

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 39  
Νοέμβριος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669  
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Καινοτομία στην Εκπαίδευση



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 39

*Πάτρα, Νοέμβριος 2018*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 98, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

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

**Γραμματεία:**

*Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*  
*Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών*

**Copyright ©:**

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

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

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

# Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambriini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

*Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσης Ναπολέον, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια)**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Δημάκος Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

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

**Κεδράκα Κατερίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

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

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μουσένα Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Λήδα**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Ροφούζου Αιμιλία**, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

**Σάλμοντ Ελευθερία**, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

**Τουρτούρας Χρήστος**, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

**Τσεμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

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

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

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

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

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

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

# Περιεχόμενα

<b>Κ. Π. Καβάφης, απόπειρες ερμηνευτικής προσέγγισης: «Θερμοπύλες», «Περιμένοντας τούς βαρβάρους», «Τρῶες»</b>	<b>7</b>
<i>Καλαφίτης Γεώργιος</i>	
<b>Αναπαραστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο και η διδακτική της αξιοποίηση στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης: Μια μελέτη περίπτωσης</b>	<b>27</b>
<i>Μαργαρώνη Μαίρη</i>	
<b>Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε 11χρονα παιδιά μέσα από πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης</b>	<b>57</b>
<i>Σουσαμίδου Αικατερίνη</i>	
<b>Σχολικός εκφοβισμός μεταξύ μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικής ανάπτυξης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών</b>	<b>75</b>
<i>Παπαδόπουλος Αντώνιος</i>	





# Καλαφίκης Γεώργιος

## Κ. Π. Καβάφης, απόπειρες ερμηνευτικής προσέγγισης: «Θερμοπύλες», «Περιμένοντας τούς βαρβάρους», «Τρῶες»

### Περίληψη

Ο Κ.Π. Καβάφης υπήρξε ένας από τους κορυφαίους Νεοέλληνες ποιητές. Γέννημα-θρέμμα της Αλεξάνδρειας, ο ποιητής έζησε σε μια πόλη που συνιστούσε εκείνη την εποχή γόνιμο «χωνευτήρι» λαών και πολιτισμών. Η - μεστή ελληνικής κληρονομιάς - Αλεξάνδρεια αποτέλεσε, λοιπόν, τον «καμβά» των ποιημάτων του, κυρίως των επονομαζόμενων «ιστορικών» ποιημάτων του. Ο Καβάφης «εσωτερικευσε» στα ποιήματά του με πρωτότυπο και μοναδικό τρόπο τον «κοσμοπολιτισμό» που είτε έζησε (κατά τον 19<sup>ο</sup>/20<sup>ο</sup> αιώνα) ο ίδιος, είτε μελέτησε (δηλαδή την ελληνιστική και ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα). Έτσι, ο ποιητής κατόρθωσε να διαπλάσει συμβολισμούς και να εκπέμψει νοήματα με πανανθρώπινη χροιά και διαχρονική αξία, όπως θα διαπιστώσουμε σε τρία συγκεκριμένα ποιήματά του, στις «Θερμοπύλες», στο «Περιμένοντας τούς βαρβάρους», και στους «Τρῶες», όπου τα μηνύματα συμπυκνώνονται αριστοτεχνικά ειδικά προς την «εκπνοή» τους. Σε αυτά αντανακλάται ένα αίσθημα απαισιοδοξίας και ματαιότητας, που εκφράζεται συχνά με τη χρήση ειρωνικής γλώσσας.

**Λέξεις-κλειδιά:** ποίηση, Κ.Π. Καβάφης, συμβολισμός, κίνημα της παρακμής, ειρωνεία, βούληση (ελεύθερη, εκούσια), απαισιοδοξία.

### **C. P. Kavafy. An Interpretive Approach: “Thermopylae”, “Waiting for the Barbarians”, “Trojans”**

#### **Abstract**

C.P. Cavafy stands among the great Greek poets of modern times. He was born at Alexandria, Egypt, in 1863, being the last son of a well-off family originating from Constantinople. Alexandria, a city abounding in Greek heritage, formed the “canvas” for Cavafy’s poems, especially for his so-called “historical” poems. Indeed, Cavafy is to be praised, for he managed in a uniquely intricate manner to “adopt” in his poetry the “cosmopolitanism”, which he either experienced (during the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries) or studied (i.e. the Hellenistic and the Greco-Roman Antiquity). In this way, the poet succeeded in forming symbolisms and transmitting meanings of timeless value. In the “Thermopylae”, “Waiting for the Barbarians”, and the “Trojans”, one may notice that the inner core, the essence, of those poems is masterfully and superbly concentrated towards the end, reflecting though a sense of pessimism and futility, often expressed with irony.

**Keywords:** poetry, C.P. Kavafy, symbolism, decadent movement, irony, will (free, voluntary), pessimism.

#### **1. Εισαγωγή στη ζωή, στο έργο, και στο πνεύμα των ποιημάτων του Καβάφη**

Ο ποιητής Κ.Π. Καβάφης γεννήθηκε στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου το 1863 από ευκατάστατους Κωνσταντινουπολίτες γονείς. Ήταν «γέννημα-θρέμμα» λοιπόν του Ελληνισμού της καθ’ ημάς Ανατολής που διήγε τότε την ύστατη αναγέννηση και ανθηρή πράγματι ακμή. Ο Καβάφης έζησε μέχρι τον θάνατό του το 1933 κυρίως στην κοσμοπολίτικη Αλεξάνδρεια, εκτός από δύο περιόδους, οπότε μετόικησε οικογενειακώς πρώτα στην Αγγλία (1872-1877) και αργότερα στην Κωνσταντινούπολη (1882-1885)<sup>1</sup>. Ειδικά, η Αλεξάνδρεια

---

1 Γενικά για τη ζωή και το έργο του Καβάφη βλ. Πολίτης, Λ. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: Καβάφης, Σικελιανός. *Η ποίηση ως τα 1930*: Κ. Π. Καβάφης, σ.σ. 227-228. – Σαββίδης, Μ., Βιογραφία. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/bio.asp> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (στο εξής: Κ.Ε.Γ.), Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: Διδασκαλία - Εκπαίδευση: Πρόσωπα και θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: ψηφιακά στιγμιότυπα: Λημματολόγιο > Ρεύματα / κινήματα > Συμβολισμός > Καβάφης Κ.Π., επιμ. Β. Βασιλειάδης - Κ. Δημοπούλου - Φ. Παππάς, 2012, όπου παραπομπές σε σύγχρονα κείμενα λογοτεχνικής κριτικής, στα οποία αναλύονται επίσης πτυχές των επιρροών και του ύφους της καβαφικής ποίησης. Στο: <http://www.greek-language.gr/digitalResources/>

με την πλούσια και διαχρονική ελληνική κληρονομιά και παρουσία αποτέλεσε τον κύριο «καμβά» των ποιημάτων του, ιδίως μάλιστα των επονομαζόμενων «ιστορικών» ποιημάτων του.

Φέτος, το 2018, συμπληρώνονται 155 χρόνια από τη γέννηση και 85 από τον θάνατο του Αλεξανδρινού ποιητή Κωνσταντίνου Π. Καβάφη. Διπλή, λοιπόν, αφορμή για μελέτες αφιερωμένες στη μνήμη και στο έργο ενός από τους κορυφαίους Νεοέλληνες ποιητές. Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να εκθέσει σχόλια και σκέψεις πάνω σε τρία ενδιαφέροντα και επίκαιρα ποιήματα, συγκεκριμένα τις «Θερμοπόλες», το «Περιμένοντας τούς βαρβάρους» και τους «Τρῶες». Και τα τρία αυτά ποιήματα μοιράζονται κάτι κοινό: ο κεντρικός πυρήνας του νοήματός τους βρίσκεται προς το τέλος, όπου συγκεράζονται ως συμπέρασμα ή συμπεράσματα όλα τα προκείμενα. Η προσέγγιση αυτή αποτελούσε προσφιλή τεχνική του Καβάφη, διότι με τη μέθοδο αυτή έδινε μία «κύκλια» μορφή στα ποιήματά του, ενισχύοντας παράλληλα την εγγενή σε αυτά διακειμενικότητα. Την ίδια στιγμή, ο ποιητής δημιουργούσε τεχνηέντως την ψευδαίσθηση μιας «εσωτερικής συνομιλίας» που προσέδιδε δραματικότητα στη διαπραγμάτευση των εξ ορισμού «πεζών» ποιημάτων του<sup>2</sup>.

---

[literature/education/literature\\_history/search.html?details=118](http://literature/education/literature_history/search.html?details=118) (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Κ.Ε.Γ., Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές: Κωνσταντίνος Καβάφης > Για τη ζωή και το έργο του > Χρονολόγιο, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2012, 2014, 2017 (στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/timeline.html?cnd\\_id=9](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/timeline.html?cnd_id=9)) και > Εργοβιογραφικό, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2013. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/biography.html?cnd\\_id=9#content](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/biography.html?cnd_id=9#content) (προσπελάστηκε στις 13/04/2018).

2 Για τις αφηγηματικές τεχνικές και την τεχντροπία του Καβάφη βλ. Δημαράς, Κ. Θ. (1932, 1992), Μερικές πηγές της καθαφικής τέχνης. *Σύμμικτα Γ'* (1932), επανέκδ. Αθήνα: Γνώση, 1992. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=2> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Δημαράς, Κ. Θ. (1933, 1992), Η “ηθοποιία” του Καβάφη. *Σύμμικτα Γ'* (1933), επανέκδ. Αθήνα: Γνώση, 1992. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=3> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Πολίτης, Λ. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: Καβάφης, Σικελιανός. Η ποίηση ως τα 1930: Κ. Π. Καβάφης, σ. 232. – Κ.Ε.Γ., Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές: Κωνσταντίνος Καβάφης > Για τη ζωή και το έργο του > Εργοβιογραφικό, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2013, όπου σύγχρονη παρουσίαση και παρατηρήσεις πάνω στην εξέλιξη του συνόλου του καθαφικού έργου με χρήσιμες παραπομπές σε σχολιαστές. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/biography.html?cnd\\_id=9#content](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/biography.html?cnd_id=9#content) (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). Για τις δημοσιεύσεις και τις εκδόσεις όλων των κειμένων του Καβάφη (ποιημάτων, πεζών και αλληλογραφίας) βλ. Κ.Ε.Γ., Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές: Κωνσταντίνος Καβάφης, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2012, 2016. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html?cnd\\_id=9](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html?cnd_id=9) (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). Τα 154 «αναγνωρισμένα» ποιήματα του Καβάφη είναι δημοσιευμένα στη δίτομη συλλογή Κ. Π. Καβάφης, *Τα Ποιήματα Α' (1897-1918) και Β' (1919-1933)*, επιμ. Γ. Π. Σαββίδης, Αθήνα: Ίκαρος 1991, τα τρία που προσεγγίζουμε ερμηνευτικά βρίσκονται στον πρώτο τόμο. Το 2015 εκδόθηκε το σύνολο του έργου Κ. Π. Καβάφης, *Τα Ποιήματα. Δημοσιευμένα: Αναγνωρισμένα και Αποκρηγμένα. Αδημοσίευτα: Ολοκληρωμένα και Ανολοκληρωτά. Παράρτημα: Λογοτεχνικά Πεζά - Μεταφράσεις - Σημειώματα*, επιμ. έκδ. Δ. Δημηρούλης, Αθήνα: Gutenberg. Για εκτενή σχετική βιβλιογραφία και δικτυογραφία βλ. Κ.Ε.Γ., Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές: Κωνσταντίνος Καβάφης > Για τη ζωή και το έργο του > Βιβλιογραφία, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2013-2014, όπου εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και χρηστικές συνδέσεις (links) σε επιμέρους ιστοχώρους και βιβλιογραφικές βάσεις του Κ.Ε.Γ., καθώς και σε άλλες δικτυακές πηγές, τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ

**Παραπομπή:** Καλαφίτης, Γ. (2018), Κ. Π. Καβάφης, απόπειρες ερμηνευτικής προσέγγισης: «Θερμοπόλες», «Περιμένοντας τούς βαρβάρους», «Τρῶες», *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 39/2018, σ.σ. 7-26. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Ως γνωστόν, ο Καβάφης ήταν δεινός γνώστης και παθιασμένος μελετητής της ελληνικής και ιδιαιτέρως της ελληνιστικής Ιστορίας<sup>3</sup>. Μάλιστα, λίγα χρόνια προτού πεθάνει φέρεται να είχε πω «εγώ είχα δύο ιδιότητες. Να κάνω ποιήματα και να γράψω ιστορία. Ιστορία δεν έγραφα και είναι αργά πλέον»<sup>4</sup>. Σε αυτή του την παραδοχή παρατηρούμε βέβαια μία - σκόπιμη; - αποσιώπηση των πεζών κειμένων του, στα οποία περιλαμβάνονται λογοτεχνικά υπομνήματα, φιλολογικές επισημάνσεις, κριτικά σημειώματα, σημειώματα περί ποιητικής και ηθικής, έως και προτάσεις επί διαφόρων ιστορικών ζητημάτων, όπως λ.χ. για τη διευθέτηση του Κυπριακού Ζητήματος ή για την τύχη των μαρμάρων του Παρθενώνα<sup>5</sup>.

Όντως, ο Καβάφης μπορεί να μη συνέγραψε Ιστορία με την επιστημονική έννοια του όρου, αξιοποίησε ωστόσο μύθους και ιστορίες με μεταφορικό τρόπο για να συνθέσει ποιήματα ιστορικού-φιλοσοφικού χαρακτήρα. Δεν είναι τυχαίο ότι ειδικά αυτή η κατηγορία των ποιημάτων του θεωρείται μέχρι σήμερα η πλέον προβεβλημένη. Υπ' αυτήν την έννοια, το Διανόημα που αυτός ο εμβληματικός ποιητής γέννησε με τη γραφίδα του είναι μοναδικό. Ο Καβάφης πάντρεψε την Ποίηση με την Ιστορία, μπόλιασε την Ιστορία με τη Διδαχή, μετέτρεψε Μύθους και Γεγονότα σε αθάνατα Σύμβολα, δημιουργώντας ένα κομψό διανοητικό κράμα που θέλγει όσους αναγνώστες το προσεγγίζουν και το μελετούν.

Θα μπορούσαμε, συνεπώς, να ισχυριστούμε ότι η ποίηση του Καβάφη συνιστά απάνθισμα της Ελληνικής Διανόησης, αφού ο ποιητής επιτυγχάνει να συνδυάσει τις Τέχνες της Ποίησης, της Τραγωδίας, της Φιλοσοφίας και της Ιστορίας σε ένα λιτό, αλλά αρμονικό συνταίριασμα. Στα καθαφικά ποιήματα συνδυάζονται ταυτόχρονα ο ελληνιστικός κοσμοπολιτικός αέρας και το ηχώχρωμα με τον λακωνικό λόγο και τόνο<sup>6</sup>. Επομένως, ο Κ.Π. Καβάφης είναι ένας Διαχρονικός Έλληνας, καθώς στο έργο του συγκεντρώνεται με ιδίόρρυθμο

---

και βιβλιογραφίες. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/works.html?cnd\\_id=9#content](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/works.html?cnd_id=9#content) (προσπελάστηκε στις 13/04/2018).

3 Σαρεγιάννης, Ι. Α. (1944, 1964). Το πιο τίμιο—την μορφή του. *Σχόλια στον Καβάφη*, Αθήνα: Ίκαρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=4> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). Για την ιστορική συνείδηση του Καβάφη βλ. ειδικότερα Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1970, 1980, 2007), Υπεροψία και μέθη. Ο ποιητής και η Ιστορία (1970). Στα: *Όροι του λυρισμού στον Οδυσσέα Ελύτη*, Αθήνα: Κέδρος, 1980 και: *Κ.Π. Καβάφης: Μελετήματα*, Αθήνα: Πατάκης, 2007. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=10> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018).

4 Πολίτης, Λ. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: Καβάφης, Σικελιανός. Η ποίηση ως τα 1930: Κ. Π. Καβάφης, σ. 232.

5 Βλ. (α) τα «δημοσιευμένα» (i) άρθρα και μελετήματα (όλα ανηρτημένα στον ιστοχώρο του αρχείου Καβάφης: <http://www.kavafis.gr/prose/list.asp?cat=6>) και (ii) τα κριτικά σημειώματα (όλα ανηρτημένα στον ιστοχώρο του αρχείου Καβάφης: <http://www.kavafis.gr/prose/list.asp?cat=7>), (β) τα «κρυμμένα» (i) δημιουργικά (όλα ανηρτημένα στον ιστοχώρο του αρχείου Καβάφης: <http://www.kavafis.gr/prose/list.asp?cat=8>) και τα (ii) άρθρα, μελετήματα και κριτικά σημειώματα (ορισμένα ανηρτημένα στον ιστοχώρο του αρχείου Καβάφης: <http://www.kavafis.gr/prose/list.asp?cat=9>), και τέλος (γ) τα σημειώματα ποιητικής και ηθικής (όλα ανηρτημένα στον ιστοχώρο του αρχείου Καβάφης: <http://www.kavafis.gr/archive/texts/list.asp?cat=10>).

6 Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2003), Απολίτιστα Μονοτονικά: Καθαφικά (2). *Βήμα της Κυριακής (Νέες Εποχές)* 2 Νοε. 2003, σ. 46. Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=154849&wordsinarticle> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). Όσον αφορά ειδικότερα το ύφος και την τεχνολογία των καθαφικών ποιημάτων βλ. σχετικές αναλύσεις, όπως π.χ. Κουτσορέλης, Κ. (2003), Κ. Π. Καβάφης. *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη*, σ.σ. 564-606. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/showimage.asp?file=183058&code=7566&zoom=800>.

τρόπο η μέχρι τούδε ελληνική σοφία. Ίσως χάρη σε αυτήν την εξήγηση να απαντάται ένα διαχρονικό ερώτημα σχετικά την «αινιγματική» φύση της καβαφικής ποίησης: *πώς είναι δυνατόν η πεζολογία της καβαφικής γλώσσας να παράγει ποιητικό αποτέλεσμα παρόμοιο μ' εκείνο της λυρικής γλώσσας;*<sup>7</sup>

Παράλληλα, ο Καβάφης είναι συγχρόνως «ελληνικός» και «οικουμενικός», αφού η ποίησή του έτυχε παγκόσμιας αναγνώρισης, ακόμη και αντιγραφής, στις δεκαετίες που ακολούθησαν τον θάνατό του<sup>8</sup>. Η αποδοχή του στο παγκόσμιο λογοτεχνικό στερέωμα χάρη στον μοναδικό τρόπο με τον οποίο συνταίριασε την ελληνικότητα με την παγκοσμιότητα, το παρελθόν με το παρόν (και το μέλλον) δεν έχει μείνει ασχολίαστη· τουναντίον, έχει συχνά γίνει αντικείμενο ενδελεχούς σχολιασμού<sup>9</sup>. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιδιότυπης ποίησής του συντέιναν στην παγκόσμια αποδοχή που αυτός ο σπουδαίος Έλληνας ποιητής εξακολουθεί να απολαμβάνει ως τις μέρες μας, γιατί η ίδια η δομή και μορφή της ποίησης του Καβάφη παραμένει διαχρονική<sup>10</sup>. Στα τρία παρακάτω σχολιασμένα ποιήματα οι κλασικές αρετές της καβαφικής ποίησης καθίστανται ιδιαιτέρως προφανείς.

## 2. «Θερμοπύλες»

Οι «Θερμοπύλες» αποτελούν ένα από τα λεγόμενα συμβολιστικά ποιήματα του Καβάφη. Ο ποιητής άρχισε να το επεξεργάζεται περί το 1901 και το ολοκλήρωσε το 1903. Το «ένανσμα» δίνει, όπως σε πλείστα άλλα ποιήματα του ίδιου, ένα ιστορικό γεγονός, η μάχη των Θερμοπυλών το 480 π.Χ. και η ηρωική αντίσταση των Ελλήνων εναντίον των Περσών, το οποίο όμως μετατρέπεται αυτόματα σε ένα *σύμβολο* που χρησιμοποιεί ο ποιητής προκειμένου να προβάλλει τις δικές του ιδέες<sup>11</sup>.

Το ποίημα είναι καθαρά φιλοσοφικού-διδασκτικού χαρακτήρα. Κεντρική

7 Βαγενάς, Ν. (2003), Ένας ιδιάζων ποιητής. *Βήμα της Κυριακής (Νέες Εποχές)* 4 Μαΐ. 2003, σ. 43. Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=150978> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). Αναδημοσίευση με τίτλο: «Η ιδιοτυπία του Καβάφη», στον τόμο: Βαγενάς, Ν. (2011), *Κινούμενος στόχος: Κριτικά κείμενα*. Αθήνα: Πόλις, σ.σ. 68-74.

8 Κίτσος-Μυλωνάς, Α. Θ. (1983), Περίληψης προηγουμένων. *Σημειώσεις* 22 (Νοε. 1983). Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=20> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Δασκαλόπουλος, Δ. (2003), Καβάφης: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη*, σ.σ. 558-559. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/ShowImage.asp?file=183050&code=5715> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Καψάλης, Δ. (2004), Ο Κωνσταντίνος Π. Καβάφης, ποιητής παγκόσμιος. *Η Καθημερινή* 15 Ιουν. 2004. Για τη μητρ. του Στρατή Χαβιαρά στο βιβλίο: *C.P. Cavafy, The Canon*. Hermes Publishing, 2004.

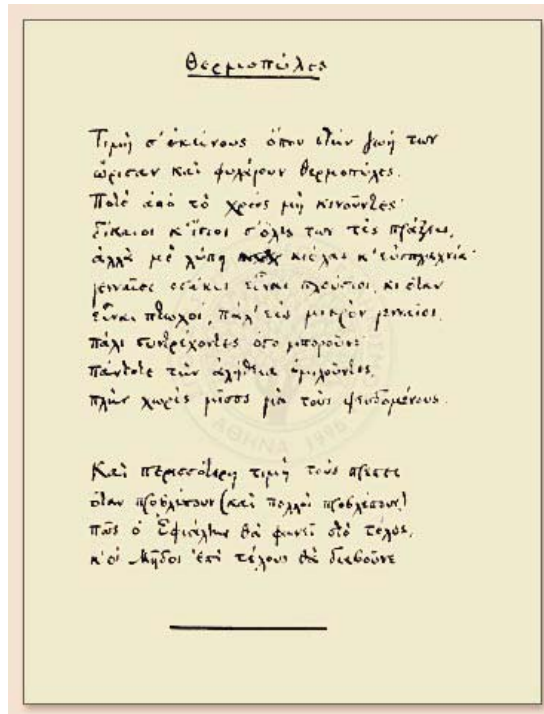
9 Βαγενάς, Ν. (2000), Εισαγωγή. *Συνομιλώντας με τον Καβάφη. Ανθολογία ξένων καβαφογενών ποιημάτων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=23> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018).

10 Στεργιόπουλος, Κ. (2003), Κ.Π. Καβάφης, ποιητής ιδιότυπος και διαχρονικός. *Το Δέντρο* 125-126 (Απρ.-Ιουν. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη (Τριάντα σημερινές αναγνώσεις)*, σ.σ. 117-121. – Κουτσορέλης, Κ. (2006), Μια επιτυχία, όχι ανεξήγητη. *Το Δέντρο* 144-146 (Νοε. 2005-Ιαν. 2006). [*Αφιέρωμα*] *Ο διεθνής Καβάφης (Απόδοση και επιρροές στην ξενόγλωσση γραμματεία). Απόσπασμα ανακοίνωσης στα «Καβάφεια 2005»* [Αθήνα 2006], σ.σ. 35-41. Στο: [http://www.koutsourelis.gr/index1.php?subaction=showfull&id=1154314815&archive=&start\\_from=&ucat=6&](http://www.koutsourelis.gr/index1.php?subaction=showfull&id=1154314815&archive=&start_from=&ucat=6&) (προσπελάστηκε στις 13/04/2018).

11 Ξενοπούλου, Γ. (1903), Ένας ποιητής. *Παναθήναια Δ'* (30 Νοε. 1903). Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=1>

είναι η έννοια του «χρέους» που συμπορεύεται και ενώνεται με την αρετή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, όπως πολύ εύστοχα σχολίασε ο Λίνος Πολίτης<sup>12</sup>.

### Εικόνα 1: Το πρώτο χειρόγραφο<sup>13</sup>



Όπως όμως ομολογεί ο ίδιος,

«Και περισσότερη τιμή τούς πρέπει  
όταν προβλέπουν (και πολλοί προβλέπουν)  
πώς ό Έφιάλτης θα φανεί στο τέλος,  
κ' όι Μήδοι έπί τέλους θα διαβοϋνε».

Αυτή η δεύτερη - και τελευταία - στροφή αποτελεί το κεντρικό

12 Πολίτης, Λ. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: Καβάφης, Σικελιανός. *Η ποίηση ως τα 1930*: Κ. Π. Καβάφης, σ. 233.

13 <http://www.kavafis.gr/archive/manuscripts/list.asp> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018).

σημείο αναφοράς του ποιήματος. Η εντύπωση που κατ' αρχάς αποκομίζει ο αναγνώστης είναι πικρή: υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι άνθρωποι-αγωνιστές γνωρίζουν ότι η μάχη που πρόκειται να δώσουν είναι άνιση και το τέλος προδιαγεγραμμένο για τους ίδιους και τον αγώνα τους· η αποτυχία προεξοφλείται επειδή οι ίδιοι θα προδοθούν και εξωτερικοί αστάθμητοι παράγοντες θα τους συντρίβουν<sup>14</sup>. Σε αυτό το σημείο η σύγκρουση της ανθρώπινης «ελεύθερης βούλησης» με την *a priori* - εκ των προτέρων - επίγνωση, δηλαδή με την πρόβλεψη, της αναπόδραστης τελικής αποτυχίας καθίσταται ιδιαίτερος εμφανής<sup>15</sup>. Πολλές φορές μάλιστα ο εχθρός που θα προδώσει τους αγωνιστές της ζωής πιθανόν να βρίσκεται ήδη *intra muros* - εντός των τειχών - καθώς ενδέχεται να είναι ο ίδιος τους ο εαυτός. Η καβαφική ειρωνεία ξεπροβάλλει και ορθώνεται μπροστά μας<sup>16</sup>.

Μολαταύτα, η αρχική πικρή αίσθηση γρήγορα υποχωρεί και στη θέση της ανατέλλει η λαμπρότητα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Μαζί με αυτήν εκθειάζεται η αλύγιστη αποφασιστικότητα εκείνων που δεν ορρωδούν μπροστά στις προκλήσεις που τους απειλούν και στο τέλος ίσως καταφέρουν να τους λυγίσουν. Η πιθανή ή αναπόφευκτη αποτυχία δεν είναι δυνατόν να διαταράξει τη μεγαλοσύνη της συνείδησης και του ήθους των αγωνιστών της ζωής. Αυτές τις αρετές υμνεί ο Καβάφης με τρόπο σταθερό και τόνο δραματικό στις «Θερμοπόλες», όπως έπραξε και στο μεταγενέστερο ποίημά του «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον» (1910-1911). Σε εκείνο, αξιοποίησε την άδοξη τύχη του Ρωμαίου στρατηγού Μάρκου Αντωνίου ως σύμβολο για να παρακινήσει κάθε έντιμο και αξιοπρεπή άνθρωπο να αρθεί ακόμη και σε περίπτωση αποτυχίας στο ύψος των περιστάσεων και να αποχαιρετήσει με το κεφάλι ψηλά «Σὰν ἔτοιμος ἀπὸ καιρῶ, σὰ θαρραλέος, ... τὴν Ἀλεξάνδρεια πὸ φεύγει».

14 Ξενόπουλος, Γ. (1903), Ένας ποιητής. Παναθήναια Δ' (30 Νοε. 1903). Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=1>. (προσπελάστηκε στις 13/04/2018)

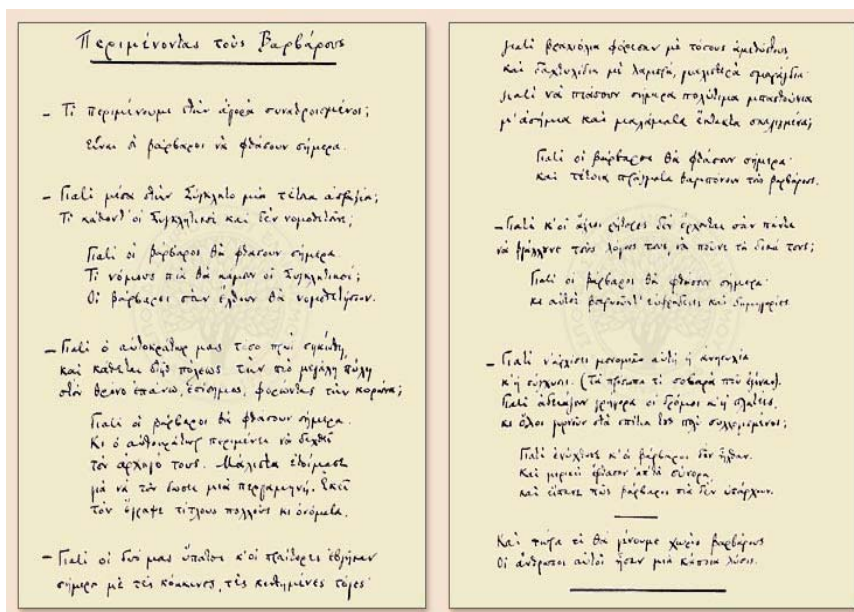
15 Ως «ελεύθερη βούληση» ορίζεται γενικά η ικανότητα και η δυνατότητα του ατόμου να προβαίνει σε επιλογές διατηρώντας κάπως τον έλεγχο των πράξεών του. Βλ. ενδεικτικά O'Connor, T. & Franklin, C. (2002, 2018), "Free Will". E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Στο: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/freewill/> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). Για τη σχέση μεταξύ «ελεύθερης εκούσιας βούλησης» και «πρόβλεψης», η οποία πιθανόν να οδηγήσει ακόμη και σε ματαιώση, βλ. ειδικότερα Zagzebski, Linda (2004, 2017), "Foreknowledge and Free Will". E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Στο: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/free-will-foreknowledge/> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018).

16 Ως ειρωνεία εκλαμβάνεται γενικά η έντονη αντίθεση (δηλαδή η αντίφαση) ανάμεσα στην αρχική επιδίωξη (ή έστω βούληση) και στο τελικό αποτέλεσμα (δηλαδή στην κατάληξη), η οποία μάλιστα μπορεί να προικονομείται. Όπως έχει επισημανθεί, η καβαφική ποίηση, επηρεασμένη από διάφορα σύγχρονα τότε λογοτεχνικά ρεύματα (π.χ. τον «συμβολισμό»), συνιστά εντέλει μία κατεζοχόν «ειρωνική» ποίηση, η οποία οδηγεί τον αναγνώστη σε ένα είδος κάθαρσης μέσω της πρόκλησης συγκίνησης και της δημιουργίας μέσα του αντίρροπων ψυχολογικών καταστάσεων. Σχετικά με την «καβαφική» ειρωνεία βλ. ειδικότερα Βαγενάς, Ν. (1979), Η ειρωνική γλώσσα του Καβάφη. *Ο ποιητής και ο χορευτής*. Αθήνα: Κέδρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=16> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Βαγενάς Ν. (2000), Εισαγωγή. *Συνομιλώντας με τον Καβάφη. Ανθολογία ξένων καβαφογενών ποιημάτων*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ.σ. 19-20 και 34-35. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature\\_history/Search.html?details=118](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/Search.html?details=118) (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). – Πολίτης, Λ. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: Καβάφης, Σικελιανός. Η ποίηση ως τα 1930: Κ. Π. Καβάφης, σ. 234.

Προεκτείνοντας τον συνειρμό, παρατηρούμε ότι, εντέλει, ο Καβάφης προέταξε στις μνημειώδεις «Θερμοπόλες» (1901, 1903) τον ευγενή αγώνα έναντι του τελικού αποτελέσματος, κατά τρόπο παρόμοιο με την εξίσου εμβληματική «Ιθάκη» (1910), όπου ύμνησε το ταξίδι (της ζωής) έναντι του τελικού προορισμού. Βεβαίως, δεν υποτιμώνται σε αυτά τα δύο τελευταία, και συγγενή ως προς το νόημα, ποιήματα ούτε τα θετικά αποτελέσματα των προσπαθειών μας, εφόσον αυτές όντως υλοποιούνται και ευοδώνονται, ούτε ο σκοπός του βίου μας που απαρτίζει τον «νόστο», το «νόστιμον ἡμᾶρ», δηλαδή την ουσία της ύπαρξής μας. Σύμφωνα όμως με τον Καβάφη, η εκκίνηση και η διαδρομή του καθενός από μας είναι ισότιμες, αν όχι ισάξιες, με τους στόχους που έχουμε θέσει, εφόσον «ενδύομαστε» την αξιοπρέπεια, επιλέγουμε την οδό της τιμής και εμφορούμαστε από υψηλά ιδανικά. Με αφόρμηση, λοιπόν, τις «Θερμοπόλες» καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στα τρία αυτά ποιήματα οι αξίες και ο σκοπός, η αφετηρία και η διαδρομή ενώνονται σε ένα αδιάσπαστο και εξιδανικευμένο σύνολο που δύναται να μας εμπνεύσει για μία ισορροπημένη και υπερήφανη πορεία στη ζωή ανεξαρτήτως της όποιας κατάληξης.

### 3. «Περιμένοντας τούς βαρβάρους»

#### Εικόνα 2: Το δεύτερο χειρόγραφο<sup>17</sup>



17 <http://www.kavafis.gr/archive/manuscripts/list.asp> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018)



Το ποίημα «Περιμένοντας τους βαρβάρους» αποτελεί ένα από τα καλύτερα συμβολιστικά ποιήματα του Καβάφη. Υπήρξε ένα από τα ποιήματα που «ταλάνισαν» τον ποιητή, αφού είχε συνθέσει μια πρώτη εκδοχή ήδη από το 1898, αλλά το ολοκλήρωσε μόλις το 1904. Το αποτέλεσμα ωστόσο θεωρώ πως «αποζημιώνει» έκτοτε τον κάθε αναγνώστη και γνώστη της ποίησης.

Ο Καβάφης αφορμάται κατ' αρχάς από ένα ιστορικό γεγονός, την παρακμή της Ρώμης και την πτώση της στους «βαρβάρους» (5<sup>ος</sup> αι. μ.Χ.), το οποίο όμως αξιοποίησε ως *σύμβολο* (όπως τη μάχη στις Θερμοπύλες) και το προέκτεινε ανά τους αιώνες μέσω της σκόπιμης χρήσης πρώτου πληθυντικού προσώπου, ώστε να αποτυπώσει την σύγχρονη πραγματικότητα όπως την αφουγκραζόταν ο ίδιος.

Μέσα από αλλεπάλληλες στροφές όπου κυριαρχεί η αδημονία, η ανυπομονησία των ανθρώπων - αρχόντων και αρχομένων - για τη σχεδόν πολυπόθητη έλευση των «βαρβάρων» και κατόπιν η διάψευση αυτής της «λυτρωτικής» προσμονής, ο Καβάφης προβαίνει στο προσωπικό του σχόλιο ως ένα είδος κατακλείδας:

*«Και τώρα τί θα γένουμε χωρίς βαρβάρους.»*

*Οί άνθρωποι αυτοί ἦσαν μιὰ κάποια λύσις.»*

Το τελικό συμπέρασμα του ποιητή, γραμμένο με μια ωμή - σχεδόν κυνική - πεζότητα σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο (*τί θα γένουμε*), διαπνέεται ξεκάθαρα από πνεύμα απαισιοδοξίας και αποτελεί συνάμα ένα καταδικαστικό σχόλιο για τη σύγχρονη ανθρώπινη κοινωνία, η οποία διαμέσου της αναγωγής στο παρελθόν παρουσιάζεται να ρέπει προς την ατονία, την απάθεια και την απραξία. Απουσιάζουν, εξάλλου, με εμφαντικό τρόπο ο οραματισμός και η στοχοθέτηση για το μέλλον· τουναντίον, η αδιαφορία και η αδράνεια κυριαρχούν. Η κοινωνία φέρεται να έχει ήδη εκφυλιστεί, αφού τα μέλη της (δυνητικά όλοι μας, συμπεριλαμβανομένου ασφαλώς και του Καβάφη) έχουν απολέσει παντελώς την αυτοπεποίθησή τους.

Προφανώς, τα αδιέξοδα της «πολιτισμένης» κοινωνίας - τα οποία ο Καβάφης υποδεικνύει με έξοχο τρόπο εκφράζοντας τα αλλεπάλληλα *«γιατί»* επί των οποίων δομείται τούτο το ποίημα - είναι τόσο πολλά, ώστε αρκετοί από τους πολιτισμένους ανθρώπους να αναζητούν τη φυγή και την απόσυρση σε απλούστερους ρυθμούς ζωής, οι οποίοι μάλλον συμβολίζονται στο πρόσωπο των «βαρβάρων»<sup>18</sup>. Έτσι, υφέρπει μία ειρωνική και πιθανώς απαξιωτική διάθεση ως προς την ποιότητα και το φρόνημα των «πολιτισμένων» - υποτίθεται - ανθρώπων που έντεχνα εκφέρεται στον ρυθμό αυτού του κομβικού διστίχου<sup>19</sup>.

18 Βρεττός, Σ. Α. (2002), «Περιμένοντας τους βαρβάρους» του 20ού αιώνα (μια «βαρβαρική» περιδιάβαση στην ελληνική ποίηση με αφορμή το ποίημα του Κ. Π. Καβάφη). *Νέα Εστία* 1750 (Νοε. 2002), σ.σ. 712-719. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/ShowImage.asp?file=181074&code=2715>, σ. 712.

19 Kalogeris, G. (2009), *The Sensuous Archaism of C. P. Cavafy. The Critical Flame. A Journal of Literature*

Το ποίημα κινείται στα όρια του παράλληλου, αλλά όχι αντίστοιχου, με τον συμβολισμό, «κινήματος της παρακμής» (*mouvement décadent, décadence*) στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι.<sup>20</sup>

Εντούτοις, ακόμη κι αυτή η λύση της απελπισίας, δηλαδή η επιστροφή στον «πρωτογονισμό», που ενδεχομένως επιφέρει την ανανέωση και γεμίζει με ζωογόνο δύναμη την τελεματωμένη κοινωνία, αποδεικνύεται ανέφικτη. Το αδιέξοδο, πλέον, είναι χειρότερο, η ματαιότητα ελλοχεύει, και την απελπισία διαδέχεται η απόγνωση. Απόγνωση χαρακτηριστική κοινωνίας που τελεί σε αποσύνθεση, και η οποία έχοντας διαγράψει τον κύκλο της προσμένει μοιρολατρικά επικουρία από άγνωστους εξωτερικούς παράγοντες, που και αυτοί ωστόσο αποδεικνύονται με τη σειρά τους ουτοπικοί και χιμαιρικοί. Έτσι, οι υπαρξιακές ανησυχίες των ανθρώπων όχι μόνο παραμένουν, αλλά και εντείνονται (*Και τώρα τί θά γένομε χωρίς βαρβάρους*). Το κοινωνικό τέλμα και ο ηθικός ξεπεσμός συνεχίζουν την πορεία τους, μολονότι ο ποιητής αναγνωρίζει την πιθανότητα η «έλευση των βαρβάρων» να μην αποτελούσε την τέλεια λύση (*Οί άνθρωποι αυτοί ήσαν μιά κάποια λύσις*). Η «καβαφική» ειρωνεία στο αποκορύφωμά της!

Εντύπωση προκαλεί ο τρόπος απόδοσης του τελευταίου distichou, ιδιαιτέρως μάλιστα του τελευταίου στίχου, που θεωρώ πως έρχεται σε χτυπητή αντίθεση με το θεαματικό σκηνικό που έχει στήσει ο ποιητής παραπάνω. Το λαμπρό θεατρικό σκηνικό που αναπτύσσεται μπροστά στα μάτια μας με ζωνρή διαλεκτική μορφή υπό τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων (*η πόλη – οι κάτοικοι και οι συζητήσεις τους – οι άρχοντες και η λαμπρή τους εμφάνιση*), διαδέχεται ένας πεζός εσωτερικός μονόλογος του παντεπόπτη θεατή-ποιητή. Οι ζωηρές εικόνες του πολύχρωμου πλήθους που συζητά έντονα «περιμένοντας τους βαρβάρους» αντικαθίστανται από ένα άτολμο, ξεθωριασμένο, σχεδόν ψιθυριστό και υπόκωφο, αλλά με δόση συγκρατημένης βεβαιότητας, «*Οί άνθρωποι αυτοί ήσαν μιά κάποια λύσις*». Έχω την αίσθηση ότι αυτή η απότομη μετάπτωση από τους ζωηρούς διαλόγους στον πεζό μονόλογο που ακολουθεί

---

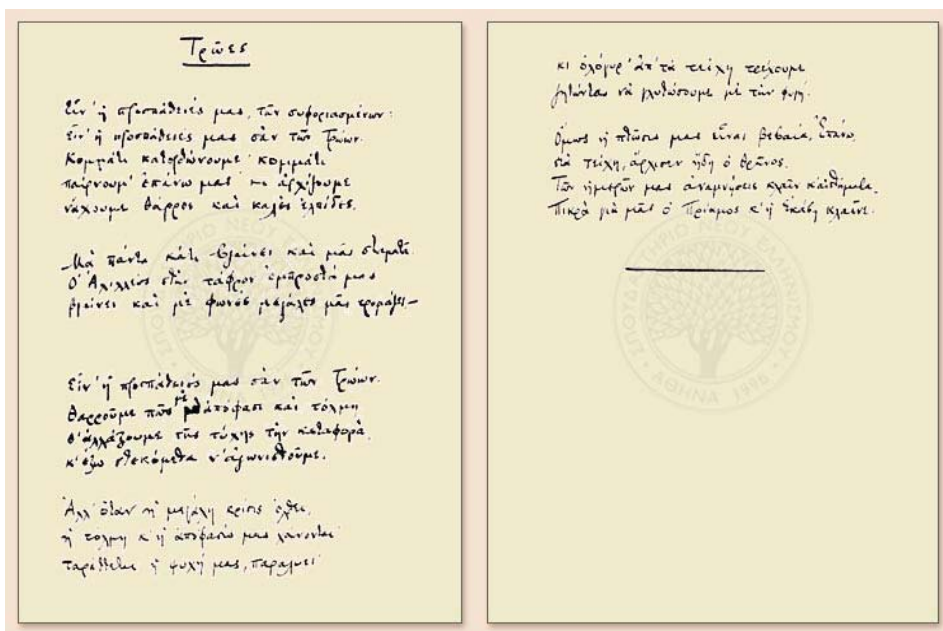
and Culture 3 (Sept. 2009). Στο: <http://criticalflame.org/the-sensuous-archaism-of-c-p-cavafy/>.

20 Το πνευματικό/καλλιτεχνικό ρεύμα/κίνημα του «συμβολισμού» (symbolism) επηρέασε έντονα τα γράμματα, ιδίως την ποίηση, αλλά και τις εικαστικές τέχνες στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. Ως «συμβολισμός» ορίζεται η τέχνη που εκπέμπει ιδέες και συναισθήματα όχι όμως με την άμεση περιγραφή ή τον φανερό προσδιορισμό τους, αλλά με την έμμεση υποβολή των ιδεών και των συναισθημάτων μέσω της χρήσης και αξιοποίησης «συμβόλων» που δεν επεξηγούνται. Βλ. ενδεικτικά Κ.Ε.Γ., Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: Διδασκαλία > Εκπαίδευση: Πρόσωπα και Θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: ψηφιακά στιγμιότυπα: Λημματολόγιο > Κεμενικά είδη > Ποίημα σε πεζό > Συμβολισμός, επιμ. Β. Βασιλειάδης - Κ. Δημοπούλου - Φ. Παπάς, 2012, όπου χρήσιμες ερμηνευτικές παραπομπές σε αρκετά σύγχρονα κείμενα λογοτεχνικής κριτικής και ορολογίας. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature\\_history/search.html?details=113](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=113). Την ίδια εποχή, εμφανίστηκε παράλληλα το καλλιτεχνικό ρεύμα/κίνημα της «παρακμής» (*décadence*), που άνησε κυρίως στη λογοτεχνία και στη ζωγραφική. Μεταξύ των άλλων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ρεύματος της «παρακμής» επισημαίνουμε την απόλεια ενέργειας και την ατονία, την απουσία ηθικής συνείδησης, την ασθένεια και την αποσύνθεση, τον αντιηρωισμό και τον εκφυλισμό, την απαισιοδοξία (*pressimism*). Μία από τις πρώτες απόπειρες αποτύπωσης, περιγραφής και ανάλυσης του παράλληλου με τον «συμβολισμό» κινήματος της «παρακμής» περιέχεται στο σχετικό άρθρο του Symons, A. (1893), *The Decadent Movement in Literature*. *Harper's New Monthly Magazine* (Nov. 1893), σ.σ. 858-867. Στο: <https://harpers.org/sponsor/balvenie/wp-content/uploads/Symons-The%20Decadent%20Movement%20in%20Literature.pdf>.

χρησιμοποιείται για να δηλωθεί παραστατικότερα το μάταιο των προσδοκιών και η αναπόφευκτη διάψευση ουτοπικών ελπίδων. Η αριστουργηματική μετάβαση από την έντονη δραματικότητα - αποτυπωμένη στις πληθωρικές εικόνες και στους αλληπάλληλους διαλόγους ενός πλήθους που αδημονεί για την έλευση των «βαρβάρων» - στην εσωτερίκευση μέσω ενός πικρού εσωτερικού μονολόγου του ίδιου του ποιητή που τοποθετεί εμβόλιμα τον εαυτό του στο περίτεχνο σκηνικό, έχει πλέον ολοκληρωθεί.

#### 4. «Τρῶες»

##### Εικόνα 3: Το τρίτο χειρόγραφο<sup>21</sup>



Οι «Τρῶες» του Καβάφη αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα ποιήματά του. Δημοσιεύτηκε το 1905, σε μία περίοδο-σταθμό για τον ίδιο τον ποιητή, αφού τότε παγιώνει πλέον το προσωπικό του ύφος, ενστερνιζόμενος παράλληλα τα νόματα του συμβολιστικού κινήματος που μεσουρανούσε στα γράμματα της Ευρώπης. Κεντρική ιδέα του ποιήματος είναι η απαισιοδοξία για το μέλλον των ανθρώπων, καθώς και η ματαιότητα που ακολουθεί και συντροφεύει σε πολλές περιπτώσεις τις προσπάθειές τους<sup>22</sup>. Σαφής καθίσταται βεβαίως ο συνειρμός

21 <http://www.kavafis.gr/archive/manuscripts/list.asp> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018)

22 Πρβ. Πολίτης, Α. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: Καβάφης, Σικελιανός. *Η ποίηση ως τα 1930*: Κ. Π. Καβάφης, σ. 234.

τόσο με το «*Περιμένοντας τούς βαρβάρους*», στο οποίο διαπιστώσαμε πως ο Καβάφης εξέφρασε παρεμφερείς σκέψεις και αγωνίες για την τύχη του κόσμου και της ανθρωπότητας, όσο και με τις «*Θερμοπόλες*», όπου ο ποιητής τόνισε την πιθανή αποτυχία στην οποία μπορεί να οδηγηθεί κάθε άνθρωπος-αγωνιστής παρ' όλον τον ενσυνείδητο και έντιμο αγώνα του.

Όπως ακριβώς και στα προηγούμενα ποιήματα, ο ποιητής μεταχειρίστηκε αριστοτεχνικά έναν κόσμο συμβόλων προκειμένου να εκφράσει τις ιδέες του. Κατ' αρχάς το ίδιο το πρωτογενές υλικό, ο μύθος της Ιλιάδας, μετουσιώνεται σε αφετηρία «συμβολιστική». Οι Τρώες συμβολίζουν τις μάταιες προσπάθειες των ανθρώπων· ο Αχιλλέας της δεύτερης στροφής είναι αυτός που μας βάζει πάντοτε εμπόδια και μας τρομάζει. Τα τείχη της Τροίας στην τέταρτη στροφή αποτελούν το τελευταίο καταφύγιο, το ύστατο αποκούμπι μας, στην προσπάθειά μας να γλυτώσουμε τη συντριβή. Τα τείχη αυτά χρησιμοποιούνται συμβολικά ως απείκασμα του ίδιου μας του εαυτού.

Εντούτοις, μία φράση-κλειδί προοιωνίζεται το τελικό αποτέλεσμα:

*«Όμως ή πτώσις μας είναι βεβαία.»*

Κι αμέσως οι καταδικασμένοι Τρώες της πρώτης και της τρίτης στροφής, ο ίδιος ο μύθος της Τροίας, γίνονται συνώνυμα της απευκαΐας ήττας. Ο Αχιλλέας μετατρέπεται σε ζωντανό σύμβολο της ματαιότητας που κυριαρχεί στον ανθρώπινο κόσμο. Τα τείχη και η πόλη της Τροίας, όπου βασιλεύουν ο Πρίαμος και η Εκάβη, δηλώνουν την αποτυχία του ίδιου μας του εαυτού, αφού δεν θα μπορούσαμε να αποφύγουμε το πεπρωμένο, παρότι πολλές φορές θα σταθούμε σαν άλλοι Έκτορες *extra muros* - εκτός των τειχών - έτοιμοι να αντιμετωπίσουμε τους κινδύνους και να αγωνιστούμε, όπως χαρακτηριστικά δηλώνεται στην τρίτη στροφή.

Κατ' αυτόν τον τρόπο ο Καβάφης κατόρθωσε αριστοτεχνικά να διατυπώσει την άποψη ότι οι άνθρωποι του καιρού του ήταν καταδικασμένοι, συμπεριλαμβάνοντας μέσα σε αυτούς και τον εαυτό του χάρη στην αλληπάλληλη χρήση ρημάτων σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο σε συνδυασμό με τη συχνότατη εμφάνιση της κτητικής αντωνυμίας “μας”. Οι εναλλαγές προσώπων και εικόνων και οι εκφραστικές επαναλήψεις, τις οποίες χρησιμοποιεί ο ποιητής, ενισχύουν τον συμβολικό χαρακτήρα του ποιήματος. Τον μόχθο και το θάρρος, την τόλμη και την αποφασιστικότητα των ανθρώπων στην πρώτη και στην τρίτη στροφή διαδέχονται πρώτα η ματαιοπονία και ο τρόμος και ύστερα η παράλυση και η φυγή, στη δεύτερη και στην τέταρτη στροφή αντίστοιχα. Τοιουτοτρόπως, ο Καβάφης δίνει κυκλική μορφή στο ποίημα, το οποίο παράλληλα διακρίνεται και από μία υπόγεια - υπολανθάνουσα - διακειμενικότητα με τη μορφή διαπιστώσεων (*οι άνθρωποι αγωνίζονται...*) και συμπερασμάτων (*...οι προσπάθειές τους όμως είναι μάταιες*). Ο εσωτερικός μονόλογος του ποιητή μέσω αυτού του υφέρποντος ή λανθάνοντος διαλογισμού προβάλλει στην επιφάνεια εμπλουτίζοντας νοηματικά και συνθετικά το ποίημα.

Το αποτέλεσμα υπό τη μορφή τελικού συμπεράσματος εκφράζεται στην τελευταία στροφή με τη χρησιμοποίηση συναισθηματικά φορτισμένων λέξεων (*πτῶσις – θρήνος – πικρὰ ... κλαῖνε*), οι οποίες ενισχύουν ακόμη περισσότερο τον συμβολικό χαρακτήρα του ποιήματος.

##### 5. Συνδέοντας το νοηματικό κέντρο των τριών παραπάνω ποιημάτων με το παρόν και το μέλλον της Ανθρωπότητας και του Ελληνισμού

Συμπερασματικά, η ποίηση του Καβάφη παραμένει επίκαιρη και σύγχρονη, διότι εκφράζει σήμερα, ίσως περισσότερο από ποτέ άλλοτε, την αβεβαιότητα και την αστάθεια των καιρών, των ανθρώπων και του ψυχισμού μας. Συνιστά ποίηση ως ένα βαθμό «προφητική», καθώς ο ασταθής και ευμετάβλητος κοσμοπολιτισμός των ελληνιστικών και ελληνορωμαϊκών χρόνων, τον οποίο σε τόσα ποιήματα προβάλλει ο Καβάφης, συχνά μετουσιώνεται σε σύμβολο και αξιοποιείται ως προάγγελος που προμηνύει τη σύγχρονη παγκοσμιότητα. Επομένως, το μυθολογικό ή ιστορικό παρελθόν στην ποίηση του Καβάφη μετατρέπεται σε είδωλο του ιστορικού παρόντος, αφού η αναγωγή στο παρόν μέσω της αναφοράς στο παρελθόν καθίσταται ιδιαιτέρως αισθητή στα ιστορικά και διδακτικά ποιήματα του Καβάφη, όπως στα τρία ενδεικτικά που αναλύσαμε προηγουμένως<sup>23</sup>. Ο ποιητής δημιουργεί έτσι ένα διαχρονικό λογοτεχνικό διανόημα που προεκτείνεται αριστοτεχνικά σε διάφορες εποχές και περιόδους. Με άλλα λόγια, ο Καβάφης πετυχαίνει την τέλεια ώσμωση της αρχαιότητας με τη νεωτερικότητα.

Ωστόσο, το πρίσμα του ποιητή παραμένει πάντοτε (επι)κριτικό και επιφυλακτικό έναντι όλων αυτών των εξελίξεων, όπως αποκαλύπτουν οι τελευταίοι, συμπερασματικοί, στίχοι και των τριών ανωτέρω ποιημάτων, όπου επισημαίνονται σε κάθε περίπτωση οι κίνδυνοι που υποβόσκουν. Ένα περίεργο και αντιφατικό κράμα «έντιμης» πλην «παρακμιακής» απαισιοδοξίας και «αγέρωχης» πλην «αναπόδραστης» μοιρολατρίας φαίνεται πως διαπνέει τα κείμενα: συνοψίζοντας και ταυτόχρονα συγκεράζοντας το επιμύθιό τους, παρατηρούμε ότι, παρ' όλη την ισχυρή βούληση όσων φυλάσσουν «*Θερμοπόλες*», αρκετοί ενδέχεται είτε να δώσουν εν γνώσει τους έναν αγώνα εκ των προτέρων χαμένο, είτε να υποκύψουν όπως οι «*Τρώες*» στην πίεση διαφόρων παραγόντων παρ' όλες τις εναγώνιες και φιλότιμες προσπάθειές τους. Ενίοτε μάλιστα, ορισμένοι μπορεί να εγκαταλείψουν στο μεταξύ κάθε ελπίδα, απλώς «*περιμένοντας (παθητικά) τους βαρβάρους*».

Ο Καβάφης αναμφίβολα γνώριζε ως μελετητής της ιστορίας ειδικά της ελληνιστικής και ελληνορωμαϊκής εποχής την ατυχή κατάληξη εκείνης της πρώτης απόπειρας «παγκοσμιοποίησης» που αγκάλιασε την ελληνορωμαϊκή οικουμένη:

---

23 Βαγενάς, Ν. (1991, 1994), Ο Καβάφης της κριτικής και ο Καβάφης του Σεφέρη. *Η ειρωνική γλώσσα*. Αθήνα: Στιγμή. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=22>. – Βαγενάς, Ν. (2003), Ένας ιδιάζων ποιητής. *Βήμα της Κυριακής (Νέες Εποχές)* 4 Μαΐ. 2003, σ. 43. Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=150978>. Αναδημοσίευση με τίτλο: «Η ιδιοτυπία του Καβάφη», στον τόμο: Βαγενάς, Ν. (2011), *Κινούμενος στόχος: Κριτικά κείμενα*. Αθήνα: Πόλις, σ.σ. 68-74.

γι' αυτό ακριβώς επιφυλάχθηκε ως προς την εξέλιξη της σύγχρονης αντίστοιχης τάσης<sup>24</sup>. Προέκτεινε, λοιπόν, τον ελληνιστικό και ελληνορωμαϊκό κοσμοπολιτισμό ως τη σύγχρονη εποχή ώστε να ερμηνεύσει τη σύγχρονη πορεία προς την «παγκοσμιοποίηση»<sup>25</sup>, μία διαδικασία που ήδη είχε εκκινήσει ενόσω ζούσε ο ποιητής. Την τάση αυτή ο Καβάφης την έζησε - όντας πολίτης μιας κατεξοχόν κοσμοπολίτικης μητρόπολης όπως ήταν η Αλεξάνδρεια της εποχής του - τη διείδε, την ερμήνευσε και τη μετέτρεψε σε ποίηση. Υπ' αυτήν την έννοια, τα χίλια περίπου χρόνια εκείνης της πρώτης «μεσογειακής» παγκοσμιοποίησης που τόσο έθελξαν τον ποιητή (4<sup>ος</sup> αι. π.Χ. - 6<sup>ος</sup> αι. μ.Χ.) μπορούν εύσχημα και εύστοχα να αντιπαραβληθούν με τη σύγχρονη «παγκοσμιοποίηση», όπως αυτή άρχισε να διαμορφώνεται από τα τέλη ήδη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η οποία βεβαίως συνεχίζει να αναπτύσσεται πολυπλόκαμα και να εμπλουτίζεται ως τις μέρες μας με άδηλη ακόμη έκβαση<sup>26</sup>.

Την ίδια στιγμή, ωστόσο, η ποίηση του Καβάφης παραμένει ελληνοκεντρική, καθότι ουσιαστικά περιγράφει την «πλευση» του «οικουμενικού Ελληνισμού» μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο χωροχρονικό περιβάλλον<sup>27</sup>. Την πορεία αυτή ο ποιητής μετέτρεψε σε αφετηρία «διδασκτική», αφού διαχειρίστηκε περίτεχνα το πλούσιο μυθολογικό και ιστορικό υπόβαθρο του Ελληνισμού ως «θεμέλιο» και «στυλοβάτη» επί των οποίων «έκτισε» στιβαρό και πρωτότυπο ποιητικό λόγο, που εξακολουθεί να διακρίνεται αφενός για την εκφραστική λιτότητα που τον συνέχει και αφετέρου για τη συναισθηματική ακεραιότητα που τον διακατέχει. Εντέλει, ο Καβάφης συνέθεσε ποίηση αυστηρού «δωρικού ρυθμού» όσον αφορά τη λεκτική ποιότητα, τη στιχουργική ποσότητα και τη μετρική της ταυτότητα.

24 Σεφέρης, Γ. (1946, 1974), Κ.Π. Καβάφης, Θ.Σ. Έλιοτ: παράλληλοι. *Δοκίμες Α'*, Αθήνα: Ίκαρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=5>. – Keeley, E. (1979), Η οικουμενική προοπτική. *Η καθαυτή Αλεξάνδρεια. Εξέλιξη ενός μύθου, μετ. Τζένη Μαστοράκη*, Αθήνα: Ίκαρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=17>.

25 Βαγενάς, Ν. (2003), Η παγκοσμιοποίηση του Καβάφης. *Το Δέντρο* 125-126 (Απρ.-Ιουν. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφης (Τριάντα σημερινές αναγνώσεις)*, σ.σ. 7-15. – Βαγενάς, Ν. (2003), Ο παγκοσμιοποιημένος Καβάφης. *Ελευθεροτυπία (Βιβλιοθήκη)* 6 Ιουν. 2003. «Καβάφης» [Αφιέρωμα], σ.σ. 8-9 [απόσπασμα από την εισαγωγή του βιβλίου *Συνομιλώντας με τον Καβάφη*, 2000]. – Χάας, Νταϊάνα (2003), Κ. Π. Καβάφης, «ελληνικότητα» και «οικουμενικότητα». *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη*, σ.σ. 560-563. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/showimage.asp?file=183054&code=6681&zoom=800>. – Βαγενάς, Ν. (2004), Η παγκοσμιοποίηση του Καβάφης. Στο: Κ. Π. Καβάφης. *Πολιτιστική Ολυμπιάδα/Υπουργείο Πολιτισμού [Πρόγραμμα εκδήλωσης στην Αίθουσα Φίλων της Μουσικής του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών στις 3 Φεβρ. 2004. Επιλογή κειμένων: Ν. Βαγενάς. Σύμβουλος εκδήλωσης: Μ. Σαββίδης. Σενάριο, σκηνοθεσία: Θ. Μουμουλίδης]*, σ.σ. 17-20.

26 Τουντβί, Α. (1992), *Οι Έλληνες και οι Κληρονομίες τους, μτφ. Ν. Γιανναδάκης*, Αθήνα: Καρδαμίτσα (Ινστιτούτο του Βιβλίου), σ. 345. – Πολίτης, Λ. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: *Καβάφης, Σικελιανός. Η ποίηση ως τα 1930*: Κ. Π. Καβάφης, σ.σ. 231-233. – Δασκαλόπουλος, Δ. (2003), Καβάφης: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη*, σ.σ. 556-559. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/ShowImage.asp?file=183050&code=5715>.

27 Βαγενάς, Ν. (2003), Ο κόσμος του Καβάφης: με αφορμή την έκθεση που εγκαινιάζεται αύριο στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών. *Βήμα της Κυριακής (Νέες Εποχές)* 9 Νοε. 2003, σ.σ. 43-44. Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=154986>. Νέα μορφή με τίτλο «Η παρανόηση του Καβάφης» στον τόμο: Βαγενάς, Ν. (2011), *Κινοίμενος στόχος: Κριτικά κείμενα*. Αθήνα: Πόλις, σ.σ. 75-79. – Χάας, Νταϊάνα (2003), Κ. Π. Καβάφης, «ελληνικότητα» και «οικουμενικότητα». *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη*, σ.σ. 562-563. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/showimage.asp?file=183054&code=6681&zoom=800>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βαγενάς, Ν. (2003), Η παγκοσμιοποίηση του Καβάφη. Το Δέντρο 125-126 (Απρ.-Ιουν. 2003). Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη (Τριάντα σημερινές αναγνώσεις), σ.σ. 7-15
- Βαγενάς, Ν. (2003), Ο παγκοσμιοποιημένος Καβάφης. Ελευθεροτυπία (Βιβλιοθήκη) 6 Ιουν. 2003. «Καβάφης» [Αφιέρωμα], σ.σ. 8-9 [απόσπασμα από την εισαγωγή του βιβλίου Συνομιλώντας με τον Καβάφη, 2000]
- Βαγενάς, Ν. (2004), Η παγκοσμιοποίηση του Καβάφη. Στο: Κ. Π. Καβάφης. Πολιτιστική Ολυμπιάδα/Υπουργείο Πολιτισμού [Πρόγραμμα εκδήλωσης στην Αίθουσα Φίλων της Μουσικής του Μεγάλου Μουσικής Αθηνών στις 3 Φεβρ. 2004. Επιλογή κειμένων: Ν. Βαγενάς. Σύμβουλος εκδήλωσης: Μ. Σαββίδης. Σενάριο, σκηνοθεσία: Θ. Μουμουλίδης], σ.σ. 17-20
- Δημηρούλης, Δ., επιμ. έκδ. (2015), Κ. Π. Καβάφης, Τα Ποιήματα. Δημοσιευμένα: Αναγνωρισμένα και Αποκηρυγμένα. Αδημοσίετα: Ολοκληρωμένα και Ανολοκλήρωτα. Παράρτημα: Λογοτεχνικά Πεζά - Μεταφράσεις – Σημειώματα. Αθήνα: Gutenberg
- Καυάλης, Δ. (2004), Ο Κωνσταντίνος Π. Καβάφης, ποιητής παγκόσμιος. Η Καθημερινή 15 Ιουν. 2004. Για τη μτφ. του Στρατή Χαβιαρά στο βιβλίο: C. P. Cavanah, *The Canon*. Hermes Publishing, 2004
- Πολίτης, Λ. (2003), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Δέκατο Τρίτο Κεφάλαιο: Καβάφης, Σικελιανός. Η ποίηση ως τα 1930: Κ. Π. Καβάφης, σ.σ. 227-235. 1<sup>η</sup> έκδοση Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης (Μ.Ι.Ε.Τ.) 1978, 13<sup>η</sup> ανατύπωση Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ. 2003
- Σαββίδης Γ. Π., επιμ. έκδ. (1991), Κ. Π. Καβάφης, Τα Ποιήματα Α' (1897-1918) και Β' (1919-1933). Αθήνα: Ίκαρος
- Στεργιόπουλος, Κ. (2003), Κ.Π. Καβάφης, ποιητής ιδιότυπος και διαχρονικός. Το Δέντρο 125-126 (Απρ.-Ιουν. 2003). Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη (Τριάντα σημερινές αναγνώσεις), σ.σ. 117-121
- Τουντβее, Α. (1992), *Οι Έλληνες και οι Κληρονομίες τους, μτφ. Ν. Γιανναδάκης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα (Ινστιτούτο του Βιβλίου)

### Ιστοσελίδες

- Βαγενάς, Ν. (1979), [Η ειρωνική γλώσσα του Καβάφη]. Ο ποιητής και ο χορευτής. Αθήνα: Κέδρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=16> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)

- Βαγενάς, Ν. (1991, 1994), Ο Καβάφης της κριτικής και ο Καβάφης του Σεφέρη. Η ειρωνική γλώσσα. Αθήνα: Στιγμή. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=22> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Βαγενάς, Ν. (2000), Εισαγωγή. Συνομιλώντας με τον Καβάφη. Ανθολογία ξένων καβαφογενών ποιημάτων. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στα: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=23> και: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature\\_history/search.html?details=118](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=118) (προσπελάστηκαν στις 03/10/2018)
- Βαγενάς, Ν. (2003), Ένας ιδιάζων ποιητής. Βήμα της Κυριακής (Νέες Εποχές) 4 Μαΐ. 2003, σ. 43. Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=150978> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018). Αναδημοσίευση με τίτλο: «Η ιδιοτυπία του Καβάφη», στον τόμο: Βαγενάς, Ν. (2011), Κινούμενος στόχος: Κριτικά κείμενα. Αθήνα: Πόλις, σ.σ. 68-74.
- Βαγενάς, Ν. (2003), Ο κόσμος του Καβάφη: με αφορμή την έκθεση που εγκαινιάζεται αύριο στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών. Βήμα της Κυριακής (Νέες Εποχές) 9 Νοε. 2003, σ.σ. 43-44. Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=154986> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018). Νέα μορφή με τίτλο «Η παρανάγνωση του Καβάφη» στον τόμο: Βαγενάς, Ν. (2011), Κινούμενος στόχος: Κριτικά κείμενα. Αθήνα: Πόλις, σ.σ. 75-79
- Βρεττός, Σ. Α. (2002), «Περιμένοντας τους βαρβάρους» του 20ού αιώνα (μια «βαρβαρική» περιδιάβαση στην ελληνική ποίηση με αφορμή το ποίημα του Κ. Π. Καβάφη). *Νέα Εστία* 1750 (Νοε. 2002), σ.σ. 712-719. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/ShowImage.asp?file=181074&code=2715> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Δασκαλόπουλος, Δ. (2003), Καβάφης: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη*, σ.σ. 556-559. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/ShowImage.asp?file=183050&code=5715> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Δημαράς, Κ. Θ. (1932, 1992), Μερικές πηγές της καβαφικής τέχνης. *Σύμμικτα Γ'* (1932), επανέκδ. Αθήνα: Γνώση, 1992. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=2> (προσπελάστηκε στις 11/4/2018)
- Δημαράς, Κ. Θ. (1933, 1992), Η “ηθοποιία” του Καβάφη. *Σύμμικτα Γ'* (1933), επανέκδ. Αθήνα: Γνώση, 1992. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=3> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Kalogeris, G. (2009), The Sensuous Archaism of C. P. Cavafy. *The Critical Flame. A Journal of Literature and Culture* 3 (Sept. 2009). Στο: <http://critical-flame.org/the-sensuous-archaism-of-c-p-cavafy/> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική



Λογοτεχνία: Εργαλεία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποητές: Κωνσταντίνος Καβάφης, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2012 και Ιαν. 2016. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html?cnd\\_id=9](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html?cnd_id=9) (προσπελάστηκε στις 15/4/2018)

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: Εργαλεία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποητές: Κωνσταντίνος Καβάφης > Για τη ζωή και το έργο του > Χρονολόγιο, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2012, 2014, και Ιαν. 2017. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/timeline.html?cnd\\_id=9](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/timeline.html?cnd_id=9) (προσπελάστηκε στις 15/4/2018)

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: Εργαλεία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποητές: Κωνσταντίνος Καβάφης > Για τη ζωή και το έργο του > Εργοβιογραφικό, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2013. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/biography.html?cnd\\_id=9#content](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/biography.html?cnd_id=9#content) (προσπελάστηκε στις 15/4/2018).

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: Εργαλεία: *Ανεμόσκαλα*: Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποητές: Κωνσταντίνος Καβάφης > Για τη ζωή και το έργο του > Βιβλιογραφία, επιμ. Μ. Ακριτίδου, 2013-2014. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/works.html?cnd\\_id=9#content](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/works.html?cnd_id=9#content) (προσπελάστηκε στις 15/4/2018)

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: Διδασκαλία - Εκπαίδευση: Πρόσωπα και Θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: ψηφιακά στιγμιότυπα: Λημματολόγιο > Κειμενικά είδη > Ποίημα σε πεζό > Συμβολισμός, επιμ. Β. Βασιλειάδης - Κ. Δημοπούλου - Φ. Παππάς, 2012. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature\\_history/search.html?details=113](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=113) (προσπελάστηκε στις 03/10/2018)

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα: Νεοελληνική Λογοτεχνία: Διδασκαλία - Εκπαίδευση: Πρόσωπα και θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: ψηφιακά στιγμιότυπα: Λημματολόγιο > Ρεύματα / κινήματα > Συμβολισμός > Καβάφης Κ.Π., επιμ. Β. Βασιλειάδης - Κ. Δημοπούλου - Φ. Παππάς, 2012. Στο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature\\_history/search.html?details=118](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=118) (προσπελάστηκε στις 03/10/2018)

Keeley, E. (1979), Η οικουμενική προοπτική. *Η καθαφική Αλεξάνδρεια. Εξέλιξη*

- ενός μύθου, μετ. Τζένη Μαστοράκη, Αθήνα: Ίκαρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=17> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Κίτσος-Μυλωνάς, Α. Θ. (1983), Περίληψις προηγουμένων. *Σημειώσεις* 22 (Νοε. 1983). Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=20> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Κουτσουρέλης, Κ. (2003), Κ.Π. Καβάφης. *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). *Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη*, σ.σ. 564-606. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/showimage.asp?file=183058&code=7566&zoom=800> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Κουτσουρέλης, Κ. (2006), Μια επιτυχία, όχι ανεξήγητη. *Το Δέντρο* 144-146 (Νοε. 2005-Ιαν. 2006). [*Αφιέρωμα*] *Ο διεθνής Καβάφης (Απήχηση και επιρροές στην ξενόγλωσση γραμματεία). Απόσπασμα ανακοίνωσης στα «Καβάφεια 2005»* [Αθήνα 2006], σ.σ. 35-41. Στο: [http://www.koutsourelis.gr/index1.php?subaction=showfull&id=1154314815&archive=&start\\_from=&ucat=6&](http://www.koutsourelis.gr/index1.php?subaction=showfull&id=1154314815&archive=&start_from=&ucat=6&) (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1970, 1980, 2007), Υπεροψία και μέθη. Ο ποιητής και η Ιστορία (1970). *Όροι του λυρισμού στον Οδυσσέα Ελύτη*, Αθήνα: Κέδρος, 1980 και: *Κ.Π. Καβάφης: Μελετήματα*, Αθήνα: Πατάκης, 2007. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=10> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2003), Απολίτιστα Μονοτονικά: Καβαφικά (2). *Βήμα της Κυριακής (Νέες Εποχές)* 2 Νοε. 2003, σ. 46. Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=154849&wordsinarticle> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Ξενόπουλος, Γ. (1903), Ένας ποιητής. *Παναθήναια* Δ' (30 Νοε. 1903). Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=1> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- O'Connor, T. & Franklin, C. (2002, 2018), "Free Will". E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Στο: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/freewill/> (προσπελάστηκε στις 04/10/2018)
- Σαββίδης, Μ., Βιογραφία. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/bio.asp> (προσπελάστηκε στις 13/04/2018)
- Σαρεγιάννης, Ι. Α. (1944, 1964), Το πιο τίμιο—την μορφή του. *Σχόλια στον Καβάφη*, Αθήνα: Ίκαρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=4> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Σεφέρης, Γ. (1946, 1974), Κ. Π. Καβάφης, Θ. Σ. Έλιοτ· παράλληλοι. *Δοκίμες Α'*. Αθήνα: Ίκαρος. Στο: <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=5> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)
- Symons, A. (1893), The Decadent Movement in Literature. *Harper's New Monthly Magazine* (Nov. 1893), σ.σ. 858-867. Στο: <https://harpers.org/spon->

[sor/balvenie/wp-content/uploads/Symons-The%20Decadent%20Movement%20in%20Literature.pdf](http://sor/balvenie/wp-content/uploads/Symons-The%20Decadent%20Movement%20in%20Literature.pdf) (προσπελάστηκε στις 03/10/2018)

Χάας, Νταϊάνα (2003), Κ. Π. Καβάφης, «ελληνικότητα» και «οικουμενικότητα». *Νέα Εστία* 1761 (Νοε. 2003). Αφιέρωμα στον Κ.Π. Καβάφη, σ.σ. 560-563. Στο: <http://www.ekebi.gr/magazines/showimage.asp?file=183054&code=6681&zoom=800> (προσπελάστηκε στις 13/4/2018)

Zagzebski, Linda (2004, 2017), “Foreknowledge and Free Will”. E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Στο: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/free-will-foreknowledge/> (προσπελάστηκε στις 03/10/2018)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Γεώργιος Καλαφίκης** κατάγεται από τον Βόλο. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (1998), κάτοχος Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία (2002) και Διδακτορικού Διπλώματος (Βυζαντινής) Ιστορίας (2009) στο ίδιο Τμήμα. Το 2003-2004 απασχολήθηκε ως συμβασιούχος ερευνητής στο Κέντρο Βυζαντινών Ερευνών (Κ.Β.Ε.) του Α.Π.Θ. Εργάζεται από το 2008 ως καθηγητής φιλόλογος (ΠΕ 02) στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κατέχει οργανική θέση στο ΓΕΛ Εξαπλατάνου Αριδαίας στην Πέλλα. Εργάζεται για τέταρτο έτος ως επιστημονικός συνεργάτης στο Τμήμα Γλωσσολογίας του Κ.Ε.Γ. στη Θεσσαλονίκη. Απασχολείται σε ακαδημαϊκά προγράμματα σχετικά με την αρχαία ελληνική γλώσσα γενικότερα (σύνταξη λημμάτων για το λεξικό γραμματικών, φιλολογικών και ρητορικών όρων “Vocabula Grammatica”) και την αρχαία μακεδονική διάλεκτο ειδικότερα (έρευνα και τεκμηρίωση, ιστότοπος: “Θετίμα” <http://ancdialects.greek-language.gr/>). Εκπονεί επιστημονικές ανακοινώσεις και εργασίες κυρίως για τον ύστερο ρωμαϊκό και τον πρώιμο βυζαντινό στρατό. Συμμετείχε επιπλέον στην υλοποίηση σχολικών εκπαιδευτικών (περιβαλλοντικών και πολιτιστικών) προγραμμάτων. Κατοικεί στην Καλαμαριά Θεσσαλονίκης με τη σύζυγό του Στέλλα Παπαδοπούλου, επίσης Φιλολόγο Β/θμιας Εκπαίδευσης. Έχουν αποκτήσει μαζί τρία αγόρια. Στοιχεία Επικοινωνίας: **gkalafikis@gmail.com**.



# Μαργαρώνη Μαίρη

## Αναπαραστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο και η διδακτική της αξιοποίηση στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης: Μια μελέτη περίπτωσης

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει διττό στόχο. Αφενός επιδιώκει –μέσα από το παράδειγμα της ευρέως γνωστής ελληνικής κωμικής τηλεοπτικής σειράς του Γιώργου Καπουτζίδα *Στο παρά πέντε*– να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο ο τηλεοπτικός λόγος δύναται να αναπαριστά ποικίλους γλωσσικούς κώδικες –πέραν της γλωσσικής νόρμας– χωρίς να τους στιγματίζει. Αφετέρου συζητά ενδεικτικούς τρόπους πολλαπλής διδακτικής αξιοποίησης του κωμικού τηλεοπτικού λόγου που αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλία για την καλλιέργεια των προσληπτικών και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες σπουδαστές/-ριες προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας.

**Λέξεις-κλειδιά:** γλωσσική ποικιλότητα, τηλεοπτικός λόγος, μεταεθνικό/ανομοιογενοποιητικό μοντέλο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2, προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες.

## Representations of Linguistic Diversity in the TV Language and its Didactic Use by Learning Modern Greek Language as a Second Language: A Case Study

### Abstract

This paper has a twofold goal. On the one hand, using the popular Greek comic television series by Giorgos Kapoutzidis, *Sto para pente (In the Nick of Time)*, it seeks to focus on ways in which TV language can represent a variety of linguistic codes without stigmatizing them. On the other hand, it discusses indicative ways multiple uses of comic TV language highlight linguistic diversity for the cultivation of receptive and productive language skills via teaching Modern Greek as a second language to high-level adult students.

**Keywords:** linguistic diversity, TV language, post-national/heterogeneous model of teaching Modern Greek as L2, receptive and productive language skills

### 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εγγράφεται στα γνωστικά πεδία της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Διδακτικής της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Γ2). Έχει διττό στόχο. Αφενός –χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της δημοφιλούς κωμικής τηλεοπτικής σειράς του Γιώργου Καπουτζίδη *Στο παρά πέντε*– εστιάζει στους τρόπους αναπαράστασης ποικίλων γλωσσικών κωδίκων, πέραν της γλωσσικής νόρμας, στον τηλεοπτικό λόγο. Αφετέρου συζητιούνται τρόποι με τους οποίους ένας τέτοιος κωμικός και γλωσσικά (υπερ)ποικίλος τηλεοπτικός λόγος μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά, προκειμένου να ενισχυθούν οι προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) και οι παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικες σπουδαστές/-ριες προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Με άλλα λόγια, η εργασία προσπαθεί να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα εάν, κατά πόσο, για ποιους λόγους, με ποιες προϋποθέσεις και με ποια αποτελέσματα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ2 ο τηλεοπτικός λόγος που αναδεικνύει την ποικιλομορφία και πολυμέρειά της.

Η εργασία, μετά την παρούσα συνοπτική εισαγωγή (ενότητα 1), περιλαμβάνει τέσσερις επιπλέον ενότητες. Η ενότητα 2 εισαγάγει τον/την αναγνώστη/-ρια στο θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο στηρίζεται η εργασία. Συγκεκριμένα, συζητά δύο αντιθετικά μοντέλα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2, το εθνικό/ομογενοποιητικό και το μετα-εθνικό/ανομοιογενοποιητικό μοντέλο, που αφορούν αντίστοιχα τις διδακτικές επιλογές ως προς τον έναν (κανονιστικό) γλωσσικό κώδικα ή τους πολλαπλούς γλωσσικούς κώδικες διδασκαλίας. Στη συνέχεια (ενότητα 3),

παρουσιάζεται επιγραμματικά η υπό εξέταση τηλεοπτική σειρά, όσον αφορά την υπόθεση και τους βασικούς της χαρακτήρες, προκειμένου να γίνονται πιο εύκολα κατανοητές οι αναφορές στους γλωσσικούς κώδικες των πρωταγωνιστών σε διάφορες περιστάσεις της ιστορίας. Στην ενότητα 4, με άξονες την κοινωνική τάξη, το φύλο και την ηλικία, διερευνώνται ποικίλες αναπαραστάσεις για τη γλωσσική ποικιλότητα στην εν λόγω σειρά. Με άλλα λόγια, συζητούνται οι τρόποι, οι στάσεις, η έκταση και η αποτελεσματικότητα της χρήσης της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο. Οι αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας διερευνώνται υπό τέσσερις άξονες: α. τον γλωσσολογικό, β. τον κοινωνιογλωσσολογικό, γ. τον σημειωτικό και δ. τον ιδεολογικό. Κάθε άξονας αναλύεται σε ξεχωριστή υποενότητα. Στην ενότητα 5, συζητούνται θέματα διδακτικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας της κωμικής σειράς για την ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων των διδασκόμενων τη νεοελληνική γλώσσα ως Γ2 σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας (επίπεδο Γ1-Γ2). Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με έναν σύντομο επίλογο, στον οποίο συνοψίζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα και τίθενται περαιτέρω ερωτήματα προς διερεύνηση.

## 2. Εθνικό/ομογενοποιητικό vs μετα-εθνικό/ανομοιογενοποιητικό μοντέλο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2

Η υπογραφή της Παγκόσμιας Διακήρυξης των Γλωσσικών Δικαιωμάτων (Universal Declaration of Linguistic Rights) από Διεθνείς Οργανισμούς, μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και επιστήμονες, τον Ιούνιο του 1996, στη Βαρκελώνη, μεταξύ άλλων, έφερε στο προσκήνιο όχι μόνο την αξία των διαλέκτων/ιδιωμάτων ως ποικιλία έκφρασης ενός πολιτισμού αλλά και ως έκφραση και ανάδειξη διαφορετικών συλλογικών γλωσσολογικών ταυτοτήτων<sup>1</sup>. Άλλωστε, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) της γλωσσικής διδασκαλίας, στην τάξη προτείνεται η ενθάρρυνση της γλωσσικής ποικιλίας τόσο ως προς τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούνται όσο και ως προς τη χρήση της γλώσσας γενικότερα<sup>2</sup>, κάτι, ωστόσο, που στην εκπαιδευτική πράξη δεν ισχύει και τόσο συχνά<sup>3</sup>.

1 Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

2 Ανδρουλάκης, Γ., Ανθοπούλου, Β. & Παντίδου, Γ. (2009). Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Νηπιαγωγών, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009)*. Στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/andrulakisPadidu.pdf> (προσπελάστηκε στις 8/6/2018). European Commission (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*, pp. 1-29. Στο: [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf) (προσπελάστηκε στις 6/6/2018).

3 Μαργαρώνη, Μ. (2009). Η διδασκαλία «της» ελληνικής γλώσσας ως ξένης μέσα από εκπαιδευτικά εγχειρίδια για ενήλικες: γλωσσικές πραγματικότητες και κοινωνικές κατασκευές. Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*

Η ενθάρρυνση της γλωσσικής ποικιλίας πραγματοποιείται κυρίως μέσα από την έκθεση των εκπαιδευομένων σε αυθεντικό προφορικό και γραπτό γλωσσικό υλικό, το οποίο προέρχεται από ποικίλες πηγές, ανταποκρίνεται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, έτσι ώστε η διδασκαλία να έχει νόημα για αυτούς<sup>4</sup>, και θέτει ως στόχο την κάλυψη των αναγκών έκφρασης και καθημερινής τους επικοινωνίας<sup>5</sup>.

Εντούτοις, λόγω της σχεδόν ολοκληρωτικής επικράτησης της γλωσσικής νόρμας (της Κοινής Νέας Ελληνικής) στην ευρύτερη κοινωνική ζωή, της εκπαιδευτικής συμπεριλαμβανομένης, ο πλούτος των νεοελληνικών διαλέκτων/ιδιωμάτων<sup>6</sup> χάνεται, με αποτέλεσμα όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και την πολιτισμική συρρίκνωση<sup>7</sup>. Πολύ περισσότερο, η νόρμα καθορίζει την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική, λειτουργώντας κανονιστικά και ταυτόχρονα περιθωριοποιητικά. Ορίζει και κανονίζει το γλωσσικό «πρότυπο», χωρίς τον άψογο χειρισμό του οποίου οι εκπαιδευόμενοι θεωρείται ότι δε δύνανται να έχουν πρόσβαση στη σχολική και μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία. Με τον τρόπο αυτό, όσοι/ες γνωρίζουν και κυρίως όσοι/ες χρησιμοποιούν διαλέκτους/ιδιώματα στιγματίζονται ως κοινωνικοπολιτισμικά «κατώτεροι» πολίτες και περιθωριοποιούνται<sup>8</sup>. Ανάλογα ισχύουν και στη γλωσσική πολιτική που εφαρμόζεται όσον αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, η οποία μέχρι στιγμής βασίζεται στην ιδεολογική προϋπόθεση της μονογλωσσίας, συμπορεύεται με τον εθνικό ομογενοποιητικό λόγο και έρχεται σε αντίθεση με τη μετα-εθνική αποδομητική διδακτική προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στη γλωσσική (υπερ)ποικιλότητα (superdiversity)<sup>9</sup>, που ανταποκρίνεται, άλλωστε, στη σύγχρονη βιωμένη ελληνική (και όχι μόνο) πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, η ενθάρρυνση της χρήσης ποικίλων γλωσσικών κωδίκων στο μάθημα της νέας ελληνικής ως Γ2 –πέραν του ότι συμβαδίζει με τις αρχές εκδημοκρατισμού

---

«Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Νηπιαγωγών, Νομφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009). Στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savvato2/aithusa1/margarwni.pdf> (προσπελάστηκε στις 6/6/2018).

4 Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγλωμματισμών (προτοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογός*, 113, σ.σ. 405-414.

5 Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

6 Κακριδή-Φερράρι, Μ. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Κ. Τσιγκνάκης (επιμ.), *Η Νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ.σ. 17-51.

7 Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική «ανακύκλωση»: Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής. *Γλώσσα*, 58, σ.σ. 7-25.

8 Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 2(1-2), σ.σ. 161-167. Ντίνας, Κ. (2000). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: δύο διαφορετικές θεωρήσεις. *Μακεδόνων, Επιτημονική Επετηρίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, 7, σ.σ. 83-106.

9 Αρχάκης, Α. (2014). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα του εθνικού και μετα-εθνικού λόγου. Εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο για τη διδασκαλία και την πιστοποίηση της ελληνικής ως ξένης/δευτέρας γλώσσας Ελληνικά. Η δική μου η γλώσσα η άλλη* (Αθήνα, 10-11 Οκτωβρίου 2014). Στο: <http://docplayer.gr/2803320-I-didaskalia-tis-ellinikis-os-deyteris-xenis-glossas-y-po-toprisma-toy-ethnikoy-kai-meta-ethnikoy-logoy-protaseis-glossikis-politikis.html> (προσπελάστηκε στις 12/6/2018).



της γλωσσοπαιδαγωγικής διαδικασίας– φέρει σε επαφή τους/τις εκπαιδευόμενους/ες με διάφορες ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας και κατ' επέκταση του ελληνικού πολιτισμού.

Η χρήση τηλεοπτικών σειρών, που αναδεικνύουν χωρίς να στιγματίζουν τη γλωσσική ποικιλία, ως αυθεντικού συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού επέκτασης τόσο εντός της τάξης για επικεντρωμένη ακρόαση (intensive listening) όσο και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας για ευχαρίστηση (extensive listening), μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τη διδακτική της νέας ελληνικής ως Γ2, κατά κύριο λόγο σε εκπαιδευόμενους/ες με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, δηλαδή άριστη γνώση (επίπεδο Γ2) ή τουλάχιστον πολύ καλή γνώση (επίπεδο Γ1), σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες<sup>10</sup>.

### 3. Δυο λόγια για την κωμική τηλεοπτική σειρά Στο Παρά 5

Στο Παρά 5 είναι η δημοφιλής κωμική σειρά με στοιχεία περιπέτειας και μυστηρίου του σεναριογράφου Γιώργου Καπουτζίδα σε σκηνοθεσία Αντώνη Αγγελόπουλου, που προβλήθηκε για πρώτη φορά από το Mega Channel κατά τις τηλεοπτικές σεζόν 2005-2006 και 2006-2007. Κρίνοντας με βάση τις μετρήσεις θεαματικότητας της AGB Hellas και τις αλληπάλληλες επαναληπτικές τηλεοπτικές προβολές της, θεωρείται ως μια από τις πιο επιτυχημένες σειρές στην ιστορία της ελληνικής τηλεόρασης.

Το κεντρικό θέμα της σειράς είναι η εξιχνίαση της δολοφονίας της Ελευθερίας Ασλάνογλου, μιας φοιτήτριας στη Θεσσαλονίκη, ένα παλιό έγκλημα που συνδέεται με ένα σύγχρονο οικονομικό σκάνδαλο, στο οποίο εμπλέκονται πέντε άντρες, οι περισσότεροι εκ των οποίων βρίσκονται στην πυραμίδα της ελληνικής εξουσίας και συμβολίζουν τις πέντε εξουσίες. Αυτοί που προσπαθούν να εξιχνιάσουν το έγκλημα, ξεπερνώντας διαδοχικά εμπόδια, είναι οι πέντε βασικοί πρωταγωνιστές της ιστορίας:

α. ο Φώτης, δημοσιογράφος σε ένα μικρό και άνευ θεαματικότητας ιδιωτικό τηλεοπτικό κανάλι·

β. η Αγγέλα, μία νέα κοπέλα που λόγω του ευθύ και ενίοτε απότομου χαρακτήρα της αναγκάζεται συχνά να αλλάζει δουλειά·

γ. η Ζουμπουλία, μία μεσήλικη χήρα από το Αχλαδοχώρι Σερρών, που έχει μια μοναχοκόρη, την Άννα, σύζυγο του Αλέξανδρου, και ζει αναγκαστικά στην Αθήνα με την υπεροπτική συμπεθέρα της, Μαριλένα, μητέρα του Αλέξανδρου, για να μεγαλώσουν από κοινού τον εγγονό τους, μια και η Άννα και ο Αλέξανδρος μετακόμισαν για κάποια χρόνια στην Αμερική για την καριέρα του τελευταίου·

---

10 Κοινά Επίπεδα Αναφοράς: σφαιρική κλίμακα. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Στο: [http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/Common-Levelmatching\\_0.pdf](http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/Common-Levelmatching_0.pdf) (προσπελάστηκε στις 4/6/2018).

δ. η Ντάλια, μία πάμπλουτη επιχειρηματίας, ιδιόρρυθμη και καλόκαρδη, που δημιουργεί μια ερωτική σχέση με τον Αλέξη, οικονομικό σύμβουλο των επιχειρήσεών της, και

ε. ο Σπύρος, ένας μάλλον μοναχικός νέος, τελειόφοιτος λογιστικής, που, από τότε που σκοτώθηκαν οι γονείς του σε αεροπορικό δυστύχημα, ζει με τη γιαγιά του, τη Σόφη. Στην ιστορία υπάρχει μία παντογνώστρια αφηγήτρια, η οποία μάλιστα συμμετέχει στη δράση, χωρίς να αποκαλύπτει εξ ολοκλήρου την πραγματική της ταυτότητα, η Αμαλία.

#### **4. Αναπαραστάσεις της γλωσσολογικής ποικιλότητας στη σειρά: “Στο παρά πέντε”**

##### **4.1 Ο γλωσσολογικός άξονας**

Η γλωσσολογική ανάλυση εστιάζει στον εντοπισμό και τον σχολιασμό των γλωσσικών στοιχείων που αντλούνται από ένα κείμενο και είναι δηλωτικά του τρόπου ομιλίας μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Με άλλα λόγια, στη γλωσσολογική ανάλυση εντοπίζονται τα κειμενικά εναύσματα που συνδέονται με συγκεκριμένες γλωσσικές ποικιλίες.

##### **4.1.1 Λαός vs Κολωνάκι: τα κοινωνιόλεκτα της Ζουμπουλίας και της Μαριλένας και οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες άλλων χαρακτήρων της σειράς**

Οι γλωσσικοί κώδικες, παράλληλα με τα παραγλωσσικά αλλά και τα εξωλεκτικά στοιχεία που χρησιμοποιούν η Ζουμπουλία και η συμπεθέρα της, Μαριλένα, είναι αντίστοιχα της κοινωνικής τους καταγωγής και της ταξικής τους ταυτότητας. Μορφασμοί προσώπου (λ.χ. σούφρωμα φρυδιών, έκπληκτο άνοιγμα του στόματος και τρανταχτά γέλια vs εκλεπτυσμένο ανασήκωμα του φρυδιού, προσποιητό χαμόγελο *comme il faut*) και κινήσεις σώματος (λ.χ. κούνημα χεριών, επίμονα σκουντήματα vs «γυναικείο» λίκνισμα των γοφών, αριστοκρατικό σταύρωμα των γαμπών) συνοδεύουν σε εξωλεκτικό επίπεδο, γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία των δύο τηλεοπτικών χαρακτήρων. Το χαρακτηριστικά παρατεταμένο «ι» της Ζουμπουλίας, η συχνή χρήση των επιφωνημάτων εκδήλωσης του συναισθηματικού της κόσμου και των σκέψεών της έρχεται σε αντίθεση με την αριστοτεχνικά συγκρατημένη εκφραστικότητα της Μαριλένας.

Σε λεκτικό επίπεδο, η Ζουμπουλία χρησιμοποιεί κοπρολογικό λεξιλόγιο («Έκανα το σκατό μου παξιμάδι.»)· «υβριστικό» λεξιλόγιο<sup>11</sup> («Λες βλακείες!»)· μειωτικές ή επιτιμητικές προσφωνήσεις («Άσε μας μωρέ, με βάζεις στα καλά

11 Anderson, L. G. & Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Cambridge & Massachusetts.

καθούμενα να μιλάω εγγλέζικα με την κόρη μου!»): απαξιωτικά χαρακτηριστικά επίθετα («κουλή», «ζουρλή»): επίθετα ουδέτερου γένους, αν και απευθύνονται σε συνομιλήτη θηλυκού γένους («Γλωσσάδικο!»): κατασκευασμένες λέξεις και νεολογισμούς, που αποτελούν ειρωνική παραποίηση του λόγου του συνομιλήτη της [«Θειάφι!» (ως σχολιασμός του «θεια» της Αγγέλας) / «Αχάζινος!» (ως σχολιασμός του «ααα, αχά, αχά, αχά...» της Μαριλένας)]: προσφωνήσεις που συνδέονται κατεξοχήν με τον αγροτοποιομενικό πληθυσμό, όπως λ.χ. «μαρή» («Και που να τα ξέρω εγώ μαρή τα μπιτς και τα μιτς;» / «Τι έκανες εκεί μαρή;»): ιδιόλεκτες εκφράσεις («Να μείνεις ωραιότατα στ' αυγά σου!»): αγγλικές ελλειπτικές φράσεις, συντακτικά λανθασμένες («You, you, english, english?»): λέξεις του μη πρότυπου γλωσσικού κώδικα («... και τα αγγούρια που ντερλίκωσες το μεσημέρι» / «κατσικώθηκε»): χρήση παρωνυμίων για αναφορά των συγχωριανών της, χαρακτηριστικό των ανθρώπων της υπαίθρου («Ξέρεις πόσα αδέρφια έχουν σκοτωθεί για τα κληρονομικά; Αααα! Της Ευθυμούλας ο άντρας με την αδερφή του. Του Ζήση του Κουδουνά η κόρη με τον αδερφό της. Του Θωμά του βαρελά οι δυο οι γιοι.» / «Η Πίταινα η μικρή κι η Πίταινα η μεγάλη» / «Ο Φώντας ο φαφούτης» / «Η Φαβρωνία η γκαβή» / «Η Ζίτσα η αλοίθωρη»): λανθασμένη προφορική αναπαραγωγή των ξενόφερτων ονομάτων («Ντανάλια» ή «Νταντέλα» αντί «Ντανιέλα»): λανθασμένη ανάγνωση ξένων πινακίδων [«Καθόμαστε κάτω από μια κόκκινη ομπρέλα που γράφει BEAKH» (αντί για BEACH)].

Όπως φαίνεται, στον λόγο της Ζουμπουλίας αναπαράγεται η έμφαση στο πατρογραμμικό γενεαλογικό δέντρο, που είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα κυρίως στις παραδοσιακές (αγροτοποιομενικές) κοινωνίες. Επίσης, καθώς χαρακτηριστικό της «γυναικείας» γλώσσας<sup>12</sup> θεωρείται η αποφυγή έντονων επιφωνημάτων αποδοκιμασίας και υβριστικών εκφράσεων<sup>13</sup>, η Ζουμπουλία φαίνεται να υιοθετεί μία περισσότερο «ανδρική γλώσσα». Σε αντίθεση με την Ζουμπουλία, η Μαριλένα σε λεκτικό επίπεδο χρησιμοποιεί αρχαιοπρεπείς προθέσεις, αρχαιοπρεπή ουσιαστικά και επιρρήματα («Εμείς, κυρία Αμπατζίδου, καταγόμαστε από μία εκ των παλαιότερων και πλέον σημαντικών οικογενειών της Αθήνας.» / «Δοκιμάστε εκ νέου αύριο.» / «Παρά τη βούλησή μου...»): υψηλοπρεπείς τίτλους («Ο προπάππος μου, ο Ιάσοντας Δορκοφύκης, ήταν Γενικός Πρόξενος της Ελλάδος στη Γαλλία.»): αντικατάσταση του μονολεκτικού ρήματος «έχω» με περιφραστικό τύπο (ρήμα + ουσιαστικό) («Φέρω ένα όνομα στην κοινωνία. Δε θα μου το αμαυρώσεις εσύ...»): ονόματα συνδηλωτικά της υψηλής κοινωνικής

12 Stamou, A., Maroniti, K., Dinas, K. (2012). Representing “traditional” and “progressive” women in Greek television: The role of “feminine”/“masculine” speech styles in the mediation of gender identity construction. *Women’s Studies International Forum*, 35(1), pp. 38-52· Στάμου, Α. & Δημοπούλου, Α. (2015). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις της κατασκευής του φύλου στον τηλεοπτικό λόγο: Η περίπτωση της σειράς Εργαζόμενη Γυναίκα. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 23: σ.σ. 23-44.

13 Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2010). Η «γυναικεία» γλώσσα και η γλώσσα των γυναικών. Στο: Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.σ. 119-146.

τάξης ή τουλάχιστον που συνδέονται περισσότερο με μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα («*Η Γκέλυ, η Τιτίνα και η Ντόντη*»): χρήση πληθυντικού ευγενίας ακόμη και σε μη ταιριαστές περιπτώσεις («*Ακούστε, Βαγγελιώ.*»).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικός είναι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί η Αμαλία, κοπέλα νότιας (αρκαδικής) καταγωγής. Πρόκειται για τον Πατρινό/Πελοποννησιακό γλωσσικό κώδικα, που διακρίνεται για την ουράνωση των /l/ και /n/, δηλαδή της προφοράς τους ως [ʎ] και [ɲ], μπροστά από το [i] και το [e], χαρακτηριστικό γνώρισμα και των βόρειων νεοελληνικών ιδιωμάτων<sup>14</sup>. Αν και ο «διαφορετικός» γλωσσικός κώδικας της Αμαλίας φαίνεται να μη σχετίζεται αμιγώς με κάποια πελοποννησιακή γεωγραφική διάλεκτο αλλά να είναι περισσότερο κάποιο «φωνολογικό ψεγάδι», βιολογικά προσδιορισμένο, ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν οι κάτοικοι στο χωριό του Γεράσιμου, του αθώου ανθρώπου στον οποίο φορτώθηκε η δολοφονία της Ελευθερίας Ασλάνογλου, εμπεριέχει βασικά χαρακτηριστικά του Πατρινού/Πελοποννησιακού ιδιώματος, όπως κώφωση, δηλαδή αποβολή των άτονων /u/ και /i/ («*Δε θα σι βάλ' η Γρηγόρης στου Μεγα;*» / «*Για τ' ανίγια σ' μιλάς έτσ' ; Για τ' ανίγια τ' μιλά έτσ' .*»): στένωση των άτονων /o/ και /e/ σε /u/ και /i/ («*Καλά σι λέου, απ' του Γρηγόρη είσαι.*» / «*Ιγώ ή ισύ;*» / «*Ισύ τι θα τα κάνς;*» (εννοεί τα χωράφια) / «*Να σι δω.*»): διαφορετικός σχηματισμός του αρσενικού άρθρου λόγω του φαινομένου της στένωσης («*Έχει η Γρηγόρης τόσου μεγάλου γιο;*»): ανάπτυξη ενός [u] από τη συνάντηση των ζ [z] και μ [m] στο τέλος ονομάτων που λήγουν σε ζ [s] και ακολουθούνται από το κτητικό «μου» («*Ου πατέραζ-ουμ...*»). Επιπλέον χαρακτηριστικές αναπαραστάσεις ενός «χωριάτικου» γλωσσικού κώδικα είναι η χρήση πολλών ιδιοματικών εκφράσεων («*ούτε μιλάει ούτε λαλάει*» / «*κόβει βόλτες*»), οι οποίες, ωστόσο, χρησιμοποιούνται ευρέως στον καθημερινό επικοινωνιακό λόγο (και όχι μόνο στην ύπαιθρο), όπως επίσης και η χρήση παρωνυμίων (παρατσούκλια, όπως «*Α, μήπους λες το Στέλιο τον μουγκό;*»), που, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα και του γλωσσικού κώδικα της Ζουμπουλίας.

#### 4.1.2. Δομώντας και αποδομώντας στερεοτυπικές αναπαραστάσεις για τη «γλώσσα των νέων»: Αγγέλα vs (;) Σόφη και Θεοπούλα

Η διάκριση σε ηλικιακές φάσεις (παιδική, εφηβική, νεανική κ.ο.κ.) με τις αντίστοιχες ταυτότητες σε καθεμία από τις φάσεις αυτές δεν έχει οικουμενική ή καθολική ισχύ αλλά πρόκειται για μία κατασκευή του δυτικού κόσμου, σύμφωνα με την οποία η κάθε ηλικιακή φάση, της νεανικής συμπεριλαμβανομένης, χαρακτηρίζεται από κάποιες πολιτισμικές πρακτικές, περισσότερο ρευστές παρά σταθερές και αμετάκλητες<sup>15</sup>. Καταχρηστικά, λοιπόν, με την έκφραση

14 Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (2009). *Εισαγωγή στη νεοελληνική διαλεκτολογία κατά παράδοση*. Ξάνθη: Σπανίδης.

15 Stamou, A., Agrafioti, A. & Dinas, K. (2012). Representations of youth (language) in Greek TV commercials.

«γλώσσα των νέων» εννοείται μια «κοινωνιόλεκτος» (sociolect), δηλαδή ένας τρόπος ομιλίας με λεξιλογικά, πραγματολογικά και δομικά χαρακτηριστικά, που χρησιμοποιείται υπό ορισμένες συνθήκες επικοινωνίας και είναι μέρος της γλωσσικής συνείδησης μιας κοινότητας, της νεανικής<sup>16</sup>. Χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από τη χρήση ειδικού λεξιλογίου και πολυάριθμων στερεότυπων εκφράσεων για την οργάνωση του διαλόγου, στοιχεία που συναντούμε στον λόγο της Αγγέλας, όπως σύντομοι χαιρετισμοί («*Ταλέμε. Γεια.*»): κοφτές προσφωνήσεις («*Ρε συ...*»): μη φιλικές προσφωνήσεις («*Τότε γιατί, ρε μπάρμπα, να ξέρω τι καφέ πίνεις; Μαζί τον πίνουμε κάθε πρωί;*»): παρατεταμένες προσφωνήσεις («*Στυλό, καλέεεε!*»): μη αρμόζουσες επιφωνηματικές προσφωνήσεις ακόμη και σε αγνώστους («*Ψς, εδώ δεν είναι το ξενοδοχείο Metropolis;*»): κοφτές εντολές («*Για πες!*»): υβριστικές περιγραφές («*Τρίτο τραπέζι αριστερά απ' τον κοντό με την καράφλα. Είσαι και κουφός!*»): υποτιμητικές περιγραφές των άλλων ή των πράξεών τους («*Λες κοτσάνες!*»): κοφτές εκφράσεις συμφωνίας («*Ντάξει. Γεια.*»): εκφράσεις θυμού («*Ε, άει στο διάολο και συ νυχτιάτικα!*»): εκφράσεις επιδοκίμασίας («*Ουάου!*»): παρατεταμένος επιτονισμός λέξεων για επίφαση («*Καλάαα, έρχομαι.*»): κοφτές απαντήσεις («*Ελληνίδα είμαι, ρε θεια.*»): αποστομωτικά σχόλια («*Α, δεν πας καλά!*»): ιδιόλεκτες εκφράσεις («*Στην ψύχρα;*» / «*Θα πάω και θα του την πέσω κανονικά.*»): διαφοροποίηση των καταλήξεων στο τέλος των λέξεων («*Θα τον πλακώσω στα μπουνίδια, θα του ρίζω και κάνα κλωτσίδι μέχρι να μιλήσει, τέλος!*»).

Θεωρητικά στον αντίποδα του κοινωνιόλεκτου της νεαρής Αγγέλας θα έπρεπε να βρίσκεται το κοινωνιόλεκτο της λεγόμενης «τρίτης ηλικίας», που εκπροσωπείται από τους δύο ηλικιωμένους χαρακτήρες του έργου, τη Σόφη, τη γιαγιά του Σπύρου, και τη Θεοπούλα, φίλη της Σόφης. Εντούτοις, ο γλωσσικός κώδικας που συχνά υιοθετούν οι δύο πρωταγωνίστριες, εμπεριέχει στοιχεία του νεανικού γλωσσικού κοινωνιόλεκτου. Ως εκ τούτου, έχουμε μία σαφή περίπτωση γλωσσικής διασταύρωσης και υφοποίησης, για τον λόγο ότι απορρίπτουν να υιοθετήσουν τη στερεοτυπική πρόσληψη της «τρίτης ηλικίας» και διαφοροποιούνται κάθετα από τη νοοτροπία αναπαραγωγής της.

Τοιουτοτρόπως, ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν, περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, αγγλόφωνες λέξεις για περιγραφή extreme και μη αθλημάτων («*banji jumping*» / «*beach volley*») και επιφωνηματικές προσφωνήσεις και γιουχαΐσματα («*Οουου!*» / «*Τι λες ρε χαϊβάνι!*»).

#### 4.1.3 Ο λόγος των business people: μια ακόμη δόμηση και αποδόμηση

Ένα άλλο άξιο προσοχής κοινωνιόλεκτο είναι αυτό που χρησιμοποιεί ο Αλέξης, ο οικονομικός σύμβουλος της Ντάλιας. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η

---

*Journal of Youth Studies*, 15(7), pp. 909-928.

16 Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Η γλώσσα των νέων. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b9](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9) (προσπελάστηκε στις 8/6/2018).

ενσωμάτωση αφενός αγγλόφωνων εξειδικευμένων οικονομικών όρων και αφετέρου ξενόγλωσσων ονομάτων διακεκριμένων ατόμων και εταιρειών από τον επιχειρηματικό κόσμο, όπως φαίνεται ενδεικτικά στα ακόλουθα παραδείγματα: «Έχω σπουδάσει *management, business administration, οικονομικές επιστήμες. Έχω καταθέσει εργασίες στα μεγαλύτερα πανεπιστήμια της Αμερικής (...) έχω μαθητεύσει δίπλα στον Michael Kensington (...) ο πλέον διακεκριμένος Καθηγητής Οικονομικών του Princeton University. Σπούδασα στο πανεπιστήμιο του Harvard (...), όπου για δύο χρόνια ήμουν στο top των φοιτητών του έτους μου.»* Η ενδεικτικά: «*Ο κύριος Aibalchrali είναι ο εκπρόσωπος της εταιρείας J.A.L.B. Corporation με έδρα τη Σαουδική Αραβία.*»

Τοιουτοτρόπως, δομείται ένα ιδιότυπο κοινωνιόλεκτο του επιχειρηματικού κόσμου, το οποίο, ωστόσο, αποδομείται παντελώς από τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί η πάμπλουτη επιχειρηματία Ντάλια, καθώς αποτελεί παρωδία του πρώτου. Η Ντάλια χαρακτηρίζεται από μόνιμη ανικανότητα να προφέρει τα πολύπλοκα ξενόγλωσσα ονόματα, που της αναφέρει ο οικονομικός της σύμβουλος, και να κατανοήσει το σημασιολογικό φορτίο των εξειδικευμένων οικονομικών και επιχειρηματικών όρων, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιεί λεκτικές εκφράσεις που εστιάζουν σε εσκεμμένη παρερμηνευμένη περιγραφή των εξωτερικών χαρακτηριστικών των εκπροσώπων του επιχειρηματικού κόσμου. Έτσι, λ.χ. ο κύριος Aibalchrali, Άραβας επιχειρηματίας, πιθανός υποψήφιος για συνεργασία, είναι για την Ντάλια –λόγω της ενδυματολογικής του επιλογής της κελεμπίας– «*η κυρία με το ριχτό*» ή «*το πανωσέντονο*».

Μάλιστα ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί η Ντάλια αποδομεί σε τέτοιο βαθμό το γλωσσικό κοινωνιόλεκτο του οικονομικού-επιχειρηματικού κόσμου, που εγκαινιάζει ξεχωριστό τρόπο εκ νέου ονοματοδοσίας των χαρτονομισμάτων. Δεν πρόκειται για τα χαρτονομίσματα των 20, 50, 100, 200 ή 500 ευρώ αλλά για τα μπλε, καφέ, κίτρινα και μωβ χαρτονομίσματα αντίστοιχα.

Σε αντίθεση, με τις ευρείας διάδοσης αναπαραστάσεις της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* του επιχειρηματικού κόσμου, η Ντάλια εσκεμμένα φαίνεται να μη χρησιμοποιεί ούτε τη στοιχειώδη καθημερινή αγγλική γλώσσα: «*Να 'στε καλά και του χρόνου!*» είναι η απόκρισή της στη στερεοτυπική φιλοφρόνηση γνωριμίας «*Nice to meet you Madame*» ενός επιχειρηματία συνομιλητή της. Προκειμένου να υπάρξει μία ελάχιστη μορφή επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ της Ντάλιας και του Αλέξη, ο τελευταίος, αν και συχνά με διάθεση ειρωνίας, επιδιώκει να μετακινηθεί γλωσσικά προς τον γλωσσικό κώδικα της Ντάλιας. Τοιουτοτρόπως, διαπιστώνεται περίπτωση γλωσσικής διασταύρωσης (*crossing*) και υφοποίησης (*stylization*), όπως φαίνεται ενδεικτικά στον παρακάτω διάλογο:

Ντ. «*Και τι πουλάει αυτή η εταιρεία;*»

Α. «*Λουκούμια.*»

Ντ. «*Α, δεν τα τρώω.*»

Α. «Πετρέλαια έχει ο άνθρωπος, κυρία Ντάλια. Τι να έχει; Δεν τον βλέπετε;»

Ντ. «Και τι να το κάνουμε εμείς το πετρέλαιο, Αλέξη μου; Αφού έχουμε το *air conditioning*. Κοίτα... κλικ.»

Α. «Ναι, αλλά δεν το θέλουμε το πετρέλαιο για το σπίτι! Και μην κάνετε ότι δεν καταλαβαίνετε!»

## 4.2 Ο κοινωνιογλωσσολογικός άξονας

Η κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση εξετάζει τις αναπαριστώμενες γλωσσικές ποικιλίες σε σχέση με βασικές κοινωνικές παραμέτρους των ομιλητών, όπως το ταξικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τους status, την ηλικία και το φύλο τους. Επιπλέον, εξετάζει περιπτώσεις ασυνεννοησίας και παρεξηγήσεων εξαιτίας της χρήσης των αναπαριστώμενων γλωσσικών κωδικών, όπως και περιπτώσεις γλωσσικής διασταύρωσης ή/και υφοποίησης, δηλαδή, όπως αναφέρθηκε, περιπτώσεις μετακίνησης ενός ομιλητή/μιας ομιλήτριας προς έναν γλωσσικό κώδικα που διαφέρει από τον δικό του, για διάφορους λόγους.

Η αντίθεση των δύο γλωσσικών κωδικών της Ζουμπουλίας και της Μαριλένας (λαϊκό κοινωνιόλεκτο vs εκλεπτυσμένος γλωσσικός κώδικας) αναπαριστάνεται ως αγεφύρωτη, καθώς τονίζεται –μάλλον με κωμικό τρόπο– η αδυναμία επικοινωνίας των δύο πρωταγωνιστριών. Από λεξιλογική άποψη, συχνά η χρήση ξένων λεξιλογικών στοιχείων («*Roof Garden*», «*Palace Hotel*», «*Harvard*», «*Apropos*», «*accent*») ή η χρήση πιο «ευπρεπισμένων» υποκοριστικών ονομάτων («*Λία*» αντί για «*Ζουμπουλία*») καθιστούν δύσκολη την επικοινωνία Ζουμπουλίας-Μαριλένας και μάλιστα εκατέρωθεν. Η Μαριλένα χρειάζεται ως πολιτισμική-γλωσσική διαμεσολαβήτρια στην επικοινωνία της με την Ζουμπουλία την Άννα, την κόρη της τελευταίας, καθώς εκείνη μέσω των σπουδών της πέτυχε την κοινωνική –άρα και γλωσσική– της «αναβάθμιση». Και η Ζουμπουλία, όμως, από την πλευρά της δηλώνει αδυναμία κατανόησης της συμπεθέρας της («*Δεν καταλαβαίνω...*»). Ομοίως «*το διαμέρισμα στη forty third avenue*», που αναφέρει η Μαριλένα, γίνεται κατανοητό από την Ζουμπουλία ως «*το διαμέρισμα το φορ φορ φορ*», ενώ το ερώτημα «*too jary style?*» ως περιγραφική αναφορά σε αυτό, επίσης δεν αποκωδικοποιείται ορθώς από την Ζουμπουλία, η οποία αποκρίνεται με το αντερώτημα «*Τίνος ήτανε λέει; [...] Ήτανε γιατί τελικά;*».

Ως αίτια αυτής της ασυναρτησίας και κακής επικοινωνίας θεωρούνται το «γλωσσικό έλλειμμα» της Ζουμπουλίας και γενικότερα οι διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες ανάμεσα σε αυτή και τη συνομιλήτριά της. Οι δύο αυτοί παράγοντες άλλωστε αποτελούν πηγή γέλιου τόσο στις ελληνικές κωμικές σειρές του 21ου αιώνα όσο και στις κωμωδίες της χρυσής εποχής του ελληνικού κινηματογράφου<sup>17</sup>. Μάλιστα, μέσα από το χιούμορ που χρησιμοποιείται

17 Georgakopoulou, A. (2000). On the Sociolinguistics of Popular Films: Funny Characters, Funny Voices.

συχνά από τους δύο συγκεκριμένους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες (και όχι μόνο) επιτυγχάνεται –μεταξύ άλλων– μετριασμός των συγκρούσεων και συναισθηματική αποστασιοποίηση<sup>18</sup>. Το λαϊκό κοινωνικό πορτρέτο της Ζουμπουλίας συμπληρώνεται με λεπτές πινελιές-αναφορές σε επιμέρους πλευρές της καθημερινότητάς της, όπως λ.χ. έλλειψη σχέσης με την τέχνη και την «υψηλή» αισθητική διακόσμηση (αδυναμία αντίληψης της αξίας του τραπεζιού Λουδοβίκου Ιβου και σύγχυση του ονόματος αυτού με τον Χατζηχρήστο στον Ηλία του Ιβου)· ανεπάρκεια γεωγραφικών γνώσεων (σύγχυση του αφρικανικού κράτους Μαλάουι με κάποιο ανύπαρκτο πρόσωπο ονόματι Μαλάουη / σύγχυση της Μαρτινίκας και της Γουαδελούπης με υποτιθέμενες φίλες της πριγκίπισσας Καρολίνας του Μονακό)· ανεπάρκεια γνώσεων για σύγχρονους celebrities (σύγχυση της Καρολίνας του Μονακό με το ρύζι Καρολίνα)· ανεπάρκεια γνώσεων σύγχρονων ιατρικών όρων, που παραπέμπουν σε ψυχοπαθολογικά φαινόμενα κυρίως του αστικού χώρου (αγνόηση του φαινομένου της κλειστοφοβίας και έκπληκτη αντίδραση στο άκουσμα της ερμηνείας του ως το φαινόμενο κατά το οποίο «κάποιοι φοβάται τους κλειστούς χώρους»: «Μη χειρότερα, Παναγία μου. Αυτό πρώτη φορά το ακούω. Και πού κατουράει; Στο δάσος;») / λανθασμένη ερμηνεία του φαινομένου της αγοραφοβίας ως το φαινόμενο κατά το οποίο «κάποιοι που φοβάται να πάει για ψώνια»)· ανεπάρκεια στις σύγχρονες τεχνολογικές γνώσεις, όπως πολύ γλαφυρά αποτυπώνεται στον παρακάτω διάλογο της Ζουμπουλίας και της Ντάλιας αφενός και ενός ειδικού κινητής τηλεφωνίας αφετέρου:

Π(ωλητής). «Καλημέρα σας. Τι θα θέλατε;»

Z. «Δεν ξέρω, βρε αγόρι μου, αυτή μ' έφερε.»

Ντ. «Μας στείλαν να πάρουμε από ένα κινητό... τηλέφωνο αλλά δεν ξέρουμε πολλά απ' αυτά. Εγώ δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ.»

Π. «Μην ανησυχείτε. Για αυτό ακριβώς είμαστε εμείς εδώ, για να καλύπτουμε τις ανάγκες σας και να λύνουμε όλες σας τις απορίες. Πείτε μου, τι θέλετε; Κινητό με σύνδεση ή κινητό με κάρτα;»

Ντ. «Τι να γράφει πάνω η κάρτα;»

Z. «Εγώ δεν έχω φέρει και τα γυαλιά μου, μαρή! Πώς θα τη διαβάσω;»

Ντ. «Άσε, θα τη διαβάσω εγώ! Με κάρτα.»

Z. «Τι θέλουμε και μπλέκουμε εμείς μ' αυτά;»

Ντ. «Λέγε τώρα! Να πάρουμε αυτό ή αυτό;»

Z. «Ένα που να μη χαλάει.»

Ντ. «Να πάρουμε αυτό που έχει 2 mega pixel ή αυτό που έχει μόνο 1,3;»

Z. «Και τι είναι μαρή τα mega pixel;»

Ντ. «Pixel είναι βρε παιδί μου αλλά όχι το μικρό, ... το μεγάλο. Κι έχει και freeze παιχνίδια, GBRs, mp3...»

---

*Journal of Modern Greek Studies*, 18, pp. 119-133.

18 Στάμου, Α. & Δημοπούλου, Α. (2015). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις της κατασκευής του φύλου στον τηλεοπτικό λόγο: Η περίπτωση της σειράς Εργαζόμενη Γυναίκα. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 23: σ.σ. 23-44.



Z. «Τηλέφωνο παίρνει;»

Nτ. «Λέγε τώρα... γιατί μας κοιτάει περιέργα.»

Z. «Άντε όποιο να 'ναι. Πάρε το μαύρο.»

Nτ. «Αποφασίσαμε. Αυτό θα πάρουμε. Δύο τέτοια.»

Από κοινωνιογλωσσολογική άποψη, οι χωρικοί στο χωριό του Γεράσιμου αναπαριστώνται ως αφελείς, γεμάτοι περιέργεια, άξεστοι (με το δίκανο στο χέρι), που κατασκοτώνονται μεταξύ τους για τα κληρονομικά και για κτηματικές διαφορές. Για αυτούς «κανάλι» είναι κατ' εξοχήν το αρδευτικό και σε δεύτερο λόγο το τηλεοπτικό, ενώ ο «τηλεβόας» παραμένει άγνωστη λέξη, μέχρι να γίνει αντιληπτό το συνώνυμό του ως «ντουντούκα» στον μη «επίσημο» γλωσσικό κώδικα. Η έλλειψη συνεννόησης που παρατηρείται ανάμεσα στον πρωτευουσιάνο Φώτη και τη χωρική που συναντά στο χωριό, αν ψάχνει τον κύριο «Λεδάκη» ή «Λιδάκη», οφείλεται στη γλωσσική ιδιαιτερότητα της κώφωσης για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως.

### 4.3 Ο σημειωτικός άξονας

Η σημειωτική ανάλυση εξετάζει την αναπαράσταση των γλωσσικών κωδίκων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας σε σχέση με τα υπόλοιπα (μη γλωσσικά) σημειωτικά συστήματα, που μεταφέρουν κοινωνικά μηνύματα και λειτουργούν υποστηρικτικά στην κατασκευή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ταυτότητας (λ.χ. διατροφικές συνήθειες, ενδυματολογικές προτιμήσεις, διακόσμηση του χώρου).

#### 4.3.1 «Ρούχα από τας Σέρρας» vs «Haute couture» και «κόκκινο κρεατάκι» vs «χορτοφαγία μιας βουδίστριας»

Η Ζουμπουλιά παρουσιάζεται ως μια Βορειοελλαδίτισσα χωριάτισσα, η εξωτερική εμφάνιση της οποίας παραπέμπει στη μη αστική της καταγωγή: παχουλή, ντυμένη με συντηρητικά ρούχα (μακριά φούστα, μπλούζα με μανίκια, χαμηλοτάκουνα παπούτσια) με φανταχτερά και αταίριαστα μεταξύ τους χρώματα και συντηρητική κόμμωση. Ως εσωτερικές ποιότητες του χαρακτήρα της παρουσιάζονται η εξωστρέφεια και η καλοσύνη της, που αντικατοπτρίζονται στο χαμόγελό της.

Ο τύπος της επαρχιώτισσας Ζουμπουλίας χτίζεται καλύτερα σε αντίστιξη με τον τύπο της Κολωνακιάτισσας Μαριλένας: μιας εμφανισιακά εντυπωσιακής γυναίκας, με ενδύματα, κοσμήματα και κόμμωση υψηλής αισθητικής και λεπτού γούστου. Οι εσωτερικές χαρακτηριστικές της ποιότητες –τουλάχιστον έως ένα σημείο της σειράς– είναι ο σνομπισμός και η έμφαση στο φαίνεσθαι.

Οι διαφορετικές πολιτισμικές προσκείμενες της Ζουμπουλίας και της

Μαριλένας οδηγούν λ.χ. την πρώτη στην παρανόηση των λόγων της τελευταίας, η αποκωδικοποίηση των οποίων δε συνάδουν με το σημασιολογικό τους φορτίο. Τοιουτοτρόπως, αντιλαμβάνεται το άγαλμα του Βούδα που διακοσμεί το καθιστικό της Μαριλένας, ως τον παππού πρόξενο της τελευταίας ή ως τον γνωστό ποδοσφαιριστή Κούδα. Οι νόμοι της φύσης που διέπουν το περιβάλλον στο σπίτι της Μαριλένας, προκειμένου οι ένοικοί του να νιώθουν χαρούμενοι, υγιείς, εύρωστοι και ελεύθεροι, γνωστό ως feng shui, αποκωδικοποιείται και κατανοείται από την Ζουμπουλιά ως η κινεζική πολεμική τέχνη του Kung Fu, κ.ο.κ.

Άλλοι σημειωτικοί κώδικες επιτείνουν την κοινωνικοπολιτισμική διαφορά ανάμεσα στη Ζουμπουλιά και τη Μαριλένα, όπως λ.χ. ο ενδυματολογικός και ο διατροφικός που επιλέγονται να εξεταστούν στη συνέχεια ενδεικτικά.

Η ένδυση εκλαμβάνεται ως τρόπος επικοινωνίας<sup>19</sup> και ως έκφραση της κοινωνικής διαφοράς<sup>20</sup>, αποτελώντας μέρος αλλά και ταυτόχρονα έκφραση ταυτότητας<sup>21</sup>. Όντως, ο ενδυματολογικός κώδικας της Ζουμπουλιάς διαφέρει από αυτόν της Μαριλένας. Η «haute couture» της πρώτης έρχεται σε αντίθεση με το ενδυματολογικό «επαρχιακό» γούστο της δεύτερης, που γίνεται αντικείμενο συχνού σχολιασμού. Τα ρούχα της Ζουμπουλιάς είναι «από τας Σέρρας», μόνο μια φούστα της έραψε σε μια μοδίστρα στη Δράμα. Η Κέλλη, η Κολωνακιώτισσα φίλη της Μαριλένας, επέλεξε το ίδιο ύφασμα για το ράψιμο μιας τέντας της. Έτσι, η επιθυμία της Ζουμπουλιάς να ραφτεί στην Ζάνα Ιωάννου, την πασίγνωστη μαξίtre υψηλής ραπτικής, προκαλεί τον γέλωτα της συμπεθέρας της. Θεωρεί ότι της ταιριάζει καλύτερα ένα συνεργείο αυτοκινήτων, όπου οι υπάλληλοι είναι εξασκημένοι στο να ράβουν κουκούλες για τα αυτοκίνητα. Ο ενδυματολογικός κώδικας είναι ενδεικτικός της κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης και κουλτούρας της Ζουμπουλιάς. Στην παρατήρηση του υπεύθυνου τουριστικού υπαλλήλου στο κάμπινγκ, όπου έμεινε λίγες μέρες η Ζουμπουλιά και η παρέα της, ότι δεν μπορεί να αγωνιστεί «μ' αυτά τα ρούχα στο beach volley», ανταπαντά ότι έχει «και ταγιέρ μέσα στη σκηνή». Ενώ στην υπόδειξή του ότι πρέπει να βάλει μαγιό, η απάντησή της είναι καταπέλτης: «Μαγιό να βάλεις εσύ, σκασμένο (...) άκου να σου πω, πουλάκι μου, εγώ είμαι και χήρα γυναίκα». Στο σημείο αυτό φαίνεται πως η τήρηση των ενδυματολογικών κωδικών για την περίοδο της χηρείας είναι σαφώς πιο αυστηρή στα σφιχτότερα ήθη της επαρχίας από ό,τι στα χαλαρότερα του άστεως.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι η διατροφή αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής ταυτότητας και ότι αποτελεί μέρος της κοσμοαντίληψης του ατόμου<sup>22</sup>, αντίστοιχες παρατηρήσεις ισχύουν και για τον διατροφικό/γαστρονομικό κώδικα που χαρακτηρίζει τις δύο γυναίκες. Η Μαριλένα φυσικά δεν κατέχει τη

19 Barnard, M. (1996). *Fashion as Communication*. London: Routledge.

20 Twigg, J. (2007). Clothing, Age and the Body: A critical Review. *Ageing and Society*, 27(2), pp. 285-305.

21 Crane, D. (2000). *Fashion and its Social Agendas: Class, Gender, and Identity in Clothing*. Chicago & London: University of Chicago Press.

22 Fischler, G. (1988). Food, Self and Identity. *Social Science Information*, 27(2), pp. 275-292.

μαγειρική τέχνη ως σύμβολο της γυναικείας απασχόλησης στον ιδιωτικό χώρο και περιορισμού της κοσμικής, δηλαδή της δημόσιας, ζωής. Αντιθέτως, η Ζουμποουλιά είναι αυτή που αναλαμβάνει τον ρόλο της μαγείρισσας στο σπίτι της Μαριλένας ή ταΐζει το εγγόνι τους, όπως κάθε απλή γυναίκα της υπαίθρου. Η Μαριλένα προτιμά να αναθέτει σε catering τη γαστρονομική εξυπηρέτηση των καλεσμένων της.

Άλλωστε, η εικόνα του σώματος, ως η πιο αδιαμφισβήτητη υλοποίηση της κατηγορίας της γεύσης<sup>23</sup> και ως σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο<sup>24</sup>, είθισται να συνδέεται με την ισορροπημένη ή μη διατροφή<sup>25</sup>. Όντως, μια ολόκληρη διεπιστημονική ακαδημαϊκή συζήτηση έχει αναπτυχθεί για τη σχέση μεταξύ διατροφής και υγείας/σωματικής ευεξίας<sup>26</sup>. Στην παραδοσιακή αντίληψη της Ζουμποουλιάς ότι η κατανάλωση κρέατος απαιτείται για λόγους υγείας<sup>27</sup> αντιπαρατίθεται η –κατασκευασμένη ως περισσότερο μοντέρνα– αντίληψη της βουδίστριας χορτοφάγου Μαριλένας ότι η χορτοφαγία είναι αυτή που συνάδει καλύτερα με έναν περισσότερο υγιή τρόπο ζωής<sup>28</sup>.

#### 4.3.2 Εξώκοιλα μπλουζάκια και μονοκίνη

Το νεανικό στυλ της Αγγέλας αποκαλύπτουν –πέραν του νεανικού γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιεί– και άλλοι σημειολογικοί κώδικες, όπως ο ενδυματολογικός κώδικας (νεανικό ντύσιμο: ξεβαμμένα κολλητά τζιν παντελόνια, εξώκοιλα μπλουζάκια, ατάκουνα παπούτσια ή σαγιονάρες)· η στάση και οι κινήσεις του σώματος (μάγκικο περπάτημα, ανδρικό κάθισμα με ανοιχτά αντί σταυρωμένα πόδια)· καθημερινές μικροσυνήθειες (μη διακριτικό μάσημα τσίχλας, μίλημα με μπουκωμένο στόμα, επίμονο και αδιάκριτο χτύπημα στην πόρτα)· οι επαγγελματικές επιλογές (λουλουδού σε μπουζουκτζίδικο, ηθοποιός σε περιθωριακό και μικρής εμβέλειας θεατρικό θίασο, σερβιτόρα σε καφέ, πλανόδιος πλασιέ)· ο χώρος που μένει (περιστασιακά φιλοξενούμενη στο εργένικο σπίτι του Φώτη / ανοικοκόμενος χώρος: σπάσιμο ποτηριών στην κουζίνα, κάψιμο του φαγητού).

Σε αντίθεση με τη νεαρή Αγγέλα, θα περίμενε κανείς ότι η ανάλυση που προκύπτει από τη σημειωτική ανάλυση για τη Σόφη και τη Θεοπούλα, θα αναδείκνυε την προχωρημένη ηλικία τους. Ωστόσο, πέρα από μια μορφή γεροντικής άνοιας

23 Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, (μτφρ.) Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

24 Bell, D. & Valentine, G. (1997). *Consuming Geographies: We are where we eat*. London & New York: Routledge.

25 Beardsworth, A. & Keil, T. (1997). *Sociology on the Menu: An Invitation to the Study of Food and Society*. London & New York: Routledge.

26 Caplan, P. (1997). Approaches to the Study of Food, Health and Identity. In: P. Caplan (Ed.), *Food, Health and Identity*. London & New York: Routledge, pp. 1-31.

27 Willetts, A. (1997). "Bacon Sandwiches got the better of me": Meat-eating and Vegetarianism in South-East London. In: P. Caplan (Ed.), *Food, Health and Identity*. London & New York: Routledge, pp. 111-130.

28 Amato, P. & Partridge, S. (1989). *The New Vegetarians: Promoting Health and Protecting Life*. New York: Plenum Press.

από την οποία φαίνεται να υποφέρει η Θεοπούλα, όλοι οι υπόλοιποι σημειωτικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται στον υπό συζήτηση τηλεοπτικό λόγο, φαίνεται να αντιστρέφουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις για την «τρίτη ηλικία»<sup>29</sup>, όπως λ.χ. ο ενδυματολογικός κώδικας (στη Μύκονο οι δύο ηλικιωμένες γυναίκες σκέφτονται αν θα αγοράσουν μπικίνι ή μονοκίνι)· οι απασχολήσεις και οι συνήθειες [εγγραφή στο (εσπερινό) γυμνάσιο, εκμάθησης ξένης γλώσσας και μουσικών οργάνων, αθλητικές δραστηριότητες (πινγκ πονγκ, κατάδυση και ψαροντούφεκο), επίσκεψη στο γήπεδο, ταξιδιωτικές εξορμήσεις, επίσκεψη στο Super Paradise στη Μύκονο, φιλική σχέση με τραβεστί, εξόρμηση σε παραλία γυμνιστών, φλερτ με ηλικιωμένους αλλά και νεότερους άνδρες κ.λπ.].

### 4.3.3 «Χρυσές πιτζάμες» και «ρούχα για τα Όσκαρ»

Επιπρόσθετοι σημειωτικοί κώδικες συνυποδηλώνουν την κοινωνική ταυτότητα και του πρωταγωνιστικού διδύμου Αλέξης-Ντάλιας.

Έτσι ο Αλέξης, που παρουσιάζεται ως workaholic, εμφανίζεται συνήθως με μαύρο κοστούμι και με γραβάτα κατά τη διάρκεια της μέρας και των επίσημων meetings, ενώ το βράδυ φορά τις χρυσές του μακριές πιτζάμες. Το ντύσιμο της Ντάλιας είναι επίσης εκκεντρικό, πανάκριβο και πλούσιο σε ποικιλία, καθώς διαθέτει λ.χ. ένα εκατομμύριο μπλουζάκια. Μένει σε σπίτι με μέγεθος γηπέδου, αγοράζει μονίμως ό,τι επιθυμεί με δεσμίδες καφέ, κίτρινων και μωβ χαρτονομισμάτων, που έχει στην τσάντα της, και διαθέτει υπηρετικό προσωπικό. Παρακολουθεί σαπουνόπερες, βιώνει τη βαριεστημάρα των πλουσίων, ενώ συχνά διαθέτει τον χρόνο της σε άνευ νοήματος δραστηριότητες, όπως το παίξιμο ανόητων παιγνιδιών στο καινούργιο της κινητό.

Ιδιαίτερης σημασίας για τη συνυποδήλωση της κοινωνικής της ταυτότητας, είναι ο διατροφικός κώδικας. Δεν έχει φάει ποτέ πίτσα, αλλά «έχει δει που τρώνε στις ταινίες». Δε γνωρίζει τι είναι η κουτσομούρα και την παρερμηνεύει ως «τα μικρά μούρα». Μεγαλωμένη με χαβιάρι και σολωμό, αγνοεί τα μικρού μεγέθους και φτηνά ψάρια, όπως το φαγκρί, και έτσι αναρωτιέται αν υπάρχει και «φαμπέζ» ή «φαρόζ».

### 4.4 Ο ιδεολογικός άξονας

Η ιδεολογική ανάλυση αποτελεί τη σύνθεση των προηγούμενων επιπέδων ανάλυσης. Έχει ως στόχο να διερευνήσει τον ιδεολογικό ρόλο που επιτελούν οι αναπαριστώμενοι γλωσσικοί κώδικες, όπως επίσης και να συζητήσει τις ιδεολογίες που αναπαράγουν, των γλωσσικών ιδεολογιών συμπεριλαμβανομένων. Απώτερος σκοπός της ιδεολογικής ανάλυσης είναι να εξετάσει αν η ανάλυση της

29 Twigg, J. (2007). Clothing, Age and the Body: A critical Review. *Ageing and Society*, 27(2), pp. 285-305.

αναπαράστασης στον γλωσσολογικό, κοινωνιογλωσσολογικό και σημειωτικό άξονα συμβάλλει ή όχι στην αναπαραγωγή των ηγεμονικών γλωσσικών ιδεολογιών της πρότυπης ποικιλίας<sup>30</sup>.

Η αυθαίρετη διάκριση ανάμεσα στην «κατώτερης» ποιότητας γλώσσα της Ζουμπουλιάς, δηλαδή στην «κοινή», «τρέχουσα», «καθημερινή», «καθομιλουμένη» ή ακόμα περισσότερο «λαϊκή», «χοντροκομμένη», «χαλαρή» και «ελεύθερη» γλώσσα, αντίστοιχη του μορφωτικού της επιπέδου<sup>31</sup>, που διαφοροποιείται από την «ευγενή», «υψηλή», «επεξεργασμένη», «επιμελημένη» ή «διακεκριμένη» γλώσσα, φαίνεται να αντικατοπτρίζει την επινοημένη και την εξίσου αυθαίρετα επιβεβλημένη διχοτομία της κοινωνίας και των κοινωνικών ομάδων αφενός σε «ευγενείς» και «καλλιεργημένους» και αφετέρου σε «άξεστους» και «χοντροκομμένους»<sup>32</sup>. Με τον τρόπο αυτό κατασκευάζονται στον τηλεοπτικό λόγο οι αντιθετικοί μεταξύ τους γλωσσικοί κώδικες που αναπαριστούν τη διάκριση άστυ vs ύπαιθρος. Μάλιστα, η αναπαράσταση μιας διπολικής μεγαλοαστικής και μεσαίας κοινωνίας με την αντίστοιχη γλωσσική διπολικότητα αποτελεί σύνθετες χαρακτηριστικό και άλλων ελληνικών κωμικών τηλεοπτικών σειρών<sup>33</sup>. Ο σεναριογράφος της κωμικής σειράς, αν και τονίζει αυτή την αντίθεση ανάμεσα στους γλωσσικούς κώδικες, για να προκαλέσει καταστασιακό γέλιο, σε καμιά περίπτωση δεν τη στιγματίζει ούτε την αναδεικνύει ως προβληματική.

Αυτό φαίνεται ακόμη περισσότερο από τον τρόπο που χειρίζεται μεταγλωσσικά στον ίδιο τον τηλεοπτικό λόγο τον γλωσσικό κώδικα της Αμαλίας. Η Σόφη και η Θεοπούλα λένε στον Σπύρο με περιπαικτική διάθεση για την Αμαλία: «Ωραία κοπέλα, ε; Κι άμα αρχίσει να μιλάει να δεις τι ωραία που είναι!» Ο Σπύρος προαναγγέλει στους άλλους τέσσερις της ομάδας, που ψάχνουν να βρουν υποψήφια για τα καλλιστεία, το εξής: «Έχω βρει την τέλεια υποψήφια, απλώς υπάρχει ένα μικρό μικρό προβληματάκι.» Επίσης, ο διάλογος ανάμεσα στην Ζουμπουλιά, τον Σπύρο και την Ντάλια με διάφορα σχόλια, όταν ακούν την Αμαλία για πρώτη φορά να μιλά, δηλώνει μια έκπληξη και μια αμηχανία μπροστά στη γλωσσική διαφοροποίηση της τελευταίας:

Ζ. «Δεν είπε Αμαλία, κάτι άλλο είπε.»

Σ. «Ναι, αλλά Αμαλία ήθελε να πει.»

Ν. «Γιατί δεν το 'πε τότε;»

30 Στάμου, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/ Glossologia*, 20, σ.σ. 19-38.

31 Γκαντιά, Ε. & Εξαρχοπούλου, Ε. (2015). Οι κοινωνικές διάλεκτοι στην Ελλάδα: Η αποτύπωσή τους στην τηλεοπτική σειρά «Εργαζόμενη γυναίκα». Στο: Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Γλωσσολογικού Συνεδρίου 4α Τζαρτζάνεια* (Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012). Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, σ.σ. 168-182.

32 Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, (μτφρ.) Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

33 Stamou, A. (2011). Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication*, 31(4), pp. 329-344.

Σ. «Γιατί δεν μπορεί.»

Εντούτοις, η Αμαλία, νιώθοντας εντελώς άνετη με τον εαυτό της και τον τρόπο ομιλίας της, ανταπαντά με ερώτηση γεμάτη απορία στην ερώτηση της πρωταγωνιστικής πεντάδας αν φρόντισε να διορθώσει το «προβληματάκι» της: «Ποιο προβληματάκι;»

## 5. Διδακτική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας του κωμικού τηλεοπτικού λόγου

Η διδακτική αξιοποίηση κειμένων μαζικής κουλτούρας και τηλεοπτικού λόγου που αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και περιορισμένα, εντούτοις προτείνεται και αρχίζει ήδη να αποτελεί εκπαιδευτική πραγματικότητα<sup>34</sup>. Αντίθετα, στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, η γλωσσική ποικιλότητα που αναδεικνύεται στην ελληνική τηλεόραση, όπως για παράδειγμα στην εν λόγω κωμική σειρά, σπάνια (έως καθόλου) χρησιμοποιείται, κατά τη γνώμη μου λόγω της πεποίθησης ή –έστω– εντύπωσης που δημιουργείται ότι η ενασχόληση των ξενόγλωσσων εκπαιδευομένων με ποικίλους γλωσσικούς κώδικες της νεοελληνικής γλώσσας πέραν της νόρμας εμπεριέχει σημαντικό βαθμό δυσκολίας.

Επιπλέον, η χρήση του κωμικού λόγου σε μαθήματα ελληνικής γλώσσας ως Γ2 διευκολύνεται περισσότερο από ένα πιο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας, προκειμένου να γίνουν καλύτερα κατανοητές από τους εκπαιδευόμενους οι δύο βασικές εκφάνσεις της ειρωνείας, η λεκτική ειρωνεία και η ειρωνεία των καταστάσεων<sup>35</sup>, οι οποίες πραγματώνονται μέσα από διάφορες τεχνικές άμεσα συνδεδεμένες με τη ρητορική του κειμένου (του τηλεοπτικού στη συγκεκριμένη περίπτωση) και τη συγγραφική-σεναριογραφική φαντασία. Το τελευταίο είδος ειρωνείας, η καταστασιακή, αφορά το κωμικό στοιχείο και το χιούμορ που σχετίζεται με τους χαρακτήρες και τις τεχνικές της πλοκής, όπως λ.χ. αδυναμίες και ελαττώματα προσώπων, το απροσδόκητο, δηλαδή την αντίθεση ανάμεσα στη λογική εξέλιξη της ιστορίας και την τροπή των γεγονότων στην τηλεοπτική/αφηγηματική πραγματικότητα, την αντίφαση και την ασυνέπεια λόγων και πράξεων και την πλάνη είτε ως παρεξήγηση είτε ως απάτη<sup>36</sup>.

34 Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Τσάμη, Β. (2014). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης. Στο: Μ. Τζακώστας (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 67-94· Μαρωνίτη, Κ. (σε συνεργασία με Α. Στάμου, Ε. Γρίβα & Κ. Ντίνα) (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο: Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα, σ.σ. 57-80.

35 Βαγενάς, Ν. (2004). *Η ειρωνική γλώσσα. Κριτικές μελέτες για τη νεοελληνική γραμματεία*. Αθήνα: Στιγμή, σ.σ. 91-104.

36 Muecke, D.C. (1980). *The Compass of Irony*. London & New York: Methuen, pp. 99-115· Κωστίου,

Το πρώτο είδος ειρωνείας, το λεκτικό, που μπορεί να κυμαίνεται από τον χαριεντισμό (ένα ιδιαίτερα λεπτό και διακριτικό πείραγμα), τον αστεϊσμό (τη λεπτή ειρωνεία και το χιούμορ, που προκαλεί ευθυμία, επαινεί ή κατηγορεί κάποιον/κάτι ή εκφράζει συναισθήματα) και την ειρωνεία (το σχήμα λόγου κατά το οποίο χρησιμοποιούμε λέξεις ή φράσεις με εντελώς διαφορετική ή αντίθετη σημασία από αυτό που εννοούμε) έως τον μυκτηρισμό (την έντονη ειρωνεία με σκοπό την αποδοκιμασία και την ύβρη κάποιου), τον χλευασμό (την έντονη και διαρκή ειρωνεία που στηρίζεται στην περιφρόνηση και το μίσος εναντίον κάποιου), τον καγχασμό (την ακόμη σφοδρότερη ειρωνεία που προκαλείται συνήθως από το αστείο πάθημα κάποιου άλλου) και τον σαρκασμό (δριμύτατη ειρωνεία που πηγάζει από μίσος, κακία, εκδίκηση και πικρό εμπαιγμό των άλλων) απαιτεί υψηλό βαθμό γλωσσομάθειας αλλά και αξιοποίηση στρατηγικών για την καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων, προκειμένου να γίνουν κατανοητά από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τα σχήματα λόγου που παράγουν το κωμικό αποτέλεσμα. Τέτοια σχήματα λόγου είναι –μεταξύ άλλων– η αμφισημία ή αμφιβολία, που προκύπτει από ομωνυμία ή ασάφεια στη σύνταξη, το απροσδόκητο ή παράδοξο, κατά το οποίο ο ομιλητής λέει κάτι εντελώς διαφορετικό από αυτό που περιμένει να ακούσει ο ακροατής, η παλιλλογία, κατά την οποία επαναλαμβάνεται η ίδια λέξη ή φράση, το λογοπαίγνιο, που δημιουργείται από δίσημες λέξεις ή από απλή ομοηχία, η μεταφορά, κατά την οποία μία λέξη αλλάζει σημασία, καθώς μεταφέρεται η σημασία μιας έννοιας και σε άλλη ή άλλες, ο υπαινιγμός ή η υπόνοια, κατά την οποία μια λέξη ή μια φράση προκαλεί την ανάμνηση κάποιου άλλου ευχάριστου ή δυσάρεστου γεγονότος, χωρίς όμως να το εκφράζει απροκάλυπτα, η υπερβολή, κατά την οποία μια έννοια παρουσιάζεται με τρόπο υπέρμετρο χάριν λεκτικής ζωηρότητας<sup>37</sup>.

Εφόσον, λοιπόν, για τους διδασκόμενους την ελληνική γλώσσα ως Γ2, είναι ήδη δύσκολο να κατανοήσουν τον (τηλεοπτικό) κωμικό και ειδικά τη λεκτική ειρωνεία, λόγω όλων των παραπάνω σχημάτων λόγων που χρησιμοποιούνται, σαφώς η προσθήκη του παράγοντα γλωσσική ποικιλότητα, ανεβάζει τον βαθμό δυσκολίας στη μαθησιακή διαδικασία. Εντούτοις, πολλαπλή δυσκολία άρα και πολλαπλός κόπος μπορεί να συνεπάγεται συχνά διπλό και πιο γρήγορο μαθησιακό αποτέλεσμα, καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση η χρήση κωμικών τηλεοπτικών σειρών στο μάθημα της ελληνικής ως Γ2 συμπίπτει με διδακτικό εργαλείο που χρησιμοποιεί η μέθοδος της γλωσσικής εμβάπτισης (immersion), τα μαθησιακά (και όχι μόνο) αποτελέσματα της οποίας είναι παγκοσμίως αναγνωρισμένα, καθώς καλλιεργεί στους/στις εκπαιδευόμενους/ες μια πιο θετική στάση απέναντι στις γλώσσες, όπως επίσης μεγαλύτερο ενδιαφέρον, περισσότερα κίνητρα και ιδιαίτερη αυτονομία στην εκμάθησή

Κ. Κωστίου, Κ. (2005). *Εισαγωγή στην ποιητική της ανατροπής: σάτιρα, ειρωνεία, παρωδία, χιούμορ*. Αθήνα: Νεφέλη, σ.σ. 187-190.

37 Muecke, D.C. (1980). *The Compass of Irony*. London & New York: Methuen, pp. 64-93.

τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι/ες φαίνεται να χαρακτηρίζονται από πιο ουσιαστική συναισθηματική εμπλοκή στη γλώσσα-στόχο, γεγονός που μειώνει το άγχος και τις αναστολές τους στη χρήση της και επιταχύνει τη γλωσσική τους εξέλιξη σε αυτή<sup>38</sup>.

Έτσι, τέτοιου είδους κωμικές σειρές, που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλότητα, την οποία δεν τη στιγματίζουν αλλά την αναδεικνύουν ως πολιτισμική και κοινωνική αξία, μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετικά εργαλεία για την καλλιέργεια των προσληπτικών και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

### 5.1 Καλλιέργεια των προσληπτικών δεξιοτήτων

#### α. Καλλιέργεια της δεξιότητας κατανόησης του προφορικού λόγου

Η κατανόηση του προφορικού λόγου και μάλιστα ποικίλων γλωσσικών κωδίκων στην εν λόγω σειρά, όπως παρουσιάστηκαν διεξοδικά παραπάνω, αρχικά δύναται να παρουσιάζει δυσκολία λόγω της μη επίπεδης πλοκής της ιστορίας. Ωστόσο, η δυσκολία αυτή αίρεται λόγω της εποπτικής παρουσίασης των χαρακτήρων ήδη από το πρώτο επεισόδιο, της χρησιμοποίησης σχεδιαγραμμάτων και αραχνογραμμάτων από τον Φώτη και των τακτικών περιληπτικών επαναλήψεων που κάνουν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας μεταξύ τους αλλά και προς άλλους, προκειμένου να αξιολογήσουν αναστοχαστικά τις δράσεις τους σε σχέση με τον στόχο τους και να επαναπροσδιορίσουν τη συνέχεια των κινήσεών τους.

Καθώς η γλωσσική ποικιλότητα της εν λόγω σειράς αφορά και τη φωνολογία, οι εκπαιδευόμενοι/ες στην ελληνική ως Γ2 καλούνται να εξασκηθούν στην πρόσληψη και κατανόηση φωνημάτων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την αποκωδικοποίηση φωνημάτων προφορικού λόγου που εμπίπτει στα πλαίσια μόνο της γλωσσικής νόρμας. Οι εκπαιδευόμενοι/ες αφενός μπορούν με τη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας προφορικού λόγου να εξασκηθούν στην κατανόηση του προφορικού λόγου, όπου απαιτείται γενική (directed) προσοχή, και να κατανοήσουν γενικές πληροφορίες και κεντρικές ιδέες (skimming). Αφετέρου μπορούν να εξασκηθούν στην κατανόηση του προφορικού λόγου, όπου απαιτείται επιλεκτική (selective) προσοχή, και να κατανοήσουν λεπτομερειακές και ειδικές πληροφορίες (scanning)<sup>39</sup>. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση υπερτεμαχιακών και παραγλωσσικών στοιχείων από διάφορους χαρακτήρες της ιστορίας, όπως η προφορά, ο επιτονισμός, οι χειρονομίες και κυρίως οι εκφράσεις του προσώπου<sup>40</sup>, με πολύ χαρακτηριστικό

38 Johnstone, R. (2007). Characteristics of Immersion Programmes. In: O. Garcia & C. Baker (eds.) *Bilingual Education. An Introduction Reader* (Bilingual Education and Bilingualism, 61). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 19-32. Briquet, R. (2006). *L'immersion linguistique*. Bruxelles: Labor.

39 Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publications: Oxford, R. (1994). *Language learning strategies: An update*. Online Resources: Digests.

40 Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*, 3rd ed. Essex: Longman.



παράδειγμα την Ζουμπουλία, σαφώς ενισχύει την κατανόηση προφορικού λόγου από τους/τις εκπαιδευομένους/ες.

### β. Καλλιέργεια της δεξιότητας κατανόησης του γραπτού λόγου

Η χρήση του τηλεοπτικού λόγου, και συγκεκριμένα της εν λόγω κωμικής σειράς, μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της δεξιότητας κατανόησης του γραπτού λόγου –μεταξύ άλλων– μέσα από την εξάσκηση στην ανάγνωση κειμένων περίληψης της υπόθεσης ολόκληρης της σειράς ή εκάστου επεισοδίου, κειμένων της περιγραφής των χαρακτήρων ή των κριτικών που έχουν γραφεί για τη σειρά από κριτικούς τηλεόρασης, το τηλεοπτικό κοινό κ.ά. Τα επιπλέον αυτά γραπτά κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την κατανόηση του προφορικού λόγου (της σειράς στο σύνολό της, διάφορων επεισοδίων ή αποσπασμάτων τους).

Διαδίκτυακή αναζήτηση και ανάγνωση επιπλέον κειμένων για την ζωή των ηθοποιών που πρωταγωνιστούν (συνεντεύξεις, αφηγήσεις ιστοριών από την ζωή τους, περιγραφές από τη δουλειά τους), γραπτών αναλυτικών κειμένων για τις κατηγορίες στις οποίες εντάσσεται η εν λόγω σειρά και τα βασικά τους χαρακτηριστικά (αστυνομική ιστορία μυστηρίου με στοιχεία αισθηματικά, κοινωνικά και περιπέτειας), όπως επίσης και γραπτών κειμένων που ασχολούνται με τις βασικές θεματικές της σειράς (λ.χ. η διπολικότητα καλό-κακό, η φιλία και η αλληλεγγύη, η διαφορετικότητα και η σημασία της, η καλοσύνη και η ειλικρίνεια, η τρίτη ηλικία, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, το χρήμα και η διαφθορά, η εξουσία και η κακή χρήση της, ο θάνατος και η μεταφυσική), μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εξαιρετικά εργαλεία καλλιέργειας της κατανόησης του γραπτού λόγου. Μάλιστα, η τελευταία κατηγορία κειμένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο κριτικής ανάγνωσης<sup>41</sup>, που πριμοδοτεί την κριτική σκέψη και συμπορεύεται με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού<sup>42</sup>.

## 5.2 Καλλιέργεια των παραγωγικών δεξιοτήτων

### α. Καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής του προφορικού λόγου

Έχοντας ως αφορμή την εν λόγω τηλεοπτική σειρά, η δεξιότητα παραγωγής του προφορικού λόγου μπορεί να καλλιεργηθεί ποικιλοτρόπως, όπως λ.χ. με ασκήσεις που αφορούν την προφορική περίληψη της ιστορίας, τον σχολιασμό και την κριτική συζήτηση των θεματικών που θίγονται, τη δημιουργία κύκλου

41 Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

42 Brown, K. (1999). *Developing Critical Literacy*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

αφήγησης των σκέψεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων, παιχνίδια και ασκήσεις ερωταποκρίσεων σχετικών με συγκεκριμένες σκηνές ή επεισόδια της σειράς, διατύπωση υποθέσεων για την εξέλιξη της ιστορίας ή προτάσεων διαφορετικής τροπής από αυτή του σεναρίου, την παραγωγή προφορικών διαλόγων με βάση διαφορετικές γεωγραφικές διαλέκτους και κοινωνιολέκτους, παιχνίδι ρόλων ή αναπαραστατική επέκταση σκηνών του σεναρίου, κάνοντας χρήση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών, όπως –μεταξύ άλλων– της εικονικής και εκφραστικής αναπαράστασης, της στοχαστικής διερεύνησης και του αυτοσχεδιασμού<sup>43</sup>. Οι τεχνικές αυτές δύνανται να καλλιεργήσουν στο μέγιστο τον συναισθηματικό στοχασμό (affective reflectivity)<sup>44</sup> και τη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence)<sup>45</sup>.

### β. Καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής του γραπτού λόγου

Η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία που εκτυλίσσεται σε τρία στάδια: το προ-συγγραφικό, το συγγραφικό και το μετα-συγγραφικό. Με άλλα λόγια, προϋποθέτει αρχικά την εύρεση ιδεών και την αποτύπωσή τους σε ένα προσχέδιο (planning), εν συνεχεία την αναδιατύπωσή τους και τη μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο (translating plans into text), και σε τελική φάση την αναθεώρηση του κειμένου και τη δημιουργία της τελικής του εκδοχής (reviewing and revision)<sup>46</sup>.

Παίρνοντας ως αφορμή την εν λόγω σειρά (ολόκληρη ή κάποια επεισόδια ή μόνο συγκεκριμένα αποσπάσματά τους), μπορούμε να την αξιοποιήσουμε για την καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής του γραπτού λόγου, χρησιμοποιώντας ενδεικτικά λ.χ. την τεχνική των εικόνων (από επεισόδια της σειράς, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να τις περιγράψουν), την τεχνική της αρχικής και τελικής πρότασης ή αντίστοιχα της αρχικής και τελικής παραγράφου (που αντιστοιχεί στην αναδιήγηση ενός μέρους του σεναρίου, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι συμπληρώνουν το μέρος που λείπει), την τεχνική των ημιτελών φράσεων (προς συμπλήρωση, έχοντας ως άξονα την πλοκή της ιστορίας), την τεχνική της χορήγησης βασικών λέξεων (για την περιγραφή των χαρακτήρων των πρωταγωνιστών και των δράσεών τους ή επιμέρους ιστοριών και θεματικών του σεναρίου), την τεχνική των γραπτών οδηγιών ή την τεχνική της επιστολής (προς διάφορους πρωταγωνιστές με ποικίλες θεματικές ελεύθερες ή συναποφασισμένες με τον/την εκπαιδευτικό), την τεχνική της γραπτής προετοιμασίας μιας συνέντευξης (την οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες

43 Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση· Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

44 Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pp. 63-72.

45 Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

46 Mey, J. (2009). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 2nd ed., Amsterdam et al.: Elsevier.

καλούνται να πάρουν από τους ήρωες της σειράς, που μπορούν να υποδύονται συνεκπαιδευόμενοι/ές τους) ή την τεχνική της συγγραφής μιας κριτικής (για το σενάριο, τη σκηνοθεσία, την υποκριτική). Πολύ περισσότερο, ενδείκνυται η χρήση της τεχνικής του εργαστηρίου (δημιουργικής) γραφής και σεναρίου, που συμβάλλει στην κατεξοχήν έκφραση των εκπαιδευομένων μέσα από τη δημιουργία μίας δικής τους (ομαδικής ή ατομικής) κειμενικής σύνθεσης<sup>47</sup>, την οποία στη συνέχεια μπορούν να δραματοποιήσουν, βιντεοσκοπήσουν και ανεβάσουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αξιοποιώντας με τον τρόπο αυτό την τεχνολογία και δίνοντας διαθεματικές, βιωματικές και εναλλακτικές προεκτάσεις στη διδασκαλία/εκμάθηση της νέας ελληνικής ως Γ2.

## 6. Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι, αν και οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες παραμένουν γλωσσικές ποικιλίες χαμηλού κύρους και συνδέονται με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, χαμηλής μόρφωσης και αγροτικής προέλευσης, εντούτοις η τηλεοπτική τους αναπαράσταση –τουλάχιστον στην υπό συζήτηση κωμική σειρά– καλλιεργεί θετικά αισθήματα στον δέκτη<sup>48</sup> και έτσι ανατρέπονται τα αρνητικά στερεότυπα περί «χοντροκομμένης» γλώσσας και «χοντροκομμένων» ανθρώπων. Ομοίως, ο νεανικός γλωσσικός κώδικας αποστιγματίζεται από τα αρνητικά στερεότυπα, καθώς η Αγγέλα που τον εκπροσωπεί, είναι ένα άτομο με ιδιαίτερα θετικές πλευρές στον χαρακτήρα της, όπως ειλικρίνεια, τόλμη και αλληλεγγύη. Παρόμοια ισχύουν και για το ιδιόλεκτο της Ντάλιας, καθώς συνδέεται με ένα βαθύτατα ευαίσθητο, καλοσυνάτο και γενναιόδωρο πλάσμα, που δεν έχει απωλέσει την αίσθηση της δικαιοσύνης και της ανθρωπιάς από την επαφή του με τον υπέρμετρο πλούτο. Σε γενικές γραμμές το κοινωνικό μήνυμα της υπό συζήτησης τηλεοπτικής σειράς είναι όχι μόνο η αποδοχή αλλά και η ευτυχής συνύπαρξη με την ετερότητα. Η τελευταία αναδεικνύεται σε τεράστια δύναμη, που προκύπτει από την αλληλοσυμπλήρωση των μερών με στόχο την ολότητα. Μέσα από μια τέτοια φιλοσοφική προσέγγιση της ζωής, η γλωσσική ποικιλία όχι μόνο δεν αποτελεί βάρος για την κοινωνική πραγματικότητα αλλά γίνεται αντιληπτή ως πολύτιμο κόσμημα.

Στην παρούσα εργασία σχολιάστηκαν επιλεκτικά και έως έναν βαθμό γλωσσολογικές, κοινωνιογλωσσολογικές, σημειωτικές και ιδεολογικές πτυχές με αφορμή κάποιους χαρακτήρες της κωμικής σειράς. Περαιτέρω ενασχόληση θα μπορούσε να αναδείξει τη σχέση γλώσσας και πολιτικής ιδεολογίας ή γλώσσας και τέχνης, λαμβάνοντας ως μελέτη περίπτωσης τον αριστερό Θωμά, τελευταίο

---

47 Grainger, T., Gouch, K. & Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing. Developing Voice and Verve in the Classroom*. Oxon: Routledge.

48 Στάμου, Α. & Ντίνας, Κ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο: Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου (επιμ.), *Σύνορα – περιφέρειες – διασπορές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 289-305.

σύζυγο της Μαριλένας, και την τηλεπαρουσιάστρια Φρίντα, ξαδέλφη του Φώτη, όπως επίσης και τη σχέση γλώσσας και homo criminalis, λαμβάνοντας ως μελέτη περίπτωσης τους «κακούς» της ιστορίας. Η διατύπωση και διερεύνηση ερωτημάτων για το πώς αναπαρίστανται αυτοί οι γλωσσικοί κώδικες ανάλογα με τα ειδοποιά γνωρίσματα των τηλεοπτικών χαρακτήρων που τις ομιλούν, θα μπορούσε να αναδείξει κατά πόσο ο τηλεοπτικός λόγος που καταναλώνεται μαζικά, συμβάλλει στη δόμηση ή την αποδόμηση, στην εδραίωση ή την αποκαθήλωση στερεότυπων για τον πρότυπο και τους μη πρότυπους γλωσσικούς κώδικες, τα οποία προωθεί κατά κόρον η ηγεμονική κουλτούρα.

Παρά τις αυξημένες *sui generis* δυσκολίες κατανόησης και σαφώς παραγωγής που απαιτεί εν γένει ο κωμικός λόγος, η διδακτική αξιοποίηση της εν λόγω κωμικής σειράς και άλλων παρόμοιων που αναδεικνύουν τη γλωσσική ποικιλότητα, όχι μόνο μπορεί να καλλιεργήσει ποικιλοτρόπως στο μάθημα της ελληνικής ως Γ2 τις προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες αλλά επιπλέον δύναται να φέρει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε επαφή με τη γλωσσική και κατ' επέκταση πολιτισμική ποικιλομορφία της Ελλάδας. Παρουσιάστηκαν ποικίλες διδακτικές τεχνικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, ειδικά σε εκπαιδευόμενους προχωρημένης γλωσσομάθειας (επιπέδου Γ1-Γ2), χωρίς να αποκλείεται η επιλεγμένη χρήση μικρότερων σε χρονική διάρκεια τηλεοπτικών αποσπασμάτων για σπουδαστές Β1-Β2 επιπέδου γλωσσομάθειας, όταν αυτά συνοδεύονται από αναλυτικές διευκρινιστικές (προφορικές ή γραπτές) εξηγήσεις του/της εκπαιδευτικού.

Σε κάθε περίπτωση, η χρήση του τηλεοπτικού κωμικού λόγου στα μαθήματα ελληνικών ως Γ2 αποτελεί μία γνωστική περιοχή που χρήζει περαιτέρω διεπιστημονικής διερεύνησης (λ.χ. κοινωνιογλωσσολογικής, ψυχολογολογικής και διδακτικής) στηριγμένης σε εμπειρικές μελέτες, καθώς έτσι θα μπορούσαν να αναδειχθούν αναλυτικότερα τα θετικά που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες, συνδυάζοντας «το τερπνόν μετά του ωφελίμου».

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Τσάμη, Β. (2014). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης. Στο: Μ. Τζακώστας (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 67-94.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βαγενάς, Ν. (2004). *Η ειρωνική γλώσσα. Κριτικές μελέτες για τη νεοελληνική γραμματεία*. Αθήνα: Στιγμή.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, (μτφρ.) Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Γκαντιά, Ε. & Εξαρχοπούλου, Ε. (2015). Οι κοινωνικές διάλεκτοι στην Ελλάδα: Η αποτύπωσή τους στην τηλεοπτική σειρά «Εργαζόμενη γυναίκα». Στο: Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Γλωσσολογικού Συνεδρίου 4α Τζαρτζάνεια* (Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012). Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, σ.σ. 168-182.
- Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 2(1-2), σ.σ. 161-167.
- Κακριδής-Φερράρι, Μ. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Κ. Τσικνάκης (επιμ.), *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ.σ. 17-51.
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (2009). *Εισαγωγή στη νεοελληνική διαλεκτολογία κατά παράδοση*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική «ανακύκλωση»; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής. *Γλώσσα*, 58, σ.σ. 7-25.
- Κωστίου, Κ. (2005). *Εισαγωγή στην ποιητική της ανατροπής: σάτιρα, ειρωνεία, παρωδία, χιούμορ*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2010). Η «γυναικεία» γλώσσα και η γλώσσα των γυναικών. Στο: Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.σ. 119-146.
- Μαρωνίτη, Κ. (σε συνεργασία με Α. Στάμου, Ε. Γρίβα & Κ. Ντίνα) (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο: Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα, σ.σ. 57-80.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ντίνας, Κ. (2000). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: δύο διαφορετικές θεωρήσεις. *Μακεδόν, Επιτημονική Επετηρίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, 7, σ.σ. 83-106.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στάμου, Α. & Ντίνας, Κ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο: Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου (επιμ.), *Σύνορα – περιφέρειες – διασπορές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 289-305.
- Στάμου, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 20, σ.σ. 19-38.
- Στάμου, Α. & Δημοπούλου, Α. (2015). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις της κατασκευής του φύλου στον τηλεοπτικό λόγο: Η περίπτωση της σειράς *Εργαζόμενη Γυναίκα*. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 23, σ.σ. 23-44.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγραμμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος*, 113, σ.σ. 405-414.

## Ξενόγλωσση

- Amato, P. & Partridge, S. (1989). *The New Vegetarians: Promoting Health and Protecting Life*. New York: Plenum Press.
- Anderson, L. G. & Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Cambridge & Massachusetts.
- Barnard, M. (1996). *Fashion as Communication*. London: Routledge.
- Bell, D. & Valentine, G. (1997). *Consuming Geographies: We are where we eat*. London & New York: Routledge.
- Beardsworth, A. & Keil, T. (1997). *Sociology on the Menu: An Invitation to the Study of Food and Society*. London & New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.
- Brown, K. (1999). *Developing Critical Literacy*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Briquet, R. (2006). *L'immersion linguistique*. Bruxelles: Labor.
- Caplan, P. (1997). Approaches to the Study of Food, Health and Identity. In: P. Caplan (Ed.), *Food, Health and Identity*. London & New York: Routledge, pp. 1-31.

- Crane, D. (2000). *Fashion and its Social Agendas: Class, Gender, and Identity in Clothing*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pp. 63-72.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Grainger, T., Gouch, K. & Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing. Developing Voice and Verve in the Classroom*. Oxon: Routledge.
- Georgakopoulou, A. (2000). On the Sociolinguistics of Popular Films: Funny Characters, Funny Voices. *Journal of Modern Greek Studies*, 18, pp. 119-133.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*, 3rd ed. Essex: Longman.
- Johnstone, R. (2007). Characteristics of Immersion Programmes. In: O. Garcia & C. Baker (eds.) *Bilingual Education. An Introduction Reader* (Bilingual Education and Bilingualism, 61). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 19-32.
- Mey, J. (2009). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 2nd ed., Amsterdam et al.: Elsevier.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publications.
- Oxford, R. (1994). *Language learning strategies: An update*. Online Resources: Digests.
- Stamou, A. (2011). Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication*, 31(4), pp. 329-344.
- Stamou, A., Maroniti, K., Dinas, K. (2012). Representing “traditional” and “progressive” women in Greek television: The role of “feminine”/ “masculine” speech styles in the mediation of gender identity construction. *Women’s Studies International Forum*, 35(1), pp. 38-52.
- Stamou, A., Agrafioti, A. & Dinas, K. (2012). Representations of youth (language) in Greek TV commercials. *Journal of Youth Studies*, 15(7), pp. 909-928.
- Twigg, J. (2007). Clothing, Age and the Body: A critical Review. *Ageing and Society*, 27(2), pp. 285-305.
- Willets, A. (1997). “Bacon Sandwiches got the better of me”: Meat-eating and Vegetarianism in South-East London. In: P. Caplan (Ed.), *Food, Health and Identity*. London & New York: Routledge, pp. 111-130.

## Ιστοσελίδες

- Ανδρουλάκης, Γ., Ανθοπούλου, Β. & Παντίδου, Γ. (2009). Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Κ. Ντίνας, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»* (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Νηπιαγωγών, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009). Στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/andrulakisPa-didu.pdf> (προσπελάστηκε στις 8/6/2018).
- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Η γλώσσα των νέων. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b9](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9) (προσπελάστηκε στις 8/6/2018).
- Αρχάκης, Α. (2014). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα του εθνικού και μετα-εθνικού λόγου. Εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο για τη διδασκαλία και την πιστοποίηση της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας Ελληνικά. Η δική μου η γλώσσα η άλλη* (Αθήνα, 10-11 Οκτωβρίου 2014). Στο: <http://docplayer.gr/2803320-I-didaskalia-tis-ellinikis-os-deyteris-xenis-glossas-y-po-toprisma-toy-ethnikoy-kai-meta-ethnikoy-logoy-protaseis-glossikis-politikis.html> (προσπελάστηκε στις 12/6/2018).
- European Commission (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*, pp. 1-29. Στο: [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf) (προσπελάστηκε στις 6/6/2018).
- Μαργαρώνη, Μ. (2009). Η διδασκαλία «της» ελληνικής γλώσσας ως ξένης μέσα από εκπαιδευτικά εγχειρίδια για ενήλικες: γλωσσικές πραγματικότητες και κοινωνικές κατασκευές. Στο: Κ. Ντίνας, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»* (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Νηπιαγωγών, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009). Στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savnato2/aithusa1/margarwni.pdf> (προσπελάστηκε στις 6/6/2018).
- Κοινά Επίπεδα Αναφοράς: σφαιρική κλίμακα. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Στο: [http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr/certification/files/Common-Levelmatching\\_0.pdf](http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr/certification/files/Common-Levelmatching_0.pdf) (προσπελάστηκε στις 4/6/2018).



## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μαργαρώνη Μαίρη** σπούδασε Ελληνική Φιλολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο Freie Universitaet Βερολίνου και στο Αμβούργο Γερμανίας (1987-1991), Νοσηλευτική στην Κρατική Νοσηλευτική Σχολή Altona στο Αμβούργο (1992-1995), Γερμανική Φιλολογία στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο της Caen στη Γαλλία (1996-2000), Ιστορία, Αρχαιολογία και Κοινωνική Ανθρωπολογία (2000-2005) και Ειδική Αγωγή (2006-2010) στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Κοινωνική Ανθρωπολογία και την Ιστορία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2004-2006), στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2010-2013), στη Θεατρική Αγωγή στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (2011-2014), στην Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία και Πολιτισμό στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2011-2015) και Σπουδές στην Εκπαίδευση – Διδασκαλία της νέας ελληνικής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2014-2016). Είναι υποψήφια διδάκτωρ στη σύγχρονη Κοινωνική Ιστορία στο Κέντρο Αντισημιακών Ερευνών του Βερολίνου. Την τελευταία εικοσαετία έχει εργαστεί σε πολλά κοινωνικά, εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα στη Γερμανία, την Ελλάδα και το Βέλγιο. Από το 2015 διδάσκει νεοελληνική γλώσσα ως δεύτερη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας). Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται σε ζητήματα γλώσσας, εκπαίδευσης και κοινωνικού βίου μειονοτικών ομάδων. Στοιχεία Επικοινωνίας: [marymargaroni@smg.auth.gr](mailto:marymargaroni@smg.auth.gr).



# Σουσαμίδου Αικατερίνη

## Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε 11χρονα παιδιά μέσα από πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης

### Περίληψη

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μέρος της διαπροσωπικής νοημοσύνης που συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από ένα πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην έρευνα πήραν μέρος 114 μαθητές Ε΄ τάξης από την Ανατολική Θεσσαλονίκη. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης» που δόθηκε στους συμμετέχοντες πριν την εφαρμογή του προγράμματος και αμέσως μετά τη λήξη του. Διαπιστώθηκε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών όσον αφορά την ενσυναίσθηση και αυτή η διαφορά παραμένει σταθερή, ανεξάρτητα από την εφαρμογή προγράμματος. Η δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία δίνει ώθηση για τη δημιουργία και εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στην Εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή.

**Λέξεις-κλειδιά:** ενσυναίσθηση, δημοτικό σχολείο, κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες.

## **The cultivation of empathy in 11-year-olds through a program of emotional intelligence**

### **Abstract**

Empathy is part of the interpersonal intelligence that contributes to the development of social relations among students. The purpose of this research was to cultivate empathy through a program of emotional intelligence. 114 E-class students from Eastern Thessaloniki participated in the survey. As a research tool, the “Index of Empathy for Children & Adolescents” questionnaire was handed out to the participants before the program was implemented and immediately after its expiration. It has been found that empathy can be cultivated through experiential activities. Girls outnumber boys in empathy, and this difference remains constant, regardless of program implementation. The ability to cultivate empathy in childhood leads to the creation and implementation of corresponding programs in Education with the aim of developing the socio-emotional skills of the student.

**Keywords:** empathy, elementary school, socio-emotional skills.

### **1. Εισαγωγή**

Η περίοδος φοίτησης του παιδιού στο σχολείο είναι η εποχή ανάπτυξης των κοινωνικών του δεξιοτήτων, που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Βάση της επικοινωνίας θεωρείται η ενσυναίσθηση, που καθορίζει τις κοινωνικές αντιλήψεις και την αλληλεπίδραση ενώ επηρεάζει ακόμη και την ακαδημαϊκή επιτυχία<sup>1</sup>. Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να βιώνει συναισθήματα που να συνάδουν περισσότερο με την ψυχολογική κατάσταση ενός άλλου ατόμου παρά του ίδιου, ως αποτέλεσμα συλλογισμού που σχετίζεται με τη νόηση και τοποθέτησής του, με τρόπο φανταστικό, του εαυτού του, στη θέση ενός άλλου<sup>2</sup>. Αυτή η ικανότητα παρουσιάζει εξελικτική πορεία από τη βρεφική ηλικία ως την εφηβεία. Αν και η ενσυναίσθηση σχετίζεται με βιολογικούς παράγοντες ωστόσο ο περιβαλλοντικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της. Αυτός περιλαμβάνει, πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον,

1 Feshbach, N.&Feshbach, S. (1982), Empathy training and the regulation of aggression: potentialities and limitations. *Academic psychological bulletin*, 4, σ.σ.399-413.

2 Hoffman, M. L. (2000), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

την εκπαίδευση στο σχολείο, την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου και τα προγράμματα παρέμβασης<sup>3</sup>. Η παρούσα εργασία σχετίζεται με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές Ε΄ τάξης μέσα από πρόγραμμα καλλιέργειάς της, αφού αυτή υποστηρίζεται ότι μπορεί να ενδυναμωθεί<sup>4</sup>.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1.1. Συναισθηματική νοημοσύνη

Για την επιτυχία στη ζωή και στην επαγγελματική καριέρα υπάρχουν δύο βασικοί τύποι νοημοσύνης: η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη, που αποκαλούνται με το γενικότερο όρο συναισθηματική νοημοσύνη. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αφορά τη δυνατότητα κάποιου να καταλαβαίνει τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων κι έτσι να συνεργάζεται αποτελεσματικά με αυτούς. Αποτελεί το εξωστρεφές κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης με βασικά στοιχεία της ενσυναίσθησης που έχει να κάνει με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και τις κοινωνικές δεξιότητες που επιτρέπουν τον επιδέξιο χειρισμό αυτών των συναισθημάτων<sup>5</sup>.

#### 2.1.2. Ενσυναίσθηση

Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται την προοπτική των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων<sup>6</sup>. Έχει άμεση σχέση με την ανταπόκριση στα συναισθήματα άλλων ανθρώπων και αποβλέπει σε ανάλογη αντίδραση σύμφωνα με τις ανάγκες τους<sup>7</sup>. Αποτελεί ψυχοκοινωνικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων και αναφέρεται στην ικανότητά τους: α) να αποδίδουν στους άλλους νοητικές καταστάσεις, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και, με βάση αυτά, να προβλέπουν συμπεριφορές (γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης)<sup>8</sup>, και β) να

3 Feshbach, N. & Konrad, E. (2001), Modifying aggression and social prejudice: Findings and challenges. In: M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York: Kluwer Academic, σ.σ.355- 360.

4 Γκαβογιαννάκη - Ματσοπούλου, Μ. (2011), *Αξιολόγηση ενός προληπτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών - Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

5 Coleman, D., (1999), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

6 Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990), The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, σ.σ.107-130.

7 Rieffe, C., Ketelaar, L. & Wiefferink, C. H. (2010), Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and individual differences*, 49(5), σ.σ.362-367.

8 Singer, T. (2006), The neural basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Behavioral Review*, 30, σ.σ.855 –863.

μοιράζονται, να βιώνουν ή νοερά να ταυτίζονται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου (συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης)<sup>9</sup>. Επομένως μελετάται άλλοτε ως μια διαδικασία γνωστική, άλλοτε ως μια διαδικασία συναισθηματική και άλλοτε ως συνδυασμός των δύο.

Η ενασχόληση πολλών ερευνητών με το θέμα της ενσυναίσθησης φανερώνει και το σπουδαίο ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων, ξεκινώντας από τη βρεφική ως την ενήλικη ζωή όπως αναφέρεται αμέσως πιο κάτω.

### 2.1.2.1. Ενσυναίσθηση και ηλικία

Η ικανότητα κατανόησης του άλλου αναπτύσσεται σταδιακά. Τα συναισθήματα ενσυναίσθησης εμφανίζονται από πολύ νωρίς και εκδηλώνονται σε κάθε ηλικία με διαφορετικό τρόπο, ακολουθώντας ένα αναπτυξιακό μοντέλο σύμφωνα με αυτό της γνωστικής ανάπτυξης. Με την πορεία που ακολουθεί η ενσυναίσθηση έχει ασχοληθεί πολύ συστηματικά ο Hoffman, ο οποίος πρότεινε τα εξής:

1<sup>ο</sup> στάδιο: κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Είναι η περίοδος κατά την οποία το βρέφος ακούει το κλάμα άλλων βρεφών και αντιδράει με αγωνία απέναντί τους.

2<sup>ο</sup> στάδιο: στο δεύτερο έτος της ζωής όπου τα βρέφη αρχίζουν να αντιδρούν στην αγωνία των άλλων σαν να τη ζουν τα ίδια, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ακόμα σαφής διαχωρισμός μεταξύ του εαυτού τους και των άλλων.

3<sup>ο</sup> στάδιο, κατά την πρώιμη παιδικότητα όπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η αγωνία τους είναι βίωμα κάποιου άλλου και όχι των ίδιων,

4<sup>ο</sup> στάδιο, κατά τη μέση παιδική ηλικία, όπου η εσωτερική κατάσταση των παιδιών αρχίζει να ανεξαρτητοποιείται από αυτή των άλλων ανθρώπων και

5<sup>ο</sup> στάδιο, που αφορά στην εφηβεία. Οι έφηβοι επιδεικνύουν μια αυξανόμενη ικανότητα να χρησιμοποιούν προσωπικούς και ψυχολογικούς λόγους για να εξηγήσουν τα αισθήματα των άλλων αλλά και τις δικές τους ενσυναισθητικές τους ανταποκρίσεις. Η ικανότητα αυτή σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων<sup>10</sup>.

Ειδικότερα στο τέταρτο στάδιο, που παρουσιάζεται εκτενέστερα επειδή οι συμμετέχοντες ανήκουν προς το τέλος αυτού του σταδίου, τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι τα συναισθήματα και οι σκέψεις των ανθρώπων προκύπτουν ως αποτέλεσμα εμπειριών και βιωμάτων που αποκτούν κατά τη διάρκεια κοινωνικών και άλλων αλληλεπιδράσεων. Αρχίζουν να ενδιαφέρονται για ευρύτερες κοινωνικά έννοιες και για συνθήκες όπως η φτώχεια, η καταπίεση, η

9 Knafo, A., Van Hulle, C., Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L. & Rhee, S. H. (2008), The developmental origins of a disposition toward empathy: genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8, σ.σ.737 – 752.

10 Hoffman, M. L. (1978), Toward a theory of empathic arousal and development. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect*. New York: Plenum Press, σ.σ. 227-257.

αδυναμία καθώς και για πολιτικά ζητήματα και όχι μόνο για τα συναισθήματα των ανθρώπων. Αντιλαμβάνονται ότι η δυστυχία των άλλων δεν έχει κάποια σχέση με τη δική τους εσωτερική κατάσταση και ότι μπορεί να έχει διάρκεια. Ωστόσο, αν και καταλαβαίνουν τον λόγο που λυπάται κάποιο άτομο, μπορεί και να χαίρονται αντί να λυπούνται με τη στεναχώρια του άλλου<sup>11</sup>. Για να προχωρήσουν σε παροχή βοήθειας, χρειάζεται να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν τα συναισθήματά του και να προσεγγίσουν την κατάστασή του με βιωματικό τρόπο μέσα στην τάξη<sup>12</sup>. Στο στάδιο αυτό σπουδαίο ρόλο παίζει και η φιλία, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι αυτή απαιτεί ανταποδοτική σχέση μοιράσματος, αμοιβαίου σεβασμού, ευγένειας και αφοσίωσης. Έτσι, η φιλία από εγωκεντρική γίνεται μια συναισθηματική ανταλλαγή μεταξύ ατόμων<sup>13</sup>.

Η ενσυναίσθηση λοιπόν αυξάνεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής περιόδου, δηλαδή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό<sup>14</sup>. Αν και στα πρώτα χρόνια το παιδί συγγέει την εσωτερική του κατάσταση με αυτή των άλλων σταδιακά αυτή ανεξαρτητοποιείται και η ενσυναίσθησή του αυξάνεται μέχρι και τα εφηβικά χρόνια.

#### 2.1.2.2. Ενσυναίσθηση και φύλο

Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών φανερώνουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια<sup>15</sup>. Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο φύλων είναι μικρή, υπέρ των κοριτσιών στη γνωστική ενσυναίσθηση και μεγαλύτερη στη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και αναλύουν τα αρνητικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια<sup>16</sup>. Επίσης, τα κορίτσια ενδιαφέρονται για τη διατήρηση των σχέσεων και την αμοιβαιότητα περισσότερο από τα αγόρια κατά την ηθική τους ανάπτυξη. Μάλιστα αυτές οι διαφορές αρχίζουν να εμφανίζονται ήδη από το τρίτο έτος της ζωής των παιδιών<sup>17</sup>. Ο τρόπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των αγοριών

11 Decety, J., & Jackson, Ph. (2006), Social neuroscience perspective on empathy. *Current directions in psychological science*, 15(2), σ.σ.13 - 20.

12 Κακαβούλης, Α. (1997), *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή. Ψυχοπαιδαγωγική Α: Συναισθημα, ιδιοσυγκρασία, αυτοσυνειδησία, κοινωνικότητα, σχέσεις*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

13 Bigelow, B. J. & La Gaipa, J. (1975), Children's written descriptions of friendship: A multi-dimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11, σ.σ.857-8.

14 Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991), The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child development*, 62(6), σ.σ. 1393-1408.

15 Lafferty, J. (2004), The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviours among early adolescents. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 64(12-B), σ.σ.63-77.

16 De Minzi, R., & Cristina, M. (2013), Children's perception of Parental Empathy as a Precursor of Children's Empathy in Middle and late childhood. *Journal of Psychology*, 147(6), σ.σ.563 – 576.

17 Leontopoulou, S. (2010), An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. *Psychology*, 1 (5), σ.σ.377 – 385.

κα κοριτσιών, οι διαφορετικές προσδοκίες από την κοινωνία όσον αφορά τις εκδηλώσεις ενσυναίσθησης αποτελούν τις βασικές αιτίες διαφοροποίησής ως προς την ενσυναίσθηση<sup>18</sup>. Με αυτό συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, αναφέροντας ότι οι γονείς προωθούν περισσότερο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια και αυτός είναι ο λόγος που τα κορίτσια σκοράρουν υψηλότερα στα τεστ ενσυναίσθησης<sup>19</sup>. Η ευαισθησία και η κατανόηση αναμένονται από τα κορίτσια, ενώ ο δυναμισμός από τα αγόρια<sup>20</sup>. Συμπερασματικά, οι διαφορετικοί κοινωνικοί ρόλοι είναι η συνθήκη που στέκεται εμπόδιο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα αγόρια<sup>21</sup>.

## 1.2. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο σχολείο

Πριν γίνει αναφορά στη δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στο χώρο του σχολείου, αξίζει να διευκρινιστεί περισσότερο ο ρόλος αυτής της ικανότητας στη ζωή του ατόμου. Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, αυξάνει το κίνητρο για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κάνει το άτομο πιο πρόθυμο για παροχή κοινωνικής υποστήριξης<sup>22</sup>. Μπορεί ακόμη να μεταβάλει απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές, μειώνοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις<sup>23</sup>, ενώ οδηγεί και στην αυτοβελτίωση, αφού το άτομο μέσα από την ενσυναίσθηση επιτυγχάνει όχι μόνο καλύτερη γνώση για τους άλλους, αλλά και για τον εαυτό του. Αναφορικά με τον ρόλο της ενσυναίσθησης στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, οι θύτες έχει βρεθεί ότι έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, ενώ οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση εμπλέκονται λιγότερο σε εκφοβιστικές συμπεριφορές<sup>24</sup>. Ακόμη, υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συσχετίζονται θετικά με τον ρόλο του υπερασπιστή, αλλά και με αυτόν του αμέτοχου παρατηρητή σε ένα γεγονός εκφοβισμού<sup>25</sup>.

Η ενσυναίσθηση λοιπόν δεν έχει στατικό χαρακτήρα αλλά μια δυναμική κατάσταση που εξελίσσεται, είναι μια συνεχής ανάπτυξη συναισθημάτων και

---

18 Browne, E. (2010), *The Relationship between Empathy in Children and their Parents*. Στο: <http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=psycedsp> (προσπελάστηκε στις 18/9/2018).

19 Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., & Shepard, S. A. (2002), The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 73(3), σ.σ. 893-915.

20 Μαλκιώση-Λοΐζου, Μ. (2003), Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2), σ.σ. 295-309.

21 Roberts, W., & Strayer, J. (1996), Empathy, Emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), σ.σ. 449 – 470.

22 Leiberg, S., & Anders, S. (2006), The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence. *Progress in Brain Research*, 156, σ.σ.419-440.

23 Draguns, J. (2007), Empathy across national, cultural, and social barriers. *Baltic Journal of Psychology*, 8(12), σ.σ.5-20.

24 Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999), Bullying and "Theory of Mind": A critique of the "Social Skill Deficit" view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, σ.σ.117-127.

25 Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007), Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, σ.σ.467-476.



συμπεριφορών. Τα παιδιά γνωρίζοντας τον κόσμο αναρωτιούνται γι αυτόν όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά, στρεφόμενα προς το δικό τους εσωτερικό εαυτό και έπειτα προς τα συναισθήματα των άλλων. Γνωρίζοντας, βλέπουν τα πράγματα με διαφορετική όψη και τα αντιμετωπίζουν με περισσότερο σεβασμό και μεγαλύτερη ευαισθησία. Το σχολείο έχει υποχρέωση να συμπεριλάβει στο πρόγραμμά του δραστηριότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα και την κοινωνικοποίηση του μαθητή. Η χρήση τεχνικών, όπως η επίδειξη video, η δραματοποίηση, η προσομοίωση βοηθούν στην ανάπτυξη και εκδήλωση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού και το κάνουν πιο ευαίσθητο απέναντι στον άλλον. Αυτές οι τεχνικές γίνονται πιο θερμά αποδεκτές από τους μαθητές και τους κινητοποιούν για να συμμετέχουν στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, γνωστικού και συναισθηματικού<sup>26</sup>. Ακόμη, η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της φαντασίας και της δημιουργικότητας, καθώς έτσι οι μαθητές φαντάζονται και καταλαβαίνουν τη θέση του άλλου<sup>27</sup>.

Η λογοτεχνία, η ανάγνωση ιστοριών, οι κοινωνικές σπουδές μπορούν να διευκολύνουν την ενσυναίσθηση, διότι καλλιεργούν την κατανόηση της προοπτικής των πρωταγωνιστών και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν την εμπειρία, τις σκέψεις και σε κάποιο βαθμό τα συναισθήματά τους με τους συμμαθητές τους. Ακόμη, μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε προγράμματα ενσυναίσθησης είναι πιθανή η αύξησή της<sup>28</sup>. Αυτό που βοηθά πολύ στην καλλιέργειά της είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Σε ένα συνεργατικό περιβάλλον επηρεάζεται η συμπεριφορά των μαθητών υπέρ της αρμονικής συνύπαρξης, αυξάνονται τα συναισθήματα κατανόησης και ενσυναίσθησης, μειώνεται η ένταση μεταξύ των ομάδων και αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα απέναντι στους άλλους και ιδιαίτερα στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες<sup>29</sup>. Επομένως, προκύπτει πως αυτή η σημαντική ικανότητα αναπτύσσεται όχι μόνο γιατί βιολογικά μεγαλώνει το παιδί αλλά και επειδή μπορεί να γίνει αντικείμενο συστηματικής καλλιέργειας μέσα από προγράμματα εντός του σχολικού πλαισίου.

### 2.3. Σκοπός, ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τον ρόλο που διαδραματίζει η ενσυναίσθηση στη σκέψη

26 Αυγέρη, Σ. (2010), Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σ.σ.131-143.

27 Watson, B., & Thompson, P. (2007), *The effective teaching of Religious Education*. Second Edition. Edinburgh: Pearson Education.

28 Γκαβγογιαννάκη-Ματσοπούλου, Μ. (2011), *Αξιολόγηση ενός προληπτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών - Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

29 Joyce, Showers, & Rotheiser-Bennett. (1987), Staff development and student learning A synthesis of research on models and teaching. *Educational leadership*, 45, σ.σ.86-97.

και τη συμπεριφορά του παιδιού και τις δυνατότητες που υπάρχουν για την καλλιέργειά της στο χώρο του σχολείου, στην παρούσα έρευνα μελετάται η δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε 11χρονα παιδιά.

Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν:

- Υπάρχει δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης με δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη;
- Υπάρχει διαφορά φύλου ως προς την ενσυναίσθηση;

Η υπόθεσή μας στο πρώτο ερώτημα είναι πως θα υπάρξει διαφορά προς το θετικότερο στην ενσυναίσθηση των παιδιών μετά την εφαρμογή του προγράμματος, αφού η ενσυναίσθηση καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό περιβαλλοντικά<sup>30</sup> και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων και γνωστικών αντικειμένων<sup>31</sup>. Όσον αφορά το φύλο οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι τα κορίτσια έχουν πιο αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση σε σχέση με αυτή των αγοριών, οπότε αναμένεται αυτή η διαφορά να εντοπιστεί και στην παρούσα έρευνα<sup>32</sup>.

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε από σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης που εφάρμοσαν το πρόγραμμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και ήταν υπό την επίβλεψή μου ως στελέχους εκπαίδευσης, οπότε υπήρχε η δυνατότητα εποπτείας του τρόπου και της πορείας εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος. Συμμετείχαν 3 σχολεία με 5 τμήματα Ε΄τάξης και 114 μαθητές (67 αγόρια και 47 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας τα 10,11 χρόνια. Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η κατευθυνόμενη αφού επιλέχθηκαν συμμετέχοντες με βάση ορισμένο κριτήριο του ερευνητή (δηλαδή να έχουν εφαρμόσει το πρόγραμμα) αλλά και η ευκολίας αφού βασίστηκε στη διαθεσιμότητα συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Η επιλογή αυτή παρά τα μειονεκτήματά της ως δειγματοληψία μη πιθανότητας δεν επηρεάζει την έκβαση της έρευνας, αφού αυτή επικεντρώνεται πρωτίστως στα αποτελέσματα εφαρμογής συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

#### 3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο για την εκτίμηση της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης

---

30 Meltzoff, A.N. (2002), Imitation as a mechanism of social cognition: Origins of empathy, theory of mind, and the representation of action. In: U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Malden, MA: Blackwell Publishing, σ.σ.6-25.

31 Αυγέρη, Σ., 2010, Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σσ.131-143.

32 Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003), Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2), σ.σ.295-309.

των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “Index of Empathy for Children & Adolescents” της Bryant<sup>33</sup> όπως αυτό προσαρμόστηκε από τους Τσίτσα, Γιοβαζολιά, Μητσοπούλου και Αντωνοπούλου<sup>34</sup> «Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης» σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημοτικού για τη διερεύνηση της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει 22 δηλώσεις με τις οποίες επιδιώκεται ο προσδιορισμός της ικανότητας των παιδιών για εκδήλωση ενσυναίσθησης σε συναισθηματικές καταστάσεις άλλων ατόμων. Οι δηλώσεις απαντώνται με «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ» κι εκφράζουν ανάλογα υψηλή και χαμηλή ενσυναίσθηση. Η μεγαλύτερη δυνατή βαθμολογία είναι το 22. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών των δύο παραπάνω ερευνητών οι μαθητές που συγκεντρώνουν συνολική βαθμολογία έως 13,5 ανήκουν στην ομάδα χαμηλής ενσυναίσθησης, ενώ οι μαθητές με βαθμολογία μεγαλύτερη από 13,5 ως 22 ανήκουν στην ομάδα υψηλής ενσυναίσθησης.

### 3.3. Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο έως το Μάιο του 2016. Οι συμμετέχοντες, δάσκαλοι, μαθητές και γονείς ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας (οι τελευταίοι με γραπτή επιστολή όπου τους ζητήθηκε έγγραφη άδειά τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στα παιδιά μέσα στην τάξη, σε συνεργασία με το δάσκαλό τους, που τους έδωσε κατάλληλες οδηγίες και διευκρινίσεις για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, τονίστηκε στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν έχει αξιολογικό χαρακτήρα. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές, μια στην αρχή πριν την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος και μια στο τέλος της εφαρμογής του για να μελετηθεί η τυχόν διαφορά στην ενσυναίσθηση των μαθητών. Μάλιστα ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν ένα κωδικό του ερωτηματολογίου τον Δεκέμβριο, που έπρεπε να θυμούνται και για το ίδιο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε το Μάιο. Έτσι εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των μαθητών και η δυνατότητα σύγκρισης των απαντήσεών τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 15 λεπτά και στις δύο φάσεις.

Το πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελείται από 10 σειρές μαθημάτων με τους εξής τίτλους: εμπιστοσύνη, φιλία, οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουν, μαθαίνω να ακούω, νιώθω και αναγνωρίζω συναισθήματα, διαχείριση θυμού, διαπραγμάτευση, σεβασμός, συνεργασία, σύνεση. Εφαρμόστηκε σε 12 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

33 Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, σ.σ.413-425.

34 Τσίτσας, Γ., Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Έ., & Αντωνοπούλου, Αικ. (2012). Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης. Στο: Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ. έκδ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

από 192 εκπαιδευτικούς και ορίστηκε ως θεματικό δίκτυο με έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας<sup>35</sup>. Το πρόγραμμα αφορούσε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και μπορούσε να εφαρμοστεί είτε στην Ευέλικτη Ζώνη είτε με διάχυση σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος και ιδιαίτερα στη Γλώσσα, την Ιστορία, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Θρησκευτικά. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός στην εφαρμογή του. Ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης του επέλεγε να ασχοληθεί περισσότερο με ένα ή παραπάνω από τα προτεινόμενα θέματα, αν και υπήρχε η πρόταση να επεξεργαστεί όλα τα θέματα, που μάλιστα δίνονταν ανά ένα ή δύο κάθε μήνα του σχολικού έτους. Προηγήθηκε επιμόρφωση των συμμετεχόντων στη διαδικασία χορήγησης του υλικού και αξιολόγηση του προγράμματος στο τέλος, γεγονός που οδήγησε στην εφαρμογή του και στην επόμενη σχολική χρονιά. Οι μαθητές, εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά, μέσα από βιωματικές κυρίως δραστηριότητες, προσομοίωσης, παιχνιδιού ρόλων, αφήγησης, αισθητικής και κινητικής έκφρασης είχαν την ευκαιρία της ενεργούς εμπλοκής σε κάθε δραστηριότητα. Συμμετέχοντας σε έμμεσα γεγονότα, τα παιδιά βίωναν προσομοιωτικά αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις που συμβαίνουν στον σχολικό χώρο (φόβοι και φοβίες, απομόνωση, ποικίλες εκδηλώσεις βίας, συγκρούσεις κ.λπ.) με βασικό στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων τους, ενσυναίσθησης και διαπραγμάτευσης για την επίλυση συγκρούσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι 5 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποίησαν όλες τις θεματικές ενότητες με παρόμοιες δραστηριότητες και τον ίδιο αριθμό ωρών (1 ώρα εβδομαδιαία με διάχυση στα μαθήματα).

### 3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των απαντήσεων από τα ερωτηματολόγια και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 24. Επιλέχθηκε η ποσοτική ανάλυση, που αρμόζει στη χρήση ερωτηματολογίων<sup>36</sup>. Για τη σύγκριση των μέσων όρων των βαθμολογιών των ερωτηματολογίων στους δυο διαφορετικούς χρόνους, Δεκέμβριο και Μάιο, πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος  $t$  – test για εξαρτημένα δείγματα (paired sample  $t$  – test). Έτσι αξιολογήθηκε αν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας ως προς την ενσυναίσθηση. Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης έγινε ο στατιστικός έλεγχος  $t$  – test για ανεξάρτητα δείγματα (independent sample  $t$  – test). Συγκρίθηκαν οι μέσοι

35 Έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας με αριθμό πρωτοκόλλου 39425/29-11-16.

36 Creswell, J. W. (2012), *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

όροι των βαθμολογιών των ερωτηματολογίων στις δυο φάσεις τους ως προς το φύλο. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που ορίστηκε για τη διεξαγωγή των ελέγχων ήταν  $\alpha=0.05$ .

### 3.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Προκειμένου να υπολογιστεί η σταθερότητα των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) και συγκεκριμένα, ο δείκτης alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach.. Η επιθυμητή τιμή του συγκεκριμένου συντελεστή είναι άνω του .60 για να θεωρείται ικανοποιητική. Στην έρευνα των Τσίτσα και συνεργατών του η τιμή alpha ( $\alpha$ ) κυμάνθηκε στο .65, ενώ στο παρόν δείγμα στο .68 και επομένως είναι ικανοποιητική. Η κλίμακα έχει αρκετά καλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, παρουσιάζοντας υψηλή συσχέτιση με κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και ψυχομετρικά εργαλεία, όπως το Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους συνομήλικους<sup>37</sup> και με την Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης.<sup>38</sup>

### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το επίπεδο ενσυναίσθησης των μαθητών του παρόντος δείγματος κατά την πρώτη μέτρηση πριν την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος ήταν σχετικά χαμηλό, αν λάβουμε υπόψη και την αντίστοιχη μέτρηση των Τσίτσα και συν.<sup>39</sup> ενώ μετά την εφαρμογή των διαφόρων δραστηριοτήτων του η τιμή ήταν υψηλότερη (Πίνακας 1). Η διαφορά μάλιστα μεταξύ εξαρτημένων ζευγών, αφού ήταν ίδιοι οι συμμετέχοντες πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ήταν στατιστικά σημαντική με  $t_{(112)}=-8.39, p=0.000$ .

#### Πίνακας 1: Μέσοι και τυπικές αποκλίσεις της ενσυναίσθησης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης

	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
<b>Πριν</b>	10.22	2.31
<b>Μετά</b>	14.94	3.30

37 Vernberg, E. M., Jacobs, A. K., & Hershberger, A. L. (1999), Peer Victimization and Attitudes About Violence During Early Adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3, σ.σ.386-395.

38 Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2013), The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 231-256.

39 Τσίτσας, Γ., Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Έ., & Αντωνοπούλου, Αικ. (2012), Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης. Στο: Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ. έκδ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Αναφορικά με το φύλο οι μετρήσεις έδειξαν ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερη τιμή στη μέτρηση της ενσυναίσθησης από τα συνομήλικα τους αγόρια και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική και στις δύο μετρήσεις, πριν την εφαρμογή του προγράμματος ( $t_{(112)} = -3,27, p = 0,001$ ) καθώς και μετά την εφαρμογή του ( $t_{(112)} = -4,06, p = 0,000$ ) (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Μέσοι και τυπικές αποκλίσεις της ενσυναίσθησης των δύο φύλων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος**

	Αγόρι		Κορίτσι	
	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Πριν	9.65	2.30	11.04	2.10
Μετά	13.67	2.98	16.04	3.20

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από δραστηριότητες που αφορούν τη φιλία, το σεβασμό, το θυμό και τη διαχείρισή του, τη σύνεση, τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη. Συμμετέχοντας ενεργά σε βιωματικές δράσεις που διευκόλυναν την έκφραση συναισθημάτων και θετικών στάσεων αγόρια και κορίτσια ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για τους άλλους και περιόρισαν αρνητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα, εκδηλώσεις περιφρόνησης και απόρριψης. Βάζοντας τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά, ασκήθηκαν σε συνεργατικές δεξιότητες και στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Μπορεί η ενσυναίσθηση να εξελίσσεται δημιουργικά κατά χρόνια του Δημοτικού, αφού η ικανότητα του παιδιού να βλέπει τα γεγονότα από την οπτική πλευρά του άλλου και να συμπάσχει με αυτόν αποτελεί διεργασία η οποία εξελίσσεται με την πάροδο της ηλικίας<sup>40</sup>, όμως στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι αυτή μπορεί και να καλλιεργηθεί μέσα από συστηματική συμμετοχή των μαθητών σε κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες.

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση καλλιεργείται, έστω και αν η βελτίωσή της δεν γίνεται γρήγορα αλλά σταδιακά<sup>41</sup>. Τα αποτελέσματα όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου ήταν παρόμοια με αυτά ερευνών που δείχνουν ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα αγόρια, διαφορά που την αποδίδουν κυρίως στον τύπο

40 Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.

41 Αυγέρη, Σ. (2010), Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σσ.131-143.

διδασκαλίας που δέχονται, καθώς η ενσυναίσθηση φαίνεται να επηρεάζεται από τα στερεότυπα ανατροφής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά, αφού τα παιδιά μπορούν να μάθουν να φέρονται με ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα των άλλων, να μπαίνουν στη θέση τους και να συμπάσχουν μαζί τους. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών έρχεται ως αντίδοτο σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η τεχνολογία με τον κίνδυνο της απομόνωσης. Το σχολείο έχει την ευθύνη της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή και επομένως όχι μόνο της γνωστικής αλλά και της συναισθηματικής και κοινωνικής<sup>42</sup>. Επιπλέον η συναισθηματική διάσταση της μάθησης και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργούν θετικό κλίμα και αποτελούν κίνητρο για μάθηση<sup>43</sup>. Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη, προτείνεται να γίνουν συστηματικές προσπάθειες από την Εκπαιδευτική ηγεσία, από τους υπευθύνους προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και το σύνολο των εκπαιδευτικών ώστε η ενσυναίσθηση να καλλιεργηθεί στους μαθητές, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες με φαντασία και δημιουργικότητα. Θα ήταν καλό η έρευνα να επεκταθεί σε μικρότερες ηλικίες ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο για τη γνωριμία των παιδιών με τον κόσμο των συναισθημάτων και προχωρώντας στην ευαίσθητη ηλικία των εφήβων, όπου οι εκρήξεις θυμού αυξάνονται και η ανάγκη βαθύτερης γνωριμίας του εαυτού γίνεται εντονότερη. Ακόμη, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε περιοχές όπου υπάρχει μαθητικός πληθυσμός από διαφορετικές εθνότητες καθώς και σε σχολεία με συχνά και έντονα περιστατικά σχολικής βίας θα μπορούσε να προσφέρει τα μέγιστα, απαλύνοντας τις διαφορές και ενθαρρύνοντας την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών.

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Εκτός από την ηλικία, που περιορίζεται στην Ε΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου, και το μικρό αριθμό συμμετεχόντων, ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός είναι η περιοχή που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, καθώς αφορούσε σε σχολεία με ομοιογενή πληθυσμό και με ελάχιστες εκδηλώσεις σχολικής βίας από μέσο κοινωνικό οικονομικό στρώμα. Επίσης, η χρήση ενός μόνο ερωτηματολογίου και η έλλειψη ποιοτικών μετρήσεων που θα έδιναν μια πιο αναλυτική και ακριβή εικόνα της δυνατότητας καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στους μαθητές αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας αλλά και μια πρόταση για διεξοδικότερη διερεύνηση αυτής της πολύ σημαντικής ικανότητας στην κοινωνικοσυναισθηματική ζωή του ατόμου.

---

42 Ν.1566/30-9-1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρο 1.

43 Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αυγέρη, Σ. (2010), Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σ.σ.131-143.
- Γκαβογιαννάκη - Ματσοπούλου, Μ. (2011), *Αξιολόγηση ενός προληπτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών -Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας με αριθμό πρωτοκόλλου 39425/29-11-16.
- Κακαβούλης, Α. (1997), *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή. Ψυχοπαιδαγωγική Α: Συναίσθημα, ιδιοσυγκρασία, αυτοσυνειδησία, κοινωνικότητα, σχέσεις*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2003), Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2), σ.σ.295-309.
- Ματσαγγούρας, Η. ( 2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- N.1566/30-9-1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρο 1.
- Τσίτσας, Γ., Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Έ., & Αντωνοπούλου, Αικ. (2012), Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης. Στο: Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ. έκδ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

### Ξενόγλωσση

- Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. (1975), Children's written descriptions of friendship: A multi-dimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11, σ.σ.857-8.
- Bryant, B.K. (1982), An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, σ.σ.413-425.
- Coleman, D, (1999), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Creswell, J. W. (2012), Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: Ίων.
- Decety, J., & Jackson, Ph. (2006), Social neuroscience perspective on empathy. *Current directions in psychological science*, 15(2),σ.σ.13 - 20.



- De Minzi, R., & Cristina, M. (2013). Children's perception of Parental Empathy as a Precursor of Children's Empathy in Middle and late childhood. *Journal of Psychology*, 147(6), σ.σ.563 – 576.
- Draguns, J. (2007), Empathy across national, cultural, and social barriers. *Baltic Journal of Psychology*, 8(12), σ.σ.5-20.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987), Empathy and its development. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991), The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child development*, 62(6), σ.σ.1393-1408.
- Feshbach, N., & Feshbach, S. (1982), Empathy training and the regulation of aggression: potentialities and limitations. *Academic psychological bulletin*, 4, σ.σ. 399-413.
- Feshbach N.& Konrad, E. (2001), Modifying aggression and social prejudice: Findings and challenges. In: M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*, New York: Kluwer Academic, σ.σ.355-360.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007), Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, σ.σ.467-476.
- Hoffman, M. L. (1978), Toward a theory of empathic arousal and development. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect*. New York: Plenum Press, σ.σ. 227-257.
- Hoffman, M. L. (2000), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Joyce, Showers & Rotheiser-Bennett, (1987), Staff development and student learning A synthesis of research on models and teaching. *Educational leadership*, 45, σ.σ.86-97.
- Knafo, A., Van Hulle, C., Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008), The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8, σ.σ. 737 – 752.
- Lafferty, J. (2004), The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviours among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(12-B), σ.σ. 63-77.
- Leiberg, S., & Anders, S. (2006), The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence. *Progress in Brain Research*, 156, σ.σ.419-440.
- Leontopoulou, S. (2010), An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. *Psychology*, 1(5), σ.σ.377 – 385.
- Meltzoff, A.N. (2002), Imitation as a mechanism of social cognition: Origins of

- empathy, theory of mind, and the representation of action. In: U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Malden, MA: Blawell Publishing, σ.σ.6-25.
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2013), The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 231-256.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010), Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (Em Que). *Personality and individual differences*, 49(5), σ.σ. 362-367.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996), Empathy, Emotional expressiveness, and prosocial behavior. *ChildDevelopment*, 67(2), σ.σ. 449 – 470.
- Singer, T. (2006), The neural basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Behavioral Review*, 30, σ.σ. 855 –863.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999), Bullying and “Theory of Mind”: A critique of the “Social Skill Deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, σ.σ.117-127.
- Vernberg, E. M., Jacobs, A. K., & Hershberger, A. L. (1999), Peer Victimization and Attitudes About Violence During Early Adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3, σ.σ. 386-395.
- Watson, B., & Thompson, P. (2007), *The effective teaching of Religious Education. Second Edition*. Edinburgh: Pearson Education.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990), The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, σ.σ. 107-130.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., & Shepard, S. A. (2002), The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Childdevelopment*, 73(3), σ.σ. 893-915.

## Ιστοσελίδες

- Browne, E. (2010), *The Relationship between Empathy in Children and their Parents*. Στο: <http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=psycdsp> (προσπελάστηκε στις 18/9/2018).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Σουσαμίδου Αικατερίνη** είναι απόφοιτη Φιλοσοφικής Σχολής, Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Σχολής Νηπιαγωγών. Έχει ειδικευτεί στη Γνωστική Ψυχολογία

(μεταπτυχιακό, διδακτορικό και μεταδιδακτορική έρευνα με υποτροφία του ΙΚΥ). Υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για 15 έτη υπήρξε επιστημονική συνεργάτης του ΑΤΕΙΘ, ενώ αποτελεί συνεργαζόμενο επιστημονικό προσωπικό στο ΕΑΠ. Είναι εκπαιδύτρια ενηλίκων. Έχει συγγράψει πάνω από 40 ερευνητικές εργασίες, καθώς και 5 βιβλία. Στοιχεία Επικοινωνίας: **sousamidou@sch.gr**.



Παπαδόπουλος Αντώνιος

**Σχολικός εκφοβισμός μεταξύ μαθητών/τριών  
με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες  
και τυπικής ανάπτυξης:  
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών**

**Περίληψη**

Ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό πρόβλημα που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 82 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της Βόρειας Ελλάδας που λειτουργούσε τμήμα ένταξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι για τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά χρειάζονται κάποιου είδους επιμόρφωση, η πιο συχνή μορφή που παρατηρούν ήταν ο λεκτικός εκφοβισμός και θεωρούν πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευάλωτα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται συχνότερα αυτά τα εκφοβιστικά περιστατικά.

**Λέξεις - Κλειδιά:** εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τυπική ανάπτυξη

## **School bullying among students with special educational needs and typical development: the teachers' perspectives.**

### **Abstract**

School bullying is recognized as a major problem that disrupts the smooth operation of schools. The purpose of this work was to investigate the views of general and special education teachers in elementary schools on bullying among children with special educational needs and typical mental and neurological development. The sample of the survey was 82 general and special education teachers, who served during the school year 2017-2018 in elementary schools in Northern Greece, where there were classes of integration. The results showed that teachers are aware of bullying, but they need some kind of training, the most observed form of bullying is verbal and teachers consider that children with special educational needs are more vulnerable. Finally, special education teachers perceive more often those intimidating incidents.

**Keywords:** bullying, teachers, special educational needs, typical development

### **1. Εισαγωγή**

Μέχρι πρόσφατα, ο σχολικός εκφοβισμός είτε δε γινόταν αντιληπτός είτε θεωρούταν αναπόσπαστο μέρος της παιδικής ηλικίας και της σχολικής ζωής. Μόλις τις τελευταίες δεκαετίες, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες<sup>1</sup> με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για τη διαδικασία της μάθησης<sup>2</sup>.

Αν και πολλά από τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα), συναντιούνται και σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο λίγες είναι οι έρευνες που εξετάζουν την εμπλοκή αυτών των παιδιών στο φαινόμενο του εκφοβισμού<sup>3</sup>. Οι ερευνητές/τριες τονίζουν πως η συνύπαρξη μαθητών/τριών χωρίς και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως παιδιά

1 Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, σσ. 105-118.

2 Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., & Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*, σσ.114-128

3 Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, σσ. 503-520.

με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα όρασης και ακοής, με ΔΕΠ-Υ, με σωματικές αναπηρίες, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), με νοητική ανεπάρκεια, με χρόνια προβλήματα υγείας και με προβλήματα λόγου αυξάνει σημαντικά τον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού για τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες και τους κάνει ευάλωτους<sup>4,5,6,7</sup>.

Η επιλογή του θέματος οφείλεται στο γεγονός πώς δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο του εκφοβισμού στην Ελλάδα, όσον αφορά τις περιπτώσεις μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και των παιδιών τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεν είναι γνωστό κατά πόσο τα τμήματα ένταξης συμβάλλουν στην αύξηση ή τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και κατά πόσο το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης ή η αναπηρία του μαθητή/τριας μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει τα εκφοβιστικά περιστατικά.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση Όρων

#### 2.1.1. Σχολικός Εκφοβισμός

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού έχει αποδοθεί από τους ερευνητές/τριες με διάφορους ορισμούς. Για να υπάρχει σχολικός εκφοβισμός, όπως αναφέρουν πολλοί ερευνητές/τριες<sup>8</sup>, χρειάζεται να υπάρχουν οι τρεις παρακάτω προϋποθέσεις: α) η εκ προθέσεως αρνητική συμπεριφορά του θύτη να προκαλέσει στο θύμα σωματικό ή και ψυχολογικό πόνο, β) η άσκηση της βίας να γίνεται με επανάληψη των συγκεκριμένων αρνητικών ενεργειών με σταθερή συχνότητα και όχι ευκαιριακά και γ) ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα να υπάρχει διαφορά σωματικής δύναμης/ισχύος υπέρ του θύτη.

#### 2.1.2. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» οι

4 Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2007). Bullying Prevention and Students with Disabilities. *National Forum of Special Education Journal*, 9, σσ. 1-6.

5 Lindsay, G., Dockrell, J. JE., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, σσ. 1-16.

6 Glumbic, N., & Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), σσ. 2784–2788.

7 Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L.A., Baker, B.L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), σσ. 1173-1183.

8 Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M. & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology*, 69, σσ. 56-72.

μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα παιδιά που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Πιο συγκεκριμένα, είναι μαθητές/τριες με νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, εγκεφαλική παράλυση, ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί ή αμβλύωπες) ή κώφωσης (κωφοί ή βαρήκοοι), επιληψία, ψυχιατρικές διαταραχές, ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία), αυτισμό, και γενικά σε μαθητές/τριες που έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Ο ίδιος νόμος αναφέρει ότι στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται και όσοι μαθητές/τριες έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά, λόγω γονεϊκής κακοποίησης, παραμέλησης, εγκατάλειψης ή διαβιούν σε περιβάλλον ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και τα παιδιά που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα

## 2.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές τόσο *άμεσες*, δηλαδή συμπεριφορές που περιλαμβάνουν διαπροσωπική επαφή θύματος και δράστη-πρόσωπο με πρόσωπο- όσο και *έμμεσες*, δηλαδή χωρίς κάποια προσωπική αντιπαράθεση, αλλά με τη διάδοση μιας φήμης ή τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων<sup>9</sup>. Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι οι εξής:

- **Σωματικός εκφοβισμός:** Αποτελεί την πιο *άμεση* μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Αφορά κυρίως σε χτυπήματα όπως σπρωξιές, τρικλοποδιές, αγκωνιές, γροθιές, κλωτσιές κ. ά.<sup>10</sup>
- **Λεκτικός εκφοβισμός:** Πρόκειται για *άμεση* μορφή εκφοβισμού και είναι μια από τις συνηθέστερες μορφές του. Οι βρισιές, οι απειλές και ο λεκτικός εξευτελισμός, όπως είναι τα παρατσούκλια, είναι μορφές που ανήκουν σε αυτού του είδους εκφοβισμού και ως στόχο έχουν τις ευάλωτες ομάδες παιδιών προκειμένου να τα πληγώσουν<sup>11</sup>.
- **Κοινωνικός εκφοβισμός:** Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσεται ο αποκλεισμός/ περιθωριοποίηση του θύματος από τις κοινωνικές ομάδες ή ο εκφοβισμός του εντός της ομάδας<sup>12</sup> και μπορεί να είναι *άμεσος* ή *έμμεσος*. Άμεσα εκδηλώνεται

9 Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works ? *School Psychology International*, 28, σσ.465 – 477.

10 Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20).

11 Barone, F. J. (1997). Bullying in schools, *Phil Delta Kappen*, 79 (1), σσ.80–82.

12 Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London:



με το συστηματικό αποκλεισμό, απομόνωση και αδιαφορία απέναντι στο θύμα. Έμμεσα εκδηλώνεται με «σιωπηλό» αποκλεισμό, ο οποίος γίνεται αντιληπτός από το θύμα μόνο όταν επιχειρήσει να συμμετέχει στη συγκεκριμένη ομάδα<sup>13</sup>.

- **Σεξουαλικός εκφοβισμός:** Περιλαμβάνει χειρονομίες, αγγίγματα, «αστεία» και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου προς το θύμα<sup>14</sup>, σκίτσα ή φωτογραφίες σεξουαλικού περιεχομένου που ως στόχο έχουν τη δημιουργία αισθημάτων αμηχανίας, ντροπής και εξευτελισμού του θύματος<sup>15</sup>.
- **Ηλεκτρονικός εκφοβισμός:** Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η γελοιοποίηση μέσω του Η/Υ ή κινητών τηλεφώνων με τη χρήση δυσφημιστικών/απειλητικών μηνυμάτων, φωτογραφιών ή και βίντεο στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), σε ιστοσελίδες αλλά και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης<sup>16</sup>.
- **Ρατσιστικός εκφοβισμός:** Περιλαμβάνει πράξεις και συμπεριφορές οι οποίες εσκεμμένα ή όχι, κάνουν διακρίσεις εναντίον κάποιου ατόμου, τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή κοινωνικά αποκλεισμένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας<sup>17</sup> και γενικότερα της διαφορετικότητάς του από το σύνολο της πλειοψηφίας.
- **Εκφοβισμός που οφείλεται σε κάποια μορφή αναπηρίας:** Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται η ανεπιθύμητη ενόχληση, ο βασανισμός, η ταπείνωση ή η άσκηση καταναγκαστικής βίας από ένα άτομο σε κάποιο άλλο εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του δεύτερου ατόμου<sup>18</sup>.

## 2.3 Οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

### 2.3.1 Το θύμα του εκφοβισμού

Ο Olweus<sup>19</sup> αναφέρει ότι υπάρχουν δυο κατηγορίες παιδιών – θυμάτων (victims) σχολικού εκφοβισμού, τα «παθητικά» και τα «προκλητικά» θύματα

Πολύ συχνά τα παθητικά - θύματα του εκφοβισμού είναι παιδιά περισσότερο αγχώδη, ανασφαλής, επιφυλακτικά, ήσυχα και ευαίσθητα, με αρνητική στάση

---

Paul Chapman Publishing.

13 Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Collins Publishers.

14 Duncan, N. (1999). *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London: Routledge.

15 Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), σσ.365-383.

16 Παραδεισιώτη, Α. & Τζόγκουρος, Χ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Στο: [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf) (προσπελάστηκε στις 15/09/2018)

17 Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

18 Holzbauer, J. J., & Berven, N. L. (1996). Disability harassment: a new term for a long-standing problem. *Journal of Counselling & Development*, 74(5), σσ.478-486.

19 Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

απέναντι στη βία, κάποιες φορές έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα, που τα ωθεί μέχρι και στο σημείο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους»<sup>20</sup>. Επιπλέον, μπορεί να είναι σωματικά αδύναμα ή μπορεί να ξεχωρίζουν είτε για κάποιο ιδιαίτερο εξωτερικό χαρακτηριστικό τους, όπως είναι το ύψος, το βάρος είτε για κάποια πάθηση όπως είναι ο τραυλισμός ή η νοητική καθυστέρηση<sup>21</sup>. Αντίθετα, τα προκλητικά θύματα, τις περισσότερες φορές παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης ή υπερκινητικότητα και δε μπορούν να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης<sup>22</sup>.

### 2.3.2 Ο θύτης του εκφοβισμού

Το βασικό χαρακτηριστικό του θύτη (bully) του εκφοβισμού είναι η επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συνομήλικους, δασκάλους και γονείς<sup>23</sup>. Επιπλέον, ο εκφοβισμός από τους θύτες είναι αποτέλεσμα της παρορμητικότητας των συναισθημάτων τους, της μειωμένης ικανότητας αυτοελέγχου, της ανάγκης θετικής αυτοεικόνας και υπεροχής, της έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματά τους, της κατάθλιψης και της ανάγκης των θυτών να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους και τους δασκάλους τους<sup>24</sup>.

### 2.3.3 Οι θύτες/θύματα του εκφοβισμού

Τα παιδιά θύτες/θύματα (bully/victim) είναι πολύ πιθανόν να είναι μαθητές/τριες που να έχουν κακοποιηθεί σε κάποιες περιπτώσεις, να είναι παράλληλα και θύτες ανταποδίδοντας τις εκφοβιστικές συμπεριφορές που έχουν δεχθεί<sup>25</sup>. Επιπρόσθετα, τα παιδιά θύτες/θύματα επιδεικνύουν ένα συνδυασμό αγχώδων και επιθετικών συμπεριφορών και εκδηλώνουν προβλήματα συγκέντρωσης, συμπεριφέρονται με τρόπους που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση γύρω τους<sup>26</sup>.

### 2.3.4 Οι θεατές του εκφοβισμού

Οι θεατές (bystanders) αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα παιδιών και ο

---

20 O'Moore, A. M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), σσ. 99-111.

21 Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), σσ.675-677.

22 Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

23 Olweus, D., & Limber, S. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*. Center City, MN: Hazledon.

24 Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Π.Υ.Ψ.Ε.

25 Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), σσ.379-400.

26 Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.

συγκεκριμένος όρος αναφέρεται στα παιδιά που είναι μάρτυρες ενός επεισοδίου εκφοβισμού και οι οποίοι έχουν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς μπορούν είτε με ενέργειές τους να σταματήσουν τον εκφοβισμό είτε με την αδράνειά τους να ενισχύσουν την επιθετικότητα των θυτών<sup>27</sup>. Τα παιδιά θεατές ή οι εκπαιδευτικοί με το να παρέμβουν άμεσα μπορούν να σταματήσουν το περιστατικό εκφοβισμού με επιτυχία<sup>28</sup>, ενώ με τη σιωπή τους και χωρίς την παρέμβασή τους μπορεί να σημαίνει την έμμεση στήριξη στο θύτη και επομένως να συντηρηθεί η κουλτούρα του εκφοβισμού και της βίας στη σχολική μονάδα<sup>29</sup>.

#### 2.4. Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ερευνητές/τριες τονίζουν πως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευάλωτοι και αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου εμπλοκής στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Αρχικά, σε μία έρευνα που διεξήγαγε ο Dawkins<sup>30</sup> σε μαθητές/τριες με εμφανή και μη εμφανή συμπτώματα αναπηριών, διαπίστωσε ότι τα παιδιά με εμφανείς αναπηρίες είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 50%, ενώ το 30% θυματοποιούνταν σε επαναλαμβανόμενη βάση. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες με λιγότερο εμφανείς αναπηρίες είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 20%, ενώ σε επαναλαμβανόμενη βάση το ποσοστό ήταν 12%.

Άλλες έρευνες, διαπίστωσαν ότι παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι άλλες φορές θύματα, και άλλες θύτες στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού<sup>31</sup>. Ακόμη, οι μαθητές/τριες με νοητική καθυστέρηση θυματοποιούνται συχνότερα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής νοητικής ανάπτυξης<sup>32</sup>.

Στη μελέτη των Lindsay, Dockrell και Mackie<sup>33</sup>, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες με δυσκολίες λόγου και ομιλίας έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ

27 Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, σσ.112-120.

28 Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, σσ.191-202.

29 Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hérendez, J. A., Lior-Esteban, B., & Pérez- García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34, σσ.1646-1658.

30 Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, σσ. 603-612.

31 Glumbic, N., & Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), σσ. 2784-2788.

32 Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L.A., Baker, B.L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), σσ.1173-1183.

33 Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, σσ.1-16.

είναι περισσότερο πιθανόν να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, σε έρευνες που έγιναν σε παιδιά και σε ενήλικους που είχαν τραυλισμό<sup>34,35</sup> ως παιδιά, διαπιστώθηκε υψηλή σχέση μεταξύ τραυλισμού και θυματοποίησης. Ως αιτία θεωρήθηκε ο τραυλισμός ως μία εμφανή εξωτερική διαφορά που καθιστά τα παιδιά υπονήφια για θυματοποίηση.

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε είχαν λιγότερους φίλους και υφίσταντο εκφοβιστικές συμπεριφορές σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους<sup>36</sup>.

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια από τις συχνότερα διαγνωσθείσες διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με το 5% έως 9% των παιδιών σχολικής ηλικίας να πληρούν κριτήρια διάγνωσης<sup>37</sup>. Τα αγόρια με ΔΕΠ-Υ τις περισσότερες φορές είναι πιο παρορμητικά και υπερκινητικά σε σύγκριση με κορίτσια<sup>38</sup>. Αυτό συμβαίνει, καθώς τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια είναι πιο εξωστρεφή στις συμπεριφορές τους<sup>39</sup>. Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ συμμετέχουν συχνότερα σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και λαμβάνουν ρόλους θυτών σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής νευρολογικής ανάπτυξης<sup>40,41</sup>.

Σε μελέτες<sup>42,43</sup>, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που ανήκουν που παρουσιάζουν διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) θυματοποιούνται και κακοποιούνται συχνότερα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης, καθώς είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστούν τις κοινωνικές δεξιότητες, έχουν αδυναμία να αναπτύξουν και να διατηρήσουν φιλίες<sup>44</sup>.

Επίσης, μια πρόσφατη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παιδιά με

---

34 Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, σσ.12-24.

35 Hugh-Jones S. και Smith P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), σσ.141-158

36 Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), σσ.307-321.

37 Kent, L., & Craddock, N. (2003). Is there a relationship between attention deficit hyperactivity disorder and bipolar disorder? *Journal of Affective Disorders*, 73, σσ.211-221.

38 Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 75-143). New York: Guilford.

39 Stein, M., Marx, N., & Beard, J. J. (2004). ADHD: The diagnostic process from different perspectives. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 25(5), σσ.54-58.

40 Unnever, J. & Cornell, D., (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), σσ.129-147.

41 Montes, G. , & Halterman, J. S. (2007). Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population- Based Study. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), σσ. 253-257.

42 Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, σσ.603-612.

43 Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L.A., Baker, B.L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), σσ.1173-1183.

44 Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer Interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), σσ. 489-507.

χρόνια ιατρικά προβλήματα έχουν αυξημένες πιθανότητες να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ σπάνια εκφοβίζουν άλλους συμμαθητές/τριές τους<sup>45</sup>.

Όσον αφορά την Ελλάδα, σε πρόσφατη έρευνα των Andreou, Didaskalou και Vlachou<sup>46</sup>, μελετήθηκε η συχνότητα εμφάνισης διαφορετικών τύπων εκφοβισμού και θυματοποίησης, μεταξύ μαθητών/τριών, που λάμβαναν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο σχολείο με ατομική και διδακτική βοήθεια από εκπαιδευτικό παράλληλης υποστήριξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, ο πιο συχνός τύπος εκφοβιστικής συμπεριφοράς που αναφέρθηκε και από τις δυο κατηγορίες (θύτες, θύματα) ήταν ο σωματικός. Πάνω από 1/3 των μαθητών/τριών των τμημάτων ένταξης δέχονταν υψηλά ποσοστά κυρίως σωματικού εκφοβισμού, καθώς επίσης 1 στους 5 ήταν θύμα λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού. Επίσης, άλλες μορφές του εκφοβισμού ήταν με 11,7% ο λεκτικός εκφοβισμός και με υψηλό ποσοστό 18,5% ο ρατσιστικός εκφοβισμός.

## 2.5. Αίτια σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα αίτια για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε εκφοβιστικά περιστατικά στηρίζονται σε διάφορες υποθέσεις βασισμένες στην κοινωνική βάση του φαινομένου και στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ως βασικές αιτίες θεωρούνται η απομόνωση αυτών των παιδιών, η απουσία στενών φίλων, η απόρριψη από τις κοινωνικές ομάδες των συνομηλίκων και η εξάρτησή τους από τη συνεχή εποπτεία των ενηλίκων<sup>47</sup>. Μπορεί τα συγκεκριμένα παιδιά να μην έχουν καταλάβει ότι έχουν γίνει θύματα εκφοβισμού, καθώς δεν γνωρίζουν τι είναι ο εκφοβισμός ή ίσως δυσκολεύονται να εκφράσουν αυτό που συμβαίνει με το να μην διαθέτουν την κατάλληλη γλώσσα.

Επιπρόσθετα, η παθητικότητα τους ή άλλες φορές η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα, αλλά και η ακατάλληλη συμπεριφορά τους, αυξάνουν τις πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών και να συμμετέχουν σε διαμάχες στο σχολείο<sup>48</sup>.

Επιπλέον, άλλα αίτια των υψηλών ποσοστών θυματοποίησης μπορούν να εξηγηθούν, καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες είναι πιο πιθανό να αντιδράσουν στον εκφοβισμό που δέχονται και να ανταποδώσουν στο θύτη<sup>49</sup>

45 Van Cleave, J., & Davis, M. (2006). Bullying and Peer Victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, σσ. 1212-1219.

46 Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, σσ. 235-246.

47 Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, σσ. 1435-1448.

48 Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, σσ. 268-279.

49 Nabuzoka D., Rynning J.A., & Handegård B.H. (2009) Exposure to bullying, reactions and psychological

επειδή δεν έχουν διδαχθεί δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην συναισθηματική οργάνωση<sup>50</sup>. Επιπλέον, η αντεπίθεση μπορεί να επιδεινώσει τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, αυξάνοντας την πιθανότητα οι μαθητές/τριες θύματα να εμπλέκονται συχνότερα σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Οι αντιδράσεις αυτές των παιδιών, που μπορεί να είναι παρορμητικές και χωρίς σχεδιασμό, δε σχετίζεται με τη μείωση της θυματοποίησης, αλλά βοηθά στο να γίνει η εκφοβιστική συμπεριφορά μόνιμη<sup>51</sup>. Η προκλητική και επιθετική συμπεριφορά των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις περισσότερες φορές οδηγεί τους συμμαθητές/τριές τους να τους αγνοούν και να τους απορρίπτουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο θυμός από την απόρριψη να τους οδηγεί σε καινούριες εκφοβιστικές συμπεριφορές και έτσι να παγιώνεται ο ρόλος του θύτη<sup>52</sup>.

## 2.6. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη, διερευνήθηκαν οι μορφές σχολικού εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται συχνότερα και αν υπάρχουν εκφοβιστικά περιστατικά μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης. Επιπλέον, μελετήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιο ευάλωτα σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές του και τέλος, μελετήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κάποιο είδος επιμόρφωσης για τον εντοπισμό και αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού.

## 2.7. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) των δημοτικών σχολείων είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) των δημοτικών σχολείων από που ενημερώνονται για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες μορφές του σχολικού εκφοβισμού αντιλαμβάνονται συχνότερα οι

---

adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29, (7), σσ. 849–866.

50 ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην συναισθηματική οργάνωση. Βιβλιοτετράδιο μαθητή*. Μ. Δροσινού (επιμ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

51 Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9(1), σσ. 59-73.

52 Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Reviews of Psychology*, 44, σσ. 559-584.

εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) των δημοτικών σχολείων;

- Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) των δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο ευάλωτα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης, όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό;
- Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) των δημοτικών σχολείων αντιλαμβάνονται εκφοβιστικά περιστατικά μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης;
- Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) των δημοτικών σχολείων χρειάζονται κάποιο είδος επιμόρφωσης για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση του φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού;

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Δείγμα της έρευνας

Το κριτήριο με το οποίο έγινε η βολική επιλογή του δείγματος ήταν οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Βόρειας Ελλάδας στα οποία να λειτουργεί τμήμα ένταξης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έρχονταν σε επαφή με μαθητές/τριες που οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν διαγνωστεί. Το σύνολο το σχολείων ήταν 32, στα οποία εργάζονταν 214 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 39 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 82 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία που λειτουργούσε τμήμα ένταξης και δέχτηκαν εθελοντικά να συμμετέχουν στην έρευνα.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ήταν γυναίκες (N=50), ενώ λιγότεροι ήταν οι άνδρες (N=32). Όσον αφορά την ιδιότητα των εκπαιδευτικών, 55 είναι γενικής εκπαίδευσης και 27 ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση περισσότερα από 15 χρόνια. Τέλος, όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο 49 είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι., 30 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και 3 είναι κάτοχοι διδακτορικού (Πίνακας 1).

#### 3.2 Ερευνητικό εργαλείο και τρόπος συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ήταν το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, χωρισμένο σε 2 μέρη, το οποίο συνοδευόταν από μια διευκρινιστική συνοδευτική επιστολή.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούταν από τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως το φύλο, την ιδιότητα (εκπαιδευτικός γενική ή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης), τα έτη υπηρεσίας και μορφωτικό επίπεδο (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών**

Μεταβλητή	Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	32	39%
	Γυναίκα	50	61%
<b>Ιδιότητα</b>	Γενικής Εκπαίδευσης	55	67,1%
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	27	32,9%
<b>Χρόνια Υπηρεσίας</b>	0-4	20	24,4%
	5-9	14	17,1%
	10-14	18	22%
	15 ή περισσότερα	30	36,6%
<b>Μορφωτικό Επίπεδο</b>	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	49	59,8%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	30	36,6%
	Κάτοχος Διδακτορικού	3	3,7%

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούταν από 18 ερωτήσεις και σχετίζονταν με το σχολικό εκφοβισμό. Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν την ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ενώ οι επόμενες πέντε ερωτήσεις διερεύνησαν τη συχνότητα που αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένες μορφές του εκφοβισμού στα σχολεία. Επιπλέον, οχτώ ερωτήσεις απαντήθηκαν για να βρεθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο ευάλωτα σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τα παιδιά τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης. Η τελευταία ερώτηση αφορούσε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως χρειάζονται κάποιου είδους επιμόρφωση για τον εκφοβισμό.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2017. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών εθελοντική και ο μέσος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 5 λεπτά.

Για τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η περιγραφική στατιστική και η χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ . Το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη σύγκριση δύο ή περισσότερων δειγμάτων, για να εξεταστεί αν οι συχνότητες των διαφόρων



κατηγοριών μπορούν να προκύψουν τυχαία ή είναι συστηματικές<sup>53</sup>. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος IBM SPSS Statistics 23.0.

### 3.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Στα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα η εγκυρότητα εξασφαλίζεται μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων<sup>54</sup>.

Στην παρούσα έρευνα, για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εγκυρότητα, κατά το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας έγινε η επιλογή του κατάλληλου μεθοδολογικού σχεδιασμού, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμη, σχεδιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο για να συλλεχθεί ο απαιτούμενος τύπος δεδομένων. Όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το κατάλληλο δείγμα, ενώ κατά την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία, ανάλογα με τα δεδομένα.

Για την αύξηση της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας, διεξήχθηκε πριν την κύρια έρευνα, μια πιλοτική σε ένα περιορισμένο δείγμα 6 συμμετεχόντων, το οποίο επιλέχθηκε με δειγματοληψία ευκολίας. Βρέθηκε ότι υπήρχε σύγκλιση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής με εκείνα της κύριας έρευνας.

Επιπλέον, με το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, εξασφαλίζεται ως ένα βαθμό η μεγαλύτερη αξιοπιστία, καθώς λόγω της ανωνυμίας δεν επηρεάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εξαιτίας της επαφής τους με τον ερευνητή. Ακόμη, για να ελεγχθεί η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, βρέθηκε ο συντελεστής Cronbach  $\alpha$  που είναι  $\alpha = .60$ .

### 3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την αξιολόγηση των δεδομένων μας θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη, ορισμένες σημαντικές παραμέτρους και αδυναμίες της παρούσας έρευνας, ώστε να μπορέσουν τα ευρήματα που εξήχθησαν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά.

Ο βασικότερος περιορισμός αποτελεί το μέγεθος του δείγματος ( $N=82$ ) και το είδος δειγματοληψίας (βολική), που δεν επιτρέπει την ασφαλή εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα θα αποτελούσαν αφετηρία για περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου θέματος και από άλλους ερευνητές/τριες.

## 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Από τον Πίνακα 2, διαπιστώνουμε ότι 77 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι

53 Ρούσσοις, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 474.

54 Νακάκης, Κ. & Ουζούνη, Χ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.

ενημερωμένοι για τον εκφοβισμό, ενώ μόνο 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν είναι ενημερωμένοι. Το 88,3% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι έχουν ενημερωθεί από το διαδίκτυο/άρθρα/βιβλία, το 50,6% μέσω παρακολούθησης επιστημονικών συνεδρίων/ ημερίδων/ σεμιναρίων και το 41,6% ενημερώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας.

**Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό**

Μεταβλητή	Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
Ενημέρωση για το σχολικό εκφοβισμό	Ναι	77	93,9%
	Όχι	5	41,6%
Ενημέρωση από το Υπ. Παιδείας	Ναι	32	41,6%
	Όχι	45	58,4%
Ενημέρωση μέσω επιστημονικών συνεδρίων/ημερίδων/σεμιναρίων	Ναι	39	50,6%
	Όχι	38	49,4%
Ενημέρωση από το διαδίκτυο/άρθρα/βιβλία	Ναι	68	88,3%
	Όχι	9	11,7%

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσω της παρακολούθησης επιστημονικών συνεδρίων/ημερίδων/σεμιναρίων και λιγότεροι της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3: Βαθμός ενημέρωσης εκπαιδευτικών μέσω επιστημονικών συνεδρίων/ημερίδων/σεμιναρίων**

			Ενημέρωση μέσω επιστημονικών συνεδρίων/ημερίδων/σεμιναρίων		
			Ναι	Όχι	Σύνολο
Ιδιότητα	Γενικής	Συχνότητα	22	31	53
		Ποσοστό	28,6%	40,2%	68,8%
	Ειδικής	Συχνότητα	17	7	24
		Ποσοστό	22,1%	9,1%	31,2%
Σύνολο		Συχνότητα	39	38	77
		Ποσοστό	50,7%	49,3%	100%

Διαπιστώθηκε ότι  $\chi^2(1) = 5,683$ ,  $p = 0,017$ . Πιο συγκεκριμένα, το 28,6% των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης ενημερωνόταν μέσω επιστημονικών συνεδρίων/ ημερίδων/ σεμιναρίων, ενώ το 22,1% των δασκάλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

ενημερωνόταν με το συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσω του διαδικτύου/άρθρων/βιβλίων και λιγότεροι της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4: Βαθμός ενημέρωσης εκπαιδευτικών από διαδικτυο/άρθρα/βιβλία**

			Ενημέρωση από διαδικτυο/άρθρα/βιβλία		
			Ναι	Όχι	Σύνολο
Ιδιότητα	Γενικής	Συχνότητα	50	3	53
		Ποσοστό	64,9%	3,9%	68,8%
	Ειδικής	Συχνότητα	18	6	24
		Ποσοστό	23,4%	7,8%	31,2%
Σύνολο		Συχνότητα	68	9	77
		Ποσοστό	88,3%	11,7%	100%

Διαπιστώθηκε ότι  $\chi^2(1)= 5,986$ ,  $p=0,014$ . Πιο συγκεκριμένα, το 64,9% των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης ενημερωνόταν μέσω διαδικτύου/άρθρων/βιβλίων και ποσοστό 23,4% των δασκάλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ενημερωνόταν με το συγκεκριμένο τρόπο για το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ανέφεραν ότι πολύ συχνά έως συχνά (53,7%), πραγματοποιείται λεκτικός εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών/τριών στα δημοτικά σχολεία. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο σωματικός εκφοβισμός που αναφέρουν ότι παρατηρείται πολύ συχνά έως συχνά σε ποσοστό 40,3%.

Στις αναφορές των εκπαιδευτικών με αρκετά μεγάλο ποσοστό είναι ο εκφοβισμός λόγω κάποιας μορφής αναπηρίας που τον παρατηρούν συχνά ή πολύ συχνά με ποσοστά 14,6% και 9,8% αντίστοιχα. Μετά ακολουθεί με ποσοστό 19,5% ο κοινωνικός εκφοβισμός και τέλος ο ρατσιστικός εκφοβισμός με ποσοστό 8,6% (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5: Μορφές σχολικού εκφοβισμού και συχνότητας παρατήρησης στα δημοτικά σχολεία**

			Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία				
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Μορφές	Σωματικός Εκφοβισμός	Συχνότητα	8	18	23	29	4
		Ποσοστό	9,8%	22%	28%	35,4%	4,9%

Λεκτικός Εκφοβισμός	Συχνότητα	7	14	17	18	26
	Ποσοστό	8,5%	9,1%	20,7%	22%	31,7%
Κοινωνικός Εκφοβισμός	Συχνότητα	15	36	15	11	5
	Ποσοστό	18,3%	43,9%	18,3%	13,4%	6,1%
Ρατσιστικός Εκφοβισμός	Συχνότητα	60	10	5	4	3
	Ποσοστό	73,2%	12,2%	6,1%	4,9%	3,7%
Εκφοβισμός λόγο αναπηρίας	Συχνότητα	23	28	11	12	8
	Ποσοστό	28%	34,1%	13,4%	14,6%	9,8%

Στην ερώτηση «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευάλωτα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ανάλογα με το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 6.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα παιδιά με κάποιου είδους σωματική αναπηρία είναι αρκετά ή πολύ ευάλωτα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά με ποσοστό 35,4% και 13,4% αντίστοιχα.

Όσον αφορά τη Νοητική καθυστέρηση, απάντησαν αρκετά ή πολύ σε ποσοστό 29,3% και 15,9% (Πίνακας 6).

Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (13,4% και 6,1%) θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες με προβλήματα λόγου και ομιλίας είναι αρκετά ή πολύ ευάλωτοι, όσον αφορά το φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (57,3%), απάντησαν ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι αρκετά ή πολύ ευάλωτα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής και όρασης, είναι λίγο ή το ίδιο ευάλωτοι με τους συμμαθητές/τριές τους σε ποσοστό 67,1%.

Όσον αφορά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56,1%) απάντησαν ότι είναι αρκετά ή πολύ ευάλωτα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά ευάλωτοι σε σχέση με τους συμμαθητές/τριες σε ποσοστό 37,8%.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι μαθητές/τριες με χρόνια ιατρικά προβλήματα είναι το ίδιο ευάλωτοι σε περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6: Είδος ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών/τριών και συχνότητα εκφοβισμού**

		Βαθμός εκφοβισμού μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης					
		Καθόλου	Λίγο	Το Ίδιο	Αρκετά	Πολύ	
Μορφές	Σωματική	Συχνότητα	10	19	13	29	11
	Αναπηρία	Ποσοστό	12,2%	23,2%	15,9%	35,4%	13,4%
Νοητική	Καθυστέρηση	Συχνότητα	8	16	21	24	13
		Ποσοστό	9,8%	19,5%	22%	29,3%	15,9%
Προβλήματα λόγου & ομιλίας		Συχνότητα	9	15	18	24	16
		Ποσοστό	11%	18,3%	22%	29,3%	19,5%
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)		Συχνότητα	4	12	19	28	19
		Ποσοστό	4,9%	14,6%	23,2%	34,1%	23,2%
Προβλήματα ακοής & όρασης		Συχνότητα	11	35	20	11	5
		Ποσοστό	13,4%	42,7%	24,4%	13,4%	6,1%
ΔΕΠ-Υ		Συχνότητα	8	13	15	27	19
		Ποσοστό	9,8%	15,9%	18,3%	32,9%	23,2%
Μαθησιακές Δυσκολίες		Συχνότητα	11	19	14	31	7
		Ποσοστό	13,4%	23,2%	17,1%	37,8%	8,5%
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα		Συχνότητα	7	22	34	12	7
		Ποσοστό	8,5%	26,8%	41,5%	14,6%	8,5%

Επιπρόσθετα, από τον Πίνακα 7, διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με κάποιου είδους σωματική αναπηρία είναι αρκετά ευάλωτοι σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι είναι λίγο ευάλωτα.

**Πίνακας 7: Σωματική αναπηρία των μαθητών/τριών και συχνότητα εκφοβισμού**

		Βαθμός εκφοβισμού μαθητών/τριών με σωματική αναπηρία σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης					
		Καθόλου	Λίγο	Το ίδιο	Αρκετά	Πολύ	
Ιδιότητα	Γενικής	Συχνότητα	9	19	13	6	8
		Ποσοστό	11%	23,2%	15,9%	7,3%	9,8%

<b>Ειδικής Συχνότητα</b>	1	0	0	23	3
<b>Ποσοστό</b>	1,2%	0%	0%	28%	3,7%

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι  $\chi^2(4) = 46,5$   $p < 0,001$ . Πιο συγκεκριμένα, το 28% των δασκάλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης απάντησε ότι οι μαθητές/τριες με σωματική αναπηρία είναι αρκετά ευάλωτοι σε εκφοβιστικά περιστατικά, ενώ ποσοστό 7,3% των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης απάντησαν ότι είναι αρκετά ευάλωτοι.

Ακόμη, από τον Πίνακα 8, διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε ποσοστό 52,7%, σπάνια αντιλαμβάνονται εκφοβιστικά περιστατικά μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης, ενώ απάντησαν σε ποσοστό 14,5% ότι ποτέ δεν αντιλαμβάνονται τέτοιου είδους περιστατικά. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε ποσοστό 44,4%, αντιλαμβάνονται συχνά τέτοιου είδους περιστατικά.

**Πίνακας 8: Συχνότητα που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικής ανάπτυξης**

			Συχνότητα				
			Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
<b>Ιδιότητα</b>	<b>Γενικής</b>	<b>Συχνότητα</b>	8	29	11	4	3
		<b>Ποσοστό</b>	14,5%	52,7%	20%	7,3%	5,5%
<b>Ειδικής</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Συχνότητα</b>	5	5	3	12	2
		<b>Ποσοστό</b>	18,5%	18,5%	11,1%	44,4%	7,4%

Τέλος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, το 95,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι χρειάζονται κάποιου είδους επιμόρφωση.

**Πίνακας 9: Συχνότητες και ποσοστά ως προς το αν χρειάζονται κάποιο είδους επιμόρφωση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό**

		Επιμόρφωση	
		Ναι	Όχι
<b>Εκπαιδευτικοί</b>	<b>Συχνότητα</b>	78	4
	<b>Ποσοστό</b>	95,1%	4,9%

## 7. Συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διεθνές κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί και στην ελληνική ερευνητική κοινότητα και αναγνωρίζεται ως ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικότερα από όλη την κοινωνία.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Την ενημέρωση αυτή την έλαβαν από το διαδικτυο/άρθρα/βιβλία, έπειτα από την παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/ημερίδων/σεμιναρίων, και τέλος από το Υπουργείο Παιδείας. Βέβαια, όπως γίνεται αντιληπτό η ενημέρωση τους αφορά το θεωρητικό μέρος του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού που αναφέρονται σε διάφορες ιστοσελίδες. Βέβαια, δεν εμβαθύνουν στην ουσία του φαινομένου, και δεν είναι εύκολο να αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός αν αυτά που διάβασε στην ιστοσελίδα είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Κάτι τέτοιο μπορεί να αντιμετωπιστεί αν οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν άρθρα από κάποια έγκυρα και αξιόπιστα επιστημονικά περιοδικά που ασχολούνται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς ενημερώνονται και από αυτά τα μέσα σύμφωνα να με τις απαντήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η πιο συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούν στα δημοτικά σχολεία είναι ο λεκτικός εκφοβισμός. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο σωματικός εκφοβισμός, ο εκφοβισμός λόγω κάποιας μορφής αναπηρίας, ο κοινωνικός εκφοβισμός, και τέλος ο ρατσιστικός εκφοβισμός.

Ακόμη, απάντησαν ότι οι μαθητές/τριες με σωματική αναπηρία, με νοητική καθυστέρηση, με προβλήματα λόγου και ομιλίας, με μαθησιακές δυσκολίες, με ΔΕΠ-Υ και αυτοί που παρουσιάζουν διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι αρκετά ή πολύ ευάλωτοι σε σχέση με τα παιδιά τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με παλιότερες έρευνες<sup>55,56,57,58</sup>.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής και όρασης, αλλά και αυτοί με χρόνια ιατρικά προβλήματα είναι λίγο ή το ίδιο ευάλωτοι με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σημαντικό και σχετίζεται με παλιότερη έρευνα<sup>59</sup> που είχε

55 Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), σσ. 761-776.

56 Glumbic, N., & Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), σσ. 2784-2788.

57 Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, σσ. 235-246.

58 Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L.A., Baker, B.L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), σσ.1173-1183.

59 Van Cleave, J., & Davis, M. (2006). Bullying and Peer Victimization among children with special health

βρει ότι παιδιά με χρόνια ιατρικά προβλήματα έχουν αυξημένες πιθανότητες να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ σπάνια εκφοβίζουν άλλους συμμαθητές/τριές τους. Οι εκπαιδευτικοί όταν θεωρούν πως μια ομάδα παιδιών δεν είναι ευάλωτη για να υποστεί εκφοβιστικές επιθέσεις, δε δίνει την προσοχή που χρειάζεται με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες να γίνονται συχνά θύματα εκφοβισμού.

Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με κάποιου είδους σωματική αναπηρία είναι πολύ ευάλωτοι σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ για οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών είναι λίγο ευάλωτη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με σωματική αναπηρία είναι αρκετά προστατευμένοι μέσα στη σχολική μονάδα και πιο συγκεκριμένα στο τμήμα ένταξης, καθώς έχουν να τους φροντίζουν και να τους προσέχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σπάνια αντιλαμβάνονται εκφοβιστικά περιστατικά μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικής νοητικής και νευρολογικής ανάπτυξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αντιλαμβάνονται συχνά τέτοιου είδους περιστατικά. Αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι πιο κατάλληλα καταρτισμένοι, αλλά και πιο ευαίσθητοποιημένοι, ώστε να εντοπίζουν εκφοβιστικά περιστατικά στη σχολική μονάδα.

Τέλος, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρειάζονται κάποιου είδους επιμόρφωση για να μπορούν να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό σημαίνει, πως αν και είναι ενημερωμένοι σε θεωρητικό επίπεδο, δηλαδή γνωρίζουν τις μορφές και τις σοβαρές επιπτώσεις που έχει ο εκφοβισμός για τα θύματα, ωστόσο δυσκολεύονται να παρέμβουν και να τα αντιμετωπίσουν, καθώς δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα.

Για αυτούς τους λόγους, κρίνεται σημαντικό να υπάρχει μια διαρκής επιμόρφωση και ενημέρωση όχι μόνο του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και ολόκληρης της κοινότητας, έτσι ώστε όλοι να ευαίσθητοποιηθούν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να δημιουργήσουν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον για όλους/ες τους μαθητές και μαθήτριες, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Νακάκης, Κ. & Ουζούνη, Χ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Π.Υ.Ψ.Ε.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ρούσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην συναισθηματική οργάνωση*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Μ. Δροσινού (επιμ.) Αθήνα: ΟΕΔΒ.

### Ξενόγλωσση

- Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 235-246.
- Barone, F. J. (1997). Bullying in schools, *Phil Delta Kappan*, 79 (1), 80–82.
- Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 75–143). New York: Guilford.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer Interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Clarkson, P. (1996). *The Bystander: an end to innocence in human relationships?* London: Whurr Publishers.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Collins Publishers
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works ?, *School Psychology International*, 28, 465 – 477.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.

- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Reviews of Psychology*, 44, 559-584.
- Duncan, N. (1999). *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2007). Bullying Prevention and Students with Disabilities. *National Forum of Special Education Journal*, 9, 1-6.
- Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Glumbic, N., & Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2784-2788.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 675-677.
- Holzbauer, J. J., & Berven, N. L. (1996). Disability harassment: a new term for a long-standing problem. *Journal of Counselling & Development*, 74(5), 478-486.
- Hugh-Jones S. και Smith P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Lior-Esteban, B., & Pérez-García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34, 1646-1658.
- Kent, L., & Craddock, N. (2003). Is there a relationship between attention deficit hyperactivity disorder and bipolar disorder? *Journal of Affective Disorders*, 73, 211-221.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9(1), 59-73.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M. & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology*, 69, 56-72.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 1-16.
- Monchy, M., Pijl, S & Zandberg, T (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.
- Montes, G. , & Halterman, J. S. (2007). Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population- Based Study. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), 253-257.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Nabuzoka D., Rønning J.A., & Handegård B.H. (2009) Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29, (7), 849–866.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1435-1448.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*. Center City, MN: Hazledon.
- O’Moore, A. M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.

- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent development. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*, 114-128.
- Stein, M., Marx, N., & Beard, J. J. (2004). ADHD: The diagnostic process from different perspectives. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 25(5), 54-58.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503-520.
- Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 39(1), 59-72.
- Unnever, J. & Cornell, D., (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Van Cleave, J., & Davis, M. (2006). Bullying and Peer Victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.
- Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L.A., Baker, B.L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173-1183.

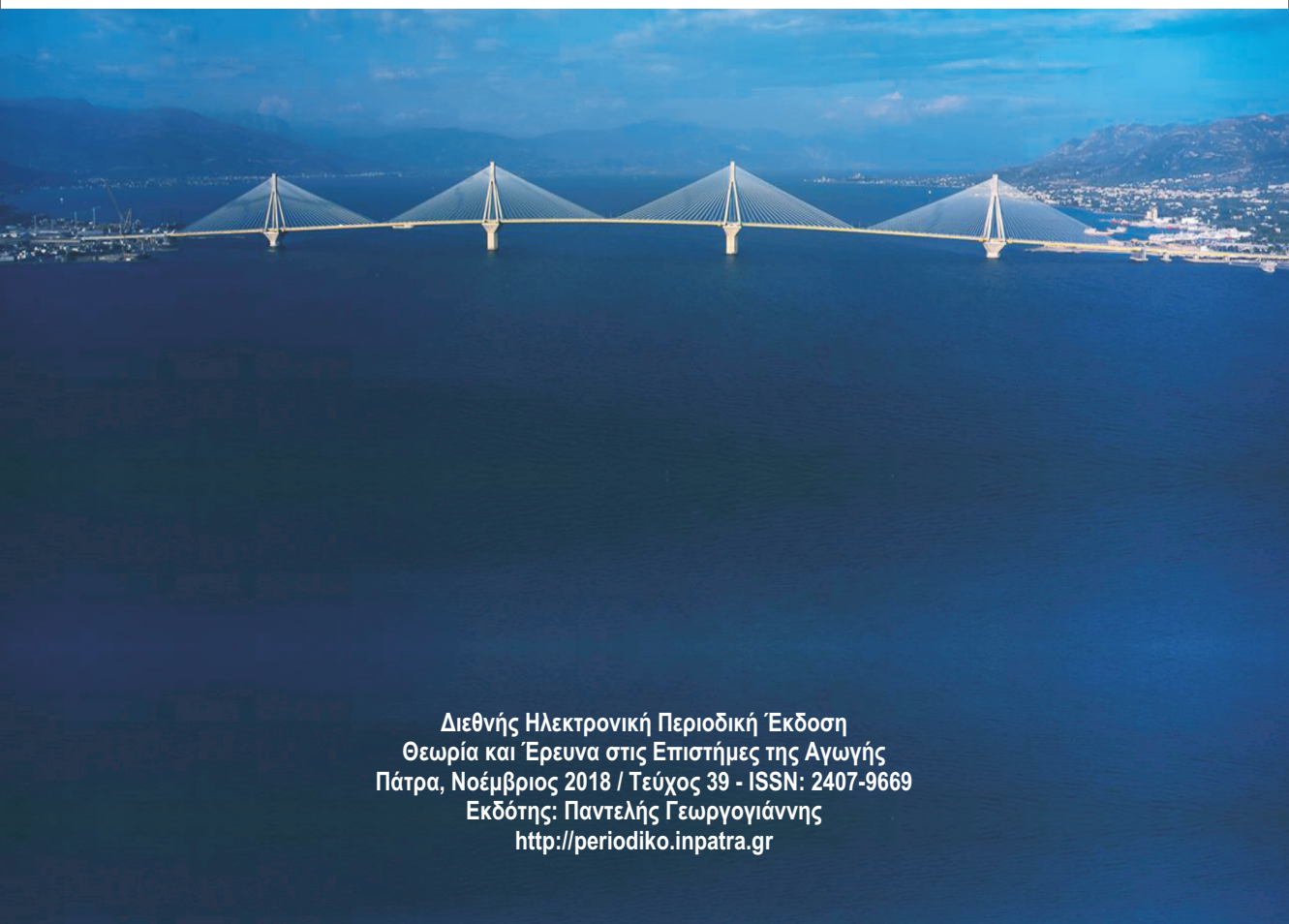
## Ιστοσελίδες

- Παραδεισιώτη, Α., & Τζιόγκουρος, Χ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Στο: [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf) (προσπελάστηκε στις 15/09/2018).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Παπαδόπουλος Αντώνιος** είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και διδακτορικός φοιτητής «Επιστημών της Αγωγής» του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως στο σχολικό εκφοβισμό, στα ηγετικά στυλ και στη διαχείριση σχέσεων στη σχολική μονάδα μεταξύ διευθυντή/τριας, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Στοιχεία Επικοινωνίας: [antonyrapado@hotmail.com](mailto:antonyrapado@hotmail.com).





Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Νοέμβριος 2018 / Τεύχος 39 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>