηλικία των 34 ετών) (King & Kitchener, 1994). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι αφελείς/απλοϊκές πεποιθήσεις των πρώτων ετών με το πέρασμα του χρόνου μετατρέπονται σε πιο εξελιγμένες λόγω της σταδιακής ωρίμανσης τους μέσα από επτά στάδια (King et al., 1983, Kitchener, 1986). Στο πρώτο στάδιο οι άνθρωποι πιστεύουν πως η γνώση είναι απολύτως βέβαιη και κερδίζεται μέσω της άμεσης παρατήρησης. Στη συνέχεια, θεωρούν ότι η γνώση είναι ορθή, μόνο όταν προέρχεται από την «αυθεντία». Στο τρίτο στάδιο, το άτομο πιστεύει στη δική του άποψη για την πραγματικότητα ως προσωρινό αποτέλεσμα της αναζήτησης της ορθής γνώσης, ενώ, στο τέταρτο στάδιο, ξεκινά μια πρώιμη προσωπική αιτιολόγηση της γνώσης. Ακολουθεί το στάδιο κατά το οποίο οι πεποιθήσεις υπόκεινται σε διαφοροποιήσεις αναλόγως της οπτικής γωνίας του ατόμου (King & Kitchener, 2004). Κατά το έκτο στάδιο, η υποκειμενική γνώση μπορεί να υποβληθεί σε ελέγχους ορθότητας και τελικά στο έβδομο στάδιο, τα άτομα δημιουργούν ολοκληρωμένες απόψεις, έπειτα από μια διαδικασία ελέγχου και αιτιολόγησης. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η ωριμότητα της σκέψης και η κριτική εξέταση των πραγμάτων επέρχονται σταδιακά.

Η Baxter Magolda (1992) εξέτασε φοιτητές/-τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, συμπληρώνοντας ετήσια ερωτηματολόγια, σχετικά με την *επιστημολογική αντανάκλαση* (epistemological reflection). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι επιστημολογικές πεποιθήσεις είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, έχουν δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους, καθορίζονται από το φύλο και επηρεάζονται από τα διάφορα γνωστικά πλαίσια. Τα τέσσερα επίπεδα της επιστημολογικής αντανάκλαστικής ανάπτυξης είναι: α) το *απόλυτο γινώσκειν* (absolute knowing), όπου η γνώση είναι βέβαιη ή απόλυτη, β) το *μεταβατικό γινώσκειν* (transitional knowing), δηλαδή η γνώση είναι τμηματικά βέβαιη ή απόλυτη, γ) το *ανεξάρτητο γινώσκειν* (independent knowing), στο οποίο η γνώση είναι αβέβαιη και καθένας έχει τη δική του πεποίθηση και τέλος δ) το *εμπλαισιωμένο γινώσκειν* (contextual knowing), όπου η γνώση κρίνεται με αποδείξεις εντός του πλαισίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές στη διάσταση της φύσης της γνώσης έδωσαν απαντήσεις, βάσει των οποίων κατηγοριοποιήθηκαν στις τρεις παρακάτω κατηγορίες: οι υποστηρικτές του απόλυτου γινώσκειν, οι οποίοι πιστεύουν πως η γνώση είναι βέβαιη ή απόλυτη και λαμβάνεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό-αυθεντία, εκείνοι που υιοθετούν το μεταβατικό γινώσκειν και υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι μερικώς βέβαιη ή είναι απόλυτη (εδώ η γνώση μπορεί να ιδωθεί μάλλον ως κατανόηση παρά ως απόκτηση) και, τέλος, ανιχνεύτηκαν και οι πεποιθήσεις του ανεξάρτητου γινώσκειν, κατηγορία όπου οι φοιτητές ενστερνίζονται την ιδέα ότι η γνώση είναι αβέβαιη και ότι ο καθένας έχει την δική του πεποίθηση.

Η Belenky και οι συνεργάτες τις (1986) εξέτασαν μέσω συνεντεύξεων φοιτήτριες κολλεγίων και σχημάτισαν πέντε κατηγορίες. Στην πρώτη, τη *σιωπή* (silence), οι φοιτήτριες επαληθεύουν τις γνώσεις τους μέσω των εξωτερικών αρχών. Οι πεποιθήσεις των φοιτητριών που ανήκαν στη δεύτερη κατηγορία της *δεκτικής γνώσης* (received knowledge), προσέγγιζαν τη γνώση παθητικά. Η τρίτη επιστημολογική κατηγορία είναι η *υποκειμενική γνώση* (subjective knowledge) που είναι επηρεασμένη από την θέση της πολλαπλότητας του Perry (όλες οι οπτικές είναι έγκυρες), ενώ οι επιστημολογικές στάσεις των φοιτητριών στην τέταρτη κατηγορία, έτειναν προς το *σχετικισμό*. Έπεται η κατηγορία της *διαδικαστικής γνώσης* (procedural knowledge), όπου η γνώση αποκτάται με δύο μεθόδους: τη *διαχωρισμένη γνώση* (separate knowledge), δηλαδή το άτομο που γνωρίζει είναι αντικειμενικό και έχει διαχωρίσει τον εαυτό του από τη γνώση, και τη *συνδεδεμένη γνώση* (connected knowledge), όπου το άτομο μπαίνει στη θέση του άλλου μέσω της ικανότητας της ενσυναίσθησης. Στην πέμπτη κατηγορία, εκείνη της *κατασκευασμένης γνώσης* (constructed knowledge), η γνώση κατασκευάζεται ενεργά από το άτομο προσπαθώντας να κατασκευάσει το «γιγνώσκειν» μέσα από πληροφορίες που παίρνει από εξωτερικές πηγές. Ειδικά οι γυναίκες φαίνεται ότι προσπαθούν σε μεγαλύτερο βαθμό να ολοκληρώσουν την υποκειμενική διαδικασία της μάθησης μέσω της διανοητικής συνδιαλλαγής με άλλα άτομα (Duell & Schommer-Aikins 2001).

Οι Jehng, Johnson, και Anderson (1993) τροποποίησαν το ερωτηματολόγιο της Schommer (1990), εξετάζοντας τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών, εκτιμώντας το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και το πεδίο των σπουδών τους. Οι φοιτητές ταξινομήθηκαν ανάλογα με το έτος σπουδών τους και το δείγμα περιείχε και απόφοιτους. Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις παρουσιάστηκαν εντός πέντε διαστάσεων: τη *βεβαιότητα/ σταθερότητα της γνώσης* (certainty of knowledge), την *αρχή του παντογνώστη/ πηγή της γνώσης* (Omniscient Authority), τη *μεθοδική διαδικασία* (Orderly process), την *έμφυτη ικανότητα* (innate ability) και τη *γρήγορη μάθηση* (Quick learning). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι πτυχιούχοι έχουν πιο εξελιγμένες πεποιθήσεις από ότι οι προπτυχιακοί, ενώ οι φοιτητές των «σκληρών» πεδίων (hard sciences) της επιστήμης είχαν λιγότερο εκλεπτυσμένες πεποιθήσεις σε αντίθεση με αυτούς των «ελαφρών» πεδίων (soft sciences), οι οποίοι, βασιζόμενοι στην ικανότητα της ανεξάρτητης διαλεκτικής, πιστεύουν ότι η γνώση είναι αβέβαιη και η μάθηση δεν είναι μια μεθοδική διαδικασία.

Η Schommer (1998) διερεύνησε την επίδραση της ηλικίας και της εκπαίδευσης στις επιστημολογικές πεποιθήσεις. Χρησιμοποιήθηκαν τα δικά της ερωτηματολόγια του 1990. Τα ευρήματα της ανάλυσης παραγόντων κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις διαστάσεις: α) *σταθερή ικανότητα* (fixed ability), β) *απλή γνώση* (simple knowledge), γ) *άμεση μάθηση* (quick learning) και δ) *βέβαιη γνώση* (certain knowledge). Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι η ηλικία σχετίζεται θετικά με την πεποίθηση ότι η μαθησιακή ικανότητα βελτιώνεται, ενώ οι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης

πίστευαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η γνώση είναι σύνθετη και εξελίσσεται σταθερά.

Οι Paulsen και Wells (1998) εξέτασαν τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των σπουδαστών κολλεγίων σε σχέση με τα κύρια πεδία των σπουδών τους, την επίδραση του φύλου, της ηλικίας και το έτος φοίτησης στο κολλέγιο. Τα κύρια πεδία των σπουδών ταξινομήθηκαν ως μαλακά (soft), σκληρά (hard), καθαρά (pure) και εφαρμοσμένα (applied). Τα καθαρά πεδία αντιστοιχούν στα ανθρωπιστικά, στις καλές τέχνες, στις κοινωνικές επιστήμες, τα εφαρμοσμένα είναι η εκπαίδευση, η διοίκηση επιχειρήσεων και η μηχανική. Τα μαλακά πεδία είναι οι ανθρωπιστικές σπουδές, οι καλές τέχνες, οι κοινωνικές επιστήμες η εκπαίδευση και οι επιχειρήσεις, ενώ τα σκληρά είναι οι φυσικές επιστήμες και η μηχανική. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια της Schommer (1990). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι φοιτητές των καθαρών πεδίων, είχαν περισσότερο εξελιγμένες πεποιθήσεις σχετικά με την απλή γνώση, την άμεση γνώση και την βέβαιη γνώση από ό,τι οι σπουδαστές των εφαρμοσμένων πεδίων. Επιπλέον, οι σπουδαστές των σκληρών πεδίων έχουν περισσότερο απλές πεποιθήσεις για τη βέβαιη γνώση από ό,τι η αντίστοιχη μερίδα φοιτητών στα ελαφρά πεδία. Οι άνδρες είχαν απλούστερες πεποιθήσεις στη διάσταση της ικανότητας της μάθησης και στη διάσταση της ταχύτητας της μάθησης από τις γυναίκες, ενώ οι τελευταίες είχαν αφελείς/απλοϊκές πεποιθήσεις στη διάσταση της απλής γνώσης. Οι σπουδαστές του ηλικιακού φάσματος 25 και πάνω έτειναν να έχουν απλές πεποιθήσεις στη διάσταση της ικανότητας για μάθηση σε σύγκριση με τις ηλικίες 17- 24.

Οι Bendixen, Schraw και Dunkle (1998) ασχολήθηκαν με προπτυχιακούς φοιτητές και αναζήτησαν τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία, την εκπαίδευση, το φύλο, τη δεξιότητα συλλογιστικού συλλογισμού (syllogistic reasoning), τις επιστημολογικές πεποιθήσεις και τον ηθικό συλλογισμό (moral reasoning). Το ερωτηματολόγιο μετρούσε τις πέντε επιστημονικές διαστάσεις όπως περιγράφονται από τη Schommer (1990). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις επιδρούν στον ηθικό συλλογισμό, ενώ οι άνδρες επιδοκιμάζουν περισσότερο από τις γυναίκες τις πεποιθήσεις στη διάσταση της βέβαιης γνώσης.

Το 1999, η Galloti και οι συνεργάτες της, με αφορμή την έρευνα της Belenky και των συνεργατών της (1986), ερεύνησαν φοιτητές/-τριες κολλεγίων όσον αφορά το διακριτό (separate knowing) και το συνδεδεμένο γινώσκειν (connected knowing). Οι άντρες έτειναν περισσότερο στην πρώτη κατηγορία, ενώ οι γυναίκες στη δεύτερη. Τα άτομα τα οποία κατηγοριοποιούνται στο διακριτό γινώσκειν ως επί το πλείστον ασκούν κριτική στις πεποιθήσεις των άλλων, παρουσιάζονται ως χακαίρες εξουσιαστικοί, αναλυτικοί, απαιτητικοί και κριτικοί, ενώ, αντίθετα, τα άτομα που αποδέχονται το συνδεδεμένο γινώσκειν αξιοποιούν την ενσυναίσθηση, έχουν ως στόχο να κατανοήσουν τις πεποιθήσεις του άλλου και, επίσης, διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της υπομονετικότητας, της κατανόησης και της ευελιξίας. Ανάλογα λοιπόν με την κατηγορία στην οποία ανήκει το άτομο

εμφανίζει διαφορετικό γνωστικό, μαθησιακό στυλ και χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Η Hofer (2000) ερεύνει σε πρωτοετείς φοιτητές κολλεγίου τις διαστάσεις (dimensionality) της προσωπικής επιστημολογίας. Χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου των Qian και Alvermann (1995). Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως η δομή απαρτίζονταν από: α) τη βέβαιη/ σίγουρη γνώση, β) αιτιολόγηση για το γινώσκειν, γ) την πηγή της γνώσης και δ) την προσέγγιση της αλήθειας (attainability of truth). Από τις σχετικές αναλύσεις προέκυψε ότι για κάθε διάσταση οι μαθητές αποδέχτηκαν τους καθηγητές ως την πηγή της γνώσης περισσότερο στη φυσική παρά στη ψυχολογία, καθώς πίστευαν ότι η γνώση στην πρώτη είναι περισσότερο βέβαιη από ό,τι στη δεύτερη. Επίσης οι φοιτητές αξιοποίησαν περισσότερο την προσωπική γνώση για να αιτιολογήσουν τη διαδικασία της μάθησης (γινώσκειν) στην ψυχολογία παρά στην φυσική. Οι φοιτητές που ειδικεύονταν στην φυσική αντιλαμβάνονται την αλήθεια ως επίτευγμα αντιπαρατιθέμενοι με τους μαθητές που ειδικεύονταν στην κοινωνική επιστήμη, ενώ φάνηκε και ότι το φύλο επιδρά στη βεβαιότητα/ απλότητα της γνώσης και στην πηγή της γνώσης και ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερο τη γνώση ως βέβαιη και την αρχή (authority) ως πηγή της γνώσης από ό,τι τα κορίτσια.

Η Kuhn και οι συνεργάτες της (2000) πραγματοποίησαν έρευνα σε μαθητές, φοιτητές και ενήλικες υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν τέσσερα στάδια ανάπτυξης της επιστημολογικής κατανόησης. Στο πρώτο τα άτομα έχουν μια ρεαλιστική τάση και πιστεύουν ότι οι ισχυρισμοί τους είναι αντίγραφα της πραγματικότητας, η οποία είναι άμεσα παρατηρήσιμη, η γνώση είναι σταθερή και προέρχεται από εξωτερικές πηγές, και η κριτική σκέψη δεν χρειάζεται. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό του ρεαλισμού, τα άτομα έχουν την άποψη ότι οι ισχυρισμοί είναι είτε σωστοί είτε λάθος, για την πραγματικότητα και τη γνώση ισχύουν τα ίδια με την πρώτη κατηγορία, ενώ η χρήση της κριτικής σκέψης βοηθά στη διάκριση ανάμεσα στο σωστό και στο λάθος. Το τρίτο στάδιο είναι η πολλαπλότητα, σε αυτό τα άτομα θεωρούν ότι οι ισχυρισμοί είναι υποκειμενικές απόψεις, ενώ η πραγματικότητα δεν μπορεί να γίνει άμεσα γνωστή. Η γνώση είναι ατομική κατασκευή και είναι αβέβαιη και η κριτική σκέψη δεν παίζει κανέναν ρόλο. Το τέταρτο στάδιο ονομάζεται εξελικτικότητα. Σε αυτό οι ισχυρισμοί μπορούν να ιδωθούν ως εξελίξιμες κρίσεις, για την πραγματικότητα και τη γνώση ισχύουν τα ίδια με τα προηγούμενα στάδια και η χρήση της κριτικής σκέψης υποστηρίζει την κατανόηση.

Η Kahn (2000) εξέτασε την πιθανή ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των πεποιθήσεων των φοιτητών των κολλεγίων σε σχέση με τη φύση της γνώσης και της μάθησης και των κύριων πεδίων των σπουδών και των εκπαιδευτικών επιπέδων. Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των μαθητών προσδιορίστηκαν σε κάθε μία από τις τέσσερις διαστάσεις και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Schommer (1990). Τα κύρια πεδία ταξινομήθηκαν σε έξι ομάδες: α) ανθρωπιστικές σπουδές/ καλές τέχνες, β) κοινωνικές επιστήμες, γ) επιχειρηματικές σπουδές (business), δ)

εκπαίδευση, ε) μηχανική, και στ) θετικές επιστήμες. Τα εκπαιδευτικά επίπεδα του κολλεγίου ταξινομήθηκαν σε φοιτητές και αποφοίτους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές, κυρίως στις σπουδές των επιχειρήσεων, είχαν αφελείς/απλοϊκές πεποιθήσεις στον τομέα της απλής γνώσης σε αντίθεση με τους απόφοιτους στον τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών και των κοινωνικών επιστημών. Ακόμη, φάνηκε ότι οι πτυχιούχοι έχουν πιο σύνθετες πεποιθήσεις στον τομέα της βέβαιης γνώσης από τους προπτυχιακούς. Επιπλέον, η ηλικία είχε επίδραση στους προπτυχιακούς όσον αφορά στις πεποιθήσεις σχετικά με τις διαστάσεις της απλότητας/δομής της γνώσης και της ικανότητας της μάθησης. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είχαν απλούστερες πεποιθήσεις για την απλότητα/δομή της γνώσης και την ικανότητα της μάθησης. Τέλος, το φύλο επηρεάζει και τις δύο ομάδες σχετικά με την άμεση μάθηση, ενώ οι γυναίκες είχαν περισσότερο αφελείς πεποιθήσεις στη γρήγορη μάθηση σε σύγκριση με τους άνδρες.

Οι Schommer-Aikins και Easter (2006) εξέτασαν δύο επιστημονικά παραδείγματα: τους τρόπους της μάθησης (knowing) (συνδεδεμένο γινώσκειν και το χωριστό γινώσκειν) και τις επιστημολογικές πεποιθήσεις (πεποιθήσεις σχετικά με τη δομή της γνώσης, σταθερότητα της γνώσης, ταχύτητα μάθησης και ικανότητα μάθησης). Από τις σχετικές αναλύσεις δεν εντοπίστηκε διαφορά μεταξύ των φύλων στις επιστημολογικές πεποιθήσεις, μόνο στην πεποίθηση για το ξεχωριστό γινώσκειν. Συμπληρωματικά, το συνδεδεμένο γινώσκειν και το ξεχωριστό γινώσκειν συσχετίστηκαν με την ταχύτητα της μάθησης και την κατασκευή της γνώσης, εύρημα που υποδεικνύει ότι οι φοιτητές όσο περισσότερο πιστεύουν το συνδεδεμένο ή το ξεχωριστό γινώσκειν, τόσο περισσότερο τείνουν στην κονστρουκτιβιστική διαδικασία μάθησης, δηλαδή στοχεύουν στην αναγνωστική κατανόηση και έχουν καλύτερη επίδοση στον τομέα αυτό. Επίσης θεωρούν πως η μάθηση είναι μια χρονοβόρα διαδικασία.

Οι Trautwein και Lüdtke (2007) εξέτασαν την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις στη διάσταση της βεβαιότητας της γνώσης με τα μαθησιακά επιτεύγματα των φοιτητών σε κολλέγια ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βέβαιες πεποιθήσεις παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τις επιστημονικές επιστημολογικές απόψεις, το πολιτισμικό κεφάλαιο, τις γνωστικές ικανότητες και τους τελικούς σχολικούς βαθμούς, οι οποίοι δεν έχουν καμία σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις βέβαιες πεποιθήσεις, στο φύλο και στην ηλικία. Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών της κοινωνικής επιστήμης ήταν πιο εξελιγμένες τη διάσταση της βεβαιότητας και οι σπουδαστές των υπόλοιπων επιστημονικών πεδίων είχαν πιο αφελείς πεποιθήσεις στη διάσταση αυτή.

Οι Liu και Tsai (2008) ερεύνησαν τις επιστημονικές επιστημολογικές πεποιθήσεις (Scientific Epistemological Beliefs - SEV) των φοιτητών/-τριών δύο πανεπιστημίων, από τα οποία το πρώτο προετοιμάζει τους/τις φοιτητές/-τριες για να στελεχώσουν την δευτεροβάθμια και το δεύτερο για πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα. Η έρευνα εστίασε στις διαφορετικές ειδικότητες των φοιτητών/-

τριών και γι' αυτό κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με τα προγράμματα σπουδών που παρακολουθούν. Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν όσοι/-ες είχαν ειδικότητα θετικών επιστημών (μαθηματικά, φυσική, χημεία κ.ά.) και στη δεύτερη όσοι/-ες είχαν ειδικότητα ανθρωπιστικών σπουδών (γλώσσα, εκπαίδευση, τέχνες κ.ά.). Οι επιστημονικές επιστημολογικές πεποιθήσεις μετρήθηκαν σε πέντε διαστάσεις: την καθοδηγούμενη από τη θεωρία εξερεύνηση (Theory - Laden), το ρόλο της κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα (Social Negotiation), τον δημιουργικό και αβέβαιο χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης (The Changing and Tentative feature of science knowledge), τις πολιτισμικές επιδράσεις στην επιστήμη (The Cultural Impacts on science) και την επινοημένη και δημιουργική φύση της Επιστήμης (Invented and Creative nature of science). Από τις αναλύσεις δεν προέκυψε διαφοροποίηση στις πεποιθήσεις ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι σπουδαστές των θετικών επιστημών είχαν αφελείς/απλοϊκές οπτικές για την επιστήμη στις διαστάσεις 'καθοδηγούμενη από τη θεωρία εξερεύνηση' και 'πολιτισμικές επιδράσεις στην επιστήμη' σε αντίθεση με τους άλλους. Οι σπουδαστές στις ανθρωπιστικές σπουδές είχαν περισσότερο αφελείς/απλοϊκές οπτικές στην διάσταση της 'κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα' και στην διάσταση της 'επινοημένης και δημιουργικής φύσης της επιστήμης' από ό,τι οι άλλοι σπουδαστές. Οι φοιτητές που έχουν υψηλό συνολική δείκτη SEV έτειναν να πιστεύουν ότι η επιστημονική γνώση αιτιολογείται μέσω πειραμάτων και παρατηρήσεων.

Περαιτέρω, οι Liu, Lin και Tsai (2011) μέσω συνέντευξης και ερωτηματολογίου εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των επιστημονικών επιστημολογικών απόψεων (SEV) και των συλλογιστικών διαδικασιών των φοιτητών/-τριών (reasoning processes) στην λήψη απόφασης γύρω από διφορούμενα επιστημονικά θέματα στα οποία εμπλέκονται ζητήματα ηθικής. Υπήρξαν αντικρουόμενα επιχειρήματα τα οποία διακρίθηκαν σε αυτά που κατασκευάστηκαν μέσα από την χρήση κριτικής σκέψης και τα άλλα όπου η χρήση της κριτικής σκέψης ήταν μειωμένη. Αντίστοιχα με την έρευνα των Liu και Tsai (2008), το προς εξέταση δείγμα αποτελούνταν από φοιτητές/-τριες αφενός των θετικών επιστημών κι αφετέρου των ανθρωπιστικών σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές/-τριες που εμφανίζουν εξελιγμένες/εξεζητημένες πεποιθήσεις στη διάσταση του 'δημιουργικού και αβέβαιου χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης' έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν την πολυπλοκότητα των αντιτιθέμενων θεμάτων και εμφανίζουν υψηλή κριτική σκέψη. Κυρίως, σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν οι φοιτητές/-τριες των θετικών επιστημών, στοιχείο που συμβαδίζει με τα ευρήματα της έρευνας των Liu & Tsai (2008). Επίσης η πλειονότητα των φοιτητών/-τριών των θετικών σχολών λαμβάνουν τις αποφάσεις τους μέσω μιας απλοϊκής οπτικής. Τέλος, υπήρξε αρνητική συσχέτιση της διάστασης του 'δημιουργικού και αβέβαιου χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης' σε σχέση με τους τρόπους συλλογισμού.

Εμπειρική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγιο και συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκε το διασκευασμένο όργανο SEVs *Επιστημονικές Επιστημολογικές απόψεις* (Scientific Epistemological Views) των Tsai και Liu (2005) προσαρμοσμένο για τον φοιτητικό πληθυσμό. Το δείγμα αποτελείται από 414 προπτυχιακούς/-ές φοιτητές/-τριες της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλολογίας, Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι εξής διαστάσεις σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, καταγωγή, έτος σπουδών, τμήμα φοίτησης): α) ο *ρόλος της κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα* (The role of Social Negotiation in science community), β) η *καθοδηγούμενη από τη θεωρία εξερεύνηση* (The Theory – Laden exploration), γ) οι *πολιτισμικές επιδράσεις στην επιστήμη* (The Cultural Impacts on science), δ) ο *δημιουργικός και αβέβαιος χαρακτήρας της επιστημονικής γνώσης* (The Creative and Tentative feature of science Knowledge).

Η πρώτη διάσταση (ο ρόλος της κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα) στοχεύει στην αποκάλυψη του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι επιστήμονες επικοινωνούν μεταξύ τους ή εργάζονται μεμονωμένα για την παραγωγή της επιστημονικής γνώσης. Η δεύτερη διάσταση (η καθοδηγούμενη από τη θεωρία εξερεύνηση) αναζητά εάν οι θεωρίες των επιστημόνων επηρεάζουν την παραγωγή της επιστημονικής γνώσης ή αν η επιστημονική γνώση αναδύεται μέσω αντικειμενικών παρατηρήσεων. Εν συνεχεία η επόμενη διάσταση (οι *πολιτισμικές επιδράσεις στην επιστήμη*) επιδιώκει να καταγράψει τις πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών αναφορικά με το κατά πόσο το πολιτισμικό πλαίσιο επιδρά στην επιστημονική γνώση ή όχι. Τέλος η τέταρτη διάσταση (ο δημιουργικός και αβέβαιος χαρακτήρας της επιστημονικής γνώσης) ερευνά τη σταθερότητα της επιστημονικής γνώσης, δηλαδή εάν αυτή μεταβάλλεται ή αν απλώς αναπαράγει τις αλήθειες της φύσης.

Στην πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, οι απαντήσεις των ατόμων τοποθετούνται σε έναν διαβαθμισμένο άξονα, ο οποίος εκτείνεται από την απόλυτη διαφωνία έως την απόλυτη συμφωνία. Στο ένα άκρο της κλίμακας τοποθετούνται οι πεποιθήσεις που έχουν θετικιστική τάση, ενώ στο άλλο εκείνες που έχουν κονστρουκτιβιστική τάση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις, οι οποίες ενσωματώνονται στις πέντε διαστάσεις. Τα στατιστικά τεστ πραγματοποιήθηκαν με ενοποιημένες τις ερωτήσεις της κάθε διάστασης με στόχο την επίτευξη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Οι σειρές των ερωτήσεων είναι τυχαία.

Το ερωτηματολόγιο καθώς και ο οδηγός συνέντευξης περιείχαν ερωτήσεις γενικών επιστημολογικών πεποιθήσεων, ώστε να μη συνδέονται με κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Η ανίχνευση των επιστημολογικών πεποιθήσεων έγινε στον άξονα: *σταθερότητα* (παραδοσιακή/ θετικιστική τάση) - *συνεχή εξέλιξη* της επιστημονικής γνώσης (προοδευτική - κονστρουκτιβιστική τάση).

Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως δεύτερο ερευνητικό εργαλείο με στόχο τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Denzin, 1970) και την αποκάλυψη του τρόπου σκέψης και των πεποιθήσεων των φοιτητών. Πρόκειται για ημι-δομημένη συνέντευξη, βασισμένη σε οδηγό επτά ερωτήσεων². Η απομαγνητοφώνηση έγινε με χρήση συστήματος χαρακτήρων και συμβόλων (Dunn, 2000). Επιλέχθηκαν πέντε προπτυχιακοί/-ές φοιτητές/-τριες από το τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, δύο άντρες και τρεις γυναίκες, μεταξύ 20 και 33 χρόνων, που παρακολουθούσαν από το 5^ο έως το 14^ο εξάμηνο.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αναφορικά με το έτος σπουδών με ενοποιημένες τις ερωτήσεις στις τέσσερις διαστάσεις είναι στατιστικώς σημαντικά στη διάσταση της *‘καθοδηγούμενης από τη θεωρία εξερεύνησης’*, στην οποία οι φοιτητές/-τριες των πρώιμων ετών έχουν ισχυρότερο κονστρουκτιβιστικό προσανατολισμό από τους/-ις φοιτητές/-τριες των ύστερων ετών. Το ίδιο ακριβώς αποτυπώνεται και στη διάσταση του *‘ρόλου της κοινωνικής διαπραγμάτευσης’*, όπου οι φοιτητές/-τριες των πρώτων ετών παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό κονστρουκτιβιστικό προσανατολισμό.

Στη συνέχεια τα αποτελέσματα για την καταγωγή με ενοποιημένες τις ερωτήσεις στις τέσσερις διαστάσεις δείχνουν στατιστικά σημαντικές πληροφορίες στη διάσταση της *‘καθοδηγούμενης από τη θεωρία εξερεύνησης’*, καθώς και στη διάσταση του *‘ρόλου της κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα’*. Αναφορικά με την πρώτη διάσταση, οι φοιτητές/-τριες με καταγωγή από αστικά περιβάλλοντα έχουν την πιο ισχυρή κονστρουκτιβιστική τάση και έπονται οι φοιτητές/-τριες με καταγωγή από την επαρχία και τις ημιαστικές περιοχές, οι οποίοι/-ες έχουν ασθενέστερες κονστρουκτιβιστικές τάσεις.

Επίσης τα αποτελέσματα για την επίδραση του τμήματος με ενοποιημένες τις ερωτήσεις στις τέσσερις διαστάσεις είναι στατιστικώς σημαντικά στη διάσταση της *‘κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα’*. Οι πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών του τμήματος της Ψυχολογίας έχουν θετικιστικό προσανατολισμό ενώ οι φοιτητές/-τριες των άλλων τμημάτων έχουν ασθενή κονστρουκτιβιστικό προσανατολισμό και οι φοιτητές/-τριες του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής έχουν περισσότερο κονστρουκτιβιστικές πεποιθήσεις.

Ακόμη, τα αποτελέσματα για την επίδραση του φύλου με ενοποιημένες τις ερωτήσεις στις τέσσερις διαστάσεις είναι στατιστικώς σημαντικά στη διάσταση της *‘καθοδηγούμενης από τη θεωρία εξερεύνησης’* όπου παρατηρείται μια ελαφρώς πιο κονστρουκτιβιστική τάση από τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Το ίδιο

² Εκτός από τις τέσσερις βασικές διαστάσεις προστέθηκαν και άλλες δύο: α) ο *‘ρόλος του επιστημολογικού προσανατολισμού στην επιλογή της στρατηγικής μάθησης’* και β) *‘η επίδραση του επιστημονικού πεδίου στην προσωπική επιστημολογία’*.

συμβαίνει και στη διάσταση του 'ρόλου κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα'.

Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις, έδειξαν ότι η επιστημολογική σκέψη των φοιτητών/-τριών του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής τοποθετείται επιστημολογικά εντός του κονστρουκτιβιστικού πλαισίου. Επίσης οι φοιτητές/-τριες τείνουν υπέρ της μάθησης με στόχο την κατανόηση απορρίπτοντας ταυτόχρονα την στρατηγική της απομνημόνευσης. Επιπλέον, οι φοιτητές/-τριες πιστεύουν πως το επιστημονικό πεδίο το οποίο ακολουθούν οι σπουδαστές/-τριες επηρεάζει τις επιστημολογικές πεποιθήσεις τους.

Γενικά συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, οι πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών των τεσσάρων τμημάτων της φιλοσοφικής σχολής, τοποθετούνται γύρω από το μέσο της κλίμακας, δίχως να υπάρχουν ακραίες τιμές, έτσι η επιστημολογική διαφοροποίηση είναι οριακή στην πλειονότητα των περιπτώσεων. Γεγονός το οποίο καταδεικνύει επιστημολογική σύγχυση, ασθενή τάση και ότι οι φοιτητές/-τριες δεν αντιλαμβάνονται πως οι ομοειδείς ερωτήσεις ανήκουν στην ίδια διάσταση με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να εμφανίζουν ασυνέπεια. Αυτές οι πεποιθήσεις λοιπόν αποδεικνύεται ότι είναι τα στιγμιότυπα μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και είναι ίσως ευμετάβλητες στο χρόνο.

Τα αίτια αυτής της «επιστημολογικής σύγχυσης» μπορούν να αναζητηθούν στο πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου ακόμη και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καθίσταται αναγκαία η εισαγωγή εξειδικευμένων μαθημάτων σύγχρονης επιστημολογίας στη Φιλοσοφική σχολή. Αυτό θα ήταν χρήσιμο, στο βαθμό που οι επιστημολογικές πεποιθήσεις, όπως έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση, επηρεάζουν την μάθηση.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «έτος σπουδών» η οριακή διαφορά μεταξύ των φοιτητών/-τριών των πρώιμων ετών με τους φοιτητές/-τριες των ύστερων ετών (εντός του κονστρουκτιβιστικού πεδίου), δεν διαφοροποιεί τις επιστημολογικές πεποιθήσεις. Στοιχείο το οποίο δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών στις οποίες όπως προαναφέρθηκε παραπάνω υπάρχει εμφανής διαφοροποίηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο κοινός κονστρουκτιβιστικός προσανατολισμός των φοιτητών/-τριών που προέρχονται από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές) είναι δυνατόν να ερμηνευτεί βάσει της δομής του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα σύστημα το οποίο έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και παρέχει ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

Τηρουμένων των αναλογιών μπορεί να ειπωθεί πως οι φοιτητές/-τριες των τεσσάρων τμημάτων της Φιλοσοφικής σχολής στις τέσσερις βασικές διαστάσεις, υιοθετούν ως επί το πλείστον κονστρουκτιβιστικές τάσεις, δηλαδή έχουν πιο σύνθετες και πιο εξελιγμένες/εξεζητημένες πεποιθήσεις και πιστεύουν ειδικότερα

ότι η επιστήμη και η επιστημονική γνώση εξελίσσονται και μεταβάλλονται. Το πόρισμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα του Jehng και των συνεργατών του (1993). Ειδικότερα, οι φοιτητές/-τριες του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής έχουν τις περισσότερες κονστρουκτιβιστικά προσανατολισμένες πεποιθήσεις, σε σύγκριση με τα άλλα τμήματα και το τμήμα Ψυχολογίας. Οι φοιτητές/-τριες του τμήματος Ψυχολογίας έχουν τις περισσότερες θετικιστικές πεποιθήσεις και ακολουθούν οι φοιτητές/-τριες των άλλων τμημάτων και τις λιγότερες θετικιστικές πεποιθήσεις έχουν οι φοιτητές/-τριες του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί, σχετίζεται με τη διαφορά μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών τμημάτων (Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας) και του τμήματος της Ψυχολογίας. Αναφορικά με τους/-ις φοιτητές/-τριες του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής η έντονη κονστρουκτιβιστική τάση στις πεποιθήσεις τους, τους/-ις οδηγεί στην υιοθέτηση εκείνων των μαθησιακών διαδικασιών και στρατηγικών μάθησης που έχουν ως στόχο την αναζήτηση και την κατανόηση και την ταυτόχρονη απόρριψη της μεθόδου της απομνημόνευσης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της συνέντευξης και συμπίπτει με τα ευρήματα των Songer και Linn (1991) και του Tsai (2000). Σε σχέση με την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου τα στατιστικώς σημαντικά ευρήματα ήταν ελάχιστα σε αντίθεση με την έρευνα των Liu και Tsai (2008), όπου η διάσταση αυτή είχε σημαντικές συσχετίσεις με τις άλλες και ήταν ο πυρήνας του ερευνητικού εργαλείου. Έτσι, εξετάζοντας τη μεταβλητή «τμήμα» σε σχέση με την μεταβλητή των «πολιτισμικών επιδράσεων», οι φοιτητές/-τριες όλων των τμημάτων θεώρησαν ότι το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει την επιστημολογική σκέψη.

Σε σχέση με τον δημογραφικό παράγοντα «φύλο», η οριακή διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών και πάλι εντός της κονστρουκτιβιστικής τάσης δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων διεθνών ερευνών. Κρίσιμο ωστόσο, θεωρείται το γεγονός πως το δείγμα της έρευνας ³ αποτελούνταν κατά πλειονότητα από γυναίκες, γεγονός το οποίο διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων.

Τέλος από τα ευρήματα των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι φοιτητές/-τριες που η επιστημολογική τους σκέψη ανήκει στην κονστρουκτιβιστική τάση, χρησιμοποιούν πιο σύνθετες τεχνικές μάθησης. Επομένως υπάρχει σύμπτωση με τα ευρήματα των Edmomsom και Novak (1993) και του Tsai (2000)..

³ πλήθος ατόμων: 414, γυναίκες: 325.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Audi, Robert. *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge*. London: Routledge, 1998.
- Becnel, Denise Turner. "African-American and Latino students' beliefs about knowledge and learning" PhD diss., University of Illinois, Urbana-Champaign, 2015.
- Belenky, Mary, Field, Blyth, McVicker, Clinchy, Nancy, Rule, Goldberger and Jill, Mattuck, Tarule. *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New Work: Basic books, 1986.
- Bendixen, Lisa, D., Gregory, Schraw and Michael, E., Dunkle. "Epistemic beliefs and moral reasoning." *The Journal of Psychology*, 132, 1998: 187-200.
- Bendixen, Lisa, D. and Deanna, C., Rule. "An integrative approach to personal epistemology: A guiding model." *Educational Psychologist*, 39 no. 1, 2004: 69-80.
- Buehl, Michelle, M., Patricia, A., Alexander and Karen, P., Murphy. "Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general?" *Contemporary Educational Psychology*, 27, 2002: 415-449.
- Burrell, Gibson and Gareth Morgan. *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinemann, 1979.
- Clinchy, Blythe, McVicker. "On critical thinking and connected knowing." *Liberal Education*, 75, 1989: 14-19.
- Collis, Jill and Roger, Hussey. *Business research: A practical guide for undergraduate and postgraduate students*. Palgrave: Macmillan, 2013.
- Conley, AnneMarie M., Paul, R., Pintrich, Ioanna, Vekiri and Delena, Harrison. "Changes in epistemological beliefs in elementary science students." *Contemporary Educational Psychology*, 29 no. 2, 2004: 186-204.
- Denzin, Norman, K. *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London: The Butterworth Group, 1970.
- Dortier, Jean-François. "La production des sciences humaines." *Sciences humaines* 80, 1998: 16-20.
- Duell, Orpha, K. and Marlene, Schommer-Aikins. "Measures of people's beliefs about knowledge and learning." *Educational Psychology Review*, 13 no. 4, 2001: 419-449.
- Dummett, Michael. "Nominalism". *The Philosophical Review*, 65, no. 4 (October 1956): 491-505.
- Dunn, Kevin. "Interviewing". In *Qualitative research methods in human geography* edited by Iain Hay, 50-82. South Melbourne: Oxford University Press, 2000.
- Edgar, Andrew and Sedgwick, Peter. *Cultural theory: the key concepts*. London/New York: Routledge, 2003.
- Edmonson, Katherine, M. and Joseph, D., Novak. "The interplay of scientific epistemological views, learning strategies and attitudes of college students." *Journal of Research in Science Teaching*, 30 no. 6, 1993: 547-559.
- Galotti, Kathleen, M., Blythe, McVicker, Clinchy, Kathryn, H., Ainsworth, Beth, Lavin and Annick, F., Mansfield. A new way of assessing ways of knowing: The Attitudes Toward Thinking and Learning Survey (ATTLS). *Sex Roles*, 40 no. 9-10, 1999: 745-766.

- Hofer, Barbara, K. and Paul, R., Pintrich. "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning." *Review of Educational Research*, 67 no. 1, 1997: 88-140.
- Hofer, Barbara, K. "Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology." *Contemporary Educational Psychology*, 25 no. 4, 2000: 378-405.
- Hofer, Barbara, K. "Personal epistemology research: Implications for learning and teaching." *Educational Psychology Review*, 13 no. 4, 2001: 353-383.
- Jehng, Jihn-Chang, J., Scott, D., Johnson and Richard, C., Anderson. "Schooling and students' epistemological beliefs about learning." *Contemporary educational psychology*, 18 no. 1, 1993: 23-35.
- Kahn, Jeannine O'Rourke. "College students' epistemological beliefs: differences by domain and educational level." PhD diss., University of New Orleans, Louisiana, 2000.
- Kardash, CarolAnne, M. and Roberta, J., Scholes. "Effects of pre-existing beliefs, epistemological beliefs and need for cognition on interpretation of controversial issues." *Journal of Educational Psychology*, 88 no. 2, 1996: 260-271.
- Kardash, CarolAnne, M. and Karen, L., Howell. "Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text." *Journal of Educational Psychology*, 92 no. 3, 2000: 524-535.
- Kelly, Albert, Victor. *Education and democracy: Principles and practices*. London: P. Chapman, 1995.
- King, Patricia, M., Karen, Strohm, Kitchener, Mark, L., Davison, Clyde, A., Parker and Wood, Phillip, K. "The justification of beliefs in young adults: A longitudinal study." *Human Development*, 26 no. 2, 1983: 106-116.
- King, Patricia, M. and Karen, Strohm, Kitchener. *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- King, Patricia, M. and Karen, Strohm, Kitchener. "Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood." *Educational psychologist*, 39 no. 1, 2004: 5-18.
- Kitchener Karen, Strohm and Patricia, M., King. "Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education." *Journal of applied developmental psychology*, 2 no. 2, 1981: 89-116.
- Kitchener, Karen, Strohm. "The Reflective Judgment Model: Characteristics, evidence, and measurement." In *Adult Cognitive Development*, edited by Robert, A., Mines and Karen, Strohm, Kitchener, 76-91. New York: Praeger, 1986.
- Kuhn, S., Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions 2nd*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Kuhn, Deanna. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Kuhn, Deanna, Cheney, Richard and Weinstock, Michael. "The development of epistemological understanding." *Cognitive development*, 15 no. 3, 2000: 309-328.

- Liu, Shiang-Yao and Chin-Chung, Tsai. "Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students." *International Journal of Science Education*, 30 no. 8, 2008: 1055-1073.
- Liu, Shiang-Yao, Lin, Chuan-Shun and Tsai, Chin-Chung. "College students' scientific epistemological views and thinking patterns in socioscientific decision making." *Science Education*, 95 no. 3, 2011: 497-517.
- Magolda, Marcia, B., Baxter. *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Muis, Krista, R., Lisa, D., Bendixen and Florian, C., Haerle. "Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework." *Educational Psychology Review*, 18, no. 1, 2006: 3-54.
- Packer, Martin, J. and Addison, B., Richard. *Entering the Circle: Hermeneutic Investigation in Psychology*, edited by Martin J., Packer and Richard B., Addison. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.
- Paulsen, Michael, B., and Charles, T., Wells. "Domain differences in the epistemological beliefs of college students." *Research in higher education*, 39 no. 4, 1998: 365-384.
- Perry, William, G., Jr. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Qian Gaoyin and Donna, Alvermann. "Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text." *Journal of Educational Psychology*, 87 no. 2, 1995: 282-292.
- Qian, Gaoyin and Junlin Pan. "A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between American and Chinese high school students." In *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, edited by Hofer, Barbara, K. and Paul, R., Pintrich, 103-118. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Schommer, Marlene. "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension." *Journal of Educational Psychology*, 82 no. 3, 1990: 498-504.
- Schommer, Marlene. "The influence of age and schooling on epistemological belief." *The British Journal of Educational Psychology*, 68 no. 4, 1998: 551-560.
- Shommer-Aikins, Marlene and Marilyn, Easter. "Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance." *Educational Psychology*, 26, no. 3, 2006: 411-423.
- Schraw, Gregory. "Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research." *ISRN Education*, no. 1, 2013: 1-19.
- Songer, Nancy, Butler and Marcia, C., Linn. "How do students' views of science influence knowledge integration?" *Journal of Research in Science Teaching*, 28 no. 9, 1991: 761-784.
- Spiro, Rand, J., Paul, J., Feltovich, Michael, J., Jacobson and Richard, L., Coulson, "Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains." In *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, edited by Thomas

- M., Duffy and David H., Jonassen, 57 -76. Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: 1992.
- Stathopoulou, Christina and Stella, Vosniadou. "Exploring the relationship between physics-related epistemological beliefs and physics understanding." *Contemporary Educational Psychology*, 32 no. 3, 2007: 255-281.
- Trautwein, Ulrich and Lüdtke, Oliver (2007). "Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs." *Contemporary Educational Psychology*, 32 no. 3, 2007: 348-366.
- Tsai, Chin-Chung. Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42 no. 2, 2000: 193-205.
- Tsai, Chin-Chung and Shiang-Yao, Liu. "Developing a multi-dimensional instrument for assessing students' epistemological views toward science." *International Journal of Science Education*, 27 no. 13, 2005: 1621-1638.
- Windschitl, Mark and Thomas, Andre. "Using computer simulations to enhance conceptual change: The roles of constructivist instruction and student epistemological beliefs." *Journal of Research in Science Teaching*, 35 no. 2, 1998: 145-160).

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ιωσηφίδης, Θεόδωρος. *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, 2003.
- Καλαντζή-Αζίζι, Αναστασία. «Η Ευρωπαϊκή προοπτική της ψυχολογικής συμβουλευτικής φοιτητών.» Στο *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών*, επιμέλεια Αναστασία, Καλαντζή-Αζίζι, 51-63. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 1996.
- Καψάλης, Αχιλλέας, Γ. *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., 2003.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αναστασία. *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text, 1992.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αναστασία. *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.
- Μαρβάκης, Αθανάσιος. *Στρατηγικές και πρακτικές μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2014.
- Μπιτσάκης, Ευτύχης. «Επιστημολογία: Ορισμός, ρεύματα και λειτουργία.» *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 4, 1987: 127-145.
- Πολυχρόνη, Φωτεινή. "Επιστημολογικές πεποιθήσεις: Διερεύνηση της δομής και της σχέσης τους με τη σχολική επίδοση σε μαθητές Λυκείου." *Ψυχολογία, το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Ειδικό Τεύχος: Σύγχρονα θέματα στη Σχολική Ψυχολογία*, 16 no. 4, 2009: 321-341.
- Rott, Gerhart. «Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συναισθήματα, τα γνωσιακά σχήματα και τη συμπεριφορά ως επίκεντρο προσοχής για την ανώτατη εκπαίδευση και τη συμβουλευτική φοιτητών.» Στο *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών*, επιμέλεια Αναστασία, Καλαντζή-Αζίζι, 17-42. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 1996.

Φρυδάκη, Ευαγγελία. *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική, 2009.

Χατζηγεωργίου, Γιάννης. *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός, 2001.

Ο ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ
Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Δημήτρης Προδρόμου

Φιλολόγος – Ιστορικός, MSc. Διδακτική, Παιδαγωγική & Τ.Π.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σημερινός εκπαιδευτικός κατέχει πλήθος ρόλων που προκύπτουν τόσο από την ιδιαιτερότητά του επαγγέλματός του, όσο και από τις μεταβολές της σύγχρονης κοινωνίας. Ένας ιδιαίτερος ρόλος είναι αυτός του συμβούλου, που συχνά αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός λόγω της απουσίας ενός εξειδικευμένου λειτουργού που θα διαχειρίζεται ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών ή προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Η επικοινωνία που καλλιεργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών ωθεί στην ανάπτυξη συμβουλευτικού δεσμού μεταξύ τους και σε ιδιαίτερες ωφέλειες για το παιδί. Χαρακτηριστικό είναι πως ο μαθητής καταφέρνει να αναπτύξει το επίπεδο αυτογνωσίας του, να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις, να αποφασίσει με υπευθυνότητα και να αποφύγει τον στιγματισμό – που πιθανά θα προέκυπτε αν επενέβαινε κάποιος εξειδικευμένος λειτουργός.

*

ABSTRACT

Teachers nowadays have to take up a variety of tasks which result because of the special nature of their profession and the continuing changes of modern society. One of these special roles is that of the counselor, which is a common phenomenon since there is a lack of professional specialists, who could handle the psychological and social matters that come up in the school environment. The communication that is formed between the teacher and the pupil, creates a special bond and results in multiple benefits for the child. It is evident that the pupils succeed in increasing their level of self-awareness, managing difficult situations, making decisions with responsibility and eventually, not being stigmatized- which would probably also happen in the case of professional interference.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

συναινετική δημοκρατία, συναπόφαση-συνευθύνη, αναλογική εκπροσώπηση, αρχή της συνεργασίας, εξελικτική δημοκρατία, πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Ας ξεκινήσουμε κάνοντας μια διευκρίνιση του όρου *εκπαιδευτικός* και της σημασίας του. Στο παρελθόν εκπαιδευτικοί αποκαλούνταν μόνο οι διδάσκοντες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτερα και για τους διδάσκοντες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διότι έχει αναγνωριστεί η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισής τους (Χατζηδήμου, 2013).

Συχνά ο όρος *εκπαιδευτικός* ταυτίζεται με τον όρο *παιδαγωγός*. *Παιδαγωγός* ονομάζεται το άτομο που έχει ειδικευτεί στην Παιδαγωγική επιστήμη και ερευνά θέματα που αφορούν την αγωγή του παιδιού σε επιστημονικό επίπεδο. Σήμερα ως *παιδαγωγός* αποκαλείται ο δάσκαλος, ο νηπιαγωγός, ο καθηγητής και ευρύτερα ο κάθε είδους εκπαιδευτικός. Μία ακόμη αποσαφήνιση που πρέπει να γίνει για τον ευρύτερο όρο *εκπαιδευτικός*, είναι η σύνδεσή του με τον όρο *δάσκαλος* και *καθηγητής*. *Δάσκαλος* ονομάζεται το άτομο που διδάσκει σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, ενώ *καθηγητής* ονομάζεται ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Χατζηδήμου, 2013, Ξωχέλλης, 2013).

Ο *εκπαιδευτικός* είναι ένας όρος που μέσα του κρύβει πολλές ιδιότητες και ρόλους - έναν από τους οποίους θα διερευνήσουμε σήμερα. Οι ρόλοι που έχει ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζει και το πλήθος των σχέσεων που μπορεί να αναπτύξει με τους μαθητές του. Ως ρόλος ορίζεται η συμπεριφορά, που εκδηλώνει το άτομο κατέχοντας μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση. Η συμπεριφορά αυτή ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που θέτει η κοινωνία για το ίδιο το άτομο και την θέση του (Μπίκος, 2011).

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας άνθρωπος με ιδιωτική ζωή και προσωπικότητα αλλά και με πλήθος σκοπών για να επιτελέσει το έργο του. Είναι ο σύμβουλος, ο επιτηρητής, ο κριτής, ο ελεγκτής, το πρότυπο, ο παιδαγωγός, ο καθηγητής, ο δάσκαλος, ο κοινωνικός λειτουργός τόσο για το παιδί, όσο και για την οικογένειά του και το κοινωνικό του περιβάλλον (Δερμιτζάκης, Ιωαννίδης, 2004, Χατζηδήμου, 2013).

Σύμφωνα με τον Ντιρκέμ (Durkheim) η εκπαίδευση υπηρετεί τις ανάγκες του ανθρώπου και της κοινωνίας. Η σχέση μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης είναι αλληλοεξαρτώμενη και οι μεταβολές που θα πραγματοποιηθούν στη μία, θα προκαλέσουν ανάλογους μετασχηματισμούς στην άλλη (Γάγγας, 2009). Σήμερα, στην εποχή του Διαδικτύου, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η μόνη «πηγή» γνώσης και δεν απαιτείται ο ρόλος του «παντογνώστη δασκάλου» του προηγούμενου αιώνα με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Σκοπός, επομένως, του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι να καταφέρει να γίνει εμπνευστής και καθοδηγητής της γνώσης, να εφοδιάζει τους μαθητές του με κριτική ικανότητα, δημιουργικότητα και να προβάλλει τρόπους έρευνας και μεθόδους σκέψης ώστε το παιδί να φτάσει - όταν το επιθυμεί - στη γνώση. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργεί την αυτοεκτίμησή του παιδιού και την ανάδειξη των ταλέντων του και όχι τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του (Ματσαγγούρας, 1999).

Σίγουρα όλα τα παραπάνω μοιάζουν με μια «ουτοπία» για τα σημερινά σχολεία που αντιμετωπίζουν προβλήματα και περικλείουν στους κόλπους τους μαθητές με

μοναδικές προσωπικότητες και ποικίλες ανάγκες από διάφορα έθνη, κουλτούρες, θρησκείες και με ξεχωριστές ικανότητες και κλίσεις. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την απαγκίστρωση από προκαταλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα αμβλύνοντας τις ανισότητες και τα ελλείμματα στην τάξη του – δίχως, βέβαια, να ισοπεδώνει την ετερότητα θεωρώντας όλους τους μαθητές του ως όμοιους. Όπως χαρακτηριστικά είπε ο Αριστοτέλης, *δεν υπάρχει τίποτε πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των άνισων*.

Το σχολείο δεν είναι ένας συμφυής θεσμός με την ανθρώπινη φύση, αλλά ένας θεσμός που καθιερώθηκε με την εξέλιξη του ανθρώπου και των κοινωνιών. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα «οικοσύστημα», όπως αναφέρει η Γαλανάκη (1997), που διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες και ερεθίσματα, τόσο υλικούς, όσο και συναισθηματικούς ή νοητικούς που εξαρτώνται από τον χώρο και τον χρόνο. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και δημιουργούν μια ιδιόμορφη δυναμική που επηρεάζει την κοινωνία, τη μαθησιακή συμπεριφορά και τη συμπεριφορά του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Με δεδομένο πως σε κάθε συμπεριφορά δίνεται ιδιαίτερη σημασία, είναι αναπόφευκτο τα δύο υποκείμενα, δηλαδή του μαθητή και του εκπαιδευτικού, να επικοινωνήσουν. Ακόμη και η απόφασή τους να μην μιλήσουν είναι μια κοινή απόφαση της επικοινωνίας τους. *Η επικοινωνία αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με σκοπό την παραγωγή συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος* (Σταμάτης, 2005:21). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα αναπτύξει το θετικό κλίμα επικοινωνίας με την αποστολή και τη λήψη μηνυμάτων ως πομπός και ως δέκτης. Ο ρόλος του πομπού για τον εκπαιδευτικό μοιάζει εύκολος, όμως για το ρόλο του δέκτη οφείλει να αναπτύξει τις δεξιότητες της προσεκτικής ακρόασης, της συναισθηματικής κατανόησης (empathy) και δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας (Μπαράλός, Φωτοπούλου, 2010, Μπίκος, 2011, Σιδηροπούλου, 2015).

Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη διάσταση του περιεχομένου και τη διάσταση της σχέσης μεταξύ των δύο υποκειμένων. Με άλλα λόγια, κάθε μορφή επικοινωνίας διαδραματίζεται μεταξύ δύο ρόλων που έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους και το περιεχόμενό της αφορά κάποια θεματολογία. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές αγαπούν ένα μάθημα εξαιτίας της καλής σχέσης με τον εκπαιδευτικό ή και το αντίθετο. Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι πως άλλοι μαθητές εκμυστηρεύονται στους καθηγητές τους προσωπικές εμπειρίες, προβλήματά τους και προτιμήσεις τους (Μπίκος, 2011, Σιδηροπούλου, 2015).

Η επικοινωνία μπορεί να είναι είτε συμμετρική, είτε συμπληρωματική. *Συμμετρική επικοινωνία* έχουν δυο άτομα με παρόμοια κοινωνική ταυτότητα. *Συμπληρωματική επικοινωνία* αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων που διαθέτουν ανόμοιους ρόλους. Για παράδειγμα, οι σχέσεις ενός παιδιού και ενός ενήλικα, όπως του μαθητή και του εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζονται από ασυμμετρία και συμπληρωματικότητα, ενώ οι σχέσεις και η επικοινωνία του παιδιού με έναν συνομήλικό είναι συμμετρική. Η ισότητα και η ανισότητα της επικοινωνίας

επηρεάζεται από τον ρόλο των συμμετεχόντων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ευέλικτος και μπορεί ο ίδιος να αποκτήσει συμμετρική επικοινωνία με το παιδί σε κατάλληλες περιστάσεις και για συγκεκριμένο χρόνο. Η ισορροπία της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή είναι λογικό να έχει και ορισμένες διαταραχές που εκδηλώνονται με συγκρούσεις μεταξύ των δύο ή και κυρώσεις βάσει κανονισμού του σχολείου (Μπίκος, 2011, Σιδηροπούλου, 2015).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι απόρροια της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειάς τους μέσα στην ομάδα, δηλαδή στη σχολική τάξη. Χαρακτηριστικά πρότυπα αυτών των σχέσεων είναι ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης' παιδαγωγικά ζεύγη που αποτέλεσαν σύμβολα της παιδαγωγικής σχέσης και της αγωγής. Η αλληλενέργεια μεταξύ δύο υποκειμένων της ομάδας επηρεάζει τις συμπεριφορές όλων των μελών της. Το αίσθημα της αποδοχής και του ανήκειν σε μια ομάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ένα παιδί και μάλιστα για έναν έφηβο. Δηλαδή, η σχέση που θα έχει ένας μαθητής με τον δάσκαλό του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το είδος των σχέσεων που θα έχει με τους συμμαθητές του διότι με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η προσωπικότητά του (Γκούσια-Ρίζου, 2004, Πυργιωτάκης, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η επικοινωνία του με τον μαθητή αναδεικνύει τη δημιουργία συμβουλευτικού δεσμού μεταξύ τους. Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού έχει ως σκοπό την σύζευξη γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης για να ωφεληθεί ο μαθητής. Όπως προκύπτει από τον νόμο 1566/85 που καθορίζει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης, *το σχολείο καλείται να συμβάλλει στην αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξη, εξέλιξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου* (Μπρούζος, 2009). Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και την εκούσια σύμπραξη τόσο του παιδιού, όσο και των γονέων του.

Ξεκινώντας να μιλάμε για τη Συμβουλευτική (Counseling), είναι ωφέλιμο να αναφερθούμε σε μερικούς ορισμούς της για να διασαφηνιστεί το περιεχόμενό της και ο σκοπός της. Αν και ο ίδιος ο όρος λανθασμένα παραπέμπει στην παροχή συμβουλών και λήψη αποφάσεων από τον σύμβουλο για τον συμβουλευόμενο, θα διαπιστώσουμε πως αυτό δεν ισχύει (Corey, 2009). Οι ρίζες της Συμβουλευτικής ξεκινούν από τον Σωκράτη και τη διαλεκτική του. Η διαλεκτική ήταν η σωκρατική μέθοδος που εφάρμοζε ο ίδιος για να φέρει στο φως μαζί με τον συνομιλητή του την αλήθεια των πραγμάτων και το υποκείμενο να καταφέρει να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του («γνῶθι σαυτόν») (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011).

Ο όρος Συμβουλευτική εμφανίστηκε στην Ελλάδα στα μέσα του περασμένου αιώνα και προέρχεται από το αρχαίο ρήμα «βουλεύομαι» (αποφασίζω, κάνω σχέδια ή αποφασίζω μετά από σύσκεψη με κάποιο άλλο πρόσωπο, συσκέπτομαι) και την πρόθεση «συν» (με, μαζί) (Μπαμπινιώτης, 2002). Η ίδια η ετυμολογία της λέξης αποδεικνύει πως ο ρόλος του συμβούλου είναι καθοδηγητικός και οι τελικές αποφάσεις λαμβάνονται από τον συμβουλευόμενο.

Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία που τα άτομα ή οι ομάδες ωφελούνται μέσω των συζητήσεων όσον αφορά τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους, καταφέρνουν να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να ξεπεράσουν ή να προλάβουν κάθε είδους προβλήματα και δυσκολίες. Βασικό μέσο για την συμβουλευτική υποστήριξη είναι ο διάλογος και για αυτό στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ως Διαλεκτική Συμβουλευτική (Χατζηχρήστου, 2003, Συριοπούλου-Δελλή, 2005, Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

Άλλοι θεωρητικοί την προσδιορίζουν ως σχέση – και όχι ως διαδικασία – δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ του ανθρώπου που ζητά βοήθεια και του ανθρώπου που την παρέχει, σαν τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού, αντίστοιχα. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται, βέβαια, στην απόφαση του ατόμου να βοηθήσει τον εαυτό του και να αντιμετωπίσει ό,τι το απασχολεί (Συριοπούλου-Δελλή, 2005).

Η Συμβουλευτική, αν και ανήκει στον χώρο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας (Συμβουλευτική Ψυχολογία¹), αποτελεί διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο και διαθέτει κοινούς σκοπούς με την εκπαίδευση. Η Συμβουλευτική και η εκπαίδευση περιέχουν την αγωγή του ατόμου και την καθοδήγηση αυτού ώστε να υιοθετήσει μια νέα συμπεριφορά ή να τροποποιήσει την ήδη υπάρχουσα συμπεριφορά του. Η εκπαιδευτική διαδικασία δίχως τη συμβουλευτική σχέση θα ήταν μια τεχνοκρατική διαδικασία απομακρυσμένη από την κοινωνία και θα οδηγούσε στην ομοιογενοποίηση των εκπαιδευομένων – δίχως να είναι αντιληπτή η διαφορετικότητα τους – και στην αναπαραγωγή στείρων γνώσεων (Μπρούζος, 2009).

Βασικός σκοπός της Συμβουλευτικής είναι να καταφέρει να καλλιεργήσει στο άτομο αυτογνωσία και αυτοέλεγχο ώστε να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ίδια του την ζωή, να λαμβάνει αποφάσεις, να προγραμματίζει τις πράξεις του υπεύθυνα, να ορίζει στόχους, να διαχειρίζεται τις αδυναμίες, να αποδεχτεί τον εαυτό του και να κατακτήσει την αυτοπραγμάτωση του (Συριοπούλου-Δελλή, 2005). Η αποτελεσματικότητά της Συμβουλευτικής έχει αποδειχθεί και από παρελθοντικές έρευνες (των Aspy και Roebuck). Στις τάξεις των εκπαιδευτικών που διέθεταν τα εφόδια της Συμβουλευτικής, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ανώτερα επίπεδα γνωστικής σκέψης, συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα, ανέπτυξαν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης και δημιουργικότητας, ενώ τα προβλήματα πειθαρχίας περιορίστηκαν (Rogers, 1989).

Η Συμβουλευτική είναι ένα απαραίτητο εργαλείο των εκπαιδευτικών για να βοηθήσουν το παιδί να διαχειριστεί τα προβλήματά του και το ίδιο να οδηγηθεί στην επίλυσή τους. Οι μαθητές αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, προγραμματίζουν τις ενέργειές τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση – γεγονός που

¹ «Η Συμβουλευτική Ψυχολογία ασχολείται με τη μελέτη των τρόπων, των μεθόδων και των διαδικασιών, σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να παρασχεθεί επιστημονικά θεμελιωμένη βοήθεια σε άτομα κάθε ηλικίας, για να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν προβλήματα και δυσκολίες» (Συριοπούλου-Δελλή, 2005:21).

καθιστά αναγκαία τη Συμβουλευτική στο περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής. Στις δυτικές κοινωνίες δίνεται αυξημένη βαρύτητα στην συμβουλευτική υποστήριξη με πλήθος προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης. Αντίθετα, στην Ελλάδα ασκείται επιφανειακά, περιστασιακά ή και εκλείπει – κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι κυριότερες αιτίες της απουσίας της Συμβουλευτικής από την παιδαγωγική πράξη είναι τόσο η έλλειψη ειδικών συμβούλων στην εκπαίδευση, όσο και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Συμβουλευτική, όπως καταγράφει ο Μπρούζος (2009).

Στο σχολικό περιβάλλον τον ρόλο του συμβούλου μπορεί να τον έχει ο ίδιος ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός, που είναι ο συμπαραστάτης του παιδιού εντός κι εκτός της σχολικής πραγματικότητας ή ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ο σχολικός ψυχολόγος, ο λογοθεραπευτής και πλήθος άλλων ειδικών (Δημητρόπουλος, 1999, Χατζηχρήστου, 2003, Μπρούζος, 2009).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν κάποιοι αξιοσημείωτοι παράγοντες που συμβάλλουν στη συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού. Η ίδια η διδασκαλία και η αγωγή είναι έννοιες στενά συνυφασμένες με τη Συμβουλευτική. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα ισχυρό πρότυπο στη ζωή του παιδιού από μικρή ηλικία. Ο Σπράνγκερ (Spranger) στο έργο του «Ο γεννημένος Παιδαγωγός» αναφέρεται στην παιδαγωγική αγάπη που πηγάζει έμφυτη από τον παιδαγωγό εξαιτίας της αγάπης του για το παιδί (Πυργιωτάκης, 2011). Ο χρόνος που περνούν μαζί είναι τόσος που αρκεί για να κερδίσει ο εκπαιδευτικός την εμπιστοσύνη των μαθητών και να του εμπιστευτούν ή να του αποκαλύψουν σκέψεις και συναισθήματα. Σε αντίθεση με όλους τους άλλους λειτουργούς (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.), αυτό είναι ένα πλεονέκτημα του εκπαιδευτικού και αν το αξιοποιήσει σωστά, θα επιλύσει ζητήματα δίχως να στιγματιστούν οι μαθητές αν παραπεμφθούν σε άλλους ειδικούς (Μπρούζος, 2009).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος βασίζει τη συμβουλευτική του υποστήριξη στην ήδη αποκτηθείσα επικοινωνία με το παιδί διότι έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται εύκολα τις ενδείξεις στην αλλαγή της συμπεριφοράς και της διάθεσής του. Ο ίδιος πρέπει να αισθανθεί έτοιμος πριν αναπτύξει συμβουλευτική σχέση με ένα άτομο. Ο σύμβουλος - εκπαιδευτικός είναι αυτός που οριοθετεί τη συμβουλευτική σχέση και τις προσδοκίες του από το άτομο, ενώ ο συμβουλευόμενος - μαθητής είναι αυτός που θα ορίσει το αντικείμενο της συμβουλευτικής σχέσης. Η συνήθης θεματολογία της Συμβουλευτικής που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό είναι για θέματα μελέτης και μάθησης, για θέματα επαγγελματικής και εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας, για την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (όπως άγχος, φοβίες, έλλειψη αυτοπεποίθησης, μοναξιά κ.α.), για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων, για την αποδοχή και την ετερότητα στις διαπολιτισμικές τάξεις, για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (bullying) κ.α. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που συνήθως θα κρίνει απαραίτητη την παρέμβαση ενός ειδικού για

συγκεκριμένο λόγο ή θα παραπέμψει το παιδί και τους γονείς στον ειδικό (Συριοπούλου-Δελλή, 2005, Μπρούζος, 2009).

Από την άλλη πλευρά, ο ειδικός λειτουργός που είναι εξειδικευμένος και καταρτισμένος τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά, διαθέτει αυτογνωσία και ενσυναίσθηση ώστε να καταφέρνει να είναι ευπροσάρμοστος και να προσεγγίζει άμεσα τον συμβουλευόμενο του. Το επάγγελμα και η προσωπικότητα του συμβούλου είναι αλληλένδετα και δεν γίνεται να διαχωριστούν. Ο σύμβουλος απέχει από τα διδακτικά καθήκοντα και συνεπώς η επαφή του με τα παιδιά είναι περιορισμένη. Ο ίδιος είναι κατάλληλος και για καθημερινά προβλήματα και για ειδικότερα προβλήματα που ίσως φέρουν νομικές κυρώσεις (Συριοπούλου-Δελλή, 2005, Μπρούζος, 2009).

Ο σύμβουλος είναι υποχρεωμένος να εκπαιδεύσει τους συναδέλφους του - εκπαιδευτικούς - πάνω στην ίδια την φύση της Συμβουλευτικής και τις συμβουλευτικές τακτικές που θα εφαρμοστούν για να μπορέσει να τους βοηθήσει με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Εφαρμόζοντας κατάλληλες συμβουλευτικές τακτικές συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία του ατόμου, όπου ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να εξερευνήσει και να διατυπώσει τα συναισθήματά του για τον εαυτό του και τους άλλους (O'Connor, 1976).

Ολοκληρώνοντας, ενδεικτική είναι η έρευνα των Fox και Butler που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2007 με την συμμετοχή 415 μαθητών μέσης εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των νέων ανθρώπων για την Σχολική Συμβουλευτική. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας υποδεικνύει ότι τα παιδιά θεωρούν σημαντική την ύπαρξη του σχολικού συμβούλου. Παρότι τα κορίτσια είχαν μια ξεκάθαρα πιο θετική άποψη από τα αγόρια σχετικά με την παρεχόμενη υπηρεσία, τα τελευταία φαίνονται πιο διστακτικά στο να αναζητήσουν συμβουλευτική στήριξη, ίσως υποκινούμενα από παραδοσιακές αντιλήψεις περί αντρικής συμπεριφοράς και υστεροφημίας (Fox, Butler, 2007).

Αναφορικά με τα θέματα, τα οποία ζήτησαν καθοδήγηση από τον σύμβουλο, είναι ως επί το πλείστον ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), θέματα που αφορούν την οικογένεια, το σχολείο και την επικίνδυνη συμπεριφορά. Υπήρξε φανερή προτίμηση στο να στραφούν προς τον σύμβουλο αντί των γονιών ή των φίλων, κυρίως επειδή συχνά οι πρώτοι είναι αυτοί με τους οποίους αντιμετωπίζουν προβλήματα, ενώ οι δεύτεροι, καθότι συνομήλικοι, αντιμετωπίζουν θέματα εμπιστευτικότητας (Fox, Butler, 2007).

Στον αντίθετο πόλο, υπήρξαν και μαθητές αρκετά διστακτικοί με το να στραφούν στον σύμβουλο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους για δύο κυρίους λόγους. Ο πρώτος είχε να κάνει με το γεγονός ότι ο σύμβουλος είναι ένας ξένος με τον οποίο δεν θα ένιωθαν άνετα να συζητήσουν για προσωπικά τους ζητήματα, αντίθετα με τον καθηγητή τους που ένιωθαν πιο οικεία. Ο δεύτερος λόγος είχε να κάνει με τον φόβο τους να μην τηρηθεί ο εμπιστευτικός χαρακτήρας της συμβουλευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να στοχοποιηθούν από τους άλλους μαθητές (Fox, Butler, 2007).

Καταληκτικά, αντιλαμβανόμαστε τη σημαντικότητα της παροχής Συμβουλευτικής από την πλευρά του εκπαιδευτικού παρόλο που ο ίδιος δεν μπορεί να αντικαταστήσει τους εξειδικευμένους λειτουργούς και τα κατάλληλα ιδρύματα. Ο εκπαιδευτικός - σύμβουλος δεν μπορεί να επιλύσει προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα παρά μόνο να συμβάλλει στην διαχείριση αυτών. Συχνά, η κοινωνία τρέφει προσδοκίες και απαιτήσεις που ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ικανοποιήσει. Η συνεχής πίεση για παροχή γνώσεων σε καθορισμένο χρόνο, η έλλειψη θετικής διάθεσης από τους προϊστάμενους και η αδυναμία συνεννόησης και συνεργασίας με τους γονείς είναι παράγοντες που παρακωλύουν τη σχολική συμβουλευτική δραστηριότητα (Μπρούζος, 2009, Γώγου, Πράσσου, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλης, *Μετά τά φυσικά*, 982b, 22-24.
- Corey, Gerald, 2009. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Belmont USA: Thomson Higher Education.
- Γάγγας, Σπύρος, 2009. *Κοινωνία και Ηθική. Αξίες και νεωτερικότητα στην κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία του Emile Durkheim*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Γαλανάκη, Ευαγγελία, 1997. Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, σ.67-79.
- Γκούσια - Ρίζου, Μαρία, 2004. Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, σ.58-67.
- Γώγου, Μαρία & Πράσσου, Νάνσυ, 2013. Η σημασία της Συμβουλευτικής στην ένταξη παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. *ΕΛ.Ε.ΣΥΠ. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γίγνεσθαι»*, Ειδικό τεύχος, τ.101, σ.261-269.
- Δερμιτζάκης, Μιχάλης & Ιωαννίδη, Βασικλή, 2004. Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τιμητικός Τόμος καθηγητή Λουκά Σπάρου*, σ.329-339.
- Δημητρόπουλος, Ευστάθιος, 1999. *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, τ.1. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Fox, Claire & Butler, Ian, 2007. 'If you don't want to tell anyone else you can tell her': young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, τ.35, σ.97-114.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μαρία, 2011. Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, τ.8, σ.266-288.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας, 1999. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ρύθμισης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, επιμ. Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος, 2002. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Ε.Π.Ε.
- Μπαράλος, Γιώργος & Φωτοπούλου, Χριστίνα, 2010. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ, σ.669-684.
- Μπίκος, Κωνσταντίνος, 2011. *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπιδράσεις στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπρούζος, Ανδρέας, 2009. *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Συμβουλευτική-Προσανατολισμός 2*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Δημήτριος, 2013. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

- O' Connor, Daniel, J., 1976. A Profile of Personality Skills in School Counselling. *Journal of Moral Education*, τ.6, σ.43-48.
- Πυργιωτάκης, Ιωάννης, 2011. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Πεδίο.
- Rogers, Carl Ransom, 1989. *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren and Lernen*. Berlin: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Σιδεροπούλου, Μάλαμα, 2015. Ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. *Scientific Journal Articles, Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, Vipapharm. [Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/sidiropoulou-malama/sidiropoulou-malama-double-role-of-the-teacher-in-classroom.htm> (18/09/2017)].
- Σταμάτης, Παναγιώτης, 2005. *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Συριοπούλου – Δελλή, Χριστίνα, 2005. *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης, 2013. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Χατζηχρήστου, Χρυσή, 2003. Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο, *Ψυχολογία*, (2-3) τ.10, σ. 343-361.

ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ:
Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΩΣ ΠΡΩΤΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Κατερίνα Χατζοπούλου

Δρ. Γλωσσολογίας / Πρόεδρος Συλλόγου
Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας «σὺν Ἀθηνᾶ»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Επανερχόμενο θέμα στον αρχαιοελληνικό στοχασμό είναι η διδακτική της πολιτικής τέχνης. Η διδακτική της πολιτικής τέχνης υπάγεται ευρύτερα στη συζήτηση για το διδακτό της αρετής (Penner 2000), ηθικής και διανοητικής, αν δηλαδή μπορεί να διδαχτεί η αρετή και πώς. Σε συνάρτηση με το διδακτό της πολιτικής αρετής, στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, ως γενέτειρα της πολιτικής θεωρίας, εξετάζονται και τρόποι βελτίωσης και εξυγίανσης των πολιτευμάτων και αναγνωρίζεται ως κρίσιμη η βελτίωση τόσο του πολιτικού υποκειμένου, όσο και του ίδιου του πολιτικού συστήματος στο οποίο το υποκείμενο, από όποια θέση, συμμετέχει. Το άρθρο εντοπίζει περιθώρια βελτίωσης στο σύγχρονο ελληνικό πολίτευμα, όσον αφορά τις διαδικασίες ανάδειξης ηγεσίας και πλήρωσης θέσεων συντονισμού.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

πολιτική φιλοσοφία, πολιτική τέχνη, πολιτική θεωρία

1. Εισαγωγή

Ο πολιτικός στοχασμός στην αρχαιότητα ξεκινά ήδη από τους επτά σοφούς και εξής με εξέχουσα εκπροσώπηση στις ομάδες των Πυθαγορείων. Το αν ειδικότερα η πολιτική αρετή είναι εφικτό να διδαχτεί εξετάζεται στους κύκλους των σωκρατικών, σε ποικίλους πλατωνικούς διαλόγους (*Πολιτεία*, *Πρωταγόρας*, *Σοφιστής*, *Πολιτικός*), αλλά και σε άλλες σωκρατικές σχολές, ακολουθώντας στον Αριστοτέλη και τα ποικίλα ρεύματα της ελληνιστικής φιλοσοφίας. Ενδεικτικά παρατίθεται ακολούθως απόσπασμα από τον πλατωνικό *Πρωταγόρα*, σημαντική μορφή της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας από τον χώρο της σοφιστικής. Στο σημείο αυτό ο Σωκράτης ρωτά τον Πρωταγόρα τι πρόκειται να μάθει ερχόμενος σ' αυτόν ένας νέος.

ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ: *παρὰ δ' ἐμὲ ἀφικόμενος μαθήσεται οὐ περὶ ἄλλου του ἢ περὶ οὗ ἥκει. τὸ δὲ μάθημά ἐστιν εὐβουλία περὶ τῶν οἰκείων, ὅπως ἂν ἄριστα τὴν αὐτοῦ οἰκίαν διοικοῖ, καὶ περὶ τῶν τῆς πόλεως, ὅπως τὰ τῆς πόλεως δυνατώτατος ἂν εἴῃ καὶ πράττειν καὶ λέγειν.* «Ερχόμενος σε μένα θα μάθει όχι για κάτι άλλο, αλλά γι' αυτό που ήρθε και το μάθημα αυτό είναι η ευβουλία για τα προσωπικά/οικογενειακά θέματα, ώστε να διοικεί με τον καλύτερο τρόπο το σπίτι του και όσον αφορά τα της πόλης, να είναι σε θέση να πράττει και να λέει τα καλύτερα.»

ΣΩΚΡΑΤΗΣ: [...] *δοκεῖς γάρ μοι λέγειν τὴν πολιτικὴν τέχνην καὶ ὑπισχνεῖσθαι ποιεῖν ἄνδρας ἀγαθοὺς πολίτας.* «Μου φαίνεται πως αναφέρεσαι στην πολιτική τέχνη και υπόσχεσαι ότι μπορείς να κάνεις τους ανθρώπους καλούς πολίτες.»

ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ: *αὐτὸ μὲν οὖν τοῦτό ἐστιν, ἔφη, ὦ Σώκρατες, τὸ ἐπάγγελμα ὃ ἐπαγγέλλομαι.* «Αυτό ακριβώς Σωκράτη είναι η υπόσχεση και το έργο μου.»¹

Άρα η πεποίθηση για το διδακτό της πολιτικής αρετής εκπροσωπείται στην αρχαιότητα από νωρίς. Εξίσου αντιπροσωπευτική τοποθέτηση για το διδακτό της πολιτικής τέχνης συναντάμε και στην πλατωνική *Πολιτεία*, στην παραβολή του πλοίου και των ναυτών (*Πολιτεία* VI 488a-489a), όπου αντίπαλοι στην τοποθέτηση ότι η κυβερνητική διδάσκεται είναι ουσιαστικά όσοι θέλουν μόνο να καταδυναστεύσουν και να καπηλευτούν την πολιτεία, σε αντίθεση με τους φιλοσόφους, που επιθυμούν και είναι σε θέση να ωφελήσουν πραγματικά την πολιτεία. Αλλά και ευρύτερα στις σχολές των σωκρατικών υπήρχε προβληματισμός και κριτική για τις διαδικασίες διακυβέρνησης της πολιτείας, με χαρακτηριστική την ακόλουθη προτροπή του Αντισθένη, μαθητή του Σωκράτη και ιδρυτή της σχολής των Κυνικών.

¹ Πλάτων, *Πρωταγόρας* 318e-319a.

συνεβούλευεν Ἀθηναίοις τοὺς ὄνους ἵππους ψηφίσασθαι: ἄλογον δὲ ἡγουμένων, "ἀλλὰ μὴν καὶ στρατηγοὶ [...] φαίνονται παρ' ὑμῖν μηδὲν μαθόντες, μόνον δὲ χειροτονηθέντες." «(Ο Αντισθένης) συμβούλευε τους Αθηναίους να ανακηρύξουν με την ψήφο τους τα γαϊδούρια σε άλογα. Όταν του είπαν ότι αυτό είναι παράλογο, είπε: 'Μήπως και στρατηγούς δεν βγάζετε χωρίς να έχουν πάρει καμία εκπαίδευση μόνο με την ψήφο σας;'»²

Επισημαίνεται άρα από τον Αντισθένη στο σωζόμενο χωρίο ένας εντοπισμός περιθωρίων βελτίωσης στο πολίτευμα της εποχής του. Υπονοεί ότι είναι ανεπαρκείς οι διαδικασίες ανάδειξης ηγεσίας και γενικότερα οι διαδικασίες πλήρωσης θέσεων συντονισμού. Περισσότερο συγκροτημένη μορφή όσον αφορά τη σωζόμενη αρχαία ελληνική γραμματεία, εμφανίζει η εξέταση της πολιτικής τέχνης στον Αριστοτέλη. Στην περιγραφική του προσέγγιση ο Αριστοτέλης εξετάζει το πολιτικό φαινόμενο, τους κανόνες που το διέπουν, την ποικιλομορφία των τρόπων πολιτικής οργάνωσης, τα είδη πολιτευμάτων, τη σπουδαιότητα της κατάλληλης μείξης ολιγαρχικών και δημοκρατικών θεσμών (εὖ κεκραμένα πολιτεύματα), πως συγκροτούνται, πως διατηρούνται και πως φθείρονται τα πολιτεύματα.

πόλις [...] γινομένη μὲν τοῦ ζῆν ἔνεκεν, οὗσα δὲ τοῦ εὖ ζῆν «Ἡ πόλις [...] συγκροτεῖται για την εξασφάλιση της ζωής και διατηρεῖται χάρις στην καλή και ενάρετη ζωή.»³

ἔστι δὲ καὶ ἡ πολιτικὴ καὶ ἡ φρόνησις ἡ αὐτὴ μὲν ἔξις, τὸ μέντοι εἶναι οὐ ταὐτὸν αὐταῖς. τῆς δὲ περὶ πόλιν ἢ μὲν ὡς ἀρχιτεκτονικὴ φρόνησις νομοθετικὴ, ἢ δὲ ὡς τὰ καθ' ἕκαστα τὸ κοινὸν ἔχει ὄνομα, πολιτικὴ: αὕτη δὲ πρακτικὴ καὶ βουλευτικὴ «Ἡ πολιτικὴ τέχνη και η φρόνηση αφορούν την ίδια συμπεριφορά, παρόλο που η βαθύτερη ουσία τους είναι διαφορετική. Όσον αφορά τη φρόνηση στα της πόλης, το ένα είδος, το ανώτατο και καθοδηγητικό, είναι η νομοθετική τέχνη, ενώ το άλλο έχει να κάνει με τη διαχείριση των επιμέρους υποθέσεων και ζητημάτων και ονομάζεται πολιτική. Η πολιτική, ωστόσο, αφορά και τις αποφάσεις και την εφαρμογή τους.»⁴

ἔτι δὲ τίνα πολιτείαν θετέον καὶ ποίαν διάθεσιν πόλεως ἀρίστην [...] τῆς πολιτικῆς διανοίας καὶ θεωρίας τοῦτ' ἐστὶν ἔργον, ἀλλ' οὐ τὸ περὶ ἕκαστον αἵρετόν [...]. «Ποιο πολίτευμα πρέπει να εγκαθιδρύσουμε και ποια οργάνωση πόλης να θεωρήσουμε καλύτερη [...] είναι ζήτημα πολιτικής πραγμάτευσης και θεωρίας και όχι το τι είναι στον καθένα αρεστό [...]»⁵

² Αντισθένης, πηγή: Διογένης Λαέρτιος Βίοι φιλοσόφων 6.8.

³ Πολιτικά Ι 1252b.

⁴ Ηθικά Νικομάχεια VI 1141b.

⁵ Πολιτικά VII 1324a.

μίαν δημοκρατίαν οἶονταί τινες εἶναι καὶ μίαν ὀλιγαρχίαν: οὐκ ἔστι δὲ τοῦτ' ἀληθές. ὥστε δεῖ τὰς διαφορὰς μὴ λανθάνειν τὰς τῶν πολιτειῶν, πόσαι «Κάποιοι νομίζουν ὅτι υπάρχει ἓνα εἶδος δημοκρατίας καὶ ἓνα εἶδος ὀλιγαρχίας, αὐτό ὅμως δεν εἶναι ἀληθές. Πρέπει λοιπόν νὰ μὴν παραβλέπουμε τὶς διαφορὲς τῶν πολιτευμάτων καὶ τὰ εἶδη»⁶

λύονται δὲ μάλιστα αἶ τε πολιτεῖαι καὶ αἱ ἀριστοκρατίαι διὰ τὴν ἐν αὐτῇ τῇ πολιτείᾳ τοῦ δικαίου παρέκβασιν. ἀρχὴ γὰρ τὸ μὴ μεμεῖχθαι καλῶς ἐν μὲν τῇ πολιτείᾳ δημοκρατίαν καὶ ὀλιγαρχίαν, ἐν δὲ τῇ ἀριστοκρατίᾳ ταῦτά τε καὶ τὴν ἀρετὴν.[10] μάλιστα δὲ τὰ δύο: λέγω δὲ τὰ δύο δῆμον καὶ ὀλιγαρχίαν. «Συνηθέστατα τὰ πολιτεύματα καταλύονται, τόσο οἱ πολιτεῖες ὅσο καὶ οἱ ἀριστοκρατίες, ἐξαιτίας τῆς διαστρέβλωσης τοῦ δικαίου μέσα στο ἴδιο πολίτευμα. Γιατί πρωταρχικὴ αἰτία κατάρυσης εἶναι στὶς πολιτεῖες, ὁ κακὸς συνδυασμὸς δημοκρατικῶν καὶ ὀλιγαρχικῶν θεσμῶν καὶ στὰ ἀριστοκρατικά πολιτεύματα ὁ συνδυασμὸς τῶν δύο θεσμῶν τόσο μεταξύ τους ὅσο καὶ με τὴν ἀρετὴ, κυρίως ὅμως ἐξαιτίας ἐνὸς κακοῦ συνδυασμοῦ τῶν δύο, δηλαδὴ τῶν δημοκρατικῶν καὶ ὀλιγαρχικῶν θεσμῶν.»⁷

Ἡ ἐνδελεχὴς εξέταση αὐτῶν τῶν θεμάτων συνεχίζεται στὸν ρωμαϊκό κόσμο, ἀπὸ τὸν Κικέρωνα καὶ τὸν Σενέκα μέχρι τὸν Αυγουστίνου⁸. Τὸ παρὸν ἀρθρο, εὐθυγραμμισμένο με προηγούμενες δημοσιεύσεις (βλ. Χατζοπούλου 2016, 2018a), αξιοποιεῖ κατευθύνσεις ἀπὸ τὸν ἀρχαιοελληνικὸ πολιτικὸ στοχασμὸ καὶ ἐντοπίζει συνοπτικὰ περιθώρια βελτίωσης στὴ λειτουργία τοῦ σύγχρονου ἐλληνικοῦ πολιτεύματος, ἰδιαίτερα ὅσον ἀφορὰ τὸ ζήτημα ἀνάδειξης ἡγεσίας. Ξεκινώντας ἀπὸ τὶς διαδεδομένες ἀντιλήψεις σήμερα γιὰ τὸ συγκεκριμένο ζήτημα ἡ ἐνότητα 2 ἀναφέρεται στὸ δημοφιλὲς σύγχρονο στερεότυπο ὅσον ἀφορὰ τὰ πολιτικά πρόσωπα ὡς κλειστὴ ομάδα φαύλων, ἐνῶ ἡ ἐνότητα 3 ἐξετάζει τὸ πολιτικὸ ἔργο, ὡς ἀντικείμενο τῆς πρώτης τῶν ἐπιστημῶν: τῆς πολιτικῆς.

2. Οἱ πολιτικοὶ δεν εἶναι φυλὴ

Με βάση τὶς κοινωνικὲς πεποιθήσεις που διαπιστώνει κανεῖς, ὅπως καταγράφονται στὸν καθημερινό λόγο, ὑπάρχει μιὰ ἀντίληψη ὅτι οἱ ἄνθρωποι που συμμετέχουν στὴν ενεργὴ πολιτικὴ εἶναι κλειστὴ καὶ σταθερὴ κάστα. Κάτι σαν φυλὴ. Καὶ στὴν Ελλάδα καὶ σε ἄλλες δυτικοῦ τύπου δημοκρατίες ἀκούει κανεῖς ἀπὸ τὸν μέσο ἄνθρωπο ὅτι 'έτσι εἶναι οἱ πολιτικοί', 'μόνο γιὰ τὸ χρέμα νοιάζονται οἱ πολιτικοί', 'δεν ἀλλάζουν οἱ πολιτικοί', 'ὅλοι οἱ πολιτικοὶ εἶναι διεφθαρμένοι', 'οἱ καλοὶ δεν προκόβουν' καὶ παραπλήσια. Ἡ γλώσσα ἄρα καταγράφει ἓνα συγκεκριμένο στερεότυπο ὅσον ἀφορὰ τὸν συγκεκριμένο πολιτικὸ ρόλο, ὅτι πρόκειται γιὰ κλειστὴ ομάδα φαύλων ἀνθρώπων. Μάλιστα

⁶ Πολιτικά IV 1289a.

⁷ Πολιτικά V 1307a-b.

⁸ Βλ. περισσότερα Smethurst (1955), Barlow (1987), Coleman (2000), Balot (2009), στὴν ἐλληνικὴ Παπαγγελὴς (2006, 2008), Ντεληγιάννης (2015, 2017).

αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από το αν μπορεί κάποιος να στηρίζει ή να εκτιμά το ένα ή το άλλο πολιτικό πρόσωπο, τον ένα ή τον άλλο πολιτικό χώρο. Η βασική πεποίθηση όσον αφορά την κλειστή ομάδα φαύλων ανθρώπων χαρακτηρίζει τον καθημερινό λόγο της πλειονότητας του κόσμου κάθε φορά που χρησιμοποιούν προτάσεις με τη φράση 'οι πολιτικοί'. Τα στοιχεία που αξίζει να εξετάσει κανείς σε αυτό το δημοφιλές στερεότυπο είναι άρα δύο: (i) της κλειστής ομάδας, (ii) της φαυλότητας. Η αίσθηση του 'κλειστού χώρου' παρά το ότι το παρόν πολίτευμα αναγνωρίζει πλέον το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι σε όλους τους πολίτες, σχετίζεται ίσως με το ότι η εκχώρηση αυτών των δικαιωμάτων είναι πρόσφατη. Σε ανθρωπολογικό χρόνο τα δικαιώματα αυτά είναι σαν να δόθηκαν μόλις χτες. Οι βαθύτερες νοοτροπίες, όπως και η ανθρώπινη γλώσσα, αλλάζουν κατά κανόνα πολύ αργά. Άλλος ένας λόγος είναι ίσως πως το αντικείμενο της πολιτικής δεν είναι αποσαφηνισμένο με τρόπο που να γίνεται κατανοητό το τι περιλαμβάνει σε όσους έχουν πλέον το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Δεν είναι άρα κοινωνικά διαθέσιμη η γνώση του τι περιλαμβάνει το έργο της πολιτικής. Δύσκολα μπορεί κανείς να επιτελέσει επιτυχώς ένα έργο που δεν ξέρει τι είναι. Έτσι ο χώρος φαίνεται κλειστός. Και αυτό αφήνοντας κατά μέρος ζητήματα κοινωνικής και οικονομικής ισχύος και διακρατικού ελέγχου. Αυτός είναι ίσως και ένας λόγος για τον οποίο η οικογενειοκρατία χαρακτηρίζει έντονα την πολιτική σκηνή διεθνώς.

Για το δεύτερο στοιχείο, εκείνο της φαυλότητας, αυτή τη στιγμή δεν έχουμε να προτείνουμε συγκεκριμένη ερμηνεία για τη συγκεκριμένη υπεργενίκευση, πέρα από το ότι ενδέχεται να είναι προέκταση του προηγούμενου στοιχείου, αυτού της κλειστής ομάδας. Γίνεται δηλαδή αντιληπτή η ομάδα των πολιτικών ως το απόλυτα αλλότριο, το απόλυτα ξένο. Ψηλαφούμε άρα μια απόλυτη αποξένωση μεταξύ πολιτών και πολιτικών, όσον αφορά τον τρόπο που προσλαμβάνεται η μεταξύ τους σχέση. Θα επανέλθουμε με επόμενη ευκαιρία στο ζήτημα αυτό. Πάντως το στοιχείο της φαυλότητας αποθαρρύνει περαιτέρω την ενασχόληση με τα κοινά και στηρίζει άρα το προηγούμενο στοιχείο, εκείνο της κλειστής ομάδας: κανενός παιδιού στόχος δεν θα μπορούσε να είναι να συγκαταλεχθεί στους φαύλους, εκτός αν οι φαύλοι είναι γονείς του, οπότε γνωρίζει και περίπου τι κάνουν και ότι δεν είναι φαύλοι. Τουλάχιστον όχι με τον απόλυτο τρόπο που καταγράφει για τους πολιτικούς το δημοφιλές στερεότυπο. Διαπιστώνουμε άρα έναν ιδιότυπο ρατσισμό/διάκριση προς ένα σύνολο ανθρώπων, όχι με βάση φυλή ή φύλο, αλλά με βάση μια προσωρινή τους ιδιότητα (αυτή του πολιτικού προσώπου), η οποία μάλιστα από τον λαό υποτίθεται πως πλέον εκχωρείται και είναι τυπικά ιδιότητα που μπορούν να λάβουν όλοι οι πολίτες. Και τα δύο στοιχεία πάντως, της κλειστής ομάδας και της φαυλότητας φαίνεται να συγκλίνουν στο θέμα της ευρύτερης άγνοιας όσον αφορά το τι περιλαμβάνει το πολιτικό έργο, τι είναι η πολιτική.

3. Η πολιτική είναι επιστήμη

Προχωρώντας λίγο περισσότερο, πέρα από το λαϊκό στερεότυπο που αφορά τα πολιτικά πρόσωπα, αλλά χωρίς να απομακρυνόμαστε και πολύ, παραμένοντας πάντα στο σήμερα, εξετάζουμε εδώ το πολιτικό έργο. Τί είναι το πολιτικό έργο; Τρία πράγματα φαίνεται να χαρακτηρίζουν σε μια πρώτη, εξωτερική θεώρηση το πολιτικό έργο: (α) η ασάφεια του έργου, (β) η δυσκολία επιμερισμού του έργου και (γ) η δυσκολία του έργου. (α) Η ασάφεια του πολιτικού έργου επενδύει με μεταφυσικές προσδοκίες τον ρόλο των πολιτευτών, οι οποίοι καλούνται συχνά να λύσουν με μαγικό τρόπο—δηλαδή ασαφή και άμεσο—σύνθετα και εξίσου ασαφή, συχνά και στους ίδιους, κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει οικονομικό και κοινωνικό κόστος, το οποίο αποτρέπει και ενίοτε εκφοβίζει με κράμα φαινομένων τον μέσο πολίτη από το να συμμετέχει. Ο πολίτης άρα μόνο τυπικά διαθέτει το δικαίωμα του εκλέγεσθαι. Δύσκολα κάποιος θα αναλάμβανε να επιτελέσει με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό κόστος ένα έργο που δεν ξέρει τι περιλαμβάνει. (β) Η δυσκολία επιμερισμού του έργου είναι εμφανής, καθώς πλήθος πολιτικών χώρων επιδιώκουν σε καλοπροαίρετη θεώρηση τη βελτίωση αντικειμενικά αντίξων συνθηκών (ανεργία, εγκληματικότητα, συνθήκες υγείας, σύστημα εκπαίδευσης, εξασφάλιση πόρων κ.ά.), ωστόσο μεγάλο μέρος κοινωνικής ενέργειας δαπανάται σε συγκρούσεις και ασυμφωνία κατευθύνσεων και ρεαλιστικού προσανατολισμού και όχι σε επιμερισμό έργου και αξιοποίηση των υπαρκτών κοινωνικών δυνάμεων. Ο ισχυρός ζήλος των πολιτευτών και το κλίμα πολιτικού μανιχαϊσμού (το δίπολο καλό και κακό, ‘εμείς’ και οι ‘άλλοι’) διαμορφώνει εύκολα έναν υψηλής τοξικότητας ανθρώπινο βιότοπο, όπου είναι ιδιαίτερα δελεαστικό και σύνηθες ιδεολογικές διαφορές να εκτρέπονται σε προσωπικές επιθέσεις, συχνά και με μακροχρόνιο ιστορικό. Το χαρακτηριστικό αυτό συνδέεται και με το προηγούμενο (την ασάφεια του έργου) και με το επόμενο (τη δυσκολία του έργου). (γ) Η δυσκολία του πολιτικού έργου απορρέει ευθέως από το γεγονός ότι προγραμματικός στόχος της πολιτικής τέχνης κατά τον Αριστοτέλη είναι η ευδαιμονία του κοινωνικού συνόλου.

πᾶσαν πόλιν ὀρώμεν κοινωνίαν τινὰ οὕσαν καὶ πᾶσαν κοινωνίαν ἀγαθοῦ τινος ἔνεκεν συνεστηκυῖαν [...] μάλιστα δὲ καὶ τοῦ κυριωτάτου πάντων ἢ πασῶν κυριωτάτη καὶ πάσας περιέχουσα τὰς ἄλλας. αὕτη δ' ἐστὶν ἡ καλουμένη πόλις καὶ ἡ κοινωνία ἢ πολιτική. «Κάθε πόλη είναι ένα είδος ομάδας και κάθε ομάδα συγκροτείται με στόχο κάποιο καλό [...] η ομάδα όμως που είναι πιο σημαντική από κάθε άλλη και περιέχει όλες τις άλλες είναι αυτή που κυρίως επιδιώκει το καλό και μάλιστα το πιο σημαντικό. Αυτή είναι η πόλις, η πολιτικά οργανωμένη κοινωνία.»⁹

⁹ Πολιτικά Ι 1252a.

τῶν πολιτῶν, καίπερ ἀνομοίων ὄντων, ἡ σωτηρία τῆς κοινωνίας ἔργον ἐστί, κοινωνία δ' ἐστὶν ἡ πολιτεία. «Παρόλο που κάθε πολίτης είναι διαφορετικός, με διαφορετικό ρόλο, ἔργο όλων είναι η σωτηρία της κοινωνίας και κοινωνία είναι η πολιτεία.»¹⁰

Τα χαρακτηριστικά αυτά της ασάφειας και της δυσκολίας επιμερισμού του δύσκολου πολιτικού έργου συσκοτίζονται επιπλέον με προκαταλήψεις και εντυπώσεις για τον ρόλο των πολιτικών προσώπων, στερεότυπα, πολιτισμικά προωθούμενες και αυθαίρετες ή μερικώς στηριγμένες βεβαιότητες (π.χ. παραδοπιστία), που διατρέχουν όλες τις δυτικού τύπου δημοκρατίες. Οι πεποιθήσεις αυτές συνδέονται με την ιδεολογία του πολιτικού μηδενισμού και της πολιτικής εσχατολογίας,¹¹ προσάπτουν μελανό στίγμα στον ρόλο του πολιτικού προσώπου και δυσχεραίνουν περαιτέρω τον εξορθολογισμό των διαδικασιών συγκρότησης λειτουργικότερης κρατικής δομής.¹² Χρήσιμες κατευθύνσεις άρα είναι (α) η συστηματική αποσαφήνιση των διακριτών ρόλων ενός αυξανόμενου δικτύου εθελοντών πολιτικών λειτουργών, (β) ο εξορθολογισμός και επιμερισμός του δύσκολου πλην αποσαφηνιζόμενου πολιτικού έργου, (γ) η υποχρεωτική γενική και ενιαία κατάλληλη εκπαίδευση των πολιτευτών πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους¹³ και (δ) ενίσχυση των δημοκρατικών θεσμών, οι οποίοι προϋποθέτουν διαδικασίες κλήρωσης από σύνολο κατάλληλα εκπαιδευμένων προσώπων για την εξισορρόπηση της έντονα ολιγαρχικής φυσιογνωμίας του παρόντος πολιτεύματος.

πολίτης δ' ἀπλῶς οὐδενὶ τῶν ἄλλων ὀρίζεται μᾶλλον ἢ τῷ μετέχειν κρίσεως καὶ ἀρχῆς. «Πολίτης δεν θα μπορούσε να οριστεί διαφορετικά από εκείνον που συμμετέχει στην δικαστική και στην εκτελεστική εξουσία.»¹⁴

δημοκρατικὸν μὲν εἶναι τὸ κληρωτὰς εἶναι τὰς ἀρχάς, τὸ δ' αἵρετὰς ὀλιγαρχικόν. «Γνώρισμα της δημοκρατίας είναι η μετοχή στην εξουσία μέσω κλήρωσης, ενώ οι εκλογές είναι γνώρισμα της ολιγαρχίας.»¹⁵

Επανερχόμενοι στην έννοια της ευδαιμονίας, εφόσον αυτή είναι στόχος της πολιτικής τέχνης, που είναι η πρώτη των επιστημών, θα λέγαμε ότι η ευδαιμονία προϋποθέτει (i) το να είναι ζωντανοί οι πολίτες, (ii) επαρκή επίπεδα ηθικών και διανοητικών αρετών σε όλη την κοινωνικοπολιτική δομή και το κοινωνικό σώμα, με ενάρετους στόχους, ενάρετα μέσα και αγαθές προθέσεις και (iii) διασφάλιση και βέλτιστη διαχείριση πόρων, αξιοποίηση νεότερης τεχνολογίας και τεχνογνωσία που θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των μελών του κοινωνικού συνόλου. Η δυσκολία του έργου εξηγεί γιατί η πολιτική

¹⁰ Πολιτικά III 1276b.

¹¹ Manoussakis (2016), Χατζοπούλου (2018b).

¹² Βλ. Χατζοπούλου (2018a/b).

¹³ Βλ. Χατζοπούλου (2016, 2018a).

¹⁴ Πολιτικά III 1275a 22-23.

¹⁵ Πολιτικά IV 1294b 8-9.

τέχνη θεωρείται κατά τον Αριστοτέλη ανώτατη των επιστημών/τεχνών: η πολιτική είναι που επιτρέπει την ύπαρξη και λειτουργία όλων των υπολοίπων τεχνών, επιστημών και δραστηριοτήτων. Και εφόσον η πολιτική είναι επιστήμη, δηλαδή είδος γνώσης, άρα διδάσκεται, είναι διδακτή.

εἰ δὴ τι τέλος ἐστὶ τῶν πρακτῶν [...] δῆλον ὡς τοῦτ' ἂν εἴη τἀγαθὸν καὶ τὸ ἄριστον. [...] δόξειε δ' ἂν τῆς κυριωτάτης καὶ μάλιστα ἀρχιτεκτονικῆς, τοιαύτη δ' ἡ πολιτικὴ φαίνεται: «Ὅταν λοιπὸν πράγματι ὑπάρχει κάποιος ἀπώτερος σκοπὸς σε ὅλες τις πράξεις μας [...] εἶναι φανερό ὅτι αὐτὸς ὁ σκοπὸς εἶναι τὸ ἀγαθὸ καὶ μάλιστα τὸ ὑπέρτατο ἀγαθόν. [...] Φαίνεται ὅτι ἀποτελεῖ (αὐτὸ) ἀντικείμενο τῆς κυριότερης τέχνης, αὐτῆς που εἶναι πρώτη στὴν ἱεραρχικὴ σειρὰ τῶν επιστημῶν. Αὐτὴ ἡ τέχνη φαίνεται πὼς εἶναι ἡ πολιτικὴ.»¹⁶

διδακτὴ ἅπαντα ἐπιστήμη δοκεῖ εἶναι, καὶ τὸ ἐπιστητὸν μαθητὸν. «Κάθε ἐπιστημονικὴ γνώση εἶναι κατὰ τὴ γενικὴ ἀντίληψη διδακτὴ καὶ τὸ ἀντικείμενο τῆς γνώσης εἶναι δυνατό νὰ τὸ κατακτήσει κανεὶς.»¹⁷

Αὐτὸ σημαίνει πὼς κάθε φορά που κάποιος πολίτης κάνει καλὰ τὴν ἐργασία του εἶναι ἐπειδὴ ἡ υπερκείμενη δομὴ, παρὰ τὴν ἀσάφεια, τὴ δυσκολία καὶ τὰ περιθώρια βελτίωσης, ἐπιτελεῖ τὸ δικό της ἔργο με ἐπαρκὴ ἐπιτυχία. Σὲ κάθε περίπτωση υφίσταται πολιτεία, με ὅποιον τρόπο. Δεν ξεκινάμε ἀπὸ τὸ μηδέν καὶ ἡ κατάσταση εἶναι βελτιώσιμη.¹⁸ Ἀν ἡ πολιτικὴ εἶναι ὄχι ἀπλὰ ἐπιστήμη, ἀλλὰ πρώτη τῶν επιστημῶν εἶναι παράδοξο νὰ ὑπάρχει ἐνδελεχὴς υποχρεωτικὴ προετοιμασία γιὰ τόσες ἄλλες ἐπιστήμες καὶ τέχνες στὸ κοινωνικὸ σύνολο καὶ νὰ μὴν ὑπάρχει καμία ἀπολύτως υποχρεωτικὴ κατάλληλη ἐτοιμασία καὶ διαλογὴ γιὰ τὸν ρόλο τοῦ πολιτικοῦ προσώπου. Ὡς μιὰ πρώτη ἀρχὴ σὲ αὐτὴ τὴν προετοιμασία προτείνουμε ἐδῶ τὸ ἕκτο βιβλίο τῶν *Πολιτικῶν* τοῦ Αἰριστοτέλη.

4. Συμπερασματικά: τίποτε ποτέ δεν ἔγινε ἀπὸ αὐτοὺς που δεν το κάνουν

Ἡ πολιτικὴ φαίνεται νὰ εἶναι ἓνα ἐξαιρετικὰ δύσκολο ἔργο, ἐφόσον σὲ αὐτὸ ἀκριβῶς τὸ ἔργο βασίζεται ολόκληρη ἡ κοινότητα καὶ οἱ δραστηριότητες της. Ἡ διαχείριση τῆς ἐτερογενούς βούλησης τοῦ κοινωνικοῦ σώματος, ἡ ἐξεύρεση καὶ κατάλληλη διαχείριση πόρων γιὰ τὴν ἐκπλήρωση τοῦ πολιτικοῦ ἔργου εἶναι μέρη μόνο τοῦ σύνθετου πολιτικοῦ ἔργου, στὸ ὁποῖο πρὸς τὸ παρόν εἰσέρχονται τὰ πολιτικά πρόσωπα χωρὶς καμία ἀπολύτως προβλεπόμενη καὶ ἀπαραίτητη προετοιμασία, πέρα ἀπὸ τὴν ἀπόσπαση ἀριθμητικῆς πλειοψηφίας. Ἡ ἴδια ἡ ἀριθμητικὴ πλειοψηφία, που ἀποσπάται με δεσμεύσεις (οἱ ὁποῖες σπάνια ἢ προαιρετικὰ ἐκπληρώνονται) καὶ με τὸν μεταφυσικὸ μελλοντολογικὸ λόγο τῶν υποσχέσεων ἀπὸ πλευρὰς τῶν πολιτευτῶν (γιὰ ἔργο που δεν γνωρίζουν ἀν μποροῦν νὰ υλοποιήσουν), συνιστᾷ ἀκυρο ἐπιχείρημα: αὐτὸ τῆς πλειοψηφίας.

¹⁶ *Ηθικά Νικομάχεια* I 1094a.

¹⁷ *Ηθικά Νικομάχεια* VI 1139b.

¹⁸ Γιὰ νὰ εἶναι βελτιώσιμη πρέπει νὰ δεχτοῦμε ὅτι εἶναι ἤδη ὡς ἓνα βαθμὸ καλὴ, δεν μπορεῖ νὰ βελτιωθεῖ τὸ ἀπόλυτα κακὸ, βλ. Χατζοπούλου (2015).

Επειδή κάτι το υποστηρίζουν οι περισσότεροι δεν σημαίνει ότι είναι και το ορθό. Η κατάλληλη προετοιμασία των ανθρώπων που επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις συντονισμού είναι απαραίτητη για την περαιτέρω πρόοδο και ευδαιμονία του κοινωνικού συνόλου και των ανθρώπων που το συναποτελούν. Η Ελλάδα έχει καθήκον να δώσει παράδειγμα φιλοσοφικής διακυβέρνησης, εφόσον αποτελεί γενέτειρα της πολιτικής φιλοσοφίας και έχει τη δυνατότητα, αλλά πλέον εκτιμούμε και την πρόθεση να το επιδιώξει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*: Κείμενο: ed. J. Bywater, Aristotle's *Ethica Nicomachea*. Oxford, Clarendon Press. 1894. Μετάφραση (με βάση): Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*, βιβλία Α'-Δ'. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια: Δημήτριος Λυπουρλής. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος. 2006.
- Αριστοτέλης, *Πολιτικά*: Κείμενο: Aristotle. ed. W. D. Ross, Aristotle's *Politica*. Oxford, Clarendon Press. 1957. Μετάφραση (με βάση): Αριστοτέλης, *Άπαντα*, τ. 2, *Πολιτικά*, βιβλία Γ', Δ' και Ε'. 191 «Οι Έλληνες». Αθήνα: Κάκτος. 1993.
- Διογένης Λαέρτιος: Κείμενο: *Lives of Eminent Philosophers. Diogenes Laertius*. R.D. Hicks. Cambridge. Harvard University Press. 1972 (1^η έκδοση 1925).
- Πλάτων, *Πρωταγόρας*: Κείμενο: *Platonis Opera*, ed. John Burnet. Oxford University Press. 1903.
- Ξενοφών, *Απομνημονεύματα*: Κείμενο: *Xenophon. Xenophontis opera omnia*, vol. 2, 2nd edn. Oxford, Clarendon Press. 1921 (ανάτ. 1971).
- (* Όλα τα αρχαία κείμενα από τη σελίδα www.perseus.tufts.edu. Οι μεταφράσεις είναι της συγγραφέουσας, όπου δεν υπάρχει διαφορετική επισήμανση)

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Balot, Ryan K. (επιμ.). 2009. *A companion to Greek and Roman political thought*. Malden, MA: Blackwell.
- Barlow, J. Jackson. 1987. The Education of Statesmen in Cicero's *De Republica*. *Polity* 19(3).353-374.
- Coleman, Janet. 2000. *A history of political thought*. τομ. 1, *From ancient Greece to early Christianity*. Oxford: Blackwell.
- Manoussakis, John. P. 2016. Phenomenology and eschatology: not yet in the now. J. P. Manoussakis & N. DeRoos (επιμ.). London: Routledge.
- Nattier, Jan. 2010. Buddhist eschatology. Στο *The Oxford handbook of eschatology*, Jerry L. Walls, (επιμ.), 151-169. Oxford: Oxford University Press.
- Penner, Terry. 2000. Socrates. Στο: *The Cambridge history of Greek and Roman political thought*. Rowe, Christopher & Malcolm Schofield, (επιμ.), 164-189. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smethurst, S. E. 1955. Politics and Morality in Cicero. *Phoenix* 9(3).111-121.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ντεληγιάννης, Ιωάννης. 2017. Μ. Τύλλιου Κικέρωνα Περί Νόμων Βιβλία Τρία. Εισαγωγή-Κείμενο-Μετάφραση-Σχόλια, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ντεληγιάννης, Ιωάννης. 2015. Μ. Τύλλιου Κικέρωνα Περί Πολιτείας Βιβλία Έξι. Εισαγωγή-Κείμενο-Μετάφραση-Σχόλια, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παπαγγελής, Θεόδωρος. 2008. *Από τη βουκολική ευτοπία στην πολιτική ουτοπία*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Παπαγγελής, Θεόδωρος. 2006. *Η Ρώμη και ο κόσμος της*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Χατζοπούλου, Κατερίνα. 2019. Η συστηματικότητα στη γλώσσα: μη αληθειακότητα & πειθαρχία. Περιοδικό Φιλοσοφείν: *έπιστήμη, εϋνοια, παρηγορία*.

- Χατζοπούλου, Κατερίνα. 2018a. Θεσμός: η φιλοσοφική διαπαιδαγώγηση των κυβερνώντων. Στο: *Τί δεῖ τὸ κύριον εἶναι τῆς πόλεως;* (Αριστ. Πολ.) - Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πολιτικής Φιλοσοφίας του Συλλόγου Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας «σὺν Ἀθηνᾶ», *Philosophia Ancilla Concilium III*, (επιμ.) Κυριάκος Μικέλης & Κωνσταντίνος Γεωργιάδης, 229-240, Καβάλα: Λογία.
- Χατζοπούλου, Κατερίνα. 2018b. Γλώσσα & εσχατολογία: η διαχρονική σήμανση της μη αληθείας & η παραμυθία της Γλωσσολογίας. Πρακτικά της 38^{ης} Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. 255-270.
- Χατζοπούλου, Κατερίνα. 2016. Η χρησιμότητα της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας στην κοινωνικοπολιτική σκέψη. Στο: *Σύμμεικτα Πολιτικού Στοχασμού*, Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πολιτικής Φιλοσοφίας του Συλλόγου Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας «σὺν Ἀθηνᾶ», *Philosophia Ancilla Concilium I*, (επιμ.) Μαρίνα Γρηγοροπούλου & Κωνσταντίνος Γεωργιάδης, 1-24. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χατζοπούλου, Κατερίνα. 2015. Η ιδεολογία ως νάρθηκας της σκέψης. Περιοδικό *respublica.gr*.

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥΣ

Χαράλαμπος Λεμονίδης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/ ΠΤΔΕ Φλώρινας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι αντιλήψεις για τη φύση και το ρόλο των μαθηματικών που υπάρχουν στην κοινωνία μας έχουν μια σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των προγραμμάτων των σχολικών μαθηματικών, τη διδασκαλία και την έρευνα. Η έρευνα δείχνει ότι αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις έχουν επίδραση στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθηματικοί προσεγγίζουν τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των μαθηματικών. Κάποιοι βλέπουν τα μαθηματικά ως μια στατική επιστήμη που αναπτύσσεται αφηρημένα. Άλλοι βλέπουν τα μαθηματικά ως μια δυναμική επιστήμη, που αλλάζει συνεχώς, ως αποτέλεσμα των νέων ανακαλύψεων από τον πειραματισμό και την εφαρμογή. Η συζήτηση για τη φύση των μαθηματικών χρονολογείται από τον 4ο π.Χ. αιώνα όπου μεταξύ των πρώτων που συνέβαλαν σε αυτόν τον διάλογο ήταν ο Πλάτωνας και ο μαθητής του ο Αριστοτέλης. Τα μαθηματικά πρέπει να θεωρηθούν ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα, μια δραστηριότητα που δεν οδηγείται στενά από καμία σχολή σκέψης. Τα μαθηματικά αντικείμενα ανακαλύπτονται ή δημιουργούνται από τους ανθρώπους. Δεν δημιουργούνται αυθαίρετα, αλλά προκύπτουν από τη δραστηριότητα με τα ήδη υπάρχοντα μαθηματικά αντικείμενα, και από τις ανάγκες της επιστήμης και της καθημερινής ζωής.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Φύση των Μαθηματικών, Φορμαλισμός, Διδασκαλία των Μαθηματικών

1. Τα μαθηματικά και η διδασκαλία τους

Διδακτική των μαθηματικών είναι ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας των μαθηματικών. Βρίσκεται στην τομή επιστημονικών αντικειμένων όπως η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Γλωσσολογία, η Επιστημολογία, η Ανθρωπολογία και η Γνωστική Επιστήμη. Τα μαθηματικά αποτελούσαν μέρος της εκπαίδευσης ακόμη και στους πιο παλιούς πολιτισμούς, όπως των Αιγυπτίων, των Ινδών, των Ελλήνων, των Ρωμαίων κτλ. Για παράδειγμα, πήλινες πινακίδες από την αρχαία Βαβυλωνία (γύρω στο 1900 π.Χ. έως το 1600 π.Χ.), δείχνουν ότι αναμένεται από τους μαθητές στο σχολείο να λύσουν προβλήματα που αφορούν σε τετραγωνικά πολυώνυμα.¹ Από το 1115 π.Χ., οι υποψήφιοι για την κινεζική δημόσια υπηρεσία έπρεπε να περάσουν μια εξέταση στην αριθμητική.² Στον Μένωνα του Πλάτωνα, τον πέμπτο αιώνα π.Χ., όπου ο Σωκράτης βοήθησε το αγόρι σκλάβο να ανακαλύψει το διπλασιασμό του εμβαδού ενός τετραγώνου.

Αν και τα μαθηματικά αποτελούν ένα αντικείμενο που διδάσκεται και μαθαίνεται για χιλιάδες χρόνια, μόλις τον προηγούμενο αιώνα άρχισε να μελετάτε συστηματικά και σοβαρά η διδασκαλία και η μάθηση των μαθηματικών. Το 17^ο αιώνα στο Πανεπιστήμιο του Aberdeen (1613) ιδρύεται έδρα Μαθηματικών και στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης (1619) έδρα Γεωμετρίας. Το 18^ο και 19^ο αιώνα η βιομηχανική επανάσταση οδηγεί σε μεγάλη αύξηση του αστικού πληθυσμού, και γεννάται η ανάγκη για βασικές αριθμητικές και γεωμετρικές γνώσεις. Έτσι, μέσα στα νέα λαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα τα μαθηματικά παίρνουν κεντρική θέση στα αναλυτικά προγράμματα και από τον 20^ο αιώνα κατέχουν ένα σημαντικό μέρος τους σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες. Μόνο κατά τη διάρκεια του δέκατου ένατου αιώνα, όπου ωστόσο, εγκαθιδρύθηκαν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μεταφέρθηκε σε κολέγια και πανεπιστήμια, οι άνθρωποι αρχίζουν να αυτοπροσδιορίζονται ως εκπαιδευτικοί των μαθηματικών και άρχισαν να διεξάγουν έρευνα ως μέρος της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας.³

Μόλις το 1906 χορηγείται το πρώτο διδακτορικό στη μαθηματική εκπαίδευση - στο Lambert L. Jackson και Alva W. Stamper, οι μαθητές του David Eugene Smith στο Teachers College, Columbia University.⁴ Μέσα στις επόμενες δεκαετίες, η έρευνα στη μαθηματική εκπαίδευση άρχισε σταδιακά να διεξάγεται σε αρκετές χώρες, προσφέρθηκαν διαλέξεις στη μαθηματική εκπαίδευση και καθιερώθηκαν μεταπτυχιακά προγράμματα στη μαθηματική εκπαίδευση στα πανεπιστήμια. Από τότε ο χώρος της εκπαίδευσης των μαθηματικών αναπτύσσεται με την δημιουργία εξειδικευμένων επιστημονικών περιοδικών και την πραγματοποίηση διεθνών

¹ Hoyrup (1994: 4-9).

² Kilpatrick (1993: 22).

³ Kilpatrick (1992, 2008).

⁴ Donoghue (2001).

συνεδρίων. Μπορούμε να πούμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί έναν επιστημονικό χώρο με αρκετά σημαντική δυναμική και ανάπτυξη με αρκετά μεγάλο αριθμό και συνεχώς αυξανόμενο διεθνών και εθνικών θεσμών. Στη χώρα μας η εκπαίδευση των μαθηματικών έχει μεγάλη δυναμική ανάπτυξης και ένας σημαντικός αριθμός ειδικευμένων επιστημόνων ασχολείται με αυτήν.

Τη δεκαετία του 80 άρχισαν να φτάνουν στην Ελλάδα από το εξωτερικό οι πρώτοι επιστήμονες ειδικευμένοι στη διδακτική των μαθηματικών. Σήμερα οι περισσότεροι επιστήμονες της διδακτικής των μαθηματικών βρίσκονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα και πολύ λιγότεροι σε Τμήματα Μαθηματικών. Υπάρχει ένας μικρός αριθμός περιοδικών που δημοσιεύει έρευνες που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα. Το 2005 ιδρύθηκε η Ένωση Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών (ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ), η οποία αριθμεί κάποιες δεκάδες μέλη. Υπάρχουν μεταπτυχιακά προγράμματα με κατεύθυνση τη διδακτική των Μαθηματικών σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη αλλά και σε αρκετά άλλα πανεπιστήμια της Ελλάδας.⁵

2. Αντιλήψεις για τη φύση των μαθηματικών

Οι αντιλήψεις για τη φύση και το ρόλο των μαθηματικών που υπάρχουν στην κοινωνία μας έχουν μια σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των προγραμμάτων των σχολικών μαθηματικών, τη διδασκαλία και την έρευνα. Η έρευνα δείχνει ότι αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις έχουν επίδραση στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθηματικοί προσεγγίζουν τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των μαθηματικών. Κάποιοι βλέπουν τα μαθηματικά ως μια στατική επιστήμη που αναπτύσσεται αφηρημένα. Άλλοι βλέπουν τα μαθηματικά ως μια δυναμική επιστήμη, που αλλάζει συνεχώς, ως αποτέλεσμα των νέων ανακαλύψεων από τον πειραματισμό και την εφαρμογή.

Η συζήτηση για τη φύση των μαθηματικών χρονολογείται από τον 4^ο π.Χ. αιώνα όπου μεταξύ των πρώτων που συνέβαλαν σε αυτόν τον διάλογο ήταν ο Πλάτωνας και ο μαθητής του ο Αριστοτέλης. Η θέση του Πλάτωνα ήταν ότι τα αντικείμενα των μαθηματικών έχουν μια αυθύπαρκτη ύπαρξη στον εξωτερικό κόσμο, πέρα από το μυαλό. Με τον τρόπο αυτό, ο Πλάτων κάνει σαφή διάκριση μεταξύ των ιδεών του νου και των αναπαραστάσεων τους που γίνονται αντιληπτές από τον εξωτερικό κόσμο μέσω των αισθήσεων. Αυτή η προωθημένη θέση για τα μαθηματικά ως μια αφηρημένη διανοητική δραστηριότητα στα εξωτερικά υπάρχοντα αντικείμενα που έχουν μόνο αναπαραστάσεις στον κόσμο των αισθήσεων παρατηρείται επίσης και στις συζητήσεις του Πλάτωνα στα πέντε κανονικά στερεά στον Τίμαιο. Στον Τίμαιο, ο Πλάτωνας παρέχει μια λεπτομερή αλλά υποθετική ιστορία για το πώς ο φυσικός κόσμος κατασκευάστηκε γεωμετρικά, από τα πέντε επονομαζόμενα πλατωνικά στερεά: τετράεδρο (πυραμίδα), οκτάεδρο, εξαέδρο (κύβος), εικοσάεδρο, δωδεκάεδρο. Ο Πλάτωνας πίστευε ότι τα θεωρήματα της γεωμετρίας είναι αληθή ή ψευδή αντικειμενικά

⁵ Λεμονίδης (2007).

ανεξάρτητα από το μυαλό του ανθρώπου, της γλώσσας του και όλων των υπολοίπων χαρακτηριστικών των μαθηματικών.⁶ Ο Πλάτωνας θαύμαζε τα μαθηματικά και όπως αναφέρει ο G. Vlastos, (1991: 107), ο Πλάτωνας «μπορούσε να συναναστρέφεται με άνεση στην Ακαδημία τους καλύτερους μαθηματικούς της εποχής του συμμεριζόμενος και ενθαρρύνοντας τον ενθουσιασμό τους για τη δουλειά τους».

Η άποψη του Αριστοτέλη για τα μαθηματικά δεν βασίζονταν σε μια θεωρία ενός εξωτερικού, ανεξάρτητου, μη παρατηρήσιμου σώματος της γνώσης. Αντίθετα, βασίζονταν στη βιωμένη πραγματικότητα, όπου η γνώση αποκτάται από τον πειραματισμό, την παρατήρηση, και την αφαίρεση. Η άποψη αυτή υποστηρίζει την αντίληψη ότι κάποιος κατασκευάζει τις σχέσεις που είναι συνυφασμένες σε μια δεδομένη μαθηματική κατάσταση. Κατά την άποψη του Αριστοτέλη, η κατασκευή μιας μαθηματικής ιδέας έρχεται μέσα από τις εξιδανικεύσεις που πραγματοποιούνται από τον μαθηματικό, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας με τα αντικείμενα. Ο Αριστοτέλης προσπάθησε να κατανοήσει τις μαθηματικές σχέσεις μέσα από την συλλογή και την ταξινόμηση των εμπειρικών αποτελεσμάτων που προέρχονται από πειράματα και παρατηρήσεις και, στη συνέχεια, από την αφαίρεση ενός συστήματος για να εξηγήσει τις εγγενείς σχέσεις στα δεδομένα. Έτσι, τα έργα και οι ιδέες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη μορφοποιούν δύο από τα μεγαλύτερα αντίθετα θέματα σχετικά με τη φύση των μαθηματικών.⁷

Από τον Μεσαίωνα, το έργο του Αριστοτέλη έγινε γνωστό για τη συμβολή του στη λογική και τη χρήση του για την τεκμηρίωση επιστημονικών ισχυρισμών. Αν και αυτό δεν ήταν αντίθετο προς τον τρόπο με τον οποίο ο Αριστοτέλης είχε χρησιμοποιήσει τις μεθόδους του λογικού συλλογισμού, όσοι χρησιμοποίησαν τις αρχές του αυτές τις χρησιμοποίησαν συχνά για να επιχειρηματολογήσουν εναντίον της παραγωγής των αποδεικτικών στοιχείων από εμπειρικές έρευνες. Ο Αριστοτέλης χάραξε καθαρές γραμμές μεταξύ των ιδεών μορφών που οραματίστηκε ο Πλάτωνας και των εμπειρικών τους επιτευγμάτων στα κοσμικά αντικείμενα.

Ο Καρτέσιος εργάστηκε για να κινήσει τα μαθηματικά πίσω στην πορεία της αφαίρεσης από τα αποδεκτά αξιώματα. Αν και ο ίδιος πειραματίζεται σε βιολογικά θέματα, ο Καρτέσιος απέρριψε την είσοδο από τον πειραματισμό και τις αισθήσεις σε θέματα μαθηματικών, γιατί θα μπορούσε ενδεχομένως να παραπλανούν αυτόν που τα εκλαμβάνει. Η θεώρηση του Καρτέσιου για τα μαθηματικά τα διαχωρίζει από τις αισθήσεις. Αυτή η πάλη μεταξύ των ορθολογιστών και των πειραματιστών επηρεάζει όλες τις κατευθύνσεις της επιστήμης σε όλη τη διάρκεια του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα. Ο γερμανός φιλόσοφος Ιμμάνουελ Καντ έφερε τη συζήτηση για τη φύση των μαθηματικών, κυρίως για τη φύση της γεωμετρίας, πίσω στο επίκεντρο με το έργο του *Κριτική του Καθαρού Λόγου* (1952). Ενώ ο ίδιος επιβεβαίωσε ότι όλα τα αξιώματα και τα θεωρήματα των μαθηματικών ήταν αλήθειες, είχε την άποψη

⁶ Boyer (1968), Shapiro (2000).

⁷ Shapiro (2000).

ότι η φύση του χώρου που αντιλαμβανόμαστε ήταν Ευκλείδεια και ότι το περιεχόμενο της Ευκλείδειας Γεωμετρίας ήταν *a priori* κατανοητό από τον ανθρώπινο νου. Αυτό ήταν σε άμεση αντίθεση με τις αναδυόμενες αντιλήψεις της μη Ευκλείδειας γεωμετρίας.⁸

Η καθιέρωση της συνέπειας της μη Ευκλείδειας γεωμετρίας, στα μέσα της δεκαετίας του 1800 ελευθέρωσε τελικά τα Μαθηματικά από τον περιοριστικό ζυγό ενός ενιαίου συνόλου αξιωμάτων που πιστεύεται ότι είναι το μοναδικό μοντέλο για τον εξωτερικό κόσμο. Η ύπαρξη των συνεπών μη Ευκλείδειων γεωμετριών έδειξε τη δύναμη του μυαλού του ανθρώπου να κατασκευάζει νέες μαθηματικές δομές, απαλλαγμένες από τα όρια ενός εξωτερικά υφιστάμενου κόσμου που ελέγχει.⁹ Αυτή η συναρπαστική ανακάλυψη, έφερε μαζί της μια νέα έννοια της «αλήθειας», που ήταν θαμμένη στην αποδοχή ενός αξιώματος ή ένα σύνολο αξιωμάτων που ορίζει ένα μοντέλο για μια περιοχή της έρευνας. Οι μαθηματικοί αμέσως άρχισαν να εφαρμόζουν τη νέα αυτή ελευθερία και την αξιωματική μέθοδο για τη μελέτη των μαθηματικών.

Οι τρεις μεγάλες σχολές σκέψης—του λογικισμού, του ιντουισιονισμού και του φορμαλισμού—που δημιουργήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1900 για να αντιμετωπίσουν τα παράδοξα που ανακαλύφθηκαν στα τέλη του 19ου αιώνα προχώρησαν τη συζήτηση για τη φύση των μαθηματικών, αλλά καμία από αυτές δεν παρείχε μια ευρέως υιοθετημένη θεμελίωση για τη φύση των μαθηματικών. Και οι τρεις τους είχαν την τάση να βλέπουν τα περιεχόμενα των μαθηματικών ως προϊόντα.

Η πρώτη ήταν η Σχολή του λογικισμού, που ιδρύθηκε από τον Γερμανό μαθηματικό Gottlob Frege το 1884. Αυτή η σχολή, μια απόφυση της Πλατωνικής Σχολής, έθεσε ως στόχο να δείξει ότι οι ιδέες των μαθηματικών θα μπορούσε να θεωρηθούν ως ένα υποσύνολο των ιδεών της λογικής. Οι υποστηρικτές της λογικισμού έθεσαν ως στόχο να αποδείξουν ότι οι μαθηματικές προτάσεις θα μπορούσαν να εκφραστούν ως εντελώς γενικές προτάσεις των οποίων η αλήθεια ακολουθείται από τη μορφή τους και όχι από την ερμηνεία τους σε μια συγκεκριμένη ρύθμιση του πλαισίου.

Οι οπαδοί του Ολλανδού μαθηματικού L. E. J. Brouwer, από την άλλη πλευρά, δεν δέχθηκαν την ύπαρξη οποιασδήποτε ιδέας των κλασικών μαθηματικών, χωρίς να μπορούσε να κατασκευαστεί μέσω ενός συνδυασμού των σαφών επαγωγικών βημάτων από τις πρώτες αρχές. Τα μέλη της σχολής σκέψης του Brouwer, που ονομάζονται ιντουισιονιστές, τους αφορούσε ιδιαίτερα η εμφάνιση των παραδόξων στη θεωρία συνόλων και οι πιθανές επιπτώσεις τους για το σύνολο των κλασικών μαθηματικών. Σε αντίθεση με τους λογικιστές, οι οποίοι δέχθηκαν τα περιεχόμενα των κλασικών μαθηματικών, οι ιντουισιονιστές δέχονταν μόνο τα μαθηματικά που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν από τους φυσικούς αριθμούς προωθούμενα από τις διανοητικές δραστηριότητες των

⁸ Davis (2001).

⁹ Eves (1981), Kline (1972, 1985), Korner (1960).

κατασκευαστικών αποδείξεων. Η επιμονή στην κατασκευή τοποθετεί τα μαθηματικά των ιντουισιονιστών στην Αριστοτελική παράδοση. Αυτή η άποψη θεωρεί τη λογική ως ένα υποσύνολο των μαθηματικών. Τα επιτεύγματα των ιντουισιονιστών οδήγησαν σε μια σειρά θεωρημάτων και αντιλήψεων διαφορετικών από εκείνα των κλασικών μαθηματικών.

Η τρίτη αντίληψη των μαθηματικών εμφανίζεται κοντά στην αρχή του 20ου αιώνα και είναι αυτή του φορμαλισμού. Η σχολή αυτή διαμορφώθηκε από τον Γερμανό μαθηματικό David Hilbert. Οι απόψεις του Hilbert, όπως και αυτές του Brouwer, ήταν περισσότερο σύμφωνες με την Αριστοτελική παράδοση από ό, τι με τον Πλατωνισμό. Ο Hilbert δεν δέχτηκε την καντιανή έννοια ότι η δομή της αριθμητικής και της γεωμετρίας υπήρχαν ως περιγραφές μιας πρότερης γνώσης στον ίδιο βαθμό που το έκανε και ο Brouwer. Ωστόσο, ο ίδιος έβλεπε τα μαθηματικά, να προκύπτουν από τη διαίσθηση που βασίζεται στα αντικείμενα που θα μπορούσαν τουλάχιστον να θεωρηθούν ότι έχουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις στο μυαλό. Η φορμαλιστική παράδοση διατηρεί μια ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη των μαθηματικών. Η αντίληψη των μαθηματικών που έχει ο εκπαιδευτικός επιδρά ισχυρά στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τα μαθηματικά στην τάξη.¹⁰ Ένας δάσκαλος που έχει μια φορμαλιστική φιλοσοφία θα παρουσιάσει το περιεχόμενο σε μια δομική μορφή μέσα από μια θεωρητική γλώσσα δημιουργώντας αντίστοιχες αντιλήψεις.¹¹ Τα μαθηματικά πρέπει να θεωρηθούν ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα, μια δραστηριότητα που δεν οδηγείται στενά από καμία σχολή σκέψης. Τα μαθηματικά αντικείμενα ανακαλύπτονται ή δημιουργούνται από τους ανθρώπους. Δεν δημιουργούνται αυθαίρετα, αλλά προκύπτουν από τη δραστικότητα με τα ήδη υπάρχοντα μαθηματικά αντικείμενα, και από τις ανάγκες της επιστήμης και της καθημερινής ζωής. Μόλις δημιουργηθούν, τα μαθηματικά αντικείμενα έχουν ιδιότητες οι οποίες είναι καλά προσδιορισμένες, τις οποίες μπορεί να έχουμε μεγάλη δυσκολία να ανακαλύψουμε, αλλά οι οποίες είναι διαθέσιμες ανεξάρτητα από τις γνώσεις μας γι' αυτές.¹²

3. Οι σύγχρονες τάσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών

Η σύγχρονη λογική για τη διδασκαλία των μαθηματικών, αλλά και των άλλων αντικειμένων είναι η λογική της κατασκευής και της ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή μέσα από τη δράση και τη διαχείριση κατάλληλων καταστάσεων. Δηλαδή ο μαθητής μέσα από τη δράση και με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του οδηγείται στην ανακάλυψη και κατασκευή της νέας γνώσης. Στον αντίποδα βρίσκεται η παραδοσιακή αντίληψη και πρακτική σύμφωνα με την οποία πρώτα παρουσιάζεται η νέα γνώση και μετά καλούνται οι

¹⁰ Cooney (1985).

¹¹ Hersh (1986).

¹² Hersh (1986, σ. 22).

μαθητές μέσα από ασκήσεις εμπέδωσης και εφαρμογής να κατακτήσουν αυτή τη γνώση. Στη σύγχρονη λογική λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα συναισθήματα του μαθητή, η στάση του απέναντι στα μαθηματικά, αλλά και τα κίνητρα για μάθηση. Οι καταστάσεις, τα πλαίσια αλλά και τα μέσα με τα οποία διδάσκονται τα μαθηματικά θα πρέπει να δημιουργούν κίνητρα για μάθηση.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες, κυρίως σε χώρες του Τρίτου κόσμου, για να εξεταστεί η σχέση των μαθηματικών που εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή και των μαθηματικών του σχολείου.¹³ Βρέθηκε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο τα μαθηματικά στην καθημερινή ζωή από ότι στο σχολείο και δεν υπάρχει μεταφορά των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα μέσα στο σχολείο. Πραγματοποιήθηκαν επίσης έρευνες σχετικά με την χρήση των μαθηματικών σε διάφορα επαγγέλματα όπως των νοσοκόμων,¹⁴ των μαραγκών,¹⁵ των πολιτικών μηχανικών¹⁶ και όλες σχεδόν κατέληγαν σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα: ότι οι περισσότεροι ενήλικοι χρησιμοποιούν τα μαθηματικά για να κατανοήσουν τις καταστάσεις με τέτοιους τρόπους που διαφέρουν ριζικά από εκείνους των μαθηματικών του σχολείου.

Στην προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των μαθηματικών του σχολείου και των μαθηματικών της καθημερινής ζωής σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν εφαρμοστεί καινοτόμα αναλυτικά προγράμματα όπως για παράδειγμα τα Standards 2000 στην Αμερική, το πρόγραμμα Numeracy στην Αγγλία, τα ρεαλιστικά μαθηματικά της Ολλανδίας, το πρόγραμμα στο πανεπιστήμιο του Chicago (Everyday Mathematics)¹⁷ κ.ά. Με βάση τη λογική του Vygotsky (1993) ότι η μάθηση είναι και μια κοινωνική διαδικασία που συντελείται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες σχετικά με τη γλώσσα και τα μαθηματικά αλλά και την επικοινωνία των Μαθηματικών μέσα στην τάξη. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών μελέτησε τη μάθηση των μαθηματικών ως μια συλλογική διεργασία σ' ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, παρά ως μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα μόνο μέσα στο μυαλό ενός ατόμου.¹⁸ Αυτοί οι ερευνητές υποθέτουν ότι οι μαθηματικές ιδέες των μαθητών αναπτύσσονται μέσω των επικοινωνιακών πρακτικών τους¹⁹ ή των διαλογικών αλληλεπιδράσεων²⁰ με τα μέλη της τάξης.

¹³ Lave (1977), Saxe (1991), Nunes et al. (1993)

¹⁴ Hoyles et al. (2001).

¹⁵ Millroy (1992).

¹⁶ Hall & Stevens (1995).

¹⁷ Isaacs et al. (1998).

¹⁸ Βλ. για παράδειγμα Cobb & Bauersfeld (1995).

¹⁹ Roschelle (1996).

²⁰ Wertsch (1985).

4. Στοιχεία από τη σημερινή κατάσταση της διδασκαλίας των μαθηματικών

Στο σημείο αυτό θα κάνω μια προσπάθεια να παρουσιάσω την σημερινή κατάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών στην Ελλάδα. Αρχικά θα πρέπει να δούμε κάποια στοιχεία από το γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα στο οποίο τοποθετείται και η διδασκαλία των μαθηματικών. Η Ελλάδα αν και είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει δομές και λειτουργίες στην εκπαίδευση που υπολείπονται των άλλων αναπτυγμένων ευρωπαϊκών χωρών. Κάποια παραδείγματα είναι το συγκεντρωτικό σύστημα και η έλλειψη πολιτικής συνεννόησης, η μη χρήση στην πράξη των προγραμμάτων σπουδών αλλά του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κ.ά.

Θα πρέπει να πούμε επίσης ότι δεν είναι εύκολο να διδάξει κάποιος τα μαθηματικά με έναν τρόπο ελκυστικό και προσαρμοσμένο στους μαθητές. Μόνο οι μαθηματικές γνώσεις του εκπαιδευτικού δεν αρκούν, χρειάζεται παιδαγωγικές και ειδικές διδακτικές γνώσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Η παραδοσιακή άποψη για τη διδασκαλία των μαθηματικών θεωρεί ότι η καλή γνώση των μαθηματικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι ικανή για μια καλή διδασκαλία των μαθηματικών. Η καλή γνώση βέβαια των μαθηματικών είναι αναγκαία, αλλά όχι ικανή για μια καλή διδασκαλία τους.

Όσον αφορά την κατάσταση της διδασκαλίας των μαθηματικών στην Ελλάδα, για παράδειγμα αν δούμε τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία του Λυκείου είναι γραμμένα για μια κυρίως φορμαλιστική λογική για τα μαθηματικά. Δηλαδή μια διδασκαλία που βασίζεται κυρίως στις δομές και την ανάπτυξη των μαθηματικών περιεχομένων χωρίς να παίρνεται υπόψη ο μαθητής και ο τρόπος που μαθαίνει. Δεν υπάρχει σύνδεση των μαθηματικών με τη χρήση τους και την καθημερινή ζωή. Δεν απαντούν στο ερώτημα γιατί διδασκόμαστε αυτά τα μαθηματικά; Δεν υπάρχει σύνδεση με τον πολιτισμό, την ιστορία και την τέχνη. Οι μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης διδάσκονται πολλά μαθηματικά περιεχόμενα, πολλές φορές επιφανειακά χωρίς εμβάθυνση και κατανόηση. Δημιουργείται η ανάγκη συμπληρωματικής και ερμηνευτικής εκπαίδευσης στους περισσότερους μαθητές και έτσι η φοίτηση σε συμπληρωματική ιδιωτική εκπαίδευση, το λεγόμενο φροντιστήριο, καθίσταται απαραίτητη. Συνέπια όλων αυτών είναι ότι πολλοί μαθητές δυσκολεύονται, δεν τους αρέσουν και απομακρύνονται από τα μαθηματικά. Κλείνοντας θα ήθελα να πω ότι ίσως η περιγραφή αυτή να μην είναι τόσο αισιόδοξη, αλλά παρόλα αυτά υπάρχουν πολλές συλλογικές και ατομικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης των μαθηματικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Boyer, Carl B. 1968. *A history of mathematics*. New York: Wiley.
- Cobb, Paul, & Bauersfeld, Heinrich. (Eds.) 1995. *The emergence of mathematical meaning: interaction in classroom cultures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooney, Thomas J. 1985. A beginning teacher's view of problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 324-336.
- Davis, Donald. 2001. Η φύση και η δύναμη των μαθηματικών. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Donoghue, EF. 2001. Mathematics education in the United States: origins of the field and the development of early graduate programs. In: Reys RE, Kilpatrick, J (eds). *One field, many paths: U.S. doctoral programs in mathematics education*. American Mathematical Society, Providence, pp 3-17.
- Eves, Howard. 1981. *Great moments in mathematics (after 1650)*, Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Hall, Rogers, and Stevens, Reed. 1995. Making Spaces: a Comparison of Mathematical Work in School and Professional Design Practices. In S. L. Star (Ed.), *The Cultures of Computing* (pp. 118-143). London: Basil Blackwell.
- Hersh, Reuben. 1986. Some proposals for reviving the philosophy of mathematics. In T. Tymoczko (Ed.), *New directions in the philosophy of mathematics* (pp. 9-28). Boston: Birkhäuser.
- Hoyle, Celia, Noss Richard, and Pozzi, Stefano. 2001. Proportional Reasoning in Nursing Practice. *Journal of Research in Mathematics Education* 2001, Vol.32, No. 1, -27.
- Hoyrup, Jens. 1994. *In measure, number, and weight: Studies in mathematics and culture*. State University of New York Press, Albany
- Isaacs, Andrew; Carroll, William; Bell, Max. 1998. A research-based curriculum: The research basis of the UCSMP Everyday Mathematics Curriculum. Crosswhite, FJ, et al.(1985) *Second International Mathematics Study Summary Report*. Champaign, IL: Stipes.
- Kilpatrick, Jeremy. 1992. A history of research in mathematics education. In: Grouws D (ed) *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan, New York, pp. 3-38.
- Kilpatrick, Jeremy. 1993. The chain and the arrow: from the history of mathematics assessment. In: Niss M (ed) *Investigations into assessment in mathematics education: an ICME Study*. Kluwer, Dordrecht, pp 31-46.
- Kilpatrick, Jeremy. 2008. The development of mathematics education as an academic field. In: Menghini M, Furinghetti F, Giacardi L, Arzarello, F. (eds). *The first century of the International Commission on Mathematical Instruction (1908-2008): reflecting and shaping the world of mathematics education*. Istituto della Enciclopedia Italiana, Rome, pp 25-39.
- Kline, Morris. 1972. *Mathematical thought from ancient to modern times*. New York: Oxford University Press.

- Kline, Morris. 1985. *Mathematics and the search for knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Kant Immanuel. 1979. *Κριτική του καθαρού λόγου*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα.
- Korner, Stephan. 1960. *The philosophy of mathematics: An introduction*. New York: Harper & Row.
- Λεμονίδης, Χαράλαμπος. 2007. Διδακτική των Μαθηματικών. Λήμμα στο Λεξικό της Παιδαγωγικής. Επιμέλεια Π. Ξωχέλλης, Αφοι Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, σελ. 161-163.
- Lave, Jean. 1977. Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 177-180.
- Nunes, Terezinha., Schliemann, Analucia Dias, & Carraher, David William. 1993. *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Millroy, Wendy L. 1992. An Ethnographic Study of the Mathematical Ideas of a Group of Carpenters. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph 5*.
- Roschelle, Jeremy. 1996. Guest editor's introduction. *Journal of Learning Sciences*, 5, 169-171.
- Shapiro, Stewart. 2000. *Thinking about mathematics. The philosophy of mathematics*. Oxford University Press.
- Saxe, Geoffrey B. 1991. *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vlastos, Gregory. 1991. *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1993. *Σκέψη και Γλώσσα, μετάφραση Αντζελίνα Ρόδη*, Αθήνα, Γνώση.
- Wertsch, James V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΜΕΝΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Βασίλειος Σάλτας

Δρ. Διδακτικής Μαθηματικών, Επ. Συνεργάτης ΤΕΙ ΑΜΘ, ΤΕΙ ΚΜ/ Συγγραφέας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συστηματική μέθοδος του καθορισμού της εκτάσεως στην οποία οι μαθητές και μαθήτριες πραγματοποιούν εκπαιδευτικούς αντικειμενικούς στόχους. Καταπιάνεται με τον καθορισμό της αποτελεσματικής εκμάθησής και είναι επομένως αναπόσπαστη από τη διαδικασία της μάθησής. Ο/Η μαθητής/-τρια αξιολογείται σε σημεία όπως τα ακόλουθα: κατανόηση και εμπέδωση της διδασκτέας ύλης, συστηματική μελέτη των διδασκόμενων, τυπικότητα κατά την παράδοση εργασιών, συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.ά. Ως νέα σχετικά μορφή αξιολόγησης εφαρμόζεται η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων η οποία είναι εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης με στόχο την έγκυρη βαθμολόγηση και παροχής μιας διαδικασίας υπολογισμού της επίδοσης των μαθητών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και διαβαθμίσεων ποιότητας για κάθε τεθέν αξιολογικό κριτήριο. Η εν λόγω αξιολογική διαδικασία διακρίνεται σε ολιστική, κατά την οποία ορίζονται ξεχωριστοί βαθμοί για κάθε διάσταση της επίδοσης του/της μαθητή/-τριας και αναλυτική κατά την οποία ο συνολικός βαθμός βασισμένος στη σφαιρική επίδοση του/της μαθητή/-τριας. Οι σύγχρονες αξιολογικές τάσεις που αφορούν τους μαθητές έχουν διαφοροποιηθεί με την τελική αξιολόγηση να αντικαθίσταται από τη διαγνωστική αξιολόγηση. Επίσης υλοποιούνται συνεχείς, ανεπίσημες εξετάσεις, ενταγμένες στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς επίσης διεξάγονται και εξετάσεις με ανοικτά βιβλία όπως και δημιουργικές εργασίες. Ένα νέο αξιολογικό εργαλείο είναι και αυτό των διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Αξιολόγηση, εκπαίδευση, επίδοση

1. Ορισμός αξιολόγησης

Αξιολόγηση είναι μια συστηματική μέθοδος του καθορισμού της εκτάσεως στην οποία οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν εκπαιδευτικούς αντικειμενικούς σκοπούς και στόχους. Ασχολείται με τον καθορισμό της αποτελεσματικής εκμάθησης και είναι επομένως αναπόσπαστη από τη διαδικασία της μαθήσεως. Υλοποιείται αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με τις έννοιες μέτρηση, εκτίμηση, διόρθωση, εξέταση και βαθμολόγηση, οι οποίες αναλύονται ως ακολούθως:

- Μέτρηση: είναι η διαδικασία διαπίστωσης ενός ποιοτικού ή/και ποσοτικού εκπαιδευτικού χαρακτηριστικού ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών, η οποία πραγματοποιείται βάσει μιας συγκεκριμένης μονάδας μέτρησης.
- Εκτίμηση: είναι ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων της μέτρησης με επιπλέον πληροφορίες έτσι ώστε να διαπιστωθεί η εκπλήρωση ή όχι του τεθέντα μαθησιακού στόχου ή/και σκοπού.
- Διόρθωση: είναι η διαδικασία εντοπισμού των λανθασμένων απαντήσεων στις αξιολογικές δοκιμασίες στις οποίες έλαβαν μέρος οι μαθητές και οι μαθήτριες.
- Εξέταση: είναι η αξιολογική δοκιμασία την οποία χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός με απώτερο στόχο τη διαπίστωση και τον έλεγχο της ύπαρξης ή του μεγέθους ενός προσδιορισμένου χαρακτηριστικού του μαθητή.
- Βαθμολόγηση: είναι η συνέχεια της διαδικασίας της μέτρησης και σχετίζεται με την παρουσίαση του αποτελέσματός της, με τη βοήθεια μιας αριθμητικής ή περιγραφικής ή συνδυασμός αυτών κλίμακας.

2. Είδη αξιολόγησης

Υπάρχουν τέσσερα είδη αξιολόγησης: προκαταρκτική, διαμορφωτική, διαγνωστική και η τελική αξιολόγηση, τα οποία αναλύονται εν συνεχεία.

Ι. Προκαταρκτική αξιολόγηση

Διερευνούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες γύρω από το θέμα που προτίθεται να διδάξει ο/η εκπαιδευτικός. Μπορεί να είναι: προφορική ή γραπτή. Διεξάγεται στην αρχή του έτους ή στην αρχή μιας νέας ενότητας ή στην αρχή του μαθήματος. Αποσκοπεί στον εντοπισμό των πρωταρχικών γνώσεων, παρανοήσεων και δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι μαθητές, καθώς επίσης και στον προσδιορισμό του επιπέδου της προπαίδευσής τους. Παρέχει δυνατότητα για αυξημένη εξατομικευμένη στήριξη στους μαθητές και τις μαθήτριες που παρουσιάζουν γνωστικές αδυναμίες και παρανοήσεις. Με την ολοκλήρωσή της πρέπει να γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στα δεδομένα του τμήματος. Έτσι δίνει την

ευκαιρία για άτυπη κατάταξη των μαθητών σε καθορισμένο γνωστικό επίπεδο ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους στο συγκεκριμένο θέμα.

II. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Ελέγχονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια αυτής. Μπορεί να είναι: προφορική ή γραπτή. Ενσωματώνεται κατά τη διάρκεια μιας θεματικής ενότητας ή μιας διδακτικής παρέμβασης και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των τεθέντων μαθησιακών σκοπών και στόχων:

- ✓ ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών/-τριών,
- ✓ ανατροφοδότηση για την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων,
- ✓ ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων και
- ✓ ανάγκη τροποποίησης της διδασκαλίας.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε τεχνική και μέθοδος διδασκαλίας, βάσει των οποίων εξάγονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται στοιχεία καθορισμού της απόδοσης των μαθητών, ατομικά και ως σύνολο.

III. Διαγνωστική αξιολόγηση

Διαπιστώνονται οι τυχόν δυσκολίες που υπάρχουν σε ένα μάθημα, οι οποίες μπορεί να είναι προσωρινές ή/και μόνιμες, με απώτερο στόχο τη σταδιακή τους απομάκρυνση. Προτείνεται η εργασία με βοήθεια και η παρακολούθηση της τροχιάς γνώσης των μαθητών/-τριών. Με τον όρο τροχιά γνώσεων μαθητών/-τριών εννοούνται όλες εκείνες οι ενέργειες που διεκπεραιώνονται, τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές και τις μαθήτριες για την εκπλήρωση κάποιου δεδομένου μαθησιακού σκοπού ή στόχου. Επισημαίνονται οι γνώσεις, δεξιότητες και η λογική σειρά αυτών, για την εκπλήρωση των τεθέντων μαθησιακών σκοπών και στόχων. Αν η πρωταρχική τροχιά γνώσης δεν «βρει» τον προκαθορισμένο μαθησιακό στόχο, τότε επιβάλλεται εκπαιδευτική παρέμβαση, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες διδασκαλίας. Όταν ένας μαθητής ή μία μαθήτρια εμπεδώνει στην ώρα του όλες τις γνώσεις που διδάσκονται στην τάξη λέγεται, ότι ο μαθητής αυτός ή η μαθήτρια κινείται στην τροχιά των γνώσεων του/της. Η κάθε μη εμπέδωση των απαιτούμενων γνώσεων λέγεται απόκλιση από την τροχιά των γνώσεών του.

Διακρίνονται, σχετικά με την τροχιά γνώσεων των μαθητών, δύο κατευθυνόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες και συγκεκριμένα οι ακόλουθες:

- 1^η κατευθυνόμενη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία οι διάφορες διορθώσεις της τροχιάς γνώσεων του μαθητή γίνονται κατά τη διαπίστωση της παρέκκλισης από την προκαθορισμένη τροχιά. Ως παράδειγμα αναφέρεται η διεξαγωγή διαγωνίσματος στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου για να καθοριστεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών και αν έχουν εμπεδώσει τη διδασκόμενη ύλη, με απώτερο σκοπό τη βαθμολόγησή τους και τη λήψη μέτρων για τη βελτίωσή τους. Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι η διεξάγεται διαγώνισμα αμέσως μετά τη διδασκαλία μιας

νέας επιστημονικής έννοιας, ελέγχει ο/η εκπαιδευτικός και ανακοινώνει άμεσα τα αποτελέσματα.

- 2^η κατευθυνόμενη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ακολουθείται η τροχιά γνώσεων και κατευθείαν γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις της, αν απαιτηθεί, για την εκπλήρωση των τεθέντων μαθησιακών στόχων. Ως παράδειγμα αναφέρεται η διεξαγωγή διαγωνίσματος τετάρτου ή ωριαίο με ταυτόχρονη βοήθεια κατά τη διαπίστωση λάθους ή δυσκολίας. Επίσης και η διεξαγωγή διαγωνίσματος και άμεση λύση των θεμάτων του διεξαγόμενου διαγωνίσματος.

Συμπερασματικά δύναται να αναφερθεί ότι η εξέταση και κατ' επέκταση το διαγώνισμα αποβλέπουν στα ακόλουθα:

- ✓ Στον προσδιορισμό του πόσο έχουν εμπεδώσει οι μαθήτριες και οι μαθητές τις προκαθορισμένες γνώσεις και δεξιότητες
- ✓ Στον προσδιορισμό του πώς έχουν εμπεδώσει οι μαθήτριες και οι μαθητές τις προκαθορισμένες γνώσεις και δεξιότητες
- ✓ Στον ορισμό κάποιου βαθμού
- ✓ Στη διαπίστωση της απόκλισης από τον ή τους επιδιωκόμενους στόχους του κάθε μαθήματος
- ✓ Στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με τις παρεκκλίσεις
- ✓ Στην υλοποίηση ενεργειών για την απομάκρυνση των τυχών παρεκκλίσεων

IV. Τελική αξιολόγηση

Διερευνάται και ελέγχεται η επίδοση των μαθητών/-τριών σε μια συγκεκριμένη διδακτέα ύλη. Διεξάγεται στο τέλος μιας χρονικής περιόδου ή στο τέλος μιας θεματικής ενότητας που ολοκληρώθηκε. Αξιολογεί τη συνολική επίδοση των μαθητών/-τριών (αποκτηθέντες γνώσεις, δεξιότητες και εφαρμογή αυτών). Χρησιμοποιείται για πιστοποίηση και έλεγχο του βαθμού της επίτευξης των τεθέντων μαθησιακών στόχων και αναφέρεται σε κάποιο τυπικό βαθμό, ο οποίος αντιπροσωπεύει τη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού σχετική με το ποσοστό επιτυχίας των εκπαιδευόμενων στους τεθέντες μαθησιακούς σκοπούς και στόχους.

3. Σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα τέσσερα είδη αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, καθώς επίσης και τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας, οι σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης επικεντρώνονται στα ακόλουθα σημεία:

- Η τελική αξιολόγηση αντικαθίσταται από τη διαγνωστική αξιολόγηση.
- Συνεχείς, ανεπίσημες εξετάσεις, ενταγμένες στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος.

- Οι εξετάσεις να γίνονται με ανοικτά βιβλία και δημιουργικές εργασίες και όχι με αναπαραγωγές πληροφοριών
- Η ανάκληση πληροφοριών να μην παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της επίδοσης των εκπαιδευόμενων. Αντιθέτως, σημαντικό ρόλο πρέπει να έχουν οι αποκτηθείσες δεξιότητες και ικανότητες.
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους και όχι μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες.

4. Κύκλος αξιολόγησης μαθητή

Για την υλοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων πρέπει να προσδιοριστούν πέντε βασικά σημεία της, τα οποία αποτελούν τον κύκλο της αξιολόγησης. Αυτά είναι: ο στόχος/οι, τα έντυπα, τα αποδεικτικά, η σύγκριση και τα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα:

- Στόχος/οι: Επιλέγεται ο στόχος ή οι στόχοι προς εκπλήρωση από το σύνολο των στόχων της συγκεκριμένης εξεταζόμενης ενότητας.
- Έντυπα: Το υλικό προς αξιολόγηση (π.χ. οι ασκήσεις προς λύση).
- Αποδεικτικά: Αναφέρονται στα γραπτά των μαθητών/-τριών.
- Σύγκριση: Συγκέντρωση και σύγκριση των τρεχόντων αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με παλαιότερα.
- Συμπεράσματα: Εκτίμηση των αποτελεσμάτων της εξέτασης με σκοπό τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση των μαθητών/-τριών.

5. Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων

Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων είναι εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης με στόχο την έγκυρη βαθμολόγηση και παρέχουν μία διαδικασία υπολογισμού της επίδοσης των μαθητών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και διαβαθμίσεων ποιότητας για κάθε τεθέν αξιολογικό κριτήριο. Διακρίνονται δύο είδη κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων: τα ολιστικά και τα αναλυτικά. Ολιστικά κριτήρια διαβαθμισμένης αξιολόγησης: ξεχωριστοί βαθμοί για κάθε διάσταση της επίδοσης του εκπαιδευόμενου. Ως παράδειγμα αναφέρεται η αξιολόγηση ερευνητικής εργασίας, όπως φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Αναλυτικά: συνολικός βαθμός βασισμένος στη σφαιρική επίδοση του μαθητή. Ως παράδειγμα αναφέρεται η αξιολόγηση ερευνητικής εργασίας, όπως φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων υλοποιείται σε συνολικά έξι στάδια και συγκεκριμένα:

- Στάδιο 1^ο: περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου. Αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου και συγκεκριμένα:

- ▶ του εκπαιδευτικού προβλήματος,
 - ▶ των μαθησιακών σκοπών και στόχων,
 - ▶ των αναγκών των μαθητών και μαθητριών,
 - ▶ της στρατηγικής που θα ακολουθεί,
 - ▶ τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
 - ▶ τα μαθησιακά αποτελέσματα,
 - ▶ των ρόλων του μαθητή και
 - ▶ τη διδακτική εκπαιδευτική τεχνολογία
- Στάδιο 2^ο: επιλογή διαβαθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης. Επιλογή του είδους διαβαθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης βάσει τους τεθέντες μαθησιακούς στόχους:
- ▶ ολιστικό ή
 - ▶ αναλυτικό
- Στάδιο 3^ο: κατά το στάδιο αυτό υλοποιούνται οι ακόλουθες πέντε βασικές διδακτικές τεχνικές καταστάσεις:
- ▶ Καταγραφή κριτηρίων αξιολόγησης επίδοσης
 - ▶ Προσδιορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων:
 - ▶
 - παραδοτέα δραστηριότητα,
 - συμμετοχή,
 - εκτέλεση ρόλων κ.ά.
 - ▶ Ομαδοποίηση των κριτηρίων ανά φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου.
 - ▶ Ιεράρχηση των κριτηρίων από τα περισσότερο στα λιγότερο σημαντικά.
 - ▶ Ποιοτικός προσδιορισμός των επιπέδων επίδοσης (π.χ. 4-Εξαιρετική Επίδοση, 3-Μέτρια Επίδοση, 2-Καλή Επίδοση, 1-Χαμηλή Επίδοση).
- Στάδιο 4^ο: αναλυτική περιγραφή επιπέδων επίδοσης. Από τον/την εκπαιδευτικό υλοποιείται λεπτομερής, σαφής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης του/της μαθητή/-τριας.
- Στάδιο 5^ο: διαμορφωτική αξιολόγηση διαβαθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης. Τροποποίηση ή/και βελτίωση του διαβαθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης βάσει δεδομένων κριτηρίων, που θα πρέπει να πληροί (μετα-κριτήρια), ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδύνατα σημεία και να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα μετα-κριτήρια διαβαθμισμένων κριτηρίων, βάσει των οποίων υλοποιείται η διαμορφωτική αξιολόγηση διαβαθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης.

Πίνακας 1: Μετα-κριτήρια διαβαθμισμένων κριτηρίων

Κριτήρια	Εξαιρετικό (2)	Μέτριο (1)	Κακό (0)	Σύνολο
Πληρότητα	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν εν μέρει την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων	Τα κριτήρια επίδοσης δεν αποτιμούν την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων	
	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν τη διαδικασία μαθήσεως	Τα κριτήρια επίδοσης αποτιμούν εν μέρει τη διαδικασία μαθήσεως	Τα κριτήρια επίδοσης δεν αποτιμούν τη διαδικασία μαθήσεως	
	Περιέχει κατάλληλο αριθμό επιπέδων επίδοσης (μέχρι 4)	Περιέχει μεγάλο αριθμό επιπέδων επίδοσης (5 ή 6)	Περιέχει πολύ μεγάλο αριθμό επιπέδων επίδοσης (7 και άνω)	
Συνάφεια	Τα κριτήρια είναι κατανοητά και περιεκτικά	Τα κριτήρια έχουν ασάφειες και δεν είναι περιεκτικά	Τα κριτήρια περιέχουν λάθη και δεν είναι περιεκτικά	
	Η διαβάθμιση είναι κατανοητή	Η διαβάθμιση έχει ασάφειες	Η διαβάθμιση έχει λάθη	
Πρακτικότητα	Η εφαρμογή των κριτηρίων είναι πολύ εύκολη	Με λίγες διευκρινήσεις η εφαρμογή των κριτηρίων είναι πολύ εύκολη	Δεν είναι δυνατή η εφαρμογή των κριτηρίων	
	Μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ εύκολα από τους μαθητές ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης	Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με λίγες διευκρινήσεις από τους μαθητές ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης	Δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθόλου από τους μαθητές ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης	

- Στάδιο 6^ο: τελική μορφή διαβαθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης. Το διαβαθμισμένο κριτήριο αξιολόγησης έχει πάρει την τελική του μορφή και είναι έτοιμο να εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται δύο παραδείγματα διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης για τους δύο τύπους, ολιστική (Πίνακας 2 και Πίνακας 3) και αναλυτική (Πίνακας 4).

Πίνακας 2: Κλίμακα ολιστικής αξιολόγησης

Πολύ Καλή	Καλή	Μέτρια	Ανεπαρκής
4	3	2	1

Πίνακας 3: Ολιστική αξιολόγηση ερευνητικής εργασίας

Κριτήρια αξιολόγησης	Βαθμός
Συνάφεια με τη θεματολογία του μαθήματος	
Ενδιαφέρον από επιστημονική άποψη	
Ενδιαφέρον από ερευνητική άποψη	
Εφαρμογή και αποτελέσματα στην πράξη	
Πρωτοτυπία	
Δομή παρουσίασης	
Σαφήνεια κειμένου	
Ποιότητα οργάνωσης	
Τεκμηρίωση και σχετικές αναφορές	
Συμμόρφωση με τις οδηγίες συγγραφής	
	Σύνολο

Πίνακας 4: Αναλυτική αξιολόγηση λύση προβλημάτων

Κριτήρια	Άριστη επίδοση (5)	Πολύ Καλή επίδοση (4)	Καλή επίδοση (3)	Μέτρια επίδοση (2)	Ανεπαρκής επίδοση (1)	Σύνολο
Κατανόηση προβλήματος	Κατανοεί απολύτως το πρόβλημα	Αναγνωρίζει τις συνθήκες εκείνες που επηρεάζουν τη λύση του προβλήματος	Αναδιατυπώνει το πρόβλημα με ασάφειες	Κατανοεί αρκετά το πρόβλημα ώστε να ξεκινήσει τη λύση του	Δεν κατανοεί αρκετά το πρόβλημα ώστε να ξεκινήσει τη λύση του	
Χρήση σχετικών πληροφοριών	Μπορεί και χρησιμοποιεί ορθά όλες τις κατάλληλες πληροφορίες	Μπορεί και εξηγεί το λόγο για τον οποίο οι συγκεκριμένες πληροφορίες είναι απαραίτητες για τη λύση του προβλήματος	Χρησιμοποιεί περιορισμένο αριθμό πληροφοριών	Χρησιμοποιεί κάποιες σωστές πληροφορίες	Χρησιμοποιεί λανθασμένες πληροφορίες	
Εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων	Μπορεί και εφαρμόζει απολύτως κατάλληλες μεθόδους λύσης του προβλήματος	Μπορεί και εφαρμόζει περιορισμένες κατάλληλες μεθόδους	Μπορεί και εξηγεί γιατί κάποιες μέθοδοι είναι καταλληλότερες για τη λύση του προβλήματος	Εφαρμόζει κάποιες ορθές μεθόδους	Εφαρμόζει λανθασμένες μεθόδους	
Χρήση παραστατικότητας γνώσεων	Χρησιμοποιεί παραστατικότητα γνώσεων που αντιπροσωπεύει το πρόβλημα	Χρησιμοποιεί πρωτότυπη ή/και ασυνήθιστη παραστατικότητα των γνώσεων που δίνει πληροφορία για το πρόβλημα	Χρησιμοποιεί μία παραστατικότητα των γνώσεων που δίνει σημαντική πληροφορία για το πρόβλημα	Χρησιμοποιεί παραστατικότητα των γνώσεων που δίνει εν μέρει σημαντική πληροφορία για το πρόβλημα	Χρησιμοποιεί λίγο ή/και καθόλου παραστατικότητα των γνώσεων	
Λύση προβλήματος	Βρίσκει σωστή λύση του προβλήματος, γενικεύει και εξηγεί αυτή	Βρίσκει σωστή λύση του προβλήματος και μπορεί να γενικεύσει αυτήν	Βρίσκει σωστούς τρόπους λύσης του προβλήματος αλλά αδυνατεί να ολοκληρώσει τη λύση του	Δίνει μερική απάντηση ή/και απάντηση «κατά τύχη»	Λανθασμένη ή/και καθόλου απάντηση	
					Σύνολο	

6. Παιδαγωγική χρησιμότητα κριτηρίων διαβαθμισμένης αξιολόγησης

Με βάση τα προαναφερόμενα, η παιδαγωγική χρησιμότητα των κριτηρίων διαβαθμισμένης αξιολόγησης δύναται να επικεντρωθεί στα ακόλουθα σημεία:

- ▶ Επιτρέπουν την αξιολόγηση των εργασιών βάσει διαφορετικών επιπέδων.
- ▶ Σαφής προσδιορισμών των μαθησιακών σκοπών και στόχων.
- ▶ Ύπαρξη αξιολογικών κριτηρίων πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας.
- ▶ Δυνατότητα εκτίμησης των δυνατών και αδύνατων σημείων της μαθησιακής διαδικασίας.
- ▶ Παροχή έγκυρης και αντικειμενικής αξιολόγησης.
- ▶ Ευκολία στη χρήση και αποτελεσματικότητα
- ▶ Ακρίβεια κατά τη διαπίστωση της επίδοσης του μαθητή.
- ▶ Απόκτηση δεξιοτήτων αναστοχασμού, αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης.
- ▶ Προσαρμοστικότητα και εφαρμογή σε ετερογενείς ομάδες μαθητριών και μαθητών.
- ▶ Άμεση ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων για τα κριτήρια αξιολόγησης, τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους και το βαθμό επίτευξής τους.

7. Διαδικτυακές εφαρμογές δημιουργίας Rubrics

Η σύγχρονη τεχνολογία των υπολογιστών και της πληροφορικής δίνει τη δυνατότητα δόμησης των προαναφερόμενων πινάκων αναλυτικής διαβαθμισμένης αξιολόγησης. Υπάρχουν λογισμικά αλλά και εφαρμογές για την υλοποίηση του προαναφερόμενου, τα οποία μάλιστα διαθέτουν και έτοιμα ερωτηματολόγια, τα οποία φυσικά δύναται να προσαρμοστούν στις ανάγκες του εκπαιδευτικού. Κάποια απ' αυτά είναι τα ακόλουθα:

- ▶ Rubistar
- ▶ Assessing Projects
- ▶ iRubric
- ▶ LAe-R

8. Συμπεράσματα

Τα διαβαθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Η απόδοση μόνο ενός βαθμού, Α ή Β, 9 ή 10, 19 ή 20 ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, δε δίνει αρκετές πληροφορίες, στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, για την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων. Γενικότερα δε η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων πρέπει να λάβει νέα μορφή και υπόσταση με τον εγκλεισμό και ενός τέταρτου συμμετέχοντα, πέραν των μαθητών, του/της εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εν λόγω συμμετέχοντας είναι ο/οι γονέας/οίς ή/και ο/οι κηδεμόνας/ες, οι οποίοι αν και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν την έχουν ποτέ αξιολογήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κασσωτάκης, Μιχαήλ. 2013. *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Καψάλης, Αχιλλέας & Χανιωτάκης, Νικόλαος. 2015. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρετάλης, Συμεών. 2005. *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σάλτας, Βασίλειος. 2014. *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Β΄ Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

Μάριος Σκαμνέλος
Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μία από τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών είναι ύπαρξη κάποιου συνδρόμου, όπως είναι σύνδρομο Asperger. Στο άκουσμα του όρου «μαθησιακές δυσκολίες», συχνά μας έρχονται στο μυαλό διαταραχές στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου ή ακόμα και δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών προβλημάτων ή την πραγματοποίηση αριθμητικών πράξεων. Φαίνεται, όμως, ότι οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με ελλιπή συγκέντρωση, δυσκολίες στην αντίληψη και διαταραχές στη μνήμη, με παράγοντες δηλαδή που επηρεάζουν όχι μόνο την επίδοση στα σχολικά μαθήματα, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες του παιδιού, όπως η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξηγήσει και να προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο μουσικής διδασκαλίας, μέσω της παρουσίασης μίας μελέτης περίπτωσης. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται η περίπτωση του ενήλικα Παναγιώτη, ο οποίος έχει διαγνωστεί την πιο ήπια μορφή αυτισμού, το Asperger, καθώς προσπαθεί να μάθει να παίζει αρμόνιο. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου προσφέρει πολλά οφέλη στα άτομα με μαθησιακές ή νευρολογικές διαταραχές. Επομένως, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή και να αναζητά εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ώστε η εκμάθηση να γίνεται με ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*Διδακτική μουσικής, σύνδρομο Asperger, μαθησιακές δυσκολίες,
εναλλακτική παρτιτούρα*

1. Εισαγωγή

Όπως κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και διαφορετικός από οποιονδήποτε άλλον, με τον δικό του τρόπο αντίληψης και τις δικές του δυνατότητες, έτσι και ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται και αφομοιώνει την ύλη του μαθήματος με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουν το διδακτικό τους πρόγραμμα σύμφωνα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και όχι να προσπαθούν για το αντίθετο. Παρόλο που η παραπάνω άποψη αποτελεί την κοινή λογική γύρω από τη μάθηση, εντούτοις είτε λόγω άγνοιας είτε λόγω έλλειψης χρόνου εμφανίζεται μια κατηγορία εκπαιδευτικών, οι οποίοι μένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακές μεθόδους, πρότυπα και στερεότυπα.¹ Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2014), μία άλλη, πιθανότερη αιτία αυτής της προσκόλλησης είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η παραδοσιακή μέθοδος, με την οποία εκπαιδεύτηκαν και οι ίδιοι, είναι η μία και μοναδική, ορθή μέθοδος διδασκαλίας και συνεπώς είναι περιττή η προσπάθεια εύρεσης εναλλακτικών τεχνικών.

Κοινή εμπειρία όσων έμαθαν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, συμπεριλαμβανομένου και του συγγραφέα, είναι οι παιδαγωγοί του ωδείου να προσπαθούν να επιβάλλουν τον δικό τους, συχνά μη αποτελεσματικό, τρόπο μάθησης, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους. Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο κάποιοι μαθητές κινδυνεύουν να αποκλειστούν από τη μάθηση και να χαρακτηριστούν ως άτομα με χαμηλή αντίληψη και ανύπαρκτο μουσικό ταλέντο. Η κατάσταση γίνεται σαφέστατα πιο δύσκολη όταν οι μαθητές έχουν και κάποια μαθησιακή δυσκολία (διαγνωσμένη ή μη).

1.1. Μαθησιακές δυσκολίες

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι όροι για να προσδιοριστεί το φάσμα των σχετικών με τη μάθηση δυσκολιών. Κάποιοι από αυτούς είναι «δυσκολίες μάθησης» ή «μαθησιακές δυσκολίες», «δυσχέρειες μάθησης», «ειδικές δυσκολίες μάθησης», «μαθησιακές μειονεξίες» ή «μαθησιακές αναπηρίες».² Κι ενώ είναι δύσκολη η αποδοχή ενός κοινού όρου, το ίδιο δύσκολο, αν όχι περισσότερο, φαίνεται ότι είναι η περιγραφή και εξήγηση του φάσματος των δυσκολιών. Οι περισσότεροι ορισμοί όμως φαίνεται να συμφωνούν ότι οι δυσκολίες περιλαμβάνουν διαταραχές στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών προβλημάτων και την πραγματοποίηση αριθμητικών πράξεων.³ Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται λοιπόν με προβλήματα στην επεξεργασία των ερεθισμάτων και συχνά συνοδεύονται από δυσκολίες συγκέντρωσης και διαταραχές μνήμης. Όμως,

¹ Κοκκίδου (2014).

² Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2010).

³ Βλ. και Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2010).

τα προβλήματα αυτά δε γίνονται αισθητά μόνο στα σχολικά μαθήματα, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες του παιδιού όπως η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου.

Η μουσική είναι ένα αγαθό που προσφέρεται σε κάθε άνθρωπο και ο καθένας μπορεί να εκφραστεί μέσω αυτής. Η μάθηση της μουσικής δεν αναπτύσσει μόνο το γνωστικό επίπεδο ενός ανθρώπου, αλλά ενισχύει θετικά και το συναισθηματικό και κοινωνικό του επίπεδο (Assistive Technology Partners, χ.χ.). Δικαίωμα στη μάθηση έχουν όλοι και όλοι μπορούν να εξελιχθούν μαθησιακά, ανεξάρτητα από το μέγεθος εξέλιξης του καθενός, αρκεί να προσαρμόσουμε τις πρακτικές διδασκαλίας στον εκάστοτε μαθητή, σύμφωνα με τις δυνατότητές του.

Η Macmillan (2004) μιλώντας για την μουσική εκπαίδευση σε άτομα με δυσλεξία, αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευέλικτοι, έτσι ώστε να ανακαλύψουν τον «κωδικό» αντίληψης του κάθε μαθητή, καθώς μία μέθοδος μπορεί να μην είναι αποτελεσματική σε έναν μαθητή, αλλά σε κάποιον άλλον, με παρόμοια διαταραχή, να παρουσιάσει αποδοτικότητα. Η Βαμβουκλή (2005) αναφερόμενη στις μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται στη δυσλεξία, τονίζει πως με την έγκαιρη διάγνωση αποφεύγονται και οι δυσκολίες στη μουσική εκπαίδευση.

Ο μουσικοθεραπευτής Bang (2005) δίδαξε μουσική σε κωφά παιδιά. Δεν τα απέρριψε από τη μουσική παιδεία επειδή δεν ακούν, αλλά προσπάθησε να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο θα φτάσει ο ήχος στον εγκέφαλο των παιδιών, αφού η συμβατική ακοή δεν το επέτρεπε. Η πίστη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούμε να μάθουμε, ακόμα και οι κωφοί μουσική, είναι αξιοθαύμαστη όπως και το έργο του. Ο Bang (2009) αναφέρει ότι μία από τις βασικές προϋποθέσεις της μουσικοθεραπείας είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά την κλινική εικόνα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, ώστε να επικεντρωθεί ειδικά και στοχευμένα στις ανάγκες του, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες αλλά και τις δυσκολίες του. Η γενίκευση αυτής της λογικής παραπέμπει στην κατάλυση της προκατάληψης ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν έχουν τη δυνατότητα να παίζουν μουσική. Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο θα πρέπει να κινηθούμε και εμείς, οι εκπαιδευτικοί, και να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στις μαθησιακές δυσκολίες. Φυσικά ο σκοπός μας δεν είναι θεραπευτικός, αλλά τα στοιχεία που υπάρχουν από τον χώρο της μουσικοθεραπείας αποτελούν το κλειδί και στον χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, όπως ο Bang (2009) βρήκε τρόπο να επικοινωνήσει μουσικά με τους κωφούς μαθητές του, έτσι και ο εκπαιδευτικός οφείλει να ψάξει τρόπους επικοινωνίας με τους ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν και σε άτομα χωρίς εμφανείς σωματικές δυσκολίες ή νοητικές ικανότητες, όπως τα άτομα με σύνδρομο Asperger.

1.2. Σύνδρομο Άσπεργκερ

Το 1944 ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger, περιέγραψε την εξαιρετική δυσκολία 4 παιδιών (6-11 χρονών) να ενσωματωθούν κοινωνικά στα πλαίσια της ομάδας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ICD-10, 1992), το σύνδρομο Asperger είναι μια ξεχωριστή διαταραχή η οποία ανήκει στις «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές», ενώ σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (DSM-V, 2013) δεν αποτελεί ξεχωριστή διαταραχή, με ξεχωριστό όνομα, αλλά είναι η πιο ήπια μορφή αυτισμού. Για πολλά χρόνια υπήρξε ζήτημα συζήτησης και διαμάχης της επιστημονικής κοινότητας για το αν το σύνδρομο Asperger αποτελεί μια μορφή αυτισμού ή ξεχωριστή διαταραχή.⁴

Όμως, είτε συμφωνούμε με τη μία άποψη είτε με την άλλη, εκεί που θα πρέπει να επικεντρώσουμε την προσοχή μας είναι στο γεγονός ότι τα διαγνωστικά κριτήρια περιγράφουν κυρίως παιδιά με τη συγκεκριμένη διαταραχή, με αποτέλεσμα οι ενήλικες με Asperger (ή με ήπιες μορφές αυτισμό) συχνά να μη λαμβάνουν τη σωστή διάγνωση και συνεπώς την κατάλληλη παρέμβαση.⁵ Επίσης, φαίνεται ότι, τουλάχιστον, στην Ελλάδα το σύνδρομο Asperger είναι μια σχετικά νέα διαταραχή την οποία δε γνώριζαν όλοι οι ειδικοί υγείας τα προηγούμενα 10 με 20 χρόνια, με αποτέλεσμα οι σημερινοί ενήλικες να μην έλαβαν εξ αρχής τη σωστή διάγνωση, παρόλο που από παιδιά παραπέμφθηκαν σε ειδικούς. Μία τέτοια περίπτωση αποτελεί και ο ενήλικας που περιγράφεται στη συγκεκριμένη έρευνα, ο Παναγιώτης, του οποίου η σωστή διάγνωση καθυστέρησε αρκετά χρόνια (περίπου 15), αν και οι γονείς του απευθύνθηκαν σε ειδικούς υγείας ήδη από όταν ο Παναγιώτης φοιτούσε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger είναι: (1) η κανονική ή ανώτερη ευφυΐα, (2) η δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις (κυρίως λόγω της άγνοιας των κοινωνικών κανόνων), (3) τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, στα οποία συνήθως σημειώνουν εξαιρετικές επιδόσεις και (4) η δυσκολία στον συντονισμό των κινήσεων (χαρακτηριστικό βάδισμα, προβλήματα ισορροπίας, έκπτωση στην επιδεξιότητα των χεριών).⁶ Παρόλο που τα άτομα με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν κανονική ή ανώτερη ευφυΐα, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, λόγω των συμπτωμάτων του συνδρόμου. Η Μαρτζούκου (2017), μελετώντας την έρευνα του Hans Asperger, δίνει στους εκπαιδευτικούς μια σημαντική πληροφορία: «Αυτός ο τρόπος σκέψης (των παιδιών με σύνδρομο Asperger) μπορούσε να θεωρηθεί ως εμπόδιο, ειδικά στο πλαίσιο του σχολείου, αφού έκανε τα παιδιά ικανά να δημιουργούν τις δικές τους στρατηγικές και όχι να ακολουθούν τις οδηγίες των δασκάλων.»⁷

Επομένως, φαίνεται ότι τα άτομα με Asperger είναι ικανά ως προς την αντίληψη. Μάλιστα το να δημιουργεί κάποιος δικές του στρατηγικές αποτελεί

⁴ Βλ. και Μαρτζούκου (2017).

⁵ Μαρτζούκου (2017).

⁶ Attwood (2012).

⁷ Μαρτζούκου (2017: 161).

θετικό στοιχείο στην εξέλιξη της γνώσης. Αυτό όμως που «μπλοκάρει» τα πράγματα είναι η δυσκολία προσαρμογής της σκέψης τους στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών. Εφόσον, λοιπόν, ο μαθητής δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στον τρόπο του εκπαιδευτικού, επανερχόμαστε στην άποψη, σύμφωνα με την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμοστεί στον τρόπο εκμάθησης του μαθητή.⁸

Σκοπός της παρούσας μελέτης, λοιπόν, είναι να παρουσιάσει την περίπτωση ενός ενήλικα με σύνδρομο Asperger, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στη μάθηση και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν αυτές να αντιμετωπιστούν. Μέσα από τη μελέτη αυτής της περίπτωσης δεν θα δούμε μόνο την προσπάθεια του μαθητή να αντιμετωπίσει τα μαθησιακά του προβλήματα, αλλά και την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις δυνατότητες του μαθητή και να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του.

2. Μελέτη περίπτωσης

Ο Παναγιώτης στην παιδική του ηλικία χαρακτηρίστηκε ως μαθησιακά ανίκανος από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, του ωδείου και του φροντιστηρίου ξένων γλωσσών. Δεν κατάφερε να φοιτήσει στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, ούτε να εργαστεί, ούτε να υπηρετήσει στο στρατό, ούτε να αποκτήσει συζυγική συντροφιά και να ανεξαρτητοποιηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον (στοιχεία απογοήτευσης που αναφέρει συχνά ο ίδιος).

Ο Παναγιώτης, ο οποίος σήμερα είναι 38 ετών, διαγνώστηκε με σύνδρομο Asperger στην ηλικία των 18, ενώ μέχρι τότε η διάγνωση ήταν «ψυχοσωματική διαταραχή». Στην παιδική του ηλικία δεν μπορούσε να ενταχθεί στο σύνολο των συμμαθητών του και επέλεγε να είναι απομονωμένος, κάτι που σήμερα φαίνεται να μην ισχύει, καθώς προσπαθεί να κοινωνικοποιηθεί και πολλές φορές το διεκδικεί την επικοινωνία με επιμονή, όταν οι άλλοι δεν ανταποκρίνονται στο φιλικό κάλεσμά του. Δείχνει μια ιδιαίτερη αγάπη στα παιδιά, καθώς θέλει να παίζει μαζί τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε δυσάρεστες συνέπειες, όταν οι συνθήκες δεν του επιτρέπουν κάτι τέτοιο. Ένα ακόμη στοιχείο που δηλώνει την ανάγκη του Παναγιώτη να κοινωνικοποιηθεί, είναι η επιθυμία του να επικοινωνεί τηλεφωνικά με άλλους ανθρώπους πολύ συχνά κατά τη διάρκεια της ημέρας. Δυστυχώς συχνά οι γύρω του δε μοιράζονται την επιθυμία του για επικοινωνία.

Στην παιδική του ηλικία παρακολουθούσε μαθήματα μουσικής, αλλά χωρίς ιδιαίτερα αποτελέσματα. Μάλιστα, η προσπάθεια εκμάθησης της μουσικής αποτέλεσε γι' αυτόν μια τραυματική εμπειρία, σύμφωνα με δική του μαρτυρία, καθώς η δασκάλα του τον πίεζε, επειδή δεν κατάφερνε να αποδώσει τη μουσική σημειογραφία. Με ανάλογο τρόπο ολοκλήρωσε και τις σπουδές του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δε συνέχισε τη φοίτησή του, αν και η ευφυΐα του

⁸ Assistive Technology Partners, χ.χ.: Bang (2009), Κοκκίδου (2014).

χαρακτηρίζεται ως φυσιολογική και όχι μειωμένη, όπως πίστευε ο εκπαιδευτικός του περίγυρος στα παιδικά του χρόνια.

Σε ηλικία 36 ετών ο Παναγιώτης ξεκίνησε μαθήματα πιάνου μαζί μου. Η πρώτη ενέργεια που θεώρησα ότι πρέπει να πραγματοποιήσω, όταν ενημερώθηκα ότι ο μαθητής μου έχει σύνδρομο Asperger, ήταν να ενημερωθώ σχετικά με το σύνδρομο.

2.1. Οι δυσκολίες του Παναγιώτη και η προσαρμογή της διδασκαλίας

Ήδη από την πρώτη μας επικοινωνία με τον Παναγιώτη, φάνηκαν τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου (κυρίως η συμπεριφορά του σε κοινωνικό επίπεδο). Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των προσπαθειών του Παναγιώτη για ανάγνωση της παρτιτούρας, αντιλήφθηκα τη δυσκολία του να εστιάσει την προσοχή του στο χαρτί. Μία ακόμη δυσκολία του Παναγιώτη ήταν να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα τα δύο του χέρια στο πιάνο, κάτι που ελάχιστες φορές δέχθηκε να προσπαθήσει. Επίσης, κάθε προσπάθεια για εκμάθηση μελωδιών που δε γνώριζε αποτελούσε χαμένο χρόνο, αφού υπήρχε πλήρης απουσία ενδιαφέροντος. Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά οι προσπάθειες που έγιναν, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που περιγράφηκαν.

2.1.1. Ανάγνωση της μουσικής με εναλλακτική παρτιτούρα Color Staff

Ένα από τα πρώτα ερωτήματα που έρχεται στο μυαλό μας όταν σκεφτόμαστε την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου είναι σε τι εξυπηρετεί η μουσική ανάγνωση. Φυσικά, η απάντηση δεν έχει να κάνει με την εξέλιξη της γνώσης της εγγραμματοσύνης του κάθε ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Sloboda (2005), οι κύριοι λόγοι χρήσης της μουσικής σημειογραφίας (παρτιτούρα) είναι η διατήρηση της μνήμης και η παροχή αδιαμφισβήτητων στοιχείων (π.χ. νότες). Αποτελεί τον παραδοσιακό τρόπο μετάδοσης της τυπικής μάθησης των κλασικών σπουδών. Στην περίπτωση του Παναγιώτη αντιλήφθηκα ότι η απομνημόνευση και η προφορική μετάδοση ήταν δύσκολο έργο, καθώς ήταν δύσκολο να συγκρατήσει στη μνήμη του τα ακουστικά ερεθίσματα. Συνεπώς, η μουσική γραφή αποτελούσε μονόδρομο στον τρόπο διδασκαλίας της μουσικής στον Παναγιώτη.

Το κύριο πρόβλημα, το οποίο ήταν απαραίτητο να επιλυθεί για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί το μάθημα, ήταν η αδυναμία του Παναγιώτη να εστιάσει στην παρτιτούρα (διάσπαση προσοχής). Η πρώτη προσπάθεια ήταν να χρησιμοποιήσουμε την μέθοδο Color Staff. Πρόκειται για μια μέθοδο την οποία αρχικά εμπνεύστηκε η Hubicki το 1970, η οποία εισήγαγε στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα χρώματα, με σκοπό να βοηθήσει τα άτομα με δυσλεξία στην οπτική αναγνώριση των νοτών.⁹ Η Hubicki χρησιμοποίησε ένα διαφορετικό χρώμα για κάθε νότα. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπορούσε με ευκολία να συσχετίζει το χρώμα της νότας της παρτιτούρας με το αντίστοιχα χρωματισμένο πλήκτρο του πιάνου.

⁹ Hubicki (2001).

Φαίνεται ότι η χρήση οπτικών μέσων, όπως χρώματα, εικόνες και διαγράμματα, συνίσταται στις διαταραχές, καθώς τα οπτικά ερεθίσματα μπορούν να συγκρατηθούν πιο εύκολα στη μνήμη.¹⁰ Για τον λόγο αυτόν, κολλήσαμε σε κάθε πλήκτρο του πιάνου ένα διαφορετικό χρώμα (βλ. Εικόνα 1). Η αντιστοιχία των χρωμάτων έγινε σύμφωνα με την αντιστοιχία που χρησιμοποιείται στη μουσική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας από εταιρία μουσικών σωλήνων του εμπορίου (Boomwhackers). Αφού οι νότες είναι επτά, χρειαστήκαμε εφτά διαφορετικά χρώματα. Στο κλαβιέ των πλήκτρων του πιάνου, αλλά και όλων των μουσικών οργάνων, όταν ολοκληρωθούν οι εφτά νότες, επαναλαμβάνονται ξανά και ξανά από την αρχή, ανάλογα με την έκταση του οργάνου, με τη διαφορά ότι η συχνότητα στις αντίστοιχες νότες διπλασιάζεται. Όπως παρατηρούμε και στην Εικόνα 1, η πρώτη νότα Ντο είναι με κόκκινο χρώμα. Επειδή ενδεχόμενος να χρειαστούμε και την νότα Ντο της επόμενης οκτάβας την χρωμάτισαμε πάλι με κόκκινο χρώμα με τη διαφορά ότι σημειώσαμε τον αριθμό δύο (2) για να την ξεχωρίσουμε από την πρώτη¹¹.



Εικόνα 1: Ο χρωματισμός των νοτών του πιάνου

Η παρτιτούρα λοιπόν που δημιουργήσαμε δεν ήταν μια συμβατική παρτιτούρα, αλλά μία παρτιτούρα με λέξεις, πάνω από τις οποίες χρωμάτισαμε την κάθε συλλαβή με την αντίστοιχη νότα. Σε αυτή την εργασία, αυτό το είδος παρτιτούρας θα χαρακτηρίζεται ως «λεκτική παρτιτούρα με χρώματα» (βλ. Εικόνα 2).

¹⁰ Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2010), Μαυρομάτη (2004), Σπαντιδάκης (2004).

¹¹ Η αρίθμηση των οκτάβων αποτελεί έτσι κι αλλιώς κωδικοποίηση των συχνοτήτων στο κλαβιέ των μουσικών οργάνων.

Παρτιτούρες με χρώματα συναντούμε εύκολα στο διαδίκτυο και στη βιβλιογραφία.¹² Σε αυτές τις παρτιτούρες όμως, συνήθως οι νότες δε σχετίζονται με τις λέξεις και έχουν τη μορφή μιας συμβατικής παρτιτούρας με χρωματισμένες νότες, που σκοπό έχουν να διευκολύνουν τον μαθητή να βρίσκει σε σύντομο χρόνο το ύψος της νότας. Φυσικά, μπορεί να συμβεί να προσθέσουμε λέξεις και συλλαβές κάτω από τις νότες μιας συμβατικής παρτιτούρας. Η λεκτική χρωματιστή παρτιτούρα, όμως, προσφέρει κάτι που είναι σημαντικό για κάποιον που δυσκολεύεται να εστιάσει την προσοχή του στο χαρτί: απλοποιεί την συνολική εικόνα της σελίδας, καθώς δεν υπάρχουν οι πυκνογραμμένες και πολυάριθμες πληροφορίες μιας συμβατικής παρτιτούρας (πεντάγραμμο, κλειδί Σολ, κλειδί Φα, κλάσμα του ρυθμού, γραμμές και διάφορα σημάδια).¹³ Η λεκτική παρτιτούρα με χρώματα μας δίνει την δυνατότητα να έχουμε λιγότερα σημάδια, συνεπώς μια απλούστερη εικονική μορφή.

Ένα αρνητικό όμως της λεκτικής παρτιτούρας με χρώματα είναι ότι δε δίνει ακριβείς πληροφορίες για τη διάρκεια με την οποία πρέπει να εκτελεστεί η κάθε νότα. Βέβαια, οι λέξεις και οι συλλαβές έχουν ρυθμικό στόχο. Η Φυτίκα (2009) χαρακτηρίζει αυτή τη μέθοδο ως «ποιητική», διότι μέσω των συλλαβών και των λέξεων μπορούν να αποτυπωθούν στη μνήμη μας τα ρυθμικά στοιχεία. Αρχικά, η ιδέα ήταν αντί για χρωματιστά τετραγώνια, να αναγράφεται η αξία της χρωματισμένης νότας με τον συμβατικό τρόπο. Για παράδειγμα:

 = Νότα Ντο σε 4 χρόνους

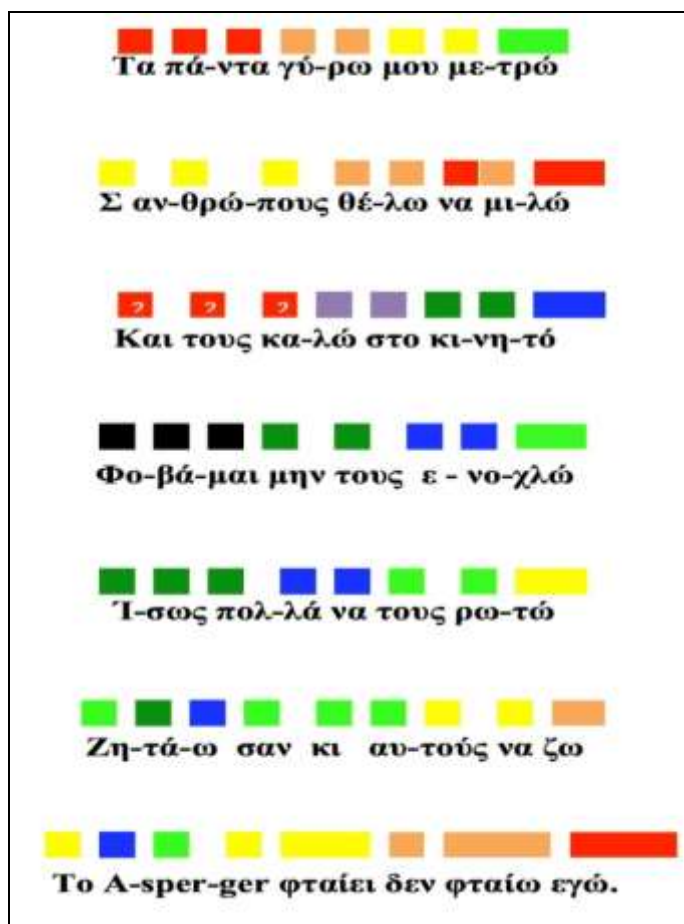
 = Νότα Ρε σε δύο χρόνους

 = Νότα Σολ σε ένα χρόνο

Όμως, ο Παναγιώτης έδειχνε να μην καταφέρνει να ακολουθήσει έναν επιπλέον κανόνα και περιορισμό που αφορούσε τη χρονική διάρκεια. Σε τραγούδια που η μελωδία ήταν γνωστή σε αυτόν, δε χρειαζόταν ρυθμική σημειογραφία, καθώς η μνήμη της μελωδίας τον καθοδηγούσε, όμως σε άγνωστες μελωδίες υπήρχε πρόβλημα. Τη χρονική διάρκεια, λοιπόν, σκέφτηκα να την αποτυπώσω, εναλλακτικά, με τη «ποιητική» μέθοδο και την επιμήκυνση των χρωματιστών τετραγώνων (βλ. Εικόνα 2).

¹² Μεταξύ άλλων Περάκη & Μίντζα (2018).

¹³ Miles, Westcombe, Dichfied (2008).



Εικόνα 2: Λεκτική Παρτιτούρα με χρώματα

Οι νότες με το μεγαλύτερο μήκος πρέπει να εκτελεστούν με μεγαλύτερη διάρκεια από τις υπόλοιπες. Η συγκεκριμένη σημειογραφία γύρω από τις χρονικές αξίες των νοτών δε δίνεται με ακρίβεια, ωστόσο, αυτό μπορεί να επιτευχθεί προφορικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή ο μαθητής χρησιμοποιώντας ως οδηγό το μήκος των χρωματισμένων κουτιών να παροτρυνθεί να επιλέξει ο ίδιος τις διάρκειες των νοτών, όπως συνέβη και στη περίπτωση του Παναγιώτη. Πρόκειται για έναν αποτελεσματικό τρόπο, όταν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στη συμβατική σημειογραφία.

2.1.2. Ο συντονισμός κινήσεων

Λόγω της δυσκολίας του Παναγιώτη στον συντονισμό των κινήσεων, συμφωνήσαμε η μελωδία να μην περιλαμβάνει συνοδεία αριστερού χεριού. Εξάλλου, χρειαζόταν ήδη να κάνει δύο διαφορετικές πράξεις ταυτόχρονα (τραγούδι και μελωδία δεξιού χεριού), κάτι που τον δυσκόλευε πολύ. Η αρμονική συνοδεία μπορεί βέβαια να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό, κάτι όμως που δεν έχουμε καταφέρει να κάνουμε με τον Παναγιώτη, αφού δεν το επιθυμεί ο ίδιος, γιατί όπως λέει κάτι τέτοιο τον μπερδεύει.

2.1.3. Έκφραση συναισθήματος

Ο Παναγιώτης γνωρίζει ότι είναι διαφορετικός και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων εξέφραζε τη θλίψη του για την κοινωνική του απομόνωση. Η μουσική και οι συζητήσεις μας, οι οποίες πραγματοποιούνται μόνο όποτε επιθυμεί ο ίδιος, ολοκληρώνονται πάντα με τον Παναγιώτη να λέει: «το Asperger φταίει, δε φταίω εγώ». Αφού ο Παναγιώτης μου εμπιστεύτηκε τα συναισθήματά του, σκέφτηκα ότι οι δεξιότητες που θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν μέσω της μουσικής, δεν είναι μόνο μουσικές, αλλά και, κατά κάποιον τρόπο, θεραπευτικές, αφού ο Παναγιώτης θα μπορούσε να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του στους συνανθρώπους του. Αυτές οι συζητήσεις αποτέλεσαν την αφετηρία για τη δημιουργία ενός τραγουδιού, μέσω του οποίου δόθηκε στον Παναγιώτη η δυνατότητα να εκφράσει στους οικείους του μία έμμεση συγγνώμη για τη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του, για την οποία έχει επίγνωση και προσπαθεί να βελτιώσει. Τα αποτελέσματα φάνηκαν λυτρωτικά τόσο για τον Παναγιώτη, όσο και για τους κοντινούς του ανθρώπους.

Προτείνω, λοιπόν, στους εκπαιδευτικούς να παροτρύνουν τους μαθητές τους να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, τα οποία μπορεί να αποτελέσουν τους στίχους ενός τραγουδιού. Με τον τρόπο αυτόν, με τον Παναγιώτη δημιουργήσαμε το δικό του τραγούδι, με στίχους από στοιχεία της προσωπικότητάς του, που ίδιος επέλεξε να παρουσιάσει-εκφράσει. Όσον αφορά στη μελωδία, μπορεί να είναι μια ήδη υπάρχουσα μελωδία και δεν είναι απαραίτητο να αφορά εξ ολοκλήρου μια νέα μελωδία. ή να δημιουργηθεί μια καινούρια που θα εκφράζει περισσότερο τον μαθητή.

3. Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Η συσχέτιση των νοτών με χρώματα φάνηκε να βοήθησε τον Παναγιώτη να εστιάσει την προσοχή του στο χαρτί, καθώς και ο ίδιος τη δέχτηκε θετικά. Παρόλο που η λεκτική παρτιτούρα με χρώματα δε δίνει ακριβείς πληροφορίες για κάποια στοιχεία της μουσικής, όπως για παράδειγμα τη χρονική διάρκεια των νοτών, δίνεται μια προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να καθοριστεί είτε με την επιμήκυνση των χρωματιστών τετραγώνων, είτε προφορικά, στη διάρκεια του μαθήματος, είτε από τον ίδιο τον μαθητή, όταν αυτός από μόνος του καθορίζει

την ακριβή χρονική διάρκεια, δίνοντας έτσι και ένα δικό του στοιχείο στο καινούριο τραγούδι.

Η ιδέα για τη δημιουργία ενός τραγουδιού με στοιχεία από την προσωπικότητα του Παναγιώτη, αποτέλεσε αφορμή για την εκμάθηση μιας άγνωστης μελωδίας, κάτι που μέχρι τότε δεν είχε επιτευχθεί. Μια ακόμη θετική απόρροια αυτής της πρακτικής είναι η ενίσχυση του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργίας. Πρόταση μου λοιπόν για την εκμάθηση άγνωστης μελωδίας, είναι να δημιουργηθούν στίχοι από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, προσαρμοσμένους σε αυτή τη μελωδία. Κατά πάσα πιθανότητα ο μαθητής θα το θεωρήσει ενδιαφέρον και έτσι θα συνεχίσει την προσπάθεια για την εκμάθηση της συγκεκριμένης μελωδίας.

Ο συντονισμός των δύο χεριών στην εκτέλεση του πιάνου ήταν κάτι που δεν επιτεύχθηκε με επιτυχία. Μια σκέψη μου για το άμεσο μέλλον είναι να προταθεί στον Παναγιώτη να παίζει ένα όργανο που δεν απαιτεί ταυτόχρονη χρήση των χεριών, όπως για παράδειγμα φλογέρα ή η μελόντικα. Η σημαντικότερη επιτυχία σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης είναι ότι το μάθημα της μουσικής δεν αποτελεί πλέον μια αρνητική εμπειρία για τον Παναγιώτη. Αντιθέτως, ανυπομονεί για τον ερχομό της ώρας των μαθημάτων, τα οποία πραγματοποιούνται τα δύο τελευταία χρόνια και συνεχίζονται με την ίδια χαρά και το ίδιο αμείωτο ενδιαφέρον, τόσο από την πλευρά του μαθητή όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Assistive Technology Partners. *Adapting musical activities for person with disabilities*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medicalschooll/programs/atp/Documents/AdaptingMusicalActivitiesforPersonswithDisabilities.pdf>
- Attwood, Tony. 2012. *Σύνδρομο Asperger: Ένας Πλήρης Οδηγός*. (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Βάγια Παπαγεωργίου (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2007).
- Bang, Claus. 2009. *A world of sound and music: music therapy for deaf, hearing impaired and multi-handicapped children and adolescents*. Music Therapy & Special Music Education. Ανακτήθηκε από http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_122009_Bang_Review.pdf
- Blackledge David, Barry Hunt, (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Δεληγιάννη Μαρία, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1985).
- Βαμβουκλή, Μαρίζα. 2005. Δυσλεκτικά Παιδιά & Μουσική Διδασκαλία: Αναγνωρίζοντας και Ξεπερνώντας τις Δυσκολίες. *Μουσικοπαιδαγωγικά*. 2, 50-62.
- Διονυσίου, Ζωή. 2009. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Διονυσίου Ζωή & Αγγελίδου Σοφία (επιμ). *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα αυτοσχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Gordon, Edwin. 2003. *Learning Sequences in Music*. Chicago: GIA.
- Hubicki, Margaret. 2001. A multisensory approach to the teaching of notation. In T.R. Miles and J. Westcombe (Eds.) *Music and Dyslexia: Opening New Doors*. London: Whurr.
- Macmillan, Jenny. 2004. Future Music & Dyslexia. *ISM Music Journal*. Ανακτήθηκε από:
http://www.jennymacmillan.co.uk/uploads/6/6/2/1/66215923/music_and_dyslexia_for_ism_journal.pdf
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικατερίνη. 2010. *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρτζούκου, Μαρία. 2017. Σύνδρομο Asperger vs Αυτισμός: περιγραφές, παρανοήσεις και διαγνωστικά κριτήρια. *Αναζητώντας την χαμένη ενότητα της γνώσης*. Κατσαρού Κωνσταντίνα & Παπανίκου Μαρία (επιμ). Καβάλα: Σαΐτα. Πρακτικά 1^{ου} συνεδρίου επισημολογίας
- Μαυρομμάτη, Δώρα. 2004. *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miles, Tim, Westcombe, John & Ditchfied, Diana. 2008. *Music and Dyslexia: a Positive Approach*, London: John Wiley & Sons Ltd.
- Πέρακη, Ελισάβετ, Μίντζα, Μαρίνα. 2018. *Παιχνίδια με τους Μουσικούς Σωλήνες*. Αθήνα: fagottobooks.
- Sloboda, John. 2005. *Exploring the Musical Mind: cognition, emotion, ability, function*. New York: Oxford University Press.

- Σπαντιδάκης, Γιάννης. 2004. Προβλήματα παράγωγης γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φυτίκα, Αθηνά. 2009. Διδάσκοντας μουσική ανάγνωση: μια πρόκληση για τους δασκάλους μουσικών οργάνων. Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (Επιμ.), Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα αυτοσχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Μαρία Σταθάκη
Αντιγόνη Αλβανού
Μαρία Μαρτζούκου
Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Ηπείρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σύνδρομο Down είναι ένα από τα γνωστότερα σύνδρομα που έχει απασχολήσει την επιστημονική, και όχι μόνο, κοινότητα με τη διεξαγωγή πολυάριθμων ερευνών για την αποσαφήνισή του. Το σύνδρομο επηρεάζει το άτομο τόσο ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά όσο και ως προς το νοητικό επίπεδο, τη συμπεριφορά, την επικοινωνία, την ομιλία και κατ' επέκταση τη μάθηση και τις σχολικές του επιδόσεις. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός: (α) αφενός, η χαρτογράφηση των γλωσσικών και μαθησιακών ικανοτήτων και αδυναμιών των ατόμων με σύνδρομο Down κατά την παραγωγή και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, και (β) αφετέρου, η συγκέντρωση και παρουσίαση προτεινόμενων διδακτικών παρεμβάσεων και λογοθεραπευτικών τεχνικών, για τη βελτίωση και την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν από γονείς, παιδαγωγούς και λογοθεραπευτές. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας έρευνας γίνεται εμφανές ότι η πρώιμη και εστιασμένη παρέμβαση μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα όσον αφορά στις επιδόσεις των ατόμων με σύνδρομο Down στη γραφή, την ανάγνωση, την παραγωγή και την κατανόηση λόγου.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Σύνδρομο Down, γλωσσικές ικανότητες, μαθησιακές δυσκολίες, παρέμβαση

1. Εισαγωγή

1.1. Ορισμός

Το σύνδρομο Down ή Τρισωμία 21 είναι ένα σύνδρομο ή μια γενετική κατάσταση η οποία πυροδοτείται από την ύπαρξη ενός επιπλέον τμήματος ή ενός ολόκληρου επιπλέον χρωμοσώματος του 21^{ου} ζεύγους. Πιο αναλυτικά, ένα άτομο που φέρει το σύνδρομο έχει συνολικά σε κάθε κύτταρό του 47 χρωμοσώματα, σε αντίθεση με τον τυπικό πληθυσμό που έχει 46.¹ Αυτό το επιπλέον γενετικό υλικό αλλάζει την πορεία της ανάπτυξης του ατόμου και προκαλεί την ύπαρξη των χαρακτηριστικών που είναι συνδεδεμένα με το σύνδρομο.²

Το σύνδρομο Down είναι η πιο γνωστή και συχνή αιτία νοητικών και αναπτυξιακών διαταραχών ανά τον κόσμο και μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε πληθυσμό, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας και φυλής. Επίσης εμφανίζεται και σε άλλα είδη, πέραν του ανθρώπινου, όπως σε σκύλους, χιμπατζήδες και ποντίκια, με ανάλογα συμπτώματα και χαρακτηριστικά.³ Κάθε άτομο που φέρει το σύνδρομο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία ξεχωριστή οντότητα με τις δικές της ιδιαιτερότητες και δυναμικές εξέλιξης, όπως συμβαίνει και στα άτομα με τυπική ανάπτυξη. Ωστόσο, τα άτομα με το συγκεκριμένο σύνδρομο μοιράζονται ορισμένες παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, στη νοητική και ψυχοκινητική εξέλιξη καθώς και προβλήματα ιατρικής φύσεως, τα οποία θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, προκειμένου να έχουμε μία επιτυχή παρέμβαση.⁴

1.2. Εξωτερικά Χαρακτηριστικά

Τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν στο πρόσωπό τους κάποια συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως: (1) μικρό κεφάλι σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα, (2) επίπεδο πρόσωπο με προεξέχοντα μύλα, (3) μάτια με μικρές οφθαλμικές κόγχες και λοξές βλεφαρικές σχισμές που έχουν κλίση προς τα πάνω και προς τα έξω (χαρακτηριστικό αμυγδαλωτό σχήμα), (4) μικρότερο εξωτερικό τμήμα αφτιών από ό,τι συνήθως, ή παραμορφωμένο, με χαμηλή πρόσφυση στο κρανίο, (5) μικρή και επίπεδη μύτη, με μικροσκοπικά ρουθούνια που οδηγούν συχνά σε ρινική συμφόρηση και καταρροή (6) στόμα επίσης μικρότερο σε μέγεθος από το φυσιολογικό με στενό ουρανίσκο, που κάνει την γλώσσα να φαντάζει υπερμεγέθους και συχνά να προεξέχει (7) σαρκώδη χείλη με αυξημένη σιελορροία.⁵

Όσον αφορά στη σωματική διάπλαση, τα άτομα με σύνδρομο Down τείνουν να έχουν (1) κοντό ανάστημα και κοντά παχιά άκρα, (2) χαρακτηριστική μυϊκή αδυναμία και υποτονία, με τους μυς και τους τένοντες να είναι τόσο χαλαροί, ώστε να δυσκολεύουν την στήριξη της κεφαλής και των άκρων, ενώ (3) οι ιστοί,

¹ Biwi (2012).

² National Down syndrome Society (2012).

³ Biwi (2012).

⁴ Sokotko & Tenenbaum (2016).

⁵ Brill (2006).

κυρίως γύρω από τις αρθρώσεις, είναι επίσης αδύναμοι, δημιουργώντας προβλήματα στον λαιμό και τη σπονδυλική στήλη (Κυπριωτάκης, 1984· Βρυώνης, 2004).

1.3. Νοητικό επίπεδο και Γνωστική ανάπτυξη

Όλα τα άτομα με σύνδρομο Down, γεννιούνται με κάποιο βαθμό νοητικής υστέρησης και γνωστικών ελλειμμάτων. Σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (1984, σ.85): «νοητική υστέρηση ή ανεπάρκεια, ορίζεται μια κατάσταση πρωτογενής και μη επανορθώσιμη, με συμπτώματα την μειονεξία του ατόμου στον πνευματικό τομέα, τη δυσκολία προσαρμογής του στο περιβάλλον, την κοινωνική ανωριμότητα και την επέκταση της διαταραχής στο σύνολο του ψυχοσωματικού μηχανισμού του ατόμου. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων εξαρτάται πάντα από την βαθμίδα της νοητικής υστέρησης και μπορεί να είναι ήπιου, μέτριου ή σοβαρού βαθμού.»

Σύμφωνα με το DSM-V έχουμε ήπια νοητική υστέρηση, όταν η νοητική ηλικία ενός ενήλικου ατόμου βρίσκεται μεταξύ 7 και 10 ετών, δηλαδή όταν ο δείκτης νοημοσύνης του κυμαίνεται μεταξύ 50 και 70. Τα άτομα που κατατάσσονται σε αυτήν την κατηγορία είναι συνήθως λειτουργικά, έχουν πιο αργή ανάπτυξη σε όλους τους τομείς, αλλά καταφέρνουν να αποκτήσουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό. Αντίστοιχα μέτρια νοητική υστέρηση έχουμε όταν η νοητική ηλικία ενός ενήλικου ατόμου δεν υπερβαίνει τα 7 έτη και ο δείκτης νοημοσύνης του κυμαίνεται μεταξύ 35 και 49. Τα άτομα αυτά αποκτούν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, αλλά χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια από τα άτομα που δεν έχουν νοητική υστέρηση. Βαριά νοητική υστέρηση έχουμε όταν η πνευματική ηλικία είναι κάτω από 3 έτη και ο δείκτης νοημοσύνης βρίσκεται μεταξύ 20 και 34. Πρόκειται για άτομα που αναπτύσσουν κάποιο βαθμό κατανόησης, αλλά ελάχιστες δεξιότητες επικοινωνίας, χρειάζονται συνεχή επιτήρηση και φροντίδα και δεν καταφέρνουν να ζήσουν ανεξάρτητα. Τέλος υπάρχει βαθιά νοητική υστέρηση όταν ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου είναι κάτω από το 20, με σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής, συνύπαρξη άλλων αναπηριών και οργανικών παραγόντων και ανάγκη από ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον.

Ο βαθμός νοητικού επιπέδου των ατόμων με σύνδρομο Down ποικίλει από σχεδόν φυσιολογική νοημοσύνη, έως και σοβαρή νοητική υστέρηση, με το 80% αυτών να εμφανίζει μετρίου βαθμού νοητική υστέρηση. Ο εγκέφαλος των ατόμων με σύνδρομο Down είναι μικροκεφαλικός, με χαμηλής έντασης λειτουργία του ιππόκαμπου, της παρεγκεφαλίδας και του προμετωπιαίου φλοιού.⁶ Το προφίλ των ατόμων με σύνδρομο Down, επηρεάζεται κατά πολύ και από τα προβλήματα μνήμης που παρουσιάζουν, τα οποία είναι ανάλογα των αναπτυξιακών και βιωματικών αλλαγών του νευρικού τους συστήματος και αλληλοεξαρτώνται σε

⁶ Nadel (2003).

μεγάλο βαθμό από άλλους τομείς, όπως η γλώσσα και η γνωστική λειτουργία.⁷ Οι διαταραχές μνήμης του κάθε ατόμου μπορεί να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της ζωής του, ανάλογα με τις εμπειρίες και τις αναπτυξιακές διαδικασίες που υφίσταται.⁸ Σύμφωνα με τον Δαραή (2002), τα άτομα με σύνδρομο Down φαίνεται να υστερούν αρκετά ως προς τη βραχύχρονη ακουστική μνήμη, ενώ είναι καλύτεροι στη μακροπρόθεσμη και την οπτική μνήμη. Δηλαδή φαίνεται να είναι περισσότερο οπτικοί τύποι και να μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να θυμούνται γεγονότα που έλαβαν μέρος στο μακρινό παρελθόν, παρά αυτά που έγιναν πριν 1 λεπτό.

1.4. Προβλήματα υγείας

Πολλές φορές τα άτομα με σύνδρομο Down διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν διάφορα ιατρικά προβλήματα, με πιο συνηθισμένα τη βαρνηκοΐα αγωγής σοβαρού βαθμού, τα προβλήματα όρασης, όπως ο καταρράκτης και ο στραβισμός, και τα αναπνευστικά προβλήματα, με συχνές καταρροές και συμφορήσεις. Συχνές είναι επίσης οι συγγενείς δυσπλασίες, όπως η συγγενής καρδιοπάθεια, η χρόνια πνευμονική υπέρταση και ο υποθυρεοειδισμός που οδηγεί σε έλλειψη ενέργειας και αλλαγές στις γνωστικές λειτουργίες. Κατά την βρεφική ηλικία εμφανίζονται χαρακτηριστικά προβλήματα σίτισης, ενώ κατά την πορεία της ζωής τους παρατηρείται κίνδυνος αύξησης του σωματικού βάρους και παχυσαρκία. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο κίνδυνος εμφάνισης λευχαιμίας αλλά και της νόσου του Alzheimer σε πολύ μικρότερη ηλικία από τα άτομα χωρίς το σύνδρομο. Τέλος, κατά τη διάρκεια της ζωής τους είναι πιθανό να εμφανίζουν επιληπτικές κρίσεις.⁹

1.5. Συμπεριφορά

Τα άτομα με σύνδρομο Down παρουσιάζονται ως πολύ κοινωνικά, ευχάριστα, με πολλές εκδηλώσεις αγάπης και δε φαίνεται να διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους, τουλάχιστον έως και τη νηπιακή ηλικία. Αυτά τα χαρακτηριστικά τους λειτουργούν θετικά σε πολλούς τομείς και ιδιαίτερα στην επικοινωνία, ενώ στην ενήλικη ζωή φαίνεται να έχουν λιγότερο επιθετική διάθεση και αντικοινωνική συμπεριφορά, σε σχέση με άτομα που έχουν άλλα σύνδρομα. Παρόλα αυτά, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι σχολικές επιδόσεις μερικών ατόμων με σύνδρομο Down, μπορεί να είναι επηρεασμένες λόγω συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές, όπως η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και η κατάθλιψη που είναι συχνό φαινόμενο σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, αλλά σπανιότερο σε σύγκριση με άλλες νοητικές διαταραχές.¹⁰

Κατά τον Δαραή (2002), συχνά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να

⁷ Δαραής (2002).

⁸ Rondal & Parera (2006).

⁹ McKusick (1994), Faragher & Clarke (2013), Skotko & Tenenbaum (2016).

¹⁰ Martin et al. (2009).

προσαρμόσσουν στο περιβάλλον, όπως το σχολικό, και δημιουργούν στρατηγικές αποφυγής των υποχρεώσεών τους ή των δοκιμασιών που τους δυσκολεύουν, αναπτύσσοντας ευέξαπτη και ευερέθιστη συμπεριφορά, ή χρησιμοποιώντας παραπλανητικές μεθόδους, όπως αγκάλιασμα ή κάνοντας αστεία. Ακόμη, πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 15%, ανήκει και στο φάσμα του αυτισμού πράγμα που μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.¹¹

2. Γλωσσικές και μαθησιακές ικανότητες

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με σύνδρομο Down παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις και μπορεί να χαρακτηρίζεται από πλήρη έλλειψη λόγου μέχρι και απλή γλωσσική ωριμότητα. Όταν υπάρχει ανάπτυξη λόγου, φαίνεται ότι η σειρά των γλωσσικών ορόσημων που θα επιτύχει ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι κοινή με αυτή ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης. Η κύρια διαφορά όμως είναι ότι το παιδί με σύνδρομο Down θα παρουσιάζει μια επιβράδυνση, ως προς τον ρυθμό κατάκτησης των γλωσσικών δομών, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι σημαντική, ενώ σε άλλες όχι.¹²

2.1 Λεξιλόγιο και Σύνταξη

Όσον αφορά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα παιδιά με σύνδρομο Down ως προς την κατάκτηση των πρώτων λέξεων. Πιο αναλυτικά, κάποια παιδιά με σύνδρομο Down ξεκινούν να λένε τις πρώτες τους λέξεις στους 9 μήνες, όπως και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ άλλα στα 7 έτη τους. Επίσης, ο ρυθμός εμφάνισης νέων λέξεων είναι αργός, ενώ το εύρος του λεξιλογίου είναι μειωμένο σε σύγκριση με αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.¹³ Η έρευνα της Buckley (2000) έδειξε ότι στους 24 μήνες, το μέσο λεξιλόγιο ενός παιδιού με σύνδρομο Down αποτελείται από 28 λέξεις τη στιγμή που το λεξιλόγιο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών αποτελείται από 250 λέξεις. Στα 3 χρόνια το μέσο λεξιλόγιο των παιδιών με σύνδρομο Down αποτελείται από 116 λέξεις, στα 4 από 272 λέξεις και στα 5 από 330 λέξεις, ενώ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών το λεξιλόγιο σε αυτήν την ηλικία είναι αρκετές εκατοντάδες λέξεις.

Το εκφραστικό λεξιλόγιο, των παιδιών με σύνδρομο Down παρουσιάζει και ποιοτικές ελλείψεις.¹⁴ Για παράδειγμα, η έρευνα των Checa et al. (2016) έδειξε πως τα παιδιά με σύνδρομο Down χρησιμοποιούν περισσότερα ουσιαστικά και πολύ λιγότερα ρήματα από ό,τι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με παρόμοια νοητική ηλικία. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down υστερούν

¹¹ Martin et al. (2009).

¹² Rondal (1975).

¹³ Mervis & Robinson (2000), Berglund et al. (2001).

¹⁴ Ring & Clahsen (2005), Sanoudaki & Varlokosta (2014), Checa et al. (2016).

στις αυτοπαθείς αντωνυμίες, αλλά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο πρόβλημα στα άλλα είδη των αντωνυμιών.¹⁵

Μεγάλος αριθμός ερευνών δείχνει ότι η ικανότητα παραγωγής ορθών συντακτικών δομών υστερεί στα άτομα με σύνδρομο Down, γεγονός όμως που δεν μπορεί να εξηγηθεί από το γνωστικό τους επίπεδο.¹⁶ Οι Price et al. (2008) βρήκαν ότι μία ομάδα 31 αγοριών με σύνδρομο Down, (μέσο όρο πραγματικής ηλικίας: 9;2 και μέσο όρο μη λεκτικής ηλικίας: 4;5), παρήγαγαν λιγότερο περίπλοκες φράσεις, είτε καταφατικές, είτε αρνητικές, είτε ερωτηματικές σε αυθόρμητο λόγο, σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, χρονολογικής ηλικίας 4;5 και ίδιας μη λεκτικής γνωστικής ηλικίας.

2.2 Ακουστική μνήμη

Τα παιδιά για να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες σε οποιονδήποτε τομέα της γλώσσας, στηρίζονται στην ακουστική τους μνήμη. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο ακουστική μνήμη αναφερόμαστε στη βραχυπρόθεσμη λεκτική μνήμη ή αλλιώς βραχυπρόθεσμη φωνολογική μνήμη. Κατά τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης χρειαζόμαστε την ακουστική μνήμη, ώστε να μπορούμε να επεξεργαζόμαστε την αλληλουχία των ήχων του λόγου και να εσωτερικεύουμε τις δομές των ήχων.¹⁷ Σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχει βρεθεί ότι η ακουστική μνήμη συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του λεξιλογίου.¹⁸ Για να αξιολογήσουν οι ερευνητές την ακουστική μνήμη βάζουν στους συμμετέχοντες να ακούσουν λέξεις, ψευδολέξεις ή αριθμητικά ψηφία και να τα επαναλάβουν άμεσα με την ίδια σειρά. Ο αριθμός των δεδομένων που δίνεται αυξάνεται σταδιακά, μέχρι οι συμμετέχοντες να αδυνατούν να τα θυμηθούν.¹⁹

Τα παιδιά με σύνδρομο Down υστερούν στον τομέα της ακουστικής μνήμης, έχοντας χαμηλότερη επίδοση από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ίδιας νοητικής ηλικίας. Για παράδειγμα, οι Yoder και Warren (2004) θεωρούν πως η φτωχή ακουστική μνήμη των ατόμων με σύνδρομο Down αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τη γλωσσική ανάπτυξη, κάνοντάς την πιο αργή, ακόμα και σε σύγκριση με τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με νοητική στέρηση, αλλά χωρίς σύνδρομο Down. Οι Hewitt et al. (2005) βρήκαν ότι η ακουστική μνήμη επηρεάζει σημαντικά τη μακροπρόθεσμη (έναν χρόνο μετά την παρέμβαση) επίδοση των παιδιών με σύνδρομο Down, ακόμα και σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της λογοθεραπείας.

¹⁵ Ring & Clahsen (2005), Perovic (2006), Sanoudaki & Varlokosta (2014).

¹⁶ Chapman et al. (1991), Chapman & Hesketh (2000), Abbeduto & Chapman (2005).

¹⁷ Gathercole et al. (1992)

¹⁸ Gathercole et al. (1992).

¹⁹ Gathercole et al. (1994).

2.3. Ανάγνωση

Εκτός από την χρονολογική και νοητική ηλικία, οι ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης (κατάτμηση φωνημάτων, συλλαβισμός, εντοπισμός ομοιοκαταληξίας και φωνολογική αποκωδικοποίηση) παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, τόσο στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, όσο και σε άτομα με σύνδρομο Down.²⁰ Τα άτομα με σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη φωνολογική επίγνωση και παρουσιάζουν ένα προφίλ αντίστοιχο με αυτό των ατόμων με δυσλεξία. Πιο αναλυτικά, μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν υπαρκτές λέξεις, όχι όμως και άγνωστες λέξεις ή ψευδολέξεις. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει λόγω της καλής τους οπτική μνήμης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γνώριμες λέξεις, έχουν αυτοματοποιηθεί και αποθηκευτεί στον εγκέφαλό τους ως εικόνες και έχουν συνδεθεί με τα νοήματα που τους αποδίδονται, γι' αυτό και αναγνωρίζονται εύκολα.²¹ Αντίθετα, οι ψευδολέξεις ή οι άγνωστες λέξεις, απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια κατά την αποκωδικοποίηση και την ανάγνωση, διότι υπολείπονται σε νόημα και δεν αποτελούν μέρος του ορθογραφικού λεξικού του κάθε ανθρώπου. Επομένως, για να αναγνωστούν θα πρέπει να γίνει αντιστοίχιση ήχου και συμβόλου, δηλαδή φωνήματος-γραφήματος, διαδικασία που απαιτεί τη φωνολογική επίγνωση στην οποία όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα άτομα με σύνδρομο Down υστερούν (Snowling, 2000).

Φαίνεται, όμως, ότι τα άτομα με σύνδρομο Down, παρόλο που παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, η ικανότητα ανάγνωσης είναι σε πολύ καλύτερο επίπεδο από αυτό που θα περιμέναμε έχοντας ως βάση τη νοητική τους ηλικία και τα χαμηλά επίπεδα της φωνολογικής τους επίγνωσης.²² Επίσης, σύμφωνα με τους Currel και Iacono (2000) η φωνολογική επίγνωση των ατόμων με σύνδρομο Down μπορεί να καλλιεργηθεί με την κατάλληλη παρέμβαση και να φτάσει σε επίπεδο που να τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν τις γραπτές λέξεις υπαρκτές και μη.

Τέλος, ενώ στην τυπική ανάπτυξη, η προφορική έκφραση εξελίσσεται νωρίτερα από την γραπτή και η αλληλεπίδραση αυτών των δύο ξεκινά μόνο εφόσον ξεκινήσει και η ανάπτυξη της ανάγνωσης,²³ στα παιδιά με σύνδρομο Down η εκμάθηση της ανάγνωσης φαίνεται να είναι ένας εναλλακτικός τρόπος βελτίωσης της προφορικής έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά μαθαίνουν να διαβάζουν και να αναγνωρίζουν λέξεις σε γραπτή μορφή και στην συνέχεια τις εντάσσουν και στο προφορικό τους λεξιλόγιο.²⁴

²⁰ Boudreau (2002), Melby-Lervag et al. (2012).

²¹ Byrne (2002), Verucci (2006).

²² Δαραής (2002), Verucci et al. (2006).

²³ Cologon (2013).

²⁴ Kliewer (2008).

2.4. Γραφή

Η γραφή είναι ένα μέσο που επιτρέπει στο άτομο να επικοινωνεί και να αποτυπώνει τις σκέψεις του στο χαρτί.²⁵ Η γραφή είναι μια σύνθετη ικανότητα που απαιτεί τόσο τον συντονισμό γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων (σημασιολογία, σύνταξη και ορθογραφία), όσο και τη συνεργασία ανάμεσα στην οπτική αντίληψη και τον κινητικό προγραμματισμό για την εκτέλεση λεπτών κινήσεων. Γι' αυτούς τους λόγους είναι απαραίτητο να έχουν αναπτυχθεί οι γλωσσικές ικανότητες του ατόμου, αλλά και να έχει ωριμάσει επαρκώς το γλωσσικό σύστημα, ώστε να είναι σε θέση το άτομο να σχηματίσει σωστά τα γράμματα.²⁶

Τα άτομα με σύνδρομο Down, όσον αφορά στην ανάπτυξη της γραφής, φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσχέρεια, η οποία, όπως και στην περίπτωση της ανάγνωσης, εμφανίζει διαβαθμίσεις. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στα άτομα με σύνδρομο Down, εκτός από τα γνωστικά ελλείμματα, παρατηρείται μια χαρακτηριστική γενική υποτονικότητα, καθώς και χαλαρές αρθρώσεις στα χέρια και ιδιαίτερα στα δάχτυλα. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα όρασης ή και δυσκολίες συντονισμού χεριού-ματιού.²⁷ Επιπλέον, τα περισσότερα άτομα με σύνδρομο Down χρησιμοποιούν το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου για τις γλωσσικές λειτουργίες, σε αντίθεση με τη συντριπτική πλειοψηφία των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων που χρησιμοποιεί το αριστερό, και συχνά δυσκολεύονται να επιλέξουν με ποιο χέρι θα γράψουν, με συχνότερη επιλογή το αριστερό χέρι.²⁸

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ευθύνονται για τις αρκετά φτωχές γραφο-κινητικές ικανότητες των ατόμων αυτών. Πιο αναλυτικά, τα άτομα με σύνδρομο Down δυσκολεύονται να κρατήσουν σταθερό το χαρτί ή το τετράδιο που γράφουν και γι' αυτό κάνουν μεγάλες κινήσεις με ολόκληρο το χέρι ή πολύ μικρές μόνο με τα δάχτυλα. Επίσης, χρησιμοποιούν πολύ μεγάλα γράμματα με ανύπαρκτη ευθυγράμμιση, αφήνουν μεγάλα κενά ανάμεσα στις λέξεις ενώ συχνά δεν κατανοούν από πού πρέπει να ξεκινήσουν να γράφουν και προς ποια κατεύθυνση.²⁹

Η παρέμβαση όμως στον τομέα της γραφής μπορεί να έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με σύνδρομο Down μπορεί να γίνουν ικανά να κρατήσουν μόνα τους μολύβια, στυλό ή μαρκαδόρους και να σχεδιάσουν ή να ζωγραφίσουν. Επίσης, μπορούν να μάθουν να αντιγράφουν, στην αρχή σχήματα και μεμονωμένα γράμματα και αργότερα το όνομά τους και μικρές, απλές προτάσεις. Με ορισμένη βοήθεια το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων αυτών γίνεται ικανό να γράψει το ονοματεπώνυμό του καθ' υπαγόρευση. Εκεί

²⁵ Ziviani & Wallen (2006).

²⁶ Auzias & Ajuriaguerra (1986).

²⁷ Δαραής (2002).

²⁸ Δαραής (2002).

²⁹ Tsao et al. (2011).

που φαίνεται όμως να αποτυγχάνει η πλειοψηφία των ατόμων με σύνδρομο Down, ακόμη και με βοήθεια, είναι στην παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου, όπως απλές προτάσεις ή σύντομα κείμενα για να εκφράσουν τις σκέψεις τους.³⁰

2.5. Αριθμητική

Η κατανόηση των μαθηματικών και η κατάκτηση αριθμητικών ικανοτήτων είναι απαραίτητη σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα στο σπίτι, τη δουλειά και στην αγορά.³¹ Αυτή η διαδικασία ξεκινά σε μικρή ηλικία με τη διάκριση των σχημάτων και των μεγεθών, την αντίληψη του χρόνου και συνεχίζει με την εκμάθηση των αριθμών, των μαθηματικών πράξεων και την επίλυση προβλημάτων.³² Το επίπεδο που κατακτά ένα άτομο με σύνδρομο Down στην αριθμητική, συνδέεται άρρηκτα με τις δεξιότητές του στην ομιλία και το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας (Irwin, 1989). Τα άτομα αυτά εμφανίζουν ωστόσο πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες στα μαθηματικά σε σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς πέρα από τη γνώση, κατανόηση και γραφή αριθμητικών συμβόλων και εννοιών απαιτείται καλή μνήμη εργασίας και εκτέλεση γνωστικών δεξιοτήτων.³³

Τα παιδιά με σύνδρομο Down αρχικά μαθαίνουν να μετρούν με τον ίδιο τρόπο, όπως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά με βραδύτερο ρυθμό.³⁴ Πολυάριθμες έρευνες όμως κατέδειξαν ότι συνεχίζουν να εμφανίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση απλών αριθμητικών δεξιοτήτων, όπως το να μετρούν και να κάνουν απλές μαθηματικές πράξεις, τη στιγμή που τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν πια κατακτήσει τις συγκεκριμένες δεξιότητες.³⁵ Τέλος, μικρό ποσοστό των ατόμων αυτών καταφέρνει να μετράει ως το 20 και να κάνει προσθέσεις, ενώ μεγάλη δυσκολία συναντάται και στην σύγκριση μεγεθών και αριθμών.³⁶ Ωστόσο, όπως και με οποιαδήποτε άλλη δεξιότητα, έτσι και στη περίπτωση των μαθηματικών, υπάρχουν παραδείγματα πολλών παιδιών με σύνδρομο Down τα οποία με την εφαρμογή εξατομικευμένων τεχνικών και με κατάλληλη εκπαίδευση ξεπέρασαν κατά πολύ τις προσδοκίες των ειδικών.³⁷

³⁰ Δαραής (2002).

³¹ Buckley (2007).

³² Agheana & Duta (2015).

³³ Lister 1989, Agheana & Duta (2015).

³⁴ Hughes (2006a)

³⁵ Π.χ. Nye 2001, Abdelhameed (2007), Brigstocke et al. (2008)

³⁶ Buckley (2007), Brigstocke et al. (2008).

³⁷ Faragher et al. (2008).

3. Παρέμβαση

3.1. Παρέμβαση μέσω της νατουραλιστικής προσέγγισης

Μια πληθώρα ερευνών έχουν καταδείξει την ευεργετική σημασία της επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας.³⁸ Η νατουραλιστική προσέγγιση στοχεύει στο να βοηθήσει παιδιά με δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, δημιουργώντας καταστάσεις όπου παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για μάθηση μέσα από διαδραστικές διαδικασίες, κατάλληλες για την ηλικία τους και τις μαθησιακές τους ικανότητες, οι οποίες μιμούνται μια φυσική συνομιλία μεταξύ του παιδιού και του γονέα. Η νατουραλιστική προσέγγιση παίρνει το όνομά της από τη θεωρητική βάση, η οποία στηρίζεται στην καθημερινή φυσική διαδικασία που βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του ικανότητες. Είναι εστιασμένη στις ανάγκες του παιδιού προσφέροντας στο παιδί έλεγχο ως προς το επικοινωνιακό πλαίσιο. Διακρίνεται σε έμμεση αν γίνεται μέσω του γονέα ή άμεση αν γίνεται μέσω του λογοθεραπευτή.³⁹

Η έρευνα των Vilaseca και Del Rio (2004) διεξήχθη με στόχο να σχεδιάσει, να πραγματοποιήσει και να αξιολογήσει τη δυνατότητα πραγματοποίησης ενός γενικού μοντέλου θεραπευτικής προσέγγισης βασισμένο στην νατουραλιστική προσέγγιση. Πιο αναλυτικά, ελέγχθηκαν οι γλωσσικές ικανότητες τριών παιδιών με σύνδρομο Down (πραγματικής ηλικίας 4;6-5;11⁴⁰ και νοητικής ηλικίας 3;0-3;6) πριν και μετά την εφαρμογή της νατουραλιστικής παρέμβασης, σκοπός της οποίας ήταν να δώσει το έναυσμα για τη χρήση ρημάτων σε εκφωνήματα που περιέχουν από δύο λέξεις και πάνω. Ο έλεγχος των γλωσσικών ικανοτήτων και η παρέμβαση έγινε μέσω της επικοινωνίας των παιδιών με τον θεραπευτή και με τη μητέρα τους, και εστιάστηκε στη μορφολογία και τη σύνταξη.

Πιο αναλυτικά, για τις μετρήσεις της γλωσσικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε το Μέσο μήκος εκφωνήματος με ρήμα (Mean Length of Utterances with verb - MLUv) και το ποσοστό του «Δύο ή περισσότερες λέξεις σε εκφωνήματα με ρήμα» (Two or More Word Utterances with verb - TMWUv). Όσον αφορά στην παρέμβαση, κατά τη διάρκεια των κοινών δραστηριοτήτων ο ενήλικας παρείχε ρήματα, όταν το παιδί τα παρέλειπε, και έδινε έμφαση στο πώς να τα συμπεριλαμβάνει στον λόγο του, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές. Μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η εξής: όταν το παιδί παρήγαγε εκφωνήματα χωρίς ρήμα (π.χ. «κούκλα») οι γονείς επέκτειναν την παραγωγή του παιδιού συμπεριλαμβάνοντας και ρήμα (π.χ. «Θέλεις την κούκλα;»). Κάθε αρνητικό σχόλιο ως προς την παραγωγή του παιδιού αποκλειόταν, ενώ αντίθετα οι γονείς ενθαρρύνονταν στο να δίνουν θετική ανατροφοδότηση στα παιδιά, ακόμα κι αν τα εκφωνήματά τους ήταν μερικώς σωστά.

³⁸ Lock (1980), Bruner (1983), Snow (1983), Ninio (1992), Rondal (1996).

³⁹ Vilaseca & Rio (2004).

⁴⁰ έτος;μήνας

Αν και δεν μπορούμε να κάνουμε γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς η έρευνα έγινε σε μόλις τρία παιδιά, παρατηρήθηκε μεγάλη βελτίωση στον εκφραστικό λόγο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, και στα τρία παιδιά αυξήθηκε το ποσοστό των εκφωνημάτων που περιείχαν ρήμα καθώς και το μέσο μήκος εκφωνήματος μέσω της αύξησης της πολυπλοκότητας της μορφολογίας και της σύνταξης. Στο τέλος των θεραπευτικών τους συνεδριών τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το ρήμα σε ποσοστό 85% και 95% σε φράσεις τους που περιείχαν δύο ή περισσότερες λέξεις.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως αν συνέχιζαν οι γονείς τις τεχνικές αυτές, πέρα των τεσσάρων μηνών που διήρκεσε η έρευνα, και καταγράφονταν τα αποτελέσματα, τότε θα αποδεικνυόταν ότι το θετικό αποτέλεσμα στα παιδιά μπορεί να γίνει μόνιμο. Παρόλο που και τα τρία παιδιά επωφελήθηκαν από τη θεραπεία, η βελτίωση δεν ήταν σε όλα στον ίδιο βαθμό. Φαίνεται ότι, όσο μικρότερη είναι η νοητική και γλωσσική υστέρηση και όσο νωρίτερα ξεκινήσει η θεραπεία, τόσο πιο θεαματική είναι η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Τέλος, όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο του αντιληπτικού λεξιλογίου των παιδιών, τόσο μικρότερο όφελος θα έχουν από τις θεραπείες.⁴¹

Με αναδιατυπώσεις από τους γονείς στην καθομιλούμενη για την ανάπτυξη της συντακτικής πολυπλοκότητας των προτάσεων των παιδιών δούλεψαν και οι Caramata και Nelson (2006). Αντιθέτως, ο Bliss (2002) και οι Roberts et al. (2007) δίνουν έμφαση σε ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλώσσας των ατόμων με σύνδρομο Down, που είναι η παραγωγή σύντομων περιγραφών οι οποίες περιέχουν πολύ λίγα πληροφοριακά στοιχεία και λεπτομέρειες. Οι ερευνητές, λοιπόν, προκειμένου να αυξήσουν το μέγεθος των προτάσεων που παράγουν τα άτομα με σύνδρομο Down, αλλά και την ποιότητα της περιγραφής, χρησιμοποίησαν μία άλλη, επίσης νατουραλιστική, μέθοδο. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, το άτομο με σύνδρομο Down καλείται να δώσει οδηγίες ή να περιγράψει μία δραστηριότητα. Ο ερευνητής ή ο γονιός προτρέπει το άτομο με σύνδρομο Down να δώσει περισσότερες λεπτομέρειες, αν δεν ήταν ήδη αρκετά σαφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν αισθητή βελτίωση της πληροφορικότητας των περιγραφών.

Την αντίστροφη μέθοδο δούλεψε ο Paul (2007), ο οποίος πρότεινε ο θεραπευτής να περιγράφει ή να δίνει οδηγίες χρησιμοποιώντας λέξεις που δεν υπάρχουν, ώστε το άτομο με σύνδρομο Down να χρειαστεί να ζητήσει διευκρινίσεις. Μετά εναλλάσσονται οι ρόλοι και το άτομο με σύνδρομο Down περιγράφει, ενώ ο θεραπευτής ζητάει επεξήγηση. Ουσιαστικά η μέθοδός του μοιάζει με την προηγούμενη,⁴² αλλά έχει πιο παιχνιδιάρικο χαρακτήρα, κάτι που φαίνεται να βοηθάει τα άτομα με σύνδρομο Down να μη χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους.

⁴¹ Vilaseca & Del Rio (2004).

⁴² Bliss (2002), Roberts et al. (2007).

3.1. Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης

Πλήθος ερευνών έχει γίνει για την σημασία της πρώιμης λογοθεραπείας από τους γονείς σε ηλικίες κάτω των 3 ετών. Η παρέμβαση στις ηλικίες αυτές, γίνεται μέσω της νατουραλιστικής προσέγγισης. Οι Aparicio και Balana (2002) διεξήγαγαν έρευνα σε 36 νεογέννητα με σύνδρομο Down που δέχτηκαν πρώιμη παρέμβαση από τους γονείς τους μέσω της επικοινωνιακής διέγερσης. Τα παιδιά που δέχτηκαν παρέμβαση τον πρώτο μήνα της ζωής τους, στην ηλικία των 18 μηνών είχαν υψηλότερη επίδοση στις λεκτικές δοκιμασίες, από ό,τι τα παιδιά που δέχτηκαν παρέμβαση τον τρίτο ή τον έκτο μήνα της ζωής τους.

Οι Fey et al. (2006) ερεύνησαν πόσο αποτελεσματικό είναι οι γονείς να λάβουν εκπαίδευση για τα ερεθίσματα που θα πρέπει να παρέχουν στα νήπια κατά την προγλωσσική περίοδο (έως 2 ετών) στο καθημερινό τους περιβάλλον. Στην έρευνα πήραν μέρος 51 νήπια με αναπτυξιακές διαταραχή, 26 εκ των οποίων ήταν νήπια με σύνδρομο Down. Τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στη χρήση χειρονομιών, στη φωνοποίηση (να χρησιμοποιούν τη φωνή τους είτε για βάβισμα είτε για λόγο) και στη συντονισμένη βλεμματική επαφή, κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου λόγου. Παράλληλα, οι γονείς τους εκπαιδεύτηκαν στο να ανταποκρίνονται στις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των παιδιού τους και ενθαρρύνθηκαν στο να περιμένουν μέχρι το παιδί τους να υιοθετήσει ερμηνεύσιμες συμπεριφορές, στο να παρατηρούν τι είναι αυτό που τραβάει την προσοχή του παιδιού και στο να παρέχουν κατάλληλη, ως επί το πλείστον θετική, ανατροφοδότηση στο παιδί, ανάλογα με τις πράξεις του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά, με σύνδρομο Down ή με άλλη αναπτυξιακή διαταραχή, που δέχτηκαν μαζί με τους γονείς τους την παραπάνω εκπαίδευση-παρέμβαση, αύξησαν την εκούσια επικοινωνία τους πολύ περισσότερο από τα παιδιά που δεν πήραν μέρος στην παρέμβαση.

3.3. Παρέμβαση στη ακουστική μνήμη

Η παρέμβαση στη βραχύχρονη ακουστική μνήμη χωρίζεται σε (α) στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους θεραπευτές για να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες στην εργαζόμενη ακουστική μνήμη, με σκοπό να ενισχύσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες και (β) σε ασκήσεις που εκπαιδεύουν τη νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου, ώστε η εκπαίδευση της μνήμης να έχει μόνιμα αποτελέσματα.

Οι McDuffie et al. (2008) πρότειναν, ως αντισταθμιστικό παράγοντα της περιορισμένης ακουστικής μνήμης, τη χρήση περισσότερων επαναλήψεων κατά τη διάρκεια της λογοθεραπείας.⁴³ Άλλη τεχνική η οποία έχει προταθεί για τη βελτίωση της ακουστικής μνήμης είναι η ενίσχυση των λεγομένων, μέσω εικόνων (οπτική ενίσχυση) (Lecas et al., 2011· Burgoyne et al., 2012· Sepulveda et al., 2013). Η ενίσχυση της ακουστικής μνήμης μέσω νοημάτων (οπτική ενίσχυση) έχει επίσης ερευνηθεί και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σύνδρομο Down. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όταν συνδυάζεται η ομιλία με νοήματα, τα παιδιά

⁴³ Βλ. επίσης Hewitt et al. (2005), Chapman et al. (2006).

κάνουν περισσότερες λεκτικές μιμήσεις και έχουν καλύτερη κατανόηση των λέξεων, από ό,τι όταν χρησιμοποιούνται μόνο νοήματα ή μόνο ομιλία (Bird et al., 2000).

Κύριο μέλημα των ερευνητών όμως, είναι να εξασκήσουν τη μνήμη και, μέσω αυτής, να αναπτύξουν την πλαστικότητα των νευρώνων που σχετίζονται με την εργαζόμενη μνήμη. Οι Laws et al. (1996) εξάσκησαν την επανάληψη σε μία ομάδα 25 παιδιών με σύνδρομο Down. Πιο συγκεκριμένα, ενθάρρυναν τα παιδιά να επαναλαμβάνουν όλη τη λίστα με τα αντικείμενα που κλήθηκαν να θυμούνται, κάθε φορά που ένα αντικείμενο προστίθετο στη λίστα. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε 6 εβδομάδες κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκαν 18 συνεδρίες, διάρκειας 15 λεπτών η καθεμία. Μετά τη παρέμβαση, η ακουστική μνήμη των παιδιών είχε βελτιωθεί κατά μέσο όρο κατά 0,4 αντικείμενα. Παρόμοιες έρευνες διεξήχθησαν από τους Broadley et al. (1993) και την Comblain (1994), οι οποίες έδειξαν ότι τα άτομα με σύνδρομο Down αύξησαν κατά περίπου 1 αντικείμενο τη βραχύχρονη φωνολογική τους μνήμη, αλλά όπως φάνηκε σε επανεξετάσεις, η βελτίωση αυτή δεν ήταν μόνιμη. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επίδοση των ατόμων με σύνδρομο Down σε δοκιμασίες ακουστικής μνήμης μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εξάσκησης και της επανάληψης, ωστόσο φαίνεται ότι η βελτίωση αυτή δεν είναι εντυπωσιακή και δε θα έχει μεγάλη διάρκεια.

Γνωρίζοντας τα παραπάνω, ο θεραπευτής ή ο γονέας μπορεί να αντισταθμίσει τις ελλείψεις του παιδιού, ώστε η θεραπευτική του συνεδρία να έχει τη μέγιστη απόδοση. Επίσης, αν επιλέξει την παρέμβαση στην ίδια την ακουστική μνήμη, θα πρέπει να επαναλειτουργεί το πρόγραμμα τακτικά, ώστε οι επιδράσεις της παρέμβασης να μη μειωθούν. Παρόλα αυτά, περισσότερη έρευνα χρειάζεται να γίνει στο συγκεκριμένο θέμα.

3.4. Παρέμβαση για τη βελτίωση της ανάγνωσης

Ένα πρώτο βήμα για να βοηθήσουμε ένα παιδί με σύνδρομο Down να βελτιώσει τις επιδόσεις του στον γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) είναι να ενθαρρύνουμε και να επιβραβεύουμε κάθε προσπάθειά του.⁴⁴ Αυτό σημαίνει, ότι είναι ωφέλιμο να ακολουθούμε και να προσαρμοζόμαστε στον ρυθμό του παιδιού και στα ενδιαφέροντά του, να εμμένουμε σε μια δραστηριότητα έως ότου το παιδί βαρεθεί, ενθαρρύνοντας την επανάληψη, η οποία έχει πάντα θετικά αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανάγνωσης, είναι καλό ο θεραπευτής ή ο γονιός, να κάθεται δίπλα στο παιδί, σε θέση τέτοια που να επιτρέπει την οπτική επαφή του παιδιού με το στόμα του θεραπευτή ή του γονιού. Η οπτική επαφή είναι απαραίτητη, έτσι ώστε να δέχεται το παιδί ένα επιπλέον οπτικό ερέθισμα, όταν δυσκολεύεται, για να μπορέσει να αρθρώσει σωστά τη λέξη που διαβάζει.⁴⁵

⁴⁴ Whitehurst & Lonigan (1998).

⁴⁵ Jordan et al. (2011).

Η παρέμβαση στον αλφαριθμητισμό είναι καλό να ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία, αρχικά μέσω της αφήγησης παραμυθιών και ιστοριών στο παιδί, ώστε να αποκτήσει ένα βασικό λεξιλόγιο. Ο πρώτος στόχος που θέτει ο θεραπευτής ή και ο γονιός ενός παιδιού με σύνδρομο Down, είναι η αναγνώριση ολόκληρων λέξεων και η κατανόηση των νοημάτων τους και στη συνέχεια, εφόσον κατακτηθεί αυτό το επίπεδο, προχωρά στην εκμάθηση φωνημάτων και γραπτών συμβόλων.⁴⁶ Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, θα πρέπει να είναι κατάλληλο για το γνωστικό επίπεδο του παιδιού και οι ιστορίες γνωστές από προηγούμενες εμπειρίες και αναγνώσεις. Επίσης, η οπτικοποίηση των παραμυθιών, μέσω σκίτσων και χρωματιστών εικόνων, βοηθά στην κατανόηση της ιστορίας, λόγω της καλής οπτικής μνήμης των ατόμων με σύνδρομο Down.⁴⁷

Μερικές από τις δραστηριότητες που προτείνει η Hughes, (2006β) για τη βελτίωση της ανάγνωσης και κατ' επέκταση των γενικότερων γλωσσικών ικανοτήτων των ατόμων με σύνδρομο Down, είναι οι ακόλουθες:

1. Δίνουμε στο παιδί μια εικόνα λέγοντας π.χ. «Αυτή είναι μια μπάλα», ενώ ταυτόχρονα μπροστά στο παιδί έχουν τοποθετηθεί άλλες 2 έως 4 εικόνες (ανάλογα με το επίπεδο) μία από τις οποίες απεικονίζει την ίδια μπάλα. Το παιδί καλείται να αντιστοιχίσει τα όμοια αντικείμενα. Παράλληλα, παρέχουμε την απαραίτητη βοήθεια και ανατροφοδότηση στο παιδί, ακόμη κι αν χρειαστεί να μετακινήσουμε εμείς το χέρι του για να δείξει τη σωστή εικόνα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και με αντιστοίχιση λέξης με εικόνα, δίνοντας στο παιδί την κάρτα με τη μπάλα και ζητώντας του να μας δείξει πού γράφει μπάλα, ανάμεσα σε 2 έως 4 καρτέλες με λέξεις. Αυτή η σύνθετη δραστηριότητα ενισχύει την κατανόηση γραπτών συμβόλων και λέξεων. Μπορούμε να αυξήσουμε ακόμα περισσότερο τη δυσκολία της δραστηριότητας δίνοντας στο παιδί μια καρτέλα με γραμμένη τη λέξη μπάλα και ζητώντας του να βρει, ανάμεσα στις υπόλοιπες καρτέλες, πού αλλού γράφει την ίδια λέξη.
2. Σε επίπεδο πρότασης, μπορούμε να φτιάξουμε ένα μικρό ημερολόγιο, όπου μέσα από τις συζητήσεις μας με το παιδί και σύμφωνα με τις απαντήσεις και τις λέξεις που χρησιμοποιεί, διαμορφώνουμε μικρές προτάσεις με απλή σύνταξη. Δίπλα από κάθε πρόταση, μπορούμε να ζωγραφίσουμε ένα πρόχειρο σκίτσο που να παραπέμπει στην πρόταση. Διαβάζοντας καθημερινά το ημερολόγιο αυτό, το παιδί ενισχύει την αναγνωστική του ικανότητα και παράλληλα βελτιώνει τον προφορικό του λόγο.

⁴⁶ Hughes (2006b).

⁴⁷ Jordan et al. (2011).

3.5. Παρέμβαση για τη βελτίωση της γραφής

Το επόμενο στάδιο για την πλήρη κατάκτηση του αλφαριθμητισμού, είναι η ενίσχυση του φωνολογικού συστήματος, η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης, ομοιοκαταληξίας και ορθογραφίας με τελικό στόχο την κατάκτηση της γραφής. Οι Baylis et al. (2011), πρότειναν ένα πολυαισθητηριακό πρόγραμμα για την κατάκτηση των παραπάνω στόχων με τη χρήση ξύλινων γραμμάτων του αλφαριθμητισμού. Πρώτα το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τα γράμματα της αλφαριθμητικής λέγοντας τα ονόματά τους και στη συνέχεια να τα διαβάσει μέσα σε λέξεις προφέροντάς τα με τους αντίστοιχους ήχους τους. Μια άλλη δραστηριότητα είναι να δοθούν στο παιδί κάποια γράμματα και να κληθεί να σχηματίσει με αυτά όσες πιο πολλές λέξεις μπορεί. Στη συνέχεια, μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να διαβάσει και να εντοπίσει αυτές τις λέξεις εντός ενός ειδικά διαμορφωμένου κειμένου. Τέλος, μπορούμε να κάνουμε απλές ερωτήσεις στο παιδί («ποιος;», «πού;», «πότε;», «γιατί;») από ένα κείμενο που του ζητήσαμε να διαβάσει ή από γραπτές οδηγίες που του ζητήθηκαν να ακολουθήσει και στη συνέχεια να σχηματίσει με τα ξύλινα γράμματα λέξεις κλειδιά που εντοπίστηκαν στο κείμενο και το βοήθησαν στο να απαντήσει.

Η ειδική παιδαγωγός Stearns, (2003) για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης, πρότεινε να προτρέπουμε το παιδί, χρησιμοποιώντας τον δείκτη του χεριού του, να σχηματίζει γράμματα σε διάφορα υλικά, όπως σε άμμο ή πλαστελίνη. Εκτός από το ότι το παιδί μαθαίνει να σχηματίζει τα γράμματα και να τα οπτικοποιεί στον εγκέφαλό του, μέσω αυτών των υλικών, δέχεται επιπλέον απτικά ερεθίσματα και βελτιώνει παράλληλα τη λεπτή του κινητικότητα. Επιπλέον, είναι μια βατή δραστηριότητα για τα άτομα με σύνδρομο Down, καθώς δεν απαιτεί τη χρήση όλων των δαχτύλων και του καρπού, όπως συμβαίνει με το μολύβι. Μια δεύτερη δραστηριότητα που πρότεινε, είναι η εκμετάλλευση της ρουτίνας που ακολουθεί το παιδί, για τη γραφή προτάσεων στο χαρτί. Η δραστηριότητα μπορεί να εμπλουτιστεί, με τη χρήση εικόνων που περιγράφουν τις αντίστοιχες δραστηριότητες ή αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

3.6. Παρέμβαση για τη βελτίωση της αριθμητικής.

Η βασική αρχή για να εισαγάγουμε ένα παιδί με σύνδρομο Down στον κόσμο των μαθηματικών είναι η χρήση των ίδιων μεθόδων με αυτές που χρησιμοποιούνται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα πλαίσια μιας κανονικής σχολικής τάξης. Η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται με πολλά και μικρά βήματα και επεξηγήσεις και με συνεχή ενθάρρυνση. Ακόμη, η οπτικοποίηση των μαθηματικών πράξεων και των προβλημάτων με χρωματιστές εικόνες και προγράμματα στον υπολογιστή, που παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση, δίνουν επιπλέον κίνητρο για ενασχόληση στους μαθητές αυτούς. Επιπλέον, για την αυτοματοποίηση της κερκτημένης γνώσης, είναι απαραίτητη η συνεχής πρακτική

χρήση των μαθηματικών σε καθημερινές καταστάσεις και με οικεία αντικείμενα.⁴⁸

Ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα για την κατάκτηση της αριθμητικής είναι το Stern Structural Arithmetic (Stern και Stern, 1971), το οποίο στοχεύει περισσότερο στην εκμάθηση αριθμητικών εννοιών, βασισμένες στην κατανόηση και στον συλλογισμό των μαθηματικών σχέσεων, παρά στην μάθηση και την καταμέτρηση (Horner, 2007). Μια δεύτερη εξίσου σημαντική μέθοδος είναι η Numicon (Wing, 1996), μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθηματικών που χρησιμοποιεί μοτίβα τα οποία είναι δομημένα για να ενθαρρύνουν την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των αριθμών. Οι δύο προαναφερθείσες μέθοδοι χρησιμοποιούν χειροπιαστά αντικείμενα, από σκυρόδεμα ή ξύλο, για να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους ολόκληρους αριθμούς και να αντιληφθούν τα διάφορα μεγέθη. Όλα τα αντικείμενα αντιπροσωπεύουν σχετικά μεγέθη και μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των μετρήσεων και των υπολογισμών.⁴⁹

Μια εναλλακτική προσέγγιση, αρκετά διαφορετική από τις δύο προηγούμενες, είναι η μέθοδος διδασκαλίας Kumon, η οποία εστιάζει στην εκμάθηση μέσω πρακτικής εξάσκησης βήμα προς βήμα. Παρέχει στο παιδί καθημερινή επαναληπτική άσκηση με χρήση χαρτιού και μολυβιού, αποτελούμενη από μικρά βήματα μάθησης, προκειμένου να εξασφαλίσει την επιτυχία και την ανεξάρτησή του από χειροπιαστά αντικείμενα κατά την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων.⁵⁰

3.7. Παρέμβαση με τη χρήση της τεχνολογίας.

Πέρα από τις δραστηριότητες της κλασικής λογοθεραπείας, μεγάλη απήχηση έχει η χρήση νέων τεχνολογιών, με τις δραστηριότητες μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, τάμπλετ και άλλων συσκευών να καλύπτουν μεγάλο μέρος της θεραπείας. Αυτές οι νέες μέθοδοι λειτουργούν αντισταθμιστικά στα παιδιά με σύνδρομο Down, καθώς μέσω του παιγνιώδους χαρακτήρα τους, αυξάνουν τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό του παιδιού και το κρατούν συγκεντρωμένο για περισσότερη ώρα.⁵¹

Οι Troncoso και Del Cerro, (1998) πρότειναν μια μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης, σχεδιασμένη για παιδιά με σύνδρομο Down, στην οποία τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν σύνολα γραπτών συμβόλων, όπως λογότυπα ή εμπορικά σήματα. Αυτή η μέθοδος επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πολλών γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η προσοχή, η συγκέντρωση, η συσχέτιση λέξεων και συμβόλων με αντικείμενα, η αντίληψη, η ταυτοποίηση της ομοιότητας και της διαφοράς και η ταξινόμηση αντικειμένων με βάση το μέγεθος και το σχήμα. Η μέθοδος αρχίζει με λεξιλόγιο που τα παιδιά κατανοούν και γνωρίζουν (π.χ. ζώα, τρόφιμα, παιχνίδια και αγαπημένα μέρη). Επιπλέον, χρησιμοποιεί

⁴⁸ Agheana & Duta (2015), Buckley (2007).

⁴⁹ Stern & Stern (1971), Horner (2007), Wing & Tacon (2007).

⁵⁰ Haslam (2007).

⁵¹ Ortega & Gómez (2006).

εικονογράμματα και τη γραπτή λέξη σε εικόνες με έντονο χρώμα και γράμματα, όσο το δυνατόν μεγαλύτερα. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης ξεκινούν με τη χρήση εικόνων με διαφορετικούς τρόπους, όπως η αντιστοίχιση εικόνας με εικόνα, λέξης με εικόνα για να βεβαιωθούμε ότι το παιδί κατανοεί τι διαβάζει αλλά και λέξης με λέξη για ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης (Troncoso και Del Cerro, 1998· Guerrero et al., 2015).

Η χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών είναι κομβικής σημασίας και κατά τη διδασκαλία της γραφής. Η χρήση πληκτρολογίου ή οθονών αφής βοηθούν τα άτομα με σύνδρομο Down, να υπερκεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν με τη χρήση του μολυβιού και τη δυσανάγνωστη γραφή, κάνοντας τα κείμενά τους πιο ευκρινή και κατανοητά (Oelwein, 1995· Shah, 2011). Με τα εναλλακτικά αυτά μέσα ορισμένα παιδιά με σύνδρομο Down καταφέρνουν να γράφουν όπως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ίδιας νοητικής ηλικίας. Καταφέρνουν, δηλαδή, να γράφουν κείμενα και επιστολές, ενώ κάποια από αυτά αποφασίζουν να ασχοληθούν με την ποίηση και τη συγγραφή, χρησιμοποιώντας τη γραφή ως μέσω έκφρασης και δημιουργίας. Φυσικά, όπως και στην κατάκτηση της ανάγνωσης, υπάρχουν και άτομα που δεν εμφανίζουν αισθητή πρόοδο, καταφέρνουν ωστόσο να αποκτήσουν ορισμένες βασικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο.

3.8. Παρέμβαση μέσω της χρήσης συμβόλων

Μπορούμε να αναπτύξουμε τον αλφαριθμητισμό σε άτομα με σύνδρομο Down και μέσω της χρήσης των λεγόμενων «συμβόλων», δηλαδή μέσω των αναπαραστάσεων συγκεκριμένων ή αφηρημένων εννοιών (υποκείμενα, ρήματα, αντικείμενα κ.ά.⁵² Τα σύμβολα προάγουν την κατανόηση και την ανάκλησή τους, όταν συνδυάζονται με γραπτό κείμενο. Γνωστά συστήματα συμβόλων είναι τα: Widgit Literacy Symbols (WLS), τα Picture Communication Symbols (PCS) και τέλος τα Makaton Symbols.⁵³

Αναλυτικότερα, τα WLS είναι ξεκάθαρα προς τον χρήστη και έχουν κατασκευαστεί έτσι ώστε εξυπηρετούν τον γραπτό λόγο. Κάθε σύμβολο αναπαριστά μόνο μια έννοια τη φορά και κάθε έννοια αναπαρίσταται με διαφορετικό σύμβολο, δηλαδή, μια λέξη με πολλές έννοιες θα έχει και τον αντίστοιχο αριθμό συμβόλων. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικοί είναι οι γραμματικοί κανόνες που περιλαμβάνουν. Για παράδειγμα, το βέλος προς τα πίσω, σε συνδυασμό με ένα σύμβολο που αναπαριστά κάποιο ρήμα, χρησιμοποιείται για να εκφράσει παρελθοντικούς χρόνους, ενώ το βέλος προς τα εμπρός, μελλοντικούς χρόνους.⁵⁴

Σε αντίθεση με τα WLS, τα PCS έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετούν τον προφορικό λόγο, αλλά και για να υποβοηθούν την ανάγνωση. Ακόμη, ενισχύουν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την κατανόηση και την αφήγηση ιστοριών.

⁵² Lloyd & Bischack (1992).

⁵³ Βλ. περισσότερες πληροφορίες Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπαιδικών (2007).

⁵⁴ Βλ. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπαιδικών (2007).

Είναι ένα πρόγραμμα συμβόλων που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από λογοθεραπευτές για την ενίσχυση της επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό. Εκτός από το πλαίσιο του σχολείου, σημαντική είναι και η συμβολή τους έξω από αυτά ως εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας.⁵⁵

Τα Makaton Symbols είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα που χρησιμοποιεί τόσο σύμβολα, όσο και νοήματα με σκοπό να προάγει την επικοινωνία. Τα σύμβολα αυτά, χρησιμοποιούνται κατά την προφορική επικοινωνία σε συνδυασμό με γραπτό λόγο αλλά και μόνα τους. Ενισχύονται δεξιότητες όπως η προσοχή, η ακρόαση, η κατανόηση, η ανάκληση και η οργάνωση και έκφραση της γλώσσας. Στο σύστημα περιλαμβάνεται λεξιλόγιο 7.000 εννοιών εκ των οποίων το κάθε άτομο μαθαίνει τις απαιτούμενες ανάλογα με τις επικοινωνιακές του ανάγκες.⁵⁶

4. Συζήτηση -Συμπεράσματα

Το σύνδρομο Down είναι μια γενετική κατάσταση με μια σειρά από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην εξωτερική εμφάνιση, στην υγεία, στη συμπεριφορά, στις γνωστικές λειτουργίες και κατ' επέκταση στη μάθηση και την έκφραση.⁵⁷ Τα άτομα με σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, το αντιληπτικό λεξιλόγιό τους δεν επηρεάζεται έντονα, αλλά το εκφραστικό τους λεξιλόγιο παρουσιάζει ποσοτικές⁵⁸ και ποιοτικές ελλείψεις,⁵⁹ με πιο φανερό έλλειμμα τις παραλείψεις των ρημάτων. Οι ικανότητές τους για την παραγωγή ορθά συντακτικών προτάσεων θίγεται στο μέγιστο από το σύνδρομο και δεν συμβαδίζει με το γενικό γνωστικό τους επίπεδο.⁶⁰ Με την έναρξη του αλφαριθμητισμού, οι δυσκολίες στην προφορική έκφραση και κατανόηση, μεταφέρονται και στον γραπτό λόγο με προβλήματα στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, σε τομείς ανάλογους με αυτούς του προφορικού λόγου.⁶¹ Επίσης, υπάρχουν δυσκολίες στη βραχύχρονη ακουστική μνήμη, με αποτέλεσμα να γίνεται δύσκολη η εκμάθηση νέων αντικειμένων, καθώς συνήθως η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά μέσω της ακουστικής οδού.

Όμως, το επίπεδο των δεξιοτήτων που θα καταφέρουν να αναπτύξουν τα άτομα με σύνδρομο Down, δεν εξαρτάται μόνο από το γνωστικό τους επίπεδο, αλλά και από τη παρέμβαση που θα τους δοθεί από την οικογένειά τους και από ειδικούς επαγγελματίες (λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους). Παρά τη φύση του συνδρόμου και το μαθησιακό προφίλ που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με σύνδρομο Down, υπάρχουν θετικά προγνωστικά και

⁵⁵ Abbott (2002).

⁵⁶ Βλ. και The Makaton Charity (2014).

⁵⁷ National Down syndrome Society (2012).

⁵⁸ Buckley (2000).

⁵⁹ Checa et al. (2016).

⁶⁰ Chapman et al. (1991), Abbeduto & Chapman (2005), Chapman & Hesketh (2000).

⁶¹ Snowling (2000).

δυνατότητες ανέλιξης ανάλογα με τις παροχές και τις ευκαιρίες μάθησης που τους παρέχονται από μικρή ηλικία.⁶² Επομένως, είναι πολύ σημαντική η πρόωμη και εστιασμένη παρέμβαση, έτσι ώστε κάθε άτομο να καταφέρει να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του.

⁶² Oelwein (1995), Burgoyne et al. (2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbeduto, Leonard και Robin S. Chapman. 2005. Language development in Down syndrome and fragile X syndrome: Current research and implications for theory and practice. Στο: *Developmental Theory and Language Disorders*, P. Fletcher και J.F. Miller (επιμ.), 53-72. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Abbott, Cris και Lucey, Helen. 2005. Symbol communication in special schools in England: the current position and some key issues. *British Journal of Special Education*, 32 (4). 203–208.
- Abbott, Cris. 2002. Writing the Visual: The use of graphic symbols in onscreen texts. Στο: *Silicone Literacies: Communication, Innovation and Education in an Electronic Age*, Ilana Snyder (επιμ.), 31-46. London and New York: Routledge
- Abdelhameed, Hala. 2007. Do children with Down Syndrome have difficulty in counting and why? *International Journal of Special Education*, 22(2). 129-139.
- Agheana, Viorel. & Duta, Nicoleta. 2015. Achievements of Numeracy Abilities to Children with Down Syndrome: Psycho-Pedagogical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186. 38-45.
- Aparicio, María Teresa Sanz και Javier Menéndez Balaña. 2002. Early language stimulation of Down's syndrome babies: A study on the optimum age to begin. *Early Child Development and Care* 172 (6). 651-656.
- Auzias, Marguerite και de Ajuriaguerra, Julian. 1986. Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant [Cultural functions of handwriting and its development conditions in children]. *Enfance*, 39. 145–167.
- Baylis, Pamela και Snowling, Margaret J. 2011. Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1). 39–56.
- Berglund, Eva, Eriksson, Marten και Johansson Irene. 2001. Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 44. 179–191.
- Bird, Elizabeth Kay-Raining, Annette Gaskell, Michelle Dallaire Babineau και Susan Macdonald. 2000. Novel word acquisition in children with down syndrome: Does modality make a difference?. *Journal of Communication Disorders* 33, no. 3. 241-266.
- Biwi, Maureen. 2012. *Down Syndrome facts: A guide for parents and professionals*. United Kingdom: Global sourcing Ltd.
- Bliss, Lynn S. 2002. *Discourse impairments: Assessment and intervention applications*. Allyn and Bacon.
- Boudreau, Denis. 2002. Literacy skills in children and adolescents with Down syndrome. Reading and Writing. *An Interdisciplinary Journal*, 15(5). 497–525.
- Brigstocke Sophie, Hulme Charles, Goetz Kristina και Snowling Margaret. 2008. Number Skills in Children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*. 74-78.
- Brigstocke, Sophie. Hulme, Charles και Nye, Joanna. 2008. Number and arithmetic skills in children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 74-77.

- Brill, Thilo M. 2006. *Down Syndrome*. New York, NY: Marshall Cavendish Benchmark.
- Broadley, Irene, and John MacDonald. 1993. Teaching short term memory skills to children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 1, no. 2. 56-62.
- Bruner, Jerome. 1983. *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Βρυώνης, Γεώργιος. 2004. *Παιδιατρική*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Buckley, Sue. 2000. *Teaching reading to develop speech and language*. Presented at the 3rd International Conference on language and cognition on Down syndrome. UK.
- Buckley, Sue. 2007. Teaching numeracy. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(1). 11-14
- Burgoyne, Kelly, Fiona J. Duff, Paula J. Clarke, Sue Buckley, Margaret J. Snowling, και Charles Hulme. 2012. Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53 (10). 1044-1053.
- Byrne, Angela. MacDonald, John και Buckley, Sue. 2002. Reading, language, and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4). 513-529.
- Chapman, S. Robin και Linda J. Hesketh. 2000. Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome. *Developmental Disabilities Research Reviews* 6, no. 2. 84-95.
- Chapman, Robin S., Scott E. Schwartz και Elizabeth Kay-Raining Bird. 1991. Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 34, no. 5. 1106-1120.
- Chapman, Robin S., Heidi Sindberg, Cynthia Bridge, Katherine Gigstead και Linda Hesketh. 2006. Effect of memory support and elicited production on fast mapping of new words by adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49, no. 1. 3-15.
- Checa, Elena, Miguel Galeote και Pilar Soto. 2016. The Composition of Early Vocabulary in Spanish Children With Down Syndrome and Their Peers With Typical Development. *American journal of speech-language pathology* 25(4). 605-619.
- Cologon, Kathy. 2013. Debunking myths: Reading development in children with Down syndrome. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3). 130-151.
- Comblain, Annick. 1994. Working memory in Down syndrome: Training the rehearsal strategy. *Down Syndrome Research and Practice* 2, no. 3. 123-126.
- Cupples, Linda και Iacono, Teresa. 2000. Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 43(3). 595-608.
- Δαραής, Κωνσταντίνος 2002. *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Del Río, M. J., R. Vilaseca και M. Gràcia. 1997. La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental. Στο:

- Interacción y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades especiales*, Del Río MJ (επίμ.), 113-159. Barcelona: Martínez-Roca.
- Faragher, Rhonda και Clarke, Barbara. 2013. Educating learners with Down Syndrome. *Research, theory, and practice with children and adolescents*. United Kingdom: Routledge.
- Faragher, Rhonda. Brady, Jo. Clarke, Barbara. και Gervasoni, Ann. 2008. Children with Down Syndrome Learning Mathematics: can they do it? Yes they can! *Australian Primary Mathematics Teacher*, 13(4). 10-15.
- Faught, G. Gayle., Conners, A. Frances, Barber, B. Angela και Price, R. Hannah. 2016. Addressing Phonological Memory in Language Therapy With Clients Who Have Down Syndrome: Perspectives of Speech-Language Pathologists. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51 (6). 703-714.
- Fey, Marc E., Steven F. Warren, Nancy Brady, Lizbeth H. Finestack, Shelley L. Bredin-Oja, Martha Fairchild, Shari Sokol, και Paul J. Yoder. 2006. Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49(3). 526-547.
- Gathercole, Susan E., Catherine S. Willis, Alan D. Baddeley και Hazel Emslie. 1994. The children's test of nonword repetition: A test of phonological working memory. *Memory* 2, no. 2. 103-127.
- Gathercole, Susan E., Catherine S. Willis, Hazel Emslie και Alan D. Baddeley. 1992. Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental psychology* 28(5). 887.
- Guerrero, Janio J. Guerrero, Luis. López, Gustavo. Cáliz, Doris και Bravo, José. 2015. Creating TUIs Using RFID Sensors—A Case Study Based on the Literacy Process of Children with Down Syndrome. *Sensors*, 15(7). 14845–14863.
- Haslam, L. 2007. Sam's progress with learning mathematics. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(1). 32-33.
- Hewitt, Lynne E., Angela S. Hinkle και Adele W. Miccio. 2005. Intervention to improve expressive grammar for adults with Down syndrome. *Communication Disorders Quarterly* 26(3). 144-155.
- Horner, Vikki. 2007. Teaching number skills and concepts with Stern Structural Arithmetic materials. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(1). 27-31.
- Hughes, Julie. 2006α. Learning about number and maths. *Down Syndrome News and Update*, 6(1). 10-13.
- Hughes, Julie. 2006β. Teaching reading skills to children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*. *Down Syndrome News and Update*, 6(2), 62-65.
- Irwin Kimberly. 1989. The school achievement of children with Down's syndrome. *New Zealand Medical Journal*, 102. 11-13.
- Jordan, Staci. Miller, Gloria και Riley, Karen. 2011. Enhancements of Dialogic Reading for Young Children With Down Syndrome. *Young exceptional children*, 14(4). 19-29.
- Kliwer, Christopher. 2008. *Seeing all kids as readers: A new vision for literacy in the inclusive early childhood classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Κυπριωτάκης, Αντώνης. 1985. Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Laws, Glynis, John MacDonald, and Sue Buckley. 1996. The effects of a short training in the use of a rehearsal strategy on memory for words and pictures in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 4, no. 2. 70-78.
- Lecas, Jean-François, Anne-Marie Mazaud, Esther Reibel και Arnaud Rey. 2011. Using visual strategies to support verbal comprehension in an adolescent with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy* 27(1). 84-96.
- Lister, Caroline. Leach, Chris και Riley, Elaine. 1989. The development of understanding of quantity in children with Down's syndrome. *Early Child Development and Care*, 49. 57-66.
- Lloyd, Lyle L. και Bischak, Diane M. 1992. AAC terminology policy and issues update. *Augmentative and Alternative Communication*, 8. 104-109
- Lock, Andrew. 1980. *The guided reinvention of language*. New York: Academic Press.
- Lonigan, Christopher J. Burgess, Stephen R. και Anthony, Jason L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5). 596-613.
- Martin, Gary E. Klusek, Jessica. Estigarribia, Bruno και Roberts, Joanne E. 2009. Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29(2). 112-132.
- McDuffie, Andrea, Chapman και Leonard Abbeduto. 2008. Language profiles of adolescents and young adults with Down syndrome and Fragile X syndrome. *Speech and language development and intervention in down syndrome and Fragile X syndrome*. 117-141.
- McKusick, Victor A. 1994. *Down Syndrome Trisomy 21*. OMIM, Online Mendelian Inheritance in Man.
- Melby-Lervag, Monica, Lyster, Solveig-Alma Halaas και Hulme, Charles 2012. Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2). 322-352.
- Mervis, Carolyn B. και Byron F. Robinson. 2000. Expressive vocabulary ability of toddlers with Williams syndrome or Down syndrome: A comparison. *Developmental Neuropsychology* 17(1). 111-126.
- Nadel, Lynn. 2003. Down Syndrome: A genetic disorder in biobehavioral perspective. *Genes Brain and Behavior*, 2(3). 156-166.
- National Down Syndrome Society (ndss). 2012. *The leading human rights organization for all individuals with Down syndrome*, New York. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου από: <http://www.ndss.org/Down-Syndrome/What-Is-Down-Syndrome/>
- Ninio, Anat. 1992. The relation of children's single word utterances to single word utterances in the input. *Journal of Child Language* 19(1). 87-110.
- Nye, Joanna. Fluck, Michael. και Buckley, Sue. 2001. Counting and cardinal understanding in children with Down Syndrome and typically developing children. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2).

- Oelwein, Patricia L. 1995. *Teaching reading to children with Down syndrome: A guide for parents and teachers*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Ortega, Juan M. και Gomez, Carlos J. 2006. Computer-assisted teaching and mathematical learning in Down syndrome children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 (4). 298–307.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπαιδικών. 2007. *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπάνης, Ευστράτιος. Γιαβρίμης, Παναγιώτης και Βίκη, Αγνή. 2009. *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Paul, Rhea. 2007. *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. St Louis: Mosby-Year Book.
- Price, Johanna R., Joanne E. Roberts, Elizabeth A. Hennon, Mary C. Berni, Kathleen L. Anderson και John Sideris. 2008. Syntactic complexity during conversation of boys with fragile X syndrome and Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51(1). 3-15.
- Ring, Melanie και Harald Clahsen. 2005. Distinct patterns of language impairment in Down's syndrome and Williams syndrome: The case of syntactic chains. *Journal of Neurolinguistics* 18(6). 479-501.
- Roberts, Joanne E., Johanna Price και Cheryl Malkin. 2007. Language and communication development in Down syndrome. *Developmental Disabilities Research Reviews* 13(1). 26-35.
- Rondal, J.A. και Parera, Juan. 2006. *Down Syndrome: Neurobehavioural Specificity*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.
- Rondal, Jean A. 1975. Développement du langage et retard mental: Une revue critique de la littérature en langue anglaise. *L'Année Psychologique* 75. 513-547.
- Rondal, Jean A. και Comblain, Annick. 2002. Language in aging persons with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(1). 1–9.
- Rondal, Jean, και Annick Comblain. 1996. Language in adults with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 4(1). 3-14.
- Sanoudaki, Eirini, και Spyridoula Varlokosta. 2015. Pronoun comprehension in individuals with Down syndrome: the role of age. *International journal of language & communication disorders* 50(2). 176-186.
- Sepúlveda, Esther Moraleda, Miguel Lázaro López-Villaseñor και Elena Garayzábal Heinze. 2013. Can individuals with Down syndrome improve their grammar? *International journal of language & communication disorders* 48(3). 343-349.
- Shah, Nirvi. 2011. Special education pupils find learning tool in iPad applications. *Education Week*, 30(22). 1–16.
- Skotko, Brian G. και Tenenbaum, Ariel. 2016. *Down Syndrome*. Switzerland: Springer International Publishing, 63. 739-750.
- Snow, C. E. 1983. Parent-child interaction and the development of communicative ability. Στο: *Communicative competence: acquisition and retardation*, A. Shiefelbusch (επιμ.), 69-107. Baltimore: University Park Press.

- Snow, Catherine E. 1995. Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. *The handbook of child language*. 179-193.
- Snowling, Margaret J., Bishop, D.V.M. και Stothard, E. Susan. 2000. Is pre-school language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5). 587-600.
- Stern, Catherine & Stern, Margaret. (1971). Children discover arithmetic: An introduction to Structural Arithmetic. New York: Harper Collins.
- Stearns, Clio. 2003. *Writing activities for Children with Down Syndrome*. Social Sciences Courses, Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2017 από: <http://study.com/academy/lesson/writing-activities-for-students-with-down-syndrome.html>
- The Makaton Charity. 2004. *Let's talk Makaton*, UK. Ανακτήθηκε από: https://www.thecommunicationtrust.org.uk/media/265447/makaton_all_about_me_npw04092014_final.pdf
- Troncoso, María Victoria και Del Cerro, Mercedes M. 1998. Síndrome de Down: Lectura y escritura. Fundación Iberoamericana Down21.
- Tsao, Raphaële, Velay, Jean-Luc, Barbier, Martin L. και Gombert, Arpino. 2012. Etude de l'écriture chez des adultes porteurs de trisomie 21 [Handwriting in adults with Down syndrome]. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23. 22-33.
- Van der Lely, Heather K και Linda Stollwerck. 1997. Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition* 62(3). 245-290.
- Verucci, Lorena, Menghini, Deny και Vicari, Stefano. 2006. Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability*, 50(7). 477-491.
- Vilaseca, Rosa Maria και Maria-José Del Rio. 2004. Language acquisition by children with Down syndrome: A naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2). 163-180.
- Whitehurst, Graver J. και Lonigan, Christopher J. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3). 848-872.
- Wing, Tony και Tacon, Romey. 2007. Teaching number skills and concepts with Numicon materials. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(1). 22-26.
- Yoder, J. Paul και Steven F. Warren. 2004. Early predictors of language in children with and without Down syndrome. *American journal on mental retardation* 109(4). 285-300.
- Ziviani, Jenny και Wallen, Margaret. 2006. The development of graphomotor skills. Στο: *Hand Function in the child*, Anne Henderson και Charlane Pehoski (επιμ.), 217-236. Philadelphia, PA: Mosby Elsevier.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Μαρία Ταρσούδη

Φιλολόγος-Γλωσσολόγος

Διατμηματικό πρόγραμμα Μτπ. Σπουδών, Διδακτική, Παιδαγωγική & Τεχνολογίες
Πληροφορικής & Επικοινωνιών, ΤΕΙ Αν. Μακεδονίας & Θράκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίστηκε το μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, το οποίο επιχείρησε να συνδυάσει τα ερευνητικά ευρήματα για το αποτελεσματικό σχολείο και τον/την αποτελεσματικό/-ή εκπαιδευτικό. Η στατιστικά καθοριστική επίδραση του/της εκπαιδευτικού στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/-τριών συνδέθηκε με την ερευνητική καταγραφή των αντιλήψεων, στάσεων και διδακτικών πρακτικών που χαρακτηρίζουν έναν/μία αποτελεσματικό/-ή εκπαιδευτικό. Σ' αυτές περιλαμβάνονται: (α) η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου διδασκαλίας, (β) η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, (γ) οι υψηλές προσδοκίες, (δ) η εφαρμογή ενεργητικών τεχνικών μάθησης και (ε) η οικοδόμηση θετικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Συνεπώς, οι έρευνες για τον/την αποτελεσματικό/-ή εκπαιδευτικό και για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχουν αποκαλύψει νέα δεδομένα για το ρόλο του/της σύγχρονου εκπαιδευτικού που διαφοροποιείται σημαντικά, καθώς καλείται να συνδυάζει μια ποικιλία ιδιοτήτων, όπως να είναι καθοδηγητής/-τρια, παιδαγωγός, σύμβουλος, ερευνητής/-τρια και εμπνευστής/-τρια των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

αποτελεσματικό σχολείο, σχολική αποτελεσματικότητα,
αξιολόγηση, ρόλος

Η έννοια της αποτελεσματικότητας έχει προέλθει από το χώρο της οικονομίας και έχει αξιοποιηθεί και στην εκπαίδευση, χωρίς όμως να αντιπροσωπεύει το ίδιο περιεχόμενο. Ο όρος «αποτελεσματικότητα του σχολείου» εμφανίζεται για πρώτη φορά στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1970 με το όνομα «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο» ως απάντηση στην έρευνα του Coleman που κατέδειξε την αναποτελεσματικότητα του σχολείου να προσφέρει μια ποιοτική εκπαίδευση που θα βοηθούσε τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Το κίνημα αυτό υποστήριξε ότι συγκεκριμένες παράμετροι οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας (π.χ. η διεύθυνση του σχολείου, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η έμφαση στη σχολική επίδοση, η παροχή οικονομικής ανεξαρτησίας σε κάθε σχολική μονάδα, κ.ά.) μπορούν να συμβάλλουν στη διεύρυνση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσω της παραγωγής υψηλών σχολικών επιδόσεων.¹

Πορίσματα νεότερων ερευνών από τις αρχές τη δεκαετίας του 1980 ανέδειξαν ότι τελικά η σχολική αποτελεσματικότητα αφορά τον συνδυασμό της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάζει το ερώτημα γιατί τα σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στο κατά πόσο επιτυγχάνουν τους στόχους τους.² Τα τελευταία χρόνια η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν περιορίζεται στο ερώτημα αν τα σχολεία είναι σε θέση να επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία, αλλά στρέφεται σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία και σ' ένα εξελισσόμενο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή επικεντρώνεται στην αναζήτηση στρατηγικών μέσω των οποίων τα μη αποτελεσματικά σχολεία να μπορούν να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά να βελτιωθούν περισσότερο.³

Συνεπώς, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα επαναπροσδιορίζεται και αναφέρεται στην επίδραση που έχει το σχολείο και ο/η εκπαιδευτικός τόσο στην γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών, όσο και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Επίσης, λαμβάνονται υπ' όψη από τους ερευνητές σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας (π.χ. εκπαιδευτική ηγεσία-διοίκηση, μαθησιακό κλίμα, υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για του μαθητές, αξιολόγηση σχολικής επίδοσης, σχολική κουλτούρα κ.ά.) που διαφοροποιούν σχολεία και μαθητές.⁴ Μέσα από την έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ο/η εκπαιδευτικός έχει αναδειχθεί ως η πιο σημαντική συνιστώσα της επίδρασης του σχολείου στην επίδοση των μαθητών.⁵

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 αναπτύχθηκε το μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, το οποίο προσπάθησε να συνδυάσει τα ερευνητικά ευρήματα για το αποτελεσματικό σχολείο και τον/την

¹ Σιδηρόπουλος (2008).

² Reynolds et al. (2003).

³ Παμουκτσόγλου (2001).

⁴ Sammons (1999).

⁵ Scheerens & Bosker (1997).

αποτελεσματικό/-ή εκπαιδευτικό, επικεντρώνοντας έτσι το ενδιαφέρον όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του/της εκπαιδευτικού στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών συνδέθηκε με την ερευνητική καταγραφή των αντιλήψεων, στάσεων και διδακτικών πρακτικών που χαρακτηρίζουν έναν/μία αποτελεσματικό/-ή εκπαιδευτικό. Σ' αυτές περιλαμβάνονται: (α) η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου διδασκαλίας, (β) η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, (γ) οι υψηλές προσδοκίες, (δ) η εφαρμογή ενεργητικών τεχνικών μάθησης (π.χ. εργασία σε ομάδες, συζήτηση, υπόδυση ρόλων) και (ε) η οικοδόμηση θετικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη.⁶

Το αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχολική αποτελεσματικότητα συντέλεσε στην πραγματοποίηση ερευνών κάτω από το πρίσμα διαφορετικών προοπτικών. Πολλές έρευνες σχετικές με τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης συνδέουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη με τις επιδόσεις των μαθητών τους. Έχει αποδειχθεί βάσει ερευνών ότι η συνεχής, άμεση και θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τους ίδιους, αποτελούν διδακτικές πρακτικές που προάγουν την αυτονομία και την επάρκεια των μαθητών και συντελούν στην επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων.⁷

Παράλληλα υπάρχουν μελέτες και έρευνες που προσεγγίζουν το θέμα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζοντας στα μοντέλα, στις προσεγγίσεις, στις παραμέτρους και στις διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας,⁸ προκειμένου να ενθαρρυνθεί η μάθηση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Kyriacou (1997, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη 2010) «ως αποτελεσματική ορίζεται η διδασκαλία η οποία επιτυγχάνει, η μάθηση να σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό». Ο/Η εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας μέσω μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών επιδιώκει να μεταδώσει γνώσεις, να καλλιεργήσει δεξιότητες, να εμπνεύσει και να γίνει η αφορμή για μάθηση.⁹

Οι πρώτες ερευνητικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των δεκαετιών 1960-1980 και κυρίως εστίαζαν στα γνωρίσματα της προσωπικότητας του/της αποτελεσματικού/-ής εκπαιδευτικού. Η βιβλιογραφική έρευνα έχει διαμορφώσει ένα μακρύ κατάλογο των προτερημάτων και των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το προφίλ του/της αποτελεσματικού/-ής εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια σύνθεση που προέκυψε από τη μελέτη των εξής συγγραφέων: Ryans (1960), Rosenshine & Furst (1973), Medley (1979), Murray (1983). Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς ένας αποτελεσματικός

⁶ Σιδηρόπουλος (2008).

⁷ Σιδηρόπουλος (2008).

⁸ Metzler (1990), Dunne & Wragg (2003).

⁹ Gagne (1975).

εκπαιδευτικός οφείλει να είναι: φιλικός, προσηνής, υπεύθυνος, μεθοδικός, ακέραιος, ειλικρινής και ικανός ομιλητής. Επίσης, οφείλει να έχει προσαρμοστικότητα και ευελιξία κατά τη διδασκαλία του, γνώση του αντικειμένου και γνώση των ατομικών αναγκών των μαθητών του. Τέλος, διακρίνεται για την πείρα, την αυτοπεποίθησή, τη φαντασία και τον ενθουσιασμό, τη συναισθηματική ωριμότητα και το χιούμορ.¹⁰

Η παιδαγωγική έρευνα κατά τη δεκαετία του 1980 επιχειρεί να διερευνήσει τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την επίδραση που έχει η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού τον οδηγεί στην επιλογή του στυλ διδασκαλίας που θα υιοθετήσει μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή το αυταρχικό, το δημοκρατικό ή το χαλαρό.¹¹ Το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας διακρίνεται για την επιβολή της εξουσίας μέσω ποινών, την άκριτη υπακοή ως βασικό καθήκον των μαθητών καθώς και καλλιεργεί ένα κλίμα ανταγωνισμού με έντονες φιλονικίες και εχθρότητες μεταξύ των μαθητών. Το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από την επαρκή ανατροφοδότηση, την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών για μάθηση και από το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, ενώ το χαλαρό στυλ διακρίνεται για την παροχή απεριόριστης ελευθερίας στις πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών και την μη καθοδήγησή τους από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να καλλιεργείται ένα κλίμα σύγχυσης και αταξίας μέσα στη σχολική τάξη.¹²

Το στυλ διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού συσχετίζεται και με ατομικούς παράγοντες, όπως η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση, η προσωπικότητα, οι εμπειρίες, αλλά και με ενδοσχολικούς παράγοντες, όπως το πλαίσιο κι η λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι κοινωνικές αξίες.¹³ Το στυλ διδασκαλίας μπορεί να διαφοροποιηθεί ή να τροποποιηθεί, όταν ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει την κατάλληλη εκπαίδευση.¹⁴ Ο Borich (1988), προτείνει δέκα είδη συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που αφορούν στην αποτελεσματικότητά του και τα διαιρεί σε βασικά και καταλυτικά είδη συμπεριφοράς.

- Τα βασικά είδη συμπεριφοράς είναι:
 1. Καθαρότητα (δηλ. ακρίβεια /σαφήνεια)
 2. Ποικιλία
 3. Προσήλωση στο καθήκον
 4. Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία
 5. Βαθμός επιτυχίας των μαθητών.

¹⁰ Ανδρεαδάκης (2004).

¹¹ Πυργιωτάκης (2011).

¹² Σιδηρόπουλος (2008).

¹³ Σιδηρόπουλος (2008).

¹⁴ Μασαγγούρας (1997).

- Τα καταλυτικά είδη συμπεριφοράς είναι:
 6. Χρήση των ιδεών των μαθητών από τον/την εκπαιδευτικό
 7. Δόμηση του μαθήματος
 8. Τεχνική των ερωτήσεων
 9. Ενθάρρυνση των μαθητών
 10. Ενθουσιασμός

Έρευνες κατά τις τελευταίες δεκαετίες 1990-2010 αναφέρονται σε δείκτες αποτελεσματικής διδασκαλίας που συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών, όπως σωστή διαχείριση χρόνου, υπευθυνότητα, διευθυντική ικανότητα, καταλληλότητα ασκήσεων, σαφήνεια διδακτικών οδηγιών και ανατροφοδότηση απόδοσης.¹⁵ Άλλοι ερευνητές προχώρησαν στην καταγραφή των διαστάσεων της αποτελεσματικής διδασκαλίας και ξεχωρίζουν την προετοιμασία του μαθήματος (π.χ. σχεδιασμός μαθήματος, οργάνωση διδακτέας ύλης, σαφής διατύπωση διδακτικών στόχων και οδηγιών), τη διαχείριση της τάξης (π.χ. διαχείριση φαινομένων απειθαρχίας, καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος), το ήθος των διδασκόντων (π.χ. θερμή συμπεριφορά, ενθάρρυνση, επιδίωξη ενδιαφέροντος) και την αξιολόγηση των μαθητών ως τις πιο καταλυτικές διαστάσεις που οδηγούν μαθητές και εκπαιδευτικούς στην επιτυχία.¹⁶

Τέλος, το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των Kyriakides, Creemers & Antoniou (2009) παρουσιάζει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα σε τρία διαφορετικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος που αναφέρονται στο κράτος, στη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη. Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης έχει δώσει σημαντικά ερευνητικά δεδομένα, τα οποία καταδεικνύουν την ποιότητα της διδασκαλίας ως τον πιο καθοριστικό παράγοντα στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι παραπάνω ερευνητές προχώρησαν στην καταγραφή παραμέτρων αποτελεσματικής διδασκαλίας που καθορίζουν και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας του δυναμικού μοντέλου αποτελεσματικότητας είναι:

1. Προσανατολισμός (αναφορά στους στόχους του μαθήματος): Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός ενημερώνει με σαφήνεια τους μαθητές του για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος ή για τους στόχους μιας δραστηριότητας. Προκαλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν τον λόγο για τον οποίο γίνεται μια δραστηριότητα στην τάξη με σκοπό να πετύχει την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα.
2. Δόμηση (αναφορά στην καλή οργάνωση ενός μαθήματος): Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή στο

¹⁵ Metzler (1990).

¹⁶ Dune & Wragg (2003).

μάθημα, την οποία είναι σε θέση πάντα να διαφοροποιήσει ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

3. Χρήση δραστηριοτήτων εμπέδωσης (αναφορά στις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης): Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός καθοδηγεί, ελέγχει, αξιολογεί τις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης δίνοντας βέβαια περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή της γνώσης σε μαθητές που τις χρειάζονται.
4. Υποβολή ερωτήσεων (αφορά τη συχνότητα & το είδος των ερωτήσεων με σκοπό την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα): Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις με σαφήνεια και μεριμνά έτσι ώστε ο βαθμός δυσκολίας τους να είναι ανάλογος με το επίπεδο των μαθητών/-τριών. Δίνει τις ορθές απαντήσεις και ανακοινώνει τις λανθασμένες, χωρίς επίκριση των διδασκομένων.
5. Χρήση μοντέλων διδασκαλίας (αναφορά στη διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και στην καλλιέργεια υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης): Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσω της ανάπτυξης δικών τους στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων να αυτορρυθμίζονται και να οργανώνουν τη μάθησή τους ενισχύοντας έτσι την αυτονομία τους.
6. Αξιοποίηση του χρόνου (αναφορά στη διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος): Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός οργανώνει τον διδακτικό χρόνο με τρόπο που διασφαλίζει την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και παράλληλα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στον μέγιστο δυνατό βαθμό.
7. Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον (αναφορά στο μαθησιακό κλίμα της τάξης): Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός οικοδομεί θετικό μαθησιακό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη και καλλιεργεί μια μαθησιακή κουλτούρα που προάγει τη συμμετοχή, τη συναδελφικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία και τη συνυπευθυνότητα.
8. Αξιολόγηση: Ο/Η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές και τις μαθήτριες με διάφορα μέσα και αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με σκοπό την προαγωγή της μάθησης. Δεν ξεχνά ποτέ να δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Στο σημείο αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό από όλους ότι η διδασκαλία συναρτάται άμεσα από τον/την εκπαιδευτικό. «Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια αποτελεσματική διδασκαλία και μια αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό».¹⁷ Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί πρότυπο για την εκπαίδευσή τους,¹⁸ βάση για την επαγγελματική ανάπτυξή τους¹⁹ κι οδηγό για την αξιολόγησή

¹⁷ Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη (2010, σελ. 8)

¹⁸ Myers & Myers (1995), Wong & Wong (1998).

τους.²⁰ Η πεποίθηση των ερευνητών ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, παραμένει ως σήμερα αδιαμφισβήτητη.

Είναι αναγκαίο να αναφερθούν έρευνες που αφιερώνονται στις απόψεις των μαθητών, των γονέων και των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό και τον/την οδηγούν στον καλό σχεδιασμό, στην αποτελεσματική εκτέλεση και αξιολόγηση της διδασκαλίας του.²¹ Έχει διαπιστωθεί βάσει ερευνών ότι συχνά οι γονείς χαρακτηρίζουν ως αποτελεσματικό τον/την αυστηρό/-ή εκπαιδευτικό, δηλαδή αυτόν που αναθέτει εργασίες στους μαθητές για εξάσκηση στο σπίτι και που κρατά σε πειθαρχία την τάξη. Από τη σκοπιά των μαθητών και μαθητριών, υπάρχει η τάση να θεωρείται αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός αυτός ή αυτή που δεν αναθέτει πολλές εργασίες για το σπίτι, έχει μεταδοτικότητα, δείχνει οικειότητα, προσήνεια, κοινωνικότητα και δικαιοσύνη.²² Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι οι γονείς διαμορφώνουν τις απόψεις τους έχοντας ως βάση τις πληροφορίες που τους δίνουν τα παιδιά τους για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Η Epstein (1985) στην έρευνά της υπογραμμίζει ότι οι αναφορές των μαθητών για τη σχολική τους ζωή γενικά, επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων.²³

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Αναστασία Παμουκτσόγλου (2001) και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν γνωρίσματα του/της αποτελεσματικού/-ής εκπαιδευτικού σε τέσσερις περιοχές: 1. στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (επιστημονικό υπόβαθρο, ισορροπημένη προσωπικότητα, όρεξη για δουλειά, συνειδητή επιλογή επαγγέλματος), 2. στις διδακτικές ικανότητες (πρωτοβουλία, ευελιξία, παρώθηση, αξιοπιστία), 3. στο σχολικό κλίμα (εμπιστοσύνη, επικοινωνία, συνεργασία, θετική επιρροή, διαχείριση μαθητών), 4. στις σχέσεις με τους άλλους, π.χ. με τον/την διευθυντή/-τρια, με τους συναδέλφους, με τους γονείς, με τους κοινωνικούς φορείς.²⁴

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, όταν καλούνται να διατυπώσουν ανοιχτά τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/-ής εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας, θέτουν το θέμα της ανεπάρκειας της βασικής εκπαίδευσής τους στις σχολές, όπου φοιτούσαν. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι τα παιδαγωγικά μαθήματα που προσφέρονται ως επιλεγόμενα είναι ελάχιστα και κάνουν λόγο για περιθώρια βελτίωσης των σχολών τους με την προσθήκη κι άλλων μαθημάτων από τον παιδαγωγικό και ψυχολογικό τομέα. Επίσης, θεωρούν ότι η πρακτική άσκηση στις

¹⁹ Danielson (1996).

²⁰ Flores (1999).

²¹ Ξωχέλλης (1990).

²² Good & Brophy (2000).

²³ Epstein (1985).

²⁴ Παμουκτσόγλου (2001).

σχολές των εκπαιδευτικών χρειάζεται να αποκτήσει υποχρεωτικό χαρακτήρα καθώς μπορεί να συμβάλλει στην καλή προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών.²⁵

Οι προαναφερόμενες έρευνες τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα προσπάθησαν να διερευνήσουν και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του/της αποτελεσματικού/-ής εκπαιδευτικού, έτσι όπως αξιολογούνται από τους μαθητές, τους γονείς και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι έρευνες για τον/την αποτελεσματικό/-ή εκπαιδευτικό και για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχουν αποκαλύψει νέα δεδομένα για το ρόλο του/της σύγχρονου εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα οι ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να εξετάζουν σοβαρά τις δυνατότητες ανάπτυξης θεωρητικού υποβάθρου της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού που να στηρίζεται στην σχετική έρευνα.²⁶

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Harris & Hill (1982), οι οποίοι ομαδοποιώντας τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/-ής εκπαιδευτικού δημιούργησαν ένα εργαλείο αξιολόγησης (Developmental teacher Evaluation kit) με σκοπό να ενισχυθεί ο/η εκπαιδευτικός κατά την πρώτη πενταετία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει έξι διδακτικές ικανότητες που οφείλει να έχει ο/η αποτελεσματικός/-ή εκπαιδευτικός:

- Να είναι συστηματικός/-ή,
- να είναι φιλικός/-ή,
- να είναι ικανός/-ή στην προφορική επικοινωνία,
- να είναι ενθουσιώδης,
- να είναι ικανός/-ή για εξατομίκευση/διαφοροποίηση της διδασκαλίας,
- να είναι ικανός/-ή για πολλαπλή χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.²⁷

Στην Ελλάδα, ο Πασιαρδής (1996) πρότεινε ένα σύστημα αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού ως προς το βαθμό διδακτικής αποτελεσματικότητας, μέσω της άμεσης παρατήρησης της διδασκαλίας του/της, το οποίο βασίζεται σε πέντε βασικούς άξονες. Υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να εστιαστεί στους παρακάτω βασικούς άξονες:

- τεχνικές διδασκαλίας,
- πορεία διδασκαλίας και τρόπος παρουσίασης της διδακτέας ύλης,
- οργάνωση και διοίκησης της σχολικής τάξης,
- μαθησιακό περιβάλλον και επικοινωνιακό κλίμα της σχολικής τάξης
- επαγγελματική εξέλιξη και ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.²⁸

²⁵ Κυριάκου & Πετσάνης (2006).

²⁶ Πασιαρδής & Σαββίδης (2014).

²⁷ Χανιωτάκης & Καψάλης (2002).

²⁸ Πασιαρδής (1996).

Μέσα από τις έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποκαλύπτονται νέες πρακτικές ως προς τη δημιουργία συστημάτων αξιολόγησης και προσδιορισμού των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προκύπτει ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και να επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών είναι η ποιότητα των εκπαιδευτικών που υπάρχει ή ο βαθμός στον οποίο λαμβάνει χώρα στα σχολεία η αποτελεσματική διδασκαλία.²⁹ Γι' αυτό και το θέμα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κοινότητα με αποτέλεσμα στις περισσότερες σχολές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στον κόσμο να αποτελεί βασικό στόχο εκπαίδευσης η προετοιμασία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, δηλαδή εκπαιδευτικών που είναι ικανοί να φέρνουν αποτέλεσμα και να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους.³⁰

Συνεπώς, τα Προγράμματα Σπουδών των παραπάνω Σχολών καλούνται να επαναπροσδιορίσουν και να επανασχεδιάσουν το περιεχόμενο τους και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Το ζήτημα της διδακτικής επάρκειας των μελλοντικών εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.³¹ Ο προσδιορισμός και η απόδοση μόνο χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας στον/στην εκπαιδευτικό δεν επιλύει το πρόβλημα λειτουργίας του στο σχολικό περιβάλλον. Αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα περιεχόμενο σπουδών ειδικά διαμορφωμένο έτσι ώστε να τους βοηθά να αντιλαμβάνονται το τι επιδρά στη σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών και το πώς αυτή επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, πχ, σχολικό κλίμα, κοινωνικοοικονομική προέλευση μαθητών, κ.ά.. Πολύτιμη μπορεί να αποδειχθεί και η συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας με την Πολιτεία στην υποδοχή και υποστήριξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.³²

Στην εποχή της κρίσης το εκπαιδευτικό σύστημα κλυδωνίζεται από ραγδαίες και συνεχείς αλλαγές, οι οποίες μεταβάλλουν το ρόλο του σχολείου και αναγκαστικά το ρόλο του/της εκπαιδευτικού.. Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές και η ταχεία εξάπλωση και ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση και σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και για το ρόλο του στο σύγχρονο σχολείο. Επίσης, διάφοροι παράγοντες, όπως η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η μετανάστευση σχολικών πληθυσμών και οι αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία αποτελούν δείκτες που οδηγούν σε ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών.³³

²⁹ Σιδηρόπουλος (2008).

³⁰ Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη (2010).

³¹ Κλωνάρη (2007).

³² Μαυρογιώργος (1982).

³³ Παπαναούμ (2003).

Η παιδαγωγική έρευνα έχει δώσει τα τελευταία χρόνια μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το ευρύ πλέγμα των ρόλων των εκπαιδευτικών. Σε νέες διαστάσεις ρόλων καλείται να ανταπεξέλθει ο/η σύγχρονος/-η εκπαιδευτικός, αφήνοντας πίσω ρόλους και χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στο παραδοσιακό σχολείο. Η εικόνα του αυταρχικού εκπαιδευτικού που είχε το ρόλο του παντογνώστη και του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών εγκαταλείφθηκε και αναδείχθηκε ένα σύνολο ρόλων προσαρμοσμένο στις προσδοκίες και στις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων (μαθητές, γονείς, διοίκηση, σύλλογοι, κοινή γνώμη, πολιτεία, κ.ά.) που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο.³⁴

Ο σύγχρονος ρόλος του/της εκπαιδευτικού διαγράφεται με σαφήνεια μέσα από την ποιότητα θεωρητικής κατάρτισης που διαθέτει, το επίπεδο της τεχνογνωσίας και τη συνολικότερη επάρκεια της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ταυτότητας. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να είναι λειτουργός, γιατί η αποστολή αυτή είναι κοινωνική, μπορεί να είναι διαμεσολαβητής/-τρια μεταξύ νέου ατόμου και κοινωνίας και φυσικά δημόσιος υπάλληλος, επειδή επιτελεί εργασία που υπόκειται σε διοικητικές δεσμεύσεις.³⁵ Αυτό όμως που η σύγχρονη κοινωνία κυρίως απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό είναι να είναι «ανανεωτής», δηλαδή να έχει πλήρη ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις που συμβαίνουν σε τεχνολογικό, παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο.³⁶

Ένας άλλος ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι αυτός που σχετίζεται με την έρευνα, ο ρόλος του ερευνητή ή της ερευνήτριας, όπου ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διευκολύνει το διδακτικό έργο και να προάγει τη σύνδεση της διδασκαλίας και της έρευνας με την κοινωνική πραγματικότητα.³⁷ Δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις, αλλά γίνεται συνερευνητής, συνεργάτης, εμψυχωτής και διευκολυντής της μάθησης των μαθητών και των μαθητριών. Για να ανταποκριθεί ο/η εκπαιδευτικός στους παραπάνω ρόλους απαιτούνται γνωστικές ικανότητες, ικανότητες στο χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και ικανότητες παρώθησης. Επίσης, μια διευρυμένη έννοια του/της σύγχρονου/-ης εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο με διακριτά χαρακτηριστικά αυτά της παροχής γενικής εκπαίδευσης, επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής σε τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Ο/Η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται κυρίως στην αυτοανακάλυψη, στην αυτοαποδοχή και στην αυτοανάπτυξη. Επιδιώκει την αναπτυξιακή κατεύθυνση των μαθητών.³⁸

Όλες οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού φανερώνουν την πολυπλοκότητα αυτού του επαγγέλματός και αναδεικνύουν την επιμόρφωση ως βασικό μοχλό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα για

³⁴ Ντούσκας (2007).

³⁵ Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης (2004)

³⁶ Ντούσκας (2007).

³⁷ Καλαίτζοπούλου (2001).

³⁸ Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης (2004).

τη σχολική αποτελεσματικότητα αποκάλυψε νέα δεδομένα που οδηγούν σε ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών. Σήμερα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού τείνει να μοιάζει με το ρόλο του μαθητή και της μαθήτριας, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και παράλληλα μαθαίνουν σ' ένα συνεχές περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης.³⁹ Σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει, τονίζεται η ανάγκη για μια διαρκή παιδεία των ατόμων βάσει των ενδιαφερόντων τους για να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις νέες καταστάσεις στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

³⁹ Παμουκτσόγλου (2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρεαδάκης, Νίκος & Καδιανάκη, Μαρία. 2010. «Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού». *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57 (ΙΕ), Χειμώνας 2010: 5-30.
- Ανδρεαδάκης, Νίκος. 2004. Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός (πανεπιστημιακές σημειώσεις). Κρήτη: Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.rhodes.aegean.gr /Ανδρεαδάκης, πρόσβαση στις 3/9/2017 .
- Ανδρουλάκης, Γεώργιος. 1999. *Axes determinant la conception/planification du cours de FLE,b(Unite 3)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Borich, Gary. 1988. *Effective teaching methods*. London: Merrill Publishing Company, Στο Ανδρεαδάκης, Ν. 2004. Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός,(πανεπιστημιακές σημειώσεις), Κρήτη: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Danielson, Charlotte. 1996. *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dunne, Richard & Wragg, Ted. 2003. Γεωργιάδη, Ελευθερία (Μτφρ.) *Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Δερμιτζάκης, Μιχάλης & Ιωαννίδη, Βασιλική (2004). “Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία”, στο Ανευλαβής, Ε. & Γερμενής, Α. (επιμ.), *Τιμητικός Τόμος Ομότιμου Καθηγητού Λουκά Σπάρου*. Αθήνα: Τμήμα Νοσηλευτικής – Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών : 329-339.
- Epstein, Joyce. 1985. A question of merit: Principals and parents evaluations of teachers. *Educational Researcher*, 14 (7): 3-8.
- Flores, Steve. 1999. Classrooms as cultures from a principal's perspective. *Primary Voices K-6*, 7(3), 54.
- Fontana, David. 1996, Λωμή, Μαρίνα. 1996. (Μτφρ.), *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Gagne, Mills Robert. 1975. *Essential of learning for instruction*. Hinsdale: Drydren Press, p. 12.
- Good, Thomas & Brophy, Jere. 2000. *Looking in classrooms*. New York: Longman
- Harris, B. M.& Hill, J. 1982. Develomental teacher evaluation, στο Χανιωτάκης, Νίκος & Καψάλης, Αχιλλέας. 2002. Αξιολόγηση και εκπαιδευτική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2: 27-36.
- Καλαϊτζοπούλου, Μαρία. 2001. Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Κλωνάρη, Αικατερίνη. 2007. Αποτελεσματικοί Εκπαιδευτικοί: Απόψεις μαθητών Β τάξης Γυμνασίου. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου “Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση” 2007, τόμος (Β), σελ. 861-868.
- Kyriakides, Leonidas, Creemers, Bert P. M., Antoniou, Panayiotis. 2009. Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 12-23.

- Κυριάκου, Άντα & Πετσάνης, Χρήστος. 2006. Το φαινόμενο της αλλοτρίωσης αναφορικά με τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό σύστημα. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα Ελληνική Πύλη Παιδείας <https://www.eduportal.gr/allotriosh/>, πρόσβαση στις 28/8/2017.
- Kyriacou, Chris. 1997. *Effective teaching in schools. Theory and Practice*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας. 1997. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ.Β Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος, Γεώργιος. 2003. *Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας*. Στο: Μπαγάκης, Γεώργιος (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, (σελ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Medley, Donald. 1979. Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research, στο Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός, (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Κρήτη: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Metzler, Michael. 1990. *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Myers, C. B. & Myers, L. K. 1995. Effective teaching practices. In C. B. Myers & L. K. Myers, *The Professional Educator* (pp. 82-115). Boston: Wadsworth.
- Murray, Harry G. (1983). Low inference classroom teaching behavior and student ratings of college teaching effectiveness, στο Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός, (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Κρήτη: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Νημά, Ελένη & Καψάλης, Αχιλλέας. 2002. *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ντούσκας, Νικόλαος. 2007. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 2 : 28-41.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης. 1990. Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παμουκτσόγλου, Αναστασία. 2001. “Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του”. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5, Μάιος 2001: 81-90. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.pi-schools.gr, πρόσβαση στις 5/9/2017.
- Παπαναούμ, Ζωή 2003. *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Πέτρος. 1996. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Πέτρος & Σαββίδης, Γεώργιος 2014. Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.) Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση, Τόμος II. Αθήνα: ΙΟΝ
- Puren, Christian, Bertocchini, Paola, Costanzo, Edvige 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

- Πυργιωτάκης, Ιωάννης. 2011. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Reynolds, David, Muiss, Daniel & Treuarne, David (2003). Teacher evaluation as teacher, in *Effectiveness in the United Kingdom*, Journal of Personal evaluation in education, 17 (1), pp. 83-100. Netherlands: Academic Publishers.
- Rosenshine, Barak & Furst, Norma. 1971. Research on teacher performance criteria, στο Νημά, Ε. & Καψάλη, Α. 2002. Σύγχρονη διδακτική. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σσ 262-263 .
- Ryans, David. 1960. Characteristics of Teachers, their Description, Comparison and Appraisal: a research study, στο Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός, (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Κρήτη: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Sammons, Pam. 1999. Scholl effectiveness: coming of age in the twenty - first century. Netherlands: Swets and Zeitlinger Publshers
- Scheerens, Jaap & Bosker, Roel 1997. *The Foundations pf educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Σιδηρόπουλος, Δημήτρης. 2008. Παιδαγωγικά. Αθήνα : εκδόσεις Μπόνια
- Wong, Harry.K., & Wong, Rosemary, T. 1998. *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry Wong Publications
- Walberg, Herbert 1984. *Improving the productivity of America' s schools*, στο Σιδηρόπουλος, Δ. 2008. Παιδαγωγικά. Αθήνα: Εκδόσεις Μπόνια, σσ. 195-196.
- Χανιωτάκης, Νίκος & Καψάλης, Αχιλλέας. 2002. «Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2 : 27-36.

**ΣΥΝΕΧΕΣ, ΡΑΒΔΟΣ, ΔΙΑΚΡΙΤΟ:
CONTINUOUS, BAR, DISCRETE**

Θωμάς Βουγιουκλής
Ομότιμος Καθηγητής Μαθηματικών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ‘συμβίωση και διαμάχη’ μεταξύ ‘συνεχούς’ και ‘διακριτού’ εμφανίζεται διαρκώς στη φύση, στη ζωή, στην επιστήμη. Το ερωτηματολόγιο και η κλίμακα Lickert καθιερώθηκαν ως απαραίτητα εργαλεία στην έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Οι Vougiouklis & Vougiouklis εισήγαγαν την ράβδο (bar) ως εναλλακτικό εργαλείο αντί της κλίμακας Lickert. Με την εργασία αυτή θέλουμε να καταδείξουμε ότι θα διευκολυνθεί σημαντικά η έρευνα με την μεταφορά του ‘διακριτού’ από τον ερωτώμενο στον ερευνητή. Συγκεκριμένα, ενώ ο ερωτώμενος κινείται στο ‘συνεχές’, το οποίο χειρίζεται ευκολότερα και ταχύτερα, ο ερευνητής παραμένει ο αποκλειστικός διαχειριστής του ‘διακριτού’ έχοντας τεράστιες ελευθερίες στην επεξεργασία του προβλήματος.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Συνεχές, διακριτό, ράβδος Vougiouklis & Vougiouklis

1. Συνεχές - Διακριτό

Τα μαθηματικά μοντέλα χρησιμοποιούνται συχνά στην εμπειρική έρευνα με σκοπό να ενισχύσουν την αξιοπιστία της. Η μαθηματικοποίηση ενός προβλήματος έχει δύο πλεονεκτήματα: τα αποτελέσματα γίνονται πολύ πιο κατανοητά, πιο αναγνωρίσιμα και παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισής τους με αποτελέσματα άλλων προβλημάτων. Η παράσταση με αριθμούς ενός ερευνητικού αντικειμένου ή φαινομένου είναι ο απλούστερος και ο πιο αναγνωρίσιμος τρόπος ανάγνωσης των αποτελεσμάτων.

Το **διακριτό** στα μαθηματικά έχει αφετηρία την ονομαζόμενη *χαρακτηριστική συνάρτηση* (*characteristic function*) η οποία, στη Θεωρία Συνόλων, δηλώνει ότι ένα στοιχείο ανήκει ή όχι σε ένα σύνολο. Είναι το αντίστοιχο της Μαθηματικής Λογικής, του ζεύγους αληθές - ψευδές. Η μελέτη των διακριτών αντικειμένων διευκολύνεται από την δεκαετία 1980 και μετά, με τη χρήση των ΗΥ, κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες διότι η καταγραφή των καταστάσεων και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων γίνεται ταχύτατα και η σύγκρισή τους άμεσα αναγνωρίσιμη και κυρίως μεταφέρσιμη.

Το πρόβλημα εντοπίζεται στο **συνεχές** το οποίο παραδόξως είναι το εμφανιζόμενο ως προφανές, ως ορατό και συνεχώς στη φύση και τις αισθήσεις μας.¹ Η αντιμετώπισή του, κατανόηση, καταγραφή και μεταφορά, γίνεται με την εισαγωγή του **διακριτού**, του ρητού. Ο αριθμός και η διάταξη βοηθούν σε αυτό το πρόβλημα αλλά και η αναγκαία Γεωμετρία με το 'σημείο' και το 'ευθύγραμμο τμήμα' οπτικοποιεί και σχηματοποιεί το συνεχές. Όσο βεβαίως αυτό είναι εφικτό. Επομένως σε κάθε στάδιο, σε κάθε βήμα της κατάκτησης του, ούτως ή άλλως συνεχώς εμφανιζόμενου, 'συνεχούς', συμβάλλει το 'διακριτό', με τη μορφή του επαναλαμβανόμενου (αλγόριθμου) και το οποίο το παραδίνει στο 'όριο'.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στα μαθηματικά προκύπτουν ανακαλύψεις και σε κάθε περίπτωση προβληματισμοί από καθημερινές εκφράσεις και διαπιστώσεις. Έτσι παραθέτουμε μερικές σκέψεις και προβληματισμούς:

- η σταγόνα που ξεχειλίζει το ποτήρι
- last straw
- τα χρώματα του φάσματος
- οι φθόγγοι στο φάσμα του ήχου
- χρονομέτρηση ως τροποποίηση του συνεχούς στο διακριτό
- να μη ξεχνάμε ότι ο κινηματογράφος ανακαλύφτηκε όταν έγινε αντιληπτό ότι πρέπει να ξεγελάσουμε την όρασή μας

¹ Αριστοτέλους (2003), Κάλφας (2015).

εμφανίζοντας διακριτές εικόνες σε μικρά χρονικά διαστήματα κάτω του 1/16 του δευτερολέπτου.

- ο υποδιπλασιασμός του διαστήματος, το ρητό δηλαδή, το κλασματικό με το απλούστερο των κλασμάτων το $\frac{1}{2}$, κάνει πλήρως αντιληπτό το συνεχές και το 'πυκνό'. Το κάνει αντιληπτό με τελειώς στρεβλό, παράλογο και λανθασμένο τρόπο! Δηλαδή το διάστημα, ένα οποιοδήποτε διάστημα, AB δε μπορεί να γεμίσει με τους ρητούς αριθμούς, αν και τους χωράει όλους. Και αυτό διότι ανάμεσα σε δυο οποιουσδήποτε ρητούς αριθμούς χωράνε όλοι οι αριθμοί και σε αυτούς συμπεριλαμβάνουμε και τους άρρητους, δηλαδή αυτούς τους οποίους ονομάζονται αλγεβρικοί και υπερβατικοί αριθμοί. Είναι τρομακτικό το πώς ένας άρρητος, π.χ. το $\sqrt{2}$ ή το π ή το e εισάγει, με τις ονομαζόμενες αλγεβρικές επεκτάσεις, άλλους τόσους αριθμούς, άλλα τόσα σημεία, όσα οι ρητοί. Δηλαδή αν α είναι ένας οποιοσδήποτε ρητός το $\alpha\sqrt{2}$, το $\alpha\pi$, το αe , αντιστοιχεί στο κάθε ρητό αριθμό α ένα διαφορετικό άρρητο! Και ακόμα δε γεμίζει το AB!

Είναι λοιπόν το συνεχές αντίθετο του διακριτού ή το διακριτό είναι μέσο κατανόησης και μεταφοράς του συνεχούς; Με οποιονδήποτε τρόπο, μέχρι κι ... αθέμιτο! Συμπερασματικά θεωρώ ότι

«δεν είναι διακριτό κάτι αν δεν είναι 'διακριτό'
και αν δεν είναι, πρέπει να γίνει για να είναι»

2. Υπερδομές

Ένας σχετικά νέος κλάδος της άλγεβρας ο οποίος μαζί με τη θεωρία των ασαφών συνόλων, εκφράζει το πλειονότιμο, την πολυσημία, το πολυσήμαντο των πραγματικών προβλημάτων, είναι ο κλάδος των υπερδομών. Αναφέρουμε στη συνέχεια μερικά στοιχεία της θεωρίας των υπερδομών, και μάλιστα της ευρύτερης από τις κλάσεις τους, διότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει πλήθος εφαρμογών τους ως μοντέλα - πρότυπα.

Υπερδομές (*hyperstructures*) είναι σύνολα εφοδιασμένα με μία τουλάχιστο πλειονότιμη πράξη η οποία ονομάζεται υπερπράξη (*hyperoperation*). Παραθέτουμε μερικά βασικά στοιχεία της θεωρίας αυτής και ειδικότερα παραθέτουμε τις H_v -δομές (H_v -structures), οι οποίες εισήχθησαν το 1990, (Vougiouklis 1991). Αυτή η κλάση των υπερδομών είναι η ευρύτερη δυνατή και οι υπερδομές αυτές ικανοποιούν τα ασθενή αξιώματα (*weak axioms*) όπου η μη-κενή τομή αντικαθιστά την ισότητα. Η μελέτη αυτών των αλγεβρικών υπερδομών αναπτύχθηκε ταχύτατα και ευτύχησε να έχει ένα τεράστιο πλήθος εφαρμογών τα τελευταία χρόνια. Ορισμούς, αποτελέσματα και πλήθος εφαρμογών, κυρίως στις θετικές επιστήμες, μπορεί να βρει κανείς σε βιβλία αλλά και σε

εργασίες όπου εισάγονται και μελετώνται διάφορες κλάσεις υπερδομών όπως στα.²

Σε ένα σύνολο H το οποίο είναι εφοδιασμένο με μια υπερπράξη (*hyperoperation*), την οποία την γράφουμε σύντομα *hore*,

$$\cdot : H \times H \rightarrow P(H) - \{\emptyset\}.$$

γράφουμε σύντομα WASS την ασθενή προσεταιριστικότητα (*weak associativity*):

$$(xy)z \cap x(yz) \neq \emptyset, \forall x, y, z \in H$$

και COW την ασθενή αντιμεταθετικότητα (*weak commutativity*):

$$xy \cap yx \neq \emptyset, \forall x, y \in H.$$

Οι υπερδομές οι οποίες έχουν μια από τις παραπάνω ασθενείς ιδιότητες ονομάζονται H_v -δομές. Επομένως έχουμε ανάλογους με τους παρακάτω ορισμούς: Η υπερδομή $(H, \cdot)$ ονομάζεται H_v -ημιομάδα (H_v -semigroup) αν είναι WASS και ονομάζεται H_v -ομάδα (H_v -group) αν είναι επιπλέον αναπαραγωγική, δηλ.

$$xH = Hx = H, \forall x \in H.$$

Η υπερδομή $(R, +, \cdot)$ ονομάζεται H_v -δακτύλιος (H_v -ring) αν οι $(+)$ και $(\cdot)$ είναι WASS, το αξίωμα της αναπαραγωγής ισχύει για την $(+)$ και, τέλος, η $(\cdot)$ είναι ασθενώς επιμεριστική (*weak distributive*) ως προς την $(+)$.

Οι θεμελιώδεις σχέσεις β^* , γ^* και ε^* ορίζονται στις H_v -ομάδες, στους H_v -δακτύλιους και στους H_v -διανυσματικούς χώρους αντίστοιχα ως οι μικρότερες ισοδυναμίες, έτσι ώστε το πηλίκο προς αυτές να είναι αντίστοιχα ομάδα, δακτύλιος και διανυσματικός χώρος. Ένας τρόπος ώστε να βρεθούν οι θεμελιώδεις κλάσεις δίνεται με θεωρήματα ανάλογα με το θεώρημα (Vougiouklis, 1994): Έστω $(H, \cdot)$ είναι μια H_v -ομάδα και U το σύνολο όλων των πεπερασμένων γινομένων με στοιχεία από το H . Ορίζουμε τη σχέση β στο H ως εξής: $x\beta y$, αν και μόνο αν, $\{x, y\} \subset u$ όπου $u \in U$. Τότε η θεμελιώδης σχέση β^* είναι η μεταβατική κλειστότητα της β . Ένα στοιχείο ονομάζεται *single* αν η θεμελιώδης κλάση του είναι σύνολο με ένα μόνο στοιχείο. Οι θεμελιώδεις σχέσεις βοήθησαν στη διατύπωση γενικών ορισμών κάτι το οποίο δεν ήταν δυνατόν παλαιότερα πριν την ανακάλυψή τους. Έτσι, για να οριστεί το H_v -σώμα (H_v -field) απαιτείται η σχέση γ^* : Ένας H_v -δακτύλιος $(R, +, \cdot)$ ονομάζεται H_v -σώμα αν ο R/γ^* γίνεται σώμα. Στη συνέχεια μπορεί να οριστεί και ο H_v -διανυσματικός χώρος. Έστω $(H, \cdot)$, $(H, *)$ είναι δυο H_v -ημιομάδες οι οποίες ορίζονται πάνω στο ίδιο σύνολο H . Η *hore* $(\cdot)$ ονομάζεται *μικρότερη* από την $(*)$, και η $(*)$ *μεγαλύτερη* από την $(\cdot)$, αν και μόνο αν, υπάρχει ένας αυτομορφισμός

$$f \in \text{Aut}(H, *) \text{ τέτοιος ώστε } x \cdot y \subset f(x * y), \forall x, y \in H.$$

Τότε λέμε ότι η $(H, *)$ περιέχει την $(H, \cdot)$. Αν η $(H, \cdot)$ είναι μια μονότιμη δομή τότε αυτή ονομάζεται *βασική* (*basic*) και η $(H, *)$ ονομάζεται H_b -δομή (H_b -structure).

² Vougiouklis (1991, 1994, 2009, 2011).

Το Μικρό Θεώρημα. Όλες οι μεγαλύτερες υπερδομές από δοθείσες οι οποίες είναι WASS ή COW, είναι επίσης WASS ή COW, αντίστοιχα. Μια πολύ μεγάλη κλάση H_v -δομών ορίζεται όταν δοθεί μια πράξη σε ένα σύνολο και μια οποιαδήποτε απεικόνιση f σε αυτό.

Ορισμός. Έστω H είναι ένα σύνολο εφοδιασμένο με μια πράξη $(\cdot)$ (ή hope) και μια απεικόνιση (ή πλειονότιμη απεικόνιση) $f: H \rightarrow H$, τότε μπορεί να οριστεί μια hope στο H , η οποία ονομάζεται θήτα-πράξη ($\partial\text{-hope}$) και συμβολίζεται (∂) , θέτοντας

$$x\partial y = \{ f(x) \cdot y, x \cdot f(y) \}, \quad \forall x, y \in G.$$

$$(\text{αντίστοιχα } x\partial y = (f(x) \cdot y) \cup (x \cdot f(y)), \quad \forall x, y \in G)$$

If $(\cdot)$ is COW, then ∂ is COW. Αν η $(\cdot)$ είναι προσεταιριστική τότε η (∂) θα είναι WASS.

Ορισμός. Μια H_v -δομή ονομάζεται πολύ λεπτή (*very thin*) αν μόνο μια από τις πράξεις της είναι hope η οποία έχει όλα τα αποτελέσματά της μονοσύνολα εκτός μόνο από ένα αποτέλεσμα το οποίο δεν είναι μονοσύνολο αλλά περιέχει περισσότερα του ενός στοιχεία.

Αναφέραμε μόνο αυτές τις δυο τεράστιες κλάσεις υπερπράξεων για να γίνει φανερό ότι οι ασθενείς υπερδομές, οι H_v -δομές, μπορούν να προσφέρουν μαθηματικά μοντέλα στις εφαρμοσμένες επιστήμες από τις θετικές, στις οποίες ήδη εμφανίστηκε πλήθος εφαρμογών σε φυσική, χημεία, βιολογία αστροφυσική κλπ, έως και τις κοινωνικές επιστήμες.

3. Ερωτηματολόγιο

Οι κύριες φάσεις μιας εμπειρικής έρευνας είναι τρεις:

- (α) ο σχεδιασμός,
- (β) η υλοποίηση και
- (γ) η επεξεργασία.

Τα μοντέλα του ερωτηματολογίου είναι κατά κανόνα με κλίμακες (scales). Η κλιμακοποίηση μιας μεταβλητής εξαρτάται τόσο από τη φύση της όσο και από την κρίση του ερευνητή. Ασφαλώς κυριαρχούν κάποιες κλίμακες, όπως η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με τις κατηγορίες

- 4 = Συμφωνώ απόλυτα,
- 3 = Συμφωνώ,
- 2 = Αδιάφορος ή Αναποφάσιτος,
- 1 = Διαφωνώ και
- 0 = Διαφωνώ απόλυτα.

Η τακτική αυτή κλίμακα έχει τα απαραίτητα στοιχεία-κανόνες τα οποία διέπουν όλες τις κλίμακες. Δηλαδή ξεκινούν από το πολύ θετικό και καταλήγουν στο πολύ αρνητικό. Όμως το μεγάλο πρόβλημα είναι πού βρίσκονται τα όρια των βαθμίδων, δηλαδή της διαμέρισης. Το πρόβλημα της διάκρισης αυτών των κατηγοριών είναι μεγάλο τόσο στον ερευνητή όσο, ή ακόμη περισσότερο, γι'

αυτόν που καλείται να απαντήσει. Ειδικά για τους ερωτώμενους, τις περισσότερες φορές γίνονται πολλές διευκρινήσεις ή ακόμη ειδικά σεμινάρια για να οριστούν τα όρια των κατηγοριών αυτών. Επιπλέον μπορεί κάποιος σε μια ερώτηση να αντιληφθεί τη διαφορά μεταξύ δυο βαθμίδων αλλά να μη την αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ δυο άλλων. Κατά συνέπεια, ο ερωτώμενος έχει τη βάση της προσαρμογής στην ταξινόμηση σε κάθε μια από τις ερωτήσεις ξεχωριστά. Άρα επιφορτίζεται με κόπο ο οποίος λειτουργεί εις βάρος της αξιοπιστίας της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, ο ερευνητής ίσως θα έπρεπε να θέσει μία επιπλέον μεταβλητή, αυτή της αξιοπιστίας των απαντήσεων, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από το βαθμό εξοικείωσης των ερωτώμενων με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης των ερωτήσεων. Ακόμη, μερικές φορές ο ερευνητής προκειμένου να αποφύγει ορισμένες ανεπιθύμητες παρενέργειες, όπως τον κίνδυνο να συγκεντρωθεί η πλειοψηφία των απαντήσεων κάπου στη μέση της κλίμακας, μπορεί να χρειαστεί να χρησιμοποιήσει μικρότερες ή μεγαλύτερες κλίμακες με άρτιο πλήθος βαθμίδων. Για παράδειγμα, κλίμακα με τέσσερις βαθμίδες η οποία δεν περιέχει την μεσαία βαθμίδα:

3 = Συμφωνώ απόλυτα,

2 = Συμφωνώ,

1 = Διαφωνώ και

0 = Διαφωνώ απόλυτα.

Κάτι τέτοιο, βέβαια, υπαγορεύεται από τη συγκεκριμένη έρευνα η οποία θα τον οδηγήσει σε μια διαφορετική κλίμακα. Είναι, όμως, προφανές ότι αυτό θα έχει ως συνέπεια την επανεκκίνηση της διαδικασίας εξοικείωσης με το είδος της κατηγοριοποίησης της καινούργιας αξιολόγησης εκ μέρους των ερωτώμενων. Μπορεί να φανταστεί κανείς με την αναθεώρηση των ορίων των διάφορων σταδίων όταν προστίθενται ή αφαιρούνται στάδια! Δεν είμαστε σίγουροι ότι όλοι μπορούν να αντιληφθούν τη διαφορά του 2 από το 3 ή του 0 από το 1, με ίδιο τρόπο όταν μάλιστα χρησιμοποιούνται οι ίδιες εκφράσεις - λέξεις. Επίσης, πιθανόν κάποιοι ερωτώμενοι να επιθυμούσαν να επιλέξουν κάτι ενδιάμεσο, όπως κάτι μεταξύ του 1 και του 2 ή του 2 και του 3 κλπ, δηλαδή να επιθυμούσαν μια πιο λεπτομερή διαβάθμιση για να απαντήσουν ακριβώς αυτό που αισθάνονται.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μια καινοτομία για τις κοινωνικές επιστήμες η οποία συνδυάζει ένα κλάδο των μαθηματικών, τις αλγεβρικές υπερδομές, οι οποίες μαζί με τη θεωρία των ασαφών συνόλων (fuzzy sets),³ οδηγούν στην εισαγωγή της ράβδου αντί της κλίμακας Likert προκειμένου να διευκολύνει δραστηκά τόσο στη συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια όσο και στην επεξεργασία τους και μάλιστα με περισσότερους του ενός τρόπους. Η δραστηκή αυτή αλλαγή οφείλεται στην μεταφορά της μετατροπής του συνεχούς στο διακριτό από τον κάθε ερωτώμενο στον ερευνητή.

³ Zadeh (1965).

στατιστική, μέχρι φθοράς θα λέγαμε. Εάν μια τέτοια πρόταση ακούγεται ως μάλλον προβοκατόρικη, ας θεωρήσουμε το γεγονός ότι πρέπει να περιοριστούμε μέσα στα στοιχεία ενός πεπερασμένου συνόλου. Απλοποιώντας τα αποτελέσματα σε απλοϊκά. Το πρόβλημα είναι υπεραπλουστευμένο».

5. Αιτιολόγηση-πλεονεκτήματα

Όποιος καλείται να απαντήσει δεν χρειάζεται ιδιαίτερη εκπαίδευση και δεν μπαίνει στην διαδικασία να διακρίνει την, έτσι κι αλλιώς, δυσδιάκριτη διαφορά μεταξύ δυο διαβαθμίσεων της κλίμακας. Αυτή η διαδικασία μπορεί να αναπαρασταθεί με την προσπάθεια ενός αυτοκινήτου να ανέβει μια σκάλα ή ένα κεκλιμένο επίπεδο. Παρόλα αυτά, εδώ το σημαντικότερο ρόλο παίζει ο ψυχολογικός παράγων επειδή ο ερωτώμενος θέτει μια κάθετη γραμμή στη ράβδο **01**, βασιζόμενος κυρίως στη διαίσθησή του εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή, η οποία και καθορίζει το ακριβέστερο σημείο. Η ράβδος δίνει τη δυνατότητα της ασαφούς (fuzzy) συμπεριφοράς αφού στην ουσία ζητά μια απεικόνιση στη διάστημα **01** αντί της σαφούς απάντησης 0 ή 1.

Ο ερωτώμενος βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση ακόμα και αν έχει τη διάθεση να 'παίζει', να είναι χαλαρός στην κρίση του. Έχει δύσκολη αποστολή διότι συμμετέχει και το πρόβλημα του 'οικείου'. Ο Βελούδης (2017), σημειώνει «Γιατί βιώνουμε την αναγνώριση του οικείου, του δεδομένου, μέσα στο μη οικείο, το μη δεδομένο. Γιατί τα συνταιριάζουμε. Ή πιο απλά: Γιατί παίζουμε. (Και στ' αλήθεια, δύσκολα αντιστεκόμαστε παιδιόθεν σε αυτή την τάση). Όπως και με το δικό μας ίσως, θα έλεγα, καλώντας σας στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης να δούμε κι εμείς κάτι «σαν»: για την ακρίβεια, να δούμε το ίδιο το ίσως σαν παιχνίδι. (Το παιχνίδι της γνώσης, ή, για να χρησιμοποιήσω έναν κρίσιμο όρο του Θωμά Βουγιουκλή, 2017, το παιχνίδι των «παρεμβάσεων» σε κάτι δεδομένο). Αφού, κάθε φορά που χρησιμοποιούμε αυτή τη λεξούλα, δεν κάνουμε τίποτε λιγότερο από το να ποντάρουμε στη γνώση. Αναζητώντας το οικείο, το γνωστό, μέσα στο μη οικείο, το άγνωστο (αυτό που προκύπτει από την παιγνιώδη «παρέμβασή» μας, θα έλεγα υιοθετώντας την ορολογία του Βουγιουκλή). Για να αναγάγουμε, να εντάξουμε, να «χωρέσουμε» το δεύτερο, το άγνωστο, στο πρώτο, το γνωστό (η ικανοποίηση της ένταξης, και της συνακόλουθης τάξης). Με ρίσκο, βέβαια, καθώς τίποτε δεν αποκλείει να πέσουμε έξω να χάσουμε, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε παιχνίδι. Νά λοιπόν από πού αντλεί δύναμη το ίσως μας! Από τη βαθύτερη σχέση του με το παιχνίδι. Όπου η αυστηρότητα των δεδομένων κανόνων (= το γνωστό, το οικείο) «χωράει» την αβεβαιότητα οποιασδήποτε μη δεδομένης εξέλιξης προκύπτει από την πιστή εφαρμογή τους (= το άγνωστο, το μη οικείο.) Αυτή ήταν πάντα η γοητευτική μοναδικότητα του παιχνιδιού: να ορίζει, χωρίς να καθορίζει να τυποποιεί το απρόβλεπτο να συνταιριάζει τα αντίθετα: το δεδομένο με το μη δεδομένο να συμβιβάζει τη δέσμευση με την ελευθερία. Η ενότητα των αντιθέτων! Στο παιχνίδι η ελεύθερη έκβαση, το μη δεδομένο, και γι' αυτό άγνωστο (μη οικείο), χωράει στην αυστηρή δέσμευση, στο δεδομένο, και γι' αυτό

γνωστό (οικείο). Νά από πού πηγάζει η γοητεία! Νά γιατί είμαστε γενικότερα κουρδισμένοι να καλωσορίζουμε το νέο, το μη οικείο, όταν αυτό εντάσσεται, ανάγεται, χωράει στο παλιό, στο οικείο· ή –για να θυμηθούμε την αρχική σημασία του *ἐφίστημι* ‘στήνω, βασίζω, στηρίζω κάτι πάνω σε κάτι άλλο’– όταν το πρώτο, το νέο, μπορεί να «κάτσει» ομαλά ε-πάνω στο δεύτερο, στο παλιό. Νά, για να πλησιάσουμε ακόμη περισσότερο το θέμα μας, πώς χαράσσεται η βασιλική οδός της ανθρώπινης γνώσης και γενικότερα του ανθρώπινου πολιτισμού.»

6. Επεξεργασία

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων με ράβδο επαφίεται πλήρως στον ερευνητή. Ο ερευνητής έχει την ευχέρεια να ‘κλιμακώσει’ τις απαντήσεις χωρίς να είναι δεσμευμένος από τη αρχή αν έχει 4 ή 5 ή 10 σκαλοπάτια και να αποσαφηνίσει τις διαφορές μεταξύ των διαβαθμίσεων. Το σπουδαιότερο είναι ότι έχει την ευχέρεια να κάνει ισομερή ή όχι κλίμακα ανάλογα με τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Έχοντας ο ερευνητής τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια μπορεί να τα επεξεργαστεί με διαφορετικούς τρόπους και προσεγγίσεις χωρίς να θέτει ξανά όσους συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στη ίδια διαδικασία. Εννοείται ότι δεν μπορεί να απαιτηθεί από το ίδιο το σώμα των ερωτηθέντων να συμπληρωθεί το ίδιο ή διαφορετικό ερωτηματολόγιο διότι η εμπειρία της συμπλήρωσης επιδρά θετικά ή αρνητικά στην έρευνα. Η αντικειμενικότητα της έρευνας ενισχύεται διότι παραχωρείται περισσότερος χώρος και δυνατότητες στη μαθηματική επεξεργασία. Δίνονται διάφοροι τρόποι επεξεργασίας και προκύπτουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα τα οποία δεν ήταν δυνατόν να εξαχθούν με ερωτηματολόγια στα οποία χρησιμοποιείται κλίμακα Likert. Μπορεί να δει κανείς τέτοια αποτελέσματα σε εργασίες όπως στα Βουγιουκλής & Καμπάκη-Βουγιουκλή 2012, Kambaki-Vougioukli, & Vougiouklis 2008, Kambakis-Vougiouklis, Karakos, Lygeros & Vougiouklis 2011, Kambakis-Vougiouklis, Nikolaidou & Vougiouklis 2017, Nikolaidou & Vougiouklis 2012, Vougiouklis & Kambaki-Vougioukli 2011, 2013, Vougiouklis & Vougiouklis 2015.

Χαρακτηριστικό στοιχείο των εφαρμοσμένων μαθηματικών είναι η δυνατότητα προσεγγίσεων. Η δυνατότητα απλοποίησης της μορφής. Έτσι έχουμε την τάση να κάνουμε το μοντέλο μας γραμμικό. Το συνεχές να το κάνουμε διακριτό ή το αντίστροφο. Επομένως η πρότασή μας δίνει την δυνατότητα επεξεργασίας με ακρίβεια την οποία επιθυμεί ο ερευνητής. Από διακριτό σε συνεχές και, ακόμη περισσότερο, από μονοσήμαντο σε πλειονότιμο ή fuzzy.

7. Συμπέρασμα

Επειδή η παρούσα εργασία δεν είναι εργασία πεδίου άρα δεν απαιτείται η παράγραφος των συμπερασμάτων. Απλώς πρέπει να τεθεί ξανά η πρόταση στα ερωτηματολόγια αντί της κλίμακας να ... πύπτει ράβδος. Η 'συμβίωση και διαμάχη' μεταξύ 'συνεχούς' και 'διακριτού' εμφανίζεται διαρκώς στη φύση, στη ζωή, στην επιστήμη. Το ερωτηματολόγιο και η κλίμακα *Lickert* καθιερώθηκαν ως απαραίτητα εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Οι Vougiouklis & Vougiouklis εισήγαγαν την ράβδο (*bar*) ως εναλλακτικό εργαλείο αντί της κλίμακας *Lickert*. Με την παρέμβαση αυτή θέλουμε να καταδείξουμε τη σημαντικότητα της μεταφοράς του 'διακριτού' από τον ερωτώμενο στον ερευνητή.

Επομένως με την ράβδο των V&V: παραμένει στον ερωτώμενο το 'συνεχές' το οποίο το χειρίζεται ευκολότερα, ταχύτερα και φυσιολογικά ενώ ο ερευνητής είναι ο αποκλειστικός διαχειριστής του 'διακριτού' και στη μετατροπή και στην επεξεργασία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλους. 2003. *Φυσικής Ακροάσεως, ή περί κινήσεως το Ζ'*, Βασιλεία 1531, Εκδ. Μίλητος, Αθήνα.
- Βελούδης, Γιάννης. 2017. *Επιστήμη και ανθρώπινο βίωμα. Αναζητώντας τη χαμένη ενότητα της γνώσης. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημολογίας*, επιμ. Κατσαρού Κωνσταντίνα & Μαρία Παπανίκου. *Philosophia Ancilla*. Καβάλα: Σαΐτα. 77-87.
- Βουγιουκλής, Θωμάς. 2017. Ο λόγος δια τη χρυσή τομή. Μοντελοποίηση: νέα τέχνη στη φαρέτρα. *Αναζητώντας τη χαμένη ενότητα της γνώσης. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημολογίας*, επιμ. Κωνσταντίνα Κατσαρού & Μαρία Παπανίκου. *Philosophia Ancilla*. Καβάλα: Σαΐτα. 1-8.
- Βουγιουκλής, Θωμάς & Καμπάκη-Βουγιουκλή, Πηνελόπη. 2012. Κλίμακα ή Ράβδος; *Ηώς*, Τόμος 2, Τεύχος 1, 5-8.
- Κάλφας, Βασίλης. 2015. Αριστοτέλης περί Φύσεως, το Β' βιβλίο των Φυσικών, *HealLink, ΣΕΑΒ*, www.kallipos.gr
- Kambaki-Vougioukli, Penelope & Vougiouklis, Thomas. 2008. Bar instead of scale, *Ratio Sociologica*, 3, 49-56.
- Kambakis-Vougiouklis, Penelope, Karakos, Alexandros, Lygeros, Nikos, & Vougiouklis, Thomas. 2011. Fuzzy instead of discrete, *Annals of Fuzzy Mathematics and Informatics (AFMI)*, V.2, N.1, 81-89.
- Kambakis-Vougiouklis, Penelope, Nikolaidou, Pipina & Vougiouklis, Thomas. 2017. *Questionnaires in Linguistics using the Bar and the H_v -structures*, *Studies in Systems, Decision and Control* 66, Springer, 257-266.
- Nikolaidou, Pipina & Vougiouklis, Thomas. 2012. *H_v -structures and the Bar in questionnaires*, *Italian J. Pure and Applied Math.* N.29, 341-350,
- Lygeros, Nikos. 2009. *Interrogations fondamentales sur la méthodologie du questionnaire*, *Perfection* 1055/2009.
- Vougiouklis, Thomas. 1991. *The fundamental relation in hyperrings. The general hyperfield*, 4th AHA, Xanthi, Greece (1990), World Scientific, 209-217.
- Vougiouklis, Thomas. 1994. *Hyperstructures and their Representations*, *Monographs in Math.*, Hadronic.
- Vougiouklis, Thomas. 2009. *Hyperstructures as models in social sciences*, *Ratio Sociologica*, V.2, N.2, 21-34.
- Vougiouklis, Thomas. 2011. *Bar and Theta Hyperoperations*, *Ratio Mathematica*, 21, 27-42.
- Vougiouklis, Thomas & Kambaki-Vougioukli, Penelope. 2011. *On the Use of the Bar*. *China-USA Business Review*, V.10, No.6, 484-489.
- Vougiouklis, Thomas & Kambakis-Vougiouklis, Penelope, 2013. *Bar in Questionnaires*, *Chinese Business Review*, V.12, N.10, 691-697.
- Vougiouklis, Thomas & Vougiouklis, Penelope. 2015. *Questionnaires with the 'bar' in social sciences*, *Science & Philosophy*, 3(2), 47-58.
- Zadeh, Loutfi A. 1965. Fuzzy sets, *Information and Control*, 12/2, 94-102.



Η έννοια της εκλαΐκευσης μπορεί να έχει καμιά φορά στιγματισμένη σημασία, σαν να αναφέρεται σε κάτι πολύ απλουστευμένο για να είναι έγκυρο ή να είναι υποτιμητική για τους αποδέκτες του εκλαϊκευμένου υλικού, σαν να πρόκειται για ένα κοινό αφελών, επιστημονικά αθώων, που υστερεί σε απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση ή σε κίνητρο κι ενδιαφέρον, προκειμένου να κατανοήσει πλήρως το υλικό που παρουσιάζεται. Όμως, για ποιούς άραγε γίνονται όλες αυτές οι επιστημονικές ανακαλύψεις, οι διαπιστώσεις, οι παρατηρήσεις σε τόσους επιστημονικούς τομείς; Για ποιούς είναι όλο αυτό το πρωτόγνωρο εύρος πληροφορίας, συχνά αξιόπιστης; Τί χρησιμότητα έχει ένα εύρημα, αν δεν γίνει κτήμα της πανανθρώπινης κοινότητας στο βαθμό που είναι αυτό κάθε φορά εφικτό;

Το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημολογίας, που πραγματοποιήθηκε στην Καβάλα 13-15 Οκτωβρίου 2017, ψηλάφησε εκ νέου τα γνωστικά τείχη και τις προκλήσεις στη διάδοση της πληροφορίας σήμερα, αλλά και διατήρησε σταθερό τον προσανατολισμό προς τον εκδημοκρατισμό της γνώσης, ως αληθούς πληροφορίας, εντόπισε περαιτέρω τα προβλήματα και πρότεινε καινούριες και παλαιότερες λύσεις και κατευθύνσεις. Η διδακτική των επιστημών, που υπάγεται στο διδακτό της αρετής (ηθικής και διανοητικής) κατά τους αρχαίους φιλοσόφους, και όλες οι νεότερες προσεγγίσεις που αποβλέπουν στη διευκόλυνση και αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας, είναι ένας χρήσιμος προσανατολισμός για τις φυσικές επιστήμες. Αν ένα εύρημα ή ένα σκεπτικό ή μια προσέγγιση δεν αποκτήσει επαρκή διάδοση στις ετερογενείς ανθρώπινες κοινότητες, συχνά είναι σαν να μην ανακαλύφτηκε ποτέ.

