

## Ιστορική Αναδρομή της Διδακτικής

**Βασιλική Μπαρούτσου**  
*Βρεφονηπιοκόμος Τ.Ε.Ι. Αθηνών*  
tsamouli.vicky@gmail.com

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ανασκόπηση επιστημονικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, που αφορά στη σύγχρονη διδασκαλία. Αρχικά, γίνεται μία προσπάθεια ορισμού της μάθησης και της διδασκαλίας, έννοιες πολυδιάστατες και ετερογενείς. Στη συνέχεια, έχουμε εννοιολογική θεώρηση της διδακτικής και της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας από την αρχαιότητα, στην ελληνορωμαϊκή εποχή, στον μεσαίωνα και στην αναγέννηση. Τέλος, έχουμε ιδιαίτερη εστίαση στη διδακτική του σήμερα, όσον αφορά το Νέο Σχολείο.

**Λέξεις-κλειδιά:** διδασκαλία, μάθηση, ιστορική αναδρομή, νέο σχολείο.

### 1. Ορισμός της μάθησης

Μάθηση είναι μία διαδικασία, η οποία υποβοηθά τους εκπαιδευόμενους να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και πιθανόν με μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση (Gagne, 1975). Ο Saunders (1990) έρχεται να προσθέσει λίγα χρόνια αργότερα πως η μάθηση αφορά την απόκτηση και τη διατήρηση γνώσεων και τρόπων σκέψης, έτσι, ώστε να καταστεί δυνατόν να αξιοποιηθούν αυτές, μετά τον τερματισμό της αρχικής πρόσληψης.

Επιπρόσθετα, ο Shepherd (1994) θεωρεί ότι η μάθηση, όπως και η μνήμη, μπορεί να εξετασθεί νευρολογικά. Έτσι, η μάθηση αναφέρεται σε μία προσαρμοστική μεταβολή στη συμπεριφορά που επάγεται μέσω της εμπειρίας. Ως μάθηση μπορεί να οριστεί η διεργασία ή η ενέργεια, η δράση μέσω της οποίας προσλαμβάνεται πληροφορία ή αποκτάται μία ικανότητα ή δεξιότητα, έτσι, ώστε να μεταβάλει τις γνώσεις ή και τη συμπεριφορά (Morris, Hitches, Graham, & Bussey, 2006: 194).

Θα μπορούσε να προστεθεί ότι η μάθηση είναι η απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, ικανοτήτων και συνηθειών, συμπεριφορών και πεποιθήσεων. Σχετίζεται πάντα με μια αλλαγή σε ένα από τα παραπάνω πεδία. Η εμπειρία του ατόμου που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στη συντελούμενη μάθηση. Επομένως, ως μάθηση ορίζεται το σύνολο των αλλαγών της συμπεριφοράς του ατόμου, δεδομένου ότι αυτές οι αλλαγές είναι σχετικά μόνιμες κι όχι προσωρινές, ως αποτελέσματα συμπτωματικών και παροδικών παραγόντων (Lefrancois, 2004).

Συμπερασματικά, η μάθηση αποτελεί ένα δυναμικό φαινόμενο που προαπαιτεί από το άτομο βιολογική ωριμότητα, ψυχολογική ισορροπία, αντιληπτική ικανότητα και δεκτικότητα στις επιδράσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, στη μάθηση εμπιρεύονται τρία βασικά στοιχεία: η απόκτηση, η διατήρηση και η μεταβίβαση (μεταφορά) της γνώσης (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).

### 2. Μάθηση και Διδασκαλία



Ο πρωταρχικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι προώθηση της γνώσης. Κατά τον Gagne, «μάθηση είναι μια μεταβολή στην ανθρώπινη διάθεση ή ικανότητα, η οποία μπορεί να διατηρηθεί και που δεν μπορεί να αποδοθεί απλώς στη διαδικασία της ανάπτυξης». Η διαδικασία αυτή συνήθως ενεργοποιείται από τα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον και ολοκληρώνεται με την πρόσληψη, την επεξεργασία, την απομνημόνευση και τη χρήση των πληροφοριών (Αραβανή, 2007: 815).

Η μάθηση δεν αποτελεί ένα τυχαίο γεγονός το οποίο προκύπτει από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή. Αντίθετα, η μάθηση θα είναι επιτυχημένη, όταν ο δάσκαλος υιοθετήσει τις σωστά προγραμματισμένες και καλά οργανωμένες ενέργειες, ώστε να προωθείται και να εμπεδώνεται η γνώση (Αραβανή, 2007: 816). Πολλοί ισχυρίζονται πως για να υπάρξει διδασκαλία, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, αρχικά, να κατανοήσει το περιεχόμενο. Με άλλα λόγια, δεν γίνεται να υπάρξει διδασκαλία χωρίς μάθηση. Η σχέση της διδασκαλίας με τη μάθηση είναι στενή, αφού αν ένας αποδέκτης δεν κατακτούσε ποτέ το περιεχόμενο, κανένας δεν θα μάθαινε μέσα από τη διδασκαλία κι, έτσι, η τελευταία θα έχανε το νόημά της. Η μάθηση, λοιπόν, είναι ο στόχος της διδασκαλίας και συχνά επέρχεται ύστερα από μία διδασκαλία. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, αν υπάρξουν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία, ταυτόχρονα, θα υπάρξουν και αλλαγές στις πιθανότητες αλλά και στην ποιότητα της μάθησης.

Όλα τα προηγούμενα επικυρώνουν τη στενή σχέση που συνδέει τη διδασκαλία με τη μάθηση, μία σχέση εξάρτησης, η οποία θα χαρακτηριζόταν μονόδρομα οντολογική, αφού η διδασκαλία συναρτάται με το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ωστόσο, δεν επικυρώνουν την αιτιακή τους σχέση, την αντίληψη, ότι η σχέση των δύο εννοιών είναι σχέση αιτίας και αποτελέσματος, ότι η διδασκαλία προκαλεί πάντοτε τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Fenstermacher, το εννοιολογικό ζεύγος διδασκαλία – μάθηση δεν έχει σχεδόν καθόλου παράλληλες δομές. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία συνεπάγεται στο να παρέχεις κάτι, ενώ η μάθηση στο να κατακτάς κάτι. Επιπλέον, η διδασκαλία για να μπορεί να συμβεί εφόσον υπάρχουν τουλάχιστον δύο πρόσωπα, ενώ η μάθηση μπορεί να επέλθει οποιαδήποτε στιγμή, είτε έχει υπάρξει διδασκαλία είτε όχι. Τέλος, ακόμη κι αν όλοι οι μαθητές μάθουν, δεν γίνεται γνωστό ποια στιγμή, με ποιον τρόπο και τι ακριβώς έμαθε ο καθένας από αυτούς (Φρυδάκη, 2009: 28-29).

Συμπερασματικά, η διδασκαλία και η μάθηση είναι δύο διαφορετικά είδη φαινομένων, των οποίων η οντολογική εξάρτηση παρανοείται και εκλαμβάνεται ως αιτιακή σχέση.

### **3. Εννοιολογική θεώρηση της Διδακτικής και της Διδασκαλίας**

Ο όρος διδακτική εμφανίζεται για πρώτη φορά τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, από τον Ρατίχιο, και καθιερώνεται στον χώρο της παιδαγωγικής το 1657, με τη «Μεγάλη Διδακτική» «Didactika Magna» του Κομένιου. Έτσι, από την εποχή του Willhem Dilthey, ο οποίος έδωσε πολλούς αγώνες για την ανεξαρτητοποίηση της Παιδαγωγικής, επικράτησε τελικά η Διδακτική ως κλάδος της Παιδαγωγικής (Φυσάκη & Ρίζου, 2007: 18).

Διδακτική ή Διδασκαλία είναι το σύνολο των ενεργειών που θα κάνει ο δάσκαλος, με σκοπό να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση (Gagne, 1975). Συγκεκριμένα, ο Σάλτας (2009) ορίζει τη Διδακτική ως την επιστήμη η οποία μελετά του τρόπους μετάδοσης και εμπέδωσης των γνώσεων, με απώτερο στόχο την επιστημονική και κοινωνική βελτίωση των συμμετεχόντων μαθητών.

Η νεότερη Διδακτική ορίζει ως διδασκαλία την αμφίδρομη διαδικασία μετάδοσης του μορφωτικού υλικού, κατά την οποία ο μαθητής διευκολύνεται στην απόκτηση γνώσεων και



στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς και των δεξιοτήτων του, με τον δάσκαλο να αναλαμβάνει τη θέση του καθοδηγητή και του συνεργάτη (Κουτρούμπα, 2004).

Επιπρόσθετα, η Διδασκαλία ορίζεται ως η διαδικασία υλοποίησης των όσων η διδακτική επιβάλλει. Επομένως, με τον όρο διδασκαλία εννοούμε ένα διδακτικό πλαίσιο πάνω στο οποίο η κάθε επιστήμη βασίζεται για τη μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων, η κάθε επιστήμη διαμορφώνει τη διδασκαλία της ανάλογα με τις ανάγκες της (Σάλτας, 2009).

Τέλος, κάποιοι ορισμοί φαίνονται σαφείς και σχεδόν αυταπόδεικτοι, όπως των Brown και Atkis (1998: 2), κατά τους οποίους «διδασκαλία είναι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για μάθηση». Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η διδασκαλία θα έπρεπε να περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ενός άρθρου, ενός βιβλίου, το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης κ.λπ., αφού όλο αυτά παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση. Ωστόσο, συχνά αυτές τις δραστηριότητες τις συνδυάζουμε με την ενημέρωση ή την αισθητική απόλαυση και μας εμποδίζει να τις θεωρήσουμε διδασκαλίες (Φρυδάκη, 2009: 23).

#### 4. Ιστορική αναδρομή της Διδακτικής

Η προϊστορία της Διδακτικής ξεκινά την Τρίτη περίπου χιλιετία π.Χ. σε πολιτισμένους λαούς της Μεσοποταμίας και της Μεσογείου λίγο αργότερα. Σύμφωνα με την Κασιμάτη (2008: 12), πρωταρχικός σκοπός των πρώτων σχολείων ήταν η διδασκαλία τριών βασικών για την καθημερινότητα των νέων μαθημάτων, όπως η γραφή, η αριθμητική και η γεωμετρία. Το σχολείο της τέταρτης χιλιετίας π.Χ. είναι αποτέλεσμα κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων. Το σουμερικό σχολικό σύστημα διέθετε ειδικευμένο αλλά και καλά οργανωμένο σχολικό προσωπικό. Αργότερα, οργανωμένο σχολείο συναντάμε το 1780 π.Χ. στη Μεσοποταμία. Σκοπός του σχολείου, ως κοινωνικός θεσμός, ήταν να υπηρετήσει το κοινωνικό σύστημα και όχι το άτομο.

#### 5. Η Διδακτική κατά την ελληνορωμαϊκή εποχή

Η ελληνιστική περίοδος χαρακτηρίζεται από πολιτισμικές ζυμώσεις και η διδακτική και η εκπαίδευση φαίνεται να έχουν κυρίαρχο ρόλο στο κράτος, κυρίως, για τη μετάδοση της κουλτούρας σε άλλους χώρους και όχι να προσκολλούν στην ήδη υπάρχουσα κουλτούρα για τις ανάγκες του κρατικού μηχανισμού. Αυτός ο τρόπος της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης απεικονίζει την τάση της κοινωνίας να καταστήσει τα παιδιά ικανά να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη ζωή της. Επιπρόσθετα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δάμος (2006: 13), γίνεται μία προσπάθεια εκμάθησης ενός σχετικά κοινού πολιτιστικού συστήματος, δηλαδή ένα είδος κοινωνικής συνοχής και αμοιβαιότητας.

Αρχικά, στην ελληνοκλασική εποχή η εκπαίδευση γενικεύεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα κι, έτσι, δημιουργείται ο θεσμός του σχολείου. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνει και περαιτέρω μαθήματα, όπως τα φιλολογικά. Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η νοητική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία δε βασίζεται στον δάσκαλο αυθεντία αλλά στη λογική επεξεργασία των πραγμάτων και την ευρύτερη κατανόηση του κόσμου.

Εκείνη την περίοδο, η διδασκαλία των σοφιστών σχετικά με την υποκειμενική αλήθεια αποτέλεσε τη βάση για την πρόσβαση όλων των πολιτών στην αναζήτηση της μάθησης, χωρίς να καθορίζεται από την προέλευσή τους και την απαρχή των δημοκρατικών θεσμών. Η μαιευτική ή σωκρατική μέθοδος αποτελεί διδακτική πρόταση της κλασικής αρχαιότητας. Ο Σωκράτης αναλύει ηθικές έννοιες και ηθικά προβλήματα, θεωρώντας ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να διδάξει με άμεσο τρόπο τη γνώση στους μαθητές, αλλά να τους



προβληματίσει μέσω του συνεχούς διαλόγου, ο οποίος σε σχέση με τις γνωστικές λειτουργίες του εκπαιδευόμενου θα τον οδηγήσει στη λογική στήριξη των θέσεών του (Δάμος, 2006: 14; Κασσιμάτη, 2008: 13).

Την ίδια εποχή, ο Πλάτων αναζητεί της αρχές της αλήθειας, του αγαθού και του κάλλους, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο της Φιλοσοφίας της Αγωγής. Οι σοφιστές αυτοπροσδιορίζονται ως παιδαγωγοί και εμπλουτίζουν τον σκοπό της εκπαίδευσης και επικεντρώνονται στις καθημερινές ανάγκες των ατόμων αλλά και της πολιτικής ζωής. Επομένως, η εκπαίδευση αποκτά ωφελιμιστικό χαρακτήρα και εμπλουτίζεται το πρόγραμμα του σχολείου με επτά επιστήμες: Γραμματική, Διαλεκτική, Ρητορική, Αριθμητική, Γεωμετρία, Αστρονομία και Μουσική, θέτοντας τις βάσεις για μία ανώτερη εκπαίδευση (Κασσιμάτη, 2008: 13).

## 6. Η Διδακτική κατά τον Μεσαίωνα

Η διδασκαλία στον Μεσαίωνα εμφανίζει επιρροές από το ελληνορωμαϊκό σχολείο. Ωστόσο, ο χριστιανισμός έχει αναπτυχθεί εκείνα τα χρόνια και η ελληνική παιδεία διασώθηκε μέσα στη χριστιανική γραμματεία, αποτελώντας σημαντικό κομμάτι της ανώτερης χριστιανικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Κασσιμάτη (2008: 14), μεγάλη έμφαση δόθηκε στη βούληση, η οποία αποτελεί την προϋπόθεση για την ηθικοθρησκευτική πράξη, την απώτερη επιδίωξη της χριστιανικής παιδείας.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με πρότυπο τη διδακτική συμπεριφορά του Χριστού, όπως είχε προταθεί από τον Ιερό Αυγουστίνο στο έργο του "Demagistro" 389 μ.Χ. Η ανώτερη εκπαίδευση στο Βυζάντιο διατήρησε τον ελληνοκλασικό της χαρακτήρα, ενώ η κατώτερη αποδεχόταν την επιστημονική γνώση, ως αντικειμενική κι αμετάβλητη, και ο εκπαιδευτικός παρουσιαζόταν ως αυθεντία. Επομένως, κυριαρχούσε η απομνημόνευση κι όχι η κριτική σκέψη (Κασσιμάτη, 2008: 14).

Μέχρι και τα τέλη του 9<sup>ου</sup> αιώνα, η εκπαίδευση στον μεσαιωνικό κόσμο της Δύσης βρίσκεται υπό την εποπτεία της εκκλησιαστικής εξουσίας, ενώ βασικότερος στόχος ήταν η λατρεία του Θεού. Εν αντιθέσει, στο Βυζάντιο η εκπαίδευση τελεί υπό την προστασία του κράτους. Λειτουργούν ιδιωτικά και δημόσια σχολεία που παρέχουν την εγκύκλιο παιδεία, καθώς και ανώτερες σχολές νομικών και ρητόρων. Με την ανατολή του «Ωριμου Μεσαίωνα» παρατηρούνται στην Ευρώπη σημαντικές αλλαγές, οι οποίες έχουν επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής των πολιτών και οδηγούν στη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να εξυπηρετείται η κάλυψη των πρακτικών αναγκών που προκύπτουν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, πράγμα που επιτυγχάνεται με την ίδρυση σχολείων διαφορετικών ειδών και τύπων (Γκότσης & Συριάτου, 2001: 45-58). Κάθε κοινωνική τάξη είχε τις δικές της απαιτήσεις και ανάγκες, οι οποίες καλύπτονταν από το νέο αυτό εκπαιδευτικό σύστημα (Durkheim, 2014: 16).

Η εδραίωση της χρηματικής οικονομίας απαιτεί τη διδασκαλία νέων μαθημάτων, όπως είναι η λογιστική, η αριθμητική, η εμπορική αλληλογραφία και δημιουργεί νέα επαγγέλματα (του δικαστικού υπαλλήλου, του δικηγόρου, του συμβολαιογράφου κ.λπ.), καθιστώντας αναγκαίες τις σπουδές πάνω σε ένα διαφορετικό είδος γνώσης, αυτό των οικονομικών και εμπορικών συναλλαγών, βασισμένο σε έναν διαφορετικό, "επιστημονικοποιημένο" τρόπο σκέψης, άγνωστο στις μέχρι τότε μορφές διδασκαλίας (Γκότσης, 2001: 45-46, 49).

Τέλος, την ίδια περίοδο, δημιουργούνται συντεχνίες, δηλαδή κλειστοί επαγγελματικοί οργανισμοί, με καταστατικά, πολιτικά δικαιώματα και διοικητικούς υπαλλήλους, τα οποία



απαιτούν όχι μόνο εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις αλλά και ευρύτερες, καθιστώντας επιτακτικό ένα ανάλογο εκπαιδευτικό σύστημα (Γκότσης, 2001: 46).

### 7. Η Διδακτική κατά την Αναγέννηση

Τον 15<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> αιώνα, ανθίζει στη Δυτική Ευρώπη ένα πνευματικό και καλλιτεχνικό κίνημα, η Αναγέννηση, με βασικό χαρακτηριστικό την απολύτρωση του πνεύματος από τον θεοκρατισμό, με σκοπό την αναβίωση των αξιών της κλασικής αρχαιότητας. Η Αναγέννηση αφορά σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και, κυρίως, των Γραμμάτων, με το Διανοητικό κίνημα του Ουμανισμού, τη στροφή, δηλαδή, προς τη βαθύτερη γνώση της αρχαιότητας και τη μελέτη των αρχαίων Ελλήνων και Λατίνων συγγραφέων (Ράπτης, 2006: 124).

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης, βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αποτέλεσε ο παιδαγωγικός ανθρωπισμός, ο οποίος εκφράζεται μέσα από παιδοκεντρικές αντιλήψεις που αφορούσαν στο κλίμα του σχολείου, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις μεθόδους της διδασκαλίας. Το σχολείο, ουσιαστικά, διατηρεί το γλωσσογραμματολογικό του περιεχόμενο με τον δασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα (Κασιμάτη, 2008: 15).

Στόχος των ουμανιστών διανοούμενων και παιδαγωγών είναι, μέσα από την εκπαίδευση, να αναπτύξει ο άνθρωπος την κριτική του ικανότητα, ελεύθερος πλέον από προκαταλήψεις, να προσεγγίσει την αλήθεια και να προοδεύσει, να καταστεί ένας «καθολικός άνθρωπος», μια πολυδιάστατη προσωπικότητα με ευρύτητα γνώσεων που θα διαθέτει και την ικανότητα να καθορίζει ο ίδιος την τύχη του (Γκότσης, 2001: 83; Power, 2001: 241).

Ο μεσογειακός νότος αποτέλεσε την κοιτίδα της ουμανιστικής παιδείας, όπου το κίνημα έκανε τα πρώτα του βήματα. Ωστόσο, ο βορράς ήταν εκείνος όπου συντελέστηκε η ενηλικίωση της ουμανιστικής παιδείας, με κύριο εκπρόσωπο τον Έρασμο, μελετητή και γνώστη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Γκότσης, 2001: 82-84). Ο Έρασμος πρότεινε την επαγωγική μέθοδο διατύπωσης των γραμματικών κανόνων και την προσαρμογή του μαθήματος στον εκπαιδευόμενο, ανάλογα με την ηλικία του, τις ικανότητές του και το επίπεδο μάθησης. Τέλος, άλλοι διανοούμενοι καταδικάζουν την απομνημόνευση, τονίζοντας τη σημαντικότητα της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, τα σχολεία οργανώνονται ηλικιακά και για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης εμφανίζεται στα πολυπληθή σχολεία των ευρωπαϊκών πόλεων η οργάνωση του μαθητικού δυναμικού ανάλογα με την ηλικία, το οποίο, αργότερα, αποτέλεσε τον γενικό κανόνα της οργάνωσης των σχολικών δομών. Η διαδικασία αυτή εκφράζει μία καινούρια αντίληψη για τον άνθρωπο, σύμφωνα με την οποία αντιμετωπίζεται ως εξατομικευμένο όν που ακολουθεί τη δική του πορεία ανάπτυξης κι όχι ως οργανικό τμήμα του κόσμου ή μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν το σημείο της μετάβασης από την Αναγέννηση στον Διαφωτισμό.

Από την Κλασική Εποχή μέχρι και την Αναγέννηση, η Διδακτική αντιμετωπιζόταν ως συστηματοποιημένη τεχνική και προσωπική τέχνη, οπότε αυτοί οι αιώνες χαρακτηρίζουν μια περίοδο προεπιστημονική. Χαρακτηριστικό, μάλιστα, αυτής της περιόδου είναι ότι χρησιμοποιεί την εμπειρική παρατήρηση και την υποκειμενική σκέψη για την οργάνωση του διδακτικού έργου, σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος βρίσκεται στο «κέντρο της διδασκαλίας», ενώ χαρακτηρίζεται από διδακτισμό και σχολαστικότητα. Επομένως, όπως αναφέρει η Κασιμάτη (2008: 15), η Διδακτική εκείνης της εποχής ονομάζεται Πρακτική Διδακτική (Κασιμάτη, 2008: 15).



Τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, σύμφωνα με τον Δάμο (2006), αρχίζει η προεπιστημονική περίοδος και διαρκεί μέχρι τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Η περίοδος αυτή αποκαλείται και περίοδος της μεθόδου, αφού επικρατούσε μία έντονη κοινωνικοεπιστημονική τάση, η οποία στόχευε στην συστηματοποίηση της κοινωνικής ζωής. Χαρακτηριστικό στοιχείο της είναι ότι χρησιμοποιεί τις νέες επιστημονικές μεθόδους για την προσέγγιση των διδακτικών προβλημάτων και προτείνει τη δημιουργία ενός οργανωμένου συστήματος διδακτικών αρχών που θα προσφέρει λύσεις στα ποικίλα διδακτικά προβλήματα (Δάμος, 2006).

Κατά τον 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα, κυρίαρχο στοιχείο της επιστημονικής θεώρησης είναι η ανάλυση και η αναγωγή των φαινομένων στα δομικά τους στοιχεία. Ο Άγγλος εμπειριστής, Bacon, εισήγαγε το πείραμα και τη μέτρηση. Έτσι, αντιπροτείνει στις συλλογιστικές διαδικασίες της σχολαστικής μεθοδολογίας τις υποθετικές διαδικασίες του πειράματος, κατά τις οποίες ο επιστήμονας οδηγείται στην ανεύρεση των νόμων της παγκόσμιας τάξης. Σύμφωνα με τον Bacon, λειτούργησε και ο σύγχρονός του ο Γαλιλαίος, ο οποίος έλεγε «*μέτρησε ότι είναι μετρήσιμο και κάνε μετρήσιμο ότι δεν είναι*» (Ματσαγγούρας, 2006).

Επιπλέον, κι άλλες μεθοδολογίες προκύπτουν, όπως της ορθολογιστικής μεθοδολογίας, η οποία πιστεύει ότι μόνο ο νους έχει τη δύναμη να φτάσει την αλήθεια. Ο Καρτέσιος, επίσης, θεωρεί ότι ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να φτάσει αυτόματα στη γνώση και γι' αυτό πρέπει να ακολουθήσει αυστηρά διαρθρωμένες νοητικές διαδικασίες. Η καρτεσιανή μεθοδολογία έρχεται σε αντίθεση με τη βακωνική, διότι δεν οδηγείται επαγωγικά στη διατύπωση γενικών αρχών μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών, αλλά ξεκινά από γενικές αρχές και οδηγείται με τη μέθοδο της απαγωγής προς τη διατύπωση λογικών προτάσεων. Τέλος, ο Νεύτων συνδύασε την επαγωγική μέθοδο και την παρατήρηση του Βάκωνα, τον αναγωγισμό του Καρτέσιου και τη μαθηματικοποίηση των συμπερασμάτων του Γαλιλαίου και δημιούργησε τη θεωρία για τη λειτουργία του κόσμου (Κασμάτη, 2008: 14-15).

## 8. Η Διδακτική του Νέου Σχολείου

Η Διδακτική του Νέου Σχολείου στηρίχτηκε στην ανάπτυξη κινημάτων, τα οποία είχαν ως σκοπό να εφαρμόσουν ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας. Το κίνημα της *προοδευτικής αγωγής*, με εκπρόσωπο τον Dewey, έχει ως κεντρική ιδέα την εμπειρία μέσα από την πράξη, ενώ φαίνεται αντίθετο σε μία παραδοσιακή κι αυταρχική διδασκαλία, τοποθετώντας τον μαθητή σε δραστηριότητες κοινωνικής συνεργασίας.

Αργότερα, ο Γερμανός Kerschensteiner εισάγει τη μεταρρυθμιστική αγωγή, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος ωριμάζει μέσω φυσικών δραστηριοτήτων και χειρωνακτικής εργασίας. Τέλος, στην Ιταλία, η M. Montessori εφαρμόζει τη δική της μέθοδο, όπου δίνεται έμφαση στην προσωπικότητα του παιδιού και στην ελευθερία που κατακτά μέσω της δικής του πειθαρχίας (αυτοπειθαρχία) (Kyriakides et al., 2017).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να επηρεάζει τις εξελίξεις στις χώρες που είναι μέλη της, οδηγώντας σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ελληνικό πλαίσιο εισήχθη με τον τίτλο «*Νέο Σχολείο: πρώτα ο μαθητής*», που αποτελεί την πλατφόρμα εκπαιδευτικής πολιτικής από το 2009. Στόχος, σύμφωνα με τον Θεριανό (2012: 17), είναι η εισαγωγή ενός νέου τρόπου διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, η διαμόρφωση μίας καινοτόμας κουλτούρας και, εν τέλει, η γενικότερη αλλαγή της οργάνωσης, της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσπάθεια ανασυγκρότησης της σχολικής δομής κινείται σε δύο κατευθύνσεις: στην επαναδιαμόρφωση της σχολικής ζωής και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Έτσι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Χρυσοφίδης (2014: 96), οι δύο



βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινείται το νέο σχολείο είναι η συντροφικότητα και η δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά του Νέου Σχολείου είναι:

*Μαθητοκεντρική διάσταση της μάθησης.* Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή γίνεται μία σύνθετη προσπάθεια προσέγγισης του μαθητή και διαμορφώνονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες θα δραστηριοποιείται. Η προσέγγιση αυτή δεν εστιάζει μόνο στη μελέτη της παιδικής ηλικίας, όπως πρότειναν οι εκπρόσωποι του κινήματος του παιδοκεντρισμού. Αντίθετα, γίνεται διερεύνηση όλων των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική ομάδα ως προς τις ιδιαιτερότητές τους. Επομένως, κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται στα ερευνητικά πορίσματα, αλλά να δίνει έμφαση και στις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας και κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του, με σκοπό όλοι μαζί, από κοινού, να βρίσκουν λύσεις ή προτάσεις για την εκάστοτε κατάσταση. Τέλος, τοποθετώντας τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, τού δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό να κατακτά τη γνώση.

*Καλλιέργεια της δημιουργικότητας.* Το γενικότερο σχολικό κλίμα και οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται θα πρέπει να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από την εμμονή για απομνημόνευση των γνωστικών περιεχομένων, δύσκολα καλλιεργείται η δημιουργικότητα. Ουσιαστικά, η σχολική τάξη θα πρέπει να διαμορφωθεί σαν ένα εργαστήριο, όπου θα διαμορφώνονται οι προβληματισμοί, αναζητούνται λύσεις και διατυπώνονται υποθέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους είτε επαληθεύονται είτε διαψεύδονται.

Όσον αφορά στη δημιουργικότητα, πολλές απόψεις έχουν λάβει χώρα σχετικά με το αν διδάσκεται ή όχι. Αρχικά, η δημιουργικότητα αποτελεί έναν όρο πολυμορφικό, με πολλές έννοιες και διαστάσεις. Έχει πολλές και διαφορετικές μορφές έκφρασης και ποικίλες επιρροές από προσωπικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Αποτελεί τη δημιουργία πρότυπων ιδεών, οι οποίες είναι χρήσιμες (useful) ή με επιρροή (influential) (Runco, 2004: 658). Επιπρόσθετα, η δημιουργικότητα μπορεί να αποδοθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργική γραφή.

Αρχικά, όπως υποστηρίζουν η Αραβανή & Μπλιούμη (2018: 196-197), η δημιουργική σκέψη χωρίζεται σε πέντε στάδια. Ξεκινώντας από τον *ερεθισμό*, όπου δίνεται στους μαθητές κάτι αρεστό, ώστε να θελήσουν να το ανακαλύψουν, περνούν στο δεύτερο στάδιο, όπου για να το ανακαλύψουν αρχίζουν να ερευνούν, να πειραματίζονται και να αντιλαμβάνονται ότι, μέσω της συνεργασίας, θα βρουν τις καταλληλότερες λύσεις. Στη συνέχεια, στο στάδιο του *σχεδίου*, οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν, σχεδιάζουν ή ζωγραφίζουν τις απαντήσεις που κρίνουν καταλληλότερες κι, έτσι, έχει τεθεί σε λειτουργία η δημιουργική σκέψη. Έτσι, λαμβάνει χώρα η *δράση*, όπου η δημιουργική δραστηριότητα των προηγούμενων σχεδίων γίνεται πράξη. Τέλος, ο μαθητής *επανεξετάζει* τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και, γενικότερα, την ομάδα κι *αξιολογούν* το έργο τους, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με τη δημιουργική γραφή (creative writing), αυτή έρχεται στους εκπαιδευόμενους με μεγαλύτερη ευκολία, εφόσον έχουν κατακτήσει τη δημιουργική σκέψη. Ο όρος αυτός υπονοεί την ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές του σκέψεις, αποδίδοντάς τες σε γραφή αλλά και αποτελεί το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών/ λογοτεχνικών δεξιοτήτων (Καρακίτσος, 2016: 23). Γενικότερα, η δημιουργική γραφή είναι «ένα παιχνίδι και



πειραματισμός με τη συγγραφή», κάτι το οποίο μπορεί να ενσωματωθεί και, μάλιστα, να προσφέρει το κατάλληλο υπόβαθρο στους μαθητές για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Τέλος, αυτή η ποιητική λειτουργία της λογοτεχνικής γλώσσας δίνει την αφορμή του γράφειν (Καλογεροπούλου, 2006: 72-73; Μπλιούμη, 2010: 156). Επομένως, η δημιουργικότητα μπορεί να διδάσκεται και είναι απαραίτητη η ανάδειξή της για την ανάπτυξη της κοινωνίας (Freeman, 2006).

*Ομαδοσυνεργατική μάθηση.* Πρόκειται για μία στρατηγική διδασκαλίας (teaching strategy), η οποία αφορά σε μικρές ετερογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων, οι οποίοι θέτουν κοινούς στόχους τους οποίους προσπαθούν να επιτύχουν με την αλληλεπίδρασή τους (Αραβανή, 2008: 172). Στόχος αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να ενισχυθούν οι κοινωνικές διαθέσεις και η συνεργασία των μελών μιας ομάδας, όχι, όμως, απλά να κάθονται στο ίδιο θρανίο και να μιλάνε ελεύθερα, διότι τότε έχουμε «εξατομικευμένη μάθηση με συζήτηση». Απαραίτητη προϋπόθεση για μία ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν το θέμα και να προσπαθούν για την επιτυχία ολόκληρης της ομάδας. Έτσι, μαθαίνουν να είναι υπεύθυνοι, τόσο για τον εαυτό τους αλλά και για τους συμμαθητές τους, ενώ καλλιεργούν τη συλλογικότητα, την οργάνωση, την κοινωνικότητα, την αλληλεπίδραση και τη συνοχή, ώστε να χαρακτηρίζονται ως ομάδα κι όχι απλά συνάθροιση ατόμων (Jaques, 2001). Εξαιτίας της ραγδαίας εξέλιξης σε όλους τους τομείς, κυριαρχεί η ατομικότητα, ο ανταγωνισμός και εγωιστικές διαθέσεις. Επομένως, το Νέο Σχολείο δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα αγαθά της κοινής δράσης, ενάντια στην περιθωριοποίηση και την εξαθλίωση (Χρυσάφιδης, 2012: 94).

*Βιωματική προσέγγιση της γνώσης.* Πολύ συχνά φαίνεται ότι τα θέματα του σχολείου που ο μαθητής καλείται να παρακολουθεί δεν σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του. Αποτέλεσμα αυτού είναι να αισθάνεται αποξένωση, η οποία οδηγεί στην αδιαφορία και την απαρέσκεια. Η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία σχετικά με τους δεσμούς της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, στον χώρο της ψυχολογίας, η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας και την ανάπτυξη του συνόλου της προσωπικότητας (Καμαρινού, 2000: 84). Έτσι, αν η μαθησιακή διαδικασία αφορά στα βιώματα των μαθητών και καλύπτει τις ψυχοσωματικές τους ανάγκες, τότε το ενδιαφέρον τους θα είναι μεγαλύτερο, θα υπάρχει συναισθηματική σύνδεση μεταξύ μαθήματος και μαθητή, η προσπάθεια για κάποιο αποτέλεσμα θα είναι μεγαλύτερη και τα αποτελέσματα της μάθησης θα είναι ποιοτικά καλύτερα (Δεδούλη, 2002: 146-147).

*Διεπιστημονικότητα.* Η γνώση δεν πρέπει να μεταλαμπαδεύεται στον μαθητή από μία μόνο πλευρά, αφού για κάθε φυσικό ή κοινωνικό περιεχόμενο εμπλέκονται ποικίλοι επιστημονικοί κλάδοι. Αυτή η πολυδιάστατη παρουσίαση ενός φαινομένου παρέχει στον εκπαιδευόμενο μια ολοκληρωμένη εικόνα, ενώ, ταυτόχρονα, καλλιεργεί την ικανότητά του να αναζητεί σε κάθε γεγονός τις ποικίλες πτυχές που το εκφράζουν και να προσεγγίσει τη γνώση ολιστικά. Ακόμη και για τον εκπαιδευτικό αυτό το είδος της διδασκαλίας τον οδηγεί στη σφαιρική μόρφωση και, ταυτόχρονα, δημιουργείται ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών διάφορων ειδικοτήτων για ανταλλαγή απόψεων και αλληλοβοήθειας.

## 9. Συμπεράσματα

Από την ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας που προηγήθηκε, παρατηρούμε διαφορές, όσον αφορά το Νέο Σχολείο, κυρίως, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά αυτού. Όπως αναφέρθηκε, εντοπίζουμε επαναδιαμόρφωση της σχολικής ζωής αλλά και





επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Το Νέο Σχολείο χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό με ποικιλία αρετών. Συγκεκριμένα, μία προσωπικότητα με σφαιρικές γνώσεις, γνώση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, κριτική ικανότητα και διάθεση για συνεργασία. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εκείνος του εκπαιδευτικού ερευνητή, ο οποίος βλέπει μία κατάσταση σφαιρικά, προσπαθεί να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των ενεργειών αλλά και τις προσπάθειες της ομάδας και εντοπίζει τα ιδιαίτερα σημεία που χρήζουν προσοχής, με σκοπό τη βελτίωση του κλίματος, γενικότερα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Brown, G., & Atkis, M. (1998). *Effective teaching in higher education*. London: Methuen.
- Durkheim, E. (2014). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Freeman, J. (2006). Fostering creativity in university performance. *Arts and Humanities in higher education*, 5(1), 91- 103.
- Gagne, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. New York: Dryden.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες* (Μτφ. Ν. Φίλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kyriakides, L., Christoforidou, M., & Panayiotou, A. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465-486. Doi: 10.1080/02619768.2017.1349093.
- Lefrancois, G. R. (2004). *Η ψυχολογία της διδασκαλίας* (Μτφ. Ι. Αποστολή). Αθήνα: Έλλην.
- Morris, R., Hitch, G., Graham, K., & Bussey, T. (2006). *Learning and Memory*. InR.
- Power, E. (2001). «*Η κληρονομιά της μάθησης, Ιστορία της Δυτικής εκπαίδευσης*». Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αραβανή, Ε. (2007). Η παιδαγωγική θεωρία μάθησης του R. M. Gagne στην υπηρεσία της παιδικής λογοτεχνίας: το παράδειγμα της «Μικρής Αστραδενής». Στο Δ. Καψάλης & Α. Κατσίκη (Επιμ.), *Συνέδριο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τις προκλήσεις της εποχής μας. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 815-822). 11-17 Μαΐου 2007. Ιωάννινα: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αραβανή, Ε., & Μπλιούμη, Α. (2018). Δημιουργώντας... στο Νέο Δημιουργικό Σχολείο! Ιδέες και τεχνικές Δημιουργικής Γραφής για το μάθημα της Λογοτεχνίας. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»* (σσ. 195-205). 20-22/4/2018. Αθήνα.
- Γκότσης, Γ., & Συριάτου, Α. (2001). «*Δύο Θεσμοί Διαμορφωτές του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού*». Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δάμος, Π. (2006). *Οι κυριότερες αρχές της διδακτικής» με έμφαση στην εξέλιξή τους από την αρχαιότητα ως της μέρες μας* (Διπλωματική εργασία). Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής στην Τεχνολογική Εκπαίδευση - Τμήμα Γενικής Παιδαγωγικής ΑΣΠΑΙΤΕ- Παράρτημα Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos6/deloudi.PDF>.
- Κάλλας - Καλογεροπούλου, Χρ. (2006). *Σενάριο: Η τέχνη της επινόησης και της αφήγησης στον κινηματογράφο [66 ασκήσεις κι 1 μέθοδος]*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.



- Καρακίτσος, Α. (2016). Δημιουργική γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής; Στο Σ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασιμάτη, Αικ. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Πτυχιακή εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική, Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μακρίδου – Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η εξέλιξη της διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπλιούμη, Α. (2010). *Από τους μετανάστες στον Διαπολιτισμό. Όψεις γερμανικού πολιτισμού – γερμανόφωνης μεταναστευτικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Κορηλία Στεφανάκη.
- Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, Αθ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Τόμοι Α' - Β'. Αθήνα: έκδοση των συγγραφέων.
- Σάλτας, Β. (2009). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φυσάκη, Π., & Ρίζου, Β. (2007). *Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής* (Πτυχιακή εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2014). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 86-104. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8939>.

