



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

# *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο 6η Ημερίδα Υποψήφιων Διδακτόρων Τόμος Πρακτικών*



Επιμέλεια:  
Αλιβίζος Σοφός  
Μαρία Χιονίδου-Μοσκοφόγλου  
Μιχαήλ Σκουμιός  
Εμμανουήλ Φωκίδης  
Μαριάνθη Οικονομάκου

ISBN 978-618-84330-6-9

Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο, 6<sup>η</sup> Ημερίδα Υποψήφιων Διδασκόντων

Επιμέλεια: Αλιβίζος Σοφός, Μαρία Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μιχαήλ Σκουμιός, Εμμανουήλ Φωκίδης, Μαριάνθη Οικονομάκου

Copyright © 2022

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΓΑΙΟΥ

Λ. Δημοκρατίας 1

Ρόδος, 85132

Τηλ: 22410 99282

Fax: 22410 99223

[www.pre.aegean.gr](http://www.pre.aegean.gr)

### **Επιστημονική Επιτροπή**

Πρόεδρος: Αλιβίζος Σοφός, Καθηγητής, Πρόεδρος ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Μαρία Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Μιχαήλ Σκουμιός, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Εμμανουήλ Φωκίδης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### **Οργανωτική Επιτροπή**

Πρόεδρος: Αλιβίζος Σοφός, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Απόστολος Κώστας, Μέλος ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Χρυσούλα Ζουμπά, Αναπληρώτρια Προϊσταμένη της Γραμματείας του ΠΤΔΕ  
Δημήτριος Κολοκυθάς, Μέλος Γραμματείας του ΠΤΔΕ  
Ελπινίκη Αλευροφά, Μέλος Γραμματείας του ΠΤΔΕ  
Βασίλης Παράσχου, Εξωτερικός συνεργάτης ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

### **Επικοινωνία**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Δημοκρατίας 1, 85132 Ρόδος  
Τηλ. 22410 99210-12 • Φαξ 2241099209 • E-mail: PTDE\_Gramm@aegean.gr  
[www.pre.aegean.gr](http://www.pre.aegean.gr)

## Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα .....	6
Οι πρακτικές στη μη τυπική εκπαίδευση των ενήλικων προσφυγών στα κράτη της Ε.Ε., Άγγελος Αθανασόπουλος & Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός .....	11
Η θεατρική παράσταση στο σχολείο: Διερεύνηση του παραστασιακού άγχους παιδιών ηλικίας 10-12 ετών, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης & Μαρία Κλαδάκη.....	20
Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών για τη δικτύωση των ορεινών σχολείων στην περιοχή του Τροόδου: Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Σπύρος Σπύρου & Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός.....	40
Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1904-1940): Οι διδάσκοντες και η εποχή τους, Αγωγιάτης Κωνσταντίνος & Παναγιώτης Κιμουρτζής .....	54
Η θρησκευτικότητα κατά την εποχή της πανδημίας COVID-19. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ανδρούλα Ιωάννου & Πολύκαρπος Καραμούζης.....	69
Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και ο ρόλος της θρησκείας, Αργυρώ Ποταμούση & Πολύκαρπος Καραμούζης.....	87
Δημιουργία λογισμικού Επιτραπέζιας Εικονικής Πραγματικότητας για τη διδασκαλία στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας, Παναγιώτης Αντωνόπουλος & Εμμανουήλ Φωκίδης.....	99
Προς ένα μοντέλο προσδιορισμού της Πλήρως Εμβυθισμένης Ψηφιακής Μαθησιακής Εμπειρίας, Πηνελόπη Ατσικπάση & Εμμανουήλ Φωκίδης .....	114
Βασικές διαφορές στην κατανομή της ύλης των Πιθανοτήτων και στις δραστηριότητες των σχολικών βιβλίων του Δημοτικού της Ελλάδας και της Σιγκαπούρης, Μιχαήλ Ζώρζος & Ευγένιος Αυγερινός.....	137
Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη χρήση της Εικονικής Πραγματικότητας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Παύλος Κεφαλάκης & Εμμανουήλ Φωκίδης.....	147
Αξιολόγηση των Πλατφορμών Σύγχρονης επικοινωνίας για Εκπαιδευτικούς σκοπούς με την χρήση του Μαθηματικού Μοντέλου M.U.S.A., Νικόλαος Μανίκαρος & Ευγένιος Αυγερινός.....	171
Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης στις αναφορές και τις δραστηριότητες των εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις, Μαργαρίτα Παπακωνσταντίνου & Μιχάλης Σκουμιός.....	200
Ρομαντική ειρωνεία και ειρωνική γλώσσα στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη με αφορμή το ποίημα: "Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού σήμανση", Μαρία Αμοιρίδου & Λουίζα Χριστοδουλίδου .....	218
Η λειτουργία τής μνήμης στην ποίηση του Κυρ. Χαραλαμπίδη με τη συμβολή του λογισμικού AntConc: Η περίπτωση της Αιγιαλούσης Επίσκεψις, Χρυσούλα Γιαννίκη & Λουίζα Χριστοδουλίδου.....	232

Η σύγχρονη λαϊκή λογοτεχνία στην κοινωνική δικτύωση: απόψεις μαθητών για το φαινόμενο του τρολαρίσματος (trolling) στο Facebook, Μαρία Ζαρέντη & Γεώργιος Κατσαδώρας	245
Η λαογραφία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή: η έρευνα του λαϊκού πολιτισμού μέσα από τις διαδικτυακές κοινότητες. Η περίπτωση των τραγουδιών του Ν. Ασίμου στο YouTube, Εμμανουήλ Κυριαζάκος & Γεώργιος Κατσαδώρας.....	262
Η γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο μέσα σε περιβάλλον γλωσσικής ετερότητας και η σχέση της με την ομαλή μετάβαση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δημοτικό σχολείο, Παναγιώτα Τρίκου & Ελένη Σκούρτου.....	278
Καβαφογενή ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: Ρητές αναφορές, Δημήτριος Λαδικός & Λουίζα Χριστοδουλίδου.....	293
Ρητορική ανάγνωση της συλλογής του Αντώνη Φωστιέρη. Ποίηση μες στην Ποίηση (1977), Παρασκευή Μακρίδου & Λουίζα Χριστοδουλίδου.....	314
Δημιουργική διδασκαλία στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη με κεντρικό μοτίβο τη "μητέρα", Μίκα Ντάκα & Λουίζα Χριστοδουλίδου .....	339

## Εισαγωγικό σημείωμα

Με ιδιαίτερη χαρά παρουσιάζουμε τον τόμο των Πρακτικών της 6<sup>ης</sup> Ημερίδας Υποψηφίων Διδασκόντων με τίτλο: "Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο", του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Όπως και η προηγούμενη ημερίδα, έτσι και αυτή, λόγω των συνεχιζόμενων ιδιαίτερων περιστάσεων, διεξήχθη διαδικτυακά στις 26 Ιουνίου 2021. Συνεχίζοντας πάνω στο δρόμο που χάραξαν οι προηγούμενες ημερίδες, προβάλλει το υψηλού επιπέδου επιστημονικό έργο που επιτελείται από τους υποψήφιους διδάκτορες και διδακτόρισες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έτσι, στην 6<sup>η</sup> Ημερίδα παρουσιάστηκαν από υποψήφιους διδάκτορες νέες ερευνητικές εισηγήσεις σε πτυχές των Επιστημών της Αγωγής. Ως αποτέλεσμα, στα Πρακτικά της Ημερίδας περιλαμβάνονται είκοσι άρθρα, τα οποία οι υποψήφιοι διδάκτορες συνυπογράφουν μαζί με τους επιβλέποντές τους.

Στο πρώτο άρθρο που περιλαμβάνεται στον τόμο, με τίτλο "Οι πρακτικές στη μη τυπική εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων στα κράτη της Ε.Ε.", οι Άγγελος Αθανασόπουλος και Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, παρουσιάζουν τις πολιτικές μη τυπικής εκπαίδευσης των αναγνωρισμένων προσφύγων και των κατόχων επικουρικής προστασίας στις ευρωπαϊκές χώρες. Αναδεικνύουν δε την έλλειψη χρήσης νέων τεχνολογιών των νέων μορφών μη τυπικής εκπαίδευσης στα προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε ωφελούμενους πολίτες τρίτων χωρών. Τέλος, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από συγκεκριμένα ερωτήματα προς τις αρμόδιες υπηρεσίες κρατών της ΕΕ.

Οι Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης και Μαρία Κλαδάκη, στο άρθρο τους με τίτλο "Η θεατρική παράσταση στο σχολείο: Διερεύνηση του παραστασιακού άγχους παιδιών ηλικίας 10-12 ετών", παρουσιάζουν ένα εργαλείο παρατήρησης που συμβάλλει στην ανίχνευση των επιπέδων του παραστασιακού άγχους μαθητών ηλικίας 10-12 ετών, αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνικές υπολογιστικής νοημοσύνης με βάση αλγορίθμους που συνδυάζουν τη νοημοσύνη σμήνους και την εξελικτική βελτιστοποίηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, το εργαλείο αποδείχθηκε αξιόπιστο και έγκυρο, επιτρέποντας έτσι τον εντοπισμό των μαθητών που διακατέχονται από επικίνδυνα επίπεδα άγχους επί σκηνής.

Στο τρίτο άρθρο, με τίτλο "Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών για τη δικτύωση των ορεινών σχολείων στην περιοχή του Τροόδου: Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης", οι Σπύρος Σπύρου και Αλιβίζος Σοφός, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης που αφορούσε τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε ευρωπαϊκές χώρες, τις λανθασμένες κινήσεις των σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΖΕΠ και στα χαρακτηριστικά των δικτύων σχολείων στον ελλαδικό χώρο. Η ανασκόπηση αυτή, επέτρεψε την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη δημιουργία και οργάνωση του δικτύου σχολείων στην ορεινή περιοχή του Τροόδου με τίτλο Εκπαιδευτική Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων (Ε.Π.Ο.Σ.).

Ο Αγωγιάτης Κωνσταντίνος, μαζί με τον Παναγιώτη Κιμουρτζή, στο άρθρο τους με τίτλο "Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1904-1940): Οι διδάσκοντες και η εποχή τους", παρουσιάζουν την πρόοδο στην πρωτογενή έρευνα, έτσι όπως διαφαίνεται στα πρακτικά από τις συνεδριάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής, τα πρακτικά της Συγκλήτου και τους Πρυτανικούς λόγους. Επιχειρούν δε μια κατηγοριοποίηση του υλικού το οποίο έχει συσσωρευτεί -για τα πρόσωπα που δίδαξαν στη Φιλοσοφική και τα γνωστικά αντικείμενα- και

προοδευτικά, έτσι ώστε να αποτυπώσουν μια πληρέστερη εικόνα για τη σύνθεση της Σχολής και για το διδακτικό και επιστημονικό έργο που αυτή επιτέλεσε.

Στο πέμπτο άρθρο του τόμου, με τίτλο "Η θρησκευτικότητα κατά την εποχή της πανδημίας COVID-19. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση", οι Ανδρούλα Ιωάννου και Πολύκαρπος Καραμούζης, θεωρούν ότι, με βάση κοινωνιολογικές θεωρίες, υπάρχει μια αύξηση της θρησκευτικότητας των ατόμων σε περιόδους κρίσεων απειλητικών για τη ζωή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανασκόπησης τους, αυτό επαληθεύεται σε κάποιο βαθμό, αλλά, από την άλλη, αυτή η αύξηση της θρησκευτικότητας κατά τη διάρκεια της πανδημίας ισχύει κυρίως για όσους έτυχαν θρησκευτικής κοινωνικοποίησης στην παιδική τους ηλικία και όσους δήλωναν θρησκευόμενοι και πριν την πανδημία. Καταλήγουν δε αναφέροντας ότι η αύξηση της θρησκευτικότητας ενδέχεται να είναι παροδική και να μη διατηρηθεί μετά την πάροδο της κρίσης και την αποκατάσταση του αισθήματος ασφάλειας στο άτομο.

Στο άρθρο τους με τίτλο "Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και ο ρόλος της θρησκείας", οι Αργυρώ Ποταμούση και Πολύκαρπος Καραμούζης, παρουσιάζουν τα πρώτα αποτελέσματα από μελέτη τους που επιδιώκει να ανοίξει μια συζήτηση σχετικά με τη συσχέτιση παραγόντων που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, καθώς και να εξετάσει, σε έναν βαθμό, εάν αυτοί οι παράγοντες παίζουν ρόλο στη γεφύρωση της θεωρίας της εκπαίδευσης της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, της εφαρμογής της και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

Οι Παναγιώτης Αντωνόπουλος και Εμμανουήλ Φωκίδης, στο άρθρο τους "Δημιουργία λογισμικού Επιτραπέζιας Εικονικής Πραγματικότητας για τη διδασκαλία στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας", παρουσιάζουν το πλαίσιο δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού διαδραστικού λογισμικού Επιτραπέζιας Εικονικής Πραγματικότητας, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερεις Αρχαίες Ελληνικές εφευρέσεις. Τα αποτελέσματα από τη χορήγηση της εφαρμογής σε ομάδα χρηστών, έδειξαν ότι αυτή, από τη μία, πέτυχε οι χρήστες να αποκομίσουν γνωστικά οφέλη και, από την άλλη, χαρακτηρίστηκε ως εύχρηστη, διασκεδαστική και ότι αύξησε το ενδιαφέρον τους για τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει.

Στο όγδοο άρθρο του τόμου, με τίτλο "Προς ένα μοντέλο προσδιορισμού της Πλήρως Εμβυθισμένης Ψηφιακής Μαθησιακής Εμπειρίας (ΠΕΨΜΕ)", οι Πηνελόπη Ατσικπάση και Εμμανουήλ Φωκίδης αναφέρουν ότι εντοπίστηκαν 14 ευρύτεροι παράγοντες που συμβάλλουν καθοριστικά στην ΠΕΨΜΕ, οι οποίοι εντάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες: σε αυτούς που σχετίζονται με (α) τα συναισθήματα, (β) τη μαθησιακή εμπειρία και (γ) τεχνικά θέματα. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώθηκε ένα μοντέλο παραγόντων που περιγράφει την ΠΕΨΜΕ και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ερευνητικών εργαλείων για την εξέτασή της.

Οι Μιχαήλ Ζώρζος και Ευγένιος Αυγερινός, στο άρθρο τους "Βασικές διαφορές στην κατανομή της ύλης των Πιθανοτήτων και στις δραστηριότητες των σχολικών βιβλίων του Δημοτικού της Ελλάδας και της Σιγκαπούρης", διαπιστώνουν ότι υπάρχουν αρκετές διαφορές στις ζητούμενες πιθανοτικές δραστηριότητες στα σχολικά βιβλία των παραπάνω χωρών. Αυτές, επεκτείνονται τόσο ως προς το γενικότερο διδακτικό στόχο μιας ενότητας, όσο και στις ζητούμενες ικανότητες που κάθε παράγραφος αποσκοπεί να αναπτύξει στον μαθητή. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους, μπορούν να επιδείξουν βελτιώσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών της Ελλάδας και να αποτελέσουν βοηθητικό παράγοντα στη σχεδίαση νέων σχολικών εγχειριδίων.



Στο άρθρο με τίτλο "Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη χρήση της Εικονικής Πραγματικότητας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση", οι Παύλος Κεφαλάκης και Εμμανουήλ Φωκίδης, στηρίζαν την ανασκόπησή τους στις τρεις σημαντικές διαστάσεις της ΠΕ (γνώσεις, συναισθήματα, ενέργειες). Εντόπισαν 73 άρθρα που αναλύθηκαν αξιοποιώντας τη μέθοδο PRISMA. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη συμβολή της ΕΠ στην ΠΕ σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ΕΠ αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση της περιβαλλοντικής παιδείας, περισσότερο όσον αφορά τις γνώσεις και λιγότερο τα συναισθήματα.

Οι Νικόλαος Μανίκαρος και Ευγένιος Αυγερινός, στο άρθρο τους με τίτλο "Αξιολόγηση των Πλατφορμών Σύγχρονης επικοινωνίας για Εκπαιδευτικούς σκοπούς με την χρήση του Μαθηματικού Μοντέλου M.U.S.A.", προτείνουν μια μεθοδολογία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λογισμικών. Επίσης, παρουσιάζουν μέρος της έρευνας κατά την οποία αξιολογήθηκαν οι πλατφόρμες Zoom, Webex και Microsoft Teams, αναφέροντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που έχουν οι παραπάνω πλατφόρμες.

Στο άρθρο με τίτλο "Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης στις αναφορές και τις δραστηριότητες των εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις", οι Μαργαρίτα Παπακωνσταντίνου και Μιχάλης Σκουμιός, ανέλυσαν 20 αναφορές και 41 δραστηριότητες για τις δυνάμεις που περιλαμβάνονται στο βιβλίο μαθητή και στον εργαστηριακό οδηγό Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου. Διαπίστωσαν ότι είναι χαμηλό το επίπεδο εμπλοκής των τριών διαστάσεων τόσο στις αναφορές όσο και στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν και ότι είναι περιορισμένη η συνύπαρξή τους σε αυτές. Επιπλέον, εντόπισαν διαφοροποιήσεις στη συνύπαρξη των τριών διαστάσεων ανάμεσα στις αναφορές και τις δραστηριότητες.

Οι Μαρία Αμοιρίδου και Λουίζα Χριστοδουλίδου, στο άρθρο τους με τίτλο "Ρομαντική ειρωνεία και ειρωνική γλώσσα στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη με αφορμή το ποίημα: 'Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού σήμανση'", αναλύουν την έννοια της ρομαντικής ειρωνείας και επικεντρώνονται στις επιδράσεις που αυτή έχει ασκήσει στη μοντερνιστική ποίηση. Εστιάζουν στο παραπάνω ποίημα δίνοντας έμφαση στις γλωσσικές επιλογές του ποιητή που οδηγούν στην ανατροπή, κυρίως σε στοιχεία διακειμενικού διαλόγου με άλλους λογοτέχνες, κατεξοχήν με τον Δ. Σολωμό, και, τέλος, σε λογοπαίγνια που ανατρέπουν παραδεδομένες σηματοδοτήσεις λέξεων.

Στο δέκατο τέταρτο άρθρο του τόμου, με τίτλο "Η λειτουργία τής μνήμης στην ποίηση του Κυρ. Χαραλαμπίδη με τη συμβολή του λογισμικού AntConc: Η περίπτωση της Αιγιαλούσης Επίσκεψις", οι Χρυσούλα Γιαννίκη και Λουίζα Χριστοδουλίδου, αναδεικνύουν τη λειτουργία της μνήμης στην ποίηση του Χαραλαμπίδη. Η κειμενική ανάλυση της συλλογής Αιγιαλούσης Επίσκεψις, έδειξε ότι η μνήμη (ατομική και συλλογική) είναι αλληλένδετη με το ιστορικό ορόσημο της τουρκικής εισβολής και κατοχής στην Κύπρο, το 1974, και σε συνάρτηση με τον τόπο, εν προκειμένω τον κατεχόμενο. Καταλήγουν δε ότι ο ποιητής επιμένει στη διατήρηση της μνήμης, εφόσον, μέσω αυτής, επαναπροσδιορίζεται η ουσία των πραγμάτων, μια και η μνήμη διασώζει την αλήθεια.

Οι Μαρία Ζαρέντη και Γεώργιος Κατσαδώρας, με την εργασία τους "Η σύγχρονη λαϊκή λογοτεχνία στην κοινωνική δικτύωση: απόψεις μαθητών για το φαινόμενο του τρολαρίσματος (trolling) στο Facebook", επιχειρούν να διερευνήσουν το φαινόμενο του διαδικτυακού τρολαρίσματος (trolling) και την εμφάνιση των τρολ (trolls), που είναι πρόσωπα που παρεμβάλλονται στη συζήτηση μιας διαδικτυακής κοινότητας και δημοσιεύει σχόλια με στόχο



την πρόκληση έντονων συναισθηματικών αντιδράσεων. Η έρευνά τους επικεντρώνεται στην καταγραφή των απόψεων και στάσεων μαθητών της Τεχνικής Εκπαίδευσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου απέναντι στο τρολάρισμα και την επίδραση που τους ασκεί αυτή η πρακτική στο Facebook.

Το άρθρο με τίτλο "Η λαογραφία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή: η έρευνα του λαϊκού πολιτισμού μέσα από τις διαδικτυακές κοινότητες. Η περίπτωση των τραγουδιών του Ν. Άσιμου στο YouTube", με συγγραφείς τους Εμμανουήλ Κυριαζάκο και Γεώργιο Κατσαδώρο, εξετάζει τις διαδικτυακές μουσικές κοινότητες που σχηματίζονται γύρω από το πρόσωπο και τα έργα του αυτόχειρα καλλιτέχνη Νικόλα Άσιμου Διαπιστώνουν ότι, μέσα από την ψηφιακή επικοινωνία των μελών, αποτυπώνονται και αναδύονται λαογραφικά στοιχεία με κοινωνικό, θρησκευτικό και πολιτικό κυρίως περιεχόμενο, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι, για την επιστήμη της λαογραφίας, το διαδίκτυο αποτελεί ένα νέο πεδίο δράσης και έρευνας.

Οι Παναγιώτα Τρίκου και Ελένη Σκούρτου, στο άρθρο τους "Η γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο μέσα σε περιβάλλον γλωσσικής ετερότητας και η σχέση της με την ομαλή μετάβαση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δημοτικό σχολείο", μέσα από λεπτομερείς εθνογραφικές περιγραφές οι οποίες αναλύονται με την Ενιαία Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), περιγράφουν την καθημερινότητα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στο Ρόδο, καθώς και τις γλωσσικές δραστηριότητες που διεξήχθησαν σε αυτό. Ερευνούν δε αν η ετερότητα του μαθητικού δυναμικού λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού έργου στο νηπιαγωγείο και αν αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο άρθρο με τίτλο "Καβαφογενή ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: Ρητές αναφορές", οι Δημήτριος Λαδικός και Λουίζα Χριστοδουλίδου εξετάζουν τη σχέση την οποία ανέπτυξε ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης, φανερά, κυρίως, με την ποίηση του Καβάφη, εντοπίζοντας τις ρητές αναφορές στον Καβάφη και το έργο του.

Οι Παρασκευή Μακρίδου και Λουίζα Χριστοδουλίδου, στο άρθρο τους με τίτλο "Ρητορική ανάγνωση της συλλογής του Αντώνη Φωστιέρη. Ποίηση μες στην Ποίηση (1977)", με αφετηρία τις δομιστικές αντιλήψεις για την ανάλυση της ποίησης, που αναγνωρίζουν το ποιητικό έργο ως "λειτουργική δομή" και τις θέσεις του Jakobson που αναγνώρισε έξι γλωσσικές λειτουργίες που εμπλέκονται στην αποκωδικοποίηση του ποιητικού κειμένου, επιλέγουν και αναλύουν τα ποιήματα ποιητικής του σημαντικού Έλληνα ποιητή της Γενιάς του '70 Αντώνη Φωστιέρη, όπως αυτά καταχωρίζονται στη συλλογή Ποίηση μες στην Ποίηση (1977).

Στο τελευταίο άρθρο του τόμου, με τίτλο "Δημιουργική διδασκαλία στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη με κεντρικό μοτίβο τη 'μητέρα'", οι Μίκα Ντάκα και Λουίζα Χριστοδουλίδου, παρουσιάζουν μία διδακτική πρόταση, η οποία, με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία και τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της, προσεγγίζει ποιήματα των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη, με κεντρικό μοτίβο τη "μητέρα", σε τμήμα της Δ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Ρόδου.

Ως επιμελητές της έκδοσης αισθανόμαστε την υποχρέωση να ευχαριστήσουμε θερμά τα πρόσωπα και τους φορείς που συνέβαλαν στην επιτυχή οργάνωση και υλοποίηση αυτής της Ημερίδας. Εγκάρδιες ευχαριστίες οφείλονται και στους συναδέλφους -μέλη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου- χωρίς την ενεργό

συμβολή και την υποστήριξη των οποίων δεν θα είχε συνεχιστεί η πρωτοβουλία της διοργάνωσης Ημερίδων Υποψηφίων Διδασκτόρων με τίτλο "Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο".

Οι επιμελητές της έκδοσης

A. Σοφός, M. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, M. Σκουμιός, E. Φωκίδης, M. Οικονομάκου

# Οι πρακτικές στη μη τυπική εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων στα κράτη της Ε.Ε.

Άγγελος Αθανασόπουλος, Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός

## Περίληψη

Η κοινωνική ένταξη των προσφύγων περιλαμβάνει πολλούς τομείς και πολιτικές. Όπως δηλώνεται και στο "Σχέδιο Δράσης για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών" της ΕΕ η εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία για την κοινωνική ένταξη και θα πρέπει να προσφέρεται και να εξασφαλίζεται από τα κράτη υποδοχής όσο το δυνατόν πιο νωρίς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας υποδοχής. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας Υποδοχής είναι κρίσιμη για την επιτυχή διαδικασία ενσωμάτωσης. Στην συγκεκριμένη ημερίδα θα παρουσιαστούν οι πολιτικές μη τυπικής εκπαίδευσης των αναγνωρισμένων προσφύγων και των κατόχων επικουρικής προστασίας στις ευρωπαϊκές χώρες. Θα παρουσιαστούν οι πολιτικές γλωσσομάθειας ως μέσω κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων στις τοπικές κοινωνίες καθώς και στις πολιτικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης τους. Σημαντικό σημείο θα είναι η ανάδειξη της έλλειψης της χρήσης των νέων τεχνολογιών και των νέων μορφών μη τυπικής εκπαίδευσης στα προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε ωφελούμενους πολίτες τρίτων χωρών. Θα παρουσιαστούν αποτελέσματα από συγκεκριμένα ερωτήματα προς τα αρμόδιες υπηρεσίες κρατών της ΕΕ.

## Abstract

Social Integration of refugees includes several sectors and policies. As it is stated in the "Action plan on the integration and inclusion 2021-2027" of the European Commission education is one of the most powerful tools for the social integration and must be offered from the reception states as earlier as possible at the reception procedure. Learning the language of the reception country is critical for a successful integration process. In this seminar the policies of European state for the non formal education of the recognized refugees and the beneficiaries of subsidiary protection will be presented. The policies of language learning as a mean of social inclusion together with the policies of training and reskilling will be presented as well. The lack of the use of new technologies and the new forms of non-typical education at the programs that were been implemented at third country national will be highlighted as a significant factor. Specific results from a questionnaire answered from state authorities of European states will be presents as well.

## Εισαγωγή

Η ένταξη των δικαιούχων διεθνούς προστασίας αποτελεί ειδικό τομέα και αναπόσπαστο τμήμα της μεταναστευτικής πολιτικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής για κάθε χώρα υποδοχής. Η διαδικασία ένταξης είναι μια πολυσύνθετη "πορεία" η οποία σε πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τα βασικά αγαθά (υποδοχή, στέγαση, πρόσβαση στην υγεία, στην εκπαίδευση, στις κοινωνικές υπηρεσίες αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση και στον επαγγελματικό

αναπροσανατολισμό), ενώ σε δεύτερο επίπεδο αφορά στην σταδιακή εξοικείωση με την κουλτούρα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές της χώρας υποδοχής, με απώτερο σκοπό την κοινωνική ενσωμάτωσή τους.

Η επιτυχής ένταξη των μεταναστών έχει καθοριστική σημασία για τη μελλοντική ευημερία, πρόοδο και συνοχή κάθε κοινωνίας. Στη χώρα μας, μάλιστα, με το άρθρο 35 του νόμου 4636 / 2019 “Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις” ενσωματώνεται στην ελληνική έννομη τάξη το Άρθρο 34 της Ευρωπαϊκής Οδηγίας 2011/95 σχετικά με την πρόσβαση των μεταναστών σε υπηρεσίες κοινωνικής ένταξης. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό : “Οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας παρακολουθούν υποχρεωτικά τα κατάλληλα προγράμματα κοινωνικής ένταξης που καταρτίζονται από τις αρμόδιες υπηρεσίες.”

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση και η μετεκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων βρίσκεται στο κέντρο κάθε κεντρικού πολιτικού σχεδιασμού, διότι η επιτυχής ολοκλήρωση ενός σχεδίου επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των ενηλίκων προσφύγων δύναται υπό προϋποθέσεις να συντελέσει στην ομαλή ένταξή τους, τόσο στην χώρα υποδοχής όσο και στην ευρύτερη ευρωπαϊκή οικογένεια. Επόμενο είναι, λοιπόν, ταυτόχρονα με την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ομαλή ένταξη του πληθυσμού αυτού να σχεδιάζονται άξονες για την εκπαίδευσή του, κινούμενοι κυρίως στην λογική της μη τυπικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η αποτίμηση των πρακτικών των ευρωπαϊκών κρατών που θα γίνει παρακάτω παρουσιάστηκε στην έκθεσή του Ευρωπαϊκού Δικτύου για την Μετανάστευση (EMN) (Ιανουάριος 2021) η οποία καταγράφει τα ζητήματα αυτά σε αναφορές οι οποίες προήλθαν από δεκαέξι χώρες-μέλη (Αυστρία, Βουλγαρία, Κύπρο, Τσεχική Δημοκρατία, Εσθονία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Πολωνία, Σλοβακία, Σλοβενία και Σουηδία). Επιπλέον, στην ίδια αναφορά καταγράφεται μια πανσπερμία δράσεων κατά την εφαρμογή γλωσσικών κυρίως προγραμμάτων για ενήλικες μετανάστες και μετανάστριες, αιτούντες άσυλο και δικαιούχους διεθνούς προστασίας, δεδομένου ότι η γνώση της γλώσσας και των βασικών δομολειτουργικών στοιχείων της χώρας υποδοχής είναι βασικά εργαλεία ένταξης τα οποία καθιστούν ευκολότερη την ενσωμάτωση αλλά και την είσοδο στην αγορά εργασίας.

Η αποτίμηση αυτή θα αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτορικής μου διατριβής καθώς πρόκειται για μια διερευνητική επισκόπηση των πολιτικών Ευρωπαϊκών κρατών καθώς και μια γενικότερη παρουσίαση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που επικρατεί σχετικά με την γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων. Από την επισκόπηση αυτή θα προκύψει και η ανάγκη αξιοποίησης των νέων μορφών εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των προσφύγων, ανάγκη που έγινε εντονότερη μετά την έξαρση της πανδημίας COVID-19.

## **Κυρίως μέρος**

### *Βασική εννοιολόγηση και αριθμητικά δεδομένα*

Πριν αναπτύξουμε το θέμα μας, κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση μιας σειράς βασικών εννοιών και στοιχείων τα οποία θα βοηθήσουν τον αναγνώστη στην κατανόηση των παραμέτρων της παρούσας έρευνας. Έτσι λοιπόν, βάσει του Ν.3879 (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010,

τ. Α') περί Ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης και σύμφωνα με το Άρθρο 2 τα παρακάτω ορίζονται ως εξής:

"Δια Βίου Μάθηση: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

Τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα: Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μη τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Άτυπη μάθηση: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

Αρχική επαγγελματική κατάρτιση: Η κατάρτιση η οποία προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: Η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Γενική εκπαίδευση ενηλίκων: Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

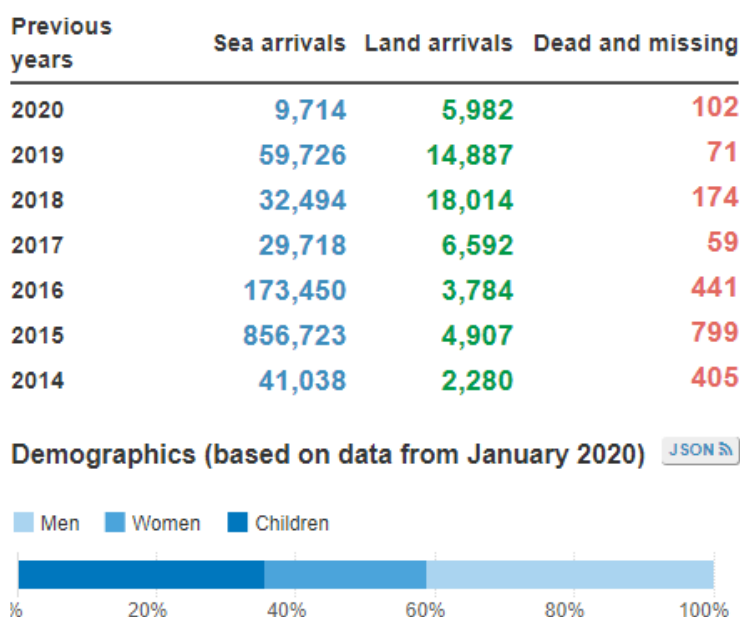
Δια βίου συμβουλευτική: Η επιστημονική βοήθεια, στήριξη και ενδυνάμωση που παρέχεται στα άτομα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε να προσδιορίζουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς και τους επαγγελματικούς στόχους τους.

Επαγγελματικός προσανατολισμός: Η διαδικασία ενημέρωσης, διερεύνησης και προετοιμασίας που βοηθά το άτομο να επιλέξει την εκπαιδευτική του διαδρομή και το επάγγελμά του, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του.

Η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. (2016) ορίζει ως πρόσφυγες τα άτομα εκείνα τα οποία: "...διαφεύγουν από ένοπλες συρράξεις ή διώξεις... και είναι πολύ επικίνδυνο για αυτούς να επιστρέψουν στην πατρίδα τους και χρειάζεται να αναζητήσουν καταφύγιο κάπου αλλού. Πρόκειται για ανθρώπους στους οποίους η άρνηση ασύλου έχει πιθανότατα θανάσιμες συνέπειες." ενώ ως μετανάστες τα άτομα εκείνα τα οποία: "...επιλέγουν να μετακινηθούν, όχι εξαιτίας κάποιας άμεσης απειλής δίωξης ή θανάτου, αλλά κυρίως για να βελτιώσουν τη ζωή τους αναζητώντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες ή, σε κάποιες περιπτώσεις, για να ενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους που βρίσκονται ήδη στο εξωτερικό, όπως επίσης για εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους. Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες που δεν μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους με ασφάλεια, οι μετανάστες δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχο εμπόδιο στην επιστροφή τους. Εάν επιλέξουν να επιστρέψουν, θα συνεχίσουν να απολαμβάνουν την προστασία της κυβέρνησής τους".

Ως περίοδο προσφυγικής κρίσης, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, εξετάζουμε την χρονική περίοδο 2015-2020 στον ευρωπαϊκό χώρο και η οποία υπήρξε, αναμφισβήτητα, η μεγαλύτερη και πιεστικότερη προσφυγική έξοδος προς ευρωπαϊκό έδαφος από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Επιπλέον, οι προσφυγικές ροές την ίδια περίοδο παρατηρείται να αναμειγνύονται με μεταναστευτικές καθιστώντας τη μελέτη της εξαιρετικά περίπλοκη. Στη χώρα μας οι ροές αυτές κυμάνθηκαν, σε μια εξαετή περίοδο με αποκορύφωμα τη διετία 2015-2016 όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, σε περίπου 1.300.000 άτομα, εκ των οποίων το 65% ενήλικοι και το 35% παιδιά.

**Πίνακας 1.** Προσφυγικές ροές και κατανομή βάσει φύλου (Πηγή: Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. 1ος 2020)



Στην Ελλάδα σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Μεταναστευτικής πολιτικής (2021) έχουν κατατεθεί περίπου 300.000 αιτήσεις ασύλου. Από τα άτομα αυτά περίπου 62.000 διαμένουν αυτή τη στιγμή στη χώρα μας. Για τα άτομα αυτά η ευρωπαϊκή ένωση αλλά και η ελληνική πολιτεία υποχρεούνται να σχεδιάσουν, αναπτύξουν και εφαρμόσουν μια σειρά από πολιτικές και μέτρα προς την κατεύθυνση της ένταξής τους στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, βασικός πυλώνας της πορείας αυτής αποτελεί η εκπαίδευση και μετεκπαίδευση του προσφυγικού αυτού πληθυσμού.

### *Πολιτικές μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων*

Για την Ε.Ε. η εκπαίδευση των προσφύγων αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα. Στο "Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών" (2016) αναφέρεται χαρακτηριστικά "...η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι από τα πιο ισχυρά εργαλεία για ενσωμάτωση και πρόσβαση τα οποία θα πρέπει να διασφαλιστούν και να προωθηθούν το συντομότερο δυνατό. Η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων είναι το θεμέλιο για περαιτέρω μάθηση και η πύλη για την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προορισμού είναι κρίσιμη για τους υπηκόους τρίτων χωρών ώστε να επιτύχουν τη διαδικασία ένταξής τους...". Όμως, η διαδικασία και οι ειδικές παράμετροι της εκπαιδευτικής προσέγγισης επαφίονται σε κάθε χώρα ξεχωριστά. Η Ένωση δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές αλλά η κάθε χώρα αποφασίζει ποια προσέγγιση θα ακολουθήσει. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παρατηρείται μια κάθε άλλο από ενοποιημένη γραμμή δράσης, γεγονός το οποίο έχει οδηγήσει σε καθυστερήσεις αλλά και αδιέξοδα.

Στην έκθεσή του τον Ιανουάριο του 2021, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Μετανάστευση (EMN) καταγράφει τα ζητήματα αυτά σε αναφορές οι οποίες προήλθαν από δεκαέξι χώρες-μέλη (Αυστρία, Βουλγαρία, Κύπρο, Τσεχική Δημοκρατία, Εσθονία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Πολωνία, Σλοβακία, Σλοβενία και Σουηδία). Επιπλέον, στην ίδια αναφορά καταγράφεται μια πανσπερμία δράσεων κατά την εφαρμογή γλωσσικών κυρίως προγραμμάτων για ενήλικες μετανάστες και μετανάστριες, αιτούντες άσυλο και δικαιούχους διεθνούς προστασίας, δεδομένου ότι η γνώση της γλώσσας και των βασικών δομολειτουργικών στοιχείων της χώρας υποδοχής είναι βασικά εργαλεία ένταξης τα οποία καθιστούν ευκολότερη την ενσωμάτωση αλλά και την είσοδο στην αγορά εργασίας.

### *Συγκεκριμένα:*

Στην Αυστρία εκτός από όσα ορίζονται στην κοινή συμφωνία ένταξης για τους μετανάστες που διαμένουν μόνιμα στη χώρα, υπάρχει η πρόβλεψη για γλωσσικά μαθήματα και μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και για άτομα που δικαιούνται άσυλο και επικουρική προστασία.

Στη Βουλγαρία προσφέρονται τόσο μαθήματα γλώσσας όσο και προγράμματα κοινωνικής και πολιτιστικής ενδυνάμωσης (κυρίως από Μ.Κ.Ο.) Επιπλέον καταγράφεται η προσπάθεια δημιουργίας ενός πλαισίου επαγγελματικής μετεκπαίδευσης για τους δικαιούχους ασύλου και διεθνούς προστασίας που θα παραμείνουν στη χώρα.



Στην Κύπρο δεν υπάρχουν ενεργά προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, πλην ορισμένων που παρέχονται από Μ.Κ.Ο. Επιπροσθέτως, όσα προγράμματα στηρίζει η κεντρική κυβέρνηση παρέχονται αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα.

Στην Τσεχία δεν προσφέρεται κάποιο ενισχυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, πέραν των όσων ορίζονται στις συμφωνίες. Και σε αυτή την περίπτωση εμπλέκονται κυρίως οι Μ.Κ.Ο. οι οποίες παρέχουν βασικό πληροφοριακό υλικό για την χώρα υποδοχής αλλά όχι κάποιο οργανωμένο εκπαιδευτικό ή μετεκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στην Εσθονία υπάρχει οργανωμένο πλαίσιο εκπαίδευσης σε εθελοντική βάση. Η διάρκεια των προγραμμάτων είναι τρίμηνη και η οργάνωση είναι κεντρική. Εστιάζουν στην βασική λειτουργία του κράτους και των θεσμών, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη, στο σύστημα διαχείρισης της οικογένειας μέσα στο Εσθονικό κράτος, στην εργασιακή κουλτούρα, στην επιχειρηματικότητα, στο φορολογικό και τραπεζικό σύστημα και στην εκπαίδευση.

Η Γαλλία, με πλούσια εμπειρία στα ζητήματα αυτά, ακολουθεί ένα μοντέλο το οποίο στοχεύει στην κατανόηση του "άλλου" από τους πρόσφυγες. Εστιάζει στην "πολιτική αγωγή" και εφαρμόζει τετραήμερα προγράμματα εκπαίδευσης σε ζητήματα θεσμών, αξιών, λειτουργίας του κράτους, ισότητας, δικαιωμάτων, αναζήτησης εργασίας, στέγασης, υγείας και υγιεινής. Ακολούθως, προαιρετικά, προσφέρονται και μαθήματα γαλλικής γλώσσας για τους νόμιμα παραμένοντες πρόσφυγες.

Στην Ουγγαρία δεν προσφέρεται κάποιο πρόγραμμα ενώ στην Ιρλανδία υπάρχει μέριμνα γλωσσικών μαθημάτων για τους αναγνωρισμένους πρόσφυγες, τα οποία συντονίζονται σε τοπικό επίπεδο και ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας.

Στην Ιταλία όσοι μετανάστες και πρόσφυγες το επιθυμούν μπορούν εντός τριών μηνών από την άφιξή τους στη χώρα να παρακολουθήσουν ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Και σε αυτή την περίπτωση απουσιάζει η εκμάθησή της γλώσσας. Το κόστος καλύπτεται εξ ολοκλήρου από το Υπουργείο Παιδείας.

Η Λετονία εφαρμόζει ένα σύστημα εκπαίδευσης προσφύγων το οποίο καλύπτει τις βασικές παραμέτρους κοινωνικής και πολιτικής ένταξης. Η διάρκεια του προαιρετικού αυτού προγράμματος κυμαίνεται μεταξύ 16-20 ακαδημαϊκών ωρών, προσφέρεται από κεντρικό φορέα εκπαίδευσης (icī) και περιλαμβάνει γνωριμία με την γλώσσα, τον πολιτισμό, την ιστορία, τους θεσμούς και τις δομές της χώρας.

Το ίδιο μοτίβο (με την Λετονία) ακολουθεί και η Λιθουανία, με τη διαφορά πως σε αυτή τη χώρα εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι Μ.Κ.Ο. και σε μικρότερο οι κρατικοί μηχανισμοί.

Η Πολωνία δεν παρείχε συγκεκριμένα στοιχεία κάποιου δομημένου προγράμματος ένταξης, ενώ οι Σλοβακία, Σλοβενία και Σουηδία παρέχουν προγράμματα κυρίως γλωσσομάθειας αλλά και επιμορφώσεις πολιτών τρίτων χωρών (κοινωνικής και πολιτικής αγωγής).

Το Λουξεμβούργο, τέλος, προσφέρει κεντρικά προγράμματα κοινωνικής και πολιτιστικής ενδυνάμωσης αλλά και γλώσσας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως, μέχρι αυτή τη στιγμή, στη χώρα μας δεν υφίσταται σε κεντρικό επίπεδο κάποιο ολοκληρωμένο σχέδιο εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών. Οι εμπλεκόμενες με την όλη διαδικασία Μ.Κ.Ο. αποσπασματικά αποτελέσματα έχουν μόνο παρουσιάσει και δεν υπάρχει και σε αυτή την

περίπτωση μια κεντρική οργάνωση. Για τους λόγους αυτούς, η Ελλάδα δεν καταγράφεται στην παραπάνω έκθεση.

Η έλλειψη ενοποιημένης πολιτικής και κοινών δράσεων καταγράφεται και στο "Σχέδιο δράσης για την ένταξη και ενσωμάτωση 2021-2027" της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το οποίο δόθηκε στη δημοσιότητα τον Νοέμβριο του 2020. Σε αυτό γίνεται αναφορά στην ουσιαστική αδυναμία της ένωσης να εντάξει τους πρόσφυγες και μετανάστες στον Ευρωπαϊκό Τρόπο Ζωής λόγω της ασύνδετης δράσης των χωρών – μελών. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνει (η επιτροπή) μια σειρά στοχευμένων κοινών δράσεων για την ένταξη και την ενσωμάτωση αλλά, ταυτόχρονα, θέτει και τα δομολειτουργικά δεδομένα που θα πρέπει να ακολουθεί το κάθε κράτος-μέλος για έναν ολοκληρωμένο σχέδιο ουσιαστικής πορείας ένταξης για τους αιτούντες άσυλο και τους έχοντες ανάγκη διεθνούς συνδρομής.

Για την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων, το σχέδιο εστιάζει πρωτίστως στην ενσωμάτωση μέσω της μετεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από ολοκληρωμένα μετεκπαιδευτικά προγράμματα, πλήρως χρηματοδοτούμενα και κεντρικά ελεγχόμενα από κάθε μέλος. Επιπροσθέτως καθορίζει και μια σειρά μέτρων ενίσχυσης της εργασίας και επιχειρηματικότητας, με χρηματοδοτικά μοντέλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των προσφύγων αλλά και κοινωνικοοικονομικής συνεργασίας, αφού αναφέρει ρητά πως η αγορά απαιτεί την ενεργό συνεργασία πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των αρχών σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών, οικονομικών και κοινωνικών εταίρων και εργοδοτών.

Τέλος, σημαντικό σημείο είναι η έλλειψη της χρήσης των νέων τεχνολογιών και των νέων μορφών μη τυπικής εκπαίδευσης στα προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε ωφελούμενους πολίτες τρίτων χωρών. Τα κράτη μέλη της Ε.Ε., ειδικά μετά την εξάπλωση της πανδημίας Covid-19, θα πρέπει να επενδύσουν στη χρήση νέων μορφών μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων προσφύγων καθώς θεωρείται μια βέλτιστη πρακτική για την γρηγορότερη ενσωμάτωση των πολιτών τρίτων χωρών στις ευρωπαϊκές κοινωνίες.

## **Αποτίμηση**

Η εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων δικαιούχων διεθνούς προστασίας είναι, αναμφίβολα, η βασικότερη παράμετρος για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή τους στην Ευρωπαϊκή οικογένεια πολιτών. Αν και τα αντανακλαστικά της ένωσης δεν καταγράφονται ως τα ταχύτερα δυνατά προς την κατεύθυνση αυτή (ιδιαίτερα την περίοδο 2015-2017) τα τελευταία δυο χρόνια παρουσιάζεται μια καλύτερα οργανωμένη προσπάθεια ανάπτυξης και εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης. Την περίοδο αυτή, και λόγω του covid-19, οι ροές προσφύγων και μεταναστών παρουσιάζουν σαφέστατη μείωση και δίνουν, έτσι, τη δυνατότητα στα αρμόδια όργανα και θεσμούς να λειτουργήσουν σε κάπως λιγότερο πιεστικό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, τα βασικά προβλήματα εξακολουθούν να είναι: α) η ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανοχής των ευρωπαϊκών κοινωνιών, η οποία εμφανίζεται ακόμη ανεπαρκής και β) η αδυναμία εφαρμογής σε επίπεδο χωρών-μελών ενός οργανωμένου σχεδίου ένταξης των ατόμων αυτών στις τοπικές κοινωνίες.

Ως προς το πρώτο ζήτημα, απαιτείται εκπαίδευση των πολιτών της κυρίαρχης πολιτισμικά και εθνικά ομάδας. Η ένωση έχει εντοπίσει το ζήτημα και προωθεί πολιτικές οι οποίες εστιάζουν

στην αντιμετώπιση των σχετικών παραμέτρων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, απαιτείται αφενός η θέληση των πολιτών και αφετέρου η σοβαρή προσέγγιση από την πολιτεία. Ως προς τον δεύτερο άξονα, αυτόν της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης του προσφυγικού πληθυσμού, οι προϋποθέσεις είναι κατά βάση δυο: α) Η κεντρική εποπτεία και εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης και β) η αποδοχή του προγράμματος από τον προσφυγικό πληθυσμό. Και οι δύο αυτές προϋποθέσεις παρουσιάζουν δυσκολίες υλοποίησης. Αφενός, διότι τον ρόλο του κράτους μέχρι τώρα σε μεγάλο βαθμό στον τομέα αυτό υποκαθιστούσαν οι Μ.Κ.Ο. και άλλοι φορείς με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται φαινόμενα ελλιπούς οργάνωσης, πολυδιάσπασης δράσεων, έλλειψης ελέγχου και λογοδοσίας καθώς και αδυναμίας πιστοποίησης των δράσεων και αφετέρου διότι ο προσφυγικός πληθυσμός έχει την τάση να απορρίπτει τον κεντρικό έλεγχο σε κάθε δράση εκτός βέβαια και εάν είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα. Έτσι, πρωτίστως θα πρέπει να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ του προσφυγικού πληθυσμού και του κράτους και ακολούθως να παρουσιαστεί από την κεντρική διοίκηση μια σειρά δράσεων ικανών να προσφέρουν ουσιαστικά εργαλεία και μέσα στον πρόσφυγα και μετανάστη που θα παραμείνει στην χώρα υποδοχής και θα επιχειρήσει να καταστεί μέλος του κοινωνικοοικονομικού της ιστού.

Από την παρουσίαση των πολιτικών εκπαίδευσης των δικαιούχων διεθνούς προστασίας είναι σαφές ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελέσει μια προτεραιότητα για τα κράτη της Ε.Ε.Η Ευρ. Επιτροπή έχει ήδη ανακοινώσει (Σεπ. 2020) το "Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027 Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή" (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>) με το οποίο καλεί τα κράτη-μέλη να "να αναπτύξουν υψηλότερης ποιότητας, πιο προσβάσιμη και με λιγότερους αποκλεισμούς ψηφιακή διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση." και καταλήγει ότι : "Ο μετασχηματισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί βασική συνιστώσα του οράματος για μια Ευρώπη έτοιμη για την ψηφιακή εποχή."

Οι προκλήσεις στην πορεία προς την ψηφιακή εκπαίδευση των προσφύγων θα παρουσιαστούν στα επόμενα στάδια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Στα επόμενα βήματα της διατριβής θα διερευνηθούν κάποιες πρώτες προσπάθειες ψηφιακής εκπαίδευσης οι οποίες έχουν γίνει μεμονωμένα από κάποια ευρωπαϊκά κράτη και φορείς της κοινωνίας των πολιτών. Θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα ψηφιακά περιβάλλοντα και οι ψηφιακές πλατφόρμες που έχουν χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση των προσφύγων.

## **Βιβλιογραφία**

- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής, τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης.(2017). Προσφυγική Κρίση. Ανακτήθηκε από: [https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr\\_fact\\_sheet\\_refugee\\_feb2017.pdf](https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf)
- European Commission (2020). Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2016). Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0377>

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2020). Η Ευρώπη και το Προσφυγικό. Ανακτήθηκε στις 25-4-2021 από: [https://www.europarl.europa.eu/infographic/welcoming-europe/index\\_el.html#filter=2015-el](https://www.europarl.europa.eu/infographic/welcoming-europe/index_el.html#filter=2015-el)
- European Migration Network. (2021). Measures regarding civil integration. Ανακτήθηκε από: [https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network_en)
- Κασιμάτη, Κ. (2000) (επ.) Φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού, Αθήνα: Υπουργείο Εξωτερικών (Γενική Γραμματεία Αποδήμιου Ελληνισμού) και ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- King, R. Lazaridis, G. Tsardanidis, C. (2000) (eds) Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe, Basingstoke: Macmillan
- Μόνιμη Αντιπροσωπεία της Ε.Ε. στην Ελλάδα (2017). Στοιχεία Προσφυγικής Κρίσης. Ανακτήθηκε από: [https://ec.europa.eu/greece/20172211\\_prosfygiki\\_krisi\\_el](https://ec.europa.eu/greece/20172211_prosfygiki_krisi_el)
- Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. (2020). Στοιχεία Προσφυγικών Ροών. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

### **Νόμοι – Διατάγματα – Οδηγίες**

Νόμος 4632/2019. Ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία των Οδηγιών 2016/797, 2016/798 και 2016/2370 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. (2011) Σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας.

# Η θεατρική παράσταση στο σχολείο: Διερεύνηση του παραστασιακού άγχους παιδιών ηλικίας 10-12 ετών

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Μαρία Κλαδάκη

## Περίληψη

Η σχολική θεατρική παράσταση αποτελεί μία κορυφαία στιγμή δημιουργικής έκφρασης των μαθητών επιτελώντας πολλαπλές εκπαιδευτικές λειτουργίες και καλλιτεχνικούς σκοπούς. Ωστόσο, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πολλές δυσκολίες που πρέπει να ξεπεράσουν προκειμένου να υποστηρίξουν τον ρόλο τους, γεγονός το οποίο αποτελεί πηγή στρες για τα ίδια. Ορισμένοι μαθητές αισθάνονται άβολα στη σκηνή λόγω του άγχους που τους δημιουργείται από την κοινωνική τους έκθεση με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η παιδαγωγική λειτουργία της παράστασης. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη ενός εργαλείου παρατήρησης που θα συμβάλλει στον εντοπισμό και την ανίχνευση των επιπέδων του παραστασιακού άγχους μαθητών ηλικίας 10-12 ετών, αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνικές υπολογιστικής νοημοσύνης με βάση αλγορίθμους που συνδυάζουν τη νοημοσύνη σμήνους και την εξελικτική βελτιστοποίηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης δημιουργήθηκε ένα σύντομο, αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να εντοπίζονται και να διαχειρίζονται εύκολα μαθητές που διακατέχονται από επικίνδυνα επίπεδα άγχους επί σκηνής.

## Abstract

School performances constitute a top moment of students' creative expression by serving multiple educational objectives and artistic purposes. However, children face various difficulties, which are a source of stress for them, that they have to overcome in order to support their role. Some students feel uncomfortable on stage due to the stress created by their social exposure. As a result, the pedagogical purpose of the performance becomes difficult to accomplish. The aim of this research is to develop an observation instrument that will help to identify and detect levels of performance anxiety in students aged from 10 to 12, using recently developed computational intelligence techniques, based on swarm intelligence and evolutionary optimization algorithms. According to the findings, a short, reliable, and valid observation instrument was created in order for the teacher to easily identify and manage students distinguished by high levels of performance anxiety.

## Εισαγωγή

Οι μαθητές όταν συμμετέχουν σε μία θεατρική παράσταση έρχονται αντιμέτωπα με πολλές δυσκολίες που πρέπει να ξεπεράσουν, προκειμένου να υποστηρίξουν τον ρόλο τους, γεγονός το οποίο αποτελεί πηγή άγχους για τους ίδιους (LeBlanc et al., 1997· Osborne et al., 2005· Pargman, 2006). Η υλοποίηση μιας θεατρικής παράστασης κάθε άλλο παρά εύκολη είναι, αφού πολλές φορές ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες δρουν ανασταλτικά στις προσπάθειες του

παιδιού να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει (Nordin-Bates, 2012· Wilson, 2002· Γραμματάς, 2012· Παπαδόπουλος, 2010, 2021). Ένας από αυτούς τους ανασταλτικούς παράγοντες είναι και το υπερβολικό καταστασιακό άγχος που πιθανό να βιώσει το παιδί κατά την εμπλοκή του στη δημιουργία ή την παρουσίαση θεατρικών δρώμενων σε ένα κοινό, μιας και εκ φύσεως η θεατρική παράσταση προϋποθέτει την κοινωνική έκθεση (Mastrothanasis et al., 2021· Wilson & Roland, 2002).

Το παραστασιακό άγχος ή γνωστό ως άγχος επί σκηνής είναι μια παροδική κατάσταση που βιώνει το άτομο σε περιπτώσεις δημόσια έκθεσης και απόδοσής του σε ένα κοινό στα πλαίσια παρουσίας μιας θεατρικής παράστασης (Mastrothanasis et al., 2021, σ. 572). Στη βάση του ορισμού του Spielberg (1966) το παραστασιακό άγχος αποτελεί μια γνωστική διαδικασία χειρισμού μιας παροδικής αγχώδους κατάστασης που προκύπτει όταν το άτομο οδηγείται στη σκηνή, η οποία επιφέρει αρνητικές σκέψεις και δυσάρεστα συναισθήματα όσο αυτή διαρκεί, οδηγώντας είτε σε αντιμετώπιση της κατάστασης από το ίδιο το άτομο, είτε σε αποφυγή της. Το παραστασιακό άγχος προκαλείται από το φόβο μιας ανεπιθύμητης αντίδρασης ή αξιολόγησης της θεατρικής απόδοσης από άλλους (Goodman & Kaufman, 2014· Nagel et al., 1989· Sadler & Miller, 2010· Wilson & Roland, 2002). Ακραίες καταστάσεις αποφυγής στο χώρο του θεάτρου αναφέρονται ως "πάγωμα επί σκηνής" (stage fright) όπου τα συναισθήματα, οι σκέψεις και η κοινωνική φοβία είναι τόσο έντονα που έχουν κατασταλτική λειτουργία στην ενεργό συμμετοχή, την ουσιαστική εμπλοκή, τις επικοινωνιακές και γνωστικές λειτουργίες του ατόμου (Doğan & Palanci, 2015· Mastrothanasis et al., 2021). Το 10% με 12 % των ατόμων που ασχολούνται με την καλλιτεχνική σκηνή (λ.χ. ηθοποιοί, μουσικοί κ.ά.) το έχουν βιώσει (Mastrothanasis et al., 2021· Papageorgi, 2020· Steptoe et al., 1995· Studer, Danuser, et al., 2011· Studer, Gomez, et al., 2011).

Αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι το άγχος αυτό μπορεί να λειτουργήσει θετικά, όταν υπάρχει σε τέτοιο βαθμό ώστε να κινητοποιεί το άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά, υποστηρίζεται ότι η έκθεση σε υπερβολικά αγχογόνες καταστάσεις δύναται να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στη ψυχική και σωματική υγεία, συχνά συνοδευόμενο από γνωστικές, συμπεριφορικές και φυσιολογικές αντιδράσεις (Kenny, 2011). Το πάγωμα επί σκηνής στο χώρο της εκπαίδευσης επηρεάζει καθοριστικά τις εκτελεστικές, τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, δυσχεραίνοντας το θεατροπαιδαγωγικό έργο που επιτελεί η εμπλοκή του σε μια θεατρική παράσταση (Goodman & Kaufman, 2014· Mastrothanasis et al., 2021· Scott, 2017· Thomson & Jaque, 2017· Παπακώστα, 2014). Αν και υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία όσον αφορά την παρουσία του σε μαθητές δημοτικού σχολείου, η εμφάνιση ακραίων καταστάσεων παραστασιακού άγχους είναι σε γενικές γραμμές ανεξάρτητες από το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου (Boucher & Ryan, 2011· Merritt et al., 2001· Papageorgi et al., 2013· Steptoe et al., 1995· Wesner et al., 1990), ενώ υπάρχουν ενδείξεις υψηλότερων επιπέδων άγχους απόδοσης σε περιπτώσεις ατόμων που προέρχονται από κατώτερες οικονομικές τάξεις ή μειονότητες (Yanxia, 2017). Επίσης, υπό μία διαφυλική σκοπιά, παρουσιάζεται πιο έντονα σε κορίτσια απ' ότι σε αγόρια (Osborne et al., 2005· Papageorgi, 2020· Studer, Danuser, et al., 2011).

Το έργο της αξιολόγησης του παραστασιακού άγχους είναι εξαιρετικά δύσκολο λόγω της συνθετότητας και της πολικριτηριακής φύσης του (Kusserow et al., 2012). Ο προβληματισμός επικεντρώνεται στη μέθοδο για έναν έγκυρο εντοπισμό εκείνων των περιπτώσεων που αντιμετωπίζουν πρόβλημα, την υιοθέτηση ασφαλών κριτηρίων για την πολικριτήρια αξιολόγηση του καταστασιακού άγχους των μαθητών, όπως επίσης και για το χρόνο που

χρειάζεται μια τέτοια προσέγγιση σε επίπεδο εφαρμογής (Mastrothanas et al., 2021). Όσον αφορά την εξέταση του παραστασιακού άγχους αυτή γίνεται κυρίως μέσω λεκτικών μεθόδων (λ.χ. ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, συνεντεύξεις) (Steptoe et al., 1995· Studer, Gomez, et al., 2011) με αποτέλεσμα σφάλματα (responses bias) τα οποία βασίζονται σε μεροληπτικές απαντήσεις να αποτελούν βασική αδυναμία αυτής της κατηγορίας εργαλείων (Wetzel et al., 2016), όπως επίσης και η εκ των υστέρων ανταπόκριση των υποκειμένων για τη μελέτη του φαινομένου. Η έρευνα μέσω συμπεριφορικής μεθοδολογίας (λ.χ. παρατήρηση) είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη στο πεδίο παρά τα πλεονεκτήματα που διαθέτει. Για την ολοκληρωμένη και πολύπλευρη κατανόηση ενός φαινομένου είναι αναγκαία η απευθείας προσέγγισή του αφού οι συμπεριφορές και οι διεργασίες που το συνοδεύουν, κατανοούνται καλύτερα μέσα στον φυσικό τους χώρο και καθώς αυτές εξελίσσονται.

Σε αυτή την κατεύθυνση η παρούσα εργασία έχει γενικό στόχο την ανάπτυξη ενός εργαλείου παρατήρησης των επιπέδων του άγχους επί σκηνής παιδιών ηλικίας 10-12 ετών για εκπαιδευτικούς, όταν αυτά εμπλέκονται σε μία σχολική θεατρική παράσταση, όπως επίσης και η δημιουργία ενός μηχανισμού διαφοροποίησης των μαθητών με υψηλά /επικίνδυνα επίπεδα σκηνικού άγχους και φυσιολογικά/ελεγχόμενα, αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνικές υπολογιστικής νοημοσύνης. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό, αφενός γιατί υψηλά επίπεδα παραστασιακού άγχους επηρεάζουν τις εκτελεστικές, επικοινωνιακές, γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες του/της μαθητή/τριας, αφετέρου διότι δυσχεραίνεται η παιδαγωγική λειτουργία του δράματος στην εκπαίδευση. Οπότε η εποπτεία των επιπέδων του άγχους επί σκηνής κρίνεται απαραίτητη για πιθανή διαχείρισή τους από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με μελέτες, η αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης ακραίων καταστάσεων παραστασιακού άγχους στα παιδιά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την έγκαιρη ανίχνευσή του προκειμένου να αντιμετωπιστεί με κατάλληλες παρεμβάσεις (Mastrothanas et al., 2021).

## **Μέθοδος**

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 792 μαθητές δημοτικού σχολείου μαζί με τους 264 εκπαιδευτικούς τους, από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας το σχολικό έτος 2020-2021. Σχετικά με τους μαθητές το 60,4% ήταν αγόρια και αντίστοιχα το 39,6% κορίτσια. Το 38,0% των μαθητών φοιτούσε στην τετάρτη τάξη, ενώ αντίστοιχα το 31,8% και το 30,2% στην πέμπτη και την έκτη τάξη. Το 58,2% είχε γεννηθεί από Έλληνες γονείς και μιλούμε την ελληνική ως πρώτη του γλώσσα, ενώ το 41,8% είχε γεννηθεί είτε στην Ελλάδα, είτε στο εξωτερικό και μιλούσε την ελληνική ως δεύτερή του γλώσσα. Η επιλογή τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία από μια μεγαλύτερη λίστα με εκπαιδευτικούς και μαθητές οι οποίοι είχαν λάβει μέρος κατά το παρελθόν σε ένα ερευνητικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα πανελλήνιας εμβέλειας υπό την επιστημονική ευθύνη της δεύτερης εκ των συγγραφέων.



## *Εργαλεία*

Για την μέτρηση του καταστασιακού άγχους που βιώνουν οι μαθητές αξιοποιήθηκαν ως δάνειες οι δηλώσεις του πρώτου μέρους της κλίμακας αυτοαναφοράς State Anxiety Inventory for Children (STAI-C) των Spielberger και των συνεργατών του (Spielberger et al., 1973). Η κλίμακα αυτή έχει προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα και περιλαμβάνει 20 ερωτήματα τα οποία αναφέρονται σε θετικά και αρνητικά συναισθήματα που πιθανά ο εξεταζόμενος να βιώσει όταν εμπλέκεται σε μία παροδική, μεταβατική κατάσταση (Psychountaki et al., 2003). Γενικά, η κλίμακα χορηγείται σε μαθητές με την οδηγία να σημειώσουν πώς αισθάνονται μια συγκεκριμένη στιγμή σε μία τύπου Likert τριών διαβαθμίσεων κλίμακα, προκειμένου να δηλώσουν την ένταση του συναισθήματος που βιώνουν. Κάθε δήλωση βαθμολογείται με 1, 2 ή 3 μονάδες, με υψηλότερες τιμές να δηλώνουν αρνητικότερα φορτισμένες συναισθηματικές και αγχογόνες καταστάσεις. Τέλος, παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και η επιλογή της έγινε με γνώμονα μια τάση αξιοποίησής της σε μελέτες αξιολόγησης του σκηνικού άγχους στο χώρο των τεχνών ως εργαλείο αυτοαναφοράς (Studer, Gomez, et al., 2011, σσ. 763–764).

Για την αξιολόγηση του κατά πόσο ένα παιδί χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές αυτορρύθμισης με στόχο να μειώσει την ένταση και τη διάρκεια συγκεκριμένων αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, αξιοποιήθηκαν οι δηλώσεις του σταθμισμένου εργαλείου για τον ελληνικό πληθυσμό "Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής" για τον εκπαιδευτικό (7-12 ετών) των Χατζηχρήστου και των συνεργατών του (2007) που αφορούν τη διάσταση της διαχείρισης του στρες στην υποκλίμακα "Συναισθηματική επάρκεια". Οι δηλώσεις αυτές συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό του μαθητή ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με το νοηματικό περιεχόμενό τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, στη βάση ότι στοιχεία που προέρχονται από εκπαιδευτικούς θεωρούνται αξιόπιστες και έγκυρες πηγές συλλογής κλινικών δεδομένων (Liljequist & Renk, 2007). Υψηλές τιμές δηλώνουν συμφωνία με το περιεχόμενο των δηλώσεων, μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων από το μαθητή και καλύτερη διαχείριση του στρες. Η επιλογή αυτού το εργαλείου έγινε με γνώμονα την αξιολόγηση της συντρέχουσας εγκυρότητας της υπό δημιουργία κλίμακας παρατήρησης.

## *Διαδικασία*

Αφού εξασφαλίστηκαν οι άδειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη συμπλήρωσαν το σταθμισμένο τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου κ.ά., 2007) για τρεις τυχαίους μαθητές της τάξης τους, προκειμένου να παραχθούν στοιχεία σχετικά με το ψυχοκοινωνικό προφίλ και ειδικότερα τις στρατηγικές διαχείρισης του στρες που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί προετοίμασαν μια σχολική θεατρική παράσταση με ηθοποιούς τους μαθητές του τμήματός τους στα πλαίσια των πολιτιστικών δραστηριοτήτων των σχολείων τους. Παράλληλα, καλέστηκαν να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών όταν αυτοί έπαιζαν στη σχολική θεατρική παράσταση που είχαν διοργανώσει με την τάξη τους αποτυπώνοντας σε μια κλειδα παρατήρησης την αντίληψή τους αυτή. Η κλειδα παρατήρησης βασιζόταν στην κλίμακα αυτοαναφοράς του καταστασιακού άγχους για παιδιά των Spielberger και των συνεργατών του (Spielberger et al., 1973) που περιεγράφηκε παραπάνω. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της παράστασης τα δεδομένα που συλλέγονταν μέσω της κλίμακας

παρατήρησης μαζί με τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και κάποια ποιοτικά δεδομένα που ζητούνταν παραδίδονταν στην επιστημονική ομάδα για τη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων.

### *Αναλύσεις*

Η διαμόρφωση της κλίμακας παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό περιέλαβε τη δημιουργία και την ψυχομετρική εξέταση της εσωτερικής συνοχής και εγκυρότητας του υπό δημιουργία εργαλείου μέσα από παραγοντικές αναλύσεις και ελέγχους αξιοπιστίας με το λογισμικό Jamoní. Αρχικά, για να ελεγχθεί κατά πόσο υπάρχουν ικανοποιητικές ενδογενείς συσχετίσεις και συνολική δειγματική καταλληλότητα για τη διενέργεια της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Αφού εξασφαλίστηκε ότι τηρούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησής της, εφαρμόστηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας με περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης. Προϋπόθεση για να διατηρηθεί ένα στοιχείο στην κλίμακα παρατήρησης ήταν να παρουσιάζει τιμή στον δείκτη MSA μεγαλύτερο του 0,5 και φόρτιση στον παράγοντα μεγαλύτερη του 0,45 (Hair et al., 2010). Για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η παράλληλη ανάλυση (Horn's parallel analysis).

Σε συνέχεια των παραπάνω πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανοφάνειας για την εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου που απέδωσε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση αλλά και τον έλεγχο δύο ακόμα μοντέλων. Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής των μοντέλων χρησιμοποιήθηκε μια σειρά δεικτών καλής προσαρμογής, προκειμένου να υιοθετηθεί το βέλτιστο από τη συνδυαστική εκτίμηση των δεικτών από τρεις διαφορετικές σκοπιές ως προς τη προσαρμοστικότητα και την προβλεπτικότητα: α) τη συνολική ή απόλυτη προσαρμογή των μοντέλων (absolute fit), β) τη συγκριτική προσαρμογή τους (incremental fit) και γ) τη φειδωλότητά (parsimony) τους (Τσιγγίλης, 2010).

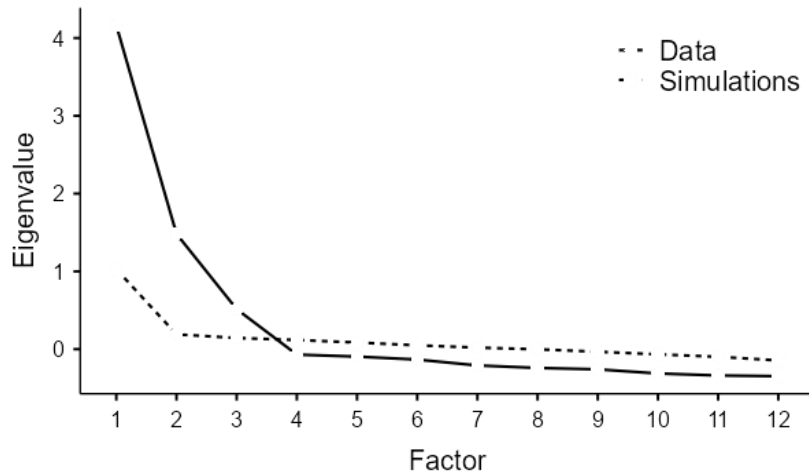
Για το μοντέλο που υιοθετήθηκε από την παραπάνω διαδικασία υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τους συντελεστές Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) και McDonald's omega ( $\omega$ ), η σύνθετη αξιοπιστία (CR) με τον τύπο του Raykov (1997) και η μέση εξαχθείσα διακύμανση (AVE). Επίσης ελέγχθηκε η συγκλίνουσα/αποκλίνουσα εγκυρότητα και η συντρέχουσα (ή γνωστή ως ταυτόχρονη) εγκυρότητα της υπό δημιουργίας κλίμακας παρατήρησης με τη σταθμισμένη κλίμακα για τον εκπαιδευτικό που αφορά τη διαχείριση του στρες των μαθητών (Χατζηχρήστου κ.ά., 2007).

Ακολούθως, διενεργήθηκε στο προγραμματιστικό περιβάλλον της Matlab πολυμεταβλητή συσταδοποίηση μέσω τεχνικών υπολογιστικής νοημοσύνης με έναν state-of-art μεθευρετικό αλγόριθμο βελτιστοποίησης εμπνευσμένο από τη φύση. Ο λόγος επιλογής μιας τέτοιας μεθοδολογίας είναι γιατί οι μεθευρετικοί αλγόριθμοι αποδίδουν καλύτερα σε προβλήματα ομαδοποίησης, εντοπισμού και διάγνωσης, μιας και εξερευνούν καλύτερα το χώρο έναντι των κλασικών αναλυτικών αλγορίθμων (Alam et al., 2014; Qaddoura et al., 2021; Zervoudakis et al., 2019; Ζερβουδάκης κ.ά., 2019; Ζερβουδάκης & Μαστροθανάσης, 2020). Ο αλγόριθμος βελτιστοποίησης Mayfly (Zervoudakis & Tsafarakis, 2020), ένας αλγόριθμος που συνδυάζει τα χαρακτηριστικά των αλγορίθμων νοημοσύνης σμήνους και εξελικτικής βελτιστοποίησης, αξιοποιήθηκε στην πολυμεταβλητή συσταδοποίηση των μέσων τιμών των παραγόντων που δημιουργήθηκαν από τις παραγοντικές αναλύσεις με σκοπό τον αυτοματοποιημένο εντοπισμό

επικίνδυνων επιπέδων παραστασιακού άγχους και τον υπολογισμό των αντίστοιχων κατωφλιών επικινδυνότητας. Σύμφωνα με αυτή τη μεθοδολογία δημιουργούνται ομοιογενείς και διακριτές ομάδες, με αυτόματο εντοπισμό του βέλτιστου αριθμού των διατακτικών κλάσεων που προκύπτουν και υπόδειξη των περιπτώσεων που κρίνονται ως επικίνδυνες στη βάση της φιλοσοφίας της ενδοατομικής ασυμφωνίας, μιας θεωρίας που υποστηρίζει την ύπαρξη σοβαρής αναντιστοιχίας μεταξύ της δυνάμει και της πραγματικής εικόνας του ατόμου σε επίπεδο καταστασιακού άγχους (Mastrothanas et al., 2021). Στη συνέχεια η λύση που επιστράφηκε από την εφαρμογή του αλγορίθμου αξιολογήθηκε μέσω πολυμεταβλητών ελέγχων ανάλυσης της συνδιακύμανσης (MANCOVA). Τέλος, δημιουργήθηκε η καμπύλη του λειτουργικού χαρακτηριστικού δέκτη (ROC, Receiver Operator Characteristic) και υπολογίστηκε η περιοχή κάτω από την καμπύλη (AUC) για την αξιολόγηση της διαγνωστικής ακρίβειας της τεχνικής εντοπισμού. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ερμηνεύτηκαν ως προς τη διαγνωστική τους ακρίβεια με βάση την περιοχή κάτω από την καμπύλη ROC ως εξής: α)  $AUC < 0,70$  υποδηλώνει μικρή διαγνωστική ακρίβεια,  $AUC$  μεταξύ  $0,70-0,90$  δείχνει μέση διαγνωστική ακρίβεια και  $AUC \geq 0,90$ , δείχνει υψηλή διαγνωστική ακρίβεια (Krzanowski & Hand, 2009).

### **Αποτελέσματα**

Εξετάστηκαν οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των αρχικών είκοσι δηλώσεων με τις τιμές τους να καταδεικνύουν ότι τα δεδομένα δεν απείχαν σημαντικά από την κανονική κατανομή μιας και οι απόλυτες τιμές της ασυμμετρίας και της κύρτωσης ήταν μικρότερες από  $|2.0|$  και  $|9.0|$  αντίστοιχα (Schmider et al., 2010). Η τιμή από τον υπολογισμό του μέτρου του Kaiser-Meyer-Olkin ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα ( $KMO=0,88$ ), όπως και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett, αποδίδοντας τιμή στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2[66]=4.122, p<0,001$ ), για την εφαρμογή της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα. Από τα αποτελέσματα αυτής θεωρήθηκε χρήσιμη η αφαίρεση δώδεκα ερωτημάτων οι οποίες είχαν είτε τιμές  $<0,5$  στο δείκτη MSA, είτε φορτίσεις  $<0,45$ , είτε φορτίσεις  $>0,4$  σε περισσότερους από ένα παράγοντες μιας και σύμφωνα με τους Hair et al. (2010) μεταβλητές που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι θεμιτό να διαγράφονται. Ακολούθως, διενεργήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις υπόλοιπες δώδεκα μεταβλητές που διατηρήθηκαν και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παράλληλης ανάλυσης επιλέχθηκαν συνολικά τρεις παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 57,4% της συνδιακύμανσης των υπό ανάλυση μεταβλητών (Βλ. Γράφημα 1). Η τιμή αυτή θεωρήθηκε ικανοποιητική μιας και βάση ενός γενικού κανόνα, τιμές μεγαλύτερες του 50% ερμηνεύουν ικανοποιητικά ποσοστά συνδιακύμανσης που οφείλουμε να τα κάνουμε δεκτά (Papakosta et al., 2020; Μαστροθανάσης, 2021).



**Γράφημα 1.** Επιλογή αριθμού παραγόντων βάσει κριτηρίου Horn

Ο παραπάνω έλεγχος οδήγησε στη διαμόρφωση μιας αξιολογήσιμης έγκυρης δομής που περιλάμβανε ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο: α) των θετικών συναισθημάτων (Π1), β) των ήπιων αρνητικών συναισθημάτων (Π2) και γ) των έντονων αρνητικών συναισθημάτων (Π3). Βάσει των ανωτέρω παρουσιάζονται ανά θεματικό περιεχόμενο οι δηλώσεις που παρουσιάζουν φόρτιση στους παράγοντες που σχηματίστηκαν έπειτα από περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης (Βλ. Πίνακας 1). Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 22,8% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος το 20,3% και ο τρίτος το 14,3% της συνολικής διακύμανσης. Οι μοναδικότητες (uniqueness) ( $\sigma^2$ ) κυμάνθηκαν από 0,26 έως 0,52 και οι διακυμάνσεις των στοιχείων ( $h^2$ ) από 0,48 έως 0,74, με μια μέση τιμή τις 0,57 μονάδες, τιμή ικανοποιητική σε σχέση με το δείγμα της μελέτης (Hair et al., 2010; MacCallum et al., 1999).

**Πίνακας 1.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και μήτρα παραγόντων μετά από περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης

Μ.Ο.	Τ.Α.	Στοιχεία κλίμακας	Παράγοντες			$\sigma^2$	$h^2$
			1	2	3		
1,68	0,59	Ευχαρίστηση	0,76			0,37	0,63
1,72	0,63	Κέφι	0,74			0,38	0,62
1,84	0,57	Ευτυχία	0,74			0,52	0,48
1,63	0,58	Ωραία	0,72			0,45	0,55
1,72	0,60	Ικανοποίηση	0,72			0,49	0,52
1,36	0,55	Αναστάτωση		0,83		0,39	0,61
1,31	0,53	Ταραχή		0,77		0,36	0,64
1,57	0,63	Νευρικότητα		0,75		0,45	0,55

1,59	0,60	Ανησυχία	0,70	0,51	0,49
1,10	0,30	Πανικός	0,93	0,26	0,74
1,13	0,38	Τρόμος	0,76	0,41	0,59
1,26	0,49	Φόβος	0,50	0,52	0,48

Ο πρώτος παράγοντας (Π1) αποτελείται από 5 στοιχεία, με ιδιοτιμή 2,74 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,72 έως 0,76. Τον παράγοντα αυτόν τον ονομάζουμε "Θετικά συναισθήματα" και σε αυτόν γίνεται αναφορά σε συνειδητές συναισθηματικές καταστάσεις που επηρεάζουν θετικά το άτομο όπως η ευχαρίστηση, το κέφι, η ευτυχία, η ικανοποίηση. Ο δεύτερος παράγοντας (Π2) απαρτίζεται από 4 στοιχεία, με ιδιοτιμή 2,43 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,70 έως 0,83. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται "Ήπια αρνητικά συναισθήματα" και αναφέρεται σε συναισθηματικές αντιδράσεις που επηρεάζουν δυσμενώς το άτομο αλλά δεν έχουν μεγάλη συναισθηματική ένταση. Αυτά είναι η αναστάτωση, η νευρικότητα, η ταραχή και η ανησυχία. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας (Π3) απαρτίζεται από 3 στοιχεία με ιδιοτιμή 1,72 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,50 έως 0,93. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται "Έντονα αρνητικά συναισθήματα" και αναφέρεται σε δυσμενείς συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από έντονη φόρτιση, όπως ο πανικός, ο τρόμος και ο φόβος. Στον ακόλουθο πίνακα γίνεται αναφορά στις ενδοσυνάφειες μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας παρατήρησης όπως αυτοί προέκυψαν από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση.

**Πίνακας 2.** Ενδοσυνάφειες μεταξύ των παραγόντων

	Π1	Π2	Π3
Π1	-	0,39	0,37
Π2		-	0,61

Για την αξιολόγηση των διαφορετικών μοντέλων παραγοντικής δομής του εργαλείου παρατήρησης διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων σε ένα μονοδιάστατο μοντέλο (M1) (μοντέλο βάσης σύγκρισης), ένα μοντέλο δύο συσχετισμένων παραγόντων (M2) που περιλάμβανε ως συστατικά στοιχεία από τη μία τα θετικά συναισθήματα και από την άλλη όλα μαζί τα αρνητικά, βάσει του μοντέλου του Spielberg et al. (1973) και το μοντέλο των τριών συσχετισμένων παραγόντων (M3i) που προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση και εξήχθησαν δείκτες καλής προσαρμογής. Τα δύο πρώτα μοντέλα που αξιολογήθηκαν δεν απέδωσαν καλή προσαρμογή, σε αντίθεση με το τρίτο (M3i) το οποίο απέδωσε ικανοποιητικές τιμές στους δείκτες καλής προσαρμογής και έγινε αποδεκτό αφού περιγράφει ικανοποιητικά τα δεδομένα (Βλ. Πίνακας 3). Σε αυτό προστέθηκε μία συσχέτιση σφαλμάτων μέτρησης μεταξύ του δεύτερου και του τρίτου στοιχείου της κλίμακας παρατήρησης στον παράγοντα "Έντονα αρνητικά συναισθήματα" (M3ii) μιας και τα στοιχεία αυτά έχουν πολύ συναφές περιεχόμενο, οπότε μια τέτοια ενέργεια στηρίζεται θεωρητικά (MacCallum et al., 1994).

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων

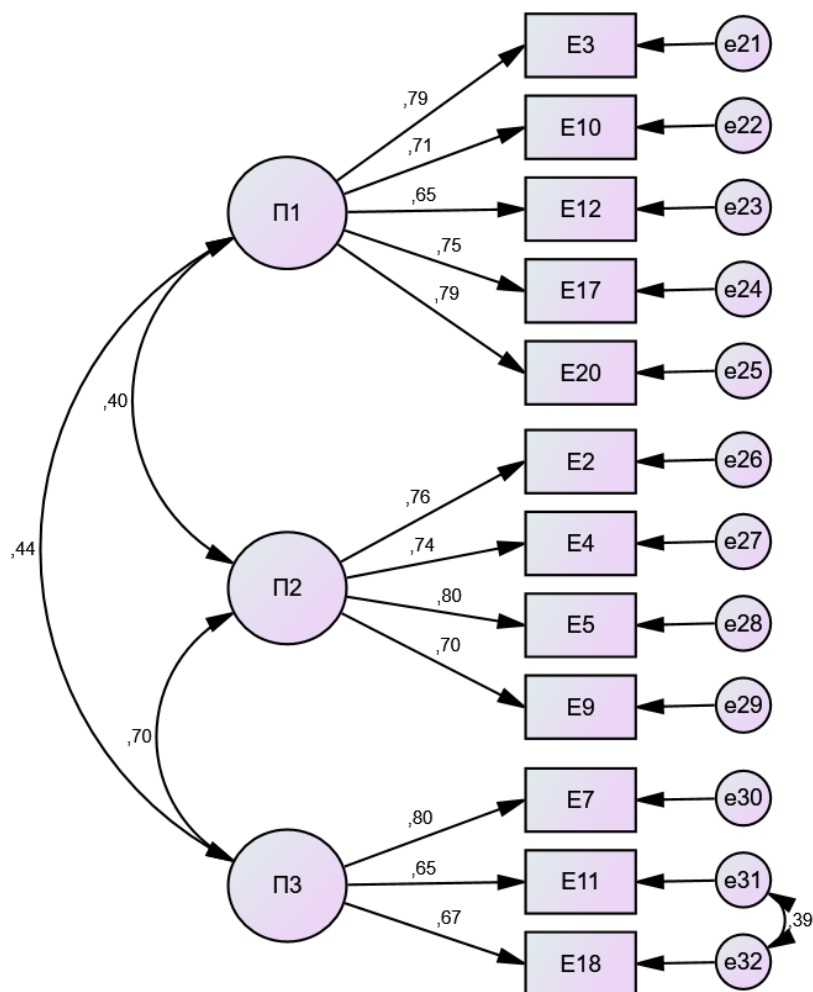
Δείκτες	M1	M2	M3i	M3ii
$\chi^2/df$	30,65	9,83	3,74	2,84
CFI	0,61	0,89	0,97	0,98
TLI	0,52	0,86	0,96	0,97
SRMR	0,13	0,06	0,05	0,04
RMSEA	0,19	0,11	0,06	0,05
RMSEA 90% CI	0,19-0,20	0,097-0,114	0,05-0,07	0,04-0,06
AIC	12.323	11.191	11.021	10.818
BIC	12.492	11.364	11.143	11.005

Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των δηλώσεων για το μοντέλο των τριών συσχετιζόμενων παραγόντων κυμάνθηκαν από 0,65 έως 0,80 και οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων κυμάνθηκαν μεταξύ 0,40 και 0,70 (βλ. Γράφημα 2).

Σχετικά με την αξιοπιστία του εργαλείου παρατήρησης που δημιουργήθηκε οι τιμές των συντελεστών Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) και McDonald's omega ( $\omega$ ) ήταν σε αποδεκτά επίπεδα ( $>0,70$ ). Οι συντελεστές αξιοπιστίας για τους επιμέρους παράγοντες φάνηκαν ικανοποιητικοί και κυμάνθηκαν από 0,77 έως 0,86 για τον  $\alpha$  και από 0,80 έως 0,86 για τον  $\omega$ . Ικανοποιητικές ήταν επίσης και οι τιμές της σύνθετης αξιοπιστίας με τον τύπο του Raykov (1997) ( $CR > 0,70$ ) και η μέση εξαχθείσα διακύμανση ( $AVE > 0,50$ ) (βλ. Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής ( $\alpha$  &  $\omega$ ), σύνθετη αξιοπιστία (CR) και μέση εξαχθείσα διακύμανση (AVE) για τους παράγοντες και το εργαλείο παρατήρησης

Παράγοντες	Δηλώσεις	M.O.	T.A.	$\alpha$	$\omega$	CR	AVE
Π1	5	1,72	0,47	0,86	0,86	0,86	0,54
Π2	4	1,46	0,48	0,84	0,84	0,85	0,58
Π3	3	1,16	0,33	0,77	0,80	0,79	0,56
Κλίμακα παρατήρησης	12	1,49	0,34	0,86	0,86	0,94	0,56



**Γράφημα 2.** Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της συγκλίνουσας εγκυρότητας των στοιχείων που περιλάμβανε η κλίμακα παρατήρησης έδειξαν ότι το 100% αυτών είχε υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκαν, παρά με οποιονδήποτε άλλο παράγοντα του εργαλείου, υποστηρίζοντας την ομοιογένεια του εργαλείου. Οι τιμές των συντελεστών ήταν υψηλότερες του 0,40, τιμή η οποία θεωρείται ως η ελάχιστη επαρκής για τη σύγκλιση κάθε στοιχείου με τη διάσταση την οποία θεωρείται ότι εκφράζει (Reichardt & Coleman, 2010). Επίσης, όσον αφορά την αποκλίνουσα εγκυρότητα των ερωτήσεων, το 100% των ερωτήσεων είχαν συντελεστή συσχέτισης προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν μεγαλύτερο του 0,40 (Reichardt & Coleman, 2010) (Βλ. Πίνακας 5).

Όσον αφορά τη συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) του εργαλείου παρατήρησης φάνηκε ότι στην ολότητά του παρουσιάζει μια χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα για τη διαχείριση του στρες των Χατζηχρήστου κ.ά. (2007) ίση με  $r_s = -0,32$  ( $p < 0,001$ ). Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν και οι παράγοντές της κλίμακας παρατήρησης (Βλ. Πίνακας 5), στοιχείο που υποδηλώνει την αντίστροφη σχέση ανάμεσα στα επίπεδα άγχους επί σκηνής από πλευράς του παιδιού και την αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών αυτορρύθμισης με

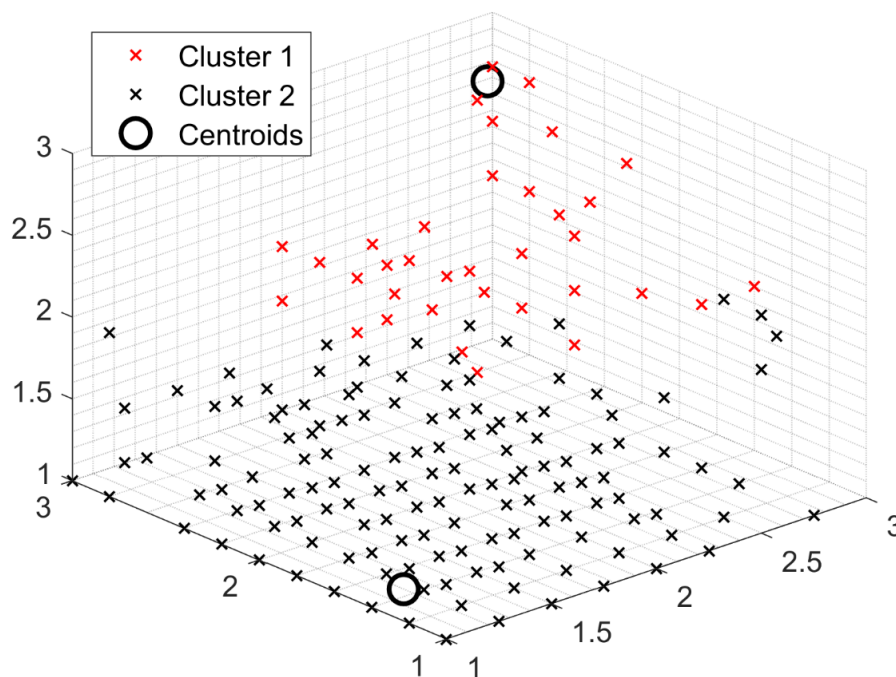


στόχο τη μείωση της έντασης και της διάρκειας συγκεκριμένων αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων.

**Πίνακας 5.** Συγκλίνουσα, αποκλίνουσα και συντρέχουσα εγκυρότητα της κλίμακας παρατήρησης

Παράγοντες	Συγκλίνουσα		Αποκλίνουσα		Συντρέχουσα
	Εγκυρότητα		εγκυρότητα		Εγκυρότητα
	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)	$r_s$
Π1	0,75-0,83	100	0,48-0,61	100	-0,19
Π2	0,80-0,84	100	0,52-0,64	100	-0,34
Π3	0,83-0,86	100	0,51-0,65	100	-0,17

Στη συνέχεια και με σκοπό τη δημιουργία ενός αυτοματοποιημένου μηχανισμού που θα εντοπίζει περιπτώσεις επικίνδυνων επιπέδων παραστασιακού άγχους σε μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε μία σχολική θεατρική παράσταση, διενεργήθηκε στις μέσες τιμές των τριών παραγόντων του εργαλείου πολυμεταβλητή συσταδοποίηση, βασισμένη στον μεθευρετικό, εμπνευσμένο από τη φύση, αλγόριθμο βελτιστοποίησης Mayfly (Zervoudakis & Tsafarakis, 2020). Η λύση που επέστρεψε η διαδικασία αυτή μετά από 6,34 δευτερόλεπτα παρουσιάζεται στο Γράφημα 3.



**Γράφημα 3.** Γραφική αναπαράσταση των συστάδων με χρήση του Mayfly

Από τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης προέκυψαν δύο συστάδες με μια μέση τιμή στη μετρική αξιολόγησης Davies–Bouldin (Davies & Bouldin, 1979) του αλγορίθμου ομαδοποίησης ίση με  $DBI=0,67$ . Η πρώτη συστάδα ( $\Sigma 1$ ) που προέκυψε περιλάμβανε 46 περιπτώσεις, οι οποίες αντιπροσώπευαν το 6% του συνολικού πληθυσμού των συμμετεχόντων μαθητών στη μελέτη, με μια μέση τιμή στην κλίμακα παρατήρησης ίση με 2,31 μονάδες ( $\tau.α.=0,24$ ). Η δεύτερη συστάδα ( $\Sigma 2$ ) που προέκυψε περιλάμβανε 746 περιπτώσεις οι οποίες αντιπροσώπευαν το υπόλοιπο 94% του συνολικού πληθυσμού με μια μέση τιμή στην κλίμακα παρατήρησης ίση με 1,44 μονάδες ( $\tau.α.=0,27$ ). Η πρώτη συστάδα περιείχε εκείνους τους μαθητές που παρουσίασαν τις υψηλότερες τιμές και στους τρεις παράγοντες (Υπεροβολικό/επιβλαβές άγχος), όταν η δεύτερη συστάδα περιείχε εκείνους με τις χαμηλότερες τιμές (ελεγχόμενο/φυσιολογικό άγχος) όπως δείχνει και ο Πίνακας 6. Οι μαθητές της πρώτης συστάδας ήταν αυτοί, δηλαδή, που διέτρεχαν και μεγαλύτερο κίνδυνο για σκηνικό άγχος οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η μέση τιμή της ομάδας αυτής μπορεί να αποτελέσει το κατώφλι πάνω από το οποίο εμφανίζονται επικίνδυνες, για το μαθητή, καταστάσεις άγχους. Ο έλεγχος  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε τη στατιστικά σημαντική διαφορά που είχαν αυτές οι δύο ομάδες  $t(790)=21,1, p<0,001$  με μεγάλο μέγεθος επίδρασης (Cohen's  $d=3,20$ ).

**Πίνακας 6.** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ανά συστάδα και παράγοντα

Παράγοντες	Συστάδες	N	M.O.	Διάμεσος	$\tau.α.$	$\tau.σ.$
Π1	$\Sigma 1$	46	2,46	2,50	0,45	0,07
	$\Sigma 2$	746	1,67	1,80	0,44	0,02
Π2	$\Sigma 1$	46	2,39	2,25	0,36	0,05
	$\Sigma 2$	746	1,40	1,25	0,42	0,02
Π3	$\Sigma 1$	46	2,04	2,00	0,38	0,06
	$\Sigma 2$	746	1,11	1,00	0,23	0,01
Κλίμακα	$\Sigma 1$	46	2,31	2,30	0,24	0,03
	$\Sigma 2$	746	1,44	1,40	0,27	0,01

Για την αξιολόγηση της λύσης που επιστράφηκε από την εφαρμογή της πολυμεταβλητής συσταδοποίησης εφαρμόστηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης και ο υπολογισμός των δεικτών Hotelling's T-Squared (Hotelling's  $t^2$ ), Pillai's Trace, Wilks' Lambda και Roy's Largest Root. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του υπολογισμού των παραπάνω δεικτών στους τρεις παράγοντες του εργαλείου μεταξύ των μαθητών στις δύο συστάδες, φανερώθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά, με την πρώτη ομάδα ( $\Sigma 1$ ) να εμφανίζει στατιστικά υψηλότερες τιμές άγχος παράστασης (Βλ. Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Πολυμεταβλητοί έλεγχοι μεταξύ συστάδων που δημιουργήθηκαν

Έλεγχος	value	F	Hypothesis df	Error df	p
Pillai's Trace	0,499	255	3	770	<.001
Wilks' Lambda	0,501	255	3	770	<.001
Hotelling's Trace	0,995	255	3	770	<.001
Roy's Largest Root	0,995	255	3	770	<.001

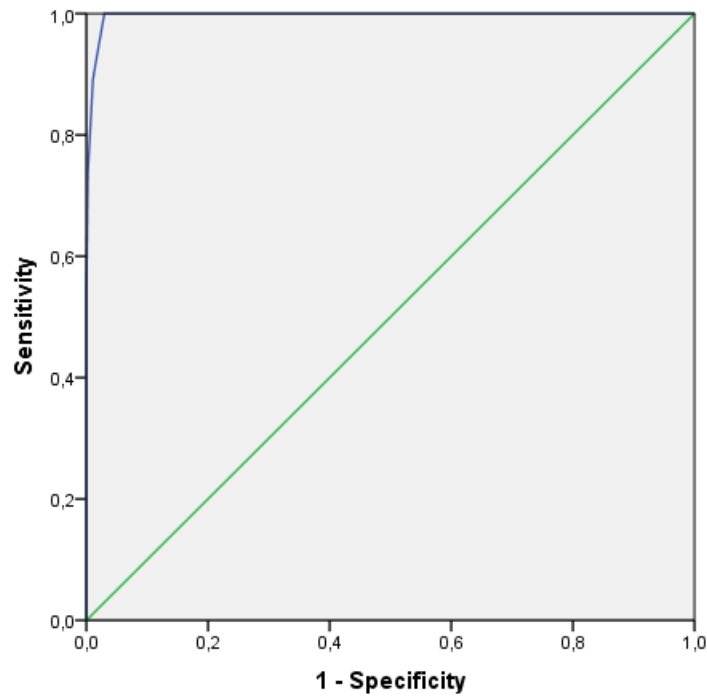
Επίσης, ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των δοκιμών που προέκυψαν από την πολυδιάστατη ανάλυση της συνδιακύμανσης για τους παράγοντες του εργαλείου παρατήρησης που λειτούργησαν ως εξαρτημένες μεταβλητές για τα πλαίσια του ελέγχου.

**Πίνακας 8.** Ανάλυση της συνδιακύμανσης (MANCOVA) για τους παράγοντες του εργαλείου

Μεταβλητές	SS	df	MS	F	p
Π1	27,9	1	27,8682	162	<,001
Error (Π1)	132,7	772	0,1718		
Π2	41,3	1	41,2691	241	<,001
Error (Π2)	132,2	772	0,1712		
Π3	37,4	1	37,3851	638	<,001
Error (Π3)	45,2	772	0,0586		
Κατάλοιπα Π1	46,7	790	0,0592		
Κατάλοιπα Π2	136,2	790	0,1725		
Κατάλοιπα Π3	151,2	790	0,1914		

Σημείωση: SS: Sum of Squares, MS: Mean Square

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε η καμπύλη ROC η οποία παρουσιάζεται στο Γράφημα 4 για την πρόβλεψη επικίνδυνων επιπέδων σκηνικού άγχους από την κλίμακα παρατήρησης και τη διαγνωστική ακρίβεια της τεχνικής διαχωρισμού των συμμετεχόντων σε ομάδες κινδύνου.



**Γράφημα 4.** Γραφική αναπαράσταση της διαγνωστικής ακρίβειας της λύσης

Η τεχνική εντοπισμού και διαχωρισμού των μαθητικών ομάδων σε ομάδες κινδύνου παρουσίασε άριστη διαγνωστική ικανότητα, όπως φανερώθηκε από τη μελέτη της καμπύλης λειτουργικών χαρακτηριστικών. Η περιοχή κάτω από την καμπύλη (AUC) ήταν στο 99,7% με τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης 99% να κυμαίνονται μεταξύ 99,3 και 100%, υποδηλώνοντας υψηλή διαγνωστική ακρίβεια (Krzanowski & Hand, 2009). Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ROC ανάλυσης.

**Πίνακας 9.** ROC ανάλυση για τη διαγνωστική αξία της μεθόδου

Μεταβλητή	AUC	Std. Error <sup>a</sup>	Asymp. Sig. <sup>b</sup>	99%CI	
				Lower Bound	Upper Bound
Μέση τιμή κλίμακας	0,997	0,001	0,000	0,993	1,000

Σημείωση: α. Σύμφωνα με τη μη παραμετρική υπόθεση, β. Μηδενική υπόθεση: πραγματική περιοχή = 0,5

Τέλος, στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί ότι το κατώφλι των 2,31 μονάδων που αναδείχτηκε από το διαχωρισμό των συστάδων με την εφαρμογή του μεθευρετικού αλγορίθμου Mayfly παρουσίασε υψηλή ευαισθησία και ειδικότητα ως μέθοδος διαχωρισμού και εντοπισμού περιπτώσεων επικίνδυνων επιπέδων παραστασιακού άγχους, όπως φανερώνει και ο Πίνακας 10 που προέκυψε από την ανάλυση ROC.

**Πίνακας 10.** Υπολογισμός κατωφλιών με τη ROC μεθοδολογία

<b>Κατώφλια διαχωρισμού</b>	<b>Ευαισθησία (%)</b>	<b>Ειδικότητα (%)</b>	<b>PPV</b>	<b>NPV</b>
1,9	100%	91,29%	41,44%	100%
2	100%	97,05%	67,65%	100%
2,1	89,13%	98,93%	83,67%	99,33%
2,2	73,91%	99,73%	94,44%	98,41%
2,3	54,35%	100%	100%	97,26%
2,4	34,78%	100%	100%	96,13%

Σημείωση: PPV, Θετική διαγνωστική αξία. NPV, Αρνητική διαγνωστική αξία

### Συζήτηση

Η μελέτη είχε ως στόχο την κατασκευή ενός πρωτότυπου εργαλείου για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να προσδιορίζει εύκολα και γρήγορα τα επίπεδα παραστασιακού άγχους μαθητών τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου μέσω της παρατήρησης, όταν οι τελευταίοι λαμβάνουν μέρος σε μία θεατρική παράσταση. Η ανάπτυξη της κλείδας περιελάμβανε την αξιολόγηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, της συντρέχουσας εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, όπου και διαπιστώθηκαν ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και διαγνωστική ικανότητα.

Βάσει των αποτελεσμάτων των αναλύσεων διαμορφώθηκε μια αξιολογήσιμη και αξιόπιστη δομή δώδεκα στοιχείων και τριών διαστάσεων με συστατικά στοιχεία την ύπαρξη ή την απουσία παρατηρούμενων θετικών συναισθημάτων, ήπιων αρνητικών συναισθημάτων και έντονων αρνητικών συναισθημάτων κατά την σκηνική παρουσία των μαθητών. Στον πρώτο παράγοντα της κλείδας παρατήρησης γίνεται αναφορά σε συνειδητές συναισθηματικές καταστάσεις που επηρεάζουν θετικά το άτομο όπως η ευχαρίστηση, το κέφι, η ευτυχία, η ικανοποίηση. Στον δεύτερο παράγοντα αναφέρονται συναισθηματικές αντιδράσεις που επηρεάζουν δυσμενώς το άτομο αλλά δεν έχουν μεγάλη συναισθηματική ένταση, όπως, λ.χ. η αναστάτωση, η νευρικότητα, η ταραχή και η ανησυχία. Στον τρίτο παράγοντα αναφέρονται δυσμενείς συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από έντονη φόρτιση, όπως ο πανικός, ο τρόμος και ο φόβος. Οι παράγοντες αυτοί συμφωνούν στη βάση τους με τη θεωρία του Spielberg και των συνεργατών του (1973), όπου θετικά ή αρνητικά συναισθήματα μπορούν να προσδώσουν όψεις του καταστασιακού άγχους (Psychountaki et al., 2003). Ακολούθως, όσον αφορά την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλείδας παρατήρησης, αυτή χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικές τιμές και αποδεκτά επίπεδα συγκλίνουσας, αποκλίνουσας και συντρέχουσας εγκυρότητας. Αντίστοιχες τιμές αξιοπιστίας με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είχε και η πρωτότυπη κλίμακα αξιολόγησης του καταστασιακού άγχους STAI-C των Spielberg και των συνεργατών του (1973), πάνω στην οποία βασίστηκε και η κατασκευή του

εργαλείου, για ομάδες μαθητών σχολικής ηλικίας (Psychountaki et al., 2003). Ως προς την αξιολόγηση της συντέχουσας εγκυρότητας της κλείδας παρατήρησης με ένα άλλο σταθμισμένο εργαλείο διαπιστώθηκαν ικανοποιητικά επίπεδα συσχέτισεων, στοιχείο που ενισχύει την ψυχομετρική ισχύ του εργαλείου.

Σημαντικό στοιχείο της μελέτης είναι η δημιουργία ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων που δεν βασίζεται στην αυτοαναφορά των υποκειμένων, αλλά στην άμεση παρατήρησή τους σε φυσικά πλαίσια για την εξαγωγή συμπερασμάτων, με αποτέλεσμα σφάλματα τα οποία βασίζονται σε μεροληπτικές απαντήσεις (λ.χ. σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, συνεντεύξεις) να περιορίζονται. Είναι γνωστό ότι τα άτομα τείνουν να απαντούν με αυτό που συμμορφώνεται προς το κοινωνικά επιθυμητό (Wetzel et al., 2016).

Η συνολική βαθμολογία για αυτόν που θα χρησιμοποιήσει την κλίμακα παρατήρησης μπορεί να εξαχθεί υπολογίζοντας το μέσο σκορ από τη βαθμολογία ανά ερώτηση για το σύνολο των δηλώσεων στη βάση της φιλοσοφίας της ενδοατομικής ασυμφωνίας, μιας θεωρίας που υποστηρίζει την ύπαρξη σοβαρής αναντιστοιχίας μεταξύ της δύναμει και της πραγματικής εικόνας του ατόμου σε επίπεδο καταστασιακού άγχους (Mastrothanasis et al., 2021). Τα επίπεδα παραστασιακού άγχους προσδιορίστηκαν χρησιμοποιώντας πολυμεταβλητή συσταδοποίηση μέσω τεχνικών υπολογιστικής νοημοσύνης με έναν state-of-art μεθυστικό αλγόριθμο βελτιστοποίησης εμπνευσμένο από τη φύση ως ελεγχόμενα/φυσιολογικά/παραγωγικά (μέσο σκορ < 2,31) και υπερβολικά/επιβλαβή (μέσο σκορ ≥ 2,31), κάτι το οποίο συμφωνεί και με την ψυχολογική θεωρία για το άγχος κατάστασης των Yerkes και Dodson (1908) (Θεωρία αντεστραμμένου U). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υπάρχει ένα διακριτικό όριο ανάμεσα στα επίπεδα παρουσίας παραστασιακού άγχους, που το καθιστά άλλοτε ωφέλιμο (φυσιολογικά/ελεγχόμενα επίπεδα άγχους) και άλλοτε επιβλαβές (υπερβολικό) για το μαθητή-ηθοποιό, μιας και επιδρά άμεσα στα επίπεδα διέγερσης του ατόμου.

Τέλος, η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη στην οποία επιχειρήθηκε η εκτίμηση του επιπολασμού επιβλαβών περιπτώσεων παραστασιακού άγχους σε παιδιά δημοτικού σχολείου, όταν αυτά λαμβάνουν μέρος σε μία θεατρική παράσταση. Βάσει των αποτελεσμάτων της τεχνικής υπολογιστικής νοημοσύνης που αξιοποιήθηκε, το 6% του πληθυσμού των μαθητών αντιμετώπισε επιβλαβή επίπεδα άγχους επί σκηνής. Το εύρημα αυτό έρχεται σε σχετική συμφωνία με προηγούμενες έρευνες σε φοιτητές μουσικής και επαγγελματίες ηθοποιούς (Papageorgi & Welch, 2020; Steptoe et al., 1995; Studer, Gomez, et al., 2011) μιας και για την ηλικιακή ομάδα που μελετάμε δεν υπάρχουν ανάλογα στοιχεία για να διατυπωθεί αντίστοιχη θέση. Το στοιχείο αυτό χρίζει επιπρόσθετης διερεύνησης.

## **Βιβλιογραφία**

Γραμματάς, Θ. (2012). *Η σχολική θεατρική παράσταση*. Εκδόσεις Διάδραση.

Ζερβουδάκης, Κ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2020). Σχηματισμός μαθητικών ομάδων για εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθηματικά με χρήση αλγορίθμου Διαφορικής Εξέλιξης. Στο Γ. Κουτρομάνος & Λ. Γαλάνη (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία "* (σσ. 560–569). Ε.Τ.Π.Ε. & Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α..

- Ζερβουδάκης, Κ., Μαστροθανάσης, Κ., & Καλοβρέκτης, Κ. (2019). Εξελικτικοί αλγόριθμοι βελτιστοποίησης για το πρόβλημα σχηματισμού μαθητικών ομάδων εξατομικευμένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Επιστήμες*, 2, 13–20.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2021). Ψυχομετρικές εκτιμήσεις της μακρόχρονης μνήμης του ανήλικου θεατή για θεατρικές παραγωγές με καλλιτεχνική στόχευση ανήλικο κοινό. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Ο χρόνος στο θέατρο. Θεατρική Μνήμη ενός Άχρονου Παρόντος* (σσ. 285–303). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη. Μίμησις τοῦ καλλίστου βίου*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπακώστα, Α. (2014). Η Παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλικών θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σσ. 43-52). Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Τσιγγίλης, Ν. (2010). Βασικές έννοιες και εφαρμογή της μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων στις κοινωνικές επιστήμες. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 8, 1–35.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Alam, S., Dobbie, G., Koh, Y. S., Riddle, P., & Ur Rehman, S. (2014). Research on particle swarm optimization based clustering: A systematic review of literature and techniques. *Swarm and Evolutionary Computation*, 17, 1–13. <https://doi.org/10.1016/J.SWEVO.2014.02.001>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329–345. <https://doi.org/10.1177/0022429410386965>
- Davies, D. L., & Bouldin, D. W. (1979). A Cluster Separation Measure. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, PAMI-1(2), 224–227. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.1979.4766909>
- Doğan, U., & Palanci, M. (2015). Music Performance Anxiety Scale for High School Students: Validity and Reliability Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2(1), 9–17. <https://doi.org/10.1177/0305735690182006>
- Goodman, G., & Kaufman, J. (2014). Gremlins in my head: Predicting stage fright in elite actors. *Empirical Studies of the Arts*, 32(2), 133–148. <https://doi.org/10.2190/EM.32.2.b>

- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Pearson.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Krzanowski, W. J., & Hand, D. J. (2009). ROC Curves for Continuous Data. In *ROC Curves for Continuous Data*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781439800225>
- Kusserow, M., Candia, V., Amft, O., Hildebrandt, H., Folkers, G., & Tröster, G. (2012). Monitoring stage fright outside the laboratory: An example in a professional musician using wearable sensors. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(1), 21–30. <https://doi.org/10.21091/mppa.2012.1005>
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480–496. <https://doi.org/10.2307/3345541>
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557–571. <https://doi.org/10.1080/01443410601159944>
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., Mar, C. M., & Reith, J. V. (1994). Alternative Strategies for Cross-Validation of Covariance Structure Models. *Multivariate Behavioral Research*, 29(1), 1–32. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2901_1)
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Mastrothanas, K., Zervoudakis, K., & Kladaki, M. (2021). Detecting high levels of stage fright at students using computational intelligence techniques. In I. Halilova & A. Amanzholova (Eds.), *Full texts book (Vol. 1). 2nd International Hazar Scientific Researches Conference* (pp. 570–584). Khazar University, IKSAD Global.
- Merritt, L., Richards, A., & Davis, P. (2001). Performance anxiety: Loss of the spoken edge. *Journal of Voice*, 15(2), 257–269. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(01\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00026-1)
- Nagel, J. J., Himle, D. P., & Papsdorf, J. D. (1989). Cognitive-Behavioural Treatment of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, 17(1), 12–21. <https://doi.org/10.1177/0305735689171002>
- Nordin-Bates, S. (2012). Performance Psychology in the Performing Arts. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology* (pp. 81–114). Oxford University Press.
- Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the music performance anxiety inventory for adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 12(4), 312–330. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.312>



- Papageorgi, I. (2020). Prevalence and Predictors of Music Performance Anxiety in Adolescent Learners: Contributions of Individual, Task-Related and Environmental Factors. *Musicae Scientiae*. <https://doi.org/10.1177/1029864920923128>
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, *41*(1), 18–41. <https://doi.org/10.1177/0305735611408995>
- Papageorgi, I., & Welch, G. (2020). "A Bed of Nails": Professional Musicians' Accounts of the Experience of Performance Anxiety From a Phenomenological Perspective. *Frontiers in Psychology*, *11*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.605422>
- Papakosta, A., Mastrothanasis, K., Andreou, A., & Blouti, I. (2020). Psychometric evaluation of recall and recognition tasks for the measurement of young spectators' theatrical memory. *Journal of Literary Education*, *3*, 177–199. <https://doi.org/10.7203/JLE.3.14835>
- Pargman, D. (2006). *Managing performance stress: Models and Methods*. Routledge.
- Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K., & Spielberger, C. (2003). Reliability and validity of the Greek version of the STAIC. *European Journal of Psychological Assessment*, *19*(2), 124–130. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.2.124>
- Qaddoura, R., Aljarah, I., Faris, H., & Mirjalili, S. (2021). A Grey Wolf-Based Clustering Algorithm for Medical Diagnosis Problems. In I. Aljarah, H. Faris, & S. Mirjalili (Eds.), *Evolutionary Data Clustering: Algorithms and Applications. Algorithms for Intelligent Systems* (pp. 73–87). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-33-4191-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-33-4191-3_3)
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, *21*(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/01466216970212006>
- Reichardt, C. S., & Coleman, S. C. (2010). The Criteria for Convergent and Discriminant Validity in a Multitrait-Multimethod Matrix. *Multivariate Behavioral Research*, *30*(4), 513–538. [https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3004\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3004_3)
- Sadler, M. E., & Miller, C. J. (2010). Performance Anxiety: A Longitudinal Study of the Roles of Personality and Experience in Musicians. *Social Psychological and Personality Science*, *1*(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/1948550610370492>
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is It Really Robust? Reinvestigating the Robustness of ANOVA Against Violations of the Normal Distribution Assumption. *Methodology. European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, *6*(4), 147–151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/A000016>
- Scott, S. (2017). Transitions and Transcendence of the Self: Stage Fright and the Paradox of Shy Performativity. *Sociology*, *51*(4), 715–731. <https://doi.org/10.1177/0038038515594093>
- Spielberger, C. (1966). Theory and research on anxiety. In C. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3–20). Academic Press Inc.

- Spielberger, C., Edwards, C. D., Lushene, R., Montuori, G., & Platzek, D. (1973). *State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Consulting Psychologists Press.
- Steptoe, A., Malik, F., Pay, C., Pearson, P., Price, C., & Win, Z. (1995). The impact of stage fright on student actors. *British Journal of Psychology*, 86(1), 27–39. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8295.1995.TB02544.X>
- Studer, R., Danuser, B., Hildebrandt, H., Arial, M., & Gomez, P. (2011). Hyperventilation complaints in music performance anxiety among classical music students. *Journal of Psychosomatic Research*, 70(6), 557–564. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHORES.2010.11.004>
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., & Danuser, B. (2011). Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 761–771. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0608-1>
- Thomson, P., & Jaque, S. V. (2017). Creativity and the Performing Artist: Behind the Mask. In *Creativity and the Performing Artist: Behind the Mask*. Academic Press Inc.
- Wesner, R. B., Noyes, R., & Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177–185. [https://doi.org/10.1016/0165-0327\(90\)90034-6](https://doi.org/10.1016/0165-0327(90)90034-6)
- Wetzel, E., Böhnke, J. R., & Brown, A. (2016). Response biases. In F. Long, D. Bartram, F. Cheung, K. Geiseinger, & D. Iliescu (Eds.), *The ITC International Handbook of Testing and Assessment* (pp. 349–363). Oxford University Press.
- Wilson, G. (2002). *Psychology for Performing Artists*. Whurr Publishers.
- Wilson, G., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 47–62). Oxford University Press.
- Yanxia, Y. (2017). Test anxiety analysis of Chinese college students in computer-based spoken English test. *Educational Technology and Society*, 20(2), 63–73.
- Yerkes, R., & Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482. <https://doi.org/10.1002/CNE.920180503>
- Zervoudakis, K., Mastrothanas, K., & Tsafarakis, S. (2019). Forming automatic groups of learners using particle swarm optimization for applications of differentiated instruction. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(2), 282–292. <https://doi.org/10.1002/cae.22191>
- Zervoudakis, K., & Tsafarakis, S. (2020). A mayfly optimization algorithm. *Computers & Industrial Engineering*, 145, 106559. <https://doi.org/10.1016/J.CIE.2020.106559>

# Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών για τη δικτύωση των ορεινών σχολείων στην περιοχή του Τροόδους: Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σπύρος Σπύρου, Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός

## Περίληψη

Οι ορεινές κι απομακρυσμένες περιοχές έχουν ιδιαίτερα και κοινά χαρακτηριστικά που τις κάνουν ξεχωριστές και συνάμα υποδεέστερες σε σχέση με τις αστικές, πεδινές περιοχές σε πολλούς τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση κ.ά. Το Τρόδος είναι η ψηλότερη οροσειρά της Κύπρου και το 2018 με υπόδειξη της Επιτροπής Ανάπτυξης Ορεινών Κοινοτήτων, η οποία αποτελεί μέτρο της κυπριακής κυβέρνησης για την ανάπτυξη των ορεινών περιοχών, πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα από το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η έρευνα έγινε σε εννέα Δημοτικά Σχολεία της περιοχής με όλους τους αρμόδιους φορείς (Διευθυντές σχολείων, και τοπικούς φορείς) κι εξάχθηκαν δύο χρήσιμες και γενικές, κατευθυντήριες προτάσεις: Δικτύωση σχολείων του Τροόδους και Αξιοποίηση των μορφών τηλεεκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή αποτελεί μέρος και συνέχεια της προσπάθειας αυτής με την οποία θα ερευνηθούν όλες οι συνιστώσες που εμπλέκονται στη δημιουργία και υλοποίηση των δύο αυτών κατευθυντήριων προτάσεων. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση που συντελέστηκε σε τρία επίπεδα: οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε ευρωπαϊκές χώρες, οι λανθασμένες κινήσεις των σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΖΕΠ και τα χαρακτηριστικά των δικτύων σχολείων στον ελλαδικό χώρο. Η βιβλιογραφική έρευνα συντελέστηκε για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη δημιουργία και οργάνωση του δικτύου σχολείων στην ορεινή περιοχή του Τροόδους με τίτλο Εκπαιδευτική Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων (Ε.Π.Ο.Σ.).

## Abstract

Mountainous and remote areas have special and common characteristics that make them special and at the same time inferior to urban, lowland areas in many areas such as health, education, etc. Troodos is the highest mountain range in Cyprus and in 2018, after the suggestion of the Committee for the Development of Mountain Communities, which is a measure of the Cypriot government for the development of mountainous areas, an on-site survey was conducted by the Department of Primary Education of the University of the Aegean. The research was conducted in nine Primary Schools in the area with all the competent bodies (School Principals, and local bodies) and two useful and general, guiding proposals were extracted: 1. Networking of Troodos schools and 2. Utilization of the forms of e-learning. This phd thesis is part and parcel of this effort which will investigate all the components involved in the creation and implementation of these two guidelines. In this paper the bibliographic review will be presented at three levels: the Educational Priority Zones (ZEP) in European countries, the wrong moves of the educational policy makers in the ZEP and the characteristics of the school networks in Greece. The bibliographic research was carried out to draw useful conclusions for the creation

and organization of the school network in the mountainous area of Troodos entitled Educational Priority of Mountain Schools (E.P.M.S.).

## Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος και συνέχεια της συνολικής έκθεσης που αναφέρεται στη δυνατότητα εφαρμογής μορφών διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχολεία της ορεινής περιοχής του Τρόοδος. Προηγήθηκε επιτόπια διερεύνηση του θέματος από τις 13 έως τις 17 Νοεμβρίου 2018 με ποιοτική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα ημιδομημένη συνέντευξη σε συνολικά εννέα Δημοτικά Σχολεία της περιοχής του Τρόοδος. Επίσης, προκειμένου να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας, πραγματοποιήθηκε συνάντηση στις 15 Νοεμβρίου 2018 με τους προέδρους των 27 σχολικών εφοριών του Τρόοδος.

Οι σχολικές μονάδες ήταν οι εξής:

1. Μονοθέσιο σχολείο Κάμπου, βρίσκεται σε απόσταση 85 χλμ. από τη Λευκωσία.
2. Διθέσιο σχολείο Αγίας Μαρίας, βρίσκεται σε απόσταση 40 χλμ. από τη Λευκωσία.
1. 3, Διθέσιο σχολείο Αγίου Αμβροσίου, βρίσκεται σε απόσταση 29 χλμ. από τη Λεμεσό.
3. Τριθέσιο σχολείο Κοράκου, βρίσκεται σε απόσταση 51 χλμ. από τη Λευκωσία.
4. Τριθέσιο σχολείο Πάχνας, βρίσκεται σε απόσταση 35 χλμ. από τη Λεμεσό.
5. Τριθέσιο σχολείο Καλού Χωριού, βρίσκεται σε απόσταση 21 χλμ. από τη Λεμεσό.
6. Τριθέσιο σχολείο Αψιού, βρίσκεται σε απόσταση 20 χλμ. από τη Λεμεσό.
7. Τριθέσιο σχολείο Απαισιάς, βρίσκεται σε απόσταση 13 χλμ. από τη Λεμεσό.
8. Εξαθέσιο σχολείο Τριμικλίνης, βρίσκεται σε απόσταση 27 χλμ. από τη Λεμεσό.

Με βάση τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας με όλους τους αρμόδιους φορείς εξάχθηκαν δύο χρήσιμες και γενικές, κατευθυντήριες προτάσεις. Οι δύο κατευθυντήριες προτάσεις που στηρίζονται στη σύμφωνη γνώμη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και των προέδρων σχολικών εφοριών είναι οι εξής:

1. Δικτύωση σχολείων του Τρόοδος
2. Αξιοποίηση των μορφών τηλεκπαίδευσης.
3. Από τις δύο κατευθυντήριες προτάσεις προέκυψαν πέντε προτεινόμενες δράσεις:
4. Δημιουργία της Εκπαιδευτικής Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων (Ε.Π.Ο.Σ.).
5. Δημιουργία δικτύου εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και διδασκαλία .
6. 3.Φροντιστηριακή στήριξη μαθητών μέσω τηλεκπαίδευσης.
7. Δημιουργία ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού για την αξιοποίηση στη διδασκαλία και την μάθηση στο σπίτι.
8. Δημιουργία κοινοτικού πολυχώρου για τη συνεργασία μεταξύ των μελών της τοπικής κοινωνίας και τη λειτουργία κέντρου νεότητας.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν ορισμοί για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και τη δικτύωση σχολείων καθώς και σχετική βιβλιογραφική που πραγματοποιήθηκε για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη δημιουργία και οργάνωση του δικτύου σχολείων στην ορεινή περιοχή του Τρόοδος με τίτλο Εκπαιδευτική Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων (ΕΠΟΣ) το οποίο μπορεί να αποτελέσει την ομπρέλα κάτω από την οποία θα υλοποιηθούν και οι υπόλοιπες προτάσεις-δράσεις.

## **Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.)**

Ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) χαρακτηρίζονται περιοχές οικονομικά και κοινωνικά υποβαθμισμένες. Στις ζώνες αυτές εντάσσονται το/τα νηπιαγωγείο/α, το/τα δημοτικό/ά και το γυμνάσιο της περιοχής, οι φορείς των οποίων συνεργάζονται στενά και εκπονούν κοινά προγράμματα προς την κατεύθυνση της ομαλής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Στα σχολεία που είναι ενταγμένα στις Ζ.Ε.Π. προσφέρονται μια σειρά από επιπρόσθετα μέτρα που, ανάμεσα σε άλλα, περιλαμβάνουν τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, την παροχή ενισχυτικού χρόνου διδασκαλίας, τη δωρεάν παροχή προγεύματος σε όλους τους μαθητές, καθώς και διάφορα άλλα μέτρα που αναπτύσσονται με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας και σε συνεργασία με τις τοπικές κοινωνίες (Ζεμπύλας, 2014).

## **Δικτύωση Σχολείων**

Η δικτύωση (networking) είναι η χρήση των δικτύων ως μέσου για την ανάπτυξη και διάδοση γνώσης και ιδεών, προώθησης καινοτομιών και ενίσχυσης συνεργασιών. Οι πολιτικές και εθνικές πρωτοβουλίες των κυβερνήσεων -και όχι μόνο- σε όλον τον κόσμο κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ενισχύουν την προώθηση μιας πληθώρας δραστηριοτήτων δικτύωσης και συνεργασίας για τα σχολεία, τις τοπικές αρχές, τους ερευνητές και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. (Veugelers & O'Hair, 2005).

Η δικτύωση μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, ερευνητών και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αλλά και των φορέων διαμόρφωσης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής προσφέρει έναν καινοτόμο και ευέλικτο επαγγελματικό χώρο δημόσιας ασύγχρονης συζήτησης, για τη δημιουργία ενός αισθήματος δέσμευσης σχετικά με την αλλαγή και την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα παγκοσμίως. συμμετοχικής- συνεργατικής (Elliott, 2005).

Τα δίκτυα επιταχύνουν τη διαδικασία της αλλαγής και την προώθηση της μάθησης με την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος -κοινότητας- που ευνοεί καινοτομίες, νέες ιδέες, καθώς και την υποστηρικτική διαδικασία της ανατροφοδότησης, με σκοπό τη δημιουργία μακροπρόθεσμης ικανότητας για βελτίωση. Μάθηση μέσω δικτύου, όπως στην περίπτωση των σχολικών δικτύων, σημαίνει ικανότητα να μαθαίνει το ένα σχολείο από το άλλο μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής αλληλεπίδρασης.

## **Δίκτυο σχολείων – προϋποθέσεις επιτυχίας**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα δίκτυα σχολείων για να είναι επιτυχημένα (Lieberman & McLaughlin 1992, Veugelers & Zijlstra 1998, Mullen & Kochen 2000, Glatter 2003, Little & Veugelers 2005, Stoll et al. 2006) είναι απαραίτητα τα εξής: οι σαφείς στόχοι του δικτύου, η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ο επαρκής χρόνος για δικτύωση των οργανωτικών δομών, ο ξεκάθαρος κύκλος ζωής του δικτύου, η ποιότητα των σχέσεων μέσα στο σχολείο παράλληλα με τη σταθερότητα και τις ικανότητες του προσωπικού, η παροχή κινήτρων και η ποιότητα της ηγεσίας.

## **Προβλήματα στη δικτύωση σχολείων**

Ένα δίκτυο σχολείων μπορεί να μην είναι επιτυχημένο κι αυτό οφείλεται στην πολυμορφία του, η οποία μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις στον εσωτερικό πυρήνα των μελών της ομάδας, κατάσταση η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα στην επικοινωνία, σε διαφωνίες ως προς τις διαρθρωτικές λειτουργίες του δικτύου αλλά και σε προσωπικές δυσκολίες των εμπλεκομένων (Townasley & Armstrong 1998). Αν και οι συγκρούσεις είναι δυνατό να οδηγήσουν σε νέες προκλήσεις και να δημιουργηθούν θετικές ευκαιρίες για νέες ιδέες, είναι επίσης δυνατό να γίνουν καταστροφικές, ειδικά όταν φτάνουν στο σημείο όπου η δυσπιστία και η καχυποψία αναπτύσσονται και κλιμακώνονται στον μέγιστο βαθμό (Bowditch & Buono 1997).

## **Εκπαιδευτική Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων (ΕΠΟΣ)**

Από την επιτόπια έρευνα που έγινε συνάγεται ότι το Τρόδος αποτελεί μια ιδιαίτερη ορεινή περιοχή, τόσο λόγω γεωπολιτικής θέσης και γεωγραφικής μορφολογίας, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής ιδιαιτερότητας. Στο Τρόδος υπάρχουν απομακρυσμένα και ολιγοθέσια σχολεία, που λειτουργούν με τρόπο που διαφέρει από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάλογα με το χαρακτηρισμό της σχολικής μονάδας ως διθέσιο, τριθέσιο, τετραθέσιο, διδάσκονται μαθητές δύο ή τριών τάξεων ταυτόχρονα σε μία αίθουσα με έναν εκπαιδευτικό. Το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα που ισχύει στα πολυθέσια σχολεία ισχύει και στα ολιγοθέσια με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Δημιουργείται έτσι αδυναμία εμπέδωσης της προκαθορισμένης διδακτέας ύλης λόγω ανεπάρκειας του χρόνου διδασκαλίας στα συμπλέγματα των τάξεων. Η ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ολιγοθέσια σχολεία, αλλά και οι ελλειπείς οργανωτικές δομές, σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία, διαμορφώνουν συνθήκες άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών και δυνατοτήτων για τους μαθητές των απομακρυσμένων και ολιγοθέσιων σχολείων. Σε αντίθεση με τα σχολεία των αστικών κέντρων όπου οι μαθητές/τριες έχουν δυνατότητα εκμάθησης και εκτός σχολείου διάφορων δημιουργικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα ολιγοθέσια και απομακρυσμένα σχολεία (ειδικά των ορεινών περιοχών), αυτή η δυνατότητα παρέχεται σπάνια ή/και καθόλου, δημιουργώντας αδικίες εις βάρος των παιδιών αυτών, λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ή λόγω δυσκολίας μεταφοράς των μαθητών από απομακρυσμένες κοινότητες με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν την δυνατότητα συμπληρωματικής ενισχυτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στα ορεινά και ολιγοθέσια σχολεία έχουν να επιτελέσουν πολυδιάστατο και πολύπλοκο εκπαιδευτικό έργο, αφού χρειάζεται π.χ. να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα πρωτοβουλιών και στρατηγικών διδασκαλίας ώστε να είναι αποτελεσματικοί. Πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν τους πόρους του σχολείου, να οργανώσουν συνθήκες για ευχάριστη σχολική ζωή και να φροντίζουν για την επικοινωνία του σχολείου με άλλες ομάδες, άτομα και σχολικές κοινότητες, ενώ παράλληλα οφείλουν να αντιλαμβάνονται και να ενισχύουν το ρόλο του σχολείου στην τοπική κοινότητα.

Στη βάση αυτών των δυσκολιών, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα στήριξης της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων σε απομακρυσμένες και ορεινές περιοχές, καθώς μεταξύ άλλων εξυπηρετούν τους στόχους και τις επιδιώξεις που έχουν τεθεί σε διεθνές επίπεδο στην "Παγκόσμια Διακήρυξη σχετικά με την παροχή ίσης Εκπαίδευσης σε Όλους". Τα σχολεία αυτά προσφέρουν εκπαίδευση σε μαθητές οι οποίοι συχνά αναγκάζονται να μετακινηθούν από τις εστίες τους για να πάνε σε σχολεία άλλων περιοχών. Στην περίπτωση του Τρόδος οι

αποστάσεις από την υπόλοιπη Κύπρο, η ορεινή διασπορά και η διαρροή του πληθυσμού δημιουργούν ιδιαίτερες συνθήκες οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν με διαφορετικό τρόπο.

Αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης των σχολείων που βρίσκονται σε ιδιαίτερα ευαίσθητες περιοχές, είτε αυτές είναι γεωγραφικής ιδιομορφίας, είτε εθνικής και κοινωνικοπολιτικής σημασίας, στη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα (όπως είδαμε προηγουμένως Αγγλία, Γαλλία, Ελλάδα, Κύπρο) φαίνεται ότι επικρατεί το μοντέλο δημιουργίας Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στην προκειμένη περίπτωση προτείνεται να δημιουργηθεί ένα δίκτυο σχολείων με προσδιοριστικό την έννοια της ορεινότητας, ως Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η πρόταση αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι στα συγκεκριμένα σχολεία μπορούν να εξεταστούν και να εφαρμοστούν παιδαγωγικές πρακτικές που θα έχουν συνάφεια με τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, ενώ παράλληλα θα πρέπει να στελεχωθούν με ανθρώπινο δυναμικό και με υλικοτεχνικό εξοπλισμό αυξημένου επιπέδου προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι γεωγραφικές και κοινωνικο-πολιτισμικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι των ορεινών περιοχών. Με άλλα λόγια η δημιουργία της "Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας Ορεινών Σχολείων" αποτελεί το όχημα, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, όταν μια πολιτεία θελήσει συνειδητά και με συγκεκριμένη πολιτική έκφραση να αντισταθμιστεί ο αντίκτυπος των γεωγραφικών, κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων στη σχολική επιτυχία με την ενίσχυση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής δράσης στα σχολεία και τους θεσμούς των γεωγραφικών περιοχών που αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες κοινωνικές δυσκολίες.

Η Ε.Π.Ο.Σ. μπορεί να αποτελείται από τις σχολικές μονάδες των 115 κοινοτήτων του Τρόοδος. Τα σχολεία της περιοχής αυτής μπορούν να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευτικές μονάδες ιδιαίτερης εθνικής και εκπαιδευτικής σημασίας σε άμεση σύνδεση με την εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου για την Ορεινότητα, οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερης στήριξης και αντιστάθμισης, μέσα από την εφαρμογή πρότυπων δομών. Πρόκειται δηλαδή για ένα μοντέλο που συνδέεται με δομές εκπαιδευτικής πολιτικής της πολιτείας και συνοδεύεται επιστημονικά σε συνεργασία με καθηγητές της Παιδαγωγικής.

### **Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συντελέστηκε σε τρία επίπεδα: οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε ευρωπαϊκές χώρες, οι λανθασμένες κινήσεις των σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΖΕΠ και τα χαρακτηριστικά των δικτύων σχολείων στον ελλαδικό χώρο. Η βιβλιογραφική έρευνα συντελέστηκε για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη δημιουργία και οργάνωση του δικτύου σχολείων στην ορεινή περιοχή του Τρόοδος με τίτλο Εκπαιδευτική Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων (ΕΠΟΣ) το οποίο μπορεί να αποτελέσει την ομπρέλα κάτω από την οποία θα υλοποιηθούν και οι υπόλοιπες προτάσεις-δράσεις.

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις ΖΕΠ στις ευρωπαϊκές χώρες και τις λανθασμένες κινήσεις των σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΖΕΠ, πραγματοποιήθηκε στις βάσεις δεδομένων Google Scholar και στην ResearchGate χρησιμοποιώντας συνδυαστικά

τους όρους "educational priority zone", "Zones d' Education Prioritaire - ZEP" "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας" στον ευρωπαϊκό χώρο χωρίς χρονικό περιορισμό. Εντοπίστηκαν διδακτορικές διατριβές, προκηρύξεις κι αναλυτικά για εγχειρίδια για τη λειτουργία των ζωνών αυτών στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Ελλάδα και την Κύπρο.

Επίσης πραγματοποιήθηκε έρευνα, κυρίως στο διαδίκτυο, για τον εντοπισμό των Δικτύων Σχολείων στον Ελλαδικό χώρο. Η έρευνα έγινε με τις λέξεις κλειδιά: "Δίκτυα σχολείων", "Δικτύωση σχολείων" και "Σχολικά δίκτυα". Οι απαραίτητες πληροφορίες αντλήθηκαν από τις επίσημες ιστοσελίδες των δικτύων και τις προκηρύξεις δημιουργίας των δικτύων από τις εκάστοτε Διευθύνσεις Εκπαίδευσης των συγκεκριμένων περιοχών των δικτύων.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν με γνώμονα ποιες είναι οι απαραίτητες ενέργειες και δράσεις για τη δημιουργία και οργάνωση του δικτύου σχολείων στην ορεινή περιοχή του Τροόδους με τίτλο Εκπαιδευτική Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων (ΕΠΟΣ) το οποίο μπορεί να αποτελέσει την ομπρέλα κάτω από την οποία θα υλοποιηθούν και οι υπόλοιπες προτάσεις-δράσεις.

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ΖΕΠ σε ευρωπαϊκές χώρες;
2. Ποιες είναι οι λανθασμένες κινήσεις των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΖΕΠ;
3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των δικτύων σχολείων που υπάρχουν στην Ελλάδα;
  - 3.1. Ποια ήταν η θεματολογία του δικτύου;
  - 3.2. Ποιος είναι ο τρόπος οργάνωσης του δικτύου;
  - 3.3. Ποιος είναι ο τρόπος συνεργασίας του δικτύου;
  - 3.4. Ποιος είναι ο τρόπος επιμόρφωσης των συμμετεχόντων;
  - 3.5. Χρησιμοποιούνταν τεχνολογικά – ψηφιακά μέσα;
  - 3.6. Πόσα σχολεία συμμετείχαν στα δίκτυα αυτά;

### **Αποτελέσματα**

#### *Χαρακτηριστικά Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε ευρωπαϊκές χώρες*

Τα κοινά χαρακτηριστικά των ΖΕΠ σε ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Ελλάδα και Κύπρο) συνοψίζονται σε 8 κοινά σημεία (Newsom, 1963, "Plowden" (1967) Ofsted, 2003a, DfEE, 1998 Hatcher, Leblond, 2001, Γεωργακή, Διπλάρη, 2008, Μπέσιος, 2012, Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 2142/31-12-2010, τ. Β', Δημοσθένους, 2012, Υ.Π.Π. 64.749 / 12-12-2006).

1. Η δημιουργία των ΖΕΠ είχε ως γενικό σκοπό τη διόρθωση των κοινωνικών ανισοτήτων της εκπαίδευσης σε περιοχές όπου το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας εμφανίζεται υψηλότερο. Στις ΖΕΠ εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας.
2. Θεσμοθετούνται με ειδικούς νόμους, υπουργικές αποφάσεις και ΦΕΚ.



3. Οι ΖΕΠ εφαρμοστήκαν αρχικά πιλοτικά σε ορισμένες περιοχές και κατά μέσο όρο σε 20 σχολικές μονάδες για 2 χρόνια ( για να αξιολογηθούν τα αποτελέσματά τους και στη συνέχεια επεκτάθηκαν σε πολλές περιοχές της κάθε χώρας ως δίκτυα σχολείων.
4. Αξιολογούνται από ειδικές επιτροπές που απαρτίζονται από ειδικούς εμπειρογνώμονες για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα τους και τον τρόπο λειτουργίας τους κι αναλόγως αλλάζουν, τροποποιούνται και εξελίσσονται.
5. Σε κάθε ΖΕΠ υπάρχει συμβούλιο εκπαιδευτικής δράσης που απαρτίζεται ένα πρόσωπο από τη διοίκηση κάθε σχολείου, ένας αντιπρόσωπος από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, έναν εκπρόσωπο των γονέων, αντιπροσώπους από την τοπική βιομηχανία και αντιπροσώπους από οργανώσεις της κοινότητας ή άλλες εθελοντικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της κοινότητας.
6. Το προσωπικό που θα απασχολείται στις ζώνες κρίνεται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία τους. Για τον λόγο αυτόν το συμβούλιο διοίκησης των ζωνών προσλαμβάνει άτομα με ειδικές ικανότητες και γνώσεις, ακόμα και για τη θέση της διεύθυνσης, προκειμένου να επιτευχθεί η επιθυμητή βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Επίσης, η αμοιβή τους είναι ιδιαίτερα υψηλή.
7. Έκδοση ειδικού εγχειριδίου το οποίο παρέχει ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας σε όλες τις ζώνες.
8. Εξοπλισμός με όλα τα απαραίτητα μέσα, ψηφιακά και μη, για την επιτυχία των ΖΕΠ.

#### *Λανθασμένες κινήσεις των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΖΕΠ*

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των ΖΕΠ πραγματοποιούνταν αξιολογήσεις κι εκθέσεις για να αξιολογήσουν την πορεία τους και να αποφευχθούν λάθη του παρελθόντος, ώστε οι ΖΕΠ να είναι επιτυχείς. Οι αξιολογήσεις και οι εκθέσεις έδειξαν σημαντικές λανθασμένες κινήσεις στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Ελλάδα και την Κύπρο (Riley & Watling, 1999, Hatcher και Leblond, 2001, National Audit Office, 2001, Demeuse et al., 2012, Meuret, 1994, Benabou, Kramarz and Prost, 2009, Κουντούρη, 2016, Ζεμπύλας, 2014 ).

Στην Αγγλία και τη Γαλλία:

- Τα κοινωνικά κι εκπαιδευτικά προβλήματα που μάστιζαν από παλαιότερα τις περιοχές αυτές δεν διευθετήθηκαν αποτελεσματικά πριν εφαρμοστούν οι ΖΕΠ.
- Τα κριτήρια επιλογής των περιοχών και των σχολείων ΖΕΠ ήταν ελλιπή όπως και οι στόχοι.
- Στα Διοικητικά Συμβούλια των Ζωνών, στα οποία εκπροσωπούνταν όλοι οι ενδιαφερόμενοι, οι αποφάσεις λαμβάνοντας από το Υπουργείο και επιβάλλει το λόγο του στη Διοίκηση των Ζωνών.
- Τα μέλη των συμβουλίων σε αρκετές περιπτώσεις δεν μπόρεσαν να αντιληφθούν το νομικό καθεστώς που πλαισίωνε τη ζώνη και συνακόλουθα τις ευθύνες τους.
- Η εμπλοκή των επιχειρήσεων, αν και υποσχόταν οφέλη μέσα από την αξιοποίηση νέων ιδεών, τεχνογνωσίας και πρόσθετων πόρων, ανέδειξε ζητήματα σύγκρουσης συμφερόντων, γιατί εκτός από συνεργάτες στη ζώνη που όφειλαν να υπηρετήσουν τον κοινό σκοπό ήταν και επιχειρηματίες που έπρεπε να πουλήσουν τα αγαθά και τις υπηρεσίες τους.

- Ο ρόλος του Υπουργείου και των εκπροσώπων του στις ΖΕΠ περιορίστηκε στο να δώσει το κίνητρο (κυρίως μέσω της χρηματοδότησης) και να προσδιορίσει πολύ γενικά τους στόχους (π.χ. βελτίωση γλωσσικής ικανότητας, καταπολέμηση της βίας και της παραβατικότητας, αγωγή του πολίτη). Η απουσία, όμως, ξεκάθαρων, παγιωμένων πολιτικών και εκπαιδευτικών στόχων άφηνε τους ενδιαφερομένους να καθοδηγούνται από τις δικές τους αντιλήψεις.
  - Η συνεργασία, αποδείχθηκε ένα δύσκολο εγχείρημα. Οι βλέψεις των εταίρων φάνηκε να επισκιάζονται από τις βλέψεις των σχολείων, κάτι που δημιουργούσε συνεχώς συγκρούσεις μεταξύ τους, αφού οι πρώτοι αρνούνταν να περιορίσουν τις παρεμβάσεις τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ειδικά μετά το 1990, όταν οι ΖΕΠ ενσωματώθηκαν στις πρωτοβουλίες ανάπτυξης της πόλης οι τοπικοί παράγοντες επιθυμούσαν να ασκούν επιρροή στην άσκηση της νέας πολιτικής. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς, ενώ νομιμοποιούνταν να συμμετέχουν στη νέα συνεργασία, ταυτόχρονα οι πιο αδύναμοι κρίκοι, οι εκπρόσωποι δηλαδή των εργατικών τάξεων, αποκλείονταν λόγω μορφωτικού ελλείμματος.
  - Οι αποφάσεις στις ΖΕΠ λαμβάνονταν μόνο από επαγγελματίες της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, συντονιστές, Διευθυντές σχολείων, εκπροσώπους καθηγητών), οι οποίοι αποτελούσαν την επιτροπή συντονισμού της Ζώνης. Οι άλλοι εταίροι της Ζώνης (τοπικές αρχές, άλλοι οργανισμοί της κοινότητας, γονείς) δεν εκπροσωπούσαν στην επιτροπή συντονισμού και δεν είχαν κανένα ρόλο στην άσκηση της διοίκησης.
- 
- Στην Ελλάδα και την Κύπρο:
  - Αρχικά δεν δημιουργήθηκαν ΖΕΠ σε όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, αλλά μόνο στην Αττική.
  - Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός συμπεριελάμβανε εκτός από σχολεία της πρωτοβάθμιας και σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τελικά οι ΖΕΠ δημιουργήθηκαν μόνο σε νηπιαγωγεία και δημοτικά ενώ στα γυμνάσιο μόνο φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής.
  - Κάθε χρόνο καθυστερούσε η πρόσληψη αναπληρωτών για τη θέση του δεύτερου δασκάλου στην τάξη, με αποτέλεσμα η επιμόρφωσή τους να είναι ελλιπής και το πρόγραμμα να μη λειτουργεί σωστά.
  - Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ήταν πλημμελής
  - Η τοποθέτηση του ειδικού επιστημονικού προσωπικού δεν έγινε από την αρχή του προγράμματος αλλά την 4<sup>η</sup> χρονιά, και έτσι δεν πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις που έπρεπε να γίνουν και οι ελάχιστες που έγιναν ήταν αποσπασματικές.
  - Η λειτουργία των ΖΕΠ, καταλήγουμε να σκεφτούμε, στηρίχθηκε περισσότερο στην εσωτερική ανάγκη για εξερεύνηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, στην κοινωνική ευαισθησία και στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών που τις στελεχώνουν, παρά στη σωστή οργάνωση από τη πλευρά της πολιτείας.
  - Ως προβλήματα του θεσμού αναδείχθηκαν η επικοινωνία με τους φορείς του Υ.Π.Π., η γραφειοκρατία, η στελέχωση των σχολικών μονάδων, η παροχή κινήτρων και στήριξης στους εκπαιδευτικούς, η ενημέρωση των εμπλεκόμενων και η συνεργασία των βαθμίδων μεταξύ των Ζωνών. Τέλος, αναδείχθηκαν προβλήματα και στη στήριξη των μαθητών σε γνωσιολογικό και κοινωνικό επίπεδο και σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής.

### *Χαρακτηριστικά των δικτύων σχολείων που υπάρχουν στην Ελλάδα*

Σύμφωνα με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή για τα δίκτυα σχολείων στην Ελλάδα εξάχθηκαν τα πιο κάτω αποτελέσματα.

Από την αρχική αναζήτηση εντοπίστηκαν 83 Δίκτυα Σχολείων στην Ελλάδα, από τα οποία καταλήξαμε στα 53 γιατί δεν εντοπίσαμε τις απαραίτητες πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Όσον αφορά στη "θεματολογία του δικτύου" εντοπίστηκαν 31 από τα 53 δίκτυα με θέμα την "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση" (58%), με θέμα την "Αειφορία" 12 από τα 53 δίκτυα (23 %), με θέμα τη "Συνεργασία" 7 από τα 53 (13 %) και με θέμα τη "Μη βία" 3 από τα 53 (6%). Ο "τρόπος οργάνωσης του κάθε δικτύου" γίνεται με δύο τρόπους: 1."Μέσω διευθύνσεων εκπαίδευσης 51 από τα 53 δίκτυα (96%) και 2.Μέσω πανεπιστημίων 2 από τα 53 δίκτυα (4 %). Ο "τρόπος συνεργασίας των σχολείων των δικτύων" γίνεται επίσης με δύο τρόπους: με δράσεις κάθε σχολείου ξεχωριστά μετά από επιμόρφωση 47 από τα 53 δίκτυα (89%) ή με κοινές δράσεις των σχολείων μετά από επιμόρφωση 6 από τα 53 δίκτυα (11%). Η επιμόρφωση των σχολείων των δικτύων πραγματοποιείται δια ζώσης ή εξ αποστάσεως και αποστολή εκπαιδευτικό υλικού με οδηγίες για τις δράσεις, 35 από τα 53 δίκτυα (66%) ή με αποστολή μόνο του εκπαιδευτικό υλικού με οδηγίες για τις δράσεις 18 από τα 53 δίκτυα (34%). Όλα τα δίκτυα χρησιμοποιούσαν με το ένα ή άλλο τρόπο τα τεχνολογικά – ψηφιακά μέσα είτε για τις επιμορφώσεις είτε για την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού είτε για την επικοινωνία 53 από τα 53 δίκτυα (100%). Ο αριθμός των συμμετεχόντων σχολείων στα δίκτυα αυτά διαμορφώνεται ως εξής: περισσότερα από 100, 15 από τα 53 δίκτυα (28%), λιγότερα από 100 και περισσότερα από 50, 13 από τα 53 δίκτυα (25%) και λιγότερα από 50, 25 από τα 53 δίκτυα (47 %).

Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση και η Αειφορία υπερτερούν στη θεματολογία των δικτύων των σχολείων στην Ελλάδα με 58%. Ο τρόπος οργάνωσης κι έγκρισης ενός δικτύου είναι ο ίδιος για όλα τα δίκτυα (96%). Ένας οργανισμός π.χ. ΚΠΕ, προτείνει τη δημιουργία ενός δικτύου στη διεύθυνση εκπαίδευσης. Η διεύθυνση εκπαίδευσης το εγκρίνει και στέλνει την προκήρυξη στις σχολικές μονάδες. Ο τρόπος συνεργασίας των δικτύων είναι διττός, είτε τα σχολεία θα πραγματοποιήσουν μία δράση σύμφωνα με τη θεματολογία του δικτύου (89%) είτε θα πραγματοποιήσουν κοινές δράσεις σε συνεργασία με άλλα σχολεία του δικτύου (11%). Ο τρόπος επιμόρφωσης γίνεται με δύο τρόπους, είτε με διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού και δια ζώσης ή εξΑΕ επιμορφώσεις (66%) είτε με διαμοιρασμό μόνο του εκπαιδευτικού υλικό (34%). Όλα τα δίκτυα χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα για τον διαμοιρασμό επιμορφωτικού υλικού, για το ανέβασμα των δράσεων κάθε μέλους, για την επικοινωνία μεταξύ των μελών του δικτύου και για σύγχρονες εξΑ επιμορφώσεις (100%). Ο αριθμός των σχολείων που συμμετέχουν σε κάθε δίκτυο ποικίλει. Στα περισσότερα συμμετέχουν κάτω από 50 σχολεία σε κάθε δίκτυο (47%).

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των ΖΕΠ σε ευρωπαϊκές χώρες που αναφέρονται πιο πάνω το Ε.Π.Ο.Σ. για να ιδρυθεί και να λειτουργήσει ομαλά χωρίς προβλήματα πρέπει να έχει τα πιο κάτω χαρακτηριστικά:

- Οργάνωση και δημιουργία του Ε.Π.Ο.Σ. από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με υπουργική απόφαση και νόμο.
- Δημιουργία του Ε.Π.Ο.Σ. για τα σχολεία της ορεινής περιοχής του Τροόδους τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευτικές μονάδες ιδιαίτερης εθνικής και εκπαιδευτικής σημασίας οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερης στήριξης και αντιστάθμισης, μέσα από την εφαρμογή πρότυπων δομών.
- Δημιουργία ειδικού συμβουλίου για τη διοίκηση του Ε.Π.Ο.Σ.. Βασικά μέλη του συμβουλίου θα είναι οι διευθυντές κάθε σχολείου, ένα ή δύο πρόσωπα που θα διορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, έναν αντιπρόσωπο από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, έναν εκπρόσωπο των γονέων, αντιπροσώπους από την τοπική βιομηχανία και αντιπροσώπους από οργανώσεις της κοινότητας ή άλλες εθελοντικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της κοινότητας.
- Το προσωπικό που θα απασχολείται στο Ε.Π.Ο.Σ. είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της και είναι σημαντικό να μένει σταθερός, να μην αλλάζει συνεχώς και να έχει τις απαραίτητες απολαβές . Πρέπει να έχει ειδικές ικανότητες και γνώσεις, ακόμα και για τη θέση της διεύθυνσης, προκειμένου να επιτευχθεί η επιθυμητή βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.
- Σε όλες τις χώρες που εφαρμόστηκαν οι ΖΕΠ, αρχικά υλοποιήθηκαν πιλοτικά κατά μέσο όρο σε 20 σχολικές μονάδες για 2 χρόνια. Έτσι, προτείνουμε η Ε.Π.Ο.Σ. να ξεκινήσει σε πιλοτική φάση. Μπορούν να προσδιοριστούν 8 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι είναι ολιγοθέσια (1. Μονοθέσιο σχολείο Κάμπου, 2. Διθέσιο σχολείο Αγίας Μαρίας, 3. Διθέσιο σχολείο Αγίου Αμβροσίου, 4. Τριθέσιο σχολείο Κοράκου, 5. Τριθέσιο σχολείο Πάχνας, 6. Τριθέσιο σχολείο Καλού Χωριού, 7. Τριθέσιο σχολείο Αψιού και 8 .Τριθέσιο σχολείο Απαισιάς) ως Εκπαιδευτική Προτεραιότητα Ορεινών Σχολείων. Τα σχολεία του Ε.Π.Ο.Σ θα αποτελέσουν τα φυτάρια ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και διάχυσης των συμπερασμάτων/γνώσεων που παράγονται από την υλοποίησή τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική/επιστημονική κοινότητα.
- Η θεσμική οργάνωση των σχολείων αυτών ως ειδική Ζώνη προτεραιότητας, μπορεί να προσανατολιστεί, στον τρόπο με τον οποίον οργανώνονται στις χώρες που αναφέρουμε πιο πάνω. Προϋπόθεση για την έναρξη πιλοτικής φάσης, είναι η θεσμική κατοχύρωση της λειτουργίας των σχολείων και η ουσιαστική οργάνωσή τους σε επίπεδο προσωπικού, και υποδομής. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να συσταθεί ειδική επιτροπή αξιολόγησης με ειδικούς εμπειρογνώμονες ώστε να υπάρξει έλεγχος και αξιολόγηση από την αρχή.
- Έκδοση ενός ειδικού εγχειριδίου όπου θα περιέχονται οι λεπτομέρειες για την ίδρυση και την εφαρμογή του Ε.Π.Ο.Σ., το οποίο θα παρέχει το γενικό πλαίσιο λειτουργίας.
- Εξοπλισμός των εμπλεκόμενων σχολείων με όλα τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα, σχολικά εγχειρίδια, δημιουργία τηλεμαθημάτων με όλες τις αναγκαίες οδηγίες και ψηφιακό υλικό για κάθε μάθημα.

Σχετικά με τις λανθασμένες κινήσεις των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΖΕΠ που γίνεται λόγος πιο πάνω, για την ίδρυση και λειτουργία του Ε.Π.Ο.Σ. οι σωστές κινήσεις που πρέπει να γίνουν:

- Συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων.

- Η λειτουργία των σχολείων αυτών ως ενιαία Ολοήμερα, για την κάλυψη των σχολικών εργασιών και την προσφορά μορφωτικών αγαθών.
- Η οργάνωση δομών και εξοπλισμού των σχολείων ως πρότυπα.
- Η παιδαγωγική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η πειραματική εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, σχολικών βιβλίων, οπτικοακουστικών και άλλων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας.
- Η δημιουργία ομίλων (δημιουργικότητα, καινοτομία, αριστεία).
- Η υλοποίηση παρεμβάσεων στην ειδική αγωγή και τη στήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες
- Η υλοποίηση παρεμβάσεων για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.
- Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και στήριξη των μαθητών.
- Η έρευνα στην οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στη σχολική μονάδα.
- Η λειτουργία των σχολείων ως επιμορφωτικού κέντρου για άλλα σχολεία της Κύπρου, αλλά και για την τοπική κοινωνία.
- Δημιουργία συνθηκών και δομών τηλεεκπαίδευσης κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το Ε.Π.Ο.Σ. θα είναι ουσιαστικά ένα δίκτυο σχολείων όποτε λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας για τα δίκτυα σχολείων στην Ελλάδα, για το Ε.Π.Ο.Σ. οι πιο κάτω ενέργειες είναι απαραίτητες:

- Αίτημα από την Επιτροπή Ορεινών Περιοχών της Κύπρου προς Δ/ση Εκπαίδευσης ή το Υπουργείο Παιδείας για την ίδρυση νέου δικτύου.
- Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο υπό ίδρυση δίκτυο προς σχολικές μονάδες μέσω Δ/νσεις Εκπ/σης ή Υπουργείου.
- Ιδρυτική συνάντηση των μελών της Συντονιστικής Επιτροπής, της Παιδαγωγικής Ομάδας, εκπροσώπων επιστημονικών φορέων, κομβικών συνεργατών και συντονιστών (προγραμματισμός δράσεων του δικτύου).
- Υπογραφή πρωτοκόλλου συνεργασίας δικτύου με σχολείο.

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Το Ε.Π.Ο.Σ. θα αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό βήμα για την εξέλιξη και τον εκσυγχρονισμό των ορεινών περιοχών του Τροόδους και την ίση απονομή ευκαιριών μάθησης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες των περιοχών αυτών. Η έρευνα σχετικά με το Ε.Π.Ο.Σ. βρίσκεται σε εμβρυακό στάδιο. Τα πεδία για περαιτέρω έρευνα είναι παρθένα και ενδεικτικά αναφέρουμε τα πιο κάτω:

- Δημιουργία τηλεμαθημάτων με όλο το απαραίτητο ψηφιακό υλικό και οδηγίες, αξιοποίησή τους στο Ε.Π.Ο.Σ. και διερεύνηση των αποτελεσμάτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.
- Διερεύνηση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του Ε.Π.Ο.Σ..

## Βιβλιογραφία

- Γεωργακή, Σ., Διπλάρη, Χ. (2008). Η εξέλιξη του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΡ): Άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη; Στο Σ.Μπουζάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>
- Δημοσθένους, Γ. (2012). Ομιλία του Υπ. Παιδείας και Πολιτισμού κ. Γ. Δημοσθένους με θέμα: "Η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Κύπρο για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου". Λεμεσός, 28/05/2012. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.moec.gov.cy/minoffice/2012/pdf/2012\\_05\\_28\\_synedrio\\_zep.pdf](http://www.moec.gov.cy/minoffice/2012/pdf/2012_05_28_synedrio_zep.pdf)
- Ε.Κ.Κ.Ε. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.academia.edu/4407308/>.
- Ζεμπύλας, Μ. (2014). Μετανάστευση, ένταξη και εκπαίδευση: Το παράδειγμα των κυπριακών Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Παρουσίαση στο Παγκύπριο Συνέδριο: Μετανάστευση και ένταξη. Προκλήσεις και νέες προοπτικές. ΙΜΗ και CARDET, Λευκωσία, 12/03/2014.
- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (χ.χ). Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στο Μελέτη του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γενικές εξετάσεις 2004, 2005 και 2006), τ. 12. Αθήνα.
- Κουντούρη, Κ., (2016). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των "Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)" στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη*, Διπλωματική εργασία. Κόρινθος.
- Μπέσιος, Α. (2012). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αγγλία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.slideshare.net/152dimat/ss-30449200>
- Νόμος 1404/1983, άρθρο 45 (ΦΕΚ 173/24-11-1983) "Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων"
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/1997, τ. Α΄) "Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις"
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/21-09-2010, τ. Α΄) "Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις"
- Υ.Α., αρ. Φ. 10/20/Γ1/708/7-9-1999 (ΦΕΚ 1789/28-9-1999, τ. Β΄) "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων"
- Υ.Α., αρ. ΑΦ. 821/3412Ρ/157476/Ζ1 (ΦΕΚ 2142/31-12-2010, τ. Β΄) "Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. 2010– 11"

- Υ.Α., αρ. Φ. 12/20/2045/Γ1/ 10-01-2011 (ΦΕΚ 56/26-01-2011, τ. Β΄) "Ωρολόγια Προγράμματα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο της υλοποίησης των Πράξεων "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ1", "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ2" και "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ3" του ΕΠ Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ"
- Υ.Α., αρ. Φ. 12/443/51800/Γ1/04-05-2011 "Θέματα στελέχωσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ1", "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ2" και "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ3" του ΕΠ Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ"
- Υ.Α., αρ. Φ. 1ΤΥ/930/118741/Γ1/14-10-2011 (ΦΕΚ 2442/2-11-11). Ένταξη σχολικών μονάδων στις ΖΕΠ., όπου δύνανται να δημιουργηθούν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Υ.Α., αρ. Φ.1ΤΥ/84/15455/Γ1/17-02-2012 (ΦΕΚ 592/05-03-2012, τ. Β΄). Ένταξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Υ.Α., αρ. 21346/Γ1/14.2.2013 (ΦΕΚ 424/25-02-2013, τ. Β΄). Ένταξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Υ.Α., αρ. 66301/Γ1/25-04-2013 (ΦΕΚ 1273/28-05-2013, τ. Β΄). Ένταξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Υ.Α. 64.749 / 12-12-2006. Θεσμοθέτηση της λειτουργίας των ΖΕΠ.
- Benabou, R., Kramarz, F. & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28, 345- 356.
- Bowditch, J.L. & Buono, A.F. (1997). *A primer on organizational behavior*. New York: JohnWiley & Sons.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J-Y. (2012). *Educational Policies and Inequalities in Europe*. Palgrave Macmillan.
- DfEE (1998). *The EAZ Handbook*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.google.gr/-g=National+audit+office+the+eaz+handbook>
- Glatter, R. (2003). Collaboration, collaboration, collaboration: the origins and implications of a policy. *Management in Education*, 17(5), 16-20.
- Hatcher, R., Leblond, D. (2001). Education Action Zones and Zones d' Education Prioritaires. Paper presented at the conference on Travelling Policy / Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe. Department of Education, Keele University, 27-29 June 2001.

- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54 (3), 51-55.
- Lieberman, A. & McLaughlin, M. (1992) Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Capan*, 73 (9), 673-677.
- Little, J. and Veugelers, W. (2005). Big change question-professional learning and school network ties: prospects for school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(3), 277-291.
- Mullen, C.A. & Kochen, F.K. (2000) Creating a collaborative leadership network: an organic view of change. *Leadership and Education*, 3(3), 183-200.
- Newsom Report (1963). *Half Our Future. A report of the Central Advisory Council for Education*. England: HMSO. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/newsom1963.html>
- The Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office 1967. Crown copyright material is reproduced with the permission of the Controller of HMSO and the Queen's Printer for Scotland.
- Ofsted (2003). Excellence in cities and education action zones: Management and impact. HMI 1399. London.
- Perrenoud, P. (2005). *Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά* (μετάφραση: Χ. Παπαδόπουλος).
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Townsley, C.A., & Armstrong, R.V. (1998). Resolving conflict in work teams. A research paper sponsored by Fresh Tracks – Team building that works. Training and Development Agency, (2007). Διαθέσιμο: [http://www.remodelling.org/remodelling/national\\_agreement/introduction.aspx](http://www.remodelling.org/remodelling/national_agreement/introduction.aspx)
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (1998). Learning together in networks of schools and university. *International Journal of Leadership in Education*, 1(2), 169-180.
- Veugelers, W. & O' Hair, M. (2005) (Eds.), *Network learning for educational change*. Berkshire: Open University Press.



# Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1904-1940): Οι διδάσκοντες και η εποχή τους

Αγωγιάτης Κωνσταντίνος, Παναγιώτης Κιμουρτζής

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο γενικότερο ερευνητικό πεδίο της ιστορίας των πανεπιστημίων. Έτσι αρχικά θα παρουσιαστούν ενδεικτικά συνθετικές εργασίες που αποτυπώνουν τα μοντέλα ανάπτυξης, τις ποσοτικές εξελίξεις και τα επιστημολογικά ενδιαφέροντα στα ευρωπαϊκά κυρίως πανεπιστήμια κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αι. Κατόπιν θα εξεταστούν συγγενείς με την παρούσα εργασίες οι οποίες σχετίζονται με την ιστορία του ελληνικού πανεπιστημίου και είτε καλύπτουν την προγενέστερη χρονική περίοδο, είτε αναφέρονται σε άλλες σχολές, είτε εστιάζουν σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία ή σε συγκεκριμένα πρόσωπα. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί εκτενέστερα η πρόοδος στην πρωτογενή έρευνα που περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο την εξέταση των πρακτικών από τις συνεδριάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής, τα πρακτικά της Συγκλήτου και τους Πρυτανικούς λόγους. Τέλος θα επιχειρηθεί μια κατηγοριοποίηση του υλικού το οποίο έχει συσσωρευτεί - για τα πρόσωπα που δίδαξαν στη Φιλοσοφική και τα γνωστικά αντικείμενα- και προοδευτικά αποτυπώνει μια πληρέστερη εικόνα για τη σύνθεση της Σχολής και για το διδακτικό και επιστημονικό έργο που αυτή επιτέλεσε. Κατά αυτόν τον τρόπο θα διαφανεί και η κοινωνιολογικού τύπου ανάλυση του φαινομένου, καθώς αναδεικνύονται οι προσωπικές στάσεις των διδασκόντων και οι σχέσεις, τόσο μεταξύ τους, όσο και με άλλα πλέγματα εξουσιών, οικονομίας και ιδεολογίας.

## Abstract

The present paper is part of the general research field of university history. Thus, initially, we will present indicative synthetic works that reflect the patterns, quantitative developments and epistemological interests in European universities in the 19th and 20th centuries. Then, related works will be examined which relate to the history of the Greek university and either cover the earlier period of time, refer to other schools, focus on specific fields of knowledge or specific persons. In the following, the progress in primary research will be presented in greater detail, which includes primarily the examination of the minutes of the meetings of the Faculty of Philosophy, the minutes of the Senate and the Rector's Speeches. Finally, an attempt will be made to categorize the material that has been accumulated - about the persons who taught at the Faculty of Philosophy and the subjects - which progressively captures a fuller picture of the Faculty's composition, teachings and scholarly work it conducted. In this way, a sociological analysis of the phenomenon will also become apparent, as the personal attitudes of the teachers and the relationships, both among themselves and with other networks of power, economy and ideology, will emerge.

## Εισαγωγή

*Το θέμα της εργασίας, το σκεπτικό και οι βασικές επιδιώξεις της*

Η παρούσα εργασία, όπως εύλογα συνάγεται από τον τίτλο της "Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1904-1940)", είναι κατά βάση ιστορική και εντάσσεται στο ερευνητικό πεδίο της ιστορίας των πανεπιστημίων. Θα παρακολουθήσει την ιστορική διαδρομή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ξεκινώντας από το 1904 –έτος κατά το οποίο η Φυσικομαθηματική Σχολή, η οποία έως τότε αποτελούσε τμήμα της Φιλοσοφικής, αυτονομείται- και καταλήγοντας στο 1940 που αποτελεί αυτονόητο ιστορικό όριο. Παρόλο που θα κληθούμε να αφηγηθούμε γεγονότα τόσο της ιδιαίτερης πορείας της Φιλοσοφικής –καλύπτοντας ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό- όσο και της γενικότερης εθνικής ιστορίας, εντούτοις η βασική επιδίωξη αυτής της εργασίας δεν είναι να συντάξει απλώς ένα χρονικό της Φιλοσοφικής Σχολής κατά το πρώτο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αι.

Η ουσιαστικότερη επιδίωξη της εργασίας αποτυπώνεται επιγραμματικά στον υπότιτλό της: οι διδάσκοντες και η εποχή τους. Αυτό που κατά κύριο λόγο θα επιδιώξουμε είναι να ανιχνεύσουμε τις διάφορες τάσεις του καθηγητικού και γενικότερου διδακτικού προσωπικού, όπως αυτές εκδηλώνονται στις συνεδριάσεις της Σχολής και καταγράφονται στα επίσημα πρακτικά. Έχοντας ως αφετηρία αυτές τις θεσμικά αποτυπωμένες συζητήσεις –και με την επικουρία ασφαλώς και άλλων πρωτογενών πηγών- θα επιχειρηθεί μια όσο το δυνατόν λεπτομερής καταγραφή της προσωπικότητας κάθε διδάσκοντα μέσα από διάφορες περιστάσεις. Κατά τη συζήτηση αξιολόγησης υποψηφίων, επί παραδείγματι, για την κάλυψη κάποιας κενής έδρας είναι δυνατόν να καταγράψουμε την επιχειρηματολογία κάθε καθηγητή, την επιστημολογική βάση αυτής της επιχειρηματολογίας, τις πιθανές επιδιώξεις ή και το όραμά του για το μέλλον του συγκεκριμένου κλάδου, τις προσωπικές ακόμη βλέψεις του (για την τοποθέτηση κάποιου "διαδόχου " ή τον αποκλεισμό κάποιου "ανταγωνιστή "), τις ιδιαίτερες τέλος αρετές ή αδυναμίες του ως χαρακτήρα.

Πέρα από αυτά τα προσωπικά πορτρέτα θα φωτιστεί και ο σύνθετος τρόπος με τον οποίο το διδακτικό προσωπικό αλληλοεπιδρά και συναποφασίζει, όταν έχει να χειριστεί μια σειρά από ζητήματα, όπως το προσωπικό αίτημα κάποιου φοιτητή, την αντιμετώπιση πειθαρχικών παραπτώματων, τη συγκρότηση μιας επιτροπής κρίσης και την κατάρτιση θεμάτων για κάποιον διαγωνισμό, τη γνωμοδότηση για την αξιοποίηση κάποιου κληροδοτήματος, την παραχώρηση υποτροφιών για σπουδές στην Ευρώπη και ένα πλήθος άλλων ζητημάτων που αποτελούν την ρουτίνα των συνεδριάσεων της Σχολής.

Εκτός όμως από αυτά τα μικροζητήματα της εσωτερικής πανεπιστημιακής πραγματικότητας οι καθηγητές στις συνεδριάσεις καλούνται επιπλέον να αντιμετωπίσουν θέματα που αφορούν στη σχέση τους με την κρατική εξουσία και την πολιτική-κοινωνική πραγματικότητα γενικότερα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι διδάσκοντες καλούνται να πάρουν θέση σε ποικίλες περιστάσεις: προτάσεις προς το υπουργείο για διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις, διατύπωση αιτημάτων και παραπόνων, αποτροπή ανοίκειων επεμβάσεων στα εσωτερικά του πανεπιστημίου, αντίδραση απέναντι σε αυθαίρετες ενέργειες, διαμαρτυρία για προσβλητικές κατά του πανεπιστημίου τοποθετήσεις πολιτικών προσώπων, δυσαρέσκεια για απαξιωτικά δημοσιεύματα κ.ο.κ.

Τέλος επιδίωξη της εργασίας είναι να εντοπίσει το αν, το κατά πόσο και το υπό ποια έννοια το καθηγητικό προσωπικό της Φιλοσοφικής Σχολής αποτελεί μια κοινωνική ομάδα που

ακολουθεί ένα είδος στρατηγικής, τόσο στο εσωτερικό της όσο και προς τα έξω, έχοντας την αίσθηση κάποιας αποστολής (ή μήπως αποστολών;). Εύλογο είναι ότι σε αυτήν τη διερεύνηση θα απαιτηθεί να γίνουν συγκρίσεις με όσα επικρατούν την ίδια εποχή στην πανεπιστημιακή ζωή της Ευρώπης και των Η.Π.Α., τόσο στη γενικότερη διάστασή της όσο και στο πεδίο των φιλολογικών σπουδών ειδικότερα.

## **Οι έως τώρα προσεγγίσεις**

### *Συνοπτική παρουσίαση συναφών εργασιών*

Η διεθνής έρευνα που σχετίζεται με την ιστορική εξέλιξη των πανεπιστημίων, των άλλων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, του ακαδημαϊκού επαγγέλματος, των διδακτικών αντικειμένων, των ερευνητικών δράσεων και επιτεύξεων και της φοιτητικής ζωής είναι πλέον εντυπωσιακά ογκώδης και πολυπρισματική. Η σχετική συζήτηση μάλιστα φαίνεται να αποκτά ακόμη μεγαλύτερο εύρος την τελευταία δεκαετία. Η διεύρυνση της φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (περισσότεροι φοιτητές στα υπάρχοντα ιδρύματα και δημιουργία νέων ιδρυμάτων) και η αυξανόμενη συμμετοχή στις μεταπτυχιακές και τις διδακτορικές σπουδές παγκοσμίως έχουν δημιουργήσει το εύλογο ενδιαφέρον για τη μελέτη του νέου φαινομένου, αλλά και για την εξέταση της ιστορικής του διάστασης. Στην Ελλάδα ειδικότερα το ερευνητικό ενδιαφέρον για αυτά τα πεδία διαρκώς μεγαλώνει και παρατηρείται μια ιδιαίτερα γόνιμη κινητικότητα. Πυκνώνει πλέον και η ανάλογη βιβλιογραφία και μάλιστα με πολύ αξιόλογα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Καταρχάς το ίδιο το πανεπιστήμιο με διάφορες εκδόσεις του φρόντισε κατά καιρούς για την επίσημη καταγραφή της ιστορίας του. Η σημαντικότερη συνθετική εργασία αυτής της κατηγορίας που καλύπτει και την περίοδο που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία (1904-1940) είναι οι επετειακές εκδόσεις για τον εορτασμό των εκατονταετηρίδας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε, εκτός από τον κύριο τόμο με τις γενικές πληροφορίες για το σύνολο του πανεπιστημίου, ειδικές εργασίες για κάθε Σχολή. Ωστόσο ο τόμος για τη Φιλοσοφική Σχολή -όπως και για τη Νομική- δεν εκδόθηκε ποτέ, γεγονός που δυσχεραίνει σε σημαντικό βαθμό την αναζήτηση βασικών πληροφοριών. Η πρώτη ουσιαστικά προσπάθεια για μια γενική ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας ανήκει στον Κ. Παπαπάνο που η εργασία του συνιστά ένα συνοπτικό χρονικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό της (Ε.Κ.Π.Α., Ε.Μ.Π., Α.Π.Θ., Α.Σ.Κ.Τ. κ.τλ.) έως και το 1970 και αποτελεί ακόμη και σήμερα μια σημαντική αφετηριακή πηγή άντλησης πληροφοριών. Από τις πιο πρόσφατες συνθετικές εργασίες πολύ σημαντικό είναι το συλλογικό έργο (Κ. Γαβρόγλου, Β. Καραμανώλης, Χ Μπάρκουλα) "Το Πανεπιστήμιο Αθηνών [1837-1937] και η Ιστορία του" εργασία εκτενής και εμπειρισταωμένη που καλύπτει την ιστορία όλων των Σχολών του εν Αθήνησι Πανεπιστημίου κατά τα πρώτα εκατό χρόνια της ιστορίας του. Πιο κοντά στις περίοδο που μας απασχολεί κινείται η εργασία της Π. Σιμενή "Μεταρρύθμιση και αντίδραση, Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899-1926)" που εξετάζει κυρίως τις νομοθετικές ρυθμίσεις (επιχειρούμενες, εκκολλαπτόμενες, ματαιωμένες, ολοκληρωμένες κ.ο.κ.) της πολιτείας και τις αντίστοιχες αντιδράσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας κατά το πρώτο τέταρτο του 20ου αι.

Πέρα από τη γενική ιστοριογραφική προσέγγιση του πανεπιστημίου υπάρχουν περισσότερο στοχευμένες εργασίες που θέτουν ως πυρήνα της έρευνάς τους τις θεμελιώδεις κοινωνικές

ομάδες της πανεπιστημιακής ζωής. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η διδακτορική διατριβή "Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1860): οι πρώτες γενιές των διδασκόντων " του Π. Κιμουρτζή, εργασία με την οποία και η παρούσα στοχεύει να συγγενεύσει όχι μόνο κατά τον τίτλο και το θέμα, αλλά και κατά το ποιόν, με την έννοια ότι μια κεντρική της ποιοτική επιδίωξη είναι να αντιμετωπίσει το σώμα των διδασκόντων με μια οπτική ιστορικής κοινωνιολογίας. Οι φοιτητές, η άλλη μείζων πανεπιστημιακή κοινότητα, αποτελεί το θέμα της εργασίας του Κ. Λάππα, "Πανεπιστήμιο και Φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αι. ". ως ένα από τα αξιολογότερα πονήματα αυτής της κατηγορίας θα αναφέρουμε την εργασία του Παντελή Κυπριανού, "Η μαγεία του πτυχίου: Πανεπιστήμιο, απόφοιτοι και κοινωνικές τροχιές (1837-2015) ".

Πολύ σημαντικές εργασίες, εξάλλου, εστιάζουν στα διδακτικά-γνωστικά αντικείμενα. Σε ό,τι αφορά στο δικό μας θέμα –τη Φιλοσοφική Σχολή- θα είχαμε να αναφέρουμε αρχικά το "Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932) ", του Βαγγέλη Καραμανωλάκη. Ανάλογη εργασία για τον επιστημονικό κλάδο της Παιδαγωγικής αποτελεί το "Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσης του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών ", της Παυλίνας Νικολοπούλου. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι, πάρα την ύπαρξη πλήθους μικρών περιφερειακών εργασιών, λείπουν οι συγκροτημένες στοχευμένες εργασίες για τα άλλα γνωστικά αντικείμενα και τη διδασκαλία τους στο πανεπιστήμιο. Σε άλλες προσεγγίσεις της πανεπιστημιακής ζωής το επίκεντρο είναι μια προσωπικότητα. Ως εξέχον παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αναφέρουμε το έργο του Γ. Κόκκινου, "Ο πολιτικός ανορθολογισμός στην Ελλάδα, Το έργο και η σκέψη του Νεοκλή Καζάζη: 1849-1936 ". Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να παρακολουθήσουμε πώς συναρμολόγεται το ατομικό με το συλλογικό και να διαπιστώσουμε σημαντικές πτυχές του ρόλου των ακαδημαϊκών προσωπικοτήτων ως επιδραστικών –όπως θα λέγαμε σήμερα- λογίων.

Λιγότερο ή περισσότερο μακριά από τον στενό κύκλο του θέματός μας (Η Φιλοσοφική Σχολή 1904-1940) κινούνται εργασίες οι οποίες εμπίπτουν ασφαλώς στο πεδίο των ενδιαφερόντων μας, διότι αγγίζουν πτυχές του θέματος που επιθυμούμε να φωτίσουμε. Έτσι πολύ σημαντικό είναι το ζήτημα της διαίρεσης της Φιλοσοφικής Σχολής με την αυτονόμηση του Φυσικομαθηματικού τμήματος το 1904, έτος που αποτελεί και το αφετηριακό όριο της έρευνάς μας. Την μακρά πορεία και τις πολλαπλές παραμέτρους του ζητήματος εξετάζει ο Η. Καρκάνης στην εργασία του "Οι φυσικές επιστήμες και το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα του 19ου αιώνα ". Καίριες επίσης οι επισημάνσεις του Θ. Κρητικού στο "Η πρόσληψη της Φυσικής Επιστήμης στην Ελλάδα, Η φυσική μέσα από πρόσωπα, θεσμούς και ιδέες (1900-1930) ". Τέλος περιφερειακά, ωστόσο ουσιαστικά, την εργασία μας απασχολούν και εργασίες που αναφέρονται σε ιδεολογικού τύπου ζυμώσεις, όπως αυτές ανιχνεύονται μέσα από τη ζωή και το έργο σημαντικών προσωπικοτήτων. Δείγμα τέτοιας εύστοχης προσέγγισης αποτελεί το "Μετέωρος μοντερνισμός : τεχνολογία, ιδεολογία της επιστήμης και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου (1922 – 1940)) ", του Β. Μπογιατζή.

## **Το σύγχρονο ερευνητικό πανεπιστήμιο**

*Το μοντέλο του γερμανικού ερευνητικού πανεπιστημίου και η επικράτησή του*

Για να γίνει καλύτερα κατανοητό το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου κινείται η παρούσα εργασία είναι απαραίτητο να παρουσιάσουμε εν συντομία τις κρίσιμες εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τον 19ο αι. κυρίως. Είναι η εποχή που ουσιαστικά δημιουργείται και σταδιακά κυριαρχεί το μοντέλο του σύγχρονου πανεπιστημίου.

Κρίσιμη θεωρείται η περίοδος από την Αναγέννηση μέχρι τον ρομαντισμό και κομβικό το διάστημα 1770-1830 (ύστερος Διαφωτισμός- Ρομαντισμός). Η καταγωγή του ερευνητικού πανεπιστημίου εντοπίζεται στα γερμανικά προτεσταντικά ακαδημαϊκά ιδρύματα και από εκεί διασπείρεται στην υπόλοιπη Ευρώπη -και την υφήλιο. Στις προτεσταντικές γερμανικές χώρες τα η κρατική γραφειοκρατία και η Αγορά εκμοντέρνισαν τους πανεπιστημιακούς θεσμούς: ετέθησαν εξορθολογισμένα κριτήρια επιλογής πανεπιστημιακών καθηγητών, με ιδιαίτερη βαρύτητα στις δημοσιεύσεις και την αποδοχή τους από το κοινό και την ιδιαίτερη απήχηση του καθηγητή στους φοιτητές του και την κοινή γνώμη.

Τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά ιδρύματα ήταν οργανωμένα "οικογενειακά", όπως οι συντεχνίες και οι οικοτεχνίες. Η "εκλογή" καθηγητών γινόταν με βάση τον νεποτισμό, τα δώρα, την αρχαιότητα, την προσωποληψία και η όποια ψηφοφορία προσέδιδε απλώς μια επίφαση συλλογικής νομιμοποίησης. Τα γραφειοκρατικά και επιχειρηματικά συμφέροντα μετέβαλαν αυτόν τον χαρακτήρα των παραδοσιακών ιδρυμάτων. Η αλλαγή πραγματοποιήθηκε από τις δυο μηχανές ακριβείας του εξορθολογισμού: Τη γραφειοκρατία, με την καθιέρωση αρμοδίων υπηρεσιών και στη συνέχεια Υπουργείων Παιδείας, και τον καπιταλισμό, με την ενδυνάμωση της επιρροής των μηχανισμών της Αγοράς στο πλαίσιο κυρίως του ιδιάζοντος διαχειριστικού καπιταλισμού της Γερμανίας.

Κατά τη διάρκεια ήδη του 18ου αι. σημειώθηκε μια σταδιακή μετάλλαξη της γραφειοκρατικής περσόνας στο Βραδεμβούργο και την Πρωσία. Οι τυπικοί αυλικόι της εποχής του Μπαρόκ ήταν άνθρωποι ψυχροί, υπολογιστές, αδίστακτοι, καχύποπτοι και καριερίστες. Λειτουργούσαν ως ένα είδος μαφίας. Οι βασιλείς Φρειδερίκος Γουλιέλμος Α΄ και Φρειδερίκος ο Μέγας προσπάθησαν να μετατρέψουν τους δημόσιους λειτουργούς σε φωτισμένους υπηρέτες του δημοσίου συμφέροντος. Έτσι προωθήθηκε η αξιοκρατία σε βάρος της αριστοκρατικής καταγωγής και ορίστηκαν κριτήρια επιλογής. Οι δημόσιοι λειτουργοί θα έπρεπε να είναι ταλαντούχοι, πιστοί (Ευαγγελικοί ή Λουθηρανοί), τίμιοι, ειλικρινείς, ανοιχτόμυαλοι και να κατανοούν τα οικονομικά ζητήματα. Προτιμήθηκε η ικανότητα στην πράξη που διέθεταν τα μέλη της μεσαίας τάξης παρά οι αριστοκράτες. Καθιερώθηκαν επίσης ώρες εργασίας και γραφεία. Σε όλα αποτυπώνεται προσπάθεια εξορθολογισμού. Υπήρξαν βέβαια αντιδράσεις και αδράνειες. Έτσι μετά το 1763 επικρατεί ένα διπλό σύστημα: Αριστοκράτες στα ανώτερα αξιώματα, όπου επικρατεί η εύνοια, οι διασυνδέσεις, τα δώρα, και αστικά και μεσαία στρώματα στα κατώτερα αξιώματα, όπου επιβραβεύεται η αξία, η εργατικότητα και η αποτελεσματικότητα. Σε αυτή τη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται και ο εξορθολογισμός του Ακαδημαϊκού επαγγέλματος.

Το Ερευνητικό Πανεπιστήμιο κατάγεται από το γερμανικό καθηγητικό πανεπιστήμιο σε αντίθεση με το αγγλικό κολεγιακό παραδοσιακό ακαδημαϊκό σύστημα. Στο παραδοσιακό πανεπιστήμιο η έννοια του ακαδημαϊκού χαρίσματος είναι συλλογική. Αποτυπώνεται στην αφοσίωση στην παράδοση και εκφράζεται μέσα από στολές, τελετές, βιβλία, θέσεις και

τίτλους. Ο ακαδημαϊκός και σχολαστικός κανόνας αποτελούν αποκρυσταλλωμένα χαρίσματα. Σε αυτό το πλαίσιο το προσωπικό χάρισμα είναι αντιπαθές. Όποιος ανατρέπει τον κανόνα και βρίσκει μαθητές-ακολουθούς είναι ήρωας της γνώσης και εγκαθιστά νέο κανόνα. Όποιος δεν βρίσκει μαθητές είναι αιρετικός. Το μοντέρνο πανεπιστήμιο διέλυσε τις περισσότερες νομικο-εκκλησιαστικές παραδόσεις και νοοτροπίες που αποτύπωναν αυτό το συλλογικό χάρισμα. Ο καθηγητής υποδεικνύεται από το Υπουργείο στη βάση των πληροφοριών που αποκτά μέσω ειδικών συμβούλων. Άρα δεν αντιπροσωπεύει πλέον μια παραδοσιακή ομάδα, αλλά ένα σύστημα. Το χάρισμα είναι ατομικό, χαρακτηρίζει την προσωπικότητα του καθηγητή και όχι τους προκατόχους της έδρας.

Σταδιακά το σύστημα εξέτασης-βαθμολόγησης στη Γερμανία περιορίστηκε στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ανώτερη εκπαίδευση υιοθέτησε έναν νέο τρόπο. Καθιέρωσε την εκπόνηση γραπτής εργασίας, την οποία ο σπουδαστής έπρεπε να είναι σε θέση να παρουσιάσει και να υποστηρίξει προφορικά. Αυτή η πρακτική ικανοποιούσε αφενός το ρομαντικό αίτημα για πρωτοτυπία και ενθάρρυνε την έρευνα και αφετέρου ικανοποιούσε την καμεραλιστική επιταγή να πραγματοποιούνται όλα εντός ενός καθορισμένου πειθαρχημένου πλαισίου. Το κράτος παρείχε τη λελογισμένη χρηματοδότηση για αυτές τις έρευνες, ορίζοντας προϋποθέσεις και ελεγκτικούς μηχανισμούς και άφηνε περιθώρια ακαδημαϊκής ελευθερίας. Η γραφειοκρατική πειθαρχία ενσωματώθηκε πλέον στο ακαδημαϊκό σύστημα. Η συνύπαρξη ρομαντισμού και εξορθολογισμένης γραφειοκρατίας παρήγαγε ένα νέο είδος χαρισματικής προσωπικότητας: οι φοιτητές του σεμιναρίου είχαν ελευθερία θέματος αρκεί να παρέδιδαν εγκαίρως έγκυρες και, το δυνατόν, πρωτότυπες εργασίες.

Στην προεπαναστατική Γαλλία σε γενικές γραμμές η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει παραδοσιακά χαρακτηριστικά. Οι Ιησουίτες δημιούργησαν -όπως και στην Αυστρία- το δικό τους εκπαιδευτικό δίκτυο και υπήρξαν σε ορισμένα σημεία αντιμοντέρνοι, καθώς αντιπροσώπευαν τον στενό εναγκαλισμό εκκλησίας - εκπαίδευσης και απέβλεπαν κυρίως στη γενική-ηθική καλλιέργεια παρά στην εξειδίκευση. Από την άλλη όμως είχαν και νεωτερικά στοιχεία καθώς προωθούσαν το προσωπικό ταλέντο ως αξιοκρατικό κριτήριο. Και ευρύτερα, όμως, υπήρξαν δάσκαλοι του εξορθολογισμού και της καθιέρωσης της γραφειοκρατίας. Δεν προχώρησαν εντούτοις και στη σύνδεση του ακαδημαϊκού χώρου με την Αγορά, όπως συνέβη στην περίπτωση του διαχειριστικού καπιταλισμού του Αννόβερου και της Πρωσίας. Σε γενικές γραμμές, πριν την επανάσταση, τα γράμματα και η ιστορία φαίνεται πως παρέμειναν στα χέρια της αριστοκρατίας, ενώ οι (θετικές) επιστήμες πέρασαν στα χέρια της αστικής τάξης. Η επανάσταση άλλαξε εκ βάθρων το σύστημα καταργώντας την Ακαδημία Επιστημών του Παρισιού και όλα τα κολλέγια και Πανεπιστήμια. Στη θέση τους ίδρυσε νέα δίκτυο ανώτατης εκπαίδευσης με κοσμικό χαρακτήρα και με βάση την ισότητα. Στην εποχή του Ναπολέοντα, ωστόσο, ουσιαστικά η Γαλλία επέστρεψε στο παλαιό καθεστώς παρά τη διαφορά στις ονομασίες των ιδρυμάτων. Σε αδρές γραμμές καθιερώθηκε ένα σύστημα εκπαίδευσης, όπου η γενική παιδεία παρέχεται σε προπτυχιακά ιδρύματα και η εξειδίκευση σε ανώτερα.

Η επίδραση της Γαλλικής Επανάστασης στην πορεία δημιουργίας του γερμανικού μοντέρνου ερευνητικού πανεπιστημίου ήταν μάλλον μικρή, σύντομη και περιορισμένη σε ορισμένες περιοχές που κατέλαβε ο Ναπολέων. Η γαλλική επανάσταση απλώς επιτάχυνε την ήδη προδιαγεγραμμένη αντίδραση στον Διαφωτισμό και ενδυνάμωσε συντηρητικά αυταρχικά ρεύματα που προϋπήρχαν. Πριν ακόμη από το 1789 είχε επιβληθεί έλεγχος (λογοκρισία) των γραπτών, καθιερώθηκε ο διορισμός σχολικών δασκάλων και καθηγητών πανεπιστημίου από ένα κεντρικό Υπουργείο, θεσμοθετήθηκαν εισαγωγικές εξετάσεις και ιδρύθηκε σεμινάριο για

την ελεγχόμενη προετοιμασία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης το 1789, αλλά πριν την επανάσταση, ο Friedrich Gedike –επιφανής λόγιος του Διαφωτισμού και μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης- ταξίδεψε στο εξωτερικό για αναζήτηση ικανών πανεπιστημιακών καθηγητών, εισάγοντας πρακτικές της Αγοράς στην ανώτατη εκπαίδευση.

Μετά το 1789 γίνεται ο κομβικός συνδυασμός της ρομαντικής απαίτησης για ερευνητική πρωτοτυπία με τις υπουργικές γραφειοκρατικές πρακτικές. Οπότε αλλάζει και η έννοια του χαρίσματος. Στον Διαφωτισμό χαρισματικός φημισμένος ακαδημαϊκός ήταν αυτός που λειτουργούσε προς όφελος της οικονομίας και της χώρας. Στον ρομαντισμό μυστικοποιήθηκε το χάρισμα, έγινε η γοητευτική πρωτοτυπία του ατόμου, από την οποία απορρέει στη συνέχεια και το κέρδος.

Το μοντέρνο πανεπιστήμιο άρχισε να αναπτύσσεται στη Γερμανία πριν το 1789. Μετά αναπτύχθηκαν μια σειρά κρίσιμες ιδεολογικές θέσεις ως αντίδραση στον Διαφωτισμό και τον γαλλικό επεκτατισμό. Έτσι, για παράδειγμα, ο Fichte μίλησε για την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα ενάντια στην χρηστικότητα και την εμπορική απαίτηση, για την αμφίδρομη σχέση δασκάλου μαθητή (προφορική και γραπτή) και για τον ακαδημαϊκό ως αυτόνομο "καλλιτέχνη". Ο Schleiermacher μίλησε για την εσωτερική ενότητα των επιστημών και αντέδρασε στο πρότυπο του καμεραλιστή γραφειοκράτη ως "τεχνικού" της εξουσίας προτείνοντας έναν τύπο νέου μανδαρίνου που με διορατικότητα και αίσθηση του σωστού θα δίνει δίκαιες λύσεις. Τέλος οι ιδέες του Humboldt περί ακαδημαϊκής ελευθερίας και απομόνωσης, ώστε να προάγεται η γνώση, υπήρξαν καθοριστικές ως ιδεολογική επιρροή στη διαμόρφωση του ερευνητικού πανεπιστημίου.

Οι φυσικές επιστήμες απέκτησαν επιστημονικό και κοινωνικό-πολιτικό στάτους μετά το 1830-1848, ίσως και ακόμη αργότερα. Μέχρι τότε κύρια επιδίωξη υπήρξε η γενική καλλιέργεια (Bildung) στην οποία κεντρική θέση είχαν τα Λατινικά και Ελληνικά. Όλα κινήθηκαν ενάντια στη βιομηχανοποίηση, τον υλισμό, τον αμερικανισμό. Οι φυσικές επιστήμες έπρεπε να βρουν ιδιωτική χρηματοδότηση για τα εργαστήρια και τις έρευνες. Μετά το 1880 όμως κυριάρχησαν ως μοντέλο, γεγονός που κατέστησε και την ατομική διεύθυνση υπόδειγμα, σε βάρος της συλλογικής διοίκησης που κατέστη παλιομοδίτικη.

#### *Από τη γρηγοριανή στη βικτωριανή Αγγλία*

Το αγγλικό ακαδημαϊκό σύστημα υπήρξε συντηρητικό και υπερασπιστής της παράδοσης. Οι Ουίνγκς και οι ριζοσπάστες άσκησαν κριτική στα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ, αλλά οι Τόρις αντιστάθηκαν σε κάθε γερμανική επιρροή. Στην Αγγλία η αντίδραση στον Διαφωτισμό οδήγησε στην υπεράσπιση της ηθικής πειθαρχίας. Στον 19ο αι. η κριτική σταδιακά εντάθηκε, καθώς η πρόοδος των ευρωπαϊκών και κυρίως των γερμανικών πανεπιστημίων ήταν φανερή. Σταδιακά ενδυναμώθηκε ο ρόλος των καθηγητών. Το 1936 ιδρύθηκε το πανεπιστήμιο του Λονδίνου που αποτέλεσε δημόσιο ίδρυμα κατ' έμπνευση του πανεπιστημίου του Εδιμβούργου και των γερμανικών πανεπιστημίων. Επιχειρήθηκαν αλλαγές στην Οξφόρδη και στο Κέμπριτζ, χωρίς ωστόσο κάποια σημαντική επιτυχία. Μετά το 1850 οι αλλαγές έγιναν πιο αποφασιστικές και προωθήθηκε το γερμανικό καθηγητικό σύστημα. Παρά τις αντιδράσεις μέχρι την εκπνοή του 19ου αι. τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας θα συνδεθούν με τη διδασκαλία, την έρευνα και τη διοίκηση. Σιγά σιγά αναγνωρίστηκε ο ρόλος του κράτους. Κατά τη μέση βικτωριανή εποχή οι Άγγλοι αναζήτησαν παραδείγματα στη

Γερμανία, κυρίως στα άρθρα οργανωμένα και χρηματοδοτούμενα εργαστήρια. Το επιστέγασμα της "γερμανικής διείσδυσης" ήταν η καθιέρωση και στην Αγγλία διδακτορικού Φιλοσοφίας με εκπόνηση διδακτορικής διατριβής.

### *Η μετα-ναπολεόντεια Γαλλία και το γερμανικό πρόβλημα*

Το ναπολεόντειο σύστημα είχε περισσότερη διάρκεια από τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά την επανάσταση του 1789. Αρχικώς το ακαδημαϊκό σύστημα αντιστάθηκε στη γερμανική επιρροή, αλλά κατά το δεύτερο μισό του 19ου αι. σταδιακά υιοθέτησε το γερμανικό παράδειγμα. Κομβικός υπήρξε ο ρόλος του Victor Duruy, ο οποίος όταν ανέλαβε Υπουργός παιδείας το 1863 έστειλε Γάλλους φοιτητές και ακαδημαϊκούς σε Πανεπιστήμια της Ελβετίας, του Βελγίου και της Γερμανίας. Επέστρεψαν πεπεισμένοι για την ανωτερότητα του γερμανικού συστήματος. Ο γαλλοπρωσικός πόλεμος παγίωσε περαιτέρω την πεποίθηση αυτή.

### *Η περιπέτεια του ερευνητικού πανεπιστημίου στην Αμερική*

Οι Αμερικάνοι πρόσεξαν την αξία της έρευνας και των πανεπιστημίων στην Γερμανία ήδη από τη δεκαετία του 1850. Η σχετική συζήτηση κυριάρχησε μεταξύ της ακαδημαϊκής κοινότητας κατά τη δεκαετία του 1870. Το συμβολικό γεγονός υπήρξε η ίδρυση του Johns Hopkins το 1873 κατά το πρότυπο των γερμανικών ερευνητικών πανεπιστημίων. Επίσης πολύ Αμερικάνοι σπουδαστές πήγαν για σπουδές στη Γερμανία κατά την τελευταία δεκαετία του 19ου αι. Ωστόσο δεν υιοθέτησαν απολύτως τις πρακτικές των Γερμανών. Σταδιακά το αμερικάνικο πανεπιστήμιο ανέπτυξε τη δική του δυναμική. Έγινε περισσότερο ευέλικτο στη δημιουργία νέων τομέων έρευνας, εφάρμοσε περισσότερο συλλογικό πνεύμα και ήταν πιο προσαρμοστικό στις νέες κάθε φορά ανάγκες και την απαραίτητη ανακατανομή των πόρων.

## **Το υλικό και η επεξεργασία του**

### *Οι πρωτογενείς πηγές*

Το κύριο βάρος της εργασίας δίνεται στη μελέτη των πρωτογενών πηγών. Πυρήνα αυτής της εργασίας αποτελεί η ανάγνωση των Πρακτικών των συνεδριάσεων που πραγματοποίησε η Φιλοσοφική Σχολή. Τα κείμενα αυτά αποτελούν τον κεντρικό άξονα, ο οποίος οδηγεί ακτινωτά στην παράλληλη εξέταση και άλλων πηγών. Καταρχάς απαραίτητο αυτονόητο συμπλήρωμα για την επαρκή κατανόηση των πρακτικών της Φιλοσοφικής και παράλληλα βασική πηγή της παρούσας εργασίας είναι τα πρακτικά των συνεδριάσεων της Συγκλήτου, καθώς πρόκειται για συγκοινωνούντα δοχεία και αλληλοτροφοδοτούμενες διαδικασίες. Επιπλέον συχνά προκύπτει η ανάγκη να εξεταστούν τα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, στις περιπτώσεις που πρέπει να φωτιστούν συγκεκριμένες πτυχές των γεγονότων. Πέραν αυτών αναζητούνται πληροφορίες στον ημερήσιο τύπο της εποχής, που αφενός παρέχουν επιπλέον στοιχεία για τα ίδια τα συμβάντα, που αφορούν κυρίως σε εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος πολιτικά θέματα, ή ακόμη τη λειτουργία του πανεπιστημίου και τις δραστηριότητες των καθηγητών -συλλογικές ή ατομικές- και αφετέρου αποτυπώνουν την πρόσληψη όλων αυτών από τους φορείς της κοινής γνώμης. Τέλος, η έρευνα επεκτείνεται ενίοτε και σε έναν ευρύτερο κύκλο αναζήτησης



πληροφοριών που περιλαμβάνει τα επιστημονικά έργα των καθηγητών ή των υποψηφίων καθηγητών, όπως επίσης και τις –ολιγάριθμες– ανάλογες περιπτώσεις υφηγητών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι σχετικές δημοσιεύσεις σε ελληνικά ή ξένα επιστημονικά έντυπα.

### *Οι κατηγορίες των θεμάτων*

Τα θέματα που απασχολούν τους καθηγητές στις συνεδρίες της Φιλοσοφικής Σχολής –από τις οποίες εκκινεί η έρευνά μας στην παρούσα φάση- θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες γενικές κατηγορίες, με την αυτονόητη διευκρίνιση πως πρόκειται για διαίρεση πρακτική-μεθοδολογική· ούτε απόλυτη είναι, ούτε πλήρης:

- Επιλογή προσωπικού
- Διεξαγωγή διαγωνισμών- Υποτροφίες
- Εκπαιδευτική νομοθεσία
- Τρέχοντα πρακτικά ζητήματα

Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν οι περιπτώσεις επιλογής καθηγητών και υφηγητών. Πρόκειται συνήθως για εισηγητικές τοποθετήσεις κάποιου ή κάποιων καθηγητών που θεωρούνται αρμόδιοι του συγκεκριμένου κάθε φορά κλάδου. Οι εισηγήσεις αυτές είναι συχνά μακροσκελείς και ακολουθούνται από τις τοποθετήσεις των υπολοίπων καθηγητών –ενίοτε έντονα αντιμαχόμενες- για να καταλήξουν σε απόφαση μέσω ψηφοφορίας. Στη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για κληροδοτήματα που προβλέπουν τη διεξαγωγή διαγωνισμών για την ανάδειξη υποτρόφων. Η Σχολή έρχεται αντιμέτωπη με διάφορα ερωτήματα: θα πρέπει να γίνει δεκτό το κληροδοτήμα; με ποιους όρους θα γίνει ο διαγωνισμός; ποιους γνωστικούς τομείς θα περιλαμβάνει; πότε θα διεξαχθεί; από ποιους; κ.ο.κ. Στην τρίτη περίπτωση ανήκουν οι άμεσες ή έμμεσες τοποθετήσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πολιτική· άμεσες, όταν καλείται από την πολιτεία η Σχολή να γνωμοδοτήσει σχετικά με επικείμενες νομοθετικές ρυθμίσεις, και έμμεσες, όταν καλείται να εφαρμόσει με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ειλημμένες αποφάσεις. Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν όλα εκείνα τα διαδικαστικά ζητήματα που συγκροτούν την "καθημερινή" ρουτίνα της Σχολής, όπως οι ώρες των μαθημάτων, οι υποχρεωτικές ή όχι παρακολούθησεις των μαθημάτων, η εξέταση των φοιτητών, η αξιολόγηση των υποψηφίων διδασκόντων...

### *Οι βασικές επιδιώξεις*

Το κύριο μέλημα κατά την τρέχουσα φάση της έρευνας είναι η όσο το δυνατόν λεπτομερής καταγραφή των συζητήσεων εντός της Φιλοσοφικής Σχολής. Αυτό καταρχάς σημαίνει τη συστηματική παρακολούθηση της προσωπικής στάσης του κάθε καθηγητή, τόσο μέσω της επιχειρηματολογίας του, όσο και μέσω της τελικής του τοποθέτησης κατά τις ψηφοφορίες. Εν συνεχεία επισημαίνονται οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις μεταξύ των καθηγητών-σε επίπεδο επιχειρηματολογίας και τελικών αποφάσεων- και εντοπίζονται τυχόν ομαδοποιήσεις. Στο πλαίσιο αυτό συναντώνται κάθε είδους παραλλαγές: περιστασιακές συμπτώσεις απόψεων, πάγιες ιδεολογικές ταυτίσεις, συμμαχίες τακτικής, προσωπικές αντιπαραθέσεις, κυκλοθυμικές μεταστροφές, συστηματικοί αποκλεισμοί κ.ο.κ. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαγράφονται αφενός

τα προσωπικά πορτρέτα των καθηγητών και αφετέρου η δυναμική του συλλόγου των καθηγητών ως ομάδας.

Στο σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία να παρατηρήσει κανείς τα "κενά " και τις "σιωπές ". Υπάρχουν περίοδοι που οι συνεδριάσεις των καθηγητών πυκνώνουν ή αραιώνουν. Υπάρχουν συνεδριάσεις που αποτυπώνονται λεπτομερέστερα στα πρακτικά και άλλες συνοπτικότερα. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες καταγράφονται ακόμη και άκομφοι χαρακτηρισμοί και άλλες που όλα συμπιέζονται κάτω από τη φράση "μετά από μακρά συζήτηση ". Υπάρχουν περιπτώσεις καθηγητών που απουσιάζουν από τις συνεδριάσεις συστηματικά ή ίσως επιλεκτικά, ή φορές που μένουν παντελώς σιωπηλοί, ενώ παρίστανται.

Όλο αυτό το υλικό συγκροτεί μια πολυδιάστατη, συγκινησιακά φορτισμένη και κατά συνέπεια ασαφή εικόνα. Περιλαμβάνει ένα πλήθος στοιχείων που αποτελούν περιφερειακές μικρολεπτομέρειες μιας εποχής κατά την οποία διαδραματίζονται σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα. Μια από τις επιδιώξεις της εργασίας είναι να διαπιστώσει το πώς η Φιλοσοφική Σχολή "συνομιλεί " με τις πολιτικές εξελίξεις, τόσο με την τρέχουσα επικαιρική έννοια, όσο και με την διαχρονικότερη, οραματική ή εθνική έννοια του όρου. Επίσης επιδιώκεται να διαπιστωθεί το κατά πόσο και με ποιον τρόπο η Σχολή παρακολουθεί τις επιστημονικές-ακαδημαϊκές εξελίξεις. Παρέχεται τέλος η δυνατότητα να διερευνηθούν προσωπικές στρατηγικές ή οικογενειακές δικτυώσεις.

## Οι διδάσκοντες της περιόδου

*Οι δυο ομάδες των καθηγητών*

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε το σύνολο των διδασκόντων που έφτασαν ως το βαθμό του τακτικού καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής κατά την περίοδο που εξετάζουμε (1904 - 1940). Θα επιχειρήσουμε επίσης μια πρώτη κατηγοριοποίηση σε δυο ομάδες βασιζόμενοι απλώς σε εξωτερικά –χρονολογικά και βιογραφικά- στοιχεία και θα καταγράψουμε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 1.** Οι καθηγητές της Φιλοσοφικής που ξεκίνησαν την πανεπιστημιακή τους σταδιοδρομία εντός του 19<sup>ου</sup> αι. και την ολοκλήρωσαν μετά το 1904.

Επώνυμο Όνομα	Έτος γέννησης και θανάτου	Έτη υπηρεσίας ως Υφηγητής	Έτη υπηρεσίας ως Έκτακτος	Έτη υπηρεσίας ως Επίκουρος	Έτη υπηρεσίας ως Τακτικός
Κόντος Κωνσταντίνος	1834-1909		1868-1875		1875-1908
Μιστριώτης Γεώργιος	1839-1916	1868	1868-1875		1875-1911 Επίτιμος: 1911-1916
Λάμπρος Σπυρίδων	1851-1919	1878-1887	1887-1890		1890-1919
Παπαδόπουλος Χρήστος	1835-1906	1878-1880	1880	1880	1881-1906

<b>Σακελλαρόπουλος Σπυρίδων</b>	1847-1919	1879-1890		1890-1917
<b>Καββαδίας Παναγιώτης</b>	1849-1928	1880-1897	1904-1910	1911-1922
<b>Πατσόπουλος Δημήτριος</b>	1845-1920		1880-1882	1891-1911
<b>Πολίτης Νικόλαος</b>	1852-1921	1882-1890	1890-1892	1892-1921
<b>Χατζιδάκις Γεώργιος</b>	1848-1941	1884-1885	1885-1887	1887-1890
<b>Ευαγγελίδης Μαργαρίτης</b>	1850-1932	1886-1922	1886-1894	1894-1922
<b>Βάσης Σπυρίδων</b>	1852-1912		1887-1990	1990-1912
<b>Καρολίδης Παύλος</b>	1849-1930	1887-1893		1893-1917 1920-1922
<b>Σκιάς Ανδρέας</b>	1861-1922	1892-1899/ 1902-1903/		1910-1922
<b>Βερναρδάκης Γρηγόριος</b>	1848-1925			1898-1922

Η πρώτη ομάδα (Πίνακας 1) αποτελείται από πρόσωπα των οποίων τόσο ο βίος όσο και η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία ξεκινά στον 19ο αι. και τελειώνει στον 20ο. Το πρώτο, βιογραφικό, στοιχείο που τους συνδέει είναι ότι κατάγονται όλοι από την ελληνική, εκτός Αθηνών, περιφέρεια. Από τα δεκατέσσερα μάλιστα πρόσωπα αυτής της ομάδας, μόλις οι πέντε γεννήθηκαν σε περιοχές που κατά την εποχή της γέννησής του ανήκαν στο ελληνικό κράτος: ο Κόντος στην Αμφισσα, ο Μιστριώτης στην Τρίπολη, ο Πατσόπουλος στην Ανδρίτσεινα, οι Πολίτης και Σκιάς στην Καλαμάτα. Υπάρχουν τέσσερις επτανήσιοι –οι Λάμπρος, Σακελλαρόπουλος και Βάσης από την Κέρκυρα και ο Καββαδίας από την Κεφαλλονιά- που υπήρξαν έφηβοι κατά την εποχή της ενσωμάτωσης των Επτανήσων στην ελληνική επικράτεια. Ο Χατζιδάκις γεννήθηκε στην Κρήτη και ο Βερναρδάκης στη Μυτιλήνη –με κρητική ωστόσο καταγωγή- περιοχές που δεν είχαν ενσωματωθεί ακόμη στην Ελλάδα, όταν οι δυο συγκεκριμένοι καθηγητές ξεκινούσαν την ακαδημαϊκή τους καριέρα. Τέλος οι τρεις υπόλοιποι καθηγητές που συμπληρώνουν την ομάδα γεννήθηκαν σε περιοχές που παρέμειναν οριστικά εκτός των ελληνικών συνόρων: ο Παπαδόπουλος στην Ανδριανούπολη, ο Ευαγγελίδης στη Μηχανιάνα της Κυζίκου και ο Καρολίδης στο Ανδρονίκηιο της Καππαδοκίας.

Όσον αφορά στις σπουδές και στην επαγγελματική σταδιοδρομία τα κοινά στοιχεία που συνέχουν αυτή την ομάδα είναι πολύ ισχυρά. Καταρχάς όλοι τους υπήρξαν φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής–ορισμένοι και άλλων σχολών- του πανεπιστημίου Αθηνών. Όλοι επίσης ανεξαιρέτως συνέχισαν τις σπουδές τους στο εξωτερικό με επίσημη, κατά κανόνα, υποτροφία. Είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι, αν εξαιρέσουμε τον γηραιότερό τους, τον κλασικό φιλόλογο Κωνσταντίνο Κόντο, ο οποίος σπούδασε στο πανεπιστήμιο του Leiden της Ολλανδίας κοντά στον C. B. Cobet, όλοι οι υπόλοιποι πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές σε πανεπιστήμια της Γερμανίας ή έλαβαν διδακτορικά διπλώματα από αυτά. Ορισμένοι εξ αυτών μαθήτευσαν κοντά σε σπουδαίους πρωτοπόρους της εποχής: για παράδειγμα ο Μιστριώτης κοντά στον August Böckh, ο Βάσης κοντά στους Mommsen, Joh.

Vahlen, Curtius, Bücheler, Ribbeck, ο Χατζιδάκις κοντά στους Windisch, Curtius, Brugmann, Delbrück.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, πριν αποτελέσουν διδάσκοντες στη Φιλοσοφική Σχολή, απασχολήθηκαν ως καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος στην αμιγώς ακαδημαϊκή τους καριέρα βλέπουμε (όπως δείχνει ο Πίνακας 1) ότι, με ελάχιστες εξαιρέσεις, όλοι διατέλεσαν υφηγητές (ή/και πέρασαν από τη θέση του έκτακτου ή επίκουρου) πριν γίνουν τακτικοί καθηγητές.

Εν ολίγοις η ομάδα αυτή αποτελεί ουσιαστικά μια σημαντική γέφυρα ανάμεσα στην πρώτη γενιά διδασκόντων της Φιλοσοφικής του αθηναϊκού πανεπιστημίου του 19<sup>ου</sup> αι. και στη νέα γενιά των καθηγητών του 20<sup>ου</sup> αι. Είναι ο κρίκος ανάμεσα σε δυο εποχές. Πρόκειται για τις προσωπικότητες που παρακολούθησαν από πολύ κοντά τις νέες εξελίξεις στη γερμανική πανεπιστημιακή πραγματικότητα, η οποία αυτή την εποχή, δεύτερο μισό του 19 ου αι., αποτελεί κυρίαρχο υπόδειγμα που επηρεάζει αλλού αργά και αλλού γρήγορα όλες τις υπόλοιπες χώρες.

**Πίνακας 2.** Οι καθηγητές της Φιλοσοφικής που ξεκίνησαν την πανεπιστημιακή τους σταδιοδρομία εντός του 20<sup>ου</sup> αι. και υπηρέτησαν έως το 1940 τουλάχιστον.

Επώνυμο Όνομα	Έτος γέννησης και θανάτου	Έτη υπηρεσίας ως Υφηγητής	Έτη υπηρεσίας ως Έκτακτος	Έτη υπηρεσίας ως Επίκουρος	Έτη υπηρεσίας ως Τακτικός
Τσουντας Χρήστος	1857-1934				1904-1926
Κακριδής Θεοφάνης	1869-1929	1905-1911			1913-1929
Εξαρχόπουλος Νικόλαος	1874-1960	1907-1911			1912-1948
Μενάρδος Σίμος	1872-1933				1911-1933
Αδαμαντίου Αδαμάντιος	1875-1937				1912-1937
Βορέας Θεόφιλος	1873(ή6)-1954				1912-1939 1946-1949
Σωτηριάδης Γεώργιος	1852-1942				1912-1923
Κουγέας Σωκράτης	1876-1966				1918-1920 1922-1947
Σβορώνος Ιωάννης	1863-1922				1918-1921
Σκάσης Ερρίκος	1884-1977				1920-1954
Πεζόπουλος Εμμανουήλ	1880-1947				1922-1947
Άμαντος Κωνσταντίνος	1874-1960				1924-1939

<b>Καλιτσουνάκης Ιωάννης</b>	1878-1966	1924-1948
<b>Κεραμόπουλος Αντώνιος</b>	1870-1960	1924-1938
<b>Λορεντζάτος Παναγής</b>	1871-1941	1924-1937
<b>Βέης Νίκος</b>	1883-1958	1925-1945
<b>Βολονάκης Μιχαήλ</b>	1875-1950	1925-1939
<b>Λογοθέτης Κωνσταντίνος</b>	1863-1975	1925-1953
<b>Αρβανιτόπουλος Απόστολος</b>	1874-1942	1926-1942
<b>Αναγνωστόπουλος Γεώργιος</b>	1884-1936	1927-1936
<b>Οικονόμος Γεώργιος</b>	1883-1951	1928-1951
<b>Κουκουλές Φαίδων</b>	1881-1956	1931-1951
<b>Χατζής Αντώνιος</b>	1885-1953	1936-1953
<b>Κακριδής Ιωάννης</b>	1901-1992	1939-1945

Η δεύτερη ομάδα συγκροτείται από πρόσωπα που γεννήθηκαν μέσα στον 19<sup>ο</sup> αι. (εκτός από τον Ιωάννη Κακριδή που εντάσσεται οριακά στο χρονικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας), αλλά η πανεπιστημιακή τους σταδιοδρομία άρχισε –και προφανώς ολοκληρώθηκε– εντός του 20<sup>ου</sup> αι. Σε αυτή την ομάδα συναντάμε για πρώτη φορά πρόσωπα που γεννήθηκαν στην Αθήνα: Αδαμαντίου, Βορέας, Βέης, Οικονόμος και Ι. Κακριδής. Άλλοι έξι γεννήθηκαν σε περιοχές της Πελοποννήσου: ο Θ. Κακριδής στα Τρίκαλα Κορινθίας, ο Κουγέας και ο Λογοθέτης στη Λακωνία, ο Αρβανιτόπουλος στην Τρίπολη και ο Χατζής στο Άργος. Πέντε άτομα προέρχονται από τις Κυκλάδες: ο Εξαρχόπουλος από τη Νάξο, ο Σβορώνος από τη Μύκονο, οι Σκάσης και Κουκουλές από την Ερμούπολη και ο Πεζόπουλος από την Άνδρο. Τρεις καθηγητές γεννήθηκαν σε περιοχές που δεν αποτελούσαν τμήμα του ελληνικού κράτους όταν άρχισαν την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία: ο Μενάρδος στη Μυτιλήνη, ο Σωτηριάδης στο Σιδηρόκαστρο Σερρών και ο Βολονάκης στη Σύμη της Δωδεκανήσου. Δυο γεννήθηκαν σε περιοχές που έμειναν οριστικά εκτός ελληνικής επικράτειας: ο Τσουντας στη Στενήμαχο της Ανατολικής Ρωμυλίας και ο Λορεντζάτος (με κεφαλλονίτικη καταγωγή) στη Ρουμανία. Τέλος την ομάδα συμπληρώνουν ο Άμαντος από τη Χίο, ο Καλιτσουνάκης από τα Χανιά, ο Κεραμόπουλος από την Κοζάνη και Αναγνωστόπουλος από το Ζαγόρι Ηπείρου.

Και σε αυτή την ομάδα χωρίς καμιά εξαίρεση όλοι είναι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Όσον αφορά στις μετέπειτα σπουδές τους έχουμε κάποιες σημαντικές μεταβολές. Βέβαια στα βιογραφικά των περισσότερων βλέπουμε ότι συνέχισαν τις σπουδές τους, είτε αποκλειστικά είτε κυρίως, στη Γερμανία. Ωστόσο έχουμε και σημαντικές

εξαιρέσεις: ο Μενάρδος συμπλήρωσε τις σπουδές του στην Ιταλία, τη Γαλλία και την Αγγλία, ο Αδαμαντίου στη Γαλλία, ο Σβορώνος στη Γαλλία και την Αγγλία (και στο Βερολίνο), ο Αναγνωστόπουλος στη Γαλλία και την Ελβετία, ο Οικονόμος (εκτός από τη Γερμανία) στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ιταλία. Έχουμε επίσης και την ιδιαίτερη περίπτωση δύο καθηγητών οι οποίοι δεν διέθεταν σπουδές στο εξωτερικό, τον Ερρίκο Σκάσση και τον Μιχαήλ Βολονάκη.

Στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία έχουμε να παρατηρήσουμε ότι και σε αυτήν την ομάδα, όπως και στην προηγούμενη, οι περισσότεροι διδάσκοντες πριν διδάξουν στο Πανεπιστήμιο απασχολήθηκαν ως καθηγητές στη μέση εκπαίδευση. Σημαντική διαφορά σε σύγκριση με την προηγούμενη ομάδα είναι ότι σε αυτήν την περίπτωση ο θεσμός του υφηγητή φαίνεται ότι λειτούργησε ελάχιστα. Όπως βλέπουμε στο Πίνακα 2, μόνο ο Θ. Κακριδής και ο Εξαρχόπουλος υπήρξαν υφηγητές πριν γίνουν τακτικοί καθηγητές (και ο Ι. Κακριδής επίσης υπήρξε υφηγητής, αλλά στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, για αυτόν τον λόγο δεν καταγράφεται στον συγκεκριμένο πίνακα).

Αυτή η ομάδα είναι πολυπληθέστερη, σχεδόν η διπλάσια από την προηγούμενη, και αποτελείται στο μεγαλύτερο μέρος της από μαθητές των καθηγητών της προηγούμενης ομάδας και συνεχιστές ως ένα βαθμό του έργου τους. Θα κληθούν ωστόσο να αντιμετωπίσουν εξαιρετικά ταραγμένες εθνικές περιστάσεις και να ανταποκριθούν σε ένα πλήθος νέων προκλήσεων.

## Βιβλιογραφία

- William C. (2006). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. University of Chicago Press.
- Walter R. (2004). *A History of the University in Europe: Volume 3, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries*. Cambridge University Press.
- Γαβρόγλου, Κ., Καραμανωλάκης, Β., Μπάρκουλα, Χ. (2014). *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η ιστορία του (1837-1937)*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Καραμανωλάκης, Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*. Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Καρκάνης, Η. (2012). *Οι φυσικές επιστήμες και το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*, Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ, ΕΜΠ.
- Κιμουρτζής, Π. (2001). *Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1960): Οι πρώτες γενεές των διδασκόντων*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ.
- Κόκκινος, Γ. (1996). *Ο πολιτικός ανορθολογισμός στην Ελλάδα: Το έργο και η σκέψη του Νεοκλή Καζάζη (1849-1936)*. Τροχαλία.
- Κρητικός, Θ. (1995). *Η πρόσληψη της Φυσικής Επιστήμης στην Ελλάδα, Η φυσική μέσα από πρόσωπα, θεσμούς και ιδέες*, Παπαζήση.
- Κυπριανός, Π. (2016). *Η μαγεία του πτυχίου: πανεπιστήμια, απόφοιτοι, κοινωνικές τροχιές (1837-2015)*. Βιβλιόραμα.

- Λάππας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και Φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αι.* Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Μπογιατζής, Β. (2012). *Μετέωρος μοντερνισμός: τεχνολογία, ιδεολογία της επιστήμης και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου (1922-1940)*. Ευρασία.
- Νικολοπούλου, Π. (2014). *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσής του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών*, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παπαπάνος, Κ. (1970). *Χρονικό-ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδύσεως*. Αμερικάνικο Κολέγιο Θηλέων.
- Σιμενή, Π. Α. (2008). *Μεταρρύθμιση και αντίδραση: Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899-1926)*. Gutenberg.

# Η θρησκευτικότητα κατά την εποχή της πανδημίας COVID-19. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ανδρούλα Ιωάννου, Πολύκαρπος Καραμούζης

## Περίληψη

Οι δραματικών διαστάσεων επιδράσεις της πανδημίας COVID-19 στην παγκόσμια κοινωνία προξένησαν τρομακτικές εμπειρίες, οι οποίες ώθησαν τους ανθρώπους να επιστρατεύσουν μηχανισμούς άμυνας. Διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες συνδέουν την υπαρξιακή ανασφάλεια και τα συναισθήματα φόβου και ευαλωτότητας του ατόμου με τη θρησκευτικότητά του. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες αναμένεται μια αύξηση της θρησκευτικότητας των ατόμων σε περιόδους κρίσεων απειλητικών για τη ζωή. Η υπόθεση αυτή επαληθεύεται εν μέρη από πρόσφατες έρευνες, οι οποίες επιβεβαιώνουν την καταφυγή στη θρησκεία ως μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης τις οποίες χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ανταπεξέλθουν στο ξαφνικό σοκ που βιώνουν λόγω της πανδημίας COVID-19. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν σε πολλές περιπτώσεις μια ενδυνάμωση της θρησκευτικότητας των ατόμων, η οποία αποτιμάται συνήθως μονομερώς με τη μέτρηση της συχνότητας της προσευχής και τη συμμετοχή στη λειτουργία (με φυσική παρουσία ή διαδικτυακή παρακολούθηση). Ωστόσο, η αύξηση της θρησκευτικότητας κατά τη διάρκεια της πανδημίας ισχύει κυρίως για όσους έτυχαν θρησκευτικής κοινωνικοποίησης στην παιδική τους ηλικία και όσους δήλωναν θρησκευόμενοι και πριν την πανδημία. Η αύξηση της θρησκευτικότητας ενδέχεται να είναι παροδική και να μη διατηρηθεί μετά την πάροδο της κρίσης και την αποκατάσταση του αισθήματος ασφάλειας στο άτομο.

## Abstract

The dramatic effects of the COVID-19 pandemic on global society have caused terrifying experiences, which have prompted people to enlist defense mechanisms. Various sociological theories link the existential insecurity and feelings of fear and vulnerability of the individual to his or her religion. According to these theories, an increase in the religiosity of individuals is expected in times of life-threatening crises. This hypothesis is partly verified by recent research confirming the resort to religion as one of the coping strategies that people use to cope with the sudden shock, they are experiencing due to the COVID-19 pandemic. Recent research data have confirmed in many cases empowerment of the religiousness of individuals, which is usually valued unilaterally by measuring the frequency of prayer and participation in the service (with a physical presence or online monitoring). However, the increase of religiosity during the pandemic applies mainly to those who experienced religious socialization in their childhood and those who declared themselves religious even before the pandemic. The increase of religiosity may be transient and not maintained after the crisis and the restoration of a sense of security in the individual.



## Εισαγωγή

Οι πρόσφατες ερευνητικές εργασίες με αντικείμενο την κοινωνιολογική διερεύνηση της θρησκευτικότητας εύλογα εστιάζουν στην εξέταση της αλληλεπίδρασης της θρησκευτικότητας με τις συγκλονιστικές επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19. Η παγκόσμια κοινωνία ταλανίζεται εδώ και δύο σχεδόν χρόνια με την ασθένεια του κορονοϊού και βίωσε τρομακτικές και απειλητικές για τη ζωή εμπειρίες, συχνά με τη μορφή ξαφνικού σοκ, οι οποίες ανάγκασαν τους ανθρώπους να επιστρατεύσουν αμυντικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσουν την κρίση. Η δημοσιευμένη θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία των δύο τελευταίων χρόνων που αφορά σε θέματα θρησκευτικότητας κατά την περίοδο της πανδημίας, αν και περιορισμένη, παρέχει ορισμένα συμπεράσματα για τον ρόλο της θρησκευτικότητας στην ενδυνάμωση των μηχανισμών άμυνας του ατόμου και τη βελτίωση της ψυχικής του υγείας αλλά και στην υλοποίηση κοινωνικών δράσεων για παροχή βοήθειας και στήριξης στους πληγέντες από την πανδημία. Το ερώτημα, αν ο βαθμός της θρησκευτικότητας των ατόμων επηρεάστηκε από την πανδημία και με ποιο τρόπο, δεν είναι εύκολο να απαντηθεί, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν μια αύξηση της θρησκευτικότητας των ατόμων που είχαν λάβει θρησκευτική κοινωνικοποίηση και συμμετείχαν πριν από την πανδημία σε θρησκευτικές συνάξεις, ενώ δείχνουν μια μείωση ή καμία μεταβολή της θρησκευτικότητας των ατόμων που πριν από την πανδημία είχαν πολύ χαμηλή αυτο-αναφορά θρησκευτικότητας.

Κατά τη στιγμή της αναθεώρησης της εργασίας αυτής (22 Ιουλίου 2021), σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ο αριθμός των επιβεβαιωμένων κρουσμάτων COVID-19 παγκοσμίως ανήλθαν στα 191,773,590 και ο συνολικός αριθμός των ατόμων που έχασαν τη ζωή τους από τον κορονοϊό είναι 4,127,963. Ασθενείς με COVID-19, συγγενείς και φίλοι τους, επαγγελματίες υγείας και ο γενικός πληθυσμός βίωσαν και βιώνουν σύγχυση, θυμό, άγχος, μετατραυματικό στρες, αίσθηση απώλειας ελέγχου και απόγνωσης (Brooks et al., 2020· Khaiyom, 2020). Συγχρόνως, το πλήγμα που υπέστη η παγκόσμια οικονομία έφερε πολλούς ξαφνικά αντιμετώπους με την ανεργία και την ένδεια.

Η λειτουργία της θρησκείας ως στρατηγική αντιμετώπισης των αισθημάτων ανασφάλειας και άγχους σε περιόδους κρίσεων μελετήθηκε στο παρελθόν (Norris και Inglehart 2011· Schuster et al., 2001). Μήνες μετά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 δημοσιεύτηκαν εργασίες οι οποίες ανιχνεύουν τις επιδράσεις της πανδημίας στη θρησκευτικότητα διαπιστώνοντας μια θρησκευτική αναβίωση σε αρκετές χώρες. Ειδικότερα, συγκρίνοντας με την περίοδο πριν από την πανδημία του κορονοϊού, σημειώθηκε αύξηση 50% στην καταγραφή θεμάτων που σχετίζονται με την προσευχή στη μηχανή αναζήτησης Google. Πολλοί αναζήτησαν στο διαδίκτυο ειδική "προσευχή για τον κορονοϊό", με την οποία οι πιστοί ζητούν από τον Θεό προστασία από τον κορονοϊό, δύναμη να ανταπεξέλθουν στα δεινά της πανδημίας και ευχαριστίες για τις προσπάθειες των επαγγελματιών υγείας. Οι ψηφιακές αναζητήσεις "προσευχής" αυξήθηκαν περισσότερο σε φτωχότερες και ανασφαλείς χώρες, οι οποίες αναφέρονταν ως οι περισσότερες θρησκευόμενες και πριν την πανδημία (Bentzen, 2020). Έρευνα του Pew Research Center (Gecewicz, 2020) αναδεικνύει την ενδυνάμωση της πίστης εξαιτίας της πανδημίας στο ένα τέταρτο του πληθυσμού ενηλίκων των Η.Π.Α. Περισσότερο οι γυναίκες και οι ηλικιωμένοι ανέφεραν ότι προσευχήθηκαν για την αναχαίτιση της νόσου, ενώ το 57% όσων συμμετείχαν σε θρησκευτικές λειτουργίες τουλάχιστον μία ή δύο φορές τον μήνα, δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει θρησκευτικές λειτουργίες διαδικτυακά ή στην τηλεόραση.

Μια συστηματική ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας για τη θρησκευτικότητα την περίοδο της πανδημίας αναδύει τα κυριότερα ερωτήματα τα οποία επιχειρούν να απαντήσουν οι ερευνητές:

- Μεταβλήθηκε και με ποιο τρόπο η θρησκευτικότητα εξαιτίας της κρίσης της πανδημίας COVID-19;
- Για ποιους λόγους η θρησκευτικότητα ενδέχεται να αυξήθηκε ή να μειώθηκε από την πανδημία;
- Πώς η θρησκευτικότητα βοήθησε τα άτομα να διαχειριστούν την κρίση της πανδημίας;
- Η έννοια της θρησκευτικότητας και η δυσκολία της μέτρησής της

Δεν είναι απλό να επισημάνουμε έναν ενιαίο επιστημονικά ορισμό της θρησκευτικότητας, κυρίως γιατί το θρησκευτικό φαινόμενο είναι πολυδιάστατο. Περιλαμβάνει βιωματικές, τελετουργικές, ιδεολογικές, νοητικές, δογματικές, ηθικές και πολιτιστικές διαστάσεις. Οι περισσότεροι ερευνητές (Brennan, 2004· Hill & Pargament, 2003· Lindgren & Coursey, 1995) κλίνουν στο ότι η *θρησκευτικότητα* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο θρησκεύει, στον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο προσλαμβάνει και οικειοποιείται το περιεχόμενο μιας επίσημης θρησκείας και πώς το αξιοποιεί για τη διαμόρφωση της προσωπικής θρησκευτικής του συμπεριφοράς. Η έννοια της θρησκευτικότητας εμπερικλείει την αποδοχή ενός συστήματος πεποιθήσεων που συνδέονται με συγκεκριμένες θρησκευτικές ομολογίες ή ομάδες αλλά και με συγκεκριμένες τελετουργίες και πρακτικές. Χαρακτηρίζεται, συνεπώς, η θρησκευτικότητα από υποκειμενικότητα, αφού εξαρτάται από τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά του ατόμου και τον προσωπικό εξατομικευμένο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και υιοθετεί πεποιθήσεις που εξωτερικεύονται με συγκεκριμένες πρακτικές (Καραμούζης, 2015). Ο Idehen (2001) ορίζει τη θρησκευτικότητα ως τον υποκειμενικό βαθμό σύνδεσης του ατόμου με τη θρησκεία που εκδηλώνεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις και εμπειρίες.

Η μέτρηση της θρησκευτικότητας δυσχεραίνεται από τη δυσκολία της διασάφησης του όρου και τον προσδιορισμό των διαστάσεων που περιλαμβάνει. Επιπρόσθετα, η απόκλιση μεταξύ των εμπειριών, των πεποιθήσεων, του αισθήματος του ανήκειν και της συμπεριφοράς ενός ατόμου δημιουργεί ποικιλομορφία στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα θρησκεύουν και καθιστά προβληματική τη μέτρησή της. Αυτό δεν σημαίνει ότι η θρησκευτικότητα δεν μπορεί να μετρηθεί. Αντίθετα, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες οι οποίες μετρούν τη θρησκευτικότητα. Ωστόσο, είναι σημαντικό όταν μετριέται η θρησκευτικότητα να καθορίζονται οι πτυχές της οι οποίες αξιολογούνται (Holdcroft, 2006). Οι Κοινωνιολόγοι της Θρησκείας διαφοροποιούνται στον ακριβή αριθμό των διαστάσεων της θρησκευτικότητας. Οι Glock & Stark (1965) διακρίνουν πέντε διαστάσεις της θρησκευτικότητας: (1) την υποκειμενική και συναισθηματική θρησκευτική εμπειρία ως έκφραση της προσωπικής θρησκευτικότητας (βιωματική διάσταση – *θρησκευτική εμπειρία*). (2) την ιδεολογική διάσταση ή την αποδοχή ενός συστήματος πεποιθήσεων (ιδεολογική διάσταση - *θρησκευτική πίστη*) · (3) τη συμμετοχή σε θρησκευτικές δραστηριότητες (τελετουργική διάσταση - *συμμετοχή σε θρησκευτικές ομάδες ή σε θρησκευτικές τελετές*) (4) τη γνώση ενός συστήματος πεποιθήσεων (νοητική διάσταση – *θρησκευτική γνώση*) · (5) τις ηθικές συνέπειες αυτών των διαστάσεων και των συμβουλών-προτάσεων που προέρχονται από αυτές (συνέπεια - *θρησκευτική πρακτική*)

(Billiet, 2001· Καραμούζης, 2012). Κάποιοι μελετητές εισάγουν διαφορετικά κριτήρια και προτείνουν άλλο αριθμό διαστάσεων της θρησκευτικότητας.

Οι συσχετίσεις της θρησκευτικότητας με μεταβλητές οι οποίες αφορούν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά, κοινωνικά, οικονομικά ή πολιτικά θέματα εξυπηρετούν την κοινωνιολογική ερμηνεία της θρησκευτικότητας και τον προσδιορισμό των πολλαπλών μηχανισμών που καθορίζουν τη θρησκευτικότητα ή επηρεάζονται από αυτή σε συγκεκριμένο λειτουργικό πλαίσιο (Καραμούζης, 2013).

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια σταχυολογήθηκαν από πρόσφατες έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν διαδικτυακά και περιορίζουν την έννοια της θρησκευτικότητας στη συμμετοχή στις λατρευτικές συνάξεις και στη συχνότητα της προσευχής. Παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές αναγνωρίζουν τη μονομέρεια αυτή, δεν είχαν τη δυνατότητα να μετρήσουν ολιστικά τη θρησκευτικότητα και να καταλήξουν σε εγκυρότερα συμπεράσματα.

### **Η συμβολή της θρησκευτικότητας στην αντιμετώπιση κρίσεων**

Ο ευεργετικός ρόλος της θρησκευτικότητας στη μείωση του άγχους και στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών που προκαλούνται από ασθένειες και άλλα προβλήματα της ζωής υποστηρίζεται από διάφορες έρευνες (Koenig et al., 2012· Pargament et al., 1998). Σημειώνεται επίσης η συμβολή της θρησκευτικότητας στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας μέσω της αύξησης της ικανοποίησης από τη ζωή και της ευημερίας, της πρόσδοσης σκοπού και νοήματος ζωής και της ενίσχυσης της ελπίδας και της αισιοδοξίας (Lim & Putnam, 2010· Chen and VanderWeele, 2018· Sharma and Singh, 2019). Η σύνδεση ψυχικής και σωματικής υγείας εξηγεί τον έμμεσο τρόπο με τον οποίο η θρησκευτικότητα επηρεάζει θετικά τη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος μέσω της ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων (Koenig, 2020). Παράλληλα, έχει διερευνηθεί η επωφελής επίδραση της θρησκευτικότητας στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης και στον περιορισμό της χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών (Giannouli & Giannoulis, 2020, Giannoulis & Giannouli, 2020· Koenig et al., 2012). Συχνά σε περιόδους κρίσεων, οι άνθρωποι τείνουν να καταφεύγουν στη θρησκεία και στην προσευχή για να αντλήσουν δύναμη και να στηριχθούν (Bentzen, 2020· Chirico & Nucera, 2020· Gomez & Sullins, 2020). Για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;

Σύμφωνα με τη θεωρία της υπαρξιακής ανασφάλειας (Norris & Inglehart, 2011) οι άνθρωποι ωθούνται στη θρησκευτικότητα, όταν βιώνουν αυξημένα συναισθήματα ευαλωτότητας λόγω φυσικών, κοινωνικών και προσωπικών κινδύνων που αντιμετωπίζουν. Ανεπιθύμητα και απροσδόκητα γεγονότα έχουν τόσο δυσμενείς επιπτώσεις, που παρακινούν τους ανθρώπους να στρέφονται στη θρησκεία με μεγαλύτερη ένταση. Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, θρησκευτικές πρακτικές και ιδεολογίες μπορούν να εφοδιάσουν τους ανθρώπους με προβλέψιμους λειτουργικούς κανόνες για την αντιμετώπιση των διαφόρων κινδύνων και προβλημάτων (Immerzeel & van Tubergen, 2011· Molteni et al., 2021).

Η έρευνα καταλήγει σε αντιφατικά συμπεράσματα για τη σχέση της θρησκευτικότητας και των συναισθημάτων της ανασφάλειας και του φόβου. Από τη μια, συνδέει την αυξημένη αίσθηση του φόβου και τη θρησκευτικότητα με σχέσεις αιτιότητας, ενώ από την άλλη διαπιστώνει ότι η θρησκευτικότητα συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας, άγχους και φόβου (Γιαννούλης και Γιαννούλη, 2021). Αυτό το παράδοξο ερμηνεύεται με μια αμφίδρομη σχέση: ο φόβος παρακινεί τη θρησκευτική πίστη και η θρησκευτική πίστη μετριάξει τον φόβο (Ellis

and Wahab 2013· Jong et al. 2013· Jong et al. 2017· Meza, 2020· Wen 2010). Η θρησκεία απαντά στον φόβο και στο αίσθημα της αδυναμίας με την επιβεβαίωση της ύπαρξης θείων-υπερφυσικών όντων, την πρακτική ορισμένων τελετουργιών και τη ρύθμιση των συμπεριφορών μέσω ηθικών κωδίκων (Meza, 2020). Η όλη θρησκευτική εμπειρία μετριάζει το άγχος των ανθρώπων που προκαλείται από την επίγνωση της θνητότητάς της φύσης τους. Έτσι, οι θρησκευόμενοι άνθρωποι βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους χάρη στις τελετές, τους κανόνες, τους κοινοτικούς δεσμούς και το σύστημα πεποιθήσεων (Jackson et al., 2017· Jong et al., 2017· Meza, 2020· Wen 2010). Επομένως, αναφέρονται δύο ουσιαστικά τρόποι με τους οποίους η θρησκεία μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός εκτόνωσης της ανασφάλειας που βιώνουν οι άνθρωποι. Πρώτο, παρέχει γνωστική και ψυχολογική υποστήριξη μέσα από μύθους και παραβολές (Stolz, 2009), κοινές κοσμοθεωρίες (Zapata, 2018) και αίσθηση βεβαιότητας (Brandt και Henry, 2012). Δεύτερο, η θρησκεία ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς και τις θρησκευτικές κοινότητες όπου οι άνθρωποι μπορούν να βρουν άνεση και υποστήριξη (Ellison και George, 1994· Lim and Putnam, 2010). Αυτές οι κοινότητες μπορούν επίσης να παρέχουν συγκεκριμένη αρωγή για θέματα στέγασης, σίτισης και άλλη οικονομική βοήθεια (Stolz, 2009· Storm, 2017).

Η θρησκεία ως αμυντικός μηχανισμός αντιμετώπισης κρίσεων βοηθά στην καταπολέμηση των άμεσων προκλήσεων με την ενθάρρυνση των ανθρώπων να φανταστούν και να σχεδιάσουν διαφορετικά το μέλλον και να αντισταθούν σε μια προσωπική και κοινωνική κατάσταση μόνιμης ανασφάλειας (Ano & Vasconcelles 2005· Bentzen 2019· Norenzayan & Hansen 2006· Pargament 2001). Οι θρησκευτικές αφηγήσεις συνεπαίρνουν τον άνθρωπο πέρα από τις τρέχουσες συνθήκες του χώρου και του χρόνου και αναδύουν πολλαπλούς κόσμους, αισθήσεις και κοσμοθεωρίες. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι άνθρωποι μπορούν να "φανταστούν "πραγματικότητες ή να αναπτύξουν έννοιες που μπορούν να περιορίσουν τη ζημιά και να αμβλύνουν την αίσθηση κινδύνου από ένα ανεπιθύμητο γεγονός. Οι κοινωνίες έχουν ανέκαθεν δημιουργήσει μια θρησκευτική ρητορική για να κρύψουν, να εξομαλύνουν την τραγικότητα του θανάτου ή να αποσπάσουν την προσοχή των ανθρώπων από αυτή (Meza, 2020).

Η Θεωρία Διαχείρισης της Τρομοκρατίας (Terror Management Theory – TMT) αναδεικνύει τον ρόλο της θρησκείας ως αμυντικού μηχανισμού ενάντια στον τρόμο του θανάτου (Molteni et al., 2021· Vail et al., 2010). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η συνειδητοποίηση του θανάτου αυξάνει την πιθανότητα της συναίσθησης "πολιτιστικά γνωστών υπερφυσικών παραγόντων " και της απόρριψης πολιτιστικά άγνωστων παραγόντων (Norenzayan & Hansen, 2006: 183). Αντίθετα με τις κοσμικές πεποιθήσεις, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις προτιμώνται για να μετριάσουν το άγχος του θανάτου επειδή είναι ολιστικές, βασίζονται σε έννοιες που δύσκολα μπορούν να απορριφθούν και υπόσχονται την αθανασία (Molteni et al., 2021· Vail et al., 2010). Ωστόσο, παρά την ύπαρξη εμπειρικών στοιχείων που αποδεικνύουν ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις μετριάζουν τον φόβο του θανάτου (Daaleman & Dobbs, 2010· Harding et al., 2005· Meza, 2020), υπάρχει και η αντίληψη ότι τον εντείνουν εξαιτίας της σκέψης, για παράδειγμα, της αιώνιας καταδίκης (Homans, 1941). Άλλες αντιλήψεις συνδέουν τον φόβο του θανάτου όχι απαραίτητα με τη θρησκευτικότητα του ατόμου αλλά με τον βαθμό της ατομικής αίσθησης του πόνου ή των απολαύσεων στη ζωή (Ellis et al., 2013· Falkenhain & Handal, 2003· Meza, 2020).

## Η επίδραση των ξαφνικών κρίσεων στη διαδικασία της εκκοσμίκευσης

Οι Norris & Inglehart (2011) εισηγήθηκαν τη θεωρία της υπαρξιακής ανασφάλειας, η οποία επιχειρεί, όπως και άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες, να εξιχνιάσει τα αίτια της θρησκευτικής παρακμής που παρατηρείται στις χώρες του δυτικού κόσμου. Έχοντας υπόψη τους αμυντικούς μηχανισμούς προστασίας και ασφάλειας που παρέχει η θρησκεία, οι Κοινωνιολόγοι ερμηνεύουν τη θρησκευτική αλλαγή ως συνέπεια των διαδικασιών του εκσυγχρονισμού. Ανάμεσα στις διαδικασίες αυτές επισημαίνονται ο αυξανόμενος ορθολογισμός, η οικονομική ασφάλεια, η αποδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών αλλά κυρίως η ενίσχυση της εθνικής, κοινωνικής και υπαρξιακής ασφάλειας. Όλα αυτά οδηγούν στη μείωση της ανάγκης για τον καθησυχασμό που προσφέρει η θρησκεία (Höllinger και Muckenhuber, 2019· Immerzeel and van Tubergen, 2011; Molteni, 2020; Norris and Inglehart, 2011). Οι άνθρωποι βρίσκουν την ασφάλεια, την οποία προηγουμένως αναζητούσαν στις θρησκευτικές στρατηγικές προστασίας, στα οφέλη που παρέχει ο εκσυγχρονισμός, με αποτέλεσμα τις επαυξημένες τάσεις εκκοσμίκευσης κυρίως στη Δύση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της υπαρξιακής ανασφάλειας οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές αναμένεται να καταπραΰνουν τα συναισθήματα ανασφάλειας. Πληθώρα αιτιών, που συγκλονίζουν τους ανθρώπους και δοκιμάζουν τα όρια της αντοχής τους, όπως η ανεργία, η ένδεια, η ασθένεια, φυσικές καταστροφές, πόλεμοι, απώλεια προσφιλών προσώπων πιθανόν να ωθήσουν προς την εκζήτηση της ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης που προσφέρει η θρησκεία. Σε αντίθεση, σε περιόδους όπου η ζωή των ανθρώπων δεν χειμάζεται από δυσβάστακτες ταλαιπωρίες, είναι μειωμένη η ανάγκη για εκζήτηση της παρηγορίας που απορρέει από τη θρησκεία. Η σχετική βιβλιογραφία εστιάζει σε δύο διαστάσεις ανασφάλειας: την οικονομική, που παραπέμπει στη χρηματοοικονομική αστάθεια, και την υπαρξιακή, που αφορά σε καταστάσεις που απειλούν την ίδια τη ζωή. Η επίταση και των δύο ειδών ανασφάλειας συνιστά προβλεπτικό παράγοντα για την ενδυνάμωση της θρησκευτικότητας (Immerzeel & van Tubergen, 2011· Storm, 2017). Η ένταση της ανασφάλειας προκαλεί άγχος και απώλεια της ικανότητας ελέγχου της ζωής και παράλληλα καλλιεργεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της θρησκευτικότητας (Pargament, 2001).

Κατά την εξέταση των μακροπρόθεσμων τάσεων της θρησκευτικότητας η Κοινωνιολογία της Θρησκείας ερμηνεύει τη μεταβαλλόμενη (αν)ασφάλεια, που επιτελείται αργά και συνεχώς, ως έναν από τους κύριους παράγοντες της διαδικασίας εκκοσμίκευσης και θρησκευτικής παρακμής. Τι θα συμβεί, ωστόσο, σε περίπτωση που αυτή η διαδικασία της αργής αύξησης της ασφάλειας διαταραχθεί από ένα εξωτερικό σοκ; Έχουν διεξαχθεί λίγες έρευνες οι οποίες διαπίστωσαν τον θετικό ρόλο της θρησκείας στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων γεγονότων. Οι Sibley & Bulbulia (2012) μελέτησαν τις επιπτώσεις του σεισμού του Christchurch στις 22 Φεβρουαρίου 2011 στη Νέα Ζηλανδία, παρουσιάζοντας μαζί με τις κύριες υποθέσεις της θεωρίας της υπαρξιακής ανασφάλειας, μία αύξηση της θρησκευτικής πίστης μεταξύ εκείνων που βίωσαν άμεσα τις αρνητικές επιπτώσεις του σεισμού (βλ. επίσης Bentzen, 2019), ενώ κατέγραψαν μια μείωση της θρησκευτικότητας μεταξύ εκείνων που δεν τις βίωσαν. Ο Zapata (2018) μελέτησε τις επιπτώσεις των κλιματικών καταστροφών στον Καναδά κατά την περίοδο 1992-2012, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι ανθρώπινες απώλειες αύξησαν τη θρησκευτικότητα των ατόμων που ήταν ήδη θρησκευόμενοι. Εξετάζοντας τις επιπτώσεις της οικονομικής ανασφάλειας, ο Chen (2010) ανέφερε μια αιτιώδη σχέση μεταξύ της οικονομικής κρίσης της Ινδονησίας και της θρησκευτικότητας, την οποία μέτρησε με βάση τη συμμετοχή στη μελέτη του Κορανίου και την παρακολούθηση του ισλαμικού σχολείου. Τέλος, δείχνοντας

ότι οι επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου 2001 άσκησαν μόνο μια μέτρια και βραχύβια επίδραση στη θρησκευτικότητα των Αμερικανών νεαρών ενηλίκων, ο Uecker (2008) υποστήριξε ότι τέτοια σοκ ανασφάλειας δεν μπορούν να ευθύνονται για αξιοσημείωτες – και σταθερές – θρησκευτικές αναζωπυρώσεις (Molteni et al., 2021).

### **Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στη θρησκευτικότητα**

Η πανδημία COVID-19 επέφερε όλες τις δραματικές συνέπειες των ξαφνικών κρίσεων που προαναφέρθηκαν: αίσθηση έλλειψης ελέγχου, σοβαρές επιπτώσεις μακράς περιόδου εγκλεισμού, οικονομικό μαρασμό, υπαρξιακή ανασφάλεια. Η επιβεβλημένη κοινωνική απομόνωση, που προέκυψε εξαιτίας των προστατευτικών μέτρων για την πανδημία, προξένησε συναισθήματα απομόνωσης, μοναξιάς, ευαλωτότητας στους ασθενείς, στις οικογένειές τους και στην ευρύτερη κοινωνία (Γιαννούλης & Γιαννούλη, 2021· Fardin, 2020· Ferrell et al., 2020) μαζί με έντονη ψυχολογική αναστάτωση με ανάμικτα συναισθήματα φόβου, λύπης και πένθους (Bayod, 2020). Επιπλέον, δημιούργησε ψυχοσωματικές διαταραχές, αλλαγή στις συνήθειες του ύπνου και ανησυχίες για την υγεία, ενίσχυσε τη διαδικτυακή κοινωνικοποίηση και επέφερε κλονισμό της εμπιστοσύνης προς την κυβέρνηση και τα μέσα ενημέρωσης (Anastasiou & Duquenne, 2021).

Η πανδημία COVID-19 έχει επηρεάσει με ποικίλους τρόπους τη θρησκεία και την έκφραση της θρησκευτικότητας σε όλη την υφήλιο. Εκκλησίες, συναγωγές, τζαμιά, ναοί παρέμειναν κλειστά για κάποιο χρονικό διάστημα για τους πιστούς. Λατρευτικές τελετές, προσκυνήματα, ιεροτελεστίες και εορτές ακυρώθηκαν. Κατηχητικές συνάξεις ανεστάλησαν. Η προσωπική επαφή με τους λειτουργούς και πνευματικούς καθοδηγητές (ιερείς, ραβίνους, ουλεμάδες) περιορίστηκε. Το κλείσιμο των ναών και άλλων τόπων λατρείας, ο περιορισμός ή η διακοπή των θρησκευτικών λειτουργιών και εορτών ερμηνεύτηκαν από πολλούς πιστούς ως στέρηση της ατομικής ελευθερίας και παραβίαση του βασικού δικαιώματος άσκησης των θρησκευτικών τους καθηκόντων με αποτέλεσμα να βιώσουν θυμό, αγανάκτηση, λύπη και στέρηση (Boguszewski et al., 2020· Istratii, 2020). Η αγνόηση των κυβερνητικών περιορισμών για την προσέλευση στους ναούς από μεμονωμένους πιστούς υποδηλώνει πόσο έντονα βιώνουν την ανάγκη της συμμετοχής στη λατρεία, την υποτίμηση του κινδύνου ή και ένα πνεύμα αντίδρασης.

Σε όλη την οικουμένη έχουν καταγραφεί προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και ο συντονισμός των θρησκευτικών φορέων και ηγετών με τους φορείς και τις δομές της υγείας (WHO, 2020). Επιτεύχθηκε η ενεργός συνδρομή των οργανωμένων θρησκευτικών φορέων στη διάδοση των πληροφοριών πρόληψης και ελέγχου της πανδημίας, στην προώθηση τρόπων για ευημερία και ανακούφιση των ανθρώπων από τη συναισθηματική και ψυχική επιβάρυνση που επέφερε η ασθένεια COVID-19.

Με την πανδημία αναδύθηκαν σοβαρά υπαρξιακά ερωτήματα και προβληματισμοί. Χριστιανικές Εκκλησίες σε όλο τον κόσμο και φορείς άλλων θρησκειών, προκειμένου να τονώσουν τη σύνδεση των πιστών με την Εκκλησία (ή άλλη θρησκευτική ομάδα) χρησιμοποίησαν τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία. Οργάνωσαν τη διαδικτυακή μετάδοση των λειτουργιών, μαζικές προσευχές, διαδικτυακές συνάξεις, συζητήσεις με ιερείς ή πάστορες για παροχή πνευματικής βοήθειας και ποιμαντικής καθοδήγησης (Ribiero et al., 2020· Shoji & Matsue, 2020· Thompkins et al., 2020· Townsend, 2020), εκπαιδευτικά

μαθήματα, μηνύματα, κηρύγματα, συναυλίες μουσικής, πρακτικές πληροφορίες για την προστασία της υγείας (Campbell, 2020· Meza, 2020· Molteni et al., 2021). Τελέστηκαν και μεταδόθηκαν διαδικτυακά ειδικές προσευχές για τον τερματισμό της πανδημίας και την ενίσχυση των επηρεαζομένων από αυτή, των γιατρών, του νοσηλευτικού προσωπικού και των επιστημόνων. Η υποστήριξη που παρέχει η Εκκλησία δεν αφορά μόνο την πνευματική διάσταση, αλλά προσφέρει και υλική βοήθεια σε ανθρώπους που πλήγηκαν από τις συνέπειες της πανδημίας (Pluss, 2020). Θρησκευτικές οργανώσεις και μεμονωμένοι πιστοί επιστρατεύτηκαν για την ανακούφιση από τα δεινά της πανδημίας συγκεντρώνοντας προμήθειες απολύμανσης, μάσκες, ασπίδες προσώπου, γάντια, αντιδραστήρια ανίχνευσης, ιατρικό εξοπλισμό αλλά και τρόφιμα και είδη πρώτης ανάγκης για τους έγκλειστους και πληγέντες από την πανδημία συνανθρώπους μας.

Οι Έλληνες Ορθόδοξοι χριστιανοί αναφέρουν την καταφυγή στην προσευχή ως την κύρια στρατηγική αντιμετώπισης διαχείρισης του άγχους και των μεταβολών της διάθεσής τους (Strouliá, 2020). Παρομοίως, μελέτη σε Αμερικανούς ορθόδοξους Εβραίους (οι οποίοι δεν νόσησαν) συσχετίζει την υψηλή αυτο-αναφορά θρησκευτικότητας και εμπιστοσύνης στον Θεό με χαμηλό αισθανόμενο άγχος, ενώ αντίθετα την αρνητική στάση απέναντι στη θρησκεία και την έλλειψη εμπιστοσύνης στον Θεό με υψηλά επίπεδα άγχους (Pirutinsky, Cherniak, & Rosmarin, 2020). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν έρευνες ανάμεσα στους πιστούς του Ισλάμ (Mahmood, Sohail, & Akram, 2020), όπου επιπλέον συνδέεται η ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοπεποίθηση με την αυξημένη θρησκευτικότητα (Ab Rahman et al., 2020). Περίπου το ένα πέμπτο (21,3%) των Πολωνών που συμμετείχαν στην έρευνα των Boguszewski et al. (2020) δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για προσευχή και συμμετοχή στη λειτουργία.

Ασθενείς σε κλινικές COVID-19 αισθάνονται την ανάγκη για προσευχή και συμμετοχή στα μυστήρια (Taylor, 2020), ενώ όσοι έχουν νοσήσει με κορονοϊό καταφεύγουν στη θρησκεία για να αντιμετωπίσουν το αίσθημα του στιγματισμού (AlEid et al., 2020). Έρευνα ανάμεσα σε μαθητές στην Ινδονησία οι οποίοι διδάσκονται εξ αποστάσεως έδειξε μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στη θρησκευτικότητα και το άγχος των μαθητών (Pajarianto et al., 2020). Νέοι με ψυχικές παθήσεις, οι οποίοι δηλώνουν μη θρησκευόμενοι, παρουσίασαν χειροτέρευση της πορείας τους, ενώ όσοι δήλωσαν ότι αντλούν δύναμη και καθοδήγηση από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις για να αντιμετωπίσουν δύσκολες συνθήκες εκφράζουν θετικές αυτο-αναφορές και ενίσχυση της πίστης τους (Kang, Mason, & Tarshis, 2020).

Επιπλέον, άτομα τα οποία δηλώνουν ότι είναι πιστοί μιας θρησκείας παρουσιάζονται πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα προφύλαξης ως έκφραση αγάπης και ενδιαφέροντος για τον πλησίον, με αποτέλεσμα να ενημερώνονται και να ακολουθούν πιστά τα υγειονομικά πρωτόκολλα (Modell & Kardia, 2020). Μια διαφοροποίηση παρατηρείται στις ΗΠΑ, όπου η θρησκευτικότητα και ο ακραίος εθνικισμός συνδυάζονται, με αποτέλεσμα την αντίδραση στα μέτρα προστασίας και την άρνηση των υγειονομικών οδηγιών. Αυτό δεν σημαίνει ότι η θρησκευτικότητα καθεαυτή συνδυάζεται με αντιδραστικές συμπεριφορές και ανταρσία προς τις κρατικές αποφάσεις. Οι πολιτικές θέσεις και η ενημέρωση για τους κινδύνους αποδεικνύονται προβλεπτικές μεταβλητές για τις αντιδραστικές συμπεριφορές (Γιαννούλης & Γιαννούλη, 2020· Perry, Whitehead, & Grubbs, 2020).

Η θρησκευτικότητα των ατόμων επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την πανδημία. Άλλοι τη θεωρούν δοκιμασία για να αποδειχθεί η γνησιότητα της πίστης και αφοσίωσης στον Θεό, ενώ άλλοι τη βλέπουν ως αναπόφευκτη συνέπεια της αποστασίας από τον Θεό. Κάποιοι υποψιάζονται συνωμοσίες και κρυμμένα συμφέροντα και είναι επιφυλακτικοί ως προς τις οδηγίες των επιστημόνων γιατρών, ενώ άλλοι τις ακολουθούν πιστά με ιερό δέος (Michailidis et al., 2021). Διεξήχθησαν έρευνες οι οποίες περιλαμβάνουν και τη σχέση θρησκευτικότητας με τον τρόπο θεώρησης της πανδημίας και με τις αντιλήψεις των ανθρώπων για τον κορονοϊό (π.χ. Boguszewski et al. 2020), αλλά η παρουσίασή τους δεν περιλαμβάνεται στους σκοπούς της παρούσας εργασίας, η οποία εστιάζει στη μεταβολή της θρησκευτικότητας σε περιόδους κρίσεων και στον ρόλο της στην αντιμετώπισή τους.

### **Η σημασία της θρησκευτικής κοινωνικοποίησης στη χρήση θρησκευτικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση των κρίσεων**

Η παγκόσμια πανδημία του COVID-19 θέτει απρόβλεπτα τους ανθρώπους αντιμετώπους με την αστάθεια και το χάος (Bentzen, 2019). Οι άνθρωποι, που προσβλήθηκαν οι ίδιοι ή προσφιλής τους πρόσωπα από τον ιό, υπέστησαν με μεγαλύτερη ένταση τις δεινές συνέπειες της πανδημίας. Έρευνα στην Ιταλία, την ευρωπαϊκή χώρα με τις μεγαλύτερες απώλειες, από τους Molteni et al. (2021) παρουσιάζει τα άτομα με εγγύτητα στη νόσο (που οι ίδιοι ή μέλη της οικογένειάς τους προσβλήθηκαν με κορονοϊό) να αναφέρουν υψηλότερο βαθμό θρησκευτικότητας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, κάτι που ενισχύει την αντίληψη ότι όσο μεγαλύτερο είναι το συναίσθημα της ανασφάλειας τόσο και πιο έντονη η στροφή προς τη θρησκεία. Οι Molteni et al. (2021) επεξεργάστηκαν έτοιμα δεδομένα της διαδικτυακής έρευνας RESPOnsE COVID-19 (Vezzoni et al., 2020) και μέτρησαν τη θρησκευτικότητα λαμβάνοντας υπόψη μόνο δύο μεταβλητές: τη συχνότητα παρακολούθησης θρησκευτικών λειτουργιών (μέσω διαδικτύου, ραδιοφώνου και τηλεόρασης) και τη συχνότητα της προσευχής. Άλλη μελέτη στην Ιταλία επισημαίνει την αύξηση της συχνότητας της προσευχής κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Garelli, 2020 στο Molteni et al., 2021). Παρόμοια έρευνα στη Βραζιλία αναδεικνύει τον ευεργετικό ρόλο της θρησκευτικότητας για τη μείωση του φόβου, της λύπης και την αύξηση της ελπίδας (Lucchetti et al., 2020). Υπάρχουν, ωστόσο, αναφορές που δεν εντοπίζουν μεταβολή στη συχνότητα της προσευχής την περίοδο της πανδημίας (Reeskens et al., 2020).

Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση των Molteni et al. (2021) ότι η υψηλότερη θρησκευτικότητα των ατόμων με εγγύτητα στη νόσο (εκτιμημένη από τη συχνότητα συμμετοχής τους στη λειτουργία), η οποία παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αφορά όσους ήταν ήδη θρησκευτικά κοινωνικοποιημένοι. Η παρουσία μεταδοτικών μολύνσεων στην οικογένεια δεν έχει καμία επίδραση στη θρησκευτικότητα των ανθρώπων που δεν είναι θρησκευτικά κοινωνικοποιημένοι, δηλαδή εκείνους που είχαν μηδενική ή πολύ σπάνια συμμετοχή στην εκκλησία στα 12 τους χρόνια. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει ότι μόνο τα άτομα τα οποία κατέχουν κάποια θρησκευτικά εφόδια μπορούν να τα ενεργοποιήσουν σε χαλεπούς καιρούς και να χρησιμοποιήσουν θρησκευτικές στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν την ανασφάλεια και τον φόβο. Αυτό επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες (Meza, 2020), οι οποίες προσδιορίζουν ως σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ενδυνάμωσης της θρησκευτικότητας το είδος των θρησκευτικών πρακτικών και τη συχνότητα της συμμετοχής στις θρησκευτικές λειτουργίες την περίοδο πριν την πανδημία. Άτομα με υψηλή



θρησκευτική κοινωνικοποίηση, τα οποία είχαν μεγάλη συχνότητα συμμετοχής στη λειτουργία στα 12 τους χρόνια και πριν την πανδημία δεν διαφοροποιήθηκαν ουσιαστικά, καθώς παρέμειναν σε υψηλό επίπεδο συμμετοχής.

Ωστόσο, όσον αφορά τη συχνότητα της προσευχής ατόμων με εγγύτητα στη νόσο, παρατηρήθηκε αύξηση σε άτομα με χαμηλή μέχρι και υψηλή θρησκευτική κοινωνικοποίηση, όχι όμως σε άτομα με μηδαμινό θρησκευτικό υπόβαθρο. Αυτή η τελευταία διαφορά στα ευρήματα μεταξύ προσευχής και προσέλευσης στη λειτουργία μπορεί να εξαρτάται από τον τρόπο μέτρησης της θρησκευτικής κοινωνικοποίησης, με βάση τον δείκτη συμμετοχής στην εκκλησία στα 12 έτη, ο οποίος συνδέεται με τη μέτρηση θρησκευτικότητας από τη συχνότητα συμμετοχής στην εκκλησία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επιπλέον, η προσευχή μπορεί να είναι μια εξατομικευμένη πρακτική που δεν χρειάζεται απαραίτητα κανονιστικό περιεχόμενο, οπότε είναι πιο εύκολα διαθέσιμη και σε όσους δεν είναι καλά εξοικειωμένοι με τις θεσμικές θρησκευτικές μορφές. Τα άτομα χωρίς καθόλου θρησκευτικό υπόβαθρο δεν σημείωσαν αύξηση στη συχνότητα της προσευχής, η οποία να είναι στατιστικά σημαντική. Το κλείσιμο των ναών και άλλων θρησκευτικών χώρων ενδέχεται να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμη μετατόπιση από την κοινή στην ατομική προσευχή (Bentzen, 2020) και στην προώθηση της εξατομικευμένης θρησκείας και μη θεσμικής θρησκευτικής πρακτικής. Επιπλέον, σε περιπτώσεις όπου η θρησκευτικότητα ήταν τυπική και επιφανειακή, βασισμένη στην παράδοση, η μακρόχρονη παραμονή μακριά από την Εκκλησία μπορεί να οδηγήσει σε απομάκρυνση και ρήξη με τις θρησκευτικές πρακτικές, ακόμη και στον αθεϊσμό, όταν η πανδημία δεν θα αποτελεί πλέον απειλή (Boguszewski et al. 2020).

Τη σημασία της θρησκευτικής κοινωνικοποίησης τονίζουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Boguszewski et al. (2020), οι οποίοι διαπίστωσαν με έκπληξη ότι τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία συνήθως διαφοροποιούν τους Πολωνούς όσον αφορά τη συμμετοχή τους στις θρησκευτικές τελετές αποδείχτηκαν να έχουν μια στατιστικά ασήμαντη συσχέτιση με την αύξηση των θρησκευτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αντίθετα, άλλα χαρακτηριστικά, όπως η προηγούμενη συμμετοχή σε θρησκευτικές πρακτικές, η ικανοποίηση από τη ζωή και η αίσθηση των ανθρώπων για οικονομική ασφάλεια αποδείχτηκαν να είναι πιο σημαντικά και να συσχετίζονται σημαντικά με τη μεταβολή της θρησκευτικότητας στην περίοδο της κρίσης. Πολλά από τα άτομα (69.8%) τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα των Boguszewski et al. (2020) και είχαν μικρή ενασχόληση με θρησκευτικές πρακτικές προηγουμένως, τώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, προσεύχονται περισσότερο επειδή φοβούνται μήπως χάσουν τη δουλειά τους και προσπαθούν να καθησυχάσουν την οικονομική ανασφάλεια που αισθάνονται (Storm, 2017).

Οι περισσότεροι μελετητές, οι οποίοι ανέλυσαν τον ρόλο της θρησκείας ως στρατηγικής αντιμετώπισης (Molteni et al., 2021· Pargament, 2001) συμφωνούν ότι η θρησκευτική κοινωνικοποίηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση των αμυντικών μηχανισμών που παρέχει η θρησκεία. Με άλλα λόγια, η θρησκεία μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αντιμετώπισης δυσμενών συνθηκών μόνο εάν αποτελεί ήδη μέρος του "συστήματος προσανατολισμού του ατόμου" (Pargament 2001, 144) ή του πολιτιστικού εξοπλισμού του (Molteni et al., 2021). Επιπλέον, τα θρησκευτικά πολιτιστικά εργαλεία έχουν ως στόχο να ασκήσουν μια σημαντική λειτουργία ειδικά κατά τη διάρκεια "άστατων καιρών" (Swidler 1986 στο Molteni et al., 2021) και η πανδημία COVID-19 αποτελεί κατεξοχήν το τέλειο παράδειγμα αυτών των καιρών.

Αναδεικνύεται επομένως η σημασία της θρησκευτικής κοινωνικοποίησης ως μέσου εφοδιασμού του ατόμου με θρησκευτικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Είναι αποδεκτό ότι οι οικογένειες και οι θρησκευτικές κοινότητες είναι οι κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης κατά την παιδική ηλικία, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη μετάδοση του θρησκευτικού τρόπου ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου (Hoge et al., 1982, Kelley and de Graaf, 1997, Storm and Voas, 2012). Ως εκ τούτου, τα άτομα που δεν μεγαλώνουν με θρησκευτική κοινωνικοποίηση είναι λιγότερο πιθανό να έχουν το ερμηνευτικό πλαίσιο που είναι απαραίτητο για την προσφυγή στη θρησκεία σε περίπτωση δυσάρεστων γεγονότων (Bruce και Voas, 2016). Αυτά τα άτομα πιθανότατα θα εμπιστευθούν άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης εκτός της θρησκείας σε απρόβλεπτες καταστάσεις όπως η πανδημία COVID-19 (Molteni et al., 2021).

### **Συζήτηση και συμπεράσματα**

Επικρατεί η αντίληψη ότι όλοι αναφέρονται σε κάποιο είδος ανώτερης δύναμης όταν έρχονται αντιμέτωποι με τρομερά και απειλητικά για τη ζωή γεγονότα. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω αφορούν τις βραχυπρόθεσμες συνέπειες της πανδημίας COVID-19 στη θρησκευτικότητα. Συνοπτικά, τα άτομα που υπέφεραν από τις πιο σοβαρές επιπτώσεις της κρίσης ανέφεραν υψηλότερη θρησκευτικότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Πιο αναλυτικά, ένα τέτοιο αποτέλεσμα ισχύει κυρίως για άτομα που έλαβαν κάποια θρησκευτική κοινωνικοποίηση κατά την παιδική τους ηλικία. Ενώ αυτό προκύπτει πολύ καθαρά για την πιο θεσμική μορφή θρησκευτικής συμπεριφοράς, δηλαδή τη συμμετοχή σε θρησκευτικές λειτουργίες, τα αποτελέσματα είναι λιγότερο σαφή για την ατομική προσευχή.

Η αύξηση της θρησκευτικότητας είναι πιθανή, όταν συμβαίνουν δραματικά γεγονότα. Ωστόσο, ένα τέτοιο φαινόμενο αναμένεται να έχει αμελητέο αντίκτυπο στη συνολική μακροπρόθεσμη τάση της θρησκευτικής αλλαγής και πιθανότατα θα ατονήσει με τη μείωση της υπαρξιακής ανασφάλειας των ατόμων (Boguszewski et al., 2020· Molteni et al., 2021). Η χρήση της θρησκείας ως στρατηγικής αντιμετώπισης έχει αποδειχθεί ότι είναι σημαντική πρωτίστως για εκείνους που είναι ήδη θρησκευτικά κοινωνικοποιημένοι. Δεδομένου ότι ο αριθμός των θρησκευτικά κοινωνικοποιημένων ανθρώπων θα μειωθεί μαζί με τη γενική θρησκευτική παρακμή (Storm και Voas 2012· Voas και Chaves 2016), το ίδιο αναμένεται για εκείνα τα άτομα που καταφεύγουν στη θρησκεία όταν βιώνουν υπαρξιακή ανασφάλεια. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχουν ορισμένοι που δεν αναφέρονται σε κάποιο είδος ανώτερης δύναμης όταν έρχονται αντιμέτωποι με τρομερά και απειλητικά για τη ζωή γεγονότα και, επιπλέον, ότι ο αριθμός τους ενδεχομένως να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου.

### *Περιορισμοί των ερευνών που παρουσιάστηκαν*

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν δεν ερμηνεύουν τα ψυχολογικά οφέλη της θρησκευτικότητας. Στην πραγματικότητα, μια τέτοια ανάλυση θα πρέπει να βασίζεται σε ψυχολογικές κλίμακες κατασκευασμένες ειδικά για τον σκοπό αυτό. Για την εγκυρότητα των δεδομένων θα έπρεπε να γίνουν μετρήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επιπλέον, η θρησκευτικότητα και η θρησκευτική κοινωνικοποίηση μετρούνται συνήθως μόνο από δύο μορφές θρησκευτικής συμπεριφοράς: τη συχνότητα της προσευχής και της συμμετοχής σε θρησκευτικές λειτουργίες. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα χαρακτηρίζονται από μονομέρεια. Το δείγμα των ερευνών

επιλέγηκε με τη βολική δειγματοληψία και δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού, καθώς περιλαμβάνει συνήθως άτομα πιο μορφωμένα με διάθεση να συμπληρώσουν ψηφιακό ερωτηματολόγιο. Άτομα που δεν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο αποκλείστηκαν από τις έρευνες. Τις περισσότερες φορές το δείγμα αποδεικνύεται ότι είναι υψηλότερα μορφωμένο από τον γενικό πληθυσμό. Εάν ναι, δεδομένης της αρνητικής σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και θρησκευτικότητας, χρειάζεται μια επιφυλακτικότητα ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τη διαπίστωση της μονιμότητας των επιπτώσεων που παρατηρήθηκαν στη θρησκευτικότητα εξαιτίας των ποικίλων μορφών ανασφάλειας που προκλήθηκαν από την πανδημία COVID-19.

## Βιβλιογραφία

- Γιαννούλης, Κ. & Γιαννούλη, Β. (2021). Θρησκευτικότητα και πνευματικότητα στην εποχή της πανδημίας COVID-19. Μια ανασκόπηση διερεύνησης των συναισθηματικών παραμέτρων. *Εγκέφαλος*, 58, 42-47.
- Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζης, Π. (2013). Ερμηνευτικά μοντέλα θρησκευτικότητας. Προς μια κατανοητική λειτουργία της θρησκείας. Στο Γ. Κόκκινος και Μ. Μοσκοφόγλου – Χιονίδου (Επιμ.). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*, σ. 81-98. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. [ebook] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ab Rahman, Z., Noor, A. M., Kashim, M. I. A. M., Saari, C. Z., Hasan, A. Z., Pa'ad, N. S., ... & Mohammed, A. F. (2020). Critical review of the relationship between resilience, self-esteem, and religiosity among the tabligh during the fight of COVID-19. *Journal of Critical Reviews*, 7(5), 1136-1144.
- AlEid, N., Arnout, B. A., Alqahtani, M. M., & Fadhel, F. H. (2020). The mediation role of religiosity and hope for the effect of self-stigma on psychological well-being among Virus Corona (COVID-19) patients. Preprint from *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-65310/v1>
- Anastasiou, E., & Duquenne, M.-N. (2021). What about the "social aspect of COVID"? Exploring the determinants of social isolation on the Greek population during the COVID-19 lockdown. *Social Sciences*, 10(1), 27. <https://doi.org/10.3390/socsci10010027>
- Ano, G.G., Vasconcelles, E. (2005). Religious coping and psychological adjustment to stress: a meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 61(4):461-480. <https://doi.org/10.1002/jclp.20049>

- Bayod, R. P. (2020). COVID-19 Age: Spirituality and meaning making in the face of trauma, grief and deaths. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 30(5), 237-242.
- Bentzen, J. S. (2019). Acts of God? Religiosity and natural disasters across subnational world districts. *The Economic Journal*, 129(622), 2295–2321.
- Bentzen, J. S. (2020). In crisis, we pray: Religiosity and the COVID-19 pandemic. *Covid Economics: Vetted and Real-Time Papers* 20, 52–79.
- Bentzen, J. S. (2020). *Rising religiosity as a global response to COVID-19 fear*. Retrieved on 5<sup>th</sup> May 2021 from <https://voxeu.org/article/rising-religiosity-global-response-covid-19-fear>
- Billiet, J. (2001). Chapter 9: Proposal for questions on religious identity. In *European Social Survey Core Questionnaire Development* (pp.339-383). London: European Social Survey, City University London.
- Boguszewski, R., Makowska, M., Bożewicz, M., & Podkowińska, M. (2020). The COVID-19 Pandemic's Impact on Religiosity in Poland. *Religions*, 11(12), 646. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/rel11120646>
- Boguszewski, R., Makowska, M., & Podkowińska, M. (2021). A Typology of Poles' Attitudes toward COVID-19 during the First Wave of the Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2002. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042002>
- Brandt, M. J. and Henry, P. J. (2012). Psychological defensiveness as a mechanism explaining the relationship between low socioeconomic status and religiosity. *International Journal for the Psychology of Religion*, 22(4), 321–32.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S01406736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S01406736(20)30460-8)
- Bruce, S. and Voas, D. (2016). Do social crises cause religious revivals? What British church adherence rates show? *Journal of Religion in Europe*, 9(1), 26–43.
- Burke, D. (March 14<sup>th</sup>, 2020). *What churches, mosques and temples are doing to fight the spread of coronavirus*. CNN. Retrieved on March 16<sup>th</sup>, 2020 from <https://edition.cnn.com/2020/03/14/world/churches-mosques-temples-coronavirus-spread/index.html>
- Campbell, H. (2020). Religion embracing and resisting cultural change in a time of social distancing. In: Religion in quarantine: the future of religion in a post-pandemic world. *Network for NewMedia, Religion & Digital Culture Studies*, 9–14.
- Chen, D. L. (2010). Club goods and group identity: Evidence from Islamic resurgence during the Indonesian financial crisis. *Journal of Political Economy*, 118(2), 300–354.

- Chen, Y., & VanderWeele, T. J. (2018). Associations of religious upbringing with subsequent health and well-being from adolescence to young adulthood: An outcome-wide analysis. *American Journal of Epidemiology*, 187, 2355–64.
- Chirico, F., & Nucera, G. (2020). An Italian experience of spirituality from the Coronavirus pandemic. *Journal of Religion and Health*, 2193-2195.
- Ellis, L., Wahab, E.A. (2013). Religiosity and fear of death: a theory-oriented review of the empirical literature. *Review of Religious Research*, 55,149–189  
<https://www.jstor.org/stable/41940820>
- Ellis L, Wahab EA, Ratnasingan M (2013) Religiosity and fear of death: a three- nation comparison. *Mental Health, Religion and Culture*, 16, 179–199.  
<https://doi.org/10.1080/13674676.2011.652606>
- Ellison, C. G. and George, L. K. (1994). Religious involvement, social ties, and social support in a south-eastern community. *Journal for the Scientific Study of Religion* 33(1), 46–61.
- Falkenhain, M, & Handal, P.J. (2003). Religion, death attitudes, and belief in afterlife in the elderly: untangling the relationships. *Journal of Religion and Health*, 42, 67–76.  
<https://doi.org/10.1023/A:1022216828508>
- Fardin, M. A. (2020). COVID-19 epidemic and spirituality: A review of the benefits of religion in times of crisis. *Jundishapur Journal of Chronic Disease Care, Online ahead of Print*; 9(2):e104260. <https://doi:10.5812/jjcdc.104260>
- Ferrell, B. R., Handzo, G., Picchi, T., Puchalski, C., Rosa, W. E. (2020). The urgency of spiritual care: COVID-19 and the critical need for whole-person palliation. *Journal of Pain and Symptom Management*, 60(3), e7–e11.
- Gecewicz, C. (2020). Few Americans say their house of worship is open, but a quarter say their faith has grown amid pandemic. *Pew Research Center*. Retrieved on April 30<sup>th</sup> from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/30/few-americans-say-their-houseof-worship-is-open-but-a-quarter-say-their-religious-faith-has-grown-amidpandemic/>
- Giannouli, V., & Giannoulis, K. (2020). Gazing at Medusa: Alzheimer’s dementia through the lenses of spirituality and religion. *Health Psychology Research*, 8(1), 8833.
- Giannoulis, K., & Giannouli, V. (2020). Subjective Quality of Life, Religiousness, and Spiritual Experience in Greek Orthodox Christians: Data from Healthy Aging and Patients with Cardiovascular Disease. In *GeNeDis, 2018*, 85-91. Springer, Cham.
- Glock, C., & Stark, R. (1965). *Religion and Society in tension*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Gomez, L., & Sullins, J. (2020). *The relationship between religiosity and mental health during the COVID-19 quarantine* (preprint).
- Holdcroft, B. (2006). What is Religiosity? *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 10 (1), 89–103.

- Höllinger, F. and Muckenhuber, J. (2019) Religiousness and existential insecurity: A cross-national comparative analysis on the macro-and micro-level, *International Sociology* 34(1): 19–37.
- Hoge, D. R., Petrillo, G. H. & Smith, E. I. (1982). Transmission of religious and social values from parents to teenage children, *Journal of Marriage and Family*, 44(3), 569–80.
- Idehen, E. E. (2001). The development and evaluation of a religiosity scale. *IFE Psychologia: An International Journal*, 9(2), 58–69.
- Immerzeel, T., & van Tubergen, F. (2011). Religion as reassurance? Testing the insecurity theory in 26 European countries. *European Sociological Review*, 29(2), 359–72.
- Istratii, R. (2020). Restricting religious practice in the era of COVID-19: A de-westernised perspective on religious freedom with reference to the case of Greece. *Political Theology Network*.
- Jackson, J., Jong, J., Bluemke, M., Poulter, P., Morgenroth, L., & Halberstadt, J. (2017). Testing the causal relationship between religious belief and death anxiety. *Religion, Brain & Behavior* 8(1), 57–68. <https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1238842>
- Jong J, Bluemke M, Halberstadt J (2013) Fear of death and supernatural beliefs: developing a new supernatural belief scale to test the relationship. *Eur J Personal* 27:495–506. <https://doi.org/10.1002/per.1898>
- Jong, J., Ross, R., Philip, T., Chang, S.H., Simons, N., & Halberstadt J. (2017). The religious correlates of death anxiety: a systematic review and meta-analysis. *Religion, Brain & Behavior* 8(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1238844>
- Kang, J. H., Mason, R. N., & Tarshis, T. P. (2020). Relationship between religion/ spirituality and mental health in youth during COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(10), S255.
- Kelley, J. & de Graaf, N. D. (1997). National context, parental socialization, and religious belief: results from 15 nations, *American Sociological Review*, 62(4), 639–59.
- Khaiyom, J. H. A. (2020). Managing mental health in pandemic COVID-19 and movement control order. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*, 27(4), 147-153.
- Koenig, H. G. (2020). Maintaining health and well-being by putting faith into action during the COVID-19 pandemic. *Journal of Religion and Health*, 59, 2205–2214.
- Koenig, H., Koenig, H. G., King, D., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health*. USA: Oxford University Press.
- Lim, C. and Putnam, R. D. (2010). Religion, social networks, and life satisfaction. *American Sociological Review* 75(6), 914–33.
- Lucchetti, G., Góes, L. G., Amaral, S. G., Ganadjian, G. T., Andrade, I., Almeida, P., do Carmo, V. M., & Manso, M. (2020). Spirituality, religiosity and the mental health consequences of social isolation during Covid-19 pandemic. *The International journal of social psychiatry*, 20764020970996. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0020764020970996>



- Mahmood, Q. K., Sohail, M. M., & Akram, M. B. (2020). Cross sectional survey of Pakistani Muslims coping health anxiety through religiosity during COVID-19 pandemic. Preprint from Research Square.
- Meza, D. (2020). In a Pandemic Are We More Religious? Traditional Practices of Catholics and the COVID-19 in Southwestern Colombia. *International Journal of Latin American Religions* 4, 218–234. <https://doi.org/10.1007/s41603-020-00108-0>
- Michailidis, P., Vlasidis, V., & Karekla, S. (2021). An exploratory study on the attitudes of the Greek believers towards the state's measures during the first wave of coronavirus pandemic. *Social Sciences*, 10(2), 67. <https://doi.org/10.3390/socsci10020067>
- Modell, S. M., & Kardia, S. L. (2020). Religion as a health promoter during the 2019/2020 COVID outbreak: View from Detroit. *Journal of Religion and Health*, 59(5), 2243-2255.
- Molteni, F. (2020). *A Need for Religion: Insecurity and Religiosity in the Contemporary World*. Leiden: Brill. In press.
- Molteni, F., Ladini, R., Biolcati, F., Chiesi, A. M., Dotti Sani, G. M., Guglielmi, S., Maraffi, M., Pedrazzani, A., Segatti, P. & Vezzoni, C. (2021). Searching for comfort in religion: insecurity and religious behaviour during the COVID-19 pandemic in Italy. *European Societies*, 23(1), 704-720. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1836383>
- Norenzayan A, Hansen I.G. (2006). Belief in supernatural agents in the face of death. *Personal Soc Psychol Bull* 32(2), 174–187. <https://doi.org/10.1177/0146167205280251>
- Norris, P. and Inglehart, R. (2011). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*. New York: Cambridge University Press.
- Pajarianto, H., Kadir, A., Galugu, N., Sari, P., & Februanti, S. (2020). Study from home in the middle of the COVID-19 pandemic: Analysis of religiosity, teacher, and parents support against academic stress. *Journal of Talent Development and Excellence*, 12(2s), 1791-1807.
- Pargament, K. I. (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York and London: Guilford Press.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 710-724.
- Perry, S. L., Whitehead, A. L., & Grubbs, J. B. (2020). Culture wars and COVID-19 Conduct: Christian nationalism, religiosity, and Americans' behavior during the Coronavirus pandemic. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 59(3), 405-416.
- Pew Research Center (2021). *More Americans than people in other advanced economies say COVID-19 has strengthened religious faith*. Retrieved on 12<sup>th</sup> May 2021 from <https://www.pewforum.org/2021/01/27/more-americans-than-people-in-other-advanced-economies-say-covid-19-has-strengthened-religious-faith/>

- Pirutinsky, S., Cherniak, A. D., & Rosmarin, D. H. (2020). COVID-19, mental health, and religious coping among American Orthodox Jews. *Journal of Religion and Health*, 59(5), 2288-2301.
- Pluss, J. D. (2020). COVID-19, the Church, and the challenge to Ecumenism. *Transformation*, 1-11.
- Ribeiro, M. R. C., Damiano, R. F., Marujo, R., Nasri, F., & Lucchetti, G. (2020). The role of spirituality in the COVID-19 pandemic: A spiritual hotline project. *Journal of Public Health*, in press.
- Reeskens, T., Muis, Q., Sieben, I., Vandecasteele, L., Luijkx, R. and Halman, L. (2020). Stability or change of public opinion and values during the coronavirus crisis? Exploring Dutch longitudinal panel data. *European Societies*, Online first.
- Sharma, S., and Singh., K. (2019). Religion and Well-Being: The Mediating Role of Positive Virtues. *Journal of Religion and Health*, 58, 119–31.
- Shoji, R., & Matsue, R. (2020). *Digital spirituality as paradigm shift? Religious change during the COVID-19 epidemics in Brazil*. (July 13, 2020).
- Sibley, C. G. and Bulbulia, J. (2012). Faith after an earthquake: A longitudinal study of religion and perceived health before and after the 2011 Christchurch New Zealand earthquake. *PLoS ONE* 7(12): e49648.
- Stolz, J. (2009). Explaining religiosity: towards a unified theoretical model. *British Journal of Sociology* 60(2), 345–376.
- Storm, I. (2017). Does economic insecurity predict religiosity? Evidence from the European Social Survey 2002-2014. *Sociology of Religion* 78(2), 146–172.
- Storm, I. and Voas, D. (2012). The intergenerational transmission of religious service attendance. *Nordic Journal of Religion and Society*, 25(2), 131–150.
- Stroulia, C. (2020). *Religious and spiritual resources as coping strategies of Greeks with the threat of a pandemic during Easter 2020*. Master's thesis. Uppsala University.
- Taylor, E. J. (2020). During the COVID-19 pandemic, should nurses offer to pray with patients? *Nursing*, 50(7), 42-46.
- Thompkins Jr, F., Goldblum, P., Lai, T., Hansell, T., Barclay, A., & Brown, L.M. (2020). A culturally specific mental health and spirituality approach for African Americans facing the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5, 455-456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/tra0000841>
- Townsend, A. (2020). *Technology-mediated religiosity in COVID-19 social isolation*. *Research Proposal*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/342802790\\_Technology-mediated\\_religiosity\\_in\\_COVID-19\\_social\\_isolation](https://www.researchgate.net/publication/342802790_Technology-mediated_religiosity_in_COVID-19_social_isolation)
- Uecker, J. E. (2008). Religious and spiritual responses to 9/11: Evidence from the add health study. *Sociological Spectrum* 28, 477–509. <https://dx.doi.org/10.1080%2F02732170802206047>



- Vail, K. E., Rothschild, Z. K., Weise, D. R., Solomon, S., Pyszczynski, T. and Greenberg, J. (2010). A terror management analysis of the psychological functions of religion. *Personality and Social Psychology Review*, 14(1), 84–94. <https://doi.org/10.1177%2F1088868309351165>
- Vezzoni, C., Ladini, R., Molteni, F., Dotti Sani, G. M., Biolcati, F., Chiesi, A. M., Guglielmi, S., Maraffi, M., Pedrazzani, A. & Segatti, P. (2020). Investigating the social, economic and political consequences of the COVID-19 pandemic: A rolling cross-section approach. *Survey Research Methods*, 14(2), 187–94. <https://doi.org/10.18148/srm/2020.v14i2.7745>
- Voas, D. & Chaves, M. (2016). Is the United States a counterexample to the secularization thesis? *American Journal of Sociology*, 121(5), 1517–56.
- Wen, Y.H. (2010). Religiosity and death anxiety. *Journal of Human Resource and Adult Learning* 6, 31–37.
- World Health Organization (2020). Practical considerations and recommendations for religious leaders and faith-based communities in the context of COVID-19. [WHO/2019-nCoV/Religious\\_Leaders/2020.1](https://www.who.int/news-room/feature-stories/2020/04/religious-leaders)
- Zapata, O. (2018). Turning to God in tough times? Human versus material losses from climate disasters in Canada. *Disaster and Climate Change Economics*, 2(3), 259–81. <https://doi.org/10.1007/s41885-018-0029-2>

# Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και ο ρόλος της θρησκείας

Αργυρώ Ποταμούση, Πολύκαρπος Καραμούζης

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση βασικών παραγόντων του οικιακού περιβάλλοντος έφηβων μαθητών και ο βαθμός συσχέτισής τους με την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Μελετάται η διεθνής βιβλιογραφία και οι σύγχρονες σχετικές έρευνες με σκοπό να αναδειχθεί ο βαθμός επιρροής παραγόντων όπως η θρησκευτικότητα και οι σχέσεις με την οικογένεια στις στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, με έμφαση στον παράγοντα θρησκευτικότητα. Η μελέτη αποτελεί μέρος μιας σε εξέλιξη, μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας που πραγματεύεται το ερευνητικό ερώτημα "εάν και σε ποιο βαθμό ο παράγοντας της θρησκευτικής συνείδησης επηρεάζει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη σε βιωματικές μαθησιακές συνθήκες σε μαθητές 15 ετών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής". Η μελέτη αποσκοπεί να ανοίξει μια συζήτηση σχετικά με τη συσχέτιση παραγόντων που σχετίζονται με την μάθηση και την διδασκαλία της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, καθώς και να εξετάσει σε έναν βαθμό, εάν αυτοί οι παράγοντες παίζουν ρόλο στη γεφύρωση της θεωρίας της εκπαίδευσης της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, της εφαρμογής της και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

## Abstract

The aim of this paper is to explore key factors in the home environment of adolescent students and the degree of these factors' correlation to citizenship education. Via the study of the international literature and the current relevant research, the degree of influence of factors such as religiosity and relationships with family and peers in attitudes, perceptions and behaviours related to citizenship, with emphasis on the factor of religiosity are highlighted. The paper is part of an ongoing, larger-scale research that addresses the research question "whether and to what extent the factor of religious consciousness has an impact on the results of education on democratic citizenship education in experiential learning conditions in 15-year-old students in secondary schools in Attica, Greece". The study aims to open a discussion on the correlation of factors in learning and teaching of citizenship education, as well as to examine, to some extent, whether these factors play a role in bridging the theory of citizenship education and its application as well as the expected results that derive from it.

## Εισαγωγή

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα διαπιστώθηκε ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από ζητήματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανταπόκριση των μαθητών και

μαθητριών στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα την ανταπόκριση στην εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Ως παράγοντες επιρροής και ανταπόκρισης στη μάθηση νοούνται όλα τα στοιχεία που είναι δυνατό να επηρεάσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016). Στην εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, οι μαθητές εκπαιδεύονται σε σχέση με τον ρόλο τους ως πολίτες, τις δημοκρατικές, κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες και σχέσεις στο σχολείο, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα. Κάποιοι παράγοντες συντελούν περισσότερο και άλλοι λιγότερο στον τρόπο και στο βαθμό που οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίνονται στην εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, είτε αυτή αποτελεί μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος και είναι δομημένη όπως συμβαίνει στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, είτε συμβαίνει μέσω των φορέων κοινωνικοποίησης σε ποικίλα περιβάλλοντα (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008).

Στην παρούσα μελέτη θα γίνει μια συνοπτική πλαισίωση του όρου εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στην σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα, και στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης αυτής με ιδιαίτερη εστίαση σε παράγοντες που σχετίζονται με το οικιακό πλαίσιο των εφήβων όπως το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών καθώς και οι παράγοντες θρησκεία και θρησκευτικότητα. Αναλύονται συνοπτικά τα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών και η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την θετική ή αρνητική συσχέτιση αυτών των παραγόντων με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εφήβων σε σχέση με τα κοινά, τη συμμετοχή και την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη συγκεκριμένα.

### **Εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα**

Ο σκοπός της παιδείας όπως αποτυπώνεται στην παράγραφο 2 του άρθρου 16 του Συντάγματος της Ελλάδας είναι η διάπλαση των μαθητών/τριών σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες (Το Σύνταγμα της Ελλάδας, 1975). Στον σκοπό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επίσης, όπως διατυπώνεται στο άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 τονίζεται ιδιαίτερος ο ρόλος της εκπαίδευσης ως πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, αποκτούν κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου, να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό (ΦΕΚ 167/Α'30-9-1985). Είναι ξεκάθαρο πως η Παιδεία συμπεριλαμβάνει την Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη στους σκοπούς της επισημαίνοντας την θεμελιώδη αξία που έχει η ανάπτυξη των νέων ως ατόμων και ως πολιτών (Ποταμούση & Καραμούζης, 2020).

Στην προσχολική αγωγή και τα πρώτα χρόνια του δημοτικού, η εκπαίδευση στην δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη γίνεται διαθεματικά και εντάσσεται σε άλλα μαθήματα, όπως η Ιστορία, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Ελληνική Γλώσσα, η Θεατρική Αγωγή (έως την Δ' Δημοτικού) καθώς και τα εργαστήρια δεξιοτήτων [Τα εργαστήρια δεξιοτήτων εισήχθησαν τη σχολική χρονιά 2021 – 2022 με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους μαθητές, αντικαθιστώντας την ευέλικτη ζώνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Υπ. Αποφ:

Φ.31/94185/Δ1)]. Στις δύο τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει ξεχωριστό μάθημα "Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής" που στοχεύει στην εστιασμένη εισαγωγή των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες, τους νόμους και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν δυο υποχρεωτικά ξεχωριστά μαθήματα, που σχετίζονται με θέματα εκπαίδευσης στην δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, όπως η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση στο Γυμνάσιο και η Πολιτική Παιδεία στο Λύκειο που διδάσκονται τρεις ώρες την εβδομάδα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, η εκπαίδευση στην Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη ενσωματώνεται επίσης σε άλλα υποχρεωτικά μαθήματα, όπως η Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Περιβαλλοντικές μελέτες, Ιστορία και Θρησκευτική Εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή, Αρχαία Γλώσσα και Λογοτεχνία, αλλά και στα πλαίσια εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων. Η εκπαίδευση στην δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει όχι μόνο τη διδασκαλία και την εκμάθηση σχετικών θεμάτων στην τάξη, αλλά επίσης τις πρακτικές εμπειρίες που αποκτήθηκαν μέσω δραστηριοτήτων στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία που έχουν σχεδιαστεί να προετοιμάσουν τους μαθητές για το ρόλο τους ως πολίτες (European Commission , 2017).

#### *Σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη*

Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης δείχνουν ότι για να έχουν καρποφόρα αποτελέσματα πρέπει να υπάρχει α) η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, β) ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση γ) βιωματική και αυθεντική διδασκαλία και μάθηση, δ) διεπιστημονική προσέγγιση (Kolb, 1984; Gardner, 1983; Vygotsky, 1978; Dewey, 1938). Οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές είναι σημαντικές υπό την έννοια ότι αυτό που μαθαίνεται καλό είναι να συνδέεται με την πραγματική ζωή των μαθητών και μαθητριών ώστε να μπορούν να γνωρίζουν, να σκέφτονται και να ενεργούν με βάση τις αρχές του δημοκρατικού πολιτισμού. Το μοντέλο των Ικανοτήτων του Δημοκρατικού Πολιτισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης που προτείνει το Πλαίσιο Αναφοράς των Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού (ΠΑΙΔΠ) αποτελεί μια εφαρμόσιμη πρόταση εφαρμογής των παραπάνω αρχών. Σύμφωνα με το ΠΑΙΔΠ, οι επάρκειες (αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις και κριτική κατανόηση) και οι περιγραφικοί δείκτες που συνοδεύουν τις επάρκειες αυτές αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο στη προετοιμασία όσο και στον σχεδιασμό των μαθημάτων της Εκπαίδευσης στην Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη. Ένας τρόπος είναι να αναλυθούν οι στόχοι και τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα του μαθήματος με βάση και σε σχέση με τους περιγραφικούς δείκτες οι οποίοι με την σειρά τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δεύτερο επίπεδο στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και στην επιβεβαίωση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση (Συμβούλιο της Ευρώπης , 2018, Τόμος III, σ. 12). Η εφαρμογή των αρχών των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας μπορούν να αποτυπωθούν σε τέσσερα στάδια και οκτώ διαφορετικές παιδαγωγικές οι οποίες οικοδομούν σταδιακά και υποστηρίζουν την διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για διαδικασίες απόκτησης της γνώσης, οι οποίες διαμορφώνουν ένα σχέδιο μαθησιακών δραστηριοτήτων του μαθήματος, έναν χάρτη, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν το ταξίδι μάθησης που θα κάνουν με τους μαθητές/τις μαθήτριές τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Τα στάδια μπορούν να αποτελέσουν τις τέσσερις φάσεις του μαθήματος:

### 1<sup>ο</sup> στάδιο: Βιώνοντας

- το ήδη γνωστό (καλώντας τους μαθητές/τις μαθήτριες να σκεφτούν τις δικές τους εμπειρίες, ενδιαφέροντα και προοπτικές που σκοπεύουν να τοποθετήσουν τη μάθηση σε αυτό που ήδη γνωρίζουν).
- το νέο (εισάγοντας τους μαθητές/τις μαθήτριες σε νέες εμπειρίες, σε άγνωστες και βυθίζοντάς τους σε νέες καταστάσεις).

### 2<sup>ο</sup> στάδιο: Νοηματοδοτώντας

- την ορολογία (ζητώντας από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν κατηγορίες και να ορίσουν όρους για να μάθουν τα ονόματα και τις έννοιές τους)
- την θεωρία (δημιουργώντας το πλαίσιο στους μαθητές/στις μαθήτριες για να βάλουν τους βασικούς όρους σε θεωρίες και να κάνουν γενικεύσεις κατανοώντας, κατά συνέπεια, πώς συνδέονται οι συγκεκριμένες έννοιες με τη θεωρία).

### 3<sup>ο</sup> στάδιο: Αναλύοντας

- λειτουργικά (ζητώντας από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναλύσουν τις λογικές συνδέσεις, την αιτία και το αποτέλεσμα, τη δομή και τη λειτουργία κατανοώντας τον σκοπό ενός πράγματος).
- κριτικά (οι μαθητές/τριες αξιολογούν κριτικά τη δική τους και την οπτική των άλλων).

### 4<sup>ο</sup> στάδιο: Εφαρμόζοντας

- κατάλληλα (δημιουργώντας το πλαίσιο στους μαθητές/στις μαθήτριες για να εφαρμόσουν ό, τι έχουν μάθει σε πραγματικές καταστάσεις με κατάλληλους τρόπους δοκιμάζοντας την εγκυρότητά τους).
- δημιουργικά (καλώντας τους μαθητές/τις μαθήτριες να εφαρμόσουν ό, τι έχουν μάθει με δημιουργικούς τρόπους, παρεμβαίνοντας στον κόσμο και αλλάζοντας τον κόσμο) (Kalantzis & Cope, 2012).

Φυσικά, συνεχίζουν να υπάρχουν και επιβιώνουν παραδοσιακές προσεγγίσεις άμεσης διδασκαλίας κυρίως διότι δεν δίνεται επάρκεια για το μάθημα και ανατίθεται σε διάφορες ειδικότητες οι οποίες δεν επιμορφώνονται σχετικά και επαρκώς – όπως παραδείγματος χάριν το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της γ' γυμνασίου Β' ανάθεση έχουν οι ειδικότητες ΠΕ01 (Θεολόγοι) και ΠΕ02 (Φιλολόγοι) (ΦΕΚ 2737/2020). Στην πραγματικότητα, η έρευνα δείχνει ότι η διδασκαλία της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη καθώς και άλλων θεμάτων διδάσκονται αρκετά θεωρητικά και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιέζονται περισσότερο καθώς το επίπεδο εκπαίδευσης προχωρά, με θέματα, εξετάσεις και αποτελέσματα (Βλάχος, 1995; Φρυδάκη, 2011; Narang, 2015; Holmes, Keys, Churchward, Tonin, & Black, 2020). Όσον αφορά τα βιβλία, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές, κρίνουν τα περισσότερα αρνητικά. Οι μαθητές λένε ότι δεν τους προσελκύουν, όχι μόνο επειδή δεν ανταποκρίνονται

στα ενδιαφέροντά τους, αλλά και επειδή δεν τους καθοδηγούν σε διερευνητικές δραστηριότητες που θα τους καθιστούσαν πιο ενεργούς και θα έδιναν διαφορετικό νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται δεν είναι επαρκές και κατάλληλο για ξένους μαθητές. Παρά την επίσημη τήρηση των βασικών αρχών της σύγχρονης παιδαγωγικής και της διδασκαλίας, η πρακτική της διδασκαλίας φαίνεται να παραμένει - κυρίως στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - αρκετά θεωρητική, παραδοσιακή και προσκολλημένη στις παραδοσιακές μεθόδους (Vlachos, 2008).

Η εκπαίδευση στην Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη έχει ως στόχο να δώσει στους νέους ανθρώπους τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και την κριτική κατανόηση ώστε να μπορούν να διαδραματίσουν αποτελεσματικό ρόλο στην κοινότητά τους – είτε σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Αποτελεί επίσης μέρος ενός από τους βασικούς στόχους της παιδείας σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι και διδακτικές πρακτικές προωθούν την ουσιαστική εφαρμογή της Εκπαίδευσης στην Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη, και δομούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να προωθηθεί ο Δημοκρατικός Πολιτισμός.

### **Παράγοντες που σχετίζονται με το οικιακό πλαίσιο των εφήβων και επηρεάζουν τα αποτελέσματα της μάθησης στην Δ.Ι.Π.**

Χαρτογραφώντας τους διαφορετικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, οι μεταβλητές εντοπίζονται σε διαφορετικά επίπεδα και διάφορα περιβάλλοντα. Οι νέοι αναπτύσσουν τις αντιλήψεις τους για τους ρόλους τους ως πολίτες στις σύγχρονες κοινωνίες μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων και εμπειριών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σπιτιού, του σχολείου, των τάξεων και της ευρύτερης κοινότητας. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες των νέων, οι διαθέσεις και οι πεποιθήσεις για τον εαυτό επηρεάζονται από μεταβλητές που μπορούν να εντοπιστούν σε διαφορετικά επίπεδα σε μια δομή πολλαπλών επιπέδων (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008). Σύμφωνα με το πλαίσιο αξιολόγησης (Assessment Framework) που θέτει η παγκόσμια έρευνα ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) του διεθνούς οργανισμού έρευνας IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), οι παράγοντες αυτοί μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα επίπεδα/πλαίσια: α) Το πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας το οποίο περιλαμβάνει το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν τα σχολεία και τα οικιακά περιβάλλοντα. Οι παράγοντες επιρροής μπορούν να βρεθούν σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Για ορισμένες χώρες, το υπερεθνικό επίπεδο μπορεί επίσης να έχει σημασία όπως, για παράδειγμα, σε χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. β) Το πλαίσιο σχολείων και των τάξεων, το οποίο περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με τις οδηγίες που λαμβάνουν οι μαθητές, τη σχολική κουλτούρα και το γενικό σχολικό περιβάλλον αλλά και τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, με τους καθηγητές και το σχολείο. γ) Το οικογενειακό πλαίσιο και αυτό των σχέσεων με τους συνομήλικους το οποίο περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με το σπίτι, την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή εκτός σχολείου. δ) Το πλαίσιο του ατόμου το οποίο περιλαμβάνει τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016).

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν επίσης αναδείξει ότι οι παράγοντες από όλα τα περιβάλλοντα/επίπεδα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και σε συνδυασμό με τη μελέτη

της ανάπτυξης της δημοκρατικής ιδιότητας των εφήβων ως πολίτες (Reichert, Chen, & Torney-Purta, 2018). Το οικιακό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των στάσεων και αντιλήψεων και της συμπεριφοράς των νέων σε σχέση με την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και την εκπαίδευσή τους σε αυτή. Στο οικιακό πλαίσιο εντάσσονται παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον όπως η οικονομική και επαγγελματική κατάσταση των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η σχέση και οι ρόλοι εντός οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και οι ποιότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στο οικιακό πλαίσιο επίσης εντάσσονται και παράγοντες που σχετίζονται με τόσο με το οικογενειακό όσο και με το κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον όπως η θρησκεία και η θρησκευτικότητα (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι η μαθησιακή συμπεριφορά επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον (Bandura, 1977), μπορεί έτσι να θεωρηθεί έγκυρο το συμπέρασμα ότι η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση στην δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη επηρεάζεται άμεσα με το οικιακό πλαίσιο και τους παράγοντες οι οποίοι εντάσσονται σε αυτό.

### *Ο παράγοντας οικογένεια*

Έχει υποστηριχθεί ότι οι επιρροές που δέχεται ένας άνθρωπος πρέπει να ιδωθούν στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη ανάπτυξη εξαρτάται από πολλαπλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνάρτηση. Ένα από αυτά, και μάλιστα το πρωταρχικό, είναι η οικογένεια (Bronfenbrenner, 1994). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοποίησης - αλληλεπίδρασης, στην οποία θεωρείται δεδομένο ότι σε οποιαδήποτε συνεχιζόμενη σχέση, το κάθε μέλος ενός ζεύγους αλληλεπίδρασης είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος του άλλου στο οποίο πρέπει να προσαρμόσει και να αλληλεπιδράσει (Maccoby, 2000), η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι θεωρίες κοινωνικοποίησης αποδίδουν σημαντικό ρόλο στην επιρροή των γονέων προς τα παιδιά σε σχέση με τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τόσο ως προς τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη όσο και προς τη ζωή γενικά (Kent Jennings, Stoker, & Bowers, 2009). Άλλες έρευνες επίσης αναδεικνύουν το οικογενειακό περιβάλλον ως τον καθοριστικής σημασίας παράγοντα επιρροής της σχέσης των μαθητών/τριών με την εκπαιδευτική διαδικασία, την αυτό - αποτελεσματικότητα αλλά και την εμπλοκή και τη συμμετοχή των νέων στα κοινά (Janoski, Musick, & Wilson, 1998; Chu, Li, Yan, Han, & Fan, 2015; Lauglo, 2016). Επίσης, τονίζεται η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης σε σχέση με την εμπλοκή και συμμετοχή των νέων στα κοινά όπως επίσης η οικογένεια αναδεικνύεται ως σημαντική μεταβλητή στην ανάπτυξη της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη στους νέους (Sherrod, Torney-Purta, & Flanagan, 2010). Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και άρα του/της μαθητή/τριας, επηρεάζει την καλλιέργεια της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη παρέχοντας ένα ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον καθώς επίσης και ωφελεί ως προς την ενίσχυση του εκπαιδευτικού επιπέδου και των μελλοντικών προοπτικών του εφήβου, παράγοντες που, με τη σειρά τους, ενισχύουν την μελλοντική ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016). Αρκετές γονικές συνήθειες μπορούν έμμεσα να επηρεάσουν τα κίνητρα των παιδιών, ιδίως τα εγγενή κίνητρα. Επίσης η έλλειψη ασφάλειας στο σπίτι μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα κίνητρα στην εκπαίδευση. Τα παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς, κατά μέσο

όρο έχουν καλύτερους βαθμούς από τα παιδιά που δεν έχουν. Οι οικογενειακές συγκρούσεις και διαταραχές μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο θεωρείται ως επιρροή όταν παρέχει κίνητρα και υποστηρίζει την εκπαιδευτική απόδοση αλλά και ενισχύει τις μελλοντικές προοπτικές των εφήβων. Με τη σειρά τους, όταν υπάρχουν, οι ίδιοι αυτοί παράγοντες προωθούν την ενεργό συμμετοχή ως πολίτες σε ατομικό επίπεδο (Li, Haws, & Griskevicius, 2019).

Στο ελληνικό πλαίσιο, παλαιότερες (Τζάνη, 1983; Φραγκουδάκη, 1985) αλλά και σύγχρονες (Τουρτούρας, 2010; Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015) έρευνες, φανερώνουν πως η επίδοση των μαθητών εξαρτάται κατά πολύ από το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται περισσότερο, δείχνουν ενδιαφέρον και εμφανίζουν πιο θετικές επιδόσεις, όταν οι δάσκαλοι και οι γονείς τους κατανοούν τις προσδοκίες τους και έχουν τακτική και καλή επικοινωνία (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006).

### *Οι παράγοντες θρησκεία και θρησκευτικότητα*

Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, στο οικιακό πλαίσιο παραγόντων που σχετίζονται και πιθανόν επηρεάζουν την ανταπόκριση που έχουν οι μαθητές/τριες στην εκπαίδευση για την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη εντάσσονται και οι παράγοντες θρησκεία και θρησκευτικότητα (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016). Ακολουθώντας τη συλλογιστική της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνονται από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει (Tajifel & Turner, 1979), η στενή σχέση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου με τον κοινωνικό χώρο (Bourdieu, 1984) και ως εκ τούτου η ύπαρξη (ή μη) κάποιου θρησκευτικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει και δομεί την κοινωνική του ταυτότητα ένας νέος ή μια νέα, αποτελεί πλαίσιο και παράγοντα επιρροής του/της. Η οικογένεια πρωταρχικά, ως πρώτη κοινωνική ομάδα και πρώτο θρησκευτικό (ή μη) περιβάλλον νοσηματοδοτεί και επηρεάζει την ερμηνεία του κόσμου στον οποίο μεγαλώνει ένα παιδί (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; 2014). Σύμφωνα με την κοινωνιολογική μελέτη της θρησκευτικότητας, οι μηχανισμοί που επιδρούν στην διαμόρφωση της θρησκευτικής συμπεριφοράς βασίζονται αρχικά στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η θρησκευτικότητα, διαμορφώνοντας ένα πολυδύναμο μοντέλο μεταβίβασης του κοινωνικού, πολιτισμικού και άρα και του θρησκευτικού κεφαλαίου (Καραμούζης, 2013). Το κοινωνικό κεφάλαιο αδιαμφισβήτητα συνδέεται με το θρησκευτικό κεφάλαιο μιας και μοιράζονται χαρακτηριστικά όπως η δικτύωση, οι κανόνες και η εμπιστοσύνη, που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να ενεργήσουν από κοινού, προκειμένου να πετύχουν τους αντίστοιχους στόχους και να μοιραστούν τα αντίστοιχα οφέλη. Η θρησκεία ως σώμα πεποιθήσεων, αξιών και κανόνων παρακινεί τους θρησκευόμενους να συνεισφέρουν εθελοντικά σε κοινοτικές δράσεις, να παρέχουν τις κοινωνικές τους υπηρεσίες και να δρουν αλληλέγγυα (Καραμούζης, 2015). Επίσης, έχει θεωρηθεί ουσιαστική επιρροή στην ευρύτερη συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή και άρα στην ενεργό άσκηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη (Putnam, 2000). Από την άλλη πλευρά, στον Ευρωπαϊκό χώρο, έχει σημειωθεί, ότι η σχέση των πολιτών με τη δημοκρατία δεν επηρεάζεται από τη σχέση που έχουν με τη θρησκεία και τους θρησκευτικούς θεσμούς. Φυσικά, κάθε δράση και ενέργεια που αφορά και σχετίζεται με τη θρησκεία και τις θρησκευτικές πρακτικές αποτελούν ένα πολύ σύνθετο θέμα που απαιτεί πολλαπλές οπτικές και χρειάζεται προσοχή στη μελέτη του (Whitehouse, 2004). Στο παρελθόν,



η θρησκεία στην Ευρώπη είχε συνδεθεί συχνά με ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές. Το τελευταίο διάστημα παρατηρείται μια "αλλαγή στερεοτύπων", με δηλώσεις, δράσεις και κινήσεις αλληλεγγύης κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Davie, 2017).

Αρκετές έρευνες έχουν παράγει δεδομένα όπου νέοι που σχετίζονται με τη θρησκεία συμμετέχουν περισσότερο στα κοινά, είναι πιο ευαισθητοποιημένοι σε σχετικά θέματα (Attar-Schwartz & Ben-Arieh, 2012) και έχουν αναπτύξει περισσότερο τις δημοκρατικές τους δεξιότητες (Grundel & Maliepaard, 2012) από ότι οι μη σχετιζόμενοι με τη θρησκεία νέοι. Οι ερευνητές έχουν προτείνει ότι η σχέση με τη θρησκεία μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της πολιτικής και κοινωνικής εμπλοκής και συμμετοχής επειδή οι θρησκευτικές ομάδες παρέχουν δίκτυα τα οποία είναι επικεντρωμένα στην πολιτική πρόσληψη και στην παροχή κινήτρων. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι η σημαντική θετική συσχέτιση που βρέθηκε στη σχέση συμμετοχής στις θρησκευτικές τελετές και συμμετοχής σε εθελοντικές δράσεις/οργανισμούς κοινωνικής αλλαγής (Guo, Webb, Abzug, & Peck, 2013), σε άλλες, η θετική συσχέτιση μεταξύ θρησκευτικότητας και δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη αναδείχθηκε μέσω της έννοιας της ενσυναίσθησης (Pratono, 2019), η οποία έχει ήδη διασυνδεθεί θετικά με την θρησκευτικότητα αλλά και την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (Ziebertz, 2018). Ανάμεσα στα οφέλη της θρησκευτικότητας και της πίστης, επίσης, συγκαταλέγονται η ευσυνειδησία και η ανοιχτότητα (Yonker, Schnabelrauch, & DeHaan, 2012) δεξιότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στους δείκτες των Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης ( Council of Europe, 2018). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της σχέσης με τη θρησκεία (Khalid, Mirza, Bin-Feng, & Saeed, 2020). Επίσης, λόγω της ενεργού συμμετοχής και εξοικείωσης με τη συμμετοχή τους, θρησκευτικά ενεργά άτομα ή άνθρωποι που λένε ότι η θρησκεία είναι πολύ σημαντική, είναι πιθανό να εμπλακούν σε κοσμικές οργανώσεις, να ψηφίζουν και να συμμετέχουν ενεργά στην πολιτική ζωή, να έχουν βαθύτερες άτυπες κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, οι θρησκευτικοί θεσμοί μπορούν να χρησιμεύσουν ως "δίκτυα αστικής δέσμευσης", προωθώντας το ενδιαφέρον των μελών τους για το συλλογικό καλό (Putnam, 2000).

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης στοιχεία για αρνητικές επιπτώσεις της συσχέτισης θρησκεία και δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Η έρευνα παρουσιάζει ότι η αρνητική σχέση αντανάκλαται με χαμηλότερα επίπεδα πολιτικής γνώσης και ενημέρωσης και μειωμένης πολιτικής αποτελεσματικότητας κυρίως μεταξύ έντονα θρησκευόμενων ανθρώπων (Scheufele, Nisbet, & Brossard, 2003).

Δυστυχώς, στο ελληνικό πλαίσιο δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες και αυτό αποτελεί σημαντικό ερευνητικό κενό, κυρίως λαμβάνοντας υπόψιν τα πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελλάδας στις μεταβλητές προς συσχέτιση. Επίσης, ερευνητικό κενό παρατηρείται στην απευθείας μελέτη της επιρροής της συσχέτισης των παραγόντων της θρησκείας και της θρησκευτικότητας με την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

## Συζήτηση

Συμπερασματικά, το οικογενειακό πλαίσιο και κυρίως τα πρότυπα, οι σχέσεις και οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια δείχνουν να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανταπόκριση των νέων στην εκπαίδευση στην δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τις στάσεις και αντιλήψεις τους σε σχέση με αυτήν αλλά και τον τρόπο και τον βαθμό συμμετοχής τους στις δημοκρατικές

διαδικασίες και τα κοινά. Επίσης, τα δεδομένα δείχνουν ότι βαθμό επιρροής έχουν και οι παράγοντες θρησκεία και θρησκευτικότητα σε επίπεδο συμμετοχής και αξιών όπως η ενσυναίσθηση, η ευσυνειδησία και η ανοιχτότητα. Σε αυτό συμβάλλει το ίδιο το περιεχόμενο της θρησκευτικότητας, όπου συμπεριλαμβάνει έννοιες όπως η δέσμευση και η κοινωνική συμπεριφορά αλλά και υπευθυνότητα, η συνέπεια και η συμμετοχή. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο βαθμός επιρροής του παράγοντα της θρησκείας και της θρησκευτικότητας αλλά και των υπόλοιπων παραγόντων, στο πεδίο της εκπαίδευσης, εξαρτάται στενά από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες οι οποίες μελετώνται (Καραμούζης, 2015).

Η συζήτηση που ανοίγεται προσφέρει ένα νέο πεδίο έρευνας. Αν και το ερευνητικό πεδίο που ανοίγεται είναι ευρύ και πλούσιο, υπάρχουν περιορισμοί. Αρχικά, δεν υπάρχουν αρκετές σύγχρονες διεθνείς έρευνες που να εστιάζουν στο πεδίο της εκπαίδευσης αμιγώς. Επίσης οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα είναι λίγες και δεν φαίνεται να υπάρχει εστίαση στο διαφορετικό θρησκευτικό πλαίσιο της Ελλάδας.

Ο συσχετισμός της εκπαίδευσης γενικώς, αλλά και της εκπαίδευσης στην δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη συγκεκριμένα, με ζητήματα σχέσεων θρησκείας - κράτους και πως αυτές επηρεάζουν την εκπαίδευση, η παρουσία και ο βαθμός επιρροής άλλων παραγόντων που ανήκουν στο οικιακό πλαίσιο των μαθητών, στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και στο ευρύτερο τοπικό και εθνικό πλαίσιο, ιδιαιτέρως στην Ελλάδα, αποτελούν πεδία έρευνας που προσφέρονται για εμβάθυνση και περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Αυτό το κενό που παρατηρείται φιλοδοξεί να ερευνηθεί σε περισσότερο βάθος η μεγαλύτερης κλίμακας σχετική έρευνα, στην οποία εντάσσεται η παρούσα μελέτη, η οποία πραγματεύεται το ερευνητικό ερώτημα "εάν και σε ποιο βαθμό ο παράγοντας της θρησκευτικής συνείδησης επηρεάζει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη σε βιωματικές μαθησιακές συνθήκες σε μαθητές 15 ετών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης". Το πεδίο μελέτης είναι η εκπαίδευση και στόχος της έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης της θρησκευτικής συνείδησης εφήβων 14-17 ετών στα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης στην δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στα πλαίσια μιας σειράς εργαστηρίων βιωματικής μάθησης. Η συστηματική έρευνα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας και η περαιτέρω εστίαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου της μπορεί να ανοίξει ενδιαφέροντα αλλά και ουσιαστικά πεδία μελέτης σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

## **Βιβλιογραφία**

- Attar-Schwartz, S., & Ben-Arieh, A. (2012). Political knowledge, attitudes and values among Palestinian and Jewish youth in Israel: The role of nationality, gender and religiosity. *Children and Youth Services Review* 34(4), σσ. 704-712.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education Vol. 3 2nd eds.*, σσ. 1643-1647.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Chu, X., Li, Z., Yan, B., Han, J., & Fan, F. (2015). Comparative Study of Regular and Vocational High School Students on Family Socioeconomic Status, s, Social Support, Self-Efficacy and Well-Being. *Open Journal of Social Sciences* 3, σσ. 61-68.
- Davie, G. (2017). *Religion in Public Life: Levelling the Ground*. Theos.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- European Commission . (2017). *Eurydice Report - Citizenship Education at School in Europe* . Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Grundel, M., & Maliepaard, M. (2012). to date 2 Altmetric Listen ReadSpeaker webReader: Listen Focus Original Articles Knowing, understanding and practising democratic citizenship: an investigation of the role of religion among Muslim, Christian and non-religious adolescents. *Ethnic and Racial Studies* 35:12, σσ. 2075-2096.
- Guo, C., Webb, N., Abzug, R., & Peck, L. (2013). Religious Affiliation, Religious Attendance, and Participation in Social Change Organizations. *onprofit and Voluntary Sector Quarterly* 42(1), σσ. 34-58.
- Holmes, S., Keys, E., Churchward, D., Tonin, D., & Black, B. (2020). *Centre Judgements: Teaching Staff Survey*. London: OFQUAL.
- Janoski, T., Musick, M., & Wilson, J. (1998). Being Volunteered? The Impact of Social Participation and Pro-Social Attitudes on Volunteering. *Sociological Forum Vol.13, No3*, σσ. 495-519.
- Kalantzis, M., & Cope, W. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press.
- Kent Jennings, M., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. *The Journal of Politics Vol. 71 N.3*, σσ. 782-799.
- Khalid, F., Mirza, S., Bin-Feng, C., & Saeed, N. (2020, Jan.-Feb.). Learning Engagements and the Role of Religion. *SAGE Open*, σσ. 1-14.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lauglo, J. (2016, June). Does Political Socialization at Home Boost Adolescents' expectation of higher education? An ANalysis of Eight-Grade Students in 35 Countries. *Comparative Education Review* 60 (3), σσ. 429-456.
- Li, Y., Haws, K., & Griskevicius, V. (2019). Parenting motivation and consumer decision-making. *Journal of Consumer Research Vol 45 Issue No 5*, σσ. 1117-1137.
- Maccoby, E. (2000). PARENTING AND ITS EFFECTS ON CHILDREN: On Reading and Misreading Behavior Genetics . *Annu. Rev. Psychol.* 51, σσ. 1-27.
- McKay, R., & Whitiehouse, H. (2015). Religion and Morality. *Psychological Bulletin* 141 (2), σσ. 447-473.

- Narang, A. (2015). Exploring attitude of pupils and teachers towards the use of drama activities in teaching of social sciences at elementary level. *Impact* 3(4), 49-60.
- Pratono, A. (2019). Linking religiosity to citizenship behaviour under materialism attitude. Empirical evidence from Indonesia. *International Journal of Ethics and Systems*, σσ. 75-89.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York; London; Toronto; Sydney; Singapore: Simon & Schuster.
- Reichert, F., Chen, J., & Torney-Purta, J. (2018). Profiles of Adolescents' Perceptions of Democratic Classroom Climate and Students' Influence: The Effect of School and Community Contexts. *Journal of Youth and Adolescence volume 47*, σσ. 1279–1298.
- Scheufele, D., Nisbet, M., & Brossard, D. (2003). Pathways to Political Participation? Religion, Communication Contexts, and Mass Media. *International Journal of Public Opinion Research* 15(3), σσ. 300-324.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *International Civic and Citizenship Education Study 2016 - Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study : assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. John Wiley & Sons.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Στο & S. W. G. Austin, *The social psychology of intergroup relations* (σσ. 33-37). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Vlachos, D. (2008). *Education and Quality in Greek School [Ekpedefsi ke piotita sto Elliniko Scholio]*. Pedagogical Institute of Greece.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Whitehouse, H. (2004). *Modes of religiosity: a cognitive theory of religious transmission*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.
- Yonker, J., Schnabelrauch, C., & DeHaan, L. (2012). The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: A meta-analytic review. *Journal of Adolescence* 35(2), σσ. 299–314.
- Ziebertz, H. (2018). Religious Commitment and Empathic Concern. An Empirical Study of German Youth. *Journal of Empirical Theology*. 31, σσ. 239-264.
- Βλάχος, Γ. (1995). *Η Δημοκρατική Κοινωνία Και Ο Πολίτης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Καραμούζης, Π. (2013). *Ερευνητικά Μοντέλα Θρησκευτικότητας, στο Επιστήμες της Εκπαίδευσης: από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής, στη διεπιστημονικότητα και τον επιστημονικό υβριδισμό*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καραμούζης, Π. (2015). Θρησκεία και κυρίαρχη ιδεολογία στη νεοελληνική κοινωνία. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 21, 83-102.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014). Η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας και πίστης του παιδιού και του εφήβου. Μία συμβολή στην αγωγή και την εκπαίδευση με την αρωγή των λόγων του οσίου Πορφυρίου Κausοκαλυβίτου. *Θεολογία* 85 (3), σσ. 167-213.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006). *ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Ποταμούση, Η., & Καραμούζης, Π. (2020). Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη: Εκπαίδευση και Θρησκευτικότητα. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΑΙΓΑΙΟ - 4η Ημερίδα Υποψήφιων Διδασκτόρων* (σσ. 173 -183). Ρόδος: ΠΤΔΕ - Παν/μιο Αιγαίου.
- Ρετάλη, Κ., & Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΙΖ* (65), σσ. 78-100.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού Τόμος I, II, III*. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Τξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΗΝ ΣΟΒΙΕΤΙΚΗ ΕΝΩΣΗ*. Αθήνα: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρυδάκη, Ε. (2011). Θεωρία και Π'ραξη της Διδασκαλίας. Οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξή τους. Στο Π. Κόκκινος, *Η χάρη θέλει αντίχαρη* (σσ. 535-548). Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών.

# Δημιουργία λογισμικού Επιτραπέζιας Εικονικής Πραγματικότητας για τη διδασκαλία στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας

Παναγιώτης Αντωνόπουλος, Εμμανουήλ Φωκίδης

## Περίληψη

Οι τεχνολογίες της Εικονικής Πραγματικότητας βρίσκουν ένα ευρύ πεδίο εφαρμογών. Παράλληλα, η μελέτη στις Αρχαίες Ελληνικές τεχνολογίας, έχει αρχίσει να προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Ωστόσο, η βιβλιογραφία αναφορικά με τη χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών σχετικών με την Αρχαία Ελληνική τεχνολογία είναι φτωχή. Έτσι, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την παρουσίαση του πλαισίου δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού διαδραστικού λογισμικού Επιτραπέζιας Εικονικής Πραγματικότητας, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερεις Αρχαίες Ελληνικές εφευρέσεις. Για τη δημιουργία του χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο προγραμμάτων τρισδιάστατης μοντελοποίησης, παραγωγής εφαρμογών και προγραμματισμού. Το τελικό προϊόν εκτελείται σε έναν συνηθισμένο ηλεκτρονικό υπολογιστή και δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη, να παρατηρήσει, να θέσει σε λειτουργία τα αρχαία τεχνουργήματα, καθώς επίσης και να ενημερωθεί για τη λειτουργία τους και το ιστορικό τους πλαίσιο μέσα από αφηγήσεις, εικόνες και κείμενα. Η κατασκευή του λογισμικού έγινε με βάση ένα καθιερωμένο μοντέλο ανάπτυξης εφαρμογών και η αξιολόγησή του έγινε με εργαλείο που αναπτύχθηκε για αυτό τον σκοπό. Τα αποτελέσματα από τη χορήγηση της εφαρμογής σε ομάδα χρηστών, έδειξαν ότι αυτή, από τη μία πέτυχε οι χρήστες να αποκομίσουν γνωστικά οφέλη και από την άλλη, χαρακτηρίστηκε ως εύχρηστη, διασκεδαστική και ότι αύξησε το ενδιαφέρον τους για τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει.

## Abstract

Virtual Reality technologies find a wide range of applications. At the same time, the study of the Ancient Greek technology has begun to attract the interest of researchers. However, the literature on the use of educational applications related to ancient Greek technology is limited. The present work aims to present the framework for the development of an interactive desktop virtual reality application, which includes four ancient Greek inventions. A set of 3D modeling, production, and programming applications were used for its development. The final product runs on ordinary computers and enables users to observe, put into operation the ancient artifacts, and be informed about their function and their historical context through narratives, images, and texts. The software was built based on an established model of application development and its evaluation was done with a tool developed for this purpose. The results, after the use of the application by a group of users, demonstrated that, on the one hand the application managed to benefit users in terms of knowledge acquisition and, on the other hand, it was characterized as easy to use, fun, and that it increased their interest in the learning subjects it contains.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την Αρχαία Ελληνική τεχνολογία. Το ενδιαφέρον αυτό, ιδιαίτερα μετά την ανακάλυψη του μηχανισμού των Αντικυθήρων, κορυφώνεται και έχει ως αποτέλεσμα την έκδοση ερευνητικών εργασιών σε επιστημονικά περιοδικά, την έκδοση βιβλίων, την κινηματογράφηση ντοκιμαντέρ και τη δημιουργία εκθέσεων αλλά και ολόκληρων θεματικών μουσείων με θέμα την Αρχαία Ελληνική τεχνολογία.

Παράλληλα, η σημερινή εποχή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν μια εποχή μεγάλης ανάπτυξης της τεχνολογίας. Μέρος του συνόλου των τεχνολογιών που αναπτύσσονται αποτελούν και οι τεχνολογίες της Εικονικής Πραγματικότητας (ΕΠ). Οι τεχνολογίες της ΕΠ είναι μια αναδυόμενη μορφή τεχνολογιών που εξελίσσονται εδώ και δεκαετίες, όμως το τελευταίο χρονικό διάστημα έχουν επανέλθει δυναμικά στο προσκήνιο, λόγω της ευρείας διάδοσης εξελιγμένου υλικού το οποίο είναι ταυτόχρονα και οικονομικά προσιτό στον μέσο χρήστη. Οι τεχνολογίες της ΕΠ αποτελούν εδώ και χρόνια αναπόσπαστο κομμάτι των ειδικών εφέ που χρησιμοποιούνται από τη βιομηχανία του κινηματογράφου και από τους εταιρικούς κολοσσούς παραγωγής βιντεοπαιχνιδιών (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2011). Επιπρόσθετα, η ΕΠ χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη πληθώρας εκπαιδευτικών εφαρμογών σε πολλούς επιστημονικούς τομείς (ενδεικτικά μηχανική, φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, ιστορία/αρχαιολογία, διδασκαλία ξένων γλωσσών) (Αντωνόπουλος & Φωκίδης, 2021). Η Επιτραπέζια Εικονική Πραγματικότητα (ΕΠΕΠ) χρησιμοποιεί συμβατικά μέσα διεπαφής του χρήστη με τον εικονικό κόσμο (οθόνη υπολογιστή, πληκτρολόγιο, χειριστήρια, ποντίκι). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ΕΠΕΠ είναι η ευρεία διάδοση της, λόγω του σχετικά μικρού οικονομικού κόστους του υλικού της (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2011). Παρόλη την ευρεία διάδοση των τεχνολογιών της ΕΠΕΠ, δεν εντοπίζεται η χρησιμοποίησή τους στον χώρο της Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας. Έτσι, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός η περιγραφή της δημιουργίας ενός λογισμικού ΕΠΕΠ, για τη διδασκαλία στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας και αφετέρου η παρουσίαση της αξιολόγησης του από ομάδα χρηστών.

## Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Η Αρχαία Ελληνική τεχνολογία είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο δεν εξαντλείται μόνο στον εθνικό του χώρο, αλλά έχει παγκόσμιες διαστάσεις. Η Αρχαία Ελληνική τεχνολογία ίσως ήταν περισσότερο κοντά από ότι νομίζουμε σε μια βιομηχανική επανάσταση, γενόμενη στα ελληνιστικά χρόνια. Η ενασχόληση με αυτή, ρίχνει φως σε μια λιγότερο γνωστή πτυχή του Αρχαίου Ελληνικού και κατ' επέκταση Ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Μιλώντας για τεχνολογία, σήμερα, η ΕΠ και η ΕΠΕΠ έχει χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως για τη δημιουργία εκπαιδευτικών λογισμικών σε πολλά γνωστικά αντικείμενα. Στον τομέα της μηχανικής για παράδειγμα, δημιουργήθηκε λογισμικό προσομοίωσης ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών κυκλωμάτων (Ogbuanya & Onele, 2018), φωτοβολταϊκών συστημάτων (Abichandani et al., 2019), ανεμογεννητριών (Rafiee et al., 2017), δομικών συστημάτων (Dinis et al., 2018), ρομποτικής (Perez et al., 2019), ψηφιακής τοπογραφίας (Dean et al., 2018), συστημάτων βιομηχανικής σχεδίασης (Chu et al., 2017) και ηλεκτρομηχανικού πνευματικού εργαστηρίου (Garcia et al., 2019). Για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, έχει δημιουργηθεί εικονικό εργαστήριο βιολογίας (Zafeiropoulos & Kalles, 2018), προσομοίωση

κρυσταλλικής δομής στερεών σωμάτων (Caro et al., 2018) και εργαστήριο ηλεκτρικών πεδίων (Smith et al., 2017). Επιπρόσθετα έχουν δημιουργηθεί λογισμικά για την εκπαίδευση εντός των πλαισίων της ειδικής αγωγής (Checa et al., 2019), τα οποία χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων. Ακόμη, η ΕΠ έχει χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση στα μαθηματικά (Tatac, 2020), στην εκπαίδευση στις ξένες γλώσσες (Peixoto et al., 2019), στην προσομοίωση διαστημοπλοίων (Sedláček et al., 2019), στην εκπαίδευση πλοήγησης οχημάτων (Chin et al., 2018) και στην εκπαίδευση σε επιστήμες υγείας (McJunkin et al., 2018).

Τέλος, οι τεχνολογίες της ΕΠ και ΕΠΕΠ χρησιμοποιούνται ευρέως στην μουσειακή εκπαίδευση. Ιδιαίτερα τα τελευταία έτη, πολλά μουσεία χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της ΕΠ είτε εντός των μουσειακών χώρων, είτε διαδικτυακά (ενδεικτικά, το μουσείο Νικολά Τέσλα: <https://nikolateslamuseum.org/en/virtual/longisland/start.php>, το μουσείο του Λούβρου [https://www.youtube.com/watch?v=Au\\_UpzhzHwk&t=74s](https://www.youtube.com/watch?v=Au_UpzhzHwk&t=74s), το εθνικό μουσείο φυσικής ιστορίας του Παρισιού <https://www.mnhn.fr/en/explore/virtual-reality/journey-into-the-heart-of-evolution>). Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί η δημιουργία λογισμικού ΕΠ για την αναπαράσταση εφεύρεσης του Νικολά Τέσλα (Vučković et al., 2017) και αρχαίας πόλης των Μάγια (Naya & Ibáñez, 2015). Στον τομέα της Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας εντοπίστηκαν μόνο δυο μελέτες, εκ των οποίων καμία δεν αφορά σε λογισμικό ΕΠΕΠ. Οι Anastasovitis και Roumeliotis (2018) παρουσίασαν ένα εικονικό περιβάλλον Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας, το οποίο αφορούσε τον μηχανισμό των Αντικυθήρων και οι Αντωνόπουλος και Φωκίδης (2021) παρουσίασαν ένα λογισμικό ΕΠ το οποίο αφορούσε τέσσερις Αρχαίες Ελληνικές εφευρέσεις (αιολόσφαιρα του Ήρωνα, φλογοβόλο των Βοιωτών, φρυκτωρίες και αυτόματο άνοιγμα των θυρών ενός ναού). Και τα δυο αυτά λογισμικά αφορούσαν άλλη μορφή ΕΠ. Επομένως, θα είχε ενδιαφέρον η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού λογισμικού ΕΠΕΠ, με θέμα την Αρχαία Ελληνική τεχνολογία και ακολούθως η αξιολόγηση του από ομάδα χρηστών.

## Μέθοδος

Για τη δημιουργία του λογισμικού χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των Cyros et al., (2019). Το μοντέλο προβλέπει τέσσερα στάδια, την ταυτοποίηση, την σχεδίαση, την εκτέλεση και τη δοκιμή.

Αρχικά, στο στάδιο της ταυτοποίησης προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες που θα πρέπει να έχει το λογισμικό, καθώς και το περιεχόμενο του. Μετά από έρευνα στην σχετική βιβλιογραφία και σε μουσεία (ενδεικτικά, μουσείο Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας Κώστα Κοτσανά), αποφασίστηκε η δημιουργία τεσσάρων Αρχαίων Ελληνικών εφευρέσεων, της αιωρούμενης σφαίρας του Ήρωνα, του ατμοτηλεβόλου του Αρχιμήδη, του υδραυλικού τηλέγραφου του Αινεία και του αυτόματου σπονδείου με κερματοδέκτη του Ήρωνα. Οι εφευρέσεις επιλέχθηκαν έτσι ώστε να καλύπτουν ποικιλία χρήσεων και ως εκ τούτου, κάθε μια από αυτές ανήκει σε διαφορετική κατηγορία αναφορικά με τη χρήση της. Η αιωρούμενη σφαίρα του Ήρωνα ανήκει στις μηχανές που δεν πραγματοποιούσαν κάποιο συγκεκριμένο πρακτικό έργο, αλλά ήταν κατασκευασμένες με σκοπό την τέρψη και τον εντυπωσιασμό του θεατή. Το ατμοτηλεβόλο του Αρχιμήδη ανήκει στις πολεμικές μηχανές, ο υδραυλικός τηλέγραφος στις τηλεπικοινωνιακές μηχανές και τέλος το αυτόματο σπονδείο του Ήρωνα ανήκει στις αυτοματιστικές μηχανές.



Η μελέτη αυτών των Αρχαίων Ελληνικών τεχνουργημάτων αποκάλυψε την μηχανική τους λειτουργία, η οποία καθόρισε μεγάλο μέρος της ανάπτυξης του λογισμικού, μιας ένας από τους στόχους του λογισμικού είναι η προσομοίωση της λειτουργίας των εφευρέσεων και επιπρόσθετα η διάδραση του χρήστη με αυτές. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι στόχος ήταν δυνατότητα οι χρήστες να μπορούν να "λειτουργήσουν" τις εφευρέσεις σε πραγματικό χρόνο. Αυτό είναι και ένα από τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της ΕΠ, σε σχέση με άλλες απλούστερες τεχνολογίες (για παράδειγμα, την επίδειξη της λειτουργίας μέσω βίντεο). Στην ΕΠ, ο χρήστης μπορεί και κινείται στον εικονικό χώρο και αλληλεπιδρά με τα εικονικά αντικείμενα. Επιπρόσθετα, λόγω της εκπαιδευτικής στόχευσης του λογισμικού, αποφασίστηκε να παρέχει πληροφόρηση παρόμοια με αυτή που παρέχεται σε κάποιον φυσικό μουσειακό χώρο, δηλαδή ο χρήστης να μπορεί να ενεργοποιήσει πληροφοριακό κείμενο και αφήγηση. Αποφασίστηκε, το περιεχόμενο των πληροφοριακών κειμένων και της αφήγησης να αφορούν στην μηχανική λειτουργία της κάθε εφεύρεσης, στην χρησιμότητα της, καθώς επίσης και στο ιστορικό πλαίσιο. Ακόμα, αξιοποιήθηκαν πρόσθετες συγχρονισμένες εικόνες οι οποίες διανθίζουν την αφήγηση και αποφασιστικέ η έκθεση των μηχανικών μερών της κάθε εφεύρεσης.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί το στάδιο της σχεδίασης αποκτήθηκε τεχνογνωσία και αξιοποιήθηκαν επαγγελματικά λογισμικά. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό τρισδιάστατης μοντελοποίησης Blender (<https://www.blender.org>) και η μηχανή παραγωγής βιντεοπαιχνιδιών Unity (<https://unity.com>). Το στάδιο της σχεδίασης χωρίζεται σε επιμέρους υπο-στάδια: την τρισδιάστατη μοντελοποίηση και το πέρασμα των υφών.

Είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται οι συγκεκριμένες τέσσερις αρχαίες εφευρέσεις να υλοποιηθούν σε ένα περιβάλλον ΕΠ και έτσι τα μοντέλα τους δεν υπάρχουν έτοιμα σε κάποιο αποθετήριο. Γι' αυτόν τον λόγο σχεδιάστηκαν από την αρχή, με βάση τις αρχαίες αναφορές, βιβλία Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας και τις φυσικές αναπαραστάσεις τους σε μουσεία. Τα τρισδιάστατα μοντέλα των εφευρέσεων δημιουργήθηκαν αποκλειστικά με χρήση του λογισμικού Blender.

Μετά την ολοκλήρωση της μοντελοποίησης, τα μοντέλα εισάχθηκαν στην μηχανή Unity όπου και περάστηκαν οι υφές. Οι υφές ανακτήθηκαν από διαδικτυακά αποθετήρια. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη ρεαλιστική απεικόνιση των υφών, γι' αυτόν τον λόγο και παραμετροποιήθηκαν αναλόγως του είδους τους, με στόχο την εποπτικότητα. Για παράδειγμα, οι μεταλλικές υφές παραμετροποιήθηκαν έτσι ώστε να γυαλίζουν και διαφανοποιήθηκαν υφές με στόχο να γίνεται περισσότερο εποπτική η λειτουργία, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο.

Στο στάδιο της εκτέλεσης, πραγματοποιήθηκε προγραμματισμός των animation των εφευρέσεων. Τα animation των εφευρέσεων προσομοιώνουν τη λειτουργία της κάθε εφεύρεσης. Στην αιωρούμενη σφαίρα, όταν ο χρήστης πυροδοτήσει την εφεύρεση, ανάβει φωτιά, η οποία μεγαλώνει σταδιακά και μετά από ένα χρονικό σημείο η σφαίρα αρχίζει να αιωρείται, καθώς εξέρχεται ατμός από την εξάτμιση της μηχανής. Ακολουθεί η γραμμική ελάττωση της φωτιάς και στο σταμάτημα της μηχανής. Στο ατμοτηλεβόλο του Αρχιμήδη, ο χρήστης "κάνοντας κλικ", γυρίζει τη στρόφιγγα και το ατμοτηλεβόλο εκτοξεύει λίθινη σφαίρα. Στον υδραυλικό τηλεγράφο του Αινεία, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να ανοίξει και να κλείσει τη βάνα, στέλνοντας το επιθυμητό μήνυμα και ταυτόχρονα εμφανίζεται μπροστά του και ο μηχανισμός του δέκτη. Τέλος, στο αυτόματο σπονδείο του Ήρωνα, ο χρήστης μπορεί να ενεργοποιήσει τη ρίψη του νομίσματος και να παρακολουθήσει σε πραγματικό χρόνο τη

λειτουργία του μηχανισμού με αντίβαρο, ο οποίος γεμίζει το ποτήρι με αγιασμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι τη λειτουργία των εφευρέσεων συνοδεύουν τα αντίστοιχα ηχητικά εφέ, τα οποία ανακτήθηκαν από διαδικτυακά αποθετήρια.

Μετά τον προγραμματισμό των animation, εισάχθηκαν και παραμετροποιήθηκαν τα δευτερεύοντα στοιχεία του περιβάλλοντα χώρου (ενδεικτικά, κτήρια, δέντρα, τραπέζια, αρχαία νομίσματα, δαυλοί). Κάποια από αυτά ανακτήθηκαν από αποθετήρια και άλλα σχεδιάστηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού Blender. Επίσης έγινε εισαγωγή και παραμετροποίηση του avatar, το οποίο ανακτήθηκε από το αποθετήριο Unity Store.

Τέλος, στο τελευταίο μέρος του σταδίου της εκτέλεσης εμπλέκεται η χρήση αντικειμενοστραφούς προγραμματισμού. Συγγράφηκε πληθώρα custom scripts, τα οποία ορίζουν πολλές λειτουργίες του λογισμικού (ενδεικτικά, τηλεμεταφορά, εκτέλεση κειμένου, ενεργοποίηση αφήγησης, θέση λειτουργίας εφεύρεσης, λειτουργία υδραυλικού τηλεγράφου, έξοδος από την εφαρμογή). Για τη συγγραφή των scripts χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον προγραμματισμού Visual Studio Code (<https://code.visualstudio.com>).

Εν κατακλείδι, στο στάδιο της δοκιμής, έγινε εξονυχιστικός έλεγχος για bugs και με βάση την ανατροφοδότηση, πραγματοποιήθηκαν αισθητικές μικροβελτιώσεις. Μια άποψη του τελικού αποτελέσματος, της δημιουργίας των αρχαίων εφευρέσεων παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.



**Εικόνα 1:** Τελικό αποτέλεσμα της δημιουργίας των Αρχαίων Ελληνικών εφευρέσεων. Από πάνω αριστερά προς τα δεξιά: αιωλόσφαιρα του Ήρωνα, ατμοηλεβόλο του Αρχιμήδη. Από κάτω αριστερά προς τα δεξιά: υδραυλικός τηλεγράφος του Αινεία, αυτόματο σπονδείο με κερματοδέκτη του Ήρωνα.

## Αξιολόγηση λογισμικού

Μετά το πέρας της δημιουργίας του λογισμικού, κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγηση του λογισμικού από ομάδα χρηστών. Σκοπός της αξιολόγησης του λογισμικού ήταν η παροχή ανατροφοδότησης αναφορικά με την συνολική εμπειρία (experience) που προσφέρει, προκειμένου να πραγματοποιηθούν τυχόν αλλαγές, έτσι ώστε το λογισμικό να χρησιμοποιηθεί σε περαιτέρω έρευνα. Λόγω της εκπαιδευτικής φύσης του λογισμικού, κρίθηκε ότι θα πρέπει να διερευνηθεί η επίδραση μιας σειράς παραγόντων, οι οποίοι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αφενός επιδρούν στο φαινόμενο της μάθησης και αφετέρου χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση λογισμικών ΕΠ.

Η εμπειρία χρήσης του λογισμικού φαίνεται να είναι μια πολύπλευρη έννοια, μιας και σε αυτή εμπλέκονται πολλοί παράγοντες. Ως ερευνητικό εργαλείο συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο, στο οποίο οι ερωτήσεις του ανίχνευαν την επίδραση των παραγόντων στην εμπειρία χρήσης του λογισμικού. Πιο συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τεχνικά θέματα, χρησιμοποιήθηκαν 5 ερωτήσεις, οι οποίες ανιχνεύουν τον παράγοντα αισθητική/εμφάνιση (aesthetics/appeal), 3 ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα έλεγχος (control), 5 ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα ευκολία χρήσης (ease of use/ usability), 4 ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα διάδραση (interaction) και 4 ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα καθοδήγηση/παροχή ανατροφοδότησης guidance/feedback (Abeele et al., 2019· Agarwal & Karahanna, 2000· Baños et al., 2000· Fang et al., 2013· Hassenzahl et al., 2003· IJsselsteijn et al., 2013· Nijs et al., 2012· Parnell et al., 2009· Phan et al., 2016· Slater, 1999· Wiebe et al., 2014). Για τη διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με συναισθήματα, χρησιμοποιήθηκαν 3 ερωτήσεις που αφορούν την απόλαυση (app enjoyment) του λογισμικού και 4 ερωτήσεις που αφορούν την απόλαυση της μάθησης (learning enjoyment) (Fang et al., 2013· IJsselsteijn et al., 2013). Επιπρόσθετα, για τη διερεύνηση παραγόντων σχετιζόμενων με τη μαθησιακή εμπειρία, χρησιμοποιήθηκαν 6 ερωτήσεις που αφορούν υποκειμενικό γνωστικό κέρδος/συναφές γνωστικό φορτίο (subjective knowledge gains/germane cognitive load), 4 ερωτήσεις που αφορούν τα κίνητρα μάθησης (motivation to learn), 4 ερωτήσεις που αφορούν το γνωστικό φορτίο (cognitive load), 4 ερωτήσεις που αφορούν το ενδιαφέρον για το θέμα (domain specific interest) και 3 ερωτήσεις που αφορούν τα κίνητρα της χρήσης του λογισμικού (motivation to use) (Chen et al., 2011· Chou & Liu, 2005· Fu et al., 2009· Gunawardena & Zittle, 1997· Ibili & Billinghamurst, 2019· Jennett et al., 2008· Keller, 2006· Parnell et al., 2009· Vorderer et al., 2004· Wiebe, 2014). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε στο σύνολο του 49 ερωτήσεις κλίμακας Likert και συγκροτήθηκε με τη βοήθεια του εργαλείου Google Forms.

Οι συμμετέχοντες ήταν 41 ενήλικες ηλικίας 26 – 45, με μικρή ή χωρίς πρότερη εμπειρία σε λογισμικά ΕΠ. Πραγματοποιήθηκε προφορική ενημέρωση πριν την διενέργεια έρευνας, αναφορικά με τη φύση της και τους σκοπούς της. Επιπρόσθετα οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά για τη φύση του λογισμικού, τις δυνατότητες του και τον χειρισμό του. Μετά το πέρας της ολιγόλεπτης ενημέρωσης, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν το λογισμικό στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για 40 λεπτά. Αφού εξαντλήθηκε ο χρόνος δοκιμής του λογισμικού, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

## Αποτελέσματα

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε με τον δείκτη συνοχής συνάφειας Cronback's alpha, ο οποίος βρέθηκε να είναι ικανοποιητικός ( $\alpha = 0,81$ ). Επιπρόσθετα, υπολογίστηκε ο Μέσος Όρος των απαντήσεων (πενταβάθμια κλίμακα Likert) και η Τυπική Απόκλιση, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση

Παράγοντες	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αισθητική	4,33	0,44
Γνωστικό φορτίο	4,25	0,67
Έλεγχος	4,45	0,71
Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	3,84	0,91
Ευχρηστία	4,65	0,40
Απόλαυση εφαρμογής	4,60	0,52
Απόλαυση μάθησης	4,44	0,60
Ανατροφοδότηση	4,62	0,39
Αλληλεπίδραση	4,35	0,61
Κίνητρα μάθησης	4,50	0,61
Κίνητρα χρήσης	4,60	0,53
Γνωστικό όφελος (αυτοαναφερόμενο)	4,74	0,34

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, οι χρήστες είχαν θετική άποψη για την αισθητική του λογισμικού ( $M = 4,33$ ,  $SD = 0,44$ ). Επιπρόσθετα, διατύπωσαν θετική άποψη αναφορικά με το γνωστικό φορτίο της εφαρμογής ( $M = 4,25$ ,  $SD = 0,67$ ) και τον έλεγχο ( $M = 4,45$ ,  $SD = 0,71$ ). Το ενδιαφέρον των χρηστών για το γνωστικό αντικείμενο του λογισμικού αξιολογήθηκε ως ουδέτερο ( $M = 3,84$ ,  $SD = 0,91$ ). Πολύ θετική άποψη διατυπώθηκε αναφορικά με την ευχρηστία ( $M = 4,65$ ,  $SD = 0,40$ ) και την απόλαυση της εφαρμογής ( $M = 4,60$ ,  $SD = 0,52$ ). Η απόλαυση μάθησης αξιολογήθηκε ως θετική ( $M = 4,44$ ,  $SD = 0,60$ ) και η ανατροφοδότηση που παρείχε το λογισμικό ως πολύ θετική ( $M = 4,62$ ,  $SD = 0,39$ ). Οι χρήστες είχαν θετική άποψη αναφορικά με την αλληλεπίδραση του λογισμικού ( $M = 4,35$ ,  $SD = 0,61$ ) και πολύ θετική άποψη για τα κίνητρα μάθησης ( $M = 4,50$ ,  $SD = 0,61$ ), τα κίνητρα χρήσης ( $M = 4,60$ ,  $SD = 0,53$ ) και το γνωστικό όφελος του λογισμικού ( $M = 4,74$ ,  $SD = 0,34$ ).

Τέλος, υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων με το Pearson's test. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ( $p < 0,05$ ).

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων

		Απόλαυση εφαρμογής	Απόλαυση μάθησης	Ανατροφοδότηση	Αλληλεπίδραση	Κίνητρα μάθησης	Κίνητρα χρήσης	Γνωστικό όφελος
Έλεγχος	Συσχέτιση	0,436	0,311	0,320	0,511	0,455	0,513	0,349
	p	0,04	0,048	0,041	0,001	0,003	0,001	0,025
Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	Συσχέτιση	0,319	0,329	-	-	0,416	0,329	-
	p	0,042	0,036	-	-	0,007	0,036	-
Απόλαυση εφαρμογής	Συσχέτιση	-	0,048	0,410	-	-	-	0,542
	p	-	0,008	0,008	-	-	-	0,000
Απόλαυση μάθησης	Συσχέτιση	-	-	-	-	0,520	0,392	-
	p	-	-	-	-	0,000	0,011	-
Ανατροφοδότηση	Συσχέτιση	-	-	-	0,471	0,362	0,489	0,554
	p	-	-	-	0,002	0,020	0,001	0,000
Αλληλεπίδραση	Συσχέτιση	-	-	-	-	0,495	0,653	0,328
	p	-	-	-	-	0,001	0,000	0,036
Κίνητρα μάθησης	Συσχέτιση	-	-	-	-	-	0,681	-
	p	-	-	-	-	-	0,000	-
Κίνητρα χρήσης	Συσχέτιση	-	-	-	-	-	-	0,439
	p	-	-	-	-	-	-	0,004

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, ανιχνεύονται στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των παρακάτω παραγόντων:

- Έλεγχος- απόλαυση εφαρμογής: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,436, p = 0,04$
- Έλεγχος- απόλαυση μάθησης: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,311, p = 0,048$
- Έλεγχος- ανατροφοδότηση: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,320, p = 0,041$
- Έλεγχος- αλληλεπίδραση: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,511, p = 0,001$
- Έλεγχος- κίνητρα μάθησης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,455, p = 0,003$
- Έλεγχος- κίνητρα χρήσης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,513, p = 0,001$
- Έλεγχος- γνωστικό όφελος: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,349, p = 0,025$
- Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο - απόλαυση εφαρμογής: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,319, p = 0,042$
- Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο - απόλαυση μάθησης: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,329, p = 0,036$
- Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο - κίνητρα μάθησης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,416, p = 0,007$
- Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο - κίνητρα χρήσης: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,329, p = 0,036$
- Απόλαυση εφαρμογής- απόλαυση μάθησης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,605, p < 0,001$
- Απόλαυση εφαρμογής - ανατροφοδότηση: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,410, p = 0,008$
- Απόλαυση εφαρμογής - γνωστικό όφελος: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,542, p < 0,001$
- Απόλαυση μάθησης- κίνητρα μάθησης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,520, p < 0,001$
- Απόλαυση μάθησης- κίνητρα χρήσης: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,392, p = 0,011$
- Ανατροφοδότηση- αλληλεπίδραση: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,471, p = 0,002$
- Ανατροφοδότηση- κίνητρα μάθησης: Μεσαία συσχέτιση:  $r(39) = 0,362, p = 0,020$
- Ανατροφοδότηση- κίνητρα χρήσης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,489, p = 0,001$
- Ανατροφοδότηση- γνωστικό όφελος: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,554, p < 0,001$
- Αλληλεπίδραση- κίνητρα μάθησης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,495, p = 0,001$
- Αλληλεπίδραση- κίνητρα χρήσης: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,681, p < 0,001$
- Κίνητρα χρήσης- γνωστικό όφελος: Μεγάλη συσχέτιση:  $r(39) = 0,439, p = 0,004$

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση του λογισμικού, εκτός από το ερωτηματολόγιο, έλαβε χώρα και μέσω προφορικού διαλόγου και σχολίων μεταξύ των ερευνητών και των χρηστών, κατά τη διάρκεια της χρήσης του λογισμικού. Καρπός του σχολιασμού ήταν η δημιουργία μιας έκδοσης του λογισμικού, η οποία είχε λιγότερο ευαίσθητο mouse, μετά από προτροπή κάποιων χρηστών. Όντως, η ευαισθησία χειρισμού του mouse ήταν πολύ υψηλή, λόγω της εμπειρίας των ερευνητών σε ηλεκτρονικά παιχνίδια πρώτου προσώπου. Αυτή όμως η μεγάλη ευαισθησία και ακρίβεια στις κινήσεις του χρήστη, αρχικά δυσκόλεψε μια μερίδα χρηστών, οι οποίοι ανέφεραν το γεγονός στους ερευνητές, με αποτέλεσμα την άμεση επανέκδοση του λογισμικού με νέες ρυθμίσεις ευαισθησίας. Επιπρόσθετα, τα προφορικά σχόλια των χρηστών συγκλίνουν με τα ευρήματα του ερωτηματολογίου, με τους χρήστες να δηλώνουν ικανοποιημένοι και πολλές φορές μάλιστα εντυπωσιασμένοι με το λογισμικό.

## Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καταδεικνύουν τη δημιουργία ενός αξιόλογου εκπαιδευτικού λογισμικού ΕΠΕΠ. Το λογισμικό αυτό αξιολογήθηκε θετικά από τους χρήστες διότι αφενός σε τεχνικό επίπεδο ήταν ικανοποιητικό, με ρεαλιστικά γραφικά και αφετέρου, διότι ήταν πολύ αλληλεπιδραστικό και περιλάμβανε πολυδιάστατη και στοχευμένη ενημέρωση του χρήστη. Επιπρόσθετα, η θετική αξιολόγηση πιθανόν να οφείλεται και στην πρωτοτυπία του, καθώς αποτελεί την πρώτη προσπάθεια δημιουργίας λογισμικού ΕΠΕΠ με θέμα την Αρχαία Ελληνική τεχνολογία και μάλιστα οι τέσσερις εφευρέσεις που παρουσιάζονται, δεν έχουν ξαναπροσομοιωθεί ποτέ, σε κανένα είδος ΕΠ. Επιπρόσθετα, λόγω καινοτομίας της αξιολόγησης, αυτή δεν μπορεί να συγκριθεί με παρόμοιες προσπάθειες. Εκτός από το εν λόγω λογισμικό ΕΠΕΠ, στον χώρο των τεχνολογιών της ΕΠ έχουν εντοπιστεί μόνο άλλα δυο λογισμικά, τα οποία αφορούν την ΠΕΕΠ. Πρόκειται για το παρόμοιο λογισμικό των Αντωνόπουλου και Φωκίδη (2021), το οποίο αφορά σε τέσσερις διαφορετικές Αρχαίες Ελληνικές εφευρέσεις, για την πλατφόρμα Oculus Quest και για την προσπάθεια των Anastasovitis και Roumeliotis (2018), η οποία αφορά τον μηχανισμό των Αντικυθήρων και χρησιμοποιεί την πλατφόρμα Oculus Rift. Και τα δυο αυτά λογισμικά, μέχρι στιγμής, δεν έχουν εκτεθεί σε αξιολόγηση χρηστών.

Ωστόσο, τα ευρήματα αυτής της προκαταρκτικής έρευνας συγκλίνουν με ευρήματα ερευνών που αφορούν στο ευρύτερο πεδίο της χρήσης τεχνολογιών ΕΠ, για τη δημιουργία serious games για την εκπαίδευση στον πολιτισμό. Η έρευνα των Andreoli et al. (2016), που αφορά σε serious game για τον πολιτισμό, αποκαλύπτει ευεργετική γνωστική επίδραση, θετική αξιολόγηση των χρηστών στον έλεγχο, στην αισθητική και στα κίνητρα εμπλοκής με την εφαρμογή. Επιπρόσθετα η έρευνα που διεξήχθη αναφορικά με τη χρήση του λογισμικού thIATRO των Froschauer et al. (2012) αποκαλύπτει δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, που αφορούν στην ενασχόληση τους με την ιστορία της τέχνης. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα των Mortara et al. (2013), που αφορά τη χρήση του λογισμικού Icuira, ενός λογισμικού για την εκπαίδευση στον Ιαπωνικό πολιτισμό. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι το λογισμικό αξιολογήθηκε θετικά από τους χρήστες -μεταξύ άλλων- στον τομέα της ευχρηστίας και της δημιουργίας κινήτρων. Ακόμη μια έρευνα η οποία κινείται στον ευρύτερο χώρο των τεχνολογιών της ΕΠ, είναι αυτή των Christofi et al. (2018). Η έρευνα αφορά τη χρήση ενός λογισμικού ΕΠ για την προσομοίωση του αρχαιολογικού χώρου της Χοιροκοιτίας στην Κύπρο. Αποκαλύπτεται ότι το λογισμικό ΕΠ είχε ευεργετική γνωστική επίδραση.

Τέλος στο μεγαλύτερο μέρος των παραγόντων που αποκαλύπτεται στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, αυτή είναι λογικά αναμενόμενη (ενδεικτικά απόλαυση εφαρμογής – απόλαυση μάθησης) και αναδεικνύονται περιπτώσεις συσχετίσεων, οι οποίες χρήζουν περαιτέρω μελέτης.

## Συμπεράσματα

Σκοπός της εργασίας ήταν η δημιουργία και η προκαταρκτική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού ΕΠΕΠ για την Αρχαία Ελληνική τεχνολογία, έτσι ώστε να είναι έτοιμο για δοκιμή σε ικανό δείγμα. Καρπός της προσπάθειών ανάπτυξης ήταν η δημιουργία ενός ποικιλοτρόπως αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού λογισμικού ΕΠΕΠ, για την Αρχαία Ελληνική τεχνολογία, το οποίο περιλαμβάνει -για πρώτη φορά- τις ακόλουθες εφευρέσεις: Την αιολόσφαιρα του

Ήρωνα, το ατμοτηλεβόλο του Αρχιμήδη, τον υδραυλικό τηλεγράφο του Αινεία και το αυτόματο σπονδείο με κερματοδέκτη του Ήρωνα.

Το λογισμικό αξιολογήθηκε από ομάδα χρηστών (N=41) και βρέθηκε ικανοποιητικό από όλες τις απόψεις με το Μέσο Όρο να κυμαίνεται από 3,84 έως 4,7. Επίσης αποκαλύφθηκε χαμηλή Τυπική Απόκλιση, με την πλειοψηφία των απαντήσεων κοντά στον Μέσο Όρο.

Επιπρόσθετα, με τον έλεγχο Pearson, αποκαλύφθηκαν 23 στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις παραγόντων που αφορούν τη χρήση του λογισμικού ΕΠΕΠ. Ορισμένες από τις συσχετίσεις των παραγόντων παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα πρέπει να μελετηθούν σε βάθος.

Το μέγεθος του δείγματος των χρηστών που έλαβαν μέρος στην αξιολόγηση του λογισμικού δεν είναι ικανό έτσι ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση συμπερασμάτων. Στην παρούσα φάση στόχος της αξιολόγησης ήταν ο έλεγχος του παραχθέντος λογισμικού, έτσι ώστε αυτό, σε επόμενη φάση να αξιολογηθεί από μεγαλύτερο δείγμα χρηστών.

## Βιβλιογραφία

- Αντωνόπουλος, Π., & Φωκίδης, Ε. (2021). Δημιουργία εφαρμογής πλήρους εμβυθισμένης εικονικής πραγματικότητας για τη διδασκαλία στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής τεχνολογίας. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 618-627. <https://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3273>
- Φωκίδης, Ε, Τσολακίδης Κ., &. (2011). *Η εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Abeele, V. V., Spiel, K., Nacke, L., Johnson, D., & Gerling, K. (2020). Development and validation of the player experience inventory: A scale to measure player experiences at the level of functional and psychosocial consequences. *International Journal of Human-Computer Studies*, 135, 102370. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.102370>
- Abichandani, P., Mcintyre, W., Fligor, W., & Lobo, D. (2019). Solar Energy Education Through a Cloud-Based Desktop Virtual Reality System. *IEEE Access*, 7, 147081-147093.
- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS quarterly*, 665-694.
- Anastasovitis, E., & Roumeliotis, M. (2018). Virtual Museum for the Antikythera Mechanism: Designing an immersive cultural exhibition. In *2018 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality Adjunct (ISMAR-Adjunct)* (pp. 310-313). IEEE. [doi:10.1109/ismar-adjunct.2018.00092](https://doi.org/10.1109/ismar-adjunct.2018.00092)
- Andreoli, R., Corolla, A., Faggiano, A., Malandrino, D., Pirozzi, D., Ranaldi, M., ... Scarano, V. (2016). Immersivity and Playability Evaluation of a Game Experience in Cultural Heritage. *Lecture Notes in Computer Science*, 814-824.



- Baños, R. M., Botella, C., Garcia-Palacios, A., Villa, H., Perpiñá, C., & Alcaniz, M. (2000). Presence and reality judgment in virtual environments: a unitary construct?. *CyberPsychology & Behavior*, 3(3), 327-335.
- Caro, V., Carter, B., Dagli, S., Schissler, M., & Millunchick, J. (2018). Can virtual reality enhance learning: A case study in materials science. In *2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/fie.2018.8659267>
- Checa, D., Ramon, L., & Bustillo, A. (2019). Virtual Reality Travel Training Simulator for People with Intellectual Disabilities. In *International Conference on Augmented Reality, Virtual Reality and Computer Graphics* (pp. 385-393). Springer, Cham
- Chen, M., Kolko, B. E., Cuddihy, E., & Medina, E. (2011). Modeling but NOT measuring engagement in computer games. In *Proceedings of the 7th international conference on Games+ Learning+ Society Conference* (pp. 55-63).
- Chin, C. S., Kamsani, N. B., Zhong, X., Cui, R., & Yang, C. (2018). Unity3D serious game engine for high fidelity virtual reality training of remotely-operated vehicle pilot. In *2018 10th international Conference on Modelling, identification and Control (iCMiC)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICMIC.2018.8529900>
- Chou, S. W., & Liu, C. H. (2005). Learning effectiveness in a Web-based virtual learning environment: a learner control perspective. *Journal of computer assisted learning*, 21(1), 65-76.
- Christofi, M., Kyrlitsias, C., Michael-Grigoriou, D., Anastasiadou, Z., Michaelidou, M., Papamichael, I., & Pieri, K. (2018). A tour in the archaeological site of choirokoitia using virtual reality: a learning performance and interest generation assessment. In *Advances in digital cultural heritage* (pp. 208-217). Springer, Cham.
- Chu, P. Y., Chen, L. C., Kung, H. W., & Su, S. J. (2017). A study on the differences among M3D, S3D and HMD for students with different degrees of spatial ability in design education. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 293-299). Springer, Cham.
- Cuyos, K. G., Ubanan, D. R., & Ceniza, A. M. (2019). Computer simulation model for traffic enforcement using unity engine. *Proceedings of the IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* 482(1), 012018). <https://doi:10.1088/1757-899X/482/1/012018>
- Dean, D., Millward, J., Mulligan, L., Saleh, I., Wise, C., & Higgins, G. (2018). Evaluating alternative input techniques for building and construction VR training. In *2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 1001-1004). IEEE. <https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615236>
- Dinis, F. M., Martins, J. P., Carvalho, B. R., & Guimarães, A. S. (2018). Disseminating civil engineering through virtual reality: An immersive interface.
- Fang, X., Zhang, J., & Chan, S. S. (2013). Development of an instrument for studying flow in computer game play. *International journal of human-computer interaction*, 29(7), 456-470. <https://doi.org/10.1080/10447318.2012.715991>

- Froschauer, J., Arends, M., Goldfarb, D., & Merkl, D. (2012). A serious heritage game for art history: Design and evaluation of ThIATRO. In *2012 18th International Conference on Virtual Systems and Multimedia* (pp. 283-290). IEEE.
- Fu, F. L., Su, R. C., & Yu, S. C. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52(1), 101-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.004>
- Garcia, C. A., Naranjo, J. E., Alvarez-M, E., & Garcia, M. V. (2019). Training virtual environment for teaching simulation and control of pneumatic systems. In *International Conference on Augmented Reality, Virtual Reality and Computer Graphics* (pp. 91-104). Springer, Cham.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American journal of distance education*, 11(3), 8-26.
- Hassenzahl, M., Burmester, M., & Koller, F. (2003). AttrakDiff: Ein Fragebogen zur Messung wahrgenommener hedonischer und pragmatischer Qualität. In *Mensch & computer 2003* (pp. 187-196). Vieweg+ Teubner Verlag.
- Ibili, E., & Billingham, M. (2019). Assessing the Relationship between Cognitive Load and the Usability of a Mobile Augmented Reality Tutorial System: A Study of Gender Effects. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 378-395. <https://doi.org/10.21449/ijate.594749>
- IJsselsteijn, W. A., de Kort, Y. A., & Poels, K. (2013). *The Game Experience Questionnaire*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., & Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International journal of human-computer studies*, 66(9), 641-661.
- Keller, J. M. (2006). Development of two measures of learner motivation. *Unpublished Manuscript in progress*. Florida State University.
- McJunkin, J. L., Jiramongkolchai, P., Chung, W., Southworth, M., Durakovic, N., Buchman, C. A., & Silva, J. R. (2018). Development of a mixed reality platform for lateral skull base anatomy. *Otology & Neurotology: Official Publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 39(10), e1137. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000001995>
- Mortara, M., Catalano, C. E., Fiucci, G., & Derntl, M. (2013, October). Evaluating the effectiveness of serious games for cultural awareness: the Icura user study. In *International Conference on Games and Learning Alliance* (pp. 276-289). Springer, Cham.
- Naya, V. B., & Ibáñez, L. A. H. (2015). Evaluating user experience in joint activities between schools and museums in virtual worlds. *Universal Access in the Information Society*, 14(3), 389-398. <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0367-y>

- Nijs, L., Coussement, P., Moens, B., Amelinck, D., Lesaffre, M., & Leman, M. (2012). Interacting with the Music Paint Machine: Relating the constructs of flow experience and presence. *Interacting with Computers*, 24(4), 237-250. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2012.05.002>
- Ogbuanya, T. C., & Onele, N. O. (2018). Investigating the effectiveness of desktop virtual reality for teaching and learning of electrical/electronics technology in universities. *Computers in the Schools*, 35(3), 226-248. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1492283>
- Parnell, M. J., Berthouze, N., & Brumby, D. (2009). *Playing with scales: Creating a measurement scale to assess the experience of video games*. University College London, London, UK.
- Pavlas, D., Jentsch, F., Salas, E., Fiore, S. M., & Sims, V. (2012). The play experience scale: development and validation of a measure of play. *Human factors*, 54(2), 214-225.
- Peixoto, B., Pinto, D., Krassmann, A., Melo, M., Cabral, L., & Bessa, M. (2019). Using virtual reality tools for teaching foreign languages. In *World Conference on Information Systems and Technologies* (pp. 581-588). Springer, Cham.
- Pérez, L., Diez, E., Usamentiaga, R., & García, D. F. (2019). Industrial robot control and operator training using virtual reality interfaces. *Computers in Industry*, 109, 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.compind.2019.05.001>
- Phan, M. H., Keebler, J. R., & Chaparro, B. S. (2016). The development and validation of the game user experience satisfaction scale (GUESS). *Human Factors*, 58(8), 1217-1247. <https://doi.org/10.1177/0018720816669646>
- Rafiee, A., Van der Male, P., Dias, E., & Scholten, H. (2017). Developing a wind turbine planning platform: Integration of "sound propagation model-GIS-game engine" triplet. *Environmental Modelling & Software*, 95, 326-343. <https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2017.06.019>
- Sedláček, D., Okluský, O., & Zara, J. (2019). Moon base: A serious game for education. In *2019 11th International Conference on Virtual Worlds and Games for Serious Applications (VS-Games)* (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/VS-Games.2019.8864540>
- Slater, M. (1999). Measuring presence: A response to the Witmer and Singer presence questionnaire. *Presence*, 8(5), 560-565.
- Smith, J. R., Byrum, A., McCormick, T. M., Young, N., Orban, C., & Porter, C. D. (2017). A controlled study of stereoscopic virtual reality in freshman electrostatics. *arXiv preprint arXiv:1707.01544*.
- Takac, M. (2020). Application of Web-based Immersive Virtual Reality in Mathematics Education. In *2020 21th International Carpathian Control Conference (ICCC)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCC49264.2020.9257276>
- Vorderer, P., Wirth, W., Gouveia, F. R., Biocca, F., Saari, T., Jäncke, F., ... & Jäncke, P. (2004). MEC spatial presence questionnaire (MEC-SPQ): Short documentation and

instructions for application. *Report to the European community, project presence: MEC (IST-2001-37661)*, 3, 5-3.

- Vučković, V., Stanišić, A., & Le Blond, S. (2017, October). Virtual reality modelling and simulation of the Tesla's radio controlled boat. In *2017 13th International Conference on Advanced Technologies, Systems and Services in Telecommunications (TELSIKS)* (pp. 61-64). IEEE.
- Wiebe, E. N., Lamb, A., Hardy, M., & Sharek, D. (2014). Measuring engagement in video game-based environments: Investigation of the User Engagement Scale. *Computers in Human Behavior*, 32, 123-132. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.001>
- Zafeiropoulos, V., & Kalles, D. (2018). Quantitative liquid simulation in an interactive 3D virtual laboratory. In *Proceedings of the 22nd Pan-Hellenic Conference on Informatics* (pp. 219-224). <https://doi.org/10.1145/3291533.3291545>

# Προς ένα μοντέλο προσδιορισμού της Πλήρως Εμβυθισμένης Ψηφιακής Μαθησιακής Εμπειρίας

Πηνελόπη Ατσικπάση, Εμμανουήλ Φωκίδης

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία, αφενός, επιχειρεί να ορίσει τι είναι η Πλήρως Εμβυθισμένη Ψηφιακή Μαθησιακή Εμπειρία (ΠΕΨΜΕ) και, αφετέρου, επιδιώκει να προσδιορίσει ένα μοντέλο που να την περιγράφει. Από την εξέταση των παραμέτρων που ορίζουν το καθένα από τα συστατικά στοιχεία της ΠΕΨΜΕ προέκυψε ότι αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως η πνευματική κατάσταση που προκύπτει εξαιτίας της αλληλεπίδρασης αυτού που μαθαίνει με οποιασδήποτε μορφής γνωστικό υλικό που προσφέρεται από μέσα (υλικά ή άυλα) που ανήκουν στην Πλήρως Εμβυθισμένη Εικονική Πραγματικότητα. Πρέπει να τονιστεί ότι στην ΠΕΨΜΕ η εστίαση μετατοπίζεται στην μαθησιακή εμπειρία που, πέρα από την απόκτηση γνώσεων ή πείρας ή δεξιοτήτων ή στάσεων, περιλαμβάνει τα στοιχεία της εμπειρίας και των συναισθημάτων που νιώθει κάποιος καθώς μαθαίνει. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν ποιοι παράγοντες συμβάλλουν καθοριστικά στην ΠΕΨΜΕ. Για τον σκοπό αυτόν, αναζητήθηκαν εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Μετά από την επεξεργασία τους, προέκυψαν 14 ευρύτεροι παράγοντες που εντάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες: σε αυτούς που σχετίζονται με (α) τα συναισθήματα, (β) τη μαθησιακή εμπειρία και (γ) τεχνικά θέματα. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώθηκε ένα μοντέλο παραγόντων που περιγράφει την ΠΕΨΜΕ και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ερευνητικών εργαλείων για την εξέτασή της.

## Abstract

The study introduces the concept of Fully Immersive Digital Learning Experience (FIDLE). It also proposes a model for studying it. In short, FIDLE is the mental state resulting from the learners' interaction with any form of cognitive material offered through means belonging to Fully Immersed Virtual Reality. It should be noted that in FIDLE the focus is on the learning experience which, in addition to the acquisition of knowledge, experience, skills or attitudes, also embraces the experiences and emotions one feels during the learning process. Having the above in mind, an attempt was made to determine the factors that shape FIDLE. To this end, a review of the tools that were used on relevant studies was conducted. A total of 14 factors emerged, belonging to three categories related to: (i) emotions, (ii) learning experience, and (iii) technical factors. As a result, a model included these factors was formulated that can be used for examining FIDLE.

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη μάθηση, η διαδικασία απόκτησης γνώσεων, αλλά και η βαθύτερη κατανόησή τους από τους μαθητές, είναι μία μονόδρομη διαδικασία: η

μάθηση είναι το αποτέλεσμα της μεταφοράς γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή (Michel et al., 2009). Ακόμα και σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης υπάρχουν κατάλοιπα τέτοιων αντιλήψεων. Για παράδειγμα, στο έργο του Vygotsky (1980) είναι διάχυτη η αντίληψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτού που γνωρίζει κάτι (ο εκπαιδευτικός) και αυτού που θα μάθει κάτι (ο μαθητής/εκπαιδευόμενος), με τον πρώτο να μεταφέρει γνώσεις στον δεύτερο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέτοιες αντιλήψεις, που κυριάρχησαν για χρόνια, κατά κάποιο τρόπο, διαχώρισαν τη δράση από τη σκέψη, δίνοντας την πρωτοκαθεδρία στη δεύτερη και αγνοώντας (σε μεγάλο βαθμό) τον ρόλο που μπορεί να έχει η πρώτη (Tomlinson & Kilner, 1992).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα χάσμα μεταξύ του πώς μαθαίνουν τα άτομα σε ένα σχολικό περιβάλλον (μέσω της διδασκαλίας που αποσκοπεί στη μεταφορά γνώσεων, άρα κυρίως μέσω της σκέψης) και στο πώς μαθαίνουν στην καθημερινότητά τους (μέσω των πράξεων και της εμπειρίας, άρα κυρίως μέσω της δράσης). Αυτές οι απόψεις ήταν βαθιά ριζωμένες στις μεθόδους διδασκαλίας και σπάνια άλλαζαν ή αναθεωρούνταν (Gibbs et al., 1995). Βέβαια, τέτοιου είδους αντιλήψεις έχουν, σε μεγάλο βαθμό, αντικατασταθεί από άλλες, καθώς είναι καθολική πλέον η αναγνώριση των θετικών επιδράσεων του συνδυασμού σκέψης-δράσης στην απόκτηση γνώσεων (Wagner et al., 2003). Τώρα πια είναι σχεδόν αυτονόητο πως ένα γνωστικό αντικείμενο (ακόμα και όταν αφορά αφηρημένες έννοιες) μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητό μέσα από την πρακτική εξάσκηση/εφαρμογή, δηλαδή την ανάλογη εμπειρία και δράση (Kolb, 1984). Έτσι, υπάρχει απαγκίστρωση από την άποψη ότι πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να παρέχει αποκλειστικά και μόνο γνώσεις στους εκπαιδευόμενους (Voran et al., 2016). Ένας από τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή τη μεταστροφή είναι οι τεχνολογικές εξελίξεις. Χάρη σε αυτές, η μάθηση συντελείται παντού και πάντα και όχι κατ' ανάγκη στα πλαίσια μίας τάξης (Mantino, 2013), οδηγώντας στη λεγόμενη "πανταχού παρούσα" μάθηση (Pimmer et al., 2016), που, στην ουσία, καταργεί τα "στεγανά" μεταξύ σχολικής αίθουσας και καθημερινής ζωής. Συνέπεια των παραπάνω είναι ότι χρησιμοποιείται ολοένα και πιο συχνά ο όρος "μαθησιακή εμπειρία" (learning experience) στη θέση του όρου "μάθηση" (απλή μαθησιακή δραστηριότητα) (Mutlu, 2015).

Η τεχνολογία έχει επηρεάσει σημαντικά τις μαθησιακές εμπειρίες των χρηστών, καθώς έχει πολλαπλασιάσει και διαφοροποιήσει τους τρόπους που μπορούν να μάθουν και να αλληλεπιδράσουν με το μαθησιακό υλικό (Bulu, 2012). Όντως, οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους πολυμεσικές εφαρμογές, ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, ρεαλιστικές εικονικές εμπειρίες, μπορούν να ανταλλάξουν ηλεκτρονικά μηνύματα, να συνομιλήσουν με βίντεο με τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους (Faiola et al., 2013). Όλα αυτά συνιστούν μαθησιακές εμπειρίες υποστηριζόμενες από την τεχνολογία και δημιουργούνται χάρη στην τεχνολογία και μόνο. Συνεπώς, είναι λογικό να γίνεται αναφορά σε ψηφιακές μαθησιακές εμπειρίες.

Μεταξύ των τεχνολογιών που παρουσιάζουν εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, συγκαταλέγεται η Εικονική Πραγματικότητα (ΕΠ). Στην ουσία, οι εφαρμογές της είναι τρισδιάστατες προσομοιώσεις πραγματικών ή φανταστικών περιβαλλόντων που "ξεγελούν" τις ανθρώπινες αισθήσεις, με αποτέλεσμα το άτομο να εμβυθίζεται στο εικονικό περιβάλλον και να θεωρεί ότι είναι "παρών" εκεί (Hew & Cheung, 2010). Μάλιστα, η αίσθηση της εμβύθισης και της παρουσίας είναι ακόμα ισχυρότερη όταν χρησιμοποιείται ένα είδος ΕΠ γνωστό ως με τον όρο "Πλήρως Εμβυθισμένη Εικονική Πραγματικότητα (ΠΕΕΠ)". Η ΠΕΕΠ, κατά κύριο λόγο, υλοποιείται με τη χρήση head mounted displays (HMDs). Ως εκ τούτου, μπορεί να

υποστηριχθεί ότι η ΠΕΕΠ προσφέρει μία ιδιαίτερη μορφή ψηφιακής μαθησιακής εμπειρίας, που θα μπορούσε να ονομαστεί Πλήρως Εμβυθισμένη Ψηφιακή Μαθησιακή Εμπειρία (ΠΕΨΜΕ). Ωστόσο, δεν είναι καθορισμένο με σαφήνεια ούτε το τι είναι ψηφιακή μαθησιακή εμπειρία ούτε το τι είναι ΠΕΨΜΕ. Έτσι, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνίσει αυτούς τους όρους. Επιπρόσθετα, επιχειρείται ο σχηματισμός ενός μοντέλου που ορίζει ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν την ΠΕΨΜΕ.

## **Εικονική Πραγματικότητα**

Η ΕΠ θεωρείται ότι μπορεί να προσφέρει πολλά στη μαθησιακή εμπειρία. Οι Mikropoulos και Natsis (2011), εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές χρήσεις της ΕΠ, την ορίζουν ως περιβάλλοντα που βασίζονται σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά μοντέλα που ενσωματώνουν ή ορίζουν ένα ή περισσότερα θέματα και παρέχουν στον χρήστη εμπειρίες που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να έχουν στον πραγματικό κόσμο, οδηγώντας σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Χρησιμοποιείται ευρέως σε γνωστικούς τομείς όπως τα Μαθηματικά, τη Φυσική, την Αρχιτεκτονική και, γενικά, σε αυτούς που αφορούν τη μελέτη των φυσικών φαινομένων (Freina & Ott, 2015). Η ΕΠ φαίνεται πως δίνει καλά μαθησιακά αποτελέσματα μετά από την εφαρμογή της σε μαθητές δημοτικού (Fokides, 2020· Fokides & Atsikpasi, 2017), για παράδειγμα, σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Αστρονομία (Mastrokoukou & Fokides, 2015), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Fokides & Chachlaki, 2020), οι Φυσικές Επιστήμες (Fokides & Papoutsi, 2019), αλλά και όσον αφορά άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα (Fokides & Atsikpasi, 2018).

Μία σειρά από χαρακτηριστικά της ΕΠ την καθιστούν ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό εργαλείο. Για παράδειγμα, η τρισδιάστατη αναπαράσταση των αντικειμένων και του περιβάλλοντος, διευκολύνει τη μάθηση με την παροχή πλούσιων και ρεαλιστικών εμπειριών στους χρήστες (Harrington, 2012). Τα παιχνιδικά χαρακτηριστικά οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα διασκέδασης και απόλαυσης, που, με τη σειρά τους, αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση (McLellan, 2004) και την απόκτηση γνώσεων (Faiola et al., 2013). Τρία βασικά χαρακτηριστικά της ΕΠ, η εμβύθιση, η παρουσία και η αλληλεπίδραση, φαίνεται να είναι υπεύθυνα για τα ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα:

Η εμβύθιση είναι η ικανότητα του συστήματος ΕΠ να δίνει στους χρήστες ερεθίσματα (οπτικά, ηχητικά και απτικά) και την αίσθηση ότι βρίσκονται κάπου αλλού (Muscott & Gifford, 1994). μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση καθώς παρέχει πολλαπλές οπτικές, πλαισιώνει θεματικά (contextualise) ένα περιβάλλον και υποστηρίζει τη δυνατότητα μεταφοράς (transferability) της γνώσης που έχει αποκτηθεί (Dede, 2009).

Η παρουσία σε μία διαμεσολαβημένη εμπειρία ΕΠ κάνει τους χρήστες να έχουν την ψευδαίσθηση ότι "υπάρχουν" στο εικονικό περιβάλλον (Bulu, 2012) και ότι βιώνουν τα γεγονότα σαν να είναι αληθινά (Slater & Sanchez-Vives, 2014). Μάλιστα, όσο πιο έντονη είναι η αίσθηση της παρουσίας, τόσο πιο καλά μαθησιακά αποτελέσματα παρατηρούνται σε (Rupp et al., 2019). Επιπλέον, οι Greenwald et al. (2017) κατέληξαν στο ότι η κοινωνική παρουσία, δηλαδή το να συν-υπάρχει και να μοιράζεται κάποιος τον ίδιο χώρο με άλλα άτομα, μπορεί να ωφελήσει την εκπαίδευση και την κατάρτισή του.

Η αλληλεπίδραση αφορά την επικοινωνία και τη σύνδεση μεταξύ του χρήστη και του συστήματος (Burdea & Coiffet, 2003). Για παράδειγμα, ένα από τα πολλά είδη της είναι η

ενεργή αλληλεπίδραση (active interaction) που προκαλείται από τους χρηστές προς το σύστημα με ειδικά χειριστήρια τους επιτρέπουν να επιλέξουν κάποιο αντικείμενο ή να ενεργοποιήσουν κάποια αλληλουχία γεγονότων. Έτσι αυξάνεται το γνωστικό ενδιαφέρον τους, αλλά και η αίσθηση της παρουσίας που νιώθουν (Ferguson et al., 2020).

### **Πλήρως Εμβυθισμένη Εικονική Πραγματικότητα**

Η ΠΕΕΠ είναι μια τεχνολογία που φαίνεται να έχει μεγάλο δυναμικό και προσφέρει εμπειρίες που διαφέρουν σημαντικά από αυτές των εφαρμογών που προβάλλονται στην οθόνη ενός Η/Υ. Ο εικονικός κόσμος προβάλλεται στον χρήστη με τα HMDs που μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες· σε εκείνα που προσφέρουν έξι βαθμούς ελευθερίας (6DoF) (3 βαθμοί για περιστροφική κίνηση στους 3 άξονες και 3 βαθμοί για μετατοπιστική κίνηση στους 3 άξονες) και εκείνα που προσφέρουν 3DoF (μόνο περιστροφική κίνηση), με αποτέλεσμα την περιορισμένη ελευθερία κινήσεων. Ακόμη, υπάρχουν συσκευές/χειριστήρια που δίνουν τη δυνατότητα χειρισμού των εικονικών αντικειμένων με έναν τρόπο που πλησιάζει αυτόν του φυσικού κόσμου (Nilsson et al., 2016). Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν για την ΕΠ και φάνηκε ότι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, προφανώς υπάρχουν και στην ΠΕΕΠ, έχοντας μεγαλύτερη ένταση και ασκώντας μεγαλύτερη επιρροή στους χρήστες. Ο λόγος βρίσκεται στη φύση του μέσου που χρησιμοποιείται, καθώς, η ΠΕΕΠ προκύπτει, κατά βάση, από τη χρήση των 6DoF HMDs.

Σε γενικές γραμμές, οι μελέτες έχουν εξετάσει το κατά πόσο η ΠΕΕΠ μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και το εάν μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων, για παράδειγμα, στη ρομποτική χειρουργική (Bric et al., 2015). Όπως αναφέρθηκε, με τα 6DoF HMDs οι χρήστες είναι ελεύθεροι από εξωτερικούς περισπασμούς και εμβυθίζονται πλήρως στο εικονικό περιβάλλον (Falah et al., 2014). Η εμβύθιση μαζί με τα πλούσια οπτικοακουστικά ερεθίσματα, προσφέρει τελικά μοναδικές εμπειρίες στους χρήστες, που υπερέχουν από άλλα είδη ΕΠ και, φυσικά, από τη συμβατική διδασκαλία (Freina & Ott, 2015). Στην ΠΕΕΠ προκαλείται και η αίσθηση της παρουσίας (Rupp et al., 2019) με αποτέλεσμα να υπάρχει περισσότερη ευχαρίστηση και πιο καλή ανάκληση πληροφοριών (Bertrand et al., 2017). Επιπλέον, οι χρήστες που νιώθουν ότι βρίσκονται μέσα σε έναν εικονικό χώρο που αφορά απόκτηση δεξιοτήτων, υπάρχει πιθανότητα να μεταφέρουν αυτά που έμαθαν και στον πραγματικό κόσμο (Ropelato et al., 2018). Πέρα από το γεγονός ότι τα περισσότερα είδη αλληλεπίδρασης που επηρεάζουν τη μάθηση στην ΕΠ, επηρεάζουν τη μάθηση και στην ΠΕΕΠ, ένα είδος αλληλεπίδρασης που έχει ιδιαίτερο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα στη δεύτερη περίπτωση είναι η ενσώματη αλληλεπίδραση. Αυτή σχετίζεται με την απτική αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα στους χρήστες και τα αντικείμενα (για παράδειγμα χειριστήρια ή ηλεκτρονική πένα), στα οποία έχει περιληφθεί κάποιας μορφής απτική ανάδραση (Ishii & Ullmer, 1997). Έτσι, μπορεί να υποτεθεί ότι επιτυγχάνονται καλά μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα σύστημα ΠΕΕΠ, χάρη στην ενσώματη αλληλεπίδραση των χρηστών με το εικονικό περιβάλλον. Πράγματι, έχει φανεί ότι η σωματική δραστηριότητα βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Skulmowski & Rey, 2018), δηλαδή η αλληλεπίδραση του εικονικού συστήματος με ολόκληρο το σώμα του ατόμου και η πολυτροπικότητα που παρέχεται από ένα εικονικό περιβάλλον μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Fowler, 2015).



## Ψηφιακή και μαθησιακή εμπειρία

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο όρος "ψηφιακή εμπειρία" ταυτίζεται με τον όρο "εμπειρία χρήστη", εφόσον οποιαδήποτε εμπειρία λαμβάνει χώρα στο Διαδίκτυο ή μέσω ενός λογισμικού ή μέσω μίας ψηφιακής συσκευής είναι, κατά βάση, ψηφιακή εμπειρία (Lee et al., 2018). Πράγματι, το τι εμπειρίες έχουν τα άτομα όταν χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα αλλά και το τι συνιστά μία "καλή" εμπειρία έχει απασχολήσει από πολύ νωρίς τους ερευνητές (ενδεικτικά, Forlizzi & Battarbee, 2004· Hassenzuhl & Tractinsky, 2006· Wright et al., 2004). Δυστυχώς, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια αυτή. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί οι έννοιες με τις οποίες συνδέεται, όπως η διασκέδαση, η ευχαρίστηση, η έκπληξη και η οικειότητα, είναι υποκειμενικές. Επιπλέον, οι ερευνητές τείνουν να προσθέτουν διαρκώς και άλλα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να αυξάνεται συνεχώς η περιπλοκότητα των μεταξύ τους σχέσεων (Cockton, 2006). Σε γενικές γραμμές, αναφέρεται στο τι βιώνει ο χρήστης από ένα (ψηφιακό) προϊόν ή μία (ψηφιακή) υπηρεσία που χρησιμοποιεί για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Agiledrop, 2020) και τι συναισθήματα του δημιουργούνται (Biondi et al., 2015· Kamstrupp, 2016· McIntosh & Wright, 2019).

Ωστόσο, υπάρχει η περίπτωση να μην υπάρχει "χρήση" (με την απόλυτη έννοια της λέξης) κάποιου ψηφιακού τεχνουργήματος (υλικού ή άυλου). Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί απλά να παρακολουθεί μία ταινία ή ένα βίντεο στο YouTube ή να ακούει μουσική στον υπολογιστή του. Μπορεί, δηλαδή, να είναι παθητικός δέκτης. Εξυπακούεται ότι το άτομο θα πρέπει να εκκινήσει κάποιο πρόγραμμα για να υλοποιήσει τα παραπάνω. Άρα, υπάρχει κάποια χρήση λογισμικού ή υλικού, αλλά αυτή είναι σύντομη· στο μεγαλύτερο μέρος της εμπειρίας που θα έχει υπερिσχύει η παθητική διάσταση, που όμως δεν παύει να είναι ψηφιακή, εφόσον προέρχεται από ένα ψηφιακό μέσο. Συνεπώς, θα ήταν καλύτερο να υιοθετηθεί η άποψη ότι η ψηφιακή εμπειρία είναι υπερσύνολο της (ψηφιακής) εμπειρίας χρήστη.

Αναφορικά με το τι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως θετική ψηφιακή εμπειρία, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι: Οι πολύ θετικές εντυπώσεις και συναισθήματα που αποκομίζουν τα άτομα κατά την ενασχόλησή τους με άυλα ή υλικά ψηφιακά τεχνουργήματα. Η θετική ψηφιακή εμπειρία περιλαμβάνει τρία πολύ βασικά χαρακτηριστικά (Seasia Infotech, n. d.):

Εξαιρετική σχεδίαση. Οι χρήστες θα πρέπει να πείθονται για αυτό που τους παρέχεται/παρουσιάζεται. Για παράδειγμα, μία εφαρμογή ΕΠ θα πρέπει να παρέχει πιστότητα, αληθοφάνεια και πολύ καλά γραφικά.

Άψογη λειτουργικότητα. Τυχόν κατασκευαστικά/λειτουργικά προβλήματα είναι αυτονόητο ότι καταστρέφουν την εμπειρία των χρηστών.

Προσαρμοσμένο περιεχόμενο. Το περιεχόμενο είναι σημαντικό να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των χρηστών. Για παράδειγμα, αν πρόκειται για ένα ψηφιακό παιχνίδι, θα μπορούσε να υπάρχει δυνατότητα διαμόρφωσης του "παίκτη" (δημιουργία προφίλ και avatar) είτε του επιπέδου δυσκολίας της πίστας είτε να ενεργοποιούνται ή να απενεργοποιούνται διάφορα χαρακτηριστικά.

Κατ' αναλογία με την ψηφιακή εμπειρία, μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει και η μαθησιακή εμπειρία, η οποία, επίσης, εξαρτάται από κάποιους παράγοντες. Η αλήθεια είναι ότι ο όρος "μαθησιακή εμπειρία" (learning experience), δεν αποτελεί κάτι νέο και παραπέμπει σε οποιαδήποτε μάθημα, πρόγραμμα ή άλλη δραστηριότητα, μέσω της οποίας κάποιος μαθαίνει κάτι (The Glossary of Education Reform, 2013). Μάλιστα, επειδή ο παραπάνω ορισμός

υπονοεί ότι τα άτομα μαθαίνουν μέσα από ποικίλες καταστάσεις και τρόπους, η χρήση του όρου "μαθησιακή εμπειρία" προτιμάται σε σχέση με τον όρο "μάθημα", εφόσον αυτός έχει μία σχετικά περιορισμένη σημασία ή/και συμβατική χροιά. Επιπρόσθετα, η αυξανόμενη χρήση του όρου "μαθησιακή εμπειρία" από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, αντικατοπτρίζει τις αλλαγές που σημειώθηκαν στον τρόπο εκπαίδευσης των ατόμων, λόγω των σημαντικών παιδαγωγικών αλλαγών, αλλά, κυρίως, λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων. Ουσιαστικά, δείχνει την αναγκαιότητα ανανέωσης των αντιλήψεων για το πώς, τότε και πού λαμβάνει χώρα η μάθηση (Entwistle & Ramsden, 2015).

Από την άλλη, ο παραπάνω ορισμός της μαθησιακής εμπειρίας, ενώ πληροφορεί για τους τρόπους (...οποιαδήποτε μάθημα, πρόγραμμα ή άλλη δραστηριότητα) και για το τελικό αποτέλεσμα (...κάποιος μαθαίνει κάτι), δεν πληροφορεί για το τι μεσολαβεί και για το τι συμβαίνει στη μεριά του αποδέκτη, δηλαδή, αυτού που μαθαίνει (πέρα από το ότι έμαθε κάτι). Έτσι, αντλώντας στοιχεία από τη Θεωρία της Βιωματικής Μάθησης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία στην οποία εμπλέκονται η απόκτηση εμπειριών, η σκέψη και η δράση (Kolb, 1984· Kolb & Kolb, 2009).

Ωστόσο, ακόμα και αν περιληφθούν τα παραπάνω στον ορισμό της μαθησιακής εμπειρίας, και πάλι δεν λαμβάνεται υπόψη το τι νιώθει/αισθάνεται αυτός που μαθαίνει (σε αντίθεση με τον ορισμό της ψηφιακής εμπειρίας που δόθηκε παραπάνω). Πράγματι, και άλλοι έχουν τονίσει τη σημασία των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της μάθησης. Για παράδειγμα, ο Moon (2013), θεώρησε ότι το συναίσθημα σχετίζεται με τη μάθηση εφόσον (α) επηρεάζει τη δομή της γνώσης, (β) επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης και (γ) μπορεί να προωθήσει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία της μάθησης. Όχι μόνο αυτό, αλλά τα θετικά συναισθήματα οδηγούν τους μαθητές να εμπλακούν πιο ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες, αυξάνουν τα κίνητρά τους για μάθηση (Artino, 2012· Weissberg et al., 2015), την αποδοτικότητα και την ευχαρίστησή τους (Briscoe, 2012· Kohn, 2004), την εμπλοκή τους με το γνωστικό αντικείμενο (Rowe et al., 2015) και τον βαθμό της ικανοποίησής τους (Vacharkulksemsuk & Fredrickson, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η μαθησιακή εμπειρία μπορεί να οριστεί ως:

*Η πνευματική κατάσταση που προκύπτει εξαιτίας της αλληλεπίδρασης αυτού που μαθαίνει με οποιασδήποτε μορφής γνωστικό υλικό. Αποτελεί το συνδυαστικό αποτέλεσμα των δράσεων, των εμπειριών και των συναισθημάτων που προκαλούνται εξαιτίας αυτής της αλληλεπίδρασης. Το (επιθυμητό) τελικό αποτέλεσμα είναι η απόκτηση γνώσεων ή/και πείρας ή/και ή/και δεξιοτήτων ή/και στάσεων.*

Αντίστοιχα, ως θετική μαθησιακή εμπειρία θεωρείται:

*Η πνευματική κατάσταση κατά την οποία αυτός που μαθαίνει αλληλεπιδρά ενεργά με το γνωστικό αντικείμενο, βιώνοντας εμπειρίες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν "μοναδικές", νιώθοντας, ταυτόχρονα, θετικά συναισθήματα. Τα παραπάνω, έχουν ως αποτέλεσμα την απόκτηση γνώσεων ή/και πείρας ή/και δεξιοτήτων ή/και στάσεων.*

### **Προσδιορισμός της Πλήρως Εμβυθισμένης Ψηφιακής Μαθησιακής Εμπειρίας**

Λαμβάνοντας υπόψη τον συνεχώς αυξανόμενο ψηφιακό χαρακτήρα των μαθησιακών εμπειριών, οι όροι "μαθησιακή εμπειρία" και "ψηφιακή εμπειρία" θα μπορούσαν -δυννητικά- να ενοποιηθούν σε ένα νέο όρο, σε κάτι που θα μπορούσε να αποκαλεστεί "ψηφιακή

μαθησιακή εμπειρία" (ΨΜΕ). Με άλλα λόγια, τα δύο σκέλη από τα οποία αποτελείται η ΨΜΕ δημιουργούν ένα νέο είδος εμπειρίας, που συνδυάζει όλα αυτά που ζητά και περιμένει ο χρήστης από ένα ψηφιακό περιβάλλον που αποσκοπεί στο να μάθει κάτι. Δηλαδή, να μαθαίνει με ενεργό τρόπο, να του δημιουργούνται θετικά συναισθήματα, να βιώνει μία μοναδική εμπειρία, σε ένα ψηφιακό περιβάλλον με εξαιρετική σχεδίαση, χωρίς δυσλειτουργίες, στο οποίο να μπορεί να προσαρμόζει το περιεχόμενο με βάση τις ανάγκες του. Μεταφέροντας την ΨΜΕ στο πλαίσιο της ΕΠ, θα πρέπει να περιληφθούν τα στοιχεία της εμπύθισης, της παρουσίας και της αλληλεπίδρασης, εφόσον αυτά θεωρήθηκε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της. Μάλιστα, οι ίδιοι παράγοντες υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό και ένταση στην ΠΕΕΠ. Συνεπώς, στην ΠΕΕΠ, η ΨΜΕ μπορεί να μετασχηματιστεί σε "πλήρως εμπυθισμένη ψηφιακή μαθησιακή εμπειρία" (ΠΕΨΜΕ) (Σχήμα 1).



**Σχήμα 1.** Η πλήρως εμπυθισμένη ψηφιακή μαθησιακή εμπειρία

Έτσι, η ΠΕΨΜΕ θα μπορούσε να ορισθεί ως:

*Η πνευματική κατάσταση που προκύπτει εξαιτίας της αλληλεπίδρασης αυτού που μαθαίνει με οποιασδήποτε μορφής γνωστικό υλικό που προσφέρεται από μέσα (υλικά ή άυλα) που ανήκουν στην Πλήρως Εμπυθισμένη Εικονική Πραγματικότητα. Αποτελεί το συνδυαστικό αποτέλεσμα των δράσεων που αναλαμβάνει το άτομο, των εμπειριών που βιώνει και των συναισθημάτων που του προκαλούνται εξαιτίας αυτής της αλληλεπίδρασης. Εξαρτάται ευθέως από τη σχεδίαση,*

τη λειτουργικότητα, την προσαρμοστικότητα του ψηφιακού μέσου, καθώς επίσης και από τον βαθμό εμπύθισης, παρουσίας και αλληλεπίδρασης που αυτό προσφέρει. Το (επιθυμητό) τελικό αποτέλεσμα είναι η απόκτηση γνώσεων ή/και πείρας ή/και ή/και δεξιοτήτων ή/και στάσεων.

Κατ' αντιστοιχία με τους προηγούμενους ορισμούς:

*Η θετική πλήρως εμπυθισμένη ψηφιακή μαθησιακή εμπειρία είναι ο συγκερασμός της μαθησιακής και της ψηφιακής εμπειρίας που προσφέρεται από μέσα (υλικά ή άυλα) που ανήκουν στην Πλήρως Εμπυθισμένη Εικονική Πραγματικότητα. Χαρακτηρίζεται από την εξαιρετική σχεδίαση, την άψογη λειτουργικότητα και την προσαρμοστικότητα του ψηφιακού μέσου, την ενεργό δράση/συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, τα θετικά συναισθήματα και εμπειρίες που αυτό νιώθει ή βιώνει, κάτω από την επίδραση του υψηλού βαθμού εμπύθισης του στο περιεχόμενο/εφαρμογή, του έντονου αισθήματος της παρουσίας που νιώθει και του υψηλού βαθμού αλληλεπίδρασής του με το ψηφιακό μέσο. Τα παραπάνω, έχουν ως αποτέλεσμα την απόκτηση γνώσεων ή/και πείρας ή/και δεξιοτήτων ή/και στάσεων.*

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την ΠΕΨΜΕ**

Για την εξέταση της ΠΕΨΜΕ, αναζητήθηκαν σε αποθετήρια επιστημονικών δημοσιεύσεων έρευνες σχετικές με αυτό το θέμα, που αφορούσαν δηλαδή την ΕΠ ή την ΠΕΕΠ σε συνάρτηση με τη μάθηση. Βασική προϋπόθεση ήταν οι έρευνες αυτές να αξιοποίησαν ερωτηματολόγια και κλίμακες που εξέταζαν κάποια ή κάποιες από τις διαστάσεις της ΠΕΨΜΕ όπως αυτές περιεγράφηκαν στο Σχήμα 1. Χρησιμοποιήθηκαν όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί των παρακάτω λέξεων-κλειδιών: virtual reality, HMD(s), scale(s), questionnaire(s), learning, education, student(s). Αφού αποδελτιώθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός τέτοιων ερευνών (πάνω από 150), αναζητήθηκαν τα ερωτηματολόγια/κλίμακες που χρησιμοποίησαν (σε περίπτωση που αυτά δεν περιλαμβάνονταν στο επιστημονικό άρθρο). Όπου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν προσαρμοσμένα ερωτηματολόγια, δηλαδή, ερωτηματολόγια που αφορούσαν άλλη τεχνολογία, αλλά οι ερευνητές τα προσάρμοσαν ώστε να εξετάζουν θέματα σχετικά με την ΕΠ ή την ΠΕΕΠ, αναζητήθηκαν τα πρωτότυπα.

Διαπιστώθηκε ότι οι έρευνες αξιοποίησαν 61 μοναδικά ερωτηματολόγια (σε αρκετές έρευνες χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια πρωτότυπα ερωτηματολόγια), που εξέταζαν 22 έννοιες (constructs) (Πίνακας 1), με ένα σύνολο 164 παραγόντων (factors) (Πίνακας 2). Η έννοια με τους περισσότερους παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν για την ερμηνεία της ήταν η Εμπειρία (Experience) (n = 73), ακολουθούμενη από την Παρουσία (Presence) (n = 38), την Εμβύθιση (Immersion) (n = 18), τη Ροή (Flow, την οποία αρκετοί ερευνητές περιέλαβαν ως μέρος της παρουσίας ή της εμπύθισης) και την Ικανοποίηση (Satisfaction) (n = 14 η καθεμία).

Οι Πίνακες 3 έως 8 παρουσιάζουν αναλυτικά τους παράγοντες ανά έννοια. Ο πιο συχνά εμφανιζόμενος παράγοντας ήταν η Παρουσία (Presence) (n = 17, περιλαμβανομένων και των διάφορων παραλλαγών της), ακολουθούμενος από τον Έλεγχο (Control) (n = 10), την Εμβύθιση (Immersion) (n = 7), την Απορρόφηση της προσοχής (Attention), την Ικανοποίηση (Satisfaction), τους Στόχους (Goals), την Ανατροφοδότηση (Feedback), την Εμπλοκή (Involvement) και την Επιρροή (θετική ή αρνητική) (Affect, positive-negative) (n = 5 όλοι). Για λόγους που σχετίζονται με την ακριβή απόδοση των όρων, στους πίνακες χρησιμοποιείται η γλώσσα του πρωτότυπου (Αγγλικά).

**Πίνακας 1. Έννοιες που εξετάζαν τα ερωτηματολόγια**

<b>Έννοια/Construct</b>			
Experience	Self-efficacy	Hedonic and pragmatic quality	
Presence	Usability	Emotions	
Immersion	Reality judgment	Absorption	
Motivation	Affect	Beliefs	
Flow	Anxiety	Empathy	
Engagement	Interest	Learning impact	
Satisfaction	Cognitive load	Enjoyment	
		Simulator sickness	

**Πίνακας 2. Συχνότητα εμφάνισης παραγόντων στα ερωτηματολόγια**

<b>Παράγοντας</b>	<b>n</b>	<b>Παράγοντας</b>	<b>n</b>	<b>Παράγοντας</b>	<b>n</b>	<b>Παράγοντας</b>	<b>n</b>
Presence	2	Confidence	2	Understandability	1	Communication place	1
Spatial presence	8	Self-efficacy	2	System naturalness	1	Narratives	1
Social presence	3	Trait anxiety	2	Autotelic focus	1	Non-mediation	1
Physical presence	1	Relevance	2	Audiovisual appeal	1	State anxiety	1
Core self-presence	1	Autotelic experience	1	External correspondence	1	Comprehension	1
Extended self-presence	1	Internal/external correspondence	1	Personal gratification	1	Transformation of time	1
Proto self-presence	1	Gameplay	1	Ease of control	1	Anger	1
Control	10	Long learning phase	1	Nausea	1	Dissociation	1
Immersion	7	Help	1	Action awareness	1	Pride	1
Attention	5	Increase status	1	Emotional reaction	1	Intention to use	1
Satisfaction	5	Likelihood to recommend	1	Temporal dissociation	1	Perspective-taking	1
Goals	5	Happy	1	Fun	1	Play engrossment	1

Feedback	5	Navigation	1	Behavioral engagement	1	Consistency	1
Involvement	5	No bugs/errors	1	Social interaction	1	Dependability	1
Affect (positive/negative)	5	No extrinsic	1	System responsiveness	1	Frustration	1
Usability	4	Ownership	1	Competition	1	Hopelessness	1
Enjoyment	4	Perspicuity	1	Spatial awareness	1	Focused attention	1
Sensory	4	Guidance	1	Learn friends	1	Hope	1
Flow	4	Loss of self	1	Core self	1	Frequent use	1
Challenge	4	Reality judgment	1	Mastery	1	Relief	1
Anxiety	4	Personal innovativeness	1	Narrative understanding	1	Distress	1
Visual aesthetics	4	Focused immersion	1	Empathic concerns	1	Pleasure	1
Curiosity	3	Social experience	1	Gaming	1	Playability	1
Skills (advanced, mainframe, beginning)	3	Knowledge improvement	1	Emotional attachment	1	Hedonic quality-stimulation	1
Distraction	3	Fictional	1	Freedom	1	Discovery	1
Realism	3	Pragmatic quality	1	Facilitators	1	Accomplishment	1
Autonomy	3	Extended self	1	Creative freedom	1	Shame	1
Concentration	3	Natural mapping	1	Menus	1	Delightfulness	1
Ease of use	2	Possible actions	1	Unusual action	1	Disorientation	1
Cognitive load	2	Efficiency	1	Hedonic quality	1	Camera	1
Absorption	3	Emotional reaction towards system	1	Emotional engagement	1	Paradox of control	1
Playfulness	2	Play-direct	1	Misuse	1	Commitment	1
Audio aesthetics	2	Settings	1	Reuse	1	Oculomotor	1

Attractiveness	2	Tension	1	Simplicity	1	Aesthetics	1
Boredom	2	Trust	1	Tiredness	1	Operator	1
Empathy	2	Anticipation	1	Variety	1	Skill balance	1
Usefulness	2	Environment	1	Creativity	1	Relatedness	1
Stimulation	2	Expectations	1	Emotions personal	1	Fantasy	1
Competence	2	Multimodality	1	Excitement	1	Engagement	1
Efficacy	2	Varied drawing	1	Captivation	1	Unusual actions	1
Novelty	2	Loss of self-consciousness	1	Action awareness merging	1	Controls	1
						Focus	1

**Πίνακας 3. Παράγοντες ανά έννοια (α)**

<b>Experience</b>		
Absorption	Emotional reaction towards system	Likelihood to recommend
Accomplishment	Emotions personal	Mobile Site
Affect	Enjoyment	Navigation
Affect (Negative)	Environment	No bugs/errors
Affect (Positive)	Excitement	No extrinsic
Attractiveness	Expectations	Novelty
Audiovisual appeal	Facilitators	Ownership
Autonomy	Feedback	Perspicuity
Autotelic focus	Fictional	Play-direct
Boredom	Flow	Playfulness
Camera	Freedom	Reuse
Challenge	Frequent use	Sensory
Commitment	Frustration	Settings
Competence	Fun	Simplicity
Competition	Gameplay	Social experience
Consistency	Goals	Stimulation
Control	Guidance	Tension
Curiosity	Happy	Tiredness
Delightfulness	Help	Trust
Dependability	Immersion	Usability
Discovery	Increase status	Usefulness
Ease of control	Learn friends	Variety
Ease of use	Misuse	Visual aesthetics
Efficiency	Mastery	
Emotional attachment	Menus	

**Πίνακας 4. Παράγοντες ανά έννοια (β)**

	<b>Presence</b>	<b>Immersion</b>
Anticipation	Realism	Attention
Attention	Satisfaction	Captivation
Attention/absorption	Sensory	Challenge
Cognitive load	Social presence	Comprehension
Control	Social presence-Behavioral engagement	Concentration
Core self-presence	Social presence-Involvement/Empathy	Control
Creativity	Spatial Presence	Curiosity
Distraction	Spatial Presence-Believability	Dissociation
Extended self-presence	Spatial Presence-Imagination	Distraction
Involvement	Spatial Presence-Interest	Emotional engagement
Involvement/Control	Spatial Presence-Involvement	Empathy
Internal/external correspondence	Spatial Presence-Possible actions	Focus
Long learning phase	Spatial Presence-Self-location	Gaming
Multimodality	Spatial Presence-Spatial awareness	Immersion
Natural mapping	System naturalness	Involvement
Non-mediation	System responsiveness	Narrative understanding
Physical presence	Understandability	Realism
Presence	Unusual actions	Sensory
Proto self-presence	Varied drawing	

**Πίνακας 5. Παράγοντες ανά έννοια (γ)**

<b>Motivation</b>	<b>Flow</b>	<b>Engagement</b>	<b>Satisfaction</b>
Attention	Action awareness merging	Absorption	Audio aesthetics
Autonomy	Autotelic Experience	Aesthetics	Communication place
Competence	Challenge/Skill balance	Control	Creative freedom
Confidence	Concentration	Distraction	Enjoyment
Controls	Control	Engagement	Feedback
Immersion	Feedback	Flow	Flow
Relatedness	Flow	Focused attention	Goals
Relevance	Goals	Immersion	Narratives
Satisfaction	Goals and feedback	Novelty	Operator
	Immersion	Presence	Personal gratification
	Loss of self-consciousness	Realism	Play engrossment
	Paradox of control	Sensory	Satisfaction
	Skills	Usability	Usability/Playability
	Transformation of time		Visual aesthetics



**Πίνακας 6. Παράγοντες ανά έννοια (δ)**

<b>Self-efficacy</b>	<b>Usability</b>	<b>Reality judgment</b>	<b>Affect</b>	<b>Anxiety</b>
Advanced level skills	Usability	Reality judgment	Negative affect	Anxiety
Beginning level skills			Positive affect	State anxiety
Mainframe level skills				Trait anxiety
Self-efficacy				

**Πίνακας 7. Παράγοντες ανά έννοια (ε)**

<b>Interest</b>	<b>Cognitive load</b>	<b>Hedonic and pragmatic quality</b>	<b>Emotions</b>	<b>Beliefs</b>
Attention	Cognitive load	Attractiveness	Anger	Ease of use
Confidence		Hedonic quality-stimulation	Anxiety	Intention to use
Relevance		Pragmatic quality	Boredom	Self-efficacy
Satisfaction			Enjoyment	Usefulness
			Hope	
			Hopelessness	
			Pride	
			Relief	
			Shame	

**Πίνακας 8. Παράγοντες ανά έννοια (στ)**

<b>Absorption</b>	<b>Empathy</b>	<b>Learning impact</b>	<b>Enjoyment</b>	<b>Simulator sickness</b>
Focused immersion	Perspective-taking	Knowledge Improvement	Autonomy	Disorientation
Curiosity	Empathic concern		Challenge	Nausea
Enjoyment	Fantasy		Concentration	Oculomotor
Control	Distress		Feedback	
Personal innovativeness			Goals	
Playfulness			Immersion	
Temporal dissociation			Pleasure	
			Satisfaction	
			Social interaction	

Διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις μεταξύ των παραπάνω εννοιών και των παραγόντων είναι εξαιρετικά περίπλοκες εξαιτίας του γεγονότος ότι σε πολλές περιπτώσεις όμοιοι ή παρόμοιοι παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν για να εξετάσουν διαφορετικές έννοιες. Συνεπώς, υπάρχει σημαντική δυσκολία στο να προσδιοριστούν έννοιες όπως η εμπειρία και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους χρήστες από τη χρήση ψηφιακών μέσων, παρότι, φαινομενικά, αυτό μοιάζει σχετικά απλό. Επίσης, λόγω του μεγάλου αριθμού παραγόντων, είναι σαφές ότι δεν είναι εφικτό να εξεταστούν ταυτόχρονα όλοι αυτοί οι παράγοντες. Έτσι, αναγνώστηκαν εκ νέου τα ερωτηματολόγια που εντοπίστηκαν, ώστε να διαπιστωθεί εάν κάποιοι παράγοντες ταυτίζονται ή αν κάποιοι από αυτούς μπορούσαν να ενταχθούν κάτω από την ίδια ομπρέλα. Πράγματι, αυτό οδήγησε στο σημαντικό περιορισμό των παραγόντων. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι έννοιες Ροή-Flow, Εμβύθιση-Immersion και Παρουσία-Presence, ήταν εξαιρετικά δύσκολο να διαχωριστούν, καθώς σημαντικός αριθμός ερευνών είτε τις θεωρούσε συνώνυμες-παρόμοιες έννοιες είτε χρησιμοποιούσε παρόμοια ερωτηματολόγια για να τις εξετάσει. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε η -προσωρινή- ενοποίησή τους. Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τους αρχικούς παράγοντες και την ενοποίησή τους σε ευρύτερους.

**Πίνακας 9. Ενοποίηση παραγόντων**

Αρχικός παράγοντας	Νέος παράγοντας	Αρχικός παράγοντας	Νέος παράγοντας
Aesthetics		Absorption	
Attractiveness		Action awareness	
Audio aesthetics		Action awareness merging	
Audiovisual appeal	Aesthetics/ appeal	Attention	
Environment		Autotelic experience	
Realism		Autotelic focus	
Variety		Behavioral engagement	
Visual aesthetics		Concentration	Flow/Immersion/Presence
Cognitive load	Cognitive load	Core self	
No extrinsic		Core self-presence	
Autonomy		Dissociation	
Control		Distraction	
Mastery	Control	Emotional attachment	
Misuse		Empathic concerns	
Ownership		Engagement	
Play-direct		Extended self	

Expectations	Domain specific interest	Extended self-presence	
Relevance		External correspondence	
Camera		Fantasy	
Consistency		Flow	
Controls		Focus	
Dependability		Focused attention	
Ease of control		Focused immersion	
Ease of use		Immersion	
Gameplay		Internal/external correspondence	
Gaming		Involvement	
Long learning phase		Loss of self	
Narrative understanding	Ease of use/Usability	Loss of self-consciousness	
Navigation		Non-mediation	
No bugs/errors		Perspicuity	
Operator		Physical presence	
Play engrossment		Presence	
Playability		Proto self-presence	
Pragmatic quality		Reality judgment	
Simplicity		Relatedness	
System naturalness		Sensory	
System responsiveness		Skill balance	
Understandability		Social presence	
Usability		Spatial awareness	
Enjoyment		Spatial presence	
Fun		Temporal dissociation	
Hedonic quality	Enjoyment	Transformation of time	
Hedonic quality-stimulation		Commitment	Motivation
Novelty		Frequent use	

Playfulness		Intention to use	
Pleasure		Likelihood to recommend	
Stimulation		Personal innovativeness	
Facilitators		Reuse	
Feedback		Accomplishment	
Goals		Affect (positive/negative)	
Guidance	Guidance/	Anger	
Help	feedback	Anticipation	
Menus		Anxiety	
Narratives		Boredom	
Natural mapping		Captivation	
Settings		Challenge	
Creative freedom		Confidence	
Freedom	Interaction	Curiosity	
Paradox of control		Delightfulness	
Possible action		Distress	
Competence		Emotional engagement	Positive- negative affect/feelings
Efficacy		Emotional reaction	
Efficiency	Self-efficacy	Emotional reaction towards system	
Self-efficacy		Emotions personal	
Skills (advanced, mainframe, beginning)		Empathy	
Disorientation	Simulator sickness	Excitement	
Nausea		Frustration	
Oculomotor		Happy	
Comprehension		Hope	
Creativity	Subjective knowledge gains	Hopelessness	
Discovery		Increase status	
Knowledge improvement		Personal gratification	
Usefulness		Pride	

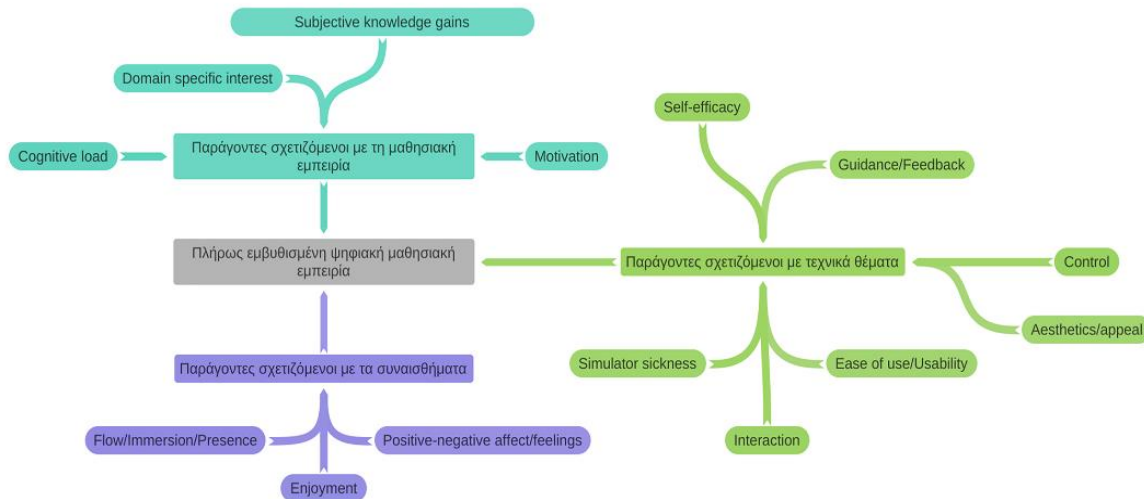
Communication place*		Relief
Competition*		Satisfaction
Fictional		Shame
Learn friends*	Εξαιρέθηκαν	State anxiety
Multimodality	(δεν στάθηκε	Tension
Perspective-taking	δυνατή η	Tiredness
Social experience*	κατάταξή	Traits anxiety
Social interaction*	τους)	Trust
Unusual actions		
Varied drawing		

*Σημείωση.* Οι παράγοντες που σημειώνονται με αστερίσκο (\*) αφορούν συνεργατικά περιβάλλοντα, κάτι που δεν ισχύει για όλες τις εφαρμογές.

Από την παραπάνω επεξεργασία προέκυψαν 14 παράγοντες που μπορούν με τη σειρά τους να ενταχθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Παράγοντες που σχετίζονται με συναισθήματα: ροή/εμβύθιση/παρουσία (flow/immersion/presence), διασκέδαση (enjoyment) και θετικά/αρνητικά συναισθήματα (positive-negative affect/feelings).
- Παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθησιακή εμπειρία: υποκειμενική αντίληψη για τα μαθησιακά οφέλη (subjective knowledge gains), σχέση με τα προσωπικά ενδιαφέροντα (domain specific interest), γνωστικό φορτίο (cognitive load) και κίνητρα για μάθηση (motivation).
- Παράγοντες που σχετίζονται με τεχνικά θέματα: αυτεπάρκεια (self-efficacy), καθοδήγηση/ανατροφοδότηση (guidance/feedback), έλεγχος (control), αισθητική/έλκυστικότητα (aesthetics/appeal), αλληλεπίδραση (interaction), ευκολία χρήσης (ease of use/usability) και simulator sickness.

Έτσι, μπορεί να διαμορφωθεί ένα μοντέλο παραγόντων που περιγράφει την ΠΕΜΨΕ (Σχήμα 2).



**Σχήμα 2.** Το προτεινόμενο μοντέλο παραγόντων της ΠΕΨΜΕ

Ως θετική πλήρως εμπυθισμένη ψηφιακή μαθησιακή εμπειρία θεωρήθηκε αυτή που χαρακτηρίζεται από εξαιρετική σχεδίαση, άψογη λειτουργικότητα και προσαρμοστικότητα του περιεχομένου. Ακόμη, σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν, μπορεί να αναφερθεί ότι αυτού του είδους η εμπειρία επιτρέπει την ενεργό δράση/συμμετοχή αυτού που μαθαίνει, ο οποίος αποκομίζει (πέρα από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές) θετικά συναισθήματα και εμπειρίες, λόγω της εμπύθισής του στο περιεχόμενο/εφαρμογή, του αισθήματος της παρουσίας και της αλληλεπίδρασής του με το περιεχόμενο. Στο παραπάνω μοντέλο διαπιστώνεται πως όλα αυτά τα στοιχεία είναι παρόντα. Συνεπώς, το μοντέλο αυτό και μπορεί να περιγράψει την ΠΕΨΜΕ, αλλά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ερευνητικών εργαλείων για την εξέτασή της.

## Συμπεράσματα

Η εργασία όρισε το τι είναι ΠΕΨΜΕ, καθώς, επίσης, προσδιόρισε ένα μοντέλο για την εξέτασή της. Η ΠΕΨΜΕ θεωρήθηκε μία νοητική κατάσταση που δημιουργείται χάρη στην αλληλεπίδραση του υποκειμένου με οποιασδήποτε μορφής γνωστικό υλικό που προσφέρεται από μέσα (υλικά ή άυλα) που ανήκουν στην ΠΕΕΠ. Αναδείχθηκε ο ρόλος της μαθησιακής εμπειρίας, η οποία εκτός από μάθηση, δεξιότητες και στάσεις, εμπεριέχει και στοιχεία όπως εμπειρία και συναισθήματα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με ένα άτομο την στιγμή που μαθαίνει. Μάλιστα, για τη δημιουργία του μοντέλου για την ΠΕΨΜΕ έγινε εκτενής αναζήτηση των εργαλείων που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Έτσι, βρέθηκαν πολλά εργαλεία που είχαν πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μεγάλος αριθμός των παραγόντων που, αρχικά, καταγράφηκε ήταν κάτι αναμενόμενο. Από την περαιτέρω επεξεργασία τους προέκυψαν 14 ευρύτεροι παράγοντες που εντάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες· σε αυτούς που σχετίζονται (α) με τα συναισθήματα, (β) με τη μαθησιακή εμπειρία και (γ) με τεχνικά θέματα. Αυτές οι κατηγορίες αποτέλεσαν τη βάση για την κατασκευή ενός μοντέλου παραγόντων που περιγράφουν την ΠΕΨΜΕ.

Εν κατακλείδι, η εργασία αυτή βοηθάει στο να διευκρινιστούν θέματα που αφορούν τη μαθησιακή και τη ψηφιακή εμπειρία, την ΠΕΕΠ, καθώς και την ΠΕΨΜΕ. Το προτεινόμενο μοντέλο για την περιγραφή της ΠΕΨΜΕ μπορεί να φανεί χρήσιμο για την κατασκευή ερευνητικών εργαλείων για την εξέτασή της. Άλλες εργασίες θα μπορούσαν είτε να εξετάσουν περισσότερους ή άλλους παράγοντες που μπορεί να διαμορφώνουν την ΠΕΨΜΕ, είτε να εστιάσουν σε κάποιον μεμονωμένο παράγοντα και να τον εξετάσουν πειραματικά.

## Βιβλιογραφία

- Agiledrop (2020). *Customer experience, user experience & digital experience: Basics & useful terms*. <https://www.agiledrop.com/blog/customer-experience-user-experience-digital-experience-basics-useful-terms>
- Artino, A. R. (2012). Emotions in online learning environments: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 137-140. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.04.001>
- Bertrand, J., Bhargava, A., Madathil, K. C., Gramopadhye, A., & Babu, S. V. (2017). The effects of presentation method and simulation fidelity on psychomotor education in a bimanual metrology training simulation. *Proceedings of the 2017 IEEE Symposium on 3D User Interfaces, 3DUI 2017*, 59-68. <https://doi.org/10.1109/3DUI.2017.7893318>
- Biondi, R., Pagnotta, P., Trentini, G., Cirotti, T., & Parrettini, C. (2015). The wow effect. *Proceedings of the EGU General Assembly 2015*.
- Bric, J. D., Lombard, D. C., Frelich, M. J., & Gould, J. C. (2015). Current state of virtual reality simulation in robotic surgery training: a review. *Surgical Endoscopy*. <https://doi.org/10.1007/s00464-015-4517-y>
- Briscoe, F. M. (2012). Anarchist, neoliberal & democratic decision-making: Deepening the joy in learning and teaching. *Educational Studies*, 48(1), 76-102. <https://doi.org/10.1080/00131946.2011.637257>
- Bulu, S. T. (2012). Place presence, social presence, co-presence, and satisfaction in virtual worlds. *Computers & Education*, 58(1), 154-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.024>
- Burdea, G., & Coiffet, P. (2003). *Virtual Reality Technology* (2nd ed.). John Wiley. <https://doi.org/10.1162/105474603322955950>
- Cockton, G. (2006). Valuing user experience. In E. Law, E. Hvannberg & M. Hassenzahl (Eds.), *Proceedings of the NordiCHI 2006 Workshop: User Experience: Towards a Unified View* (pp. 100-105). COST294-MAUSE.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323, 66-69. <https://doi.org/10.1126/science.1167311>
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718637>

- Faiola, A., Newlon, C., Pfaff, M., & Smyslova, O. (2013). Correlating the effects of flow and telepresence in virtual worlds: Enhancing our understanding of user behavior in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1113-1121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.003>
- Falah, J., Khan, S., Alfalah, T., Alfalah, S. F. M., Chan, W., Harrison, D. K., & Charissis, V. (2014). Virtual reality medical training system for anatomy education. *Proceedings of the 2014 Science and Information Conference*, 752-758. IEEE.
- Ferguson, C., van den Broek, E. L., & van Oostendorp, H. (2020). On the role of interaction mode and story structure in virtual reality serious games. *Computers & Education*, 143, 103671. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103671>
- Fokides, E. (2020). Digital educational games in primary education. Revisiting the results of the research projects of the ETiE initiative. In L. Daniela (Ed.), *Epistemological approaches to digital learning in educational contexts* (pp. 54-68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429319501-4>
- Fokides, E., & Atsikpasi, P. (2017). Redefining the framework for teaching programming to primary school students. Results from three pilot projects. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 20(3), 1-11. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/33520>
- Fokides, E., & Atsikpasi, P. (2018). Development of a model for explaining the learning outcomes when using 3D virtual environments in informal learning settings. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2265-2287. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9719-1>
- Fokides, E., & Chachlaki, F. (2020). 3D multiuser virtual environments and Environmental Education. The virtual island of the Mediterranean monk seal. *Technology Knowledge and Learning*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09409-6>
- Fokides, E., & Papoutsis, A. (2019). Using Makey-Makey for teaching electricity to primary school students. A pilot study. *Education and Information Technologies*, 2019, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10013-5>
- Forlizzi, J., & Battarbee, K. (2004). Understanding experience in interactive systems. *Proceedings of the 5th Conference on Designing Interactive Systems: Processes, Practices, Methods, and Techniques*, 261-268. <https://doi.org/10.1145/1013115.1013152>
- Fowler, C. (2015). Virtual reality and learning: where is the pedagogy? *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 412-422. <https://doi.org/10.1111/bjet.12135>
- Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *Proceedings of the International Scientific Conference Elearning and Software for Education*, 1-8.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Research Press.



- Greenwald, S., Kulik, A., Kunert, A., Beck, S., Frohlich, B., Cobb, S., Parsons, S., Newbutt, N., Gouneia, C., Cook, C., Snyder, A., Payne, S., Holland, J., Buessing, S., Fields, G., Corning, W., Lee, V., Xia, L., & Maes, P. (2017). Technology and applications for collaborative learning in virtual reality. *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), Prioritizing Equity and Access in CSCL*.
- Harrington, M. C. (2012). The virtual trillium trail and the empirical effects of freedom and fidelity on discovery-based learning. *Virtual Reality, 16*(2), 105-120. <https://doi.org/10.1007/s10055-011-0189-7>
- Hassenzahl, M., Tractinsky, N. (2006). User experience-a research agenda. *Behaviour and Information Technology, 25*(2), 91-97. <https://doi.org/10.1080/01449290500330331>
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology, 41*(1), 33-55. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x>
- Ishii, H., & Ullmer, B. (1997). Tangible bits: towards seamless interfaces between people, bits and atoms. *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems* (pp. 234-241). <https://doi.org/10.1145/258549.258715>
- Kamstrup, A. K. (2016). The wow-effect in science teacher education. *Cultural Studies of Science Education, 11*(4), 879-897. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9684-6>
- Kohn, A. (2004). The cult of rigor and the loss of joy. *Education Week, 24*(3), 6-8.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development, 42-68*. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>
- Lee, H. J., Lee, K. H., & Choi, J. (2018). A structural model for Unity of experience: Connecting user experience, customer experience, and brand experience. *Journal of Usability Studies, 14*(1), 8-34.
- Mantino, F. (2013). What is going to change in EU rural development policies after 2013? Main implications in different national contexts. *Bio-based and Applied Economics, 2*(2), 191-207.
- Mastrokourou, A., & Fokides, E. (2015). Development and evaluation of a 3D virtual environment for teaching solar system's facts and concepts. *International Journal of Education and Information Technology, 1*(5), 148-154.
- McIntosh, I. A. N., & Wright, S. (2019). Exploring what the notion of "lived experience" offers for social policy analysis. *Journal of Social Policy, 48*(3), 449-467. <https://doi.org/10.1017/S0047279418000570>

- McLellan, H. (2004). *Virtual realities*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Erlbaum Associates.
- Michel, N., Cater III, J. J., & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20025>
- Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers & Education*, 56(3), 769-780. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
- Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416150>
- Muscott, H. S., & Gifford, T. (1994). Virtual reality and social skills training for students with behavioral disorders: Applications, challenges and promising practices. *Education and Treatment of Children*, 17(4), 417-434.
- Mutlu, M. E. (2015). Design and development of a digital life logging system for management of lifelong learning experiences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 834-848. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.678>
- Nilsson, N. C., Nordahl, R., & Serafin, S. (2016). Immersion revisited: A review of existing definitions of immersion and their relation to different theories of presence. *Human Technology*, 12.
- Pimmer, C., Mateescu, M., & Gröhbiel, U. (2016). Mobile and ubiquitous learning in higher education settings. A systematic review of empirical studies. *Computers in Human Behavior*, 63, 490-501. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.057>
- Ropelato, S., Zünd, F., Magnenat, S., Menozzi, M., & Sumner, R. (2018). Adaptive tutoring on a virtual reality driving simulator. *International Series on Information systems and management in creative Emedia (CreMedia)*, 2017(2), 12-17.
- Rowe, A. D., Fitness, J. & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.847506>
- Rupp, M. A., Odette, K. L., Kozachuk, J., Michaelis, J. R., Smither, J. A., & McConnell, D. S. (2019). Investigating learning outcomes and subjective experiences in 360-degree videos. *Computers & Education*, 128, 256-268. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.015>
- Seasia Infotech, (n. d.). *Building digital experiences*. <https://www.seasiainfotech.com/blog/building-digital-experiences/>
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3, 6. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2014). Transcending the self in immersive virtual reality. *Computer*, 47(7), 24-30. <https://doi.org/10.1109/MC.2014.198>

- The Glossary of Education Reform (2013). *Learning experience*.  
[https://www.edglossary.org/learning-experience/?fbclid=IwAR1h8r4Lwp5\\_RD0v2ZOtKqyUOEgECyxETK2shvMValEiWJcsMEJuc5HWVR4](https://www.edglossary.org/learning-experience/?fbclid=IwAR1h8r4Lwp5_RD0v2ZOtKqyUOEgECyxETK2shvMValEiWJcsMEJuc5HWVR4)
- Tomlinson, P., & Kilner, S. (1992). *The flexible approach to learning: a guide and the flexible learning framework and current educational theory*. Employment Department.
- Vacharkulksemsuk, T. & Fredrickson, B. L. (2013). Looking back and glimpsing forward: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions as applied to organizations. *Advances in Positive Organizational Psychology, 1*, 45-60.
- Voran, D. A., Rosemergy, B., & Scott, T. (2016). The "magic triangle" foundation to effective use of Information Technology in the exam room. *Missouri Medicine, 113*(4), 280-283.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wagner, S. H., Parker, C. P., & Christiansen, N. D. (2003). Employees that think and act like owners: Effects of ownership beliefs and behaviors on organizational effectiveness. *Personnel Psychology, 56*(4), 847-871. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00242.x>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Wright, P., McCarthy, J., & Meekison, L. (2004). Making sense of experience. In M. Blythe, C. Overbeeke, A. F. Monk, & P. C. Wright (Eds.), *Funology: From usability to enjoyment* (pp. 43-53). Kluwer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-2967-5\\_5](https://doi.org/10.1007/1-4020-2967-5_5)

# Βασικές διαφορές στην κατανομή της ύλης των Πιθανοτήτων και στις δραστηριότητες των σχολικών βιβλίων του Δημοτικού της Ελλάδας και της Σιγκαπούρης

Μιχαήλ Ζώρζος, Ευγένιος Αυγερινός

## Περίληψη

Η χρησιμότητα των Πιθανοτήτων σε καθημερινές στοχαστικές διαδικασίες, οδηγεί τη θεωρία της στην κορυφή της κλίμακας των χρηστικών μαθηματικών. Κατά συνέπεια δρομολογείται και η παγκόσμια τάση προς ένταξη της θεωρίας των Πιθανοτήτων στα προγράμματα σπουδών των περισσότερων αναπτυσσόμενων χωρών. Η Σιγκαπούρη κερδίζει επάξια τον τίτλο της χώρας με ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα σπουδών στα μαθηματικά, όπως αυτό αποδεικνύεται από τις επιδόσεις της στα διεθνή ερευνητικά προγράμματα PISA και TIMMS. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα σχολικά της εγχειρίδια να χρησιμοποιούνται είτε άμεσα, είτε ως αντικείμενο συγκριτικής μελέτης με τα σχολικά βιβλία άλλων χωρών. Στη παρούσα εργασία, γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης των διαφορών στην κατανομή της ύλης στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα και τη Σιγκαπούρη. Ακόμα, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των δύο αυτών χωρών, αναδεικνύονται αρκετές διαφορές στις ζητούμενες πιθανοτικές δραστηριότητες. Αυτές, επεκτείνονται τόσο ως προς το γενικότερο διδακτικό στόχο μιας ενότητας, όσο και στις ζητούμενες ικανότητες που κάθε παράγραφος αποσκοπεί να αναπτύξει στο μαθητή. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, μπορούν να επιδείξουν βελτιώσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών της Ελλάδας και να αποτελέσουν βοηθητικό παράγοντα στη σχεδίαση νέων σχολικών εγχειριδίων.

## Abstract

The usefulness of Probabilities in everyday thought processes leads its theory to the top of the scale of utilitarian mathematics. Consequently, the global trend towards the inclusion of Probability Theory in the curricula of most developing countries is underway. Singapore deserves the title of the country with one of the most successful curricula in mathematics, as evidenced by its performance in the international research programs PISA and TIMMS. As a result, its textbooks are used either directly or as a comparative study with textbooks in other countries. In the present work, an attempt is made to present the differences in the distribution of material in the primary school classrooms in Greece and Singapore. Also, through the textbooks of these two countries, several differences in the requested potential activities are highlighted. These extend both to the general teaching objective of a unit and to the required skills that each paragraph aims to develop in the student. The results of this study can show improvements in the curriculum of mathematics in Greece and be an auxiliary factor in the design of new textbooks.

## Εισαγωγή

Η σημαντικότητα διδακτικής των Πιθανοτήτων, αντικατοπτρίζεται μέσα από καθημερινές στοχαστικές διαδικασίες, τη χρησιμότητα τους σε άλλες επιστήμες, καθώς και το κύριο ρόλο που διαδραματίζουν ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών των μαθηματικών σε διάφορες χώρες. Το εθνικό συμβούλιο καθηγητών μαθηματικών της Αμερικής (2000), έχει προχωρήσει στην παραδοχή, ότι οι Πιθανότητες οφείλουν να αποτελούν ένα μέρος των προγραμμάτων σπουδών τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, πρέπει να γίνει μια σωστή εισαγωγή των Πιθανοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Ένας καλός τρόπος για τη σωστή ένταξη των Πιθανοτήτων στην σχολική ύλη, είναι η διατήρηση και ανάδειξη των θετικών στοιχείων στη διδακτική των Πιθανοτήτων από διάφορες έρευνες. Προκειμένου, να επιτευχθεί αυτό, υπάρχει ανάγκη ερευνών και συγκριτικών μελετών για την ανάλυση τόσο των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται ανά τον κόσμο, όσο και την σύγκριση των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιούνται.

Στην παρούσα εργασία, γίνεται μια σύγκριση σχετικά με την κατανομή της ύλης των Πιθανοτήτων και τα ζητούμενα των αντίστοιχων δραστηριοτήτων τους, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας και της Σιγκαπούρης. Η επιλογή της Σιγκαπούρης προκύπτει από τις υψηλές βαθμολογίες που συγκεντρώνουν οι μαθητές της χώρας στα διεθνή ερευνητικά προγράμματα περί των θετικών επιστημών PISA και TIMSS (Mullis et. al. 2015). Κατά συνέπεια, ως στόχος της μελέτης τίθεται η βελτίωση της διδακτικής των Πιθανοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από ενδεχόμενες διορθώσεις ή αναβαθμίσεις που μπορεί να υποδειχθούν από τα ξένα εγχειρίδια για τα αντίστοιχα ελληνικά.

## Σιγκαπούρη, το προφίλ και η επιλογή της

Το σύστημα της Σιγκαπούρης, όπως λέγεται από πολλούς ερευνητές, έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που το χαρακτηρίζουν ως πρότυπο (Ginsburg & Leinwand 2005). Ένας από τους κύριους λόγους που η Σιγκαπούρη ξεχωρίζει στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, είναι οι επιδόσεις των μαθητών της χώρας στα διεθνή προγράμματα PISA και TIMSS (TIMSS 2015, Mullis et. al. 2015, Gurría 2018, Wang & Lu 2018, OECD 2019). Η Σιγκαπούρη κατέχει σχεδόν μόνιμα μια θέση στην κορυφαία τριάδα των χωρών που λαμβάνουν μέρος (Mullis et. al. 2015, Gurría 2018, Wang & Lu 2018). Άμεσο αποτέλεσμα του εν λόγω γεγονότος, είναι οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών της Σιγκαπούρης, να έχουν θέσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, καθώς και τα εγχειρίδια της, ως πρότυπο για πολλές άλλες χώρες. Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, δεν είναι περίεργο που η Σιγκαπούρη χρησιμοποιείται για συγκριτική αξιολόγηση με χαρακτηριστικά συστημάτων άλλων χωρών (Ginsburg & Leinwand 2005).

Βέβαια, σε αυτό καλό είναι να αναφερθεί εδώ, ότι η Σιγκαπούρη είναι μια μικρή χώρα με πληθυσμό που αγγίζει τους 5.703.600 κατοίκους. Αυτό, της δίνει το πλεονέκτημα για την ανάπτυξη ενός ευέλικτου και ισχυρού προγράμματος σπουδών (Ginsburg, & Leinwand 2005). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, λέγεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Σιγκαπούρης έχει ισχυροποιηθεί και προσαρμόσκει στις απαιτήσεις μιας όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Wang & Lu 2018). Η εκπαίδευση στη Σιγκαπούρη, κατέχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Στους πολίτες της χώρας, έχει εντυπώσει η πεποίθηση, ότι η

εκπαίδευση είναι κρίσιμη τόσο για την επιβίωση τους, όσο και της χώρας σε οικονομικό και σε κοινωνικό επίπεδο (Kaur & Har 2009).

Η γενική τάση που επικρατεί στο μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, είναι η παροχή γνώσεων, η απόκτηση δεξιοτήτων και η ιδιαίτερη έμφαση στον αλγοριθμικό τρόπο σκέψης με άμεσο αντίκτυπο την καθημερινότητα (Kaur & Har 2009, Erbilgin, 2017). Επίσης, άξιο αναφοράς είναι, η συνεχής επιμόρφωση που παρέχει η χώρα στους εκπαιδευτικούς της. Το Γραφείο Εκπαιδευτικής Έρευνας της Σιγκαπούρης, χρηματοδοτεί έρευνες προς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενημέρωση ή εκσυγχρόνιση των διδακτικών πρακτικών, ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση στη Σιγκαπούρη (Chen & Mu 2010, Kaur et al. 2012). Ακόμα, βασικό χαρακτηριστικό είναι το θετικό κλίμα απέναντι στους εκπαιδευτικούς της χώρας, αφού έχουν αρκετά πλεονεκτήματα για την επιμόρφωση και την διεκπεραίωση των υποχρεώσεων τους. Παραδείγματα αυτών των πλεονεκτημάτων, αποτελούν το ανταγωνιστικό πακέτο αποδοχών και όρων απασχόλησης τους και οι 100 διδακτικές ώρες τον χρόνο για να παρακολουθούν τις τρέχουσες παιδαγωγικές εξελίξεις και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες (Chen & Mu 2010, Kaur et al. 2012, Badger 2013, Meelissen & Punter 2015).

Το κύριο εποπτικό μέσο στην εκπαίδευση της Σιγκαπούρης, είναι το σχολικό εγχειρίδιο (Kaur 2010). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί, ότι αυτό δεν προσφέρεται από το κράτος, ούτε προτείνεται κάποιος συγκεκριμένος εκδοτικός οίκος. Αντιθέτως, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να επιλέξει το βιβλίο που καλύπτει τις ανάγκες της τάξης του και την διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποδείξει στους μαθητές του το βιβλίο που θα πρέπει να αγοράσουν. Μάλιστα, κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας της Σιγκαπούρης δημοσιεύει έναν κατάλογο με τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια, μια λίστα με τα σχολεία ανάλογα με τις ανάγκες τους και κατά αυτό τον τρόπο υποδεικνύει στον εκπαιδευτικό τόσο τις επιλογές, όσο και τις ανάγκες του (Toprak & Özmantar 2019).

## **Ελλάδα και πιθανότητες**

Το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει επιχειρήσει έναν μακρόπνοο εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία λογίζεται στην Ελλάδα από το Νηπιαγωγείο έως και το Γυμνάσιο. Κατά συνέπεια, δομείται ο εξιχρονισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) κατά τρόπο που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία και οι ανάγκες της (ΦΕΚ 303B, 2013) και η ενίσχυση τους με ένα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Φυσικά, στα πλαίσια αυτής της ανανέωσης και του εξιχρονισμού, γίνονται αρκετές αλλαγές στη δομή της ύλης πολλών μαθημάτων άρα και των μαθηματικών. Άμεση συνέπεια του εν λόγω γεγονότος, είναι να επηρεάζεται και η ύλη των Πιθανοτήτων.

Οι πιθανοτικές έννοιες εμφανίζονται για πρώτη φορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ μαθηματικών της Δ τάξης Δημοτικού, υπό το πρίσμα του γνωστικού άξονα περί συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων. Οι μαθητές μαθαίνουν να συλλέγουν και να οργανώνουν δεδομένα, καθώς και βασικές αρχές για την έννοια της πιθανότητας. Στη συνέχεια, ο ίδιος γνωστικός άξονας στην Ε Δημοτικού, στοχεύει σε πιο σύνθετες γνώσεις και δεξιότητες, λόγου χάρη η έννοια του διατεταγμένου ζεύγους και η κατασκευή διαφόρων τύπων διαγραμμάτων. Ακόμα, πολλές θεμελιώδης έννοιες που συστήνονται για τη διαθεματικότητα του μαθήματος επηρεάζονται από την έννοια της Πιθανότητας. Τέλος, στη τελευταία τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

συνεχίζεται η εξάσκηση για καταγραφή δεδομένων και δημιουργία διαγραμμάτων, αλλά εμπλουτίζεται η ύλη με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων προς την κατασκευή πινάκων και τη προσπάθεια προβλέψεων.

Στο γυμνάσιο, γεγονός αποτελεί, ότι πιθανοτικές έννοιες εμφανίζονται μόνο στη Β' και τη Γ' γυμνασίου. Μάλιστα, στη Β Γυμνασίου, ο εκπαιδευτικός στόχος είναι περισσότερο θεωρητικός, για τον λόγο, ότι οι γνωσιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ανάλυση πινάκων και γραφικών παραστάσεων, σε συνέχεια της ύλης της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως σε αντίθεση με τα θέματα και τις ασκήσεις που πραγματεύονται στη σχολική ύλη του Δημοτικού, εδώ η θεματολογία προσαυξάνεται και προσεγγίζει πιο σύνθετες έννοιες και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή.

Στη Γ γυμνασίου, όπως είναι λογικό οι γνωστικές απαιτήσεις και στόχοι αλλάζουν επίπεδο. Σε αυτή τη τάξη τα παιδιά μαθαίνουν την κλασική "Θεωρία Πιθανοτήτων " και ασχολούνται με εφαρμογές και προβλήματα που απαιτούν τη χρήση της. Αυστηρότερες έννοιες, όπως αυτές του "Δειγματικού χώρου " και του "Ενδεχομένου ", συνοδεύουν τον κλασικό ορισμό της Πιθανότητας και εισάγουν το μαθητή στα ζητούμενα και το πλαίσιο εφαρμογής της θεωρίας.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και η πορεία της ύλης των Πιθανοτήτων στο Λύκειο, παρόλο που η συγκεκριμένη βαθμίδα, δεν αποτελεί μέρος στη λογιζόμενη ως υποχρεωτική εκπαίδευση. Εδώ, το πρόγραμμα σπουδών κινείται στο ίδιο μοτίβο με το Γυμνάσιο, ωστόσο όπως τεκμαίρεται από πολλές έρευνες και σχολικές εγκυκλίους, οι Πιθανότητες άλλοτε αποτελούν μέρος της πρώτης τάξης του Λυκείου και άλλοτε δεν αποτελούν (ΦΕΚ 1168B, 2011). Αποτέλεσμα αυτού, είναι οι Πιθανότητες να αποτελούν στο Λύκειο, μόνο μέρος της ύλης της Γ Λυκείου για την τελευταία διετία.

### **Σιγκαπούρη και πιθανότητες**

Η εκάστοτε χώρα δομεί το εκπαιδευτικό της σύστημα, δίνοντας τις προτεραιότητες που αυτή θέτει για τους μελλοντικούς της πολίτες. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σιγκαπούρης, ο πρωτεύοντας στόχος για το Δημοτικό σχολείο, είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων για την επίλυση ενός προβλήματος (MOE, 2006; MOE, 2012). Γεγονός, που οδηγεί την διδασκαλία των καθαρών Πιθανοτήτων στην ύλη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Yang & Sianturi, 2019). Φυσικά, δεν λείπει η επαφή με εισαγωγικές πιθανοτικές έννοιες, ή έννοιες που εν γένει χρησιμοποιούνται στη θεωρία των Πιθανοτήτων από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Οι μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας αρχίζουν να έρχονται σε επαφή με διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων και ερμηνείας γραφημάτων (MOE, 2012). Πιο συγκεκριμένα, στη Β' Δημοτικού, αρχίζουν να μαθαίνουν την επίλυση προβλημάτων με την βοήθεια διαγράμματος και μέχρι την ΣΤ' Δημοτικού, οι γνώσεις τους εμπλουτίζονται σε περισσότερα είδη διαγραμμάτων (MOE, 2012).

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας, υπάρχουν 5 διαφορετικά προγράμματα σπουδών, ανάλογα με το τύπο σχολείου που επιλέγει ο μαθητής (MOE, 2019). Γενικά, υπάρχουν αρκετές διαφορές των προγραμμάτων αυτών από τον ένα τύπο γυμνασίου στον άλλο και πραγματεύονται την ανάγκη για εμβάθυνση στους διάφορους μαθηματικούς τομείς του εκάστοτε τύπου σχολείου. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια, ότι δεν αλλάζει δραστικά η ύλη μεταξύ των προγραμμάτων, ωστόσο αλλάζει η βαρύτητα που δίνεται σε κάθε κλάδο. Κατά

συνέπεια, όπως φαίνεται και στο MOE (2019) για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις πρώτες τάξεις των γυμνασίων, οι μαθητές πραγματεύονται έννοιες και διαδικασίες στατιστικής, ενώ στις επόμενες τάξεις γίνεται η εισαγωγή των εννοιών πιθανότητας. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική των Πιθανοτήτων, ξεκινάει με την εισαγωγή της έννοιας της πιθανότητας ως μέτρο της τυχαιότητας και συνεχίζοντας εισάγει τις πιθανότητες απλών ενδεχομένων (MOE, 2019).

## Η σύγκριση των εγχειριδίων των δυο χωρών

Σχετικά με τις έννοιες "Πιθανότητα " και "Στατιστική ", υπάρχει μια γενική πεποίθηση που προήλθε από τις έρευνες των Efraim Fischbein και Ditzza Schnarch (1997), ότι τα παιδιά αναπτύσσουν την πιθανοτική τους σκέψη στο 12 έτος της ηλικίας τους. Γεγονός που ενισχύθηκε από τον Ζώρζο το 2018. Αποτέλεσμα αυτού, είναι πολλές χώρες να ξεκινάνε τη διδακτική των Πιθανοτήτων στο γυμνάσιο.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις πιθανοτικές έννοιες στην Έ Δημοτικού και στην ηλικία των 10 με 11 χρονών (Βρυώνης κ.ά. 2016). Φυσικά, είναι λογικό διάφορες προκαταρκτικές έννοιες και διαδικασίες να μαθαίνονται σε μικρότερη ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, στην Ε' Δημοτικού, όπου εκεί έχουν την πρώτη τους ουσιαστική επαφή με τις βασικές έννοιες των πιθανοτήτων και τον κλασικό ορισμό. Βέβαια, όπως είναι λογικό, οι συγγραφείς δεν δίνουν την έννοια του "πληθυσμού " ξεκάθαρα, ωστόσο τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν το "σύνολο-πληθυσμό " και να τον μελετούν ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά του, όπως το μέσο όρο. Αυτό συνεχίζεται και στη ΣΤ' Δημοτικού, μάλιστα σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά εξοικειώνονται με διαδικασίες που συντελούν στην ανάπτυξη της πιθανοτικής τους σκέψης, όπως για παράδειγμα να ομαδοποιούν δεδομένα και να διαβάζουν γραφήματα.

Στη Σιγκαπούρη, η ύλη των πιθανοτικών εννοιών και διαδικασιών κατανέμεται πιο ομαλά στις έξι τάξεις του δημοτικού (Marshall Cavendish Education, 2021). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ξεκινάνε από την πρώτη κιόλας τάξη του Δημοτικού σχολείου να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αναλύουν εικονογράμματα. Στην συνέχεια στην επόμενη τάξη, συνεχίζεται η ανάλυση αυτού του τύπου των διαγραμμάτων με πιο σύνθετες ασκήσεις. Στην Γ' τάξη του Δημοτικού, γίνεται η εισαγωγή των ραβδογραμμάτων και στην Δ' Δημοτικού η παρουσίαση δεδομένων σε πίνακες. Στην συνέχεια, στην Έ Δημοτικού, γίνεται η εισαγωγή του μέσου όρου και των διαγραμμάτων γραμμής. Τέλος, στην τελευταία τάξη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης, τα παιδιά μαθαίνουν το κυκλικό διάγραμμα.

### Πίνακας 1: Βασικές Διαφορές σχολικών βιβλίων Ελλάδας-Σιγκαπούρης

ΕΛΛΑΔΑ	ΣΙΓΚΑΠΟΥΡΗ
Η διδασκαλία των Πιθανοτήτων ξεκινάει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ε' Δημοτικού.	Πρωτεύοντας στόχος στο Δημοτικό σχολείο είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων για την επίλυση προβλήματος (MOE, 2006; MOE, 2012). Κατά συνέπεια η κάθε αυτού διδασκαλία των Πιθανοτήτων ξεκινάει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Yang & Sianturi, 2019).



<p>Από Ε΄ Δημοτικού γίνεται εισαγωγή διάφορων διαδικασιών ανάλυσης δεδομένων και ερμηνείας γραφημάτων και ο κλασικός ορισμός Πιθανότητας.</p>	<p>Από την Α Δημοτικού τα παιδιά μαθαίνουν πιθανοτικές διαδικασίες και ερμηνεία διαγραμμάτων, χωρίς να εισάγεται κάποια κάθε αυτού πιθανοτική έννοια.</p>
<p>Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη Β΄ Γυμνασίου τα παιδιά μαθαίνουν βασικές αρχές στατιστικής και ανάλυσης αποτελεσμάτων και στη Γ΄ Γυμνασίου γίνεται εισαγωγή των κλασικών εννοιών πιθανότητας.</p>	<p>Στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις πρώτες τάξεις των γυμνασίων, οι μαθητές πραγματεύονται έννοιες και διαδικασίες στατιστικής, ενώ στις επόμενες 2η , 3η ή 4η τάξη (ανάλογα τον τύπο του γυμνασίου) γίνεται η εισαγωγή των εννοιών πιθανότητας.</p>
<p>Η ύλη των Πιθανοτήτων κυμαίνεται από τις βασικές αρχές Πιθανοτήτων και Θεωρίας συνόλων έως και την αναζήτηση πιθανοτήτων με την χρήση κανόνων Πιθανότητας και του κλασικού ορισμού.</p>	<p>Η ύλη των Πιθανοτήτων κυμαίνεται από τις βασικές αρχές Πιθανοτήτων και Θεωρίας συνόλων έως και την αναζήτηση πιθανοτήτων δεσμευμένων γεγονότων.</p>
<p>Στη διδασκαλία του Δημοτικού, βασίζονται τόσο σε απλά καθημερινά προβλήματα, όσο και σε προβλήματα επιστημονικού πλαισίου.</p>	<p>Στη διδασκαλία του Δημοτικού, βασίζονται κυρίως σε καθημερινά προβλήματα και καταστάσεις</p>

Στον παραπάνω πίνακα, φαίνονται οι βασικές διαφορές στα κεφάλαια που πραγματεύονται Πιθανοτικές έννοιες στην Ελλάδα και την Σιγκαπούρη. Όπως είναι φανερό, η πρώτη βασική διαφορά έχει να κάνει με την έναρξη της διδακτικής της καθαυτού έννοιας Πιθανότητας, όπου στην Ελλάδα πραγματοποιείται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην Σιγκαπούρη στην Δευτεροβάθμια. Η δεύτερη σημαντική διαφορά, έχει να κάνει με το ζητούμενο των σχολικών εγχειριδίων. Στην Σιγκαπούρη δεν απαιτητέ από τους μαθητές η μάθηση των εννοιών, αλλά κυρίως η μάθηση της διαδικασίας. Γεγονός που αντικρούει την λογική των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων. Ακόμα, σημαντική είναι η διαφορά για το εύρος της θεωρίας, όπου όπως βλέπουμε στη Σιγκαπούρη οι μαθητές εμβαθύνουν λίγο περισσότερο στην θεωρία Πιθανοτήτων. Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, είναι το πλαίσιο που βασίζονται οι δραστηριότητες των σχολικών βιβλίων, όπου στη Σιγκαπούρη δεν υπάρχουν δραστηριότητες επιστημονικού πλαισίου, παρά μόνο ενός καθημερινού πλαισίου των μαθητών.

### **Συμπεράσματα**

Η διδασκαλία και η εκμάθηση των Πιθανοτήτων πρέπει να αποτελούν μέρος του προγράμματος σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (NCTM, 2000). Γεγονός είναι, ότι οι Πιθανότητες είναι ένας πολύ χρήσιμος κλάδος των μαθηματικών για τα καθημερινά δρώμενα και μάλιστα, η θεωρία τους έχει μικρή απαίτηση προγενέστερων γνώσεων. ωστόσο, μπορεί να προκαλεί εντύπωση σε πολλούς, ότι αργούν να διδαχθούν στη

μαθητική πορεία των παιδιών. Αυτό συμβαίνει, διότι τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν κατευθείαν τις βασικές τους έννοιες και να συλλάβουν την συνδυαστική σκέψη που απαιτείται (Fischbein & Schnarch 1997). Το Εθνικό Συμβούλιο καθηγητών Μαθηματικών της Αμερικής (2000) πρεσβεύει, ότι αν οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν την πιθανότητα στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τότε οι δεξιότητες που απαιτούνται για την εκμάθηση της έννοιας πρέπει να αναπτυχθούν από το Δημοτικό. Κατά συνέπεια, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, η εισαγωγή της βασικής ορολογίας των Πιθανοτήτων τοποθετείται στο όγδοο με ένατο έτος της ηλικίας τους, δηλαδή αρχίζουν να εμφανίζονται στις τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κορυφώνονται στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Batanero et. al. 2016).

Γενικά, υπάρχει η πεποίθηση, ότι ο κύριος στόχος της διδακτικής των Πιθανοτήτων στο Δημοτικό σχολείο, είναι η ανάπτυξη της αντίληψης των μαθητών στα πλαίσια μιας λογικής βασιζομένης σε στοχαστικές διαδικασίες (Langrall 2018). Κατά συνέπεια, λογικό είναι τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν διαγράμματα και γραφήματα, να περιγράφουν πειράματα και έρχονται σε επαφή με έννοιες όπως αυτή του μέσου όρου. Από την άλλη πλευρά, στο γυμνάσιο, τα παιδιά έχουν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη και σύνθετη σκέψη, έτσι στη διδακτική της θεωρίας, γίνεται προσπάθεια να διευρυνθεί η ύλη των Πιθανοτήτων και τα παιδιά μαθαίνουν να μελετάνε πιο σύνθετους πληθυσμούς, χειρίζονται τον κλασικό ορισμό της Πιθανότητας και διεξάγουν συμπεράσματα από ένα δείγμα, γενικεύοντας τα στον πληθυσμό (Langrall 2018).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί στην παρούσα εργασία είναι, ότι οι δύο χώρες εμφανίζουν διαφορές και ομοιότητες, τόσο ως προς την δομή της ύλης των Πιθανοτήτων γενικότερα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, όσο και μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων και των απαιτήσεων τους. Οι διαφορές αυτές, είναι ποικίλες και σε διάφορους τομείς, ωστόσο οι σημαντικότερες από αυτές είναι στα βασικά ζητούμενα της εκάστοτε παραγράφου. Λόγου χάρη, όπως προαναφέρθηκε στα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η έννοια, ενώ στα αντίστοιχα της Σιγκαπούρης η διαδικασία (Βρυώνης, κ.ά. 2016). Επίσης, σημαντική διαφορά είναι η πρώτη επαφή των μαθητών με την έννοια "Πιθανότητα", όπου στην Ελλάδα πραγματοποιείται περίπου 4 χρόνια νωρίτερα από την Σιγκαπούρη. Βέβαια, σε αυτά πρέπει να σημειωθεί τόσο ο διαφορετικός στόχος ανά σχολική βαθμίδα και τάξη των δύο χωρών, όσο και οι διαφορετικοί τύποι σχολίων που υπάρχουν στην Σιγκαπούρη, ανάλογα με τις μελλοντικές βλέψεις των μαθητών.

Όσον αφορά τις πιθανότητες, οι διαφορές στη διδακτέα ύλη δεν ήταν δραματικά μεγάλες, αλλά υπήρχαν. Οι Πιθανότητες στη Σιγκαπούρη επεκτείνονται λίγο περισσότερο από την Ελλάδα. Για παράδειγμα, οι μαθητές μαθαίνουν την έννοια της δεσμευμένης πιθανότητας και τον κανόνα του Bayes, θεωρίες οι οποίες στην Ελλάδα δεν αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης.

## **Βιβλιογραφία**

- Badger, J. (2013). Teaching Singapore Math: Evaluating Measures to Effectively Teach and Implement a New Mathematics Curriculum in 21 Elementary Schools. *Gateways To Teacher Education*, 14(1), 23-41.
- Batanero, C., Chernoff, E., Engel, J., Lee, H. and Sanchez, E. (2016). *Research on Teaching and Learning Probability*. New York: Springer.

- Chen, J., & Mu, Z. (2010). The Cross-national Comparison of Pre-service Mathematics Teacher Education and Curriculum Structure. *Journal Of Mathematics Education*, 3(1), 119-136.
- Erbilgin, E. (2017). A comparison of the mathematical processes embedded in the content standards of Turkey and Singapore. *Research in Social Sciences and Technology*, 2(1),. Retrieved September 27, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/187553/>.
- Fischbein, E. & Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 96–105.
- Ginsburg, A., & Leinwand, S. (2005). SINGAPORE MATH: CAN IT HELP CLOSE THE U.S. MATHEMATICS LEARNING GAP?. In *CSMC's First International Conference on Mathematics Curriculum*. Chicago.
- Gurría, A. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD.
- Kaur, B., & Har, Y. B. (2009). *Mathematical Problem Solving in Singapore Schools. Mathematical Problem Solving*, 3–13. doi:10.1142/9789814277228\_0001
- Kaur, B., K. Soh, C., Wong, K., Tay, E., Toh, T., & Lee, N. et al. (2012). Mathematics Education in Singapore. In *12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 311-316). Seoul, Korea: Springer.
- Langrall, C. (2018). The Status of Probability in the Elementary and Lower Secondary School Mathematics Curriculum: The Rise and Fall of Probability in School Mathematics in the United States. *Teaching And Learning Stochastics*, (3), 39-50.
- Marshall Cavendish Education. (2021). *Primary Mathematics 1B U.S. Edition*. Singapore.
- Marshall Cavendish Education. (2021). *Primary Mathematics 2B U.S. Edition*. Singapore.
- Marshall Cavendish Education. (2021). *Primary Mathematics 3B U.S. Edition*. Singapore.
- Marshall Cavendish Education. (2021). *Primary Mathematics 4A U.S. Edition*. Singapore.
- Marshall Cavendish Education. (2021). *Primary Mathematics 5B U.S. Edition*. Singapore.
- Marshall Cavendish Education. (2021). *Primary Mathematics 6B U.S. Edition*. Singapore.
- Meelissen, M., & Punter, A. (2015). *TIMSS 2015 ENCYCLOPEDIA* [Ebook]. IEA TIMMS & PIRLS.
- MOE. (2006). *Mathematics Syllabus Primary*. Singapore: Ministry of Education Singapore.
- MOE. (2012). *Mathematics Syllabuses - Primary One to Six*. Singapore: Ministry of Education Singapore.
- MOE. (2015). *Bringing out the best in every child*. Singapore: Ministry of Education Singapore.
- MOE. (2019). *Mathematics Syllabuses - Secondary One to Four*. Singapore: Ministry of Education Singapore.

- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Hooper, M. (2015). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. *IEA TIMSS & PIRLS International Study Center*, 83
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Hooper, M. (2015). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. *IEA TIMSS & PIRLS International Study Center*, 83
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principle and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results* [Ebook].
- TIMSS. (2015). Student Achievement – TIMSS 2015 and TIMSS Advanced 2015 International Results. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/mathematics/student-achievement/>
- Toprak, Z., & Fatih Özmantar, M. (2019). Türkiye ve Singapur 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Çözümlü Örnekler ve Sorular Açısından Karşılaştırmalı Analizi. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 10(2), 539-566.
- Wang, Z., & McDougall, D. (2018). *Curriculum Matters: What We Teach and What Students Gain. International Journal of Science and Mathematics Education*. doi:10.1007/s10763-018-9915-x
- Yang, D., & Sianturi, I. (2019). The earliest teaching and learning of probability in Singapore, the US, and Indonesia from the perspectives of textbooks analysis. *Irish Educational Studies*, 38(4), 535-559. doi: 10.1080/03323315.2019.1664313
- Βρυώνης, Κ., Δουκάκης, Σ., Καρακώστα, Β., Μπαράλης, Γ. & Σταύρου, Ι. (2016). *Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.
- Βρυώνης, Κ., Δουκάκης, Σ., Καρακώστα, Β., Μπαράλης, Γ., & Σταύρου, Ι. (2018). *Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Ζώρζος, Μ. (2018). Διδάσκοντας Πιθανότητες στο Δημοτικό σχολείο. Διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των δασκάλων και υποψήφιων δασκάλων για το αντικείμενο των πιθανοτήτων. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κασσιώτη, Ο., Κλιάπης, Π. & Οικονόμου, Θ. (2013). *Μαθηματικά ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Ν. 21072α/Γ2/2013. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 303B/13-3-2013).
- Ν. 21072α/Γ2/2019. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 303B/13-3-2013).
- Ν. 119174/Δ2/2018. Καθορισμός εξεταστέας ύλης για το έτος 2019 για τα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 3411/10-8-2018).

Ν. 59614/Γ2/2011. Πρόγραμμα σπουδών μαθηματικών Α τάξης γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1168Β/8-6-2011).

# Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη χρήση της Εικονικής Πραγματικότητας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Πάυλος Κεφαλάκης, Εμμανουήλ Φωκίδης

## Περίληψη

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ) συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και αλλαγής στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίστηκαν ελάχιστες ανασκοπήσεις που διαπραγματεύονται την αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας (ΕΠ) στην ΠΕ, οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στην κλιματική αλλαγή. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά μια νέα βιβλιογραφική ανασκόπηση που εκπονήθηκε για τη χρήση της ΕΠ στην ΠΕ. Η ανασκόπηση βασίστηκε στις τρεις σημαντικές διαστάσεις της ΠΕ (γνώσεις, συναισθήματα, ενέργειες). Για τη συλλογή των άρθρων που αναλύθηκαν, αξιοποιήθηκαν οι διαδικτυακές βάσεις δεδομένων: LearnTechLib, SCOPUS και ERIC. Οι όροι αναζήτησης περιελάμβαναν συνδυασμό των φράσεων "virtual reality", "virtual environment", "environmental education". Δόθηκε έμφαση σε νεότερες μελέτες και συγκεκριμένα μεταξύ των ετών 2014 και 2021. Τα ερευνητικά ερωτήματα-κριτήρια ένταξης συμπεριέλαβαν τη θεματική περιοχή, τις διαστάσεις της ΠΕ, το κοινό στόχο, τη μορφή ΕΠ που αξιοποιήθηκε και τη γεωγραφική κατανομή. Εντοπίστηκαν 73 άρθρα που αναλύθηκαν αξιοποιώντας τη μέθοδο PRISMA. Στα αποτελέσματα περιλαμβάνεται ικανοποιητικός αριθμός ερευνών μετά το 2016 (14 εργασίες) από διάφορες χώρες, που αναδεικνύουν τη συμβολή της ΕΠ στην ΠΕ σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανασκόπηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ΕΠ αποτελεί ένα σημαντικό μέσο στην προώθηση της περιβαλλοντικής παιδείας, περισσότερο όσον αφορά τις γνώσεις και λιγότερο τα συναισθήματα.

## Abstract

Environmental education (EE) contributes significantly to the cultivation of ecological awareness and change of attitude towards the environment. In the literature, few reviews have been identified that deal with the use of virtual reality (VR) in EE, which focus more on climate change. In this paper a new review is presented, regarding for the use of VR in the context of EE. The review was based on the three important dimensions of EE (knowledge, emotions, and actions). The search terms included a combination of the phrases "virtual reality", "virtual environment", "environmental education". Emphasis was placed on more recent studies, between 2014 and 2021. The research questions included the thematic area, the dimensions of the EE, the target audience, the form of VR used and the geographical distribution. 73 articles were analyzed using the PRISMA method. The results include enough surveys after the year 2016 (14 papers) from various countries, which highlight the contribution of VR in the EE at the level of primary and secondary education. The review concluded that VR is an important tool in promoting environmental education, more in terms of knowledge and less in terms of emotions.

## Εισαγωγή

Οι τεχνολογίες που βασίζονται στην επιστήμη της Πληροφορικής θεωρούνται από τα πολυτιμότερα εργαλεία υποστήριξης της διαδικασίας μάθησης (Kirschner et al., 2008·Davis, 2008). Αξιοποιούνται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με μορφές που εκτείνονται από απλές παρουσιάσεις και κείμενα μέχρι λογισμικά προσομοίωσης πειραμάτων, φυσικών φαινομένων, καθώς και περιηγήσεις σε εικονικά περιβάλλοντα.

Η εικονική πραγματικότητα (ΕΠ, Virtual Reality) αποτελεί μια καινοτόμα τεχνολογική εξέλιξη με πληθώρα εφαρμογών. Ειδικότερα, η ταχεία εξάπλωση της χρήσης των έξυπνων τηλεφώνων διευκόλυνε την πρόσβαση σε τεχνολογίες ΕΠ και επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality) στο ευρύ κοινό (Martín-Gutiérrez et al., 2017). Αξιοποιείται σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένων του στρατού, της Ιατρικής, της ψυχαγωγίας και αυτού της εκπαίδευσης (Boas, 2012).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα επωφεληθούν σημαντικά από την πρόσβαση σε τεχνολογίες ΕΠ, αφού γίνεται εφικτή η διδασκαλία σε εικονικά περιβάλλοντα θεμάτων που είναι αδύνατο ή επικίνδυνο να γίνει σε φυσικές αίθουσες διδασκαλίας. Τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να είναι η πρόσβαση σε εικονικά εργαστήρια, η προσομοίωση λειτουργίας μηχανημάτων, βιομηχανικά εργοστάσια, η εκτέλεση ιατρικών σεναρίων, αλλά και η περιήγηση σε ένα προσομοιωμένο φυσικό περιβάλλον (Martín-Gutiérrez et al., 2017). Οι τεράστιες δυνατότητες που παρέχονται από τις προσβάσιμες τεχνολογίες ΕΠ καθιστούν δυνατή την κατάργηση των περιορισμών που θέτει η τυπική εκπαίδευση. Η ΕΠ αποτελεί μια από τις δημοφιλέστερες τεχνολογικές καινοτομίες τους 20ου αιώνα που μπορεί να επιφέρει πραγματική επανάσταση στην εκπαίδευση.

Οι τεχνολογίες ΕΠ, αλλά και επαυξημένης πραγματικότητας συμβάλλουν στη μάθηση μέσω πειραμάτων, αφού έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν με τη βοήθεια των πέντε αισθήσεών τους. Η δυνατότητα αυτή δείχνει ακόμη πιο σημαντική στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ), όπου ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με πλήθος εννοιών που σχετίζονται με το φυσικό οικοσύστημα. Επιπλέον, σημαντικός στόχος του συγκεκριμένου τομέα εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης μέσα από την κατανόηση των αρνητικών επιπτώσεων που επιφέρει η μόλυνση του περιβάλλοντος και η κλιματική αλλαγή (Kamarainen et al., 2010·Ketelhut et al., 2010). Η ΕΠ με τα παιγνιώδη στοιχεία, την εμπύθιση, δηλαδή την αίσθηση ότι "υπάρχει" μερικώς (μερική εμπύθιση) ή πλήρως (πλήρης εμπύθιση) στον εικονικό κόσμο (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2013) και τελικά τη βιωματική μάθηση που παρέχει μπορεί να αξιοποιηθεί για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ΠΕ.

Στην έρευνα, ένα σημαντικό εργαλείο αποτελούν οι ανασκοπήσεις. Παρέχουν μια ευρεία εικόνα για ένα θέμα, αφού συγκεντρώνουν αποτελέσματα από σύνολο διαφορετικών ερευνών. Ακόμη, μπορεί να καλύπτουν διαφορετικά επίπεδα ηλικίας, μόρφωσης και επαγγελματικής δραστηριότητας. Ειδικότερα, οι συστηματικές ανασκοπήσεις μπορούν να παρέχουν ακόμη πιο αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα για ένα θέμα, λόγω του αυστηρού τρόπου διεξαγωγής τους (Aromataris et al., 2014·Liberati et al., 2009·Pearson, 2004). Μέσω των ανασκοπήσεων προκύπτουν τα θετικά, τα αρνητικά στοιχεία, καθώς και τα κενά σχετικά με μια θεματική περιοχή.

Στις επόμενες ενότητες της παρούσας εργασίας γίνεται μια σύντομη αναφορά σε ανασκοπήσεις που σχετίζονται με τις τεχνολογίες ΕΠ και την περιβαλλοντική εκπαίδευση και στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά μια νέα συστηματική ανασκόπηση, που συνδυάζει την ΕΠ και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Δίνεται έμφαση σε νεότερες εργασίες (από το 2014 έως το 2021). Η ανασκόπηση αναδεικνύει τη συμβολή της ΕΠ στην ΠΕ ειδικότερα σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για λόγους καλύτερης κατανόησης, αρχικά παρουσιάζονται συνοπτικά βασικές έννοιες που σχετίζονται με τις ανασκοπήσεις και τα είδη τους.

## **Ανασκοπήσεις**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την έρευνα. Σύμφωνα με τον Hart (1998) ως βιβλιογραφική ανασκόπηση ορίζεται η επιλογή διαθέσιμων πηγών (δημοσιευμένων και μη) σχετικών με το θέμα που διερευνούμε που περιέχουν ιδέες, δεδομένα και αποδείξεις και έχουν αποδοθεί από συγκεκριμένη οπτική γωνία. Η ανασκόπηση περιλαμβάνει επίσης την αποτελεσματική αξιολόγηση των πηγών σε σχέση με την προτεινόμενη έρευνα.

Τα οφέλη διεξαγωγής μιας ανασκόπησης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Προσδιορισμός κενών και νέων τάσεων στην έρευνα του γνωστικού μας αντικειμένου.
- Γνωρίζουμε τις κύριες μεθοδολογίες και τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί, αποφεύγοντας έτσι μη αποτελεσματικές προσεγγίσεις και αξιοποιώντας αυτές που οδήγησαν σε επίτευξη των ερευνητικών στόχων..
- Απόκτηση περισσότερων γνώσεων για το αντικείμενο που μας ενδιαφέρει.
- Γνωρίζουμε τις προϋπάρχουσες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, οπότε τοποθετούμε τη δική μας έρευνα στο κατάλληλο ιστορικό της πλαίσιο.
- Κατανοούμε καλύτερα το ερευνητικό μας πρόβλημα.

Υπάρχουν διάφορα είδη βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Συχνά χρησιμοποιούμενες είναι η περιγραφική ανασκόπηση και η συστηματική ανασκόπηση.

### *Περιγραφική ανασκόπηση*

Πρόκειται για ένα άρθρο που συνοψίζει πολλές διαφορετικές μελέτες και μπορεί να προβαίνει σε εξαγωγή υποκειμενικών συμπερασμάτων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Η χρήση της έχει δεχθεί έντονη κριτική από την ερευνητική κοινότητα, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οδήγησε σε λανθασμένα ή παραπλανητικά συμπεράσματα (Stroup & Thacker, 2005).

Ορισμένα μειονεκτήματα της αφηγηματικής ανασκόπησης περιλαμβάνουν:

- Υποκειμενικός τρόπος επιλογής των μελετών από τον ερευνητή.
- Ανομοιογένεια στην ποιότητα των μελετών.
- Ανομοιογένεια στη μέθοδο συλλογής των πρωτογενών δεδομένων. Είναι σπανίως προκαθορισμένη.
- Δεν υπάρχουν σε όλες τις μελέτες τα δεδομένα που απαιτούνται, προκειμένου να συμπεριληφθούν στην ανασκόπηση.
- Η εσφαλμένη ερμηνεία των συμπερασμάτων.



- Στερούνται συστηματικότητας.
- Δεν ενσωματώνουν πάντα όλες τις σχετικές επικαιροποιημένες επιστημονικές έρευνες.

### *Συστηματική ανασκόπηση*

Η συστηματική ανασκόπηση μπορεί να οριστεί ως μια σύνθεση ερευνών που αφορά σαφώς διατυπωμένα ερωτήματα και χρησιμοποιεί συστηματικά και ρητά κριτήρια για τον εντοπισμό, την επιλογή και την κριτική αποτίμηση των σχετικών ερευνών και για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων των μελετών που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση. Στόχος είναι η εύρεση στοιχείων που σχετίζονται με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και η αξιολόγηση και σύνθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής, προκειμένου να επικαιροποιηθούν τόσο οι υπάρχουσες πρακτικές όσο και η μελλοντική έρευνα (Aromataris & Pearson, 2014· Liberati et al., 2009).

Στη συστηματική ανασκόπηση αξιοποιούνται συστηματικές μέθοδοι με στόχο τη μείωση της μεροληψίας, οδηγώντας έτσι σε πιο αξιόπιστα ευρήματα και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων σε σχέση με την αφηγηματική ανασκόπηση (Higgins & Green, 2011). Μια κύρια διαφορά της μεθόδου από την αφηγηματική ανασκόπηση έγκειται στο γεγονός ότι προσπαθεί να "αποκαλύψει" όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα και να εστιάσει στην έρευνα που αναφέρει δεδομένα και όχι θεωρίες ή υποθέσεις.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της συστηματικής ανασκόπησης είναι τα εξής:

- Καθορίζει και αναλύει ξεκάθαρα το ερευνητικό ερώτημα.
- Καθορισμός κριτηρίων επιλογής και απόρριψης μελετών.
- Αναζητεί συστηματικά τις κατάλληλες μελέτες, δημοσιευμένες και μη.
- Αναλύει κριτικά την ποιότητα των επιλεγμένων μελετών, γίνεται αξιολόγηση αυτών και αναφέρονται οι τυχόν εξαιρέσεις λόγω ποιότητας.
- Ανάλυση των δεδομένων που εξάγονται από τις επιλεγμένες μελέτες.
- Παρουσίαση και σύνθεση των ευρημάτων των επιλεγμένων μελετών.
- Αναφορά της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για τη διενέργεια της ανασκόπησης.

Η μεθοδολογία μιας συστηματικής ανασκόπησης και αντίστοιχα τα βήματά της μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος
- Διατύπωση σαφών κριτηρίων επιλογής.
- Αναζήτηση των μελετών και επιλογή αυτών που πληρούν τα κριτήρια.
- Αξιολόγηση της ποιότητας των επιλεγμένων μελετών.
- Εξαγωγή των δεδομένων από τις μελέτες και κριτική αξιολόγηση.
- Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων (μετα-ανάλυση).
- Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Στον Πίνακα 1 συνοψίζονται οι διαφορές μεταξύ της συστηματικής και της αφηγηματικής ανασκόπησης.

**Πίνακας 1:** Συγκριτική παρουσίαση περιγραφικής και συστηματικής ανασκόπησης

<b>Χαρακτηριστικά</b>	<b>Περιγραφική ανασκόπηση</b>	<b>Συστηματική ανασκόπηση</b>
<b>Ερώτημα</b>	Ευρέως ενδιαφέροντος	Συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα
<b>Πηγές και έρευνα</b>	Δυνητικά μεροληπτικές-ανομοιογένεια	Συγκεκριμένες πηγές και σαφής ερευνητική στρατηγική
<b>Επιλογή</b>	Σπανίως προκαθορισμένη και δυνητικά μεροληπτική	Ενιαία εφαρμογή κριτηρίων για ένταξη ή αποκλεισμό άρθρων
<b>Εκτίμηση</b>	Ποικίλη	Κριτική και αυστηρή
<b>Σύνθεση</b>	Συνήθως ποιοτική-αφηγηματική	Ποσοτική και αφηγηματική. Συνήθως σύνοψη σε πίνακες
<b>Συμπέρασμα</b>	Σπανίως επαρκώς τεκμηριωμένο	Συνήθως τεκμηριωμένο

Από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν κρίνουμε ότι η συστηματική ανασκόπηση σαφώς πλεονεκτεί έναντι της αφηγηματικής. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε βασικό κριτήριο για την επιλογή των ανασκοπήσεων που μελετήθηκαν, αλλά και την υλοποίηση της ανασκόπησης που αποτελεί κύριο αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

### **Εικονική Πραγματικότητα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Συστηματικές Ανασκοπήσεις**

Εντοπίστηκαν ελάχιστες ανασκοπήσεις που διαπραγματεύονται την αξιοποίηση της ΕΠ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δύο χαρακτηριστικές συστηματικές ανασκοπήσεις που επελέγησαν, καθώς περιλαμβάνουν δομημένα ερευνητικά ερωτήματα και σημαντικό αριθμό ερευνών.

#### *Συστηματική ανασκόπηση 1 (Fauville et al., 2020)*

Ερευνητικό ερώτημα

Η αξιοποίηση εμπυθισμένης ΕΠ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στην κλιματική αλλαγή.

Τα άρθρα κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τα τρία συστατικά εμπλοκής των εκπαιδευόμενων που είναι απαραίτητα για να προκληθεί αλλαγή στη στάση απέναντι στην κλιματική αλλαγή (Ockwell et al. 2009): κατανόηση, συναισθήματα, ενέργειες. Σύνολο επιλεγέντων άρθρων: 13 (έτη 2002 – 2018)

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ταξινόμηση των ερευνών με βάση τις 4 διαστάσεις της περιβαλλοντικής παιδείας (Cook & Berrenberg, 1981·Hungerford & Volk, 1990, Stern, 2000):

- Γνώση (επιστήμες, οικολογία, κατηγορίες επιρροών στα περιβαλλοντικά ζητήματα).
- Θέσεις (στάσεις, ευαισθησία, ενέργειες προς το περιβάλλον).
- Ικανότητες (ανάλυση, επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων).
- Περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά (ατομική-ομαδική).

Τα συμπεράσματα της ανασκόπησης από τη αξιοποίηση της ΕΠ σε κάθε διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης:

#### Διάσταση γνώσης

Η σχεδίαση του εικονικού κόσμου έχει μεγαλύτερη επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με το επίπεδο εμπύθισης.

#### Διάσταση θέσεων-στάσεων

Η εμπύθιση είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στο περιβάλλον σε σχέση με άλλες τεχνικές (video, κείμενο, κλπ.).

Η άμεση ανατροφοδότηση (οπτικοποίηση) των αρνητικών επιπτώσεων επηρέασε τις στάσεις.

#### Διάσταση συμπεριφοράς

Οι εμπειρίες από την εμπύθιση επηρέασαν θετικότερα την περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Η "ζωντανή εμπειρία" προκαλεί μικρότερο γνωστικό φορτίο, το οποίο οδηγεί σε ευκολότερη επεξεργασία μηνυμάτων και επομένως ευνοεί την αλλαγή συμπεριφοράς (Bailey et al., 2015).

#### Διάσταση ικανοτήτων-δεξιοτήτων

Δεν εντοπίστηκαν μελέτες.

### Συστηματική Ανασκόπηση 2 (Queiroz et al., 2018)

#### Γενικό θέμα (ερώτημα)

Πως επηρεάζουν τα εμπυθισμένα εικονικά περιβάλλοντα (ΕΕΠ) την κατανόηση, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά (ενέργειες) σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Η κατανόηση, τα συναισθήματα και οι ενέργειες αποτελούν τρεις σημαντικούς παράγοντες εμπλοκής (δέσμευσης) των ατόμων για βελτίωση στάσης στην κλιματική αλλαγή (Ockwell et al., 2009).

#### Ερευνητικά ερωτήματα

- Πως κατανέμονται οι μελέτες γεωγραφικά και χρονικά;
- Τι τύποι μέσου εμπύθισης χρησιμοποιούνται;

- Ποια θεματική περιοχή και πληθυσμός ερευνώνται;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα αξιοποίησης της ΕΕΠ στην κλιματική αλλαγή;
- Ποιες είναι οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες;
- Από τα άρθρα που εντοπίστηκαν επελέγησαν τελικά και μελετήθηκαν πλήρως 55.

Τα συμπεράσματα της ανασκόπησης:

- Θετική επιρροή των εμπυθισμένων ΕΠ (ΕΕΠ) και στις 3 διαστάσεις (Γνώση, Συναισθήματα και Ενέργειες).
- Ορισμένες μελέτες περιελάμβαναν περισσότερες από μια από τις διαστάσεις, όμως καμία και τις 3 ταυτόχρονα.
- Λίγες μελέτες για την αξιοποίηση των ΕΕΠ στην ευαισθητοποίηση για την κλιματική αλλαγή.
- Σχετικά μικρός αριθμός εργασιών για ΕΕΠ στη γενική εκπαίδευση.
- Η εμπλοκή των συμμετεχόντων και τα αυξημένα κίνητρα αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες επίτευξης των μαθησιακών στόχων.
- Η ποιότητα των γραφικών στα ΕΕΠ κρίνεται υψηλής σημασίας.

## **Συστηματική ανασκόπηση για τη χρήση της Εικονικής Πραγματικότητας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

*Αναγκαιότητα μια νέας ανασκόπησης*

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ο χαμηλός αριθμός συστηματικών ανασκοπήσεων που αφορούν την αξιοποίηση της ΕΠ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι ανασκοπήσεις που εντοπίστηκαν αφορούν αποκλειστικά εμπυθισμένα εικονικά περιβάλλοντα και όχι άλλες μορφές ΕΠ. Ειδικότερα, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να αφορούν μια δημοφιλή κατηγορία εικονικών κόσμων, τα εικονικά περιβάλλοντα πολλών χρηστών (Multi-User Virtual Environments (EΠΠΧ, MUVES)). Τα ΕΠΠΧ είναι εικονικοί κόσμοι, στους οποίους συμμετέχουν χρήστες ταυτόχρονα που αναπαρίστανται από avatars (Δισδιάστατη ή τρισδιάστατη κινούμενη ή στατική γραφική αναπαράσταση του χρήστη) και μπορούν να αλληλεπιδράσουν με εικονικά αντικείμενα, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αλλά και με οντότητες που ελέγχονται από υπολογιστή και να εκτελέσουν συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες. Η δυνατότητα αυτή αξιοποιείται στην εκπαιδευτική κοινότητα (Ketelhut et al., 2005) με σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη (π.χ., Merchant et al., 2014). Το ίδιο ισχύει και για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), διότι τα εικονικά περιβάλλοντα, εκτός του ότι βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώση, έχουν θετικό αντίκτυπο στις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές στην ΠΕ (Quinn και Lyons, 2013).

Ακόμη, οι ανασκοπήσεις εστίαζαν στο συνδυασμό ΕΠ και περιβαλλοντικής παιδείας γενικότερα στην εκπαίδευση και όχι ειδικότερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι περιλήφθηκε μικρός αριθμός ερευνών στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, αρκετές έρευνες των ανασκοπήσεων που παρουσιάστηκαν δεν αναφέρουν με σαφήνεια το κοινό στο οποίο απευθύνονται.

Οι ανασκοπήσεις που παρουσιάστηκαν εστιάζουν σε έναν ή δυο παράγοντες εμπλοκής των ατόμων σε μια περιβαλλοντική δραστηριότητα (κατανόηση, συναισθήματα, ενέργειες), όμως δεν εντοπίστηκε καμία έρευνα που να εξετάζει και τους τρεις παράγοντες. Οι περισσότερες

εστίαζαν στη διάσταση της κατανόησης. Επιπλέον, σημειώθηκε μικρός αριθμός ερευνών που είχαν ως στόχο μελέτης τη συμβολή της ΕΠ στα συναισθήματα. Αξίζει να διερευνηθεί αν η ΕΠ μπορεί να αξιοποιηθεί σε εφαρμογές που προάγουν ταυτόχρονα όλες τις διαστάσεις, προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός επίδρασης της ΕΠ στην αλλαγή στάσης και την ευαισθητοποίηση απέναντι στην κλιματική αλλαγή.

Οι ανασκοπήσεις που παρουσιάστηκαν περιλαμβάνουν έρευνες μέχρι και το 2018. Μια ανασκόπηση που θα περιλαμβάνει σχετικές μελέτες μέχρι και το τρέχον έτος (2021) θα συμβάλλει θετικά στην έρευνα για την αξιοποίηση της ΕΠ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Ένα ακόμη κενό των προηγούμενων ανασκοπήσεων είναι ο μικρός αριθμός ερευνών που εστιάζουν στο γνωστικό αντικείμενο της χλωρίδας και της πανίδας. Οι ανασκοπήσεις επικεντρώθηκαν περισσότερο σε μελέτες που σχετίζονταν ειδικότερα με την κλιματική αλλαγή και λιγότερο με τη συμβολή στη βελτίωση των γνώσεων σχετικά με τα έμβια όντα ενός οικοσυστήματος, που αποτελούν τους κύριους παράγοντες λειτουργίας και εξέλιξης σε αυτό.

Σημαντικό στοιχείο των ανασκοπήσεων είναι ότι η πλειοψηφία των ερευνών προέρχεται από Αγγλόφωνα ισχυρά οικονομικά και πολιτικά έθνη (ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο κλπ) που ασκούν επιρροή στις εμπειρίες των πολιτών σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Για να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα στο συγκεκριμένο τομέα έρευνας, θα πρέπει να εντοπιστούν μελέτες από χώρες διαφορετικών οικονομικών δυνατοτήτων και πολιτικών επιρροών.

Επομένως, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για τη διεξαγωγή μιας νέας ανασκόπησης, που θα έχει ως στόχο να διευρύνει τα αποτελέσματα των υπαρχόντων ανασκοπήσεων και να καλύψει τα κενά που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Η ανασκόπηση θα αναζητήσει έρευνες που θα βασίζονται στις διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με έμφαση στις γνώσεις και τα συναισθήματα. Στους στόχους της ανασκόπησης είναι επίσης ο εντοπισμός περισσότερων ερευνών που απευθύνονται στις βασικές βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) και αξιοποιούν κάθε μορφή ΕΠ, συμπεριλαμβανομένων των ΕΠΠΧ. Επιπλέον, θα αναζητηθούν έρευνες που αναπτύχθηκαν έως και το 2021 και από χώρες πέραν των ισχυρών Αγγλόφωνων. Το είδος της ανασκόπησης είναι αυτό της συστηματικής για τους λόγους που αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η συστηματική ανασκόπηση που διεξάχθηκε με σκοπό να καλύψει τους στόχους και τα κενά, όπως αυτά αναφέρθηκαν προηγουμένως.

#### *Χαρακτηριστικά της ανασκόπησης*

Τα χαρακτηριστικά της ανασκόπησης βασίζονται στους στόχους που επιχειρεί να καλύψει η νέα ανασκόπηση, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως:

Αφορά γενικότερα το συνδυασμό ΕΠ και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και όχι μόνο την κλιματική αλλαγή. Έμφαση σε έρευνες που προάγουν τη γνώση και τα συναισθήματα.

Έμφαση σε νεότερες εργασίες (π.χ. μετά το 2014 και έως το 2021) προκειμένου να σχηματιστεί μια πιο σφαιρική εικόνα για το επίπεδο της έρευνας στον συγκεκριμένο τομέα.

Περιλαμβάνονται όλες οι μορφές ΕΠ και όχι μόνο η εμβυθισμένη. Εξετάζοντας έρευνες που συνδυάζουν διαφορετικές μορφές ΕΠ μπορεί να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη συμβολή της ΕΠ στην περιβαλλοντική παιδεία.

### *Ερευνητικά ερωτήματα*

Ποια είναι η επιμέρους θεματική περιοχή; Γνωρίζοντας τη θεματική περιοχή κάθε έρευνας, η ανασκόπηση μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα, όπως το θέμα που καλύφθηκε περισσότερο και αυτό που σχετίστηκε με λιγότερες έρευνες και επομένως να προκύψουν οι περιοχές που θα πρέπει να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό.

Ποιο είναι το κοινό-στόχος; Σημαντικός παράγοντας σε μια έρευνα είναι το κοινό στόχος. Έτσι, η ανασκόπηση θα περιλαμβάνει στα στοιχεία της την κατανομή των ερευνών όσον αφορά το κοινό στο οποίο απευθύνονταν οι έρευνες. Επομένως, μπορεί να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο διερευνήθηκε η αξιοποίηση ΕΠ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πως επηρεάζονται οι γνώσεις, τα συναισθήματα και οι ενέργειες όσον αφορά την περιβαλλοντική παιδεία; Η ανασκόπηση αναζητεί έρευνες που αξιοποιούν τις διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επομένως, η ανασκόπηση θα καταναίμει τις έρευνες με γνώμονα τις διαστάσεις που καλύπτουν.

Ποια είναι η μορφή της ΕΠ που αξιοποιείται; Θα εξαχθούν συμπεράσματα για την επικρατέστερη μορφή ΕΠ, καθώς και το πλήθος ερευνών που αφορούν μη εμπυθισμένη ΕΠ, καθώς οι προηγούμενες ανασκοπήσεις είχαν επικεντρωθεί αποκλειστικά στο χαρακτηριστικό της εμπύθισης.

Γεωγραφική κατανομή μελετών. Η ανασκόπηση θα περιλαμβάνει κατανομή των ερευνών με κριτήριο την τοποθεσία (έθνος) διεξαγωγής της έρευνας. Επομένως, θα εξαχθούν συμπεράσματα ως προς τις χώρες με την πλειοψηφία των ερευνών, καθώς και το επίπεδο έρευνας σε χώρες με μικρότερη επιρροή στο παγκόσμιο γίγνεσθαι.

### *Κριτήρια ένταξης*

Τα κριτήρια ένταξης των ερευνών καθορίστηκαν, ώστε να προσδιορίζουν με σαφήνεια τις μελέτες που θα περιληφθούν με γνώμονα τους στόχους που θα ικανοποιήσει η ανασκόπηση:

- Μελέτες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων, η ανασκόπηση θα πρέπει να αποδέχεται έρευνες που ανταποκρίνονται σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε αυτά να απαντώνται εξίσου από τις αποδεκτές μελέτες.
- Μελέτες των οποίων το αντικείμενο που πραγματεύονται έχει υλοποιηθεί και αξιολογηθεί. Η ανασκόπηση αποσκοπεί σε υψηλά επίπεδα εγκυρότητας που προκύπτει από το βαθμό αξιοπιστίας των αντίστοιχων ερευνών. Επομένως, μελέτες που αφορούν εφαρμογές ΕΠ που δεν αξιολογήθηκαν ή δεν υλοποιήθηκαν θα αποκλείονται, αφού υπάρχει αμφιβολία ως προς τη συμβολή τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- Μελέτες που αναφέρουν τα αποτελέσματα αξιοποίησης της ΕΠ. Ένα από τα χαρακτηριστικά της συστηματικής ανασκόπησης είναι η εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Επομένως, μια έρευνα για να είναι αποδεκτή, θα πρέπει να περιγράφει με σαφήνεια στα συμπεράσματα τη συμβολή της ΕΠ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

### Λέξεις κλειδιά

Στην αναζήτηση, χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό (στήλη Τεχνολογία X στήλη Εκπαίδευση) οι λέξεις-κλειδιά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2.** Λέξεις-κλειδιά της αναζήτησης

<b>Τεχνολογία</b>	<b>Εκπαίδευση</b>
virtual reality, virtual environment	environmental education

### Βάσεις Δεδομένων

Οι βάσεις δεδομένων που αξιοποιήθηκαν για την ανασκόπηση και το πλήθος άρθρων που εντοπίστηκαν από την εφαρμογή των όρων αναζήτησης παρουσιάζονται στο πίνακα 3.

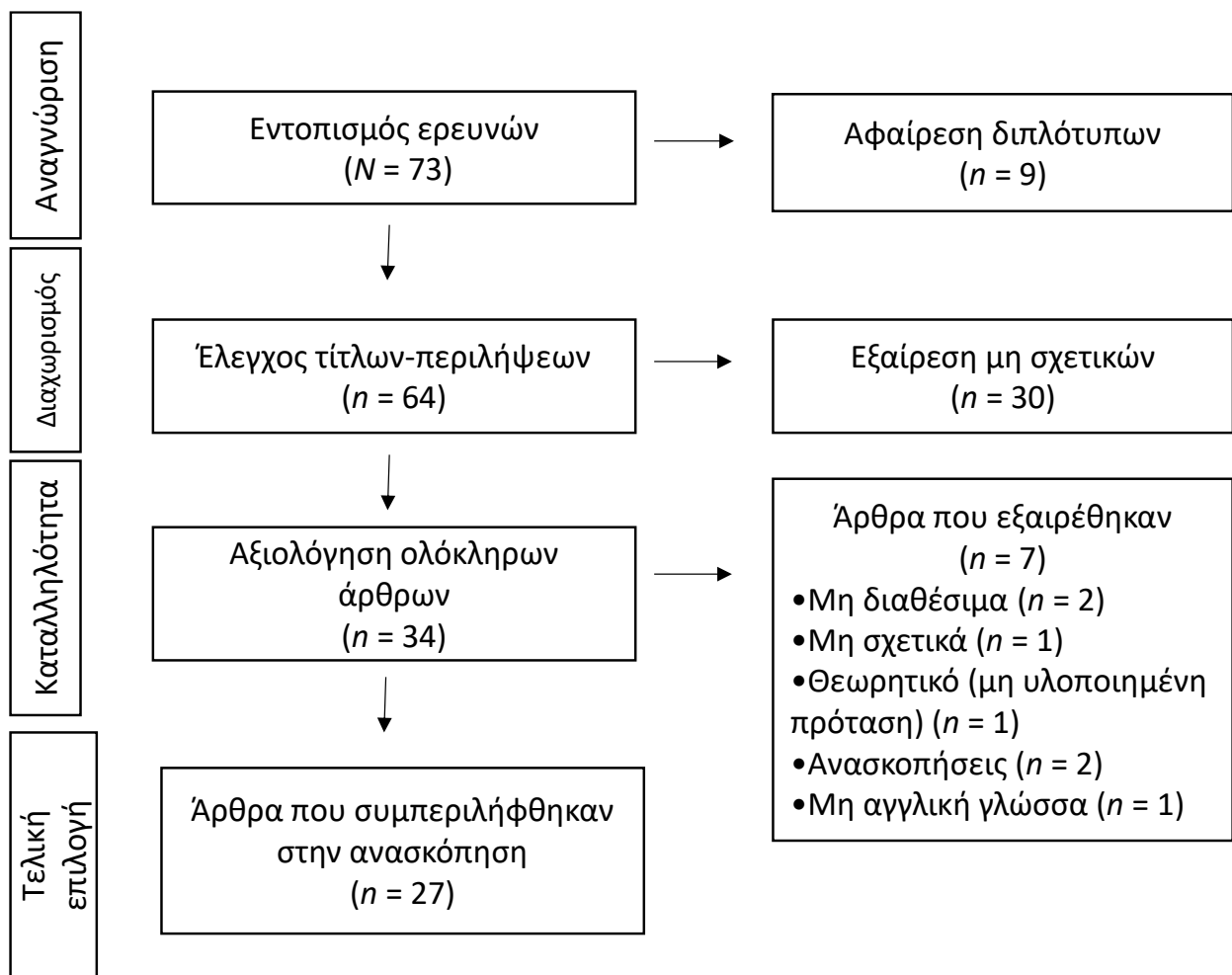
**Πίνακας 3.** Βάσεις Δεδομένων – Πλήθος άρθρων

<b>Βάση Δεδομένων</b>	<b>Πλήθος άρθρων</b>
LearnTechLib	22
Scopus	31
ERIC	20
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>73</b>

Οι βάσεις δεδομένων Scopus (<https://www.scopus.com/>), LearnTechLib (<https://www.learntechlib.org/>) και ERIC (<https://eric.ed.gov/>) για την αναζήτηση των ερευνών επελέγησαν, καθώς κρίθηκαν ως αξιόπιστες και με μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων σχετικά με τις τελευταίες εξελίξεις και εφαρμογές στη μάθηση και την τεχνολογία.

### Διαδικασία επιλογής άρθρων

Για την οπτικοποίηση της διαδικασίας επιλογής των ερευνών αξιοποιήθηκε η χρήση ενός διαγράμματος ροής (flow chart) τύπου PRISMA (Moher et al. 2009), καθώς θεωρείται μια δομημένη μέθοδος για την πραγματοποίηση ανασκοπήσεων. Παρέχει μια λίστα ελέγχου 27 κριτηρίων για την υλοποίηση της ανασκόπησης και ένα διάγραμμα ροής 4 φάσεων που περιγράφει τη διαδικασία εντοπισμού και επιλογής ερευνών στην ανασκόπηση. Οι φάσεις της μεθόδου (Αναγνώριση, Διαχωρισμός, Καταλληλότητα, Τελική επιλογή) καθώς και τι περιλαμβάνει η κάθε μια παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.



**Σχήμα 1:** Διάγραμμα ροής της μεθόδου PRISMA

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, τελικά επελέγησαν 27 άρθρα από τα 73 που εντοπίστηκαν αρχικά, καθώς κρίθηκε ότι τηρούσαν τα κριτήρια ένταξης της παρούσας ανασκόπησης. Τα 27 αυτά άρθρα αναλύθηκαν ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα της ανασκόπησης και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα άρθρα που τελικά επελέγησαν.

**Πίνακας 4.** Τα επιλεγμένα άρθρα

A/A	Συγγραφείς	Άρθρο
1	Chen et al., 2018	Virtual reality for showcasing sustainable engineering design
2	Keller et al., 2018	Virtual Reality at Secondary School -- First Results
3	Bogusevschi et al., 2018	Water Cycle in Nature: Small-Scale STEM Education Pilot
4	Petersen et al., 2020	The Virtual Field Trip: Investigating How to Optimize Immersive Virtual Learning in Climate Change Education
5	Dede et al., 2017	EcoXPT: Designing for Deeper Learning through Experimentation in an Immersive Virtual Ecosystem



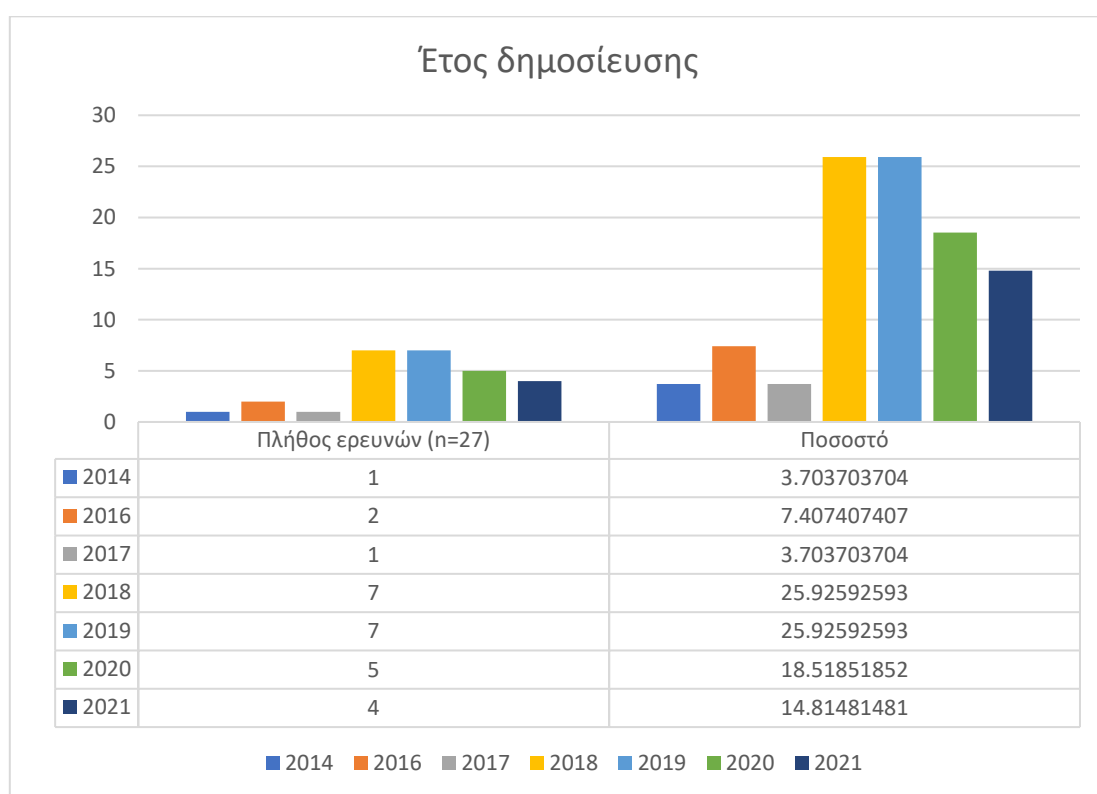
6	Ritter et al., 2019	Empowering through knowledge: Exploring Place-based Environmental Education in Louisiana Classrooms through Virtual Reality
7	Araujo & Bodzin, 2020	Work-in-Progress-Immersive Virtual Reality Design Considerations to Promote Learning for English Language Learners
8	Markowitz et al., 2018	Immersive Virtual Reality field trips facilitate learning about climate change
9	Short, 2016	The Tragedy of the Commons
10	Smith & Lohany, 2019	Development of a Virtual Environment for Environmental Monitoring Education
11	Kövecses-Gösi, 2019	The pedagogical Project of Education for Sustainable Development in 3D virtual space
12	Fokides & Chachlaki, 2019	3D Multiuser Virtual Environments and Environmental Education: The Virtual Island of the Mediterranean Monk Seal
13	Bush et al., 2016	The Teaching of Anthropogenic Climate Change and Earth Science via Technology-Enabled Inquiry Education
14	Fauville et al., 2021	Participatory research on using virtual reality to teach ocean acidification: a study in the marine education community
15	Sirazhiden, 2020	VR and AR technologies in the modern cultural space and their role in environmental education
16	Cooke et al., 2021	Teaching and learning in ecology: a horizon scan of emerging challenges and solutions
17	Hsu et al., 2018	Using exaggerated feedback in a virtual reality environment to enhance behavior intention of water-conservation
18	Gong & Yu, 2018	Key success factors in using virtual reality for ecological education
19	Kawaguchi et al., 2018	A forestry management game as a learning support system for increased understanding of vegetation succession effective environmental education towards a sustainable society
20	Xu et al., 2020	Impact of Environmental Education with VR Equipment on Learning Performance and Environmental Identity
21	Ou et al., 2021	Development of a virtual ecological environment for learning the Taipei tree frog
22	Pande et al., 2021	Long-Term Effectiveness of Immersive VR Simulations in Undergraduate Science Learning: Lessons from a Media-Comparison Study
23	Fung et al., 2019	Applying a Virtual Reality Platform in Environmental Chemistry Education to Conduct a Field Trip to an Overseas Site
24	Harron et al., 2019	Using Virtual Reality to Augment Museum-Based Field Trips in a Preservice Elementary Science Methods Course

25	Erlandson, 2014	Improving learners' ability to recognize emergence with embedded assessment in a virtual watershed
26	Liu et al., 2019	Effects of environmental education on environmental ethics and literacy based on virtual reality technology
27	Krupnova et al., 2020	Virtual Reality in Environmental Education for Manufacturing Sustainability in Industry 4.0

## Ανάλυση δεδομένων

### Έτος δημοσίευσης

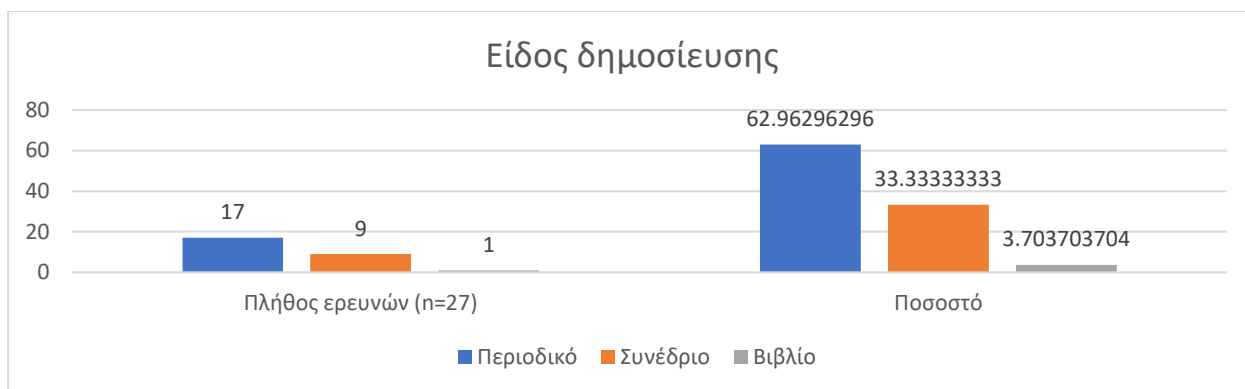
Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται το πλήθος και το ποσοστό των άρθρων ανά έτος. Από το γράφημα προκύπτει ότι τα έτη 2018 και 2019 δημοσιεύτηκαν τα περισσότερα (n=7, 26% και στα 2 έτη).



**Γράφημα 1:** Πλήθος και ποσοστό ερευνών ανά έτος δημοσίευσης

### Είδος δημοσίευσης

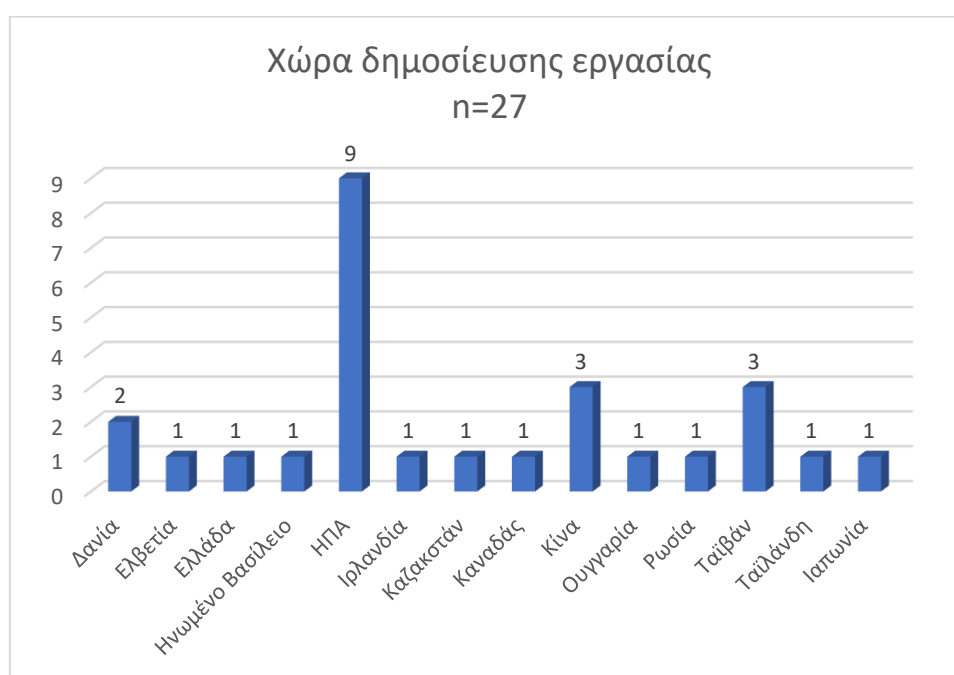
Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται το πλήθος των άρθρων και το ποσοστό τους ανά είδος δημοσίευσης. Παρατηρούμε ότι τα περισσότερα δημοσιεύθηκαν σε περιοδικά (n=17, 63%), ενώ μόνο 1 δημοσιεύθηκε σε βιβλίο.



**Γράφημα 2:** Πλήθος και ποσοστό ερευνών ανά είδος δημοσίευσης

### Χώρα δημοσίευσης

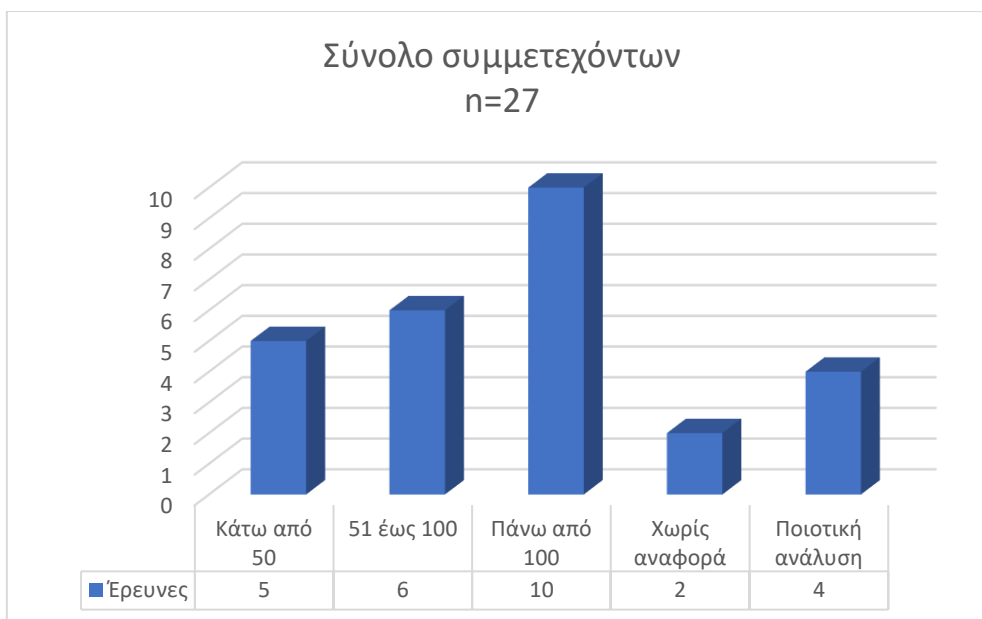
Στο Γράφημα 3 παρουσιάζεται ο αριθμός ερευνών ανά χώρα δημοσίευσης. Παρατηρούμε ότι τις περισσότερες έρευνες έχουν δημοσιεύσει οι Η.Π.Α. (n=9, 33%), όμως υπάρχει μια σχετική ισοκατανομή στον υπόλοιπο αριθμό ερευνών σε ποικίλες χώρες, με την Κίνα και την Ταϊβάν να έχουν από 3 και να βρίσκονται στη 2<sup>η</sup> θέση. Η χώρα μας αντιπροσωπεύεται με μια μόνο έρευνα.



**Γράφημα 3:** Πλήθος ερευνών ανά χώρα δημοσίευσης

### Σύνολο συμμετεχόντων - Αξιοπιστία ερευνών

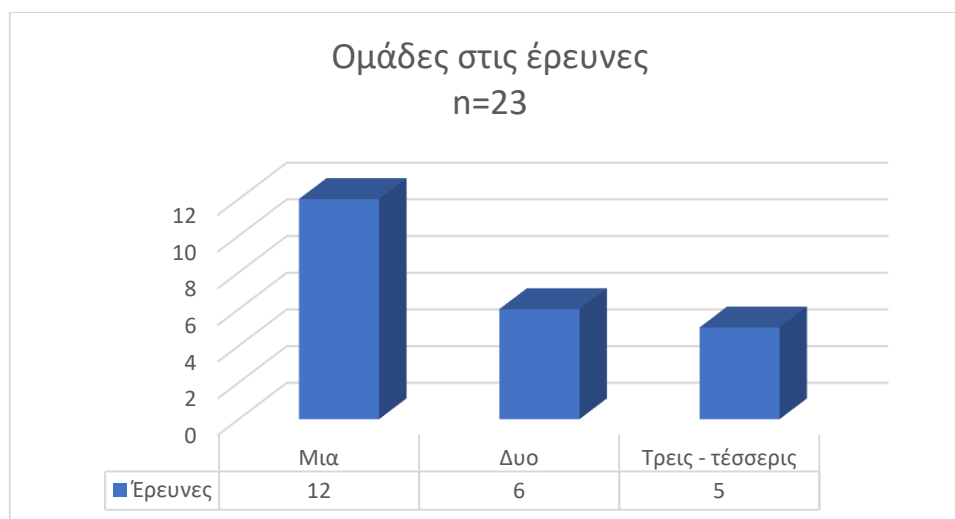
Στο Γράφημα 4 παρουσιάζεται το πλήθος ερευνών με βάση το σύνολο συμμετεχόντων. Παρατηρούμε ότι υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός ερευνών (n=16, 59 %) στις οποίες συμμετείχαν περισσότεροι από 100 (n=6) και περισσότεροι από 50 έως και 100 (n=6). Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην αξιοπιστία των συμπερασμάτων της ανασκόπησης.



**Γράφημα 4:** Πλήθος ερευνών ανά σύνολο συμμετεχόντων

*Σύνολο ομάδων στις έρευνες*

Στο Γράφημα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται το πλήθος ερευνών με βάση τις ομάδες στις οποίες χωρίστηκαν οι συμμετέχοντες. Στον πίνακα συγκαταλέγονται τα στοιχεία από 23 άρθρα, αφού έχουν εξαιρεθεί τα 4 που αφορούσαν ποιοτική ανάλυση. Από τα στοιχεία συμπεραίνουμε ότι οι περισσότερες έρευνες περιλάμβαναν μια ομάδα (n=12), υπήρξαν όμως και έρευνες που αφορούσαν 2 ομάδες (n=6), αλλά και 3 έως 4 ομάδες (n=5). Επομένως στην ανασκόπηση είχαμε άρθρα με σχεδιασμό έρευνας εντός υποκειμένων (within subjects), αλλά και μεταξύ υποκειμένων (between subjects).



**Γράφημα 4:** Πλήθος ερευνών ανά ομάδες συμμετεχόντων

### Θεματική περιοχή

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η ταξινόμηση των άρθρων ως προς τη θεματική περιοχή που μελετούσαν. Παρατηρούμε ότι εντοπίστηκαν 6 έρευνες που αφορούσαν προσομοίωση οικοσυστήματος (οι περισσότερες σε μια θεματική περιοχή), περισσότερες από τις έρευνες που σχετίζονταν με οικοσυστήματα μελέτης της κλιματικής αλλαγής (n=3). Να σημειώσουμε ότι οι προηγούμενες ανασκοπήσεις αφορούσαν ειδικότερα τη συμβολή της ΕΠ στην κλιματική αλλαγή, ενώ η παρούσα ανασκόπηση εντόπισε πλήθος ερευνών διάσπαρτες σε διάφορες θεματικές περιοχές.

**Πίνακας 4.** Πλήθος ερευνών ανά θεματική περιοχή

<b>Θεματική περιοχή</b>	<b>Πλήθος ερευνών (n=27)</b>
Αξιολογημένη μελέτη για VR στην ΠΕ	2
Βιωσιμότητα φυσικών πόρων	1
Βλάστηση	1
Γενικά περιβαλλοντικά ζητήματα	1
Διαχείριση απορριμμάτων	1
Εικονικοί περίπατοι	1
Επιπτώσεις των πλαστικών στις θάλασσες	1
Ζώα	2
Κατανάλωση φυσικών πόρων (νερό)	1
Κύκλος νερού στη φύση (καταστάσεις νερού)	1
Οικοσύστημα για κλιματική αλλαγή	3
Περιβαλλοντική βιολογία	1
Περιβαλλοντική χημεία	1
Προσομοίωση μουσείου φυσικής ιστορίας	1
<b>Προσομοίωση οικοσυστήματος</b>	<b>6</b>
Προσομοίωση τεχνολογιών ελέγχου και προστασίας του περιβάλλοντος	1
Προσομοίωση τοπίου	2

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένες έρευνες που αφορούν προσομοίωση οικοσυστήματος:

Dede et al., 2017. Προσομοίωση οικοσυστήματος λίμνης με ερευνητικές δραστηριότητες που προάγουν τη βαθύτερη μάθηση.

Ritter et al., 2019. Προσομοίωση οικοσυστήματος νησιού για τη μελέτη της διάβρωσης και των ανανεώσιμων πηγών.

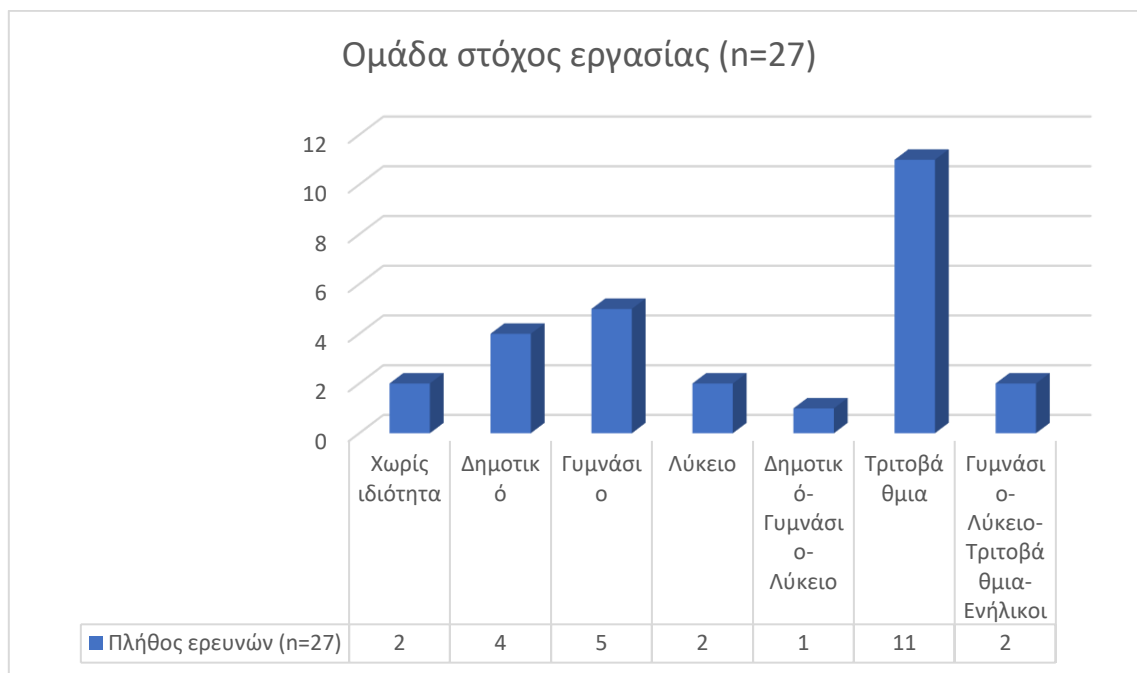
Fauville et al., 2021. Προσομοίωση οικοσυστήματος υφάλου για τη μελέτη της οξίνισης των ωκεανών και την κατανόηση των επιπτώσεών της.

Erlandson B., 2014. Προσομοίωση οικοσυστήματος λεκάνης απορροής υδάτων για τη μελέτη των καταστάσεων του νερού και την ικανότητα λήψης αποφάσεων για βιώσιμη ανάπτυξη.

Petersen et al., 2020. Εικονικό ταξίδι στο οικοσύστημα της Γροιλανδίας για μελέτη της τήξης των πάγων και των συνεπειών της υπερθέρμανσης του πλανήτη.

### Ομάδα στόχος

Σημαντικός παράγοντας διερεύνησης της παρούσας εργασίας είναι το κοινό στόχος, στο οποίο απευθύνονται οι έρευνες. Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται τα στοιχεία αυτά. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των άρθρων αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση (n=11), όμως εντοπίστηκε ίσος συνολικός αριθμός ερευνών που απευθύνονται στην Πρωτοβάθμια (n=4) και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (n=7). Αξίζει να σημειωθεί ότι 2 εργασίες απευθύνονταν και στις 3 βαθμίδες, καθώς και στην άτυπη εκπαίδευση (ενήλικες).



**Γράφημα 5:** Πλήθος ερευνών ανά ομάδα-στόχο

### Κατηγοριοποίηση με βάση τις 3 διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

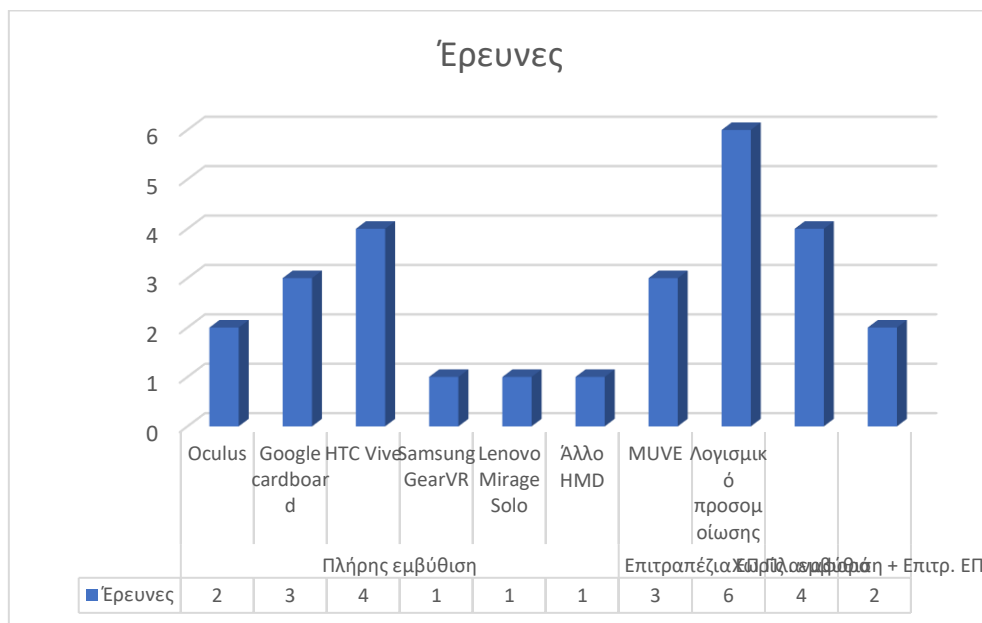
Στο Γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των άρθρων με κριτήριο τις διαστάσεις της ΠΕ που καλύπτουν. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερευνών καλύπτουν τη διάσταση των γνώσεων (n=12), ενώ οι υπόλοιπες κατανέμονται σε συνδυασμούς των άλλων διαστάσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκαν έρευνες (n=5) που κρίθηκε ότι καλύπτουν και τις 3 διαστάσεις της ΠΕ και ειδικότερα τα συναισθήματα, κάτι στο οποίο δεν είχε δοθεί βαρύτητα σε προηγούμενες ανασκοπήσεις. Μια κατάσταση που καλύπτει πέραν των γνώσεων και τα συναισθήματα, μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον.



**Γράφημα 6:** Κατηγοριοποίηση άρθρων ως προς τις 3 διαστάσεις της ΠΕ

#### *Μορφή εικονικής πραγματικότητας – Τεχνολογία*

Στο Γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των άρθρων με βάση την τεχνολογία ΕΠ που αξιοποιήθηκε. Παρατηρούμε ότι μεγάλος αριθμός ερευνών (n=12) αξιοποίησαν την πλήρως εμπυθισμένη τεχνολογία (οι περισσότερες HTC Vive), όμως εντοπίστηκε επίσης σημαντικός αριθμός άρθρων (n=9) στις οποίες χρησιμοποιούνται τα ΕΠΠΧ (MUVEs) και λογισμικό προσομοίωσης. Ακόμη, 2 έρευνες περιλάμβαναν και τις 2 μορφές ΕΠ (πλήρη εμπύθιση και επιτραπέζια ΕΠ).



**Γράφημα 7.** Η κατανομή των άρθρων με βάση την τεχνολογία ΕΠ

## Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων, όπως παρουσιάστηκε οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η ΕΠ συμβάλλει θετικά και στις 3 διαστάσεις της ΠΕ. Όσον αφορά τις γνώσεις παρατηρείται επίτευξη του μαθησιακού στόχου στην πλειονότητα των ερευνών. Στη διάσταση των συναισθημάτων αρκετές έρευνες (14 σε συνδυασμό με γνώσεις και ενέργειες) αναφέρονται στα συναισθήματα, όπως ευχαρίστηση, προβληματισμός για οικολογικά ζητήματα, αντίληψη των κινδύνων κάποιων ζώων (φώκια – Fokides & Chachlaki, 2019, δένδροβάτραχος της Ταϊπέι- Ου, 2021)).

Στη διάσταση των ενεργειών σημαντικός αριθμός ερευνών (9 σε συνδυασμό με γνώσεις και συναισθήματα) αναφέρονται σε βελτίωση των στάσεων απέναντι στο περιβάλλον, όπως η μείωση κατανάλωσης νερού (Hsu et al., 2018), η μείωση ρύπων CO<sub>2</sub> (Fauville et al., 2021), καθώς και τάση για αλλαγή συμπεριφοράς για μείωση της κλιματικής αλλαγής (Petersen et al., 2020).

Στη διάσταση των γνώσεων, αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε μικρός αριθμός ερευνών που σχετίζονται μόνο με την πανίδα (2) ή τη χλωρίδα (1- Kawaguchi et al., 2018). Οι περισσότερες, όπως είδαμε στην ταξινόμηση στις θεματικές περιοχές, αφορούν περισσότερο οικοσυστήματα και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν.

Όσον αφορά το κοινό στόχο, αποτελεί ενθαρρυντικό γεγονός η αύξηση μελετών που εντοπίστηκαν και αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές είναι περισσότερο συγκεντρωμένες στο διάστημα ετών 2018-2020. Ακόμη, εντοπίστηκαν έρευνες με εφαρμογή και στην άτυπη εκπαίδευση / σε ενηλίκους (3). Παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ειδικά το διάστημα της Πανδημίας οι εικονικοί περίπατοι σε μουσεία φυσικής ιστορίας (Harron et al., 2019· Sirazhiden, 2020). Επιπλέον, εντοπίστηκαν 2 έρευνες που υποστηρίζουν την προσβασιμότητα, όπως χρήστες με προβλήματα ακοής (Bogusevski et al., 2018· Junior & Bodjin, 2020).

Σχετικά με τις τεχνολογίες ΕΠ, εντοπίστηκαν έρευνες που αξιοποιούν πλήρη εμπύθιση, αλλά και ΕΠΠΧ, καθώς και λογισμικά προσομοίωσης. Να σημειωθεί ότι σε προηγούμενες ανασκοπήσεις είχε διερευνηθεί μόνο η συμβολή της πλήρως εμπυθισμένης ΕΠ στην ΠΕ. Στο σύνολο των ερευνών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η επιρροή των γραφικών και της αλληλεπίδρασης στην ΕΠ. Επιπλέον, από το σύνολο των άρθρων που μελετήθηκαν κρίνεται ότι όλες οι μορφές ΕΠ συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων:

- Αύξηση γνώσης
- Ευαισθητοποίηση
- Αλλαγή περιβαλλοντικής συμπεριφοράς
- Αυξημένα κίνητρα για μάθηση

Ο σχετικά μικρός αριθμός άρθρων που εντάχθηκαν στην ανασκόπηση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα νέο πεδίο έρευνας. Όμως, ο μεγάλος αριθμός ερευνών την τελευταία τριετία δείχνει την αυξητική τάση για την ένταξη της ΕΠ στην ΠΕ.



### *Αρνητικές επιπτώσεις*

Η ανασκόπηση κατέληξε και σε αρνητικές επιπτώσεις και προβληματισμούς από τη χρήση των τεχνολογιών ΕΠ. Συγκεκριμένα:

- Παρουσιάστηκαν προβλήματα με την τεχνολογία της ΕΠ, όπως συμβατότητα με το σχετικό εξοπλισμό (Bush et al., 2016).
- Αρκετοί αποχώρησαν από την εμπειρία της ΕΠ λόγω ενοχλήσεων, όπως ζαλάδα και κούραση (Keller et al., 2018-Ritter et al., 2019).
- Προβάλλονται ενδοιασμοί για τη συμβολή της εμπυθισμένης ΕΠ στην αύξηση της γνώσης σε σχέση με τη μη εμπυθισμένη (Cooke et al., 2021).
- Προβάλλονται ενδοιασμοί για τη συμβολή της εμπυθισμένης ΕΠ στα συναισθήματα (Pande et al., 2021).
- Παρουσιάζονται ανησυχίες για τις επιπτώσεις στην υγεία από τη μακροχρόνια έκθεση στην ΕΠ (Krupnova et al., 2020).
- Αναφέρθηκαν προβλήματα αποπροσανατολισμού στο εικονικό περιβάλλον (Fung et al., 2018).
- Σε μια περίπτωση, το βάρος των HMD και η ναυτία που παρουσίασαν ορισμένοι συμμετέχοντες λειτούργησαν αποτρεπτικά από τη μαθησιακή διαδικασία (Ou et al., 2021).

### *Συνεισφορά στην έρευνα*

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση είναι η πλέον πρόσφατη για τη συμβολή της ΕΠ στην ΠΕ (από 2014 έως και Ιούνιο 2021). Εντοπίστηκαν και αξιολογήθηκαν αρκετές έρευνες που εστιάζουν στις βασικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην ανασκόπηση εντάχθηκαν έρευνες που συνδυάζουν και τις 3 διαστάσεις της ΠΕ. Ακόμη, εντοπίστηκαν έρευνες που αφορούν όχι μόνο την εμπυθισμένη, αλλά και την επιτραπέζια ΕΠ. Επιπλέον, υλοποιήθηκε μια συστηματική ανασκόπηση για την ευρύτερη αξιοποίηση της ΕΠ στην ΠΕ και όχι μόνο στην κλιματική αλλαγή, όπως συνέβη σε προηγούμενες ανασκοπήσεις.

### **Σύνοψη**

Στην παρούσα εργασία προσδιορίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά των ανασκοπήσεων και πιο συγκριμένα της αφηγηματικής και της συστηματικής ανασκόπησης. Με βάση τα στοιχεία που δόθηκαν κρίναμε ότι η συστηματική ανασκόπηση οδηγεί σε αρκετά πιο αξιόπιστα συμπεράσματα σε σχέση με την αφηγηματική. Για το συγκεκριμένο λόγο επελέγησαν συστηματικές ανασκοπήσεις για παρουσίαση που συνδυάζουν την ΕΠ και την ΠΕ. Παρατηρήσαμε ότι δίνεται έμφαση στην κλιματική αλλαγή.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε μια νέα ανασκόπηση που εκπονήθηκε και αφορά την ΕΠ και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα αναφέρθηκαν:

- Βάσεις δεδομένων που αξιοποιήθηκαν και αρχικό πλήθος ερευνών (73).
- Ερευνητικά ερωτήματα.
- Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού.
- Διαδικασία επιλογής άρθρων (περιλήφθηκαν 27).

- Ανάλυση δεδομένων.
- Κατηγοριοποίηση ερευνών με βάση τις διαστάσεις της ΠΕ, τη γεωγραφική κατανομή, το κοινό-στόχο, την θεματική περιοχή, την τεχνολογία που χρησιμοποιήθηκε, το πλήθος συμμετεχόντων και των ομάδων τους.

Προέκυψαν θετικά στοιχεία που αφορούν τις γνώσεις, τα συναισθήματα-ευαισθησία και την αλλαγή στάσης στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Προέκυψαν και αρνητικά στοιχεία που αναφέρθηκαν. Τέλος, έγινε αναφορά στη συνεισφορά της ανασκόπησης στην έρευνα.

## Βιβλιογραφία

- Φωκίδης, Ε., Τσολακίδης Κ. (2013). "Η Εικονική Πραγματικότητα στην Εκπαίδευση", στο Αλιβίζος Σ., Βρατσάλης Κ. (επιμ.), "*Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Μέσων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*", Εκδόσεις Ίων, ISBN 978-960-508-077-8, σελ. 185-203.
- Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The systematic review: an overview. *AJN the American Journal of Nursing*, 114(3), 53-8. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000444496.24228.2c>
- Bailey, J. O., Bailenson, J. N., Flora, J., Armel, K. C., Voelker, D., & Reeves, B. (2015). The impact of vivid messages on reducing energy consumption related to hot water use. *Environment and Behavior*, 47(5), 570e592.
- Boas, Y.A. (2012). Overview of Virtual Reality Technologies.
- Bogusevschi, D., Tal, I., Bratu, M., Gornea, B., Caraman, D., Ghergulescu, I., Muntean, C., & Muntean, G. (2018). Water Cycle in Nature: Small-Scale STEM Education Pilot.
- Cooke, Julia & Araya, Yoseph & Bacon, Karen & Bagniewska, Joanna & Batty, Lesley & Bishop, Tom & Burns, Moya & Charalambous, Magda & Daversa, David & Dougherty, Liam & Dyson, Miranda & Fisher, Adam & Forman, Dan & Garcia, Cristina & Harney, Ewan & Hesselberg, Thomas & John, Elizabeth & Knell, Robert & Maseyk, Kadmiel & Lewis, Zenobia. (2020). Teaching and learning in ecology: a horizon scan of emerging 61 challenges and solutions. *Oikos*. 130. 10.1111/oik.07847.
- Drew Bush, Renee Sieber, Mark A. Chandler, Linda E. Sohl. (2019). Teaching anthropogenic global climate change (AGCC) using climate models. *Journal of Geography in Higher Education* 43(4), 527-543.
- Cook, S., & Berrenberg, J. L. (1981). Approaches to encouraging conservation behavior: A review and conceptual framework. *Journal of Social Issues*, 37(2), 73-107
- Davis, N. (2008). How may teacher learning be promoted for educational renewal with IT. Στο J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 507-519). New York: Springer.
- Dede, Chris, Tina A. Grotzer, Amy Kamarainen, and Shari Metcalf. "Journal Article EcoXPT: Designing for Deeper Learning through

- Experimentation in an Immersive Virtual Ecosystem." *Journal of Educational Technology & Society* 20(4), 166-78.
- Erlandson, B.E. (2014). Improving learners' ability to recognize emergence with embedded assessment in a virtual watershed. *Technology, Knowledge and Learning*, 19 (1-2), pp. 183-204.
- Fauville, G., Bailenson, J. N., & Queiroz, A. C. M. (2020). Virtual reality as a promising tool to promote climate change awareness. *Technology and Health*, 91-108.
- Fokides, E., Chachlaki, F. (2020). 3D Multiuser Virtual Environments and Environmental Education: The Virtual Island of the Mediterranean Monk Seal. *Technology, Knowledge and Learning*, 25 (1).
- Fun Man Fung, Wen Yi Choo, Alvita Ardisara, Christoph Dominik Zimmermann, Simon Watts, Thierry Koscielniak, Etienne Blanc, Xavier Coumoul, and Rainer Dumke. (2019). Applying a Virtual Reality Platform in Environmental Chemistry Education To Conduct a Field Trip to an Overseas Site. *Journal of Chemical Education* 96 (2), 382-386.
- Géraldine Fauville, Anna C. M. Queiroz, Linda Hambrick, Bryan A. Brown & Jeremy N. Bailenson (2021). Participatory research on using virtual reality to teach ocean acidification: a study in the marine education community, *Environmental Education Research*, 27:2, 254-278, DOI: 10.1080/13504622.2020.1803797
- Harron, J. R., Petrosino, A. J., & Jenevein, S. (2019). Using virtual reality to augment museum-based field trips in a preservice elementary science methods course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 687-707.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. London: Sage Publications.
- Higgins, J. P., & Green, S. (Eds.) (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Vol. 4). John Wiley & Sons.
- Hsu, W.-C., Tseng, C.-M., & Kang, S.-C. (2018). Using Exaggerated Feedback in a Virtual Reality Environment to Enhance Behavior Intention of Water-Conservation. *Educational Technology & Society*, 21 (4), 187–203.
- Hungerford, H., & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-22.
- Junior, R., A., Bodzin, A., (2020). "Work-in-Progress—Immersive Virtual Reality Design Considerations to Promote Learning for English Language Learners," *2020 6th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN)*, 2020, pp. 251-254, doi: 10.23919/iLRN47897.2020.9155141.
- Kamarainen, A., Metcalf, S., Dede, C., & Grotzer, T. (2010). *Ecomuve - promoting ecosystems science learning via multi-user virtual environments*. Paper presented at the 95<sup>th</sup> Ecological Society of America Annual Meeting, Pittsburgh, PA. <https://doi.org/10.4018/jgcms.2011010107>

- Kawaguchi, S., Mizoguchi, H., Egusa, R., Takeda, Y., Yamaguchi, E., Inagaki, S., Kusunoki, F., Funaoi, H. and Sugimoto, M. A Forestry Management Game as a Learning Support System for Increased Understanding of Vegetation Succession. In *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2018)*, 322-327
- Keller, Thomas & Glauser, Philipp & Ebert, Nico & Brucker-Kley, Elke. (2018). *Virtual reality at secondary school – first results*.
- Ketelhut, D. J., Nelson, B. C., Clarke, J. E., & Dede, C. (2010). A multi-user virtual environment for building and assessing higher order inquiry skills in science. *British Journal of Education Technology*, 41(1), 56-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01036.x>
- Ketelhut, D. J., Clarke, J., Dede, C., Nelson, B., & Bowman, C. (2005). *Inquiry teaching for depth and coverage via multi-user virtual environments*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Dallas.
- Kirschner, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2008). Benchmarks for teacher education programs in the pedagogical use of ICT. Στο J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 435-447). New York: Springer.
- Krupnova, Tatyana & Rakova, Olga & Lut, Aleksandr & Yudina, Ekaterina & Shefer, Ekaterina & Bulanova, Aleksandra. (2020). *Virtual Reality in Environmental Education for Manufacturing Sustainability in Industry 4.0*. 87-91.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual Technologies Trends in Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 469-486. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00626a>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., The PRISMA Group (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement*. *PLoS Med* 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Ockwell, D., Whitmarsh, L., & O'Neill, S. (2009). Reorienting climate change communication for effective mitigation: Forcing people to be green or fostering grassroots engagement? *Science Communication*, 30(3), 305-327.
- Ou, K.-L., Liu, Y.-H., Tarng, W. (2021). Development of a Virtual Ecological Environment for Learning the Taipei Tree Frog. *Sustainability* 2021, 13, 5911. <https://doi.org/10.3390/su13115911>
- Pande, Prajakt & Mojsoska, Biljana & Møller, Morten & Thit, Amalie & Sørensen, Anja & Jepsen, Per. (2021). Longitudinal Effectiveness of Immersive VR Simulations and their Video Playbacks for Undergraduate Learning: Lessons from a media comparison study. *Research in Learning Technology*.

- Petersen, Gustav & Klingenberg, Sara & Mayer, Richard & Makransky, Guido. (2020). *The virtual field trip: Investigating how to optimize immersive virtual learning in climate change education*.
- Pearson, A. (2004). Balancing the evidence: incorporating the synthesis of qualitative data into systematic reviews. *JBI Reports*, 2, 45-64. <https://doi.org/10.1111/j.1479-6988.2004.00008.x>
- Queiroz, A. C. M., Kamarainen, A. M., Preston, N. D., & Leme, M. I. S. (2018). Immersive virtual environments and climate change engagement. *Proceedings of the immersive learning research network* (pp. 153-164).
- Ritter, K.A., III, Stone, H.N., Chambers, T.L. (2019). Empowering through knowledge: exploring place-based environmental education in Louisiana classrooms through virtual reality. *Computers in Education Journal*, 10 (1).
- Sirazhiden, D. (2020). VR and AR technologies in the modern cultural space and their role in environmental education. *E3S Web of Conferences*
- Stern, P. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407.

# **Αξιολόγηση των Πλατφορμών Σύγχρονης επικοινωνίας για Εκπαιδευτικούς σκοπούς με την χρήση του Μαθηματικού Μοντέλου M.U.S.A.**

Νικόλαος Μανίκaros, Ευγένιος Αυγερινός

## **Περίληψη**

Στη παρούσα εργασία και στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής με θέμα "Μελέτη της Μαθηματικής Μοντελοποίησης για Δημιουργία και Εξόρυξη Γνώσεων με σκοπό την παραγωγή νέων Μοντέλων Αξιολόγησης - Πιστοποίησης Κριτηρίων Διαχείρισης Πόρων με την βοήθεια της Πληροφορικής, διατελώντας Συγκριτική Μελέτη και Εφαρμογή για τις περιπτώσεις: α) Σε Οργανισμούς Εκπαίδευσης και β) Σε Οργανισμούς Αυτοδιοίκησης πρωτίστως μετά από βιβλιογραφική έρευνα των μαθηματικών μοντέλων αξιολόγησης πιστοποίησης κριτηρίων και χρήσης - διαχείρισης πόρων, καθώς και τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά τους, στο Μαθηματικό Μοντέλο MUSA (MUlticriteria Satisfaction Analysis) και στους γενετικούς αλγορίθμους (Genetic Algorithms) προτείνοντας μια μεθοδολογία για την αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Λογισμικών και δευτερευόντως θα παρουσιαστεί μέρος της έρευνας που διεξήχθη με ερωτηματολόγιο που στάλθηκε σε 100 ερωτώμενους, που βαθμολογήσανε τα κριτήρια των εκπαιδευτικών πλατφορμών Zoom, Webex και Microsoft Teams. Τα αποτελέσματα εισήχθησαν στο εξελιγμένο Μαθηματικό Μοντέλο MUSA, όπου και αξιολογήθηκαν. Θα αναφερθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μετά από την σύγκρισή τους καθώς και τα αποτελέσματα.

## **Abstract**

In the present work and in the context of the elaboration of the Doctoral Thesis on "Study of Mathematical Modeling for Creation and Extraction of Knowledge in order to produce new Models of Evaluation - Certification of Resource Management Criteria with the help of Informatics, serving as a Comparative Study for Cases:a) In Education Organizations and b) In Local Government Organizations primarily after a bibliographic research of the mathematical models of evaluation of criteria certification and use - management of resources, makes a reference to the models of educational evaluation, as well as their most important features, the Mathematical Model MUSA (MUlticriteria Satisfaction Analysis) and the genetic algorithms (Genetic Algorithms) a methodology for evaluating Educational Software and secondly, part of the research conducted with a questionnaire sent to 100 respondents, who scored the criteria of the educational platforms Zoom, Webex and Microsoft Teams, will be presented. The results were introduced in the advanced Mathematical Model MUSA, where they were evaluated. The advantages and disadvantages after their comparison as well as the results will be mentioned.

## Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των lockdown , λόγω της πανδημίας του COVID19, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα έγινε επιλογή επιτακτική για τους Εκπαιδευτικούς και Φοιτητές-Μαθητές. Οι γρήγορες απαντήσεις και ο αποτελεσματικός προγραμματισμός έγιναν ουσιαστικοί καθώς κανείς δεν ήταν προετοιμασμένος για μια κοινωνική και εκπαιδευτική κρίση αυτής της κλίμακας. Νέοι ρόλοι και εμπειρίες προέκυψαν για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στο εκπαιδευτικό στερέωμα (Αναστασιάδης, 2020). Οι μαθητές διδάσκονται ξεπερνώντας τα όρια του παραδοσιακού προγράμματος σπουδών ή την παραδοσιακή τάξη μέσω εναλλακτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και πρακτικών μαζί με ομάδες αναφοράς, όπως άλλοι συμμαθητές και δάσκαλοι (Shelly et al., 2012). Για τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν πλατφόρμες όπως Zoom, Webex and Microsoft Teams.

Η παρούσα εργασία κάνει μια αναφορά στο Μαθηματικό Μοντέλο MUSA (MUlticriteria Satisfaction Analysis ) και κατόπιν παρουσιάζει την σύγκριση των ανωτέρω πλατφορμών, που χρησιμοποιήθηκαν για την τηλεεκπαίδευση των μαθητών διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων και παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους καθώς και τα αποτελέσματα.

## Μεθοδολογία

Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα, των μαθηματικών μοντέλων αξιολόγησης Πιστοποίησης κριτηρίων και χρήσης - διαχείρισης πόρων: TAM (*Technology Acceptance Model*), UTAUT (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*) και MUSA (*MUlticriteria Satisfaction Analysis*) καθώς και των πλατφορμών Τηλεεκπαίδευσης Zoom ,Webex και Microsoft Teams.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μετά από έρευνα που διεξήχθη σε 100 τουλάχιστον εκπαιδευτικούς, φοιτητές – μαθητές και δημόσιους υπαλλήλους οι οποίοι είχαν εμπειρία στις πλατφόρμες με χρήση ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση τους κατά την εκπαίδευση μέσω τηλεδιασκέψεων.

## Ερευνητικά ερωτήματα

- Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα διερευνηθούν μέσα από την μελέτη είναι τα ακόλουθα:
- Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς και Δημόσιους Οργανισμούς δημιουργεί προβλήματα στους χρήστες και πως αντιμετωπίζονται ;
- Με την ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η αποδοχή ή απόρριψη τους παραμένει ανοικτή ερώτηση.
- Υπάρχει η δυνατότητα, μέσα από την εξέλιξη των Μαθηματικών Μοντέλων, να εξαχθεί ένα νέο βελτιωμένο μοντέλο, που με τη βοήθεια της Επιστήμης της Πληροφορικής να παραχθεί έξυπνο λογισμικό που θα αξιολογεί την διαχείριση και Πιστοποίηση Κριτηρίων των ανθρώπινων και μη πόρων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς ;
- Πως μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τους χρήστες με βάση τις δυνατότητες τους και τις αντιλήψεις τους;

- Ποιος ο ρόλος του φύλου, της ηλικίας και της τεχνολογικής ετοιμότητας στη διαδικασία υιοθέτησης και αποδοχής των Νέων τεχνολογικώς βασιζόμενων υπηρεσιών;
- Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, φοιτητές – μαθητές και δημόσιοι υπάλληλοι κατά την χρήση μέσω τηλεδιασκέψεων και πως μπορούν να επιλυθούν;
- Ποια από τα κριτήρια-μεταβλητές, που εμπεριέχονται στα θεμελιώδη μοντέλα μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα νέο μαθηματικό μοντέλο;

## Μέθοδος MUSA

Η μέθοδος MUSA διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη προτύπων μοντέλων διαχωρισμού. Έχει αναπτυχθεί για να μετρήσει και να αναλύσει την ικανοποίηση του πελάτη (Grigoroudis et al., 2002). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ενός συνόλου λειτουργιών οριακής ικανοποίησης κατά τρόπο ώστε το κριτήριο της καθολικής ικανοποίησης να γίνεται όσο το δυνατόν πιο συνεπές με τις κρίσεις των πελατών. Έτσι, ο κύριος στόχος της μεθόδου είναι η συσσωμάτωση των μεμονωμένων κρίσεων σε μια συνάρτηση συλλογικής αξίας (Grigoroudis et al., 2002).

Η επιτυχία του MUSA χαρακτηρίζεται από πολλές εφαρμογές σε διάφορους τομείς όπως ο τραπεζικός τομέας (Grigoroudis et al., 2002), το αγροτικό μάρκετινγκ (Siskos et al., 2007) και ο τομέας των μεταφορών-επικοινωνιών (Grigoroudis & Siskos 2003; Aouadni et al., 2014), ποιότητα ιστοσελίδων (Grigoroudis & Siskos, 2009). Οι Joao et al. (2010) πρότειναν μια μέθοδο που συγκεντρώνει τα κριτήρια ικανοποίησης των μεμονωμένων πελατών σε μια συνάρτηση συνολικής αξίας, αλλά χρησιμοποιεί μια εικονική τεχνική μεταβλητής παλινδρόμησης με πρόσθετους περιορισμούς. Για τις ίδιες πληροφορίες εισόδου, τα αποτελέσματα της προτεινόμενης μεθόδου είναι πιο σταθερά από εκείνα της MUSA και οι παρατηρούμενες διαφορές μας επέτρεψαν να έχουμε βαθύτερες γνώσεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των πληροφοριών που παρέχονται από τους συμμετέχοντες σε μια έρευνα. Επιπλέον, σε αντίθεση με την MUSA, πρότειναν την εφαρμογή περισσότερων από μία τεχνικών παλινδρόμησης, ξεκινώντας με μια τεχνική εικονικής μεταβλητής παλινδρόμησης που χρησιμοποιεί την προσέγγιση των ελαχίστων τετραγώνων και στη συνέχεια εφαρμόζοντας επαναληπτικά μια ισχυρή μέθοδο παλινδρόμησης όπως η παλινδρόμηση M. Άλλες δημοσιεύσεις που ενδιαφέρονται να βελτιώσουν την MUSA, όπως η MUSA-INT που προτείνεται από τους Angilella et al. (2014), λαμβάνουν επίσης υπόψη θετικές και αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κριτηρίων, όπως και η μέθοδος πολλαπλών κριτηρίων UTAGMS-INT. Επιπλέον, το MUSA-INT λαμβάνει υπόψη ένα σύνολο λειτουργιών χρησιμότητας που αντιπροσωπεύουν την ικανοποίηση των πελατών, υιοθετώντας την ισχυρή μεθοδολογία κανονικής παλινδρόμησης (Angilella et al., 2014).

Στη μελέτη μας, μας ενδιαφέρει να βελτιώσουμε τον αλγόριθμο της μεθόδου MUSA στο πεδίο της αξιολόγησης εκπαιδευτικών λογισμικών. Αυτή η μέθοδος εφαρμόζει μια ευρετική μέθοδο για σχεδόν βέλτιστη αναζήτηση λύσεων. Αυτός ο αλγόριθμος βασίζεται στην σχεδόν βέλτιστη λύση επειδή οι βέλτιστες λύσεις δεν είναι οι πιο ενδιαφέρουσες, δεδομένης της αβεβαιότητας των παραμέτρων του μοντέλου και των προτιμήσεων του υπεύθυνου λήψης αποφάσεων (Van De Panne, 1975) και του γεγονότος πως ο αριθμός των βέλτιστων ή σχεδόν βέλτιστων λύσεων είναι συχνά πολύ μεγάλος. Επομένως μια εξαντλητική μέθοδος αναζήτησης (πχ. reverse simplex, Manas-Nedoma αλγόριθμος) απαιτεί πολλή υπολογιστική προσπάθεια.



Ο Καθηγητής Ιωάννης Σίσκος (Siskos, 1985) έδειξε ότι ο αλγόριθμος (αντίστροφος απλός, αλγόριθμος Manas Nedoma) έχει πολλά όρια όπως μεγάλη αποθήκευση μνήμης υπολογιστή, μακρύ χρόνο υπολογισμού, έλλειψη ισχυρής ευρωστίας και δύσκολη υλοποίηση. Ως εκ τούτου, είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί η βέλτιστη (ή η σχεδόν βέλτιστη) λύση με εύλογο χρόνο υπολογισμού και καλής ποιότητας.

Η μέθοδος MUSA είναι μια κανονική παλινδρόμηση που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ενός συνόλου λειτουργιών οριακής ικανοποίησης σε τέτοιο βαθμό ώστε το κριτήριο της καθολικής ικανοποίησης να γίνεται όσο το δυνατόν πιο συνεπές με τις κρίσεις του ατόμου (Grigoroudis & Siskos, 2002). Κάθε δάσκαλος καλείται να εκφράσει την καθολική ικανοποίησή του σε σχέση με το λογισμικό όσον αφορά ένα σύνολο διακριτών κριτηρίων σε μια προκαθορισμένη κλίμακα ικανοποίησης. Η μέθοδος MUSA χρησιμοποιείται για να ελαχιστοποιηθεί το άθροισμα των αποκλίσεων των απόψεων των εκπαιδευτικών για το λογισμικό και εκείνης που προκύπτει από την αξιολόγηση πολλαπλών κριτηρίων (Koiliias, Tourna, & Koukouletsos, 2012).

Τα βασικά στοιχεία της μεθόδου MUSA για το πρόβλημα της παρούσας μελέτης:

$j = (1, \dots, M)$  είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών,  $i = (1, \dots, n)$  είναι ο αριθμός των κριτηρίων,  $q = (1, \dots, n_i)$  είναι ο αριθμός των δευτερευόντων κριτηρίων,  $U$ : Η καθολική ικανοποίηση του δασκάλου σε σχέση με το λογισμικό,  $m = (1, \dots, \alpha)$ : Αριθμός συνολικής ικανοποίησης,  $u^m$ : Το  $m$  καθολικό επίπεδο ικανοποίησης,  $V_i$ : Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού για το λογισμικό σύμφωνα με το κριτήριο  $i$  ( $i = 1, 2, \dots, n$ ),  $k = (1, \dots, \alpha_i)$ : Αριθμός επιπέδου ικανοποίησης για το  $i$ -κριτήριο,  $v_i^k$ : Το  $k$ -επίπεδο ικανοποίησης του κριτηρίου  $i$ ,  $U^*$ : Τιμή συνάρτησης  $U$ ,  $u^*$ : Η τιμή του επιπέδου ικανοποίησης του  $u^m$ ,  $V_i^*$ : Η συνάρτηση τιμών της  $V_i$ ,  $V_i^{k*}$ : Τιμή του επιπέδου ικανοποίησης  $V_i^*$ ,  $b_i$ : Το βάρος του κριτηρίου  $i$ ,  $n_i$ : Αριθμός δευτερευόντων κριτηρίων για το  $i$ -κριτήριο,  $V_{iq}$ : Η ικανοποίηση του πελάτη για το  $q$  υποκριτήριο του κριτηρίου  $i$  ( $q = 1, 2, \dots, n$ ,  $i = 1, 2, \dots, n$ ),  $A_{iq}$ : Αριθμός επιπέδων ικανοποίησης για το  $q$ -υποκριτήριο του κριτηρίου  $i$ ,  $V_{iq}^k$ : Τα ποσοστά ικανοποίησης  $k$  για το  $q$  δευτερεύον κριτήριο του κριτηρίου  $i$ ,  $V_{iq}^*$ : Τιμή της συνάρτησης της  $V_{iq}$ ,  $V_{iq}^{k*}$ : Αξία του επιπέδου ικανοποίησης  $V_{iq}^*$ ,  $b_{iq}$ : Βάρος για το  $q$ -υποκριτήριο του κριτηρίου  $i$ , Η συνάρτηση μερικής και καθολικής χρησιμότητας ( $Z_m, w_{ik}, w_{iqk}$ ) επιτυγχάνεται με την επίλυση του ακόλουθου προβλήματος LP που εμφανίζεται στη σχέση 1. Προκειμένου να επιλυθεί ο γραμμικός προγραμματισμός, η μέθοδος MUSA εφαρμόζει ευρετικούς αλγόριθμους που έχουν αρκετά προβλήματα όπως μεγάλη απαίτηση μνήμης υπολογιστή, μακρύς χρόνος υπολογισμού, έλλειψη ισχυρής ευρωστίας και δύσκολη υλοποίηση. Προκειμένου να αποφευχθούν αυτά τα εμπόδια, προτείνουμε να χρησιμοποιήσουμε τον γενετικό αλγόριθμο.

Δεδομένου ότι οι παράμετροι των GA συσχετίζονται μεταξύ τους, ο συνεχής γενετικός αλγόριθμος (CGA) είναι προτιμότερος σε αυτή την περίπτωση (Arqub & Abo-Hammour, 2014). Η εικόνα 1<sup>η</sup> παρουσιάζει την εξίσωση της ποιοτικής ανάλυσης παλινδρόμησης.

$$\begin{aligned}
MinF &= \sum_{j=1}^M \sigma_j^+ + \sigma_j^- \sum_{j=1}^M \sum_{i=1}^n \sigma_{ji}^+ + \sigma_{ji}^- \\
\text{Υποκείμενο σε:} \\
\sum_{i=1}^n \sum_{k=1}^{t_j-1} w_{ik} - \sum_{m=1}^{t_j-1} z_m - \sigma_j^+ + \sigma_j^- &= 0 \\
\sum_{q=1}^{n_i} \sum_{k=1}^{t_{iq}-1} w_{iqk} - \sum_{k=1}^{t_j-1} w_{ik} - \sigma_{ji}^+ + \sigma_{ji}^- &= 0 \\
\sum_{i=1}^n \sum_{q=1}^{n_i} \sum_{k=1}^{t_{iq}-1} w_{iqk} &= 100 \\
\sum_{m=1}^{a-1} z_m &= 100 \\
\sum_{i=1}^n \sum_{k=1}^{a_i-1} w_{ik} &= 100 \\
z_m, w_{ik}, w_{iqk}, \sigma_j^+, \sigma_j^- &\geq 0 \forall m, i, j, k
\end{aligned}$$

**Εικόνα 1.** Εξίσωση Ποιοτικής ανάλυσης και Παλινδρόμησης

### Περιγραφή χρησιμοποιούμενου μαθηματικού μοντέλου MUSA

Η μέθοδος MUSA ακολουθεί τις γενικές αρχές της ποιοτικής ανάλυσης παλινδρόμησης (ordinal regression techniques) υπό περιορισμούς, χρησιμοποιώντας τεχνικές γραμμικού προγραμματισμού για την επίλυσή της (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2000). Περιέχει μια συλλογική προσθετική συνάρτηση αξιών (additive collective value function)  $Y^*$  και ένα σύνολο μερικών συναρτήσεων ικανοποίησης  $X_i^*$  που εκτιμώνται με βάση τις γνώμες του συνόλου των ερωτώμενων. Η βασική εξίσωση της γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης έχει ως εξής:

$$Y^* = \sum_{i=1}^n b_i X_i^*, \sum_{i=1}^n b_i = 1 \quad (1)$$

όπου  $b_i$  είναι το βάρος του  $i$  κριτηρίου και οι συναρτήσεις  $Y^*$  και  $X_i^*$  είναι κανονικοποιημένες στο διάστημα  $[0,100]$ , ώστε στο χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης η τιμή της συνάρτησης να είναι 0 και στο υψηλότερο 100.

Εισάγοντας μια διπλή μεταβλητή σφάλματος, η εξίσωση της ποιοτικής ανάλυσης παλινδρόμησης (1) παίρνει την ακόλουθη μορφή:

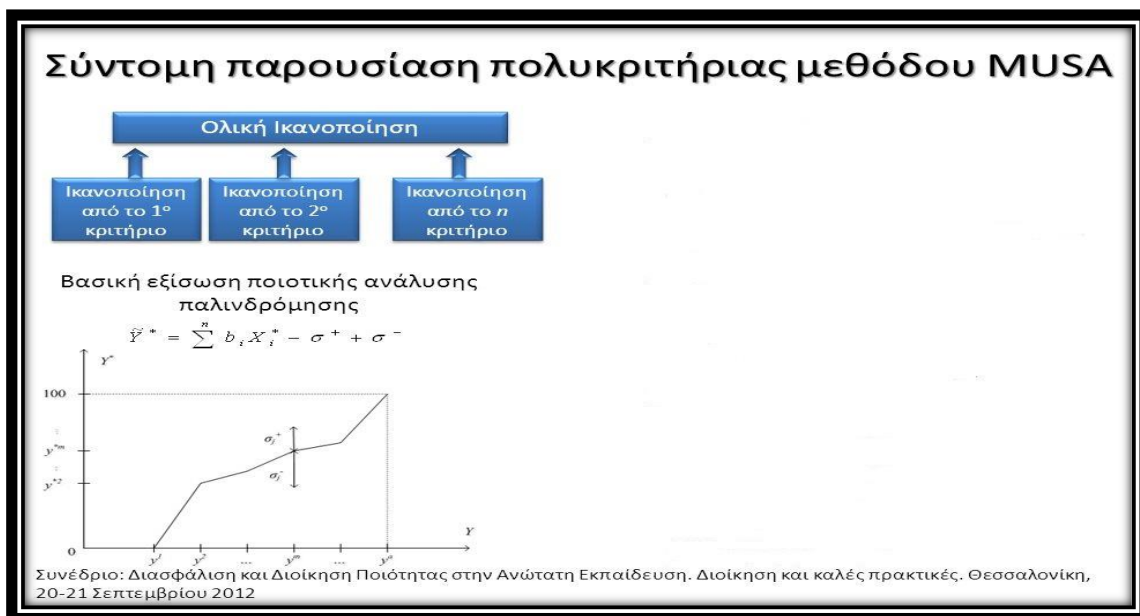
$$\tilde{Y}^* = \sum_{i=1}^n b_i X_i^* - \sigma^+ + \sigma^- \quad (2)$$

όπου  $\tilde{Y}^*$  είναι η εκτίμηση της συλλογικής συνάρτησης αξιών  $Y^*$  και  $\sigma^+$  και  $\sigma^-$  είναι αντίστοιχα το σφάλμα υπερεκτίμησης και υποεκτίμησης αντίστοιχα. Ο κύριος στόχος της μεθόδου είναι να πετύχει τη μικρότερη δυνατή απόκλιση μεταξύ της συνάρτησης αξιών  $Y^*$  και των απόψεων των ερωτώμενων  $Y$ , συνθέτοντας ένα σύνολο διαφορετικών απόψεων ικανοποίησης σε μοναδικές συναρτήσεις  $Y^*$  και  $X_i^*$ . Στον Πίνακα 1 αναφέρονται οι μεταβλητές της μεθόδου.

**Πίνακας 1.** Μεταβλητές της μεθόδου MUSA (Grigoroudis & Siskos, 2009)

Μεταβλητή	Περιγραφή
$Y$	Ολική ικανοποίηση χρήστη
$a$	Πλήθος επιπέδων ολικής ικανοποίησης
$y^m$	Tom-οστό επίπεδο ολικής ικανοποίησης ( $m=1, 2, \dots, a$ )
$n$	Πλήθος κριτηρίων
$X_i$	Ικανοποίηση χρήστη για το $i$ -οστό κριτήριο ( $i=1, 2, \dots, n$ )
$a_i$	Πλήθος επιπέδων ικανοποίησης για το $i$ -οστό κριτήριο
$x_i^k$	Το $k$ -οστό επίπεδο ικανοποίησης για το $i$ -οστό κριτήριο ( $k=1, 2, \dots, a_i$ )
$Y^*$	Συνάρτηση τιμής της $Y$
$y^{*m}$	Τιμή του επιπέδου ικανοποίησης $y^m$
$X_i^*$	Συνάρτηση τιμής της $X_i$
$x_i^{*k}$	Τιμή του $x_i^{*k}$ επιπέδου ικανοποίησης

Στο Σχήμα 1 απεικονίζεται γραφικά μια σύντομη παρουσίαση της πολυκριτηριακής μεθόδου MUSA.



**Σχήμα 1** Μέθοδος MUSA

## Αξιολόγηση MUSA

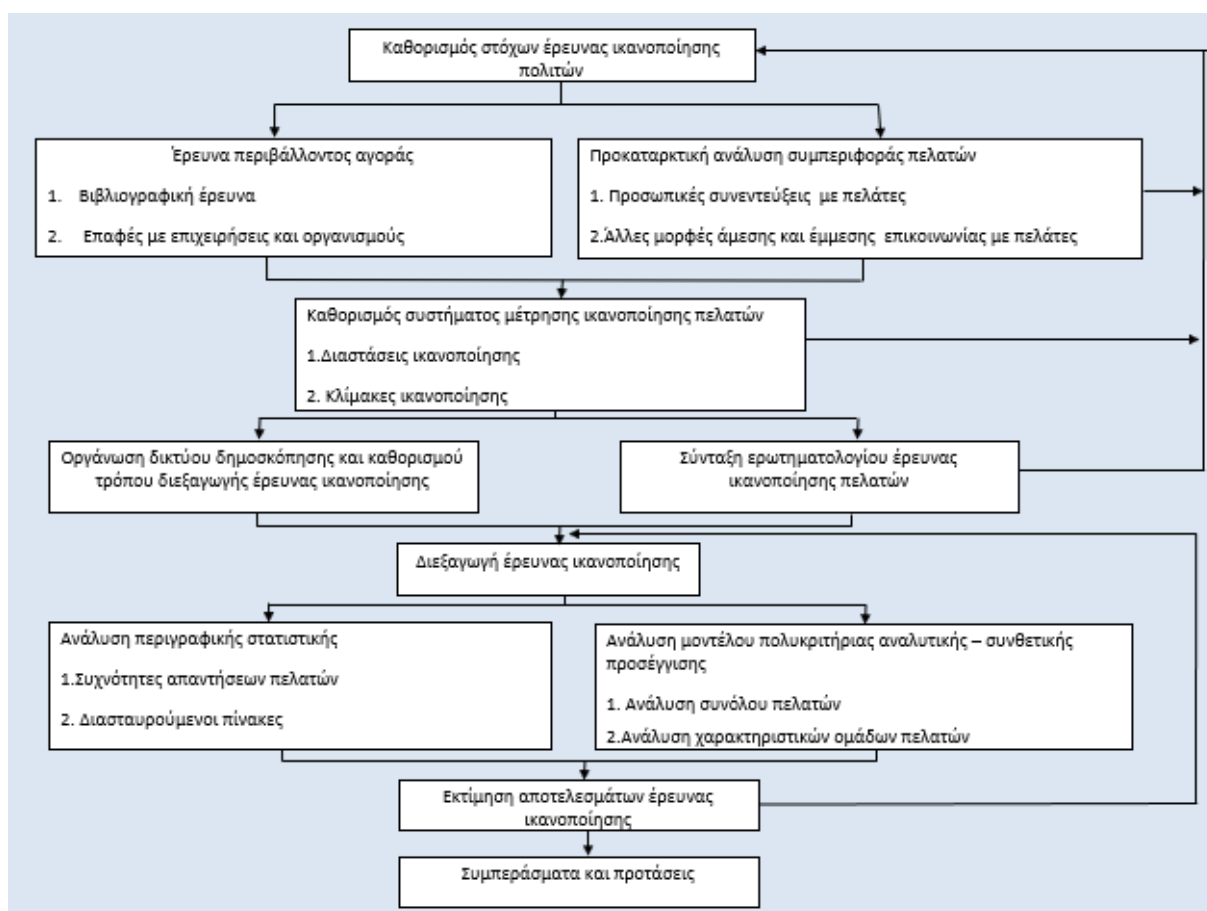
Τα σημαντικότερα στάδια αξιολόγησης με τη μέθοδο MUSA είναι τα εξής και απεικονίζονται στο Σχήμα 2 (Grigoroudis & Siskos, 2000):

**Προκαταρκτική ανάλυση:** Σε αυτό το στάδιο καθορίζεται το πρόβλημα το οποίο θα αναλυθεί και θα περιλαμβάνει την αναλυτική αξιολόγηση των στόχων της έρευνας ικανοποίησης και θα πραγματοποιηθεί ανάλυση συμπεριφοράς των χρηστών και περιβάλλοντος αγοράς (Ερωτηματολόγιο και έρευνα).

**Χρήση ερωτηματολογίου της έρευνας, τον καθορισμό των παραμέτρων της έρευνας και τη διεξαγωγή αυτής.** Θα καθορισθούν συγκεκριμένα σημαντικά χαρακτηριστικά της έρευνας όπως το είδος έρευνας, του δείγματος, καθώς και της διαδικασίας πριν να διεξαχθεί.

**Αναλύσεις:** Θα αναλυθεί η πληροφορία που προέκυψε από την δειγματοληψία και θα προσεγγισθεί ποσοτικά από στατιστικές μεθόδους και την πολυκριτηριακή μέθοδο MUSA. Επίσης θα υπάρξει και ανάλυση διαχωρισμού όπου θα πραγματοποιηθεί ξεχωριστή ανάλυση για τις ομάδες χρηστών, με κριτήριο τα χαρακτηριστικά τους.

**Συμπεράσματα και Προτάσεις:** Στο στάδιο αυτό έχουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τις προτάσεις για συγκεκριμένες βελτιώσεις στο σύστημα.



Σχήμα 2. Στάδια αξιολόγησης MUSA

Ο αλγόριθμος της μεθοδολογίας MUSA ολοκληρώνεται με τη φάση της ανάλυσης της μεταβελτιστοποίησης, η οποία πραγματοποιείται για την ανάλυση της ευστάθειας της μεθόδου, αφού αυτή βασίζεται στις γενικές αρχές του γραμμικού προγραμματισμού. Η ανάλυση αυτή επιτρέπει την ανάλυση ευστάθειας της βέλτιστης λύσης, δεδομένου ότι το εύρος των τιμών που παίρνουν οι μεταβλητές στις διάφορες ημιβέλτιστες λύσεις είναι ευσταθείς, ενώ σε αντίθετη περίπτωση η λύση είναι ασταθής. (Γρηγορούδης και Σίσκος, 2000; Grigoroudis & Siskos, 2010).

## **Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες**

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η σύγκριση των πλατφορμών Zoom-Webex & Microsoft Teams τα εξαγόμενα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τους, που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπαίδευση σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες από διαφορετικά επίπεδων και ρόλων χρηστών.

## **Ερευνητικό Εργαλείο**

Συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που στάλθηκε σε 100 περίπου ερωτώμενους (εκπαιδευτικούς, φοιτητές – μαθητές και δημόσιους υπαλλήλους) οι οποίοι είχαν εμπειρία στις πλατφόρμες. Ως ερευνητικό εργαλείο στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα βασικό μέσο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Επιτρέπει τη συλλογή των δεδομένων με έναν τυποποιημένο τρόπο, που καθιστά ευκολότερη και την ανάλυσή τους (Roopa & Rani, 2012).

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, αυτό αποτελείται από 32 ερωτήσεις συνολικά και είναι κλειστού τύπου, δηλαδή δίνονται συγκεκριμένες επιλογές στους συμμετέχοντες, από τις οποίες καλούνται να επιλέξουν αυτήν ή αυτές που επιθυμούν (Zafeiropoulos, 2015). Εξ αυτών και για τις τρεις πλατφόρμες οι 13 ερωτήσεις αφορούν το κριτήριο της Τεχνικής διάστασης, οι 9 το κριτήριο για τις Δυνατότητες Διδάσκοντα, οι 4 για τις Δυνατότητες Συμμετεχόντων, οι 3 αφορούν το κριτήριο της Παιδαγωγικής Διάστασης και οι 3 για την Τεχνητή Νοημοσύνη.

## **Ερωτηματολόγιο**

### *Τεχνική διάσταση*

- Ευκολία στην Εγκατάσταση και διαχείριση της πλατφόρμας
- ικανοποιητικές ταχύτητες όταν υπάρχει φόρτος
- Υπάρχει δυνατότητα παρουσίασης ;
- Χρήση Ηλεκτρονικού πίνακα και διαμοιρασμού με μαθητές
- chat
- Δυνατότητα καταγραφής του μαθήματος.
- Συμμετοχή μεγάλου αριθμού χρηστών σε τηλεδιάσκεψη ανεξάρτητα αν συνδέεται από υπολογιστή ή από κινητά

- αστάθειες στον server έτσι ώστε να πέφτει το σύστημα
- δυνατότητα ταυτόχρονης χρήσης της πλατφόρμας από δύο ή περισσότερους εκπαιδευτές.
- Δυνατότητα διαμοιρασμού της οθόνης του εκπαιδευτή.
- Επιτρέπει μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων σε μια τηλεδιάσκεψη
- ευκολία στην εγγραφή
- δυνατότητα ηχογράφησης της τηλεδιάσκεψης
- διατίθεται δωρεάν με δυνατότητα αγοράς πακέτων ανάλογα με τις ανάγκες

#### *Δυνατότητες διδάσκοντα*

- Οι διδάσκοντες μπορούν να ρυθμίσουν το waiting room σύμφωνα με τις ανάγκες τους.
- Δυνατότητα απενεργοποίησης ή ενεργοποίησης του ήχου ή κάμερας σε κάποιον από τους συμμετέχοντες.
- Η δυνατότητα παρουσίασης έχει οριστεί να είναι επιτρεπτή μόνο από τον διοργανωτή.
- Μεταφορά μαθητή εκτός μαθήματος
- Δυνατότητα χρήσης εικονικών αιθουσών για ομάδες μαθητών
- Ο οικοδεσπότης μπορεί να ηχογραφήσει/βιντεοσκοπήσει το βίντεο μιας συνάντησης για να το χρησιμοποιήσει αργότερα ή να το αποστείλει στους υπόλοιπους συμμετέχοντες
- Μικρός χρόνος εξοικείωσης για τον εκπαιδευτή.
- Δυνατότητα διαμοιρασμού οθόνης Η/Υ η όποιου αρχείου
- δυνατότητα σχεδιάσεις πάνω στο διαμοιρασμένο αρχείο ή σε κενό έγγραφο ή e-book.
- Επιβεβαίωση ταυτοποίησης μαθητή με συσχέτισμό του ΑΜ του μαθητή με το όνομα του

#### *Δυνατότητες συμμετεχόντων*

- Δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να ακούσουν feedback του καθηγητή τους για την εργασία τους.
- Κάθε συμμετέχων σε μια σύσκεψη μπορεί να γράψει ή να σχεδιάσει σε έναν λευκό πίνακα που είναι διαθέσιμος στο λογισμικό της υπηρεσίας και να μοιραστεί το περιεχόμενό του.
- Δίνει τη δυνατότητα να αντιδράσουμε σε ένα μήνυμα που λάβαμε χρησιμοποιώντας ένα από τα διαθέσιμα emoticons.
- Οι συμμετέχοντες μπορούν να ξεκινήσουν την εγγραφή οθόνης μόνο όταν ο οικοδεσπότης δώσει έγκριση για τη συγκεκριμένη λειτουργία.

#### *Παιδαγωγική διάσταση*

- Προσδίδει αξία σε σχέση με το παραδοσιακό μάθημα (δια ζώσης)
- Δυνατότητα να βρούμε μια σύνοψη των συναντήσεων μας.
- ενσωματωμένη λειτουργία τηλεδιασκέψεων για ασύγχρονα μαθήματα
- Αυτοματοποιημένες λειτουργίες - Τεχνητή Νοημοσύνη
- Δημιουργία στοιχείων για την ταυτοποίηση τυχαίων χρηστών και δυνατότητα του οικοδεσπότη να αφαιρεί άγνωστους και ενοχλητικούς συμμετέχοντες
- Ενημέρωση αν για οποιοδήποτε λόγο ο μαθητής βγει από το μάθημα.

- ενημέρωση για την χρήση της της κάμερας και του μικροφώνου από τον μαθητή

### **Χορήγηση του ερωτηματολογίου**

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου προς τους ερωτώμενους πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά μέσα από τις φόρμες της Google (Google Forms). Σε πρώτη φάση, υπήρξε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε πέντε άτομα. Από τα στοιχεία που προέκυψαν, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες απαραίτητες τροποποιήσεις. Στη συνέχεια, το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο συνολικό δείγμα της έρευνας.

#### *Κλίμακα*

Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι η κλίμακα Likert (με τις επιλογές "πολύ ανικανοποίητος", "ανικανοποίητος", "ουδέτερος", "ικανοποιημένος", "πολύ ικανοποιημένος")

#### *Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων*

Τέλος, αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν έπειτα από τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στην οποία απάντησαν 79 από τους 100, για την σύγκριση των εκπαιδευτικών πλατφορμών αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω του Μαθηματικού Μοντέλου MUSA.

### **Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

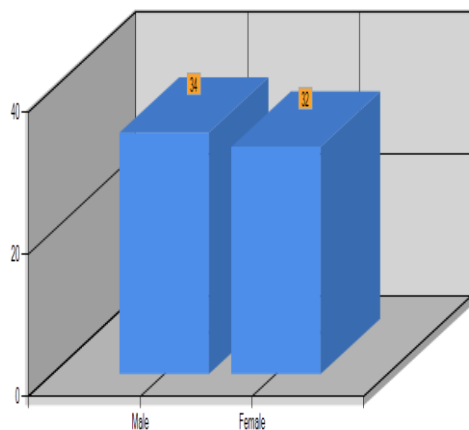
Οι συμμετέχοντες στη πλατφόρμα Zoom όπως απεικονίζονται στο διάγραμμα 1 είναι 34 Άνδρες και 32 γυναίκες, στη πλατφόρμα Webex 30 Άνδρες και 32 Γυναίκες και στη πλατφόρμα Ms Teams 52 Άνδρες και 27 Γυναίκες.

# ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας ZOOM σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

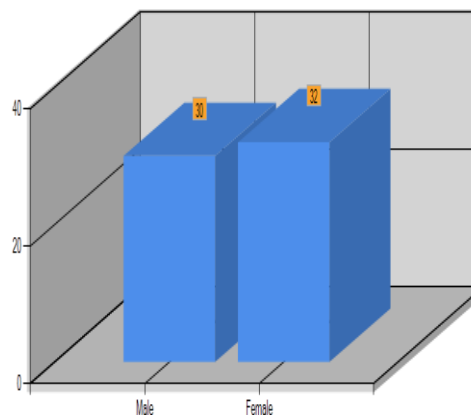
Criterion Title: Gender  
Number of answers: 66



Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας WEBEX σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

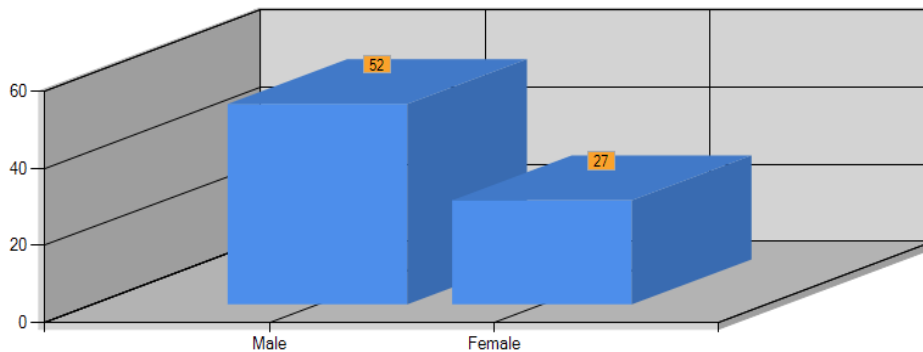
Criterion Title: Gender  
Number of answers: 62



Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Criterion Title: Gender  
Number of answers: 79

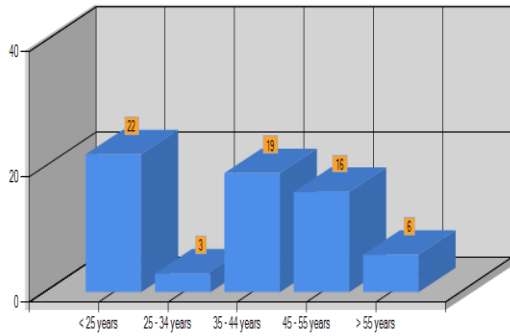


## Διάγραμμα1. Συμμετέχοντες

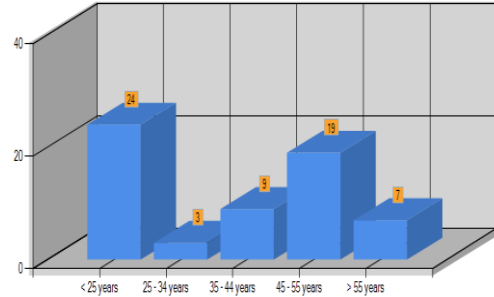
Οι Ηλικίες των συμμετεχόντων απεικονίζονται στο Διάγραμμα 2



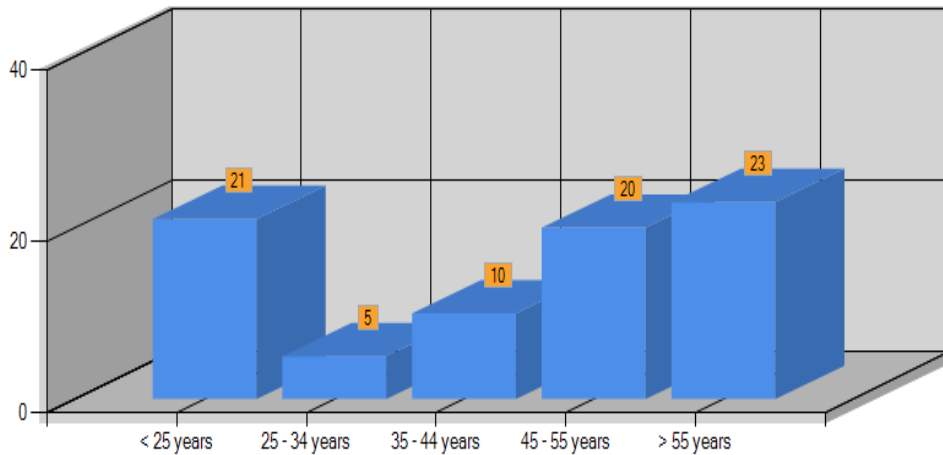
Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας ZOOM σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: Age  
 Number of answers: 66



Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας WEBEX σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: Age  
 Number of answers: 62



Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: Age  
 Number of answers: 79

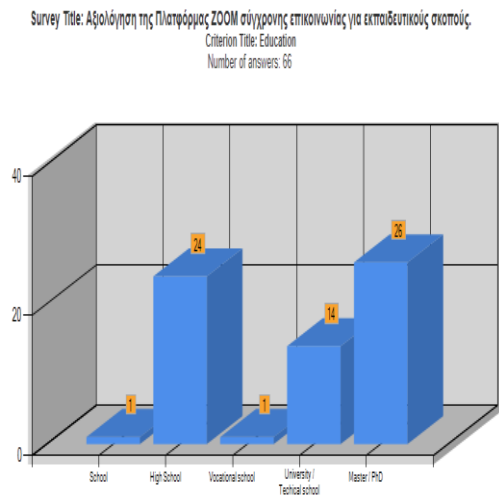


**Διάγραμμα 1.** Ηλικίες Συμμετεχόντων

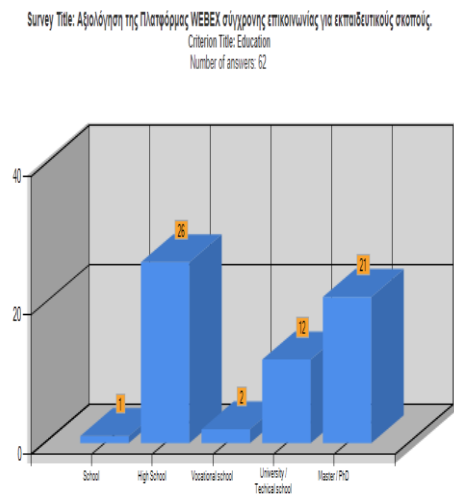
Στη πλατφόρμα Zoom και Webex επικρατέστερη ηλικία είναι μικρότερη των 25 ετών ,ενώ στη Ms Teams είναι μεγαλύτερη των 55 ετών.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων απεικονίζεται στο Διάγραμμα 3

Statistical Analysis

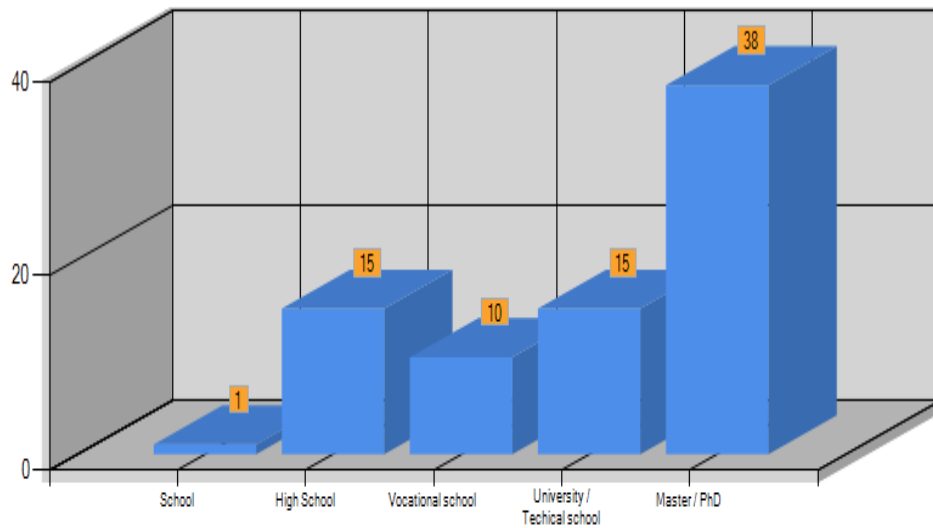


Statistical Analysis



Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: Education  
 Number of answers: 79



**Διάγραμμα 2. Μορφωτικό Επίπεδο**

Στη πλατφόρμα Zoom και στη Webex επικρατέστερο μορφωτικό επίπεδο είναι της δευτεροβάθμιας και μεταπτυχιακών τίτλων ,ενώ στη Ms Teams είναι του μεταπτυχιακού – διδακτορικού επιπέδου.

Οι ρόλοι των συμμετεχόντων αποδίδονται στο Διάγραμμα 4.

ΡΟΛΟΣ - ΙΔΙΟΤΗΤΑ

79 απαντήσεις



**Διάγραμμα 3. Ρόλος Ιδιότητα**

#### Αξιολόγηση κριτηρίων

Η Αξιολόγηση των κριτηρίων – μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αποδίδεται ως εξής στο Διάγραμμα 5.

Στο 1ο κριτήριο "Τεχνική Διάσταση " στη πλατφόρμα Zoom η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 3, ανικανοποίητος 4, ουδέτερος 23, ικανοποιημένο 28 και πολύ ικανοποιημένος 8.

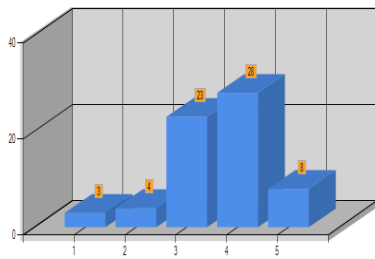
Στο 1ο κριτήριο "Τεχνική Διάσταση " στη πλατφόρμα Webex η αξιολόγηση έχει ως εξής:

Πολύ ανικανοποίητος 2, ανικανοποίητος 7, ουδέτερος 25, ικανοποιημένο 23 και πολύ ικανοποιημένος 5.

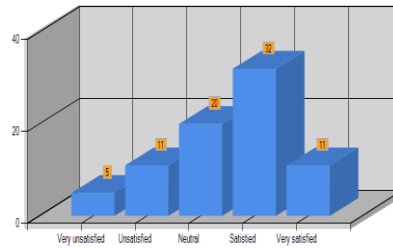
Στο 1ο κριτήριο "Τεχνική Διάσταση " στη πλατφόρμα Ms Teams η αξιολόγηση έχει ως εξής:

Πολύ ανικανοποίητος 5, ανικανοποίητος 11, ουδέτερος 20, ικανοποιημένο 32 και πολύ ικανοποιημένος 11.

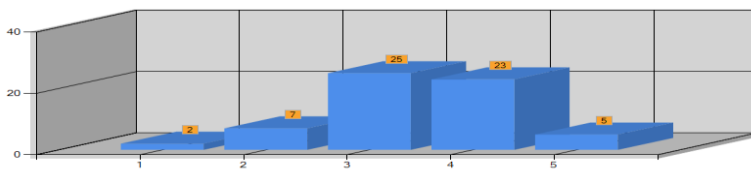
Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας ZOOM σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΤΕΧΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ  
 Number of answers: 66



Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΤΕΧΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ  
 Number of answers: 79



Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας WEBEX σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΤΕΧΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ  
 Number of answers: 62



**Διάγραμμα 4.** 1ο κριτήριο "Τεχνική Διάσταση "

Στο 2ο κριτήριο "Δυνατότητες Διδάσκοντα " όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 6 στη πλατφόρμα Zoom η αξιολόγηση Πολύ ανικανοποίητος 1, ανικανοποίητος 7, ουδέτερος 21, ικανοποιημένος 25 και πολύ ικανοποιημένος 12.

Στο 2ο κριτήριο "Δυνατότητες Διδάσκοντα " στη πλατφόρμα Webex η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 3, ανικανοποίητος 8, ουδέτερος 21, ικανοποιημένος 22 και πολύ ικανοποιημένος 8.

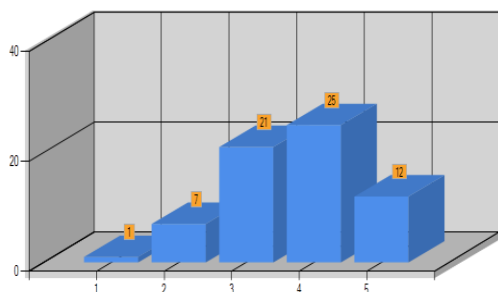
Στο 2ο κριτήριο "Δυνατότητες Διδάσκοντα " στη πλατφόρμα Ms Teams η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 8, ανικανοποίητος 8, ουδέτερος 19, ικανοποιημένος 38 και πολύ ικανοποιημένος 6.

# 2<sup>ο</sup> Κριτήριο

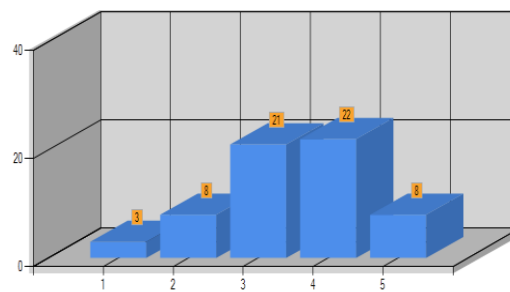
Statistical Analysis

Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας ZOOM σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
Criterion Title: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ  
Number of answers: 66

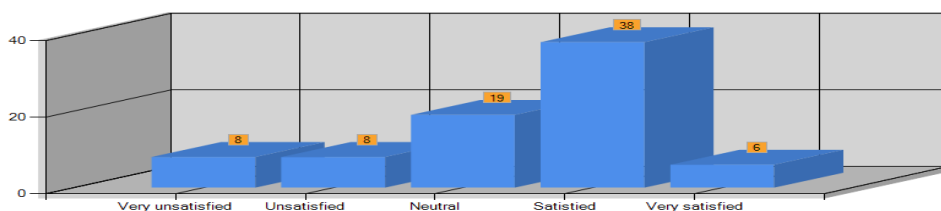


Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας WEBEX σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
Criterion Title: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ  
Number of answers: 62



Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
Criterion Title: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ  
Number of answers: 79



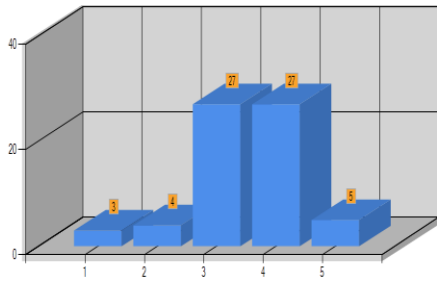
**Διάγραμμα 5.** 2ο κριτήριο "Δυνατότητες Διδάσκοντα "

Στο 3ο κριτήριο "Δυνατότητες Συμμετεχόντων" όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 7 στη πλατφόρμα Zoom η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 3, ανικανοποίητος 4, ουδέτερος 27, ικανοποιημένος 27 και πολύ ικανοποιημένος 5.

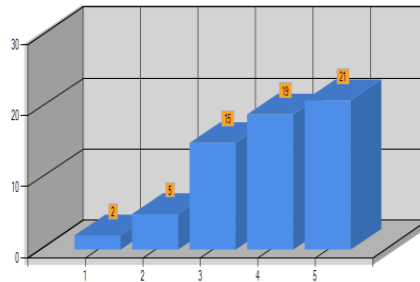
Στο 3ο κριτήριο "Δυνατότητες Συμμετεχόντων" στη πλατφόρμα Webex η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 2, ανικανοποίητος 5, ουδέτερος 15, ικανοποιημένος 19 και πολύ ικανοποιημένος 21

Στο 3ο κριτήριο "Δυνατότητες Συμμετεχόντων" στη πλατφόρμα Ms Teams η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 5, ανικανοποίητος 9, ουδέτερος 25, ικανοποιημένος 26 και πολύ ικανοποιημένος 14

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας ZOOM σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ  
 Number of answers: 66

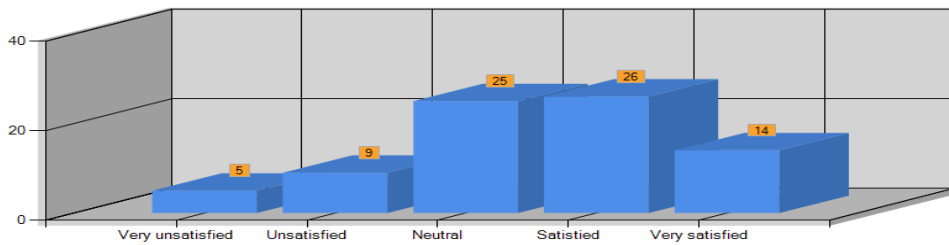


Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας WEBEX σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ  
 Number of answers: 62



Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ  
 Number of answers: 79



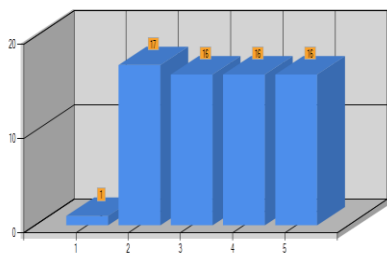
**Διάγραμμα 6. 3ο κριτήριο "Δυνατότητες Συμμετεχόντων "**

Στο 4ο κριτήριο όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 8 στη "Παιδαγωγική Διάσταση " στη πλατφόρμα Zoom η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 1, ανικανοποίητος 17, ουδέτερος 16, ικανοποιημένος 16 και πολύ ικανοποιημένος 16.

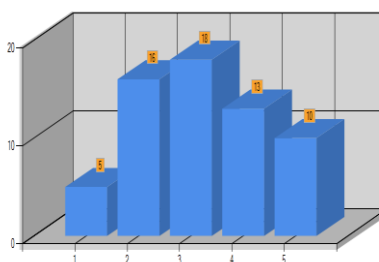
Στο 4ο κριτήριο "Παιδαγωγική Διάσταση " στη πλατφόρμα Webex η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 5, ανικανοποίητος 16, ουδέτερος 18, ικανοποιημένος 13 και πολύ ικανοποιημένος 10.

Στο 4ο κριτήριο "Παιδαγωγική Διάσταση " στη πλατφόρμα Ms Teams η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 6, ανικανοποίητος 13, ουδέτερος 20, ικανοποιημένος 14 και πολύ ικανοποιημένος 26.

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας ZOOM σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ  
 Number of answers: 66

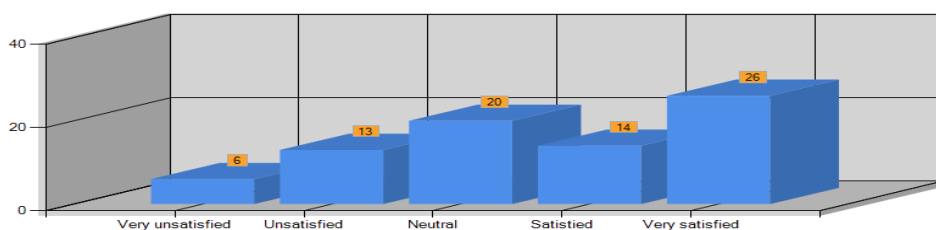


Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας WEBEX σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ  
 Number of answers: 62



#### Statistical Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ  
 Number of answers: 79



#### Διάγραμμα 7. 4ο κριτήριο "Παιδαγωγική Διάσταση "

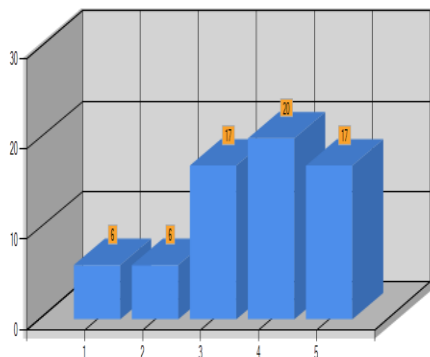
Στο 5ο κριτήριο όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 9 "Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες – Τεχνητή Νοημοσύνη" στη πλατφόρμα Zoom η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 6, ανικανοποίητος 6, ουδέτερος 17, ικανοποιημένος 20 και πολύ ικανοποιημένος 17.

Στο 5ο κριτήριο "Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες-Τεχνητή Νοημοσύνη" στη πλατφόρμα Webex η αξιολόγηση έχει ως εξής:

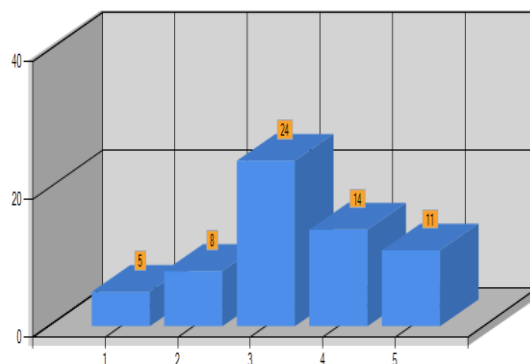
Πολύ ανικανοποίητος 5, ανικανοποίητος 8, ουδέτερος 24, ικανοποιημένος 14 και πολύ ικανοποιημένος 11.

Στο 5ο κριτήριο "Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες-Τεχνητή Νοημοσύνη" στην πλατφόρμα Ms Teams η αξιολόγηση έχει ως εξής: Πολύ ανικανοποίητος 8, ανικανοποίητος 7, ουδέτερος 32, ικανοποιημένος 19 και πολύ ικανοποιημένος 13.

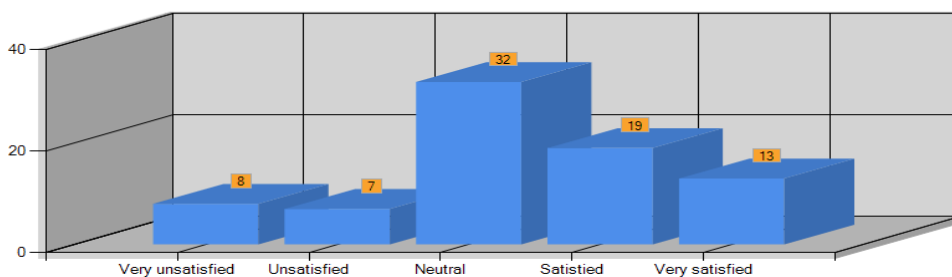
Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας ZOOM σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ- ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ  
 Number of answers: 66



Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας WEBEX σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ- ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ  
 Number of answers: 62



Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 Criterion Title: ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ- ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ  
 Number of answers: 79



**Διάγραμμα 8.** 5ο κριτήριο "Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες – Τεχνητή Νοημοσύνη "

*Διάγραμμα βαρών*

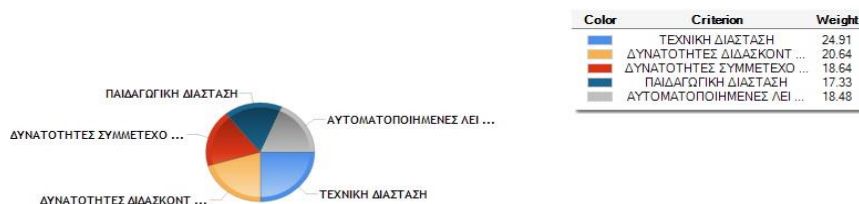
Το διάγραμμα βαρών στη παρούσα φάση επιλέχθηκε με τυχαίο αλγόριθμο και έχει ως εξής :

- α) Τεχνική διάσταση 24,91%
- β) Δυνατότητες Διδάσκοντα 20,64%
- γ) Δυνατότητες Συμμετεχόντων 18,64%
- δ) Παιδαγωγική Διάσταση 17,33% και
- ε) Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες – Τεχνητή Νοημοσύνη 18,48% .



## Satisfaction Analysis

Survey Title: Αξιολόγηση των Πλατφορμών σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς με την χρήση του M.U.S.A.  
 SPSS Data MUSA Data



**Διάγραμμα 9. Διάγραμμα Βαρών**

### Συνολική ικανοποίηση

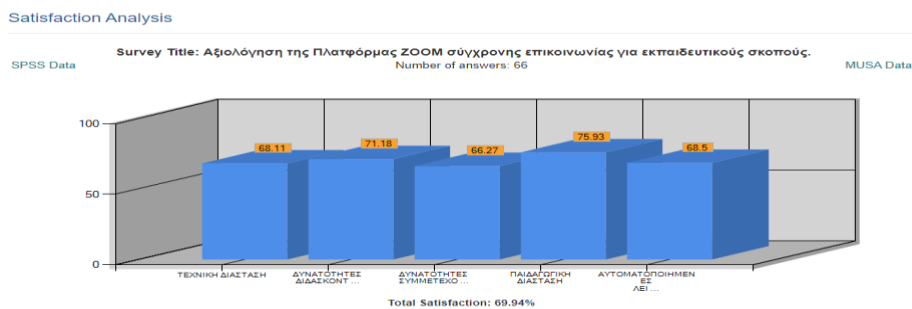
Εισάγοντας τα παραπάνω δεδομένα στο Μαθηματικό Μοντέλο MUSA έχουμε από τα επιμέρους αποτελέσματα (Μερική Ικανοποίηση) την Συνολική Ικανοποίηση.

Για την πλατφόρμα Zoom όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 11

Με άριστα το 100 στα επιμέρους κριτήρια

α) Τεχνική διάσταση 68,11 β) Δυνατότητες Διδάσκοντα 71,18 γ) Δυνατότητες Συμμετεχόντων 66,27 δ) Παιδαγωγική Διάσταση 75,93 και ε) Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες-Τεχνητή Νοημοσύνη 68,5.

Η συνολική ικανοποίηση είναι 69,94% .



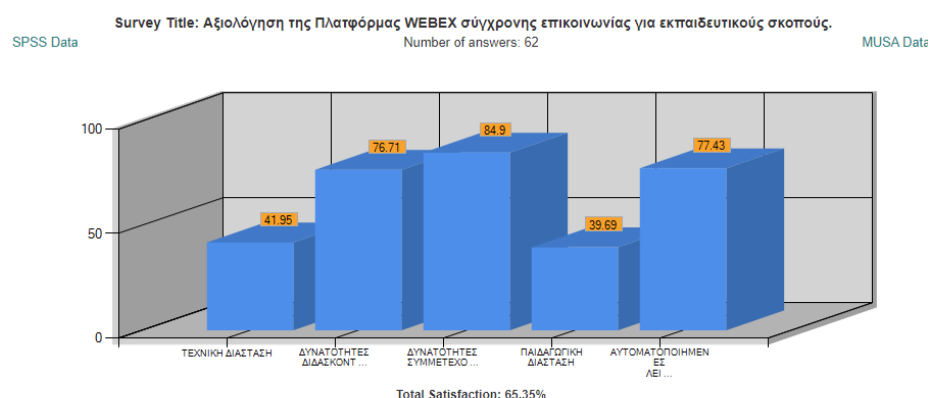
**Διάγραμμα 10. Συνολική ικανοποίηση Πλατφόρμας Zoom**

Για την πλατφόρμα Webex όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 12

α) Τεχνική διάσταση 41,95 β) Δυνατότητες Διδάσκοντα 76,71 γ) Δυνατότητες Συμμετεχόντων 84,9 δ) Παιδαγωγική Διάσταση 39,69 και ε) Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες-Τεχνητή Νοημοσύνη 77,43.

Η συνολική ικανοποίηση είναι 65,35% .

## Satisfaction Analysis



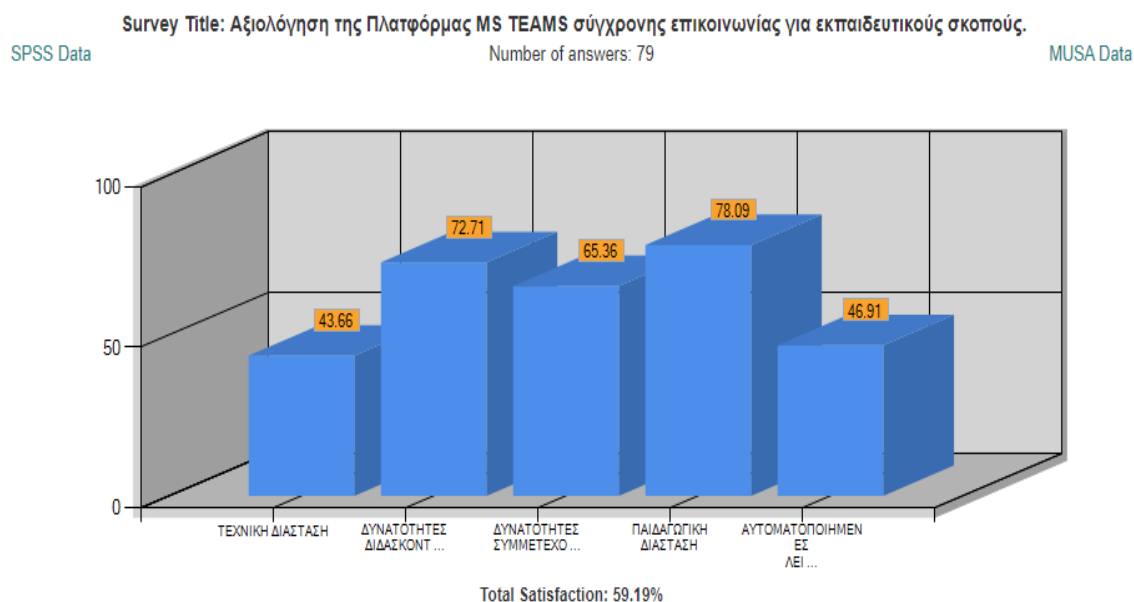
**Διάγραμμα 11.**Συνολική ικανοποίηση Πλατφόρμας Webex

Για την πλατφόρμα Ms Teams όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 13

α) Τεχνική διάσταση 43,66 β) Δυνατότητες Διδάσκοντα 72,71 γ) Δυνατότητες Συμμετεχόντων 65,36 δ) Παιδαγωγική Διάσταση 78,09 και ε) Αυτοματοποιημένες Λειτουργίες-Τεχνητή Νοημοσύνη 46,91.

Η συνολική ικανοποίηση είναι 59,19% .

## Satisfaction Analysis

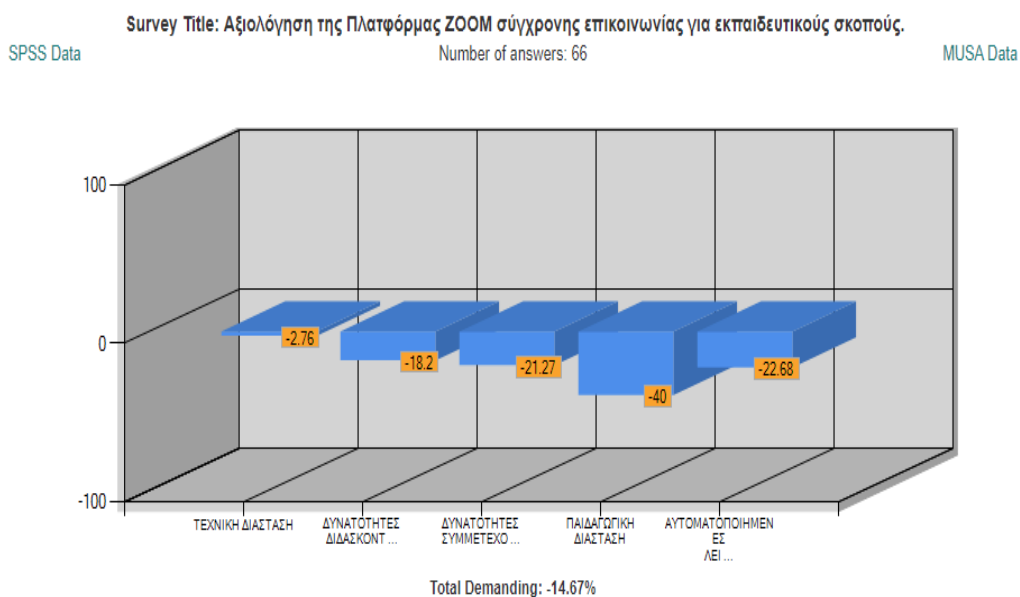


**Διάγραμμα 12.**Συνολική ικανοποίηση Πλατφόρμας Ms Teams

*Συνολική απαιτητικότητα*

Η συνολική απαιτητικότητα όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 14 για την πλατφόρμα Zoom είναι -14,67%

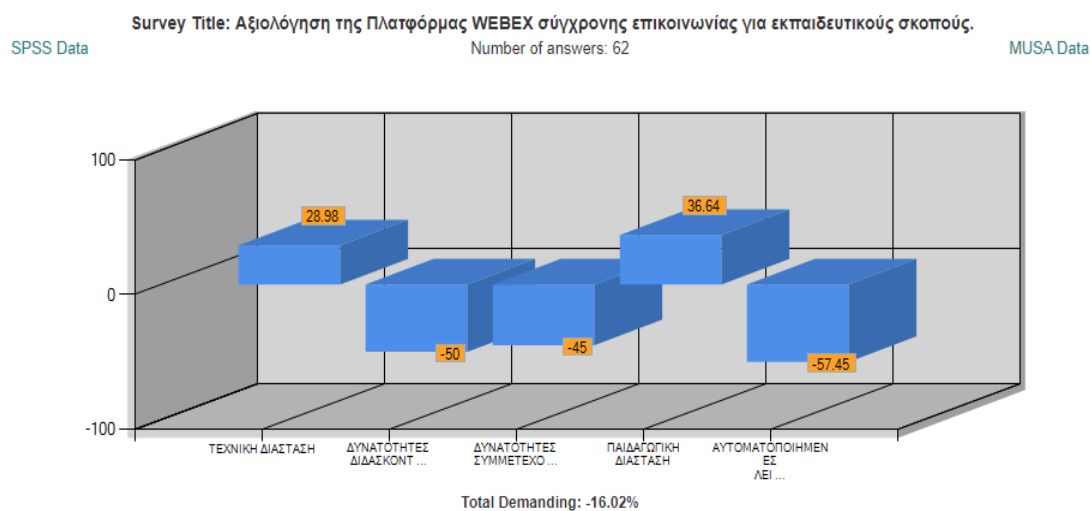
## Satisfaction Analysis



**Διάγραμμα 13.**Συνολική Απαιτητικότητα Πλατφόρμας Zoom

Η συνολική απαιτητικότητα όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 15 για την πλατφόρμα Webex είναι -16,02%

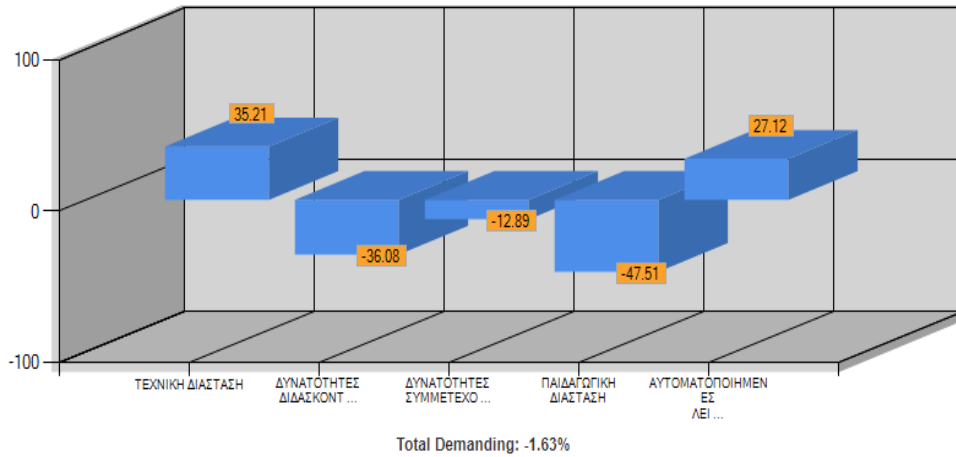
## Satisfaction Analysis



**Διάγραμμα 14.** Συνολική Απαιτητικότητα Πλατφόρμας Webex

Η συνολική απαιτητικότητα όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 16 για την πλατφόρμα Ms Teams είναι -1,63%

Survey Title: Αξιολόγηση της Πλατφόρμας MS TEAMS σύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.  
 SPSS Data Number of answers: 79 MUSA Data

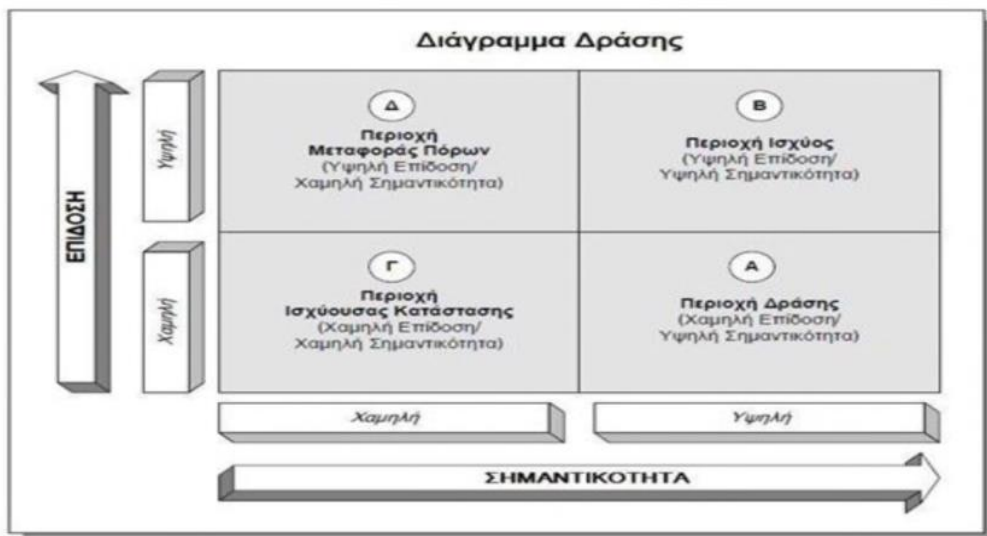


**Διάγραμμα 15.** Συνολική Απαιτητικότητα Πλατφόρμας MsTeams

*Διάγραμμα δράσης*

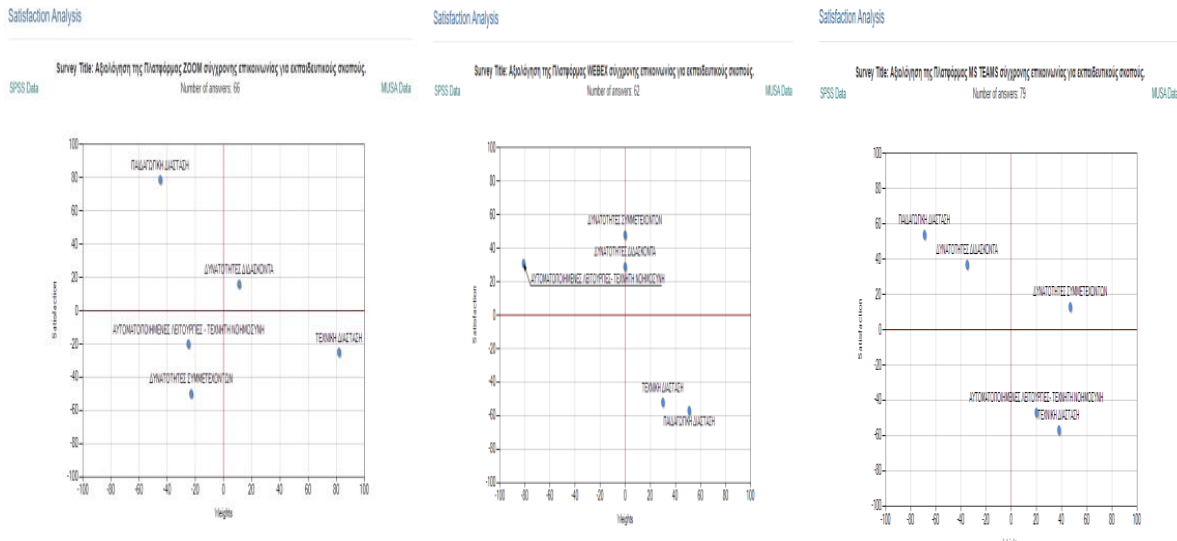
Το Διάγραμμα Δράσης παρουσιάζεται όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 17 στις εξής περιοχές :

- α) Περιοχή Δράσης Α με χαμηλή Δράση και υψηλή σημαντικότητα
- β) Περιοχή ισχύος Β με υψηλή Επίδοση και υψηλή σημαντικότητα
- γ) Περιοχή ισχύουσας κατάστασης Γ με χαμηλή Επίδοση και χαμηλή σημαντικότητα
- δ) Περιοχή Μεταφοράς Πόρων Δ με χαμηλή Επίδοση και υψηλή σημαντικότητα



**Διάγραμμα 16.** Διάγραμμα Δράσης

Για τις Πλατφόρμες Zoom ,Webex και Ms Teams το Διάγραμμα Δράσης όπως απεικονίζονται στο Διάγραμμα 18:



**Διάγραμμα 17.** Διάγραμμα Δράσης Zoom ,Webex και Ms Teams

*Διάγραμμα βελτίωσης*

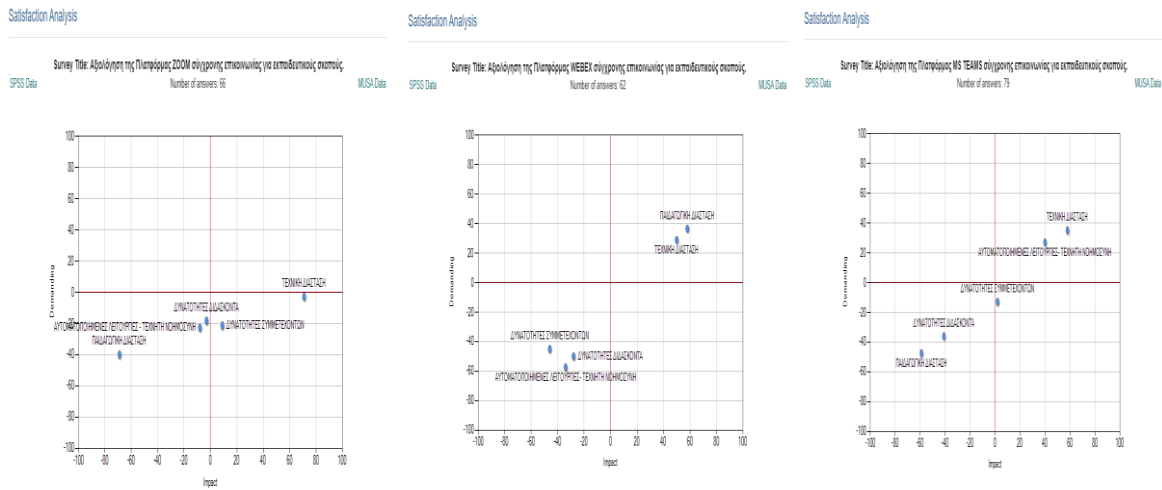
Το Διάγραμμα Βελτίωσης απεικονίζεται στο Διάγραμμα 19 στις εξής περιοχές :

- α) Περιοχή 1<sup>ης</sup> Προτεραιότητας Περιοχή Α με Υψηλή Αποτελεσματικότητα και Μικρή Προσπάθεια
- β) Περιοχή 2<sup>ης</sup> Προτεραιότητας Περιοχή Β με Υψηλή Αποτελεσματικότητα και Μεγάλη Προσπάθεια
- γ) Περιοχή 2<sup>ης</sup> Προτεραιότητας Περιοχή Γ με Χαμηλή Αποτελεσματικότητα και Μικρή Προσπάθεια
- δ) Περιοχή 3<sup>ης</sup> Προτεραιότητας Περιοχή Δ με Χαμηλή Αποτελεσματικότητα και Μεγάλη Προσπάθεια



**Διάγραμμα 18.** Διάγραμμα Βελτίωσης Zoom, Webex και Ms Teams

Για τις πλατφόρμες Zoom, Webex και Ms Teams τα Διαγράμματα Βελτίωσης όπως απεικονίζονται στο Διάγραμμα 20 :



Διάγραμμα 19. Διάγραμμα Δράσης Zoom, Webex και Ms Teams

### Αποτελέσματα

Ο συνολικός δείκτης ολικής ικανοποίησης των ερωτώμενων για τις πλατφόρμες :

Zoom είναι 69,94%

Webex είναι 65,35%

Ms Times είναι 59,19%

Η μορφή της συνάρτησης και για τις τρεις όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 21 είναι γραμμική και από αυτό καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι χρήστες είναι ουδέτεροι χρήστες (ικανοποίηση των προσδοκιών) και τέλος μέσα από τον αλγόριθμο του MUSA ο δείκτης Απαιτητικότητας λαμβάνει την τιμή -10,8% που συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για απαιτητικούς αλλά όχι ιδιαίτερα ικανοποιημένους χρήστες. Η μέθοδος MUSA αξιολογεί με τη μεταβλητή  $Y^*$  την συνολική ικανοποίηση των πελατών και με τη μεταβλητή  $X_i$  τη μερική ικανοποίηση, λαμβάνοντας υπόψη τις κρίσεις των πελατών  $Y$  και  $X_i$ .



**Διάγραμμα 20.**Γραμμική Συνάρτηση

### **Συμπεράσματα**

ΤΟ MUSA καταλήγει σε ασφαλή αξιολογικά συμπεράσματα, όσον αφορά τα κριτήρια που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των Πλατφορμών Zoom, Webex & ms Teams όπως:

1. Τεχνική Διάσταση
2. Δυνατότητες Διδάσκοντα
3. Δυνατότητες Συμμετεχόντων
4. Παιδαγωγική Διάσταση
5. Αυτοματοποιημένες λειτουργίες -Τεχνητή Νοημοσύνη

κριτήρια που καθιστούν κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό πολλαπλά χρήσιμο και αποτελεσματικό.

Η πλατφόρμα Zoom με βαθμολογία 69,94% έχει 1<sup>ο</sup> υψηλότερο δείκτη ικανοποίησης των χρηστών, απαιτητικότητα -14,67% με χαμηλότερη απαιτητικότητα του κριτηρίου της Τεχνικής διάστασης και με 1<sup>η</sup> προτεραιότητα βελτίωσης του κριτηρίου των Δυνατοτήτων των Συμμετεχόντων.

Η πλατφόρμα Webex με βαθμολογία 65,35% έχει 2<sup>ο</sup> υψηλότερο δείκτη ικανοποίησης των χρηστών, απαιτητικότητα -16,02% με χαμηλότερη απαιτητικότητα του κριτηρίου των Αυτοματοποιημένων Λειτουργιών-Τεχνητής Νοημοσύνης και με 2<sup>η</sup> προτεραιότητα βελτίωσης του κριτηρίου της Τεχνικής Διάστασης.

Η πλατφόρμα Ms Teams με βαθμολογία 59,19% έχει 3<sup>ο</sup> υψηλότερο δείκτη ικανοποίησης των χρηστών, απαιτητικότητα -1,63% με χαμηλότερη απαιτητικότητα του κριτηρίου της Παιδαγωγικής Διάστασης και 1<sup>η</sup> προτεραιότητα βελτίωσης του κριτηρίου της Τεχνικής Διάστασης.

## Βιβλιογραφία

- Aguirre, J. and Speer, N. (2000). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 327-356.
- Angilella, S., Corrente, S., Greco, S., & Słowiński, R. (2014). MUSA-INT: Multicriteria customer satisfaction analysis with interacting criteria. *Omega*, 42(1), 189–200.
- Aouadni I., Abdelwaheb R., Christodoulakis N., Siskos Y. (2014) Job satisfaction measurement: The multi-criteria satisfaction analysis. *International Journal of Applied Decision Sciences*, 7(2), 867-885
- Aouadni, I., & Rebai, A. (2017). Decision support system based on genetic algorithm and multi-criteria satisfaction analysis (MUSA) method for measuring job satisfaction. *Annals of Operations Research*, 256(1), 3-20.
- Arqub, O. A., & Abo-Hammour, Z. (2014). Numerical solution of systems of second-order boundary value problems using continuous genetic algorithm. *Information Sciences*, 279, 396–415.
- Babaii, E. & Damankesh, M. (2015). On students' test-taking and test-preparation strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 62-69.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. and Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brown, M. and Reifel, R. (2009). *Social contexts of early education, and reconceptualizing play*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Clark, T. (2007). Digital Learners: A Moodle Environment to Promote Life-Long Learning. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*, Chesapeake, VA: AACE, pp. 267-272.
- Clarke, A. (1996). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11, 243–261.
- Duncan, L.G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). Pilotstudy to gauge acceptability of a mindfulness-based, family-focused preventive intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 30(5), 18-25.
- Duncan, C.R., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21.
- Gotch, C. & French, B. (2011). Development of and validity evidence for the teacher educational measurement literacy scale. *Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education conference*. New Orleans, LA.



- Griffiths, V. (2006). Book reviews. Review of Professional values and practice: meeting the standards. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(3), 227-240.
- Grigoroudis, E., Siskos, Y., & Saurais, O. (2000). TELOS: A customer satisfaction evaluation software. *Computers & Operations Research*, 27(7), 799-817.
- Grigoroudis, E., & Siskos, Y. (2002). Preference disaggregation for measuring and analyzing customer satisfaction: The MUSA method. *European Journal Operational Research*, 143, 148–170.
- Grigoroudis, E., & Siskos, Y. (2009). *Customer satisfaction evaluation: Methods for measuring and implementing service quality* (Vol. 139). Berlin: Springer.
- Siskos, Y., & Grigoroudis, E. (2010). New trends in aggregation-disaggregation approaches. *Handbook of Multicriteria Analysis*, 189-214.
- Guskey, T.R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6-11.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning - tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16 (2), 207-223.
- João, I.M., e Costa, C. A. B., & Figueira, J. R. (2010). An ordinal regression method for multicriteria analysis of customer satisfaction. In *Multiple criteria decision making for sustainable energy and transportation systems* (pp. 167–176). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Khtou, H. (2011). *Assessment in higher education: Students and teachers' perceptions*. Published doctoral dissertation, Saarbrücken: Lambert academic publishing.
- Koiliias, C., Tourna, E., & Koukouletsos, K. (2012). Job satisfaction of higher education graduates. *Operational Research*, 12(3), 421–437.
- Leighton, Jane & Bird, Geoffrey & Orsini, Caitlin & Heyes, Cecilia. (2010). Social attitudes modulate automatic imitation. *Journal of Experimental Social Psychology*. 46, 905-910.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Liu, X. S., Mengqiao H., Fang G., Peihong X. (2008). An empirical study of online shopping customer satisfaction in China: a holistic perspective, *International Journal of Retail & Distribution Management*, 36(11), 919-940
- Remesal, A. (2006). *Problem solving in assessment practices of mathematics education in compulsory school: Ideas of teachers and pupils*, Doctoral thesis, University of Barcelona, Barcelona, Spain.
- Roopa, S., & Rani, M. S. (2012). Questionnaire designing for a survey. *The Journal of Indian Orthodontic Society*, 46(4), 273–277.

- Siskos, Y , Kyriazopoulos, P., Yannacopoulos, D., Spyridakos, A.,, & Grigoroudis, E. (2007). Implementing internal marketing through employee's motivation. In *POMS Conference*.
- Vaden-Goad, R. E. (2009). Leveraging summative assessment for formative purposes. *College Teaching*, 57(3), 153-155.
- Van De Panne, C. (1975). A node method for multi-parametric linear programming. *Management Science*, 21(9), 1014–1020.
- Zafeiropoulos, K. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

# Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης στις αναφορές και τις δραστηριότητες των εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις

Μαργαρίτα Παπακωνσταντίνου, Μιχάλης Σκουμιός

## Περίληψη

Έχει υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, οφείλει να εδράζεται σε τρεις διαστάσεις: τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, τις βασικές ιδέες και τις εγκάρσιες έννοιες ("μάθηση τριών διαστάσεων"). Όμως, η έρευνα που εστιάζεται στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών ως προς τις τρεις διαστάσεις της μάθησης είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του επιπέδου εμπλοκής των τριών διαστάσεων της μάθησης και της συνύπαρξής τους αφενός στις αναφορές και αφετέρου στις δραστηριότητες του διδακτικού πακέτου Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις. Αναλύθηκαν 20 αναφορές και 41 δραστηριότητες για τις δυνάμεις που περιλαμβάνονται στο βιβλίο μαθητή και στον εργαστηριακό οδηγό Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ένα πλαίσιο ανάλυσης που αξιολογεί την εμπλοκή των τριών διαστάσεων στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι είναι χαμηλό το επίπεδο εμπλοκής των τριών διαστάσεων τόσο στις αναφορές όσο και στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν, και ότι είναι περιορισμένη η συνύπαρξή τους σε αυτές. Επιπλέον, προέκυψε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη συνύπαρξη των τριών διαστάσεων ανάμεσα στις αναφορές και τις δραστηριότητες.

## Abstract

It has been argued that science education, in order to be effective for students, must be based on three dimensions: science and engineering practices, disciplinary core ideas and crosscutting concepts ("three-dimensional learning"). However, research focusing on the analysis of science textbooks in terms of the three dimensions of learning is very limited. The purpose of this paper is to study the level of engagement of the three dimensions of learning and their coexistence on the one hand in the reports and on the other hand in the activities of school textbooks of Physics of the 2nd grade of Gymnasium for the forces. 20 reports and 41 activities were analyzed for the forces included in the student book and the lab workbook of Physics of the 2nd grade of Gymnasium. A framework was used for the analysis that evaluates the involvement of the three dimensions in the content of the textbooks. The analysis showed the low level of engagement of the three dimensions both in the reports and in the activities analyzed, and that their coexistence in them is limited. Furthermore, it was found that there were differences in the coexistence of the three dimensions between the reports and the activities.

## Εισαγωγή

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια. Τα σχολικά εγχειρίδια κυριαρχούν στη διδακτική πράξη, αφού χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί συχνά το αποκλειστικό μέσο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο σχολείο (Davis, 2009· Fan & Zhu, 2007· Newton & Newton, 2006· Weiss et al., 1989). Αυτό επιδρά άμεσα στη μάθηση των μαθητών καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν με αυτό (Braswell et al., 2001) αλλά και έμμεσα μέσω των επιδράσεων του στους εκπαιδευτικούς και τις διδακτικές επιλογές τους (Moulton, 1997· Reys et al., 2003). Επομένως, η μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τα σχολικά εγχειρίδια που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποιούν. Για αυτό το λόγο η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές μελέτες που αφορούν στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές και πώς θα μπορούσαν να διδαχθούν αποτελεσματικότερα οι Φυσικές Επιστήμες (Krajcik et al., 2014· NRC, 2012). Όμως, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι πολλοί μαθητές δεν κατανοούν τις ιδέες και τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών (Shwartz et al., 2008) και δεν βρίσκουν ενδιαφέροντα τα μαθήματα που αφορούν στις Φυσικές Επιστήμες (Inkinen et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες για τους μαθητές της Ελλάδας δεν κρίνεται ικανοποιητική, αφού σύμφωνα με αποτελέσματα του προγράμματος PISA, η Ελλάδα κατατάσσεται στην ομάδα των χωρών με χαμηλότερη επίδοση από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ σε όλους τους κύκλους του προγράμματος PISA από το 2000 μέχρι σήμερα (OECD, 2013).

Με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας (NRC) των Η.Π.Α., πρότεινε ένα νέο πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες που εδράζεται σε τρεις διαστάσεις ("μάθηση τριών διαστάσεων"): τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, τις εγκάρσιες έννοιες των Φυσικών Επιστημών και τις βασικές ιδέες των επιμέρους κλάδων των Φυσικών Επιστημών (NRC, 2012). Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται με πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής για να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν τις βασικές ιδέες και τις εγκάρσιες έννοιες προκειμένου να εξηγούν φαινόμενα και να επιλύουν προβλήματα (Krajcik et al., 2014). Έχει επισημανθεί ότι οι τρεις διαστάσεις δεν διδάσκονται διακριτά, αλλά πρέπει να συνυπάρχουν στους διδακτικούς στόχους, καθώς επίσης και στις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών (NRC, 2012).

Παρόλο που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες η εμπλοκή τους με τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, τις βασικές ιδέες και τις εγκάρσιες έννοιες, η έρευνα που εξετάζει το επίπεδο εμπλοκής και συνύπαρξής τους στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Lavery et al., 2016· Papakonstantinou & Skoumios, in press). Απουσιάζουν εργασίες που να εστιάζονται στη μελέτη του επιπέδου εμπλοκής των τριών διαστάσεων μάθησης και της συνύπαρξής τους αφενός στις αναφορές και αφετέρου στις δραστηριότητες στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών. Αναδύεται επομένως η αναγκαιότητα πραγματοποίησης ερευνών που να εστιάζονται στην εμπλοκή και τη συνύπαρξη των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, των

βασικών ιδεών και των εγκάρσιων εννοιών στις αναφορές και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται η διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων όπου οι μαθητές μούονται στα είδη σκέψης, συζήτησης και δράσης που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες καθώς αυτοί αναπτύσσουν και αναθεωρούν τη γνώση (Bybee, 2014). Σε αυτά τα μαθησιακά περιβάλλοντα προτεραιότητα δεν αποτελεί η απομνημόνευση γνώσης, αλλά οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά με το να θέτουν ερωτήματα, να διερευνούν, να εξηγούν το φυσικό κόσμο (Schwarz et al., 2017), να οικοδομούν, να χρησιμοποιούν και να κρίνουν τη γνώση (Miller et al., 2018).

Σύμφωνα με το νέο πλαίσιο για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας των Η.Π.Α, η μάθηση των Φυσικών Επιστημών από την προσχολική ηλικία μέχρι και την τελευταία τάξη του Λυκείου οφείλει να εδράζεται σε τρεις διαστάσεις ("μάθηση τριών διαστάσεων") (NRC, 2012): τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, τις εγκάρσιες έννοιες των Φυσικών Επιστημών και τις βασικές ιδέες των επιμέρους κλάδων των Φυσικών Επιστημών.

Η πρώτη διάσταση αυτού του πλαισίου περιγράφει τις σημαντικότερες πρακτικές που οι επιστήμονες χειρίζονται καθώς ερευνούν και δημιουργούν μοντέλα και θεωρίες για τον κόσμο και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι μηχανικοί για να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν συστήματα (NRC, 2012). Οι οκτώ πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, σύμφωνα με το NRC (2012), είναι οι εξής: (1) υποβολή ερωτήσεων (για τις Φυσικές Επιστήμες) και καθορισμός προβλημάτων (για τη Μηχανική), (2) ανάπτυξη και χρήση μοντέλων, (3) σχεδίαση και πραγματοποίηση διερευνήσεων, (4) ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, (5) χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης, (6) συγκρότηση εξηγήσεων (για τις Φυσικές Επιστήμες) και σχεδίαση λύσεων (για τη Μηχανική), (7) εμπλοκή με επιχειρήματα που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία και (8) απόκτηση, αξιολόγηση και επικοινωνία πληροφοριών.

Η δεύτερη διάσταση είναι οι εγκάρσιες έννοιες που εφαρμόζονται σε όλα τα πεδία των φυσικών επιστημών με τρόπο τέτοιο που να τα "γεφυρώνουν" (NRC, 2012). Αυτές αποτελούν τη βάση πάνω στις οποίες εδράζονται οι εξηγήσεις των φαινομένων (NRC, 2012). Η κατανόηση των εγκάρσιων εννοιών από τους μαθητές επιτυγχάνεται ύστερα από την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες που εμπλέκουν βασικές ιδέες και πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής (Duschl, 2012· NRC, 1996· NRC, 2012). Οι επτά εγκάρσιες έννοιες, σύμφωνα με το NRC (2012), είναι οι ακόλουθες: (1) μοτίβα, (2) αιτία και αποτέλεσμα, (3) κλίμακα, αναλογία και ποσότητα, (4) συστήματα και μοντέλα συστημάτων, (5) ενέργεια και ύλη, (6) δομή και λειτουργία και (7) σταθερότητα και αλλαγή.

Η τρίτη διάσταση αυτού του πλαισίου είναι οι βασικές ιδέες των επιμέρους κλάδων των Φυσικών Επιστημών. Οι Φυσικές Επιστήμες συνεχώς εξελίσσονται και νέα δεδομένα προκύπτουν. Είναι αδύνατο να διδαχθούν οι μαθητές όλες τις γνώσεις των Φυσικών Επιστημών με λεπτομέρεια στο χρονικό διάστημα των χρόνων που βρίσκονται στο σχολείο. Αποστολή της εκπαίδευσης δεν είναι να διδάξει στους μαθητές όλες τις γνώσεις αλλά να τους εξοικειώσει με βασικές γνώσεις και πρακτικές ώστε να μπορούν αργότερα να αποκτήσουν

επιπλέον πληροφορίες από μόνοι τους (NGSS Lead States, 2013). Επομένως, σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας των ΗΠΑ, η εκπαίδευση πρέπει να περιορίζεται σε ορισμένες βασικές ιδέες των επιμέρους κλάδων των Φυσικών Επιστημών. Έχουν θεσπιστεί συγκεκριμένα κριτήρια προκειμένου να καθοριστούν οι βασικές έννοιες των επιμέρους κλάδων των Φυσικών Επιστημών, και έχουν ομαδοποιηθεί σε τέσσερα πεδία: Φυσική και Χημεία, Βιοεπιστήμες, Επιστήμες της Γης και του Διαστήματος και Μηχανική, Τεχνολογία και Εφαρμογές των Φυσικών Επιστημών (NRC, 2012).

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Η έρευνα που εστιάζεται στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή έχει εστιαστεί κυρίως στα δομικά στοιχεία των εγχειριδίων (αριθμός σελίδων και κεφαλαίων, αναλογία κειμενικού και απεικονιστικού υλικού), στο κειμενικό υλικό (τύποι και εννοιολογικό περιεχόμενο) και στο απεικονιστικό τους υλικό (είδη εικόνων, μακροσκοπικές και μικροσκοπικές απεικονιστικές αναπαραστάσεις) (Devetac & Vongrinc, 2013). Σε μια πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε από τους Vojjić και Rusek (2019) μελετήθηκαν δημοσιεύσεις που εστιάζονται στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών από το έτος 2000 μέχρι το 2018. Εντοπίστηκαν 183 έρευνες που αφορούσαν ανάλυση σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών. Το 41% των μελετών υλοποιούσαν ανάλυση σχολικών εγχειριδίων γενικά για τις Φυσικές Επιστήμες, ενώ μόνο το 8% αυτών αφορούσαν σε εγχειρίδια Φυσικής και οι αναλύσεις αυτές στην πλειοψηφία τους εστίαζαν στην επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου, στη διδακτική μεθοδολογία, στην εικονογράφηση αλλά και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια που μελετήθηκαν. Επίσης, παρατηρήθηκε συνεχής αύξηση των ερευνών αυτών κατά τη διάρκεια των χρόνων, που αποδεικνύει ότι η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων αποτελεί αντικείμενο μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι διαχρονικά υπάρχει μια αυξητική τάση στο ποσοστό που αφορά στον αριθμό των δημοσιεύσεων που εστιάζονται στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων προς το συνολικό αριθμό δημοσιεύσεων που εστιάζονται στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες.

Ανάμεσα στις εργασίες που εστιάζονται στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών, συγκαταλέγονται και εργασίες που αφορούν στις διερευνητικές διαδικασίες που εμπλέκονται στο περιεχόμενο των εγχειριδίων. Ειδικότερα, έχουν πραγματοποιηθεί εργασίες που εστιάζονται στην αξιολόγηση των επιπέδων που χαρακτηρίζουν το πόσο "ανοικτές" είναι οι διερευνητικές διαδικασίες που εμπλέκονται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Bell et al., 2005· Bulunuz et al., 2012· Fay et al., 2007· Germann et al., 1996· Herron, 1971· Lederman, 2009· Ma et al., 2019· Schwab, 1962· Wenning, 2007) και εργασίες που επικεντρώνονται στην ύπαρξη χαρακτηριστικών των διερευνητικών διαδικασιών, τα οποία εμπλέκονται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Lewis, 2012· Dunne et al., 2013· Kahveci, 2009· Aldahmash et al., 2016). Από τις εργασίες αυτές προέκυψε ότι συνήθως στα εγχειρίδια κυριαρχούν οι δραστηριότητες που καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό (αφήνοντας ελάχιστες πρωτοβουλίες στους μαθητές) και δεν περιλαμβάνουν σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά των διερευνητικών διαδικασιών. Οι Yang και Liu (2016) και Yang et al. (2019) ανέλυσαν δραστηριότητες σχολικών εγχειριδίων και διαπίστωσαν ότι ορισμένες μόνο δραστηριότητές τους παρείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό ευκαιρίες στους μαθητές να κατανοήσουν τις επιστημονικές έννοιες και τις διερευνητικές διαδικασίες. Οι Cellitti et al.

(2018) ανέλυσαν, με βάση ένα πλαίσιο που διαμόρφωσαν, μαθήματα Φυσικών Επιστημών που υπάρχουν στο διαδίκτυο ως προς διαστάσεις των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που εμπλέκονται στο περιεχόμενό τους και διαπίστωσαν ότι ορισμένες μόνο πρακτικές εμπλέκονται στις δραστηριότητές τους και ειδικότερα ορισμένες μόνο διαστάσεις τους.

Όμως, στις παραπάνω εργασίες τα εργαλεία (πλαίσια) που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των εγχειριδίων εστιάζονται στις διερευνητικές διαδικασίες και δεν εξετάζουν διακριτά τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, τις βασικές ιδέες και τις εγκάρσιες έννοιες που εμπλέκονται στο περιεχόμενο των εγχειριδίων. Η έρευνα που έχει διεξαχθεί για την ανάλυση σχολικών εγχειριδίων ως προς τις τρεις διαστάσεις μάθησης είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Συγκεκριμένα, οι Tekkumru–Kisa et al. (2015) δημιούργησαν ένα πλαίσιο ανάλυσης (Task Analysis Guide in Science - TAGS) το οποίο αναλύει τις δραστηριότητες ως προς δύο άξονες, την ενοποίηση γνώσεων και πρακτικών καθώς επίσης και τη γνωστική απαίτηση των δραστηριοτήτων. Όμως, και σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης δεν αναλύονται διακριτά οι βασικές ιδέες και οι εγκάρσιες έννοιες που εμπλέκονται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Επίσης, το πλαίσιο EQuIP εξετάζει το αν τα μαθήματα συνάδουν με τις βασικές θέσεις των NGSS (Achieve, 2016). Ένας άξονας αυτού αφορά στις τρεις διαστάσεις της μάθησης. Ωστόσο, δεν περιλαμβάνονται συγκεκριμένα κριτήρια για την ανάλυση των μαθημάτων ως προς κάθε μια διάσταση. Οι Laverty et al. (2016) πρότειναν το Three-Dimensional Learning Assessment Protocol (3D-LAP), που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση δραστηριοτήτων αξιολόγησης ως προς το αν αυτές εμπλέκουν πρακτικές Φυσικών Επιστημών, βασικές ιδέες και εγκάρσιες έννοιες και με αυτό αναλύθηκαν δραστηριότητες Βιολογίας, Χημείας και Φυσικής. Επισημαίνεται, ότι από το πλαίσιο αυτό απουσιάζουν οι πρακτικές της Μηχανικής.

Μολονότι έχει αναγνωριστεί η σημασία της εμπλοκής των τριών διαστάσεων μάθησης στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού που προορίζεται για την εκπαίδευση στις Φυσικές επιστήμες (NRC, 2012· Krajcik, 2015), διαπιστώθηκε ότι η έρευνα που επικεντρώνεται στην ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία ως προς την εμπλοκή αυτών των τριών διαστάσεων στο περιεχόμενό του είναι περιορισμένη και εστιάζεται σε ορισμένες μόνο από αυτές τις τρεις διαστάσεις. Επίσης, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η έρευνα που επικεντρώνεται στην εμπλοκή αυτών των τριών διαστάσεων στο εκπαιδευτικό υλικό και ειδικότερα στη συνύπαρξή τους στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού. Αναδύεται λοιπόν η αναγκαιότητα πραγματοποίησης ερευνών που να εστιάζουν στη χρήση κατάλληλων πλαισίων ώστε να αναλυθούν τα σχολικά εγχειρίδια και άλλο πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Ένα νέο πλαίσιο ανάλυσης, το Three-Dimensional Learning Analysis Inventory (3DLAI) (Papakonstantinou & Skoumios, in press), διαμορφώθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η ύπαρξη των τριών διαστάσεων στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις. Προέκυψε ότι είναι ιδιαίτερα περιορισμένος ο αριθμός των πρακτικών των Φ.Ε. και της Μηχανικής και των εγκάρσιων εννοιών που εμπλέκονται στις αναφορές και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που αναλύθηκαν. Όμως, στην παραπάνω έρευνα δεν έχει γίνει διακριτή ανάλυση των αναφορών και των δραστηριοτήτων ως προς την εμπλοκή των τριών διαστάσεων μάθησης σε αυτές.

## Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου εμπλοκής των τριών διαστάσεων μάθησης (πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής, εγκάρσιες έννοιες, βασικές ιδέες) και της συνύπαρξής τους αφενός στις αναφορές και αφετέρου στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

(α) Ποιες πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, εγκάρσιες έννοιες και βασικές ιδέες και πόσο συχνά εμπλέκονται αφενός στις αναφορές και αφετέρου στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις;

(β) Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται και οι τρεις διαστάσεις της μάθησης (πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής, εγκάρσιες έννοιες, βασικές ιδέες), αφενός στις αναφορές και αφετέρου στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις και υπάρχει διαφοροποίηση στην εμπλοκή και των τριών διαστάσεων ανάμεσα στις αναφορές και τις δραστηριότητες;

## Μεθοδολογία

### *Σχεδίαση της Έρευνας*

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Kirppendorf, 2013). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ευρύτατα διαδεδομένη και δοκιμασμένη μέθοδος για την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων (Strijbos et al., 2006) και συνάδει με τον σκοπό αυτής της εργασίας αφού επιτρέπει να αναγνωριστούν οι διάφορες πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, οι βασικές ιδέες και οι εγκάρσιες έννοιες που υπεισέρχονται στα επιμέρους τμήματα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων που επιλέχθηκαν προς ανάλυση.

Η ερευνητική διαδικασία οργανώθηκε σε τρεις φάσεις. Αρχικά, εντοπίστηκαν οι αναφορές και οι δραστηριότητες (μονάδες ανάλυσης) που περιλαμβάνονται στο βιβλίο μαθητή και στον εργαστηριακό οδηγό Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις. Στη συνέχεια, καθορίστηκε το εργαλείο ανάλυσης του εκπαιδευτικού υλικού και μέσω αυτού, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού, η επεξεργασία των δεδομένων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

### *Δείγμα και μονάδα ανάλυσης*

Ως μονάδα ανάλυσης καθορίστηκε κάθε εννοιολογική θεματική ενότητα η οποία είναι ανεξάρτητη από το υπόλοιπο κείμενο και έχει ένα ολοκληρωμένο νόημα. Αυτή έχει αρχή και τέλος και διακρίνεται σε αυτήν μια σχετική ανεξαρτησία στο περιεχόμενό της δηλαδή μπορεί να αναγνωριστεί και να διαχωριστεί από τις υπόλοιπες μονάδες ανάλυσης. Μερικές φορές η μονάδα ανάλυσης ταυτίζεται με μια υποενότητα του σχολικού εγχειριδίου όπως αυτή ορίζεται από τους συγγραφείς. Μερικές φορές όμως χωρίζεται η υποενότητα σε διαφορετικές μονάδες ανάλυσης γιατί αναγνωρίζονται σε αυτές διαφοροποιήσεις στο θεματικό τους περιεχόμενο. Ειδικότερα, κάθε αναφορά (τμήμα κειμένου με ολοκληρωμένο νόημα), κάθε δραστηριότητα



(πρόβλημα, ερώτηση και κάθε εργαστηριακή άσκηση του εργαστηριακού οδηγού) θεωρήθηκε ως μονάδα ανάλυσης. Η μονάδα ανάλυσης αποτελείται από το γλωσσικό μέρος και τις αναπαραστάσεις που το συνοδεύουν.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μονάδες ανάλυσης του κεφαλαίου των δυνάμεων και της κίνησης των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής (βιβλίο μαθητή, εργαστηριακός οδηγός) του Γυμνασίου. Καταμετρήθηκαν συνολικά 20 αναφορές και 41 δραστηριότητες.

### *Το πλαίσιο ανάλυσης*

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πλαίσιο ανάλυσης Three-Dimensional Learning Analysis Inventory (3DLAI) (Papakonstantinou & Skoumios, in press), με το οποίο αξιολογήθηκε η εμπλοκή των τριών διαστάσεων της μάθησης (των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, των εγκάρσιων εννοιών και των βασικών ιδεών) αφενός στις αναφορές και αφετέρου στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων για τις δυνάμεις και την κίνηση. Στο Παράρτημα παρουσιάζεται μέρος του πλαισίου για την ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ως προς ορισμένες πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής, εγκάρσιες έννοιες και βασικές ιδέες.

### *Ανάλυση δεδομένων*

Οι μονάδες ανάλυσης αναλύθηκαν ως προς την εμπλοκή κάθε μιας από τις οκτώ πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, κάθε μίας από τις επτά εγκάρσιες έννοιες και κάθε μιας από τις πέντε βασικές ιδέες για τις δυνάμεις με βάση το πλαίσιο ανάλυσης 3DLAI.

Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της ανάλυσης περιεχομένου, αυτή πραγματοποιήθηκε από δύο ερευνητές της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών οι οποίοι εργάστηκαν ανεξάρτητα. Κωδικοποίησαν κάθε μονάδα ανάλυσης χαρακτηρίζοντας την ως "ναι" ή "όχι" ανάλογα με το αν εμπλέκεται σε αυτήν πρακτική, εγκάρσια έννοια και βασική ιδέα και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο βαθμός συμφωνίας των αποτελεσμάτων τους, χρησιμοποιώντας το συντελεστή  $k$  του Cohen (1990). Ο συντελεστής  $k$  σε όλες τις μονάδες ανάλυσης, ως προς τις οκτώ πρακτικές, ως προς τις επτά εγκάρσιες έννοιες και ως προς τις πέντε βασικές ιδέες κυμάνθηκε πάνω από το 0,74. Οι διαφωνίες ανάμεσα στους ερευνητές επιλύθηκαν μέσω συζήτησης.

Ακολουθεί η παρουσίαση ενός παραδείγματος (μονάδας ανάλυσης, συγκεκριμένα μιας δραστηριότητας) με την ανάλυσή της.

*"Μια γόμα βρίσκεται ακίνητη πάνω στο θρανίο σου. Να σχεδιάσεις τις δυνάμεις που ασκούνται στη γόμα και να αναφέρεις από ποιο σώμα ασκείται η κάθε μια. Να τις κατατάξεις σε δυνάμεις από επαφή και από απόσταση. Να κάνεις το ίδιο στην περίπτωση που κινείς τη γόμα προς μια κατεύθυνση πάνω στη σελίδα του τετραδίου σου προκειμένου να σβήσεις μια πρόταση".*

Η παραπάνω δραστηριότητα εμπλέκει την πρακτική που αφορά στην ανάπτυξη και χρήση μοντέλων (αναπαράσταση των δυνάμεων με διανύσματα). Όμως, σε αυτήν δεν εμπλέκονται άλλες πρακτικές. Στη δραστηριότητα αυτή εμπλέκονται δύο εγκάρσιες έννοιες (αιτία και αποτέλεσμα καθώς επίσης και σταθερότητα και αλλαγή). Επίσης, στη δραστηριότητα αυτή

εμπλέκεται η βασική ιδέα που αφορά στο 2<sup>ο</sup> Νόμο του Νεύτωνα. Επομένως, η συγκεκριμένη δραστηριότητα εμπλέκει τρεις διαστάσεις της μάθησης.

Με τον ίδιο τρόπο αναλύθηκαν οι 20 αναφορές και οι 41 δραστηριότητες στη συνέχεια, προσδιορίστηκαν οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες των πρακτικών των Φ.Ε. και της Μηχανικής, των εγκάρσιων εννοιών και των βασικών ιδεών που εμπλέκονται αφενός στις αναφορές και αφετέρου στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν. Επισημαίνεται ότι σε μια μονάδα ανάλυσης μπορεί να εμπλέκονται περισσότερες από μια πρακτικές, εγκάρσιες έννοιες ή βασικές ιδέες.

### Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες των πρακτικών των Φ.Ε. και της Μηχανικής που εμπλέκονται στις 20 αναφορές και στις 41 δραστηριότητες. Προκύπτει ότι είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η εμπλοκή των περισσότερων πρακτικών τόσο στις αναφορές όσο και στις δραστηριότητες. Ορισμένες πρακτικές εμπλέκονται περισσότερο στις δραστηριότητες και λιγότερο στις αναφορές (ανάπτυξη και χρήση μοντέλων, συγκρότηση εξηγήσεων και χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης).

**Πίνακας 1.** Συχνότητες και εκατοστιαίες συχνότητες των πρακτικών των Φ.Ε και της Μηχανικής στις αναφορές και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις

Πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής	Αναφορές		Δραστηριότητες	
	f	%	f	%
Υποβολή ερωτήσεων και καθορισμός προβλημάτων	0	0	0	0
Ανάπτυξη και χρήση μοντέλων	2	10	18	43,9
Σχεδίαση και πραγματοποίηση διερευνήσεων	2	10	0	0
Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων	0	0	2	4,9
Χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης	1	5	9	22
Συγκρότηση εξηγήσεων και σχεδίαση λύσεων	3	15	14	34,1
Εμπλοκή με επιχειρήματα που βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία	0	0	3	7,3

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες των εγκάρσιων εννοιών που εμπλέκονται στις 20 αναφορές και στις 41 δραστηριότητες. Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι στις μονάδες ανάλυσης εμπλέκεται περισσότερο η εγκάρσια έννοια που αφορά στην αιτία και αποτέλεσμα, και ακολουθούν οι εγκάρσιες έννοιες που αφορούν στην κλίμακα, αναλογία και ποσότητα, στα συστήματα και μοντέλα συστημάτων και στη σταθερότητα και αλλαγή και εμφανίζονται μόνο στις δραστηριότητες και όχι στις αναφορές των σχολικών εγχειριδίων. Η εμπλοκή των υπόλοιπων εγκάρσιων εννοιών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

**Πίνακας 2.** Συχνότητες και εκατοστιαίες συχνότητες των εγκάρσιων εννοιών στις αναφορές και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις

Εγκάρσιες έννοιες	Αναφορές		Δραστηριότητες	
	f	%	f	%
Μοτίβα	0	0	0	0
Αιτία και αποτέλεσμα	0	0	22	53,7
Κλίμακα, αναλογία και ποσότητα	0	0	16	39
Συστήματα και μοντέλα συστημάτων	0	0	12	29,3
Ενέργεια και ύλη	0	0	0	0
Δομή και λειτουργία	0	0	0	0
Σταθερότητα και αλλαγή	0	0	10	24,4

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες των βασικών ιδεών για τις δυνάμεις και τις αλληλεπιδράσεις που εμπλέκονται στις 20 αναφορές και 41 δραστηριότητες για την εννοιολογική περιοχή των δυνάμεων και της κίνησης. Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι στις μονάδες ανάλυσης εμπλέκονται περισσότερο οι βασικές ιδέες που αφορούν στον 3ο Νόμο του Νεύτωνα και στο 2ο Νόμο του Νεύτωνα.

**Πίνακας 3.** Συχνότητες και εκατοστιαίες συχνότητες των βασικών ιδεών στις αναφορές και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής του Γυμνασίου για τις δυνάμεις

Βασικές ιδέες	Αναφορές		Δραστηριότητες	
	f	%	f	%

Βασική ιδέα που αναφέρεται στον 3ο νόμο του Νεύτωνα	2	10	12	29,3
Βασική ιδέα που αναφέρεται στο 2ο νόμο Νεύτωνα	4	20	11	26,8
Βασική ιδέα που αναφέρεται στις Ηλεκτρικές και Μαγνητικές δυνάμεις	0	0	0	0
Βασική ιδέα που αναφέρεται στις Βαρυτικές Δυνάμεις	1	5	2	4,9
Βασική ιδέα που αναφέρεται στις Δυνάμεις εξ αποστάσεως- Πεδία	0	0	0	0

Στη συνέχεια, οι 20 αναφορές και οι 41 δραστηριότητες χαρακτηρίστηκαν ως προς το πλήθος των διαστάσεων που εμπεριέχουν. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες του αριθμού των διαστάσεων μάθησης που εμπλέκονται στις 20 αναφορές και στις 41 δραστηριότητες για την εννοιολογική περιοχή των δυνάμεων. Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι σε καμία αναφορά δεν εμφανίζονται και οι τρεις διαστάσεις μάθησης, καθώς και σε πολύ μικρό ποσοστό (19%) εμφανίζονται και οι τρεις διαστάσεις μάθησης στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν.

**Πίνακας 4.** Οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες εμφάνισης του πλήθους των διαστάσεων μάθησης στις αναφορές και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου για τις δυνάμεις και τα αντίστοιχα τυποποιημένα υπόλοιπα (R)

Αριθμός διαστάσεων	Αναφορές			Δραστηριότητες		
	f	%	R	f	%	R
Καμία διάσταση	12	60	+3.46	2	4,9	-2.42
Μία ή δύο διαστάσεις	8	40	-0.39	20	48,8	+0.27
Τρεις διαστάσεις	0	0	-2.5	19	46,3	+1.74

Μάλιστα, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των διαστάσεων που εμπλέκονται στο περιεχόμενο των μονάδων ανάλυσης και στο είδος των μονάδων ανάλυσης (αναφορές, δραστηριότητες), με  $\chi^2(1, N=61)=27,29, p<.0001$ . Η συσχέτιση αυτή οφείλεται στις ακόλουθες τάσεις: οι αναφορές τείνουν να μην εμπλέκουν καμία διάσταση μάθησης και όχι να εμπλέκουν τρεις διαστάσεις μάθησης, ενώ οι δραστηριότητες τείνουν να εμπλέκουν τρεις διαστάσεις μάθησης και όχι να μην εμπλέκουν καμία διάσταση μάθησης.

## Συζήτηση και Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας των Η.Π.Α., θεωρείται ότι είναι αναγκαίο η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες να εδράζεται σε τρεις διαστάσεις της μάθησης (βασικές ιδέες, πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής και εγκάρσιες έννοιες) (NRC. 2012). Όμως, η έρευνα που μελετά την εμπλοκή των διαστάσεων αυτών στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία και ιδιαίτερα στα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Η εργασία αυτή επεδίωκε τη μελέτη της εμπλοκής αυτών των τριών διαστάσεων στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής Γυμνασίου για τις δυνάμεις. Για τη μελέτη της εμπλοκής των πρακτικών των Φυσικών επιστημών και της Μηχανικής, των εγκάρσιων εννοιών και των βασικών ιδεών χρησιμοποιήθηκε το πλαίσιο ανάλυσης 3DLAI (Papakonstantinou & Skoumios, in press).

Στο εκπαιδευτικό υλικό που αναλύθηκε προέκυψε ότι εμπλέκονται σε περιορισμένο βαθμό ορισμένες μόνο πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές υποβολής ερωτημάτων και καθορισμού προβλημάτων, της ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, της εμπλοκής με επιχειρήματα που βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία και της απόκτησης, αξιολόγησης και επικοινωνίας των πληροφοριών απουσίαζαν εντελώς από τις αναφορές των σχολικών εγχειριδίων που αναλύθηκαν, ενώ σε πολύ μικρό ποσοστό εμφανίζονταν οι πρακτικές της ανάπτυξης και χρήσης μοντέλων, της σχεδίασης και πραγματοποίησης διερευνήσεων και της συγκρότησης εξηγήσεων και σχεδίασης λύσεων. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές της υποβολής ερωτημάτων και καθορισμού προβλημάτων και της σχεδίασης και πραγματοποίησης διερευνήσεων απουσίαζαν εντελώς από τις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που αναλύθηκαν, ενώ οι πρακτικές της ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, της εμπλοκής με επιχειρήματα που βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία και της απόκτησης, αξιολόγησης και επικοινωνίας των πληροφοριών εμφανίζονταν σε πολύ μικρό ποσοστό. Συνεπώς, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού δεν παρέχονται σε επαρκή βαθμό ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής. Όμως, η εμπλοκή των μαθητών με τις πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής είναι σημαντική αφού μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη διαδικασία ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, να οικοδομήσουν βασικές ιδέες και έννοιες των Φ.Ε., να προκαλέσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους και να τους παρακινήσει σε περαιτέρω έρευνα (Duschl, et al., 2007). Πράγματι, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία που βασίζεται σε αυτές τις πρακτικές έχει σημαντικά οφέλη στη μάθηση των μαθητών (Grooms et al., 2018· McNeill & Krajcik, 2007· Windschitl et al., 2008).

Επίσης, προέκυψε ότι στις αναφορές και στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν, η εμπλοκή των εγκάρσιων εννοιών είναι περιορισμένη. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι εγκάρσιες έννοιες απουσίαζαν εντελώς από τις αναφορές που αναλύθηκαν. Ενώ, κατά την ανάλυση των δραστηριοτήτων εντοπίστηκε η εμπλοκή των εγκάρσιων εννοιών που αφορούν στην αιτία και το αποτέλεσμα, στην κλίμακα, την αναλογία και την ποσότητα, στα συστήματα και μοντέλα συστημάτων και στην σταθερότητα και αλλαγή. Η παραπάνω διαπίστωση που αφορά στην περιορισμένη εμπλοκή των εγκάρσιων εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Fick, 2018). Όμως, οι εγκάρσιες έννοιες όταν εμπλέκονται κατά τη διδασκαλία μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο των εννοιών των Φ.Ε. (Rivet et al., 2016).

Αναφορικά με τις βασικές ιδέες, προέκυψε ότι εμπλέκονται κυρίως δύο από αυτές (πρόκειται για τις ιδέες που αφορούν στον δεύτερο και τον τρίτο νόμο του Νεύτωνα) και στις αναφορές και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που αναλύθηκαν. Είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η εμπλοκή της ιδέας που αφορά στις βαρυτικές δυνάμεις, ενώ απουσιάζουν οι υπόλοιπες βασικές ιδέες για τις δυνάμεις από το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο αναλύθηκε. Προέκυψε λοιπόν ότι στο περιεχόμενο που αναλύθηκε δεν δίνεται έμφαση στις βασικές ιδέες για τις δυνάμεις και τις αλληλεπιδράσεις, όπως αυτές έχουν καθοριστεί από τα NGSS. Θεωρείται ότι είναι αναγκαία η εστίαση σε ένα περιορισμένο αριθμό βασικών ιδεών και όχι η επιφανειακή μελέτη του συνόλου των ιδεών των Φυσικών Επιστημών (NGSS Lead States, 2013). Η εστίαση σε λίγες βασικές ιδέες επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν βαθιά κατανόηση των σημαντικών ιδεών της επιστήμης εξετάζοντάς τις βαθμιαία σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και τους βοηθά να εξηγούν ένα ευρύ φάσμα φαινομένων (NRC, 2012, 2013).

Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι διαφοροποιούνται οι αναφορές με τις δραστηριότητες σε ό,τι αφορά στον αριθμό των διαστάσεων της μάθησης που εμπλέκονται σε αυτές. Οι αναφορές τείνουν να μην εμπλέκουν καμιά διάσταση μάθησης, ενώ οι δραστηριότητες τείνουν να εμπλέκουν τρεις διαστάσεις μάθησης. Ειδικότερα, από την ανάλυση του περιεχομένου των εγχειριδίων που αναλύθηκαν προέκυψε ότι καμιά αναφορά δεν εμπεριέχει και τις τρεις διαστάσεις μάθησης, ενώ λιγότερες από τις μισές δραστηριότητες εμπλέκουν και τις τρεις διαστάσεις. Η περιορισμένη εμπλοκή αυτών των τριών διαστάσεων συνάδει με τα ευρήματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαμορφώνουν ή να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό που εμπλέκει μόνο μια διάσταση της μάθησης (Anderson et al., 2018). Όμως, έχει επισημανθεί ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται μεμονωμένα σε μια διάσταση, αλλά να εστιάζεται στην εξήγηση των φαινομένων μέσω και των τριών διαστάσεων της μάθησης (Krajcik, 2015). Συνεπώς, μέσω του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων (αναφορές και δραστηριότητες) που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία και ιδιαίτερα μέσω των αναφορών δεν παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης ώστε να κατανοήσουν σε βάθος αυτά που διδάσκονται.

Η εργασία αυτή εστιάστηκε στη διερεύνηση των πρακτικών, των εγκάρσιων εννοιών και των βασικών ιδεών που εμπλέκονται σε ένα μόνο κεφάλαιο των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής του Γυμνασίου. Ωστόσο, η ανάλυση του συνόλου των κεφαλαίων των σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μας έδινε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις πρακτικές, τις εγκάρσιες έννοιες και τις βασικές ιδέες με τις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές. Επίσης, θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων για τις δυνάμεις άλλων χωρών ως προς την εμπλοκή σε αυτά των τριών διαστάσεων της μάθησης και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα αντίστοιχα ελληνικά εγχειρίδια. Επίσης, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε μόνο στην ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και όχι στην εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς. Προτείνεται λοιπόν η ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας ώστε να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με δραστηριότητες που εμπλέκουν τις τρεις διαστάσεις της μάθησης. Επιπλέον, απαιτείται, περαιτέρω έρευνα προκειμένου να αναπτυχθεί εκπαιδευτικό υλικό με δραστηριότητες που

εμπλέκουν τρεις διαστάσεις μάθησης και να μελετηθεί η επίδρασή της εφαρμογής του στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

- Achieve (2016, September). *EQuIP rubric for lessons and units: Science*. NGSS. <https://www.nextgenscience.org/sites/default/files/EQuIPRubricforSciencev3.pdf>
- Aldahmash, A. H., Mansour, N. S., Alshamrani, S. M., & Almohi, S. (2016). An analysis of activities in Saudi Arabian middle school science textbooks and workbooks for the inclusion of essential features of inquiry. *Research in Science Education*, 46(6), 879-900. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9485-7>
- Anderson, C. W., de los Santos, E. X., Bodbyl, S., Covitt, B. A., Edwards, K. D., Hancock, J. B., Lin, Q., Thomas, C. M., Penuel, W., & Welch, M. M. (2018). Designing educational systems to support enactment of the next generation science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 55, 1026–1052. <https://doi.org/10.1002/tea.21484>
- Bell, R. L., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction: Assessing the inquiry level of classroom activities. *The Science Teacher*, 72(7), 30–33.
- Braswell, J. S., Lutkus, A. D., Grigg, W. S., Santapau, S. L., Tay-Lim, B., & Johnson, M. (2001). *The nation's report card: Mathematics 2000*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001517> Google Scholar
- Bulunuz, M., Jarrett, O. S., & Martin-Hansen, L. (2012). Level of inquiry as motivator in an inquiry methods course for Preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 112(6), 330-339. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9485-7>
- Bybee, R. (2014). Guest editorial: The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10-13. [https://doi.org/10.2505/4/sc14\\_051\\_08\\_10](https://doi.org/10.2505/4/sc14_051_08_10)
- Cellitti, J., Likely, R., Moy, M. K., & Wright, C. G. (2018, June). *A Content Analysis of NGSS Science and Engineering Practices in K-5 Curricula*. Paper presented at 2018 ASEE Annual Conference and Exposition, Salt Lake City, Utah. <https://peer.asee.org/29667>
- Cohen, J. (1990). Things I have learned (so far). *American Psychologist*, 45(12), 1304-1312. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.45.12.1304>
- Davis, J. (2009). Understanding the influence of two Mathematics textbooks on prospective secondary teachers' knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(5), 365–389. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9115-2>
- Devetak, I., & Vogrinc, J. (2013). The criteria for evaluating the quality of the science textbooks. In M.S. Khine (Ed.). *Critical analysis of science textbooks: Evaluating instructional effectiveness* (pp. 3-15). Dordrecht, The Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4168-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4168-3_1)

- Dunne, J., Mahdi, A. E., & O' Reilly, J. (2013). Investigating the potential of Irish primary school textbooks in supporting inquiry-based science education (IBSE). *International Journal of Science Education*, 35(9), 1513-1532. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.779047>
- Duschl, R. (2012). The second dimension—crosscutting concepts: Understanding a framework for K–12 science education. *The Science Teacher*, 79, 34–38.
- Duschl, R., Schweingruber, H., & Shouse, A. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington DC: The national Academies Press.
- Fan, L., & Zhu Y. (2007). Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 61-75. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9069-6>
- Fay, M. E., Grove, N. P., Towns, M. H., & Bretz, S. L. (2007). A rubric to characterize inquiry in the undergraduate chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 212–219.
- Fick, S. J. (2018). What does three dimensional teaching and learning look like?: Examining the potential for crosscutting concepts to support the development of science knowledge. *Science Education*, 102(1), 5–35. <https://doi.org/10.1002/scs.21313>
- Germann, P. J., Haskins, S., & Auls, S. (1996). Analysis of nine high school biology laboratory manuals: Promoting scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(5), 475-499. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2736\(199605\)33:53.0.co;2-o](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2736(199605)33:53.0.co;2-o)
- Grooms, J., Sampson, V., & Enderle, P. (2018). How concept familiarity and experience with scientific argumentation are related to the way groups participate in an episode of argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(9), 1264-1286. <https://doi.org/10.1002/tea.21451>
- Herron, M. D. (1971). The nature of scientific enquiry. *The School Review*, 79(2), 171–212. [http://www.jstor.org/stable/1084259?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1084259?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Inkinen, J., Klager, C., Juuti, K., Schneider, B., Salmela-Aro, K., Krajcik, J., & Lavonen, J. (2020). High school students' situational engagement associated with scientific practices in designed science learning situations. *Science Education*, 104(4), 667-692. <https://doi.org/10.1002/scs.21570>
- Kahveci, A. (2009). Quantitative analysis of science and chemistry textbooks for indicators of reform: A complementary perspective. *International Journal of Science Education*, 32(11), 1495-1519. <https://doi.org/10.1080/09500690903127649>
- Krajcik, J., Codere, S., Dahsah, C., Bayer, R., & Mun, K. (2014). Planning instruction to meet the intent of the Next Generation Science Standards. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 157–175. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9383-2>
- Krajcik, J. (2015). Three-dimensional instruction: Using a new type of teaching in the science classroom. *The Science Teacher*, 82(8), 50-52. [https://doi.org/10.2505/4/tst15\\_082\\_08\\_50](https://doi.org/10.2505/4/tst15_082_08_50)



- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 3rd ed. California, CA: Sage Publications.
- Laverty, J. T., Underwood, S. M., Matz, R. L., Posey, L. A., Carmel, J. H., Caballero, M. D., Fata-Hartley, C. L., Ebert-May, D., Jardeleza, S. E., & Cooper, M. M. (2016). Characterizing College Science Assessments: The Three-Dimensional Learning Assessment Protocol. *PLOS ONE*, *11*(9), e0162333. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162333>
- Lederman, J. S. (2009). Teaching scientific inquiry: Exploration, directed, guided, and opened-ended levels. In *National geographic science: Best practices and research base* (pp. 8–20). Hapton-Brown Publisher.
- Lewis, A. R. (2012). *A Content Analysis of Inquiry in Third Grade Science Textbooks* (Unpublished master's thesis). Provo, USA: Brigham Young University.
- Ma, Y., Wang, T., Wang, J., Chen, A., & Yan, X. (2019) A comparative study on scientific inquiry activities of Chinese science textbooks in high schools. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09902-z>
- McNeill, K. L., & Krajcik, J. (2007). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(1), 53-78. <https://doi.org/10.1002/tea.20201>
- Miller, E., Manz, E., Russ, R., Stroupe, D., & Berland, L. (2018). Addressing the epistemic elephant in the room: Epistemic agency and the next generation science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, *55*(7), 1053-1075. <https://doi.org/10.1002/tea.21459>
- Moulton, J. (1997). *How Do Teachers Use Textbooks? A Review of the Research Literature*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development, Health and Human Resources Analysis for Africa Project.
- Newton, D.P., & Newton L.D. (2006). Could Elementary Mathematics Textbooks Help Give Attention to Reasons in the Classroom? *Educational Studies in Mathematics*, *64*(1), 69-84. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-9015-z>
- National Research Council (NRC). (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/4962>.
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council (NRC). (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris, France: OECD.
- Papakonstantinou, M., & Skoumios, M. (in press). Analysis of Greek 2nd Grade Middle-school Science Textbooks about Forces and Motion from the Perspective of Three-dimensional Learning, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*.
- Reys, R., Reys, B., Lapan, R., Holliday, G., & Wasman, D. (2003). Assessing the impact of Standards-based middle grades mathematics curriculum materials on student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 74–95. <https://doi.org/10.2307/30034700>
- Rivet, A. E., Weiser, G., Lyu, X., Li, Y., & Rojas-Perilla, D. (2016). What Are Croocutting Concepts in Science? Four Metaphorical Perspectives. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 157-175.
- Schwab, J. J. (1962). The teaching of science as enquiry. In J. J. Schwab, & P. F. Brandwein (Eds.), *The teaching of science* (pp. 1–103). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schwarz, C., Passmore, C., & Reiser, B. J. (Eds.). (2017). *Helping students make sense of the world using Next Generation Science and Engineering Practices*. NSTA Press.
- Shwartz, Y., Weizman, A., Fortus, D., Krajcik, J., & Reiser, B. (2008). The IQWST experience: Using coherence as a design principle for a middle school science curriculum. *The Elementary School Journal*, 109(2), 199–219. <https://doi.org/10.1086/590526>
- Strijbos, J., Martens, R. L., Prins, F. J., & Jochems, W. M. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46 (1), 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.002>
- Tekkumru-Kisa, M., Stein, M. K., & Schunn, C. (2015). A framework for analyzing cognitive demand and content-practices integration: Task analysis guide in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(5), 659-685. <https://doi.org/10.1002/tea.21208>
- Vojříř, K., & Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends: A systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496-1516. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1613584>
- Weiss, I. R., Nelson, B. H., Boyd, S. E., & Hudson, S. B. (1989). *Science and Mathematics Education Briefing Book*. New York: Horizon Research, Inc, Chapel Hill, NC.
- Wenning, C. J. (2007). Assessing inquiry skills as a component of scientific literacy. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 4(2), 21-24.
- Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2008). How novice science teachers appropriate epistemic discourses around model-based inquiry for use in classrooms. *Cognition and Instruction*, 26(3), 310-378. <https://doi.org/10.1080/07370000802177193>
- Yang, W., & Liu., E. 2016. Development and validation of an instrument for evaluating inquiry-based tasks in science textbooks. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2688-2711. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1258499>

Yang, W., Liu, C., & Liu., E. (2019). Content analysis of inquiry-based tasks in high school biology textbooks in Mainland China. *International Journal of Science Education*, 41(6), 827-845. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584418>

## Παράρτημα

Μέρος του πλαισίου 3DLAI που αφορά σε ορισμένες πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής, εγκάρσιες έννοιες και βασικές ιδέες για τις δυνάμεις (Papakonstantinou & Skoumios, 2021)

Διαστάσεις μάθησης	Περιγραφή	Ναι	Όχι
Πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής	Ανάπτυξη και χρήση μοντέλων	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν ή να χρησιμοποιήσουν μοντέλα	
	Σχεδίαση και πραγματοποίηση διερευνήσεων	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να σχεδιάζουν ή να διεξάγουν διερευνήσεις	
	Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν με δεδομένα, που μπορεί να περιλαμβάνουν οργάνωση ή ομαδοποίηση των δεδομένων (σε πίνακα ή γράφημα). Ενδέχεται επίσης να ζητείται από τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα από τα δεδομένα.	
Εγκάρσιες έννοιες	Μοτίβα	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αναγνωρίζουν μοτίβα ή τάσεις που προέρχονται από τρία ή περισσότερα γεγονότα, παρατηρήσεις ή δεδομένα.	
	Αιτία και αποτέλεσμα: μηχανισμός και εξήγηση	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει τουλάχιστον δύο από τα επόμενα: μια αιτία, ένα αποτέλεσμα και τον μηχανισμό που συνδέει την αιτία με το αποτέλεσμα και παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εξάγουν τα υπόλοιπα.	
Βασικές ιδέες	Βασική ιδέα που αναφέρεται στο 2 <sup>ο</sup> νόμο του Νεύτωνα	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν ή να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από τα παρακάτω:	

---

Η κίνηση ενός αντικειμένου καθορίζεται από το άθροισμα των δυνάμεων που ενεργούν πάνω του.

Αν η συνολική δύναμη στο αντικείμενο δεν είναι μηδέν, η κίνηση του θα αλλάξει.

Όσο μεγαλύτερη είναι η μάζα του αντικειμένου, τόσο μεγαλύτερη είναι η δύναμη που απαιτείται για την επίτευξη της ίδιας μεταβολής σε κίνηση.

Για οποιοδήποτε δεδομένο αντικείμενο, μεγαλύτερη δύναμη προκαλεί μεγαλύτερη μεταβολή στην κίνηση.

---

# Ρομαντική ειρωνεία και ειρωνική γλώσσα στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη με αφορμή το ποίημα: "Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού σήμανση"

Μαρία Αμοιρίδου, Λουίζα Χριστοδουλίδου

## Περίληψη

Αφού αναλύσουμε την έννοια της ρομαντικής ειρωνείας, όπως την αντιμετωπίζουν οι εκπρόσωποι του ρεύματος του "γερμανικού ρομαντισμού", ιδιαίτερα οι Schlegel, Schiller και Novalis, επικεντρωνόμαστε στις επιδράσεις που αυτή έχει ασκήσει στη μοντερνιστική ποίηση. Ιδιαίτερα μας απασχολεί ο τρόπος που ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης βλέπει την ποίησή του, μέσα από το πρίσμα της ειρωνείας και της σάτιρας. Ανιχνεύουμε παραδείγματα ειρωνικής χρήσης του λόγου σε ορισμένα μεθιστορικά ποιήματα του Χαραλαμπίδη για να καταλήξουμε στο ποίημα "Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού σήμανση", από τη συλλογή *Δοκίμιν*. Θα εξετάσουμε τον τρόπο εκφοράς του ειρωνικού λόγου στο ποίημα και συγκεκριμένα τις στρατηγικές της μοντέρνας ειρωνείας, όπως παρουσιάζονται και αναλύονται από τον D. C. Muecke. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις γλωσσικές επιλογές του ποιητή που οδηγούν στην ανατροπή, κυρίως σε στοιχεία διακειμενικού διαλόγου με άλλους λογοτέχνες, κατεξοχήν με τον Δ. Σολωμό, και, τέλος, σε λογοπαίγνια που ανατρέπουν παραδεδομένες σηματοδοτήσεις λέξεων.

## Abstract

After analyzing the concept of romantic irony, as confronted by the representatives of the current of "German Romanticism", especially Schlegel, Schiller and Novalis, we focus on the effects it has had on modern poetry. We are particularly concerned with the way Kyriakos Charalambidis sees his poetry through the prism of irony and satire. We trace examples of ironic use of speech in some of the "metahistoric" poems of Charalambides to come to the poem "Riga Velestinlis Thettalou marking", from the collection *Dokimin*. We will look at how ironic speech is rendered in the poem and in particular the strategies of modern irony, as presented and analyzed by D. C. Muecke. Particular emphasis will be given to the poet's linguistic choices that lead to overthrow, mainly to elements of intertextual dialogue with other writers, primarily with D. Solomos, and, finally, to puns that overturn traditional word signals.

## Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας εισήγησης είναι η συνοπτική παρουσίαση του είδους της ρομαντικής ειρωνείας ως βασικής πηγής της μοντέρνας ειρωνείας. Με ενδιαφέρει ο τρόπος που χειρίζεται τον ειρωνικό λόγο ο σύγχρονος ποιητής Κυριάκος Χαραλαμπίδης και οι αναλογίες που παρουσιάζουν οι χειρισμοί του με τον ρομαντικό του πρόγονο, Διονύσιο Σολωμό.

Προκειμένου να ανιχνευθούν αναλογίες στον τρόπο που ο Χαραλαμπίδης και ο Σολωμός χειρίζονται ποιητικά γένη και είδη, όπως αυτό της σάτιρας με έντονα ειρωνικά στοιχεία, καταφεύγω στη μελέτη της ζενετικής Αρχικειμενικότητας. Ο Genette ορίζει ως Αρχικείμενο

"τη σχέση εμπειρίληψης η οποία ενώνει κάθε κείμενο με τους διάφορους τύπους λόγου στους οποίους αυτό ανοίγεται " (Genette, 2001). Συμπεριλαμβάνει σε αυτούς τα γένη, και τους προσδιορισμούς τους. Πρόκειται, λοιπόν, "για μια "σιωπηλή" σχέση έργων και κατηγοριών, όπως το ποίημα, το διήγημα, το μυθιστόρημα, κ.ά. Ο Genette τονίζει ότι το Αρχικείμενο αποτελεί το σύνολο των γενικών κατηγοριών, δηλαδή την ειδολογικότητα, τους τύπους λόγου και τους τρόπους, διά των οποίων εκτίθεται η απόφαση " (Αγγελάτος, 1989).

Στο επίκεντρο της παρούσας εισήγησης βρίσκονται οι τρόποι (στα γαλλικά: modes d' enonciation), και μάλιστα, οι, κατά τον "Raymon Jean, ποιητικές "στάσεις", όπως οι επικλήσεις, αναφωνήσεις, σημασιοσυντακτικοί παραλληλισμοί, επαναλήψεις (λεξιλογικού, σημασιολογικού, φραστικού τύπου) ", τα λογοπαίγνια, κ.ά.

## **Μεθοδολογία**

Για την ανίχνευση χαρακτηριστικών της μοντέρνας ειρωνείας στην ποίηση του Χαραλαμπίδη και των αναλογιών της, στους τρόπους ποιητικής εκφοράς της, με τη σατιρική ποίηση του Σολωμού, απαιτείται σύντομη αναδρομή στη ρομαντική ειρωνεία και ιδιαίτερα στο ρεύμα των Γερμανών εκπροσώπων της.

Ο D. C. Muecke στα βιβλία του "Ειρωνεία " (Muecke, 1974) και "The Compass of Irony" (Muecke, 1969), ισχυρίζεται ότι το να μελετήσει κανείς της ρομαντική ειρωνεία σημαίνει να ανακαλύψει πόσο μοντέρνος θα μπορούσε να είναι ο ρομαντισμός ή πόσο ρομαντικός είναι ο μοντερνισμός. "Ρομαντισμός, μοντερνικότητα, ειρωνεία, ρομαντική ειρωνεία, μοντέρνα ειρωνεία έγιναν και παραμένουν σήμερα εκφράσεις συνώνυμες και σχεδόν εναλλακτικές ", παρατηρεί ο Φίλιπ Αμόν, εξετάζοντας τη ρομαντική ειρωνεία (Hamon, 1996). Για τον Αμόν η ουσία της ρομαντικής ειρωνείας είναι η νομιμοποίηση του οξύμωρου ύφους και η καταγωγή μοτίβων ή εικόνων του μοντερνισμού από τον ρομαντισμό (όπως είναι η "χαρούμενη μελαγχολία ", η "σοβαρή φαντασία ", η "σκληρή τρυφερότητα ", η "αστεία σοβαρότητα " ή αλλιώς κλαυσίγελος, κ.ά).

## **Ιστορική αναδρομή**

Ο Δημήτρης Πολυχρονάκης, μελετώντας τις όψεις της ρομαντικής ειρωνείας στο ομώνυμο βιβλίο του (Πολυχρονάκης, 2007), συνοψίζει τις απόψεις των γερμανών ρομαντικών. Ανατρέχει στην έννοια της ειρωνείας από τον Αριστοτέλη και τους λατίνους ρήτορες. Η ειρωνεία, γι' αυτούς, "αποτελεί μια "παιδιά", και, ως εκ τούτου, κάτι το εξ ορισμού άκακο, ακίνδυνο και οπωσδήποτε ελεγχόμενο. Το νοηματικό αναποδογύρισμα που επιφέρει, επί παραδείγματι, η λεκτική ειρωνεία ευχαριστεί, στον βαθμό που ανατρέπει την πληκτική και μονότονη ομοιομορφία της κυριολεξίας. "

Στη συνέχεια ο Πολυχρονάκης εξετάζει τις απόψεις των κυριάρχων εκπροσώπων του γερμανικού ρομαντισμού, του Σλέγκελ και Νοβάλις, από τη μια πλευρά, του Σίλλερ και Φίχτε, από την άλλη.

"Ο Σλέγκελ θέτει τέρμα σε μια "εργαλειακή" αντίληψη της ειρωνείας ". Η ειρωνεία δεν είναι ένα εργαλείο που μεθοδεύεται και κατευθύνεται από τον συγγραφέα κατά βούληση. Είναι κάτι που περισσότερο "μου συμβαίνει", παρά κάτι που "κάνω". Κατά τον Σλέγκελ δεν μπορούμε να

εξαλείψουμε την ειρωνική διπροσωπία μέσω μιας προαποφασισμένης επιλογής να "είμαστε ο εαυτός μας ". Πώς μπορεί κανείς "να είναι ο εαυτός του ", αν δεν προσπαθήσει πριν να διαφοροποιηθεί από αυτόν; Υπάρχει, λοιπόν, μια ειρωνεία στο ερώτημα του αυτοορισμού.

Ενώ ο Σλέγκελ (και η σχολή της Ιένας) μιλά για τη διπλότητα της ειρωνείας, που διπλασιάζεται και πολλαπλασιάζεται με ιλιγγιώδη τρόπο, οδηγώντας σε έναν αδιέξοδο λαβύρινθο, οι Σίλλερ και Φίχτε, επιλύουν το ζήτημα υπό το ενοποιητικό και ηθικό πρίσμα τού **Απόλυτου**, μιας ανώτερης αρχής που αποκαλύπτεται στο τέλος και ως το προϊόν μιας τελεολογικά διαβαθμισμένης πορείας.

Ο Σίλλερ δεν τάσσεται υπέρ της παντελούς σοβαρότητας του είρωνα, όπως ο Σλέγκελ, αλλά προτιμά τη μεσότητα, τον πνευματώδη χιουμορίστα ή τον παιγνιώδη είρωνα.

Ο γερμανός επίσης Νοβάλις επικροτεί τη μορφή του σοβαρού είρωνα του Σλέγκελ. Ο ρομαντισμός έγινε για τον Σλέγκελ συνώνυμο της ειρωνείας. Αυτός μετέτρεψε το ρομαντικό "ζην αισθητικώς " ή "ζην ποιητικώς " σε ένα "ζην απείρως ", σε μια διαρκή αναζήτηση του Απόλυτου, όπου διαρκώς βρίσκουμε πεπερασμένες πραγματικότητες. Αυτός είναι ο ζοφερός και δυσοίωνος ρομαντισμός των Σλέγκελ και Νοβάλις.

Μελετώντας τη σατιρική ποίηση του Διονυσίου Σολωμού, που εντρύφησε σε και επηρεάστηκε κατά κόρον από τους γερμανούς ρομαντικούς, διαπιστώνουμε τους ισχυρισμούς του Πολυχρονάκη: ότι, δηλαδή, από τον Διονύσιο Σολωμό ως τον Πολυλά και τον Καλοσγούρο κυριαρχεί η καταλυτική σκέψη και επίδραση του Σίλλερ. Ο Σίλλερ, ωστόσο, διαβάζεται πάντα υπό το πρίσμα τού Σλέγκελ, ως ο ιδρυτής ενός αντικειμενικού ιδεαλισμού, που εγγυάται την έξοδο από τις μονομέρειες του ρομαντικού υποκειμενισμού.

Στην ουσία ο Σολωμός υπερασπίζεται την άποψη των γερμανών ρομαντικών ότι ο δημιουργός οφείλει να αντικειμενικοποιεί την υποκειμενική του σύλληψη και να μην εγκλωβίζεται στον υποκειμενισμό του. Γι' αυτό υποστήριξε ότι ο συγγραφέας πρέπει να καταλαμβάνεται από την Ιδέα και συγχρόνως να τη χειραγωγεί: "Πρέπει πρώτα με δύναμη να συλλάβει ο νους, κι έπειτα η καρδιά θερμά να αισθανθεί ό,τι ο νους συνέλαβε ", είναι ένας από τους Στοχασμούς τους ποιητή, όπως μας τους παραδίδει ο Ιάκωβος Πολυλάς.

Η μοντέρνα ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη απηχεί αυτήν την άποψη του Σολωμού και των γερμανών ρομαντικών. Ο Χαραλαμπίδης προτείνει στο έργο του *Αιγιαλούσης Επίσκεψις* (Χαραλαμπίδης, 2003): "Να προσγειώνεις το λόγο με αναφορές στα συγκεκριμένα. Να είσαι σαφής, φιλόανθρωπος, να μην ψευτίζεις την επιστήμη της πραγματικότητας ".

Ως προς τον χειρισμό του ειρωνικού λόγου στην ποίηση του Χαραλαμπίδη, διαπιστώνουμε ότι οι αναλογίες με τη σατιρική ποίηση του Σολωμού είναι αρκετές. Επικεντρώνονται δε στα εξής:

1.Θεματικά: στην άσκηση κριτικής στους πολιτικά και κοινωνικά ισχυρότερους για την εκμετάλλευση που ασκούν στους αδύναμους

2. Ως προς τους τρόπους: στη θεατρικότητα της αφήγησης, τον νοερό διάλογο του σατιριστή με τον σατιριζόμενο, τη λεκτική ειρωνεία, όπως αναδεικνύεται μέσα από αμφίσημες λέξεις – φράσεις, λογοπαίγνια, χύδην λέξεις, επαναλήψεις, κ.ά.

3. Ως προς το είδος της σάτιρας και ειρωνείας που χρησιμοποιεί ο Χαραλαμπίδης, ο Κυριάκος Μαργαρίτης μας δίνει μια εμπειριστατωμένη άποψη (Μαργαρίτης, 2020): Ο τρόπος του Χαραλαμπίδη είναι η παρωδία. Τη χρησιμοποιεί τόσο εντατικά "ώστε η τραγωδία της

ανθρώπινης περιπέτειας να μην παρωδείται απλώς, να γράφεται από την αρχή ως παρωδία: μια μεταμόρφωση. ". Ο Μαργαρίτης ισχυρίζεται ότι η αριστοτελική έννοια του παιγνίου για τον Χαραλαμπίδη γίνεται με μοντερνιστικούς όρους: είναι ήδη η σφαγή, εν τω γίνεσθαι. Έτσι, οι μάσκες σμίγουν και η τραγωδία με την κωμωδία φτάνουν να αλληλοεξουδετερώνονται, στην πορεία προς άλλη μια μεταμόρφωση. Σε αυτήν την ποίηση "η αγριάδα του τραγέλαφου κατευνάζεται και τα τέρατα έχουν εξημερωθεί. Ο κλαυσίγελος αναβαπτίζεται, για να ονομαστεί χαρμολύπη".

## Εφαρμογή μεθόδου

Η ειρωνεία, λοιπόν, όπως προκύπτει από όλα τα παραπάνω, βασίζεται στη διπλότητα της ζωής και της τέχνης, στη συνύπαρξη της αλήθειας και του μυθεύματος, όπως αυτά αντικατοπτρίζονται στο λογοτεχνικό δημιούργημα. Η ευαισθησία και ο αναστοχασμός του μοντέρνου καλλιτέχνη, στην περίπτωση μας του Χαραλαμπίδη, τον καθιστούν δίβουλο και αιωρούμενο ανάμεσα στις παραδεδομένες ιστορικές αλήθειες και στη μυστική βαθύτερη γνώση που αυτές επικαλύπτουν.

Μελετούμε το ποίημα της συλλογής *Δοκίμιν* "Ρήγα Βελεστινλή Θεεταλού σήμανση"<sup>1</sup> (Χαραλαμπίδης, 2000), που περιλαμβάνεται και στον πρόσφατο συλλογικό τόμο της ποίησης του Χαραλαμπίδη (Χαραλαμπίδης, 2019), με τίτλο *Ποιήματα*. Επισημαίνουμε μοντέρνες τεχνικές της ανατροπής που συνιστούν, ενδεχομένως, ένα νέο ποιητικό είδος, μεικτό αλλά νόμιμο, αυτό της δραματοποιημένης σατιρικής αφήγησης της ιστορίας. Όπως και ο ρομαντικός Σολωμός, έτσι και ο μοντέρνος Χαραλαμπίδης ειρωνεύεται τους αυταρχικούς δυνάστες μέσα από έναν δυνητικό θεατρικό διάλογό τους με το θύμα τους, τον Ρήγα, που ωστόσο παραμένει σιωπηλό.

Το ποίημα ανήκει στην κατηγορία ποιημάτων του Χαραλαμπίδη που ο Κ. Μπαλάσκας χαρακτηρίζει ως "θεατρικά αφηγηματική μεταποίηση της ιστορίας" (Μπαλάσκας, 2007), όπου ο ποιητής "στήνει το σκηνικό, εισάγει τα πρόσωπα, περιγράφει, κάνει τα πρόσωπα να μιλούν αυτούσια, και κατά το εικόν και το αναγκαίο, σχολιάζει τα λόγια και τη συμπεριφορά τους με ανάλογες κάθε φορά αποχρώσεις τόνου. ". Στο ποίημά μας το σκηνικό, βάσει του τίτλου του, μπορεί να είναι η αυστριακή υπηρεσία σήμανσης. Τα πρόσωπα, όπως δηλώνεται στον υπότιτλο, είναι οι διώκτες του Ρήγα, που αφηγούνται στο ακροατήριό τους τα "κατορθώματά του". Μιλούν αυτούσια, επιστρατεύοντας σκληρή και ειρωνική γλώσσα, όπως ταιριάζει στην ιδιότητα και τον χαρακτήρα τους: χρησιμοποιούν δε ανάλογες αποχρώσεις τόνου, κατά το εικόν και το αναγκαίο: δημοτική για τον αυθορμητισμό της προφορικότητάς της, διανθισμένη, όμως, με αρκετές πομπώδεις λόγιες λέξεις, για τον στόμφο της σοβαροφάνειάς της. Βουβό πρόσωπο στη θεατρική σκηνή του ποιήματος παραμένει μέχρι τέλους ο Ρήγας. Τον περιγράφει, ωστόσο, ο ποιητής, με έναν τελείως ανατρεπτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας τα προσώπια των διωκτών του. Αυτοί καυτηριάζουν και στηλιτεύουν όχι μόνο την επαναστατική δράση αλλά και το ήθος του, καταφεύγοντας σε τολμηρές ή χυδαίες λέξεις για να αποτυπώσουν ξέγνοιαστες και χαλαρές στιγμές του προσωπικού του βίου.

---

<sup>1</sup> Το ποίημα έχει σχολιάσει από άλλη οπτική ο Γ. Μύαρης σε άρθρο του, το 2012. Σε αυτό γίνεται ακριβής παραπομπή παρακάτω.



## ΡΗΓΑ ΒΕΛΕΣΤΙΝΑΗ ΘΕΤΤΑΛΟΥ ΣΗΜΑΝΣΗ

(Οι διώκτες του Ρήγα ομιλούν)

ΚΑΘΕ ΞΕΜΩΡΑΜΕΝΟΣ Γαλαξίας 1

έχει τους ήλιους του. Σαλπίζουν απανθίσματα  
της Φυσικής, γέμουν από πλανήτες  
που τρέχουνε τριγύρω τους, κι οι πάπες  
δεν προλαβαίνουν να τους αφορίζουν.

Παράδειγμα τρανό κατά τον Χάλερ 2

αυτός ο Ρήγας, Θετταλός, Βελεστινλής.  
Όσοι την θαυμασίαν Βιένναν κατοικούν  
θα 'χουν ακούσει τα συμβεβηκότα  
περί του λάγνου και μεταφραστού  
των *Ντελικάτων Εραστών*.

Ο συνωμότης 3

καλύπτει κάτω από το τουμπελέκι  
και το λαγούτο του και τ' αερόφωνό του  
όχι των εταιρίδων τους γλουτούς –  
κάτι πολύ χειρότερο: Σημαία  
με κεντημένο ρόπαλο Ηρακλέους  
και τρεις σταυρούς απάνω του σφραγίδα  
Ελληνικής Δημοκρατίας, ω σκόλοψ!

Εάν κανείς φιλογενής κοπιάσει 4

να επιχειρησθεί το *Esprit des Loix*  
par monsieur Montesquieu, χαμένος κόπος.  
Μισομεταφρασμένον υπ' αυτού,  
δεν πρόκειται ποτέ να ιδεί το φως  
κι όσοι το μεταφράσουν κιντυνεύουν.

Καθώς ειπώθηκε για κάποιον ηγεμόνα, **5**  
"ώρμησεν ίνα υπέρ τον Αρχιμήδη  
κινήση επί της Ελλάδος δια της  
Ελλάδος την Ελλάδα " κι ετζακίστη.

Αν είχε ο Ρήγας τέτοιους φίλους στο τραπέζι, **6**  
καλώς ετυραννίσθη και το μίσος  
σοφώς, κατά τον νόμον, προσήλθε ως αρωγός  
προς λογικήν εξόντωσιν της αναξίας του φύσεως.

Κι αν ομιλεί με θράσος για το άσπρο **7**  
της αθωότητας, το μαύρο του θανάτου,  
το πορφυρό της αυτοεξουσιότητας,  
θέλει χυθεί το σάλιο μας επάνω  
στην απλανή σημαία του και τη Χάρτα του.

Στο Βουκουρέστι αυτός καλά γλεντούσε, **8**  
καλά πηδούσε κι επικώμαζε λαμπρά  
με κάτι θείου διαβόλου θηλυκά.

Οκτώβρη μάλιστα, πριν έξι χρόνια, **9**  
καταμηνύθηκε ο μόρτης γι' αποπλάνηση  
μιας νεαράς από την Κραϊόβα –  
τ' όνομά της Μπαλάσα, για να ξέρετε.

Ας μη λοιπόν μας καταμαρτυρούν **10**  
δόλο και πάθος: Έπραξε και πλήρωσε.  
Καιροί ου μενετοί. Βρισκόμαστε ήδη  
στο τέλος του δεκάτου ογδόου αιώνας·  
η μηχανή του Ramsden (τη γνωρίζει

καλώς ο Ρήγας) μάς υποδεικνύει  
να μην επιχειρούμε άστοχα πειράματα  
παρά, τρόπον τινά, ν' ακολουθούμε  
την τελευταία λέξη της προόδου.

Όσο για ενού λεχρίτη, Γεωργίου *II*

Γκολέσκου καλουμένου, το εγκώμιον

"Ελλάς πάγχρυσος περικλειτή, τ' ούθαρ αρούρης "

αστείο φαντάζει και ξενερισμένο,

"ηρώων τε σοφών θ' ημιθέων τε πάτρη "

κάπου τις ξανακούσαμε τις τέτοιες μαλακίες,

"νυν γόνος Ελλήνων Ρήγας, τέον ευθαλές

έρνος, χερσίν αριστοπόνοις τισέ σ' αριπρεπέως! "

*Οκτώβρης 1998*

Η γαλλική σχολή, όπως επισημαίνει η Κατερίνα Κωστίου (Κωστίου, 2005), επαναπροδιόρισε τη σχέση ειρωνείας και χιούμορ και υιοθέτησε μια στάση πολιτική, βάσει της οποίας η μόνη δυνατή αντίθεση προς τη γλώσσα της εξουσίας είναι η υπονόμηση. Υπονομευτικός μπορεί να γίνει ο ρόλος του λογοτέχνη, και με τη χρήση ειρωνικών προσωπειών -που αποτελούν κι αυτά, όπως και η ειρωνεία, τρόπους της σάτιρας. Τα προσωπεία -που τόσο συχνά χρησιμοποιεί ο Χαραλαμπίδης ιδιαίτερα στα μεθιστορικά ποιήματά του- διευκολύνουν τον δημιουργό να εκφράσει με μεγαλύτερη ελευθερία, προβληματισμούς και διλήμματα ιστορικής και πολιτικής φύσης, όπως αναφέρει ο Λευτέρης Παπαλεοντίου (Παπαλεοντίου, 2007). Συνήγορος και η άποψη του Derrida ότι η έννοια του "παιχνιδιού ", της χαραλαμπίδειας "συμβίωσης του σοβαρού με το αντίθετό του " (Χαραλαμπίδης, 2009α) και η άρνηση να ακουστεί μία μόνο φωνή, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διατύπωση μιας θεωρίας της ειρωνείας.

Το ποίημά μας θα μπορούσε, συνεπώς, να χαρακτηριστεί ως μια "ειρωνική μυθοποίηση της ιστορίας " (Παπαλεοντίου, 2007) και να κατηγοριοποιηθεί περαιτέρω ως λεκτική ανοιχτή ειρωνεία. Λεκτική, εφόσον οι αφηγήσεις των διωκτών φανερώνουν σκόπιμες τεχνικές και συγκεκριμένη στρατηγική των ομιλούντων. Ανοιχτή ειρωνεία, διότι από τους πρώτους στίχους του ποιήματος ο αναγνώστης, καθοδηγούμενος και από υφολογικά στοιχεία, μπορεί να διαγνώσει την έντονη αντίθεση ανάμεσα στους ψευδείς, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς των διωκτών για το θύμα τους και στο αληθινό μεγαλείο της προσωπικότητάς του. Στόχος του ποιητή είναι να προκαλέσει, μέσα από παράδοξες και αντιφατικές διατυπώσεις νοημάτων και γλωσσικών επιλογών, την ανατροπή.

Πιο συγκεκριμένα, ανατρεπτική θεωρείται η τεχνική του επαίνου –που τελικά αφήνουν να υπονοηθεί και να αναδειχτεί οι διώκτες- μέσω της κατηγορίας τους. Ο Ρήγας χαρακτηρίζεται

αλληγορικά, ήδη από τον δεύτερο στίχο, ως ο ήλιος ενός Γαλαξία, έστω και "ξεμωραμένου".<sup>2</sup> Θεωρείται τρανό παράδειγμα ανθρώπου "που ελεύθερα συλλογάται " κατά τον ελβετό διαφωτιστή Χάλερ.<sup>3</sup> Χαρακτηρίζεται "συνωμότης " (κάτι που υποδηλώνεται και με τη λέξη "σκόλοψ " (Δημητράκος, 1964),<sup>4</sup> που πονά και ενοχλεί), γιατί κρύβει τη σημαία με τη σφραγίδα της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ακόμη, γιατί μιλά με θράσος για αθωότητα και αυτεξουσιότητα κι επειδή εγκωμιάζεται από τον ρουμάνο ποιητή Γκολέσκου ως "ευθαλής έρνος της παγχρύσου περικλειτής Ελλάδος ". Πρόκειται, λοιπόν, για πολύ θετικές ιδιότητες του Ρήγα, ως αγωνιστή της ελευθερίας, που μόνο τον έπαινο και την επιδοκιμασία θα προκαλούσαν σε φιλελεύθερους ανθρώπους του τότε και του σήμερα. Όχι βέβαια στους διώκτες του, τα φερέφωνα μιας αυταρχικής, καχύποπτης και βάνουσης εξουσίας, που τον διασύρουν ως κατήγορο και υπόλογο για όλα τα παραπάνω.

Η υποκρισία άγνοιας των διωκτικών αρχών είναι επίσης ανατρεπτική. Υποκρίνονται πώς δεν γνωρίζουν το όνομα του Έλληνα ηγεμόνα που όρμησε για να ξεσηκώσει την Ελλάδα εναντίον της οθωμανικής αυτοκρατορίας, ξεπερνώντας σε ζήλο τον Αρχιμήδη. Επίσης υποκρίνονται πως δεν γνωρίζουν πού έχουν ξανακούσει τις εγκωμιαστικές για τον Ρήγα φράσεις του ρουμάνου Γεωργίου Γκολέσκου, ο οποίος έγραφε μιμούμενος τη γλώσσα του Ομήρου και του Πινδάρου. Υπονοούμενα ή υπαινιγμούς των ομιλούντων για το θύμα τους διαπιστώνουμε πολύ συχνά στο ποίημα: ο Ρήγας αποκαλείται "λάγνος ", που αρέσκειται στον "εταιρίδων του γλουτούς ", που "καλά πηδούσε κι επικώμαζε λαμπρά με θείου διαβόλου θηλυκά ", "ο μόρτης " - όλα υπονοούμενα για τον αμαρτωλό ερωτικό βίο του. Επίσης ονομάζεται "φίλος " ηγεμόνων, που υποκινούν τους Έλληνες να επαναστατήσουν, και "ομιλών με θράσος " για αυτεξουσιότητα, επομένως υπερασπιστής της ελεύθερης βούλησης των λαών, ενώ οι "καιροί ου μενετοί " για τέτοιες διεκδικήσεις που θα αποδειχτούν "άστοχα πειράματα ".

Αποκάλυψη των κακών ενεργειών του Ρήγα, που προκαλεί την έκπληξη ίσως και δυσαρέσκεια του ακροατή/αναγνώστη, εντοπίζουμε στην 9<sup>η</sup> στροφή. Ο Ρήγας καταμηνύθηκε "γι' αποπλάνηση μιας νεαράς από την Κραϊόβα ". Μάλιστα μας αποκαλύπτεται και το όνομά της, "Μπαλάσα ", για να έχουμε πλήρη γνώση. Αλλά και στην 1<sup>η</sup> στροφή ο στίχος "κι οι πάπες δεν προλαβαίνουν να τους αφορίζουν " συνιστά μια έμμεση, αλληγορική αποκάλυψη της κατάκρισης του Ρήγα από τον Πατριάρχη Γρηγόριο τον Ε΄ και τον Μητροπολίτη Ιωαννίνων Ιερόθεο.<sup>5</sup> Ειρωνεία μέσω αναλογίας εκφράζουν οι διώκτες του Ρήγα, αξιοποιώντας φράσεις από το εκλαϊκευμένο "Φυσικής Απάνθισμα... ", έργο του Ρήγα. Ειρωνεύονται έμμεσα τον Κοπέρνικο, που, αφηφώντας τον κίνδυνο του αφορισμού από τον πάπα, συμμερίζεται τις απόψεις του Ιταλού Γαλιλαίου για τον σταθερό ήλιο, με τους πλανήτες να τρέχουν τριγύρω του, όπως εξηγεί με τον τρόπο του ο ποιητής στις σημειώσεις του για το ποίημα (Χαραλαμπίδης, 2000 & 2019). Η ειρωνεία τους, όμως, έχει άμεσο και εμφανή, στο ποίημα, στόχο τον Ρήγα, που φέρεται ανάλογα με τον Κοπέρνικο: "σαλπίζει απανθίσματα της Φυσικής ", και έχει "πλανήτες ", δηλαδή συντρόφους, "που τρέχουνε τριγύρω " του. Γι' αυτό οι εκκλησιαστικοί ηγέτες "δεν προλαβαίνουν να αφορίζουν " κάτι τύπους σαν τον φωτεινό ήλιο-

<sup>2</sup> Οι λέξεις ή φράσεις σε εισαγωγικά είναι λέξεις ή φράσεις του ποιήματος.

<sup>3</sup> Βλέπε τις σημειώσεις του ποιητή στη συλλογή του Κ. Χαραλαμπίδη, *Δοκίμιν*, καθώς και στη συλλογή του, *Ποιήματα 1961-2017*.

<sup>4</sup> Στο *Μέγα Λεξικό όλης της Ελληνικής Γλώσσας* δίνονται οι εξής σημασίες της λέξης «σκόλοψ»: 1) πάσσαλος ή παλούκι, 2) μικρή σχίζα ή αγκάθι, 3) εργαλείο για χειρουργική επέμβαση, 4) οξύ άκρο αλιευτικού αγκίστρου, 5) δέντρο.

<sup>5</sup> Ο Καραμπελόπουλος αναφέρει την αρνητική θέση που έλαβαν απέναντι στον Ρήγα οι δύο Πατέρες της Εκκλησίας.

Ρήγα και τους "πλανήτες ", ή μήπως πλάνητες (;) –αν μπορούμε παιγνιωδώς να παρατονίσουμε- οπαδούς του.

Η υφολογική σηματοδότηση είναι μια άλλη τεχνική ειρωνείας που ο Χαραλαμπίδης χρησιμοποιεί ευρέως σε όλες τις ποιητικές συλλογές του, αξιοποιώντας πολλές διαφορετικές πτυχές της. Σκοπός του ποιητή είναι όχι μόνο να προκαλέσει την ανατροπή, αντιστρέφοντας σκέψεις, δεδομένα και καταστάσεις, αλλά να διανθίσει με χιούμορ το έργο του, να χαρίσει χαμόγελο ή και γέλιο στον αναγνώστη του. Ο Θεοδόσης Πυλαρινός αναφέρει γι' αυτές τις εκφραστικές τεχνικές του Χαραλαμπίδη ότι "τόσο η ποιότητα όσο και η συχνότητά τους, η ευρηματικότητα και η σατανικότητά τους, το υπονομευτικό ακόμη ποιητικό αποτέλεσμά τους, επιβεβαιώνουν τον χαρακτηρισμό του poeta doctus" (Πυλαρινός, 2010) και συνεχίζει, επισημαίνοντας πως ένας τέτοιος ποιητής δίνει τεκμήρια της αξίας του σε όλα τα επίπεδα της δουλειάς του και, κυρίως, σ' αυτό της κρίσιμης επικοινωνίας με τον αναγνώστη του.

Έτσι διαπιστώνουμε ότι οι παρενθετικές φράσεις, που εντοπίζουμε στο ποίημά μας, έχουν ποικίλες λειτουργίες:

A) είτε να αποκαλύψουν κάτι που θα επιτείνει την έκπληξη των ακροατών/αναγνωστών, όπως πιστεύουν οι διώκτες, με την απροσδόκητη λογική τους: Ο Ρήγας, στην 3<sup>η</sup> στροφή, "καλύπτει κάτω από το τουμπελέκι/και το λαγούτο του και τ' αερόφονό του " "-κάτι πολύ χειρότερο ". Τι μπορεί να είναι χειρότερο από τους γυναικίους γλουτούς των εταιρίδων του για τη λογική των διωκτών του; Ασφαλώς μια επαναστατική σημαία, με όλα τα σύμβολα και εμβλήματα της!

B) είτε να αιφνιδιάσουν, με την εξομολογητική τάση και διάθεση απροσδόκητης εντιμότητας των διωκτικών αρχών, τους αποδέκτες τους. Στην 9<sup>η</sup> στροφή οι διώκτες αποκαλύπτουν εμφaticά το όνομα της αποπλανηθείσης από τον Ρήγα (- τ' όνομά της Μπαλάσα, για να ξέρετε). Μα και ο ποιητής θέλει να ξέρουμε την πάσα αλήθεια. Πρόθεσή του είναι να φωτίσει όλες τις πτυχές της πολύπλευρης προσωπικότητας του Ρήγα, ακόμη και τις πιο προσωπικές.

Γ) είτε να επιτείνουν το ειρωνικό κλίμα σε βάρος του Ρήγα. Στη 10<sup>η</sup> στροφή η φράση της παρένθεσης "(τη γνωρίζει καλώς ο Ρήγας) " δίνει εμφaticά μια επιπλέον πληροφορία για τις γνώσεις περί μηχανών του Ρήγα. Οι μηχανές εννοούνται τόσο κυριολεκτικά, δηλαδή "η μηχανή του Ramsden " -σύμφωνα με τις σημειώσεις του ποιητή για το ποίημα-, όσο και μεταφορικά, ως συνωμοτικές συμπεριφορές και πλεκτάνες του "συνωμότη " Ρήγα κατά των εξουσιαστών.

Ο ποιητής καταφεύγει και στη χρήση της στερεότυπης φράσης, είτε είναι λόγια και απολιθωμένη είτε λαϊκή, καθημερινή ή αργκό, για να προκαλέσει ανατροπές του νοήματος και έκπληξη στον αναγνώστη. Στο ποίημα εντοπίζουμε τις καθημερινές στερεότυπες φράσεις της δημοτικής: "δεν προλαβαίνουν να ", "χαμένος κόπος ", "έπραξε και πλήρωσε ", "ο μόρτης ". Με αυτές οι διώκτες, είτε ο ποιητής, φορώντας το προσωπίο τους, επιδεικνύουν οικειότητα στο ακροατήριό, για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του και να πετύχουν τον αποτελεσματικότερο αιφνιδιασμό του. Ωστόσο και οι αρχαιοπρεπείς στερεότυπες φράσεις: "τα συμβεβηκότα ", "περί του... ", "ω σκόλοψ ", "καλώς ", "καιροί ου μενετοί ", "τρόπον τινά ", όχι μόνο εμπλουτίζουν τους στίχους με την ετερόκλητη προέλευσή τους αλλά και ομαδοποιούνται ασύμβατα με φράσεις και λέξεις της καθημερινής λαϊκής δημοτικής, για να μεγιστοποιήσουν το παράδοξο και να προκαλέσουν εύθυμη διάθεση. Παραδείγματα αυτόματης μετάβασης από τη δημοτική στη λόγια γλώσσα (όπως " πηδούσε κι επικώμαζε ", "καταμηνύθηκε ο μόρτης "), εντοπίζουμε σε όλη την έκταση του ποιήματος, όπου, μάλιστα,

συχνά τα αρχαιοπρεπή ελληνικά των λογίων αποδεικνύονται για τον αναγνώστη στην κυριολεξία "κορακίστικα" (Παπανικολάου, 1986).<sup>6</sup>

Ασύμβατη ομαδοποίηση παρατηρούμε, επίσης, και σε ζευγάρια λέξεων που ηχούν παράδοξα και ανορθόδοξα συνταιριασμένες, δημιουργώντας οξύμωρα και αστεία σχήματα σε πολλά σημεία του ποιήματος: "ώρμησεν κι ετζακίστη", "καλώς ετυραννίσθη", "το μίσος προσήλθε σοφώς" ή "το μίσος προσήλθε ως αρωγός", "προς λογικήν εξόντωσιν", "θείου διαβόλου", "ενού λεχρίτη το εγκώμιον".

Οι χυδαίες ή ανάρμοστες λέξεις δεν λείπουν από το ποίημά μας. Στην 8<sup>η</sup> στροφή το ρήμα "πηδούσε", στην 9<sup>η</sup> η λέξη "μόρτης", στην 11<sup>η</sup> και τελευταία, η λέξη "λεχρίτη" και η λέξη "μαλακίες". Σίγουρα η χρήση τέτοιων λέξεων σκιαγραφεί ρεαλιστικότερα το ήθος των διωκτών, που δεν διστάζουν να υποτιμήσουν με χυδαίο λεξιλόγιο την προσωπικότητα του Ρήγα. Συνδυασμένες, όμως, με τις διάσπαρτες λόγιες και αρχαιοπρεπείς φράσεις, δημιουργούν "τολμηρές συζυγίες", λογοτεχνικά ανοίκειες και ποιητικά παράδοξες, όπως ισχυρίζεται ο Πυραλινός (Πυλαρινός, 2010). Και σε αυτήν την περίπτωση ενεργοποιείται η ειρωνική αλλά και η χιουμοριστική διάθεση του ποιητή που μεταδίδεται στον αναγνώστη.

Η χρήση των εισαγωγικών ή της πλάγιας γραφής για λέξεις, φράσεις ή στίχους γίνεται συχνότατα στο ποίημα. Πρόκειται για παραθέματα από έργα του Ρήγα ή άλλων λογίων της εποχής του. Ο Χαραλαμπίδης επικαλείται συχνά στην ποίησή του λέξεις, φράσεις, στίχους άλλων λογοτεχνών, επιχειρώντας ένα διακειμενικό παιχνίδι, που μας μεταφέρει στο γλωσσικό κλίμα της εποχής που τον ενδιαφέρει. Έτσι, αν τα εκτός εισαγωγικών παρατιθέμενα αποσπάσματα από έργα του Ρήγα, στην 4<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> στροφή, δηλώνουν την εκλαϊκευμένη γλώσσα του, οι εντός εισαγωγικών φράσεις από τον επικήδειο του λόγιου Ιακωβάκη Ρίζου Νερουλού, στην 5<sup>η</sup> στροφή, υποδηλώνουν την αρχαιοπρεπή γλώσσα του κύκλου των Φαναριωτών, ενώ, στην 11<sup>η</sup> και τελευταία στροφή, το εντός εισαγωγικών εγκώμιο του Ρήγα από τον ρουμάνο φιλέλληνα, Γεώργιο Γκολέσκου -φοιτητή της φαναριώτικης Ελληνικής Ακαδημίας του Βουκουρεστίου- μαρτυρά τη λατρεία των φιλελλήνων της εποχής για τη μίμηση της αρχαίας γλώσσας του Ομήρου και του Πινδάρου (και για τα εν λόγω αποσπάσματα δίνονται ορισμένα στοιχεία στις σημειώσεις του ποιητή για το ποίημα).

Μια σειρά από λογοπαίγνια, επιφυλάσσει ο Χαραλαμπίδης για τους πιο υποψιασμένους αναγνώστες. Τα λογοπαίγνια μπορούν άλλοτε να προκαλέσουν δίλημμα στους αναγνώστες άλλοτε να επιφέρουν ανατροπή σε παραδοσιακές νοηματοδοτήσεις λέξεων. Καταρχάς ο τίτλος του ποιήματός μας, "σήμανση", προκαλεί συνειρμούς και προβληματισμό ως προς την επιλογή του καταλληλότερου για την περίπτωση σημαινομένου. "Σήμανση" είναι στη δημοτική η λήψη ανθρωπομετρικών στοιχείων και κυρίως δακτυλικών αποτυπωμάτων του εγκληματία. "Σήμανση", όμως, είναι και το σημάδεμα, η τοποθέτηση διακριτικού σημείου σε έγγραφο που υποδηλώνει τον κτήτορα. Τι να επιλέξει ο αναγνώστης ως τίτλο; "Η σύλληψη του συνωμότη Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού από τους διώκτες του";<sup>7</sup> ή "Το τρανό αποτύπωμα που αφήνει –σε όσους το επικαλούνται, έστω για να το ψέξουν, όπως οι διώκτες του- το πνευματικό και πολιτικό έργο του Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού; ή μήπως, πιο υποψιασμένα,

<sup>6</sup> Στο έργο του Δ. Σολωμού, «Διάλογος», οι λόγοι Σοφολογιότατοι κρώζουν/μιλούν την ακατανόητη λόγια γλώσσα τους, τα κορακίστικα: «...αν κανένας Σοφολογιότατος κρώζει ή κανένας Τούρκος βαβίζει» και «...τον Πινδάρου, οπού ήτον στενοχωρημένος από τους σοφολογιότατους του καιρού του να τους κράζει κοράκους. Κοράκοι, όλοι κοράκοι αληθινοί...».

<sup>7</sup> Χρησιμοποίη τα εισαγωγικά για να υποδηλώσω τις διαφορετικές ερμηνείες που μπορούν να δοθούν στον τίτλο του ποιήματος.

"Πόσο σημάδεψε το έργο, πνευματικό και πολιτικό, του Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού το ποίημα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη " ή "πόσο σημάδεψε το έργο του Ρήγα την ποίηση ή τη λογοτεχνία γενικότερα ";

Ανάλογο προβληματισμό για την επιλογή της ορθής ερμηνείας δημιουργεί το πολύσημο επίθετο "απλανής " στην 7<sup>η</sup> στροφή: "την απλανή σημαία και τη Χάρτα του " Ρήγα έχουν για φτύσιμο οι διώκτες του. Τις ονομάζουν απλανείς, δηλαδή, ακινητοποιημένες, χωρίς καμιά ζωηράδα κι έκφραση, υπαιτισσόμενοι την αχρηστία στην οποία θα περιέλθουν. Ωστόσο το επίθετο απλανής σημαίνει και αλάνθαστος αλλά και αυτόφωτος, όταν πρόκειται για αστέρα. Μήπως η Σημαία και η Χάρτα του Ρήγα θα αποδειχτούν τελικά αλάνθαστοι και φωτεινοί φάροι του έθνους; Τέτοιοι χειρισμοί του λόγου είναι αγαπητοί στον ποιητή μας και ενισχύουν την εικόνα του μοντερνιστικού ανοιχτού ποιήματος, όπου ο αναγνώστης καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο στην τελική διαμόρφωση του νοήματός του (Ashton, 2005).

Άλλα λογοπαίγνια εντοπίζουμε από την αρχή του ποιήματος: στον στίχο 3 της 1<sup>ης</sup> στροφής οι πλανήτες που τρέχουνε τριγύρω από τον Ρήγα είναι στην ουσία, όπως υποθέτουμε, οι πλάνητες, δηλαδή παραπλανημένοι, σύντροφοί του. Στην 3<sup>η</sup> στροφή "το κεντημένο ρόπαλο Ηρακλέους που φέρει τρεις σταυρούς σφραγίδα της Ελληνικής Δημοκρατίας " είναι σίγουρα ένα "αξιοθαύμαστο παλούκι " για τις διωκτικές αρχές της αυτοκρατορίας. Παιγνιωδώς επιτείνει το ειρωνικό του χιούμορ ο ποιητής, προσθέτοντας την επιφώνηση: "ω σκόλοψ! " - κοινώς, πω πω ένα παλούκι!...

Ακάθεκτος συνεχίζει ο ποιητής στην 4<sup>η</sup> στροφή, παραφράζοντας τελείως το κείμενο του Ρήγα για την μετάφραση του *Esprit des Loix*. Ο Ρήγας γράφει: "εάν κανείς φιλογενής αγαπά να κοπιάσει ...μεταφράζοντας....,ας μην επιχειρησθεί το *Esprit des Loix* par monsieur Montesquieu... ", όπου το ρήμα "ας μην επιχειρησθεί " σημαίνει "ας μην αναλάβει ", δηλαδή "ας μην αρχίσει να μεταφράζει το *Πνεύμα των Νόμων*". Οι διώκτες αλλάζουν τελείως τη σειρά των λέξεων, ώστε να προκύψει μια ασύμβατη ομαδοποίηση με διαφορετικό και ειρωνικό νόημα: "εάν κανείς φιλογενής κοπιάσει να επιχειρησθεί .... το *Esprit des Loix* par monsieur Montesquieu, χαμένος κόπος.... ". Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, το ρήμα "εάν..επιχειρησθεί " δεν σημαίνει μόνο "εάν αναλάβει να μεταφράσει ", αλλά και "εάν εμπιστευθεί " (Δημητράκος, 1964) το *Πνεύμα των Νόμων*. Με αυτό το ευφάνταστο λεκτικό παίγνιο, ο Χαραλαμπίδης μας καλεί να αντιληφθούμε την ουσιαστική απειλή που επισείουν οι διώκτες, για τους ενασχολούμενους<sup>8</sup> με το φιλελεύθερο *Πνεύμα των Νόμων*.

Ολοκληρώνοντας τον εντοπισμό και την αναλυτική περιγραφή τεχνικών ειρωνείας, παραδοξολογίας και χιούμορ ή τεχνικών της ανατροπής στο ποίημα, οφείλουμε να αναζητήσουμε για ποιον λόγο ο ποιητής μας καταφεύγει στις προαναφερθείσες τεχνικές.

Η Λουίζα Χριστοδουλίδου αναφέρει για τους ήρωες του Χαραλαμπίδη ότι ο ποιητής συχνά "διαπλέκει συμβατικά με ασύμβατα γνωρίσματα [τους], για να καινοτομήσει και παράλληλα να μυθήσει τον αναγνώστη του σε έναν διαφορετικό τρόπο θέασης των πραγμάτων... ", χρησιμοποιώντας τη δική του "μεταγλώσσα " (Χριστοδουλίδου, 2018) για τον λογοτεχνικό μύθο που δημιουργεί.

Ο Γιώργος Μύαρης επισημαίνει τη διάθεση του ποιητή να υπονομεύσει, στα μεθιστορικά ποιήματά του, καθεστηκίες ιδεολογικές και αισθητικές απόψεις. Επεξηγεί δε ότι στην

<sup>8</sup> Ενασχολούμενοι είτε μεταφράζοντας είτε ασπαζόμενοι, υιοθετώντας τις αρχές του γαλλικού έργου *Το Πνεύμα των Νόμων*.

περίπτωση του Ρήγα, είναι εμφανής η αντίθεση του Χαραλαμπίδη στη "στίλβωση " και την "απολύμανση " της ζωής του ανθρώπου και μάρτυρα της Ελευθερίας, που επιχειρούν οι εραστές του κομφορμισμού " (Μύαρη, 2012). Με τον ισχυρισμό του Μύαρη συνάδουν και οι επισημάνσεις της Linda Hutcheon για την ιστοριογραφική μεταμυθοπλασία (Hutcheon, 2004), όπου ενσωματώνονται θαυμάσια το παρελθόν, η ιστορία, πρόσωπα και γεγονότα, όχι με νοσταλγική εξιδανικευτική διάθεση αλλά για να αποδομηθούν και να διερευνηθούν υπό νέο πρίσμα μέσα από την παρωδία και τη γόνιμη ειρωνεία. Προς αυτήν την κατεύθυνση αξιοποιούνται και οι τεχνικές των γλωσσικών παιχνιδιών, της διακειμενικότητας, της μη γραμμικής αφήγησης, και, κυρίως, η εισαγωγή του φανταστικού στοιχείου (π.χ. πρόσωπα υπαρκτά σε νέους ρόλους) που "ανοικειώνει " καθιερωμένες ιδέες και κοινωνικά στερεότυπα (όπως π.χ. πολιτικές ιδεοληψίες), θέτοντας επιπλέον σε αμφισβήτηση την ίδια την υπόσταση της ιστορικής γνώσης.

Στην πρόθεση εκτροπής της Ιστορίας, μπορούμε να εντάξουμε και τη λαχτάρα του ποιητή να αντικρύζει τον Ρήγα ως μια θεατρική φύση με υποκριτική ικανότητα. Για τις θεατρικές δυνατότητες του Ρήγα και για τον δυσυπόστατο χαρακτήρα του, άλλοτε θυελλώδη και παρορμητικό, άλλοτε μεθοδικό και οργανωτικό, ο Χαραλαμπίδης κάνει λόγο στο άρθρο του "Το σαγανάκι της Τρέλας " (Χαραλαμπίδης, 2009β). Εκεί ο ποιητής υποστηρίζει θερμά την υπόθεση ότι ο Ρήγας ή, έστω, η μεγάλη σχολή του Ρήγα, πρέπει να είναι ο/η δημιουργός ενός ημιτελούς θεατρικού με τίτλο "Το σαγανάκι της τρέλας ". Το χειρόγραφο του θεατρικού- που μεταφράστηκε και εκδόθηκε στα ρουμανικά, καθώς βρέθηκε στη Ρουμανία- ίσως φωτίζει, κατά τον Χαραλαμπίδη την άγνωστη ως τώρα, "θεατρική δραστηριότητα του εθνεγέρτη ". Τι φυσιολογικότερο, επομένως, από το να παρουσιάζεται αυτή η ορμητική και πολύπλευρη προσωπικότητα μέσα από ένα θεατρικά δομημένο ποίημα;

Κλείνουμε με μια επισήμανση. Τη διάθεση του ποιητή να σατιρίσει την ανθρώπινη αδυναμία για κατοχή και γνώση της απόλυτης ιστορικής αλήθειας παρακολούθησαμε με την ποιητική σκιαγράφηση του πορτρέτου ενός μεγάλου ήρωα. Αν θεωρήσουμε το ποίημα "Ρήγα Βελεστινλή Θετταλού σήμανση ", στο σύνολό του, ως μια ειρωνεία της αυτοεξαπάτησης, κατά τον Muecke, όπου οι διώκτες με τη σκληρή ειρωνική τους γλώσσα εκθέτουν την άγνοια και τις εσφαλμένες και καταγέλαστες κρίσεις τους για το μέγεθος της πολιτικής και πνευματικής προσωπικότητας που υπήρξε ο Ρήγας, μήπως θα πρέπει κι εμείς, οι αποδέκτες αυτού του ποιητικού μύθου να αντιμετωπίσουμε το δίλημμα που μας θέτει ο ποιητής; Μήπως θα ήταν προτιμότερο να πάψουμε να αυτοεξαπατώμεθα, αποδεχόμενοι άκριτα τα θέσφατα της Ιστορίας, για να ρίξουμε μια λοξή, χαραλαμπίδεια, ειρωνική και ανατρεπτική ματιά στα "δεδομένα " της;

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

Αγγελάτος Δ. (1989). *Προς μια Συγκριτική Ποιητική: η περίπτωση των "μικτών" λογοτεχνικών ειδών. Η Γυναίκα της Ζάκυθος (1826-1833) του Δ-Σολωμού-Les Chants de Maldoror (1867-1870) του Lautréamont.* Σύγκριση. <https://doi.org/10.12681/comparison.42>

Βελουδής, Γ. (1989). *Ρομαντική ποίηση και ποιητική. Οι γερμανικές πηγές.* Αθήνα.

Δημητράκου, Δ. (1964). *Μέγα Λεξικό όλης της Ελληνικής Γλώσσας, Τόμος ΙΓ,* Αθήνα: 6576



- Καραμπελόπουλος, Δ. (2017) *Ρήγας Βελεστινλής και το στρατηγικό σχέδιο της επανάστασής του*, Αθήνα, Επιστημονική Εταιρεία Μελέτης Φερών-Βελεστίνου-Ρήγα, 95-98
- Κωστίου, Κ. (2005). *Εισαγωγή στην Ποιητική της Ανατροπής –Ειρωνεία - Σάτιρα - Παρωδία – Χιούμορ*, Αθήνα.
- Μαργαρίτης, Κ. (2020). Φοντάνα αμορόζα. Ποίηση και ποιητική του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Αθήνα.
- Μπαλάσκας, Κ. (2007). "Η ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη – Μια θεατρικά αφηγηματική μεταποίηση της ιστορίας ", *Πόρφυρας* 124. Αθήνα.
- Μύαρης, Γ. (2012). "Ποίηση και Ιστορία στο έργο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Η μορφή του Ρήγα Βελεστινλή ", *Υπέρεια, Πρακτικά στ' Διεθνούς συνεδρίου "Φεραί-Βελεστίνου-Ρήγας "*, *Βελεστίνου, 4-7 Οκτωβρίου 2012*, Αθήνα: επιστημονική Εταιρεία Μελέτης Φερών-Βελεστίνου-Ρήγα, 993.
- Παπαλεοντίου, Λ. (2007). "Στοιχεία της ειρωνείας στην ποίηση του Κ. Χαραλαμπίδη", *Πόρφυρας* 124, 213.
- Γ. Ν. Παπανικολάου, Γ.Ν. (1986). *Διονυσίου Σολωμού Άπαντα, Τόμος Πρώτος-Το ελληνόγλωσσο έργο του*, Αθήνα: 650 & 658.
- Πολυχρονάκης, Δ. (2007). *Όψεις της ρομαντικής ειρωνείας. Schiller, Schlegel, Hoffmann, Baudelaire*. Αθήνα.
- Πυλαρινός, Θ. (2010). "Παρά δόξαν: τεχνικές της παραδοξολογίας και της παραδοξογραφίας στο έργο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη ", *Πάροδος* 37, (Ιούλιος): 4411.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2019). *Ποιήματα 1961 – 2017*, Αθήνα, Ίκαρος.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2009β). *Ολισθηρός ιστός*. Τόμ. Β. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2009α). *Ολισθηρός ιστός*. Τόμ. Α. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2003). *Αιγιαλούσης Επίσκεψις, Ένα ποίημα και ένα σχόλιο*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2000). *Δοκίμιν*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (1998). "Ιταλικό βομβύκιο και ελληνική χρυσαλίδα ". Ανακοίνωση στο επιστημονικό συνέδριο "Ο Σολωμός και η ευρωπαϊκή παιδεία ", 13-15 Νοεμβρίου. Κέρκυρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (1995). *Μεθιστορία*. Αθήνα.
- Χριστοδουλίδου, Λ. (2018). *Όψεις του αρχαιοελληνικού μύθου στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη*, Αθήνα/Λευκωσία 2018: Επιφανίου:11-12.

## Ξενόγλωσση

- Ashton, J. (2005). *From Modernism to Postmodernism, American Poetry and Theory in the Twentieth Century*, Cambridge.
- Genette, G. (2018). *Παλίμψηστα: Η λογοτεχνία δευτέρου βαθμού*. Αθήνα.

- Genette, G. (2001). *Εισαγωγή στο Αρχικείμενο*. Εστία.
- Hamon, Ph. (1996). *L'Ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique*. Hachette Educ.
- Hutcheon, L. (2004) *The politics of postmodernism*, Taylor & Francis e-Library: 39-47.  
Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://books.google.gr/books?id=Z - BAgAAQBAJ&pg=PT2&dq=editions:ISBN113446519X&hl=el&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=Z - BAgAAQBAJ&pg=PT2&dq=editions:ISBN113446519X&hl=el&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false) (τελευταία πρόσβαση 30/09/2021).
- Muecke, D.C (1974). *Ειρωνεία*, μτφρ. Κώστας Πύρζας. Αθήνα.
- Muecke, D.C (1969). *The Compass of Irony*, London.

# Η λειτουργία τής μνήμης στην ποίηση του Κυρ. Χαραλαμπίδη με τη συμβολή του λογισμικού AntConc: Η περίπτωση της Αιγιαλούσης Επίσκεψις

Χρυσούλα Γιαννίκη, Λουίζα Χριστοδουλίδου

## Περίληψη

Η "μνήμη" αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια: η παρούσα εργασία στηρίζεται στις θεωρίες των Halbwachs (1980 & 1992) για τη "συλλογική μνήμη" (collective memory) και Nora (1989) για τους τόπους μνήμης ("lieux de mémoire"). Στόχος μας είναι η ανάδειξη της λειτουργίας τής μνήμης στην ποίηση του Κυρ. Χαραλαμπίδη, είτε ανιχνεύεται ρητώς είτε αρρήτως, με τη συμβολή του λογισμικού AntConc. Μέσα από τα αποτελέσματα τόσο των ποσοτικών δεδομένων (συχνότητα εμφάνισης των λεκτικών τύπων) όσο και των ποιοτικών δεδομένων (συμφραζόμενα-context) τού όρου "μνήμη" και των συγγενικών νοηματικά εννοιών, παρατηρήθηκε ότι ο όρος "μνήμη" απαντάται συχνότερα στη συλλογή *Αιγιαλούσης Επίσκεψις* στην οποία και θα επικεντρωθούμε. Η κειμενική ανάλυση θα δείξει ότι η μνήμη (ατομική και συλλογική) είναι αλληλένδετη με το ιστορικό ορόσημο της τουρκικής εισβολής και κατοχής στην Κύπρο, το 1974, και σε συνάρτηση με τον τόπο, εν προκειμένω τον κατεχόμενο. Ο ποιητής επιμένει στη διατήρηση της μνήμης, εφόσον, μέσω αυτής, επαναπροσδιορίζεται η ουσία των πραγμάτων, μια και η μνήμη – ωσάν άγρυπνος φρουρός – διασώζει την αλήθεια.

## Abstract

"Memory" is a multi-dimensional concept. This project is based on the theories of Halbwachs (1980 & 1992) concerning "collective memory" and Nora (1989) concerning "memory areas" ("lieux de mémoire"). Our objective is to present the use of memory in Kiriakos Charalambides' poetry, which is found both in explicit and implicit form, with the contribution of AntConc software. Through the findings both of the quantitative data (frequency of the verbal types) and the qualitative ones (context) of the concept of "memory" as well as the concepts with related meanings, it was found that the concept of "memory" is located more often in the collection *Aiyalloussa Visited*, where we will focus our study. The content analysis will demonstrate that memory (both personal and collective) is closely related to the historic landmark of the Turkish invasion and occupation of Cyprus in 1974, in connection to the place, in this case the occupied land. The poet insists on retaining memory, as, with the help of memory, the deeper essence of things is redefined, because memory, functioning as a vigilant guard, preserves truth.

## Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία νέων τύπων "κειμένων" και νέων πρακτικών πρόσληψης της λογοτεχνίας (Αποστολίδου, 2012, σ. 6). Με την αρωγή του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων (ΣΠΛ), του μεθοδολογικού εργαλείου των σωμάτων κειμένων (Ακριτίδου, 2014, σσ. 351-352), καθίσταται πιο λειτουργική η πρόσληψη της ποίησης, ενός δύσκολου είδους ομολογουμένως.

Ο Κυρ. Χαραλαμπίδης<sup>1</sup> πραγματεύεται μία πληθώρα θεματικών ενοτήτων, από την οποία παρεισδύουν βαθυστόχαστοι προβληματισμοί, καθιστώντας δύσκολη την επιλογή συγκεκριμένης έννοιας, προκειμένου να εξεταστεί σε ερευνητικό επίπεδο. Μέσα, λοιπόν, από ένα ευρύ φάσμα εννοιών, καταλήξαμε στην ανάδειξη της λειτουργίας της "μνήμης" στη χαραλαμπίδεια ποίηση με τη συμβολή του λογισμικού AntConc<sup>2</sup> που είναι το επιλεγθέν λογισμικό παραγωγής συμφραστικού πίνακα λέξεων. Αφόρμηση για την επιλογή αυτή, ήταν τα ίδια τα γραφόμενα του Κυρ. Χαραλαμπίδη (2009, σ. 41) για την έννοια της μνήμης<sup>3</sup> ότι δηλαδή "με αυτήν υφαίνεται ο κόσμος τού μύθου και της ιστορίας", τονίζοντας χαρακτηριστικά πως "η μνήμη που βγαίνει από την ψυχή, είναι αυτή που ουσιαστικά προσδιορίζει την ανθρώπινη ουσία. Αποτελεί το πλέον συνεκτικό στοιχείο τού ανθρώπου, το στοιχείο που ενώνει ζώντας και νεκρούς, παρόν και παρελθόν, αν μη και το μέλλον" (Χαραλαμπίδης, 2009, σ. 143). Εξάλλου, ο συγκεκριμένος όρος διακρίνεται για την πολυσημία του. Η έννοια της "μνήμης" είναι εφικτό να δηλώνει την ανάμνηση, την ενθύμηση· μπορεί, όμως, να συσχετίζεται με την ικανότητα του νου να ανακαλεί στη μνήμη (μνημονικό). Επιπρόσθετα, είναι δυνατόν να είναι αλληλένδετη με το μνήμα ή το μνημείο ή με την έννοια της υπενθύμισης για κάποιο πράγμα ή πρόσωπο. Εν κατακλείδι, η "μνήμη" μπορεί να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του ρήματος "μνημονεύω", δηλαδή αναφέρω ή κάνω λόγο για κάποιον.

## Πρωτοτυπία

Η πρωτοτυπία της μελέτης μας έγκειται στο γεγονός ότι, αν και έχουν γίνει προσπάθειες κειμενικής προσέγγισης από σημαντικούς μελετητές αναφορικά με το έργο του Χαραλαμπίδη, κανένας δεν επιχείρησε να προσεγγίσει κειμενικά το έργο του σε ό,τι αφορά την ανάδειξη του θεματικού μοτίβου της "μνήμης" με την αρωγή των νέων τεχνολογιών, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για το ποιητικό του έργο αναφορικά με την έννοια αυτή. Επομένως, η παρούσα εργασία επιδιώκει να καλύψει ένα ερευνητικό κενό σχετικά με τα σώματα κειμένων

<sup>1</sup> Η ενασχόληση με το ποιητικό έργο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη επιλέχθηκε, καθώς είναι από τους πιο διακεκριμένους και καταξιωμένους ποιητές της γενιάς του και ένας εξαιρετικός δοκιμογράφος. Έχει λάβει το Κρατικό Βραβείο Ποίησης της Κύπρου (τρεις φορές), το Κρατικό Βραβείο Ποίησης της Ελλάδας και δύο φορές βραβεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών (τη δεύτερη για το σύνολο του ποιητικού του έργου). Επιπρόσθετα, είναι αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, τακτικό μέλος της Ακαδημίας Γραμμάτων και Τεχνών Κύπρου, επίτιμος διδάκτωρ τού Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Αιγαίου, και προταθέντας για βραβείο Νόμπελ από το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ο εν λόγω ποιητής είναι διεθνώς αναγνωρισμένος, καθώς έχουν γίνει αρκετές μεταφράσεις των ποιητικών του συλλογών σε πολλές ξένες γλώσσες. Ο ποιητής γεννήθηκε στην Άγκυρα, της επαρχίας Αμμοχώστου, στην Κύπρο, το 1940 και μεγάλωσε στην Αμμόχωστο. Μέχρι σήμερα έχουν εκδοθεί δεκατρείς ποιητικές συλλογές. Από τις εκδόσεις Ίκαρος εκδόθηκε το 2019 το συγκεντρωτικό έργο του με τίτλο: *Ποιήματα 1961-2017*.

<sup>2</sup> Το λογισμικό Antconc είναι ελεύθερα διαθέσιμο στο διαδίκτυο. Δημιουργός του είναι ο καθηγητής Anthony Laurence της Πολυτεχνικής Σχολής του Πανεπιστημίου Waseda της Ιαπωνίας.

<sup>3</sup> Αναφορικά με την ετυμολογία της λέξης «μνήμη», προέρχεται από δύο λόγιους τύπους αρχαιοελληνικών ρημάτων, του «μνῶμαι» (ασυναίρετος τύπος: «μνάομαι») και του «μιμνήσκω» (Σταματάκος, 1999, σ. 631).

και τον συμφραστικό πίνακα λέξεων στο ποιητικό έργο του Κυρ. Χαραλαμπίδη, μία ανεξερεύνητη περιοχή στην ελληνική βιβλιογραφία.

### **Ερευνητικό ερώτημα**

Το ερευνητικό ερώτημα τής παρούσας μελέτης είναι το κάτωθι:

ποια είναι η λειτουργία τής μνήμης στην ποιητική συλλογή *Αιγιαλούσης Επίσκεψις* του Κυρ. Χαραλαμπίδη, μέσα από αναζητήσεις λεκτικών τύπων μέσω του λογισμικού AntConc;

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Η "μνήμη " αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια και παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Για την εννοιολογική προσέγγιση τού όρου, στηριχθήκαμε στη θεωρία του γάλλου κοινωνιολόγου M. Halbwachs για τη *συλλογική μνήμη (collective memory)* η οποία αποτελεί τη βάση των θεωριών μνήμης, καθώς και του συνεχιστή του, Pierre Nora. Τα είδη τής μνήμης που μπορούμε να διακρίνουμε, είναι τόσο η ατομική όσο και η συλλογική. Σύμφωνα με τον Halbwachs (1992, p. 41), "η ατομική μνήμη δεν είναι παρά αποσπασματικές εικόνες". Βέβαια, η ατομική και η συλλογική μνήμη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, αλλά δεν συγχέονται. "Το άτομο δεν είναι μόνο του και οι αναμνήσεις του συνδέονται με τις αναμνήσεις των άλλων (διάφορες ομάδες, άλλα άτομα, οικογένεια και φίλοι) " (Halbwachs, 2013, σ. 16). Όπως, άλλωστε, επισημαίνει "οι άνθρωποι δεν βρίσκονται σε έναν απροσδιόριστο χώρο, αλλά στις περιοχές που γνωρίζουν " (Halbwachs, 2013, p. 184). "Η ανάμνηση είναι μια ανακατασκευή του παρελθόντος με τη βοήθεια δεδομένων που δανειζόμαστε από το παρόν. Δεν υπάρχει, επομένως, συλλογική μνήμη που να μην εκτυλίσσεται σ' ένα χωρικό πλαίσιο. Ο χώρος είναι μια πραγματικότητα που διαρκεί " (Halbwachs, 2013, σσ. 11-12, 167).

Σύμφωνα με τον Halbwachs (2013, σσ. 25, 27, 111, 124), "η μνήμη είναι η άρση τής λήθης. Η επιλογή των γεγονότων που προορίζονται να αποθηκευτούν στη μνήμη και αυτών που καταδικάζονται στη σιωπή ή στην άρνηση, γίνεται βάσει της διασφάλισης μιας ατομικής, κοινωνικής, εθνικής ταυτότητας στο παρόν και στο μέλλον. Η συλλογική μνήμη παρουσιάζει στην ομάδα μια αυτοπροσωπογραφία της η οποία αναμφίβολα εκτυλίσσεται στον χρόνο, εφόσον πρόκειται για το παρελθόν της, με τέτοιον όμως τρόπο, ώστε εκείνη να αναγνωρίζει πάντοτε τον εαυτό της στη διαδοχή των εικόνων. Η ανάμνηση διατηρεί τα ίχνη τής περιόδου στην οποία αναφέρεται και ίσως ανακλήθηκε, επειδή διακρίνουν οι άνθρωποι τα ίχνη αυτά και σκέφτονται τον χρόνο κατά τον οποίο συνέβη το γεγονός ".

Στον αντίποδα, ο Pierre Nora (1989, pp. 8-9, 22) υποστηρίζει ότι η μνήμη και η ιστορία είναι διαμετρικά αντίθετες έννοιες. Από τη μία πλευρά, η μνήμη είναι ζωντανή και σε διαρκή εξέλιξη, ένας δεσμός που δένει τους ανθρώπους με το παρόν, ενώ η ιστορία είναι μία αναπαράσταση του παρελθόντος. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι η ιστορία σχετίζεται περισσότερο με γεγονότα, ενώ η μνήμη με χώρους.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η έννοια τής "μνήμης " στη χαραλαμπίδεια ποίηση, καθώς είναι αλληλένδετες δύο έννοιες, του "τόπου " και της "μνήμης ". Το ιστορικό ορόσημο του 1974, της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο είναι έκδηλο στο σύνολο του ποιητικού έργου τού Κυρ. Χαραλαμπίδη,

διότι καταγράφει, ως επακόλουθο, το αίσθημα της προσφυγιάς, τις συνέπειές της, και ένα κύμα χιλιάδων αγνοουμένων. Οι μνήμες είναι νωπές και αναμοχλεύοντάς τες μέσα από την αναγνωστική διαδικασία, επανέρχονται διαρκώς στο προσκήνιο. Ο ποιητής μας, όμως, δεν περιορίζεται στα στενά "όρια" της Κύπρου, αλλά προσδίδει οικουμενική διάσταση, προκειμένου να μπορεί να ταυτιστεί ο κάθε ταλανισμένος άνθρωπος που έχει βιώσει τον εκτοπισμό από τη γενέθλια πατρίδα του. Με αυτόν τον τρόπο, "κατορθώνεται ο συγκερασμός της ατομικής με τη συλλογική εμπειρία και του σύγχρονου με το διαχρονικό βίωμα" (Γαραντούδης, 2010, σ. 4360). "Η ποίηση, λοιπόν, με αναφορές στη συλλογική ιστορική μνήμη και πνευματικότητα, αποκτά πανανθρώπινα και καθολικά χαρακτηριστικά" (Κοσμόπουλος, 2007, σ. 362).

Ο ίδιος ο Χαραλαμπίδης (2019, σ. 143) εξομολογείται ότι η άρνηση να επισκεφθεί τα κατεχόμενα αποτελεί την "ουσία μιας άλλης μνήμης [...], αυτού που μας συγκροτεί ως ανθρώπους και συνθέτει μιαν αναλλοίωτη άχραντη εικόνα του τόπου", και διερωτάται: "Ποιος θα σηκώσει το βάρος τής μνήμης, που συναιρείται με τα ευγενέστερα στοιχεία και τις εσωτερικές ρυθμίσεις τής ψυχής;". Επιπρόσθετα, ο Χαραλαμπίδης (2009, σσ. 43-45, 48) επισημαίνει ότι "δυνάμεθα να ομιλούμε για τα μοτίβα τής αγάπης για την πατρίδα και της διέγερσης της μνήμης. Στόχος, δηλαδή, είναι η Κύπρος να συνεχίζει να ταξιδεύει μέσα στον χρόνο". Πρόκειται, δηλαδή, για μνημονικές συνειρμικές συνδέσεις τής γλυκιάς πατρίδας. Το "παιχνίδι" τής ζωής διαδραματίζεται γύρω από τη μνήμη τού θανάτου (Χαραλαμπίδης, 2009, σσ. 106-107). Ενώ υπάρχει κοινό παρελθόν, ο καθένας μας επεξεργάζεται το ατομικό του παρελθόν με προσωπικό τρόπο, ώστε να συνιστά ύφος και γραφή. Μια διαδικασία διαμόρφωσης που μπορεί να μετέρχεται κοινούς τόπους, αλλά αποκτά ενδιαφέρον, όταν γίνεται με ατομικό τρόπο. Μια λέξη κοινή για πολλούς, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μια διαφορετική ποιητική χρήση. Επανέρχονται συχνά εντόπιες λέξεις, ανασύροντας εικόνες της παιδικής μας ηλικίας (ανάμνηση). Η μνήμη μάς βοηθά να κρατάμε απόσταση από το πριν στο μετά, η ποίηση τα γεφυρώνει στο τώρα (Γώτης, 2019, σ. 68)

Η πρωτοτυπία, λοιπόν, τής παρούσας έρευνας,<sup>4</sup> όπως προαναφέρθηκε, είναι η προσέγγιση τής έννοιας της "μνήμης" στην ποίηση του Κυρ. Χαραλαμπίδη με τη συμβολή του συμφραστικού πίνακα λέξεων,<sup>5</sup> που λειτουργεί ως γλωσσικό εργαλείο των σωμάτων κειμένων<sup>6</sup> (corpora).

Η μελέτη με τη χρήση των σωμάτων κειμένων έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Ορισμένα από αυτά είναι αφενός η ταχύτητα η οποία δε θα μπορούσε να επιτευχθεί με το χέρι και αφετέρου η πληρότητα και η ακρίβεια, καθώς οι μηχανές δεν είναι προκατειλημμένες, δεν κουράζονται και δεν κάνουν λάθη. Επιπλέον, η επεξεργασία μεγάλου όγκου γλωσσικού υλικού, με τη

<sup>4</sup> Προϋπόθεση διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσε η πληκτρολόγηση και των δεκατριών (13) ποιητικών συλλογών του Κυριάκου Χαραλαμπίδη σε μονοτονικό σύστημα γραφής, ώστε να καταστεί δυνατό να «ανέβουν» τα αρχεία σε μορφή .txt. στο λογισμικό AntConc.

<sup>5</sup> Οι συμφραστικοί πίνακες λέξεων (concordance) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για πλήθος φιλολογικές, γλωσσολογικές και λεξικογραφικές έρευνες, αλλά και να αξιοποιηθούν δημιουργικά στην εκπαίδευση, προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία (Ακριτίδου, 2014, σσ. 348-349, 351). Όσον αφορά την αξιοποίηση του συμφραστικού πίνακα λέξεων για κειμενική προσέγγιση ποιητικού έργου, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η *Ανεμόσκαλα* (Ακριτίδου, 2014, σσ. 348-349), που περιλαμβάνει συμφραστικούς πίνακες λέξεων για μείζονες νεοέλληνες ποιητές στον δικτυακό τόπο του Κ.Ε.Γ. (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας), Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

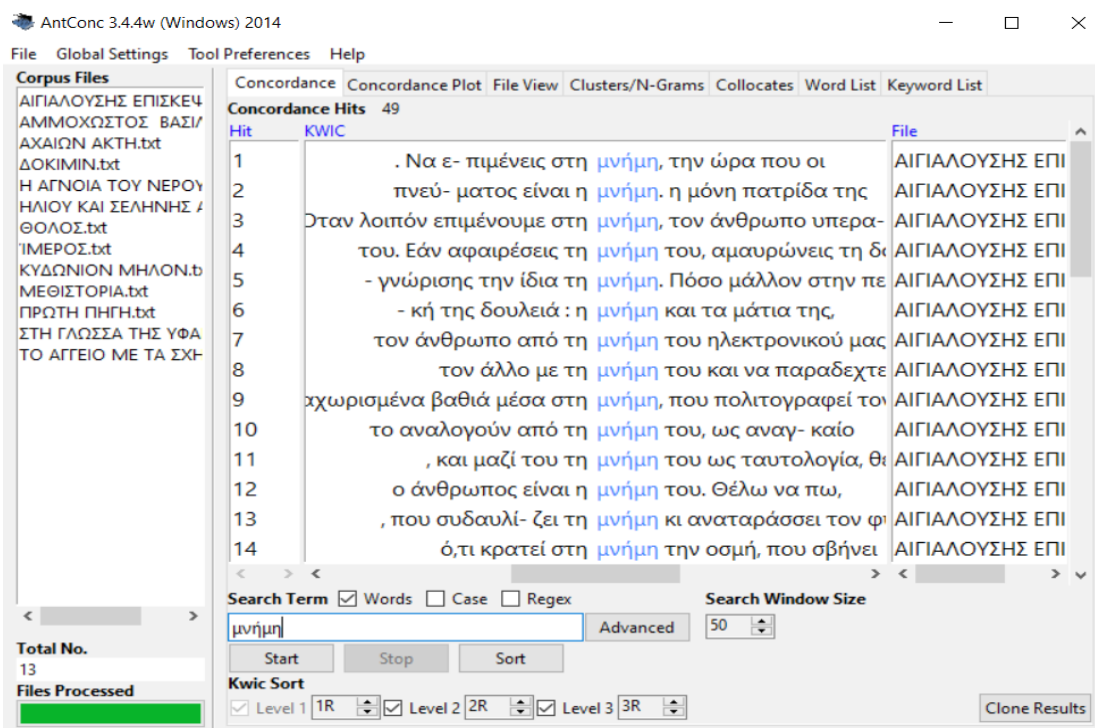
<sup>6</sup> Αναφορικά με την εννοιολογική οριοθέτηση τού «σώματος κειμένων» (corpus), ορίζεται ως «η συστηματική συλλογή μεγάλου όγκου γλωσσικών δεδομένων και η αποθήκευσή τους σε ηλεκτρονική μορφή με τρόπο, ώστε να ανακαλούνται ταχύτατα και με ακρίβεια» (Γούτσος et al., 2015, p. 13).

συμβολή των υπολογιστών, είναι πλέον ασύγκριτα γρηγορότερη, πληρέστερη και πιο αξιόπιστη, διότι τέτοιος όγκος θα ήταν αδύνατον να αναλυθεί μόνον από ανθρώπους. Επίσης, οι υπολογιστές δεν χάνουν στιγμιότυπα λέξεων και μπορούν να επεξεργαστούν πολύ πιο σύνθετες δομές και συσχετίσεις από αυτές που μπορούν να αναλυθούν με το χέρι " (Φραντζή, 2012, σσ. 18, 25-26) ή φυλλομετρώντας έντυπα βιβλία.

Για τη διερεύνηση ενός σώματος κειμένων χρησιμοποιείται ένα λογισμικό παραγωγής συμφραστικών πινάκων λέξεων. Το λογισμικό παρέχει τη δυνατότητα παρουσίασης της "λέξης-κλειδί στο περικείμενό της " με τη μορφή συμφραστικού πίνακα (concordance). Αυτός αποτελεί "συλλογή εμφανίσεων ενός λεξικού τύπου μέσα στο κειμενικό του περιβάλλον " (Τάντος, 2015, σσ. 215-216). Κάθε τμήμα τού περικειμένου παρουσιάζεται σε μια γραμμή, ενώ η υπό εξέταση λέξη (ακολουθία χαρακτήρων ή ακόμη και φράση) στοιχίζεται στο κέντρο τής γραμμής (Φραντζή, 2012, σ. 37· Γιάγκου, 2009, σσ. 34-36). Επομένως, ο Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων (ΣΠΛ, Concordance) αποτελεί ένα εξειδικευμένο λεξικό, όπου κάθε λεξικός τύπος ενός λογοτεχνικού, συνήθως, κειμένου καταγράφεται τόσες φορές όσες απαντάται στο έργο αυτό, πάντα συνοδευόμενος από τα άμεσα συμφραζόμενά του (context, έκτασης κατά κανόνα ενός στίχου ή μιας αράδας) και από ακριβείς παραπομπές (ΚΕΓ, 2011).

Το λογισμικό παραγωγής συμφραστικού πίνακα λέξεων, που επιλέχθηκε για τις ανάγκες τής έρευνας, είναι το λογισμικό AntConc, όπως ήδη σημειώθηκε. Το λογισμικό δέχεται ως είσοδο αρχεία σε απλή μορφή κειμένου (.txt). Οι συμφραστικοί πίνακες στο AntConc σχηματίζονται δυναμικά για κάθε όρο αναζήτησης που θέτουμε. Αφού "έχουμε φορτώσει " τα αρχεία μας και βρισκόμαστε στην πρώτη καρτέλα CONCORDANCE, βλέπουμε το πλαίσιο αναζήτησης, στο κάτω μέρος τού παραθύρου, κάτω από τις λέξεις Search Term (όρος αναζήτησης), όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1. Γράφουμε τη λέξη που μας ενδιαφέρει και πατάμε Enter ή το πλήκτρο Start, κάτω από το πλαίσιο αναζήτησης. Στο μεσαίο πλαίσιο θα εμφανιστούν τα συμφραζόμενα μέσα στα οποία βρέθηκε η λέξη (σε γαλάζιο χρώμα) που αναζητήσαμε. Το πλαίσιο έχει το όνομα KWIK που είναι τα αρχικά για τον όρο Key Word In Context (λέξη-κλειδί σε συμφραζόμενα) " (Laurence, 2016· Warren, 2011).

Επιπλέον, μία σημαντική νύξη που πρέπει να γίνει, είναι αναφορικά με τα οφέλη ενός συμφραστικού πίνακα λέξεων, εφόσον μάς δίνεται η δυνατότητα αναζήτησης λέξης ή μέρους τύπου τής λέξης (μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο αστερίσκος \*, όπου παραμένει σταθερό το θέμα και αλλάζουν οι καταλήξεις) είτε σε όλο το έργο τού ποιητή είτε σε συγκεκριμένες ποιητικές συλλογές του με ακρίβεια (Ακριτίδου, 2015, σ. 659). Αυτός ο συσσωρευτικός τρόπος ανάδειξης των εμφανίσεων μιας λέξης συντελεί στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τη χρήση, τη γραμματική και τη σημασία τής λέξης (Γιάγκου, 2009, σ. 35).



**Εικόνα 1.** Συμφραστικός πίνακας του λεκτικού τύπου *μνήμη* στο λογισμικό AntConc

Επιπρόσθετα, ο συμφραστικός πίνακας επιτρέπει την εξαγωγή πληροφορίας για τη συχνότητα εμφάνισης κάθε λεξικού τύπου για τις πιο συχνά συνεμφανιζόμενες λέξεις, ενώ επισημαίνονται και οι λέξεις που εμφανίζονται άπαξ στις ποιητικές συλλογές. Είναι εφικτό, επιπλέον, ο ηλεκτρονικός συμφραστικός πίνακας λέξεων να αξιοποιηθεί στο μάθημα της λογοτεχνίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκε πειραματική έρευνα στο σχολείο "Ροδίων Παιδεία" της Ρόδου για την αξιοποίηση του συμφραστικού πίνακα λέξεων στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου, στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας (Gianniki et Christodoulidou, 2019) και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αναβάθμιση των μαθητών και μαθητριών σε κριτικά σκεπτόμενους αναγνώστες/αναγνώστριες των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς δεν επιβάλλεται η γραμμικότητα της ανάγνωσης, όπως συμβαίνει στην έντυπη μορφή ενός βιβλίου κι έτσι ανάλογα με τη διαδρομή που θα ακολουθήσει ο αναγνώστης-μαθητής (χρήση υπερσυνδέσμων "hyperlinks" εντός της εφαρμογής), μπορεί να ανασυνθέσει το κείμενο και να κάνει μία διαφορετική κειμενική προσέγγιση (ανάλογα με τις προσλαμβάνουσές του). Άρα, σε αυτήν την περίπτωση, έχουμε αναθεώρηση της αναγνωστικής προσέγγισης τού λογοτεχνικού κειμένου και όχι μία παθητική στάση της πρόσληψης, διότι το κείμενο έχει ένα βαθύτερο νόημα (Βασιλειάδης, 2017, σ. 174).

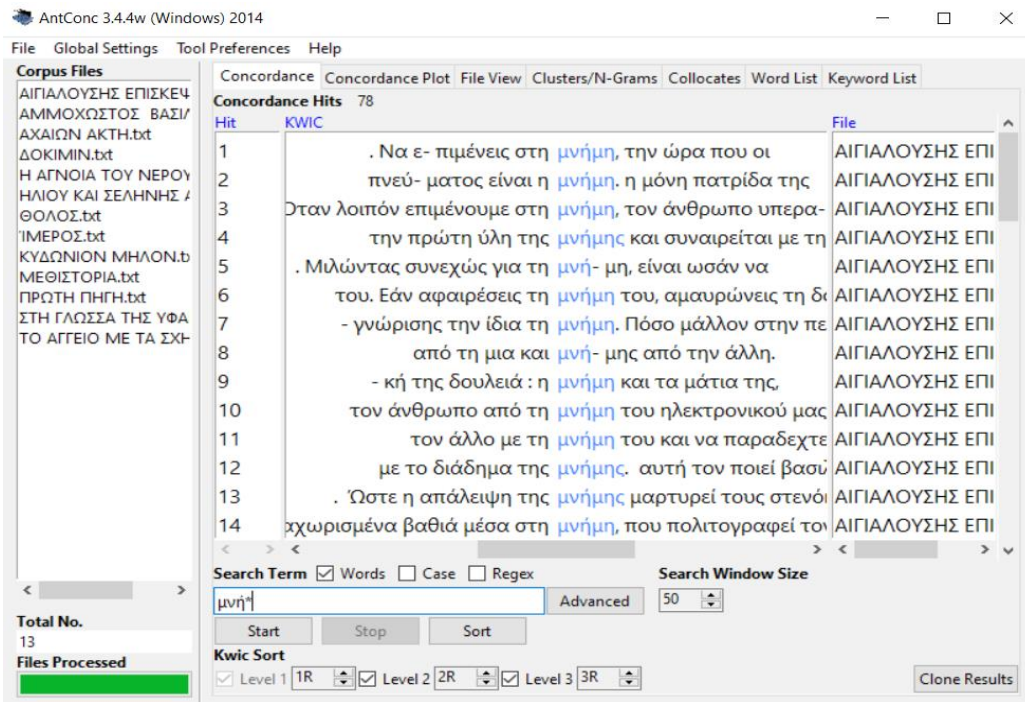
## Μεθοδολογία

Με τη συμβολή της εφαρμογής AntConc πραγματοποιήθηκαν οι αναζητήσεις λεκτικών τύπων, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την προαναφερθείσα έννοια της "μνήμης", ώστε να διαφανεί η συχνότητα εμφάνισης του όρου αυτού.

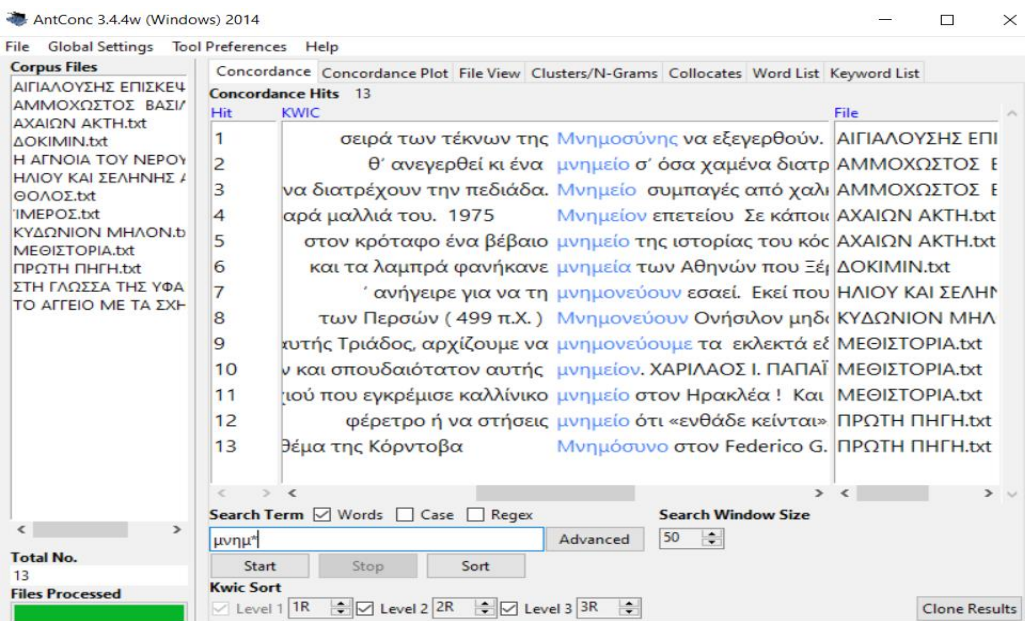


## Αναζήτηση λεκτικού τύπου "μνήμη" μέσω του λογισμικού AntConc

Μέσω της εφαρμογής AntConc, οι εμφανίσεις του όρου "μνή\*" ανέρχονται στις 78, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2. Πραγματοποιήθηκαν, όμως, και αναζητήσεις του λεκτικού τύπου "μνημ\*" (με άτονο αυτή τη φορά το -η-). Η Εικόνα 3 παρουσιάζει ότι ο υπό εξέταση τύπος απαντάται 13 φορές.



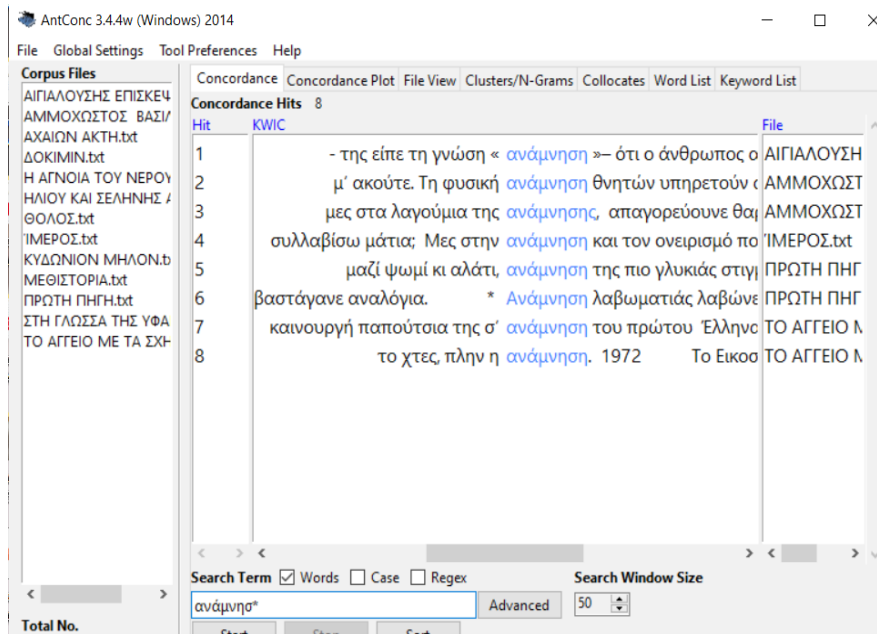
Εικόνα 2. Συχνότητα εμφάνισης του λεκτικού τύπου μνή\* μέσω του λογισμικού AntConc



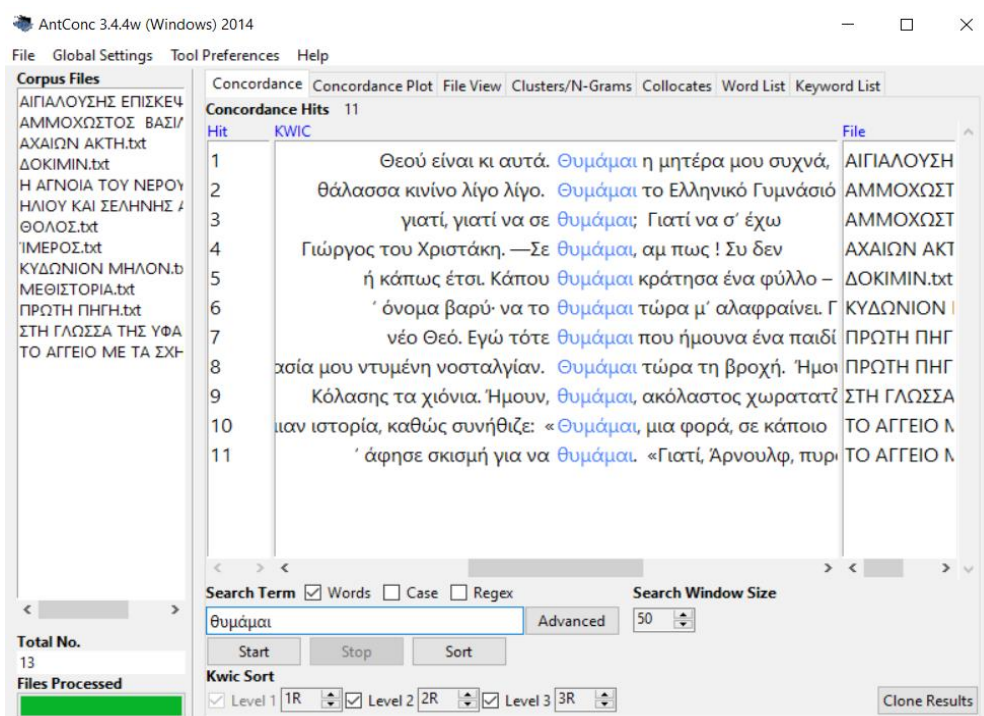
Εικόνα 3. Συχνότητα εμφάνισης του λεκτικού τύπου μνημ\* μέσω του λογισμικού AntConc

Επιπλέον, όπως παρατηρείται στην Εικόνα 3, μέσα από την αναζήτηση του λεκτικού τύπου "μνημ\*", αναδείχθηκαν λέξεις, όπως μνημοσύνη, μνημείο, μνημονεύουμε και μνημόσυνο.

Πέρα από τον λεκτικό τύπο "μνήμη", πραγματοποιήθηκαν και αναζητήσεις νοηματικά συγγενικών όρων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η λέξη "ανάμνησ\*", που απαντάται 8 φορές (Εικόνα 4), το ρήμα "θυμάμαι " 11 φορές (Εικόνα 5), ο λεκτικός τύπος "ανακαλ\* " (για το ρήμα ανακαλώ) 10 φορές και τέλος οι εμφανίσεις για τον λατινικό όρο για τη μνήμη "memoria\* " ανέρχονται στις 3.



Εικόνα 4. Συχνότητα εμφάνισης του λεκτικού τύπου *ανάμνησ\** μέσω του λογισμικού AntConc



Εικόνα 5. Συχνότητα εμφάνισης του λεκτικού τύπου *θυμάμαι* μέσω του λογισμικού AntConc

## Αποτελέσματα της έρευνας

Η λειτουργία της μνήμης στην ποιητική συλλογή *Αιγιαλούσης Επίσκεψις* με τη συμβολή του λογισμικού *AntConc*

Από τις 13 ποιητικές συλλογές που απαντάται ο όρος "μνήμη", όπως προαναφέρθηκε, η κειμενική ανάλυση επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί στη συλλογή *Αιγιαλούσης Επίσκεψις*, επειδή από τις 78 φορές που εντοπίζεται συνολικά η λέξη μνήμη, η πλειονότητα των εμφανίσεων (και συγκεκριμένα 19 φορές) παρατηρούνται στη συλλογή *Αιγιαλούσης Επίσκεψις*, όπως φαίνεται στην Εικόνα 6.

The screenshot shows the AntConc 3.4.4w (Windows) 2014 interface. The 'Concordance Hits' window is active, displaying 78 hits for the search term 'μνήμη\*'. The results are organized into three columns: 'Hit', 'KWIC', and 'File'. The 'File' column consistently shows 'ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt'. The 'KWIC' column shows the word 'μνήμη' highlighted in blue within its context. The search term 'μνήμη\*' is entered in the 'Search Term' field, and the search window size is set to 50. The 'Kwic Sort' options are checked for Level 1 (1R), Level 2 (2R), and Level 3 (3R).

Hit	KWIC	File
1	Να ε- πιμένεις στη μνήμη, την ώρα που οι	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
2	νεύ- ματος είναι η μνήμη, η μόνη πατρίδα της	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
3	όν επιμένουμε στη μνήμη, τον άνθρωπο υπερα	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
4	ην πρώτη ύλη της μνήμης και συναιρείται με τι	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
5	ας συνεχώς για τη μνή- μη, είναι ωςάν να	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
6	Εάν αφαιρέσεις τη μνήμη του, αμαυρώνεις τη δ	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
7	ύρισης την ίδια τη μνήμη. Πόσο μάλλον στην π:	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
8	από τη μια και μνή- μης από την άλλη.	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
9	κή της δουλειά : η μνήμη και τα μάτια της,	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
10	ν άνθρωπο από τη μνήμη του ηλεκτρονικού μα	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
11	τον άλλο με τη μνήμη του και να παραδεχτ	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
12	με το διάδημα της μνήμης. αυτή τον ποιεί βασ	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
13	τε η απάλειψη της μνήμης μαρτυρεί τους στενέ	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt
14	να βαθιά μέσα στη μνήμη, που πολιτογραφεί τ	ΑΙΓΙΑΛΟΥΣΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ.txt

Εικόνα 6. Συχνότητα εμφάνισης του λεκτικού τύπου *μνή\** μέσω του λογισμικού *AntConc*

Μετά από τον ακριβή εντοπισμό των συμφραζομένων (context) που εντοπίζεται ο όρος *μνήμη*, πραγματοποιήθηκε κειμενική ανάλυση αυτών, προκειμένου να αναδειχθεί η λειτουργία της μνήμης στη συλλογή *Αιγιαλούσης Επίσκεψις*.

Η εν λόγω συλλογή απαρτίζεται από ένα ποίημα ("Αιγιαλούσα") 80 στίχων και ένα εκτενές σχόλιο από τον ίδιο τον ποιητή, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δοκίμιο βαθυστόχαστων νοημάτων, που αναλύει αξίες που τείνουν να εξαλειφθούν: για την ποιητική ευαισθησία, για την ελληνικότητα, κυρίως όμως για τη μνήμη (Αγγελής, 2009, σσ. 333-334). Αξίζει να σημειωθεί ότι η *Αιγιαλούσα* αποτελεί τουρκοκρατούμενη κωμόπολη της Καρπασίας, στην Κύπρο. Το θέμα, λοιπόν, που πραγματεύεται η *Αιγιαλούσης Επίσκεψις* είναι η νοερή "επίσκεψη" του ποιητή στα κατεχόμενα, "επίσκεψη", όμως, με την έννοια της βαθύτερης εξέτασης (επί + σκοπέω-ω) (Παπαλεοντίου, 2009, σ. 335· Βλάχος, 2009, σ. 339). Με αυτόν



τον τρόπο, η Αιγιαλούσα είναι ένα "πρόσωπο " που προσφέρει την α-λήθεια του (α- στερητικό και λήθη) στη διαρκή λειτουργία της μνήμης (Ρούβαλης, 2009, σ. 329).

Αξίζει να υπογραμμιστεί ο παρακάτω στίχος στον οποίο επισημαίνεται ότι ο τόπος (με τη βαθύτερη έννοια των ριζών, της ταυτότητας του ατόμου "το είναι του χώρου ") προσδιορίζει και την ποιότητα των ανθρώπων που κατοικούν σε αυτόν ( "το είδος των ανθρώπων "): "το είναι του χώρου προσδιορίζει και το είδος των ανθρώπων που βλασταίνουν επάνω του" (Αιγιαλούσης Επίσκεψις). Τονίζεται, επίσης, το τραγικό συμβάν της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο το 1974, το οποίο εκτός από τις ανθρώπινες απώλειες και τους αγνοουμένους, αρκετοί Ελληνοκύπριοι πήραν τον δρόμο της προσφυγιάς, βίωσαν τον εκτοπισμό από τα πάτρια εδάφη. Ο ποιητής, όμως, δεν τονίζει την τραγικότητα, αλλά την ευαισθησία που είναι η πρώτη ύλη της μνήμης: "το ν' αγαπάς την πατρίδα σου σωστά απορρέει από τις εσωτερικές ρυθμίσεις σου, δηλαδή προέρχεται από το βαθμό της ευαισθησίας σου " (Αιγιαλούσης Επίσκεψις).

Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια αφήγηση της γυναίκας από την Αιγιαλούσα, που αφορά μια προσωπική ιστορία. Γίνεται, όμως, καθολική, αφού παραπέμπει σε πολλές παρόμοιες (Δανιήλ, 2009, σ. 332). Δεν αναφέρεται ο ποιητής μας αποκλειστικά στην περίπτωση των Ελληνοκυπρίων, αλλά όλων όσων έχουν βιώσει αντίστοιχες καταστάσεις, όπως είναι για παράδειγμα το παγκόσμιο προσφυγικό ζήτημα που ταλανίζει χιλιάδες ανθρώπους, οδηγούμενοι έτσι σε μια καθολική "κάθαρση ".

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι κάτωθι στίχοι: "να επιμένεις στη μνήμη...να επιποθείς την πατρίδα σου " (Αιγιαλούσης Επίσκεψις), μαρτυρώντας την άρρηκτη σύνδεση της μνήμης με την πατρίδα, τον τόπο, καθώς "η παραμυθία σου αυτή...δεν αποσβαίνει το κακό που βρήκε το νησί" (Αιγιαλούσης Επίσκεψις), όπου φανερόνεται η σχέση της μνήμης με την παραμυθία, δηλαδή την παρηγοριά. Σαφέστατα, αναφέρεται στο χρονικό ορόσημο 1974, επομένως υπάρχει στενή σύνδεση του τόπου (νησί) με την ιστορία-γεγονός (το κακό). Κατόπιν, το ποιητικό υποκείμενο υπογραμμίζει πως "όταν λοιπόν επιμένουμε στη μνήμη, τον άνθρωπο υπερασπιζόμαστε και την ουσία του " (Αιγιαλούσης Επίσκεψις). Στο χωρίο αυτό, είναι έκδηλη η επανάληψη της επιμονής για λόγους έμφασης. Παραπάνω είχαμε προτρεπτική υποτακτική (να επιμένεις), ενώ εδώ δίνεται η λύση στην επιμονή, το συμπέρασμα, με τη χρήση της διαρθρωτικής λέξης "λοιπόν". Μέσω της μνήμης, ο άνθρωπος επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του.

Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση των συμφοραζομένων της ποιητικής συλλογής Αιγιαλούσης Επίσκεψις με τη συμβολή του λογισμικού AntConc, τονίζεται πως "αν αφαιρέσεις (από τον άνθρωπο) τη μνήμη του, αμαυρώνεις τη δόξα του ", δηλαδή σπιλώνεις τη φήμη του και "μειώνεις το κύρος του ", με την έννοια ότι περιορίζεις το γόητρό του. Γι' αυτόν τον λόγο, απαιτείται ένας "επαναπροσδιορισμός...με συντελεστή αναγνώρισης την ίδια τη μνήμη". Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί αυτή η επαναπροσέγγιση, συστατικό στοιχείο της ύπαρξης (ή όπως αναφέρει ο ίδιος ο ποιητής "υπόστρωμα ", "πρώτη ύλη ", "θεμέλιο ") αποτελεί η μνήμη, η οποία σαν άγρυπνος φρουρός, διαφυλάττει την αλήθεια και μέσω αυτής γίνεται η αναγνώριση. Δεν είναι τυχαία η επιλογή της λέξης "αναγνώριση " από το ποιητικό υποκείμενο, αφού μας παροτρύνει να γνωρίσουμε τη βαθύτερη πτυχή του εαυτού μας, σαν να "ξανασυστηθούμε ", αλλιώς θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το ρήμα "γνωρίζω " (πρώτη φορά έρχομαι σε επαφή). Η χρήση του λαϊκού αχώριστου μορίου ανα- φανεώνει την επανάληψη (ξανά-γνωρίσω). Καταληκτικά, ο ποιητής επιδιώκει να ορίσει τι είναι τελικά ο άνθρωπος. Έτσι,

λοιπόν, επισημαίνει ότι "ο άνθρωπος είναι η μνήμη του", όχι με τα στενά όρια του πατριωτικού, αλλά της πολυεθνικότητας.

## **Συμπεράσματα**

Υποστηρίζεται ότι "η εξέταση των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα και η ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων με τεχνικές της Γλωσσολογίας Σωμάτων Κειμένων, δηλαδή με τη διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης λέξεων και τη μελέτη συμφραστικών πινάκων, φωτίζουν τις όψεις ερμηνείας τού λογοτεχνικού κειμένου και αναδεικνύουν τις διαφορές μεταξύ της λογοτεχνίας και άλλων κειμενικών ειδών" (Γιάγκου, 2009, σ. 59).

Από την παραπάνω ανάλυση συνάγεται ότι η θεωρία του Halbwachs για τη "συλλογική μνήμη" συγκλίνει με τη λειτουργία τής μνήμης στην ποιητική συλλογή *Αιγιαλούσης Επίσκεψις* του Κυρ. Χαραλαμπίδη, αφού μέσα από την κειμενική ανάλυση των συμφραζομένων που εντοπίστηκαν μέσω του λογισμικού AntConc, φανερώθηκε η άρρηκτη σχέση της μνήμης με τον τόπο. Καλό είναι να στρέψουμε την προσοχή μας στον χώρο, στον προσωπικό μας χώρο, αυτόν που σε κάθε περίπτωση η φαντασία ή η σκέψη μας είναι ανά πάσα στιγμή ικανή να ανασυνθέσει. Σε αυτόν πρέπει να επικεντρωθεί η σκέψη μας, προκειμένου να επανεμφανιστεί η μία ή η άλλη κατηγορία αναμνήσεων (Halbwachs, 2013, σσ. 167-168). Σύμφωνα με τον Κυρ. Χαραλαμπίδη, η μνήμη είναι το αντίδοτο σε όσα βασανίζουν την ψυχή μας και η ανάκληση των πραγμάτων που αγαπήσαμε. Με την αρωγή αυτής, συνειδητοποιούμε την ταυτότητά μας και μας παρέχει ενέργεια ψυχής και ζώσα πνοή (Χαραλαμπίδης, 2009, σ. 45). Επομένως, ανακαλούμε στη μνήμη μας τα πάθια, προκειμένου να αναθαρρήσουμε και να επιτευχθεί η ενόραση και κατ' επέκταση το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον. Υλοποιείται, λοιπόν, ένα είδος "μνημόσυνου", που συμβάλλει στην αποδοχή του παρελθόντος, στην κατανόηση του παρόντος και στην αδημονία του μέλλοντος.

## **Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Σημαντική όμως, είναι και η επισήμανση των περιορισμών της έρευνας, όπως είναι η εστίαση σε μία μόνο ποιητική συλλογή (*Αιγιαλούσης Επίσκεψις*) για την ανάδειξη της λειτουργίας τής μνήμης στην εν λόγω συλλογή. Επιλέχθηκε, λόγω της κομβικής θέσης που έχει στο ποιητικό έργο τού Χαραλαμπίδη και της πλειονότητας των εμφανίσεων της λέξης "μνήμη", όπως παρατηρήθηκε μέσω του λογισμικού AntConc.

Καταληκτικά, μελλοντική ερευνητική πρόταση αποτελεί η ανάδειξη της λειτουργίας τής μνήμης και στις υπόλοιπες ποιητικές συλλογές του Κυρ. Χαραλαμπίδη.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσσα**

Αγγελής, Δ. (2009). *Αιγιαλούσης Επίσκεψις*. Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Για τον Χαραλαμπίδη: κριτικά κείμενα* (σσ. 333-334). Εκδόσεις Αιγαίου.

- Ακριτίδου, Μ. (2014). Σώματα κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (3η εκδ., σσ. 348-349, 351). ΙΤΥΕ "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ". [http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/49864/mod\\_resource/content/0/ylikoKSE\\_PE02\\_20140319.pdf](http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/49864/mod_resource/content/0/ylikoKSE_PE02_20140319.pdf)
- Ακριτίδου, Μ. (2015). Οι νεοελληνικές σπουδές μπροστά στην ψηφιακή πραγματικότητα. Η ανάπτυξη ψηφιακού σώματος νεοελληνικής ποίησης από το ΚΕΓ με το διεθνές πρότυπο Text Encoding Initiative. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *5ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία, Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία, 2-5 Οκτωβρίου 2014* (σσ. 651-679). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη. [http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.2\\_apostolidou.pdf](http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf)
- Βασιλειάδης, Β. (2017). Υπάρχει λογοτεχνικό κείμενο μέσα στην "ψηφιακή τάξη"; Οι διδακτικές τύχες ενός μαθήματος στη νέα ψηφιακή συνθήκη. Στο Α. Σοφός et al. (Επιμ.). *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών: Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 169-182). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βλάχος, Κ. (2009). Αιγιαλούσης επίσκεψις.... Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Για τον Χαραλαμπίδη: κριτικά κείμενα* (σσ. 339-340). Εκδόσεις Αιγαίον.
- Γαραντούδης, Ε. (2010). Ο Σολωμός του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. *Πάροδος*, 37, 4360-4368.
- Γιάγκου, Μ. (2009). *Σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: δυνατότητες αξιοποίησης στη διδασκαλία της ελληνικής και συγκρότηση παιδαγωγικά κατάλληλων σωμάτων κειμένων* [Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ]. ΕΚΤ. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24615#page/1/mode/2up>
- Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. (2015). Σώματα Κειμένων και γλωσσολογία σωμάτων κειμένων. Στο Δ. Γούτσος & Φραγκάκη, Γ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ. 1. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1931>
- Γώτης, Γ. (2019). Η ποιητική της μνήμης. *Ποιητική*, 23, 67-74.
- Δανιήλ, Α. (2009). Τα πάθη και η ποίηση. Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Για τον Χαραλαμπίδη: κριτικά κείμενα* (σ. 332). Εκδόσεις Αιγαίον.
- ΚΕΓ (2011). Η φυσιογνωμία του έργου: Τι είναι και σε τι χρησιμεύει ένας Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων (ΣΠΛ). *Εισαγωγή στο Συμφραστικό Πίνακα*. <http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/tools/concordance/seferis/01a.html>
- Κοσμόπουλος, Δ. (2007). Ο Ελληνόσυρος μάγος και το κάτοπτρο των επινοήσεων. *Πόρφυρας*, 124, 359-362.
- Παπαλεοντίου, Α. (2009). Τα πάθη της Κύπρου. Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Για τον Χαραλαμπίδη: κριτικά κείμενα* (σσ. 335-336). Εκδόσεις Αιγαίον.

- Ρούβαλης, Β. (2009). "Επίσκεψις " ποιητή στα κατεχόμενα. Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Για τον Χαραλαμπίδη: κριτικά κείμενα* (σσ. 329-330). Εκδόσεις Αιγαίον.
- Σταματάκος, Ι. (1999). *Λεξικόν αρχαίας ελληνικής γλώσσης*. Βιβλιοπρομηθευτική Ι. Σιδηροφάγης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Τάντος, Α. (2015). Σώματα κειμένων και εφαρμογές. Στο Α. Τάντος et al. (Επιμ.), *Υπολογιστική γλωσσολογία*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ. 5. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2210>
- Φραντζή, Κ. Θ. (2012). *Εισαγωγή στην επεξεργασία σωμάτων κειμένων*. Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2003). *Αιγιαλούσης Επίσκεψις: ένα ποίημα και ένα σχόλιο*. Εκδόσεις Άγρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2009). *Ολισθηρός Ιστός*. 2 τόμοι. Άγρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2019). *Ποιήματα 1961-2017*. Ίκαρος.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2019). *Εν δορί κεκλιμένος: δοκίμια, μελέτες, άρθρα, συνεντεύξεις*. Εκδόσεις Σοκόλη.

## Ξενογλωσση

- Gianniki C., & Christodoulidou L. (2019). Concordance to the Poems of Kyriakos Charalambides Through the AntConc Application With Reference Text-The "Sweet Preserves". *Journal of Literature and Art Studies (JLAS)*, 9 (1), 35-46. doi: 10.17265/2159-5836/2019.01.003  
<http://www.davidpublisher.org/index.php/Home/Article/index?id=38284.html>
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. The University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη* (Τ. Πλωτά, Trans.). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Laurence, A. (2016, October 20). *AntConc (Windows, Macintosh OS X, and Linux)*. [help.pdf \(laurenceanthony.net\)](http://laurenceanthony.net/help.pdf)
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Memoire. *Representations*, 26, 7-24.
- Warren, T. (2011, March 5). *A Simple Guide to Using Antconc*. [http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/resources/help\\_AntConc321\\_english.pdf](http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/resources/help_AntConc321_english.pdf)

# Η σύγχρονη λαϊκή λογοτεχνία στην κοινωνική δικτύωση: απόψεις μαθητών για το φαινόμενο του τρολαρίσματος (trolling) στο Facebook

Μαρία Ζαρέντη, Γεώργιος Κατσαδώρος

## Περίληψη

Η εξάπλωση του διαδικτύου και η επακόλουθη ανάπτυξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έφεραν στο προσκήνιο το φαινόμενο του διαδικτυακού τρολαρίσματος (trolling) και την εμφάνιση των τρολ (trolls). Στη γλώσσα του διαδικτύου η λέξη τρολ αποδίδεται σε ένα πρόσωπο που παρεμβάλλεται στη συζήτηση μιας διαδικτυακής κοινότητας και δημοσιεύει σχόλια με στόχο την πρόκληση έντονων συναισθηματικών αντιδράσεων. Το τρολάρισμα αποδίδει την αντίστοιχη κοινωνική πρακτική. Στο Facebook, την πιο δημοφιλή πλατφόρμα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, το φαινόμενο αυτό είναι αρκετά διαδεδομένο. Η προέλευση της λέξης "τρολάρισμα" παραπέμπει στη μυθολογία και τη λαογραφία των Σκανδιναβικών χωρών και συνδέεται με στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, όπως η μαγεία, οι θρύλοι, τα παραμύθια, οι νεκροί πρόγονοι και το αρχέτυπο του κατεργάρη (trickster).

Η παρούσα διδακτορική αρχικά διατριβή εξετάζει το φαινόμενο του τρολαρίσματος πριν τη διαδικτυακή του εμφάνιση και ονομασία, ως μια κοινωνική πρακτική όχι αποκλειστικά "σύγχρονη" και μελετά διεξοδικά τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού που ενυπάρχουν στα κοινωνικά δίκτυα. Η έρευνα επικεντρώνεται στην καταγραφή των απόψεων και στάσεων μαθητών της Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ.) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου, απέναντι στο τρολάρισμα (trolling) και την επίδραση που τους ασκεί αυτή η πρακτική στο Facebook.

## Abstract

The rise of the Internet and the subsequent development of the social networking sites have led to the cyber trolling phenomenon and the emergence of trolls. In the language on the Internet the term troll is attributed to a person who interferes with a conversation in an Internet community and posts comments in order to cause intense emotional reactions. Trolling shows the corresponding social practice. In Facebook, the most popular social networking sites' platform, this phenomenon is quite common. The origin of the words trolling refers to mythology and folklore of the Scandinavian countries and is rooted in elements of its cultural history, such as magic, folk tales, fairy tales, dead ancestors and the trickster. The specific dissertation firstly deals with the trolling phenomenon in its development over time, as a social practice not exclusively "contemporary" and makes a thorough study of the elements of cultural history which are inherent in social networks. This research focuses on the outline of views and attitudes of the Vocational school students in Secondary Education in the Dodecanese islands towards trolling and the influence this practice exerts on them on Facebook.



## Τι είναι τα τρολ και το τρολάρισμα;

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τη σημασία της έννοιας "τρολ" διαχρονικά, καθώς και της πρακτικής του τρολάρισματος. Η έννοια των αποκαλούμενων ως τρολ σκιαγραφείται μέσω της συγκέντρωσης ορισμών, χαρακτηρισμών και πληροφοριών που παρέχει η βιβλιογραφική επισκόπηση. Οι έρευνες που έχουν γίνει για τα "τρολ" και το "τρολάρισμα" γενικότερα, μας προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά τους και φωτίζουν διαχρονικά τις διάφορες κατηγορίες, οι οποίες περιλαμβάνονται πλέον στις έννοιες.

Η ιστορική έρευνα για τα τρολ ως πλάσματα του μύθου και του θρύλου είναι αρκετά περιορισμένη, παρόλο που η ιστορική έρευνα στη Νορβηγία, της μεσαιωνικής και της σύγχρονης νορβηγικής ιστορίας, αποκαλύπτουν ένα αρκετά σημαντικό υλικό για τα τρολ, (Knutsen & Riisøy, 2007: 31-56). Η έρευνα για τα τρολ είναι κυρίως λαογραφικής / μυθολογικής εστίασης. Η ύπαρξη των τρολ τεκμηριώνεται από σύγχρονες ή και μεταγενέστερες έως τις μέρες μας έρευνες, όπως οι μεσαιωνικοί νορβηγικοί νόμοι, στους οποίους καταγράφεται ως σοβαρό έγκλημα η "αφύπνιση των τρολ", καθώς και σύγχρονοι θρύλοι και παραμύθια. Τα τρολ στη μυθολογία και τη λαογραφία των Σκανδιναβικών χωρών συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με τη μαγεία και έτσι, στο τέλος του δέκατου έβδομου αιώνα στις δίκες των μαγισσών (Lönnngren, 2015: 206), εμφανίζονται περισσότερες πληροφορίες για τα τρολ.

Πολλά από τα μυθολογικά πλάσματα της σκανδιναβικής λαογραφίας είναι ευρέως γνωστά σε παγκόσμιο επίπεδο κυρίως μέσω δημοφιλών ταινιών του κινηματογράφου. Το τρολ είναι ένα από αυτά (McKay, 2018). Οι ρίζες της λέξης "troll" είναι τόσο παλιές όσο τα "Old Norse sagas" (Παλαιές Σκανδιναβικές πεζογραφικές ιστορίες). Η ετυμολογία της λέξης είναι προέρχεται από τα ουσιαστικά "troll" και "tröll" της παλαιάς νορβηγικής και από τα ουσιαστικά troll, trolle "fiend", της γερμανικής γλώσσας του 1200- 1500 μ.Χ. "Middle High German" τα οποία, είναι αντιδάνεια από την αρχαία Νορβηγική γλώσσα με αρχική προέλευση το πρωτογερμανικό ουδέτερο ουσιαστικό "trullan". Αντίστοιχη είναι και η εξέλιξη του ρήματος, το ρήμα της παλαιάς νορβηγικής γλώσσας "trylla", το γερμανικό ουσιαστικό "trüll" (χονδρός, αργός), καθώς και το ρήμα "flutter" (προκαλώ ταραχή) που προέρχονται από το γερμανικό ρήμα "trulljanan", παράγωγο του "trullan" (Motz, 1984:179-195).

Το "troll" στη Νορβηγική και Σουηδική γλώσσα και το "trolde" στη Δανέζικη είναι ονομασία για διάφορους τύπους υπερφυσικών όντων που μοιάζουν με ανθρώπους. Σε πηγές που ανάγονται σε προχριστιανικούς χρόνους, τα τρολ περιγράφονται ως απειλή για τους θεούς και τους ανθρώπους. Ωστόσο, με την εξάπλωση του Χριστιανισμού τα τρολ συνδέθηκαν με τους νεκρούς προγόνους ως μια συνειδητή προσπάθεια να σταματήσει η επικοινωνία των ζωντανών με τους νεκρούς (Knutsen & Riisøy, 2007: 31-56). Στη σκανδιναβική λαογραφία συνδέθηκαν στο χριστιανικό πλαίσιο με την εικόνα διαβολικών πλασμάτων, τα οποία φοβούνται τη σταύρωση (Lönnngren, 2015: 206). Στο "Edda" (1220) (συλλογές από ποιητικές διηγήσεις παραδοσιακών ιστοριών που σχετίζονται με τη Σκανδιναβική μυθολογία), ο όρος αφορά ένα τέρας με πολλά κεφάλια. Τα τρολ με την πάροδο του χρόνου έγιναν χαρακτήρες σε παραμύθια, θρύλους και μπαλάντες και έχουν έντονη παρουσία σε πολλά νορβηγικά παραμύθια των συλλογών των Asbjørnsen και Moes (1844 McKay, 2018).

Στους πιο πρόσφατους αιώνες η λέξη τρολ χρησιμοποιείται ως γενικός όρος για οποιαδήποτε μαγική ή υπερφυσική ύπαρξη. Οι όροι "troll" και "ogre" χρησιμοποιούνται εναλλακτικά

μερικές φορές και τα τρολ συγγέονται με τους γίγαντες, τους νάνους, τα goblins και τα φαντάσματα. Η διευρυμένη απόδοση στην ορολογία έχει αναμφισβήτητα συμβάλει στην επιβίωση του τρολ ως λογοτεχνική και κινηματογραφική φιγούρα. Εντούτοις, ως επί το πλείστον ο όρος ταυτίζεται με τον νορβηγικό θρύλο του χαρακτήρα του βίαιου καταστροφικού και άγριου γίγαντα (Bann, 2014: 544-549).

Πολλές από τις σκανδιναβικές παραλλαγές των τρολ έχουν παρουσιαστεί γραφιστικά από καλλιτέχνες όπως ο John Bauer (1882-1918), ο Theodor Kittelsen (1857-1914) και η Jenny Nyström (1854-1946). Από τις απεικονίσεις τους, καθώς και από τις περιγραφές των τρολ στα παραδοσιακά παραμύθια, μαθαίνουμε ότι τα τρολ διαθέτουν πολλές μορφές και πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά. Απεικονίζονται πιο συχνά οπλισμένα με ασπίδες ή ρόπαλα, υπογραμμίζοντας την απειλή της βίαιης επιθετικότητας χωρίς αυτό να σημαίνει πως θεωρούνται αήττητα. Τα περισσότερα τρολ απεικονίζονται ως ζωηρά και με περιορισμένη νοημοσύνη, επιτρέποντας σε έναν πονηρό ήρωα να τα ξεγελάσει εύκολα. Γοητεύονται από τον χρυσό που προσπαθούν να αποθηκεύουν και σε ορισμένες περιπτώσεις ζουν σε υπέροχα υπόγεια σπήλαια, αλλά πιο συχνά σε μικρές κατεστραμμένες καλύβες στο δάσος (Conrad, 2012: 1-31). Είναι κοινωνικά και θέλουν να περνούν χρόνο μαζί και γι' αυτό συχνά ζουν σε ομάδες που αντιπροσωπεύουν την ετεροφυλόφιλη, πυρηνική οικογένεια. Επιπλέον, είναι πλάσματα μόνο της νύχτας, τα οποία συνήθως μετατρέπονται σε πέτρα, όταν τα δει το φως του ήλιου (Bann, 2014:544-549). Σε άλλες περιπτώσεις φοβούνται το ασήμι, το χάλυβα και τον θεό Thor.

Επίσης, τα τρολ διαθέτουν πολλά από τα χαρακτηριστικά των κατεργάρηδων (tricksters) (Hynes, 1993: 34): περνούν τα όρια, ψεύδονται, δολοπλοκούν και εξαπατούν και θέτουν σε δοκιμασία το κοινωνικό σύστημα, συχνά διαρρηγνύοντάς το (Krippner et al., 2012: 164). Τα τρολ δεν είναι άξια εμπιστοσύνης (Schön, 1999: 16-7) και συχνά ξεγελούν τους ανθρώπους, κυρίως γυναίκες και απάγουν παιδιά ανθρώπων, τα οποία αντικαθιστούν με τους δικούς τους απογόνους (Schön, 1999: 23-4 από το Lönngren, 2015: 207).

Η μορφή του τρολ στη σύγχρονη λογοτεχνία αποτελεί μια συνισταμένη διαφορετικών συνιστωσών. Η μορφή αυτή σχετίζεται με τα σύγχρονα δυτικά πρότυπα σχετικά με το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Επιπλέον αμφισβητεί την έννοια του ανθρώπου ως προϊόν του Διαφωτισμού και μάλλον επισημαίνει τις μετα-ανθρωπιστικές διαδικασίες προσόντων μέσω παλαιών λαογραφικών πεποιθήσεων (Lönngren, 2015: 205).

Συγκεκριμένα στη σκανδιναβική λογοτεχνία, τα τρολ εμφανίζονται στα εξής παραδοσιακά παραμύθια: *Το τρολ και η βάφτιση* (ATU 1165), *The troll (wolf) who was cut open* (ATU 2028) και *ο Γίγαντας χωρίς καρδιά στο σώμα του* (ATU 302), στα μυθιστορήματα: το *Skifting "Changeling"* της Δανής συγγραφέως Charlotte Weitze's (b. 1974) (Weitze, 1996: 7-27), το μυθιστόρημα *Not Before Sundown* (2003) της Φιλανδής συγγραφέα Johanna Sinisalo (b. 1958) και το *Gräns "Border"* του σουηδού συγγραφέα John Ajvide Lindqvist (b. 1968) στη συλλογή διηγημάτων *Let the Old Dreams Die* (2012).

Τα τρολ στον κινηματογράφο υιοθετούν σε ένα σημαντικό βαθμό τις αναπαραστάσεις των τρολ των παραμυθιών και των θρύλων καθώς και της σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής, καθώς πλήθος των ταινιών είναι ουσιαστικά διασκευασμένα βιβλία. Παράλληλα όμως, παρουσιάζονται και ως μορφές ενός σύγχρονου αστικού περιβάλλοντος σε σύγχρονα συμφραζόμενα. Χαρακτηριστικά μπορούν να αναφερθούν οι εξής ταινίες: Το 2010 "Troll Hunter", του André Øvredal και η ταινία της Ursula K. Le Guin "A Ride on the Red Mare's

Back " (1992). Πιο γνωστά παραδείγματα είναι: The Hobbit, Lord of the Rings του J. R. R. Tolkien, καθώς επίσης και οι ταινίες "Harry Potter " του JK Rowling (1997-2007).

### **Σύγχρονη ερμηνεία και χρήση**

Με την εξέλιξη του διαδικτύου η σύγχρονη ερμηνεία και χρήση του όρου τρολ δεν σχετίζεται πλέον με την εξωτερική εμφάνιση, αλλά με την κακόβουλη διαδικτυακή συμπεριφορά. Η σύγχρονη χρήση του όρου πρωτοεμφανίστηκε στο διαδίκτυο στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ως μια διαδικτυακή καλοπροαίρετη πράξη με σκοπό τη σάτιρα, το χιούμορ, κ.ά. (Schwartz, 2008:MM24). Η πιο γνωστή όμως καταγεγραμμένη αναφορά προέρχεται το 1991 (Oxford English Dictionary Online). Η ερμηνεία του όρου τρολ στη Βικιπαίδεια υπάρχει από το 1999 (Krappitz, 2013:16). Σύμφωνα με το λεξικό της Οξφόρδης η άτυπη ερμηνεία της λέξης τρολ αναφέρεται σε ένα μήνυμα προς μια ομάδα συζήτησης στο διαδίκτυο, το οποίο κάποιος αποστέλλει εσκεμμένα με σκοπό να κάνει τους άλλους χρήστες του διαδικτύου να θυμώσουν (oxfordlearnersdictionaries.com). Σύμφωνα με το λεξικό του Cambridge τρολ θεωρείται αυτός που κάνει "trolling ", η οποία είναι αγγλική λέξη και αναφέρεται στο σύρσιμο του δολώματος μέσα στο νερό σύμφωνα με την τεχνική της αλιείας τόνου και ξιφία, παρόμοια με τη συρτή (dictionary.cambridge.org). Ακριβώς η ίδια ιδέα βρίσκεται πίσω από το τρολάρισμα στο διαδίκτυο. Στη λαϊκή γλώσσα της καθημερινότητας (αργκό) του διαδικτύου, ένα τρολ είναι κάποιος χρήστης ο οποίος δημοσιεύει μηνύματα εκτός θέματος σε μια διαδικτυακή κοινότητα, όπως ένα φόρουμ συζήτησης στο διαδίκτυο, ένα chatroom ή ένα blog, με κύριο στόχο την προτροπή άλλων χρηστών σε μια επιθυμητή συναισθηματική απάντηση ή αλλιώς με σκοπό τη διατάραξη της συζήτησης σχετικά με το θέμα (Cambria, Chandra, Sharma & Hussain, 2010:1-11).

Στη σύγχρονη εποχή και την επιστημονική βιβλιογραφία οι πληροφορίες για την ταυτότητα των διαδικτυακών τρολ είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως το φύλο τους (άνδρες, γυναίκες), ενώ πολλές από αυτές βασίζονται σε μη επαληθευμένες υποθέσεις. Οι μελέτες επίσης για την ταυτότητα των διαδικτυακών τρολ δεν έχουν παγκόσμιο εύρος, αλλά διερευνούν μόνο ορισμένους πολιτισμικούς και διαδικτυακούς χώρους, κι έτσι τα αποτελέσματα είναι ακριβή για ορισμένες μόνο γεωγραφικά περιοχές (Jussinoja, 2018:19). Συχνά αναφέρεται ότι τα τρολ είναι κυρίως άνδρες, επειδή οι άντρες έχουν ιστορικά περισσότερη εμπλοκή σε αρνητικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο. Η έναρξη του τρολάρισματος ηλικιακά τοποθετείται συνήθως στην εφηβική ηλικία, μια περίοδο της ζωής του ατόμου με χαρακτηριστικές συναισθηματικές αναταραχές, κατά την οποία τα άτομα συχνά βρίσκουν διέξοδο στο διαδίκτυο.

Μέσα από έρευνες συμπεραίνουμε ότι τα κίνητρα των διαδικτυακών τρολ που εμφανίζονται συχνά στον δημόσιο (επιστημονικό, κοινωνικό, πολιτικό κ.λπ.) διάλογο, είναι η ανάγκη για προβολή, η πλήξη και η ψυχαγωγία. Η προσοχή έχει συχνά θεωρηθεί ως ένας από τους κύριους λόγους τρολάρισματος από τα μέσα ενημέρωσης και τις ακαδημαϊκές σπουδές. Η Herring et al. (2002: 371-384) παραθέτει επίσης ως κίνητρο των τρολ την άσκηση ελέγχου στους άλλους και την αίσθηση ανωτερότητας από τον χειρισμό των άλλων. Ο πιο συνηθισμένος παράγοντας για να ξεκινήσει κάποιος χρήστης του διαδικτύου το τρολάρισμα, είναι μία φυσική τάση των ανθρώπων για ενασχόληση με τους άλλους, για τον σχολιασμό των άλλων και η γοητεία που ασκεί αυτή η συμπεριφορά (Jussinoja, 2018:60). Τα περισσότερα τρολ αρέσκονται να κάνουν φάρσες και στην πραγματική ζωή, να παρενοχλούν διαδικτυακά, να απολαμβάνουν τη

συζήτηση και να διαπληκτίζονται διαδικτυακά, θεωρώντας τις ιστοσελίδες και το χιούμορ που σχετίζονται με το τρολάρισμα συναρπαστικό. Οι λόγοι που δίνουν το έναυσμα σε κάποιον να ξεκινήσει το τρολάρισμα δεν είναι οι ίδιοι με αυτούς που τον οδηγούν στη συγκεκριμένη πράξη στη συνέχεια (Jussinoja, 2018:60).

Οι μελέτες για τα κίνητρα μπορούν να συσχετιστούν με αντίστοιχες που αφορούν τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των τρολ, ιδιαίτερα το σαδισμό και την ψυχοπάθεια (Buckels et al., 2014:97-102· Sest & March, 2017: 69-72). Η έρευνα των Buckels et al., (2014:97-102), η οποία εξέτασε διεξοδικά τα προφίλ της προσωπικότητας των διαδικτυακών τρολ, είχε ως αποτέλεσμα να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τα τρολ έχουν υψηλά επίπεδα χαρακτηριστικών, όπως ο ναρκισσισμός, ο μακιαβελισμός, η ψυχοπάθεια και η σαδιστική προσωπικότητα.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μορφές τρολαρίσματος, ακόμη και υποκατηγορίες αυτών. Κατά γενική ομολογία σε όλες έχουν αποδοθεί αρνητικοί χαρακτηρισμοί (Bishop, 2012c: 207–216). Εκείνες οι οποίες εμφανίζονται συχνά είναι οι εξής: "flaming trolling" (κακοπροαίρετο τρολάρισμα) (Golf-Papez & Veer, 2017: 1336-1354· de Seta, 2013: 301-314· Hardaker, 2010: 215–242), "kudos trolling" (καλοπροαίρετο τρολάρισμα) (Bishop, 2013: 1-15), "spam trolling" (τρολάρισμα μέσω ψευδών αναρτήσεων) (Jensen, 2018: 115-124· Hardaker, 2010: 233), το "gender trolling" (φυλετικό τρολάρισμα) (Mantilla, 2013: 266–267), οργανωμένο τρολάρισμα (Higgin, 2013: 133-148), "RIP trolling" (τρολάρισμα αποθανόντων) (Phillips, 2011), "Facebook trolling" (τρολάρισμα στο Facebook) (Phillips, 2011· Craker & March 2016: 79-84· Karppi, 2013: 278-297), "Wikipedia trolling" (τρολάρισμα στη Wikipedia) (Shachaf & Hara, 2010: 357–370), κοινωνικό και πολιτικό τρολάρισμα (Sanfilippo et al., 2017a), "meme trolling" (τρολάρισμα μιμιδίων) (Leaver, 2013: 216-230) κ.ά. Οι συγκεκριμένες κατηγορίες τρολαρίσματος συνδέονται και με συγκεκριμένο θέμα ή με μια συγκεκριμένη πλατφόρμα, καθιστώντας τις πιο εύκολα διακριτές από άλλες. Αν και έχει επιχειρηθεί κάποια κατηγοριοποίησή τους, δεν υπάρχουν γενικές κατηγορίες που να ακολουθούνται από όλους τους ερευνητές. Τα τρολ μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές στρατηγικές και υπάρχουν παραδείγματα στη βιβλιογραφία των διαφορετικών σχεδίων δράσης του τρολαρίσματος. Σύμφωνα με την Herring et al., (2002: 371-384), τα τρολ αναπτύσσουν κατά κανόνα μια στρατηγική, κατά την οποία αρχικά εμφανίζονται με ακεραιότητα και σοβαρότητα, ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιούν δόλιους τρόπους για να τους προκαλέσουν σε μια μάταιη συζήτηση.

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, η Hardaker (2013: 58–86) εντόπισε έξι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα τρολ, αλλά αναγνώρισε επίσης ότι ο κατάλογος δεν εξαντλείται σε αυτές και ότι οι στρατηγικές ενδέχεται να μην είναι ακριβείς, επειδή εντοπίστηκαν από τους κανονικούς χρήστες και όχι από τα τρολ. Οι έξι στρατηγικές ήταν: η απόσπαση, η υποκρισία, η αντιπάθεια, ο κίνδυνος, το σοκ και η επιθετικότητα. Η Hardaker (2013: 58–86) δημιούργησε επίσης μια κλίμακα για τις στρατηγικές. Οι στρατηγικές που σχετίζονται με τη συγκάλυψη βασίζονται στην επιρροή, στη φιλία στην εμπιστοσύνη και γενικά στην έννοια της προσέγγισης, ενώ όσες είναι εμφανείς βασίζονται στην επιθετικότητα και στο σοκ (Hardaker, 2013: 58–86).

Άλλες μελέτες αναφέρονται σε περισσότερες στρατηγικές. Ορισμένες από αυτές περιλαμβάνουν την επιτυχημένη και συγκεκριμένη εξαπάτηση. Τα τρολ μπορούν να αναμειχθούν σε μια διαδικτυακή κοινότητα, προσποιούμενοι ότι είναι κάποιοι άλλοι και να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά προς τους χρήστες (Coles & West, 2016b: 233-244). Το λεξικό

NetLingo αναφέρει τέσσερις τύπους τρολαρίσματος: τρολάρισμα παιχνιδιού - Playtime, τακτικής - Tactical, στρατηγικής - Strategy και κυριαρχίας - Domination (Bishop, 2012: 207-216). Τέλος, η τέχνη της διαμάχης του Arthur Schopenhauer, θεωρείται από αρκετά τρολ ως πρότυπο σύγχρονου τρολαρίσματος. Η συγκεκριμένη τεχνική ενσωματώνεται τέλεια στη μέθοδο τρολαρίσματος που χρησιμοποιούν πολλά τρολ.

Τα σύγχρονα πειράγματα, οι φάρσες, η κοροϊδία ακόμα και η σάτιρα, εξαπλώνονται στο διαδικτυακό κόσμο μέσω των χρηστών του κυβερνοχώρου και συχνά εκδηλώνονται μέσω των μιμίδων (memes). Τα τρολ χρησιμοποιούν τα μιμίδια (memes) και τις αναφορές anime στο τρολάρισμά τους (Phillips, 2013: 494-509). Το αποτέλεσμα είναι τα μιμίδια που δημιουργούνται και ενισχύονται από τα τρολ, να έχουν γίνει πλέον κοινή κουλτούρα (mainstream) και στις μέρες μας αποτελούν μέρος των κανονικών διαδικτυακών αλληλεπιδράσεων (Leaver, 2013:216-229). Παρόλο που πλέον τα μιμίδια θεωρούνται πηγή χιούμορ (αρχικά ήταν και ουσιαστικά), εξακολουθούν να αποτελούν ένα εργαλείο των τρολ με στόχο να διασπείρουν παραπληροφόρηση. Τα μιμίδια όχι μόνο μπορούν να διασπείρουν παραπληροφόρηση και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους χρήστες του διαδικτύου, αλλά ορισμένες φορές χρησιμοποιούνται και ως απόδειξη σε πολιτικές συζητήσεις (Mocanu et, al., 2015: 1198-1204). Τα μιμίδια μπορούν να "εκφράσουν όχι μόνο τις πολιτικές ταυτότητες αλλά και τις μεγαλύτερες πολιτιστικές αξίες μέσα στον δικτυωμένο λαϊκό πολιτισμό " (Burroughs, 2013:258-273).

Φαίνεται πως το τρολάρισμα σχετίζεται ουσιαστικά με την ανωνυμία που παρέχεται στο διαδίκτυο. Μέσω των εικονικών ταυτοτήτων οι χρήστες του διαδικτύου, χρησιμοποιώντας τα πραγματικά τους στοιχεία ή παραποιώντας τα, κατασκευάζουν ψηφιακές περσόνες - avatars, δηλαδή χαρακτήρες και συνομιλούν με φίλους ή και αγνώστους στον παγκόσμιο ιστό (Κατσαδώρος, Φυντριλή, Στυλιανού, 2016: 21, 477). Οι εικονικές ταυτότητες και η ανωνυμία αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του τρολαρίσματος.

Τα διαδικτυακά φόρουμ ή οποιαδήποτε πλατφόρμα κοινωνικών μέσων, όπως το Facebook, το Twitter, το YouTube, το 4Chan, το Usenet, τα βιντεοπαιχνίδια επιτρέπουν στα άτομα να εκφράζονται ελεύθερα συμπεριλαμβανομένων και των ευκαιριών για τρολάρισμα. Σύμφωνα με την Hardaker (2013: 58-86), ο Terper (1997: 39-54) δήλωσε ότι το Usenet έχει πιστωθεί ως ο τόπος όπου ξεκίνησε το τρολάρισμα, παρόλο που δεν υπάρχουν άμεσες αποδείξεις γι' αυτό. Ο ιστότοπος 4chan αποτελεί το χώρο δημιουργίας των τρολ (Phillips, 2015: 31-34,71-75). Το τρολάρισμα είναι τόσο διαδεδομένο στα βιντεοπαιχνίδια, που αποτελεί μία ξεχωριστή κατηγορία.

Το YouTube και οι χώροι συνομιλίας (chatrooms) αναδεικνύονται ως προτιμητέα για την εμφάνιση των τρολ. Ο Henry Jenkins μάλιστα, διερευνά την κυριαρχία του YouTube, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι οι επιτυχημένες πλατφόρμες όπως το YouTube, σπάνια δημιουργούν εντελώς νέες κατηγορίες συμπεριφοράς, παρέχουν όμως στους χρήστες πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να πράξουν ό,τι ήδη πράττουν.

Όσον αφορά το τρολάρισμα στο Twitter, αυτό ορίζεται ως "ένας συγκεκριμένος τύπος κακόβουλης διαδικτυακής συμπεριφοράς, που προορίζεται να διαταράξει τις αλληλεπιδράσεις και να δελεάσει τους χρήστες του σε άκαρπες συζητήσεις " (Coles & West, 2016: 233). Τα Tweets που χαρακτηρίζονται ως trolling, συχνά είναι κοροϊδευτικά, εχθρικά, ενοχλητικά ή βίαια και επιθετικά στο περιεχόμενό τους. Τα τρολ του Twitter μπορούν να επιλέξουν να παραμείνουν ανώνυμοι. Εάν ο λογαριασμός τους κλειδωθεί από τους sysops (διαχειριστές

συστήματος) ή έχει οριστικά ανασταλεί, είναι πιθανό να επιστρέψουν με διαφορετικό ψευδώνυμο. Με αυτόν τον τρόπο, μεμονωμένα τρολ μπορούν να παραμείνουν σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης (Social Network Sites, SNS), όπως το Twitter επ' αόριστον, παρά τις αυξημένες προσπάθειες του Twitter να αφαιρέσει τους καταχρηστικούς χρήστες (Jane, 2014: 558–570). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, έδειξαν ότι τα τρολ που "φιλοξενούνται" σε πλατφόρμες, όπως το Twitter και το Facebook, είναι πιο επιβλαβή συγκριτικά με άλλες. Τα αποτελέσματα ερευνών υποδηλώνουν ότι το Twitter και το Facebook από άποψη σχεδιασμού επιτρέπουν το καταστροφικό τρολάρισμα με τη λιγότερη προσπάθεια από ότι άλλες πλατφόρμες. Το Facebook κατατάσσεται σε υψηλά επίπεδα, πιθανότατα εξαιτίας της κατηγορίας τρολάρισματος, η οποία ονομάζεται RIP trolling (τρολάρισμα σε αποθανόντες) (Jussinoja, 2018: 6-98). Παραδείγματα αυτών αποτελούν οι αποκαλούμενες περιπτώσεις από τον Τύπο "Facebook RIP trolling" και οι περιπτώσεις που απευθύνονται σε αποθανόντες χρήστες του Facebook και έχουν αποκτήσει δημοφιλή προσοχή (Morris, 2011· Phillips, 2011).

### **Η διάδοση του φαινομένου του τρολάρισματος στον κόσμο**

Το τρολάρισμα είναι συνηθισμένο φαινόμενο σε αρκετές χώρες, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αυστραλία, στη Γερμανία και στη Φινλανδία. Το οργανωμένο όμως τρολάρισμα είναι πιο δημοφιλές σε ιστορικά Αγγλοσαξονικές και Σκανδιναβικές (Anglo και Nordic περιοχές), με εξαίρεση το "Rip trolling", το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, αφορά το τρολάρισμα των σελίδων μνήμης του Facebook και το οποίο εξελίχθηκε σε ένα παγκόσμιο φαινόμενο (Phillips, 2015: 13). Συγκεκριμένα, το τρολάρισμα στην Αγγλία είναι σύνθηες και πολλές φορές κακοποιητικό για τα θύματά του. Εξαιτίας της συχνότητας του φαινομένου του τρολάρισματος έχουν θεσπιστεί νόμοι για τον περιορισμό του και την τιμωρία των ενόχων. Οι ισχύοντες κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης στη Μεγάλη Βρετανία βασίζονται σε ένα νομικό πλαίσιο, "Criminal Procedure Rules 2012". Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του νέου κώδικα είναι η δίκαιη αντιμετώπιση των ποινικών υποθέσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα του διαδικτυακού τρολ σε σύγκριση με τις εγκληματικές ενέργειες άλλων φαινομένων του διαδικτύου (Bishop, 2013b: 28).

Σε χώρες όπως η Βουλγαρία καθώς και στην Ανατολική Ευρώπη, τρολάρισμα θεωρείται η ενέργεια που αναφέρεται σε κάποιον που πειράζει τους ανθρώπους, για να τους θυμώσει ή να τους προσβάλλει ή να κυριαρχήσει σε οποιαδήποτε συζήτηση ή να χειριστεί τη γνώμη τους ανθρώπων (μερικές φορές για χρήματα) κ.λπ. (Mihaylov & Nakov, 2015a: 399–405).

Παρόμοια φαινόμενα επίσης, παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της κρίσης στην Ουκρανία. Υπήρξαν αρκετές δημοσιεύσεις στα μέσα ενημέρωσης που περιγράφουν τη συμπεριφορά των οργανωμένων τρολ, που προσπαθούσαν να χειραγωγήσουν τη γνώμη άλλων χρηστών. Παρόλα αυτά, είναι δύσκολο για τους διαχειριστές των φόρουμ να αποκλείσουν κάποιους χρήστες με την υπόνοια ότι είναι τρολ στην προσπάθειά τους να μην παραβιάζονται οι κανόνες του εκάστοτε φόρουμ (Mihaylov et al, 2015: 310-314).

Στην Ασία και συγκεκριμένα στην Ταϊλάνδη και τις Φιλιππίνες επικρατεί το λεγόμενο "patriot trolling" (πατριωτικό τρολάρισμα), που χρησιμοποιήθηκε από κυβερνητικούς "λογοκριτές", οι οποίοι ενδέχεται να λαμβάνουν διεθνή χρηματοδότηση ή να υποστηρίζουν ατζέντες που θεωρούνται φιλελεύθερες και προσκείμενες στη Δύση. Στην Ταϊλάνδη, τα τρολ εμφανίστηκαν

ως πατριωτικά τρολ κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης με το "κόκκινο- κίτρινο πουκάμισο " (το πολιτικό κατεστημένο και τις δημοκρατικές πολιτικές ομάδες) και αργότερα χρησιμοποιήθηκαν από την επικείμενη χούντα για την παρακολούθηση των αντιφρονούντων (Sombatroonsiri, 2018: 1-13).

Όσον αφορά το "τρολάρισμα " στο κινέζικο διαδίκτυο, αυτό παρουσιάζεται ως ευρύτερη πρακτική που ενσωματώνει διαφορετικά είδη διαδικτυακής συμπεριφοράς και λειτουργεί ως συλλεκτική κατηγορία "ομπρέλα " για διάφορα είδη συζήτησης σχετικά με το ίδιο το διαδίκτυο. Το "trolling " είναι αρκετά παλιό και συνηθισμένο στο Κινέζικο διαδίκτυο. Βέβαια, οι όποιοι ορισμοί και χαρακτηρισμοί έχουν αποδοθεί στις έννοιες τρολάρισμα και τρολ, λόγω της ελάχιστης σχέσης τους με τον σύγχρονο διαδικτυακό πολιτισμό της Κίνας, δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (de Seta, 2013:301-314).

Στη Ρωσία η κυρίαρχη ελίτ της χώρας επέλεξε το τρολάρισμα στο διαδίκτυο μέσω της εξάπλωσης του φόβου της κατασταλτικής νομοθεσίας, επιλεκτικών συλλήψεων και πιστών πολιτών του καθεστώτος, που ενεργούν με τρόπο που αντανάκλα το ολοκληρωτικό παρελθόν της χώρας (Gabdulhakov, 2020: 283-305).

Όσον αφορά το τρολάρισμα στις ΗΠΑ, η υποκουλτούρα του τρολάρισματος έχει ενσωματωθεί στην αμερικανική λαϊκή κουλτούρα και μάλιστα έφτασε σε σημείο μία αρκετά μεγάλη μάζα ανθρώπων να περιηγείται στα αμερικάνικα φόρουμ. Το αμερικανικό τρολάρισμα περιλαμβάνει κάθε είδος τρολάρισματος (Rip trolling, flame trolling, spam trolling, Facebook trolling κ.ά.) και μάλιστα σε μεγάλη έκταση (Phillips, 2015: 12-208).

Τέλος, η λέξη τρολ και τα γλωσσικά παράγωγά της άρχισαν να καταλαμβάνουν χώρο στην καθημερινή γλώσσα, τα μέσα ενημέρωσης, την πολιτική και τον πολιτισμό στην Ελλάδα από την αρχή της οικονομικής κρίσης το 2010 και την επακόλουθη εφαρμογή των πολιτικών λιτότητας. Σύμφωνα με την έρευνα των Mylonas και Kompatsiaris (2019: 1-22), το τρολάρισμα έχει τη δυνατότητα να εκφέρεται ως μια μορφή πολιτιστικής πολιτικής, που μπορεί να αντιπαρατεθεί με τις αντι-ηγεμονικές προκλήσεις των διαδεδομένων ιδεολογιών (McCosker and Johns, 2013: 174). Χωρίς να παραμελούνται τα βίαια και αντιδραστικά στοιχεία του τρολάρισματος, τα οποία μπλοκάρουν τη συζήτηση, τρομοκρατούν τους αντιπάλους και λειτουργούν ως παρα-κρατικά όργανα (Morozov, 2012· Phillips, 2016), η έρευνα εστιάζεται στο συναισθηματικό δυναμικό των καρναβαλιστικών πτυχών της κοροϊδίας, της εξαπάτησης και του παραλογισμού για την αντιμετώπιση ισχυρών ιδεολογιών. Αντί να θεωρείται το τρολάρισμα ως απειλή για την κανονικότητα ή απόδειξη του δυστοπικού χαρακτήρα του διαδικτύου, εξετάζονται τρόποι με τους οποίους ορισμένα τρολ χρησιμοποιούν το στοιχείο της "ανατρεπτικής επιβεβαίωσης " για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των επίκαιρων γεγονότων και τον χλευασμό των ηγεμονικά ιδεολογικών ρευμάτων, των τρόπων ζωής και περιβαλλόντων στη σύγχρονη Ελλάδα, καθιστώντας το τρολάρισμα μια μορφή πολιτιστικής πολιτικής, που μπορεί να ενημερώνει τις αντι-ηγεμονικές προκλήσεις για τις επικρατούσες ιδεολογίες (Mylonas και Kompatsiaris, 2019: 1-22).

Όπως αποδεικνύεται, τα τρολ και το τρολάρισμα είναι εμφανή σε παγκόσμιο επίπεδο με διαφοροποιήσεις ανά χώρα ως προς τα κίνητρα και τις ενέργειες των τρολ. Στην Ελλάδα, που αποτελεί και το πεδίο έρευνας της παρούσας εργασίας, φαίνεται ότι το τρολάρισμα, στο πλαίσιο βέβαια της παγκόσμιας διάδοσης και εξέλιξης του φαινομένου, δεν είναι τόσο διαδεδομένο ως κακοποιητική ενέργεια, όσο ως περιγελαστική σατιρική συμπεριφορά και στηλίτευση της επικαιρότητας. Η παρουσία, η διάδοση και η λειτουργία του φαινομένου του

τρολαρίσματος στην Ελλάδα, εμφανής τόσο ως ορολογία όσο και ως πρακτική, θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία.

## **Η χρήση του τρολαρίσματος στο διαδίκτυο**

"Το Trolling μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες τόσο για τους δράστες όσο και για τα θύματα τέτοιων συμπεριφορών, όχι μόνο στους διαδικτυακούς τους χώρους αλλά και στην καθημερινή τους ζωή " (Binns, 2012: 547-562). Οι δράσεις των τρολ θεωρήθηκαν ότι βλάπτουν την κοινότητα στην οποία κατοικούν εικονικά (Shachaf & Hara, 2010: 357–370). Η παρουσία των τρολ μπορεί να μετατρέψει ένα διαδικτυακό χώρο σε εχθρικό στα νέα μέλη περιβάλλον και μπορεί ακόμη και να οδηγήσει στη δημιουργία ενός νέου κανόνα έξω από τα όρια της πολιτισμένης συμπεριφοράς (Coles & West, 2016a: 233-244). Τα υψηλά επίπεδα εξαπάτησης από τα τρολ σε μια ομάδα μπορούν να προκαλέσουν την ευαισθητοποίηση της ομάδας για το τρολάρισμα. Για τα νέα μέλη η απόρριψη και στοχοποίησή τους ως τρολ μπορεί να προκαλέσει βλάβη στη διαδικτυακή τους φήμη (Pulman & Taylor, 2012: 1-11).

Τα τρολ που στοχεύουν ομάδες και δημιουργούν συναισθηματική φόρτιση, μπορούν ακόμη και να διαρρήξουν πρότερες σχέσεις εμπιστοσύνης που πιθανότατα είχαν δημιουργηθεί στη διαδικτυακή κοινότητα, στοιχείο σημαντικό για όσους ασχολούνται με ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα. Η εμπιστοσύνη είναι ζωτικής σημασίας για τους ανθρώπους και τα τρολ μπορούν να προκαλέσουν μακροχρόνια προβλήματα σε αυτές τις κοινότητες (Pulman & Taylor, 2012: 1-11). Σύμφωνα με τους Coles και West (2016a: 233-244), το τρολάρισμα μπορεί να οδηγήσει τα θύματα ακόμη και σε τάσεις αυτοκτονίας βλάπτοντας τον εαυτό τους (Cambria et al., 2010: 1-11).

Όπως είναι φυσικό, και εξαιτίας των παραπάνω συμπεριφορών και επιπτώσεων, έχει δημιουργηθεί σχετική συζήτηση και προτάσεις στους χρήστες της πλατφόρμας. Μέθοδοι για την καταπολέμηση μιας τέτοιας συμπεριφοράς περιλαμβάνουν την κατάταξη των σχολίων, την πρόωρη αναγνώριση του τρολ (Chancellor, Linand De Choudhury, 2016: 1-4· Karppi, 2013: 278-296) και τον επανασχεδιασμό των διεπαφών που ενθαρρύνουν μια ευγενική και κόσμια συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Fichman & Sanfilippo, 2015· Seife, 2014). Ορισμένοι ιστότοποι έχουν ακόμη καταφύγει σε πλήρη απενεργοποίηση σχολίων (Finley, (2015). Παρ' όλα αυτά, στην πλειονότητα των δημοφιλών ιστότοπων που συνεχίζουν να επιτρέπουν συζητήσεις, η αντικοινωνική συμπεριφορά εξακολουθεί να είναι διαδεδομένη (Karppi, 2013: 278-296· Krappitz, 2012:5-63· Burroughs, 2012:258-273). Εδώ και αρκετά χρόνια, μια σειρά εργασιών αναφέρονται στην κατανόηση του τρολαρίσματος σε πλατφόρμες συζήτησης (Donath, 1999:1-17· Hardaker, 2010: 215-242), όπως και στις πιθανές αιτίες των κακόβουλων σχολίων (Lee & Kim, 2015: 74-79· Cheng, Bernstein, Mizil, Leskovec, 2017). Βέβαια η πιο γνωστή οδηγία όσον αφορά τα τρολ είναι να τα αγνοήσουμε, "Μην ταΐζετε τα τρολ!" (Shachaf & Hara, 2010: 357–370 ).

Η έρευνα υποδηλώνει ότι οι συμπεριφορές τρολαρίσματος διαφέρουν από το ένα κοινωνικο-τεχνικό πλαίσιο στο άλλο και ότι το τρολάρισμα διαφέρει μεταξύ των κοινοτήτων και των πλατφορμών (Sanfilippo et al., 2017: 2313-2327). Μια συγκριτική ανάλυση συμπεριφορών και κινήτρων τρολαρίσματος είναι πιθανό να εντοπίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές σε όλο τον κόσμο. Συγκεκριμένα, η έκταση και ο τύπος συγκεκριμένων συμπεριφορών και τακτικών



των τρολ μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των χωρών με βάση πολιτιστικές διαστάσεις (Hofstede et al., 2010).

Το τρολάρισμα βέβαια, συχνά συγχέεται με άλλες διαδικτυακές πρακτικές, όπως ο κυβερνοεκφοβισμός, εξαιτίας της επαναλαμβανόμενης δραστηριότητας να προκαλεί βλάβη σε συγκεκριμένα άτομα (Smith et al., 2006: 376-385), τους Anonymous, που λόγω της ανωνυμίας που τους εξασφαλίζει το διαδίκτυο έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητούν κανόνες, παραδοχές και όρια, εμποδίζοντας τη στασιμότητα (Valentova, 2014: 46) τους hackers, σε εκείνους που είτε διαπράττουν οργανωμένο έγκλημα για οικονομικό όφελος, είτε αναρτούν πολιτικά μηνύματα με σκοπό την αυτοπροβολή τους και τέλος τους hacktivists, δηλαδή εκείνους που αναρτούν πολιτικά μηνύματα και ενδιαφέρονται για την κοινωνική δικαιοσύνη (Downing, 2009: 293-320).

Συμπερασματικά, όσα ειπώθηκαν παραπάνω αποτελούν ένα μέρος του θεωρητικού πλαισίου της διδακτορικής διατριβής της ερευνήτριας. Η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή αρχικά εξετάζει το φαινόμενο του τρολάρισματος στη διαχρονική του εξέλιξη, ως μια κοινωνική πρακτική όχι αποκλειστικά "σύγχρονη" και μελετά διεξοδικά τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού που ενυπάρχουν στα κοινωνικά δίκτυα. Θα ακολουθήσει η έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στην καταγραφή των απόψεων και στάσεων μαθητών της Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ.) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου, όσον αφορά το τρολάρισμα (trolling) και την επίδραση που τους ασκεί αυτή η πρακτική στο Facebook. Τέλος, θα γίνει η εξαγωγή συμπερασμάτων και η διατύπωση της τελικής θέσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα.

## Βιβλιογραφία

- Κατσαδώρος, Γ., Φυντριλή, Ε., Στυλιανού, Μ. (2016). *Λαϊκή λογοτεχνία και κοινωνική δικτύωση: Παροιμίες και ευφρολογήματα στο Facebook και το Twitter*, 21, 476-489.
- Κατσούλας, Ν., Οροβα, Χ., Παναγιωτίδη, Σ. (2018). "Λειτουργικά Συστήματα και Ασφάλεια Πληροφοριακών συστημάτων". *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. σ.61.
- Adrian, A. (2010). Beyond griefing: Virtual crime. *Computer Law and Security Review*, 26, 640-648.
- Ahlgren, M. (2020). *35+ Facebook statistics & facts for 2020*. <https://www.websitehostingrating.com/facebook-statistics/>
- Ajvide, Lindqvist, J. (2012). Border. In *Let the Old Dreams Die and Other Stories*, translated by Marlaine Delargy, (1-73). *London: Quercus, 2012*.
- Bann, L. (2014). Troll. In: Weinstock, Jeffrey Andrew (ed.) *Ashgate Encyclopedia of Literary and Cinematic Monsters*. *Ashgate, Farnham*, 544-549.
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the "true self" on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 33-48.

- Binns, A. (2012). Don't feed the trolls! Managing troublemakers in magazines' online communities. *Journalism Practice*, 6(4), 547-562.
- Bishop, J. (2012). Scope and Limitations in the Government of Wales Act 2006 for Tackling Internet Abuses in the Form of 'Flame Trolling'. *Statute Law Review* 33(2), 207–216, doi:10.1093/slr/hms016
- Bishop, J. (2013). *Increasing capital revenue in social networking communities: Building social and economic relationships through avatars and characters*.
- Bishop, J. (2013b). The effect of de-individuation of the internet troller on criminal procedure implementation: An interview with a hater. *International Journal of Cyber Criminology*, 7, 28–48. [www.cybercrimejournal.com/Bishop2013janijcc.pdf](http://www.cybercrimejournal.com/Bishop2013janijcc.pdf).
- Boase, J., Horrigan, J. B., Wellman, B., & Rainie, L. (2006). *The strength of Internet ties. Pew Internet and American Life Project*. <https://www.pewresearch.org/internet/2006/01/25/the-strength-of-internet-ties/>
- Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, 67, 97-102.
- Buffardi, L. E., & Campbell, W. K. (2008). *Narcissism and social networking web sites. Personality and Social Psychology Bulletin*. 34, pp.1303–1314.
- Burroughs, B. (2013). FCJ-165 Obama Trolling: Memes, Salutes and an Agonistic Politics in the 2012 Presidential Election. *The Fibreculture Journal*, (22 2013: Trolls and the Negative Space of the Internet).
- Cambria, E., Chandra, P., Sharma, A., & Hussain, A. (2010). *Do not feel the trolls*. ISWC, Shanghai. (pp.1-11).
- Chancellor, Stevie Lin, Zhiyuan Jerry and De Choudhury Munmun. (2016). *This Post Will Just Get Taken Down: Characterizing Removed Pro-Eating Disorder Social Media Content*. In Proc. SIGCHI.
- Cheng, J., Bernstein, M., Danescu-Niculescu-Mizil, C., & Leskovec, J. (2017). *Anyone can become a troll: Causes of trolling behavior in online discussions*. arXiv preprint arXiv:1702.01119.
- Chesney, T., Coyne, I., Logan, B., & Madden, N. (2009). Griefing in virtual worlds: causes, casualties and coping strategies. *Information Systems Journal*, 19(6), (pp.525-548).
- Coleman, G. (2011). Hacker Politics and Publics. *Public Culture*, 23(3), pp.511-516.
- Coleman, G. (2012). Phreaks, hackers, and trolls: The politics of transgression and Spectacle. *The social media reader*, 5, 99-119.
- Coles, B. A., & West, M., (2016). Trolling the trolls: Online Forum Users Constructions of the Nature and Properties of Trolling, *Computers in Human Behavior*, 60, 233-244. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.070>.
- Craker, N., & March, E. (2016). The dark side of Facebook®: The Dark Tetrad, negative social potency, and trolling behaviors. *Personality and Individual Differences*, 102, 79-84.

- Davis, S. (2008). With a little help from my online friends: The health benefits of internet community participation. *The Journal of Education, Community and Values*, 8(3).
- de Seta, G. (2013). Spraying, fishing, looking for trouble: The Chinese Internet and a critical perspective on the concept of trolling. FCJ-167. *The Fibreculture Journal*, (22 2013: Trolls and The Negative Space of the Internet). (pp.301-314).
- Douglas, D.M., (2016). *Ethics and information technology*, Springer.
- Douglas, D.M., (1896). Arthur Schopenhauer, *The Art of Controversy*, trans. T. Bailey Saunders (LaVergne, TN: Kessinger Books, 1896).
- Downing, S., (2009). Attitudinal and behavioral pathways of deviance in online gaming. *Deviant Behavior*, 30(3), 293-320.
- Economytoday (2019). Πόσους χρήστες έχει το Facebook; [https://economytoday.sigmalive.com/epiheiriseis/tech/13020\\_posoys-hristes-ehei-facebook](https://economytoday.sigmalive.com/epiheiriseis/tech/13020_posoys-hristes-ehei-facebook)
- Fichman, P., & Sanfilippo, M. R. (2015). The bad boys and girls of cyberspace: How gender and context impact perception of and reaction to trolling. *Social science computer review*, 33(2), 163-180.
- Gabdulhakov, R., (2020). (Con)trolling the Web: Social Media User Arrests, State-Supported Vigilantism and Citizen CounterForces in Russia. *Global Crime*, 21:3-4, 283-305, DOI: 10.1080/17440572.2020.1719836.
- Gášparovičová, A. (2017). Crossing the Boundaries: The Missing Role of the Trickster as the Messenger of Gods in Native American Myths. *Masaryk University Faculty of Arts*. Bachelor's Diploma Thesis.
- Golf-Papez, M., & Veer, E. (2017). Don't feed the trolling: rethinking how online trolling is being defined and combated. *Journal of Marketing Management*, 33(15-16), 1336-1354.
- Goode, L. (2015). *Anonymous and the political ethos of hactivism*. (pp. 1-28).
- Grice, H. P. (2001). The Discourse Reader. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *Logic and Conversation* (pp. 76-88). New York, NY: Routledge.
- Griffiths, M. D. (2014). Adolescent trolling in online environments: A brief overview. *Education and Health*, 32(3), 85-87.
- Culpeper, J., Bousfield D., and Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics* 35(10–11), 1545-79.
- Hardaker, C. (2013). Uh...not to be nitpicky,,,,,but...the past tense of drag is dragged, not drug. An Overview of Trolling Strategies. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 1(1), pp. 58–86.
- Hardaker, C. (2010). Trolling in Asynchronous Computermediated Communication: From User Discussions to Academic Definitions. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 6(2), pp. 215–242.

- Harris, L., Gergen K. & Lannaman J. (1986). "Aggression rituals", *Communication Monographs* 53 (Sept.), pp. 252–265.
- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359(1449), pp.1435–1446.
- Herring, S., Job-Sluder, K., Scheckler, R., & Barab, S. (2002). Searching for safety online: Managing "trolling" in a feminist forum. *The Information Society*, 18(5), 371-384.
- Higgin. T. (2013). FCJ-159/b/lack up: What Trolls Can Teach Us About Race. *The Fibreculture Journal*, (22: Trolls and The Negative Space of the Internet), 2013. (pp.133-148).
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. California: Corwin Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). *McGraw-Hill*.
- Hopman, M., (2012). Narrative and rhetoric in Odysseus; tales to the Phaeacians. *American Journal of Philology*. (pp.2-25).
- Hynes, W. J., (1993). *Mapping the Characteristics of Mythic Tricksters: A Heuristic Guide*. (pp. 33-45).
- Jane, E. A. (2015). Flaming? What flaming? The pitfalls and potentials of researching online hostility. *Ethics and Information Technology*, 17(1), 65-87.
- Jane, E. A. (2014). Back to the kitchen, cunt: Speaking the unspeakable about online misogyny. *Continuum Journal of Media and Cultural Studies*, 28(4), 558–570. doi:10.1080/10304312.2014.924479.
- Jansen, E. & James, V. (2002). *NetLingo: the internet dictionary*. Netlingo Inc., Ojai, California.
- Jenkins H, Purushotma R, Clinton, K., Weigel. M., & Robison, A.J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: MacArthur Foundation. (pp.1-117).
- Jordan, T. (2008). *Hacking: Digital Media and Technological Determinism*. Cambridge: Polity Press.
- Jussinoja, T. (2018). Life-Cycle of Internet Trolls, *University of Jyväskylä Faculty of Information Technology*. (pp. 6-97).
- Karppi, T. (2013). FCJ-166 Change name to No One. Like people's status' Facebook Trolling and Managing Online Personas. *The Fibreculture Journal*, (22 2013: Trolls and The Negative Space of the Internet). (pp.278-297).
- Katsadoros, G. (2011). The disfiguration of Aesop and Karaghiozes. Embodiment of indirect expostulation and resistance. (pp. 257-270). *Cyberculture*. Vol. 13, no. ½. 44-70.
- Knutsen, W. G., and Riisøy, A. I., (2007). Trolls and Witches. *Nordic Yearbook of Folklore*, 2007. (pp. 31-69).

- Konstantakos, I., (2018). Portrait of Alexander as Achilles and as Odysseus: Homeric echoes and narrative meaning in the Alexander Romance. *VIII Simpósio Antigos e Modernos: Alexandre: aspectos do guerreiro, do sábio e do soberano na narrativa*. Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 5 December 2018. (pp.1-20).
- Koupatadze, G., (2014). Odysseus as Trickster. An Interpretation Based on Carl Gustav Jung's Archetypal Psychoanalytical Theory. *Graham School of Continuing Liberal and Professional Studies MLAP (Master of Liberal Arts) 34200*.(pp. 2-14).
- Krappitz, S. (2013). Η επέλαση των τρολ. *Τοποβόρος εκδόσεις Εξαρχείων*. σσ. 5-63.
- Leaver, T. (2013). FCJ-163 Olympic Trolls: Mainstream Memes and Digital Discord?. *The Fibreculture Journal*, (22 2013: Trolls and The Negative Space of the Internet). (pp.216-230).
- Lee, S-H., & Kim, H-W. (2015). Why people post benevolent and malicious comments online. *Commun. ACM* (2015). 74-79.
- Lönngren, A-S., (2015). Trolls!! Folklore, Literature and “Othering” in the Nordic Country". (pp.205-230). *Rethinking National Literatures and the Literary Canon in Scandinavia*. Edited by Ann-Sofie Lønngren, Heidi Grønstrand, Dag Heede and Anne Heith.
- Lou, H. (2016). A Comparative Study of the Chinese Trickster Hero Sun Wukong. *Duke University*. (pp. 1-42).
- Makarius, L. (2009). *The Myth of the Trickster: The Necessary Breaker of Taboos*. (pp. 66-86).
- Manivannan, V. (2015). *Never Give 'Em What They Expect: The Joker Ethos as the Zeitgeist of Contemporary Digital Subcultural Transgression*. (pp. 1-33).
- Mantilla, K. (2013). Gendertrolling: Misogyny adapts to new media. *Feminist Studies*, 39(2), 563-570.
- McCosker A. & Johns, A. (2013). Productive provocations: Vitriolic media, spaces of protest and agonistic outrage in the 2011 England riots. *Fibreculture Journal* 22: 170–192.
- McCosker, A. (2014). Trolling as provocation YouTube's agonistic publics. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 20(2), 201-217.
- McKay, A. (2018). "The Mythology of Norwegian Trolls". <https://www.lifeinnorway.net/norwegian-trolls/>
- Merritt, E. R. (2012). *An Analysis of the Discourse of Internet Trolling: A Case Study of Reddit.com*. Mount Holyoke College.
- Mihaylov, T. Koychev, I. Georgiev, G., & Nakov, P., (2015). Exposing Paid Opinion Manipulation Trolls. *Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing, pages 443–450, Hissar, Bulgaria, Sep 7–9 2015*. (pp.443-450).
- Milner, R. M. (2013). FCJ-156 Hacking the Social: Internet Memes, Identity Antagonism, and the Logic of Lulz. *The Fibreculture Journal*, (22 2013: Trolls and The Negative Space of the Internet). (p.103).

- Mocanu, D., Rossi, L., Zhang, Q., Karsai, M., & Quattrociocchi, W. (2015). Collective attention in the age of (mis) information. *Computers in Human Behavior*, 51, 1198-1204.
- Morozov, E. (2012). *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. New York: Public Affairs. [http://lust-for-life.org/Lust-For-Life/\\_Textual/EvgenyMorozov\\_TheNextDelusion-WhatComesAfterInternetUtopia\\_2012\\_26pp/EvgenyMorozov\\_TheNextDelusion-WhatComesAfterInternetUtopia\\_2012\\_26pp.pdf](http://lust-for-life.org/Lust-For-Life/_Textual/EvgenyMorozov_TheNextDelusion-WhatComesAfterInternetUtopia_2012_26pp/EvgenyMorozov_TheNextDelusion-WhatComesAfterInternetUtopia_2012_26pp.pdf)
- Morozow, H. B. (2017). Loki then and now: the trickster against civilization. *International journal of Jungian studies*, 2017 vol. 9, NO. 2, 84–96 <http://dx.doi.org/10.1080/19409052.2017.1309780>
- Motz, L. (1984). *Trolls and Aesir: lexical evidence concerning north-germanic faith*. (pp.179-195).
- Mylonas, Y., & Kompatsiaris, P. (2019). Trolling as transgression: Subversive affirmations against neoliberal austerity National Research University Higher School of Economics, Russia. *International Journal of Cultural Studies* (pp.1–22). <https://doi.org/10.1177/1367877919891118>.
- Orig (2006). *Grän*. In Pappersväggar, (11–73). Stockholm: Ordfront.
- Owen, P. (2003). Orig. Ennenpäivänlaskuaeivoi. *Helsinki: Tammi Publishers*.
- Palazón A. C. (2019). *Genealogia del trickster analisiscomparado de Prometeo, Hermes y Odiseo*. (pp. 2-68). <http://jcmc.indiana.edu/vol1/issue4/parks.html>
- Park, D., Sachar, S., Diakopoulos, N., & Elmqvist, N. (2016). Supporting Comment Moderators in Identifying High Quality Online News Comments. In Proc. SIGCHI. Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1114–1125). <https://doi.org/10.1145/2858036.2858389>
- Phillips, W. (2015). This is why we can't have nice things: Mapping the relationship between online trolling and mainstream culture. *Cambridge, MA: The MIT Press*, 2015.
- Phillips, W. (2013). The house that fox built: Anonymous, spectacle, and cycles of amplification. *Television & New Media*, 14(6), 494-509.
- Phillips, W. (2011). *LOLing at tragedy: Facebook trolls, memorial pages and resistance to grief online*. *First Monday*, 16(12). <http://firstmonday.org/article/view/3168/3115>
- Pietrini, S. (2010). *Medieval entertainments and the memory of ancient theatre*. (pp.149-176). <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2010-2-page-149.htm>
- Puig Abril, E. (2017). Unmasking Trolls: Political Discussion on Twitter During the Parliamentary Election in Catalonia. *Trípodos*, (39), 53-69.
- Pulman, A., & Taylor, J. (2012). Munchausen by internet: current research and future Directions. *Journal of medical Internet research*, 14(4) 1-11.

- Radin, P. (1972). *The Trickster: A Study in American Indian Mytholog*. New York: Schocken Book, 1972. Print.
- Russe, P., & Nuut, K. (2016). *Rehepapp and Robin Hood: Tricksters or Heroes?*.21/1: 130–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.12697/IL.2016.21.1.11>
- Sanfilippo, M., Yang, S., & Fichman, P. (2017). Trolling here, there, and everywhere: Perceptions of trolling behaviors in context. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68, pp.2313–2327. doi:10.1002/asi.23902.
- Sanfilippo, M. R., Yang, S., & Fichman, P. (2017a). Managing Online Trolling: From Deviant to Social and Political Trolls. *In Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Schwartz, M. (2008). The Trolls Among Us. *The New York Times*, published August 3rd, 2008, [http://www.nytimes.com/2008/08/03/magazine/03trolls-t.html?pagewanted=all&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2008/08/03/magazine/03trolls-t.html?pagewanted=all&_r=0)
- Seife, C. (2014). *Virtual Unreality: Just Because the Internet Told You, how Do You Know It's True?*. Penguin, 2014.
- Seigfried-Spellar, K. C., & Chowdhury, S. S. (2017). Death and Lulz: Understanding the personality characteristics of RIP trolls. *First Monday*, 22(11).
- Sest, N., & March, E. (2017). Constructing the cyber-troll: Psychopathy, sadism, and empathy. *Personality and Individual Differences*, 119, 69-72. 104.
- Shachaf, P., & Hara, N. (2010). Beyond vandalism: Wikipedia trolls. *Journal of Information Science*, 36, pp.357–370. doi:10.1177/0165551510365390.
- Shepherd, T., Harvey, A., Jordan, T., Srauy, S., & Miltner, K. (2015). Histories of Hating. *Social Media+ Society*, 1(2), 2056305115603997. (pp.1-9).
- Sinisalo, J. (2000). *Not Before Sundown*", translated by Herbert Lomas. London:
- Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., & Tippett N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Unit for school and family studies, Goldsmiths College, University of London, London.
- Sombatpoonsiri, J., (2018). Manipulating Civic Space: Cyber Trolling in Thailand and the Philippines. (*GIGA Focus Asien*, 3). (pp.1-13). *Hamburg: GIGA German Institute of Global and Area Studies - Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien, Institut für Asien-Studien*.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A., (2009). *The role of empathy for adolescents' cyberbullying behaviour*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57960-4>.
- Tepper, M. (1997). Usenet communities and the cultural politics of information. In D. Porter (Ed.), *Internet culture* (pp. 39-54). New York: Routledge.
- Tolkien, J.R.R. (1938). *The Hobbit or There and Back Again*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1938.

- Valentova, E., (2014). The Chaotic Freedom Fighter: Anonymous as the Trickster of Cyberculture. *Masaryk University*. (pp.44-67).
- Weitze, C. (1996). Skifting. In Skifting. Fortællinger, (pp.7–27). *Copenhagen: Samleren, 1996*.
- Willard, N. (2006). Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress, *Center for Safe and Responsible Internet Use, Champaign, Illinois*.



# Η λαογραφία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή: η έρευνα του λαϊκού πολιτισμού μέσα από τις διαδικτυακές κοινότητες. Η περίπτωση των τραγουδιών του Ν. Άσιμου στο YouTube

Εμμανουήλ Κυριαζάκος, Γεώργιος Κατσαδώρος

## Περίληψη

Το διαδίκτυο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων εδώ και πολλές δεκαετίες. Ο σύγχρονος άνθρωπος επικοινωνεί, ψυχαγωγείται, ενημερώνεται, καταναλώνει, δημιουργεί, εκπαιδεύεται, πλέον μέσω των απεριόριστων δυνατοτήτων που του παρέχει ο ψηφιακός κόσμος. Το ψηφιακό αποτύπωμα και γενικότερα η αλληλεπίδραση μεταξύ των ψηφιακών χρηστών, ιδιαίτερα όταν αυτοί οργανώνονται σε διαδικτυακές ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, δημιουργούν και παράγουν ένα νέο "διαδικτυακό" λαϊκό πολιτισμό. Οι διαδικτυακές κοινότητες που δημιουργούνται, είναι εξίσου πραγματικές με τις εξωδιαδικτυακές κοινότητες και οι διαδικτυακοί τόποι που τις φιλοξενούν θα πρέπει να εξετάζονται και να μελετώνται ως χώροι της σύγχρονης κοινωνικής ζωής γιατί, σε μεγάλο βαθμό, αντικαθιστούν τους παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας, ενημέρωσης και οργάνωσης.

Οι διαδικτυακές μουσικές κοινότητες που σχηματίζονται γύρω από το πρόσωπο και τα έργα του αυτόχειρα καλλιτέχνη Νικόλα Άσιμου και αποκτούν χώρο δράσης στο οπτικοακουστικό υλικό που αναρτούν χρήστες στο διαδικτυακό χώρο κοινοποίησης, αναπαραγωγής και διαμοιρασμού βίντεο YouTube, είναι το αντικείμενο της έρευνάς μας. Μέσα από την ψηφιακή επικοινωνία των μελών, αποτυπώνονται και αναδύονται λαογραφικά στοιχεία με κοινωνικό, θρησκευτικό και πολιτικό κυρίως περιεχόμενο, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι, για την επιστήμη της λαογραφίας, το διαδίκτυο αποτελεί ένα νέο πεδίο δράσης και έρευνας.

## Abstract

The internet has been an integral part of people's daily lives for many decades. Modern people communicate, create, inform and educate themselves, through the unlimited possibilities provided by the digital world. The digital footprint, in general, the interaction between digital users, especially when they are organized in online groups with common interests, create and produce a new "online" popular culture. Online communities so created are just as 'real' as the offline communities and the websites that host them should be examined and studied as places of modern social life because, to a large extent, they have replaced the traditional ways of communication, information and organization.

The above applies to online music communities that are being formed around the person and the work of the (in)famous Greek artist Nikolas Asimos and get action's field in the audiovisual material posted by users on the YouTube online video sharing, playback and sharing site. Through the digital communication of their members, folklore elements with social, religious

and political content have been elicited and recorded, attesting to the fact that, as far as Folkloristics is concerned, the internet comprises a vast research field.

### **Η λαογραφική έρευνα και η πορεία της από το παρελθόν στο παρόν**

Η λαογραφία είναι η επιστήμη που μελετά το λαϊκό πολιτισμό και αποσκοπεί στην καταγραφή του, μέσω αναζήτησης, παρατήρησης και αφήγησης. Σύμφωνα με τον Στίλωνα Κυριακίδη (στο Μερακλής, 2011: 14), τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να εμφανίζουν οι εν λόγω πράξεις ή εκδηλώσεις είναι το "αυθόρμητο", το "ομαδικό" και η "κατά παράδοσιν" διαδικασία. Από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, ο Μερακλής (ό.π.) αναφέρει ότι πλέον παραμένει μόνο αυτό της ομαδικότητας, κάτι το οποίο παρατηρείται έντονα και στο διαδίκτυο καθώς, οι περισσότεροι χρήστες συμμετέχουν σε ομάδες ατόμων σε blog ή γενικότερα σε διαδικτυακές ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα. Ως λαϊκή ομάδα ορίζεται το σύνολο των ατόμων που μοιράζονται κάτι κοινό, μέσα από τα οποία παράγονται στοιχεία λαϊκού πολιτισμού. Ο Dundes (στο Russell, 2011: 8) επαναπροσδιόρισε την έννοια του λαϊκού ως "οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται τουλάχιστον έναν κοινό παράγοντα" και παράλληλα υποστηρίζει ότι ακόμη και δύο άτομα (έστω και θεωρητικά) μπορούν να αποτελέσουν μία ομάδα, η οποία μπορεί να αναπτύξει ένα ειδικό σύνολο παραδόσεων που να έχουν λαογραφικό ενδιαφέρον (Dundes, 1980).

Η έρευνα των λαογράφων, μέχρι και την εμφάνιση του διαδικτύου, περιοριζόταν στην "πρόσωπο με πρόσωπο" επαφή για την καταγραφή πληροφοριών και δεδομένων. Σε αυτή την προσπάθεια, εκτός από τους λαογράφους, βοήθησε και η φιλότιμη προσπάθεια και ο ζήλος αρκετών ερασιτεχνών. Είναι γεγονός ότι χάρις σε αυτές τις προσπάθειες έχει διασωθεί μεγάλο μέρος από την πολιτισμική κληρονομιά του τόπου μας, ήθη και έθιμα προηγούμενων αιώνων, που το καθένα από αυτά κρύβει στοιχεία κάθε τόπου, ιστορικά, γεωγραφικά, οικονομικά, κοινωνικά. Η λαογραφική έρευνα βοηθά στην κατανόηση και την καταγραφή της πολιτισμικής κληρονομιάς και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας ενός λαού.

Από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα αλλά κυρίως από τις αρχές του τρέχοντος, το διαδίκτυο δημιούργησε νέες προοπτικές στην επιστήμη της λαογραφίας. Η έννοια του "λαού" έγινε δύσκολα προσδιοριζόμενη, καθώς τα κοινωνικά δίκτυα και ιστολόγια στο διαδίκτυο, έχουν αντικαταστήσει τις παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας, βοηθώντας τα "άνευ ταυτότητας" μέλη των διαδικτυακών ομάδων σε ευκολότερη και ταχύτερη καθημερινή συναναστροφή (Δαλκαβούκης & Πλούσιος, 2010). Μέσω του υπολογιστή, οι χρήστες δημοσιοποιούν και εκφράζουν σκέψεις, απορίες, καταστάσεις και συναισθήματα, κάτι που για αυτές τις ομάδες μπορεί να φαίνεται απλό και καθημερινό, όμως για την επιστήμη της λαογραφίας αποτελεί μία νέα προοπτική, καθώς ο χαρακτήρας της κάθε ομάδας, αυτός που διαμορφώνεται μέσα στο διαδίκτυο, ενδέχεται να εμπεριέχει λαογραφικά στοιχεία ή να "κρύβει" ένα νέο ψηφιακό λαογραφικό "θησαυρό" (Radzi, 2016).

### **Διαδίκτυο: παγκόσμια επανάσταση ή απειλή;**

Οι αρχικές διαστάσεις του διαδικτύου ήταν οικονομικές και κοινωνικές. Κατά κύριο λόγο αποτελούσε ένα μέσο πληροφόρησης και αναζήτησης ενός καταναλωτικού κοινού. Με την πάροδο του χρόνου και με την αλματώδη ανάπτυξη του διαδικτύου, παρατηρήθηκε έντονη

επιθυμία έκφρασης, ενημέρωσης και επικοινωνίας μέσω αυτού, σε σημείο που πλέον, έχει γίνει κομμάτι της καθημερινότητας του ανθρώπου. Με την πρόσβαση μεγαλύτερου πληθυσμού, το διαδίκτυο απέκτησε και άλλες διαστάσεις (όχι ότι δεν υπήρχαν εξαρχής, απλά εξελίχθηκαν), όπως αυτή της πολιτισμικής διάστασης (Κασσαβέτη, 2018: 444). Μέσα σε δύο δεκαετίες, το διαδίκτυο κατάφερε να γίνει αναγκαίο για τον καθένα από εμάς, ενώ παράλληλα η έρευνα μέσω του διαδικτύου εμφανίζει όλο και μεγαλύτερη ανάπτυξη (Androutsopoulos, 2008), αφού παρουσιάζονται νέες δυνατότητες για μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε τόπου (McGann, 2005). Μεγάλη εξέλιξη έφερε η δυνατότητα παρέμβασης του χρήστη (Web 2.0), ο οποίος πλέον συν-δημιουργεί και μοιράζεται σκέψεις, γνώσεις και απόψεις και μάλιστα με πλήθος, ακόμα και εκατομμύρια άλλους χρήστες. Αυτή η αλληλεπίδραση, πέραν της συνεργατικής δημιουργικότητας, αναδεικνύει μία νέα διαδικτυακή κουλτούρα και παρέχει τη δυνατότητα για πρωτότυπη και καινοτόμο λαογραφική έρευνα (Κατσαδώρας, Κακάμπουρα & Ταστεμίρογλου, 2016· Αναστασιάδης, Κωτσίδης & Μαρκάκης, 2017). Γίνεται φανερό πως μπορεί ο λαϊκός πολιτισμός να κουβαλά τα κληροδοτήματα των παλαιότερων γενεών, ωστόσο, συνεχίζει την πορεία του σε ένα νέο περιβάλλον συνθηκών και δεδομένων.

Όλες αυτές οι αλλαγές στο χώρο του διαδικτύου, ως νέα δεδομένα στην παγκόσμια κοινότητα, αντιμετωπίστηκαν αρχικά με φόβο και καχυποψία. Άλλωστε, ο άνθρωπος δεν είναι συνηθισμένος στις αλλαγές και πάντα χρειάζεται χρόνο για να τις κατανοήσει και να καταλάβει τα οφέλη που έχει, στη συγκεκριμένη περίπτωση από τη χρήση του διαδικτύου, να υιοθετήσει τις αλλαγές και εν τέλει να αρχίσει να αποδίδει. Η διαδικασία θυμίζει αρκετά το μοντέλο της Kubler Ross και τα πέντε χαρακτηριστικά στάδια της μετάβασης σε μία νέα κατάσταση: άρνηση, απογοήτευση-διαπραγμάτευση, κατάθλιψη, πείραμα και απόφαση-αποδοχή-ενσωμάτωση (Κυριακού, 2020: 9). Ο δισταγμός εκ μέρους της λαογραφικής κοινότητας οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η επιστημονική έρευνα ήταν επιτόπια, ενώ τώρα καλείται να εφαρμόσει την έρευνα σε ένα αχαρτογράφητο πεδίο, κάτι που προκαλεί αμηχανία, ακόμα και απροθυμία. Ωστόσο, ο Buccitelli (2012: 61) θεωρεί ότι οι λαογράφοι θα πρέπει να κάνουν το επόμενο βήμα στην ψηφιακή εποχή.

Όπως προαναφέρθηκε, την τελευταία 20ετία, το διαδίκτυο έχει σταδιακά υποκαταστήσει το φυσικό περιβάλλον με ψηφιακό. Το διαδίκτυο παρέχει όλα τα τεχνολογικά μέσα, τις δυνατότητες και την ευελιξία για την πραγματοποίηση οποιασδήποτε κοινωνικής και οικονομικής "συναλλαγής", ταχύτερα και φθηνότερα (Κατσαδώρας, 2013· Turunen, 2015). Οπότε και οι διαδικτυακοί τόποι θα πρέπει να μελετούνται ως χώροι της σύγχρονης κοινωνικής ζωής γιατί σταδιακά τείνουν να αντικαταστήσουν όλους τους παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας, ενημέρωσης και οργάνωσης (Hallet & Barber, 2014). Στην πραγματικότητα, η επικοινωνία από "πρόσωπο με πρόσωπο" μετουσιώνεται σε "πληκτρολόγιο με πληκτρολόγιο" και στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιείται με έναν ιδιαίτερο κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των μελών-χρηστών (Beneito-Montagut, 2011· Ellis, 2012).

Στις απεριόριστες εφαρμογές του διαδικτύου συγκαταλέγεται και η εικονική οργάνωση σε ομάδες ατόμων με τουλάχιστον ένα κοινό ενδιαφέρον, όπως ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής, μια αγαπημένη ποδοσφαιρική ομάδα, μια εθελοντική φιλοζωική οργάνωση, μια συγκεκριμένη κατηγορία μηχανικών κ.λπ. Η δημιουργία ομάδων μέσα στη διαδικτυακή κοινότητα ήταν κάτι το δεδομένο, λόγω της ανάγκης για επικοινωνία, κάτι που είχε προβλέψει από πολύ νωρίς, το 1993, ο Reihngold. Ο ίδιος, είχε προφητεύσει και την εξέλιξη του διαδικτύου και την επιρροή του στις φυσικές κοινότητες (Κασσαβέτη, 2018: 450).

Η επικοινωνία στο χώρο του διαδικτύου πραγματοποιείται με πολλούς τρόπους έκφρασης (προφορικό ή γραπτό λόγο, οπτικό, συμβολικό). Αυτούς τους εκφραστικούς τρόπους επικοινωνίας, που συνήθως εμφανίζονται σε μοτίβα στις διαδικτυακές ομάδες, μπορεί να ερμηνεύσει η λαογραφική έρευνα (Blank, 2012: 6). Ο Howard (2012: 52-53) απέδωσε στους χρήστες του διαδικτύου, ως μέλη μιας παγκόσμιας διαδικτυακής κοινότητας, τον όρο netizen, που προέρχεται από τον όρο citizen (πολίτης). Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του διαδικτυακού πολίτη είναι ότι δεν συνδέεται με τη γεωγραφική του ταυτότητα, αλλά με την ψηφιακή. Κατ' αυτήν την άποψη, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο διαδίκτυο παρουσιάζονται φαινόμενα μεταφορικής, και όχι κυριολεκτικής, ετεροτοπικότητας (ως μεταφορά πολιτισμού/ κουλτούρας από το πραγματικό στο ψηφιακό περιβάλλον) και κατ' επέκταση φαινόμενα μετά-ταυτότητας (Δαλιανούδη, 2020: 62).

### **Χαρακτηριστικά των διαδικτυακών ομάδων**

Το διαδίκτυο αποτελεί έναν ιδιαίτερο και ξεχωριστό χώρο συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των ατόμων, ανεξαρτήτου τόπου κατοικίας, φύλου, ηλικίας, κοινωνικής θέσης κ.λπ. Οι χρήστες δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, ωστόσο μπορούν, μέσω κάποιας πλατφόρμας, να επικοινωνούν και γενικότερα να ανταλλάσσουν απόψεις, εκμηδενίζοντας τις αποστάσεις. Η επικοινωνία είναι δυνατόν να μην γίνεται απαραίτητα σε κοινό χρόνο, αφού ο κάθε χρήστης έχει τη διαδικτυακή 'άνεση' και το χρόνο να συμμετέχει στη συζήτηση, όποτε και με όποιο τρόπο αυτός θέλει (Baek, Wojcieszak & Delli Carpini, 2011· Postill & Pink, 2012· Φουλίδη, 2015).

Το διαδίκτυο αποτελεί ένα χώρο δημόσιας συγκέντρωσης, συζήτησης και ενίοτε δράσης (Διαμαντάκη, 2003). Δημιουργούνται ομάδες σε chat rooms, fora, blogs, που συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις για διάφορα θέματα, συμβάλλοντας, ουσιαστικά, στην παραγωγή ψηφιακού πολιτισμού, αφού όσοι συμμετέχουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είτε ως "καταναλωτές " είτε ως "παραγωγοί ", συμμετέχουν παράλληλα στη δημιουργία νέων "εικονικών " κοινοτήτων (Howard, 2008). Το Facebook, το Twitter, το YouTube, το Google, είναι διαδικτυακές πλατφόρμες που οι περισσότεροι χρήστες επισκέπτονται καθημερινά για να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και τις προσωπικές τους αναζητήσεις. Η συνήθεια του διαδικτύου μετατράπηκε σε καθημερινή "ανάγκη ".

Οι Αναστασιάδης κ.ά. (2017: 153) περιγράφουν το χώρο και τον ρόλο των κοινωνικών δικτύων στο διαδίκτυο ως χώρους ανάδειξης της συμμετοχικής κουλτούρας στη σημερινή εποχή, καθώς από τη φύση του λογικού τους σχεδιασμού ενθαρρύνουν τη συνεργατική δημιουργία περιεχομένου και τη διαμοίρασή του σε άγνωστο κοινό. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Γκασούκα και Φουλίδη (2012 :100): "αναδεικνύεται μία νέου τύπου λαϊκή σοφία και γνώση, προερχόμενη από μία τεράστια γκάμα online συζητήσεων μεταξύ διαφόρων ομάδων και αυτό επιβεβαιώνει τη μοναδικότητα της έκφρασης που επιτρέπει το internet ".

Τα ψηφιακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να παίρνουν μέρος σε πολλές μορφές επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (Buccitelli, 2012: 60-61). Ο Oring (2012: 100) αναφέρει πως ακόμη και στα βίντεο του YouTube, αν και τα περισσότερα σχόλια είναι ασύγχρονα, μπορούν να αναπτυχθούν ή να δημιουργηθούν ομάδες που εκφράζονται και επικοινωνούν και κατ' επέκταση να αποτελέσουν θέμα για λαογραφική έρευνα.

Σύμφωνα με τον Oring (ό.π.: 99), υπάρχουν τρεις τρόποι να κατανοήσουμε τη λαογραφία στο διαδίκτυο:

α. Λαογραφία που παράγεται από μία αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο στον πραγματικό κόσμο και μετά αποτυπώνεται στο διαδίκτυο.

β. Λαογραφία που παράγεται από μία αντίστοιχη διαδικασία επικοινωνίας μελών διαδικτυακών ομάδων.

γ. Λαογραφία ως πολιτισμός του διαδικτύου. Είναι μια κουλτούρα του διαδικτύου που είναι διαφορετική από αυτή της θεσμικής κουλτούρας που έχουμε συνηθίσει στην πραγματική μας ζωή.

Οι επιστήμονες δεν μπορούν να λειτουργούν παραβλέποντας την τεράστια αλλαγή που συντελείται, αλλά αντιθέτως, θα πρέπει να εντάξουν το διαδίκτυο ως μελέτη περίπτωσης και έρευνας, να μελετήσουν τις επιπτώσεις που έχει στον άνθρωπο και να τεθούν υπό εξέταση οι αναδυόμενες νέες κοινωνικο-διαδικτυακές σχέσεις. Όπως αναφέρει και ο Russell (2011:9), η λαογραφία του διαδικτύου, δεν διαδίδεται από στόμα σε στόμα, ούτε από γενιά σε γενιά, παρόλα αυτά παραμένει μία εκφραστική συμπεριφορά που κυκλοφορεί με έναν ακανόνιστο τρόπο σε διαδικτυακά "κανάλια" επικοινωνίας.

### **Η λαογραφία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή**

Με το διαδίκτυο, υπάρχει η "ανάγκη για μία σφαιρική λαογραφία" (Μερακλής, 2004: 31). Επομένως, το επιστημονικό πεδίο δράσης της λαογραφίας θα πρέπει να διευρυνθεί όλο και περισσότερο (Σκαρτσής, 1999). Ο Blank (2009: 4) θεωρεί ότι οι λαογράφοι αγνοούν το διαδίκτυο γιατί η λαογραφική έρευνα σε αυτό το πεδίο είναι άγνωστη και αβέβαιη. Μέχρι σήμερα, οι λαογράφοι πίστευαν ότι οι αναλύσεις και οι μελέτες τους ήταν καθρέφτης που αντανακλούσε την κοινωνία και τον πολιτισμό, κάτι που δεν καλύπτει το ευρύ πεδίο του κυβερνοχώρου.

Οι Παπαηλία και Πετρίδης (2015: 16) αναφέρουν τρεις λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι η επιστημονική κοινότητα είναι ακόμη διστακτική στη διαδικτυακή έρευνα: α. γενικά αυτές οι επιστήμες (ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, λαογραφία κ.ά.) υπήρξαν διστακτικές και στο παρελθόν σε ανάλογες τεχνολογικές αλλαγές, β. υπάρχει μία εμμονή με την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και γ. στο διαδίκτυο δεν μπορεί να υφίσταται "χωρικός" προσδιορισμός.

Οι αντιδράσεις που παρατηρήθηκαν δεν είναι καινούργιες, καθώς υπήρχαν ανέκαθεν και ιδιαίτερα στις μεγάλες τομές της τεχνολογικής εξέλιξης. Για παράδειγμα, ορισμένοι λαογράφοι είχαν προβλέψει πως με την τεχνολογία του ραδιοφώνου και πολύ αργότερα με την τεχνολογία της τηλεόρασης, θα ξεκινούσε η παρακμή του λαϊκού πολιτισμού, κάτι βέβαια που αποδείχθηκε, ευτυχώς, αβάσιμο. Ο λαϊκός πολιτισμός, όχι μόνο δεν υποβαθμίστηκε, αλλά συνέχισε να υπάρχει, να διαδίδεται ταχύτερα, ακόμη και να διασώζεται μέσα από μία αρχειακή διαδικασία που προσέφερε η ανάπτυξη της τεχνολογίας. Αντίστοιχα σχόλια, επικριτικά και μη, αναπαράγονται για την τεχνολογία του διαδικτύου, κάτι που ευτυχώς φαίνεται να καταλαγιάζει με την πάροδο του χρόνου (Blank, 2012: 3). Άλλωστε, έχει αποδειχθεί ότι όταν το μέλλον προβλεπόταν δυσοίωνα λόγω των γεωγραφικών και κοινωνικών αλλαγών που επέρχονταν εξαιτίας της τεχνολογικής ανάπτυξης, η λαογραφία πάντα έβρισκε νέα πεδία εφαρμογής (Blank, 2009: 1). Σήμερα καλείται να βρει τρόπους εφαρμογής στο διαδίκτυο, ένα χώρο που

φιλοξενεί και ενώνει τις φωνές όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτου ηλικίας, χρώματος, γλώσσας, κατοικίας κ.λπ.. Όπως αναφέρει και ο Καραμούζης (2015) το διαδίκτυο ενίσχυσε τις "παραδοσιακές μορφές" επικοινωνίας και οργάνωσης ομάδων. Η σχέση του ανθρώπου με την παράδοση δεν αποκόπηκε, αντιθέτως μπορεί η τεχνολογία να άλλαξε αρκετά τον καθημερινό τρόπο ζωής αλλά ταυτόχρονα έθεσε σε διαφορετική βάση τη συγκεκριμένη σχέση, την ενίσχυσε και τη θωράκισε, παρέχοντάς της πρόσφορο έδαφος και κατάλληλα εφόδια για επιπλέον ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον.

Η ανάγκη επανεξέτασης της λαογραφίας σε μία προηγμένη τεχνολογικά 'παγκόσμια' κοινωνία δεν πρέπει να παρερμηνευθεί ως ομοιογενοποίηση. Απεναντίας, αυτή θα πρέπει να συνεπάγεται και τη μελέτη των βαθιά ριζωμένων βιολογικών, οικονομικών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών των λαών, καθώς από εκεί απορρέουν πολλά συμπεράσματα για τη συμπεριφορά και τη δράση τους στο διαδίκτυο (Krawczyk-Wasilewska, 2006· Fox, 2007). Γενικότερα, η επιστήμη της λαογραφίας θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του διαδικτύου και της σύγχρονης ψηφιακής εποχής (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 95), καθώς και να εκμεταλλευθεί τις δυνατότητες του διαδικτύου προς όφελός της.

Όσον αφορά τους κοινωνικούς διαδικτυακούς χώρους, έχουν κατά το παρελθόν αναφερθεί δύο εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις. Η μία, ότι το διαδίκτυο προσφέρει την ελευθερία της έκφρασης, ότι είναι ένας 'δημοκρατικός' χώρος, ανταλλαγής απόψεων και ιδεών, παρέχοντας ευκαιρίες σε πολλά επίπεδα. Η άλλη, ότι το διαδίκτυο είναι ένας χώρος καταγραφής, παρακολούθησης και πλήρους ελέγχου των χρηστών (Κασσαβέτη, 2018: 450-451). Η αλήθεια είναι ότι και οι δύο αυτές απόψεις είναι ακραίες και πως η πραγματική διάσταση του διαδικτύου βρίσκεται κάπου ανάμεσά τους, χωρίς να είναι ξεκάθαρο ακριβώς το ποιο από τα δύο, ίσως, υπερτερεί για λίγο. Ανεξάρτητα όμως με αυτές τις αντιλήψεις, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι το διαδίκτυο αποτελεί έναν αγωγό μετάδοσης (Brunvand, στο Russell, 2011:13) και γενικότερα ένα σημαντικό μέσο για τη διάδοση του λαϊκού πολιτισμού (Gasouka et.al., 2012), διοχετεύοντας την πληροφορία και τα δεδομένα σε οποιαδήποτε γωνιά του πλανήτη, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζει την ψηφιακή ύπαρξη των πολιτιστικών θησαυρών από τη στιγμή της ψηφιακής τους γέννησης και μετά. Ο McGann (2005) είχε προβλέψει αυτή τη στροφή στη νέα ψηφιακή εποχή και είχε επισημάνει ότι η προσπάθεια θα ήταν τόσο διακρατική, όσο και διαπολιτισμική.

### **Η έρευνα του λαϊκού πολιτισμού στο διαδίκτυο**

Ο λαϊκός πολιτισμός που οικοδομείται στον κυβερνοχώρο είναι ιδιαίτερα ευμετάβλητος, επειδή ακόμη η πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν είναι εφικτή και ελεύθερη σε όλους. Παρόλες τις εμφανείς διαφορές που παρατηρούνται, κυρίως, ανάλογα με τον τόπο αλλά και τη γλώσσα, ο διαδικτυακός πολιτισμός είναι δεδομένο ότι θα απασχολήσει ιδιαίτερα τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες στο μέλλον. Και μόνο αν αναλογιστούμε τον όγκο των δεδομένων που υπάρχουν στο διαδίκτυο (φωτογραφίες, βίντεο, τραγούδια, κείμενα), μπορούμε να αντιληφθούμε το τεράστιο ερευνητικό πεδίο που βρίσκεται μπροστά στον υπολογιστή μας (Παπαηλία & Πετρίδης, 2015:12)! Μπορεί ακόμη το διαδίκτυο να είναι μία αχαρτογράφητη περιοχή, που συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει, όμως είναι εμφανέστατη η τεράστια δυνατότητα που αναδεικνύεται για καταχώρηση πολλών λαογραφικών στοιχείων, όπως και η τάση των σύγχρονων ανθρώπων, κυρίων νεαρών σε ηλικία, να ζουν και να εκφράζονται μέσα από αυτό (Κδίνα & Vesik, 2009: 98).

Οι Γκασούκα και Φουλίδη (2012: 99) εντοπίζουν τρία βασικά προβλήματα στη διαδικτυακή έρευνα:

α. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ υπάρχουν ακόμη και κράτη που βάζουν περιορισμούς στους πολίτες ή απαγορεύουν την προσβασιμότητα σε συγκεκριμένες ηλεκτρονικές διευθύνσεις, "αποκρύπτοντας" σημαντικά στοιχεία (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά) μεταξύ των χωρών ή ακόμη και στο εσωτερικό της ίδιας της χώρας. Ταυτόχρονα, υπάρχουν διαδικτυακοί χώροι που είναι αφιλόξενοι, απαγορεύοντας την προσβασιμότητα σε κάποιες κατηγορίες ανθρώπων ή απαγορεύοντας την ελεύθερη έκφραση σε άτομα με μία διαφορετική άποψη από την κεντρική ιδέα του ιστότοπου (Aristarkhova, 2016).

β. Το μεγάλο πλήθος πληροφοριών. Το διαδίκτυο είναι γεμάτο πληροφορίες, ενώ ταυτόχρονα οι πηγές δεν είναι πάντα αξιόπιστες. Ο ερευνητής θα πρέπει να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια στο ποσοτικό και ποιοτικό φιλτράρισμα αυτών των πληροφοριών προκειμένου να έχει ένα έγκυρο και αξιόπιστο αποτέλεσμα.

γ. Η έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας. Πέραν της έλλειψης διαζώσης επικοινωνίας και τα χρήσιμα συμπεράσματα που θα μπορούσε να εξαγάγει ο ερευνητής, τα περισσότερα δεδομένα στο διαδίκτυο είναι απρόσωπα, με αποτέλεσμα να πρέπει να γίνονται συμβιβασμοί και να μην μπορεί να γενικευτεί το αποτέλεσμα μιας τέτοιας έρευνας (Beneito-Montagut, 2011).

Επίσης, από τα μεγαλύτερα προβλήματα του διαδικτύου, κυρίως σε ότι σχετίζεται με την έρευνα των διαδικτυακών κοινοτήτων, είναι ότι οι ταυτότητες των ατόμων από όπου συλλέγονται οι πληροφορίες είναι κατά κανόνα άγνωστες, ελλιπείς, ψευδείς ή ανύπαρκτες. Επιπλέον, μπορεί κάποια δεδομένα να ανακατασκευάζονται από διαδικτυακούς συμμετέχοντες μετά την έρευνα (Buccitelli, 2012: 62-64). Είναι προφανές ότι πίσω από το πληκτρολογημένο κείμενο μπορεί να 'κρύβεται' οποιοσδήποτε, ανεξαρτήτου φύλου, καταγωγής, τόπου κατοικίας, μόρφωσης, ηλικίας κ.λπ. ή και ακόμη πολιτικών φρονημάτων, ποινικού μητρώου, αγαθών ή μη αγαθών προθέσεων. Αυτός είναι και ο λόγος που ορισμένοι επιστήμονες αμύνονται σθεναρά στην ιδέα της εξέτασης αυτού του νέου κόσμου (Παπαηλία & Πετρίδης, 2015: 12), άλλα όπως αναφέρουν οι Γκασούκα και Φουλίδη (2012: 100), δεν πρέπει να ενδιαφέρει τους λαογράφους η ταυτότητα των χρηστών, αλλά οι συνθήκες στις οποίες αναπτύσσονται οι νέες ψηφιακές συμπεριφορές και οι σχέσεις των μελών των ομάδων στο διαδίκτυο, αφού η λαογραφία είναι η επιστήμη που εξετάζει, καταγράφει και ταξινομεί τις απόψεις, τις ενέργειες και τις πράξεις των μελών των λαϊκών ομάδων, τα οποία διαδικτυακά μέλη, ως 'σύγχρονοι' λαϊκοί δημιουργοί αναδεικνύουν και διαδίδουν λαογραφικά στοιχεία και μοτίβα.

Οι εικονικές κοινότητες είναι χώροι αλληλεπίδρασης χρηστών που λειτουργούν ως εικονικές ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά (Φουλίδη, 2015· Καπανιάρης, 2017). Αυτές οι ομάδες, πέρα από την ανταλλαγή απόψεων για τα ενδιαφέροντά τους, μπορούν να επηρεάσουν χιλιάδες άλλους χρήστες που παρακολουθούν τους διαλόγους τους (Μπαλτάς, 2013· Κασάρας, 2015· Abdullina, Nizamieva & Nazarova, 2017). Ακόμη και αν δεχθούμε ότι ο κάθε χρήστης κρύβεται πίσω από την ανωνυμία του (Drouin et al., 2016), με το ίδιο σκεπτικό μπορούμε να δεχθούμε ότι μπορεί να είναι και περισσότερο ειλικρινής (Μπαλτάς, 2013· Καπανιάρης, 2017). Ο Γκρίτζαλης (2014) αναφέρει ότι οι χρήστες του διαδικτύου, ουσιαστικά, αναπαράγουν τον εαυτό τους. Επομένως, οι διαδικτυακές κοινότητες που δημιουργούνται, δεν διαφέρουν από τις εξωδιαδικτυακές κοινότητες (Διαμαντάκη, 2003), αφού, η κάθε εικονική ομάδα και

γενικότερα ο εικονικός κόσμος προσαρμόζεται στις ανάγκες της πραγματικής κοινωνίας (Καραμούζης, 2015). Παράλληλα, η λαογραφία δεν πρέπει να περιορίζεται από χρονικά πλαίσια, αλλά να είναι μια συνεχής διαδικασία που θα αντικατοπτρίζει, ανά πάσα στιγμή, την τρέχουσα κουλτούρα της εποχής· και το διαδίκτυο είναι ένα νέο πεδίο δράσης (Radzi, 2016· Κατσαδώρος, 2017), διότι ανοίγονται συνεχώς νέοι δίαυλοι επικοινωνίας στον κόσμο και αναδεικνύονται νέες προοπτικές και νέοι προβληματισμοί (Μιχαήλ, 2007· Hansen, 2009).

Ο Blank (2007) προτρέπει τους λαογράφους να ασχοληθούν ενεργά με την έρευνα στο διαδίκτυο λόγω ύπαρξης διαδικτυακών λαϊκών ομάδων και αναγνωρίζοντάς το, ως ένα βιώσιμο πεδίο διεξαγωγής ερευνών. Παράλληλα, θεωρεί πως τα προς ανάλυση δεδομένα που συλλέγονται από το διαδίκτυο, είναι εξίσου έγκυρα με τα δεδομένα που συλλέγονται προσωπικά από τον ερευνητή. Αυτό συμβαίνει, γιατί τις περισσότερες φορές η ανωνυμία στο διαδίκτυο οδηγεί τους ανθρώπους να βλέπουν τους άλλους ως κατ' εικόνα χρήστες (Baek et al., 2011). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Beneito-Montagut (2011), δεν πρέπει να παραβλέπουμε ορισμένα προβλήματα όπως την αδυναμία ανάλυσης κοινωνικών δικτύων με γνώμονα τον χρήστη ή την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων που παράγονται από μία τέτοια έρευνα. Ανεξάρτητα όμως από το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετά μεθοδολογικά και δεοντολογικά ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν, θα πρέπει να συμπορευτούμε με τη σύγχρονη εποχή και όχι να μένουμε θεατές. Είναι γεγονός ότι η ηλικιακή ομάδα που δέχεται, υποστηρίζει και επιθυμεί την εξέλιξη της τεχνολογίας είναι οι νέοι, πράγμα που σημαίνει ότι σε λίγα χρόνια, το διαδίκτυο θα είναι το κατ' εξοχήν μέσο ενεργειών και ο 'καθρέφτης' του κάθε απόμου (Hallet & Barber, 2014).

### **Μουσικές διαδικτυακές κοινότητες**

Ο χώρος της μουσικής έχει κοινωνικο-πολιτικές προεκτάσεις και γι' αυτό η επιστήμη της λαογραφίας μελετά τα διάφορα είδη της μουσικής και ό,τι έχει σχέση με τις ομάδες που σχετίζονται με αυτά, όπως χορός, ενδυματολογικοί κώδικες, ιδιαίτεροι τρόποι έκφρασης κ.ά. Ταυτόχρονα, η μελέτη περιπτώσεων θρύλων της μουσικής σκηνης και ιδιαίτερα στο χώρο του διαδικτύου, αποτελεί μία ενδιαφέρουσα λαογραφική έρευνα, καθώς η μετάδοση τέτοιων πληροφοριών και αφηγήσεων, συνήθως υποδηλώνει φόβους, ελπίδες, ανησυχίες και προκαταλήψεις της κοινωνίας (Blank, 2007). Είναι συνηθισμένο, γύρω από τους μουσικούς θρύλους να διαδίδονται ιστορίες, οι αστικοί θρύλοι, μία υποκατηγορία λαϊκών αφηγήσεων που απορρέουν από πραγματικά γεγονότα και στις οποίες έχουν αναμειχθεί αληθοφανή και φανταστικά στοιχεία (Κούζας, 2017· Σέργης, 2019). Οι καλλιτέχνες που πρωταγωνιστούν στους αστικούς θρύλους είναι συνήθως άτομα που έχουν υιοθετήσει μία αντισυμβατική συμπεριφορά, κάτι που προσπαθούν να υιοθετήσουν (ή θα επιθυμούσαν να έχουν υιοθετήσει) και αρκετά από τα μέλη των διαδικτυακών ομάδων που τους διαδίδουν.

Στο διαδίκτυο, κυκλοφορούν αρκετοί αστικοί θρύλοι για μέλη μουσικών συγκροτημάτων, όπως οι Led Zeppelin, Pink Floyd, Beatles, καθώς και γνωστών καλλιτεχνών, όπως οι Mick Jagger, Marianne Faithful, Elvis Presley, Bob Dylan, Ozzy Osbourne κ.ά.. Ο Inglis (2007) θεωρεί πως αξίζει να εξετάσουμε τα κίνητρα όσων διακινούν αυτές τις ιστορίες αλλά και τις λειτουργίες που εξυπηρετεί η κυκλοφορία τους. Επίσης, επισημαίνει ότι οι μουσικοί αστικοί θρύλοι διαφέρουν από άλλα είδη που εξετάζει η λαογραφία. Υπάρχουν ως ανεξάρτητες αφηγήσεις, για να διασκεδάζουν, να σοκάρουν, να εντυπωσιάζουν και όχι για να εκπαιδεύουν.



Στο διαδίκτυο δημιουργούνται διαδικτυακές ‘μουσικές κοινότητες’, οι οποίες ασχολούνται με θέματα σχετικά τόσο με το έργο όσο και με τις ζωές των δημιουργών- καλλιτεχνών. Οι χρήστες μπορούν να συμμετέχουν σε μία συζήτηση σε σχετικές πλατφόρμες που υπάρχουν σε διαδικτυακούς χώρους, όπως όταν παρακολουθούν κάποιο βίντεο (YouTube, blogs) ή ακόμη και σε επίσημες ιστοσελίδες του καλλιτέχνη ή των φανατικών ακροατών του (fan clubs). Οι ‘φίλοι’ του καλλιτέχνη, συνήθως επιζητούν την επικοινωνία με αντίστοιχα πρόσωπα ίδιων αντιλήψεων, επώνυμα ή ανώνυμα, με διάφορους τρόπους: καταθέτουν μία ερώτηση, αναφέρουν ένα γεγονός, επικροτούν ή διαφωνούν με κάποιο σχόλιο άλλου χρήστη. Από την άλλη πλευρά, οι καλλιτέχνες έχουν εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ενημέρωση και επικοινωνία με τον κόσμο, αν και αυτή σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να χαρακτηριστεί και ως σκόπιμη, αφού αποτελεί μία ανάγκη που εξασφαλίζει τη βιωσιμότητά τους στο χώρο της μουσικής και του θεάματος (Baym, 2012).

### **Η πρωτότυπη και καινοτόμα έρευνα στην περίπτωση του καλλιτέχνη Νικόλα Άσιμου**

Για τους περισσότερους λαογράφους, το ρεμπέτικο τραγούδι αποτελεί την τελευταία μορφή λαϊκού αστικού τραγουδιού με τη σχετική ιστορική και λαογραφική έρευνα να φτάνει μέχρι και τα μέσα του προηγούμενου αιώνα (Δαμιανάκος, 2001· Λιάβας, 2009). Ωστόσο, ιδιαιτερότητες του ρεμπέτικου τραγουδιού που ξεχώρισαν και μαγνήτισαν το ενδιαφέρον των επιστημόνων, συναντάμε και στη ροκ μουσική.

Ροκ και ρεμπέτικο τραγούδι έχουν ταυτόσημους "βίους". Τα τραγούδια, τόσο στο ρεμπέτικο, όσο και στη ροκ (και φυσικά, πολύ αργότερα στη μουσική heavy metal), θεωρούνταν τραγούδια του περιθωρίου που φυσικά, έβρισκαν αντίκρισμα σε περιθωριακές ομάδες, οι οποίες εξέφραζαν με αυτό τον τρόπο την αντίθεσή τους για τις τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες (Λαζαρίδου & Πλούσιος, 2010). Άλλωστε, η ροκ μουσική ξεκίνησε ως μία διαφορετική εφηβική κουλτούρα με συγκεκριμένη ενδυματολογική και στιλιστική προσέγγιση (Χρηστάκης, 1994). Κοινή υπήρξε και η στάση των βασικών εκπροσώπων των δύο χώρων (συνθέτες, τραγουδιστές, μουσικοί), οι οποίοι χαρακτηρίζονταν κυρίως από αυθορμητισμό και η ανάγκη του βιοπορισμού δεν αποτελούσε, κατά κανόνα, προτεραιότητα, που πιθανότατα να τους οδηγούσε σε συνηθισμένα ή εμπορικά μονοπάτια του συρμού της εποχής (οικονομική αιχμαλωσία). Και τα δύο είδη εντάχθηκαν στον κοινωνικό ιστό σταδιακά, έπειτα από αρκετές δεκαετίες και παρόλη την έντονη αρνητική κριτική, κυρίως από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ο Belz (1964, στο Χρηστάκης, 1994: 27) αναφέρει ότι η ροκ μουσική αποτελεί τμήμα της μακρόχρονης παράδοσης της λαϊκής τέχνης και επομένως πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ιστορικός και κοινωνικός της ρόλος.

Η περίπτωση του καλλιτέχνη Νικόλα Άσιμου είναι μοναδική για τα μουσικά δρώμενα της ελληνικής μουσικής σκηνής και παρουσιάζει ιδιαίτερο λαογραφικό ενδιαφέρον στη μελέτη της διαδικτυακής κοινότητας που έχει δημιουργηθεί γύρω από αυτόν. Στο διαδίκτυο υπάρχει μία μεγάλη και ζωντανή κοινότητα που ασχολείται με τον συγκεκριμένο καλλιτέχνη, ανταλλάσσοντας εκατοντάδες θετικά ή αρνητικά σχόλια στα κοινωνικά μέσα και στα ιστολόγια. Ο τρόπος που αποφάσισε να ζήσει, ο ιδίόρρυθμος χαρακτήρας του και τα έργα που άφησε, μέχρι την απόφασή του να βάλει τέλος στη ζωή του, τον Μάρτιο του 1988, είναι τα βασικά θέματα που απασχολούν τους διαδικτυακούς χρήστες και γίνονται επίκεντρο συζητήσεων, διαλόγων και αντιπαραθέσεων.

Ο Νικόλας Άσιμος, αποτελεί, ακόμη και τόσες δεκαετίες μετά το θάνατό του, μία ξεχωριστή και αμφιλεγόμενη προσωπικότητα της ελληνικής ανεξάρτητης ροκ μουσικής σκηνής. Η διαχρονικότητα των τραγουδιών του είναι αδιαμφισβήτητη. Η αναγνώριση του έργου του, που έλαβε μετά θάνατον, είναι δυσανάλογη αυτής που είχε όσο ζούσε, καθώς χαρακτηρίζονταν ως απόμακρος, δυσνόητος και περιθωριακός (Μπαγέρης, 1999). Δικαίως, μουσικά περιοδικά και πολλοί καλλιτέχνες, τον εντάσσουν στους καλύτερους εκπροσώπους της ελληνικής ροκ σκηνής, ενώ ορισμένοι τον έχουν χαρακτηρίσει και ‘θρύλο’, αφού αρκετά από τα τραγούδια που έγραψε είναι ιδιαίτερος αγαπητά και συχνά γίνονται επανεκτελέσεις αυτών, από γνωστούς Έλληνες τραγουδιστές και συγκροτήματα.

Η αλήθεια είναι ότι ο Ν. Άσιμος είχε έναν χαρακτήρα που ευνοούσε τη δημιουργία ‘θρύλου’ γύρω από το όνομά του. Διέθετε ηγετική φυσιογνωμία, όπως διαφαίνονταν από τα εφηβικά του χρόνια και είχε έναν ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης των ανθρώπων αλλά και των πραγμάτων γενικότερα. Μετά από κάποια φοιτητικά χρόνια στη Θεσσαλονίκη που επηρέασαν τον τρόπο σκέψης και δράσης του, αποφάσισε να εγκατασταθεί στην Αθήνα και να ασχοληθεί σχεδόν αποκλειστικά με τη μουσική. Όμως, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής δεν ήταν ευνοϊκές για πολλούς καλλιτέχνες, με αποτέλεσμα να προκύψουν προβληματικές καταστάσεις. Έφτασε σε σημείο να φυλακιστεί, να βασανιστεί, να μείνει έγκλειστος σε ψυχιατρικές κλινικές. Βιοπορίζονταν κυρίως πουλώντας βιβλία και κασέτες ως πλανόδιος πωλητής, έζησε μέσα στη φτώχεια, μέχρι που στο τέλος κατηγορήθηκε για βιασμό, κάτι που δεν άντεξε και αποφάσισε να δώσει τέλος στη ζωή του. Απολάμβανε τις ατελείωτες ώρες συζητήσεων με φίλους για τα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα της εποχής και το χειροκρότημα που εισέπραττε στις λιγοστές μουσικοθεατρικές παραστάσεις που διοργάνωνε ή συμμετείχε, σε μικρά μαγαζιά ή στο δρόμο. Ο ίδιος δεν εντάχθηκε σε καμία ιδεολογία, αν και μαρτυρίες τον κατατάσσουν αρχικά στον αριστερό χώρο και μετέπειτα στον αναρχικό. Έφυγε, αφήνοντας παρακαταθήκη στις επόμενες γενιές, περισσότερα από 100 τραγούδια, ένα ανέκδοτο αυτοβιογραφικό βιβλίο με τίτλο *Αναζητώντας Κροκανθρώπους* (εκδόθηκε μετά το θάνατό του) και κάποιες καταγεγραμμένες απόψεις του για διάφορα επίκαιρα θέματα της εποχής (Αλλαμανής, 2000).

Μέσα από τους στίχους των τραγουδιών του, άλλοτε γίνεται επαναστάτης, άλλοτε φιλόσοφος, άλλοτε ένας τρυφερός και συναισθηματικός άνθρωπος. Απαρνιέται όλες τις μορφές εξουσίας που ασκούν οι άνθρωποι, όλες τις ιδεολογίες των συστημάτων και αφήνεται σε μία αέναη αναζήτηση "κροκανθρώπων " (Στεργιόπουλος, 2019). Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα οι μελλοντικές γενιές να πλάσουν ιστορίες γύρω από το πρόσωπό του και να αποκτήσει θρυλικά χαρακτηριστικά, κινούμενος ανάμεσα στην ιστορία και τη φαντασία.

Ο Νικόλας Άσιμος αποτελεί μία περίπτωση καλλιτέχνη που απασχολεί μουσικές κοινότητες του διαδικτύου γιατί η ζωή και το έργο του θεωρήθηκαν αντισυμβατικά. Οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα, τόσο στην περίοδο της δικτατορίας όσο και στην εποχή της μεταπολίτευσης, σε συνδυασμό με τον εκρηκτικό χαρακτήρα του, τον οδήγησαν σε καλλιτεχνική ‘απομόνωση’, γεγονός που τον ανάγκασε να επιλέξει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης από την πεπατημένη. Πουλούσε μόνος του κασέτες με τα τραγούδια του, ‘πρωταγωνιστούσε’ σε αυτοσχέδιες μουσικοθεατρικές παραστάσεις του δρόμου και επιχείρησε να μην σχετίζεται με κάθε μορφή ανθρώπινης εξουσίας και εξάρτησης από αυτές. Πάλεψε για ιδέες και ιδανικά, όμως αμφισβητήθηκε από πολλούς.

Στο διαδίκτυο, οι απόψεις που εκφράζονται είναι τόσο θετικές όσο και αρνητικές, ενώ ταυτόχρονα παρατηρούνται αρκετές διενέξεις των χρηστών για τις θρησκευτικές, πολιτικές

και κοινωνικές του θέσεις, εκφράζοντας ταυτόχρονα και τις δικές τους απόψεις για τα ερωτήματα που τίθενται βάσει του έργου και των λεγομένων του καλλιτέχνη. Επίσης, οι φήμες που συνδέονται με το όνομα του Ν. Άσιμου στα κοινωνικά δίκτυα ποικίλουν ως προς τη θεματολογία τους και παρατηρούνται πολλές ασάφειες, αντιφάσεις και παρερμηνείες. Στο διαδίκτυο συναντάμε αφηγήσεις για παραβατικές συμπεριφορές σε παραστάσεις και σε πειράματα με ζώα, προσωπικές και αυθαίρετες ερμηνείες σε τραγούδια που αγγίζουν την υπερβολή, "υποθετικές" θρησκευτικές και πολιτικές ιδεολογικές τοποθετήσεις του Άσιμου, πληθώρα απόψεων για την ερμηνεία και την προέλευση της λέξης "κροκάνθρωπος". Για παράδειγμα, ένας αστικός θρύλος, χωρίς δηλαδή να μπορεί να επιβεβαιωθεί με ακρίβεια, αναφέρει ότι ζήτησε από τη φίλη του, Φλέρυ Νταντωνάκη, να κρατήσει την κόρη του για 2 ώρες και τελικά εμφανίστηκε μετά από 25 ημέρες (Λιάνης, 2007· Μποσκοϊτης, 2018)! Επίσης, η κοινωνικοπολιτική του δράση ήταν τέτοια, που ακόμη και σήμερα υπάρχει διχασμός ανάμεσα στους οπαδούς του σε ποια φιλοσοφία θα τον εντάξουν.

Όλη η διαδικτυακή επικοινωνία γύρω από το έργο και το πρόσωπο του Ν. Άσιμου, ευνοεί την ανάδειξη στοιχείων λαϊκού πολιτισμού σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού φάσματος, κάτι που μπορεί να διερευνηθεί μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των σχολίων στα διάφορα blog αλλά και στην πλατφόρμα του YouTube.

## **Συμπεράσματα**

Μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και ιδιαίτερη περίπτωση ψηφιακής λαογραφίας είναι η διερεύνηση των γραπτής, κυρίως, επικοινωνίας των χρηστών μέσα από διάφορα κοινωνικά δίκτυα, όπως τα blogs ή το YouTube. Οι χρήστες του διαδικτύου νιώθοντας απελευθερωμένοι από την ανωνυμία τους, αλληλοεπιδρούν και συν-δημιουργούν ένα νέο λαϊκό πολιτισμό, που σε ένα εμβρυακό στάδιο της έρευνάς μας και κυρίως θεωρητικού πλαισίου, φαίνεται ότι συναντάται μεταξύ άλλων και στο έργο του καλλιτέχνη Νικόλα Άσιμου.

Η συγκέντρωση και η συμμετοχή χρηστών του διαδικτύου σε πλατφόρμες επικοινωνίας, είναι ιδιαίτερα αυξημένες, καθώς η ζωή και το έργο του Νικόλα Άσιμου φαίνεται να συναρπάζουν ιδιαίτερα τους νέους, που ενδεχομένως και λόγω ηλικίας, να υιοθετούν μία αντισυστημική συμπεριφορά και φιλοσοφία. Επίσης γύρω από το πρόσωπο του καλλιτέχνη ανταλλάσσονται ιδέες και σκέψεις, διαδίδονται πληροφορίες και γενικότερα, οι σχολιαστές λειτουργούν ως άγνωστα μέλη μιας μικροκοινωνίας, σε έναν εικονικό κόσμο με πραγματικά δεδομένα. Μέσα από τη γενικότερη έρευνά μας, επιδιώκεται η ανάδειξη λαογραφικών στοιχείων και μοτίβων που εμφανίζονται στο διαδίκτυο, με περιγραφική και συγκριτική μελέτη ως προς τα παρουσιαζόμενα διαδικτυακά δεδομένα και κατηγοριοποίησή τους ως προς το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν στην επιστήμη της λαογραφίας.

Το ψηφιακό αποτύπωμα του κάθε χρήστη συν-δημιουργεί ένα διαδικτυακό "λαϊκό" πολιτισμό και μία νέα ψηφιακή κουλτούρα, που αξίζει να διερευνηθεί. Μέσα από την ψηφιακή παγκοσμιοποίηση, της οποίας μέλη είναι όλοι οι χρήστες του διαδικτύου, οι κοινωνικές επιστήμες οφείλουν να βρίσκονται στο κέντρο κάθε νέας εξέλιξης, να πρωτοπορούν, να καινοτομούν, να εντοπίζουν τις παθογένειες ενός συστήματος, να προτείνουν λύσεις, αλλά και να βελτιώνουν την ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων.

Στο πλαίσιο αυτό και, λαμβάνοντας υπόψη τη δύναμη της ομαδικής διαδικτυακής επικοινωνίας σε ένα ευρύ δίκτυο χρηστών, στην παρούσα εργασία φιλοδοξούμε να αναδειχθεί η δημιουργία,

η απήχηση και η λειτουργία ενός σύγχρονου αστικού θρύλου μέσα από διαδικτυακές ομάδες που ασχολούνται με το χώρο της μουσικής και των ανθρώπων που τον υπηρετούν. Η έρευνά μας θα συνεχίσει με την ανάλυση των δεδομένων που εκφράζονται από τους ίδιους τους χρήστες μέσα από το έργο του καλλιτέχνη και όπως αυτό παρουσιάζεται στο διαδίκτυο και την εξέτασή τους ως προς τα ερευνητικά πεδία της λαογραφίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από συνεντεύξεις με ανθρώπους του περιβάλλοντος του Νικόλα Άσιμου, τόσο στην καλλιτεχνική όσο και στην προσωπική του πορεία, προκειμένου να κατανοήσουμε τις διαφορές και τους λόγους που οδηγούν σε αυτές, ανάμεσα στον πραγματικό και τον εικονικό κόσμο.

## Βιβλιογραφία

- Αλλαμανής, Γ. (2000). *Βίος και πολιτεία του Νικόλα Άσιμου. Δίχως καβάτζα καμιά*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α. Λιβάνη.
- Αναστασιάδης, Σ. Π., Κωτσίδης, Μ. Κ., & Μαρκάκης, Ν. (2017). *Κοινωνικά δίκτυα και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη ψηφιακή εποχή: σχεδιασμός, και υλοποίηση του εκπαιδευτικού κοινωνικού δικτύου (ESN) του εργαστηρίου δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης [Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α]*. Πρακτικά 9ου Διεθνές Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα. 23-26 Νοεμβρίου 2017. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1362>
- Γκασούκα, Μ., & Φουλίδη, Ξ. (2012). *Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών: εννοιολογικό πλαίσιο, έρευνα, φύλο, διαδίκτυο, σχολείο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Γκρίτζαλης, Δ. (2014). *Without you it's just a tube, with you it becomes a profiling database*. 16ο Ετήσιο Συνέδριο Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών τον Οκτώβριο 2014 στην Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2019 από <https://www.infosec.aueb.gr/Publications/ICT-Forum-2014%20Horror%20Story.pdf>
- Δαλιανούδη, Ρ. (2020). *Εθνογραφίες μετάβασης: ηγεμονισμός, ετεροτοπικότητα, αστικοποίηση, εκδυτικισμός*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Δαλκαβούκης, Β., & Πλούσιος, Μ. (2010). Στα γήπεδα η Ελλάδα αναστενάζει. Τα συνθήματα των γηπέδων ως έντεχνη λαϊκή δημιουργία. Στο *Λαϊκός Πολιτισμός και Έντεχνος Λόγος*, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα 8-12 Δεκεμβρίου 2010), τομ. Α΄. Ακαδημία Αθηνών - Δημοσιεύματα ΚΕΕΛ, Αθήνα 2013, σσ. 297-314.
- Δαμιανάκος, Σ. (2001). *Κοινωνιολογία του ρεμπέτικου*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Διαμαντάκη, Κ. (2003). Κοινότητες του διαδικτύου. Μία ηλεκτρονική δημόσια σφαίρα; Στο Ρ. Παναγιωτοπούλου (επιμ.). *Η ψηφιακή πρόκληση: ΜΜΕ και δημοκρατία* (σσ. 407-424). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπανιάρης, Γ. Α. (2017). *Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση: ο ρόλος της πληροφορικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού*. Διδακτορική διατριβή στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ρόδος.

- Καραμούζης, Π. (2015). Η αναπαραγωγή των θρησκευτικών δομών εξουσίας στο διαδίκτυο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*. Τεύχος 8. Ανακτήθηκε στις 25/02/2020 από <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue%208/2.8%20%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BF%CF%8D%CE%B6%CE%B7%CF%82.pdf>
- Κασάρας, Κ. (2015). *Μουσική βιομηχανία και social networking- μία πρόταση για ένα πείραμα στο διαδίκτυο*. Διδακτορική διατριβή στη Σχολή Διεθνών Σπουδών, Επικοινωνίας και Πολιτισμού στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κασσαβέτη, Ο.-Ε. (2018). Όψεις μιας αναπάντεχης εθνογραφικότητας στο ελληνικό διαδίκτυο: το YouTube ως ένα ψηφιακό οπτικό μουσείο. Στο Μ. Σπυριδάκης, Η. Κουτσούκου, & Α. Μαρινοπούλου (Επιμ.), *Κοινωνία του κυβερνοχώρου* (443-464). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κατσαδώρος, Κ. Γ. (2013). Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα. Στο Γ. Κόκκινος, & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: από την ασθενή ταξινόμηση της παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σσ. 99-122). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κατσαδώρος, Γ. (2017). Σύγχρονες μεταπλάσεις των παραμυθιών των αδερφών Grimm. Παιχνίδια ρόλων και υπολογιστών. Στο Μ. Γ. Μερακλής, Γ. Παπαντωνάκης, Χ. Ζαφειρόπουλος, Μ. Καπλάνογλου, & Γ. Κατσαδώρος (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας: διάδοση και μελέτη* (σσ. 763-771). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαδώρος, Γ., Κακάμπουρα, Ρ., & Ταστεμίρογλου, Ε. (2016). Διαδικτυακοί τόποι και τρόποι παρουσίασης των βλάχικων συλλόγων της Θεσσαλίας. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Πολιτισμοί του διαδικτύου* (297-320). Αθήνα: Πεδίο.
- Κούζας, Γ. (2017). Μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Σύγχρονοι αστικοί θρύλοι: η παράξενη θύρα της οδού Ακαδημίας 58Α. Στο Μ. Γ. Μερακλής, Γ. Παπαντωνάκης, Χ. Ζαφειρόπουλος, Μ. Καπλάνογλου, & Γ. Κατσαδώρος (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας: διάδοση και μελέτη* (σσ. 363-381). Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριακού, Γ. (2020). *Η σχέση μεταξύ διοίκησης αλλαγών και ανθρώπινου δυναμικού σε οργανισμούς στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Λαζαρίδου, Σ., & Πλούσιος, Μ. (2010). Ο τελευταίος προμαχώνας της πραγματικής ανταρσίας: μία εθνογραφική προσέγγιση σε χώρους με μουσική metal. Στο Β. Δαλκαβούκης, Ι. Μάνος, & Χ. Βέικου (Επιμ.), *Ανυποψίαστοι ανθρωπολόγοι, καχύποπτοι φοιτητές- Διδάσκοντας ανθρωπολογία σ' αυτούς που "δεν τη χρειάζονται"* (σσ. 261-276). Αθήνα: Κριτική.
- Λιάβας, Λ. (2009). *Το ελληνικό τραγούδι από το 1821 έως τη δεκαετία του 1950*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος Α.Ε..
- Λιάνης, Γ. (2007). *Φλέρν Νταντωνάκη: η φεγγαρική αηδόνα*. Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Μερακλής, Γ. Μ. (2004). *Λαογραφικά ζητήματα*. Αθήνα: Καστανιώτη & Διάττων.

- Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ελληνική λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση, ήθη και έθιμα, λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μιχαήλ, Β. Γ. (2007). *Homo interneticus ή λαογραφία και διαδίκτυο*. Ανακτήθηκε στις 13 Ιουνίου 2019 από <https://www.laographiki.gr/HOMO-INTERNETICUS.pdf>
- Μπαγέρης, Δ. (1999). *Ο διάσημος Νικόλας Άσιμος*. Αθήνα: Οδός Πανός.
- Μπαλτάς, Ε. Β. (2013). *Η επικοινωνιακή μεσολάβηση τύπου c.m.c (computer mediated communication) επικοινωνιακή μεσολάβηση με τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή) μέσω διαδικτύου, μελετώντας την τακτική, τις αντιδράσεις των απευθείας σύνδεσης χρηστών μέσα από διάφορα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης*. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ψυχολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Μποσκοϊτης, Α. (2018). *Ο Νικόλας Άσιμος θα γινόταν σήμερα 69 ετών*. Ανακτήθηκε στις 11/10/2019 από [https://www.lifo.gr/articles/music\\_articles/155871/o-nikolas-asimos-tha-ginotan-simera-69-eton](https://www.lifo.gr/articles/music_articles/155871/o-nikolas-asimos-tha-ginotan-simera-69-eton)
- Παπαηλία, Π., & Πετρίδης, Π. (2015). *Ψηφιακή εθνογραφία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σέργγης, Μ. (2019). *Φιλολογική Λαογραφία- Λαϊκές παραδόσεις. Σημειώσεις παρουσίασης σεμιναρίου*. Χειμερινό Εξάμηνο (Γ΄) 2019-2020. Ακαδημία Λαϊκού Πολιτισμού και Τοπικής Ιστορίας "Μαγνήτων Κιβωτός". Βόλος.
- Σκαρτσής, Λ. Σ. (1999). *Εισαγωγή στη λαϊκή λογοτεχνία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Στεργιόπουλος, Α. (2019). *Νικόλας Άσιμος: ο κομήτης*. Ανακτήθηκε στις 26/09/2019 από <http://www.gazzetta.gr/specials/1375427/nikolas-asimos-o-komitis>
- Φουλίδη, Ξ. (2015). *Νέοι ορίζοντες στις ελληνικές λαογραφικές σπουδές: το διαδίκτυο ως πεδίο παραγωγής, διάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του λαϊκού πολιτισμού*. Διδακτορική διατριβή στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ρόδος.
- Χρηστάκης, Ν. (1994). *Μουσικές ταυτότητες: αφηγήσεις ζωής μουσικών και συγκροτημάτων της ελληνικής ανεξάρτητης σκηνής ροκ*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Abdullina, L. R., Nizamieva, L. R., & Nazarova, G. I. (2017). Comments in the internet media as the reflection of national mentality peculiarities. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 104-110. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1326>
- Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and limitations of discourse-centred online ethnography. *Language@Internet*, 5. Ανακτήθηκε στις 23/4/19 από <https://www.languageatinternet.org/articles/2008/1610/androutsopoulos.pdf>
- Aristarkhova, I. (2016). Εικονική διαφορά και ομογενοποιητική λογική των διαδικτυακών κοινοτήτων. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Πολιτισμοί του διαδικτύου* (σσ. 15-42). Αθήνα: Πεδίο.

- Baek, M.Y., Wojcieszak, M., & Delli Carpini, X.M. (2011). Online versus face-to-face deliberation: Who? Why? What? With what effects? *New media & society*, 14(3). 363-383. <https://doi.org/10.1177%2F1461444811413191>
- Baym, K. N. (2012). Fans or friends? Seeing social media audiences as musicians do. *Journal of audience and reception studies*, 9(2). 286-316. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v7i1p13-46>
- Beneito-Montagut, R. (2011). Ethnography goes online: towards a user-centred methodology to research interpersonal communication on the internet. *Qualitative Research*, 11(6), 716-735. <https://doi.org/10.1177%2F1468794111413368>
- Blank, J. T. (2007). Examining the transmission of urban legends: making the case for folklore fieldwork on the internet. *Folklore Forum*, 37(1), 15-26.
- Blank, J. T. (Ed.). (2009). *Folklore and the internet: vernacular expression in a digital world*. Utah: Utah state university press.
- Blank, J. T. (2012). Pattern in the virtual folk culture of computer-mediated communication. In T. J. Blank (Ed.), *Folk culture in the digital age: the emergent dynamics of human interaction* (pp. 1-24). Utah: Utah state university press.
- Buccitelli, B. A. (2012). Performance 2.0: Observations Toward a Theory of the Digital Performance of Folklore. In T. Blank (Ed.), *Folk Culture in the Digital Age: The Emergent Dynamics of Human Interaction* (pp. 60-84). Utah: Utah State University Press. <https://doi.org/10.7330/9780874218909.c03>
- Drouin, M., Miller, D., Wehle, M. J. S., & Hernandez, E. (2016). Why do people lie online? "Because everyone lies on the internet". *Computers in human behavior*, Vol. 64, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.052>
- Dundes, A. (1980). *Interpreting folklore*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ellis, B. (2012). Love, war and anime art: an ethnographic look at a virtual community of collectors. In T. J. Blank (Ed.), *Folklore Culture in the Digital Age* (pp. 173-210). Utah State University Press.
- Fox, S. W. (2007). Computerized creation and diffusion of folkloric materials. *Folklore Forum* 37.1
- Gasouka, M., Arvanitidou, Z., Foulidi, X., & Raptou, E. (2012). Folklore research and its new challenges: from the ethnography to netography. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(8), 111-116.
- Hallet, E. R., & Barber, K. (2014). Ethnographic research in a cyber era. *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 43(3), 306-330. <https://doi.org/10.1177%2F0891241613497749>
- Hansen, G. (2009). Public folklore in cyberspace. In T. J. Blank (Ed.), *Folklore and the internet. Vernacular expression in a digital world* (pp. 194-212). Utah State University Press.

- Howard, R. G. (2008). Electronic Hybridity: The Persistent Processes of the Vernacular Web. *Journal of American Folklore*, 121(480): 192-218. <https://dx.doi.org/10.1353/jaf.0.0012>
- Howard, G. R. (2012). How counterculture helped put the "vernacular" in vernacular webs. In T. J. Blank (Ed.), *Folk culture in the digital age: the emergent dynamics of human interaction* (pp. 25-59). Utah: Utah state university press.
- Inglis, I. (2007). "Sex and drugs and rock n' roll": urban legends and popular music. *Popular music & society* 30(5). 591-603. <https://doi.org/10.1080/03007760600836445>
- Kõiva, M., & Vesik, L. (2009). Contemporary Folklore, Internet and Communities at the beginning of the 21st Century. In Mare Kõiva (Ed.), *Media & Folklore. Contemporary Folklore IV* (pp. 97–117). Tartu: ELM Scholarly Press.
- Krawczyk-Wasilewska, V. (2006). e-Folklore in the Age of Globalization. *Fabula*, 47(3-4): 248-254. <https://doi.org/10.1515/FABL.2006.027>
- McGann, J. (2005). Information technology and the troubled humanities. *Text Technology*, 14 (2), 105–121.
- Oring, E. (2012). Jokes on the internet: listing toward lists. In T. J. Blank (Ed.), *Folk culture in the digital age: the emergent dynamics of human interaction* (pp. 98-118). Utah: Utah state university press.
- Postill, J., & Pink, S. (2012). Social media ethnography: the digital researcher in a messy web. *Media International Australia*, 145(1), 123-134. <https://doi.org/10.1177%2F1329878X1214500114>
- Radzi, S. B. (2016). From folklore to urban folklore: A discourse. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 24(S). 111-130.
- Russell, F. (2011). *Newslore: contemporary folklore on the Internet*. University press of Mississippi.
- Turunen, A. (2015). Social networks, communication and the internet. *Ethnologia Fennica*, 42, 3-6.



# Η γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο μέσα σε περιβάλλον γλωσσικής ετερότητας και η σχέση της με την ομαλή μετάβαση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δημοτικό σχολείο

Παναγιώτα Τρίκου, Ελένη Σκούρτου

## Περίληψη

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μεγάλη πρόκληση για όλα τα παιδιά. Η πρόκληση της μετάβασης γίνεται ακόμη μεγαλύτερη για τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, καθώς περιλαμβάνει την απόκτηση απαιτούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών και την πρόσβαση στον εγγραμματισμό. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα *Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich - HeLiE* (ελεύθερη μετάφραση: Ετερότητα και Εγγραμματισμός στη μετάβαση από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση μέσα σε ένα πλαίσιο ευρωπαϊκής σύγκρισης) στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας στη Γερμανία, πραγματοποίησε εθνογραφικές έρευνες πεδίου σε διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα με σκοπό την παρατήρηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην σχολική τους καθημερινότητα. Το πρόγραμμα HeLiE επηρέασε σημαντικά την παρούσα έρευνα, η οποία μελετά το κομμάτι της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από λεπτομερείς εθνογραφικές περιγραφές οι οποίες αναλύονται με την Ενιαία Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), περιγράφεται η καθημερινότητα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στο Ρόδο, καθώς και οι γλωσσικές δραστηριότητες που διεξήχθησαν σε αυτό. Ερευνάται αν η ετερότητα του μαθητικού δυναμικού λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού έργου στο νηπιαγωγείο και αν αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ίδια παιδιά τα ακολουθήσαμε και στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ώστε να διερευνηθεί η συσχέτιση της γλωσσικής ενίσχυσης, αλλά και της γενικής προσαρμογής στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

## Abstract

The transition from preschool education to primary education is challenging for all children. The challenge is significantly greater for socially disadvantaged children who are additionally expected to acquire specific educational experience and access to literacy sources. The program "Heterogeneity and Literacy in the Transition from Early Childhood to Primary Education in European Comparison (HeLiE)" at the University of Köln in Germany applied ethnographical fieldstudies in different European educational systems in order to observe children of migrant background in school. The program HeLiE influenced significantly this paper, which describes the Greek school reality through detailed ethnographical fieldnotes which are later analyzed by the Grounded Theory methodology. The ethnographical observation was conducted in a public preschool facility in Rhodes town. The main question is if diversity is taken under consideration while teachers design their lesson plans and if the cultural capital of children is utilized during the educational process. Ethnographical observation of the same children was also conducted

in primary school, in order to research the correlation between language enhancement in preschool education and transition to primary school.

## Εισαγωγή

Τα αποτελέσματα διάφορων ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, κυρίως αυτά των PISA (2001, 2018) και PIRLS (2001) έκαναν φανερό το γεγονός ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και που μειονεκτούν κοινωνικά δεν υποστηρίζονται επαρκώς από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε πολλές χώρες η παραπάνω προβληματική έκανε έντονη την ανάγκη για μία έγκαιρη γλωσσική ενίσχυση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο (Panagiotopoulou & Graf, 2007).

Στην Ελλάδα τα αποτελέσματα της PISA(2001), αν και ήταν δυσοίωνα για το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο, δεν κινητοποιήσαν ιδιαίτερα γρήγορα τον ελληνικό κρατικό μηχανισμό. Αρχικά ετοιμάστηκε ένα νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), που στόχευε να αλλάξει τα διδακτικά δεδομένα στο εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργώντας μία συνέχεια στους διδακτικούς στόχους όλων των βαθμίδων. Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003: 586-587) στις βασικές αρχές του αναφέρει ότι "για να είναι το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αναπτυξιακά κατάλληλο θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών, να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα". Το 2006 εκδίδεται ο Οδηγός της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α, 2006: 100) όπου τονίζεται ότι "Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπως συμβαίνει στα σχολικά περιβάλλοντα όλων των δυτικών χωρών, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνότητα αποτελεί πλέον ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο... Για να μπορέσει το νηπιαγωγείο να προωθήσει τη συγκρότηση κυρίαρχης πρότυπης προφορικής γλώσσας, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που σέβεται και αναγνωρίζει τις μητρικές γλώσσες (είτε πρόκειται για ξένες γλώσσες, είτε για ποικιλίες της εθνικής γλώσσας), τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εθνικές ταυτότητες όλων των παιδιών...".

Από εκεί και έπειτα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας την συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2010). Με νομοθετική ρύθμιση το 2006 (Ν. 3518.21-12-2006) θεσμοθετείται η υποχρεωτική παρακολούθηση του προγράμματος του Νηπιαγωγείου για έναν τουλάχιστον χρόνο. Το 2014 εκδίδεται νέος Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014b: 20), όπου ορίζεται ότι "κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους", ενώ ταυτόχρονα εξαιρείται η σημασία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής κατά την οποία "οι εκπαιδευτικοί δίνουν απόλυτη προτεραιότητα σε ιδιαιτερότητες των μαθητών, όπως το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, τα αποθέματα γνώσεων και εμπειριών, οι ιδιαίτερες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα, οι τρόποι αναπαράστασης και επικοινωνίας που προτιμούν, ο ρυθμός και οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν" (σελ.30). Παράλληλα τονίζεται ότι "τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εμπειρίες /δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια και τη ζωή τους έξω από το σχολείο" (σελ. 48). Το 2018 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτρέπει την καθιέρωση της υποχρεωτικότητας παρακολούθησης προσχολικών προγραμμάτων από τη

συμπλήρωση των τεσσάρων χρόνων το Δεκέμβριο του έτους εγγραφής, καθώς στις στατιστικές της μελέτες (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού, 2009) καταδεικνύεται ότι οι βελτιώσεις στη διαθεσιμότητα, πρόσβαση και συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση θεμάτων ισοτιμίας. Την ίδια χρονιά θεσμοθετείται στην Ελλάδα (ν. 4521/2018) η υποχρεωτικότητα της δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης με δυνατότητα εφαρμογής της από τους δήμους σε βάθος τριετίας.

Η καθιέρωση της ενιαίου πλαισίου σπουδών δεν εξασφαλίζει οπωσδήποτε την ομαλή συνέχεια από τη μία βαθμίδα στην άλλη, καθώς η μετάβαση αυτή αφορά σε μία σειρά αλλαγών, μεταβολών και διεργασιών στις οποίες εισέρχεται το παιδί (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Είναι φάσεις υψηλής ευαισθησίας ιδιαίτερα κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Πολλές έρευνες (βλ. Dunlop & Fabian, 2002 και Dunlop & Fabian, 2003 σε Brooker, 2016: 7 ) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά βιώνουν τις μεταβάσεις από το ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης στο άλλο μακροσκοπικά, με αποτέλεσμα μία θετική εμπειρία μετάβασης να επηρεάσει θετικά και τις εμπειρίες που ακολουθούν. Η πρόκληση γίνεται ακόμη μεγαλύτερη για τα παιδιά που μιλούν άλλη πρώτη γλώσσα από τη σχολική ή/ και που προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά ευπαθείς οικογένειες (Panagiotopoulou & Graf, 2007). Όταν μιλάμε για θέματα ισοτιμίας και κοινωνικής ένταξης στο σχολείο, μιλάμε για ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή μέσα από μία στενή συνεργασία με τους γονείς και μέσα από μία διδασκαλία που ενθαρρύνει τους μαθητές να στέκονται κριτικά απέναντι στον πολιτισμό τους, αλλά και τους άλλους πολιτισμούς. Όταν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών/-τριών αγνοείται, τότε αυτομάτως οι μαθητές/-τριες ξεκινούν από μειονεκτική θέση (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000· Σκούρτου, 2002). Σε έρευνα τους οι Γκόβαρης, Μπατσούτα κ.α. (2009) διερεύνησαν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα από τις αντιλήψεις και στάσεις των νηπιαγωγών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (68,7%) υποστηρίζει ότι η μετάβαση των παιδιών των μεταναστών διαφέρει από αυτή των γηγενών και αποδίδει αυτή τη διαφορά στο χαμηλό βιοτικό επίπεδο και στο γλωσσικό, συναισθηματικό και κοινωνικό έλλειμμα.

### **Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας**

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το πρόγραμμα Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich- HeLiE (σε ελεύθερη μετάφραση: Ετερότητα και Εγγραμματισμός στη μετάβαση από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση μέσα σε ένα πλαίσιο ευρωπαϊκής σύγκρισης) υπό την καθοδήγηση της καθηγήτριας Αργυρώς Παναγιωτοπούλου και των συνεργατριών της Nadine Christman, Kerstin Graf και Wiebke Hortsch στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας στη Γερμανία, πραγματοποίησε εθνογραφικές έρευνες πεδίου σε διάφορα ευρωπαϊκά συστήματα (Λουξεμβούργο, Γερμανία και Φινλανδία) με σκοπό την παρατήρηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην σχολική τους καθημερινότητα και στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, δίνοντας έμφαση στην γλωσσική τους ενίσχυση. Ένα ανάλογο πρόγραμμα, σε συνεργασία με το πρόγραμμα HeLiE, αναπτύχθηκε και από την Παιδαγωγική Σχολή της Fachhochschule της Βορειοδυτικής Ελβετίας με το όνομα Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang von Kindergarten in die Primarschule in der deutschsprachigen Schweiz- MeMoS (σε ελεύθερη

μετάφραση: Πολυγλωσσία και Κινητικότητα στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην γερμανόφωνη Ελβετία).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια "συνομιλεί" με το πρόγραμμα HeLiE προκειμένου να μελετήσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από λεπτομερείς εθνογραφικές περιγραφές οι οποίες αναλύονται με την Ενιαία Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), παρατηρήσαμε την καθημερινότητα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα νηπιαγωγείο στη Ρόδο, και τις γλωσσικές δραστηριότητες που διεξήχθησαν σε αυτό, δίνοντας έμφαση στην οπτική των παιδιών απέναντι στην διδακτική διαδικασία. Τα ίδια παιδιά τα ακολουθήσαμε και στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ώστε να διερευνηθεί η συσχέτιση της γλωσσικής ενίσχυσης, αλλά και της γενικής προσαρμογής στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκαν προς διερεύνηση τα εξής ερωτήματα:

- Κατά πόσο η ετερότητα του μαθητικού δυναμικού λαμβάνεται πραγματικά υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού έργου στο νηπιαγωγείο;
- Έχουν θέση όντως οι μητρικές γλώσσες στο ελληνικό νηπιαγωγείο; Αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο και η προηγούμενη γνώση των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποια είναι η παιδαγωγική και διδακτική ποιότητα της γλωσσικής ενίσχυσης στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη για τους/τις μαθητές/-τριες που μιλάνε κι άλλες γλώσσες;
- Πώς επηρεάζει η ποιότητα της γλωσσικής ενίσχυσης στο νηπιαγωγείο την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η εθνογραφική μέθοδος έρευνας. Βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) στο πεδίο έρευνας, δηλαδή στη σχολική τάξη και η λεπτομερής συλλογή σημειώσεων πεδίου (fieldnotes). (Beck & Scholz, 2000· Atkinson, 2015).

### **Περιγραφή πεδίου εφαρμογής και δείγματος της έρευνας**

Το νησί της Ρόδου γεωγραφικά και ιστορικά αποτέλεσε σημείο συνάντησης πολλών πολιτισμών. Είναι ένας χώρος γλωσσικά και πολιτισμικά πολύμορφος, ήδη από τα Βυζαντινά και Ιπποτικά χρόνια. Η σύγχρονη Ρόδος αποτελεί έναν γλωσσικό καμβά απαρτιζόμενο είτε από γλώσσες με πολύχρονη ιστορική παρουσία, όπως η Τουρκική και η Ιταλική, είτε από γλώσσες που προέκυψαν ως απόρροια των πολλών μεικτών γάμων, όπως οι γλώσσες από την Σκανδιναβία και αυτές από τις Κάτω Χώρες, το Βέλγιο, από αγγλόφωνες χώρες, από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Νότιας Αμερικής. Χαρτογραφήσεις του 1997 (Σκούρτου, 1997· Φιλιπάρδου, 1997) δείχνουν ότι σε αυτόν τον καμβά προστέθηκαν και γλώσσες από τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, ειδικά από την Αλβανία. Από το 1997-1998 η αλβανική γλώσσα κατέχει, μία από τις υψηλότερες θέσεις στην κλίμακα των γλωσσών που ομιλούνται στη Ρόδο, και κατ' επέκταση στα σχολεία της, δίπλα στις ήδη παραδοσιακά ομιλούμενες (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

Περισσότερος από τον μισό πληθυσμό του νησιού κατοικεί στη πόλη της Ρόδου και το ευρύτερο πολεοδομικό της συγκρότημα (Καλλιθέα, Ιαλυσός). Η διασπορά των μαθητών, που έχουν άλλη πρώτη γλώσσα από την Ελληνική, στα σχολεία είναι τυχαία. Μιλώντας ειδικότερα για τα παιδιά των σύγχρονων οικονομικών μεταναστών παρατηρούμε μια συγκέντρωση στην

ανατολική και βόρεια πλευρά του νησιού, όπου υπάρχει και η εντονότερη τουριστική ανάπτυξη.

Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσιο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο στο κέντρο της πόλης της Ρόδου, όπου φοιτούσαν νήπια με ετερόκλητο πολιτισμικό υπόβαθρο. Η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η εθνογραφική παρατήρηση ήταν από Ιανουάριο μέχρι Ιούνιο 2010 στο νηπιαγωγείο και από Σεπτέμβριο μέχρι Δεκέμβριο 2010 στην Α΄ τάξη δημοτικού.

Από τις αρχές Ιανουαρίου 2010 μέχρι το κλείσιμο του σχολικού έτους, στα μέσα Ιουνίου, πήραμε μέρος στις καθημερινές δραστηριότητες (με έμφαση στις γλωσσικές) του νηπιαγωγείου, και συνεπώς και της ομάδας παιδιών που εστιάσαμε. Γίναμε, κατά το δυνατό, μέρος της κουλτούρας τους, ενώ παράλληλα τηρούνταν λεπτομερείς σημειώσεις, όπου καταγράφονταν οι κοινωνικές συναναστροφές και οι γλωσσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν. Στη συνέχεια ακολουθήσαμε αυτήν την ομάδα παιδιών στην Α΄ τάξη δημοτικού και παρατηρήσαμε τη διεξαγωγή του μαθήματος της Γλώσσας από την έναρξη του σχολικού έτους, το Σεπτέμβριο 2010, μέχρι το κλείσιμο για τις χριστουγεννιάτικες διακοπές, το Δεκέμβριο 2010.

Στο νηπιαγωγείο η έρευνα έγινε στο πρωινό τμήμα (8.00-13.15) ενός δημόσιου νηπιαγωγείου στην πόλη της Ρόδου, όπου φοιτούσαν 18 μαθητές εκ των οποίων το 45% (8 μαθητές) είναι παιδιά από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, από μικτούς γάμους και παλιννοστούντες Έλληνες μετανάστες δεύτερης γενιάς. Στην περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο απαντώνται όλων των ειδών οι κοινωνικές τάξεις. Αναλογικά στο τμήμα όπου κάναμε την έρευνά υπήρχαν τόσο παιδιά ευκατάστατων και μορφωμένων ελληνικών οικογενειών όσο παιδιά εργατικής μεταναστευτικής καταγωγής.

Η έρευνα εστίασε σε τέσσερα νήπια αλβανικής υπηκοότητας (Παιδιά Εστίασης / Focus children), τη Μαρία, τον Γιάννη, την Ελένη και τον Έντι:

#### Μαρία

Η οικογένειά της είναι μετανάστες πρώτης γενιάς. Ο πατέρας είναι οικοδόμος. Από το σχολείο την παραλαμβάνει συνήθως η μητέρα της, που μιλάει σπαστά Ελληνικά, ή ο παππούς της που δεν μιλάει καθόλου Ελληνικά. Η ίδια μιλάει αρκετά καλά Ελληνικά, με απλή σύνταξη και λεξιλόγιο. Έχει έναν μικρότερο αδελφό και είναι πρώτα ξαδέλφια με τον Γιάννη.

#### Γιάννης

Είναι πρώτος ξάδελφος της Μαρίας από τη μεριά του πατέρα. Ο πατέρας του είναι επίσης οικοδόμος. Έχει μια μικρή αδελφή. Στο σπίτι του μένουν και ο παππούς και η γιαγιά (κοινόι και για Μαρία), οι οποίοι δεν μιλούν Ελληνικά. Από το σχολείο τον παραλαμβάνουν μαζί με τη Μαρία είτε οι μητέρες τους είτε ο παππούς τους. Ο Γιάννης είναι λιγομίλητος και συνεσταλμένος. Μιλάει Ελληνικά. Συνήθως οι απαντήσεις του είναι μονολεκτικές.

#### Ελένη

Η Ελένη είναι και αυτή παιδί μεταναστών πρώτης γενιάς. Έχει δύο αδέρφια μεγαλύτερα κι ένα μικρότερο. Η μητέρα της μιλάει ελάχιστα Ελληνικά και ο πατέρας της λίγο καλύτερα. Οι συνεννοήσεις γίνονται κυρίως με τα μεγαλύτερα αδέρφια. Η ίδια είναι πολύ μοναχική, δε μιλάει (σπάνια λέει κάποιες λέξεις), φαίνεται να καταλαβαίνει σχεδόν τα πάντα. Οι γονείς είπαν ότι στο σπίτι μιλάει Αλβανικά.

## Έντι

Ο Έντι μένει με την μητέρα του, Αλβανίδα μετανάστρια πρώτης γενιάς. Οι γονείς του είναι χωρισμένοι και ο πατέρας του ζει στην Αλβανία. Η μητέρα μιλάει πολύ καλά Ελληνικά. Ο ίδιος είναι πολύ επικοινωνιακός και μιλάει επίσης πολύ καλά Ελληνικά.

## Οι εκπαιδευτικοί

Νηπιαγωγός της τάξης είναι η κ. Ναταλία, απόφοιτος πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής Σχολής Προσχολικής Εκπαίδευσης με 13 χρόνια υπηρεσίας και καταγωγή από τη Ρόδο.

Η δασκάλα της Α΄ τάξης, όπου συνέχισαν τα παιδιά της εστιάσής μας, είναι η κ. Δήμητρα και αυτή απόφοιτος πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής Σχολής Δημοτικής Εκπαίδευσης, με 12 χρόνια υπηρεσίας και καταγωγή από Θεσσαλονίκη. Είναι η πρώτη της χρονιά στη Ρόδο, όπου ήρθε μετά από απόσπαση ως σύζυγος στρατιωτικού τοποθετημένου στο νησί.

## **Διαδικασίες ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων**

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (ΕΘΘ), κατά την οποία ο σταδιακός σχηματισμός των αρχικών και των βασικών κατηγοριών προέρχεται μέσα από τις διαδικασίες κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων (Charmaz, 2014· Τσιώλης, 2014):

α) *Ανοιχτή κωδικοποίηση*: Κατά τη διαδικασία αυτή το ποιοτικό υλικό κωδικοποιήθηκε αρχικά με βάση λέξεις ή φράσεις-κλειδιά των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες στη συνέχεια μετασηματίστηκαν σε βασικούς θεματικούς κωδικούς (είδος γλωσσικής δραστηριότητας, βαθμός προσοχής, βαθμός συμμετοχής, διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων κ.α). Το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής ήταν ο σχηματισμός ενός πλαισίου κωδικοποίησης και τμηματοποίησης του ποιοτικού υλικού, το οποίο επαγωγικά οδήγησε μερικώς στην εννοιολόγηση του κειμένου και των προσδιορισμό των κατηγοριών, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

### **A. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

- Τύποι γλωσσικών δραστηριοτήτων σε νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο
- Παράγοντες που επηρεάζουν την προσοχή ή/και τη συμμετοχή
- Διδακτικές διαδικασίες που συνδέονται με τη γραφή, την ανάγνωση και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες
- Ευκαιρίες γραμματισμού
- Διαγλωσσικές πρακτικές
- Στρατηγικές αντιστάθμισης και ζητήματα ταυτότητας

### **B. ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την μετάβαση
- Δραστηριότητες με στόχο την μετάβαση
- Συνεργασία των δύο βαθμίδων
- Προσδοκίες
- Ασυνέχειες

## Γ. ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

- Ζητήματα συνεργασίας σχολείου με οικογένεια
- Ζητήματα επικοινωνίας σχολείου με το σπίτι

β) *Κωδικοποίηση κατ' άξονα*: Η φάση αυτή της κωδικοποίησης περιελάμβανε τον σταδιακό σχηματισμό των βασικών θεωρητικών κατηγοριών της έρευνας καθώς και των υποκατηγοριών τους. Στο στάδιο αυτό ακολουθήθηκε το παράδειγμα κωδικοποίησης των Strauss και Corbin (1998 σε Τσιώλης, 2014) που οργανώνεται γύρω από τους τρεις άξονες Συνθήκες-Δράση-Συνέπειες. Οι κατηγορίες που τελικά σχηματίστηκαν μέσα από τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των αρχικών θεματικών πεδίων ήταν περιληπτικά οι ακόλουθες:

### ΣΥΝΘΗΚΕΣ

A. Οι γλωσσικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο είναι ποικίλες, με κυρίαρχη αυτή της ανάγνωσης βιβλίων.

B. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εντάσσεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Γ. Η επικοινωνία και η συνεργασία με τις οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμπεριέχει δυσκολίες και από τις δύο πλευρές.

### ΔΡΑΣΗ

A. Η προσοχή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις γλωσσικές δραστηριότητες επηρεάζεται από ένα αριθμό παραγόντων, όπως η προηγούμενη γνώση, ο τρόπος ανάγνωσης του βιβλίου, η δυσκολία της δραστηριότητας, το βοηθητικό υλικό, το ενδιαφέρον της νηπιαγωγού κ.α.

B. Οι δραστηριότητες μετάβασης είναι ενός σημείου αναφοράς και έχουν περισσότερο διεκπαιρωτικό χαρακτήρα.

Γ. Υπάρχει δυσκολία στην αμοιβαία προσέγγιση σχολείου και οικογένεια με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

### ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ/ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

A. Ο τρόπος διεξαγωγής των γλωσσικών δραστηριοτήτων λειτουργεί και ως παράγοντας διαμόρφωσης της ταυτότητας του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό γίνεται μέσω των αλληλεπιδράσεων με την εκπαιδευτικό ή τα παιδιά, αλλά και με την ανάπτυξη (ή όχι) στρατηγικών αντιστάθμισης του γλωσσικού ή/και εμπειρικού τους κενού.

B. Κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τη λειτουργία και τον χαρακτήρα του από μαθητές και εκπαιδευτικούς, με τους τελευταίους να θεωρούν την ασυνέχεια μεταξύ των βαθμίδων δεδομένη.

Γ. Η συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον καθορίζεται πολύ γρήγορα από την αρχική στάση της οικογένειας ή/και του εκπαιδευτικού.

Οι παραπάνω κατηγορίες εξειδικεύονται σε μία σειρά από διαστάσεις και ιδιότητες οι οποίες θεμελιώνονται στα ποιοτικά δεδομένα και αναδεικνύουν τους μηχανισμούς και διαδικασίες της γλωσσικής ενίσχυσης στο νηπιαγωγείο και πώς αυτές γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Περιγράφεται πώς προσεγγίζεται παιδαγωγικά η μετάβαση και από τις δύο βαθμίδες και πώς βιώνεται τελικά από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια.

γ) *Επιλεκτική κωδικοποίηση*: Η κατηγορία αυτή αναδεικνύει το ρόλο των υποκειμενικών παραγόντων και των αναπαραστάσεων των μαθητών/-τριών που συμμετέχουν στις γλωσσικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες μετάβασης, καθώς και το βαθμό προσοχής και συμμετοχής τους σε αυτές. Αναλύονται ιδιαίτερα ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και στη διαμόρφωση του πλαισίου συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον. Χωρίς να παραγνωρίζεται η εφαρμογή πρακτικών και δραστηριοτήτων με στόχο την ομαλή μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα από τις εκπαιδευτικούς, αναδεικνύονται μία σειρά από προβλήματα ασυνέχειας και έλλειψης συνεργασίας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες.

Πιο συγκεκριμένα ως κεντρική κατηγορία επιλέχθηκε η εξής:

*"Η μετάβαση ως μία πολυδιάστατη διαδικασία περιλαμβάνει προσδοκίες, αλλά και ασυνέχειες που προκύπτουν τόσο μέσα από τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στις γλωσσικές δραστηριότητες όσο και μέσα από θέματα συνεργασίας των δύο βαθμίδων μεταξύ τους, αλλά και του σχολείου με την οικογένεια".*

Αυτή η κατηγορία σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με όλες τις κατηγορίες κωδικοποίησης και συμβάλλει στην επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων.

## **Συμπεράσματα**

Με βάση την κεντρική κατηγορία παρατηρούμε ότι αναδεικνύεται κατ' αρχήν ο ρόλος της διαμόρφωσης της ταυτότητας του μαθητή τόσο μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης όσο και μέσα από τη συμμετοχή στις γλωσσικές δραστηριότητες.

Η γλώσσα ως εργαλείο κοινωνικοποίησης είναι παράγοντας καθορισμού του βαθμού κοινωνικότητας ή δημοφιλίας ενός παιδιού ανάμεσα στους συμμαθητές του. Η διαφορετικότητα ωστόσο γενικά παρατηρήσαμε ότι δεν γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά ως κάτι απαραίτητα αρνητικό ή θετικό, αλλά ως ένα απλό δεδομένο της οντότητας του άλλου παιδιού.

Παρατηρήθηκε πώς παράγοντες, όπως η συγγένεια μεταξύ των μαθητών, παίζουν ρόλο στις επιλογές των συντρόφων παιχνιδιού. Πάνω από όλα πάντως, η τάξη του νηπιαγωγείου λειτουργεί ως μία ομάδα που περιχαρακώνει όλα τα μέλη της. Τα πιο απομονωμένα μέλη λαμβάνουν προσκλήσεις ομαδικότητας σε περιπτώσεις που δεν αφορούν την ρουτίνα της καθημερινότητας, όπως η επίσκεψη εξωσχολικών ατόμων στην τάξη. Άλλωστε η κοινωνική αποστασιοποίηση ενός παιδιού δεν συνεπάγεται και αδιαφορία είτε για τα δρώμενα της τάξης είτε για τη δημιουργία συμπαθειών ή/και αντιπαθειών απέναντι στους συμμαθητές του ή το αντίστροφο.



Όσον αφορά τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο και το ερευνητικό ερώτημα της ποιότητας της γλωσσικής ενίσχυσης στην ελληνική σχολική τάξη, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που έχουν ως πρώτη γλώσσα άλλη από την κυρίαρχη, συμμετέχουν χωρίς συστολή σε γλωσσικές δραστηριότητες του τεταρτημορίου Α (Cummins, 2005:106), όπως και σε ερωτήσεις που απαιτούν μονολεκτικές απαντήσεις. Ωστόσο η απόκριση σε ερωτήσεις που απαιτούν περιγραφική απάντηση φαίνεται ότι είναι συνάρτηση διάφορων παραγόντων, όπως η σχέση που έχει αναπτύξει το παιδί με την/τον εκπαιδευτικό, αλλά και το είδος του θέματος για το οποίο γίνεται η συζήτηση, αν δηλαδή άπτεται των ενδιαφερόντων, αλλά και των προηγούμενων εμπειριών ή/ και γνώσεων του παιδιού.

Τα παιδιά της εστίασής μας τείνουν να αποστασιοποιούνται από τις δραστηριότητες προφορικού λόγου είτε γιατί έχουν αποφασίσει από πριν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν είτε γιατί δε νιώθουν άνετα με το πώς θα περιγράψουν αυτό που θέλουν είτε γιατί δε λαμβάνουν την ανάλογη προσοχή από την/τον παιδαγωγό τους.

Η ανάγνωση με παράλληλη επίδειξη των εικόνων του βιβλίου κρατάει για περισσότερη ώρα ζωντανή την προσοχή των παιδιών συγκριτικά με την μέθοδο της ανάγνωσης -παράστασης, όπου οι ακροατές διατηρούν κυρίως έναν παθητικό ρόλο.

Η μεγάλη διάρκεια μιας ιστορίας λειτουργεί αποτρεπτικά στη διατήρηση της προσοχής, ενώ μία γνωστή στα παιδιά ιστορία βοηθάει να παρακολουθούν την ανάγνωση για περισσότερη ώρα.

Η φωνημική ενημερότητα και τα παιχνίδια με τους φθόγγους είναι κάτι που απαιτεί εξάσκηση. Η συμμετοχή των παιδιών με άλλη πρώτη γλώσσα σε αυτές προϋποθέτει γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας διδασκαλίας, γεγονός που μπορεί λανθασμένα να δείχνει μια πιο αργή κατανόηση της αντιστοίχισης γράμματος και φθόγγου.

Η γραφή ως δεξιότητα οπτικοκινητικού συντονισμού δεν επηρεάζεται από τη γλώσσα που μιλάει ο μαθητής. Η αποκωδικοποίηση, όμως, των μηχανισμών ανάγνωσης και σύνθεσης φωνημάτων που οδηγούν στην ανάδυση ή τη συστηματική εκμάθηση της γραφής, περιλαμβάνει πολλές φορές κατανόηση προφορικών οδηγιών, που μπορεί να δυσκολεύει την προσαρμογή ή/ και την ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή.

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών εξαρτάται συχνά άμεσα από τη διάρκεια της δραστηριότητας καθώς και από το είδος και τον τρόπο διδακτικής διαχείρισης της θεματολογίας.

Οι δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται καθημερινά ή οι δραστηριότητες που βασίζονται σε προηγούμενες γνώσεις, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά της εστίασής μας να νιώσουν πιο σίγουρα, να αξιοποιήσουν και να εξελίξουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τη μελέτη του περιβάλλοντος. Αυτό δε σημαίνει ότι στο ερώτημα αν το πολιτιστικό κεφάλαιο ή/και η προηγούμενη γνώση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αξιοποιούνται στην παιδαγωγική διαδικασία, η απάντηση είναι θετική. Δεν υπήρχε ειδικός σχεδιασμός στις δραστηριότητες που να λαμβάνει υπόψη την ετερότητα στο μαθητικό δυναμικό της τάξης.

Επιπρόσθετα, σχετικά με το ερώτημα αν έχουν θέση οι μητρικές γλώσσες στη σχολική τάξη παρατηρήσαμε ότι η πρώτη γλώσσα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν λαμβανόταν καθόλου υπόψη ούτε στον σχεδιασμό ούτε στη διεξαγωγή των γλωσσικών

δραστηριοτήτων. Από πλευράς τους ωστόσο τα παιδιά χρησιμοποιούσαν πρακτικές διαγλωσσικότητας (Τσοκαλίδου, 2017), προκειμένου να επεξεργαστούν γλωσσικά δεδομένα που αφορούσαν μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική ενημερότητα.

Ο βαθμός προσοχής που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στα λεγόμενα των παιδιών ήταν καταλυτικός και ενδυναμωτικός, τόσο ώστε τα παιδιά της εστίασής μας να νιώθουν σημαντικά και να προσπαθούν να εκφράζονται όπως μπορούν προκειμένου να επικοινωνήσουν ό,τι θέλουν.

Γενικά παρατηρήθηκε μία δυστοκία των εκπαιδευτικών να αξιολογούν την διδακτική τους πρακτική και να αναπροσαρμόζουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Υπήρχε συχνά μία εμμονή σε αυτό που είχαν σχεδιάσει να κάνουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το ετερόκλητο πολιτισμικό κεφάλαιο ή, εν τέλει, τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αυτό έγινε φανερό και από την διαπίστωση ότι τα παιδιά της εστίασής μας προκειμένου να μην δοθεί η αίσθηση ότι μειονεκτούν, χρησιμοποιούσαν στρατηγικές αντιστάθμισης του γλωσσικού ή εμπειρικού τους κενού. Η επίσκεψη στην τουαλέτα στη μέση του μαθήματος ή η επανάληψη μιας προηγούμενης απάντησης ήταν κάποιες από αυτές.

Στο δεύτερο σκέλος της κεντρικής κατηγορίας είναι ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της διαδικασίας της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, που διέπεται από προσδοκίες και ασυνέχειες.

Η μετάβαση φαίνεται να βαραίνει εξ' ολοκλήρου την κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο παιδικός σταθμός οργάνωσε επίσκεψη στο νηπιαγωγείο και το νηπιαγωγείο έπρεπε να σχεδιάσει πώς θα προσεγγίσει τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν τη μετάβαση ως μία εξαναγκαστική θεματική δραστηριότητα, ο σχεδιασμός της είναι πρόχειρος και περιορίζεται σε μία εθιμοτυπική επίσκεψη στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Τονίζονται κυρίως οι ασυνέχειες μεταξύ των δύο βαθμίδων ως προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τους κανόνες, τους τρόπους διδασκαλίας.

Και οι δάσκαλοι βρίσκουν ότι υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, κυρίως με την οπτική ότι το νηπιαγωγείο πρέπει να γνωρίσει και να έρθει πιο κοντά στις πρακτικές του δημοτικού σχολείου προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές κατάλληλα, αλλά όχι το αντίθετο.

Από την οπτική των παιδιών παρατηρούμε ότι η μετακίνηση σε ένα μεγαλύτερο και πιο περίπλοκο κτίριο, καθώς και το αναβαθμισμένο πρόγραμμα σπουδών αντιμετωπίζεται ως μία από τις αναμενόμενες ανταμοιβές του "μεγάλου σχολείου". Η ύπαρξη οργανωμένων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο δημιουργεί ένα πλαίσιο εξοικείωσης με τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Επίσης παρατηρήσαμε ότι η ύπαρξη ενός σταθερού φίλου από τη μία βαθμίδα στην άλλη βοηθάει το παιδί να διατηρήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα, όπως και η ενθαρρυντική στάση της εκπαιδευτικού ή αντίστροφα. Οι στρατηγικές αντιστάθμισης που αναπτύχθηκαν στο νηπιαγωγείο, διατηρούνται και στο δημοτικό σχολείο.

Στο τρίτο και τελευταίο σκέλος της κεντρικής κατηγορίας αναδεικνύεται η διάσταση της συνεργασίας τόσο των δύο βαθμίδων μεταξύ τους όσο και του σχολείου με την οικογένεια.

Την διάσταση της συνεργασίας των δύο βαθμίδων μεταξύ τους και το πώς αναμένεται από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα να προσαρμόζεται τόσο στο κομμάτι της προετοιμασίας για τη μετάβαση όσο και στις διδακτικές τεχνικές της ανώτερης, το αναλύσαμε παραπάνω.

Στο κομμάτι της συνεργασίας με την οικογένεια και της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτικές διαδικασίες παρατηρούμε ότι υπάρχει δυσκολία στη επικοινωνία και την ουσιαστική συνεργασία του σχολείου με τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η υποτυπώδης επικοινωνία που υπάρχει είναι κυρίως μονόδρομη, με τις περισσότερες πληροφορίες να εξέρχονται από το σχολείο, το οποίο δεν αναπροσαρμόζει τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιεί, όταν βλέπει ότι αυτοί δεν είναι αποτελεσματικοί.

Αυτή η ελλιπής ή η μη ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού δεν επηρεάζει μόνο τις κοινωνικές εκδηλώσεις ή τις συνεργασίες για την συνεισφορά των γονιών στο σχολείο όσον αφορά τα υλικά. Επηρεάζει και την παρακολούθηση της γνωστικής και ψυχολογικής εξέλιξης των παιδιών με στόχο την συνεργασία των δύο πλευρών για τη λύση των προβλημάτων που προκύπτουν.

Συνοψίζοντας και απαντώντας στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας που συνδέει τη σχέση της ποιότητας της γλωσσικής ενίσχυσης στο σχολείο με τη μετάβαση, θα λέγαμε ότι η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μία διαδικασία που απαιτεί το κέντρο αυτής να είναι το παιδί. Στην έρευνά μας ωστόσο το παιδί δεν φαίνεται να έχει κανένα ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης. Αποτελεί μόνο δέκτη πληροφοριών, ενώ τα σήματα που εκπέμπει σπάνια λαμβάνονται υπόψη ή γίνονται αντιληπτά. Οι γλωσσικές δραστηριότητες στοχεύουν μεν στην γλωσσική ενίσχυση, ωστόσο αποτελούν πεδίο διαδράσεων όπου αναδεικνύονται θέματα ταυτότητας. Η συνειδητοποίηση από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο της κυριαρχίας της μονογλωσσίας στην διδακτική διαδικασία οδηγεί στην χαμηλή συμμετοχή στις δραστηριότητες και στο περιθώριο των κοινωνικών συναναστροφών.

Η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα είναι το κλειδί για μία επιτυχή μετάβαση. Συνεργασία οικογένειας - σχολείου, συνεργασία των βαθμίδων μεταξύ τους, συνεργασία εκπαιδευτικού με το παιδί, συνεργασία οικογένειας με το παιδί. Αν αυτή η διάδραση, αν αυτή η αμφίδρομη επικοινωνία, σπάσει προς όποια κατεύθυνση κι από οποιονδήποτε εταίρο, τότε η διαδικασία της μετάβασης δυσκολεύει, ενώ αναδεικνύονται και θέματα ταυτότητας.

Παράγοντες που σπάνε αυτή την δυναμική συνέργεια συνοπτικά είναι:

- το διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο οικογένειας και σχολείου.
- η έλλειψη επιμόρφωσης ή θέλησης να αμβλυνθούν οι διαφορές αυτές όσον αφορά την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία.
- η έλλειψη συνεργασίας των βαθμίδων μεταξύ τους σε επίπεδο εκπαιδευτικών μεθόδων. Και οι δύο βαθμίδες παραγνωρίζουν επί της ουσίας τη σημασία της ομαλής μετάβασης, ενώ οι ευθύνες δεν ισομερίζονται ανάμεσα στις δύο βαθμίδες.
- η μαθησιακή διαδικασία σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς κυρίως δασκαλοκεντρικά σε επίπεδο γνωστικών στόχων και δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες ή/ και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού.

Η συνέπεια, η συνέχεια και η σταθερότητα στους παιδαγωγικούς στόχους και τις μεθόδους, καθώς επίσης και η συνεχής και ουσιαστική επικοινωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου και οικογένειας μπορούν να συνεισφέρουν στην ομαλότερη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη με επίκεντρο πάντα το συμφέρον του παιδιού και την υιοθέτηση μιας θετικότερης στάσης για τον εαυτό του και το σχολείο.

## **Συγκριτική θεώρηση εθνογραφικών παρατηρήσεων στα πλαίσια του προγράμματος HeLiE.**

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που έχουν δημοσιευτεί από τις εθνογραφικές μελέτες στο Λουξεμβούργο, τη Γερμανία (κρατίδιο Rheinland-Pfalz), τη Φινλανδία και την Ελβετία (πρόγραμμα MEMOS), στα πλαίσια του προγράμματος HeLiE, παρατηρούμε ότι σε όλα τα προσχολικά ιδρύματα πραγματοποιούνται δραστηριότητες με στόχο την προαγωγή του γραμματισμού για όλα τα παιδιά. Δεν προσφέρεται ωστόσο σε όλα τα κράτη επιπλέον γλωσσική ενίσχυση σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η ανάγνωση βιβλίων και οι ασκήσεις φωνημικής συνειδητοποίησης είναι δραστηριότητες που επιλέγονται κυρίως από τις παιδαγωγούς όλων των κρατών. Η θέση της πρώτης γλώσσας των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα, όπως και η θέση της γλωσσικής ετερότητας στα αναλυτικά προγράμματα (Christmann et al, 2010', Hortsch & Panagiotopoulou, 2011' Christmann & Panagiotopoulou, 2012' Panagiotopoulou & Krompak, 2014).

Στο Λουξεμβούργο οι γλώσσες που μιλάνε τα παιδιά στο σπίτι τους είναι παρούσες κατά τη διάρκεια των όλων των δραστηριοτήτων, ενθαρρύνεται η χρήση τους και γίνονται εργαλεία κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου μέσα από μία ενεργητική διασύνδεσή μεταξύ τους (Christmann & Panagiotopoulou, 2012).

Στη Γερμανία υπάρχουν προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης για τα παιδιά μεταναστευτικό υπόβαθρο και λαμβάνουν χώρα εκτός του τυπικού προγράμματος. Παρόμοια με τις παρατηρήσεις μας στην Ελλάδα, και στην Γερμανία η κυριαρχία της μονογλωσσίας στην παιδαγωγική καθημερινότητα είναι συνείδηση για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην εφαρμογή των γλωσσικών δραστηριοτήτων δεν λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική ετερότητα των μαθητών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την μονογλωσσική κατεύθυνση των δραστηριοτήτων προτιμούν τελικά κυρίως να σιωπούν (Christmann & Panagiotopoulou, 2012).

Στην Ελβετία ο σεβασμός στη γλωσσική ετερότητα και η ενίσχυση της πολυγλωσσίας αναφέρεται ότι έχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, ωστόσο στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου των καντονιών δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές. Στην πράξη οι γλώσσες των μαθητών είναι παρούσες και ενθαρρύνονται στην έκφρασή τους, όχι όμως σε επίπεδο επικοινωνίας, αλλά περισσότερο σε επίπεδο ανταλλαγής πολιτισμικών πληροφοριών και υπερτόνισης κοινών πολιτισμικών στοιχείων, όπως παιδικά τραγούδια που τραγουδιούνται σε διάφορες γλώσσες. Η παιδαγωγός λειτουργεί ως "ειδήμονας της κυρίαρχης γλώσσας", ενώ η κάθε ονοματισμένη γλώσσα ταυτίζεται με το παιδί που τη μιλάει ( πχ. η γλώσσα του Flavio), δημιουργώντας έναν διαχωρισμό μεταξύ της γλώσσας που ομιλείται στην οικογένεια και της γλώσσας της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου (Panagiotopoulou & Krompak, 2014: 61).

Στην Φινλανδία, όπως και στην Ελλάδα, το αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση ισχύει σε εθνικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες εγγραμματισμού είναι μέσα στα πλαίσια του γενικού διδακτικού σχεδιασμού και οποιεσδήποτε μαθησιακές ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζονται από την νηπιαγωγό μέσα στα πλαίσια αυτής της κοινής για όλα τα παιδιά μαθησιακής διαδικασίας. Στην πράξη ωστόσο βλέπουμε ότι η Φινλανδία έχει ως επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση, σε αντίθεση με την Ελλάδα

που υπερτερούν οι δασκαλοκεντρικές πρακτικές. Επίσης στην Φινλανδία, όπως και στη Γερμανία, υπάρχουν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας όσον αφορά την επίσημη γλώσσα, ωστόσο προσφέρονται και μαθήματα στην μητρική γλώσσα των παιδιών, προσφέροντας έτσι στα παιδιά εμπειρίες εγγραμματισμού και στην πρώτη και στη δεύτερη τους γλώσσα (Christmann et al., 2010· Hortsch & Panagiotopoulou, 2011).

## Βιβλιογραφία

- Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009. Βρυξέλλες: EACEA P9 Eurydice.  
<http://www.opengov.gr/yrepth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/105EL.pdf>
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000) Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 54, 26-33.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκόβαρης, Χρ., Μπατσούτα, Μ., Γιαλαμάς, Β., Καλκαντάρα, Κ., Αρώνη, Α., (2009). *Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό: Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε: Πρακτικά του Συνεδρίου "Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών"*, 15-18 Οκτωβρίου 2009, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Β' Βελτιωμένη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα.  
[https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care\\_el](https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_el)
- Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (2009). Ινστιτούτο-ΟΕΔΒ. [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/odigos/nipi.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf)
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα, νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Η γλώσσα/ οι γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης. Πρακτικά συνεδρίου: "Ανθρώπινα δικαιώματα, Πολιτισμός, Πλουλαρισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη". Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σκούρτου, Ε. (2009). Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο- Αντιφάσεις και Προοπτικές. Σε: Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.). *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα-Προκλήσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκούρτου, Ε (2011). Η Διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Σοφός, Α (2011). Μεταβάσεις, γεφυρώσεις και μετασχηματισμοί στη γνώση και τη γλώσσα. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2011*, 163-174.

- Τσιώλης, Γ., (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes. Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003α). ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> και στο ΦΕΚ 304/ 13-03-03, Τεύχος Β'. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
- ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ (2014) Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1859>
- Φλιππάρδου, Χρ. (1997). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου*. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2010). Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 40-56.
- Beck G. & Scholz G. (2000). Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzl, F. (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd edition) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Christmann, N., & Panagiotopoulou, A. (2012). Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 2* (5. Jg.), S. 34-47.
- Christmann, N., Graf, K., Hortsch, W., & Panagiotopoulou, A. (2010). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität in vorschulischen Einrichtungen - vergleichende Ethnographien in Deutschland, Luxemburg und Finnland. In: Govaris, C./Kaldi, S. (Eds.): *The educational challenge of cultural diversity in the international context*. Münster u.a.: Waxmann, S. 115-133.
- Hortsch, W./Panagiotopoulou, A. (2011). Literalitätsförderung beim Übergang in die finnische Schule: Vorlesen als Alltagspraxis in Vorschul- und Anfangsklassen. In: Hüttis-Graff, P./ Wieler, P.: *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg i. B.: Klett Fillibach, S.17-36.
- OECD (2018). Programme for International Student Assessment (PISA). Results from Pisa 2018. Country Note: Greece [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_GRC.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_GRC.pdf)
- OECD (2001) Knowledge and Skills for Life - First Results from PISA 2000. Paris: OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf> & <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/pisa-main/pisa/pisa-2000>

- Panagiotopoulou A. & Graf K. (2007). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literarität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In: Hofmann, B./ Valtin, R. (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15.Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Panagiotopoulou, A. & Krompák, E. (2014). Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In: Rühle, S., Müller, A. & Knobloch P.D.Th. (Hrsg) Mehrsprachigkeit-Diversität-Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster u.a.: Waxmann, S.51-70.
- Panagiotopoulou, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Wiff Expertisen, Band 46, München.
- PIRLS (2001). PIRLS 2001 International Report [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1\\_IR\\_Ch01.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_IR_Ch01.pdf)
- Vogler, P., Crivello, G & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice*. Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

# Καβαφογενή ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: Ρητές αναφορές

Δημήτριος Λαδικός, Λουίζα Χριστοδουλίδου

## Περίληψη

Στην εισήγησή μας θα εξετάσουμε τη σχέση την οποία ανέπτυξε ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης, φανερά, κυρίως, με την ποίηση του Καβάφη. Τα καβαφικά διακείμενα ανιχνεύονται ποικιλοτρόπως. Ο Δασκαλόπουλος κατηγοριοποίησε τα καβαφογενή ποιήματα σε: α) ποιήματα που αφιερώνονται ρητά, προς τιμήν ή θαυμασμόν, στον Καβάφη, β) ποιήματα που έχουν θέμα (ή και τίτλο) τον Καβάφη και το έργο του, αλλά δεν μιμούνται την τεχνοτροπία και την έκφρασή του, γ) ποιήματα που είναι γραμμένα με τον τρόπο του Καβάφη. Αυτά δηλαδή που μιμούνται την εσωτερική συνοχή των στίχων και την εξωτερική θεματογραφία (ψευδοϊστορικά, φιλοσοφικά, ερωτικά, πρόσωπα και προσωπεία) και δ) ποιήματα στα οποία χρησιμοποιούνται καβαφικά στοιχεία, ψήγματα στίχων, ή και το όνομα του Καβάφη. Ειδικότερα, η ανακοίνωσή μας θα εστιαστεί κυρίως στα χαραλαμπίδεια καβαφογενή ποιήματα στα οποία εντοπίζονται ρητές αναφορές στον Καβάφη και το έργο του.

## Abstract

In our thesis, we will examine the relationship that is observed, clearly, between Kyriakos Charalambides' poetry and the Alexandrian poet, Cavafy's poetry. Cavafy's intertexts are being traced in a variety of ways. Daskalopoulos categorized Cavafian poems as the following: a) poems that are dedicated clearly to Cavafy in his honor or as admiration, b) poems that have Cavafy and his work as a subject (and or the title), but they don't imitate his technique and expression, c) poems that are written as Cavafy's way. In other words, these poems imitate the internal coherence of the lyrics and the external thematography of Cavafy (the poems with false-historical meaning, philosophical and erotic poems, faces and masks) and d) poems in which Cavafian elements are being used, nuggets of lyrics, and or the name of Cavafy. In particular, our announcement will be especially focused on Cavafian poems of Charalambides, in which clear reports of Cavafy himself and his work are being traced.

## Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή και ο σχολιασμός των ρητών αναφορών στον Κ.Π. Καβάφη στα καβαφογενή ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη.

Όπως αναφέρουν πολλοί μελετητές και κριτικοί, ο Χαραλαμπίδης αφομοιώνει δημιουργικά τον Καβάφη (Ηροδότου, 1993, σ. 34), άλλοτε υιοθετώντας την τεχνοτροπία του, όπως για παράδειγμα τον δραματοποιημένο στίχο (Ευαγγέλου, 1994, σ. 45-46) και άλλοτε εισάγοντας τον Καβάφη ως ήρωα στα ποιήματά του, με αποτέλεσμα να συνομιλεί ποιητικά με τον Αλεξανδρινό, χωρίς να τον μιμείται (Χαρτουλάρη, 2003). Αν και η επίδραση του Καβάφη στο



ποιητικό έργο του Χαραλαμπίδη αφορά, λίγο έως πολύ, κάθε ποιητική συλλογή του, στη Μεθιστορία και στη Δοκίμιν εξωτερικεύεται πιο έντονα αυτός ο ποιητικός διάλογος (Πυλαρινός, 2007, σ. 59-60). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εξέταση της διακειμενικής σχέσης των δύο ποιητών προκαλεί ο σχολιασμός και η συγκριτική μελέτη τού ποιήματος του Χαραλαμπίδη, "Η κηδεία του Σαρπηδόνοσ" (Θόλοσ), και του ομότιτλου καβαφικού ποιήματοσ (Χριστοδουλίδου, 2020, σ. 189-199).

Έτσι σε αυτήν τη μελέτη, χρησιμοποιώντας ως παρακαταθήκη τα σχόλια περί της επιβεβαιωμένησ διακειμενικήσ σχέσησ του Χαραλαμπίδη με τον Καβάφη και μελετώντασ τις θεωρίεσ περί διακειμενικότητασ των Kristeva (1969), Riffaterre (1990), Barthes (2007), Genette (2018) αλλά και των Σιαφλέκη (1989), Καρατσινίδου (2005), Καρακάση κ.ά. (2015), θα εντοπίσουμε και θα προσεγγίσουμε ερμηνευτικά τα καβαφογενή ποιήματα του Χαραλαμπίδη, στισ 13 ποιητικέσ του συλλογέσ τα οποία αναφέρονται ρητώσ στο πρόσωπο του Καβάφη ή παρεισδύουν ψήγματα καβαφικών στίχων.

Η ανάδειξη αυτών των σημείων στο έργο του Χαραλαμπίδη θα μας απασχολήσει, ώστε να εξετάσουμε ενδελεχώσ τόσο τις πτυχέσ της σχέσησ των δύο ποιητών όσο και τουσ λόγουσ για τουσ οποίουσ ο Καβάφησ αποτελεί έναν από τουσ ποιητέσ θυρεούσ που έχει διακριτή παρουσία στο έργο του πρώτου. Ο ίδιοσ ο Χαραλαμπίδησ προλογίζει ουσιαστικά αυτήν την προσπάθεια της εξέτασησ και ανεύρεσησ των ρητών αναφορών στον Καβάφη (ίσωσ και λόγω θαυμασμού και ευγνωμοσύνησ προς το πρόσωπό του), σε συνέντευξή του στον Γ. Μύαρη: "Επειδή παρθενογένεση στην τέχνη δεν υπάρχει, έχω κι εγώ αντλήσει από πολλούσ, ωσ τίμιοσ "κλέπτησ", όχι ωσ αχρείοσ μιμητήσ. Σε ποιουσ να αποδώω τα περισσότερα οφειλόμενα; Ο Σολωμόσ νομίζω και ο Καβάφησ έχουν τα πρωτεία" (Χαραλαμπίδησ, 2009, σ. 287).

## **Μεθοδολογία**

Αρωγόσ για την εξειδίκευση των προς εξέταση καβαφογενών ποιημάτων του Κυριάκου Χαραλαμπίδη είναι η κατηγοριοποίηση του Δασκαλόπουλου (1983, σσ. 726-729) η οποία διακρίνει γενικότερα τα καβαφικά ποιήματα ωσ εξήσ:

α) τα ποιήματα που αφιερώνονται ρητά, προς τιμήν ή θαυμασμόν στον Καβάφη.

β) τα ποιήματα που έχουν θέμα (ή και τίτλο) τον Καβάφη και το έργο του, δεν μιμούνται όμωσ την τεχνοτροπία και την έκφρασή του.

γ) τα ποιήματα που είναι γραμμένα με τον τρόπο του Καβάφη. Αυτά δηλαδή, που μιμούνται την εσωτερική συνοχή των στίχων και την εξωτερική θεματογραφία (ψευδοϊστορικά, φιλοσοφικά, ερωτικά, πρόσωπα και προσωπεία).

δ) τα ποιήματα στα οποία χρησιμοποιούνται καβαφικά στοιχεία, ψήγματα στίχων, ή και το όνομα του Καβάφη.

Στισ δεκατρείσ ποιητικέσ συλλογέσ του Κυριάκου Χαραλαμπίδη περιλαμβάνονται διασκορπισμένα δεκάδεσ καβαφογενή ποιήματα, που αφορούν τις τέσσερισ παραπάνω κατηγορίεσ. Δανειζόμενοι τον όρο που επισημοποίησε ο Γ.Π. Σαββίδησ, έπειτα από μια πρώτη χρήση του από τον Δ. Δασκαλόπουλο, με τη φράση "καβαφογενή ποιήματα" εννοούμε εκείνα τα ποιήματα που αναπτύσσουν μια σχέση με το καβαφικό έργο, η οποία μάλιστα χαρακτηρίζεται και από συγκινησιακή ένταση (Βαγενάσ, 2000, σ. 22). Αυτά έχουν είτε έμμεση

είτε άμεση αφετηρία μία από τις συνθέσεις τού Καβάφη. Και όταν αναφερόμαστε στην έννοια "αφετηρία", προσθέτουμε δίπλα της και την έννοια της "διακειμενικής σχέσης" – όσο μικρή κι αν είναι –, δηλαδή όχι μόνο τη δύναμη συνομιλία μεταξύ των ποιημάτων αλλά και τη θεματοποίηση του Καβάφη ως ανθρώπινης ή ποιητικής φυσιολογίας, που οδηγεί πιθανώς και σε συνομιλία μαζί του (Βαγενάς, 2000, σ. 22).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τον όρο της διακειμενικής σχέσης θα ανατρέξουμε στη θεωρία τού Genette (2018, σ. 36) ο οποίος αναφέρει πως κάθε κείμενο προερχόμενο από ένα προγενέστερο κείμενο μέσω απλού μετασχηματισμού ή μέσω έμμεσου μετασχηματισμού (μίμηση) αποτελεί ένα υπερκείμενο (hypertexte). Ο ίδιος υποστηρίζει πως η υπερκειμενικότητα είναι ουσιαστικά μια καθολική όψη τής λογοτεχνικότητας. Δηλαδή, δεν υπάρχει λογοτεχνικό έργο που, σε κάποιο βαθμό και ανάλογα με τις αναγνώσεις του, να μην ανακαλεί κάποιο άλλο, και υπ' αυτήν την έννοια όλα τα έργα είναι υπερκειμενικά (Genette, 2018, σ. 37). Στην παρούσα μελέτη θα προσεγγίσουμε, ωστόσο, την υπερκειμενικότητα του Genette από τη φωτεινότερη πλευρά της, με άλλα λόγια τη συμπαγή και δεδηλωμένη, με τρόπο λίγο πολύ επίσημο, σχέση των ποιημάτων.

Αν και η ορολογία που χρησιμοποιεί, ο Riffaterre (1984) διαφέρει σε σχέση με αυτήν του Genette, υποστήριξε ότι η διακειμενικότητα αφορά μία νοητική λειτουργία τού αναγνώστη, επιβεβαιώνοντας έτσι τη γενικότερη θέση που επικρατεί σχετικά με τη μετατόπιση του κριτικού ενδιαφέροντος μακριά από τον συγγραφέα. Συμπληρωματικά, ο Umberto Eco διατύπωσε αυτή τη θέση πιο ξεκάθαρα: "Δεν αποτελεί ορθή τοποθέτηση ότι τα έργα έχουν δημιουργηθεί από τους συγγραφείς τους. Τα έργα έχουν παραχθεί από τα έργα, τα κείμενα από τα κείμενα, στο σύνολό τους όλα συνομιλούν μεταξύ τους, ανεξαρτήτως από τις προθέσεις των συγγραφέων τους" (Wood, 1991, σ. 193).

Γενικότερα, το κείμενο στη σύγχρονη διακειμενική θεωρία αντιμετωπίζεται ως σημαίνον σύστημα και όχι ως ένα απλό απόσπασμα γραπτού λόγου, οπτική η οποία θα περιόριζε τις νοητικές λειτουργίες τής ανάγνωσης και της γραφής. Δεν θα είχε νόημα η διακειμενικότητα, εάν απομονώνονταν όλα τα πνευματικά ερεθίσματα του καλλιτέχνη (Καρατσινίδου, 2005, σ. 109).

Τέλος, σύμφωνα με τις Καρακάση, Σπυριδοπούλου και Κοτελίδη (2015, σ. 16), η έννοια της ιστορικότητας παρουσιάζεται επίσης ως παράγοντας που επηρεάζει τη διακειμενικότητα. Μεταξύ των λογοτεχνικών ειδών υπάρχει μια σχέση καταγωγής και εξέλιξης η οποία τα συνδέει στο πλαίσιο της αμφίδρομης χρονικότητας. Κάθε νέο δημιούργημα μεταλλάσσεται υπό το βλέμμα τού αναγνώστη – του δύναμη δημιουργού. Αυτό το κείμενο-πολιτισμικό πλαίσιο φέρει οργανικά το πνεύμα ενός ανθρώπου και στην ουσία είναι αυτό που ονομάζεται διακείμενο.

Ο ίδιος ο Χαραλαμπίδης (2009α, σ. 142, 149, 299) έχει αναφερθεί πολλάκις στη διακειμενική σχέση του με το έργο τού Καβάφη και τις αντιλήψεις του, όπως και με στοιχεία καθαφικής τεχνοτροπίας, λόγου χάρη τα πεζολογικά στοιχεία, η ειρωνεία, η προσέγγιση της Ιστορίας, ακόμη και ο τρόπος έμπνευσης των ποιημάτων – "ν' αφήνουμε τον εαυτό μας ελεύθερο και ευπαθή στην "εκλεκτή συγκίνηση", κατά την έκφραση του Καβάφη. Αυτό προσδιορίζει την ποιητική μου αλήθεια, το σβήσιμο του εγώ, την εξουδετέρωση του ιδιωτικού, εντός της ιστορίας, που παλεύει να μεταβληθεί σε μύθο" (Χαραλαμπίδης, 2009β, σ. 310).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρόσληψη και σύνθεση της "κηδείας του Σαρπηδόνοϋ" από τον Χαραλαμπίδη σε σχέση με το ομότιτλο καβαφικό ποίημα. "Η διπλή παράλληλη ιδιότητα του Χαραλαμπίδη ως αναγνώστη-ποιητή και ποιητή-αναγνώστη τον οδηγεί σε μια δεύτερη γραφή, η οποία επανασηματοδοτεί τις ιδεολογικές σημάσεις [...] της πρωτογενούς πηγής" (Χριστοδουλίδου, 2020, σ. 190).

Ωστόσο, η παρούσα εργασία θα εστιαστεί στα ποιήματα του Χαραλαμπίδη, στα οποία εντοπίζονται το όνομα του Καβάφη είτε ως πραγματικό ιστορικό πρόσωπο είτε ως φανταστικός ήρωας είτε σε παραπομπή ή και σημείωση του ποιητή, και ψήγματα στίχων από τα ποιήματα του Αλεξανδρινού. Η έρευνα οδήγησε στην εξαγωγή των παρακάτω συνοπτικών αποτελεσμάτων: στην ποιητική συλλογή Μεθιστορία εντοπίζουμε επτά ποιήματα, στη συλλογή Δοκίμιν ένα ποίημα και στη συλλογή Κυδώνιον μήλον δύο ποιήματα.

### **Ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

Το πρώτο ποίημα της συλλογής Μεθιστορία που αναφέρεται στον Καβάφη με αφορμή τον θάνατό του, είναι "Ο καλύτερος ποιητής της Αλεξάνδρειας". Μόλις στον δεύτερο στίχο ("Ωσπου μια μέρα πέθανε ο Καβάφης"), ο αναγνώστης εντοπίζει το όνομα του Αλεξανδρινού, καθώς το ποιητικό υποκείμενο παρουσιάζει με λιτό τρόπο τον χαμό του.

Ωστόσο, προσανατολισμός του Χαραλαμπίδη δεν είναι η ανάδειξη του όντως δυσάρεστου γεγονότος αλλά η ανατροπή της ψευδαίσθησης – της λανθασμένης αντίληψης – η οποία μεταφέρεται καταρχήν από τον τίτλο του ποιήματος· με άλλα λόγια, η διαπίστωση πως ο Καβάφης ήταν ο καλύτερος ποιητής της Αλεξάνδρειας ανατρέπεται, εφόσον η φήμη του ξεπερνά τα σύνορα της πόλης του:

και τότε ανακαλύψαμε [...]

και του Καΐρου ο καλύτερος ποιητής

και των Θηβών, της Κεχιά, της Μέμφιδος,

της Άνω Αιγύπτου και της Δενδερά

μα και του Νείλου – ο καλύτερος κροκόδειλος.

Χαραλαμπίδης (1995) 13 = (2019) 320

Παρά το αίσθημα εγκλωβισμού του στην Αλεξάνδρεια (κάτι που εξάγεται ως βαθύτερο μήνυμα από το καβαφικό ποίημα "Η πόλις"), ο Καβάφης είχε αναπτύξει έντονους δεσμούς με αυτήν, μια πόλη του παρελθόντος και του παρόντος, με την οποία συμβίωσε φανταστικά και πραγματικά, μεταφορικά και αισθησιακά. Αν είναι πράγματι αλήθεια πως η μοίρα είχε βάλει την Αλεξάνδρεια στην ιστορία και στη ζωή του Καβάφη, είναι επίσης αλήθεια ότι ήταν ακριβώς η διαίσθηση του ποιητή που ανακάλυψε στη συνέχεια τη σημαντική δύναμη της Αλεξάνδρειας (Minucci, 2000, σσ. 145-146).

Επιθυμώντας πιθανώς ο Χαραλαμπίδης, επηρεασμένος και από την ειρωνική διάθεση του Καβάφη, να ψέξει την Αττική (υπονοώντας τούς φιλολογικούς και ποιητικούς κύκλους των Αθηνών) για την άγνοια και την αδιαφορία της απέναντι στο θαυμαστό έργο του Αλεξανδρινού, παρουσιάζει το ποιητικό εγώ να διαλέγεται με εκείνη στους επόμενους στίχους:

Γνωρίζεις τον Καβάφη;

(Τον γνωρίζει.)

-Ξέρεις τι κάνει αυτός;

-Έχει πεθάνει.

-Σωστά, μα ξέρεις πόσο εκεί τονε λατρεύουν;

Νεκροί όλη τη μέρα στο πουγκί του

ξεχειμωνιάζουν, κι ο Θεός ακόμα

περί πολλού τον έχει, δεν τον πιλατεύει.

-Α, μπράβο, μπράβο! Κι έλεγα κι εγώ...

-Σώπα μωρή κουφάλα τ'ς Αττικής

κι έλα να πιάσεις απ' την άκρη το κορμί του,

το θείο κορμί του, το θεσπέσιο σώμα

της ποίησής του, το άπαντο της ομορφιάς του.

Θα τρελαθείς, θα παλαβώσεις σαν θα δεις

αυτό που βλέπω εγώ. Το βλέπεις; Κοίτα!

Χαραλαμπίδης (1995) 13-14 = (2019) 321

Ο Χαραλαμπίδης στους παραπάνω στίχους καυτηριάζει τη στάση πολλών λογοτεχνών και κριτικών της σύγχρονης με τον Καβάφη Αθήνας οι οποίοι, αν και γνώριζαν το έργο του, πιθανώς δεν έδειχναν την ανάλογη συμπάθεια και αναγνώριση προς το πρόσωπό του (Θεοδοσοπούλου, 2015). Έντονη φαίνεται η καταγγελία και η ειρωνεία τού ποιητικού υποκειμένου προς την Αττική, την οποία υποτιμητικά προσφωνεί "μωρή κουφάλα". Τέλος, ο θαυμασμός και η αναγνώριση του έργου τού Καβάφη από τον Χαραλαμπίδη φαίνονται στις φράσεις: "το θείο κορμί του, το θεσπέσιο σώμα της ποίησής του, το άπαντο της ομορφιάς του".

Στο ποίημα "Τραβώντας ανατολικά" η παρουσία τού ονόματος του Καβάφη παρατηρείται στο μότο του. Αποτελείται από δύο στίχους τού ποιήματος "Επάνοδος από την Ελλάδα", κάτι το οποίο δηλώνει τον ανοιχτό διάλογο που έχει το χαραλαμπίδειο ποίημα με αυτό του Αλεξανδρινού, θεματικά και στιχουργικά.

Για να εξετάσουμε τη διακειμενική σχέση των δύο αυτών ποιημάτων, απαραίτητο είναι να κάνουμε μια περιδιάβαση στις ιδέες που είχε ο Καβάφης περί της Ιστορίας και του ελληνισμού. Θα λέγαμε πως στον χαρακτήρα τού Καβάφη υπάρχει ένα αίσθημα χρονικού συνταυτισμού· δηλαδή, το παρελθόν συνταυτίζεται με το παρόν και ίσως με το μέλλον (Σεφέρης, 2020, σ. 149). Την ιστορία ο Καβάφης δεν την προσεγγίζει ως ιστορικός ούτε ως φιλόσοφος της ιστορίας· στην ιστορία απλώς αναζητεί τεκμήρια. Γι' αυτό και στα λεγόμενα "ιστορικά" ποιήματά του λειτουργεί ως σχολιαστής ή υπομνηματιστής. Βρίσκει "πατήματα" να ξεδιπλώσει τον στοχασμό του και να αφήσει τον προβληματισμό του να απλωθεί πάνω στα

ανθρώπινα (Καργάκος, 2009, σ. 31). Με άλλα λόγια, για να ερμηνεύσουμε τη γνωστή φράση του Καβάφη, "εγώ είμαι ποιητής ιστορικός", χρειάζεται να κατανοήσουμε πως δεν εννοούσε τον ποιητή που γράφει και ιστορία ή που στιχουργεί την ιστορία, αλλά τον άνθρωπο που έχει την ιστορική αίσθηση και θέληση να ελέγξει, να τακτοποιήσει και να δώσει μορφή στο απέραντο πανόραμα ματαιότητας και αναρχίας που είναι η σύγχρονη ιστορία (Σεφέρης, 2020, σσ. 152-153).

Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά, ώστε να εξηγηθεί η φράση "αγαπημένα των πατρίδων μας νερά", τα νερά που βρέχουν όλες εκείνες τις πολιτείες οι οποίες εκπέμπουν έναν κραταίο ελληνισμό. Για τον Καβάφη η λειτουργία του ελληνισμού αποτελεί πολιτισμικό σημείο στο έργο του, όχι μόνο αν διαβάσουμε την ιστορία των αρχαίων ελληνιστικών βασιλείων, αλλά κυρίως αν κατανοήσουμε την εσωτερική διαστρωμάτωση της παροικίας στην Αλεξάνδρεια ή αν αντιληφθούμε ότι ο "ελληνισμός" του Καβάφη αποτελεί μια γλωσσική μαθητεία, αποτελούμενη από τον γραικισμό, τον ελληνισμό και τον ρωμαϊσμό, δηλαδή τρεις διαφοροποιήσεις εντός ενός πολιτισμικού συνεχούς (Καραλής, 2000, σ. 17). Κοντολογίς, είναι φανερό η "υπερτοπικότητα" της ελληνικότητάς του και δεν περιορίζεται σε μια "ιδιοσυστασιακή" τοπικότητα (Καργάκος, 2009, σ. 39).

Ο Χαραλαμπίδης, λοιπόν, στο δικό του ποίημα, ανοίγει ακόμη περισσότερο το εύρος των ελληνικών πατρίδων, προσθέτοντας νέες σε σχέση με τις αναφερόμενες στο καβαφικό ποίημα περιοχές που σχετίζονται με τα σύγχρονα γεγονότα του 20ού αιώνα: Βόρεια Ήπειρος, Ιωνία (Μ. Ασία), Πόντος, Κύπρος (η οποία αναφέρεται και στον Καβάφη). Μάλιστα, το ποιητικό υποκείμενο συνομιλεί με τον Μέγα Αλέξανδρο, εκείνον που έφτασε τον ελληνισμό στα βόθρα της Ασίας.

Συ από μας καλύτερα γνωρίζεις

πατρίδα τι λογιέται [...]

Χαραλαμπίδης (1995) 15 = (2019) 322

Οι δύο ποιητές, οι οποίοι ανήκουν στον χώρο του ελληνισμού της Περιφέρειας-Διασποράς και βλέπουν τη σύγχρονη Ελλάδα απ' έξω, όχι όμως ως ξένοι αλλά ως καρπός της διασποράς αυτής, αντιλαμβάνονται πως "διασπορά δεν σημαίνει σκόρπισμα, αλλά σπορά και φύτευμα σε άλλη γη" (Καργάκος, 2009, σ. 34). Από αυτόν τον κόσμο, που προέκυψε από την εκστρατεία του Αλεξάνδρου, "βγήκαμε εμείς: ελληνικός καινούριος κόσμος, μέγας" (Καβάφης, "Στα 200 π.Χ.", 1931, Καργάκος, 2009, σ. 34).

Ο ελληνισμός για τον Χαραλαμπίδη έχει οικουμενικό χαρακτήρα και σύμφωνα με λεγόμενά του, "η Κύπρος είναι αυτός ο χώρος που σήμερα μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην πανελλήνια πολιτιστική δημιουργία και να ενδυναμώσει τον οικουμενικό χαρακτήρα του ελληνισμού" (Χαραλαμπίδης, 2009α, σ. 288). Ο διάλογος του Χαραλαμπίδη με το καβαφικό ποίημα "Επάνοδος από την Ελλάδα" φανερώνει πως ο ίδιος, όπως και ο Αλεξανδρινός, κηρύσσουν τη διατήρηση των ιστορικών χαρακτηριστικών του ελληνικού κόσμου, χωρίς κοντόθωρους φυλετισμούς, αναγνωρίζοντας αξία στις επιρροές που δίνουν και παίρνουν από τις μεταξύ τους επαφές οι λαοί (Καργάκος, 2009, σ.39). Τον Χαραλαμπίδη τον συνδέει με τον Καβάφη η κοινή αίσθηση της ελληνικότητας, όπως τους δόθηκε η χάρη να την αντιλαμβάνονται σε αυτά τα νερά, "της Κύπρου, της Συρίας και της Αιγύπτου, αγαπημένα των πατρίδων μας νερά" (Χαραλαμπίδης, 2009β, σ. 306).

Η ένδοξη ιστορία του ελληνικού πολιτισμού μέσω του Μεγάλου Αλεξάνδρου γίνεται αντικείμενο αναπόλησης στους καταληκτικούς στίχους του:

εκείνος που νοτιότερα και πιο ανατολικά

πορεύεται στην Αίγυπτο, τραβά για τη Συρία".

Χαραλαμπίδης (1995) 16 = (2019) 322

Μέσω αυτού του ποιήματος ανοίγει πια ο ποιητικός διαβήτης τού Χαραλαμπίδη προς όλα τα σημεία του ορίζοντα. Προέχει, βέβαια, η ανατολική πορεία – μεγάλης εμβέλειας για τον Χαραλαμπίδη (Τσιανίκας, 2007).

Στο ποίημα "Τον Ιούλιο του 1261", ο Χαραλαμπίδης μεταμορφώνει τον Καβάφη σε στρατηγό, συνάδελφο του Αλέξιου Στρατηγόπουλου, την περίοδο κατά την οποία η Κωνσταντινούπολη βρίσκεται στα χέρια των Λατίνων. Η σύλληψη του ποιήματος προέρχεται από ένα ιστορικό γεγονός, όταν δηλαδή ο Α. Στρατηγόπουλος με 800 μόνο άνδρες, την ώρα που βρίσκεται στην Ανατολική Θράκη και πληροφορείται από τους αγρότες ότι η βασιλεύουσα είναι αφύλακτη, καθώς λείπουν οι Λατίνοι σε εκστρατεία προς τον Εύξεινο Πόντο, ανακαταλαμβάνει την Κωνσταντινούπολη μετά από ξαφνική επίθεση. Ο Χαραλαμπίδης μέσω του έργου του μετουσιώνει την ιστορία υπό τη δική του ποιητική ματιά και "επαναπροσδιορίζει την τάξη των πραγμάτων εδραιωμένη σε βάθος ψυχικό" (Χαραλαμπίδης, 2009β, σ. 286).

Όσον αφορά λοιπόν το παραπάνω ποίημα, φαίνεται πως είναι τέτοια η αγάπη του Κύπριου ποιητή για τον Καβάφη, που δίνει το όνομά του σε έναν βυζαντινό στρατηγό, ήρωα του ποιήματος (Σπυράκης, 2020). Μάλιστα, εμφανίζεται θεατρικά, μέσω διαλόγου, η συμβολή του Καβάφη στην ενθάρρυνση του Στρατηγόπουλου, ώστε να διατάξει την επίθεση:

Και είπε ο Καβάφης: "Εφόσον τό 'φερε ο Θεός να λείπουν στις

δουλειές τους

οι Βενετσιάνοι – στα καράβια δηλαδή, σε κάποια της ρουτίνας εκ-

στρατεία –

και της φρουράς οι άρχοντες ζατρικιούν, τα τόξα τους κοιμούνται,

και κάποιοι βγήκανε περίπατο στην εξοχή αφήνοντας την πόλη

ολάνοιχτη,

τι λες, Αλέξιε, δεν την παίρνουμε; Ο Μιχαήλ Παλαιολόγος

που θα χαρεί το ξέρουμε πολύ".

Χαραλαμπίδης (1995) 43 = (2019) 342-343

Τα λόγια τού Καβάφη φαίνονται αρκετά σοφά και επαρκώς πειστικά, αφού στη συνέχεια μεταπέθουν τον Στρατηγόπουλο να διατάξει την επίθεση και να ξαναγίνει η Κωνσταντινούπολη πόλη ελληνική.

Όσον αφορά τον λόγο για τον οποίο ο Χαραλαμπίδης επέλεξε να εντάξει με ψευδοϊστορικό τρόπο τον Καβάφη σε αυτό το ιστορικό γεγονός, εκτός του θαυμασμού που τρέφει προς το πρόσωπό του, θα μπορούσαμε να πούμε πως την απάντηση τη δίνει έμμεσα η τεχνοτροπία τού Αλεξανδρινού σχετικά με την άντληση έμπνευσης από την Ιστορία και η αντίληψή του για τη σχέση της Ιστορίας με την ποίηση.

Προτού φθάσουμε στην εξέταση αυτής της σχέσης, κρίνεται απαραίτητη μια αναφορά στην άποψη του Χαραλαμπίδη για τη σύνδεση της Ιστορίας με την ποίηση. Ειδικότερα, δεν είναι τυχαίο πως και ο Χαραλαμπίδης έχει κριθεί από πολλούς μελετητές ως ποιητής ιστορικός. Ο ίδιος ποιητής αποσαφηνίζει τον χαρακτηρισμό, λέγοντας πως ιστορικό είναι μονάχα το περίγραμμά του, "ένα τσόφλι, όπως καλύπτει ένα μαλάκιο". Η ουσία βρίσκεται στο εσωτερικό αυτού του κελύφους (Χαραλαμπίδης, 2009α, σ. 297). Αντιστοίχως και ο Καβάφης, λοιπόν, από ένα σημείο κι έπειτα, κυρίως στη συμβολιστική θητεία του, δείχνει τη γνωστή του ιστορική φυσιογνωμία πλάι, και παράλληλα, στη μυθολογική. Τώρα πια δεν θεματογραφεί ο ποιητής ένα ιστορικό γεγονός: επιλέγει κάποια γνήσια, επινοημένα ή μεικτή ιστορική συνθήκη κρίσιμη, μέσα στην οποία δοκιμάζεται η ανθρώπινη συμπεριφορά, δημιουργώντας έτσι ιστορικά-ηθολογικά ποιήματα (Μαρωνίτης, 2007, σ. 60).

Έτσι, στην περίπτωση του ποιήματος "Τον Ιούλιο του 1261", ποια θα θεωρούταν μία από τις κρισιμότερες ιστορικά στιγμές, αν όχι η ανακατάληψη της πόλης-σύμβολο του βυζαντινού πολιτισμού και ευρύτερα του ελληνισμού; Υπό το ιστορικό περίγραμμα αυτού του γεγονότος, λοιπόν, ο Χαραλαμπίδης εντάσσει τον Καβάφη με τέτοιον τρόπο, ώστε να αναδείξει το ήθος του, την αυθεντία του μέσω των λόγων του:

[...] Εάν δεν αποσπάσεις

την ώρα που το βρίσκεις κείνο που έχασες,

το χάνεις διά παντός. Ο πιο γενναίος κι αν είσαι,

πρέπει να την πετύχεις τη στιγμή, ωσάν τ' απόβροχο

που βγαίνουν οι σαλιάγκοι. Σχωρέστε μου τη γλώσσα.

Χαραλαμπίδης (1995) 44 = (2019) 343

Επίσης, δεν είναι τυχαίο πως ο Καβάφης εμφανίζεται σε ένα ποίημα το οποίο έχει ιστορικό πλαίσιο από την εποχή του Βυζαντίου, καθώς εκείνος καταπατήστηκε στο έργο του με αυτήν την εποχή ("Άννα Δαλασσηνή", "Άννα Κομνηνή", "Βυζαντινός άρχων, εξόριστος, στιχουργών", "Μανουήλ Κομνηνός", κ.ά.). Τέλος, παρά τη μεταμόρφωση του Αλεξανδρινού στο ποίημα, ο Χαραλαμπίδης διατηρεί αναλλοίωτο το βασικό χαρακτηριστικό του ποιητή Καβάφη: την ειρωνεία ("γυρνά ο Καβάφης – είρων όπως πάντα – και λέει [...]"). Είναι εμφανής η ειρωνεία στα λόγια του στρατηγού Καβάφη, όταν απευθύνεται στον αρχιστράτηγό του.

Ιδιαίτερος ειρωνικός εμφανίζεται και ο μονόλογος του στρατηγού Καβάφη, όταν απευθύνεται στο τελευταίο μέρος τού ποιήματος στον αυτοκράτορα Μιχαήλ Η' Παλαιολόγο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ανέλπιστη και απροσδόκητη κατάληψη της Πόλης, στην αναγόρευση του Παλαιολόγου για δεύτερη φορά ως αυτοκράτορα και τη χαρμόσυνη πομπή υπό τις επευφημίες τού λαού – γεγονότα βεβαίως θετικά για το Βυζάντιο και για την πορεία τού Παλαιολόγου προς την εξουσία, αν και ακολουθούνται αμέσως από μια φράση που δηλώνει αρνητικότητα ("Τον Στρατηγόπουλο να "μέμφεσαι" και μένα"). Σύμφωνα με τον

Hamon (2018, σ. 55), μία από τις τρεις κύριες διαδρομές της ειρωνείας είναι η έκφραση μιας αρνητικότητας, για να δηλωθεί έμμεσα μια θετικότητα.

Το “κατηγορώ” που εννοεί στο συγκεκριμένο σημείο ο στρατηγός Καβάφης δεν μπορεί να είναι άλλο από αυτό που λέγεται στον πρώτο στίχο της τελευταίας στροφής: "Τα βάσανά σου τώρα μεγαλώνουν κι η δόξα σου εν ολίγοις". Ένα τόσο σημαντικό και χαρμόσυνο γεγονός για τον Παλαιολόγο δεν μπορεί να υποκρύπτει την παραμικρή αρνητικότητα.

Κι όμως, ο σοφός και ειρωνάς Καβάφης αντιλαμβάνεται πόσο δύσκολο και σκληρό θα είναι να διατηρήσει την εξουσία ο Μιχαήλ Παλαιολόγος, που από τη μία προσφέρει δόξα, αλλά από την άλλη φέρνει έγνοιες και ίντριγκες (όπως η μεθόδευση, εκ μέρους τού αυτοκράτορα, της τύφλωσης του Ιωάννη Δ' Λάσκαρη, νόμιμου αυτοκράτορα).

Το μήνυμα του Καβάφη στην τελευταία στροφή γίνεται πιο διαχρονικό, υποδηλώνοντας πιθανώς τη θέση τού ποιητή Χαραλαμπίδη και για άλλα ιστορικά γεγονότα. Η σύνδεση του έργου του με τα τραγικά γεγονότα της εισβολής στην Κύπρο δεν αφήνουν περιθώρια από το να σκεφτούμε πως την κατεχόμενη Κύπρο θα μπορούσαν να την είχαν ανακαταλάβει και να την απελευθέρωναν οι ελληνικές δυνάμεις μονάχα όταν είχαν την ευκαιρία. Διαφορετικά, "κείνο που έχασες, το χάνεις δια παντός" –μια φράση που κρύβει αρκετή πικρία.

Το τέταρτο, κατά σειρά, ποίημα της συλλογής Μεθιστορία στο οποίο γίνεται αναφορά στον Καβάφη είναι το "Αποθανών εν Αλεξανδρεία", θέμα τού οποίου αποτελεί ο θάνατος του Αλεξανδρινού, δίχως όμως να κατονομάζεται ευθέως. Στην ανακάλυψη και επιβεβαίωση του ονόματος του Καβάφη μάς βοηθάει αυτή τη φορά η σημείωση του Χαραλαμπίδη στο παράρτημα της ποιητικής συλλογής (1995, σ. 150, 2019, σ. 840). Ο τίτλος του ποιήματος προέρχεται από την επιγραφή που αναγράφεται στον τάφο τού Κ.Π. Καβάφη και η αφορμησή του σχετίζεται με τη συγκέντρωση των διανοουμένων τής Αλεξάνδρειας, έναν μήνα μετά τον θάνατό του, στην οποία διαβάστηκαν επιμνημόσυνοι λόγοι στα ελληνικά, τα γαλλικά, τα αγγλικά, τα ιταλικά και τα αραβικά.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ποίημα για την αραβική γλώσσα, καθώς το ποιητικό υποκείμενο αναφέρει ότι η αραβική ήταν η αγαπημένη γλώσσα του νεκρού ποιητή, γιατί γνώριζε ήδη πως αυτή θα κυριαρχούσε στον ανατολικό κόσμο, όπως είχε κυριαρχήσει παλαιότερα η ελληνική από την ελληνιστική εποχή κι έπειτα.

αυτό το "αραβικά" πολύ τον ήρεσεν

τον πεθαμένο ποιητή· γνώριζε ήδη

[...]

και θά 'μενε μπακίρι αραβικό.

[...]

Και θά 'μενε το "αραβικά", σαν κάτι

μοιαστό του "ελληνικά", την εποχή

της άπλωσής του σ' έρημο αιγυπτία

Χαραλαμπίδης (1995) 58 = (2019) 354



Σύμφωνα με τον Καραλή (2000, σ. 18), ο Καβάφης γνώριζε την παροδικότητα της παρουσίας του ελληνισμού στην Αλεξάνδρεια.

Είναι ενδιαφέρουσα πολύ και συγκινητική  
η Αλεξάνδρεια του έκτου αιώνας, ή του έβδομου στες αρχές  
πριν έλθει ο κραταιός Αραβισμός.

Ελληνικά ομιλεί ακόμη, επισήμως·  
ίσως χωρίς πολλήν ζωντάνια, πλην, ως κόσμιον,  
την γλώσσα μας ακόμη ομιλεί.

Από το Ελληνικόν μοιραίως θα σβυσθεί·  
μ' ακόμη εντός αυτού βασιτέται όσο μπορεί.

Καβάφης (1916), Λαβανίνι (1994) 255

Αυτό το λεπτό στρώμα ελληνικής λαλιάς το οποίο θα υπερφαλαγγίσει ο κραταιός Αραβισμός, φαίνεται ως ιδέα και στο ποίημα του Χαραλαμπίδη:

με χίλιους τρόπους το έλεγε – δε βλέπαμε  
παρά την ασημόφυλλην εσθήτα·

Χαραλαμπίδης (1995) 58 = (2019) 354

Το αίσθημα του αιφνίδιου τέλους είναι έντονο σε πολλά καβαφικά ποιήματα και αποτελεί μια κεντρική σταθερά της προσωπικής τοποθέτησης του Καβάφη εμπρός στην πολιτισμική ετερότητα και μέσα στον διαπολιτισμικό σχετικισμό. Η γόνιμη αντιπαράθεση, ένα είδος πολιτισμικής αντίστιξης, την οποία σιωπηρώς χρησιμοποιεί ο Καβάφης σε πολλές περιπτώσεις, δηλαδή η ύπαρξη ελληνικής λαλιάς σε αλλόγλωσσο περιβάλλον, ο Έλλην ποιητής μέσα στον κραταιό Αραβισμό, αποκρυσταλλώνεται στο καβαφικό έργο και καθορίζει την πρόσληψή του μέχρι σήμερα (Καραλής, 2000, σσ. 18-19).

Δεν είναι τυχαίο πως ο Χαραλαμπίδης επιλέγει να αναδείξει αυτήν την αντίστιξη ως βασικό καβαφικό θέμα, το οποίο πιθανώς υιοθετεί και ο ίδιος, μέσα από την αναφορά των δύο γλωσσών ("ελληνικά" και "αραβικά"), εντός εισαγωγικών προς χάριν έμφασης, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες γλώσσες οι οποίες απλώς αναδεικνύουν την επιβεβαιωμένη διεθνή φήμη τού Αλεξανδρινού. Ωστόσο, η φράση "σαν κάτι μοιαστό" που χρησιμοποιεί ο Χαραλαμπίδης για να ενώσει τα "ελληνικά" και τα "αραβικά", κατά τα άλλα αντίθετα μεγέθη, δημιουργεί την εντύπωση πως βλέπει σε αυτές τις δύο γλώσσες αρκετά κοινά στοιχεία, τουλάχιστον ιστορικά και με όρους εξελικτικούς. Με λίγα λόγια, κάθε μία από αυτές τις δύο γλώσσες είχε την εποχή της ακμής της, όπως και της παρακμής της σε εκείνον τον γεωγραφικό χώρο.

Στο ποίημα "Ένας που γκρεμίζει το άγαλμά του" γίνεται αναφορά στον Καβάφη στο μότο τού ποιήματος, όπου ο Χαραλαμπίδης παραθέτει ένα απόσπασμα από το καβαφικό ποίημα "Απολλώνιος ο Τυανεύς εν Ρόδω". Καταρχάς, ξεκινώντας από το καβαφικό παράθεμα πρέπει να σημειωθεί πως προέρχεται από ένα ποίημα που έχει θεματικό κέντρο τη σχέση αισθητικής αγωγής και αγοράς. Η εμφάνιση και η αντιπαράθεση του νεοπυθαγόρειου φιλοσόφου και μάγου Απολλωνίου και ενός ανώνυμου νέου πραγματοποιείται θεατρικά μέσω διαλόγου, ώστε

να ακουστεί η άποψη του φιλοσόφου για την "αρμόζουσα παιδευσι και αγωγή". Η παρουσία τού ανώνυμου προσωπίου (δηλαδή, του νέου) είναι καθαρά προσχηματική. Το μόνο που εξυπηρετεί τον στόχο του ποιήματος είναι η ιδιότητα του νέου ως εκπροσώπου τής νοοτροπίας των πλουσίων και η οικονομική του κατάσταση (Κωστίου, 2014, σ. 101).

Ο Καβάφης εκφράζει μέσω του Απολλωνίου την άποψη για το πολύτιμο υλικό της τέχνης, που απευθύνεται στους λίγους επαρκείς θιασώτες της, σε αντίθεση προς την εντυπωσιακή τέχνη με ευτελή υλικά, που απευθύνεται στους πολλούς, δηλαδή την τέχνη τής αγοράς (Κωστίου, 2014, σ. 102). Με άλλα λόγια, στους καβαφικούς στίχους παρουσιάζεται η ανούσια και κενή περιεχομένου κατασκευή ενός μεγάλου αγάλματος, το οποίο αποτελείται από ευτελή υλικά (ενδεικτικά τα επίθετα που το χαρακτηρίζουν, "κεραμεούν" και "φαύλον"), κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τον σκοπό της τέχνης (γι' αυτό και ο Απολλώνιος δείχνει την αρέσκειά του προς αγάλματα μικρότερου μεγέθους και ταυτόχρονα κατασκευασμένα από πολύτιμα υλικά).

Αντίστοιχα, και στο ποίημα του Χαραλαμπίδη, γίνεται αναφορά στο άγαλμα του Μακάριου το οποίο ο ίδιος, εμφανιζόμενος ως πνεύμα, το καταστρέφει με τη βοήθεια του πατέρα του, που συνήθιζε να ποτίζει τον κήπο μπροστά στην Αρχιεπισκοπή, και ενός τυφλού, κουλοχέρη λαχειοπώλη, που περνούσε κάθε μέρα από την πλατεία τής Αρχιεπισκοπής (Χαραλαμπίδης, 2019, σ. 844). Ο Χαραλαμπίδης μετουσιώνει τον άνθρωπο Μακάριο σε φύλακα άγγελο και άτυπη συνείδηση του κυπριακού λαού (Κωτούλας, 2010). Οι παρακάτω στίχοι αποκαλύπτουν την χαραλαμπίδεια αλήθεια και οπτική για την πεποιημένη έκφραση της ιστορικής παρουσίας τού Μακαρίου, δηλαδή για το άγαλμα, το οποίο τελικώς καταστρέφεται, εξαιτίας της μη αισθητικής που το διέπει.

σε κείνο τ' άγαλμά του' ανοικονόμητο,  
σαν κολοσσός, για να θυμίζει τον μεγάλο  
άντρα που αυτός υπήρξε. Δεν υπάρχει  
λοιπόν αλήθεια κι έλεος μέσ στον κόσμο;  
λίγη συμπόνια, λίγο αστραφτερόν αλάτι  
ή καν ένα άλογο;

Χαραλαμπίδης (1995) 81 = (2019) 372-373

Σύμφωνα λοιπόν με τον Κωτούλα (2010, σ. 4391), "η θέαση της πραγματικής ιστορίας είναι εφικτή κατά τον ποιητή μόνο μέσω της απορριπτικής υπέρβασης των συμβατικών τρόπων αφήγησης και του συνειδητού εναγκαλισμού ενός μυθολογικού οράματος για τον κόσμο και την ιστορική εκδήλωση αυτού. Ο ποιητής ανατέμνει κατά τον τρόπο αυτό τη λογική της ιστορικής συνέχειας, επιδιώκοντας να καταδείξει την υποβάθμιση του πραγματικού νοήματος της ιστορίας από την υλική εκδήλωσή του. Πρόκειται για μια αντίληψη μεταφυσικής, αν όχι εν γένει θεολογικής υφής".

Καταληκτικά, μέσω της παραπάνω οπτικής ο Χαραλαμπίδης αποδιώχνει και αποτάσσεται την έκφραση της ευγνωμοσύνης και θαυμασμού υπό το πρίσμα τής κατασκευής ενός ευτελούς αγάλματος, μιας μορφής ευτελούς και αγοραίας τέχνης, αντίστοιχης με εκείνη που εχθρεύεται και ο Απολλώνιος στο καβαφικό ποίημα. Αυτό που αναζητά ο Χαραλαμπίδης, δια στόματος Μακαρίου, είναι η ιστορική αλήθεια (όχι με τη συμβατική έννοιά της), το "έλεος" και η "συμπόνια", έννοιες περισσότερο θεολογικές – αντίθετες της έπαρσης, της ανάδειξης, της

έκφρασης του υπερφυσικού –, για τα γεγονότα και τα πρόσωπα που έχουν μείνει στη μνήμη του κυπριακού λαού.

Επόμενο ποίημα που αναφέρει ρητώς τον ίδιο τον Καβάφη, είναι το "Ποιμενικό". Ο Χαραλαμπίδης, εις μνήμην πέντε αγνοουμένων, συμπληρώνει με αυτό το ποίημα το βασικό θέμα τής ποιητικής συλλογής του, Θόλος η οποία είναι αφιερωμένη στους αγνοουμένους τής τουρκικής εισβολής στην Κύπρο. Με τρόπο λιτό και υπαινικτικό ο Χαραλαμπίδης επανέρχεται στο μείζον αυτό ζήτημα, αφορμώμενος προφανώς από τη διάδοση ειδησεογραφικών πληροφοριών για τον εντοπισμό αγνοουμένων τής κυπριακής τραγωδίας στην ενδοχώρα της Μικράς Ασίας, συγκεκριμένα στην περιοχή των Αδάνων (Κωτούλας, 2010, σ. 4391).

Η περιπλάνηση των αγνοουμένων στην ανατολή (Μ. Ασία) τούς φέρνει σε επαφή με κάποιους βοσκούς που ομιλούν την κουρδική γλώσσα. Ωστόσο, η ελληνική φράση "γεια σας", που εκφέρεται από τους αγνοουμένους, φανερώνει υπαινικτικά πως η ελληνική λαλιά έφθασε ως τα βάθη της Ασίας, αποδεικνύοντας τη διαχρονικότητα και τη σημασία τής ελληνικής γλώσσας.

Τούς ομιλούν σε γλώσσα κουρδική,

τούς είπαν οι άλλοι "γεια σας" σε γλώσσα ελληνική,

για ν' αληθέψει ο λόγος του Καβάφη:

"Και την Κοινήν Ελληνική Λαλιά

ως μέσα στην Βακτριανή την πήγαμεν"

ξανά.

Χαραλαμπίδης (1995) 88 = (2019) 378

Αν και επιβεβαιώνεται ως προφητεία ο λόγος τού Καβάφη στους στίχους που παρατίθενται σε εισαγωγικά από το ποίημά του, "Στα 200 π.Χ.", ωστόσο παρατηρείται η πικρή ειρωνεία τού Χαραλαμπίδη απέναντι στις τραγικές στιγμές που έζησαν οι Έλληνες ως αγνοούμενοι στα βάθη της Ασίας. Το επίρρημα "ξανά" επιτείνει το νόημα των προηγούμενων στίχων και προκαλεί ειρωνεία, επιβεβαιώνοντας πως η ιστορία επαναλαμβάνεται υπό άλλες, αρνητικές αυτή τη φορά, συνθήκες για τους Έλληνες.

Πάντως, τα δύο ποιήματα επαληθεύουν τον χαρακτηρισμό που έχει δοθεί στους δύο ποιητές, Χαραλαμπίδη και Καβάφη, ως "ποιητές-αναγνώστες". Από τη μια πλευρά, ο Καβάφης αφορμάται από μία αρχαία επιγραφή, από την άλλη, ο Χαραλαμπίδης αντλεί από την ειδησεογραφία τής εποχής του, αλλά προπάντων έχοντας διαβάσει τον Καβάφη, συνομιλεί μαζί του, με τρόπο ανανεωτικό. Ο Χαραλαμπίδης, και μέσω αυτού του ποιήματος, ακολουθεί τον δρόμο τού Καβάφη, ο οποίος οδηγεί μέσα από το έργο του σε μια επικάλυψη εποχών, πλαισιωμένων από την ενιαία ελληνικότητα που προσβλέπει διαρκώς (Λαβανίνι, 2020, σ. 186). Τόσο ο Καβάφης όσο και ο Χαραλαμπίδης, ζώντας στις παρυφές της ελληνικής οικουμένης (Αίγυπτο και Κύπρο), επιτρέπουν στον εαυτό τους να διατηρούν μια οπτική πιο αποστασιοποιημένη από τα καθοριστικά γεγονότα για τον ελληνισμό, επεξεργαζόμενοι έτσι ένα όραμα ελληνικότητας εντελώς πρωτότυπο που συμπεριλαμβάνει τόσο την αρχαία όσο και τη νεότερη Ελλάδα (Λαβανίνι, 2020, σ. 193).

Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση των ποιημάτων τής συλλογής Μεθιστορία εστιαζόμαστε στο ποίημα "Τραγήματα". Σε αυτό εντοπίζονται, με διαδοχική σειρά, ψήγματα καβαφικών στίχων αναμειγμένων με στίχους τού Χαραλαμπίδη οι οποίοι είναι γραμμένοι σε πλάγια γραφή (*Italic*).

Πιο συγκεκριμένα, οι καβαφικοί στίχοι προέρχονται από το ποίημα "Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες":

Ανδρείοι σεις που πολεμήσατε και πέσατ' ευκλεώς

[...]

Άωμοι σεις, αν έπταισαν ο Δίαιος κι ο Κριτόλαος.

Χαραλαμπίδης (1995) 112-113 = (2019) 398

Λαμβάνοντας υπόψη και τη μελέτη τού Βάρναλη (1958, σσ. 193-194), το ποίημα αποτελεί ένα ειρωνικό σχόλιο προς τις συνηθισμένες κοινοτυπίες των πατριωτικών ρητόρων. Παρά την πρόθεση "υπέρ" και τον φαινομενικά εγκωμιαστικό λόγο, ο Καβάφης προκαλεί το αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή θέλει να δείξει τη ματαιότητα και την ψευτιά των λόγων μπροστά στη βαθύτερη ουσία των πραγμάτων. Ο Δίαιος και ο Κριτόλαος ήταν ανίκανοι, δωροδόκοι, συμφεροντολόγοι. Έτσι, εξαιτίας της ανικανότητας των ηγετών τους, οι ήρωες πολίτες σκοτώθηκαν απλώς για έναν υπερβολικά επαινετικό λόγο ως αμοιβή. Η ειρωνεία αναδεικνύεται με μεγαλύτερη ένταση ιδιαίτερα από το τέλος του ποιήματος, σαν να λέει: "Τέτοιους προδομένους βγάζει το έθνος μας"! Και τους "υμνεί" τόσο υπερβολικά σαν να ήταν Μαραθωνομάχοι. Κι ακριβώς αυτός ο ψηλός τόνος είναι ο τόνος τής ειρωνείας. Γιατί, σύμφωνα με τον Σαρεγιάννη (1964, σ. 95), όσοι πέθαναν και κυλίστηκαν στη λήθη της ιστορίας δεν έκαναν τίποτα το μεγάλο και το ιστορικό, παρά μονάχα ήταν απλοϊκοί και "άωμοι", όμως παράλληλα άξιοι για τον Καβάφη, ώστε να διασωθούν μέσα από το ποίημά του.

Έτσι και ο Χαραλαμπίδης, αφουγκραζόμενος τον ειρωνικό τόνο τού Καβάφη, τον οποίο μάλιστα υιοθετεί σε πολυάριθμα ποιήματά του, στρέφει τη σάτιρά του προς τους εγχώριους πολιτικούς ηγέτες για τη φαιδρή "παράσταση" που δίνουν μέσω βαρύγδουπων και άνευ ουσίας λόγων. Την ίδια ώρα, οι εύπιστοι ακροατές επευφημούν, δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση στους ξηρούς καρπούς που τρώνε κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Μάλιστα, οι καβαφικοί στίχοι εναλλάσσονται με λόγια που λένε αφελείς, κούφιοι και επιτήδειοι ακροατές και ενδυναμώνουν την ειρωνική χροιά τους στα νέα τους συμφραζόμενα.

Στην ποιητική συλλογή Δοκίμιν, εντοπίζουμε μία αναφορά στο ίδιο το όνομα του Καβάφη στο ποίημα "Άσπετος όμβρος Διός". Το συγκεκριμένο ποίημα διαλέγεται θεματικά με το καβαφικό ποίημα, "27 Ιουνίου 1906, 2 μ.μ." το οποίο αναφέρεται στην τραγωδία τού χωριού Ντενσουάι. Τόσο ο Καβάφης όσο και ο Χαραλαμπίδης, ο καθένας με τον δικό του τρόπο και την ιδιαίτερη οπτική και εστίαση στα πρόσωπα, μεταφέρουν από κοινού, καυστικά και ειρωνικά, την καταδίκη τού ιμπεριαλισμού και της αποικιοκρατίας.

Ήδη μελετητές, όπως ο Καραλής (2000, σ. 18), αναφέρονται στην ανάγκη της ανάγνωσης των καβαφικών ποιημάτων μέσα από το πρίσμα της αντι-αποικιοκρατικής προσέγγισης. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας τα ελάχιστα κείμενα του Καβάφη για τη θετή του πατρίδα, τότε χρειάζεται πραγματικά μια ανάλυση βάθους των μεταμορφώσεων της γλώσσας του, για να

αποδώσει το συναίσθημα της πολιτισμικής "ξενιτείας" με το οποίο έβλεπαν τον ίδιο και τους υπόλοιπους Ευρωπαίους οι Αιγύπτιοι.

Ο Χαραλαμπίδης συμπεριλαμβάνει ως παραπομπή το όνομα του Αλεξανδρινού και τον πρώτο στίχο τού ποιήματός του:

Δεν υπεισέρχομαι στις λεπτομέρειες  
του απαγχονισμού (βλέπε Καβάφης  
"Σαν τόφεραν οι Χριστιανοί" κτλ.).

Χαραλαμπίδης (2000) 89 = (2019) 472

Βέβαια, ο ποιητής καταφέρεται και σε άλλα ποιήματά του εναντίον των Άγγλων, εξαιτίας της στάσης τους απέναντι στα ζητήματα της Κύπρου και ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά την περίοδο της αγγλικής αποικιοκρατίας και της τουρκικής εισβολής (πχ. "Γρηγόρης Αυξεντίου", "Η τυραννία των λέξεων", "Προς πυροτεχνουργόν"). Στο ζήτημα που απορρέει από τα παραπάνω για το αν ο ποιητής δημιουργεί, σε αυτές τις περιπτώσεις, ένα είδος στρατευμένης ποίησης, όπως εκμυστηρεύεται σε συνέντευξή του και ο ίδιος (Χαραλαμπίδης, 2009α, σσ. 303-304), "ο ποιητής πρέπει πρώτα να στρατεύεται την τέχνη του και η τέχνη με τη σειρά της είναι πάντα στρατευμένη στην ιδέα του ανθρώπου, στο σύνταγμα της ψυχής του, στη βαθύτερη αλήθεια και στην ομορφιά της ζωής". Σαφέστερα, "η στράτευση στις μεγάλες ιδέες που υπηρετούν τον άνθρωπο δεν είναι απλώς αυτονόητη, αποτελεί καθήκον. Αν όμως τεθεί κάτω από την ομπρέλα της πολιτικής, κινδυνεύει να αλλοιωθεί ως προς την υπόστασή της". Η υπεράσπιση, λοιπόν, του οικουμενικού ανθρωπιστικού ιδεώδους είναι η αντίληψη που πηγάζει μέσα από το ποίημα του Χαραλαμπίδη, ιδεολογία που φαίνεται να ταιριάζει και στον Καβάφη.

Σε αυτό το ποίημα, αξιοπρόσεχτη είναι φυσικά και η αναφορά του Χαραλαμπίδη στα νεκρικά πορτρέτα Φαγιούμ.

Ας περιοριστούμε στις συνέπειες  
των ομοιώσεων, στην προσωπογραφία  
μιας νέας στις αρχές της περιόδου  
των Αντωνίνων. Τέμπερα σε ξύλο.

Χαραλαμπίδης (2000) 89 = (2019) 472

Σύμφωνα και με τη σημείωση του Χαραλαμπίδη στο παράρτημα της ποιητικής συλλογής (2000, σ. 194, 2019, σ. 856), οι στίχοι αναφέρονται σε νεκρικό πορτρέτο νεαρής γυναίκας που βρέθηκε στην πόλη τής Μέμφιδας. Το συγκεκριμένο πορτρέτο περιλαμβάνεται και στη συλλογή των ανέκδοτων ποιημάτων τού Καβάφη με επιμέλεια του Γ.Π. Σαββίδη (1968). "Η δια-καλλιτεχνική εγρήγορση, που υπογείως αρδεύει και το καβαφικό έργο, έχει ιστορικότητα και συγκεκριμένο εμπειρικό χαρακτήρα, ενισχύοντας πρόσφατες θεωρήσεις τού έργου τού Καβάφη που επισημαίνουν τον συγχρονισμό των αναφορών του με μείζονες ανακαλύψεις ή γεγονότα, στα πεδία όχι μόνο της Ιστορίας, της Φιλολογίας, της δημοσιογραφίας αλλά και της ζωγραφικής" (Αθανασοπούλου, 2018, σσ. 111-112).

Στο ποίημα "Άσπετος όμβρος Διός", ο Χαραλαμπίδης συνομιλεί ενεργητικά με τα εικαστικά και αρχαιολογικά τεκταινόμενα της Αιγύπτου, της καβαφικής Αιγύπτου, μέσω της οποίας

προσπαθεί να αναδείξει την τραγικότητα του απαγχονισμού και του θανάτου νεαρών Αιγυπτίων ως αποτέλεσμα της σκληρής και ιμπεριαλιστικής πολιτικής της Αγγλίας. Και αυτό, γιατί "γυναίκες με πυρωμένο βλέμμα και χείλη ερμητικά κλειστά, με στεφάνια από ροδοπέταλα (σύμβολα της αιώνιας ζωής), διεισδυτικά μάτια παιδιών και έντονες ανδρικές μορφές με λευκούς χιτώνες, αυτά τα νεκρικά πορτρέτα Φαγιούμ αναδύουν όλη τη σοβαρότητα, τη μελαγχολία και την πνευματικότητα των απεικονιζομένων". Ο λόγος ύπαρξης αυτών των πορτρέτων ήταν για να μπορούν τα πνεύματα να αναγνωρίζουν τον νεκρό (Κάργα, 2017). Την ίδια ιμπεριαλιστική και μεροληπτική πολιτική εφάρμοσε η Αγγλία κατά της Κύπρου.

Στη συλλογή Κυδώνιον μήλον, το πρώτο κατά σειρά ποίημα στο οποίο εντοπίζεται μία ρητή αναφορά στο καβαφικό έργο, είναι η "Θηριομαχία" (αφιερωμένη μάλιστα στον Αλέξανδρο Κοσματόπουλο, συγγραφέα της ομώνυμης μελέτης, το 2003). Το πλαίσιο του ποιήματος είναι ξεκάθαρα θρησκευτικό, καθώς παρουσιάζεται η μάχη του χριστιανού μάρτυρα Ζηνοβίου με τον Ζαγρίωνα τον πάνθηρα. Οι θηριομαχίες ήταν συχνά βασανιστήρια στα οποία υπέβαλλαν οι αυτοκράτορες της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας τούς χριστιανούς. Μάλιστα, ο διακειμενικός διάλογος με το έργο του Α. Κοσματόπουλου κάθε άλλο παρά τυχαίος δεν είναι, καθώς στη Θηριομαχία του γίνεται αναφορά στον επίσκοπο Αντιοχείας, Ιγνάτιο, και στην πορεία του προς τη Ρώμη, προκειμένου να ριχτεί βορά στα θηρία (Κοσματόπουλος, 2003, σ. 13).

Πιο συγκεκριμένα, τον επίσκοπο Ιγνάτιο, μέσω μιας επιστολής του προς τους Ρωμαίους (Επιστολή προς Ρωμαίους, V, 1, 2), φαίνεται να τον διακατέχει μια βαθιά επιθυμία να τον καταφάνε τα θηρία γρήγορα και να μη δειλιάσει, όπως συνέβαινε αρκετές φορές με κάποιους από τους άλλους μάρτυρες του χριστιανισμού. Γι' αυτό και προσπαθεί να τα καλοπιάνει, να τα "βιάσει", ώστε να ολοκληρώσει το συντομότερο δυνατόν την πορεία του, τη μόνη πραγματική πορεία του κόσμου, δηλαδή την έρημο (ασκητική ζωή) (Κοσματόπουλος, 2003, σσ. 38-39). Για τον ίδιο λόγο, φαίνεται ότι και στο ποίημα του Χαραλαμπίδη, ο Ζηνοβίος (ο μάρτυρας) "επίμονα καλόπιανε / το ζώο το απαράμιλλο, θερμοπαρακαλούσε / απάνω του να χύσει αυτό τη λάβα του" (Χαραλαμπίδης, 2006, σ. 92, 2019, σ. 607).

Ο Χαραλαμπίδης, ωστόσο, μεταστρέφει το ενδιαφέρον του από τον θρησκευτικό κόσμο στον φιλοσοφικό, θα λέγαμε και υπαρξιακό. Για τον ίδιο τον ποιητή, "η φιλοσοφία, η μαστοριά και το βάθος του στοχασμού, υπάρχει μέσα από το σημαινόμενο. Όχι από το δηλούμενο αλλά ακριβώς από το αντίθετο, δηλαδή αυτό που υπονοείται" (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2017). Οι στίχοι:

"Το γήραςμα του σώματος και της ψυχής"

ετούτο μάλλον όφειλε ο Ζαγρίων

να καταφάγει κι όχι απλώς εσένα.

Χαραλαμπίδης (2006) 92 = (2019) 608

δηλώνουν έμμεσα την ευχή και επιθυμία για την εξάλειψη του γήρατος. Ο στίχος, ο οποίος – όχι τυχαία – βρίσκεται μέσα σε εισαγωγικά, αποτελεί στίχο (εν μέρει παραλλαγμένο) - αναφορά στον Καβάφη και το ποίημά του, "Μελαγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή: 595 μ.Χ.". Σε αυτό το ποίημα, το ποιητικό υποκείμενο, ένας ψευδοϊστορικά παρουσιαζόμενος ποιητής, δηλώνει τη μελαγχολία του για το γήρας το οποίο δεν παίρνει αναβολή ούτε θεραπεύεται. Μονάχα η "Τέχνη της Ποίησης" είναι εκείνη που μπορεί να λειτουργήσει αναλγητικά, ώστε να κάνει τον πόνο της φθοράς από τον χρόνο να μη νοιώθεται.

Ο Χαραλαμπίδης επεκτείνει την αντίληψη του Καβάφη, κάνοντας λόγο όχι μόνο για το γήρας τού σώματος/μορφής αλλά και της ψυχής· μόνο που στο χαραλαμπίδειο ποίημα επιδρά και το θρησκευτικό στοιχείο το οποίο έχει άμεση σχέση με την ψυχή και τη σωτηρία της, όπως φαίνεται να υποδηλώνουν οι παρακάτω στίχοι:

Καιροί της αθωότητας πού 'χουν πεθάνει

και τα μισίδια τους τα καταπνίγει

ραγδαία εξελισσόμενος πολιτισμός.

Χαραλαμπίδης (2006) 92 = (2019) 608

Τον ρόλο τής "Τέχνης της Ποίησης" στο ποίημα του Καβάφη έχει στο ποίημα του Χαραλαμπίδη, το θηρίο ο Ζαγρίων, ο οποίος όφειλε – πιθανώς δίχως να το πράξει – να κατασπαράξει και να αφανίσει αυτή τη φθορά του γήρατος. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι ο Χαραλαμπίδης μέσω του παραλλαγμένου στίχου τού Καβάφη αλλά και την αναφορά του στο έργο τού Κοσματόπουλου, αποκλίνει από τη μεμψιμοιρία και την απαισιοδοξία τού Αλεξανδρινού ο οποίος χρησιμοποιεί την ποίηση ως παυσίπονο απέναντι στον πόνο που προκαλεί ο χρόνος. Αντιθέτως, ο Χαραλαμπίδης (2009α, σσ. 282-283) πιστεύει πως η τέχνη δίνεται στον καλλιτέχνη μόνο εάν εκείνος αφοσιωθεί ως υπηρέτης σε αυτήν· δηλαδή, "αφού σταματήσει να τη χρησιμοποιεί για τη δική του εξυπηρέτηση και γίνει, εθελούσια, όργανο στα δικά της χέρια". Και όταν συμβεί αυτό, πρωταρχικό ρόλο παίζει πια η διαίσθηση του καλλιτέχνη, η ροπή του προς το άγνωστο. Ο Χαραλαμπίδης πιστεύει πως όλες οι ποιητικές συλλογές είναι "το σκουλήκι που κατατρώνει τη σάρκα μας ώσμε νά βρει την ψυχή μας" (αυτόθι).

Τέτοιου είδους υπαρξιακές και θεολογικές αντιλήψεις για τη συγγραφή παρουσιάζει και ο Κοσματόπουλος στο έργο του, Θηριομαχία. Καθώς συνομιλεί μέσω των γραπτών του με άλλων λαλιές και παραιτείται από προσωπικά συναισθήματα, το κενό πληρούται από ανάσες άλλων ανθρώπων. Ο τόπος και ο χρόνος χάνουν τα χαρακτηριστικά τους. Η γνήσια καλλιτεχνική ιδιοσυγκρασία δεν είναι κάτι, για το οποίο πρέπει να επαίρεται κανείς, αλλά σημαίνει πως ό,τι αγγίζει τον καλλιτέχνη, πρέπει να το αντιπαλεύει δια των αισθήσεων (Κοσματόπουλος, 2003, σ. 53). Από την πλευρά του, ο Χαραλαμπίδης (2009α, σσ. 283-284) δηλώνει κάτι ανάλογο: "Αν είσαι ταγμένος να υπηρετείς αυτό που σου ορίστηκε, θα αντλήσεις και τη δύναμη να προχωρήσεις. [...] Το ταλέντο δεν συνίσταται μονάχα από την εσωτερική πνοή που σου χαρίστηκε από τον Θεό, αλλά και από την ικανότητα πλοήγησής του μέσα από θανάσιμα ερείπια και άλλες του βίου εναντιοδρομίες".

Καταλήγουμε, λοιπόν, στη συνεχή πάλη του καλλιτέχνη, ο οποίος δεν θα λυπηθεί όταν έρθει η ώρα να αποχωριστεί αυτό το σώμα (Κοσματόπουλος, 2003, σ. 53)· του αρκεί να έχει βρει την ψυχή του και τα ενδύματα αυτής να έχουν παραμείνει καθαρά (Χαραλαμπίδης, 2009α, σ. 283).

Το ποίημα "Διάβασις ποιητού" της ίδιας ποιητικής συλλογής επαναφέρει τον διακειμενικό διάλογο με τη ζωή και τον θάνατο του Καβάφη, μάλλον όμως κρυπτικά. Η ανακάλυψη του ονόματος του Καβάφη δεν πραγματοποιείται άμεσα. Η υποψία γεννιέται, όταν κατά την ανάγνωση, ο ήρωας του ποιήματος φαίνεται πως είναι ετοιμοθάνατος και τον επισκέπτεται ο Πατριάρχης για τη μετάληψη και την ευλογία τού Θεού. Τα στοιχεία που αποκομίζουμε για

την ταυτότητα του ασθενούς είναι το αρχικό του ονόματος ή επιθέτου, το Κ., και η καταγωγή του, Αλεξανδρεύς ("φθηνούς να υπομένει Αλεξανδρείς").

Επίσης, στα λεγόμενα του ήρωα καταγράφεται και η ιδεολογία του Καβάφη για τον Χριστιανισμό και τη θρησκεία, διακρίνεται η θέλησή του να τον χαρακτηρίζουν ως χριστιανό, ακόμη κι αν δεν κρατούσε τους τύπους και τη χριστιανική ζωή καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι στίχοι:

"Χριστιανός θέλω κι εγώ να λένε  
που εγεννήθην, καύχησή μου νά 'χω  
τους τύπους που ετήρησα επιτέλους".

Χαραλαμπίδης (2006) 105 = (2019) 615

αναδεικνύουν τον αυτοσαρκασμό του, ενώ δράττεται της ευκαιρίας, λίγο πριν από το τέλος, να περηφανεύεται πως κατάφερε να θεωρηθεί χριστιανός. Η διττότητα που χαρακτήριζε τον Καβάφη ως έναν άνθρωπο ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς, του ελληνισμού και του αραβισμού, ή ανάμεσα σε δύο θρησκείες, του Χριστιανισμού και της εθνικής λατρείας, είναι καταγραμμένη από πολλούς μελετητές. Δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ήρωές του που βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κόσμους. Ο Μύρης, χαρακτηριστικό παράδειγμα εθνικού και χριστιανού, ο Μυρτιάς που κινείται ανάμεσα σε δύο πολιτισμικούς χώρους, ο επονομαζόμενος Κλέων, ως όνομα ελληνικό αλλά και Ιγνάτιος, ως ρωμαϊκό. Ακόμη, το επίθετο χριστιανός με εκείνο το χριστιανίζων δηλώνει emphatically αυτή τη διαφορετικότητα. Ας σκεφτούμε, καταληκτικά, τον Ρέμονα, ο οποίος εμφανίζεται ως μέλος ενός πολιτισμικού κράματος Σύρων, Γραικών, Αρμενίων και Μήδων (Αγγελάτος, 2000, Κοκόλης, 2000).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία για τον Καβάφη και τον βίο του, στραφήκαμε σε πρωτογενείς πηγές, από τις οποίες επιβεβαιώσαμε τις υποψίες μας για τον ήρωα του ποιήματος του Χαραλαμπίδη. Σε επιστολή του Γ.Α. Παπουτσάκη προς τον Γ. Βρισμιτζάκη, στις 15 Μαΐου 1933, αναφέρονται οι τελευταίες ώρες του ποιητή Καβάφη και ένα σχεδόν πανομοιότυπο γεγονός με αυτό της πλοκής του ποιήματος, κατά τη διάρκεια της νοσηλείας του στο Ελληνικό Νοσοκομείο της Αλεξάνδρειας. Οι στενοί φίλοι του, παρευρισκόμενοι κατά τη διάρκεια της νύχτας στο νοσοκομείο, σκέφτηκαν να καλέσουν έναν ιερέα, για να τον κοινωνήσει. Ωστόσο, γνωρίζοντας τον χαρακτήρα του Καβάφη, φοβούνταν την εντύπωση που θα του έκανε αυτή η πράξη. Η κ. Σεγκοπούλου ήταν εκείνη που του το ανακοίνωσε, όταν ήρθε ο ιερέας στο νοσοκομείο. Τότε, εκείνος έγεννε καταφατικά με ευχαρίστηση. Αφού ο ιερέας έβαλλε τα σχετικά και του έδωσε τη θεία μετάληψη, εκείνος ανασήκωσε τα χέρια του ψηλά όσο μπορούσε, ως ένδειξη ικανοποίησης. Η κίνησή του αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως στοιχείο αγαλλιάσεως ή και στοιχείο αναζήτησης συγχώρεσης από τον Θεό (Δασκαλόπουλος, Στασινοπούλου, 2002, σσ. 168-169). Η παραπάνω περιγραφή του Γ.Α. Παπουτσάκη φαίνεται πως ήταν γνωστή και στον Κυριάκο Χαραλαμπίδη, ο οποίος εμπνεύστηκε το παραπάνω ποίημα, δίνοντας έμμεσα στοιχεία τα οποία οδηγούν τον ερευνητή στις τελευταίες ώρες πριν από τον θάνατο του Αλεξανδρινού.



## Συμπεράσματα

Από όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία επιβεβαιώνεται ρητά πλέον (ίσως και σε σημείο θαυμασμού ή και ευγνωμοσύνης) η έντονη επίδραση του Κ.Π. Καβάφη και της ποιητικής του στο έργο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Το βέβαιο είναι πως ο Χαραλαμπίδης υιοθετεί αρκετές από τις αντιλήψεις του Καβάφη και τις μεταφέρει στη σύγχρονη εποχή του με τρόπο ανανεωτικό.

Η τεχνοτροπία της ποιητικής του Καβάφη ενυπάρχει φανερά και κρυπτικά σε όλο το ποιητικό έργο του Χαραλαμπίδη. Ως είρωνες και οι δύο, φιλοσοφούν και στοχάζονται θεωρητικά τα εγκόσμια. Τόσο ο Καβάφης όσο και ο Χαραλαμπίδης πόνεσαν πολύ, ένιωσαν ξένοι στον ίδιο τους τον τόπο αντίστοιχα, για να καταφέρουν να ανοίξουν και να διευρύνουν τον "οφθαλμό της ευαισθησίας" (Χαραλαμπίδης, 2009α, σ. 299).

Όσον αφορά τώρα τις έννοιες της πατρίδας και τους έθνους (της ελληνικότητας), οι οποίες εξυπηρετούν το σχέδιο και των δύο ποιητών για την αναπτέρωση του οικουμενικού ελληνισμού, ο Χαραλαμπίδης (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2017) εξομολογείται πως οι δύο αυτές λέξεις αποτελούν τα αναγκαία δομικά στοιχεία του ποιητή, που τα περιέχει για να αποκτά συγκεκριμένη υπόσταση, έτσι ώστε να μπορεί, σύμφωνα με το χρέος και το ταλέντο του, να τα υπερβαίνει σε πανανθρώπινη κλίμακα.

Καταληκτικά, ο Καβάφης είναι ένας ποιητής που ενσαρκώνει τη μνήμη μέσα από το ποιητικό έργο του· μνήμη, η οποία προσπαθεί να εκφραστεί με τρόπο αποστασιοποιημένο από το προσωπικό και να συμπεριληφθεί στο οικουμενικό βίωμα. Όπως αναφέρει και ο Νικολαεΐζης (2020, σ. 117), ο Καβάφης δεν απευθύνεται στην άμεση αίσθηση της εσωτερικής ζωής που διαφέρει από άτομο σε άτομο. Υπολογίζει στην εμπειρική αγωγή που είναι κοινό κτήμα όλων των ανθρώπων. Αντιστοίχως, ο Χαραλαμπίδης (2009β, σ. 45) εκμυστηρεύεται "πως ο πόνος, το βίωμα, δεν θα είχε σημασία εάν δεν εντασσόταν στον ευρύτερο κοινό πόνο. Η θλίψη πρέπει να μεταφέρεται από τον ποιητή με τρόπο ανάλαφρο, να λαμπρύνει την ψυχή του. Σε αυτόν, λοιπόν, τον επισφαλή χώρο που ζούμε, πρώτο μέλημα πρέπει να είναι το στέριωμα της μνήμης, η οποία είναι αρωγός για τη συνείδηση της ταυτότητάς μας αλλά και την αυταξία μας".

## Βιβλιογραφία

- Αγγελάτος, Δ. (2000). "Μύρης· Αλεξάνδρεια του 340 μ.Χ.". Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), Η ποίηση του κράματος. Μοντερνισμός και διαπολιτισμικότητα στο έργο του Καβάφη (σσ. 95-102). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Αθανασοπούλου, Μ. (2018). Καβάφης και Εικόνα ή ο Καβάφης στο Φαγιούμ: "Ευρίωνος Τάφος" και άλλα ποιήματα. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά. (Επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς Επετειακού Συνεδρίου για τα 20 χρόνια του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του ΔΠΘ, Οκτώβριος 2015, Κομοτηνή (σσ. 109-125).
- Βαγενάς, Ν. (Επιμ.). (2000). Συνομιλώντας με τον Καβάφη: ανθολογία ξένων καβαφογενών ποιημάτων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βάρναλης, Κ. (1958). Αισθητικά, Κριτικά, Σολωμικά. Κέδρος.
- Δασκαλόπουλος, Δ. (1983). Καβαφικά ποιήματα· προσέγγιση και απόπειρα καταγραφής. Χάρτης, 5-6, 726-732.

- Δασκαλόπουλος, Δ., Στασινοπούλου, Μ. (2002). Ο βίος και το έργο του Κ.Π. Καβάφη. Μεταίχμιο.
- Ευαγγέλου, Α. (1994). Η δεύτερη μεταπολεμική ποιητική γενιά (1950-1970). Παρατηρητής.
- Ηροδότου, Μ. (1993). Η λειτουργία της αμφισημίας στον Θόλο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. *Modern Greek Studies*, 1, 31-47.
- Θεοδοσοπούλου, Μ. (2015, Νοέμβριος 23). Ο Καβάφης του Παλαμά. Η εποχή. <https://www.epohi.gr/article/4401/o-kavafis-tou-palama>
- Καρακάση, Κ., Σπυριδοπούλου, Μ., Κοτελίδης, Γ. (2015). Ιστορία και θεωρία των λογοτεχνικών γενών και ειδών. Παραδείγματα και εφαρμογές. Κάλλιπος.
- Καραλής, Β. (2000). Ενδοπολιτισμικές διαφοροποιήσεις στην ποίηση του Κ.Π. Καβάφη. Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), *Η ποίηση του κράματος. Μοντερνισμός και διαπολιτισμικότητα στο έργο του Καβάφη* (σσ. 9-28). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Καρατσινίδου, Χ. (2005). Η αναγέννηση του νοήματος. Ο Μιχαήλ Μπαχτίν και η σύγχρονη πολιτισμική θεωρία. Ίνδικτος.
- Κάργα, Μ. (2017, Νοέμβριος 1). Το βλέμμα του αρχαίου κόσμου: Τα πορτρέτα του Φαγιούμ. *Fractal*. <https://www.fractalart.gr/fayum-portraits/>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2017, Ιούλιος 20). Κυριάκος Χαραλαμπίδης: "χρέος να οδηγούμε τις λέξεις πιο πέρα από το σημείο που μας δόθηκαν". *Book Press*. [https://bookpress.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7867:antakatsiki-givalou-kyriakos-haralabides&catid=267:synomilies&Itemid=745](https://bookpress.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=7867:antakatsiki-givalou-kyriakos-haralabides&catid=267:synomilies&Itemid=745) Αναδημ. στο Χαραλαμπίδης, Κ. (2019). *Εν δορί κεκλιμένος. Δοκίμια, μελέτες, άρθρα, συνεντεύξεις* (σσ. 166-176). Σοκόλης.
- Κοκόλης, Ξ.Α. (2000). Μυρτίας, Ιάνθης, Ραφαήλ, Ιγνάτιος, Ρέμων, Κλεώνυμος: Πολιτισμικές οσμώσεις στον Καβάφη. Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), *Η ποίηση του κράματος. Μοντερνισμός και διαπολιτισμικότητα στο έργο του Καβάφη* (σσ. 291-300). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κοσματόπουλος, Α. (2003). *Θηριομαχία*. Ακρίτας.
- Κωστίου, Κ. (2014). Ο γλύπτης, ο τεχνίτης, το αισθητικό ιδεώδες και η αγορά στην καβαφική πολιτεία. *Κονδυλοφόρος*, 13, 77-109.
- Κωτούλας, Ι. (2010). Η νεοελληνική ιστορία στη "Μεθιστορία" του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. *Πάροδος*, 37, 4386-4391.
- Λαβανίνι, Ρ. (Επιμ.). (1994). *Κ.Π. Καβάφης. Ατελή ποιήματα 1918-1932*. Ίκαρος.
- Λαβανίνι, Ρ. (2020). *Γύρω από τον Καβάφη. Άρθρα και μελέτες (1974-2008)*. ΜΙΕΤ.
- Minucci, P.M. (2000). Η Αλεξάνδρεια του Καβάφη και του Ungaretti. Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), *Η ποίηση του κράματος. Μοντερνισμός και διαπολιτισμικότητα στο έργο του Καβάφη* (σσ. 139-148). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Νικολαρεΐζης, Δ. (2020). Η διαμόρφωση του καβαφικού λυρισμού. Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη (σσ. 105-119). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Πυλαρινός, Θ. (2007). Μεθιστορία. Μύθος και ιστορία στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Ηρόδοτος.
- Σαρεγιάννης, Ι.Α. (1964). Σχόλια στον Καβάφη. Ίκαρος.
- Σεφέρης, Γ. (2020). Κ.Π. Καβάφης, Θ.Σ. Έλιοτ' παράλληλοι. Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη (σσ. 141-177). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σιαφλέκης, Ζ. (1989). Επίδραση και διακειμενικότητα στη συγκριτική έρευνα της λογοτεχνίας. Σύγκριση, 1, 15-20.
- Σπυράκης, Α. (2020, Νοέμβριος 13). Πορφυρά δάκρυα: Επιδράσεις του Καβάφη στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Στίγμα λόγου. [http://stigmalogou.blogspot.com/2020/11/blog-post\\_13.html](http://stigmalogou.blogspot.com/2020/11/blog-post_13.html)
- Τσιανίκας, Μ. (2007). Κυριάκος Χαραλαμπίδης: Ημερολόγιο καταστρώματος Δ' ή Ο κεστός της Μεσαρκάς. Πόρφυρας, ΚΗ' (124), 243-254 και στο Καβαφικές φωτοθυμίες και άλλα κείμενα (σσ. 69-91). Κανάκη.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (1995). Μεθιστορία. Άγρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2000). Δοκίμιν. Άγρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2006). Κυδώνιον μήλον. Άγρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2009α). Ολισθηρός ιστός. Δοκίμια, μελέτες, άρθρα, συνεντεύξεις. Άγρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2009β). Ολισθηρός ιστός. Δοκίμια, μελέτες, άρθρα, συνεντεύξεις. Άγρα.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2019). Ποιήματα 1961-2017. Ίκαρος.
- Χαρτουλάρη, Μ. (2003, Σεπτέμβριος 13-14). Οι συγγενείς του Καβάφη. Τα Νέα. Αναδημ. στο Πυλαρινός, Θ. (Επιμ.). (2009). Για τον Χαραλαμπίδη. Κριτικά κείμενα (σ. 396). Αιγαίον.
- Χριστοδουλίδου Λ. (2020). “Η κηδεία του Σαρπηδόνοσ” των Κ.Π. Καβάφη και Κυριάκου Χαραλαμπίδη: συγκλίσεις-αποκλίσεις. Στο Κ. Ιωάννου, Λ. Γαλάζης & Σ. Αλεξίου (Επιμ.), Καβάφης και Κύπρος. Πρακτικά του Α' επιστημονικού συνεδρίου του Ομίλου Λογοτεχνίας και Κριτικής, 25 & 26 Σεπτεμβρίου 2020, Λευκωσία (σσ. 189-199).
- Barthes, R. (2007). Εικόνα - Μουσική - Κείμενο. Λ. Ρινόπουλος (Επιμ.). Πλέθρον.
- Genette, G. (2018). Παλίμνηστα. Η λογοτεχνία του δευτέρου βαθμού. Μ. Στεφανοπούλου & Λ. Τσιριμώκου (Επιμ.). ΜΙΕΤ.
- Hamon, P. (2018). Η ειρωνεία στη λογοτεχνία. Oasis.

- Kristeva, J. (1969). Le Mot, le dialogue et le roman. *Semeiotike: Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, 82-112.
- Riffaterre, M. (1984). Intertextual representations: On mimesis as interpretative discourse. *Critical Inquiry*, 11, 141-162.
- Riffaterre, M. (1990). Compulsory reader response: the intertextual drive. In M. Worton & J. Still (Ed.), *Intertextuality: theories and practices* (pp. 56-78). Manchester University Press.
- Wood, D. (1991). Creative indirection in intertextual space. In H. Plett (Ed.), *Intertextuality* (pp. 193-206). Walter de Gruyter.

# Ρητορική ανάγνωση της συλλογής του Αντώνη Φωστιέρη. Ποίηση μες στην Ποίηση (1977)

Παρασκευή Μακρίδου, Λουίζα Χριστοδουλίδου

## Περίληψη

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στον χώρο της Κριτικής θεωρίας στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, και ιδιαίτερα η ανάπτυξη του Δορισμού, έφεραν στο προσκήνιο νέους τρόπους προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Ειδικότερα, σε ότι αφορά στον ποιητικό λόγο, το ποίημα αντιμετωπίστηκε ως ομιλιακό γεγονός (συγκεκριμένα ως μήνυμα) που εκπέμπεται από τον πομπό-ποιητή προς τον δέκτη-αναγνώστη, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον τρόπο γλωσσικής "κωδικοποίησης" του ποιητικού λόγου. Μέσα σ' αυτό το γενικότερο πλαίσιο κινήθηκαν οι δομιστικές αντιλήψεις για την ανάλυση της ποίησης με κύριο εκφραστή τον R. Jakobson (1926-1948), από τον Γλωσσολογικό Κύκλο της Πράγας, ο οποίος αναγνώρισε το ποιητικό έργο ως "λειτουργική δομή" και έστρεψε την προσοχή στη μελέτη δύο ρητορικών τρόπων: της μεταφοράς και της μετωνυμίας. Παράλληλα, ο R. Jakobson αναγνώρισε έξι γλωσσικές λειτουργίες που εμπλέκονται στην αποκωδικοποίηση του ποιητικού κειμένου. Στη θεωρητική αφετηρία της παρούσας ανακοίνωσης τοποθετείται η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση, ενώ ως corpus text επιλέγονται τα ποιήματα ποιητικής του σημαντικού έλληνα ποιητή της Γενιάς του '70 Αντώνη Φωστιέρη, όπως αυτά καταχωρίζονται στη συλλογή Ποίηση μες στην Ποίηση (1977). Πρόκειται για συλλογή που κινείται ακραιφνώς σε άξονες ποιητικούς, με το θέμα της ποιητικής δημιουργίας και τη διαδικασία σύστασης του ποιήματος, να κυριαρχούν θεματικά.

## Abstract

Contemporary approaches in the field of Critical Theory in the Second Half of 20th century and mainly the development of structuralism brought to light new aspects interpretation of literary text. In particular, as far as poetic speech is concerned, the poem was considered as a regular speech act, as a message being transmitted from addresser-poet to addressee -reader. In addition, special emphasis was given in the way of codification of literature. In this frame, constructive perceptions of analysis poetry, Roman Jakobson (1896-1982), who belongs to Prague school of linguistic, became a pivotal figure in the adaptation of structural analysis to literary theory. Corresponding to his theory, poetry was confronted as a functional structure and he focused on the study of two rhetorical figures, metaphor and metonymy. Also he dominate six functions of language that involved in analyze of poetical text. In this paper, we rely on Jakobson's principles and try to approach the poetry collection Poetry within Poetry (1977) of the well known greek poet Andonis Fostieris, which belongs to the Generation of the Seventies. Thematically the collection moves strictly in axes of poetic creation and process of the poems composition.

## Εισαγωγή

Στη θεωρητική αφηρησία της παρούσας ερευνητικής εργασίας συναντώνται δύο τέχνες: η τέχνη της ποίησης και η τέχνη της ρητορικής. Κοινό προσδιορισμένο χαρακτηριστικό και των δύο αποτελεί η έννοια της επικοινωνίας, με την αμοτερόπλευρη παρουσία ενός πομπού και ενός δέκτη, ενώ, ως ειδοποιός διαφορά, σημειώνεται η έννοια του σκοπού: η ρητορική ως πειθούς δημιουργός –κατά τη Γοργία ρήση– προσδοκά να πείσει, ενώ η ποίηση να τέρψει και να συγκινήσει.

Εν είδει ιστορικής αναδρομής αξίζει να σημειωθεί ότι η πρώτη συνάντηση της ρητορικής με την ποίηση γίνεται στον Όμηρο: ο ιδανικός ήρωας έπρεπε να διαπρέπει με τον λόγο του στην αγορά όπως με τα ανδραγαθήματά του στον πόλεμο, να είναι δηλαδή μύθων τε ρήτηρ έργων τε πρηκτήρ (Ιλ. Ι, 443). Αλλά και αργότερα, η λογοτεχνία θα συνοδεύσει τη ρητορική διάσταση της αθηναϊκής δημοκρατίας καλλιεργώντας την ή μετατοπίζοντάς την. Οι ελεγείες του Σόλωνα (αρχές του 6ου αιώνα π.Χ) είναι πραγματικοί πολιτικοί έμμετροι λόγοι, όπου ο συγγραφέας εξηγεί τις ενέργειές του και παρακινεί τους συμπολίτες του. Παρόμοια διάσταση εντοπίζεται και στην αρχαία ελληνική τραγωδία με την εισαγωγή στη σκηνή κορυφαίων αντιλογιών, με αξιοσημείωτο παράδειγμα, μεταξύ άλλων, τον διάλογο Αντιγόνης-Κρέοντα ή τις αντιπαραθέσεις στη δίκη του Ορέστη στο έργο Ευμενίδες του Αισχύλου (458 π.Χ), ενώ στις Ικέτιδες, του ίδιου συγγραφέα, ο βασιλιάς των Πελασγών εμφανίζεται ως πολιτικός ρήτορας, ο οποίος επηρεάζει την απόφαση των Αργείων χάρη στα "πειστικά επιχειρήματα μιας επιδέξιας δημηγορίας" (δημηγόρους δ' ήκουσεν εύπειθής στροφάς, Ικέτιδες 623) (Pernot, 2005: 22-26).

Η ξεκάθαρη ωστόσο συνάντηση των δύο τεχνών τελείται μέσα από τα δύο κορυφαία έργα του Αριστοτέλη: Περί Ποιητικής και Ρητορική. Στο Περί Ποιητικής, ένα από τα μικρότερα σε έκταση έργα του Σταγειρίτη, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των ακροαματικών έργων, ο Αριστοτέλης θα καταθέσει παρατηρήσεις για την ουσία της ποίησης και τα επιμέρους είδη της, για την εξέλιξη των ποιητικών ειδών, για να καταλήξει στον διάσημο ορισμό της τραγωδίας στο έκτο κεφάλαιο. Από την άλλη πλευρά, το έργο του Ρητορική, που εστιάζεται στο τρίγωνο Ήθος-Πάθος-Λόγος, αποτελεί ουσιαστικά το πρώτο γραπτό θεωρητικό εγχειρίδιο. Πολύ πριν τον Αριστοτέλη, όπως αναφέρει ο Gagarin (2007: 27-33), κανονικοποίηση του ρητορικού λόγου με τη μορφή της εποπτευόμενης μάθησης φαίνεται να προϋπήρχε, καθώς ο Κόραξ, και αργότερα ο μαθητής του ο Τεισίας, δίδαξαν, έναντι αμοιβής, τη ρητορική, την τέχνη του πειστικού λόγου, ενώ ο ομότεχνός τους, ο Σικελός Γοργίας, εισήγαγε την τέχνη τους στην Αρχαία Αθήνα διδάσκοντας, μεταξύ άλλων, διάσημους ρήτορες όπως τον Λυσία και τον Ισοκράτη.

Η συμπόρευση των δύο τεχνών θα συνεχιστεί και στη ρωμαϊκή εποχή με το έργο του Οράτιου *Ars Poetica*, εγχειρίδιο γραμμένο σε στίχους και απόλυτα ρητορική βάση. Σ' αυτό ο Οράτιος θα χρησιμοποιήσει ως τίτλο το ουσιαστικό Τέχνη (*Ars*), το οποίο μέχρι τότε σήμαινε εγχειρίδιο ρητορικό, πρακτικό βοήθημα των νέων ρητόρων, και θα καταθέσει ζητήματα τεχνικής σχετιζόμενα με οδηγίες-συμβουλές για την αποτελεσματική ποιητική σύνθεση, καλώντας τον ποιητή να προσφέρει στους παραλήπτες του έργου του ένα μήνυμα τερπνό και ωφέλιμο μαζί (*utile et dulci*) (Γιατρομανωλάκης, 1980: 25). Και μετά τον Οράτιο ο Κικέρων (106 π.Χ.-43 π.Χ.), ο οποίος έγραψε ποιήματα αλλά και επιστολές, ένα υβριδικό είδος μεταξύ ρητορικής και λογοτεχνίας, που άνθισε στους ελληνιστικούς χρόνους. Στο *De Oratore* (Περί Ρήτορος, 55-56

π.Χ.) ο ποιητής και ρήτορας προσομοιάζουν: ο ποιητής είναι λίγο περισσότερο περιορισμένος, επειδή πρέπει να προσέξει τον ρυθμό και τη μετρική όσων γράφει, ενώ για τον ρήτορα η ποίηση συνιστάται ως χρήσιμη εξάσκηση (Cicero, 1, 70) (Καρακάση - Σπυριδοπούλου, 2005: 6).

Από την κλασική ελληνική περίοδο του 4ου αιώνα, την άνθιση της διδακτικής ρητορικής κατά την ελληνιστική περίοδο (3ος-1ος αιώνας), τον νεοαττικισμό της πρωτοβυζαντινής περιόδου, φτάνουμε στην Αναγέννηση, περίοδο κατά την οποία αρχίζει η συστηματική μελέτη της ρητορικής και η λογοτεχνική της αξιοποίηση, οπότε η Ρητορική γίνεται, μαζί με τη Γραμματική και τη Διαλεκτική, τμήμα του λεγόμενου *trivium* (τριπλή φιλολογική μελέτη) στον δυτικό πολιτισμό. Κατά τον Meletinsky (2010: 51), από τον Μεσαίωνα ως τα τέλη του 19ου αιώνα, η ρητορική μετασχηματίζεται οριστικά σε ποιητική και η ποιητική γίνεται αποκλειστικά ρυθμιστική, εν μέρει υπό την επίδραση της παράδοσης του Οράτιου, γεγονός που αποδεικνύεται από τις σημαντικές δημοσιεύσεις μελετών για το έργο του Ρωμαίου ποιητή (Mathieu de Vendome, Geoffrey de Vinsauf κ.ά.).

Στο τέλος του 19ού αιώνα και στις αρχές του 20ού αιώνα παρατηρήθηκε θεαματική αναβίωση της ρητορικής, η οποία συνδέθηκε με την Κριτική της Λογοτεχνίας και με σημαντικούς διανοητές του 20ού αιώνα, όπως ο Ivor Armstrong Richards (1893-1979), ο Kenneth Duvall Burke (1897-1993), ο Ch. Peleman (1912-1984), ο Roman Jakobson (1896-1982), ο Wayne Clayton Booth (1921-2005), ο Marshall McLuhan (1911-1980) (Αποστολοπούλου-Χρυσανθάκη & Κουτλή-Μήτση, 2019: 60). Ωστόσο, πολύ πριν από τους παραπάνω διανοητές ο συνδυαστικός ζωτικός κρίκος ανάμεσα στη "θνήσκουσα παράδοση της ρητορικής τέχνης και στη μετανεωτερική αναβίωση της ρητορικής ανάλυσης" υπήρξε ο Γερμανός φιλόσοφος Friedrich Nietzsche (Δημηρούλης, 2004: 12), ο οποίος συμπεριέλαβε στην ακαδημαϊκή του δραστηριότητα στο πανεπιστήμιο της Βασιλείας, από το 1869 μέχρι το 1879, μαθήματα ρητορικής επικεντρωμένα στη μελέτη συγγραφέων της ρητορικής παράδοσης (Αριστοτέλη, Κικέρωνα, Κοϊντιλιανό), δραστηριότητα που συνδέθηκε με τις παρατηρήσεις του για τη γλώσσα, τη γραφή και την ανάγνωση, αλλά, κυρίως, με τη γλωσσική διάσταση της φιλοσοφίας (Καββαθάς, 2004: 25). Τη νιτσεική παράδοση της διδασκαλίας της ρητορικής σε αμφιθέατρο θα ακολουθήσει, μεταξύ άλλων, και ο διάσημος Γάλλος διανοητής Roland Barthes, ο οποίος στο *École Pratique des Hautes Études* της Σορβόνης διοργάνωνε σεμινάρια με θέμα την αρχαία ρητορική, ενώ θα τονίζε προσφυώς ότι η ρητορική "είναι τόσο μια θεωρία της γραφής όσο ένα θησαυρός λογοτεχνικών μορφών" (Barthes, 2020:43).

Αποτελώντας στροφή ή νέο παράδειγμα –κατά την επιστημολογική ορολογία του T. Kuhn– στη λογοτεχνική θεωρία, το λογοτεχνικό κείμενο δεν κλείνει δογματικά μέσα στις λέξεις του το νόημά του, αλλά μένει στον αναγνώστη να το ερμηνεύσει σύμφωνα με την εμπειρία και τη συνείδησή του (Σακελλάρης, 2013: 22). Η παραδοχή αυτή διαμόρφωσε ένα νέο πλαίσιο επεξεργασίας των λογοτεχνικών ειδών τοποθετώντας τον αναγνώστη στο κέντρο της σκηνής και αφήνοντας τον συγγραφέα στην κούνια. Οι σύγχρονες θεωρίες της πρόσληψης και ανταπόκρισης έδωσαν μια νέα δυναμική στη σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία.

## **O Roman Jakobson**

Οι Τσέχοι δομολόγοι του γλωσσολογικού κύκλου της Πράγας συνεχίζουν την παράδοση των ρώσων φορμαλιστών, οι οποίοι κατέφυγαν εκεί διωγμένοι από το σταλινικό καθεστώς της

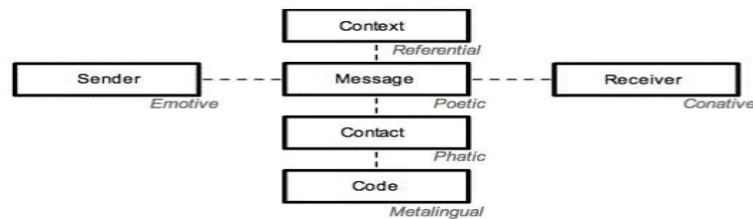
Σοβιετικής Ένωσης. Τοποθετούν τη θεωρία της λογοτεχνίας μέσα στο πλαίσιο της θεωρίας της επικοινωνίας κι έτσι τονίζουν την επικοινωνιακή διάσταση του λογοτεχνικού φαινομένου. Συγκεκριμένα, η δομιστική κριτική εξετάζει τη λογοτεχνία ως δευτεροβάθμιο σημαίνον σύστημα, το οποίο στηρίζεται στο πρωτοβάθμιο δομικό σύστημα της γλώσσας και, ως εκ τούτου, αναλύεται κυρίως με βάση το μοντέλο της γλωσσολογικής θεωρίας. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον ενός δομιστή δεν εστιάζεται στην πολιτισμική ομιλία (parole) αλλά στη γλώσσα (langue), ενώ το λογοτεχνικό έργο τώρα γίνεται "κείμενο", δηλαδή ένας τρόπος γραφής που συνίσταται σε ένα παιχνίδι συνθετικών στοιχείων σύμφωνα με τις συμβάσεις και τους κώδικες που προσιδιάζουν στη λογοτεχνία (Abrams, 2007: 96-98). Παράλληλα, οι δομιστές πιστεύουν ότι η ερμηνεία και η αξιολόγηση ενός λογοτεχνικού κειμένου αλλάζουν ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν την πρόσληψη του αναγνώστη, τον οποίο και τοποθετούν στο κέντρο της κριτικής. Δεν πρόκειται ωστόσο για τον αναγνώστη με αυτοσυνείδηση, βούληση και συναισθήματα, αλλά για την απρόσωπη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία, ενεργοποιώντας τις συμβάσεις και τους κώδικες που απαιτούνται, προσδίδει λογοτεχνικό νόημα στην ακολουθία των λέξεων (Abrams, 2007: 96-98). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, οι δομολόγοι προχωρούν στην καθιέρωση στη θεωρία της λογοτεχνίας του τριμερούς σχήματος "πομπός-μήνυμα-δέκτης".

Βασικός εκπρόσωπος του τσέχικου δομισμού ή στρουκτουραλισμού θεωρείται ο Roman Jakobson (1896-1982), ο οποίος έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα πιο οξυδερκή πνεύματα στην Ιστορία της Λογοτεχνίας του 20ού αιώνα. Τα βασικά πεδία της έρευνάς του είναι η ποιητική και η γλωσσολογία, ειδικά η φωνολογία, η μορφολογία, η διαλεκτολογία, η αφασιολογία (Μπενάτσης, 2010: 85-86). Δύο είναι οι μεγάλες πρωτότυπες συνεισφορές του R. Jakobson στη Λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: αφενός η έννοια του διπόλου των ρητορικών τρόπων, της μεταφοράς και της μετωνυμίας ως θεμελιωδών τρόπων οργάνωσης της γλώσσας και της λογοτεχνίας, και αφετέρου ο προσδιορισμός της "λογοτεχνικότητας", δηλαδή του στοιχείου εκείνου που καθιστά ένα γλωσσικό μήνυμα ποιητικό, άποψη που συνδέεται με την ποιητική λειτουργία του μηνύματος, λειτουργία που σύμφωνα με τον Jakobson αφορά στο μήνυμα αυτό καθαυτό, στην αυτοεστίαση του μηνύματος (Μπερλής, 2009: 9).

Για τον Jakobson, οι σπουδές στην λογοτεχνία, για να γίνουν επιστήμη, οφείλουν να αναγνωρίσουν την τεχνική/proceed (riēm) ως τον ένα και μοναδικό "ήρωα" και στη συνέχεια να θεμελιώσουν την εφαρμογή και την τεκμηρίωση της εν λόγω τεχνικής (Culler, 2010: 65). Σύμφωνα με τον Jakobson, η γλώσσα πρέπει να ερευνάζεται σε ολόκληρη την ποικιλία των λειτουργιών της. Σε κάθε ομιλιακό γεγονός, σε κάθε ενέργημα γλωσσικής επικοινωνίας, ο αποστολέας (adresser) στέλνει ένα μήνυμα (message) στον αποδέκτη (addressee). Το μήνυμα, για να δράσει, χρειάζεται ένα πλαίσιο αναφοράς (context), ή "αντικείμενο αναφοράς" (referent) κατά μια άλλη, κάπως διφορούμενη ορολογία, που να είναι εύληπτο από τον αποδέκτη και το οποίο είναι είτε γλωσσικό είτε δυνάμενο να εκφραστεί γλωσσικά. Ακόμη, χρειάζεται ένας κώδικας (code), τουλάχιστον εν μέρει κοινός σε αποστολέα και αποδέκτη (δηλαδή στον κρυπτογράφο και αποκρυπτογράφο του μηνύματος). Τέλος, μια επαφή (contact), ένας φυσικός διάυλος και μία ψυχολογική σύνδεση μεταξύ αποστολέα και αποδέκτη, ή οποία καθιστά και τους δύο ικανούς να αρχίσουν και να διατηρήσουν την επικοινωνία. (Jakobson, 2009: 61). Όλοι αυτοί οι παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται, εμπλέκονται στη γλωσσική επικοινωνία και μπορούν να σχηματοποιηθούν ως έξης (Εικόνα 1):



- How does the Communication work?



03/09/13

Jakobson' Communicat. Eng. 2013

20

### Εικόνα 1. Παράγοντες που συμμετέχουν στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Η παραπάνω διάταξη του Jakobson θέτει ως στόχο την ανάδυση του νοήματος μέσα από τη διαδικασία αποστολής του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη. Το "νόημα", σύμφωνα με τον Jakobson, δεν είναι μια σταθερή προκαθορισμένη "οντότητα" που περνάει ανεμπόδιστα από τον πομπό στον δέκτη. Η ίδια η φύση της γλώσσας το απαγορεύει, όπως επίσης και το γεγονός ότι τα έξι στοιχεία της γλώσσας, τα οποία ενέχονται στη διαδικασία της μετάδοσης, δεν βρίσκονται ποτέ σε τέλεια ισορροπία. Κάποιο από αυτά κυριαρχεί πάντοτε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό πάνω στα άλλα. Με αυτή τη διευκρίνιση ο Jakobson αναγνωρίζει τις ακόλουθες έξι (6) λειτουργίες, που ορίζονται από τον προσανατολισμό του μηνύματος στον έναν ή στον άλλο από τους παραπάνω παράγοντες της γλωσσικής επικοινωνίας.

Ως πρώτη λειτουργία ο Jakobson αναφέρει τη συγκινησιακή (emotive) ή εκφραστική λειτουργία, η οποία επικεντρώνεται στον αποστολέα και τείνει να προκαλέσει μια κάποια συγκίνηση, είτε αληθινή είτε προσποιητή. Η συγκινησιακή λειτουργία είναι ορατή στη χρήση των επιφωνημάτων, ενώ το μήνυμα εκπέμπεται κυρίως σε α' πρόσωπο (π.χ. "Αχ! Αγαπώ τόσο τα γιασεμιά") (Jakobson, 1998: 62). Έπεται η βουλητική λειτουργία (conative), η οποία βρίσκει την καθαρότερη γραμματική της έκφραση στην κλητική και προστακτική (Μπενάτσης, 2010: 86-90) και απευθύνεται προς τον δέκτη του μηνύματος για να εκφράσει επιθυμία, προσταγή ή επίκληση, ώστε να πραγματοποιηθεί ένα πρακτικό αποτέλεσμα (π.χ. "Κλείσε την πόρτα"). Ακολουθεί η αναφορική λειτουργία, η οποία παραπέμπει στη χρήση της γλώσσας με σκοπό να δώσει πληροφορίες για τον κόσμο γύρω μας και, σε αντίθεση με τις παραπάνω λειτουργίες, σχετίζεται με το μήνυμα και εκφέρεται κυρίως με το "τρίτο πρόσωπο", δηλαδή "ο κάποιος ή το κάτι για το οποίο γίνεται λόγος" (Jakobson, 2009: 64).

Οι παραπάνω τρεις λειτουργίες, που προσανατολίζονται στον πομπό, στον δέκτη και στο μήνυμα, πλαισιώνονται και από τη φατική λειτουργία (phatic), που αφορά στα μηνύματα που χρησιμεύουν για να αρχίσουν, να παρατείνουν ή να διακόψουν την επικοινωνία, π.χ. η φράση "Έλα, μ' ακούς;", ενίοτε και για να τραβήξουν την προσοχή του συνομιλητή ή για να επιβεβαιώσουν τη συνεχή προσοχή του. Μετά τη φατική λειτουργία ο Jakobson θα αναγνωρίσει τη μεταγλωσσική λειτουργία (metalingual), η οποία εστιάζεται στον κώδικα επικοινωνίας, δηλαδή στην ίδια τη γλώσσα. Ως παράδειγμα της εν λόγω λειτουργίας ο Jakobson παραθέτει τον εξής διάλογο: "Οι νέοι την έβαψαν". "Έβαψαν;" "Την έβαψαν σημαίνει την πάτησαν". "Και τι σημαίνει την πάτησαν;". "Την πάτησαν σημαίνει απέτυχαν στις εξετάσεις".

Τελευταία, ως κυριαρχούσα ή αποφασιστική λειτουργία, παραθέτει ο Jakobson την ποιητική λειτουργία, η οποία άπτεται του μηνύματος: ανιχνεύεται στην ποίηση με τις παρηχήσεις, τον

ρυθμό, το μέτρο, τη διαίρεση των ποιημάτων σε στροφές, με τη χρήση παρομοιώσεων ή αλληγοριών. Εδώ, η σημασία περνάει στην επεξεργασία και τη μορφή του ίδιου του μηνύματος. Ο Jakobson γράφει χαρακτηριστικά για την ποιητική λειτουργία: " Η λειτουργία αυτή, προβάλλοντας την απτικότητα των σημείων, βαθιάει τη θεμελιώδη διχοτομία μεταξύ σημείων και αντικειμένων" (Jakobson, 2009: 66), ενώ προτείνει μια οδό προβληματισμού στην περίφημη διαφοροποίηση των έξι λειτουργιών της γλώσσας, ορίζοντας την ποιητική λειτουργία της ως εστίαση στο μήνυμα αυτό καθαυτό, καθώς το αισθητικό αντικείμενο έχει μια αυταξία, δεν υπόκειται σε κάποιο χρησιμοθηρικό σκοπό, αλλά διαθέτει αυτό για το οποίο έκανε λόγο ο Kant στο έργο του Κριτική της κριτικής δύναμης, την "χωρίς σκοπό σκοπιμότητα", καθώς το περιεχόμενο στον ποιητικό λόγο μήνυμα είναι απαλλαγμένο από τις δεσμεύσεις των καθημερινών, ιστορικών, πρακτικών λόγων (Culler, 2010: 69). Η ποιητική λειτουργία, ή η ποιητικότητα, σημειώνει ο Jakobson (1998: 137), είναι στοιχείο *sui generis*, το οποίο δεν μπορεί να αναχθεί σε άλλα στοιχεία. Εν γένει, η ποιητικότητα είναι μέρος μόνο μιας πολύπλοκης δομής, αλλά το μέρος αυτό μεταμορφώνει, κατ' ανάγκη, τα άλλα στοιχεία και καθορίζει μαζί με αυτά τον χαρακτήρα του όλου. Και στο σημείο αυτό ο Jakobson παραθέτει μια αναλογία: "όπως το λάδι δεν μπορεί να αποτελέσει πλήρες γεύμα, ωστόσο έχει τη δύναμη να αλλάζει τη γεύση του φαγητού, έτσι και ένα γλωσσικό έργο μόνο όταν αποκτά ποιητικότητα, δηλαδή μια ποιητική λειτουργία καθοριστικής σημασίας, μπορεί να είναι ποίηση" (Culler, 2010: 69).

Παράλληλα με τις γλωσσικές λειτουργίες, ο Jakobson, ξεκινώντας από τις παρατηρήσεις του Saussure σχετικά με τη συνταγματική και παραδειγματική διάταξη του λόγου, παρατηρεί ότι η μεταφορά και η μετωνυμία χαρακτηρίζουν τη διπολική δομή της γλώσσας (Πολίτη, 1979: 29). Το 1956 ο Jakobson γράφει τη μελέτη "Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbance", στην οποία εξετάζει τα γλωσσικά προβλήματα της διατάραξης που ονομάζεται αφασία (απώλεια ή εξασθένηση της δυνατότητας κατανόησης και χρήσης της ομιλίας). Διαπιστώνει ότι δύο μείζονες (και δυαδικά αντίθετες) συστατικές διαταράξεις, η "διατάραξη της ομοιότητας" και η "διατάραξη της συνάφειας", φαίνεται ότι συσχετίζονται με τα δύο βασικά ρητορικά σχήματα λόγου, τη μεταφορά και τη μετωνυμία, σχήματα τα οποία ανήκουν στην κατηγορία της "ισοδυναμίας" (Μπενάτσης, 2010: 86).

Αυτή η ιδέα του "ρητορικού υποστρώματος" ήταν γνωστή από τους στρουκτουραλιστές. Οι στρουκτουραλιστές, στην προσπάθειά τους να ερευνήσουν τον ρεαλισμό, κατέφυγαν στο ρητορικό ζεύγος μεταφοράς-μετωνυμίας. Ωστόσο, ο Jakobson υποστήριξε ότι ορισμένα λογοτεχνικά ρεύματα και καλλιτεχνικά φαινόμενα υποβαθμίζονται από το παραπάνω ρητορικό ζεύγος. Σύμφωνα με τον Δ. Τζιόβα ο Jakobson δεν ακολούθησε "την κλασική διάκριση της ρητορικής σε μεταφορά, μετωνυμία, συνεκδοχή και ειρωνεία, αλλά αφήνοντας έξω την ειρωνεία θεώρησε πως η μετωνυμία εμπεριέχει και τη συνεκδοχή (Τζιόβας, 2003: 135). Τα δύο αυτά σχήματα, τα οποία λειτουργούν στον συνεχόμενο λόγο με βάση τη συνάφεια (η μετωνυμία) και την ομοιότητα ή ταύτιση (η μεταφορά), θεμελιώνουν κάθε συμβολική διαδικασία. Στα όνειρα και στην ποίηση κάθε αλληλουχία σημασιολογικών και φωνολογικών μονάδων τείνει σε μια εξίσωση. Έτσι, όπως τόνισε ο Jakobson, η υπέρθεση της ομοιότητας πάνω στη συνάφεια παρέχει στην ποίηση μια ουσία συμβολική σε όλο της το πλάτος, πολύπλοκη και πολύσημη, ενώ στην ποίηση κάθε μετωνυμία είναι ελαφρά μεταφορική και κάθε μεταφορά έχει μια μετωνυμική χροιά (Πολίτη, 1979: 29).

## Περί μεταφοράς και μετωνυμίας

Είναι γνωστό ότι ο Αριστοτέλης απέδιδε ευρύτατο περιεχόμενο στον όρο "μεταφορά" (Ρητορική, Γ, 10-11 και Περί Ποιητικής, 1457 a: 7-30). Πολλές από όσες θεωρούσε μεταφορές κατατάσσονται σήμερα στις μετωνυμίες, στις συνεκδοχές ή σε άλλα σχήματα. Η συμβολή του Αριστοτέλη έγκειται στο ότι πρώτος συσχέτισε τη μεταφορά με την παρομοίωση (Ρητορική, Γ, 4, πβ. Περί Ποιητικής, 1459a: "τὸ γὰρ εὖ μεταφέρειν τὸ ὅμοιον θεωρεῖν ἐστίν". Έδειξε ότι τα δύο συναφή σχήματα, η μεταφορά και η παρομοίωση (το ὅμοιον και η εἰκών), εδράζονται στη σχέση ομοιότητας και αναλογίας μεταξύ των ὄντων (Νάκας, 2014: 353).

Στην κλασική ρητορική, η αναφορά σε ρητορικούς (ή ποιητικούς) τρόπους αφορά σε τροπές στη μορφή των λέξεων. Στην περίπτωση χρήσης ενός ρητορικού τρόπου (<αρχ. ελλ. ρ. τρέπω: στρέφω, γυρίζω, μεταβάλλω), στη θέση μιας λέξης με την κυριολεκτική της σημασία εμφανίζεται μια άλλη (αλλάζουν, τροποποιούνται, [μετα]τρέπονται οι λέξεις: *immutationes verborum*). Ο ρητορικός τρόπος είναι από αυτήν την άποψη μια μορφή ακυριολεξίας (*improprietas*). Άλλωστε, και η σημασία της λέξης που λειτουργεί ως υποκατάστατο υφίσταται, προκειμένου να ενταχθεί στα νέα συμφραζόμενά της, μια μικρή και ελαφριά τροποποίηση, που όμως θα πρέπει να είναι κατανοητή και πειστική (Κοϊντιλιανός, *Institutio oratoria* 8.6.1, 9.1.4). Στόχος των ρητορικών τρόπων είναι γενικά ο στολισμός του λόγου, που προκαλεί το ενδιαφέρον του ακροατή και τον συγκινεί (Lausberg, 1990: 282). Ο Αριστοτέλης θεωρούσε μια από τις μεγαλύτερες αρετές του ρήτορα την ικανότητά του να χρησιμοποιεί σωστά τους εκφραστικούς τρόπους, αλλά απέδιδε ιδιαίτερη σημασία στη χρήση της μεταφοράς, την οποία θεωρούσε τη σημαντικότερη όλων των άλλων τρόπων (Περί Ποιητικής Γ, 1459a 7-30).

Το ζεύγος μεταφορά-μετωνυμία ανήκει στους ρητορικούς τρόπους. Ο Pernot (2005: 342) καταχωρίζει τη μεταφορά (*translatio*) στα σχήματα του λόγου (*tropi*), δηλαδή στα υφολογικά τεχνάσματα βασιζόμενα κατά κανόνα σε μία μεμονωμένη λέξη. Η μεταφορά είναι ο τρόπος κατά τον οποίο το αντικείμενο ή η έννοια δεν δηλώνεται με τον αντίστοιχο κυριολεκτικό τυπικό όρο, αλλά υποδηλώνεται με άλλον όρο, με τον οποίο έχει κάποια κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Η μετωνυμία (*denomination*) ανήκει στην ίδια κατηγορία τρόπων και δηλώνει την αντικατάσταση του ονόματος του επινοητή με το όνομα της επινοήσης. Ένα συνεπές πανόραμα της χρήσης των ρητορικών τρόπων, εν προκειμένω και της μεταφοράς και της μετωνυμίας, μας παραδίδει το εγχειρίδιο του Cristianus Walz. Στον 3ο τόμο περιλαμβάνεται ένας διευρυμένος κατάλογος έργων της κλασικής ρητορικής. Ενδεικτικά: Ερμογένους Περί Ρητορικής, Ψελλού Περί Ρητορικής, Ιωάννου Τζέτζου *Επιτομή Ρητορικής*, Ανωθύμου: Περί των τεσσάρων μερών του τέλειου Λόγου, Περί των οκτώ μερών του τέλειου Λόγου, *Επιτομή Ρητορικής*, Ερμογένους *Τέχνη Ρητορική*, Ρούφου *Τέχνη Ρητορική*, Ιωσήφ του Ρακενδύτου *Σύνοψις Ρητορική*. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις του Δημητρίου στο Περί Ερμηνείας (Walz, 1832: 39) αλλά και άλλων κλασικών τεχνογράφων της ρητορικής (ενδεικτικά: Τρύφωνος, Γρηγορίου Κορινθίου, Κοκκονδρίου, Γεωργίου Χοιροβοσκού) (Walz, 1832: 715).

Η μεταφορά και η μετωνυμία έγιναν γρήγορα θεμελιώδεις όροι της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας του 20ού αιώνα, κυρίως χάρη στα έργα και στις μελέτες του R. Jakobson. Η χρήση των όρων της μεταφοράς και της μετωνυμίας, όπως παρατηρεί η M. Ruegg, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι αποκαλύπτει τον βαθμό στον οποίο "ο στρουκτουραλισμός, παρά τις αξιώσεις που πρόβαλε για ριζικές καινοτομίες, παρέμεινε προσηλωμένος στους πιο

μεταφυσικούς παραδοσιακούς ιδεαλισμούς" (Ruegg, 1998: 152-3). Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί και η απουσία ενιαίας κατάταξης των δύο όρων. Στην πλειοψηφία τους οι γραμματικοί και κριτικοί της λογοτεχνίας, στη χορεία των οποίων προστέθηκαν κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και πολλοί φιλόσοφοι, δεν κατέληξαν σε ευρύτερη ομοφωνία για τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζεται η μεταφορά και τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται το μήνυμα που μεταφέρει. Ο H. Abrams (2007: 245-6) παραθέτει μια εκτενή παρουσίαση των σύγχρονων θεωριών που σχετίζονται με τη μεταφορά, αναγνωρίζοντας τέσσερις απόψεις: την άποψη της ομοιότητας, την οποία αναφέρει πρώτος ο Αριστοτέλης, την άποψη της αλληλεπίδρασης, με κύριο εκπρόσωπο τον I.A. Richards, όπως αυτή εκφράστηκε στο έργο του *The philosophy of rhetoric* (1936), και αργότερα τον Max Black με το βαρυσήμαντο δοκίμιο "Metaphors" (1954), την πραγματολογική άποψη με κυριότερο εκφραστή τον Donald Davidson και το βιβλίο του *What metaphors mean* (1938), καθώς και τη γνωστική ή εννοιολογική άποψη, την οποία στήριζαν ιδιαίτερα ο George Lakoff και ο Mark Turner στο πολύ γνωστό βιβλίο τους *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor* (1989). Παράλληλα με τις παραπάνω διαφορετικές απόψεις ο H. Abrams παραθέτει τη μετωνυμία, τη συνεκδοχή (*synecdoche*) και την προσωποποίηση (*prosopopoeia*) ως συγγενή σχήματα με τη μεταφορά.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Αχιλλέας Τζάρτζανος (1989: 304-7) τοποθετεί τη μεταφορά στους λεκτικούς τρόπους και διατυπώνει την άποψη ότι πάρα πολύ συχνά η σημασία των λέξεων επεκτείνεται από μια έννοια (πράγματος ή προσώπου ή ιδιότητας), στην οποία έχει αποδοθεί εξ αρχής μια λέξη, μεταφέρεται στη συνέχεια και αποδίδεται σε μίαν άλλη ή σε κάποιες άλλες που συμβαίνει να έχουν κάποια ομοιότητα με την πρώτη έννοια: π.χ. φύλλο δέντρου-φύλλο χαρτιού-φύλλο διπλωμένου υφάσματος, πέτρινη σκάλα-πέτρινη καρδιά. Ο Α. Τζάρτζανος ορίζει τη μεταφορά ως σχήμα, "διότι η λέξη που αλλάζει μεταφέρεται από τη μια έννοια στην άλλη". Οι λέξεις που επιδέχονται περισσότερο μεταφορική χρήση της σημασίας τους είναι οι ρηματικές και οι σύνθετες λέξεις. Παράλληλα, αναγνωρίζει τρία είδη μεταφοράς: α) μεταφορά στην οποία μεταφέρεται η σημασία μιας λέξης σε άλλη έννοια διαφορετικής φύσεως στη βάση μιας ασήμαντης ομοιότητας (σχήμα καταχρήσεως ή κατάχρησις), π.χ. δόντι ανθρώπου-δόντι χτένας, β) μεταφορά σύμφωνα με την οποία μια έννοια στενεύει, καθώς αρχικά εξέφραζε μια έννοια ενός συνόλου ομοειδών πραγμάτων, ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιείται για να εκφράσει ένα μόνο ορισμένο από τα πολλά ομοειδή, π.χ. ο Ισθμός = ο ισθμός της Κορίνθου. Το είδος αυτό ο Τζάρτζανος το ονομάζει και σχήμα κατ' εξοχήν. Τέλος, αναφέρει τις περιπτώσεις εκείνες που εκφράζουν τη φθορά των λέξεων, δηλαδή λέξεις που αρχικά έδιναν κάποια αξιόπαινη ιδιότητα, ενώ κατόπιν χρησιμοποιούνται για κάτι αρνητικό, π.χ. η λέξη αγαθός (στην αρχική της σημασία παρέπεμπε στην αρετή, ενώ σήμερα αποτελεί εξευτελιστική ιδιότητα).

Μια συγκεντρωτική ταξινόμηση των μεταφορών παραθέτει ο Νάκας (2014: 352) στα *Γλωσσοφιλολογικά του Μελετήματα*. Διακρίνει τέσσερις κατηγορίες μεταφορών, όπως αυτές αναγνωρίζονται παραδοσιακά: τη Συγκεκριμενολογική μεταφορά (απόδοση ιδιοτήτων των συγκεκριμένων στα αφηρημένα, π.χ. "δίνω τόπο στην οργή"), την Ανιμιστική ή ζωοποιητική μεταφορά (απόδοση ιδιοτήτων από τα έμψυχα στα άψυχα, π.χ. "σκοτώνω την ώρα μου"), την Ανθρωπομορφική μεταφορά (με την έννοια της προσωποποίησης, δηλαδή απόδοση ανθρώπινων ιδιοτήτων σε μη ανθρώπινα όντα, π.χ. "φιλικό τοπίο"), τη Συναισθησιακή μεταφορά (μετακίνηση στοιχείων από τον ένα τομέα αισθητηριακής αντίληψης στον άλλον, π.χ. "ζεστό χρώμα").

Στη μεταφορά ένα σημείο υποκαθίσταται από ένα άλλο, κατά κάποιο τρόπο όμοιο με αυτό: το "πάθος" γίνεται "φλόγα". Στη μετωνυμία, ένα σημείο συνδέεται με ένα άλλο: το "φτερό" συνδέεται με το "αεροσκάφος" επειδή αποτελεί μέρος του, ο "ουρανός" με το "αεροσκάφος" λόγω της φυσικής τους γειννίασης. Μπορούμε λοιπόν να δημιουργήσουμε μεταφορές επειδή έχουμε μια σειρά φυσικών σημείων τα οποία είναι ισοδύναμα. Στον ποιητικό λόγο οι λέξεις οι οποίες συνδυάζονται είναι σημασιολογικά ή ρυθμικά ή φωνητικά ή κατά κάποιο άλλο τρόπο ισοδύναμες. Εδώ στηρίζεται ο περίφημος ορισμός του Jakobson: "Η ποιητική λειτουργία προβάλλει την αρχή της ισοδυναμίας από τον εκλεκτικό άξονα στον συνδυαστικό άξονα" (Ήγκλετον, 1989: 155). Ωστόσο, για πολλούς μελετητές της ρητορικής δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στη μετωνυμία και τη συνεκδοχή, γιατί και στις δύο περιπτώσεις το αντικείμενο παίρνει το όνομα ενός άλλου αντικειμένου με το οποίο βρίσκεται σε στενή σχέση, ενώ και στους δύο λειτουργικούς τρόπους διαπιστώνουμε τη μετάβαση από το ειδικό στο γενικό, μόνο που στη μεταφορά αυτή η σχέση είναι πιο μηχανική, ενώ στην συνεκδοχή πιο οργανική (Τζιόβας, 2003: 172).

Ειδικότερα, στην περίπτωση της μετωνυμίας μια έννοια υποκαθιστά μια άλλη συγγενή της ως προς τη σημασία. Εδώ δεν τίθεται θέμα σύγκρισης μεταξύ εννοιών, όπως στη μεταφορά, ακριβώς γιατί η νοηματική συγγένεια είναι προφανής. Ο σκοπός αυτής της αντικατάστασης είναι η ποικιλία στο λεξιλόγιο ή η πρόκληση συνειρμών (Lausberg, 1990: 79). Η υποκατάσταση μιας έννοιας από άλλη συγγενή της ακολουθεί κατά βάση τους εξής τύπους: α) το πρόσωπο αντί του πράγματος ή, αντίστροφα, το πράγμα αντί του προσώπου: π.χ. "Διαβάζω Όμηρο", β) ο τόπος ή ο χρόνος αντί για το πρόσωπο ή το πράγμα που εδρεύει/εμπεριέχεται σε αυτόν ή εμπίπτει στη διάρκειά του: π.χ. "αποφάσισε η Βουλή"), γ) το επίθετο που αποδίδει μια ιδιότητα δίπλα στο ουσιαστικό που δηλώνει την αιτία που προκαλεί τη συγκεκριμένη ιδιότητα: π.χ. λευκά γηρατειά, μαύρος θάνατος), δ) το αφηρημένο αντί του συγκεκριμένου: για παράδειγμα, στον λόγο Περί ειρήνης ο Ισοκράτης μιλά για τις αφηρημένες έννοιες της ησυχίας, της πολυπραγμοσύνης, της δικαιοσύνης, της αδικίας, της επιμελείας των ιδίων, της επιθυμίας των αλλοτρίων, αντί να αναφερθεί σε αντίστοιχες συγκεκριμένες καταστάσεις ή δράσεις: Οὐδὲν δὲ τούτων οἷόν τ' ἔστιν γενέσθαι πρότερον, πρὶν ἂν πεισθῆτε τὴν μὲν ἡσυχίαν ὠφελιμωτέραν καὶ κερδαλεωτέραν εἶναι τῆς πολυπραγμοσύνης, τὴν δὲ δικαιοσύνην τῆς ἀδικίας, τὴν δὲ τῶν ἰδίων ἐπιμέλειαν τῆς τῶν ἀλλοτρίων ἐπιθυμίας, ε) το υλικό αντί του πράγματος: π.χ. Όμηρος, Ίλιάς Δ 528: πάγη δ' ἐν πνεύμονι χαλκός ("ο χαλκός –ενν. η αιχμή του δόρατος– καρφώθηκε στον πνεύμονα"), στ) το σύμβολο μιας ενέργειας: π.χ. η φράση οἱ τὰς ἀσπίδας ἀποβάλλοντες—"αυτοί που πετούν τις ασπίδες"—, από τον Περί ειρήνης του Ισοκράτη, σημαίνει τους λιποτάκτες).

Κατά τον Τζάρτζανο (1989: 309) η μετωνυμία ή υπαλλαγή είναι λεκτικός τρόπος που χρησιμοποιείται για να δηλώσει α) το όνομα εκείνου που συνέθεσε κάτι: π.χ. "διαβάζω Σολωμό", β) το όνομα εκείνου που εφηύρε κάτι: π.χ. η λέξη "καριοφίλι" (είδος όπλου από τις λέξεις Carlo e Figlio = Κάρολος και υιός), γ) εκείνο που περιέχει κάτι αντί για εκείνο που φανερώνει το περιεχόμενό του, ή αντιστρόφως: π.χ. "τον ζηλεύει η χώρα" (= οι κάτοικοι της χώρας), δ) το αφηρημένο αντί για το συγκεκριμένο όνομα ή το αντίστοιχο επίθετο: π.χ. "με τον Πέτρο είμαστε μια ηλικία" (= συνομήλικοι).

## Τα ποιήματα ποιητικής ή ποιήματα για την ποίηση

Ο όρος "Ποιητική" έχει μια ηλικία είκοσι πέντε αιώνων. Κατά κύριο λόγο προέρχεται από το έργο του Αριστοτέλη Περί Ποιητικής, ενώ γρήγορα πέρασε ως δάνειο στα λατινικά (Poetica) και στη συνέχεια στις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες. Τον 20ό αιώνα ο όρος "ποιητική" αποκτά μια νέα σημασία και καταλήγει να δηλώνει έναν ευρύτερο προβληματισμό σχετικά με τον λογοτεχνικό λόγο και την ισχύ του. Ήδη από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα ο Paul Valéry εγκαινιάζει μια σειρά μαθημάτων ποιητικής στο Collège de France, μιλώντας για μια "εσωτερική" θεωρητική ενασχόληση με τη λογοτεχνία. Ο Valéry έχει κατά νου τη μελέτη της δημιουργικής πράξης μέσω των προϊόντων της. Ωστόσο, οι Γάλλοι δομιστές, με πρώτους τους Tzvetan Todorov και Gérard Genette, επηρεασμένοι από τους Ρώσους φορμαλιστές, χρησιμοποιούν τον όρο "ποιητική" ως σχεδόν ταυτόσημο με την έννοια της θεωρίας της λογοτεχνίας (Ζήρας, 2010: 1828-1829).

Σήμερα, στη θεωρία της λογοτεχνίας, ποιητική είναι το σύνολο των γνωρισμάτων, των ιδιαιτεροτήτων και των χαρακτηριστικών (συντακτικών, γραμματικών, σχημάτων λόγου κ.λπ.) που συνθέτουν το ύφος ενός έργου ή ενός ποιητή. Με αυτήν την έννοια, η ποιητική συνιστά μια μορφή μεταγλώσσας, καθώς πρόκειται για ένα σύστημα που παρατηρεί και αναλύει τη γλώσσα της ποίησης. Από τον Αριστοτέλη ως τη σύγχρονη Σημειολογία ο όρος δεν έχασε ποτέ τον βασικό του πυρήνα, που είναι η ποίηση, το ποίημα και η ποιητική τέχνη. Έτσι, στον χώρο της πρωτότυπης ποιητικής δημιουργίας, καταχωρίζονται στην κατηγορία της ποιητικής εκείνα τα ποιήματα που η θεματική τους περιστρέφεται τόσο γύρω από την έννοια της ποίησης όσο και γύρω από επιμέρους στοιχεία, πτυχές και εκφάνσεις της ποιητικής τέχνης, ως ιδιαίτερης γλωσσικής έκφρασης της ποιητικής ιδέας.

Ο Γ.Π. Σαββίδης, στα Μικρά καβαφικά Α' (1985: 283) εντάσσει στην κατηγορία των ποιημάτων ποιητικής αυτά τα οποία "έχουν, άμεσα ή έμμεσα, ως αντικείμενό τους την ποιητική πράξη και γενικότερα την καλλιτεχνική δημιουργία: τις προϋποθέσεις της, τις ατομικές και κοινωνικές συνθήκες της, και τις συνέπειές της". Ωστόσο, εντοπίζονται και άλλα κριτήρια κατάταξης της εν λόγω κατηγορίας ποιημάτων, όπως η παρουσίαση του πορτρέτου ενός ποιητή ή τεχνίτη, η προβολή της "συντεχνιακής συνείδησης" του συγγραφέα, η απεικόνιση του διαλόγου Μούσας-ποιητή, η σχέση φύσης και τέχνης, αλλά και η έμπνευση που προέρχεται από τα έργα των άλλων καλλιτεχνών (Στάμος, 2012: 49). Ο Δ.Ν. Μαρωνίτης, αναφερόμενος στα ποιήματα ποιητικής, κάνει λόγο για "εσωτερική ποιητική" ή "ενδοποιητική", για τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες το ίδιο το ποίημα αυτοσυστήνεται, ομολογώντας τους τρόπους και τα μέσα της τέχνης του, αλλά και για "εξωτερική ποιητική" (θεωρητικού ή δοκιμιακού λόγου), όπου και όταν περιγράφεται, ερμηνεύεται και αξιολογείται το φαινόμενο της ποίησης ως προς τις αρχές και τις εφαρμογές του (Μαρωνίτης, 2011). Ο Θ. Πυλαρινός (2015) καταγράφοντας τον στόχο των ποιημάτων ποιητικής τονίζει ότι αυτά αποτελούν οδηγό ανάγνωσης, ποιητικά σημειώματα προς τους αναγνώστες και, συχνά, ένα είδος άτυπου αυτοσχολιασμού. Χωρίς αμφιβολία τα ποιήματα ποιητικής συνιστούν εξομολογήσεις τόσο της υπαρξιακής αγωνίας των ποιητών όσο και του πολυμέταπου αγώνα και της δοκιμασίας τους να δώσουν στο περιεχόμενο την κατάλληλη μορφή, να δαμάσουν τις λέξεις, αρθρώνοντας το άρρητο που εμφολεύει στον νου τους και το κρυμμένο μυστικό που βασανίζει την ψυχή τους. Κατά τον Η. Bloom (1998), όταν στην ποίηση ο λόγος είναι για την ποίηση, στον πυρήνα της γραφής βρίσκεται η αγωνία των ποιητών για την επίδραση του έργου τους. Ο Η. Bloom θεωρεί ότι ο σύγχρονος ποιητής "υποφέρει από μια μόνιμη και καταλυτική αγωνία επίδρασης, ωστόσο

πίσω από την αγωνία επίδρασης υπολανθάνει ουσιαστικά η αγωνία προτεραιότητας, μάχη για εξουσία και διεκδίκηση ιδιοκτησίας στον χώρο της τέχνης" (Bloom, 1998: 21).

Σε μια πρώτη προσπάθεια κατάταξης των ποιημάτων ποιητικής ή ποιημάτων για την ποίηση θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε τέσσερις βασικές ομάδες: α) τα ποιήματα που έχουν ως θέμα τον ορισμό της ποίησης ή του ποιήματος, β) τα ποιήματα που αναπτύσσουν ρόλο δεοντολογικό (συνήθως) για τον ρόλο της ποίησης ή του ποιητή, γ) τα ποιήματα ποιητικής στα οποία οι δημιουργοί αποκαλύπτουν τις συνθήκες σύνθεσης των ποιημάτων τους αλλά και τις δυσκολίες που τους ταλαιπωρούν, δ) τα ποιήματα ποιητικής στα οποία οι ποιητές μιλούν για άλλους ποιητές ή ασκούν έλεγχο ή κριτική σε ομότεχούς τους.

Η κατηγορία αυτών των ποιημάτων συνιστούν κατά κάποιο τρόπο μια μορφή οντολογίας, καθώς τείνουν να αποκριθούν στην αιώνια, υπαρξιακή και σταθερά αναπάντητη απορία για το τι είναι ποίημα, τι είναι αυτό που το διαφοροποιεί δραστικά από κάθε άλλο είδος λόγου. Από την πανάρχαια επίκληση της Μούσας και τη μεταφυσική καταφυγή στην έμπνευση ως τις σχεδόν τεχνοκρατικές δομολειτουργικές αντιλήψεις γύρω από τη γραφή, οι πολλαπλές ερμηνείες ή εικασίες, οι αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις που διαπιστώνονται στην ίδια την ποιητική πράξη, πιστοποιούν ότι είναι αδύνατο να υπάρξει μια και μόνη, οριστική και αδιαμφισβήτητη απάντηση για το τι συνιστά την ποίηση, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ποιητή, ποια τα διακριτικά γνωρίσματα του ποιήματος (Φωστιέρης, Α. & Νιάρχος, Θ., 2006: 14).

### **Ο ποιητής Αντώνης Φωστιέρης και η ποιητική συλλογή Ποίηση μες στην Ποίηση (1977)**

Ο ποιητής Αντώνης Φωστιέρης, ένας από τους νεότερους ποιητές της γενιάς του '70, γεννημένος το 1953 στην Αθήνα, εισέρχεται στον χώρο της ποίησης σε ηλικία μόλις δεκαέξι ετών, όταν εκδίδει την ποιητική συλλογή Στροφές και Μεταλλάξεις (1969) και δύο χρόνια αργότερα τη συλλογή Το Μεγάλο Ταξίδι. Ακολουθούν οι συλλογές: Εσωτερικοί χώροι ή Τα είκοσι (1973), Σκοτεινός Έρωτας και Ποίηση μες στην Ποίηση (1977), Ο διάβολος τραγούδησε σωστά (1981), Το θα και το να του θανάτου (1987), Η σκέψη ανήκει στο πένθος (1996), Πολύτιμη Λήθη (2003), Ποίηση 1970-2005 (Συγκεντρωτική έκδοση, 2008), Τοπία του Τίποτα (2013), Θάνατος ο Δεύτερος (2020). Από έγκυρους μεταφραστές και γνωστούς εκδοτικούς οίκους κυκλοφορούν εικοσιπέντε μεταφράσεις των ποιητικών του βιβλίων σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Ο ίδιος έχει μεταφράσει το βιβλίο του Μαξ Ζακόμπ Συμβουλές σ' ένα νέο ποιητή (1984) και σε συνεργασία με τον Θανάση Νιάρχο τον Καιρό των δολοφόνων του Χένρυ Μίλλερ (1978) και τα Ποιήματα του Μπορίς Βιάν (1982)· συνέταξε ποιητικές ανθολογίες, ενώ το ποιητικό του έργο συμπεριλαμβάνεται σε πολυάριθμες ανθολογίες, ελληνικές και ξένες. Η ποίησή του έχει τιμηθεί με πολλά λογοτεχνικά βραβεία: 1978 Βραβείο Plotin του περιοδικού Τομές, 1993 Διεθνές Βραβείο Καβάφη, 1998 Βραβείο Βρεττάκου του Δήμου Αθηναίων, 2004 Βραβείο Ποίησης του περιοδικού Διαβάζω, 2004 Κρατικό Βραβείο Ποίησης, 2010 Βραβείο Ιδρύματος Κώστα και Ελένης Ουράνη της Ακαδημίας Αθηνών. Ποιήματά του περιλαμβάνονται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' τάξης του Λυκείου στην Ελλάδα και της Β' τάξης Λυκείου στην Κύπρο. Αξιοπρόσεχτη υπήρξε και η παρουσία του ποιητή στον χώρο των εκδόσεων. Το 1974 ίδρυσε και εξέδιδε για δύο χρόνια το ποιητικό περιοδικό Η Νέα Ποίηση· από το 1975 έως το 1981 μαζί με τον Θανάση Νιάρχο διηύθυνε την ανθολογική έκδοση Ποίηση, ενώ από τον Ιανουάριο του 1981 έως τα

τέλη του 2010 συνεξέδιδε και διηύθυνε το έγκυρο λογοτεχνικό περιοδικό Η Λέξη (Κρατικό Βραβείο Περιοδικού 2008).

Στη θεματική του Φωστιέρη δεσπόζουσα θέση κατέχουν τα θεμελιακά οντολογικά ερωτήματα, τα οποία ο ποιητής επαναφέρει διαρκώς σε όλο το μήκος της συγγραφικής του πορείας: ο θάνατος, η μνήμη και η λήθη, το τίποτα, η φθορά και η αιωνιότητα, η φύση, ο χρόνος, αποτελούν σημαντικούς θεματικούς αρμούς, πάνω στους οποίους ο ποιητής οικοδομεί την ποιητική του γραφή. Δικαίως ο διαπιστώνεται ότι όλο το έργο του Φωστιέρη είναι μια διερώτηση, "ένας στοχασμός εν εξελίξει", που επικεντρώνεται στην ύπαρξη του ανύπαρκτου και στην ανυπαρξία του υπαρκτού, ένα εγχείρημα να λυτρωθεί ο ποιητής από κάθε ψευδαίσθηση και να προσεγγίσει μιαν αλήθεια απτή (Volkovitch, 2000: 37). Κυρίαρχο στοιχείο της ποίησης του Φωστιέρη αποτελεί η απουσία του εμφανούς και άμεσου προσωπικού βιώματος, καθώς επενδύει σε μια συνεχόμενη εσωτερική και φιλοσοφικής αναζήτηση για τα μεγάλα και τα μικρά, τα συγκεκριμένα και τα αφηρημένα, τα ορατά και τα αόρατα.

Εκτός όμως από αυτά τα χαρακτηριστικά, στο ποιητικό έργο του Αντώνη Φωστιέρη ενσωματώνεται και σημαντικός αριθμός ποιημάτων ποιητικής, ποιήματα που άλλοτε εμφανώς εντάσσονται αυτόματα στη συγκεκριμένη κατηγορία και άλλοτε οι θεματικές αναφορές τους στην ποίηση είναι μάλλον δυσδιάκριτες. Ωστόσο, ο ποιητής το 1977 καταθέτει την κατεξοχήν "ποιητική" συλλογή Ποίηση μες στην Ποίηση, η οποία στην παρούσα μελέτη αποτελεί αντικείμενο έρευνας και αναφοράς.

Πρόκειται για συλλογή που αριθμεί μόλις ογδόντα στίχους, και αποτελείται από δεκάξι πεντάστιχα ποιήματα αριθμημένα με αραβικούς αριθμούς. Η συλλογή αποτέλεσε εκδοτική καινοτομία, καθώς συνεκδόθηκε στο ίδιο βιβλίο με την πολυσέλιδη συλλογή Σκοτεινός Έρωτας (1977), συλλογή που σηματοδότησε μια νέα πορεία στη γραφή του ποιητή και θεωρήθηκε από την πλειοψηφία των κριτικών ως η μετάβασή του στην ποιητική ενηλικίωση. Ο θόρυβος και ο έπαινος της πολυσέλιδης συλλογής, επισκίασε την λιγοςέλιδη, καθώς στην πλειοψηφία τους οι κριτικοί ασχολήθηκαν με τον Σκοτεινό Έρωτα και αφιέρωσαν στην Ποίηση μες στην Ποίηση σύντομες αναφορές. Ίσως βέβαια η εκδοτική επιλογή της συνδημοσίευσης να έδωσε την εντύπωση του "συμπληρώματος". Ωστόσο, αν θα θέλαμε να αποδώσουμε μια σχέση συνάφειας μεταξύ των δύο συλλογών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνδέονται οργανικά, καθώς τα τελευταία τέσσερα ποιήματα του Σκοτεινού Έρωτα είναι ποιήματα ποιητικής και ανοίγουν τον δρόμο της "ενδοποιητικής" πρόθεσης, την οποία ξεκάθαρα θα ξεδιπλώσει ο ποιητής στην Ποίηση μες στην Ποίηση. Το αυθύπαρκτο βεβαίως της Ποίησης μες στην Ποίηση πιστοποιείται και από το πλήθος των μεταφράσεών της, καθώς πρόκειται για την πιο πολυμεταφρασμένη συλλογή του ποιητή (Μακρίδου, 2020).

### **Η συλλογή Ποίηση μες στην ποίηση υπό το φως της θεωρίας του R. Jakobson**

Εξετάζοντας τη συλλογή του Αντώνη Φωστιέρη Ποίηση μες στην Ποίηση (1977) υπό τη συνθήκη της θεωρίας του R. Jakobson, καλούμαστε να απαντήσουμε κυρίως στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες μορφές λαμβάνουν τα είδη των επικοινωνιακών παραγόντων (πομπός-μήνυμα-δέκτης) που εισηγείται ο R. Jakobson για τη δόμηση του ποιητικού λόγου στη συλλογή Ποίηση μες στην Ποίηση; β) Χρησιμοποιεί ο ποιητής τη μεταφορά ή τη μετωνυμία; γ) Ποιες επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας υπερισχύουν στη συλλογή;



### *Ο πομπός, ο δέκτης και το μήνυμα*

Σε ό,τι αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από την ανάγνωση της συλλογής γίνεται αντιληπτό ότι ο αποστολέας (addresser) του ποιητικού μηνύματος, δηλαδή ο ποιητής, δεν παρουσιάζεται με ενιαία μορφή. Ο ποιητής στην πλειοψηφία των περιπτώσεων επιλέγει την αυτονόμηση του ποιητικού "Εγώ". Ενδεικτικά παραθέτω: "Πάνω στον στίχο που θα γράψω ακροβατώ/ Πάνω στον στίχο που 'χω γράψει ισορροπώ/ [...] Που δένω πότε πότε εκεί την κούνια μου/ Να αιωρούμαι πάνω από το μαύρο" (ποίημα 4), ή "Η φιλοπαίγμων μου μονάχα φαντασία" (ποίημα 5), ή "Ποίημα των πέντε μου στίχων και των πέντε μου αισθήσεων" (ποίημα 6), ή "Ποιήματά μου εσείς/ Ποιο συρματόσκοινο μας έχει ενώσει έως θανάτου/ Εσείς, περικοκλάδες σ' έναν πύργο που θα πέσει,/ Ποιήματά μου σας μισώ/ Με το καταραμένο μίσος που 'χουμε στον εαυτό μας" (ποίημα 8), ή "Εκπληκτος βλέπω να μου αποκαλύπτεται" (ποίημα 11), ή "Η νύχτα βρέχει απόψε όλους τους φόβους μου./ Εις σέ προστρέχω τέχνη της ποιήσεως/ Χτίζω με νύχια και με δόντια ένα ποίημα" (ποίημα 15).

Παρόμοια, και σχεδόν ισόποσα, συναντάμε την επιλογή του τριτοπρόσωπου αποστολέα-πομπού. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις ο συγγραφέας εμφανίζεται ως τριτοπρόσωπος αποστολέας του ποιητικού μηνύματος, που εποπτεύει τον ποιητικό λόγο με εστίαση μηδενική. Ενδεικτικά: "Αυτές οι λέξεις σκάσανε σα ρόδι/ Στα σκαλοπάτια των καιρών που έρχονται" (ποίημα 1), ή "Σ' ένα ποίημα βρέχει ασταμάτητα/ –Comme il pleure dans mon coeur–/ [...] Κι η βροχή θα κρατάει για πάντα για πάντα" (ποίημα 2), ή "Τη νύχτα έβλεπε στον ύπνο του ένα στίχο/ Που να ψηλώνει ατέλειωτα" (ποίημα 13), ή "Εδώ ήτανε κάποτε ένα ποίημα/ Εμπόδιο του καιρού φτερό των πόθων./ Ερείπιο κατάντησε" (ποίημα 10), ή "Αυτό το ποίημα γράφει αυτό το ποίημα/ Κόβει απ' το σώμα του και τρέφει τον εαυτό του./ Οι λέξεις του τινάζονται ψηλά και ξαναπέφτουνε" (ποίημα 11).

Πέραν όμως από την κυριαρχία του πρωτοπρόσωπου και τριτοπρόσωπου πομπού, σε μια περίπτωση ο αποστολέας εκφράζεται μέσω της συλλογικής ταυτότητας "Εμείς", εννοώντας προφανώς τη συντεχνιακή του ιδιότητα: "Στα ποιήματά μας σεργιανάνε πεθαμένοι" (ποίημα 3), ενώ σε άλλη περίπτωση, άπαξ, η διαφαινόμενη συλλογική ταυτότητα δεν αφορά στους άλλους ποιητές αλλά στους αναγνώστες: "Για ν' ανεβείτε ως την ψηλή της την κορφή/ Να δείτε, πίσω απ' τις γραμμές, τη νύχτα που ανατέλλει" (ποίημα 9). Τέλος, παρατηρείται και ο "μεικτός τρόπος", δηλαδή η χρήση τριτοπρόσωπου και πρωτοπρόσωπου αφηγητή ταυτόχρονα: "Αυτό το ποίημα γράφει αυτό το ποίημα/ [...] / Έκπληκτος βλέπω να μου αποκαλύπτεται" (ποίημα 11). Συμπερασματικά, σε ό,τι αφορά στην έννοια του πομπού του μηνύματος θα λέγαμε ότι ανιχνεύονται πέντε τύποι: το αυτόνομο ποιητικό "Εγώ", ο τριτοπρόσωπος αφηγητής, ο τριτοπρόσωπος και πρωτοπρόσωπος (μεικτός τύπος), ο αφηγητής κρυμμένος μέσα στο "Εμείς" μιας συλλογικής ταυτότητας, που άλλοτε περιλαμβάνει τον ποιητή και τους άλλους ποιητές και άλλοτε υπονοεί τους αναγνώστες.

Ως προς την εξέταση της ποιητικής συλλογής από την άποψη του δέκτη του ποιητικού μηνύματος παρατηρείται κατά κύριο λόγο η ποιητική απεύθυνση στον αναγνώστη, που σε κάθε περίπτωση φαίνεται να είναι ο "πραγματικός αναγνώστης", όπως τον ονομάζει ο W. Iser, "αυτός που έχει σάρκα και οστά, κρατά στα χέρια του και διαβάσει την ποιητική συλλογή" (Οικονομίδου, 2016: 18). Οι περιπτώσεις αυτές απαντώνται σε όλα τα σημεία του ποιητικού κειμένου, όπου παρατηρείται η τριτοπρόσωπη ποιητική κατάθεση. Ενδεικτικά: "Ερείπιο κατάντησε/ Μια μαύρη τρύπα κι άσκημη κατάντησε/ Τέσσερις πέντε στίχοι που καπνίζουν" (ποίημα 10), ή "Ένα σύννεφο ποίημα/ Αιωρείται στον αέρα" (ποίημα 14), ή το τελευταίο

ποίημα της συλλογής, στο οποίο εννοείται το ρήμα "είναι": "Το ποίημα./ Μοτοσυκλέτες/ Και μηχανοκίνητα" (ποίημα 16). Συχνά ο ποιητής κατευθύνει το μήνυμα στους αναγνώστες με τη χρήση του β' πληθυντικού προσώπου, όπως παρατηρείται στις παρακάτω περιπτώσεις: "Για ν' ανεβείτε ως την ψηλή της την κορφή/ Να δείτε, πίσω απ' τις γραμμές, τη νύχτα που ανατέλλει" (ποίημα 9), ή "Ελάτε να χορέψουμε γυμνοί" (ποίημα 14), ενώ δεν απουσιάζει η ένταξη του ποιητικού υποκειμένου σε ένα σύνολο "Εμείς", στο οποίο ο ποιητής-πομπός μεταβάλλεται και σε δέκτη (πομποδέκτης): "Γιατί αν νωρίς δεν σ' εξουδετερώσουμε" (ποίημα 12) ή "Μ' αυτό το ποίημα παίζουμε απόψε/ Σας το πετάω και το πετάτε πίσω/ Τ' ανοίγουμε στα δυο κι οι λέξεις χύνονται" (ποίημα 12).

Σε μια μόνο περίπτωση ο αποδέκτης του ποιητικού μηνύματος είναι η Τέχνη της Ποίησης, απεύθυνση καθαφική, καθώς ο ποιητής δανείζεται από τον Καβάφη τον γνωστό στίχο "Εις σέ προστρέχω τέχνη της ποιήσεως" (ποίημα 15), ενώ σε πέντε σημεία της συλλογής ο αποδέκτης του ποιητικού λόγου είναι τα ίδια τα ποιήματα, τα οποία ο ποιητής προσωποποιεί και αναπτύσσει μ' αυτά έναν νοερό διάλογο. Ενδεικτικά: "Ποίημα των πέντε μου στίχων και των πέντε μου αισθήσεων" (ποίημα 6), ή "Ποιήματά μου εσείς/ Ποιο συρματόσκοινο μας έχει ενώσει έως θανάτου/ Εσείς, περικοκλάδες σ' έναν πύργο που θα πέσει" (ποίημα 8), ή "Γιατί αν νωρίς δεν σ' εξουδετερώσουμε/ –Άτιμο ποίημα– θα μας γονατίσεις" (ποίημα 12), ή "Ποιήματά μου σας μισώ/ Με το καταραμένο μίσος που 'χουμε στον εαυτό μας" (ποίημα 8).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η τέλεση της επικοινωνιακής πράξης που αναγνωρίζει ο Jakobson δεν μπορεί να είναι επαρκής χωρίς την εξέταση του μηνύματος (message). Στην εν λόγω ποιητική συλλογή του Αντώνη Φωστιέρη, και όπως προκύπτει από τη μελέτη και την αποδελτίωσή της, τον ποιητή απασχολεί ιδιαίτερα το αποτέλεσμα της ποιητικής διαδικασίας (ποίημα-ποιήματα) και όχι η τέχνη της Ποίησης αυτή καθαυτή. Στα δεκάξι ποιήματα της συλλογής δεν συναντάμε δεκάξι διαφορετικά μηνύματα. Η κατάταξη των μηνυμάτων κινείται ακροθιγώς πάνω σε δύο κύριους θεματικούς άξονες: έμπνευση-δημιουργία, δυσκολία-φόβοι-προσδοκία.

Έτσι στο ποίημα (1) η έμπνευση "σκάει" σα ρόδι ή "Σαν πυροτέχνημα". Είναι οι λέξεις που θα σκορπίσουν και θα οδηγήσουν τον ποιητή στη διαδικασία σύνθεσης, πράξη ωστόσο που απαιτεί την απόσυρση από τη βουή του κόσμου, συγγραφική μόνωση και αφοσίωση: "Στον ουρανό της μοναξιάς των συνανθρώπων". Ανάλογο είναι το μήνυμα του επόμενου ποιήματος (2): η σύνθεση εδώ είναι αποτέλεσμα διαρκούς έμπνευσης (βροχή έμπνευσης), "Σ' ένα ποίημα βρέχει ασταμάτητα/ –Comme il pleure dans mon coeur–" και το αποτύπωμα της έμπνευσης είναι "ένα φύλλο υγρό". Στην ίδια κατηγορία κατατίθενται από τον ποιητή, εν είδει διαπίστωσης ή και αυτοσχολίου, δύο βασικές δεξαμενές από τις οποίες ο ίδιος αντλεί τις κυρίαρχες θεματικές της ποίησής του. Πρόκειται για τη θεματική του θανάτου, "Στα ποιήματά μας σεργιανάνε πεθαμένοι" (ποίημα 3), αλλά, όσον αφορά στα παλαιότερα ποιήματα, αυτά τα οποία έχουν ήδη γραφεί και συνιστούν μια πρώτη ύλη στην οποία ο δημιουργός ανατρέχει, αυτήν την επεξεργάζεται εκ νέου και την ανασυνθέτει: "Αυτό το ποίημα γράφει αυτό το ποίημα/ Κόβει απ' το σώμα του και τρέφει τον εαυτό του" (ποίημα 11). Ωστόσο, η απόφαση του ποιητή ενέχει και μια άλλη διάσταση, την οποία καταθέτει ο H. Bloom: "το νόημα ενός ποιήματος μπορεί να είναι μόνο ένα άλλο ποίημα – ένα ποίημα όχι καθ' εαυτό", άποψη που στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο ποιητής είναι κατ' ανάγκη αναθεωρητής, και κάθε ποίημα παρατυπική παρανάγνωση ενός προηγούμενου ποιήματος (Bloom, 1973: 111). Εκτός από τις δύο παραπάνω πηγές έμπνευσης που οδηγούν στην κατασκευαστική διαδικασία, συναφής είναι και η χρήση του ονείρου, "Τη νύχτα έβλεπε στον ύπνο του ένα στίχο/ Που να ψηλώνει

ατέλειωτα" (ποίημα 13), επιλογή που θα θυμίσει τον "Ονειρικό χώρο" του G. Bachelard: "Ο τόπος όπου θα ζήσουμε τις νυχτερινές μας ώρες καταργεί την αίσθηση του μακρινού. Τα πράγματα μας πλησιάζουν, γίνονται ένα με μας" (Bachelard, 1970: 534).

Ακολουθεί η κατηγορία των ποιημάτων στα οποία το εκπεμπόμενο μήνυμα αφορά στη δυστοκία σύνθεσης του ποιητικού λόγου. Η δυσκολία αυτή άλλοτε λαμβάνει τη μορφή ακροβασίας, "Πάνω στον στίχο που θα γράψω ακροβατώ" (ποίημα 4), άλλοτε η έμπνευση που δυστοκεί είναι πύργος της Βαβέλ, "Ποίημα πύργε Βαβέλ ανυψούμενε πύργε" (ποίημα 6), ενώ συναφές είναι και το αποτέλεσμα της επίπονης διαδικασίας το οποίο αποδίδει την απογοήτευση του ποιητή, "Εδώ δεν βρίσκεται καθόλου ένα ποίημα" (ποίημα 5), ή "Εδώ ήτανε κάποτε ένα ποίημα/ Εμπόδιο του καιρού φτερό των πόθων./ Ερείπιο κατάντησε/ Μια μαύρη τρύπα κι άσκημη κατάντησε/ Τέσσερις πέντε στίχοι που καπνίζουν" (ποίημα 10). Ενίοτε, η συγγραφή της ποίησης παίρνει τη μορφή μάχης: "Γιατί αν νωρίς δεν σ' εξουδετερώσουμε/ – Άτιμο ποίημα– θα μας γονατίσεις" (ποίημα 12), αλλά και δύσβατου χιονισμένου τοπίου, η διέλευση του οποίου απαιτεί την ενεργοποίηση μηχανισμών που θα συνδράμουν στην προσέγγιση του επιθυμητού στόχου: "Το ποίημα./ Μοτοσικλέτες/ Και μηχανοκίνητα/ Στο άσπρο/ Τοπίο" (ποίημα 16). Τέλος, η αδυναμία σύνθεσης του ποιητικού λόγου σχηματοποιείται μεταφορικά σε ανομβρία και η ποιητική απόγνωση παίρνει τη μορφή επίσημης πρόσκλησης σε λιτανεία ή σε πρωτόγονο τελετουργικό χορό της βροχής: "Ελάτε να χορέψουμε γυμνοί –/ Μήπως βρέξει/ σ' αυτή τη σελίδα" (ποίημα 14).

### *Η μεταφορά και η μετωνυμία*

Σε άμεση συνάφεια με τα παραπάνω βρίσκεται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Εδώ καλούμαστε να εξετάσουμε τον τρόπο κωδικοποίησης του μηνύματος, που σύμφωνα με τη θεωρία του R. Jakobson άλλοτε στηρίζεται σε σχέσεις ομοιότητας (μεταφορά) και άλλοτε σε σχέσεις συνάφειας (μετωνυμία). Από την έρευνα προκύπτει ότι ο ποιητής στη συλλογή Ποίηση μες στην Ποίηση επιλέγει τη συστηματική χρήση της μεταφοράς, καθώς σε σχεδόν όλα τα ποιήματα της συλλογής ενθέτει επιλεγμένες σχέσεις ομοιότητας που αφορούν είτε στο "ποίημα" είτε στα "ποιήματα", αλλά και στα επιμέρους συστατικά (στίχους-λέξεις).

Προχωρώντας εσωτερικότερα διακρίνουμε μεταφορές όπου η αφηρητική έννοια είναι ένα άψυχο ουσιαστικό, στο οποίο μεταφέρονται ιδιότητες από ένα επίσης άψυχο ουσιαστικό (άψυχο-άψυχο). Έτσι, το ουσιαστικό "ποίημα" λαμβάνει τις εξής ιδιότητες: κλαδιού, "Ένα κλαδί γερό είναι το ποίημα" (ποίημα 4), ή σιντριβανιού και ελιξηρίου, "Εδώ δεν βρίσκεται καθόλου ένα ποίημα/ Σιντριβάνι ονείρου, ελιξήριον αγάπης –" (ποίημα 5), ή πύργου, "Ποίημα πύργε Βαβέλ ανυψούμενε πύργε" (ποίημα 6), ή σκάλας, "Αυτό το ποίημα/ Είναι μια χτισμένη σκάλα" (ποίημα 9), ή ερειπωμένου σπιτιού, "Εδώ ήτανε κάποτε ένα ποίημα/ Εμπόδιο του καιρού φτερό των πόθων./ Ερείπιο κατάντησε" (ποίημα 10), ή μαύρης τρύπας, "Μια μαύρη τρύπα κι άσκημη κατάντησε" (ποίημα 10), ή παιχνιδιού που μοιάζει με τόπι συναρμολογούμενο που ανοίγει στη μέση, "Μ' αυτό το ποίημα παίζουμε απόψε/ Σας το πετάω και το πετάτε πίσω/ Τ' ανοίγουμε στα δυο κι οι λέξεις χύνονται" (ποίημα 12), ή σύννεφου, "Ένα σύννεφο ποίημα" (ποίημα 14), ή σπιτιού-καταφυγίου, "Χτίζω με νύχια και με δόντια ένα ποίημα/ Λαχανιασμένος μπαίνω να προφυλαχτώ" (ποίημα 15), ενώ από τον κόσμο της φύσης ο ποιητής δανείζεται τα προσφιλή του αναρριχώμενα φυτά, δηλαδή τις περικοκλάδες, "Εσείς, περικοκλάδες σ' έναν πύργο που θα πέσει" (ποίημα 8) καταθέτοντας παράλληλα μια εναργή εικόνα περιέλιξης. Τέλος, στο τελευταίο ποίημα της συλλογής ο ποιητής σπεύδει να αποδώσει

μεταφορικά στο ποίημα τις ιδιότητες ελαφρών ή βαρέων μέσων μεταφοράς, "Μοτοσυκλέτες/ Και μηχανοκίνητα" (ποίημα 16). Παρά την ποσοτική κυριαρχία της μεταφοράς που ανήκει στην κατηγορία άψυχα-άψυχα, στη συλλογή εντοπίζεται και μια περίπτωση μεταφοράς που μεταφέρει ιδιότητες από ένα έμψυχο σε ένα άψυχο. Γράφει ο ποιητής: "Ας τρυπήσει ασυλλόγιστα η οξεία σου μύτη/ Τον ψηλό ουρανό –ή την πλούσια μήτρα–/ Της τυφλής μέχρι τρέλας αιωνιότητας" (ποίημα 6). Στο συγκεκριμένο ποίημα αποδίδονται στο ποίημα οι ιδιότητες ζωντανού οργανισμού (σώματος που έχει μύτη).

Ανάλογες μεταφορές, με την απόδοση ιδιοτήτων άψυχων σε άψυχα, συναντάμε και για το ουσιαστικό "λέξεις", το οποίο λαμβάνει την ιδιότητα θρυψάλων που προκαλούνται από συμπαντική έκρηξη τύπου Big Bang, "θρύψαλα αστέρων" (ποίημα 1), ή τις ιδιότητες πίδακα νερού σε σιντριβάνι, "Οι λέξεις του τινάζονται ψηλά και ξαναπέφτουνε" (ποίημα 11), ενώ το ουσιαστικό "στίχος" εμφανίζεται στη συλλογή με τις ιδιότητες πυραύλου που εκτοξεύεται και "τρυπά" τον ουρανό, "Τη νύχτα έβλεπε στον ύπνο του ένα στίχο/ Που να ψηλώνει ατέλειωτα./ Τρυπώντας το ουράνιο περίβλημα" (ποίημα 13), ή τη μορφή πόρτας που κλείνει, "Και κλείνω πίσω μου τον τελευταίο στίχο" (ποίημα 15).

Εκτός όμως από την μεταφορά εμπράγματων ιδιοτήτων στο ποίημα και στα ποιήματα, συχνή είναι και η αναπαραστατική απόδοση στοιχείων τόπου ή μη-τόπου. Συγκεκριμένα, οι μεταφορές του τόπου στη συλλογή συνδέονται με τοπία βροχερά, "Σ' ένα ποίημα βρέχει ασταμάτητα" (ποίημα 2), με τόπο-χώρο όπου γίνεται περίπατος, "Στα ποιήματά μας σεργιανάνε πεθαμένοι" (ποίημα 3), τα ποιήματα λαμβάνουν ιδιότητες κενού τόπου-μη τόπου, "Εδώ δεν βρίσκεται καθόλου ένα ποίημα" (ποίημα 5). Τέλος, σε μια μόνο περίπτωση, αποδίδεται μεταφορικά στα ποιήματα η αναπαράσταση θαλασσινού τοπίου, και συγκεκριμένα μιας απόκρημνης ακτής: "Στην απόκρημνη ακτή/ αυτού του ποιήματος" (ποίημα 7).

Σε ό,τι αφορά τη χρήση του δεύτερου ρητορικού τρόπου που ο R. Jakobson θεώρησε ότι εμπλέκεται στη δόμηση του ποιητικού μηνύματος, δηλαδή τη μετωνυμία, είναι εμφανής η σχεδόν ενδεικτική της παρουσία, και τα ελάχιστα ευρήματα μετωνυμιών είναι "χρωματικά", ενώ "σημαντικό προβάδισμα έχει η χρωστικότητα του μαύρου" (Παπαντωνάκης, 2000: 99) ως μετωνυμικό στοιχείο του θανάτου. Συγκεκριμένα, μετά την απόδοση στο ποίημα της ιδιότητας του κλαδιού, που λειτουργεί ως στήριγμα της κούνιας, δηλώνεται η αιώρηση πάνω από το μαύρο, με έμμεση αναφορά στα "μαύρα ποιήματα", δηλαδή στα ποιήματα που έχουν ως θέμα τους το πένθος ή τον θάνατο: "Που δένω πότε πότε εκεί την κούνια μου/ Να αιωρούμαι πάνω από το μαύρο" (ποίημα 4). Ο ποιητής θα επιμείνει μετωνυμικά στο μαύρο χρώμα: "Να δείτε, πίσω απ' τις γραμμές, τη νύχτα που ανατέλλει" (ποίημα 7). Εδώ η αναφορά στο μαύρο αφορά και πάλι στη θεματική του θανάτου, η οποία, χωρίς αμφιβολία, είναι η κυρίαρχη στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη, ενώ η μετωνυμική χρήση του ουσιαστικού νύχτα, που σημαίνει σκοτάδι, άρα μαύρο, συμπληρώνεται από το οξύμωρο σχήμα "τη νύχτα που ανατέλλει", επιλογή που συνδέεται με την πρόθεση να αποδοθεί η "σκοτεινή" πλευρά της ποιητικής δημιουργίας ή και της ίδιας της ζωής. Τέλος, προβάλλει ένα ακόμη χρώμα, το λευκό, η χρωστικότητα του οποίου είναι πενιχρή, χρώμα που συμπληρώνει αντιστικτικά το μαύρο και αποδίδει μετωνυμικά τη λευκή σελίδα πάνω στην οποία γράφονται τα ποιήματα. Η επιλογή της μετωνυμίας, που συναντάται στο τελευταίο ποίημα της συλλογής (ποίημα 16), εξυπηρετεί την έκφραση της δυστοκίας στη σύνθεση του ποιητικού λόγου, καθώς ο απόλυτα ελλειπτικός λόγος του ποιήματος 16 παραπέμπει εικονοπλαστικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε λευκό χιονισμένο τοπίο (λευκή σελίδα), το οποίο ο ποιητής προσπαθεί να διασχίσει, να "κυριαρχήσει" δηλαδή σε αυτό γεμίζοντάς το με στίχους. Οι προσπάθειες αυτές ενδέχεται

άλλοτε να είναι επιτυχείς, ιδιαίτερα όταν γίνεται χρήση οχημάτων βαρέος τύπου (μηχανοκίνητα), ενώ άλλοτε η διέλευση του άβατου χιονισμένου τοπίου είναι εξαρχής καταδικασμένη σε αποτυχία, καθώς είναι αδύνατο να διασχίσει κάποιος ένα τοπίο χιονισμένο με ένα "ελαφρύ όχημα" (μοτοσικλέτες): "Το ποίημα./ Μοτοσικλέτες/ Και μηχανοκίνητα/ Στο άσπρο /Τοπίο".

### *Οι επικοινωνιακές λειτουργίες*

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά στη χρήση των επικοινωνιακών-γλωσσικών λειτουργιών που εισηγήθηκε ο R. Jakobson. Στη συλλογή κυριαρχεί η ποιητική λειτουργία, η οποία εκφράζεται κυρίως μέσω της μεταφοράς, ενώ έπεται η προσωποποίηση, η παρομοίωση και η μετωνυμία. Ωστόσο, πολύ σημαντικά ευρήματα φαίνεται να δίνει η συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας η οποία εκδηλώνεται με τη χρήση του α' ενικού ή α' πληθυντικού προσώπου: "Πάνω στον στίχο που θα γράψω ακροβατώ/ Πάνω στον στίχο που 'χω γράψει ισορροπώ", ή "Ποίημα των πέντε μου στίχων και των πέντε μου αισθήσεων", ή "Έκπληκτος βλέπω να μου αποκαλύπτεται". Ακολουθεί η χρήση της βουλητικής λειτουργίας, την οποία συναντάμε σε τέσσερα σημεία του ποιητικού κειμένου: ανεβείτε, Να δείτε, Ελάτε, πετάτε. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο σε μια περίπτωση γίνεται χρήση της μεταγλωσσικής λειτουργίας: "Η φιλοπαίγμων μου μονάχα φαντασία/ Που ακροβατεί από τη λέξη Εδώ/ Ως την τελεία μετά τη λέξη Καληνύχτα", επιλογή που, σύμφωνα με τον R. Jakobson, παρουσιάζει την ποιητική γλώσσα τόσο ως αντικείμενο και περιεχόμενο αλλά και ως "αυτοαναφορά" μέσω της λεξικο-γραμματικής μεταγλώσσας, στοιχείο που συμβάλλει στη διαστολή της "ποιητικής γραμματικής" (Μπαμπινιώτης, 2018: 306).

### **Συμπεράσματα**

Από τη μελέτη των ποιημάτων ποιητικής της συλλογής του Αντώνη Φωστιέρη Ποίηση μες στην Ποίηση (1977) γίνεται αντιληπτό ότι η θεματική της εν λόγω συλλογής κατευθύνεται αταλάντευτα προς την αποτύπωση των συνθηκών της συγγραφικής σύνθεσης του ποιήματος ή των ποιημάτων και των δυσκολιών που λειτουργούν ανασχετικά στην ευόδωση του επιθυμητού από τον ποιητή αποτελέσματος.

Σημαντική φαίνεται η μέριμνα εκπομπής του μηνύματος, στοιχείο που αποσκοπεί στον συγκερασμό της υποκειμενικής εμπειρίας με τη συνακόλουθη διαδραστική ανταπόκριση-επικοινωνία με τον αναγνώστη. Ως όχημα υλοποίησης του τελευταίου ο ποιητής επιλέγει ξεκάθαρα τη χρήση της ποιητικής λειτουργίας για τη "μετάγχιση" της ποιητικής ιδέας, ενώ το μήνυμα κωδικοποιείται, σε ό,τι αφορά στη συντριπτική πλειοψηφία των δεκάξι παρατιθέμενων ποιημάτων της συλλογής, μέσω του ρητορικού τρόπου της μεταφοράς, με τη χρήση της οποίας ο ποιητής επιχειρεί να αποδώσει, ή κυριολεκτικά να "μεταφέρει", ποικίλες ιδιότητες στο ποίημα και όχι στην τέχνη της ποίησης, η έννοια της οποίας προσπερνάται (η λέξη αναφέρεται άπαξ), με την ποιητική στόχευση να κινείται με τη μέθοδο του *pars pro toto*. Κατά κύριο λόγο ο ποιητής τοποθετεί ενδοκειμενικά το ζήτημα του ποιήματος ως οντότητας υλικής, με την απόδοση σ' αυτό εμπράγματων ιδιοτήτων, ήτοι αντικειμένων, τα οποία είναι άλλοτε κινητά και άλλοτε ακίνητα. Το ποίημα (ή τα ποιήματα) άλλοτε παίρνει τη μορφή σιντριβανιού, άλλοτε γίνεται τόπι, κλαδί, βόμβα, σκάλα, σπίτι ή καταφύγιο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Με τον τρόπο αυτό το τελικό προϊόν της ποιητικής δημιουργίας προβάλλεται ως το από αποτέλεσμα

μιας έντεχνης κατασκευαστικής διαδικασίας, επαληθεύοντας την ετυμολογική του καταγωγή από το ρήμα “ποιώ”, με την ποιητική θεματική να ερείδεται στην πρώτη ύλη της ποιητικής δημιουργίας (λέξεις, στίχους) και με τον ποιητή να εργάζεται "ως χειρώναξ ή ως τεχνίτης", ιδανικά ως "ξυλογλύπτης ή ωρολογοποιός" (Φωστιέρης, 1997: 10-12). Σε κάθε περίπτωση, η χρήση της κυρίαρχης ποιητικής λειτουργίας έναντι των άλλων λειτουργιών πιστοποιεί τον προσανατολισμό του συντάκτη στο μήνυμα (Jakobson, 1998: 62) και όχι στον ίδιο τον πομπό ή στον δέκτη.

Ωστόσο, δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι λοιπές λειτουργίες μένουν εκτός της επικοινωνιακής πρόθεσης, με την εκφραστική ή συγκινησιακή λειτουργία να συνδέεται με την ψυχική κατάσταση του πομπού-ποιητή (Jakobson, 1998: 63-64) αποδίδοντας το κυρίαρχο μήνυμα που δομεί τη συλλογή, που δεν είναι άλλο από την αναμέτρηση των ποιητικών δυνάμεων με το λευκό χαρτί, τις απόπειρες του ποιητή να ελέγξει τις αόρατες δυνάμεις που ανακόπτουν τη συγγραφική πρόθεση. Σε συνάφεια με το παραπάνω η χρήση της βουλευτικής λειτουργίας ενεργοποιεί τη στροφή της προσοχής στον αναγνώστη (Jakobson, 1998: 67) ή στους αναγνώστες, που φαίνονται να απασχολούν τον ποιητή, όχι όμως στο βαθμό που τον απασχολεί το ποιητικό μήνυμα, στοιχείο που προκύπτει από τα ολιγάριθμα ευρήματα της εν λόγω λειτουργίας.

Κλείνοντας, και εν είδει συμπεράσματος, μπορούμε να πούμε ότι στο παρόν ποιητικό κείμενο επιβεβαιώνεται η θεωρία του R. Jakobson, καθώς βρισκόμαστε μπροστά σε ένα corpus text που επιλέγει τη μεταφορά ως κυρίαρχο τρόπο απόδοσης ενός ευρέος φάσματος σημάνσεων, ενώ κυρίαρχη είναι η ποιητική λειτουργία, η οποία συμπληρώνεται και από τη βουλευτική, εξυπηρετώντας η τελευταία την απόφαση του ποιητή να κρατήσει ανοιχτό τον διάυλο επικοινωνίας με το αναγνωστικό κοινό. Το παρόν κείμενο, το οποίο χρονολογικά ανάγεται στις νεανικές συλλογές του Αντώνη Φωστιέρη (το δημοσίευσε στην ηλικία των 24 χρόνων), θα λέγαμε ότι αποτελεί "αποθετήριο" στοχασμού για τα της τέχνης του, πρώιμο ποιητικό προοίμιο για τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αρύεται εμπειρίες από τα έσω και τα έξω, μονόλογο εσωτερικό του ποιητή που παρακολουθεί εκ του "σύνεγγυς" την ποίησή του στα πρώτα της, σχεδόν, φανερώματα καταγράφοντας εν είδει ημερολογίου τον αγώνα και την αγωνία της συγγραφικής πραγμάτωσης.

Χωρίς αμφιβολία τα δεκάξι πεντάστιχα ποιήματα της συλλογής φωτίζουν "τη σχέση του όλου της ποίησης με τα μέρη, τα ποιήματά της, και αντίστροφα, την αρμονία του συνόλου, ως φαινομένου ολιστικού, μέσα από λειτουργικά μέλη, προβάλλοντας τις επιμέρους εφαρμογές της" (Πυλαρινός, 2021: 110). Η επιθυμία για την κατάκτηση του ποιήματος, και όχι της ποίησης, αποκαλύπτει και μιαν άλλη, τρόπον τινά, θεώρηση ή προσέγγιση της ποιητικής τέχνης, οιονεί ιδεολογική, σύμφωνα με την οποία ο ποιητής δείχνει να μην αιθεροβατεί, προσπερνά τη Μούσα, χαλιναγωγεί τις θυμικές φαντασιώσεις, επενδύει στο νοητικό έναντι του συναισθηματικού, ενώ τίθεται "αναφανδόν υπέρ της έλλογης ποίησης, εκείνης που μπορεί να αρδεύεται από διανοητικές πηγές" (Φωστιέρης, 1997: 10-12). Κάθε ποίημα είναι μια μάχη, και ο ποιητής "είναι ένας ποιητής της περιστασης: δημιουργεί για να ανταποκριθεί σε μια δεδομένη σχέση, την οποία δεν εξουσιάζει" (Eluard, 1982: 566). Παρόλα αυτά, η "αδυσώπητη" αγωνία για την επίτευξη της ποιητικής δημιουργίας δεν κάμπτεται, ούτε και παραχωρεί τη θέση της σε κανενός είδους "οδύνη". Ο ποιητής θα αρκεστεί να παραδώσει με φειδώ ψήγματα ψυχικών αντανάκλασεων ("ποιήματά μου σας μισώ"), ενώ φαίνεται ότι και ο ίδιος αναμετράται με την τέχνη του και κατ' επέκταση με τον εαυτό του.

Εύλογα ο αναγνώστης θα αναρωτηθεί αν ο ποιητής στις επόμενες τέσσερις δεκαετίες συνέχισε να προσεγγίζει κατ' αυτόν τον τρόπο τα της ποιητικής του τέχνης, αν παρέδωσε σημαντικό αριθμό ποιημάτων ποιητικής στο αναγνωστικό κοινό, αν παρέμεινε θεματικά προσηλωμένος στα ποιήματα ή στην Ποίηση, αν συνέχισε να καταθέτει τις πηγές και τα κίνητρα της έμπνευσής του. Η διερεύνηση των μεταγενέστερων ποιημάτων ποιητικής του Αντώνη Φωστιέρη τοποθετείται εν πολλοίς στα desiderata της μελλοντικής έρευνας για το έργο του.

## Βιβλιογραφία

- Booth, W. (1961) *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Culler, J. (1998). *Literary Theory. A very Short Introduction*. New York: Oxford University.
- Gagarin, M. (2007). Oratory and Rhetoric before the Sophists. In: Worthington, I. (ed) *A companion to Greek Rhetoric*. Oxford: Blackwell Publishing, pp: 27-37.
- Lausberg, H. (1990). *Handbuch der literarischen Rhetorik*. Munchen: Max Hueber Verlagit. (αγγλ. έκδοση: Lausberg, H. (1998). *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study*, trans. Matthew T. Bliss, Annemiek Jansen and David E. Orton. Ed. David E. Orton and R. Dean Anderson. Foreword George A. Kennedy. Leiden: E. J. Brill). Leggett, B. O'C. (2005). "A rhetorical approach to communication", IES.
- Walz, C. (1832). *Rhaetores Graeci ex codicibus Florentinis Mediolanensibus, Monacensibus, Neapolitanis, Parisiensibus, Romanis, Venetis, Taurinensibus, et Vindobonensibus* (Τόμ. I). Stuttgartiae et Tubingae: J. G. Cottae.
- Abrams, M. H. (2007). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων: Θεωρία, Ιστορία, Κριτική Λογοτεχνίας*. (Μτφρ. Γ. Δεληβοριά-Σ. Χατζιωαννίδου). Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολοπούλου-Χρυσανθάκη, Ν.- Κουτλή-Μήτση, Ν. (2019). *Πάρτε τον Λόγο. Εγχειρίδιο Ρητορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αριστοτέλης. (2008). *Ποιητική*. (Μτφρ. Λυπουρλής, Δ. - Επιμ. Λυπουρλή, Μ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Αριστοτέλης. (2008). *Ρητορική*. (Μτφρ. Λυπουρλής, Δ. - Επιμ. Λυπουρλή, Μ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Barthes, R. (2020). *Η αρχαία Ρητορική. Μνημονικό βοήθημα* (Μτφρ. Αγγελόπουλος, Γ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bloom, H. (1989). *Η Αγωνία της Επίδρασης* (Εισαγωγή-Μτφρ-Σημειώσεις Δημηρούλης, Μ). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας* (Εισαγωγή-Μτφρ. Μπερλής, Α.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας".
- Γιατρομανωλάκης, Γ. (1980). *Κόιντου Οράτιου Φλάκκου. Βιβλίο κοινώς αποκαλούμενον Ποιητική Τέχνη* (Εισαγωγή- Μτφρ-Σχόλια). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Καρδαμίτσα.

- Eluard, P. (1982, Σεπτέμβρης). *Σήμερα η Ποίηση* (Μτφρ. Καραβασίλης, Γ.). Η Λέξη, τχ. 17, σσ.566-567
- Ήγκλετον, Τ. (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (4η έκδοση) (Μτφρ. Μαυρωνάς, Μ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καρακάση, Κ., - Σπυριδοπούλου, Μ., (2005). *Ιστορία και θεωρία των λογοτεχνικών γενών και ειδών. Παραδείγματα και εφαρμογές, στο*
- Culler, J. (2010). Η λογοτεχνικότητα. Στο Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D., Kushner, E., (Επιμ.) *Θεωρία της λογοτεχνίας, προβλήματα και προοπτικές* (Μτφρ. Δημητρούλια, Τ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζήρας, Α. (επιμ.). (2010). *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: πρόσωπα, έργα, ρεύματα, όροι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μακρίδου, Π. (2020, 12 Σεπτεμβρίου). *Ξαναδιαβάζοντας τη συλλογή του Αντώνη Φωστιέρη Ποίηση μες στην Ποίηση*, Poeticanet, τχ. 38, στο [https://www.poeticanet.gr/xanadiabazontas-syllogi-antwni-fwstieri-poiisi-a-2092.html?category\\_id=405](https://www.poeticanet.gr/xanadiabazontas-syllogi-antwni-fwstieri-poiisi-a-2092.html?category_id=405)
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2008). *Ποίηση και Ποιητική & Ποίηση και Ποιητική (2)*. Το Βήμα της Κυριακής (5.10.2008) & (12.10.2008).
- Μαρωνίτης, Δ., (2011, 6 Φεβρουαρίου). *Ποιητική στον Ησίοδο*. Εφ. Το Βήμα, στο <https://www.tovima.gr/2011/02/06/opinions/poietiki-ston-isiodo/>
- Meletinsky, E. (2010). Κοινωνίες, Πολιτισμοί και Λογοτεχνικό γεγονός. Στο (Επιμ.), Marc Angenot, Jean Bessiere, Douwe Fokkema, Eva Kushner· συνεργάτες E. Cros [et. al], *Θεωρία της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές*. (Μτφρ. Δημητρούλια, Τ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2018). Ο Γλωσσικός και Μεταγλωσσικός Κώστας Μόντης, στο Κ. Ντίνας (Επιμ.), *Figura in Praesentia. Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bachelard, G. (1970). Ο ονειρικός χώρος (Μτφρ. Φωστιέρης, Α.), *Η Λέξη*, τχ.14 (Σεπτέμβρης 1982), σσ. 534-536.
- Μπενάτσης, Α. (2010). *Θεωρία Λογοτεχνίας. Δομισμός και Σημειωτική*. Αθήνα: Καλέντης.
- Νάκας, Α. (2014).. *Γλωσσοφιλολογικά, Δ'. Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία* (5η έκδοση). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Nietzsche, F. (2004). *Μαθήματα Ρητορικής* (Εισαγωγή-Επιμ. Καββαθάς, Δ., Πρόλογος Δημηρούλης, Δ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Οικονομίδου, Σ. (2016). *Το παιδί πίσω απ' τις λέξεις. Ο εννοούμενος αναγνώστης των παιδικών βιβλίων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2000). Η συνάντηση των χρωμάτων με την ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη, *Εμβόλιμον*, τχ. 41-42, 2000, σσ. 94-103.
- Pernot, L. (2005). *Η Ρητορική στην Αρχαιότητα* (Μτφρ. Τσελέντη, Μ.). Αθήνα: Δαίδαλος.



- Πολίτη, Τ. (Ιούνιος 1979). Έντεχνος λόγος ή οι μεταμορφώσεις του Πρωτέα. *Δευκαλίων*, τχ. 25-26, 29-30.
- Πυλαρινός, Θ. (2015, 14 Μαΐου). *Οι ποιητές για την ποίησή τους*, στο <https://www.poeticanet.gr/roiites-roiisi-toys-a-1510.html>
- Πυλαρινός, Θ. (2021). *Ο Ποιητής Αντώνης Φωστιέρης. Θεματικές και Μορφολογικές προσεγγίσεις στο έργο του*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρικέρ, Π. (1998). *Η ζωντανή μεταφορά* (Μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Κριτική.
- Ruegg, M. (1998). Μεταφορά και Μετωνυμία: Η λογική της στρουκτουραλιστικής ρητορικής (Επίμετρο), στο Jakobson, R., *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας* (Μτφρ. Μπερλής, Α.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας".
- Σαββίδης, Γ.Π. (1985/2011). *Ποιήματα ποιητικής του Καβάφη. Μικρά καβαφικά Α' τόμος*, Αθήνα: Ερμής, 281-311.
- Σακελλάρης, Κ. (2013). *Ποίηση και Τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Ποίησης σύμφωνα με την Αισθητική της Πρόσληψης και αφετηρία την Τέχνη: Θεωρία και Σχέδια Μαθήματος* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Στάμος, Γ. (2012, Άνοιξη). Ποιήματα ποιητικής του Μίλτου Σαχτούρη. *Μικροφιλολογικά, τεύχος 31*, σσ. 49-55.
- Τζάρτζανος, Α. (19892). *Νεοελληνική Σύνταξις* (της Κοινής Δημοτικής), Τόμ. Β'. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας* (3η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φωστιέρης, Α. (1977). *Σκοτεινός Έρωτας*. Αθήνα: Κέδρος
- Φωστιέρης, Α. (1977) *Ποίηση μες στην Ποίηση*. Αθήνα: Κέδρος
- Φωστιέρης, Α. (1998). "Τις περισσότερες φορές σκέπτομαι δωρεάν, χωρίς μολύβι". *Αλφειός*, τχ. 12-13, σσ. 3-19.
- Φωστιέρης, Α. (2010) *Ποίηση 1970-2005. Συγκεντρωτική έκδοση* (2η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης
- Φωστιέρης, Α.-Νιάρχος, Θ. (2006). *Ποίηση για την Ποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης

## Παράρτημα

### ΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ (1977)

1.

Αυτές οι λέξεις σκάσανε σα ρόδι

Στα σκαλοπάτια των καιρών που έρχονται.  
Σαν πυροτέχνημα έκρηξη θρύψαλα αστέρων  
Ή – πιο σωστά – σαν ποίημα  
Στον ουρανό της μοναξιάς των συνανθρώπων.

2.

Σ' ένα ποίημα βρέχει ασταμάτητα  
–Comme il pleure dans mon coeur–  
Κι η βροχή θα κρατάει για πάντα για πάντα  
Σ' αυτό το βιβλίο θα βρίσκεται πάντα  
Ένα φύλλο υγρό.

3.

Στα ποιήματά μας σεργιανάνε πεθαμένοι  
Οι στίχοι μας εγκυμονούνε τέρατα  
Θα σηκωθούνε κάποτε από τάφους σα μήτρες  
Και θα κουρνιασουν τρέμοντας  
Απ' το κρύο του αιώνα.

4.

Πάνω στον στίχο που θα γράψω ακροβατώ  
Πάνω στον στίχο που 'χω γράψει ισορροπώ·  
Ένα κλαδί γερό είναι το ποίημα  
Που δένω πότε πότε εκεί την κούνια μου  
Να αιωρούμαι πάνω από το μαύρο.

5.

Εδώ δεν βρίσκεται καθόλου ένα ποίημα  
Σιντριβάνι ονείρου, ελιξήριον αγάπης –  
Η φιλοπαίγμων μου μονάχα φαντασία

Που ακροβατεί από τη λέξη Εδώ  
Ως την τελεία μετά τη λέξη Καληνύχτα.

6.

Ποίημα των πέντε μου στίχων και των πέντε μου αισθήσεων  
Ποίημα πύργε Βαβέλ ανυψούμενε πύργε  
Ας τρυπήσει ασυλλόγιστα η οξεία σου μύτη–  
Τον ψηλό ουρανό – ή την πλούσια μήτρα –  
Της τυφλής μέχρι τρέλας αιωνιότητας.

7.

Τώρα κοιμάσαι σ' αλμυρά χαλίκια  
Σώμα της λύπης, στρώμα του καιρού,  
Πτώμα εκβρασμένο απ' το κύμα της μνήμης  
Στην απόκρημνη ακτή  
αυτού του ποιήματος.

8.

Ποιήματά μου εσείς  
Ποιο συρματοσκοινο μας έχει ενώσει έως θανάτου  
Εσείς, περικοκλάδες σ' έναν πύργο που θα πέσει,  
Ποιήματά μου σας μισώ  
Με το καταραμένο μίσος που 'χουμε στον εαυτό μας.

9.

Αυτό το ποίημα  
Είναι μια χτισμένη σκάλα  
–Όπως και τ' άλλα βέβαια, μια σκάλα–  
Για ν' ανεβείτε ως την ψηλή της την κορφή  
Να δείτε, πίσω απ' τις γραμμές, τη νύχτα που ανατέλλει.

10.

Εδώ ήτανε κάποτε ένα ποίημα  
Εμπόδιο του καιρού, φτερό των πόθων.  
Ερείπιο κατάντησε  
Μία μαύρη τρύπα κι άσκημη κατάντησε  
Τέσσερις στίχοι που καπνίζουν.

11.

Αυτό το ποίημα γράφει αυτό το ποίημα  
Κόβει απ' το σώμα του και τρέφει τον εαυτό του.  
Οι λέξεις του τινάζονται ψηλά και ξαναπέφτουνε  
Ανοίγει δρόμο μες στο χιόνι της σελίδας –  
Έκπληκτος βλέπω να μου αποκαλύπτεται.

12.

Μ' αυτό το ποίημα παίζουμε απόψε  
Σας το πετάω και το πετάτε πίσω  
Τ' ανοίγουμε στα δύο κι οι λέξεις χύνονται.

Γιατί αν νωρίς δεν σ' εξουδετερώσουμε  
– Άτιμο ποίημα – θα μας γονατίσεις.

13.

Τη νύχτα βλέπω στον ύπνο μου ένα στίχο  
Που νά ψηλώνει ατελείωτα.  
Τρυπώντας το ουράνιο περίβλημα  
Αρχίζανε να πέφτουν  
τα υπερκόσμια σκεύη.

14.

Ένα σύννεφο ποίημα

Αιωρείται στον αέρα.

Ελάτε να χορέψουμε γυμνοί –

Μήπως βρέξει

σ' αυτή τη σελίδα.

15.

Η νύχτα βρέχει απόψε όλους τους φόβους μου.

Εις σέ προστρέχω τέχνη της ποιήσεως

Χτίζω με νύχια και με δόντια ένα ποίημα

Λαχανιασμένος μπαίνω να προφυλαχτώ

Και κλείνω πίσω μου τον τελευταίο στίχο.

16.

Το ποίημα.

Μοτοσικλέτες

Και μηχανοκίνητα

Στο άσπρο

Τοπίο.

# Δημιουργική διδασκαλία στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη με κεντρικό μοτίβο τη "μητέρα"

Μίκα Ντάκα, Λουίζα Χριστοδουλίδου

## Περίληψη

Σύμφωνα με τη Συναλλακτική Θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt η διδασκαλία της ποίησης και γενικότερα της λογοτεχνίας συνεπάγεται τη μύηση του/της αναγνώστη/στριας-μαθητή/μαθήτριας στο να κατανοήσει τις αντιδράσεις του που προκλήθηκαν με βάση την ανάγνωση ενός συγκεκριμένου κειμένου και να συνδέσει το έργο με τις παρελθοντικές του εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Προτείνεται, λοιπόν, μια νέα ανοικτή μεθοδολογία, σύμφωνα με κάποιες γενικές αρχές, που οδηγούν σε μια νέα αντίληψη της αναγνωστικής διαδικασίας στη λογοτεχνία μέσα στην τάξη. Πρόκειται για μια ευέλικτη προσέγγιση κι εφαρμογή που δεν υπάγεται σε αυστηρά μοντέλα και σχήματα και αποκλίνει από την παραδοσιακή διδακτική της λογοτεχνίας και δη της ποίησης. Το ποίημα δεν κατακερματίζεται στα συστατικά του για την αναζήτηση του ενός και μοναδικού νοήματος, αλλά επιδιώκεται να βιωθεί ως ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία με βάση την υποκειμενική ανταπόκριση του/της αναγνώστη/στριας-μαθητή/μαθήτριας, την επικοινωνία στο πλαίσιο της συζήτησης στην τάξη και μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης. Με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία και τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της, προσεγγίσαμε ποιήματα των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη, με κεντρικό μοτίβο τη "μητέρα", σε τμήμα της Δ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Ρόδου. Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε την εν λόγω διδακτική πρόταση.

## Abstract

According to Louise Michelle Rosenblatt's Transactional Theory, teaching of poetry and literature in general, implies that a teacher helps a reader-student to understand his/her responses on a text he/she read and associate this text with his/her past experiences from life and literary. So, a new open methodology is proposed, according to some general principles, which leads to a new interpretation of the reading process in literature within the classroom. It is a flexible approach and application that does not fall under closed models and forms and is out of the traditional teaching of literature and poetry in particular. The poem is not fragmented in its components in search of a single meaning, but seeks to be experienced as a total aesthetic experience based on the subjective response of the reader-student, on communication in the context of class discussion and through creative expression activities. Following the educational context of Transactional Theory, we approached poems by Giannis Ritsos and Costas Montis, with the central theme of the "mother", in part of the 4th grade of a primary school in Rhodes. In our presentation we will present this didactic proposal.

## Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ποίησης για παιδιά προσπίπτει σε έναν ευρύτερο προβληματισμό που σχετίζεται με το πώς διδάσκεται γενικότερα η λογοτεχνία για παιδιά μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση στη στάση που καλούνται να υιοθετήσουν ο εκπαιδευτικός και το παιδί-αναγνώστης απέναντι στο κείμενο. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, κατά τις οποίες δίνεται έμφαση στο κείμενο (μορφικά, δομικά στοιχεία, περιεχόμενο) ή στον συγγραφέα και στην αναζήτηση του μοναδικού νοήματος περιορίζουν σημαντικά τη συγκίνηση που πρωτίστως οφείλει να βιώσει το παιδί-αναγνώστης, αλλά και τον ρόλο τού εκπαιδευτικού, ο οποίος εγκλωβίζεται σε παγιωμένες πρακτικές ή εργαλεία με τα οποία διδάσκονται τα υπόλοιπα μαθήματα (Παπαδάτος, 2014: 275) και ιδιαίτερα της Γλώσσας. Επιπλέον, παραμερίζεται το βίωμα και η δημιουργικότητα του παιδιού-αναγνώστη. Η έμφαση στη δημιουργικότητα του αναγνώστη/της αναγνώστριας αναδύεται μέσα από πληθώρα προτάσεων κι εφαρμογών που παρατίθενται στην ελληνική βιβλιογραφία και που βασίζονται σε σύγχρονους τρόπους προσέγγισης της λογοτεχνίας στο σχολείο με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής (Αναγνωστοπούλου, 2007· Αρτζανίδου κ.ά., 2014· Καλογήρου, 1999, 2016· Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005· Καρακίτσιος, 2013· Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001· Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά., 2008, 2012· Κατσίκη-Γκίβαλου & Πολίτης, 2013· Παπαδάτος, 2013, 2014· Πάτσιου & Καλογήρου, 2013· Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2017· Παπαρούση, 2019).

Όσον αφορά την προσέγγιση της ποίησης, οι Αναγνωστόπουλος και Δελώνης, επικαλούμενοι τη ρήση τού Π. Βαλερύ "οι σίχοι μου έχουν το νόημα που τους δίνει ο καθένας " αλλά και του Ε. Παπανούτσου "ο ποιητής έρχεται σε εμάς με τις δικές του εμπειρίες κι εμείς πηγαίνουμε προς αυτόν, όπως μπορούμε " (1988: 102), επισημαίνουν την ανοικτότητα στην προσέγγιση της ποίησης στην εκπαιδευτική πράξη. Υποστηρίζουν, σε ένα πρώτο επίπεδο, ότι η ποίηση είναι κυρίως συναίσθημα, που κινητοποιεί τους μαθητές να βιώσουν ενθουσιασμό, χαρά, συγκίνηση και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται να ασκηθεί προβληματισμός και κριτική. Αναφέρουν, επίσης, πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην αντιμετωπίζει το ποίημα ως ακόμα ένα μάθημα αλλά ως επικοινωνία με κάτι διαφορετικό, μέσα σε μια ανάλογη ατμόσφαιρα "σιωπηλής αναμονής " και συναισθηματικής ετοιμότητας από την πλευρά των μαθητών. Ακόμα μία σημαντική παράμετρος είναι η βαθιά κατανόηση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να το προσφέρει στους μαθητές με ελκυστικούς τρόπους και με ευαισθησία – "με λογισμό και μ' όνειρο " – με απώτερο σκοπό τη συμφιλίωση με την ποίηση. Επιπλέον, κατά την επεξεργασία-ερμηνεία του ποιήματος οφείλει να είναι διακριτικός και ανοικτός σε διαφορετικές αναγνώσεις, χωρίς να φτάσει στο σημείο να χάσει την επαφή με το ποίημα, αλλά ούτε να το αναλύσει εξονυχιστικά. Πρέπει, επίσης, να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργική έκφραση των μαθητών η οποία καλό είναι να μην γίνει μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας τής επεξεργασίας αλλά κατά τη διάρκειά της. Τέλος, οι δραστηριότητες που στοχεύουν σε διαρκή αναζήτηση καλολογικών στοιχείων, την αιτία γραφής του ποιήματος ή τη μετατροπή του σε πεζό ενέχουν τον κίνδυνο του αποπροσανατολισμού από την ομορφιά του ποιήματος (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988: 102-106). Αντίθετα οι δραστηριότητες πρέπει να στοχεύουν στη βιωματική και παιγνιώδη εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη (Αναγνωστοπούλου, 2007: 14, 35-37· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 65-67), με το ποίημα να αντιμετωπίζεται ως πηγή διασκέδασης κι απόλαυσης, ως "παιχνίδι ήχων, μελωδίας και ρυθμού " (Καρακίτσιος, 2008: 283). Επιπλέον, προτείνεται και η "διακαλλιτεχνική " (Καλογήρου, 2016: 244-245) ή διακειμενική προσέγγισή του (Παπαδάτος, 1994: 136-149. 2002: 221-240.

2014: 279, 282· Παπαρούση, 2019: 52-59), με την αξιοποίηση μορφών τέχνης, πέρα από τη λογοτεχνία, όπως η μουσική, η ζωγραφική, η φωτογραφία ο κινηματογράφος, ο χορός, τα οποία εμπλουτίζουν την ανάγνωση και προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους αισθητοποίησης του κειμένου.

Ο Παπαδάτος σημειώνει ότι η προσέγγιση ενός ποιήματος δεν βασίζεται σε τυποποιημένα και καθορισμένα βήματα, αλλά αποτελεί μια "εκδρομή" στην ποίηση. Ο δάσκαλος έχει τον ρόλο του εμπνευστή, ο μαθητής τον ρόλο του δημιουργού και "καθοδηγητής" είναι το κείμενο το οποίο δεν τίθεται στην αρχή της αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά το "συναντάμε" αργότερα, έπειτα από αισθητικές και διακειμενικές δημιουργικές δραστηριότητες, σχετικές με αυτό (Παπαδάτος, 2014: 279, 289). Αναφέρει χαρακτηριστικά (ό.π. 279):

Η προσέγγιση ενός ποιήματος μοναδική και ανεπανάληπτη όχι μόνο ως προς τη μορφή αλλά και ως προς το περιεχόμενο, δεν υπακούει σε καθορισμένα βήματα ή φάσεις, αλλά γίνεται σε συνθήκες μιας περιδιάβασης-εκδρομής στους χώρους της ποίησης. Εκεί θα υπάρχουν αισθητικές περιοχές, όπου ύστερα από μια διαδικασία διακειμενικής ολοκλήρωσης των θεματικών και ιδεολογικών του ενοτήτων, ανάλογα θα "τοποθετείται" το υπό προσέγγιση ποίημα....

Απαραίτητο στοιχείο για αυτήν την εκδρομή είναι το "Σακίδιο" του δασκάλου, που είναι γεμάτο με το οπτικοακουστικό υλικό που θα αξιοποιηθεί (φωτογραφίες, εικαστικά έργα τέχνης, τραγούδια, μουσικές, στίχοι ποιημάτων κ.ά.) (Παπαδάτος ό.π.: 283. 2002: 227-228). Το υλικό αυτό συνομιλεί με το ποίημα που θα συναντήσουν τα παιδιά και συνδέεται με τις νοηματικές και διακειμενικές νύξεις του κειμένου (Παπαδάτος, 2014: 282). Το κείμενο, ουσιαστικά, προσεγγίζεται, πριν δοθεί στους αναγνώστες-μαθητές, μέσα από τον λόγο τους (προφορικό ή γραπτό, ατομικό ή ομαδικό) που προκύπτει αφενός από τα ερεθίσματα που του προσφέρονται και αφετέρου από την ενεργοποίηση των ήδη δομημένων εμπειριών τους. Έπειτα, αφού γίνει η "συνάντηση" με το ποίημα, τα παιδιά μπορούν να το συγκρίνουν με όσα συζήτησαν ή έγραψαν και να προβούν σε συγγραφή ατομικών ή και ομαδικού κειμένου (Παπαδάτος, 2014: 282-288. 2002: 228-230).

Επίσης, ο Πολίτης (2003: 336-338) επισημαίνει την καλλιέργεια μιας ποιητικής κουλτούρας στην τάξη με τη διαμόρφωση ενός χώρου για την ανάγνωση της ποίησης, με βιβλία σχετικά, cds με απαγγελίες ποιητών κ.ά και με τακτικές δραστηριότητες, ανάλογες με την ηλικία των μαθητών/τριών και τον βαθμό εξοικείωσής τους με τον ποιητικό λόγο, όπως για παράδειγμα το ποίημα της εβδομάδας που θα φέρνουν τα παιδιά στην τάξη ή τα ποιητικά αναλόγια κ.ά.. Αυτού του είδους η ατμόσφαιρα δημιουργεί μια μορφή "μύησης" στην ποίηση και τη διαμόρφωση "ενός αναγνωστικού "ήθους" και "έθους" (Πολίτης, ό.π.: 336).

Οι παραπάνω σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο εναρμονίζονται με την έμφαση που δίνουν στον ρόλο του αναγνώστη οι αναγνωστικές θεωρίες, των οποίων το ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 1980 μετατοπίζεται στο παιδικό και εφηβικό αναγνωστικό κοινό, καθώς επίσης και στη λογοτεχνία στην εκπαίδευση (Παπαντωνάκης, 2009: 286-300). Οι θεωρητικοί της αναγνωστικής θεωρίας, ανάμεσά τους και η L. M. Rosenblatt, εστιάζονται στις διαδικασίες που συμβαίνουν κατά την πράξη της ανάγνωσης, διεκδικώντας "την αξιοπιστία των πολλαπλών ερμηνειών αλλά και τη 'μοναδικότητα' της κάθε ερμηνείας" (Πολίτης, ό.π.: 27).



## Η διδασκαλία της ποίησης με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt

Η διδασκαλία της ποίησης κατά τη Rosenblatt εντάσσεται στη γενικότερη αντίληψη της αμερικανίδας θεωρητικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη. Ας σημειώσουμε αρχικά ότι κομβικής σημασίας στη θεωρία της Rosenblatt αποτελεί η έννοια της "συναλλαγής" η οποία ορίζεται ως μια σχέση ισότιμη, δυναμική και διπλής κατεύθυνσης ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Από τη μία πλευρά, το κείμενο τροφοδοτεί τον αναγνώστη με αισθητικές εμπειρίες, εικόνες για πράγματα και ανθρώπους, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα. Αντιμετωπίζεται ως αισθητικό αντικείμενο και κοινωνικό προϊόν και ως ενότητα μορφής και περιεχομένου. Από την άλλη πλευρά, ο αναγνώστης φέρει στο κείμενο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, αναμνήσεις παρελθοντικών γεγονότων, ανάγκες και ενασχολήσεις του παρόντος, τη διάθεση της στιγμής που διαβάζει, δομημένες εμπειρίες από τη λογοτεχνία και τη ζωή. Προβαίνει σε συνθετικές και οργανωτικές διαδικασίες ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτό που υπάρχει μέσα του και γίνεται αναδημιουργός του λογοτεχνικού έργου (Rosenblatt, 1978/1994). Η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη είναι μια σχέση ισορροπίας, καθώς κανένας από τους δύο παράγοντες δεν κυριαρχεί πάνω στον άλλο (Rosenblatt, 1960: 306-309). Επίσης, κατά την αναγνωστική διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η στάση του αναγνώστη ο οποίος ανάλογα με το πού εστιάζει την προσοχή του, υιοθετεί τη μη αισθητική/πληροφοριακή στάση (efferent stance) ή την αισθητική (aesthetic) (Rosenblatt, 1978/1994). Κατά τη μη αισθητική/πληροφοριακή στάση ο αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του σε πληροφορίες που θα κρατήσει μετά την ανάγνωση. Οι λέξεις δεν αποκτούν βάθος. Πρόκειται ουσιαστικά για την παραδοσιακή φορμαλιστική προσέγγιση της λογοτεχνίας, όπου δίνεται έμφαση για παράδειγμα μόνο σε καλλολογικά στοιχεία, σε μορφικά, στο θέμα, στους χαρακτήρες. Δεν απορρίπτονται από τη θεωρητικό, αλλά έχουν αξία μόνο όταν ο αναγνώστης εστιάζει μόνος του την προσοχή του εκεί, και τα συνδέσει με αυτό που βιώνει, καθώς διαβάζει. Αντίθετα, στην αισθητική στάση, η εστίαση της προσοχής γίνεται σε αυτό που βιώνεται κατά την ανάγνωση. Σε αυτό που υπάρχει μέσα στο κείμενο και μέσα στον αναγνώστη: σε συναισθήματα, αισθήσεις, σκέψεις, οικείες εμπειρίες, στον ήχο των λέξεων, που ενεργοποιούν την ανταπόκριση του αναγνωστικού υποκειμένου με βάση τις δικές του διαμορφωμένες εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία (ό.π.). Ωστόσο, η Rosenblatt δεν θέτει μια απόλυτη διχοτομία στη στάση που θα υιοθετήσει ο αναγνώστης. Επισημαίνει, λοιπόν, ότι σε κάθε ανάγνωση είναι πιο σωστό να κάνουμε λόγο για ένα "συνεχές" (continuum), για μια σειρά από διαβαθμίσεις, που συνδέουν τους δύο πόλους, τον "αισθητικό" και τον "μη αισθητικό" (ό.π.: 35).

Σύμφωνα με τη Rosenblatt, "διδάσκω λογοτεχνία" σημαίνει βοηθώ το παιδί-αναγνώστη να εστιάζει την προσοχή του στις αντιδράσεις του και να τις κατανοήσει σε σχέση με το κείμενο και τις δομημένες εμπειρίες του. Η θεωρητικός υποστηρίζει ότι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και ειδικά της ποίησης έχει επικρατήσει η υιοθέτηση από την πλευρά του αναγνώστη, της μη αισθητικής/πληροφοριακής στάσης. Ο ρόλος του δασκάλου εστιάζεται στο να μνήσει το παιδί-αναγνώστη στην υιοθέτηση της αισθητικής στάσης, είναι ενθαρρυντικός, αποφεύγοντας παγιωμένες προσεγγίσεις να αξιοποιήσει δημιουργικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην αισθητική απόλαυση του κειμένου και ανοικτά ερωτήματα που ενεργοποιούν τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη (Rosenblatt, 1938/1970. 1982). Ο δάσκαλος "κατέχει διαμεσολαβητικό (εποπτικό) ρόλο", με βασικό στόχο "να διαφυλάξει την εμπειρία της λογοτεχνίας στο κέντρο κάθε διαδικασίας προσπέλασής της και να διασώσει την ατομικότητα του κάθε μαθητή - αναγνώστη θεωρώντας

τον ως τον κανόνα του αναγνωστικού γεγονότος " (Πολίτης, 1996: 32. 2003: 315). Με βάση αυτό, επαναπροσδιορίζεται η σχέση δασκάλου-κειμένου-μαθητή και ανάγεται σε μια αμφίπλευρη και ισότιμη σχέση επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πολίτη (2017: 29), η αναγνωστική διαδικασία που ενεργοποιείται μέσα στη σχολική τάξη, με βάση τη θεωρία της Rosenblatt, στηρίζονται σε "τρεις διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις αναγνωστικής αντίδρασης, με κάθε προηγούμενη να συνιστά προϋπόθεση για τη λειτουργία της επόμενης ": α) "πώς αντιδρώ εγώ στο κείμενο που διαβάζω; ", β) πώς διαμορφώνει το κείμενο την αντίδρασή μου; ", γ) "πώς θα αντιδρούσαν/πώς αντιδρούν (οι) άλλοι αναγνώστες;".

Οι βασικοί άξονες στους οποίους κινούνται οι εκπαιδευτικές προτάσεις της Rosenblatt για τη διδασκαλία της ποίησης και γενικότερα της λογοτεχνίας είναι οι εξής:

*Αναγνωστική ατμόσφαιρα της τάξης:* Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα ελκυστικό, φιλιαναγνωστικό, θα λέγαμε, περιβάλλον στην τάξη με τη δημιουργία βιβλιοθήκης με ευρείας γκάμας βιβλία, παλαιότερης και σύγχρονης λογοτεχνίας, σύμφωνα με τις ατομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών του (ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες, προσωπικότητα, φιλοδοξίες, πολιτισμικό υπόβαθρο κ.ά.) (Rosenblatt, 1938/1970: 72-73).

*Επικοινωνιακή ατμόσφαιρα της τάξης:* Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει μια ατμόσφαιρα ελευθερίας, ασφάλειας, αυθορμητισμού και σεβασμού προς τον Άλλο, ώστε τα παιδιά-αναγνώστες να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα και με ειλικρίνεια την αναγνωστική τους ανταπόκριση (Rosenblatt, 1938/1970: 66-67. 1982: 275).

*Μύηση στην "αισθητική " ανάγνωση/ακρόαση:* Τα παιδιά μούνται στο να βιώσουν το λογοτεχνικό έργο ως αισθητική εμπειρία κι απόλαυση, να στρέψουν την προσοχή τους στην προσωπική τους ανταπόκριση, να τη συνδέσουν με το κείμενο και με τις προσωπικές τους εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1956: 72-73). Ο δάσκαλος αποφεύγει ορολογίες, τυποποιημένες μεθόδους ανάλυσης και κλειστού τύπου ερωτήσεις που οδηγούν τους μαθητές του στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών (μορφής ή άλλων στοιχείων για το έργο, τον συγγραφέα κ.τ.λ.) ή σε παραφράσεις, γενικεύσεις και περιλήψεις τού κειμένου. Αντίθετα, θέτει ανοικτά ερωτήματα τα οποία αναδεικνύουν τις συναισθηματικές και διανοητικές τους αντιδράσεις, που ενεργοποιούν τη μνήμη και τη φαντασία (Rosenblatt, 1982: 274-276). Οι ερωτήσεις πρέπει να κινούνται στο τι υπήρξε μέσα στο βιβλίο και τι μέσα στο ίδιο το παιδί- αναγνώστη, που το οδήγησαν στη συγκεκριμένη ανταπόκριση (Rosenblatt, 1956: 73).

*Ανάγνωση κειμένου:* Στη φάση αυτή ο αναγνώστης-μαθητής ανταποκρίνεται σε ένα πρώτο επίπεδο στο λογοτεχνικό έργο. Οργανώνει και συνθέτει τα δεδομένα τού κειμένου και τις πρότερες προσωπικές του εμπειρίες, εστιάζοντας την προσοχή του στους συνειρμούς του, τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του τα οποία θα εκφράσει στο πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης που θα ακολουθήσει (Rosenblatt, 1978/1994: 6-11).

*Κοινοποίηση/έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών στην ομάδα:* Τα παιδιά- αναγνώστες συζητούν στην ομάδα τη λογοτεχνική εμπειρία που βίωσαν. Ανταλλάσσουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα που αναδύθηκαν αναφέροντας το πώς συνδέθηκαν με πρότερες εμπειρίες τους. Συγκρίνουν, επαναπροσδιορίζουν ή αναθεωρούν την ανταπόκρισή τους και συχνά μπορούν να οδηγηθούν σε δεύτερη ανάγνωση του κειμένου, για αποσαφήνιση κάποιων σημείων που αγνόησαν ή ερμήνευσαν διαφορετικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Rosenblatt,

1978/1994: 146). Στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος έχει ρόλο ενθαρρυντικό και συντονιστικό. Υποστηρίζει τον διάλογο και ωθεί τους μαθητές-αναγνώστες να αναπτύξουν την αυτεπίγνωση και την κριτική τους ικανότητα (Rosenblatt, 1982: 276. 1956: 73). Είναι σε ετοιμότητα να διαχειριστεί οτιδήποτε απομακρύνει το παιδί-αναγνώστη από τη συναλλαγή του με το κείμενο, όπως παγιωμένες προσεγγίσεις μη αισθητικού τύπου, ή δογματικές ηθικές και κοινωνικές στάσεις και προκαταλήψεις που εγείρονται.

*Δημιουργική έκφραση:* Η ανταπόκριση των παιδιών-αναγνωστών μπορεί να συνδεθεί με τη δημιουργική γραφή και να εκφραστεί με την αξιοποίηση κι άλλων τεχνών όπως τη μουσική, τον χορό, το θέατρο, τη ζωγραφική. Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό κι έχουν ως βάση τους την αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου (Rosenblatt, 1982: 275-276. 2005: 44-45).

### **Παράδειγμα δημιουργικής διδασκαλίας στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη με κεντρικό μοτίβο τη "μητέρα "**

Αρχικά, ας σημειώσουμε ότι η ποίηση για παιδιά των Ρίτσου και Μόντη προσφέρεται για πολύπλευρες και δημιουργικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ακόμα και υπό συνθήκες μιας δημιουργικής συνανάγνωσης, καθώς διακρίνονται κοινά θεματικά μοτίβα και κοινές οικείες εμπειρίες που μπορούν να ενεργοποιήσουν το παιδί-αναγνώστη, όπως η οικογένεια, το σχολείο, το θρησκευτικό στοιχείο, το παιχνίδι και η έντονη, πολυδιάστατη παρουσία της φύσης (βλ. για τη φύση στον Μόντη, Ντάκα, 2021: 86-98). Πρόκειται, ουσιαστικά για θέματα που διέπουν γενικά την ποίηση για παιδιά. Επίσης, διακρίνονται αξίες ανθρωπιστικές και οικολογικές, και προσεγγίζονται θεμελιώδη ζητήματα του ανθρώπου, όπως η ζωή, η αγάπη, ο θάνατος (βλ. για την αίσθηση του θανάτου, Ντάκα & Χριστοδουλίδου, 2021: 165-177). Τέλος, ας σημειώσουμε ότι το μοτίβο της μητέρας αποτελεί μια προσφιλή αναπαράσταση στη λογοτεχνία και γενικότερα στην τέχνη. Η μητέρα τόσο στον Ρίτσο όσο και στον Μόντη κατέχει εξέχουσα θέση στο έργο τους κι έχει στιγματίσει τραυματικά τη ζωή τους, καθώς και οι δύο την έχασαν σε πολύ μικρή ηλικία.

Η εφαρμογή που παραθέτουμε πραγματοποιήθηκε σε 24 παιδιά Δ' δημοτικού, του 1<sup>ου</sup> Πειραματικού Σχολείου Ρόδου, κατά τη σχολική περίοδο 2020-2021. Το υλικό μας περιλαμβάνει τα ποιήματα του Μόντη "Ο Χριστός κι οι Μητέρες " (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, 1988), "Για τη Μάνα, I " (*Του στίχου τα μηνύματα*, 1991), "Για τη μάνα III " (*Ο.π.*) κι αποσπάσματα από τα έργα του Ρίτσου *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1978) *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1979) και *Πρωινό άστρο* (1983). Τα συγκεκριμένα ποιήματα αναφέρονται στην εξύψωση του μητρικού μορφοειδώλου, στη σχέση της με το θείο στοιχείο, στην απεριόριστη αγάπη που τρέφει η μάνα για το παιδί της που την εκφράζει με κάθε τρόπο ακόμα και στην αρρώστια του, στον παρηγορητικό της λόγο, αλλά και στην αγάπη του παιδιού και στο έγνοια για τη μάνα του, όταν εκείνη είναι κουρασμένη ή στενοχωρημένη.

Για την εφαρμογή μας αξιοποιήσαμε την πρόταση του Παπαδάτου, την οποία παραθέσαμε παραπάνω, και η οποία συγκλίνει με τη θεωρία της Rosenblatt, καθώς η ποίηση αναδεικνύεται ως δημιουργική εξερεύνηση με την ενεργοποίηση εμπειριών από τη λογοτεχνία και τη ζωή, η αναγνωστική ανταπόκριση τίθεται ως "μοναδικό γεγονός στον χρόνο ", ο δάσκαλος ως υποστηρικτής, ο μαθητής ως αναδημιουργός (Rosenblatt, 1938/1970. 1978/1994).

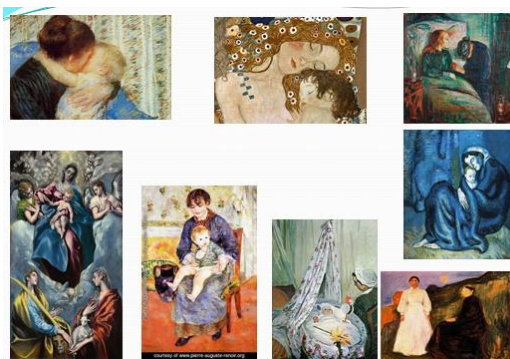
Στόχοι μας ήταν το παιδί αναγνώστης α) να ενεργοποιήσει τις εμπειρίες του (από τη ζωή, τη λογοτεχνία και άλλες μορφές τέχνης), β) να συμμετάσχει συναισθηματικά και διανοητικά, γ) να επιστρατεύσει τις οργανωτικές και συνθετικές δεξιότητές του, δ) να εκφραστεί μέσα από τη συζήτηση και δραστηριότητες φιλιανγνωσίας. Και κυρίως να βιώσει όλη τη διαδικασία ως αισθητική εμπειρία και ως εκδρομή στους χώρους τής ποίησης. Οι στόχοι μας παράλληλα συνυφαίνονται με τη φιλοσοφία τού τρέχοντος Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία τής λογοτεχνίας, όπου προτείνεται η διακειμενική προσέγγιση και η βιωματική σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος, τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα, αλλά και την αξιοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων φιλιανγνωσίας μέσα στην τάξη (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003: 44).

Στο "Σακιδιό " μας εντάξαμε α) μουσικά έργα (τις "Τέσσερις εποχές " του Βιβάλντι που συνόδευαν τη διαδικασία, το έργο του Μ. Χατζιδάκι με τίτλο "Προσωπογραφία της μητέρας μου ", στο οποίο έχει γράψει ο ίδιος στίχους κι ερμήνευσε η Γαλάνη), β) εικαστικά έργα διάσημων ζωγράφων (Renoir, Picasso, El Greco, Klimt, Monet, Cassatt, Munch) που έχουν θεματική σχέση με τα υπό συνάντηση ποιήματα και φωτοτυπήθηκαν, για να δοθούν στα παιδιά και γ) ποιήματα και στίχους με θέμα τη μητέρα των Ο. Ελύτη, του Ν. Βρεττάκου, Γ. Ρίτσου, Κ. Μόντη, Γ. Βιζυηνού, Γ. Μαρτινέλλη. Η διαδικασία δομήθηκε σε τρεις φάσεις: *πριν από την συνάντηση/ανάγνωση με τα ποιήματα, συνάντηση/ανάγνωση των ποιημάτων, μετά από τη συνάντηση/ ανάγνωση.*

*1η φάση: Πριν από τη συνάντηση/ανάγνωση*

Ξεκινήσαμε τη διαδικασία χωρίζοντας τα 24 παιδιά σε δύο ομάδες: "Ομάδα Μόντη " και "Ομάδα Ρίτσου ". Θα μπορούσαμε εναλλακτικά να έχουμε μια ενιαία ομάδα, αλλά αυτό έδωσε μια πιο παιγνιώδη διάσταση. Στη συνέχεια άκουσαν το έργο του Χατζιδάκι. Τα παιδιά από τους στίχους και τον τίτλο κατάλαβαν ότι το θέμα μας θα είναι η μητέρα. Ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση από όπου ενεργοποιήθηκαν τα βιώματα των παιδιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς υπήρξαν ορισμένα που εξέφρασαν τη λύπη τους για τα ορφανά από μητέρα παιδιά και για μητέρες που έχουν εγκαταλείψει τα παιδιά τους.

Έπειτα δώσαμε στα παιδιά τα εικαστικά έργα (βλ. παρακάτω σχήμα). Κάθε ομάδα πήρε τα αντίστοιχα έργα που κλίνουν περισσότερο στις νοηματικές ενότητες των υπό συνάντηση ποιημάτων τού Ρίτσου και Μόντη αντίστοιχα. Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν μια λεζάντα και στη συνέχεια να την επεκτείνουν με κάτι δικό τους από τα προσωπικά τους βιώματα ή με βάση τη φαντασία τους.



**Σχήμα.1.** Εικαστικά έργα με θέμα τη μητέρα

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν στην τάξη με μια σύντομη συζήτηση η οποία, ουσιαστικά, σχετιζόταν με αυτό που παρατήρησαν και εμπνεύστηκαν με βάση την οπτική τους. Αναφέρουμε ένα παράδειγμα: "Η μητέρα είναι στενοχωρημένη γιατί έχασε τη δουλειά της. Αλλά μετά το πρόσωπό της λάμπει από ευτυχία" ("Ομάδα Ρίτσου"). Έπειτα, δόθηκαν ανά ομάδα οι στίχοι των ποιητών. Τα παιδιά πήραν τους στίχους που ήταν πιο κοντά στα υπό συνάντηση ποιήματα του αντίστοιχου ποιητή της ομάδας τους. Αφού τα διάβασαν κλήθηκαν να συνθέσουν ποιήματα επιλέγοντας κι οργανώνοντας όπως ήθελαν στίχους από τα ποιήματα, τις φράσεις που έγραψαν με βάση τη λεζάντα, αλλά και άλλους δικούς τους που θα επινοούσαν. Σημειώνουμε ότι κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας περιερχόμασταν ανάμεσα στα παιδιά και συζητούσαμε τα όσα έγραφαν. Στόχος ήταν να βοηθήσουμε, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν προοδευτικά τις δεξιότητες κατανόησης, σύνθεσης κι οργάνωσης και παράλληλα να αναπτύξουμε την κριτική τους ικανότητα. Οι στίχοι που δόθηκαν είναι οι παρακάτω:

Α) Στίχοι για τη "ομάδα Μόντη":

Στην αγκαλιά σου τη γλυκιά, μανούλα μου, ν' αράξω

*Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης* (Προς τη μητέρα μου)

Τη χαρά σου και τη λύπη

με τη μάνα τη μοιράζεις

ποθητά την αγκαλιάζεις,

δεν της κρύβεις μυστικό

*Γεώργιος Μαρτινέλλης* (Η μάνα)

Κι αν κάποτε όλα όσα χρωστώ

μπορέσω ν' αποσβέσω

την αγκαλιά σου, μάνα μου δεν θα μπορέσω.

*Κώστας Μόντης* (Για τη μάνα II)

Μάνα! Δεν βρίσκεται λέξη καμία  
να' χει στον ήχο της τόση αρμονία,  
σαν ποιος να σ' άκουσε με στήθος κρύο,  
όνομα θείο;

*Γεράσιμος Μαρκοράς (Μάνα)*

Άλλαξε τη μπόλια της η μητέρα μου κι ετοιμάστηκε  
να πάει στην εκκλησία... Γύρω της όλα  
φαίνονται φρέσκα, δείχνουν αλλιώς.

*Νικηφόρος Βρεττάκος (Η μητέρα μου στην εκκλησία)*

B) Στίχοι για την "ομάδα Ρίτσου ":

Μητέρα, πικραμένη μητερούλα, πάμε στον κήπο να σε μάθουμε τώρα με τη σειρά μας να  
συλλαβίζεις το αλφάβητο του ήλιου και λίγο λίγο να διαβάζεις λουλούδια.

*Γιάννης Ρίτσος (Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού)*

Κι αν κάποτε όλα όσα χρωστώ  
μπορέσω ν' αποσβέσω  
την αγκαλιά σου, μάνα μου δεν θα μπορέσω.

*Κώστας Μόντης (Για τη μάνα II)*

Πώς να πειράξω τη μητέρα  
να κάμω εγώ να λυπηθεί  
που όλη τη νύχτα και τη μέρα  
για το καλό μου προσπαθεί;

*Γεώργιος Βιζυηνός (Η μητέρα)*

Τη χαρά σου και τη λύπη  
με τη μάνα τη μοιράζεις  
ποθητά την αγκαλιάζεις,  
δεν της κρύβεις μυστικό

*Γεώργιος Μαρτινέλλης (Η μάνα)*

Κι ένα τέταρτο μητέρας  
αρκεί για δέκα ζωές, και πάλι κάτι θα περισσέψει.  
Που να το ανακράξεις  
σε στιγμή μεγάλου κινδύνου.  
*Οδυσσέας Ελύτης (Εκ του πλησίον)*

Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι ο λόγος των παιδιών (λεζάντα τού πίνακά τους και των βιωμάτων τους) εμπλεκόμενος με τον λόγο των ποιητών έδωσε κείμενα, τα οποία προσέγγιζαν τα υπό συνάντηση ποιήματα των Μόντη και Ρίτσου. Παραθέτουμε δύο παραδείγματα συγγραφικής δημιουργίας από την κάθε ομάδα:

"Ομάδα Μόντη ":

Η μητέρα χαμογελάει.  
Έχει στον ήχο της τόση αρμονία  
Της λέω όλα τα μυστικά μου,  
γιατί ξέρω πως θα με συμβουλέψει.  
Την αγκαλιάζω ποθητά  
κι όλα μαζί της είναι φρέσκα, φαίνονται αλλιώς.

"Ομάδα Ρίτσου ":

Η μητέρα φροντίζει το παιδί της.  
Του κρατά το χέρι κι εκείνο χαμογελάει.  
Προσπαθώ να μην τη στενοχωρώ  
γιατί εκείνη θέλει πάντα το καλό μου.  
Μητέρα, να μην στενοχωριέσαι  
κι εγώ, για να χαρείς θα σε καλέσω  
να πάμε στον κήπο μας να διαβάσουμε τα λουλούδια.

*2η φάση: Συνάντηση με τα ποιήματα/ανάγνωση*

Αφού συζητήσαμε με τις δύο ομάδες για τα κείμενά τους και παρατηρήθηκε ότι δυνητικά είχαν πλησιάσει τα υπό προσέγγιση ποιήματα των Μόντη και Ρίτσου, τους δόθηκαν να τα διαβάσουν. Τα παραθέτουμε:

Για τη μάνα I

Η πιο γλυκειά μου ανάμνηση, μανούλα μου, θα μένει  
όσο κι αν θάναι μακρινή  
όταν την αγκαλιά σου την αγαπημένη  
την άνοιγες κι ανοίγαν οι ουρανοί.

Για τη μάνα III

Όσο κι αν στο κρεβάτι με κρατήσει  
η κυρά αρρώστια, να το ξέρει  
πως δεν θα μπορέσει να με φοβίσει  
έτσι που μου κρατά η μανούλα μου το χέρι.

Ο Χριστός κι οι μητέρες

Του τ' αναφέρω, βέβαια, του Χριστούλη κατ' αρχή  
ό,τι έχω να του πω στη βραδινή μου προσευχή  
μα όταν το μήνυμα είναι σοβαρό  
το λέω καλύτερα στη μάνα μου κι αυτή το διαβιβάζει  
γιατί ξέρω καλά πως είναι με τις μάνες  
που ελεύθερα ο Χριστούλης κουβεντιάζει.

*Πρωινό άστρο (απόσπασμα)*

Το πρόσωπο της μητερούλας φέγγει  
πάνω απ' τους ρόδιους λοφίσκους του ύπνου σου  
εαρινό φεγγάρι  
ανάμεσα από τα στάχυα της έγνοιας της.

*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού (αποσπάσματα)*

Ωστόσο εμείς χαϊδεύουμε τα κουρασμένα χέρια της μητέρας μας ενώ κοιτάζουμε μακριά, τη  
μεγάλη άρκτη με το χρυσόμαλλο τομάρι.



ΜΗΤΕΡΑ, μη θυμώνεις μαζί μας που δεν μπορούμε να κάτσουμε σπίτι. Ο ήλιος μας φωνάζει. Θα σου φορέσουμε ένα φόρεμα τριανταφυλλί που το πλέκει η άνοιξη κάτω απ' τις μυγδαλιές με το βελονάκι της πιο μικρής αχτίνας. Θα σε πάμε μπροστά στον καθρέπτη να κοιταχτείς, να γελάσεις και να μας γνωρίσεις.

Μητέρα, πικραμένη μητερούλα, πάμε στον κήπο να σε μάθουμε τώρα με τη σειρά μας να συλλαβίζεις το αλφάβητο του ήλιου και λίγο λίγο να διαβάζεις λουλούδια. Θα σε βάλουμε καβάλα στη ράχη μιας αγριόχηννας και θ' ανεμίζει στον αέρα το φουστάνι σου σα μια γιορταστική σημαία πάνου απ' τους πράσινους αγρούς.

*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα (απόσπασμα)*

Κρέμαγε ή μάνα μου το βλέμμα της μέσα στη νύχτα σαν ένα μεγάλο φανάρι πάνου απ' τη σκέπη του ύπνου μου, και χάνονταν όλες οι σκιές απ' την καρδιά μου...

*3η φάση: Μετά από την ανάγνωση/συνάντηση*

Αφού η κάθε ομάδα διάβασε τα κείμενα και των δυο ποιητών, ακολούθησε συζήτηση, όπου τα παιδιά έκαναν συγκρίσεις μεταξύ των δύο ποιητών σε μορφή και περιεχόμενο ( π.χ. η έκταση των στίχων, πώς αναδύεται το μορφοείδωλο της μητέρας στον κάθε ποιητή, αισθήσεις και συναισθήματα που αναδύονται από το κάθε ποίημα). Επίσης, έκαναν συγκρίσεις και με αυτά που έγραψαν τα ίδια στην πρώτη φάση τής διαδικασίας. Ακόμα, ξεχώρισαν κάποιους στίχους που τους άρεσαν πολύ, και τέλος συζητήσαμε βασικά πράγματα για τους δύο ποιητές (πού έζησαν, πότε και το ότι έχασαν σε μικρή ηλικία τη μητέρα τους).

Τέλος, στη φάση αυτή, τα παιδιά κλήθηκαν να συνθέσουν ένα ομαδικό ποίημα με βάση τους στίχους των δύο ποιητών ή και στίχους από την πρότερη εμπειρία τους (προηγούμενες φάσεις δημιουργίας). Με άλλα λόγια μια ποιητική μετουσίωση των όσων βίωσαν. Παραθέτουμε δύο αποσπάσματα με εμφανείς τις επιρροές από τους Μόντη και Ρίτσο αντίστοιχα:

Κι όταν κινδυνέσω θα τη φωνάξω  
κι όταν αρρωστήσω  
η κυρά αρρώστια θα το βάλει στα πόδια.  
Πάντα στην προσευχή μου έχει  
η μαμά την καλύτερη θέση.  
Κι ο Χριστούλης χαμογελάει.

Χθες ήρθε στον ύπνο μου σαν ένα μεγάλο φανάρι  
πάνω από το πρόσωπό μου κι όλες οι σκιές χάθηκαν  
από την καρδιά μου.

Την άλλη μέρα πήγαμε στους ρόδινους λόφους

να δούμε το εαρινό φεγγάρι.

Της χάρεινα τα χέρια που ήταν κουρασμένα.

Καθίσαμε μέχρι το βράδυ και είδαμε τη μεγάλη άρκτο

στον ουρανό που μας χαμογελούσε.

Συμπερασματικά, ας σημειώσουμε ότι τα παιδιά αντιμετώπισαν τη διαδικασία κυρίως ως παιχνίδι έκφρασης και δημιουργίας και ως αισθητική απόλαυση. Ενεργοποίησαν τα βιώματά τους, διεργασίες παρατήρησης μνήμης και φαντασίας, συμμετείχαν συναισθηματικά και διανοητικά, δόμησαν μια κειμενική εμπειρία πριν από τη συνάντηση με τα ποιήματα η οποία ανακλήθηκε και συνδέθηκε με τα ποιήματα που συνάντησαν και καλλιέργησαν δεξιότητες όπως η σύνδεση, η σύνθεση, η οργάνωση, η επικοινωνία με τους συναναγνώστες και συνδημιουργούς στο πλαίσιο της ομάδας. Και, τέλος, απέδειξαν, παραφράζοντας τον Α. Εμπειρικό, ότι η ποίηση γεννιέται και μεγαλώνει μέσα μας.

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. & Δελώνης, Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ. Γρόσδος, Σ. & Καρακίτσιος Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό (2003). Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ημερομηνία ανάκτησης 20-08- 2017 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης-Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο* (Α΄τομ). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. (2016). *Το αλωνάκι της ανάγνωσης: αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) (2005). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Α. (2008). *Ποίηση για παιδιά και νέους: όψεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.

- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001) (επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. Καλογήρου, Τ. & Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.) (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καρακίτσιος, Α., Πολίτης, Δ., Κοντολέων, Μ., Ηλιόπουλος, Β. & Παπαδάτος, Γ. (2012). *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών, ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3* (επιμορφωτικό υλικό ΕΚΕΒΙ). Ημερομηνία ανάκτησης 19-03-2020 από: [http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko\\_yliko.pdf](http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko_yliko.pdf)
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Δ. Πολίτης (επιμ.) (2013). *Καλλιερώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητα και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μόντης, Κ. (1988). *Τώρα που διαβάζω καλύτερα: ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1991). *Του στίχου τα μηνύματα: ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Ντάκα, Μ. (2021). "Ο φυσικός κόσμος στα ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά του Κώστα Μόντη " στο περ. *Κυπριακή Εστία* (Εξαμηνιαία Επιθεώρηση Γραμμάτων και Τεχνών) 5 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2021), σσ. 86-98.
- Ντάκα, Τ. & Χριστοδουλίδου, Α. (2021). "Παράδειγμα προσέγγισης κείμενων με βάση τη 'συναλλακτική' θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt. Η αίσθηση του θανάτου στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη ". Στο Σοφός, Α., Λιαράκου, Γ., Σκουμιός, Μ & Φωκίδης, Ε. (επιμ.) *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο: 5η Ημερίδα Υπομηφίων Διδασκόντων* (Πρακτικά Ημερίδας, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Αιγαίου, 18-07-2020, Ρόδος), σσ. 165-177. Διαθέσιμο στο: <http://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2021/02/5%CE%B7-%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%91-%CE%A5%CE%94-%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3-%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D.pdf>
- Παπαδάτος, Γ. (1994). "Προσέγγιση δύο ποιημάτων. Μια 'διδασκτική' πρόταση. Η Με μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μια μικρή 'εκδρομή' σε μονοπάτια των εικόνων και της ποίησης ". Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, τομ. 9. Αθήνα: Βιβλιογονία, σσ.136-149.
- Παπαδάτος, Γ. (2002). "Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια 'μεθοδολογία' συνάντησης με το Ποίημα ". Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 221-240.
- Παπαδάτος, Γ. (2013). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδάτος, Γ. (2014). *Το Παιδικό Βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

- Παπαντωνάκης, Γ. Δ. (2009). *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και για Νέους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαρούση, Μ. (2019). *Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη: Αναγνωστικές & Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τ. (επιμ.) (2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας: διδακτικές προσεγγίσεις: αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολίτης, Δ. (1996). "Ο ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M.Rosenblatt". Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τχ. 11. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σσ. 21-33.
- Πολίτης, Δ. (2003). *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ημερομηνία ανάκτησης 19-12-2016 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20122>
- Πολίτης, Δ. (2017). "Διδακτική και Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας μια ευέλικτη μεθοδολογία ". Στο Ροδοσθένους-Μπαλάφα Μ. (επιμ.) *Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Εισηγήσεις και Πρακτικές Εφαρμογές στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 15-32.
- Ρίτσος, Γ. (1978). *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (1979). *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (1983). *Πρωινό Άστρο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ροδοσθένους-Μπαλάφα Μ. (επιμ.) (2017). *Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Εισηγήσεις και Πρακτικές Εφαρμογές στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Rosenblatt, L. M. (1938<sup>2</sup>/1970). *Literature as Exploration*. (New York, London: Appleton-Century company, 1938). London: Heinemann, 1970.
- Rosenblatt, L.M. (1956). The Acid Test for Literature Teaching. *The English Journal*, 45 (2), pp. 66-74.
- Rosenblatt, L.M. (1960). Literature: The Reader's Role. *The English Journal*, 49 (5), pp. 304-316.
- Rosenblatt, L.M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice*, 21 (4), pp. 268-277.
- Rosenblatt, L.M. (2005). What Facts Does This Poem Teach You?. *Voices from the Middle*, 12 (3), pp. 43-46.