

Η αναγκαιότητα ένταξης της διδασκαλίας του Ακαδημαϊκού Λόγου στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: σκοπός, διδακτικοί στόχοι και μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Τάσος Μιχαηλίδης

Δρ Φιλολογίας, Διδάσκων τμήμα Αρχαιολογίας, Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, tasmichailidis@uniwa.gr · tasmichailides@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο άρθρο επισημαίνει τη σημασία της καλλιέργειας του Ακαδημαϊκού Λόγου στην ελληνική εκπαίδευση, επιμένοντας στην ανάγκη οργάνωσης σχετικών Εργαστηρίων στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τα χαρακτηριστικά του Ακαδημαϊκού Λόγου, όπως αυτά περιγράφονται στους Οδηγούς Σπουδών ελληνικών ΑΕΙ και σε Πανεπιστήμια της Ευρώπης και Αμερικής, αναφορικά με την αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, το άρθρο εξετάζει τους λόγους για τους οποίους καταγράφονται σημαντικά προβλήματα κατά την εκπόνησή τους και γενικά κατά την παραγωγή επιστημονικού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι για τη θεσμική του υπόσταση και εκπαιδευτική του διάρθρωση σε επίπεδο διδακτικών στόχων ως αυτόνομου γνωστικού αντικείμενου και ορίζεται ένα μεθοδολογικό πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης της Ακαδημαϊκής Γραφής κατά τα πρότυπα των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής. Αξιοποιώντας νεότερα ερευνητικά δεδομένα για την αλληλεπίδραση κριτικής και δημιουργικής σκέψης κατά την παραγωγή επιστημονικού λόγου, η εργασία επικεντρώνεται στην ανάδειξη καλών πρακτικών διδασκαλίας της Ακαδημαϊκής Γραφής, για να αντιμετωπιστούν γνωστικά χάσματα και ασυνέχειες χρόνων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η εργασία επιχειρεί να περιγράψει μια διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση του Ακαδημαϊκού Λόγου, προκειμένου οι Έλληνες σπουδαστές και νέοι ερευνητές να είναι σε θέση να παράγουν επιστημονικό λόγο με ποιοτικά κριτήρια, σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Ακαδημαϊκός Λόγος, διπλωματικές εργασίες, ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτική μεθοδολογία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ 21^{ου} ΑΙΩΝΑ

Σε μια εποχή που μια σημαντική μερίδα της ελληνικής κοινωνίας συγκεντρώνει στα όρια του καταναλωτισμού πανεπιστημιακούς τίτλους, η καλλιέργεια του επιστημονικού λόγου αναδεικνύεται σε βασικό ζήτημα και διακύβευμα όλων των βαθμίδων της ελληνικής εκπαίδευσης και πρωτίστως της τριτοβάθμιας. Η εδραίωσή του ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο και πανεπιστημιακό μάθημα στα ελληνικά ΑΕΙ φαίνεται ότι ακόμα δεν έχει επιτευχθεί στον βαθμό που οι συνθήκες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες το απαιτούν (Λιοναράκης, 2014· Μανούσου 2017).

Την ίδια στιγμή, στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας, ακόμα και σε τμήματα που ανήκουν στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, επανέρχεται συχνά το θέμα της ανεπάρκειας των σπουδαστών στη συγγραφή επιστημονικών εργασιών. Συνήθως επισημαίνονται τα γνωστικά χάσματα που τους κληροδότησε ή έστω άφησε ανεπούλωτα η δευτεροβάθμια, όπως και η αδυναμία των φοιτητών/τριών να παράγουν επιστημονικό λόγο που να πληροί τις

προϋποθέσεις των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημιακών Σχολών και των διεθνών προτύπων. Το κυριότερο πρόβλημα όσον αφορά στην περαιτέρω θεσμική και διδακτική οργάνωση του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου είναι ότι ο Ακαδημαϊκός Λόγος αποτελεί έναν γενικό όρο, με τον οποίο αναφερόμαστε στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων διαφορετικών πεδίων. Έτσι, αυτή η γενικευμένη χρήση του έχει λειτουργήσει ως τροχοπέδη για την περιχαράκωση ενός αυτόνομου κειμενικού είδους, καθώς υπονοείται ότι δεν είναι δυνατόν να οριοθετηθεί ένας συγκεκριμένος τρόπος γραφής για όλες τις επιστήμες, παρόλο που χρησιμοποιείται ο ίδιος όρος για να περιγράψει τη διαδικασία περιγραφής και ανάλυσης εννοιών, μεθοδολογιών και επιστημονικών πορισμάτων διαφορετικών κλάδων Σπουδών. (Κουτσουλέλου-Μίχου, 2009· Nesi & Gardner, 2012).

Ωστόσο, η εξέταση πρόσφατων μελετών που διερευνούν σε βάθος νοητικές διαδικασίες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης κατά τη διατύπωση πρωτότυπων συλλογισμών, οι τρόποι αναπαράστασης του υλικού κόσμου στη συνείδηση ενός υποκειμένου και η αλληλεπιδραστική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οργάνωση λογικών διεργασιών και στη γλωσσική τους απόδοση αναδεικνύουν εμφατικά ότι ο Ακαδημαϊκός Λόγος περιγράφει ένα πεδίο γνώσης και δράσης με συγκεκριμένο επιστημονικό περιεχόμενο, ύφος και δομή. (Bakhtin, 1986· Csikszentmihalyi, 1996· Zinsser, 2001) Χρειάζεται δηλαδή να επιμείνουμε περισσότερο σε αυτά τα στοιχεία που συνδέουν τις επιστήμες, αναφορικά με τον τρόπο κριτικής προσέγγισης των μεθοδολογικών προβλημάτων και γλωσσικής απόδοσής τους, παρά στα όσα τις διαχωρίζουν.

Την ίδια στιγμή, δεν θα πρέπει να παραλείπουμε ότι το επιστημονικό ύφος, όπως και κάθε μορφή λόγου, συνιστά μια σειρά χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την προσαρμογή της γλωσσικής έκφρασης σε ένα ορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Με λίγα λόγια, η Ακαδημαϊκή Γραφή δεν σχετίζεται μόνο με έναν τρόπο γλωσσικής οργάνωσης και επεξεργασίας της πληροφορίας από την ανθρώπινη νόηση, αλλά παραμένει μια πολιτισμική σύμβαση, μια μορφή λόγου που το εκάστοτε κοινωνικό/θεσμικό πλαίσιο εκπαιδεύει ή μπορεί να εκπαιδεύσει το άτομο να εκφράζεται με συγκεκριμένα ρητορικές επιλογές που αναγνωρίζονται ως ιδιότητες του επιστημονικού ύφους: αποστασιοποίηση, σαφήνεια, νοηματική πυκνότητα, εκφραστική λιτότητα κ.α. (Koutsantoni, 2005).

Έτσι, η μελέτη των Οδηγών Σπουδών ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αναφορικά με τη συγγραφή διπλωματικών εργασιών έχει διπλή στόχευση: α) να αναδείξει τα κοινά χαρακτηριστικά που οριοθετούνται ως προϋποθέσεις αναγνώρισης του Ακαδημαϊκού Λόγου σε διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες, ενισχύοντας τη θέση ότι η Ακαδημαϊκή Γραφή συνιστά πράγματι ένα αυτόνομο είδος γραφής, παρά τις μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις των κλάδων σπουδών και β) να γίνει αντιληπτό ότι ως μορφή λόγου μπορεί και οφείλει να διδαχθεί συστηματικότερα στους σπουδαστές των διαφόρων Σχολών των ελληνικών Πανεπιστημίων. Σε αυτή τους την προσπάθεια, οι επιστημονικές κοινότητες μπορούν να αντλήσουν χρήσιμες πρακτικές από το παράδειγμα της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής, που φαίνεται ότι πρωτοστατεί τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης, όπως και στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με γλωσσικές νόρμες, με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ευαισθησίας τους. Κατ' επέκταση, ο Ακαδημαϊκός Λόγος είναι δυνατό να διδαχθεί μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που εξασκεί τους εκπαιδευομένους στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της δομής και της γλώσσας του. (Μητσικοπούλου, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, η σημασία της καλλιέργειας του Ακαδημαϊκού Λόγου γίνεται όλο και πιο αναγκαία, εφόσον άτομα με διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο, κίνητρα και προσδοκίες επιλέγουν να συνεχίσουν ανώτερες σπουδές, με αποτέλεσμα να υποχρεώνονται να γράψουν εργασίες με ακαδημαϊκές αξιώσεις, να παραγάγουν νέα γνώση και να δημοσιοποιήσουν τα πορίσματά τους στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα. Μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι: α) η πτυχιακή εργασία αποτελεί για τις περισσότερες Σχολές υποχρεωτικό μάθημα για τη λήψη του πτυχίου και β) σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών κρίνεται απαραίτητο ο/η φοιτητής/τρια να είναι σε θέση να μελετήσει κριτικά τις πηγές, να χρησιμοποιήσει κατάλληλα την ορολογία του γνωστικού του πεδίου και να συγγράψει επιστημονικές εργασίες που ακολουθούν τις αρχές και τα πρότυπα του Ακαδημαϊκού Λόγου,

τόσο σε επίπεδο οργάνωσης και δομής του κειμένου, όσο και στη διαχείριση της βιβλιογραφίας. (Χατζηνικηκίτα & Ρετάλη, 2014· Dunleavy, 2003).

Αυτή ακριβώς η διαπίστωση για το τι συνιστά επάρκεια στη συγγραφή επιστημονικού λόγου φανερώνει μια χρόνια παρανόηση που έχει προκύψει από δομικές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, ούτε η δευτεροβάθμια ούτε η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποσαφηνίζει αρκετά στους Έλληνες σπουδαστές την αλληλεπίδραση γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων στην παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου. Η κριτική προσέγγιση των πηγών, η πρωτότυπη διαχείριση της μεθοδολογίας και η συνθετική ικανότητα είναι γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες ενισχύονται δια της άσκησης και εμπάθνησης στις δομές του επιστημονικού λόγου και δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τη γλωσσική ευελιξία, τη χαμηλή συχνότητα ίδιων λέξεων και φράσεων, την κατάλληλη χρήση της ορολογίας και την υφολογική αντικειμενικότητα στην περιγραφή των αποτελεσμάτων. (Zinsser, 2001) Συνεπώς, η οργάνωση των διδακτικών στόχων του Ακαδημαϊκού Λόγου ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου στα ελληνικά Πανεπιστήμια οφείλει να αναδεικνύει αυτή τη διάδραση, καλλιεργώντας στους εκπαιδευόμενους συνδυαστικά τις δύο ομάδες δεξιοτήτων. (Mezirow, 2006).

Δεν είναι τυχαίο ότι η καθημερινή πρακτική στις ελληνικές Πανεπιστημιακές Σχολές δείχνει πως οι περισσότεροι σπουδαστές δηλώνουν ανέτοιμοι για μια τέτοια διαδικασία, εφόσον τα επιμέρους Τμήματα θεωρούν ως δεδομένο ότι οι φοιτητές τους έχουν αναπτύξει τα κατάλληλα εργαλεία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες, για να ολοκληρώσουν με επάρκεια τη διπλωματική τους εργασία. (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2007) Όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία, το πρόβλημα εδράζεται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων στην παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου αποτελεί προϋπόθεση για συμμετοχή σε κάθε μορφής ερευνητική δραστηριότητα, χωρίς να έχει διδαχθεί ουσιαστικά σε καμιά βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης. (Μανούσου, 2017) Αυτή η παρανόηση και το έλλειμμα λειτουργούν εν τέλει ανασταλτικά στην παραγωγή νέας γνώσης στα ελληνικά ΑΕΙ και στη διαμόρφωση του αναγκαίου υποβάθρου που χρειάζεται ένας απόφοιτος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά ένας νέος ερευνητής, για να ενταχθεί ομαλά στην επιστημονική κοινότητα του χώρου του.

Υπό αυτό το πρίσμα, το παρόν άρθρο αναφέρεται στις εκπαιδευτικές συνθήκες που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα θεσμικής οργάνωσης του Ακαδημαϊκού Λόγου σε αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, επισημαίνει τη σημασία μιας διεπιστημονικής προσέγγισης της διδακτικής του διαμεσολάβησης, καθώς διαφορετικοί επιστημονικοί χώροι (Γνωστική Ψυχολογία, Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία κ.α.) έχουν μελετήσει τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γραφής και τις αποκλίσεις της από άλλες μορφές λόγου, επομένως, δεν είναι δυνατόν ένας επαρκής εκπαιδευτής του αντικειμένου να μην τα λάβει υπόψη του κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. (Morley, 2007· Runcio, 2007· 2009) Άλλωστε, ως γνωστικό αντικείμενο χρειάζεται να διδαχθεί σε φοιτητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, άρα δεν θα μπορούσε να παραβλέπει τις πολύπλευρες όψεις και διαστάσεις που έχουν προκύψει από τη μέχρι τώρα μελέτη του. Επιπλέον, το άρθρο τονίζει την ανάγκη για εργαστηριακή του εφαρμογή, εφόσον μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα μπορούσε να είναι πραγματικά ωφέλιμη, αν έμενε περιορισμένη σε μια λογική διαλέξεων. Το μάθημα αυτό δηλαδή απαιτεί μικρές ομάδες εκπαιδευομένων που θα ασκούνται σε συνθετικές και ανασυνθετικές δραστηριότητες, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε να αναπροσδιοριστούν αποθαρρυντικές στάσεις του παρελθόντος και να καλλιεργηθούν σταδιακά σημαντικές δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους σπουδαστές στη συγγραφή ολοκληρωμένων επιστημονικών εργασιών. (Carr & Kemmis, 1997· Goleman, 2011).

Γι' αυτό, όπως αναφέρθηκε, τα κυριότερα θεωρητικά εργαλεία και δεδομένα που αξιοποιούνται για τη συγκρότηση των επιχειρημάτων που ακολουθούν είναι οι βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Mezirow, 2006· Κόκκος, 2010) και τα πορίσματα των μελετητών αναφορικά με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, (Sawyer, 2007· 2009) εφόσον μπορεί να αποτελέσει πρότυπο διδακτικής προσέγγισης για τα εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου. Ιδιαίτερα χρήσιμη για τον διδακτικό σχεδιασμό τους κρίνεται η προσεκτική αξιοποίηση σύγχρονων ερευνών για την αλληλεπίδραση των τύπων νοημοσύνης στη διαμόρφωση πρωτότυπης σκέψης. (Lubart, 2009·

Howe, 1999· Csikszentmihalyi, 1996) Χρήσιμες πηγές, επίσης, αποτελούν και τα εγχειρίδια συγγραφής επιστημονικών εργασιών και οι Οδηγοί Σπουδών ελληνικών και ξένων Πανεπιστημίων για την εκπόνηση διπλωματικών εργασιών. (Zinsser, 2001· Bell, 2007· Eco, 2001) Τέλος, η πολύτιμη εμπειρία που αποκόμισα από τον συντονισμό πτυχιακών εργασιών και την υλοποίηση εργαστηρίου Ακαδημαϊκού Λόγου για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης του ΠΑΔΑ συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση της προσέγγισης που προτείνω και περιγράφω στη συγκεκριμένη εργασία.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ: ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ, ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Με τον όρο Ακαδημαϊκός Λόγος αναφερόμαστε στη δεξιότητα συγγραφής ως μιας σύνθετης διαδικασίας, που απαιτεί μελέτη, εξάσκηση, συνέπεια και εξοικείωση με τους γραπτούς και άγραφους κανόνες που διέπουν ένα επιστημονικό κείμενο και αφορούν στην τεκμηρίωση, στην κριτική προσέγγιση και σύνθεση, όπως και στη λογική οργάνωση και δόμηση του κειμένου. (Μανούσου, 2017· Λιοναράκης, 2014) Διαβάζουμε χαρακτηριστικά στον οδηγό εκπόνησης διπλωματικών εργασιών του ΕΑΠ:

«Ο τρόπος συγγραφής πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε να επιτρέπει στον συγγραφέα να μεταφέρει το μήνυμα της έρευνάς του καθαρά και συνοπτικά. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή στη Δομή, Σύνταξη και Γραμματική της διπλωματικής εργασίας. Η διπλωματική εργασία θα πρέπει να έχει λογική ροή και συνέπεια, να αποφεύγονται φλυαρίες και όσα γράφονται να είναι σχετικά με τον σκοπό της μελέτης». (ΕΑΠ, ΠΜΣ Τραπεζικής, 2019, σ. 10).

Παρόμοια περιγράφεται το περιεχόμενο του κειμένου της διπλωματικής σε σχετικούς οδηγούς του Πανεπιστημίου Πειραιά (ΠΑΠΕΙ) και του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) -Τμήμα Οικονομικών Επιστημών:

ΠΑΠΕΙ: «Όταν θέλουμε να υποστηρίξουμε το κείμενό μας με κομμάτι εργασίας κάποιου τρίτου, μπορούμε είτε να κάνουμε παράφραση του πρωτότυπου κειμένου, ώστε να το περιγράψουμε με το δικό μας τρόπο, πάντοτε δηλώνοντας την πηγή, είτε να βάλουμε μέσα σε εισαγωγικά το πρωτότυπο κομμάτι κειμένου που μας ενδιαφέρει (αυτό καλό είναι να περιορίζεται σε λίγες γραμμές) δηλώνοντας πάλι την πηγή. Τέλος, (3) δεν επιτρέπεται για κανένα λόγο να αντιγράψουμε (ή να μεταφράσουμε [...]) ολόκληρα κείμενα και να τα ενσωματώνουμε αυτούσια στο δικό μας». (Θεοδωρίδης & Πελέκης, Τμ. Πληροφορικής, ΠΑΠΕΙ, 2013, σ. 5).

ΕΚΠΑ: «[...] Η σωστή ισορροπία είναι σημαντική και αποτελεί ένδειξη καλής ικανότητας του γράφοντος. [...] Καλό είναι να αποφεύγεται το επιτηδευμένο λεξιλόγιο, το ειρωνικό ύφος, οι λόγιες εκφράσεις, οι λογοτεχνικές εκφράσεις, οι μακροσκελείς και περίπλοκες προτάσεις. Πρέπει να διασφαλίζεται η συνάφεια και η συνοχή μεταξύ των παραγράφων, ενοτήτων, κεφαλαίων, ώστε να υπάρχει νοηματική φυσική ροή στα τμήματα των κειμένων». (Δημητρίου, Παπαϊωάννου & Σκούρα, ΠΜΣ Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ, 2018, σ. 11, 14).

Οι παραπάνω οδηγίες προέρχονται από Οδηγούς Σπουδών που είναι αναλυτικότεροι άλλων Σχολών και πρόθεση έχουν να βοηθήσουν τον/την φοιτητή/τρια να κατανοήσει τα κριτήρια αξιολόγησης της εργασίας του. Είναι δηλαδή προφανές ότι είναι βοηθητικές και αληθείς ως προς την περιγραφή των χαρακτηριστικών του επιστημονικού λόγου. Ωστόσο, μια σειρά ερωτημάτων προκύπτουν σχετικά με το εν λόγω ζήτημα που φανερώνουν τα δομικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και τα οποία επιβεβαιώνει τόσο η βιβλιογραφία, όσο και η καθημερινή εμπειρία. Συγκεκριμένα:

- Πότε οι Έλληνες μαθητές και σπουδαστές ασκήθηκαν τυπικά σε αυτά τα γνωρίσματα;
- Ποιες μαθησιακές διαδικασίες προετοίμασαν ουσιαστικά τον σπουδαστή για να παράγει επιστημονικό λόγο και να κατανοεί τους «τρόπους σύνθεσης» και «παράφρασης»;

- Ποιες μαθησιακές εμπειρίες έχουν προσλάβει αναφορικά με τη διαμόρφωση κριτηρίων επιστημονικού κειμένου, ώστε να έχουν αντιληφθεί το τι συνιστά «φλυαρία» και «αοριστολογία» στη συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας;
- Σε πόσες ελληνικές Πανεπιστημιακές Σχολές μελέτησε ο κάθε σπουδαστής επισταμένως θετικά και αρνητικά πρότυπα συγγραφής ακαδημαϊκού λόγου, έχοντας ως βάση κατάλληλους δείκτες διπλωματικών, για να είναι ικανός να αναπαραγάγει και να συνθέσει πρωτότυπα αυτά τα στοιχεία στη δική του εργασία;
- Είναι παρόμοιοι οι διδακτικοί στόχοι της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού ύφους, που απαιτεί η συγγραφή μιας διπλωματικής, ώστε να θεωρηθεί επαρκής προετοιμασία;
- Αποτέλεσε τελικά το μάθημα των Ερευνητικών Εργασιών στα Λύκεια την κατάλληλη προετοιμασία για την παραγωγή επιστημονικού λόγου;
- Εντάσσουν στη διδακτέα ύλη τους τα εισαγωγικά μαθήματα Μεθοδολογίας της Έρευνας, που πραγματοποιούνται στις περισσότερες Σχολές των ελληνικών Πανεπιστημίων, αρχές και τεχνικές ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων σχετικά με την παραγωγή επιστημονικού λόγου;

Χωρίς να ακυρώνεται ή να υπονομεύεται η προσωπική ευθύνη που αναλογεί σε κάθε εκκολαπτόμενο ακαδημαϊκό πολίτη ή ακόμα περισσότερο ερευνητή, (Χρυσάφιδης, 2000· Βασάλα, 2003) θεωρώ ότι ένας βασικός λόγος της έκτασης που έχει λάβει το πρόβλημα της ανεπάρκειας πολλών σπουδαστών στα ελληνικά Πανεπιστήμια να παραγάγουν επιστημονικό λόγο, εντοπίζεται στο ζήτημα της ασυνέχειας και της απουσίας πραγματικής διάδρασης ανάμεσα στις επιμέρους βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. (Rogers, 1999).

Για να αξιοποιήσει, δηλαδή, ένας φοιτητής σωστά και εποικοδομητικά το συγκεκριμένο είδος λόγου, πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις οργάνωσής του, εφόσον η ικανότητα σ' ένα άλλο είδος λόγου -π.χ. ποίηση ή στοχαστικό δοκίμιο- δεν εξασφαλίζει την ικανότητα συγγραφής ενός ακαδημαϊκού κειμένου. Οι φοιτητές χρειάζεται να μάθουν έμπρακτα τους κανόνες συγγραφής επιστημονικής εργασίας, προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη διπλωματική τους και να εξελιχθούν ακαδημαϊκά. (Zinsser, 2001).

Είναι φανερό ότι δεν έχει επιτευχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια ομαλή και σταδιακή μετάβαση από την παραγωγή γραπτού λόγου (κειμένων στοιχειώδους επιχειρηματολογίας στο Λύκειο) στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εργασίας. Αυτά τα επίμονα ελλείμματα φανερώνουν ότι το μάθημα των Ερευνητικών Εργασιών στα Λύκεια, που επιφορτίστηκε με αυτόν τον ρόλο μετάβασης-προετοιμασίας, δεν απέδωσε προς το παρόν τα αναμενόμενα, (Ματσαγγούρας, 2011· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003) διαπίστωση που χρειάζεται να προβληματίσει τους αρμοδίους και να επανασχεδιαστεί το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, διδακτέας ύλης και αξιολόγησης. Θα ήταν δηλαδή κρίσιμη μια πρώτη εισαγωγή στη διαχείριση των πηγών και σε ζητήματα δεοντολογίας, ώστε οι μαθητές της δευτεροβάθμιας να ευαισθητοποιούνται από νωρίς σε θέματα τεκμηρίωσης και πνευματικών δικαιωμάτων, όπως και στην κριτική αφομοίωση δεδομένων. Αυτή η παράμετρος θα ήταν σκόπιμο να αποτελέσει έμπρακτα και βασικό κριτήριο αξιολόγησης των εργασιών.

Στη συνέχεια, είναι αναγκαία η διδακτική προσέγγιση αυτών των ζητημάτων σε ειδικά διαμορφωμένα εργαστήρια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που είτε θα οργανώνονται από κοινού σε επίπεδο διδακτέας ύλης με τα μαθήματα Μεθοδολογίας της Έρευνας είτε οι διδάσκοντες θα συνεργάζονται και τα μαθήματα θα λειτουργούν συνδυαστικά ως προς τους διδακτικούς στόχους. Συγκεκριμένα στο μάθημα της Μεθοδολογίας θα επιχειρείται η εμβάθυνση στην ορολογία του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, στα είδη έρευνας και στις παραμέτρους σχεδίασης μεθοδολογικών εργαλείων, ενώ στα εργαστήρια Ακαδημαϊκής Γραφής οι διδακτικές συναντήσεις θα επιμένουν στα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου και στην απαιτούμενη γλωσσική έκφραση (κωδικοποίηση) που απαιτεί ανά στάδιο η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

Πριν δηλαδή ο σπουδαστής εκπονήσει τη διπλωματική του, το κάθε Τμήμα χρειάζεται να έχει λάβει μέτρα, ώστε να διασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή προετοιμασία των φοιτητών του σχετικά με την εκπόνηση εργασιών. Συνεπώς, οι προδιαγραφές των Οδηγών δεν θα είναι κενό γράμμα για τον σπουδάζοντα, αλλά θα συνδυάζονται με σαφείς μαθησιακές εμπειρίες και παραστάσεις. Θα έχει, όπως ορίζει η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εσωτερικεύσει πρότυπα και θα έχει οικοδομήσει μια θετική στάση αναφορικά με την παραγωγή επιστημονικής γραφής, που θα ανακαλεί και θα αξιοποιεί για τη συγγραφή της διπλωματικής του. (Carr & Kemmis, 1997· Mezirgow, 2006).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ως προς τη σημασία της καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων στους/στις φοιτητές/τριες κάθε επιστημονικού κλάδου είναι η περαιτέρω εξέταση των κριτηρίων αξιολόγησης των διπλωματικών εργασιών στον Οδηγό Σπουδών μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Οικονομικών Επιστημών (ΕΚΠΑ). Ο προσδιορισμός των παρακάτω παραμέτρων δείχνει για μια ακόμα φορά ότι οι σπουδαστές/τριες αξιολογούνται ως προς το επιστημονικό ύψος, αν και ελάχιστες ελληνικές Σχολές έχουν επενδύσει στην ανάπτυξη αυτών των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά:

- «ο ορθός ορισμός του προβλήματος,
- η χρήση και τεκμηρίωση των επιστημονικών και ερευνητικών μεθόδων που υιοθετήθηκαν [...],
- η κατάλληλη ερμηνεία και αιτιολόγηση (εντός των ορίων της εργασίας) των επιλογών των εργαλείων, λύσεων, κριτηρίων, κ.ά.
- η αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας,
- η αντικειμενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων,
- η ορθότητα των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν (αποφυγή αλλοιώσεων και παραποιήσεων των αποτελεσμάτων),
- η δομή της εργασίας και η ποιότητα του γραπτού λόγου (ορθή διατύπωση των κειμένων, έλλειψη ορθογραφικών και συντακτικών λαθών, κ.ά.),
- η χρήση και παράθεση ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, καθώς και αξιόπιστων επιστημονικών άρθρων,
- και η πρωτοτυπία και αυθεντικότητα της εργασίας». (Δημητρίου, Παπαϊωάννου & Σκούρα, ΠΜΣ Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ, 2018, σ. 10).

Στο παραπάνω παράδειγμα, επομένως, ένα Οικονομικό Τμήμα ορίζει ως βασικό κριτήριο αξιολόγησης την «ποιότητα του γραπτού λόγου», «τη δομή της εργασίας», «την αιτιολόγηση των εργαλείων, λύσεων, κριτηρίων κ.α». Έτσι, η παραγωγή επιστημονικού λόγου είναι προαπαιτούμενο και η υψηλή επίδοση στην αξιοποίηση των γνωρισμάτων του βασικός συντελεστής αποτίμησης της διπλωματικής. Την ίδια στιγμή, παρατηρούμε πόσο συνδεδεμένες είναι οι έννοιες της πρωτοτυπίας, της ορθής επιλογής και διαχείρισης της βιβλιογραφίας και του «ορθού ορισμού του προβλήματος» και των παραμέτρων μελέτης του με τη γλωσσική έκφραση και εμπάθυνση στις δομές της Ακαδημαϊκής Γραφής, αν επιμείνουμε στη συγγραφή της διπλωματικής. (Sawyer, 2007· Sternberg, 1999· Πετράκης, 2014).

Ως συνέχεια αυτής της διαπίστωσης, οφείλουμε να έχουμε υπόψη ότι η διπλωματική εργασία αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια ενός σπουδαστή για την παραγωγή ολοκληρωμένου επιστημονικού λόγου και αν επικεντρωθούμε στο μεταπτυχιακό επίπεδο συνιστά την επιστημονική του ταυτότητα, κριτήριο δηλαδή ειδικευσης και ένταξης σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό χώρο. Προφανώς, η επιλογή και καθοδήγηση του επόπτη είναι σημαντική, (Βασάλα, 2003) αλλά δεν είναι εφικτό η επιστημονική εποπτεία μιας έρευνας να μετατρέπεται ή να περιορίζεται σε εργαστήριο γλωσσικής έκφρασης και παραγωγής ακαδημαϊκού ύφους, ούτε να αναλώνεται σε διορθώσεις επιμέλειας κειμένου σε επίπεδο σύνταξης και γραμματικής.

Παρόλο που η διπλωματική είναι, αναμφίβολα, πεδίο εφαρμογής και εμπέδωσης του συστήματος παραπομπών και βιβλιογραφίας, όπως και της χρήσης της επιστημονικής ορολογίας του κλάδου, δεν μπορεί να είναι το πλαίσιο που θα γνωρίσει ο φοιτητής για πρώτη

φορά τους κανόνες αξιοποίησής τους. Συνεπώς, τα καθήκοντα του επόπτη χρειάζεται να επιμένουν στη σχεδίαση της μεθοδολογίας, σε ζητήματα συλλογής και αποτίμησης δεδομένων και όχι στη διατύπωσή τους. Αυτή η έλλειψη γνωστικού και γλωσσικού υποβάθρου επιβεβαιώνεται στην πράξη ότι υπονομεύει τα κίνητρα και τη θετική στάση των φοιτητών απέναντι στην επιστήμη, δυσχεραίνει την επικοινωνία επόπτη-σπουδαστή και συχνά είναι αιτία αδυναμίας των φοιτητών να μείνουν συνεπείς στο αρχικό χρονοδιάγραμμα. (Rogers, 1999).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ακόμα και φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει με αξιώσεις τις προπτυχιακές σπουδές δυσκολεύονται να γράψουν μια εργασία με επιστημονικό τρόπο. Πράγματι, μια σύντομη ματιά στα αποθετήρια διπλωματικών των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι αρκετή, για να φανερώσει το μέγεθος του προβλήματος. Μια σειρά ελλείψεων και αδυναμιών εντοπίζονται σε έναν μεγάλο αριθμό από αυτές και εφόσον οι εργασίες δεν αναρτώνται με κάποια ένδειξη σχετικά με την αξιολόγησή τους, αποτελούν αδιαβάθμητα δείκτες και πρότυπα για τους άλλους σπουδαστές, διακρινόμενα το πρόβλημα. (Χατζηνικήτα & Ρετάλη, 2014· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις ομαδοποιήσεις των αναγκαίων δεξιοτήτων, όπως ορίζονται από το Πανεπιστήμιο του Cambridge για τους φοιτητές του (<https://www.transkills.admin.cam.ac.uk/skills-portal>), ο επαρκής αναγνώστης θα παρατηρήσει σε αρκετές διπλωματικές Ελλήνων σπουδαστών σοβαρές αδυναμίες, τόσο στη σχεδίαση, όσο και στη διαχείριση και συγγραφή της έρευνας. Αναλυτικότερα, παρατηρούνται προβλήματα στη διάρθρωση των επιμέρους σταδίων μιας διπλωματικής εργασίας, στην αξιοποίηση των βιβλιογραφικών συστημάτων, στη γλωσσική επεξεργασία των πηγών, στη διατύπωση των ερευνητικών στόχων, στην περιγραφή των μεθόδων και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων. (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005· Πετράκης, 2014).

Συχνά, όπως επισημαίνουν και οι επόπτες διπλωματικών εργασιών, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας μένει περιγραφική και οι σπουδαστές δεν επιτυγχάνουν μια ουσιαστική σύνθεση των δεδομένων τους. Άλλες φορές, οι εργασίες δεν υπακούουν σε κανόνες συνάφειας και συνοχής, εφόσον δεν υπάρχει ομαλή μετάβαση από κεφάλαιο σε κεφάλαιο ή δεν αναπτύσσεται ισομερώς το περιεχόμενο. Μεγάλη δυσκολία, επίσης, παρατηρείται στη γνωστική και γλωσσική επεξεργασία των πηγών, εφόσον οι σπουδαστές καταφεύγουν στην παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από βιβλία ή άρθρα και στην απλή παράφραση επιχειρημάτων ή στοιχείων, θέλοντας να αποφύγουν την κριτική και συνθετική τους αποτίμηση. (Μανούσου, 2017· Ανδρεαδάκης, & Βάμβουκας, 2005· Λιοναράκης, 2014).

Επιπλέον, οι υφολογικές αδυναμίες δείχνουν ότι δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τα βασικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου. Οι έννοιες δηλαδή «απλότητα», «ακρίβεια», «σαφήνεια», «ουδέτερο ύφος», «αντικειμενικότητα στην περιγραφή», «γνωστική ευελιξία» και «κριτική διαχείριση των δεδομένων» μπορεί να τους είναι οικείες ως θεωρητικά γνωρίσματα και απαραίτητες δεξιότητες για την παραγωγή επιστημονικού λόγου, αλλά δεν έχουν αντιληφθεί και εμπεδώσει τους τρόπους εφαρμογής τους στην πράξη. Αυτό φαίνεται από τη συχνή χρήση προσωπικών αντωνυμιών ή ρημάτων στο πρώτο ενικό, από την υπερβολική χρήση γενικευτικών φράσεων, από την αξιοποίηση λογοτεχνισμών και την επιτήδευση ή ανομοιογένεια του ύφους, την περιττολογία, την ελλιπή εφαρμογή ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης, την κατάχρηση της γενικής πτώσης, την προβληματική σύνταξη των δευτερευουσών προτάσεων και τις άσκοπες επαναλήψεις λόγω εκφραστικών αδυναμιών. (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005· Πετράκης, 2014).

Φαίνεται, επομένως, ότι δεν έχει γίνει επαρκώς αντιληπτό ότι γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν, προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχής συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας (γραπτός λόγος) ή η ολοκληρωμένη και σαφής υποστήριξη της (προφορικός λόγος). Αναλυτικότερα, η κατανόηση ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων πηγών, η σαφήνεια στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και στη σχεδίαση της μεθοδολογίας, η κατάλληλη αξιοποίηση της ορολογίας, οι έννοιες της κριτικής και συνθετικής επεξεργασίας μεγάλης ποσότητας δεδομένων, η ανάγκη για την ανάπτυξη πρωτότυπης σκέψης στην προσέγγιση μεθοδολογικών προβλημάτων, όπως και η ικανότητα ερμηνείας αποτελεσμάτων δείχνουν τη βαθιά σχέση νόησης και γλώσσας και την ουσιαστική

διάδραση γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων αναφορικά με την παραγωγή επιστημονικού λόγου. (Zinsner, 2001· Sternberg, 1999· Robinson, 2011).

Κάθε δηλαδή νέος ερευνητής, πέρα από το επιστημονικό του πεδίο, οφείλει να μελετήσει, να ασκηθεί και να αναπτύσσει συνεχώς τα γλωσσικά του εργαλεία, προκειμένου να είναι σε θέση να εκφράζεται με ακρίβεια, αντικειμενικότητα και νοηματική πυκνότητα σε όλα τα στάδια της συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας. Κι αυτό δεν γίνεται αυτόματα ούτε είναι εύκολο οι πρώτες προσπάθειες να φέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Αντίθετα, χρειάζεται κάποιος να ενισχύσει σταδιακά τη γλωσσική του ευελιξία, να μάθει από τα λάθη του, να εντρυφήσει μικροδομικά και μακροδομικά στο επιστημονικό κείμενο και να προετοιμαστεί σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ειδικά διαμορφωμένο γι' αυτόν τον διδακτικό σκοπό. Κατά συνέπεια, πριν φτάσει στο σημείο να εκπονήσει τη διπλωματική του και να αξιολογηθεί για την ικανότητα στην παραγωγή επιστημονικού λόγου, είναι αναγκαίο να έχει αναπτύξει τεχνικές και αισθητήριο αυτοαξιολόγησης της δουλειάς του (αρχική, διαμορφωτική και τελική), να ξέρει τι να παρατηρήσει και πώς να το διορθώσει ή επεξεργαστεί, (Πετράκης, 2014) γι' αυτό και γίνεται λόγος για τη σημασία της διάδοσης σχετικών εργατηρίων στα ελληνικά Πανεπιστήμια.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Γενικά κατά την εκπόνηση μιας επιστημονικής εργασίας στα περισσότερα επιστημονικά πεδία, σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, τα ζητήματα είναι περίπου τα ίδια. Αυτό που αλλάζει είναι ο βαθμός που απαιτείται να επιτευχθούν οι επιμέρους δείκτες ποιότητας, ενώ από ένα σημείο και μετά το ζητούμενο δεν είναι απλώς η συμμόρφωση και ορθή χρήση των κανόνων, εφόσον κριτήριο θετικής αξιολόγησής της έρευνας από την αρμόδια επιτροπή θεωρείται η παραγωγή νέας γνώσης. Πέρα από αυτή τη διαπίστωση, είναι σαφές ότι κάθε εργασία που εκλαμβάνεται ως επιστημονική, χρειάζεται να διερευνά ένα συγκεκριμένο επιστημονικό προβληματισμό, να προσδιορίζει σκοπό και στόχους, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει μεθοδολογικά εργαλεία, να συλλέγει, αναλύει και αποτιμά δεδομένα διατυπωμένα σ' ένα καλογραμμένο κείμενο. (Bell, 2007· Eco, 2001· Πετράκης, 2014).

Δεν είναι τυχαίο το συμπέρασμα του Umberto Eco, όπου στην εισαγωγή του βιβλίου *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία* (2001) φτάνει σε μια σημαντική διαπίστωση: «Δεν εκπλήσσομαι ότι σε κάθε χώρα του κόσμου οι κανόνες για μια καλή έρευνα, σε οποιοδήποτε επίπεδο πολυπλοκότητας, είναι εντελώς ίδιες» (Eco, 2011, σ. 23) Με λίγα λόγια, κάθε επιστημονικό κείμενο, ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο και τις μεθόδους προσέγγισης της έρευνας, οφείλει να απαντήσει στα καθοριστικά ερωτήματα: «τι», «γιατί» και «πώς». Δεν έχει σημασία, αν η έρευνα είναι εμπειρική ή θεωρητική, ιστορική ή κοινωνιολογική. Όλοι οι τύποι της έρευνας έχουν ένα «τι ερευνάται», ένα «γιατί ερευνάται» και «πώς ερευνάται». (Γκιόσος, 2016 στο Μανούσου, 2017).

Υπό αυτό το πρίσμα, ακολουθώντας τα διεθνή πρότυπα, είναι αναγκαίο να καταλήξουμε στον προσδιορισμό μιας σειράς οριζόντιων δεξιοτήτων σχετικά με τη συγγραφή ακαδημαϊκού λόγου στα ελληνικά ΑΕΙ, κοινές στα περισσότερα επιστημονικά πεδία, ώστε οι σπουδαστές μέσω της ανάπτυξής τους να προετοιμάζονται κατάλληλα για την εκπόνηση της διπλωματικής. (βλ. ΦΕΚ Α' 195/06-09-2011) Αυτό δεν σημαίνει ότι θα παραβλέψει κανείς το γεγονός πως κάθε επιστημονικό πεδίο προϋποθέτει και απαιτεί μια σειρά εξειδικευμένων ιδιοτήτων εκ μέρους των ερευνητών του. Ωστόσο, η διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας παραγωγής επιστημονικού λόγου εξαρτάται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που ο σπουδαστής χρειάζεται να καλλιεργήσει, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις συγγραφής της διπλωματικής. (Bates, 2015· Fraser, Crook & Park, 2007) Μάλιστα, όπως αναφέρθηκε, η διδασκαλία του Ακαδημαϊκού Λόγου φαίνεται ότι είναι περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική, αν επιμένει σε μια διεπιστημονική προσέγγιση, συνδυάζοντας αρχές μεθοδολογίας της έρευνας με ασκήσεις ανάπτυξης ακαδημαϊκού ύφους. Παρόλο που οι Σχολές αναρτούν όλο και πιο αναλυτικούς οδηγούς εκπόνησης διπλωματικών εργασιών δεν

είναι εφικτό να επικοινωνήσει κανείς την εμπειρία και δεξιότητες χρόνων μέσα από μια λίστα επιθυμητών χαρακτηριστικών ενός έργου.

Σύμφωνα με τη Μανούσου (2017), το γεγονός ότι ορισμένα Τμήματα στα ελληνικά ΑΕΙ οργανώνουν, ήδη από το 2007, εργαστήρια μεθοδολογίας και συγγραφής διπλωματικών εργασιών, όπου γίνεται εποικοδομητική κριτική σχετικά με την πρόοδο της έρευνας των φοιτητών, είναι ένα σημαντικό βήμα προς τη συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση του προβλήματος που περιγράφουμε.¹ Ωστόσο, τα εργαστήρια αυτά για όσους εκπονούν τη διπλωματική τους, παρά τη χρησιμότητά τους, λειτουργούν σποραδικά και αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις στην ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, όταν και όπου λειτουργούν, συνιστούν ένα ωφέλιμο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρέχοντας στους σπουδαστές την ευκαιρία να ακούσουν αξιόπιστη κριτική για την εργασία τους, αλλά και να μοιραστούν τις αγωνίες που βιώνουν κατά τη διαδικασία της εκπόνησής της. Επιπλέον, στα εργαστήρια πολλές φορές πληροφορούνται για ζητήματα που ίσως δεν είναι ξεκάθαρα (βλ. τη σύνταξη βιβλιογραφικών αναφορών, μεθοδολογικά ζητήματα κ.α.) και κυρίως εξοικειώνονται με την κουλτούρα της Σχολής και επικοινωνούν ουσιαστικότερα με άλλους φοιτητές που εκπονούν, παράλληλα, τη διπλωματική τους. Αποκτούν δηλαδή μια αίσθηση κοινότητας και μαθαίνουν να επικοινωνούν τη σκέψη τους και τους προβληματισμούς τους, αισθανόμενοι πως το ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι χώρος μάθησης και πολιτισμού και όχι απλώς πάροχος τίτλων σπουδών. (Μπακιρτζής, 2003· Χρυσαιφίδης, 2000).

Κατ' επέκταση, τα εν λόγω Εργαστήρια αποτελούν την πιο αξιόπιστη απάντηση στο σημαντικό κενό που παρατηρείται στην εγχώρια εκπαίδευση. Συνεπώς, χρειάζεται άμεσα να θεσμοποιηθούν, να οργανωθούν ακόμα περισσότερο σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και να επιμορφωθεί κατάλληλα εκπαιδευτικό προσωπικό, ικανό να εφαρμόζει διεθνώς δοκιμασμένες πρακτικές συνεργατικής μάθησης και να ακολουθεί τις γενικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες έρευνες για τη σύνδεση νόησης και γλώσσας είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι αμφότερες οι ικανότητες της κριτικής και δημιουργικής σκέψης που απαιτεί η επιστημονική έρευνα βασίζονται στο περιβάλλον που θα διαμορφώσει το πλαίσιο της αναστοχαστικής λειτουργίας και θα προσφέρει ευκαιρίες εμπάθνησης στις δομές της πραγματικότητας. Γι' αυτό είναι τόσο κρίσιμος ο ρόλος των εργαστηρίων και η σημασία της κατάλληλης οργάνωσής τους, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. (Mezirow et al., 2007· Morley, 2007).

Σε αυτή ακριβώς τη διαπίστωση βασίζεται και η σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης μιας τέτοιας διδακτικής σχεδίασης, εφόσον τα διαφορετικά ερευνητικά πεδία που επιδιώκουν να προσεγγίσουν τις έννοιες της κριτικής σκέψης, απαραίτητο στοιχείο κάθε επιστημονικής εργασίας, δίνουν συνεχώς νέες διαστάσεις στη νοητική λειτουργία και στους όρους που την περιγράφουν εννοιολογικά, αλλά και στις μεταξύ τους συσχετίσεις. Αποκαλύπτεται έτσι η πολυπλοκότητα του πνευματικού έργου που πραγματώνει τη γλωσσική σύνθεση διαφορετικών νοητικών διαδικασιών κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα ο/η σπουδαστής/στρια καλείται: α) να επιτύχει την κριτική αφομοίωση των πηγών και β) να αξιοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση, για να διαμορφώσει μια πρωτότυπη προσέγγιση της ερευνητικής υπόθεσης, την οποία θα αποτυπώσει γλωσσικά. (Pope, 1994)

Έτσι, ένας εκπαιδευτής του Ακαδημαϊκού Λόγου οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο τα στάδια μιας επιστημονικής εργασίας, αλλά και τα νέα δεδομένα σχετικά με τις δομές σκέψης που εμπλέκει η συγγραφή της, ώστε να σχεδιάζει και να υλοποιεί δραστηριότητες, κατάλληλες για την ενίσχυση των αναγκαίων δεξιοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δεν είναι ένα ακόμα πεδίο της Φιλολογίας, αλλά ένα προνομιακό διεπιστημονικό πεδίο με βασικό σκοπό την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, που επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που το κάθε άτομο συνθέτει τις νέες πληροφορίες, εφόσον η γλώσσα ως κώδικας εμπλέκεται στη διαδικασία ανάκλησης ή συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. (Brookfield, 1993· Runco, 2007).

¹ Για ανάλογη τάση στο εξωτερικό βλ. ενδεικτικά University of Washington, υλικό διαθέσιμο στο: <http://www.grad.washington.edu/profdev>. Ανακτήθηκε στις 10-9-2019.

Αναλυτικότερα, η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η κριτική σκέψη, βασικό χαρακτηριστικό κάθε ικανού ερευνητή, αποτελεί μια πολύπλοκη νοητική διεργασία που εμπλέκει ένα σύνολο ικανοτήτων, οι οποίες είναι δυνατό να ενισχυθούν με κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. (Wingate, 2014· Mezirow et al., 2007) Ενδιαφέρον για το θέμα μας έχουν και οι μελέτες των Pinker (1999) και Chomsky (1972), εφόσον επισημαίνουν ότι η γλώσσα δεν είναι ένας κώδικας που εκτελεί απλώς νοητικές εντολές, αλλά αλληλεπιδρά με τις δομές σκέψης και σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τον τρόπο πρόσληψης και αποτίμησης της πραγματικότητας. Άρα, δεν είναι δυνατόν να εξετάζεται σε ένα εργαστήριο Ακαδημαϊκού Λόγου η συγγραφή μιας επιστημονικής εργασίας ξεχωριστά από τα στάδια και τις μεθόδους της έρευνας. (Creme & Lea, 2008).

Μια διδακτική μεθοδολογία της ακαδημαϊκής γραφής που μπορεί να φέρει αποτελέσματα και να ενταχθεί με επιτυχία σε διαφορετικές Σχολές δεν μπορεί να περιλαμβάνει απλώς οδηγίες επιμέλειας κειμένου και συχνών γλωσσικών λαθών, αλλά θα συνδυάζει τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, κατά τρόπο ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ασκούνται σε δραστηριότητες που ενισχύουν συνδυαστικά νοητικές δομές και γλωσσικά εργαλεία. Οι σπουδαστές, είναι αναγκαίο, να κατανοήσουν τον βαθμό που η γλώσσα παρεμβαίνει στον τρόπο αντίληψης των δεδομένων τους, τα μετασχηματίζει και τα αποκρυσταλλώνει εννοιολογικά, ώστε να είναι εύληπτα στον δέκτη. Όπως αναφέρει ο Bakhtin (1981), η γλώσσα συνιστά ένα δίκτυο διαλεκτικής αντιπαράθεσης ατόμου, πολιτισμού και υλικού κόσμου, κατά τη διάρκεια της οποίας συντελείται ένας δυναμικός ανασχηματισμός των στάσεων του υποκειμένου σε σχέση με το τι ορίζεται ως πραγματικότητα. (Csikszentmihalyi, 1996· Waldrop, 1994).

Με βάση αυτόν τον άξονα συσχετίσεων αντίληψης και δημιουργικότητας στην παραγωγή τόσο του επιστημονικού, όσο και του δημιουργικού λόγου, ο Wallas (1926) θα επιμείνει στον τρόπο που γεννιέται η κεντρική ιδέα και μετατρέπεται σε γραπτό κείμενο, άρα θα μελετήσει τους τρόπους που η συνείδηση επιστρατεύει διάφορες πλευρές της νόησης και αξιοποιεί γλωσσικά εργαλεία, για να επιτευχθεί η κριτική ανασύνθεση των υλικών: α) προκαταρκτικό στάδιο: η συνειδητή εργασία για τη λύση των προβλημάτων, β) η φάση επώασης κατά την οποία ο εγκέφαλος εργάζεται ασυνείδητα και απορρίπτει τις περιττές ιδέες γ) ο φωτισμός, φάση που η υποσχόμενη ιδέα μεταβαίνει στη συνείδηση για περαιτέρω επεξεργασία και δ) η επαλήθευση, η συνειδητή δηλαδή αξιολόγηση και ανάπτυξη της ιδέας – σε αυτή τη φάση μπορούν να γίνουν και ανακλήσεις δεδομένων από άλλα στάδια. (Amabile, 1996· Μιχαηλίδης, 2018).

Αυτές οι κοινές αρχές στη σύγχρονη έρευνα σχετικά με τη διάδραση κριτικής και δημιουργικής σκέψης στην παραγωγή επιστημονικού και δημιουργικού λόγου, έχοντας ως βάση αναφοράς τη διερευνητική και δημιουργική φύση της γλώσσας δείχνουν ότι τα εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου μπορούν όσον αφορά στη δομή τους και σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας να αντλήσουν ενδιαφέρουσες πρακτικές από το παράδειγμα των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, που ήδη έχουν μια πορεία στην ελληνική εκπαίδευση και κερδίζουν συνεχώς χώρο στην επιστημονική κοινότητα.

Συγκεκριμένα και οι δύο τύποι Εργαστηρίου, με τον τρόπο που αναλύονται εδώ, απευθύνονται σε ενήλικους, απαιτούν αυτενέργεια και αυξημένο βαθμό συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων και οφείλουν να προβάλλουν θετικά πρότυπα που θα λειτουργούν ως καλές πρακτικές στη συνείδηση των διδασκομένων. Ωστόσο, είναι δεδομένο ότι η Ακαδημαϊκή Γραφή δεν είναι λογοτεχνικό είδος και παρά τα οφέλη που μπορεί ο εκπαιδευτής να αντλήσει από τη μελέτη της δομής των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, είναι σημαντικό να κατανοήσει ότι η δημιουργικότητα στην επιστήμη, αν και είναι σημαντική παράμετρος, λειτουργεί πολύ διαφορετικά απ' ό,τι στη λογοτεχνία. Σε ένα εργαστήριο Ακαδημαϊκού Λόγου χρειάζεται ένας πολύ μεγαλύτερος βαθμός πειθαρχίας σε συγκεκριμένα υφολογικά χαρακτηριστικά και μια πολύ πιο απαιτητική εμβάθυνση στη σχέση νοητικών δομών και γλωσσικών επιλογών. (Sawyer, 2009· Sternberg, 1999).

Πάντως, οι απόψεις προοδευτικών θεωρητικών, όπως ο Vygotsky [1934]· 1987), που υποστήριξαν τεχνικές ενθάρρυνσης της ελευθερίας έκφρασης, στρατηγικές κοινωνικής ευαισθητοποίησης και την ανάδειξη της προσωπικής ευθύνης του συγγραφέα-ερευνητή, που συμπεριλάμβανε κριτική αποτίμηση προτύπων της εκάστοτε μορφής λόγου, έχουν άμεση

σχέση με τη διδακτική του Ακαδημαϊκού Λόγου, με τον τρόπο που την περιγράψαμε. (Vernon, 1970). Το εργαστήριο είναι το κατάλληλο πλαίσιο για να επιχειρείται η αναγκαία ισορροπία διαλεκτικής σύνθεσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή καινοτομία και την ακαδημαϊκή συμμόρφωση, κατά τρόπο που να ευνοεί την ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των νέων ερευνητών διαμέσου της αποτίμησης προτύπων και ανασύνθεσης πηγών. (Pope, 2005 · Sawyer, 2007).

Άλλωστε, η συνεργατική μάθηση για να φέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα χρειάζεται να υλοποιείται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ανταλλαγής απόψεων και κοινών ενδιαφερόντων. Υπό αυτή την έννοια, ο ακαδημαϊκός λόγος μπορεί να αναπτυχθεί δια της μελέτης γραμματικών και συντακτικών κανόνων, όπως αξιοποιούνται και λειτουργούν μέσα σε επιστημονικά κείμενα, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αντιληφθούν εγκαίρως την αλληλεπίδραση γλώσσας και σκέψης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, οι απόπειρες γλωσσικής διαχείρισης ή ανασύνθεσης ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων είναι δυνατό να ενεργοποιούν πολύτροπα τη γνωστική και γλωσσική ευελιξία των συμμετεχόντων. (Sawyer, 2009· Waldrop, 1994).

Σε αυτά τα εργαστήρια, μακριά από το ύφος των διαλέξεων που παθητικοποιούν τον δέκτη, οι σπουδαστές θα μπορούν να οικειώνονται τα ιδιαίτερα στάδια και ιδιότητες που χαρακτηρίζει κάθε άρτια διπλωματική εργασία, προχωρώντας πέρα από το κανονιστικό πλαίσιο, ώστε να αναπτυχθεί ο ακαδημαϊκός λόγος. Βασικός σκοπός είναι να διαμορφώσουν σταδιακά οι εκπαιδευόμενοι μια σειρά κριτηρίων για την πρόσληψη, τόσο της δικής τους ερευνητικής προσπάθειας, όσο και άλλων ερευνητών, προκειμένου να τους βοηθήσει στη μελέτη τους και να τους ασκήσει στην έγκαιρη διάγνωση των αδυναμιών μιας έρευνας. Αυτές ακριβώς οι ιδιότητες, εφόσον καλλιεργηθούν, όχι μόνο δεν υπονομεύουν τον ρόλο του επόπτη, αλλά κάνουν ακόμα πιο ουσιαστική και εποικοδομητική την αλληλεπίδρασή του με τον εκάστοτε σπουδαστή, καθώς έχει διαμορφωθεί το αναγκαίο υπόβαθρο και πεδίο συνεννόησης. (Γκάφα και Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως γίνεται αντιληπτό, η διδακτική πράξη και οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι Έλληνες σπουδαστές, ακόμα και σε προχωρημένο επίπεδο σπουδών, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη συγγραφή πρωτότυπων επιστημονικών εργασιών. Οι βασικές ελλείψεις των κειμένων τους φανερώνουν τις γενικότερες ασυνέχειες και αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφού τεταρτοετείς φοιτητές ή ακόμα και μεταπτυχιακοί και υποψήφιοι διδάκτορες συνεχίζουν να παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική τους γλώσσα.

Όταν ένα πρόβλημα εμφανίζει τέτοια δυναμική, η απάντηση δεν μπορεί να είναι απλώς η επίρριψη των ευθυνών στους σπουδαστές. Ακόμα και αν υπάρχει ατομική ευθύνη, ένα συλλογικό πρόβλημα απαιτεί παρεμβάσεις, αναπροσδιορισμούς και λύσεις που θα φέρουν μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ικανοποιητικότερα αποτελέσματα. Το διακύβευμα δεν είναι μικρό, γιατί αφορά την ποιότητα της παραγωγής επιστημονικού έργου και τον βαθμό προετοιμασίας των νέων ερευνητών στην Ελλάδα, που θα πάρουν σταδιακά τη σκυτάλη της δημιουργίας νέας γνώσης στον εκάστοτε επιστημονικό χώρο.

Τέτοιου τύπου προβλήματα φωτογραφίζουν χρόνιες στενώσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταδεικνύουν τις επιπτώσεις υποτίμησης των Ανθρωπιστικών Επιστημών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και τους προβληματισμούς που εγείρει η επί χρόνια διδακτική διαμεσολάβηση της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικά της Έκθεσης στα ελληνικά σχολεία, που τη μετέτρεψε σε ένα μάθημα αποστήθισης συνωνύμων/αντωνύμων και στερεότυπων εκφράσεων. Την ίδια στιγμή, φανερώνει και ένα σοβαρό έλλειμμα στην επίγνωση της επιστημονικής ευθύνης από πολλούς σπουδαστές και νέους ερευνητές σχετικά με τον ρόλο τους ως εκκολλημένων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και την αδυναμία τους να αντιληφθούν ότι η συγγραφή μιας επιστημονικής εργασίας αποτελεί ένα απαιτητικό πνευματικό έργο και προϋποθέτει αυξημένη γλωσσική ικανότητα, προκειμένου να είναι άρτια. (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Αν και το πρόβλημα που περιγράφεται δεν συνιστά αποκλειστικά ένα ελληνικό φαινόμενο, στην ελληνική περίπτωση είναι περισσότερο περιπλεγμένο, γιατί σχετίζεται με χρόνιες στενώσεις, ενώ ενισχύεται και από τον βαθμό που η ελληνική κοινωνία έχει επενδύσει στην απόκτηση ακαδημαϊκών τίτλων. Τα εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου, στα πρότυπα άλλων εργαστηριακών μαθημάτων, μπορούν μέσα από μια διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση να καλλιεργήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση ή έστω στη μείωση του προβλήματος και σταδιακά ίσως συμβάλλουν και στη βελτίωση της γνώσης που παράγεται στην Ελλάδα.

Τα ελληνικά Πανεπιστήμια για να οργανώσουν αποτελεσματικά εργαστήρια Ακαδημαϊκής Γραφής, είναι σκόπιμο, όπως αναφέρθηκε, να μελετήσουν το παράδειγμα και την τάση των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, αναφορικά με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, τον συνδυασμό κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσα από τη μελέτη κειμενικών δεικτών και την έμφαση στην αλληλεπίδραση νόησης και γλώσσας. Ειδικά η τελευταία επισήμανση αποδεικνύει ότι η διεπιστημονική προσέγγιση του Ακαδημαϊκού Λόγου είναι η πιο αξιόπιστη επιλογή διδασκαλίας του, γιατί η σύγχρονη βιβλιογραφία επιμένει ιδιαίτερα στην ανάδειξη της διάδρασης ανάμεσα στις γνωστικές και γλωσσικές διεργασίες σε επίπεδο επιστημονικής σκέψης. Αν δηλαδή σε επίπεδο λογοτεχνικής έκφρασης η διαμεσολάβηση κανόνων μέσα από συνθετικές και ανασυνθετικές ασκήσεις είναι σημαντική για τη βιωματική προσέγγιση κειμενικών προτύπων, με σκοπό την ανάπτυξη και ωρίμανση δημιουργικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευόμενους με λογοτεχνικά ενδιαφέροντα, είναι ακόμα πιο σημαντική η οργάνωση τέτοιων εργαστηρίων σε επίπεδο ενίσχυσης του ακαδημαϊκού λόγου από τους αρμόδιους θεσμικούς φορείς. (Pinker, 1999).

Ακολουθώντας τη δομή και διδακτική μεθοδολογία που ορίζει η διεθνής βιβλιογραφία, οι σπουδαστές σε ολιγομελή τμήματα χρειάζεται να αναπτύξουν κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης και δεξιότητες αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης διπλωματικών εργασιών, ώστε να επιλέγουν και να επεξεργάζονται κατάλληλα τις πηγές τους. Με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο εκπαιδευτής οφείλει σε ένα τέτοιο εργαστήριο να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, όπου οι εκπαιδευόμενοι έμπρακτα θα ασκούνται μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες στην παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου και θα αναθεωρούν στάσεις του παρελθόντος που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιδιωκόμενη εξέλιξή τους.

Επιπλέον, τα Εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου χρειάζεται να ενταχθούν στα πρώτα έτη σπουδών, ώστε οι σπουδαστές να έχουν καλλιεργήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες μέχρι να αναλάβουν την εκπόνηση της δικής τους εργασίας. Ασκούμενοι οι σπουδαστές κάθε Σχολής στα στάδια της έρευνας και συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας (από την επιλογή θέματος έως και την παρουσίαση), θα είναι σε θέση να εμβαθύνουν στις βασικές αδυναμίες, να γνωρίσουν βασικές αρχές διαχείρισης χρόνου και τρόπους αποτελεσματικότερης συνεργασίας με τον επόπτη, να κατανοήσουν τις κύριες μορφές έρευνας και τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης ανά στάδιο έρευνας, όπως και να καλλιεργήσουν την αναγκαία ικανότητα γλωσσικής διαχείρισης και εκφραστικής ανασύνθεσης των δεδομένων τους. (Πετράκης, 2014).

Σε τελική ανάλυση, η λύση ενός τέτοιου προβλήματος οφείλει να εστιάζει στην πρόληψή του και σε εκπαιδευτικές επιλογές και πλαίσια που ενισχύουν την επιστημονική ταυτότητα των νέων ερευνητών. Η διεπιστημονική διδακτική του Ακαδημαϊκού Λόγου αποτελεί θεσμική και διοικητική απόφαση των ελληνικών Πανεπιστημίων και όχι μόνο ένα εκπαιδευτικό εγχείρημα, εφόσον δεν προετοιμάζει απλώς τους Έλληνες φοιτητές/τριες για την εκπόνηση της διπλωματικής τους, αλλά τους οικειώνει με τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής επιστημονικής εργασίας ενισχύοντας την ακαδημαϊκή τους σκέψη και ηθική. Σκοπός της οργάνωσής τους είναι να καλύψει τα μαθησιακά ελλείμματα των σπουδαστών διαφορετικών επιστημών, να αντιμετωπίσει στερεότυπες δομές που δημιουργήθηκαν από τις στενώσεις της ελληνικής εκπαίδευσης και να εξαλείψει προβλήματα, πριν φανούν επιζήμια και επηρεάσουν αρνητικά την πορεία ενός εκκολλαπτόμενου επιστήμονα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Michael Holquist (ed.), C. Emerson and M. Holquist (trans), Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bates, A.W (2015). Teaching in a digital age, guidelines for designing teaching and learning for digital age. Victoria BC campus. Διαθέσιμο στο: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>. Ανακτήθηκε στις 10/12/2019.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία, Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
- University of Cambridge. (n.d.). Joint Statement of the Skills training requirements for research students. Διαθέσιμο στο: www.skills.cam.ac.uk/postgrads/policy/skillstatement.pdf. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, στο Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη (μτφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace and World.
- Crene, P., & Lea, M. (2008). *Writing at university: A guide for students*. UK: McGraw-Hill Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Dunleavy, P. (2003). *Η διδακτορική διατριβή, οργάνωση, σχεδιασμός, συγγραφή, ολοκλήρωση*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Eco, U. (2001). *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*. Μ. Κονδύλη (μτφρ). Αθήνα: Νήσος.
- Fraser A. G., Crook, A. A. & Park, R. P. (2007). A Tool for Mapping Research Skills in Undergraduate Curricula. *Bioscience Education*. Διαθέσιμο στο: <http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/10.3108/beej.9.1>. Ανακτήθηκε στις 22/11/2019.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Howe, M. (1999). *Genius Explained*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lubart T. (2009). In Search of the Writer's Creative Process, στο Kaufman, S.B. & Kaufman J. C. (eds). *Psychology of Creative Writing*. Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press, 149-165.
- Koutsantoni, D. (2005). *Greek cultural characteristics and academic writing*. *Journal of Modern Greek Studies*, 23, 97-138.
- Mezirow, J. (2006). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού, στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 43-71.
- Mezirow, J. et al. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, στο Α. Κόκκος επιμ. και Γ. Κουλαουζίδης (μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Pope, R. (1994). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London: Routledge.
- Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge.

- Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική, για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν πλω.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. California State-Fullerton: Norwegian School of Economics & Business Administration.
- Runco, M.A. (2009). Writing as an Interaction with Ideas, στο Kaufman S.B. & Kaufman J.C. (eds). *Psychology of Creative Writing*. Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press, 180-195.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Sawyer, R. K. (2009). Writing as a Collaborative Act, στο Kaufman S.B. & Kaufman J.C. (eds). *Psychology of Creative Writing*. Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press, 166-179.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- University of Washington, (2015). Services and Resources for Graduate Students. Διαθέσιμο στο: <http://grad.uw.edu/for-students-and-post-docs/core-programs/grad-resources/>. Ανακτήθηκε στις 10/9/2019.
- Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected readings*. Middlesex: Penguin.
- Vygotsky, L. S. ([1934] 1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1, New York: Plenum.
- Waldrop, M. (1994). *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. London: Penguin.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace and World.
- Wingate, U. (2014). Approaches in acculturating novice writers into academic literacy, στο Lyda A. & Warchal, K. (eds.), *Occupying Niches: Interculturality, Cross-culturality and Aculturality in Academic Research*. New York: Springer, 103-118.
- Zinsser, W. (2001). On writing well. The classic guide to writing nonfiction. Quill, A Harper Resource Book. Διαθέσιμο στο: <http://www.craigcarey.net/f15advcomp/files/2015/08/Simplicity-and-Clutter-On-Writing-Well.pdf>. Ανακτήθηκε στις 22/8/2019.
- Ανδρεαδάκης, Σ. Ν., & Βάμβουκας, Ι. Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βασάλα, Π. (2003). Η επικοινωνία των σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, στο Λιοναράκης, Α. (επιμ). *Πρακτικά εισηγήσεων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, 296-306.
- Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2007). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Οι απόψεις των αποφοίτων του ΕΑΠ του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση», στο Lionarakis, A. (ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education Vol. A*, Αθήνα: Προπομπός, 286-295.
- Γκάφα, Κ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2007). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρόθηση των φοιτητών του ΕΑΠ, στο Lionarakis, A. (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education. Vol. A*. Αθήνα: Προπομπός, 343-351.
- Γκισόσος, Ι. (2016). *Γραπτός σχολιασμός της 3^{ης} Γραπτής Εργασίας στην ΘΕ ΕΚΠ 65, Ακαδημαϊκό έτος 2015-2106*. Αθήνα: ΕΑΠ.
- Δημητρίου Ι, Παπαϊωάννου Α., Σκούρα, Α. (2018). *Οδηγός εκπόνησης διπλωματικής εργασίας*. ΠΜΣ Οικονομικών Επιστημών. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECON409/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%9F%CE%9D%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3-%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B->

[%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3_ver-2018_12_31.pdf](#). Ανακτήθηκε στις 20-11-2019.

Θεοδωρίδης, Γ., & Πελέκης, Ν. (2013). *Οδηγός εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Τμήμα Πληροφορικής, Πειραιάς: ΠΑΠΕΙ. Διαθέσιμο στο: <http://infolab.cs.unipi.gr/theses/BSc-MSc-theses-guidelines-2013.pdf>. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα, στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 66-92.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Στ. (2009). *Όψεις του Ακαδημαϊκού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιοναράκης, Α. (2014). Ταξινόμηση και διαμόρφωση μοντέλων επιστημονικού λόγου για σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.) *Καινοτόμες διδακτικές τεχνικές – Γραπτός Επιστημονικός Λόγος*, Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μανούσου, Ε. (2017). Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή-ερευνητική εργασία. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <https://gellym.pressbooks.com/>. Ανακτήθηκε στις 12/8/2019.

Ματσαγγούρας, Η. (επιστ. υπεύθ.) (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*, Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μητσκοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Θεωρία και Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Διαθέσιμο στο: www.Greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/intex.html. Ανακτήθηκε στις 18/9/2019.

Μιχαηλίδης, Τ. (2018). Η δημιουργικότητα και ο δημιουργικός λόγος ως τρόπος αναπροσδιορισμού των ορίων της κριτικής σκέψης, στο: *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΕΑΠ, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, 6-8/10/2017, Κέρκυρα, 616-625. Διαθέσιμο στο: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/3rd_cw_conference_2017.pdf. Ανακτήθηκε στις 20/11/2018.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Οδηγός εκπόνησης διπλωματικής εργασίας. (2018). ΠΜΣ Τραπεζικής. Πάτρα: ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο: https://www.eap.gr/images/stories/pdf/TPA_ODHGOS_EKPONHSHS_DIPLWMATIKHS_ERGASIAS.pdf. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019.

Πετράκης, Μ. (2014). *Η Σύνταξη της Πτυχιακής Διατριβής (Dissertation)*. Β' έκδοση. Αθήνα: εκδ. Αθ. Σταμούλης.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

ΦΕΚ Α' 195/06-09-2011. Ν. 4009. *Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*. Διαθέσιμο στο: https://www.eng.auth.gr/fileadmin/neos-nomos-plaisio/2011-09-06%20CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%204009_2011%20CE%A6%CE%95%CE%9A%20CE%91%20195%20CE%BC%CE%B5%20CE%BA%CF%89%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD_v.9.0.pdf. Ανακτήθηκε στις 25/11/2019.

Χατζηνικήτα, Β., & Ρετάλη, Κ. (2014). Το οδοιπορικό της συγγραφής μιας έρευνας, στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, 33-52.

Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg. Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/3nipelef/files/2010/12/nonverbal-comunicacion.pdf>. Ανακτήθηκε στις 7/8/2019.