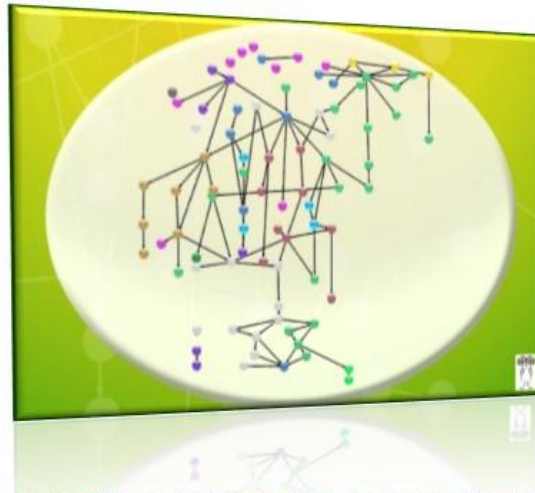


2^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑΣ

Σύλλογος Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας
«σὺν Ἀθηνᾶ»

13-15 Οκτωβρίου 2017, Καβάλα



ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Ο εκδημοκρατισμός της γνώσης:
Γνωστικά τείχη, εκλαΐκευση
προκλήσεις & διαχείριση



ΕΝΤΥΠΟ ΠΕΡΙΛΗΨΕΩΝ

Αίθουσα Ι. Μητροπόλεως &
Δημοτική Βιβλιοθήκη Καβάλας

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα, Ομ. Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, ΑΠΘ

Βαβούρας, Ηλίας, Δρ. Φιλοσοφίας-Συγγραφέας

Βασιλειάδου, Βασιλική, Μαθηματικός, Μπτ. Παιδαγωγικής

Βουγιουκλής, Θωμάς, Ομ. Καθηγητής Μαθηματικών, ΔΠΘ

Διαλεκτόπουλος, Θανάσης, Δρ. Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Δρ. Ιστορίας

Καϊάφα, Ιωάννα, Υπ. Δρ. Διδακτικής των Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Πηνελόπη, Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ΔΠΘ

Καραμπατζάκη, Ελένη, Αναπλ. Καθηγήτρια Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κατσαρού, Κωνσταντίνα, Θεολόγος, Υπ. Δρ. Θεολογίας, ΑΠΘ

Μακρής, Σπύρος, Επ. Καθηγητής Πολιτικής Θεωρίας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μαρτζούκου, Μαρία, Δρ. Ψυχολογίας-Νευρογλωσσολογίας, ΕΑΠ, ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας

Νικολαΐδης, Αργύρης. Καθηγητής Θεωρητικής Φυσικής, ΑΠΘ

Οικονόμου, Γιώργος Ν., Δρ. Φιλοσοφίας-Συγγραφέας

Παπακωνσταντίνου, Μελίνα, Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ΑΠΘ

Παπανίκου, Μαρία, Δρ. Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο του Greenwich, Metropolitan College

Παύλος, Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής της Πολυτεχνικής Σχολής, ΔΠΘ

Ρούμπος, Γιώργος, Δρ. Φυσικής Πανεπιστημίου Stanford, Μηχανικός Λογισμικού της Google

Σακονίδης, Χαράλαμπος, Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών, ΔΠΘ

Σάλλας, Βασίλειος, Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών, ΤΕΙ ΑΜΘ, ΤΕΙ ΚΜ

Σάτσιου, Άννα, Ηλεκτρολόγος-Μηχανικός, Δρ. Μηχανικών Η/Υ & Μηχανικών Δικτύων

Σταύρου-Σηφάκη, Μελίτα, Ομ. Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, ΑΠΘ

Στοιγιαννίδης, Θανάσης, Επ. Καθηγητής Σχολ. Παιδαγωγικής & Διδακτικής Μεθοδολογίας ΜτΘ, Τμήμα Θεολογίας, ΑΠΘ

Σωτηρόπουλος, Παναγιώτης, Μαθηματικός, Δρ. Επιστημολογίας, Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου

Φλιάτουρας, Ασημάκης, Λέκτορας Ιστορικής Γλωσσολογίας, ΔΠΘ

Χατζοπούλου, Κατερίνα, Δρ. Γλωσσολογίας, New York College,

Μτδρ Ερευνήτρια ΑΠΘ

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Χατζοπούλου, Κατερίνα (Πρόεδρος)

Κατσαρού, Κωνσταντίνα (Αντιπρόεδρος)

Βλάχου, Στέλλα (Γεν. Γραμματέας)

Αναγνώστου, Ματούλα (Γαμίας)

Βασιλειάδου, Βάσω (Φιλοσοφία Αιρετών)

Τέλλια, Μαρία (Φιλοσοφία Παιδιών)

Χατζάτογλου, Νένα (Δημοσίων Σχέσεων & ΜΜΕ)

ΧΩΡΟΙ

Πρωινές συνεδρίες: Αίθουσα 'Βασίλης Βασιλικός' Δημοτική Βιβλιοθήκη Καβάλας (Κασσάνδρου 6, Καβάλα),

Απογευματινές συνεδρίες: Αίθουσα Ι. Μητροπόλεως Καβάλας (Παλαιολόγου & Μητροπόλεως, Καβάλα)

ΕΓΓΡΑΦΗ 20 ευρώ (γενική), 15 ευρώ (φοιτητών, πολυτέκνων, ανέργων)

ΠΡΟΕΓΓΡΑΦΗ (μέχρι 30 Σεπτεμβρίου) 10 ευρώ

Διαχείριση ιστοσελίδων & διαδικτυακών θεμάτων: Ζαφείρης **Παπαβαρύτης**

ΟΜΙΛΗΤΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΚΕΝΤΡΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

Ζωή Γαβριηλίδου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μαρία Ζαφρανά, Ομ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χαράλαμπος Λεμονίδης, Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΓΕΝΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

Βαβούρας, Ηλίας, Δρ. Φιλοσοφίας-Συγγραφέας

Βασιλειάδου, Βασιλική, Μαθηματικός, Μπτ. Παιδαγωγικής

Βουγιουκλής, Θωμάς, Ομ. Καθηγητής Μαθηματικών, ΔΠΘ

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

Γεωργιάδης, Κωνσταντίνος, Θεολόγος (Δρ) – Νομικός ΑΠΘ, Μουσικό Σχολείο Καβάλας

Δημητριάδης, Ανάργυρος, Ιδιωτικά Σχολεία ΑΞΙΟΝ Ξάνθης

Δημουλάς, Κωνσταντίνος, Φιλολόγος - Νομοπολιτικός - Θεολόγος, MSc. / Δρ. Ψυχιατρικός Κλινικός

Ψυχολόγος (ΙΚΥ), επί τιμή Α' Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, Ευριπίδης **Δημουλάς**, Ηλεκτρολόγος

Μηχανικός & Μηχανικός Η/Υ/ Ενεργειακός, MSc., Θεοδώρα **Παπαδημητρίου**, Καθηγήτρια Γαλλικής

Φιλολογίας, Έλλη **Βέλλιου**, Εικαστικός, MSc Καλές Τέχνες & Δημόσιος Χώρος, Χριστίνα **Βαμβούρη**,

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

Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας

Διαλεκτόπουλος, Θανάσης, Δρ. Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Msc., Δρ. Ιστορίας, Msc

Εριφυλλίδης, Γιάννης, Δικηγόρος, Υπ. Δρ. Νομικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εριφυλλίδης, Στάθης, Πυρηνικός Ιατρός – Πρώην Δήμαρχος Καβάλας,

Καλομοίρης, Τηλέμαχος, Φιλολόγος, Δρ. Ιστορίας ΑΠΘ

Κάλφα, Μαρία Υπ. Δρ. Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ

Καραμανώλη, Ελένη, Υπ. Δρ. Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Καραμπατζάκη, Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωνσταντινίδου, Αρχόντισσα, Φιλολόγος, Μπτ. φοιτήτρια Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Μακρής, Σπύρος, Επίκ. Καθηγητής Πολιτικής Θεωρίας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μικέλης, Κυριάκος, Λέκτορας Διεθνών Σχέσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μισαηλίδου, Χριστίνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Μιχαηλίδης, Χαράλαμπος, New York College, Σύμβουλος Ακαδημαϊκής & Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας

Μπάρτζου, Στυλιανή, Φιλολόγος-Αρχαιολόγος, Υπ. Δρ. Ιστορίας Τέχνης ΑΠΘ

Ναλμπάντης, Δημήτρης Χημικός Μηχανικός

Νικολαΐδης, Αργύρης, Καθηγητής Θεωρητικής Φυσικής, ΑΠΘ

Νικολόπουλος, Γιάννης, Μαθηματικός – Ειδικός Παιδαγωγός, Τμήμα Ένταξης στο 1^ο Γυμνάσιο Κερατσινίου,

Επιμορφωτής Εκπαιδευτικών στην Ελληνογερμανική Αγωγή

Νιτσόπουλος, Μηνάς, Κλινικός Ψυχολόγος-Συγγραφέας

Παπαγιάννης, Σταύρος, Φιλολόγος, Μπτ. Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Παπανίκου, Μαρία, Δρ. Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο του Greenwich, Λονδίνο

Προδρόμου, Δημήτριος, Φιλολόγος - Ιστορικός, Μπτ. φοιτητής, ΔΠΜΣ Διδακτική, Παιδαγωγική & ΤΠΕ, ΤΕΙ ΑΜΘ

Σακονίδης, Χαράλαμπος, Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών, ΔΠΘ

Σάλτας, Βασίλειος, Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών, ΤΕΙ ΑΜΘ, ΤΕΙ ΚΜ

Σιμιτσή, Κωστής, Δικηγόρος, Δρ. Νομικής, τέως Δήμαρχος Καβάλας

Σκαμνέλος, Μάριος, Απόφοιτος ΤΕΙ Νοσηλευτικής & Τμήματος Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής, Μπτ. φοιτητής Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου με τίτλο «Παιδαγωγική της Μουσικής»

Σταθάκη, Μαρία, Αλβανού, Αντιγόνη & Μαρτζούκου, Μαρία, ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας
Σταμοβλάσης, Δημήτριος, Επ. Καθηγητής Μεθόδων Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών & Στατιστικής, Τμήμα
Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
Σταμπουλή, Μελπομένη, Δρ. Παιδαγωγικής, Διευθύντρια στο 16^ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας
Στογιαννίδης, Αθανάσιος, Επικ. Καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας
του Μαθήματος των Θρησκευτικών, Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ
Ταρσούδη, Μαρία, Γλωσσολόγος, Μτπ. φοιτήτρια, ΔΠΜΣ Διδακτική, Παιδαγωγική & ΤΠΕ, ΤΕΙ ΑΜΘ
Τζιλίνη, Αναστασία, Δρ. Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Μονάχου
Φλιάτουρας, Ασημάκης, Λέκτορας Ιστορικής Γλωσσολογίας, ΔΠΘ
Φωτοπούλου, Μαρία, Μτπ. φοιτήτρια, ΔΠΜΣ Διδακτική, Παιδαγωγική και ΤΠΕ, ΤΕΙ ΑΜΘ, **Τσιάντος, Βασίλης**,
Καθηγητής Μαθηματικών, Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών, ΤΕΙ ΑΜΘ & **Χατζηφωτίου, Σεβαστή**,
Αναπλ. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης, ΔΠΘ
Χατζάτογλου, Ελένη, Ιστορικός-Φιλολόγος, Μτπ. Ειδικής Αγωγής
Χατζοπούλου, Κατερίνα, Δρ. Γλωσσολογίας, Διδάσκουσα New York College, Μτδρ Ερευνήτρια ΑΠΘ

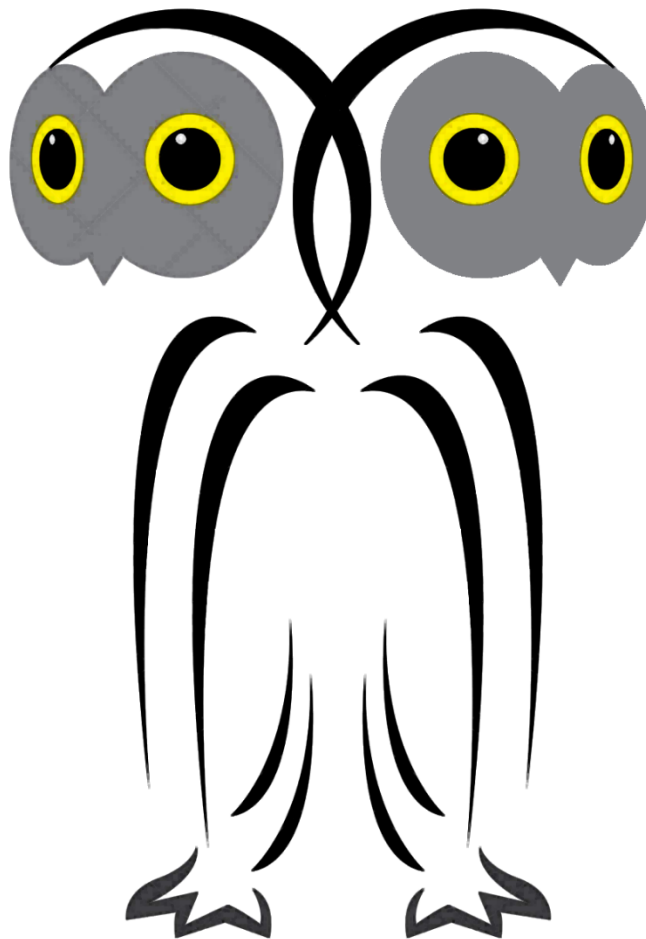
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Τηλ: 6946-522-288, 6948-210-296

E-mail: philosophia.ancilla@gmail.com

Ταχ. Διευθ.: 7^{ης} Μεραρχίας 1, Καβάλα 65403

Ιστοσελίδα: synathena.gr/epistemology2/



Ο πολιτικός άνήρ ως τίς τῶν ἐπιστημόνων στον Πολιτικό του Πλάτωνα

Ηλίας Βαβούρας

Δρ. Φιλοσοφίας ΑΠΘ, Συγγραφέας

ilvavouras@gmail.com

Η βασιλική-πολιτική εξουσία καταδείχθηκε με διαλεκτικές μεθοδεύσεις (258b-277d) ότι αποτελεί μέρος της επιστήμης και μάλιστα όχι της επιστήμης γενικά αλλά συγκεκριμένα θεωρητική επιστήμη της κρίσης και της επίβλεψης, επιστήμη που διαβιβάζει λογικά θεμελιωμένες εντολές και δεν δέχεται κατευθυντήριες υποδείξεις (αυτεπιτακτική). Επομένως, ως κριτήριο διαχωρισμού των πολιτευμάτων δεν πρέπει να λαμβάνεται ο αριθμός, η συναίνεση, η ταξική διαίρεση ή η νομιμότητα αλλά η επιστήμη, αν βεβαίως η έρευνα παραμένει συνεπής στις αρχικές τις διακριβώσεις. Η πλατωνική διερεύνηση ελευθερώνει την πολιτική σκέψη από τα ειδικά δεσμά της δόξας και της κατά προσέγγιση αλήθειας και την περιβάλλει με τη βεβαιότητα της επιστήμης, τη σταθερότητα της αλήθειας. Η φύση του κράτους και της αληθινής πολιτικής επιστήμης δεν μπορούν να αναμειγνύονται με αυτά τα αντιεπιστημονικά κριτήρια. Κατά απόλυτη επιστημονική αναγκαιότητα η εξέταση του ζητήματος θα στραφεί στο πολίτευμα που πραγματώνεται η επιστήμη της διακυβέρνησης των ανθρώπων, που αποτελεί την ύψιστη και δυσκολότερη τέχνη που δύναται να κάνει κτήμα του κάποιος. Η ερευνητική αυτή κατεύθυνση θα μεταφέρει τη διαλεκτική διάνοηση στον επιθυμητό στόχο. Ο φρόνιμος βασιλεύς-πολιτικός θα διαχωριστεί εναργώς από τους πολυπράγμονες ανταγωνιστές του, εκείνους δηλαδή που προσποιούνται ότι κατέχουν την πολιτική επιστήμη και πείθουν τους πολλούς εκτροχιάζοντας καταστροφικά το κοινό συμφέρον από την οδό της συλλογικής ωφέλειας στην οδό της ιδιοτέλειας. Αυτοί, όμως, με κανένα τρόπο δεν είναι αληθινοί πολιτικοί επιστήμονες, αλλά εμπειρότατοι απατεώνες και μάγοι της αγελαίας πειθούς. Οι άνθρωποι διακριβώσεις είναι επαρκείς, ώστε να οριστεί πραγματικά η πολιτική ορθότητα. Ανάμεσα στα πολιτεύματα που εξετάστηκαν εκείνο το πολίτευμα είναι το κατεξοχήν ορθό και το μόνο πραγματικό πολίτευμα, του οποίου οι κυβερνήτες είναι πραγματικοί πολιτικοί επιστήμονες και δε φαίνονται μόνο πολιτικοί, αλλά ουσιαστικά είναι πολιτικοί (293c: ΞΕ. Αναγκαῖον δὴ καὶ πολιτειῶν, ὡς ἔοικε, ταύτην ὀρθὴν διαφερόντως εἶναι καὶ μόνην πολιτείαν, ἐν ἣ τις ἂν εὕρισκοι τοὺς ἄρχοντας ἀληθῶς ἐπιστήμονας καὶ οὐ δοκοῦντας μόνον) είτε κυβερνοῦν με νόμους είτε χωρίς νόμους, είτε με τη συναίνεση των υπηκόων τους είτε χωρίς αυτήν, είτε είναι ἄποροι είτε εὐποροι. Όλα αυτά τα κριτήρια, αναμφίβολα, δε συνιστούν κανόνα της πολιτικής ορθότητας: το μόνο κριτήριο και κανόνας πολιτικής ορθότητας είναι η κατοχή της πολιτικής επιστήμης από τους κυβερνώντες. Ο πολιτικός είναι -ή πρέπει να είναι- αναμφισβήτητα τῶν ἐπιστημόνων τίς (266e, πρβλ. 258b). Ο πολιτικός άνήρ αποτελεί ηνίοχο των πολιτικών πραγμάτων και ως ικανότατος χειριστής του ἄρματος και γνώστης της τέχνης του ηνιόχου δεν επιτρέπεται να χάσει τον έλεγχο και να εκπέσει από το πολιτικό ἄρμα.

Συνεχές, Ράβδος, Διακριτό. Continuous, Bar, Discrete.

Θωμάς Βουγιουκλής

Ομότιμος Καθηγητής Μαθηματικών ΔΠΘ

tvougiou@eled.duth.gr

Το διακριτό στα μαθηματικά ξεκινά από την ονομαζόμενη *χαρακτηριστική συνάρτηση* (*characteristic function*) η οποία στη Θεωρία Συνόλων δηλώνει ότι ένα στοιχείο ανήκει ή όχι σε ένα σύνολο. Είναι το αντίστοιχο της Μαθηματικής Λογικής, του ζεύγους αληθές-ψευδές. Η μελέτη των διακριτών αντικειμένων διευκολύνεται από την δεκαετία 1980 και μετά, με τη χρήση των ΗΥ, κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες διότι η καταγραφή των καταστάσεων και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων γίνεται ταχύτατα και η σύγκρισή τους άμεσα αναγνωρίσιμη και μεταφερίσιμη. Η 'συμβίωση και διαμάχη' μεταξύ 'συνεχούς' και 'διακριτού' εμφανίζεται διαρκώς στη φύση, στη ζωή, στην επιστήμη. Το ερωτηματολόγιο και η κλίμακα *Lickert* καθιερώθηκαν ως απαραίτητα εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Οι Vougiouklis & Vougiouklis εισήγαγαν την *ράβδο* (*bar*) ως εναλλακτικό εργαλείο αντί της κλίμακας *Lickert*. Με την παρέμβαση αυτή θέλουμε να καταδείξουμε την μεταφορά του 'διακριτού' από τον ερωτώμενο στον ερευνητή. Επομένως παραμένει στον ερωτώμενο το

‘συνεχές’ το οποίο το χειρίζεται ευκολότερα, ταχύτερα και φυσιολογικά ενώ επιπλέον ο ερευνητής ο οποίος είναι ο αποκλειστικός διαχειριστής του ‘διακριτού’ έχει τεράστιες ελευθερίες στην επεξεργασία του προβλήματος.

Βιβλιογραφία

- [1] Αριστοτέλους, *Φυσικής Ακροάσεως, ή περί κινήσεως το Ζ'*, Βασιλεία 1531, Εκδ. Μίλητος, Αθήνα 2003.
- [2] N. Lygeros, Interrogations fondamentales sur la méthodologie du questionnaire, *Perfection* 1055/2009.
- [3] P. Kambaki-Vougioukli, T. Vougiouklis, Bar instead of scale, *Ratio Sociologica*, 3, 2008, 49-56.
- [4] T. Vougiouklis, *Hyperstructures and their Representations*, Monographs in Math., Hadronic, 1994.
- [5] T. Vougiouklis, Kambaki-Vougioukli P., On the Use of the Bar. *China-USA Business Review*, V.10, No.6, 2011, 484-489.
- [11] L. A. Zadeh, *Fuzzy sets, Information and Control*, 12/2, 1965, 94-102.

Το σύγχρονο ρεαλιστικό εφηβικό μυθιστόρημα μαθητείας και η διδακτική του αξιοποίηση

Αλεξάνδρα Γερακίνη

Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός, Μ.Δ.Ε στη Λογοτεχνία

alexgger@gmail.com

Είναι γεγονός πως οι έφηβοι δε διαβάζουν εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία ή τουλάχιστον δε διαβάζουν στον βαθμό που θα θέλαμε ή δε διαβάζουν από εσωτερική ανάγκη ή αυτόβουλα. Ο σχολικός θεσμός δεν μπορεί να καλλιεργήσει την αγάπη για το βιβλίο και τα αίτια είναι ποικίλα. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η έλλειψη προγραμματισμού και οι συνεχείς και ευκαιριακές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στα αναλυτικά προγράμματα, η επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων και σχολικών εγχειριδίων, ο τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος της λογοτεχνίας, ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου καθώς και η κυριαρχία των ηλεκτρονικών μέσων και της τεχνολογίας.

Από το 2011 και ύστερα στα προγράμματα σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας γίνονται συνεχείς και ρητές αναφορές στην ανάγκη καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο πλαίσιο του σχολείου καθώς και στη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, ωστόσο οι όποιες προσπάθειες σχετίζονται με μεμονωμένες προσπάθειες και πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητα από αυτές τις προσπάθειες που έχουν εθελοντικό και αποσπασματικό χαρακτήρα, είναι γενικά αποδεκτό ότι το εφηβικό μυθιστόρημα αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης των νέων και καλλιέργειας της φαντασίας και του συναισθηματικού τους κόσμου μέσα από το ταξίδι που προσφέρουν τα βιβλία σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου πολιτισμού σε όλη την ποικιλία και τις αντιφάσεις του.

Πολλά σύγχρονα εφηβικά μυθιστορήματα κινούνται στον χώρο του ρεαλισμού, επιδιώκοντας να αναδείξουν τα σύγχρονα προβλήματα των νέων μέσα από μια ποικίλη θεματολογία. Πολλά από αυτά μάλιστα έχουν τη μορφή του bildungsroman, του μυθιστορήματος μαθητείας, στο οποίο δίνεται η εξέλιξη ενός ανθρώπου και η εσωτερική του ολοκλήρωση ή η πορεία του ήρωα από την άγνοια στη γνώση και στην επίγνωση του εαυτού του. Οι έφηβοι ήρωες βιώνουν οικογενειακά, προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα και μέσα από οριακά και καθοριστικά γεγονότα οδηγούνται σταδιακά στην ψυχολογική και κοινωνική τους ωρίμανση.

Τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα σύγχρονου εφηβικού ρεαλιστικού μυθιστορήματος με χαρακτηριστικά μαθητείας αποτελούν τα βιβλία *Κάπου ν' ανήκεις* του Φίλιππου Μανδηλαρά (2010), *Το ημερολόγιο ενός δειλού* του Βασίλη Παπαθεοδώρου (2014), και *Ο άνεμος στα μαλλιά της* της Ελένης Δικαίου (2015). Και στα τρία βιβλία οι έφηβοι πρωταγωνιστές ζουν στην Ελλάδα της κρίσης και έρχονται αντιμέτωποι με σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα μέσα από τα οποία θα κατανοήσουν τον κόσμο και θα διαμορφώσουν τελικά την ταυτότητα τους. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην παρουσίαση των τριών εφηβικών μυθιστορημάτων καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκαν ως ολόκληρα λογοτεχνικά κείμενα στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας κατά τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017 στο πλαίσιο καλλιέργειας μιας ουσιαστικής σχέσης και επαφής των μαθητών με τον κόσμο της λογοτεχνίας.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Γερακίνη, Α. (2016). «Η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο», σελ. 324-330, Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.) *Προγράμματα σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, Τεύχος Α, 1ο πανελλήνιο συνέδριο ΕΚΕΔΙΣΥ, Αθήνα, 2016,

<http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2016/10/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B1%CE%84-2.pdf>, ημερομηνία πρόσβασης 25/06/2017.
Ζερβού, Ε. (1999). «Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της αγγλικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (επιμέλεια Βενετία Αποστολίδου & Βενετία Χοντολίδου), σελ. 131-145, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, στο Ε.ΚΕ.ΒΙ Φιλαναγνωσία επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*, (διαθέσιμο online <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2> , ημερομηνία πρόσβασης 30/09/2016).
Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές αρχές ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας» στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (επιμέλεια Βενετία Αποστολίδου & Βενετία Χοντολίδου), σελ. 319-333, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
Πολάσνιεκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Προς μία επιστήμη και ένα σχολικό μάθημα Θεολογίας ως «Πρώτης Φιλοσοφίας»

Κωνσταντίνος Γεωργιάδης

Θεολόγος (Δρ) – Νομικός ΑΠΘ// Μουσικό Σχολείο Καβάλας

konigeorg@gmail.com

Άξιο απορίας είναι πώς η σύγχρονη επιστημολογία, ενώ ριζώνει στον Έλληνα λόγο με άξονα τον Αριστοτέλη, δεν λαμβάνει τον ίδιο το συνεκτικό του δεσμό, τη Θεολογία υπό την έννοια και θέση της Πρώτης Φιλοσοφίας. Η ενότητα της γνώσης, που συνεπάγεται την ενότητα της ατομικής και της συλλογικής συνείδησης, αποτελεί πρωταρχικό αίτημα της Δημόσιας Παιδείας μέσω μιας προτεινόμενης (μετα)επιστήμης των επιστημών. Η υποβολή και μόνον των υπαρξιακών ερωτημάτων και η διαλεκτική τους διαχείριση στα όρια του Λόγου θα αποτελούσε τον πυρήνα μιας κεφαλαιώδους για το λόγο αυτό επιστήμης και ενός επίσης κεφαλαιώδους σχολικού μαθήματος. Πέραν της αναγκαιότητας συνδέσμου μεταξύ των επιστημών, προέχει η ίδια η ανθρώπινη συνείδηση κατά τη νοητική της λειτουργία, που διακρίνεται εξίσου και στη θεολογική, και η ατροφία της στο επίπεδό της αυτό.

Το πώς αυτή η πρώτη επιστήμη θα ονοματιζόταν αποτελεί παρεπόμενο ζήτημα. Και πάλι ουσιαστικά η αναγωγή στη Θεολογία θα γινόταν, καθώς ό,τι υποδηλώνεται είναι η έρευνα μιας πρώτης αρχής, του θεού υπό ευρεία έννοια και σε ό,τι και αν ταυτοποιούνταν. Ερωτάται δηλαδή εάν η Θεολογία σε μια διαχρονία που καλύπτει την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα και τη μεσαιωνική χριστιανική της συνέχεια, πριν δηλαδή από τη νεωτερική διάσπαση Λόγου και Πίστεως και τη θρησκευτικοποίησή της, ήταν κάτι διαφορετικό. Ακόμη και μετά την απόρριψη της όποιας θείας αρχής κατά την αντικειμενική της υπόσταση, πώς θα μπορούσε να αποφευχθεί ένα άλλο απόλυτο με συμβολική μεν, διϋποκειμενική δε, υπόσταση; Είναι άλλο, λοιπόν, η όποια επιστήμη καθαυτή, που κινείται καταφατικά ή αποφατικά σε συγκεκριμένο τομέα του επιστητού, και άλλο οι κρατούσες θεωρίες εντός αυτής, όπως για τη Θεολογία και ως η «ἀληθής φιλοσοφία» υπήρξε αυτή που κομίζει η ελληνόφωνη και λατινόφωνη ενιαία Εκκλησία των επτά Οικουμενικών Συνόδων.

Αποσαφηνίζεται πλέον ότι προτείνεται για τη σύγχρονη Δημόσια Παιδεία ένα μάθημα Θεολογίας το οποίο θα αντικαθιστά ή θα κινείται ανεξάρτητα προς την κατηχητική ή θρησκευολογική κατεύθυνση των Θρησκευτικών. Ομιλούμε δηλαδή για Θεολογία με την κυριολεκτική σημασία του όρου, όπου είναι άλλο ο Θεός με την έννοια του απολύτου ως διακριτού αντικειμένου γνώσης και άλλο το φαινόμενο της θρησκείας. Το μείζον για το προτεινόμενο θεολογικό μοντέλο θα ήταν η ελευθερία της σκέψης και καθαυτός σκοπός η κριτική της ανάπτυξη, όπως συμβαίνει με κάθε επιστήμη, πλαίσιο από το οποίο δεν θα επιδίωκε να αποδράσει ουδείς βέβαιος για την ορθότητα του δόγματος του, πόσω μάλλον αυτός που η ίδια η πολιτισμική του παράδοση του το επιβάλλει. Επ' αυτού, κληροδοτείται σήμερα το μοντέλο της Θεολογίας ως πρώτης φιλοσοφίας, όπως αναπτύσσεται στην ελληνική σκέψη και αναμορφώνεται στη συνέχεια της Εκκλησίας. Όπως παραδόξως, αυτή η μαθηματική θεολογική λογική ισχύει κατηγορηματικά και για τη συνοδική και πατερική εκκλησιαστική παράδοση, όπου η λέξη «Πίστις» δίχως τις νεωτερικές νοηματικές της επιφορτίσεις, κάθε άλλο παρά τη σημασία της «εὐπείθειας» λαμβάνει, ταυτιζόμενη με την έννοια της πεποίθησης με τον επιστημονικό λόγο.

Το παραδοσιακό λοιπόν συναντά το σύγχρονο και αντίστροφα, ως η κλασική κοινή έννοια όπου μπορούν να συναντηθούν όλες οι κοινωνικές ετερότητες, ακόμη και αυτές που φιλονικούν σήμερα μεταξύ τους πάνω στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Δεν είναι η θρησκεία το μείζον, αλλά το όλον του ανθρώπου και των επιστημών,

όπου συμπεριλαμβάνεται και η θρησκεία. Τελικά, τα όποια σχετικά ιδεολογικά διλήμματα θα αποδειχθούν ψευδή μέσα από μια επιστημολογική προσέγγιση, που αφορά και ιστορικό υπόβαθρο που παραπέμπει η 2η Διάταξη του Συνταγματικού Αρθρου 16.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Albrecht, M. (2006). Latin Literature and Roman Scholarship. In I. Taifacos (ed.), *The Origins of European Scholarship: The Cyprus Millennium International Conference*. Wiesbaden GmbH: Franz Steiner Verlag.
- Brooke, H.J. (2008). *Επιστήμη και Θρησκεία*. (Β. Βακάκης, μεταφρ., Κ. Γαβρόγλου, επιμέλεια) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Γεωργιάδης, Κ. (2016). Η Θεολογία και δη ή Δογματική ως ιστορικοφιλολογική και νομική επιστήμη κατά τὸ συνοδικὸ πρότυπο. *Γρηγόριος Παλαμᾶς*, 851 (4), 73-112.
- _____ (2015). Αριστοτέλης και Γρηγόριος Παλαμᾶς: Θεὸς καὶ Θεολογία στὰ ὅρια τοῦ Λόγου. *Θεολογία*, 87 (3), 25-58.
- Γιαγκάζογλου, Στ. (1994). Η ἀποδεικτική μέθοδος στὴ θεολογία τοῦ ἁγίου Γρηγορίου Παλαμᾶ. Στο Κ. Βουδούρη (εκδ.). *Φιλοσοφία καὶ Ὁρθοδοξία* (σσ. 45-66). Αθήνα: Διεθνὲς Κέντρον Ἑλληνικῆς Φιλοσοφίας καὶ Πολιτισμοῦ καὶ Κ.Β.
- _____ (2001). *Κοινωνία Θεώσεως. Ἡ σύνθεση Χριστολογίας καὶ Πνευματολογίας στό ἔργο τοῦ Ἁγίου Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ*. Αθήνα: Δόμος.
- _____ (2016). *Βίος καὶ Λόγος στὴν ἡσυχαστικὴ παράδοση*. Αθήνα: Δόμος.
- Ζήσης, Θ. (2000). Η χρήση τῶν ἀποδείξεων στὴ θεολογία κατὰ τὸν Ἅγιο Γρηγόριο Παλαμᾶ. Στο Γ. Ι. Μαντζαρίδης (εκδ.). *Πρακτικὰ Διεθνῶν Ἐπιστημονικῶν Συνεδρίων Ἀθηνῶν καὶ Λεμεσοῦ* (σσ. 525-539). Ἅγιον Ὅρος: Ἱερά Μεγίστη Μονὴ Βατοπαιδίου.
- Cat, J. (2017). The Unity of Science. In Edward N. Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ανακτήθηκε ἀπὸ <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-unity/>
- Kahlos, M. (2007). *Debate and Dialogue: Christian and Pagan Cultures*, c. 360-430. New Critical Thinking in Religion, Theology and Biblical Studies. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Ματσούκας, Ν. (1986). Η διπλὴ θεολογικὴ μεθοδολογία τοῦ Γρηγορίου Παλαμᾶ, Στο *Πρακτικὰ Θεολογικοῦ Συνεδρίου εἰς τιμὴν καὶ μνήμην τοῦ ἐν ἁγίοις πατρὸς ἡμῶν Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ*, Θεσσαλονίκη: Ι. Μ. Θεσσαλονίκης.
- _____ (1988). Τὸ μέλλον τῆς Θεολογίας, Στο *Ἐπιστημονικὴ Ἐπετηρίδα Θεολογικῆς Σχολῆς ΑΠΘ 30 (Διακονία. Αφιέρωμα στὴ Μνήμη Βασιλείου Στογιάννου)*.
- _____ (1996-1997). Φιλοσοφικὲς ἀρχές τῆς πατερικῆς θεολογίας. Στο *Πρακτικὰ τοῦ Β' Συνεδρίου Σολλόγου Φοιτητῶν Θεολογικῆς Σχολῆς ΑΠΘ «Η Φιλοσοφία καὶ ἡ Θεολογία στὴν πατερικὴ παράδοση»*.
- _____ (2002). *Ἱστορία τῆς φιλοσοφίας*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρᾶ (ΦΘΒ 6).
- Μεσσάρη Α. (2012). *Η ἐννοία τῆς διαλεκτικῆς στὸν Πλάτωνα καὶ τὸν Ἀριστοτέλη*. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικῆς καὶ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ (Διδ. Διατριβή).
- Στογιαννίδης, Αθ. (2003). *Μεταμοντέρνο καὶ Ὁρθόδοξη Χριστιανικὴ Ἀγωγή. Ἐνας διάλογος με τοὺς Jean François Lyotard, Wolfgang Welsch καὶ Gianni Vattimo*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- _____ (2013α). *Φιλοσοφία τῆς παιδείας καὶ Χριστιανισμός. Μία στοχαστικὴ περιδιάβαση στα ἀνθρωπολογικὰ μονοπάτια τῆς ὁρθόδοξης καὶ τῆς προτεσταντικῆς θρησκευτικῆς παιδαγωγικῆς*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- _____ (2013β). Η δυναμικὴ τοῦ διαθεματικοῦ-διεπιστημονικοῦ διαλόγου μεταξύ Μαθήματος τῆς Φυσικῆς καὶ Μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν στὴ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ἐνα παράδειγμα προσέγγισης διεπιστημονικῶν μακρο-ἐννοιῶν καὶ μακρο-γενικεύσεων. Στο Στογιαννίδης, Αθ. (2013) *Μελετήματα Σχολικῆς Παιδαγωγικῆς καὶ Διδακτικῆς τοῦ Μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν. Α'* (σσ. 177-218). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερέζης, Χρ. (1993). *Φιλοσοφικὴ ἀνθρωπολογία στὸ Βυζάντιο*, Αθήνα: Ἑλληνικὰ Γράμματα.
- Πεντζοπούλου-Βαλαῦ, Τ. (2015). *Ἡ θεολογία τοῦ Ἀριστοτέλη. Τὸ βιβλίο Α' τῶν Μετὰ τὰ Φυσικὰ*. Αθήνα: ΖΗΤΡΟΣ.
- Romanides, J. S. (1960-1961). Notes on the Palamite Controversy and Related Topics. I. *GOThR*, 6, 186-205.
- _____ (1963-1964). Notes on the Palamite Controversy and Related Topics. II. *GOThR*, 9, 225-270.
- Rossum, J. (2000). *Ἡ θεολογία τοῦ ἁγίου Γρηγορίου Παλαμᾶ καὶ ὁ Θωμισμός*. Στο Γ. Ι. Μαντζαρίδης (εκδ.). *Πρακτικὰ Διεθνῶν Ἐπιστημονικῶν Συνεδρίων Ἀθηνῶν καὶ Λεμεσοῦ* (σσ. 525-539). Ἅγιον Ὅρος: Ἱερά Μεγίστη Μονὴ Βατοπαιδίου.
- Φαράντου, Μ. Α. (1995). Ἐπιστήμη καὶ Θρησκεία, *Θεολογία*, 66 (1), 55-111.
- Χατζοπούλου, Κ (2015) *Τα ἀκύρα ἐπιχειρήματα καὶ ἡ οἰκονομία τῆς σκέψης*. Ανακτήθηκε ἀπὸ www.respublica.gr/2015/11/column/thoughteconomy/

ΠΗΓΕΣ

- Αριστοτέλους, *Κατηγορίαι. Αναλυτικὰ Πρότερα*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I (24-70). Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin.
- _____ *Αναλυτικὰ Ὑστερα*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I (71-100).
- _____ *Τοπικά*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I (100-164).
- _____ *Περὶ Ψυχῆς*. Im. Bekker (ed.), *Aristoteles*, Vol. I, (402-435).
- _____ *Μετὰ τὰ Φυσικὰ*. Im. Bekker (ed.), (1831). *Aristoteles*, Vol. II (980-1093), Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin.
- Γρηγορίου Παλαμᾶ, *Α' Πρὸς Ἀκίνδυνον*. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγόριον τοῦ Παλαμᾶ, Ἀπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1, Θεσσαλονίκη 1981 (397-433).
- _____ *Α' Πρὸς Βαρλαάμ*. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγόριον τοῦ Παλαμᾶ, Ἀπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1 (444-513).

- _____ Β' Πρὸς Βαρλαάμ. Π. Κ. Χρήστου (εκδ.), *Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, Ἀπαντα τὰ ἔργα*, τόμ. 1, (514-587).
- Μίλ, Τζ. Στ. (1983). *Περὶ ἐλευθερίας*. (Ν. Μπαλῆς, μεταφρ.) Αθήνα: Επίκουρος.
- Kant, Im. (1922). Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. In K. Vorländer (ed.). *Der Philosophischen Bibliothek* 45, Leipzig: Verlag von Felix Meiner.
- _____ (2007). *Η θρησκεία εντὸς των ορίων του Λόγου και μόνο*. (Κ. Ανδρουλιδάκης μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.

Το διδακτόν της αρετής στον Πλάτωνα, Πρωταγόρα, Αριστοτέλη: μία πρόταση για μία θεμελιώδη αλλαγή στη σημερινή εκπαιδευτική πράξη

Ανάργυρος Δημητριάδης
Ιδιωτικά Σχολεία ΑΞΙΟΝ Εάνθης
mariopernniola@gmail.com

Στον Πρωταγόρα του Πλάτωνα έχουμε τον προβληματισμό για το διδακτό της αρετής όπου έχουμε τη σύγκρουση δύο εκπαιδευτικών συστημάτων. Από τη μία, ο σοφιστής καθοδηγεί σε προκαθορισμένη πορεία. Στηρίζει μία σχέση εξουσίας όπου ο δάσκαλος καλείται να εμφυσήσει τις γνώσεις στο μαθητή, ο οποίος είναι γνωστικά υποδεέστερος. Αυτό θα γίνει με τις συμβουλές, τις τιμωρίες, προτροπές και απαγορεύσεις, έτσι ώστε ο μαθητής να γίνεται αντικείμενο υποταγής. Με τις καινούργιες γνώσεις θα ξεχωρίζει και δε θα ενδιαφερθεί να τις μεταδώσει στους υπόλοιπους αλλά έχοντάς τες ως μυστικό θα προωθήσει την προσωπική του ανέλιξη. Βρισκόμαστε σε μια δημοκρατία όπου κυριαρχούν οι ανταγωνιστικές σχέσεις και η εριστική.

Από την άλλη, ο Σωκράτης με τη μαιευτική και διαλεκτική μέθοδο καλεί τον μαθητή να γνωρίσει από μόνος του το αγαθό. Ο δάσκαλος εδώ είναι ο σύμβουλος, ο παρατηρητής, δεν τιμωρεί όταν ο μαθητής αποκλίνει από τον κανόνα, αλλά μένει "στο σκοτάδι", με συνέπεια να χάνεται η όποια εξουσιαστική σχέση και ο μαθητής με τη γνώση που θα αποκτήσει θα ανεξαρτητοποιηθεί αυτενεργώντας. Δε θα κρατά τη γνώση μυστικό αλλά θα την μεταδίδει. Η εριστική χάνεται και βρισκόμαστε σε ένα χώρο αλληλεγγύης. Γι' αυτό και στην αλληγορία του σπηλαίου δεν αρκεί η απελευθέρωση από τα δεσμά αλλά αυτός που θα γυρίσει πίσω, πρέπει να κάνει τους δεσμώτες να κοιτάζουν πίσω και να συνειδητοποιήσουν μόνοι τους την πλάνη. Η σωκρατική μέθοδος είναι απελευθερωτική. Τα πράγματα εν τέλει κλίνουν υπέρ μιας καταδίκης της σκέψης του Πρωταγόρα; Φαίνεται πως με μία προσεχτικότερη ματιά, ο Πρωταγόρας αντιμετωπίζεται πολύ θετικότερα, όπως και διαπιστώνεται από τα ερωτήματα που μένουν ανοιχτά με το τέλος του διαλόγου. Στη συνέχεια του προβληματισμού μας μεταφερόμαστε στην ηθική σκέψη του Αριστοτέλη και στα Ηθικά Νικομάχεια για μία ρεαλιστικότερη εκπαιδευτική πρόταση. Εκεί, ο Αριστοτέλης μέσα από βασικές έννοιες του μέσου της, αρετής, της προαίρεσης, του φρονίμου ίσως μπορεί να δώσει συγκεκριμένες κατευθύνσεις περί του πρακτού και του ηθικού του χαρακτήρα. **Η αριστοτελική έννοια της φρόνησης** συμβάλλει στο να βρούμε ένα ενεργητικό μέσον για την καθημερινή μας συμπεριφορά και οι ηθικές αρετές είναι αυτές που υλοποιούν με ακρίβεια τις παραμέτρους που έχουν οριστεί από τη φρόνηση. Η αρετή αντιμετωπίζεται ως στοχαστική του μέσου. Η φρόνηση είναι μία έξη του αληθεύειν που είναι πρακτική. Τελειώνοντας, τονίζεται η επικαιρότητα της αριστοτελικής σκέψης και συσχετίζεται με τις ανάγκες της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η γνώση του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού προϋπόθεση για τη μάθηση του

Κωνσταντίνος Δημουλάς, Φιλολόγος - Νομοπολιτικός - Θεολόγος, MSc / Δρ Ψυχιατρικός Κλινικός Ψυχολόγος (ΙΚΥ), επί τιμή Α' Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, Ευριπίδης Δημουλάς, Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Η / Υ / Ενεργειακός, MSc., Θεοδώρα Παπαδημητρίου, Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας, Έλλη Βέλλιου, Εικαστικός, MSc Καλές Τέχνες & Δημόσιος Χώρος, Χριστίνα Βαμβούρη, Φιλολόγος, MSc., Υπ. Δρ. Ιστορίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Δράμας - Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας
dimoulask@yahoo.gr

Το κυριότερο που χρειάζεται στην τάξη είναι το καλό κλίμα, απότοκο της βαθιάς γνώσης της ψυχολογίας του καθενός παιδιού, χωριστά, από τον παιδαγωγό. Ακριβώς, λόγω της πολυπλοκότητας των ιδιομορφιών των παιδιών μέσα στην τάξη του, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε πάνω από χίλιες σχέσεις στη διάρκεια μιας διδακτικής μέρας. Αναγκαστικά, είναι και ο ίδιος μέρος της όποιας σχέσης συμβαίνει στην τάξη του. Η ικανότητά του να τις χειριστεί στην κατάλληλη στιγμή δείχνει και το ταλέντο του ως παιδαγωγού. Το κυριότερο είναι να προλαβαίνει τις καταστάσεις, έτσι που να έχει το περιθώριο χρόνου να τις χειριστεί. Αυτό πετυχαίνεται με τη δυνατότητα πρόβλεψης του τι κάθε φορά θα συμβεί μέσα στην τάξη. Η πρόβλεψη δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό αναπλαισίωσης της κατάστασης, που επέρχεται, προς το δέον και το επιθυμητό. Αυτό δε συμβαίνει μαγικά τω τρόπω, αλλά χρειάζεται, οπωσδήποτε, η γνώση του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού, διότι ο άνθρωπος μόνο ως βιοψυχολογικό ον μπορεί να νοηθεί. Το παιδί είναι ως έχει εξελιχθεί από την αρχή της ζωής (που είναι το χρονικό σημείο της σύλληψης), με τις όποιες τροποποιήσεις έχει κάνει το (φυσικό και κοινωνικό) περιβάλλον στον οργανισμό του, ως βιοψυχολογική οντότητα. Σ' όλο αυτό το διάστημα, έχει αναπτυχθεί μια ψυχολογία που διαφορίζει τα δύο φύλα. Βέβαια, τα δύο φύλα φαινοτυπικά είναι διακριτά. Αλλά ο φαινοτυπικός διαχωρισμός των ανθρώπων σε δύο φύλα πολύ λίγο ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπως αυτή υπαγορεύεται από το βιοψυχολογικό υπόστρωμα του καθενός. Δεν υπάρχουν δύο φύλα, αλλά ο άνθρωπος, που συμβαίνει να εκτελεί λειτουργίες που, φυλικά, κινούνται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το θεωρητικά απόλυτο αρσενικό και το θεωρητικά απόλυτο θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό. Πρόσφατες ερευνητικές διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν τη σημασία των γενετικών βιολογικών παραγόντων (χρωμοσωμικό μωσαϊκό), που εκφράζονται μέσω των φυλικών ορμονών, σε μίξη, έτσι που η φυλική συμπεριφορά φτάνει, κατά τα ανάμικτα (σωματικά και ψυχικά) χαρακτηριστικά και ιδιώματά της, τους 43.046.721 τύπους, που μπορούν να συμποσωθούν, χοντρικά, σε 81 συνδυασμούς (συνδέσεις), και μόνον επιφανειακά διαφοροποιούνται στα δύο φύλα. Έτσι, η συμπεριφορά και η όποια δραστηριότητα (σωματική, συναισθηματική, διανοητική) ποτέ δεν είναι απόλυτα αρσενική ή απόλυτα θηλυκή, αλλά μάλλον αρσενική ή μάλλον θηλυκή. Η μάθηση είναι μια τέτοια δραστηριότητα: σωματικοσυναισθηματοδιανοητική. Ξεκινώντας από την φυσιολογία της μάθησης, βλέπουμε ότι ο εγκέφαλος, όχι μόνο διαχωρίζεται πάνω στη διαβαθμιστική κλίμακα «αρσενικό – θηλυκό», αλλά και λειτουργεί (κατά τη γεωγραφία του σε δύο ημισφαίρια) ανάλογα με το σημείο του συνεχούς στο οποίο και βρίσκεται το άτομο που μαθαίνει. Και, ενώ καμιά πληροφορία δεν είναι άχρωμη συναισθηματικά, το κυρίως «θηλυκό» δεξιό ημισφαίριο συναισθηματοποιεί λιγότερο ή περισσότερο τα εισιόντα. Η δυνατότητα επεξεργασίας των εισιόντων είναι ανάλογη με το βιοψυχολογικό υπόβαθρο του παιδιού, βεβαίως κατά το φύλο του, ασφαλώς στην συγκεκριμένη ηλικία του, με τις, έως την ώρα της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας, εμπειρίες του, στις οποίες είναι, ήδη, ενσωματωμένη η έως τώρα μάθηση. Αλλιώς μαθαίνει το «αγόρι» και αλλιώς μαθαίνει το «κορίτσι», αλλιώς μαθαίνει, εν τέλει, το κάθε παιδί. Η ανάκληση των μεμαθημένων επιβεβαιώνει, αν, όντως, η μάθηση είχε συντελεστεί.

Υποστηρικτική Βιβλιογραφία

Changeux, J.-P. (1983 (1984) 19862). Ο Νευρωνικός άνθρωπος: Πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος; Μεταγρ.: Βαγγέλι Μπρίκα. Εκδ. Κέδρος / Ράππα: Αθήνα, 195-257.

Δημουλάς, Κ. Β. (1990). Νευροογεννητικό Σύστημα; Βιβλίο Περίληψεων 7ου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας και του Τμήματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου της Κύπρου, Λευκωσία.

- Δημουλάς, Κ. Β. (1999). «Manly» and «womanly» or «male» and «female» behavior? (Serious experimental mistakes in the area of psychological researches concerning psychological assessment), Βιβλίο Περιλήψεων, 5th European Conference on Psychological Assessment (Πάτρα) του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών/Τομέας Ψυχολογίας και EARLI/Learning and Instruction.
- Δημουλάς, Κ. Β. (2007α). Διαχείριση της Κοινωνικής Δυναμικής της Τάξης με βάση το φύλο από βιοψυχολογική σκοπιά, στο Βιβλίο Περιλήψεων του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση» (Ιωάννινα, 19-21.10), της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, ενότητα Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στο Σύγχρονο Σχολείο/ Προβλήματα και Προβληματισμοί, 13.
- Δημουλάς, Κ. Β. (2007β). Άγνοια Φυλικής Τάσης Μάθησης από το Δάσκαλο ως Πηγή Λαθών από τον Μαθητή, στο Πρόγραμμα Εισηγήσεων του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης» του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη, 13-4.12,13.
- Δημουλάς, Κ. Β., και Καλύβας, Ι. (2005). Βιοψυχολογική εξατομίκευση διδασκαλίας - Εξατομικευμένη διδασκαλία, στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου (13-4.5.5) «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη», του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (Πρόγραμμα,16), 492-500.
- Δημουλάς Κ. Β., Καλύβας Ι., Παπαδημητρίου Θ. Ευ., και Δημουλάς Ευ. Κ. (2005), Διαχείριση του μαθητικού δυναμικού από σύγχρονη βιοψυχολογική σκοπιά, Βιβλίο Περιλήψεων Εισηγήσεων του 7ου ετήσιου Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών «Εκπαιδευτικές Αλλαγές - Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου» (Πάτρα,8-10.4), έκδ. Μεταίχμιο, 17.
- Ζαφρανάς, Α.Β., και Κάτσιου – Ζαφρανά Μ. (1989). Φυσιολογία της μάθησης Ι: Ύλη και Εγκέφαλος, ΙΙ: Από τον εγκέφαλο στη νόηση. Εκδ. Οίκος Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- Konishi, M., & Gurney, M.E. (1982). Sexual differentiation of brain and behavior. Trends in Neurosciences, 5, 20-30.
- Lacoste - Utamsing, C. de, & Holloway, R.C. (1982). Sexual dimorphism in the human corpus callosum, Science, 216, 1431-1432.

Το αρχαίο ιδεώδες για την Παιδεία και το μπόλιασμα με το Χριστιανισμό τον 4ο αι.

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

Δρ. Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Msc., Δρ. Ιστορίας, Msc
dialektopoulos@live.nl

Στον αρχαίο κόσμο ο Πλάτων ήταν αυτός που έδωσε κάποια βαθύτερη ιδέα για το πως όφειλε να είναι η Παιδεία στην εποχή του, προσφέροντάς της κάποια "θεολογική" βάση με το να λέει στους "Νόμους" του ότι "ο Θεός παιδαγωγεί τον κόσμο", γνώμη που έμεινε σεβαστή μέχρι την ύστερη αρχαιότητα. Οι αρχαίοι συγγραφείς που ασχολούνται με το θέμα της Παιδείας, από τον Ισοκράτη μέχρι τον Κοιντιλιανό και τον Ψευδο-Πλούταρχο, ισχυρίζονται ότι πρωταρχικός σκοπός της Παιδείας πρέπει να είναι η ηθική άσκηση και όλοι τους καταδικάζουν κάθε σύστημα που αδιαφορεί να ενσταλάξει στην ψυχή του μαθητή τις αρχές της καλής αγωγής.

Η ιδέα για την "ελληνική παιδεία", όπως εμφανίζεται στον Ισοκράτη, είχε γίνει πραγματικότητα μετά τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου στην Ανατολή. Χρησιμοποιώντας αυτή τη διεθνή πολιτισμική καλλιέργεια ως βάση του, ο Χριστιανισμός προσφέρει τώρα το πλαίσιο για τη νέα Παιδεία, που είχε ως πηγή του το θείο Λόγο. Έλληνες και βάρβαροι γίνονται τα όργανά του.

Οι εκκλησιαστικοί Πατέρες μεταχειρίστηκαν επωφελώς για την χριστιανική παιδεία την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, πάνω στην οποία μπορούσαν να στηρίζουν τις δικές τους μεταφυσικές-θεολογικές ιδέες. Αυτό γιατί ο μέσος άνθρωπος εκείνης της εποχής ήταν λίγο πολύ εξοικειωμένος με τις μεταφυσικές φιλοσοφικές ιδέες των Ελλήνων (νεοπλατωνιστές, νεοπυθαγορείους κ.ά) και με αυτό ως δεδομένο οι Πατέρες θα μπορούσαν να διακηρύξουν τις δικές τους μεταφυσικές αλήθειες, χωρίς να κινδυνεύουν να μη γίνουν αποδεκτοί.

Οι Πατέρες, κάτοχοι της ελληνικής παιδείας και μελετητές των κλασικών συγγραφέων, χρησιμοποίησαν την κοσμική παιδεία ως προπαιδευτήρια για τη χριστιανική διδασκαλία και ως θεραπεινίδα της θεολογίας. Ωστόσο η επίσημη στάση των πατέρων της Εκκλησίας απέναντι στην αρχαία Παιδεία υπήρξε πάντοτε κριτική και επιλεκτική. Μελέτησαν τους αρχαίους Έλληνες με σύστημα, διείσδυσαν στο πνεύμα τους, κατανόησαν πλήρως και τα δυσκολότερα φιλοσοφικά συστήματα και έπειτα έκριναν, δηλαδή τόνισαν δεόντως τα καλά σημεία της αρχαίας ελληνικής παιδείας ενώ απέρριψαν όλα εκείνα τα στοιχεία, τα οποία έρχονταν σε αντίθεση με τα δόγματα και την ηθική διδασκαλία του Χριστιανισμού. Αυτή την κριτική και εκλεκτική μελέτη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας συνιστά και ο Μ. Βασίλειος στην πραγματεία του "Προς τους νέους, όπως αν εξ ελληνικών ωφελοίντο λόγων".

Στην εισήγηση παρουσιάζεται η στάση των Πατέρων απέναντι στην ελληνική Παιδεία όταν τον 4ο αι., το "χρυσό αιώνα" του Χριστιανισμού, η διαλεκτική πάλη μεταξύ Χριστιανισμού και Ελληνισμού κατέληξε στη "διαλλαγή αμφοτέρων" με τον εκχριστιανισμό του Ελληνισμού και τον εξελληνισμό του Χριστιανισμού. Η

Εκκλησία ούτε απέκλεισε τα εθνικά κείμενα από το σχολικό πρόγραμμα ούτε εγκαθίδρυσε ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα χριστιανόπουλα συνέχισαν να πηγαίνουν στον ίδιο γραμματιστή, τον ίδιο γραμματικό και τον ίδιο ρήτορα όπως και τα παιδιά των ειδωλολατρών, μελετούσαν τον Όμηρο και εξοικειώνονταν με τις ιστορίες της αρχαίας μυθολογίας. Και στους επόμενους αιώνες τα ελληνικά γράμματα εξακολούθησαν να είναι αποδεκτά και να προάγονται από τους χριστιανικούς κύκλους, πάντα όμως με τη σχετική προσοχή.

Βιβλιογραφία

Chadwick, H. *Early Christian Thought and Classical Tradition*, Oxford 1984.
Jaeger, W. *The Theology of the Early Greek Philosophers*, Oxford 1947.
Jaeger, W. *Early Christianity and Greek Paideia*, Cambridge 1969.
Laistner, M.L.W., *Christianity and Pagan Culture*, Ithaca/N.Y. 1951.
Nettleship, R.L. *The Theory of Education in the Republic of Plato*, Oxford 1980.
Miller, R.C. *The Theory of Christian Education Practice*, Birmingham 1980.
Μπρατσιώτου, Π. *Χριστιανισμός και Ελληνισμός εν αντιθέσει και συνθέσει*, Αθήνα 1957.
Scholfield, H. *The Philosophy of Education: An Introduction*, 8th edition, London 1977.
Seymour J.L. & Miller D.E. (eds), *Theological Approaches to Christian Education*, Nashville 1990.

«Συμβουλές σε έναν νέο πολιτικό». Σκέψεις για τη διδασκαλία της τέχνης της πολιτικής.

Στάθης Εριφυλλίδης, Πυρηνικός Ιατρός – Πρώην Δήμαρχος Καβάλας &
Γιάννης Εριφυλλίδης, Δικηγόρος, Υπ. Δρ. Νομικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών
jerifil@hotmail.com

Η τέχνη της πολιτικής έχει αποτελέσει, από την αρχαιότητα και μέχρι τη σημερινή εποχή, αντικείμενο διδασκαλίας τόσο μέσω της συμβολής δασκάλων, συγγραφέων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επιφορτισμένων με την αποστολή της προετοιμασίας και της κατάρτισης νέων σπουδαστών που φιλοδοξούν να σταδιοδρομήσουν στην πολιτική σκηνή όσο και μέσω «μη θεσμοθετημένων» μεθόδων, όπως η «μαθητεία» κοντά σε έμπειρους πολιτικούς, η ανάγνωση των απομνημονευμάτων σπουδαίων πολιτικών και βέβαια η εμπειρία από την ίδια τη συμμετοχή στα κοινά. Η συμβολή του αρχαιοελληνικού στοχασμού στον τομέα της διδασκαλίας της πολιτικής τέχνης υπήρξε καθοριστική: οι σκέψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων επηρέασαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν στοχαστές, πολιτικούς, ερευνητές και δασκάλους σε κάθε χώρα και σε κάθε εποχή.

Λόγω της στενής σχέσης δικαίου και πολιτικής, στη χώρα μας οι Νομικές Σχολές, ιδιαίτερα η Νομική Σχολή Αθηνών, αποτέλεσαν από νωρίς φυτώριο γενιών πολιτικών που πρωταγωνίστησαν στην πολιτική ζωή της Ελλάδας. Η συμβολή σχολών πολιτικών επιστημών, δημόσιας διοίκησης και διακυβέρνησης (της Ελλάδας και του εξωτερικού) στην προετοιμασία νέων σπουδαστών που επιθυμούν να δοκιμάσουν την τύχη τους στον στίβο της πολιτικής είναι εξίσου σημαντική. Μια μεγάλη (ίσως και η μεγαλύτερη) μερίδα πολιτικών, ωστόσο, εκπαιδεύεται στην πολιτική μέσα από τη συμμετοχή της στους κοινωνικούς αγώνες, στο συνδικαλιστικό κίνημα, στα κοινά εν γένει, χωρίς να έχει το πλεονέκτημα (κατ' άλλους μειονέκτημα) της φοίτησης σε κάποια σχολή με γνωστικό αντικείμενο συναφές με την άσκηση διοίκησης και γενικότερα την πολιτική.

Ποιες είναι οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίον ασκούν πολιτική οι «πολιτικοί καριέρας» και οι «πολιτικοί της εμπειρίας»; Τι μαθαίνεται στις σχολές και τι μπορεί να διδάξει μόνο η εμπειρία; Στη σημερινή περίοδο κρίσης που διανύει η χώρα μας, ποια ήταν τα μεγάλα λάθη των Ελλήνων πολιτικών και είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι μπορούμε να διακρίνουμε διαφορετικές «κατηγορίες» λαθών στα οποία υπέπεσε καθεμιά από τις προαναφερθείσες κατηγορίες πολιτικών;

Ποια είναι η έννοια του «καλώς πολιτεύεσθαι»; Γιατί τα διδάγματα του αρχαιοελληνικού στοχασμού είναι σήμερα πιο επίκαιρα από ποτέ; Ποιες είναι οι συμβουλές τις οποίες πρέπει να ακολουθεί ένας πολιτικός που επιθυμεί να συνεισφέρει στο καλό της χώρας του; Τελικά, καλός πολιτικός κάποιος γεννιέται ή γίνεται μέσα από εκπαίδευση οποιουδήποτε τύπου; Σε μια εποχή απαξίωσης των πολιτικών και της πολιτικής, ποια είναι η παρακαταθήκη που οφείλει να αφήσει στους νέους η παλαιότερη γενιά πολιτικών; Πώς μπορεί η παλαιότερη

αυτή γενιά να συμβάλει στην ανάδειξη νέων ηγετών τους οποίους η Ελλάδα έχει ανάγκη στη σημερινή συγκυρία περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο της ιστορίας της;

Νευροεπιστήμες και Εκπαίδευση

Μαρία Ζαφρανά

Ομότιμη καθηγήτρια Ψυχολογίας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

mariazafrana@gmail.com

Τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί μια επανάσταση στον τομέα των Νευροεπιστημών που μελετούν τη δομή και λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου. Οι επιπτώσεις των ανακαλύψεων αυτών έχουν άμεσες επιπτώσεις σε τομείς όπως η εκπαίδευση, καθώς έχουν ρίξει φως στους μηχανισμούς της μάθησης και τις νοητικές διεργασίες, στη βιοχημεία της μνήμης, στους μηχανισμούς της προσοχής και στον ρόλο των συγκινήσεων στις νοητικές διεργασίες.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, έχει σήμερα επιστημονικά τεκμηριωθεί ότι τα προσχολικά χρόνια- από τη γέννηση μέχρι και τα έξι χρόνια- συνιστούν τη «χρυσή εποχή» του ανθρώπου, εποχή κατά την οποία ο εγκέφαλος έχει εκπληκτικές ικανότητες μάθησης, ενώ ταυτόχρονα είναι εξαιρετικά ευάλωτος στην αισθητηριακή αποστέρηση και στα ακατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Πιο συγκεκριμένα, η προσχολική ηλικία είναι η εποχή κατά την οποία πραγματοποιείται η βασική «καλωδίωση» του εγκεφάλου, κατά την οποία εγκαθίστανται στον εγκέφαλο τα βασικά «νευρωνικά κυκλώματα» που αποτελούν την υλική βάση της μνήμης, της μάθησης, των συγκινήσεων, και της πνευματικής ζωής γενικότερα.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται «οι περίοδοι ειδικής ευαισθησίας» ή τα λεγόμενα «παράθυρα ευκαιρίας» για την κατάκτηση της γλώσσας (μητρικής και ξένης γλώσσας) για την κατάκτηση της μαθηματικής-λογικής σκέψης και της μουσικής ικανότητας. Προτείνεται ένα μοντέλο εκπαίδευσης που βασίζεται στα ως άνω δεδομένα και οδηγεί το παιδί σε θεαματική ανάπτυξη των νοητικών του λειτουργιών και σε ψυχική υγεία και δύναμη.

Βιβλιογραφία

1. Κάτσιου-Ζαφρανά, Μαρία. *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*. Αφοί Κυριακίδη, 2000.
2. Posner, M.I. & Rothbart M.K. *Educating the human brain*. M.K. 2007.
3. David A. Sousa. *Mind, brain and education*. Solution Tree Press, 2010.
4. David A. Sousa. *How the brain learns mathematics*. Corwin Press, 2014.
5. David Sousa, Carol A. Tomlinson. *Differentiation and the Brain*. Corwin Press, 2011.

Η Επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1843 & η παραχώρηση του πρώτου Συντάγματος της Ελλάδας.

Διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας με αφορμή έναν ζωγραφικό πίνακα

Τηλέμαχος Καλομοίρης

Φιλολόγος, Δρ. Ιστορίας ΑΠΘ

tilemachoskalomoiris@gmail.com

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

πολιτικά κόμματα της εποχής, η Επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου συνετέλεσε, ώστε να υπάρξουν εξελίξεις και να ισχυροποιηθούν κάποια από αυτά και να αποδυναμωθούν άλλα. Εκείνη την εποχή, επίσης, ο ρόλος των Μεγάλων Δυνάμεων στα εσωτερικά πολιτικά πράγματα του ελληνικού κράτους θεωρείται αποφασιστικής σημασίας. Για παράδειγμα, μετά την εκδήλωση της Επανάστασης της 3^{ης} Σεπτεμβρίου, ο Ρώσος πρεσβευτής στην Αθήνα έχασε την θέση του, καθώς θεωρήθηκε από τον Τσάρο ότι η δραστήρια ανάμειξη του πρεσβευτή του υπέρ της επανάστασης εξέθετε την Ρωσία στις άλλες δύο Μεγάλες Δυνάμεις, την Γαλλία και την Μεγάλη Βρετανία. Η ανάλυση και η διερεύνηση των γεγονότων που οδήγησαν στην πραγματοποίηση της λαϊκής εξέγερσης και των συνεπειών της αποτελούν το γνωστικό αντικείμενο του μελετητή της ελληνικής ιστορίας των μέσων του 19^{ου} αιώνα. Όσον αφορά, όμως, στη διδασκαλία του ιστορικού αυτού φαινομένου σε μαθητές ή φοιτητές, μπορεί να υπάρξει χρήση οπτικού υλικού, που καθιστούν το μάθημα της Ιστορίας πιο «ζωντανό» και άμεσα αντιληπτό. Για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός της Επανάστασης της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1843, μπορούν να αξιοποιηθούν πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι απεικονίζουν τα γεγονότα της ιστορικής αυτής εξέγερσης. Βέβαια, ο ζωγράφος δεν υποκαθιστά τον ιστορικό, όπως επίσης, λόγω της καλλιτεχνικής αδείας μπορεί να μεταβάλει τα γεγονότα με την φαντασία του και να τα απεικονίσει, όπως νομίζει ότι συνέβησαν ή όπως, πολλές φορές, κατά την γνώμη του, τονίζουν τον ηρωισμό, την αυτοθυσία, την σκληρότητα των πρωταγωνιστών, με σκοπό να εμπνεύσει τα ανάλογα αισθήματα στον θεατή. Σχετικά με την Επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου, υπάρχουν εξαιρετικοί πίνακες ζωγραφικής, που αποτελούν σημεία αναφοράς. Αυτοί οι πίνακες χρησιμοποιούνται για να «ζωντανέψει» η ιστορική αφήγηση, αλλά και για να ελεγχθεί, μετά την παράθεση των ιστορικών μαρτυριών των πρωταγωνιστών και των αναλύσεων των κατοπινών ιστορικών, η ιστορική «αλήθεια», δηλαδή η πιστότητα της απεικόνισης των γεγονότων από τον καλλιτέχνη.

Βιβλιογραφία

- Διαμαντούρος Νικηφόρος, Περίοδος συνταγματικής μοναρχίας, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΓ', Νεώτερος Ελληνισμός από το 1833 ως το 1881, Αθήνα 1977.
- Μακρυγιάννης Ιωάννης, Απομνημονεύματα, τόμοι Α' και Β', εκδόσεις Εστία, Αθήνα 2014.
- Μαρκεζίνης Σπυρίδων, Πολιτική Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος (1828-1964), τόμος πρώτος (1828-1862), εκδόσεις Πάπυρος, Αθήνα 1966.
- Πετρόπουλος Ιωάννης – Κουμαριανού Αικατερίνη, Περίοδος βασιλείας του Όθωνος (1833-1862), Διαμαντούρος Νικηφόρος, Περίοδος συνταγματικής μοναρχίας, Παπαδόπουλος Στέφανος, ο Κριμαϊκός Πόλεμος και ο Ελληνισμός, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΓ', Νεώτερος Ελληνισμός από το 1833 ως το 1881, Αθήνα 1977.
- Douglas Dakin, Η ενοποίηση της Ελλάδας (1770-1923), εκδόσεις Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1989.
- Hering Gunnar, Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα 1821-1936, εκδόσεις Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2008.
- Petropoulos John, Πολιτική και συγκρότηση κράτους στο ελληνικό βασίλειο (1833-1843), Α' και Β', εκδόσεις Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1997.

Η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη και η συμβολή της (ομαδό)συνεργατικής μάθησης στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Κάλφα Μαρία

Κοινωνική Ανθρωπολόγος, Gender Studies MSc., Υπ. Δρ. Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ
marw.k.011@gmail.com

Στο πλαίσιο της εν λόγω εισήγησης επιχειρείται η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης στη σχολικής τάξη και η συμβολή της (ομαδο)συνεργατικής μάθησης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το εν λόγω άρθρο αποσκοπεί στη παράθεση των θετικών και αρνητικών παραγόντων αλληλεπίδρασης που επηρεάζουν την μάθηση, τις ενδεικτικές τεχνικές που μπορούν να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις των μαθητών, αλλά και τα οφέλη που μπορούν να προσκομίσουν οι μαθητές τόσο οι πολιτισμικά διαφέροντες όσο και οι γηγενείς.

Οι έννοιες της αλληλεπίδρασης και της αυτοαντίληψης είναι σημαντικές τόσο για το ίδιο το άτομο, όσο και για τις σχέσεις που οικοδομεί εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η σχέση αυτή με τους άλλους και εν γένει με το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον δεν είναι στατική, αλλά διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται, καθώς λειτουργεί αμφίδρομα. Όπως αναφέρει η Βάρφη (2005), ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της προσωπικότητάς του, καθώς επηρεάζει σημαντικά την

προσωπική και επαγγελματική ζωή του. Στο πλαίσιο αυτό, θα εστιάσουμε σε δύο βασικές προσεγγίσεις που αφορούν την αυτοαντίληψη: την ψυχολογική και την κοινωνιολογική προσέγγιση.

Επειτα, θα αναδείξουμε τη σχέση της αυτοαντίληψης με τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και πως αυτή μπορεί να διερευνηθεί και εξεταστεί ενδελεχώς μέσα από το κοινωνιόγραμμα. Όπως παρατηρεί και ο Cohen, οι άνθρωποι συνειδητοποιούν την ταυτότητα και τον πολιτισμό τους, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τη διαφορετικότητα, τη δική τους έναντι των άλλων, αλλά και την απόσταση των άλλων από τους ίδιους (Μαδιανού: 1998). Οι σχέσεις με τους συνομήλικους φαίνεται να είναι, μεταξύ άλλων, ένας παράγοντας που επηρεάζει την αυτοαντίληψη και την καλλιέργεια της ταυτότητας των μαθητών. Αν από τη μία πλευρά έχουμε την εφαρμογή της «γκετοποίησης» τότε ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο αλλοδαπός τον εαυτό του βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις του με τους γηγενείς. Αν από την άλλη πλευρά έχουμε ένα πολυπολιτισμικό ή ένα διαπολιτισμικό μοντέλο για τη διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων, τότε η αυτοαντίληψη των αλλοδαπών σχετίζεται με ένα δημοκρατικό πνεύμα αποδοχής, αλλά και η αλληλεπίδραση με τους γηγενείς τείνει να είναι θετική.

Τέλος, θα αναφερθούμε στην (ομάδο) συνεργατική μάθηση και τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και σε ψυχολογικούς παράγοντες.

Γνωστική ασυμφωνία: δόμηση ή αποδόμηση των γνωστικών τειχών;

Ελένη Καραμανώλη

Υπ. Δρ. Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής ΑΠΘ

ekaramanoli@edlit.auth.gr

Η εισήγηση στοχεύει στην παρουσίαση των ευρημάτων μίας πιλοτικής έρευνας που θα πραγματοποιηθεί σε προπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 που θα παρακολουθήσουν το μάθημα της «Διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Το θεωρητικό έρεισμα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας είναι ότι οι φοιτητές, επηρεασμένοι από την κυρίαρχη ιδεολογία-κουλτούρα και τις σχετικές προσωπικές μικροθεωρίες (στερεότυπα, προκαταλήψεις, κ.λπ.), είναι πολύ πιθανό να αγνοήσουν στρατηγικές για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της σχετικής θεωρίας και να οδηγηθούν σε εσφαλμένα συμπεράσματα με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία για τις απατηλές ή λανθασμένες πηγές(φάρσα). Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί σε δύο φάσεις: στην αρχική φάση (τέσσερις βδομάδες πριν το πείραμα) παραδείγματα κατασκευασμένων πηγών θα παρουσιαστούν στους φοιτητές, με τρόπο που η κριτική ανάλυση και αξιολόγηση θα εξηγηθούν, και τους πιθανούς λόγους γιατί οι άνθρωποι προσκολλούνται στις αρχικές τους μικροθεωρίες, β) στην επόμενη φάση(4 βδομάδες αργότερα) έξι φύλλα με πηγές, μερικές από τις οποίες θα είναι φάρσες, θα δοθούν διαδοχικά στους φοιτητές και θα τους ζητηθεί να τις σχολιάσουν. Στο τέλος, θα τους δοθεί ένα φυλλάδιο με τη συνολική αξιολόγηση των αντιδράσεων των φοιτητών και της μαθησιακής τους εμπειρία. Τα δεδομένα από την έρευνα θα αναλυθούν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η έρευνα αξιοποιεί στοιχεία από τις θεωρίες της γνωστικής ασυμφωνίας και του προκαθορισμένου αδιεξόδου μάθησης, επισημαίνει ότι η προσεκτική χρήση ποικίλων φαρσών και πρωτότυπων πηγών μπορεί να προκαλέσει κριτική αντανάκλαση, που είναι προαπαιτούμενο για τη νοητική αλλαγή και για μία βαθύτερη κατανόηση της αξίας της διδασκαλίας για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι «μικροθεωρίες» και οι «παρανοήσεις» των φοιτητών, δηλαδή τις ιδεολογικές προκαταλήψεις, στερεότυπα όταν αναλύουν και ερμηνεύουν τις ιστορικές πηγές, αναζητήθηκε μία κατάλληλη στρατηγική μέσω της «γνωστικής ασυμφωνίας» και του κατευθυνόμενου γνωστικού αδιεξόδου. Καθώς αυτές οι μικροθεωρίες δυσκολεύουν ακόμα και εμποδίζουν τη νοητική αλλαγή στην ανάλυση των εικόνων, γελοιογραφιών, διαγραμμάτων κ.λπ. και στη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων. Αυτό το φαινόμενο εντοπίζεται στο μάθημα της διδασκαλίας της Ιστορίας, που είναι στενά συνδεδεμένη με τις ιδεολογίες, αξίες, προκαταλήψεις, προδιαθέσεις, συναισθηματικές φορτίσεις κ.λπ.

Μεσα από αυτήν την έρευνα προσδοκάται οι φοιτητές να αντιληφθούν πόσο δραματικά επηρεάζονται από τις μικροθεωρίες τους και τις κυρίαρχες αντιλήψεις στον τρόπο σκέψης τους, παρά τις θεωρητικές τους γνώσεις σε κάποια θέματα. Επιπλέον, να αποκαλυφθεί αν η γνωστική ασυμφωνία μπορεί να αποτελέσει μία καθοδηγητική στρατηγική σε συνδυασμό με το καθοδηγούμενο γνωστικό αδιέξοδο.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Acharya Avidit , Blackwell Matthew & Sen Maya (2017). Explaining Preferences from Behavior: A Cognitive Dissonance Approach, pp. 1-36, available online at <https://scholar.harvard.edu/files/msen/files/cognitive-dissonance-theory.pdf>, accessed May 21, 2017.
- Appleton, Ken (1997). Analysis and Description of Students' Learning during Science Classes Using a Constructivist-Based Model, Journal of research in Science Teaching, 34 (3), pp. 303-318.
- Bramschreiber, Terry (2013). Evolving Minds: Helping Students with Cognitive Dissonance, Electronic Theses and Dissertations, 82, pp.1-180, available online at <http://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=etd>, accessed June 10, 2017.
- Cooper, Joel (2007). Cognitive Dissonance. Fifty Years of a Classic Theory. Thousand Oaks (CA) & London: Sage Publications.
- Egbo, Benedicta (2005). Critical Pedagogy as Transformative Micro-Level Praxis. Academic Exchange-Extra, June – July, University of Windsor, Ontario, available online at <http://www.unco.edu/ae-extra/2005/6/Art-4.html>, accessed October 20, 2016.
- Festinger, Leon (1957). A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford: Stanford University Press.
- Fiscoe, Kristen (2016). The 25 Most Influential Psychological Experiments in History, Online psychology degree guide, available online at: <file:///C:/Users/%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%82/Desktop/%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B1%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%B1/The%2025%20Most%20Influential%20Psychological%20Experiments%20in%20History.html>, accessed June 30, 2017.
- Gawronski, Bertram (2012). Back to the Future of Dissonance Theory: Cognitive Consistency as a Core Motive, Social Cognition, 30 (6), pp. 652-668.
- Goldonowicz, Joanna (2014). COGNITIVE DISSONANCE IN THE CLASSROOM: THE EFFECTS OF HYPOCRISY ON ACADEMIC DISHONESTY, pp.1-80, available online at http://etd.fcla.edu/CF/CFE0005338/Cognitive_Dissonance_in_the_Classroom--The_Effects_of_Hypocrisy_on_Academic_Dishonesty.pdf, accessed June 21, 2017.
- Gorski, Paul (2009). Cognitive Dissonance: A Critical Tool in Social Justice Teaching, pp.1-8, available online at <http://www.edchange.org/publications/cognitive-dissonance.pdf>, accessed June 21, 2017.
- Graham, Rachel D. (2007). Theory of Cognitive Dissonance as It Pertains to Morality, Journal of Scientific Psychology (June 2007), pp. 20-23, available online at <http://www.psychencelab.com>, accessed June 21, 2016.
- Guerra Patricia L. & Wubben Zane C. (2017). Teacher Beliefs and Classroom Practices Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments, Issues in Teacher Education, 26 (1), pp. 35-51, available online at https://www.researchgate.net/publication/307980480_Teacher_Beliefs_and_Classroom_Practices_Cognitive_Dissonance_in_High_Stakes_Test-Influenced_Environments, accessed November 21, 2016.
- Hansen, Edmund J. (2002). From Cognitive Dissonance to Self-Motivated Learning, Essays on Teaching Excellence, 13 (1), pp. 1-6, available online at <http://podnetwork.org/content/uploads/V13-N1-Hansen.pdf>, accessed June 21, 2016.
- Hock, Roger R. (2009). Σαράντα μελέτες που άλλαξαν την ψυχολογία, Αθήνα: Τόπος.
- Lee, Gyoungho, Kwon & Jaesool, Park (2001). What Do We Know about Students' Cognitive Conflict in Science Classroom: A Theoretical Model of Cognitive Conflict Process. In Proceedings of the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science (Costa Mesa, CA, January 18-21, 2001), available online at <http://eric.ed.gov/?id=ED472903>, accessed November 11, 2016.
- Limón, Margarita (2001). On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Change: A Critical Appraisal, Learning & Instruction, 11 (4/5), pp. 357-380.
- Piaget, Jean (1985). The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development. Chicago: University of Chicago Press.
- Rolka, Katrin, Rösken, Bettina & Liljedahl, Peter (2007). The Role of Cognitive Conflict in Belief Changes. In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park & D. Y. Seo (eds.), Proceedings of the 31 st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Seoul: PME, Vol. 4, pp. 121-128.
- Tirosh, Dina, Stavry, Ruth & Cohen, Shmuel (1998). Cognitive Conflict and Intuitive Rules, International Journal of Science Education, 20 (10), 1257-1269.
- Sayce, Lucy (2010). The Way Out of Cognitive Conflict. A Planning Toolkit for Teachers. London: Reading Borough Council – National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (NCETM), available online at <http://www.school-portal.co.uk/GroupDownloadFile.asp?GroupId=1038414&ResourceId=3771999>, accessed December 11, 2016.

Διδασκαλία της ποντιακής διαλέκτου: η διδακτική καινοτομία να διδάσκεται μία διάλεκτος με εγχειρίδιο για πρώτη φορά

Αρχόντισσα Κωνσταντινίδου

Φιλόλογος, Μπ. φοιτήτρια Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
arxontoulakons@yahoo.gr

Η ποντιακή διάλεκτος ανήκει στα μικρασιατικά ιδιώματα, καθώς γενέθλιός της τόπος είναι η Μικρασία και, πιο συγκεκριμένα, η περιοχή του Εύξεινου Πόντου. Με την ανταλλαγή των πληθυσμών, ο κύριος όγκος

ομιλητών της ποντιακής μεταφέρθηκε στην Ελλάδα, ενώ στο εξωτερικό μιλούν ποντιακά οι ποντιόφωνοι μουσουλμάνοι και οι Έλληνες ποντιακής καταγωγής.

Η αυξανόμενη υποχώρηση όχι μόνο της ποντιακής αλλά και των άλλων διαλέκτων και ιδιωμάτων στάθηκε αφορμή για πρωτοβουλίες για τη διάσωση και διατήρηση της ποντιακής. Το εκπαιδευτικό έτος 2014-2015, μάλιστα, λειτούργησαν πολλά τμήματα εκμάθησης της ποντιακής διαλέκτου στα Κέντρα Δία Βίου Μάθησης υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Νεολαίας και Δία Βίου Μάθησης και μια ανάλογη πρωτοβουλία πραγματοποιήθηκε το εκπαιδευτικό έτος 2016-2017 υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ωστόσο, η διδασκαλία της ποντιακής συνιστούσε μια γοητευτική πρόκληση όσο και μια απαιτητική καινοτομία, κυρίως για τον εξής λόγο: Μέχρι στιγμής μεταδιδόταν από τη μια γενιά στην άλλη μόνο προφορικά και βιωματικά μέσα στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον και όχι σε σχολικό ή εκπαιδευτικό περιβάλλον ακολουθώντας τους κανόνες μίας συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας.

Η μετάβαση από τη βιωματική γνώση στην οργανωμένη διδασκαλία όφειλε να καλύψει το κενό που υπήρχε και να δείξει την κατάλληλη προσαρμοστικότητα που απαιτούσαν πολλοί επιπλέον παράγοντες: α) το διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ποντιακής ή ακόμη και η ολική άγνοιά της β) το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο και οι διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες του κάθε μαθητή/εκπαιδευόμενου γ) η γνώση ενδεχομένως διαφορετικών ιδιωμάτων της ποντιακής διαλέκτου και τα διαφορετικά ακούσματα που είχε κάθε μαθητής από το περιβάλλον του, εφόσον αυτό ήταν ποντιόφωνο. Εκτός, όμως, από τους παράγοντες αυτούς όφειλαν να καταπολεμηθούν και οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις, τις οποίες μετέφεραν οι μαθητές. Οι σημαντικότερες από αυτές επικεντρώνονται στα εξής: α) Η αντίληψη ότι το δικό τους ιδίωμα είναι το σωστό, ενώ αυτό ενός διαφορετικού ομιλητή είναι παραφθορά ή κατώτερο γλωσσικά β) Η ύπαρξη διαφορετικών λέξεων από ιδίωμα σε ιδίωμα δεν αντιμετωπιζόταν ως γλωσσικός πλούτος αλλά ελλιπής ή λανθασμένη γνώση του άλλου ομιλητή γ) Η γνώση κανόνων της Κοινής Νεοελληνικής, η οποία ερχόταν σε αντίθεση με τους κανόνες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποντιακής δ) η εσφαλμένη αντίληψη ότι ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «γλώσσα» και «διάλεκτο» δηλώνει ποιοτική ταξινόμηση ε) Η επιμονή για αναζήτηση και διάκριση του «σωστού» λεξιλογικού ή γραμματικού τύπου.

Αναμφίβολα, η ύπαρξη γραμματικής ή συντακτικού αυτή καθαυτή δεν είναι δυνατόν να υποκαταστήσει σε καμία περίπτωση μια επιστημονική διδακτική μεθοδολογία. Στην περίπτωση της ποντιακής, βρισκόμαστε στα πρώτα στάδια της προσπάθειας για τη διαμόρφωση της διδακτικής της. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εισήγηση θα προτείνει τρόπους και μεθόδους από τη διδακτική των φυσικών γλωσσών, οι οποίοι φιλοδοξούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της ποντιακής.

Ενδεικτική βιβλιογραφία:

- Ντίνας, Κ. (2009). Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων: Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τζακώστα, Μ. (Επιμ., 2015). Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Τομπαΐδης, Δ. (1996). Μελετήματα ποντιακής διαλέκτου. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Οι αντιλήψεις για τη φύση των μαθηματικών και οι επιρροές στη διδασκαλία τους

Χαράλαμπος Λεμονίδης

Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

xlemon@uowm.gr

Οι αντιλήψεις για τη φύση και το ρόλο των μαθηματικών που υπάρχουν στην κοινωνία μας έχουν μια σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των προγραμμάτων των σχολικών μαθηματικών, τη διδασκαλία και την έρευνα.

Η έρευνα δείχνει ότι αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις έχουν επίδραση στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθηματικοί προσεγγίζουν τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των μαθηματικών. Κάποιοι

βλέπουν τα μαθηματικά ως μια στατική επιστήμη που αναπτύσσεται αφηρημένα. Άλλοι βλέπουν τα μαθηματικά ως μια δυναμική επιστήμη, που αλλάζει συνεχώς, ως αποτέλεσμα των νέων ανακαλύψεων από τον πειραματισμό και την εφαρμογή.

Η συζήτηση για τη φύση των μαθηματικών χρονολογείται από τον 4^ο π.Χ. αιώνα όπου μεταξύ των πρώτων που συνέβαλαν σε αυτόν τον διάλογο ήταν ο Πλάτωνας και ο μαθητής του ο Αριστοτέλης.

Η θέση του **Πλάτωνα** ήταν ότι τα αντικείμενα των μαθηματικών έχουν μια αυθύπαρκτη ύπαρξη στον εξωτερικό κόσμο, πέρα από το μυαλό. Με τον τρόπο αυτό, ο Πλάτων κάνει σαφή διάκριση μεταξύ των ιδεών του νου και των αναπαραστάσεων τους που γίνονται αντιληπτές από τον εξωτερικό κόσμο μέσω των αισθήσεων.

Η άποψη του **Αριστοτέλη** για τα μαθηματικά δεν βασίζονταν σε μια θεωρία ενός εξωτερικού, ανεξάρτητου, μη παρατηρήσιμου σώματος της γνώσης. Αντίθετα, βασίζονταν στη βιωμένη πραγματικότητα, όπου η γνώση αποκτάται από τον πειραματισμό, την παρατήρηση, και την αφαίρεση. Η άποψη αυτή υποστηρίζει την αντίληψη ότι κάποιος κατασκευάζει τις σχέσεις που είναι συνυφασμένες σε μια δεδομένη μαθηματική κατάσταση. Κατά την άποψη του Αριστοτέλη, η κατασκευή μιας μαθηματικής ιδέας έρχεται μέσα από τις εξιδανικεύσεις που πραγματοποιούνται από τον μαθηματικό, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας με τα αντικείμενα.

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

Η φορμαλιστική παράδοση διατηρεί μια ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη των μαθηματικών. Η αντίληψη των μαθηματικών που έχει ο εκπαιδευτικός επιδρά ισχυρά στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τα μαθηματικά στην τάξη (Cooney 1985). Ένας δάσκαλος που έχει μια φορμαλιστική φιλοσοφία θα παρουσιάσει το περιεχόμενο σε μια δομική μορφή, καλώντας σε μια θεωρητική γλώσσα και αντιλήψεις (Hersh 1986).

Τα μαθηματικά πρέπει να θεωρηθούν ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα, μια δραστηριότητα που δεν οδηγείται στενά από καμία σχολή σκέψης. Τα μαθηματικά αντικείμενα ανακαλύπτονται ή δημιουργούνται από τους ανθρώπους. Δεν δημιουργούνται αυθαίρετα αλλά προκύπτουν από τη δραστηριότητα με τα ήδη υπάρχοντα μαθηματικά αντικείμενα, και από τις ανάγκες της επιστήμης και της καθημερινής ζωής. Μόλις δημιουργηθούν, τα μαθηματικά αντικείμενα έχουν ιδιότητες οι οποίες είναι καλά προσδιορισμένες, τις οποίες μπορεί να έχουμε μεγάλη δυσκολία να ανακαλύψουμε, αλλά οι οποίες είναι διαθέσιμες ανεξάρτητα από τις γνώσεις μας γι αυτές (Hersh, 1986, σ. 22).

Βιβλιογραφία

Cooney, Thomas J. 1985. A beginning teacher's view of problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education* 16(5).324-336.
Hersh, Reuben. 1986. Some proposals for reviving the philosophy of mathematics. In T. Tymoczko (Ed.), *New directions in the philosophy of mathematics*, 9-28. Boston: Birkhäuser.

Παιδαγωγική και Διδακτική της Πολιτικής Επιστήμης: Μία εισαγωγική προσέγγιση

Σπύρος Μακρής

Επίκουρος Καθηγητής Πολιτικής Θεωρίας

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

smakris@uom.gr

Η Πολιτική Επιστήμη (Political Science) γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα, ενδεχομένως με τον «Πολιτικό» του Πλάτωνα ως «βασιλική επιστήμη», ωστόσο επανιδρύθηκε ως *επιστημονική πειθαρχία* (discipline) στην ευρωπαϊκή Αναγέννηση με το Machiavelli. Αυτή η νέα προσέγγιση οριοθετήθηκε, τελικά, ως «Νέα Πολιτική Επιστήμη». Στα τέλη του 19ου αιώνα, η Πολιτική Επιστήμη αποκτά πλέον τα σαφή νεότερικά χαρακτηριστικά της, υπό το φως του θετικισμού και του ιστορικισμού. Φιλοσοφικά, πλαισιώνεται από το Γερμανικό Ιδεαλισμό, υπό το προσωνύμιο *staatswissenschaft* (επιστήμη του κράτους, δηλαδή Πολιτική Επιστήμη), ωστόσο αποκτά θεσμικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά στις ΗΠΑ, κυρίως στο Columbia University, με την πρώτη γενιά των

αμερικανών πολιτικών επιστημόνων, που εκπόνθησαν τα διδακτορικά τους στην Ευρώπη, κυρίως σε γερμανικά πανεπιστήμια.

Το δεύτερο μεγάλο κύμα συνδέεται πάλι με τη Γερμανία και δη τη Δημοκρατία της Βαϊμάρης (1919) και το ναζισμό. Από το 1933 και μετά, όλοι οι σπουδαίοι πολιτικοί φιλόσοφοι και θεωρητικοί της πολιτικής μετοικίζουν στις ΗΠΑ, οι πλείστοι εξ αυτών Γερμανοί με εβραϊκές ρίζες, αναγεννώντας, κυριολεκτικά, την Αμερικανική (και παγκόσμια, βέβαια, μεταπολεμικά) Πολιτική Επιστήμη, η οποία απεγκλωβίζεται από τον κοντόφθαλμο εμπειρισμό του Συμπεριφορισμού και επιστρέφει, ολοταχώς, στην αρχαία ελληνική πολιτική σκέψη, προτάσσοντας, κυρίως, τις οντολογικές, θεολογικές και ηθικές όψεις του πολιτικού (the political). Ο Leo Strauss (University of Chicago) και η Hannah Arendt (New School for Social Research, New York) είναι μόνο δύο από τα 'ιερά τέρατα' της σύγχρονης μετα-συμπεριφορικής Πολιτικής Επιστήμης.

Ουσιαστικά, τότε αρχίζει, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1970 και μετά, όταν οι πρωτοπόροι, σιγά-σιγά, πεθαίνουν, να δημιουργείται η ακαδημαϊκή αναγκαιότητα για τα πανεπιστημιακά Syllabi (Syllabus: έλασσον εγχειρίδιο επιστημονικών διαλέξεων και βασική βιβλιογραφία) και Curricula (Curriculum: το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών) της Πολιτικής Επιστήμης. Τα τελευταία 25 χρόνια, στα πλαίσια αφενός της *International Political Science Association* (IPSA), αφετέρου της *European Consortium for Political Research* (ECPR), δηλαδή της παγκόσμιας, πλην όμως αμερικανο-κεντρικής, και της ευρωπαϊκής εταιρείας πολιτικής επιστήμης, συντελείται μία σημαντική προσπάθεια μεθοδολογικής, δηλαδή παιδαγωγικής και διδακτικής, κωδικοποίησης της Πολιτικής Επιστήμης, λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέραμε παραπάνω, για την εξέλιξη της επιστημονικής πειθαρχίας, από το τέλος του 19ου αιώνα έως τις μέρες μας. Αυτό το ακαδημαϊκό εγχείρημα αφορά στις περισσότερες Κοινωνικές Επιστήμες (Social Sciences) και έχει πολιτογραφηθεί ως ιστοριογραφία της Πολιτικής Επιστήμης (historiography of Political Science) ή, για παράδειγμα, των (συναφών) Διεθνών Σχέσεων (historiography of International Relations).

Βιβλιογραφία

- Makris Spiros, Mikelis Kyriakos, Discontent, but also blind? Understanding the discipline of International Relations in Greece, *Hellenic Studies*, Volume 16, No. 1, Spring 2008, pp. 155-180.
- Μακρής Σπύρος, Niccolo Machiavelli. *Virtu και Ερμηνευτικά Κάτοπτρα. Σπουδή στη νεότερη και σύγχρονη πολιτική θεωρία του ρεπουμπλικανισμού*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 2009.
- Μακρής Σπύρος, *Ιστοριογραφία και Πολιτική Φιλοσοφία των Διεθνών Σχέσεων στην Ελλάδα. Η μεταθεωρητική συζήτηση*, Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2013.
- Μακρής Σπύρος, *Πολιτική Επιστήμη, Κοινωνικός Μετασχηματισμός & Θεωρίες της Δημοκρατίας. Κλασικές, Νεότερες και Σύγχρονες Αφηγήσεις. Εισαγωγικές Προσεγγίσεις* (Δεύτερη Έκδοση – Επανεξεμμένη – Αναθεωρημένη), Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 2017.

Διεθνής πολιτική & γνώση: αποτελέσματα ενός παιδαγωγικού πειράματος δημιουργικής έκφρασης

Κυριάκος Μικέλης

Λέκτορας Διεθνών Σχέσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

kmikelis@uom.edu.gr

Το μεθοδολογικό άνοιγμα του επιστημονικού κλάδου των Διεθνών Σχέσεων στις τέχνες και δη στη λογοτεχνία είναι δεδομένο. Σκοπός του, η αναδιατύπωση των οντολογικών προβληματισμών του κλάδου και η προώθηση της διεπιστημονικότητας, με την αιτιολογία ότι η πολιτισμική ή αισθητική στροφή της διεθνολογίας μπορεί να συντελέσει στην ανασυγκρότηση των ορίων της επιστήμης και του εύρους των διεθνών πρακτικών. Κατά μία μάλλον φιλόδοξη οπτική, προβάλλεται η αξίωση για τη συγκρότηση ενός νέου και ριζοσπαστικού συνδυαστικού πεδίου, αν και το εγχείρημα φαίνεται να χαρακτηρίζεται από περιορισμούς σχετικά τόσο με τις διεθνείς όσο και τις λογοτεχνικές σπουδές. Συναφές είναι και το αίτημα για τον 'εκδημοκρατισμό της παγκόσμιας πολιτικής', με την έννοια του οντολογικού ανοίγματος σε δυνάμεις της περιφέρειας/περιθωρίου, εστιάζοντας στην 'κουλτούρα ως μέθοδο', δηλαδή στο πώς οι ανθρωπιστικές σπουδές και η ίδια η τέχνη συντελούν στην ανασυγκρότηση και την εκ νέου νοηματοδότηση του πολιτικού και του διεθνούς με αντί-ουσιακρατικούς όρους. Σε αυτό το πλαίσιο και ύστερα από τη γενική καταγραφή της ως άνω θεματικής για τον ρόλο και τη φύση της

επιστημονικής γνώσης αλλά και της φαντασίας στη διεθνολογία, παρουσιάζονται το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά (συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών) και τα αποτελέσματα ενός παιδαγωγικού πειράματος δημιουργικής έκφρασης. Ειδικότερα, στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος για τις Διεθνείς Σχέσεις (με έμφαση στη διεθνή πολιτική), ζητήθηκε ως προαιρετική εργασία –κατά το ένα σκέλος της– η σύνταξη ενός ποιήματος για τη διεθνή πολιτική και τα φαινόμενά της. Εν τέλει, αναδεικνύονται ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών-τριών στο εν λόγω εγχείρημα και συνάγονται συμπεράσματα για την επιστημονική περιχαράκωση του διεθνολογικού στοχασμού και τη σχέση με τη δημιουργική έκφραση.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Chen, Boyu, Hwang, Ching-Chane, & Ling, L.H.M. (2009) Lust/caution in IR: Democratising world politics with culture as a method. *Millennium*, 37(3), 743-766.
- Holden, Gerald (2010) World politics, World literature, World cinema. *Global Society*, 24(3), 381-400.
- Holden, Gerald (2003) World literature and world politics: In search of a research agenda. *Global Society*, 17(3), 229-252.
- Κουσκουβέλης, Ηλίας (2004) *Εισαγωγή στις διεθνείς σχέσεις*. Αθήνα: Ποιότητα, κεφ. 1.

Ένα παράδειγμα ‘κινητικότητας της γνώσης’ κατά την εκπαίδευση μελλοντικών δασκάλων στη Διδακτική των Μαθηματικών

Χριστίνα Μισαηλίδου

Λέκτορας Διδακτικής των Μαθηματικών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
c.misailidou@primedu.uoa.gr

Η προσβασιμότητα σε μεγάλο εύρος πληροφοριών και γνώσης είναι επιθυμητή και σε μεγάλο βαθμό θεωρείται δεδομένη. Όταν πρόκειται όμως για γνώση που συμπληρώνει την εκπαίδευση μεταπτυχιακών φοιτητών παρουσιάζονται συγκεκριμένες προκλήσεις. Η αξιοπιστία του ελεύθερα προσβάσιμου υλικού δεν είναι πάντα δεδομένη και ένας εκπαιδευόμενος δεν έχει πάντα τα μέσα για να αξιολογήσει επαρκώς την προσφερόμενη ενημέρωση. Επιπλέον, ακόμα και όταν επιτευχθεί η επαφή του εκπαιδευόμενου με αξιόλογο υλικό, δεν προκύπτει απαραίτητα το επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα όπως είναι για παράδειγμα, η διαμόρφωση νέων αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί, πως παρά τις προπτυχιακές και -πολλές φορές- μεταπτυχιακές τους σπουδές, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν επιδεικνύουν το απαραίτητο εύρος της ‘παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου’ για τα μαθηματικά προκειμένου να τα διδάξουν αποτελεσματικά στους μαθητές τους.

Μια πρόταση για την αποτελεσματικότερη διάδοση της γνώσης στα πλαίσια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών δίνεται από μια πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών (πτυχιούχων δασκάλων) της κατεύθυνσης ‘Διδακτική των Μαθηματικών’. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας, κατά την πραγματοποίηση του μεταπτυχιακού μαθήματος ‘Μάθηση μαθηματικών μέσω διερεύνησης’ δεν ακολουθήθηκε η συνήθης προσέγγιση: διαλέξεις/σεμινάρια από τη διδάσκουσα, μελέτη βιβλιογραφίας από τους φοιτητές, τελική εργασία από τους φοιτητές. Αντίθετα, ύστερα από την εισαγωγική μελέτη μιας σειράς ξενόγλωσσων ερευνητικών άρθρων πάνω στο θέμα, προσκλήθηκε να συμμετάσχει στο μάθημα ένας από τους συγγραφείς αυτών των άρθρων. Ο συγκεκριμένος ακαδημαϊκός είναι μέλος γνωστής ομάδας του εξωτερικού, η οποία παράγει υλικό διδασκαλίας για μάθηση μαθηματικών μέσω διερεύνησης. Οι φοιτητές, ο επισκέπτης ακαδημαϊκός και η διδάσκουσα εντρύφησαν αρχικά στο θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του είδους μάθησης. Στη συνέχεια, εργάστηκαν ομαδικά πάνω στον σχεδιασμό πρωτότυπου διδακτικού υλικού. Προκειμένου να αξιολογηθούν για το μάθημα, οι φοιτητές οργάνωσαν την πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιάσει, σε όλα τα τμήματα ενός δημοτικού σχολείου και σε συνεργασία με τους δασκάλους του. Έπειτα, αξιολόγησαν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους και κατέγραψαν τις εντυπώσεις τους.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως αυτή η διαφορετική προσέγγιση δεν έφερε απλά σε επαφή τους μελλοντικούς δασκάλους με καινούριες διδακτικές ιδέες. Το ενθαρρυντικό γεγονός είναι ότι οι φοιτητές αφομοίωσαν δημιουργικά αυτές τις ιδέες και μετέβαλαν αντίστοιχα την διδασκαλία τους.

Ο σύγχρονος ρόλος της Εκπαίδευσης

Χαράλαμπος Μιχαηλίδης

Σύμβουλος Ακαδημαϊκής & Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας New York College

michailidis@nyc.gr

Η σύγχρονη πραγματικότητα καθορίζεται από ένα σύνθετο πλέγμα δυνάμεων, δημιουργώντας νέες απαιτήσεις και συνθήκες για το σύγχρονο άνθρωπο. Αφενός, συνθήκες διεθνοποίησης, πολυπολιτισμικότητας και ανταλλαγής ιδεών και αφετέρου φόβο για τη νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα, που σαν μέγγενη συνθλίβει την ατομικότητα και την ετερότητα, αφομοιώνοντας κουλτούρες, γλώσσες, θρησκείες, ήθη και έθιμα. Στο πλαίσιο, λοιπόν, μιας τέτοιας κοινωνίας, πιο «ψηφιακής», πιο επιστημονικής, και δημοκρατικής αλλά συνάμα πρακτικά εχθρικής προς την ετερότητα (όπως μαρτυρούν τα αυξανόμενα ποσοστά ρατσισμού ακόμα και στις πολιτισμένες κοινωνίες και οι πολιτικές αφομοίωσης των μεταναστών), υπερκαταναλωτικής, και βάνουσα ανταγωνιστικής, ο σύγχρονος άνθρωπος αποπροσανατολίζεται και θυματοποιείται στο βωμό του χρήματος, του ανταγωνισμού και του lifestyle, καλούμενος να επιβιώσει, να αγωνιστεί και να ευτυχήσει. Η κρίση της οικονομίας που βιώνουμε, δεν είναι μόνο υλικής φύσης. Είναι πρωτίστως πνευματικής. Σημαίνει και συνεπάγεται απουσία νοηματοδότησης της ζωής μας. Είναι λοιπόν καιρός να επανεξετάσουμε το ρόλο της Εκπαίδευσης και ποια είναι η σχέση της με την κοινωνία και πολιτική, προκειμένου να ξεκαθαρίσουμε τη σύγχυση των ιδεών μας και τις αλλοπρόσβαλλες ενέργειες στις οποίες αυτή η σύγχυση μας οδηγεί. Θέμα της παρουσίασης αυτής, λοιπόν, είναι η μελέτη του ρόλου της Εκπαίδευσης στη νέα αυτή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, διότι το φιλοσοφικό ζήτημα αναφορικά με τους σκοπούς και τα ιδεώδη της Εκπαίδευσης αποκτά σήμερα ιδιαίτερη οξύτητα.

Ορόσημο για τον παγκόσμιο πολιτισμό και ειδικότερα για την Εκπαίδευση αποτελεί ο 5ος π.Χ. αιώνας της κλασικής Ελλάδας. Στην αρχαία Αθήνα καθιερώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα με βασικές συνιστώσες τις γραμματικές γνώσεις, τη μουσική αγωγή και τη γύμναση του σώματος, που αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης μέχρι σήμερα, ενώ η εισαγωγή του παιδιού στις ηθικές αξίες ξεκινούσε από το οικείο περιβάλλον. Ο σκοπός της αγωγής ήταν η ελεύθερη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας, η αρμονική και τέλεια ανάπτυξη σώματος και πνεύματος. Σημαντικό ρόλο σ' αυτή την προσπάθεια για την καλλιέργεια των παιδιών έχουν οι δάσκαλοι, που εξειδικεύουν τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, με αποκορύφωμα την εκπαιδευτική αντίληψη των μεγάλων φιλοσόφων. Όπως αναφέρει ο Πλάτωνας: «Στην Αθήνα, οι άνθρωποι με φροντίδα και επιμέλεια διδάσκουν και νουθετούν τα παιδιά. Πρώτα πρώτα η τροφός, η μητέρα, ο παιδαγωγός και ο ίδιος ο πατέρας φροντίζουν πως θα γίνει καλό παιδί, διδάσκοντάς του το δίκαιο και το άδικο, το ωραίο και το άσχημο. Ύστερα απ' αυτά, όταν τα παιδιά φτάσουν στην κατάλληλη ηλικία, οι γονείς τα στέλνουν στα σπίτια των δασκάλων, όπου οι γραμματιστές φροντίζουν να μάθουν γραφή και ανάγνωση, οι κιθαριστές με το να διδάσκουν λύρα τα κάνουν πιο εκλεπτυσμένα και προσπαθούν να εξοικειώσουν την ψυχή τους με το ρυθμό και την αρμονία.» (Πλάτων, Πρωταγόρας 325c-326c (ελεύθερη μετάφραση)).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, δεν πρέπει συνεπώς να είναι μόνο ζήτημα εξάσκησης του νου. Η εξάσκηση συντελεί μεν στην αποτελεσματικότητα, αλλά δεν φέρνει την πληρότητα. Ένας νους που έχει απλώς και μόνο εξασκηθεί, είναι μια συνέχιση του παρελθόντος, και ένας τέτοιος νους δεν μπορεί ποτέ να ανακαλύψει το καινούργιο. Αναμφισβήτητα, η γνώση και η εξειδίκευση είναι απολύτως αναγκαίες, αλλά το να δίνει κανείς την κυριότερη σημασία μόνο σε αυτές, τον οδηγεί σε αδιέξοδο. Το έργο της Εκπαίδευσης είναι να δημιουργεί ανθρώπινα όντα που να είναι ακέραια, και επομένως νοήμονα. Η απλή απόκτηση διπλωμάτων, αυξάνει τη μηχανιστική ικανότητα, αλλά δεν εξασφαλίζει τη Νοημοσύνη. Νοημοσύνη δεν είναι μόνο οι πληροφορίες και δεν αποκτάται από τα βιβλία. Ένας που δεν έχει σπουδάσει μπορεί να έχει περισσότερη Νοημοσύνη από τον πολυμαθή. Τις εξετάσεις και τους βαθμούς τα έχουμε κάνει κριτήριο της Νοημοσύνης, και έχουμε αναπτύξει ένα «πονηρό» νου, που αποφεύγει τα ζωτικά ανθρώπινα και κοινωνικά ζητήματα. Νοημοσύνη, είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε το «ουσιώδες», και η Εκπαίδευση, πρέπει να αποσκοπεί στο «ξύπνημα» αυτής της ικανότητας στον εαυτό μας και στους άλλους.

Ut pictura poesis: Λόγος και εικόνα σε σχέση αλληλεπίδρασης

Μπάρτζου Στυλιανή

Φιλολόγος-Αρχαιολόγος, Υπ. Δρ. Ιστορίας Τέχνης ΑΠΘ

smpartzo@gmail.com

Στόχο του συγκεκριμένου πονήματος αποτελεί η ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στις εικαστικές τέχνες και τη γλώσσα, της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην τέχνη και τη λογοτεχνία και της δυνατότητας αξιοποίησης των τεχνών ως πολιτισμικών φαινομένων. Η γλώσσα αναδεικνύεται ως το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας και κατανόησης κάθε μορφής ζωής και ολόκληρη η σύλληψη της τέχνης ρυθμίζεται από αυτήν· από την άλλη πλευρά τα νοήματα που ενυπάρχουν στα έργα τέχνης δεν μπορούν πάντα να αποδοθούν γλωσσικά, καθώς ως συμβολικά συστήματα προσεγγίζονται μέσω της μεταφοράς, της αναλογίας, και χάρη στη συναισθηματική τους φόρτιση μέσω της διαίσθησης. Έτσι η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας που μεταδίδει σκέψεις και συναισθήματα, αποτελεί καλή ένδειξη των τρόπων με τους οποίους μεγάλο μέρος της αντίληψής μας στηρίζεται σε πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς, οπτικών, ακουστικών ή απτικών ερεθισμάτων. Και ενώ στις παραδοσιακές κοινωνίες, στις οποίες ο γραμματισμός είναι προνόμιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οι εικόνες συνιστούν το βιβλίο των αγραμμάτων, ωστόσο στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία κατακλύζεται από εικόνες σε διάφορα κανάλια επικοινωνίας, απαιτείται η καλλιέργεια της δυνατότητας αποκρυπτογράφησης των οπτικών μηνυμάτων με αποτέλεσμα την προώθηση του οπτικού, αλλά και γενικότερα του κριτικού γραμματισμού. Σε επίπεδο σχολικής τάξης η εικόνα λειτουργεί επικουρικά στην ανάλυση και κατανόηση του λεκτικού μηνύματος (γραπτού και προφορικού). Στην περίπτωση αυτή ενεργοποιούνται οι γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών μέσω της περιγραφής και της αφήγησης.

Οι σχέσεις των εικαστικών τεχνών με τη λογοτεχνία είναι πολλές και σύνθετες· πολλές φορές οι ποιητές άντλησαν την έμπνευσή τους από πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά ή τέλος από τη μουσική· όπως τα φυσικά αντικείμενα και τα πρόσωπα, έτσι και τα καλλιτεχνήματα είναι δυνατό να γίνουν θέμα της ποίησης, ενώ αντίστροφα η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει θέμα των εικαστικών τεχνών. Στην πρώτη περίπτωση η πιστή απόδοση και περιγραφή ενός έργου τέχνης συνδέεται με το κειμενικό είδος της έκφρασης, ενώ στη δεύτερη έχουμε να κάνουμε με την εικονογράφηση γραπτού κειμένου, ώστε να γίνει πιο εύληπτο στον δέκτη. Την εικονογράφηση, ως τέχνη της διασαφήνισης και της μεταβίβασης μιας ιδέας, διάθεσης ή ιστορίας με οπτικά μέσα, σύμφωνα με την αρχή της οπτικοποίησης εφάρμοσε στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων ο Comenius προκειμένου να είναι πιο εύληπτο το περιεχόμενό τους στους μαθητές. Εξάλλου σχετικά με αυτή τη διαπλοκή αξίζει να αναφερθεί ότι μεγάλο μέρος της εικαστικής έμπνευσης αντλείται από την κλασική γραμματεία και τη βιβλική παράδοση.

Εκτυλίσσεται έτσι διακειμενικός διάλογος σε μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε έργα της ίδιας τέχνης ή και διαφορετικών τεχνών σε μια αέναη διαδικασία που φτάνει μέχρι σήμερα με δεδομένο ότι κάθε κείμενο ανήκει σε ένα ευρύτερο πεδίο κειμένων που προωθεί ένα δυναμικό περιεχόμενο νοήματος, ενώ το νόημα δεν προκύπτει από τη συγγραφική πρόθεση, αλλά από τα συμφραζόμενα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτικά, ιδεολογικά τα οποία προσλαμβάνει ο αναγνώστης· κάθε έργο τέχνης είναι ανοιχτό σε κάθε ερμηνεία, ώστε εύλογα να μιλά ο Barthes για θάνατο του συγγραφέα. Τέλος πέρα από τις δυνατότητες εικαστικής αναπαραστάσης λογοτεχνικών κειμένων προοπτικές συμβίωσης εικαστικής τέχνης και λόγου παρουσιάζονται μέσω της οπτικής απόδοσης του νοήματος, όπως συμβαίνει στα Calligrammes του G. Apollinaire.

Η συμβολή των Σκεπτικών στην αναζήτηση της γνώσης («αδοξάστως βιούμεν»)

Δημήτρης Ναλμπάντης

Χημικός Μηχανικός

dimitris.nalbantis@gmail.com

Οι Σκεπτικοί φιλόσοφοι, Πυρρώνειοι και Ακαδημικοί, μας παρέχουν έναν οδηγό για την προσέγγιση της γνώσης αλλά και την επίτευξη της ευδαιμονίας. Η εισήγηση θα αναφερθεί στο **ιστορικό πλαίσιο** ανάπτυξης της

σκεπτικής προσέγγισης από τους Πυρρώνειους φιλοσόφους (Πύρρων, Τίμων, Αινησίδημος, Σέξτος) και τους Ακαδημικούς φιλοσόφους (Αρκεσίλαος, Καρνεάδης) σε ανταγωνισμό με τους σύγχρονους Στωικούς και Επικούρειους (Suber, Long).

Στην συνέχεια θα γίνει ανάλυση της προσέγγισης των σκεπτικών όσον αφορά **τα δυνατά αποτελέσματα από την διαδικασία έρευνας ενός φαινομένου** δηλαδή (α) η εύρεση και η συνεπακόλουθη βεβαιότητα ότι γνωρίζουμε (οι «δογματικοί»), (β) η διαπίστωση ότι η εύρεση είναι αδύνατη (οι «ακαδημικοί») και (γ) η επίμονη συνέχιση της έρευνας (οι «σκεπτικοί») (Σέξτος Α') αλλά και **τα χαρακτηριστικά της σκεπτικής προσέγγισης** όπως (α) την δράση προς αναζήτηση («ζητητική»), (β) την διάθεση αυτού που ερευνά («εφεκτική»), (γ) την απορία για το κάθε τι («απορητική») (Σέξτος Α')

Επίσης θα παρουσιαστεί το πώς **μάχεται ο σκεπτικισμός** την αλαζονεία και την προπέτεια των φιλοσόφων, την προσπάθεια της επιστήμης να δώσει εξηγήσεις για πράγματα που ξεπερνούν την δύναμη του ανθρώπινου νού, την αξίωση του ανθρώπου να υψωθεί πάνω από τα μέτρα του (Σέξτος Β') αλλά θα παρουσιαστεί και η σημασία των **εκφράσεων της σκεπτικής στάσης της διανοίας** όπως «Τάχα, έξεστι, ενδέχεται» (Ίσως, μπορεί, ενδεχομένως), «Επέχω», «Ουδέν ορίζω», «Πάντα εστίν αόριστα», «Πάντα εστίν ακατάληπτα», «ισοσθένεια» (σε κάθε λόγο αντιτίθεται ίσος λόγος) (Σέξτος Α')

Θα περιγραφεί η σκεπτική προσέγγιση για την επίτευξη ευδαιμονίας («αδοξάστως βιούμεν») μέσω της «αταραξίας» της ψυχής, η οποία επιτυγχάνεται αναστέλλοντας την τοποθέτησή μας («εποχή») σε ερωτήματα στα οποία δεν μπορούμε να απαντήσουμε, αποδεχόμενοι ότι ούτε οι αισθήσεις ούτε ο νους μπορούν να μας οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας την «Σκέψιν», δηλαδή την δύναμη να αντιπαραθέτουμε «φαινόμενα» και «νοούμενα», ελέγχοντας τα επιχειρήματα με τους «τρόπους της εποχής», ενώ για πρακτικούς σκοπούς επιτρέπουμε στον εαυτό μας να καθοδηγείται από τις δυνάμεις της φύσης και τα πάθη (αισθήματα), εφόσον και τα δύο βρίσκονται πέρα από τον έλεγχό μας, από τους παραδοσιακούς νόμους και τα έθιμα, από την συσσωρευμένη πρακτική σοφία για το πώς μπορούν να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, αναλύοντας τα υπέρ και τα κατά για να αποφύγουμε την πλάνη και να φτάσουμε στο αληθοφανές (το «εύλογον», το «πιθανό») (Σέξτος Α & Β)

Τέλος, η εισήγηση θα αναφερθεί στο **πώς σχετίζεται η σκεπτική προσέγγιση με την επιστήμη (ειδικότερα την νέα φυσική)** διότι κατά την περιγραφή του Διογένη Λαέρτιου (9.78) για την προσέγγιση των σκεπτικών «οία γαρ φαίνεται τα πράγματα, μη τοιαύτα είναι εν τη φύσει, αλλά μόνον φαίνεσθαι» (διότι τα πράγματα δεν είναι στην πραγματικότητα όπως φαίνονται, αλλά μόνον φαίνονται ότι είναι έτσι) ενώ οι Μάνος Δανέζης και Στράτος Θεοδοσίου (Δανέζης – Θεοδοσίου) περιγράφουν την νέα επιστημονική γνώση η οποία αποδεικνύει ότι το Σύμπαν μας δεν μετριέται με την Ευκλείδειο Γεωμετρία και οι διαστάσεις του είναι παραπάνω από τρεις και επομένως η ανθρώπινη βιολογία, έτσι όπως είναι διαμορφωμένη και η οποία εκφράζεται μέσα από τις πέντε αισθήσεις μας, δεν έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται μορφές και σχήματα που είναι παραπάνω από τρεις διαστάσεις και έτσι δεν βλέπουμε το ίδιο το Σύμπαν, αλλά καθετί που αντιλαμβάνονται οι αισθήσεις μας δεν είναι πραγματικό, είναι απλώς η σκιά αυτού που πραγματικά υπάρχει.

Ο Επίλογος θα συνοψίσει το πώς η σκεπτική προσέγγιση στην γνώση βοηθά τον άνθρωπο (α) να προσεγγίσει την ευδαιμονία μέσω της αταραξίας (απαλλασσόμενη η ψυχή από τις ψευδείς δοξασίες και αποκτώντας την επίγνωση ότι ο κόσμος είναι ένα απλό «φαινόμενο», συνηθίζει να μη συγκινείται από όσα συμβαίνουν μέσα σε αυτόν), (β) να αντιμετωπίσει τον δογματισμό κάθε είδους (στον κοινωνικό και πολιτικό βίο, τα εξωγενή δόγματα, και στις αρχές και πεποιθήσεις που έχουν εγκατασταθεί με έναν δογματικό τρόπο μέσα του, τα ενδογενή δόγματα), (γ) να επιτρέψει τον νού να «ανοίξει» και να κατανοήσει την νέα επιστημονική γνώση που ανατρέπει βασικές αντιλήψεις πάνω στις οποίες στηρίζεται ο σύγχρονος πολιτισμός

Βιβλιογραφία

Διογένης Λαέρτιος, *Βίοι φιλοσόφων*

Σέξτος Εμπειρικός, *Πυρρώνειες Υποτυπώσεις Α', Εισαγωγή: Τερέζα Πεντζοπούλου - Βαλάλα: Ο πυρρωνισμός, Μετάφραση Στυλιανός Δημόπουλος, Εκδόσεις Ζήτηρος, Θεσσαλονίκη 2002.*

Σέξτος Εμπειρικός, *Πυρρώνειες Υποτυπώσεις Α', Β', Εισαγωγή: Τερέζα Πεντζοπούλου - Βαλάλα: Ο πυρρωνισμός, Μετάφραση Στυλιανός Δημόπουλος, Εκδόσεις Ζήτηρος, Θεσσαλονίκη 2007.*

Vogt, Katja, "Ancient Skepticism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/skepticism-ancient/>>.

Suber, P. *Οι Σκεπτικοί, Αναγνωστικό της Αρχαίας Σκεπτικής Φιλοσοφίας, Εισαγωγή στον Κλασικό Σκεπτικισμό. Θεσσαλονίκη, Θύραθεν, 2003.*

Το υποκείμενο & το αντικείμενο στη διαδικασία γνώσης

Αργύρης Νικολαΐδης

Καθηγητής Θεωρητικής Φυσικής ΑΠΘ

nicolaid@auth.gr

Είναι βέβαιο ότι στα πλαίσια της γνωστικής διαδικασίας, το υποκείμενο και το αντικείμενο συναντώνται. Παραμένει όμως προς συζήτηση πως και κάτω από ποιους όρους πραγματοποιείται αυτή η συνάντηση. Τα νεώτερα χρόνια, από τον 17ο αιώνα και μετά, η ευρύτερη δυτική σκέψη παρουσιάζει τους δύο όρους, υποκείμενο-αντικείμενο, η άνθρωπος-φύση, ως τους δύο πόλους μίας σύγκρουσης, όπου θα έχουμε την κυριαρχία του ενός ή του άλλου όρου. Η επιστήμη όμως του 20ου αιώνα (Ειδική Θεωρία Σχετικότητας, Γενική Θεωρία Σχετικότητας, Κβαντική Μηχανική) ανατρέπει αυτά τα παραδείγματα και μας οδηγεί σ' ένα άλλο τρόπο σκέψης, όπου η σχέση είναι το πλέον σημαντικό, μία σχέση που φέρνει σε επικοινωνία τις διαφορετικές οντότητες. Οι εξελίξεις αυτές προσκαλούν σε μία διδακτική της επιστήμης, όπου το ζητούμενο είναι η κριτική αντίληψη των πραγμάτων και όχι απλά η μεταφορά γνώσης. Η διδακτική αυτή μπορεί να ενσωματώνει δύο σημαντικές πρακτικές: την Αναλογία και το Παιχνίδι.

Διδασκαλία των Μαθηματικών σε περιβάλλον STEM για παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες

Γιάννης Νικολόπουλος

Μαθηματικός – Ειδικός Παιδαγωγός, Τμήμα Ένταξης στο 1^ο Γυμνάσιο Κερατσινίου,

Επιμορφωτής Εκπαιδευτικών στην Ελληνογερμανική Αγωγή

johnnikol@yahoo.gr

Εισαγωγή: Τα Ελλείμματα στα Μαθηματικά έχουν πολλές αιτίες, παρόλα αυτά το ζητούμενο είναι πως θα τις αντιμετωπίσουμε. Η Έρευνα έδειξε ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών σε περιβάλλον STEM δηλαδή: Science, Technology, Engineering & Mathematics, αποτελεί μια απάντηση γιατί στηρίζεται στην δια-επιστημονική προσέγγιση και έχει αφετηρία ερωτήματα από την καθημερινή ζωή, την πράξη. Η STEM διδασκαλία είναι αποτελεσματική στην ολιστική κατάκτηση εννοιών ή/και θεμάτων, επειδή οι βασικές ιδιότητες της γνώσης ευνοούν τις συνδεδεμένες έννοιες, περισσότερο από ότι τις ανεξάρτητες. Οι πρώτες (συνδεδεμένες) έννοιες είναι καλύτερα οργανωμένες για μια μελλοντική ανάκληση και ανάκτηση στην γνωστική διαδικασία (Honey et al., 2014) και αποτελεί υποστήριξη σε Ελλείμματα της Μνήμης Εργασίας. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην διδασκαλία ακόμη και από κεφάλαιο σε κεφάλαιο, αλλά υπάρχουν ενοποιητικές έννοιες και ενότητες. Για παράδειγμα, η κατανόηση της Γεωμετρίας και της Στερεομετρίας συνδέεται με καλή απόδοση στην Μηχανική, επίσης όποιος έχει κατανοήσει την λογική των εξισώσεων στην Άλγεβρα, αντιλαμβάνεται ότι ανάμεσα στα: Αντιδρώντα → και στα Προϊόντα η χημική εξίσωση παρουσιάζει ισομορφία στα 2 μέλη. Η «αφηρημένη» έννοια της Συνάρτησης παίρνει σάρκα και οστά στη σύνδεσή της με τις Φυσικές Επιστήμες, είτε είναι ο Νόμος του Ohm: $V=R \cdot I$ είτε ο Νόμος της Βαρύτητας: $B=m \cdot g$. Εφαρμογή της Συνάρτησης $\psi = \alpha \cdot x + \beta$, στην καθημερινή ζωή, για παράδειγμα η πληρωμή του πλήθους των τηλεφωνικών κλήσεων με αρχικό πάγιο κ.τ.λ.

Διαδικασία: Αφού μελετήσαμε και συσχετίσαμε τις συναρτήσεις: $F(x)=\alpha \cdot x$ και $V(I)=R \cdot I$ διαπιστώσαμε θετικά αποτελέσματα στην μάθηση των εννοιών: 1. Ποσά ανάλογα, 2. Συνάρτηση Α' βαθμού, 3. Κλίση ή Εφαπτομένη

ευθείας και 4. Νόμος του Ohm. Η υποδειγματική διδασκαλία διεξάχθηκε Εργαστηριακά σε συνδυασμό με Excel και GeoGebra, όπως θα φανεί στο video της εισήγησης.

Σκοπός: Η ολική αξιοποίηση της σύγχρονης επιστήμης/τεχνολογίας. Οι ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση προσέφεραν αρκετά, πρέπει όμως να δούμε την αναβάθμισή από ΤΠΕ σε διδασκαλία STEM. Η Δια-επιστημονική προσέγγιση στη μάθηση, αναφέρεται σε προγράμματα σπουδών και επίσης σε σχέδια μαθημάτων, που έχουν σημείο εκκίνησης την καθημερινή ζωή επίσης βασίζονται στη μάθηση μέσω project-based learning, και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι Geary, Brown & Samaranayake, (1991) υποστήριξαν ότι τα ελλείμματα στη μνήμη συμβάλλουν στην αποτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αναπτύξουν αναπαραστάσεις των δεδομένων. Εδώ να σημειώσουμε ότι ο ρόλος των αναπαραστάσεων είναι πολύ καθοριστικός στην Μαθηματοποίηση των Θετικών Επιστημών. Τα οπτικά μοντέλα, οι εξωτερικές αναπαραστάσεις θεωρούνται ισχυρά μέσα υποστήριξης της μάθησης (Κολέζα, 2006).

Συμπέρασμα: Ο Συνδυασμός των Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και η υποστήριξη της GeoGebra, συνδέει τις ανωτέρω επιστήμες και αποτελεί STEM προσέγγιση στη μάθηση. Από τα υλικά αντικείμενα και αφού αξιοποιήσουμε το πείραμα, την αναπαράσταση τότε φτάνουμε στα αποτελέσματα που οι μαθητές αναμένουν, οπότε έτσι εισπράττουν την επιβεβαίωση των γνώσεών τους. Τα αντικείμενα είναι η πραγματικότητα, όχι η πραγματικότητα ανακλασμένη από τις αισθητήριες αντιλήψεις του παιδιού, αλλά μια πραγματικότητα, με την οποία αυτό έρχεται σε επαφή στην πορεία της πρακτικής του δραστηριότητας (Vygotsky, 2008). Δεν αρκούμαστε στην εμπειρία, χρειαζόμαστε μια διδασκαλία που να έχει ως θεωρητική βάση την «ενότητα της θεωρίας και της πράξης», με συνεχή κίνηση από την εμπειρία στη θεωρία και τανάπαλιν. Έτσι πετυχαίνουμε την γνώση!

Βιβλιογραφία

- Geary, D. C., Brown, S.C., & Samaranayake, V.A. (1991). Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-of-processing differences in normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology* 27.
- Honey, M. & Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). STEM Integration in K-12 Education. Committee on Integrated STEM Education; National Academy of Engineering; National Research Council. Printed in the United States of America.
- Κολέζα, Ε. (2006). *Μαθηματικά και Σχολικά Μαθηματικά*: Ελληνικά Γράμματα.
- Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών της φιλοσοφικής σχολής για τη φύση & τη λειτουργία της επιστήμης & της επιστημονικής γνώσης

Σταύρος Παπαγιάννης
Φιλόλογος, Μτπ. Παιδαγωγικής ΑΠΘ
stavrospapag@hotmail.com

Με τον όρο Επιστημολογική Πεποίθηση (Epistemological Belief) εννοείται η εξειδικευμένη αντίληψη για τη φύση της γνώσης, καθώς και η αντίληψη σχετικά με τη διαδικασία του γινώσκειν (τρόπος μάθησης) (Conley et al., 2004, Hofer, 2000, 2001) και την φύση της επιστήμης (Liu & Tsai, 2008). Στη βιβλιογραφία σχετικές αντιλήψεις αναφέρονται και ως προσωπική επιστημολογία των υποκειμένων (Schraw, 2013).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα ευρήματα μια εμπειρικής έρευνας σχετικά με τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ. Στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το διασκευασμένο ερωτηματολόγιο SEVs (Scientific Epistemological Views) των Tsai και Liu (2005), ενώ έγινε και η συλλογή ποιοτικών δεδομένων με τη μέθοδο της συνέντευξης.

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανίχνευση του επιστημολογικού προσανατολισμού των φοιτητών/-τριών, ο οποίος εν συνεχεία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίον αποκτούν τη γνώση. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι εξής βασικές διαστάσεις σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες: α) η 'καθοδηγούμενη από τη θεωρία εξερεύνηση', β) ο 'ρόλος της κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα', γ) οι 'πολιτισμικές επιδράσεις στην επιστήμη', δ) ο 'δημιουργικός και αβέβαιος χαρακτήρας της επιστημονικής γνώσης', ε) ο 'ρόλος του επιστημολογικού προσανατολισμού στην επιλογή της στρατηγικής μάθησης', στ) 'η διαψευσιμότητα της επιστημονικής γνώσης' και ζ) 'η επίδραση του επιστημονικού πεδίου στην προσωπική επιστημολογία'.

Τα αποτελέσματα εμφάνισαν χαμηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας, και οι υπολογισμένες τιμές των μέσων όρων κυμάνθηκαν γύρω από τη μέση τιμή της κλίμακας του επιστημολογικού συνεχούς γεγονός το οποίο αναδεικνύει ότι η πλειονότητα των φοιτητών/-τριών δεν έχει απόλυτα διαμορφωμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικά ευρήματα στις διαστάσεις της 'καθοδηγούμενης από τη θεωρία εξερεύνησης' και του 'ρόλου της κοινωνικής διαπραγμάτευσης στην επιστημονική κοινότητα', των 'πολιτισμικών επιδράσεων στην επιστήμη' και του 'δημιουργικού και αβέβαιου χαρακτήρα της επιστήμης'.

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

Τέλος, από την ποιοτική έρευνα προέκυψε ότι οι πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής προσανατολίζονται επιστημολογικά στο παράδειγμα του κονστρουκτιβισμού και επιλέγουν τη μάθηση με σκοπό την κατανόηση, με ταυτόχρονη απόρριψη της τεχνικής της απομνημόνευσης. Επιπλέον οι φοιτητές/-τριες του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής θεωρούν ότι ο ακαδημαϊκός τομέας επηρεάζει την προσωπική τους επιστημολογία.

Βιβλιογραφία

- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 186-204.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Liu, S. Y., & Tsai, C. C. (2008). Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1055-1073.
- Schraw, G. (2013). Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research. *ISRN Education*, 2013.
- Tsai, C. C., & Liu, S. Y. (2005). Developing a multi-dimensional instrument for assessing students' epistemological views toward science. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1621-1638.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και η συμβουλευτική δραστηριότητά του
Δημήτριος Προδρόμου
Φιλόλογος-Ιστορικός, Μτπ. φοιτητής, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μτπ. Σπουδών,
Διδακτική, Παιδαγωγική & Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών
ΤΕΙ Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης
dimitrispro.dp@gmail.com

Ο εκπαιδευτικός του σήμερα είναι ένα κράμα αμέτρητων ρόλων που διαρκώς αυξάνονται και γίνονται όλο και πιο απαιτητικοί. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός φέρει προσόντα και ικανότητες που διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς του παρελθόντος. Η εποχής μας - με δεδομένη την εύκολη πρόσβαση στη γνώση σε συνδυασμό με τις νέες ανάγκες που δημιουργούνται από την κοινωνία - καλούν τον εκπαιδευτικό σε συνεχή «αγώνα» για να καταφέρει να γίνει ένας «ιδανικός» εκπαιδευτικός (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004, Πυργιωτάκης, 2011, Χατζηδήμου, 2013).

Η βιβλιογραφία σχετικά με τον εκπαιδευτικό και τα ιδανικά χαρακτηριστικά του είναι ευρεία, αλλά κάθε θεωρία συχνά δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Στην εργασία αυτήν, αρχικά, θα οριστεί και θα διαχωριστεί ο όρος «εκπαιδευτικός» από άλλους συνώνυμους του, όπως «καθηγητής», «παιδαγωγός», «δάσκαλος» κ.α. Σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτερα και για τους διδάσκοντες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διότι έχει αναγνωριστεί η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισής τους

(Χατζηδήμου, 2013). Η εκπαίδευση ορίζεται ως μια οργανωμένη και μεθοδευμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα στο πλαίσιο των προς τούτο δημιουργηθέντων ιδρυμάτων (Ξωχέλλης, 2013:18).

Αναλυτικότερα, γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν οι αξίες και τα απαραίτητα εφόδια ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού και η σχέση που αναπτύσσει με τη σχολική τάξη. Σαφώς, η σχολική τάξη δεν είναι η υλική υποδομή, αλλά οι άνθρωποι που την απαρτίζουν, οι ίδιοι οι μαθητές. Η ομάδα των μαθητών και ο εκπαιδευτικός αποτελούν τη σχολική τάξη. Μεταξύ όλων των μελών της ομάδας κάθε σχολικής τάξης αναπτύσσονται πολλές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που εξυπηρετούν τη γνώση, τη διδασκαλία, την αγωγή, την κοινωνικοποίηση, την ολοκλήρωση της προσωπικότητας και πλήθος απαραίτητων ωφελειών για τον άνθρωπο (Γαλανάκη, 1997).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση που χτίζεται μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Η σχέση αυτή βασίζεται στην επικοινωνία και την αμοιβαία αποδοχή που δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον (Σταμάτης 2005). Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει έναν ξεχωριστό ρόλο προς τα παιδιά. Ο ίδιος καλείται συχνά να παρέχει συμβουλές και υποστήριξη στους μαθητές του, δίχως όμως ο ίδιος να είναι καταρτισμένος επαρκώς και συχνά νιώθει ανέτοιμος να αντιμετωπίσει κάποια κατάσταση. Όπως προκύπτει από τον Νόμο 1566/85 που καθορίζει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης, το σχολείο καλείται να συμβάλλει στην αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξη, εξέλιξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου (Μπρούζος, 2009). Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού, που καθίσταται σύμβουλος, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και την εκούσια σύμπραξη τόσο του παιδιού, όσο και των γονέων του.

Η Συμβουλευτική (Counselling) έχει τις ρίζες της στον Σωκράτη και τη μέθοδό του, τη διαλεκτική. Η διαλεκτική ήταν η σωκρατική μέθοδος που εφάρμοζε ο ίδιος για να φέρει στο φως μαζί με τον συνομιλητή του την αλήθεια των πραγμάτων και το υποκείμενο να καταφέρει να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία που τα άτομα ή οι ομάδες ωφελούνται μέσω των συζητήσεων όσον αφορά τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους, καταφέρνουν να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να ξεπεράσουν ή να προλάβουν κάθε είδους προβλήματα και δυσκολίες. Βασικό μέσο για την συμβουλευτική υποστήριξη είναι ο διάλογος και για αυτό στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ως Διαλεκτική Συμβουλευτική (Χατζηχρήστου, 2003, Συριοπούλου-Δελλή, 2005, Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011).

Η συμβουλευτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για να βοηθήσει το παιδί να διαχειριστεί τα προβλήματά του και το ίδιο να οδηγηθεί στην επίλυσή τους. Στις δυτικές κοινωνίες δίνεται αυξημένη βαρύτητα στην συμβουλευτική υποστήριξη σε αντίθεση με την Ελλάδα (Μπρούζος, 2009). Η συνήθης θεματολογία προβλημάτων για τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβουλευτεί τους μαθητές του είναι για θέματα μελέτης και μάθησης, για θέματα επαγγελματικής και εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας, για την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων, για την αποδοχή και την ετερότητα στις διαπολιτισμικές τάξεις κ.α. Ο εκπαιδευτικός, όμως, αισθάνεται έτοιμος να προσφέρει τη βοήθειά του σε κάθε είδους πρόβλημα; Πότε θα πρέπει να επέμβει ένας ειδικός (όπως κάποιος εξειδικευμένος σύμβουλος, ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός); Αυτά και πολλά ακόμη είναι κάποια από τα ερωτήματα που προκύπτουν γύρω από τη Συμβουλευτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και θα απαντηθούν από την παρούσα βιβλιογραφία. Ολοκληρώνοντας, ας σημειωθεί πως τόσο ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσο και η θέση του ειδικού έχουν καθοριστική σημασία στη σημερινή εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία:

- Γαλανάκη, Ε., 1997. Το σχολείο, *Τετράδιο Ψυχιατρικής*, 59.
- Δερμιτζάκης, Μ., Ιωαννίδης, Β., 2004. Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Τιμητικός Τόμος καθηγητή Λουκά Σπάρου*, σ.329-339.
- Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ., 2011. Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα, *Hellenic Journal of Psychology*, τ.8, σ.266-288.
- Μπρούζος, Α., 2009. *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Συμβουλευτική-Προσανατολισμός* 2, Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Δ., 2013. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Πυργιωτάκης, Ι., 2011. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Πεδίο.
- Σταμάτης, Π., 2005. *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Άτραπος.
- Συριοπούλου – Δελλή, Χ., 2005. *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*, Γρηγόρη.

Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Δρ. Βασίλειος Σάλτας

Επ. Συνεργάτης TEI ΑΜΘ, TEI ΚΜ, Συγγραφέας

coin_kav@otenet.gr

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συστηματική μέθοδος του καθορισμού της εκτάσεως στην οποία οι μαθητές πραγματοποιούν εκπαιδευτικούς αντικειμενικούς στόχους. Καταπιάνεται με τον καθορισμό της αποτελεσματικής εκμάθησής και είναι επομένως αναπόσπαστη από τη διαδικασία της μαθήσεως.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δύναται να υλοποιηθεί προφορικά ή γραπτά, στο τέλος της διδακτικής ώρας ή κατά τη διάρκεια αυτής, στο τέλος τριμήνου ή τετράμηνου ή ετήσια. Τέλος μπορεί να υλοποιηθεί και με την μορφή εργασίας για το σπίτι.

Ο μαθητής αξιολογείται σε σημεία όπως τα ακόλουθα: κατανόηση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης, συστηματική μελέτη των διδασκόμενων, τυπικότητα κατά την παράδοση εργασιών, συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.α. Η αξιολόγηση αυτή του μαθητή ακολουθεί έναν κύκλο στον οποίο εγκλείονται τα προαναφερόμενα στοιχεία. Είναι μεγάλο λάθος να περιορίζεται μόνο, όπως γίνεται τις περισσότερες φορές, στην απόδοση κάποιου βαθμού προφορικού ή γραπτού. Ο κύκλος αυτός της μαθητικής αξιολόγησης εμπεριέχει τα ακόλουθα πέντε βασικά στοιχεία: στόχος, έντυπα, αποδεικτικά, σύγκριση και συμπεράσματα.

Επιπροσθέτως, η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή δύναται να είναι προκαταρκτική, διαμορφωτική, διαγνωστική και τελική, βασισμένη πάντα στη στοχοθεσία και στην αναθεωρημένη στοχοθεσία Bloom. Ως νέα σχετικά μορφή αξιολόγησης εφαρμόζεται η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων η οποία είναι εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης με στόχο την έγκυρη βαθμολόγηση και παροχής μιας διαδικασίας υπολογισμού της επίδοσης των μαθητών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και διαβαθμίσεων ποιότητας για κάθε τεθέν αξιολογικό κριτήριο. Η εν λόγω αξιολογική διαδικασία διακρίνεται σε ολιστική, κατά την οποία ορίζονται ξεχωριστοί βαθμοί για κάθε διάσταση της επίδοσης του μαθητή και αναλυτική κατά την οποία ο συνολικός βαθμός βασισμένος στη σφαιρική επίδοση του μαθητή.

Οι σύγχρονες αξιολογικές τάσεις που αφορούν τον μαθητή έχουν διαφοροποιηθεί με την τελική αξιολόγηση να αντικαθίσταται από τη διαγνωστική αξιολόγηση. Επίσης υλοποιούνται συνεχείς, ανεπίσημες εξετάσεις, ενταγμένες στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς επίσης διεξάγονται και εξετάσεις με ανοικτά βιβλία όπως και δημιουργικές εργασίες. Ένα νέο αξιολογικό εργαλείο είναι και αυτό των διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης.

Τέλος, η ανάκληση πληροφοριών δεν πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της επίδοσης του μαθητή. Αντιθέτως, σημαντικό ρόλο πρέπει να έχουν οι αποκτηθείσες δεξιότητες και ικανότητες. Επίσης τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους και όχι μόνο τον μαθητή και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών.

Μελέτη περίπτωσης: διδασκαλία μουσικής σε ενήλικα με σύνδρομο Άσπεργκερ

Μάριος Σκαμνέλος

Μτπ. φοιτητής Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου

skamnelosmarios@yahoo.gr

Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πάντα στο μυαλό τους ότι όπως κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και διαφορετικός από οποιονδήποτε άλλον, με τον δικό του τρόπο αντίληψης και τις δικές του δυνατότητες, έτσι και ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο την ύλη του μαθήματος. Συνεπώς, έχουμε χρέος ως εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουμε το διδακτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή μας και όχι να προσπαθούμε για το αντίθετο (Assistive Technology Partners, χ.χ.).

Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο κινούμαστε ειδικά όταν έχουμε έναν μαθητή με κάποιο νευρολογικό ή μαθησιακό πρόβλημα, προκειμένου να αποφύγουμε τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή του. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να γνωρίζει καλά την κλινική εικόνα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή ώστε να επικεντρωθεί ειδικά και στοχευμένα στις ανάγκες του, λαμβάνοντας υπόψιν τις ικανότητες και τις δυσκολίες του (Bang, 2009).

Μια από τις πιο συχνές νευρολογικές διαταραχές είναι ο αυτισμός (Attwood, 2012). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει την περίπτωση ενός ενήλικα με σύνδρομο Άσπεργκερ, του Παναγιώτη (37 χρονών), ο οποίος παρακολουθούσε μαθήματα μουσικής. Το σύνδρομο Άσπεργκερ θεωρούνταν από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία ως ξεχωριστή διαταραχή κάτω από την ομπρέλα των «Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών». Για την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία όμως, από το 2013 όπου εξέδωσε το νέο διαγνωστικό της εγχειρίδιο (APA, 2013), το σύνδρομο Άσπεργκερ αποτελεί την πιο ήπια μορφή αυτισμού.

Ο Παναγιώτης διαγνώστηκε με σύνδρομο Asperger σε ηλικία 18 ετών, ενώ μέχρι τότε η διάγνωση ήταν «ψυχοσωματική διαταραχή». Στην παιδική του ηλικία παρακολουθούσε μαθήματα μουσικής, αλλά χωρίς ιδιαίτερα αποτελέσματα. Αντιθέτως, η προσπάθεια εκμάθησης της μουσικής αποτέλεσε γι' αυτόν μια τραυματική εμπειρία. Σε ηλικία 36 ετών ξεκίνησε μαθήματα μαζί μου.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των προσπαθειών του Παναγιώτη για ανάγνωσης της παρτιτούρας αντιλήφθηκα τη δυσκολία του στο να εστιάσει την προσοχή του στο χαρτί. Ερευνώντας την κλινική εικόνα του αυτισμού, ανακάλυψα ότι η διάσπαση προσοχής αποτελεί ένα από τα συνήθη χαρακτηριστικά της διαταραχής (Attwood, 2012). Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποίησα την εναλλακτική παρτιτούρα, η οποία αντί για νότες περιέχει λέξεις και χρώματα. Η χρήση αυτού του είδους παρτιτούρας αποδείχθηκε αποτελεσματική στην επίδοση του Παναγιώτη.

Οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν δεν ήταν μόνο μουσικές, αλλά μέσω της μουσικής ο Παναγιώτης κατάφερε να αναγνωρίσει και να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Ο Παναγιώτης γνωρίζει ότι είναι διαφορετικός και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων εκφράζει τη θλίψη του για την κοινωνική του απομόνωση. Η μουσική και οι συζητήσεις μας, οι οποίες πραγματοποιούνται μόνο όποτε επιθυμεί ο ίδιος, αποτέλεσαν την αφετηρία για τη δημιουργία ενός τραγουδιού, μέσω του οποίου δόθηκε στον Παναγιώτη η δυνατότητα να εκφράσει στους οικείους του μία έμμεση συγγνώμη για τη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του, την οποία γνωρίζει και προσπαθεί να βελτιώσει.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Assistive Technology Partners. Adapting musical activities for person with disabilities. Ανακτήθηκε από: <http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medicalschooll/programs/atp/Documents/AdaptingMusicalActivitiesforPersonswithDisabilities.pdf>
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας Πλήρης Οδηγός*. (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Β. Παπαγεωργίου (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2007).
- Bang, C. (2009). A world of sound and music: music therapy for deaf, hearing impaired and multi-handicapped children and adolescents. *Music Therapy & Special Music Education*. Ανακτήθηκε από http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_122009_Bang_Review.pdf

Σύνδρομο Down: Μαθησιακές δυσκολίες και Διδακτική

Σταθάκη Μαρία, Αλβανού Αντιγόνη, Μαρτζούκου Μαρία

ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας

martzoukoumaria@yahoo.gr

Το σύνδρομο Down είναι ένα από τα γνωστότερα σύνδρομα που έχει απασχολήσει τον επιστημονικό κόσμο με τη διεξαγωγή πολυάριθμων ερευνών για την αποσαφήνισή του. Πρόκειται για μια γενετική διαταραχή, η οποία οφείλεται στη μετάθεση ενός τμήματος του χρωμοσώματος 21 ή στην ύπαρξη ενός ολόκληρου επιπλέον χρωμοσώματος στο 21ο ζεύγος χρωμοσωμάτων κάθε κυττάρου, γι' αυτό και εναλλακτικά ονομάζεται τρισωμία 21 (Biwi 2012). Το σύνδρομο επηρεάζει το άτομο τόσο ως προς τη σωματική του διάπλαση και γενικότερα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όσο και ως προς το νοητικό και γνωστικό του επίπεδο, τη συμπεριφορά, την επικοινωνία, την ομιλία και κατ' επέκταση τη μάθηση και τις σχολικές και εργασιακές του επιδόσεις (Brill 2006).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός: (1) η κατανόηση των γλωσσικών και μαθησιακών ικανοτήτων και αδυναμιών των παιδιών με σύνδρομο Down κατά την παραγωγή και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και (2) η συγκέντρωση και παρουσίαση προτεινόμενων διδακτικών και λογοθεραπευτικών τεχνικών για την αντιμετώπιση και τη βελτίωση των ελλειμμάτων.

Πιο αναλυτικά, μέσω της μελέτης των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down και της σύγκρισής τους με τον τυπικά αναπτυγμένο πληθυσμό, γίνονται εμφανή τα ελλείμματα που παρουσιάζουν σε καθέναν από τους γλωσσικούς τομείς: φωνολογία, προσωδία, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη (Berglund et al. 2001, Roberts et al. 2005, Price et al. 2008, Kent & Vorperian 2013). Οι δυσκολίες οι οποίες αρχικά γίνονται αισθητές στην ομιλία, επεκτείνονται κατά τη σχολική ηλικία και στον γραπτό λόγο (Byrne et al. 2002).

Έρευνες, όμως, έχουν δείξει ότι η ικανότητα ανάγνωσης είναι το δυνατό σημείο των παιδιών με σύνδρομο Down και μπορεί να αξιοποιηθεί για την βελτίωση και των υπολοίπων τομέων της γλώσσας (Verucci et al. 2006). Επομένως, γίνεται αντιληπτό, ότι τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν δυναμικές εξέλιξης, αρκεί να δεχτούν εγκαίρως και εφόρου ζωής σωστή εκπαίδευση και συνεχή ενασχόληση, τόσο από δασκάλους και θεραπευτές όσο και από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Aparicio & Balana 2002). Παρόλα αυτά, πρέπει να τονιστεί ότι κάθε άτομο με σύνδρομο Down είναι μια ξεχωριστή οντότητα, με τις δικές του δυσκολίες και ικανότητες. Επομένως, θα πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή της μεθόδου ή του συνδυασμού των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε περίπτωση (Sokotko & Tenenbaum 2016). Μερικές από αυτές είναι οι παρακάτω:

1. Βελτίωση των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων μέσω διαδραστικών διαδικασιών (Vilaseca & Rio 2004).
2. Πρόγραμμα οργάνωσης των ήχων της γλώσσας για βελτίωση των φωνολογικών και αρθρωτικών διαταραχών (Hodson & Paden 1991, Cholmain 1994).
3. Θεραπεία για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλωσσικής κατάκτησης με την συμμετοχή των γονιών (Fey et al. 2006).
4. Οπτική ενίσχυση για τη βελτίωση της φωνολογικής μνήμης (Burgoyne et al. 2012, Lecas et al. 2011, Sepulveda et al. 2013).
5. Πολυαισθητηριακό πρόγραμμα για την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού, μέσω της χρήσης ξύλινων γραμμάτων (Baylis et al. 2011).
6. Σειρά από υλικά και δραστηριότητες για την βελτίωση της γραφής και της αριθμητικής μέσω οπτικοποιημένων μεθόδων (Stearns 2003).
7. Μέθοδος αλφαριθμητισμού με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για την βελτίωση της ανάγνωσης, της γραφής, της προσοχής, της συγκέντρωσης και της αντίληψης (Troncoso & Del Cerro 1998, Shah 2011).

Βιβλιογραφία

- Baylis, P., & Snowling, M.J. (2011). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 39–56.
- Burgoyne, K., Duff, F.J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with down syndrome. A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1044–1053.
- Cholmain, C.N. (1994) Working on phonology with young children with Down syndrome. *Journal of Clinical Speech and Language Studies*, 1, 14–35.
- Fey, E. T. (2006). Early Effects of Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching for Children With Developmental Delays and Their Parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 526–547.
- Hodson, B.W., & Paden, E. P. (1991). *Targeting intelligible speech: A phonological approach to remediation*, 2nd Ed. Austin, TX: Pro-Ed.
- Shah, N. (2011). Special education pupils find learning tool in iPad applications. *Education Week*, 30(22), 1–16.

- Stearns, C. (2003). Writing activities for Children with Down Syndrome. Social Sciences Courses, Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2017 από: <http://study.com/academy/lesson/writing-activities-for-students-with-down-syndrome.html>
- Troncoso, M. V., & Del Cerro, M. M. (1998). Síndrome de Down: Lectura y escritura. Fundación Iberoamericana Down21.
- Vilaseca, R.M., & Del Rio, M.J. (2004). Language acquisition by children with Down syndrome: a naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2), 163-180.
- Biwi, M. (2012). *Down Syndrome facts. A guide for parents and professionals*. United Kingdom, UK: AA Global sourcing Ltd.
- Brill, T.M. (2006). *Down Syndrome*. New York, NY: Marshall Cavendish Benchmark.
- Lecas, J.F., Mazaud, A.M., & Reiber, E. (2011). Using visual strategies to support verbal comprehension in an adolescent with Down Syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 84-96.
- Skotko, B. G., & Tenenbaum, A. (2016). Down Syndrome. Στο *Health Care for People with Intellectual and Developmental Disabilities across the Lifespan* (σσ. 739-750). Springer International Publishing.
- Verucci, L., Menghini, D., & Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability*, 50(7), 477-491.
- Byrne, A., MacDonald, J., & Buckley, S. (2002). Reading, language, and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 513-529.
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 44, 179-191.
- Roberts, J.E., Long, S.H., & Malkin, C. (2005). A comparison of phonological skills of boys with fragile X syndrome and Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 48(5), 980-995.
- Kent, R.D. & Vorperian, H. K. (2013). Speech Impairment in Down Syndrome: A Review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56 (1), 178-210.
- Aparicio MTS, Balana JM. (2002) Early language stimulation of Down syndrome babies: A study on the optimum age to begin. *Early Child Development & Care*, 172, 651-656.
- Price, J.R., Roberts, J.E., Hennon, E.A., Berni, M.C., Anderson, K.L., & Sideris, J. (2008). Syntactic complexity during conversation of boys with fragile X syndrome and Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 51(1), 3-15.

Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα της Έρευνας στη Διδακτική των Επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση την Θεωρία Πολυπλοκότητας.

Δημήτριος Σταμοβλάσης

Λέκτορας Μεθόδων Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών & Στατιστικής,

Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

stadi@auth.gr

Οι φιλοσοφικές –οντολογικές και επιστημολογικές- θεωρήσεις για την πραγματικότητα έχουν καθοριστική επίδραση στις εμπειρικές επιστήμες, διότι επηρεάζουν άμεσα την μεθοδολογία της έρευνας. Στη διδακτική των επιστημών, μια εφαρμοσμένη επιστήμη που ασχολείται με τη μελέτη των φαινομένων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συνυπάρχουν, όπως και σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες, μεθοδολογικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε αντί-διαμετρικά αντίθετες φιλοσοφικές παραδοχές - οντολογικές και επιστημολογικές. Πάρα τις διαφορές, σε όλες τις παραδοσιακές μεθοδολογικές προσεγγίσεις υπάρχουν κοινά σημεία. Ένα από αυτά είναι η απουσία βασικών θεωρήσεων της φιλοσοφίας του Ηράκλειτου για μια πραγματικότητα που αλλάζει συνεχώς στον χρόνο, η οποία δηλώνει σε σύγχρονη γλώσσα ένα δυναμικό σύστημα. Οι οντολογικές παραδοχές, φυσικά, δεν είναι μια αυθαίρετη ούτε αμετάκλητη επιλογή, αλλά είναι συνυφασμένες με τη μεθοδολογία της έρευνας και μπορούν να αλλάξουν με την εξέλιξη της μεθοδολογίας, η οποία μπορεί να είναι ή να μην είναι επιστημολογικά συμβατή με την οντολογία των φαινομένων ή των συστημάτων που εξετάζονται. Για παράδειγμα, οι έρευνες, ποσοτικές και ποιοτικές, που περιορίζονται σε μελέτες-στιγμιότυπα (cross-sectional) είναι επιστημολογικά ασύμβατες για συστήματα που εξελίσσονται στο χρόνο. Επιπλέον έχει γίνει κατανοητό ότι τα συστήματα που εξετάζονται στις κοινωνικές επιστήμες δεν είναι απλά, ντετερμινιστικά, αλλά πολύπλοκα. Η πολυπλοκότητα είναι ιδιότητα των συστημάτων που αποτελούνται από μικρότερα συστήματα ή στοιχεία τα οποία αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους με μη-γραμμικές δράσεις και αναδράσεις (feedback loops) και οι ιδιότητες του όλου δεν μπορούν να αναχθούν στα επιμέρους. Στη μελέτη τέτοιων συστημάτων πολλά επιστημολογικά ζητήματα χρήζουν επανεξέτασης: Τα ζητήματα αυτά αφορούν την αιτιότητα/τυχειότητα και τον τρόπο διαχείρισής τους, τη γραμμικότητα ως γενικότερη αντίληψη σχέσεων και τον αναγωγισμό που επικρατεί στην εξήγηση.

Οι προκλήσεις για τη μελέτη πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων οδήγησαν στην εμφάνιση ενός νέου επιστημονικού παραδείγματος στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, το οποίο στηρίζεται στη θεωρία

πολυπλοκότητας και μη-γραμμικών δυναμικών συστημάτων - complexity theory and nonlinear dynamics (Nicolis & Nicolis, 2007). Η επιρροή της θεωρίας πολυπλοκότητας στις κοινωνικές επιστήμες και το ενδιαφέρον για τη μεταφορά του μη-γραμμικού πλαισίου έχουν αυξηθεί σημαντικά στο χώρο της μεθοδολογίας της έρευνας την τελευταία δεκαετία, τόσο σε θεωρητικό και φιλοσοφικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης και εφαρμογής στατιστικών μεθόδων για τον έλεγχο υποθέσεων και την ανάπτυξη Θεωρίας σε διάφορα επιστημονικά πεδία (Guastello, 2002· Kelso, 1999· Thelen & Smith, 1994). Στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και των επιστημών της αγωγής, με καθυστέρηση σχετικά με τα άλλα πεδία, έχουν επίσης σημειωθεί εξελίξεις με ενδιαφέρουσες εφαρμογές σε διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας, από την ατομική συμπεριφορά μέχρι τη μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Stamovlasis, 2011, 2016).

Οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις αποτελούν ένα νέο παράδειγμα, με την Kuhnian έννοια το όρου, διότι βασίζονται σε μια Επιστημολογία που ενσωματώνει τις υπάρχουσες τάσεις (ποσοτικές και ποιοτικές) αμβλύνοντας τις διαφορές τους σε φιλοσοφικό επίπεδο και αναπτύσσοντας μια νέα προοπτική στην κατανόηση του Κόσμου γενικότερα. Στην εκπαιδευτική έρευνα και τη διδακτική των επιστημών, η εφαρμογή των μη γραμμικών προσεγγίσεων και της θεωρίας πολυπλοκότητας έχει προσφέρει ενδιαφέρουσες απαντήσεις σε θέματα που αφορούν την σχολική αποτυχία, την αντικοινωνική συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση στο σχολείο και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Guastello, S. J. (2002). *Managing emergent phenomena: Nonlinear dynamics in work organizations*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelso, S.J.A. (1999). *Dynamic patterns*. Cambridge: The MIT Press.
- Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (Eds). *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications* (pp. 273-297). Switzerland: Springer Academic Publishing.
- Nicolis, G. & Nicolis, C. (2007). *Foundations of Complex Systems*. Singapore: World Scientific.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. New York: Bantam.
- Stamovlasis, D. (2011). Nonlinear dynamics and Neo-Piagetian Theories in Problem solving: Perspectives on a new Epistemology and Theory Development. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Science*, 15, 145-173.
- Stamovlasis, D. (2016). Catastrophe Theory: Epistemology, Methodology and Application in Science Learning. In M. Koopmans and D. Stamovlasis (Eds). *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications*. New York: Springer (in Press).
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT press.

Οι Φυσικές Επιστήμες στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο – το παράδειγμα της Κύπρου

Μελπομένη Σταμπουλή

Δρ. Παιδαγωγικής, Διευθύντρια στο 16^ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας

melinakav@hotmail.com

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε την πρότασή μας για ένα Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Η πρότασή μας είναι προϊόν ανάλυσης και σύνθεσης των Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικών Επιστημών από οκτώ διαφορετικές χώρες: τη Φινλανδία, τη Σουηδία, την Αγγλία, τη Γαλλία, το κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης από τη Γερμανία, την Ιταλία, την Αυστραλία και το Οντάριο του Καναδά. Η επιλογή των χωρών αυτών έγινε με βάση την κατάταξή τους σε διεθνείς αξιολογικούς διαγωνισμούς, όπως ο PISA και ο TIMSS, αλλά και με βάση τη γενικότερη πορεία τους στην παγκόσμια ιστορία της εκπαίδευσης. Για κάποιες χώρες, όπως η Ιταλία και το κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης, λήφθηκε, απλώς, υπόψη το γεγονός ότι προσφάτως προέβησαν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Σταμπουλή 2013 Ι).

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών έχει ιδιαίτερη σημασία για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί αφετηρία και σημείο αναφοράς για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα: αξιολόγηση, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά υλικά και σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση και άλλα παρόμοια εξαρτώνται πλήρως από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Γι' αυτό στις αρχές της δεκαετίας του 1970, δεκαετία έντονων παιδαγωγικών προβληματισμών και ριζικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη, τα σχετικά εγχειρίδια «σφραγίστηκαν» από τη φράση «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών».

Εστιάζουμε κυρίως στους Γενικούς σκοπούς του Προγράμματος Σπουδών και στο Περιεχόμενό του. Το Περιεχόμενό του περιλαμβάνει ένα ικανοποιητικό σώμα Γνώσεων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και κάποιες Ικανότητες-κλειδιά που θα εξασφαλίσουν στον αυριανό πολίτη τη δυνατότητα να δρα υπεύθυνα και αυτόνομα, να αντιστέκεται σε κάθε είδους χειραγώγηση, να δρα δημιουργικά και να ρυθμίζει ενεργά τις εξελίξεις που αφορούν αυτόν και την κοινωνία γύρω του. Τέλος γίνεται σύγκριση της περίπτωσης της Μελέτης Περιβάλλοντος με το Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών που προτείνουμε.

Στόχος μας, στην παρούσα εργασία, είναι να παρουσιάσουμε ένα Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών για το δημοτικό σχολείο όπου αποτυπώνονται τα οράματα της κοινωνίας για την επόμενη γενιά. Είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στη διερεύνηση του υλικού και του ζωντανού κόσμου, καθώς επίσης και στην ανάλυση των φυσικών φαινομένων και γεγονότων, που προκαλούν την περιέργεια των μαθητών. Τους προετοιμάζει να δρουν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα στην κοινωνία, στην οποία οι επιστημονικές έννοιες και οι εφαρμογές τους παίζουν σημαντικό ρόλο.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

- Κουμαράς, Π., Πράμας, Χ., & Σταμπουλή, Μ. (2010). *Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών στην κατεύθυνση Γνώσεις και Ικανότητες για τη Ζωή*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- OECD. (2011). *Education Policy Advice for Greece: Strong Performers and successful Reformers in Education*. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/greece/48407731.pdf>
- Pugh, K. (2004). Newton's laws beyond the classroom walls. *Science Education*, 88(2), 182–196.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Shapiro, B. (2004). Studying the lifeworlds of science learning: A longitudinal study of changing ideas, contexts, and personal orientations to science learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(1), 127–147.
- Σταμπουλή, Μ. (2013 Ι) Συγκριτική Ανάλυση Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικών Επιστημών Α-Δ τάξεων δημοτικού σχολείου οκτώ χωρών, στο Θ. Πιερράτος, Σ. Αρτέμη, Χ. Πολάτογλου & Π. Κουμαράς (Ed), *Ποια Φυσική έχει νόημα να διδάσκονται τα παιδιά μας σήμερα;* (σελ. 104-110). Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ
- Σταμπουλή, Μ. (2013 ΙΙ). *Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών για τις τάξεις Α' έως Δ' δημοτικού στην κατεύθυνση του Γραμματισμού* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από <http://invenio.lib.auth.gr/record/133066/files/GRI-2013-11182.pdf>
- Τσιάκας, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Westera, W. (2001). Competences in Education: A Confusion of Tongues. *Curriculum Studies*, 33(1), 75-78.
- Χαραλάμπους, Μ. (2010). *Οι ικανότητες-κλειδιά και η καλλιέργειά τους μέσω της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από <http://invenio.lib.auth.gr/record/124529/files/GRI-2010-5771.pdf>
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Μελέτης Περιβάλλοντος Φ.Ε.Κ. 303 Β/13-3-2003, σελ. 4039-4068.

Το επιστημολογικό υπόβαθρο του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Αθανάσιος Στογιαννίδης

Επικ. Καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας
του Μαθήματος των Θρησκευτικών, Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ
athastog@theo.auth.gr

Με τη δημοσίευση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών κατά το έτος 2011, προέκυψε στην Ελλάδα μία έντονη αντιπαράθεση σχετικά με τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του μαθήματος. Η διάσταση απόψεων επικεντρώθηκε στους σκοπούς και τα περιεχόμενα του μαθήματος. Μια προσεκτικότερη ματιά όμως δείχνει ότι το όλο θέμα δεν περιορίζεται μόνο εκεί, αλλά φέρνει στο φως ένα άλλο θεμελιώδες ζήτημα, το οποίο συνδέεται με τα όρια της γνώσης που μπορεί να κατακτήσει ο μαθητής και να διδάξει ως αντικείμενο διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός. Τούτο συνεπάγεται ότι η συζήτηση για το Μάθημα των Θρησκευτικών τα τελευταία χρόνια θίγει κατά πρώτο λόγο θέματα επιστημολογίας της Διδακτικής του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Ποιο είναι το περιεχόμενο της γνώσης που μπορεί να ανακαλύψει ο μαθητής κατά τη διαδικασία του εν λόγω μαθήματος; Και ποια περιεχόμενα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενα μάθησης; Είναι η πίστη; Είναι η αλήθεια που κομίζει και γεύεται η Ορθοδοξία Εκκλησία; Είναι εφικτό κάτι τέτοιο; Και τι μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως «σχολικό μάθημα»;

Θέτοντας ως σημείο αφετηρίας θεολογικά κριτήρια επισημαίνεται στην παρούσα εισήγηση ότι η πίστη, ως η εν αγίω Πνεύματι εμπειρία που γεύεται η Εκκλησία, είναι κάτι το οποίο δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο σχολικής διδασκαλίας. Ωστόσο, η γνωριμία και η ένταξη των νέων ανθρώπων στη μυστηριακή ζωή της Εκκλησίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης. Αυτό ακριβώς το έργο επιτελεί η Κατήχηση· ωστόσο, αυτή δεν είναι μόνο μία μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αποτελεί πράξη της Εκκλησίας, δηλ. λαμβάνει χώρα μέσα στους κόλπους της. Συνεπώς, είναι ένα γεγονός που ξεπηδά μέσα από τη ζωή και τα σπλάχνα της Εκκλησίας, και ως εκ τούτου πραγματώνεται εν Αγίω Πνεύματι. Η Κατήχηση είναι γεγονός με αγιοπνευματικό χαρακτήρα και συνιστά αποκλειστική ευθύνη της Εκκλησίας.

Προσεγγίζοντας από μία θεολογική σκοπιά το όλο θέμα, διαπιστώνουμε ότι ο σκοπός της Κατήχησης, ο οποίος είναι η εν Χριστώ μεταμόρφωση του ανθρώπου, δεν μπορεί να αποτελέσει σκοποθεσία ενός μαθήματος που διδάσκεται στο σχολείο. Τρεις είναι οι λόγοι που υπαγορεύουν την τοποθέτηση αυτή: Πρώτον, το σχολικό μάθημα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις. Δεύτερον, το σχολικό μάθημα προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα να κατακτήσει γνώσεις με βάσεις τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες που διαθέτει, δηλ. το σχολικό μάθημα κινείται μέσα στα όρια των ανθρωπίνων δυνατοτήτων (χωρίς βέβαια, μιλώντας μόνο με θεολογικά κριτήρια, να αποκλείεται η συνδρομή της θείας χάρης· γι' αυτό άλλωστε και τελείται στα σχολεία της χώρας μας ο Αγιασμός κατά την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς). Τρίτον, η γνώση της αλήθειας της Εκκλησίας, ενώ απευθύνεται στον ίδιο άνθρωπο και στον ίδιο υπαρξιακό του εξοπλισμό, εντούτοις, ακολουθώντας τη διπλή επιστημολογία που εισηγείται ο Γρηγόριος ο Παλαμάς, συνιστά γνώση άλλης τάξεως, διότι προσφέρεται στον άνθρωπο ως αποκάλυψη εν Αγίω Πνεύματι· και η γνώση αυτή παρέχεται ως δυνατότητα μόνο εντός της Εκκλησίας.

Από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιώντας παιδαγωγικά κριτήρια, οφείλουμε να παρατηρήσουμε το εξής: Παρόλο που το Μάθημα των Θρησκευτικών ως σχολικό μάθημα, όντως, δεν μπορεί να στοχεύει στην οικείωση της γνώσης της αλήθειας της Εκκλησίας, παρά ταύτα, τούτο δεν συνεπάγεται ότι πρέπει να είναι και ένα μάθημα άμοιρο ενός παιδαγωγικού προσανατολισμού. Με άλλα λόγια, το Μάθημα των Θρησκευτικών ως μάθημα πραγμάτευσης ζητημάτων με υπαρξιακό ενδιαφέρον, οφείλει να έχει κάτι να πει, να παρουσιάζει διαλογικά έναν τρόπο θέασης των πραγμάτων, που να κομίζει ένα νόημα για τον κόσμο και τον άνθρωπο. Ως διήκουσα έννοια των περιεχομένων του Μαθήματος των Θρησκευτικών θα μπορούσε να είναι η θεολογία της Ορθόδοξης Εκκλησίας ως πρόταση ζωής που διαλέγεται με άλλες θρησκευτικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις.

Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός - αποτελεσματική διδασκαλία

Μαρία Ταρσούδη

Γλωσσολόγος, Μτπ. φοιτήτρια, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μτπ. Σπουδών,
Διδακτική, Παιδαγωγική & Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών
ΤΕΙ Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης
maria22tarsoudi@gmail.com

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίστηκε το μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, το οποίο επιχείρησε να συνδυάσει τα ερευνητικά ευρήματα για το αποτελεσματικό σχολείο και τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Η στατιστικά καθοριστική επίδραση του εκπαιδευτικού στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών συνδέθηκε με την ερευνητική καταγραφή των αντιλήψεων, στάσεων και διδακτικών πρακτικών που χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Σ' αυτές περιλαμβάνονται: α) η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου διδασκαλίας, β) η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, γ) οι υψηλές προσδοκίες, δ) η εφαρμογή ενεργητικών τεχνικών μάθησης και ε) η οικοδόμηση θετικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη (Σιδηρόπουλος, 2008). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί πρότυπο για την εκπαίδευσή τους (Myers & Myers, 1995 Wong & Wong, 1998), βάση για την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Danielson, 1996) κι οδηγό για την αξιολόγησή τους (Flores, 1999). Η πεποίθηση των ερευνητών ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, παραμένει αδιαμφισβήτητη. Ακόμη και σε εκπαιδευτικά συστήματα που οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία, ο ρόλος τους είναι ουσιαστικός για το τελικό

αποτέλεσμα. Αυτό συμβαίνει, διότι με τη διδακτική τους συμπεριφορά, με την προσωπικότητά τους και το ήθος τους επιδρούν άμεσα στους μαθητές. Επομένως, δεν νοείται αποτελεσματικό σχολείο χωρίς αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2003).

Το θέμα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κοινότητα με αποτέλεσμα στις περισσότερες σχολές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στον κόσμο να αποτελεί βασικό στόχο εκπαίδευσης η προετοιμασία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, δηλαδή εκπαιδευτικών που είναι ικανοί να φέρνουν αποτέλεσμα και να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους. (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Το ζήτημα της διδακτικής επάρκειας των μελλοντικών εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Επίσης, το αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχολική αποτελεσματικότητα συντέλεσε στην πραγματοποίηση πολλών ερευνών κάτω από το πρίσμα διαφορετικών προοπτικών. Ως πηγές δεδομένων οι ερευνητές χρησιμοποιούν συνήθως τις απόψεις των μαθητών, των γονιών και των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό και τον οδηγούν στον καλό σχεδιασμό, στην αποτελεσματική εκτέλεση και αξιολόγηση της διδασκαλίας του (Ξωχέλλης, 1990).

Υπάρχουν μελέτες που προσεγγίζουν το θέμα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζοντας στα μοντέλα ή στις προσεγγίσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας με σκοπό την παρώθηση και ενθάρρυνση της μάθησης των μαθητών (Metzler, 1990, · Coffin, 1994, · Dunne & Wragg, 2003,), ενώ άλλες μελέτες έχουν ερευνήσει τις στάσεις, τις αξίες και τα γνώρισμα της προσωπικότητας των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρουσιάζοντας έτσι λίστες με τα προτερήματά τους και με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ τους. Επανεπιλημμένα, περιγράφονται ως άνθρωποι φιλικοί, ευαίσθητοι, ακέραιοι, δίκαιοι, προσιτοί, θετικοί και υπεύθυνοι (Ανδρουλάκη, 1999· Fontana, 1996 · Puren, 1998). Επίσης, ερευνητές έχουν καταγράψει διάφορους τομείς της γνώσης που οφείλουν να έχουν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, όπως γνώση αντικειμένου, δεξιοτήτων, διδακτικών συμπεριφορών και γνώση διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (Good & Brophy, 2000 · Borich, 1988 · Walberg, 1984). Τέλος, οι Harris & Hill (1982) ομαδοποιώντας τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δημιούργησαν ένα εργαλείο αξιολόγησης (Developmental teacher Evaluation kit) με σκοπό να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός κατά την πρώτη πενταετία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

Παράγοντες, όπως η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η μετανάστευση σχολικών πληθυσμών, οι αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία, η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, αποτελούν δείκτες που οδηγούν σε ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003). Συνεπώς, οι έρευνες για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχουν αποκαλύψει νέα δεδομένα για το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού που διαφοροποιείται σημαντικά, καθώς καλείται να συνδυάζει μια ποικιλία ιδιοτήτων, όπως να είναι καθοδηγητής, παιδαγωγός, σύμβουλος, ερευνητής και εμψυχωτής των μαθητών του (Ντούσκας, 2007).

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). «Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού». *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, (ΙΕ), Χειμώνας 2010: 5-30.
- Ανδρουλάκης, Γ. (1999) . Axes determinant la conception/planification du cours de FLE,b(Unite 3). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Borich, G. (1988). Effective teaching methods. London: Merrill Publishing Company, Στο Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*, (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Κρήτη: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Coffin, S.G. (1994). *Curriculum models and early childhood education. Appraising the relationship*. New York: Merrill.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dune, R. & Wragg, T., (2003) Γεωργιάδης, Ε.(Μτφρ.) *Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας. Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Flores, S. (1999). Classrooms as cultures from a principal's perspective. *Primary Voices* K-6, 7(3), 54.
- Fontana, D., Λωμή, Μ. (1996), (Μτφρ.), *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman
- Harris, B. M. & Hill, J. (1982). Developmental teacher evaluation, στο Χανιωτάκης, Ν. & Καψάλης, Α. (2002). *Αξιολόγηση και εκπαιδευτική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επιστήμες της Αγωγής*, 2: 27-36.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Μαυρογιώργος Γ., (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, (σσ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Myers, C.B., & Myers, L.K. (1995). Effective teaching practices. In *the Professional Educator* (pp. 82-115). Boston: Wadsworth.

Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό Βήμα, 2 : 28-41.
Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses .
Σιδηρόπουλος, Δ. (2008). Παιδαγωγικά. Αθήνα : εκδόσεις Μπόνια
Wong, H.K., & Wong, M.T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View, CA: Harry Wong Publications
Walberg, H. (1984) . Improving the productivity of America' s schools, στο Σιδηρόπουλος, Δ. (2008). *Παιδαγωγικά*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπόνια, σσ.195-196.

Δράσεις αιτιολόγησης σε ελληνόγλωσσα επιστημονικά άρθρα:

η τοποθέτηση του συγγραφέα στην υπάρχουσα έρευνα

Αναστασία Τζιλίνη

Δρ. Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Μονάχου

tzilinis@email.de

Στο πλαίσιο της «επιστημονικής έριδας», η οποία χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την επιστημονική επικοινωνία/διάδραση στην ευρωπαϊκή παράδοση, η καταδείξη και η αιτιολόγηση της σημασίας που προσδίδεται από τον ερευνητή στην ερευνητική του εργασία αποτελεί συστατικό στοιχείο της επικοινωνίας/διάδρασης που συντελείται στην «επιστημονική κοινωνία» (*scientific community*) ενός συγκεκριμένου κλάδου. Στα επιστημονικά άρθρα, σαν τη βασικότερη «πλατφόρμα» (της γραπτής) επιστημονικής επικοινωνίας, αυξάνονται και διερευνούνται νέα πεδία γνώσης, οπότε και η τοποθέτηση του επιστήμονα/συγγραφέα απέναντι στην υπάρχουσα έρευνα καθώς και η επισημάνση του ερευνητικού κενού που στοχεύει να καλύψει αποτελεί συστατικό στοιχείο τόσο της ερευνητικής διαδικασίας καθαυτής όσο και του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Έτσι καταδεικνύεται και αιτιολογείται η σημασία των στοιχείων της γνώσης (*Wissenselemente/Pieces of knowledge*) που παρουσιάζονται σε ένα συγκεκριμένο άρθρο. Αντικείμενο της ανακοίνωσης είναι οι γλωσσικές δράσεις σε επιστημονικά άρθρα της Νέας Ελληνικής, εστιάζοντας σε εκείνες τις εκφράσεις που δηλώνουν επιχειρηματολογία και συγκεκριμένα σε γλωσσικές δράσεις αιτιολόγησης (*begründendes sprachliches Handeln/Speech Actions of substantiation*). Στα γερμανόγλωσσα επιστημονικά άρθρα, όπως δείχνουν σχετικές μελέτες, οι γλωσσικές δράσεις αιτιολόγησης γίνονται πρωτίστως στην εισαγωγή, κυρίως μέσω αναφορών στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας μελέτης εισαγωγών ελληνόγλωσσων επιστημονικών άρθρων στη βάση των αποτελεσμάτων ανάλογων μελετών επάνω σε γερμανόγλωσσα άρθρα, με τη μεθοδολογία της Λειτουργικής Πραγματολογίας (*Funktionale Pragmatik/Functional Pragmatics*). Αφ' ενός στη μελέτη ενδιέφερε ο τρόπος, με τον οποίο τοποθετούνται οι συγγραφείς τους στην υπάρχουσα έρευνα και αφετέρου η κατονομασία τού από τους ίδιους εντοπισμένου ερευνητικού κενού. Υπόθεση εργασίας της έρευνας αποτελούσε η άποψη, ότι και στα δυο αποφασιστικό ρόλο παίζουν τόσο πολιτισμικές όσο και γλωσσικές παράμετροι. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι στα ελληνόγλωσσα επιστημονικά άρθρα σημαντικότερο ρόλο μοιάζουν να κατέχουν συστήματα (υπονοούμενων) προϋποθέσεων (*Präsuppositionen/Presuppositions*) που αποτελούν τη βάση για την κατανόηση και αιτιολόγηση τής στα άρθρα συζητηθείσας έρευνας - τόσο κατά την παραγωγή όσο και κατά την πρόσληψή τους -, και λιγότερο η σαφής και ρητή αναφορά στην υπάρχουσα έρευνα ή και κατονομασία του ερευνητικού κενού.

Βιβλιογραφία

- EHLICH, Konrad/GRAEFEN, Gabriele (2001) Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukkursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: Jahrbuch DaF 27, 351-378.
GRAEFEN, Gabriele (1997) Der Wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
KOUTSANTONI, Dimitra (2005) „Greek Cultural Characteristics and Academic Writing.“ Σε: *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 23, 97-138.
LEKKA, Violetta (2005) Η γλώσσα των επιστημονικών κειμένων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
REDDER, Angelika (2008) „Functional Pragmatics.“ Σε: Antos, Gerd & Ventola, Eija (ed.) *Interpersonal Communications (Handbook of Applied Linguistics*, Vol. 2), 133-178. Berlin: de Gruyter.
THIELMANN, Winfried (1999) Begründungen versus advance organizers. Zur Problematik des Englischen als lingua franca der Wissenschaft. Σε: *Deutsche Sprache*, Heft 4, 370-378.
TZILINIS, Anastasia (2011) Sprachliches Handeln im neugriechischen Wissenschaftlichen Artikel. Ein Beitrag zur Komparatistik der Wissenschaftssprachen. Heidelberg: Synchron.
WEINRICH, Harald (1995) „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft.“ Σε: Kretzenbacher, Heinz-Leonhard/Weinrich, Harald (Hg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

**Περιθώρια βελτίωσης του πολιτικού συστήματος:
η πολιτική ως πρώτη των επιστημών & τα εύ κεκραμένα πολιτεύματα**
Κατερίνα Χατζοπούλου
Δρ. Γλωσσολογίας, Μτδρ. Ερευνήτρια ΑΠΘ
kchatzopoulou@yahoo.com

Τρία πράγματα φαίνεται να χαρακτηρίζουν σε μια πρώτη, εξωτερική θεώρηση το πολιτικό έργο: (α) η ασάφεια του έργου, (β) η δυσκολία επιμερισμού του έργου και (γ) η δυσκολία του έργου. **(α) Η ασάφεια** του πολιτικού έργου επενδύει με μεταφυσικές προσδοκίες τον ρόλο των πολιτευτών, οι οποίοι καλούνται συχνά να λύσουν με 'μαγικό' (δηλαδή ασαφή και άμεσο) τρόπο σύνθετα και εξίσου ασαφή, συχνά και στους ίδιους, κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει οικονομικό και κοινωνικό κόστος, το οποίο αποτρέπει και ενίοτε εκφοβίζει με κράμα φαινομένων τον μέσο πολίτη από το να συμμετέχει. Ο πολίτης έτσι μόνο τυπικά διαθέτει το δικαίωμα του εκλέγεσθαι. Δύσκολα κάποιος θα αναλάμβανε να επιτελέσει με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό κόστος ένα έργο που δεν ξέρει τι περιλαμβάνει. **(β) Η δυσκολία επιμερισμού** του έργου είναι εμφανής, καθώς πλήθος πολιτικών χώρων επιδιώκουν σε καλοπροαίρετη θεώρηση τη βελτίωση αντικειμενικά αντίξοων συνθηκών (ανεργία, εγκληματικότητα, συνθήκες υγείας, σύστημα εκπαίδευσης, εξασφάλιση πόρων κ.ά.), ωστόσο μεγάλο μέρος κοινωνικής ενέργειας δαπανάται σε συγκρούσεις και ασυμφωνία κατευθύνσεων και ρεαλιστικού προσανατολισμού και όχι σε επιμερισμό έργου και αξιοποίηση των υπαρκτών κοινωνικών δυνάμεων. Ο ισχυρός ζήλος των πολιτευτών και το κλίμα πολιτικού μανιχαϊσμού διαμορφώνει εύκολα έναν υψηλής τοξικότητας ανθρωπινό βίοτοπο, όπου είναι ιδιαίτερα δελεαστικό και σύνηθες ιδεολογικές διαφορές να εκτρέπονται σε προσωπικές επιθέσεις, συχνά και με μακροχρόνιο ιστορικό. Το χαρακτηριστικό αυτό συνδέεται και με το προηγούμενο και με το επόμενο. **(γ) Η δυσκολία** του πολιτικού έργου απορρέει ευθέως από το γεγονός ότι προγραμματικός στόχος της πολιτικής τέχνης κατά τον Αριστοτέλη είναι η ευδαιμονία του κοινωνικού συνόλου. Η ευδαιμονία προϋποθέτει (α) το να είναι ζωντανοί οι πολίτες, (β) επαρκή επίπεδα ηθικών και διανοητικών αρετών σε όλη την κοινωνικοπολιτική δομή και το κοινωνικό σώμα, με ενάρετους στόχους, ενάρετα μέσα και αγαθές προθέσεις (*Πολιτικά* I 1252a) και (γ) διασφάλιση και βέλτιστη διαχείριση πόρων, αξιοποίηση νεότερης τεχνολογίας και τεχνογνωσία που θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των μελών του κοινωνικού συνόλου (*Πολιτικά* III 1276b). Η δυσκολία του έργου εξηγεί και γιατί η πολιτική τέχνη θεωρείται κατά τον Αριστοτέλη ανώτατη των επιστημών/τεχνών (*Ηθικά Νικομάχεια* I 1094a), καθώς αυτή είναι που επιτρέπει την ύπαρξη και λειτουργία όλων των υπολοίπων. Αυτό σημαίνει πως κάθε φορά που κάποιος πολίτης κάνει καλά την εργασία του είναι επειδή η υπερκείμενη δομή, παρά την ασάφεια, τη δυσκολία και τα περιθώρια βελτίωσης, επιτελεί το δικό της έργο με επαρκή επιτυχία.

Τα χαρακτηριστικά αυτά της ασάφειας και της δυσκολίας επιμερισμού του δύσκολου πολιτικού έργου συσκοτίζονται επιπλέον με προκαταλήψεις και εντυπώσεις για τον ρόλο των πολιτικών προσώπων, στερεότυπα, πολιτισμικά προωθούμενες και αυθαίρετες ή μερικώς στηριγμένες βεβαιότητες (π.χ. παραδοπιστία), που διατρέχουν όλες τις δυτικού τύπου δημοκρατίες. Οι πεποιθήσεις αυτές συνδέονται με την ιδεολογία του πολιτικού μηδενισμού και της πολιτικής εσχολογίας, προσάπτουν μελανό στίγμα στον ρόλο του πολιτικού προσώπου και δυσχεραίνουν περαιτέρω τον εξορθολογισμό των διαδικασιών συγκρότησης λειτουργικότερης κρατικής δομής. Η παρούσα εισήγηση προτείνει αντίστοιχα **(α)** συστηματική αποσαφήνιση των διακριτών ρόλων ενός αυξανόμενου δικτύου εθελοντών πολιτικών λειτουργών, **(β)** εξορθολογισμό και επιμερισμό του δύσκολου πλην αποσαφηνιζόμενου πολιτικού έργου, **(γ)** υποχρεωτική γενική και ενιαία κατάλληλη εκπαίδευση των πολιτευτών πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους (*Ηθικά Νικομάχεια* VI 1139b) και **(δ)** ενίσχυση των δημοκρατικών θεσμών, οι οποίοι προϋποθέτουν διαδικασίες κλήρωσης από σύνολο κατάλληλα εκπαιδευμένων προσώπων για την εξισορρόπηση της έντονα ολιγαρχικής φυσιογνωμίας του παρόντος πολιτεύματος (*Πολιτικά* III 1275a, IV 1294b, V 1307a-b).

Αριστοτελικά χωρία:

εἰ δὴ τι τέλος ἐστὶ τῶν πρακτῶν [...] δῆλον ὡς τοῦτ' ἂν εἴη τἀγαθὸν καὶ τὸ ἄριστον. [...] δόξειε δ' ἂν τῆς κυριωτάτης καὶ μάλιστα ἀρχιτεκτονικῆς, τοιαύτη δ' ἡ πολιτικὴ φαίνεται: «Ἄν λοιπόν πράγματι υπάρχει κάποιος ἀπώτερος σκοπός σε ὅλες τις πράξεις μας [...] εἶναι φανερό ὅτι αὐτός ο σκοπός εἶναι τὸ ἀγαθὸ καὶ μάλιστα τὸ υπέρτατο ἀγαθόν. [...] Φαίνεται ὅτι ἀποτελεῖ (αὐτό) ἀντικείμενο τῆς κυριότερης τέχνης, αὐτῆς που εἶναι πρώτη στήν ιεραρχικὴ σειρά των ἐπιστημῶν. Αὐτὴ ἡ τέχνη φαίνεται πὼς εἶναι ἡ πολιτικὴ.» (Ηθικά Νικομάχεια I 1094a)

διδασκτὴ ἅπανα ἐπιστήμη δοκεῖ εἶναι, καὶ τὸ ἐπιστητὸν μαθητὸν. «Κάθε ἐπιστημονικὴ γνώση εἶναι κατὰ τὴ γενικὴ ἀντίληψη διδασκτὴ καὶ τὸ ἀντικείμενο τῆς γνώσης εἶναι δυνατό νὰ τὸ κατακτήσει κανεὶς.» (Ηθικά Νικομάχεια VI 1139b)

ἔστι δὲ καὶ ἡ πολιτικὴ καὶ ἡ φρόνησις ἡ αὐτὴ μὲν ἔστι, τὸ μὲντοι εἶναι οὐ ταῦτὸν αὐταῖς. τῆς δὲ περὶ πόλιν ἡ μὲν ὡς ἀρχιτεκτονικὴ φρόνησις νομοθετικὴ, ἡ δὲ ὡς τὰ καθ' ἑκάστα τὸ κοινὸν ἔχει ὄνομα, πολιτικὴ· αὕτη δὲ πρακτικὴ καὶ βουλευτικὴ. «Ἡ πολιτικὴ τέχνη καὶ ἡ φρόνησις ἀφοροῦν τὴν ἴδια συμπεριφορὰ, παρόλο που ἡ βαθύτερη οὐσία τους εἶναι διαφορετικὴ. Ὅσον ἀφορὰ τὴ φρόνησις στὰ τῆς πόλης, τὸ ἓνα εἶδος, τὸ ἀνώτατο καὶ καθοδηγητικόν, εἶναι ἡ νομοθετικὴ τέχνη, ἐνῶ τὸ ἄλλο ἔχει νὰ κάνει με τὴ διαχείριση των ἐπιμέρους υποθέσεων καὶ ζητημάτων καὶ ονομάζεται πολιτικὴ. Ἡ πολιτικὴ, ὡστόσο, ἀφορὰ καὶ τὶς ἀποφάσεις καὶ τὴν ἐφαρμογὴ τους.» (Ηθικά Νικομάχεια VI 1141b)

πᾶσαν πόλιν ὁρῶμεν κοινωνίαν τινὰ οὖσαν καὶ πᾶσαν κοινωνίαν ἀγαθοῦ τινος ἔνεκεν συνεστηκυῖαν [...] μάλιστα δὲ καὶ τοῦ κυριωτάτου πάντων ἡ πασῶν κυριωτάτη καὶ πάσας περιέχουσα τὰς ἄλλας. αὕτη δ' ἐστὶν ἡ καλουμένη πόλις καὶ ἡ κοινωνία ἡ πολιτικὴ. «Κάθε πόλη εἶναι ἓνα εἶδος ομάδας καὶ κάθε ομάδα συγκροτεῖται με στόχο κάποιον καλόν [...] ἡ ομάδα ὅμως που εἶναι πιο σημαντικὴ ἀπὸ κάθε ἄλλη καὶ περιέχει ὅλες τὶς ἄλλες εἶναι αὕτη που κυρίως ἐπιδιώκει τὸ καλόν καὶ μάλιστα τὸ πιο σημαντικό. Αὕτὴ εἶναι ἡ πόλις, ἡ πολιτικὴ ὁργανωμένη κοινωνία.» (Πολιτικά I 1252a)

πόλις [...] γινομένη μὲν τοῦ ζῆν ἔνεκεν, οὖσα δὲ τοῦ εὖ ζῆν «Ἡ πόλις [...] συγκροτεῖται γιὰ τὴν ἐξασφάλιση τῆς ζωῆς καὶ διατηρεῖται χάρις στήν καλὴ καὶ ἐνάρετη ζωή.» (Πολιτικά I 1252b)

πολίτης δ' ἀπλῶς οὐδενὶ τῶν ἄλλων ὀρίζεται μᾶλλον ἢ τῷ μετέχειν κρίσεως καὶ ἀρχῆς. «Πολίτης δὲν θὰ μπορούσε νὰ οριστεῖ διαφορετικὰ ἀπὸ ἐκεῖνον που συμμετέχει στήν δικαστικὴ καὶ στήν ἐκτελεστικὴ ἐξουσία.» (Πολιτικά III 1275a 22-23)

[...] τῶν πολιτῶν, καίπερ ἀνομοίων ὄντων, ἡ σωτηρία τῆς κοινωνίας ἔργον ἐστὶ, κοινωνία δ' ἐστὶν ἡ πολιτεία. «Παρόλο που κάθε πολίτης εἶναι διαφορετικὸς, με διαφορετικὸ ρόλο, ἔργο ὅλων εἶναι ἡ σωτηρία τῆς κοινωνίας καὶ κοινωνία εἶναι ἡ πολιτεία.» (Πολιτικά III 1276b)

μίαν δημοκρατίαν οἶονταί τινες εἶναι καὶ μίαν ὀλιγαρχίαν: οὐκ ἔστι δὲ τοῦτ' ἀληθές. ὥστε δεῖ τὰς διαφορὰς μὴ λανθάνειν τὰς τῶν πολιτειῶν, πόσαι «Κάποιοι νομίζουν ὅτι ὑπάρχει ἓνα εἶδος δημοκρατίας καὶ ἓνα εἶδος ὀλιγαρχίας, αὐτὸ ὅμως δὲν εἶναι ἀληθές. Πρέπει λοιπόν νὰ μὴ παραβλέπουμε τὶς διαφορὰς των πολιτευμάτων καὶ τὰ εἶδη» (Πολιτικά IV 1289a)

δημοκρατικὸν μὲν εἶναι τὸ κληρωτὰς εἶναι τὰς ἀρχάς, τὸ δ' αἵρετὰς ὀλιγαρχικόν. «Γνώρισμα τῆς δημοκρατίας εἶναι ἡ μετοχὴ στήν ἐξουσία μέσω κλήρωσης, ἐνῶ οἱ ἐκλογές εἶναι γνώρισμα τῆς ὀλιγαρχίας.» (Πολιτικά IV 1294b 8-9)

λύονται δὲ μάλιστα αἱ τε πολιτεῖαι καὶ αἱ ἀριστοκρατίαι διὰ τὴν ἐν αὐτῇ τῇ πολιτείᾳ τοῦ δικαίου παρέκβασιν. ἀρχὴ γὰρ τὸ μὴ μεμειχθαι καλῶς ἐν μὲν τῇ πολιτείᾳ δημοκρατίαν καὶ ὀλιγαρχίαν, ἐν δὲ τῇ ἀριστοκρατίᾳ ταῦτά τε καὶ τὴν ἀρετήν, [10] μάλιστα δὲ τὰ δύο: λέγω δὲ τὰ δύο δῆμον καὶ ὀλιγαρχίαν. [...] πᾶσαι δ' αἱ πολιτεῖαι [20] λύονται ὅτε μὲν ἐξ αὐτῶν ὅτε δ' ἐξωθεν, ὅταν ἐναντία πολιτεία ἢ ἡ πλεονεξία ἢ ἡ πόρρω μὲνέχουσα δὲ δύναμις. ὅπερ συνέβαινεν ἐπ' Ἀθηναίων καὶ Λακεδαιμονίων: οἱ μὲν γὰρ Ἀθηναῖοι πανταχοῦ τὰς ὀλιγαρχίας, οἱ δὲ Λάκωνες τοὺς δῆμους κατέλυνον. «Συνηθέστατα τὰ πολιτεύματα καταλύονται, τόσο οἱ πολιτείες ὅσο καὶ οἱ ἀριστοκρατίες, ἐξαιτίας τῆς διαστρέβλωσης τοῦ δικαίου μέσα στο ἴδιο πολίτευμα. Γιατὶ πρωταρχικὴ αἰτία καταλύσεως εἶναι στὶς πολιτείες, ὁ κακὸς συνδυασμὸς δημοκρατικῶν καὶ ὀλιγαρχικῶν θεσμῶν καὶ στὰ ἀριστοκρατικὰ πολιτεύματα ὁ συνδυασμὸς των δύο θεσμῶν τόσο μεταξύ τους ὅσο καὶ με τὴν ἀρετὴν, κυρίως ὅμως ἐξαιτίας ἐνός κακοῦ συνδυασμοῦ των δύο, δηλαδὴ των δημοκρατικῶν καὶ ὀλιγαρχικῶν θεσμῶν. [...] Ὅλα τὰ πολιτεύματα καταλύονται εἴτε ἀπὸ μόνον τους εἴτε ἀπὸ αἰτία ἐξωτερικὰ, ὅταν ἰσχύει ἀντίθετο πολίτευμα σε κοντινὴ ἢ μακρινὴ πόλιν, που εἶναι ὅμως ἰσχυρὴ. Αὐτὸ ἐγένετο τὴν ἐποχὴ τῆς ἀκμῆς των Ἀθηναίων καὶ των Λακεδαιμονίων. Γιατὶ οἱ Ἀθηναῖοι κατέλυναν τὶς ὀλιγαρχίες, ἐνῶ οἱ Λάκωνες τὶς δημοκρατίες.» (Πολιτικά V 1307a-b)

ἔτι δὲ τίνα πολιτεῖαν θετέον καὶ ποῖαν διάθεσιν πόλεως ἀρίστην [...] τῆς πολιτικῆς διανοίας καὶ θεωρίας τοῦτ' ἐστὶν ἔργον, ἀλλ' οὐ τὸ περὶ ἑκάστον αἵρετόν [...]. «Ποῖο πολίτευμα πρέπει νὰ ἐγκαθιδρύσουμε καὶ ποῖα ὁργάνωση πόλης νὰ θεωρήσουμε καλύτερη [...] εἶναι ζήτημα πολιτικῆς πραγμάτευσης καὶ θεωρίας καὶ ὄχι τὸ τι εἶναι στὸν καθένα ἀρεστό [...]» (Πολιτικά VII 1324a)

ΧΟΡΗΓΟΙ – ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 2017



ΙΕΡΑ ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΣ
ΦΙΛΙΠΠΩΝ
ΝΕΑΠΟΛΕΩΣ ΚΑΙ ΘΑΛΟΥ



ΔΗΜΟΣ ΚΑΒΑΛΑΣ



Hotel Esperia



Εκδόσεις ΖΗΤΡΟΣ



Φιλοσοφεῖν

ἐπιστήμη, εὐνοία, παρηγορία

Εξαμεσική Φιλοσοφική Επιθεώρηση

ἐν βιβλίῳ γὰρ ἡ ἀλήθεια
(Πλάτων, Πρτ. Β' 211c-212a)



ΕΚΔΟΣΤΕΥΣΙΑΚΟ ΕΚΤΥΠΩΣΙΑΚΟ
FINE PRINTING SERVICES ΕΚΤΥΠΩΣΕΙΣ
ΒΙΒΛΙΟΔΕΞΕΙΣ

Τηλ. - Fax: 2513089142 Κιν.: 6937433837 ektyposiako@yahoo.com
Αρμενοπούλου 30 - Θεο/νίκη georandortan@yahoo.gr



ΦΩΤΟΤΥΠΙΚΗ COPY
CENTER

ΜΗΤΡΟΠΟΛΕΩΣ 14 -
ΚΑΒΑΛΑ
ΤΗΛ. - FAX 2519-232-202
E-mail: fototirakia@oicnet.gr

philosophia.ancilla@gmail.com

synathena.gr/epistemology2/