

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;
Δ. Σολωμός



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικόλαου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Μηλιώτη

Ε. Παπούλια

Α. Κάντα

Κ. Παπαμανώλη

Ν. Βαλανίδη

Α. Παπασταμάτη

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αλ. Ζερβού, Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Ι. Ν. Μπασλής, Αν. Η. Σακελλαρίου, Άννα Ιορδανίδου

ΕΤΟΣ ΕΝΔΕΚΑΤΟ. **29**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1992

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 1.500, Κύπρος 1.600

Εξωτερικού Ευρώπη 2.000, Αμερική 2.500

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 2.500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η Γλώσσα, όπως και η Νέα Παιδεία, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο: Κ. Ν. Παπανικολάου, Πατησίων 339Ε
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ.Ν.Π., Γλώσσα και επικοινωνία	σελ. 3
Κων. Ε. Μηλιώτη, Αντώνης Σαμαράκης: «Το δέντρο»	» 5
Ελένης Παπούλια, Κοινωνικές διεργασίες και ψυχοδυναμικές στις σχολικές τάξεις	» 20
Αριστ. Κάντα, Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	» 34
Κων. Παπαμανώλη, Οι ανθολογίες ποιήματος και πεζογραφήματος ..	» 44
Νίκου Βαλανίδη, Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ...	» 57
Αδαμ. Παπασταμάτη, Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο δημοτικό σχολείο	» 70

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στις 8, 9 και 10 Οκτωβρίου (1992) η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, οργάνωσε στο Παλαιό δημαρχείο (Πλατεία Κοτζιά), με τη συμμετοχή πολιτικών, καθηγητών του Πανεπιστημίου και δημοσιογράφων, μία συζήτηση με θέμα γλώσσα και επικοινωνία, θέμα πολύ επίκαιρο και ζωντανό.

Από τους τελευταίους, τους δημοσιογράφους, δημοσίευσε τις εντυπώσεις της η Κατερίνα Δασκαλάκη η εξαιρετη χρονογράφος της Μεσημβρινής, τη Δευτέρα 12 Οκτωβρίου στην εφημερίδα της που τη διευθύνει κιόλας. Είναι ένα χρονογράφημα που αναδίνει όλη τη λεπτότητα της γραφής της δημοσιογράφου.

«Ήταν ένα πολύ παράξενο πρωινό. Λίγο αργότερα, μέσα στη μεγάλη αίθουσα τελετών, με τα πορτρέτα των δημάρχων γύρω-γύρω, με τα χρυσοποίκιλτα ταβάνια και με τον φουστανελοφόρο Δημήτριο Καλλιφρονά να με κοιτάζει πάνω απ' το κεφάλι μου, υπήρξα μάρτυς και... συνένοχος, μιας συζήτησης που με γέμισε απορίες και μου πρόσθεσε προβλήματα. Η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, είχε αποδυθεί από δυο-τρεις μέρες, σε μια καθ' όλα αξιόλογη προσπάθεια. Κεντρικό της θέμα: η γλώσσα και τα πάθη της. Μίλησαν καθηγητές, μίλησαν πολιτικοί, ακούστηκαν θέσεις και αντιθέσεις και απορίες... Πήγαν όλοι, αν κατάλαβα καλά, με διάθεση αυτοκριτική και, κυρίως, με διάθεση «κάτι» να συνεισφέρουν, «κάτι» να επισημάνουν, «κάτι» να γίνει.

Οι πολιτικοί, οι ίδιοι, μίλησαν για την «ξύλινη» και «κενή» δική τους γλώσσα, για τον συνθηματικό τους λόγο, για το τίποτα που συχνά εκφράζει ο λόγος αυτός. Εξίσου, αν όχι περισσότερο, αυτοκριτικοί ήσαν και οι δημοσιογράφοι και —αν δεν κάνω λάθος τεράστιο— έχω την αίσθηση ότι κι εκείνοι ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση με την ίδια διάθεση. Θα έλεγα με αγωνία. Γι' αυτό που καθημερινά συμβαίνει, για τη γλώσσα αυτή που —είτε θέλουμε να το παραδεχθούμε ΒΓ με είτε όχι— φτωχαίνει και ευτελίζεται και, κατά περιπτώσεις, δολοφονείται εν ψυχρώ με ιδεολογική μάλιστα προκάλυψη.

Ελπίζω να μου συγχωρήσουν οι φιλόλογοι την κατάθλιψη που μου προκάλεσε η ευγενική τους πρόσκληση. Ζούσα με την αυταπάτη ότι «εκείνοι» θα μπορούσαν να συγκρατήσουν κάποια πράγματα, ότι «εκείνοι» είναι ταγμένοι, λίγο ιεραποστολικά, στη διαφύλαξη των «οσίων». Άκουσα, όμως, απόψεις που με άφησαν κατάπληκτη, απόψεις που δεν

πίστευα ότι θα μπορούσα ν' ακούσω σε μια αίθουσα γεμάτη από τους μελετητές της γλώσσας και της ιστορίας της. 'Ακουσα ότι «δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα», ότι η γλώσσα μπορεί και πρέπει να αφομοιώνει και τις διαστρεβλώσεις και τα λάθη. 'Ότι «δεν πειράζει» που τα παιδιά δεν διδάσκονται αυτά που πρέπει να διδάσκονται και ότι κανένας πέραν των φιλόλογων δεν έχει την «αυθεντία» να κρίνει αν πρέπει τα παιδιά να μαθαίνουν να διατυπώνουν σωστά ή να διατηρούν μια συνέχεια σ' ένα γλωσσικό ιδίωμα που άντεξε αιώνες. 'Εγιναν και συντονισμένες επιθέσεις κατά των Αρχαίων Ελληνικών από πολλούς: φοβάμαι, πολύ φοβάμαι, ότι αυτό συμβαίνει επειδή είναι ελάχιστοι πια οι φιλόλογοι που είναι σε θέση να τα διδάξουν. 'Ακουσα και το υπέροχο ότι η κακή γνώση της ελληνικής οφείλεται στο γεγονός ότι «μόλις από το 1981» άρχισε να διδάσκεται γραμματολογία στα σχολεία, λες και πριν από το 1981 τα παιδιά δεν διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα στα σχολεία, την ελληνική ορθογραφία ή ό,τι έχει απομείνει από αυτήν. 'Ακουσα κι άλλα πολλά. 'Ότι η λέξη «οικολογία» είναι... γαλλική ή αγγλική, κατά περίπτωση (φαντάζομαι κι αναλόγως του ποία γλώσσα χειρίζεται καλύτερα ο μελετητής και σε ποια χώρα έκανε μεταπτυχιακές σπουδές), ότι «λάθος, πολύ λάθος!» εμείς οι δημοσιογράφοι, αλλά και εσείς φαντάζομαι, γράφουμε τη λέξη «πολυθρόνα» με «ύψιλον» διότι είναι ιταλική poltrona και πρέπει να γράφεται με «ιώτα», και άλλα τέτοια. Τώρα, εγώ βγήκα και ρώτησα φίλο μου διαπρεπή φιλόλογο και πανεπιστημιακό καθηγητή που εχλεύασε και μίλησε για «αντιδάνειον» του «πολυθρονίου», αλλά αυτά δεν είναι μοντέρνα και προοδευτικά πράγματα και σημαίνουν καθυστέρηση, άρα καταργούνται. Καλύτερα να συνεννοούμαστε με κρότους. 'Αλλωστε, έτσι που πάμε εκεί θα καταλήξουμε.»

Αυτές είναι οι εντυπώσεις ενός καλλιεργημένου ανθρώπου που δεν έχει κανένα λόγο να τα γράψει όλα αυτά. Οι ομιλητές στη συζήτηση αυτή ήταν οι ακόλουθοι:

Πολιτικοί: Κ. Αλισανδράκης, Θεόδ. Κασίμης, Χάρης Καστανίδης, Αύγ. Μπαγιόνας, Θεόδ. Μπόλης, Γιώρ. Σαρηγιάννης. Δημοσιογράφοι: Κατερ. Δασκαλάκη, Λέων Καραπαναγιώτης, Παντ. Μπουκάλας, Γιάννης Τζανετάκης. Συντονιστές στους πρώτους, ο Αγαθοκλής Χαραλαμπόπουλος, στους δεύτερους ο Γιώρ. Δημητριάδης και στους τρίτους ο Χριστ. Χαραλαμπάκης.

Κωνσταντίνου Ε. Μηλιώτη

ΑΝΤΩΝΗΣ ΣΑΜΑΡΑΚΗΣ: «ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ»¹:
ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ - ΥΦΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΣΠΟΥΔΗ ΠΕΡΙ ΥΦΟΥΣ²

*What do you read, my lord?
Words, words, words.*

στο Νίκο Ρήγα

Επιχειρώντας κανείς να γνωρίσει το ύφος ενός συγγραφέα³, είτε από ένα κείμενό του είτε από το συνολικό έργο του, η πρώτη ενέργεια στην οποία οφείλει να προβεί, ώστε και ο ίδιος να νιώσει περισσότερο επαρκής, αλλά και ο αναγνώστης να ενημερωθεί πλήρως για το θέμα, είναι να εντοπίσει τη σημασία που δίνεται στο ύφος από τους σχετικούς μελετητές.

Επιβάλλεται, πρωταρχικά, να καταστήσουμε σαφές πως δε θα χρησιμοποιήσουμε την παλαιότερη ορολογία —και συνακόλουθα τη λογική της— «καλολογία», «γιατί είναι φορτισμένη με την απόχρωση που της έδωσε η σχολαστική ή ερασιτεχνική αντιμετώπιση της λογοτεχνίας»⁴. Ακόμη θεωρούμε πως η χρήση της στατιστικής, που, παρά τις επικρίσεις ορισμένων, έστω και διαισθητικά είχε τη θέση της στη σκέψη και το έργο παλαιότερων μελετητών, είναι εντελώς απαραίτητη για τις υφολογικές εργασίες.

Το ύφος, σε αφηγηματικά ή ποιητικά κείμενα, είναι συνυφασμένο με τη γλώσσα. Στην προσπάθειά του να ερευνήσει κανείς το ύφος δεν κάνει τίποτε άλλο παρά μια ενδελεχή προσπάθεια για την ανίχνευση των γλωσσικών δομικών στοιχείων⁵. Αυτά σηματοδοτούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που στοιχειοθετούν το ύφος ενός κειμένου. Πρόκειται συνεπώς για μια γλωσσολογική έρευνα: γι' αυτό το λόγο δεν είναι παράδοξο το γεγονός ότι προέκυψαν διαξιφισμοί μεταξύ φιλολόγων και γλωσσολόγων τίνος αρμοδιότητα είναι η μελέτη του ύφους.

Ούτε ο Αριστοτέλης στην «Ποιητική» του ούτε ο Δημήτριος στο σχετικό έργο του δίνουν ορισμό για το ύφος, αλλά ο τελευταίος το διακρίνει σε τέσσερις τύπους⁶. Ο Κ. Ιω. Παπανικολάου αναφέρεται διεξοδικά στα στοιχεία, τις ιδιότητες και τα σχήματα του ύφους αποφεύγοντας και αυτός να το ορίσει. Μόνο

όταν έρθουμε σε κείμενα που έχουν γραφεί από γλωσσολόγους, διαπιστώνουμε πως το θέμα του ύφους και της υφολογίας αντιμετωπίζονται διεξοδικότερα.

Κατά τον G. Mounin «Υφολογία πρέπει να είναι η επιστημονική μελέτη των γλωσσικών ιδιοτήτων που επιπλέον έχει ένα μήνυμα, όταν ασκεί μια ποιητική ή λογοτεχνική λειτουργία ή, ευρύτερα, αισθητική (εκτός από τη συνηθισμένη του επικοινωνιακή λειτουργία)»⁷, ενώ ο M. Riffaterre, όπως αναφέρει η Ζωή Σαμαρά⁸, υποστηρίζει ότι «Υφολογία είναι η γλωσσική επιστήμη που μελετά την αντίληψη του μηνύματος (δοκίμια, 137)».

Κατά το Γ. Μπαμπινιώτη «Ύφος είναι η συνειδητή επιλογή ορισμένων επαναλαμβανόμενων, κατά κανόνα, δομικών σχημάτων, που απαρτίζουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα, μια «ποιητική γραμματική». Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται κυρίως από έμφαση στη μορφή (έναντι του περιεχομένου) και στην συγκινησιακή/βιωματική πλευρά της γλώσσας (αντί στην λογική της έκφραση). Η όλη οργάνωση του ύφους υπηρετεί συγκεκριμένες προθέσεις». Ο R. Barthes από την πλευρά του μελετώντας τι είναι η γραφή υποστηρίζει. «Η γλώσσα είναι λοιπόν εντεύθεν της Λογοτεχνίας: το ύφος, σχεδόν επέκεινα: εικόνες, τρόπος έκφρασης, λεξιλόγιο γεννιούνται από το σώμα και το παρελθόν του συγγραφέα και γίνονται σιγά σιγά αυτοματισμοί της τέχνης του. Διαμορφώνεται έτσι, κάτω από το όνομα ύφος, μια γλώσσα αυτάρχης, που αντλεί από την προσωπική και μυστική μυθολογία του δημιουργού»⁹.

Συνάμα χρειάζεται να τονιστεί ότι η σύγχρονη υφολογία δεν επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς αξιολογικής φύσεως παρατηρήσεις. Χαρακτηριστικά ο R. Champagnat γράφει: «Στη γλωσσολογική ανάλυση, πάντως, το «ύφος» δεν είναι ένα στολίδι ή μια αρετή: δεν είναι κάτι που θα χαρακτηριστεί «καλό» ή «κακό»¹⁰. Απλά «Η υφολογική ανάλυση μελετά τη συμπεριφορά των λέξεων στο λογοτεχνικό κείμενο. Μια μεμονωμένη λέξη δεν προσδιορίζει το ύφος, εκτός αν τη μελετήσουμε σε σχέση με το διακείμενο που υπονοεί ή με το κενό που την περιβάλλει»¹², σύμφωνα με όσα παρατηρεί η Ζ. Σαμαρά παρουσιάζοντας τις θέσεις του Riffaterre.

Αποτελεί μάλιστα κοινό τόπο στους μελετητές η συνείδηση της δυσκολίας, που ενέχει το εγχείρημα της υφολογικής έρευνας με τα εργαλεία και τις μεθόδους που διαθέτει, να προσφέρει πλήρη ερμηνεία των αισθητικών αξιών του κειμένου το οποίο εξετάζεται¹¹. Έχοντας κατά νου αυτή την άποψη θα προχωρήσουμε στην ανίχνευση των γλωσσολογικών και υφολογικών στοιχείων και παραμέτρων του υπό συζήτηση αφηγηματικού κειμένου.

Το κείμενο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη, που διακρίνονται με διάκενο.

I. Το πρώτο —και μεγαλύτερο— μέρος εκτείνεται στις σσ. 162-165.

Εκείνο το οποίο αρχικά παρατηρεί ο αναγνώστης είναι η παράλληλη χρήση της παρατακτικής σύνδεσης των προτάσεων, μάλιστα με κατάχρηση του συμπλεκτικού συνδέσμου και¹⁶ («ένας ίσχιος και τον έπιασε άξαφνα αγκαζέ»

—«Μύριζε άσχημα η ανάσα της και αηδίασε» — «τραύλισε και τον είχε κόψει κρύος ιδρώτας» — «είπε η θεία Μαριάνθη και τον κοίταξε» — «είπε και δυνάμωσε τη λαβή» — «ενθουσιάστηκε και τον φίλησε και στα δυο μάγουλα») και του ασύνδετου σχήματος («Σεπτέμβρης είτανε και τότε, τον περασμένο χρόνο, είταν ακόμα στην Αθήνα οι Γερμανοί» — «του ξέφυγε του πράκτορα, τα κατάφερε» — «τον είχε καθηλώσει καταμεσής στο πεζοδρόμιο, κόσμος πολύς γύρω τους, κόσμος πολύς και φασαρία, η βραδινή κίνηση ολοένα και φούντωνε» — «και λέω, Μαριάνθη, δε γίνεται, κάποιος γνωστός θα περάσει»). Ο και χρησιμοποιείται γύρω στις σαράντα (40) φορές.

Συνάμα υπάρχει πολυστιξία, στην οποία την πρώτη θέση λαμβάνει το κόμμα, χωρίς να υστερούν τα αποσιωπητικά, τα θαυμαστικά, τα ερωτηματικά, τα εισαγωγικά, των οποίων γίνεται χρήση, όταν αλλάζει ο ομιλητής, μια που ο διάλογος είναι συχνός, και η πάνω με την κάτω τελεία. Μερικά παραδείγματα το επιβεβαιώνουν. «Α, τώρα που σε βρήκα, δε μου γλιτώνεις!» — «είταν ακόμα στην Αθήνα οι Γερμανοί...» — «που γλίστρησε πλάι του σαν ίσκιος...» — «και του ξέφυγε... της θείας Μαριάνθης όμως πού να της ξεφύγει!...» — «Τέτοια λαχτάρα δεν την περίμενα!...» — «...Είδες λοιπόν;» — «Όχι, όχι! Μη λες τίποτα!» — «τον περνούσε τρία χρόνια: 42 αυτός, 45 αυτή.» — «Αλλά θα με πας εκεί που θέλω εγώ: στον "Κρόνο"». Παίζει: «Μια νύχτα έρωτος» — «Τι βιβλία είν' αυτά Γιωργάκη;...». Έχουμε είκοσι (20) θαυμαστικά, έξι (6) διπλές τελείες και τρία (3) ερωτηματικά.

Ως προς τη μορφολογία των λέξεων, εκτός από τον τίτλο του κινηματογραφικού έργου («Μια νύχτα έρωτος»)¹⁵ —που και αυτός είναι κατά το ήμισυ διατυπωμένος στην καθαρεύουσα— ακολουθεί τους λαϊκούς σχηματισμούς των λέξεων και της κλίσης τους σύμφωνα με τη γραμματική. Το λεξιλόγιό του πάλι είναι αντλημένο από μία δημοτική χωρίς ακρότητες: μία εξαίρεση αποτελεί η λέξη «μπάστακας». Έχουμε τρεις (3) ξένες λέξεις με ελληνικούς χαρακτήρες, όπως «Κομμαντατούρ», «καουμπόικα» και «Ρομάντσα», από τις οποίες οι δύο τελευταίες τουλάχιστον δεν είναι δυνατό να αποδοθούν διαφορετικά, αφού έχουν ελληνοποιηθεί. Οι λέξεις είναι καθημερινές, πολυχρησιμοποιημένες και ανάλογες με το λόγο των προσώπων που διαλέγονται¹⁶.

Το ίδιο ισχύει για τα λίγα επίθετα, που λειτουργούν ως ονοματικοί προσδιορισμοί («πολλά φώτα» — «λαβή σιδερένια» — «δόντι χαλασμένο» — «μούτρο πασίγνωστο» — «κρύος ιδρώτας»): συνήθως έπονται του ουσιαστικού που προσδιορίζουν.

Όταν αναφέρεται στον τίτλο ενός βιβλίου, χρησιμοποιεί κεφαλαία γράμματα (ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΔΕΝΔΡΟΚΟΜΙΑ), όπως επίσης για την επιγραφή ΝΑΥΚΡΑΤΟΥΣΑ¹⁷, σε ναυτικό πηλήκιο, που είναι γραμμένη στην καθαρεύουσα.

Οι σύνθετες λέξεις, που χρησιμοποιεί είναι ελάχιστες («ξαναπέρασαν»),

«πασίγνωστο», «χειρονομίες», «αϋπνίες», εμφανίσιμη») και δε διακρίνονται για την πρωτοτυπία τους ή τον πλούτο τους σε είδη.

Η ρηματική φράση κυριαρχεί — συχνά το ρήμα είναι μία από τις δύο ή τρεις λέξεις της πρότασης («Παίζει:» — «Την κοίταξε και δε μπόρεσε να πει ούτε Α.» — «είπε ψυθιριστά και στάθηκε λίγο» — «Να, δε μπορώ να μαντέψω» — «Γιωργάκη, θέλω...» — «Εννοείς,» — «Είδε τα βιβλία»).

Οι επαναλήψεις φράσεων και λέξεων είναι συχνές: τέσσερις (4) φορές η πρόταση «δε μου γλιτώνεις», τρεις (3) ο ονοματικός προσδιορισμός «χαλασμένο δόντι», δύο (2) φορές η πρόταση «θέλω απόψε από σένα...», τρεις (3) «Μια νύχτα έρωτος», δύο (2) «Και λέω, Μαριάνθη, δε γίνεται, κάποιος γνωστός θα περάσει», δύο (2) φορές «τρελλαινουμε για καουμπόικα...», ενώ πολύ συχνά επαναλαμβάνεται το «Γιωργάκη» και πέντε (5) φορές η λέξη «δέντρο». Όπως έχει τονίσει ο Καβάφης η επανάληψη πάντοτε εξυπηρετεί κάποια σκοπιμότητα, που είναι η εμφατική δήλωση κάποιων σημείων. Αυτά πιθανώς να αναφέρονται στο χώρο των συναισθημάτων (πάθος, τρυφερότητα) είτε στη μετάδοση κάποιων μηνυμάτων είτε στην κριτική μιας κατάστασης.

Αρχετές είναι οι μεταφορές («έπεσε πάνω στα πολλά φώτα και στη θεία Μαριάνθη» — «βγήκε από το σκοτάδι» — «γλίστρησε πλάι του» — «του σφύριξε στ' αυτί» — «η βραδινή κίνηση ολοένα και φούντωνε» — «τον είχε κόψει κρύος ιδρώτας» — «έχω πάνω από μισή ώρα» — «τρελλαινουμε για καουμπόικα» — «κόλλησε πάνω του» — «χαλασμένο δόντι» — «θα τον μαγκώσεις»), ενώ μετρημένες είναι οι παρομοιώσεις¹⁸ («σαν ίσκιος» — «σα μπάστακας»).

Έχουμε μία ανάληψη¹⁹, προκειμένου να παραλληλιστεί ένα περιστατικό του παρελθόντος με ένα ανάλογο του παρόντος στα πλαίσια του αφηγηματικού λόγου. Διαφαίνεται από αυτή μια ειρωνεία, διότι, ενώ η δυσκολία τότε (Κατοχή) ήταν μεγαλύτερη και οι συνθήκες απημέστερες από ό,τι στο παρόν, ο πρωταγωνιστής κατάφερε (στο παρελθόν) να υπερκεράσει τα υπάρχοντα εμπόδια και να ελευθερωθεί, τώρα δεν καταφέρνει να επιτύχει κάτι ανάλογο και να ξεφύγει από τη μέγγενη της θείας Μαριάνθης.

Αυτή η τακτική που ακολουθεί στη γραφή του κειμένου ο συγγραφέας δείχνει έναν κοφτό λόγο, που προσιδιάζει προς εκείνο της καθημερινής ομιλίας, ο οποίος διεξάγεται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους, όταν αυτοί συναντιούνται στο δρόμο ή βρίσκονται κάτω από την επήρεια της βιασύνης.

Έχουμε μικροπερίοδο λόγο, οι προτάσεις ηθελημένα σύντομες και η κυριαρχία της παρατακτικής σύνδεσης (κυρίως συμπλεκτικοί και αντιθετικοί) εμφανής, οπότε οι δευτερεύουσες προτάσεις υποχωρούν. Οι προτάσεις σπάνια υπερβαίνουν τη μία γραμμή, είναι απλές²⁰ και καθόλου περίπλοκες στη δομή τους.

Πρόκειται, λοιπόν, για έναν ασθμαίνοντα λόγο, που κυριαρχείται από έντα-

ση και άγχος. Ασφαλώς διακρίνεται για θεατρικότητα, με αποτέλεσμα να διαθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που θα συνέβαλαν, ώστε να λειτουργήσει ως θεατρικό μονόπρακτο. Το ύφος είναι κατεξοχήν διαλογικό· γίνεται ακόμη εναλλαγή μονολόγου, ενίοτε εσωτερικού, και αφήγησης, που δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για διάλογο. Στην ενότητα αυτή έχουμε εναλλαγή αφήγησης και διαλόγου, που κυριαρχεί.

Η χρήση των αποσιωπητικών δεν αποσκοπεί τόσο, ώστε να δώσει την ευκαιρία στον αναγνώστη να ενεργοποιήσει τη σκέψη του και να εντοπίσει τα πιθανώς παραλειπόμενα²¹, όσο σηματοδοτεί μια αμηχανία από την πλευρά του προσώπου που μιλά, το οποίο όχι μόνο δυσκολεύεται να αρθρώσει πλούσιο λόγο, αλλά σε κάποιο βαθμό αποζητά την ενισχυτική παρέμβαση του συνομιλητή του ή έχει την αίσθηση πως μ' αυτό τον τρόπο διαλέγεται μαζί του. Πάντως περισσότερο έλκει την προσοχή, παρά παρέχει την εντύπωση πως κάτι απουσιάζει, που πρέπει να συμπληρωθεί.

II. Στο δεύτερο μέρος (σσ. 165-168) έχουμε εναλλαγή αφήγησης και περιγραφής, οπότε το ύφος κυμαίνεται ανάμεσα στο αφηγηματικό, κατά κύριο λόγο, και το περιγραφικό.

Η παρατακτική σύνδεση έχει περιοριστεί, ενώ ο και χρησιμοποιείται δεκατρείς (13) φορές, μερικές από τις οποίες στην αρχή της πρότασης («Και το πήρε σπίτι του» — «Και τ' άφισε εκεί, στην κώχη της μικρής αυλής...» — «Και είχε γίνει το ένα τοις χιλίοις!»). Επίσης το ασύνδετο, χωρίς να απουσιάζει («Ξήλωσε δυο πλάκες στο βάθος της αυλής, δούλεψε πολύ ώρα ίσαμε να τις ξηλώσει, πλήγωσε τα χέρια του, δεν τον ένοιαζε, έπρεπε να κάνει γρήγορα, γρήγορα, τώρα που το δέντρο είχε ακόμα ζωή στις φλέβες του...») — «Τόβλεπε να μεγαλώνει, τ' άκουγε, τ' αφουγκραζότανε να μεγαλώνει, το αισθανότανε να μεγαλώνει, να ψηλώνει, να δένει...» — «Έπειτα πήγε κοντά του, πλάι του, το άγγιξε, του μιλούσε... Ώρες ολόκληρες του κρατούσε συντροφιά τις νύχτες το δέντρο...»), βρίσκει σε μικρότερη έκταση.

Ήδη από τα παραδείγματα που παραθέσαμε φαίνεται πως εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, τα οποία όμως — με εξαίρεση το κόμμα και τα αποσιωπητικά — είναι λιγότερα. Έχουμε δύο (2) θαυμαστικά («Και είχε γίνει το ένα τοις χιλίοις!» — «Τώρα όχι η ερημιά»), μία (1) φορά εισαγωγικά («είχα έναν "δικό του"») και δύο (2) διπλές τελείες («που είναι κρίσιμες στη ζωή του ανθρώπου») — «πήρε στα χέρια του αυτό που είχε πέσει:»).

Για μία λέξη, προκειμένου να τονιστεί η σημασία της και να ξεχωρίσει, έχει χρησιμοποιηθεί αραιή γραφή· αλλιώς τ ι κ ο· Δεν υπάρχει ξένη λέξη με καμία μορφή.

Οι σύνθετες λέξεις («ημιφορτηγό», «εγκαταλείψει», «άσφαλτος», «καταθλιπτικά», «ολοένα») είναι περίπου ίσες στον αριθμό με το πρώτο μέρος. Δεν αποβλέπουν σε συγκεκριμένο στόχο ή τη δημιουργία ύφους.

Τα επίθετα («μικρό σώμα» — «άγουρο σώμα» — «μικρό δωμάτιο» — «έρημης, μοναχικής ζωής» — «μια ζεστή χαρούμενη έκπληξη» — «μικρό θαύμα» — «μικρή στενόχωρη ζωή» — «μικρής αυλής» — «βαθιές ρίζες» — «μικρής καρδιάς») είναι περισσότερα, ενώ υπάρχει μια εμμονή στο επίθετο «μικρός», που δηλώνει μέγεθος και παράλληλα υποδηλώνει τρυφερότητα. Εδώ προηγούνται πάντοτε του ουσιαστικού που προσδιορίζουν.

Συνεχίζεται η προτίμηση προς τη ρηματική φράση (βλ. το δεύτερο παράδειγμα από το ασύνδετο).

Η πρόταση και η περίοδος λόγου γίνονται μεγαλύτερες και πιο σύνθετες, με συνέπεια να χρησιμοποιούνται συχνότερα δευτερεύουσες προτάσεις και ο λόγος να γίνεται, σε κάποιο βαθμό, πιο σύνθετος («Δε μπορούσε να το εγκαταλείψει, ένωσε εκείνη την ώρα πως δεν μπορούσε να το εγκαταλείψει, στα χέρια του είχε ένα πλάσμα που είχε μέσα του ζωή, αν τ' άφηνε μόνο στη νύχτα, θα είτταν σα να είχε εγκαταλείψει έναν τραυματία...»).

Από το πρώτο στο δεύτερο μέρος απουσιάζει εκείνο το πλήθος των προτάσεων-περιόδων, που δεν εκτεινόταν πέραν της μιας γραμμής.

Οι επαναλήψεις επίσης επανέρχονται («και οι άλλοι, όλοι οι άλλοι... ή όχι οι άλλοι» — «δε μπορούσε να το εγκαταλείψει,... δε μπορούσε να το εγκαταλείψει,» — επίσης η λέξη «δέντρο» αναφέρεται είκοσι φορές), αλλά σε μικρότερη συχνότητα.

Υπάρχουν αρκετές μεταφορές, όπως «Το δέντρο... έριξε βαθιές ρίζες στην καρδιά του» — «τον έκαιγε η ανησυχία» — «έτρεξε με λαχτάρα» — «ολοένα και πιο σφικτά δενότανε». Επειδή το δέντρο παρομοιάζεται συνέχεια με το σώμα μικρού παιδιού και αντιμετωπίζεται ως ον με ανθρώπινες ιδιότητες, όπως τη συντροφικότητα και τη φιλία, θα λέγαμε ότι το τμήμα αυτό διακρίνεται για πλήθος παρομοιώσεων και προσωποποιήσεων («κρατώντας στα χέρια του το μικρό σώμα...» — «θα ήταν σα να είχε εγκαταλείψει έναν τραυματία» — «πήρε το μικρό σώμα» — «τώρα είχε ένα φίλο, είχε έναν "δικό του"» — «το αισθανότανε να ψηλώνει, να δένει» — «είταν ένα φως μεσ' στη νύχτα» — «Ώρες ολόκληρες του κρατούσε συντροφιά τις νύχτες το δέντρο...»). Επομένως διακρίνεται για την τεχνική ποικιλία του.

Όλο το δεύτερο μέρος αποτελεί μια ανάληψη σε σχέση με το παρόν της αφήγησης.

III. Το τρίτο μέρος είναι το μικρότερο σε έκταση (σσ. 168-169).

Εδώ έχουμε εναλλαγή αφηγηματικών και διαλογικών μερών, ενώ δεν απουσιάζουν οι αναφωνήσεις («'Αλα, Τζων!... 'Αλα, Τζων!...») στη δίωρη διάρκεια του κινηματογραφικού έργου, που δηλώνουν ενθουσιασμό και υπερδιέγερση.

Η παρατακτική σύνδεση επίσης εναλλάσσεται με το ασύνδετο σχήμα. Υπάρχουν δώδεκα (12) και («Και τέλος - τέλος» — «Και η φωνή του ομιλητή»), αριθμός αρκετά μεγάλος.

Η πολυστιξία είναι ανάλογη του πρώτου μέρους, αφού έχουμε πολλά κόμματα και εισαγωγικά, τα οποία οφείλονται στο διάλογο, δέκα (10) θαυμαστικά («είμαι σε υπερδιέγερση!» — «Θα δούμε και το ζουρνάλ!» — «Η Χιροσίμα δεν έχει τώρα τίποτα... τίποτα!..»), τρία (3) ερωτηματικά («Το ζουρνάλ;» — «δεν πληρώσαμε;») και έξι (6) διπλές τελείες («ολοένα έβαζε τη φωνή;» — «Το ζουρνάλ είχε πολλά και διάφορα:»).

Ως προς το λεξιλόγιο η απόκλιση που παρατηρείται είναι η κατ' επανάληψη χρήση της γαλλικής λέξης «ζουρνάλ», αντί επίκαιρα ή ειδήσεις, η επίσης γαλλική «Παρντόν» και τα κεφαλαία THE END²², στα αγγλικά, που εμφανίζονται στην οθόνη, όταν η ταινία τελειώνει. Ακόμη τα λόγια του ομιλητή στο «ζουρνάλ» είναι τυπωμένα με μαύρα γράμματα (εμφατική γραφή) (Το περασμένο μήνα, τον Αύγουστο... ούτε ένα δέντρο!..). Η επιλογή είναι σκόπιμη, διότι δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα και προετοιμάζει τον αναγνώστη για το μήνυμα του τέταρτου μέρους, που θα ακολουθήσει.

Τα σύνθετα μετρημένα και συμβατικά («ανησυχία» — «ολόκληρες» — «ξανάβρισκε» — «προβάλλονταν» — «ξαναχτύπησε» — «διάδρομο» — «απέραντη»).

Τα επίθετα είναι περίπου ισάριθμα με τα προηγούμενα (απολλά πράγματα — «μεγάλη ανησυχία» — «ολόκληρες ώρες» — «μεγάλο ενθουσιασμό» — «δυνατές αγκωνιές» — «χαλασμένο δόντι» — «απέραντη ερημιά»), αλλά σχετικά είναι τα περισσότερα που υπάρχουν, εάν προσμετρήσουμε την έκταση που λαμβάνει το μέρος αυτό. Μάλιστα έρχονται σε κάποια αντίθεση με τα επίθετα του δεύτερου μέρους: (εκεί) μικρός vs (εδώ) μεγάλος, ολόκληρος, δυνατός. Ούτε σ' αυτή την περίπτωση διακρίνονται για ποιικιλία ή πλούτο.

Η ρηματική φράση («ύστερα μύριζε και ιδρώτα» — «Πού πας, Γιωργάκη, φώναξε.») αποτελεί την πρώτη επιλογή του συγγραφέα. Όταν έχουμε ονοματική, αυτή προκύπτει κυρίως από παράλειψη του ρήματος («Το ζουρνάλ;» — «Ο Ρούσβλετ, ο Τσώρτσιλ, κάτι άλλο...» — «Και η φωνή του ομιλητή»).

Οι επαναλήψεις συνεχίζονται: ο τίτλος του κινηματογραφικού έργου επαναλαμβάνεται δύο (2) φορές, το «ζουρνάλ» τέσσερις (4), η λέξη «Χιροσίμα», που ενίοτε περιλαμβάνεται σε άλλες επαναλαμβανόμενες φράσεις, εννιά (9) φορές, η φράση «θέλω να με συνοδεύσεις» δύο (2) φορές, ενώ έχουμε διπλή αναφώνηση της φράσης «Άλα, Τζών!..», που είναι το όνομα του πρωταγωνιστή της ταινίας.

Οι μεταφορές, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις είναι ελάχιστες: «βρισκότανε δυο ολόκληρες ώρες σε μεγάλο ενθουσιασμό» — «έπρεπε να πιει το ποτήρι ως το τέρμα...» — «η ανάσα της από το χαλασμένο δόντι ξαναχτύπησε».

Η γλώσσα είναι η καθημερινή δημοτική, που χρησιμοποιείται στον προφορικό, ζωντανό λόγο. Η φράση εξακολουθεί να είναι σύντομη και κοφτή, με ελάχιστες εξαιρέσεις, που δεν αναιρούν τον κανόνα.

IV. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνεται στις σσ. 169-172. Σ' αυτό δε γίνεται πλέον διάλογος, αφού το πρόσωπο είναι μόνο ένα. Ο πρωταγωνιστής όμως μονολογεί. Παράλληλα υπάρχει ένας εσωτερικός μονόλογος, που παρέχει τη μορφή διαλόγου, αφού ο Γεωργάκης ακούει τη φωνή της συνείδησής του προς την οποία αποκρίνεται, χωρίς να καθίσταται σαφές αν αυτό γίνεται φωναχτά ή σιωπηλά. Δημιουργείται κατ' αυτό τον τρόπο ένας νοερός διάλογος. Βέβαια έχουμε αφήγηση και λίγα στοιχεία περιγραφής.

Η παρατακτική σύνδεση και το ασύνδετο βρίσκονται στη μεγαλύτερη, από κάθε άλλη φορά συχνότητα («Μπαίνοντας, άφισε τα βιβλία στο τραπέζι, έτρεξε στην πόρτα της κουζίνας, την άνοιξε»).

Αντίθετα ο συμπλεκτικός σύνδεσμος και απαντάται, σε συσχετισμό με τα προηγούμενα μέρη, πολύ λίγο, μόνο τέσσερις (4) φορές («Έσφιξε και τα δυο του χέρια» — «πήγαινε κάθε νύχτα και κουβέντιαζε»), σημείο δηλωτικό του λόγου του ύφους που προσπαθεί να επιτύχει. Τη θέση του λαμβάνουν ο συμπλεκτικός αποφατικός σύνδεσμος ούτε και η άρνηση δε(ν), που συναντώνται είκοσι μια (21) φορές ο πρώτος και τριάντα (30) η δεύτερη.

Τα αποσιωπητικά, τα θαυμαστικά και τα εισαγωγικά είναι πάρα πολλά, ενώ η διπλή τελεία χρησιμοποιείται έξι (6) φορές, στοιχεία που δηλώνουν μια πολυστιζία και σαφή σημασιοδότηση του λόγου.

Το λεξιλόγιο περιλαμβάνει λέξεις μόνο της δημοτικής, εκτός από τη φράση «εκτός Νόμου», που επαναλαμβάνεται δύο φορές²¹.

Γίνεται χρήση της εμφαιτικής γραφής (μαύρα γράμματα) στην επαναλαμβανόμενη φράση («Ούτε ένα δέντρο δεν έχει η Χιροσίμα... ούτε ένα δέντρο!..»), που πηγάζει από την εώτερη φωνή της συνείδησής του.

Οι σύνθετες λέξεις είναι λίγες («σύννεφα» — «κατάστημα» — «παρουσία» — «καταπλήγωσε» — «ολόκληρο»). Δεν αποσκοπούν σε συγκεκριμένη σημασιοδότηση. Η χρήση τους είναι συμβατική, όπως αντίστοιχα και των τεσσάρων επιθέτων, που λειτουργούν ως ονοματικοί προσδιορισμοί («ζεστή φιλική παρουσία» — «βαθιά ερημιά» — «ολόκληρη η ερημιά» — «καινούρια δύναμη»).

Η ρηματική φράση χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά.

Εκείνο που διακρίνει περισσότερο το μέρος αυτό είναι οι ατέρμονες επαναλήψεις φράσεων, όπως «Ούτε ένα δέντρο δεν είναι η Χιροσίμα... ούτε ένα δέντρο», που επαναλαμβάνεται επτά (7) φορές και κατ' αντιπαράθεση με τη φράση «Έχω ένα δέντρο», που αναφέρεται τέσσερις (4) φορές, ενώ στην τελευταία έχει παραλειφθεί το ουσιαστικό «δέντρο». Έχουμε συνεπώς μία αντίθεση μεταξύ του «έχω ένα δέντρο» και του «Ούτε ένα δέντρο», κατά την οποία η καταφατική πρόταση, που προϋπήρχε, σταδιακά υποχωρεί κάτω από τη συχνότητα (οχτώ προς τέσσερις, μαύρα γράμματα, βαρύτητα μηνύματος) της αποφατικής πρότασης.

Άλλες φράσεις που επαναλαμβάνονται είναι. «Η Χιροσίμα δεν έχει δέ-

ντρα» — «δεν μπορούσε νάχει αυτός...» — «είμαστε όλοι ένοχοι για τη Χιροσίμα».

Η λέξη «δέντρο» επανέρχεται σαράντα επτά (47) περίπου φορές, ανεξάρτητα από το κειμενικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, διότι γίνεται μια συχνή εναλλαγή μεταξύ της διατήρησης ή όχι του δέντρου. Εξίσου συχνή είναι και η χρήση της λέξης «Χιροσίμα», που απαντάται είκοσι επτά (27) φορές. Οι δύο λέξεις συνεχίζουν την εμφάνιση και την πορεία τους, που είχαν ξεκινήσει η μεν πρώτη από το πρώτο μέρος, ενώ η δεύτερη από το τρίτο. Η τελευταία, που σημασιολογικά λειτουργεί αντιθετικά προς την πρώτη, η οποία επαναλαμβάνεται όσο καμία άλλη, υπερσχύει, διότι το μήνυμά της είναι πιο δραστικό.

Έχουμε, λοιπόν, πλήθος αντιθέσεων, που σχηματίζουν ένα κλιμακωτό σχήμα, με μια πορεία κατιούσα για την πρωταρχική και οικολογικής φύσεως στάση του πρωταγωνιστή και αντίθετα ανιούσα για την τελική, που δηλώνει περισσότερο συμπάρασταση στον άνθρωπο και, κατ' επέκταση, αυξημένη κοινωνική συνείδηση.

Περιορισμένες είναι οι μεταφορές, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις: «το δέντρο, στην κώχη της αυλής, είτανε μια παρουσία, μια ζεστή φιλική παρουσία» — «άκουγε την ανάσα του, άκουγε τη ζωή που είχε στις φλέβες του το δέντρο, ο φίλος του» — «δε μπορούσε νάχει αυτός τη χαρά ενός δέντρου την ώρα που η Χιροσίμα είτανε πόνος». Όμως είναι αρκετά λειτουργικές, διότι δε διακοσμούν το λόγο, αλλά δείχνουν ότι παρά την τόση αγάπη που αισθάνεται προς το δέντρο ο πρωταγωνιστής δε διστάζει να το θυσιάσει.

Οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι συνολικά δεκαοχτώ (18): «να φτάσει το δέντρο» — «που έρριχνε το φεγγάρι μεσ' από τα σύννεφα» — «σαν να ήθελε να διώξει τη φωνή» — «που δεν έχει ούτε ένα δέντρο» — «νάχει αυτός ένα δέντρο την ώρα που η Χιροσίμα δεν είχε». Από αυτές οι περισσότερες είναι αναφορικές και εισάγονται με το *που* ή βουλητικές. Οι κύριες είναι ασύγκριτα περισσότερες. Δεδομένου μάλιστα ότι η ρηματική φράση είναι πολύ συχνή διαφαίνεται ένα γοργό ύφος: η ροή του λόγου κυλά πολύ γρήγορα. Είτε κύριες είτε δευτερεύουσες οι προτάσεις είναι απλές στη δομή τους.

Το ύφος από τα επιμέρους στοιχεία που το προσδιορίζουν οδηγεί σε ένα ασθματικό λόγο: θυμίζει σπαρακτικές κραυγές, κραυγές αγωνίας.

V. Γενικό συμπέρασμα.

Στο συγκεκριμένο κείμενο του Αντ. Σαμαράκη παρατηρείται ότι επαναλαμβάνονται ορισμένα δομικά σχήματα, αρκετά άλλα δε χρησιμοποιούνται, ενώ ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ένα σχήμα εμφανίζεται μία ή δύο φορές.

Τα πλέον προσφιλή είναι: η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων²⁴, στις οποίες πλεονάζουν αισθητά οι κύριες. Η πρόταση είναι σύντομη και κοφτή, στοιχείο που σηματοδοτεί ένα μικροπερίοδο λόγο, όπως πράγματι συμβαίνει.

Οι σύνδεσμοι που συνδέουν παρατακτικά το λόγο, κατά λογική ακολουθία, με συχνότερη χρήση των συμπλεκτικών και ιδιαίτερα του και, απαντώνται κατ'επανάληψη. Ακολουθώντας σε συχνότητα έρχονται οι αντιθετικοί και αναφορικοί σύνδεσμοι. Αυτοί οδηγούν στην αμεσότητα του προφορικού, λαϊκού λόγου.

Ταυτόχρονα η πολυστιξία του κειμένου, όπως έχει προσδιοριστεί με τα σχετικά σημεία στίξης, κατευθύνει και σημασιοδοτεί λεπτομερώς το λόγο, οπότε περιορίζεται η πολυσημία ή η αμφισημία²⁵, αλλά το μήνυμα —και ευρύτερα ο λόγος αποκτά σαφήνεια και πληρότητα.

Τα σύνθετα και τα επίθετα έχουν μια συγκεκριμένη επαναληπτικότητα όμως δεν είναι πολλά ούτε δηλώνουν ότι αποσκοπούν να διαμορφώσουν ένα λόγο που να βασίζεται στη δυναμική τους. Αντίθετα η ρηματική φράση κυριαρχεί.

Σχεδόν απουσιάζει η παθητική σύνταξη, ενώ παρατηρείται συχνότατη χρήση της ενεργητικής²⁶.

Και στα τέσσερα μέρη χρησιμοποιείται ο ιστορικός χρόνος, είτε παρατακτικός είτε αόριστος, ενώ πολλές φορές η δράση εξελίσσεται στο παρόν.

Από την άλλη οι συχνές επαναλήψεις του θυμίζουν διαφημιστικό λόγο. Αναρωτιέμαι μήπως ως προς αυτό το στοιχείο η γραφή του θα μπορούσε να θεωρηθεί ως προάγγελος του διαφημιστικού τύπου λόγου στη λογοτεχνία²⁷. Χωρίς αμφιβολία το ύφος προσεγγίζει εκείνο της διαφήμισης, γεγονός που ενισχύεται από το συνθηματικό λόγο. Οι επαναλήψεις λες και αποσκοπούν στην απομνημόνευση όχι μόνο των φράσεων, αλλά και των μηνυμάτων/σημασιών με τις οποίες είναι επιφορτισμένες²⁸.

Το λεξιλόγιό του είναι επιλεγμένο από το ζωντανό, προφορικό λόγο. Οι αποκλίσεις είναι ελάχιστες, αφού οι αρχαιοπρεπείς λέξεις ή εκείνες της καθαρεύουσας δεν υπερβαίνουν το μονοψήφιο αριθμό και λειτουργούν περισσότερο, για να αποδώσουν μία πραγματικότητα που βρίσκεται έξω από τα όρια του λόγου του, π.χ. ένα τίτλο, μια επιγραφή ή μια φράση απολίθωμα της αρχαίας ελληνικής. Μικρή είναι και η έκταση των ξένων λέξεων ή ξενικής προέλευσης που έχουν πολιτογραφηθεί στη νεοελληνική. Πάντως εδώ είναι επιβεβλημένο να τονιστεί ότι είναι από τους πρώτους συγγραφείς που χρησιμοποιούν λέξεις με λατινική γραφή. Η γλώσσα του κειμένου είναι η λαϊκή, δημοτική γλώσσα και το ύφος λιτό, απέριττο και ανεπιτήδευτο²⁹.

Δεν παρατηρείται κρυπτικότητα του λόγου, χρήση μετοχών και απαρεμφάτου, σπανίων λέξεων, νεολογισμών, ανακόλουθου στοιχείου ή παραμυθιακού ύφους.

Υπάρχει ιδιαίτερα στο τέταρτο μέρος μια γλωσσική διαστρωμάτωση, σχέση επαλληλίας και υπαλληλίας με γρήγορη εναλλαγή σκηνών, που ταιριάζει στην κινηματογραφική γραφή, σε βαθμό που να παρέχει την εντύπωση ότι θέλει να συνεχίσει αυτή τη γραφή αλλά και το ρυθμό του ζουρνάλ, το οποίο προηγουμένως παρακολούθησαν τα πρόσωπα του αφηγηματικού κειμένου. Ο ρυθμός

είναι ασθμαίνων, κυριαρχεί η ένταση, η αγωνία και το άγχος, με αποτέλεσμα το ύφος να γίνεται γοργό³⁰. Έχουμε ένα κρεσέντο σκηνών και λόγου, μια ανιούσα πορεία της ψυχικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται ο ήρωας, που παρασύρει τον αναγνώστη.

Οι περιγραφές, όπου υπάρχουν, απεικονίζουν με λεπτομέρεια την πραγματικότητα, ενώ το ύφος γίνεται νευρώδες, όταν οι λέξεις ή φράσεις με σημασιολογικό φορτίο λαμβάνουν τη μορφή καταιγισμού³¹.

Το κείμενο του Σαμαράκη αποτελεί μια κραυγή διαμαρτυρίας και δηλώνει πως ο συγγραφέας του δίκαια μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία άγρυπνη συνείδηση της εποχής μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Από τη συλλογή διηγημάτων «Αρνόυμαι», Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, 1966 (α' έκδοση 1961).
2. Η εργασία αυτή έγινε στη ΣΕΛΑΜΕ Αθήνας, στα πλαίσια του μαθήματος της γλωσσολογίας, που διδάσκει ο Γιώργος Σακελλαριάδης.
3. Η επιλογή του Αντώνη Σαμαράκη έγινε για διάφορους λόγους: αρχικά διότι ήθελα σκόπιμα να αποφυγώ περισσότερο στυλιστες συγγραφείς, όπως για παράδειγμα είναι ο Μυριβήλης ή ο Κουμανταρέας, που θα διευκόλυναν την εργασία αυτή κατά δεύτερο λόγο, επειδή δεν υπήρχε καμιά επέτειος για το Σαμαράκη, και τρίτο, γιατί «μας» συντρόφευσε σε δύσκολους καιρούς: μάλιστα εκείνο «Το διαβατήριο» ήταν μια «ανάσα ζωής», όταν υπηρετούσαμε στον Έβρο.
4. Βλ. Καψωμένος Ερ. Γ., 1975: 5 (σημείωση).
5. Βλ. Μπαμπινιώτης Γ. 1984: 101-102 «Τέτοια δομικά στοιχεία είναι η επιλογή που από κοινού με την απόκλιση συνθέτουν τη λεγόμενη «ποιητική γραμματική», την ιδιαίτερη γλώσσα της λογοτεχνίας και χωριστά του κάθε λογοτεχνικού δημιουργού. Η επανάληψη (συχνότητα) τέτοιων επιλογών/αποκλίσεων, η έμφαση στη μορφή, η προθετικότητα του δημιουργού, η επικράτηση της βιωματικής/συγκινησιακής λειτουργίας της γλώσσας αποτελούν στοιχεία που συμπληρώνουν την έννοια του ύφους».
6. Βλ. Δημήτριος, χ.χ.: 66 «Εισί δε τέτταρες οι απλοί χαρακτήρες, ισχνός, μεγαλοπρεπής, γλαφυρός, δεινός, και λοιπόν οι εκ τούτων μιγνόμενοι.»
7. Βλ. Mounin Georges, 1984: 155.
8. Σαμαρά Ζωή, 1987: 18.
9. Βλ. Μπαμπινιώτης Γ., 1984: 106.
10. Βλ. Barthes R., 1983: 18.
11. Βλ. Chapman R., 1984: 12.
12. Βλ. Σαμαρά Ζωή, 1987: 21.
13. Πρβλ. την εκτίμηση του Frank Palmer (Minnis, σ. 252), που παραθέτει ο R. Chapman, 1984: 6 «Κανένας γλωσσολόγος δεν θα ήλπιζε ποτέ να ερμηνεύσει τις αισθητικές αξίες της λογοτεχνίας με τη γλωσσολογική έρευνα περισσότερο από ό,τι οι αξίες μιας μεγάλης μουσικής σύνθεσης είναι δυνατό να ερμηνευτούν από μια προσεκτική εξέταση της παρτιτούρας. Αλλά η λογοτεχνία όχι λιγότερο από τον καθημερινό λόγο είναι γλώσσα και ως τέτοια αποτελεί ένα κατάλληλο αντικείμενο για γλωσσολογική έρευνα, ακόμη και αν υπάρχουν κάποιοι που θεωρούν τη γλωσσολογική ανάλυση ενός κειμένου ως ένα είδος βλασφημίας.»
Επίσης Μπαμπινιώτης Γ., 1984: 110 «Αν όμως είναι δύσκολο το έργο του δημιουργού, ακόμη

δυσκολότερο — λόγω της ελλείψεως σταθερών αντιστοιχιών άρα και σταθερών, αντικειμενικών κριτηρίων— είναι το έργο του κριτικού της λογοτεχνίας. Το δικό του έργο δεν περιορίζεται στο να κρίνει την ουσία του μηνύματος του λογοτέχνη, που στο κάτω-κάτω είναι και θέμα «στάσεως ζωής», τρόπου να βλέπει κανείς τον κόσμο και γι' αυτό σεβαστό και εν μέρει «αντάξιο», υποκείμενο σε περιορισμένη, εσωτερικά προσδιοριζόμενη, θετική ή αρνητική κριτική. Καλείται κυρίως να κρίνει την υλοποίηση του μηνύματος σε κοινωνία λόγου.

14. Βέβαια η σημασία του ποικίλλει, διότι δε λειτουργεί μόνο ως συνδετικός.
15. Εξάλλου ο τίτλος δεν αποτελεί δική του επιλογή, προϋπάρχει. Ίσως μάλιστα η τραγελαφική συνύπαρξη της δημοτικής και καθαρεύουσας («νύχτα» vs «έρωτος») να αντιμετωπίζεται ειρωνικά από το Σαμαράκη.
16. Βλ. Chapman R., 1984: 10 «Όταν μιλούμε για "θεολογική γλώσσα" πιθανώς σκεπτόμαστε το Book of Common Prayer and the Authorized Version of Bible. Εδώ βρίσκουμε διάφορες συνδετικές φράσεις: "όταν συγκεντρωνόμαστε και συναντιόμαστε", "λάβε το χρίσμα και δυνάμωσε".» «Κατά μέσο όρο η ακαδημαϊκή διάλεξη περιλαμβάνει λίγες ή καθόλου ευθείες προστακτικές, αλλά μια υψηλή αναλογία από σύνθετες προτάσεις από εκείνες που θα περίμενε κανείς ν' ακούσει σε μια συζήτηση σ' ένα λεωφορείο. Οι σχολιαστές των ραδιοφωνικών μέσων έχουν υιοθετήσει τη χρήση του ενεστώτα για το άμεσο μέλλον "στο τέλος αυτού του δελτίου μιλάμε με ένα ανταποκριτή μας", "ακούμε τις απόψεις του κόσμου στο δρόμο".»
«Η βάση αυτών των παρατηρήσεων είναι η επιλογή ορισμένων γλωσσικών χαρακτηριστικών αντί για άλλα. Με την αναγνώριση μιας μεγαλύτερης συχνότητας χαρακτηριστικών από ό,τι συνήθως απαντώνται σε άλλου τύπου έκφρασης, μπορούμε να προχωρήσουμε και να αναλύσουμε αρκετά δείγματα, που μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε μια διατύπωση της περιγραφής.»
17. Την επιγραφή έφεραν στο πηλίκι τους οι ναύτες, που υπηρετούσαν στο Β.Π. «ΝΑΥΚΡΑΤΟΥΣΑ». Στα αρχαία ελληνικά απαντώνται μόνον οι λέξεις ναυκράτης (ο, η) και ναυκράτωρ (ο, η): βλ. Σταματάκο και H. Liddell - R. Skott.
Το ίδιο έχουμε και στην καθαρεύουσα: βλ. Λεξικό Ιω. Σταματάκου. Η συγκεκριμένη λέξη δεν υπάρχει σε λεξικό, ούτε στου Δημητράκου. Υπάρχει το ρ. ναυκρατέω-ώ, αλλά πρόκειται για ουσιαστικοποιημένη μετοχή.
18. Βλ. Παπανικολάου Κ. Ι., χ.χ.: 119 «παρομοίωση ή σύγκριση παραλληλίζει δύο αντικείμενα, που έχουν ομοιότητα μεταξύ τους», από μια ή περισσότερες απόψεις, για να κάνει το ένα από αυτά πιο αισθητό και ζωηρό.»
19. Κατά τον G. Genette ανάληψη ονομάζουμε κάθε ανάκληση ενός γεγονότος που έχει λάβει χώραν προγενέστερα από το χρονικό σημείο της αφήγησης στο οποίο βρισκόμαστε.
20. Σε συνέντευξη που είχε δώσει ο Σαμαράκης στη Μαρία Μαραγκού, όταν πήρε το βραβείο των Ευρωπαίων, είχε τονίσει τα ακόλουθα: «Με απλό, κατανοητό τρόπο που να μπορεί ν' απευθύνεται σ' όλους.» «Εγώ θέλω να γράψω σε ύφος άμεσο και κατανοητό, αυτό νιώθω σαν χρέος μου.»
21. Πρβλ. κάτι ανάλογο Ανδριώτης Ν. Π., 1943: 254 «Η αποσιώπηση ενός απαραίτητου στοιχείου του λόγου αναγκάζει τον ακροατή ή τον αναγνώστη, ακριβώς επειδή το αποζητά το γλωσσικό του αίσθημα για τη νοερή ολοκλήρωση της γλωσσικής διατύπωσης, να το σκεφτεί και να το συμπεράνει από τα συμφραζόμενα, και η ενεργή αυτή συμμετοχή του στην ολοκλήρωση της σκέψης και του λόγου ενός άλλου εξαίρει και τονίζει περισσότερο τη λέξη που αποσιωπήθηκε, παρά περνούσε απαρατήρητη σαν αυτονόητη μέσα στη σειρά του λόγου.»
22. Βλ. Βασιλάκος Γιάννης, 1980:14 (για το «Διαβατήριο») «Αρέσει στο συγγραφέα η χρησιμοποίηση της λεπτομέρειας, παρατσούκλια αντί για συνηθισμένα ονόματα, όπως π.χ. «ο άνθρωπος γομολάστιχα», η χρησιμοποίηση ξένων —κυρίως— αγγλικών λέξεων, η ειρωνική χρησιμοποίηση της καθαρεύουσας των επίσημων κρατικών οργάνων και στερεότυπες φράσεις, όπως

«εντός και επί τα αυτά τα μέρη», «ενώπιος ενώπιω». Ο μελετητής παραθέτει την ίδια λέξη, «THE END».

23. Βλ. σημείωση 21.

24. Βλ. Κακριδής Ι. Θ., 1976: 34 «...η απλή παραταχτική σύνταξη μπορεί να δώσει στο λόγο μια απόχρωση που η υπόταξη δεν την μπορεί...»

25. Βλ. Μπαμπινιώτης Γ., 1984: 206 «Έτσι λ.χ. στην ποίηση ο Καβάφης χρησιμοποιεί ευρύτατα τα σημεία δηλώσεως του παρενθετικού λόγου (παύλες, παρενθέσεις, κόμματα), ο Καββαδίας ξεχώρισε τα αποσιωπητικά, ενώ ο Βάρναλης και ο Παλαμάς προτίμησαν τη στίξη, με θυμαστικό για διαφορετικό ο καθένας λόγο. Ο Ελύτης, που μας απασχολεί σ' αυτή τη μελέτη, στην τελευταία συλλογή του «Τρία ποιήματα με σημαία ευκαιρίας, 1982» προχωρεί περισσότερο. Καταλύει ουσιαστικά τη στίξη υπέρ της α-στιξίας, που σημαίνει τεχνικά και σημειολογικά πως αφήνει το σχολιασμό του κειμένου ολότελα στον αναγνώστη.» Ας σημειωθεί πως πρόκειται για ποιητικό κείμενο.

26. Βλ. Σακελλαριάδης Γιώργος Χ., 1985: 28 «Πρώτα πρώτα πρέπει να θέσουμε ως αρχή ότι η ενεργητική σύνταξη είναι βασική και υπάρχει στη βαθιά δομή των προτάσεων, ενώ η παθητική παράγεται από την αντίστοιχη ενεργητική με τη λειτουργία του σχετικού μετασχηματιστικού νόμου.»

Επίσης παρακάτω, σ. 33 «Ο Τζάρτζανος τονίζει ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ της ενεργητικής και της αντίστοιχης παθητικής πρότασης. Το μόνο που παρατηρείται είναι ότι με την ενεργητική σύνταξη εξαιρείται μάλλον το δρων πρόσωπο ή πράγμα και τοπραγματικό υποκείμενο της πρότασης· με τη σύνταξη αυτή συμπίπτει συνήθως με το λογικό υποκείμενο (:ο ήλιος θερμαίνει τη γη), ενώ με την παθητική σύνταξη εξαιρείται μάλλον το αποτέλεσμα της ενέργειας του υποκειμένου (:Η γη θερμαίνεται) και το λογικό υποκείμενο σ' αυτή δηλώνεται εμμέσως, δηλ. με τον προσδιορισμό του ποιητικού αιτίου (:από τον ήλιο).»

27. Αυτό δε στερείται σημασίας, αφού η συλλογή δημοσιεύτηκε το 1961, πριν τριάντα ένα χρόνια, χωρίς να υπολογίζεται ο χρόνος γραφής του συγκεκριμένου διηγήματος, που είναι ασφαλώς προγενέστερος. Ίσως ο Σαμαράκης να είναι από τους πρώτους στον τόπο μας που εγκαινίασαν αυτό το ύφος γραφής. Οι επαναλαμβανόμενες εκδόσεις των έργων του αλλά και οι μεταφράσεις σε πολλές γλώσσες πιθανώς να μην είναι άμοιρες αυτού του γεγονότος.

28. Βλ. Κουτσουλέλου-Μίχου Ματούλα, 1985: 103 «Το διαφημιζόμενο κείμενο οφείλει να πληροί τους ακόλουθους στόχους οι οποίοι εξυπηρετούν την αυξημένη προθετικότητα ενός τέτοιου κειμένου: να προσελκύει την προσοχή (attention value), να είναι κατανοητό όταν το διαβάζει ή το ακούει κάποιος (readability ή listenability), να απομνημονεύεται εύκολα (memorability)...»

Βλ. και παρακάτω σ. 105 «Το κείμενο έτσι χαρακτηρίζεται από πυκνότητα και τα γλωσσικά σημεία γίνονται λέξεις-κλειδιά ή αλλιώς «συνθήματα» που εντυπωσιάζουν, εντυπώνονται και οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα.»

29. Βλ. Βασιλάκος Γ., 1980: 15 «Η γλώσσα του είναι απλή, ξερή, χωρίς διακοσμητικά αλατοπίπερα. Δεν του αρέσει η πολυλογία! 'Ό,τι θέλει να πει το λέει ίσια και σταράτα και δεν προσπαθεί σαν το Βασιλικό να κάνει επίδειξη γραψίματος...»

30. Βλ. Καραντάνης Αντρέας, 1978: 94-95 «Λοιπόν ο Σαμαράκης, το ύφος του δεν το άντλησε από τη θάλασσα μήτε το δανείστηκε από τους κήπους, αλλά από τα στενά δρομάκια των σκοτεινών συνοικιών, από τα απρόσωπα και πολυσύχναστα μεγάλα καφενεία των πόλεων, από τα λιγδερά και σκοτεινά δημόσια γραφεία, από τα ανσασνέρ που τρίζουν και τρέμουν αργανβαίνοντας προς την αποτυχία και το τίποτε, από τις ράγες των τραίνων και τα ηλεκτροφόρα σύρματα και τις κεραίες των τρόλλεϋ —μα κι' από κείνες τις άλλες κεραίες που ξέρον ν' αρπάζουν λέξεις και φράσεις από τα τραγικά παραμιλητά των ψυχών και των σωμάτων της κακοζωισμένης ανθρωπότητας.»

Το ψάρεψε το ύφος του από τα σύρματα του τηλεγράφου που αδιάκοπα κοιμίζουν «σ' όλα τα

κλίματα, σ' όλα τα πλάτη», ειδήσεις που μπορούν να αγριέψουν και τον πιο ψυχράμο και πιο έμπειρο από ομαδικές δυστυχίες ηλικιωμένο πολίτη. Τέλος, το ύφος του το φωτογράφησε από τα πηχυσία τυπογραφικά στοιχεία των δήθεν πανικόβλητων απογευματινών εφημερίδων, που κάθε μέρα, με τίτλους συγκλονιστικούς ανηγγέλου φροβερές ειδήσεις χωρίς — τις περισσότερες φορές — συγκεκριμένο και εξακριβωμένο πληροφορικό περιεχόμενο. Το δυσόωνο αυτό ύφος...

Το ύφος αυτό αναπόσπαστο από το περιεχόμενο, την κοινωνική φορά και την ψυχική παραφορά των κρηγυμάτων του, με κάνει να βλέπω στο πρόσωπο του Σαμαράκη, έναν λιγνό και νευρώδη δρομέα, με αθλητικό φανελάκι και παντελονάκι, που ασταμάτητα τρέχει από πόρτα σε πόρτα και χτυπάει κουδούνια και ρόπτρα για να ειδοποιήσει τους ενοίκους να ξυπνήσουν και να επαγρυπνούνε συνέχεια «γιατί κάτι το φροβερό πρόκειται να συμβεί». Το άσκαρο, όλο νεύρα και κόκκαλα, σπασμένα και σπασμοειδή, και προ παντός, και προ παντός, «γοργοπόδαρο». Γοργοπόδαρο και ληχανισμένο. Ένας αρριμένος ρυθμός ανάσας αλόγου που όλο ανεβάνει κι ανεβάνει πιο ψιλά, καλπάζοντας από σελίδα σε σελίδα, από φράση, σε φράση, για να φτάσει ως εκεί που δεν πάει άλλο, και να εκραγεί στο τέλος κάθε ιστορίας του σαν τρομερή ρουκέττα, σκορπίζοντας μέσα στο μαύρο διάστημα της απελπισίας ένα πλήθος πολύχρωμα αστεράκια κακών μηνυμάτων.

31. Βλ. Βαρίκας Βάσος, 1975: 56 «Γλώσσα, ύφος, δομή του πεζογραφήματος, όλα συμβάλλουν δημιουργικά στην πληρέστερη προβολή του μηνύματος. Τα διηγήματά του, κι όταν ακόμη τα βαρύνει υπερβολικά, όπως συμβαίνει συχνά, η «θέση», που θα πρέπει να «αποδειχθεί», όσο κι αν στερούνται της πυκνότητας και της ελαστικότητας, που διέκρινε την πρώτη συλλογή, παραμένουν ωστόσο νοητούμενα από τα πιο αποκαλυπτικά της εποχής μας.»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Για το Σαμαράκη

- Βαρίκας Βάσος, 1975. «Αντώνη Σαμαράκη: "Αρνούμαι". (Διηγήματα)», σσ. 54-56 από το «Συγγραφείς και κείμενα Α' 1961-1965», Ερηός, Αθήνα.
- Βασιλάκος Γιάννης, 1980. «Μελέτες στη Νεοελληνική Λογοτεχνία», σσ. 9-22, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοτζιάς Αλέξανδρος, 1982. «Αντώνης Σαμαράκης: Αρνούμαι, 1961», σσ. 136-139 από το «Μεταπολεμικοί πεζογράφοι» Κέδρος, Αθήνα.
- Καραντώνης Αντρέας, 1978. «Αντώνης Σαμαράκης, Το Λάθος», σσ. 233-243 από τη «Λογοτεχνική Κριτική Ι», Εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μιχαηλίδης Κώστας, χ.χ. «Ο Σαμαράκης», σσ. 40, ανέκδοτη μελέτη.
- Μουλάς Παναγιώτης, 1989. «Αντώνης Σαμαράκης: Σήματα ελπίδας και κενδύνου», σσ. 15-18, από τις κριτικές καταθέσεις «Για τη μεταπολεμική μας πεζογραφία», στιγμή, Αθήνα.
- Σαχίνης Απόστολος, 1965. «Αντώνης Σαμαράκης», σσ. 193-204 από το «Νέοι Πεζογράφοι: είκοσι χρόνια νεοελληνικής πεζογραφίας: 1945-1965», Εστία, Αθήνα.
- , 1985. «Αντώνης Σαμαράκης», σσ. 120-126 από το «Μεσοπολεμικοί και μεταπολεμικοί πεζογράφοι», Εστία, Αθήνα.

β. Γενικά για τη γλωσσολογία και την υφολογία

- Ανδριώτης Ν. Π., 1943. «Η γλώσσα του Παλαμά», σσ. 229-277, Νέα Εστία, Χριστούγεννα, 1943.
- Αριστοτέλης, χ.χ. «Περί ποιητικής, Μετάφραση υπό Σίμου Μενάνδρου, Εισαγωγή, κείμενον και ερμηνεία υπό Ι. Συκουτρή, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ακαδημία Αθηνών, Ελληνική Βιβλιοθήκη 2.

- Δημήτριος, χ.χ. «Περί ύφους», εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Παναγής Λεκατσάς, Βιβλιοθήκη των αρχαίων συγγραφέων, «Ι. Ζαχαρόπουλος», Αθήνα.
- Κακριδής Ι. Θ., 1976. «Νεοελληνικές μελέτες 1. Το ανακόλουθο, 2. Η επαναστροφή», Αθήνα.
- Καλταμπάνος Νίκος, 1977. «Μετασχηματιστική γραμματική κι ένα παράδειγμα υφολογικής σπουδής», Κώδικας 3: 171-174.
- Καμπάνης Αρίστος, 1963. «Ιστορία των αισθητικών θεωριών», Εκδόσεις Γαλαξία, Αθήνα.
- Καψωμένος Ερατοσθένης Γ., 1975. «Η συντακτική δομή της ποιητικής γλώσσας του Σεφέρη —Υφολογική μελέτη», Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κουτσουλέλου-Μίχου Ματούλα, 1985. «Ο ρόλος των γλωσσικών λειτουργιών στη διαφήμιση. Η φωνολογική επανάληψη», Γλωσσολογία 4: 101-117.
- Λορεντζάτος Ζήσιμος, 1967. «Ένας ορισμός του Σολωμού για το ύφος (Stile)», σσ. 195-211 στο «Μελέτες», Εκδ. Γαλαξίας, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ., 1984. «Η έννοια του ύφους», από το «Γλωσσολογία και Λογοτεχνία», Αθήνα.
- Παπανικολάου Κώστας Ι., χ.χ. «Νεοελληνική Καλολογία. Αισθητική του λόγου», Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι. Δ. Κολλάρου και Σιας Α.Ε., Αθήνα.
- Παπανούτσος Ε. Π., 1956. «Αισθητική», Ίκαρος, Αθήνα.
- Σακελλαριάδης Γιώργος Χ., 1985. «Η παθητική σύνταξη και η σχέση της με άλλους συντακτικούς νόμους της δημοτικής», Νεοελληνική Παιδεία 2: 28-39.
- Σαμαρά Ζωή, 1987. «Michael Riffaterre: Ο αναγνώστης ως δημιουργός», σσ. 15-25, στο «Προοπτικές του Κειμένου», Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- Barthes Roland, 1983. «Ο βαθμός Μηδέν της Γραφής», μτφ. Κατερίνα Παπαϊακώβου, Θεώρηση: Γιάννης Κρητικός, Εκδ. Ράππα, Αθήνα.
- Chapman Raymond, 1984. «Linguistics and Literature. An introduction to literary stylistics», Edward Arnold, London.
- Leech Feoffrey N., 1991. «A Linguistic Guide to English Poetry», Longman (α' έκδοση 1969).
- Lodge David, 1984. «Language and fiction», ιδιαίτερα το κεφ. ΙΙ, σσ. 49-65 (Concepts of Style, Stylistics, κ.ά.), Routledge & Kegan Paul, London.
- Mounia Georges, 1984. «Κλειδιά για τη γλωσσολογία», μτφ. Άννας Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, ΜΙΕΤ, Αθήνα.
- Scholes Robert, 1985. «Στοιχεία της πεζογραφίας», μτφ. Αριστεά Παρίσι, Εκδόσεις Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη.

Ελένης Παπούλια

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

Πώς μπορούν να λειτουργήσουν αποδοτικότερα οι σχολικές τάξεις και συγχρόνως να βελτιωθεί η ποιότητα της σχολικής ζωής;

Ουσιαστικό ρόλο στην απάντηση αυτών των ερωτημάτων μπορεί να παίξει η κοινωνική ψυχολογία, που ως αντικείμενό της έχει τις σχέσεις κοινωνικών και ψυχολογικών φαινομένων. Τα φαινόμενα αυτά σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που θα λειτουργήσει μια σχολική τάξη.

Πριν επιχειρηθεί η σκιαγράφησή τους, θα πρέπει να τονιστεί ότι βασική αρχή της κοινωνικής ψυχολογίας είναι η μελέτη των ψυχολογικών φαινομένων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Θα ήταν άστοχο να πιστέψουμε ότι στην Ελλάδα ισχύει ό,τι παρατήρησαν ή συμπέραναν ερευνητές σε άλλες χώρες. Όμως, μια και ο συγκεκριμένος ερευνητικός τομέας δεν έχει προχωρήσει στη δική μας χώρα, θα ήταν εξίσου άστοχο αν αγνοούσαμε την επιστημονική πείρα και το ερευνητικό υλικό που υπάρχει στη διάθεσή μας από άλλες χώρες.

Επιστρέφοντας τώρα στο αρχικό ερώτημα, θα λέγαμε ότι το πρόβλημα έχει δύο διαστάσεις, την κοινωνική και την ψυχολογική. Οι διαστάσεις αυτές δεν συναντώνται χωριστά στην πραγματική ζωή, αλλά λειτουργούν συγχρόνως σε ένα αδιάσπαστο σύνολο. Για πρακτικούς λόγους θα εξεταστούν εδώ χωριστά.

Κοινωνικές διεργασίες

Και πρώτα η κοινωνική διάσταση. Αφορά τις κοινωνικές διεργασίες μέσα σε μια σχολική τάξη και συγκεκριμένα τρεις ομάδες διεργασιών:

- 1) Την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα μέλη της,
- 2) Την κατεύθυνση προς κοινούς στόχους και
- 3) Την αλληλεπίδραση μέσω μιας κοινωνικής οργάνωσης (Schmuck, 1978).

Με την ποιότητα αυτών των διεργασιών συνδέεται —εν μέρει βέβαια— η αποτελεσματικότητα μιας τάξης ως προς τη μάθηση.

1) Αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα μέλη

Με τον όρο αυτό εννοείται η διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής τάξης και η αμοιβαία επίδραση που εξασκούν τα μέλη το ένα στο άλλο, σε σχέση με μια ορισμένη λειτουργία.

Ο Parsons (β.α) πιστεύει ότι αποτελεσματικότερη μάθηση μπορούμε να πετύχουμε αν ελέγξουμε ορισμένους τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι οι αποδοτικές τάξεις εμφανίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως:

1) Τις διακρίνει μια ατμόσφαιρα ανοίγματος και συναισθηματικής υποστήριξης. Ευνοούν την έκφραση των συναισθημάτων και των θετικών και των αρνητικών, όμως από τα συναισθήματα που εκδηλώνονται, τα θετικά είναι περισσότερα από τα αρνητικά. Στις λιγότερο αποδοτικές τάξεις αντίθετα, οι μαθητές κρατούν για τον εαυτό τους τα συναισθήματά τους και τα θετικά και τα αρνητικά.

2) Εστιάζουν εναλλάξ και στο άτομο και στο σύνολο. Άλλοτε —σε άλλα έργα— τα άτομα εργάζονται μόνο τους και άλλοτε συντονίζουν τις προσπάθειές τους για να πετύχουν ένα κοινό στόχο, να παράγουν ένα έργο.

3) Γίνεται αποδεκτή και αμείβεται και η ατομική επιτυχία και η ομαδική.

4) Οι συζητήσεις μέσα στην τάξη δεν περιορίζονται μόνο στο μάθημα, αλλά επεκτείνονται σε διάφορα προσωπικά και γενικά θέματα.

5) Οι εκπαιδευτικοί συζητούν δημόσια και τις δυνατές πλευρές του κάθε μαθητή και τις μαθησιακές του ανάγκες.

Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό δεν αφορά το δημοτικό σχολείο. Στο δημοτικό, το παιδί δεν μπορεί να αντέξει την αποτυχία στις προσπάθειές του. Οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές χρειάζονται ένα πολύ υψηλό ποσοστό επιτυχίας για να προοδεύουν, περίπου 90-100%. Τέτοιο ποσοστό είναι απαραίτητο, ιδίως όταν οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους στα θρανία τους χωρίς συχνή παρακίνηση και βοήθεια από τον δάσκαλο. Όταν ο δάσκαλος μπορεί να δίνει άμεση επανατροφοδότηση, όπως π.χ. όταν κάνει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τότε το ποσοστό επιτυχίας μπορεί να είναι λίγο χαμηλότερο, όχι όμως μικρότερο από 70-80% σε ορθές απαντήσεις (Brophy, 1983).

Μια άλλη πολύ σημαντική πλευρά της «αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα μέλη μιας τάξης» είναι οι σχέσεις των συνομηλίκων μεταξύ τους. Η έρευνα αυτού του θέματος είναι πολύ πρόσφατη, επειδή οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων δεν είχαν θεωρηθεί πρωτεύουσας σημασίας, ούτε από την ψυχαναλυτική άποψη, ούτε από την άποψη των γενετικών-γνωστικών ψυχολόγων, που πρόβαλλαν περισσότερο τη σχέση παιδιού-γονέα. Οι σχέσεις των συνομηλίκων μεταξύ τους είναι απόλυτα απαραίτητες για υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Johnson, 1980). Οι σχέσεις αυτές:

— Παρέχουν τα πρότυπα, τις προσδοκίες και τις ενισχύσεις για το σχηματισμό των κοινωνικών συμπεριφορών, στάσεων και θεωρήσεων. Αναγκάζουν τους μαθητές να εξασκούνται σε κοινωνικούς ρόλους και έτσι να διαμορφώνουν και να καλλιεργούν σταδιακά τις ικανότητές τους για επικοινωνία, συνεργασία, αλλά και για άμυνα και επίθεση (Johnson και Johnson, 1978). Σχετικά με την καλλιέργεια των ικανοτήτων για επικοινωνία και συνεργασία, σε σχετική έρευνα (Furman και συν. 1979) με παιδιά που οι συνομηλικοί τους τα είχαν απομονώσει και απορρίψει, βρέθηκε ότι το συνεργατικό παιχνίδι αύξησε σημαντικά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Ως προς την καλλιέργεια δε των ικανοτήτων για άμυνα και επίθεση, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και ιδίως το συνεργατικό παιχνίδι, δίνουν την ευκαιρία αφενός να αποκτήσει το παιδί ένα ρεπερτόριο από αποτελεσματικές επιθετικές συμπεριφορές, αφετέρου δε να εγκαθιδρύσει ρυθμιστικούς μηχανισμούς απαραίτητους για τη μείωση της επιθετικότητας. Υποστηρίζεται (Johnson, 1980) ότι παιδιά που δείχνουν γενικευμένα εχθρότητα και ασυνήθιστα επιθετική συμπεριφορά, όπως και παιδιά που είναι ασυνήθιστα δειλά όταν δέχονται επίθεση, θα πρέπει να είχαν περιορισμένες επαφές με τους συνομηλίκους τους, νωρίτερα.

— Επηρεάζουν την προβληματική συμπεριφορά των εφήβων (ποτά, ναρκωτικά). Φυσικά, εδώ το νόμισμα έχει δυο όψεις, δηλαδή η επίδραση μπορεί να είναι και θετική και αρνητική. Πάντως οι μέχρι τώρα έρευνες δείχνουν ότι η επίδραση που εξασκούν οι συνομηλικοί του εφήβου που δεν υποστηρίζουν τις παραπάνω συμπεριφοράς πάνω στον έφηβο είναι σημαντική (Johnson, 1980).

— Συμβάλλουν στην απόκτηση της ταυτότητας του φύλου αμείβοντας την κατάλληλη για το κάθε φύλο συμπεριφορά, ενώ συγχρόνως παρέχουν τα πρότυπα που συμβάλλουν στο σχηματισμό των κατάλληλων σεξουαλικών απόψεων και στάσεων (Fagot - Patterson, 1969).

— Βοηθούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων για κατανόηση του άλλου. Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος πώς παρουσιάζεται μια κατάσταση σε ένα άλλο πρόσωπο και πώς αυτό αντιδρά νοητικά και συναισθηματικά σε αυτή την κατάσταση, είναι από τις κρίσιμες για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, καθώς και η μείωση του εγωκεντρισμού που είναι το αντίθετό της, εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Johnson, 1980).

— Σε ορισμένες περιπτώσεις αυξάνουν την επίδοση και εντείνουν τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Έρευνες δείχνουν ότι όταν οι μαθητές είναι μικροί —δημοτικό— και όταν δεν έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στα μαθήματα, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους μπορεί να αυξήσει την επίδοσή τους.

Τα αποτελέσματα αυτά όμως δεν επιτυγχάνονται με το να φέρουμε απλώς σε επαφή τα παιδιά μεταξύ τους και να τους επιτρέψουμε να αλληλεπιδράσουν, επειδή αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγήσει στην αμοιβαία απόρριψη ή

τη δημιουργία αμυντικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους. Για να επιδράσουν εποικοδομητικά αυτές οι σχέσεις πρέπει να προωθούν συναισθήματα αποδοχής, υποστήριξης και φροντίδας.

Όταν τα παιδιά αισθάνονται αποδεκτά από τα συνομήλικά τους, δείχνουν προθυμία να συμμετάσχουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Johnson - Ahlgrén, 1976), ανταμείβουν τα συνομήλικά τους και συμμετέχουν στα μαθήματα (Johnson, 1980).

Αντίθετα, όταν αισθάνονται απομονωμένα, τότε παρουσιάζουν έντονο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικά και ψυχολογικά παθολογικά συμπτώματα (Hogowitz, 1962).

Όταν δε, αισθάνονται να απορρίπτονται τότε η συμπεριφορά τους γίνεται εχθρική και καταστροφική μέσα στην τάξη, ενώ η συναισθηματική φόρτισή τους προς τους άλλους μαθητές και το σχολείο, έντονα αρνητική (Lippit - Gold, 1959).

Πώς μπορεί τώρα ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στη δημιουργία σχέσεων αποδοχής και υποστήριξης ανάμεσα στους μαθητές μέσα στην τάξη;

Ελέγχοντας ορισμένους τομείς της δυναμικής των ομάδων και συγκεκριμένα τον τομέα της οργάνωσης της μάθησης, τον τομέα της διευθέτησης των διαφωνιών, τον τομέα της σύνθεσης της ομάδας, του μεγέθους της, καθώς και τον τομέα που αφορά τους κανόνες που ισχύουν μέσα στην ομάδα. Αναλυτικότερα, θα λέγαμε τα εξής:

1. Ως προς την οργάνωση της μάθησης: Χρησιμοποιούνται τρεις κυρίως τύποι οργάνωσης, ο συνεργατικός, ο ανταγωνιστικός και ο ατομικός. Στο συνεργατικό τύπο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους αν, και μόνον αν, και οι άλλοι συμμαθητές τους πετύχουν τους δικούς τους. Αντίθετα, στον ανταγωνιστικό τύπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους, αν, και μόνον αν, οι συμμαθητές τους αποτύχουν στους δικούς του (Johnson και Johnson, 1974). Η άμιλλα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα είδος «συνεργατικού ανταγωνισμού» (Polemi-Todoulou, 1981) στο βαθμό που η βελτίωση του συμμαθητή δεν παρεμποδίζει την άνοδο των άλλων μαθητών, στο βαθμό που οι μαθητές αισθάνονται ως μέλη μιας ομάδας, επιθυμούν να βοηθήσουν τους άλλους και να βοηγηθούν απ' αυτούς, αισθάνονται αυτοπεποίθηση, ασφάλεια και έχουν εμπιστοσύνη στην εντιμότητα του αγώνα στο βαθμό επίσης που η τάξη προσανατολίζεται προς τους εκπαιδευτικούς στόχους και ανεβαίνει το επίπεδό της. Όταν δηλαδή —και αν— υπερέχουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συνεργατικό τύπο μάθησης, τότε θα μπορούσαμε να μην ταυτίσουμε την άμιλλα με τον ανταγωνισμό. Τρίτος τύπος οργάνωσης της μάθησης είναι ο ατομικός, όπου οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η επίτευξη του δικού τους στόχου δεν σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων των συμμαθητών τους (Johnson και Johnson, 1974).

Στο ερώτημα για το ποιος τύπος μάθησης πρέπει να χρησιμοποιείται, η απάντηση θα είναι πολύ γενική: Κάτω από διαφορετικές συνθήκες, και οι τρεις τύποι είναι κατάλληλοι και αποτελεσματικοί και πρέπει να χρησιμοποιούνται ανάλογα με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν τις βασικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες και για τους τρεις τύπους οργάνωσης της μάθησης (β.α.).

Στο ερώτημα για το ποιος τύπος θα πρέπει να χρησιμοποιείται κυρίως (περισσότερο από τους άλλους), η απάντηση είναι: ο συνεργατικός (Johnson, 1980), επειδή παρέχει ευκαιρίες για θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, αντίθετα με τον ανταγωνισμό που ευνοεί την επιφυλακτική και αμυντική στάση προς τους άλλους. Οι πλευρές της θετικής αλληλεπίδρασης που ευνοούνται από το συνεργατικό τύπο οργάνωσης είναι σημαντικές για τη μάθηση.

Αναλυτικότερα, η συνεργασία ευνοεί την ανταλλαγή πληροφοριών και την αποτελεσματική επικοινωνία, διευκολύνει τους άλλους μαθητές να πετύχουν στις προσπάθειές τους, βοηθεί στην εποικοδομητική διευθέτηση των διαφωνιών και συγκρούσεων, μειώνει το φόβο της αποτυχίας, προωθεί την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη από τους συνομηλίκους, καθώς και την αποκλίνουσα και τολμηρή σκέψη (Johnson, 1980).

2. Ως προς τη διευθέτηση των διαφωνιών: Οι διαφωνίες, όπως όλες οι συγκρούσεις, μπορεί να έχουν αποτελέσματα θετικά, εποικοδομητικά ή αρνητικά, καταστροφικά. Αυτό εξαρτάται και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνουν και από τον τρόπο διευθέτησής τους. Ελέγχοντας, κατά το δυνατόν τις συνθήκες αυτές, και επομένως επεμβαίνοντας στην πορεία και κατάληξή τους, μπορούμε να πετύχουμε θετικά αποτελέσματα. Ποιες συνθήκες είναι αυτές που πρέπει να ελεγχθούν;

Καταρχήν είναι ο τύπος οργάνωσης της μάθησης και η ετερογένεια ανάμεσα στους μαθητές. Έπειτα, το ποσόν των πληροφοριών που έχουν στη διάθεσή τους και η ικανότητα να διαφωνούν μεταξύ τους χωρίς να δημιουργούν αμυντικότητα. Τέλος οι ικανότητές τους να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να τον καταλαβαίνουν και να συμπάσχουν μαζί του. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να προβάλλουμε το συνεργατικό τύπο μάθησης, να φροντίζουμε να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με συμμαθητές τους που διαφέρουν στην προσωπικότητά τους, το φύλο, την υποδομή τους, την κοινωνική τάξη τους, τις ικανότητές τους (Johnson, 1980), και να φροντίζουμε να έχουν στη διάθεσή τους πολλές πληροφορίες για το συζητούμενο πρόβλημα. Όσον αφορά τις δύο τελευταίες ικανότητες, αυτές υποβοηθούνται και ενισχύονται με την προβολή του συνεργατικού τύπου μάθησης.

3. Ως προς την ετερογένεια: Όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έρχονται σε επαφή με συμμαθητές τους που έχουν διαφορετικές απόψεις, στάσεις, υποδομή, ηλικία και ικανότητες.

4. Το μέγεθος των ομάδων. Οι έρευνες αφορούν ομάδες που λειτουργούν μέσα στην τάξη με σκοπό την κατάρτιση της γνώσης. Το άριστο μέγεθος για τέτοιου είδους ομάδες —δεν έχουμε εξοικείωση με αυτόν τον τρόπο οργάνωσης της τάξης— εξαρτάται κυρίως από το έργο της ομάδας, τη σύνθεση των μελών της, το διαθέσιμο χρόνο, το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Είναι σημαντικό να είναι αρκετά μεγάλο, ώστε να είναι διαθέσιμες οι απαραίτητες πληροφορίες και η ποικιλία, αλλά και αρκετά μικρό, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι γνώσεις όλων, να είναι δυνατή η συμμετοχή τους, εύκολος ο συντονισμός τους και εφικτή η ατομική υπευθυνότητα για τη μάθηση. Υπάρχουν ενδείξεις ότι το άριστο μέγεθος για τις μαθησιακές ομάδες μέσα στην τάξη πρέπει να είναι από 4-6 μέλη (β.α.).

Μια άλλη εξίσου σημαντική πλευρά της «αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μιας τάξης», εκτός από τις σχέσεις των συνομηλίκων που εκτέθηκαν, είναι και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.

Αν και ορισμένοι ερευνητές στα τέλη της δεκαετίας του '60 ισχυρίζονταν ότι η μάθηση εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από γεγονότα που συμβαίνουν αυθόρμητα στον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, τα δεδομένα από τις έρευνες της δεκαετίας του '70 αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς την αποδοτικότητά τους (Brophy, 1983), πράγμα που σημαίνει ότι η μάθηση εξαρτάται και από τους εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες που θεωρούνται ως οι σημαντικότεροι για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών είναι:

1. Ορισμένες προσδοκίες και στάσεις τους. (Τα ευρήματα ως προς τον παράγοντα αυτόν αφορούν εκπαιδευτικούς μόνον των πρώτων τάξεων του δημοτικού). Οι αποδοτικοί εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ευθύνη να διδάξουν τους μαθητές τους, πιστεύουν ότι μπορούν να φέρουν το έργο αυτό σε πέρας με επιτυχία καθώς και ότι οι μαθητές τους είναι ικανοί να μάθουν. Έτσι, αν μαθητές δεν μαθαίνουν κάτι αμέσως, τους το ξαναδιδάσκουν. Και γενικότερα, βλέπουν την αποτυχία τους ως πρόκληση και δεν πιστεύουν εύκολα ότι ορισμένοι μαθητές δεν είναι ικανοί να μάθουν. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι απαραίτητα για τον αποδοτικό εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (Brophy, 1983), οπότε και είναι μάλλον αναγκαίο η κριτική και η τιμωρία να αντικατασταθούν εξολοκλήρου από την ενθάρρυνση (Davis, 1943).

2. Η χρήση του χρόνου για ακαδημαϊκούς κυρίως στόχους. Οι αποδοτικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον περισσότερο από το διαθέσιμο χρόνο τους για να διδάξουν, να επιβλέψουν και να επανατροφοδοτήσουν τους μαθητές τους.

3. Η φροντίδα για κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών. Όλα τα παραπάνω διαδραματίζονται μέσα σε ένα ευχάριστο, φιλικό περιβάλλον. Παρότι έχουν πολλές απαιτήσεις από τους μαθητές τους, δεν είναι υπερκριτικοί ή τιμωρητικοί. Βεβαιώνονται ότι οι μαθητές τους ξέρουν τι τους ζη-

τείται να κάνουν και ότι αποδέχονται την ευθύνη τους για ό,τι κάνουν. Παράγοντες απαραίτητοι για τις πρώτες τάξεις κυρίως του δημοτικού σχολείου είναι αφενός η προσφορά περιορισμένης ποσότητας ύλης κάθε φορά και αφετέρου η φροντίδα για να μην ανακοινώνεται η αποτυχία του μαθητή ούτε στον ίδιο, ούτε στους συμμαθητές του, επειδή όπως προαναφέρθηκε δεν μπορεί ο μαθητής να την αντέξει (Brophy, 1983).

Εκτός από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν και θεωρούνται σημαντικοί για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και άλλοι εξίσου σημαντικοί —ίσως σημαντικότεροι— που μπορούν να συγκεντρωθούν κάτω από τον τίτλο «διεύθυνση της τάξης». Με τον όρο αυτόν εννοούμε τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη ως προς την απασχόλησή τους με το συγκεκριμένο μάθημα και ως προς την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Πώς θα μπορούσαμε να κατευθύνουμε προς την επιθυμητή κατεύθυνση μια τάξη, Πρέπει να είμαστε αυστηροί και τιμωρητικοί ή φιλικοί, ζεστοί, υπομονετικοί, δείχνοντας αγάπη και κατανόηση προς τα παιδιά; Ο Kounin (1970) απαντά, στηριζόμενος σε σχετικές έρευνές του, ότι αφενός η τιμωρητικότητα και αυστηρότητα δεν είναι αναγκαίες, αφετέρου, η φιλικότητα, υπομονή κ.λπ. είναι μεν επιθυμητές ιδιότητες, δεν είναι όμως αυτές που παίζουν τον αποφασιστικό ρόλο στη διεύθυνση μιας σχολικής τάξης. Στις δικές του έρευνες, όπως αναφέρει, σημαντικά φάνηκαν να είναι τα παρακάτω:

Να καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει και να παρουσιάσει ένα μαθησιακό πρόγραμμα που δεν προκαλεί κορεσμό εύκολα: Να φροντίζει να υπάρχει πρόοδος, πρόκληση και ποικιλία στις μαθησιακές δραστηριότητες; Να καταφέρνει να περνάει ομαλά η τάξη από τη μια μαθησιακή κατάσταση στην άλλη (π.χ. από ομαδική εργασία σε ατομική, από ανάγνωση σε συζήτηση κ.λπ.), αποφεύγοντας τα απότομα ξεκινήματα και σταματήματα, να μπορεί να ασχολείται ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα συμβάντα, να τα παρατηρεί και να τα επανατροφοδοτεί να κατευθύνει τις ενέργειες προς κατάλληλους στόχους, και να διατηρεί μια κοινή εστία στην ομάδα, χωρίς να απορροφάται από ένα μόνον μαθητή.

2) Κατεύθυνση προς κοινούς στόχους

Ποιους στόχους επιδιώκουν συνήθως οι αποδοτικές τάξεις;

Υπάρχουν αρκετές ομάδες, κατηγορίες στόχων: Οι κυριότερες είναι:

1. Οι ακαδημαϊκοί στόχοι, που αποβλέπουν στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων.
2. Οι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι, εξίσου σημαντικοί, που έχουν να κάνουν με τη διατήρηση της συνοχής, της ενότητας της ομάδας και της ταυτότητάς της.
3. Στόχοι που εστιάζουν στην ατομική επιτυχία και

4. Στόχοι που εστιάζουν στην ομαδική επιτυχία.

Οι αποδοτικές μαθησιακές ομάδες επιδιώκουν συγχρόνως αρκετές από αυτές τις κατηγορίες, καταφέρνουν δηλαδή ώστε τα μέλη τους και να επιδιώκουν ακαδημαϊκούς στόχους, άλλοτε από κοινού, άλλοτε ατομικά, και να συζητούν για το πώς προχωρεί η τάξη, διαθέτοντας συγχρόνως κάποιο χρόνο για ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Schmuck, 1978).

3) Αλληλεπίδραση μέσω μιας κοινωνικής οργάνωσης.

Η αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως το ότι επαναλαμβάνεται κανονικά, είναι δυνατόν να προβλεφθεί ως ένα βαθμό και δημιουργεί συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις για τους συμμετέχοντες.

Στις παραδοσιακές τάξεις ηγέτης είναι ο εκπαιδευτικός. Φαίνεται όμως ότι παράλληλα εμφανίζονται νέες δυνατότητες και προτείνονται εναλλακτικές λύσεις με τάξεις που οι μαθητές θα παίζουν ο ένας για τον άλλον το ρόλο του δασκάλου και που κάποτε ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να ενεργεί περιστατικά ως μαθητής. Άλλες τάξεις ορίζουν επιτροπές που αναλαμβάνουν συγκεκριμένα έργα. Οι εναλλακτικές λύσεις προς το παρόν έχουν περιορισμένο πεδίο εφαρμογής (Schmuck, 1978).

Ψυχολογικές διεργασίες

Οι ψυχολογικές διεργασίες είναι τομέας κρίσιμος τόσο για την αποδοτικότητα μιας σχολικής τάξης, όσο και για την ποιότητα της ζωής της. Επηρεάζονται από τις κοινωνικές διεργασίες και τις επηρεάζουν παράλληλα.

Ο κάθε μαθητής σε μια σχολική τάξη φέρνει μαζί του κίνητρα, καθώς και σκέψεις και συναισθήματα για τον εαυτό του, που έχουν αποκτηθεί προηγουμένως. Παρά τις διαφορές των κινήτρων όμως από μαθητή σε μαθητή, υπάρχουν και ορισμένες βασικές ομοιότητες. Η σπουδαιότερη απ' αυτές τις ομοιότητες είναι μια διαρκής πάλη για αυτόσεβασμό και αυτοεκτίμησή. Η προσωπική αυτή πάλη συνιστά κυρίαρχο κίνητρο και διαποτίζει τουλάχιστον τρεις ψυχοδυναμικούς τομείς, την πάλη για ικανότητα και επάρκεια, την πάλη για δύναμη και επιρροή σε σχέση με τους άλλους και την πάλη για τη φιλία και τη συμπάθεια των άλλων. Αποτυχία σ' αυτούς τους τρεις βασικούς τομείς οδηγεί στα τρία σοβαρότερα για το σχολείο ψυχολογικά προβλήματα που είναι η ανεπάρκεια στους μαθησιακούς στόχους, η αίσθηση της αδυναμίας και η απόρριψη από τους άλλους.

Αν γνωρίσουμε και χρησιμοποιήσουμε με κατάλληλο τρόπο τα κίνητρα των μαθητών για ικανότητα, δύναμη και φιλία, θα μπορέσουμε να επιδράσουμε

θετικά και στον κάθε μαθητή ατομικά και στις κοινωνικές διεργασίες, που με τη σειρά τους θα βελτιώσουν τη ζωή στις σχολικές τάξεις.

1) Πάλη για ικανότητα

Οι προσδοκίες για προσωπική επιτυχία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αγωνίζονται να αποδείξουν ότι είναι ικανοί. Περιορισμένες προσδοκίες ισοδυναμούν με χαμηλό βαθμό εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους και, αντίθετα, υψηλές προσδοκίες ισοδυναμούν με μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αν ένας μαθητής πιστέψει ότι ένα έργο του δεν ήταν καλό και στην αξιολόγηση αυτή προστεθεί και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού που το βλέπει εξίσου αρνητικά, ο μαθητής θα επανεκτιμήσει τις ικανότητές του και σε παρόμοιες περιπτώσεις θα περιμένει από τον εαυτό του χαμηλότερη απόδοση. Δεν αποκλείεται όμως να αυξήσει υπερβολικά τις προσδοκίες του. Αυτό δηλαδή που ακολουθεί την αποτυχία είναι οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες των μαθητών που ακολουθούνται συγχρόνως από έντονο φόβο αποτυχίας και την αίσθηση του νικημένου (Sears, 1940). Αντίθετα, η επιτυχία οδηγεί σε ρεαλιστικές επιδιώξεις.

Αλλαγές τώρα στην εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, ακολουθούνται από αλλαγές στην απόδοση της τάξης. Βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών προκαλεί αντίστοιχη βελτίωση της απόδοσης της τάξης, ενώ μείωση της αυτοεικόνας προκαλεί μείωση της απόδοσης της τάξης (Benjamin, 1950).

Το τι περιμένουν λοιπόν οι μαθητές από τον εαυτό τους είναι αποφασιστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (De Charms, 1972). Αλλά και το τι περιμένουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές είναι εξίσου αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Γεώργας, 1983), οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις κινητήριες δυνάμεις και τις προσδοκίες του μαθητή, ώστε αυτός να συμμορφώνεται —χωρίς να το συνειδητοποιεί— με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, επαληθεύοντας έτσι την αρχική «προφητεία» του. Βέβαια, ούτε ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τους μηχανισμούς που χρησιμοποιεί για να «περάσει» το μήνυμά του για το τι περιμένει από το μαθητή. Ακριβώς όμως επειδή οι μηχανισμοί αυτοί δεν είναι συνειδητοί, χρειάζεται διαρκής επαγρύπνηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού ώστε να πετύχει μια σταθερή υποστήριξη και ενθάρρυνση προς όλους τους μαθητές.

Οι κυριότεροι από τους μηχανισμούς που συνοδεύουν τις υψηλές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών είναι: Η δημιουργία ενός ζεστού, φιλικού κλίματος που εξασφαλίζει την υποστήριξη και την προσοχή προς τους μαθητές από τους οποίους έχουν τις υψηλές απαιτήσεις και που είναι οι «καλοί» μαθητές. Ο έπαινος και η ενθάρρυνσή τους. Οι υποβοηθητικοί υπαινιγμοί, όταν καθυστερούν να απαντήσουν μια ερώτηση, καθώς και η επανάληψη της ερώτησης. Η

αναμονή επί περισσότερο χρόνο για την ορθή απάντηση.

Αντίθετα, όταν πρόκειται για μαθητές από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν περιμένουν πολλά, χρησιμοποιούνται συνήθως οι παρακάτω συμπεριφορές: Μικρότερος χρόνος αναμονής για μια απάντηση. Επίκριση ή έκφραση δυσαρέσκειας για τα λάθη, στη θέση του επαίνου και της ενθάρρυνσης. Τοποθέτηση στα τελευταία θρανία και περιορισμένες κλήσεις για απάντηση σε ερωτήσεις. Συχνή χρήση δύσκολων ερωτήσεων (Rosenthal, 1973).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός ελέγχοντας με τον κατάλληλο τρόπο και τις προσδοκίες των μαθητών —ιδίως με την ενίσχυση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη— αλλά και τις δικές του, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην απόδοσή τους.

2) Πάλη για δύναμη.

Αντίθετα με την πάλη για ικανότητα που σχετίζονται με στόχους, με αντικείμενα, η πάλη για δύναμη σχετίζεται με ανθρώπους.

Τις αποδοτικές τάξεις, ή μαθησιακές ομάδες, διαποτίζει ένα κλίμα, όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν κάποια επιρροή. Νιώθουν δε ισχυροί, ευτυχημένοι, ασφαλείς και χρήσιμοι και είναι περίεργοι και αποδοτικοί. Οι μαθητές που κατέχουν μεγάλη δύναμη μέσα στην τάξη (Gold, 1958) παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: Δείχνουν φιλικότητα και προσφέρονται να βοηθήσουν τους άλλους, αποδίδουν ικανοποιητικά όταν τους ζητούν να κάνουν διάφορα πράγματα και φαίνονται ρωμαλέοι. Η τάξη ταυτίζεται με αυτούς τους μαθητές και τυχόν επίπληξη του εκπαιδευτικού προς αυτούς, επηρεάζει ολόκληρη την τάξη. Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του όταν πρόκειται για επιβολή ποινών κλπ., ότι αυτοί οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην τάξη από τον ίδιο.

Μια άλλη κατηγορία μαθητών που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή είναι οι μαθητές με την υψηλή «ρευστή» νοημοσύνη, όχι όμως εξίσου υψηλή «μορφοποιημένη» νοημοσύνη (Cattell, 1963). Η «ρευστή» νοημοσύνη σχετίζεται περισσότερο με την «εγγενή κληροδοτημένη νοητική ικανότητα», ενώ η «μορφοποιημένη» με «τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της κοινωνικοποίησης και της πολιτιστικής εμπειρίας» (Παρασκευόπουλος, 1982, τόμ. Δ', σελ. 174-5). Σε μια έρευνα που αφορούσε τους νεαρούς γκάγκστερς των Η.Π.Α. (Psychology Today, Septemb. 1984), παρατηρήθηκε ότι στις ομάδες αυτές υπήρχε ασυνήθιστα μεγάλο ποσοστό ατόμων με υψηλή νοημοσύνη («ρευστή»). Το εύρημα εξηγήθηκε με το ότι τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να αποκτήσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον την υψηλή θέση που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν, επειδή στο περιβάλλον αυτό επικρατεί όχι η «ρευστή» νοημοσύνη, αλλά η «μορφοποιημένη». Το εύρημα είναι πολύ σημαντικό, επειδή γνωρίζοντας κάτι τέτοιο ο εκπαιδευτικός αποκτά δυνατότητες παρέμβασης. Μπορεί δηλαδή να προσπαθήσει να «κρατήσει» μέσα στο σχολείο την κατηγορία των παιδιών με

υψηλή «ρευστή» νοημοσύνη, που όμως δεν συνοδεύεται από υψηλή «μορφοποιημένη». Με ποιους τρόπους; Περιορίζοντας τις τιμωρίες και αυξάνοντας τις ενισχύσεις και αμοιβές, δίνοντας ευκαιρίες να αναδεικνύονται σε κάποιο τομέα και αναγνωρίζοντας τις ικανότητές τους όπου υπάρχουν.

3) Πάλη για φιλία

Οι σχολικές τάξεις κρύβουν ολόκληρο κόσμο από έλξεις και εχθρότητες ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίες επηρεάζουν την απόδοσή τους. Όσοι μαθητές είναι δημοφιλείς χρησιμοποιούν περισσότερο τις πνευματικές δυνάμεις τους, έχουν καλύτερο κινητικό συντονισμό, είναι περισσότερο αποδοτικοί κοινωνικά και περισσότερο υγιείς πνευματικά, σε αντίθεση με τους μαθητές που απορρίπτονται, οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν τις πνευματικές δυνάμεις τους, δεν έχουν ευνοϊκές στάσεις προς τον εαυτό τους και το σχολείο.

Οι κυριότεροι λόγοι απόρριψης των μαθητών από τους συμμαθητές τους είναι οι περιορισμένες ικανότητές τους, οι πνευματικοί περιορισμοί, οι δυσκολίες για κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους και οι δυσκολίες που σχετίζονται με την ψυχοπνευματική υγεία (Schmuck, 1969).

Μπορεί η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού να επηρεάσει τις φιλικές δικτυώσεις των μαθητών μέσα στην τάξη; Η απάντηση είναι «Ναι». Σε έρευνα (Flanders-Havumaki, 1960) ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται θετικά και σταθερά, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, προς ορισμένους μαθητές, όχι όμως προς άλλους. Για μια βδομάδα, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούσαν με αυτούς τους σπουδαστές και τους επαινούσαν (μόνον αυτούς). Αντίθετα στην ομάδα σύγκρισης οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν όλους τους μαθητές να μιλούν και ο έπαινός τους απευθυνόταν σε ολόκληρη την τάξη. Τα αποτελέσματα ήσαν σαφή: Τα παιδιά που δέχθηκαν την ιδιαίτερη μεταχείριση από τον εκπαιδευτικό απέκτησαν περισσότερες συμπάθειες μεταξύ των συμμαθητών τους από τους υπόλοιπους, ενώ στην ομάδα σύγκρισης δεν υπήρχε τέτοια διαφορά.

Επίσης ο Retish (1973) έδειξε ότι όταν οι μαθητές που οι συμμαθητές τους τους απορρίπτουν, ενισχυθούν από τον εκπαιδευτικό, παρουσιάζουν μέσα στην τάξη αύξηση του κύρους τους και της αποδοχής τους από τους συμμαθητές τους.

Ποιους μαθητές όμως συμπαθούν και ποιους αντιπαθούν οι εκπαιδευτικοί; Ποιους εκπαιδευτικούς συμπαθούν και ποιους αντιπαθούν οι μαθητές; Συναισθήματα θετικά και αρνητικά είναι αναπόφευκτο να δημιουργούνται μέσα στην τάξη, ιδιαίτερα δε οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών είναι έντονα φορτισμένες συναισθηματικά.

Οι εκπαιδευτικοί συμπαθούν τους μαθητές που δείχνουν φιλικά συναισθήματα προς τους άλλους, που είναι ελκυστικοί για τους συμμαθητές τους και προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Τείνουν να αντιπαθούν δε τους μαθητές που δημιουργούν προβλήματα και αναταραχή και εμποδίζουν τους

άλλους να παρακολουθήσουν το μάθημα. Επίσης τείνουν να συμπαθούν τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια (Maccoby - Jacklin, 1974). Σε έρευνα των Lippitt-Gold (1959) φάνηκε ότι οι δάσκαλοι πρόσεχαν περισσότερο την κοινωνική συμπεριφορά των αγοριών που είχαν χαμηλό κύρος μέσα στην τάξη και λιγότερο την απόδοσή τους, τα επιτιμούσαν δε συχνά. Αντίθετα, τα κορίτσια με το αντίστοιχο χαμηλό κύρος τα υποστήριζαν και τα συμπαθούσαν.

Το να είναι ικανοποιημένος ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό είναι σημαντικός παράγοντας που διευκολύνει την απόδοσή του. Οι μαθητές αγαπούν τους εκπαιδευτικούς που φροντίζουν να τους εξασφαλίζουν κύρος μεταξύ των συμμαθητών τους, τους παρέχουν ασφάλεια, τους ανταμείβουν συχνά και δεν τους επιπλήττουν διαρκώς, ούτε τους ταπεινώνουν στα μάτια των συμμαθητών τους. Οι μαθητές που είναι ικανοποιημένοι με τους εκπαιδευτικούς, συνήθως αισθάνονται καλά με το σχολείο, τα μαθήματα και τους εαυτούς τους.

Αντίθετα, μαθητές που απορρίπτονται διαρκώς και από τον εκπαιδευτικό και από τους συμμαθητές τους, στροβιλίζονται διαρκώς στον «φαύλο κύκλο» της χαμηλής αυτοεκτίμησης, των εχθρικών επιθέσεων στους άλλους και της αποτυχίας στα μαθήματα του σχολείου (Schmuck, 1978).

Μετά τα όσα εκτέθηκαν, είναι προφανής η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάσει θετικά και την ατομική πορεία των μαθητών (ιδιαίτερα αυτών που έχουν μεγαλύτερες ανάγκες) και την πορεία της τάξης του.

Δεν θα πρέπει όμως να θεωρηθεί ότι τα παραπάνω υπονοούν ότι για όλους τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα, η αιτία βρίσκεται στην ακατάλληλη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς τους θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση όλων των μαθητών.

Σημαντικότετοι παράγοντες που επηράζουν την απόδοση του μαθητή είναι (Harris, 1961) η αποδιοργανωμένη οικογένεια, ιδιαίτερα λόγω ασυμβατότητας του γάμου ή πολύωρης, κοπιαστικής απασχόλησης της γυναίκας και έξω από το σπίτι, οι υπερβολικές φιλοδοξίες των γονέων, οι υπερβολικές απαιτήσεις τους για ώριμη συμπεριφορά από μέρους των παιδιών, η απόρριψη και αδιαφορία τους γι' αυτά, η χρησιμοποίησή τους ως «αποδιοπομπαίων τράγων» για λάθη και ευθύνες τους που οι ίδιοι δεν δέχονται να αναλάβουν, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχοσωματική υγεία του ίδιου του παιδιού. Οι τελευταίοι παράγοντες καταλαμβάνουν ένα τεράστιο όγκο ως πεδία έρευνας στο βιβλιογραφικό χώρο πολλών συναφών επιστημών. Δεν μπορούν να αναπτυχθούν, ούτε καν να θιγούν στα πλαίσια αυτού του άρθρου, που στόχος του ήταν να συμβάλει, από την πλευρά της κοινωνικής ψυχολογίας, στη διευκόλυνση του τεράστιου και συχνά εξοντωτικού έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- I. Benjamin. «Change in relation to influences upon self-conceptualization», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1950, 45, 573-580.
- Brophy, J. E. «Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom» στο σύγγραμμα των Paris, S. G., Olson, G. M. και Stevenson, H. W. (ed.) «Learning and motivation in the classroom», Laurence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, London, 1983.
- Cattell, R. B. «Theory of fluid and crystallized intelligence» *Journal of Educational research*, τόμ. 105, 105-111.
- Γεωργιάς, Δ. «Κοινωνική Ψυχολογία», Αθήνα, 1986.
- Davis, A. «Child training and social class» στο σύγγραμμα των Barker R. G., Kounin J. S. και Wright H. F. «Child behavior and development» McGraw Hill book company INC., New York and London, 1943.
- Decharms, R. «Personal causation training in the schools», *Journal of Applied Social Psychology*, 1972, 2, 295-313.
- Fagot, B., Patterson, G. «An in vivo analysis of the reinforcing contingencies for sex-role behaviors in the preschool child», *Developmental Psychology*, 1969, 1 (5), 563-568.
- Flanders, N. A. και Havumaki, S. «The effect of teacher - pupil contacts involving praise on the sociometric choices of students» *Journal of Educational Psychology*, 1960, 51, 65-68.
- Furman, W. Racke, D. και Hartup, W. «Social rehabilitation of low interactive preschool children by peer intervention», *Child Development*, 1979, 50, 915-922.
- Gold, M. «Power in the classroom», *Sociometry*, 1958, 21, 50-60.
- Harris, I. D. «Emotional blocks to learning» *The Free Press*, 1961.
- Johnson, D. W. και Johnson, R. T. «Instructional goal structures: Competitive, cooperative or individualistic», *Review of Educational Research*, 1974, 44, 213-240.
- Johnson, D. W. και Ahlgren, A. «Relationship between student attitudes about cooperation and competition and Attitudes toward schooling», *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 92-102.
- Johnson, D. W. και Johnson, R. (eds) *Social interdependence within instruction», Journal of research and Development in Education*, 1978, 12 (1).
- Johnson, D. W. «Group processes: Influences of student - student interaction on school outcomes» στο σύγγραμμα του McMillan, J. «The social psychology of school learning», 1980, Academic Press.
- Kounin, J. S. «Discipline and group management in classrooms» Holt, Rinehart και Winston inc. Walabar, Florida, 1970.
- Lippitt, R. και Gold, M. «Classroom social structure as a mental health prolem» *Journal of Social Issues* 1959, 15, 40-3.
- Maccoby, E. E. και Jacklin, C. N. «The Psychology of sex differences», Stanford University Press: 1974
- Παρασκευόπουλος Ι. «Εξελεγκτική ψυχολογία», τόμ. Δ', 1982, Αθήνα.
- Polemi-Todoulou, M. «Cooperation in family and peer group. A study of interdependence in a Greek Island Community», 1981.
- Psychology Today, September 1984.
- Retish, P. M. «Changing the Status of Poorly esteemed students through teacher reinforcement», *Journal of Applied behavioral Science*, 1973, 9, 44-50.
- Rosenthal, R. «The Pygmalion effect lives» *Psychology Today*, 1973, 7, (4), 56-63.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

- Sears, P. «Level of Aspiration of Academically successful and unsuccessful children», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1940, 35, 498-536.
- Schmuck, R. A. «Group processes» στο σύγγραμμα του Ebel, P. L. (ed.) «*Encyclopedia of Educational Reserch*, London, Collier McMillan, 1969.
- Schmuck, R. A. «Applications of Social Psychology to classroom life» στο σύγγραμμα των D. Bar-Tal και L. Saxe «*Social Psychology of Education. Theory and research*», Halsted Press Book Company, 1978.

Αριστοτέλη Κάντα

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί κεντρικό θέμα ενδιαφέροντος στην ψυχολογία (Οργανωτική/Εργασίας). Ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1970 υπήρξε μεγάλος όγκος σχετικών ερευνών αλλά το θέμα άρχισε για πολλούς ερευνητές να χάνει το ενδιαφέρον του, ιδίως στην Αμερική, όταν βρέθηκε ότι η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την παραγωγικότητα δεν ήταν τόσο μεγάλη ούτε τόσο άμεση όσο αρχικά είχε υποθεθεί. Αντίθετα, στον ευρωπαϊκό χώρο το θέμα εξακολουθεί να διερευνάται, γιατί η προσοχή των ερευνητών επικεντρώθηκε κυρίως στη σχέση που έχει η επαγγελματική ικανοποίηση με την ψυχική υγεία και την ποιότητα του εργασιακού βίου (πβλ. Warr, 1987, Κάντας, 1990).

Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως η θετική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο (εργασία) που πηγάζει από την εκτίμηση ότι η επιτέλεσή του επιτρέπει την εκπλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου (Locke, 1984). Συνδέεται δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση με το σύστημα αξιών του ατόμου. Ελέχθη προηγουμένως ότι υπάρχει μια σχετικά ασθενής σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση στην εργασία, την παραγωγικότητα (Iaffaldano & Muchinsky, 1985), αλλά φαίνεται ότι η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη: όχι μόνο η επαγγελματική ικανοποίηση οδηγεί σε υψηλή επίδοση αλλά και η υψηλή επίδοση με το αίσθημα επίτευξης που δίνει μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική ικανοποίηση (πβλ. μοντέλο σχέσης ικανοποίησης-επίδοσης των Porter & Lawler, 1968).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να έχει μελετηθεί επαρκώς και όχι πάντοτε με τη μεθοδολογία που απαιτεί η σοβαρότητα του θέματος. Σε πολλές περιπτώσεις ο βαθμός ικανοποίησης διερευνάται με μια μόνο ερώτηση του τύπου. «Πόσο ικανοποιημένος είστε από την εργασία σας;» Από παλιά όμως έχει δείχτει ότι μια παρόμοια ερώτηση είναι μάλλον

παραπλανητική και τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά αν το ερώτημα τεθεί ως εξής: «Θα αφήνατε την εργασία σας για άλλη, αν σας δινόταν η ευκαιρία;» Στη δεύτερη περίπτωση εμφανίζεται πολύ μεγαλύτερος αριθμός «δυσασεστημένων». Επιπλέον, μετά τις διάφορες θεωρητικές ή ερευνητικές θεμελιώσεις, όσον αφορά τα συνθετικά ή καθοριστικά στοιχεία της επαγγελματικής ικανοποίησης (πβλ. Herzberg, 1966· Hackman & Oldham, 1975), πρέπει να θεωρείται ανεπαρκής η διερεύνηση του θέματος με μια μόνο ερώτηση που αναφέρεται στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως έχει γίνει σε ξένες αλλά και σε πολλές ελληνικές έρευνες που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τις έρευνες αυτές βλ. Αλεξόπουλος, 1990). Μερικοί συγγραφείς, πάλι, δέχονται εκ προοιμίου ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προέρχεται κατεξοχήν από τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο και από το επακόλουθο αίσθημα επίτευξης (πβλ. Freeman, 1989). Χωρίς να αρνούμαστε την ύπαρξη παρόμοιων ιδιοτυπιών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεν παύουμε να πιστεύουμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού διέπεται από τους ίδιους κανόνες που διέπουν κάθε χώρο εργασίας και ότι πρέπει κατά την αξιολόγησή της να λαμβάνονται υπόψη στοιχεία όπως είναι οι συνθήκες εργασίας, οι αμοιβές, οι κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις και οι οργανωτικές δομές.

Μια τέτοια προσέγγιση προσπαθήσαμε να υιοθετήσουμε στην παρούσα έρευνα όπου χρησιμοποιήσαμε ένα γενικότερης χρήσης ερωτηματολόγιο διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, προσαρμοσμένο βέβαια στις ιδιοτυπίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

2. Μέθοδος

Δείγμα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 269 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την επαρχία και την Αθήνα. Αρχικά είχαν σταλεί 430 ερωτηματολόγια, επομένως ο βαθμός απόκρισης ήταν 62%. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και μερικά επεστράφησαν με ελλιπή στοιχεία, για το λόγο αυτό σε μερικές επιμέρους αναλύσεις το δείγμα παρουσιάζεται ελαφρά μειωμένο. Από άποψη σύνθεσης το δείγμα αποτελούνταν κατά 42% από άντρες (113 άτομα) και 53,9% από γυναίκες (145 άτομα). Έντεκα άτομα δεν έδωσαν στοιχεία φύλου και κατά συνέπεια παραλείφθηκαν από τις σχετικές αναλύσεις. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν ηλικίας από 30 έως 49 (περίπου 78%) ενώ το 11,5% και το 8,9% του δείγματος ήταν αντίστοιχα ηλικίας μικρότερης των 30 και μεγαλύτερης των 50. Το 28% του δείγματος προερχόταν από ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας, ενώ το υπόλοιπο από δημόσια σχολεία τόσο της Αθήνας όσο και της επαρχίας. Συνολικά, το 56% του δείγματος προερχόταν από scho-

λεία μεγάλων πόλεων, άνω των 100.000 κατοίκων. Τέλος, το 63.4% του δείγματος, από άποψη ειδικότητας, ήταν φιλόλογοι ή παρεμφερών ειδικοτήτων (π.χ. Ξένων Γλωσσών, Κοινωνιολογίας, Νομικοί κλπ.), το 28.8% ανήκε στις θετικές Επιστήμες (Μαθηματικοί, Φυσικοί, Βιολόγοι κλπ.) και το 7.8% σε λοιπές ειδικότητες (Θεολόγοι, Γυμναστές, Οικιακής Οικονομίας, Καλλιτεχνικών κλπ.)

Υλικό, διαδικασία. Στους συμμετέχοντες εδόθη φάκελος με ένα ερωτηματολόγιο, είτε στις διευθύνσεις που αναγράφονταν, είτε μέσω του συναδέλφου που τους το είχε δώσει. Μέρος του ερωτηματολογίου αναφερόταν στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, που θα μας απασχολήσει εδώ, ενώ άλλο μέρος στη μέτρηση του ψυχοσωματικού άγχους και τους αγχογόνους παράγοντες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στο OSI (Occupational Stress Indicator -Δείκτης Επαγγελματικού Άγχους) των Cooper, Sloan & Williams (1988). Η κλίμακα αυτή προορίζεται κυρίως για διοικητικά επαγγέλματα, αλλά προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας και τις ιδιοτυπίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Περιλήφθηκαν δηλαδή μόνο εκείνες οι ερωτήσεις που θα είχαν νόημα για έναν Έλληνα εκπαιδευτικό και έγιναν αλλαγές στη φραστική διατύπωση ώστε κατά το δυνατό οι ερωτήσεις της κλίμακας να αναφέρονται σε συγκεκριμένα σημεία της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού. Έτσι, ενώ η πατρότητα της κλίμακας είναι ξένη, η τελική της μορφή είναι από ορισμένες απόψεις πρωτότυπη. Η κλίμακα περιλάμβανε ερωτήσεις που αναφέρονταν στην ικανοποίηση όσον αφορά τη δουλειά αυτή καθαυτή, τις διοικητικές και οργανωσιακές διαδικασίες, το αίσθημα επίτευξης, τις προοπτικές προόδου και ανάπτυξης και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η πλήρης κλίμακα για την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

Η κλίμακα μέτρησης του άγχους που χρησιμοποιήθηκε και η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μας απασχολήσει μόνο όσον αφορά τη σχέση άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν η κλίμακα των Pines και Aronson (1988) μια κλίμακα που περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις που αναφέρονται στη συχνότητα εμφάνισης σωματικών (κόπωση, κατάπτωση) και ψυχολογικών (απαισιοδοξία, ενεργητικότητα κλπ.) συμπτωμάτων.

3. Αποτελέσματα

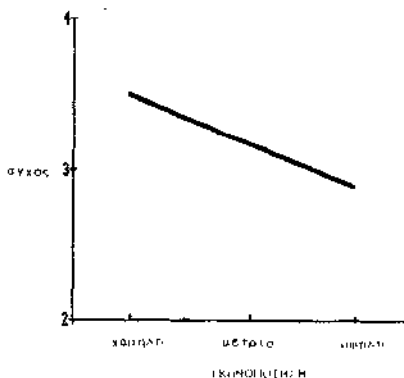
Ο δείκτης αξιοπιστίας (εσωτερικής συνοχής) της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν 0,889 (Chronbach's alpha), δείκτης πολύ ικανοποιητικός, που δείχνει την ομοιογένεια της κλίμακας, ως ψυχομετρικού οργάνου. Η

βαθμολογία του κάθε ατόμου στην επαγγελματική ικανοποίηση υπολογίστηκε με βάση το άθροισμα των απαντήσεων στις 17 επιμέρους ερωτήσεις της κλίμακας. Οι απαντήσεις δίνονταν με βάση 6-βάθμια διπολική κλίμακα (1: Πάρα πολλή δυσαρέσκεια, 2: Πολλή δυσαρέσκεια, 3: Αρκετή δυσαρέσκεια, 4: Αρκετή ικανοποίηση, 5: Πολλή ικανοποίηση, 6: Πάρα πολλή ικανοποίηση). Δεδομένου ότι υπήρχαν 17 ερωτήσεις η ανώτερη δυνατή βαθμολογία ήταν $17 \times 6 = 102$ και η κατώτερη δυνατή 17. Στην πραγματικότητα η κατώτερη τιμή που εμφανίστηκε στο δείγμα μας ήταν 26 και η ανώτερη 95, πράγμα που δείχνει ότι δεν είχαμε ακραίες τιμές δηλαδή εκπαιδευτικούς απόλυτα ικανοποιημένους ή απόλυτα δυσαρεστημένους ως προς όλα τα υπό εξέταση σημεία.

Η κατανομή της βαθμολογίας στην κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν ομαλή (Μέσος Όρος: 57.97, Τυπική Απόκλιση: 11.78, Διάμεσος 58 και Δεσπόζουσα Τιμή: 61). Είναι γνωστό (βλ. Παρασκευόπουλος, 1991) ότι ομαλή κατανομή έχουμε όταν συμπίπτουν ο μέσος όρος, η διάμεσος (η μεσαία τιμή που χωρίζει την κατανομή σε δυο ίσα μέρη) και η δεσπόζουσα τιμή (η πιο συχνά εμφανιζόμενη τιμή). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μέσος όρος και η διάμεσος σχεδόν ταυτίζονται και μόνο η δεσπόζουσα τιμή έχει μια ελαφρά απόκλιση.

Με βάση την κατανομή της βαθμολογίας στην κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης χωρίσαμε το δείγμα σε τρία τμήματα: σε αυτούς με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, σε αυτούς με μέτρια επαγγελματική ικανοποίηση και σε αυτούς με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτονόητο είναι ότι εφόσον η κατανομή είναι ομαλή σε κάθε κατηγορία θα πέσει περίπου το ένα τρίτο των περιπτώσεων. Έτσι στους εκπαιδευτικούς του δείματός μας 73 άτομα ή 29.7% (41 γυναίκες και 32 άντρες) βρέθηκαν να έχουν υψηλού βαθμού επαγγελματική ικανοποίηση, 89 άτομα ή 36.2% (39 άντρες και 50 γυναίκες) μεσαίου επιπέδου επαγγελματική ικανοποίηση και 84 άτομα ή 34.1% (37 άντρες και 47 γυναίκες) χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση.

Γράφημα 1. Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και άγχους.



Η διαφορά των δύο φύλων ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, δηλαδή δεν υπάρχει καμιά ένδειξη ότι ένα από τα δύο φύλα παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης από το άλλο φύλο (Μ.Ο αντρών 57.4, Μ.Ο γυναικών 57.9, $t = 0.37$, Β.Ε. = 244, $p = 0.709$). Γενικά, καμιά από τις δημογραφικές ή επαγγελματικές μεταβλητές που εξετάσαμε (φύλο, ηλικία, τύπος σχολείου, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα) δε διαφοροποιούσε σημαντικά τους εκπαιδευτικούς ως προς τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που διαπιστώθηκε ως προς το μέγεθος της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν μεταξύ ειδικοτήτων [F (2,242) 6.06 p . 0.002]. Όπως έδειξαν οι post hoc συγκρίσεις οι εκπαιδευτικοί της τρίτης κατηγορίας (θεολόγοι, γυμναστές πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους από ό,τι οι εκπαιδευτικοί των δύο άλλων κατηγοριών και σαφώς πιο πολύ από την πρώτη κατηγορία (φιλόλογοι κλπ.). Εκεί όμως που εμφανίστηκε ουσιαστική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση ήταν όσο αφορά το ψυχοσωματικό άγχος. Υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν υψηλή, μέτρια ή χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση [(F (2,245) 14.27 p . 0.000)]. Το υψηλό άγχος συμβάδιζε με τη χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και αντίθετα η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνοδευόταν από χαμηλότερο βαθμό άγχους (βλ. Γράφημα 1). Η σχέση αυτή στην ουσία υποδηλώνει και την εγκυρότητα της κλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης, εφόσον η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική προς την αναμενόμενη κατεύθυνση ($r = 0.353$ p . 0.001).

Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση, όπως υπολογίζεται βάσει της κλίμακας, που φυσικά περιλαμβάνει πολλά επιμέρους στοιχεία τα οποία είναι δυνατόν να αλληλοαναιρούνται. Η ύπαρξη δηλαδή δυσaréσκειας ως προς ένα θέμα μπορεί να αναιρείται από την ύπαρξη ικανοποίησης σε άλλο θέμα και οι διαφορές αυτές να μην εμφανίζονται στη συνολική βαθμολογία της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτός, εξάλλου είναι ο λόγος που δεν είχαμε και ακραίες τιμές στην κλίμακα ικανοποίησης, άτομα δηλαδή με την υψηλότερη ή χαμηλότερη δυνατή βαθμολογία.

Θα κοιτάξουμε στη συνέχεια τις διαφορές που εμφανίστηκαν στο δείγμα μας αναφορικά με τις επιμέρους ερωτήσεις της κλίμακας. Στον Πίνακα 1 οι ερωτήσεις της κλίμακας δίνονται σε περιληπτική μορφή, καταταγμένες με βάση το μέγεθος του μέσου όρου. Η πλήρης διατύπωση των ερωτήσεων υπάρχει στο Παράρτημα.

Πίνακας 1. Η κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις).

Α/Α Ερώτησης	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΤΡΕΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ					
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
3. Η φύση της δουλειάς	4.4	1.0	4.4	0.9	4.4	1.0
1. Σχέσεις με συναδέλφους	4.1	0.9	4.1	0.9	4.1	0.9
14. Ευελιξία και ελευθερία	3.9	1.2	3.9	1.1	3.9	1.2
2. Εκτίμηση προσπαθειών	3.9	1.0	3.9	1.1	3.9	1.0
6. Διασφάλιση	3.8	1.3	3.7	1.2	3.7	1.3
4. Κίνητρα στην εργασία	3.6	1.2	3.5	1.2	3.6	1.2
7. Εικόνα και στόχοι εκπ/κού	3.6	1.2	3.5	1.2	3.6	1.1
15. Ψυχολογικό κλίμα	3.4	1.1	3.4	1.2	3.5	1.1
13. Αξιοποίηση ικανοτήτων	3.3	1.2	3.3	1.2	3.4	1.2
8. Διοίκηση	3.2	1.2	3.1	1.5	3.2	1.3
11. Πραγματοποίηση φιλοδοξιών	3.2	1.2	3.2	1.1	3.1	1.2
17. Ποσότητα εργασίας	3.2	1.0	3.2	1.0	3.1	1.1
12. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3.1	1.2	3.0	1.2	3.2	1.2
9. Εξωδιδασκτική εργασία	3.0	1.1	3.0	1.2	2.9	1.1
10. Δυνατότητες εξέλιξης	2.9	1.0	2.9	0.9	3.0	1.0
5. Προοπτικές εξέλιξης	2.9	1.1	2.8	1.2	2.9	1.0
16. Μισθός	2.3	1.2	2.1	1.0	2.3	1.3

Αν λάβουμε υπόψη ότι βαθμολογία 1, 2 και 3 κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έδειχνε δυσαρέσκεια και η βαθμολογία 4, 5 και 6 ικανοποίηση, με απλή επισκόπηση του Πίνακα 1 βλέπουμε ότι στα περισσότερα σημεία ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι κατά μέσο όρο μέτριος, προς τη θετική κατεύθυνση. Ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης, τόσο στο συνολικό δείγμα όσο και στους άντρες και τις γυναίκες ξεχωριστά, αναφέρεται στις σχέσεις με τους συναδέλφους και στη φύση της δουλειάς. Εκεί που εμφανώς υπάρχει δυσαρέσκεια είναι όσον αφορά τις χρηματικές απολαβές και τις δυνατότητες και προοπτικές εξέλιξης που συνδέονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γυναίκες φαίνονται να είναι δυσαρεστημένες και από το φόρτο εξωδιδασκτικής εργασίας.

Εξετάζοντας τώρα ξεχωριστά τις επιμέρους ερωτήσεις εις αναζήτηση διαφορών με βάση τα ιδιαίτερα δημογραφικά ή επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος βρήκαμε τα εξής¹:

1. Φύλο

Σε καμιά από τις επιμέρους ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

2. Ηλικία

Το δείγμα μας, όπως ήδη είπαμε, αποτελούνταν κατά 11.7% από άτομα ηλικίας μέχρι 29 ετών, κατά 40.4% από άτομα ηλικίας 30-39, κατά 38.9% από άτομα ηλικίας 40-49 και κατά 9.1% από άτομα άνω των 50 ετών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις εξής ερωτήσεις: α) Ικανοποίηση από το βαθμό που νιώθουν ότι τους επιτρέπεται να ανταποκριθούν στην εικόνα και τους στόχους του εκπαιδευτικού [F (3,260) = 3.7, $p = 0.01$]. Η ομάδα των ατόμων άνω των 50 παρουσιάζει μεγαλύτερη ικανοποίηση ως προς το σημείο αυτό που τα άτομα ηλικίας 30-49 ετών. β) Διοίκηση των προϊσταμένων, οι νεότεροι (μέχρι 29 ετών) φαίνονται πιο ικανοποιημένοι από τα άτομα ηλικίας 30-39 ετών [F (3,255) = 3.05, $p = 0.028$]. γ) Φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας (διοικητικά κλπ.) [F (3,60) = 6.0 $p = 0.000$]. Οι ηλικιακές ομάδες άνω των 40 ετών εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες ως προς το σημείο αυτό από τις νεότερες ηλικιακές ομάδες. δ) Το αντίθετο συμβαίνει ως προς την ικανοποίηση σχετικά με τις οικονομικές απολαβές. Οι νεότεροι (έως 29 ετών) είναι πιο ικανοποιημένοι από τις ηλικιακές ομάδες 30-49 ετών [F (3,257) = 6.46, $p = 0.000$].

3. Ειδικότητα

Το δείγμα αποτελούνταν, όπως ήδη είπαμε, κατά 63.4% από φιλόλογους και παρεμφερείς ειδικότητες, κατά 28.8% από καθηγητές θετικών επιστημών και κατά 7.8% από καθηγητές λοιπών ειδικοτήτων (θεολόγοι, γυμναστές, καλλιτεχνικών, οικιακής οικονομίας). Ο στατιστικός έλεγχος των διαφορών έδειξε ότι η επαγγελματική κατηγορία των «λοιπών ειδικοτήτων» σε πολλά σημεία εμφανιζόταν πιο ικανοποιημένη από μια ή και από τις δύο άλλες κατηγορίες, ως προς τα κίνητρα [F (2,254) = 4.04, $p = 0.018$], ως προς την εξωδιδασκτική εργασία [F (2,254) = 9.4, $p = 0.000$], ως προς την πραγματοποίηση φιλοδοξιών [F (2,254) = 5.5, $p = 0.004$], και την αξιοποίηση ικανοτήτων κλπ. [F (2,251) = 3.8, $p = 0.023$].

4. Οικογενειακή κατάσταση

Το δείγμα αποτελούνταν κατά 74.3% από έγγαμους και κατά 25.7% από άγαμους (στους οποίους περιελήφθηκαν και ελάχιστοι-ενιά-διαζευγμένοι). Οι έγγαμοι γενικά παρουσίασαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στις εξής ερωτήσεις: α) Σχέσεις με συναδέλφους ($t = 2.23$, B.E = 262, $p = 0.026$), β) Η δουλειά και η φύση της ($t = 2.98$, B.E = 262, $p = 0.003$) και γ) Κίνητρα στην εργασία ($t = 2.23$, B.E = 262, $p = 0.027$). Είναι φανερό ότι η μεγαλύτερη εμφανιζόμενη διαφορά αφορά την ίδια τη δουλειά και τη φύση της.

5. Ιδιωτικοί-δημόσιοι εκπαιδευτικοί

Το δείγμα αποτελούνταν, όπως είπαμε, κατά 28.1% από ιδιωτικούς και κατά 71.9% από δημόσιους εκπαιδευτικούς. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης στα ακόλουθα σημεία: α) Κίνητρα στην εργασία ($t = 2.17$, B.E = 257, $p = 0.031$), β) Εικόνα και στόχοι του εκπαιδευτικού ($t = 2.60$, B.E = 257, $p = 0.010$) και γ) Εξωδιδασκτική εργασία ($t = 2.45$, B.E = 257, $p = 0.015$). Η μεγαλύτερη διαφορά αφορά το βαθμό που νιώθουν ικανοποιημένοι από το γεγονός ότι η εργασία τους ανταποκρίνεται στην εικόνα και τους στόχους του εκπαιδευτικού.

4. Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τουλάχιστον όπως μετρήθηκε κατά την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι αποτελεί μεταβλητή που κατανέμεται κανονικά, χωρίς να παίρνει ακραίες τιμές. Δε φαίνεται να υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, κάτι που έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (πβλ. Kyriacou & Suttcliffe, 1978). Η μόνη διαφορά που εντοπίσαμε ήταν μεταξύ ειδικοτήτων, με τάση οι εκπαιδευτικοί των δύο συχνότερων ειδικοτήτων (θεωρητικές και θετικές κατευθύνσεις) να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους των λοιπών ειδικοτήτων. Δύο πιθανές ερμηνείες που μπορούν να δοθούν για το φαινόμενο αυτό αφορούν α) τη δυνατότητα επαγγελματικής ευελιξίας στην αγορά εργασίας που έχουν οι διάφορες ειδικότητες, οπότε θα ανέμενε κανείς να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι αυτοί που δύσκολα θα μπορούσαν να βρουν εργασία έξω από την εκπαίδευση (λοιπές ειδικότητες), β) το βαθμό υπευθυνότητας και το φόρτο που συνεπάγεται η κάθε ειδικότητα, με τις ειδικότητες που έχουν μεγαλύτερο βάρος στην εκπαιδευτική διαδικασία (φιλόλογοι, θετικών επιστημών) να τείνουν λόγω φόρτου εργασίας και ευθυνών να έχουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης.

Αν θέλαμε πάντως να εντοπίσουμε τα στοιχεία που περιγράφουν καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια του Έλληνα εκπαιδευτικού θα λέγαμε ότι οι κύριες πηγές ικανοποίησης είναι αυτό καθαυτό το επάγγελμα και η φύση της εργασίας που συνεπάγεται καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν μέσα στο επάγγελμα (συναδελφικότητα κλπ.). Αν πάλι θέλαμε να εντοπίσουμε τις κύριες πηγές δυσαρέσκειας θα έπρεπε να τις αναζητήσουμε στις χρηματικές αμοιβές και στις προοπτικές εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης που συνδέονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πηγές, δηλαδή ικανοποίησης είναι σύμφυτες με το επάγ-

γελμα, ενώ οι πηγές δυσαρέσκειας είναι εξωτερικές και εξωτερικά ελεγχόμενες, βασικά από την πολιτεία.

Υπάρχουν επίσης κάποια σημεία που διαφοροποιούν ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση τους νεότερους στην ηλικία εκπαιδευτικούς από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους, κάτι που έχει βρεθεί και σε ξένες έρευνες (Κυριακού & Sutcliffe, 1979). Υπάρχει μια τάση οι μεγαλύτεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από ορισμένες όψεις της εργασίας τους (στόχοι, φόρτος εργασίας) από ό,τι οι νεότεροι συναδέλφοί τους και αντίστροφα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί περισσότερο ικανοποιημένοι, όσον αφορά τις οικονομικές απολαβές και τη διοίκηση. Τέλος οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν λιγότερους λόγους δυσαρέσκειας από τους δημόσιους συναδέλφους τους.

Αυτό, πάντως, που πρέπει να τονιστεί άλλη μια φορά είναι ότι υπάρχει μια συστηματική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση (ή δυσαρέσκεια) και το ψυχολογικό άγχος, όπως εκφράζεται με τη συχνότητα εμφάνισης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Το σημείο αυτό που έχει διαπιστωθεί και από ξένες έρευνες (Κυριακού, 1987) χρειάζεται παραπέρα διερεύνηση ως προς τις τυχόν επιπτώσεις που έχει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1990) Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία* τεύχη 53 (σελ. 67-93), 54 (σελ. 84-101), 56 (σελ. 58-85).
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., Williams, S. (1988) *Occupational Stress Indicator*, Windsor: NFER-NELSON/ASE.
- Freeman, A. (1989) Coping and special education needs: Challenging idealism, στο M. Cole, S. Walker (Eds.) *Teaching and Stress*, Milton Keynes: Open University.
- Hackman, J. R., Oldham, G. R. (1975) Development of the job diagnostic survey, *Journal of Applied Psychology* 60 159-170.
- Herzberg, F. (1966) *Work and the nature of man*, Cleveland: World Publishing.
- Iaffaldano, M. T., Muchinsky, P. M. (1985) Job Satisfaction and job performance: A meta-analysis, *Psychological Bulletin* 97 251-273.
- Κάντας, Α. (1990) Εργασία και υγεία. Η εργασία ως αγχογόνος παράγοντας, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* τ. 12-13, 15-27.
- Κυριακού, C. (1987) Teacher Stress and burnout: An international review. *Educational Research* 29 14-152.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1979) Teacher stress and satisfaction, *Educational Research* 21 89-96.
- Locke, E. A. (1984) Job satisfaction, στο M. Gruneberg, T. Wall (Eds.) *Social Psychology and organizational behaviour*, Chichester: Wiley.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1990) *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, τόμος Α, Περιγραφική Στατιστική, Αθήνα.
- Pines, A., Aronson, E. (1988) *Career burnout, cause and cures*, New York: The Free Press.

Porter, L. W., Lawler, E. E. (198) *Managerial attitudes and performance*, Homewood, Ill.: Dorsey
Warr, P. (1987) *Work, unemployment and mental health*, Oxford: Clarendon Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το πλήρες ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

ΚΛΙΜΑΚΑ

6	5	4	3	2	1
Πάρα πολλή ικανοποίηση	Πολλή	Αρκετή	Αρκετή	Πολλή	Πάρα πολλή δυσανεξικία

Βαθμός ικανοποίησης από:

1. Από τις σχέσεις που έχετε με τους συναδέλφους σας.
2. Από το βαθμό που εκτιμώνται οι προσπάθειες που καταβάλλετε στη δουλειά σας.
3. Από αυτή την ίδια τη δουλειά, το περιεχόμενο και τη φύση της.
4. Από το βαθμό που νιώθετε να σας δίνει κίνητρα η εργασία σας.
5. Από τις προοπτικές εξέλιξης που υπάρχουν.
6. Από το βαθμό επαγγελματικής διασφάλισης και σιγουριάς που σας παρέχει η εργασία σας.
7. Από το βαθμό που νιώθετε ότι σας επιτρέπεται να ανταποκριθείτε στην εικόνα και τους στόχους του εκπαιδευτικού.
8. Από τον τρόπο που ασκούν τη διοίκηση οι προϊστάμενοί σας.
9. Από τις επιμέρους εξωδιδασκτικές δουλειές που είσθε υποχρεωμένος/η να κάνετε στο πλαίσιο της εργασίας σας.
10. Από το βαθμό που νιώθετε ότι σας δίνονται οι ευκαιρίες να ανέβετε και να εξελιχθείτε στο επάγγελμά σας.
11. Από το βαθμό που η δουλειά σας σας βοηθάει να υλοποιήσετε τα σχέδιά σας και τις φιλοδοξίες σας.
12. Από το βαθμό συμμετοχής που έχετε στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.
13. Από το βαθμό που η εργασία σας σας επιτρέπει να αξιοποιήσετε τις ικανότητες που νιώθετε ότι έχετε.
14. Από το βαθμό ευελιξίας και ελευθερίας που έχετε στη δουλειά σας.
15. Από το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στη δουλειά σας.
16. Από το μισθό που παίρνετε σε σχέση με την πείρα σας.
17. Από την κοσότητα εργασίας που είσθε υποχρεωμένος/η να κάνετε (παλλή ή λίγη).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης και post hoc συγκρίσεις όπου οι διαφορές αφορούσαν παραπάνω από δύο ομάδες και t-test όπου οι ομάδες ήταν δύο στον αριθμό.

Κωνσταντίνου Παπαμανώλη

ΟΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΕΣ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΕΖΟΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

(Συνέχεια από το προηγούμενο)

Ε' Ανθολογίες με ειδικό περιεχόμενο

Οι μεγάλες γιορτές της χριστιανοσύνης, Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά, Φώτα, Πάσχα, Δεκαπενταύγουστο, οι εθνικές μας εορτές της 25ης Μαρτίου και 28ης Οκτωβρίου, η επέτειος του Πολυτεχνείου κ.ά., αλλά και άλλα θέματα, όπως οι εποχές του χρόνου, η θάλασσα, η ξενιτιά, το δημοτικό τραγούδι, το παραμύθι κ.ά. αποτέλεσαν θέματα για τη λογοτεχνία μας. Έτσι πολλοί από τους Νεοέλληνες λογοτέχνες έγραψαν εκλεκτά ποιήματα και πεζά κείμενα που μιλούν για όλα τα παραπάνω θέματα, και παράλληλα εκπονήθηκαν και πολλές ανθολογίες με ανάλογο περιεχόμενο για τις οποίες γίνεται λόγος στις σειρές που ακολουθούν.

— Στην κατηγορία που γίνεται λόγος για τις ανθολογίες με ειδικό περιεχόμενο, θα πρέπει να κατατάξουμε την «Ποιητική Ανθολογία Ειρήνης» του Σπύρου Κοκκίνη, που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1986 από τις εκδόσεις «Gutenberg».

Ο ανθολόγος γνωστός στα Ελληνόπουλα από δύο παρόμοια έργα του, το ένα με τίτλο «Σχολική Ποιητική Ανθολογία» και το άλλο «Ανθολογία νεοελληνικού διηγήματος για παιδιά και νέους», προσφέρει στα παιδιά με το νέο του βιβλίο πολλά και εκλεκτά ποιήματα Ελλήνων ποιητών, αρχαίων και νεότερων, που εξυμνούν το αγαθό της ειρήνης.

Ο λογοτέχνης και ανθολόγος Σπύρος Κοκκίνης με το έργο του αυτό καλύπτει χρονολογικά μια μακρά περίοδο που εκτείνεται περίπου σε τρεις χιλιάδες χρόνια, δηλ. από την εποχή του Ησίοδου μέχρι σήμερα.

Ας δούμε όμως τι παρατηρεί για το βιβλίο αυτό ο Χάρης Σακελλαρίου, συγγραφέας πολύ γνωστός και αγαπητός στα παιδιά.

«Εργώδη προσπάθεια αποτελεί η εργασία τούτη του γνωστού λογοτέχνη

και ανθολόγου Σπύρου Κοκκίνη, με το άφθονο ποιητικό υλικό που παρουσιάζει, ανθολογώντας 185 ποιητές με 261 ποιήματα, που συνιστούν ένα σύνολο από 5.512 στίχους.

Κατά τη διάταξη του υλικού ακολουθείται η χρονολογική σειρά γέννησης των ποιητών. Και σωστά επισημαίνει ο ανθολόγος, πως η σχετική πληθώρα του ποιητικού υλικού αποτελεί την «πιο χειροπιαστή απόδειξη του φιλειρηνικού χαρακτήρα της ελληνικής ποίησης».

Το βιβλίο είναι χρήσιμο για τους οργανωτές εκδηλώσεων για την ειρήνη, για σχολικές γιορτές, αλλά και για τον καθένα που θα ήθελε να γνωρίσει πως τραγούδησαν κατά καιρούς οι ποιητές μας αυτό το υπέροχο και, εν πολλοίς, δυσκολοκατάκτητο αγαθό που λέγεται ΕΙΡΗΝΗ και ποιο καθήκον πέφτει στον καθένα μας να το κρατήσουμε σαν κάτι το ιερό κι απαραβίαστο και να το κάνουμε παγκόσμιο και μόνιμο κάτοικο του πλανήτη μας...».

— Ένα απάνθισμα, μια συλλογή με 26 εορταστικά διηγήματα Ελλήνων συγγραφέων επιμελήθηκε ο πολύ γνωστός και αγαπητός στον παιδόκοσμο της χώρας μας, εκπαιδευτικός και λογοτέχνης Χάρης Σακελλαρίου, που την κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις «Καστανιώτη» το 1987.

Η ανθολογία έχει τον τίτλο «Διηγήματα Χριστουγέννων, Πρωτοχρονιάς και Φώτων» και σ' αυτήν περιέχονται διηγήματα των: Γ. Αθάνα, Αλεξ. Παπαδιαμάντη, Πην. Δέλτα, Γ. Βλαχογιάννη, Άλκη Τροπαιάτη, Πην. Μαξίμου, Χρ. Κουλούρη, Γ. Οικονόμου, Α. Παπάκου-Λάγου, Ξ. Κερασιώτη, Ι. Δ. Ιωαννίδη, Χρ. Νικήτα, Χ. Σακελλαρίου, Κώστα Τζαμαλή, Ε. Παλαιολόγου-Πετρώνδα, Τάκη Δόξα, Δημ. Βουτυρά, Στρατή Τσίρκα, Σ. Μαυροειδή-Παπαδάκη, Χρ. Χριστοβασίλη και Γρηγ. Ξερόπουλου.

Θεματολογικά τα διηγήματα αυτά αναφέρονται στις γιορτές του Δωδεκαημέρου και ιδιαίτερα των Χριστουγέννων, της Πρωτοχρονιάς και των Φώτων, και είναι επιλεγμένα με πολλή φροντίδα και προσοχή έτσι που να καλύπτουν όλο το φάσμα των εορταστικών εκφάνσεων επίκαιρα και διαχρονικά.

Βιβλία όπως αυτό του Χάρη Σακελλαρίου, που προσφέρουν ανθολογημένο υλικό από τις γιορτές της Χριστιανοσύνης, τονώνουν το θρησκευτικό συναίσθημα των μικρών αναγνωστών σε εποχές, όπως η σημερινή, που δίνεται στα χέρια των παιδιών ένα ελεύθερο ανάγνωσμα κατάλληλο για να χαρούν και να ζήσουν ωραία τις χαρούμενες αυτές μέρες της θρησκείας μας.

— Στο χώρο του παιδικού αναγνώσματος, ο λογοτέχνης και κριτικός Δημήτρης Γιάκος πρόσφερε πολλά. Η ανθολογία του «Τα αγαπημένα μου διηγήματα», που με τη συνεργασία του Άλκη Τροπαιάτη πρόσφερε στα Ελληνόπουλα, έχει μείνει κλασική στο είδος της.

Και πάλι όμως στον ίδιο χώρο της ανθολόγησης κειμένων για παιδιά, χάρισε στους μικρούς αναγνώστες ένα έργο πολύ σημαντικό, σε 7 τόμους, με τον τίτλο «Η Σχολική μας θεματοθήκη», που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1979.

Το έργο αυτό του εκλεκτού συγγραφέα θα πρέπει να καταταγεί στις μεικτές ανθολογίες γιατί οι δύο πρώτοι τόμοι του είναι αφιερωμένοι στην παιδική ποίηση, οι δύο επόμενοι στην πεζογραφία και οι δύο τελευταίοι στο θέατρο.

Οι τόμοι της ποίησης περιέχουν ποιήματα κατάλληλα για παιδιά του δημοτικού σχολείου, από τον Εθνικό μας Ύμνο μέχρι και ποιήματα που αναφέρονται στην εθνική, στη σχολική, στη θρησκευτική και στην οικογενειακή ζωή και στη σχέση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον.

Ο τρίτος τόμος περιέχει διηγήματα αντίστοιχου περιεχομένου. Ο τέταρτος αποτελεί συλλογή περίπου 700 υποδειγματικών εκθέσεων γραμμένων από μαθητές των δημοτικών σχολείων, ενώ ο πέμπτος και ο έκτος είναι αφιερωμένοι σε θεατρικά έργα αυστηρά επιλεγμένα για σχολικές γιορτές ή άλλες παρεμφερείς εκδηλώσεις. Τέλος, ο έβδομος τόμος περιλαμβάνει εκτενή βιογραφικά και εργογραφικά σημειώματα, καθώς και σκίτσα Ελλήνων συγγραφέων που ασχολήθηκαν συστηματικά με το Παιδικό Λογοτέχνημα. Το έργο αποτελεί σημαντική προσφορά στα Ελληνόπουλα της σχολικής ηλικίας.

— Στην κατηγορία αυτή που γίνεται λόγος για τις ανθολογίες με ειδικό περιεχόμενο, θα πρέπει να καταταχθεί και το βιβλίο του εκπαιδευτικού Κων/νου Παπαμανώλη με τον τίτλο «Γνωρίστε τη χώρα μας», που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1980 από τις εκδόσεις «Μίνωας».

Είναι μια ανθολογία με ταξιδιωτικές εντυπώσεις Ελλήνων λογοτεχνών για τα διάφορα μέρη της Ελλάδας που προορίζεται για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Ας δούμε όμως τι έγραψε για το βιβλίο αυτό ο Δημήτρης Γιάκος, γνωστός συγγραφέας παιδικών βιβλίων και κριτικός της λογοτεχνίας μας.

«Στις 300 περίπου και πλούσια εικονογραφημένες σελίδες του βιβλίου τούτου, ο εκπαιδευτικός Κων/νος Παπαμανώλης, ανθολόγος του έργου, συγκέντρωσε ταξιδιωτικά κείμενα των δοκιμότερων συγγραφέων μας: Ζαχαρία Παπαντωνίου, Νίκου Καζαντζάκη, Κώστα Ουράνη, Ηλία Βενέζη, Πέτρου Χάρη, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Ανδρέα Καραντώνη και άλλων. Πρόθεσή του είναι βοηθήσει τον μικρό (αλλά και μεγάλο) αναγνώστη του στη γνωριμία με την ελληνική πατρίδα, από την Πελοπόννησο και τη Στερεά Ελλάδα ως τα Ιόνια νησιά και από τη Θεσσαλία, την Ήπειρο, τη Μακεδονία και τη Θράκη ίσα με τα Αιγαιοπελαγίτικα νησιά μας, αλλά και την Κρήτη και την Κύπρο.

Απ' όσα ξέρουμε, είναι η πρώτη φορά που προσφέρεται στα Ελληνόπουλα παρόμοιο λογοτεχνικό υλικό, χρήσιμο όχι μόνο για το μάθημα της γεωγραφίας, αλλά και για αρκετά άλλα μαθήματα πέρ' από κείνα της πατριδογνωσίας. Και οφείλουμε να παραδεχτούμε πως ο συλλέκτης του σημαντικού αυτού υλικού δεν προγραμμάτισε μόνο, αλλά και κατάφερε να επιλέξει πραγματικά κατάλληλα για παιδιά κείμενα: τη «Μονεμβασιά» π.χ. και «Από τον Απόλλωνα στον Πλούτωνα» του Πέτρου Χάρη, την «Ευρυτανία» και τα «Γιάννινα» του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, «Τα Τέμπη», το «Ταξίδι στα Κύθηρα» του Κώστα Ουρά-

νη, «Το Σούλι» του Ηλία Βενέζη, τον «Πελώριο σμάραγδο» του Ζαχαρία Παπαντωνίου, «Τα ελληνικά νησιά» και την «Ύδρα» του Ανδρέα Καραντώνη. Είναι όλα τους περιγραφές σύντομες και (προπάντων) απαλλαγμένες από φόρτο πληροφοριακών, ακόμα και δυσνόητων «καλαισθητικών» στοιχείων, με τα οποία «σερβίρονται» πολλά σύγχρονά μας οδοιπορικά κείμενα. Έτσι, και ξεκούραστες είναι και ευχάριστες γίνονται οι λαμπρές τούτες περιγραφές, που τόσο άμεσα προσφέρονται για αφομοίωση από το μαθητή.

Σ' αυτό, πρέπει να ομολογήσουμε πως βοήθησαν τον συλλέκτη και οι αριστοτέχνες του είδους, που με πολλήν επιμέλεια, ευστοχία και ευσυνειδησία κατόρθωσε να «κορφολογήσει» ο κ. Παπαμανώλης. Ο Παπαντωνίου, προλογίζοντας «Το παγώνι» του, είχε γράψει πως το παιδικό βιβλίο είναι αποτυχημένο αν δεν διαβάζεται με απόλαυση από τους μεγάλους. Παραλληλίζοντας εδώ τη σοφή εκείνη «αρχή» του αείμνηστου συγγραφέα των «Ψηλών βουνών», θα μπορούσαμε ίσως να πούμε πως και πολλά κείμενα για μεγάλους είναι αποτυχημένα αν δεν διαβάζονται με απόλαυση από τους μικρούς. Είναι ακριβώς η περίπτωση του Ανθολογίου «Γνωρίστε τη χώρα μας».

— Με την ονομασία «Γεωγραφία - Άτλας, Ελληνική και Παγκόσμια» κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις «Αυλός» το 1980 ένα 5/τομο έργο, που όπως δηλώνει και ο τίτλος του, είναι μια γεωγραφία και παράλληλα μια ανθολογία με ταξιδιωτικές εντυπώσεις τόσο από την Ελλάδα, όσο και από τις άλλες χώρες της γης.

Στο έργο αυτό περιλαμβάνονται πολλά στοιχεία και πολλές γεωγραφικές γνώσεις για τις χώρες όλων των ηπειρών. Υπάρχουν όμως και εκλεκτές σελίδες ταξιδιωτικής λογοτεχνίας γραμμένες από τους δόκιμους έλληνες συγγραφείς που ασχολήθηκαν με το λογοτεχνικό είδος του ταξιδιωτικού οδοιπορικού.

Την επιλογή αυτών των λογοτεχνικών ταξιδιωτικών κειμένων την έχει κάμει ο Μανώλης Γιαλλουράκης, συγγραφέας και ο ίδιος βιβλίων με ταξιδιωτικές εντυπώσεις.

Απομονώνοντας έτσι όλες αυτές τις σελίδες της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας που περιέχονται στο έργο, από την ύλη την καθαρά γεωγραφική, έχουμε μια ανθολογία πολύ πλούσια σε ταξιδιωτικές εντυπώσεις από την Ελλάδα και τις άλλες χώρες της γης.

— Αξιοσημείωτη προσπάθεια για τον πλουτισμό των ανθολογιών στη χώρα μας με ειδικό περιεχόμενο, είχε αναλάβει το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) το έτος 1981.

Το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Κέντρου τούτου στη συνεδρίασή του της 11ης Μαΐου 1981 πήρε αξιόλογες αποφάσεις για το θέμα των ελεύθερων βοηθημάτων στο δημοτικό σχολείο.

Ο Δημήτρης Ανδριόπουλος, τότε Σύμβουλος Β' του Κ.Ε.Μ.Ε. και σήμερα καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, αφού προηγουμένως επισημαίνει την έλλειψη τέτοιων ελεύθερων βοηθημάτων στο

δημοτικό σχολείο, κρίνει απαραίτητη την εκπόνηση από ειδικούς τέτοιων αναγνωσμάτων κατάλληλων για τα μαθήματα της γεωγραφίας, της ιστορίας, των θρησκευτικών και της αγωγής του πολίτη.

Πιο αναλυτικά η πρόταση του Δ. Ανδριόπουλου πρόβλεπε τα εξής:

α1. Να εκπονηθεί και εκδοθεί βιβλίο για τους μαθητές των Δ' Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου με σκοπό τη χρήση του ως ελεύθερου αναγνωσματος στο μάθημα της γεωγραφίας που: α) θα εμπλουτίζει τις γεωγραφικές τους γνώσεις για την Ελλάδα και τις άλλες χώρες, β) θα διευρύνει και θα εμπεδώνει τις γνώσεις τους για τους αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, γ) θα επιβοηθεί γενικά στο μάθημα των πολιτιστικών εκδηλώσεων (επισκέψεις, εκδρομές κ.ά.), δ) θα συμβάλλει στην αισθητική τους καλλιέργεια και γενικότερα στην πνευματική τους προαγωγή.

2. Περιεχόμενο και δομή του βιβλίου: Μέρος Α': Λογοτεχνικά κείμενα δοκίμων Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών, που θα περιγράφουν ταξίδια σε διάφορα μέρη της χώρας μας (με τρένο, αυτοκίνητο, αεροπλάνο, ζώα κ.ά.). Μέρος Β': κείμενα που αποκλειστικά να αναφέρονται σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους. Μέρος Γ': Κείμενα που θα αναφέρονται σε κάστρα, σπήλαια, βουνά, ποτάμια, λιμάνια και νησιά.

3. Πηγές: Πρωτότυπα ή και κατάλληλα διασκευασμένα κείμενα διαφόρων συγγραφέων ταξιδιωτικών εντυπώσεων (Ουράνης, Βενέζης, Μυριβήλης, Κόντογλου, Π. Χάρης, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Γ. Καλαματιανός κ.ά.). Με κατάλληλη διασκευή μπορούν ακόμη να περιληφθούν σχετικά αποσπάσματα από τα έργα του Πausανία και άλλων αρχαίων συγγραφέων. Τα κείμενα μπορούν να συμπληρώνονται με σχετικά ποιήματα δοκίμων ποιητών ή ποιήματα από τον κύκλο της δημοτικής ποίησης. Απαραίτητη θεωρείται η κατάλληλη εικονογράφηση ή παράθεση σχετικών φωτογραφιών.

4. Να ακολουθήσει η εκπόνηση παρόμοιων αναγνωσμάτων κατάλληλων για τα μαθήματα της ιστορίας, των θρησκευτικών και της αγωγής του πολίτη.

Το Τμήμα, ύστερα από διεξοδική συζήτηση,

ο μ ό φ ω ν α α π ο φ α ί ν ε τ α ι

1. Να εκδοθεί ένα βιβλίο ως ελεύθερο ανάγνωσμα για τους μαθητές των ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, που να περιλαμβάνει κείμενα σχετικά με τα μαθήματα της γεωγραφίας, ιστορίας, θρησκευτικών και φυσικών επιστημών και ανώτερων τάξεων του δημοτικού.

α. Περιηγήσεις στην Ελλάδα, και κατά δεύτερο λόγο σε ξένους τόπους, με περιγραφές φυσικών τοπίων, αρχαιολογικών και ιστορικών χώρων και άλλων αξιοθέατων.

β. Απομνημονεύματα, εποχικές μαρτυρίες και κείμενα της λαϊκής μας παράδοσης.

γ. Βιογραφίες μεγάλων φυσιογνωμιών στο χώρο της Επιστήμης, των

Γραμμάτων και των Τεχνών, με έμφαση στη διαδικασία της δημιουργίας.

δ. Για το σκοπό αυτό θεωρείται απαραίτητη η συγκρότηση επιτροπής από παιδαγωγούς και δόκιμους λογοτέχνες.

Δυστυχώς όμως εκείνη η ορθή πρόταση ποτέ μέχρι σήμερα δεν υλοποιήθηκε.

Το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης επιδόθηκε στη συγγραφή των βοηθητικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου για τα διάφορα μαθήματα, όπως για τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη γεωγραφία και την ιστορία, τα οποία έπρεπε να αντικαταστήσουν τα προηγούμενα όμοιά τους, και η επιμέλεια της έκδοσης των Ανθολογίων έμεινε μόνο στα χαρτιά, χωρίς μέχρι σήμερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να δώσει συνέχεια σ' εκείνη την πρόταση του Κ.Ε.Μ.Ε.

— Ως ανθολογίες με ειδικό περιεχόμενο θα πρέπει να χαρακτηρισθούν τα δύο αξιόλογα έργα των Αριστ. Χρ. Κωστόπουλου και Βικτ. Κουτουλόπουλου-Κωστόπουλου που έχουν τους τίτλους «Το θαύμα του 1821 — Ιστορικό Ανθολόγιο» και «Το έπος του 1940-41 Ιστορικό Ανθολόγιο» που εκδόθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1990 από τις εκδόσεις «Μαλλιάρης-Παιδεία».

Οι ανθολόγοι γνωστοί στα Ελληνόπουλα από τα βιβλία τους «Γεωγραφία Ελλάδας - Δ' δημοτικού», «Γεωγραφία Ευρώπης - Ε' δημοτικού» και «Γεωγραφία ηπείρων - ΣΤ' δημοτικού», που για πολλά χρόνια κυκλοφορούσαν από τον Ο.Ε.Δ.Β. ως βιβλία γεωγραφίας, έρχονται τώρα με τα έργα τους αυτά να καλύψουν ένα κενό που υπήρχε στο χώρο της ανθολόγησης κειμένων για ειδικά θέματα, όπως είναι οι εθνικές μας γιορτές.

Το ένα από τα ανθολόγια αυτά καλύπτει τα χρόνια της εθνεγερσίας ενάντια στον τούρκο δυνάστη και είναι υποδιαιρεμένο σε τριάντα κεφάλαια, μερικά από τα οποία είναι: Η Επανάσταση στη Μολδοβλαχία, Η Επανάσταση στην Πελοπόννησο, Η Επανάσταση γενικεύεται, Διωγμοί των Ελλήνων, Άθλοι στη θάλασσα και στα νησιά, Μεσολόγγι -1822, Τα πρώτα χρόνια του Αγώνα, Μεσολόγγι 1823, 1824, Οι φιλέλληνες, Ο Καραϊσκάκης, Το τέλος του Αγώνα κ.ά.

Στο έργο ανθολογούνται ποιήματα και πεζά κείμενα πολλών Ελλήνων ποιητών, πεζογράφων και αγωνιστών, όπως των: Α. Κάλβου, Δ. Σολωμού, Αρ. Βαλαωρίτη, Αχ. Παράσχου, Θ. Κολοκοτρώνη, Φωτάκου, Ν. Κασομούλη, Σπ. Τρικούπη, Γ. Τερτσέτη, Κ. Παπαρρηγόπουλου, Γ. Βλαχογιάννη, Ν. Βλάχου, Δ. Κόκκινου, Τ. Λάππα κ.ά.

Οι ανθολόγοι με περισσή φροντίδα επιμελήθηκαν το υλικό τους από πολλές πλευρές. Σχετικά μικρό σε έκταση το κάθε κείμενο, γραμμένο και προσαρμοσμένο σε γλώσσα απλή και κατανοητή από τα παιδιά, πλουτισμένο με πολλές εικόνες ονομαστών ζωγράφων, όπως των P. Von Hess, E. Delacroix, Deneuille, Π. Ζωγράφου — Γ. Μακρυγιάννη, Αλ. Ησαΐα, Ι. Δούκα, Γ. Μιχαήλ, Β. Φαληρέα, Ν. Γκόζη, Θ. Βρυζάκη κ.ά., καθιστούν το βιβλίο τους χρήσιμο αλλά και ευχάριστο ως ελεύθερο ανάγνωσμα για τα παιδιά που τα βοηθά και το εθνικό

και πατριωτικό τους φρόνημα να αναπτυχθεί, αλλά και ο προφορικός και γραπτός τους λόγος να καλλιεργηθεί ανάλογα.

Το άλλο τους ανθολόγιο με τον τίτλο «Το έπος του 1940-41 — Ιστορικό Ανθολόγιο», περιλαμβάνει και τούτο ποιήματα και πεζά κείμενα από τον ηρωικό και άνισο αγώνα του λαού μας ενάντια στον ιταλικό εισβολέα.

Ποιήματά των: Σ. Σκίπη, Μ. Μαλακάση, Στ. Σπεράντσα, Αγγ. Σικελιανού, Γ. Αθάνα, Γ. Ρίτσου, Ν. Βρεττάκου, Οδ. Ελύτη κ.ά., και πεζά κείμενα των: Σπ. Μελά, Τ. Αθανασιάδη, Χρ. Ζάλοκώστα, Ηλ. Βενέζη, Γ. Θεοτοκά, Αγγ. Τερζάκη, Λ. Ακρίτα, Π. Παλαιολόγου, Μ. Περάνθη, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου κ.ά., δίνουν στον αναγνώστη όλη τη δόξα και το μεγαλείο εκείνης της ηρωικής περιόδου. Πλουτισμένο επίσης τό έργο με ζωγραφικούς πίνακες έξοχων Ελλήνων ζωγράφων, όπως των: Αλ. Αλεξανδράκη, Ουμβ. Αργυρού, Κ. Γραμματόπουλου, Σπ. Βασιλείου, Γ. Γουναρόπουλου, Σ. Πολεμάκη, Γ. Τσαρούχη κ.ά., δίνεται στα χέρια των παιδιών ένα απάνθισμα από εκλεκτά κείμενα για τη δοξασμένη εκείνη περίοδο, κείμενα τα οποία πολύ έχουν ανάγκη τα σημερινά Ελληνόπουλα.

— Με τον τίτλο «Εορταστική Ανθολογία διηγήματος» οι εκδόσεις «Gutenberg» έχουν καθιερώσει μια πλούσια σειρά παιδικών βιβλίων που είναι επίτομες ανθολογίες με εορταστικά διηγήματα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων που αναφέρονται στις μεγάλες εορτές της Χριστιανοσύνης.

Στις ανθολογίες αυτές περιλαμβάνονται διηγήματα των: Ανδρέα Λασκαράτου, Κών/νου Θεοτόκη, Ανδρέα Καρκαβίτσα, Στεφ. Δάφνη, Στρ. Μυριβήλη, Σπ. Μελά, Σωτ. Σκίπη, Χρ. Χριστοβασίλη, Π. Νιρβάνα, Εμμ. Ροΐδη, Εμμ. Λυκούδη, Στρ. Τσίρκα, Γ. Αθάνα, Κ. Μπαστιά, Π. Χάρη, Φ. Κόντογλου, Γρ. Ξενοπούλου, Γ. Βλαχογιάννη κ.ά.

Τα έργα αυτά, που την επιλογή της ύλης και την επιμέλεια της έκδοσής τους την έχουν κάμει οι Δημήτρης Αρμαός και Ξενοφών Μπουρντζάκης, έχουν αρχίσει να εκδίδονται από το 1990 και μέχρι σήμερα κυκλοφόρησαν τα: «Χριστουγεννιάτικα διηγήματα Ελλήνων συγγραφέων», «Πρωτοχρονιάτικα διηγήματα Ελλήνων συγγραφέων», «Διηγήματα Ελλήνων συγγραφέων για τα Φώτα», και «Πασχαλινά διηγήματα Ελλήνων συγγραφέων».

Οι ανθολογίες αυτές με το πλούσιο εορταστικό περιεχόμενό τους προσφέρουν στα παιδιά εκλεκτά διηγήματα για να χαρούν και να απολαύσουν την ατμόσφαιρα των μεγάλων εορτών, της θρησκείας μας, όπως είναι τα Χριστούγεννα, η Πρωτοχρονιά, τα Φώτα, το Πάσχα κ.ά.

— Ως ανθολογίες με ειδικό περιεχόμενο θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν και οι συλλογές με παραμύθια για παιδιά, που αποτελούν ένα από τα πιο ευχάριστα αναγνώσματά τους.

Το παραμύθι μας έχει κρατήσει ευχάριστη συντροφιά στις πιο όμορφες ώρες της ζωής μας και μ' αυτό περάσαμε τα παιδικά μας χρόνια κοντά στο τζάκι,

πάνω στα γόνατα του παππού και της γιαγιάς και μ' αυτό ταξιδέψαμε σε κόσμους γεμάτους όνειρο και μαγεία.

«Το παραμύθι», όπως λέγει ο Στ. Σπεράντσας, «είναι το ωραιότερο άνθος της λαϊκής φαντασίας. Και τη γοητεία του δε θα τη χάσει ποτέ, όσο υπάρχουν παιδιά κι όσο υπάρχουν μεγάλοι, που διατηρούν την παιδική τους ψυχή ως τα γεράματά τους. Μας έχει μείνει κληρονομιά από παλιούς καιρούς όταν οι ώρες περνούσαν μαλακές, γεμάτες από πολύ μικρές φροντίδες, όταν την υποβλητική σκηνογραφία του τζακιού με την ανθισμένη φλόγα της χειμωνιάτικης τριανταφυλλιάς δεν την είχαν αντικαταστήσει ακόμα τα ηλίθια σώματα της κεντρικής θέρμανσης. Η σημερινή πραγματικότητα, η πολυθρόμβη και αντιποιητική ζωή των αστικών κέντρων, ανέτρεψαν την παλιά τάξη των εντυπώσεων κι εκάναν το αφηγηματικό παραμύθι να διατρέχει θανάσιμη κρίση. Για τον κόσμο όμως του χωριού και της υπαίθρου, για τον κόσμο των ναυτικών και των ψαράδων, το παραμύθι είναι και θα μείνει ένα είδος ζωντανό, γεμάτο παλμό. Κι αν από τα κέντρα έλειψαν οι παραμυθάδες, που θα μπορούσαν να αφηγηθούν, το παραμύθι και πάλι δε θα χαθεί, αφού περνά στα βιβλία και από κει διαβάζεται άπληστα από τα παιδιά, μα ακόμα κι από τους μεγάλους».

Έχουμε όμως βιβλία με παραμύθια κατάλληλα για να διαβάζονται από τα παιδιά και τα οποία να εκπληρούν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους; Και βέβαια έχουμε.

Και παλαιότερα μα πολύ περισσότερο στις μέρες μας κυκλοφορούν πολλά βιβλία με παραμύθια κατάλληλα για παιδιά. Για τα βιβλία αυτά δεν θα κάνουμε λόγο, αλλά θα μιλήσουμε μονάχα για τις συλλογές με παραμύθια από τις διάφορες περιοχές της πατρίδας μας.

Μια τέτοια συλλογή παραμυθιών είναι το δίτομο έργο με τίτλο «Ελληνικά παραμύθια» την έκδοση των οποίων επιμελήθηκε ο Ακαδημαϊκός Γεώργιος Μέγας.

Η ωραιότατη αυτή συλλογή λαϊκών παιδικών παραμυθιών συγκροτήθηκε από τον κορυφαίο λαογράφο μας με βαθύτατη γνώση της παιδικής ψυχής αλλά και φωτισμένην αντίληψη των σκοπών που πρέπει να επιδιώκει το παιδικό βιβλίο. Αποτελεί ένα ελεύθερο ανάγνωσμα που προσφέρει στον κόσμο των παιδιών χαρά και απόλαυση, συντελώντας παράλληλα στο να γίνουν ευρύτερα γνωστά και να μείνουν ζωντανά μερικά από τα ωραιότερα δημιουργήματα της εθνικής μας κληρονομιάς.

Στο σημείο αυτό της εργασίας μας, που γίνεται λόγος για τις συλλογές με παραμύθια απ' όλη την Ελλάδα, κατάλληλα για παιδιά, θα πρέπει να μνημονευθούν και συλλογές παιδικών παραμυθιών από ορισμένες γεωγραφικές περιοχές της πατρίδας μας, όπως από τη Στερεά Ελλάδα, τη Θεσσαλία, την Κρήτη, την Πελοπόννησο, την Κύπρο κ.ά. Έτσι έχουν τη θέση τους οι συλλογές παραμυθιών των:

Γιώργου Ιωάννου, «Παραμύθια του λαού μας»
 Μαρούλας Κλιάφα, «Παραμύθια της Θεσσαλίας»
 Χάρη Σακελλαρίου, «Εύθυμα ελληνικά παραμύθια»
 Μενέλαου Στεφανίδη, «Τα παραμύθια του τόπου μας»
 Γεωργίας Ταρσούλη, «Μια φορά κι έναν καιρό»
 Γεράσιμου Παπατρέχα, «Ακαρνανικά παραμύθια»
 Αντώνη Λαμπρινίδη, «Παραδοσιακά παραμύθια», «Ελληνικά παραμύθια»,
 «Παραμύθια του τόπου μας» κ.ά.

Με ιδέα και πρωτοβουλία του καθηγητή της Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Μιχ. Γ. Μερακλή, οι εκδόσεις «ΠΑΤΑΚΗΣ», έχουν εγκαινιάσει τα τελευταία χρόνια μια αξιόλογη σειρά βιβλίων, που θα συμπεριλάβουν διάφορες συλλογές ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, κατά γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας μας. Έτσι μέχρι σήμερα έχουν κυκλοφορήσει τα:

Ακαρνανικά παραμύθια
 Κρητικά παραμύθια
 Παραμύθια της Στερεάς Ελλάδας
 Παραμύθια της Σμύρνης
 Παραμύθια της Πελοποννήσου

Μπορούμε έτσι να πούμε ότι οι παραπάνω συλλογές με λαϊκά παραμύθια, από τα διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της πατρίδας μας, αποτελούν χρήσιμα βιβλία για τους γονείς και τους δασκάλους οι οποίοι μπορούν μέσα από αυτά να μεταδίδουν στα παιδιά την τέχνη και τη σοφία του λαού μας χωρίς διασκευές και ποικίλες αλλοιώσεις.

ΣΤ' Απόψεις - Προτάσεις

Το θέμα των ελεύθερων αναγνωσμάτων σε μορφή ανθολογιών για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, θα έπρεπε να είχε αναληφθεί υπεύθυνα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όπως φροντίζει και εκδίδει όλα τα βοηθητικά βιβλία της Γενικής Εκπαίδευσης, το ίδιο θα έπρεπε να είχε κάμει και για τα ελεύθερα αναγνώσματα των μαθητών.

Για τα περισσότερα μαθήματα του δημοτικού σχολείου πρέπει να εκπονηθούν ανθολόγια, τα οποία δεν θα έχουν σκοπό να υποκαταστήσουν τα βοηθητικά βιβλία του μαθητή, αλλά να σταθούν δίπλα σ' αυτά και με μέθοδο φυσική και αβίαστη να συμπληρώνουν τις γνώσεις που ο μαθητής έχει αποκομίσει από τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων. Τα μαθήματα δε στα οποία νομίζουμε ότι τα ανθολόγια κρίνονται απαραίτητα είναι:

α. Η γλώσσα. Στο γλωσσικό μάθημα βασικό βοήθημα για το μαθητή είναι το αναγνωστικό του, το οποίο σήμερα έχει τον τίτλο «Η γλώσσα μου». Παράλληλα όμως με το βιβλίο αυτό, ο μαθητής έχει στη διάθεσή του και το Ανθολόγιο

που πρωτοκυκλοφόρησε το 1975 από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης, και το οποίο ακόμη μέχρι σήμερα, χρησιμοποιείται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το Ανθολόγιο όμως αυτό με τη μορφή που έχει σήμερα, χρειάζεται συμπλήρωση, προσαρμογή, ανανέωση. Έτσι σε μια επανέκδοσή του απαραίτητο θα ήταν να συμπληρωθεί με κείμενα που μιλούν για επίκαιρα θέματα και τα οποία εκφράζουν το πνεύμα της εποχής μας σε όλα του τα επίπεδα. Ιδιαίτερα θα πρέπει να προσεχθεί το κεφάλαιο της Παιδικής Λογοτεχνίας, και από τα πολλά και εκλεκτά έργα που τα τελευταία χρόνια έχουν γραφτεί για παιδιά, να παρθούν οι ανάλογες σελίδες και να περάσουν στο νέο Ανθολόγιο.

β. Η ιστορία είναι από τα μαθήματα εκείνα που χρειάζονται ένα βοήθημα, μια συλλογή με ελεύθερα αναγνώσματα, μιαν ανθολογία με ιστορικές λογοτεχνικές σελίδες. Και τούτο γιατί το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, όπως προσφέρεται σήμερα, δεν αποδίδει τα αποτελέσματα εκείνα που επιδιώκει το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς επίσης τα όσα ζητά ο σημερινός μαθητής.

Η ξηρή περιγραφή των ιστορικών γεγονότων, φορτωμένη με ονόματα ηρώων και τοποθεσιών, με ημερομηνίες και περιστατικά, δε διδάσκει και δε φρονιματίζει όσο πρέπει το μαθητή. Από τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας λείπει ο παλμός, η ζωντάνια, ο ενθουσιασμός. Τα γεγονότα παρουσιάζονται ξηρά, υποτονικά, χωρίς δράση, κίνηση, εναλλαγές ψυχικών καταστάσεων.

Όλες όμως τις παραπάνω ελλείψεις και αδυναμίες τις συμπληρώνει η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η παιδική. Και τις συμπληρώνει με τα πολλά κι εκλεκτά βιβλία που μας έχει προσφέρει μέχρι σήμερα και που η υπόθεσή τους είναι παρμένη από την εθνική μας ιστορία.

Για να γίνει όμως ο μαθητής κοινωνός αυτού του λογοτεχνικού είδους, απαραίτητο κρίνεται να έχει στη διάθεσή του ένα ανθολόγιο με ιστορικά λογοτεχνικά κείμενα με το οποίο και τις ιστορικές του γνώσεις θα πλουτίζει, αλλά και της λογοτεχνίας τα οφέλη θα καρπώνεται.

Έτσι σ' ένα τέτοιο ανθολόγιο, σελίδες των: Γιάννη Βλαχογιάννη, Σπ. Μελά, Πηνελόπης Δέλτα, Τάκη Λάππα, Π. Χάρη, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Α. Τερζάκη, Λουκή Ακρίτα, Π. Πρεβελάκη, Γιάννη Μπεράτη, Η. Βενέζη, Στρ. Μυριβήλη, Δ. Γιάκου, Χ. Σακελλαρίου, Α. Τροπαιάτη, Σ. Μαυροειδή-Παπαδάκη, Αγγελικής Βαρελλά, Στρατή Δούκα, Διδώς Σωτηρίου, Γεωργίας Ταρσούλη, Καλλιόπης Σφαέλου-Βενιζέλου, Τάκη Χατζηαναγνώστου, Φράνσης Σταθάτου, Δημήτρη Μανθόπουλου, και πολλών άλλων, έχουν τη θέση τους.

Ακόμη οι ανθολογημένες αυτές σελίδες θα πρέπει να είναι γραμμένες σε σωστή δημοτική γλώσσα, χωρίς ακρότητες και ιδιωματοισμούς, για να μη συναντά ο μαθητής δυσκολίες στην κατανόησή τους, αλλά και για να μην έρχεται σε αντίθεση η γλώσσα αυτών των κειμένων μ' εκείνη που διδάσκεται στο σχολείο.

Έτσι ένα τέτοιο ανθολόγιο θα αποτελούσε χρήσιμο ελεύθερο ανάγνωσμα

για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, μα και του καθενός που θα ήθελε να μάθει περισσότερο, από όσα γνωρίζει, για την ένδοξη ιστορία της φυλής μας.

γ. Περισσότερο ίσως από κάθε άλλο μάθημα, το μάθημα της γεωγραφίας έχει ανάγκη από μίαν ανθολογία με κείμενα ταξιδιωτικής λογοτεχνίας κατάλληλα για να διαβάζονται από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Και βιβλία με τέτοιο περιεχόμενο, δηλ. με ταξιδιωτικές εντυπώσεις, υπάρχουν άφθονα στην ελληνική βιβλιογραφία και τα οποία μας μιλούν για πόλεις, για τοπία και για αρχαιολογικούς τόπους, τόσο της πατρίδας μας όσο και των ξένων χωρών. Μια τέτοια ανθολογία λοιπόν με κείμενα ταξιδιωτικής λογοτεχνίας, κρίνεται απαραίτητη ως βοήθημα για το μάθημα της γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο. Έτσι σ' ένα τέτοιο έργο έχουν τη θέση τους κείμενα των: Κ. Ουράνη, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Ν. Καζαντζάκη, Φ. Κόντογλου, Στρ. Μυριβήλη, Ηλ. Βενέζη, Ζ. Παπαντωνίου, Γ. Θεοτοκά, Χρ. Ζαλοκώστα, Π. Χάρη, Θ. Αθανασιάδη-Νόβα, Π. Κυριαζή, Αγγ. Βλάχου, Αγγ. Βαρελλά, Μαν. Γιαλλουράκη και πολλών άλλων.

Έχοντας έτσι ο μαθητής στα χέρια του ένα τέτοιο ελεύθερο ανάγνωσμά, και τις γεωγραφικές του γνώσεις πλουτίζει, αλλά και κάτοχος της σωστής δημοτικής μας γλώσσας γίνεται.

δ. Το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής του παιδιού είναι ίσως το μάθημα εκείνο που χρειάζεται τα περισσότερα ελεύθερα βοηθήματα για να κατανοηθεί καλύτερα από τα παιδιά και η ύλη του να γίνει κτήμα τους. Μάθημα το οποίο περιέχει πολλές έννοιες για κατανόηση και για απομνημόνευση, έχει ανάγκη από ελεύθερα αναγνώσματα τα οποία με τρόπο απλό και επαγωγικό θα βοηθούν το μαθητή να τις κάμει κτήμά του. Και τούτο γιατί έννοιες όπως: θρησκεία, πατρίδα, έθνος, εκκλησία, λαός, κράτος, φιλοπατρία, κοινωνία, οικογένεια, σχολείο, κοινότητα κ.ά., είναι δύσκολο, όσο απλά και να τις προσφέρει ο δάσκαλος στα παιδιά, να κατανοηθούν απόλυτα και να γίνουν κτήμα τους. Έτσι εάν ο δάσκαλος θα είχε στη διάθεσή του ένα ανθολόγιο με εκλεκτά κείμενα, έμμετρα και πεζά, τα οποία να έχουν ως υπόθεσή τους τις παραπάνω έννοιες, οπωσδήποτε τούτο θα συνέβαλλε σημαντικά για να γίνουν κτήμα τους οι έννοιες αυτές. Και τέτοια κείμενα υπάρχουν άφθονα στη νεοελληνική λογοτεχνία. Κείμενα που μας μιλούν για την πατρίδα, την οικογένεια, τους γονείς, τον παππού και τη γιαγιά, το σχολείο και τους δασκάλους, την εκκλησία, το χωριό, την πόλη, τα εθνικά σύμβολα, τα επαγγέλματα, τη σωστή συμπεριφορά του παιδιού, την κυκλοφοριακή αγωγή κ.ά. Κρίνεται έτσι χρήσιμο ένα βοήθημα, ένα ανθολόγιο με τέτοιο περιεχόμενο για το μαθητή για το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.

ε. Το μάθημα της μουσικής αγωγής, συνδυασμός έμμετρου λόγου και μουσικής, θα έπρεπε να κατέχει μια ξεχωριστή θέση στο πρόγραμμα των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Και για το μάθημα τούτο, όπως και για τα άλλα

που κάμαμε λόγο παραπάνω, έχει τη θέση του ένα ανθολόγιο, ένα μουσικό ανθολόγιο.

Έτσι, όπως προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, που ως σκοπό της διδασκαλίας της μουσικής στο δημοτικό σχολείο θέτει την αφύπνιση και την ανάπτυξη της έμφυτης ροπής του παιδιού για τη μελωδία και το ρυθμό, την ψυχαγωγία, την ενίσχυση του καλαισθητικού συναισθήματος, τον εξευγενισμό του ψυχικού του κόσμου, την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη μουσική παράδοση της χώρας του και την καλλιέργεια της ευαισθησίας του για τη σοβαρή μουσική, που αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού μας, νομίζω ότι η εκπόνηση ενός μουσικού ανθολογίου που θα κάλυπτε και θα ικανοποιούσε όλες τις παραπάνω απαιτήσεις, κρίνεται αναγκαία.

Ιδιαίτερα το κεφάλαιο με τη μουσική παράδοση της χώρας μας κρίνεται απαραίτητο να περιλαμβάνεται σ' ένα τέτοιο έργο, σε μια τέτοια ανθολογία. Έτσι τραγούδια και χοροί από τις διάφορες περιοχές της πατρίδας μας, το σχολείο πρέπει και να τα διαφυλάξει, αλλά και να τα διδάξει στα Ελληνόπουλα, συνεχίζοντας έτσι τη μουσική παράδοση του τόπου μας, η οποία και πλούσια είναι αλλά και εκλεκτή.

Παρόμοια ανθολόγια με αυτά που μνημονεύσαμε παραπάνω, θα πρέπει να εκπονηθούν και για τα άλλα μαθήματα, όπως για τα θρησκευτικά, τη φυσική ιστορία, το παραμύθι και το σχολικό θέατρο. Και επιμένουμε στην εκπόνηση ανθολογίων, γιατί πιστεύουμε ότι αυτά σε σύγκριση με τα διδακτικά βιβλία του μαθητή συγκεντρώνουν πολλά και ποικίλα πλεονεκτήματα που τα πιο σημαντικά είναι:

α. Στα σχολικά βιβλία οι γνώσεις προσφέρονται συνοπτικά, αυστηρά επιλεγμένες, επιστημονικά τεκμηριωμένες, σε γλώσσα προσαρμοσμένη στο νοητικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, σε αντίθεση με το περιεχόμενο και τη γλώσσα των ανθολογίων, που εδώ το θέμα παρουσιάζεται ελεύθερο και με πολλά περιθώρια και ευκαιρίες να λειτουργήσει και η κρίση, αλλά και η φαντασία του παιδιού και να συμπληρώσει τα τυχόν κενά που του δημιουργήθηκαν από τα σχολικά του βιβλία.

β. Με τα ανθολόγια το θέμα προσφέρεται αβίαστα και ο μαθητής με λιγότερο κόπο γίνεται κάτοχός του χωρίς την αγωνία της εξέτασης και το άγχος της αξιολόγησης.

γ. Τα κείμενα που αποτελούν το περιεχόμενο των ανθολογίων συντελούν στο να συμπληρώνει ο μαθητής τα κενά που του δημιουργήθηκαν από τη διδασκαλία των μαθημάτων του στο σχολείο, και παράλληλα του δίνουν την ευκαιρία να γίνει κατάτοχος της δημοτικής γλώσσας, και ιδιαίτερα της γλώσσας της λογοτεχνίας, στην οποία είναι γραμμένα τα κείμενα αυτά.

Νομίζουμε έτσι αν η διδασκαλία των μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο συνδυασθεί κατάλληλα με τη χρήση καλογραμμένων ανθολογίων με επίλεκτα

λογοτεχνικά κείμενα, θα έχουμε πολύ καλά αποτελέσματα στη διδακτική πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου Βίτκω - Βαλάση Ζωής: «Διαλέγουμε βιβλία για παιδιά», τεύχη 1, 2, 3-4, 5-6, 7 και τον τόμο «Για μια βασική βιβλιοθήκη», Αθήνα 1978-1989.
- Αναγνωστόπουλου Βασ.: «Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)», Αθήνα 1991.
- Αναγνωστόπουλου Β. - Δελώνη Αντ.: «Παιδική Λογοτεχνία και σχολείο», Αθήνα, 1987.
- Βουγιούκα Αριστ.: «Άρθρα και μελετήματα», Αθήνα 1980.
- Βουγιούκα Αριστ.: «Γρ γλωσσικό μάθημα», Αθήνα, 1981.
- Γιάκου Δημήτρη: «Η παιδική μας λογοτεχνία στην εικοσαετία 1970-1990», Αθήνα, 1991.
- Γιάκου Δημήτρη: «Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας», Αθήνα, 1991.
- Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά: «Τα είκοσι μας χρόνια 1958-1978», Αθήνα, 1978.
- Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά: «Βραβευμένα παιδικά βιβλία 1978-1984», Αθήνα, 1984.
- Δαραδήμου-Ράπτη Βιολέτας: «Παιδική Λογοτεχνία - Η πεζογραφία της δεκαετίας 1970-1980», Αθήνα, 1987.
- Δελώνη Αντώνη: «Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική λογοτεχνία», Αθήνα, 1982.
- Δημαρά Κων/νου: «Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας», έκδ. ΣΤ', Αθήνα, 1975.
- Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, (ετήσια περιοδική έκδοση), τόμοι των ετών 1986-1990, Αθήνα.
- Κοντράτου Νινέττας: «Νεοελληνική παιδική λογοτεχνία», Αθήνα, 1978.
- Μερακλή Μιχαήλ: «Τα παραμύθια μας», Θεσσαλονίκη, 1973.
- Μιράσγεζη Μαρίας: «Ποίηση και διδασκαλία», Αθήνα, 1978.
- Μιράσγεζη Μαρίας: «Νεοελληνική Λογοτεχνία», τόμ. Α+Β, Αθήνα, 1982.
- Μουστάκα Καλλ.: «Παιδαγωγικά ανάλεκτα», Αθήνα, 1979.
- Μπαλάσκα Κώστα: «Λογοτεχνία και παιδεία», Αθήνα, 1985.
- Μπενέκου Αντ.: «Ζαχαρίας Παπαντωνίου», Β' έκδοση, Αθήνα, 1981.
- Μωραϊτή Γεωργίου: «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και φιλολογίας στην ελληνική εκπαίδευση», Αθήνα, 1982.
- Ντελόπουλου Κυριάκου: «Βιβλία για παιδιά και για νέους που κυκλοφορούσαν στην Ελλάδα το 1989», Αθήνα, 1990.
- Παπαμανώλη Κων/νου: «Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα», Πειραιάς, 1976.
- Περιοδικό: «Διαδρομές», τεύχη 1-22, Αθήνα, 1986-1991.
- Περιοδικό: «Σπουδές», τεύχη 1-5, Αθήνα, 1982.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου Λότης: «Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία», Αθήνα, 1983.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου Λότης: «Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας», Αθήνα, 1990.
- Σακελλαρίου Χάρη: «Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας», Αθήνα, 1987.
- Σακελλαρίου Χάρη - Μπαρτζή Γιάννη - Καραγιάννη Θανάση: «Οδηγός παιδικού-νεανικού βιβλίου», Αθήνα 1986-1989.
- Χαλκιοπούλου Μαρίας: «Βιβλιογραφία νεοελληνικών ποιητικών ανθολογιών (1834-1978)», Αθήνα, 1978.

Νίκου Βαλανίδη
Λέκτορα, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΕΝΔΟΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η Σημασία της Επιμόρφωσης

Είναι κοινή η παραδοχή πως οι επιμορφωτικές δραστηριότητες σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα νομιμοποιούνται και επιβάλλονται για πολλούς λόγους. Η προϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποβλέπει κυρίως στην απόκτηση «προπαρασκευαστικής ικανότητας» (preparational competency) και όχι στην απόκτηση «εκτελεστικής ικανότητας» (operational competency). Η επιπρόσθετη διαπίστωση, πως τις πιο πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν το χαμηλότερο επίπεδο προπαρασκευαστικής ικανότητας από όλα τα άλλα επαγγέλματα, θεωρήθηκε «ικανή αιτία για εθνική ανησυχία» (Smith and Street 1980, σελ. 103). Η ισχύουσα πραγματικότητα έδειξε ότι η χρονική έκταση της προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι μικρότερη από κάθε άλλο οργανωμένο επάγγελμα και επομένως μόνο βασικές γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν προϋπηρεσιακά. «Ο ικανός εκπαιδευτικός δημιουργείται με το χρόνο μέσα στο χωνευτήρι της διδακτικής εμπειρίας» (Korinek, Schmidt and McAdams 1985, σελ. 33).

Η ίδια εικόνα επικράτησε και στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης, όπου η χρονική έκταση της προϋπηρεσιακής κατάρτισης ήταν περιορισμένη. Πρόσφατες αποφάσεις για αναβάθμιση της δημοτικής εκπαίδευσης οδήγησαν στη νομοθετική καθιέρωση τετραετούς πανεπιστημιακής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών της προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Είναι όμως αυτονόητο πως η ποθούμενη αναβάθμιση δεν εξασφαλίζεται ούτε διασφαλίζεται με νομοθετικές ρυθμίσεις μισθολογικών αυξήσεων και επέκτασης του χρόνου σπουδών, αλλά προϋποθέτει σημαντικές βελτιωτικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Καμία όμως προϋπηρεσιακή κατάρτιση, όσο ιδανική και αν είναι, δε θα

μπορούσε να προβλέψει τις επιταχυνόμενες κοινωνικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και εκπαιδευτικές αλλαγές. Η εκθετική αύξηση των γνώσεων και η πρόωγη άφιξη του μέλλοντος καθιστούν τις σύγχρονες μεθόδους και προσεγγίσεις αναποτελεσματικές και απαρχαιωμένες σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από τη φύση του δυναμικό και είναι απαραίτητο για κάθε εκπαιδευτικό να αναβαθμίζεται και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των καιρών. Για το γεωγραφικό χώρο που ζούμε, αρκεί να υπενθυμίσουμε τη σοφή ρήση, πως οι αναπτυσσόμενες χώρες χρειάζεται να τρέχουν, αν θέλουν να διατηρηθούν στη θέση που βρίσκονται. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως οι ρυθμοί προόδου όλων των χωρών είναι συντονισμένοι με το ρυθμό των αλλαγών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ο δρόμος προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και οι επιταχυνόμενες αλλαγές που συνοδεύουν την εποχή μας προοιωνίζουν και επιβάλλουν ραγδαίες αλλαγές στις μεθόδους και στην αποστολή της εκπαίδευσης. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι το εργαλείο και το μέσο που θα υποκινήσει τη γρήγορη προσαρμογή μας στις άγνωστες απαιτήσεις του μέλλοντος και θα ελαχιστοποιήσει την αδράνεια της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας.

Για την υλοποίηση αυτού του στόχου απαιτείται σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης (education) και όχι κατάρτισης (training) των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Η βασική διαφορά βρίσκεται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στον τρόπο σκέψης, ενώ η κατάρτιση στοχεύει στην απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων χωρίς να αποδίδει ιδιαίτερη φροντίδα για βασικές αλλαγές της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη όμως έρευνα κατέδειξε ότι η ανάπτυξη του ενήλικα είναι περισσότερο πολύπλοκη από όσο πιστεύαμε προηγούμενα. Παρέχει ακόμα ενδείξεις για σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε ενήλικες, που σχετίζονται με τον τρόπο σκέψης τους, τους προσανατολισμούς τους και τις προσωπικές τους επιδιώξεις που δεν είναι άσχετα με τη διδακτική τους ικανότητα.

Συμπερασματικά, «η μεταβαλλόμενη φύση της κοινωνίας και των σχολείων, η φύση της προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η μεταβαλλόμενη φύση της ανθρώπινης προσωπικότητας» (Hite and Howey 1977, σελ. 77) είναι οι βασικοί λόγοι που επιβάλλουν τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κάθε προσπάθεια για διευκρίνιση των αλληλεπιδράσεων των μεταβλητών αυτών θα διευκόλυνε τη δημιουργία μοντέλων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με αποδεκτές προδιαγραφές.

Είναι ακόμα χρήσιμο να επισημανθεί ότι «η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν είναι μόνο μοχλός προόδου. Είναι ταυτόχρονα ένα σύμβολο πίστης στη δυνατότητα του ατόμου να βελτιώνεται» (Harris and Bessent 1969, σελ. 4). Η ικανότητα και οι δεξιότητες κάθε εκπαιδευτικού μπορούν να αναβαθμιστούν και να βελτιωθούν. Η αισιοδοξία και η πίστη για τη δυνατότητα αυτή μπορούν

να ενισχυθούν με τις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Η διάδοση του αισιόδοξου αυτού μηνύματος θα ήταν από μόνη της σημαντική συμβολή στη διδακτική πρακτική και στην περίπτωση ακόμα που δε θα εκδηλώνονταν άλλες αλυσιδωτές και ευεργετικές επιδράσεις.

Ανεξάρτητα όμως από ευχολόγια και ευσεβοποιητικές δηλώσεις προθέσεων, υπάρχει ερευνητική μαρτυρία που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένη επιδεκτικότητα στην εκμάθηση και υλοποίηση νέων διδακτικών διαδικασιών και προσεγγίσεων (Joyce and Showers 1980). Η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι μια «μεταβλητή» με καταλυτικές επιδράσεις στη μαθησιακή διαδικασία που πρέπει να διερευνηθεί και να αξιοποιηθεί. Η πρόκληση που μας αναμένει είναι να πεισθούμε και να πείσουμε τη νομοθετική και την εκτελεστική εξουσία ότι κάθε επένδυση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα αποδώσει πολλαπλάσια. «Μια αφθονία πληροφοριών και ερευνητικών δεδομένων από την εκπαίδευση και συναφείς περιοχές υπόσχεται να μεταμορφώσει τη διδασκαλία στη σχολική τάξη» (Brandt and Gunter 1981, σελ. 149). Η υλοποίηση των προγραμματικών αυτών δηλώσεων θα ενδυνάμωνε ταυτόχρονα και το κοινωνικό και επιστημονικό κύρος των εκπαιδευτικών με πολλές άλλες θετικές επιδράσεις στο γίγνεσθαι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Επίδραση των Επιμορφωτικών Δραστηριοτήτων: Λάθη στην Εφαρμογή

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι από χρόνια μια καθιερωμένη πρακτική και έχουν επενδυθεί στην προσπάθεια αυτή χρόνος, μόχθος, προσπάθειες και πόροι «ὧν οὐκ ἔστιν ἀριθμὸς». Πολύχρονοι όμως προσπάθειες δεν πρόσφεραν λύσεις και η επίδραση της επιμορφωτικής δραστηριότητας στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στις αναμενόμενες επιδόσεις και στάσεις των μαθητών εξακολουθεί να αμφισβητείται. Οι ερευνητικές μαρτυρίες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παγκόσμια προσπάθεια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν οδήγησε σε ευκαίριες λύσεις. Η αναποτελεσματικότητα στην υλοποίηση διακηρυγμένης και κοινά αποδεκτής πολιτικής οφείλεται σε διάφορους λόγους. «Βασισμένοι στα δεδομένα που διαθέτουμε, μερικοί λόγοι φαίνεται να είναι οι σπουδαιότεροι» (Wood and Thompson 1980, σελ. 375).

Ένας σημαντικός λόγος της αποτυχίας φαίνεται να είναι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προσπάθεια επιμόρφωσής τους. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται χωρίς δισταγμούς ενάντια στην αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Η αρνητική κριτική καλύπτει τόσο το σχεδιασμό και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και το περιεχόμενό τους. Χωρίς σωστή εκτίμηση των αναγκών και

χωρίς ξεκάθαρους στόχους, τα επιμορφωτικά προγράμματα και οι δραστηριότητες που περιέχονται σε αυτά δεν ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που παραμένουν αποξενωμένοι από αυτά. Είναι όμως παρήγορο πως η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών δεν είχε διαβρώσει την πίστη πως η επιμόρφωση είναι ο μονόδρομος για ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ένα δεύτερο πρόβλημα που διαπιστώθηκε είναι η εμμονή στην αφομοίωση πληροφοριών και γνώσεων παρά στη διαδικασία και στα προβλήματα μεταφοράς των γνώσεων και δεξιοτήτων στη σχολική τάξη. Το πιο συχνό στοιχείο των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η διάλεξη ή η πρακτική άσκηση που γίνονται στο τέλος της σχολικής μέρας και μακριά από τη σχολική τάξη. Μετά την παρουσίαση των νέων πληροφοριών, οι συμμετέχοντες διερευνούν το νόημα, τις αρχές και τις δεξιότητες που προκύπτουν από αυτές και συζητούν τρόπους εφαρμογής τους στην τάξη που συνοδεύεται ίσως με επίδειξη ή πρακτική άσκηση. Με το τέλος της επιμόρφωσης αναμένεται η αυτόματη εφαρμογή όσων κατανοήθηκαν στη διδακτική διαδικασία.

Δεν πρέπει όμως να παραγνωρίζεται ότι το περιβάλλον και οι συνθήκες της σχολικής τάξης είναι ουσιωδώς διαφορετικές από τις συνθήκες που επικρατούν στα επιμορφωτικά προγράμματα. Είναι παραπλανητική η υπόθεση πως μετά από μια πετυχημένη σειρά επιμορφωτικών δραστηριοτήτων είναι δυνατή η εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν με απλή επανάληψη ή απομίμησή τους. Κάθε νέα δεξιότητα χρειάζεται να διαμορφωθεί και να προσαρμοσθεί στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Η μεταφορά και εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων (transfer of learning) στη σχολική τάξη αποτελεί στην πραγματικότητα ένα ανώτερο στάδιο γνώσης που αποτελεί πραγματικό πρόβλημα, αν απουσιάζει η επίγνωση για την ύπαρξη και τη σημασία του.

Η συμβουλευτική επιθεώρηση και κάθε άλλη διαδικασία που αποβλέπει κυρίως στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και υποβαθμίζει την έμφαση που αποδίδεται για τη μονιμοποίηση, την προαγωγή και τη μισθολογική ή ιεραρχική ανέλιξη των εκπαιδευτικών μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στη μεταφορά των νέων διδακτικών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη. Μόνο όταν «η απειλή και ο εκφοβισμός δε συνοδεύουν τις παρατηρήσεις που επισυμβαίνουν στη σχολική τάξη και τη συνακόλουθη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (Withall and Wood, 1979, σελ. 55) υπάρχει η προοπτική τα άτομα να αποφασίσουν να αυτοκατευθύνουν τις προσπάθειες και επιδιώξεις τους σε επιθυμητούς στόχους. Ο κάθε εκπαιδευτικός δε θα είναι τότε εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων άλλων, αλλά θα αποκτήσει την απαραίτητη αυτονομία και θα αποδεχθεί την αποκλειστική ευθύνη για την επιμόρφωση και ανέλιξή του.

Μια ακόμα συνηθισμένη αδυναμία των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ότι ο σχεδιασμός και η οργάνωσή τους αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των

υπευθύνων που φαίνεται να ανήκουν σε ό,τι ο McGregor (1967) χαρακτήρισε προϊσταμένους της θεωρίας X. Οι αντιλήψεις αυτές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί και το διευθυντικό προσωπικό των σχολείων είναι παθητικοί και απρόθυμοι για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Μόνο με πειθαναγκασμό, αμοιβές, ποινές και συστηματικό έλεγχο είναι δυνατό να συμβάλουν στην επιδίωξη των στόχων του σχολείου. Η αποδοχή τέτοιων αντιλήψεων δημιουργεί ένα κλίμα αρνητικών προσδοκιών και τάσης για εκπλήρωσή τους.

Σίγουρα όμως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αποδοτικής επιμόρφωσης δεν πρέπει να παραγνωρίζει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδοκιάζει και αντιδρά σε κάθε προσπάθεια μηχανικής και στερεότυπης επιμόρφωσης με κανόνες επιβεβλημένους και αδιαπραγμάτευτους. Η θεωρία Y (McGregor 1967) και οι αντιλήψεις που υιοθετεί αποτελούν καλύτερες βάσεις για το σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα κίνητρα, οι δυνατότητες, η ετοιμότητα και η υπευθυνότητα ενυπάρχουν στους εκπαιδευτικούς και στους άλλους ανθρώπους. Η βασική ευθύνη των οργανωτών της επιμόρφωσης είναι η δημιουργία προϋποθέσεων και συνθηκών μέσα στις οποίες τα άτομα θα διευκολύνονται και θα ενθαρρύνονται να επιδιώκουν εκπλήρωση των δικών τους στόχων, υποβοηθώντας ταυτόχρονα με τις προσπάθειές τους την υλοποίηση των στόχων του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πρόθυμοι να αναλάβουν τις υποχρεώσεις που επιβάλλει η επιμόρφωση με την προϋπόθεση ότι αποδέχονται ότι οι στόχοι και οι επιδιώξεις της είναι ρεαλιστικοί και άμεσα χρήσιμοι. Η μαθησιακή διαδικασία στους ενήλικες υποβοηθείται σημαντικά με δραστηριότητες που εκφράζουν εκτίμηση, σεβασμό και ενδιαφέρον για κάθε εκπαιδευτικό. Πρέπει ακόμα να επισημανθεί ότι οι ενήλικες θέλουν να είναι ενεργητικοί συντελεστές της δικής τους μάθησης και να συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων, του περιεχομένου και του τρόπου αξιολόγησης της επιμόρφωσής τους. Σε αντίθετη περίπτωση πρέπει να αναμένεται η έντονη αντίδρασή τους, γιατί θεωρούν ότι οι επιμορφωτικές προσπάθειες αποτελούν αμφισβήτηση της ικανότητας και της αυτονομίας τους.

Προϋποθέσεις Αποδοτικής Επιμόρφωσης

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αποκάλυψαν τις αδυναμίες και τα προβλήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επισήμανση των αδυναμιών αυτών συνοδεύτηκε από άφθονα ερευνητικά δεδομένα που σκιαγραφούν την επεμβατική αγωγή που πρέπει να επιχειρηθεί. Βασισμένοι στη γνώση και τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν, οι Wilsey και Killion (1982) πρότειναν ένα νέο μοντέλο για αποδοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πρέπει να βασίζεται στην ψυχολογία μάθησης του ενήλικα, στις αρχές αποδοτικής διδασκαλίας και στη συμβουλευτική επιθεώρηση. Αυτά τα τρία χαρακτηριστικά αλληλοε-

πηρεαζόμενα δημιουργούν ένα χρήσιμο πλαίσιο αναφοράς.

Κατ' αρχήν, η διαδικασία της ανάπτυξης του ενήλικα είναι μια παράμετρος που δεν έχει ακόμα μελετηθεί πλήρως. Υπάρχουν όμως αρκετές γνώσεις για την ανάπτυξη του ενήλικα και τις διαδικασίες που οδηγούν στη μάθηση, που ενδιαφέρουν τους σχεδιαστές των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Είναι, για παράδειγμα, παραδεκτό πως η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Έχει ακόμα καταδειχθεί ότι οι ενήλικες αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους στα επιμορφωτικά περιβάλλοντα ανάλογα με το βαθμό οργάνωσης και πολυπλοκότητας των δραστηριοτήτων που περιέχουν αυτά ή ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης των προσωπικών αναγκών τους και ανάλογα με την αξιολόγηση και επανατροφοδότηση πληροφοριών που αξιολογούν την προσπάθειά τους. Οι προσωπικοί τύποι μάθησης (learning styles) δεν είναι όμως αμετάβλητοι χρονικά, αλλά διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια της ζωής του ενήλικα.

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει επομένως να συνδυάζουν τους στόχους της επιμόρφωσης και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με το αντίστοιχο μαθησιακό περιβάλλον. Στο περιβάλλον αυτό πρέπει να δημιουργείται ευνοϊκός συσχετισμός της διαπιστωμένης ικανότητας του εκπαιδευτικού και των υψηλότερων επιπέδων που επιδιώκονται, ώστε να αποφεύγεται η αποθάρρυνση του εκπαιδευτικού και να υποβοηθείται η σταδιακή και συνεχής αναβάθμιση των ικανοτήτων του. Δεν πρέπει ακόμα να παραγνωρίζονται οι βασικές αρχές που συμβάλλουν στην αποδοτική διδασκαλία. Λαμβάνοντας υπόψη πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην επιμόρφωση έχουν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης, είναι χρήσιμο να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων που να μπορούν να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού. Η παραγνώριση αυτής της πραγματικότητας φέρνει στη σκέψη μας την κατηγορία που στρέφεται εναντίον των εκπαιδευτικών, επειδή αγνοούν τις ξεχωριστές ικανότητες και τους προσωπικούς τύπους μάθησης των μαθητών τους. Τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά και οι προσωπικοί τύποι μάθησης του ενήλικα-μαθητή δεν πρέπει να αγνοούνται, όταν αποφασίζεται το εκπαιδευτικό του διαιτολόγιο, αν θέλουμε να ελπίζουμε σε επιθυμητό ρυθμό αναβάθμισης των επαγγελματικών του ικανοτήτων.

Δεν πρέπει ακόμα να παραγνωρίζονται τα σημαντικά πλεονεκτήματα της ενεργητικής μάθησης που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της επιμόρφωσής τους σε όλα της τα στάδια. Η ενεργητική μάθηση, που πρωτοεμφανίστηκε με τον John Dewey (1966), βρίσκεται σε πλήρη αρμονία με τα αποτελέσματα της σύγχρονης έρευνας της σχετικής με τη μαθησιακή διαδικασία που ισχύει για ενήλικα άτομα. Η ενεργητική επιμόρφωση που στηρίζεται στις προσωπικές εμπειρίες, στη συμμετοχή και στην αυτενέργεια του κάθε εκπαιδευτικού οδηγεί σε πραγματικές αλλαγές και οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται είναι μονιμότερες.

Ένα πρόσθετο πλεονέκτημα είναι η ανάπτυξη και συμπλήρωση της όλης εικόνας των μεταβολών που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή ενός νέου προγράμματος. Είναι σημαντικό για τα άτομα που επιδιώκουν να αλλάξουν τη διδακτική τους συμπεριφορά, να συνειδητοποιήσουν όλες τις επιπτώσεις της αλλαγής που επιχειρείται. Συνήθως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κατατεμαχισμένη και τμηματική και υπάρχει πάντοτε δυσκολία να κατανοηθεί ότι η ολική αλλαγή δεν μπορεί να προέλθει από το απλό άθροισμα τμηματικών αλλαγών. Η ολική αντίληψη των αλλαγών δίνει ουσιαστικό νόημα στις μερικές αλλαγές που επιχειρούνται στο περιεχόμενο ή στη μέθοδο της εκπαίδευσης και στις δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών που είναι απαραίτητες για υλοποίηση των αλλαγών αυτών. Η ευκαιρία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μικροδιδασκαλίες και η δυνατότητα που πρέπει να τους παρέχεται για πειραματισμό στις σχολικές τάξεις είναι βασικά συστατικά και προϋποθέσεις των αποδοτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Wood and Thompson 1980).

Για τους ίδιους λόγους, οι σχεδιαστές και εισηγητές των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να διαφοροποιούν τους προσανατολισμούς τους σε σχέση με την επιθεώρηση ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ο Glickman (1985) προσδιόρισε τρεις διαφορετικούς προσανατολισμούς για την επιθεώρηση και πρότεινε προδιαγραφές για εφαρμογή τους. Αυτοί οι προσανατολισμοί εκτείνονται από την αυστηρή επίβλεψη και επιτήρηση, στη συνεργατική επιθεώρηση και καταλήγουν σε κλίμα συμβουλευτικής επιθεώρησης της εργασίας των εκπαιδευτικών. Ανάλογα με τη βαρύτητα που αποδίδεται από την επιθεώρηση στη συμβουλευτική ιδιότητα και στην τάση επιβολής δημιουργείται ένα ευρύ φάσμα επιλογών που επιτρέπει προσαρμογή της επιθεώρησης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού. Η μέθοδος που προκρίνεται κατάλληλη κάθε φορά πρέπει να στοχεύει στη σταδιακή μετατόπιση της ευθύνης για τη βελτίωση της διδασκαλίας από την επιθεώρηση στους εκπαιδευτικούς και να είναι διαχωρισμένη από αξιολογικές κρίσεις.

Μελλοντικοί Προσανατολισμοί της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης

Στη βιβλιογραφία υπάρχει η τάση να διαχωρίζεται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Είναι φυσικά αποδεκτό πως η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποτελεί μια μόνον όψη της προσπάθειας για ανάπτυξη του προσωπικού των σχολείων που περιλαμβάνει «το σύνολο των εκπαιδευτικών και προσωπικών εμπειριών που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τις ικανότητες ενός ατόμου στον επαγγελματικό ρόλο που του ανατέθηκε» (Dale 1982, σελ: 31). Για τους σκοπούς όμως της συζήτησης που ακολουθεί δε γίνεται δεκτός ο διαχωρισμός αυτός, γιατί προϋποθέτει ότι είναι

απαραίτητος ο καταμερισμός ευθύνης σε διάφορους τομείς ανάπτυξης του προσωπικού ανάμεσα στην εργοδοσία, τους προϊσταμένους και τους εκπαιδευτικούς. Είναι όμως επικρατέστερη η άποψη πως είναι κοινή η ευθύνη και κοινά τα συμφέροντα για την προώθηση όλων των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αυτή η ανάπτυξη είναι δυστυχώς πολύ στενά οριοθετημένη και εντοπίζεται στην ανάπτυξη και βελτίωση των παιδαγωγικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Η τάση αυτή είναι απότοκο της έντονης προσπάθειας και της έμφασης που δόθηκε στις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά της αποδοτικής διδασκαλίας. Η έμφαση αυτή και η έντονη απαίτηση από οργανωμένες ομάδες γνώμης και πίεσης για απόδοση ευθυνών στα εκπαιδευτικά συστήματα για τα χαμηλά επίπεδα επίδοσης των μαθητών οδήγησαν σε προσπάθειες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού σχεδιασμένες για την ικανοποίηση των αναγκών που πηγάζουν από συγκεκριμένα προγράμματα και συγκεκριμένη διδακτική συμπεριφορά.

Με την κατευθυντήρια αυτή τακτική, τα ευρήματα της παιδαγωγικής έρευνας μεταφράστηκαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που οδήγησαν σε σημαντικές βελτιώσεις των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και σημαντική ανάκαμψη των μαθητικών επιδόσεων. Οι δραστηριότητες αυτές επικεντρώθηκαν σε ειδικές για κάθε μάθημα διδακτικές πρακτικές, σε γενικές διδακτικές ικανότητες και σε μεθόδους αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης ή ευρύτερων σχολικών μονάδων όπου οι αποκλίσεις από την αναμενόμενη συμπεριφορά είναι εντονότερες.

Χωρίς να παραγνωρίζεται η πρωταρχική σημασία της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, η πρακτική που ακολουθήθηκε περιορίζει σημαντικά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Κατ' αρχήν η πρακτική αυτή ισχυροποιεί τις λειτουργικές δομές του σχολικού συστήματος, τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα και την επικρατούσα διδακτική συμπεριφορά χωρίς προοπτική για ουσιώδη διαφοροποίησή της. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδακτική διαδικασία και όχι στα αποτελέσματά της και δεν υπάρχει πρόνοια για το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία.

Η πρακτική αυτή αμφισβητήθηκε έντονα τα τελευταία χρόνια, γιατί η έμφαση δίνεται πάντοτε σε αποδοτικούς τρόπους διδασκαλίας και στο περιεχόμενο των νέων προγραμμάτων και όταν ακόμα προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι η επιμορφωτική δραστηριότητα επιδιώκει ευρύτερους στόχους και επιδιώξεις. Οι ευρύτερες επιδιώξεις αποβλέπουν «στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών ως υποκειμένων και όχι μόνον ως αντικειμένων της προσπάθειας για βελτίωση της διδασκαλίας» (Harris et al. 1969, σελ. 9). Η υλοποίηση αυτής της προοπτικής προϋποθέτει διεύρυνση της οπτικής γωνίας της επιμόρφωσης, ώστε να καλύπτονται και άλλοι σημαντικοί στόχοι (Howey 1985).

Ένας από τους στόχους αυτούς είναι η κατανόηση και βελτίωση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών. Οι βιολογικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη ζωή του ενήλικα συνοδεύονται από ψυχολογικές αλλαγές στάσεων και ενδιαφερόντων. Η γνώση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για την κατανόηση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών και των επιδράσεών της στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι κύρια διαπροσωπική και είναι απαραίτητο για κάθε εκπαιδευτικό να κατανοεί την ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας στους διάφορους τομείς. Οι συγκρίσεις που αναπόφευκτα γίνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών που ηλικιώνονται σταδιακά και των μαθητών τους που «παραμένουν πάντα νέοι και της ίδιας ηλικίας» επηρεάζουν την ψυχολογική τους κατάσταση. Το εκπαιδευτικό επάγγελμα μπορεί να οδηγήσει σε διόγκωση και όξυνση των προβλημάτων της ενηλικίωσης και η κατανόηση των προβλημάτων αυτών και των υπαλλακτικών τρόπων αντιμετώπισής τους θα ήταν πολύ χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς.

Η προσπάθεια ανάπτυξης της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα η ανάπτυξη των γνωστικών τους διαδικασιών είναι ένας δεύτερος στόχος που πρέπει να καλύψει μελλοντικά η επιμορφωτική δραστηριότητα. Βασική παραδοχή όλων είναι ότι η ανάπτυξη του ατόμου το οδηγεί προοδευτικά από τις πολύ απλές γνωστικές διαδικασίες και συγκεκριμένες λειτουργίες στην αφηρημένη σκέψη και στη δυνατότητα επεξεργασίας πολύπλοκων πληροφοριών και δεδομένων. Η σύγχρονη έρευνα προσδιόρισε ακόμα ένα στάδιο, υπέρτερο της αφηρημένη σκέψης, που ονομάστηκε «στοχαστική σκέψη» (reflective thinking). Αυτά τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης οδηγούν, χωρίς εξαίρεση, από τις απλές διαδικασίες σκέψης και συμπεριφοράς στις πολυπλοκότερες. Η προοδευτική ανέλιξη της ικανότητας σκέψης του ατόμου προϋποθέτει την αφομοίωση συγκεκριμένων λειτουργιών με τα αντικείμενα και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Οι ενήλικες και επομένως και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές που σχετίζονται με την ανάπτυξή τους. Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό ενηλίκων δεν καταφέρνει να αποκτήσει τις διανοητικές ικανότητες που προϋποθέτει η αφηρημένη σκέψη. Για τα άτομα αυτά, οι διαλέξεις και οι αφηρημένες συζητήσεις δεν είναι αποδοτικές διαδικασίες για την αλλαγή της διδακτικής τους συμπεριφοράς. Οι διαφορές επομένως, που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, είναι ουσιώδεις μεταβλητές και πρέπει να συνυπολογίζονται όχι μόνο στον προβληματισμό της διαδικασίας μάθησης των εκπαιδευτικών αλλά και στον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Η διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού συνεπάγεται αναβάθμιση των διανοητικών και των διδακτικών του ικανοτήτων ανεξάρτητα από την παιδαγωγική του κατάρτιση. Η αποδοχή αυτής της πραγματικότητας νομιμοποιεί και επιβάλλει

έντονη επιμορφωτική δραστηριότητα με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

Έντονη προβάλλει ακόμα η ανάγκη για θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αν ληφθεί υπόψη ότι είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να δικαιολογήσουν τη διδακτική τους συμπεριφορά. Από την άλλη, η αλληλεπίδραση της θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους ικανότητας είναι δεδομένη. Οι θεωρητικές αρχές που αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική τους συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, η απροβλημάτιστη αποδοχή διδακτικών προσεγγίσεων οδηγεί σε αμφισβητήσιμα αποτελέσματα και εμπεδώνει την υποβαθμισμένη αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή δραστηριοτήτων με στόχο την απλή απασχόληση των μαθητών ή η υιοθέτηση διδακτικών συνταγών αντικατοπτρίζει την έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης και είναι απότοκο της έμφασης που αποδίδεται στην παιδαγωγική κατάρτιση χωρίς αιτιολόγηση των επιλογών. Αντίθετα, η προσπάθεια για ενίσχυση του θεωρητικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών θα τους καταστήσει ικανότερους στην ανάλυση της διδακτικής τους συμπεριφοράς και στην επινόηση αποδοτικότερων προσεγγίσεων.

Χωρίς τις πιο πάνω προϋποθέσεις είναι αδύνατο να ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών. Τα μέλη κάθε επαγγελματικής ομάδας χαρακτηρίζονται από την τάση για αυτοβελτίωση και την ικανότητα για πολύπλοκα και εξειδικευμένα καθήκοντα. Η προοπτική και η φύση της επαγγελματικής προετοιμασίας και ικανότητας προκαθορίζονται από τη διαθέσιμη γνώση και τις ικανότητες των μελών της επαγγελματικής ομάδας. Συνήθως, μερικά μόνο μέλη της ομάδας συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση ή αναθεώρηση της υπάρχουσας γνώσης. Δεν υπάρχει όμως σαφής διάκριση μεταξύ των ερευνητών και των άλλων μελών της επαγγελματικής ομάδας.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως εκτελεστές και όχι παραγωγούς της υπάρχουσας γνώσης και γνώμης. Οι συνθήκες όμως εργασίας και το κοινωνικό κύρος των ερευνητών είναι σημαντικά αναβαθμισμένα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Προβάλλει επομένως επιτακτική η ανάγκη για εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές δραστηριότητες. Η εμπλοκή αυτή θα συμβάλλει στην αναβάθμιση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα θα υποβοηθήσει τον εμπλουτισμό των θεωρητικών βάσεων της εκπαίδευσης και την αξιοποίηση των πορισμάτων της έρευνας. Εξάλλου η καθυστέρηση που παρατηρείται στην αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων και η λανθασμένη ερμηνεία τους οδηγούν στο συμπέρασμα πως είναι απαραίτητη η ανάμειξη των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές προσπάθειες. Υπάρχει ανάγκη όχι μόνο για αναβάθμιση των ερευνητικών μεθόδων αλλά κυρίως για σωστή και έγκαιρη αξιοποίηση της γνώσης που αποκτάται. Ασφαλώς δεν αναμένεται όλοι οι εκπαιδευτικοί να γίνουν ερευνητές. Σίγουρα όμως η επιμορφω-

τική προσπάθεια πρέπει να επιδιώκει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί «τις ερευνητικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για αποδοτική ανάλυση της οικολογίας των τάξεων και των σχολείων» (Oliver 1980, σελ. 394). Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες, όχι όμως τις απαραίτητες γνώσεις. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση με πίστη και αισιοδοξία στοχοθετώντας την εμπλοκή των εκπαιδευτικών τόσο στην ερευνητική προσπάθεια όσο και στην εφαρμογή των πορισμάτων της έρευνας. Υλοποίηση μιας τέτοιας προοπτικής θα δημιουργήσει μια διαδικασία που θα υπηρετεί τη συνεχή και σταδιακή αναβάθμιση του επαγγελματικού και κοινωνικού κύρους των εκπαιδευτικών και την ταυτόχρονη διείρυνση των θεωρητικών βάσεων της εκπαίδευσης και των επαγγελματικών ικανοτήτων των λειτουργών της.

Συμπεράσματα

Με όσα αναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι ο δρόμος της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι «μακρύς και γεμάτος περιπέτειες», γιατί δεν έχουν ακόμα διασαφηνιστεί οι στόχοι και οι διαδικασίες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρά τα προβλήματα που συνοδεύουν τις προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα μηνύματα είναι αισιόδοξα, γιατί ο δρόμος είναι «γεμάτος γνώσεις». Οι τελευταίες δεκαετίες δε συνοδεύτηκαν μόνο από σημαντικές καινοτομίες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και από ένα πλήθος ερευνητικών προσπαθειών για κατανόηση και καταγραφή των αποτελεσμάτων τους. Το πλήθος των ερευνητών που επιστρατεύτηκε, τα άλματα που σημειώθηκαν στην εκπαιδευτική έρευνα και τα αποθέματα γνώσεων που συσσωρεύθηκαν δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την εποχή της άνοιξης στην επιμορφωτική δραστηριότητα.

Είναι όμως επιτακτική η ανάγκη να στηριχθεί η δραστηριότητα αυτή στα πορίσματα της έρευνας και της πρακτικής. Θα ήταν φυσικά ανεδαφικό το μήνυμα πως με τις διαθέσιμες γνώσεις και τεχνικές μπορούμε να δημιουργήσουμε επιμορφωτικά προγράμματα που θα οδηγήσουν αυτόματα σε ποθητές λύσεις. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι θέμα μόνο σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων. Είναι κυρίως θέμα δημιουργίας γόνιμου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός «αεί διδασκόμενος» θα επιδιώκει την αναβάθμιση των παιδαγωγικών του ικανοτήτων. Ο στόχος αυτός θα παραμείνει όνειρο απραγματοποίητο, αν η επιμόρφωση παραμείνει μονοδιάστατα προσκολλημένη στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα επιβάλλεται να διευρυνθεί η επιμορφωτική προοπτική, ώστε να συμπεριλάβει πολλούς αλληλοεπηρεαζόμενους στόχους. Η εμμονή στη μονοδρόμηση της επιμόρφωσης προς την παιδαγωγική κατάρτιση, είναι απίθανο να βελτιώσει ουσι-

ωδώς τη διδακτική μεθοδολογία. Χρειάζονται αλλαγές που να ενδυναμώνουν τόσο την ανάληψη ευρύτερου ρόλου από τους εκπαιδευτικούς για την επιμόρφωσή τους όσο και την επέκταση των στόχων της επιμόρφωσης σε τομείς που σχετίζονται. Η επιδίωξη για κατανόηση της ανάπτυξης αυτής πρέπει να συσχετισθεί με τις επιπτώσεις της στη διδακτική διαδικασία με στόχο να κατανοηθεί από τους εκπαιδευτικούς ότι οι σταδιακές αλλαγές που συνοδεύουν τη ζωή τους έχουν τις ισχυρές επιδράσεις τους στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών τους στάσεων και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν.

Η επιδίωξη για ανάπτυξη του προσωπικού της εκπαίδευσης και η καλύτερη αξιοποίησή του είναι σημαντική προϋπόθεση για κάθε βελτιωτική επιδίωξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η συνεχής ανανέωση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και η αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας προαπαιτεί τη δυνατότητα συνειδητών και αποτελεσματικών προσαρμογών από τους εκπαιδευτικούς. Οι ρυθμοί των αλλαγών, που αναπόφευκτα συνοδεύουν τη ζωή μας, επιβάλλουν στα εκπαιδευτικά συστήματα τη μετατροπή τους σε μηχανισμούς που θα διευκολύνουν αντί να δυσκολεύουν τις αλλαγές. Είναι επομένως αδιανόητη η θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως διαδικασιών μόνο για τη διατήρηση και διάδοση των παραδοσιακών αξιών και γνώσεων. Κάθε θεώρηση που θα παραγνώριζε το ρόλο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων ως φορέων αλλαγής θα ήταν το λιγότερο παρωχημένη.

Με βάση την πιο πάνω προοπτική, η επιμόρφωση είναι θεμελιώδης προϋπόθεση κάθε δυναμικού εκπαιδευτικού συστήματος που αυτοβελτιώνεται συνέχεια αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τις γνώσεις που κερδήθηκαν με τις προσπάθειες για κατανόηση των παραμέτρων της μαθησιακής διαδικασίας. Εκείνο που χρειάζεται είναι η αναδιοργάνωση του περιβάλλοντος εργασίας των εκπαιδευτικών με τρόπο που θα μεγιστοποιεί τις δυνατότητες για ανέλιξη και πρόοδο του προσωπικού της εκπαίδευσης. Ο στόχος «να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε» είναι η καλύτερη επιδίωξη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επένδυση στις δυνατότητες των ατόμων να αυτοβελτιώνονται με τη μελέτη της συμπεριφοράς τους. Εμπόδια σε αυτή την προσπάθεια είναι η ακατανόητη απομόνωση των εκπαιδευτικών και οι περιορισμένες δυνατότητες για ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των «μάχιμων» εκπαιδευτικών και των κέντρων έρευνας και απόφασης, αλλά κυρίως η δυσπιστία στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμβάλουν αποφασιστικά στις ανανεωτικές επιμορφωτικές προσπάθειες. Αντίθετα επιβάλλεται η κατάργηση των ιεραρχικών διαχωριστικών γραμμών, συστράτευση όλων και επιστράτευση των απεριόριστων δυνατοτήτων των «μάχιμων» εκπαιδευτικών στην προσπάθεια για μελέτη και κατανόηση του πολύπλοκου φαινομένου της μαθησιακής διαδικασίας. «Ο καθείς και τα όπλα του» μπορούν να τροχιοδρομήσουν λύσεις ευκαίτες, γιατί «η ιστορία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι γεμάτη από ναυάγια πλοίων που σαλπά-

ρουν με τους αξιωματικούς μόνο στο κατάστρωμα, ενώ το πλήρωμα παρέμεινε στη στεριά» (Harris 1969, σελ. 9).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brandt, R. M. & Gunter, M. A. (1981) Teachers are made, not born. *Educational Leadership*, 39, 149-151.
- Dale, E. L. (1982). What is staff development? *Educational Leadership*, 40, 31.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Glickman, C. S. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Harris, B. M., Bessent W., & McIntyre, K. E. (1969). *In-service education: A guide to better practice*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hite H., & Howey, J. R. (1977). *Planning inservice teacher education: Promising alternatives*. The American Association of Colleges for Teacher Education and The ERIC Clearing-house on Teacher Education, (SP 010865).
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Korinek, L., Schmid, R., & McAdams, M. (1985). In-service types and best practices. *Journal of Research and Development in Education*, 18 (2), 33-38.
- McGregor, D. M. (1967). The human side of enterprise. In I. K. Heckmann, & S. G. Hunryager (Eds.) *Human relations in management*. Chicago: South-Western Publishing Co.
- Oliver, B. (1980). Action research for inservice training. *Educational Leadership*, 37, 394-395.
- Smith, D. C., & Street, S. (1980). The professional component in selected professions. *Phi Delta Kappan*, 62, 103-107.
- Wilsey, C., & Killion, J. (1982). Making staff development programs work. *Educational Leadership*, 40, 36-38, 43.
- Withall, J., & Wood, F. H. (1979). Taking the threat out of classroom observation and feedback. *Journal of Teacher Education*, 30 (1), 55-58.
- Wood, F. W., & Thompson, S. R. (1980). Guidelines for better staff development. *Educational Leadership*, 37, 374-378.

Αδαμαντίου Παπασταμάτη
Δρ. Παιδαγωγικής

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Αφορμή για την παρουσίαση αυτής της εργασίας ήταν η διαπίστωση ότι ο τρόπος με τον οποίο το ελληνικό δημοτικό σχολείο καλλιεργεί τη γραπτή έκφραση των μαθητών εξακολουθεί να είναι ανεπαρκής, επειδή δεν κάνει χρήση πολλών σύγχρονων απόψεων που επικρατούν στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης. Οι περισσότεροι δάσκαλοι αρκούνται στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (1984) που μιλάει για αφιέρωση 15 λεπτών περίπου στο «Σκέπτομαι και Γράφω», που αντικατάστησε την παραδοσιακή έκθεση, χωρίς να καθοδηγούν αρκετά τα παιδιά στην καλύτερη ανάπτυξη του θέματος, αλλά και χωρίς να κάνουν διορθώσεις πάνω στα γραπτά των παιδιών, με το αιτιολογικό ότι έτσι παρακωλύουν το δημιουργικό γράψιμό τους. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι πολλά παιδιά να αποθαρρύνονται στην ανάπτυξη του θέματος που διαπραγματεύονται (Papastamatis 1988). Στην εργασία αυτή προτείνουμε μερικές από τις σύγχρονες απόψεις της διδακτικής του αντικειμένου της γραπτής έκφρασης, με την ελπίδα ότι η χρήση, έστω και μερικών, θα βοηθήσει τους δασκάλους στην καλύτερη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης.

Ο όρος «γραπτή έκφραση» είναι ασαφής. Μπορεί να αναφέρεται στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης ή στο γραπτό αποτέλεσμα. Ακόμη ο όρος μπορεί να αναφέρεται στο περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης ή στα ορθογραφικά και καλαισθητικά στοιχεία του γραπτού. Συνεπώς η διδασκαλία του μαθήματος της γραπτής έκφρασης πρέπει να καλύπτει όλες τις πιο πάνω όψεις της.

Επιλογή Θέματος

Αυτοί οι σκοποί επιτυγχάνονται καλύτερα με το να δώσουμε ευκαιρίες στα παιδιά να γράψουν για διάφορα θέματα ως πραγματικοί συγγραφείς που τα έργα τους πρόκειται να διαβασθούν. Για παράδειγμα, επιστολές, χαιρετιστήριες κάρτες, κατάλογο ταινιών, προγράμματα, δημιουργικό γράψιμο, ποιήματα, σημειώσεις, συνεντεύξεις, παροχή πληροφοριών, περιγραφές, ημερολόγιο, ανακοινώσεις (Department of Education and Science and the Welsh Office 1988, Βουγιούκα 1981, Δερβίση 1987, Lemlech 1984, Μελά 1975β).

Φυσικά, για την αποτελεσματική καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης των μαθητών σ' όλα αυτά τα θέματα, πρέπει να υπάρχει μελετημένη διαβάθμιση και συστηματική εξάσκηση στο καθένα είδος της γραπτής επικοινωνίας (Αβδάλη 1987). Οι δεξιότητες της γραπτής έκφρασης και επικοινωνίας είναι αντικείμενα που οι μαθητές δεν τα κατέχουν, αν δεν τα διδαχθούν συστηματικά (Lemlech 1984).

Τα περισσότερα από όσα πρέπει να μάθουν τα παιδιά για τη γραπτή έκφραση μαθαίνονται, με το να τους δίνονται ευκαιρίες να μιλούν, να ακούν, να διαβάζουν και να γράφουν. Αυτός ο τρόπος της μάθησης είναι σταθερός, πολύ αποτελεσματικός και κυρίως αβίαστος (School Curriculum Development Committee 1989). Κανένα παιδί δεν μπορεί να μάθει να γράφει χωρίς τέτοιες εμπειρίες. Αυτό ισχύει τόσο για τα πιο απλά πράγματα, λόγου χάρη, πού να βάλουμε κόμμα στην πρόταση, μέχρι τα πιο δύσκολα, λόγου χάρη ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου κειμένου. Η μάθηση της γραπτής έκφρασης δεν πραγματοποιείται σε γραμμική μορφή. Η ανάπτυξή της φαίνεται ότι ακολουθεί τη σπειροειδή μορφή, δηλαδή τα παιδιά να ασχολούνται με το ίδιο αντικείμενο και κάθε φορά να βελτιώνουν την επίδοσή τους. Ο κύριος ρόλος του δασκάλου είναι να δημιουργήσει συνθήκες, στις οποίες αυτές οι πλούσιες εμπειρίες μπορούν να πραγματοποιηθούν και να επεμβαίνει με τρόπους που θα βοηθήσουν το παιδί να οικοδομήσει πάνω σε κάθε γλωσσική εμπειρία (School Curriculum Development Committee 1989).

Θα υπάρξουν φορές που τα παιδιά θα θέλουν να κάνουν γραμμές ή σημάδια στο χαρτί, άλλες φορές που θα θέλουν να αντιγράψουν μια ωραία ιστορία από ένα βιβλίο και άλλες φορές θα θέλουν να υπαγορεύσουν σε έναν ενήλικα αυτά που θέλουν να γράψουν. Εφόσον τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα για το γράψιμό τους, βλέπουν ότι τους ακούμε και τους διαβάζουμε σαν πραγματικούς συγγραφείς, αισθάνονται ότι ασχολούνται με κάτι που αξίζει, τότε όλες οι πιο πάνω δραστηριότητες βοηθούν στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασής τους (Redfern and Edwards 1990).

Αν ενθαρρυνθούν τα παιδιά να γράψουν για διάφορα θέματα, να πειραματισθούν με διάφορα είδη και μορφές γραπτού λόγου και γνωστοποιήσουν αυτά τα

κείμενα, τότε και η γραπτή τους έκφραση γρήγορα θα βελτιωθεί (Department of Education and Science and the Welsh Office 1988, 1989).

Με την καθοδήγηση του δασκάλου τα παιδιά πρέπει να βοηθηθούν να διαλέξουν θέματα που τα γνωρίζουν καλά και τους αρέσουν. Συνεπώς τα θέματα πρέπει να είναι παρμένα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και να φαίνεται από τις αντιδράσεις τους ότι τους αρέσουν. Αν τα παιδιά αδυνατούν να επιλέξουν, μπορεί τα θέματα να είναι από κοινές εμπειρίες στο σχολείο ή από ιστορίες που αγαπούν πολύ (Redfern and Edwards 1990).

Από όσα αναφέραμε πιο πάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η παραδοσιακή έκθεση, με την οποία διδάσκονταν τα παιδιά τη γραπτή έκφραση στο Δημοτικό σχολείο πριν την καθιέρωση του «Σκέπτομαι και Γράφω», δεν τα βοήθησε αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της γραπτής τους έκφρασης, επειδή απέκλειε πληθώρα δραστηριοτήτων, κάνοντας έτσι στενή και τυποποιημένη τη χρήση της γραπτής έκφρασης (Βουγιούκα 1981, Δελμούζου 1950, Νταρίλλη 1990). Όμως και το «Σκέπτομαι και Γράφω» επίσης δεν πληρεί τις απαιτήσεις της σύγχρονης διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, επειδή τα θέματά του είναι προαποφασισμένα και διατυπωμένα από τις συντακτικές επιτροπές των βιβλίων. Έτσι υποβαθμίζεται ο ρόλος του δασκάλου αλλά και του μαθητή και ζητείται από τα παιδιά να αναπτύξουν θέματα των οποίων το σωστό τρόπο ανάπτυξης δεν έχουν διδαχθεί (Αβδάλη 1987). Από όσα όμως αναπτύξαμε πιο πάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στο μάθημα της γραπτής έκφρασης πρέπει τόσο η επιλογή των θεμάτων όσο και ο χρόνος γραφής τους, να καθορίζονται από το δάσκαλο και τους μαθητές (Αβδάλη 1987, Lemlech 1984, Redfern and Edwards 1990).

Έμφαση στον προφορικό λόγο

Είναι λοιπόν καθήκον του δασκάλου να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες και να τα ενθαρρύνει να γράφουν για διάφορα θέματα. Αποτελεσματική όμως διδασκαλία της γραπτής έκφρασης προϋποθέτει σωστή καλλιέργεια του προφορικού λόγου (Παπασταμάτη 1990), επειδή όσο πιο αποτελεσματικά χειρίζεται το παιδί τον προφορικό λόγο, τόσο πιο εύκολα μαθαίνει γραπτό λόγο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο γραπτός λόγος είναι επιγέννημα του προφορικού (Πόρποδα 1983, Τάνου 1987, Τσαγκιά 1949). Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο στα πρώτα σχολικά χρόνια να δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο του παιδιού και πάνω σ' αυτό να κτίζουμε το γραπτό λόγο. Έτσι στις πρώτες τάξεις πρέπει οι δάσκαλοι, προτού ζητήσουν από τα παιδιά να αναπτύξουν γραπτώς ένα θέμα, να το συζητήσουν πρώτα προφορικά μαζί τους.

Παρόλα αυτά είναι κοινή διαπίστωση ότι η καλλιέργεια του προφορικού

λόγου υποβαθμίζεται τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Καίριες είναι εδώ οι απόψεις του Τάνου (1987), που υποστηρίζει ότι στο ελληνικό σχολείο ο προφορικός λόγος δεν περιλαμβάνεται στους κύριους στόχους της εκπαίδευσης, αφού είναι έξω από τις επιδόσεις του μαθητή που αξιολογούνται στο σχολείο.

Αυτά που εκφράζουν προφορικά τα παιδιά είναι φυσικό να μπορούν να τα εκφράσουν και γραπτά πιο αποτελεσματικά. Προτού τα παιδιά αρχίσουν να γράφουν, πρέπει να ενθαρρυνθούν να ανιχνεύσουν και να απαριθμήσουν τι θα γράψουν. Η ενέργεια αυτή τα διευκολύνει πρώτο να διατυπώσουν τις απόψεις τους ευκολότερα, αφού θα έχουν διατυπώσει τα βασικά σημεία της γραπτής έκφρασής τους προφορικά, και δεύτερο να μπορέσουν να γράψουν τις σκέψεις τους σε σωστή σειρά.

Για το λόγο αυτό ως δάσκαλοι καλοδεχόμαστε τη γλώσσα που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι στο σχολείο, την εκτιμούμε και κτίζουμε πάνω σ' αυτή. Έχει αποδειχθεί ότι παιδιά τα οποία αισθάνονται ότι αξίζουν και είναι αποδεκτά από το κοινωνικό τους περιβάλλον γι' αυτό που είναι και για το πώς μιλούν — είναι πολύ πιο πιθανό να επιτύχουν στην καλλιέργεια της γλώσσας από τα παιδιά των οποίων η γλώσσα και η κουλτούρα υποβαθμίζονται (Good and Brophy 1980, Redfern and Edwards 1990).

Συνεπώς δεν πρέπει να κάνουμε τα παιδιά να αισθάνονται ότι η γλώσσα που έμαθαν στο σπίτι τους και στη γειτονιά τους είναι άσχημη, απαράδεκτη ή κακή. Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα είναι αναγκαίο να εξηγήσουμε στα παιδιά, ότι για λόγους κοινωνικούς έχει επικρατήσει η κοινή δημοτική γλώσσα, η γλώσσα θα μπορούσαμε να πούμε της Αθήνας. Όμως για τα μικρά παιδιά του δημοτικού σχολείου το ενδιαφέρον μας κυρίως πρέπει να επικεντρώνεται στο να τα ενθαρρύνουμε να μιλούν και να γράφουν χωρίς το φόβο της γλωσσικής προσβολής. Η τοπική διάλεκτος θεωρείται κακή μόνο γι' αυτούς που δεν γνωρίζουν και έχουν προκαταλήψεις (Mackay, Thomson and Schaub 1979).

Ο ρόλος του Δασκάλου

Συνεπώς ο δάσκαλος πρέπει να στηριχθεί στη γλώσσα που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι και πάνω σ' αυτή να οικοδομήσει τη διδασκαλία της περαιτέρω προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών του. Στο έργο αυτό έχει πολύπλευρο ρόλο: είναι παρατηρητής, καθοδηγητής, αναγνώστης, συμπαραστάτης και πρότυπο.

Δάσκαλος που δεν του αρέσει το γράψιμο θα μεταφέρει το μήνυμα στα παιδιά ότι το γράψιμο είναι μια ενέργεια δυσάρεστη και για το λόγο αυτό η ενέργεια αυτή πρέπει να αποφεύγεται.

Όμως, τα παιδιά θα μάθουν να γράφουν με ευχαρίστηση μόνον αν αυτός που τα διδάσκει αισθάνεται χαρά και ευχαρίστηση από το γράψιμο. Αν μερικοί δάσκαλοι δεν έχουν αυτά τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, τότε αυτό που ίσως πρέπει να κάνουν είναι να προσκαλέσουν ανθρώπους στην τάξη που διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Και όχι μόνον επαγγελματίες λογοτέχνες αλλά και άλλους που ασχολούνται με ενθουσιασμό με το γραπτό λόγο τέτοιους, όπως δημοσιογράφους, αθλητικούς συντάκτες, εκφωνητές κ.λ.π. (Smith 1983).

Αλλά μια άλλη λύση και μάλιστα πιο επιθυμητή είναι όλοι οι δάσκαλοι να γίνουν, τουλάχιστο σε ένα ανεκτό επίπεδο, ικανοί στο γράψιμο. Και για να γίνει αυτό δε χρειάζεται να καταφύγουν σε βιβλία-μεθόδους «Πώς να γράφω», επιπλέον αυτών που πρέπει να μελετήσουν για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης. Οι δάσκαλοι πρέπει να μάθουν να γράφουν με τον τρόπο που πρέπει να μάθουν τα παιδιά προσπαθώντας να γράφουν μαζί τους, να μοιράζονται τις δραστηριότητες της γραπτής έκφρασης και να νιώθουν χαρά και ευχαρίστηση γι' αυτό που έχουν γράψει (Smith 1983).

Μερικά παιδιά, όταν αρχίσουν να γράφουν, θα χρειαστούν βοήθεια, λόγου χάρη, στο πώς θα είναι καλύτερα να αρχίσουν ή στο πώς θα οργανώσουν το περιεχόμενο. Άλλα, ίσως σε οποιαδήποτε στιγμή που γράφουν ή όταν τελειώσει η εργασία τους, θα χρειασθούν βοήθεια για να την ξαναγράψουν.

Προτιμούμε να αφήνουμε τα παιδιά μόνα τους να διορθώσουν την πλοκή των προτάσεων, όταν διαβάζουν την εργασία τους, και να ασκηθούν ζωντανά στην κατάλληλη χρήση των σημείων στίξεως, παραγράφων, προτάσεων, ορθογραφικών λαθών, στίξεως, παραγράφων, προτάσεων, ορθογραφικών λαθών, επειδή οι ικανότητες αυτές διδάσκονται καλύτερα μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα και σκοπό για τα παιδιά και όχι ως ξεχωριστά μαθήματα (Βουγιούκα 1985, Lemlech 1984, Μπαμπινιώτη 1986, Torbe 1977, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 1991).

Το πρώτο βήμα για να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να βελτιώσουν την γραπτή τους έκφραση είναι να βεβαιωθούμε ότι κάθε φορά που αυτά ολοκληρώνουν κάποια εργασία, την διαβάζουν προσεκτικά προτού την παραδώσουν στο δάσκαλο. Αυτό θα τα οδηγήσει στο να εντοπίσουν τα περισσότερα λάθη τους, χωρίς να χρειαστεί ο δάσκαλος να τα διορθώσει. Πέστε στα παιδιά ότι πρέπει να διαβάσουν την εργασία τους σαν αναγνώστες και όχι σαν συντάκτες. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να εντοπίσουν κάποιες από τις αλλαγές που πρέπει να κάνουν (Department of Education and Science and Welsh Office 1988).

Για να βοηθήσουμε το παιδί να χρησιμοποιεί σωστότερα τη γλώσσα, πρέπει να το ενθαρρύνουμε να χρησιμοποιεί λέξεις ακριβούς περιεχομένου π.χ. ρήματα και επίθετα που εκφράζουν αυτό που θέλει. Επίσης, το στιλ του γραψιμάτος τους θα βελτιωθεί, αν τα βοηθήσουμε να μειώσουν τα πολλά «και» με το να χρησιμοποιούν δευτερεύουσες προτάσεις, να επαναλαμβάνουν λέξεις και φράσεις από πεζογραφήματα και ποιήματα που διάβασαν (Redfern and Edwar-

ds 1990) και να προσαρμόζουν το δικό τους γράψιμο στο επιλεγμένο κείμενο ενός συγγραφέα (Department of Education and Science and Welsh Office 1988). Φυσικά, δεν θα πούμε στα παιδιά ότι το κείμενό τους, δεν έχει συνοχή αλλά ότι αυτό μπορεί να βελτιωθεί, ακόμη περισσότερο, με τη χρήση των πιο πάνω τεχνικών (Nickolls, Bauers, Pettitt, Redgell, Seaman & Watson 1989).

Συνεπώς, πρέπει να ενθαρρύνουμε τα παιδιά από τα πρώτα σχολικά χρόνια, να αναλαμβάνουν υπευθυνότητες για το γράψιμό τους με το να αυτοδιορθώνουν τα γραπτά τους (Βουγιούκα 1989, Μπλούνα 1986, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 1984, Φασατάκη 1991), να τα διαβάζουν σε άλλους, να σκέπτονται και να συζητούν γι' αυτά με τους συμμαθητές τους ή με το δάσκαλο (Redfern and Edwards 1990, Τοκατλίδου 1986), να ασκούν κριτικό έλεγχο στα ατομικά και ομαδικά γραπτά (Δερβίση 1987), και να ξαναγράφουν, αν κρίνεται σκόπιμο, την εργασία τους (Department of Education and Science and Welsh Office 1988).

Φυσικά όλες οι πιο πάνω δραστηριότητες δεν είναι αναγκαίο ούτε δυνατό να γίνονται πάντοτε. Ο δάσκαλος θα επιλέξει τις δραστηριότητες αυτές που είναι αναγκαίες, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας του και τις συγκεκριμένες συνθήκες που διεξάγεται η διδασκαλία (Nickolls, Bauers, Pettitt, Redgell, Seaman & Seaman & Watson 1989).

Αξιολόγηση

Η ικανότητα του δασκάλου να αξιολογεί με κατανόηση το γραπτό και να ενθαρρύνει την προσπάθεια του μαθητή είναι πολύ σημαντική, επειδή δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού στη διερεύνηση και παρουσίαση των ιδεών (Adams and Pearce 1974).

Τα ενθαρρυντικά σχόλια είναι πολύ αποτελεσματικό όπλο για το δάσκαλο. Αντίθετα, αρνητικοί μέθοδοι διόρθωσης είναι πιθανόν να οδηγήσουν τα παιδιά σε στείρο και συσσωρευτικό γράψιμο. Οι μαθητές γρήγορα αντιλαμβάνονται τι αρέσει στο δάσκαλο και αποσκοπούν μόνο στο να ανταποκριθούν σ' αυτές τις προσδοκίες (Adams and Pearce 1974). Οι μαθητές βελτιώνονται όταν τους δίνεται η ευκαιρία να διατυπώσουν, να παρουσιάσουν και να αναμορφώσουν το σκεπτικό τους μέσα σε θετική και ενθαρρυντική ατμόσφαιρα, όπου τις δοκιμές στη χρήση της γλώσσας δεν τις αποδεχόμαστε μόνο αλλά και τις ενθαρρύνουμε (Department of Education and Science and Welsh Office 1988).

Για το λόγο αυτό σκόπιμο είναι η αξιολόγηση-διόρθωση που κάνουμε στις εργασίες των μαθητών, να μη χρησιμοποιεί λέξεις ή φράσεις που στιγματίζουν την εργασία του παιδιού, αλλά που τονίζουν τη θετική πλευρά της εργασίας και υποδεικνύουν τρόπους για βελτίωση των αδύνατων σημείων της γραπτής έκ-

φρασης. Η αντίδρασή μας πρέπει να δείχνει χαρά και ευχαρίστηση για το κείμενο του παιδιού. Γι' αυτό τα σχόλια που θα κάνουμε πρέπει να είναι θετικά για το τι μας αρέσει και γιατί μας αρέσει (Redfern and Edwards 1990).

Φυσικά για να επιτύχουμε αυτά πρέπει να διαβάζουμε προσεκτικά τα γραπτά των μαθητών, επειδή η προσεκτική ανάγνωση είναι ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσουμε τη διαδικασία της γραπτής τους έκφρασης. Άλλωστε η βιαστική ανάγνωση και η επιπόλαιη αξιολόγηση γρήγορα γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά (Britton et. al 1975). Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή χωρίς αυτή δεν υπάρχει ολοκληρωμένη διαδικασία αφομοίωσης της διδακτικής ύλης (Bek 1989, Μελά 1975d). Όμως, υπερβολική έμφαση στην αξιολόγηση ενθαρρύνει την τάση για στιγματισμό, ειδικά στην περίπτωση των μικρών παιδιών. Ας μη ξεχνούμε ότι σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι ο στιγματισμός των παιδιών, αλλά η βελτίωση των διδακτικών μας ικανοτήτων και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που θα αναπτύξουν τις μαθησιακές ικανότητες όλων των παιδιών (Redfern and Edwards 1990).

Συνεπώς δεν πρέπει να βάλουμε βαθμούς όταν αποσκοπούμε στην ανακάλυψη των ικανοτήτων των παιδιών στη γραπτή έκφραση, επειδή τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι δεν τα εξετάζουμε για να τους αποδείξουμε ότι δεν γνωρίζουν να γράφουν, αλλά για να τους βοηθήσουμε να γράφουν καλύτερα.

Στην περίπτωση που γίνεται χρήση αριθμητικής κλίμακας βαθμολογίας ή λεκτικού χαρακτηρισμού, τότε ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις αντικειμενικές και υποκειμενικές συνθήκες μάθησης των μαθητών του (Αβδάλη 1989). Στόχος του δεν πρέπει να είναι η βαθμολογία, αλλά η μετάδοση γνώσεων και η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Οι βαθμοί πρέπει να υπηρετούν τους σκοπούς της αγωγής και όχι να υπηρετούνται από αυτούς (Κασσωτάκη 1981).

Εξάλλου, ας μη ξεχνούμε ότι το να βάλουμε ένα βαθμό στα παιδιά π.χ. 8 και να προσθέσουμε και ένα σχόλιο π.χ. πολύ καλή εργασία, δε βοηθά το παιδί στη βελτίωσή του, επειδή δεν του εξηγούμε γιατί η εργασία του είναι πολύ καλή και τι πρέπει να κάνει για να γίνει καλύτερη. Είναι παράλογο να περιμένουμε από τα παιδιά να μαντέψουν γιατί ο δάσκαλός τους χαρακτήρισε την εργασία τους ως πολύ καλή (School Curriculum Development Committee 1989).

Ορθογραφικά λάθη

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι το περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης και όχι τα ορθογραφικά λάθη. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και το βάρος που δίνει στα στοιχεία της γραπτής

έκφρασης (περιεχόμενο, ορθογραφία και καθαρό γράψιμο) το Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας (Department of Education and Science and Welsh Office 1988), που είναι 70% για το περιεχόμενο, 20% για την ορθογραφία και 10% για το καλαίσθητο και ευανάγνωστο του γραπτού.

Δεν πρέπει τα ορθογραφικά λάθη να έχουν πρωτεύουσα θέση στη διόρθωση και να υποβαθμίζεται η αξία της σύνθεσης και του περιεχομένου της γραπτής έκφρασης. Έχει αποδειχθεί ότι ένα παιδί μπορεί να είναι αδύνατο στην ορθογραφία, αλλά να γράφει καλοδομημένες και ενδιαφέρουσες ιστορίες ή να είναι καλός στην ορθογραφία, αλλά να γράφει ιστορίες ανιαρές και χωρίς δομή (Department of Education and Science and Welsh Office 1988, 1989).

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι τα ορθογραφικά στοιχεία και τα σημεία στίξεως είναι επιφανειακά γνωρίσματα της γραπτής έκφρασης και συνεπώς παρακαλούν τη διαδικασία της σύνθεσης. Συνεπώς, στην ορθογραφία και στα σημεία στίξεως θα δώσουμε προσοχή στο τέλος της εργασίας του παιδιού και ειδικά, όταν η εργασία πρόκειται να δημοσιευθεί ή να κοινοποιηθεί (Redfern and Edwards 1990). Όταν πρόκειται για μικρά παιδιά, τότε ο δάσκαλος μπορεί να κάνει όλες τις διορθώσεις για τη δημοσίευση των εργασιών τους. Σταδιακά, καθώς αναπτύσσονται οι δεξιότητες και η αυτοπεποίθηση του παιδιού, μπορούν τα ίδια τα παιδιά συνεργαζόμενα να αναλάβουν τις διορθώσεις με την καθοδήγηση του δασκάλου (Redfern and Edwards 1990).

Στόχος της διόρθωσης πρέπει να είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση (Department of Education and Science and the Welsh office 1988, 1989). Δουλειά του δασκάλου δεν είναι να διορθώνει τα λάθη που έχουν κάνει τα παιδιά, αλλά να τα βοηθήσει να μη ξανακάνουν τα ίδια λάθη (Torbe 1977).

Η πιο σημαντική αλλαγή στη διδασκαλία της ορθογραφίας τα τελευταία χρόνια, είναι η διαπίστωση ότι οι ορθογραφικές δεξιότητες είναι μια συνεχής αναπτυξιακή διαδικασία και ότι προσπάθειες να εξασφαλίσουμε το γράψιμο των παιδιών να είναι σωστό από τις πρώτες μέρες, μπορεί να οδηγήσουν σε αντίθετα αποτελέσματα (Redfern and Edwards 1990). Εξάλλου, η απλή διόρθωση των λαθών από το δάσκαλο μπορεί να οδηγήσει σε μηχανική διαδικασία, με αποτέλεσμα να χάσει την αξία της τόσο για το δάσκαλο όσο και για το μαθητή (Department of Education and Science the Welsh office 1988). Όλα αυτά δε σημαίνουν ότι δε θα εκμεταλλευόμαστε τις ευκαιρίες που θα μας δώσει το γραπτό του παιδιού, επειδή από αυτό θα καταλάβουμε ποια ορθογραφικά ή γραμματικά σημεία χρειάζονται ιδιαίτερης προσοχής.

Στο σημείο αυτό πρέπει να ειπωθεί ότι στα πρώτα γραπτά των παιδιών παρατηρούνται λάθη στην ορθογραφία και στη σύνθεση, επειδή τα παιδιά διαμορφώνουν δικούς τους κανόνες του γραπτού λόγου. Έτσι, τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών συχνά φανερώνουν κατανόηση γραμματικών κανόνων που όμως, στην περίπτωση των ορθογραφικών αυτών σφαλμάτων, οι κανόνες αυτοί

δεν ισχύουν. Συνεπώς, τέτοια σφάλματα πρέπει να θεωρούνται από το δάσκαλο ως αρχική επιτυχία και γι' αυτό πρέπει να ενθαρρύνονται τα παιδιά στη χρήση νέων λέξεων, χωρίς υπερβολική εξάρτηση από το δάσκαλο (Department of Education and Science and the Welsh Office 1988). Τα παιδιά θυμούνται καλύτερα εκείνες τις λέξεις που χρησιμοποιούν στο περιεχόμενο της γραπτής έκφρασής τους. Αν αυτά αποφεύγουν τη χρήση νέων λέξεων που δεν γνωρίζουν την ορθογραφία τους, τότε αντί να πειραματίζονται στη χρήση αυτών των λέξεων, συνηθίζουν να εξαρτώνται από το δάσκαλο και όχι από το δικό τους σύστημα εμπειριών (Nickols, Bauers, Pettit, Redgell, Seaman and Watson 1989).

Συνεπώς, πρέπει να βρεθούν κάποιες μέθοδοι με τις οποίες τα παιδιά, με όσο το δυνατό λιγότερη απόσπαση της προσοχής τους από το δημιουργικό γράψιμο, θα ενημερώνονται με τη σωστή ορθογραφία. Λεξικά για την τάξη ή για κάθε μαθητή βοηθούν αποτελεσματικά στην επίτευξη αυτού του σκοπού.

Μερικοί δάσκαλοι υπογραμμίζουν τις ανορθόγραφες λέξεις και ζητούν από τα παιδιά να τις διορθώσουν. Πολλά ορθογραφικά λάθη οφείλονται σε απροσεξίες των παιδιών και έτσι αυτά τα διορθώνουν εύκολα. Όσα όμως δεν γνωρίζουν, πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν λεξικό. Μάλιστα η χρήση του λεξικού μπορεί να συνδυαστεί με τη χρήση της μεθόδου κοίταξε - σκέπασε - γράψε - έλεγξε. Φυσικά για να γίνει αυτό, τα παιδιά πρέπει να έχουν διδαχθεί πώς να χρησιμοποιούν το λεξικό. Αντίθετα η μέθοδος του «γράψε το τρεις φορές για να το μάθεις» πρέπει να αποφεύγεται, επειδή θεωρείται αναποτελεσματική, αφού δεν συμμετέχει στη διαδικασία αυτή η οπτική μνήμη (Torbe 1977). Αντί αυτής, ο δάσκαλος πρέπει να ενδιαφέρεται για την ποιότητα και όχι για την ποσότητα των λαθών (Peters 1985). Δηλαδή ο δάσκαλος πρέπει να επιλέγει τις λέξεις που θα διορθωθούν και θα διδαχθούν, σε συσχέτισμό με τον τρόπο που το παιδί αναπτύσσει τις ορθογραφικές του ικανότητες και να εντοπίζει την προσοχή του παιδιού στο λανθασμένο σημείο της λέξης.

Αναθεώρηση - Ξαναγράψιμο

Πρέπει να τονιστεί ότι έργο του δασκάλου είναι να δημιουργήσει ισχυρά κίνητρα στο παιδί για να αναθεωρήσει και να ξαναγράψει την εργασία του, επειδή έτσι θα μπορέσει ο μαθητής να βελτιώσει αποτελεσματικά τη γραπτή του έκφραση (Department of Education and Science and the Welsh Office 1988), Lemclech 1984, Redfern and Edwards 1990). Παραδόξως το σημερινό σχολείο δίνει λίγη προσοχή στις δεξιότητες της αναθεώρησης και ξαναγραφής.

Για να μιήσουμε τα παιδιά στην ιδέα της διόρθωσης και αναθεώρησης της γραπτής εργασίας τους, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια εργασία που έγινε

από ένα παιδί μέσα στην τάξη (Δελμούζου 1950, Παπαμαύρου 1933, Wray 1990), αφού πρώτα ζητήσουμε την άδεια του παιδιού. Αν εκδηλωθεί απροθυμία από τα παιδιά, πρέπει να διαβάσουμε τη δική μας εργασία για να σπάσουμε τον πάγο (Redfern and Edwards 1990).

Διαβάζουμε την εργασία του μαθητή δυνατά σε όλη τη τάξη. Τονίζουμε ότι η εργασία αυτή είναι καλή, αλλά στη συνέχεια ενθαρρύνουμε τους μαθητές να σκεφθούν άλλους τρόπους με τους οποίους η εργασία αυτή μπορεί να γίνει ακόμη καλύτερη. Καθιερώνουμε κανόνα ότι όποιος κάνει κριτική πρέπει, επίσης, να λέει και πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η εργασία αυτή (Wray 1990). Χρειάζεται να εξηγήουμε στα παιδιά ότι πρέπει να είναι εποικοδομητικά στις παρατηρήσεις τους. Όταν βρίσκουν λάθη πρέπει να προτείνουν τρόπους καλύτερευσης.

Μπορούμε να αρχίσουμε ρωτώντας τα παιδιά να σκεφθούν τι άλλο ο συντάκτης της εργασίας θα μπορούσε να γράψει: άλλα επιπλέον γεγονότα, άλλες περιγραφές και ό,τι άλλες πληροφορίες χρειάζονται. Στη συνέχεια μπορούμε να ρωτήσουμε τα παιδιά να πουν αν υπάρχει κάτι που θα μπορούσαμε να αφαιρέσουμε. Ακόμη μπορούμε να ρωτήσουμε αν ο συντάκτης τα έχει γράψει όλα με σωστή σειρά ή αν η εργασία του μαθητή θα ήταν καλύτερη αν είχε γραφτεί με διαφορετική σειρά. Στο τέλος η προσοχή της τάξης μπορεί να κατευθυνθεί στη δομή του γραπτού. Είναι καλή η αρχή, το κύριο μέρος και το τέλος; Είναι φανταστική ή πραγματική ιστορία; Παρουσιάζει ενδιαφέρον και γιατί; Είναι εκτός θέματος; Οι προτάσεις συνδέονται σωστά; Τοποθετούνται σωστά τα σημεία στίξης; Είναι καλός ο τίτλος; (Department of Education and Science and the Welsh Office 1988, Lemlech 1984, Redfern and Edwards 1990, Wray 1990). Φυσικά ούτε χρειάζεται ούτε πρέπει όλες οι εργασίες των μαθητών να αναθεωρούνται και να ξαναγράφονται. Όμως, η αναθεώρηση και ξαναγραφή είναι σπουδαία στο να κατανοήσει το παιδί ότι το γράψιμο είναι μια συνεχής διαδικασία (Redfern and Edwards 1990) και όχι εντελώς διαμορφωμένο από τη στιγμή που το γράφουμε, αλλά μπορεί να αλλαχθεί και να βελτιωθεί (Wray 1990).

Αφού κατανοήσουν τα παιδιά την ιδέα της προφορικής διόρθωσης, είτε συζητώντας ατομικά με το δάσκαλο ή με τη συμμετοχή όλης της τάξης, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αντίγραφα των γραπτών εργασιών τους, για να μπορέσουν να τα μελετήσουν μόνα τους και να δουν τα αποτελέσματα των αλλαγών. Μπορούμε να χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες, στις οποίες θα δώσουμε από ένα αντίγραφο της ίδιας εργασίας ενός συμμαθητή τους (το αντίγραφο αυτό μπορούμε να το δώσουμε διορθωμένο και δακτυλογραφημένο, ώστε να μην υπάρχουν ορθογραφικά λάθη, αλλά να προσέξουν περισσότερο στο τι γράφουν από το πώς το γράφουν (Department of Education and Science and the Welsh Office 1988, Wray 1990). Στη συνέχεια οι ομάδες πρέπει να ενημερω-

σουν το παιδί για τα αποτελέσματα του διαλόγου τους. Το παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να κάνει χρήση των συμβουλών τους, πρέπει να έχει τον τελευταίο λόγο (Wgay 1990).

Ίσως είναι καλή ιδέα να πούμε στο παιδί ότι περιμένουμε με χαρά την επόμενη εργασία του και να κρατούμε σημειώσεις για τα παιδιά που θα χρειαστούν βοήθεια στο επόμενο μάθημα. Εναλλακτικά μπορούμε να διορθώσουμε εμείς τις εργασίες των μαθητών και να καταγράψουμε τα συνήθη λάθη για μελλοντική διδασκαλία. Λόγου χάρη, μπορεί ο δάσκαλος όταν θα δώσει τα τετράδια πίσω στους μαθητές να κάνει γενικές παρατηρήσεις για τα ορθογραφικά λάθη τέτοια όπως «μερικοί έκαναν αυτό το λάθος, ενώ άλλοι έκαναν εκείνο το λάθος». Τα λάθη αυτά πρέπει να διορθωθούν από τους ίδιους τους μαθητές. Στην περίπτωση που αδυνατούν μπορεί να τα βοηθήσει ή να τα διορθώσει ο δάσκαλος (Παπαμαύρου 1933, Redfern and Edwards 1990, Τσαγκιά 1949).

Όμως, ποτέ δεν πρέπει η διόρθωση αυτή να γίνεται με κόκκινο μελάνι, επειδή αυτό έχει συνδεθεί με τη τιμωρία και δημιουργεί αρνητικό αυτοσυναισθημα για την ικανότητα του παιδιού στην ορθογραφία. Το παιδί πρέπει να πιστεύει στις ορθογραφικές του ικανότητες για να μπορέσει να τις βελτιώσει.

Η δημιουργία θετικού αυτοσυναισθήματος των παιδιών για τις ορθογραφικές τους ικανότητες είναι πολύ σπουδαία υπόθεση. Μια σωστή μέθοδος ανακουφίζει τους δασκάλους και μαθητές από το άγχος καθώς οι μαθητές σταδιακά μαθαίνουν τους ορθογραφικά αποδεκτούς τύπους. Ενθάρρυνση των μαθητών για τα μικρολάθη τους θα τους βοηθήσει να προσέχουν περισσότερο την πρόδο τους παρά τις αδυναμίες τους (Redfern and Edwards 1990). Σε αυτό θα βοηθήσει και αν ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αναθεωρούν, να επαναδιατυπώνουν και να ξαναγράφουν τις εργασίες τους με στόχο τη βελτίωσή τους. Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι όταν τα παιδιά ξαναγράφουν την εργασία τους είναι εύκολο να μπερδευθούν και να δυσκολεύονται να δουν τις αλλαγές. Για να αποφύγουμε αυτές τις δυσκολίες, λέμε στα παιδιά να γράφουν γραμμή παρά γραμμή. Έτσι θα υπάρχει χώρος για τη διόρθωση. Φυσικά τα τετράδια αυτά θα φαίνονται ακατάστατα. Όμως, είναι καλά αποδεικτικά στοιχεία για τη σκληρή προσπάθεια που έκαναν τα παιδιά για να βελτιωθούν. Έτσι δεν πρέπει να τα κρύβουμε, αλλά να τα δείχνουμε στους γονείς στις συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων (Wgay 1990).

Κοινοποίηση - Δημοσίευση

Τα παιδιά θα αναθεωρήσουν και θα ξαναγράφουν τις εργασίες τους με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή όταν γνωρίζουν ότι αυτά που γράφουν θα

διαβαστούν από κάποιον. Έτσι μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να γράψουν κάτι για μικρότερα παιδιά (Nicholls, Bauers, Pettitt, Redgell, Seaman and Watson 1989) ή να τους πούμε ότι η εργασία τους θα δημοσιευθεί. Η δημοσίευση είναι απαραίτητη διαδικασία για να κάνουμε ικανά τα παιδιά να βλέπουν τους εαυτούς τους σαν συγγραφείς που έχουν πολλούς αναγνώστες. Για πολλά παιδιά αυτό είναι ένα πραγματικό κίνητρο για να γράψουν. Έτσι μπορούμε να καθιερώσουμε τα παρακάτω βιβλία α) Βιβλίο ατομικών ιστοριών, β) Βιβλίο ιστοριών όλης της τάξης, γ) Ανθολογία ποιημάτων (Redfern and Edwards 1990) και δ) Βιβλίο ατομικών παρατηρήσεων (Μελά 1976β).

Φυσικά, δεν είναι κατάλληλες για δημοσίευση όλες οι εργασίες των μαθητών και αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από τα παιδιά. Εργασία που αρχίζει να γίνεται βαρετή στα παιδιά ή, έστω και μετά από κάποιες προσπάθειες, δεν φαίνεται κατάλληλη, πρέπει να συνεχιστεί μέχρι εκεί που θέλουν τα παιδιά. Όμως, πρέπει να ενθαρρύνουμε αυτές που υπόσχονται ότι θα είναι αξιόλογες. Πρέπει ακόμα να κάνουμε κατανοητό στα παιδιά ότι καλή γραπτή έκφραση δεν γράφεται με την πρώτη προσπάθεια, επειδή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία περνά από διάφορα στάδια «σύνθεσης» και «μεταγραφής» μέχρις ότου είναι κατάλληλη για δημοσίευση. Ακόμη και οι πιο φημισμένοι λογοτέχνες δεν γράφουν τα κείμενά τους με την πρώτη προσπάθεια.

Ανακεφαλαίωση

Η γραπτή έκφραση απαιτεί συνεχή και συστηματική προσπάθεια για τη βελτίωσή της. Η γραπτή έκφραση των μαθητών βελτιώνεται όταν ο δάσκαλος είναι σταθερός και συστηματικός στη διδασκαλία του και όταν δημιουργεί ασφαλείς και ενθαρρυντικές συνθήκες και μεθόδους μάθησης. Αυτό φαίνεται από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει το θέμα, από την καλλιέργεια του γραπτού λόγου πάνω στον προφορικό, από το σεβασμό που έχει για τη γλώσσα του τόπου των παιδιών, από τη βοήθεια που προσφέρει στα παιδιά κατά την ώρα της γραπτής έκφρασης, από το ενδιαφέρον που έχει και τις ικανότητες που διαθέτει για τη γραπτή του έκφραση, από τις θετικές στάσεις που έχει καλλιεργήσει στους μαθητές του για τη γραπτή τους έκφραση και αυτής των συμμαθητών τους, από την επικέντρωση της προσοχής του και αυτής των μαθητών του περισσότερο στο περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης και λιγότερο στα ορθογραφικά λάθη, από τον τρόπο που ενθαρρύνει τα παιδιά στο να αυτοδιορθώνουν, να πειραματίζονται με τη χρήση νέων λέξεων, να επαναδιατυπώνουν τις σκέψεις τους, να κοινοποιούν και να δημοσιεύουν τις εργασίες τους. Ας μη ξεχνούμε ότι η διόρθωση πρέπει να αποσκοπεί στο να ακούσουμε με ευαισθησία αυτό που έγραψαν τα παιδιά, για να μπορέσουμε έτσι να τα βοηθήσουμε απο-

τελεσματικά στη βελτίωση της γραπτής έκφρασής τους. Πρέπει να πετύχουμε στο να βοηθήσουμε τα παιδιά να θεωρούν το γράψιμο εργασία αμειβόμενη και ευχάριστη.

Φυσικά, όσα αναπτύξαμε στην εργασία αυτή δεν καλύπτουν πλήρως το αντικείμενο της διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης. Οι προσωπικές μας προτιμήσεις ίσως είναι φανερές σε κάθε σελίδα. Αυτά, όμως, που αναπτύξαμε πιστεύουμε ότι θα φανούν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της γραπτής έκφρασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί είναι Αναγκαίοι*; Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.
- Adams, A. and Pearce, J. (1974). *Every English Teacher*. Oxford, Oxford University Press.
- Beard, R. (1988). *Children's Writing in the Primary School*. London, Edward Arnold.
- Βεκ, Χ. (1989). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.
- Βουγιούκα, Α. (1981). *Το Γλωσσικό Μάθημα*, Αθήνα, Νικόδημος.
- Βουγιούκα, Α. (1985). «Τα νέα προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Ειδική Έκδοση*, τ. 6, 7-76, Αθήνα, ΔΟΕ.
- Βουγιούκα, Α. (1989). «Αξιολόγηση, διόρθωση και βαθμολογία», *Εκπαιδευτικά*, τ. 16, 93-105.
- Britton, A. et al (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Basingstoke, England: MacMillan.
- Δελμούζου, Α. (1950). *Το κρυφό Σχολείο*, Αθήνα, Γαλλικό Ινστιτούτο.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1988). *English for Ages 5 to 11*, London, HMSO.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1989). *English for Ages 5 to 16*, London: HMSO.
- Δερβίση, Σ. (1987). *Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας -Μάθησης*, Θεσσαλονίκη, Ο Συγγραφέας.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1980). *Educational Psychology (2nd Edition)*, London, Holt Rinehart and Winston.
- Κασσωτάκη, Μ. (1981). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Lemlech, J. K. (1984). *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School*, New York: MacMillan Publishing Company.
- MacKay, D., Thompson, B. and Schaub, P. (1979). *Breakthrough to Literacy, Teacher's Manual (2nd Edition)* London, Longman, for the Schools Council.
- Μελά Δ. (1975α). «Ένα όργανο που βοηθεί στην αξιολόγηση της γραπτής εκφράσεως», *Διαλέξεις*, τ. 20, 123-126.
- Μελά Δ. (1975β). «Υποδείξεις για τη βελτίωση ορισμένων σφαλμάτων που παρατηρούνται στις γραπτές εκθέσεις», *Διαλέξεις*, τ. 21, 234-240.
- Μπαμπινιώτη, Γ. (1987). *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, Ο Συγγραφέας.
- Μπλούνα, Θ. (1986). «Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο» *Εκπαιδευτικά*, τ. 2, 100-107.
- Nicholls, J., Bauers, A., Pettitt, D., Redgell, V., Seaman, E. & Watson, G. (1989). *Begining Writing*, Milton Keynes, England: Open University Press.
- Νταρίλλη, Δ. (1990). «Το σύγχρονο γλωσσικό μας πρόβλημα», *Γλώσσα*, τ. 24, 59-70.
- Παπαμαύρου, Μ. (1933). *Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, Αθήνα: ΔΟΕ.

- Papastamatis, A. (1988). *Teaching Styles of Greek Primary School Teachers*. Unpublished, Ph. D. thesis University of Manchester.
- Παπασταμάτη, Α. (1990). «Σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση της ανάγνωσης», *Γλώσσα*, τ. 23, 62-73.
- Peters, M. (1985). *Spelling: Caught or Taught*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Πόρποδα, Κ. Δ. (1983). «Η ανάγνωση» *Γλώσσα*, τ. 3, 25-35.
- Redfern, A. and Edwards, V. (1990). *Young Authors at Work Writing 3-11*, Reading and Language Information Centre University of Reading.
- Sassoon, R. (1989). *Children's Handwriting*, London: Thames and Hudson.
- School Curriculum Development Committee (1989). *Responding to and Assessing Writing*. The National Writing Project, Walton-on-Thames, England: Nelson.
- Smith, F. (1983). *Essays into Literacy*, London: Heineman.
- Τάνου, Χ. Γ. (1987). «Προφορικός λόγος. Ο παραμελημένος της εκπαίδευσης», *Γλώσσα*, τ. 13, 64-71.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζώντανών Γλωσσών (Έκδοση Β')* Αθήνα, Οδυσσεύς.
- Torbe, M. (1977). *Teaching Spelling*, Fast Grinstead, England: WardLock Educational.
- Τσαγιά, Τ. (1949). *Η διδακτική των Εκθέσεων*, Αθήνα, Αλικιώτης & Υιοί.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1984). *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, Ε' Τάξη*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1991). *Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Γραμματικής στις τάξεις Ε' και ΣΤ'*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Φασατάκη, Ν. (1991). «Το σκέπτομαι και γράφω». *Σχολείο και Ζωή*, τ. 2, 70-74.
- Wray, D. (1990). *Bright Ideas - Writing* Leamington spa, Warkshire, England, Scholastic Publications.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. N. F. Gronlund - M. Dedesse, Η αξιολόγηση, μετ. Ειρ. Μαρίνη
2. Κ. Ν. Παπανικολάου, Ανθρωπιστικές μελέτες II.
3. Κ. Ν. Παπανικολάου, Εισαγωγή στο έργο του Δημοσθένη
4. Φ. Κ. Βώρου, Η διδασκαλία της αρχαίας Γραμματείας
5. Φ. Κ. Βώρου, Δοκίμια εισαγωγής στην νεότερη και σύγχρονη ιστορία.
6. Αριστ. Δουλαβέρα, Ειδολογική κατάταξη των περιεχομένων της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
7. Χρ. Μιχαλοπούλου-Βεΐκου (επιμ.) Η διδασκαλία της Κοινωνολογίας στην Μ.Ε.
8. Κ. Ν. Παπανικολάου, Εμείς και οι αρχαίοι
9. Ι. Ν. Μπασλή, Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση
10. Χρ. Α. Παπαρίζου, Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό

Προσφέρθηκαν δωρεάν στους συνδρομητές

Η γλώσσα έχει ως στόχο της την ευρύτερη, αλλά πιο πολύ τη
σχολική γλωσσική παιδεία.



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Συγχρονία-διαχρονία
- Φωνητική-φωνολογία-μορφολογία-σύνταξη-σημασιολογία.
- Κοινωνιογλωσσολογία. Διαφοροποίηση γλωσσικών επιπέδων σύμφωνα με την κοινωνική διαστρωμάτωση.
- Οριζόντια γλωσσική διαφοροποίηση. Κοινή και διάλεκτοι της νέας ελληνικής.
- Γλωσσικός κώδικας, νόρμα, χρήση. Λειτουργία. Δομή.
- Νεότερες απόψεις για την περιγραφή και ανάλυση της γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση και εφαρμογή τους στη σχολική πράξη.
- Διδασκαλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαι-
δευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Ιανουάριο 1993

Φωτοσύνθεση: «Περεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.92.29

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

ΜΙΧΑΗΛ Π. ΓΡΗΓΟΡΗΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ
1ος ΟΡΟΦΟΣ • ΣΟΛΩΝΟΣ 102 • 10680 ΑΘΗΝΑ • ΤΗΛ: 3626646

δρχ. 500