

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 88

Αύγουστος 2023

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 88

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2023

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 110, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπηλιωτοπούλου Νάντα - Ελπίδα, Φιλόσοφος
Λουκοπούλου Αγγελική, Φιλόλογος
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Συνεργάτης Ινστιτούτου Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης
Καρβέλη Ευγενία, Φιλόλογος

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «*Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της όλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργγιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσος Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξαυγή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιατίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Λαμινός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου σε έμπειρους και άπειρους χρήστες της ελληνικής γλώσσας 7

Κοκκινάκη Αριάδνη

Αριστοτελιστές: Μια συνεργατική πλατφόρμα για την αποτελεσματικότερη επεξεργασία και αξιοποίηση του έργου του Αριστοτέλη 23

Χριστοδούλου Σπύρος - Πυρλή Μυρτώ - Σιούτης Λεωνίδας - Καρούσος Διονύσης - Καρακαπιλίδης Νίκος

Στάσεις και Γνώσεις των δασκάλων για τους μαθητές με ινσουλινοεξαρτώμενο σακχαρώδη διαβήτη 47

Σαλταγιάννη Δήμητρα

Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους για διαδικτυακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 61

Μπότσογλου Μαρία

Ζωντανές και νεκρές γλώσσες: Ένα εγχείρημα για την αντιμετώπιση αίολων αντιπαραθέσεων και θανατοποιών ακροβασιών 77

Γεωργογιάννης Παντελής

Κοκκινάκη Αριάδνη

Γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου σε έμπειρους και άπειρους χρήστες της ελληνικής γλώσσας

Περίληψη

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, που συντελείται μέσα από τρεις γραμμικές, αλλά αλληλοεπιδρώμενες φάσεις: την οργάνωση (organization), τη μεταφορά (translation) και την ανασκόπηση. Οι πρώτοι που μελέτησαν αυτές τις γνωστικές διεργασίες και ανέπτυξαν το πρώτο γνωστικό μοντέλο γραπτού λόγου είναι οι John Hayes και Linda Flower το 1980, το οποίο αναθεωρήθηκε από τους ίδιους το 2012 και βασίζεται σε δεδομένα που προέρχονται από ώριμους συντάκτες. Οι Swason και Berninger το 1996 διαφοροποίησαν τις γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου σε αρχάριους συντάκτες επισημαίνοντας ότι η φάση της μετάφρασης των ιδεών διαφοροποιείται από αυτή των έμπειρων συντακτών, καθώς διεκπεραιώνεται μέσα από δύο ανεξάρτητες λειτουργίες: την παραγωγή κειμένου (text generation) και τη μεταφορά (transcription). Παρακάτω θα περιγράψουμε με λεπτομέρειες τις γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου τόσο στους έμπειρους χρήστες της ελληνικής γλώσσας, όσο και στους άπειρους.

Λέξεις κλειδιά: οργάνωση, μεταφορά, ανασκόπηση, μετάφραση ιδεών, παραγωγή κειμένου.

Cognitive processes that occur during the production of written text in adult and novice authors

Abstract

Writing is a complex cognitive process, which takes place through three linear but interactive phases: organization, metaphor and review. The first to study these cognitive processes and develop the first cognitive model of writing are John Hayes and Linda Flower in 1980, which they revised in 2012 and is based on data from mature authors. Swason and Berninger in 1996 differentiated the cognitive processes involved in writing in novice editors, pointing out that the translation phase of ideas differs from that of experienced editors, as it is carried out through two independent functions: text generation and transcription. Below we will describe in detail the cognitive processes that take place during the production of written text in both adult authors and beginners.

Keywords: text organization, transcription, review, translation, text generation.

1. Εισαγωγή

Με την είσοδο στο Δημοτικό σχολείο ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το γραπτό λόγο. Η εκμάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια, ενώ η ανάπτυξη του γραπτού λόγου διεκπεραιώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης¹ αποτελώντας έναν από τους κυριότερους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και καθημερινή μέριμνα των δασκάλων. Ωστόσο ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται ή αποτυγχάνουν στην παραγωγή ανώτερων ποιοτικά γραπτών κειμένων, καθώς η γραπτή παραγωγή αποτελεί ένα σύνθετο γνωστικό έργο².

Στην παρούσα βιβλιογραφική εργασία παραθέτονται προσεγγίσεις των μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου. Αρχικά παρουσιάζεται το μοντέλο των Hays και Flower³ που περιγράφει τη γνωστική πορεία που ακολουθούν οι έμπειροι συντάκτες προκειμένου να συντάξουν ένα γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου από άπειρους χρήστες, άρα από

1 Το Favart, M., Coirier, P.(2006). Acquisition of the Linearization on Text Composition in Third to Ninth Graders: Effects of Textual Superstructure and Macrostructure Organization. *J Psycholinguist Res* 35, 305-328.

2 Φτερνιάτη, Α.(2008). Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα της Διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

3 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280

μαθητές Δημοτικού δίνοντας έμφαση στις διαφορές ως προς τη διαδικασία.

2. Σκοπός της εργασίας

Βασικός σκοπός της εργασίας αυτής είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά τη διάρκεια παραγωγής ενός γραπτού κειμένου, τόσο στους έμπειρους συντάκτες, όσο και στους αρχάριους. Δεδομένου ότι οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτών κειμένων οδηγούν τους μαθητές σε σχολική αποτυχία, θεωρήσαμε σημαντικό να αποκτήσουν γνώσεις οι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτό. Βάσει τα γνωστικά στάδια που αναφέρονται στα μοντέλα, θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αναλύσει τη διαδικασία, να εντοπίσει τυχόν δυσκολίες και να εκπονήσει εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Γνωρίζοντας «τι συμβαίνει» γνωστικά κατά τη διάρκεια της συγγραφής, θα μπορέσει να βρει τρόπους στο «πως να χειριστεί» τυχόν δυσκολίες.

3. Θεωρητικό μέρος

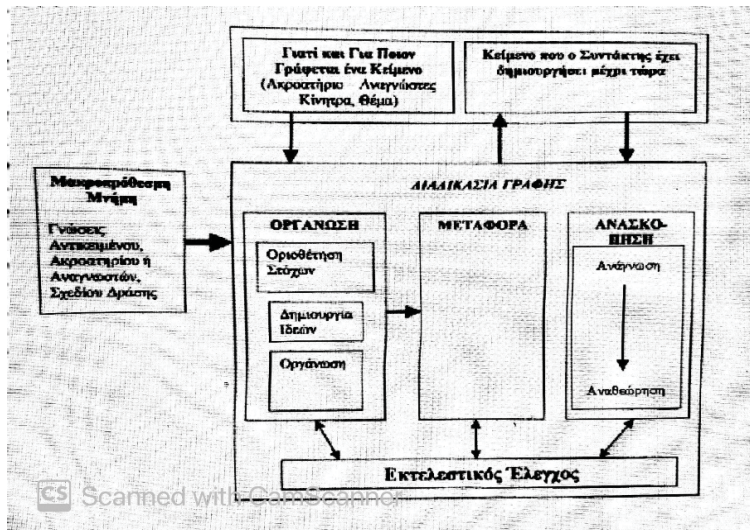
3.1 Προσεγγίσεις της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με το μοντέλο των Hayes και Flower (1980)

Η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου δεν είναι απλώς η άμεση καταγραφή του προφορικού λόγου του συντάκτη. Για να παρουσιάσουμε τις ιδέες μας σε γραπτή μορφή θα πρέπει να τις μεταφράσουμε σε γραπτό κώδικα μέσω προτάσεων με αποδεκτή ορθογραφία, γραμματική μορφή και συντακτικό⁴. Οι πρώτοι που μελέτησαν τις γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου ήταν οι John Hayes και Linda Flower το 1980. Οι προαναφερόμενοι εστίασαν τις μελέτες τους στη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου και όχι στο τελικό του προϊόν και ανέπτυξαν το πρώτο γνωστικό μοντέλο γραπτού λόγου βασισμένο σε δεδομένα που προέρχονται από ενήλικες και ώριμους αναγνώστες. Σύμφωνα με αυτό η παραγωγή ενός κειμένου συντελείται σε τρεις μη γραμμικές, αλλά επαναλαμβανόμενες και αλληλοεπιδρώμενες φάσεις: την οργάνωση, τη μετάφραση και την ανασκόπηση. Η σύνθετη γνωστική διαδικασία παραγωγής ενός γραπτού κειμένου ελέγχεται από μια εκτελεστική μονάδα (Monitor), όπου εμπλέκει ταυτόχρονα όλες τις γνωστικές λειτουργίες και καθιστά ικανό το συντάκτη να αναλλάσσει την προσοχή του μεταξύ οργάνωσης και μεταφοράς των ιδεών.⁵ Στο αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes⁶ το ρόλο της εκτελεστικής μονάδας αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας η εργαζόμενη μνήμη.

4 Jones, S. (2013). From ideas in the head to words on the page: young adolescent's reflection on their own writing processes. *Language and Education*

5 Jones, S. (2013). From ideas in the head to words on the page: young adolescent's reflection on their own writing processes. *Language and Education*

6 Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29(3), 369-388.



Σχήμα 1: Το μοντέλο των Hays και Flower (Hays&Flower, 1980)

3.1.1. Η φάση της Οργάνωσης

Στην πρώτη φάση της οργάνωσης ο συντάκτης θέτει κύριους στόχους για το κείμενό του, που καθορίζονται από τις γνώσεις του για το εν λόγω θέμα και από τον αποδέκτη, το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Στη συνέχεια παράγει ελεύθερα ιδέες σχετικές με το θέμα και προσπαθεί να τις οργανώσει. Για να το επιτύχει αυτό, είναι απαραίτητο να ενεργοποιήσει από τη μακρόχρονη μνήμη του τα κατάλληλα γνωστικά σχήματα και να ανατρέξει σε αυτά προκειμένου να έχει πρόσβαση σε σχετικές πληροφορίες⁷. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να είναι αποθηκευμένες με λεκτική ή οπτική μορφή ή ως γνώσεις δεξιοτήτων. Έτσι, ο αρχικός σχεδιασμός περιλαμβάνει πληροφορίες από: 1. Δείκτες, όπως επεισόδια, εικόνες, σχήματα κ.λ.π. 2. Αναπαράσταση λέξεων σε ακουστική μορφή και 3. Στόχους, οι οποίοι καθορίζονται από την πρόθεση του συντάκτη να επηρεάσει το κοινό που απευθύνεται⁸.

Η φάση της οργάνωσης διαφέρει μεταξύ των έμπειρων και αρχάριων συντακτών. Τα γραπτά κείμενα των πρώτων απευθύνονται στους αναγνώστες με στόχο να τους μνήσουν στις προθέσεις και το σκοπό του συγγραφέα. Παράλληλα, οι έμπειροι συντάκτες γράφουν με στόχο να προσαρμόσουν το γραπτό τους στις ανάγκες του ακροατηρίου που απευθύνονται. Διαρκώς αξιολογούν τη σχέση μεταξύ του μηνύματος του συγγραφέα και τους στόχους της γραπτής επικοινωνίας,

7 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.
8 Hayes, J., Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, 365-387.

κατά πόσον δηλαδή έχουν επιλέξει τις κατάλληλες γραπτές γλωσσικές συμβάσεις για να καθοδηγήσουν τον αναγνώστη στις σημαντικές προθέσεις τους⁹.

Αυτό που αρχικά απασχολεί τους συντάκτες, είτε αρχάριους, είτε έμπειρους, είναι το ξεκίνημα, ο καθορισμός της αρχής του σχεδίου ιδεών. Πολλοί θεωρούν ότι η αρχική πρόταση μπορεί να ενεργοποιήσει τη σκέψη και να λειτουργήσει ως βάση για την ανάπτυξη νέων ιδεών. Η ορθότητα της εισαγωγικής πρότασης καθορίζεται από τους στόχους του προς συγγραφή κειμένου ή από το βαθμό που αποτελεί ερέθισμα για να αναδυθούν και να έρθουν στο φως νέες ιδέες.¹⁰

Το αρχικό σχέδιο μπορεί να είναι γραπτό ή νοερό. Οι έμπειροι συντάκτες σχεδιάζουν νοερά το αρχικό τους πλάνο και σε αυτό ανατρέχουν καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής. Ο νοερός σχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει τη μνημονική συγκράτηση ολόκληρου του σχεδίου στο σύνολό του ή να αφορά στο σχεδιασμό εκάστοτε θέματος και υποενότητας χωριστά.¹¹

Κατόπιν θέτει υπο-στόχους και υποκατηγορίες δημιουργώντας ένα πολύπλοκο ιεραρχικό δίκτυο¹². Έτσι λοιπόν ένας ενήλικος συντάκτης κατασκευάζει ιεραρχικές δομές, οι οποίες περιλαμβάνουν τους αρχικούς στόχους του, οι οποίοι αναλύονται σε υποκατηγορίες με βάση μια λογική σειρά. Με αυτό τον τρόπο ομαδοποιεί τις ιδέες του, τις οργανώνει και εκπονεί ένα σχέδιο γραφής. Αυτό βρίσκεται αποθηκευμένο στη μακρόχρονη μνήμη του και σε αυτό ανατρέχει, καθοδηγώντας με αυτόν τον τρόπο το συντάκτη και πλαισιώνοντας τη διαδικασία γραφής¹³. Ωστόσο, το αρχικό ιεραρχικό δίκτυο μπορεί στην πορεία να αναδιαρθρωθεί. Νέοι στόχοι και νέες ιδέες μπορεί να προκύψουν και να οδηγήσουν προς μια διαφορετική κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά ο έμπειρος συντάκτης ανατρέχει και στο προηγούμενο, προσωρινά ξεχασμένο σχέδιο. Έτσι, διαμορφώνεται ένα περισσότερο επεξεργασμένο και διευρυμένο δίκτυο στόχων και ιδεών, το οποίο υπερέχει σε συνεκτικότητα από αυτό των αρχαρίων¹⁴.

Γενικά το στάδιο της οργάνωσης είναι θεμελιώδους σημασίας, αφού ενεργοποιεί και κατευθύνει όλα τα μετέπειτα στάδια που λαμβάνουν χώρα κατά τη συγγραφή¹⁵.

3.1.2. Η φάση της Μετάφρασης

Το κείμενο μέχρι αυτή τη στιγμή βρίσκεται ακόμα στο στάδιο των ιδεών. Στη

9 Peverly, S., (2006). The importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 197-216.

10 Jones, S. (2013). From ideas in the head to words on the page: young adolescent's reflection on their own writing processes. *Language and Education*

11 Jones, S. (2013). From ideas in the head to words on the page: young adolescent's reflection on their own writing processes. *Language and Education*

12 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

13 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

14 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

15 Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisations. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.

φάση αυτή ο συντάκτης ακολουθεί πιστά το πλάνο που σχεδίασε (είτε γραπτώς, είτε νοερά) στη φάση της οργάνωσης στοχεύοντας να μετατρέψει τις ιδέες και πληροφορίες που ανακάλεσε σε μια αποδεκτή γλωσσικά μορφή.¹⁶ Το αρχικό σχέδιο που βρίσκεται αποθηκευμένο στην εργαζόμενη μνήμη του συντάκτη μετατρέπεται σε γλωσσικό κώδικα, ο οποίος αποδίδεται ή φωνολογικά (με προφορική μορφή), είτε γραφοφωνημικά μέσω του γραπτού κώδικα¹⁷. Στη φάση αυτή της μεταφοράς, ο μαθητής θα συντάξει το γραπτό κείμενό του. Μπορεί το πλάνο του συντάκτη να μην περιέχει ούτε μια πλήρη κι ολοκληρωμένη πρόταση (με υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο), το τελικό προϊόν της δεύτερης αυτής φάσης είναι ένα γραμματικά και συντακτικά πλήρες κείμενο. Ο συντάκτης επίσης καλείται να μετατρέψει μη λεκτικά μηνύματα (π.χ. εκφράσεις προσώπου) σε αποδεκτή γλωσσική μορφή, καθώς και να εκτελέσει οδηγίες τύπου: να γράψω συμπέρασμα¹⁸. Η φάση της μεταφοράς καλύπτει το 40- 50% του συνολικού χρόνου που αφιερώνει ο συντάκτης προκειμένου να ολοκληρώσει ένα γραπτό κείμενο¹⁹.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Hayes²⁰, η πορεία που ακολουθείται από τη σύλληψη του αρχικού νοερού σχεδίου μέχρι την παραγωγή του τελικού γραπτού κειμένου ακολουθεί τα παρακάτω στάδια: Ο αρχικός σκοπός (proposer) ενεργοποιεί μια σειρά ιδεών και νοημάτων, τα οποία με τη σειρά τους πρέπει να μεταφραστούν μέσω μιας ακολουθίας λέξεων και να αποδοθούν γραπτά (translation). Κατόπιν, η ακολουθία λέξεων και οι σχηματιζόμενες προτάσεις γράφονται στο χαρτί (transcription)²¹. Ομοίως, ο Salthouse (1986) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της μεταφοράς συντελούνται τέσσερις διαδοχικές γνωστικές λειτουργίες: στην πρώτη εισαγωγική φάση, το αρχικό σχέδιο συγκερατείται προσωρινά στην εργαζόμενη μνήμη. Κατόπιν μετασχηματίζεται σε διακριτό γλωσσικό κώδικα και αποδίδεται μέσω του γραφημικού κώδικα. Προκειμένου να μεταφερθεί ο γραφημικός αυτός κώδικας στο χαρτί και να καταγραφεί είναι απαραίτητο να ενεργοποιηθούν εκτελεστικές, κινητικές και γνωστικές λειτουργίες, ανάλογες με το είδος της καταγραφής (typing) που επιχειρείται: καταγραφή σε φύλλο χαρτί ή τετράδιο με το χέρι κρατώντας στυλό ή μέσω πληκτρολογίου. Τέλος στη φάση της εκτέλεσης, ο συντάκτης ενεργοποιεί όλες τις προαναφερόμενες λειτουργίες και διεκπεραιώνει τη γραφή, είτε με το χέρι,

16 Jones, S. (2013). From ideas in the head to words on the page: young adolescent's reflection on their own writing processes. *Language and Education*

17 Conelly, V., Dockrell, L., Walter, K. & Critten, S. (2012). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts From Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Written Communication* 29 (3), 278-302.

18 Berninger V., Nagy, W., Beers, S. (2010). Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: contributions of syntax and transcription to translation. *Springer Science* 24, 151-182.

19 Alves, A., Castro, L. (2009). Cognitive process in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (5), 758-785.

20 Hayes, J. (2006). New Directions in Writing Theory. *Handbook of Writing Research*. 26-40.

21 Conelly, V., Vampell, S., MacLean, M. & Barnes, J. (2010). Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With or Without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175-196.

²²είτε με τον υπολογιστή ²³.

Όπως συνεπάγεται, η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου είναι μια γνωστική σύνθετη διαδικασία. Απαιτεί από το συντάκτη να μεταφράσει τις ιδέες του σε γραπτό κώδικα μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών. Απαραίτητες δεξιότητες είναι η φωνολογική ενημερότητα, η πρόσβαση στο κατάλληλο λεξιλόγιο για να εκφραστούν τα νοήματα και η ορθή σύνταξη ²⁴. Κατά τη φάση της μετάφρασης των ιδεών στο χαρτί (translation) ο συντάκτης προσπαθεί να αποδώσει γραπτώς το αρχικό του σχέδιο μέσα σε ένα ορθογραφικά, γραμματικά και συντακτικά αποδεκτό κείμενο, με σωστά δομημένες προτάσεις και παραγράφους, ως ότου παραχθεί ένα νοηματικώς ορθό γραπτό κείμενο ²⁵. Προκειμένου να καταγράψει τις ιδέες του στο χαρτί πρέπει να κάνει μια σειρά από επιλογές, όπως η σωστή επιλογή των γραμμάτων και η συμβατή ορθογραφία για να αποδοθεί ορθά μια γραπτή λέξη, η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου για να αποδοθούν τα νοήματα και η κατασκευή δομημένης πρότασης ²⁶. Για να γίνει αυτό, πρέπει να ανασύρει πληροφορίες συντακτικού, μορφολογικού τύπου και ορθογραφίας από το νοητικό λεξικό της μακρόχρονης μνήμης ²⁷. Κατόπιν, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συνοχή των προτάσεων για να παραχθεί μια δομημένη παράγραφος και τελικώς ένα νοηματικά συνεκτικό κείμενο ²⁸. Κατόπιν, ο συντάκτης καταγράφει στο χαρτί το κωδικοποιημένο πλέον μήνυμα ²⁹.

Κατά τη διάρκεια της μεταφοράς παρατηρήθηκε ότι η παραγωγή των προτάσεων γίνεται τμηματικά, καθώς ο συντάκτης γράφει 6 – 12 λέξεις και μετά κάνει παύση³⁰. Οι παύσεις αυτές καλύπτουν περίπου το μισό χρόνο που χρειάζεται ο συντάκτης για να ολοκληρώσει το κείμενό του. Ως παύση θεωρείται η διακοπή εκτέλεσης της διαδικασίας γραφής και είναι απαραίτητες προκειμένου να ολοκληρωθεί η σύνθετη διαδικασία διεκπεραίωσης ενός γραπτού κειμένου. Κατά τη διάρκεια των παύσεων η περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης

22 Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisisation. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.

23 Alves, A., Castro, L. (2009). Cognitive process in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (5), 758-785.

24 Christensen, C. (2005). The Role of Orthographic – Motor Integration in the Production of Creative and Well-Structured Written Text for Students in Secondary School. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 5. 441- 453.

25 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280

26 Graham, S., Struck, M., Santoro, J. & Berninger, V. (2010). Dimensions of Good and Poor Handwriting Legibility in First and Second Graders: Motor Programs, Visual-Spatial Arrangement, and Letter Formation Parameter Setting. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 43-60.

27 Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisisation. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.

28 Graham, S., Struck, M., Santoro, J. & Berninger, V. (2010). Dimensions of Good and Poor Handwriting Legibility in First and Second Graders: Motor Programs, Visual-Spatial Arrangement, and Letter Formation Parameter Setting. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 43-60.

29 Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisisation. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.

30 Hayes, J. (2006). New Directions in Writing Theory. *Handbook of Writing Research*. 26-40.

μνήμης απελευθερώνεται από το βάρος των απαιτήσεων της ορθογραφίας και της καλλιγραφίας και αφιερώνεται στην οργάνωση νέων ιδεών, καθώς και στην αναθεώρηση του ήδη γραπτού κειμένου³¹. Μετά από κάθε παύση, η επόμενη πρόταση έρχεται για να συμπληρώσει το νόημα της προηγούμενης ή να την αντικαταστήσει³². Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνουμε ότι η διαδικασία γραφής δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία, αλλά είναι μια δυναμική διαδικασία που απαρτίζεται από πολλές παύσεις και από την εκτέλεση γραπτών τμηματικών προτάσεων (bursts). Οι ανώτερου επιπέδου διεργασίες της οργάνωσης, μετάφρασης και αναθεώρησης διεκπεραιώνονται κυρίως κατά τη διάρκεια των παύσεων, ενώ οι χαμηλού επιπέδου διαδικασίες της μεταφοράς των ιδεών στο χαρτί συντελούνται κατά την εκτέλεση. Ωστόσο, επειδή οι φάσεις της οργάνωσης και της ανασκόπησης αποτελούνται από υποκατηγορίες, ορισμένες από αυτές οι οποίες είναι οι λιγότερο απαιτητικές μπορούν να διεκπεραιωθούν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Αυτές είναι η ανάκτηση ιδεών κατά τη φάση της οργάνωσης και ο εντοπισμός των ορθογραφικών λαθών κατά τη φάση της ανασκόπησης, όπου μπορούν να ενεργοποιηθούν σε κάθε εκτέλεση, παράλληλα με την καταγραφή των ιδεών³³.

3.1.3. Η φάση της Ανασκόπησης

Στη φάση αυτή ο συντάκτης διαβάζει και διορθώνει το γραπτό του με σκοπό να το βελτιώσει. Οι συντάκτες προβαίνουν σε έλεγχο και αναθεώρηση προκειμένου να ανιχνεύσουν λάθη ορθογραφικά, συντακτικά, εκφράσεως και νοημάτων με σκοπό να συντάξουν κατάλληλο κείμενο σύμφωνα με τους σκοπούς που έχουν θέσει³⁴. Η αναθεώρηση βασίζεται στη διαπίστωση από μέρος του συντάκτη για τυχόν δυσαρμονία ή ανακρίβεια μεταξύ του κειμένου που είχε πρόθεση να γράψει και αυτού που έχει ήδη παράγει. Το αρχικό σχέδιο που είχε εκπονήσει κατά τη φάση της οργάνωσης και που υπάρχει αποθηκευμένο στη μακρόχρονη μνήμη του συγκρίνεται με το ήδη παραγόμενο με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν παρεκκλίσεις³⁵ και να διορθωθούν³⁶. Ο συντάκτης λαμβάνει υπόψιν τους αρχικούς στόχους που είχε θέσει και αξιολογεί το βαθμό που το κείμενο ανταποκρίνεται στους στόχους αυτούς, αλλά και στο κοινό για το οποίο προορίζεται. Εντοπίζει τυχόν παρεκκλίσεις ή ασάφειες και τις διορθώνει³⁷. Το κείμενο έτσι βελτιώνεται

31 Alves, A., Castro, L. (2009). Cognitive process in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (5), 758-785.

32 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

33 Alves, A., Castro, L. (2009). Cognitive process in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (5), 758-785.

34 Christensen, C. (2005). The Role of Orthographic – Motor Integration in the Production of Creative and Well- Structured Written Text for Students in Secondary School. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 5. 441- 453.

35 Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisations. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.

36 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

37 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10,

σε επίπεδο γλωσσικό, αλλά και ιδεών³⁸.

Ανασκόπηση πραγματοποιείται επίσης και κατά τη διάρκεια του αρχικού σχεδιασμού, καθώς ο μέλλον συντάκτης μπορεί να το αξιολογήσει αρνητικά, να το απορρίψει και να ακολουθήσει ένα νέο σχέδιο προσέγγισης. Τέλος, αναθεώρηση του περιεχομένου ενός γραπτού κειμένου συντελείται ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά, όταν ο συντάκτης καλείται να αξιολογήσει το γραπτό κείμενο ενός άλλου. Σε αυτή την περίπτωση είναι ευκολότερο να γίνουν αντιληπτά τα ασαφή σημεία του κειμένου, καθώς και αυτά που παρεκκλίνουν από τον αρχικό στόχο³⁹.

Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται με πολύ διαφορετικό τρόπο μεταξύ των έμπειρων και αρχάριων συντακτών. Οι έμπειροι συντάκτες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην αναθεώρηση του γραπτού κειμένου τους από ό,τι οι αρχάριοι ή οι αδύναμοι συντάκτες. Επίσης, υπερέχουν σαφώς σε στρατηγικές ανίχνευσης, αλλά και διάγνωσης των προβληματικών σημείων του κειμένου⁴⁰. Οι έμπειροι συντάκτες, σε σχέση με τους αρχάριους, αξιολογούν τις πληροφορίες και παρακολουθούν διαρκώς την όλη διαδικασία. Παράλληλα, αξιολογούν το βαθμό που το κείμενό τους προσαρμόζεται στο κοινό στο οποίο απευθύνονται και στο σκοπό για τον οποίο γράφουν, ώστε να επιτύχουν αποτελεσματικότερη επικοινωνία⁴¹.

Συνεπώς, οι έμπειροι συντάκτες στοχεύουν σε βαθύτερο επίπεδο. Διαβάζουν από την αρχή το παραγόμενο κείμενο και αν χρειαστεί τροποποιούν όχι μονάχα το λεξιλόγιο, αλλά και τις ιδέες και το κεντρικό θέμα του κειμένου. Έτσι, μπορεί να δημιουργήσει ένα προϊόν με καλύτερη θεματική ανάπτυξη και μεγαλύτερη συνοχή πάντα έχοντας ως αναφορά το κοινό στο οποίο απευθύνονται⁴².

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η γνωστική διεργασία της αναθεώρησης διεκπεραιώνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το είδος της καταγραφής που επιχειρείται. Έρευνες έχουν γίνει προκειμένου να εξεταστεί αν διαφοροποιείται το είδος των γνωστικών διεργασιών σε συντάκτες που: α. γράφουν με το χέρι έχοντας αυτοματοποιήσει αυτή την λειτουργία και β. γράφουν με πληκτρολόγιο. Οι πρώτοι φαίνεται ότι δαπανούν περισσότερο χρόνο στην οργάνωση του κειμένου τους και στον αρχικό σχεδιασμό του. Το μεταφράζουν νοερά σε προτάσεις και παραγράφους και το καταγράφουν. Κατά τη διάρκεια της γραφής προβαίνουν συστηματικά σε αναθεώρηση διαβάζοντας το κείμενο από την αρχή μέχρι το τέλος, ενώ διορθώνουν λάθη σε επίπεδο λέξεων και προτάσεων. Αντίθετα, οι συντάκτες που γράφουν με ηλεκτρονικό υπολογιστή προβαίνουν σε διορθώσεις

1106-1113.

38 Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatization. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.

39 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

40 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

41 Christensen, C. (2005). The Role of Orthographic – Motor Integration in the Production of Creative and Well-Structured Written Text for Students in Secondary School. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 5. 441- 453.

42 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

σε επίπεδο γραμμάτων, στίξης και ορθογραφίας. Όμως, όταν η προσοχή στρέφεται στην αποκλειστική διόρθωση των προαναφερόμενων χαμηλού τύπου δεξιοτήτων, τότε η προσοχή του συντάκτη αποπροσανατολίζεται από τις ανώτερες διεργασίες, που είναι η αναθεώρηση του περιεχομένου και των νοημάτων⁴³.

3.2. Γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου στους αρχάριους συντάκτες

Οι πρώτοι που μελέτησαν και διαφοροποίησαν τις γνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου σε αρχάριους συντάκτες ήταν οι Swason και Berninger⁴⁴. Οι τελευταίοι επεσήμαναν ότι η φάση της μετάφρασης των ιδεών (translation) στους αρχάριους συντάκτες διαφοροποιείται από αυτή των έμπειρων συντακτών, καθώς διεκπεριώνεται μέσα από δύο ξεχωριστές, ανεξάρτητες λειτουργίες: την παραγωγή κειμένου (text generation), όπου οι ιδέες και το αρχικό σχέδιο μεταφράζονται σε προφορική αποδεκτή γλωσσική μορφή το οποίο βρίσκεται αποθηκευμένο στη μνήμη και τη μεταφορά (transcription), όπου οι προαναφερόμενες προφορικές γλωσσικές αναπαραστάσεις μεταφέρονται και αποδίδονται σε γραπτό κώδικα⁴⁵. Η Berninger⁴⁶, καθώς και στο αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes⁴⁷ εισάγουν τους όρους «μεταφορά» (transcription), όταν αναφέρονται σε χαμηλού επιπέδου δεξιότητες της γραπτής διαδικασίας, όπως ο γραφικός χαρακτήρας, η φωνολογική και μορφολογική (ιστορική) ορθογραφία (handwriting, spelling, orthography) και η εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού. Παράλληλα, αναφέρουν ως μετάφραση (translation) τις υψηλού επιπέδου δεξιότητες που αφορούν την οργάνωση και παραγωγή ιδεών και τη μεταφορά τους σε ολοκληρωμένο και αποδεκτό γραπτό κώδικα⁴⁸. Οι Berninger και Swason⁴⁹ περιγράφουν αναλυτικά τη φάση της μετάφρασης. Σύμφωνα με αυτούς, αποτελείται από τις δύο προαναφερόμενες υποκατηγορίες ως εξής: με τη μεταφορά, ο συντάκτης ανασύρει από τη μακρόχρονη μνήμη του το σχήμα των γραμμάτων και την κατάλληλη ορθογραφία οικείων λέξεων, τις μορφολογικές στρατηγικές που θα υπαγορεύσουν την ορθογραφία άγνωστων λέξεων, καθώς και εκτελεστικές – κινητικές λειτουργίες που απαιτούνται για να γραφτούν γράμματα

43 Waes Van, L., Schellens, P. (2003). Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers. *Journal of Pragmatics*, 35, 829-853.

44 Swason, H., Berninger, V. (1996). Individual Differences in Children's Working Memory and Writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.

45 Swason, H., Berninger, V. (1996). Individual Differences in Children's Working Memory and Writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.

46 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280

47 Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29(3), 369-388.

48 Conelly, V., Vampell, S., MacLean, M. & Barnes, J. (2010). Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With or Without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175-196.

49 Swason, H., Berninger, V. (1996). Individual Differences in Children's Working Memory and Writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.

και λέξεις με το χέρι πάνω σε ένα φύλο χαρτί. Η δεύτερη υποκατηγορία είναι η παραγωγή κειμένου, που περιλαμβάνει τη μετάφραση των παραγόμενων ιδεών σε γλωσσικό κώδικα μέσω της εργαζόμενης μνήμης και κατόπιν τη μετάφραση των προαναφερόμενων προσωρινών μνημονικών αναπαραστάσεων σε μια μόνιμη εξωτερική αναπαράσταση με τη χρήση των γραπτών συμβόλων⁵⁰. Βλέπουμε λοιπόν, ότι κατά τη διάρκεια συγγραφής κειμένου ο συντάκτης συγκερατεί ταυτόχρονα στην εργαζόμενη μνήμη του το αρχικό σχέδιο του κειμένου, τις ορθογραφικές συμβάσεις, τους ορθούς γραμματικούς τύπους (μεταφορά), την παραγωγή συναφών ιδεών, τη συνοχή και τη σύνταξη του εν λόγω κειμένου (μετάφραση), έχοντας παράλληλα ως αναφορά το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται και το κειμενικό είδος που καλείται να συντάξει.⁵¹

Όπως προαναφέρθηκε, η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου είναι μια υψηλού επιπέδου μεταγνωστική διαδικασία που βασίζεται αρχικά στην αποτελεσματική και ευχερή εκτέλεση των χαμηλών τύπου διεργασιών. Έτσι, οι συντάκτες πρέπει να μπορούν α) να παράγουν ιδέες με σχετική ευχέρεια και ευκολία και β) να καταγράψουν τις ιδέες τους γρήγορα προτού ξεχαστούν. Εάν ο συντάκτης μπορέσει να διεκπεραιώσει με ευχέρεια τις δύο προαναφερόμενες διεργασίες, τότε θα μπορέσει να εστιάσει στις ανώτερες μεταγνωστικές διαδικασίες της αναθεώρησης, οργάνωσης και παραγωγής νέων ιδεών, αλλά και στις απαιτήσεις του κατάλληλου κειμενικού είδους. Έτσι, θα παράγει ανώτερα κείμενα που απευθύνονται στον αναγνώστη, με σκοπό να τον εισάγει στις προθέσεις και τους σκοπούς του.⁵²

Συνήθως οι δύο παραπάνω λειτουργίες αναπτύσσονται σε αρμονία στους ενήλικες συντάκτες. Στους νεαρούς όμως μαθητές αναπτύσσονται ξεχωριστά, όπου η παραγωγή κειμένου μπορεί να υπερβαίνει την ικανότητα για μεταφορά των ιδεών ή η ικανότητα για μεταφορά των ιδεών να αναπτύσσεται γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά από την παραγωγή κειμένου. Αυτό συμβαίνει γιατί η τελευταία λειτουργία αφορά και επηρεάζει ανεξάρτητα το κείμενο σε επίπεδο λέξεων, πρότασης και κειμένου. Αντίθετα, η μεταφορά αναφέρεται άμεσα στην ορθογραφική και φωνολογική αναπαράσταση που βρίσκεται προσωρινά αποθηκευμένη στη βραχύχρονη μνήμη και έμμεσα στις ανώτερες εκτελεστικές λειτουργίες⁵³. Έτσι, μερικές φορές τυχόν ανεπάρκειες στις δεξιότητες της μεταφοράς μπορεί να προκαλέσουν εξελκτικά απόκλιση, κατά την οποία η μεταφορά δεν αναπτύσσεται ικανοποιητικά. Αυτό επηρεάζει τη διεκπεραίωση της μετάφρασης και κατά συνέπεια την ανάπτυξη της δεύτερης λειτουργίας, την παραγωγή κειμένου⁵⁴. Αξίζει

50 Peverly, S., (2006). The importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 197-216.

51 Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29(3), 369-388.

52 Peverly, S., (2006). The importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 197-216.

53 Swason, H., Berninger, V. (1996). Individual Differences in Children's Working Memory and Writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.

54 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280

να σημειωθεί ότι η παραγωγή κειμένου δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο γραπτό λόγο, αντιθέτως η μεταφορά διεκπεραιώνεται μόνο κατά την παραγωγή του. Συνεπώς είναι δύο ανεξάρτητες λειτουργίες. Αρκετοί αρχάριοι συντάκτες μπορούν να παράγουν πολύ μεγαλύτερα και καλύτερα κείμενα στον προφορικό τους λόγο από αυτά που τελικά παράγουν (δηλ, μεταφράζουν) γραπτώς. Π.χ. ένα παιδί που δε μπορεί ταχύτατα και αυτοματοποιημένα να καταγράψει τα γράμματα της αλφαβήτας ή να έχει λεπτή κινητικότητα ή να συντονίσει τις κινήσεις των δακτύλων του για να εκτελέσει τις κατάλληλες κινήσεις που απαιτούνται για τη γραφή, ή αναλώνει πολύ χρόνο στον εντοπισμό της κατάλληλης ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων θα συναντήσει μεγάλη δυσκολία στο να μεταφράσει τις παραγόμενες ιδέες του σε γραπτό κώδικα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το συγκεκριμένο παιδί να εγκαταλείψει τις προσπάθειες για παραγωγή και μεταφορά των ιδεών του στο χαρτί και να νιώσει αποστροφή για το γραπτό λόγο. Σταδιακά, η συμπληρωματική λειτουργία της παραγωγής κειμένου θα προβεί ελλιπής και ελλειμματική⁵⁵.

Έρευνες έδειξαν ότι από την ηλικία μεταξύ 10 – 12 χρονών οι μαθητές αποκτούν ευχέρεια στη γραφή, ώστε να μπορούν να μεταφέρουν τις ιδέες τους γραπτώς στο χαρτί χωρίς δυσκολία και με σχετική ταχύτητα.⁵⁶ Από την ηλικία αυτή και μετέπειτα θα μπορέσουν να ασχοληθούν συστηματικά με ανωτέρου επιπέδου διεργασίες που επηρεάζουν την ποιότητα του γραπτού τους, οι οποίες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθούν όταν αυτοματοποιηθούν ή βελτιωθούν σημαντικά οι χαμηλού τύπου δεξιότητες της μεταφοράς⁵⁷.

Προκειμένου να αυτοματοποιηθεί η λειτουργία της μεταφοράς και να αποκτηθεί η απαιτούμενη ευχέρεια στη γραφή, ο αρχάριος συντάκτης έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά από περιορισμούς. Η διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων περιορίζεται και επηρεάζεται από χαμηλού τύπου δεξιότητες νευροαναπτυξιακού, γλωσσικού και γνωστικού χαρακτήρα. Κατά την αρχή της φοίτησης στο σχολείο οι μαθητές διαφέρουν σημαντικά ως προς την ωριμότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος. Για το λόγο αυτό παρουσιάζονται ατομικές διαφορές ως προς τις νευροεκτελεστικές λειτουργίες που απαιτούνται για την παραγωγή γραπτού κειμένου. Αυτές είναι: η ικανότητα του μαθητή για λεπτή κινητικότητα, να πιάνει ορθά το μολύβι και να υπάρχει οπτικο-κινητικός συντονισμός. Επίσης, υπάρχουν διαφορές ως προς τη διαμόρφωση του ορθογραφικού κώδικα, ο οποίος επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται, αλλά και να παράγουν γραπτές λέξεις, καθώς και στην ταχύτητα κίνησης των δακτύλων και στην ευχέρεια γραφής. Κατόπιν, το παιδί θα μπορέσει να παράγει έναν ικανοποιητικό αριθμό λέξεων με αυτοματοποιημένο τρόπο και σωστή ορθογραφία. Τότε υπεισέρχεται ένας νέος γλωσσικός παράγοντας που

55 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280

56 Favart, M., Coirier, P. (2006). Acquisition of the Linearization on Text Composition in Third to Ninth Graders: Effects of Textual Superstructure and Macrostructure Organization. *J Psycholinguist Res* 35, 305-328.

57 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280

επηρεάζει και παρεμποδίζει την διαδικασία παραγωγής γραπτού κειμένου. Αυτός είναι οι υψηλού γλωσσικού επιπέδου διαδικασίες της παραγωγής κατάλληλων λέξεων, προτάσεων και ανάλογου κειμενικού είδους. Τρίτος περιορισμός είναι γνωστικού χαρακτήρα και αφορά στις πολύπλοκες διαδικασίες της οργάνωσης των ιδεών, της μεταφοράς και της ανασκόπησης. Οι παραπάνω νευρολογικοί, γλωσσικοί και γνωστικοί περιορισμοί επηρεάζουν τους συντάκτες εξελικτικά και αφορούν σε διαφορετικές φάσεις της μάθησης και διαδικασίας παραγωγής γραπτού κειμένου. Συγκεκριμένα, οι προαναφερόμενοι νευρολογικοί περιορισμοί (γραφικός χαρακτήρας και ορθογραφία) επηρεάζουν τη γραπτή διαδικασία κατά τα πρώτα σχολικά έτη. Αντίθετα, οι γλωσσικοί περιορισμοί επηρεάζουν το γραπτό των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, ενώ οι ανώτεροι γνωστικοί διαμορφώνουν την ποιότητα του γραπτού μαθητών Γυμνασίου⁵⁸.

Έρευνες⁵⁹ έδειξαν ότι οι μαθητές Δημοτικού ακολουθούν μια απλούστερη στρατηγική, αυτή της παράθεσης γνώσεων. Αυτή η στρατηγική συνίσταται στο «σκέφτομαι και γράφω», αντλώντας από τη μακρόχρονη μνήμη σχετικές πληροφορίες Εκτός από το περιεχόμενο αντλούν πληροφορίες και για το κειμενικό είδος και την υπερδομή του κειμένου που καλούνται να γράψουν και απλώς τις καταγράφουν. Το γραπτό τους απευθύνεται στους ίδιους και όχι στον αναγνώστη και χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνοχής και συνεκτικότητας. Παράλληλα, προβαίνουν σε ελάχιστες έως μηδαμινές απόπειρες για αναθεώρηση με σκοπό να διασφαλίσουν ότι έχουν επιτύχει επαρκή επικοινωνία με τον αναγνώστη, ώστε να κατανοήσει τις σημαντικές τους προθέσεις⁶⁰.

Επιπλέον, οι αρχάριοι συντάκτες ακολουθούν τη στρατηγική του γραπτού σχεδίου. Σύμφωνα με αυτήν, ο συντάκτης αρχικά μπορεί να σχεδιάσει μια λίστα θεμάτων, να φτιάξει σχεδιαγράμματα με βέλη και συνδέσμους, όπως επίσης και να κρατήσει λεπτομερείς σημειώσεις των θεμάτων που θα προσεγγίσει⁶¹. Με αυτόν τον τρόπο ο συντάκτης δεν παραφορτώνει τη μνήμη του και διαθέτει τα περιορισμένα αποθέματά της στην ανάδυση νέων ιδεών, εστιάζοντας παράλληλα στους αρχικούς του στόχους.⁶²

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας αρχάριος συντάκτης αφιερώνει πολύ χρόνο στον αρχικό σχεδιασμό του κειμένου του. Όσο όμως αυξάνεται η εμπειρία του και η επαφή του με το γραπτό λόγο, τότε ο χρόνος αυτός μειώνεται και αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στη φάση της ανασκόπησης και αναθεώρησης του γραπτού του.⁶³

58 Berninger, V., Yates, C., Cartwrite, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280

59 Favart, M., Coirier, P. (2006). Acquisition of the Linearization on Text Composition in Third to Ninth Graders: Effects of Textual Superstructure and Macrostructure Organization. *J Psycholinguist Res* 35, 305-328.

60 Peverly, S., (2006). The importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 197-216.

61 Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.

62 Jones, S. (2013). From ideas in the head to words on the page: young adolescent's reflection on their own writing processes. *Language and Education*

63 Alves, A., Castro, L. (2009). Cognitive process in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (5), 758-785.

4. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι η φάση της μεταφοράς είναι καθοριστικής σημασίας και επηρεάζει την εξέλιξη και την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών Δημοτικού. Η ομαλή διεκπεραίωσή της είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγγραφή γραπτού κειμένου στην αρχική φάση της εκμάθησης του γραπτού λόγου. Ο βαθμός αυτοματοποίησής της επηρεάζει την όλη διαδικασία παραγωγής, είτε διευκολύνοντάς την, είτε αναστέλλοντας την. Προκειμένου όμως να αποτελέσει μια αυτοματοποιημένη λειτουργία, θα πρέπει πρώτα να αυτοματοποιηθούν οι δύο υπο-λειτουργίες της που την απαρτίζουν, το handwriting και η ορθογραφία. Η αποκτούμενη ευχέρεια στο γραφικό χαρακτήρα είναι θεμελιώδης, προκειμένου ο αρχάριος συντάκτης να μπορεί να αποδώσει με ευκολία τα κατάλληλα γραφήματα που απαρτίζουν την εκάστοτε λέξη με τη ορθή σειρά και να ξεκινήσει σιγά σιγά να ορθογραφεί. Με την εξάσκηση στο γράψιμο και τη συνεχή ενασχόληση με το γραπτό λόγο, ο αρχάριος συντάκτης θα εξελίξει το γραφικό χαρακτήρα του και θα γράφει ορθογραφημένα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η φάση της μεταφοράς και επηρεάζει την εξέλιξη του γραπτού λόγου των αρχάριων συντακτών και συνεπώς τη σχολική τους πρόοδο⁶⁴. Και αυτό, γιατί τυχόν ανεπάρκειες ή έλλειψη αυτοματισμού και ευχέρειας στις χαμηλού τύπου δεξιότητες επηρεάζουν την ανάπτυξη της δεύτερης φάσης, της παραγωγής ιδεών. Οι παραπάνω δύο λειτουργίες εμφανίζονται ανεξάρτητες στον αρχάριο συντάκτη, καθώς μπορεί μεν να παράγει ικανοποιητικές ιδέες σε προφορική γλωσσική μορφή, αλλά να δυσκολεύεται να τις αποδώσει γραπτά,⁶⁵ εμφανίζοντας αναντιστοιχία μεταξύ προφορικής επίδοσης και γραπτής. Η αυτοματοποίησή της λοιπόν συμβάλει στο να χρησιμοποιεί τα αποθέματα της μνήμης του σε υψηλότερου επιπέδου γνωστικές διεργασίες, όπως η δομή, το περιεχόμενο, η συνοχή και η συνεκτικότητα. Αυτό επιτυγχάνεται σταδιακά μετά τη Γ Δημοτικού.

Επιπλέον, η μεταφορά των ιδεών δεν περιορίζεται στο επίπεδο της πρότασης, αλλά εκτείνεται και σε επίπεδο κειμένου, καθώς το περιεχόμενο κάθε πρότασης σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο της πρότασης που προηγήθηκε⁶⁶, καθορίζοντας την ποιότητα και τη συνοχή του κειμένου. Μαθητές που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αρχίζουν να εστιάζουν περισσότερο στη δομή και το περιεχόμενο. Τέλος, κατά τη φοίτηση στο Γυμνάσιο η φάση της μετάφρασης είναι πλήρως αυτοματοποιημένη σε μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κι έτσι ο συντάκτης μπορεί να εξελίξει το γραπτό του λόγο, καθώς θα είναι ικανός να σχεδιάζει, να οργανώνει και να αναθεωρεί το γραπτό κείμενό του⁶⁷ παράγοντας κείμενα αποδεκτά

64 Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29(3), 369-388.

65 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280

66 Berninger V., Nagy, W., Beers, S. (2010). Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: contributions of syntax and transcription to translation. *Springer Science* 24, 151-182.

67 Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental

ως προς το περιεχόμενο, το σκοπό, την περίσταση επικοινωνίας και τον αποδέκτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Πόρποδας Κ. Δ.(2002). Η ανάγνωση, Πάτρα
Φτερνιάτη, Α.(2008). Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα της Διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Ξενόγλωσση

- Abbot, R., & Berninger, V.(2010). Longitudinal Relationships and Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*. Vol.102, No 2, 281-298
- Altemeier, L., Jones, J., Abbott & Berninger, V.(2010). Executive Functions in Becoming Writing Readers and Reading Writers: Note taking and Report Writing in Third and Fifth Graders. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 161-173.
- Alves, A., Castro, L. (2008). Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. *International Journal of Psychology*, 43(6), 969-979.
- Alves, A., Castro, L. (2009). Cognitive process in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (5), 758-785.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwrite, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280
- Berninger, V., Abbott, R., Jones, J. (2006). Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter- Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92.
- Berninger V., Nagy, W., Beers, S. (2010). Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: contributions of syntax and transcription to translation. *Springer Science* 24, 151-182.
- Bourdin, B., Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37(4), 219-227.
- Christensen, C. (2005). The Role of Orthographic – Motor Integration in the Production of Creative and Well- Structured Written Text for Students in Secondary School. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 5. 441- 453.
- Conelly, V., Vampell, S., MacLean, M.&Barnes, J.(2010). Contribution of Lower

skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 4. 257-280

- Order Skills to the Written Composition of College Students With or Without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175-196.
- Conelly, V., Dockrell, L., Walter, K. & Critten, S. (2012). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts From Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Written Communication* 29 (3), 278-302.
- Favart, M., Coirier, P. (2006). Acquisition of the Linearization on Text Composition in Third to Ninth Graders: Effects of Textual Superstructure and Macrostructure Organization. *J Psycholinguist Res* 35, 305-328.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J. & Berninger, V. (2010). Dimensions of Good and Poor Handwriting Legibility in First and Second Graders: Motor Programs, Visual-Spatial Arrangement, and Letter Formation Parameter Setting. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 43-60.
- Hayes, J., Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, 365-387.
- Hayes, J., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.
- Hayes, J. (2006). New Directions in Writing Theory. *Handbook of Writing Research*. 26-40.
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29(3), 369-388.
- Jones, S. (2013). From ideas in the head to words on the page: young adolescent's reflection on their own writing processes. *Language and Education*
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatization. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.
- Peverly, S., (2006). The importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 197-216.
- Swason, H., Berninger, V. (1996). Individual Differences in Children's Working Memory and Writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.
- Waes Van, L., Schellens, P. (2003). Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers. *Journal of Pragmatics*, 35, 829-853.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αριάδνη Κοκκινάκη** είναι δασκάλα, κάτοχος Med και Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου. **Στοιχεία επικοινωνίας:** ariadnikok@gmail.com

Χριστοδούλου Σπύρος - Πυρλή Μυρτώ Σιούτης Λεωνίδα - Καρούσος Διονύσης - Καρακαπιλίδης Νίκος

Αριστοτελιστές: Μια συνεργατική πλατφόρμα για την αποτελεσματικότερη επεξεργασία και αξιοποίηση του έργου του Αριστοτέλη

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την προτεινόμενη πλατφόρμα “Αριστοτελιστές”¹ η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου “Αριστοτελιστές”² και αποτελεί ένα ολοκληρωμένο ψηφιακό περιβάλλον που περιλαμβάνει, για πρώτη φορά διαθέσιμα σε ψηφιακή μορφή, τα άπαντα του Αριστοτέλη. Βασίζεται στις καλές πρακτικές υπαρχόντων εργαλείων αλλά και στην ανάπτυξη, στο πλαίσιο του έργου, καινοτόμων εργαλείων και μεθοδολογιών συλλογικής συγγραφής για τη δημιουργία ενός υπερκειμενικού σώματος με διασταυρούμενες αναφορές σχολιασμού μέσω της χρήσης συνεργατικής τεχνολογίας, κοινωνικής δικτύωσης και της συμβολής διαφορετικών ομάδων χρηστών (ερευνητών, εκπαιδευτική κοινότητα, ευρύ κοινό) για τη βαθύτερη

¹ <https://aristotelistes.cti.gr/>

² Το πρόγραμμα «Αριστοτελιστές» (<https://aristotelistes.info/>). Το συνεργατικό corpus+ του Αριστοτέλη» (2020-2023) είναι ένα πρόγραμμα στο πλαίσιο της δράσης «Ερευνά-Δημιουργώ-Καινοτομώ» με συγχρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εθνικούς πόρους μέσω του Ε.Π. Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα και Καινοτομία (ΕΠΑνΕΚ) (κωδικός έργου: Τ2ΕΔΚ-00093). Αποτελεί αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ πέντε φορέων: του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., της Εταιρείας Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, των εκδόσεων ΝΗΣΟΣ, του ΙΤΥΕ «Διόφαντος» και της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης Κοινωνικής και Συλλογικής Ωφέλειας ACTION PLUS (ACTION PLUS ΚΟΙΝΣΕΠ).

ερμηνεία και κατανόηση των δίγλωσσων αποδόσεων (πρωτότυπο αρχαίο κείμενο και νεοελληνικές μεταφράσεις) των απάντων του Αριστοτέλη.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργατικά συστήματα, Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Σώματα κειμένων, Αριστοτέλης, Κοινωνικά δίκτυα

1. Εισαγωγή

Η συνεργασία μεταξύ μελετητών των ανθρωπιστικών επιστημών και ειδικών στην επιστήμη των υπολογιστών έχει οδηγήσει σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα^{3,4}, ιδιαίτερα στην αρχαία ελληνική γραμματεία, τα οποία θα ήταν αδύνατα χωρίς τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Σε συναφείς επιστήμες (όπως η επιγραφική, η φιλολογία, η γλωσσολογία και η κλασική λογοτεχνία), οι ερευνητές έχουν διευρύνει τα όρια της ηλεκτρονικής δημοσίευσης επεκτείνοντάς τα, όχι μόνο σε άρθρα περιοδικών ή βιβλία αλλά και σε διαδραστικές, επεξεργάσιμες εκδόσεις ή βάσεις δεδομένων με επαναχρησιμοποιήσιμο περιεχόμενο για περαιτέρω έρευνα^{5,6,7,8}.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι να προχωρήσει ακόμη ένα βήμα σε σχέση με τα τυποποιημένα συστήματα και βιβλιοθήκες με σώματα κειμένων προτείνοντας μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα η οποία, από τη μία πλευρά, υιοθετεί χαρακτηριστικά προηγούμενων επιτυχημένων προσεγγίσεων και, από την άλλη, στοχεύει να λειτουργήσει ως ένα δικτυωμένο περιβάλλον συνεργασίας για διαφορετικούς χρήστες που θα είναι σε θέση, όχι μόνο να περιηγηθούν, να βιώσουν, να χρησιμοποιήσουν και να κατανοήσουν το σύνολο του Αριστοτελικού έργου με εξατομικευμένο τρόπο, προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες κάθε διαφορετικής ομάδας-στόχου, αλλά και να συμβάλουν άμεσα σε αυτό.

Στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά υπάρχοντα συστήματα και βιβλιοθήκες με σώματα κειμένων από τα οποία αντλήθηκαν καλές πρακτικές για το σχεδιασμό και υλοποίηση της προτεινόμενης πλατφόρμας, τονίζονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους και τέλος παρουσιάζεται η βασική λειτουργικότητα της προτεινόμενης πλατφόρμας.

3 Bevan, A. (2013). Travel and Interaction in the Greek and Roman World. A Review of Some Computational Modelling Approaches. *Bulletin of the Institute of Classical Studies. Supplement*, 122, 3–24. <http://www.jstor.org/stable/44216320>

4 Gaffney, V. & Murgatroyd, P. & Craenen, B. & Theodoropoulos, G. (2013). “Only Individuals”: moving the Byzantine army to Manzikert”. *Bulletin of the Institute of Classical Studies. Supplement*, 122, 25–43. <http://www.jstor.org/stable/44216321>

5 Bodard, G. (2008). The Inscriptions of Aphrodisias as electronic publication: A user’s perspective and a proposed paradigm. *Digital Medievalist* © Gabriel Bodard. 4. 10.16995/dm.19.

6 Monella, P. (2008). Towards a digital model to edit the different paratextuality levels within a textual tradition. *Digital Medievalist*. 4. 10.16995/dm.62.

7 Toufexis, N. (2010): One era’s nonsense, another’s norm: diachronic study of Greek and the computer. In: Bodard, G. / Mahony, S. (Hg.): *Digital research in the study of classical antiquity*. Farnham: Ashgate, S. 105–118.

8 Bodard, G., & Garcés, J. (2009). Open Source Critical Editions: a rationale. In M. Deegan, & K. Sutherland (Eds.), *Text Editing, Print and the Digital World* (pp. 83 - 98). Ashgate.

2. Συστήματα και βιβλιοθήκες με σώματα κειμένων

Η φιλοσοφία είναι ένα πολύ εκτενές και πολυσχιδές αντικείμενο. Σε μεμονωμένους κλάδους της, π.χ. στην ιστορία και στη θεωρία της ρητορικής⁹ ή στη θεωρία των επιχειρημάτων¹⁰, έχουν δημιουργηθεί μια σειρά από διαδραστικές και συνεργατικές δομές ενώ πολύ περισσότερες είναι οι σχετικές βάσεις δεδομένων (σχεδόν κάθε σημαντικός συγγραφέας έχει μία). Από την άλλη πλευρά, είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο Αριστοτέλης είναι ένας κομβικός συγγραφέας για τη φιλοσοφία και δεν μπορεί να υπάρξει έρευνα χωρίς αναφορά στο έργο του¹¹.

Τα ψηφιακά έργα της αρχαίας γραμματείας έχουν αλλάξει την έρευνα στις κλασικές σπουδές, επηρεάζουν το υλικό, τις μεθόδους, το περιεχόμενο της έρευνας και κατά συνέπεια τα ερωτήματα που τίθενται. Αυτό το μεταβαλλόμενο πλαίσιο οδήγησε σε πολλές αναδρομικές μελέτες ψηφιακών κλασικών τα τελευταία χρόνια^{12,13,14,15,16}. Παρά τις διαφορές τους, όλες αναδεικνύουν την ανάγκη για διαλειτουργικότητα, συνεργασία και διεπιστημονικότητα.

Προκειμένου η προτεινόμενη πλατφόρμα να υιοθετήσει επιτυχημένες σχεδιαστικές πρακτικές και λειτουργικότητα συστημάτων που έχουν ήδη υλοποιηθεί και χρησιμοποιούνται με επιτυχία στα κλασικά γράμματα, μελετήθηκαν τα σημαντικότερα – περισσότερο αντιπροσωπευτικά συστήματα λογισμικού με σώματα κειμένων. Σε αυτό το επίπεδο, επισημάνθηκε ότι τα τελευταία 35 χρόνια οι δυνατότητες των ερευνητών έχουν αλλάξει δραματικά με συστήματα που διευκολύνουν και προωθούν τη συνεργασία (και όχι μόνο την ηλεκτρονική επικοινωνία). Ορισμένες διαδικτυακές κοινότητες, όπως το Digital Classicist, παρέχουν αλληλεπίδραση επικοινωνίας με χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης, παρακολούθηση σεμιναρίων καθώς και μηνιαία Wiki Sprints στα οποία οι συνεισφέροντες χρησιμοποιούν κοινά έγγραφα, διαδικτυακές συζητήσεις και ψηφιακά Wikis.

Μέσα από δύο ψηφιακές βιβλιοθήκες - ορόσημα, την TLG¹⁷ με το σύνολο των αρχαίων κειμένων και την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Περσέα (Perseus Digital Library - η οποία βασίζεται στο TLG και επεκτείνεται με μεταφράσεις και σχόλια) ερευνητές, ακαδημαϊκοί, φοιτητές και άλλο κοινό αναζητούν και μελετούν σώματα

9 <https://networks.h-net.org/h-rhetor>

10 <http://www.yorku.ca/gilbert/argthry/argthry/listserv.html>

11 Gross, A. G. & Dascal, M. (2001). The conceptual unity of Aristotle's rhetoric. *Philosophy and Rhetoric* 34 (4):275-291.

12 Terras, M. (2009). "Digital Curiosities: Resource Creation Via Amateur Digitisation". *Literary and Linguistic Computing*. 25 (4) 425 – 438.

13 Crane, G. (2004). *Classics and the Computer: An End of the History*. In *Companion to Digital Humanities*, pages 46-55, Malden Massachusetts : Blackwell Publishers, 2004.

14 Babeu, A. (2011) "Rome Wasn't Digitized in a Day: Building a Cyberinfrastructure for Digital Classicists" CLIR Publication 150, 2011.

15 Bodard, G. (2008). The Inscriptions of Aphrodisias as electronic publication: A user's perspective and a proposed paradigm. *Digital Medievalist* © Gabriel Bodard. 4. 10.16995/dm.19.

16 Cayless, H., Roueché, C., Elliott, T., & Bodard, G. (2010). *EPIGRAPHY IN 2017*. In *Changing the Center of Gravity* (pp. 203-222). Gorgias Press.

17 Thesaurus Lingua Graecae - <https://www.lib.auth.gr/en/tlg>

κειμένων μεγαλύτερα από αυτά που θα μπορούσαν να μελετηθούν σε άλλες εποχές. Το Phi Latin Corpus (<http://latin.packhum.org>) είναι μια παρόμοια βιβλιοθήκη για τη μελέτη κλασικών λατινικών κειμένων. Ηλεκτρονικά έργα σχετικά με κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας έχουν αναπτυχθεί και συντηρηθεί από πολύ λίγα μεγάλα ερευνητικά ιδρύματα τα οποία για δεκαετίες ανέλαβαν την πρωτοβουλία και επένδυσαν σε αυτά σημαντικούς ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Στην Ελλάδα, ο κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας είναι μια δράση διακριτού πεδίου, καθώς υπάρχει και αναπτύσσεται εδώ και σχεδόν δύο δεκαετίες και έχει διεθνή απήχηση.

Τα σχετικά εργαλεία που υποστηρίζουν τη λειτουργία των εν λόγω κόμβων/ψηφιακών βιβλιοθηκών είναι τυπικά εργαλεία σώματος κειμένου με παράλληλο κείμενο, αναζήτηση και συνδέσεις. Δεδομένου ότι σχεδιάστηκαν πριν από 2-3 δεκαετίες, δεν ήταν σε θέση να λάβουν υπόψη τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, ιδίως τις δυνατότητες συλλογικής συγγραφής, αξιολόγησης ή άλλα χαρακτηριστικά κοινωνικής δικτύωσης των χρηστών τους.

Λόγω των σχετικά ξεπερασμένων τεχνολογικών σχεδίων των παραδοσιακών πλατφορμών, η συντήρηση και η ανάπτυξη του περιεχομένου τους εξακολουθεί να είναι μια επίπονη διαδικασία για τους ερευνητές, καθώς ακολουθεί αναγκαστικά τον παραδοσιακό τρόπο κεντρικά ελεγχόμενης διαχείρισης υλικού που είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο, εντελώς αδιαφανής προς τον τελικό χρήστη και, αρκετά συχνά, αδιαφανής ακόμη και για τον ενδιάμεσο χρήστη/συγγραφέα/διορθωτή. Συνεπώς, είναι απαραίτητες οι υπηρεσίες τεχνικής υποστήριξης και οι διαδικασίες έγκρισης του υλικού από ειδικούς. Ως εκ τούτου, η προσθήκη, η εξέλιξη, η διαχείριση και η βιωσιμότητα του υλικού γενικά εξακολουθεί να βαρύνει τους κύριους δημιουργούς σχεδόν ατομικά, ακόμα κι αν υπάρχουν πολλοί άλλοι που θα μπορούσαν (και θα έπρεπε) να συνεισφέρουν αποτελεσματικά. Δεν υπάρχουν δυνατότητες άμεσης παρέμβασης/συν-συγγραφής από άλλους ερευνητές (συχνά ενδιαφέρονται οικειοθελώς) αλλά ούτε και από το επιστημονικό κοινό που μπορεί, όχι μόνο να τις χρησιμοποιήσει αλλά και να γνωρίζει πολύ καλά κάποιες ιδιαίτερες πτυχές του υλικού, όπως π.χ. ειδικούς επιστήμονες, ομάδες μαθητών ή καθηγητές. Έτσι, πολύτιμο περιεχόμενο παράγεται συνεχώς με τη χρήση και μελέτη σε κάθε περίπτωση αλλά χάνεται αφού δεν συγκεντρώνεται και δεν συνδέεται αρμονικά με το ίδιο το έργο. Παραμένει στο θρανίο, στον υπολογιστή και τις σκέψεις του ειδικού ερευνητή και της ομάδας του ή σε ερευνητικές εργασίες, σε εργασίες φοιτητών, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή στον ιδιωτικό χώρο ερασιτεχνών.

Τα πρότυπα δεδομένα για τα αυθεντικά κείμενα, συμπεριλαμβανομένων των παράλληλων πηγών και ιδιαίτερα των μεταφράσεων και αποδόσεων τους σε διάφορες γλώσσες είναι τεράστια, τόσο σε σχετικό μέγεθος αλλά κυρίως σε πολυπλοκότητα: πολλαπλές παράλληλες πηγές, μεταφράσεις, σημειώσεις, εξειδικευμένα σχόλια, χρήσεις και αναφορές σε φιλοσοφικά, λογοτεχνικά, φιλολογικά, τεχνικά έργα άλλων συγγραφέων κ.λπ. Εύλογα, κάποια στιγμή αυτά τα συστήματα θα επανασχεδιαστούν, με τεχνολογικό μοντέλο και αρχιτεκτονική ανοιχτή στις κοινότητες.

Ήδη βρίσκονται σε εξέλιξη διαδικασίες για τεχνολογική αναβάθμιση στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Perseus, με την κυκλοφορία του νέου Scaife Viewer (από την Άνοιξη του 2018), αν και δεν περιλαμβάνει συνεργατικές δυνατότητες. Σε ευρύτερο πλαίσιο, η διεθνής συνεργασία σημαντικών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων με ιστορία στο χώρο, για το Open Greek and Latin Project (<https://www.dh.uni-leipzig.de/wo/projects/open-greek-and-latinproject/>), συμπεριλαμβανομένου του Perseus, ανακοίνωσε το 5ετές σχέδιό του για ένα ανοιχτό, δυναμικό corpus, που θα περιλαμβάνει εύστοχα όλα τα γραπτά «τεχνουργήματα» της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής γραμματείας και δίνει έμφαση στη διαφοροποίησή του από τα υπάρχοντα σώματα κειμένων (τόσο στην τεχνολογία και επίσης στο ότι περιλαμβάνουν γενικά μία ή σε κάθε περίπτωση περιορισμένες εκδόσεις του ίδιου έργου).

Η πλατφόρμα “Αριστοτελιστές” στοχεύει να υιοθετήσει τις καλές πρακτικές των παραπάνω συστημάτων και επιπλέον να αποτελέσει ένα συνεργατικό κοινωνικό δίκτυο βασισμένο στο corpus της Αριστοτελικής φιλοσοφίας υποστηρίζοντας καινοτόμες διαδικασίες παραγωγής, σύνθεσης και αξιοποίησης της γνώσης από διαφορετικές ομάδες χρηστών. Η προτεινόμενη πλατφόρμα εμφανίζει διαφοροποιήσεις από προηγούμενες προσεγγίσεις υπό την έννοια ότι ο μεταφραστής κάθε αριστοτελικού έργου διαμορφώνει την έκδοση του έργου στην πλατφόρμα λαμβάνοντας υπόψιν διεθνείς έγκυρες εκδόσεις ενσωματώνοντας παράλληλα ερευνητικά πορίσματα και επιλεγμένες διαφορετικές γραφές. Η έκταση των χωρίων (υποδιαίρεση του αρχαίου κειμένου) στην πλατφόρμα των Αριστοτελιστών καθορίζεται με νοηματικά κριτήρια και είναι μεγαλύτερη από συναφείς πλατφόρμες ενώ στόχος είναι να αποτελέσει η πλατφόρμα εμβληματικό έργο υπό την έννοια ότι πρόκειται, για πρώτη φορά, να διατεθούν στο ευρύ κοινό οι νεοελληνικές μεταφράσεις των απάντων του Αριστοτέλη σε ψηφιακή μορφή. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα μέρος της λειτουργικότητας της πλατφόρμας, εστιάζοντας κυρίως στη λειτουργικότητα που αφορά τους προσφερόμενους συνεργατικούς μηχανισμούς μετάφρασης και μελέτης έργων του Αριστοτέλη, μηχανισμούς αναζήτησης λέξεων και φράσεων και θεματικές αναζητήσεις με βάση λέξεις-κλειδιά. Η πρόσβαση σε μεγάλο τμήμα του περιεχομένου της πλατφόρμας θα είναι ελεύθερη¹⁸ ενώ ένα τμήμα του περιεχομένου θα είναι διαθέσιμο προς αξιοποίηση για εμπορικούς σκοπούς στους φορείς υλοποίησης της πλατφόρμας.

3. Η πλατφόρμα “Αριστοτελιστές”

3.1. Βασικοί άξονες

Η σύγχρονη ψηφιακή εποχή επιτάσσει η έμφαση για το σχεδιασμό και υλοποίηση

18 Απαιτείται η δημιουργία λογαριασμού πρόσβασης (προαπαιτούμενο ένα email ως όνομα χρήστη και ένα password), εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο λογαριασμός επίδειξης της πλατφόρμας (όνομα χρήστη: demo@aristotelistes.gr, κωδικός πρόσβασης: demor@ss)

συστημάτων και εργαλείων στα κλασικά γράμματα να μεταβεί από την απλή ψηφιοποίηση των δεδομένων σε εργαλεία που θα υποστηρίζουν αποδοτικά και συλλογικά τις διαδικασίες παραγωγής, σύνθεσης και αξιοποίησης της γνώσης.

Ακολουθώντας το παραπάνω πλαίσιο, η προτεινόμενη πλατφόρμα «Αριστοτελιστές» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου «Αριστοτελιστές» αντικείμενο του οποίου είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η λειτουργία μιας πρωτότυπης συνεργατικής πλατφόρμας για την υποστήριξη της ευρείας και πολυδιάστατης μελέτης του συνόλου του έργου του Αριστοτέλη. Κύριος στόχος του έργου είναι η ανάπτυξη, η ευρεία επίδειξη, η αξιολόγηση και η αξιοποίηση μιας ολοκληρωμένης και περιεκτικής ανοιχτής πλατφόρμας που θα περιέχει, για πρώτη φορά διαθέσιμο σε ψηφιακή μορφή, το πλήρες σώμα των αριστοτελικών έργων. Παράλληλα, η πλατφόρμα «Αριστοτελιστές» θα λειτουργεί ως ένα κοινωνικό δίκτυο, ένα δικτυωμένο περιβάλλον συνεργασίας, κάτι που συνεπάγεται ότι οι χρήστες (ειδικοί, ερευνητές, ευρύ κοινό, φοιτητές, καθηγητές κ.λπ.) θα μπορούν, όχι μόνο να περιηγηθούν, να βιώσουν, να χρησιμοποιήσουν και να κατανοήσουν τα Αριστοτελικά έργα με εξατομικευμένο τρόπο, προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες κάθε ομάδας στόχου, αλλά και να συμβάλουν άμεσα σε αυτά. Επιπλέον, η πλατφόρμα θα συμβάλλει στην κεφαλαιοποίηση του πνευματικού έργου (σχετικά το έργο του Αριστοτέλη), στην προσθήκη υποκείμενης (tacit) γνώσης που δημιουργείται κατά τις δίγλωσσες ποιοτικές μεταφράσεις στην ελληνική γλώσσα και στην ολοκλήρωση/επεξεργασία των μεταφράσεων με συλλογικό τρόπο.

Ως κοινωνικά δικτυωμένο συνεργατικό περιβάλλον, η πλατφόρμα στοχεύει να μεταμορφώσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται οι χρήστες/μεταφραστές κατά την επεξεργασία της μετάφρασης, αποτελώντας παράδειγμα κοινότητας κοινωνικού δικτύου/συνεργατικής ανάπτυξης. Μέσω της κοινότητας επιδιώκεται να αποτυπωθεί το σύνολο της συλλογικής ευφυΐας (σε μεγάλο βαθμό ανείπωτη και ανεκμετάλλευτη) καθώς και οι δευτερεύουσες πληροφορίες που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με αυτή (βιβλιογραφικές αναφορές, σχόλια, συγκρίσεις και αξιολόγηση από συναδέλφους).

Η πληροφορία στην πλατφόρμα οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί το πιθανό ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση του αριστοτελικού έργου, προσφέροντας κατάλληλες και πολλαπλές προσβάσεις και συνδέσεις σε αυτό. Η πλατφόρμα συμβάλλει καθοριστικά στην ολοκλήρωση της νέας μετάφρασης του Αριστοτέλη στα νέα ελληνικά που είναι αποτέλεσμα πολυετούς ερευνητικής εργασίας, τα πρώτα δείγματα της οποίας έχουν αξιολογηθεί με κατηγορηματικό τρόπο (Κρατικά Βραβεία Υπουργείου Πολιτισμού).

Η δυναμική διαδικτυακή πλατφόρμα που δημιουργήθηκε περιλαμβάνει τα πλήρη έργα του Αριστοτέλη στο πρωτότυπο μαζί με σύγχρονες μεταφράσεις στη Νέα Ελληνική γλώσσα και ένα σύνολο εργαλείων και υπηρεσιών που διευκολύνουν την ενασχόληση με την αριστοτελική φιλοσοφία.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται:

- στην τυποποίηση της ερμηνευτικής προσέγγισης των αρχαίων ελληνικών φιλοσοφικών έργων (με παράδειγμα αναφοράς το έργο του Αριστοτέλη, οργανωμένο σε ένα ψηφιακό σώμα κειμένων, πλαισιωμένο με λεξικογραφικά εργαλεία ανάγνωσης και σχολιασμούς που συνδέονται υπερκειμενικά).
- στην τυποποίηση της συλλογικής μεταφραστικής διαδικασίας.
- στη διαδικασία συλλογικού σχολιασμού.

3.2. Τα έργα του Αριστοτέλη στην πλατφόρμα

Πρωταρχικός στόχος του προγράμματος «Αριστοτελιστές» αποτελεί η μετάφραση των απάντων του Αριστοτέλη στη νέα ελληνική γλώσσα και η διάθεση στο ευρύ κοινό, για πρώτη φορά σε ψηφιακή μορφή, των νεοελληνικών μεταφράσεων όλων των έργων του Αριστοτέλη.

Τα έργα του Αριστοτέλη, το πρωτότυπο κείμενο και οι αντίστοιχες μεταφράσεις στη νεοελληνική γλώσσα, αποτελούν τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνονται όλα τα περιεχόμενα της πλατφόρμας «Αριστοτελιστές». Τα έργα του Αριστοτέλη συγκεντρώνονται σε ένα ψηφιακά οργανωμένο υπερκειμενικό σώμα με πολυάριθμες παραπομπές, ώστε το αρχαίο ελληνικό κείμενο να αποτελείσει πηγή πρόσθετων πληροφοριών και ερευνητικού υλικού.

Η μεταφραστική εργασία αποτέλεσε συνεργατικό εγχείρημα στο πλαίσιο «ομάδων ανάγνωσης», μιας διεθνώς καταξιωμένης πρακτικής στο χώρο της αρχαίας φιλοσοφίας, με εστίαση στις νεοελληνικές μεταφράσεις του Αριστοτελικού έργου. Η προτεινόμενη πλατφόρμα διαφοροποιείται από τις προσεγγίσεις που περιεγράφηκαν όσον αφορά τη συγκρότηση του αρχαίου κειμένου δεδομένου ότι ο μεταφραστής κάθε έργου βασίζεται στις έγκυρες διεθνείς εκδόσεις ενώ παράλληλα ενσωματώνει πορίσματα ερευνών και διαφορετικές γραφές.

Ολόκληρο το έργο του Αριστοτέλη παρατίθεται στην πλατφόρμα από το πρωτότυπο, σε έκδοση κατάλληλα διαμορφωμένη από κάθε μεταφραστή. Κάθε Αριστοτελικό έργο διαιρείται σε Βιβλία (όταν υπάρχει τέτοια διάκριση στο συγκεκριμένο Αριστοτελικό έργο) ή σε μεγάλες Ενότητες (με θεματικά κριτήρια, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία). Οι Θεματικές Ενότητες τιτλοφορούνται με βάση την αρίθμηση των κεφαλαίων (π.χ. Περί ποιητικής Κεφ. 1-5, Κεφ. 6-22, Κεφ. 23-24, Κεφ. 25-26).

Κάθε βιβλίο ή ενότητα χωρίζεται σε αποσπάσματα (Χωρία), έτσι ώστε οι χρήστες να μπορούν να πλοηγούνται εύκολα στο περιεχόμενο του έργου και ταυτόχρονα να έχουν συνεπίβλεψη των διαφόρων υπερκειμενικών αναφορών. Ο τίτλος του Χωρίου αποτελείται από τη σχετική αναφορά σύμφωνα με τη σελιδοποίηση Bekker (π.χ. 1447a8-1447b29).

3.3. Δομή της πλατφόρμας

Οι χρήστες της πλατφόρμας, μέσα από το διαδικτυακό περιβάλλον των

«Αριστοτελιστών», έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στο πρωτότυπο κείμενο των απάντων του Αριστοτέλη και τις αντίστοιχες μεταφράσεις του (συναποτελούν ένα σώμα κειμένων (corpus)), σε εργαλεία όπως τα εργαλεία αναζήτησης (λέξεων στα αρχαία έργα, φράσεων στα Σχόλια των Μελετητών, λέξεων – κλειδιά), σε εργαλεία δημιουργίας υπερκειμενικών αναφορών, σε εργαλεία υποστήριξης Συζητήσεων, στο Λεξικό των εννοιών, έργων και ονομάτων της αριστοτελικής φιλοσοφίας και σε εργαστήρια επιμορφωτικών δράσεων.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα μέρος της λειτουργικότητας της πλατφόρμας, εστιάζοντας κυρίως στη λειτουργικότητα που αφορά τους προσφερόμενους μηχανισμούς για:

- το **Αρχαίο Κείμενο και τις Μεταφράσεις**,
- το **Λεξικό εννοιών, έργων και ονομάτων** και
- τις υπερκειμενικές αναφορές και τα **Σχόλια από τους Υπομνηματιστές** του Αριστοτέλη (αποδελτιωμένα σχόλια από το Υπομνήματα για τα έργα του Αριστοτέλη από την αρχαιότητα έως τα βυζαντινά χρόνια) ή από **σύγχρονους μελετητές και μεταφραστές**.

3.4. Πλοήγηση στο περιβάλλον και τα εργαλεία της πλατφόρμας

Ο χρήστης της πλατφόρμας «Αριστοτελιστές» μπορεί να πλοηγηθεί στο περιβάλλον με τα έργα του Αριστοτέλη (αρχαίο κείμενο και μεταφράσεις) μέσω του κυρίως μενού της πλατφόρμας. Ένας πλήρης κατάλογος των έργων του Αριστοτέλη εμφανίζεται στην επόμενη σελίδα και ο χρήστης μπορεί να πλοηγηθεί σε μια συγκεκριμένη σελίδα περιεχομένου του Χωρίου με ιεραρχικό τρόπο: επιλογή ενός έργου του Αριστοτέλη στην πλατφόρμα οδηγεί στη λίστα των Βιβλίων/Ενοτήτων στις οποίες υποδιαιρείται το έργο (σελίδα περιεχομένων έργου) και η επιλογή ενός Βιβλίου (ή Ενότητας) παραθέτει τον κατάλογο των Χωρίων του επιλεγμένου Βιβλίου (ή Ενότητας). Ο χρήστης της πλατφόρμας έχει δύο επιλογές όταν παραθέτει τα Χωρία ενός επιλεγμένου έργου: μπορεί είτε να επιλέξει τη λεπτομερή προβολή (για κάθε Χωρίο, τον τίτλο του Χωρίου, τις δύο πρώτες γραμμές του αρχαίου κειμένου, το όνομα του μεταφραστή του Χωρίου και τις ενέργειες που μπορεί να κάνει ο χρήστης στο Χωρίο (ανάγνωση/επεξεργασία) απεικονίζεται ως μπλοκ) ή τη σύντομη λίστα (δηλαδή μια λίστα πίνακα με όλα τα ονόματα των Χωρίων, τους αντίστοιχους μεταφραστές και τις ενέργειες που μπορεί να εκτελέσει ένας χρήστης σε κάθε Χωρίο (ανάγνωση/επεξεργασία)).

Επιλέγοντας ένα Χωρίο από τη Λίστα Χωρίων ενός επιλεγμένου έργου, ο χρήστης ανακατευθύνεται στη **Σελίδα Περιεχομένων του Χωρίου** (ξεχωριστή σελίδα) που περιλαμβάνει πέντε ξεχωριστές ενότητες (Εικ. 1):

1. Το **Αρχαίο Κείμενο** (αρχαίο/πρωτότυπο κείμενο, Εικ. 1-A)
2. Το αντίστοιχο **Κείμενο Μετάφρασης** (Εικ. 1-B)
3. Τα **Λήμματα του Λεξικού** που σχετίζονται με το έργο στο οποίο ανήκει το χωρίο (Εικ. 1-Γ)

4. Τις **Υπερκειμενικές Αναφορές** (Σχόλια για το Αρχαίο Κείμενο και Σημειώσεις στη Μετάφραση του Χωρίου, Εικ. 1-Δ)
5. Τις **Συνομιλίες στα Forum** (Συζητήσεις) σχετικά με το συγκεκριμένο χωρίο

- **Αρχαίο Κείμενο**

Το **Αρχαίο Κείμενο** (Εικ. 1 – Α) παρατίθεται σε στίχους που ακολουθούν την έντυπη έκδοση (Bekker) ενώ το Βιβλίο/Ενότητα αναγράφεται σε ξεχωριστή γραμμή. Στα δεξιά (σε ευθεία γραμμή) του αρχαίου κειμένου, είναι τυπωμένη η διπλή αρίθμηση με τον αριθμό σελίδας Bekker και τον αριθμό του στίχου (αναγράφεται κάθε 5 σειρές). Η μεταφόρτωση κειμένου στην πλατφόρμα μπορεί να γίνει είτε μαζικά (μεταφόρτωση ανά έργο σε αρχείο xlsx με χρήση προκαθορισμένης μορφοποίησης) είτε μεμονωμένα (ανά απόσπασμα από άτομα που είναι υπεύθυνα για τη μεταφόρτωση κειμένου).

- **Κείμενο Μετάφρασης**

Το **Κείμενο Μετάφρασης** (Εικ. 1 - Β) παρατίθεται σε παράλληλη ανάγνωση με το αρχαίο κείμενο. Η πλατφόρμα περιλαμβάνει σύγχρονες νεοελληνικές μεταφράσεις που συντάχθηκαν στο πλαίσιο του μεταφραστικού προγράμματος «Αριστοτελικά άπαντα»^{19, 20} (οι περισσότερες δεν έχουν μέχρι σήμερα δημοσιευθεί και είναι σε έντυπη μορφή). Η πλοήγηση στη μετάφραση μπορεί να γίνει από τον αρχικό πίνακα περιεχομένων των αριστοτελικών έργων (επιλέγοντας το έργο, το αντίστοιχο Βιβλίο/Ενότητα και, τέλος, το Χωρίο). Κάθε μετάφραση χωρίζεται σε Βιβλία/Ενότητες και Χωρία, ακολουθώντας τη διαίρεση του αρχαίου κειμένου. Το κείμενο παρατίθεται με πεζά γράμματα με την απαραίτητη μορφοποίηση (έντονη γραφή, πλάγια γραφή) και οι χρήστες της πλατφόρμας (αυτοί που διαθέτουν τα κατάλληλα προνόμια/ρόλους) μπορούν να επεξεργαστούν το κείμενο μετάφρασης χρησιμοποιώντας το συνεργατικό πρόγραμμα επεξεργασίας (υποστηρίζονται πολλοί χρήστες για την ταυτόχρονη επεξεργασία του κειμένου μετάφρασης) που παρέχεται.

Το μεταφραστικό κείμενο εισάγεται στην πλατφόρμα με δύο διαφορετικούς τρόπους: α) μαζικά, χρησιμοποιώντας ένα αρχείο txt (μορφοποιημένο σε προκαθορισμένη μορφή) που περιλαμβάνει της μετάφραση ενός ολόκληρου του έργου του Αριστοτέλη και β) από τους συνεργάτες του προγράμματος (ανά χωρίο, με επιλογή της αντίστοιχης αναφοράς) με τη χρήση του συνεργατικού συντάκτη (Εικ. 2) έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο συνεργατικός χαρακτήρας και η ανοιχτή μορφή της μεταφραστικής διαδικασίας με δυνατότητα εναλλακτικών μεταφραστικών δοκιμών.

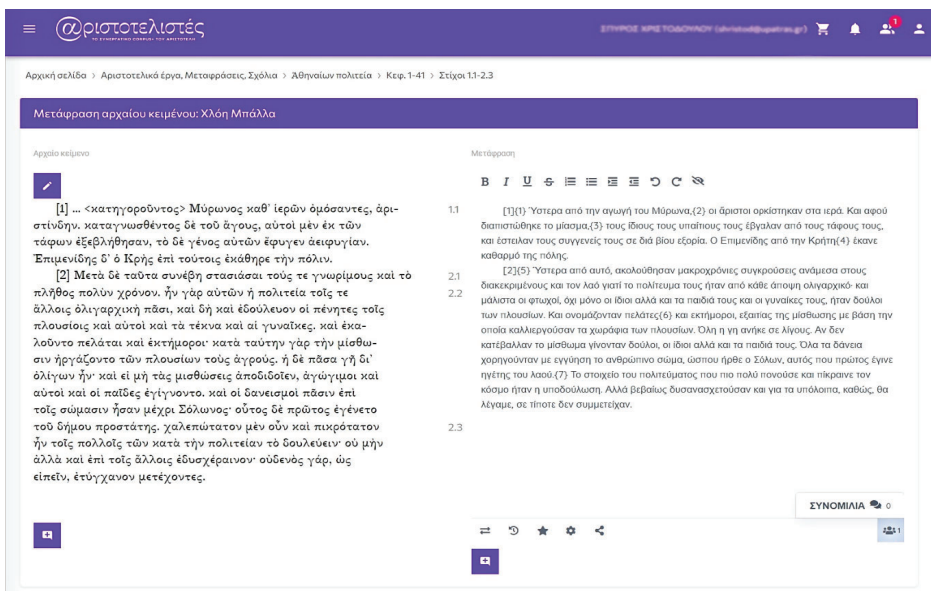
19 Υπό την εποπτεία των εκδόσεων ΝΗΣΟΣ και της Εταιρείας Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου

20 Κάλφας, Β. (2016). «Τα Άπαντα του Αριστοτέλη σε μετάφραση». Σύγχρονα Θέματα 134-135. Ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.synchronathemata.gr/ta-apanta-tou-aristoteli-se-metafrasi/>.

Εικόνα 1: Η Σελίδα Περιεχομένων του Χωρίου α) Το Αρχαίο Κείμενο β) Το Κείμενο Μετάφρασης γ) Τα Λήμματα του Λεξικού δ) Οι Υπερκειμενικές Αναφορές

The screenshot displays the website interface for 'Aristotelian'. The top navigation bar includes the site logo, a 'Demo Account' label, and user icons. The main content area is titled 'Αθηναίων πολιτεία / Κεφ. 1-41' and is divided into two columns: the original Greek text (A) and its translation (B). The Greek text discusses the political structure of Athens, mentioning the role of the assembly and the influence of the wealthy. The translation provides a clear, modern Greek equivalent of the text. Below the main text, there is a section for 'ΛΕΞΙΚΟ' (Glossary) and 'ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ' (Translation Notes), which include references to other works and scholars like Robert W. Wallace and Herodotus. A table of contents on the left side of the page lists various sections and chapters, with a search bar and navigation icons at the top.

Εικόνα 2: Η σελίδα περιεχομένων του χωρίου και ο συνεργατικός επεξεργαστής για την επεξεργασία των μεταφράσεων



- **Λεξικό εννοιῶν, ἔργων καὶ ὀνομάτων**

Τὸ **Λεξικό εννοιῶν, ἔργων καὶ ὀνομάτων** (ἓνα πλήρες Λεξικό Αριστοτελικῶν εννοιῶν, ἔργων καὶ ὀνομάτων) οργανώνεται με βάση τὴ φιλοσοφικὴ ὀρολογία, παρέχοντας πρόσβαση σὲ ερμηνευτικὲς μελέτες ποὺ συντάσσονται ἀπὸ ἐιδικούς ἐρευνητές. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τρεῖς τύπους λημμάτων:

1. **εκτενεῖς καταχωρήσεις γιὰ κάθε ἓνα ἀπὸ τὰ ἔργα τοῦ Αριστοτέλη:** γιὰ κάθε ἔργο, παρέχεται ἓνα εκτεταμένο λήμμα (πάνω ἀπὸ 1000 λέξεις) ποὺ περιλαμβάνει τὸ περιεχόμενο τοῦ ἔργου, μιὰ περιγραφὴ ἀνά βιβλίον, τὶς κύριες ἐννοιες ποὺ ἀνέπτυξε ὁ Αριστοτέλης καὶ τοὺς κύριους σχολιαστὲς καὶ μεταφραστὲς τοῦ
2. **μεσαίου μήκους λήμματα γιὰ βασικὲς ἐννοιες τῆς αριστοτελικῆς φιλοσοφίας:** κάθε λήμμα περιλαμβάνει ὀρισμὸ ἢ λεπτομερὴ περιγραφὴ τῆς ἐννοιας, κύρια ἀποσπάσματα τοῦ Αριστοτέλη ὅπου εἰσάγεται ἢ συζητεῖται μιὰ ἐννοια, ερμηνευτικὲς ἐκδοχὲς τῆς ἐννοιας καὶ βασικὴ βιβλιογραφία.
3. **σύντομες ἐγγραφές γιὰ τὰ κύρια οὐσιαστικά ποὺ περιλαμβάνονται σὲ κάθε ἔργο:** πρόκειται γιὰ σύντομα λήμματα ποὺ ἀφοροῦν τὰ κύρια ὀνόματα ποὺ αναφέρονται στὰ ἔργα τοῦ Αριστοτέλη με ἐμφαση σὲ φιλοσόφους παλαιότερους καὶ σύγχρονους τοῦ Αριστοτέλη.

Ἡ προσθήκη μιὰς νέας καταχώρισης/λήμματος στὸ λεξικὸ τῆς πλατφόρμας περιλαμβάνει τὴν εἰσαγωγὴ ἐνὸς ἀριθμοῦ πεδίων γιὰ τὸ λήμμα (τίτλος, λήμμα

αναφοράς, υπεύθυνος επεξεργασίας, θεματικής ενότητα), το κείμενο/περιγραφή του λήμματος, βιβλιογραφικές αναφορές για το λήμμα, ετικέτες που αφορούν τον τίτλο του έργου/έργων που απαντάται το λήμμα, τον κατάλογο των άλλων λημμάτων στο λεξικό με το οποίο συνδέεται/συσχετίζεται το συγκεκριμένο λήμμα, λέξεις-κλειδιά για αυτό το λήμμα και τα χωρία/γραμμές στις οποίες απαντάται το λήμμα στο αριστοτελικό σώμα κειμένων (με αναφορά/σύνδεσμο στη γραμμή του χωρίου).

Στη σελίδα περιεχομένου κάθε χωρίου εμφανίζεται μια λίστα με όλα τα λήμματα του Λεξικού που αναφέρονται στο έργο του συγκεκριμένου χωρίου (κάτω από το αρχαίο κείμενο του χωρίου (Εικ. 1 - Γ)).

Εκτός από τη σελίδα περιεχομένου κάθε χωρίου, οι χρήστες της πλατφόρμας μπορούν να έχουν πρόσβαση στο σύνολο των καταχωρήσεων του Λεξικού μέσω του κύριου μενού της πλατφόρμας (Εικ. 3). Όλα τα λήμματα του Λεξικού παρατίθενται με αλφαβητική σειρά και παρέχεται μηχανισμός αναζήτησης για την αναζήτηση ενός λήμματος που περιλαμβάνεται στο Λεξικό. Διατίθενται επίσης μηχανισμοί φιλτραρίσματος για το φιλτράρισμα της λίστας λημμάτων του Λεξικού χρησιμοποιώντας κριτήρια όπως το πρώτο γράμμα του λήμματος και τη θεματική ενότητα στην οποία ανήκει το λήμμα.

Εικόνα 3: Το εργαλείο του Λεξικού και ένα Λήμμα του Λεξικού



Οι θεματικές ενότητες είναι ετικέτες που ένας χρήστης μπορεί να επιλέξει και να προσθέσει σε ένα λήμμα του Λεξικού. Μπορεί να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων τη Σχολή του Αριστοτέλη και τους φιλόσοφους που προηγήθηκαν, την επίδραση του Αριστοτέλη στην ελληνιστική φιλοσοφία και στη φιλοσοφία της ύστερης αρχαιότητας, τους αρχαίους σχολιαστές του, τον Βυζαντινό και Αραβικό Αριστοτελισμό και την υιοθέτηση του αριστοτελικού έργου από τη νεότερη και τη σύγχρονη φιλοσοφία. Ο κατάλογος θεματικών ενοτήτων είναι ανοιχτός για μελλοντική συμπλήρωση και εμπλουτισμό ενώ τα μέλη της κοινότητας μπορούν να συνεισφέρουν στα Λήμματα του Λεξικού.

- **Υπερκειμενικές Αναφορές**

Οι **Υπερκειμενικές Αναφορές** στην πλατφόρμα (Εικ. 1 - Δ) είναι δύο διαφορετικών τύπων: α) **Σημειώσεις των Μεταφραστών** (Εικ. 4) και β) **Σχόλια των Μελετητών**.

Οι **Σημειώσεις των Μεταφραστών** αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία υπερκειμενικών αναφορών, άμεσα συνδεδεμένων με τη νεοελληνική μετάφραση. Είναι υποσημειώσεις στη νεοελληνική μετάφραση και εμφανίζονται στην κάτω δεξιά γωνία της σελίδας περιεχομένων του χωρίου, κάτω από τη μετάφραση του αποσπάσματος. Ο χρήστης της πλατφόρμας μπορεί να προσπελάσει μια Σημείωση Μεταφραστή επιλέγοντας (κάνοντας κλικ) στον αντίστοιχο αριθμό της (τοποθετείται μέσα στο κείμενο της μετάφρασης). Οι Σημειώσεις Μεταφραστή (Εικ. 4) μεταφορτώνονται είτε με μια μαζική διαδικασία εισαγωγής (από ένα αρχείο txt) είτε, μία προς μία, χρησιμοποιώντας το παρεχόμενο ειδικό συνεργατικό πρόγραμμα επεξεργασίας.

Η προσθήκη μιας Σημείωσης Μεταφραστή στη μετάφραση ενός συγκεκριμένου χωρίου περιλαμβάνει την προσθήκη ενός κειμένου για τη Σημείωση του Μεταφραστή, την αντίστοιχη σειρά εμφάνισης στο κείμενο της μετάφρασης, τον αριθμό του χωρίου (καθώς και τον αριθμό γραμμής) και ένα σύνολο βιβλιογραφικών παραπομπών.

Εικόνα 4: Σημειώσεις Μεταφραστών (Σ1, Σ2, Σ3)

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΦΟΡΟΥΜ

Σ1:
Η μόνη πληροφορία που έχουμε για την ταυτότητα του Μύρωνα προέρχεται από τον Πλούταρχο, Σόλων 12.3, και αφορά την καταγωγή του (Φλυεύς). (Όλες οι υποσημειώσεις είναι της Χλόης Μπάλλα.)

Σ2:
ἄγος: ο όρος παραπέμπει σε μια κατάσταση ιερότητας (καθεστώς «αφιέρωσης»· οι λέξεις *ἀγνός*, *ἄγιος*, *ἐναγισμός* αλλά και *ἐναγής* θεωρούνται ετυμολογικά συγγενείς). Κατ' αυτή την έννοια, *ἐναγής* είναι αυτός που ορκίζεται θέτοντας τον εαυτό του ενώπιον των θεών, οι οποίοι καλούνται να τον τιμωρήσουν εφόσον παραβεί τον όρκο του. Το Κυλώνειο ἄγος προέκυψε από τότε που ο Μεγακλής (ο οποίος ανήκει στο γένος των Αλκμεωνιδών), παραβιάζει τους όρους της ικεσίας βάσει της οποίας οι σύντροφοι του Κύλωνα (νεαρού αριστοκράτη που είχε επιχειρήσει να καταλάβει την εξουσία ως τύραννος), θα μπορούσαν, αφού ο ίδιος ο Κύλων είχε αποδράσει, να εγκαταλείψουν την Ακρόπολη, μαζί με τους συντρόφους του, όπου είχαν καταφύγει ως ικέτες. Το όνομα του Μεγακλή δεν αναφέρεται κατά την εξιστόρηση του επεισοδίου από τον Θουκυδίδη (1.126-127), ούτε από τον Ηρόδοτο (5.71), και οι δύο ωστόσο σημειώνουν ότι το ἄγος μεταφερόταν από γενιά σε γενιά.

Σ3:
Σύμφωνα με τον Πλούταρχο (Σόλων 12.4), ο Επιμενίδης ο Φαίστιος συμπεριλαμβανόταν σε ορισμένους από τους καταλόγους των Επτὰ Σοφών.

Σ4:
πελάτης: σπάνιος όρος, που δηλώνει εξαρτημένη σχέση εργασίας. Βλ. και πιο κάτω, σημ. 7, σ. 51.

Σ5:
Ο όρος *δήμος* περιγράφει το πλήθος των κοινών ανθρώπων, σε αντιδιαστολή με τους *γνωρίμους* κτλ. (βλ. σχόλιο). Ο όρος *προστάτης* χρησιμοποιείται αρκετά αργότερα και σημαίνει τον πολιτικό ηγέτη (βλ. *Ἀθηναίων πολιτεία* 28.2-3).

Τα Σχόλια των Μελετητών είναι δύο κατηγοριών:

1. Σχόλια από Υπομνηματιστές του Αριστοτέλη και
2. Σχόλια Νεότερων και Σύγχρονων Μελετητών

(1) Σχόλια από Υπομνηματιστές του Αριστοτέλη

Η πλατφόρμα περιλαμβάνει σχόλια από Υπομνηματιστές του Αριστοτέλη (Εικ. 5, εμφανίζεται στην περιοχή της οθόνης του Σχ. 1 – Γ όταν προστίθεται στο Αρχαίο Κείμενο) στην Ύστερη Αρχαιότητα και στο Βυζάντιο. Τα σχόλια συνδέονται με το αριστοτελικό κείμενο (ως υπερκειμενικές αναφορές), για να είναι διαθέσιμα

κατά τη μελέτη κάθε χωρίου. Ένα αρχείο xlsx μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την μαζική εισαγωγή σχολίων στην πλατφόρμα (με συγκεκριμένη δομή/πεδία: Υπομνηματιστής, Αναφορά στο έργο του Υπομνηματιστή, έργο του Αριστοτέλη, Χωρίο του Αριστοτέλη, Αναφορά στο έργο του Αριστοτέλη, Λέξεις ή φράσεις του αρχαίου κειμένου στο οποίο αναφέρεται, Κείμενο, Μετάφραση, Ετικέτες).

(2) Σχόλια από Νεότερους και Σύγχρονους Μελετητές

Ένα σύνολο σχολίων από νεότερους και σύγχρονους μελετητές περιλαμβάνεται, ανά χωρίο, στην πλατφόρμα, με στόχο να βοηθήσουν στην ερμηνεία ενός χωρίου και να παρέχουν το υπάρχον πλαίσιο προς συζήτηση. Ένα αρχείο xlsx μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μαζική εισαγωγή σχολίων στην πλατφόρμα (παρόμοια δομή με τα σχόλια των υπομνηματιστών, με την πρόσθετη δυνατότητα δημιουργίας συνδέσμων προς εξωτερικούς πόρους). Τα σχόλια μπορούν επίσης να μεταφορτωθούν ένα προς ένα, μέσω της διεπαφής που παρέχει η πλατφόρμα, η οποία προσφέρει και την επιλογή αποστολής pdf ή εικόνων.

Εικόνα 5: Σχόλια Υπομνηματιστών των Αριστοτέλη

ΛΕΞΙΚΟ ΣΧΟΛΙΑ ΦΟΡΟΥΜ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Σχόλια μελετητών

[«Περὶ οὐρανοῦ»]

Σμπλίκιος «Εἰς το Περὶ οὐρανοῦ», 1,2-12

Τὸν σκοπὸν τῆς Περὶ οὐρανοῦ Ἀριστοτέλους πραγματείας ὁ Ἀλέξανδρος περὶ κόσμου φησὶν· οὐρανὸν γὰρ τριχῶς ὑπὸ τοῦ Ἀριστοτέλους ἐν τούτοις λέγεσθαι τὴν τε τῶν ἀπλανῶν σφαῖραν καὶ ὄλον τὸ θεῖον καὶ κυκλοφο-
[5] ρικὸν σῶμα, ὅπερ καὶ ἑξαχτον οὐρανὸν ἐν τούτῳ τῷ βιβλίῳ μετὰ προσ-
θήκης καλεῖ, καὶ ἔτι μέντοι τὸν κόσμον, ὅσπερ καὶ Πλάτων ὠνόμασεν [...].
[10] περὶ κόσμου οὖν φησιν ὁ Ἀλέ-
ξανδρος καὶ περὶ τῶν ἐν αὐτῷ πέντε σωματίων τοῦ τε οὐρανοῦ καὶ τῶν
ὑπὸ σελήνην τεσσάρων, πυρός, ἀέρος, ὕδατος, γῆς.
Λέξεις-κλειδιά: κόσμος, οὐρανός, σῶμα

[268a13 ταῦτα δὲ τὸν τῆς τριάδος]

Σμπλίκιος «Εἰς το Περὶ οὐρανοῦ», 9,10-21

[10] ἐπιστήσαι δὲ ἄξιον, ὅτι παρὰ τὸ σύνηθες ὁ Ἀριστο-
τέλης τοῖς Πυθαγορικαῖς ἐνδείξεσιν εἰς ἀπόδειξιν ἐχρήσατο. ἴσως δὲ ἀπο-
ρήσοι ἂν τις, πῶς τὸ τριχῆ διεστῶς πάντη διεστῶς ἔστιν, ἐπειδὴ τέλειος
ἀριθμὸς ὁ τρία· ὡς μὲν γὰρ ἀριθμὸς ἔστω τέλειος ἀρχὴν ἔχων καὶ μέσα
καὶ τέλος· πῶς δὲ διὰ τοῦτο τὸ τοῖς τρισὶν ὀρισμένον πᾶν καὶ τέλειον,
[15] εἴπερ ἐπίστευε καὶ ἄλλων δέοιτο; ἄρα γὰρ ὁ τρεῖς δακτύλους ἔχων ἄνθρω-
πος, ἐπειδὴ τρεῖς ἔχει, πάντα ἔχει τοὺς δακτύλους, ἢ τὰ τρία στοιχεῖα
τῶν σωμάτων ἢ τοῦ λόγου πάντα τὰ στοιχεῖα ἔστιν; ἢ εἰ μὲν τρεῖς εἰσιν
αἱ πᾶσαι διαστάσεις, τὸ τριχῆ διεστῶς πάντη διέστηκεν, ὡς μὴ εἶναι
ἄλλην διάστασιν; μήποτε οὖν ἐκ τοῦ μὴ εἶναι ἄλλην διάστασιν ἀποδείξας
[20] τὸ πάντη διεστᾶναι τοῖς ἀπὸ τῶν τριῶν ἐπιχειρήμασι κατὰ τὸ ἐνδοξον
συνεχρήσατο.

- Συνομιλίες στις Συζητήσεις

Οι Συνομιλίες στις Συζητήσεις αναφέρονται σε δύο κατηγορίες συζητήσεων που περιλαμβάνονται σε κάθε χωρίο, μία για το αρχαίο κείμενο και μία για τη μετάφρασή του (εμφανίζονται κάτω από το αρχαίο κείμενο και τη μετάφραση αντίστοιχα). Οι χρήστες μπορούν να συζητήσουν για το αρχαίο κείμενο και τη μετάφρασή του και να προσφέρουν πληροφορίες/σχόλια σχετικά με το νόημα του κειμένου ή τη μετάφρασή του. Οι πληροφορίες/σχόλια των χρηστών ενδέχεται τελικά να ενσωματωθούν στο κύριο Σώμα Κειμένων, αν επικυρωθούν από τους υπευθύνους για τη συντήρηση του Σώματος Κειμένων. Με αυτό τον τρόπο η γνώση των χρηστών ενσωματώνεται στο κείμενο και οι διαθέσιμες πληροφορίες διαμορφώνονται συλλογικά.

- Μηχανισμός αναζήτησης λέξεων και δημιουργία Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων (ΣΠΛ)

Το σύνολο των έργων του Αριστοτέλη αποτελεί ένα ενιαίο σώμα κειμένων (corpus), στο οποίο ο χρήστης μπορεί (α) να αναζητήσει λέξεις, (β) να περιηγηθεί στα επιστρεφόμενα αποτελέσματα μιας αναζήτησης (λίστες λέξεων με τα συμφραζόμενά τους και τις παραπομπές τους) καθώς και (γ) να έχει πρόσβαση, μέσω των παραπομπών, στο κείμενο του χωρίου και αντίστροφα (από το κείμενο του χωρίου στο Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων (ΣΠΛ - Concordance Matrix of Words(CMW))).

Εικόνα 6: Αναζήτηση τύπων που τελειώνουν σε «ικος»

The screenshot shows the 'Αριστοτελείστες' website interface. On the left, there is a sidebar with search filters under 'Φίλτρα αναζήτησης', including 'ΚΑΘΗΜΕΡΙΟΣ' and 'ΕΠΙΧΡΗΣΙΜΟΙ'. The main content area is titled 'Αναζήτηση ΑΕ λέξεων οσάντες' and shows search results for the suffix '-ικός'. The search criteria are set to 'Αναζήτηση' and 'ΤΥΠΟΣ'. The results table lists 159 lemmatized types, with the following entries visible:

ΑΡΙΣΤ.	HE	ΑΡΙΣΤ. HN	ΑΡΙΣΤ. ΠΡγ.	ΑΡΙΣΤ. HE	ΑΡΙΣΤ. HE	ΑΡΙΣΤ. HE	ΑΡΙΣΤ. HN	ΑΡΙΣΤ. HE
	1234a8	1128b2	1409a32	1232a15	1248b31	1248b31	1114a13	1114a13

Ο **Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων** (ΣΠΛ) είναι ένας ευρετηριοποιημένος κατάλογος λέξεων (προκύπτει από αναζήτηση) που περιλαμβάνει, με αλφαβητική σειρά, όλους τους λεξιλογικούς και γραμματικούς τύπους που απαντώνται στο σώμα κειμένων. Κάθε τύπος καταγράφεται όσες φορές βρίσκεται στο ενιαίο σώμα κειμένων, πάντα συνοδευόμενος από το άμεσο πλαίσιο αναφοράς του (συνήθως μια γραμμή) και τις ακριβείς αναφορές. Τα κεφαλαία, οι τόνοι ή τα διακριτικά δεν λαμβάνονται υπόψη στην αλφαβητοποίηση.

Οι αναζητήσεις του ΣΠΛ δεν περιλαμβάνουν τους τίτλους των έργων του Αριστοτέλη, τους τίτλους των Βιβλίων/Ενοτήτων, τα Χωρία (δηλαδή σε όλες τις Επικεφαλίδες) και τη σήμανση κεφαλαίων και παραπομπών (σελιδοποίηση και αρίθμηση Bekker).

Μια **Λέξη (Word)** είναι μια γλωσσική ενότητα που περιέχει ένα νόημα και έναν γραμματικό ορισμό, δηλαδή οποιονδήποτε λεξιλογικό ή γραμματικό τύπο. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Τα Α και Β είναι τα πρώτα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου.», το «Α» είναι λέξη και το «το» είναι λέξη.

Οι λέξεις οριοθετούνται είτε από κενά στην αρχή ή/και στο τέλος είτε από την ύπαρξη σημείων στίξης (κόμμα, τελεία, άνω και κάτω τελεία, ερωτηματικό, θαυμαστικό, παύλα, παρένθεση, αγκύλη που μπορεί να προηγείται ή να ακολουθεί μια ακολουθία γραμμάτων).

Τα σημεία στίξης (τα οποία μπορεί να ακολουθούν τη λέξη) δεν θεωρούνται μέρος της λέξης και αγνοούνται κατά την αναζήτηση και την εμφάνιση των αποτελεσμάτων (π.χ., · ; – — ()). Η λέξη συχνά γράφεται με παύλα (με απλή παύλα) στο τέλος του στίχου. Ο συλλαβισμός μπορεί να ακολουθείται από αλλαγή γραμμής ή/και αριθμό στίχου (σελιδοποίηση Bekker ή αρίθμηση στίχων).

Ο **μηχανισμός αναζήτησης του ΣΠΛ** (Εικ. 6) βασίζεται αποκλειστικά στην ακολουθία των γραμμάτων σε μια λέξη, επομένως μπορεί να αναφέρεται και σε ένα μέρος μιας λέξης (για παράδειγμα, αγ / άγω / αγωγ / ηγαγ / άγει / ηγο). Έχει σχεδιαστεί για ατονική αναζήτηση στη λίστα λέξεων (χωρίς τη χρήση τόνων και πνευμάτων), αλλά και ανεξάρτητα από τη χρήση κεφαλαίων ή πεζών χαρακτήρων. Κατά τη συμπλήρωση του πεδίου αναζήτησης, εμφανίζεται ένα αναπτυσσόμενο μενού που δείχνει τους υπάρχοντες τύπους του αριστοτελικού σώματος συμπεριλαμβανομένης της πληκτρολογημένης ακολουθίας χαρακτήρων.

Ο μηχανισμός αναζήτησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μορφές:

- **Απλή αναζήτηση καταχώρισης.** Ο μηχανισμός αναζήτησης θα επιστρέψει όλους τους τύπους που περιλαμβάνουν την ακολουθία των πληκτρολογημένων γραμμάτων. Για παράδειγμα, αγ / άγω / αγωγ / ηγαγ / άγει / ηγο
- **Αναζήτηση με προθέματα/επιθήματα, σύνθετες λεξιλογικές μονάδες.** Ένας αστερίσκος (*) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αναζήτηση ομάδων λέξεων που περιέχουν το μόρφωμα ή την ακολουθία χαρακτήρων που πληκτρολογούμε. Για παράδειγμα: *δημ* (όλες οι λέξεις που περιέχουν

«δημ»), *ικός (όλες οι λέξεις που τελειώνουν σε « ίκος»), δ*ος (όλες οι λέξεις που ξεκινούν με «δ» και τελειώνουν σε «ος»), *δειξε (όλες λέξεις που τελειώνουν σε «δειξε» και λέξεις που ξεκινούν με απόστροφο π.χ. «δειξε», «έδειξε»)

- **Ακριβής αναζήτηση.** Επιλέγοντας την «Ακριβή αναζήτηση» του μηχανισμού αναζήτησης, τα αποτελέσματα αναζήτησης που επιστρέφονται περιλαμβάνουν αποτελέσματα με την ακολουθία χαρακτήρων όπως ακριβώς πληκτρολογήθηκε (τονισμένα, με παύλες, υπογεγραμμένα, κεφαλαία κ.λπ.).
- **Επιλογές αναζήτησης.** Λογικοί «τελεστές» μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία αναζήτησης:
 - * ΚΑΙ ή &: Λογική συνένωση, π.χ. μίμησ* & πρα* επιστρέφει αποτελέσματα που περιλαμβάνουν και τους δύο όρους, ανεξάρτητα από τη σειρά εμφάνισης, μέσα σε ένα όριο λέξης.
 - * OR: Λογικός διαχωρισμός, π.χ. μίμησ* Ή πρα* επιστρέφει αποτελέσματα που περιλαμβάνουν οποιονδήποτε από τους όρους αναζήτησης, εντός ορίου λέξεων.
 - * ΔΕΝ: Λογική άρνηση, π.χ. μίμησ* NOT πρα* επιστρέφει αποτελέσματα που περιλαμβάνουν μόνο τον πρώτο από τους όρους αναζήτησης, μέσα σε ένα όριο λέξεων.
 - * “ ”: Αναζήτηση φράσης, π.χ. Το “μίμησις πράξεως” επιστρέφει μόνο αποτελέσματα που περιλαμβάνουν αυτή τη φράση.

Ο χρήστης της πλατφόρμας μπορεί να πραγματοποιήσει την αναζήτησή του είτε σε ολόκληρο το αριστοτελικό σώμα είτε σε ένα υποσύνολο των έργων του Αριστοτέλη (χρησιμοποιείται ένα φίλτρο για να επιτρέπεται η επιλογή μεταξύ των έργων του Αριστοτέλη).

Η (αλφαβητική) λίστα των έργων του Αριστοτέλη προσφέρεται ως φίλτρο αναζήτησης (κάθε έργο απεικονίζεται ως επιλέξιμη επιλογή (πλαίσιο ελέγχου)) και ο χρήστης της πλατφόρμας μπορεί να επιλέξει πολλά έργα για να συμπεριλάβει στην αναζήτηση. Όταν δεν χρησιμοποιείται φίλτρο, η αναζήτηση πραγματοποιείται σε ολόκληρο το αριστοτελικό σώμα.

Το εργαλείο CMW είναι προσβάσιμο μέσω του βασικού μενού της πλατφόρμας. Τα αποτελέσματα αναζήτησης εμφανίζονται οργανωμένα σε καταχωρήσεις, καθεμία από τις οποίες προσδιορίζεται με μια λέξη ή γραμματικό τύπο όπως εμφανίζεται στο κείμενο. Δίπλα σε κάθε καταχώρηση, εμφανίζονται οι συνολικές εμφανίσεις του αναζητούμενου τύπου στο σώμα. Εάν επιστραφούν περισσότερες από δέκα εμφανίσεις, αναφέρονται μόνο οι πρώτες δέκα, ακολουθούμενες από την ένδειξη «Όλες οι εμφανίσεις» («Όλες οι εμφανίσεις»). Κάνοντας κλικ στον αντίστοιχο σύνδεσμο, εμφανίζεται το πλήρες σύνολο όλων των εμφανίσεων του συγκεκριμένου τύπου στο σώμα (με την επιλογή επιστροφής στην «συνοπτική» προβολή).

Στα αποτελέσματα αναζήτησης διαφοροποιούνται οι τονικές αντωνυμίες π.χ. ὄμως και ὄμῳς / ὄρα και ὄρα / Ἐλευθεραί και ἐλεύθεραι. Ωστόσο, η οξεία, η βαρεία και ο τόνος δεν διακρίνονται, αλλά θεωρούνται το ίδιο τονικό σύμβολο. Αυτό ισχύει και για όλους τους συνδυασμούς με πνεύμα ή υπογεγραμμένη, π.χ. ᾶ (τόνος), ᾷ (οξεία), ᾶ (βαρεία) / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ / ᾶ ᾶ...

Οι χαρακτήρες αναζήτησης επισημαίνονται (με κίτρινο φόντο). Επιλέγεται η λέξη και 80 χαρακτήρες πριν και μετά τη λέξη (τα κενά περιλαμβάνονται στον αριθμό χαρακτήρων, αλλά όχι οι παύλες και οι τόνοι). Μετά από αυτό, οι χαρακτήρες αναζήτησης θα εμφανιστούν περίπου στο κέντρο σε μια ιδεατή στήλη. Οι μισές λέξεις δεν εμφανίζονται στην αρχή και/ή στο τέλος των συμπραζομένων (δηλαδή, όταν υπάρχει μισή λέξη στην αρχή ή/και στο τέλος, δεν εμφανίζεται). Στα αριστερά κάθε αποτελέσματος αναζήτησης, παρατίθεται ο σύνδεσμος κάθε αποτελέσματος ο οποίος περιλαμβάνει κατά σειρά τη συντομογραφία του έργου, τη σελιδοποίηση Bekker και τον αριθμό γραμμής.

Με βάση τα αποτελέσματα της αναζήτησης, ο χρήστης της πλατφόρμας μπορεί να πλοηγηθεί στο πλήρες κείμενο που περιλαμβάνει τους χαρακτήρες που αναζητήθηκαν. Χρησιμοποιώντας το ποντίκι πάνω από τη συντομογραφία του έργου, ο χρήστης μπορεί να εμφανίσει τον πλήρη τίτλο του (π.χ. για το Αριστοτελικό έργο Eth. Nik. = Nicomachean Ethics) και κάνοντας κλικ στη συντομογραφία οδηγείται στην εμφάνιση του πλήρους κειμένου του χωρίου που περιλαμβάνει τους χαρακτήρες που αναζητήθηκαν.

3.5. Δυνατότητες διαφορετικών επιπέδων χρηστών

Η πλατφόρμα «Αριστοτελιστές» περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα χρηστών με διαφορετικά επίπεδα ρόλων:

1. Διαχειριστής συστήματος: έχει δικαιώματα διαχείρισης (ανάγνωση, επεξεργασία, διαγραφή) αρχαίων κειμένων, μεταφράσεων και σχολίων μεταφραστών/μελετητών σε όλα τα έργα του Αριστοτέλη που περιλαμβάνονται στην πλατφόρμα, διαχείρισης των Λημμάτων του Λεξικού, διαχείρισης των χρηστών της πλατφόρμας και των Συζητήσεων
2. Συνεργάτης: έχει δικαιώματα ανάγνωσης περιεχομένου (αρχαίων κειμένων, μεταφράσεων και σχολίων μεταφραστών/μελετητών) σε όλα τα έργα, δικαιώματα διαχείρισης περιεχομένου σε κάποια (επιλεγμένα) έργα, δικαίωμα ανάγνωσης/επεξεργασίας στα Λήμματα του Λεξικού και διαχείριση προσωπικών δημοσιεύσεων στις συζητήσεις
3. Εγγεγραμμένος Χρήστης: έχει δικαιώματα ανάγνωσης περιεχομένου σε κάποια (επιλεγμένα) έργα του Αριστοτέλη στην πλατφόρμα, δικαίωμα ανάγνωσης στα Λήμματα του Λεξικού και διαχείριση προσωπικών δημοσιεύσεων στις συζητήσεις

4. Συνδρομητής: **έχει δικαιώματα ανάγνωσης περιεχομένου σε όλα τα έργα του Αριστοτέλη στην πλατφόρμα, δικαίωμα ανάγνωσης στα Λήμματα του Λεξικού και διαχείριση προσωπικών δημοσιεύσεων στις συζητήσεις**

Ένας χρήστης που επιθυμεί να πλοηγηθεί και να αποκτήσει πρόσβαση σε ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου της πλατφόρμας μπορεί να δημιουργήσει ένα λογαριασμό Εγγεγραμμένου Χρήστη (απαιτείται ένας λογαριασμός email ως όνομα χρήστη και ένας κωδικός πρόσβασης) ή εναλλακτικά να χρησιμοποιήσει τον λογαριασμό επίδειξης της πλατφόρμας (όνομα χρήστη: demo@aristotelistes.gr, κωδικός πρόσβασης: demop@ss). Προκειμένου ένας Εγγεγραμμένος Χρήστης να έχει πρόσβαση σε όλο το περιεχόμενο του Αριστοτελικού έργου που έχει αναρτηθεί στην πλατφόρμα μπορεί να αιτηθεί την αναβάθμισή του, έναντι σχετικού αντιτίμου, σε Συνδρομητή.

4. Σύνοψη

Το έργο «Αριστοτέλιστες» υιοθετεί πλήρως και βασίζεται στο πρότυπο ανοιχτής καινοτομίας με σημαντική προστιθέμενη αξία που συνεισφέρουν οι ελληνικές ακαδημίες και ερευνητικά ιδρύματα. Κύριος στόχος του είναι η ανάπτυξη, η ευρεία επίδειξη, η αξιολόγηση και η αξιοποίηση μιας ολοκληρωμένης και περιεκτικής ανοιχτής πλατφόρμας που θα περιέχει το πλήρες σώμα των αριστοτελικών έργων. Η προτεινόμενη πλατφόρμα «Αριστοτελιστές» είναι μια καινοτόμος πλατφόρμα ευρείας απήχησης που αφορά την αρχαία ελληνική γραμματεία και συγκεκριμένα τα άπαντα του Αριστοτέλη. Η πλατφόρμα θα λειτουργεί ως ένα κοινωνικό συνεταιριστικό δίκτυο, στο οποίο διαφορετικές ομάδες χρηστών (ακαδημαϊκοί, μελετητές, ευρύ κοινό, φοιτητές και εκπαιδευτικό προσωπικό) θα μπορούν όχι μόνο να περιηγούνται στο περιεχόμενό του αλλά και να συμβάλλουν δημιουργικά στην βελτίωσή του. Παράλληλα, η πλατφόρμα στοχεύει να αποτελέσει σημείο αναφοράς στον τομέα των ψηφιακών μέσων στα ψηφιακά γράμματα δεδομένου ότι για πρώτη φορά θα διατεθούν στο ευρύ κοινό τα άπαντα του Αριστοτέλη σε ψηφιακή μορφή.

Η αξία της προτεινόμενης λύσης έγκειται στη νέα της προσέγγιση όσον στη μελέτη ενός κλασικού σώματος. Το σύνολο της πληροφορίας οργανώνεται με τρόπο τέτοιο που να αποτελεί το δυναμικό ερμηνευτικό πλαίσιο κατανόησης του Αριστοτελικού έργου, προσφέροντας κατάλληλες και πολλαπλές προσβάσεις & διασυνδέσεις σε αυτό (περιλαμβάνοντας τη γνωστική συγκρότηση του κάθε χρήστη και τα εξατομικευμένα του ενδιαφέροντα). Το έργο θα συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη ενός βιώσιμου ανοιχτού οικοσυστήματος καινοτομίας στον τομέα του πολιτισμού, το οποίο ενσωματώνει ουσιαστικά τη συλλογική νοημοσύνη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κάλαρας, Β. (2016). «Τα Άπαντα του Αριστοτέλη σε μετάφραση». Σύγχρονα Θέματα 134-135. Ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.synchronathemata.gr/ta-apanta-tou-aristoteli-se-metafrasi/>.

Ξενόγλωσση

Babeu, A. (2011) “Rome Wasn’t Digitized in a Day: Building a Cyberinfrastructure for Digital Classicists” CLIR Publication 150, 2011.

Bevan, A. (2013). Travel and Interaction in the Greek and Roman World. A Review of Some Computational Modelling Approaches. Bulletin of the Institute of Classical Studies. Supplement, 122, 3–24. <http://www.jstor.org/stable/44216320>

Bodard, G. (2008). The Inscriptions of Aphrodisias as electronic publication: A user’s perspective and a proposed paradigm. Digital Medievalist © Gabriel Bodard. 4. 10.16995/dm.19.

Bodard, G. (2008). The Inscriptions of Aphrodisias as electronic publication: A user’s perspective and a proposed paradigm. Digital Medievalist, 4. DOI: <http://doi.org/10.16995/dm.19>

Bodard, G., & Garcés, J. (2009). Open Source Critical Editions: a rationale. In M. Deegan, & K. Sutherland (Eds.), Text Editing, Print and the Digital World (pp. 83 - 98). Ashgate.

Cayless, H., Roueché, C., Elliott, T., & Bodard, G. (2010). EPIGRAPHY IN 2017. In Changing the Center of Gravity (pp. 203-222). Gorgias Press.

Crane, G. (2004). Classics and the Computer: An End of the History. In Companion to Digital Humanities, pages 46-55, Malden Massachusetts : Blackwell Publishers, 2004.

Gaffney, V. & Murgatroyd, P. & Craenen, B. & Theodoropoulos, G. (2013). “Only Individuals’: moving the Byzantine army to Manzikert’. Bulletin of the Institute of Classical Studies. Supplement, 122, 25–43. <http://www.jstor.org/stable/44216321>

Gross, A.G., & Dascal, M. (2001). The Conceptual Unity of Aristotle’s Rhetoric. Philosophy & Rhetoric 34(4), 275-291. doi:10.1353/par.2001.0016.

Monella, P. (2008). Towards a digital model to edit the different paratextuality levels within a textual tradition. Digital Medievalist. 4. 10.16995/dm.62.

Terras, M. (2009). “Digital Curiosities: Resource Creation Via Amateur Digitisation”. Literary and Linguistic Computing. 25 (4) 425 – 438.

- Toufexis, N. (2010): One era's nonsense, another's norm: diachronic study of Greek and the computer. In: Bodard, G. / Mahony, S. (Hg.): Digital research in the study of classical antiquity. Farnham: Ashgate, S. 105–118.
- Gross, A. G. & Dascal, M. (2001). The conceptual unity of Aristotle's rhetoric. *Philosophy and Rhetoric* 34 (4):275-291.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο Δρ. **Σπύρος Χριστοδούλου** είναι μέλος του Ειδικού Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού του Πανεπιστημίου Πατρών και μέλος του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE) «Διόφαντος» από το 2000. Τα κύρια ερευνητικά του ενδιαφέροντα βρίσκονται στους τομείς της λήψης αποφάσεων και της συνεργασίας σε περιβάλλοντα μεγάλου όγκου/πολυπλοκότητας δεδομένων καθώς και Συνεργατικά Συστήματα Διαχείρισης Γνώσης, Συστήματα Επιχειρηματολογίας και Συστήματα Οπτικοποίησης Γνώσης.

Η κ. **Μυρτώ Πυρλή** έχει πτυχίο Μηχανικού Υπολογιστών και Πληροφορικής (Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα, 2002) και μεταπτυχιακό στα Πληροφοριακά Συστήματα (Linnaeus University, Σουηδία, 2015). Εργάζεται ως προγραμματίστρια υπολογιστών (web programming) στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE) «Διόφαντος» (CTI), Πάτρα, Ελλάδα από το 2003. Έχει εργαστεί σε πολλά εθνικά και ευρωπαϊκά έργα.

Ο κ. **Λεωνίδας Σιούτης** έχει πτυχίο Μηχανικού Υπολογιστών και Πληροφορικής (Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα, 2003) και μεταπτυχιακό στα Μαθηματικά των Υπολογιστών και τη Λήψη Αποφάσεων (Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα, 2003). Η κύρια επαγγελματική του δραστηριότητα είναι ως Μηχανικός Υπολογιστών στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE) «Διόφαντος» (CTI), Πάτρα, Ελλάδα από το 2006.

Ο κ. **Διονύσης Καρούσος** έχει πτυχίο Ηλεκτρολόγου Μηχανικού (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα, 2004) και μεταπτυχιακό στα Υπολογιστικά Μαθηματικά - Πληροφορική στην εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα, 2011). Η κύρια επαγγελματική του δραστηριότητα είναι ως Web Developer στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE) «Διόφαντος».

Ο κ. **Νίκος Καρακαπιλίδης** είναι Καθηγητής Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τους τομείς της Ενημερωμένης Λήψης Αποφάσεων, των Συστημάτων Προτάσεων, της Ηλεκτρονικής Συνεργασίας / Ηλεκτρονικής

Συμμετοχής, των Γραφημάτων Γνώσης, της Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή επιχειρηματολογίας, της Επεξηγήσιμης Τεχνητής Νοημοσύνης και της Επιχειρηματικής Νοημοσύνης. Έχει δημοσιεύσει περισσότερες από 200 ερευνητικές εργασίες σε διάφορα διεθνή περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων.

Σαλταγιάννη Δήμητρα

Στάσεις και γνώσεις των δασκάλων για τους μαθητές με ινσουλινοεξαρτώμενο σακχαρώδη διαβήτη

Περίληψη

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία είναι σημαντική και καθοριστική για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών με διαβήτη τύπου 1, αφού οι προσδοκίες των δασκάλων σε κάποιο βαθμό προκαθορίζουν την μαθησιακή ανέλιξη των μαθητών τους. Η ύπαρξη μαθητών με ΣΔ1 στην τάξη, οι μαθησιακοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος οι οποίοι πρέπει να εκπληρωθούν σε κάποιο βαθμό, οι συμπεριφορές των άλλων μαθητών, ένα ξαφνικό γεγονός υπογλυκαιμίας και η διαχείρισή του, η απροσπέλαστη συμμετοχή των μαθητών με σακχαρώδης διαβήτης τύπου 1 σε όλες τις δράσεις του σχολείου, βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς με άγχος.

Η εργασία πάνω στον διαβήτη προϋποθέτει την αναγνώριση της σωματικής αδυναμίας μιας πάθησης της οποίας ο οργανικός χαρακτήρας είναι αναμφισβήτητος. Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη η πραγματικότητα που ο διαβήτης επιβάλλει στα άτομα και που οφείλεται στην ανεπάρκεια ινσουλίνης. Τα σχολεία που ενσωματώνουν παιδιά με σακχαρώδης διαβήτης τύπου 1 στην τάξη αντιμετωπίζουν προκλήσεις που αφορούν στην ελάχιστη προσοχή των παιδιών με χρόνια πάθηση, στις ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς και τις επιπλέον απαιτήσεις για το χρόνο ή την προσοχή του

δασκάλου προς τους μαθητές αυτούς. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των άλλων επαγγελματιών του σχολείου είναι σημαντικές για τον προσδιορισμό της μαθητικής σταδιοδρομίας των παιδιών με χρόνιες παθήσεις υγείας.

Λέξεις-κλειδιά: Στάσεις, γνώσεις, Σ.Δ.Τ 1, μαθητές, εκπαιδευτικοί

Teachers' Attitudes and Knowledge about Students with Insulin-Dependent Diabetes Mellitus and Their Role in Primary Health Care

Abstract

Teachers' views on students' participation in the teaching process are important and decisive for the academic course of students with type 1 diabetes, since teachers' expectations to some extent predetermine their students' learning progress. The existence of students with T1DM in the classroom, the learning objectives of the syllabus which must be met to some extent, the behaviors of other students, a sudden hypoglycemic event and its management, the inaccessible participation of students with type 1 diabetes in all the actions of the school, is experienced by the teachers with anxiety.

Working on diabetes presupposes the recognition of the physical weakness of a condition whose organic character is undeniable. The reality that diabetes imposes on individuals due to insulin deficiency must also be taken into account. Schools that integrate children with type 1 diabetes into the classroom face challenges related to the minimal attention of children with the chronic condition, academic performance, and additional demands on the teacher's time or attention for these students. The beliefs of teachers and other school professionals are important in determining the learning careers of children with chronic health conditions.

Keywords: Attitudes, knowledge, SDT 1, students, teachers

1. Εισαγωγή

Η διάγνωση σε ένα παιδί ενός σοβαρού χρόνιου νοσήματος συνιστά αχχογόνο παράγοντα και εγκυμονεί μακροπρόθεσμα ψυχοκοινωνικά προβλήματα για τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Καθώς η διαχείριση της χρόνιας ασθένειας απαιτεί τη γονική συμμετοχή και προσαρμογή σε νέα δεδομένα. Ο σακχαρώδης διαβήτης τύπου 1 χαρακτηρίζεται από μια σύνθετη διαχείριση της θεραπευτικής αγωγής που έχει ψυχολογική επίδραση σε ολόκληρη την οικογένεια¹.

1 Γκίκα Ελένη, Γκούβα Μαίρη, Ψυχαναλυτική και ψυχοσωματική προσέγγιση του εφήβου με νεανικό διαβήτη, Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 2009 τόμος 02, τ.03: σελ.35-38

Ο χρόνιος χαρακτήρας της νόσου, η σοβαρότητά της, επιβάλλουν στον ψυχισμό να δώσει ένα νόημα και εμπλέκουν αναπόφευκτα διάφορες ψυχικές διεργασίες. Ο χειρισμός του διαβήτη, τόσο σε πρακτικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο, η εμφάνιση υπογλυκαιμικών ή υπογλυκαιμικών αδιαθεσιών κινητοποιεί όλη την ύπαρξη του ατόμου και βρίσκεται πίσω από κάθε απόφαση του, προσωπική ή οικογενειακή, υπό την έννοια της υπεραξίας που εναποθέτει το άτομο στο ανεπανόρθωτο, με την έννοια της ίασης, για το γεγονός που του συνέβη. Η εργασία περιλαμβάνει την εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, μια ιστορική αναδρομή του σακχαρώδους διαβήτη και ακολουθούν το κεφάλαιο με τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με σακχαρώδη διαβήτη τύπου 1 καθώς και οι επιπτώσεις του στην γνωστική λειτουργία του μαθητή.

2. Σκοπός της εργασίας

Ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η ανίχνευση και διερεύνηση των στάσεων και γνώσεων των δασκάλων για τους μαθητές με Ινσουλινοεξαρτώμενο Σακχαρώδη Διαβήτη και ο ρόλος τους στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας. Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε, να εντοπίσουμε, τις στάσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του παιδικού Σακχαρώδη Διαβήτη. Μέσα από την εργασία αυτή επιδιώκουμε να αναδείξουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της ένταξης καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νεανικό Σακχαρώδη Διαβήτη.

3. Εκπαιδευτική Πολιτική για τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες

Στη δεκαετία του 80 οι επίσημοι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής προβάλλουν και επιδιώκουν την κοινωνική ισότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο νόμο –πλαίσιο 1566/85 και σε μία σειρά διαταγμάτων και εγκυκλίων που ακολούθησαν, αναγνωρίζει και επισημαίνει τους βασικούς συντελεστές για την αποτελεσματική παιδαγωγική πράξη και τους σκοπούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όμως 20 χρόνια μετά, οι κοινωνικές αλλαγές, οι απαιτήσεις των συλλόγων γονέων-κηδεμόνων, η ενσωμάτωση και τα δικαιώματα των ατόμων με ιδιαίτερες ικανότητες, η θεσμική καταχώρηση της ισότιμης εκπαίδευσής τους, οδήγησαν την ελληνική πολιτεία στη θεσμοθέτηση του Νόμου 3699/2008 - ΦΔΚ 199/Α' /2.10.2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο άρθρο 3 αναφέρεται ότι, «η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους πολίτες

με αναπηρία όλων των ηλικιών και σε όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίσει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτόνομη και αυτονομία με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη». Και έτσι οδηγούμαστε στις πρώτες προσλήψεις νοσηλευτών με παιδαγωγική κατάρτιση στα δημόσια σχολεία για να υποστηρίξουν τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, τους εκπαιδευτικούς, το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς αυτών των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.

Μόλις το 2018 το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με το ν. 22093 Εφημερίδα της κυβερνήσεως της κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας, Αρ. 88348/Δ3, Αρ. Φύλλου 2038, 5 Ιουνίου 2018 καθορίζει τα ιδιαίτερα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του κλάδου ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών και του κλάδου ΔΕ01 Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχο την άρση των εμποδίων και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών /τριών στην εκπαίδευση και της ταυτόχρονης διασφάλισης της υγείας αυτών.

4. Ορισμός του διαβήτη

Ο σακχαρώδης διαβήτης ορίζεται ως μεταβολική διαταραχή, η οποία προκύπτει από την ανεπάρκεια στην έκκριση ή/και τη δράση μιας ορμόνης, της ινσουλίνης. Η ανεπάρκεια ινσουλίνης προκύπτει είτε από την μείωση παραγωγής ινσουλίνης από το πάγκρεας, είτε από ανθεκτικότητα του οργανισμού κατά της ινσουλίνης και δεν είναι κληρονομική. Ο τύπος 1 σακχαρώδης διαβήτης προκύπτει από την αυτοάνοσο καταστροφή των ινσουλινοπαραγωγών κυττάρων του παγκρέατος, από αντισώματα κατά των β-κυττάρων ή άλλου παράγοντος².

Ο σακχαρώδης διαβήτης χαρακτηρίζεται από χρόνια υπεργλυκαιμία, λόγω διαταραχών του μεταβολισμού των υδατανθράκων, των λιπών και των πρωτεϊνών. Η χρόνια υπεργλυκαιμία οδηγεί μακροπρόθεσμα σε βλάβη, δυσλειτουργία και ανεπάρκεια διαφόρων οργάνων κυρίως των οφθαλμών, των νεφρών, των αγγείων και της καρδιάς³.

Ο διαβήτης τύπου 1 ή ο παλαιότερα λεγόμενος ινσουλινοεξαρτώμενος διαβήτης αποτελεί το 5% έως 10% των διαγνωσμένων περιπτώσεων και εμφανίζεται κατά κανόνα σε άτομα νεαρής ηλικίας⁴.

2 Μπίτσας, Σ. (2004). Επιδημιολογικά στοιχεία για τον Σακχαρώδη Διαβήτη τύπου 1. *Το βήμα της ΠΕΝΔΙ*, 28:2-7.

3 Κατσιλάμπρος, Ν. (2004). *Διαβήτης: η γνώση δίνει ζωή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μ. Πιτσιλίδης Α.Ε.

4 Εθνικό σχέδιο δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σακχαρώδη διαβήτη και των επιπλοκών του, 2012, Ελληνική διαβητολογική εταιρεία και εθνικό κέντρο διαβήτη.

4.1. Ιστορική Αναδρομή

Η ετυμολογία του όρου σακχαρώδης διαβήτης, έχει ελληνική προέλευση από την λέξη «διαβαίνω» και σημαίνει αποβολή μεγάλων ποσοτήτων ούρων που περιέχουν σάκχαρο⁵. Ο όρος διαβήτης ως νόσος, αναφέρεται για πρώτη φορά σε ένα αιγυπτιακό πάπυρο που χρονολογείται από το 1500 Π.Χ. Ο πρώτος που περιέγραψε την ασθένεια ήταν ο Αρεταίος από την Καππαδοκία τον 2^ο αιώνα Μ.Χ. Επίσης, επινόησε και χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο Διαβήτης που πιθανολογείται ότι σημαίνει ότι το άφθονο νερό που χρειάζεται το άτομο για να ανακουφίσει την δίψα του διαβαίνει κατ' ευθείαν από τα ούρα.

Ο P. Langerhans (1869) περιγράφει τα νησίδια κύτταρα του παγκρέατος. Τον 20^ο αιώνα, διάφοροι ερευνητές όπως ο Brunner, ο Mering και ο Minowski εξέφρασαν τη σχέση του παγκρέατος με τον διαβήτη⁶. Οι F. G. Banting και C. Best (1921) απομονώνουν την ινσουλίνη στο εργαστήριο. Το 1922 χορηγήθηκε για πρώτη φορά ινσουλίνη στον δεκατετράχρονο διαβητικό Leonard Thompson.

Το 1923 οργανώθηκε η βιομηχανική παραγωγή καθαρής ινσουλίνης χωρίς προσμίξεις. Το 2002 κυκλοφόρησαν τα ανάλογα της ινσουλίνης με μακρό χρόνο δράσης. Το ενδιαφέρον των ερευνητών σήμερα εστιάζεται στην αντιμετώπιση της μεταγευματικής υπεργλυκαιμίας και στην ανακάλυψη φαρμακευτικών ουσιών, οι οποίες με τη δράση τους θα περιορίζουν τα επίπεδα του σακχάρου στο αίμα, εμποδίζοντας την αύξηση τους μετά την λήψη γεύματος⁷.

4.2. Γνώσεις των εκπαιδευτικών για το διαβήτη

Προβλήματα που σχετίζονται με την απώλεια ελέγχου όπως η υπογλυκαιμία μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, μερικές φορές με μικρή προειδοποίηση και συναισθηματικές δυσκολίες των διαβητικών παιδιών, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ακαδημαϊκή τους απόδοση. Ένα παιδί με διαβήτη για να συμμετέχει πλήρως στις σχολικές δραστηριότητες και για να επιτύχει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί μια πρακτική γνώση των πτυχών του διαβήτη που επηρεάζουν τη ζωή του στο σχολείο.

Κατά τη διάρκεια της δομημένης διαβητικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι γονείς στην Βρετανία, παίρνουν αντίγραφα της βρετανικής διαβητικής ένωσης (BDA) το φυλλάδιο DH127, το οποίο το προσκομίζουν στο σχολείο μαζί με ένα φυλλάδιο που ετοιμάζει το νοσοκομείο. Αυτά τα έγγραφα μεταβιβάζονται στους εκπαιδευτικούς από τους γονείς πριν το παιδί τους επιστρέψει στο σχολείο. Αυτό

5 Τεγόπουλος- Φυτράκης, *Μείζον Ελληνικό Λεξικό*, (1991).

6 Κατσιλάμπρος, Ν. (2004). *Διαβήτης: η γνώση δίνει ζωή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μ. Πιτσιλίδης Α.Ε

7 Τούντας, Χ. (2003). *Σακχαρώδης Διαβήτης. Θεωρία και Πράξη*

αποτελεί έναν πολύτιμο σύνδεσμο μεταξύ του νοσοκομείου, της κοινότητας και του σχολείου προς όφελος του διαβητικού παιδιού και της οικογένειάς του. Η ικανότητα για να αντιμετωπιστεί το οποιοδήποτε είδος προβλήματος δεν είναι σημαντικό μόνο για το διαβητικό παιδί αλλά και για την υπόλοιπη τάξη, δεδομένου ότι ένα άσχημα διαχειριζόμενο επεισόδιο μπορεί να είναι γενικά ανησυχητικό για όλους τους συμμαθητές του ⁸.

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι γονείς διακατέχονται από αισθήματα αμφισβήτησης και ανησυχίας για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση μία κρίσης υπογλυκαιμίας, που θεωρητικά κινδυνεύει άμεσα το παιδί τους⁹.

Γονείς παιδιών με διαβήτη τύπου 1 των οποίων πήγαιναν σε δημόσιο σχολείο στη Βιρτζίνια και των οποίων τα παιδιά είχαν ιατρική παρακολούθηση στις πανεπιστημιακές κλινικές του Πανεπιστημίου της Βιρτζίνιας κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε αυτή την έρευνα. Ρωτήθηκαν οι γονείς για το ποιο σχολικό προσωπικό ήταν υπεύθυνο, κατά τη γνώμη τους, για τη φροντίδα του διαβήτη του παιδιού τους ενώ βρίσκεται στο σχολείο και ποια άτομα βοήθησαν με συγκεκριμένα καθήκοντα φροντίδας συμπεριλαμβανομένων παρακολούθηση της γλυκόζης αίματος, χορήγηση ινσουλίνης και βοήθεια για τη θεραπεία της υπογλυκαιμίας. Συνολικά συμμετείχαν και απάντησαν στα ερωτηματολόγια 185 γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολούθησαν 153 διαφορετικά σχολεία. Το 69% αυτών δήλωσε ότι μια σχολική νοσοκόμα πλήρους απασχόλησης ανατέθηκε στο σχολείο του παιδιού τους. Σε άλλα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί υπάλληλοι (με καθήκοντα διαχείρισης του διαβήτη) και νοσηλευτές μερικής απασχόλησης βοήθησαν τους μαθητές. Αν και η υπογλυκαιμία δεν ήταν σπάνια (75% των μαθητών βίωσαν κατά μέσο όρο πέντε επεισόδια ανά έτος), μόνο ένα σοβαρό συμβάν για το οποίο απαιτήθηκε η χρήση γλυκαγόνης. Στην περίπτωση αυτή χορηγήθηκε κατάλληλα γλυκαγόνη από μερική απασχόληση σχολική νοσοκόμα, και ο μαθητής δεν αντιμετώπισε δυσμενείς επιπτώσεις σε σχέση με τη θεραπεία¹⁰.

Μια εθνική μελέτη για την ικανοποίηση των γονέων έδειξε ότι το 37% ήταν δυσαρεστημένο με σχολική φροντίδα και 50 % από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το διαβήτη. Από τους 469 (92%) γονείς που επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια, 351 απάντησαν στις ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο. Οι γονείς κλήθηκαν να σχολιάσουν υπηρεσίες διαβήτη στο σχολείο, οι 198 γονείς (67%) αναφέρονται στην έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών, 103 από αυτούς στη διαχείριση της διατροφής και της υπογλυκαιμίας. Υπήρχαν και σχόλια που αφορούσαν τις δυσκολίες σχετικά με τις σχολικές εκδρομές.

8 Εθνικό σχέδιο δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σακχαρώδη διαβήτη και των επιπλοκών του, 2012, Ελληνική Διαβητολογική Εταιρεία και εθνικό κέντρο διαβήτη.

9 Tatman T. M., Lessing D.N., Can we improve diabetes care in schools? National Library of Medicine, 1993,69(4): 450-451.

10 Hains A., Berlin K., Davies W., Sato A., Smothers M., Attributions of Teacher Reactions to Diabetes Self-care

Έρευνα στο παιδιατρικό τμήμα, του Νοσοκομείου Alder Hey, στο Λίβερπουλ, αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της κατανόησης και στην ενίσχυση του σχεδιασμού μιας εναλλακτικής λύσης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που χειρίζονται στην τάξη τους μαθητές με Σ.Δ.1. Μόνο 24 δάσκαλοι (25%) φάνηκαν να έχουν επαρκή κατανόηση του διαβήτη και είχαν λίγες γνώσεις αναγνώρισης και θεραπείας των διαβητικών προβλημάτων έκτακτης ανάγκης και πτυχές του που αφορούσαν στη διατροφή¹¹.

Οι εκπαιδευτικοί, ως υπεύθυνοι για την ευημερία και την εκπαίδευση του σχολικού πληθυσμού, αντικατοπτρίζουν την ανασφάλεια και την άγνοια όσον αφορά τη διαχείριση αυτών των ασθενειών. Σύμφωνα με την ADA (American Diabetes Association), οι επαγγελματίες του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να αναγνωρίσουν και να ενεργήσουν κατάλληλα για να καλύψουν τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Για να διευκολυνθεί ο καλός έλεγχος τόσο το σχολείο όσο και το προσωπικό του πρέπει να έχουν γνώση σχετικά με την ασθένεια και να εκπαιδεύονται στον χειρισμό και την αντιμετώπιση πιθανών καταστάσεων έκτακτης ανάγκης.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η παρουσία του υγειονομικού προσωπικού στα δημόσια σχολεία είναι σπάνια επειδή δεν έχει καθιερωθεί ως υποχρεωτική. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν προθυμία να αποκτήσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να βοηθήσουν τελικά αυτά τα παιδιά. Το 66% των υπογλυκαιμιών επιλύθηκε από τον ασθενή. Το 98% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν γραπτές οδηγίες σχετικά με τα σημεία και τα συμπτώματα και τη δράση που πρέπει να λαμβάνεται σε περίπτωση εμφάνισης υπογλυκαιμίας. Το 47% των εκπαιδευτικών αισθάνονται ανασφαλείς όταν έχουν ένα διαβητικό μαθητή, επειδή δεν έχουν οδηγίες για τις ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν σε περίπτωση εμφάνισης επιλοκών¹².

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ελάχιστη κατάρτιση σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με ιατρικά προβλήματα στην τάξη. Οι προσδοκίες του δασκάλου για το παιδί μπορεί να βασίζονται σε προσωπικές προκαταλήψεις ή άλλες εμπειρίες. Ορισμένα από τα ζητήματα που έθεσαν οι δάσκαλοι σε άλλες ποιοτικές μελέτες περιλαμβάνουν τον φόβο του τρόπου απόκρισης σε ιατρική κατάσταση, τον αντίκτυπο της ασθένειας ή της θεραπείας της στις ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς και τις επιπλέον απαιτήσεις για τον χρόνο ή την προσοχή του δασκάλου. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν για θέματα συμπεριφοράς και τις επιπτώσεις σε άλλα παιδιά στην τάξη. Το 70% των επαγγελματιών του σχολείου πιστεύουν ότι τα παιδιά με αυτές τις χρόνιες παθήσεις υγείας χρειάζονται περισσότερη επαφή με τους γονείς και σχεδόν οι μισοί πιστεύουν ότι θα χρειαστεί πρόσθετη εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου. Ωστόσο, μόνο το 20% σκέφτηκε ότι αυτές οι χρόνιες συνθήκες υγείας θα απαιτούσαν

11 Tatman T. M., Lessing D.N, Can we improve diabetes care in schools? National Library of Medicine, 1993,69(4): 450-451.

12 Carrasco G, Fernandez R, Special needs of schoolchildren with diabetes mellitus. Point of view of parents and teachers, AnPediatr, 2009, 70(1):45-52.

περισσότερο χρόνο για τον δάσκαλο και δεν πίστευαν ότι τα παιδιά με χρόνιες παθήσεις υγείας αξίζουν μια μαθησιακή τοποθέτηση έξω από την τάξη.

Για όλες τις χρόνιες παθήσεις υγείας, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί ανησυχούν ότι μπορεί να υπάρξει κατάσταση έκτακτης ανάγκης και περίπου το ένα τέταρτο ανησυχεί για τη νομική ευθύνη. Τα συμπεράσματα της μελέτης μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούσαν ότι τα παιδιά με χρόνιες ιατρικές παθήσεις στην τάξη τους είχαν θετικό αντίκτυπο. Οι πτυχές της σχετικά μεγαλύτερης ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους επαγγελματίες του σχολείου δεν είναι τα ακαδημαϊκά ζητήματα ή οι επιπτώσεις στους συνομηλίκους τους, αλλά οι πρόσθετες επιβαρύνσεις και η αίσθηση προσωπικής απειλής ή ανικανότητας να έχουν κάποιο μαθητή με χρόνια πάθηση υγείας στην τάξη τους¹³.

Δεδομένου του γεγονότος ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας διανύουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο, οι δάσκαλοι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην παρακολούθηση των διαβητικών μαθητών¹⁴. Η αντιμετώπιση του τύπου 1 ινσουλινοεξαρτώμενου διαβήτη συνεπάγεται τη συμμόρφωση με μια σειρά περίπλοκων ημερήσιων συμπεριφορών, όπως η παρακολούθηση των επιπέδων γλυκόζης στο αίμα, η ένεση ινσουλίνης, η προσεκτική διατροφή και η άσκηση. Το άγχος του διαβήτη είχε άμεση επίδραση στον μεταβολικό έλεγχο.

Οι νέοι με Σ.Δ.1 αντιλαμβάνονται τη συμμόρφωση σε κοινωνικές καταστάσεις με τους φίλους ως δύσκολη, λόγω του φόβου των αρνητικών αξιολογήσεων, ακόμη και όταν οι φίλοι είναι πράγματι υποστηρικτικοί. Επομένως, οι υποκειμενικές ερμηνείες των γεγονότων θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε κακές επιλογές συμπεριφοράς, σε συναισθηματικές διαταραχές και σε πιθανά προβλήματα με τον μεταβολικό έλεγχο. Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα ο ρόλος των αρνητικών συνηθειών σχετικά με την αντίδραση των άλλων στις προσπάθειες αυτοεξυπηρέτησης, είναι σημαντικό για να εξεταστούν οι άλλοι σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή αυτών των νέων, όπως οι εκπαιδευτικοί. Η υποστήριξη και η φροντίδα που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς παίζει σημαντικό ρόλο στον επιτυχή αυτοέλεγχο και την υγεία¹⁵.

Η διαχείριση του διαβήτη περιλαμβάνει προσοχή στη διατροφή, τη δραστηριότητα, την συχνή παρακολούθηση της γλυκόζης στο αίμα και τη χορήγηση

13 AycanZ., ÖnderA., CetinkayaS., BilgiliH., YıldırımN., Baş N.,BasV.,Kendirci H., Agladioglu S., Tatman T. M., Lessing D.N, Can we improve diabetes care in schools? National Library of Medicine, 1993,69(4): 450-451.

Carrasco G, Fernandez R, Special needs of schoolchildren with diabetes mellitus. Point of view of parents and teachers,AnPediatr, 2009, 70(1):45-52.

AycanZ., ÖnderA., Assessment of the Knowledge of Diabetes Mellitus Among School Teachers within the Scope of the Managing Diabetes at School Program, Journal of clinical research in pediatric endocrinology, 2012,4(4): 199-203

14 Olson A., Blair A., Goodman D., Gaelic S., Nordgren R., School Professionals' Perceptions About the Impact of Chronic Illness in the Classroom, Arch Pediatr Adolescent Med. 2004,158(1):53-58.

15 Hains A., Berlin K., Davies W., Sato A., Smothers M., Attributions of Teacher Reactions to Diabetes Self-care Behaviors,Journal of Pediatric Psychology, Volume 34, Issue 1, 1 January 2009: Pages 97-107.

ινσουλίνης. Για τα παιδιά, οι έλεγχοι της γλυκόζης αίματος συνιστάται τουλάχιστον τέσσερις φορές ημερησίως (πριν από κάθε γεύμα και πριν από το βραδινό ύπνο), με συχνότερους ελέγχους να είναι βέλτιστοι για όλους και απαιτούνται για μερικούς. Μερικά παιδιά χρησιμοποιούν συνεχή συστήματα παρακολούθησης της γλυκόζης ή CGMs)¹⁶, τα οποία ελέγχουν αυτόματα τη γλυκόζη κάθε 5 λεπτά.

Ο έλεγχος βελτιώνεται με περισσότερες ενέσεις την ημέρα και γενικά βελτιστοποιείται με πολλαπλές ημερήσιες ενέσεις ή με αντλία ινσουλίνης. Το σχήμα με ενέσεις περιλαμβάνει τη χορήγηση μιας βασικής δόσης ινσουλίνης μακράς δράσης συν ενέσεις ινσουλίνης ταχείας δράσης με κάθε γεύμα ή σνακ (4 έως 6 ενέσεις την ημέρα). Οι χρήστες της αντλίας ινσουλίνης φορούν μια συσκευή που παρέχει συνεχώς μια βασική δόση ινσουλίνης και το άτομο πρέπει να δώσει μια δόση ινσουλίνης μέσω της αντλίας πριν φάει. Η ποσότητα της ινσουλίνης υπολογίζεται με βάση τα επίπεδα γλυκόζης στο αίμα, την ποσότητα υδατανθράκων στο γεύμα ή το σνακ και την προγραμματισμένη σωματική δραστηριότητα.

Η σωματική δραστηριότητα είναι ένα σημαντικό στοιχείο του ελέγχου της γλυκόζης στο αίμα. Επειδή βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της πρόσληψης γλυκόζης σε μυς και άλλους ιστούς, η σωματική δραστηριότητα μπορεί να προκαλέσει υπογλυκαιμία. Τα παιδιά με διαβήτη πρέπει να ενθαρρύνονται να είναι σωματικά δραστήρια και πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις κανονικές σχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, η λήψη τροφής και η παρακολούθηση της γλυκόζης αίματος είναι ακόμη πιο σημαντική πριν και μετά από τη δραστηριότητα. Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν τις προγραμματισμένες αλλαγές της σχολικής δραστηριότητας για να προσαρμόσουν τη δόση ινσουλίνης και του γεύματος ώστε να αποφεύγεται η χαμηλή ή υψηλή γλυκόζη στο αίμα. Η μη κατανάλωση πλήρους γεύματος ή σνακ μπορεί επίσης να θέσει τα παιδιά σε κίνδυνο υπογλυκαιμίας¹⁷.

4.3. Διαβήτης και γνωστική λειτουργία

Τα υψηλά και τα χαμηλά επίπεδα γλυκόζης στο αίμα έχει αποδειχθεί ότι έχουν αρνητικές συνέπειες στη μάθηση. Η χαμηλή γλυκόζη στο αίμα μπορεί να αναπτυχθεί μέσα σε λίγα λεπτά και μπορεί να επηρεάσει τη συγκέντρωση, την επεξεργασία της σκέψης και τη συμπεριφορά βραχυπρόθεσμα¹⁸.

Υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η υπεργλυκαιμία συνδέεται με την επιβράδυνση των γνωστικών επιδόσεων σε εξετάσεις, με αυξημένα σφάλματα

16 Το CGM είναι ένα σύστημα συνεχούς παρακολούθησης γλυκόζης. Ουσιαστικά, παρακολουθεί τα επίπεδα γλυκόζης καθημερινά, 24 ώρες το 24ωρο, ανά διαστήματα λίγων λεπτών, μέσω ενός μικροσκοπικού αισθητήρα που εφαρμόζεται στην κοιλιά ή στο χέρι σας με τη χρήση αυτόματου εισαγωγέα. Ο αισθητήρας μετρά το επίπεδο γλυκόζης στο διάμεσο υγρό, δηλαδή το επίπεδο γλυκόζης που υπάρχει στο υγρό μεταξύ των κυττάρων.

17 Lawrence S., Cummings E., Pacaud D., Lynk A., Metzger D., Managing type 1 diabetes in school: Recommendations for policy and practice, *Pediatr child health*, 2015, 20(1):35-44.

18 Wherrett D., Huot C., Mitchell B., Pacaud D., Type 1 Diabetes in Children and Adolescents Canadian Diabetes Association Clinical Practice Guidelines Expert Committee Diane April 2013 Volume 37, Supplement 1, S1-S21

και βραδύτερες απαντήσεις σε βασικές μαθηματικές και λεκτικές εργασίες. Τα αποτελέσματα της υπεργλυκαιμίας είναι ιδιαίτερα εξατομικευμένα, επηρεάζοντας περίπου το 50% των ατόμων που εξετάστηκαν¹⁹. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι τα παιδιά με διαβήτη εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις και προβλήματα στο σχολείο: μπορεί να έχουν περιορισμένη ικανότητα να παρακολουθούν και να αντιμετωπίζουν τα επίπεδα γλυκόζης στο αίμα και να διατρέχουν κίνδυνο επιπλοκών του διαβήτη. Μπορεί να τους απαγορευθεί η πρόσβαση σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Ενδέχεται να αντιμετωπίσουν έλλειψη υποστήριξης ή στιγματισμού και διακρίσεων. Μπορεί να κρύψουν την κατάστασή τους και να αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται διαφορετικά στο σχολείο λόγω του διαβήτη τους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδηγούν σε απουσίες, κατάθλιψη, στρες, κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις και κακή ποιότητα ζωής.

Στο άρθρο του, *Cognitive Function in Children with Type 1 Diabetes, A meta-analysis*²⁰, το οποίο δημοσιεύτηκε στο έγκριτο περιοδικό για το διαβήτη *Diabetes Care* το Σεπτέμβριο του 2008 οι ερευνητές, Gaudieri P.A., Chen R., Greer T.F., Holmes C.S., μελέτησαν και ταξινόμησαν γνωστικούς τομείς με βάση τα τρέχοντα νευροψυχολογικά αποτελέσματα, οι οποίοι είναι οι εξής: νοημοσύνη, μάθηση και μνήμη, ψυχοκινητική δραστηριότητα και ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, προσοχή, εκτελεστική λειτουργία και ακαδημαϊκό επίτευγμα. Τα παιδιά με διαβήτη τύπου 1 παρουσίασαν ελαφρώς χαμηλότερες επιδόσεις από ό, τι τα άτομα ελέγχου σε όλους τους γνωστικούς τομείς εκτός από τη μάθηση και τη μνήμη. Χαμηλότερες βαθμολογίες βρέθηκαν στην ευφυΐα, την ψυχοκινητική δραστηριότητα και την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, την προσοχή, την εκτελεστική λειτουργία.

Οι διαφορές στις βαθμολογίες βρίσκονται σε όλους τους ευρύτερους γνωστικούς τομείς εκτός από τη μάθηση και τη μνήμη. Η συνολική γνώση μετατρέπεται σε ονομαστικές διαφορές βαθμολογίας που είναι ένα έως δύο σημεία χαμηλότερα κατά μέσο όρο για τα παιδιά με διαβήτη έναντι της ομάδας ελέγχου. Μία μικρή διαφορά αυτού του μεγέθους δεν είναι κλινικά σημαντική και υποδεικνύει ότι η συνολική γνωσιακή απόδοση της ομάδας είναι γενικά άθικτη και κατάλληλη για την ηλικία.

Το κεντρικό νευρικό σύστημα είναι ένα κύριο σύστημα οργάνων που επηρεάζεται από τον διαβήτη τύπου 1, καθώς τα επίπεδα της εγκεφαλικής γλυκόζης και της ινσουλίνης είναι συχνά μη φυσιολογικά ακόμα και όταν ο διαβήτης ελέγχεται καλά. Η ενδοκυτταρική τοξικότητα του ασβεστίου και η διεγερτική κυτταρική βλάβη που προκαλείται από τη συναπτική απελευθέρωση υπερβολικού γλουταμινικού, έχουν εντοπιστεί ως δυνητικά σημαντικοί μηχανισμοί που παράγουν επιλεκτική νευρωνική νέκρωση κατά τη διάρκεια

19 Cox D., Gonder F., Summers K., Call A., Grimm K., Clarke W., Relationships between Hyperglycemia and Cognitive Performance among Adults with Type 1 and Type 2 Diabetes *Diabetes Care* 2005, 28(1): 71-77.

20 Patricia A. Gaudieri, Rusan Chen, Tammy F. Greer, Clarissa S. Holmes Cognitive Function in Children With Type 1 Diabetes, A meta-analysis *Diabetes Care* 2008 Sep; 31(9): 1892-1897

σοβαρής υπογλυκαιμίας, αλλά άλλοι μεταβολίτες μπορεί επίσης να είναι σημαντικοί. Η υπεργλυκαιμία διαταράσσει τη λειτουργία του αιματοεγκεφαλικού φραγμού και καταστέλλει έντονα την αιματική ροή του αίματος, ενώ η χρόνια υπεργλυκαιμία σχετίζεται με εγκεφαλική αγγειακή νόσο και νευροπάθεια. Η επίπτωση των οσμωτικών αλλαγών που σχετίζονται με τα διαρκώς μεταβαλλόμενα επίπεδα γλυκόζης στο κεντρικό νευρικό σύστημα είναι ασαφής. Οι οδοί του νευροδιαβιβαστή μπορεί επίσης να επηρεαστούν στον διαβήτη, καθώς η ινσουλίνη εμπλέκεται στη ρύθμιση των νευροδιαβιβαστών αμύνης

5. Συμπερασματικά

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει μια αύξηση του διαβήτη στο σχολείο από το 2005 ως ανταπόκριση στον αυξανόμενο επιπολασμό του διαβήτη σε παιδιά και στη παγκόσμια προσοχή που δόθηκε στο διαβήτη. Η εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου ήταν το κύριο μέλημα πριν από το 2006. Οι παρεμβάσεις αποσκοπούσαν στην αντιμετώπιση της έλλειψης ενημερωμένου και καταρτισμένου προσωπικού, περιορισμένων γνώσεων και παρερμηνειών σχετικά με το διαβήτη και στην αύξηση της γνώσης και της εμπιστοσύνης του προσωπικού του σχολείου. Παρεμβάσεις όπως η εκπαίδευση του διαβητικού μαθητή, η συνεχής εκπαίδευση των σχολικών νοσηλευτών και εκπαιδευτικών έχουν αναφέρει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει το προσωπικό του σχολείου και τη βελτιωμένη αυτοπεποίθηση²¹.

Η αντιμετώπιση του τύπου 1 ινσουλινοεξαρτώμενου διαβήτη συνεπάγεται τη συμμόρφωση με μια σειρά περίπλοκων ημερήσιων συμπεριφορών, όπως η παρακολούθηση των επιπέδων γλυκόζης στο αίμα, η ένεση ινσουλίνης, η προσεκτική διατροφή και η άσκηση. Το άγχος του διαβήτη είχε άμεση επίδραση στον μεταβολικό έλεγχο. Ο Σχολικός Νοσηλευτής έρχεται για να υποστηρίξει μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατόπιν σχετικής γνωμάτευσης δημοσίου νοσοκομείου. Τους υποστηρίζει καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο κατά τη των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς επίσης και σε όλες τις διάρκειες δραστηριότητες της σχολικής ζωής, όπως περιπάτους, διδακτικές επισκέψεις, εκδρομές και σε κάθε είδους εκδήλωση που οργανώνει το σχολείο.

Την τελευταία δεκαετία ο θεσμός του ειδικού βοηθητικού προσωπικού (Ε.Β.Π.) έχει γενικευτεί με όλα τα θετικά αποτελέσματα για τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη υγεία των μαθητών με διαβήτη και τη μεγιστοποίηση της σχολικής τους επίδοσης καθώς και για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας του έκαστου σχολείου, αφού λαμβάνουν την επιμέλεια του νοσηλευτή όλοι οι μαθητές του σχολείου.

21 Pansier B., Schulz P., School-based diabetes interventions and their outcomes: a systematic literature review, journal of public Health Research, 2015, 4(1):467.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκίκα Ελένη, Γκούβα Μαίρη, Ψυχαναλυτική και ψυχοσωματική προσέγγιση του εφήβου με νεανικό διαβήτη, Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 2009 τόμος 02, τ.03: σελ.35-38
- Εθνικό σχέδιο δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σακχαρώδη διαβήτη και των επιπλοκών του, 2012, Ελληνική διαβητολογική εταιρεία και εθνικό κέντρο διαβήτη.
- Εφημερίδα της κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας, ν. υπ. αριθμ. 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Μπίτσης, Σ. (2004). Επιδημιολογικά στοιχεία για τον Σακχαρώδη Διαβήτη τύπου 1. Το βήμα της ΠΕΝΔΙ, 28: 2-7.
- Κατσιλάμπρος, Ν. (2004). Διαβήτης: η γνώση δίνει ζωή. Αθήνα: Εκδόσεις Μ. Πιτσιλίδης Α.Ε.
- Νόμος 3699/2008 - ΦΔΚ 199/Α'2.10.2008
- Τεγόπουλος- Φυτράκης, Μείζον Ελληνικό Λεξικό, (1991).
- Τούντας, Χ. (2003). Σακχαρώδης Διαβήτης. Θεωρία και Πράξη

Ξενόγλωσση

- Aycan Z., Önder A., Cetinkaya S., Bilgili H., Yıldırım N., Baş N., Bas V., Kendirci H., Agladioglu S., Assessment of the Knowledge of Diabetes Mellitus Among School Teachers within the Scope of the Managing Diabetes at School Program, Journal of clinical research in pediatric endocrinology, 2012, 4(4): 199–203
- Cox D., Gonder F., Summers K., Call A., Grimm K., Clarke W., Relationships between Hyperglycemia and Cognitive Performance among Adults with Type 1 and Type 2 Diabetes Diabetes Care 2005, 28(1): 71-77.
- Carrasco G, Fernandez R, Special needs of schoolchildren with diabetes mellitus. Point of view of parents and teachers, An Pediatr, 2009, 70(1):45-52.
- Hains A., Berlin K., Davies W., Sato A., Smothers M., Attributions of Teacher Reactions to Diabetes Self-care Behaviors, Journal of Pediatric Psychology, Volume 34, Issue 1, 1 January 2009: Pages 97–107.
- Tatman T. M., Lessing D.N, Can we improve diabetes care in schools? National Library of Medicine, 1993, 69(4): 450-451.
- Lawrence S., Cummings E., Pacaud D., Lynk A., Metzger D., Managing type 1 diabetes in school: Recommendations for policy and practice, Pediatr child health, 2015, 20(1):35-44.

Olson A., Blair A., Goodman D., Gaelic S., Nordgren R., School Professionals' Perceptions About the Impact of Chronic Illness in the Classroom, Arch Pediatr Adolescent Med. 2004,158(1):53-58.

Pansier B., Schulz P., School-based diabetes interventions and their outcomes: a systematic literature review, journal of public Health Research, 2015, 4(1):467.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Δήμητρα Σαλταγιάννη** είναι Δασκάλα, κάτοχος MSc στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας. **Στοιχεία επικοινωνίας:** dimitsalt@hotmail.gr.

Μπότσογλου Μαρία

**Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών
αναφορικά με την ετοιμότητά τους
για διαδικτυακή εκπαίδευση
κατά τη διάρκεια της πανδημίας
του COVID-19**

Περίληψη

Η πανδημία του Covid-19 επέφερε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, καθώς υποχρέωσε σε μια βίαιη μετάβαση από τον παραδοσιακό τύπο της δια ζώσης εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της ετοιμότητας και εμπειρίας τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Διενεργήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων σε 547 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μέτρια υψηλή συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg, ενώ υπήρξε και μια στατιστικά σημαντική και χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου και των ετών υπηρεσίας στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο μέλλον είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεκτίμηση, διαδικτυακή μάθηση, εκπαιδευτικοί, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Covid-19

Teachers' self-esteem in their readiness for online education during the COVID-19 pandemic

Abstract

The Covid-19 pandemic brought a major change in education at all levels, as it forced a violent transition from the traditional type of face-to-face education to distance online education. The aim of this study was to investigate the relationship between teachers' self-esteem and their readiness and experience in conducting distance education during the COVID-19 pandemic. A quantitative survey was conducted using electronic questionnaires among 547 secondary school teachers. The results of the study showed that teachers had moderately high overall scores on the Rosenberg self-esteem scale, and there was a statistically significant and low positive correlation between self-esteem and teachers' readiness for distance education. In addition, there was a statistically significant effect of gender, educational level and years of service on teachers' readiness for distance education. Further investigation of this issue is necessary in the future.

Key words: self-esteem, online learning, teachers, distance education, Covid-19

1. Εισαγωγή

Η εμφάνιση της πανδημίας του COVID-19 οδήγησε σε μια δραματική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναγκάζοντας την ταχεία ανάπτυξη διαδικτυακών μαθημάτων και πλάνων μάθησης για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Παρά το γεγονός της ετοιμότητας μέρους των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας κατάστασης, ωστόσο η πλειονότητα αυτών χρειάστηκαν να προσαρμόσουν τη διδακτική τους πρακτική σε σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς την απαιτούμενη εκπαίδευση και προετοιμασία και με ελλιπείς ικανότητες. Αυτή η ταχεία μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση, είχε ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών στρατηγικών στην εξ αποστάσεως μάθηση¹.

Στη διαδικτυακή μάθηση, η αυτοεκτίμηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή συνιστούν έναν σημαντικό παράγοντα της ατομικής τους συμπεριφοράς, καθιστώντας τους θετικούς και με αυτοπεποίθηση έναντι αυτής. Η ταχεία αλλαγή από τα παραδοσιακά μαθησιακά στυλ στην ηλεκτρονική μάθηση εξαιτίας της

1 Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychene, J., Bessiere, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubiere, K., Guigui, C., et al. (2020), Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of covid-19. In *J. Chem. Educ.*, vol. 97, pp. 2448–2457.

πανδημίας του COVID-19, προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα την αυτονομία και την αυτοπεποίθησή τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης θα είναι περισσότερο ικανοί στον καθορισμό της κατάλληλης πορείας δράσης για την ενίσχυση και την υποστήριξη των διαδικτυακών τους μαθησιακών αποτελεσμάτων έναντι των συναδέλφων τους με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης².

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Ετοιμότητα ηλεκτρονικής μάθησης

Σύμφωνα με το OxfordDictionaryOnline, η ετοιμότητα ορίζεται ως η πλήρης προετοιμασία ενός ατόμου για δράση ή εμπειρία. Αντίστοιχα, οι Borotis&Poulymenakou³ (2004) προσδιορίζουν την ετοιμότητα της ηλεκτρονικής μάθησης ως τη φυσική ή/και πνευματική προετοιμασία ενός ατόμου ή οργανισμού για την εμπειρία ή τη δράση της ηλεκτρονικής διδασκαλίας. Η εισαγωγή και η εφαρμογή της ηλεκτρονικής ετοιμότητας μπορεί να διευκολύνει έναν σχολικό οργανισμό στο σχεδιασμό των στρατηγικών ηλεκτρονικής μάθησης για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της Επικοινωνίας της Πληροφορίας.⁴

2.1.2. Αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με τον Bandura⁵, η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρεί ως η προσωπική κρίση ενός ατόμου αναφορικά με το πόσο ικανό είναι για την απαιτούμενη για την αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων εκτέλεση μιας πορείας δράσης. Σε αυτό συμπεριλαμβάνεται η επιμονή και η αποφασιστικότητα για την υπερπήδηση οιασδήποτε δυσκολίας της χρήσης των έμφυτων ικανοτήτων ενός ατόμου που πρέπει να επιτευχθούν⁶. Σύμφωνα με τον Mbuva⁷, η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα της διδακτικής τους

2 Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., Hanson, J. (2016), Attitude, Digital Literacy and Self Efficacy: Flow-On Effects for Online Learning Behavior. In *Internet and Higher Education*, vol. 29, pp. 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>

3 Borotis, S., Poulymenakou, A. (2004), *E-Learning Readiness Components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), San Diego, CA.

4 Kaur, K., & Abas, Z.W. (2004), *An assessment of e-learning readiness at Open University Malaysia*. Open University Malaysia.

5 Bandura, A. (1998), Encyclopedia of mental health. In *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, pp. 71–81.

6 Gülsen, B.Ç. (2017), The Roles of Life Satisfaction, Teaching Efficacy, and Self-esteem in Predicting Teachers' Job Satisfaction. In *Universal Journal of Educational Research*, vol 5, issue 3, pp. 338 - 346. DOI: 10.13189/ujer.2017.050306

7 Mbuva, J. (2016), Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. In *J. High. Educ. Theory. Pract.*, vol. 16.

επιτυχίας, ενώ μια θετική και υψηλού επιπέδου αυτοεκτίμηση επιδρά θετικά και στις διαδικασίες μάθησης των μαθητών τους.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου θέματος

Όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν μια έμφυτη αίσθηση του ποιοι είναι, διαθέτοντας τόσο μια ιδιαίτερα ανεπτυγμένη γνωστική αυτοαντίληψη όσο και μια σημαντική συναισθηματική αίσθηση των ικανοτήτων τους, της αξίας τους ως άτομα και του πόσο αξιαγάπητοι είναι από τρίτους. Αυτό το είδος της ολιστικής αξιολόγησης της αξίας ενός ατόμου χαρακτηρίζεται ως αυτοεκτίμηση. Γενικά, η αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται ως μια συνεχής διάσταση, με τη διακύμανσή της να κινείται από το υψηλό στο χαμηλό. Ως εκ τούτου, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοεκτίμηση διατηρούν επίσης μια ιδιαίτερα θετική εικόνα του εαυτού τους. Κατά συνέπεια, τα άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης διατηρούν αμφιβολίες ή αβεβαιότητες σχετικά με τον εαυτό τους.⁸

Η έννοια της αυτοεκτίμησης εισήχθη για πρώτη φορά στην ψυχολογία από τον William James.⁹ Σύμφωνα με τον Τζέιμς, η ανάπτυξη της υψηλής αυτοεκτίμησης ενός ατόμου είναι συνυφασμένη με τη συνεπή ανταπόκρισή του στους σημαντικούς προσωπικούς του στόχους και/ή στα πρότυπα που έχει θέσει για τη ζωή του. Επιπλέον, σημειώνει ότι αυτού του είδους η «συνάντηση» έχει υποκειμενική και όχι αντικειμενική ακρίβεια. Η έννοια της αυτοεκτίμησης έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής κατά τη δεκαετία του 1960, λόγω της έρευνας του Rosenberg.¹⁰ Ο Rosenberg διεξήγαγε μια μεγάλης κλίμακας μελέτη σε εφήβους, αναδεικνύοντας την έννοια της αυτοεκτίμησης μέσω της ανάπτυξης της πρώτης κλίμακας μέτρησης και συνδέοντας την εμπειρικά με το άγχος και την κατάθλιψη. Στη δεκαετία του <70, οι έρευνες των Coopersmith¹¹ και Branden¹² οδήγησαν στην ανάδειξη της σύνδεσης της αυτοεκτίμησης με την αυτοπεποίθηση, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ψυχική υγεία.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της εργασιακής απόδοσης, υπάρχει μεγαλύτερη ασάφεια, η οποία οφείλεται εν μέρει στο τεράστιο εύρος που παρουσιάζουν οι εργασιακές απαιτήσεις. Η έρευνα στον τομέα αυτό είναι περιορισμένη, με τις αιτιώδεις σχέσεις να παρουσιάζουν το ίδιο πρόβλημα με τις αντίστοιχες ακαδημαϊκές επιδόσεις.¹³ Οι έρευνες έχουν δείξει ορισμένα στοιχεία που δείχνουν ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γεγονός που

8 Hepper E.G. (2016), Self-Esteem. In: Howard S. Friedman (Editor in Chief), *Encyclopedia of Mental Health, 2nd edition*, (Vol 4, pp. 80-91). Waltham, MA: Academic Press.

9 James, W. (1890), *The Principles of Psychology*. New York, NY: Dover Publications.

10 Rosenberg, M. (1965), *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

11 Coopersmith, S. (1967), *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.

12 Branden, N. (1969), *The Psychology of Self-Esteem*. New York, NY: Bantam.

13 Buhmester, M. D., Blanton, H., Swann, W. B. Jr. (2011), Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 100, pp.365-385.

αποδεικνύεται ευεργετικό σε πολλά εργασιακά περιβάλλοντα.¹⁴

2.3. Κριτική των θεωριών

Αυτού του είδους η ευρεία αναγνώριση και χρήση της έννοιας της αυτοεκτίμησης έχει ως συνέπεια τη δυσκολία να αναγνωριστεί τι είναι. Η χρήση του ως προβλεπτικού παράγοντα, ως αποτελέσματος και ως διαμεσολαβητικής μεταβλητής, το έχει καταστήσει μια πρωτεύικη έννοια, η οποία μπορεί να αλλάξει τη μορφή της, με κίνδυνο να υπονομεύσει την πραγματική της αξία.

Αν και η βιβλιογραφία δείχνει την ύπαρξη πολλών ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση της ηλεκτρονικής ετοιμότητας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι έρευνες που εστιάζουν στην ηλεκτρονική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι σχετικά περιορισμένες. Η κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση των Phans και Dang¹⁵ σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ηλεκτρονική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης κατέληξε στη δημιουργία ενός εννοιολογικού πλαισίου για την ηλεκτρονική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την ηλεκτρονική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αφορούν: τη στάση, την τεχνολογική επάρκεια, την παιδαγωγική, την κατάρτιση και τους χρονικούς περιορισμούς.

2.4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ετοιμότητα και την εμπειρία τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, καθώς και της τυχόν επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν στην κατανόηση του κατά πόσο τα επίπεδα αυτό-εκτίμησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν επίδραση στην ικανότητά τους για τη διαχείριση της αναγκαστικής διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και αν αυτά επηρεάζονταν από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

2.5. Υποθέσεις

Η έρευνα υποθέτει ότι μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους για τη διεξαγωγή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης υπάρχει μια κάποιου βαθμού συσχέτιση, καθώς και ότι

¹⁴ Di Paula, A., Campbell, J.D. (2002), Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 83, pp.711–724.

¹⁵ Phan, T.T.N., Dang, L.T.T.D. (2017), Teacher Readiness for Online Teaching: A Critical Review. *IJODeL*, vol.3(issue1).

τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους διαδραματίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο.

2.5.2. Γενική υπόθεση

Μηδενική υπόθεση (H0): Υπάρχει σημαντική επίδραση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της ετοιμότητας τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν σχετίζεται με την και την ετοιμότητας τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

3. Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας

3.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 547 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Τα κριτήρια αποκλεισμού για το δείγμα αφορούσαν τους συμμετέχοντες σε ιδιωτικά σχολεία και τους συμμετέχοντες που διδάσκουν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης (π. χ. πρωτοβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση), καθώς και άτομα με ψυχολογικές, νευρολογικές ή άλλες διαταραχές, επειδή οι δυσκολίες αυτές θα μπορούσαν ενδεχομένως να έχουν αρνητική επίδραση στην ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοήσουν και να συμπληρώσουν με ακρίβεια το ερωτηματολόγιο.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (69%), ηλικίας μεταξύ 41 και 60 ετών (συνολικά 72%) και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (54%), ενώ το 9% κατείχε διδακτορικό τίτλο. Τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς είχαν διδακτική εμπειρία από 11 έως 30 έτη (συνολικά 60%), ενώ το 13% είχε περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας, ενώ το 19% είχε διδακτική εμπειρία έως 5 έτη. Συνολικά, το 77% των συμμετεχόντων κάλυψε το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματός του στο γυμνάσιο και στο Λύκειο. Το 14% (14%) ανέφερε ότι υπηρέτησε σε τεχνικά λύκεια, ενώ το 6% δίδαξε στην ειδική αγωγή (Πίνακας 1).

Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί ήταν φιλόλογοι, ενώ ακολουθούσαν οι μαθηματικοί, οι καθηγητές ξένων γλωσσών και της πληροφορικής. Οι άλλες ειδικότητες αφορούσαν: φυσικούς, θεολόγους, χημικούς, βιολόγους, καθηγητές φυσικής αγωγής, ενώ ένα μικρό ποσοστό ανέφερε άλλη ειδικότητα πέραν των παρακάτω.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της μελέτης είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαχείρισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (74%). Η πλειονότητα των σεμιναρίων είχαν διοργανωθεί από τον δημόσιο τομέα

(90%) και τα περισσότερα περιλάμβαναν τόσο την τεχνολογική όσο και την παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (67%), με ένα άλλο 32% να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην τεχνολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνολικά, περίπου ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεώρησε ότι τα σεμινάρια που παρακολούθησαν τους βοήθησαν τουλάχιστον αρκετά (39%) ή πολύ (8%). Από την άλλη πλευρά, σχεδόν ένας στους τρεις ανέφερε μέτριο όφελος (29%), ενώ σχεδόν ένας στους τέσσερις ανέφερε χαμηλό ή καθόλου όφελος από τη συμμετοχή στα σεμινάρια (συνολικά 23%).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (N=547)

		Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Άρρεν	168	30.7
	Θήλυ	379	69.3
Ηλικία	22-30	19	3.5
	31-40	84	15.4
	41-50	172	31.4
	51-60	220	40.2
	60+	52	9.5
Σπουδές/εκπαίδευση	Πτυχίο Πανεπιστημίου	198	36.2
	Μεταπτυχιακό	293	53.6
	Διδακτορικό	51	9.3
	Άλλο	5	.9
Χρόνια υπηρεσίας	0-5	101	18.5
	6-10	51	9.3
	11-20	193	35.3
	21-30	133	24.3
	30+	69	12.6
Είδος σχολείου	Γυμνάσιο	262	47.9
	Λύκειο	159	29.1
	Τεχνικό Λύκειο	76	13.9
	Εσπερινό Λύκειο	7	1.3
	Ιδιωτική εκπαίδευση	8	1.5
	Ειδική εκπαίδευση	35	6.4

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Διενεργήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων μέσω GoogleForms και με την τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας. Η διάρκεια

της έρευνας αφορούσε την περίοδο από τον Ιανουάριο του 2022 έως τον Δεκέμβριο του 2022.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις που αφορούν τα γενικά δημογραφικά στοιχεία και το ιστορικό για την περιγραφή του δείγματος, καθώς και την προηγούμενη γνωριμία και εκπαίδευσή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το τμήμα αυτό περιλάμβανε τα στοιχεία της ηλικίας, του φύλου, των σπουδών/κατάρτισης, των ετών διδασκαλίας και της ειδικότητας διδασκαλίας. Η δεύτερη ενότητα αφορούσε τη μεταφρασμένη *Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg*,^{16,17} η οποία χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 στοιχεία που μετρούν τη συνολική αυτοεκτίμηση ενός ατόμου μέσω της μέτρησης τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων προς τον εαυτό του. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert 4 βαθμών (1=συμφωνώ απόλυτα έως 4=διαφωνώ απόλυτα). Το εργαλείο έχει αποδειχθεί ότι έχει καλή εφαρμογή και στον ελληνικό πληθυσμό, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = .80$ ¹⁸. Η τρίτη ενότητα αφορούσε την αξιολόγηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διενέργεια εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, με τη χρήση του ερωτηματολογίου «Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διενέργεια εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19»¹⁹. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 5 αντικειμένων, με τη μορφή κλίμακας τύπου Likert (Διαφωνώ απόλυτα = 1, Υποθέτω ότι διαφωνώ = 2, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ = 3, Υποθέτω ότι συμφωνώ = 4, Συμφωνώ πλήρως = 5). Αυτό το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε επειδή έχει ήδη μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί σε δύο ελληνικές έρευνες, λαμβάνοντας ένα βαθμό αξιοπιστίας του άλφα 0.84 του Cronbach²⁰ και Cronbach's α 0.825²¹, αντίστοιχα.

3.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό

16 Rosenberg, M. (1965), *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

17 Galanou, C. (2013). Validation of Rosenberg Self Esteem Scale in Greek Language. National and Kapodistrian University of Athens.

18 Galanou, ο.π.

19 Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., Alam, Z. F. (2020), Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol.19(issue6), pp.127– 144.

20 Triantafillopoulou, V. (2021), *Secondary school teachers' views and preparedness for distance education during the Covid-19 pandemic*. Thesis. Postgraduate Program "Sciences of Education", Hellenic Open University, Patra.

21 Papadopoulou, M. (2021), *Distance education in pandemic times: general and special education teachers' views on preparedness, challenges and post-COVID educational practices*. Thesis. Postgraduate Studies Programme "Education Sciences: adult education, special education". University of Macedonia. Thessaloniki.

πρόγραμμα IBM SPSS Statistics. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των συμμετεχόντων που απαιτούνται για την παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ισχύος χρησιμοποιώντας το λογισμικό IBM®SPSS® SamplePower.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης είχαν μέτρια υψηλή συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg (32,5 στα 40). Κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι έχουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους, ότι μπορούν να κάνουν πράγματα τόσο καλά όσο οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι, ότι είναι άνθρωποι που αξίζουν εξίσου με τους άλλους, ότι έχουν μια σειρά από καλές ιδιότητες και ότι είναι ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν κατά μέσο όρο σε όλα τα αρνητικά διατυπωμένα στοιχεία, συγκεκριμένα, ότι μερικές φορές σκέφτονται ότι δεν είναι καθόλου καλοί, ότι θα ήθελαν να έχουν περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό τους, ότι δεν έχουν πολλά για να είναι περήφανοι, ότι μερικές φορές αισθάνονται άχρηστοι και ότι έχουν την τάση να αισθάνονται ότι είναι αποτυχημένοι. Η μέση βαθμολογία για αυτό το τελευταίο στοιχείο ήταν η χαμηλότερη και πλησίαζε την πλήρη διαφωνία (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Αυτό-αναφερόμενα επίπεδα αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών

	Mean	Std. Deviation
Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου	3.21	.549
Μερικές φορές νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός	2.06	.734
Νιώθω ότι έχω μια σειρά από καλές ιδιότητες.	3.27	.533
Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι	3.31	.605
Νιώθω ότι δεν έχω πολλά ώστε να είμαι περήφανος	1.75	.732
Σίγουρα νιώθω άχρηστος κάποιες στιγμές	1.77	.836
Νιώθω ότι είμαι άνθρωπος που αξίζει, τουλάχιστον σε ίσο επίπεδο με τους άλλους	3.31	.710
Μακάρι να μπορούσα να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου	1.82	.868
Συνολικά, έχω την τάση να νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος	1.53	.751
Παίρνω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου	3.32	.705

Όσον αφορά τα στοιχεία της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και της εμπειρίας για την εκπαίδευση εξ αποστάσεως λόγω της νόσου Covid-19, κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι ήταν έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικές ενότητες ή υλικό μάθησης που είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο, όπως το Word, το Excel και το PowerPoint.

Οι εκπαιδευτικοί δεν συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν ότι είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν την έντυπη ενότητα ως εργαλείο για μάθηση στο σπίτι, ή να χρησιμοποιήσουν τα συστήματα διαχείρισης της μάθησης, όπως το e-class, το Webex και το Zoom για online ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί ήταν επίσης ουδέτεροι όσον αφορά το ερώτημα αν μπορούν να διεξάγουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές τους σε περιόδους Covid-19 (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας της νόσου Covid-19

	Mean	S t d . Deviation
Έτοιμος να διεξάγω εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές μου σε περιόδους Covid-19	2.78	1.246
Έτοιμος να χρησιμοποιήσω την τυπωμένη ενότητα ως εργαλείο για την εκμάθηση στο σπίτι	2.95	1.182
Έτοιμος για τη χρήση onlinemodules ή υλικό εκμάθησης που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο(όπως Word, Excel, PowerPoint)	3.69	1.158
Έτοιμος να αξιοποιήσω τα συστήματα διαχείρισης εκμάθησης (όπως e-class, e-me, Cisco Webex, Zoom, Skype, e-mail) ως μέσο ηλεκτρονικής ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	2.95	1.334

Προκειμένου να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της ετοιμότητας και εμπειρίας τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διεξήχθη συσχέτιση Spearmanrho. Υπήρξε στατιστικά σημαντική και χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω Covid-19 ($\rho = 0,20$, $p < 0,001$).

Υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ($U = 24668,00$, $p < 0,001$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ετοιμότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Το μορφωτικό επίπεδο επηρέασε επίσης στατιστικά σημαντικά τα επίπεδα ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ($H = 20,07$, $p < 0,001$). Ειδικότερα, όσο αυξανόταν το μορφωτικό επίπεδο, υπήρχε αντίστοιχη αύξηση της

αυτοαναφερόμενης ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Οι απόφοιτοι πανεπιστημίου είχαν τη χαμηλότερη μέση βαθμολογία, ενώ οι απόφοιτοι διδακτορικού είχαν την υψηλότερη βαθμολογία ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Υπήρξε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση των ετών υπηρεσίας στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του Covid-19 ($H = 10,32, p = 0,035$). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες με εμπειρία έως 5 έτη ανέφεραν την υψηλότερη ετοιμότητα, ενώ οι συμμετέχοντες με εμπειρία άνω των 30 ετών ανέφεραν τη χαμηλότερη ετοιμότητα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ηλικία, ωστόσο, δεν επηρέασε σημαντικά τα επίπεδα ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ($H = 8,62, p = 0,071$). Τέλος, η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν είχε σημαντική επίδραση στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ($U = 26755,50, p = 0,142$).

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της ετοιμότητας και εμπειρίας τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η συνολική βαθμολογία αυτοεκτίμησης για το δείγμα ήταν μέτρια υψηλή. Οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφώνησαν με θετικά διατυπωμένα στοιχεία (π. χ. «Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου» και «Είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου») και διαφώνησαν με αρνητικά διατυπωμένα στοιχεία (π. χ. «Μερικές φορές σκέφτομαι ότι δεν είμαι καθόλου καλός» και «Μερικές φορές αισθάνομαι άχρηστος»). Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, όπου η αύξηση της αυτοεκτίμησης αντιστοιχούσε σε μικρή αύξηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και το αντίστροφο.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο αντίκτυπος της πανδημίας COVID-19 στη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της ετοιμότητας και εμπειρίας τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες με εμπειρία έως 5 έτη ανέφεραν την υψηλότερη ετοιμότητα, ενώ οι συμμετέχοντες με εμπειρία άνω των 30 ετών ανέφεραν τη χαμηλότερη ετοιμότητα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ηλικία, ωστόσο, δεν επηρέασε σημαντικά τα επίπεδα ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ($H = 8,62, p = 0,071$). Υπήρξε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση των ετών υπηρεσίας στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του Covid-19 ($H = 10,32, p = 0,035$). Στην πρόσφατη έρευνα του Lapadaetal.²², αναφορικά με τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπήρξε επίσης ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της διάρκειας της διδακτικής εμπειρίας με την ετοιμότητα αυτών.

22 Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., Alam, Z. F. (2020), Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. In *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, issue 6, pp. 127– 144. doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8.

Τα έτη της διδακτικής εμπειρίας επηρεάζουν την ετοιμότητα για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία είναι περισσότερο έμπειροι στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, όπως είναι οι πανδημίες ή οι φυσικές καταστροφές²³. Παρόλα αυτά, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας ανήκουν στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία.

Αναφορικά με τα σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ετοιμότητας των αντρών εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα αποτελέσματα δεν συμφωνούν με τις αντίστοιχες έρευνες οι οποίες υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο έτοιμες για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης²⁴. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα τεχνολογικής εκπαίδευσης, οι γυναίκες σημειώνουν καλύτερα αποτελέσματα στον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό, ο οποίος συνιστά βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διενέργεια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης²⁵.

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης είχαν μέτρια υψηλή συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg (32,5 στα 40), με την αυτοεκτίμησή τους να έχει χαμηλή θετική συσχέτιση με την ετοιμότητά τους, όπου η αύξηση της αυτοεκτίμησης αντιστοιχούσε σε μικρή αύξηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και το αντίστροφο. Ωστόσο, σε αντίστοιχη έρευνα αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid στην Ιταλία²⁶, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα αυτοεκτίμησης, με τα επίπεδα αυτά να ελαττώνονται σε εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία.

Πιθανώς οι διαφορές αυτές να αποδίδονται στη διαφορετική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μεταξύ των διαφορετικών κυμάτων της πανδημίας Covid-19. Επίσης, αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη ενός σαφούς φάσματος εκπαιδευτικών στρατηγικών παρέμβασης και διαχείρισης από μέρους των εκπαιδευτικών, πιθανώς ως αποτέλεσμα της πρωτόγνωρης κατάστασης της μακροχρόνιας διαδικτυακής διδασκαλίας κατά τα πρώτα χρόνια της πανδημίας.

Παρά το γεγονός ότι η πανδημία Covid-19 οδήγησε σε μια βίαιη και με ελλιπή προετοιμασία μετάβαση από την τυπική δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή, δεν φαίνεται ότι αυτό είχε ιδιαίτερο αντίκτυπο

23 Kini, T., Podolsky, A. (2016), *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Palo Alto: Learning Policy Institute. Στο: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teaching_Experience_Report_June_2016.pdf (προσπελάστηκε στις 5/3/2023)

24 Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., Alam, Z. F. (2020), Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. In *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, issue 6, pp. 127– 144. doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8.

25 Alwraikat, M. (2017), A glimpse at international technology education standards in higher education institutions. In *International Journal of Instructional Technology Distance Learning*, vol. 8, issue 5.

26 Cataudella, S. Carta, S.M., Mascia, M.L., Masala, C., Petretto, D.R., Agus, M., Penna, M.P. (2021), Teaching in Times of the COVID-19 Pandemic: A Pilot Study on Teachers' Self-Esteem and Self-Efficacy in an Italian Sample. In *Int. J. Environ. Res. Public Health*, vol. 18, pp. 8211.

στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διαδικτυακή εκπαίδευση και στα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους. Ειδικότερα, αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της ετοιμότητας και εμπειρίας τους στη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η συνολική βαθμολογία αυτοεκτίμησης για το δείγμα ήταν μέτρια υψηλή. Επιπρόσθετα, η έρευνα ανέδειξε σημαντική και χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, στατιστικά σημαντική ήταν και η επίδραση του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου και των ετών υπηρεσίας στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του Covid-19. Ωστόσο, η ηλικία και η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν είχε σημαντική επίδραση στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρον θα αποτελούσε η περαιτέρω διερεύνηση των μακροχρόνιων επιπτώσεων της πανδημίας Covid-19 στην αυτοεκτίμηση και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την διαδικτυακή εκπαίδευση, ώστε σε μελλοντικές αντίστοιχες καταστάσεις να μπορέσει η εκπαιδευτική διεργασία να υλοποιηθεί πιο ομαλά.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δεν στερείται περιορισμών. Οι κύριοι περιορισμοί σχετίζονται με τον τρόπο διανομής και συλλογής των δεδομένων, καθώς η προσέλκυση συμμετεχόντων μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να περιορίσει την πρόθεση συμμετοχής. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος ανεπαρκούς αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, καθώς είναι πιθανό να προσεγγιστεί κυρίως από νεότερους εκπαιδευτικούς με καλύτερη γνώση της τεχνολογίας και εξοικείωση με τις διαδικτυακές έρευνες, αποκλείοντας τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Alwraikat, M. (2017), A glimpse at international technology education standards in higher education institutions. In *International Journal of Instructional Technology Distance Learning*, vol. 8, issue 5.
- Bandura, A. (1998), Encyclopedia of mental health. In *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, pp. 71–81.
- Borotis, S., Poulymenakou, A. (2004), *E-Learning Readiness Components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), San Diego, CA.
- Branden, N. (1969), *The Psychology of Self-Esteem*. New York, NY: Bantam.
- Buhrmester, M. D., Blanton, H., Swann, W. B. Jr. (2011), Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward. *Journal of Personality*

- and *Social Psychology*, vol. 100, pp. 365-385.
- Cataudella, S. Carta, S.M., Mascia, M.L., Masala, C., Petretto, D.R., Agus, M., Penna, M.P. (2021), Teaching in Times of the COVID-19 Pandemic: A Pilot Study on Teachers' Self-Esteem and Self-Efficacy in an Italian Sample. In *Int. J. Environ. Res. Public Health*, vol. 18, pp. 8211.
- Coopersmith, S. (1967), *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Di Paula, A., Campbell, J.D. (2002), Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 83, pp. 711–724.
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychene, J., Bessiere, Y., Alfenoire, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubiere, K., Guigui, C., et al. (2020), Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of covid-19. In *J. Chem. Educ.*, vol. 97, pp. 2448–2457.
- Galanou, C. (2013). *Validation of Rosenberg Self Esteem Scale in Greek Language*. National and Kapodistrian University of Athens.
- Gülşen, B.Ç. (2017), The Roles of Life Satisfaction, Teaching Efficacy, and Self-esteem in Predicting Teachers' Job Satisfaction. In *Universal Journal of Educational Research*, vol 5, issue 3, pp. 338 - 346. DOI: 10.13189/ujer.2017.050306
- Hepper E.G. (2016), Self-Esteem. In: Howard S. Friedman (Editor in Chief), *Encyclopedia of Mental Health, 2nd edition*, (Vol 4, pp. 80-91). Waltham, MA: Academic Press.
- James, W. (1890), *The Principles of Psychology*. New York, NY: Dover Publications.
- Kaur, K., & Abas, Z.W. (2004), *An assessment of e-learning readiness at Open University Malaysia*. Open University Malaysia.
- Kini, T., Podolsky, A. (2016), *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Palo Alto: Learning Policy Institute. Στο: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teaching_Experience_Report_June_2016.pdf (προσπελάστηκε στις 5/3/2023)
- Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., Alam, Z. F. (2020), Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. In *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, issue 6, pp. 127– 144. doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8.
- Mbuva, J. (2016), Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. In *J. High. Educ. Theory. Pract.*, vol. 16.
- Papadopoulou, M. (2021), *Distance education in pandemic times: general and*

- special education teachers' views on preparedness, challenges and post-COVID educational practices*. Thesis. Postgraduate Studies Programme "Education Sciences: adult education, special education". University of Macedonia. Thessaloniki.
- Phan, T.T.N., Dang, L.T.T.D. (2017), Teacher Readiness for Online Teaching: A Critical Review. *IJODEL*, vol.3 (issue1).
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., Hanson, J. (2016), Attitude, Digital Literacy and Self Efficacy: Flow-On Effects for Online Learning Behavior. In *Internet and Higher Education*, vol. 29, pp. 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>
- Rosenberg, M. (1965), *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Triantafillopoulou, V. (2021), *Secondary school teachers' views and preparedness for distance education during the Covid-19 pandemic*. Thesis. Postgraduate Program "Sciences of Education", Hellenic Open University. Patra.

Βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα

Η κ. **Μπότσογλου Μαρία** είναι Φιλόλογος, πτυχιούχος ΑΠΘ, κάτοχος Msc στις Επιστήμες Αγωγής – Ειδική Εκπαίδευση και Msc στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. **Στοιχεία επικοινωνίας:** man.bot@hotmail.com

Γεωργογιάννης Παντελής

**Ζωντανές και νεκρές γλώσσες:
Ένα εγχείρημα για την αντιμετώπιση
αίολων αντιπαραθέσεων και θαυματοποιών
ακροβασιών¹**

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των όρων «ζωντανών» και «νεκρών γλωσσών» κατά το παράδειγμα της αρχαίας εκδοχής της ελληνικής γλώσσας, κάνοντας αναφορές για το θέμα στη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Θα γίνει καταρχάς μια συνοπτική αναδρομή της εξέλιξης των σχετικών απόψεων για την αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία από άλλους θεωρείται νεκρή και από άλλους ζωντανή. Είναι μια αντιπαράθεση, η οποία διατηρείται για αιώνες. Φαίνεται όμως πως η βάση από την οποία ξεκίνησε ο διάλογος και η τεκμηρίωσή του χωλαίνει, ενώ οι διαπιστώσεις των υποστηρικτών της νεκρής ή της ζώσας αρχαίας εκδοχής της ελληνικής γλώσσας είναι αίολες, καθώς δε διαθέτουν την απαιτούμενη επιστημονική τεκμηρίωση, από την οποία να προκύπτει ότι είναι ζώσα ή ότι είναι νεκρή. Πρόκειται δηλαδή περισσότερο για μια απρόσεκτη υιοθέτηση μιας αρχικής, επιπολαίας άποψης πάνω στην οποία οικοδομήθηκε όλη η αντιπαράθεση για τις νεκρές και ζωντανές γλώσσες, παρά

¹ Φιλολογική επιμέλεια κειμένου: Κανελοπούλου Βασιλική, Φιλολογος και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Νεοελληνική Φιλολογία από το Πανεπιστήμιο Πατρών.

για την υιοθέτηση μιας διαχρονικά τεκμηριωμένης επιστημονικής άποψης. Με βάση τα στοιχεία, τα επιχειρήματα και τα τεκμήρια της αποδεικτικής διαδικασίας, τα οποία παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η αρχαία εκδοχή της ελληνικής γλώσσας δεν μπορεί να είναι νεκρή ούτε ζώσα, καθώς η όλη διαδικασία από την έναρξή της μέχρι σήμερα στηρίζεται σε λάθος επιστημονική, αλλά και πρακτική βάση.

Abstract

The present study attempts to investigate the terms “living” and “dead languages” on the example of the ancient version of the Greek language, making references to the subject in the relevant Greek and international literature. First, there will be a brief review of the evolution of the relevant opinions about the ancient Greek language, which is considered dead by some and alive by others. It is a confrontation that has been going on for centuries. However, it seems that the initial basis of the dialogue and its documentation is flawed, while the findings of the supporters of the dead or the living ancient version of the Greek language are unfounded, as they do not have the required scientific documentation, from which it can be concluded that it is alive or dead. It is, in other words, more about a careless adoption of an original, superficial point of view, on which the whole controversy about dead and living languages was built, than about the adoption of a time-honored scientific point of view. Based on the evidence, arguments, and presumptions of the evidentiary process, which are presented in this paper, we come to the conclusion that the ancient version of the Greek language cannot be dead or alive, since the whole process from its beginning until today is based on a wrong scientific as well as practical basis.

1. Εισαγωγή

Με αφορμή την ανακοίνωση της πιστοποίησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από όμιλο επιχειρήσεων πιστοποίησης γλωσσών, αναζωπυρώθηκε η διαμάχη των υποστηρικτών των ζωντανών και νεκρών γλωσσών αντίστοιχα, ειδικά από όσους πιστεύουν πως η αρχαία ελληνική γλώσσα «είναι αδύνατον να πιστοποιηθεί για το λόγο κυρίως ότι είναι μια νεκρή γλώσσα»,² ενώ οι υποστηρικτές της πιστοποίησης εκτιμούν πως πρόκειται για μία νέα ευκαιρία για την αναβάθμισή της, αλλά και την αναβάθμιση γενικότερα της νέας ελληνικής γλώσσας διεθνώς.

Το θέμα αυτό έφερε στην επιφάνεια το χρονίζον δίλημμα περί «των νεκρών» και «των ζωντανών» γλωσσών. Μελετώντας, λοιπόν, εργασίες σχετικές με το τι είναι νεκρή και τι ζώσα γλώσσα διαπιστώνει κανείς πως η όλη συζήτηση

2 Τζακόστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).

πάσχει σε επίπεδο μεθοδολογίας, εννοιών και σκέψης. Αυτό συμβαίνει γιατί ο κάθε μελετητής χρησιμοποιεί εννοιολογικά δημιουργήματα ελλιπούς συνάφειας και αξιοπιστίας και μεθόδους εργασίας που δεν εξασφαλίζουν ένα αποδεκτό σημείο αντικειμενικότητας, με αποτέλεσμα να μεγιστοποιείται το πρόβλημα και να μην είναι δυνατό να διευκρινιστεί αν και πότε η κάθε γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί νεκρή ή ζωντανή. Επομένως, διαιωνίζεται ένα θέμα και δημιουργούνται μέτωπα, δόγματα και αντιπαραθέσεις σαν αυτές που γνωρίζει ο ελληνικός λαός, όπως η αντιπαραθεση δημοτικιστών και καθαρευουσιάνων και, στην περίπτωση μας, η αντιπαραθεση «των νεκρών» και «των ζωντανών» γλωσσών.

Οι αντιπαραθέσεις αυτές αφενός ζημιώνουν την επιστήμη και την έρευνα, αφετέρου λειτουργούν αποπροσανατολιστικά, διαστρεβλώνουν τη ροή της εξέλιξης των πραγμάτων και ουσιαστικά αποκρύπτουν την επιστημονική αλήθεια, ενώ οδηγούν τη συζήτηση σε άλλες και ασύμφωρες ατραπούς για την ελληνική γλώσσα, τον ελληνισμό, τον ελληνικό πολιτισμό και το ελληνικό έθνος. Από τη μη ακριβή χρήση των εννοιών και των εννοιολογικών δημιουργημάτων προκύπτουν μεθοδολογικά προβλήματα τα οποία επηρεάζουν τους στόχους και τα αποτελέσματα της θεωρητικής ή εμπειρικής έρευνας και αυτά τα δυο μαζί επηρεάζουν και την συνολική οργάνωση, την αποδεικτική διαδικασία και τις προοπτικές του κάθε εγχειρήματος.

Από τις αναφορές που ακολουθούν φαίνεται πως εννοείται ο «επιστημονικός διάλογος» για το αν μια γλώσσα είναι νεκρή ή ζωντανή. Αναρωτιέται, λοιπόν, ο ερευνητής, για να επιχειρηματολογήσει υπέρ της άποψης πως η αρχαία ελληνική γλώσσα δεν είναι νεκρή: είναι «νεκρή γλώσσα» τα αρχαία ελληνικά; «Μια γλώσσα που συνεχίζει να παράγει αναγνωστική εμπειρία μέσα από το αποθεματικό κεφάλαιο των κειμένων δεν μπορεί να χαρακτηριστεί νεκρή».³ Και απαντά ο έτερος ερευνητής που επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης πως η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι νεκρή: Η «αρχαία ελληνική γλώσσα «είναι ξεκάθαρα» μια νεκρή γλώσσα. Δεν αρκεί μια γλώσσα να συνεχίζει να παράγει αναγνωστική εμπειρία μέσα από το αποθεματικό κεφάλαιο των κειμένων [...] για να χαρακτηριστεί ζωντανή».⁴

Στην παρούσα εργασία γίνεται καταρχήν μια αποσαφήνιση βασικών εννοιολογικών δημιουργημάτων, διατυπώνεται ο σκοπός της, ενώ επιχειρείται μια εννοιολογική προσέγγιση του θέματος των λεγόμενων ζωντανών και νεκρών γλωσσών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η διαχρονικότητα της γλώσσας και η διαδοχικότητα των ομιλητών. Παρουσιάζεται, επίσης, η βιολογική ατομικότητα της γλώσσας για τον άνθρωπο, καθώς και η κοινωνική αναγκαιότητά της, ενώ γίνεται αναφορά στα πνευματικά, τα δ'ύλα δημιουργήματα και τα υλικά έργα του ανθρώπου.

3 Θεοδωρόπουλος, Τ. (2016): Γιατί χρειάζονται τα αρχαία ελληνικά. Καθημερινή (5.6.2016). <https://www.kathimerini.gr/opinion/862522/giati-chreiazontai-ta-archaia-ellinika/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).

4 Τζακώστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Η γλώσσα

Η γλώσσα, είναι ένα οργανωμένο σύστημα φωνητικών σημείων,⁵ τα οποία αντιπροσωπεύονται με ένα σύνολο γραμμάτων, φθόγγων, διφθόγγων, συμπλεγμάτων καθώς και γραμματικών και συντακτικών κανόνων. Το οργανωμένο αυτό σύστημα αποτελεί το άυλο όργανο, το οποίο χρησιμοποιεί ο άνθρωπος ως μέσο επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων με άτομα ή σύνολα ατόμων πρωτίστως με κοινά γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Η γλώσσα είναι ένα μοναδικό χαρακτηριστικό του ανθρωπίνου είδους. Το πρόβλημα του προσδιορισμού των συνθηκών που έκαναν δυνατή την εμφάνιση της γλώσσας είναι ένα από τα σημαντικότερα και ευρύτερα ερευνώμενα προβλήματα.

2.1.2. Η Γλωσσολογία.

Γλωσσολογία είναι η επιστήμη η οποία μελετά τη γλώσσα, τον ανθρώπινο λόγο. Εξετάζει δηλαδή ό,τι σχετίζεται με την προέλευση, τη δομή και την εξέλιξη των γλωσσών του κόσμου, καθώς και τη γεωγραφία, τους τρόπους εξάπλωσης, τις σχέσεις μεταξύ των γλωσσών, αλλά και τις επιδράσεις μεταξύ τους. Η επιστήμη της γλωσσολογίας διακρίνεται σε κλάδους, οι σπουδαιότεροι των οποίων είναι η γενική ή θεωρητική γλωσσολογία και η εφαρμοζόμενη γλωσσολογία. Η θεωρητική γλωσσολογία μελετά τις μεθόδους για την προσέγγιση γενικών ζητημάτων περιγραφής και ανάλυσης της κάθε γλώσσας, με σκοπό να συγκροτηθεί μια γενική θεωρία η οποία σχετίζεται με τη δομή της. Εκτός αυτού, η θεωρητική γλωσσολογία περιλαμβάνει τρεις υποενοότητες και είναι οι εξής: α) Η ιστορική ή διαχρονική ή εξελικτική γλωσσολογία, η οποία εξετάζει την εξέλιξη των γλωσσών γενικά και ειδικά τις συγκεκριμένες μεταβολές τους. Οι μεταβολές, μπορεί να είναι γλωσσικές μεταβολές, δηλαδή να σχετίζονται με τη γραμματική, τη σημασιολογία, το συντακτικό⁶ ή παραγλωσσικές μεταβολές και να σχετίζονται με την προφορά, την τονικότητα, την έκφραση, τη φωνητική κ.ο.κ.^{7 8} β) Η περιγραφική ή συγχρονική γλωσσολογία περιγράφει και εξετάζει τη γλώσσα, όπως ακριβώς είναι τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. γ) Η συγκριτική γλωσσολογία αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στις γλώσσες, λ.χ. την καταγωγή της

5 Κατή, Δ. 2010: *Η ανάπτυξη της γλώσσας*. Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη Σελ. 122

6 Fronkin V. Rodman R. Hyams N.: (2005) *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκη.

7 Κούρτη, Ε., (2003). Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σ. 13.

8 Γεωργιάννης, Π., (2022) *Θεωρία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Στο: Π. Γεωργιάννης. Πρακτικά 36^{ου} διεθνους συνεδριου

γλώσσας και τις γλωσσικές οικογένειες⁹. Η εφαρμοζόμενη γλωσσολογία έχει ως σκοπό την εφαρμογή των πορισμάτων από γλωσσικές μελέτες σε πρακτικούς σκοπούς ειδικά στην διδασκαλία¹⁰.

2.1.3. Η Φιλολογία

Φιλολογία είναι η επιστήμη η οποία μελετά τα γραπτά μνημεία και ιδίως τα λογοτεχνικά κείμενα. Επίκεντρο της φιλολογικής μελέτης των κειμένων είναι η κριτική τους αποκατάσταση, η γνησιότητά τους, καθώς και η σχέση που έχουν αυτά τα κείμενα με τον πολιτισμό και τον συγγραφέα τους. Αντικείμενο της φιλολογίας είναι επίσης η μελέτη της προέλευσης, της εξέλιξης του λεξιλογίου των γλωσσών καθώς και της αμοιβαίας σχέσης τους. Επίσης μελετά τη γλώσσα με διάφορους τρόπους και διάφορες μεθόδους, για παράδειγμα μέσω μοντέλων ανάλυσης, με την κατηγοριοποίηση και ανάλυση λεξιλογίου ή κειμενικών δεδομένων.

2.1.4. Η εκδοχή της γλώσσας

Με τον όρο εκδοχή μιας γλώσσας εννοούμε οποιοδήποτε μικρότερο ή μεγαλύτερο τμήμα ή περίοδο ή διαφοροποίηση μιας γλώσσας στην εξελικτική της πορεία. Για παράδειγμα, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «ελληνική γλώσσα» εννοούμε την ελληνική γλώσσα με όλες τις εκφάνσεις και τις διαλέκτους της. Εννοούμε δηλαδή τις εκφάνσεις της στην κλασική εποχή, την αλεξανδρινή, την δυτική ρωμαϊοκρατούμενη, την ανατολική βυζαντινο-ρωμαϊοκρατούμενη, την τουρκοκρατούμενη εποχή και τις εκφάνσεις της στη νέα εποχή μετά την επανάσταση του 1821, καθώς και όλες τις διαλέκτους της διαχρονικά. Με αυτό το νόημα θα χρησιμοποιούμε τον όρο εκδοχή της γλώσσας στην παρούσα εργασία. Γίνεται σαφές πως ο όρος εκδοχή της ελληνικής γλώσσας είναι ένας όρος με απερίοριστη ευκαμψία. Με αυτόν μπορεί να εννοείται μια διάλεκτος, μια γλωσσική χρονική περίοδος, μια μικρή φωνητική ή συστηματική διαφοροποίησή της, η οποία θα εκφράζεται για παράδειγμα με το επίθετό της ως φωνητική εκδοχή. Ο όρος μπορεί ακόμα να χρησιμοποιηθεί και για μία ολόκληρη γλώσσα, όπως για παράδειγμα οι εκδοχές της δημοτικής, της καθαρεύουσας, της αρχαίας ελληνικής ή της νέας ελληνικής γλώσσας.

2.1.5. Η Διάλεκτος

Διάλεκτος αντίθετα είναι μια τοπική μορφή γλώσσας με σημαντικές φωνολογικές, μορφολογικές, λεξιλογικές, συντακτικές αλλά και γραμματικές αποκλίσεις από την κοινή ομιλούμενη γλώσσα. Η διάλεκτος δηλαδή είναι, επίσης, μια γλώσσα.

9 Beekes R.S.P.: (2004) *Εισαγωγή στη Συγκριτική Ινδοευρωπαϊκή Γλωσσολογία*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Θεσσαλονίκη σελ.45 κ.ο.κ.

10 Fronkin V. Rodman R. Hyams N.: (20050) *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκη. Σελ. 438 κ.ο.κ.

Για την αρχαία ελληνική γλώσσα ως εκδοχή της ελληνικής έχουν προτείνει οι διαλεκτολόγοι διαχρονικά διάφορες ταξινομήσεις ελληνικών διαλέκτων.¹¹

Σήμερα γίνονται γενικά αποδεκτές τέσσερις ομάδες διαλέκτων της εκδοχής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, οι οποίες είναι η Αττικό-ιωνική, η Αρκαδοκυπριακή, η Αιολική (Θεσσαλική, Λεσβιακή, Βοιωτική) και η Δωρική (Δυτική, Βορειοδυτική).¹² Σημαντικές διάλεκτοι της σύγχρονης εκδοχής της ελληνικής γλώσσας θεωρούνται η Ποντιακή, η Βλάχικη, η Τσακώνικη, η Πομακική, η Μαριουπολίτικη στην Ουκρανία, η Γκρεκάνικη στην κάτω Ιταλία, η Κυπριακή. Η Κυπριακή και η Ποντιακή διάλεκτος θεωρούνται ως οι πιο πλησιέστερες εκδοχές της ελληνικής γλώσσας προς την εκδοχή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

2.2. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συζητήσουμε και, αν είναι δυνατό, να δείξουμε κατά πόσο είναι βάσιμος ή αβάσιμος ο ισχυρισμός ότι υπάρχουν νεκρές και ζωντανές γλώσσες και αν η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι «ζώσα, ζωντανή» ή «νεκρή γλώσσα», ή μήπως οι γλώσσες δεν είναι ζωντανές, ούτε νεκρές.

2.3. Προσεγγίσεις των ζωντανών και νεκρών γλωσσών.

2.3.1. Η θέση της γλωσσολογίας αναφορικά με τη ζώσα και τη νεκρή γλώσσα

Στον 19^ο αιώνα «μιλούσαν για τις γλώσσες σαν να ήταν οργανικές οντότητες, όπως τα φυτά που έχουν έναν προβλέψιμο κύκλο ζωής».¹³ Το 1827 υποστηρίζεται ότι «οι γλώσσες πρέπει να θεωρούνται φυσικά σώματα τα οποία διαμορφώνονται σύμφωνα με σταθερούς νόμους, αναπτύσσονται σαν να διαθέτουν μια εσωτερική ζωτική αρχή, και σταδιακά εκλείπουν επειδή δεν κατανοούν πια τους εαυτούς τους, γι' αυτό και αποκόπτουν ή ακρωτηριάζουν τα μέλη ή τις μορφές τους».¹⁴ Στη σύγχρονη εποχή «δεν έχουμε πια την απλοϊκή πεποίθηση ότι οι γλώσσες συμπεριφέρονται όπως τα φασόλια και τα χρυσάνθεμα, που ζουν τη ζωή που τους αναλογεί και μαραίνονται όταν έρθει η ώρα».¹⁵ Το επιχείρημα της σύγχρονης εποχής του 2021 πως «μια γλώσσα είναι ζωντανή όταν έχει ζώντες ομιλητές»¹⁶

11 Κοπιδάκης, Μ.Ζ. (2010). Επιμ.: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Δ' Έκδοση. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης Σελ. 24.

12 Κοπιδάκης, Μ.Ζ. (2010) Επιμ.: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Δ' Έκδοση. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης Σελ. 25

13 Τζακώστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).

14 ¹³ Bopp, F.: (1827). Στο: jespersen 1922 Language, its Nature, Development and Origin. Vol. II. London: Allen & Unwin. Sel. 65

15 Aitchison, J.: (2005). Γιατί αλλάζει η γλώσσα. Πρόοδος ή παρακμή γλώσσα. Πρόοδος ή παρακμή. Αθήνα. Σελ. 327

16 Τζακώστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο:

εντάσσεται, όπως είδαμε και στην αποσαφήνιση του όρου γλωσσολογία, στον κλάδο της περιγραφικής ή συγχρονικής γλωσσολογίας, αφού περιγράφει και εξετάζει τη γλώσσα, όπως ακριβώς είναι τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Στο στενό αυτό πλαίσιο της περιγραφικής γλωσσολογίας φαίνεται ότι είναι πράγματι έτσι, δηλαδή η γλώσσα είναι ζώσα με κάποιους όμως όρους και προϋποθέσεις. Πρώτη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός ζώντος ανθρώπινου οργανισμού, ο οποίος γνωρίζει και ομιλεί τη γλώσσα αυτή. Δεύτερη προϋπόθεση είναι ότι το γεγονός πως η εδώ και τώρα γλώσσα είναι ζώσα, δεν αποτελεί τη βάση για να ισχυριστούμε ότι η γλώσσα πέραν της εδώ και τώρα ζώσης είναι νεκρή, αν δεν το τεκμηριώσουμε ανάλογα. Η άποψη αυτή δεν είναι δυνατό να έχει εφαρμογή σε άλλους χρόνους και περιόδους της γλώσσας κατά τις οποίες θα τη θεωρούμε ως νεκρή γλώσσα. Δεν μπορεί με βάση «το εδώ και τώρα» η συγχρονική γλωσσολογία να ισχυριστεί πως η αρχαία εκδοχή της ελληνικής γλώσσας είναι νεκρή. Ο ισχυρισμός αυτός είναι μόνο αυθαίρετος. Επομένως επιστημονικά δεν μας επιτρέπεται να γενικεύσουμε τον ισχυρισμό του εδώ και τώρα σε ισχυρισμό ότι πέραν του εδώ και τώρα υπάρχει η νεκρή γλώσσα. Μια τέτοια συλλογιστική δεν έχει επιστημονικό υπόβαθρο και δεν μας βρίσκει σύμφωνους. Αυτό σημαίνει πως για να δοθεί απάντηση στο τι είναι ζώσα και στο τι είναι νεκρή γλώσσα δεν αρκεί να περιοριστούμε μόνο στο πλαίσιο της συγχρονικής και περιγραφικής γλωσσολογίας του εδώ και τώρα. Θα πρέπει να αποστασιοποιηθούμε από το θέμα και να συμπεριλάβουμε στη συζήτηση και άλλες παραμέτρους της γλωσσολογίας, ενδεχομένως δε και γειτνιάζοντα γνωστικά αντικείμενα, για να έχει αποτέλεσμα η συζήτηση αυτή.

Η ανθρώπινη αυτή συγχρονικότητα φαίνεται σαν να δίνει πράγματι ζωή στη γλώσσα, όσο είναι εν ζωή ο συγκεκριμένος ή οι συγκεκριμένοι άνθρωποι οι οποίοι τη μιλούν. Το γεγονός αυτής της συγχρονικότητας της ζωής του ανθρώπου και της γλώσσας, μήπως σημαίνει, πως με τον θάνατο του ζώντος ανθρώπου πεθαίνει και η γλώσσα; Αν αυτό ισχύει, ίσως σημαίνει πως αν πεθάνει η σύγχρονη γενιά σε τριάντα χρόνια, η γλώσσα από εκείνη τη στιγμή και στο παρελθόν θα είναι νεκρή, αλλά μέχρι τότε; Από εκείνο το σημείο και στο μέλλον ίσως παραμείνει ζωντανή, αλλά επίσης μέχρι τότε ή μήπως για πάντα; Παράλληλα φαίνεται πως συνδέεται η ζωή της γλώσσας με την προσωπική βιολογική παρουσία του ομιλητή. Με κριτήριο το τέλος της βιολογικής ζωής του ανθρώπου, συνδέεται συνειρμικά ο θάνατός του με το θάνατο της γλώσσας την οποία ομιλεί, κάτι που υπερβαίνει το όριο της περιγραφικής γλωσσολογίας και εισέρχεται στον χώρο της ψυχογλωσσολογίας και της νευρογλωσσολογίας. Οφείλει λοιπόν να τεκμηριωθεί γενικά το σημείο από το οποίο η γλώσσα θεωρείται νεκρή ή ζωντανή και να υποδειχθεί. Αν αυτό δε γίνει, η συζήτηση απλά συμβάλλει στη διαιώνιση των ερωτημάτων και του προβλήματος και τα επιχειρήματα για νεκρή ή ζώσα γλώσσα, παραμένουν απλοϊκά και αίολα και ψάχνουμε το σωστό για τη γλώσσα, όπως η γάτα την ουρά της.

<https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).

Από όσα μέχρι τώρα στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν γίνεται φανερό πως η γλώσσα σήμερα αντιμετωπίζεται ακόμα σαν τα ζαρζαβατικά και τα χρυσάνθεμα τα οποία έχουν μία αρχή στη ζωή τους και σε συγκεκριμένο χρόνο και ένα τέλος. Παράλληλα, σημαίνει πως ο επιστημονικός διάλογος για το θέμα αυτό στη χώρα μας τουλάχιστον παρέμεινε στο επίπεδο του 19^{ου} αιώνα. Εκτός από τα αναφερθέντα είναι γεγονός πως ξαφνιάζεται κανείς όταν ορισμένοι ορίζουν ακόμα και το βαθμό νεκρότητας της γλώσσας, υποστηρίζοντας πως η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι «τόσο νεκρή, όσο νεκρή είναι η Λατινική, η Σανσκριτική ή η Αρχαία Θιβητιανή».¹⁷ Κοινωνιολinguιστολόγοι μάλιστα δείχνουν «με ποιον τρόπο οι θνήσκουσες γλώσσες διαπλέκονται με τις υγιείς».¹⁸ Στο σημείο αυτό ας κρατήσουμε και μια εκτίμηση ότι η γλώσσα του Ομήρου που είναι νεκρή είναι πιο κοντά στη σημερινή δημοτική από ότι η αγγλική γλώσσα του 12^{ου} αιώνα προς τη σύγχρονη αγγλική γλώσσα.¹⁹ Με αυτή τη λογική όσο υπάρχουν ζωντανόι άνθρωποι έχουμε και ζώσα γλώσσα, ενώ χωρίς ζώντες ανθρώπους έχουμε νεκρή γλώσσα. Αν υποθέσουμε πως οι άνθρωποι ζουν το πολύ 100 χρόνια, τότε έχουμε ζώσα γλώσσα για 100 χρόνια και τα υπόλοιπα χρόνια η γλώσσα είναι νεκρή. Ποιος όμως μπορεί να το ισχυριστεί αυτό; Οι ζώντες άνθρωποι στη διάρκεια τους διαδοχικά μεταφέρουν διαρκώς από γενιά σε γενιά προς το μέλλον τη ζώσα γλώσσα τους. Αν είναι πράγματι έτσι, τότε πεθαίνει η γλώσσα;

2.3.2. Ο φυσικός ομιλητής και η ταύτισή του με τη γλώσσα του

Οι ερευνητές συμφωνούν πως «φυσικός ομιλητής είναι αυτός ο οποίος μιλά μια γλώσσα στην συγχρονία της, δηλαδή στο «σήμερα» και το «τώρα»»²⁰ και χρησιμοποιεί τη γλώσσα προφορικά όσο και γραπτά στη συγχρονία στη διάρκεια της ζωής του. Αυτό σημαίνει πως η γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένη με τη ζωή του ομιλητή σε σημείο που η ανυπαρξία του ανθρώπου ομιλητή να σημαίνει και την ανυπαρξία της γλώσσας;

Σύμφωνα με ένα άλλο παράδειγμα, «φυσικοί ομιλητές συχνά θεωρούνται καλά ενημερωμένες και αξιόπιστες πηγές γλωσσικών και πολιτισμικών πληροφοριών, επειδή διαθέτουν άμεση γνώση και εμπειρία του πραγματικού πλαισίου στο οποίο χρησιμοποιείται μια συγκεκριμένη γλώσσα».²¹ Ένα ακόμα

17 Τζακόστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021)

18 Τζακόστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021)

19 Alexiou, Margaret (1982). «Diglossia in Greece». Στο: Haas, William. *Standard Languages: Spoken and Written*. Manchester: Manchester University Press. σελ. 161.

20 Τζακόστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021)

21 Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Λεξικό γλωσσολογικών όρων, Φυσικός ομιλητής. Στο: HYPERLINK «https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=161https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=161 (προσπελάστηκε στις 20/08/2021).

παράδειγμα λέει πως «οι Έλληνες εν έτη 2020 είναι φυσικοί ομιλητές της νέας ελληνικής γλώσσας, γιατί αυτή είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται τόσο προφορικά όσο και γραπτά στην συγχρονία». ²² Επομένως όταν οι άνθρωποι της σημερινής γενιάς πεθάνουν στο τέλος της επόμενης τριακονταετίας, είναι επόμενο να σημαίνει πως τότε θα πεθάνει και η γλώσσα; Αυτό όμως δε μπορεί να συμβεί, γιατί πριν και μετά τον κάθε θάνατο γεννιούνται νέοι ομιλητές που παραλαμβάνουν τη γλώσσα των αποδημούντων και την μεταφέρουν στις επόμενες γενιές. Επομένως, απομένει να οριστεί ο χρόνος του θανάτου της γλώσσας, γιατί δεν μπορεί κάτι να είναι νεκρό χωρίς να ορίζεται ο θάνατός του.

Αν θεωρούσαμε ως δεδομένο πως ο θάνατος της γλώσσας επέρχεται με τον θάνατο του ανθρώπου, τότε θα ορίζαμε με αυτόν τον τρόπο πως η γλώσσα είναι ζώσα όσο ο άνθρωπος είναι ζων. Με τον τρόπο αυτό θα εξαρτούσαμε τη ζωή της γλώσσας από τη ζωή του ανθρώπου και επομένως κάθε γλώσσα θα ήταν ζωντανή όσο οι άνθρωποι που τη μιλούν, είναι ζωντανοί. Αν δηλαδή ο μεγαλύτερος άνθρωπος στην Ελλάδα σήμερα είναι εκατό χρονών, τότε η γλώσσα πριν από τα εκατό χρόνια, δηλαδή πριν από το 1923 και τις προηγούμενες εκατονταετίες και χιλιετίες, η ελληνική είναι νεκρή; Αν αποδεχθούμε αυτή τη σκέψη και με την ίδια λογική, αποδεχόμαστε πως και όλες οι άλλες εκδοχές της γλώσσας από το 1923 και πριν είναι νεκρές.

Αν όμως η εκδοχές της ελληνικής γλώσσας πριν από την τελευταία εκατονταετία είναι νεκρές και τις διαγράψουμε από το ρεπερτόριο της σύγχρονης ζωντανής και γραπτής γλώσσας και ομιλίας μας, από τη γραμματική, από το συντακτικό, από τη φωνητική, όπως διαγράψουμε τους νεκρούς ανθρώπους από τους εκλογικούς καταλόγους, και κρατήσουμε μόνο όσα δημιουργήσαμε ως γλώσσα τα τελευταία εκατό χρόνια, τότε τι θα μείνει ως γλώσσα για τους σύγχρονους ζωντανούς και για τις επόμενες γενιές; Αν με τον ίδιο τρόπο διαγράψουμε ως νεκρή από τη σύγχρονη γλώσσα μας την αρχαία ελληνική γλώσσα, από το 900 π.Χ. μέχρι το 300 π.Χ., ποιο θα είναι το κέρδος μας; Ή ποια θα είναι η απώλειά μας; Αν διαγράψουμε ακόμα ως νεκρή τη γλώσσα της ελληνιστικής εποχής, τι θα σημαίνει για το σήμερα και το αύριο της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας; Επίσης, οφείλουμε να απαντήσουμε αν είναι δυνατό από μία νεκρή και κατά συνέπεια ενταφιασμένη γλώσσα να εκμεταλλευόμαστε τα λείψανά της. Μια τέτοια ενέργεια δεν αγγίζει τα όρια του σύγχρονου παγανισμού και κανιβαλισμού; Σε αυτά τα βασικά ερωτήματα οφείλουμε να απαντήσουμε και μετά να διατυπώσουμε με βεβαιότητα τι είναι νεκρό και τι ζωντανό. Αν δεν μπορούμε να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα, δε δικαιούμαστε να προβάλλουμε διαπιστώσεις έτσι απλά περί νεκρής ή ζωντανής γλώσσας, επειδή έτσι νομίζουμε. Γιατί και τότε σε τελευταία ανάλυση μια γλώσσα είναι ζωντανή; Με τον ίδιο τρόπο, γιατί και τότε μια γλώσσα είναι νεκρή; Κι με τον ίδιο ακριβώς τρόπο γιατί να μην είναι αθάνατη; Δεν θα μπορούσε για παράδειγμα να είναι απλά μια γλώσσα; Μήπως όμως πριν να

22 Philomathia.: Τι σημαίνει ο όρος «νεκρή» γλώσσα; Τα αρχαία Ελληνικά είναι «ζωντανή» ή «νεκρή» γλώσσα; Στο: https://www.philomatheiaplus.com/2020/09/blog-post_28.html (προσπελάστηκε στις 20/08/2021)

αποφασίσουμε τη διαγραφή της ως νεκρή γλώσσα ή οτιδήποτε άλλο, είναι καλύτερα να δούμε τι είναι η γραπτή αρχαία ελληνική γλώσσα και ποιες είναι οι εκδοχές της ελληνικής γλώσσας στην γραπτή ιστορική αλήθεια της ύπαρξής της;

2.4. Η βιολογική διαδοχικότητα και η γλωσσική διαχρονικότητα

2.4.1. Η βιολογική διαδοχικότητα και η γλώσσα

Η ανθρώπινη ζωή και επομένως και όλες οι ενέργειες του ανθρώπου υπόκεινται στο νόμο της μοναδικής ατομικής βιολογικής διαδοχικότητας. Η διαδικασία αυτή της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους είναι ίδια με αυτή της ζωής των χρυσάνθεμων και των ζαρζαβατικών με τρεις τουλάχιστον βασικές διαφορές, ως εξής:

- Τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, η οποία είναι συγκριτικά πολύ μεγαλύτερη εκείνης των ζαρζαβατικών.
- Την ελλογικότητα, η οποία αποτελεί προϋπόθεση που παρέχει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να έχει νοητικές λειτουργίες δημιουργίας και παραγωγής έργου υλικής και πνευματικής, άυλης μορφής.
- Τη διαδοχικότητα στη ζωή, η οποία προσδίδει τη δυνατότητα της συνέχειας, της εξέλιξης της ανθρώπινης νόησης και συνεπώς και της γλώσσας.

Άρα τα άτομα υπάρχουν μόνο στο πλαίσιο της περιοδικότητάς τους, για συγκεκριμένη ο κάθε ένας χρονική διάρκεια και με το τέλος αυτής της μοναδικής βιολογικής ύπαρξης να τελειώνει και η ατομικότητά τους, την οποία διαδέχονται οι απόγονοι του, εάν υπάρχουν. Η διαδοχικότητα, λοιπόν, είναι η αρχή της διατήρησης της ανθρώπινης ζωής. Εξάλλου η διάρκεια αυτής της ατομικής βιολογικότητας επεκτείνεται σε τέτοια χρονικά διαστήματα για τον καθένα χωριστά, ώστε τα άτομα να μην είναι σε θέση πιθανώς να εμπεδώσουν και να κατέχουν εξ ολοκλήρου τη γλώσσα και το σύστημά της. Με αυτούς τους περιορισμούς της βιολογικής διαδοχικότητας και της μοναδικότητάς τους, τα άτομα μαθαίνουν σε τέτοιο βαθμό τη γλώσσα, όσο είναι απαραίτητο για την εξυπηρέτηση των στόχων τους, των επιθυμιών τους, των δυνατοτήτων τους και των συμφερόντων τους και με αυτή τη γνώση συμβάλουν ως κοινωνικό μέγεθος στην εξέλιξή της. Η εξειδικευμένη ενασχόληση ορισμένων με τη γλώσσα για καθαρά επαγγελματικούς λόγους δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να συμβάλλουν και εκείνα στην περαιτέρω διαφοροποίηση και εξέλιξή της. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο-άνθρωπος είναι βιολογικά προσδιορισμένο με διαδοχικές δυνατότητες, κάτι που δίνει στην ανθρώπινη ζωή διαχρονική διάσταση.

2.4.2. Η γλωσσική διαχρονικότητα της επικοινωνίας

Αντίθετα, η ανθρώπινη γλώσσα, «ως βιολογική καταβολή του ανθρώπινου είδους»²³

23 Τσοχατζίδης, Σ. (2017): Η γέννηση της γλώσσας. Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη

και από την πλευρά της, ως συνδεδετικός κρίκος ανθρώπων, υπόκειται στον νόμο της μοναδικότητας και της διαχρονικότητας ως φορέας πνευματικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος ζει μόνο μια φορά, για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και με μια συγκεκριμένη διαδοχική διαδικασία. Η γλώσσα του υπάρχει ως προσωπική γλώσσα για επικοινωνία εναλλασσόμενων υποκειμένων και ομιλητών και καθίσταται για αυτόν ακριβώς τον λόγο διαχρονική και επομένως απεριόριστης διάρκειας. Προσδιορίζεται δε από τον ρόλο που αναλαμβάνουν τα άτομα στη ζωή τους. Η γλώσσα είναι ο σημαντικότερος παράγοντας στη βιολογική πραγματικότητα των ανθρώπων, αφού σε αυτή στηρίζεται εξ ολοκλήρου η ανάπτυξή τους. Όλοι του οι πόθοι, οι επιθυμίες, τα όνειρά του, οι αρετές του, οι προσδοκίες του, οι χαρές του, οι λύπες του, οι επιδιώξεις του και ό,τι μπορεί κανείς να σκεφθεί, βρίσκουν εφαρμογή ή εκφράζονται μέσω του πνευματικού φορέα της γλώσσας του, η οποία κυριάρχησε στη ζωή του.

Ο άνθρωπος γεννιέται, ως είναι γνωστό, χωρίς γλώσσα.²⁴ Δεν το ζήτησε ποτέ να γεννηθεί, αλλά προήλθε από μια προγραμματισμένη ή τυχαία σχέση, με τις απαραίτητες όμως βιολογικές προϋποθέσεις για να οικοδομήσει την γλώσσα του και την επικοινωνία της γλώσσας του.²⁵ Έτσι, από τη γέννησή του και αφού ξεπεράσει το σοκ της ύπαρξής του, ξεκινά μια μακρόχρονη και επίπονη διαδικασία στη ζωή του για την εκμάθηση και την εξέλιξή της. Τη γλώσσα, την οποία μαθαίνει ο άνθρωπος, μπορεί κανείς να τη διακρίνει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, σε δύο κατηγορίες, στη γλώσσα της βιολογικής ατομικότητας και στη γλώσσα της κοινωνικής αναγκαιότητας.

3. Η βιολογική ατομικότητα και η κοινωνική αναγκαιότητα της γλώσσας

3.1. Η βιολογική ατομικότητα της γλώσσας

Ο άνθρωπος ζει μια φορά, σε μία εποχή την οποία δεν την επιλέγει, για μια χρονική περίοδο που δεν την αποφασίζει. Η βιολογική ατομικότητά του περιλαμβάνει όλες τις προϋποθέσεις και τις ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για το σκοπό της επιβίωσης. Το βιολογικό υπόβαθρο της γλώσσας είναι μια από αυτές τις προϋποθέσεις, γιατί «η ικανότητα των ανθρώπων να χρησιμοποιούν τη γλώσσα φαίνεται να καθορίζεται βιολογικά και γενετικά».²⁶ Όλοι οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι οι αρχαιολογικές μαρτυρίες δηλώνουν την αναμφισβήτητη παρουσία

Τριανταφυλλίδη Σελ.105.

24 Τσοχατζίδης, Σ. (2017), Η γέννηση της γλώσσας. Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη, σελ.105.

25 Τσοχατζίδης, Σ. (2017): Η γέννηση της γλώσσας. Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη Σελ.105.

26 Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N. (2005), *Εισαγωγή στη μελέτη της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. Σελ 700.

της ομιλούμενης γλώσσας στη μετάβαση από τη μέση στην ανώτερη παλαιολιθική περίοδο 45.000-35.000 χρόνια πριν από την εποχή μας.²⁷ Αυτό σημαίνει ότι η ομιλούμενη γλώσσα αρχίζει να χρησιμοποιείται 45.000 χρόνια πριν από σήμερα. Ο άνθρωπος δεν ήταν εξ αρχής της εξέλιξης του κάτοχος της γλώσσας. Η εμφάνιση και εξέλιξη των προϋποθέσεων για την δυνατότητα του ανθρώπου να αναπτύξει τη γλωσσική ομιλία φαίνεται πως αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων ανθρωποειδών 5 έως 7 εκατομμύρια χρόνια πριν από σήμερα μέχρι να φτάσει στην ανώτερη παλαιολιθική εποχή, για να κάνει μια υποτυπώδη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας. Δεν είναι γνωστό και δεν μπορεί να αποδειχθεί πότε και σε ποια γλώσσα ειπώθηκε η πρώτη λέξη, η πρώτη φράση. Γεγονός πάντως είναι ότι ένα σύνολο παραμέτρων οδήγησαν την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους στη δημιουργία των προϋποθέσεων και την ικανότητα της ομιλίας. Όλο και ευρύτερα γίνεται αποδεκτή η άποψη «ότι η γλωσσική ικανότητα αποτελεί βιολογική καταβολή του ανθρώπινου είδους, και όχι πολιτισμική δεξιότητα, την οποία τα μέλη του είδους αυτού απέκτησαν μετα τη βιολογική τους ολοκλήρωση».²⁸ Η θέληση για βιολογική επιβίωση στηρίζεται στις βιολογικές προϋποθέσεις που δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της γλώσσας. Ο άνθρωπος γεννιέται χωρίς γλώσσα, μόνος και αδύνατος ως άτομο, δυνατός ως συλλογικότητα και ισχυρός ως κοινωνία. Το γεγονός ότι τα νεογέννητα από το δεύτερο μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας τους, χωρίς καμία ιδιαίτερη προσπάθεια, αλλά απλά με τη διαβίωσή τους σε γλωσσικό οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον, μαθαίνουν πολύπλοκες γλωσσικές διαδικασίες, γλωσσική ομιλία, χρόνους ρημάτων, πτώσεις, λεξιλόγιο, γλωσσική συμπεριφορά, ευχέρεια έκφρασης κ.λ.π, χωρίς να τους είναι συνειδητό ότι τα γνωρίζουν με το όνομά τους, φαίνεται να επιβεβαιώνει τη θέση περί της βιολογικής καταβολής της γλωσσικής ικανότητας. Αφού λοιπόν η γλώσσα είναι αποτέλεσμα βιολογικής καταβολής ποια είναι η επιρροή που ασκεί ο άνθρωπος στην εμφάνιση και εξέλιξη της γλώσσας του; Υποστηρίζεται πως «κανένας άνθρωπος ή λαός δεν ανακάλυψε ή δημιούργησε τη γλώσσα».²⁹ Ίσως σε αυτόν τον ισχυρισμό να κρύβεται μια αλήθεια αν δεχτούμε τις έννοιες «ανακάλυψε» και «δημιούργησε» όχι όπως την ανακάλυψη της ατμομηχανής ή του τηλεφώνου. Σίγουρα δεν ανακαλύφθηκε και δεν δημιουργήθηκε κατ' αυτόν τον τρόπο. Η ομιλούμενη γλώσσα προήλθε πιθανόν με την παρέλευση εκατομμυρίων ετών από την πρώτη εμφάνιση των ανθρωποειδών και τη συνεχή τριβή τους με καταστάσεις επιβίωσης και την αντίληψη της αναγκαιότητας της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Είναι πιθανό λοιπόν αυτή η εξέλιξη σε συνδυασμό με την βιολογική

27 Κωτσάκης Κ.: (2017) Τα εργαλεία του ανθρώπου και η γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ. 118

28 Τσοχατζίδης Α.: (2017) Η γέννηση της γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ. 105

29 Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N. (2005), *Εισαγωγή στη μελέτη της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, Σελ. 700

διαμόρφωσή του να οδήγησε στη γλώσσα. Δε μπορούμε όμως να συμφωνήσουμε με τη θέση πως ο άνθρωπος δεν έχει καμία σχέση με τη δημιουργία της γλώσσας όπως προαναφέρθηκε. Αυτό θεωρείται έτσι γιατί, αν ο άνθρωπος δεν έχει καμία σχέση με την δημιουργία της γλώσσας, ποιος αποφάσισε να μάθει ο κάθε ένας άνθρωπος τη δική του γλώσσα; Γιατί ο Κινέζος να μαθαίνει κινέζικα και ο Γάλλος γαλλικά και ο Έλληνας ελληνικά, καθώς και ο κάθε άνθρωπος της ανθρωπότητας τη δική του γλώσσα; Αν ο άνθρωπος δεν ανακάλυψε ούτε δημιούργησε τη γλώσσα, αλλά ας πούμε του την έδωσε ο θεός, τότε θα έπρεπε από το δεύτερο έτος της ζωής όλα τα αγόρια και όλα τα κορίτσια του κόσμου να αρχίζουν να ομιλούν την ίδια γλώσσα σε όλον τον κόσμο, αν αυτή ήταν καταχωρημένη στην βιολογική γλωσσική τους υποδομή. Το σίγουρο λοιπόν είναι ο άνθρωπος έχει τις βιολογικές προϋποθέσεις για την ομιλία μιας ή περισσότερων γλωσσών και μαθαίνει ό,τι του προσφέρει το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει πως ο ίδιος ο άνθρωπος στη μακραίωνη ιστορική εξέλιξη του δημιούργησε τις έννοιες τις οποίες φωνητικοποίησε στην προφορική επικοινωνία με τους συνανθρώπους του. Αυτός περίπου φαίνεται να είναι ο ρόλος του στην δημιουργία της προφορικής του γλώσσας. Η προφορική αυτή γλώσσα, συνοδεύει τους ανθρώπους, τους μεγαλώνει, τους κάνει παιδιά, εφήβους, τους ενηλικιώνει, τους ωριμάζει, τους καθιστά έμπειρους ανθρώπους στη ζωή, τους διδάσκει, τους μαθαίνει να σκέπτονται το παρόν τους, το παρελθόν τους και το μέλλον τους, πάντα με την αμφιβολία αν θα ξυπνήσουν την ερχόμενη μέρα, τους κάνει ενήλικες, γέρους και γριές, τους συνοδεύει μέχρι την αποδημία τους. Δεν θα αρθρωθεί ξανά λέξη από τη γλώσσα του θανούντα, δεν θα ακουστεί ξανά, δεν θα ξανασκεφτεί σε αυτή τη γλώσσα που μιλούσε στη ζωή του, η οποία τον έμαθε να σκέπτεται, γιατί δεν θα υπάρχει η σκέψη που του δημιούργησε η γλώσσα του. Είναι αυτός ο θάνατος της γλώσσας;

3.2. Η κοινωνική αναγκαιότητα της γλώσσας

Αντίθετα, η γλώσσα που εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικής αναγκαιότητας είναι η γλώσσα που προσδιορίζει την κοινωνική επικοινωνία και δραστηριότητα του ατόμου ως δρώντος μέλους στο πλαίσιο μιας οργανωμένης, διαρκώς εναλλασσόμενης, εξελισσόμενης και δραστήριας κοινωνικής πραγματικότητας, ως προφορικής και γραπτής γλώσσας. «Η δημιουργία και η εξέλιξη του συστήματος γραφής είναι λοιπόν ένα από τα σπουδαιότερα επιτεύγματα του ανθρώπου».³⁰ Η δημιουργία του και η εξέλιξη της γραφής πραγματοποιήθηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα σε σχέση με τη δημιουργία του προφορικού λόγου και είναι πολύ εύκολο να διαπιστωθεί, αφού μέσω της γραφής μένουν τα αποδεικτικά στοιχεία της γλώσσας. Το σίγουρο πάντως είναι πως οι άνθρωποι «πριν γραφτεί η πρώτη λέξη, είχαν προφέρει πολλά δισεκατομμύρια λέξεων».³¹

30 Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N. (2005), *Εισαγωγή στη μελέτη της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. Σελ 701.

31 Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N. (2005), *Εισαγωγή στη μελέτη της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις

Αυτή η δίνη της εναλλακτικότητας εκφράζεται άριστα με το «πάντα ρεῖ και οὐδέν μένει» του Ηράκλειτου. Σε αυτή τη διαρκώς εξελισσόμενη και δραστήρια κοινωνική πραγματικότητα, αν γινόταν ένας γλωσσικός απολογισμός προς το τέλος της ολοκλήρωσης της βιολογικής διάρκειας του κάθε ανθρώπου, θα διαπιστώναμε σίγουρα αφενός το βαθμό κατοχής της γλώσσας του, καθώς και το βαθμό συμβολής ή μη συμβολής των κοινωνικών αυτών ατόμων στο ταμείο εξέλιξης της ομιλούμενης και γραπτής ελληνικής γλώσσας. Η συμβολή του ανθρώπου μέσω της επικοινωνίας στη γλώσσα είναι το στοιχείο της ατομικής ή της συλλογικής γλώσσας που έχει ξεπεράσει το επίπεδο της ατομικής αναγκαιότητας και προσεγγίζει το κυρίως σώμα της ίδιας της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή το στοιχείο καταχωρείται και ενσωματώνεται ως συμπλήρωμα στη γλώσσα. Αυτή τη συμπλήρωση στην κινέζικη γλώσσα, της οποίας το σύστημα είναι το λεξικό και όχι το αλφαβητικό, την πραγματοποιούν οι κινέζοι «λόγιοι με το να προσθέτουν νέους χαρακτήρες και να τροποποιούν τους παλαιότερους». ³² Το στοιχείο αυτό της ατομικής ή συλλογικής γλώσσας, το οποίο γίνεται αποδεκτό από το κυρίως σώμα της πρότυπης γλώσσας και αφομοιώνεται σε αυτό, αποτελεί την ατομική ή τη συλλογική συμβολή στη διεύρυνση, την εξέλιξη και κατά συνέπεια στη διαφοροποίηση της εκάστοτε γλώσσας. Από αυτό προκύπτει ότι η γλωσσική συμβολή των μεμονωμένων ατόμων ή συλλογικοτήτων που ενσωματώνεται στο κυρίως γλωσσικό σώμα παραμένει ενεργή στο γλωσσικό ταμείο ως κοινή γλώσσα, ενώ το υπόλοιπο της γλώσσας χάνεται με το τέλος της ατομικής βιολογικής διάρκειας του ατόμου ή τη λύση των συλλογικοτήτων.

Είναι πιθανό οι υποστηρικτές της άποψης των νεκρών γλωσσών, να υπονοούν αυτό το μέρος της γλώσσας, το οποίο θεωρούν ότι πεθαίνει με τον θάνατο κάθε ανθρώπου. Σίγουρα θεωρούμε ότι δεν αναφέρονται στο τμήμα αυτό της γλώσσας το οποίο ενσωματώνεται στο κυρίως σώμα της και εξακολουθεί να υπάρχει ως γλώσσα επικοινωνίας παρά τον θάνατο των ομιλητών της. Η γλώσσα αυτή υπάρχει σε γραπτό ή προφορικό επίπεδο και χρησιμοποιείται από τους επιγόνους για χρονικό διάστημα που ορίζεται από το σύνολο των νέων καταθετών γλώσσας των επερχόμενων γενεών. Αυτές και μόνο αυτές οι γλωσσικές καταθέσεις των διαδοχικών καταθετών γλώσσας των επόμενων γενεών θα ορίσουν και το χρόνο που κάποια στοιχεία της γλώσσας θα εξαφανιστούν, θα περιθωριοποιηθούν, θα τροποποιηθούν, θα αποβληθούν, θα υιοθετηθούν, θα αποκρυφθούν, θα οδηγήσουν την γλώσσα σε ανάπτυξη ή θα την εξαφανίσουν.

Πατάκη, σελ. Σελ 701-702

32 Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N. (2005), *Εισαγωγή στη μελέτη της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. Σελ 709

4. Η απαρχή της ομιλούμενης και της γραπτής ελληνικής γλώσσας

4.1. Η απαρχή της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δείξουμε «κατά πόσο είναι βάσιμος ή αβάσιμος ο ισχυρισμός ότι υπάρχουν νεκρές και ζωντανές γλώσσες και αν η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι «ζώσα, ζωντανή» ή «νεκρή», ή μήπως οι γλώσσες δεν είναι ζωντανές, ούτε νεκρές». Για να κατανοήσουμε καλύτερα το θέμα της ζώσας και νεκρής ελληνικής γλώσσας, θεωρούμε σκόπιμο στη συνέχεια να αναφερθούμε συνοπτικά στα δεδομένα που υπάρχουν αναφορικά με το χρόνο έναρξης της ομιλίας της ελληνικής γλώσσας. Δεν υπάρχει αποδεδειγμένα συγκεκριμένος χρόνος από τον οποίο να αποδεικνύεται ότι άρχισε να ομιλείται η ελληνική γλώσσα. Θεωρείται όμως ότι η «αφετηριακή γλώσσα, που ονομάζεται γενικά πρωτοϊνδοευρωπαϊκή, ομιλιούνταν 6.500 χρόνια περίπου πριν από σήμερα και υπήρξε πηγή μερικών εκατοντάδων γλωσσών, που απαρτίζουν δέκα βασικούς κλάδους».³³ Για άλλους η αφετηρία της πρωτοϊνδοευρωπαϊκής δεν είναι γνωστή, αλλά είναι γνωστό το τέλος της, το οποίο ορίζεται στο 3.000 π. Χ. και το οποίο συμπίπτει με την έναρξη της πρωτοελληνικής η οποία ολοκληρώνεται μέχρι το 2.000.³⁴ Γίνεται φανερό πως οι χρονολογίες αυτές είναι περισσότερο προτάσεις, εικασίες παρά πραγματικές χρονολογίες. Οι χρονολογίες πάσχουν από αξιοπιστία καθώς δεν δίνονται περαιτέρω στοιχεία για το πώς προκύπτουν. Το ίδιο συμβαίνει και με την πρωτοελληνική καθώς «είναι αδύνατο, να προσδιοριστεί μια αντίστοιχη χρονολογία. Πολλοί επιστήμονες τοποθετούν την απαρχή της ομιλίας της στις αρχές της 2^{ης} χιλιετίας π.Χ. Η χρονολογία αυτή σχετίζεται με την υπόθεση ότι οι ελληνικές φυλές που ήρθαν από το βορρά διαδοχικά, Ίωνες, Αχαιοί, Δωριείς το 2000, 1700, 1200 π.Χ., έφεραν την ελληνική γλώσσα στον σύγχρονο ελληνικό χώρο. Η υπόθεση αυτή εγκαταλείφθηκε και αντικαταστάθηκε με μια παρόμοια. Σύμφωνα με αυτή την άποψη «οι Έλληνες ήρθαν στην Ελλάδα με μια και μόνη μαζική πληθυσμιακή κίνηση (μολονότι είναι πιθανό η κίνηση αυτή να έγινε σταδιακά), γύρω στο τέλος της τρίτης χιλιετίας π. Χ., και η ελληνική, στο σύνολό της, είναι το αποτέλεσμα της επαφής μεταξύ της ινδοευρωπαϊκής διαλέκτου (ή διαλέκτων) του εισερχόμενου πληθυσμού και της γλώσσας (ή των γλωσσών) των εγχώριων πληθυσμών».³⁵ Ούτε λόγος για τους εγχώριους πληθυσμούς και για τις εγχώριες γλώσσες. Ποιες ήταν όμως οι γλώσσες των πληθυσμών που συνάντησαν και ποιοι είναι οι γηγενείς πληθυσμοί; Άλλες εκτιμήσεις αναφέρουν ως πιθανό χρόνο που πρωτομιλήθηκε η ελληνική γλώσσα την 3^η χιλιετία π. Χ. ή και παλαιότερα. Η πιο πειστική απόδειξη

33 Joseph B.D. (2017): Η ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ. 118

34 Μπαμπινιώτης, Γ.: (1988) *Σύντομη ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα

35 Χόρροκς Τζ.: (2014) *Ελληνικά. Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της*. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας». Αθήνα. Σελ. 77-78

για την ύπαρξη της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας φαίνεται να είναι αυτή που προέρχεται από την χρονολόγηση της ελληνικής μυθολογίας.³⁶ Σύμφωνα με αυτή την άποψη οι Έλληνες δεν ήρθαν από βορρά ως Ίωνες, Αιολείς και Δωριείς, αλλά διέμεναν από αρχαιοτάτων χρόνων στον ελλαδικό και περσικό χώρο. Νέα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως η ελληνική γλώσσα υπάρχει και ομιλείται το ελάχιστο για 14.000 χρόνια πριν από σήμερα. Η απόδειξη αυτή σχετίζεται με την ιστορικοποίηση του μύθου του κατακλυσμού της Σαμοθράκης. Όπως είναι γνωστό ο μύθος για τον κατακλυσμό της Σαμοθράκης είναι ο μύθος του κατακλυσμού του Δευκαλίωνα και της Πύρας. Γεωλογικές έρευνες έδειξαν ότι ο κατακλυσμός της Σαμοθράκης είναι μια χρονολογημένη φυσικογεωλογική πραγματικότητα που συνέβη 14.000 χρόνια πριν από σήμερα, διήρκεσε 1.500 χρόνια δηλαδή μέχρι το 10.500 π. Χ., δηλαδή 12.500 χρόνια πριν από σήμερα, και συνέβη στη διάρκεια της Άνω Παλαιολιθικής Εποχής που αρχίζει 15.000 χρόνια πριν από σήμερα. Η έναρξη του κατακλυσμού προηγείται 7.000 χρόνια από την πρώτη καταγραφή της Παλαιάς Διαθήκης.³⁷ Με αυτόν το τρόπο αποδεικνύεται ότι ο κατακλυσμός της Σαμοθράκης ή του Δευκαλίωνα δεν αποτελεί πια μύθο, αλλά απόδειξη πραγματικού ιστορικού γεγονότος. Αίτια του εν λόγω κατακλυσμού ήταν το τέλος της παγετώδους εποχής που είχε αρχίσει 70.000 χρόνια πριν από σήμερα και το λιώσιμο των πάγων που ξεκίνησε σταδιακά πριν από 18.000 χρόνια, όταν άρχισε σιγά - σιγά να ανεβαίνει η θερμοκρασία της υδρογείου. Η τήξη των πάγων έγινε πιο έντονη 14.000 χρόνια πριν από σήμερα, με αποτέλεσμα να γιγαντώσουν οι ποταμοί και τα νερά των πάγων να κατακλύσουν τις λίμνες της Κασπίας θάλασσας, του Ευξείνου Πόντου και τις λίμνες της Μεσογείου και να ανεβαίνει σταδιακά η στάθμη τους. Ερευνητές συσχέτισαν τη μυθολογία του κατακλυσμού του Δευκαλίωνα με τις γραφές της Παλαιάς Διαθήκης, για να διαπιστώσουν ότι πριν από 5.508 χρόνια π. Χ. δηλαδή περίπου 7.508 χρόνια πριν από σήμερα, ο Θεός έπλασε τον Αδάμ και την Εύα και τους εγκατέστησε στον Παράδεισο, χρονολογία που δέχεται η Ορθόδοξη Εκκλησία, αντί εκείνης των 4.105 π. Χ ή 3.701 π. Χ. χρόνων που δέχονται τα άλλα χριστιανικά δόγματα των καθολικών και των προτεσταντών.³⁸ Να σημειωθεί επίσης πως η Σαμοθράκη πριν τον ομώνυμο κατακλυσμό συνδεόταν δια ξηράς τόσο με την σημερινή ελληνική Θράκη, όσο και με την τουρκική σήμερα Μικρά Ασία, αφού η στάθμη των νερών στη Μεσόγειο σε διάφορες χρονικές εποχές και μέχρι την έναρξη του κατακλυσμού κυμάνθηκε από τα

36 Μαρσιολάκος, Η.: (2018) Ελληνική γεωμυθολογία, βιβλίο πρώτο. Εισαγωγή στη Γεωμυθολογία. Γεωλογικό και Φιสิกτογεωγραφικό Δυναμικό. Εδόσεις Λιβάνη. Αθήνα Σελ. 77-78

«Όταν γίνεται λόγος για χρονολόγηση της μυθολογίας εννοούμε το χρόνο κατά τον οποίο άρχισε ο προϊστορικός άνθρωπος να καταγράφει στη συλλογική του μνήμη γεγονότα ή φυσικογεωλογικές διεργασίες οι οποίες, για διάφορους λόγους, τον εντυπωσίασαν τόσο πολύ, άθελά του προφανώς, επανερχόμενος συνεχώς στην ίδια περιγραφή, τα μετέδωσε στην επόμενη γενιά, που και αυτή με τη σειρά της πρέπει να εντυπωσιάστηκε τόσο, που τα μετέδωσε στην επόμενη κ.ο.κ.» (Μαρσιολάκος, Η.: (2018) Ελληνική γεωμυθολογία)

37 Μαρσιολάκος, Η.: (2018) Ελληνική γεωμυθολογία, βιβλίο πρώτο. Εισαγωγή στη Γεωμυθολογία. Γεωλογικό και Φιสิกτογεωγραφικό Δυναμικό. Εκδόσεις Λιβάνη. Αθήνα Σελ. 78-79

38 Μαρσιολάκος, Η.: (2018) Ελληνική γεωμυθολογία, βιβλίο πρώτο. Εισαγωγή στη Γεωμυθολογία. Γεωλογικό και Φιสิกτογεωγραφικό Δυναμικό. Εκδόσεις Λιβάνη. Αθήνα Σελ.45

200 στα 125 μέτρα χαμηλότερα από τη σημερινή στάθμη^{39,40}. Τον κατακλυσμό τον περιγράφει με πολλές λεπτομέρειες ο Διόδωρος Σικελιώτης στο πρώτο μισό του 1^{ου} αιώνα π. Χ. όπως έφτασε σε αυτόν. Για να φτάσει όμως ο μύθος μέχρι τον Σικελιώτη και να τον καταγράψει, σημαίνει ότι οι άνθρωποι που βίωσαν τον κατακλυσμό μιλούσαν την ελληνική γλώσσα. Γιατί αν δεν μιλούσαν την ελληνική γλώσσα ή αν είχε παρεμβληθεί μια άλλη γλώσσα τη χρονική διάρκεια από το 14.000 πριν από σήμερα μέχρι τα 2.100 χρόνια πριν από σήμερα που ζούσε ο Σικελιώτης δεν θα είχε φτάσει ο μύθος σε αυτόν και δεν θα τον είχε καταγράψει. Η συνεχής και αδιάληπτη ομιλία της ελληνικής γλώσσας από τον κατακλυσμό μέχρι τον Σικελιώτη μετά την χρονολόγηση του κατακλυσμού της Σαμοθράκης που ήταν ένας μύθος, αποδεικνύει ότι ο μύθος του κατακλυσμού της Σαμοθράκης είναι πραγματικό ιστορικό γεγονός. Άρα οι κάτοικοι της Σαμοθράκης μιλούσαν άγνωστο πόσο νωρίτερα από 14.000 χρόνια πριν από σήμερα την ελληνική γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι η συλλογική αυτή μνήμη κατέστη δυνατό να διατηρηθεί τόσα χρόνια μόνο με διαρκή και αδιάληπτη χρήση της ίδιας γλώσσας. Οποιαδήποτε διακοπή της γλώσσας στη διάρκεια αυτού του διαστήματος από τον κατακλυσμό μέχρι την εποχή του Σικελιώτη, θα σήμαινε παράλληλα και τη διακοπή της συλλογικής μνήμης. Τρανταχτό παράδειγμα διακοπής της συλλογικής μνήμης με την διακοπή της γλώσσας και με συνέπεια την απώλεια των μύθων τους είναι οι Ίνκας και οι Αζτέκοι με την επιβολή της ισπανικής γλώσσας καθώς και οι Ινδιάνοι και οι Αβορίγινες από τους Άγγλους με την επιβολή της αγγλικής γλώσσας. Η επιβολή λοιπόν της αγγλικής και της ισπανικής γλώσσας αντίστοιχα οδήγησε στην εξαφάνιση των δικών τους γλωσσών και μαζί χάθηκαν και οι μύθοι και οι συλλογικές μνήμες αυτών των λαών. Έτσι ο μύθος του κατακλυσμού του Δευκαλίωνα έγινε γραπτή ιστορία όπως γραπτή ιστορία έγινε και ο μύθος του τρωικού πολέμου με τις ανασκαφές του Ερρίκου Σλήμαν. Είναι σίγουρο λοιπόν πως στις χιλιάδες χρόνια που παρεμβλήθηκαν μεταξύ του κατακλυσμού και της καταγραφής του, σημειώθηκαν στην ελληνική γλώσσα μεταβολές που συμβαίνουν σε κάθε γλώσσα στην εξελικτική της πορεία. Οι μεταβολές όμως αυτές δεν ήταν της μορφής και της έντασης να παρεμποδίσουν την μεταφορά του γεγονότος του κατακλυσμού, ίσως μάλιστα το γιγάντωσαν το γεγονός. Με όσα αναφέρθηκαν γίνεται φανερό πως πράγματι η ελληνική γλώσσα ομιλείται το ελάχιστο για δεκατέσσερις χιλιάδες χρόνια πριν από σήμερα, δηλαδή από το τέλος της νεότερης παλαιολιθικής εποχής.⁴¹ Το γεγονός ότι ο κατακλυσμός της Σαμοθράκης καταγράφηκε από έναν ιστορικό 10.500 χρόνια μετά την ολοκλήρωσή του σημαίνει ότι οι άνθρωποι της Σαμοθράκης, αλλά και οι άνθρωποι του αιγαιακού και περραιγαιακού χώρου που

39 Μαρσιολάκος, Η.: (2018) Ελληνική γεωμυθολογία, βιβλίο πρώτο. Εισαγωγή στη Γεωμυθολογία. Γεωλογικό και Φυσικογεωγραφικό Δυναμικό. Εκδόσεις Λιβάνη. Αθήνα Σελ.45

40 Εκδοτική Αθηνών.: (2021) Ιστορία του ελληνικού Έθνους. Η Προϊστορία του ελλαδικού χώρου. Μέρος Α. Τόμος 01. Σελ. 11

41 Χριστίδης, Α.(2021).. Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Η προϊστορία στον ελλαδικό χώρο. Μέρος Α. Τόμος 01 Εκδόσεις Επένδυση Α.Ε. Αθήνα. Σελ.38

βίωσαν τον κατακλυσμό, μιλούσαν την ελληνική γλώσσα πριν από τον κατακλυσμό και διατηρούσαν το γεγονός στη συλλογική μνήμη τους με τόση λεπτομέρεια και το μετέδιδαν από γενιά σε γενιά.

4.2. Η απαρχή της γραπτής ελληνικής γλώσσας

Όταν λέμε γραπτή ελληνική γλώσσα εννοούμε την γραπτή ελληνική όπως αποτυπώθηκε για πρώτη φορά στη Γραμμική Β, περίπου το 1.600 π.Χ., όπως φαίνεται σε αρχαιοελληνικό εύρημα έξω από την Ολυμπία από την αρχαιολόγο Ξένια Αραπογιάννη.⁴² Εννοούμε επίσης την αλφαβητική γραφή ως κεφαλαιογράμματη συνεχόμενη γραφή που υπάρχει από την εποχή της εμφάνισής της τον 9^ο αιώνα π. Χ.⁴³ μέχρι την πρότυπη νέα ελληνική γλώσσα της σύγχρονης εποχής.⁴⁴ Σε αυτή συμπεριλαμβάνεται η αρχαία ελληνική γλώσσα με το ίδιο σημείο εκκίνησης μέχρι την ελληνιστική εποχή. Με τον όρο αρχαία ελληνική εννοούμε κυρίως την αττική διάλεκτο όπως είχε διαμορφωθεί τον 5^ο και 4^ο αιώνα π. Χ., δηλαδή τη γλώσσα της «πολιτικής, πνευματικής και καλλιτεχνικής ηγεμονίας των Αθηνών»,⁴⁵ η οποία υιοθετήθηκε και από τους Μακεδόνες ηγεμόνες και αποτελεί την αρχαία εκδοχή της ελληνικής γλώσσας. Επομένως, όταν οι υποστηρικτές της άποψης ισχυρίζονται πως η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι νεκρή, προφανώς εννοούν τη γλώσσα αυτής της περιόδου, ενώ όλες τις άλλες εκδοχές της, από την αρχή της ελληνιστικής εποχής ως σήμερα, πιθανώς τις θεωρούν ζώσες. Άλλοι ίσως θεωρούν πως ο ομφάλιος λώρος της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας κόπηκε τον Νοέμβριο του 1981, όταν ψηφίστηκε στη Βουλή η αλλαγή του πολυτονικού συστήματος και η αντικατάσταση του με το μονοτονικό⁴⁶ που ισχύει σήμερα και θεσπίστηκε με το Π. Δ. που ακολούθησε το 1982.⁴⁷ Συνεπάγεται ότι όσοι ισχυρίζονται πως η ελληνική μέχρι το 1980 είναι νεκρή, για αυτούς πιθανώς τότε αρχίζει η ζωή της Νέας Ελληνικής. Είναι όμως πράγματι έτσι; Μήπως πράγματι εκεί αρχίζει η ζώσα ελληνική γλώσσα και αυτή είναι η ημερομηνία θανάτου της αρχαίας ελληνικής; Μήπως η αλλαγή από την κεφαλαιογράμματη στη μικρογράμματη γραφή και από το ατονικό στο πολυτονικό σύστημα της ελληνιστικής εποχής αποτελεί έναν ακόμη θάνατο της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και την έναρξη μιας νέας ζώσας, η οποία όμως ξαναπέθανε το 1981; Πόσους θανάτους, αλλά και πόσες αναστάσεις έχει εν τέλει η ελληνική γλώσσα; Αν πράγματι είναι έτσι, ποιος γνωρίζει πόσα χρόνια θα μείνει ζωντανή και πότε θα ξαναπεθάνει; Μήπως ισχύει αυτό

42 Κοντράρου-Ράσσια, Ν.: Το λογιστήριο του Μυκηναίου ηγεμόνα. *Ελευθεροτυπία*, Σάββατο 16 Ιουλίου 2011.

43 Beeces, R.S.P.: (2004) Εισαγωγή στη Συγκριτική Ινδοευρωπαϊκή Γλωσσολογία. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη, σελ.62.

44 Χόρροκς Τζ.:Ελληνικά: Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της. Βιβλιοπωλείον της Εστίας 6^η έκδοση 2014. Σελ. 645.

45 Καληκούτη, Α. Drachman.: Η φωνολογία της κλασικής ελληνικής. Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη Σελ.437.

46 Πατρίς: (1981 23 Νοεμβρίου) Η κατάργηση του πολυτονικού συστήματος

47 Π./Δ. 297/1982 Ιανουάριος 1982 /ΦΕΚ 52/1, 29 Απριλίου 1982.

μέχρι να υιοθετήσει κάποια νομενκλατούρα σχετικά με την εισήγηση πως κάποιος μαθητές με καλές επιδόσεις στα μαθηματικά δυσκολεύονται να βάλουν σωστά τον τόνο στις λέξεις της ελληνικής γλώσσας, όπως «λέγεται στην ελληνική τηλεόραση», με αποτέλεσμα να επιβαρύνονται οι γενικές επιδόσεις τους και το γεγονός αυτό να ανακινεί την κατάργηση του τονικού συστήματος; Τι θα προταθεί άραγε;

4.3. Η Ινδοευρωπαϊκή θεωρία

Μια γλώσσα, για να είναι από μόνη της ζώσα, πρέπει να έχει ημερομηνία γέννησης και στην ελληνική γλώσσα δεν έχουμε κάποια τέτοια ημερομηνία. Έχουμε όμως τη συμφωνία των ερευνητών στο γεγονός «ότι οι αρχαιολογικές μαρτυρίες δηλώνουν την αναμφισβήτητη παρουσία της γλώσσας στη μετάβαση από τη μέση στην ανώτερη παλαιολιθική περίοδο, 45.000-35.000 χρόνια περίπου πριν από την εποχή μας»⁴⁸ και φυσικά δεν πρόκειται για μια γλώσσα συγκεκριμένη, αλλά απλώς για μια ή ίσως και περισσότερες ομιλούμενες γλώσσες. Σε αυτή τη χρονική περίοδο κυρίως παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις των εξελίξεων του ανθρώπου σε διάφορες περιοχές που δείχνουν ότι συνδέονται σε γενικές γραμμές με την εμφάνιση του σύγχρονου ανθρώπου. Χρειάστηκαν χιλιάδες χρόνια για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εμφάνισης στους προγόνους των σύγχρονων ανθρώπων ή των σύγχρονων Ελλήνων η ομιλούμενη γλώσσα. Δεν είναι γνωστό αν αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε ταχύτατα, όπως το αλφάβητο ή διήρκησε χρόνια από την εμφάνισή της για να φτάσει στο σημείο που υπάρχει σήμερα. Το πιο πιθανό όμως είναι ότι η ομιλούμενη προφορική γλώσσα εμφανίστηκε, προοδευτικά εξελίχθηκε μέσα από μια μακρόχρονη επίπονη και επίμονη διαδικασία.

Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι μια μορφή ελληνικής γλώσσας υπήρχε στον κατακλυσμό του Δευκαλίωνα 15.000 χρόνια πριν από σήμερα η οποία διατήρησε το «μύθο» του κατακλυσμού της Σαμοθράκης, ο οποίος αποδείχτηκε πραγματικότητα, αυτό δείχνει πως η ελληνική γλώσσα πάει πολύ μακριά και ίσως άρχισε δειλά να εμφανίζεται ως ομιλούμενη στην ανώτερη παλαιολιθική περίοδο, αφού αποδεικνύεται ότι οι Έλληνες την εποχή του κατακλυσμού της Σαμοθράκης κατοικούσαν στον ελληνικό αιγιατό και περαιογαιακό χώρο. Φαίνεται λοιπόν πως η κάθοδος των ελληνικών φύλων από το βορρά είναι μια απλή εικασία ή μια κακόβουλη ιστορική διατύπωση για να πάρει η ινδοευρωπαϊκή θεωρία την γνωστή θέση που έχει σήμερα. Από το γεγονός και μόνο ότι διαπιστώνεται η ύπαρξη της προφορικής ελληνικής 15.000 χρόνια πριν από σήμερα⁴⁹ γίνεται φανερό πως ανατρέπεται εξ ολοκλήρου η ινδοευρωπαϊκή θεωρία των γλωσσών, η οποία θέτει την πρωτοϊνδοευρωπαϊκή κοιτίδα, με χρονολογικό πλαίσιο τη μεσολιθική εποχή 8000 χρόνια πριν από σήμερα

48 Κωτσάκης Κ.: (2017) Τα εργαλεία του ανθρώπου και η γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ. 118

49 Μαριολάκος

ή το 6000 π. Χ⁵⁰ με κοιτίδα την περιοχή από την Κασπία θάλασσα μέχρι τα βόρεια του Ευξείνου Πόντου και της Κασπίας θάλασσας. Σ' αυτή την περιοχή ομιλήθηκε η πρωτοϊνδοευρωπαϊκή γλώσσα κατά την ινδοευρωπαϊκή θεωρία και από αυτή προέκυψαν οι εκατό και παραπάνω γλώσσες. Όμως η «συγκεκριμένη αυτή κοιτίδα δεν είναι τίποτα περισσότερο και τίποτα λιγότερο από μια προσπάθεια να συμφιλωθούν αντίθετες θεωρίες, που τοποθετούν την κοιτίδα είτε στην βόρεια Ευρώπη είτε στις στέπες, διαγράφοντας αυθαίρετα όρια για τις δυο περιοχές»⁵¹. Φαίνεται η οριζόμενη κάθε φορά ως κοιτίδα να είναι περισσότερο ή αποκλειστικά ένα θέμα γλωσσολογικής πολιτικής παρά ένα αποτέλεσμα ουσιαστικής της γλωσσολογικής έρευνας.

4.4. Το τρίπτυχο γλώσσα-ομιλητής-συγχρονία

Όπως είδαμε, η ζώσα ή ζωντανή γλώσσα προϋποθέτει έναν φυσικό ομιλητή, ο οποίος τη μιλά στη συγχρονία και γι' αυτό θεωρείται από τους υποστηρικτές της άποψης αυτής ζώσα. Για να έχουμε λοιπόν ζώσα γλώσσα χρειαζόμαστε τη λειτουργία του τρίπτυχου γλώσσα-ομιλητής-συγχρονία. Αν από αυτά τα τρία στοιχεία αφαιρέσουμε τον ζώντα άνθρωπο, η συγχρονία δεν υπάρχει και παραμένει μόνη η γλώσσα. Ίσως, να αποκτά και η γλώσσα την ημερομηνία γέννησης του ομιλητή, αφού παραμένει στην υπηρεσία του σε όλη του τη ζωή. Από αυτό συνάγεται πως η γλώσσα από μόνη της δε μπορεί να είναι ζώσα και από αυτό συνεπάγεται επίσης ότι δεν μπορεί να είναι νεκρή αφού είναι διαρκώς στη διάθεση κάθε ανθρώπου. Η κάθε γλώσσα όμως δεν έχει ημερομηνία γέννησης όπως δείξαμε και για το λόγο αυτό δεν πεθαίνει, ενώ, αν δεν υπάρχει ομιλητής, είναι υπαρκτή μόνο ως γραπτή και όχι ως προφορική, αλλά διαθέσιμη προφορική. Από τον άνθρωπο στη γλώσσα παραμένουν μόνο οι ενσωματωθείσες σε αυτήν ατομικές ή συλλογικές γλωσσικές συνεισφορές που τη διαφοροποιούν και την εξελίσσουν. Ο άνθρωπος δε δημιούργησε μόνο τη γλώσσα των γραμμάτων. Δημιούργησε και τη γλώσσα των αριθμών, τη γλώσσα των μαθηματικών, της άλγεβρας, του σώματος, της τραγωδίας, της ιατρικής, των υπολογιστών, της γεωμετρίας και πάει λέγοντας. Καθεμία από αυτές δεν είναι από μόνη της αρκετή για την ανθρώπινη αποτελεσματική επικοινωνία. Χρειάζεται και τη βοήθεια μιας ή περισσότερων από τις άλλες. Όλες αυτές οι γλώσσες δεν είναι ζώσες, αλλά παίρνουν αυτή την ιδιότητα κατά την διάρκεια της ομιλίας ή της χρήσης τους από τον εκάστοτε ζώντα ομιλητή. Χωρίς αυτόν από μόνες τους δεν είναι ποτέ ζώσες, αλλά διαθέσιμες και άρα δεν είναι ποτέ νεκρές. Μπορεί όμως να είναι και κατεστραμμένες και εξαφανισμένες, γιατί δεν τις ήθελαν οι άνθρωποι, δεν τις χρειαζόνταν ή δεν επιτρεπόταν στους ομιλητές τους να τις μιλήσουν και

50 Mallory, I.P. (2017) Η ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ. 165

51 Mallory, I.P. (2017) Η ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ. 165

άρα μη διαθέσιμες. Έγινε λοιπόν φανερό πως ο ελληνισμός και η ελληνική γλώσσα υπήρχαν πολύ πριν από τη δημιουργία του κόσμου της παλαιάς διαθήκης. Όταν ο Θεός έπλαθε τον Αδάμ και την Εύα σύμφωνα με τις γραφές του Χριστιανισμού, ο ελληνισμός έγραφε ιστορία στον ελλαδικό τον αιγαιακό και περιαιγαιακό χώρο.

4.5. Τα πνευματικά, άυλα και υλικά έργα και οι πνευματικοί φορείς

Ο άνθρωπος ως νοήμον ον δημιουργεί και κατασκευάζει έργα πνευματικά, άυλα και υλικά. Για τη δημιουργία των έργων αυτών απαιτούνται αντίστοιχοι πνευματικοί φορείς, μέσα, άυλα και υλικά μέσα. Για παράδειγμα, ένα από αυτά τα έργα του ανθρώπου είναι και ο Παρθενώνας. Για την κατασκευή αυτού του έργου αναντικατάστατο ρόλο έπαιξε η ελληνική γλώσσα και το επίπεδό της ως φορέα δημιουργίας πολιτισμού την εποχή της ανοικοδόμησης, ως του βασικού επικοινωνιακού μέσου μεταξύ των εργαζομένων όλων των ειδικοτήτων και των ιθυνόντων στην ανέγερσή του. Σήμερα με βεβαιότητα μπορεί να ισχυριστεί κάποιος, αν το υλικό έργο «Παρθενώνας» κτίστηκε στην Ελλάδα, οφείλεται στην ύπαρξη του άυλου πνευματικού φορέα, της ελληνικής γλώσσας. Τα πνευματικά και υλικά έργα των ανθρώπων δεν πεθαίνουν, γιατί δεν γεννιούνται, αλλά δημιουργούνται από τον ίδιο τον άνθρωπο. Για να υπάρξει θάνατος πρέπει να προηγηθεί γέννηση. Το γεγονός ότι δεν πεθαίνουν δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να καταστραφούν από φυσικές αιτίες, από τον ίδιο τον άνθρωπο, να χαθούν από ηθελημένη άρνηση των ομιλητών να τα χρησιμοποιούν, από απαγόρευσή τους να τη μιλούν ή τέλος από γενοκτονία.

4.5.1. Το έργο του Παρθενώνα της Ακρόπολης των Αθηνών

Η καταστροφή της Ακρόπολης από τους Πέρσες⁵², είναι ένα παράδειγμα καταστροφής υλικού έργου, αλλά και πνευματικού δημιουργήματος. Η καταστροφή αυτή οδήγησε τους Αθηναίους στην εκ νέου κατασκευή του. Ο νέος Παρθενώνας «αποτελεί το λαμπρό μνημείο της αθηναϊκής πολιτείας του Περικλέους και όπως εκείνη κατόρθωσε να φτάσει σε μίαν ανεπανάληπτη έκφραση της δημοκρατίας έτσι και αυτό υψώνεται μοναδικό και ανεπανάληπτο.»⁵³ Στο παράμυλλο αυτό μνημείο του Παρθενώνα διαχρονικά ασέλγησαν:

1. ο τύραννος των Αθηνών, Λάχαρης, τον οποίο διόρισε ο Κάσσανδρος και αφαίρεσε τις πλάκες χρυσού από το χρυσελεφάντινο άγαλμα της Αθηνάς
2. ο Δημήτριος ο Πολιορκητής, χρησιμοποίησε την ακρόπολη και τον

52 Θερού, Μ.: (2020) Πέρσες στο μουσείο της Ακρόπολης – Από την καταστροφή στη νίκη <https://www.mononews.gr/politismos/perses-sto-mousio-akropolis-apo-tin-katastrofi-sti-niki>. Προσπελάστηκε στις 5/9/2023

53 Ανδρόνικος, Μ.: (2021) Η κλασική τέχνη. Οικοδομήματα της Ακροπόλεως: Παρθενών. Ιστορία του ελληνικού Έθνους. Η κλασική περίοδος.. Μέρος Δ. Τόμος 08 σ.88

Παρθενώνα ως κατάλυμά του.

3. στους βυζαντινούς χρόνους μετετράπη σε εκκλησία της Αγίας Σοφίας με σημαντικότερες καταστροφικές παρεμβάσεις και καμπαναριό.
4. στις 26 Σεπτεμβρίου το 1687 μ. Χ. ο Μοροζίνι βομβάρδισε τον Παρθενώνα και την Ακρόπολη για να την κατακτήσει από τους Τούρκους, οι οποίοι είχαν εγκαταστήσει την πυριτιδαποθήκη υπό τον Αλή Αγά στον Παρθενώνα.
5. Επί φραγκοκρατίας ο Όθων ντε λα Ρος μετέτρεψε την Ακρόπολη σε αρχηγείο του και ο Παρθενώνας μεταμορφώθηκε σε λατινικό ναό με κωδωνοστάσιο.
6. Επί τουρκοκρατίας το 1687 μετετράπη σε τζαμί με μιναρέ.
7. Ο πρέσβης της Αγγλίας στην οθωμανική αυτοκρατορία Έλγιν αφαίρεσε από τον Παρθενώνα τα γλυπτά μάρμαρα.

Αναφέρουμε μόνο μερικές από τις σημαντικότερες καταστροφικές παρεμβάσεις στην Ακρόπολη των Αθηνών και τον Παρθενώνα. Βέβαια, το πλιάτσικο συνεχίστηκε ασύστολα και διαχρονικά για 1.971 χρόνια και από την κατάληψη της Ελλάδας από τους Ρωμαίους το 141 π.Χ., αν όχι και πιο νωρίς, μέχρι το 1830, όταν το μνημείο παραδόθηκε στην αρχαιολογία και άρχισε το έργο της αναστήλωσης για να φτάσει στο σημείο που βρίσκεται σήμερα και ο Παρθενώνας να μένει διαχρονικά και συγκλονιστικά ανεπανάληπτος. Το ανθρώπινο αυτό έργο παρ' όλες τις καταστροφές υπάρχει ακόμα και θα υπάρχει για αιώνες, παρότι οι κατασκευαστές του αποδήμησαν πριν 25 αιώνες. Μετά από 20 αιώνες ακόμα οι Έλληνες δεν θα έχουν να δείξουν κάτι συγκλονιστικότερο από τον Παρθενώνα. Επομένως 20 αιώνες αργότερα η ανθρωπότητα θα βλέπει με μεγαλύτερο δέος τον ναό της αγαπημένης Θεάς αν δεν καταστραφεί από ανθρώπινο χέρι. Θα μπορούσε να καταστραφεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε σήμερα να μην υπάρχει η Ακρόπολη των Αθηνών και ο Παρθενώνας; Μα φυσικά. Από ποιόν; Μα από τον άνθρωπο που τον οικοδόμησε. Ένας άλλος Μοροζίνι, για παράδειγμα, θα μπορούσε με έναν ανελέητο βομβαρδισμό να την εξαφανίσει. Μια άλλη περίπτωση είναι να καταστραφεί από μια γεωλογική ή φυσική καταστροφή. Αν, όμως, από αυτά που προαναφέρθηκαν δε συνέβαινε τίποτα στον Παρθενώνα και δεν είχε παρέμβει διαχρονικά στο κτίσμα κανένα ανθρώπινο χέρι, σήμερα δε θα χρειαζόταν αναστήλωση, παρά μόνο ξεσκόνισμα. Θα στεκόταν τόσο επιβλητικά, όπως ήταν, όταν αναγέρθηκε. Ο Παρθενώνας, είναι ένα τέλειο υλικό έργο των ανθρώπων με συγκλονιστικά πελώριο πνευματικό περιεχόμενο, το οποίο όμως είναι αποτέλεσμα ενός πιο τέλειου πνευματικού δημιουργήματός των, αυτού της ελληνικής γλώσσας, του πεντελικού μαρμάρου και της νοητικής και σωματικής δύναμης και της εργατικότητας των εμπλεκομένων στην ανέγερση.

4.5.2. Το πνευματικό έργο της Ομήρου Οδύσσειας

Όπως υπάρχουν τα υλικά έργα, έτσι υπάρχουν και τα άυλα. Για παράδειγμα, η Οδύσεια του Ομήρου είναι ένα πνευματικό άυλο έργο, το οποίο δημιουργήθηκε, επίσης, με τη βοήθεια ενός άλλου ανθρώπινου δημιουργήματος, την αρχαία ελληνική

γλώσσα, από τον Όμηρο και από εκείνους που συνέβαλαν στην προφορική διατήρηση και διαμόρφωσή του. Το έργο αυτό διατυπώθηκε και γράφτηκε στην ελληνική γλώσσα. Παρέμεινε να υπάρχει γραπτή και δεν είναι δυνατό ως γραπτή μορφή να εξαφανιστεί, παρά μόνο αν καταστραφεί η υδρόγειος. Επομένως, θα υπάρχει εις τους αιώνες γραμμένη γλώσσα και αναβιώσιμη, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Διαβάζεται, θα διαβάζεται και θα μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά στη γλωσσική εκδοχή, στη χώρα και στη χρονική διάρκεια, στην οποία ζει η κάθε ανθρώπινη γενιά. Μπορεί, όμως, κάποια στιγμή να μη τη διαβάσει κανείς, αλλά πάλι θα υπάρχει ως γραπτό δημιούργημα και αποκλείεται όλη η ανθρωπότητα να καταστρέψει ο κάθε ένας χωριστά την Οδύσειά του που κατέχει, γιατί είναι σαν να καταστρέφει τον εαυτό του, σαν να καταστρέφει την Ιθάκη του. Ο άνθρωπος που την έγραψε, ο Όμηρος, και όλοι όσοι συνέβαλαν για την ολοκλήρωση του έργου, αποδήμησαν πριν από αιώνες. Η γραπτή Οδύσεια -γλώσσα υπάρχει, τόσο στην ελληνική γλώσσα όσο και στις εκδοχές της ή τις γλώσσες κάθε φορά μεταφράζεται και εκτυπώνεται. Αυτό που χάνεται στη διάρκεια των αιώνων από μια γλώσσα είναι η φωνητική της. Από τον 20^ο αιώνα δε χάνεται ούτε η φωνητική της, γιατί υπάρχουν ηχητικά δεδομένα.

4.5.3. Η φωνητική ανασύσταση και αναβίωση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας πνευματικό και άυλο δημιούργημα

Για να γίνει ανασύσταση της προφοράς μιας γλώσσας η οποία έπαυσε να έχει επικοινωνιακό ρόλο, απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

Ως πρώτη προϋπόθεση είναι να υπάρχει μια γλώσσα. Στην περίπτωση μας υπάρχει η αρχαία ελληνική γλώσσα. Μια δεύτερη προϋπόθεση είναι να υπάρξει μια ομάδα, ένα σύνολο ανθρώπων, το οποίο δεσμευτικά θα αποφασίσει να τη διδαχτεί και να τη χρησιμοποιεί σε τακτά χρονικά διαστήματα ή και στην καθημερινή του επικοινωνία, ώστε να δημιουργείται γλωσσικό επικοινωνιακό περιβάλλον. Μια τρίτη προϋπόθεση είναι να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός – δάσκαλος ο οποίος διαθέτει την απαιτούμενη εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα για την διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας σύμφωνα με την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας των γλωσσών ως δεύτερη και όχι ως ξένη γλώσσα. Μια τέταρτη προϋπόθεση είναι να έχει ο εκπαιδευτικός το δικαίωμα να τη διδάξει, τα απαιτούμενα υλικά και την ικανότητα να διδάξει την αρχαία ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας, διότι διαφορετικά δεν διδάσκει γλώσσα, αλλά πληροφορίες για τη γλώσσα, όπως γίνεται σήμερα με την αρχαία ελληνική στο σχολείο. Ο στόχος της μεθόδου διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία διδάσκονται και διδάσκονταν ανέκαθεν τα αρχαία ελληνικά στο σχολείο δείχνει ξεκάθαρα πως οι ιθύνοντες θέλουν οι μαθητές να μη μάθουν την αρχαία ελληνική γλώσσα. Με βάση τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις, μπορεί να επιτευχθεί η ανασύσταση της προφοράς και της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με βάση τις πληροφορίες που μας προσφέρει η ίδια η σύγχρονη γλώσσα, σε σχέση με τις εκδοχές της διαχρονικά και σύμφωνα με την προφορά που μας δίνουν οι ειδικοί της

γλώσσας και τα πορίσματα της ελληνικής και διεθνούς φιλολογικής και γλωσσολογικής έρευνας. Με βάση αυτά τα δεδομένα είναι δυνατό να συγκροτηθεί μια προφορά που θα αντιστοιχεί σε αυτήν της αττικής διαλέκτου και όσοι τη χρησιμοποιούν να συμφωνούν για την κάθε φωνητική της έκφραση και να τη μαθαίνουν σύμφωνα με τη γραμματική και το συντακτικό της. Η προφορική γλώσσα που θα προκύψει δε θα είναι φυσικά ακριβές αντίγραφο της φωνητικής της αττικής διαλέκτου, εξάλλου και η αττική διάλεκτος στην εποχή της διαφοροποιούνταν σταδιακά και από περιοχή σε περιοχή. Σίγουρο πάντως είναι ότι με τα επιστημονικά δεδομένα που υπάρχουν δε θα απέχει πολύ από αυτήν και πως, αν ζούσαν κάποιοι από τους αρχαίους Έλληνες, θα την καταλάβαιναν. Σίγουρα θα ήταν ένα μεγάλο φιλολογικό και γλωσσολογικό επίτευγμα για τη χώρα και για την ελληνική γλώσσα μια τέτοια προσπάθεια. Το γεγονός αυτό θα εκτόξευε τη φωνητική, αλλά και την γλωσσολογική και φιλολογική έρευνα στη χώρα μας στα υψηλότερα επίπεδα διεθνώς, γιατί η προσπάθεια θα γινόταν από τους κληρονόμους της μιας εκ των δύο αρχαιότερων γλωσσών του κόσμου και αδιαμφισβήτητα με μοναδική συμβολή και επιρροή στην επιστήμη και στη διεθνή επιστημολογία. Έτσι, οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου που έχουν οργανώσει τα πρότυπά τους από την ελληνική μυθολογία και ιστορία στο Δημοτικό θα έχουν την δυνατότητα να μιλήσουν, όπως τα πρότυπά τους. Για να γίνει αυτό οφείλει το επιστημονικό δυναμικό της χώρας που θα ασχοληθεί με το θέμα να απαλλαγεί από στερεότυπα του τύπου «η γλώσσα κινδυνεύει από μια πολυμορφία της προφοράς» ή με το αιτιολογικό «ότι και το Ευαγγέλιο διαβάζεται με τη σύγχρονη προφορά». Εδώ πρέπει να γίνει σαφές ότι είναι άλλο το Ευαγγέλιο και άλλο η διαχρονική ελληνική γλώσσα, άλλο ελληνισμός και άλλο χριστιανική θρησκεία και εκκλησία. Οποιαδήποτε άλλη θέση στο θέμα της αναβίωσης της προφοράς της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι απλώς κινδυνολογία. Η ελληνική γλώσσα δεν είναι μια οποιαδήποτε γλώσσα. Είναι μια γραπτή και προφορική γλώσσα ανυπολόγιστων χιλιετιών. Η ενιαία διαχρονική προφορά είναι επιβεβλημένη απολυταρχία που οδηγεί τη γλώσσα στη φτώχεια και τη μιζέρια της διαχρονικής ελληνικής γλώσσας και του ελληνισμού και στην ανάσχεση της ολοκλήρωσης της πολιτιστικής ταυτότητας και υπόστασης των Ελλήνων της σύγχρονης εποχής.⁵⁴ Επομένως, η αναβίωση κάποιων πολύ σημαντικών εκδοχών της είναι για την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό ένας ακόμα πλούτος, ο οποίος ολοκληρώνει τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα και την υπόσταση των συγχρόνων Ελλήνων. Αντίθετα, η αντιμετώπιση της αρχαίας ελληνικής ως νεκρής γλώσσας υπονομεύει και διαστρεβλώνει ακριβώς αυτά τα τρία σημεία που προαναφέρθηκαν. Οι φιλόλογοι και οι γλωσσολόγοι οφείλουν να απαλλαγούν από προκαταλήψεις, στερεοτυπίες και να δείξουν τον δρόμο. Για τους αρνητές της φωνητικής ανασύστασης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και των

54 Georgogiannis, P.(1985) Indentität und Zweisprachigkeit. Sozialwissenschaftliche Studien. Herausgeber: S.J.Park und P. Weber-Schaefer. Studienverlag Dr. N. Brocgmeyer Bochum.
Goffman, E.: (1980) Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigte Identität
Mead, G.: (1980) Indentität und Gesellschaft. Frankfurt am Main.

δυνατοτήτων που προκύπτουν από αυτή αναφέρουμε το ακόλουθο παράδειγμα. Το κράτος του Ισραήλ που διέθετε γραπτή γλώσσα καταστράφηκε από τα ρωμαϊκά στρατεύματα το 70 μ. Χ. Από τότε και μέχρι το 1948, δηλαδή για χρονικό διάστημα 1.878 χρόνων, οι Ισραηλίτες είχαν διασκορπιστεί στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Οι Εβραίοι είχαν ξεχάσει τη γλώσσα τους και για πολλούς αιώνες προσπαθούσαν να αποκτήσουν τη δυνατότητα δημιουργίας εβραϊκού κράτους. Τα Ηνωμένα Έθνη το 1948 αποφάσισαν την ίδρυσή του. Για μεγάλα διαστήματα οι Εβραίοι συζητούσαν για την γλώσσα που έπρεπε να μιλούν οι πολίτες. Μετά από χρόνια διαβουλεύσεων το εβραϊκό κοινοβούλιο αποφάσισε υπέρ της ανασύστασης και χρήσης της χαναανικής γραπτής εβραϊκής γλώσσας που μιλούσαν μέχρι το 70 μ.Χ. και πριν την καταστροφή του Ισραήλ από τους Ρωμαίους. Με την απόφαση αυτή αναγνωρίζεται η χαναανική γλώσσα ως γλώσσα του σύγχρονου Ισραήλ. Έτσι, έχουμε ένα χειροπιαστό παράδειγμα αναβίωσης μιας πανάρχαιας γλώσσας, η οποία υπήρχε ως γραπτή, αλλά είχε πάψει λόγω των συνθηκών διαβίωσης του εβραϊκού λαού ανά την υφήλιο να ομιλείται. Ενδεχομένως, η γλώσσα δεν προφέρεται ακριβώς, όπως την πρόφεραν οι Εβραίοι του 70 μ. Χ. Χαρακτηριστικά πάντως είναι τα λόγια του πρώτου πρωθυπουργού του Ισραήλ για την ανασυσταθείσα εβραϊκή γλώσσα: «Αν ο Μωυσής επέστρεφε σήμερα και ζητούσε ένα κομμάτι ψωμί, θα μπορούσε κανείς ευθύς να τον καταλάβει».⁵⁵

4.5.4. Η καταστροφή πνευματικών, άυλων έργων και υλικών έργων και εργαλείων

Είδαμε πως τα πνευματικά δημιουργήματα, τα άυλα έργα και υλικά εργαλεία του ανθρώπου δεν πεθαίνουν, αλλά υπό ειδικές συνθήκες καταστρέφονται κυρίως από τους ανθρώπους. Για να αντιληφθούμε καλύτερα τη διαδικασία αυτή, θα αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα καταστροφής γλωσσών και πολιτισμών. Με τη δημιουργία του καθολικού χριστιανισμού στη Δύση επήλθε το Σχίσμα μεταξύ ανατολικής ορθόδοξης και δυτικής καθολικής χριστιανικής εκκλησίας. Τον διαχωρισμό ακολούθησαν καταστροφικοί πόλεμοι του καθολικισμού εναντίον του νέου δόγματος των προτεσταντών. Ο διασπασθείς από τον καθολικισμό προτεσταντικός χριστιανισμός της Μ. Βρετανίας με συνεχείς πολέμους στη βόρεια Αμερική και την Αυστραλία χωρίς σχεδόν αντιστάσεις από τους αυτόχθονες Ινδιάνους και τους Aborigines επιβλήθηκε και μαζί με αυτόν και η αγγλική γλώσσα καταστρέφοντας γλώσσες και πολιτισμούς των αυτόχθονων. Η γλώσσα των Ινδιάνων δεν πέθανε από μόνη της ή δεν την εγκατέλειψαν οι ομιλητές της από μόνοι τους, επειδή δεν την χρειάζονταν άλλο, αλλά την εγκατέλειψαν κάτω από την θανατηφόρα πίεση και υποτίμησή της από τους κατακτητές ή από το πραγματικό ξεκλήρισμα του συνόλου των ανθρώπων που τη μιλούσαν.⁵⁶ Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκαν

55 Γεωργίου, Γ. (2017), Εβραϊκή: Η γλώσσα που «πέθανε» και «αναστήθηκε», στο: <https://www.kathimerini.com.cy/gr/politismos/261591/?ctype=ar> (ανακτήθηκε στις 10/09/2021).

56 Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N. (2005), *Εισαγωγή στη μελέτη της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις

δυο μεγάλα και πολύ σημαντικά βρετανικά παραρτήματα. Με τον ίδιο επίσης τρόπο δημιουργήθηκαν και άλλα μικρότερα παραρτήματα με παράλληλη επιβολή της αγγλικής γλώσσας και του προτεσταντισμού σε διάφορα σημεία της υδρογείου. Έτσι, δημιουργήθηκε η σημερινή Βρετανική Κοινοπολιτεία. Ο απομείνας ευρωπαϊκός καθολικός χριστιανισμός στη συνέχεια με αιχμή τους Ισπανούς επιβλήθηκε στη λατινική Αμερική μέσω πολυετών, αιματηρών και καταστροφικών πολέμων και θυσιών εκατομμυρίων ανθρώπων. Επιβλήθηκε, έτσι, και η ισπανική γλώσσα στις χώρες της λατινικής Αμερικής στη θέση της γλώσσας και των θρησκειών των Ίνκας και των Αζτέκων και δημιουργήθηκαν τα ισπανικά παραρτήματα. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο ορθόδοξος χριστιανισμός, αφού συνεργάστηκε με τη ρωμαϊκή εξουσία επιβλήθηκε ως θρησκεία στους υπόδουλους στους Ρωμαίους Έλληνες, τους οποίους έθεσε σε διωγμό, αφού και μόνο η αναφορά Έλλην ήταν αιτία δίωξης από το ρωμαϊκό κράτος της ανατολής.⁵⁷ Συμπερασματικά θα μπορούσαμε ανεπιφύλακτα να ισχυριστούμε πως δεν υπάρχουν ζωντανές γλώσσες. Οι άνθρωποι αλλάζουν τα πνευματικά τους δημιουργήματα ανάλογα με τις κάθε φορά συγκείμενες καταστάσεις, προϋποθέσεις, φυσικά και κοινωνικά δεδομένα, όπως αυτά εκδηλώνονται στο χωρόχρονο διαβίωσης της κάθε γενιάς⁵⁸ και αλλάζουν ως προς την προφορά, τη γραμματική, το συντακτικό και τη σημασία των λέξεων.⁵⁹

5. Ο προσανατολισμός της διαχρονικής έρευνας για τις ζώσες ή νεκρές γλώσσες είναι αποπροσανατολισμός

Από όσα μέχρι τώρα αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία γίνεται σαφές πως η αρχαία ελληνική γλώσσα, όπως και κάθε γλώσσα δεν είναι νεκρή ούτε ζώσα. Τα επιχειρήματα αυτά περί «των νεκρών» και «ζωντανών γλωσσών» που απαντώνται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία είναι αποπροσανατολιστικά. Σε αυτά τα επιχειρήματα στηρίζεται όλη η φιλολογία των ζωντανών και νεκρών γλωσσών. Η γλώσσα λοιπόν αντιθέτως, πρόκειται για ένα πνευματικό-άυλο δημιούργημα των ανθρώπων η ανάπτυξη του οποίου στηρίχθηκε στην βιολογική υποδομή τους για την επικοινωνία. Το ίδιο συνέβη και με τη γλώσσα των διαχρονικών Ελλήνων και τις Ελληνίδων. Οι ειδικοί της γλώσσας φαίνεται να αντιμετώπισαν τη γλώσσα μαζί με τον άνθρωπο και όχι ξεχωριστά από αυτόν, ενώ γνωρίζουν ότι τα χρονικά όρια της γλώσσας είναι ασύγκριτα με τα χρονικά όρια του ομιλούντος ατόμου. Δεν τη διακρίνουν από τον ομιλητή, θεωρώντας την ως βιολογικό όν όπως ο άνθρωπος

Πατάκη, σελ. 675-676.

57 Νηφορίδου, Κ. (2017): Η γλωσσική αλλαγή, Στο: Χριστίδης, Α.: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη Σελ. 129

58 Νηφορίδου, Κ. (2017): Η γλωσσική αλλαγή, Στο: Χριστίδης, Α.: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη Σελ. 129

59 Πετρούνιας, Ε.: (2001) Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνους. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σελ. 947-957.

και έτσι η γλώσσα είναι για αυτούς πράγματι ζωντανή όπως ο άνθρωπος. Για το λόγο λοιπόν ότι ο άνθρωπος ζει, θεωρούν πως και η γλώσσα ζει. Η λαθεμένη αυτή αντίληψη έγινε αιτία ώστε μιλώντας για τη ζωή της γλώσσας στην ουσία να μιλούν για τη ζωή του ανθρώπου και αντιστρόφως. Το γεγονός αυτό εμπόδισε να φανεί η γλώσσα ως πνευματικό δημιούργημα και ως ικανότητα του ανθρώπου, ο οποίος χάνεται με την αποδημία του, όμως η γλώσσα μένει στην διαχρονία και συνοδεύει τον επόμενο άνθρωπο ο οποίος στη γέννησή του δεν την γνωρίζει. Με τη γέννησή του φέρνει μαζί και τη βιολογική υποδομή της επικοινωνίας και σε αυτή οικοδομή με τη μάθηση τη γλώσσα των προγόνων του, την εξελίσσει περαιτέρω προς την θετική ή την αρνητική κατεύθυνση ή την εξαφανίζει οικειοθελώς ή του εξαφανίζεται με τη βία. Ο πολιτισμός των ανθρώπων αποτελείται από δημιουργήματα πνευματικά, άυλα έργα και υλικά εργαλεία. Μερικά στοιχεία του όμως έχουν ύψιστη σημασία για αυτόν, όπως για παράδειγμα η γλώσσα ή η γλώσσα των αριθμών. Το γεγονός ότι η ομιλούμενη γλώσσα έχει ύψιστη σημασία για τον άνθρωπο, δε σημαίνει ότι είναι ζωντανή ούτε όμως και νεκρή. Για παράδειγμα ένας κωφάλαλος δεν έχει λαλιά και μαθαίνει τη νοηματική. Άρα, η νοηματική είναι γλώσσα την οποία έκανε ο άνθρωπος για να μπορεί να επικοινωνεί με τους κωφάλαλους. Τη νοηματική δεν την έδωσε ο θεός ούτε τη γνώριζαν οι κωφάλαλοι εκ γενετής. Διέθεταν και διαθέτουν την βιολογική υποδομή της επικοινωνίας και οικοδόμησαν σε αυτή την νοηματική γλώσσα αντί της ομιλούμενης. Επομένως και η νοηματική δεν είναι ούτε ζώσα, ούτε νεκρή, είναι όμως και αυτή ένα πνευματικό μέσο επικοινωνίας για ανθρώπους που δεν έχουν ακοή και λαλιά.

6. Συμπεράσματα

Μετά από όσα παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα στην παρούσα εργασία προκύπτουν αβίαστα τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Δείξαμε, λοιπόν, ότι η αρχαία ελληνική γλώσσα δεν είναι νεκρή, ούτε όμως ζωντανή. Η ελληνική γλώσσα είναι απλά μια γλώσσα και το γεγονός αυτό δεν τη μειώνει, αλλά αντίθετα την αναβαθμίζει, διότι είναι πνευματικό δημιούργημα και άυλο έργο του στοργικότερου λαού της ανθρωπότητας, των Ελλήνων, και των Ελληνίδων, οι οποίοι τη μιλούν για περισσότερο από 14.000 χρόνια και την γράφουν για 3.600 περίπου χρόνια. Επομένως, καταχρηστικά η ελληνική γλώσσα θεωρείται στη βιβλιογραφία, αλλά και στις αντιπαραθετικές συζητήσεις ως ζώσα ή νεκρή, γιατί στην πραγματικότητα είναι μόνο γλώσσα, ένα σημαντικότατο, όπως δείξαμε, πνευματικό έργο των Ελλήνων ανθρώπων που το δημιούργησαν, το χρησιμοποιούν διαρκώς επί χιλιετίες, το συμπληρώνουν, το τροποποιούν, το εξελίσσουν, έτσι ώστε η μορφή του να ανταποκρίνεται στα κάθε φορά χωροχρονικά συγκείμενα.⁶⁰

60 Πετρούνας, Ε.: (2001) Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης

2. Η ελληνική γλώσσα, αλλά και η αρχαία ελληνική γλώσσα ως εκδοχή της, αποτελεί πνευματικό έργο και διακρίνεται διαχρονικά σε γραπτή και προφορική. Κανένα σημείο ή εκδοχή της ελληνικής γλώσσας δε μπορεί να θεωρηθεί νεκρό γιατί δεν γεννήθηκε, αλλά αποτελεί προφορικό ή και γραπτό δημιούργημα. Η προφορική της εκδοχή χανόταν τις περασμένες χιλιετίες για το λόγο ότι δεν υπήρχαν ηχητικά κατάλοιπα από την εποχή της εμφάνισής της μέχρι την εποχή της ανακάλυψης των ηχογραφήσεων, ενώ ως γραπτή γλώσσα υπάρχει και θα υπάρχει εις τους αιώνες. Η γραπτή αρχαία ελληνική γλώσσα είναι δυνατό να ανασυσταθεί προφορικά σύμφωνα με τις πληροφορίες που δίνει η ενιαία ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τις εκδοχές της στη διαχρονική της πορεία και τα ευρήματα της ελληνικής και διεθνούς φιλολογικής και γλωσσολογικής φωνητικής έρευνας παρ' ότι δεν υπάρχουν ηχητικά στοιχεία. Από μια τέτοια ανασύσταση είναι δυνατό να αναπαραχθεί η φωνητική της σε τέτοιο βαθμό που αν ζούσαν κάποιοι από τους αρχαίους Έλληνες του 4^{ου} αιώνα π.Χ. να την καταλάβουν. Η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι ένα σημαντικότερο γλωσσικό δημιούργημα του ελληνισμού, την προφορά του οποίου μπορεί να αναστήσει ανά πάσα στιγμή ένα σύνολο ανθρώπων το οποίο θα το αποφασίσει. Αν δεν γίνει από την συντεταγμένη ελληνική ερευνητική πραγματικότητα, ίσως θα πραγματοποιηθεί από κάποια διεθνή εταιρεία και θα φωνασκούν πάλι κάποιοι, όπως συνέβη με την εμφάνιση της ερασμιακής προφοράς και της σύγχρονης πιστοποίησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό.
3. Η κοινωνική, η πολιτισμική και η πολιτική ταυτότητα και όλες οι πλευρές της, που απαρτίζουν στο σύνολό τους την εθνική ταυτότητα του σύγχρονου Έλληνα με βασικό συντελεστή και διαμορφωτή τη γλώσσα, δε μπορεί να ολοκληρωθεί μόνο με την εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας και, από την άλλη, την αντιμετώπιση της αρχαίας ως νεκρής γλώσσας. Από το ρεπερτόριο γνώσεων λείπει η επικοινωνιακή δυνατότητα στην αρχαία ελληνική, η φωνητική της και η κατανόηση του πνεύματος των αρχαίων Ελλήνων, που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ολοκλήρωση της ελληνικής ταυτότητας των Νεοελλήνων και μπορεί να επιτευχθεί μέσω αυτών. Αυτό το πνεύμα επομένως μπορούν να το κατανοήσουν οι Νεοέλληνες με ριζική αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, του διδακτικού περιεχομένου, και της στάσης απέναντι στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Η συζήτηση, όπως πραγματοποιείται περί νεκρής ή ζώσας γλώσσας από την απελευθέρωση μέχρι σήμερα, επιβαρύνει ανεπανόρθωτα τη σχέση των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Βασική κίνηση για την αλλαγή αυτού του κλίματος είναι η αρχή μιας συστηματικής προσπάθειας για την ανασύσταση της

(επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σελ. 947-957.

προφοράς της αττικής καταρχήν εκδοχής της. Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα από την ανασύσταση της προφοράς της αρχαίας ελληνικής γλώσσας παρά μόνο πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της.⁶¹ Χωρίς τη φωνητική και την επικοινωνία σε αυτή δεν είναι δυνατό να γίνει αντιληπτό το ελληνικό πνεύμα με αποτέλεσμα να διαστρεβλώνεται η εθνική ταυτότητα των σύγχρονων Ελληνίδων και Ελλήνων.

4. Η πιστοποίηση και η ανασύσταση της προφοράς της αρχαίας ελληνικής είναι μια αναγκαία συνθήκη, που θα εκτοξεύσει την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα στις προτιμήσεις της ανθρωπότητας ανεξάρτητα με το τι πράττουν οι διάφορες εταιρίες στο εξωτερικό. Εκτός εάν τους Νεοέλληνες φιλόλογους και γλωσσολόγους τους αφήνει αδιάφορους η «προφορά του Πλάτωνα και του Ισοκράτη»⁶² όπως και τον Αδαμάντιο Κοραή. Μια τέτοια κίνηση σίγουρα θα προκαλούσε διεθνές ενδιαφέρον και θα άνοιγε τις πύλες για τη διαμόρφωση της διαχρονικής πολιτιστικής ταυτότητας των Νεοελλήνων. Η ερασμιακή προφορά αποτελεί εν μέρει διαστρέβλωση της παρουσίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, γιατί η ανασύσταση προσαρμόζεται στα αλφάβητα των γλωσσών των χωρών που την υιοθετούν.⁶³ Υπάρχει η αντίληψη πως οι Έλληνες φιλόλογοι και γλωσσολόγοι μόνο πεισματικά επιμένουν στην επιβεβλημένη απολυταρχία της σύγχρονης προφοράς και στην αρχαία ελληνική γλώσσα, ενώ από την πλευρά παρουσιάζεται το εγχείρημα ότι η ανασύσταση είναι αδύνατη ή ότι η Ελλάδα δε διαθέτει το κατάλληλο γλωσσολογικό και φιλολογικό δυναμικό για μια τέτοια προσπάθεια, κάτι το οποίο είναι παντελώς ανακριβές.⁶⁴ Το θέμα έχει περισσότερο πολιτικό παρά όποιο άλλο περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό, ενώ θα έπρεπε να θεωρείται φυσική αντίδραση των Νεοελλήνων να προσπαθούν να κατανοήσουν το πνεύμα των αρχαίων Ελλήνων, συμπεριφερόμαστε σα να θέλουμε μετά από 1.967 χρόνια ζωής ως έθνος κατακτημένοι από διάφορους κατακτητές να επιβάλουμε στους αρχαίους Έλληνες το πνεύμα του πολιτισμού που δημιουργήσαμε τα τελευταία 200 χρόνια. Είναι επομένως εθνική ανάγκη να αντιστρέψουμε τους όρους και τη στάση μας απέναντι στον ελληνισμό και να πάψουμε να αντιμετωπίζουμε την αρχαία ελληνική γλώσσα ως νεκρή και να διδάσκουμε μόνο τη γραμματική και το συντακτικό της. Οφείλουμε

61 Πετρούνιας, Ε.: (2001) Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σελ. 947-957.

62 Πετρούνιας, Ε.: (2001) Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σελ. 947-957.

63 Πετρούνιας, Ε.: (2001) Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σελ. 947-957

64 Τζακώστα, Μ. (2021): Περί αναστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).

να διδάσκουμε την αρχαία ελληνική ως κανονική γλώσσα επικοινωνίας, όπως διδάσκονται όλες οι γλώσσες με αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνιακά δομημένα εκπαιδευτικά υλικά. Η διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται αναντίρρητα μόνο από εκπαιδευτικούς της κλασικής φιλολογίας και με αποδεδειγμένες ικανότητες αρχαιοφωνίας, αλλά και με τις απαραίτητες ηχογραφήσεις των κειμένων από ειδικούς στην προφορά της αρχαίας ελληνικής. Η ανασύσταση της προφοράς της αρχαίας ελληνικής γλώσσας⁶⁵ είναι αναγκαία ακόμα και αν για την εφαρμογή της «χρειάζεται ιδιαίτερη εξάσκηση»⁶⁶ ή αν χρειαστεί να υπάρχει μαζί με τον φιλόλογο στην τάξη λογοθεραπευτής εξοικειωμένος στην αρχαιοφωνία.

5. Η αρχαία ελληνική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται με την προφορά της. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν οι παρακάτω προθέσεις:

Ως πρώτη προϋπόθεση θεωρείται η ελληνική Πολιτεία να αλλάξει την πολιτική της αναφορικά με το θέμα της διδασκαλίας της αρχαίας εκδοχής της ελληνικής γλώσσας και να εισάγει τη διδασκαλία της ως δεύτερη γλώσσα με την κανονική της προφορά, ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, ως γλώσσα επικοινωνίας, με την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας, όπως δείξαμε σε αυτή την εργασία.⁶⁷ Μια δεύτερη προϋπόθεση είναι όλα τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής που πρόκειται να διδαχθούν στο σχολείο να μαγνητοσκοπηθούν με την αρχαία ελληνική προφορά και σύμφωνα με τα φωνολογικά αποτελέσματα της ελληνικής και διεθνούς γλωσσολογικής έρευνας, ενώ οι μαγνητοσκοπήσεις να χορηγηθούν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μαζί με το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό. Μια τρίτη προϋπόθεση είναι να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού και για την προφορά της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό αυτής της προσπάθειας είναι ότι οι καθηγητές θα γίνουν και αυτοί μαθητές μαζί με τους μαθητές τους, για να προσπαθήσουν όλοι μαζί την ανασύσταση της προφοράς της αρχαίας ελληνικής. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει πιο ευχάριστο το μάθημα και θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το πνεύμα των αρχαίων Ελλήνων. Είναι αδιανόητο να γνωρίζουν οι μαθητές και οι καθηγητές το λεξιλόγιο της αρχαίας εκδοχής της ελληνικής γλώσσας, το συντακτικό και την γραμματική και να μη «μπορούν να αρθρώσουν προφορικό ή γραπτό λόγο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το ίδιο χρονικό περιθώριο, στο πλαίσιο του ισχύοντος προγράμματος, αλλά με αλλαγή του εκπαιδευτικού υλικού, της μεθόδου διδασκαλίας, της στάσης και της νοοτροπίας προς τον κλασικό ελληνισμό και φυσικά με αλλαγή της πολιτικής βούλησης. Μόνο για την τιμή της διαχρονικής γλώσσας πρέπει να υπάρχουν Ελληνίδες και Έλληνες

65 Aitchison, J.: (2005). Γιατί αλλάζει η γλώσσα. Πρόοδος ή παρακμή. Αθήνα. Σελ. 327

66 Πετρούνιας, Ε.: (2001) Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνους. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σελ. 947-957.

67 Γεωργιάννης, Π. (2022), Θεωρία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γεωργιάννης, Π. (2022), *Αξιολόγηση και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 36ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 17-18 Ιουνίου 2022, σ.σ. 121-146.

σε όλες τις εποχές που θα μιλούν την αρχαία ελληνική γλώσσα». ⁶⁸ Μια τέταρτη προϋπόθεση είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές όσο γίνεται νωρίτερα τις λέξεις και την προέλευσή τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αρχίζοντας ακόμα και από την προσχολική ηλικία. Κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος, αλλά κυρίως στο μάθημα της γλώσσας ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημαίνει τις λέξεις που έχουν προέλευση από τη διαχρονία της γλώσσας, αλλά και στο εκπαιδευτικό υλικό να αναδεικνύεται η προέλευση των λέξεων. Αν δηλαδή κατά τη διάρκεια του μαθήματος συναντάται μια λέξη από την αρχαία ελληνική γλώσσα ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί μια ιστορία για την κάθε λέξη, έτσι ώστε από πολύ νωρίς να εξοικειώνονται οι μαθητές με την ιστορία των λέξεων. Μια τέτοια προετοιμασία θα ήταν πολύ σημαντική για την εξέλιξη των γνώσεων των μαθητών σχετικά με τη διαχρονική ελληνική γλώσσα γενικά και ειδικά, θα διαμορφωνόταν μια ευνοϊκή στάση προς την διδασκαλία της αρχαίας εκδοχής, αλλά και στην εξάσκησή τους στην προφορά της. Έτσι αρχίζει να δημιουργείται συνείδηση στον μαθητή και στη μαθήτριά για τις διαστάσεις της γλώσσας του. Αν αυτό γίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προσαρμοσμένα στην ηλικία των μαθητών και σιγά σιγά εξοικειώνονται με την προφορά της, σε λίγα χρόνια οι Νεοέλληνες θα μιλάνε και την αρχαία εκδοχή της ελληνικής γλώσσας. Τα οφέλη όμως για την ίδια τη διαχρονική γλώσσα, για τον μαθητή, για την έρευνα στην ελληνική γλώσσα, για την ελληνική κοινωνία και για τον ελληνικό πολιτισμό γενικότερα είναι τεράστια. ⁶⁹ Μια πέμπτη προϋπόθεση είναι το κέντρο ελληνικής γλώσσας, το οποίο θεωρεί την ελληνική γλώσσα μια και ενιαία και την αρχαία ελληνική ως μια εκδοχή της, αναλαμβάνοντας την πιστοποίηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με την πραγματική προφορά της. Έτσι θα ενισχυθούν εκατομμύρια Έλληνες και αλλοδαποί πολίτες της υψηλίου που σχετίζονται με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρόνικος, Μ.: (2021) Η κλασική τέχνη. Οικοδομήματα της Ακροπόλεως: Παρθενών. Ιστορία του ελληνικού Έθνους. Η κλασική περίοδος.. Μέρος Δ. Τόμος 08
- Γεωργογιάννης, Π. (2022), Θεωρία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γεωργογιάννης, Π.: Επιμέλεια (2022),

68 Γεωργογιάννης, Π. (2022), Θεωρία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), *Αξιολόγηση και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 36ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 17-18 Ιουνίου 2022, σ.σ. 121-146.

69 Γεωργογιάννης, Π. (2022), Θεωρία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), *Αξιολόγηση και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 36ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 17-18 Ιουνίου 2022, σ.σ. 121-146.

- Αξιολόγηση και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 36ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 17-18 Ιουνίου 2022, σ.σ. 121-146.
- Εκδοτική Αθηνών.: (2021) Ιστορία του ελληνικού Έθνους. Η Προϊστορία του ελλαδικού χώρου. Μέρος Α. Τόμος 01.
- Κατή, Δ. 2010: Η ανάπτυξη της γλώσσας.: Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Κοπιδάκης, Μ.Ζ. (2010). Επιμ.: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Δ΄ Έκδοση. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Καληκούτη, Α. Drachman.: Η φωνολογία της κλασικής ελληνικής. Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Κωτσάκης Κ.: (2017) Τα εργαλεία του ανθρώπου και η γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κοντράρου-Ράσσια, Ν. (2011) Το λογιστήριο του Μυκηναίου ηγεμόνα. Ελευθεροτυπία, Σάββατο 16 Ιουλίου 2011.
- Mallory, I.P, (2017) Η ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μαριολάκος, Η.: (2018) Ελληνική γεωμυθολογία, βιβλίο πρώτο. Εισαγωγή στη Γεωμυθολογία. Γεωλογικό και Φισικογεωγραφικό Δυναμικό. Εκδόσεις Λιβάνη. Αθήνα Σελ. 77-78
- Νικόλας Ζώης. (2021) Αρχαία ελληνικά με διεθνή πιστοποίηση. Καθημερινή 21.4.2021.
- Νικηφορίδου, Κ. (2017): Η γλωσσική αλλαγή, Στο: Χριστίδης, Α.: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Πατρίς: (1981 23 Νοεμβρίου) Η κατάργηση του πολυτονικού συστήματος.
- Πετρούνιας, Ε.: (2001) Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνους. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Π./Δ. 297/1982 Ιανουάριος 1982 /ΦΕΚ 52/1, 29 Απριλίου 1982.
- Τσοχατζίδης, Σ. (2017): Η γέννηση της γλώσσας. Στο: Χριστίδης, Α. Επιμέλεια: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

- Χόρροκς Τζ. (2014) Ελληνικά: Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της. Βιβλιοπωλείον της Εστίας 6η έκδοση.
- Joseph B.D. (2017).: Η ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χριστίδης, Α.(2021).. Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα. Η προϊστορία στον ελλαδικό χώρο. Μέρος Α. Τόμος 01 Εκδόσεις Επένδυση Α.Ε. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Aitchison, J.: (2005). Γιατί αλλάζει η γλώσσα. Πρόοδος ή παρακμή. Αθήνα. Σελ. 327
- Alexiou, Margaret (1982). «Diglossia in Greece». Στο: Haas, William. Standard Languages: Spoken and Written. Manchester: Manchester University Press.
- Beekes R.S.P.: (2004) Εισαγωγή στη Συγκριτική Ινδοευρωπαϊκή Γλωσσολογία. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Θεσσαλονίκη σελ.45 κ.ο.κ.
- Bopp, F.: (1827). Στο: jespersen 1922 Language, its Nature, Development and Origin. Vol. II. London: Allen & Unwin.
- Georgogiannis, P.(1985) Identität und Zweisprachigkeit. Sozialwissenschaftliche Studien. Herausgeber: S.J.Park und P. Weber-Schaefer. Studienverlag Dr. N. Brocgmeyer Bochum.
- Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N. (2005), Εισαγωγή στη μελέτη της γλωσσολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Goffman, E.: (1980) Stigma. Uber die Techniken der Bewältigung beschädigte Identität
- Mead, G.: (1980) Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main.

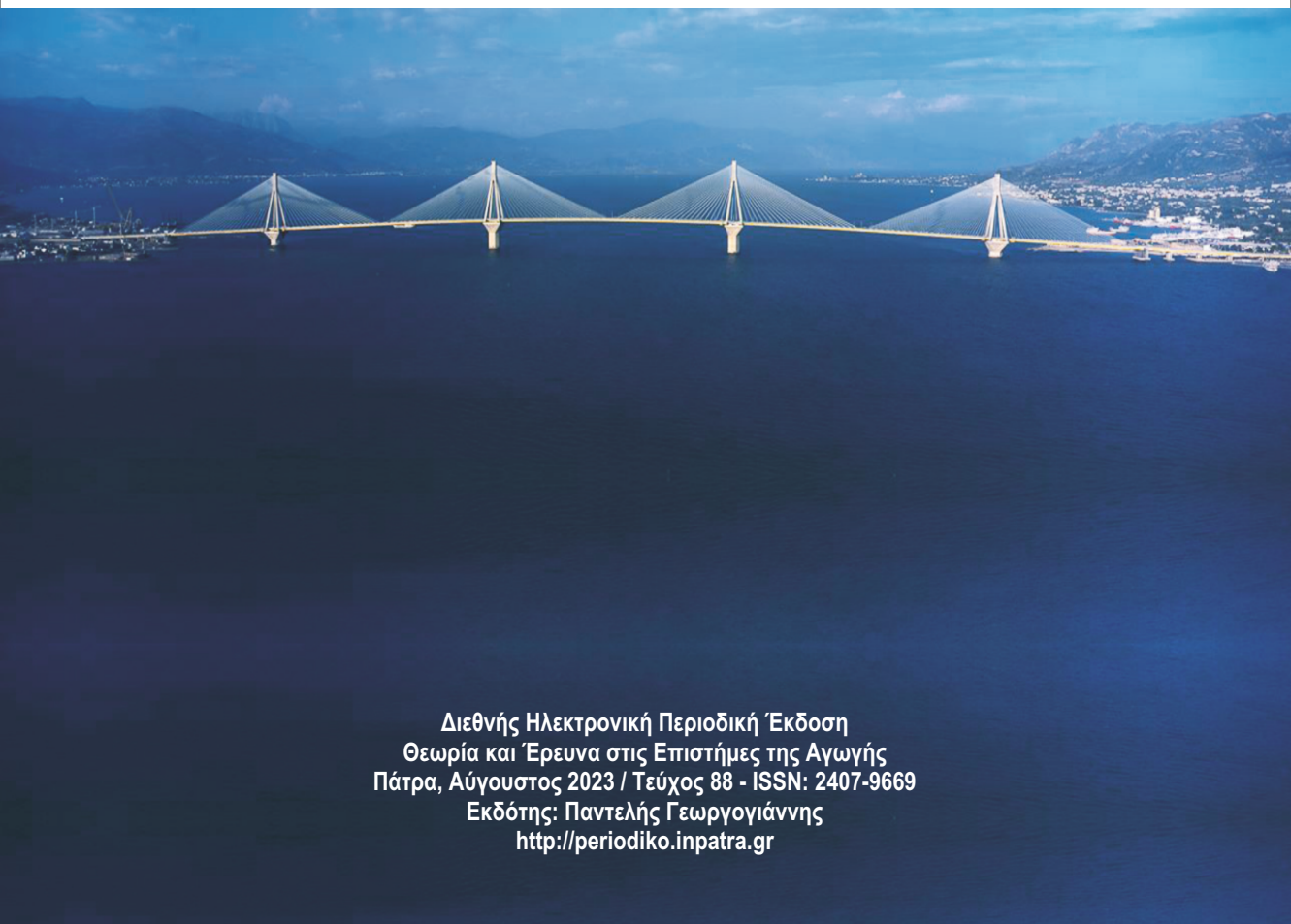
Ιστοσελίδες

- Γεωργίου, Γ. (2017), Εβραϊκή: Η γλώσσα που «πέθανε» και «αναστήθηκε», στο: <https://www.kathimerini.com.cy/gr/politismos/261591/?ctype=ar> (προσπελάστηκε στις 10/09/2021).
- Θεοδωρόπουλος, Τ. (2016): Γιατί χρειάζονται τα αρχαία ελληνικά. Καθημερινή (5.6.2016).<https://www.kathimerini.gr/opinion/862522/giati-chreiazontaita-archaia-ellinika/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).
- Philomathia.: Τι σημαίνει ο όρος «νεκρή» γλώσσα; Τα αρχαία Ελληνικά είναι

- «ζωντανή» ή «νεκρή» γλώσσα; Στο: https://www.philomatheiaplus.com/2020/09/blog-post_28.html (προσπελάστηκε στις 20/08/2021)
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Λεξικό γλωσσολογικών όρων, Φυσικός ομιλητής. Στο: [HYPERLINK»https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=161](https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=161)https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/show.html?id=161 (προσπελάστηκε στις 20/08/2021).
- Τζακώστα, Μ. (2021): Περί ανάστασης νεκρών (γλωσσών) και (απόπειρας) δολοφονίας των ζώντων, στο: <https://sarantakos.wordpress.com/2021/08/03/tzakosta/> (προσπελάστηκε στις 10/08/2021).
- Θερμού, Μ.: (2020) Πέρσες στο μουσείο της Ακρόπολης – Από την καταστροφή στη νίκη
<https://www.mononews.gr/politismos/perses-sto-mousio-akropolis-apo-tin-katastrofi-sti-niki>. Προσπελάστηκε στις 5/9/2023

Βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα

Ο κ. **Γεωργογιάννης Παντελής** διετέλεσε καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Επίσης, είναι ιδρυτής και πρόεδρος του Ινστιτούτου Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης και του πολιτικού σχηματισμού Πρωταγωνιστές. **Στοιχεία επικοινωνίας:** ipode@ipode.gr.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Αύγουστος 2023 / Τεύχος 88 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>