

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Θ. ΕΞΑΡΧΑΚΟΣ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ν. ΑΛΕΞΑΝΔΡΗΣ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Δ. ΜΑΤΘΑΙΟΥ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δ. ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κ. ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ, Σύμβουλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, Σύμβουλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Β. ΓΚΙΖΕΛΗ, Σύμβουλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΧΡ. ΔΟΥΚΑΣ, Σύμβουλος Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Σύμβουλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Ν. ΑΛΕΞΑΝΔΡΗΣ
Β. ΓΚΙΖΕΛΗ
ΧΡ. ΔΟΥΚΑΣ

Γραμματεία: Μ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, **MENTOR**, Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή, Τ.Τ. 153 41, τηλ.: 01 6014202
fax: 01 6016388, 6016367 e-mail: mentor@pi-schools.gr, <http://www.pi-schools.gr>

Copyright © 2000, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

EDITORIAL BOARD

TH. EXARCHAKOS, Professor, University of Athens
N. ALEXANDRIS, Professor, University of Piraeus
D. MATTHEOU, Professor, University of Athens
D. CARAGEORGOS, Lecturer, University of Athens
C. BALASKAS, Counsellor, Pedagogical Institute
N. ILIADIS, Counsellor, Pedagogical Institute
V. GUISELI, Counsellor, Pedagogical Institute
C. DOUKAS, Counsellor, Pedagogical Institute
G. PAPADOPOULOS, Counsellor, Pedagogical Institute

EXECUTIVE BOARD

N. ALEXANDRIS
V. GUISELI
C. DOUKAS

Executive Staff: Μ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ

PEDAGOGICAL INSTITUTE, **MENTOR**, 396 Mesogeion Ave., 153 41, Agia Paraskevi, Greece, tel.: 01 6014202
fax: 01 6016388, 6016367 e-mail: mentro@pi-schools.gr, <http://www.pi-schools.gr>

Copyright © 2000 by the Hellenic Pedagogical Institute
ISSN 1108-4480

Ενέργεια 1.1.α: «Προγράμματα Βιβλία»

Επιστημονικός Υπεύθυνος Ενέργειας : Θεόδωρος Γ. Εξαρχάκος

Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο Νο 15: «Αναμόρφωση / εκ νέου σύνταξη και συγγραφή Προγραμμάτων Σπουδών και Σχολικών Βιβλίων για το Ενιαίο Λύκειο»

Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου : Γιάννης Σαλβαράς,

Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης

Καλλιτεχνικός Υπεύθυνος Έργου : Σπύρος Ι. Παπασπύρου,

Καθηγητής Εφαρμογών του ΤΕΙ Ηπείρου

Η έκδοση συγχρηματοδοτήθηκε και από το 2^ο Κ.Π.Σ.

Μακέτα εξωφύλλου : Σπύρος Σιάκας - Νίκος Γεωργίου

Καλλιτεχνική επιμέλεια : Μ. Καλογήρου - Μ. Σταυρινίδου

Ατελιέ – εκτύπωση : Βαρβαρήγου Μ.

Μέντορας / Mentor

ΤΟΜΟΣ ΙΙ, 2000 / VOLUME II, 2000

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ / CONTENTS

ΕΛΕΟΥΣΑ ΠΟΛΥΖΩΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ	3	<i>Υποστήριξη Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στους Παιδικούς Σταθμούς της Ελλάδας</i>
ΚΩΣΤΑΣ ΛΑΜΝΙΑΣ	32	<i>Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών</i>
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΚΡΗΣ	50	<i>Γνωστικό Ύφος και Εικόνα για το Γνωστικό Εαυτό</i>
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ Γ. ΜΠΛΕΣΙΟΣ	64	<i>Το «Θέατρο Ιδεών» και η Πρόσληψη του Ίμεν στην Ελλάδα στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} Αιώνα: Θεωρητικές Αναζητήσεις</i>
ΜΑΡΙΑ ΡΑΥΤΟΠΟΥΛΟΥ	77	<i>Παρατατικός – Αόριστος: Αποψη και Χρόνος στην Έκφραση του Παρελθόντος</i>
FOTINI SIVRIDOU	106	<i>Paraphrasing Literary Idiom: The Importance of Literary Translation in the EFL Classroom</i>
ELENI TARATORI – TSALKATIDOU	115	<i>Scientific Technical Writing in the Training of Future or Serving Teachers: An Empirical Approach</i>
GEORGE K. PAPADOPOULOS	142	<i>Reliability of Consecutively Connected Systems</i>
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Μ. ΒΛΑΜΟΣ ΕΛΕΝΗ Μ. ΒΛΑΜΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Μ. ΔΗΜΑΚΟΣ	149	<i>Επεξεργασία Δεδομένων από Μαθηματικά Ταλέντα</i>
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΒΟΥΔΟΥΡΙ	166	<i>Stochastic Multiplicative Models in Risk Severity Reduction Operations</i>
ΚΩΣΤΑΣ Α. ΠΑΓΩΝΗΣ	175	<i>Το Βιοκλιματικό Καθεστώς της Ελλάδας κατά την Περίοδο του Ιουνίου</i>

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟΥΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΛΕΟΥΣΑ ΠΟΛΥΖΩΗ, *Πανεπιστήμιο Winnipeg, Καναδάς*

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, *Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστήμιο
Αθηνών*

Abstract

In 1985, integration of children ages 6-12years with special needs was legislated in Greece with the introduction of the resource room model of service delivery at the primary school level. However, this model did not extend into the preschool years. There is increasing empirical support for the importance of early intervention for children at risk. A survey was conducted in 55 state-run, day care centres in Greater Athens to examine current acceptance rates, preferred delivery models and projected needs. The survey found that preschoolers with special needs are grossly under-served. Although it is generally accepted that 10% of the population is challenged, only 2.5% of the total enrollment in the surveyed day care centres had special needs. Despite the lack of supports, almost half of these centres accepted children with mild to moderate special needs (primary language, behavior and developmental delays). The most preferred model of service delivery identified by centre directors was total integration with support from a special needs teacher. Additional issues and concerns voiced by directors are addressed and national policy recommendations are made.

Περίληψη

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η οποία διεξήχθη σε 55 κρατικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς, οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας αγνοούνται σε μεγάλο βαθμό. Παρ' ότι τα αρμόδια Υπουργεία δέχονται ότι το 10% του παιδικού πληθυσμού έχει ειδικές ανάγκες, μόνο το 2.5% των παιδιών του δείγματος βρέθηκε πως έχει αναπηρίες και δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς. Παρ' όλη την έλλειψη υποστήριξης, η έρευνα αποκαλύπτει ότι το 50% περίπου αυτών των σταθμών δέχεται παιδιά με ελαφρά και μέτρια προβλήματα, ενώ οι διευθυντές των σταθμών, υποστηρίζουν

Η ερευνητική αυτή μελέτη χρηματοδοτήθηκε από τη Γραμματεία της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Αθηνών και από το Πανεπιστήμιο Winnipeg, του Καναδά

Υποβολή άρθρου, 7^η Οκτωβρίου 1999

στην πλειοψηφία τους την πλήρη ενσωμάτωση του παιδιού μέσα στον παιδικό σταθμό με βοήθεια από ειδικό εκπαιδευτικό. Ειδικά θέματα σχετικά με την παροχή υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης στους βρεφονηπιακούς σταθμούς της Ελλάδας συζητούνται και προτάσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο δίνονται, με βάση την εκτίμηση των αναγκών, τη διεθνή έρευνα και την εμπειρία των ερευνητριών.

Εισαγωγή: Η αρχική έρευνα

Το 1996, σχεδιάστηκε από τις αρθρογράφους μια εκτενής μελέτη για να εξεταστεί το μοντέλο της ειδικής τάξης σαν μια εκπαιδευτική καινοτομία στην Ελλάδα, με τη χρηματοδότηση της Γραμματείας της Ερευνητικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Winnepeg του Καναδά. Κι ενώ ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών αρχίζει να παρουσιάζει τις πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας μετά το 1993 (Lamorai, 1995), η μελέτη του θέματος περιορίζεται σε στενό περιγραφικό πλαίσιο, σ' αντίθεση με την προαναφερθείσα έρευνα η οποία είναι μοναδική κατά δύο κυρίως τρόπους: Πρώτον, εξετάζει τις αλλαγές στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης ως «διαδικασία» και δεύτερον, μελετά τις αλλαγές αυτές στα πλαίσια καινοτομικών μοντέλων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως τα συνέλαβαν και τα ανέπτυξαν ερευνητές διεθνούς φήμης όπως οι Fullan, (1991), Sarason (1996), Hargeaves (1996) και Liberman (1996).

Εκτενείς συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τις αρθρογράφους το Μάρτιο και τον Απρίλιο του 1997 με ανώτερα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας, με μέλη της Ελληνικής Βουλής, προέδρους εθνικών οργανώσεων και συλλόγων γονέων, πανεπιστημιακούς ερευνητές, μέλη δικηγορικών συλλόγων, διευθυντές ημερήσιων κέντρων, γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές και σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα στοιχεία αυτά μελετήθηκαν στα πλαίσια του θεωρητικού μοντέλου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ανέπτυξε ο Fullan το 1991 προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ως «διαδικασία αλλαγής», καθώς και η επίδραση που είχε και συνεχίζει να έχει η Ευρωπαϊκή Ένωση σ' αυτή την αλλαγή. Τα δεδομένα εμπλουτίστηκαν με πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πληροφορίες, σχετικές με τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής. Οι πληροφορίες αυτές παρέχουν στατιστικά στοιχεία από διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος, περιλαμβάνουν καινοτομικά προγράμματα και περιγράφουν τις νομοθετικές αλλαγές που έχουν υιοθετηθεί από το 1985.

1. Παροχή υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ημερήσια κέντρα παιδικής μέριμνας

Στην Ελλάδα υπάρχουν τέσσερις τύποι ημερήσιων κέντρων παιδικής μέριμνας: Ο

κρατικός παιδικός σταθμός που λειτουργεί υπό τη δικαιοδοσία του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Υπηρεσιών, ο δημοτικός, ο ιδιωτικός και ο συνεταιριστικός ή φιλανθρωπικός. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τον αριθμό των κέντρων κατά τόπο, καθώς και των εγγραφών για το 1997, με βάση τις τελευταίες πληροφορίες του Υπουργείου Υγείας. (Οι όροι «παιδικός σταθμός», «βρεφονηπιακός σταθμός», «κέντρο ημερήσιας φροντίδας / μέριμνας» και «κέντρο παιδικής προστασίας» χρησιμοποιούνται σ' αυτή την εργασία εναλλακτικά).

Ο αριθμός των παιδιών στην Ελλάδα από 0 μέχρι 6 ετών είναι περίπου 75.000. (Στατιστική υπηρεσία της Ελλάδος, 1996). Από αυτά, το 14% (ένα στα επτά) φοιτά σε μονάδες ημερήσιας φροντίδας. Ο αριθμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζει προβλήματα μάθησης, συμπεριφοράς ή άλλες ειδικές ανάγκες, δεν είναι γνωστός. Δεν υπάρχουν δηλαδή επίσημα στατιστικά στοιχεία, αν και το ΠΚΠΑ λειτουργεί έξι ιδρύματα που χαρακτηρίζονται ως κέντρα ειδικών αναγκών. (ΠΚΠΑ, 1997).

Τούτο ίσως οφείλεται εν μέρει, στην περιορισμένη νομοθετική υποστήριξη για την ένταξη βρεφών και νηπίων με ειδικές ανάγκες στις ημερήσιες μονάδες μέριμνας που λειτουργούν για παιδιά φυσιολογικής εξέλιξης ή «συνηθισμένα» παιδιά. Σύμφωνα με τους κανονισμούς λειτουργίας αυτών των μονάδων, «κάθε εγγεγραμμένο παιδί πρέπει να είναι υγιές από σωματική, πνευματική και ψυχολογική άποψη. Παιδιά που υποφέρουν από μεταδοτικές ασθένειες δεν επιτρέπεται να εγγράφονται, κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες. Παιδιά που πάσχουν από ιατρικά, διανοητικά και ψυχολογικά προβλήματα ή είναι σωματικά ανάπηρα, επιτρέπεται να εγγραφούν σε κάποιο κέντρο αρκεί να έχουν επίσημη διαγνωστική έκθεση από δημόσιο ιατροπαιδαγωγικό σταθμό που να δηλώνει (α) ότι η φοίτηση στο συγκεκριμένο ίδρυμα είναι ωφέλιμη για το ίδιο το παιδί και (β) ότι δεν θα προκαλέσει δυσκολίες στη λειτουργία του κέντρου». (Άρθρο 5.5).

Τα στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία και αφορούν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι αυτά που προέρχονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Συμπεριλαμβάνονται εδώ για να τονίσουν το εμφανές χάσμα στις υπηρεσίες όταν συγκρίνονται σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης και δημόσια δημοτικά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, 1.687.554 παιδιά φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων και των επαγγελματικών τεχνικών σχολών. Αν δεχτούμε ότι το 10% τουλάχιστον του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει ειδικές ανάγκες, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι 169.000 περίπου ελληνόπουλα σχολικής ηλικίας χρειάζονται ειδική αγωγή. Είναι φανερό λοιπόν ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός παιδιών που δεν λαμβάνει κανένος είδους ειδική βοήθεια σε δημόσιες σχολικές μονάδες κι ότι ο αριθμός των μαθητών (16.350) που βοηθείται στα πλαίσια προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί περίπου το 1% του μαθητικού πληθυσμού.

Η προβολή της συχνότητας εμφάνισης παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες (ηλικίας 0-6 ετών) που βασίζεται σε ποσοστό 10% του γενικού πληθυσμού είναι 75.000. Κανένα όμως από αυτά δεν εξυπηρετείται επισήμως σ' αυτή τη διαμορφωτική φάση της ανάπτυξης, ενώ όπως προαναφέρθηκε, μόνο το

1% εξυπηρετείται στη σχολική ηλικία. Η αύξηση λοιπόν των υποστηρικτικών υπηρεσιών από το βρεφονηπιακό σταθμό στο νηπιαγωγείο κι από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ελάχιστη. Η ασυνέχεια αυτή των υπηρεσιών στη ζωή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι εμφανής και τεκμηριώνεται, καθώς αυτό κινείται από το προσχολικό επίπεδο (καμία παροχή υπηρεσιών) στο δημοτικό σχολείο (μικρή παροχή υπηρεσιών), στο γυμνάσιο (παντελής σχεδόν έλλειψη υπηρεσιών) και στο λύκειο (καμία σχεδόν υποστηρικτική και ειδική υπηρεσία).

2. Θεωρητική θεμελίωση: Ερευνητικά δεδομένα για την αναγκαιότητα έγκαιρης παρέμβασης σε παιδιά υψηλής επικινδυνότητας

Υπάρχει μια αυξημένη εμπειρική υποστήριξη για τη σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης για τα παιδιά υψηλού κινδύνου. Αυτό τεκμηριώνεται τόσο στα πρόσφατα ευρήματα της νευροφυσιολογικής έρευνας για την κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, όσο και στην αναπτυσσόμενη φιλοσοφία πάνω στην ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας και στα πλεονεκτήματα της προσχολικής ενσωμάτωσης.

2.1. Η σημασία της πρώιμης εμπειρίας

Η πρώιμη παρέμβαση, όπως αυτή ορίστηκε το 1998 από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, παρέχεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (πριν αυτό φοιτήσει στο σχολείο) και περιλαμβάνει ένα φάσμα μέτρων και υπηρεσιών που απευθύνονται στο παιδί και στην οικογένειά του, με στόχο την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών τους. (Soriano 1998, σ. 11). Παρέχεται κυρίως σε παιδιά που εκδηλώνουν ή υπάρχει κίνδυνος να εκδηλώσουν αναπτυξιακές δυσκολίες στο νοητικό, κινητικό, αισθητηριακό, συναισθηματικό ή κοινωνικό τομέα και περιλαμβάνει κάθε είδους βοήθεια που αναφέρεται:

- Στον εντοπισμό προβλημάτων που σχετίζονται με οποιαδήποτε ειδική ανάγκη, όπως είναι η νοητική υστέρηση, η σωματική ή αισθητηριακή αναπηρία, η πολιτισμική αποστέρηση κ.ά.
- Στην πρόληψη πρωτογενών ή δευτερογενών προβλημάτων.
- Στην ενίσχυση και ενθάρρυνση της ανάπτυξης.
- Στην υποστήριξη της οικογένειας.

Οι τρεις πρώτοι στόχοι είναι αυτοί που αναφέρονται περισσότερο στη διεθνή βιβλιογραφία για την πρώιμη παρέμβαση αν και ο τελευταίος, (υποστήριξη της οικογένειας) τονίζεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. (Λαμπροπούλου, 1999, Σιδέρη, 1998, Πολυχρονοπούλου, 1995).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι κρίσιμα για όλα τα παιδιά κι ιδιαίτερα για εκείνα που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, η αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των παιδιών εξαρτάται από τη χρονική στιγμή που αρχίζει η εκπαίδευσή τους. Αυτό που χρειάζεται, υποστηρίζει ο Hansemann (1985) είναι «η όσο το δυνατόν νωρίτερη αναγνώριση

των συμπτωμάτων μιας πιθανής μειονεξίας, έτσι ώστε με την παροχή θεραπευτικής και παιδαγωγικής βοήθειας στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, πολλές μεταγενέστερες δυσκολίες (συναισθηματικές, μαθησιακές κ.ά.) να μειωθούν ή να ελαχιστοποιηθούν αν δεν μπορούν να αποτραπούν». (Όπως παρατίθεται στο Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 74). Στην περίπτωση για παράδειγμα του κωφού παιδιού, το πρωτογενές πρόβλημα, (η ακουστική απώλεια) μπορεί, αν δεν υπάρξει ειδική παρέμβαση, να αποτελέσει πηγή προβλημάτων σε πάρα πολλούς τομείς. Η κώφωση δηλαδή, θα δημιουργήσει προβλήματα στον αντιληπτικό τομέα, στην ομιλία, στην επικοινωνία, στην κοινωνική συμπεριφορά, στο γνωστικό τομέα, στο συναισθηματικό, στον εκπαιδευτικό, στο νοητικό και στον επαγγελματικό. (Boothroyd, 1982, όπως παρατίθεται στο Λαμπροπούλου, 1999, σ. 53, 54).

Σύμφωνα με τα πρόσφατα ευρήματα της νευροφυσιολογικής έρευνας, οι πρώιμες εμπειρίες βοηθούν να καθοριστεί η δομή του εγκεφάλου ενός παιδιού και επομένως, να διαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, σκέφτεται και συμπεριφέρεται κατά το υπόλοιπο της ζωής του. Οι νευρολόγοι αποκαλύπτουν ότι κατά τη γέννηση κάποιοι νευρώνες έχουν ήδη γραμμωθεί σε νευρολογικά κυκλώματα που ελέγχουν την αναπνοή και άλλες λειτουργίες αναγκαίες για τη ζωή. Ωστόσο, ένας μεγαλύτερος αριθμός νευρώνων δεν έχει ακόμα προγραμματιστεί. Αν αυτοί οι απρογραμματιστοι νευρώνες χρησιμοποιηθούν και συνδεθούν με άλλους, επιβιώνουν. Αν όχι, τυπικά καταστρέφονται. (Begley, 1996, Nash, 1997).

2.2. Προγράμματα παροχής υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης

Στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με ειδικές ανάγκες που λειτουργούν σήμερα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απασχολούνται ειδικοί από διάφορους τομείς, όπως είναι ο ιατρικός και ο παραϊατρικός τομέας με πεδίο στόχου τις οργανικές δυσλειτουργίες και την αποκατάσταση, ο ψυχολογικός κι ο εκπαιδευτικός που στοχεύουν στην ενίσχυση και ενθάρρυνση της νοητικής, γνωστικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού και ο κοινωνικός με κύριο στόχο την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Τα μοντέλα υπηρεσιών που αναφέρονται συχνότερα στη διεθνή και ειδικότερα στην Ευρωπαϊκή βιβλιογραφία είναι τα εξής: (Sorgiano, 1998).

Εκπαίδευση κατ' οίκον: Ο υπεύθυνος της παρέμβασης κατ' οίκον, επισκέπτεται την οικογένεια σε τακτά χρονικά διαστήματα, παρακολουθεί το παιδί στο φυσικό του περιβάλλον και παρέχει υποστήριξη κι εκπαίδευση σ' αυτό και στους γονείς του. Οι επισκέψεις είναι στην αρχή συχνές, κι αργότερα περιορίζονται, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού.

Εκπαίδευση και θεραπεία σε κλινική ή σε ειδικό τμήμα νοσοκομείου: Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970, λειτούργησαν σε πολλές προηγμένες χώρες προγράμματα πρώιμης παρέμβασης επηρεασμένα από το ιατροκοινωνικό μοντέλο, μέσα σε κλινικές και νοσοκομεία για παιδιά κυρίως με σωματικές και

αισθητηριακές αναπηρίες. Σήμερα όμως, σε τέτοιου είδους ιατρικά πλαίσια υποστηρίζονται παιδιά με ειδικές ανάγκες που χρειάζονται ιατρική παρακολούθηση και θεραπεία.

Πρώιμη παρέμβαση σε ημερήσια κέντρα Ειδικής Αγωγής: Στα κέντρα αυτά, από τα οποία άλλα παρέχουν πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά που ανήκουν στην ίδια κατηγορία ειδικών αναγκών (π.χ. τυφλά ή κωφά) κι άλλα σε παιδιά με κάθε είδους πρόβλημα, οι υπεύθυνοι της παρέμβασης υποστηρίζουν το παιδί ή το παιδί και τους γονείς του σε καθημερινή βάση ή σε τακτά χρονικά διαστήματα, σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού.

Βρεφονηπιακοί σταθμοί ή νηπιαγωγεία: Η ηλικία εγγραφής του παιδιού σε βρεφονηπιακό σταθμό και νηπιαγωγείο διαφέρει από χώρα σε χώρα, ενώ η εποπτεία των παιδικών σταθμών δεν ανήκει συνήθως στο Υπουργείο Παιδείας. Επί πλέον, σε ορισμένες χώρες, το προσωπικό των σταθμών έχει ανεπαρκή κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης. (Soriano, 1998).

Τα περισσότερα από τα παραπάνω προγράμματα, συνδυασμός των οποίων λειτουργεί σε πολλές χώρες, εντάσσονται κατά το μεγαλύτερο μέρος τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο κι αποτελούν την αρχή της προετοιμασίας του παιδιού για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης. Παρ' ότι τα προγράμματα αυτά δεν θεωρούνται ουσιαστικά σαν μέρος της διαδικασίας ενσωμάτωσης του παιδιού στο σχολείο, εν τούτοις, αποτελούν το κλειδί για τη σχολική και κοινωνική τους ενσωμάτωση στα επόμενα ηλικιακά στάδια. (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

2.3. Η σπουδαιότητα και τα οφέλη της ενσωμάτωσης στην προσχολική ηλικία

Οι Odom, Peck, Hanson, Beckman, Kaiser, Laiser, Lieber, Brown, Horn και Schwartz (1996) ορίζουν την ενσωμάτωση στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας, ως την ενεργή συμμετοχή τόσο των μικρών παιδιών με ειδικές ανάγκες όσο και των συνηθισμένων (δηλαδή, των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών), στον ίδιο χώρο παιδαγωγικής μέριμνας. Κατ' αυτούς, η διαδικασία αυτή πρέπει να υποστηρίζεται από ένα δίκτυο συμπληρωματικών υπηρεσιών που περιλαμβάνει επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων όπως είναι οι ψυχολόγοι, οι εκπαιδευτικοί πρώιμης παρέμβασης, οι λογοθεραπευτές, κ.ά.

Στη χώρα μας, επιστήμονες ειδικής αγωγής όπως οι Ζώνιου Σιδέρη (2000, 1998), Λαμπροπούλου, (1999), Πολυχρονοπούλου (1999, 1998, 1995), Δράκος (1998), Χρηστάκης (1999), Τάφα (1996) και άλλοι, τονίζουν ότι η σχολική ενσωμάτωση πρέπει να θεωρείται ως **μια οργανωμένη προσπάθεια** να εντάξουμε τα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσα στην κοινωνία μας, μια κοινωνία που δεν θα χαρακτηρίζεται από στεγανά και διαχωριστικές γραμμές, αλλά από το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δοθεί έγκαιρα στα άτομα αυτά η κατάλληλη υποστήριξη προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητές

τους στο μέγιστο βαθμό και μάλιστα, στα πλαίσια προγραμμάτων ενσωμάτωσης που υλοποιούνται σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία.

Στην Ευρώπη σήμερα, υπάρχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας που απολαμβάνουν τα οφέλη της σχολικής ενσωμάτωσης δια μέσου ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων, τα βασικότερα από τα οποία είναι: (Πολυχρονοπούλου 1995, 1998).

- Μέσα στα κοινά (κανονικά) τμήματα του παιδικού σταθμού.
- Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα στον παιδικό σταθμό.

Μέσα στα κοινά τμήματα του παιδικού σταθμού: Στην περίπτωση αυτή, η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί με τις εξής μορφές:

- (α) Από τον εκπαιδευτικό του τμήματος με την προϋπόθεση ότι έχει εκπαιδευτεί σε θέματα αξιολόγησης και αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές ανάγκες κι ότι ο συνολικός αριθμός των παιδιών του συγκεκριμένου τμήματος είναι μικρός. Τα παιδιά που ενσωματώνονται μπορεί να είναι τρία, δύο ή λιγότερα, ανάλογα με το είδος και το βαθμό των προβλημάτων τους, αλλά και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.
- (β) Με συνδιδασκαλία, όπου ο ειδικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον συνηθισμένο εκπαιδευτικό (ordinary nursery teacher) σχεδιάζοντας μαζί του τις μαθησιακές και σχολικές δραστηριότητες, κι επικεντρώνοντας την προσοχή του περισσότερο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τέτοιου είδους προγράμματα λειτουργούν σήμερα σε ορισμένα νηπιαγωγεία και δημοτικά της Ελλάδας. (Σπετσιώτης 1997).
- (γ) Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή από άλλο περιοδευόντα ειδικό. Στην περίπτωση αυτή, ο περιοδευών ειδικός βοηθάει τους εκπαιδευτικούς του παιδικού σταθμού να κατανοήσουν σωστά τα προβλήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα μέσα και όργανα για την αξιολόγηση και την αντιμετώπισή τους, ενώ υποστηρίζει και ο ίδιος τα παιδιά όποτε χρειασθεί μέσα ή έξω από την τάξη.
- (δ) Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας η οποία υποστηρίζει τα παιδιά και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς των παιδικών σταθμών μιας συγκεκριμένης περιοχής.

Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα στους κοινούς παιδικούς σταθμούς: Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν συχνά με τις εξής μορφές:

- (α) Ένταξη του παιδιού σε «κανονικό» τμήμα του βρεφονηπιακού σταθμού για το μεγαλύτερο μέρος της ημερήσιας φροντίδας: Τέτοιου είδους προγράμματα λειτουργούν σήμερα στην Ελλάδα με την ονομασία «ειδικές τάξεις» αλλά μόνο σε επίπεδο δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή παρέμβασης, το παιδί με ειδικές ανάγκες απομακρύνεται κάποιες ώρες την εβδομάδα από το τμήμα του, για να δεχθεί βοήθεια από ειδικό εκπαιδευτικό, σε μια ξεχωριστή αίθουσα, άλλοτε μόνο του κι άλλοτε με ένα ή περισσότερα παιδιά που έχουν τα ίδια περίπου προβλήματα με αυτό.
- (β) Ένταξη του παιδιού σε συνηθισμένο τμήμα του παιδικού σταθμού για λίγες μόνο

ώρες την εβδομάδα: Το πρόγραμμα αυτό υλοποιείται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες με τη μορφή ειδικού τμήματος ή ειδικών τμημάτων που λειτουργούν μέσα στον «κανονικό» (κοινό) παιδικό σταθμό. Έτσι, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκονται κατά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας μέσα στο ειδικό τμήμα και συνεκπαιδεύονται με τα συνηθισμένα παιδιά όποτε και όπου αυτό είναι δυνατόν, με τη συνεργασία του ειδικού και του συνηθισμένου εκπαιδευτικού (ordinary teacher).

Τα οφέλη της ενσωμάτωσης: Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, τέσσερις τουλάχιστον εκτενείς αναθεωρήσεις των απόψεων πάνω στην προσχολική ενσωμάτωση, αποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε συνηθισμένες μονάδες ημερήσιας παιδικής φροντίδας έχουν την ίδια ή σχεδόν την ίδια πρόοδο (όπως αυτή εκτιμάται με σταθμισμένες μετρήσεις της αντιληπτικής, γλωσσικής, κινητικής και κοινωνικής εξέλιξης), με τα παιδιά που δεν ενσωματώνονται, αλλά φοιτούν σε προσχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. (Odom, Peck, Hanson, Beckman, Kaiser, Lieber, Brown, Horn, and Schwartz, Buyssee & Bailey, 1993, Lamorey & Bricker, 1993, Odom and Brown, 1993, Odom & McEvoy, 1988). Ακόμα και για το νοητικά καθυστερημένο παιδί έχει αποδειχθεί ότι αποκτά συχνά περισσότερες γνώσεις μέσα στην κοινή τάξη, παρά μέσα σε ειδικό πλαίσιο όπου φοιτούν παιδιά με νοητική καθυστέρηση. (Guralnick, 1995, Staub & Peck, 1994, Baker, Wang & Walberg, 1994, Dunn, 1968, όπως παρατίθεται στο Πολυχρονοπούλου, 1998). Επιπλέον, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν ενεργά την κοινωνική ενσωμάτωση και προετοιμάζουν σωστά το σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δείχνουν μεγαλύτερη πρόοδο στις σταθμισμένες μετρήσεις γλωσσικής ικανότητας και κοινωνικής επάρκειας. (Πολυχρονοπούλου, 1998). Η έρευνα αποκαλύπτει επίσης ότι η εγγραφή σε προγράμματα ενσωμάτωσης δεν έχει αρνητικές επιδράσεις στα συνηθισμένα παιδιά. Η μίμηση προβληματικής συμπεριφοράς από νήπια και μικρά παιδιά φυσιολογικής εξέλιξης που εκπαιδεύονται μαζί με παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, έχει παρατηρηθεί σε σπάνιες περιπτώσεις και για μικρά χρονικά διαστήματα. Γνωστοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων οι Mills, Dale, Cole και Jenkins (1995) που παρακολούθησαν δια μέσου διαχρονικών μελετών τη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας που συνεκπαιδεύτηκαν με παιδιά με ειδικές ανάγκες, αποδεικνύουν ότι δεν εντοπίστηκαν περιπτώσεις παιδιών φυσιολογικής εξέλιξης που ζημιώθηκαν κατ' οποιοδήποτε τρόπο λόγω της συμμετοχής τους σ' αυτά τα προγράμματα.

Τα κοινωνικά οφέλη της προσχολικής ενσωμάτωσης φαίνονται επίσης όταν σχεδιάζονται δραστηριότητες στην τάξη που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. (Odom & Brown, 1993). Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες ενσωμάτωσης μέσα από το παιχνίδι, (Odom & McEvoy, 1988), δραστηριότητες συνεργασίας στην ομάδα (Brown, Ragland & Fox, 1988, Cooper and McEvoy, 1996) και άμεση υποστήριξη των παιδιών από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της ρουτίνας της συνηθισμένης τάξης. (Rule, Stowitschek, Innocenti, Striefel, Killoran, Swezey & Boswell, 1987).

Τέλος, οι οικογένειες παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες που φοίτησαν ή φοιτούν σε μονάδες ενσωμάτωσης, κρατούν γενικά μια θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση (Guralnick, 1994, Peck, Carlson & Helmstetter, 1992), ενώ οι ερευνητές αναφέρουν συχνά τη βελτίωση στον τομέα της κοινωνικής επαφής των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, (Miller, Strain, Boyd, Hunsicker 1992, Peck, Carlson & Helmstetter, 1992), καθώς και την αύξηση της ευαισθησίας και αποδοχής «της διαφοράς» από μέρους των συνηθισμένων παιδιών. (Πολυχρονοπούλου, 1998, Green & Stoneman, 1989), καθώς και τη σημαντική μείωση της ετικετοποίησης και του στιγματισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

3. Υποστηρικτικές υπηρεσίες για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα

3.1. Μέθοδος

Η έρευνα για την εκτίμηση των αναγκών διεξήχθη στην περιοχή του Νομού Αττικής προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει πράγματι σημαντική ασυνέχεια υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές ανάγκες και αν ακόμα υπάρχει μια συλλογική επιθυμία για αλλαγή ανάμεσα στο προσωπικό των υπηρεσιών αυτών, τους γονείς και τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων σε διοικητικό επίπεδο. Όπως επισημαίνει ο Παναγιώτης Κουρουμπλής, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας (1993-1996), η επιστημονική έρευνα που θ' αποτελέσει την πυρίτιδα της πρωτοβουλίας και της προσπάθειας για τη δημιουργία χώρων, συνθηκών και προϋποθέσεων και γενικά για την ανάπτυξη προγραμμάτων κοινωνικής ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες κάθε ηλικίας, είναι εξαιρετικά περιορισμένη στον ελληνικό χώρο.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η μελέτη σχεδιάστηκε για ν' απαντήσει τα ακόλουθα γενικά ερωτήματα:

- Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών σε παιδιά με ειδικές ανάγκες από τα ημερήσια κέντρα;
- Παρ' όλη την έλλειψη νομοθετικής υποστήριξης δέχονται τα ιδρύματα αυτά παιδιά με ειδικές ανάγκες;
- Ποια επίσημη ή ανεπίσημη ειδική βοήθεια και υποστήριξη υπάρχει;
- Τι είδους προγραμματισμός προσφέρεται;
- Ποια εμπόδια διακρίνονται για την εφαρμογή ενός περισσότερο δίκαιου και αποτελεσματικού συστήματος παροχής υπηρεσιών και τι αλλαγές προτείνονται;

Ένα τυχαίο δείγμα 60 ημερήσιων κέντρων παιδικής μέριμνας κατά νομαρχία, (Αθήνα, Ανατολική Αττική, Δυτική Αττική και Πειραιά) επιλέχθηκε με τη μέθοδο της κατά στρώματα δειγματοληψίας από ένα πλήρη κατάλογο του παραπάνω Υπουργείου με 316 δημόσιους βρεφονηπιακούς σταθμούς του Νομού Αττικής. Ένα πεντασέλιδο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να μελετηθούν οι σύγχρονες

πρακτικές και τα προτιμώμενα μοντέλα παροχής υπηρεσιών, καθώς και οι προβαλλόμενες ανάγκες. Ένα τουλάχιστον μέλος της ερευνητικής ομάδας επισκέφθηκε κάθε έναν από τους παιδικούς σταθμούς για να δώσει τις ερωτήσεις και να πάρει συμπληρωμένο το έντυπο. Σε ένα μέρος του δείγματος (20 ημερήσια κέντρα) οι ερωτήσεις συζητήθηκαν ατομικά με το διευθυντή του κέντρου και επιπρόσθετες τοποθετήσεις και σχόλια επιδιώχθηκαν και καταγράφηκαν. Πενήντα πέντε από τα 60 κέντρα συμπλήρωσαν και επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια (ποσοστό επιστροφής 92%). Όλα τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS.

3.2. Αποτελέσματα – Σύντομη συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνουν την παρουσίαση δημογραφικών πληροφοριών για τα ημερήσια κέντρα του δείγματος και τα ευρήματα της μελέτης για κάθε μία από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους διευθυντές των κέντρων. (Για λόγους οικονομίας στη μελέτη αυτή χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος του ουσιαστικού).

3.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ο μέσος όρος παιδιών που είναι εγγεγραμμένα στους βρεφονηπιακούς / παιδικούς σταθμούς του δείγματος είναι 54.6 (S.D. =18.2, εύρος = 30-130) και του προσωπικού 3.3. (S.D. = 4.2, εύρος = 1-11). Οι διευθυντές έχουν μέσο όρο εμπειρίας στον τομέα της προσχολικής αγωγής 14.2 χρόνια (S.D. = 7.8, εύρος =.5–29 χρόνια) και μέσο όρο υπηρεσίας ως διευθυντές του κέντρου 7.1 χρόνια (S.D.=5.9, εύρος = .25-25 χρόνια). Η πλειοψηφία των μελών του επιστημονικού προσωπικού έχει πτυχίο εκπαίδευσης στην πρώιμη ηλικία από ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, 44 κέντρα έχουν κατά μέσο όρο δύο άτομα με τις παραπάνω σπουδές, ενώ 11 έχουν μέσο όρο 2.3 άτομα με πτυχίο παιδαγωγικών επιστημών. Ελάχιστα όμως από τα άτομα αυτά έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα ειδικών αναγκών. Μόνο δέκα κέντρα έχουν ένα άτομο κατά μέσο όρο που έχει παρακολουθήσει κάποιο ή κάποια σεμινάρια ειδικής αγωγής.

3.2.2. Πόσα από τα κέντρα του δείγματος εξυπηρετούν παιδιά με ειδικές ανάγκες;

Κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας λιγότερα από τα μισά ημερήσια κέντρα (26/55 ή 47.3%) είχαν παιδιά με ειδικές ανάγκες. (Συνολικά, 76 παιδιά, εκ των οποίων 54 αγόρια, 18 κορίτσια και 4 χωρίς στοιχεία). Τα περισσότερα από αυτά εμφανίζουν ελαφρές έως μέτριες δυσκολίες και διαταραχές. (βλ. πίνακα 1). Η πιο συνηθισμένη μορφή ειδικών αναγκών που παρουσιάζουν είναι οι γλωσσικές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η αναπτυξιακή καθυστέρηση (βλ.

πίνακα 2). Τα προβλήματα αυτά αποτελούν το 75% του συνολικού αριθμού προβλημάτων που εμφανίζουν τα παιδιά που είναι εγγεγραμμένα στα 55 κέντρα που απάντησαν στις ερωτήσεις της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 1		
Παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε ημερήσια κέντρα μέριμνας		
Αριθμός κέντρων	Αριθμός παιδιών	Βαθμός ειδικής ανάγκης
16 (29.1%)	40	Ελαφρά
17 (30.1%)	31	Μέτρια
4 (.3%)	5	Σοβαρή

Σημειώνεται ότι τα κέντρα μπορεί να έχουν παιδιά με μία, δύο ή περισσότερες από τις κατηγορίες προβλημάτων που παρουσιάζει ο πίνακας 1. Επομένως, ο συνολικός αριθμός τους δεν είναι 26.

Πίνακας 2				
Αριθμός, ηλικία και διάρκεια παραμονής των παιδιών με ειδικές ανάγκες στον παιδικό σταθμό				
Είδος ειδικής ανάγκης	Αριθμός κέντρων	Αριθμός παιδιών	Μ.Ο. ηλικίας παιδιών σε έτη	Μ.Ο. παραμονής στο κέντρο σε έτη
Πρ. Γλώσσας	17	29	4.8	1.6
Π. Συμπεριφοράς	10	18	4.9	1.7
Αναπτυξιακή καθυστέρηση	7	13	4.4	1.5
Κώφωση-βαρηκοία	5	5	4.1	1.2
Νοητική υστέρηση (μέτρια – σοβαρή)	2	2	3.5	1.5
Κινητική ανάπτυξη	1	3	5.3	.2
Κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3.5	.8
Αυτισμός	1	1	3.0	.5

Πίνακας 2				
Αριθμός, ηλικία και διάρκεια παραμονής των παιδιών με ειδικές ανάγκες στον παιδικό σταθμό				
Είδος ειδικής ανάγκης	Αριθμός κέντρων	Αριθμός παιδιών	Μ.Ο. ηλικίας παιδιών σε έτη	Μ.Ο. παραμονής στο κέντρο σε έτη
Επιληψία	1	1	3.5	1.0
Διαταραχές ύπνου	1	1	4.0	1.0
Ενούρηση	1	1	3.5	1.0
Σύνολο		76	Σταθμισμένος Μ.Ο=4.5 Εύρος=2.5-6.5	Σταθμισμένος Μ.Ο=1.5 Εύρος=.33-3

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι 4.4 χρόνια, ενώ ο μέσος όρος φοίτησης στο ημερήσιο κέντρο είναι 1.5 χρόνια. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αναγνωρίστηκαν μέσα στο κέντρο με διάφορους τρόπους. Η πλειοψηφία των διευθυντών τα εντόπισε με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης (21/26 ή 80.8% των κέντρων) ή δια μέσου συζήτησης με τους γονείς (9 ή 34.6% των κέντρων). Μόνο πέντε κέντρα (19.2%) αναγνώρισαν το πρόβλημα από την επίσημη ιατροδιαγνωστική έκθεση που προσκόμισε η οικογένεια την ημέρα της εγγραφής του παιδιού στον παιδικό σταθμό. (Ας σημειωθεί ότι ένα κέντρο μπορεί να έχει απαντήσει σε μία, δύο ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες, με αποτέλεσμα ο συνολικός αριθμός των κέντρων στον πίνακα 2 να υπερβαίνει το 26).

3.2.3. Αν δεν φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο κέντρο σας παρακαλώ εξηγήστε τους λόγους

Εκτός από τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη συμπλήρωση του έντυπου ερωτηματολογίου, διάφορα σχόλια και διευκρινήσεις που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας παρέχουν επί πλέον εξηγήσεις σχετικά με την απουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, πολλοί διευθυντές υποστηρίζουν ότι οι σημερινές συνθήκες συμβάλλουν αρνητικά στην αποδοχή των παιδιών αυτών από τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας και παραπέμπουν κυρίως σε έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, ανεπαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων σε θέματα ειδικής αγωγής, απροσπελασιμότητα των κτιρίων και «καχύποπτη» αν όχι αρνητική στάση των γονέων παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, απέναντι στο ανάπηρο παιδί.

3.2.4. Είχατε ποτέ παιδιά με ειδικές ανάγκες στο κέντρο σας τα τελευταία

πέντε χρόνια; (μη συμπεριλαμβανομένων των παιδιών που είναι σήμερα εγγεγραμμένα)

Τα τελευταία πέντε χρόνια, 24 από τα 55 κέντρα (43.6%) είχαν συνολικά 114 παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι αριθμοί των παιδιών που δόθηκαν από τους διευθυντές των εν λόγω κέντρων. Σημειώνεται ότι τα κέντρα μπορεί να είχαν παιδιά μόνο με ένα, δύο ή και όλους τους βαθμούς προβλημάτων, γι' αυτό ο συνολικός αριθμός τους στον πίνακα 3 δεν είναι 24.

Πίνακας 3		
Παιδιά με ειδικές ανάγκες εγγεγραμμένα στα ημερήσια κέντρα μέριμνας και βαθμός προβλημάτων		
Αριθμός κέντρων	Αριθμός παιδιών	Βαθμός προβλημάτων
15 (27.3%)	64	Ελαφρός
13 (23.6%)	35	Μέτριος
4 (7.3%)	15	Σοβαρός

Το πιο συνηθισμένο πρόβλημα που παρουσιάζει η ομάδα παιδιών του πίνακα 3 είναι: γλωσσικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική υστέρηση. Τα προβλήματα αυτά αποτελούν το 50% των ειδικών αναγκών που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά, με μέσο όρο παραμονής στον παιδικό σταθμό 1.8 χρόνια και μέσο όρο εξόδου 4.6 χρόνια. (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4				
Αριθμός, ηλικία και διάρκεια παραμονής παιδιών με ειδικές ανάγκες εγγεγραμμένων σε ημερήσια κέντρα μέριμνας τα τελευταία 5 χρόνια				
Ειδική ανάγκη	Αριθμός κέντρων	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος Ηλικίας εξόδου	Μέσος όρος Παραμονής Στο κέντρο
Προβλ. γλώσσας	11	31	4.7	1.9
Πρ. συμπεριφοράς	7	20	5.1	1.7
Νοητική υστέρηση	8	9	4.5	1.9
Κινητικές αναπηρ.	2	2	4.5	1.0
Προβλ. όρασης	2	2	2.5	1.5
Αναπτυξιακή καθυστέρηση	1	2	3.0	2.3

Πίνακας 4				
Αριθμός, ηλικία και διάρκεια παραμονής παιδιών με ειδικές ανάγκες εγγεγραμμένων σε ημερήσια κέντρα μέριμνας τα τελευταία 5 χρόνια				

Ειδική ανάγκη	Αριθμός κέντρων	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος Ηλικίας εξόδου	Μέσος όρος Παραμονής Στο κέντρο
Δ.Ε.Π. (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή / και υπερκινητικότητας)	1	1	3.0	3.0
Κακοποίηση	1	1	3.0	1.0
Προβλήμ. ακοής	1	2	4.75	-
Αυτισμός	1	1	3.5	1.0
Μη λαμβανόμενα υπόψη	2	43	-	-
Σύνολο		114	Μ.Ο.: 4.6	Μ.Ο.: 1.8

3.2.5. Έχετε αρνηθεί την εγγραφή παιδιών με ειδικές ανάγκες τα τελευταία 5 χρόνια;

Δέκα τέσσερα από τα 55 κέντρα (25.5%) έχουν αρνηθεί την είσοδο σε παιδιά με ειδικές ανάγκες τα τελευταία 5 χρόνια. Οι γονείς των παιδιών αυτών υπέβαλαν αίτηση εγγραφής κι ορισμένα παιδιά έμειναν στο κέντρο για μια δοκιμαστική περίοδο.

Τα παιδιά που απορρίφθηκαν από τα κέντρα, είχαν στην πλειοψηφία τους ειδικές ανάγκες μέτριου έως σοβαρού βαθμού. Τούτο συμφωνεί με τα γραπτά σχόλια των διευθυντών, τα οποία αποκαλύπτουν ότι τα κέντρα ημερήσιας μέριμνας δεν έχουν κατάλληλα ειδικευμένο προσωπικό και ειδικά μέσα για να εξυπηρετήσουν παιδιά με σοβαρές δυσκολίες. Η απόρριψη δεν φαίνεται να σχετίζεται με την ηλικία του παιδιού. (βλ. πίνακα 5).

3.2.6. Θα θέλατε να παρέχονται υπηρεσίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στους συνηθισμένους βρεφονηπιακούς / παιδικούς σταθμούς;

Σε ποσοστό 71% (39/55) οι διευθυντές των κέντρων απάντησαν ότι θα υποστήριζαν την παροχή ειδικών υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές ανάγκες αν και οι ίδιοι, ένιωθαν περισσότερο ικανοί ν' αντιμετωπίσουν περιπτώσεις ελαφρών δυσκολιών, όπως είναι τα συνηθισμένα προβλήματα λόγου και συμπεριφοράς.

Πίνακας 5			
Απόρριψη παιδιών με ε.α. κατά κατηγορία προβλήματος και μέσος όρος ηλικίας κατά το χρόνο απόρριψης			
Κατηγορία ε.α.	Αριθμός κέντρων	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος ηλικίας κατά το χρόνο απόρριψης
Νοητική υστέρηση	9	10	4.6
Κινητικές αναπηρ.	4	4	2.9
Γλωσσικές διαταραχές (μέτριες)	2	2	2.75
Προβλήματα συμπεριφοράς	1	3	4.7
Προβλ. όρασης	1	1	1.0
Υπερκινητικότητα	1	1	3.0
Αυτισμός	1	1	2.5
Σύνολο		22	Μέσος όρος: 3.8 Εύρος: 1 - 7

Σημείωση: Τα κέντρα μπορεί να έχουν αρνηθεί την εγγραφή παιδιών που ανήκουν σε μία ή σε περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες ειδικών αναγκών, γι' αυτό ο αριθμός τους δεν είναι 14.

Πίνακας 6			
Αριθμός κέντρων που δέχονται να παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες σε παιδιά με ε.α., κατά κατηγορία ειδικής ανάγκης και βαθμό σοβαρότητας			
Ειδική ανάγκη	Βαθμός σοβαρότητας ειδικών αναγκών		
	Ελαφρά	Μέτρια	Σοβαρά
Προβλήματα γλώσσας	40 (72.7%)	14 (25.5%)	2 (3.6%)
Προβλήματα συμπεριφοράς	38 (69.1%)	12 (21.8%)	1 (1.8%)
Νοητική υστέρηση	26 (47.3%)	10 (18.2%)	2 (3.6%)
Αισθητηριακά προβλήματα (όρασης & ακοής)	26 (47.3%)	7 (12.7%)	1 (1.8%)
Σωματικές αναπηρίες	24 (43.6%)	7 (12.7%)	1 (1.8%)

3.2.7. Θα υποστηρίζετε τη φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στον παιδικό σταθμό;

Τριάντα εννέα από τους πενήντα πέντε διευθυντές (71%) δήλωσαν ότι θα υποστήριζαν την εγγραφή και φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες στον παιδικό σταθμό κι αυτό θα ήταν ευκολότερο στις περιπτώσεις παιδιών με ελαφρά προβλήματα, όπως είναι οι γλωσσικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς. (βλ. Πίνακα 6). Σημειώνεται ότι στην ερώτηση 3.2.7. τα κέντρα έχουν δηλώσει περισσότερες από μία κατηγορία ειδικών αναγκών και βαθμό σοβαρότητας, με αποτέλεσμα το άθροισμά τους να μην είναι 55.

3.2.8. Με ποια μορφή θα θέλατε να πραγματοποιηθεί η υποστήριξη του παιδιού με ε.α. μέσα στον παιδικό σταθμό;

Κάθε διευθυντής ζητήθηκε να δηλώσει το πρόγραμμα ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών που θα προτιμούσε να παρέχεται σε παιδιά υψηλής επικινδυνότητας ή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, μέσα στους συνηθισμένους βρεφονηπιακούς σταθμούς. (βλ. πίνακα 7). Στην ανάλυση, το περισσότερο προτιμώμενο μοντέλο σημειώθηκε με το βαθμό «1», ενώ τα υπόλοιπα με το «0». Έγινε χρήση ανάλυσης διακύμανσης (randomized block ANOVA) και βρέθηκε ότι τα μοντέλα που προτιμήθηκαν περισσότερο είναι: (α) η πλήρης ενσωμάτωση του παιδιού με υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό και (β) η μερική ενσωμάτωση (π.χ. ξεχωριστή αίθουσα ή ειδική τάξη, ενσωμάτωση μόνο στα πλαίσια επιλεγμένων δραστηριοτήτων).

Πίνακας 7	
Προτεινόμενα μοντέλα παροχής ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών από τους διευθυντές των κέντρων	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΜΟΝΤΕΛΑ) Από το περισσότερο έως το λιγότερο προτεινόμενο	Μέσος όρος σειράς προτίμησης: 1= το πιο επιθυμητό, 0= μη προτεινόμενο
α. Πλήρης ενσωμάτωση μέσα στη συνηθισμένη τάξη με υποστήριξη από ειδικό νηπιαγωγό ή βρεφονηπιοκόμο (συνδιδασκαλία)	.511
β. Μερική ενσωμάτωση (ειδικές τάξεις, ενσωμάτωση μόνο στα πλαίσια ορισμένων δραστηριοτήτων)	.489
γ. Ξεχωριστά ειδικά κέντρα ημερήσιας μέριμνας	.178
δ. Πλήρης ενσωμάτωση μέσα στη συνηθισμένη τάξη με υποστήριξη από βοηθό μη εκπαιδευμένο σε θέματα ειδικής αγωγής	.156
ε. Πλήρης ενσωμάτωση με υποστήριξη από περιοδεύοντες ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, κ.ά.)	.067

Το μοντέλο ή το είδος προγραμμάτων παροχής υπηρεσιών που προτάθηκε από τους περισσότερους διευθυντές είναι η πλήρης ενσωμάτωση μέσα στη συνηθισμένη τάξη με υποστήριξη από ειδικό νηπιαγωγό ή βρεφονηπιοκόμο. ($p > .0001$) Βλ. Πίνακα 8.

Πίνακας 8					
One-way Randomized Block ANOVA: Είδος παροχής υπηρεσιών κατά κέντρο					
Source of Variation	df	Sum of squares	Mean square	F-Ratio	P>f
Κέντρο	44	2.1600	0.0491	0.24	1.0000
Είδος υπηρεσιών	4	7.5822	1.8956	9.37	0.0001*
Σφάλμα	176	35.6178	0.2024		
Σύνολο	224	45.3600			

* στατιστικά σημαντικό

Το Tukey's studentized range τεστ χρησιμοποιήθηκε για να συγκρίνουμε όλα τα ζεύγη μέσων όρων για τα μοντέλα υπηρεσιών. Η ελάχιστη σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι 0.2541. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, βρέθηκε σημαντική διαφορά στις προτιμήσεις των διευθυντών για τα μοντέλα «α» και «β» τα οποία κατέλαβαν αντίστοιχα την πρώτη και δεύτερη σειρά προτίμησης, απ' ότι για τα μοντέλα γ, δ και ε. Οι διαφορές όμως των στοιχείων των ομάδων (groupings) α και β της ομάδας Α και γ, δ, ε της ομάδας Β δεν είναι σημαντικές (βλ. πίνακα 9).

Πίνακας 9					
Σύγκριση ζευγών Μ.Ο. μοντέλου παροχής υπηρεσιών με το Tukey's studentized Range τεστ					
	Το πιο σημαντικό			Το λιγότερο σημαντικό	
Είδος υπηρεσιών	α	β	γ	δ	ε
Tukey grouping	AAAAAAAAAAAA BBBB BBBB BBBB BBBB BBBB BBBB				

3.2.9. Πιστεύετε πως οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες προτιμούν για το παιδί τους τη σχολική ενσωμάτωση;

Όλοι οι διευθυντές που απάντησαν σ' αυτή την ερώτηση (44/55 ή 80%) συμφώνησαν ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες επιθυμούν να ενσωματωθούν τα παιδιά τους στο συνηθισμένο βρεφονηπιακό σταθμό ή κέντρο ημερήσιας φροντίδας. Οι υπόλοιποι δεν απάντησαν. Κανένας όμως δεν έδωσε αρνητική απάντηση.

3.2.10. Πιστεύετε ότι οι γονείς παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες είναι υπέρ της ενσωμάτωσης;

Μόνο δεκατρείς από τους διευθυντές απάντησαν την παραπάνω ερώτηση, ενώ οι περισσότεροι σχολίασαν ότι δεν έχουν αρκετά στοιχεία για ν' απαντήσουν. Από αυτούς, το 50% πιστεύει ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες προτιμούν για το παιδί τους τη σχολική ενσωμάτωση, ενώ οι υπόλοιποι υποστηρίζουν το αντίθετο.

3.2.11. Τι είδους αλλαγές πιστεύετε πως πρέπει να γίνουν προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ημερήσια κέντρα μέριμνας;

Κάθε διευθυντής ζητήθηκε να δηλώσει τις πιο σημαντικές αλλαγές τις οποίες θεωρεί απαραίτητες για την εφαρμογή του θεσμού της ενσωμάτωσης στα κέντρα ημερήσιας φροντίδας. Οι προτιμήσεις τους αξιολογήθηκαν από μηδέν (οι λιγότερο σημαντικές) έως πέντε (οι πολύ σημαντικές). Έγινε χρήση της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA (one-way randomized block ANOVA) και βρέθηκε ότι οι πιο σημαντικές αλλαγές περιλαμβάνουν τη διαθεσιμότητα ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού, την επιμόρφωση του προσωπικού των παιδικών σταθμών και την κτιριακή υποδομή, ενώ οι νομοθετικές ρυθμίσεις και η αύξηση των μηνιαίων αποδοχών αναφέρονται ως οι πιο ασήμαντες.

Πίνακας 10	
Προτεινόμενες αλλαγές για την εφαρμογή του θεσμού της σχολικής ενσωμάτωσης στα ημερήσια κέντρα μέριμνας	
Προτεινόμενη αλλαγή (κατά σειρά προτίμησης, από την πιο σημαντική έως την πιο ασήμαντη)	Σειρά προτίμησης (5= πολύ σημαντική έως 0= ασήμαντη)
α. Διαθεσιμότητα ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού (ψυχολόγων, λογοπεδικών, φυσικοθεραπευτών, κ.ά.).	4.120
β. Επιμόρφωση του προσωπικού των κέντρων σε θέματα ειδικής αγωγής	3.065
γ. Κτιριακή υποδομή	2.611
δ. Πρόσβαση σε υπηρεσίες διάγνωσης	1.713
ε. Ειδική βοήθεια για τον καταρτισμό εξατομικευμένων προγραμμάτων	1.630
στ. Μεγαλύτερη οικονομική υποστήριξη (π.χ. για την αγορά υλικού, την προσαρμογή των χώρων, την προσπελασιμότητα των κτιρίων κλπ)	917
ζ. Έκδοση νέου εκπαιδευτικού νόμου, προεδρικών διαταγμάτων κλπ	509
η. Υψηλότερες μηνιαίες αποδοχές	398

Από τις προτεινόμενες αλλαγές, η διαθεσιμότητα ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού δηλώθηκε ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. ($p > .0001$).

Πίνακας 11					
One-way Randomized Block ANOVA: Είδος προτεινόμενης αλλαγής κατά κέντρο					
Source of variation	df	Sum of Squares	Mean Square	F-Ratio	P>f
Κέντρο	33	0.4907	0.0093	0.00	1.0000
Είδος αλλαγής	7	650.7130	92.0590	44.07	0.0001*
Σφάλμα	371	782.5370	2.1093		
Σύνολο	431	1.433.7407			

* στατιστικά σημαντικό

Το Tukey's studentized range test χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθούν όλα τα ζευγάρια των M.O. για τις αλλαγές που προτάθηκαν. Η ελάχιστη σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι 0.852. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Η διαθεσιμότητα ειδικών υποστηρικτών (α στην ομάδα Α, βλ. πίνακα 12) κατέλαβε την πρώτη θέση στη σειρά προτίμησης των αλλαγών και αξιολογήθηκε από τους διευθυντές των κέντρων ως η πιο σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού της ενσωμάτωσης παιδιών βρεφικής, νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας. Η επιμόρφωση του προσωπικού και η κτιριακή υποδομή (β και γ στην ομάδα Β) κατέλαβαν τη δεύτερη θέση προτίμησης, ενώ η πρόσβαση σε διαγνωστικές υπηρεσίες, η βοήθεια για τον καταρτισμό εξατομικευμένων προγραμμάτων και η μεγαλύτερη οικονομική υποστήριξη κατατάχθηκαν στην τρίτη θέση. (δ, ε, στ στην ομάδα Γ). Οι νομοθετικές αλλαγές και οι υψηλότερες μηνιαίες αποδοχές κατέλαβαν την τελευταία θέση στη σειρά προτίμησης. (ζ και η στην ομάδα Δ). Η διαφορά των στοιχείων των ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 12								
Σύγκριση ζευγών M.O. προτεινόμενων αλλαγών με το Tuckey Studentized Range Test								
	Το πιο σημαντικό				Το λιγότερο σημαντικό			
Είδος προτεινόμενης Αλλαγής (βλ. Πίνακα 11)	α.	β.	γ.	δ.	ε.	στ.	ζ.	η.
Tuckey grouping	AA	BBBBBBBBBB	ΓΓΓΓΓΓΓΓΓΓΓΓΓΓ					ΔΔΔΔΔΔΔΔΔΔ

4. Σύντομη ανάλυση αποτελεσμάτων, συμπεράσματα και προτάσεις

Έρευνα εκτίμησης των αναγκών διεξήχθη σε 55 τυχαία επιλεγόμενα κέντρα ημερήσιας μέριμνας της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας, προκειμένου να μελετηθεί η έκταση στην οποία τα κέντρα αυτά παρέχουν υπηρεσίες στήριξης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Διαπιστώθηκε έτσι ότι τα παιδιά βρεφικής, νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας παραμένουν αβοήθητα σε επικίνδυνα μεγάλο βαθμό, στην πιο κρίσιμη περίοδο της εξέλιξής τους. Τα 55 ημερήσια κέντρα της μελέτης παρουσιάζουν εγγραφή 3.003 παιδιών, εκ των οποίων, μόνο τα 76 αναγνωρίστηκαν από τους διευθυντές των κέντρων ως παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο αριθμός αυτός αντιπροσωπεύει μόνο το 2.5% της συνολικής εγγραφής παιδιών σε βρεφονηπιακούς / παιδικούς σταθμούς, ενώ είναι γνωστό ότι το 10% τουλάχιστον του πληθυσμού παρουσιάζει προβλήματα στη μάθηση ή / και στη συμπεριφορά.

Κατά τη γνώμη μας, το χαμηλό ποσοστό παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, έτσι όπως αυτό εντοπίζεται από τους διευθυντές των ημερήσιων κέντρων, οφείλεται σε δύο λόγους: (α) Στο γεγονός ότι οι παιδικοί σταθμοί δεν δέχονται παιδιά με μέτριες και σοβαρές αναπηρίες και (β) ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν παιδιά με ελαφρά προβλήματα όπως είναι ορισμένες μορφές συναισθηματικής διαταραχής, ελαφράς νοητικής υστέρησης, βαρηκοίας, κ.ά.

Πολλοί από τους διευθυντές παραπέμπουν σε έλλειψη ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών, ανεπαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων σε θέματα ειδικής αγωγής, υψηλή αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητή, μη προσπελάσιμα κτίρια και διστακτικότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων συνηθισμένων παιδιών όσον αφορά στην εφαρμογή του θεσμού της ενσωμάτωσης, ιδιαίτερα για παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά, οι μισοί από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν εγγεγραμμένα στα κέντρα τους παιδιά με ειδικές ανάγκες, πράγμα που επισημαίνει την συγκεκριμένη κοινωνική ανάγκη, καθώς και την ανταπόκριση των σημερινών υπηρεσιών.

Μέχρι τώρα, οι πιο συνηθισμένες κατηγορίες ειδικών αναγκών που συναντώνται στους βρεφονηπιακούς / παιδικούς σταθμούς περιλαμβάνουν γλωσσικές δυσκολίες, ελαφρά προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική υστέρηση που αντιπροσωπεύουν το 75% των ειδικών περιπτώσεων που εντοπίστηκαν στα κέντρα αυτά, ενώ μόνο το 6% είναι παιδιά με σοβαρές αναπηρίες. Κατά την τελευταία πενταετία, το 0 περίπου των κέντρων αρνήθηκε να δεχθεί παιδιά με σοβαρές σωματικές κι αισθητηριακές βλάβες, υπερκινητικότητα και αυτισμό.

Η ανάλυση των παραπάνω δεδομένων μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η υποστήριξη δεν είναι προσιτή στα παιδιά εκείνα που χρειάζονται οπωσδήποτε έγκαιρη βοήθεια για να εξελιχθούν χωρίς επιπρόσθετα εμπόδια. Παιδιά με σοβαρά προβλήματα όπως είναι οι οργανικές αναπηρίες (κώφωση, βαρηκοία, τύφλωση, κ.ά) δεν γίνονται δεκτά για φοίτηση, ενώ είναι γνωστό ότι η οργανική αναπηρία επηρεάζει το παιδί και συναισθηματικά και κοινωνικά (βλ. 2.1.). Έτσι, τα προληπτικά μέτρα για την αποφυγή δευτερογενών προβλημάτων που αποτελούν βασικό στόχο της πρώιμης παρέμβασης στο βρεφονηπιακό σταθμό, δεν

παρέχονται στα παιδιά εκείνα που έχουν τον υψηλότερο δείκτη επικινδυνότητας. Επί πλέον, είναι γνωστό ότι δεν λειτουργούν στη χώρα μας άλλα «μοντέλα» πρώιμης παρέμβασης (βλ. 2.2.) ή λειτουργούν σε εξαιρετικά περιορισμένο βαθμό για βρέφη και νήπια με οργανική ή άλλη σοβαρή αναπηρία, όπως είναι για παράδειγμα ο αυτισμός.

Στις περισσότερες περιπτώσεις απόρριψης του παιδιού από το σταθμό, οι γονείς δεν παραπέμφθηκαν σε άλλη μονάδα ή σε άλλη υπηρεσία (π.χ. σε διαγνωστικό ή συμβουλευτικό κέντρο), ενώ οι διευθυντές εξακολουθούν να δηλώνουν άγνοια και αδυναμία όσον αφορά στην καθοδήγηση και βοήθεια της οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί των παιδικών σταθμών δεν έχουν μόνο περιορισμένες γνώσεις αξιολόγησης και αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά και ανεπαρκή πληροφόρηση όσον αφορά στις υπηρεσίες διάγνωσης (π.χ. τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα) και τους ειδικούς συμβουλευτικούς σταθμούς (π.χ. το συμβουλευτικό σταθμό του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών για βρέφη και νήπια με προβλήματα ακοής και το βρεφονηπιακό σταθμό του ΚΕΑΤ για τυφλά παιδιά).

Παρ' όλα τα περιορισμένα μέσα, το 71% των διευθυντών εξέφρασε την επιθυμία να παράσχει βοήθεια σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα σε όσα παρουσιάζουν προβλήματα ελαφρού ή μέτριου βαθμού. Τα μοντέλα παροχής υπηρεσιών που προτιμήθηκαν περισσότερο είναι η πλήρης ενσωμάτωση με υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αλλά και η μερική ενσωμάτωση, όπως είναι για παράδειγμα το πρόγραμμα του ειδικού τμήματος που λειτουργεί μέσα στον «κανονικό» βρεφονηπιακό σταθμό. Αντίθετα, το μοντέλο του ξεχωριστού ειδικού παιδικού σταθμού προτιμήθηκε σε σημαντικά μικρότερο βαθμό. Η επιθυμία των περισσότερων διευθυντών να δεχθούν παιδιά με ειδικές ανάγκες και η προτίμησή τους για το μοντέλο της πλήρους ενσωμάτωσης μαζί με το γεγονός ότι στα μισά περίπου κέντρα του δείγματός «μας» φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες χωρίς καμία βοήθεια και υποστήριξη του εκπαιδευτικού, αποτελεί κατά τη γνώμη μας, ένδειξη θετικής στάσης των βρεφονηπιοκόμων απέναντι στην αναπηρία, πράγμα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή των παιδικών σταθμών υποστηρίζουν την ενσωμάτωση, επιθυμούν την εκπαίδευση και τη συνεχή επιμόρφωσή τους σε θέματα προσχολικής ειδικής αγωγής και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με υποστηρικτικές υπηρεσίες που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων της πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όλα αυτά, όπως είναι γνωστό, αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης σε οποιαδήποτε χώρα και σε οποιοδήποτε σύστημα εκπαίδευσης και αγωγής παιδιών προσχολικής ή σχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 80% των διευθυντών δηλώνει ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι υπέρ της προσχολικής ενσωμάτωσης, ενώ το 11% πιστεύει ότι οι γονείς των συνηθισμένων παιδιών είναι εναντίον αυτής της αρχής. Η εμπειρία μας στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης επιβεβαιώνει το πρώτο μέρος των παραπάνω αποτελεσμάτων, ενώ για το δεύτερο, (στάσεις γονέων συνηθισμένων παιδιών απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες) πιστεύουμε ότι η οργάνωση συστηματικών προγραμμάτων ευαισθητοποίησης του

ελληνικού κοινού πάνω σε θέματα ειδικών αναγκών, θα συμβάλλει στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων, αν και το θέμα αυτό, (αρνητική στάση των γονέων απέναντι στον ανάπηρο συμμαθητή του παιδιού τους) δεν έχει μελετηθεί ικανοποιητικά και απαιτεί μεγαλύτερη διερεύνηση.

Κατά τη γνώμη των διευθυντών, τα σημαντικότερα εμπόδια για την επιτυχημένη εφαρμογή της ενσωμάτωσης περιλαμβάνουν: (α) τη διαθεσιμότητα επιστημόνων ειδικής αγωγής όπως είναι οι ψυχολόγοι, οι φυσικοθεραπευτές και οι λογοπεδικοί, (β) την ανεπαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς και (γ) την ακατάλληλη κτιριακή υποδομή (μη προσπελάσιμα κτίρια κλπ). Υποστηρίχθηκε επίσης ότι η αύξηση των μηνιαίων αποδοχών του προσωπικού, καθώς και η αύξηση κρατικών κονδυλίων για την αγορά ειδικού εξοπλισμού δεν είναι δυνατόν από μόνα τους να διευκολύνουν την εφαρμογή της προσχολικής ενσωμάτωσης. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί των παιδικών σταθμών νιώθουν ανεπαρκείς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το παιδί με ειδικές ανάγκες, αναγνωρίζουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα ειδικής αγωγής και θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία τους με συμπληρωματικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως είναι οι ψυχολόγοι, οι λογοπεδικοί, οι φυσικοθεραπευτές και άλλοι. Τέτοιου είδους προβλήματα που εμποδίζουν την επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης επισημαίνει επίσης και η διεθνής έρευνα κι εμπειρία. (Λαμπροπούλου, 1999, Soriano, 1998). Η Brenda Robson, εμπειρογνώμονας σε θέματα προσχολικής εκπαίδευσης, προτείνει ως απαραίτητη, τη μόνιμη συνεργασία μεταξύ παιδικού σταθμού και ψυχολογικής / κοινωνικής υπηρεσίας, κατά προτίμηση σε καθημερινή βάση. (1989, σ. 139). Επί πλέον, η επιμόρφωση, αλλά και οι μεταπτυχιακές σπουδές των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς σε θέματα ειδικής προσχολικής αγωγής, θεωρείται σήμερα ως βασικό κλειδί για μια επιτυχημένη πρόωμη παρέμβαση. (Σιδέρη 1998, Peterander, 1996, Πολυχρονπούλου, 1995). Επί πλέον, αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην αγωγή του παιδιού, πολλοί ειδικοί, προτείνουν την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, στον τομέα της οικογενειακής συμμετοχής. Κατά τη Σιδέρη, η λειτουργία προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης προϋποθέτει από τους παιδαγωγούς, ικανότητες όχι μόνο στο χώρο της θεραπείας, αλλά και στη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους.

Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνεται η παρακάτω κατευθυντήρια γραμμή εθνικής πολιτικής για την έγκαιρη αντιμετώπιση παιδιών βρεφικής, νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας στους βρεφονηπιακούς / παιδικούς σταθμούς της χώρας:

(1) Η κυβέρνηση τρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα μοντέλο παροχής υπηρεσιών προσχολικής αγωγής για παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα για παιδιά με ελαφρές και μέτριες δυσκολίες που να διασφαλίζει την πλήρη και λειτουργική ενσωμάτωσή τους. Για να διατηρηθεί η συνέχεια των υπηρεσιών από την προσχολική στη σχολική ηλικία, κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί ή

αποτελεσματικότητα του μοντέλου της ειδικής τάξης που εξακολουθεί να αποτελεί το επικρατέστερο πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης στην Ελλάδα. (Βλ. 2.2.). Η υποστήριξη αυτού του μοντέλου σε εθνικό επίπεδο πρέπει να είναι πολυμερής και να περιλαμβάνει τουλάχιστον τη νομοθετική, οικονομική, εκπαιδευτική, κοινωνική, κτιριακή και διοικητική πλευρά. Επί πλέον είναι απαραίτητο να διεξαχθεί μια επιδημιολογική μελέτη πανελλαδικής κλίμακας για τον εντοπισμό παιδιών υψηλής επικινδυνότητας, σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία.

Για παιδιά με προβλήματα ακοής προτείνεται να ιδρυθούν κέντρα ειδικής αγωγής ή ειδικά τμήματα μέσα στους συνηθισμένους παιδικούς σταθμούς, όπου μπορούν να βοηθηθούν και ακούοντα παιδιά κωφών γονέων. Η γλώσσα διδασκαλίας πρέπει να είναι δίγλωσση: η νοηματική και η συνηθισμένη ελληνική προφορική και να χρησιμοποιείται από όλο το διδακτικό προσωπικό. Ένα τέτοιο κέντρο λειτουργεί στην πολιτεία Winnipeg του Καναδά κι αποτελεί πρότυπο παροχής υπηρεσιών για κωφά παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε όλη την Αμερική. Η εμπειρία που έχουμε αποκομίσει από το κέντρο αυτό αποδεικνύει ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής που μαθαίνουν από την βρεφική ηλικία την αμερικάνικη νοηματική γλώσσα αντί της προφορικής, δεν παρουσιάζουν αργότερα γνωστική καθυστέρηση σε σύγκριση με τα ακούοντα ομήλικά τους. Τούτο υποστηρίζει και η διεθνής βιβλιογραφία για τη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών. (Evans, Zimmer, & Murray, 1995, Ęάιδιιιδίγιϊό, 1999).

- (2) Κέντρα ανάπτυξης του παιδιού προτείνεται να ιδρυθούν σε κάθε νομό για την παροχή υποστήριξης στους βρεφονηπιακούς / παιδικούς σταθμούς. Οι κανονισμοί λειτουργίας των σταθμών (1988) προβλέπουν τη συνεργασία με γιατρό ο οποίος επισκέπτεται το σταθμό σε τακτική βάση προκειμένου να εξετάσει τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (άρθρο 24). Δεν υπάρχει όμως πρόβλεψη για συνεργασία με ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες (ψυχολόγους, φυσικοθεραπευτές, λογοπεδικούς, ειδικούς πρώιμης παρέμβασης, κ.ά.) Ο γιατρός δεν είναι συνήθως σε θέση να αξιολογήσει τη γνωστική ή γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες ούτε να παράσχει πληροφορίες διάγνωσης ή να κάνει προτάσεις για τον καταρτισμό εξατομικευμένων προγραμμάτων ειδικής αγωγής. Συνιστάται λοιπόν η μελέτη σχεδιασμού και ίδρυσης κέντρων παιδικής ανάπτυξης (child development clinics) που θα λειτουργήσουν ως υπηρεσίες υποστήριξης των παιδιών και του προσωπικού των παιδικών σταθμών. Κάθε κέντρο θα έχει ειδικό επιστημονικό προσωπικό ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, θεραπευτών λόγου και ομιλίας, φυσικοθεραπευτών, ειδικών σε θέματα προβληματικής συμπεριφοράς, κ.ά. Η επιστημονική αυτή ομάδα θα προγραμματίζει με τους διευθυντές των σταθμών τη συνεργασία της, ανάλογα με τις ανάγκες, παρέχοντας μια ευρεία ποικιλία υπηρεσιών για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, επικοινωνιακών και συμπεριφορικών αναγκών των παιδιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα των ειδικών υποστηρικτικών ομάδων θα περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως είναι η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση των παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς, η συμβουλευτική υποστήριξη των διευθυντών και του υπόλοιπου

προσωπικού των σταθμών, η καθοδήγηση και βοήθεια της οικογένειας, η οργάνωση ομιλιών για ενδιαφερόμενες ομάδες της κοινότητας, καθώς και η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων (εργαστηριακά σεμινάρια κλπ.) για το προσωπικό.

Προτείνεται η συνεργασία των κέντρων αυτών με τους διαγνωστικούς ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς του Υπουργείου Υγείας ή η λειτουργία τους στα πλαίσια των Κέντρων Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) η ίδρυση των οποίων προτείνεται στο νέο Νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής. (Βλ. Σ. Πολυχρονοπούλου, 1995, «Αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ» στο «Νομοθετικές τάσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα»). Στο σημείο αυτό θ' αναφερθούμε στα σχόλια και τις προτάσεις του εμπειρογνώμονα ειδικής αγωγής και Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Υγείας (1995-97) Παναγιώτη Κουρουμπλή σχετικά με τη βελτίωση υπηρεσιών παιδικής προστασίας στην Ελλάδα.

«Σήμερα, η Κοινωνική Πρόνοια ως ένας ανθρωποκεντρικός μηχανισμός διαμόρφωσης όρων και συνθηκών, πρέπει να επιδιώκει παράλληλα την αυτοδύναμη και αυτενεργό δραστηριοποίηση με τελικό στόχο την κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου που απειλείται από το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού».

Ένα παράδειγμα κατά τον Π. Κουρουμπλή που τεκμηριώνει αδιαμφισβήτητα τις παραπάνω πεποιθήσεις είναι ο χώρος της παιδικής προστασίας.

«Όταν σήμερα το Υπουργείο Υγείας ως επιτελική Υπηρεσία, δεν διαθέτει ένα Ινστιτούτο που να μελετά, να ερευνά, να παρακολουθεί, να συντονίζει και να αξιολογεί την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών στον τόσο σημαντικό αυτό τομέα, δίχως τη στήριξη ενός επιστημονικού Κέντρου ή μιας ομάδας επιστημόνων στην αρμόδια Υπηρεσία της παιδικής προστασίας, μπορεί εύκολα να αναλογιστεί κανείς ότι παραδίδουμε τα παιδιά μας στην πιο ευαίσθητη ηλικία σε παιδικούς σταθμούς, όπου όσο καλοπροαίρετα κι αν εργάζεται κάποιος εκεί, δεν παύει ουσιαστικά να αυτοσχεδιάζει». (Κουρουμπλής, 1997, σ. 1).

(3) Ειδικά προγράμματα σπουδών για εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής πρέπει να εισαχθούν στα ανώτερα κι ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Κατά τους Peterander (1996) και Σιδέρη (1998), τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, εξειδίκευση και καθαρή εικόνα των ευθυνών τους όταν δουλεύουν με παιδιά και γονείς. (Peterander, σ. 224). Τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να περιλαμβάνουν μαθήματα που αφορούν σε θέματα αναπτυξιακής καθυστέρησης, προβλημάτων συμπεριφοράς, αισθητηριακών αναπηριών, γλωσσικών διαταραχών κλπ., συμβουλευτικής και καθοδήγησης των γονέων, καθώς και μαθήματα διάγνωσης κι αντιμετώπισης των παιδιών μέσα στο πλαίσιο του συνηθισμένου παιδικού σταθμού. Επί πλέον, προτείνεται μια πιο συστηματική προσέγγιση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης δια μέσου μιας σειράς υποχρεωτικών σεμιναρίων για όλους όσους εργάζονται σε μονάδες προσχολικής αγωγής. Η

υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συνεργασία των Υπουργείων Παιδείας και Υγείας και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων τα οποία διαθέτουν εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, αξιοποιώντας ίσως κάποια κονδύλια που παρέχει για τέτοιους σκοπούς το Κοινωνικό Ταμείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- (4) Ομοιόμορφα μέτρα και σταθμά πρέπει να υιοθετηθούν σε πανελλαδική κλίμακα για την αγωγή παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες μέσα στους δημόσιους ή τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς της χώρας. Τέτοιου είδους μέτρα είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν θέματα που αφορούν στην άδεια λειτουργίας των κέντρων, στα κριτήρια εγγραφής των παιδιών, στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, στα προσόντα και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην αναλογία εκπαιδευτικού και παιδιού, κλπ. Όσον αφορά στο τελευταίο, η αναλογία ένα προς τριάντα θεωρείται απαγορευτική για την αποτελεσματική διδασκαλία μικρών παιδιών και «απαράδεκτη» για όσους εργάζονται με παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες και προβλήματα. Αν η πολιτεία σκοπεύει να προωθήσει το θεσμό της ενσωμάτωσης στις μονάδες προσχολικής αγωγής, η αναλογία αυτή πρέπει να μειωθεί σημαντικά. Η εμπειρία στη Βόρειο Αμερική έχει δείξει ότι η σωστή αναλογία αυτή πρέπει να είναι 1:4 για βρέφη και νήπια δώδεκα εβδομάδων έως δύο ετών και 1:8 για παιδιά ηλικίας δύο έως έξι ετών. (Queen's Printer, Community Child Care Standards Act, 1998).

Ειδικοί κανονισμοί και αποφάσεις πρέπει να εκδοθούν για την προώθηση της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα μάθησης ή / και συμπεριφοράς. Τέτοιου είδους κανονισμοί πρέπει να αναφέρονται (α) στο ρόλο των διαγνωστικών υπηρεσιών (ιατροπαιδαγωγικά κέντρα κλπ), (β) στη διαθεσιμότητα των κινητών υποστηρικτικών ομάδων, (γ) στην πρόσβαση σε ειδικούς που θα βοηθήσουν στον καταρτισμό εξατομικευμένων προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες, (δ) στην προϋπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση του προσωπικού (ε) στα κίνητρα για επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, (στ) στη συμμετοχή των γονέων σε όλα τα στάδια αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές ανάγκες, (ζ) στη χρηματοδότηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αγοράς ειδικού εποπτικού υλικού και μέσων, (η) στις δομικές συνθήκες και προϋποθέσεις των εγκαταστάσεων, κλπ. Η κυβέρνηση πρέπει να ορίσει ένα λογικό χρονικό περιθώριο (π.χ. πέντε ετών) για την προσαρμογή των παιδικών σταθμών σύμφωνα με τους καινούργιους κανονισμούς προσπελασιμότητας των κτιρίων. Όπως διαπιστώθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας, πολλά από τα κέντρα ημερήσιας μέριμνας στεγάζονται σε κτίρια ακατάλληλα για την φιλοξενία παιδιών με σωματικές αναπηρίες.

- (5) Προτείνεται να γίνει καλύτερη αξιοποίηση των κοινοτικών κονδυλίων προκειμένου να αναπτυχθεί η προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Υπηρεσιών, έχει μέχρι σήμερα υλοποιήσει αρκετά προγράμματα ειδικής αγωγής με την οικονομική βοήθεια και υποστήριξη του Κοινωνικού Ταμείου της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η χρηματοδότηση έγινε έπειτα από την έγκριση των προτάσεων που υπέβαλαν οι διάφοροι οργανισμοί που ανήκουν στο Υπουργείο Υγείας, όπως είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας, το Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Προστασίας Ανηλίκων και το Ίδρυμα Προστασίας Βρεφών η ΜΗΤΕΡΑ.

Τα περισσότερα από τα προγράμματα στοχεύουν στην προώθηση της κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στη συμβουλευτική και καθοδήγηση των γονέων και στην ανάπτυξη του θεσμού της ανάδοχης οικογένειας. Ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση και υποστήριξη του προσωπικού των παιδικών σταθμών, καθώς και στην ενσωμάτωση παιδιών υψηλής επικινδυνότητας (βρεφικής, νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας) δεν φαίνεται να έχει μέχρι τώρα δοθεί από το Υπουργείο Υγείας. Εν τούτοις, σ' όλες τις προηγμένες χώρες, παρατηρείται στις ημέρες μας μια αυξανόμενη εμπειρική υποστήριξη για τη σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου. Τούτο αποδεικνύεται τόσο στη σύγχρονη νευρολογική έρευνα όσο και στην αναπτυσσόμενη βιβλιογραφία πάνω στην ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας και στα πλεονεκτήματα της προσχολικής ενσωμάτωσης. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι στις περιπτώσεις εκείνες που δεν εφαρμόζεται η σχολική ενσωμάτωση, παρατηρείται ένα κλιμακωτά αυξανόμενο οικονομικό βάρος για την πολιτεία όσον αφορά στη συνεχή φροντίδα, την ιατρική περίθαλψη, την έλλειψη συνεισφοράς στο εργατικό δυναμικό και τον κύκλο εξάρτησης από την πολιτεία. (Manitoba Children and Youth Secretariat, 1997, Peterander, 1996).

Οι γονείς, οι παιδαγωγοί των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών και τα αρμόδια στελέχη του Υπουργείου Υγείας πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η μη εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης στην προσχολική ηλικία αποτελεί τεράστιο εμπόδιο στην ομαλή εξέλιξη παιδιών με ειδικές ανάγκες κι ότι ο χρόνος που χάνεται στην κρίσιμη αυτή περίοδο είναι πολύ δύσκολο να κερδιστεί σε μεγαλύτερη ηλικία.

Βιβλιογραφία

BEGLEY, S. «Your Child's Brain» *Newsweek*, (1996) February 19, pp. 55-62

BROWN, W. H., RAGLAN, E. U., & FOX, J. J. «Effects of group socialisation procedures on the social interactions of pre school children» *Research in Developmental Disabilities*, (1988), 9, pp. 359-376.

BUYSSE, V. & BAILEY, D. B. «Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies» *Journal of Special Education*, (1993), 26, pp. 434-461.

COOPER, C. S., & McEVOY, M. A. «Group friendship activities: An easy way to develop social skills of young children» *Teaching Exceptional Children*, (1996), 28, 3, pp. 67-69.

DPHERTY, G. *Zero to six: The basics for school readiness*. Research paper R-97-8E, Applied Research Branch, Human Resources Development, Ottawa, Canada. (1977).

COLE, K. N., MILLS, P. E. and DALE, P «A comparison of the effects of academic and cognitive curricula for young handicapped children one to two years post-program». *Topics in Early Childhood Special Education*, (1989), 9, 3, pp. 110-127.

EVANS, C., ZIMMER, K., & MURRAY, D. *Discovering with Words and Signs: Sign Talk Development Project- A resource guide for developing a bilingual and bicultural pre-school program for deaf and hearing children*, Child Care Initiatives Fund, Health and Welfare Canada, Winnipeg, Manitoba, (1995).

FULLAN, M. *The new meaning of educational change*, OISE Press, Toronto, (1991).

GREEN, A. L., & STONEMAN Z. «Attitudes of mothers and fathers of non-handicapped children» *Journal of Early Intervention*, (1989), 13, pp. 13.

GURALNICK, M. J «Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming» *Journal of Early Intervention*, (1994), 18, pp. 168-183.

GURALNICK, J., CONNOR, T., HAMMOND, M., GOTTMAN, M., KINNISH, K. «Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children» *American Journal of Mental Retardation*, (1995), 100, pp. 359-377.

HANSEMANN, K. *The education of the handicapped adolescent*, OECD, (unpublished paper), Paris, (1985).

HARGEAVES, A. *Schooling for change*, OISE Press, Toronto, (1996).

JENKINS, J. R., ODOM, S. L., & SPELTZ, M. L. «Effects of social integration on pre-school children with handicaps» *Exceptional Children*, (1989), 55, pp. 420-428.

LAMORAL, PH. (ed.). *Early Educational Attention*, Connexion Corporate Communications, Brussels, (1995).

LAMOREY, S. & BRICKER, D. D. «Integrated programs: Effects on young children and their parents», in C. Peck, S. Odom, & D. Bricker, (eds), *Integrating young children with disabilities into community-based programs: From research to implementation*, Books Publishing Co., Baltimore, (1993), pp. 249-269.

LIEBERMAN, A. *The work of restructuring schools*, N.Y.: Teachers College Press, (1996).

MILLER, L. J., STRAIN, P. S., BOYD, K., HUNSICKER, J. M., & WU, A. «Parental attitudes toward integration» *Topics in Early Childhood Special Education*, (1992), 12, pp. 203-246.

MILLS, P. E., DALE, P. S., COLE, K. N. & JENKINS, J. R. «Follow-up of children from academic and cognitive preschool curricula at age 9» *Exceptional Children*, (1995), 61, 4, pp. 378-393.

NASH, M. «Fertile minds» *Time Magazine*, (1997), Feb. 10, pp. 5-58.

ODOM, S. L. DEKLYEN, M., & JENKINS, J. R. «Integrating handicapped and non-handicapped pre-schoolers: Developmental impact on the non-handicapped children» *Exceptional Children*, (1984), 51, pp. 41-49.

ODOM, S. L. & BROWN, W. H. «Social interaction skill training for young children with disabilities in integrated settings». In PECK, C., ODOM, S., & BRICKER, D. (Eds) *Integrating young children with disabilities into community-based programs: From research to implementation*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, (1993), pp. 39-64.

ODOM, S. L., & McEVOY, M. A. «Integration of young children with handicaps and normally developing children», in ODOM, S. & KARNES M. (eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*, Paul H. Brookers Publishing Co., Baltimore, (1988), pp. 241-268.

ODOM, S. L., PECK, C. A., HANSON, M., BECKMAN, P. J., KAISER, A. P., LIEBER, J., BROWN, W. H., HORN, E. M., and SCHWARTZ, I. S. «Inclusion at the pre-school level: An ecological systems analysis» *Society for Research in Child Development*, (1996), 10, 2 & 3, pp. 18-30.

PECK, C.A., CARLSON, P. & HELMSTETTER, E. «Parent and teacher perceptions of outcome for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A state-wide survey» *Journal of Early Intervention*, (1992), 16, pp. 53-63.

PETERANDER, F. (ed) *Early Intervention: Helios II Report*, European Commission, DGV. Social Affairs and Employment & DGXXII, Munich, (1996).

POLYCHRONOPOULOU, S. «Attitudes of mainstream students regarding disability and people with special needs», in AVGERINOS, TH., (ed), *Annual International Sport Review*, Ellin, Trikala, (1999), pp. 485-498.

POLYCHRONOPOULOU, S. «Preventing Handicap», in PETRIDOU, E. & NAKOU S. *Children with Special Needs: The Right to Hope*, European Society for Social Pediatrics, Athens. (1990), pp. 302-308.

QUEEN'S PRINTER COMMUNITY CHILD CARE STANDARDS ACT, C.C.S.M. c. C158, *Manitoba Regulation 62/97*, Queen's Printer, Winnipeg, Manitoba, (1998)/

ROBSON, B. *Pre-school provision for children with special needs*, Cassell Educational Limited, London, (1989).

RULE, S., STOWITSCHKEK, J. J., INNOCENTI, M., STRIEFEL, S., KILLORAM, J., SWEZEY, K., & BOSWELL, C. «The Social Integration Project: Analysis of the effects of mainstreaming handicapped children into day care centres» *Education and Treatment of Children*, (1987), 10, pp. 175-192.

SARASON, S. *The culture of the school and the problem of change*, N.Y.: Teachers College Press, (1996).

SORIANO, Victoria (ed). *Early intervention in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Denmark, (1998).

SIDERI-ZONIOU, A. «Integration auf griechisch ein projekt zur integration von kindern mit behinderung in kindergarten und grundschule» *Gemeinsan leben zeitschrift fur integrative erziehung*, (1998), 3, pp. 106-111.

STAUB, D, and PECK, C. «What are the outcomes for nondisabled students?» *Educational Leadership*, (1994), 52, 4 pp. 36-40.

WOODHOUSE, C.M. *Modern Greece*, Faber & Faber, London, (1991).

ΔΡΑΚΟΣ Γ., *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Αθήνα, (1988).

ΕΘΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ Μηνιαίο Στατιστικό Δελτίο, τ. 41, 9, Αθήνα, (1996).

ΚΟΥΡΟΥΜΠΛΗΣ Π., *Νέοι κοινωνικοί ορίζοντες*, Δημοσίευτη εργασία, Αθήνα, (1997).

ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ Β., *Συμβουλευτική γονέων και έγκαιρη παρέμβαση*, ΥΠΕΠΘ, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Πάτρα, (1999).

ΝΟΜΟΣ 2218/1994, άρθρα 42-44, «Παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί, ανάθεση αρμοδιοτήτων, δημοτικές –κοινοτικές διατάξεις», *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (1994), τ. Α', 1299-1301.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ, *Σχέδιο Νόμου για τη διοίκηση, οργάνωση, στελέχωση της περιφέρειας, ρύθμιση θεμάτων για την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλες διατάξεις*, Υπουργείο Εσωτερικών, 5 Μαΐου, Αθήνα, (1997).

ΠΑΤΡΙΩΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ. *Πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας: Προγράμματα για τη στήριξη της οικογένειας και την αποκατάσταση παιδιών και νέων με ειδικές ανάγκες*, ΠΙΚΠΑ, Αθήνα, (1997).

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ., *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα, (1995).

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ., *Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα, (1998).

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ., «Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες: Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης» *Νέα Παιδεία*, (1999), 90, pp. 87-103.

ΣΙΔΕΡΗ - ΖΩΝΙΟΥ Α., «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους», *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, (1998).

ΣΙΔΕΡΗ - ΖΩΝΙΟΥ Α., «Ενταξη και αναλυτικά προγράμματα» *E21*, (1998), 30, pp. 21-23.

ΣΙΔΕΡΗ - ΖΩΝΙΟΥ Α., «Πώς κατασκευάζεται η αναπηρία στην εκπαίδευση». Υπό δημοσίευση.

ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ Γ., «Πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία» *Ελληνοχριστιανική αγωγή*, (1997), 437, pp. 19-21.

ΤΑΦΑ Ε., (επιμέλεια). «Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς», *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 1996.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, (1994).

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ. *Κανονισμοί λειτουργίας κρατικών παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών της Ελλάδας*, Διεύθυνση Παιδικής Προστασίας, Αθήνα, (1996).

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Κ., *Θέματα ειδικής αγωγής*, Τελέθριον, Αθήνα, (1994).

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΝΟΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Ο ΜΥΘΟΣ ΤΩΝ ΙΣΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

ΚΩΣΤΑΣ ΛΑΜΝΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

This article is mainly based on Bernstein's conceptual frame system and attempts to indicate the relationship between the following components:

- a. The differentiated material base (context dependent or context independent), within which a simple or a complex social division of labour is developed.
- b. The differentiated social practices, that are shaped within each material base.
- c. The distinct meaning, which is constructed within the context dependent or the context independent material base.
- d. The tacit pupils' orientation to either concrete or abstract meaning.

Additionally, this work tries to connect pupils' orientation to concrete or abstract meaning with their school progress. In this frame, an attempt is being made to challenge the concept of equal opportunities in education. The point is that the official school knowledge is dominated by abstract meanings, to which middle class children are oriented.

Περίληψη

Η εργασία αυτή, με βάση το εννοιολογικό σύστημα του Bernstein, επιδιώκει να αναδείξει τις συνέπειες που προκύπτουν, για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, από την ύπαρξη διαφορετικών υλικών βάσεων στον τομέα της παραγωγικής διαδικασίας. Στο εσωτερικό των διαφοροποιημένων αυτών υλικών βάσεων, αναπτύσσονται:

- α. Μια απλή ή μια πολύπλοκη κοινωνική διαίρεση εργασίας.
- β. Διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της απλής ή της πολύπλοκης κοινωνικής διαίρεσης εργασίας.
- γ. Διακριτά νοήματα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα), τα οποία συγκροτούνται με βάση τις διαφοροποιημένες κοινωνικές πρακτικές.
- δ. Σιωπηροί προσανατολισμοί των ατόμων προς τα νοήματα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα), με τα οποία αυτά είναι εξοικειωμένα.

Ειδικότερα, η μελέτη αυτή προσπαθεί να συνδέσει τον επιλεκτικό

προσανατολισμό των μαθητών, σε συγκεκριμένα ή σε αφηρημένα νοήματα, με την επίδοσή τους στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, αμφισβητείται η έννοια των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αφού η επίσημη σχολική γνώση κυριαρχείται από αφηρημένα νοήματα, με τα οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές που προέρχονται από μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα.

Ειδικοί Όροι: Νοηματικός Προσανατολισμός, Κώδικας, Ικανότητα, Ταξινόμηση, Περιχάραξη, Κανόνας Αναγνώρισης, Κανόνας Πραγμάτωσης, Επίσημη Σχολική Γνώση, Καθημερινή Γνώση, Ρύθμιση Φιλοδοξίας.

1. Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή επιδιώκει να αναδείξει τις αιτίες, με βάση τις οποίες, παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες προσανατολίζονται επιλεκτικά και «αναγνωρίζουν»¹ συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα. Παράλληλα, επιχειρεί να επισημάνει το ρόλο που παίζουν οι επιλεκτικοί αυτοί προσανατολισμοί στην επίδοση των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1981? βλέπε και Holland: 1981), τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα προσανατολίζονται σε νοήματα διαφορετικής υφής από ό,τι αυτά των μεσαίων και άνω στρωμάτων. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί μιας οικογένειας που ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, π.χ. ενός μεσαίου και κάτω αγρότη, κινείται σ' ένα πλαίσιο που λειτουργεί μια απλή κοινωνική διαίρεση εργασίας, η οποία εκφράζει μια καθαρά τοπική και συγκεκριμένη υλική βάση. Ωστόσο, σ' ένα τοπικό υλικό πλαίσιο συγκροτούνται συγκεκριμένα και όχι αφηρημένα νοήματα. Αντίθετα, το παιδί μιας μεσαίας και άνω οικογένειας, π.χ. ενός εμπόρου, κινείται στο εσωτερικό μιας πολύπλοκης κοινωνικής διαίρεσης εργασίας, η οποία εκφράζει μια πιο γενικευμένη (ανεξάρτητη από πλαίσια) και αφηρημένη υλική βάση. Το παιδί αυτό αποκωδικοποιεί καθημερινά νοήματα που έχουν σχέση με εξαγωγές, εισαγωγές, πτώση ή άνοδο των τιμών, πτώση ή άνοδο του χρηματιστηρίου, συνεργασίες, συμβάσεις κ.λ.π. Έτσι, εξοικειώνεται με περισσότερο αφηρημένα νοήματα.

Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται η θεματοποίηση των ονομαζόμενων ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι οποίες, και αν ακόμα δίνονται, απλά δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αναπαραγωγή των κοινωνικά διαμορφωμένων ανισοτήτων της αφετηρίας.

Η δομή της συγκεκριμένης μελέτης περιλαμβάνει:

Στη δεύτερη ενότητα, την οριοθέτηση του ζητήματος.

Στην τρίτη ενότητα, τη διερεύνηση του τρόπου συγκρότησης της έννοιας του νοηματικού προσανατολισμού των μαθητών. Για το σκοπό αυτό αξιοποιείται το θεω-

1. Η έννοια των κανόνων αναγνώρισης θα αποσαφηνισθεί στο υποκεφάλαιο (3.2)

ρητικό πλαίσιο του Bernstein. Η διερεύνηση της έννοιας αυτής συνδέεται με αναφορές στις αφετηρίες του Bernstein, στη δική του συμβολή, καθώς και σε στοιχεία της εμπειρικής έρευνας.

Στην τέταρτη ενότητα, την ανάλυση της σχέσης μεταξύ νοηματικού προσανατολισμού και ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, από την οποία αναδεικνύονται μορφές μεροληψίας στη σχολική τάξη.

Τέλος, στην πέμπτη ενότητα, αντί για συμπέρασμα, διατυπώνονται απόψεις που συνδέουν το γενικό πλαίσιο της μελέτης με την έννοια της ρύθμισης της φιλοδοξίας.

2. Οριοθέτηση του ζητήματος

Ο Durkheim (1956 & 1961) αναδεικνύει την αναγκαιότητα εξασφάλισης της τάξης (order) στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η ομαλή λειτουργία της κοινωνίας εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη δημιουργία κοινών αξιών και κοινών κανόνων, οι οποίοι εξασφαλίζουν μια ομοιομορφία στη σκέψη και τη συμπεριφορά των μελών της (Durkheim: 1956: 70). Με αφετηρία τη θέση αυτή, οι κλασικοί δομολειτουργιστές (Parsons: 1961, 1971; Davis & Moore: 1967; Hopper: 1971; Turner: 1971) υποστηρίζουν ότι η κοινωνία οφείλει να δημιουργεί τους κατάλληλους μηχανισμούς (θεσμούς), οι οποίοι, με τις παρεμβάσεις τους, θα εξασφαλίζουν την τάξη και τη σταθερότητα στο εσωτερικό της. Ωστόσο, θεωρούν ότι οι όποιες παρεμβάσεις απαιτούν αποδοχή και νομιμοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό ο μηχανισμός (θεσμός) της εκπαίδευσης παρεμβαίνει και, ταυτόχρονα, επιδιώκει τη νομιμοποίηση των παρεμβάσεών του. Σύμφωνα με τον Parsons (1961), το σχολείο, με μοχλό τις διαδικασίες αξιολόγησης, αποτελεί ένα μηχανισμό αξιοκρατικής επιλογής των ικανών και ταλαντούχων για την κατάληψη θέσεων κύρους. Η αξιοκρατική αυτή επιλογή:

- α. Αξιοποιεί τους ικανούς για το συμφέρον της κοινωνίας.
- β. Εξασφαλίζει την τάξη και την σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος, μέσα από τη νομιμοποίηση που προσφέρει η αξιοκρατική επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, προκειμένου να νομιμοποιήσει την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου:

- α. Υπονοεί ότι η ανθρώπινη ικανότητα είναι έμφυτη.
- β. Θεωρεί ότι η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την εργατικότητα του μαθητή.
- γ. Θέτει ως προϋπόθεση την εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Όμως, πλήθος εμπειρικών ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα προέρχονται, σχεδόν αποκλειστικά, από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη: 1985, Πυργιωτάκης: 1989, Halliday: 1995, Μυλωνάς: 1998). Στο πλαίσιο αυτό έχει αναδειχθεί ένα βασικό ερώτημα: Αν πραγματικά η ικανότητα του ατόμου είναι έμφυτη και αν πραγματικά το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες σ' όλους τους μαθητές, τότε γιατί η αποτυχία ή η επιτυχία αποτελεί «προνόμιο» συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων;

Το ερώτημα ασφαλώς δεν είναι καινούργιο και καμιά σοβαρή επιστημονική προσέγγιση δεν δίνει στο γεγονός αυτό ρατσιστικές διαστάσεις. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης έχουν διερευνήσει ένα πλήθος παραγόντων, στους οποίους, κατά την άποψή τους, οφείλονται τα αποτελέσματα αυτά. Συγκεκριμένα, έχουν ενοχοποιήσει: τους οικονομικούς παράγοντες, την πολιτιστική στέρηση, τις προσδοκίες της οικογένειας και του ίδιου του παιδιού κ.λ.π.

Εμείς δεν έχουμε πρόθεση να αμφισβητήσουμε την εμπλοκή και το μερίδιο ευθύνης των παραγόντων αυτών στη διαμόρφωση των παραπάνω αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η μελέτη αυτή επιδιώκει να απομονώσει και να διερευνήσει τις επιπτώσεις των κοινωνικά διαμορφωμένων νοηματικών προσανατολισμών των μαθητών στη σχολική επιτυχία / αποτυχία. Εξάλλου, όπως θα δούμε, η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού συνδέεται άμεσα με τους παραπάνω παράγοντες. Είναι αυτονόητο ότι η πιθανή ύπαρξη κοινωνικά διαφοροποιημένων νοηματικών προσανατολισμών αναιρεί το πλέγμα: έμφυτη ικανότητα-ίσες ευκαιρίες-ομαλή και νομιμοποιημένη λειτουργία του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού συστήματος. Αυτό γιατί, ακόμα και αν εξασφαλισθούν οι ίσες ευκαιρίες, αυτές θα αναπαράγουν τις ανισότητες της αφετηρίας. Σύμφωνα με τον Bernstein, η επίσημη σχολική γνώση συγκροτείται με βάση ανεξάρτητα από πλαίσια νοήματα (αφηρημένα), τα οποία μπορούν να «αναγνωρισθούν» μόνο από αντίστοιχης υφής προσανατολισμούς σκέψης².

Ο συσχετισμός της κοινωνικά συγκροτημένης έννοιας του νοηματικού προσανατολισμού, με την έννοια των «ίσων ευκαιριών», γίνεται επειδή οι κοινωνικά προσδιορισμένοι επιλεκτικοί προσανατολισμοί των μαθητών σε νοήματα θέτουν σε άλλη βάση αυτό που στο σχολείο θεωρούμε έμφυτη ικανότητα. Η αμφισβήτηση του έμφυτου της ικανότητας μπορεί να ανατρέψει παγιωμένες νοοτροπίες, οι οποίες παραδοσιακά στηρίζουν και νομιμοποιούν συγκεκριμένες λειτουργίες στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών συστημάτων.

3. Από την έννοια της ικανότητας, στην έννοια του νοηματικού προσανατολισμού

Παραδοσιακά, η έννοια της ικανότητας, είτε ως νοητική, είτε ως λογική, είτε ως γνωστική, αποτελεί προνομιακό χώρο έρευνας για την επιστήμη της ψυχολογίας. Η επι-

2. Ο Bernstein (1981) υποστηρίζει ότι το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοποιεί, μέσα από τα αναλυτικά του προγράμματα, επεξεργασμένους προσανατολισμούς (αφηρημένα νοήματα), χωρίς να ενδιαφέρεται για τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, ούτε για τις δυνατότητες που έχουν τα μέλη τους να τα κατανοήσουν.

στήμη αυτή, μολονότι προβάλλει τον έμφυτο χαρακτήρα της ικανότητας, έχει πραγματοποιήσει ανοίγματα και προς το κοινωνικό πλαίσιο³. Συγκεκριμένα, ο Piaget (1979: 45) υποστηρίζει ότι: «Αν η ίδια η λογική δημιουργείται και δεν είναι έμφυτη, τότε πρωταρχικό καθήκον της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση του λογικού». Οι αμφιβολίες ενός ψυχολόγου, του οποίου μάλιστα οι αφετηρίες ανάγονται στην επιστήμη της βιολογίας, για το έμφυτο της λογικής ικανότητας, αναμφίβολα, αποτελούν σημαντικό στοιχείο προβληματισμού. Στη συνέχεια ο Piaget (Παπαμιχαήλ: 1988: 128), θα υποστηρίξει ότι η λογική ικανότητα του ατόμου έχει ένα έμφυτο τμήμα και ένα τμήμα που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Ωστόσο, η αναφορά του στην επίδραση του περιβάλλοντος είναι πολιτιστικά και κοινωνικά ουδέτερη (Bernstein: 1990: 48). Δηλαδή, δεν διαφοροποιεί ποιοτικά την αλληλεπίδραση, με βάση τα διαφοροποιημένα πολιτιστικά στοιχεία που δημιουργεί και επιβάλλει η κοινωνική διαστρωμάτωση.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται ο ρόλος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να διερευνήσει και να αναδείξει τη συμβολή των διαφοροποιημένων πολιτιστικών και κοινωνικών στοιχείων, στη δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ξεκινάει από την υπόθεση ότι τα περιβάλλοντα, με τα οποία το άτομο αλληλεπιδρά, δεν είναι πολιτιστικά όμοια. Παράλληλα, αφού και η ψυχολογία ακόμα αποδέχεται ότι υπάρχει έστω ένα «μέρος» της ικανότητας του ατόμου που διαμορφώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο, υποστηρίζει ότι αυτό το «μέρος» διαφοροποιείται ανάλογα με τα πολιτιστικά ερεθίσματα. Με τον τρόπο αυτό, ανοίγει το πεδίο του προβληματισμού για τις πολιτιστικά διαφοροποιημένες επιδράσεις του περιβάλλοντος. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η ανεξάρτητη από έμφυτες δυνατότητες έννοια του νοηματικού προσανατολισμού γίνεται πολιτιστικά και κοινωνικά συγκεκριμένη. Παράλληλα, η έννοια αυτή συνδέεται με τις συνέπειες που δημιουργούνται στη σχολική επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες (Bernstein: 1981).

3.1. Οι αφετηρίες και το πλαίσιο στήριξης της έννοιας του νοηματικού προσανατολισμού

Ο Bernstein αξιοποιεί τις παραδοσιακές κοινωνιολογικές απόψεις που συνδέουν το πλαίσιο οργάνωσης μιας κοινωνίας, τον τρόπο διάρθρωσης της παραγωγής και τον αντίστοιχο καταμερισμό εργασίας, με τις διακριτές μορφές σκέψης των μελών της. Η επιστήμη της κοινωνιολογίας, από την εποχή του Saint Simon και του Comte, έχει υποστηρίξει ότι η κάθε μορφή κοινωνίας διαμορφώνει και συμβατούς με την οργάνωσή της και τις μορφές παραγωγής, οι οποίες λειτουργούν στο εσωτερικό της, τρόπους σκέψης. Έτσι, ο Comte (Giddens: 1979) έχει υποστηρίξει ότι η βιομηχανική κοι-

3. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι η ουσιαστική θεματοποίηση της υφής της έννοιας της ικανότητας πραγματοποιείται στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας (Durkheim: 1971, Adorno: 1992). Παράλληλα, ο Habermas (1978, 1984, 1987· βλέπε και Λάμνιαν: 1996, 1997), συνδέοντας τη γνώση με τη λογική, θεωρεί ότι αυτή συγκροτείται στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Τέλος, η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Keddie: 1971, Esland: 1971, Bernstein: 1977 & 1981, Holland: 1981) αναπτύσσει ένα πλέγμα επιχειρημάτων, σύμφωνα με το οποίο η ικανότητα του υποκειμένου διαμορφώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο.

ωνία ανέδειξε το θετικιστικό τρόπο σκέψης. Οι απόψεις αυτές αποτέλεσαν το πρόπλασμα για περισσότερο επεξεργασμένες θέσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν από τον κλασικό κοινωνιολόγο Durkheim.

Ο Durkheim (1964, 1971? βλέπε και Bernstein: 1977, Habermas: 1987, Αντωνοπούλου: 1991, Λάμνιας: 1996), θεωρεί ότι οι κοινωνικές αλλαγές επιβάλλουν τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στον καταμερισμό της εργασίας, οι οποίες ωστόσο συμβάλλουν στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Παράλληλα, προσπαθεί να εξηγήσει επιστημολογικά ζητήματα, αναγνωρίζοντας «κοινωνικές αιτίες» στη συγκρότηση των κατηγοριών της σκέψης (βλέπε και Varela: 1994). Έτσι, σε συνδυασμό με τη διάκριση μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών, επιχειρεί να ερμηνεύσει τις διαδικασίες συγκρότησης των αρχών και των κανόνων, που είναι απαραίτητοι για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας, καθώς και τις μορφές λογικής που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κάθε κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, από μια ερμηνεία του θεωρητικού πλαισίου του Durkheim, εμπλουτισμένη και από στοιχεία της θεωρητικής ανάλυσης του Marx, συνάγεται ότι:

1. Οι ανάγκες των παραδοσιακών κοινωνιών επιβάλλουν έναν απλό καταμερισμό εργασίας και μια αντίστοιχη κοινωνική οργάνωση. Στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώνονται κοινές αξίες, κοινές αντιλήψεις, καθώς και απλοί, συγκεκριμένοι και εύκολα κατανοητοί κανόνες για τη λειτουργία και την εξασφάλιση της σταθερότητας της κοινωνίας. Στις παραδοσιακές κοινωνίες, δεν αναδεικνύονται ιδιαίτερα σύνθετες καταστάσεις, οι οποίες να απαιτούν λογικές αναλύσεις, ερμηνείες και, τελικά, ενεργοποίηση του υποκειμένου. Το ορθό ή το λάθος είναι άμεσα ορατό και δεν αποτελεί σημείο διαπραγμάτευσης. Έτσι, διαμορφώνεται ένας μικρός αριθμός αποσαφηνισμένων ρόλων και πρακτικών, ο οποίος, μέσα από τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, εθίζει τα άτομα σε μηχανιστικές και στηριγμένες στις άμεσες εμπειρίες τους αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές είναι εξαρτημένες από το τοπικό πλαίσιο δράσης του υποκειμένου.
2. Αντίθετα, οι λειτουργικές ανάγκες των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών, επιβάλλουν ένα πολύπλοκο καταμερισμό εργασίας και μια αντίστοιχη κοινωνική οργάνωση⁴. Ωστόσο, μια πολύπλοκη κοινωνική οργάνωση αναδεικνύει μια αντίστοιχη ποικιλία αρχών και κανόνων. Παράλληλα, η πολυπλοκότητα των αρχών και των κανόνων δεν μπορεί παρά να απαιτεί λογική ανάλυση και ερμηνεία της συγκεκριμένης περίπτωσης. Τελικά, κάθε φορά, τα μέλη των κοινωνιών αυτών καλούνται να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να διαπραγματεύονται και να συμβιβάζονται ή να συγκρούονται. Έτσι, μέσα από την πολυπλοκότητα των μορφών σκέψης που επιβάλλει η μεγάλη ποικιλία της κοινωνικής διαίρεσης εργασίας, τα άτομα διαμορφώνουν μια ενεργητική στάση απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα. Η στάση αυτή απαιτεί υπέρβαση του τοπικού και συγκεκριμένου πλαισίου δράσης.

4. Σύμφωνα με τη μαρξιστική ανάλυση, οι αλλαγές των μέσων παραγωγή, οι νέοι τρόποι παραγωγής και οι νέες αντιλήψεις για την εμπορία και την κατανάλωση των προϊόντων, δημιουργούν έναν πολύπλοκο καταμερισμό εργασίας και αντίστοιχες μορφές κοινωνικής οργάνωσης.

Οι παραπάνω απόψεις δεν μπορεί παρά να αντιπροσωπεύουν καταστάσεις και διαχωρισμούς που προκύπτουν και λειτουργούν στο εσωτερικό των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών. Έτσι, ο Bernstein (1981), αξιοποιώντας και τον Marx, αναγνωρίζει ότι η κοινωνική διαίρεση εργασίας, η οποία αποτελεί έκφραση των ταξικών σχέσεων εξουσίας, επιβάλλει κοινωνικού χαρακτήρα διαχωρισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, παράγεται κοινωνική διαίρεση, τόσο στο επίπεδο του λόγου, όσο και στο επίπεδο της λογικής⁵. Έτσι, αναδεικνύονται οι κοινωνικά διαμορφωμένες διακριτές μορφές επικοινωνίας. Ειδικότερα, μεταφέρει τις απόψεις του Durkheim, οι οποίες αναφέρονται στη διαφοροποίηση των τρόπων σκέψης που συγκροτούνται στις παραδοσιακές και στις σύγχρονες κοινωνίες, προκειμένου να ερμηνεύσει τους διαφορετικούς νοηματικούς προσανατολισμούς των μαθητών που προέρχονται από τις διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες στο εσωτερικό των σύγχρονων κοινωνιών. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η επιλεκτική διαφοροποίηση των προσανατολισμών των μαθητών σε αφηρημένα ή σε συγκεκριμένα νοήματα έχει επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές, και δημιουργεί συνέπειες στους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

3.2. Η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού στο εννοιολογικό σύστημα του Bernstein

Ο Bernstein (1981) υποστηρίζει ότι οι διαφορετικοί νοηματικοί προσανατολισμοί του υποκειμένου συνδέονται άμεσα με την έννοια του κώδικα⁶. Παράλληλα, διαμορφώνο-

5. Ο Durkheim (1971: 440, απόσπασμα στην Αντωνοπούλου: 1991: 195) υποστηρίζει ότι «Οι λογικές κατηγορίες είναι κοινωνικές, ... Όχι μόνο είναι η κοινωνία που τις έχει δημιουργήσει, αλλά τα περιεχόμενά τους είναι οι διαφορετικές όψεις της κοινωνικής ζωής». Σύμφωνα με την Αντωνοπούλου (1991: 191), «Ο Durkheim προχωρεί προκειμένου να προσδιορίσει παραπέρα τη φύση και το περιεχόμενο των νοητικών κατηγοριών ως προϊόντων της κοινωνικής ζωής, θεωρώντας ότι οι γενικές κατηγορίες της γνώσης αναπαριστούν, ..., μεταγράφουν θα λέγαμε σήμερα πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις, εμπειρίες και πρακτικές».

6. Σύμφωνα με τον Bernstein (1981: βλέπε και Σολομών: 1991: 22), κώδικες είναι οι διακριτοί τρόποι, με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν και ρυθμίζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Παράλληλα, οι κώδικες έχουν τη βάση τους στις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και στην αντίστοιχη κοινωνική διαίρεση εργασίας. Οι σχέσεις αυτές παράγουν, αναπαράγουν και νομιμοποιούν τις διακριτές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες είναι εγγραμμμένες στα ταξικά κατανομημένα υποκείμενα. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια του κώδικα, πέρα από το γλωσσικό – επικοινωνιακό στοιχείο, ενσωματώνει και στοιχεία λογικά διαμορφωμένων συμπεριφορών, τα οποία ρυθμίζουν σχέσεις και πρακτικές. Έτσι, η παραδοσιακή έννοια του κώδικα επικοινωνίας διευρύνεται και τείνει να εξομοιωθεί, αφού δεν διαφοροποιείται επαρκώς, με την έννοια του habitus (Bourdieu & Passeron: 1977). Αυτό υπαινίσσεται σαφώς τον ταξικό καθορισμό του υποκειμένου.

Ωστόσο, η έννοια του κώδικα, μολονότι όπως και η έννοια του habitus διαμορφώνεται με βάση τα σιωπηρά προσλαμβανόμενα στοιχεία του μακρο-επιπέδου, ταυτόχρονα, εμπεριέχει τη δυναμική του μετασχηματισμού, μέσα από τη λειτουργία των υποκειμένων στο μικρο-επίπεδο. Συγκεκριμένα, ο ίδιος ο Bernstein (1991: 53-54) στη συνέντευξή του στο Rodriguez, αποσαφηνίζει ότι «... οι κώδικες δημιουργούν τα υποκείμενα αλλά τα υποκείμενα μετασχηματίζουν τους κώδικες». Η άποψη αυτή δημιουργεί μια αισιόδοξη προοπτική για την αποδόμηση των κρυστάλλωσεων του μακρο-επιπέδου. Ταυτόχρονα, ενισχύει τη θέση, σύμφωνα με την οποία, ό,τι δημιουργείται στο κοινωνικό πλαίσιο μπορεί με κοινωνικού χαρακτήρα παρεμβάσεις να αποσυγκροτηθεί και να ανασυγκροτηθεί.

νται αποκλειστικά στο κοινωνικό πλαίσιο και αποτελούν έκφραση της διακριτής υλικής βάσης της κοινωνικής διαίρεσης εργασίας. Η υλική βάση μιας απλής ή μιας σύνθετης κοινωνικής διαίρεσης εργασίας επιβάλλει διαφορετικής υφής κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες, με τη σειρά τους, συγκροτούν συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα. Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα που λειτουργούν στο εσωτερικό μιας τοπικής και συγκεκριμένης (εξαρτημένης από το πλαίσιο) ή μιας γενικευμένης και αφηρημένης (ανεξάρτητης από πλαίσια) υλικής βάσης εξοικειώνονται, αντιστοίχως, με συγκεκριμένα ή με αφηρημένα νοήματα. Η εξοικείωση αυτή, όπως είναι αυτονόητο, τα προσανατολίζει σιωπηρά στο πεδίο των κοινωνικών τους πρακτικών. Έτσι, και οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια προσανατολίζονται προς τα συμβατά με τα πλαίσιά τους συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα, τα οποία και «αναγνωρίζουν».

Πιο συγκεκριμένα, όταν το άτομο λειτουργεί στο πλαίσιο μιας απλής κοινωνικής διαίρεσης εργασίας διαμορφώνει μια αποκλειστικά «τοπική» και εξαρτημένη, από μια πολύ συγκεκριμένη υλική βάση, σχέση. Αυτό δημιουργεί άμεση εξάρτηση του υποκειμένου, από τα νοήματα που οι πρακτικές της υλικής αυτής βάσης συγκροτούν. Αντίθετα, η λειτουργία του ατόμου στο εσωτερικό μιας πολύπλοκης κοινωνικής διαίρεσης εργασίας δημιουργεί λιγότερες εξαρτήσεις στη σχέση μεταξύ ατόμου και υλικής βάσης, αφού αυτή δεν είναι μοναδική. Αυτό βοηθάει στην εξοικείωση με ποικίλα νοήματα, τόσο αφηρημένα, όσο και συγκεκριμένα. Έτσι, ένα παιδί που προέρχεται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα προσανατολίζεται, αποκλειστικά, προς τα συγκεκριμένα νοήματα που παράγονται στο πλαίσιο της καθημερινής του κοινωνικής πρακτικής. Αντίθετα, ένα παιδί που προέρχεται από τα μεσαία και άνω στρώματα μπορεί να αναγνωρίσει εύκολα, τόσο το πλαίσιο της καθημερινής γνώσης, όσο και τα πλαίσια της αφηρημένης σχολικής γνώσης. Η έννοια του πλαισίου ορίζεται από τα εξειδικευμένα νοήματα που η κάθε κοινωνική πρακτική παράγει.

Τελικά, ο νοηματικός προσανατολισμός συνδέεται ακριβώς με τον επιλεκτικό προσανατολισμό και τη δυνατότητα αναγνώρισης των συμβατών με το κατηγοριοποιημένο υποκείμενο νοηματικών πλαισίων. Έτσι, στη μελέτη αυτή δεν αναφερόμαστε στη δυνατότητα παραγωγής επιχειρηματολογίας και ορθού κειμένου (κατοχή κανόνων πραγμάτωσης), αλλά, αποκλειστικά, στη δυνατότητα αναγνώρισης των διαφορετικών νοηματικά πλαισίων (κατοχή κανόνων αναγνώρισης)⁷. Είναι αυτονόητο ότι, όταν κάποιος δεν έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει πλαίσια δομημένα με

Έτσι, ο Bernstein (1981), ορίζοντας γενικά την έννοια του κώδικα, υποστηρίζει ότι είναι μια σιωπηρά συγκροτημένη ρυθμιστική αρχή, η οποία έχει ενσωματωμένα διακριτά νοήματα και διακριτούς τρόπους για την πραγμάτωσή τους. Παράλληλα, τονίζει ότι, τόσο τα νοήματα, όσο και οι τρόποι πραγμάτωσης, διαμορφώνονται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Τελικά, η έννοια του πλαισίου ορίζεται από τα εξειδικευμένα νοήματα που το κάθε πλαίσιο παράγει και νομιμοποιεί. Είναι αυτονόητο ότι τα άτομα προσανατολίζονται προς τα νοήματα και τους τρόπους πραγμάτωσης, με τα οποία είναι εξοικειωμένα. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού.

7. Στο πλαίσιο του Bernstein (1971, 1977, 1981, 1991, 1990, 1996), οι κανόνες αναγνώρισης επηρεάζονται από την αρχή της ταξινόμησης, η οποία συνδέεται με την εξουσία και ρυθμίζει τις σχέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι κανόνες αναγνώρισης προσδιορίζουν «τι είναι θεμιτό να τεθεί μαζί με τι». Από την άλλη μεριά, οι κανόνες πραγμάτωσης επηρεάζονται από την αρχή της περιγύραξης, η οποία συνδέεται με τον κοινωνικό έλεγχο και ρυθμίζει τις σχέσεις μέσα στις κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι κανόνες πραγμάτωσης προσδιορίζουν τον τρόπο δημοσιοποίησης των νοημάτων.

αφηρημένα νοήματα, κατά μείζονα λόγο, δεν μπορεί να επιχειρηματολογήσει με νομιμοποιημένο τρόπο στο εσωτερικό των πλαισίων αυτών. Έτσι, η απόκτηση κανόνων αναγνώρισης των αφηρημένων πλαισίων αποτελεί κρίσιμο και ανεξάρτητο, από τις ονομαζόμενες ίσες ευκαιρίες, παράγοντα για την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο.

Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, η θεωρητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες προσανατολίζονται επιλεκτικά σε συγκεκριμένα ή σε αφηρημένα νοήματα επαληθεύεται και στο πεδίο της εμπειρικής έρευνας.

3.3. Στοιχεία της εμπειρικής έρευνας για τον επιλεκτικό προσανατολισμό των μαθητών σε αφηρημένα ή σε συγκεκριμένα νοήματα

Πολλές εμπειρικές έρευνες, στις δεκαετίες του '80 και του '90, όπως: της Holland; της Morais, Fontinhas & Neves; του Cooper, Dunne & Rodgers κ.λ.π. προσπάθησαν να διερευνήσουν ποιες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών προσανατολίζονται επιλεκτικά προς τα αφηρημένα νοήματα, τα οποία είναι συμβατά με την επίσημη σχολική γνώση, και ποιες προς τα συγκεκριμένα νοήματα, τα οποία συνδέονται με την καθημερινή γνώση. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι οι επιλεκτικοί προσανατολισμοί των μαθητών σε νοήματα είναι κοινωνικά προσδιορισμένοι και αποτελούν έκφραση των τοπικών ή των γενικευμένων κοινωνικών πλαισίων, στο εσωτερικό των οποίων εκδηλώνεται η δράση τους.

Ειδικότερα, η έρευνα της Holland μας έδειξε ότι οι διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες των μαθητών αναγνωρίζουν επιλεκτικά τα διαφοροποιημένα νοήματα που συγκροτούνται στα διακριτά πλαίσια της καθημερινής (συγκεκριμένης) και της επίσημης σχολικής (αφηρημένης) γνώσης⁸. Πιο συγκεκριμένα, αποδείχτηκε ότι οι μαθητές των μεσαίων και άνω στρωμάτων έκαναν ταξινομήσεις αντίστοιχες μ' αυτές που απαιτούν τα αφηρημένα νοηματικά πλαίσια της σχολικής γνώσης. Δηλαδή, αντίστοιχες με τις τέσσερις γενικές κατηγορίες των περισσότερο αφηρημένων εννοιών που «απαιτούσε» η έρευνα, όπως:

- α. Τρόφιμα ζωικά, π.χ. κρέας, λουκάνικα κ.λ.π.
- β. Τρόφιμα ζωικής προέλευσης, π.χ. γάλα, τυρί κ.λ.π.
- γ. Λαχανικά, π.χ. φασόλια, πατάτες κ.λ.π.
- δ. Δημητριακά, π.χ. ψωμί, ρύζι κ.λ.π.

Αντίθετα, οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ταξινόμησαν τα είδη τροφίμων, από τις τέσσερις γενικές κατηγορίες που η ερευνητική ομάδα έθεσε υπόψη τους, με βάση τον τρόπο που αυτά μπαίνουν στο καθημερινό τους τραπέζι. Επιπλέον, όταν ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να ταξινομήσουν τα τρόφιμα και για δεύτερη φορά, ενώ πολλά από τα παιδιά των μεσαίων

8. Όπως έχει τονισθεί (βλέπε υποσημείωση 2), η επίσημη σχολική γνώση κυριαρχείται από αφηρημένα νοήματα.

στρωμάτων άλλαξαν την αρχή της ταξινόμησης, τα παιδιά των χαμηλότερων εργατικών στρωμάτων χρησιμοποίησαν και πάλι την ίδια αρχή. Ύστερα από πολλές επαναλήψεις μόνο το ένα τρίτο των παιδιών από τα χαμηλότερα στρώματα άλλαξε την αρχή του.

Τελικά, η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά των μεσαίων και άνω στρωμάτων κατέχουν, όχι μόνο και τις δύο αρχές ταξινόμησης, αλλά και «κανόνες προτεραιότητας», αφού πρώτα χρησιμοποιούν την αρχή που συνδέεται με αφηρημένα νοήματα. Έτσι, αποδεικνύεται η εξοικείωσή τους και ο αυτονόητος προσανατολισμός τους προς τα αφηρημένα νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης.

Οι Morais, Fontinhas & Neves (1992), αξιοποιώντας το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, επιχείρησαν να εξετάσουν τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και τις αιτίες που βρίσκονται πίσω από τις δυσκολίες αυτές. Ειδικότερα, εκτός των άλλων, διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών παραγόντων και του βαθμού κατοχής, από τους μαθητές, κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης, στην περιοχή της σχολικής γνώσης που αναφέρεται στις φυσικές επιστήμες. Η έρευνα έδειξε ότι η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα επηρεάζουν την «ικανότητα», τόσο της αναγνώρισης των πλαισίων, όσο και της παραγωγής κειμένων στο εσωτερικό τους.

Με βάση τους ίδιους προβληματισμούς, οι Cooper, Dunne & Rodgers (1997), διερευνώντας την υφή των ασκήσεων των μαθηματικών, διαπιστώνουν ότι ορισμένες κατηγορίες μαθητών δεν «αναγνωρίζουν» το πλαίσιο της ερώτησης. Παράλληλα, η απάντησή τους (πραγμάτωση) δεν ανταποκρίνεται στις επεξεργασμένες (αφηρημένες) απαιτήσεις της επίσημης σχολικής γνώσης και συνδέεται με τις δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής. Έτσι, επιβεβαιώνεται η σχέση του επιλεκτικού προσανατολισμού των μαθητών προς αφηρημένα ή συγκεκριμένα νοήματα (προς την επίσημη σχολική γνώση ή την καθημερινή γνώση), με την κοινωνική τους προέλευση.

4. Οι νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών και ο μύθος των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών: Μορφές μεροληψίας στη σχολική τάξη

Η προβολή της έννοιας των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει συνδεθεί με την προσδοκία ενίσχυσης της κοινωνικής κινητικότητας (Parsons: 1961, Turner: 1971, Horrer: 1971). Στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού, η εξασφάλιση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί προϋπόθεση για τη νομιμοποίηση του επιλεκτικού χαρακτήρα του σχολείου (βλέπε και ενότητα 2.). Οι ίσες ευκαιρίες υποτίθεται ότι δίνουν τη δυνατότητα κατάληψης θέσεων κύρους σε όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση. Όμως, αυτό προϋποθέτει την αποδοχή της παρσονικής αντίληψης (1961) ότι όλοι οι μαθητές, στην αφετηρία τους, είναι περίπου ίσοι.

Ωστόσο, το σύνολο σχεδόν των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, και όχι μόνο, δεν αμφισβητεί την ύπαρξη ανισότητας στην αφετηρία. Όμως, με δεδομένη την ανισότητα αυτή, η εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών, στην καλύτερη περίπτωση, απλά την αναπαράγει. Συγκεκριμένα, μολονότι σε ιδανικές καταστάσεις οι ίσες ευκαιρίες μπορούν να ενισχύσουν κάπως την κοινωνική κινητικότητα, στην πραγματικότητα «η

ισότητα ευκαιριών δεν είναι παρά η παροχή ίσων ευκαιριών για να γίνουμε άνισοι» (Κατσιλλής: 1997). Ταυτόχρονα, η απλή εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ελάχιστα ενισχύει τις φιλοδοξίες των μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Hopper: 1971). Σύμφωνα με τον Hopper, απαιτούνται άλλες ειδικές ρυθμίσεις στις βασικές διαδικασίες επιλογής για την ενίσχυση της φιλοδοξίας των συγκεκριμένων μαθητών⁹. Ωστόσο, εκτιμούμε ότι μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχουν οι απόψεις του για τη ρύθμιση της φιλοδοξίας (βλέπε και Musgrave: 1965), τις οποίες, στην επόμενη ενότητα, θα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε με τις έννοιες του νοηματικού προσανατολισμού και τις συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης.

Τελικά, σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα της ανισότητας των μαθητών στην αφετηρία συνδέεται άμεσα με την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού. Ειδικότερα, όπως φαίνεται τόσο από τη θεωρητική μας ανάλυση όσο και από τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών, οι κοινωνικά προσδιορισμένοι επιλεκτικοί προσανατολισμοί των μαθητών σε αφηρημένα ή σε συγκεκριμένα νοήματα, σε μεγάλο βαθμό, προδιαγράφουν την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως έχει τονισθεί (Bernstein: 1981, 1990), με τα αφηρημένα νοήματα είναι εξοικειωμένα τα παιδιά των μεσαίων και άνω κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι, επανατοποθετείται το ζήτημα και η «αξία» της προσφοράς των ονομαζόμενων «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών».

Πιο συγκεκριμένα, οι «ίσες ευκαιρίες» γίνονται εξαιρετικά άνισες, όταν δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη διαφορετική υφή των νοημάτων, με τα οποία είναι εξοικειωμένοι και προς τα οποία είναι προσανατολισμένοι στην αφετηρία τους οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Στην περίπτωση αυτή, οι ίσες ευκαιρίες, δεν αναπαράγουν απλά τις ανισότητες της αφετηρίας, αλλά, πιθανότατα, τις μεγεθύνουν. Η επίσημη γνώση που αξιολογεί το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται άμεσα με αφηρημένα νοήματα, δίνοντας έτσι όλες τις δυνατότητες στα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και άνω στρώματα να εξασφαλίζουν και, ως ένα βαθμό, να προεξοφλούν¹⁰ την επιτυχία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η εξασφάλιση από την πολιτεία των ίδιων περίπου προϋποθέσεων για όλους τους μαθητές στο σχολικό χώρο (ίδιος δάσκαλος, ίδια αίθουσα διδασκαλίας, ίδια μέσα και, κυρίως, ίδια γνώση για μετάδοση / απόκτηση), λειτουργεί σαφώς μεροληπτικά αφού:

- α. Έννοεί τα παιδιά που οι προσανατολισμοί τους είναι συμβατοί με τα αφηρημένα νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης.
- β. Στην καλύτερη περίπτωση, συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ποικίλων ανισοτήτων της αφετηρίας.

9. Ο Hopper (1971) αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυση της φιλοδοξίας του μαθητή, την οποία σαφώς συνδέει με την επιτυχία του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι αυτονόητο ότι η φιλοδοξία ενισχύει την προσπάθεια, η οποία, με τη σειρά της, συμβάλλει στην επιτυχία (βλέπε και Κατσιλλής: 1997).

10. Η προεξόφληση της επιτυχίας ή, αν θέλετε, το «αίσθημα λογικής απαίτησης» για επιτυχία των παιδιών που ανήκουν σε μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα, συνδέεται με τη συσσωρευμένη εμπειρία των μελών της κοινωνικής αυτής ομάδας και όχι μόνο. Ωστόσο, η απαίτηση αυτή δεν είναι άνευ σημασίας. Συγκεκριμένα, καλλιεργεί τις προσδοκίες και αυξάνει τις προσπάθειες των μαθητών αυτών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση της επιτυχίας τους στο σχολείο.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύονται δύο σημαντικά ερωτήματα:

1. Θα μπορούσαμε να προτείνουμε την υιοθέτηση μιας στροφής προς την καθημερινή γνώση, το πλαίσιο της οποίας «αναγνωρίζουν» και κατανοούν τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων; Είναι αυτονόητο ότι η στροφή αυτή προϋποθέτει χαλαρές ταξινομήσεις¹¹ της επίσημης σχολικής γνώσης.
2. Θα επιδιώκαμε διαφοροποιημένες και συμβατές, για τους μαθητές της κάθε κοινωνικής κατηγορίας, συγκροτήσεις σχολικής γνώσης;

Αν απαντηθεί θετικά το πρώτο από τα δύο παραπάνω ερωτήματα, εκ πρώτης όψεως δίνονται λύσεις στα προβλήματα που δημιουργούν οι κοινωνικά προσδιορισμένοι επιλεκτικοί νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών, αφού όλοι θα είναι εξοικειωμένοι με τη νέα μορφή της επίσημης σχολικής γνώσης. Ωστόσο, είναι φανερό ότι αυτό προϋποθέτει ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και, ίσως, μια διαφορετική κοινωνία, με άλλες ανάγκες και προτεραιότητες σχετικά με την οικονομία, την τεχνολογία, τη διοίκηση, κ.λ.π. Όμως, στο πλαίσιο των πιεστικών καταστάσεων μιας υπαρκτής παγκοσμιοποίησης, η οποία επιβάλλει τον ανταγωνισμό και στο πεδίο της γνώσης (ή κυρίως στο πεδίο της γνώσης), μια τέτοια πρόταση είναι δύσκολο να υιοθετηθεί.

Από την άλλη μεριά, αν απαντηθεί θετικά το δεύτερο ερώτημα, εξασφαλίζεται μεν η ομαλή πρόσβαση των μαθητών από τα μεσαία και άνω στρώματα στα αφηρημένα νοήματα, αλλά περιθωριοποιούνται a priori τα παιδιά που προέρχονται από μεσαία και κάτω στρώματα, για τα οποία υποτίθεται ότι γίνεται η προσπάθεια διαφοροποίησης της επίσημης σχολικής γνώσης. Συγκεκριμένα, για τα παιδιά αυτά, δεν θα υπάρχει δυνατότητα εξάσκησης για «αναγνώριση» των αφηρημένων γνωστικών πλαισίων, αφού δεν θα έρχονται ποτέ σε επαφή μ' αυτά. Πολύ περισσότερο, δεν θα δημιουργούνται προϋποθέσεις για παραγωγή κειμένου και επιχειρηματολογίας στο εσωτερικό αφηρημένων πλαισίων. Έτσι, είναι φανερό ότι οι ριζοσπαστικές αυτές προτάσεις δημιουργούν άλλης υφής προβλήματα.

Οι προβληματισμοί αυτοί, και με βάση την αποδοχή του ρόλου των διαφορετικών κωδικών επικοινωνίας στην επίδοση των μαθητών, είχαν οδηγήσει σε σκέψεις για ευρεία χρήση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Οι σκέψεις αυτές θεωρούσαν αυτονόητη τη θετική επίδραση της επικοινωνίας, για την απόκτηση και καλλιέργεια του απαραίτητου για τη σχολική επιτυχία επεξεργασμένου κώδικα. Κυρίως, θεωρούσαν ότι ευνοούνταν τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων, τα οποία δεν είχαν ευκαιρίες στο κοινωνικό τους περιβάλλον να επιχειρηματολογήσουν σε πλαίσια σχετικά με την επίσημη σχολική γνώση.

Ωστόσο, μια προσεκτικότερη μελέτη των επιπτώσεων της έννοιας του νοηματικού προσανατολισμού, από μια χωρίς προϋποθέσεις ευρεία χρήση της επικοινωνίας στη

11. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των περιεχομένων της σχολικής γνώσης και, έτσι, προσδιορίζει «... τη βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το αναλυτικό πρόγραμμα». Ταυτόχρονα, είναι γνωστό ότι η έννοια της ταξινόμησης συνδέεται με την έννοια της εξουσίας, η οποία καθορίζει τις σχέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και, επομένως, τις σχέσεις ανάμεσα στα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης (Bernstein: 1971, 1991).

σχολική τάξη, η οποία προβάλλει την ανάγκη χαλαρών περιχαράξεων¹², μπορεί να αναδείξει άλλη υφή μεροληψίες. Οι μεροληψίες αυτές λειτουργούν και πάλι εις βάρος των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί μένουν εκτεθειμένοι, αφού οι «ίσες ευκαιρίες» για συμμετοχή στην επικοινωνία, σε συνδυασμό με την καλυμμένη ιεραρχία στις σχέσεις δασκάλου και μαθητή (χαλαρές περιχαράξεις), δημιουργούν προϋποθέσεις για τη δημοσιοποίηση:

1. Της υπαρκτής ανισότητας, εξαιτίας των επιλεκτικών προσανατολισμών σε νοήματα, για τη δυνατότητα «αναγνώρισης» του πλαισίου επιχειρηματολογίας.
2. Της αδυναμίας συγκρότησης κειμένου στο πλαίσιο των υπό διαπραγμάτευση νοημάτων.

Έτσι, ο εξωτερικός «προοδευτισμός», τον οποίο αναδεικνύει η πιθανή εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης, προσφέρει μια καθαρά «εξωτερική» νομιμοποίηση των υπαρκτών τυπικών και άτεγκτων εσωτερικών διαδικασιών αξιολόγησης και επιλογής του σχολείου. Οι τυπικά καλυμμένες ιεραρχικές σχέσεις συμβάλλουν στην αποκάλυψη των αδυναμιών του ιεραρχικά ασθενέστερου. Πρέπει να σημειώσουμε ότι η δημοσιοποίηση των κοινωνικά διαμορφωμένων αδυναμιών των μαθητών που ανήκουν σε μεσαία και κάτω στρώματα λειτουργεί πολλαπλασιαστικά εις βάρος τους, αφού:

1. Γίνεται παράλληλη αξιολόγηση από τους συμμαθητές τους, τους χλευασμούς των οποίων εισπράττουν.
2. Αρχίζει και λειτουργεί η τόσο οδυνηρή, και με επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση, αυτοαξιολόγηση.

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, οι «ίσες ευκαιρίες», όχι μόνο αναπαράγουν, αλλά μεγεθύνουν τις ανισότητες της αφετηρίας και ενισχύουν την άποψη ότι το σχολείο, όταν δεν θεματοποιεί κοινωνικές παραδοχές, αναπαράγει και νομιμοποιεί μια κοινωνικά προκαθορισμένη διαλογή.

Οι επισημάνσεις αυτές, σε καμιά περίπτωση δεν επιδιώκουν την υπονόμηση μιας ορθής χρήσης της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Αντίθετα, εκτιμούμε ότι, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, αυτή μπορεί να συμβάλει στη σταδιακή σύνδεση κάποιων κατηγοριών μαθητών με τα περισσότερο επεξεργασμένα και αφηρημένα νοήματα της σχολικής γνώσης. Όμως, απαιτούνται προϋποθέσεις όπως:

1. Κατάλληλα μείγματα σχολικής γνώσης, με αυξομειώσεις στις τιμές της ταξινόμησης, οι οποίες δημιουργούν προϋποθέσεις για αυξομειώσεις στις τιμές της περιχάραξης. Ο συνδυασμός των διαφοροποιήσεων στις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης ορίζει, σε μεγάλο βαθμό, το πλαίσιο και την ποιότητα των πρακτικών

12. Η έννοια της περιχάραξης αναφέρεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στις κατηγορίες. Έτσι, στην περίπτωση που διερευνούμε την κοινωνική κατηγορία της σχολικής τάξης, η περιχάραξη αναφέρεται, τόσο στις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όσο και στις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών (Bernstein: 1971, 1991).

(βλέπε και Λάμνιας-Τσατσαρώνη: 1998-1999 & 1999).

2. Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να επιλέγουν τους ορθούς τρόπους παρέμβασης.

5. Αντί για συμπέρασμα

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε, επιγραμματικά έστω, και στην έννοια της ρύθμισης της φιλοδοξίας, της οποίας το περιεχόμενο είναι σαφώς αντίθετο από τους στόχους των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Πιο συγκεκριμένα, ο Musgrave (1965) υποστηρίζει ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, η κοινωνική τάξη και σταθερότητα απαιτεί την αποθάρρυνση μιας κατηγορίας μαθητών, οι οποίοι τρέφουν υπερβολικές φιλοδοξίες για κοινωνική ανέλιξη μέσα από την επιτυχία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, ο Horper (1971), επεκτείνοντας τον προβληματισμό αυτό, θεωρεί ότι η ρύθμιση της φιλοδοξίας των μαθητών αυτών επιτυγχάνεται με τη συμπλήρωση των επιλεκτικών διαδικασιών του σχολείου από «ειδικά μέτρα». Π.χ., παρέμβαση στο χρόνο επιλογής (επιλογή σε μικρή ή σε μεγαλύτερη ηλικία), σταθερά ή μη σταθερά κριτήρια επιλογής κ.λ.π. Ωστόσο, οι λειτουργιστικού (συστημικού) χαρακτήρα προσεγγίσεις των Musgrave και Horper δεν θεματοποιούν το ρόλο της κοινωνικά διαμορφωμένης επίσημης σχολικής γνώσης, η οποία συνδέεται σαφώς με τους νοηματικούς προσανατολισμούς των μαθητών και με το «ενδιαφέρον» ζήτημα της ρύθμισης της φιλοδοξίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις για τη ρύθμιση της φιλοδοξίας μπορούν να βρουν την «αποτελεσματικότερη» ίσως έκφρασή τους, αν συνδεθούν με τις διαδικασίες κατασκευής της σχολικής γνώσης. Οι επιπτώσεις που δημιουργούνται, για κάποιες κατηγορίες μαθητών, από μια συγκεκριμένη κατεύθυνση συγκρότησης της σχολικής γνώσης, συνδέονται άμεσα με τους επιλεκτικούς προσανατολισμούς των μαθητών αυτών σε συγκεκριμένα (εξαρτημένα από πλαίσια) ή σε αφηρημένα (ανεξάρτητα από πλαίσια) νοήματα. Όπως έχει τονισθεί, το περιεχόμενο της κοινωνικά κατασκευασμένης σχολικής γνώσης περιλαμβάνει, κυρίως, ανεξάρτητα από πλαίσια νοήματα (αφηρημένα). Έτσι, η σύνδεση αυτή αναδεικνύει το ρόλο που μπορούν να παίξουν οι συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης, στην αποθάρρυνση των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία και κάτω κοινωνικά στρώματα, αφού αυτοί είναι εξοικειωμένοι με εξαρτημένα από πλαίσια νοήματα. Είναι βέβαιο ότι η έννοια της ρύθμισης της φιλοδοξίας έχει σημείο αναφοράς τα παιδιά που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές ομάδες, αφού οι φιλοδοξίες των μαθητών που ανήκουν σε μεσαία και άνω στρώματα έχουν ήδη ρυθμιστεί... από το άμεσο περιβάλλον τους.

Τελικά, με βάση τον προβληματισμό της μελέτης αυτής, είναι μάλλον εύκολο να αναδειχθεί η σχέση του επιλεκτικού νοηματικού προσανατολισμού των μαθητών σε συγκεκριμένα ή σε αφηρημένα νοήματα, με την επίδοσή τους στο σχολείο, η οποία, σε κάθε περίπτωση, ακυρώνει την έννοια των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Όμως, πέρα από την ακύρωση της έννοιας των ίσων ευκαιριών, κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει σκόπιμες παρεμβάσεις στο πεδίο των συγκροτήσεων της σχολικής γνώσης, με στόχο τη ρύθμιση της φιλοδοξίας των μαθητών που δεν είναι εξοικειωμένοι με αφηρημένα νοήματα. Ταυτόχρονα, περισσότερο «ενδιαφέρουσα» είναι η επισήμανση και

μελέτη φαινομενικά προοδευτικών επιλογών στο πεδίο των συγκροτήσεων της σχολικής γνώσης, οι οποίες στην πράξη μπορεί να λειτουργούν μεροληπτικά και να ρυθμίζουν φιλοδοξίες, αποθαρρύνοντας κάποιες κατηγορίες μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ένας συντηρητικός εκπαιδευτικός μηχανισμός θα μπορούσε να επανασυγκροτήσει την επίσημη σχολική γνώση, επιβάλλοντας, χωρίς άλλες παρεμβάσεις στο ανεξάρτητο από πλαίσια περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις θεωρούμενες προοδευτικές αρχές των χαλαρών περιχαράξεων (άνοιγμα του επικοινωνιακού πεδίου).

Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική θα εξασφάλιζε:

- α. Ένα εξωτερικό περίβλημα προοδευτισμού.
- β. Τη νομιμοποίηση που προσφέρει η διατήρηση της μάλλον ουδέτερης αρχής των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- γ. Την προβολή των εξωτερικά «ριζοσπαστικών» θέσεων για στροφή προς τις επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας.
- δ. Τη ρύθμιση της φιλοδοξίας των μαθητών που προέρχονται από μεσαία και κάτω στρώματα, αφού οι συγκεκριμένοι μαθητές:

Είναι εξοικειωμένοι, κυρίως, με εξαρτημένα από πλαίσια (συγκεκριμένα) νοήματα.

Κατέχουν μόνο τον περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος είναι επίσης εξαρτημένος από πλαίσια. Ένας τέτοιος κώδικας είναι κατάλληλος για το χειρισμό ανάλογων νοημάτων.

Σε κάθε περίπτωση, η ανάδειξη του ζητήματος του κοινωνικά διαμορφωμένου επιλεκτικού προσανατολισμού των μαθητών σε αφηρημένα ή σε συγκεκριμένα νοήματα:

- α. Μπορεί να κλονίσει διαμορφωμένες αντιλήψεις στο χώρο της εκπαίδευσης.
- β. Μπορεί να επανατοποθετήσει το ενδιαφέρον ζήτημα των συγκροτήσεων της επίσημης σχολικής γνώσης.

References

- ADORNO, T. *Η Ιδέα της Φυσικής Ιστορίας*. Πρίσμα, Μετάφραση, Θ. Λουπασάκης, Αθήνα, (1992).
- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Μ. *Θεωρία & Ιδεολογία στη Σκέψη των Κλασικών της Κοινωνιολογίας*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, (1991).
- BERNSTEIN, B. «On the classification and framing of educational knowledge», in *YOUNG, M.F.D. Knowledge and control*. Collier-Macmillan, London, (1971).
- BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*, vol 3, second edition. Routledge and Kegan Paul, London, (1977).
- BERNSTEIN, B. «Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model», in *Language and Society*, (1981), 10 pp. 327-363.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*, vol. 4. Routledge,

London, (1990).

BERNSTEIN, B. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών, Αθήνα, (1991).

BERNSTEIN, B. «Code Theory and its Positioning: a case study in misrecognition», in *British Journal of Sociology of Education*, (1995), 16, 1, pp. 3-19.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, Taylor & Francis, London, (1996).

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. *Reproduction in Education and Culture*. Sage, Trans. P. Nice, London, (1977).

COOPER, B., DUNNE, M. & RODGERS, N. «Social Class, Gender, Item Type and Performance in National Tests of Primary School Mathematics: Some Research Evidence from England», Paper presented at *the Annual Conference of the American Educational Research Association*. Chicago, March (1997).

DAVIS, K. & MOORE, W. E. «Some Principles of Stratification», in BENDIX, R. & LIPSET, S. M. (Eds.) *Class, Status, and Power*, Routledge and Kegan Paul, London, (1967).

DURKHEIM, E. *Education and Sociology*, Free Press, New York, (1956).

DURKHEIM, E. *Moral Education*, Free Press, New York, (1961).

DURKHEIM, E. *The Division of Labour in Society*, Free Press, New York, (1964).

DURKHEIM, E. *The Elementary Forms of the Religious Life*, Allen & Unwin, Translation, J. W. Swain. London, (1971).

ESLAND, G. «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge», in YOUNG, M. (Ed.) *Knowledge and Kontrol: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan Publishers, London, (1971).

GIDDENS, A. «Positivism and Its Critics», in BOTTOMORE, T. B. & NISBET, R. (Eds.) *A History of Sociological Analysis*, Heinemann, London, (1979).

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests* (second edition), Heinemann, Transl. J.J. Shapiro, London, (1978).

HABERMAS, J. *The Theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*, vol.1. Heinemann, Translation T. McCarthy, London, (1984).

HABERMAS, J. *The Theory of communicative action: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, vol.2. Polity Press, Translation T. McCarthy, Cambridge, (1987).

HALLIDAY, M.A.K. «Language and the Theory of Codes», in SADOVNIK, A. R. (Ed.) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, (1995).

HOLLAND, J. «Social Class and Changes in Orientation to Meaning», in *Sociology*, (1981), 151, pp. 1-18.

HOPPER, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*. Hutchinson, London), (1971).

ΚΑΤΣΙΑΛΛΗΣ Ι., «Η Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών κι η Κοινωνική Ισότητα: Έννοιες, Θεωρία,

Πράξη», στο Μυλωνάς Θ. (Επιμ.) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Απολογισμός, Νέες Έρευνες, Προοπτικές. Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Πάτρα, Αχαϊκές Εκδόσεις, (1997).

KEDDIE, N. «Classroom Knowledge», in YOUNG, M. (Ed.) *Knowledge and Kontrol: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan Publishers, London, (1971).

ΛΑΜΝΙΑΣ Κ., *Επικοινωνιακή Λογικότητα: Συγκρότηση και Εξέλιξη των Δομών Λογικότητας του Υποκειμένου*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, (1996).

ΛΑΜΝΙΑΣ Κ., «Η Έννοια της Ικανότητας του Υποκειμένου: Θεματοποίηση της Υφής της Έννοιας-Ανάδειξη του κοινωνικού Πεδίου», στο περιοδικό *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (1997), τ. 22 σσ. 153-178.

ΛΑΜΝΙΑΣ Κ. & ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ Α., «Οι Διαδικασίες Αναπλαισίωσης στην Πορεία Παραγωγής της Σχολικής Γνώσης: Προϋποθέσεις για την Αλλαγή των Σχολικών Πρακτικών», στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (1988-1999), τεύχη: 102/98, σσ. 73-80 & 104/1999, σσ. 70-77.

ΛΑΜΝΙΑΣ Κ. & ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ Α., «Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης: Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό». *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (1999), σσ.125-154.

MORAIS A., FONTINAS F. & NEVES I. «Recognition and Realization Rules in Acquiring School Science the contribution of pedagogy and social background of students», in *British Journal of Sociology of Education*, (1992), 13, 2, pp. 247-270.

MUSGRAVE, P. W. *The Sociology of Education*, Methuen, London, (1965).

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., «Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς», στο Θ. Μυλωνάς *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Συμβολές*, Gutenberg, Αθήνα, (1998).

ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ, Γ., *Μάθηση και Κοινωνία: Η Εκπαίδευση στις Θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, (1988).

PARSONS, T. «The School Class and a Social System», in HALSEY, A., FLOUD, J. & ANDERSON, C. A., (Eds.) *Education, Economy and Society*, Free Press, New York, (1961).

PARSONS, T. *The System of Modern Societies*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, (1971).

ΠΙΑΖΕ, Ζ. *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Υποδομή, Μετάφραση, Α. Κάντας, Αθήνα, (1979).

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, (1989).

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. «Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein», *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών, Αθήνα, (1991).

TURNER, R. «Sponsored and Contest Mobility and the School System», in HOPPER, E. (Ed.) *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, London, (1971).

VARELA, J. «Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό», *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά α΄*, Εταιρεία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου, Αθήνα, (1994).

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχο-*

*Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων
Εκπαιδευτικών Ευκαιριών*
ΚΩΣΤΑΣ ΛΑΜΝΙΑΣ

λείο, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, (1985).

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΦΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΑΥΤΟ*

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΚΡΗΣ

Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, ΤΕΙ Πατρών

Abstract

The main aim of the study was to investigate the relation between ones cognitive style (namely, reflectivity/impulsivity) and the self awareness of reflectivity/impulsivity. 102 participants aged from 12 to 16 years were tested in groups with a task battery addressed to the image of cognitive self. This battery involved 21 statements referring to the features of reflective and impulsive style during the processing of environmental stimuli. For the determination of their own cognitive style participants were tested, individually, with Matching Familiar Figure Test. The results showed that people, during their adolescence, can discriminate between reflective and impulsive cognitive processors. As for the relation between cognitive style and the image of cognitive self, the study showed that both reflective and impulsive people attribute to self features that theoretically address to reflective people. The findings of the study are discussed in terms of the current theories relative to the image of self.

Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γνωστικού ύφους (παρορμητικού / διασκεπτικού) και εικόνας για τον εαυτό ως παρορμητικό ή διασκεπτόμενο ον. Στην έρευνα συμμετείχαν 102 άτομα ηλικίας 12 έως 16 χρόνων. Για τη διερεύνηση της εικόνας για τον εαυτό οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ομαδικά με ένα ερωτηματολόγιο εικόνας του εαυτού, το οποίο περιελάμβανε 21 προτάσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά του παρορμητικού και του διασκεπτικού τρόπου προσέγγισης των ερεθισμάτων. Για τη διάγνωση του γνωστικού ύφους οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν, ατομικά, με το Τεστ Ταύτισης Οικείων Μορφών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα άτομα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους, διαμορφώνουν μια δομημένη εικόνα για τον εαυτό ως γνωστική ύπαρξη, στην οποία επισημαίνονται ως διαφορετικοί ο παρορμητικός και ο διασκεπτικός τρόπος επεξεργασίας των ερεθισμάτων. Ως προς τη σχέση του

* Η έρευνα που περιγράφεται στο άρθρο πραγματοποιήθηκε, όταν ο συγγραφέας ήταν υποψήφιος διδάκτορας του τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

προσωπικού γνωστικού ύψους και της εικόνας για τον εαυτό ως γνωστικού όντος, φάνηκε ότι τόσο τα διασκεπτόμενα όσο και τα παρορμητικά άτομα αποδίδουν στον εαυτό χαρακτηριστικά διασκεπτόμενου ατόμου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ερμηνεύονται με αναφορά στις σύγχρονες θεωρητικές απόψεις για την εικόνα του εαυτού.

Το άτομο, κατά τη συνεχή εμπλοκή του με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, διαμορφώνει μια υποκειμενική αντίληψη για τον εαυτό ως λύτη προβλημάτων. Η αντίληψη αυτή συνιστά μια ιδιογραφική ερμηνεία των προσωπικών χαρακτηριστικών, η οποία παρέχει πληροφορίες στο άτομο για το πόσο επαρκές είναι στην επεξεργασία των ποικίλων ερεθισμάτων, σε ποιες πτυχές της πραγματικότητας η επάρκεια αυτή είναι περισσότερο αποτελεσματική αλλά και πληροφορίες για τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του (Δημητρίου, 1993). Επίσης, η υποκειμενική αυτή εκτίμηση για τον εαυτό παρέχει στο άτομο πληροφορίες για το γνωστικό του ύψος, δηλαδή, για τον προτιμώμενο τρόπο προσέγγισης και οργάνωσης των ερεθισμάτων τον οποίο ακολουθεί σε μία ποικιλία συνθηκών (Golstein & Blackman, 1978. Wellman, 1990). Αυτού του είδους οι πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της γνωστικής δράσης του ατόμου (Flavell, 1979, 1981. Bandura, 1982) επηρεάζουν καθοριστικά τα κίνητρα για δράση και, κατ' επέκταση, φαίνονται ικανές να κατευθύνουν και να καθορίζουν τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου (Λεονταρή, 1996). Τούτο συμβαίνει, διότι οι γνώσεις για τους τομείς στους οποίους είναι κανείς επαρκής καθορίζει το είδος των στόχων στους οποίους ο ίδιος θα εμπλακεί (Δημητρίου, 1993).

Χρονικά, η εμφάνιση της προσωπικής εκτίμησης του εαυτού ως γνωστικής ύπαρξης, τοποθετείται στην εφηβική ηλικία. Στη συγκεκριμένη ηλικία, ο εαυτός γίνεται αντιληπτός ως ενεργό μέλος της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και, ταυτόχρονα, ως σημαντικό μέσο στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Στην ίδια ηλικία, το άτομο κατανοεί ότι ο εαυτός έχει πλήρη πρόσβαση στις διαδικασίες οι οποίες συμβαίνουν στο εσωτερικό του νου (Broughton, 1981). Επίσης, σε έρευνα των Efklides και Demetriou (in press) τονίζεται ότι, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, το άτομο διαμορφώνει ένα δομημένο μοντέλο για τον γνωστικό εαυτό. Βασική πτυχή της δομημένης αυτής εκτίμησης για τον γνωστικό εαυτό αποτελεί, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, η διασκεπτικότητα κατά τη διάρκεια ενός γνωστικού εγχειρήματος. Η πτυχή αυτή της εικόνας του εαυτού σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ακολουθεί μια αναλυτική προσέγγιση στην επεξεργασία ενός γνωστικού έργου και, ταυτόχρονα, να εφαρμόζει μηχανισμούς αυτορρύθμισης κατά τη διάρκειά της. Οι μηχανισμοί αυτορρύθμισης συνίστανται στο σχεδιασμό και στον έλεγχο της πορείας λύσης, στην πρόβλεψη του παραγόμενου αποτελέσματος και στην εκδήλωση αισθημάτων βεβαιότητας για την ορθότητα αυτού του αποτελέσματος (Brown και De Loache, 1978. Kemler-Nelson και Smith, 1989). Αυτό σημαίνει ότι, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, το άτομο είναι ενήμερο της τάσης του να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης και οργάνωσης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Ο τρόπος αυτός

προσομοιάζει στα χαρακτηριστικά του πρώτου πόλου της διάστασης διασκεπτικού / παρορμητικού ύφους κατά τη γνωστική επεξεργασία (Kagan, Rosman Day, Albert, και Philips, 1964). Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του παρορμητικού ύφους, σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι αυτά αφορούν σε έναν ολιστικό τρόπο προσέγγισης και οργάνωσης των εξωτερικών ερεθισμάτων, σε μη συστηματικό σχεδιασμό και έλεγχο της πορείας λύσης, σε αδυναμία πρόβλεψης και εκτίμησης της ορθότητας του παραγόμενου αποτελέσματος αλλά και σε παραίτηση από τον υπό χειρισμό στόχο (Messer, 1970, 1976. Zelniker και Jeffrey, 1976. Kemler-Nelson και Smith, 1989).

Η διάσταση αυτή της διασκεπτικότητας / παρορμητισμού περιγράφει το γνωστικό ύφος του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφει την τάση του ατόμου να διασκέπτεται κατά τη διάρκεια λύσης προβλημάτων, ιδιαίτερα, όταν αυτή συμβαίνει υπό μία ειδική συνθήκη όπου πολλές εναλλακτικές λύσεις είναι διαθέσιμες και υπάρχει υψηλός βαθμός αβεβαιότητας για το ποια είναι η πλέον κατάλληλη (Messer, 1976).

Η παραπάνω περιγραφή έδειξε ότι το άτομο, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, διαμορφώνει μία υποκειμενική αντίληψη για τον εαυτό, η οποία του παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει και επεξεργάζεται τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στη διερεύνηση των ακόλουθων στόχων και υποθέσεων από την παρούσα έρευνα.

Στόχοι και υποθέσεις

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ικανότητας ατόμων εφηβικής ηλικίας να διακρίνουν μεταξύ των δύο διαφορετικών γνωστικών τύπων, οι οποίοι υποδηλώνονται από τη διάσταση διασκεπτικότητα / παρορμητισμός. Καθώς προηγούμενες έρευνες (Broughton, 1981. Efklides και Demetriou, in press), όπως ειπώθηκε παραπάνω, και έχουν δείξει ότι, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η διαμορφούμενη εικόνα για τον εαυτό ως γνωστική ύπαρξη παρέχει στο άτομο ενημερότητα για τον τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας των περιβαλλοντικών πληροφοριών, αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θα είναι ικανοί να διακρίνουν μεταξύ παρορμητικού και διασκεπτικού τύπου (Υπόθεση 1). Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται οι συμμετέχοντες να διακρίνουν τους δύο γνωστικούς τύπους σε σχέση με χαρακτηριστικά, όπως η αναλυτική ή η ολιστική προσέγγιση των ερεθισμάτων, τα αισθήματα βεβαιότητας ή μη από τη λύση που παράγουν μετά το πέρας της επεξεργασίας ενός γνωστικού έργου, από τη συστηματική ή μη εφαρμογή μηχανισμών αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια μιας γνωστικής επεξεργασίας και από την τάση επιμονής ή παραίτησης από έργα τα οποία κρίνονται ως απαιτητικά.

Ο δεύτερος βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ γνωστικού ύφους των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προσωπικής εικόνας για τον εαυτό ως διασκεπτόμενο ή παρορμητικό ον. Καθώς προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα διασκεπτόμενα άτομα εκδηλώνουν ακριβέστερους

μηχανισμούς αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια ενός γνωστικού εγχειρήματος (Broughton, 1981. Kemler-Nelson και Smith, 1989), αναμένεται ότι τα διασκεπτόμενα άτομα της παρούσας έρευνας θα είναι πιο ικανά από τα παρορμητικά άτομα στην αναγνώριση του γνωστικού τους ύψους (Υπόθεση 2)

Ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορά στην επίδραση της ηλικίας στην διαμόρφωση της υποκειμενικής εκτίμησης του γνωστικού ύψους. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι με την πάροδο της ηλικίας, κατά τη εφηβική φάση της ανάπτυξης, τα άτομα διαμορφώνουν μια σαφέστερη εικόνα για τον εαυτό ως διασκεπτόμενο ή παρορμητικό ον (Υπόθεση 3).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα εξετάστηκαν 102 άτομα ηλικίας 12 έως 16 χρόνων. Καθεμία από τις επιμέρους ομάδες ηλικιών εκπροσωπείται από ίσο περίπου αριθμό συμμετεχόντων. Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από το μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Υλικό

Ερωτηματολόγιο εικόνας εαυτού

Για τη διερεύνηση της εικόνας του εαυτού ως γνωστικής ύπαρξης, την οποία διαμορφώνουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο εικόνας του εαυτού. Η διαμόρφωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με την εικόνα του γνωστικού εαυτού που χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Efklides και Demetriou (in press) και στα χαρακτηριστικά των παρορμητικών και των διασκεπτόμενων ατόμων, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σχετική επισκόπηση των (Kemler-Nelson και Smith, 1989). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 21 προτάσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά του παρορμητικού ή του διασκεπτικού τρόπου επεξεργασίας των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε προτάσεις σχετικές με το άγχος ή την ψυχραιμία κατά τη διάρκεια μιας γνωστικής επεξεργασίας, την επιμονή ή την παραίτηση από το γνωστικό στόχο, το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία για το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας, τον ολιστικό ή αναλυτικό τρόπο προσέγγισης του γνωστικού στόχου και την εφαρμογή ή μη μηχανισμών αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έπρεπε να κρίνουν κατά πόσο ίσχυε για τον εαυτό τους καθεμία από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια λύσης προβλημάτων. Οι εκτιμήσεις τους στηρίζονταν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

Τεστ Ταύτισης Οικείων Μορφών

Για τον προσδιορισμό του διασκεπτικού ή του παρορμητικού ύφους των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ταύτισης Οικείων Μορφών-ΤΤΟΜ (Matching Familiar Figure Test, Kagan, Rosman, Day, Albert, και Philips, 1964). Κατά την εξέταση με το συγκεκριμένο τεστ, σε κάθε συμμετέχοντα παρουσιάζονταν 12 ζεύγη καρτών. Καθένα από τα ζεύγη αυτά αποτελείται από μία κάρτα στην οποία εικονίζεται μία οικεία μορφή (πρωτότυπη), όπως ένα αεροπλάνο ή ένας στρατιώτης και από μία κάρτα στην οποία εικονίζονται οκτώ εναλλακτικές μορφές της πρωτότυπης μορφής οι οποίες διαφέρουν ελάχιστα από αυτή. Ο εξεταζόμενος έπρεπε να επιλέξει, μεταξύ των εναλλακτικών μορφών εκείνη που είναι ακριβώς όμοια με την πρωτότυπη μορφή. Άτομα τα οποία επιλέγουν γρήγορα μία εναλλακτική μορφή συνήθως κάνουν πολλά λάθη και χαρακτηρίζονται ως παρορμητικά. Αντίθετα, άτομα τα οποία αντιδρούν με πιο αργό ρυθμό και δίνουν σωστές απαντήσεις χαρακτηρίζονται ως διασκεπτόμενα. Ωστόσο, η κατάταξη των εξεταζόμενων με το ΤΤΟΜ δεν εξαντλείται πάντα σε αυτή τη διπολική κατηγοριοποίηση. Άτομα που απαντούν γρήγορα και κάνουν ελάχιστα λάθη, χαρακτηρίζονται ως γρήγορα και ακριβή (Γ/Α), ενώ εξεταζόμενοι που αντιδρούν με αργό ρυθμό και κάνουν πολλά λάθη, χαρακτηρίζονται ως αργοπορημένοι και λανθασμένοι (Α/Λ).

Διαδικασία

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξετάστηκαν ομαδικά με το ερωτηματολόγιο εικόνας του εαυτού, κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ατομικά, από τον συγγραφέα του άρθρου, με το Τεστ Ταύτισης Οικείων Μορφών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εικόνα για τον γνωστικό εαυτό

Για τη διερεύνηση της εικόνας για τον γνωστικό εαυτό εφαρμόστηκε στις εκτιμήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, κατά την ενασχόλησή τους με το ερωτηματολόγιο της εικόνας τους εαυτού, η διερευνητική ανάλυση παραγόντων (ανάλυση σε κύριες συνιστώσες). Από τους παράγοντες που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη μέθοδο οι πέντε πρώτοι, οι οποίοι εξηγούν το 42,3% της διακύμανσης, υποβλήθηκαν σε πλάγια περιστροφή με τη μέθοδο varimax. Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 17,7% της συνολικής διακύμανσης, προσδιορίζεται από τις φορτίσεις που προέκυψαν από τις προτάσεις σχετικά με την τάση των ατόμων να οργανώνουν προσεκτικά τον τρόπο προσέγγισης του προβλήματος πριν την έναρξη της κυρίως επεξεργασίας του, την εφαρμογή ελέγχου των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά την

επεξεργασία του έργου, την εφαρμογή ελέγχου κατά τη διάρκεια λύσης ενός προβλήματος και τη συστηματική ανάλυση όλων των πτυχών ενός προβλήματος (προτάσεις 16, 12, 19 και 5). Το κοινό όλων των προτάσεων οι οποίες προσδιορίζουν τον πρώτο παράγοντα είναι η επισήμανση εκείνου του τρόπου προσέγγισης ενός γνωστικού στόχου ο οποίος χαρακτηρίζει τη δράση των διασκεπτόμενων ατόμων. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται σε μια συστηματική ανάλυση όλων των πτυχών ενός έργου και στην εφαρμογή μεταγνωστικού ελέγχου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της γνωστικής επεξεργασίας. Είναι φανερό ότι ο πρώτος παράγοντας εκπροσωπεί, ουσιαστικά, την τάση των διασκεπτόμενων ατόμων να ενεργοποιούν εκτενώς μηχανισμούς αυτορρύθμισης.

Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 8,4% της συνολικής διακύμανσης. Ο παράγοντας αυτός παίρνει τις φορτίσεις του από τις προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στην ολοκλήρωση οποιασδήποτε γνωστικής δραστηριότητας, στην επίλυση όλων των έργων στα οποία εμπλέκονται τα άτομα, στην εντατικοποίηση των προσπαθειών κατά την επεξεργασία προβλημάτων τα οποία κρίνονται ως περισσότερο απαιτητικά και στη μελέτη όλων των στοιχείων ενός έργου πριν τη συστηματική επεξεργασία του (προτάσεις 15, 18, 20, και 4). Το κοινό χαρακτηριστικό των προτάσεων οι οποίες χαρακτηρίζουν το δεύτερο παράγοντα είναι η επισήμανση ενός έντονου προσανατολισμού προς το έργο ο οποίος αποτελεί χαρακτηριστικό των διασκεπτόμενων ατόμων. Ο προσανατολισμός αυτός εκφράζεται με την επιμονή και την εντατικοποίηση των προσπαθειών που επιδεικνύουν τα συγκεκριμένα άτομα, με την τάση τους να επιλύουν όλα τα έργα που τους δίνονται και την τάση συστηματικής μελέτης όλων των στοιχείων του έργου πριν διενεργήσουν τη συστηματική επεξεργασία του έργου αυτού.

Ο τρίτος παράγοντας εξηγεί το 5,8 % της συνολικής διακύμανσης και παίρνει τις φορτίσεις του από τις προτάσεις σχετικά με τα αισθήματα βεβαιότητας τα οποία βιώνει το άτομο για τον τρόπο που επέλεξε να πραγματοποιήσει την επεξεργασία ενός έργου, τα αισθήματα βεβαιότητας για τη λύση που παρήγαγε, την αφιέρωση αρκετού χρόνου προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή προσέγγιση στο γνωστικό στόχο, τα αισθήματα ψυχραιμίας κατά την επεξεργασία δύσκολων έργων και το ενδιαφέρον για την εμπλοκή σε νέα έργα (προτάσεις 13, 10, 7, 18 και 17). Το κοινό χαρακτηριστικό των προτάσεων οι οποίες χαρακτηρίζουν τον τρίτο παράγοντα είναι η περιγραφή κάποιων δευτερογενών χαρακτηριστικών των διασκεπτόμενων ατόμων. Δηλαδή, χαρακτηριστικών που απορρέουν από τον τρόπο επεξεργασίας των γνωστικών ερεθισμάτων ο οποίος αντανάκλαται στους προηγούμενους παράγοντες. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι η τάση των διασκεπτόμενων ατόμων να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επεξεργασία του έργου. Αυτή η τάση μπορεί να θεωρηθεί ως απόρροια του έντονου προσανατολισμού προς το στόχο ο οποίος διακρίνει τα διασκεπτόμενα άτομα. Επιπρόσθετα, τονίζονται τα αισθήματα σιγουριάς και βεβαιότητας τα οποία βιώνουν τα συγκεκριμένα άτομα σε σχέση με τη λύση που παρήγαγαν. Τέτοια αισθήματα φαίνονται αναμενόμενα μετά το συστηματικό έλεγχο τον οποίον εφαρμόζουν τα διασκεπτόμενα άτομα κατά την διάρκεια μιας γνωστικής επεξεργασίας.

Πίνακας 1.

Η δομή των εκτιμήσεων αναφορικά στην εικόνα για τον εαυτό ως γνωστική ύπαρξη. Στον Πίνακα συμπεριλαμβάνονται μόνο οι φορτίσεις πάνω από 300.

Ερώτηση	ΔΙΑΣΚ1	ΔΙΑΣΚ2	ΔΙΑΣΚ3	ΠΑΡ1	ΠΑΡ2
Στρατηγικές	.697				
Έλεγχος μετά	.695				
Διαρκής έλεγχος	.590				
Ανάλυση	.458				
Επιμονή		.634			
Λύση όλων των έργων		.498			
Εντατικοποίηση		.478			
Μελέτη στοιχείων		.358			
Σιγουριά για πορεία			.686		
Σιγουριά λύσης			.664		
Χρόνος			.458		
Κίνητρα			.431		
Ψυχραιμία			.397		
Άγχος				.740	
Δυσκολία λύσης				.595	
Όχι ενόχληση				.475	
Παραίτηση				.379	
Μη εκτίμηση λύσης				.342	
Μη έλεγχος					.630
Γρήγορη λύση					.410
Όχι στρατηγικές					.343
Ποσοστό Εξηγούμενης Διακύμανσης (%)	17.7	8.4	5.8	5.8	5.2

Σημείωση. Τα σύμβολα ΔΙΑΣΚ1, ΔΙΑΣΚ2, ΔΙΑΣΚ3, σημαίνουν πρώτος, δεύτερος και τρίτος παράγοντας διασκεπτικού ύφους, αντίστοιχα. Τα σύμβολα ΠΑΡ1, ΠΑΡ2 σημαίνουν πρώτος και δεύτερος παράγοντας παρορμητικού ύφους, αντίστοιχα.

Ο τέταρτος παράγοντας εξηγεί το 5,8 % της συνολικής διακύμανσης και χαρακτηρίζεται από τις φορτίσεις των προτάσεων σχετικά με τα αισθήματα άγχους κατά τη λύση των έργων, τη δυσκολία των ατόμων να βρουν τη σωστή λύση σε

ένα έργο, τη μη ενόχληση από την τυχόν παραίτηση από το στόχο, την εγκατάλειψη προσπαθειών στην περίπτωση ενασχόλησης με δύσκολα έργα, και την αδυναμία εκτίμησης του σωστού τρόπου προσέγγισης στο γνωστικό έργο (προτάσεις 2, 1, 4, 6 και 14). Ως κοινό χαρακτηριστικό των προτάσεων που φορτίζονται σε αυτόν τον παράγοντα μπορεί να θεωρηθεί η περιγραφή ενός παρορμητικού ύφους κατά την εμπλοκή σε γνωστικούς στόχους. Το ύψος αυτό αντανακλάται, κυρίως, στη δυσκολία προσδιορισμού του τρόπου προσέγγισης του γνωστικού έργου και στην τάση παραίτησης από το στόχο όταν αυτός αποδεικνύεται υπερβολικά απαιτητικός. Άμεσα συνδεδεμένα με αυτόν τον τύπο επεξεργασίας φαίνεται να είναι τα αισθήματα άγχους και τα αισθήματα αδιαφορίας σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η επεξεργασία του στόχου αποδεικνύεται απαιτητική.

Η οργάνωση των προτάσεων σχετικά με τα αισθήματα άγχους και αδιαφορίας υπό τον ίδιο παράγοντα φαίνεται αρχικά αντιφατική. Ωστόσο, η αντίφαση αυτή αίρεται αν δεχθεί κανείς ότι τα παρορμητικά άτομα βιώνουν αισθήματα άγχους κατά τα πρώτα βήματα της επεξεργασίας ενός γνωστικού έργου. Η αγχώδης προσέγγιση τυγχάνει, ενδεχομένως, εκλογίκευσης καθώς προχωρά η επεξεργασία του έργου. Αυτή η εκλογίκευση μετατρέπει τα αισθήματα άγχους σε αισθήματα αδιαφορίας για το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας.

Ο τελευταίος παράγοντας εξηγεί το 5,2 % της συνολικής διακύμανσης. Η ταυτότητα του παράγοντα αυτού προσδιορίζεται από τις φορτίσεις των προτάσεων σχετικά με την απουσία ελέγχου κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας, την τάση γρήγορης αντίδρασης στους γνωστικούς στόχους και τη δυσκολία στον εντοπισμό μιας στρατηγικής κατάλληλης για την επεξεργασία του έργου (προτάσεις 9, 11 και 4). Πρόκειται για ένα παράγοντα ο οποίος αντανακλά έναν ολιστικό τρόπο προσέγγισης στο γνωστικό στόχο και, ταυτόχρονα, την απουσία μηχανισμών αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του γνωστικού στόχου. Συνεπώς, και αυτός ο παράγοντας αναφέρεται σε χαρακτηριστικά του παρορμητικού ύφους κατά την τρέχουσα επεξεργασία.

Συμπερασματικά, η ανάλυση παραγόντων η οποία εφαρμόστηκε στις εκτιμήσεις για την εικόνα του εαυτού έδειξε ότι η οργάνωση των εκτιμήσεων αυτών αντανακλά τη ύπαρξη δύο διαφορετικών τάσεων κατά τη διάρκεια μιας γνωστικής επεξεργασίας. Φαίνεται ότι τα άτομα αναγνωρίζουν τις δύο διαφορετικές πτυχές του γνωστικού ύφους, το παρορμητικό και το διασκεπτικό. Φάνηκε, επίσης, ότι, για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, η διάκριση μεταξύ των δύο γνωστικών τύπων επισημαίνεται σε όρους ποικίλων χαρακτηριστικών. Ειδικότερα, στο νου των εφήβων τα παρορμητικά άτομα διακρίνονται από τα διασκεπτόμενα ως προς το βαθμό «δέσμευσης» προς το στόχο που καθένας από τους δύο τύπους εκφράζει. Επιπλέον, οι δύο τύποι διακρίνονται ως προς το βαθμό ενεργοποίησης μηχανισμών αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια επεξεργασίας γνωστικών έργων. Τέλος, σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης των δύο τύπων αποτελεί η συστηματική ή η ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών πληροφοριών.

Είναι χαρακτηριστικό, ωστόσο, ότι η οργάνωση των ποικίλων παραμέτρων οι οποίες συνιστούν το υπό μελέτη γνωστικό ύψος είναι απόλυτα συστηματική.

Δηλαδή, χαρακτηριστικά τα οποία παλαιότερες έρευνες θεωρούν ως χαρακτηριστικά των διασκεπτόμενων ατόμων, όπως η «δέσμευση» προς το γνωστικό στόχο, η ενεργοποίηση μηχανισμών αυτορρύθμισης και ο αναλυτικός τρόπος προσέγγισης των ερεθισμάτων, οργανώνονται σε κοινούς παράγοντες. Ταυτόχρονα, κοινή είναι η οργάνωση χαρακτηριστικών, όπως η παραίτηση από το στόχο, η απουσία αυτορρύθμισης και ο ολιστικός τρόπος προσέγγισης των πληροφοριών. Τέτοια χαρακτηριστικά αποδίδονται στα παρορμητικά άτομα. Τούτο σημαίνει ότι ο νους των εφήβων αναγνωρίζει τους δύο γνωστικούς τύπους οργάνωσης των ερεθισμάτων και τους διαφοροποιεί ανάλογα με τα ειδοποιά χαρακτηριστικά τους.

Η παραπάνω περιγραφή έδειξε ότι, στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, αντανάκλαται η διάκριση των χαρακτηριστικών των δύο γνωστικών τύπων. Οι ίδιες εκτιμήσεις επιτρέπουν τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συνοχής μεταξύ των χαρακτηριστικών που συνιστούν τον ένα ή τον άλλο γνωστικό τύπο. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των πέντε παραγόντων οι οποίοι, σύμφωνα με την διερευνητική ανάλυση παραγόντων, συνιστούν τη δομή των εκτιμήσεων για την εικόνα του εαυτού. Φαίνεται ότι οι τρεις πρώτοι παράγοντες οι οποίοι αντανάκλουν τα χαρακτηριστικά του διασκεπτικού ύφους παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Η συσχέτιση αυτή κυμαίνεται από $r = .351$ έως $r = .532$.

Πίνακας 2

Οι συσχετίσεις μεταξύ των πέντε παραγόντων που αντανάκλουν τη δομή της εικόνας για τον εαυτό.

Παράγοντες	ΔΙΑΣΚ1	ΔΙΑΣΚ2	ΔΙΑΣΚ3	ΠΑΡ1	ΠΑΡ2
ΔΙΑΣΚ1	1.000				
ΔΙΑΣΚ2	.532*	1.000			
ΔΙΑΣΚ3	.351*	.474*	1.000		
ΠΑΡ1	-.120	-.196	-.290*	1.000	
ΠΑΡ2	-.142	-.121	-.084	.141	1.000

* $p < .001$

Σημείωση: Τα σύμβολα ΔΙΑΣΚ1, ΔΙΑΣΚ2, ΔΙΑΣΚ3, ΠΑΡ1 και ΠΑΡ2, σημαίνουν ό,τι και στον Πίνακα 1.

Τούτο, πιθανότατα, σημαίνει ότι στο νου των εφήβων υπάρχει μεγάλη συνοχή μεταξύ των χαρακτηριστικών του διασκεπτικού ύφους. Τέτοια συνοχή, ωστόσο, δεν φαίνεται να επικρατεί μεταξύ των χαρακτηριστικών του παρορμητικού ύφους. Η συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων που συνιστούν το παρορμητικό ύφος δεν είναι στατιστικά σημαντική ($r = .141$). Αυτό σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά του διασκεπτικού ύφους είναι περισσότερο συνδεδεμένα μεταξύ τους. Σύμφωνα,

λοιπόν, με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αν ένα άτομο διακρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά διασκεπτικού ύφους, τότε είναι πιθανό, στη συμπεριφορά του ατόμου αυτού, να εντοπιστούν και οι υπόλοιπες πτυχές που συνιστούν τη δράση του συγκεκριμένου γνωστικού τύπου. Αντίθετα, στην περίπτωση ενός ατόμου που κρίνεται ως παρορμητικό είναι πιθανό η γνωστική δράση του να μη διακρίνεται από όλα τα σχετικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, για τους έφηβους η εικόνα για τον εαυτό είναι μια πολυδιάστατη εικόνα και είναι φανερό ότι κάποιες από τις διαστάσεις οι οποίες την συνιστούν είναι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους, ενώ κάποιες άλλες όχι.

Γνωστικό ύφος και εικόνα για το γνωστικό εαυτό

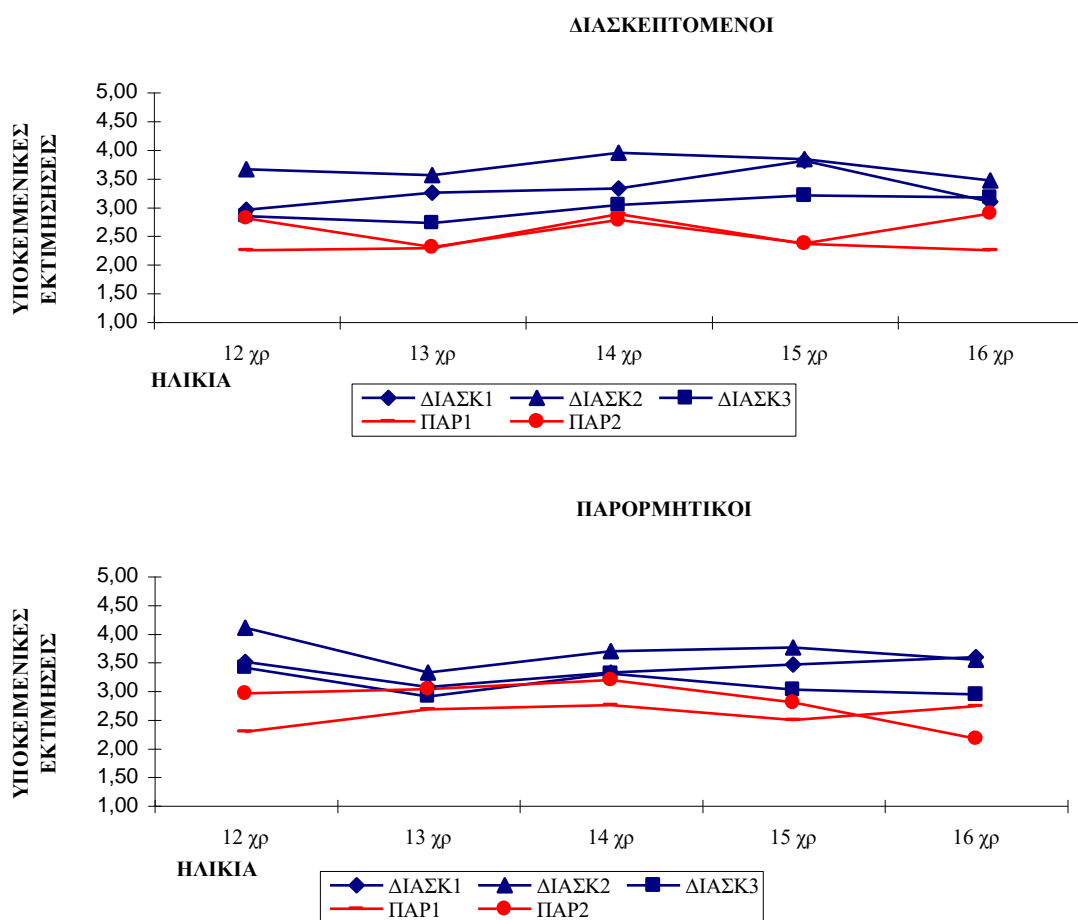
Κατά την εξέταση με το Τεστ Ταύτισης Οικείων Μορφών, από τα 102 μέλη του δείγματος, 40 χαρακτηρίστηκαν ως διασκεπτόμενα άτομα, 37 ως παρορμητικά και 14 χαρακτηρίστηκαν ως γρήγορα και ακριβή. Οι υπόλοιποι 11 εξεταζόμενοι χαρακτηρίστηκαν ως αργοπορημένοι και λανθασμένοι. Ο περιορισμένος αριθμός των ατόμων τα οποία αποτελούν τις δύο τελευταίες ομάδες δεν επιτρέπει την εφαρμογή αξιόπιστων στατιστικών αναλύσεων σε αυτές. Κατά συνέπεια, η περιγραφή η οποία ακολουθεί αφορά μόνο στις δύο πρώτες ομάδες, των διασκεπτόμενων και των παρορμητικών ατόμων.

Δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ικανότητα των συμμετεχόντων σε αυτή να εκφράζουν ακριβείς εκτιμήσεις για το προσωπικό τους γνωστικό ύφος. Συγκεκριμένα, στόχος ήταν να διερευνηθεί εάν τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται ως παρορμητικά ή διασκεπτόμενα αποδίδουν στον εαυτό τους χαρακτηριστικά τα οποία αντιστοιχούν στο γνωστικό τους ύφος. Επιπρόσθετα, ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορά στη μελέτη της επίδρασης της ηλικίας στην εκτίμηση του προσωπικού γνωστικού ύφους των ατόμων τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Για αυτούς τους λόγους, αρχικά, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων στις προτάσεις οι οποίες συνιστούν καθέναν από τους πέντε παράγοντες. Κατόπιν, εφαρμόστηκε μια ανάλυση διακύμανσης: 5 (Μ.Ο. των εκτιμήσεων που συνιστούν τους πέντε παράγοντες) X 2 (γνωστικό ύφος) X 5 (ηλικίες) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον πρώτο παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η κύρια επίδραση της εικόνας του εαυτού ήταν σημαντική, $F(4,272)=25.09$, $p=.000$. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα εκτιμούν ότι κάθε πτυχή της εικόνας του εαυτού ισχύει σε διαφορετικό βαθμό για τον εαυτό τους. Η ανάλυση έδειξε, επίσης, ότι η κύρια επίδραση του γνωστικού ύφους δεν ήταν σημαντική, $F(1,68)=1.66$, $p=0.203$. Μη σημαντική φάνηκε και η κύρια επίδραση της ηλικίας, $F(4,68)=.75$, $p=.559$. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των εκτιμήσεων για τον εαυτό ως γνωστικό ον τις οποίες έδωσαν τα διασκεπτόμενα και τα παρορμητικά άτομα. Επιπρόσθετα, η εκτίμηση για τον εαυτό την οποία εκφράζουν οι δύο γνωστικοί τύποι παραμένει σταθερή κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Στο Σχήμα 1 φαίνεται ότι τα διασκεπτόμενα άτομα έδωσαν υψηλότερες εκτιμήσεις σε εκείνες τις προτάσεις οι οποίες αντανακλούν τα χαρακτηριστικά του δικού τους γνωστικού ύφους. Παράλληλα, τα διασκεπτόμενα άτομα έδωσαν

χαμηλότερες εκτιμήσεις στις προτάσεις οι οποίες περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του παρορμητικού ύφους. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα αυτά έχουν μια σαφή εικόνα για τον εαυτό τους ως γνωστικό ον. Αποδίδουν, εύστοχα, στον εαυτό τους χαρακτηριστικά τα οποία αντιπροσωπεύουν τον τρόπο τον οποίο τα ίδια ακολουθούν στην οργάνωση και ρύθμιση μιας γνωστικής διαδικασίας.

Σχήμα 1.
Η εκτίμηση παρορμητικών και διασκεπτόμενων ατόμων για τον εαυτό ως παρορμητικό ή διασκεπτόμενο λύτη προβλημάτων.



Σημείωση. Τα σύμβολα ΔΙΑΣΚ1, ΔΙΑΣΚ2, ΔΙΑΣΚ3, ΠΑΡ1 και ΠΑΡ2 σημαίνουν ό,τι και στον Πίνακα 1.

Στο ίδιο Σχήμα, ωστόσο, φαίνεται ότι οι εκτιμήσεις των παρορμητικών ατόμων έχουν την ίδια κατεύθυνση με τις εκτιμήσεις των διασκεπτόμενων ατόμων. Δηλαδή, τα παρορμητικά άτομα παρουσιάζουν σε όλες τις ηλικίες αυξημένες εκτιμήσεις στα χαρακτηριστικά του διασκεπτικού ύφους και χαμηλές εκτιμήσεις στα χαρακτηριστικά του παρορμητικού ύφους. Τούτο σημαίνει ότι τα παρορμητικά άτομα δεν εμφανίζουν την αναμενόμενη αντίληψη για τον εαυτό ως γνωστική ύπαρξη. Αντίθετα, αυτά αποδίδουν στον εαυτό τους χαρακτηριστικά ατόμου με εφευρετικότητα και επιμονή, ατόμου το οποίο ασχολείται συστηματικά με τα διάφορα γνωστικά έργα και ατόμου το οποίο εφαρμόζει διαδικασίες ελέγχου κατά την ενασχόλησή του με γνωστικά έργα. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι τα παρορμητικά άτομα της παρούσας έρευνας αποδίδουν στον εαυτό τους χαρακτηριστικά τα οποία θεωρητικά αντιστοιχούν στον διασκεπτικό τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας των γνωστικών ερεθισμάτων.

ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι το άτομο, από τα πρώτα χρόνια της εφηβείας του, οικοδομεί ένα σύνολο γνώσης το οποίο του επιτρέπει να διαμορφώσει μια εικόνα για τον εαυτό ως γνωστική ύπαρξη. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε, όπως αναμενόταν, σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση της έρευνας, ότι τα άτομα κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους μπορούν να διακρίνουν μεταξύ του παρορμητικού και του διασκεπτικού τρόπου οργάνωσης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Η διάκριση των δύο γνωστικών τύπων συμβαίνει με αναφορά σε εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία συνιστούν τη γνωστική δράση των δύο γνωστικών τύπων. Φάνηκε, δηλαδή, ότι οι έφηβοι διακρίνουν τους δύο γνωστικούς τύπους ως προς τους μηχανισμούς αυτορρύθμισης τους οποίους εφαρμόζουν, ως προς την ένταση στην οποία ο καθένας βιώνει συναισθήματα άγχους ή ψυχραιμίας και ως προς τον αναλυτικό ή τον ολιστικό τρόπο επεξεργασίας των ερεθισμάτων τον οποίο ο καθένας ακολουθεί.

Ως προς τη σχέση μεταξύ διασκεπτικού και παρορμητικού γνωστικού ύφους και εκτίμησης του εαυτού ως διασκεπτόμενο ή παρορμητικό ον η έρευνα, επαληθεύοντας εν μέρει τη σχετική υπόθεση, οδήγησε σε κάποια ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα διασκεπτόμενα άτομα εμφανίζουν σαφή ενημερότητα για τον εαυτό ως γνωστική ύπαρξη. Αποδίδουν, δηλαδή, στον εαυτό χαρακτηριστικά τα οποία συστοιχίζονται με τα χαρακτηριστικά του διασκεπτικού τρόπου προσέγγισης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Χαρακτηριστικά, ωστόσο, διασκεπτόμενου ατόμου αποδίδουν στον εαυτό τους και τα παρορμητικά άτομα. Τούτο το εύρημα φανερώνει ότι η υποκειμενική εμπειρία την οποία βιώνουν τα παρορμητικά άτομα κατά την εμπλοκή τους με γνωστικά έργα είναι τέτοια που συντελεί στη διαμόρφωση της αίσθησης διασκεπτικότητας κατά τη διάρκεια αυτής της εμπλοκής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τόσο τα διασκεπτόμενα όσο και τα παρορμητικά άτομα αποκτούν την εμπειρία της διασκεπτικότητας κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους με γνωστικά ερεθίσματα. Κατά συνέπεια, και οι δύο γνωστικοί τύποι δείχνουν ότι διαμορφώνουν, ως

αποτέλεσμα αυτής της εμπειρίας, μια θετική εικόνα για τον εαυτό αποδίδοντάς του τα χαρακτηριστικά του συστηματικού και επαρκούς λύτη προβλημάτων. Τούτο επιβεβαιώνει την άποψη ότι η διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού εξυπηρετεί έναν ουσιαστικό σκοπό: τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης και την οργάνωση των δεδομένων της εμπειρίας με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνει την αποτελεσματική δράση του ατόμου στην εξωτερική πραγματικότητα (Epstein, 1973. Bandura, 1982, 1989).

Αναφορικά στην επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση της εικόνας για το γνωστικό εαυτό, η έρευνα έδειξε, σε αντίθεση με την τρίτη υπόθεση, ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας δεν ασκεί ιδιαίτερη επίδραση κατά τη διάρκεια της εφηβείας, στην ακριβέστερη εκτίμηση του προσωπικού γνωστικού ύφους. Το εύρημα αυτό, ωστόσο, βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις της Klatzky (1984) και της Ευκλείδη (1990), οι οποίες επισημαίνουν ότι η σύσταση της εικόνας για τον εαυτό προκύπτει από καταγραφές οι οποίες έχουν συντελεστεί κατά τη διάρκεια προηγούμενων εμπειριών εμπλοκής σε γνωστικούς στόχους. Οι καταγραφές αυτές αρχειοθετούνται στη μνήμη του ατόμου και προσδίδουν ενημερότητα για τα χαρακτηριστικά του εαυτού, τον προτιμώμενο τρόπο προσέγγισης ενός στόχου και τις ιδιαίτερες ικανότητές του. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι καταγραφές των προηγούμενων ηλικιών είναι τέτοιες που επιτρέπουν στο άτομο να διαμορφώσει, κατά τα πρώτα χρόνια της εφηβείας, μια υποκειμενική αντίληψη του γνωστικού ύφους το οποίο ακολουθεί κατά την προσέγγιση και επεξεργασία των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Αυτή η υποκειμενική αντίληψη παραμένει σταθερή καθόλη τη διάρκεια της εφηβείας, διότι, όπως τονίζει ο Swan (1987), οι άνθρωποι έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να διαιώνίζουν την επικράτηση μιας συγκεκριμένης εικόνας για τον εαυτό.

Βιβλιογραφία

BANDURA, A. «Self-efficacy mechanism in human agency», *American Psychologist*, (1982), 37, 2, pp. 122-147.

BANDURA, A. «Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy», *Developmental Psychology*, (1989), 25, pp. 729-735.

BROUGHTON, J. M. «The divided self in adolescence», *Human development*, (1981), 24, pp. 13-32.

BROWN, A. L. & DE LOACHE, J. C. «Skill, plans, and self regulation», in SIEGLE R. (Ed.), *Children's thinking. What develops? pp. 3-35*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, (1978).

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Α. *Γνωστική ανάπτυξη: Μοντέλα – μέθοδοι - εφαρμογές*, Art of text, Θεσσαλονίκη, (1993).

ΕΥΚΛΕΙΔΗ Α. «Η συνείδηση υπό το πρίσμα των σύγχρονων ψυχολογικών δεδομένων», *Νέα Παιδεία*, (1990), 52, σελ. 40-49, 53, σελ. 32-46, 58, σελ. 42-75.

EFKLIDES, A. & DEMETRIOU, A. (in press), «Image of cognitive self, task knowledge, and cognitive performance», in MC. DONALD, S. & COMMONS, M. L. (Eds.), *Adult development*, Vol 3: Postformal Stages.

EPSTEIN, S. «The self-concept revisited or a theory of a theory», *American Psychologist*, (1973), 28, pp. 404-416.

FLAVELL, J. H. «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry», *American Psychologist*, (1979), 34, pp. 906-911.

FLAVELL, J. H. «The development of children's knowledge about the mind: from cognitive connections to mental representations», in OLSON, D. A., ASTINGTON, J. W., & HARRIS, P. L. (Eds.), *Developing theories of mind*, pp. 244-267, Cambridge University Press, Cambridge, (1988).

GOLSTEIN, K. M. & BLACKMAN, S. *Cognitive style: Five approaches and relevant research*, John Willey & Sons, New York, (1978).

KAGAN, J., ROSMAN, B. L., DAY, D., ALBERT, J., & PHILIPS, W. «Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes», *Psychological Monographs*, (1964), 78, 1, Whole No. 578.

KEMLER-NELSON, D. & SMITH, D. «Analytic and holistic processing in reflection-impulsivity and cognitive development», in GLOBERSON, T. & ZELNIKER, T. (Eds.), *Cognitive style and cognitive development*, Human development, vol. 3, pp. 116-140., Norwood, NJ: Ablex, (1989).

KLATZKY, R. L. *Memory and awareness: An information processing perspective*, Freeman, New York, (1984).

ΛΕΟΝΤΑΠΗ Α. *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, (1996)

MESSER, S. B. «The effect of anxiety over intellectual performance on reflection-impulsivity in children», *Child Development*, (1970), 41, pp. 723-735.

MESSER, S. B. «Reflection-impulsive: A review». *Psychological Bulletin*, (1976), 83, pp. 1026-1052.

SWAN, W. B. Jr. «Identity negotiation: Where two roads meet», *Journal of Personality and Social Psychology*, (1987), 53, pp. 1038-1051.

WELLMAN, H. M. *The child's theory of mind*, MA: MIT Press, Cambridge, (1990).

ZELNIKER, T. & JEFFREY, W. E.. «Reflective and impulsive children: Strategies of information processing underlying differences in problem solving», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, (1976), 41, 5, Serial No. 168.

ΤΟ «ΘΕΑΤΡΟ ΙΔΕΩΝ» ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΟΥ ΊΨΕΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19^{ου} ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΑ

Θεωρητικές Αναζητήσεις

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ Γ. ΜΠΛΕΣΙΟΣ

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The term «theatre of ideas» has prevailed the last two decades concerning the characterization of an important theatre movement that has been manifested in Greece since the last years of the 19th century. This theatre movement represents in a great degree the modernistic theatre that constitutes the repercussion of social and ideological movements, such as socialism and feminism, and the expression of aesthetical movements, such as realism, naturalism and symbolism. The more important representative of the «theatre of ideas» is Henrik Ibsen.

Gr. Xenopoulos introduces the term in Greece and a number of greek authors, in general intellectuals, such as K. Palamas, J. Psychari, D. Tangopoulos, P. Vasilikos (K. Chatzopoulos), refer to the modernistic theatre and try to give the characteristics of Ibsen's plays. This evolution is interesting because of the repercussion of Ibsen's plays and the conceptions for the modernistic theatre in the plays of Greek dramatists. The various points of view, the dialogue and oppositions among greek authors concerning these plays or the characteristics of the modernistic theater manifest some principal problems of the greek identity and generally of the ideological evolution of greek theatre plays.

Περίληψη

Ο όρος «θέατρο ιδεών» έχει επικρατήσει τις δύο τελευταίες δεκαετίες σχετικά με το χαρακτηρισμό ενός σημαντικού θεατρικού κινήματος που εμφανίστηκε στην Ελλάδα από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Το θεατρικό αυτό κίνημα αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό το νεωτεριστικό θέατρο, το οποίο επηρεάζεται σε ιδεολογικό επίπεδο κυρίως από την εξέλιξη του σοσιαλισμού και του φεμινισμού και σε αισθητικό επίπεδο από το ρεαλισμό, το νατουραλισμό και το συμβολισμό. Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος του «θεάτρου ιδεών» είναι ο Henrik Ibsen.

Ο Γρ. Ξενοπούλος εισάγει τον όρο στην Ελλάδα και ένα μέρος Ελλήνων συγγραφέων, γενικότερα διανοουμένων, όπως ο Κ. Παλαμάς, ο Γ. Ψυχάρης, ο Δ. Ταγκόπουλος, ο Π. Βασιλικός (Κ. Χατζόπουλος), αναφέρονται στο νεωτεριστικό θέατρο και προσπαθούν να ανιχνεύσουν τα χαρακτηριστικά των ιψενικών δραμάτων. Ένας από τους αυθεντικότερους ερμηνευτές του Ίψεν, ίσως ο

Υποβολή άρθρου, 21^η Δεκεμβρίου 1998

αυθεντικότερος, είναι ο Παλαμάς. Η πνευματική αυτή αναζήτηση είναι ενδιαφέρουσα λόγω του αντίκτυπου των ιψενικών δραμάτων και των αντιλήψεων περί νεωτεριστικού θεάτρου στα θεατρικά έργα Ελλήνων συγγραφέων. Οι διάφορες απόψεις, ο διάλογος και οι αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους συγγραφείς σχετικά με την αποτίμηση του ελληνικού ή ξενόφερτου χαρακτήρα αυτών των έργων ή σχετικά με χαρακτηριστικά του νεωτεριστικού θεάτρου εκφράζουν ορισμένα βασικά προβλήματα της ελληνικής ταυτότητας και γενικότερα της ιδεολογικής εξέλιξης των ελληνικών θεατρικών έργων.

Ο όρος «θέατρο ιδεών» έχει επικρατήσει τις δύο τελευταίες δεκαετίες όσον αφορά στο χαρακτηρισμό ενός σημαντικού θεατρικού κινήματος που εκδηλώθηκε στην Ελλάδα από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Όσον αφορά στο περιεχόμενο του όρου, οι μέχρι τώρα απόψεις των μελετητών δίστανται. Η πρώτη άποψη προσδίδει στον όρο τη συνειδητή ανάπτυξη οποιασδήποτε ιδεολογίας, ενώ η δεύτερη συμφωνεί με την άποψη του Γρηγόριου Ξενόπουλου, δίνοντας την πρωτοκαθεδρία στην έκφραση ή παράσταση μιας φιλοσοφικής (ηθικής) ιδέας η οποία ενσαρκώνεται σε θεατρικά πρόσωπα¹. Αρχικά, ο όρος φαίνεται χωρίς νόημα, καταχρηστικός² και αυτό γιατί και στη λογοτεχνία γενικότερα και στο θέατρο ειδικότερα υπάρχουν ιδέες και πιθανόν ιδεολογίες σε όλες τις εποχές, είτε αυτό δηλώνεται ή είναι φανερό είτε όχι. Το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο τα στοιχεία αυτά ενσωματώνονται στο λογοτεχνικό έργο. Η άποψη της Jacquelline de Romilly για το θέατρο του Ευριπίδη, ο οποίος προάγει το διαλογικό στοιχείο και τη φιλοσοφική σκέψη με τρόπο αποφασιστικό, ξεκάθαρο, και λιγότερο για το θέατρο του Σοφοκλή, μας οδηγεί σε μια πρώτη διασάφηση του όρου³. Ο Gero von Wilpert και ο Heinz Kindermann τον χρησιμοποιούν για το θέατρο από την εποχή του Διαφωτισμού μέχρι τον 20^ο αιώνα⁴. Το ερώτημα όμως παραμένει, γιατί ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως για το θέατρο του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Η απάντησή μας είναι κοινωνιολογικού περιεχομένου. Πρόκειται στην ουσία για το νεωτεριστικό θέατρο που αποτελεί σε σημαντικό βαθμό την έκφραση των ιδεολογικών, κοινωνικών και καλλιτεχνικών αλλαγών, κινήματων και ανατροπών που αναπτύχθηκαν στην υπόλοιπη Ευρώπη από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, όπως ο σοσιαλισμός, ο φεμινισμός, ο ρεαλισμός και ο νατουραλισμός. Οι εξελίξεις αυτές, που έχουν ως αφετηρία τη συνειδητοποίηση μιας προβληματικής

1. Όσον αφορά στην πρώτη άποψη, βλ. Χαράλαμπος – Δημήτρης Γουνελάς, *Η σοσιαλιστική συνείδηση στην ελληνική λογοτεχνία, 1897-1912*, Κέδρος, Αθήνα, 1984, σσ. 231, 274, και όσον αφορά στη δεύτερη, Θόδωρος Γραμματάς, «Το “θέατρο ιδεών” του Δ. Ταγκόπουλου», στο: Δημ. Ταγκόπουλου *Οι αλυσίδες*, Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα, 1992, σ. 13.

2. Βλ. John Plamenatz, *Ιδεολογία, έννοια και ιστορία του όρου*, Κάλβος, Αθήνα, 1981, σσ. 28, 30, 32.

3. Jacquelline de Romilly, *La modernité d' Euripide*, puf écrivains, août 1986, σσ. 112, 117 και Antoine Vitez, *Le théâtre des idées*, Gallimard, Paris, novembre 1991, σ. 13.

4. Gero von Wilpert, *Sachwörterbuch der Literatur*, 6. Auflage (έκδοση), Kröner, Stuttgart, 1979, σ. 362 και Heinz Kindermann, *Theatergeschichte Europas*, VII. Band (τόμος), Otto Müller, Salzburg, 1965, σ. 165 και VI. Band, 2. Auflage (έκδοση), 1964, σ. 109.

κοινωνικής κατάστασης που πρέπει να εξηγηθεί και να ανατραπεί⁵, είναι καταλυτικές, με αποτέλεσμα το ιδεολογικό στοιχείο να είναι με διάφορους τρόπους ιδιαίτερα αισθητό στη λογοτεχνία. Μ' αυτή την έννοια ο όρος «θέατρο ιδεών» συγγενεύει και αρκετές φορές εκφράζει άλλους παραδεδομένους όρους, όπως «στρατευμένο θέατρο», «θέατρο θέσης», λιγότερο γνωστούς, όπως «προβληματισμένο θέατρο», «(σύγχρονο) διαλεκτικό θέατρο»⁶. Κοινή επιδίωξη του «θεάτρου ιδεών» με το στρατευμένο θέατρο και το «θέατρο θέσης» είναι η αφύπνιση του κοινού σε σχέση με ένα συγκεκριμένο ζήτημα ή πρόβλημα⁷. Ο όρος «θέατρο ιδεών» σε γενικές γραμμές είναι ευρύτερος από τους δύο προαναφερθέντες όρους. Και αυτό γιατί τα έργα του στρατευμένου θεάτρου και του «θεάτρου θέσης» έχουν ένα μονοδιάστατο και συχνά προπαγανδιστικό ή ηθικολογικό χαρακτήρα, ενώ τα έργα του «θεάτρου ιδεών» καταγράφουν μονοσήμαντα ρεαλιστικές καταστάσεις ή συχνά έχουν ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα που κινείται από τη διαφορετική προσέγγιση και ερμηνεία τους ανάλογα με τις εποχές και τους μελετητές, και την ύπαρξη βαθύτερων ερμηνειών (σε δεύτερο επίπεδο) μέχρι τη συνεχή αναζήτηση νοήματος⁸. Αποτελεί, όσον αφορά στην ελληνική λογοτεχνία, ως ένα βαθμό, το θεατρικό αντίστοιχο της κοινων(ιστ)ικής ή ρεαλιστικής και νατουραλιστικής πεζογραφίας. Αλλά και το συμβολιστικό θέατρο του τέλους του 19^{ου} αιώνα έχει χαρακτηριστεί από μελετητές ως «θέατρο ιδεών»⁹. Τέλος, ο όρος «ιδέα» είναι πιο κατάλληλος από τον όρο «ιδεολογία». Το θέατρο συνήθως επεξεργάζεται και προάγει ιδέες, στοιχεία μιας ή πολλών ιδεολογιών και όχι συστήματα ιδεών τα οποία απαρτίζουν μια ιδεολογία και απαιτούν μια συστηματική, αναλυτική και οργανωμένη σκέψη και

5. Ο όρος «νέο θέατρο» ανάγεται σύμφωνα με τον Georg Lukacs στο δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα και εντάσσεται στο κίνημα του διαφωτισμού, αλλά, σύμφωνα με τη γνώμη μας, ενισχύεται κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Βλ. Τη μελέτη του «The Sociology of Modern Drama», *Tulane Drama Review*, Document Series, τόμ. 9, τεύχ. 4. 1965, σ. 147.

6. Βλ. Αλλαρντάς Νίκολ, *Παγκόσμια ιστορία Θεάτρου* (εικονογραφημένη). Από τον Αισχύλο ως τον Ανουίγ, τομ. III, Σμυρνιώτης, α. χ., σ. 301, Lilian R. Furst and Peter N. Skrine, *Νατουραλισμός*, Η γλώσσα της Κριτικής, 6, Ερμής (Methuen and Co Ltd), Αθήνα, 1972, σ. 77, Θ. Γραμματάς, ό. π., σσ. 14, 17, Ελίζα – Άννα Δελβερούδη, «Βεντετισμός ή «έργα με θέση»: η ανανέωση του δραματολογίου στην Αθήνα κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αι.», στο: *Ζητήματα Ιστορίας των Νεοελληνικών Γραμμάτων*, Αφιέρωμα στον Κ. Θ. Δημαρά, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1994, σ. 220, Βάλτερ Πούχνερ, «Οι βόρειες λογοτεχνίες και το νεοελληνικό θέατρο», στον τόμο *Κείμενα και αντικείμενα*, Δέκα θεατρολογικά μελετήματα, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997, σ. 326, J. M. Lavaud (Universiti de Dijon), «Ibsen et le théâtre d' ides ũ Madrid ũ la fin du XIX^e», *Cahiers de l' Universiti*, N^o 4, Théâtre et societi, Universiti Pau et des pays de l' Adour, α. χ., σσ. 1, 13 και Bert O. States, *Irony and Drama: A poetics*, Ithaca, N.(ew) Y.(ork); London: Cornell University Press, 1971, σ. 156.

7. Βλ. Έρικ Μπέντλεϋ (Eric Bentley), *Το στρατευμένο θέατρο*, ζητήματα αισθητικής και σημειωτικής, Θεωρία, Αθήνα, 1982, σσ. 46-47.

8. Τα τελευταία χαρακτηριστικά μπορούν ακόμη και σε έργα του στρατευμένου θεάτρου να ανιχνευτούν. Ανιχνεύονται όμως κατεξοχήν στο έργο του Ίψεν. Βλ. ό. π., σσ. 34-35, 159-161 και Errol Durbach, «A century of Ibsen criticism», *The Cambridge Companion to Ibsen*, ed. James McFarlane, Cambridge University Press, 1994 (Reprinted 1996, 1997), σσ. 233-251.

9. Βλ. Dorothy Knowles, *La reaction idéaliste au théâtre depuis 1890*, Thèse, Librairie Droz, Paris, 1934, σ. 414 και Jacques Robichez, *Le Symbolisme au théâtre. Lugné-Poe et les débuts de l' Oeuvre*, Thèse, 1ère edition, L' Arche, 1957, σσ. 153-54, 384-385.

παράθεση απόψεων¹⁰.

Ως προς την πρώτη εμφάνιση του όρου δε διαθέτουμε ολοκληρωμένες πληροφορίες. Η πρώτη αναφορά που έχουμε βρει για τον όρο και αφορά στο θέατρο του Henrik Ibsen (Χένρικ Ίψεν) υπάρχει στο άρθρο του Ισπανού Verdes Montenegro «El teatro de ideas» το 1899 σχετικά με την παράσταση του θεατρικού του έργου *Ένα σπίτι της κούκλας* στη Μαδρίτη¹¹. Ο κριτικός της εποχής ταυτίζει το «θέατρο ιδεών» και το θέατρο του Ίψεν. Η δεύτερη αναφορά είναι αυτή του Ξενόπουλου το 1920, ο οποίος παραθέτει στη μελέτη του για το «θέατρο των ιδεών» το άρθρο, που δημοσιεύτηκε το ίδιο έτος, του Γάλλου κριτικού Julien Benta «Le théâtre d' idées» σχετικά όμως με το θεατρικό έργο του François de Curel (Φρανσουά ντε Κυρέλ) *L'âme en folie*¹². Συγχρόνως εισάγει τον όρο στην Ελλάδα εφαρμόζοντάς τον στα θεατρικά έργα του Ταγκόπουλου και αναφέροντας ως κύριους εκπρόσωπους στην Ευρώπη τον Ίψεν, το Δουμά υιό (Alexandre Dumas fils) και εν μέρει τον Κυρέλ¹³. Στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα ο όρος κυρίως συνδέεται με το γαλλικό θέατρο του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα (A. Dumas fils, Georges de Porto-Riche, Maurice Donnay, Fr. de Curel, Henri Lavedan, Paul Hervieux, Eugène Brieux), ενώ ο Ίψεν περισσότερο συνδέεται με το ρεαλισμό και το συμβολισμό¹⁴. Σε μια πιο πρόσφατη εποχή και κατά τη σημερινή ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτερα, κυρίως όσον αφορά στο θέατρο του Ίψεν¹⁵.

Ο Ίψεν θεωρείται ο σημαντικότερος εκπρόσωπος του «θεάτρου ιδεών». Δεν μπορούμε να δεχτούμε την άποψη της Phyllis Hartnoll, η οποία ισχυρίζεται ότι το θέατρο αυτό εμφανίστηκε και άκμασε εξαιτίας της επιθυμίας ή της δεκτικότητας του κοινού να δει ένα νεωτεριστικό θέατρο¹⁶. Η αποτυχία του Ίψεν στη Νορβηγία

10. Βλ. René Wellek et Austin Warren, *La théorie littéraire*, éditions du Seuil, collection Poétique, Paris, 1971, σσ. 155-156, 167, 168, 171 και Fernand Hallyn, «Λογοτεχνία και ιστορία των ιδεών», στο: *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας*. Μέθοδοι του κειμένου, Gutenberg, Αθήνα, 1997, σσ. 287-288. Διαφορετική άποψη διατυπώνει ο Gero von Wilpert, ο οποίος στο λήμμα Ideendrama του λογοτεχνικού λεξικού του ορίζει το «δράμα ιδεών» ως το δράμα το οποίο προάγει μια ενιαία κοσμοθεωρία, με κυριότερους εκπρόσωπους τον Schiller, τον Hebbel και τον Sartre. Βλ. Gero von Wilpert, ό. π., σσ. 361-362. Η άποψη αυτή όμως σε μεγάλο βαθμό δεν επιβεβαιώνεται, αν εξαιρέσουμε ίσως τον Sartre, ο οποίος κινείται ιδεολογικά στη δραματολογία του στα πλαίσια του υπαρξισμού (βλ. Hallyn, ό. π., σσ. 284-285). Στα δράματα των δύο πρώτων συγγραφέων υπάρχει κυρίως ανάπτυξη ιδεών, αντίληψεων και όχι ιδεολογίας ή κοσμοαντίληψης, η οποία είναι μια ευρύτερη φιλοσοφική αντίληψη περί του όντος. Βλ. Νίκολ, *Παγκόσμια ιστορία Θεάτρου*, τόμ. III, ό. π., σσ. 132, 142, 144, 295-296.

11. Βλ. Lavaud, ό. π., σσ. 11-12.

12. Ξενόπουλος, «Το θέατρο των ιδεών κι' ο κ. Δ. Π. Ταγκόπουλος», Β', *Ο Νουμάς*, 712, 27 του Νοέβρη 1920, σ. 350.

13. Στο ίδιο, σσ. 350-351.

14. Βλ. Νίκολ, *Παγκόσμια ιστορία Θεάτρου*, τ. IV, ό. π., σσ. 11, 13, 29, 38, Eric Bentley, «Ίψεν – υπέρ και κατά», *Θεατρικά Τετράδια*, τεύχ. 17, Το θέατρο του Ίψεν, Ιανουάριος 1989, σσ. 19-20 και Μήτσου Λυγίζου, *Το νεοελληνικό πλάι στο παγκόσμιο θέατρο*, Δραματολογική ανάλυση – Αισθητική και ιστορική τοποθέτηση, τόμος I, 2^η έκδοση, Δωδώνη, Αθήνα, α. χ., σ. 94.

15. Βλ. States, ό. π., σ. 158, Μάριος Πλωρίτης, «Ο Ίψεν και το Ευρωπαϊκό θέατρο του καιρού του», *Νέα Εστία*, τόμ. 60, τεύχ. 705, 1956, σσ. 1535-1537, Φύλλης Χάρντολ (Phyllis Hartnoll), *Ιστορία του Θεάτρου*, Υποδομή, Αθήνα, 1980, σσ. 247-248 και Λέων Κουκούλας, «Το θέατρο του Ίψεν», *Θεατρικά Τετράδια*, ό. π., σ. 7.

16. Χάρντολ, ό. π., σ. 247.

κατά την περίοδο των πρώτων θεατρικών του έργων είναι χαρακτηριστική¹⁷. Η επιτυχία του πέρα από τη Σκανδιναβία ήταν αμφιλεγόμενη, έγινε σταδιακά και η κατοπινή αναγνώρισή του δεν οφείλεται υποχρεωτικά σ' αυτή την επιθυμία του κοινού¹⁸. Οι συγγραφείς εκείνης της εποχής August Strindberg και Anton Tchikhov, που γνωρίζουν επίσης μέχρι σήμερα μια διαρκή επιτυχία των έργων τους, ανήκουν επίσης εν μέρει στο «θέατρο ιδεών». Η άποψη του George Steiner ότι η ιστορία του θεάτρου ξαναρχίζει με το θεατρικό έργο του Ίψεν δεν είναι τυχαία¹⁹. Η εξήγηση αυτής της άποψης γίνεται με όρους ιδεολογικούς και αισθητικούς. Ο Νορβηγός συγγραφέας εκφράζει μια σύγχρονη προβληματική και, εάν δίνει κάποιες απαντήσεις σε προβλήματα της εποχής του μέσω των θεατρικών του προσώπων, αυτές αμφισβητούν την αστική ηθική που θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ως άρρωστη²⁰. Το μεγάλο βάρος που δίνει στο διάλογο δε σημαίνει ότι τα πρόσωπα των δραμάτων του είναι φερέφωνα συγκεκριμένων ιδεών. Αντίθετα, οι ιδέες των δραμάτων του, που είναι σύνθετες και δεν αποκωδικοποιούνται εύκολα σε σχέση με τη σημασία και τη σπουδαιότητά τους, δεν είναι προκατασκευασμένες από τα θεατρικά του πρόσωπα, αλλά παρουσιάζονται κατά την πορεία διατύπωσής τους και δεν προδιαθέτουν τους θεατές²¹. Συνήθως, ο Ίψεν ξεπερνά τα στοιχεία πολεμικής που υπάρχουν στο έργο του και κατά συνέπεια το απλό στρατευμένο θέατρο ή το «θέατρο θέσης». Κυριαρχεί στο έργο του μια ανυποχώρητη ηθική, η σύγκρουση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, η αναζήτηση της αυθεντικής ζωής, η αμεσότητα της αλήθειας, η παρουσία ζωντανών προσώπων, η ανανέωση της ζωής και η ανατροπή της καθιερωμένης ιδεολογίας²². Συνδέεται με το νατουραλισμό και, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, το έργο του ανήκει σ' αυτόν²³. Πέρα από αυτά, εκφράζει μια αντίληψη ζωής που δεν περιορίζεται στο ρεαλισμό, αφού χρησιμοποιεί μύθους, σύνθετα σύμβολα. Η σχέση του με το συμβολισμό είναι εμφανής και το θέατρό του θεωρείται από τον Jacques Robichez ως «θέατρο αλληγοριών»²⁴. Συμπερασματικά, πραγματοποιεί τη σύνθεση πολλών προοδευτικών τάσεων της εποχής στη μορφή και το περιεχόμενο των θεατρικών του έργων και ανοίγει νέους δρόμους. Οι διαφορές με το θέατρο του Δουμά υιού είναι φανερές. Ο τελευταίος δεν μπορεί συνήθως να ξεπεράσει την έκθεση μιας θέσης που συνήθως προαναγγέλλεται και εκφράζει σε μεγάλο

17. Βλ. Μπέρναρ Σω (B. Shaw), *Η πεμπουσία του ιψενισμού*, Μετάφραση – Εισαγωγή Γιώργου Χριστογιάννη, Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα, 1993, σ. 26.

18. Στο ίδιο, σσ. 26-27, 50, 223, Robichez, ό. π., σσ. 156, 439, Lavaud, ό. π., σσ. 2, 9, 11-13, Μπέντλεϋ, *Το στρατευμένο θέατρο*, ό. π., (βλ. παρ. 7), σ. 159 και Νικηφόρος Παπανδρέου, *Ο Ίψεν στην Ελλάδα. Από την πρώτη γνωριμία στην καθιέρωση 1890-1910*, Κέδρος, Αθήνα, 1983, σσ. 59-61.

19. Τζωρτζ Στάνερ, *Ο θάνατος της τραγωδίας*, Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα, 1988, σ. 231.

20. Βλ. Παπανδρέου, ό. π., σσ. 132-133, Furst and Skrine, ό. π. (βλ. παρ. 6), σσ. 80-81, Terje Sinding, «Que faire d' Ibsen?», *Travail théâtral*, τεύχ. 28-29, Ιούλιος – Δεκέμβριος 1977, σ. 57 και Bentley, «Ίψεν – υπέρ και κατά», *Θεατρικά τετράδια*, τεύχ. 17, Ιανουάριος 1989, σ. 19.

21. Βλ. States, ό. π. (βλ. παρ. 6), σ. 158, Sinding, ό. π., σσ. 56-57, Bentley, «Ίψεν – υπέρ και κατά», ό. π., σ. 15. Ο τελευταίος μάλιστα συγγραφέας ισχυρίζεται ότι ο Ίψεν κάνει ελάχιστες προφανείς αναφορές σε ιδέες. Βλ. *Το στρατευμένο θέατρο*, ό. π., σ. 167.

22. Βλ. Στάνερ, ό. π., σ. 239, Σω, ό. π., σ. 28 και Furst and Skrine, ό. π., σσ. 77-78.

23. Βλ. για παράδειγμα Yves Chevrel, *Le naturalisme*, 1ère edition, puf, Paris, 1982, σσ. 68, 116.

24. Robichez, ό. π. (βλ. παρ. 9), σ. 153.

βαθμό την ισχύουσα αστική ηθική²⁵.

Εκτός από τη μελέτη του Ξενόπουλου, που στην ουσία στο πρόσωπο του Ταγκόπουλου συνοψίζει σημαντικά χαρακτηριστικά του «θεάτρου ιδεών», άλλα κείμενα δικά του και άλλων συγγραφέων, κυρίως θεωρητικά ή και σε σχέση με συγκεκριμένα θεατρικά κείμενα ή παραστάσεις, προαναγγέλλουν ή και κρίνουν την πορεία του νεωτεριστικού θεάτρου²⁶. Το πρώτο είναι η εισήγηση του Ξενόπουλου το βράδυ της πρώτης παράστασης των *Βρυκολάκων* του Ίψεν (29 Οκτωβρίου 1894). Ο συγγραφέας αναφέρει τη νεωτερικότητα του θεάτρου του, τον επαναστατικό του χαρακτήρα που θεμελιώνεται στο περιεχόμενο των ιδεών του, στη συγκεκριμένη τους εφαρμογή, αλλά και στον τρόπο εξέλιξης της πλοκής των έργων του, διαπιστώσεις που για πρώτη φορά γίνονται το 1892, κυρίως από το Βιζυηνό²⁷. Επιπλέον, αναφέρει και άλλους δραματουργούς και είναι υποστηρικτής κάθε ξένης ποιοτικής πολιτιστικής επιρροής²⁸. Η φράση του ότι «φιλολογικώς αποτελούμεν μίαν επαρχίαν της Γαλλίας» μπορεί να ξεσήκωσε αντιδράσεις²⁹, αλλά δεν αποτελεί αναγκαστικά αρνητική κρίση. Αφού η Ελλάδα δεν είναι ικανή από μόνη της να γνωρίσει τον Ίψεν και τους άλλους μεγάλους δραματουργούς, τότε αναγκαστικά τους γνωρίζει μέσω Γαλλίας. Το γεγονός ότι οι δυτικές κοινωνίες είναι πιο προηγμένες, άρα πραγματεύονται φλέγοντα ζητήματα που ανταποκρίνονται στα δικά τους κοινωνικά δεδομένα, δε σημαίνει, σύμφωνα με τον Ξενόπουλο, ότι οι Έλληνες δεν πρέπει να τα γνωρίσουν και ότι δεν είναι ικανοί να τα κατανοήσουν. Αν τα έργα του Ίψεν δεν μπορέσουν ιδεολογικά να δημιουργήσουν αναμόχλευση συνειδήσεων, μπορούν τουλάχιστον να γίνουν αντικείμενο θαυμασμού για την καλλιτεχνική τους αξία³⁰. Η παραπάνω διατύπωση, αλλά και γενικότερα η εισήγηση, παίρνουν έμμεσα θέση στο ακανθώδες ζήτημα της ελληνικής ταυτότητας. Ο συγγραφέας φαίνεται υποστηρικτής, τουλάχιστον εν μέρει, της «ελληνικής» ταυτότητας, δηλαδή είναι θαυμαστής των θετικών στοιχείων του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού και βλέπει την Ελλάδα ως τμήμα της Ευρώπης³¹. Η υγιής φιλολογία πρέπει να στηρίζεται, σύμφωνα μ' αυτόν, σε ξένες δυνάμεις³² και πουθενά δεν αναφέρει ελληνικές πηγές έμπνευσης. Μ' αυτό τον τρόπο όμως η δυνατότητα ύπαρξης και ανάπτυξης ελληνικής φιλολογίας που να στηρίζεται στις δυνάμεις της, δηλαδή στον πλούτο του λαϊκού πολιτισμού και των θετικών στοιχείων της προηγούμενης ελληνικής φιλολογίας, όπως θα έπρεπε, για τον Ξενόπουλο δεν υφίσταται.

Στο δοκίμιό του με αφορμή το θάνατο του Ίψεν, δημοσιευμένο στα *Παναθήναια* το 1906, ο Ξενόπουλος διαφοροποιείται εν μέρει από την εισήγηση

25. Η αστική αυτή ηθική και η σχετική διαφοροποίηση του Δουμά υιού από τον Ίψεν διαφαίνεται στη μελέτη της Ε. – Α. Δελβερούδη. Βλ. ό. π. (παρ. 6), σσ. 221, 224, 231-232, 240.

26. Ο όρος «θέατρο ιδεών» δεν αναφέρεται, αλλά υπονοείται ως προς την ουσιαστική του διάσταση.

27. Βλ. Παπανδρέου, ό. π. (βλ. παρ.18), σσ. 17-19.

28. Βλ. Γιαν. Σιδέρης, «Οι “Βρυκολάκες” και ο Ξενόπουλος», *Νέα Εστία*, τόμ. 48, τεύχ. 559, 1950, σσ. 1380-1381.

29. Στο ίδιο, σσ. 1380, 1382.

30. Στο ίδιο, σ. 1381.

31. Βλ. Δημήτρης Τζιόβας, *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*, Οδυσσεύς, Αθήνα, Νοέμβριος 1989, σ. 49.

32. Βλ. Σιδέρης, ό. π., σ. 1381.

του 1894, αφού παύει πλέον να υπάρχει η ισόρροπη αξιολογική αναφορά στις ιδέες των δραμάτων του Νορβηγού συγγραφέα και στην τεχνοτροπία τους. Η δραματουργική τεχνική είναι αυτή που είναι άξια ιδιαίτερης αναφοράς και δίνει τη δυνατότητα στη μοναδική έκφραση της ψυχικής ζωής των ηρώων³³. Η συντηρητική στροφή του Ξενόπουλου είναι γεγονός, αφού αφήνει σε δεύτερη μοίρα τις ιδέες των ιψενικών δραμάτων, αλλά και τη ρεαλιστική τους διάσταση. Η άποψη αυτή που αναφέρεται στις ιδέες του Νορβηγού συγγραφέα, δε φαίνεται να είναι σωστή, αφού πολλά έργα του έχουν προκαλέσει εκείνη την εποχή ποικίλες αντιδράσεις για τις ιδέες τους, όπως το *Σπίτι της κούκλας*. Η τολμηρότητα και ο νεωτερισμός ιδεών και στάσεων ζωής των ιψενικών προσώπων είναι φανεροί.

Ο Ξενόπουλος στο δεύτερο μέρος της μελέτης του για το «θέατρο ιδεών» και το Δ. Ταγκόπουλο, δημοσιευμένη στο «Νουμά» στις 27 Νοεμβρίου 1920, παραθέτει τις απόψεις του Γάλλου κριτικού Benta με τις οποίες συμφωνεί. Η τοποθέτηση του Ίψεν και του Δουμά υιού στο ίδιο επίπεδο του ποιοτικού «θεάτρου ιδεών» δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση των έργων των δύο συγγραφέων και δεν ανταποκρίνεται στην αλήθεια, έστω και αν ο Ξενόπουλος αργότερα παραδέχεται ότι «το πρότυπο της μεγαλοφυΐας στο είδος είναι ο Ένρικ Ίψεν»³⁴. Ξεκαθαρίζει τη, σύμφωνα με τη γνώμη του, ουσία του θεατρικού αυτού κινήματος και του θεάτρου του Ίψεν που έχει ως αφετηρία την ενσυνείδητη πρόθεση του συγγραφέα να ενσαρκώσει ιδέες σε θεατρικά πρόσωπα χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό από το κοινό. Η διαπίστωση αυτή, που αποτελεί και άποψη του Γάλλου κριτικού, διαστρέφει την ουσία του θεάτρου του Ίψεν, η οποία αναφέρθηκε προηγουμένως, αλλά και του επιτυχημένου «θεάτρου ιδεών» που έχει άμεση σχέση με το ρεαλισμό και το νατουραλισμό, και αφορά κυρίως στο στρατευμένο θέατρο ή στο «θέατρο θέσης», το οποίο δίνει την προτεραιότητα στις ιδέες, άσχετα αν αυτές ενσαρκώνονται επιτυχημένα ή όχι σε δραματικά πρόσωπα. Το λαθεμένο των απόψεων του Ξενόπουλου επιβεβαιώνεται από τις απόψεις του ίδιου του Ίψεν, αλλά και από μια σειρά σύγχρονών του και μεταγενέστερων Ελλήνων και ξένων κριτικών που τονίζουν την παρουσία στα δράματά του ζωντανών, εξελιξιμων και εξατομικευμένων προσώπων σε βάρος των ιδεών, αλλά και τη δημιουργική σύνθεση του Νορβηγού συγγραφέα ανάμεσα στη θεωρητική σκέψη, την αναζήτηση και τις προσωπικές εμπειρίες του, που λειτούργησαν ως κατευθυντήριες γραμμές για τα πρόσωπα των δραμάτων του³⁵. Η πρόθεση και οι θέσεις του Ίψεν, στις περιπτώσεις που διακρίνονται, ξεπερνιούνται συχνά από άλλα στοιχεία αισθητικής και ιδεολογικής τάξης που συχνά επιμένουν στη διαρκή αναζήτηση νοήματος³⁶. Η περίπτωση της Νόρας, ηρωίδας του *Σπιτιού της κούκλας*,

33. Βλ. Παπανδρέου, ό. π. (βλ. παρ. 18), σσ. 65, 79, 80.

34. Ξενόπουλος, «Το θέατρο των ιδεών κι' ο κ. Δ. Π. Ταγκόπουλος», Β', *Ο Νουμάς*, 712, 27 του Νοέβρη 1920, σ. 351.

35. Βλ. Marc Auchet, Introduction (Εισαγωγή), *Une maison de poupée*, Le Livre de Poche, Librairie Générale de France, Paris, 1990, σσ. 10, 19-20, Παπανδρέου ό. π., σ. 71, Φώτου Πολίτη, *Επιλογή κριτικών άρθρων*, Τόμος II: Θεατρικά, Ίκαρος, Αθήνα, Σεπτέμβριος 1984, σ. 194, Πλωρίτης, «Ο Ίψεν και το Ευρωπαϊκό θέατρο του καιρού του», *Νέα Εστία*, ό. π. (βλ. παρ. 15), σ. 1536 και Κουκούλας, «Το θέατρο του Ίψεν», *Θεατρικά Τετράδια*, ό. π. (βλ. παρ. 15), σσ. 7, 10.

36. Βλ. Κουκούλας, ό. π., σ. 7, Bentley, «Ίψεν – υπέρ και κατά», ό. π. (βλ. παρ. 20), σ. 16 και Morris Freedman, *The moral impulse in modern drama (1950-1950)*, Southern Illinois Press, 1967, σ. 4.

είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα³⁷. Οι απόψεις του Ξενόπουλου συμφωνούν με μια παραδοσιακή αντίληψη της λειτουργίας της λογοτεχνίας, η οποία αναζητά προθέσεις και μηνύματα στους συγγραφείς³⁸. Τέλος, ο Ξενόπουλος αναφέρει προηγούμενη άποψή του, ότι δηλαδή οι ιδέες του Ίψεν είναι κοινότοπες ή αντιφατικές ή και δανεισμένες από άλλους, αφού άξια ιδιαίτερης προσοχής από το καλλιεργημένο κοινό είναι η τεχνοτροπία του. Στο τρίτο μέρος της μελέτης του για το «θέατρο ιδεών» και τον Ταγκόπουλο, αναιρώντας προηγούμενη άποψή του, πιστεύει ότι ο Ταγκόπουλος είναι ο καλύτερος στην παρουσίαση «προπαγανδιστικού “Θεάτρου Ιδεών”»³⁹ και εισάγει την προβληματική της εφαρμογής του «θεάτρου ιδεών» στην Ελλάδα. Ο όρος «προπαγανδιστικός», αλλά και η εξέταση του έργου του Ταγκόπουλου, διαφοροποιούν τον Ταγκόπουλο από το έργο του Ίψεν, έστω και αν ο Ξενόπουλος και ο Ψυχάρης (όχι όμως ο Παλαμάς⁴⁰) έχουν διαφορετική άποψη.

Ο Κωστής Παλαμάς είναι από τους αυθεντικότερους ερμηνευτές του Ίψεν, αν όχι ο αυθεντικότερος⁴¹, και κατ' επέκταση του «θεάτρου ιδεών». Με ιδιαίτερη ενάργεια αναφέρει για πρώτη φορά, ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, τη σχέση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας με τον Ίψεν⁴², η οποία επιβεβαιώνεται ως άποψη, έστω εν μέρει, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα⁴³, σε αντίθεση με την άποψη του Ταγκόπουλου, ο οποίος τονίζει ότι πιο συγγενικά στην ελληνική ψυχή είναι τα δράματα του Ίψεν παρά του Αισχύλου⁴⁴. Η συγγένεια αυτή δεν είναι τεχνοτροπική, αλλά ουσιαστική. Η διαπίστωση του Παλαμά συνδέει το διαλογικό και διαλεκτικό στοιχείο της αρχαίας τραγωδίας μ' αυτό του Ίψεν. Στην *Ωδή* του για το θάνατο του Ίψεν επεκτείνει τη σχέση αυτή προς την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, συνδέοντάς τον με τον «σκοτεινό Ηράκλειτο που σωπαίνει νόημα γιομάτος»⁴⁵. Η τελευταία φράση, η οποία δίνει φιλοσοφική διάσταση στο ιψενικό έργο, τονίζει την επίπονη διαδικασία αναζήτησης νοήματος, την ύπαρξη κρυφού και συμβολικού νοήματος⁴⁶ που μπορεί να υπάρχει και μέσα στη σιωπή του λόγου, σε αντίθεση με τις κυρίαρχες απλοποιητικές και επιφανειακές ερμηνείες της εποχής που προσπαθούν με εύκολο τρόπο να αποκωδικοποιήσουν ένα νόημα. Στο ζήτημα του νατουραλιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα του έργου του Ίψεν είναι

37. Βλ. Auchtet, ό. π., σσ. 8, 19.

38. Η ίδια διαπίστωση ισχύει και για το Shaw. Βλ. ό. π. (παρ. 17), σ. 183.

39. Ξενόπουλος, «Το θέατρο των ιδεών κι' ο κ. Δ. Π. Ταγκόπουλος», Γ' *Ο Νουμάς*, 713, 5 του Δεκέβρη 1920, σ. 354.

40. Δημήτρη Ταγκόπουλου, «Οι αλυσίδες. Πρωτόλογα», *Ο Νουμάς*, 274, 16 του Δεκέβρη 1907 (Βλ. και Δ. Ταγκόπουλου *Οι αλυσίδες*, εισαγωγή: Θόδωρος Γραμματάς, Δωδώνη, Αθήνα, 1992, σσ. 48-49).

41. Βλ. Πούχγερ, *Ο Παλαμάς και το θέατρο*, Καστανιώτης, Αθήνα 1995, σ. 749.

42. Στο ίδιο, σσ. 742-743.

43. Βλ. Τζωρτζ Στάνερ, *Ο θάνατος της τραγωδίας*, Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα, 1988, σσ. 233-234, 236.

44. Βλ. Παπανδρέου, ό. π. (βλ. παρ. 18), σ. 163. Την άποψη του Παλαμά θα αξιοποιήσουν ή θα επαναλάβουν λίγο αργότερα ο Ξενόπουλος, ο Τσοκόπουλος και άλλοι. Στο ίδιο, σσ. 61, 153-154.

45. Στο ίδιο, σ. 62.

46. Ο Παλαμάς δεν είναι ο πρώτος που αντιλαμβάνεται το συμβολικό και σκοτεινό χαρακτήρα των ιψενικών δραμάτων. Προηγείται ο Ξενόπουλος και ο Ν. Ι. Λάσκαρης που τον αξιοποιούν στην υπηρεσία ενός περισσότερο ή λιγότερο εμφανούς εκλεκτικισμού στην τέχνη. Στο ίδιο, σσ. 24, 81.

πρωτότυπος, πρωτοπόρος στην άποψή του. Οι δύο αυτές διαστάσεις είναι αυτές που προβάλλονται κυρίως, είτε θετικά, είτε αρνητικά από την ελληνική κριτική. Η νατουραλιστική διάσταση, κυρίως όσον αφορά στην κληρονομικότητα, στην έλλειψη ψυχικής ή σωματικής υγείας των ηρώων, αποτελεί κυρίως αντικείμενο αρνητικής κριτικής, ενώ η κοινωνική διάσταση επικεντρώνεται στη διαμάχη ανάμεσα στην άποψη για τον επαναστατικό και ανατρεπτικό χαρακτήρα των έργων και των κυρίων προσώπων τους και στην άποψη για τον ανήθικο ή ακατανόητο χαρακτήρα τους⁴⁷. Ο Παλαμάς ανατρέπει την κυρίαρχη άποψη και είναι ο πρώτος που δίνει μια νέα διάσταση στις έννοιες «υγεία», «νόσος», «παθολογικό», «φυσιολογικό», «ηθική», «ανηθικότητα», τονίζοντας την αλληλοσυμπλήρωσή τους, τη βαθύτερη σημασία τους⁴⁸. Στην *Ωδή* του συγκεκριμένου αιώνιου όλους αυτούς τους προβληματισμούς δίνοντάς τους μια νέα προοπτική. Είναι ο πρώτος που αντιλαμβάνεται ότι ο ξεπεσμός του ανθρώπου που προβάλλεται με τα νατουραλιστικά μοτίβα είναι το έναυσμα για την αναγέννησή του, για τη σωτηρία του, εφόσον ο θάνατος και η ζωή αλληλοσυμπληρώνονται, αλληλοδιαδέχονται σε μια αέναη ακολουθία, παρ' ότι όχι πάντα με εμφανή τρόπο. Στην *Τρισεύγενή* του μπόρεσε ο Παλαμάς να ενσωματώσει με δημιουργικό τρόπο πλήθος από τα παραπάνω στοιχεία. Τον Αύγουστο του 1907 γράφει το σημαντικό θεωρητικό του κείμενο *Για το δράμα, όχι για το θέατρο*, το οποίο δημοσιεύεται στο «Νουμά». Έμμεσα συμφωνεί με την άποψη του Ίψεν για την τέχνη, ότι δηλαδή προηγείται στη συγγραφή του η πραγματική ζωή, πρόσωπα και γεγονότα που αποδίδονται με ποιητικό τρόπο και ακολουθούν οι ιδέες, οι οποίες άλλωστε ερμηνεύονται διαφορετικά από τους αποδέκτες των έργων του⁴⁹. Οι γνώμες του Παλαμά που έχουν διατυπωθεί σε προγενέστερο χρόνο, ότι δηλαδή τα ιψενικά έργα προσφέρουν διανοητική συγκίνηση και ξετυλίγουν ιδέες που ίσως είναι απόψεις φιλοσόφων, συμπληρώνουν την προηγούμενη άποψη και απλά τονίζουν τη σημασία σ' αυτά του ιδεολογικού στοιχείου⁵⁰. Ο Παλαμάς πιστεύει στον πανανθρώπινο χαρακτήρα των έργων, άρα και στις γόνιμες αλληλεπιδράσεις πολιτισμών και πολιτιστικών προϊόντων. Μ' αυτή την έννοια πιστεύει ότι η επίδραση του Ίψεν στον ελληνικό πολιτισμό θα είναι γονιμότερη απ' όσο η ελληνική θεατρική παραγωγή του 19^{ου} αιώνα⁵¹. Μ' αυτό τον τρόπο ξεπερνά τις απόψεις των ελληνο(εθνο)κεντρικών διανοουμένων, αλλά και τον άλλο πόλο του δίπολου Έλληνας – Ρωμικός, τον «ελληνικό», αφού αναγνωρίζει υπό προϋποθέσεις ως πρότυπα πολιτιστικά προϊόντα του δυτικού πολιτισμού.

Ο Γιάννης Ψυχάρης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1901) εκδίδει το βιβλίο του *Για το Ρωμαίικο Θέατρο*, το οποίο περιέχει ένα σημαντικό θεωρητικό πρόλογο⁵².

47. Στο ίδιο, σσ. 16, 30-31, 34-35, 37-38.

48. Στο ίδιο, σσ. 76-77.

49. Κωστή Παλαμά, «Για το δράμα, όχι για το θέατρο», *Απαντα*, τόμ. VI, Μπίρης, Αθήνα, α. χ., σ. 348.

50. Βλ. Παπανδρέου, ό. π., σσ. 78, 83 και Πούχνερ, ό. π. (βλ. παρ. 41), σ. 744.

51. Βλ. Παπανδρέου, ό. π., σσ. 98-100 και Παλαμά, «Για το δράμα, όχι για το θέατρο», ό. π., σ. 349.

52. Τη σημασία του και την ιδιοτυπία του έχουν επισημάνει ο Θόδωρος Γραμματάς στο βιβλίο του *Νεοελληνικό θέατρο Ιστορία – Δημιουργία*, δώδεκα μελετήματα, κουλτούρα, Αθήνα, 1987, σ. 95, καθώς και ο Βάλτερ Πούχνερ στο βιβλίο του: *Φιλολογικά και θεατρολογικά ανέκδικτα*, πέντε μελετήματα, Καστανιώτης, Αθήνα, 1995, σ. 15.

Βασική θέση του είναι η απαξίωση της επιρροής του Ίψεν, του Νίτσε και άλλων στη νεοελληνική λογοτεχνία, μ' ένα βίαιο μάλιστα εκφραστικό τρόπο⁵³. Στην ουσία θέλει να καυτηριάσει τις μόδες που ίσχυαν στην Ελλάδα εκείνη την εποχή, την άκριτη, επιπόλαιη αποδοχή των παραπάνω συγγραφέων, αλλά μαζί μ' αυτά συμπαρασύρει και τους ίδιους τους συγγραφείς, την ουσία του έργου τους. Η αντίθεσή του με τον Ξενόπουλο είναι φανερή. Πρόκειται για την πρώτη εκδήλωση, στα πλαίσια του «θεάτρου ιδεών», του άλλου πόλου της ελληνικής ταυτότητας, της ρωμέικης⁵⁴, δηλαδή της εθνοκεντρικής, ενδοστρεφούς πολιτιστικής τάσης. Σε μια κριτική όμως για το δράμα του Ταγκόπουλου *Ζωντανό και πεθαμένοι* αποδέχεται την αξία του Ίψεν, αλλά μόνο για τη φιλολογία της πατρίδας του, η οποία άρχισε να υπάρχει, όταν έγινε ο συγγραφέας γνωστός⁵⁵. Θεωρεί ότι σημαντικό κριτήριο για τα αξια λόγου έργα είναι η διάδοσή τους στην Ευρώπη. Μ' αυτό τον τρόπο αντιφάσκει, αφού με τη διάδοση των έργων και των ιδεών υποδηλώνει και την αλληλεπίδρασή τους, αλλά και με την προηγούμενη θέση του δεν είναι συνεπής.

Στο ίδιο μήκος κύματος με τον Ψυχάρη φαίνεται να κινείται ο Δημήτρης Ταγκόπουλος. Στα *Πρωτόλογά* του στο δράμα του *Οι αλυσίδες*, δημοσιευμένο στο «Νουμά» στις 16 Δεκεμβρίου 1907, αναπτύσσει τις απόψεις του και οριοθετεί το στόχο του: να δημιουργήσει «ντόπιο», «ρωμαίικο» θέατρο μέσα από την κυριαρχία της ζωής, της αλήθειας⁵⁶. Αρνείται ότι η ηρωίδα του δράματός του είναι «Νορβηγούλα» ή «Ψενογέννημα» και υποστηρίζει ότι είναι «Ρωμοπούλα»⁵⁷. Σε αντίθεση με τον Ξενόπουλο, αρνείται τις ξένες δυτικές επιρροές για δύο λόγους: πρώτον γιατί είναι νωρίς και δεύτερον γιατί συσσωρεύουν αρνητικά χαρακτηριστικά ή στοιχεία ξένα προς την ελληνική ζωή⁵⁸. Παρότι αναφέρει ότι η μελέτη του Παλαμά *Για το δράμα, όχι για το θέατρο* είναι αληθινό «Βαγγέλιο της Ρωμαίικης δραματικής τέχνης»⁵⁹, η έλλειψη διαλεκτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων είναι φανερή. Η αντίφαση δημιουργείται, όταν διαπιστώσουμε ότι η ηρωίδα του δράματός του, σε αντίθεση με τις δηλώσεις του, εκθέτει προηγμένες φεμινιστικές θέσεις, παραδείγματος χάρη εναντίον του γάμου.

Ο Πέτρος Βασιλικός (Κώστας Χατζόπουλος) εκθέτει τις θεωρητικές του απόψεις για την τέχνη στο «Νουμά». Στη μελέτη του με τον τίτλο «Για ένα κοινό και για ένα δράμα», δημοσιευμένη στις 13 Ιανουαρίου 1908, πιστεύει στο συγκεκριμένο πραγματικότητα και ιδεολογία με στόχο την κοινωνική προκοπή. Οι απόψεις του αποτελούν τον προάγγελο μιας σοσιαλιστικής αντίληψης για την τέχνη στην ελληνική πραγματικότητα. Αποφεύγει την απλουστευμένη σοσιαλιστική αντίληψη λέγοντας ότι η ιδέα είναι «η αντανάκλαση της

53. Γιάννη Ψυχάρη, *Για το Ρωμαίικο Θέατρο, Ο Κυρούλης, δράμα – Ο Γουανάκος, κωμωδία*, τόμ. Ι, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 1901, σ. 4 και Πούχνερ, ό. π., σσ. 37, 41.

54. Βλ. Πούχνερ, ό. π., σσ. 32-33.

55. Ψυχάρη, «Ανοιχτό γράμμα» (προς Δ. Ταγκόπουλο), *Ο Νουμάς*, 148, 15 του Μάη 1905.

56. Ταγκόπουλου, «Οι αλυσίδες. Πρωτόλογα», ό. π. (βλ. παρ. 40 – και στην έκδοση Δωδώνης, σσ. 47-48, 50).

57. Στο ίδιο (και στην έκδοση Δωδώνης, σ. 50).

58. Λέει: ... *Για υπέρθρωπους και για άρρωστους χαρακτήρες και για χειραφετημένες κοκκάνες είναι νωρίς*. ... Στο ίδιο (και στην έκδοση Δωδώνης, σσ. 52-53).

59. Στο ίδιο (και στην έκδοση Δωδώνης, σ. 47).

πραγματικότητας στο πνεύμα του ποιητή»⁶⁰. Το εγώ του καλλιτέχνη έχει τη δυνατότητα να εκφράσει κοινωνικές ανησυχίες και προβλήματα, αν κάνει το άνοιγμα στην κοινωνία. Δηλαδή μπορεί και πρέπει να αποκτήσει, σύμφωνα με το Βασιλικό, αντικειμενικές διαστάσεις και να γίνει το όργανο της αλήθειας. Αναφέρει ως παράδειγμα τη στάση του Ίψεν στα τελευταία του δράματα, τα οποία χωρίς τελική λύση προεκτείνονται στη ζωή των ανθρώπων. Στη μελέτη του με τον τίτλο «Για ένα άλλο δράμα και μια κοινωνία», δημοσιευμένη επίσης στο «Νουμά» στις 24 Φεβρουαρίου 1908, αποκαλύπτει τις αντιφάσεις του Ξενόπουλου σε σχέση με τις ξένες επιρροές, με αφορμή την κριτική του για το δράμα του Ταγκόπουλου *Οι αλυσίδες*⁶¹. Ο Ξενόπουλος είχε κατηγορήσει τον Ταγκόπουλο ότι μιμείται στείρα τον Ίψεν, τη στιγμή που η ελληνική κοινωνία δε γνωρίζει ζητήματα συνείδησης, είναι απροετοίμαστη για προηγμένους ήρωες και προηγμένες συνειδησιακές καταστάσεις⁶². Ο Βασιλικός υπεραμύνεται των ηρώων του Ταγκόπουλου λέγοντας ότι «ξένο είναι το καθετί που βρίσκεται μακριά από την ψυχή μας»⁶³, ενώ κοντά στους ανθρώπους είναι η αλήθεια, οι καταστάσεις της ζωής που ανταποκρίνονται στις βαθύτερες ανάγκες και ανησυχίες τους. Μ' αυτή την έννοια υποστηρίζει, συμφωνώντας με την άποψη του Ταγκόπουλου, ότι το θέατρο του Ίψεν είναι κοντύτερα στην ελληνική ψυχή από «μια κακοφτιασμένη εθνική τραγωδία ή από το θέατρο του Αισχύλου»⁶⁴. Ο Βασιλικός μπορεί να έχει δίκιο, αλλά σίγουρα υπερβάλλει απορρίπτοντας κάθε τι ελληνικό, ακόμα και την αρχαία ελληνική τραγωδία ως πηγή έμπνευσης ή αλήθειας για τους Νεοέλληνες.

Συμπερασματικά, ο Ίψεν κερδίζει τη συμπάθεια των Ελλήνων δημοτικιστών και γενικότερα προοδευτικών διανοουμένων, εκτός από αυτούς που στο όνομα της υπεράσπισης και προόδου της εθνικής λογοτεχνίας αποτελεί κίνδυνο⁶⁵. Η παραπάνω διαπίστωση όμως δεν αρκεί για τη σταθερή και διαρκή αναβάθμιση του θεάτρου στην Ελλάδα. Η μελέτη του Ξενόπουλου για το «θέατρο ιδεών» και τον Ταγκόπουλο μαρτυρεί τη δυσκολία ορισμένων Ελλήνων συγγραφέων και κριτικών να κατανοήσουν σε βάθος πτυχές των ιψενικών έργων. Η συνολική στάση της Ελλάδας προς τον Ίψεν και κατά συνέπεια προς το «θέατρο ιδεών» δεν έχει συνοχή και συνέχεια. Κυριαρχεί η σύγχυση, η σπασμωδικότητα, η αποσπασματικότητα και η προκατάληψη⁶⁶. Η σχέση ανάμεσα στο κοινό και στο θέατρο υπήρξε μερικώς αμφίδρομη. Κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι ο Νορβηγός συγγραφέας αναγνωρίστηκε αρχικά στην Ελλάδα εξαιτίας της δεκτικότητας του κοινού, η οποία υπήρξε επιφανειακή κατά τη διάρκεια των πρώτων παραστάσεων. Πρόκειται περισσότερο για μια περιέργεια, η οποία δε δημιούργησε

60. Πέτρου Βασιλικού, «Για ένα κοινό και για ένα δράμα», *Ο Νουμάς*, 278, 13 του Γενάρη 1908. Βλ. Σπύρου Κυριαζόπουλου, *Ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός στη ζωγραφική*, Τροπές, Αθήνα, 1977, σσ. 57-61, 74-75.

61. Βασιλικού, «Για ένα άλλο δράμα και μια κοινωνία», 284, 24 του Φλεβάρη 1908, σ. 3.

62. Στο ίδιο, σ. 3 και Ξενόπουλος, «Αλήθεια κι' απ' αλήθεια», στο: Δ. Ταγκόπουλου *Οι αλυσίδες*, ό. π. (βλ. παρ. 40), σσ. 141-142.

63. Βασιλικού, ό. π. (βλ. παρ. 61), σ. 6.

64. Στο ίδιο, σ. 6.

65. Βλ. Παπανδρέου, *Ο Ίψεν στην Ελλάδα*, ό. π. (βλ. παρ. 18), σσ. 93, 97.

66. Στο ίδιο, σ. 16 και Πούχνερ, «Οι βόρειες λογοτεχνίες και το νεοελληνικό θέατρο», ό. π. (βλ. παρ. 6), σ. 324.

τις βάσεις για τη θετική πρόσληψή του και τη συχνή παράσταση των έργων του τις επόμενες δεκαετίες. Είναι γνωστό ότι το κοινό εκείνη την εποχή ήταν άστατο και ενδιαφερόταν περισσότερο για τη διασκέδασή του με έναν τρόπο που διέφερε από την αντίληψη που είχε ο Ξενόπουλος για τη διασκέδαση⁶⁷. Τα ιψενικά δράματα θεωρήθηκαν από πολλούς δυσνόητα ή και ακατανόητα. Αρκετές κατοπινές παραστάσεις ιψενικών έργων υπήρξαν αποτυχίες. Οι πληροφορίες γι' αυτές είναι μερικές φορές αντιφατικές⁶⁸. Η όλη ελληνική στάση απέναντι στα ιψενικά έργα έχει άμεση σχέση με την ιδεολογική αστάθεια της εποχής και τις παραδοσιακές δομές της ελληνικής κοινωνίας⁶⁹.

Οι διαπιστώσεις μας σχετικά με τα θεωρητικά κείμενα που αναφέραμε και τα οποία είναι τα χαρακτηριστικότερα του «θεάτρου ιδεών» ή του νεωτεριστικού θεάτρου, είναι οι εξής: Ο διχασμός των Ελλήνων προοδευτικών διανοουμένων σχετικά με τις ξένες επιρροές στην ελληνική λογοτεχνία, με αιχμή τους Βορειοευρωπαίους Ίψεν και Νίτσε, είναι φανερός⁷⁰. Ο ελληνοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής ταυτότητας δεν υπερισχύει, αλλά όπου υπάρχει (Ψυχάρης, Ταγκόπουλος) υποστηρίζεται αδιάλλακτα. Ο άλλος πόλος της διχασμένης ελληνικής ταυτότητας, ο ευρωκεντρικός, έχει μερική ισχύ, και αυτό γιατί ο δυτικός πολιτισμός, κυρίως το θέατρο που μας ενδιαφέρει, αντιμετωπίζεται κριτικά ή στη βάση των πανανθρώπινων ή καλλιτεχνικά και κοινωνικά προηγμένων χαρακτηριστικών του και η αρχαιοελληνική παράδοση δεν φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο. Η προσπάθεια υπέρβασης ή η υπέρβαση του διχασμού αυτού είναι εμφανής, κυρίως λόγω του Παλαμά, αλλά και του Πέτρου Βασιλικού. Ως κριτήρια ποιότητας και αποδοχής των έργων παρουσιάζονται σ' αυτούς τους συγγραφείς οι πανανθρώπινες ιδιότητές τους, η σχέση τους με την αλήθεια και την κοινωνική πρόοδο. Κοινό μειονέκτημα όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι η ελληνική πολιτιστική και πιο συγκεκριμένα η λογοτεχνική παράδοση δε φαίνεται να παίζει κάποιο ιδιαίτερο ρόλο, κυρίως λόγω της αντίληψης ότι η Ελλάδα δημιουργούσε φιλολογία εκείνη την εποχή. Η αστάθεια των απόψεων, οι αντιφάσεις, οι συμφυρμοί στοιχείων και ιδεών και οι διαφορετικές εκτιμήσεις για θεατρικά έργα χαρακτηρίζουν αρκετούς από τους συγγραφείς – κριτικούς (Ψυχάρης, Ξενόπουλος). Η θεατρική τέχνη έχει διαφορετική αφετηρία για τον Ξενόπουλο και σε σχέση με τους υπόλοιπους θεωρητικούς. Η αντίληψη ότι η τέχνη έχει ως βάση τη ζωή, την πραγματικότητα και την αλήθεια, είναι κοινή στους περισσότερους από αυτούς. Η άποψη του Ξενόπουλου για την πρωτοκαθεδρία της ιδεολογικής ενσυνείδητης πρόθεσης του συγγραφέα φαίνεται

67. Βλ. Γραμματάς, ό. π. (βλ. παρ. 52), σ. 97 και Μ. Γ. Μερακλής, «“Η διασκεδαστική τέχνη” (Ένα σημαντικό θεωρητικό άρθρο του Ξενόπουλου)», *Διαβάζω*, τεύχ. 265, (Αφιέρωμα) Γρηγόριος Ξενόπουλος, 12.6.91, σσ. 29-31.

68. Βλ. Παπανδρέου, ό. π., σσ. 30, 48-49, 56, 58.

69. Αυτή η στάση δεν είναι μοναδικό φαινόμενο στην Ευρώπη. Παρόμοια στάση παρατηρείται και στην Ισπανία, χώρα επίσης λιγότερο ανεπτυγμένη σε σχέση με τις κεντρικές και βόρειες ευρωπαϊκές χώρες. Βλ. Lavaud, ό. π. (βλ. παρ. 6), σ. 13.

70. Ο όρος «βορειομανία» είναι χαρακτηριστικός. Βλ. Παπανδρέου, ό. π., σσ. 99-100 και Πούγχερ. «Οι βόρειες λογοτεχνίες και το νεοελληνικό θέατρο. Ιστορικό διάγραμμα και ερευνητικοί προβληματισμοί», *Θέματα Λογοτεχνίας*, Δεύτερος χρόνος, τεύχ. 5, Μάρτιος – Ιούνιος '97, Γκοβόστης, Αθήνα, σσ. 91-93.

θεωρητικά αποδυναμωμένη. Στην πραγματικότητα όμως τα θεατρικά κείμενα, που εντάσσονται στο «θέατρο ιδεών» στην Ελλάδα, έχουν υπερτονισμένο ιδεολογικό χαρακτήρα και σε αρκετά απ' αυτά λείπει η σκηνική δράση, παρά τις αντίθετες διακηρύξεις των θεωρητικών που υπήρξαν και συγγραφείς. Σ' αυτό συνέβαλε και η θεωρητική αντίληψη ότι τα έργα αναδεικνύονται περισσότερο με το διάβασμά τους και λιγότερο με τη σκηνική τους παρουσία⁷¹. Τα περισσότερα ανέδειξαν τις εγγενείς αδυναμίες της ελληνικής ιδεολογίας και την αδυναμία του συνδυασμού της θεωρίας και των προοδευτικών ιδεών με τη νεοελληνική καθημερινή πραγματικότητα. Τα γενικότερα χαρακτηριστικά τους κάθε άλλο παρά ενιαία υπήρξαν. Παρά τη μειωμένη αποδοχή τους από το ελληνικό κοινό, μπόρεσαν πάντως να διατηρηθούν στο πέρασμα του χρόνου τα έργα που ανέδειξαν την ελληνική πραγματικότητα και αυτά που τη συνδύασαν με τον πλούτο του λαϊκού πολιτισμού και λιγότερο αυτά που ενσωμάτωσαν ευρωπαϊκά πρότυπα, συνήθως με μικρότερη ή καθόλου επιτυχία.

71. Υπέρμαχοι αυτής της αντίληψης υπήρξαν ο Γιάννης Καμπύσης και ο Παλαμάς. Βλ. Γιάνη Α. Καμπύση, «(Αύγουστος Στρίντμπεργκ) Η Δεσποινίδα Τζούλια». Λίγες σημειώσεις, *Η Τέχνη*, Αύγουστος – Σεπτέμβριος 1899, σ. 243, Παλαμάς, «Για το δράμα, όχι για το θέατρο», ό. π. (βλ. παρ. 49), σ. 341, και Γραμματάς, *Νεοελληνικό θέατρο. Ιστορία – Δραματολογία*, ό. π. (βλ. παρ. 52), σ. 98.

ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Άποψη και Χρόνος στην Έκφραση του Παρελθόντος

ΜΑΡΙΑ ΡΑΥΤΟΠΟΥΛΟΥ
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Abstract

In this study we present some clues of the following hypotheses:

1. In Greek language, when we refer to the aspectual values of the verb stem, it is quite difficult to answer a question of markedness. So, it seems more preferable to use *relativised marking*.
2. The difference between the Greek tenses Paratitikos and Aoristos, which both express past time, is not only a matter of aspect. This difference has to do also with time, especially with time relation. This is made clear by the fact that, although Paratitikos and Aoristos often interchange their syntactic positions, they cannot do so, when they express a special time relation, that of *correlated time*.
3. Data of Greek language enforce the hypothesis that a possible logical analysis can treat aspect as a *Factor*, while on the other hand it is not possible to do so with tense.

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται ο χρόνος σε μια γλώσσα αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική κοινότητα αντιλαμβάνεται το χρόνο. Η Ελληνική ανήκει στις γλώσσες οι οποίες διακρίνουν τριαδικά το χρόνο (*παρελθόν - παρόν - μέλλον*) και τον εκφράζουν, κυρίως, με τους Χρόνους του ρήματος.

Η έκφραση του παρελθόντος πραγματοποιείται, κυρίως, με τον Παρατατικό και τον Αόριστο. Οι δύο αυτοί ρηματικοί Χρόνοι τοποθετούν το γεγονός στο παρελθόν αλλά με διαφορετικό τρόπο. Ο Αόριστος εστιάζει στην ολοκλήρωση του γεγονότος, ενώ ο Παρατατικός όχι. Ο Παρατατικός χρησιμοποιείται, όταν δεν γίνεται εστίαση στην ολότητα του γεγονότος αλλά στον *εσωτερικό* του χρόνου. Τέτοιες χρήσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η διαφορά Παρατατικού - Αορίστου είναι διαφορά άποψης και όχι χρόνου. Υπάρχουν όμως και χρήσεις οι οποίες δείχνουν ότι οι δύο Χρόνοι διαφέρουν και ως προς τη δήλωση του χρόνου. Συγκεκριμένα, η διαφορά αυτή αποκαλύπτεται, όταν χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν γεγονότα του παρελθόντος των οποίων ο χρόνος σχετίζεται. Στην περίπτωση αυτή η σχέση τους δεν είναι αντιστρέψιμη, δεν είναι δυνατόν, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουμε Παρατατικό στη θέση του Αορίστου ή το αντίστροφο,

πράγμα το οποίο επιτρέπεται σε χρήσεις των δύο χρόνων, όταν δεν εκφράζουν χρονική σχέση γεγονότων. Το χαρακτηριστικό αυτό δείχνει ότι οι δύο χρόνοι συμπεριφέρονται διαφορετικά και ως προς το χρόνο. Επομένως, ο Παρατατικός και ο Αόριστος έχουν διαφορά και άποψης και χρόνου.

Η δήλωση του χρόνου και της άποψης στην Ελληνική πραγματώνεται στη μορφολογία του ρήματος. Είναι δυνατόν όμως και ο χρόνος και η άποψη να δηλώνονται με επιρρήματα στο κατηγορήμα. Η ανάλυση με όρους τυπικής λογικής της σχέσης την οποία έχει η άποψη με το χρόνο, τόσο όταν δηλώνονται με επιρρήματα όσο και όταν δηλώνονται από τη μορφολογία του ρήματος, αποκαλύπτει κάποιες διαστάσεις της σχέσης *Χρόνου - άποψης*. Φαίνεται, για παράδειγμα, ότι τα επιρρήματα άποψης είναι δυνατόν να αναλυθούν ως λογικοί τελεστές του κατηγορήματος, κάτι το οποίο δεν ισχύει για τα επιρρήματα χρόνου. Από τη λογική ανάλυση διαμορφώνονται, επίσης, ενδείξεις για να την υπόθεση ότι, εν αντιθέσει προς τους άλλους Χρόνους, ο Ενεστώτας της Ελληνικής δεν φέρει χαρακτηριστικό άποψης. Τα ζητήματα αυτά μένουν, βεβαίως, ανοιχτά.

Η εργασία αυτή, όπως θα διαπιστώσει ο αναγνώστης, περιορίζεται στους τρόπους με τους οποίους εμπλέκεται η άποψη με το (ρηματικό) Χρόνο, σε ρηματικούς τύπους οι οποίοι εκφράζουν παρελθόν, και πιο συγκεκριμένα στη σχέση Παρατατικού - Αορίστου¹.

1.1. Εισαγωγή.

Η έννοια του χρόνου αποτελεί αντικείμενο πολλών επιστημών. Η γλωσσολογία² ασχολείται με την έκφραση του χρόνου, αφού μια από τις βασικές λειτουργίες της γλώσσας, νοούμενης ως το ανθρώπινο σύστημα επικοινωνίας, είναι να τοποθετεί γεγονότα στο χρόνο. Εδώ εξετάζουμε ζητήματα σχετικά τη γλωσσική έκφραση του χρόνου. Πριν μπούμε όμως στο πεδίο αυτό, ας πλησιάσουμε το ζήτημα του χρόνου από μια ευρύτερη οπτική γωνία.

Ο χρόνος δεν είναι κάτι το οποίο έχει υπόσταση αντικειμενική. Ορίζεται από το υποκείμενο άνθρωπος με βάση την ανθρώπινη υπόσταση και τις εκάστοτε αντιλήψεις για τα πράγματα της αντικειμενικής πραγματικότητας. Η οργάνωσή του σε μετρήσιμα μεγέθη αντικατοπτρίζει τις ανάγκες οργάνωσης της ανθρώπινης κοινωνίας. Το χαρακτηριστικό αυτό δεν πρέπει να μας διαφεύγει από οποιαδήποτε οπτική γωνία και αν προσεγγίζουμε το ζήτημα.

Έτσι, δεν είναι καθόλου περίεργο το ότι διαφορετικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης έχουν διαφορετικά συστήματα αντίληψης του χρόνου. Η διάκριση του χρόνου η οποία βασίζεται στο τριπολικό σχήμα *παρελθόν – παρόν - μέλλον* φαίνεται αυτονόητη στο δικό μας πολιτισμό, ωστόσο, δεν αποτελεί καθολική σταθερά. Υπάρχουν μορφές κοινωνικής οργάνωσης οι οποίες διαθέτουν διπολικά

1. Ευχαριστώ θερμά την κ. Μόζερ Αμαλία, επίκουρο καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Της οφείλω, εκτός από την επαφή με το χώρο της σημασιολογίας, το θέμα της εργασίας αλλά και την ιδέα για τη δημοσίευση. Ευχαριστώ, επίσης, την κ. Ράλλη Ν. και τον κ. Γαβαλά Δ., καθηγητές μαθηματικών, για τις παρατηρήσεις τους στο κεφάλαιο της λογικής ανάλυσης.

2. Κυρίως η σημασιολογία, αλλά όχι μόνο. Ας θυμηθούμε για παράδειγμα το πρόβλημα των λειτουργικών κατηγοριών του χρόνου για τη Σύνταξη.

συστήματα διάκρισης³ ή δεν διαθέτουν καθόλου απόλυτες διακρίσεις του χρόνου⁴.

Ακόμη, όμως, και αν βασισταύμε στο σχήμα το οποίο είναι για μας αυτονόητο, η σαφής διάκριση του χρόνου δεν είναι καθόλου αυτονόητη. Το σχήμα *παρελθόν – παρόν - μέλλον* στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο όρος *παρόν* περιγράφει τη χρονική στιγμή ακριβώς όταν την αντιλαμβάνεται ο εγκέφαλος και σύμφωνα μ' αυτήν ορίζεται ό,τι προηγείται ως *παρελθόν* και ό,τι έπεται ως *μέλλον*. Η υπόθεση αυτή, ωστόσο, είναι ουτοπική από την άποψη ότι, ακόμη και αν η αντίληψη του απόλυτου παρόντος είναι δυνατή –πράγμα που δεν είναι βέβαιο-, η οποιαδήποτε αναφορά στο απόλυτο παρόν είναι αδύνατη. Στην πραγματικότητα η αναφορά μας στο παρόν γίνεται όταν αυτό το παρόν έχει ήδη παρέλθει. Ο λόγος μας, δηλαδή, για το παρόν περιέχει γεγονότα και καταστάσεις που έχουν ήδη βιωθεί (αφού, για ν' αναφερθούμε σε κάτι, πρέπει να το έχουμε ήδη αντιληφθεί), είναι ήδη παρελθόν και απλώς αναφερόμαστε σ' αυτά σε παρόντα χρόνο. Ο βιούμενος χρόνος είναι ουσιαστικά παρελθόν. Αντικειμενικά η αναφορά είναι δυνατή μόνο στο βιωμένο χρόνο και σ' αυτόν για τον οποίο πιθανολογούμε ότι πρόκειται να βιωθεί.

Κατά την άποψη αυτή, η αντίληψη του χρόνου είναι θέμα κοινωνικών συνθηκών και η αναφορά στο χρόνο θέμα καθαρά υποκειμενικό. Αυτό γιατί, αν ο πραγματικά βιούμενος χρόνος δεν είναι το παρόν, τότε το χρονικό σημείο το οποίο αποτελεί την αφετηρία για την τριαδική διάκριση *παρελθόν – παρόν - μέλλον* είναι συμβατικό. Επομένως, εφ' όσον η αφετηρία είναι συμβατική, η υπόθεση χρόνος συνολικά είναι μία σύμβαση και ως σύμβαση επιτελείται και είναι δυνατόν να αναθεωρείται από κοινωνικά συστήματα και μονάδες.

1.2. Εξωτερικός και εσωτερικός χρόνος.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο χρόνος από ένα κοινωνικό σύστημα δηλώνεται στη γλώσσα. Η γλώσσα αποτελεί το μόνο πεδίο από το οποίο μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την αντίληψη του χρόνου, ο,τιδήποτε άλλο αποτελεί απλή υπόθεση⁵. Επειδή η σχέση αντίληψης – έκφρασης δεν εμπίπτει στα πλαίσια της μελέτης αυτής, στο εξής αναφερόμαστε στην *έκφραση* του χρόνου σ' ένα γλωσσικό σύστημα παραγνωρίζοντας το τι μπορεί αυτή να σημαίνει για την αντίληψη.

Από τη μελέτη διαφόρων γλωσσικών συστημάτων έχει διαπιστωθεί [Comrie (1985)] ότι σε γενικές γραμμές και με λίγες σχετικά εξαιρέσεις η έκφραση του χρόνου μπορεί στην απλούστερη εκδοχή της να παρασταθεί με ένα μοντέλο γραμμικό:

Παρόν

3. Για παράδειγμα *παρελθόν – μη παρελθόν*, χωρίς διάκριση *παρόντος - μέλλοντος* κλπ. [Comrie (1985)].

4. Η έκφραση του χρόνου γίνεται μόνο σχετικά με τη διαδοχή γεγονότων και οι δείκτες που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό δεν έχουν ως βασική τους λειτουργία το χρόνο [Comrie (1985): 50-53].

5. Η υπόθεση, για παράδειγμα, ότι οι όλες οι κοινωνίες έχουν αντίληψη του χρόνου, ανεξάρτητα από το αν την εκφράζουν στη γλώσσα [Comrie (1985)], παρ' ότι λογικά φαίνεται σωστή, δεν επιδέχεται περαιτέρω αποδείξεις. Είναι επομένως ανοιχτή σε αμφισβητήσεις.

Στο σημείο 0 (μηδέν) της γνωστής ευθείας του χρόνου τοποθετείται το Παρόν, αριστερά του το Παρελθόν και δεξιά το Μέλλον αντικατοπτρίζοντας ανάλογη τοποθέτηση και των γεγονότων⁶ στο χρόνο. Εκφραστής της παραπάνω διάκρισης στη γλώσσα είναι όλες οι αντιπροσωπεύσεις του χρόνου στο κατηγορημα (π.χ. τα επιρρήματα), αλλά κυρίως το ρήμα και, πιο συγκεκριμένα, οι Χρόνοι⁷ του ρήματος.

Μέσω των εκφράσεων χρόνου στη γλώσσα τοποθετούνται τα γεγονότα στην ευθεία του χρόνου. Ο χρόνος αυτός των γεγονότων, δηλαδή η χρονική στιγμή στην οποία τοποθετούνται, ονομάζεται *εξωτερικός χρόνος*. Ο όρος *εξωτερικός* έχει περιεχόμενο μόνο κατ' αντιδιαστολή: σημαίνει ότι η τοποθέτηση αυτή δεν αναφέρεται μόνο στο χρόνο κατά τον οποίο έλαβε χώρα ένα συγκεκριμένο γεγονός, αλλά και στο ότι κάθε συγκεκριμένο γεγονός έχει το ίδιο μια χρονική διάρκεια, έναν *εσωτερικό* χρόνο. Η οργάνωση του *εσωτερικού* χρόνου του γεγονότος, είναι μια άλλη διάσταση η οποία εκφράζεται στη γλώσσα επίσης από το ρήμα και ορισμένες επιρρηματικές εκφράσεις στο κατηγορημα και αναφέρεται στη βιβλιογραφία με τον όρο *άποψη* (aspect)⁸.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το αντικείμενο της εργασίας αυτής προσδιορίζεται ως εξής: Πρόκειται για μία προσέγγιση της έκφρασης του παρελθόντος χρόνου στην Ελληνική, η οποία βασίζεται στη μελέτη των Χρόνων του ρήματος. Συγκεκριμένα οι Χρόνοι με τους οποίους ασχολούμαστε εδώ είναι ο Παρατατικός και ο Αόριστος. Και οι δύο αυτοί Χρόνοι ως προς τον *εξωτερικό* χρόνο έχουν τον ίδιο ρόλο, τοποθετούν το γεγονός στο παρελθόν. Το ερώτημα, γιατί να υπάρχουν δύο Χρόνοι με τον ίδιο ρόλο στο ρήμα της Ελληνικής, μας οδηγεί στην ανίχνευση της διαφοράς τους η οποία έγκειται στον *εσωτερικό* του γεγονότος χρόνο. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η διαφορά των δύο Χρόνων δεν είναι διαφορά χρόνου αλλά άποψης. Είναι όμως έτσι; Αυτό ακριβώς είναι το θέμα μας εδώ.

Είναι σκόπιμο ευθύς εξαρχής να διευκρινιστεί ότι ο όρος *άποψη* χρησιμοποιείται εδώ για να περιγράψει την εσωτερική οργάνωση του χρόνου ενός γεγονότος. Αναφέρεται, επίσης, στη γραμματική δήλωση αυτής της οργάνωσης στους ρηματικούς τύπους, καθώς και στην λεξική της δήλωση με επιρρηματικά στοιχεία. Ωστόσο, πολλά ρήματα φέρουν σαφώς μέσα στη σημασία τους την έννοια του χρόνου (π.χ., *ψάχνω vs βρίσκω*) και όλα, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, μπορούν να ταξινομηθούν ως προς αυτή τη διάσταση⁹. Για τη δήλωση της οργάνωσης του *εσωτερικού* χρόνου μέσω της σημασίας του ρήματος

6. Διευκρινίζεται ότι ο όρος *γεγονότα* χρησιμοποιείται περιληπτικά σε όλο το κείμενο. Εννοούνται μ' αυτόν τα *γεγονότα* καθαυτά αλλά και *δραστηριότητες* και *καταστάσεις* και ό,τι άλλο μπορεί να εκφραστεί από τη γλωσσική κατηγορία *ρήμα*.

7. Ακολουθώντας τη Μόζερ(1994) στην τυπολογία της ορολογίας, αναφέρομαι με μικρό αρχικό στο *χρόνο* όταν νοείται γενικά, αλλά με κεφαλαίο αρχικό στο *Χρόνο* ως γραμματική κατηγορία.

8. Η Μόζερ (1994) εντάσσει και το (λεξικό) ποιόν ενεργείας στην *εσωτερική* διάσταση του χρόνου. Για λόγους περισσότερο μεθοδολογικούς δεν ακολουθούμε εδώ την οπτική αυτή. Συμβατικά θεωρούμε ότι η οργάνωση του *εσωτερικού* χρόνου αφορά μόνο στην *άποψη* (γραμματικό ποιόν ενεργείας) και ότι το λεξικό ποιόν ενεργείας σχετίζεται με την *άποψη* στο βαθμό που θέτει σ' αυτήν ορισμένους περιορισμούς (Βλ. 2.2.2.).

9. Βλ., για παράδειγμα, ταξινομήσεις όπως Vendler (1967), Mourelatos (1978), Μόζερ (1994).

χρησιμοποιείται ο όρος *ποιόν ενεργείας*. Οι όροι *άποψη* και *ποιόν ενεργείας* χρησιμοποιούνται, όπως στη Μόζερ (1994), όπου διαχωρίζεται το γραμματικό ποión ενεργείας (*άποψη*), το οποίο θα μας απασχολήσει εδώ, από το λεξικό ποión ενεργείας (*ποιόν ενεργείας*).

1.3. Οριοθέτηση του θέματος.

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής δεν προσεγγίζονται τα ακόλουθα ζητήματα¹⁰:

1. Το ποión ενεργείας ως αυτόνομη διάσταση των ρηματικών τύπων. (Αναφορές στο ποión ενεργείας γίνονται μόνο στο βαθμό που αυτό εμπλέκεται με την άποψη).
2. Οποιαδήποτε μη κυριολεκτική χρήση των ρηματικών τύπων Παρατατικού και Αορίστου. (Περιοριζόμαστε αυστηρά στην πρωτοτυπική γραμματική σημασία του Παρατατικού και του Αορίστου, που είναι η έκφραση του παρελθόντος, απομονώνοντας όλες τις άλλες σημασίες τις οποίες μπορεί να φέρουν¹¹. Αυτό γίνεται για να σταθεροποιηθούν όσο είναι δυνατόν οι άλλες παράμετροι, ώστε να αναδειχθεί η διαφορά των δύο χρόνων ως προς την άποψη, αν, όταν και όπου υπάρχει).
3. Οι χρήσεις των δύο χρόνων συνολικά στη γλώσσα.
4. Η σημασία οποιουδήποτε άλλου ρηματικού τύπου εκτός απ' αυτούς της οριστικής.
5. Ο Παρακείμενος και ο Υπερσυντέλικος.

1.4. Δομή του κειμένου

Το κείμενο οργανώνεται ως εξής: Στο κεφάλαιο 2. αναφέρονται στοιχεία θεωρίας σχετικά με το χρόνο (2.1.) και την άποψη (2.2) και προτείνεται ένας τρόπος παράστασης του *σχετικού χρόνου* (2.2.1.).

Ακολουθούν στο κεφάλαιο 3. επισημάνσεις από τη μορφολογία του ρήματος της Ελληνικής σχετικά με τη μορφολογική δήλωση της άποψης (3.1.) και του Χρόνου (3.2.).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη χρήση και τη σχέση Παρατατικού - Αορίστου στο κεφάλαιο 4. Εδώ προτείνεται εγκατάλειψη της ιδέας περί χαρακτηρισμένου μέλους στα θέματα του ρήματος και η αντικατάστασή της με *σχετικοποιημένο χαρακτηρισμό*.

Στο κεφάλαιο 5. εξετάζεται η άποψη και ο Χρόνος στο Κατηγορημα (5.1., 5.2.) μέσω των αντιστοίχων επιρρηματικών εκφράσεων.

Το κεφάλαιο 6. αφιερώνεται σε ανάλυση του Χρόνου και της άποψης με όρους τυπικής λογικής. Στην ανάλυση τα Επιρρήματα άποψης διαφοροποιούνται από

10. Διευκρινίζεται ότι η οριοθέτηση αυτή γίνεται για λόγους μεθοδολογικούς και μόνο. Τα ζητήματα αυτά είναι συναφή με το θέμα το οποίο εξετάζεται εδώ και από μια άλλη οπτική γωνία θα μπορούσαν να εντάσσονται στη μελέτη.

11. Γνωμικός Αόριστος, Αόριστος που σημαίνει μέλλον, θα + Παρατατικός για έκφραση αδύνατου ή επανάληψης κλπ.

αυτά του Χρόνου, γιατί αναλύονται ως τελεστές (6.1.). Προτείνεται, τέλος, ένας τρόπος λογικής ανάλυσης του Χρόνου και της άποψης στη ρηματική σημασία με βάση τη σύνθεση συναρτήσεων (6.2).

2. Θεωρητική προσέγγιση.

2.1. Χρόνος.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά μοντέλα περιγραφής του γλωσσικά εκπεφρασμένου χρόνου¹². Εδώ θίγονται πολύ επιφανειακά ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία απλώς αιτιολογούν την επιλογή ενός μοντέλου περιγραφής: η τοπικότητα, η δεικτικότητα και η αναφορικότητα στο Χρόνο.

Ο Comrie (1985) βασίζει την ανάλυσή του στην άποψη ότι «(ρηματικός) Χρόνος (tense) είναι η γραμματικοποιημένη έκφραση της τοπικότητας (location) στο χρόνο (time)», δηλαδή ότι οι γλώσσες τοποθετούν τα γεγονότα στο χρόνο διαμέσου γραμματικών κατηγοριών. Η άποψη αυτή, παρόλο που δημιουργεί κάποια ερωτηματικά για την υπόσταση της κατηγορίας του χρόνου στη γλώσσα, έχει ερείσματα από πλευράς ψυχολογίας και ιστορίας: Ο Piaget (1970) υποστηρίζει ότι οι έννοιες των παιδιών οι οποίες σχετίζονται με το χρόνο πηγάζουν από γνωστική επέκταση ταυτόσημων εννοιών τύπου και η Traugot (1978) ότι οι τοπικές σημασίες προηγούνται ιστορικά των χρονικών σημασιών.

Η τοποθέτηση των γεγονότων στο χρόνο γίνεται ως προς ένα δεικτικό κέντρο, το οποίο τυπικά αντιστοιχεί στο παρόν, και η θέση του γεγονότος μπορεί να είναι πριν, μετά ή μέσα σε αυτό. Η παραδοχή ενός τέτοιου κέντρου επιβάλλεται από το δεδομένο ότι δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν τα όρια του χρόνου (αρχή ή τέλος), απαιτείται, λοιπόν, η σύμβαση ενός σταθερού σημείου σε σχέση με το οποίο τοποθετούνται τα γεγονότα. Έτσι, το σύστημα του Χρόνου, στο βαθμό που ρυθμίζεται από ένα δεικτικό κέντρο, είναι δεικτικό σύστημα, ο δε Χρόνος δεικτική κατηγορία [Lyons (1995)].

Με παρόμοια λογική ο Χρόνος ορίζεται και ως αναφορική κατηγορία, αν στο σύστημα του Χρόνου, εκτός από τη διάσταση της δείξεως, αναγνωρίσουμε και αυτή της αναφοράς [Reichenbach (1947)] ως προς ένα αναφορικό κέντρο το οποίο αντιστοιχεί επίσης στο παρόν. Το ότι η αναφορά είναι μια αυτόνομη διάσταση του χρόνου φαίνεται από το ότι μπορεί ένα γεγονός να τοποθετείται στο παρελθόν, αλλά να έχει αναφορά στο παρόν (περίπτωση του Παρακειμένου), όπως φαίνεται στη συνέχεια (2.1.1.).

12. Για μια ιδιαίτερα λεπτομερή παρουσίαση βλ. Frawley (1992).

2.1.1. Τυποποίηση του παρελθόντος.

Οι Giorgi & Pianesi (1997), βασισμένοι στο Reichenbach (1947) και στην υπόθεση ότι οι Χρόνοι δείχνουν σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα, προτείνουν ένα μοντέλο ανάλυσης του Χρόνου το οποίο βασίζεται σε τρεις παραμέτρους:

E: ο χρόνος του γεγονότος.

S: ο χρόνος του λόγου.

R: ο χρόνος της αναφοράς.

Στο μοντέλο αυτό ο κάθε Χρόνος αντιστοιχεί σε μία ορισμένη διάταξη των τριών παραμέτρων (E,S,R), η οποία προκύπτει από σύνθεση δύο επιμέρους διατάξεων (E,R) και (S,R). Για παράδειγμα ο Χρόνος του παρόντος αναπαρίσταται ως (S,R)•(R,E)=S,R,E που σημαίνει ότι και οι τρεις παράμετροι τοποθετούνται στο ίδιο σημείο.

Ο Χρόνος του παρελθόντος στο μοντέλο αυτό αναπαρίσταται ως εξής:

$$\text{Παρελθόν: } (\mathbf{R} - \mathbf{S}) \bullet (\mathbf{R}, \mathbf{E}) = \mathbf{R}, \mathbf{E} - \mathbf{S} \quad (1)$$

Ο τύπος (1) δηλώνει ότι ο χρόνος της αναφοράς προηγείται του χρόνου του λόγου (R – S) και ταυτίζεται με το χρόνο του γεγονότος (R, E) ή πιο απλά ότι η τυποποίηση του παρελθόντος Χρόνου έχει τις παραμέτρους R,E στο ίδιο σημείο και ότι το σημείο αυτό προηγείται του S.

Η εφαρμογή του τύπου (1) στην Ελληνική αντιστοιχεί στην αναπαράσταση δύο χρόνων, του Παρατατικού και του Αορίστου¹³. Δεχόμαστε εδώ τον (1) για την τυπική περιγραφή και των δύο χρόνων θέτοντας αμέσως το ερώτημα: Γιατί δύο Χρόνοι για τον ίδιο χρόνο; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό μας οδηγεί στην έννοια της *άποψης*.

2.2. Αποψη.

Είναι φανερό ότι η διαφορά ανάμεσα στο *έγραφα* και στο *έγραψα* ή στο *τραγουδούσα* και στο *τραγούδησα*, για παράδειγμα, δεν είναι απλώς διαφορά (φυσικού) χρόνου. Και τα δύο γεγονότα τοποθετούνται σε κάποιο χρόνο στο παρελθόν και είναι δυνατόν να αναφέρονται στον ίδιο χρόνο σε σχέση με το χρόνο του λόγου. Είναι, επίσης, φανερό ότι οι τύποι δεν είναι απολύτως συνώνυμοι. Και δεν είναι απολύτως συνώνυμοι, γιατί χειρίζονται με διαφορετικό τρόπο την οργάνωση του *εσωτερικού* χρόνου του γεγονότος, πράγμα που δεν φαίνεται να ρυθμίζεται άμεσα από το ότι αναφέρονται στον ίδιο *εξωτερικό* χρόνο.

Παρ' όλο που οι τύποι του Παρατατικού και του Αορίστου έχουν τη

13. Ο Παρακείμενος μπορεί και να αναφέρεται στο παρόν, δηλ. να έχει τύπο (S,R) . (E,R) = E,S,R, (γεγονός στο παρελθόν, αναφορά και λόγος στο παρόν). Για τον Παρακείμενο της Ελληνικής βλ. Μόζερ (1988).

δυνατότητα να εναλλάσσονται σε προτάσεις όπως αυτές του (2)¹⁴, με διαφορά σημασίας η οποία δεν είναι εμφανής στη σύνταξη ούτε στη μορφολογία του ρήματος, ωστόσο παρουσιάζουν κάποια σημασιολογική διαφοροποίηση, που έχει να κάνει με τη διάρκεια του γεγονότος, όπως φαίνεται στο (3).

(2)

- α) Όλο το βράδυ έγραφα αυτό το κείμενο
- β) Όλο το βράδυ έγραψα αυτό το κείμενο
- α) Όλο το βράδυ τραγουδούσα αυτό το τραγούδι
- β) Όλο το βράδυ τραγούδησα αυτό το τραγούδι.

Οι περιπτώσεις α) ερμηνεύονται με έμφαση στο χρόνο (όλο το βράδυ). Οι περιπτώσεις β) ερμηνεύονται με έμφαση στο πεπερασμένο μέγεθος του αποτελέσματος (μόνο αυτό το κείμενο / τραγούδι).

(3)

- Ατέλειωτο κείμενο!
- Έγραφα και έγραφα και δεν τελείωνα / τελείωσα.
- ? Έγραφα και έγραφα και δεν τελείωσα.

Αν θεωρήσουμε άποψη τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να δούμε την εσωτερική χρονική οργάνωση ενός γεγονότος, τότε η διαφορά Παρατατικού – Αορίστου της Ελληνικής θεωρείται διαφορά άποψης.

Σύμφωνα με τον Comrie (1976) ο *εξωτερικός* και ο *εσωτερικός* χρόνος των γεγονότων σχετίζονται υπό μίαν ευρεία έννοια του χρόνου: είναι και οι δύο χρόνοι. Στη γλώσσα η άποψη (*εσωτερικός* χρόνος) δεν ταυτίζεται με το σύστημα του (ρηματικού) Χρόνου (*εξωτερικός* χρόνος). Για παράδειγμα, ο Χρόνος είναι κατηγορία δεικτική, ενώ η άποψη όχι. Η τοποθέτηση των γεγονότων στο χρόνο έμμεσα μόνο σχετίζεται με τη διάρκειά τους. Σχηματικά αντιστοιχεί στο διάστημα το οποίο καταλαμβάνουν στην ευθεία του χρόνου, αλλά δεν καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής επιλέγει να παρουσιάσει την εσωτερική τους χρονική οργάνωση (βλ. 2.2.1.).

Ένα γεγονός έχει αντικειμενικά μια διάρκεια στο χρόνο όσο μικρή και αν είναι αυτή. Η παράστασή του στην ευθεία του χρόνου πρέπει κανονικά να είναι ένα διάστημα μικρό ή μεγάλο. Ωστόσο, τα γεγονότα για των οποίων τη διάρκεια αδιαφορεί το υποκείμενο του λόγου (ο ομιλητής) συνηθίζεται να παριστάνονται ως σημεία, ενώ εκείνα των οποίων τονίζεται η διάρκεια ως διαστήματα¹⁵. Αυτό σχηματικά σημαίνει ότι δύο γεγονότα με την ίδια διάρκεια μπορεί να παρασταθούν διαφορετικά, το ένα ως σημείο το άλλο ως διάστημα. Σημαίνει, επίσης, ότι και το ίδιο γεγονός μπορεί να παρασταθεί διαφορετικά ανάλογα με το πού θέλει να εστιάσει το ενδιαφέρον του το υποκείμενο, όπως φαίνεται στο (4).

14. Αντίστοιχες εναλλαγές δεν είναι αποδεκτές για τους σημασιολογικά αντίστοιχους τύπους άλλων γλωσσών, π.χ., της Αγγλικής.

15. Mourelatos (1978), Cann (1993), Giorgi-Pianesi (1997).

(4)

α) Όση ώρα τραγουδούσες, (διάστημα AB) β) έγραψα ένα κείμενο (σημείο Γ).

Όση ώρα τραγουδούσες, (διάστημα AB) γ) έγραφα ένα κείμενο (διάστημα A'B').

A, A' Γ B, B'

Στο (4) το γεγονός της πρότασης α) και εκείνο της β) έχουν την ίδια διάρκεια, όπως δηλώνεται. Όμως το ένα παριστάνεται ως διάστημα και το άλλο ως σημείο. Η πρόταση γ) περιγράφει το ίδιο γεγονός με τη β) αλλά με διαφορετική εστίαση. Η εστίαση στο χρόνο οδηγεί στην παράστασή του γεγονότος της πρότασης γ) με διάστημα (A'B').

Ο τρόπος αυτός παράστασης του Χρόνου διαθέτει το πλεονέκτημα ότι εμφανίζει την υποκειμενικότητα στην άποψη. Ωστόσο, με την έννοια του σημείου συγκαλύπτει τη σχέση γεγονός - χρόνου. Αναζητούμε, λοιπόν, ένα μοντέλο με μεγαλύτερη περιγραφική επάρκεια ως προς τη σχέση γεγονότων τα οποία τοποθετούνται στο ίδιο χρονικό διάστημα του παρελθόντος.

2.2.1. Παράσταση γεγονότων που συμπίπτουν στο χρόνο.

Επειδή δεν υπάρχει γεγονός με μηδενική χρονική διάρκεια (σημείο), όταν στόχος δεν είναι να εκφραστεί μέσω μιας γραμματικής κατηγορίας η πραγματική διάρκεια του γεγονότος, αλλά η διάρκεια ενός γεγονότος σε σχέση με ένα άλλο γεγονός είναι προτιμότερο αντιθέσεις γεγονότων των οποίων οι χρόνοι σχετίζονται¹⁶, όπως αυτή του (4), να παριστάνονται μέσω ανοιχτών και κλειστών διαστημάτων. Όταν το υποκείμενο του λόγου ενδιαφέρεται για την οργάνωση του εσωτερικού χρόνου του γεγονότος, το διάστημα παράστασης είναι ανοιχτό (AB), (5). Όταν το γεγονός παρουσιάζεται στην ολότητά του, ως γεγονός ανεξάρτητα από τη χρονική του διάρκεια ή όταν τονίζεται η συνοπτικότητα¹⁷ του γεγονότος, το διάστημα παράστασης είναι κλειστό ([A'B']).

(5)

A [A' B'] B

Η παράσταση με ανοιχτά και κλειστά διαστήματα είναι προτιμότερη, γιατί, εκτός του ότι αποδίδει καλύτερα τη σχέση γεγονός - χρόνου, έχει τη δυνατότητα να περιγράψει και κάποιες σημασίες οι οποίες σχετίζονται με την αναφορά στην

16. Για την έννοια του *συσχετικού* χρόνου, βλ. κεφ. 4.

17. Για την έννοια *συνοπτικότητα* βλ. 3.1. και 4.

είσοδο ή την έξοδο από μία κατάσταση με κλειστό / ανοιχτό από δεξιά / αριστερά διάστημα¹⁸.

(6)

Εφαρμογή σε παραδείγματα της Μόζερ (1994):

Ξέρω \rightarrow AB, πέφτω \rightarrow [AB, ψάχνω \rightarrow [AB], βρίσκω \rightarrow AB].

Τα ρήματα του (6) έχουν μέσα στη σημασία τους πληροφορίες για τον εσωτερικό χρόνο των γεγονότων, δηλαδή πληροφορίες σε σχέση με την άποψη. Τέτοιου είδους πληροφορίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία με τον όρο *ποιόν ενεργείας* (Aktionsart).

2.2.2. Ποιόν ενεργείας.

Με βάση το ποιόν ενεργείας τα ρήματα κατατάσσονται σε κατηγορίες (π.χ., γεγονότα, ενέργειες, καταστάσεις). Με βάση το ποιόν ενεργείας, επίσης, εξετάζεται η λειτουργία της κάθε κατηγορίας ως προς τη γραμματική έκφραση της άποψης. Είναι γενικά παραδεκτό ότι το ποιόν ενεργείας επηρεάζει την άποψη, αλλά οι περισσότεροι μελετητές φαίνεται να συμφωνούν στο ότι δεν την καθορίζει απόλυτα¹⁹. Το υποκείμενο του λόγου είναι πιο ισχυρό κάποτε και μπορεί ως ένα βαθμό, να παρεμβαίνει στις λεξικές σημασίες, ως προς την άποψη. Κάτι τέτοιο φαίνεται να συμβαίνει στο (7).

(7)

Πεθαίνω: Μέση σημασία, στιγμιαίο, συνοπτικό, είσοδος σε κατάσταση.

*Πεθαίνω κάθε ξημέρωμα*²⁰: μη συνοπτικό.

Με πέθανες: ενεργητική σημασία.

Το υποκείμενο, ωστόσο, δεν μπορεί ν' ανατρέψει τα πάντα. Δεν μπορεί, για παράδειγμα, να θέσει τα *ξέρω*, *ανήκω*, *πρέπει*, *έχω* σε αόριστο. Άρα, το ποιόν ενεργείας λειτουργεί ως περιορισμός στην υποκειμενικότητα της άποψης.

2.2.3. Το θεωρητικό στίγμα της άποψης.

Δεν αναφέρουμε εδώ περισσότερες λεπτομέρειες από τη βιβλιογραφία τη σχετική με το όχι ακόμη εντελώς ξεκάθαρο, όπως φαίνεται, ζήτημα της άποψης²¹. Υπογραμμίζουμε απλώς τρία σημεία τα οποία αποσαφηνίζουν την οπτική γωνία η οποία υιοθετείται:

18. Για παράσταση του εσωτερικού χρόνου με κλειστά και ανοιχτά διαστήματα βλ. Τζεβελέκου (1988), όπου ωστόσο ο χειρισμός του θέματος είναι διαφορετικός.

19. Σχετικά με τα ζητήματα αυτά βλ. Vendler (1967), Mourelatos (1978), Bache (1982), Frawley (1992), Μόζερ (1994).

20. Τίτλος λογοτεχνικού βιβλίου.

21. Οπτικές γωνίες για την άποψη και τη σχέση της με το ποιόν ενεργείας βλ. Μόζερ (1994): 26-28.

1. Ο όρος *άποψη* χρησιμοποιείται για να εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο του λόγου βλέπει και θέτει την οργάνωση του εσωτερικού χρόνου των γεγονότων χρησιμοποιώντας γραμματικές κατηγορίες. Έχει, συνεπώς, έντονο το υποκειμενικό στοιχείο. Η υποκειμενικότητα της άποψης επιβεβαιώνεται εκεί όπου οι γραμματικές κατηγορίες μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα, ως ένα βαθμό, από τις λεξικές σημασίες.
2. Η λεξική σημασία που αφορά στην άποψη, το ποιόν ενεργείας, καθορίζει και περιορίζει τα όρια ελευθερίας του υποκειμένου, ως προς το χειρισμό των γραμματικών κατηγοριών. Λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο ως σύνδεσμος των γραμματικών κατηγοριών και των λεξικών σημασιών.
3. Από πλευράς γραμματικών κατηγοριών, άποψη θεωρείται κυρίως η γραμματικοποίηση σημασιών οι οποίες αφορούν στον *εσωτερικό* χρόνο και συναντώνται στους ρηματικούς τύπους²². Είναι, όμως γενικά αποδεκτό²³, ότι η άποψη είναι ένα στοιχείο το οποίο εκφράζεται μεν από το ρήμα, αλλά συνδέεται επίσης και με ολόκληρο το κατηγορήμα.

3. Ενδείξεις από τη μορφολογία του ρήματος της Ελληνικής.

3.1. Η μορφολογία της άποψης.

Ένα άλλο συμπέρασμα το οποίο προκύπτει γενικά από τη βιβλιογραφία είναι ότι Χρόνος (=γραμματικός χρόνος) είναι η γραμματικοποίηση του (φυσικού) χρόνου, ενώ άποψη είναι η γραμματικοποίηση της διάρθρωσης του *εσωτερικού* χρόνου ενός γεγονότος. Υπό την έννοια αυτή, ακόμη και αν δεν διατυπώνεται ρητά η παραπάνω άποψη, τα συμπεράσματα των μελετητών για την έκφραση του Χρόνου και της άποψης σε κάποια γλώσσα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη της μορφολογίας του Ρήματος²⁴. Επιπλέον, στις μελέτες οι οποίες βασίζονται περισσότερο στη σημασία και λιγότερο στη μορφολογική δομή τα επιχειρήματα για εκτεταμένη και βέβαιη ύπαρξη ενός σημασιολογικού χαρακτηριστικού χρόνου ή άποψης σε κάποια γλώσσα κλιμακώνονται ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι μορφολογικού δείκτη για το χαρακτηριστικό αυτό και κορυφώνονται στη γραμματικοποίηση του χαρακτηριστικού, στοιχείο το οποίο ουσιαστικά ισοδυναμεί με την παγιοποίησή του στη μορφολογία του ρήματος²⁵. Στο πνεύμα αυτό ο Mirambel (1978) θεωρεί βασικότερη αντίθεση στο ρηματικό σύστημα της Ελληνικής «τη μορφολογική και σημασιολογική αντίθεση Ενεστώτα και Αορίστου», ο δε Mackridge (1989) υποστηρίζει ότι στο ρήμα της Ελληνικής «μπορούμε να μιλάμε για δύο χρόνους που διαφοροποιούνται τυπικά, δηλαδή έναν μη παρωχημένο κι έναν παρωχημένο». Είναι φανερό ότι και οι δύο μελετητές χρησιμοποιούν μορφολογικά κριτήρια σε σχέση με σημασιολογικές διακρίσεις.

Στο ρήμα της Ελληνικής κάθε ρηματικός τύπος έχει τα μορφολογικά εκείνα

22. Comrie (1985).

23. Ενδεικτικά Enc (1986,-87), Newton-Veloudis (1980), Giorgi-Panesi (1997), Alexiadou (1994).

24. Βλ. ενδεικτικά Comrie (1976,-85) για διάφορες γλώσσες και Mirambel (1978), Mackridge (1987) για την Ελληνική.

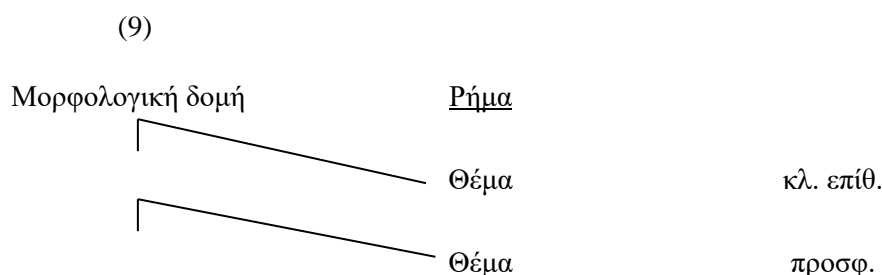
25. Δείγματα αυτής της οπτικής και στη Μόζερ (1994).

χαρακτηριστικά τα οποία τον τοποθετούν μέσα στο σύνολο του ρηματικού συστήματος σε συγκεκριμένη θέση και του παρέχουν τη δυνατότητα συγκεκριμένων σημασιολογικά λειτουργιών. Η έκφραση της χρονικής σημασίας συνδέεται μόνο με την Οριστική έγκλιση, ενώ απουσιάζει από τους υπόλοιπους ρηματικούς τύπους.

Στην Ελληνική το ρηματικό θέμα συνδέεται με μια σημασιολογική αξία η οποία κατά κανόνα μένει σταθερή²⁶. Η μορφή του θέματος όμως δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Κάθε ρήμα έχει, όχι ένα, αλλά δύο θέματα των οποίων η σημασιολογική διάκριση συνδέεται με την άποψη (8). Η «δυσαικτικότητα του θέματος» [Migambel (1959)] διατρέχει ολόκληρο το ρηματικό σύστημα, η δε επιλογή του ενός από τα δύο θέματα τοποθετεί το ρηματικό τύπο στο σύστημα της άποψης που αναλύεται στην αντίθεση *συνοπτικό vs μη συνοπτικό*, αφού τα δύο θέματα, του Ενεστώτα (Θέμα1) και του Αορίστου (Θέμα 2), φέρουν αντιστοίχως το χαρακτηριστικό μη συνοπτικό και συνοπτικό²⁷, όπως φαίνεται στο (8).

(8)

<i>γράφω</i>	Θέμα 1 (Ενεστ. -συνοπτ.)	:γραφ-
	Θέμα 2 (Αορ. +συνοπτ.)	:γραψ-
<i>τραγουδάω</i>	Θέμα 1	:τραγουδα-
	Θέμα 2	:τραγουδησ-



Η διάκριση του ενός θέματος από το άλλο μορφοποιείται με ποικίλους τρόπους:

26. Υπάρχουν, ωστόσο, και αποκλίσεις σ' αυτή τη σταθερότητα, όπως η αλλαγή της σημασίας ανάλογα με τη φωνή, π.χ., *φαντάζω – φαντάζομαι, μυρίζω – μυρίζομαι* [Τριανταφυλλίδης (1941)].

27. Για τη σημασιολογική διάσταση της διάκρισης βλ. κεφ. 4.

(10)

- Αλλαγή στο φωνηεντισμό του θέματος: *πλεν-* / *πλυν-*, *μεν-* / *μειν-*
- Παραγωγικό επίθημα στο Θέμα 1: *μαθαιν-* / *μαθ-*, *λαβαιν-* / *λαβ-*
- Παραγωγικό επίθημα στο Θέμα 2: *ακου-* / *ακουσ-*, *αγαπα-* / *αγαπησ-*
- Ανεξάρτητα από Παραγωγή: *τρων-* / *φαγ-*, *ερχ-* / *ηλθ-*

Δεδομένου ότι η μορφολογία της Ελληνικής δεν επιτρέπει το σχηματισμό λέξης χωρίς θέμα, τα χαρακτηριστικά των οποίων φορέας είναι το θέμα είναι τα πλέον σταθερά, γιατί η παρουσία τους στη λεξική δομή είναι υποχρεωτική. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι για τους ρηματικούς τύπους η άποψη. Η άποψη, εφ' όσον δηλώνεται με το θέμα, είναι τοποθετημένη βαθύτερα στη μορφολογική δομή από οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό (μέσα στο θέμα, βλ. το δομικό σχήμα της μορφολογικής δομής του (9)), επομένως η έκφρασή της προηγείται από όλα τα άλλα χαρακτηριστικά (χρόνος, φωνή, έγκλιση, πρόσωπο, αριθμός), τα οποία δηλώνονται κυρίως με το κλιτικό επίθημα. Άρα, κάθε ρηματικός τύπος υποχρεωτικά φέρει χαρακτηριστικό άποψης. Έτσι, εφόσον δεν είναι δυνατόν να εκφράσει κανείς οποιαδήποτε ρηματική σημασία, χωρίς ταυτόχρονα να εκφράσει και άποψη, η άποψη αναδεικνύεται σε βασικό χαρακτηριστικό του ρήματος της Ελληνικής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η δήλωση του Χρόνου στη μορφολογία του ρήματος της Ελληνικής είναι απαραίτητα συνδεδεμένη με την δήλωση της άποψης. Το παρελθόν, το οποίο μας ενδιαφέρει εδώ, συνδέεται και με τις δύο απόψεις υπό την έννοια ότι είναι δυνατόν να εκφραστεί και με το θέμα που φέρει το χαρακτηριστικό μη συνοπτικό (Θ1) και με το θέμα που φέρει το χαρακτηριστικό συνοπτικό (Θ2).

3.2. Η μορφολογία του Χρόνου.

Στην παραδοσιακή γραμματική [π.χ. Τριανταφυλλίδης (1941)] η διάκριση *συνοπτικό vs μη συνοπτικό* αναλύεται σε δύο χρόνους, τον Παρατατικό και τον Αόριστο.

(11)

Παρατ.: *έγραφα, τραγουδούσα.*

Αορ.: *έγραψα, τραγούδησα.*

Και ο Παρατατικός και ο Αόριστος τοποθετούν το γεγονός το οποίο σημαίνεται από τη λεξική σημασία του ρήματος στο παρελθόν. Θα ήταν ίσως αποδεκτό για το λόγο αυτό, σε μια ενδεχόμενη ανάλυση, να θεωρηθούν ένας Χρόνος με διπλό τύπο, όπως, π.χ., ο Past Tense της Αγγλικής. Επιπλέον, οι δύο Χρόνοι έχουν και άλλα κοινά χαρακτηριστικά: α) συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο ως προς την αύξηση, β) στη ΝΕ το κλιτικό σύστημα τείνει προς εξομείωση των κλιτικών επιθημάτων τα οποία ο Παρατατικός και ο Αόριστος επιλέγουν [Μπαμπινιώτης (1972)]. Το χαρακτηριστικό το οποίο διαφοροποιεί τους δύο χρόνους και

δικαιολογεί την ταξινόμηση των τύπων της Ελληνικής που εκφράζουν παρελθόν σε δύο (ρηματικούς) Χρόνους είναι ουσιαστικά η διαφορετική επιλογή στο θέμα: Ενεστώτικό για τον Παρατατικό και Αοριστικό για τον Αόριστο. Η επιλογή αυτή τοποθετεί μορφολογικά τον Παρατατικό ανάμεσα στον Ενεστώτα και στον Αόριστο (κοινό θέμα με τον Ενεστώτα, αύξηση και κοινά κλιτικά επιθήματα με τον Αόριστο) και συνεπάγεται διαφοροποιήσεις στη σημασία Παρατατικού – Αορίστου από πλευράς άποψης

Σύμφωνα με τα όσα έχουν μέχρι εδώ αναφερθεί, η διαφορά Παρατατικού – Αορίστου είναι διαφορά άποψης και όχι φυσικού χρόνου. Στη συνέχεια, ωστόσο, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι το γλωσσικό αίσθημα που επέβαλε τη (γραμματική) Χρονική διάκριση μεταξύ τους (παραδοσιακή γραμματική) είναι μεν συγκαλυπτικό, ως προς τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται την άποψη, δεν είναι όμως άστοχο.

4. Παρατατικός - Αόριστος.

Αναφέρθηκε προηγουμένως (βλ. 3.1.) ότι τα δύο θέματα του ρήματος φέρουν τα χαρακτηριστικά του *μη συνοπτικού* (Θέμα1, Ενεστώτα, μη συνοπτικό) και *συνοπτικού* (Θέμα 2, Αορίστου, συνοπτικό). Δημιουργούν, δηλαδή σημασιολογικά ένα αντιθετικό ζεύγος που έχει να κάνει με την άποψη. Η διαφορά των δύο θεμάτων, τονίζει ο Mirambel (1978), είναι πριν απ' όλα διαφορά άποψης, δηλαδή τρόπου με τον οποίο τοποθετείται η ενέργεια μέσα στο χρονικό της περιγράμματος: «Η Ελληνική αντιλαμβάνεται και παρουσιάζει την ενέργεια μέσα στην πορεία της πραγματοποίησής της, με την ποικιλία των αποχρώσεων και των σταθμών που χαρακτηρίζουν την πορεία αυτή».

Βασική διάσταση της άποψης για την Ελληνική θεωρείται αυτή που τοποθετεί τα γεγονότα ανάλογα με τη συνοπτικότητα [Μόζερ (1994)]. Συνοπτική άποψη [Comrie (1985)] είναι αυτή η οποία βλέπει το γεγονός στο σύνολό του, ως ολοκληρωμένη ενέργεια. Το αντιμετωπίζει συνολικά, στην πληρότητά του, σαν κάτι ενιαίο, χωρίς νύξεις για την εσωτερική του διάρθρωση (παράσταση με κλειστό διάστημα, σχ. (5)). Με τη σημασία της συνοπτικότητας συνδέεται και η σημασία του τέλειου (τελειωμένου, ολοκληρωμένου), η οποία κατά περιπτώσεις εμφανίζεται ως επικρατούσα σημασία του συνοπτικού θέματος.

Έτσι, ο χαρακτηρισμός του θέματος του Αορίστου ως προς την άποψη (συνοπτικό θέμα) σημαίνει ότι το υποκείμενο του λόγου βλέπει το γεγονός στο σύνολό του ως τελειωμένο, ολοκληρωμένο και αδιαφορεί για τον εσωτερικό του χρόνο (12α), αλλά μπορεί να σημαίνει επίσης ότι το γεγονός αντικειμενικά είναι τελειωμένο, ολοκληρωμένο (12β).

(12)

- α) *Φοίτησα στο πανεπιστήμιο.*
- β) *Μαγείρεψα.*
Άναψα το φως.
Πέρασα από το σπίτι.

Η άποψη, ωστόσο, έχει, όπως αναφέρθηκε, χαρακτήρα υποκειμενικό. Αυτό σημαίνει ότι αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο του λόγου θέλει να εκθέσει το γεγονός και όχι τα στοιχεία που αντικειμενικά προσδιορίζουν αυτό το γεγονός. Στο (13) το γεγονός βρίσκεται σε εξέλιξη, αλλά παρουσιάζεται από το υποκείμενο εμφατικά, ως ολοκληρωμένο. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση του Αορίστου. Ο Mirambel (1978) ερμηνεύει αυτή τη χρήση του Αορίστου με το επιχείρημα ότι «ο Αόριστος ουσιαστικά αποτελεί άποψη που η χρονική της αξία δεν είναι καθορισμένη και μπορεί να τοποθετηθεί σε οποιοδήποτε σημείο του χρόνου»²⁸.

(13)

*Πείνασα.
Κουράστηκα.
Μεγάλωσε η Αννούλα!*

Οι σημασίες των οποίων είναι φορέας το συνοπτικό θέμα δεν δηλώνονται από το θέμα που φέρει το χαρακτηρισμό μη συνοπτικό, το θέμα του Ενεστώτα. Αυτό χρησιμοποιείται για να σχηματίσει άλλο χρόνο, τον Παρατατικό (παράσταση με ανοιχτό διάστημα, σχ. (5)). Ο Παρατατικός εκφράζει είτε μια σειρά από ενέργειες οι οποίες επαναλαμβάνονται, θεωρημένες αποσπασματικά ως επαναλαμβανόμενη μονάδα και όχι στο σύνολό τους (14α), είτε μια ενέργεια σε εξέλιξη, η οποία αναφέρεται για τη διάρκειά της ανεξάρτητα από το αν και πότε ολοκληρώθηκε (14β).

(14)

*α) Έπαιρνα αυτό το φάρμακο κάθε πρωί για δύο μήνες.
β) Έβλεπα το κακό νά 'ρχεται.
Το ήξερα ότι δεν έπρεπε να τον εμπιστεύομαι.*

Όταν το υποκείμενο του λόγου χρησιμοποιεί τη συνοπτική άποψη εστιάζει στο γεγονός συνολικά, ενώ απουσιάζει από το λόγο η αναφορά στη διάρκεια του γεγονότος. Ο *εσωτερικός* χρόνος νοείται ως ενιαίο όλον και όχι ως ποσό, δηλαδή νοείται ως ολότητα ανεξάρτητη από το μέγεθός της. Γι' αυτό, σ' αυτή την περίπτωση, το γεγονός παριστάνεται με κλειστό διάστημα. Όταν το υποκείμενο χρησιμοποιεί τη μη συνοπτική άποψη, εστιάζει στο χρόνο διάρκειας του γεγονότος, το οποίο δεν νοείται ούτε ως όλον (αδιαφοροποίητο εσωτερικά), ούτε πάλι ως ποσό (είναι αδιάφορη και πάλι η χρονική διάρκεια του γεγονότος σε απόλυτο χρόνο). Νοείται ως αόριστα *εσωτερικός* χρόνος ο οποίος οργανώνεται με κάποιο τρόπο, επαναλαμβανόμενο ή συνεχή. Το γεγονός εδώ παριστάνεται με ανοιχτό διάστημα, γιατί δεν ενδιαφέρουν τα άκρα του, (έναρξη, ολοκλήρωση) αλλά το διάστημα της εξέλιξής του²⁹.

28. Η υπόθεση αυτή βρίσκει ερείσματα και στη χρήση του Αορίστου με σημασία Προστακτικής, π.χ., *Έτοιμος! Έφυγες*. Εδώ ωστόσο δεν μας απασχολούν μη κυριολεκτικές χρήσεις.

29. Υπογραμμίζεται εδώ η παράσταση Παρατατικού - Αορίστου με ανοιχτό – κλειστό διάστημα αντιστοίχως, γιατί χρησιμοποιείται στη συνέχεια (6.2.), στην προσέγγιση του ζητήματος με όρους τυπικής λογικής.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί το εξής: Στην οπτική γωνία την οποία υιοθετούμε εδώ οι όροι *συνοπτικό* – *μη συνοπτικό* δεν συνδέονται μεταξύ τους με σχέση αρνητική ($\beta = -\alpha$), αλλά με την ουδέτερη σχέση *δήλωση του α vs μη δήλωση του α* . Αν τοποθετήσουμε τα δύο μέλη στους πόλους μιας αντιθετικής σχέσης, το χαρακτηρισμένο για το α μέλος είναι αυτό το οποίο φέρει το χαρακτηριστικό α (όπου α στην περίπτωση μας οι σημασίες της συνοπτικότητας), το μη χαρακτηρισμένο μέλος είναι αυτό το οποίο δεν φέρει το χαρακτηριστικό α (δεν είναι χαρακτηρισμένο για α) και όχι αυτό το οποίο είναι χαρακτηρισμένο για το αντίθετο του α ($-\alpha$). Η σχέση αυτή, *χαρακτηρισμένο vs μη χαρακτηρισμένο* (και όχι αρνητικά χαρακτηρισμένο), την οποία εισάγει ο Jakobson (1971) για να περιγράψει μορφολογικά ζεύγη αντιθέσεων του ρηματικού συστήματος, περιγράφει, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1972), καλύτερα το ρηματικό σύστημα της Ελληνικής ως προς την άποψη, γιατί δίνει εξήγηση για τη δυνατότητα εναλλαγής συνοπτικού και μη συνοπτικού τύπου (Αορίστου - Παρατατικού) σε ορισμένες προτάσεις της Ελληνικής (15).

(15)

- α) Φοίτησα / β) Φοιτούσα στο πανεπιστήμιο για τέσσερα χρόνια.
α) Έμεινα / β) Έμεινα στη Θεσσαλονίκη πέρυσι το χειμώνα.

Στις περιπτώσεις οι οποίες αντιπροσωπεύονται από το (15) η εναλλαγή μεταξύ Παρατατικού και Αορίστου είναι αποδεκτή στην Ελληνική. Τέτοιες εναλλαγές Χρόνων, όμως δεν είναι αποδεκτές σε άλλες γλώσσες, άρα πρέπει να αναζητήσουμε ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της γλώσσας την ιδιαιτερότητα εκείνη η οποία επιτρέπει την εναλλαγή. Η σχέση των ρηματικών θεμάτων που περιγράφηκε προηγουμένως (*χαρακτηρισμένο vs μη χαρακτηρισμένο* ως προς τη συνοπτικότητα) επιτρέπει την ερμηνεία της εναλλαγής: ο ρηματικός τύπος του (15 α) δηλώνει το συνοπτικό (το γεγονός στο σύνολό του). Ο τύπος του (15 β) δεν είναι χαρακτηρισμένος γι' αυτό, αλλά ούτε και για το αντίθετό του. Δεν είναι, δηλαδή, υποχρεωτικό ο ρηματικός τύπος (15 β) να βλέπει το γεγονός τελείως αποσπασματικά, ως φάσεις που δεν δημιουργούν σύνολο. Με τη χρήση του μη συνοπτικού θέματος, απλώς δεν έχουμε καμία σχετική με την ολοκλήρωση του γεγονότος δήλωση, ούτε θετική ούτε αρνητική. Έτσι στο (15 β) με τους τύπους του Παρατατικού δεν γίνεται νύξη για το αν το υποκείμενο εξακολουθεί να φοιτά ή να μένει στη Θεσσαλονίκη. Με τη χρήση του συνοπτικού θέματος από τους τύπους του Αορίστου δίνεται η πληροφορία ότι το γεγονός της φοίτησης ή της παραμονής έχει ολοκληρωθεί. Η χρήση του μη συνοπτικού θέματος δεν δίνει τέτοια πληροφορία, αλλά ούτε και την αντίθετή της.

Συμπέρασμα: στα ζεύγη των αντιθέσεων που δημιουργεί η άποψη στο Ελληνικό ρηματικό σύστημα το χαρακτηρισμένο και το μη χαρακτηρισμένο μέλος δεν συνδέονται με αρνητική σχέση αλλά με σχέση δήλωσης ή μη δήλωσης ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, γι' αυτό και είναι δυνατή η εναλλαγή ρηματικών τύπων σε περιπτώσεις όπως αυτές του (15).

Οι περιπτώσεις στις οποίες η εναλλαγή αυτή είναι αδύνατη σχετίζονται με το ποιόν ενεργείας του ρήματος, με το οποίο όμως δεν θα ασχοληθούμε λεπτομερώς

εδώ. Υπογραμμίζουμε μόνο τη διαπλοκή του με την άποψη, στο βαθμό που θέτει περιορισμούς στους κανόνες του συστήματος ως προς τη δήλωση της άποψης, όπως στο (16).

(16)

*Υπήρξε όμορφη γυναίκα στα νειάτα της /*Υπήρχε...
Ζύγισε εκατό κιλά πριν από δεκαπέντε χρόνια /*Ζύγισε...*

Η χαρακτηριστική περίπτωση κατά την οποία η εναλλαγή του τύπου που σχηματίζεται με το συνοπτικό θέμα και του τύπου που σχηματίζεται με το μη συνοπτικό δεν είναι αποδεκτή από τη γλώσσα είναι η περίπτωση όπου οι αντίστοιχοι ρηματικοί τύποι χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν τη χρονική σχέση δύο γεγονότων τα οποία έλαβαν χώρα στο παρελθόν και των οποίων οι εξωτερικοί χρόνοι εμπλέκονται. Τη χρονική αυτή σχέση, η οποία αντιπροσωπεύεται από το (17), ονομάζουμε εδώ *συσχετικό χρόνο*. Στο (17) τα δύο γεγονότα του α₁ και του β₁, συνδέονται με μια σχέση χρόνου: το ένα γεγονός συμβαίνει, όταν το άλλο βρίσκεται σε εξέλιξη. Τοποθετείται, δηλαδή, ο *εξωτερικός* χρόνος του ενός γεγονότος μέσα στον *εσωτερικό* χρόνο του άλλου. Σ' αυτή την περίπτωση το γεγονός το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη (*χρονικό πλαίσιο*) τίθεται αποκλειστικά σε Παρατατικό και το γεγονός το οποίο τοποθετείται στον *εσωτερικό* χρόνο του εξελισσομένου (*συμβάν*) αποκλειστικά σε Αόριστο. Με τον όρο *συσχετικός χρόνος* εννοούμε, δηλαδή, την έκφραση της χρονικής σχέσης *χρονικό πλαίσιο - συμβάν*, με τη χρήση των Χρόνων Παρατατικού και Αορίστου αντιστοίχως.

(17)

- α₁) *Μιλούσα στο τηλέφωνο, όταν ακούστηκε ο πυροβολισμός.*
α₂) **Μίλησα στο τηλέφωνο, όταν ακουγόταν ο πυροβολισμός.*
β₁) *Άρχισε να βρέχει ενώ περπατούσα στο δρόμο.*
β₂) **Άρχιζε να βρέχει, ενώ περπάτησα στο δρόμο*³⁰.
γ) «Γιατί όσο κι αν φαίνεται απίστευτο η ειδυλλιακή ζωή που περνούσε στη Θεσσαλονίκη με τη μεγάλη της κόρη, διακόπηκε ξαφνικά από το τηλεγράφημα της Πολυξένης: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΡΑΤΕΙΤΑΙ ΣΥΝΕΡΓΙΑΝ ΦΟΝΟΥ ΦΘΑΣΑΤΕ ΕΣΠΕΥΣΜΕΝΩΣ.»³¹

Η εναλλαγή των δύο Χρόνων, που συμβαίνει σχεδόν χωρίς προβλήματα, όταν οι ρηματικοί τύποι του Αορίστου ή του Παρατατικού τίθενται μεμονωμένα, οπότε η έμφαση από πλευράς σημασίας δίνεται στην άποψη, είναι δυσκολότερη, όταν συνδυάζονται για να εκφράσουν *συσχετικό χρόνο*. Η εναλλαγή εδώ σημαίνει αλλαγή στη χρονική διάταξη των γεγονότων, αντιστροφή στη σχέση *χρονικού πλαισίου - συμβάντος*, επομένως αλλαγή στη σημασία, όπως φαίνεται στο (18α,β): Το γεγονός το οποίο σημαίνει το *χρονικό πλαίσιο* επιβάλλεται να είναι αυτό του

30. Προτάσεις του τύπου (17 α₂, β₂) είναι μεν γραμματικές, αλλά με μετατόπιση στη σημασία, η οποία προέρχεται από τη διαφορετική λειτουργία των ρηματικών τύπων.

31. Ταχτσής, Κ. (1987): *Το τρίτο στεφάνι*. Αθήνα. Εξάντας.

Παρατατικού και το *συμβάν* αυτό του Αορίστου. Περαιτέρω εναλλαγές στη χρήση των χρόνων συνεπάγονται επίσης αλλαγές στη σημασία (18γ₁,γ₂,δ).

(18)

α) πλαίσιο → *συμβάν*:

Ανέβαινα τη σκάλα, όταν ακούστηκαν οι φωνές

β) *συμβάν* → πλαίσιο:

Ανέβηκα τη σκάλα, όταν ακουγόταν οι φωνές

γ₁) πλαίσιο ↔ *συμβάν*:

Ανέβαινα τη σκάλα, όταν ακουγόταν οι φωνές.

«Τη στιγμή που κατέβαινα απ' την καρέκλα, κρατώντας το τελευταίο εικόνισμα και την κόκκινη καντήλα, άκουσα μέσα στην κουζίνα δυνατά αναφιλητά.»³² (πρβ. άκουγα).

γ₂) επανάληψη (κάθε που):

Ανέβαινα τη σκάλα, όταν ακουγόταν οι φωνές

«Με το παραμικρό αρπαζόταν, όχι φυσικά με μένα και τον Αντώνη, αλλά κάθε φορά που ήταν στο σπίτι για καφέ η θεία Κατίγκω ή η Κασιμάτη (δε χώνευε ούτε τη μια ούτε την άλλη) κι έλεγαν κάτι με το οποίο διαφωνούσε, ριχνότανε πάνω τους σαν νά 'ταν οι χειρότεροι εχθροί της, ή σουφρώνε τα χείλια της σαρκαστικά και δεν έβγαζε λέξη απ' το στόμα της.»³³

δ₁) διαδοχή (αφού, μόλις ...):

Ανέβηκα τη σκάλα, όταν ακούστηκαν οι φωνές

«Μόλις μπήκαμε στην κουζίνα μας, άρχισε να οσφραίνεται τον αέρα σουφρώνοντας κωμικά τα μούτρα του, για να μαντέψει τι φαΐ είχα στο φούρνο.»³⁴

δ₂) αιτία(επειδή).

Ανέβηκα τη σκάλα, όταν ακούστηκαν οι φωνές

Οι περιπτώσεις α, β, γ₁ είναι που μας ενδιαφέρουν εδώ, γιατί αυτές εκφράζουν *συσχετικό χρόνο*, δηλαδή μια χρονική σχέση κατά την οποία ο *εσωτερικός* χρόνος ενός γεγονότος, τίθεται ως *εξωτερικός* χρόνος για ένα άλλο γεγονός. Στον *συσχετικό χρόνο* ο Παρατατικός σημαίνει αποκλειστικά το χρονικό πλαίσιο και ο Αόριστος αποκλειστικά το *συμβάν*. Οι δύο Χρόνοι εδώ δεν έχουν τη δυνατότητα να εναλλάσσονται (όπως συμβαίνει όταν σημαίνουν ανεξάρτητο (=μη συσχετικό) χρόνο), παρά μόνο στην περίπτωση κατά την οποία το *χρονικό πλαίσιο* και το *συμβάν* είναι δυνατόν να εναλλάσσονται, δηλαδή, όταν παρουσιάζονται ως έχοντα την ίδια διάρκεια. Τότε οι ρόλοι *πλαίσιο* και *συμβάν* συμπίπτουν, η αντίθεση εκμηδενίζεται (γ₁) και η εναλλαγή είναι δυνατή.

Οι περιπτώσεις των (17), (18) αντιμετωπίζονται από την παραδοσιακή γραμματική με την οπτική ότι το συνοπτικό θέμα είναι συνδεδεμένο με το σύντομο ή το στιγμιαίο που εκφράζεται από τον Αόριστο. Στην εργασία αυτή, όπως έχει ήδη φανεί, η αδυναμία εναλλαγής των τύπων Παρατατικού και Αορίστου ερμηνεύεται κάπως διαφορετικά και σχετίζεται με τη διαπλοκή της

32. Οπ. πρ.

33. Οπ. πρ.

34. Οπ. πρ.

παραμέτρου του Χρόνου.

Διατυπώνουμε με συντομία τη σχετική υπόθεση: Στην έκφραση του παρελθόντος ο Χρόνος ο οποίος μορφολογικά παράγεται από το μη συνοπτικό θέμα (Παρατατικός) έχει την ιδιότητα να σημαίνει γεγονότα στη διάρκειά τους. Ο Χρόνος ο οποίος παράγεται από το συνοπτικό θέμα (Αόριστος) δεν φέρει χαρακτηρισμό ως προς τη διάρκεια. Αυτό σημαίνει ότι δεν κάνει καθόλου αναφορά στη διάρκεια, στο σύντομο ή μη του γεγονότος. Φέρει αντίθετα χαρακτηρισμό για την ολοκλήρωση του γεγονότος, η οποία απουσιάζει από τον Παρατατικό. Η κατανομή αυτή επιτρέπει μια *συσχετική* έκφραση του χρόνου, επιτρέπει, δηλαδή, στα γεγονότα τα οποία έχουν το χαρακτηριστικό της διάρκειας να λειτουργούν ως χρονικό πλαίσιο (*εξωτερικός χρόνος*) για κάποια άλλα που συνέβησαν στη διάρκειά τους. Αφού το συνοπτικό θέμα δεν φέρει ανάλογο χαρακτηρισμό ως προς το χρόνο, η σχέση Παρατατικού – Αορίστου στην έκφραση συσχετικού χρόνου δεν είναι αντιστρέψιμη.

Η οπτική γωνία της υπόθεσης αυτής δίνει μια απάντηση στο ερώτημα «γιατί δύο Χρόνοι για έναν χρόνο», το οποίο μοιάζει να αναδύεται από την αντιμετώπιση που εξηγεί τη διαφορά Παρατατικού – Αορίστου μόνο με βάση την άποψη: Οι Χρόνοι είναι δύο, γιατί έχουν διαφορά *συσχετικού* χρόνου, και το στοιχείο διάκρισής τους είναι οι διαφορετικές προβολές στο χρόνο (βλ. και 6.2).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την ανάλυση η οποία επιχειρήθηκε ως εδώ, υποθέτουμε ότι:

- Η διαφορά Παρατατικού και Αορίστου είναι κυρίως, αλλά όχι μόνο, διαφορά άποψης.
- Παρόλο που και οι δύο Χρόνοι σημαίνουν παρελθόν, δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο ως προς το φυσικό χρόνο, γιατί μόνο ο Παρατατικός μπορεί να λειτουργήσει ως *εξωτερικός* χρόνος για τον Αόριστο και όχι το αντίστροφο. Το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται στην έκφραση *συσχετικού* χρόνου.
- Ο Παρατατικός συνδέεται με τον Ενεστώτα από το θέμα του οποίου μορφολογικά σχηματίζεται με διαδικασία Παραγωγής, και μέσω του οποίου, πιθανόν, χαρακτηρίζεται θετικά ως προς τη χρονική διάρκεια. Με τον Αόριστο συνδέεται με συγκεκριμένα μορφολογικά χαρακτηριστικά και από άποψη σημασίας με την έκφραση παρελθόντος χρόνου.

4.1. Χαρακτηρισμένο και μη χαρακτηρισμένο μέλος.

Ο Mackridge (1985) υποστηρίζει ότι στις εκφράσεις παρωχημένης (και μελλοντικής) ενέργειας «ο συνοπτικός τρόπος³⁵ είναι ο μη χαρακτηρισμένος». Τα επιχειρήματά του είναι ότι το ρήμα στον «τρόπο» αυτό δηλώνει απλώς την ενέργεια χωρίς περαιτέρω πληροφορίες και ότι το συνοπτικό θέμα είναι διαχρονικά και συγχρονικά σταθερότερο από το μη συνοπτικό. Αντίθετα η Μόζερ (1994), παρ' όλο που θεωρεί ότι η συνοπτική άποψη είναι αυτή που δίνει περισσότερες πληροφορίες, διαθέτει περισσότερα μορφολογικά χαρακτηριστικά

35. Αυτό τον όρο χρησιμοποιεί για την άποψη.

και είναι αυτή «βάσει της οποίας ορίζεται αρνητικά η αντίθετη άποψη», καταλήγει στο ότι δεν υπάρχει ασφαλές κριτήριο για να πάρει κανείς θέση σχετικά με το χαρακτηρισμένο και το μη χαρακτηρισμένο μέλος ως προς την άποψη

Φαίνεται ότι στο ερώτημα ποιο μέλος είναι το χαρακτηρισμένο δεν υπάρχει μονοδιάστατη απάντηση. Για να απαντηθεί, λοιπόν, θα πρέπει να θέσουμε ένα κριτήριο και να διαμορφώσουμε την απάντηση βάσει αυτού.

Η μορφολογία δεν δίνει λύση στο ζήτημα, γιατί δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το συνοπτικό θέμα διαθέτει περισσότερα μορφολογικά χαρακτηριστικά, όταν υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες το μη συνοπτικό θέμα παράγεται με επιθηματοποίηση από το συνοπτικό (βλ. (10) *μαθαιν-* < *μαθ-*).

Ως προς τη σημασία του τέλειου, το συνοπτικό θέμα είναι το χαρακτηρισμένο μέλος της αντίθεσης *ολοκληρωμένο* – *μη ολοκληρωμένο* γεγονός, ενώ το μη συνοπτικό είναι το υποχαρακτηρισμένο.

Αντίθετα, στην αντίθεση η οποία έχει να κάνει με τον *εσωτερικό* χρόνο (διάρκεια), το χαρακτηρισμένο μέλος είναι το μη συνοπτικό θέμα, ενώ το συνοπτικό είναι το υποχαρακτηρισμένο.

Αφού δεν φαίνεται να υπάρχει σαφές κριτήριο, ως λύση προτείνουμε εδώ τον *σχετικοποιημένο χαρακτηρισμό*, δηλαδή χαρακτηρισμό των μελών, όχι γενικά, αλλά ως προς συγκεκριμένο χαρακτηριστικό³⁶. Μια τέτοια λύση φαίνεται να αρμόζει περισσότερο στο γεγονός ότι η Ελληνική δεν έχει ιδιαίτερα μορφήματα για τις διάφορες διαστάσεις της άποψης, αλλά εκφράζει όλο το φάσμα των σημασιών άποψης με τη δυαδική διάκριση του θέματος. Η ιδιαιτερότητα αυτή της γλώσσας δεν επιτρέπει να θεωρήσουμε το ένα θέμα συνολικά χαρακτηρισμένο, απαιτεί αντίθετα *σχετικοποιημένο* χαρακτηρισμό.

5. Η άποψη και ο χρόνος στο κατηγορημα.

Και η άποψη και ο χρόνος είναι δυνατόν να δηλώνονται από επιρρήματα ή επιρρηματικές φράσεις στο κατηγορημα. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχουν εκφραστεί απόψεις οι οποίες ερμηνεύουν τη σχέση του ρήματος με τα επιρρηματικά στοιχεία που σημαίνουν χρόνο ως σχέση συμπληρώματος και όχι ως απλή σχέση προσδιορισμού³⁷. Οι απόψεις αυτές κινούνται από τη στενή σημασιολογική σχέση που φαίνεται να έχει το ρήμα με το επίρρημα στην ανάλυση της σημασίας της πρότασης.

Στη βιβλιογραφία τα επιρρήματα τα οποία σχετίζονται με το θέμα μας εδώ διακρίνονται σε επιρρήματα άποψης και επιρρήματα χρόνου.

36. Και ο όρος και το περιεχόμενο της πρότασης βασίζονται στην ιδέα της *σχετικοποιημένης κεφαλής* (relativized head) του Williams (1981).

37. Larson (1985), Giorgi (1994), Rivero (1992), Alexiadou (1996).

5.1. Τα επιρρήματα Άποψης.

Επιρρήματα άποψης ονομάζονται εκείνα των οποίων η σημασία συνδέεται με την άποψη του ρηματικού τύπου και διακρίνονται σε:

- αυτά τα οποία σημαίνουν διάρκεια ή αόριστη επανάληψη (*συνήθως, κάπου-κάπου, τακτικά κλπ.*)
- αυτά τα οποία σημαίνουν αρίθμηση, ορισμένη επανάληψη ή δείξη (*μία φορά, δύο φορές, μόλις κλπ.*).

Τα πρώτα συνδέονται με τη μη συνοπτική άποψη τα δεύτερα με τη συνοπτική.

(19)

*Κάπου κάπου ερχόταν (/ *ήρθε) η γειτόνισσα και της κρατούσε συντροφιά.*

Την τελευταία βδομάδα ήρθε τρεις φορές.

*Συνήθως έβρεχε (/ *έβρεξε), ακόμα και το καλοκαίρι.*

Μόλις έβρεξε.

Όπως φαίνεται στο (19), η παρουσία των επιρρημάτων ρυθμίζει τη δυνατότητα υποκειμενικής επιλογής στο πεδίο της ρηματικής άποψης. Ο κάθε ένας από τους δύο τύπους της μορφολογίας του ρήματος που σχετίζεται με την άποψη είναι συμβατός με ορισμένα επιρρήματα, ενώ με άλλα είναι ασύμβατος³⁸. Η άποψη έτσι, γίνεται στοιχείο του κατηγορήματος και όχι μόνο γνώρισμα του ρήματος³⁹.

Στην κατεύθυνση αυτή οι Newton – Veloudis (1980) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος ενέργειας του ρήματος (=άποψη) καθορίζεται απ' αυτό που η κάθε πρόταση δηλώνει, επομένως ότι η άποψη είναι στοιχείο το οποίο ορίζεται από το κατηγορήμα, σε σχέση και με την παρουσία (ή απουσία) επιρρημάτων, όπως φαίνεται στο (20).

(20)

α) για ένα χρόνο ερχόταν κατά μέσο όρο μια φορά το μήνα

β) ένα χρόνο ήρθε δώδεκα φορές⁴⁰.

Το (21) αποτελεί ένα παράδειγμα στο οποίο η ρηματική άποψη ρυθμίζεται εξολοκλήρου από το κατηγορήμα, αφού τυπικά, στη συγχρονική σχέση που υποδηλώνεται, τα δύο ρήματα θα έπρεπε να βρίσκονται στον ίδιο τύπο (Παρατατικό, βλ. (18 γ₁)).

(21)

«Ο Δημήτρης έμεινε υπόδικος στις φυλακές Συγγρού πέντε μήνες και στο διάστημα αυτό η κυρά – Εκάβη βρισκόταν σε μια κατάσταση γενικού εκνευρισμού

38. Βέβαια υπάρχουν και προβληματικές περιπτώσεις, π.χ. *ακόμη (ακόμη διάβαζε, δεν ζύπνησε ακόμη)*, βλ. Rivero (1992), Alexiadou (1996).

39. Για τη συντακτική ερμηνεία αυτής της εκδοχής βλ. Smith (1991), Enc (1986,-87), Alexiadou (1996), όπου προτείνεται η δημιουργία μιας θέσης για τον τελεστή (operator) άποψης στον χαρακτηριστή (specifier) της Αποψιακής Φράσης (Asp.P.).

40. Το παράδειγμα από Newton – Veloudis (1980).

και μαύρης απαισιοδοξίας.»⁴¹

Αν δεχθούμε την υπόθεση η οποία τοποθετεί την άποψη στο κατηγορημα, τότε σε μια λογική ανάλυση τα επιρρήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως τελεστές, οι οποίοι ρυθμίζουν σε συνδυασμό με το ρήμα την επιλογή άποψης στο κατηγορημα. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε (βλ. κεφ. 6).

5.2. Τα επιρρήματα χρόνου.

Τα χρονικά επιρρήματα διακρίνονται [Smith (1981)] σε τρεις κατηγορίες:

- δεικτικά (*σήμερα, χθες κλπ.*)
- ημερολογιακά (*τη Δευτέρα, το βράδυ κλπ.*)
- σχετικά (*ύστερα, εν τω μεταξύ κλπ.*)

Όπως τα επιρρήματα άποψης έτσι και τα χρονικά επιρρήματα παρουσιάζουν συμβατότητες και ασυμβατότητες σε σχέση με τους Χρόνους (21).

(21)

**ήρθε (/ *ερχόταν) αύριο.
διάβαζε / διάβασε χθες.*

Έχει προταθεί [Montague (1974)] η αντιμετώπιση του Χρόνου ως προτασιακού τελεστή (sentential operator) ο οποίος εφαρμόζεται σε μια άχρονη προτασιακή δομή και προκύπτει μια άλλη με προσδιορισμένο χρόνο. Όμως στη σύγχρονη βιβλιογραφία [Enc (1986,-87), Giorgi – Pianesi (1997)] η υπόθεση αυτή αμφισβητείται. Δεδομένα, όπως αυτά του (22), δείχνουν ότι η εμβέλεια του Χρόνου δεν μπορεί να είναι ολόκληρη η Πρόταση.

(22)

- α) *Όλοι οι πλούσιοι άνθρωποι υπήρξαν κάποτε φτωχά παιδιά.*
β) *Κάθε φυγάς είναι τώρα στη φυλακή.*

Στο (22), αν η εμβέλεια των δεικτών του Χρόνου ήταν η Πρόταση, θα καταλήγαμε για το (22 α) στη σημασία ότι *στο παρελθόν συνέβη κάποτε όλοι οι πλούσιοι άνθρωποι να είναι φτωχά παιδιά* και για το (22 β) ότι *όλοι όσοι είναι τώρα φυγάδες είναι ταυτόχρονα στη φυλακή*.

Οι ερμηνείες αυτές δεν είναι αποδεκτές στη σημασία. Φαίνεται, έτσι, ότι τα επιρρήματα του Χρόνου έχουν εμβέλεια στο ρήμα και όχι στο κατηγορημα. Γι' αυτό⁴², αντίθετα με τα επιρρήματα της άποψης, σε μια αντιμετώπιση με όρους τυπικής λογικής, δεν αναλύονται ως τελεστές, αλλά ως στοιχεία τα οποία δηλώνουν αναφορικές σχέσεις χρόνου. Ουσιαστικά, δηλαδή, η λειτουργία τους είναι να συμπληρώνουν τη σημασία του Χρόνου του ρήματος ως προς την

41. Ταχτσής, Κ. (1987): *Το τρίτο στεφάνι*. Αθήνα. Εξάντας.

42. Και για άλλους λόγους, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητο ν' αναφερθούν εδώ. Βλ. Giorgi – Pianesi (1997).

τοποθέτηση γεγονότων στο χρόνο, προσφέροντας μια πιο πλούσια κλίμακα χρονικών σχέσεων η οποία διευρύνει την περιορισμένη κλίμακα των ρηματικών χρόνων. Η υπόθεση αυτή βρίσκει ερείσματα και στη σύγχρονη θεωρία της Σύνταξης, όπως προαναφέρθηκε, στην οποία γίνεται δεκτό πλέον ότι ορισμένα ρήματα δέχονται ως συμπλήρωμά τους επίρρημα.

Διαπιστώνουμε ότι τα επιρρήματα χρόνου και τα επιρρήματα άποψης, σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές οι οποίες υιοθετούνται εδώ, λειτουργούν διαφορετικά, άρα είναι αναμενόμενο σε μια ανάλυση με όρους τυπικής λογικής να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο.

6. Λογική ανάλυση.

Στο κεφάλαιο 5. δείξαμε μία ακόμη διαφορά της άποψης και του Χρόνου, η οποία αποκαλύπτεται στην έκφρασή τους στο κατηγορημα μέσω της λειτουργίας των επιρρημάτων. Η διαφορά αυτή έγκειται στο ότι η άποψη μπορεί να αναλυθεί ως λογικός τελεστής σε ένα κατηγορημα, ενώ ο Χρόνος όχι. Στη συνέχεια εξετάζουμε τη σχέση Χρόνου και άποψης με όρους τυπικής λογικής, γιατί με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται και τυπικά πλέον το ζήτημα και εμφανίζονται πλευρές⁴³ οι οποίες δεν θίγονται άμεσα από τον μη τυποποιημένο τρόπο αντιμετώπισης.

6.1. Επιρρήματα.

Η έννοια του τελεστή.

Θεωρούμε δύο σύνολα, A, B και $\alpha \in A, \beta \in B$.

Θεωρούμε μία πράξη F , την οποία ορίζουμε εμείς με κάποιο τύπο, με την προϋπόθεση ότι $F((\alpha, \beta)) \in B$, δηλαδή μια απεικόνιση $F: A \times B \rightarrow B$, $(\alpha, \beta) \rightarrow F(\alpha, \beta)$.

Σύμφωνα με την προϋπόθεση που έχει τεθεί, το αποτέλεσμα αυτής της πράξης δίνει στοιχεία τα οποία ανήκουν στο B . Τότε λέμε ότι η πράξη F είναι εξωτερική στο B με τελεστές τα στοιχεία του A .

Το πεδίο ορισμού της F είναι το καρτεσιανό γινόμενο $A \times B$, δηλαδή το σύνολο των διατεταγμένων ζευγών (α, β) με $\alpha \in A, \beta \in B$.

Εφαρμογή στα επιρρήματα άποψης:

Θεωρούμε ως σύνολο A , το σύνολο των επιρρημάτων άποψης.

Θεωρούμε ως σύνολο K , το σύνολο των κατηγορημάτων.

Ορίζουμε μία πράξη F τέτοια, ώστε το αποτέλεσμα της πράξης F να είναι επίσης στοιχείο του K (να είναι, δηλαδή, κατηγορημα, αφού η σύναψη ενός επιρρηματος άποψης σ' ένα κατηγορημα δίνει ως αποτέλεσμα κατηγορημα με χαρακτηριστικό άποψης).

Οπότε προκύπτει η σχέση:

43. Όπως, π.χ., η σχέση της άποψης με τον Ενεστώτα στο ρήμα της Ελληνικής (βλ. 6.2.)

$$(23)$$
$$F: A \times K \rightarrow K$$

Πεδ. Ορισ.: $\{(\alpha, \kappa) / \alpha \in A, \kappa \in K, \text{με } F((\alpha, \kappa)) \in K\}$

Σύμφωνα με την έννοια του τελεστή, στη σχέση αυτή τα στοιχεία του A είναι τελεστές.

Συμπέρασμα: Τα επιρρήματα άποψης μπορούν να αναλυθούν ως λογικοί τελεστές του κατηγορήματος.

Εφαρμογή στα επιρρήματα χρόνου:

Θεωρούμε ένα σύνολο X , το σύνολο των επιρρημάτων χρόνου.

Θεωρούμε ένα σύνολο K , το σύνολο των κατηγορημάτων.

Αν προσπαθήσουμε να ορίσουμε μια πράξη με ένα στοιχείο του X και ένα στοιχείο του K (ένα επίρρημα χρόνου με ένα κατηγορημα), θα δούμε ότι τέτοια πράξη δεν ορίζεται ανάμεσα στα X και K , (αφού, σύμφωνα με την ανάλυση που έγινε στο κεφ. 5, η σημασία του επιρρήματος χρόνου δεν έχει στην εμβέλειά της όλο το κατηγορημα αλλά μόνο το ρήμα).

Συμπέρασμα: Τα επιρρήματα χρόνου δεν μπορούν να αναλυθούν ως λογικοί τελεστές του κατηγορήματος.⁴⁴

Γενικό Συμπέρασμα: Η άποψη είναι τελεστής με εμβέλεια το κατηγορημα, ο Χρόνος είναι σύστημα αναφοράς με εμβέλεια το ρήμα.

Επακόλουθο Ερώτημα: Πώς συμβιβάζονται άποψη και Χρόνος μέσα σε μία λογική δομή, όταν εκφράζονται όχι από επιρρήματα, αλλά από μία μορφολογική μονάδα η οποία τα εμπεριέχει και τα εκφράζει ταυτόχρονα, τη μορφολογική δομή του ρήματος που εμπεριέχει ταυτόχρονα και αδιαχώριστα και άποψη και Χρόνο? Το ερώτημα μένει ανοιχτό προς έρευνα.

44. Προβληματική είναι και η ανάλυση των επιρρημάτων Χρόνου ως τελεστών του ρήματος, όπως φαίνεται από φράσεις όπως *σε λίγο έφτασα, έρχομαι σε δύο μήνες*. Αυτό ενισχύει την υπόθεση ότι ο Χρόνος δεν αναλύεται γενικά ως τελεστής.

6.2. Ρήμα στο παρελθόν = άποψη μέσω Χρόνου (σύνθεση συναρτήσεων)

Ορίζουμε τρεις παραμέτρους: Ρήμα, Χρόνος, Άποψη.

Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι το Ρήμα αποκτάει παρελθόντα Χρόνο, και άποψη, μέσω των χαρακτηριστικών του «εσωτερικού» του χρόνου και ότι οι παράμετροι Ρήμα, Χρόνος, Άποψη αποτελούν ανά δύο συνάρτηση, η δε συνολική σχέση μεταξύ τους είναι σχέση σύνθεσης συναρτήσεων ($g \circ f$).

Εφαρμογή θεωρίας συναρτήσεων.

Ορίζουμε τρεις παραμέτρους:

$P\{\rho_1, \rho_2\}$	(Ρήμα)
$T\{t_0, t_1, t_2\}$	(Χρόνος)
$A\{\alpha_1, \alpha_2\}$	(Άποψη).

Οι τιμές ρ_1, ρ_2 αντιστοιχούν σε ρηματικές σημασίες⁴⁵, η ρ_1 στη συνοπτική ρηματική σημασία και η ρ_2 στη μη συνοπτική. Επειδή η Ελληνική δεν δίνει τη δυνατότητα έκφρασης ρηματικής σημασίας χωρίς γραμματικά μορφήματα τα οποία προσάπτουν γραμματικές σημασίες (π.χ., πρόσωπο, αριθμός, έγκλιση από το κλιτικό μόρφημα), η παράμετρος P είναι αφηρημένη.

Οι t_0, t_1, t_2 αντιστοιχούν σε διαστήματα χρόνου με τα εξής χαρακτηριστικά:

$t_0: \Delta t = 0$	(χρονικό σημείο, συμβατικά αντιστοιχεί στο παρόν)
$t_1: \Delta t \rightarrow 0$	(κλειστό διάστημα χρόνου)
$t_2: \Delta t \rightarrow \infty$	(ανοιχτό διάστημα χρόνου)

Οι τιμές α_1, α_2 αντιστοιχούν στο συνοπτικό και το μη συνοπτικό θέμα.

Ορίζουμε μία συνάρτηση f από το P στο T, $f(\rho) = t$. Για ρ_1 το $f(\rho_1)$ μπορεί να πάρει μία από τις τιμές t_0, t_1, t_2 . $f: P \rightarrow T: \rho \rightarrow f(\rho) = t$

Δηλαδή κάθε ρήμα μπορεί να πάρει τις εξής τιμές χρόνου: Παρόν, κλειστό διάστημα στο παρελθόν, ανοιχτό διάστημα στο παρελθόν⁴⁶.

Υπογραμμίζεται ότι όπως η παράμετρος P έτσι και η παράμετρος T είναι αφηρημένη για την Ελληνική⁴⁷, καθώς δεν αντιστοιχεί σε συγκεκριμένα μορφήματα.

45. Για την ακρίβεια αντιστοιχούν στη λεξική σημασία του ρήματος χωρίς σημασίες γραμματικών μορφημάτων. Επειδή η μορφολογία του ρήματος της Ελληνικής δεν επιτρέπει τη διατύπωση μόνο της λεξικής σημασίας χωρίς την παρουσία γραμματικών μορφημάτων, δηλ. γραμματικών σημασιών, οι τιμές του ρ αναφέρονται συμβατικά με το θέμα του Ενεστώτα και σε παρένθεση το κλιτικό μόρφημα.

46. Ο μέλλον Χρόνος δεν αποκλείεται βεβαίως από τη συνάρτηση, αλλά δεν εξετάζεται εδώ επειδή η εργασία αναφέρεται μόνο σε Χρόνους οι οποίοι εκφράζουν παρελθόν.

47. Δεν ισχύει το ίδιο για όλες τις γλώσσες. Το αφηρημένο ή μη εδώ, εξαρτάται από το τι γραμματικοποιείται σε κάθε γλώσσα. Η παράμετρος P, για παράδειγμα, είναι συγκεκριμένη για την Αγγλική.

Ορίζουμε μία συνάρτηση $g : \{t_1, t_2\} \rightarrow A : t \rightarrow g(t) = \alpha$, με πεδίο ορισμού όχι όλο το T , αλλά το υποσύνολο $\{t_1, t_2\}$, γιατί στην Ελληνική στο t_0 , η συνάρτηση Χρόνου – άποψης, δεν ορίζεται, αφού η άποψη δεν έχει τιμή στο παρόν⁴⁸ (στον Ενεστώτα της Ελληνικής δεν έχουμε διάκριση απόψεων).

Η σύνθεση $(g \circ f)$ είναι μια νέα συνάρτηση από το P στο A (μέσω του T) και έχει τύπο: $(g \circ f)(\rho) = \alpha$. Το α εδώ παίρνει τις τιμές α_1 και α_2 για t_1 και t_2 , οι οποίες αντιστοιχούν στις πλήρεις λεξικές μορφές που φέρουν τα χαρακτηριστικά του Χρόνου και της άποψης είτε πραγματώνονται σε συγκεκριμένα μορφήματα είτε όχι. Για την Ελληνική οι τιμές του A (α_1 και α_2) είναι συγκεκριμένες, αφού εκφράζονται μορφολογικά.

Γενικά η πραγμάτωση των χαρακτηριστικών σε μορφήματα στις διάφορες γλώσσες εξαρτάται από το ποιες σημασίες γραμματικοποιούνται σε κάθε γλωσσικό σύστημα και ποιες όχι. Επίσης, από το ποιες σημασίες χρόνου και άποψης εκφράζονται σε κάθε γλώσσα, και με ποιο τρόπο, εξαρτάται ο αριθμός των παραμέτρων στα P, T, A .

Αν εφαρμόσουμε την παραπάνω λογική ανάλυση σε ένα Ρήμα (ρ), ο τύπος της σύνθεσης θα μας δώσει δύο ρηματικές μορφές:

$$(g \circ f)(\rho_1) = \alpha_1, \text{ για } t_1 \text{ και } (g \circ f)(\rho_2) = \alpha_2, \text{ για } t_2.$$

Παράδειγμα:	* $\rho_{1,2} = [\text{γραφ}-(\omega)]$	$[\text{τραγουδ}-(\omega)]$	$[\text{λαβαιν}-(\omega)]$
	$\alpha_1 = \text{έγραψα}$	τραγούδησα	έλαβα
	$\alpha_2 = \text{έγραφα}$	τραγουδούσα	λάβαινα

* ρ_1 : συνοπτική σημασία, ρ_2 : μη συνοπτική σημασία. Οι αγκύλες συμβολίζουν τη συμβατική χρήση του ρηματικού τύπου. Επαναλαμβάνουμε ότι στην Ελληνική η παράμετρος P (=ρηματική σημασία) δεν μορφοποιείται, είναι αφηρημένη.

Διευκρινίζεται ότι η παραπάνω ανάλυση για τη σχέση Χρόνου και άποψης με συναρτήσεις και σύνθεση συναρτήσεων γίνεται με πολύ ειδικό στόχο: για να προσεγγιστεί με όρους τυπικής λογικής το ζήτημα της άποψης σε σχέση με την έκφραση του παρελθόντος στο ρήμα της Ελληνικής.

Όπως φάνηκε όμως, η ανάλυση διαθέτει την απαιτούμενη ευελιξία, ώστε να καλύψει και δεδομένα άλλων γλωσσών. Είναι, επίσης, δυνατόν να δεχθεί πρόσθετες παραμέτρους (π.χ., Μέλλον), ώστε να καλύψει όλο το φάσμα των Χρόνων του ρήματος.

Θεωρούμε, πάντως, ότι η κύρια προσφορά της ανάλυσης αυτής είναι ότι δίνει τη δυνατότητα να απαλλάσσεται ο Ενεστώτας από το χαρακτηριστικό της άποψης (αφού στην $g(t)$ το σημείο 0 μπορεί να εξαιρεθεί από το πεδίο ορισμού της συνάρτησης), όταν αυτό απαιτείται από το γλωσσικό σύστημα, χωρίς απαραίτητα

48. Είναι φανερό ότι το πεδίο ορισμού της g εξαρτάται από τη γλώσσα στην οποία γίνεται η εφαρμογή. Στην Αγγλική, για παράδειγμα, δεν υπάρχει λόγος να εξαιρέσουμε το t_0 από το πεδίο ορισμού της g , αφού η άποψη εκφράζεται και στον Ενεστώτα.

αυτό το χαρακτηριστικό να αφαιρείται από το θέμα. Κάτι τέτοιο είναι πολύ χρήσιμο για γλώσσες, όπως η Ελληνική, στις οποίες ο Ενεστώτας δεν φέρει χαρακτηριστικό άποψης.

Το σημείο αυτό διαφοροποιεί την προαναφερθείσα ανάλυση από άλλες, οι οποίες προσάπτουν στον Ενεστώτα της Ελληνικής χαρακτηριστικό άποψης, όπως, π.χ., η ανάλυση του Mackridge (1987), κατά τον οποίο ο Ενεστώτας χαρακτηρίζεται «εξακολουθητικός» Χρόνος. Είναι γεγονός, βέβαια, ότι από το ίδιο θέμα σχηματίζονται δύο Χρόνοι (Παρατατικός, εξακολουθητικός Μέλλων), οι οποίοι έχουν θετικό χαρακτηρισμό ως προς τη διάρκεια. Είναι όμως αυτό αρκετό για να συνάψουμε και στον Ενεστώτα το χαρακτηριστικό του «εξακολουθητικού», όταν σημασιολογικά δεν τεκμηριώνεται ότι το διαθέτει; Μήπως είναι ορθότερο να υποθέσουμε ότι το χαρακτηριστικό της άποψης δεν δηλώνεται στον Ενεστώτα της Ελληνικής σημασιολογικά, ούτε και μορφολογικά άλλωστε, και ότι αυτό αποκτάται σε άλλους Χρόνους, απ' όπου και η μορφολογική του δήλωση;

Στην ανάλυση η οποία προτάθηκε το καινούριο στοιχείο είναι ότι τα χαρακτηριστικά άποψης αποκτώνται από την προβολή του γεγονότος στο χρόνο.

Καθώς το θέμα δεν έχει τύχει προηγούμενης διαπραγμάτευσης, στο σημείο αυτό η προταθείσα ανάλυση ανοίγει ένα ζήτημα προς διερεύνηση.

7. Ανακεφαλαίωση θέσεων.

Στην εργασία αυτή υποστηρίξαμε ότι:

1. Ούτε με σημασιολογικά ούτε με μορφολογικά κριτήρια μπορούμε να αποφασίσουμε με σιγουριά για το χαρακτηρισμένο μέλος της αντίθεσης *συνοπτικό vs μη συνοπτικό θέμα*. Φαίνεται, λοιπόν, καλύτερο να καταφύγουμε σε *σχετικοποιημένο χαρακτηρισμό*.
2. Η διαφορά Παρατατικού και Αορίστου της Ελληνικής είναι διαφορά άποψης αλλά και χρόνου, συγκεκριμένα χρονικής σχέσης. Το χαρακτηριστικό αυτό αποκαλύπτεται από το ότι η σχέση τους δεν είναι αντιστρέψιμη όταν εκφράζουν *συσχετικό χρόνο*.
3. Η Ελληνική προσφέρει ενδείξεις υπέρ της υπόθεσης ότι η άποψη μπορεί να αναλυθεί ως λογικός τελεστής, ενώ ο Χρόνος αναλύεται μόνο ως αναφορικό σύστημα.
4. Η έκφραση Χρόνου και άποψης από τους ρηματικούς τύπους του Παρατατικού και Αορίστου της Ελληνικής μπορεί να αναλυθεί λογικά με θεωρία συναρτήσεων (σύνθεση). Η ανάλυση με τυπική λογική εμφανίζει ζητήματα προς έρευνα, τα οποία σχετίζονται με τη σχέση άποψης και (ρηματικού) Χρόνου.

Βιβλιογραφία

ALEXIADOU, A. *On aspectual and temporal adverbs*. Στο: PHILIPPAKI - WARBURTON et al. (eds.) (1994).

ALEXIADOU, A. *Issues in the syntax of adverbs*. Diss. Universitat Postdam, (1994).

ALLWOOD, J., ANDERSON, L.-G. & DAHL, O. *Logic in Linguistic*, Cambridge University Press, Cambridge, (1977).

BACHE, C. *Aspect and Aktionsart: towards a semantic distinction*. *Journal of Linguistics*, (1982), 18, pp 57-72.

CANN, R. *Formal Semantics: An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, (1993).

COMRIE, B. *Aspect*, Cambridge University Press, Cambridge, (1976).

COMRIE, B. *Tense*, Cambridge University Press, Cambridge, (1985).

DOWTY, D. R. *Word meaning and Motague Grammar*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/ Boston/ London, (1979).

ENC, M. *Towards a Referential Analysis of Temporal Expressions*. *Linguistics and Philosophy*, (1986), 9, pp. 405-426.

ENC, M. *Anchoring Conditions for Tense*, *Linguistic Inquiry*, (1987), 18, pp. 633-657.

FRAWLEY, W. *Linguistic Semantics*, Lawrence Erlbraum, Hillsdale, New Jersey, (1992).

GIORGI, A. & PIANESI, F. *Tense and Aspect: From Semantics to Morphosyntax*, Oxford University Press, N.Y. Oxford, (1997).

JAKOBSON, R. *Studies in English Transformational Grammar*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm, (1971).

ΚΛΑΙΡΗΣ Χ., ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή. ΙΙ. Το Ρήμα, Η οργάνωση του μηνύματος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, (1999).

LARSON, R. *Bare NP Adverbs*, *Linguistic Inquiry*, (1985), 16, pp. 595-621.

LARSON, R. & SEGAL, G. *Knowledge of Meaning: An Introduction to Semantic Theory*, The MIT Press, Cambridge, Mass., (1995).

LYONS, J. *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge, (1977).

MACKRIDGE, P. *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, Μτφ.: Κ.Ν. Πετρόπουλος, Παπαζήσης, Αθήνα, (1990).

MIRAMBEL, A. *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα: Περιγραφή και Ανάλυση*, Μτφ.: Σ.Κ. Καρατζά, Ίδρυμα Μανόλη Τρανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη (1978).

MONTAGUE, R. *Formal Philosophy: Selected Papers of Richard Montague*, THOMASON R.H. (ed), Prentice-Hall, New York, (1974).

MOSER, A. *The History of the Perfect Periphrases in Greek*. Diss, University of Cambridge, (1988).

ΜΟΖΕΡ Α., *Ποιόν και Απόψεις του Ρήματος*, Παρουσία, Αθήνα, (1994).

ΜΟΥΡΕΛΑΤΟΣ, Α. P. D. *Events, processes and states*, *Linguistics and Philosophy*, (1978), 2, pp. 415-434.

ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., *Το Ρήμα της Ελληνικής*, Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου, Αθήνα, (1972).

- NEWTON, B. & VELOUDIS, I. *Necessity, obligation and Modern Greek verbal aspect*, *Lingua*, (1980), 50, pp. 25-43.
- PIAGET, J. *Le Développement de la notion de temps chez l' enfant. En collaboration*, *Bibliothèque Philosophique Contemporaine*. P.U.F., Paris, pp. (1970).
- REICHENBACH, H. *Elements of Symbolic Logic*, Collier – Macmillan, London, (1947).
- RIVERO, M. L. *Adverb incorporation and the syntax of adverbs in Modern Greek*, *Linguistics and Philosophy*, (1992), 15, pp. 289-331.
- SMITH, C. S. *Semantic and Syntactic Constraints on Temporal Interpretation*, *Syntax and Semantics*, 14, Academic Press, N. Y., (1981).
- SMITH, C. S. *The parameter of Aspect*, *Studies in Linguistics and Philosophy*, 43, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht / Boston / London, (1991).
- TRAUGOTT, E. *On the expression of spatio-temporal relations in language*, *Universals of Human Language*, (1978), 3, pp. 369-400.
- TZEBELEKOY M., *Χρόνος, ρηματική όψη και ποιόν ενεργείας: πλευρές των σχέσεών τους*. Πρακτικά της 9ης ετήσιας συνάντησης για του τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., Κυριακίδης, σσ. 369 – 388, Θεσσαλονίκη, (1988).
- VENDLER, Z. *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, Cornell University Press, N. Y., (1967).
- VERKUYL, H. J. *On the Compositional Nature of the Aspects*, Reidel Publishing Company, Dordrecht- Holland, (1972).
- WILLIAMS, E. *The Notions Lexically Related and The Head of a Word*, *Ling. Inq.*, (1981), 12, pp. 245-274.
- ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ. *Νεοελληνική Γραμματική*. Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΔΒ (1941), Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, (1988).

PARAPHRASING LITERARY IDIOM **The Importance of Literary Translation in the EFL Classroom**

FOTINI SIVRIDOU

University of Piraeus

Abstract

The paper views literary translation as a kind of “tool” or “task” that will help foreign language learners with a sound knowledge of English, especially those preparing for the Cambridge Proficiency in English, to develop language and cultural awareness.

It is argued that literary translation forms a kind of paraphrase, especially a paraphrase of literary idiom. Maria Polydoure’s poem “Because you loved me” is presented both in the original Greek and its English translation, and an examination of the discourse used by the poet and translator follows.

It is concluded that the proposed scrutiny into the linguistic features of both the original and the target language can help students make a distinction between literary and referential (i.e. ordinary) discourse, consider critically the texts and provide interpretations of a literary effect.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται ότι, αν η λογοτεχνική μετάφραση δοθεί σαν «άσκηση», θα μπορούσε να βοηθήσει τους σπουδαστές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας που προετοιμάζονται για τις εξετάσεις του Proficiency. Στα πλαίσια μιας τέτοιας άσκησης προτείνεται το ποίημα της Μαρίας Πολυδούρη, «Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ’ αγάπησες», τόσο στην αρχική του γλώσσα όσο και στην αγγλική μετάφραση.

Οι σπουδαστές, μέσα από την προτεινόμενη γλωσσολογική εξάσκηση, θα έχουν την ικανότητα να προσεγγίσουν τα λογοτεχνικά κείμενα με κριτική θεώρηση και να αναπτύξουν τις απόψεις τους ως προς την ερμηνεία και την απόδοσή τους στην Αγγλική.

Η λογοτεχνική μετάφραση τις περισσότερες φορές γίνεται με ελεύθερη απόδοση του αρχικού κειμένου. Η κατάλληλη προσέγγιση του κειμένου αυτού από τους σπουδαστές θα τους βοηθήσει ώστε, μέσα από τη διάκριση του καθημερινού από το λογοτεχνικό λόγο, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να εμβαθύνουν στην κουλτούρα που αναδύεται μέσα από το αρχικό λογοτεχνικό κείμενο.

Manuscript received October 20, 1998

My intention in this paper is not to argue in favour of or against literary translation; we are all well aware of its merits and flaws. However, my aim will be to view translating literary texts as a kind of “task” or “tool” that could promote in readers / learners a cultural understanding and a closer scrutiny into the workings of the two languages, the source language (Greek) and the target language (English).

Translation admittedly falls into the broader category of paraphrasing and can prove a useful tool for the language / literature teacher, or offer pedagogical merit for the reader / learner. Paraphrasing literary idiom, in particular, poses the question of whether employing the technique entails a heretical or heuristic element¹, for poetic discourse (and therefore literary discourse as an extension) with its “symbolic resonances” cannot be paraphrased, whereas the process seems easier with referential discourse.

Literary language involves the element of literariness; its discourse is different from everyday referential discourse and cannot be characterised as “usage”. If, therefore, it is paraphrased, literary discourse might keep its signification (i.e. surface meaning) but lose its value (i.e. deeper meaning), the value that the poet or author has intended it to carry; its literary idiom might, and will probably, at least in many cases, turn into ordinary discourse, but it might lose its ambiguity, its vagueness, the symbolism of literary allusions.

Yet paraphrase of literary texts can offer merit for the reader / learner, and that lies in the very absurdity of its nature, which will stress the difference between ordinary and literary discourse. It will focus the learner’s attention on the literary nature of the text and will thus form “the step that initiates a sophisticated response to language”².

What I want to present here is a translation of Maria Polydoure’s poem “Because You Loved Me”³, for translation is undoubtedly a kind of paraphrase. Translation, as a kind of paraphrase, may not ridicule the original text (although that depends on the language and literary knowledge and technique of the translator), but it will certainly alter the original; to be more precise, it will not (or may not) attribute the original text’s qualities in the way they were meant to be by its poet (although the translated text might be a piece of art in itself). The learners that form the teacher’s audience should be of an advanced level, especially EFL learners preparing for the Cambridge Proficiency in English. It is useful for the purposes of the lesson for learners to know who the poem was written by and in what language. The poem can therefore be presented to them in Greek and read by the teacher or one of the students accompanied by a copy of the English translation. In this way, learners will have ample time to consider the similarities and differences between the two languages. Learners can be asked to pose objections and rephrase words, which in their opinion have not been attributed

1. see Nash, Walter *The Possibilities of Paraphrase in the Teaching of Literary Idiom* in C.J.Brumfit and R.A.Carter (eds) *Literature and Language Teaching* Oxford, (1988), (70-88), OUP

2. in Nash, Walter (1986), 74

3. Translated by Constantine Trypanis, *The Penguin Book of Greek Verse*, introduced and edited by Constantine Trypanis, Penguin, London ,(1971).

properly or present difficulties in understanding. Their effort, as the translator's has obviously been, should not concentrate on recomposing the verses with a correspondence to the original rhyming; they should, however, focus their attention on expressing the feelings and poetic atmosphere created by the poet and comment on both the translator's and their own choice of words.

The original poem consists of nine stanzas of five lines each and rhyming a-e, b-d, with c remaining unrhymed (see appendix 1). The English translation follows the stanzas but not the lines (see appendix 2); it seems that it has been formed, more or less, in a kind of poetic prose.

Let us now consider the possible argumentation that learners could raise, or be encouraged to raise by the teacher, after carefully examining the language used in the original Greek text and that of the English translation:

In the first stanza the expression «στα περασμένα χρόνια» is translated as “in years gone by”. The adverbial time expression in English has a general, indefinite nature, it refers, that is, to some general, inconcrete or indefinite time in the past (this is made clear by the omission of the definite article “the”). The adverbial time expression in Greek, however, refers to a concrete moment in the past, a moment probably shared by the person talking in the poem (the first person “I”) and her beloved one. The difference is made by the word «στα», which is a compound word (liaison) formed between the preposition «σε» (in) and the definite article «τα» (neutral, plural). Since, however, quite often the Greek definite article, unlike its English equivalent, can also have the connotation of a general, indefinite action it could be argued that it was somehow rightly chosen by the translator. However, “years” in English could be replaced by the deictic “those years” to define time more concretely, in which case the adjectival expression “gone by” or another synonymous expression should precede the word “years”.

In the same stanza the original poem uses the noun phrases «σε καλοκαιριού προμάντεμα», «σε ήλιο», «και σε βροχή», «σε χιόνια». The English translation uses as equivalent expressions subordinate time clauses, “when the message of summer comes”, “when the sun shines”, “when it rains”, “and when it snows”, and very rightly so, for it is probably extremely difficult to express the value of this poetic discourse in a different way. The paraphrase, however, in the English translation loses its value (i.e. the deeper meaning), the poetic deviation, although the signification (i.e. the surface meaning) remains unchanged.

In the second stanza the poet writes «σαν κρίνο ολάνοιχτο» and employs the rather usual in poetic structure reversion of noun followed by adjective, where the adjective postmodifies the noun; in its English translation “as a wide-open lily” the translator follows the English word order of expressing a noun phrase in which the adjective precedes the noun or premodifies it. Although, therefore, the translator follows the rules imposed by grammar and syntax in the two languages (a primary rule in translation), poetic deviation is missed, for there is a difference in saying that something is like a lily wide-open and something is like a wide-open lily. In the same stanza the translator attributes the word «ψυχή» as “heart”. The Greek word, however, is much closer to “soul” rather than “heart”. Then for the noun phrase «με την ψυχή στο βλέμμα», where the verb is implied but missing, the

translator has employed the main clause “and your soul was in your gaze”, which might express the semantic signification of the expression but leaves out the poetic value.

The fourth stanza reveals one more difference in the linguistic structure of the two languages: «ως όνειρο να παίζη» has the verbal phrase preceded by the simile (an adverbial phrase) «ως όνειρο», “like a dream”, where the simile comes as a complement to the verbal phrase. “Play like a dream”, however, is a rather common expression, nothing like its Greek equivalent.

In the fifth stanza the translator attributes the adverbial phrase «δισταχτικά» as “reluctantly”. A look at the Oxford Advanced Learner’s Dictionary, however, will show that “reluctant” is explained as “unwilling and therefore slow to act, agree, etc.”, whereas “hesitant” (or the adverbial “hesitantly”) seems closer to the Greek expression, for its meaning reveals “slow to speak or act because one feels uncertain or unwilling”. Later in the same stanza the expression «κι είχες μέσα στα μάτια σου το θάμπωμα» is a verbal phrase in which the verb (κι είχες) is not directly followed by its complement (the object, the noun phrase «το θάμπωμα») but the adverbial phrase «μέσα στα μάτια σου» intervenes, something quite common in the structural rules of the Greek language. The English translation “and there was a haze of wonder in your glance” follows the structural rules of the English language, where the auxiliary verb (there was) is followed by its complement (a haze of wonder), but what the reader misses in this disruption, the breaking of the verb and its complement through the intervention of an adverbial or noun phrase, is what manages to enhance the poetic value of the sentence in the original poem. It is here, too, that the noun phrase «μια αγάπη πλήρεια», where the adjective follows the noun, the translator keeps to the same poetic structure and writes “a love complete” instead of the more common expression “a complete love”, which would in fact be unable to initiate a response in the reader.

The sixth stanza could pose two questions, first the adverbial phrase «σα» in Greek which is used to introduce similes in this language (the exact equivalent in English being “like”) and which is attributed as “it looked as though” by the translator, a verbal phrase carrying the same semantic signification but, as it becomes obvious, not the same poetic value. Here the sentence «γιατί, μόνο γιατί σε σέναν άρεσε» expresses two emphatic constructions, the first in the beginning “because, only because” and the second “you” (σε σέναν), that is the personal pronoun, objective case. Although the translator keeps the first emphasis (because, only because) he misses to attribute the second one (“it pleased you” does not manage to reveal particular emphasis as far as the pronominal objective case “you” is concerned).

In the seventh stanza the poet employs a similar expression related to an emphatic structure, «μένα η ζωή πληρώθη», where the pronominal objective at the beginning of the sentence (μένα) is deliberately placed there. In the English translation “my life has been fulfilled” lacks the emphasis that the poet meant to place in the pronominal, despite the fact that it starts with the possessive adjective “my” preceding the noun phrase (this is the ordinary structure in English, possessive adjective always preceding a noun phrase, but that carries no emphasis

whatsoever, neither the fact that the translator has used passive voice; the Greek verbal phrase has a passive meaning and that inevitably stresses the noun phrase / subject, but not the pronominal in the English translation). In this stanza we can also see the way the adjectival phrase «την ανεκπλήρωτη» is transformed into the verbal phrase, subordinate relative clause “that never knows fulfillment”, which does not carry the value of the adjectival phrase.

In the eighth stanza there is a whole sentence showing clearly the difference in syntax between the two languages: the original «Για να φωτίσω μια στιγμή το δρόμο σου μου γέμισε τα μάτια η νύχτα αστέρια» consists of a subordinate clause showing reason, and a main clause directly following, the subordinate clause preceding for emphatic purposes; the English translation follows regular syntactic patterns in English, “The night filled my eyes with stars to light your path for a moment”, where we have a main clause including a non-finite verb clause as a complement, “to light your path for a moment”, which loses its emphatic character of the original as it follows the main clause. If we now follow the syntax of the main clause “the night filled my eyes with stars”, we have a finite verbal phrase (filled) followed by a noun phrase standing as object (my eyes with stars). The second part of the noun phrase (with stars) is an adverbial phrase. In the corresponding original text we have a main clause with a very peculiar syntax, where the order is VOSO, a structure that is accepted in the Greek language, but of a distinctly poetic nature, because the same could be expressed as SVOO in more ordinary discourse. The translator achieves correct language usage in his effort to transform sentences from one language to the next, but does not manage to express the poetic value of the text, what in other words makes it deviate from the ordinary, common usage.

The natural questions that arise are a. how the teacher will manage to get all that out of the students, b. whether the students (or even the teachers) will be able to use the metalanguage involved in the process, and c. whether the students will be able to come up with their own translating or paraphrasing versions that could surpass in value that of the translated text presented here. The fact is that teachers have their own resources in the design of tasks (such as questions, comparative tables, true / false or multiple choice items, etc., see appendix 3) that could be employed in the literary translation as well; students can be taught the metalanguage to a certain extent, although it does not seem extremely important whether the employment of a particular “discourse” is used as long as the end is achieved; as for the last question, foreign language learners can quite often take you by surprise with their secret literary talents, and even where such talents are missing, the students can accept the translation presented to them after they have delved into an exploration of the language, which involves a close scrutiny into the linguistic features or usage of their own native and the target language. This can prove an extremely useful exercise which will combine literary or critical interpretation, since the learners’ final goal will be to make a distinction between ordinary and literary discourse, that is explore the significance of poetic or literary expressions and after considering critically the texts find their possible literary effects. In this way, learners can be asked to provide their own interpretations as to

the paraphrasing of this poem. Naturally, their results might not be as artistic as they should be, but a final agreement can be reached between learners and teacher, in the sense that literary texts carry more than simple linguistic structures or usage; they carry an artistic value that even paraphrasing into the same language cannot achieve to express.

Appendix 1

Μαρία Πολυδούρη (1905 – 1930)

Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες

Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες
Στα περασμένα χρόνια
Και σε ήλιο, σε καλοκαιριού προμάντεμα
Και σε βροχή, σε χιόνια,
Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες.

Μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου
Μια νύχτα και με φίλησες στο στόμα,
Μόνο γι' αυτό είμαι ωραία σαν κρίνο ολάνοιχτο
Κι έχω ένα ρίγος στην ψυχή μου ακόμα,
Μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου.

Μόνο γιατί τα μάτια σου με κοίταξαν
Με την ψυχή στο βλέμμα,
Περήφανα στολίστηκα το υπέρτατο
Της ύπαρξής μου στέμμα,
Μόνο γιατί τα μάτια σου με κοίταξαν.

Μόνο γιατί όπως πέρναα με καμάρωσες
Και στη ματιά σου να περνάη
Είδα τη λυγερή σκιά μου, ως όνειρο
Να παίζη, να πονάη,
Μόνο γιατί όπως πέρναα με καμάρωσες,

Γιατί δισταχτικά σα να με φώναξες
Και μου άπλωσες τα χέρια
Κι είχες μέσα στα μάτια σου το θάμπωμα,
Μια αγάπη πλέρια,
Γιατί δισταχτικά σα να με φώναξες.

Γιατί, μόνο γιατί σε σέναν άρεσε,
Γι αυτό έμεινεν ωραίο το πέρασμά μου,

Σα να μ' ακολουθούσες όπου πήγαινα,
Σα να περνούσες κάπου εκεί σιμά μου,
Γιατί, μόνο γιατί σε σέναν άρεσε.

Μόνο γιατί μ' αγάπησες γεννήθηκα,
Γι' αυτό η ζωή μου εδόθη.
Στην άχαρη ζωή την ανακλήρωτη
Μένα η ζωή πληρώθη.
Μόνο γιατί μ' αγάπησες γεννήθηκα.

Μονάχα για τη διαλεχτήν αγάπη σου
Μου χάρισε η αυγή ρόδα στα χέρια.
Για να φωτίσω μια στιγμή το δρόμο σου
Μου γέμισε τα μάτια η νύχτα αστέρια.
Μονάχα για τη διαλεχτήν αγάπη σου.

Μονάχα γιατί τόσο ωραία μ' αγάπησες
Έζησα, να πληθαίνω
Τα ονειράτά σου, ωραίες, που βασίλεψες,
Κι έτσι γλυκά πεθαίνω,
Μονάχα γιατί τόσο ωραία μ' αγάπησες.

Appendix 2

Maria Polydoure (translated by C. Trypanis)

Because You Loved Me

I sing, only because you loved me in years gone by; only because you loved me,
I sing when the sun shines, when the message of summer comes, when it rains
and when it snows.

Only because you held me in your arms one night and kissed my mouth, only
because of that am I as beautiful as a wide-open lily, and still feel a shiver in
my heart; only because you held me in your arms.

Only because your eyes looked at me and your soul was in their gaze did I
proudly adorn myself with the supreme diadem of my existence; only because
your eyes looked at me.

Only because you admired me as I was walking by, and I saw in your eyes my
slender shadow move, play like a dream, ache, only because you admired me as
I was walking by.

Because reluctantly you seemed to call me, and you stretched out your arms, and there was a haze of wonder in your glance, a love complete, because reluctantly you seemed to call me.

Because, only because, it pleased you, was my passing-by beautiful. It looked as though you followed me wherever I went, as though you were walking by me somewhere near, because, only because, it pleased you.

Only because you loved me was I born, only for that my life was given me; in this thankless life that never knows fulfillment, my life has been fulfilled. Only because you loved me was I born.

Only because of your exquisite love, the dawn put roses in my hands, the night filled my eyes with stars to light your path for a moment, only because of your exquisite love.

I lived only because you loved me so beautifully, to feed your dreams, my handsome lover that set like the sun, and so I sweetly die, only because you loved me so beautifully.

Appendix 3

A sample task for the teacher's guidance

A. Below you will find some possible interpretations or ways of paraphrasing extracts from the poem. Choose the alternative you find more suitable in terms of both signification and value concepts (you can provide your own versions if you disagree with the versions provided):

1. Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες
 - a. I sing only because you loved me
 - b. I do not sing for any other reason, but because you loved me
 - c. I want to sing only because you loved me
 - d. Only because you loved me do I want to sing

2. Μόνο γιατί τα μάτια σου με κοίταξαν
Με την ψυχή στο βλέμμα
 - a. Only because you looked at me
With a glance that reflected your soul in it
 - b. Only because your eyes reflected your soul
When you looked at me
 - c. Only because your eyes looked at me

- And your soul was in their gaze
- d. Only because when you shifted your eyes towards me
I could see your soul in them
3. κι' είχες μέσα στα μάτια σου το θάμπωμα,
μια αγάπη πλέρια
- a. And your eyes were dazzled
because of your great love
 - b. and your great love
was dazzling your eyes
 - c. and there was a haze of wonder in your glance,
a love complete
 - d. and there was a haziness in your eyes,
a love complete
- etc.

**SCIENTIFIC TECHNICAL WRITING IN THE TRAINING
OF FUTURE OR SERVING TEACHERS
An Empirical Approach**

ELENH TARATORI – TSALKATIDOU
Department of Primary Education, Democritus University of Thrace

Abstract

The aim of the present research study was to investigate whether the students of this University are better equipped in the writing of scientific papers than the teachers trained in the old Teaching Academies during a two-year course.

The research **sample** included (25) students at the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace and (25) teachers trained at Teaching Academies who had been ranked equal to the teachers graduating from the University. Written questionnaires were administered to them. Research data were processed using the SPSS program.

Research findings proved that:

Students are better informed than serving teachers with regard to the use and writing of scientific papers.

Serving teachers have written few theoretical papers and recognise questionnaires as a research tool but few of them know what primary sources are.

Students write more than five papers combining theory and research and they use questionnaires as research tools. They also consider that it is very important for them to attend a seminar on how to write a scientific paper.

Female preservice teachers are more familiar with the writing of scientific papers than men using a combination of theory and research. However, they have difficulties in distinguishing primary sources.

In conclusion the Primary Education Dpt. at the Democritean University of Thrace is in a position to train its students better than the old Teaching Academies concerning scientific writing.

Future planning on the in service training of students in the faculties of Education should include scientific writing as one of its main subjects.

Περίληψη

Πρόκειται για εμπειρική έρευνα. Η συγγραφή μιας επιστημονικής εργασίας δεν είναι μια απλή υπόθεση και πρέπει να πληροί ορισμένες προδιαγραφές που απαιτεί ο κλάδος της παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής έρευνας, για να είναι ολοκληρωμένη. Επειδή στις περισσότερες σχολές της χώρας μας και όχι μόνον, έχει γίνει θεσμός η συγγραφή φροντιστηριακών και πτυχιακών εργασιών, θεωρήσαμε σκόπιμο την υλοποίηση της παρούσας έρευνας για να διερευνηθεί αν έχουν δυσκολίες οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. στη συγγραφή τους, και αν το Π.Τ.Δ.Ε. προσφέρει περισσότερες γνώσεις στους φοιτητές του για το συγκεκριμένο θέμα, από αυτές που έχουν οι δάσκαλοι / ες που είχαν τελειώσει διετή κύκλο σπουδών.

Η έρευνα έδειξε ότι το Π.Τ.Δ.Ε. μπορεί να εκπαιδεύει καλύτερα τους φοιτητές απ' ότι οι παλιές Παιδαγωγικές Ακαδημίες, σε ότι αφορά την επιστημονική τεχνογραφία, δεν παύει όμως να έχουν οι φοιτητές πολλές ελλείψεις στον τομέα που έγινε η έρευνα.

1. Introduction

It is generally accepted that for a paper to be considered scientific, it should - among other things - meet certain specifications demanded by the discipline of educational and teaching research. For instance, the author should follow specific and predetermined methodological steps, such as the bibliography used, storage of collected material, reference system, etc.

In other words, the preparation of a scientific paper is not an easy and simple task, but a difficult and tiring process. This is why every author, especially a student, may often reach an impasse when working on a paper, in particular if they have had no guidance in the technique of completing such a task.

The student who intends to write a paper should search libraries to collect their material so that they get to know the field in detail and the main axes along which the paper will be written. However, an author need not finalise the title of their paper, although this is often considered necessary. The title may change many times while the paper is being written and this often happens with no negative effect on the quality of the work. What, however, any author should know is the first steps to be followed in order to successfully approach their topic (K. Howard / J. Sharp, 1996, 37; A. Anthemidis, 1978; G. Lavvas, 1978)

One of the important steps for the author to take is to refer to specific special places in order to collect their material and to seek sources for the paper content. These sources are distinguished in **primary** and **secondary** ones:

- a) **Primary** ones include e.g. **archives** of unpublished material on special themes; **authentic** texts - usually by ancient writers - which need to be **processed** and edited in order to bring to light valuable data illuminating unexplored aspects of antiquity or texts on historical events, etc; **statistical analyses** resulting from the statistical processing of various surveys of primary data with new conclusions and unprecedented suggestions; **inscriptions** on vases or elsewhere, etc.
- b) **Secondary sources or second-hand sources** (U. Eco 1994, 88; K. Tsimboukis, 1986; Th. Zissis, 1988) include all papers on similar topics written by other authors, based on the primary sources as well as papers describing, interpreting or analysing issues directly or indirectly related to the topic of the prospective author's paper. These include monographs, articles, translations, anthologies,

etc. In order for the future author to collect their material they have to go to various libraries, after they have found out which ones are available where and what access they may have to them. In our days they also have access to existing literature through the Internet and this greatly facilitates the task of collecting one's material.

Because most Teachers' Training Schools in our country demand that their students write certain essays or papers as part of their final assessment as well as a dissertation, in many cases, before they receive their degree (this is the case with the Primary Education Dpt. at the Democritean University of Thrace, where I happen to be a member of the Teaching Staff), it was decided that this research paper should be implemented in order to find out whether students encounter difficulties when preparing their papers.

Another reason leading to the writing of this paper - besides the undergraduate and papers and final dissertations by students of the Primary Education Dpt. at the Democritean University of Thrace) has been the retraining and the ranking together of candidate teachers and serving teachers and the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace in the academic year 1998/99. This research would then show if there are similarities or differences between the two groups of subjects of the investigation vis-à-vis certain basic principles and requirements of scientific technical writing.

2. Starting Point, Goal and Methodology

The starting point for this paper was, as we have already mentioned, the obligatory preparation of a final dissertation by the students of the Primary Education Dpt at the Democritean University of Thrace as well as the intention to investigate whether the students of this University are better equipped to tackle this task than teachers qualified in the old Teaching Academies after a two-year course.

Subjects included in the research were 4th year students at the Primary Education Dpt of the Democritean University of Thrace, who had already acquired relevant experience and teachers who had completed their two-year course and had supposedly been instructed in the writing of scientific papers.

Our **research hypothesis** was that the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace has not helped students sufficiently with collecting their material, the reference system or the distinction of primary and secondary sources. However, these students are better than the graduates of the old Teaching Academies.

The research **sample** included students at the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace and teachers qualified at Teaching Academies who had been ranked equal to the teachers graduating from the University. They were 50 in total (25 students and 25 teachers).

The **method** used to implement the research was the method of written questionnaire (J. D. Nisbet / N.J. Entwistle, 1978). The questionnaire included 10 questions; it was distributed in the Spring Semester in 1999, completed at the time of distribution and collected at the same time by the author. All students responded (this was the total number of students attending the 4th year of studies at the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace). In order for the sample to be balanced, equal number of teachers ranked equal to university graduates filled out the same questionnaire.

The questionnaire was prepared on the basis of various groups of questions. These were not used as scales. Questions related to the papers written during their studies, the kind of papers written, the research tool used, the way of collecting their material, distinction between primary and secondary sources and reference systems. Of the ten questions, 7 are considered dependent variables and 3 are considered independent ones (constant). Research data were processed using the SPSS program.

3. Analysis of research data

a) Data statistical processing, the analysis of frequency tables in particular, led to the following results:

The number of subjects participating in the survey was 50, as we have already mentioned. 13 of these, i.e. 26% were men and 37, i.e. 74% were women. The percentage of women is much higher than men (table 1). This is explained by the fact that the majority of candidate and serving teachers in Primary Education, and not only, are women.

Of the 50 subjects of the sample, 42% were 25 years old or younger, 52% of the sample were aged between 26 and 35 years and 6% of the sample were older than 36 years of age (table 2). In other words, the largest sample group were aged 26 to 35.

Of the 50 subjects of the sample, 16% have written one paper, 16% have written two, 6% have written three, 26% have written four and 36% have written more than five papers (table 3). The majority of the sample (62%) have written papers combining theory with research, 36% have written theoretical papers and 2% have written purely research papers (table 4).

60% of the sample used questionnaires as a research tool, 24% have carried out no research, 14% have worked with content analysis and 2% have worked experimentally (table 5).

52% of the sample use press cuttings, 36% use their own notes, 10% do not know how to collect material and 2% use a PC (table 6).

28% of the subjects consider course textbooks as primary sources, 18% consider ancient texts as such, 24% consider university textbooks as primary sources, 18% archives and 12% of the sample do not know what **primary sources** are (table 7).

The question concerning references made in papers written, was answered as follows: 28% use serial numbers at the end of each chapter, 24% serial numbers at the end of each page, 28% reference points included in the text, 6% reference points on the side of the page and 14% of the sample claimed that they did not know how to make a reference (table 8).

56% of the sample consider attending a seminar on scientific writing **very important**, 42% consider it **important** and 2% consider it **not important at all** (table 9).

Sample frequency analysis showed that:

- a) **The largest percentage of the sample is made up of women. Most of the subjects were between 26 and 35 years of age.**
- b) **Most candidate and serving teachers have written four or five papers combining theory and research. Theoretical papers take second place. Questionnaires are used as a main research tool.**
- c) **In order to collect the material for a scientific paper, the majority of**

- subject use press cuttings. Personal notes come second. There are some subjects who do not know any way of collecting material.
- d) Total confusion is observed when it comes to primary sources. Some of them consider course and university textbooks as such and there is a group representing 60% of the sample that do not know what primary sources are.
 - e) The most popular reference methods when writing a scientific paper were serial numbers at the end of the chapter and a reference made within the text.
 - f) Finally, sample subjects consider it very important or important to attend a seminar or scientific writing.
- b) The correlation of independent constants (sex, occupation, age) and dependent variables (questions referring to individual characteristics of sample subjects) resulted in the following:

Sex

Correlation concerning the sexes led to the following results:

Men candidate and serving teachers have written fewer papers in relation to women (table 11), have prepared more theoretical papers as opposed to women who combine theory with research (table 12); men have not done as much research with questionnaires as women have (table 13), they do not use press cuttings like women do (table 14) and use more often serial numbers at the end of the chapter, whereas women use numbers within their texts (table 16). Finally, both men and women are ignorant concerning primary sources (table 15) and consider it important to attend a seminar or scientific writing (table 17).

Occupation (V 9)

Correlation concerning occupations led to the following results:

Teachers have not written as many papers as students have (table 18) and their papers are theoretical rather than combining theory with research like those written by students (table 19); teachers have not written so many research papers as students have (table 20), do not use press cuttings like student do (table 21), they do not know what primary sources are (table 22) and make references with serial numbers at the end of each chapter, while students use references within the text (table 23). Finally teachers do not consider attending a seminal on scientific writing as important as students do (table 24).

Age (V 10)

Correlation concerning ages led to the following results:

Young candidate and serving teachers (men and women) seem to have written more papers than older teachers (table 25); they have also written papers combining theory with research (table 26), they have used questionnaires when writing a paper (table 27), they use press cuttings (table 28), more of them know what a primary source is (table 29), they use references made within the text more often (table 30) and consider attending a seminar on scientific writing very important (table 31).

4. Conclusions - Suggestions

Data analysis has led to certain conclusions as it has already been mentioned. These are now presented along with two suggestions emerging from the conclusions and findings of this survey.

1. The majority of sample subjects are women aged 26-35. Most subjects have written five or more papers combining theory and research. Questionnaires were the main tool used and related material is collected mainly through press cuttings. An overwhelming majority does not know what **primary sources** are, however students are better informed than serving teachers. The main reference method used is serial numbering at the end of the chapter and attending a seminar on scientific writing is considered very important. Finally, this survey showed that the students of the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace are in many ways different from the teachers serving in school education, who were not particularly helped at the Education Dpt.

2. **Women** (both candidate and serving teachers) have written more papers than men have and their papers combine theory and research. Their main research tool is the questionnaire and they use press cuttings to collect their materials. They do not, however, know what primary sources are. They make references within the text and consider it **very important** to attend a seminar on scientific writing.

If one wants to comment on this finding, one should say that those women who used a questionnaire in their research who make references within the text and know how to collect material through press cuttings are the Department women students, given that the women who attend this course outnumber men.

3. **Men** (candidate and serving teachers) have written theoretical papers and find it difficult to use research tools, because they have rarely written a scientific paper. Their material is collected through personal notes and their references made at the end of the chapter. They consider it important to attend a seminar on scientific writing. This was obvious in the presentation of the results from the frequency table analyses.

4. **Serving teachers** have written one or two theoretical papers. They recognise questionnaires as a research tool. They collect their materials through press cuttings and very few of them know primary sources. They make references with serial numbers and consider it important to attend a seminar on how to write a scientific paper.

5. **Students** have written more than five papers combining theory and research and they use questionnaires as research tools. They use press cuttings to collect their materials and they recognise primary sources more than serving teachers do. They make references within their texts and consider it **very important** to attend a seminar on how to write a scientific paper.

This finding, in combination with the second one, shows that students use press cuttings to collect their materials and make references within their texts. They also use questionnaires as research tools and know what a primary source is much better than serving teachers do.

6. Those **aged 25** or under, have written more papers; their papers combine theory and research and use questionnaires as research tools. They mainly collect their material through press cuttings and only 1/3 of the sample know what primary sources are. They also make references within their texts and consider it **very important** to be informed as to how to write a scientific paper.

7. Those between **26 and 35** have written mostly theoretical papers rather than papers combining theory and research. They use questionnaires as research tools and press cuttings to collect their materials. 1/3 of the sample know what primary sources are. Their majority make references using serial numbers at the

end of the chapter and consider it **very important** to learn how to write a scientific paper.

8. Those aged **over 36 years** have written few papers, mostly theoretical ones. They have not carried out research and those few who were daring enough to carry out research used questionnaires as a tool. Their material is collected through personal notes. They do not know what primary sources are. Most of them do not know how to make references and consider it important or not important to learn how to write a scientific paper. This finding concerns serving teachers. This is obvious from the age variable as well as other findings mentioned above.

Finding presented above show that the Primary Education Dpt. at the Democritean University of Thrace is in a position to train its students better than the old Teaching Academies concerning scientific writing. However, there are still weaknesses in this field we decided to investigated for many of its students (this does not mean that there are no problems in other fields or that all other Education Departments work better than ours). The research hypothesis we had made beforehand was in a way confirmed on both its parts.

Before we conclude this paper, we would like to submit the following two suggestions:

1. The Curriculum at the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace should include scientific writing as one of its elective subjects. This way students will find out how to collect material, to make references, to distinguish between primary and secondary sources, types of research and tools used, etc. Present day students of our Department are making an impressive effort (given that survey results show they are better than serving teachers), but this does not seem to be sufficient. In order to carry out research and learn to work in a scientific manner and receive better training than currently, the Department should take initiatives in this direction, so that its Curriculum is revised.
This suggestion is not only true about the Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace. Nor do we claim that the situation is better in other Education Departments. However, relevant surveys should be carried out in the other departments as well to document the situation, but, unfortunately, these are few in Greek.
2. The Primary Education Dpt. of the Democritean University of Thrace as well as the various Teachers' Training Schools providing in-service training should offer candidate and serving teachers the opportunity to be taught about scientific writing, so that their training and scientific learning is more complete.

APPENDIX (tables and questionnaire)

Table 1. Subject Distribution by Sex (V 8)

xi	f	%
Men (1)	13	26%
Women (2)	37	74%
Total	50	100%

Table 2. Subject Distribution by Age (V 10)

xi	f	%
25 or less (1)	21	42%
26-35 (2)	26	52%
Over 36 (3)	3	6%
Total	50	100%

Table 3. Number of Papers Written (V 1)

xi	F	%
One (1)	8	16%
Two (2)	8	16%
Three (3)	3	6%
Four (4)	13	26%
Five or more (5)	18	36%
Total	50	100%

Table 4. Type of Paper Written (V 2)

xi	f	%
Theoretical (1)	18	36%
Research (2)	1	2%
Combination of Theory and Research (3)	31	62%
Total	50	100%

Table 5. Research Tools (V 3)

xi	f	%
Questionnaire (1)	30	60%
Observation (2)	-	-
Experiment (3)	1	2%
Content Analysis (4)	7	14%
I have not carried out any research (5)	12	24%
Total	50	100%

Table 6. Manner of Collection of Bibliographical Material (V 4)

xi	f	%
Press Cuttings (1)	26	52%
Word Processor on the P/C (2)	1	2%
Personal Notes (3)	18	36%
Another Manner - How? (4)	-	-
I do not know how to collect material (5)	5	10%
Total	50	100%

Table 7. Which Sources Are Primary (V 5)

xi	f	%
Course textbooks (1)	14	28%
Ancient texts (2)	9	18%
University textbooks (3)	12	24%
Archives (4)	9	18%
I do not know what primary sources are (5)	6	12%
Total	50	100%

Table 8. Reference Making Method (V 6)

xi	f	%
Serial numbers at the end of each chapter or at the end of the book (1)	14	28%
Serial numbers at the end of each page (2)	12	24%
Reference made within the text (3)	14	28%
Reference made on the side of the page (4)	3	6%
I do not know how to make references(5)	7	14%
Total	50	100%

Table 9. How Important it Is to Attend a Seminar on Scientific Writing (V 7)

xi	f	%
Very important (1)	28	56%
Important (2)	21	42%
Not important at all (3)	1	2%
Total	50	100%

Table 11. Number of Papers Written (V 1)

Count	men	women	Row total
One (1)	5 38.5%	3 8.1%	8 16%
Two (2)	4 30.8%	4 30.8%	8 16%
Three (3)		3 8.1%	3 6%
Four (4)	1 7.7%	12 32.4%	13 26%
Five or more (5)	3 23.1%	15 40.5%	18 36%
Column total	13 26%	37 74%	50 100%
$\chi^2(4)=12.06821$		$p<0.05$	

Table 12. Type of Paper Written (V 2)

Count	men	women	Row total
Theoretical (1)	7 53.8%	11 29.7%	18 36%
Research (2)	1 7.7%		1 2%
Combination of Theory and Research (3)	5 38.5%	26 70.3%	31 62%
Column total	13 26%	37 74%	50 100%
$\chi^2(2)=5.97024$		$p>0.05$	

Table 13. Research Tools (V 3)

Count	men	women	Row total	
Questionnaire (1)	3	27	30	
	23.1%	73%		60%
Experiment (3)		1	1	
		2.7%		2%
Content Analysis (4)	4	3	7	
	30.8%	8.1%		14%
I have not carried out any research(5)	6	6	12	
	46.2%	16.2%		24%
Column total	13	37	50	
	26%	74%		100%
	$\chi^2(3)=11.46421$			$p<0.05$

Table 14. Manner of Collecting Bibliographical Material (V 4)

Count	men	women	Row total	
Press cuttings (1)	5	21	26	
	38.5%	56.8%		52%
Word Processor on the P/C (2)		1	1	
		2.7%		2%
Personal Notes (3)	7	11	18	
	53.8%	29.7%		36%
I do not know how to collect material (5)	1	4	5	
	7.7%	10.8%		10%
Column total	13	37	50	
	26%	74%		100%
	$\chi^2(3)=2.61830$			$p>0.05$

Table 15. Which Sources Are Primary (V 5)

Count	men	women	Row total
Course textbooks (1)	3 23.1%	11 29.7%	14 28%
Ancient texts (2)	3 23.1%	6 16.2%	9 18%
University textbooks (3)	3 23.1%	9 24.3%	12 24%
Archives (4)	2 15.4%	7 18.9%	9 18%
I do not know what primary sources are(5)	2 15.4%	4 10.8%	6 12%
Column total	13 26%	37 74%	50 100%
$\chi^2(4)=0.64433$		$p>0.05$	

Table 16. Reference Making Method (V 6)

Count	men	women	Row total
Serial numbers at the end of each chapter or at the end of the book(1)	4 30.8%	10 27%	14 28%
Serial numbers at the end of each page(2)	3 23.1%	9 24.3%	12 24%
Reference made within the text (3)	2 15.4%	12 32.4%	14 28%

Reference made on the side of the page (4)	1	2	3
	7.7%	5.4%	6%

Count	men	women	Row total
I do not know how to make references (5)	3	4	7
	23.1%	10.8%	14%
Column total	13	37	50
	26%	74%	100%
$\chi^2(4)=2.17058$		$p>0.05$	

Table 17. How Important it Is to Attend a Seminar on Scientific Writing (V 7)

Count	men	women	Row total
Very important (1)	6	22	28
	46.2%	59.5%	56%
Important (2)	7	14	21
	53.8%	37.8%	42%
Not important at all (3)		1	1
		2.7%	2%
Column total	13	37	50
	26%	74%	100%
$\chi^2(2)=1.24245$		$p>0.05$	

Table 18. Number of Papers Written (V 1)

Count	Teacher ranked equal to University graduates	4 th year student at the Primary Education Dpt.	Row total
One (1)	8 32%		8 16%
Two (2)	8 32%		8 16%
Three (3)	3 12%		3 6%
Four (4)	4 16%	9 36%	13 26%
Five or more (5)	2 8%	16 64%	18 36%
Column total	25 26%	25 50%	50 100%
	$\chi^2(4)=31.81197$		$p<0.01$

Table 19. Type of Paper Written (V 2)

Count	Teacher ranked equal to University graduates	4 th year student at the Primary Education Dpt.	Row total
Theoretical (1)	15 60%	3 12%	18 36%
Research (2)	1 4%		1 2%
Combination of Theory and Research (3)	9 36%	22 88%	31 62%
Column total	25 50%	25 50%	50 100%
	$\chi^2(2)=14.45161$		$p<0.05$

Table 20. Research Tools (V 3)

Count	Teacher ranked equal to University graduates	4 th year student at the Primary Education Dpt.	Row total
Questionnaire (1)	7 28%	23 92%	30 60%
Experiment (3)		1 4%	1 2%
Content Analysis (4)	6 24%	1 4%	7 14%
I have not carried out any research (5)	12 48%		12 24%
Column total	25 50%	25 50%	50 100%
	$\chi^2(3)=25.10476$		$p<0.05$

Table 21. Manner of Collection Bibliographical Material (V 4)

Count Δυνατές επιλογές	Teacher ranked equal to University graduates	4 th year student at the Primary Education Dpt.	Row total
Press Cuttings (1)	11 44%	15 60%	26 52%
Word Processor on the P/C (2)		1 4%	1 2%
Personal Notes (3)	9 36%	9 36%	18 36%
I do not know how to collect material (5)	5 20%		5 10%
Column total	25 50%	25 50%	50 100%
	$\chi^2(3)=6.1538$		$p>0.5$

Table 22. Which Sources Are Primary (V 5)

Count	Teacher ranked equal to University graduates	4 th year student at the Primary Education Dpt.	Row total
Course textbooks(1)	10 40%	4 16%	14 28%
Ancient texts (2)	4 16%	5 20%	9 18%
University textbooks 3)	5 20%	7 28%	12 24%
Archives (4)	2 8%	7 28%	9 18%
I do not know what primary sources are (5)	4 16%	2 8%	6 12%
Column total	25 50%	25 50%	50 100%
	$\chi^2(4)=6.46032$		$p>0.05$

Table 23. Reference Making Method (V 6)

Count	Teacher ranked equal to University graduates	4 th year student at the Primary Education Dpt.	Row total
Serial numbers at the end of each chapter or at the end of the book (1)	8 32%	6 24%	14 28%
Serial numbers at the end of each page (2)	5 20%	7 28%	12 24%
Reference made within the text (3)	3 12%	11 44%	14 28%
Reference made on the side of the page (4)	2 8%	1 4%	3 6%
I do not know how to make references (5)	7 28%		7 14%
Column total	25 50%	25 50%	50 100%
	$\chi^2(4)=12.52381$		$p<0.05$

Table 24. How Important it Is to Attend a Seminar on Scientific Writing (V 7)

Count	Teacher ranked equal to University graduates	4 th year student at the Primary Education Dpt.	Row Total
Very important (1)	11 44%	17 68%	28 56%
Important (2)	14 56%	7 28%	21 42%
Not important at all (3)		1 4%	1 2%
Column total	25 50%	25 50%	50 100%
$\chi^2(4)=12.52381$			$p<0.05$

Table 25. Number of Papers Written (V 1)

Count	25 or less	26-35	Over 36	Row total
One (1)		6 23.1%	2 66.7%	8 16%
Two (2)		7 26.9%	1 33.3%	8 16%
Three (3)		3 11.5%		3 6%
Four (4)	6 28.6%	7 26.9%		13 26%
Five or more (5)	15 71.4%	3 11.5%		18 36%
Column total	21 42%	26 52%	3 6%	50 100%
$\chi^2(8)=31.18396$			$p<0.01$	

Table 26. Type of Paper Written (V 2)

Count	25 or less	26-35	Over 36	Row total	
Theoretical (1)	3 14.3%	13 50%	2 66.7%	18	36%
Research (2)			1 33.3%	1	2%
Combina- tion of Theory and Research (3)	18 85.7%	13 50%		31	62%
Column total	21 42%	26 52%	3 6%	50	100%
		$\chi^2(4)=24.98507$		p<0.05	

Table 27. Research Tools (V 3)

Count	25 or less	26-35	Over 36	Row total	
Question- naire (1)	20 95.2%	10 38.5%		30	60%
Experiment (3)	1 4.8%			1	2%
Content Analysis (4)		5 19.2%	2 66.7%	7	14%
I have not carried out any re- search(5)		11 42.3%	1 33.2%	12	24%
Column total	21 42%	26 52%	3 6%	50	100%
		$\chi^2(6)=27.70910$		p<0.01	



Table 28. Manner of Collecting Bibliographical Material (V 4)

Count	25 or less	26-35	Over 36	Row total	
Press Cuttings (1)	14 66.7%	12 46.2%		26	52%
Word Processor on the P/C (2)	1 4.8%			1	2%
Personal notes (3)	6 28.6%	10 38.5%	2 66.7%	18	36%
I do not know how to collect material (5)		4 15.4%	1 33.2%	5	10%
Column total	21 42%	26 52%	3 6%	50	100%
	$\chi^2(6)=9.61711$		p>0.05		

Table 29. Which Sources Are Primary (V 5)

Count	25 or less	26-35	Over 36	Row total
Course textbooks (1)	4 19%	10 38.5%		14 28%
Ancient texts (2)	4 19%	5 19.2%		9 18%
University textbooks (3)	7 33%	3 11.5%	2 66.7%	12 24%
Archives (4)	4 19%	5 19.2%		9 18%
I do not know what primary sources are (5)	2 9.5%	3 11.5%	1 33.3%	6 12%
Column total	21 42%	26 52%	3 6%	50 100%
	$\chi^2(8)=9.57650$		$p>0.05$	

Table 30. Reference Making Method (V 6)

Count	25 or less	26-35	Over 36	Row total	
Serial numbers at the end of each chapter or at the end of the book (1)	6 28.6%	8 30.8%		14	28%
Serial numbers at the end of each page (2)	6 28.6%	6 23.1%		12	24%
Reference made within the text (3)	8 38.1%	5 19.2%	1 33.3%	14	28%
Reference made on the side of the page (4)	1 4.8%	2 7.7%		3	6%
I do not know how to make references (5)		5 19.2%	2 66.7%	7	14%
Column total	21 42%	26 52%	3 6%	50	100%
		$\chi^2(8)=13.08434$		$p>0.05$	

Table 31. How Important it Is to Attend a Seminar on Scientific Writing (V 7)

Count	25 or less	26-35	Over 36	Row total
Very important (1)	15 71.4%	13 50%		28 56%
Important (2)	5 23.8%	13 50%	3 100%	21 42%
Not important at all	1 4.8%			1 2%
Column total	21 42%	26 52%	3 6%	50 100%
	$\chi^2(4)=8.57426$		$p>0.05$	

QUESTIONNAIRE

1. How many tutorial papers have you prepared during your studies? (tick as appropriate)

1. One
2. Two
3. Three
4. Four
5. Five or more

2. The papers you wrote were: (Tick as appropriate)

1. Theoretical
2. Research
3. Combination of Theory and Research

3. Which research tool did you use for your research paper?

(one or more answers in descending order)

1. Questionnaire
2. Observation
3. Experiment
4. Content Analysis
5. I have not carried out any research

4. How did you collect the bibliographical material to be used when writing your paper?

(one or more answers in descending order)

1. Press Cuttings
2. Word Processor on the PC
3. Personal Notes
4. Another Manner - How?
5. I do not know how to collect material

5. Which of the following sources are primary?

(tick as appropriate)

1. Course textbooks
2. Ancient texts
3. University textbooks
4. Archives
5. I do not know what primary sources are

6. Which of the following methods do you use when making references to the sources of your material?

(one or more answers in descending order)

1. Serial numbers at the end of each chapter or at the end of the book
2. Serial numbers at the end of each page
3. Reference made within the text
4. Reference made on the side of the page
5. I do not know how to make references

7. How important do you consider attending a seminar or «Scientific Writing»?

(tick as appropriate)

1. Very important
2. Important
3. Not important at all

8. Sex

1. Man
2. Woman

9. Occupation

1. Teacher ranked equal to University graduates
2. 4th year student at the Primary Education Dpt.

10. Age

1. 25 or less
2. 26-35
3. over 36

Bibliography

ANTHEMIDIS, A. *Methodology of Scientific Research and Writing*, Jus Promovendi, Thessaloniki, (1978).

ECO, UM. *How to Prepare a Scientific Paper* (trans. by M. Kondylis), Athens, (1994).

ZOUMAS, EV. *The Scientific Working Method: Scientific Writing*, Thessaloniki, (1990).

ZISSIS, Th. *Scientific Writing*, Thessaloniki, (1998).

HPWARD, K., SHATR, J. *Scientific Study, Guidance and Management of academic papers*, Athens, (1996).

LAVVAS, G. *Concept - Types - Technique of Scientific Writing*, Thessaloniki, (1978).

NISBET, J. D., ENTWISTLE, N. J. *Educational Research Methods* (trans. by the Cyprus Educational Institute), Nicosia, (1978).

STAVRIDIS, PATRIKIOU, R. *Instructions for the Preparation and Presentation of Academic Papers*, Athens, (1984).

TSIMBOUKIS, K. *The Way to Write a Scientific Paper*, Athens, (1986).

RELIABILITY OF CONSECUTIVELY CONNECTED SYSTEMS

GEORGE K. PAPADOPOULOS

Counsellor, Hellenic Pedagogical Institute

Abstract

In the present paper we use the Markov chain approach to study two reliability systems that have recently attracted special interest, namely: *Consecutively-Connected Systems and Multistate Consecutively-Connected Systems*. More precisely, a proper state space and finite Markov chain is introduced to describe each of these systems and subsequently exact formulas are derived for their reliability.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάμε την αξιοπιστία δυο συστημάτων για τα οποία υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον και ευρύ φάσμα εφαρμογών: *Συνεχόμενα - Συνδεδεμένα Συστήματα (CCS) και Συνεχόμενα - Συνδεδεμένα Συστήματα πολλών καταστάσεων (MCCS)*. Συγκεκριμένα, περιγράφουμε καθένα από τα συστήματα αυτά με κατάλληλες Μαρκοβιανές αλυσίδες, τις οποίες ορίζουμε, και δίνουμε ακριβείς τύπους για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας τους

Key Words

Consecutively-Connected System, Multistate Consecutively-Connected System, Consecutive-k-out-of-n:F systems, Markov chains, Markov Imbedding, Transition probability, Reliability

Reader Aids

General purpose: Present a new result

Special math needed for explanations: Probability theory

Results useful to: Reliability analysts and designers

1. Introduction

The *Consecutively-Connected Systems* can be applied in the design of electronic devices, model spacecraft relay stations, telecommunication and oil pipeline

Manuscript received, February 23, 2000

systems, computer networks and vacuum systems in accelerators.

The first system in this category was introduced by Kontoleon [2] and it is commonly known as *consecutive-k-out-of-n: F system*. It consists of an ordered sequence of n s-independent components; all of them have same transmitting capability k . Also, each component and the system are either working or failed. The system fails iff at least k consecutive components fail. For example, a telecommunications system with n relay stations, where each working station can transmit a signal to the next k stations, may be modelled as a *consecutive k-out-of-n: F system*. The *consecutive-k-out-of-n: F system* has two limitations which limit to a significant extent the range of its application

1. All components have the same transmitting capability k
2. Each component has only two states, i.e. working-failed.

In order to overcome not only the above but also other limitations, a lot of modifications, extensions and generalizations have been made as far as the principle of operation (or breakdown policy) and the arrangement of its componets are concerned (a review concerning the above can found at Papastavridis & Koutras [4])

Shanthikumar [5] extended the *consecutive k-out-of-n: F system* to the *Consecutively-Connected Systems (CCS)* whose components do not have the same transmitting capability, whereas Hwang and Yao [1] extended the *CCS* to the *Multistate Consecutively-Connected Systems (MCCS)* whose components are not necessarily 2-state.

In order to calculate the reliability of *CCS* and *MCCS* several algorithms have been introduced by Shanthikumar [5] and Zuo [6] and Hwang & Yao [1] correspondingly. Koutras [3] has introduced a unified framework for reliability structures which can be described by finite Markov chains called *Markov Chain Imbeddable Reliability Structures*. In this paper we prove that both *MCCS* and *CCS* can be described by finite Markov chains and by applying the general result of Koutras [3] we present exact formulas for their reliability.

Notation

n	number of components
k_j	transmitting capability of component j or maximum number of components directly connected to component j
k	$\max_{0 \leq j \leq n} k_j$
m	$\min \{j + k_j, n + 1\}$
$p_t, q_t = 1 - p_t$	[reliability, unreliability] of component t
S	$\{s_0, s_1, \dots, s_N\}$, a finite state space
$\{Y_t, t = 0, 1, 2, \dots\}$	a Markov chain defined on S
π_0	$(P[Y_0 = s_0], P[Y_0 = s_1], \dots, P[Y_0 = s_N])'$ the vector of initial probabilities
$p_{ij}(t)$	$P[Y_t = s_j Y_{t-1} = s_i], t \geq 1$, transition probabilities

Λ_t	transition probabilities matrix
u	$(1, 1, \dots, 1, 0)'_{1 \times (N+1)}$
R_n	reliability of a system
CCS	Consecutively-Connected System
MCCS	Multistate Consecutively-Connected System

2. Reliability of CCS

The CCS consists of a source (0), n s-independent components $\{1, 2, \dots, n\}$ and a sink $(n+1)$. The source is connected to components $\{1, 2, \dots, k_0\}$ and components j ($1 \leq j \leq n$) are connected to components $\{j+1, j+2, \dots, m\}$ by arcs. That is to say, if the component j , ($1 \leq j \leq n$) functions it has direct access to the next k_j components. The source, the sink, and the arcs are perfect whereas the components have two states, functions or failed. The system functions iff there is a connection from the source to the sink through functioning components. Obviously CCS allows the modelling of systems in which different components have different transmitting capabilities. If $k_j = k$ for all $j = 0, 1, \dots, n$, then the CCS is the *consecutive k-out-of-n: F system*.

We consider the state space $S = \{0, 1, \dots, k\}$ which can be partitioned as $S = \bigcup_{i=0}^k \{i\}$. Let $Y_t = i$, $i = 0, 1, \dots, k$ if and only if the component $t+k-i$ of the system is accessible through working components of the subsystem $0, 1, \dots, t$. Then, the transition probabilities $p_{ij}(t)$ are

1. $P_{k,j}(t) = \delta_{k,j}$
2. $P_{k-1,j}(t) = \begin{cases} p_t & \text{if } j = k - k_t \\ q_t & \text{if } j = k \end{cases}$
3. For $0 \leq i \leq k-1$ we have the following two cases
 - (a) if $k_t \leq k - (i+1)$ $P_{i,j}(t) = \delta_{j,i+1}$
 - (b) if $k_t > k - (i+1)$ $P_{i,j}(t) = \begin{cases} q_t & \text{for } j = i+1 \\ p_t & \text{for } j = k - k_t \end{cases}$

and the reliability of the system is given by $R_n = \pi'_0 \left(\prod_{t=1}^n \Lambda_t \right) u$ (Koutras [3]).

EXAMPLE 1

Let us consider a CCS as sketched in Fig. 1 with transmitting capabilities $k_0 = k_5 = 2$, $k_1 = 4$, $k_2 = k_3 = k_6 = 1$, $k_4 = 3$

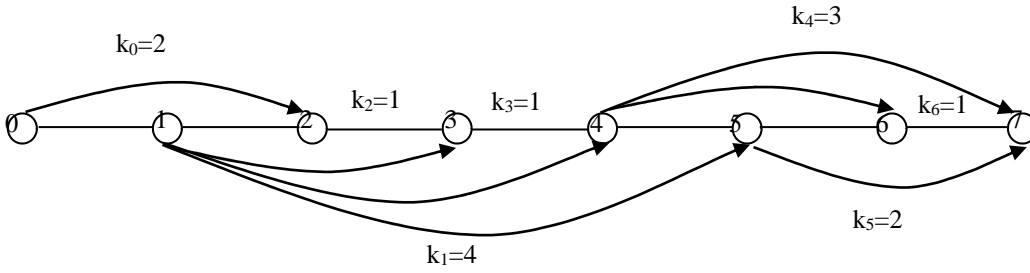


Figure 1

The state space of the system is $S = \{0,1,2,3,4\}$ and the 5×5 transition probability matrixes are

$$\Lambda_1 = \begin{bmatrix} p_1 & q_1 & 0 & 0 & 0 \\ p_1 & 0 & q_1 & 0 & 0 \\ p_1 & 0 & 0 & q_1 & 0 \\ p_1 & 0 & 0 & 0 & q_1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \quad \Lambda_i = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & p_i & q_i \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \quad i = 2,3,6$$

$$\Lambda_4 = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & p_4 & q_4 & 0 & 0 \\ 0 & p_4 & 0 & q_4 & 0 \\ 0 & p_4 & 0 & 0 & q_4 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \quad \Lambda_5 = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & p_5 & q_5 & 0 \\ 0 & 0 & p_5 & 0 & q_5 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}.$$

Then the reliability of the system is given by $R = \pi_0' \left(\prod_{t=1}^6 \Lambda_t \right) u$, where $\pi_0 = (0,0,1,0,0)'$ and $u = (1,1,1,1,0)'$.

3. Reliability of MCCS

Additional notations

ℓ	$\min \{i + j, n + 1\}$
Z_i	a discrete random variable which describe the state of component i
$p_{i,j}$	$P(Z_i = j)$

The *MCCS* consists of a source (0), n s-independent and multistate components $\{1, 2, \dots, n\}$ and a sink $(n + 1)$. The source, the sink, and the arcs are perfect whereas the component i , $i = 0, 1, \dots, n$ can be in one of the states $0, 1, \dots, k_i$ with correspondingly probabilities $p_{i,0}, p_{i,1}, \dots, p_{i,k_i}$. Then the state of the component i ($i = 0, 1, \dots, n$) will be described by a discrete random variable Z_i with probability distribution $P(Z_i = j) = p_{i,j}$ $j = 0, 1, \dots, k_i$, ($p_{i,0} + p_{i,1} + \dots + p_{i,k_i} = 1$). If the component i is in the state 0 ($Z_i = 0$) then it is failed, while if it is in the state j ($Z_i = j$) then there are arcs from component i ($i = 0, 1, \dots, n$) to components $i + 1, i + 2, \dots, \ell$ and there aren't arcs to components $i + j + 1, \dots, i + j + k_i$. The system functions iff there is a connection from the source to the sink through functioning components. Obviously *MCCS* allows the modelling of systems in which different components have more than two states. For example a system of relay stations where each of the stations i ($i = 0, 1, \dots, n$) consists of k_i amplifiers. If all of the amplifiers of a station i are functioning then a signal from i reaches the next k_i stations (or the sink if $i + k_i \geq n + 1$). The failure of one amplifier reduces the transmitting capability of the station to which it belongs by one i.e. a signal from that station reaches the next $k_i - 1$, and so on. If $p_{ij} = 0$, $j = 1, \dots, k_i - 1$ then the *MCCS* is the *CCS* with $p_i = p_{i,k_i}$ and $q_i = p_{i,0}$.

We consider the state space $S = \{0, 1, \dots, k\}$, which can be partitioned as $S = \bigcup_{i=0}^k \{i\}$. Let $Y_t = i$, $i = 0, 1, \dots, k$ if and only if the component $t + k - i$ of the system is accessible through working components of the subsystem $0, 1, \dots, t$. Then, the transition probabilities $p_{ij}(t)$ are

1. $P_{k,j}(t) = \delta_{k,j}$
2. $P_{k-1,j}(t) = p_{t,k-j}$ for $k - k_t \leq j \leq k$
3. For $0 \leq i \leq k - 1$ we have
 - (a) if $k_t \leq k - (i + 1)$ then $P_{i,j}(t) = \delta_{i+1,j}$
 - (b) if $k_t > k - (i + 1)$ then $P_{i,j}(t) = \begin{cases} \sum_{s=0}^{k-i-1} p_{t,s} & \text{for } j = i + 1 \\ p_{t,k-j} & \text{for } k - k_t \leq j < i + 1 \end{cases}$

and the reliability of the system is given by $R_n = \pi_0' \left(\prod_{t=1}^n \Lambda_t \right) u$ where $\pi_0 = (0, 0, 1, 0, 0)'$ and $u = (1, 1, 1, 1, 0)'$.

EXAMPLE 2

Let us consider a MCCS as sketched in Fig. 1. The state space of the system is $S = \{0, 1, 2, 3, 4\}$ and the 5×5 transition probability matrixes are

$$\Lambda_1 = \begin{bmatrix} p_{14} & p_{13} + p_{12} + p_{11} + p_{10} & 0 & 0 & 0 \\ p_{14} & p_{13} & p_{12} + p_{11} + p_{10} & 0 & 0 \\ p_{14} & p_{13} & p_{12} & p_{11} + p_{10} & 0 \\ p_{14} & p_{13} & p_{12} & p_{11} & p_{10} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

$$\Lambda_i = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & p_{i0} & p_{i0} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \quad i = 2, 3, 6$$

$$\Lambda_4 = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & p_{43} & p_{42} + p_{41} + p_{40} & 0 & 0 \\ 0 & p_{43} & p_{42} & p_{41} + p_{40} & 0 \\ 0 & p_{43} & p_{42} & p_{41} & p_{40} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

$$\Lambda_5 = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & p_{52} & p_{51} + p_{50} & 0 \\ 0 & 0 & p_{52} & p_{51} & p_{50} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}.$$

Then the reliability of the system is given by $R = \pi_0' \left(\prod_{t=1}^6 \Lambda_t \right) u$, where

Ἰέντροας

$$\pi_0 = (0, 0, 1, 0, 0)' \text{ and } \mathbf{u} = (1, 1, 1, 1, 0)' .$$

References

HWANG, F. K., YAO, Y. C. «Multistate consecutively connected systems», *IEEE Trans. Reliability*, (1989), 38 (4), pp. 472-474.

KONTOLEON, J. M. «Reliability determination of a r-successive-out-of-n:F system», *IEEE Trans. Reliability*, (1980), 29, pp. 437.

KOUTRAS, M. V. «On a Markov chain approach for the study of reliability structures», *JAP*, (1996), 33, pp (to appear).

PAPASTAVRIDIS, S. G., KOUTRAS, M. V. «Consecutive-k-out-of-n systems», *New trends in system reliability evaluation*, (MISRA, K. B. Ed), Elsevier / North Holland, Amsterdam, (1993), pp. 228-248.

SHANTHIKUMAR, J. G. «Reliability of systems with consecutive minimal cutsets», *IEEE Trans. Reliability*, (1987), 36 (5), pp. 546-550.

ZUO, M. «Reliability of linear and Circular consecutively connected systems», *IEEE Trans. Reliability*, (1993), 4(3), pp. 484-487.

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΑΛΕΝΤΑ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Μ. ΒΛΑΜΟΣ, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*
ΕΛΕΝΗ Μ. ΒΛΑΜΟΥ, *Εκδόσεις "V"*
ΓΕΩΡΓΙΟΣ Μ. ΔΗΜΑΚΟΣ, *Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Abstract

In this paper we give the description of a research program, that took place in the Hellenic Mathematical Society, during the preparation of the National Mathematical Olympic Team in 1997-1998. The aim of this research was the application of new methods in teaching very advanced and difficult problems in the majority of the students in the Secondary School Curriculum, by using specific abilities in problem solving, provided by the study of data analysis from gifted students.

Περίληψη

Η εργασία αυτή περιγράφει ένα ερευνητικό πρόγραμμα που έλαβε χώρα κατά την προετοιμασία της Εθνικής Ολυμπιακής Μαθηματικής ομάδας στην Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία το ακαδημαϊκό έτος 1997-1998. Στόχος της έρευνας αυτής απετέλεσε η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να γίνει εφικτή η εισαγωγή δύσκολων μαθηματικών εννοιών και σύνθετων προβλημάτων στην πλειοψηφία των μαθητών της Μέσης Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την καλλιέργεια των απαιτούμενων ικανοτήτων αντιμετώπισής τους.

1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο θέμα στερείται ερευνητικών αποτελεσμάτων καθώς αποτελεί ένα συνδυαστικό θέμα μελέτης που αφορά στον προσδιορισμό των μαθηματικών ταλέντων, στον τρόπο αντιμετώπισης συγκεκριμένων μαθηματικών προβλημάτων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με το μέσο μαθητή. Πολλοί λίγοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα (Sternberg, Davidson, Overtoom-Corsmit, Dekker, Span, Weinert κ.α).

Αρκετές εργασίες έχουν γίνει στον κλάδο της Ψυχολογίας, οι οποίες όμως είτε

αποφεύγουν είτε απλά προσεγγίζουν τα μαθηματικά ταλέντα, ενώ συχνά η περιθωριοποίησή τους, οδηγεί τους ερευνητές να μην θεωρούν ότι είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης για εξαγωγή συμπερασμάτων για το μέσο μαθητή (βλ. Schoenfeld, Hermann). Η αντίληψη αποτελεί κοινωνική συμπεριφορά: οι καθηγητές επιδιώκουν την άνοδο του επιπέδου των μέσων μαθητών μίας τάξης «αδιαφορώντας» για την λειτουργία των ταλαντούχων μαθητών.

Επιπλέον, οι περισσότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έρχονται να δώσουν έμφαση στις ικανότητες του μέσου μαθητή, χωρίς να ασχοληθούν καθόλου με τη δυνατότητα βελτίωσής του μέσα από τις αντίστοιχες ικανότητες που επιδεικνύουν οι ταλαντούχοι συμμαθητές του. Ενδεικτική συμπεριφορά αποτελεί ο «προσανατολισμός», δηλαδή ο τρόπος αρχικής αντιμετώπισης ενός δύσκολου μαθηματικού προβλήματος από μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων. Οι ταλαντούχοι μαθητές αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επιλογή της αρχικής μεθόδου αντιμετώπισης του προβλήματος και σχεδιάζουν τα αποτελέσματα της προσέγγισής τους. Οι μέσοι μαθητές αποφασίζουν γρήγορα την αρχική μέθοδο και ξεκινούν μία αμφίβολη διαδικασία επίλυσης, χωρίς να έχουν ξεκαθαρίσει πλήρως τι απαιτεί το πρόβλημα. Το βασικό ερώτημα με το οποίο ασχολήθηκε η έρευνα αυτή ήταν ο προσδιορισμός της διαφοροποίησης των ταλαντούχων μαθητών από τους μέσους στη μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων που απαιτούνται για την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος. Μελετάται όχι μόνο η προσέγγιση ενός προβλήματος, αλλά και η ανάγκη διευκόλυνσης της αποτελεσματικότητας και της ταχύτητας επίλυσης από τις δύο ομάδες μαθητών. Επίσης, εξετάζεται η διαδικασία επίλυσης αναλύοντας το αν αποτελείται ή όχι από τις ίδιες υπο-διαδικασίες στα στάδια του προσανατολισμού, της ανάλυσης και της αξιολόγησης από τους μαθητές. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιβεβαίωση διαφορών στις εσωτερικές διεργασίες (βλ. Stenberg (1985)).

Τα αποτελέσματα έχουν τρεις κύριους άξονες :

τη διάκριση και επιλογή των ταλαντούχων μαθητών,

τον τρόπο διδασκαλίας και συνεχούς βελτίωσης των ταλαντούχων μαθητών,

τη δημιουργία νέων διδακτικών μεθόδων βελτίωσης των ικανοτήτων των μέσων μαθητών.

2. Μεθοδολογία

Οι εθνικοί διαγωνισμοί της ΕΜΕ και ιδιαίτερα ο ΕΥΚΛΕΙΔΗΣ (2ος διαγωνισμός) μας δίνουν τη διαδικασία διαχωρισμού των ταλαντούχων μαθητών από τους μέσους. Στο διαγωνισμό αυτό από 1200 μαθητές από τις τάξεις Β΄ Γυμνασίου έως Γ΄ Λυκείου επιλέγονται 120: Τα μαθήματα προετοιμασίας των ολυμπιακών ομάδων είναι ανοιχτά σε όλους και έτσι δημιουργήθηκαν άτυπα, μέσα στο ίδιο αμφιθέατρο, δύο ομάδες μαθητών μία ταλαντούχων και μία μέσων,

παρακολουθώντας και συμμετέχοντας ακριβώς στην ίδια προετοιμασία. Η έρευνα χαρακτηρίζεται από τρεις μεταβλητές: μία ανεξάρτητη που είναι το ταλέντο των μαθητών και δύο εξαρτημένες, οι οποίες είναι η πρότερη γνώση από τους μαθητές αντίστοιχων προβλημάτων και η ικανότητα επεξεργασίας δεδομένων από τους μαθητές, με στόχο την επίλυση προβλημάτων. Ο προσδιορισμός των δύο εξαρτημένων μεταβλητών, οδηγεί σε μια πρωτότυπη «μέτρηση του μαθηματικού ταλέντου».

Η πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας προσδιορίζεται με επιμέρους διαγωνίσματα αξιολόγησης, που ονομάζονται «γνωστικά διαγωνίσματα». Στόχος των διαγωνισμάτων αυτών είναι να καθορισθούν οι γνωστικές ικανότητες κάθε μαθητή σε δύσκολα μαθηματικά προβλήματα, καθώς και οι δυνατότητες επίλυσής τους μέσω άλλων προβλημάτων ή λόγω περισσότερων θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Επίσης, είναι δυνατό να προσδιορισθούν οι μαθηματικές τεχνικές που κατέχουν και το πόσο ανεπτυγμένες είναι οι μαθηματικές τους ικανότητες, π.χ. στις αλγεβρικές πράξεις, στις δομές, στη γεωμετρική ερμηνεία κ.ο.κ. Ένα ποσοστό θεμάτων από τα διαγωνίσματα αυτά ασχολείται με πραγματικά προβλήματα και μαθηματικά μοντέλα.

Η δεύτερη εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας περιέχει και τον τρόπο επεξεργασίας δεδομένων σε μαθηματικά προβλήματα, τα οποία είναι πρωτότυπης υφής, συνδυαστικά και απαιτούν σημαντική ανάπτυξη.

3. Ερωτηματολόγιο

Τα δύσκολα αυτά μαθηματικά προβλήματα παρουσιάζονται σε όλους τους μαθητές, όμως είναι τα ατομικά αποτελέσματα και η διαδικασία επίλυσης του κάθε μαθητή που μας απασχολεί. Ακολουθείται μία σειρά ερωτήσεων και συζήτηση πάνω στα λογικά βήματα στην προσπάθεια επίλυσης του κάθε μαθητή. Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα συνολικής συστηματικής σύγκρισης, ώστε να προκύψει ο βαθμός κατανόησης του προβλήματος, στον οποίο έχει φθάσει ο μαθητής και η έκταση της βοήθειας που απαιτείται από τον καθηγητή για να επιλύσει το πρόβλημα. Επίσης, προκύπτουν τα όρια ενός μαθητή στην επίλυση προβλημάτων και οι κατάλληλες νύξεις / υποδείξεις προς το σύνολο των μαθητών. Η δομή των ερωτήσεων αυτών έχει δοθεί από τον Nelissen (1987).

Ανάλογα με την ποιότητα της πρώτης απάντησης του μαθητή, ο ερευνητής ακολουθεί την πρώτη ή τη δεύτερη στήλη της δομής του Διαγράμματος 1. Η αριστερή στήλη αποτελείται από μία σειρά βημάτων διαδοχικής βοήθειας προς τους μαθητές. Η πρώτη βοήθεια είναι ο επαναπροσανατολισμός του μαθητή προς τη σωστή μέθοδο επίλυσης. Κατόπιν, ελέγχεται η αξιοποίηση της βοήθειας αυτής. Αν δεν είναι ικανοποιητική, τότε ο ερευνητής παρουσιάζει ένα υπο-πρόβλημα στο μαθητή, δηλαδή ένα απλούστερο πρόβλημα παρόμοιο με το δοσμένο ή μία ειδική περίπτωση του δοσμένου προβλήματος. Αν πάλι η αντίδραση του μαθητή δεν είναι ικανοποιητική, ο ερευνητής θα προσπαθήσει να οδηγήσει το μαθητή στην επίλυση του προβλήματος μέσω σημαντικών υποδείξεων ή με την ανάλυση της επίλυσης του υπο-προβλήματος. Αυτή είναι η τελευταία προσπάθεια για να οδηγηθεί στην

Μέντορας

επίλυση ο μαθητής.

Από τη στιγμή που ο μαθητής δώσει μία απάντηση που οδηγεί σε επίλυση του προβλήματος, ο ερευνητής ακολουθεί τη δεξιά στήλη του Διαγράμματος 1.

Διάγραμμα 1

Ο μαθητής καλείται να εξηγήσει τη μέθοδο επίλυσης που ακολούθησε, να βρει και άλλους τρόπους επίλυσης και τέλος να ασκήσει κριτική για την επιλογή του (βλ. Ericsson & Simon, 1984).

Τα δεδομένα της τελευταίας αυτής διαδικασίας είναι πολύτιμα προς δύο κατευθύνσεις:

την αυτοβελτίωση και διαδικασία κατανόησης των συγκεκριμένων βημάτων που ακολουθεί ένας μαθητής στην επίλυση ενός δύσκολου προβλήματος,

την κατανόηση των υποδείξεων που πρέπει να δοθούν στο μέσο μαθητή για την επίλυση ενός προβλήματος, μέσα από το πρίσμα μαθητών της ίδιας ηλικίας, οι οποίοι οδηγήθηκαν στην επίλυση μέσα από καθαρά εσωτερικές τους διεργασίες. Οι διεργασίες αυτές μεταφέρονται στο μέσο μαθητή.

Ας μελετήσουμε τα ανωτέρω μέσα από συγκεκριμένα προβλήματα, που τέθηκαν στους μαθητές προετοιμασίας ολυμπιακών μαθηματικών ομάδων της ΕΜΕ τον Μάρτιο του 1998.

Το πρώτο πρόβλημα έχει υψηλό βαθμό αυτονομίας, δηλαδή τα δεδομένα που απαιτούνται προέρχονται μέσα από το ίδιο το πρόβλημα, απαιτώντας ελάχιστες θεωρητικές γνώσεις από το μαθητή (διαιρετότητα, Μ.Κ.Δ.).

Αποτελεί ένα γνήσιο παράδειγμα προβλήματος κατάλληλου για την επιλογή μαθηματικών ταλέντων, καθώς ξεφεύγει από οποιαδήποτε μεθοδολογία, αρκεί φυσικά να μην είναι γνωστή οποιαδήποτε παραλλαγή του.

Πρόβλημα 1 (5ο Πρόβλημα της Διεθνούς Μαθηματικής Ολυμπιάδας 1997)

Να βρεθούν όλα τα διατεταγμένα ζεύγη (α, β) ακεραίων $\alpha \geq 1$, $\beta \geq 1$ που ικανοποιούν την εξίσωση $\alpha^{(\beta^2)} = \beta^\alpha$.

Λύση

Έστω (α, β) μία λύση της εξίσωσης και d ο μέγιστος κοινός διαιρέτης των α , β .

Τότε $\alpha = du$ και $\beta = dv$, όπου οι u , v είναι σχετικά πρώτοι. Η δοσμένη εξίσωση είναι ισοδύναμη με την ακόλουθη:

$$(du)^{dv^2} = (dv)^u \quad (1)$$

Συγκρίνοντας τους εκθέτες dv^2 και u , προκύπτουν οι ακόλουθες περιπτώσεις:

$$(1) dv^2 = u, \quad (2) dv^2 > u, \quad (3) dv^2 < u.$$

Περίπτωση 1. $dv^2 = u$. Τότε από την (1) έχουμε ότι $u = v$. Αφού οι u , v είναι σχετικά πρώτοι, θα έχουμε ότι $u = v = 1$ και από την $dv^2 = u$ προκύπτει ότι $d = 1$.

Επομένως, $\alpha = \beta = 1$, η οποία είναι λύση της (1).

Περίπτωση 2. $dv^2 > u$. Τότε η (1) γράφεται ως εξής:

$$d^{dv^2-u} \cdot u^{dv^2} = v^u \quad (2)$$

και έχουμε ότι το u^{dv^2} διαιρεί το v^u . Αφού οι u, v είναι σχετικά πρώτοι, έχουμε ότι $u = 1$ και η (2) γίνεται

$$d^{dv^2-1} = v \quad (3)$$

Αν $d = 1$ τότε λόγω της (3) θα είναι και $v = 1$ και η ανισότητα $dv^2 > u$ είναι αδύνατη. Για $d \geq 2$ έχουμε ότι

$$d^{dv^2-1} \geq 2^{2v^2-1} \geq 2^{2v-1} > v, \text{ για } v = 1, 2, 3, \dots$$

και η ανισότητα αυτή έρχεται σε αντίφαση με την (3), οπότε δεν υπάρχουν λύσεις στην περίπτωση αυτή.

Περίπτωση 3. $dv^2 < u$. (Οπότε $d < u$). Τότε η (1) γράφεται ως εξής :

$$u^{dv^2} = d^{u-dv^2} \cdot v^u \quad (4)$$

και έχουμε ότι το v^u διαιρεί το u^{dv^2} . Αφού οι u, v είναι σχετικά πρώτοι, προκύπτει ότι $v = 1$, και η (4) γίνεται

$$u^d = d^{u-d} \quad (5)$$

Οι βάσεις της εκθετικής αυτής εξίσωσης ικανοποιούν την ανίσωση $d < u$, επομένως οι εκθέτες θα έχουν την αντίθετη διάταξη, δηλ. $d < u - d$.

Λόγω της (5), κάθε πρώτος διαιρέτης p του d , θα είναι και πρώτος διαιρέτης του u . Θεωρώντας y, z τους μέγιστους εκθέτες για τους οποίους ισχύει ότι $p^y | u$, $p^z | d$, έχουμε λόγω της (5) ότι $yd = z(u - d)$, οπότε $y > z$. Επομένως το d διαιρεί το u , δηλ. $u = kd$, για κάποιο ακέραιο k . Παρατηρούμε ότι $k \geq 3$, καθώς $u > 2d$. Αντικαθιστώντας όπου $u = kd$ στη σχέση (5), έχουμε ότι

$$k = d^{k-2} \quad (6)$$

Τότε το d δεν είναι 1. Επομένως, $d \geq 2$.

Αν $k = 3$, τότε λόγω της (6) είναι $d = 3$, οπότε $u = 9$, $\alpha = 27$, $\beta = 3$.

Αν $k = 4$, τότε λόγω της (6) είναι $d^2 = 4$, οπότε $d = 2$, $u = 8$, $\alpha = 16$, $\beta = 2$.

Αν $k \geq 5$, τότε $d^{k-2} \geq 2^{k-2} > k$ και η (6) είναι αδύνατη.

Επομένως η εξίσωση έχει τρεις λύσεις: $(\alpha, \beta) = (1, 1)$, $(27, 3)$, και $(16, 2)$.

Παράγωγο Πρόβλημα (3ο Πρόβλημα Βαλκανιάδας Νέων, 1998)

Να προσδιορισθούν οι φυσικοί αριθμοί που ικανοποιούν την εξίσωση: $x^y = y^{x-y}$.

Λύση

Αν (x, y) είναι μία λύση της δοσμένης εξίσωσης με $x \neq 1$ τότε $x > y$.

Διαφορετικά θα είχαμε ότι: $y^{x-y} \leq 1$, ενώ $x^y > 1$. Μία προφανής λύση είναι η $(1,1)$.

Έστω $x > y \geq 2$. Τότε η εξίσωση γράφεται στη μορφή: $\left(\frac{x}{y}\right)^y = y^{x-2y}$ ή

$$\frac{x}{y} = y^{\frac{x-2y}{y}}.$$

Αφού $x > y \geq 2$ προκύπτει ότι $y^{\frac{x-2y}{y}} \geq 2^{\frac{x}{y}-2}$, οπότε $\frac{x}{y} \leq 4$ και τελικά προκύπτουν οι εξής λύσεις: $\{(1,1), (8,2), (9,3)\}$.

Μέντορας

Διάγραμμα 2

Το δεύτερο πρόβλημα αναδεικνύει την αλγεβρική δομή της Θεωρίας Αριθμών και δίνει τη δυνατότητα της εισαγωγής της έννοιας της εκτίμησης αλγεβρικών ποσοτήτων. Έχει όμως έναν ιδιαίτερο ρόλο, την εύκολη εισαγωγή των μαθητών σε μη αναμενόμενα αποτελέσματα (βλ. Βλάμος [4], [5]), καθώς και στην έννοια του ανοιχτού προβλήματος. Επίσης το πρόβλημα αυτό έχει από τη φύση του δύο διαφορετικά επίπεδα προσανατολισμού.

Πρόβλημα 2 (Μαθηματική Ολυμπιάδα Μόσχας)

Να βρεθούν όλες οι τριάδες φυσικών, διάφορων 1, έτσι ώστε αν στο γινόμενο οποιωνδήποτε δύο από αυτούς, προσθέσουμε τη μονάδα, να προκύψει αριθμός που διαιρείται από τον τρίτο αριθμό της τριάδας. Να μελετηθεί η γενίκευση της ιδιότητας αυτής.

Λύση

Ας θεωρήσουμε (x, y, z) μία λύση με $2 \leq x < y < z$. Τότε έχουμε ότι

$$x/yz + 1 \text{ ή } yz + 1 = k_1 x$$

$$y/zx + 1 \text{ ή } zx + 1 = k_2 y$$

$$z/xy + 1 \text{ ή } xy + 1 = k_3 z$$

όπου $k_1, k_2, k_3 \in \mathbb{N}^*$. Πολλαπλασιάζοντας κατά μέλη τις τρεις ισότητες, έχουμε ότι

$$xyz(xyz + x + y + z) + yz + zx + xy + 1 = k_1 k_2 k_3 xyz$$

Επομένως $xyz/yz + zx + xy + 1$, οπότε

$$yz + zx + xy + 1 = Axyz \text{ ή } \frac{1}{x} + \frac{1}{y} + \frac{1}{z} + \frac{1}{xyz} = A,$$

όπου $A \in \mathbb{N}^*$. Η μέγιστη τιμή του A επιτυγχάνεται για τις ελάχιστες τιμές των x, y, z , δηλαδή $x = 2, y = 3$ και $z = 4$ (ουσιαστικά $z \geq 5$).

Τότε έχουμε ότι

$$A \leq \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4} + \frac{1}{2 \cdot 3 \cdot 4} = \frac{27}{24},$$

όμως $A \in \mathbb{N}^*$, οπότε $A = 1$. Συνεπώς, αρκεί να βρούμε όλες τις τριάδες φυσικών x, y, z , που ικανοποιούν τις ανισότητες $2 \leq x < y < z$ και την ισότητα:

$$\frac{1}{x} + \frac{1}{y} + \frac{1}{z} + \frac{1}{xyz} = 1.$$

Αρχικά θα αποδείξουμε ότι $x = 2$. Πράγματι, αν ήταν $x \geq 3$, τότε $y \geq 4, z \geq 5$ και

$$1 = \frac{1}{x} + \frac{1}{y} + \frac{1}{z} + \frac{1}{x \cdot y \cdot z} \leq \frac{1}{3} + \frac{1}{4} + \frac{1}{5} + \frac{1}{3 \cdot 4 \cdot 5} = \frac{4}{5}, \text{ άτοπο.}$$

Καταλήγουμε λοιπόν ότι τα y, z ικανοποιούν την εξίσωση

$$1 = \frac{1}{2} + \frac{1}{y} + \frac{1}{z} + \frac{1}{2 \cdot y \cdot z} \quad \text{ή} \quad \frac{5}{z-2} = y-2,$$

οπότε $(z-2)/5$ και είτε $z=3$, είτε $z=7$, άρα $y=7$ ή $y=3$ αντίστοιχα. Επομένως η τριάδα $(2,3,7)$ είναι η μοναδική που ικανοποιεί το ζητούμενο. Όμοια αποδεικνύεται ότι η μοναδική τετράδα φυσικών με την ιδιότητα το γινόμενο οποιωνδήποτε τριών από αυτούς $+1$, να διαιρείται από τον τέταρτο είναι η $(2,3,7,43)$.

Θα φαινόταν πολύ φυσιολογικό να γενικεύσουμε τα προηγούμενα αποτελέσματα ως εξής:

«Έστω n φυσικοί αριθμοί, $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n$, διάφοροι του 1, τέτοιοι ώστε το γινόμενο οποιωνδήποτε $(n-1)$ από αυτούς αυξανόμενο κατά ένα, να διαιρείται από τον αριθμό που απομένει από τους n δοσμένους. Αν στο σύνολο των n αριθμών $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n$ προσθέσουμε και τον αριθμό $\alpha_1 \cdot \alpha_2 \cdot \dots \cdot \alpha_n + 1$ τότε το νέο σύνολο των $(n+1)$ αριθμών, έχει την ιδιότητα ότι το γινόμενο οποιωνδήποτε n αριθμών από αυτούς αυξανόμενο κατά 1, διαιρείται από τον αριθμό που απομένει».

Όμως η πρόταση αυτή δεν ισχύει!!!

Για $n=5$ εκτός από τη λύση $(2,3,7,43,1807)$ έχουμε και τη λύση $(2,3,7,47,395)$. Το πρόβλημα της μοναδικότητας των λύσεων παραμένει ακόμη ανοιχτό!

Διάγραμμα 3

Μέντορας

Άεὺἀἡἰἰά 4

Το τρίτο πρόβλημα αναιρεί πρωταρχικές έννοιες, όπως αυτές του πρώτου και σύνθετου αριθμού, της ανάλυσης σε γινόμενο πρώτων παραγόντων και του αριθμητικού συστήματος, οδηγώντας στην πλήρη διευκρίνισή τους, αναπτύσσοντας το κριτικό πνεύμα των μαθητών.

Έννοιες, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες, ουσιαστικά από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τίθενται στη σωστή τους διάσταση.

Το πρόβλημα αυτό ενδείκνυται για την εισαγωγή των μαθητών στη δομή ενός αριθμητικού συστήματος, στην αιτιολόγηση ύπαρξης πολλών αριθμητικών συστημάτων, καθώς και στην έννοια των πρώτων και σύνθετων αριθμών σε συνδυασμό με την κατασκευή / κατανομή τους στους φυσικούς.

Πρόβλημα 3 (Ερευνητικό Πρόβλημα)

Ένας φυσικός αριθμός γράφεται κατά μοναδικό τρόπο ως γινόμενο πρώτων, σε κάθε αριθμητικό σύστημα ;

Λύση

Όχι, ας θεωρήσουμε το σύνολο των φυσικών αριθμών $1(\text{mod}4)$, δηλαδή

$$\mathbb{M} = \{4k + 1, k \in \mathbb{N}\} = \{1, 5, 9, 13, 17, \dots\}.$$

Το 9 είναι πρώτος, αφού στο σύνολο αυτό διαιρείται μόνο από τον εαυτό του και τη μονάδα, όπως και το 21, το 25 είναι σύνθετος, ενώ το 49 πρώτος. Τότε έχουμε ότι :

$$9 \cdot 49 = 441 = 21^2.$$

Το γινόμενο δύο πρώτων $(9, 49)$ είναι τέλειο τετράγωνο!! Επίσης, οι αριθμοί 9, 21, 33 και 77 είναι πρώτοι, όμως:

$$693 = 9 \cdot 77 = 21 \cdot 33.$$

Το 693 γράφεται κατά δύο τρόπους ως γινόμενο πρώτων παραγόντων.

Μέντορας

Διάγραμμα 5

4. Αποτελέσματα της Έρευνας - Συμπεράσματα

Ως πρώτο αποτέλεσμα είναι ο προσδιορισμός της χρονικής στιγμής της κατανόησης του ζητούμενου αποτελέσματος από τους μαθητές και ο λόγος που οδηγήθηκαν είτε σε γρήγορη κατανόηση, είτε σε επαναλαμβανόμενη αποτυχία. Η αποφυγή μίας τέτοιας αποτυχίας και η εισαγωγή μέσων μαθητών σε τόσο δύσκολα προβλήματα γίνεται με μία αρχική υπόδειξη, π.χ. για το πρόβλημα 1: «θεωρήστε το Μ.Κ.Δ των (α, β) ».

Δεύτερο αποτέλεσμα είναι η μελέτη της διαδικασίας επίλυσης που ακολουθεί ο κάθε μαθητής. Οι ταλαντούχοι μαθητές, π.χ. στο πρώτο πρόβλημα, θα δουλέψουν μεθοδικά με το δεύτερο βήμα της άσκησης διακρίνοντας περιπτώσεις και οδηγούμενοι σε ανισότητες. Οι μέσοι μαθητές θα ταλαιπωρηθούν δουλεύοντας με την ισότητα και προσπαθώντας να βγάλουν άμεσα αποτελέσματα από τη διαιρετότητα. Η δυσκολία αυτή μπορεί να ξεπερασθεί αν ο καθηγητής εκμαιοήσει τη μέθοδο με τις ανισότητες, μέσα από μία υπόδειξη διάκρισης περιπτώσεων.

Τρίτο αποτέλεσμα, είναι η επιδίωξη κριτικής πάνω στην επίλυση του προβλήματος. Η κριτική αυτή δίνει μία αρχική θεώρηση της λύσης και καθορίζει πλήρως τα βήματα επίλυσης και το στόχο του καθενός. Η πλήρης αυτή κατανόηση του προβλήματος οδηγεί σε άλλους τρόπους επίλυσης και σε επεκτάσεις του ίδιου του προβλήματος ή σε πειραματισμούς με νέα προβλήματα. Αναπτύσσεται επίσης η δημιουργική ικανότητα των μαθητών ιδιαίτερα αν ο καθηγητής μπορεί να τους κατευθύνει σε παρόμοια προβλήματα, που αντιμετωπίζονται με αντίστοιχη μεθοδολογία.

Τελευταίο αποτέλεσμα, αποτελούν οι προεκτάσεις ειδικά επιλεγμένων προβλημάτων, όπως αυτά που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία. Για παράδειγμα το δεύτερο πρόβλημα ανοίγει νέους ορίζοντες στους μαθητές, ξεφεύγοντας από τετριμμένες γενικεύσεις προβλημάτων και δίνοντάς τους την αίσθηση του ανοιχτού / ερευνητικού προβλήματος, ενώ το τρίτο πρόβλημα οδηγεί τους μαθητές σε αναθεώρηση ορισμών και εννοιών που θεωρούν δεδομένους, οξύνοντας την κριτική τους σκέψη.

Η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων χωρίζεται σε τρεις επιμέρους τομείς :

τον προσανατολισμό

την ανάλυση - εκτέλεση της διαδικασίας επίλυσης

την αξιολόγηση.

Φιλοδοξία της παρούσας εργασίας αποτελεί η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας με στόχο την άνοδο των απαιτήσεων από το μέσο μαθητή, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις που θα του παρέχει ο καθηγητής. Η βελτίωση της διδασκαλίας εξαρτάται από τρεις παράγοντες.

την ικανότητα του καθηγητή να χρησιμοποιήσει τις ικανότητες των ταλαντούχων μαθητών ως βήματα διδασκαλίας προς τους μέσους μαθητές.

την προσπάθεια της βελτίωσης των ικανοτήτων επεξεργασίας δεδομένων από τους μέσους μαθητές, με χειρισμούς ανάλογους με αυτούς των ταλαντούχων.

την αρμονική συνεργασία ταλαντούχων και μέσων μαθητών στην ίδια ομάδα εργασίας με στόχο την αυτοβελτίωση των ταλαντούχων και τη συνεχή άνοδο των μέσων μαθητών μέσα από διαδικασίες επίλυσης δύσκολων προβλημάτων.

Είναι φανερά τα σημαντικά αποτελέσματα, που προκύπτουν από την ευρεία εφαρμογή ενός ανάλογου ερευνητικού προγράμματος, καθώς και τις νέες μεθόδους διδασκαλίας στις οποίες είναι δυνατό να καταλήξουμε.

Βέβαια, μία ευρεία εφαρμογή απαιτεί σημαντική προεργασία, ως προς την επιλογή των θεμάτων, τους διδακτικούς στόχους προς επίτευξη, καθώς και την ικανότητα βελτίωσης και αναπροσαρμογής των θεμάτων διδασκαλίας σε σχέση με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση αυτή και η εκ νέου εφαρμογή του προγράμματος θα οδηγήσει στην κατασκευή νέων ολοκληρωμένων μεθόδων διδασκαλίας, αντλώντας ουσιαστικά εσωτερικές διεργασίες από τους ίδιους τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

ALBERT, R. S. «Toward a behavioral definition of genius», *American Psychologist*. (1975), 30, 2, p. 140-51.

BARLOW, F. *Mental prodigies: An enquiry into the faculties of arithmetical, chess and musical prodigies, famous memorizers, precocious children and the like, with numerous examples of «lightning» calculations and mental magic*, New York Philosophical Library, (1952).

BARTKOVICH, K. G. & GEORGE, W. C. *Teaching the gifted and talented in the mathematics classroom*, Washington. D. C. National Education Association. Obtainable from NEA Distribution Center, the Academic Building, Saw Mill Road. West Haven, Connecticut 06515, (1980).

ΒΛΑΜΟΣ Π. Μ. «Πρόταση Θεμάτων σε Διεθνείς Μαθηματικές Ολυμπιάδες - Προετοιμασία Ολυμπιακών ομάδων», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, Τεύχος 49 (1998).

ΒΛΑΜΟΥ Ε., ΒΛΑΜΟΣ Π., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Α., ΡΑΠΠΙΟΣ Ε., ΨΑΡΡΑΚΟΣ Π. «Διαμερίσεις Ακεραίων στις Διεθνείς Μαθηματικές Ολυμπιάδες», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, Τεύχος 51, (1999).

CARTER, K. R. & ORMROD, J. E. «Acquisition of formal operations by intellectually gifted children», *Gifted Child Quarterly*, (1982), 26, 3, pp. 110-115.

DELISLE, J. R. & RENZULLI, J. S. «The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production», *Gifted Child Quarterly*, (1980), 26, 2, pp. 89-95.

ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, MIT Press, Cambridge, (1984).

GEORGE, W. C., COHN, S. J. & STANLEY, J. C. (Eds.). *Educating the gifted: Acceleration and enrichment*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, (1979).

- KEATING, D. P. (Ed.). *Intellectual talent: Research and development*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, (1976).
- LAYCOCK, F. *Gifted children*, Glenview, III: Scott. Foresman, (1979).
- NELISSEN, J. M. C. *Kinderen leren wiskunde, (Children learning mathematics)*, De Ruiter, Gorinchem, (1987).
- SCHOENFELD, A. H. *Mathematical problem solving*, Acad. Press, inc, Orlando, (1985)
- SCHOENFELD, A. H. & HERMANN, D. «Problem perception and knowledge structure in expert and novice mathematical problem – solvers», *Journal of Exp. Psych.*, (1982), 8, 5, pp. 484-491.
- SPAN, P. & OVERTOOM - CORSMIT, R. «Information processing by Intellectually gifted pupils solving mathematical problems», *Educational Studies in Mathematics* (1986), 17, pp. 273-295.
- STANLEY, J. C. & BENBOW. C. P. «Extremely young college graduates: Evidence of their success», *College and University*, (1983), 58, 4., pp. 361-371.
- STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (Eds.), *Conceptions of intelligence*, Cambridge University Press, (1986).
- STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University press, Cambridge, (1986).
- TANNENBAUM, A. J. *Gifted children: Psychological and educational perspectives*, Macmillan, New York, (1983).
- WEINERT, F. E. & WALDMANN, M. R, «Das Denken Hochbegabter - Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse», *Zeitschr. Fur Padag.* (1985), 31, 6, pp. 789-804.

STOCHASTIC MULTIPLICATIVE MODELS IN RISK SEVERITY REDUCTION OPERATIONS

AGGELIKI VOUDOURI

University of Athens

Abstract

It is generally accepted that risk severity reduction is a very important element of the risk treatment process. Stochastic modelling of risk severity reduction operations is extremely useful in assessing, selecting and applying such operations. The purpose of the paper is to establish new applications in risk severity reduction of some stochastic multiplicative models. It is shown that several stochastic multiplicative models related to ordinary unimodal and generalized unimodal distribution functions can be of some practical importance for the risk treatment process.

Περίληψη

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο περιορισμός του μεγέθους του κινδύνου είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας αντιμετώπισης του κινδύνου. Η στοχαστική μοντελοποίηση λειτουργιών περιορισμού του μεγέθους του κινδύνου είναι πολύ χρήσιμη στην αξιολόγηση, επιλογή και εφαρμογή τέτοιων λειτουργιών. Σκοπός της εργασίας είναι η θεμελίωση νέων εφαρμογών στον περιορισμό του μεγέθους του κινδύνου κάποιων στοχαστικών πολλαπλασιαστικών μοντέλων. Αποδεικνύεται ότι μερικά τέτοια μοντέλα τα οποία σχετίζονται με συνήθεις και γενικευμένες μονοκόρυφες κατανομές μπορούν να έχουν πρακτική σημασία για τη διαδικασία αντιμετώπισης του κινδύνου.

1. Introduction

Most human activities involve some risk. This pervasiveness of risk can be clarified by the following examples, which could be multiplied almost without limit. Placing a new product on the market or purchasing a new plant may prove to have been an unwise decision, a gambler may lose on a particular bet, increasing use of technology may affect the structure of a society in some unpredictable and unfavourable ways, because of a new statute or court decision certain persons may unexpectedly become guilty of violating the law, a hopeful suitor may receive a negative response to a proposal, certain forms of exercise may damage a middle-aged heart, and the hostile actions of one nation may cause another to respond with devastating force.

Manuscript received June 13, 2000

The potential damages in a situation involving risk can be classified according to whether their effects are economic, social, political, psychological, physical, or legal. Of course, the same damage can have economic and social effects or involve some other combination of effects. Because the negative effects of risk have plagued humanity since the beginning of time, individuals, groups and societies have developed various methods for managing risk. Since nobody knows the future exactly, everyone is a risk manager not by choice, but by sheer necessity.

In the last fifty years, society has become increasingly concerned with handling risks, particularly those imposed without offsetting benefits to the risk taker. Simultaneously, the increasing complexity of technologically based industrial societies has resulted in growing concern about risks imposed by technology. Moreover, the scale of human activities has increased sharply. There has been a unique quantitative jump in the ability of industrial society to produce goods and services, and to create new demands for these goods and services. There has also been a qualitative change as technology has made breakthroughs into new areas, such as genetics, atomic energy, and the development of new materials. As a result, man is faced with a bewildering array of risks that must be reconciled continually. Increased awareness of new technological risks, together with increased attention to the impact of these systems on our safety, health and environment, has resulted in new anxieties toward man-made risks. These anxieties are exacerbated by rapid communication and dissemination through the media, which have major impact on the public's perception of risks. Many of these imposed technological risks are considered by different groups as unacceptable and result in major conflicts in the courts, referenda, and in regulatory proceedings.

The need to approach these problems in a regular and consistent manner has focused attention on the formal analysis of risk, as well as on the need to address the more subjective problems of how risks are deemed to be acceptable or unacceptable. A great deal of attention has been devoted to the means of risk estimation. The scientific community has developed new analytical disciplines for dealing with societal problems. Probability theory, operations research, and decision theory are all examples of disciplines that have been applied to problems involving risks.

The revolutionary idea that defines the borderline between modern times and the past is the mastery of risk, the notion that the future is more than whim of the gods and that men and women are not passive before nature. Until human beings discovered a way across that borderline, the future was a mirror of the past or the murky domain of oracles and soothsayers who held a monopoly over knowledge of anticipated events. By showing the world how to understand risk, measure it, and weigh its consequences, great thinkers converted risk taking into one of the prime catalysts that drives modern western society. They defied the gods and probed the darkness in search of the light that converted the future from an enemy into an opportunity. The transformation in attitudes toward risk management unleashed by their achievements has channeled the human passion for games and wagering into economic growth, improved quality of life, and technological progress. By

defining a rational process of risk taking, these innovators provided the missing ingredient that propelled sciences and organizations into the world of speed, power, instant communication, and sophisticated finance that marks our own age. Their discoveries about the nature of risk, and the art and science of choice, lie at the core of our modern economy that nations around the world are hastening to join. Given all its problems and difficulties the modern economy, with choice at its center, has brought humanity exceptional access to the good things of life. The ability to define what may happen in the future and to choose among alternatives lies at the heart of modern societies. The discipline of risk management guides people over a vast range of decision making under conditions of uncertainty, from allocating wealth to safeguarding public health, from waging war to planning a family, from paying insurance premiums to wearing a seatbelt.

In the past, the techniques of farming, manufacture, management, and communication were simple. Breakdowns were frequent, but repairs could be made without calling the plumber, the electrician, the computer scientist or the accountants and the investment advisers. Failure in one area seldom had direct impact on another. In the present, the tools we make use are extremely complex, and failures can be catastrophic, with far consequences. We must be constantly aware of the likelihood of malfunctions and faults. Without a command of probability theory and other tools of risk management, engineers could never have designed great bridges, homes would not exist, no airplanes would fly and space travel would be just a dream. Without insurance in its many categories, the death of the father or the mother would reduce young families to starvation or charity, even more people would be denied health care, and only the wealthiest people could afford to own a home. If farmers were not able to sell their crops at a price fixed before harvest, they would produce far less food than they do. If we had no liquid capital markets that enable savers to diversify their risks, if investors were limited to own just one stock, the great innovative organizations that define our age might never have come into being. The ability to manage risk, and with it the appetite to take risk and make forward looking choices, are very important factors of the energy that drives modern societies.

During the last three centuries, mathematicians transformed probability theory from a gamblers' tool into an extremely powerful discipline for organizing, interpreting and applying information. As one ingenious idea was piled on top of another, mathematical methods of risk management emerged that have helped trigger the tempo of modern times. All the mathematical methods we use today in the discipline of risk management and in the discipline of decision making under conditions of uncertainty, from the strict rationality of game theory to the challenges of chaos theory, stem from the developments that took place during the last three centuries.

The purpose of the present paper is to extend the applicability of probability theory in a very important area of risk management. More precisely, the paper establishes new interesting applications of three well-known classes of probability distributions in modelling risk severity reduction operations.

2. Stochasting Modelling of Risk Severity Reduction

Risk treatment is the most dynamic function of the risk management discipline. Risk identification and risk measurement are very much diagnostic. As in medicine, when work-up has been completed and the problem identified and assessed, the next logical steps are prescription and treatment. The same is true in risk management. Risk finance and risk control, separate but related activities, are the two basic prescriptions for risk treatment. The risk manager can use risk financing measures to finance the risks that do occur. Moreover, the risk manager can use risk control measures to alter the exposures in such a way as to reduce an organization's expected property liability and personal risks. Risk control measures include risk avoidance, risk frequency reduction, risk severity reduction, separation, combination and some transfers.

Risk severity reduction attacks the risk by lowering its severity or equivalently its damage. Risk severity operations can be classified as minimization or salvage operations. Both try to reduce the amount of damage, the distinction between the two being that minimization operations take effect in advance of the damage or while it is occurring, whereas salvage operations become effective after the damage is over. Automatic sprinklers, for example, are designed to minimize a fire damage by spraying water or some other substance upon a fire soon after it starts in order to confine the damage to a limited area. The restoration of the damaged property to the highest possible degree of usefulness would constitute a salvage operation. For example, one damage involved a few thousand mildewed, waterlogged shoes that might easily have been discarded as useless. Instead, the shoes were matched in pairs, treated with driers and buffing machines, and sold to a wholesaler. Raising a ship from the bottom of the ocean and restoring it to economic usefulness is another illustration of a salvage operation. Other examples of risk severity reduction operations include alternate facilities to reduce the net income losses arising out of direct damages to the original facilities, periodic physical examinations for employees, immediate first aid for persons injured on the premises, medical care and rehabilitation programs for injured workers, fire alarms, internal accounting controls, actions against persons responsible for damages suffered by an organization, and speed limits for motor vehicles.

The previous examples make quite clear that risk severity reduction is fundamental in risk treatment. It is universally accepted that stochastic modelling of risk severity reduction operations is very important in assessing, selecting and applying such operations. Moreover, it is obvious that the role of continuous probability distributions in the study of risk severity reduction operations is unique. In general, the process of constructing a continuous stochastic model describing the effect of a risk severity reduction operation on the severity of a risk and evaluating the corresponding distribution function is extremely difficult. In this case, the establishment of applications in modelling risk severity reduction operations of a given continuous distribution function is very useful. Since unimodal distribution functions are well-known in probability theory and statistics it follows that the establishment of applications in modelling risk severity

reduction operations of these distribution functions is of some practical importance.

Let X be a continuous random variable with support space on the non-negative real numbers. In the discipline of risk management, the continuous and non-negative random variable X denotes the severity of a risk if X denotes the size of damage caused by the occurrence of a risk. If the continuous and non-negative random variable Y denotes the severity of the same risk after a certain risk severity reduction operation applied, then

$$Y < X$$

with probability one. The continuous and non-negative random variable Y is defined as a function of the continuous and non-negative random variable X . This function is a stochastic model describing a risk severity reduction operation. It is universally recognized that stochastic modelling of risk severity reduction operations is fundamental in assessing, selecting and applying such operations. After the construction of a stochastic model describing a risk severity reduction operation, the distribution function of the random variable Y must be derived from the distribution function of the random variable X . The derivation of the distribution function of the random variable Y is of great theoretical and practical importance in risk severity reduction operations. Since, in general, an explicit analytical determination of the distribution function of the random variable Y is extremely difficult, it follows that the establishment of conditions for embedding this distribution function into well-known classes of distribution functions can be very useful in theory and practice.

It is not unreasonable to assume that the continuous and non-negative random variable Y is related to the continuous and non-negative random variable X through the multiplicative model

$$Y = XS ,$$

where S is a continuous random variable independently distributed of X in the interval $[0,1]$.

The main purpose of the present paper is to provide applications in risk severity reduction operations of the above stochastic multiplicative model. The paper establishes sufficient conditions for embedding the distribution function of this model into some very important ordinary unimodal or generalized unimodal classes of distribution functions. From a practical point of view, the main contribution of this paper is the extension of applicability in risk severity reduction operations of several classes of distribution functions.

3. Ordinary Unimodality

We assume that the continuous and non-negative random variable S follows the uniform distribution with distribution function

$$F_S(s) = s, \quad 0 \leq s \leq 1.$$

From this assumption and the assumption that the random variable X is independent of the random variable S it is readily verified that the distribution function of the random variable

$$Y = XS$$

is given by

$$F_Y(y) = \int_0^1 F_X(y/s) ds.$$

Distribution functions of the above form have a unique mode at the point zero (Khintchine 1938).

The existence of a unique mode at the point zero for the distribution function $F_Y(y)$ has very interesting practical consequences in selecting and applying risk severity reduction operations. More precisely, the zero unimodality, or equivalently the ordinary unimodality, of the distribution function $F_Y(y)$ implies that “zero risk severity” is the most probable scenario for the severity of a risk after the application of a risk severity reduction operation described by the stochastic multiplicative model

$$Y = XS$$

based on the continuous, non-negative and independent random variables X and S with the random variable S uniformly distributed over the interval $[0,1]$. The identification of risk severity reduction operations described by the above stochastic multiplicative model is a fundamental factor in assessing the practical importance of this model.

The class of unimodal distribution functions having a mode at the point zero, or equivalently the class of ordinary unimodal distribution functions, is an extremely important analytical tool of probability theory and statistics (Artikis et al., 1997). Moreover, many members of the class of ordinary unimodal distribution functions have very useful applications in stochasting modelling processes arising in economics, sociology, biology, operational research, management, informatics, risk theory, insurance and other fundamental practical disciplines (Dharmadhikari and Jogdeo, 1988). The contribution of the present section is the extension of the applicability in the fast developing discipline of risk management for the class of ordinary unimodal distribution functions. More precisely, this section provides new applications for ordinary unimodal distribution functions in stochastic modelling of some risk severity reduction operations.

4. First Generalization of Ordinary Unimodality

The purpose of the present section is to consider the first generalization of the concept of ordinary unimodality and then to establish applications of this generalization in the area of stochastic modelling of risk severity reduction operations. We assume that the continuous and non-negative random variable S follows the beta distribution with distribution function given by

$$F_S(s) = s^\alpha, \quad 0 \leq s \leq 1, \quad \alpha > 0.$$

Under this assumption and the assumption that the random variable X is independent of the random variable S it is readily verified that the distribution function of the random variable

$$Y = XS$$

is given by

$$F_Y(y) = \alpha \int_0^1 F_X(y/s) s^{\alpha-1} ds.$$

Distribution functions of the above form belong to the class of α -unimodal distribution functions (Olshen and Savage, 1970).

It is easily seen that the concept of α -unimodality is a generalization of the concept of ordinary unimodality. The class of α -unimodal distribution functions is a powerful analytical tool of probability theory and statistics. Moreover, many members of the class of α -unimodal distributions have very interesting applications as basic models in a variety of practical disciplines (Dharmadhikari and Jogdeo, 1988). Recently, some interesting applications in stochastic discounting modelling of α -unimodal distribution functions have been established by several authors. More precisely, it has been proved the distribution functions of present values of single random cash flows under exponentially distributed timing belong to the class of α -unimodal distribution functions (Artikis and Voudouri, 1987; Artikis and Jerwood, 1991; Artikis et al., 1992).

Assuming that $0 < \alpha < 1$ we get the inequality

$$\frac{d^2}{ds^2} F_S(s) = \alpha(\alpha - 1)s^{\alpha-2} < 0, \quad 0 \leq s \leq 1.$$

The above inequality implies that the distribution function of the random variable S has a unique mode at zero when $0 < \alpha < 1$. Furthermore, the existence of such a mode implies the existence of a unique mode at zero for the distribution function of the random variable Y (Medgyessy, 1977). This mode means that “zero risk

severity” is the most probable scenario for the severity of a risk, after the application of a risk severity reduction operation described by an α -unimodal random variable with $0 < \alpha < 1$.

5. Second Generalization of Ordinary Unimodality

In this section, we consider another generalization of the concept of ordinary unimodality and we establish applications of this generalization in the area of stochastic modelling of risk severity reduction operations. We assume that the continuous and non-negative random variable S follows the beta distribution with distribution function given by

$$F_S(s) = 1 - (1 - s)^\nu, \quad 0 \leq s \leq 1, \quad \nu > 0.$$

From this assumption and the assumption that the random variable X is independent of the random variable S it is readily verified that the distribution function of the random variable

$$Y = XS$$

is given by

$$F_Y(y) = \nu \int_0^1 F_X(y/s)(1 - s)^{\nu-1} ds.$$

Distribution functions of the above form belong to the class of ν -unimodal distribution functions (Gomes and Pestana, 1978).

From the definition of ordinary unimodal distribution functions and the definition of ν -unimodal distribution functions it easily follows that the concept of ν -unimodality is also a generalization of the concept of ordinary unimodality. The class of ν -unimodal distribution functions is also a very strong analytical tool of probability theory and statistics. The applications of this class in different disciplines are also very useful. In particular, the applications of ν -unimodal distribution functions in discounting continuous random uniform cash flows under exponentially distributed timing are of great practical importance (Artikis et al., 1993).

If we assume that $\nu > 1$, then we get the inequality

$$\frac{d^2}{ds^2} F_S(s) = -\nu(\nu - 1)(1 - s)^{\nu-2} < 0, \quad 0 \leq s \leq 1.$$

The above inequality implies that the distribution function of the random variable S has a unique mode at zero when $\nu > 1$. Moreover, the existence of such a mode implies the existence of a unique mode at zero for the distribution function of the random variable Y (Medgyessy, 1977). This mode means that “zero risk severity” is the most probable scenario for the severity of a risk, after the application of a

risk severity reduction operation described by a v -unimodal random variable with $v > 1$.

References

ARTIKIS, T. and VOUDOURI, A. «On the Present Value of Random Cash Flows under Random Timing», *Bulletin of the Greek Mathematical Society*, (1987), 28, pp 57-63.

ARTIKIS, T. and JERWOOD, D. «On the Unimodality of Present Value Distributions», *European Journal of Operational Research*, (1991), 52, pp 107-112.

ARTIKIS, T., JERWOOD, D. and VOUDOURI, A. «Analytical and Simulation Techniques for Discounting Binomial Random Sums», *Mathematical and Computer Modelling*, (1992), 16, pp 53-58.

ARTIKIS, T., VOUDOURI, A. and JERWOOD, D. «Analytical and Computer Simulation Techniques for a Stochastic Model Arising in Discounting Uniform Cash Flows», *Mathematical and Computer Modelling*, (1993), 18, pp 9-16.

ARTIKIS, T., VOUDOURI, A. and ARTIKIS, P. «Unimodality and Applications in Risk Management of a Stochastic Compounding Model», *International Review of Economics and Business*, (1997), 44, pp 159-170.

DHARMADHIKARI, S. and JOGDEO, K. *Unimodality, Convexity and Applications*, Academic Press Inc., New York, (1988).

GOMES, M. and PESTANA, D. «The Use of Fractional Calculus in Probability», *Portugaliae Mathematica*, (1978), 37, pp 259-271.

KHINTCHINE, A. «On Unimodal Distributions», *Bull. Inst. Math. Mec. Univ. Kouybycheff de Tomsk*, (1938), 2, pp 1-7.

MEDGYESSY, P. *Decompositions of Superpositions of Density Functions and Discrete Distributions*, Akademiai Kiado, Budapest, (1977).

OLSHEN, R. and SAVAGE, L. «A Generalized Unimodality», *Journal of Applied Probability*, (1970), 7, pp 21-34.

ΤΟ ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΙΟΥΝΙΟΥ

ΚΩΣΤΑΣ Α. ΠΑΓΩΝΗΣ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Abstract

In this paper, spatial variation of the Discomfort Index (DI) was investigated by Kriging method, in Hellas during June of the years 1991-1995. The meteorological station's net, which was used, consists of 41 stations from the records of the National Meteorological Service. Mean daily values from the time series of temperature and relative humidity were analyzed in order to estimate the mean value of DI for each station. It was examined the influence of geographic coordinates and altitude, using linear models of regression analysis. Finally, a classification of the meteorological stations was attempted, using the method of Cluster Analysis. The temporal variation of the Discomfort Index indicated that between 16/6-18/6 it reaches the maximum values, which however are below 25°C for all clusters.

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η κατανομή του δείκτη δυσφορίας D.I. (Discomfort Index) στον Ελληνικό χώρο, για τον μήνα Ιούνιο κατά τη χρονική περίοδο 1991-1995. Το κλιματικό δίκτυο αποτελείται από 41 σταθμούς της Ε.Μ.Υ. με κοινή χρονική περίοδο λειτουργίας. Εξετάστηκαν οι μέσες ημερήσιες τιμές των χρονοσειρών της θερμοκρασίας T(°C) και της σχετικής υγρασίας h(%) με σκοπό να υπολογιστεί η μέση τιμή του DI ανά σταθμό. Η χάραξη των ισοπληθών έγινε με την μέθοδο Kriging (Olea, 1974), και εξετάστηκε επίσης η επίδραση των φυσικογεωγραφικών παραγόντων στις τιμές του DI με γραμμικά μοντέλα παλινδρόμησης (Fisher, 1958). Επιχειρήθηκε, τέλος, ομαδοποίηση των σταθμών με την μέθοδο της Cluster Analysis (Kalkstein, 1987)

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό, η Βιοκλιματολογία εξετάζει την επίδραση των κλιματικών συνθηκών στα έμβια όντα και γενικά στα βιολογικά φαινόμενα. Οι βάσεις της

Υποβολή άρθρου, 28^η Φεβρουαρίου 2000

ετέθησαν από τον Ιπποκράτη περί το 400 π.Χ. με το περίφημο έργο του «περί αέρων, υδάτων, τόπων» στο οποίο για πρώτη φορά επιχειρείται να αναδειχθεί μια υφιστάμενη αιτιώδης σχέση μεταξύ του κλίματος-τοπογραφίας μιας περιοχής και των διαφόρων παραμέτρων που καθορίζουν την υγεία και τα γενικότερα χαρακτηριστικά των κατοίκων αυτής.

Οι πλέον σημαντικοί βιοκλιματικοί παράγοντες είναι η θερμοκρασία και η υγρασία. Η επίδραση των θερμοϋγρομετρικών συνθηκών στον άνθρωπο εκφράζεται πολύ ικανοποιητικά από το βιοκλιματικό δείκτη δυσφορίας (DI) ο οποίος μαθηματικά αποδίδεται από την ακόλουθη σχέση:

$$DI = 0,4(T_d + T_w) + 4,8 \quad (1)$$

όπου T_d και T_w οι θερμοκρασίες ξηρού και υγρού θερμομέτρου σε $^{\circ}C$ αντίστοιχα (Thom, 1959). Ο βαθμός δυσφορίας και οι τιμές του DI σχετίζονται μεταξύ τους κατά τον ακόλουθο τρόπο: (Ζαμπάκας, 1981)

Πίνακας I	
Περιοχή τιμών DI ($^{\circ}C$)	Επίδραση στον άνθρωπο
DI < 21	Δεν υπάρχει δυσφορία
21 ≤ DI < 24	10% του πληθυσμού αισθάνεται δυσφορία
24 ≤ DI < 27	50% του πληθυσμού αισθάνεται δυσφορία
27 ≤ DI ≤ 29	100% του πληθυσμού αισθάνεται δυσφορία
29 ≤ DI < 32	η δυσφορία είναι σοβαρής μορφής
32 ≤ DI	κατάσταση αυξημένης ετοιμότητας στα νοσοκομεία

Το αίσθημα της δυσφορίας, το οποίο προκαλείται από «κακούς» συνδυασμούς των θερμοϋγρομετρικών παραμέτρων μιας περιοχής, συνοδεύεται και από αρνητικές ψυχοσωματικές καταστάσεις για τον άνθρωπο. Τέτοιες είναι η μείωση των αντανακλαστικών, η κόπωση, η δύσπνοια καθώς και η ελάττωση της πνευματικής διαύγειας. Οι παράμετροι αυτοί, επομένως, ανάλογα με την χωρική τους κατανομή είναι δυνατό να δημιουργήσουν άνισες συνθήκες κατά τη διάρκεια των εξετάσεων του Ιουνίου στο μαθητικό δυναμικό μιας χώρας.

Ο υπολογισμός του DI προϋποθέτει μετρήσεις θερμοκρασίας ξηρού και υγρού θερμομέτρου. Επειδή οι σταθμοί στην Ελλάδα που καταγράφουν θερμοκρασία υγρού θερμομέτρου είναι ελάχιστοι, οι τιμές αυτής πρέπει να υπολογιστούν θεωρητικά από τις ακόλουθες σχέσεις: (Καραπιτέρης, 1967)

$$f = F - aP(T_d - T_w) \quad (2)$$

f η τάση ατμών, F η μέγιστη τάση ατμών, $aP = 0,79mb$ η ψυχομετρική σταθερά

$$F = F_0 10^{\frac{aT_d}{b+T_d}} \quad (\text{εξίσωση Magnus}) \quad (3)$$

$F_0 = 6,1mb$ (η μέγιστη τάση ατμών στους $^{\circ}C$), a και b σταθερές εξαρτώμενες από τη φάση του ύδατος π.χ. υπεράνω επιπέδου υγρής επιφάνειας καθαρού ύδατος είναι $a = 7,5$ και $b = 237,3$ (Sausier,1953)

$$h = 100f/F \quad (4)$$

h η σχετική υγρασία (%).

Από τις εξισώσεις (2), (3) και (4) προσδιορίζεται η θερμοκρασία T_W

$$T_W = T_d - 7,7(1-h)10^{\frac{aT_d}{b+T_d}} \quad (5)$$

βάσει της οποίας υπολογίζονται οι τιμές του δείκτη δυσφορίας DI.

Οι λαμβανόμενες τιμές του DI με τη μέθοδο αυτή, διαφέρουν των πραγματικών (Κανδύλης κ.α.,1998) εξ αιτίας του ότι απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός των συντελεστών F_0 , a και b της εξίσωσης Magnus, διότι οι τιμές αυτών αναφέρονται στον υπολογισμό της τάσης των ατμών υπεράνω επιπέδου υγρής επιφάνειας καθαρού διαλύτη, ενώ θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η σφαιρικότητα των υδροσταγονιδίων, γεγονός που διαφοροποιεί την τάση ατμών λόγω δυνάμεων επιφανειακής τάσης, καθώς επίσης και η μη καθαρότητα του διαλύτη η οποία σύμφωνα με το νόμο Roult υποβιβάζει την τάση ατμών υπεράνω του διαλύματος.

Επειδή μελέτες επαναπροσδιορισμού των σταθερών αυτών, εκτός της περίπτωσης του σταθμού του Αστεροσκοπείου Αθηνών, δεν υφίστανται, υπολογίστηκε η αισθητή θερμοκρασία T_e , εφ' όσον στο διάστημα $18-31^{\circ}C$ οι τιμές της ταυτίζονται με τις τιμές του δείκτη δυσφορίας DI (Ζαμπάκας, 1981)

Η αισθητή θερμοκρασία αποδίδεται από την ακόλουθη εξίσωση:

$$T_e = T_d - 0,4(T_d - 10)(1 - 0,01h) \quad (6)$$

Κλιματικό υλικό -Επεξεργασία

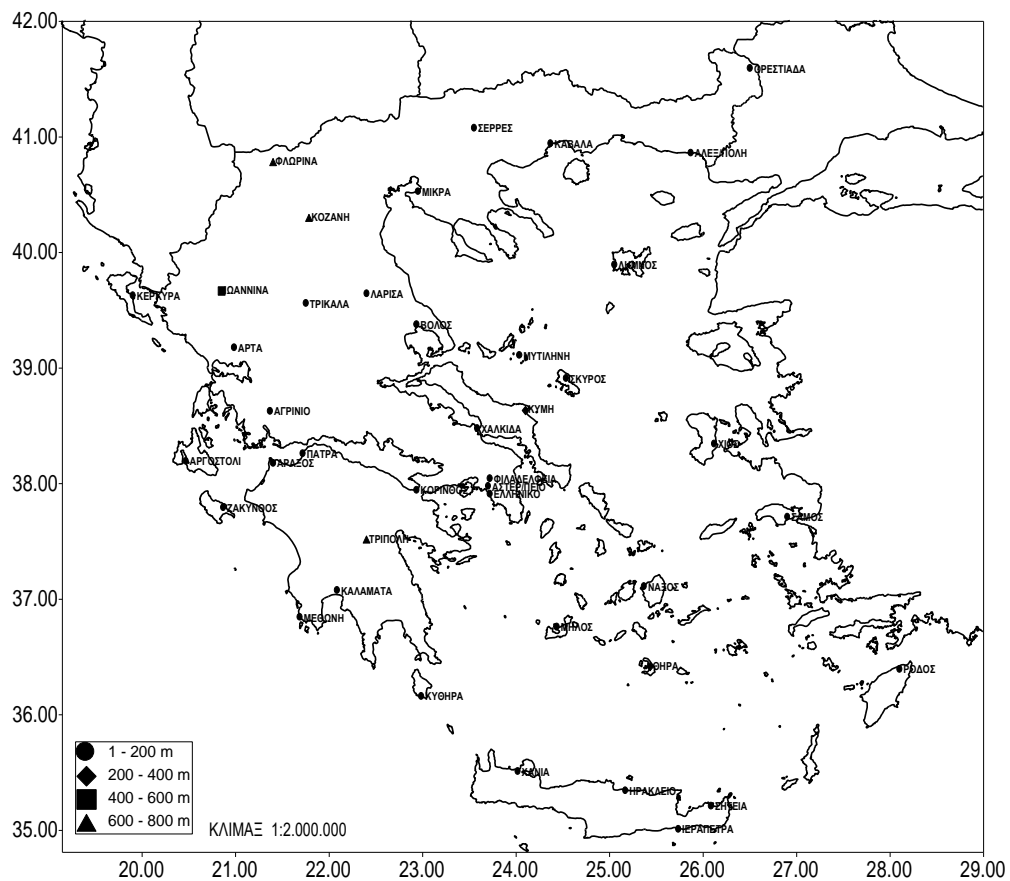
Στον πίνακα II αναγράφεται η ακριβής θέση των σταθμών του δικτύου καθώς και οι τιμές της αισθητής θερμοκρασίας T_e για κάθε σταθμό, όπως αυτές προέκυψαν από την επεξεργασία του κλιματικού υλικού. Το δίκτυο των σταθμών έχει επιλεγεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει ολόκληρη την Ελλάδα (Χάρτης 1) και να συμπεριλαμβάνει παράκτιους, ηπειρωτικούς και νησιωτικούς σταθμούς, το υψόμετρο των οποίων κυμαίνεται μεταξύ 1m και 661m.

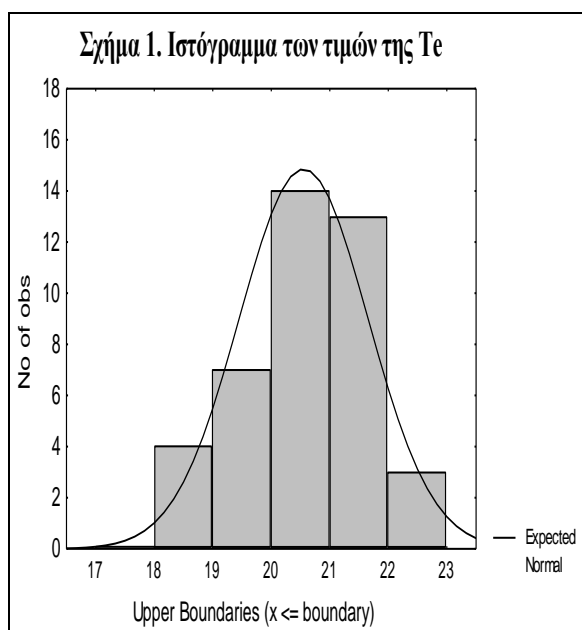
Πίνακας II Μητρώο των σταθμών του κλιματικού δικτύου					
α/α	ΣΤΑΘΜΟΣ	Γ. Πλάτος ($^{\circ}$)	Γ. Μήκος ($^{\circ}$)	Υψόμετρο (m)	T_e ($^{\circ}C$)
1	ΑΓΡΙΝΙΟ	38,37	21,23	46	20,10

Μέντορας

2	ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ	40,51	25,53	3	19,61
3	ΑΡΑΞΟΣ	38,10	21,25	14	21,39
4	ΑΡΓΟΣΤΟΛΙ	38,11	20,29	2	20,02
5	ΑΡΤΑ	39,10	21,00	39	21,14
6	ΑΣΤΕΡΟΣΚΟΠΕΙΟ	37,58	23,43	107	22,34
7	ΒΟΛΟΣ	39,22	22,57	3	22,43
8	ΕΛΛΗΝΙΚΟ	37,54	23,44	10	21,77
9	ΖΑΚΥΝΘΟΣ	37,47	20,53	3	19,55
10	ΗΡΑΚΛΕΙΟ	35,20	25,11	38	20,44
11	ΘΗΡΑ	36,25	25,26	213	21,34
12	ΙΕΡΑΠΕΤΡΑ	35,00	25,45	16	21,29
13	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	39,40	20,51	483	18,19
14	ΚΑΒΑΛΑ	40,56	24,23	60	20,23
15	ΚΑΛΑΜΑΤΑ	37,04	22,06	6	19,79
16	ΚΕΡΚΥΡΑ	39,37	19,55	2	20,07
17	ΚΟΖΑΝΗ	40,18	21,47	625	18,25
18	ΚΟΡΙΝΘΟΣ	37,56	22,57	4	20,45
19	ΚΥΘΗΡΑ	36,09	23,00	167	20,44
20	ΚΥΜΗ	38,38	24,06	222	19,68
21	ΛΑΡΙΣΑ	39,38	22,25	73	20,23
22	ΛΗΜΝΟΣ	39,53	25,04	13	19,98
23	ΜΕΘΩΝΗ	36,50	21,42	33	19,88
24	ΜΗΛΟΣ	36,45	24,27	182	21,66
25	ΜΙΚΡΑ	40,31	22,58	4	20,39
26	ΜΥΤΙΛΗΝΗ	39,06	24,03	2	22,15
27	ΝΑΞΟΣ	37,06	25,23	9	20,88
28	ΟΡΕΣΤΙΑΔΑ	41,35	26,31	43	19,59
29	ΠΑΤΡΑ	38,15	21,44	1	21,53
30	ΡΟΔΟΣ	36,23	28,07	35	21,86
31	ΣΑΜΟΣ	37,42	26,55	48	21,71
32	ΣΕΡΡΕΣ	41,04	23,34	32	20,12
33	ΣΗΤΕΙΑ	35,12	26,06	25	20,60
34	ΣΚΥΡΟΣ	38,54	24,33	4	21,21
35	ΤΡΙΚΑΛΑ	39,33	21,46	112	20,66
36	ΤΡΙΠΟΛΗ	37,31	22,24	661	18,18
37	ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑ	38,02	23,44	136	21,83
38	ΦΛΩΡΙΝΑ	40,47	21,24	650	18,45
Πίνακας II Μητρώο των σταθμών του κλιματικού δικτύου					
a/a	ΣΤΑΘΜΟΣ	Γ. Πλάτος (°)	Γ. Μήκος (°)	Υψόμετρο (m)	Τε (°C)
39	ΧΑΛΚΙΔΑ	38,28	23,36	4	21,46
40	ΧΑΝΙΑ	35,30	24,02	62	20,75
41	ΧΙΟΣ	38,20	26,08	3	21,02

Χάρτης 1 Γεωγραφική θέση των σταθμών του δικτύου





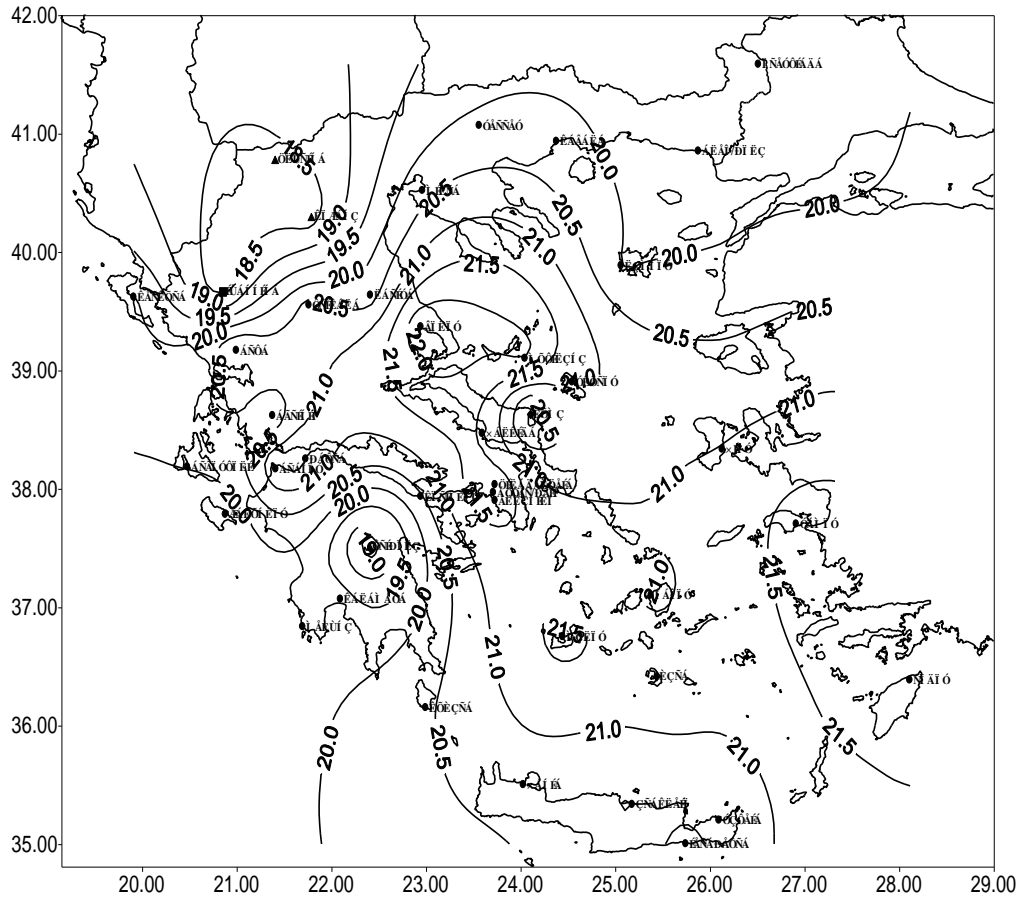
ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ	
Στατιστικά χαρακτηριστικά της χωροσειράς της T_e	
N	41
MEAN	20,5
CONFID. -95%	20,2
CONFID. +95%	20,9
LOWER.QUAR	19,9
UPER.QUAR	21,4
MEDIAN	20,4
MINIMUM	18,8
MAXIMUM	22,4
RANGE	4,2
VARIANCE	1,2
STD.DEV.	1,1
STD.ERR	1,7
SKEWNESS	-0,5
STD.ERR.	0,4
KURTOSIS	-0,1
STD.ERR.	0,7

Στον πίνακα ΙΙΙ αναγράφονται τα στατιστικά χαρακτηριστικά των μέσων τιμών της αισθητής θερμοκρασίας για το κλιματικό δίκτυο. Παρατηρούμε ότι το εύρος διακύμανσης είναι μεταξύ 18,8 και 22,4°C, μέσης τιμής 20,5°C και τυπικής απόκλισης 1,1°C, ενώ από το ιστόγραμμα του σχ. 1 προκύπτει ότι η επικρατούσα τιμή (mode) είναι μεταξύ 20-21°C. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο βαθμός βιοκλιματικής δυσφορίας κατά την περίοδο που εξετάστηκε, για τον Ελληνικό χώρο είναι κατά μέσο όρο εξαιρετικά μικρός (2η κλάση του πίνακα Ι).

Η χωρική κατανομή της αισθητής θερμοκρασίας κατά τον μήνα Ιούνιο της περιόδου 1991-1995, καταγράφεται στο χάρτη 2.

Παρατηρούμε ότι η μέγιστη φόρτιση καταγράφεται στην περιοχή της Μαγνησίας χωρίς ωστόσο να υπερβαίνει τους 22°C, όπως άλλωστε αναφέρθηκε και προηγουμένως. Η ισοπληθής των 20°C καταλαμβάνει τα βόρεια τμήματα της χώρας, τα Επτάνησα και το μεγαλύτερο τμήμα της Πελοποννήσου. Η ισοπληθής των 21°C εκτείνεται στο μεγαλύτερο τμήμα του Αιγαίου Πελάγους (Κυκλάδες, Δωδεκάνησα, Κρήτη) καθώς και στα κεντρικά ηπειρωτικά της χώρας. Παρατηρείται μία αυξητική τάση με το γεωγραφικό μήκος (αύξηση της σχετικής υγρασίας) και ταυτόχρονα μείωση με το γεωγραφικό πλάτος (ελάττωση της θερμοκρασίας)

Χάρτης 2 Χωρική κατανομή της T_e στην Ελλάδα



Η επίδραση των φυσικογεωγραφικών παραγόντων

Εξετάστηκε η επίδραση των γεωγραφικών συντεταγμένων και του υψομέτρου στις τιμές της T_e με τη χρήση των απλών γραμμικών μοντέλων παλινδρόμησης. Βρέθηκε ότι η επίδραση του υψομέτρου είναι η πλέον ισχυρή, διότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι $r = -0,64$ και η ερμηνεύσιμη μεταβλητότητα είναι περίπου 40%, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 99% ($p=0,0000$).

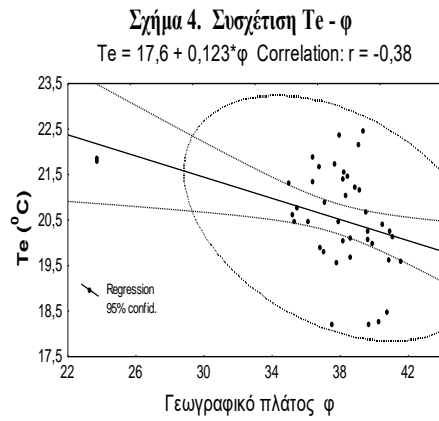
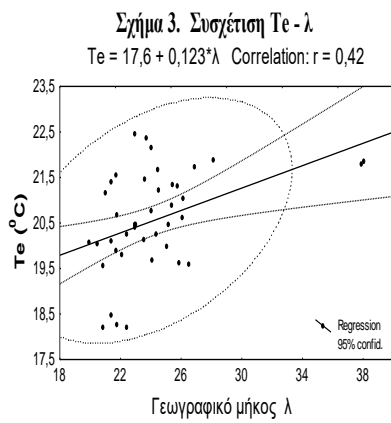
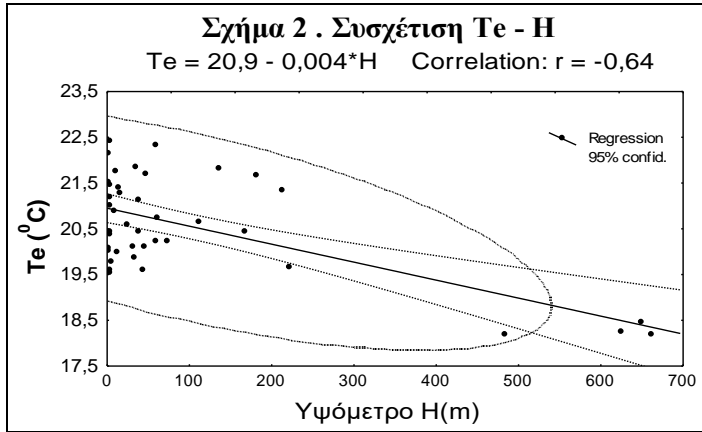
Θετική συσχέτιση βρέθηκε με το γεωγραφικό μήκος ($r = 0,42$) ερμηνεύουσα το 18% της μεταβλητότητας (επ. εμπ. 95%).

Η επίδραση του γεωγραφικού πλάτους είναι ασθενής ($r = -0,38$) αλλά εξακολουθεί να είναι στατιστικά σημαντική (επ. εμπ. 95%).

Στον πίνακα IV αναγράφονται τα στατιστικά αποτελέσματα για κάθε ζεύγος μεταβλητών που εξετάστηκαν.

Στα σχήματα 2, 3 και 4 απεικονίζεται για κάθε περίπτωση το γραμμικό μοντέλο

παλινδρόμησης, τα όρια εμπιστοσύνης του 95%, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται και η αναλυτική έκφραση της ευθείας $y = b + ax$

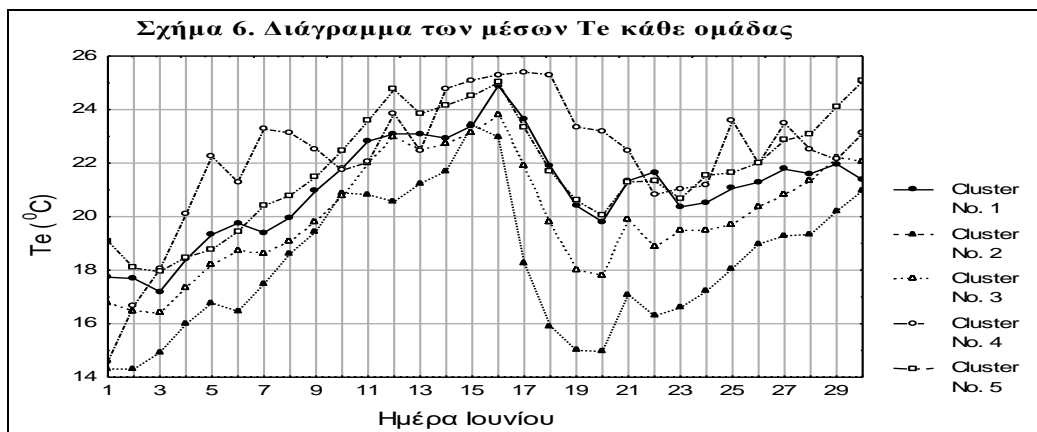
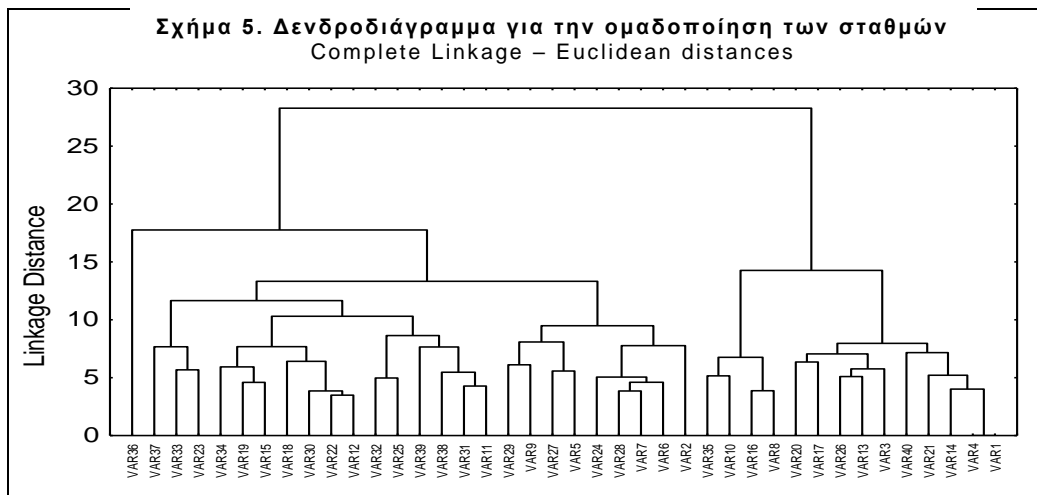


Πίνακας IV Αποτελέσματα των συσχετίσεων			ANOVA	
Ζεύγη μεταβλητών	r	R ²	F-Ratio	p-Value
Te - Η	-0,64	40,96%	26,37	0,0000
Te - λ	0,42	17,64%	8,15	0,0069
Te - φ	-0,38	14,44%	6,67	0,0137

Cluster Analysis

Στη παρούσα ενότητα γίνεται χρήση της μεθόδου Cluster Analysis (Kalkstein,1987) με σκοπό την ομαδοποίηση των σταθμών του δικτύου, σε ετερογενείς, κατά το δυνατόν, κλάσεις. Η τεχνική ομαδοποίησης που χρησιμοποιήθηκε είναι η «Ιεραρχική», η οποία χρησιμοποιεί την Ευκλείδεια απόσταση στις κανονικοποιημένες τιμές των μετρήσεων, ενώ ως κριτήριο ομαδοποίησης, χρησιμοποιήθηκε η «complete linkage».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης, οι 40 σταθμοί του δικτύου ομαδοποιούνται σε 5 κλάσεις (clusters), οι οποίες περιλαμβάνουν τους σταθμούς που αναγράφονται στον πίνακα V. Ο έλεγχος της μεθόδου έγινε με το κριτήριο F-test και στο δενδρόγραμμα του σχήματος 5 φαίνεται αναλυτικά η πορεία του αλγόριθμου ομαδοποίησης.



Οι μέσες ημερήσιες τιμές κάθε ομάδας απεικονίζονται στο σχήμα 6. Καταγράφεται μία κύμανση με πρωτεύον μέγιστο, για όλους τους σταθμούς του δικτύου, μεταξύ 16 και 18 Ιουνίου. Στους ηπειρωτικούς σταθμούς της 4ης ομάδας (Κοζάνη, Ιωάννινα, Φλώρινα και Τρίπολη) το μέσο ημερήσιο μέγιστο της περιόδου πλησιάζει τους 25 °C χωρίς ωστόσο οι ακραίες αυτές τιμές να δηλώνουν δυσφορία μεγάλου βαθμού (περίπου το 20% του πληθυσμού δυσφορεί). Γενικότερα στην Ελλάδα, ο DI λαμβάνει υψηλές τιμές κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο (Μεταξάς 1970, Κανελλοπούλου 1979) αλλά πολύ σπάνια υπερβαίνει τους 31°C.

Πίνακας V. Αποτελέσματα της ομαδοποίησης των σταθμών σύμφωνα με την κύμανση της Te

Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
ΑΓΡΙΝΙΟ	ΗΡΑΚΛΕΙΟ	ΑΡΤΑ	ΚΟΖΑΝΗ	ΒΟΛΟΣ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ	ΜΗΛΟΣ	ΑΣΤΕΡΟΣΚΟΠΕΙΟ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΛΑΡΙΣΑ
ΑΡΓΟΣΤΟΛΙ	ΝΑΞΟΣ	ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑ	ΤΡΙΠΟΛΗ	
ΖΑΚΥΝΘΟΣ	ΣΗΤΕΙΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΟ	ΦΛΩΡΙΝΑ	
ΚΕΡΚΥΡΑ	ΣΚΥΡΟΣ	ΙΕΡΑΠΕΤΡΑ		
ΚΟΡΙΝΘΟΣ	ΘΗΡΑ	ΜΥΤΙΛΗΝΗ		
ΚΥΘΗΡΑ	ΧΑΛΚΙΔΑ	ΠΑΤΡΑ		
ΚΑΛΑΜΑΤΑ	ΧΑΝΙΑ	ΡΟΔΟΣ		
ΚΑΒΑΛΑ	ΧΙΟΣ	ΣΑΜΟΣ		
ΚΥΜΗ				
ΛΗΜΝΟΣ				
ΜΕΘΩΝΗ				
ΜΙΚΡΑ				
ΟΡΕΣΤΙΑΔΑ				
ΣΕΡΡΕΣ				
ΤΡΙΚΑΛΑ				

Συμπεράσματα

- Για την εξετασθείσα χρονική περίοδο 1991-1995 η μέση βιοκλιματική κατάσταση στην Ελλάδα, κατά τον μήνα Ιούνιο χαρακτηρίζεται «καλή». Η μέση τιμή του DI είναι 20,5°C με τυπική απόκλιση 1,1°C, ενώ η επικρατούσα τιμή είναι μεταξύ 20°C και 21°C.
- Τοπικοί φυσικογεωγραφικοί παράγοντες καθορίζουν την διανομή του βιοκλιματικού δείκτη DI στον Ελληνικό χώρο. Συγκεκριμένα, καταγράφεται θετική συσχέτιση (αύξηση) του DI με το γεωγραφικό μήκος, με συντελεστή συσχέτισης $r = 0,42$ η οποία ερμηνεύει το 18% της συνολικής μεταβλητότητας (επ. εμπ. 95%).
- Με το γεωγραφικό πλάτος καταγράφεται ασθενής αρνητική συσχέτιση (μείωση) με συντελεστή συσχέτισης $r = -0,38$ η οποία όμως εξακολουθεί να

είναι στατιστικά σημαντική (επ. εμπ. 95%).

- Κύριο αναμενόμενο χαρακτηριστικό είναι η ελάττωση του DI με το υψόμετρο. Η επίδραση του υψομέτρου στις τιμές του DI είναι η πλέον ισχυρή, με συντελεστή συσχέτισης $r = -0,64$, ενώ η ερμηνευόμενη μεταβλητότητα είναι περίπου 40%, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 99% ($p=0,0000$).
- Η Cluster Analysis ανέδειξε 5 ομάδες σταθμών με ομοιογενή χαρακτηριστικά μεταξύ των μελών κάθε ομάδας και κατά το δυνατόν ετερογενή μεταξύ των ομάδων. Στους σταθμούς της 4^{ης} ομάδας (Κοζάνη, Ιωάννινα, Φλώρινα και Τρίπολη) και της 5^{ης} ομάδας (Βόλος, Λάρισα) παρατηρούνται οι μέγιστες μέσες ημερήσιες τιμές του Δείκτη Δυσφορίας.
- Ημέρες μέγιστης δυσφορίας, για όλες τις ομάδες των σταθμών, καταγράφονται μεταξύ 16^{ης} και 18^{ης} Ιουνίου.

Βιβλιογραφία

FISHER, R. *Statistical methods for research workers*, J. Wiley, USA, (1958).

KALKSTEIN, J. «An evaluation of three clustering procedures for use in synoptic climatological classification». *JCAM*, (1987), 26, pp. 717-730.

MICHOPOULOS, K., ASIMAKOPOULOS, D., THEOCHARATOS, G. «Relation between the T_e and the effect of extreme heat in public health during the events of 1987, 1988 and 1998», *Epidemiology (ISEE/ISEA) Athens*, (1999), 5-8/9.

SAUSIER, W. *Principles of meteorological analysis*, USA, (1953).

THOM, H. «The Discomfort Index», *Weatherwise*, (1959), 12.

OLEA, R.A. «Optimal contour mapping using Universal Kriging», *Journal of Geophysical Research*, (1974), 79.

ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Δ. *Σημειώσεις Εφαρμοσμένης Στατιστικής*, Μεταπτυχιακό Ενδεικτικό Μετεωρολογίας, Αθήνα, (1982).

ZAMPIAKAS I. *Γενική Κλιματολογία*, Αθήνα, (1981).

KANELLOPOULOU E. *Variation of the bioclimatic index DI under conditions of increased and decreased air pollution*, Αθήνα, (1979).

ΚΑΝΔΥΛΗΣ Φ., ΠΑΓΩΝΗΣ Κ., ΝΑΣΤΟΣ Π., «Μέθοδος υπολογισμού της θερμοκρασίας υγρού θερμομέτρου», Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μετεωρολογίας, Κλιματολογίας, Φυσικής της Ατμόσφαιρας, (1998), 3, σσ.457-462.

ΚΑΡΑΠΠΕΡΗΣ Λ. *Περιγραφική Μετεωρολογία*, Αθήνα, (1966).

ΜΕΤΑΞΑΣ Δ. *Βιομετεωρολογικοί Δείκτες και Κλιματισμός στην Ελλάδα το θέρος*, Τεχνικά Χρονικά, Αθήνα, (1970).

ΜΙΧΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΘΕΟΧΑΡΑΤΟΣ Γ. *Μελέτη του δείκτη T_e για την Αθήνα*, Διεθνές Συνέδριο Περιβαλλοντικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, Σάμος, (1999).

ΤΡΙΧΟΠΟΥΛΟΣ Δ., «*Ιατρική Στατιστική*», Αθήνα, (1975).

MENTOPAS

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών

Ο *MENTOPAS*, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), εκδίδεται μια φορά το χρόνο με την ευθύνη του Π.Ι., συγκεκριμένα του Προέδρου και του Συντονιστικού Συμβουλίου του. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία.

Στο περιοδικό δημοσιεύονται μόνο πρωτότυπες εργασίες, ερευνητικού περιεχομένου, οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση αλλού. Οι εργασίες είναι δυνατόν να αναφέρονται σε επιστημονικά ή εκπαιδευτικά θέματα ή να είναι αποτέλεσμα έρευνας οποιασδήποτε μορφής. Υπόκεινται σε κρίση, ανώνυμα, από δύο ειδικούς κριτές.

Οι εργασίες αποστέλλονται στη διεύθυνση:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Περιοδικό *MENTOPAS*

Λεωφ. Μεσογείων 396, Αγ. Παρασκευή 153 41, τηλ.: 01 6014202

fax: 01 6016388, 01 6016367, e-mail: mentor@pi-schools.gr

Οι εργασίες υποβάλλονται δακτυλογραφημένες σε 3 αντίγραφα (συνιστάται Microsoft Word 7 ή νεότερη έκδοση) και σε ηλεκτρονική μορφή. Η έκτασή τους δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 20 σελίδες, μεγέθους Α4, με όχι περισσότερες από 27 σειρές σε κάθε σελίδα και με μεγάλα περιθώρια. Οι εργασίες, γραμμένες στην ελληνική ή αγγλική, πρέπει να συνοδεύονται από περιλήψεις και στις δύο γλώσσες, καθεμιά από τις οποίες δεν θα υπερβαίνει τις 150 λέξεις. Στην αρχή του άρθρου θα αναγράφεται ο τίτλος, που πρέπει να είναι σύντομος, με το όνομα του συγγραφέα από κάτω. Η ιδιότητα, η διεύθυνση και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του συγγραφέα θα αναφέρονται στο τέλος της εργασίας, μαζί με σύντομο βιογραφικό σημείωμα (περίπου 100 λέξεις), όπου θα τονίζονται τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα.

Οι βιβλιογραφικές παραπομπές και υποσημειώσεις μπορούν να παρατίθενται στο τέλος της εργασίας ή να είναι υποσέλιδες. Ο ακόλουθος τύπος παραπομπών συνιστάται στους συγγραφείς:

Για βιβλία:

KOESTLER, A. *The Ghost in the Machine*, Random House, New York, (1982).

Για περιοδικά:

NEAVE, G. «The Evaluative State Reconsidered», *European Journal of Education*, (1998), 33, 3, pp 265-284.

Τα σχήματα, τα διαγράμματα ή οι πίνακες που ενδεχομένως επιθυμεί να χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας, πρέπει να είναι περιορισμένα και σχεδιασμένα με ευκρίνεια. Οι συγγραφείς πρέπει να εξασφαλίζουν σχετική άδεια από τον εκδότη, προκειμένου να ανατυπώσουν δημοσιευμένο υλικό.

Τιμή: 2.000 δραχμές

Copyright © 2000 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Αθήνα

Στα κείμενα διατηρήθηκε η γλώσσα των συγγραφέων

MENTOR

A Journal of Scientific and Educational Research

The Journal is published annually by the Hellenic Pedagogical Institute under the supervision of the President and the Co-ordinating Council of the P.I., with the professional advice of an Editorial Board and the assistance of an Executive Board.

The papers submitted to the journal should be original and may be referring to any scientific or educational subject or be the result of any kind of research. The articles are subject to anonymous peer-review by two independent referees. Manuscripts are accepted for referring on the understanding that the same work has not been submitted elsewhere.

Manuscripts should be submitted to: THE PEDAGOGICAL INSTITUTE, Journal **MENTOR**, 396 Mesogeion Ave., 15341 Agia Paraskevi - GREECE tel.: 01 6014202
fax: 01 6016388, 01 6016367, e-mail: mentor@pi-schools.gr

Those who wish to submit a paper for publication to the Journal **Mentor** are invited to send a diskette (Microsoft word 7 suggested) containing a doc. file of the paper and three copies of the print-out in Greek or in English. Manuscripts should be type-written, double spaced with generous margins, no more than 20 pages including photos, sketches or diagrams.

An abstract in Greek and English should accompany the papers, not exceeding a 150 words each. The author's institutional affiliation, his mailing address and an e-mail address should appear at the end of the manuscript with a curriculum - vitae not more than 100 words, pointing out his scientific interests.

References and footnotes should be listed either at the end of the manuscript or at the bottom of the corresponding page. The following reference styles are recommended:

For books:

KOESTLER, A. *The Ghost in the Machine*, Random House, New York, (1982).

For articles:

NEAVE, G. «The Evaluative State Reconsidered», *European Journal of Education*, (1998), 33, 3, pp 265-284.

Photos, sketches or diagrams should be restricted to the minimum necessary and should be of a quality suitable for direct reproduction. Authors should have the permission of the editor in order to reproduce printed material.

Price: 2,000 drachmas

Copyright © 2000 by the HELLENIC PEDAGOGICAL INSTITUTE, Athens