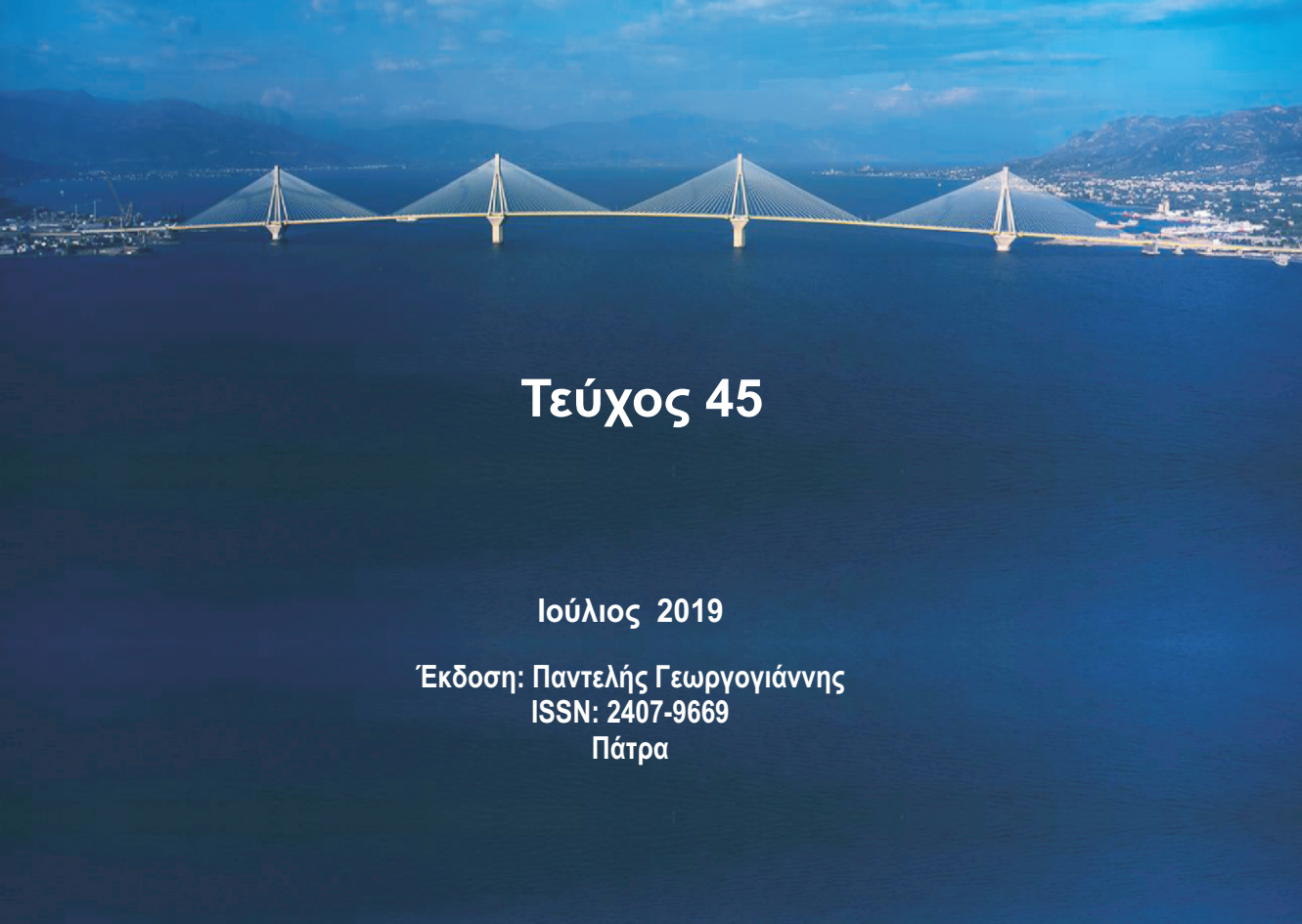


Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 45

Ιούλιος 2019

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 45

*Πάτρα, Ιούλιος 2019*

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

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 94, 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 Lambirini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

*Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσης Ναπολέων, *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 4ης 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

**Τσαβού 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*

- Η ποίηση ως μέσο στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής  
ως Ξένης. Εργαστήρι ποίησης: «Το γλωσσάριο των ανθέων»  
του Νίκου Εγγονόπουλου** 7  
*Πλουσίου Μαρία*
- Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών γυμνασίου και επαγγελμα-  
τικού λυκείου για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες** 27  
*Βούλγαρη Βαΐα*
- Αδαμάντιος Κοραΐς - Στέφανος Κομμητάς: Δύο μαχητικοί  
λόγιοι που ανάλωσαν τη ζωή τους στην ανύψωση του «όντως  
αγαθού»: την Ελληνική Γλώσσα** 51  
*Χατζηγέλεκας Δημοσθένης Α.*
- Οι Αντιλήψεις των Γονέων για τη Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο** 77  
*Παπίστας Φώτιος - Γιαβρούδης Κωνσταντίνος*





Πλουσίου Μαρία

**Η ποίηση ως μέσο στη διδασκαλία  
της Νέας Ελληνικής ως Ξένης.  
Εργαστήρι ποίησης:  
«Το γλωσσάριο των ανθέων»  
του Νίκου Εγγονόπουλου**

**Περίληψη**

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών υποστηρίζουν την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, καθώς παρέχουν ποικίλα και πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα για την κατάκτηση της, ενώ, ταυτόχρονα δημιουργούν κίνητρα για μάθηση και ανάγνωση στην ξένη γλώσσα. Υιοθετώντας την παραπάνω παραδοχή, η παρούσα ανακοίνωση έχει ως στόχο της να παραθέσει το θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με την αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και, παράλληλα, να παρουσιάσει και να περιγράψει ένα εργαστήρι ποίησης για αρχάριους μαθητές βασισμένο στο ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου «Το γλωσσάριο των ανθέων». Οι δραστηριότητες που προτείνονται εφαρμόστηκαν σε ομάδες αρχαρίων ενηλίκων σπουδαστών στην Κωνσταντινούπολη. Η δομή του εν λόγω εργαστηρίου στηρίζεται στον συγκερασμό δύο βασικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, της Γλωσσικής Προσέγγισης για την ποίηση στη ξένη γλώσσα και της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η καινοτομία του εργαστηρίου έγκειται στο ότι μέσω της επεξεργασίας του ποιήματος και των δραστηριοτήτων που προτείνονται προκύπτει η συγγραφή

ποιημάτων στη γλώσσα στόχο, εν προκειμένω την Ελληνική, από τους ίδιους τους σπουδαστές.

**Λέξεις-κλειδιά:** ποίηση στη Ξένη Γλώσσα, αρχάριοι μαθητές, Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση, εργαστήρι ποίησης

**The Use of Poetry in teaching Greek as a foreign Language. “The Glossary of Flowers” a poetry workshop for beginners.**

### Abstract

Modern approaches to Foreign Language Teaching support the use of literature as an authentic language teaching material with a useful communicational dimension, since on the one hand it creates motives for practicing Reading and Comprehension and on the other hand it provides different and plentiful language stimulators for Foreign Language’s acquisition. This paper aims to present the theoretical framework for the use of poetry in Foreign Language Teaching and to describe a poetry workshop based on the poem “The Glossary of flowers” written by Nikos Engonopoulos. The workshop is designed for adult beginners who learn Greek as a foreign language and is based on two pedagogical approaches, the Language Approach and the Task-Based Learning Approach. The novelty of this paper lays on the fact that through the activities suggested the students who participate will be enabled by the end of the workshop to compose their own poems in the target language.

**Keywords:** poetry in Foreign Language, beginners, Task Based Learning, poetry workshop

### 1. Εισαγωγή

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αρχικά, απέρριπτε την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην ξενόγλωσση τάξη θεωρώντας την ακατάλληλη ως επικοινωνιακό εργαλείο ή και αμφισβητώντας την αξία της ως αυθεντικό παράδειγμα γλωσσικής εφαρμογής<sup>1</sup>. Ωστόσο, στις αρχές της

---

1 Babae, R., Wan Yahya, W., R., (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. International Education Studies; Vol. 7, No. 4. p.p. 80-85. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> (accessed on 9/7/2018) ·Bobkina, J., Dominguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452. Vol. 3 No. 2. p.p.248-260. In: [https://www.researchgate.net/publication/270449942\\_The\\_Use\\_of\\_Literature\\_and\\_Literary\\_Texts\\_in\\_the\\_EFL\\_Classroom\\_Between\\_Consensus\\_and\\_Controversy](https://www.researchgate.net/publication/270449942_The_Use_of_Literature_and_Literary_Texts_in_the_EFL_Classroom_Between_Consensus_and_Controversy) (accessed on 3/8/2018)

·Daskalovska, N., Dinova, V., (2012). Why should literature be used in the language classroom? Procedia - Social

δεκαετίας του 1980, εμφανίστηκαν άρθρα και εγχειρίδια που υποστήριζαν τη διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην τάξη.<sup>2</sup> Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η λογοτεχνία όχι μόνο έγινε αποδεκτή από την επικρατούσα τάση για επικοινωνιακή προσέγγιση της ξένης γλώσσας, ως αυθεντικό υλικό, αλλά προσελκύει το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και ερευνητών.<sup>3</sup> Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης καταδεικνύει αφενός την έλλειψη σχετικών ερευνών<sup>4</sup> και αφετέρου την ανάγκη για τον σχεδιασμό ανάλογου υλικού με στόχο την εφαρμογή στην τάξη. Η απουσία λογοτεχνικών κειμένων από τα διδακτικά εγχειρίδια που κυκλοφορούν για τα πρώτα επίπεδα εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης<sup>5</sup>, αλλά και η ίδια η επιθυμία των σπουδαστών της Ελληνικής να έρθουν σε επαφή με ποιητικό λόγο στη γλώσσα που μαθαίνουν, αποτέλεσαν αφορμή για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εργαστηρίου που περιγράφεται στο παρόν άρθρο.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Ποίηση και ξένη γλώσσα

Η ανάγνωση της ποίησης στην ξένη γλώσσα<sup>6</sup> αποτελεί δραστηριότητα κατά την οποία το ίδιο το νόημα του ποιήματος δημιουργεί κίνητρο για συζήτηση και διαπραγμάτευση στη γλώσσα στόχο. Ακόμη και οι δυσκολίες κατανόησης ενός ποιήματος έχουν θετική επίδραση στη γλωσσική κατάκτηση δεδομένου ότι υποχρεώνουν τον σπουδαστή της ξένης γλώσσας να αξιολογήσει την τρέχουσα

---

and Behavioral Sciences 46. p.p.1182 –1186. In: <http://eprints.ugd.edu.mk/4600/> (accessed on 9/7/2018)

2 Shazu, R., I., (2014). Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. Journal of Education and Practice. Vol.5, No.7. p.p.29-35. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.865.5097&rep=rep1&type=pdf> (Προσπελάστηκε στις 2/8/2018) ·Khatib, M., Rezaei, S., Derakhshan, A. (2011). English Language Teaching, v4 n1 p.p.201-208. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080411.pdf> (accessed on 27/7/2018)

3 Bobkina, J., Dominguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452. Vol. 3 No. 2. In: [https://www.researchgate.net/publication/270449942\\_The\\_Use\\_of\\_Literature\\_and\\_Literary\\_Texts\\_in\\_the\\_EFL\\_Classroom\\_Between\\_Consensus\\_and\\_Controversy](https://www.researchgate.net/publication/270449942_The_Use_of_Literature_and_Literary_Texts_in_the_EFL_Classroom_Between_Consensus_and_Controversy) (accessed on 3/8/2018) ·Babae, R., Wan Yahya, W., R., (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. International Education Studies; Vol. 7, No. 4. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> (accessed on 9/7/2018) ·Aghagolzadeh, F., Tajabadi, F. (2012). A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, pp. 205-210. In: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/01/26.pdf> (accessed on 2/8/2018)

4 Ρουμπής Ν. (2014), Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. In: [https://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/roubis\\_nikos.pdf](https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/roubis_nikos.pdf) (accessed on 20/7/2018)

5 Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν., Τσοτσουρού, Α. (2012). Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Προβληματισμοί και Προτάσεις Στο: Γαβριηλίδου, Ζ., Ευθυμίου, Α., Θωμαδάκη, Ε., Καμπάκη-Βουγιοκλή, Π. (επιμ.) Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας. (1 Σεπτεμβρίου-4 Σεπτεμβρίου) Κομοτηνή. σ.σ. 623-630.

6 Εφεξής: ΞΓ

γλωσσική του ικανότητα<sup>7</sup>. Βασικό πλεονέκτημα της ποίησης αποτελεί η γλώσσα των ποιημάτων, η οποία είναι πιο εύκολα προσπελάσιμη από τους σπουδαστές λόγω της συντομίας των στίχων. Ο ρυθμός, η επανάληψη και η ομοιοκαταληξία στην ποίηση βοηθούν τους αναγνώστες να κατανοήσουν το νόημα με περισσότερη ευκολία. Παράλληλα, η ποίηση μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εφελκτήριο για την εισαγωγή εννοιών και νέων θεματικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ παρέχει μια πηγή σύντομων εικόνων χαρακτήρων, σκηνών και ιστοριών, και λειτουργεί ως ερέθισμα στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.<sup>8</sup>

Η διδασκαλία της ποίησης στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι ευχάριστη και διασκεδαστική για τους μαθητές, ενώ, ταυτόχρονα προωθεί την εξάσκηση και παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά και την καλλιέργεια ενός πιο δημιουργικού τρόπου γραφής στην ΞΓ. Ένα ακόμη πλεονέκτημα της ποίησης είναι ότι παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να παρατηρήσουν και να εντοπίσουν διαφορετικές σημασίες λέξεων που γνωρίζουν.<sup>9</sup> Επιπλέον, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις που μπορεί να προκαλέσει στον αναγνώστη-σπουδαστή ένα ποίημα, είναι δυνατό να αποτελέσουν αφορμή για την προσέλευση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος και της ανάγκης για περισσότερη ανάγνωση στη γλώσσα στόχο.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο σχεδιασμός κατάλληλων- για το εκάστοτε επίπεδο γλωσσομάθειας-δραστηριοτήτων είναι το κλειδί για την επιτυχημένη διδακτική αξιοποίηση ενός ποιήματος και εν γένει ενός λογοτεχνικού κειμένου.<sup>10</sup>

## 2.2. Γλωσσική Προσέγγιση στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην Ξένη Γλώσσα

Η Γλωσσική προσέγγιση βασίζεται στη λογοτεχνική γλωσσική αφύπνιση στην Ξένη Γλώσσα. Προτείνει την εμπλοκή των σπουδαστών σε ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες όπως πχ. η ιδεοθύελλα προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης πχ. οι μαθητές να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος μιας ιστορίας, να συνοψίσουν την πλοκή της, να συμμετέχουν σε αναγνωστικές δραστηριότητες δίνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία στον μαθητή να

7 Dilidüzgün, Ş., (2015). Teaching Turkish as a Foreign Language Through Poetry: From Words to Worlds. Bilig 75 pp. 249-274. In: <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/658-published.pdf> (accessed on 5/2/2018) · Cariboni-Killander C. (2011). Poetry in foreign language teaching. Aspects of a major challenge. In Proceedings of the International Conference of Education and Innovation (ICERI) Madrid, 14-16 November pp. 18-26. Στο: [http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/poetry-in-foreign-language-teaching-aspects-of-a-major-challenge\(942b7597-dace-40b7-b2b0-36f2108620b3\).html](http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/poetry-in-foreign-language-teaching-aspects-of-a-major-challenge(942b7597-dace-40b7-b2b0-36f2108620b3).html) (accessed on 5/2/2018)

8 Hadaway, N. L., Vardel, N. L., Young, T. A., (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. *The Reading Teacher*, 54, 8, p.799

9 Lazar, G. (2009). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press

10 Lazar, G. (2009). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press p. 115

συνεργαστεί με άλλους, να συμμετάσχει σε συζητήσεις να διαμορφώσει τις δικές του απόψεις για τα κείμενα που διαβάζει<sup>11</sup>. Επιπρόσθετα, εξασκεί τους μαθητές με στρατηγικές επεξεργασίας κειμένων, καλλιεργεί το ενδιαφέρον τους για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία και βελτιώνει την εκμάθηση της γλώσσας στόχου. Η εν λόγω προσέγγιση καθοδηγεί τους σπουδαστές να εκφράσουν τις απόψεις τους για το κείμενο, τους εμπλέκει σε γλωσσικές δραστηριότητες βασισμένες στο λογοτεχνικό κείμενο, ενώ παράλληλα, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να συνεργαστούν με σκοπό κατανόηση του κειμένου. Συνεπώς, η εξάσκηση στη γλώσσα επιτυγχάνεται με το κείμενο ως μέσο.<sup>12</sup> Η παραπάνω προσέγγιση ακολουθήθηκε στον σχεδιασμό του εργαστηρίου ποίησης που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση.

Αναφορικά με τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που πλαισίωσαν το εν λόγω εργαστήριο ακολουθήθηκαν τα πρότυπα των δραστηριοτήτων που περιγράφονται στη συνέχεια, και βασίζονται στην προσέγγιση που προαναφέρθηκε. Ο Rosenkjar (2006) προτείνει δραστηριότητες όπως επισήμανση ολοκληρωμένων προτάσεων του ποιήματος με διαφορετικά χρώματα, κατηγοριοποίηση του λεξιλογίου του ποιήματος σε ομάδες επισήμανση συγκεκριμένων γραμματικών -εντοπισμός επαναλαμβανόμενων μοτίβων.<sup>13</sup> Παρόμοιες δραστηριότητες που συμβάλλουν στο να επικεντρωθούν οι σπουδαστές της ΞΓ σε κάποια βασικά γραμματικά φαινόμενα και κανόνες: 1. συμπλήρωση/ ολοκλήρωση φράσης/ στίχου/ λέξης, 2. αντιστοίχιση λέξεων με τους ορισμούς τους ή με εικόνες, 3. σειροθέτηση στίχων ή προτάσεων, 4. συγγραφή ποιήματος, 5. αναζήτηση και εντοπισμός λέξεων στο λεξικό, 8. οργάνωση λέξεων σε ομάδες.<sup>14</sup> Στη συνέχεια παρατίθεται η περιγραφή της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης, προσέγγισης στην οποία βασίστηκε ο τρόπος οργάνωσης και η δομή του μαθήματος.

### 2.3. Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση

Η Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση είναι μία προσέγγιση που βασίζεται στη χρήση δραστηριοτήτων ως βασικό πυρήνα για το σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας.<sup>15</sup> Ο σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η γεφύρωση της απόστασης

11 Choudhary, S. (2016). A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. Higher Learning Research Communications, 6(4).

12 Lahmer, M., (2012). Faculty of Letters and Languages: Foreign Languages Department. Teaching Poetry to Second Year (LMD) EFL Students at Abou Bakr Belkaid University. University of Abou Bakr Belkaid. Tlemcen. In: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/3260/1/Lahmer%20-Mokhtaria%20MAG%20ANG.pdf> (accessed on 5/8/2018).

13 Rosenkjar, P. (2006). Learning and teaching how a poem means: Literary stylistics for EFL undergraduates and language teachers in Japan. In Literature in language teaching and learning, ed. A. Paran, 117–31. Alexandria, VA: TESOL in Kellern, H. (2009). The Formeaning Response Approach: Poetry in the EFL Classroom. English Teaching Forum. Number 4. pp. 12-17.

14 Lazar, G. (2009). Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers. Cambridge University Press p. 115

15 Richards, C. J., Rodgers, T. S. (2002). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University

μεταξύ δραστηριοτήτων στην τάξη και χρήσης της γλώσσας για την κάλυψη αναγκών σε πραγματικές συνθήκες<sup>16</sup>. Οι μαθητές πειραματιζόμενοι με τη γλώσσα, τη χρησιμοποιούν για κάποιον επικοινωνιακό σκοπό, προκειμένου να μεταδώσουν κάποιο μήνυμα<sup>17</sup>. Η ΔΕ διαφοροποιείται από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας ως προς τη δομή που ακολουθεί στο σχεδιασμό του μαθήματος.<sup>18</sup> Η προσέγγιση ακολουθεί τρία βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο-προδραστηριότητα, ο διδάσκων/η διδάσκουσα ανακοινώνει στην τάξη το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν και οργανώνει μια δραστηριότητα για να προετοιμάσει τους μαθητές για την κύρια δραστηριότητα που θα ακολουθήσει.<sup>19</sup> Ακολουθεί ο κύκλος δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές επιτελούν το καθήκον μέσω της διάδρασης, αναπτύσσοντας τις προφορικο-ακουστικές και αναγνωστικές δεξιότητες. Έπεται το στάδιο της εστίασης στη γλώσσα, κατά το οποίο ο διδάσκων/η διδάσκουσα παρουσιάζει το καινούριο γλωσσικό φαινόμενο. Ο κύκλος δραστηριοτήτων ολοκληρώνεται με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών με δραστηριότητες ελεγχόμενες, κλειστού τύπου, καθοδηγούμενες μεικτού τύπου και επικοινωνιακές, ανοιχτού τύπου δραστηριότητες.<sup>20</sup>

Για τον σχεδιασμό του εργαστηρίου «Το γλωσσάριο των ανθέων» ακολουθήθηκε ο συγκερασμός των δύο βασικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που περιγράφηκαν παραπάνω, της Γλωσσικής Προσέγγισης, για την ποίηση στην ξένη γλώσσα και της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης προσέγγισης για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η δομή του εργαστηρίου διαρθρώνεται σύμφωνα με τα πρότυπα της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης, ενώ ο τύπος των δραστηριοτήτων που προτείνονται στηρίχθηκε στη λογική της ΔΕ και ταυτόχρονα στις βασικές αρχές της Γλωσσικής Προσέγγισης.

---

Press. p. 223

16 Nunan, D.(2004). Task Based Language Teaching. Cambridge University Press. p.1

·Ματθαιουδάκη, Μ., Αλεξίου, Θ. (χ.χ.) Γράφοντας το «Μαγικό Βιβλίο», ΠΕΑΠ, Τεύχος 2, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας. Στο: <http://rcei.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-2/grafontas-%C2%ABmagiko-biblio%C2%BB?cis=1777> (προσπελάστηκε στις 5/6/2018).

17 Willis, J. (1996).A framework for Task Based Learning.Longman Handbooks for Language Teachers.· Richards, C. J., Rodgers, T. S. (2002).Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press

18 Ματθαιουδάκη, Χ., (χ.χ.) Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια σύγχρονων προσεγγίσεων. Στο επιμορφωτικό εξ αποστάσεως πρόγραμμα «Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής», του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, χρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ

19 Willis, J. (1996).A framework for Task Based Learning.Longman Handbooks for Language Teachers.· Ματθαιουδάκη, Χ., Νικολαΐδου, Κ., Κίτσου, Ι., Παναγιωτίδου, Β., Σακελλαρίου, Α., Σπανού, Κ.(2015). Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές διδασκαλίας. Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σ. 14

20 Willis, J. (1996).A framework for Task Based Learning.Longman Handbooks for Language Teachers.· Ματθαιουδάκη, Χ., Νικολαΐδου, Κ., Κίτσου, Ι., Παναγιωτίδου, Β., Σακελλαρίου, Α., Σπανού, Κ.(2015). Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές διδασκαλίας. Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας· Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., (2016). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

## 2.4. Επιλογή ποιήματος για διδακτική αξιοποίηση

Συνιστάται στους διδάσκοντες τα ποιήματα που επιλέγουν για επεξεργασία στην τάξη να είναι σύντομα, γραμμένα σε κατανοητή γλώσσα για τους μαθητές και να πραγματεύονται θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους.<sup>21</sup> Ένα ακόμη κριτήριο στην επιλογή ποιημάτων για διδακτική αξιοποίηση στην τάξη είναι οι μαθητές να μπορούν να συνδέσουν το ποίημα με προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα<sup>22</sup>. Ακόμη, προτείνεται να επιλέγονται ποιήματα με έντονο ρυθμό που προσφέρονται για εξάσκηση στη γλώσσα με ηχηρή ανάγνωση.<sup>23</sup>

## 3. Περιγραφή εργαστηρίου

Το εργαστήρι «Το γλωσσάριο των ανθέων» εφαρμόστηκε σε επτά διαφορετικές ομάδες αρχάριων ενήλικων σπουδαστών με επίπεδο γλωσσομάθειας Α1<sup>24</sup>, οι οποίοι διδάσκονται την Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα στην Κωνσταντινούπολη, το διάστημα 2013-2019. Η διάρκεια του εργαστηρίου εκτείνεται στις τέσσερις ώρες, δύο ξεχωριστά δίωρα. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στο εργαστήριο είναι οι σπουδαστές/στριες να γνωρίζουν των ενεστώτα των ρημάτων πρώτης συζυγίας, την ονομαστική ενικού αρσενικών (-ος, -ης, -ας) των θηλυκών (-α, -η) και των ουδέτερων (-ι, ο, μα) ουσιαστικών, το οριστικό άρθρο και το αόριστο άρθρο, καθώς και να μπορούν να ακολουθούν απλές εντολές-οδηγίες πχ. «διαβάζετε», «γράφετε», «βλέπετε το βίντεο» «ακούτε», «κάνετε λίστες». Για τις ανάγκες του εργαστηρίου σχεδιάστηκε υλικό: φύλλα εργασίας, βίντεο, παρουσίαση σε διαφάνειες, και κάρτες με τους στίχους του ποιήματος εικονογραφημένους.

### 3.1. Το γλωσσάριο των ανθέων

Το ποίημα «Το γλωσσάριο των ανθέων» του Νίκου Εγγονόπουλου περιλαμβάνεται στην συλλογή ποιημάτων του «Έλευσις» που εκδόθηκε το

21 Cariboni,- Killander, C. (2011). Poetry in foreign language teaching. Aspects of a major challenge. In Proceedings of the international Conference of Education and Innovation (ICERI) Madrid, 14-16 November pp. 18-26. In: [http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/poetry-in-foreign-language-teaching-aspects-of-a-major-challenge\(942b7597-dace-40b7-b2b0-36f2108620b3\).html](http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/poetry-in-foreign-language-teaching-aspects-of-a-major-challenge(942b7597-dace-40b7-b2b0-36f2108620b3).html) (accessed on 5/2/2018)

22 Κύρκωφ, Υ. (2008). Using poetry as a model for creating English poems. Journal of Language and Linguistic Studies. Vol.4, No.2. In: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/69> (accessed on 8/7/2018)

23 Gardihewa, P., N., (2015). Use of Poetry in Second Language Teaching. Prabha, Faculty of Humanities, University of Kelaniya. 04: 346-356. In: <http://repository.kln.ac.lk/handle/123456789/16372> (accessed on 20/4/2018)

24 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. για ολόκληρη την Ευρώπη [...] και επίσης καθορίζει επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης. [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) (προσπελάστηκε στις 13/3/2019)

1948<sup>25</sup>. Το εν λόγω ποίημα επιλέχθηκε αφενός γιατί περιέχει συχνόχρηστο λεξιλόγιο «ζωή», «γυναίκα», «άντρας», «χρώμα», «άνθρωπος», «χαρά», «λύπη» είναι απλό ως προς τη δομή, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες για το επίπεδο γλωσσομάθειας Α1, προσφέρεται για τη διδασκαλία της αιτιατικής ενικού των ουσιαστικών και αφετέρου γιατί έχει δυνατές εικόνες, ιδιαίτερο ύφος και ρυθμό λόγω των διλημάτων που θέτει. Στο ποίημα απαντώνται τύποι στην καθαρεύουσα όπως «βαλάντιο», «καλύβη», «λύπην», «ανίαν», «νυν», «αεί» οι οποίοι αποτελούν αφορμή για αναφορά σε λέξεις που έχει κληρονομήσει η Νέα Ελληνική από παλαιότερες μορφές της και για σύγκριση της παλαιάς με τη νεότερη μορφή πχ. «ποίηση- ποίηση». Επιπλέον, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ιδιαίτερα στοιχεία μέρους της Ελληνικής παράδοσης πχ. αναφορές «Χριστόν ή Βαραββάν;<sup>26</sup>» και της Ελληνικής Μυθολογίας «την Ηρώ ή τον Λεάνδρο» « τη Γαλάτεια ή μίαν καλύβην». Ένα ακόμη κριτήριο για την επιλογή του ποιήματος αποτέλεσε η καταγωγή του ποιητή Νίκου Εγγονόπουλου, ο οποίος καταγόταν από την Κωνσταντινούπολη, την πόλη όπου διαμένουν οι σπουδαστές/στρίες της Ελληνικής. Το ποίημα γράφτηκε την περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου και εθνικού διχασμού στην Ελλάδα. Οι αναφορές του στις λέξεις «πόλεμος», «ειρήνη», «σάρκα», «οστά», καθώς, και το επαναλαμβανόμενο μοτίβο των διλημάτων που θέτει παραπέμπουν στον διχασμό και τα «διλήμματα» της εποχής. «Κάτι ανάλογο βιώνει σήμερα και η Τουρκία, [...] έναν βαθύ διχασμό, στα όρια του εμφυλίου, έναν διχασμό που οριοθετείται στο 50% της κοινωνίας, με δύο αντίπαλα στρατόπεδα που το ένα θέλει να εξοντώσει το άλλο<sup>27</sup>[...]» Συνεπώς, οι μαθητές αισθάνονται ότι ταυτίζονται με τη διάθεση του συγγραφέα, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν διλήμματα, ανησυχίες και ιδιαίτερες σκέψεις.

### 3.2. Στόχοι εργαστηρίου

Στη συνέχεια παρατίθενται οι στόχοι του εργαστηρίου. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στο εργαστήριο καλούνται:

#### Δομικοί:

- ο να εντοπίσουν στο ποίημα τους τύπους της αιτιατικής ενικού
- ο να ταξινομήσουν κατά γένος τους τύπους της αιτιατικής ενικού
- ο να σημειώνουν το άρθρο που αντιστοιχεί σε κάθε ουσιαστικό σύμφωνα με την κατάληξη του

25 Εγγονόπουλος, Ν., (1985). Ποιήματα Β', Ίκαρος, Αθήνα 1985, σ. 140-141

26 Οι Τούρκοι μαθητές λόγω του διαφορετικού θρησκευόμενου δεν κατανοούν άμεσα τον στίχο «Χριστόν η Βαραββάν;» ο οποίος επεξηγείται σε δίγλωσσο βίντεο. Στο:

27 Βασιλειάδης, Μ. «Η Τουρκία βρίσκεται κοινωνικά όπου η Ελλάδα στον εμφύλιο», εφ. Η Καθημερινή, στις 21/4/2018 Στο: <http://www.kathimerini.gr/960314/article/epikairothta/ellada/mix-vasileiadhs-h-toyrkia-vrsketai-koinwnika-opoy-h-ellada-ston-emfylio> (Προσπελάστηκε στις 25/4/2018)



- ο να σχηματίζουν την αιτιατική ενικού
- ο να μετατρέπουν την ονομαστική των αρσενικών (-ος, -ης, -ας) των θηλυκών (-α, -η) και των ουδέτερων (-ι, ο, μα) ουσιαστικών σε αιτιατική και το αντίστροφο

#### **Λεξιλογικοί:**

- ο να ανακαλύψουν τη σημασία των λέξεων του ποιήματος με τη βοήθεια των εικόνων
- ο να ανακαλέσουν λεξιλόγιο που γνωρίζουν για να γράψουν το δικό τους ποίημα.

#### **Επικοινωνιακοί/Λειτουργικοί:**

- ο να γράψουν το δικό τους ποίημα διατυπώνοντας τα προσωπικά τους διλήμματα
- ο να γνωρίζουν βασικές πληροφορίες για τη ζωή του Νίκου Εγγονόπουλου

#### **Συναισθηματικοί-κοινωνικοπολιτισμικοί:**

- ο να απαντήσουν στα διλήμματα του ποιήματος
- ο να γνωρίσουν τους μύθους «Ηρώ και Λέανδρος», «Γαλάτεια και Πυγμαλίων» της Ελληνικής μυθολογίας που συνδέονται με το ποίημα.
- ο να συνδέσουν την Ελληνική με τις γλώσσες που γνωρίζουν μέσω της μετάφρασης του ποιήματος

### **3.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων**

#### **A. Προδραστηριότητες-1<sup>ο</sup> δίωρο**

**Σχολιασμός του τίτλου-συστήνουμε τον ποιητή:** Ανακοινώνεται στους μαθητές ότι πρόκειται να γνωρίσουν τον Έλληνα ποιητή, Νίκο Εγγονόπουλο και το ποίημα του «Το γλωσσάριο των ανθέων».<sup>28</sup> Προβάλλεται παρουσίαση με τα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή<sup>29</sup>. Το κείμενο της παρουσίασης δίνεται στους σπουδαστές και σε φύλλο εργασίας. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι κατανοητή από τους μαθητές αυτού του επιπέδου γλωσσομάθειας. Το σύντομο βιογραφικό σημείωμα για τον Νίκο Εγγονόπουλο το συνοδεύει μια σύντομη άσκηση κλειστού τύπου (σωστού- λάθους) προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι σπουδαστές έχουν συγκρατήσει βασικές πληροφορίες για τη ζωή του ποιητή.

---

28 Γράφονται στον πίνακα οι λέξεις «ποίηση» και «ποιητής»

29 Power Point: <https://drive.google.com/file/d/1Vd2rkoQnnxycWT8B4N2rhkHLBkbedbCF/view?usp=sharing> (προσπελάστηκε στις 13/3/2019)

## Εικόνες 1 και 2: Δραστηριότητα για τη βιογραφία του ποιητή

«Το γλωσσάριο των ανθέων»





Όνομα: \_\_\_\_\_  
Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Ο Νίκος Εγγονόπουλος γεννιέται στην Αθήνα το 1907. Ο πατέρας του ήταν από την Κωνσταντινούπολη και η μητέρα του ήταν από την Αθήνα. Το 1914 η οικογένειά του πηγαίνει στην Κωνσταντινούπολη. Από το 1923-1927 μένει στο Παρίσι και πηγαίνει σχολείο, στο λύκειο.

Το 1932 σπουδάζει στη Σχολή Καλών Τεχνών. Το 1938 γράφει τα πρώτα του ποιήματα. Το 1948 γράφει το ποίημα «Το γλωσσάριο των ανθέων». Είναι η περίοδος του Εμφυλίου Πολέμου στην Ελλάδα (1946-1949).

Ο Νίκος Εγγονόπουλος παντρεύεται δύο φορές και κάνει δύο παιδιά, τον Παναγιώτη και την Ερμείτη. Το 1985 φεύγει από τη ζωή.

Σοσιαλιστής ζωγράφος και ποιητής

1 1907 μένει αναστασία, εφέ  
Πλουσιού Μάρια

«Το γλωσσάριο των ανθέων»

Λέξεις που δεν έβρι  
✓ για το ποίημα  
✓ κάρτες  
✓ Power Point

γεννιέται : dohbor  
(το) λόκειο : lise  
σπουδάζω : universitete okumak  
(το) ποίημα : zin  
(η) περίοδος : dokeim

Απαντάω σωστό ή λάθος

	Σ	Λ
1. Ο Νίκος Εγγονόπουλος ήταν από την Κωνσταντινούπολη.		
2. Ο Νίκος Εγγονόπουλος ήταν σοσιαλιστής ποιητής και ζωγράφος.		
3. Το 1915 η οικογένειά του ήταν στην Κωνσταντινούπολη.		
4. Ήταν μαθητής στο Παρίσι.		
5. Γράφει ποιήματα από το 1948.		
6. Όταν γράφει το γλωσσάριο των ανθέων στην Ελλάδα έχουν πόλεμο με τη Γερμανία.		
7. Την κόρη του την λένε Παναγιώτα.		
8. Φεύγει από τη ζωή 78 χρονών.		

2 Πλουσιού Μάρια

«**Ηρώ και Λεάνδρος**» ο μύθος: Ανακοινώνεται στους μαθητές ότι πρόκειται να γνωρίσουν έναν αρχαίο ελληνικό μύθο. Προτείνεται μία συνεργαστική δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, το δικτόγλωσσο<sup>30</sup>. Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να εστιάσουν ταυτόχρονα σε μορφή και περιεχόμενο. Η γλώσσα του κειμένου είναι απλή και κατανοητή στους σπουδαστές του εν λόγω επιπέδου. Ως ενίσχυση στην προσπάθειά τους να διεκπεραιώσουν τη δραστηριότητα, αρχικά, η διδάσκουσα και σπουδαστές σχολιάζουν τον τίτλο του μύθου. Επιπλέον, τους δίνονται λέξεις κλειδιά ή πιθανές άγνωστες λέξεις (πχ. ιέρεια) που σχετίζονται με τον μύθο. Οι μαθητές ακούνε<sup>31</sup> μια ιστορία-στην προκειμένη περίπτωση τον μύθο, και στη συνέχεια καλούνται να τον ανασυνθέσουν. Μόλις ολοκληρώσουν την ανακατασκευή του κειμένου συγκρίνουν το αρχικό κείμενο με αυτό που έχουν συνθέσει οι μαθητές και εντοπίζουν παραλείψεις, ομοιότητες και διαφορές. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας που περιγράφηκε πιο πάνω ζητείται από τους μαθητές να γράψουν έναν διάλογο γνωριμίας ανάμεσα στην Ηρώ και τον Λεάνδρο.

30 Wajnryb, R. (1990). Grammar dictation. Oxford: Oxford University Press

31 Ηρώ και Λεάνδρος ο μύθος: <https://www.youtube.com/watch?v=gJ7AAAtalJ0> (προσπελάστηκε στις 13/3/2019)

### Εικόνες 3 και 4: Διάλογοι γνωριμίας

1. Ο Λεάνδρος γνωρίζει την Ηρώ. Γράφω τον διάλόγό τους.

Η: Γεια σου!  
 Λ: Γεια σου!  
 ΜΕ: Άντε Ηρώ, εσάς;  
 ΜΕ: Άντε Λεάνδρε.  
 Χαίρω πολύ.  
 Είμαι από την Σήτο, εσύ;  
 Είναι από την Άρβοδα.  
 που μένεις;  
 μένω στον Πύργο.  
 Είσαι παντρεμένος;  
 Όχι, δεν είμαι παντρεμένος, τού.  
 Όχι, και έχω.  
 Τι δουλειά κάνεις;  
 είμαι κέρτα.  
 [ ] -που δουλεύεις;  
 δουλεύω στο βερό της Σήτου.  
 που με γνωρίζεις;  
 Ημουν στον τερά Περσική Σαραταμάκια

Πλουσιού Μαρία

1. Ο Λεάνδρος γνωρίζει την Ηρώ. Γράφω τον διάλόγό τους.

Δ: Γεια σου. Ήσουν στην γιορτή, δεν ήσουν;  
 Η: Ναι, κι έχω σε βλέπω εκεί. Πώς σε λένε;  
 Δ: Με λένε Λεάνδρος. Εσύ;  
 Η: Είμαι η Ηρώ. Χαίρεκα πολύ.  
 Δ: Κι έχω. Που μένεις;  
 Η: Μένω στην Σητό. Από που είσαι;  
 Δ: Είμαι από την Άρβοδα. Τι δουλειά κάνεις;  
 Η: Ξυγνήμη, δεν έχω καιρο. Έχεις τηλέφωνο;  
 Δ: Όχι, αλλά πηγαίνω στην Σητό κάθε βράδυ.  
 Σε συναντάω στην Σητό.  
 Η: Ευταξει, αυτιο.

Πλουσιού Μαρία

### B. Κύκλος δραστηριοτήτων- 2<sup>ο</sup> δίωρο

**1<sup>η</sup> Ομαδική Δραστηριότητα:** Ο τίτλος του ποιήματος σημειώνεται στον πίνακα και οι σπουδαστές μετά από προτροπή της διδάσκουσας καλούνται να μαντέψουν τη σημασία των λέξεων «γλωσσάριο»<sup>32</sup> «ανθέων»<sup>33</sup>. Οι σπουδαστές χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων ή σε ζευγάρια. Τους δίνονται οδηγίες για τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Η διδάσκουσα εξηγεί στους μαθητές ότι, αρχικά, πρόκειται να ακούσουν την απαγγελία του ποιήματος από την ίδια, ενώ, παράλληλα, θα παρακολουθούν την παρουσίαση του ποιήματος σε διαφάνειες<sup>34</sup>. Μετά την προβολή των διαφανειών και την ακρόαση του ποιήματος μοιράζονται στις ομάδες, κάρτες διπλής όψης με τους στίχους του ποιήματος εικονογραφημένους. Προς διευκόλυνση των σπουδαστών δίνεται στις ομάδες φύλλο με το απόσπασμα που πρόκειται να επεξεργαστούν. Οι ομάδες καλούνται «να υποθέσουν» τη σημασία των λέξεων του ποιήματος και να το μεταφράσουν.

32 «γλωσσάριο-glossary»: από το «γλώσσα» και τη λατινική κατάληξη -arium, σημαίνει επεξηγηματικός κατάλογος σπάνιων λέξεων. Μπαμπινιώτης, Γ. (2011) Ετυμολογικό λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας: Ιστορία των λέξεων. Β έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας. σ. 313

33 «ανθολογία-antoloji»: άνθος + λογία → λέγω η αρχική σημασία του οποίου ήταν συλλέγω. Η αρχική σημασία της λέξης «ανθολογία» ήταν «συλλογή λουλουδιών». Κατά τους ελληνιστικούς χρόνους άρχισε να σημαίνει «συλλογή έργων» Μπαμπινιώτης, Γ. (2011) Ετυμολογικό λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας: Ιστορία των λέξεων. Β έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας σ. 144

34 Power Point

35 Τα διλήμματα που θέτει το ποίημα παρουσιάζονται χωρίς τις απαντήσεις προκειμένου να απαντηθούν πρώτα από τους ίδιους τους μαθητές.

Δεδομένου ότι πρόκειται για το επίπεδο A1 το ποίημα χωρίζεται σε 3 ή 4μέρη ένα για κάθε ομάδα ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων.

**Σχεδιασμός -Αναφορά:** Ακολουθεί το στάδιο του σχεδιασμού κατά την οποία οι ομάδες οργανώνονται για τη διεκπεραίωση τη δραστηριότητας. Στο πρώτο στάδιο του σχεδιασμού οι ομάδες, αφού παρατηρήσουν τις εικόνες προσπαθούν να μαντέψουν τη σημασία των λέξεων και να μεταφράσουν το απόσπασμα που τους έχει δοθεί. Οι ομάδες παρουσιάζουν η καθεμία τη μετάφραση του αποσπάσματος που ανέλαβε να επεξεργαστεί. Κατά τη διάρκεια της αναφοράς, αν ζητηθούν διευκρινήσεις από τους μαθητές, παρέχεται ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα σε σχέση με τις σημασίες των λέξεων. Το αποσπάσματα του ποιήματος ενώνονται μεταφράζονται από τους ίδιους τους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα<sup>36</sup>. Επιπρόσθετα, προβάλλονται βίντεο στα οποία επεξηγούνται οι λέξεις που εμφανίζονται στους στίχους; «*Τη Γαλάτεια ή μία καλύβη*»<sup>37</sup> «*Χριστόν ή Βαραββάν*»<sup>38</sup>. Ειδικά για τον στίχο «*Τη Γαλάτεια ή μίαν καλύβην*» μετά την προβολή του σχετικού βίντεο, δίνεται στους μαθητές γραφικός οργανωτής στον οποίο παρουσιάζεται το ταξίδι του στίχου μέσα στον χρόνο.

### Εικόνα 5: Οι κάρτες με τους στίχους του ποιήματος



36 Η μετάφραση παρουσιάζει ενδιαφέρον ,καθώς, είναι δυνατό να αποδοθεί με δύο τρόπους πχ. «την τέχνη ή τον θάνατο;» “Sanat mý flómó mó?” “Sanatú mý flómó mó?” “Sanatú mý yoksa flómó mó?”

37 Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το «ταξίδι» αυτού του στίχου μέσα στον χρόνο. Από την Ελληνική Μυθολογία και τον ιστορικό Απολλόδωρο (180 π.Χ. – περ.110 π.Χ.) \*[…].γέννησε Κινύραν. οὗτος ἐν Κύπρῳ, παραγενόμενος σὺν λαῷ, ἐκτίσσε Πάφον, γήμας δὲ ἐκεῖ Μεθάρμην, κόρην Πυγμαλιῶνος Κυπρίων βασιλέως [...]. Απολλόδωρου Βιβλιοθήκη Γ', στον θεατρικό συγγραφέα Σπυριδών Βασιλειάδη (1845 – 1874) ο οποίος το 1873 στο θεατρικό του έργο «Γαλάτεια» αναφέρει δια στόματος Πυγμαλιώνα τη φράση –Δι' ἐμὲ ἄρκει μία τῆς Κύπρου καλύβη καὶ ἡ Γαλάτεια.[...]. Την ίδια φράση λέγεται ο δανείστηκε ο συγγραφέας Νίκο Καζαντζάκη (1883-1957) όταν έγραψε κάποτε σε ένα λεύκωμα «Τη Γαλάτεια και μία καλύβα» για την αγαπημένη του Γαλάτεια. Η φράση βρήκε θέση και στο ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου (1907-1985) «Το γλωσσάριο των ανθέων» στον στίχο «Τη Γαλάτεια ή μίαν καλύβην». Αναλυτικά στο :<https://drive.google.com/file/d/14SCeXDhu0lmdf-ijr5BHil1kmeTfiaEJb/view?usp=sharing> (προσπελάστηκε στις 13/3/2019)

38 [https://drive.google.com/file/d/1vsNWuGnt4i1rkvSyZTnotzBycp\\_6N-H9/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1vsNWuGnt4i1rkvSyZTnotzBycp_6N-H9/view?usp=sharing) (προσπελάστηκε στις 13/3/2019)

## Εικόνα 6: Γραφικός οργανωτής «Τη Γαλάτεια ή μίαν καλόβην»;



**2<sup>η</sup> Ομαδική δραστηριότητα:** Ζητείται από τις ομάδες να καταγράψουν τα ουσιαστικά που παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς το άρθρο ή την κατάληξη και να δημιουργήσουν τρεις λίστες ανάλογα με το γένος, αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο. **Σχεδιασμός- Αναφορά:** Οι σπουδαστές παρατηρούν και την επανάληψη συγκεκριμένων τύπων «τον», «την», «το». Η διδάσκουσα παρέχει στους σπουδαστές την απαραίτητη ανατροφοδότηση ώστε να συνεχίσουν. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού παρατηρείται και επισημαίνεται η επαναλαμβανόμενη παρουσία των τύπων «τον», «την», «το». Οι ομάδες καταγράφουν τους τύπους που εντόπισαν στα αποσπάσματα που κλήθηκαν να επεξεργαστούν.

### Γ. Εστίαση στη γλώσσα

Ακολουθεί το στάδιο της Εστίασης στη Γλώσσα, κατά το οποίο παρουσιάζεται το γλωσσικό φαινόμενο. Αρχικά, καταγράφονται οι τύποι που εντόπισαν οι σπουδαστές σε τρεις στήλες. Από την καταγραφή και στη συνέχεια παρατήρηση των τύπων προκύπτει από τους ίδιους τους μαθητές η διεξαγωγή του κανόνα μετατροπής του άρθρου ο → τον, η → την, το → το. Υπογραμμίζονται οι καταλήξεις των ουσιαστικών. Γίνεται εστίαση στους τύπους των αρσενικών ουσιαστικών πχ. ο άνθρωπος → τον άνθρωπος και στη χρήση του τελικού -ν στα θηλυκά ουσιαστικά.

### Δ. Πρακτική

Στο στάδιο αυτό οι σπουδαστές εξασκούνται μέσω της ενασχόλησής τους με δραστηριότητες α) ελεγχόμενες, β) καθοδηγούμενες, γ) επικοινωνιακές<sup>39</sup>.

39 Από τις δραστηριότητες που προτείνονται στο παρόν άρθρο γίνεται επιλογή ανάλογα με τους συμμετέχοντες

**Ελεγχόμενες δραστηριότητες:** (1) Δίνεται στους σπουδαστές πίνακας με ουσιαστικά στην αιτιατική ενικού καλούνται να επιλέξουν το σωστό άρθρο για κάθε λέξη. (2) Ζητείται από τους σπουδαστές να μετατρέψουν μερικά από τα διλήμματα-στίχους του ποιήματος από την αιτιατική στην ονομαστική. (3) Οι μαθητές καλούνται να γράψουν «νέους στίχους-διλήμματα» με συχνόχρηστο λεξιλόγιο που τους δίνεται από τη διδάσκουσα. **Καθοδηγούμενες δραστηριότητες:** (1) Οι σπουδαστές καλούνται να ξαναγράψουν το ποίημα χρησιμοποιώντας τα ρήματα «ξέρω», «περιμένω», «θέλω» (2) Οι μαθητές καλούνται να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις στα διλήμματα που θέτει το ποίημα, πριν διαβάσουν τις «απαντήσεις» του ποιητή. **Επικοινωνιακές δραστηριότητες:** (1) Οι σπουδαστές καλούνται μόνοι ή σε ομάδες να εκφράσουν τα δικά τους διλήμματα και να συνθέσουν το δικό τους ποίημα. (2) Διαλέγουν 6 αγαπημένους στίχους-διλήμματα του ποιήματος και συνθέτουν ένα νέο ποίημα βάζοντας τους στίχους στη σειρά που θέλουν. (3) Οι σπουδαστές συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες ή ζεύγη γράφουν τα δικά τους ποιήματα. Οι ομάδες/ τα ζεύγη μετά την συγγραφή των ποιημάτων τους επιλέγουν μόνο έναν στίχο από το ποίημα τους. Οι στίχοι καταγράφονται στον πίνακα και ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για τη σειρά των στίχων. Η τάξη γράφει/ συνθέτει ένα καινούριο ποίημα. **Εργασίες για το σπίτι:** (1) Οι μαθητές μεταφράζουν το ποίημα και σε άλλες γλώσσες που γνωρίζουν (2) Οι μαθητές εντοπίζουν ένα ποίημα στη γλώσσα τους που μοιάζει με το ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου και το παρουσιάζουν στην τάξη.

### 3.4. Τα ποιήματα των σπουδαστών

Ακολουθούν μερικά ενδεικτικά παραδείγματα ποιημάτων<sup>40</sup> που γράφτηκαν από σπουδαστές που παρακολούθησαν το εργαστήρι. Τους τίτλους των ποιημάτων έδωσαν οι ίδιοι οι σπουδαστές. Στις περιπτώσεις που δεν γνώριζαν τη λέξη συμβουλευτήκαν τη διδάσκουσα ή το λεξικό τους. Τα ποιήματα διορθώθηκαν μόνο στα σημεία που δεν γινόταν κατανοητό αυτό που οι γράφοντες ήθελαν να εκφράσουν και δεν έχουν υποστεί αλλαγές ή επεξεργασία από τη διδάσκουσα.

### Καθημερινότητα

Την Δευτέρα ή την Κυριακή;  
Τον γάμο ή την ελευθερία;  
Την δουλειά ή την Κρήτη;  
Το σπίτι ή τα λεφτά;

---

στο εργαστήρι.

40 Συνολικά έχουν συγκεντρωθεί 52 ποιήματα

Την μητέρα ή τον πατέρα;  
Το ταξίδι ή τον άντρα;  
Το παιδί ή τον έρωτα;  
Την αγάπη ή το πάθος;

Ομαδική προσπάθεια (2013)

## Νεότητα

Τη μουσική ή τη ζωγραφική;  
Το πλοίο ή το τρένο;  
Την ημέρα στην Κωνσταντινούπολη ή το ηλιοβασίλεμα στη Σμύρνη;  
Τα μάτια ή το χαμόγελο;  
Το βαλάντιο ή τη ζωή;  
Την σκέψη ή τη δράση;  
Την εκκίνηση ή την άφιξη;  
Το όνειρο ή την πραγματικότητα;

Ερντέμ (2017)

## Τι να κάνουμε;

Ένα σινεμά ή ένα βιβλίο;  
Ένα βιβλίο.  
Ένα βιβλίο ή μία εφημερίδα;  
Μια εφημερίδα.  
Μια μέρα ή μια νύχτα;  
Μια μέρα  
Έναν ήλιο ή ένα φεγγάρι;  
Έναν ήλιο  
Μία θάλασσα ή έναν ήλιο;  
Μια θάλασσα  
Μια αντανάκλαση ή μία πανσέληνος;  
Μία πανσέληνος  
Μία πανσέληνος ή μία ζωή;  
Μια ζωή

Ερόλ- Τζεμάλ-Μπουρτσίν (2018)

#### 4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι συμμετέχοντες στα εργαστήρια, παρά το γεγονός ότι βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο εκμάθησης της Ελληνικής, έδειξαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία και να ενθουσιάζονται με τις νέες γνώσεις- πληροφορίες γύρω από την ελληνική μυθολογία και παράδοση. Το υλικό (βίντεο, κάρτες, γραφικοί οργανωτές, παρουσίαση σε διαφάνειες, φύλλα εργασίας) που σχεδιάστηκε από τη διδάσκουσα, ειδικά για τις ανάγκες του εργαστηρίου, ενίσχυσε και διευκόλυνε την επεξεργασία του ποιήματος. Το στάδιο των προδραστηριοτήτων κατά το οποίο οι σπουδαστές/ στριες γνώρισαν τα βιογραφικά του ποιητή και έναν από τους μύθους που σχετίζονται με το ποίημα, λειτούργησε, επίσης, ενισχυτικά και συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των διλημάτων του ποιήματος, ενώ αποτέλεσε αφορμή για περαιτέρω γλωσσική εξάσκηση και ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης στη γλώσσα στόχο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία-επανάληψη της αιτιατικής με σημείο αναφοράς το ποίημα πλαισιωμένο από δραστηριότητες που βασίστηκαν σε αυτό, συνέβαλε θετικά στην καλύτερη κατανόηση του εν λόγω γραμματικού φαινομένου. Σε αυτό έπαιξε ρόλο η δομή του ποιήματος στους στίχους του οποίου επαναλαμβάνεται ένα ορισμένο μοτίβο διλημάτων που εκφράζονται σε πτώση αιτιατική με τη χρήση του διαζευτικού «ή». Δόθηκε, συνεπώς, η αφορμή στους σπουδαστές μέσω της ανάγνωσης του ποιήματος και της ενασχόλησής τους με στοχευμένες δραστηριότητες να επικεντρωθούν στην επεξεργασία ενός ορισμένου φαινομένου, εν προκειμένω της αιτιατικής ενικού των ουσιαστικών. Επιπλέον, η δυναμική των ερωτημάτων-διλημάτων που τίθενται από τον ποιητή τους δημιούργησε κίνητρα να σκεφτούν, να αισθανθούν, να απαντήσουν στα διλήματα, και να διατυπώσουν τα δικά τους προσωπικά διλήματα. Με αυτό τον τρόπο οι σπουδαστές συνέδεσαν το γραμματικό φαινόμενο, τη χρήση της αιτιατικής με μία αναγνωστική εμπειρία που εμπειρείχε συναισθήματα και σκέψεις ενώ η συγγραφή των δικών τους διλημάτων τους οδήγησε στην πρακτική του εφαρμογή και την κατάκτησή του.

Ως ζητήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή θα μπορούσαν να αναφερθούν τα εξής: στο ποίημα απαντώνται τύποι στην καθαρεύουσα όπως «βαλάντιο», «καλύβη», «χαρά», «λύπη», «ανίαν», «νυν», «αεί», «ποίησιν» που ξενίζουν τους μαθητές που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας. Επιπλέον, οι λέξεις που προαναφέρθηκαν δεν αποτελούν συχνόχρηστο λεξιλόγιο που μπορεί ο σπουδαστής/ η σπουδάστρια να χρησιμοποιήσει στην καθημερινή επικοινωνία του με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει από την εφαρμογή του εργαστηρίου σε σπουδαστές που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, είναι ότι δεν διαθέτουν την ευχέρεια να εκφράσουν συναισθήματα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το ποίημα στο βαθμό που θα ήθελαν.



Η γράφουσα έχει ήδη προχωρήσει στον σχεδιασμό και εφαρμογή του εργαστηρίου σε μεγαλύτερα επίπεδα γλωσσομάθειας με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η ανάλυση της γλωσσικών επιλογών των σπουδαστών μετά τη συγκέντρωση ενός ικανοποιητικού δείγματος ποιημάτων η οποία πρόκειται να παρουσιαστεί σε επόμενη ανακοίνωση.

## 5. Επίλογος

Από την εφαρμογή του εργαστηρίου «Το γλωσσάριο των ανθέων» του Νίκου Εγγονόπουλου, όπως περιγράφεται στην παρούσα ανακοίνωση, προκύπτει ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και, ειδικότερα, της ποίησης συμβάλει θετικά στην κατάκτησή της ξένης γλώσσας και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της πολιτισμικής αφύπνισης των σπουδαστών, ενώ παράλληλα τους ωθεί να εκφραστούν δημιουργικά στη γλώσσα στόχο. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ακόμη και οι αρχάριοι σπουδαστές μπορούν να γράψουν και να διαβάσουν ποιήματα στη ξένη γλώσσα, εφόσον ο βαθμός δυσκολίας της γλώσσας του ποιήματος συνάδει με το επίπεδο γλωσσομάθειά τους και ο τρόπος παρουσίασής του ποιήματος καθώς και οι δραστηριότητες που πλαισιώσουν την αξιοποίησή του ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν., Μοντζολή, Μ., Τσοτσορού, Α. (2012). Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Προβληματισμοί και Προτάσεις Στο: Γαβριηλίδου, Ζ., Ευθυμίου, Α., Θωμαδάκη, Ε., Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (επιμ.) Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας. (1 Σεπτεμβρίου-4 Σεπτεμβρίου) Κομοτηνή. σ.σ. 623-630.

Βασιλειάδης, Σ.(1873). Αττικά Νύκτες. Τα άπαντα. Αθήνα: Αθήνησιν.

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., (2016). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Εγγονόπουλος, Ν. (1985). Ποιήματα Β΄. Αθήνα: Ίκαρος

Ματθαιουδάκη, Χ., (χ.χ.) Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια σύγχρονων προσεγγίσεων. Στο επιμορφωτικό εξ αποστάσεως πρόγραμμα «Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής», του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, χρηματοδοτούμενο από

το ΕΣΠΑ

- Ματθαιουδάκη, Χ., Νικολαΐδου, Κ., Κίτσου, Ι., Παναγιωτίδου, Β., Σακελλαρίου, Α., Σπανού, Κ. (2015). Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές διδασκαλίας. Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011) Ετυμολογικό λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας: Ιστορία των λέξεων. Β έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

### Ξενόγλωσσες

- Cariboni-Killander C. (2011). Poetry in foreign language teaching. Aspects of a major challenge. In Proceedings of the International Conference of Education and Innovation (ICERI) Madrid, 14-16 November pp. 18-26.
- Choudhary, S. (2016). A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. Higher Learning Research Communications, 6(4).
- Council of Europe (2001), Common European framework of reference for languages, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadaway, N. L., Vardel, N. L., Young, T. A., (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. The Reading Teacher, 54, 8, p.799
- Hanauer, D., I. (2011). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom Cambridge University Press. Lang. Teach. 45.1, 105
- Kellem, H. (2009). The Formeaning Response Approach: Poetry in the EFL Classroom. English Teaching Forum. Number 4. pp. 12-17.
- Lazar, G. (2009). Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers. Cambridge University Press
- Nunan, D.(2004 ). Task Based Language Teaching. Cambridge University Press
- Richards, C. J., Rodgers, T. S. (2002). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press
- Willis, J. (1996). A framework for Task Based Learning. Longman Handbooks for Language Teachers.
- Wajnryb, R. (1990). Grammar dictation. Oxford: Oxford University Press

### Ιστοσελίδες

- Aghagolzadeh, F., Tajabadi, F. (2012). A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, pp. 205-210. In: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/01/26.pdf> (accessed on 2/8/2018)
- Babae, R., Wan Yahya, W., R., (2014). Significance of Literature in Foreign

- Language Teaching. International Education Studies; Vol. 7, No. 4. p.p. 80-85. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> (accessed on 9/7/2018)
- Βασιλειάδης, Μ. «Η Τουρκία βρίσκεται κοινωνικά όπου η Ελλάδα στον εμφύλιο», εφ. Η Καθημερινή, στις 21/4/2018 Στο: <http://www.kathimerini.gr/960314/article/epikairothta/ellada/mix-vasileiadhs-h-toyrkia-vrisketai-koinwnika-opoy-h-ellada-ston-emfylio> (Προσπελάστηκε στις 25/4/2018)
- Bobkina, J., Dominguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452. Vol. 3 No. 2. p.p.248-260. In: [https://www.researchgate.net/publication/270449942\\_The\\_Use\\_of\\_Literature\\_and\\_Literary\\_Texts\\_in\\_the\\_EFL\\_Classroom\\_Between\\_Consensus\\_and\\_Controversy](https://www.researchgate.net/publication/270449942_The_Use_of_Literature_and_Literary_Texts_in_the_EFL_Classroom_Between_Consensus_and_Controversy) (accessed on 3/8/2018)
- Dilidüzgün, Ş., (2015). Teaching Turkish as a Foreign Language Through Poetry: From Words to Worlds. Bilig 75 pp. 249-274. In: <http://bilig.yes-evi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/658-published.pdf> (accessed on 5/2/2018)
- Gardiheva, P., N., (2015). Use of Poetry in Second Language Teaching. Prabha, Faculty of Humanities, University of Kelaniya. 04: 346-356. In: <http://repository.kln.ac.lk/handle/123456789/16372> (accessed on 20/4/2018).
- Daskalovska, N., Dinova, V., (2012). Why should literature be used in the language classroom? Procedia - Social and Behavioral Sciences 46. p.p.1182 – 1186. In: <http://eprints.ugd.edu.mk/4600/> (accessed on 9/7/2018)
- Εγγονόπουλος Νίκος: [http://www.engonopoulos.gr/\\_homeEL/](http://www.engonopoulos.gr/_homeEL/)
- Khatib, M., Rezaei, S., Derakhshan, A. (2011). English Language Teaching, v4 n1 p.p.201-208. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080411.pdf> (accessed on 27/7/2018)
- Κύρκωφ, Υ. (2008). Using poetry as a model for creating English poems. Journal of Language and Linguistic Studies. Vol.4, No.2. In: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/69> (accessed on 8/7/2018)
- Lahmer, M., (2012). Faculty of Letters and Languages: Foreign Languages Department. Teaching Poetry to Second Year (LMD) EFL Students at Abou Bakr Belkaid University. University of Abou Bakr Belkaid. Tlemcen. In: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/3260/1/Lahmer%20-Mokhtaria%20MAG%20ANG.pdf> (accessed on 5/8/2018).
- Ματθαιουδάκη, Μ., Αλεξίου, Θ. (χ.χ.) Γράφοντας το «Μαγικό Βιβλίο», ΠΕΑΠ, Τεύχος 2, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας. Στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-2/grafontas-%C2%ABmagiko-biblio%C2%BB?cis=1777>

(Προσπελάστηκε στις 5/6/2018).

Ρουμπής Ν. (2014), Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Στο: [https://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/roubis\\_nikos.pdf](https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/roubis_nikos.pdf) (Προσπελάστηκε στις 20/7/2018)

Schultz, J., M., (2001). The Gordian Knot: Language, Literature, and Critical Thinking. SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes; see FL 027 849. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481412.pdf> (accessed on 27/7/2018).

Shazu, R., I., (2014). Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. Journal of Education and Practice. Vol.5, No.7. p.p.29-35. In: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.865.5097&rep=rep1&type=pdf> (accessed on 2/8/2018)

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Πλουσίου Μαρία** είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με αντικείμενο τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Διδάσκει στην Κωνσταντινούπολη την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη σε ενήλικες και παιδιά. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης. Στοιχεία Επικοινωνίας: [mplousiou@yahoo.gr](mailto:mplousiou@yahoo.gr).

# Βούλγαρη Βαΐα

## Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών γυμνασίου και επαγγελματικού λυκείου για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

### Περίληψη

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες τα τελευταία χρόνια απασχολεί σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Μέσα από τα προβλήματα ενδοπροσωπικής ή διαπροσωπικής προσαρμογής που εμφανίζουν οι μαθητές παρουσιάζονται και δυσχέρειες στη μάθηση. Παρατηρείται δυσκολία στην προσπάθεια απόκτησης της γνώσης και στην ανταπόκριση των απαιτήσεων της σχολικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και να οδηγήσουν το παιδί στην πρόοδο και στην εξέλιξη. Η ένταξη βέβαια του παιδιού στη σχολική τάξη του τυπικού σχολείου δημιουργεί ανησυχίες και προβληματισμό ως προς το σκοπό, το περιεχόμενο και τους τρόπους υλοποίησης της. Αυτά αποτελούν και σημεία τα οποία αποσκοπεί να διερευνήσει η παρούσα εργασία σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθησιακές δυσκολίες, ειδική αγωγή, ένταξη, σχολική τάξη

## Investigating views of high school and vocational high school students for pupils with learning disabilities

### Abstract

The term learning difficulties in recent years has a great deal of concern with the educational community and the family environment of students. Problems in the interpersonal or interpersonal adaptation of pupils are also presented with difficulties in learning. You find difficulty in trying to acquire knowledge and responding to the demands of school reality. Teachers are encouraged to cope with problems and lead the child to progress and development in collaboration with the parents of pupils with learning disabilities. Inclusion of the child in the classroom of the formal school creates concerns and reflection on the purpose, content and ways of its implementation. These are also points that aim to explore this work in secondary school teachers.

**Keywords:** learning difficulties, special education, integration, school class

### 1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα στον χώρο της εκπαίδευσης ο όρος μαθησιακές δυσκολίες άρχισε να απασχολεί και να προβληματίζει σε μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, αλλά και την πολιτεία. Αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολύπλευρο ζήτημα, το οποίο καλείται ο καθένας από την πλευρά του να το ερμηνεύσει, να το εξατομικεύσει και να το αντιμετωπίσει. Η διερεύνηση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την αποδοχή του όρου, την άμεση παροχή ειδικής βοήθειας και τον μη στιγματισμό του παιδιού που εμφανίζει δυσκολίες στην μάθηση<sup>1</sup>.

Στην σχολική μαθησιακή διαδικασία κάποια παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση ή την χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Αποτέλεσμα αυτού είναι να εκδηλώνονται διαταραχές στην σκέψη, στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στον λόγο, στην γραφή, στην ορθογραφία ή την αριθμητική<sup>2</sup>. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, συγκριτικά με την ηλικία, το νοητικό τους επίπεδο, αλλά και το επίπεδο της τάξης<sup>3</sup>. Ο εντοπισμός αυτών των δυσκολιών σε μικρή ηλικία και η έγκαιρη και έγκυρη παρέμβαση μπορούν αν όχι να αποτρέψουν, να μειώσουν την εμφάνιση συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά που απορρέουν από την καθημερινή εκπαιδευτική και ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση<sup>4</sup>.

1 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης.

2 Kirk, S. A. (1962), Educating exceptional children, Oxford, Houghton Mifflin

3 Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. Δ., (2010), Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές δυσκολίες – δυσλεξία. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης

4 Νικολακάκη, Ι., (2015), Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1.1. Μαθησιακές δυσκολίες

Ένας μεγάλος αριθμός από ορισμούς<sup>5</sup> έχει αποδοθεί στον όρο μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με την κυριαρχούσα αντίληψη της κάθε εποχής για τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Η επιστημονική κοινότητα συνεχίζει να βρίσκεται σε μια προσπάθεια βελτίωσης του ορισμού. Στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής ο όρος εμφανίζεται το 1963, από τον Samuel Kirk, που αναφέρεται στην περίπτωση ενός παιδιού και την αντιστοιχία των ικανοτήτων μάθησης του με την τελική του απόδοση.

Ο ευρέως αποδεκτός ορισμός της επιστημονικής κοινότητας διατυπώνει ότι “*μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων*”<sup>6,7</sup>.

### 2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών στην εκπαίδευση

#### 2.2.1. Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι μεγάλο και πολύπλοκο. Μια απλή κατηγοριοποίηση τους οδηγεί σε τέσσερις βασικές κατηγορίες<sup>8</sup>:

---

Δυσκολίες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 975-98

5 Χρηστάκης, Κ. (2011), Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, Κεφ., 7. Στο Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμ. Α', σ.σ. 259-300, Αθήνα, Διάδραση.

6 Hammill, D.D., (1990), A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies, Austin, TX Pro-Ed

7 Μπότσας, Γ., Παντελιάδου Σ. (2007), Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά, Βόλος, Γράφημα

8 Ορφαναύ, Μ.,(2013), Μαθησιακές Δυσκολίες, Ασκήσεις Παρέμβασης για την Οπτική, Απτική και Οσφρητική

- **Δυσκολίες λόγου και ομιλίας.** Το άτομο δυσκολεύεται να παράγει και να κατανοήσει τον προφορικό λόγο. Μπορεί να εμφανίσει δυσκολίες στην παραγωγή ήχων (άρθρωση), στη μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) ή στη κατανόηση των λεγόμενων του συνομιλητή.
- **Δυσκολίες γραπτού λόγου.** Αφορούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, στην ορθογραφία και γενικότερα στην παραγωγή του γραπτού λόγου.
- **Δυσκολίες μαθηματικού λόγου.** Στην περίπτωση αυτή μπορεί να εμφανιστούν προβλήματα στην ανάγνωση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, την κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων.
- **Άλλες δυσκολίες.** Εδώ εντάσσονται δυσκολίες στην διαδικασία της μάθησης που δεν εμπίπτουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες, όπως οι οπτικο-κινητικές διαταραχές.

Η συχνότητα βέβαια με την οποία εμφανίζονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες<sup>9</sup> είναι δύσκολο να προσδιοριστεί<sup>10</sup>. Από χώρα σε χώρα το ποσοστό εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών αναγκών ποικίλει εξαιτίας των διαφορετικών διαγνωστικών εργαλείων που μπορεί να χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση, αλλά και του διαφορετικού γλωσσικού περιβάλλοντος που υπάρχει σε κάθε χώρα. Με βάση διάφορες μετρήσεις που έχουν λάβει χώρα στον ελληνικό χώρο το ποσοστό υπολογίζεται γύρω στο 5% του γενικού πληθυσμού<sup>11</sup>.

## 2.2.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Η εικόνα κάθε παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιείται και είναι μοναδική<sup>12</sup>. Παρόλα αυτά εμφανίζονται μερικά κοινά στοιχεία, όπως η φυσιολογική νοημοσύνη, οι επαρκώς αναπτυγμένες αισθητηριακές ικανότητες, η χαμηλή σχολική επίδοση, η φωνολογική ανεπάρκεια και δυσλειτουργίες αντιληπτικές<sup>13</sup>. Χαρακτηριστικά που μπορεί να αποτελέσουν το ερέθισμα για μια

---

Αντίληψη, Ασκήσεις Παρέμβασης για την Αντίληψη της έννοιας του Χώρου, του Χρόνου, του Μεγέθους και της Ποσότητας, ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας

9 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, Προεδρικό Διάταγμα, 301/1996. Στο Μ. Δροσινού (Επιμ.), Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας,

10 Αναγνωστάκη, Α. (2003), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), Στο: [www.iatronet.gr](http://www.iatronet.gr) (προσπελάστηκε στις 21/5/2015)

11 Βασιλείου, Ε., Χαριτάκη, Γ. (2016), Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες, Στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/161/127> (προσπελάστηκε στις 21/5/2016)

12 Τσούγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. Ε., Γιαννέλου, Π., (2015), Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 1468-1477

13 Νικολακάκη Ι., (2015), Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 975-98



έγκαιρη και άμεση διάγνωση<sup>14</sup>.

Τα παιδιά με αντιληπτικές δυσλειτουργίες μπορούν να εμφανίσουν προβλήματα ακουστικά και ενώ έχουν άρτια ακοή, δυσκολεύονται να διακρίνουν παρόμοιους ήχους ή να τους θυμηθούν με την σωστή σειρά ή να κάνουν σύνθεση ήχων και να αντιληφθούν τον ρυθμό<sup>15</sup>. Μπορούν να παρουσιάσουν επίσης προβλήματα στην οπτική αντίληψη και κατά συνέπεια στην ανάγνωση, στην οπτική μνήμη και στην επεξεργασία σχημάτων<sup>16</sup>. Προβλήματα κιναισθητικής αντίληψης και κατά συνέπεια στον όγκο, την διάσταση, την κατεύθυνση, αλλά κυρίως στην πλευρίωση, την επιλογή δηλαδή μιας πλευράς του σώματος για την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων<sup>17,18</sup>.

Οι μαθητές επίσης που παρουσιάζουν προβλήματα δυσλεξίας έχουν καλή αντίληψη του προφορικού λόγου, αλλά προβλήματα στην επεξεργασία συμβόλων κατά την ανάγνωση και την γραφή. Εμφανίζουν για παράδειγμα λάθη σε γράμματα, συλλαβές και λέξεις, παραλείψεις και διακοπτόμενη ανάγνωση<sup>19</sup>. Το κομπιαστό διάβασμα είναι χαρακτηριστικό της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση. Ενώ η δυσορθογραφία απεικονίζεται με πολλά σβησίματα και διορθώσεις, πολλά ορθογραφικά λάθη σε γνωστά γραμματικά φαινόμενα. Χαρακτηριστική είναι επίσης η δυσαριθμησία, που ο μαθητής εμφανίζει δυσκολία στην εκμάθηση του πολλαπλασιασμού ή του νοερού υπολογισμού, καθώς και προβλήματα αντίληψης<sup>20</sup>.

Οι σημαντικότερες όμως δυσκολίες που παρουσιάζονται στα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο είναι συναισθηματικής και κοινωνικής φύσεως. Εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζουν μέσα στην σχολική τάξη παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και βιώνουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Χαρακτηρίζονται από προβλήματα στην επικοινωνία με τους άλλους συνομήλικους, στην γλωσσική τους έκφραση, στην αυτοαντίληψη, αλλά και στην αυτογνωσία<sup>21</sup>. Αρκετοί πάντως ερευνητές, υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές

14 Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. Δ., (2010), Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές δυσκολίες – δυσλεξία, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης

15 Στασινός, Δ. (2015). Δυσλεξία: (Αιτιο) παθογένεια και μοντέλα ερμηνείας. Στο Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία (σσ. 293-335)., Αθήνα, Gutenberg.

16 Πολυχρονόπουλου, Σ. (2012), Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης

17 Νικολακάκη Ι., (2015), Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 975-98

18 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας -Προφορικός λόγος(1) - Ψυχοκινητικότητα(2),- Νοητικές ικανότητες(3) - Συναισθηματική οργάνωση(4) Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (Ε' εκδ.). (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

19 Τρίγκα – Μερτίκα Ε. Δ., (2010), Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές δυσκολίες – δυσλεξία, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης

20 Αναστασίου Δ., (1998), Δυσλεξία θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής, τόμος Ι, Αθήνα, Άτραπος

21 Νικολακάκη Ι., (2015), Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 975-98

δυσκολίες συνδυάζονται με την εκδήλωση διαταρακτικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας και νεανικής παραβατικότητας<sup>22, 23, 24</sup>. Ως αποτέλεσμα βέβαια των μαθησιακών δυσκολιών και όχι ως συστατικό τους στοιχείο.

### 2.2.3. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αρχίζουν να εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές του διαφορές<sup>25</sup> και μάλιστα όταν αυτό αποτυγχάνει συστηματικά. Οι γονείς όταν αντιληφθούν την ύπαρξη προβλήματος οφείλουν να απευθυνθούν είτε σε ένα ψυχολόγο, είτε σε ένα εκπαιδευτικό με ειδικευση στις μαθησιακές δυσκολίες είτε σε ένα λογοπεδικό που μπορεί να διαγνώσει και να εκτιμήσει το πρόβλημα. Βέβαια χρειάζεται να συνεργαστούν και με ακουολόγο, οφθαλμίατρο και κοινωνικό λειτουργό, προκειμένου να διαγνωστεί εάν το πρόβλημα του παιδιού είναι αποτέλεσμα μιας νοητικής στέρησης, ενός απλού ιατρικού προβλήματος ή μιας συναισθηματικής διαταραχής που επηρεάζει αρνητικά την επίδοση του στο σχολείο<sup>26</sup>.

Ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης είναι αυτός που αρχικά εφαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα και μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές και μεθόδους αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών του<sup>27</sup>. Εάν διαπιστώσει ότι η γενικότερη απόδοση της τάξης είναι μικρή, τότε οφείλει να κάνει ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή της διδασκαλίας του. Στην περίπτωση όμως που εντοπίσει μαθητή ή μαθητές με χαμηλή επίδοση και βαθμό προόδου σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, τότε οφείλει να εισηγηθεί μια ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση διάρκειας 8-12 εβδομάδων. Εάν μετά από αυτή την παρέμβαση ο μαθητής εμφανίσει σημεία προόδου, τότε επανέρχεται στην τάξη του. Εάν όμως ο μαθητής δεν ανταποκριθεί θετικά στην εξειδικευμένη παρέμβαση, τότε παραπέμπεται σε μια διεπιστημονική ομάδα, όπου παρέχει διαγνωστική εκτίμηση και παρέμβαση<sup>28</sup>.

22 Grigorenko, L. (2006), Learning Disabilities in Juvenile Offenders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15 (2), p.p. 353-371

23 Κρόκου Ζ. (2010), Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής, στο Εμμ. Κολιάδης (εκδ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- αντιμετωπίζουμε προβλήματα*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 600-626

24 Δροσινού-Κορέα, Μ. Σκληβάγκου, Αφ. (2015), Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, σ.σ. 286-306, Αθήνα. Στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/955> (προσπελάστηκε: 4/1/2018)

25 Κυπριωτάκης Α., (1989), Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, Ηράκλειο, Ψυχοτεχνική

26 Παντελιάδου, Σ. (2011), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*, Αθήνα, Πεδίο

27 Χρηστάκης, Κ. (2013), *Διάγνωση και αξιολόγηση των παιδιών. Στο Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*, σσ. 226-249, Αθήνα, Διάδραση.

28 Νικολακάκη Ι., (2015), Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 975-98

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται επίσης να συνεργαστούν και με διαφορετικούς τύπους γονέων<sup>29</sup> με βάση την αντίληψη που έχουν για το παιδί τους, που αντιμετωπίζει, κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας. Υπάρχει ο γονέας που γνωρίζει το πρόβλημα και ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς του παιδιού του σχετικά με την κατάσταση. Στην περίπτωση αυτή δεν απαιτείται αναγνώριση του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, αλλά οργάνωση, γνώση και όρεξη από την πλευρά του, ώστε να εργαστεί με τον μαθητή. Στην συνέχεια υπάρχει ο γονέας που είναι ανυποψίαστος και κανείς δεν του μίλησε σχετικά με το πρόβλημα του παιδιού του. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή καλείται να εξηγήσει στον γονέα όσα παρατηρεί στην συμπεριφορά και στις αντιδράσεις του παιδιού και να τον προτρέψει να ενημερωθεί σχετικά. Τέλος υπάρχει ο γονέας που γνωρίζει ότι κάτι υπάρχει, κάποιο πρόβλημα με το παιδί του, αλλά αρνείται να δεχτεί την αλήθεια, «όχι στο δικό του παιδί». Για τα προβλήματα που εμφανίζονται φταίνει οι άλλοι, όπως εκπαιδευτικοί, παππούδες που δεν προσέχουν το παιδί ή το κακομαθαίνουν. Ο γονέας αυτός είναι γενικότερα αρνητικός και καχύποπτος απέναντι στον εκπαιδευτικό.

#### 2.2.4. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Οι μαθητές στην Ελλάδα με μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται μέσα στο σύνολο της σχολικής τάξης του τυπικού σχολείου και δέχονται παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη ή εκτός αυτής από τα τμήματα ένταξης. Ο τρόπος παρέμβασης, διδασκαλίας και μεθόδου, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι ποικίλουν ανάλογα τον κάθε μαθητή. Ακολουθείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης στον μαθησιακό τομέα δηλαδή ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και αριθμητική, με άμεση διδασκαλία και συνεργατικά σχήματα<sup>30</sup>.

Βέβαια η παρέμβαση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει και την συναισθηματική στήριξη, όχι μόνο την εκπαιδευτική. Χρειάζεται προετοιμασία του μαθητή για την αντιμετώπιση πιθανών αποτυχιών, την μείωση του άγχους που μπορεί να εμφανίσει, την βελτίωση της αυτοεκτίμησης, αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων του. Μέσα σε όλη αυτή την διαδικασία δεν μένουν αμέτοχοι οι γονείς του μαθητή, που οφείλουν να γνωρίζουν τις ακριβείς μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, ώστε να στηρίξουν και αυτοί από την πλευρά τους την όλη εκπαιδευτική διαδικασία<sup>31</sup>.

29 Δροσινού. Μ. (2010), Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση. Στο κ. Σ. Παπαχριστόπουλος Ν (Επιμ.), Οικογένεια και νέες μορφές γενικότητας, σ. σ. 909-920, Πάτρα, Orpoptuna

30 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης

31 Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006), Παρεμβατικά

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του οφείλει να εφαρμόσει μια σειρά από τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να επιτύχει τόσο τους ξεκάθαρα βραχυπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους στόχους του<sup>32</sup>. Να αξιολογήσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και να ξεκινήσει την εκπαιδευτική διαδικασία από το σημείο εκείνο που ο μαθητής γνωρίζει καλά, ώστε να αποφευχθούν πιθανές αποτυχίες. Να λάβει υπόψη του την συναισθηματική κατάσταση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και να εφαρμόσει εξατομικευμένη διδασκαλία, με τεχνικές ενθάρρυνσης. Να αξιολογεί συνεχώς την πρόοδο του παιδιού, ώστε να είναι σε θέση να κάνει ανατροφοδότηση στην παρέμβαση του. Να επιλέξει σωστά το διδακτικό υλικό, ώστε να καλύπτει τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού και να μην λειτουργήσει ανασταλτικά. Τέλος να συμβάλλει στην αποκατάσταση της εμπιστοσύνης του μαθητή προς τον εαυτό του<sup>33</sup>.

Μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο με βάση έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε Ευρωπαϊκές χώρες προσελκύονται στην Επαγγελματική Εκπαίδευση<sup>34</sup>. Στην Ελλάδα η επιλογή κατεύθυνσης των μαθητών πραγματοποιείται με βασικό κίνητρο το φόβο της αποτυχίας στο γενικό λύκειο<sup>35</sup> και το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των μαθητών έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Μέσα από τις πτυχές των διαφόρων ειδικοτήτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν συστηματικά τις κλίσεις, τις ικανότητες και να καλύψουν τα ενδιαφέροντα τους<sup>36</sup>. Οι «υστερούντες» μαθητές μέσα από εναλλακτικούς τρόπους μπορούν να επανενταχθούν<sup>37</sup> μέσα στο σύνολο της τάξης<sup>38</sup>, να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση τους και να αποκτήσουν ευκαιρίες επιτυχίας. Σημεία του κοινωνικού ρόλου της επαγγελματικής εκπαίδευσης<sup>39</sup>, αλλά και της επιλογής εκπαιδευτικών του

---

προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 8(2), σ.σ. 155-175

32 Δροσινού Κορέα, Μ. και Παπαλεωνίδα Π. (2017), Δημιουργικές δραστηριότητες στο Επαγγελματικό Λύκειο και μαθησιακές δυσκολίες: «Γνωρίζω τους συμμαθητές μου». Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Α, σ.σ. 604-614, Λάρισα

33 Νικολακάκη Ι., (2015), Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 975-98

34 Andreas Kollias (Feb. 2010), The intake of initial vocational orientation programmers' and schools and student performance: Some preliminary PISA 2009 findings, The FARE project. Στο: [http://e-demos.iaem.forth.gr/images/docs/vet\\_pisa2009.pdf](http://e-demos.iaem.forth.gr/images/docs/vet_pisa2009.pdf) (Προσπελάστηκε στις 20/12/2013)

35 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), Έρευνα απασχόλησης αποφοίτων ανώτερου κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/pat/pdf/erevnes\\_A1.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/pat/pdf/erevnes_A1.pdf) (Προσπελάστηκε στις 22/12/2013)

36 : Δροσινού Κορέα, Μ., Παπαλεωνίδα Π. (2017), Δημιουργικές δραστηριότητες στο Επαγγελματικό Λύκειο και μαθησιακές δυσκολίες: «Γνωρίζω τους συμμαθητές μου». Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Α, σ. σ. 604-614, Λάρισα

37 Barnes, C. (1997), A legacy of oppression: a history of disability in Western culture, Less, The Disability Press

38 Χρηστάκη, Κ. (1991), Η κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σχολείο και Ζωή, 10, σ.σ. 320-329, Αθήνα

39 Κονταξής Α. (2016), Ο Επαγγελματικός και κοινωνικός ρόλος του ΕΠΑΛ- Γιατί και πώς να ενισχυθούν.

γυμνασίου και του επαγγελματικού λυκείου που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

### 2.2.5. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και την παιδαγωγική τους πείρα για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και την αντιμετώπιση τους.

### 2.2.6. Υποθέσεις της Έρευνας

#### Γενικές υποθέσεις της έρευνας

- Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει στην τάξη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες
- Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρεί ότι δεν έχει την συνεργασία που απαιτείται με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις σε θέματα ειδικής αγωγής

#### Επιμέρους υποθέσεις της έρευνας

- Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να εντάσσονται στο σύνολο της σχολικής τάξης του τυπικού σχολείου
- Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρεί ότι ο αριθμός των μαθητών του με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί σε σχέση με το παρελθόν
- Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύει ότι δεν αρκεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής
- Ο εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρεί ότι χρειάζεται να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση του σε θέματα ειδικής αγωγής

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους 15 υπηρετούν σε Γυμνάσιο και 15 σε

---

Στο: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/183156\\_o-epaggelmatikos-kai-o-koinonikos-tolos-toy-epal-giati-kai-pos-na-enishythyoun#\\_edn4](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/183156_o-epaggelmatikos-kai-o-koinonikos-tolos-toy-epal-giati-kai-pos-na-enishythyoun#_edn4) (Προσπελάστηκε στις 28/3/2016)

Επαγγελματικό Λύκειο. Στους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου οι 10 είναι γυναίκες και οι 5 άνδρες, ενώ του Επαγγελματικού Λυκείου οι 5 είναι γυναίκες και οι 10 άνδρες. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 36 έως 60 έτη, με μια εξαίρεση ηλικίας κάτω των 35, που έχει και εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει από 10 έως και πάνω από 21 έτη προϋπηρεσία, με ένα πτυχίο και χωρίς επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυμνασίου και επαγγελματικού λυκείου έγινε λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στο γυμνάσιο ακολουθούν στην συνέχεια το επαγγελματικό λύκειο<sup>40,41</sup>. Θωρούν την εκεί φοίτηση τους πιο εύκολη, με την δυνατότητα παρακολούθησης θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων<sup>42</sup> και την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δόθηκε προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων, που χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος με τις 6 πρώτες ερωτήσεις κλειστού τύπου, αφορούσε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Καλούνταν δηλαδή να συμπλήρωναν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το σχολείο που υπηρετούν, η προϋπηρεσία και την εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής. Στο δεύτερο μέρος διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην διερεύνηση των απόψεων τους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πόσους κατά μέσο όρο ανά τμήμα. Εάν θεωρούν ότι ο αριθμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί τα τελευταία και αν «ναι» που το αποδίδουν. Εάν θεωρούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Εάν κρίνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να εντάσσονται στο σύνολο της σχολικής τάξης του τυπικού σχολείου. Εάν πιστεύουν ότι αρκεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εάν οι γονείς των μαθητών με προβλήματα μαθησιακά συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εάν κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας

---

40 Cedefop P. (2013), Πως θα βοηθήσουμε τους νέους να παραμείνουν στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Ενημερωτικό Σημείωμα 9084EL, τ. Δεκέμβριος 2013, Στο: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9084\\_el.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9084_el.pdf). (Προσπελάστηκε στις 21/12/2013)

41 Δροσινού, Μ., Κοσμίδου Χρ. (2007). Δεξιότητες Συμβουλευτικής για την Εκπαίδευση: Κριτική Ολική Προσέγγιση. Στο Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο τομέα της Εκπαίδευσης, σ.σ. 111-143, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ).

42 Felder R., Silverman L. (2004), Τρόποι μάθησης και μέθοδοι διδασκαλίας στην Τεχνική Εκπαίδευση, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Στο: <http://users.sch.gr/>, (προσπελάστηκε στις 30/12/2013)

Εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής. Εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτίθενται να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης που μπορεί να πραγματοποιηθούν στο μέλλον. Οι περισσότερες ερωτήσεις σε αυτό το μέρος ήταν κλειστού τύπου, ώστε να μην εμφανιστεί απροθυμία συμπλήρωσης από τους εκπαιδευτικούς, εκτός από 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου με την προϋπόθεση βέβαια ο συμμετέχοντας έχει απαντήσει «ναι» στην κλειστή ερώτηση. Στόχος αυτής της επιλογής ήταν να αποτυπωθεί η σκέψη, η άποψη το βάθος και η ειλικρίνεια της απάντησης του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο γενικότερα αποσκοπούσε να είναι σύντομο, απλό και κατανοητό από τους συμμετέχοντες. Στην αρχή με εισαγωγικό σημείωμα εξηγούσε στους εκπαιδευτικούς το λόγο δημιουργίας του, τον σκοπό της έρευνας, σε ποιους απευθύνεται καθώς και την διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

### 3.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στο ερωτηματολόγιο και απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν πέντε κατευθύνσεις:

- i. Απεικόνιση της εικόνας του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, προϋπηρεσία κ.λ.π.
- ii. Απεικόνιση της εικόνας των τάξεων με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που δίδαξαν και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.
- iii. Απεικόνιση της άποψης των εκπαιδευτικών για την αύξηση ή μη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την εμφάνιση ή μη προβλημάτων στην συμπεριφορά τους.
- iv. Απεικόνιση της εικόνας των εκπαιδευτικών για την στάση του τυπικού σχολείου, αλλά και των προγραμμάτων παρέμβασης από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- v. Απεικόνιση της στάσης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων σε θέματα ειδικής αγωγής

### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αρχικά παρουσιάζεται η εικόνα του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την επαγγελματική τους προϋπηρεσία, την εξειδίκευσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής και μαθησιακές δυσκολίες. Προβάλλεται η εικόνα των τάξεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών αυτών μέσα στη σχολική τάξη. Αποτυπώνεται η άποψη των παιδαγωγών για την αύξηση ή μη του ποσοστού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και που αποδίδεται, εάν υπάρχει, η αύξηση αυτή. Καταγράφεται η συνεργασία ή μη των εκπαιδευτικών με τους γονείς των

μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η άποψη των εκπαιδευτικών για την εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών αυτών. Τέλος εμφανίζεται η πρόθεση ή μη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής.

### **ι. Απεικόνιση της εικόνας των εκπαιδευτικών (του δείγματος) που συμμετείχε στην έρευνα**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 30 συνολικά. Η αναλογία τους με βάση το φύλο και το σχολείο που διδάσκουν φαίνεται στον πίνακα 1. Στο γυμνάσιο σε ένα σύνολο 15 εκπαιδευτικών που αποτελεί το δείγμα, οι γυναίκες είναι σε ποσοστό 33%, ενώ οι άντρες στο 17%. Στο ΕΠΑ.Λ. από την άλλη, στο δείγμα των 15 εκπαιδευτικών, το 33% είναι άνδρες εκπαιδευτικοί και το 17% γυναίκες.

#### **Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση το φύλο (%)**

Φύλο	N	%
Άνδρες Γυμνασίου	5	16,6%
Άνδρες ΕΠΑ.Λ.	10	33,3%
Γυναίκες Γυμνασίου	10	33,3%
Γυναίκες ΕΠΑ.Λ.	5	16,6%
Σύνολο:	30	100%

Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της έρευνας ηλικιακά είναι από 36 έως 60 ετών, με μία μόνο εκπαιδευτικό να έχει ηλικία κάτω από 35 έτη. Με βάση το πίνακα 2 που ακολουθεί φαίνεται ότι στο ΕΠΑ.Λ. οι ηλικίες του δείγματος των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερες σε σχέση με του γυμνασίου.

#### **Πίνακας 2: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία (%)**

Σχολείο	Ηλικία	N	Κάτω από 35 ετών	36-45 ετών	46-60 ετών
Γυμνάσιο		15	6%	53%	41%
ΕΠΑ.Λ.		15	0%	23%	77%
Συνολικά:		30	3%	38%	59%

Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών της έρευνας για το ΕΠΑ.Λ. είναι σε ποσοστό 80% με ένα πτυχίο, 9% με δεύτερο πτυχίο και 20% με μεταπτυχιακό. Ενώ στο γυμνάσιο το 40% έχει ένα πτυχίο, το άλλο 40% δεύτερο πτυχίο και το υπόλοιπο 20% μεταπτυχιακό, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 3.



**Πίνακας 3: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών (%)**

Σπουδές Σχολείο	N	Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Γυμνάσιο	15	40%	40%	20%	0%
ΕΠΑ.Λ.	15	80%	0%	20%	0%
Συνολικά:	30	60%	20%	20%	0%

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα στο μεγαλύτερο ποσοστό, για το ΕΠΑΛ, ήταν τα 10 με 20 έτη, ενώ για το γυμνάσιο πάνω από 21 έτη, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (%)**

Προϋπηρεσία Σχολείο	N	Κάτω από 10 έτη	10 – 20 έτη	Πάνω από 21 έτη
Γυμνάσιο	15	20%	30%	50%
ΕΠΑ.Λ.	15	0%	70%	30%
Συνολικά:	30	10%	50%	40%

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που κατείχαν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή ήταν σχεδόν ανύπαρκτο, με ένα εκπαιδευτικό από το γυμνάσιο με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και ένα εκπαιδευτικό από το ΕΠΑ.Λ. με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και στις μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.

**Πίνακας 5: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (%)**

Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή Σχολείο	N	Ναι	Όχι
Γυμνάσιο	15	10%	90%
ΕΠΑ.Λ.	15	10%	90%
Συνολικά:	30	10%	90%

## ii. Απεικόνιση της εικόνας της τάξης από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Για την καταγραφή ενδεικτικά της εικόνας που παρουσιάζουν οι τάξεις του γυμνασίου και του ΕΠΑ.Λ. από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο παρόν,

αλλά και στο παρελθόν, αλλά και η άποψη των εκπαιδευτικών για την αύξηση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σύνολο των τάξεων που διδάσκουν έχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό 90% των τάξεων (Πίνακα 6). Γεγονός που δηλώνει ότι σχεδόν σε κάθε τμήμα υπάρχει παιδί με μαθησιακά προβλήματα και ότι ο κάθε εκπαιδευτικός είτε διδάσκει στο γυμνάσιο, είτε στο ΕΠΑ.Λ. καλείται να συνεργαστεί, να βοηθήσει και να μεταδώσει τις γνώσεις σε όλους τους μαθητές με προβλήματα μάθησης ή μη.

**Πίνακας 6: Κατανομή τάξεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι
<b>Σχολείο</b>			
Γυμνάσιο	15	90%	10%
ΕΠΑ.Λ.	15	90%	10%
Συνολικά:	30	90%	10%

Μέσα σε κάθε τμήμα του ΕΠΑ.Λ. υπάρχει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό 90% του συνόλου των τάξεων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ενώ στο γυμνάσιο στο 25%. Το ποσοστό των μαθητών αυξάνεται στο 70% στο γυμνάσιο με ένα έως δυο μαθητές μέσα στην τάξη με προβλήματα μάθησης, ενώ στο ΕΠΑ.Λ. ο αριθμός αυτός των μαθητών είναι στο 10%, με βάση τον πίνακα 7.

**Πίνακας 7: Κατανομή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	0-1 μαθητές / τάξη	1-2 μαθητές / τάξη	2-3 μαθητές / τάξη
<b>Σχολείο</b>				
Γυμνάσιο	15	25%	70%	5%
ΕΠΑ.Λ.	15	90%	10%	0%
Συνολικά:	30	57,5%	40%	2,5%

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τον πίνακα 8 δεν είναι σημερινό φαινόμενο, αλλά υπήρχαν και στο παρελθόν με τα ίδια σχεδόν ποσοστά. Αυτή είναι η απάντηση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση του εάν είχαν στο παρελθόν μέσα στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

**Πίνακας 8: Κατανομή εκπαιδευτικών στην άποψη της ύπαρξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο παρελθόν (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι
<b>Σχολείο</b>			
Γυμνάσιο	15	90%	10%
ΕΠΑ.Λ.	15	90%	10%
Συνολικά:	30	90%	10%

**iii. Απεικόνιση της αύξησης ή μη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την εμφάνιση ή μη προβλημάτων στη συμπεριφορά τους**

Οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου σε ποσοστό 90% πιστεύουν ότι ο αριθμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί στα ελληνικά σχολεία, ενώ το 60% των εκπαιδευτικών του ΕΠΑ διατυπώνει την ίδια άποψη, με βάση τον πίνακα 9.

**Πίνακας 9: Κατανομή εκπαιδευτικών στην άποψη της αύξησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι
<b>Σχολείο</b>			
Γυμνάσιο	15	90%	10%
ΕΠΑ.Λ.	15	60%	40%
Συνολικά:	30	75%	25%

Η αύξηση αυτή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδεται με βάση τους εκπαιδευτικούς:

- ✓ Στον σημερινό τρόπο ζωής π.χ. κακή διατροφή, έλλειψη εκγύμνασης κ.α.
- ✓ Στις μεγάλες απαιτήσεις των γονιών από τα παιδιά και κατά συνέπεια με υπεραπασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες
- ✓ Στην συσσώρευση πολλών πληροφοριών, στην έλλειψη επικοινωνίας και στην πολύωρη χρήση της τηλεόρασης, του tablet, του laptop
- ✓ Στην ανάπτυξη της τεχνολογίας – επιστήμης και κατά συνέπεια στον καλύτερο εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών
- ✓ Στην ελάχιστη μελέτη στο σπίτι και στην συσσώρευση μαθησιακών κενών από το δημοτικό
- ✓ Στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών

✓ Στην καλύτερη ενημέρωση των γονέων σε μαθησιακές δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου σε ποσοστό 50% , έναντι 40% του ΕΠΑ.Λ. πιστεύουν ότι ίσως οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως φαίνεται στο πίνακα 10.

**Πίνακας 10: Κατανομή εκπαιδευτικών στην άποψη της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι	Ίσως
<b>Σχολείο</b>				
Γυμνάσιο	15	30%	20%	50%
ΕΠΑ.Λ.	15	30%	30%	40%
Συνολικά:	30	30%	25%	45%

**iv. Απεικόνιση της εικόνας των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο τυπικό σχολείο και των προγραμμάτων παρέμβασης του**

Βέβαια στην ερώτηση εάν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να εντάσσονται στο τυπικό σχολείο το 70% των εκπαιδευτικών του ΕΠΑ.Λ. και το 60% του γυμνασίου τίθεται θετικά. Ενώ μόλις το 10%, με βάση τον πίνακα 11, είναι αρνητικό στην ένταξη αυτή των μαθητών.

**Πίνακας 11: Κατανομή εκπαιδευτικών στην άποψη της ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο τυπικό σχολείο (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι	Ίσως
<b>Σχολείο</b>				
Γυμνάσιο	15	60%	10%	30%
ΕΠΑ.Λ.	15	70%	10%	20%
Συνολικά:	30	65%	10%	25%

Η άποψη των εκπαιδευτικών του γυμνασίου σε ποσοστό 60%, έναντι 50% του ΕΠΑ.Λ. θεωρεί ότι τα προγράμματα της ειδικής αγωγής που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία με την εξατομικευμένη στήριξη δεν αρκούν, όπως φαίνεται στον πίνακα 12.

**Πίνακας 12: Κατανομή εκπαιδευτικών στην άποψη της επάρκειας των εξατομικευμένων προγραμμάτων της ειδικής αγωγής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι	Ίσως
<b>Σχολείο</b>				
Γυμνάσιο	15	0%	60%	40%
ΕΠΑ.Λ.	15	10%	50%	40%
Συνολικά:	30	5%	55%	40%

**ν. Απεικόνιση της στάσης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων σε θέματα ειδικής αγωγής**

Στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών του ΕΠΑ.Λ. να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι γονείς των παιδιών είναι απών, με βάση τον πίνακα 13, σε ποσοστό 70%. Στο γυμνάσιο από την άλλη, η συμμετοχή των γονέων κυμαίνεται σε ποσοστό 40%.

**Πίνακας 13: Κατανομή εκπαιδευτικών στην άποψη συνεργασίας εκπαιδευτικών με γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι	Ίσως
<b>Σχολείο</b>				
Γυμνάσιο	15	40%	10%	50%
ΕΠΑ.Λ.	15	10%	70%	20%
Συνολικά:	30	25%	40%	35%

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων θεωρούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία αναγκαία την επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής, όπως φαίνεται στον πίνακα 14.

**Πίνακας 14: Κατανομή εκπαιδευτικών στην άποψη της αναγκαιότητας των επιμορφώσεων σε θέματα ειδικής αγωγής (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι	Ίσως
<b>Σχολείο</b>				
Γυμνάσιο	15	90%	0%	10%
ΕΠΑ.Λ.	15	100%	0%	0%
Συνολικά:	30	95%	0%	5%

Σε ποσοστό 80%- 90% των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τον πίνακα 15, απεικονίζεται η πρόθεση τους να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

**Πίνακας 15: Κατανομή εκπαιδευτικών στην πρόθεση συμμετοχής σε μελλοντικές επιμορφώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες (%)**

Εκτίμηση εκπαιδευτικών	N	Ναι	Όχι	Ίσως
<b>Σχολείο</b>				
Γυμνάσιο	15	80%	0%	20%
ΕΠΑ.Λ.	15	90%	0%	10%
Συνολικά:	30	85%	0%	15%

## 5. Γενικά συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και του Επαγγελματικού Λυκείου για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα σε ένα σύνολο 30 εκπαιδευτικών που οι περισσότεροι στο δείγμα του ΕΠΑ.Λ. είναι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ στο Γυμνάσιο είναι λιγότεροι, εκπαιδευτικοί νεότεροι ηλικιακά στο Γυμνάσιο συγκριτικά με το ΕΠΑ.Λ, αλλά με παρόμοιο επίπεδο σπουδών και εξειδίκευσης σε θέματα ειδικής αγωγής προκύπτει ότι σχεδόν όλοι στο σύνολο τους έχουν μαθητές στις τάξεις που διδάσκουν με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γυμνάσιο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι από ένας μέχρι δύο στο μεγαλύτερο ποσοστό ανά τάξη, ενώ στο ΕΠΑ.Λ. είναι ένας μαθητής ανά τάξη.

Οι μαθητές και στο παρελθόν παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες βάση της άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνας. Σήμερα όμως εμφανίζεται αύξηση των μαθητών με μαθησιακές προβλήματα που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στον σημερινό τρόπο ζωής με την κακή διατροφή, την έλλειψη εκγύμνασης, την πολύωρη χρήση της τηλεόρασης, του κινητού και του υπολογιστή. Στην έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας εξαιτίας της πολύωρης απουσίας των γονέων λόγω εργασίας. Στην ανάπτυξη της τεχνολογίας, της επιστήμης, των διαγνωστικών μέσων, έδωσε επίσης την δυνατότητα του πιο άμεσου και γρήγορου εντοπισμού των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και την δυνατότητα ενημέρωσης, γνώσης και ευαισθητοποίησης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων των μαθητών σε προβλήματα μάθησης.

Η συμπεριφορά των παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει προβλήματα, με βάση την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αρκετοί πάντως ερευνητές, υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνδυάζονται με την εκδήλωση διαταρακτικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας

και νεανικής παραβατικότητας<sup>43, 44</sup>. Ως αποτέλεσμα βέβαια των μαθησιακών δυσκολιών και όχι ως συστατικό τους στοιχείο.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρόλο που δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής, εμφανίζουν μια θετική στάση και αντίληψη απέναντι στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σύνολο της σχολικής τάξης του τυπικού σχολείου. Η ένταξη αυτή των μαθητών αφορά την κοινή φοίτηση όλων των παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Ζήτημα σημαντικό που απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς από την εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους.

Η ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνει μια προοδευτική διαδικασία αποδοχής, ανάπτυξης και κοινής συμβίωσης<sup>45</sup>. Απαιτεί έλεγχο και επανατοποθέτηση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, αλλά και σχεδιασμός ενός νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών<sup>46</sup>. Δημιουργεί ένα νέο μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με αμοιβαίες διαδικασίες αλληλοκατανόησης που καταργούν τις προκαταλήψεις και οριοθετεί την διαφορετικότητα του κάθε ατόμου<sup>47</sup>.

Το έργο των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής με τα εξατομικευμένα προγράμματα που υλοποιούν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αρκούν<sup>48, 49</sup> με βάση την άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνας. Ίσως απαιτεί μια περεταίρω μελλοντική έρευνα, στο σημείο αυτό. Να εντοπιστούν δηλαδή οι λόγοι και οι αιτίες που δεν αρκεί η παρέμβαση αυτή των εκπαιδευτικών, αλλά και αν μπορεί να γίνει κάτι ουσιαστικό από την πλευρά του κράτους, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Στο έργο των εκπαιδευτικών που έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι γονείς δεν φαίνεται ότι είναι στο πλευρό τους με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Οι γονείς των μαθητών δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά

---

43 Grigorenko L. (2006), Learning Disabilities in Juvenile Offenders. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 15 (2), p.p. 353-371

44 Κρόκου Ζ. (2010), Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής, στο Εμμ. Κολιάδης (εκδ.), Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- αντιμετωπίζουμε προβλήματα, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 600-626

45 Τσέπα, Στ. (2006), Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση σ' ένα κοινό σχολείο για όλους. Στο: <https://www.eduportal.gr/tsepas> (Προσπελάστηκε στις 30/4/2016)

46 Ζώνιου- Σιδέρη Α. (2000), Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

47 Τζίμας, Γ., Λαμπροπούλου Α. (2007), Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κοφών παιδιών στο κοινό σχολείο. Στο: Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 40 Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα, Μάιος 4-6 2007

48 Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (15), σ. σ. 121-134

49 Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα ΕΕΕΕΚ. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, σ.σ. 114-128

στην απόκτηση της γνώσης και στην ύπαρξη μιας ομαλής σχολικής ζωής. Χαρακτηριστική πάντως είναι μια παλαιότερη έρευνα<sup>50</sup> που εμφανίζει ότι οι Έλληνες γονείς δεν ανησυχούν για προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά τους μέσα στην σχολική ζωή, αλλά κυρίως για τη μόρφωση και την επιτυχία τους.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους δηλώνουν μέσα από τις απαντήσεις τους την ανάγκη απόκτησης κατάλληλων εφοδίων, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους γονείς των παιδιών. Είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις που μπορούν να τους κάνουν πιο αποτελεσματικούς στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών τους. Χρειάζονται όμως προς την κατεύθυνση αυτή την στήριξη του κράτους, της κοινωνίας και του ίδιου του σχολείου.

Από την πλευρά του κράτους εκτός από την διοργάνωση σεμιναρίων και επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς σε θέματα ειδικής αγωγής, απαιτείται και ένας νέος σχεδιασμός στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που να δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελίσσεται και να το προσαρμόζει με βάση της ανάγκες του μαθητικού δυναμικού του. Να μπορεί δηλαδή να διαμορφώσει και να ισορροπήσει το διδακτικό του πρόγραμμα, ώστε ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να μην αισθανθεί κατωτερότητα, απογοήτευση και αποτυχία, αλλά μια συνεχή ενίσχυση στην προσπάθεια του. Μέσα σε όλη αυτή την διαδικασία δεν μένουν αμέτοχοι οι γονείς του μαθητή, όπου οφείλουν να γνωρίζουν τις ακριβείς μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, ώστε να στηρίξουν και αυτοί από την πλευρά τους την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναστασίου Δ., (1998), *Δυσλεξία θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*, τόμος Ι, Αθήνα, Άτραπος
- Δροσινού, Μ. (2007). *Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα ΕΕΕΕΚ. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σ.σ. 114-128
- Δροσινού. Μ., Κοσμίδου Χρ. (2007). *Δεξιότητες Συμβουλευτικής για την Εκπαίδευση: Κριτική Ολική Προσέγγιση. Στο Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο τομέα της Εκπαίδευσης*, σ.σ. 111-143, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού

---

50 Tsiantis J., Mardikian- Gazerian B. Sipitanou A., Stamoulopoulou L. (1982), *Child Mental Health and Psychological Development: National case study*, unpublished report στο WHO



(ΕΚΕΠ)

- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (15), σ. σ. 121-134
- Δροσινού. Μ. (2010), Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση. Στο κ. Σ. Παπαχριστόπουλος Ν (Επιμ.), Οικογένεια και νέες μορφές γενικότητας, σ.σ. 909-920, Πάτρα, Ορporrtuna
- Δροσινού Κορέα, Μ, Παπαλεωνίδα Π. (2017), Δημιουργικές δραστηριότητες στο Επαγγελματικό Λύκειο και μαθησιακές δυσκολίες: «Γνωρίζω τους συμμαθητές μου». Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Α, σ.σ. 604-614, Λάρισα
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2000), Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κρόκου Ζ. (2010), Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής, στο Εμμ. Κολιάδης (εκδ.), Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- αντιμετωπίζουμε προβλήματα, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 600-626
- Κυπριωτάκης Α. (1989), Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, Ηράκλειο, Ψυχοτεχνική
- Μπότσας, Γ., Παντελιάδου Σ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά, Βόλος, Γράφημα
- Νικολακάκη Ι., (2015). Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 975-98
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί, Αθήνα, Πεδίο
- Παπαδοπούλου Κ. (2013). Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία, Αθήνα, Πεδίο
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης
- Στασινός Δ. (1999). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου, Αθήνα, Gutenberg Γ. & Κ. Δαρδανός
- Τζίμας, Γ., Λαμπροπούλου Α. (2007). Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. Στο: Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα,

Μάιος 4-6 2007

- Τρίγκα – Μερτίκα Ε. Δ. (2010), Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές δυσκολίες – δυσλεξία. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης
- Τσούγη Φ. Β., Κατζόλη Δ. Ε., Γιαννέλου Π., (2015), Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ.σ. 1468-1477
- ΧρηστάκηΚ. (1991), *Ηκοινωνικήενσωμάτωσηατόμωνμεειδικέςανάγκες*. Σχολείο και Ζωή, 10, σ.σ. 320-329, Αθήνα
- Χρηστάκης, Κ. (2011), Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Κεφ., 7. Στο Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμ. Α', σ.σ. 259-300, Αθήνα, Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013), Διάγνωση και αξιολόγηση των παιδιών. Στο Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης, σ.σ. 226-249, Αθήνα, Διάδραση.

## Ξενόγλωσση

- Barnes, C. (1997), A legacy of oppression: a history of disability in Western culture, Less, The Disability Press
- Grigorenko, L. (2006), Learning Disabilities in Juvenile Offenders. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 15 (2), p.p. 353-371
- Hammill, D.D., (1990), A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies, Austin, TX Pro-Ed
- Kirk A. (1962), Educating exceptional children, Oxford, Houghton Mifflin

## Ιστοσελίδες

- Βασιλείου, Ε., Χαριτάκη, Γ. (2016), Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες, Στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/161/127> (Προσπελάστηκε: 21/5/2016)
- Δροσινού-Κορέα, Μ. Σκληβάγκου, Αφ. (2015), Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, σ.σ. 286-306, Αθήνα. Στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/955> (Προσπελάστηκε: 4/1/2018)
- Κονταξής, Α. (2016), Ο Επαγγελματικός και κοινωνικός ρόλος του ΕΠΑΛ-

- Γιατί και πώς να ενισχυθούν. Στο: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/183156\\_o-epaggelmatikos-kai-o-koinonikos-rolos-toy-epal-giati-kai-pos-na-enishythyoun#\\_edn4](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/183156_o-epaggelmatikos-kai-o-koinonikos-rolos-toy-epal-giati-kai-pos-na-enishythyoun#_edn4) (Προσπελάστηκε: 28/3/2016)
- Αναγνωστάκη, Λ. (2003), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Στο [www.ia-tronet.gr](http://www.ia-tronet.gr) (Προσπελάστηκε: 21/5/2015)
- Μητρούσης, Ν. (2013), 3 Τύποι γονέων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: <http://dyslexia-germanika.blogspot.gr/> (Προσπελάστηκε: 4/6/2013)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), Έρευνα απασχόλησης αποφοίτων ανώτερου κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στο: [http://www.pischools.gr/programs/par/pdf/erevnes\\_A1.pdf](http://www.pischools.gr/programs/par/pdf/erevnes_A1.pdf) (Προσπελάστηκε: 22/12/2013)
- Cedefop, P. (2013), Πως θα βοηθήσουμε τους νέους να παραμείνουν στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Ενημερωτικό Σημείωμα 9084EL, τ. Δεκέμβριος 2013. Στο: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9084\\_el.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9084_el.pdf). (Προσπελάστηκε: 21/12/2013)
- Felder, R., Silverman, L. (2004), Τρόποι μάθησης και μέθοδοι διδασκαλίας στην Τεχνική Εκπαίδευση, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Στο: <http://users.sch.gr/> (Προσπελάστηκε: 30/12/2013)
- Τσέπα, Στ. (2006), Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση σ' ένα κοινό σχολείο για όλους. Στο: <https://www.eduportal.gr/tsepas> (Προσπελάστηκε: 30/4/2016)
- Kollias, A. (2010), The intake of initial vocational orientation programmers and schools and student performance: Some preliminary PISA 2009 findings, The FARE project. Στο: [http://e-demos.iacm.forth.gr/images/docs/vet\\_pisa2009.pdf](http://e-demos.iacm.forth.gr/images/docs/vet_pisa2009.pdf) (Accessed: 20/12/2013)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. Βούλγαρη Βαΐα είναι εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, με σπουδές μηχανολόγου. Έχει παιδαγωγικές σπουδές, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού της ειδικότητας της και εκπαιδευτρια ενηλίκων. Υπηρετεί στην εκπαίδευση 18 χρόνια. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [vanavoul@yahoo.gr](mailto:vanavoul@yahoo.gr)



Χατζηλέλεκας Δημοσθένης Α.

**Αδαμάντιος Κοραΐς - Στέφανος Κομμητάς:  
Δύο μαχητικοί λόγιοι  
που ανάλωσαν τη ζωή τους  
στην ανύψωση του «όντως αγαθού»:  
την Ελληνική Γλώσσα**

**Περίληψη**

Η παρούσα επιστημονική εργασία έχει ως θέμα της, τις γλωσσικές θεωρίες των δύο σημαντικών λογίων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού – του Αδαμάντιου Κοραΐ, που χαρακτηρίστηκε ως «καθαρευουσιάνος» και του Στέφανου Κομμητά, που έμεινε στην ιστορία ως «ακραίος αρχαϊστής». Πρόκειται για δύο λόγιους που συμμετείχαν ως αντίπαλοι στις σφοδρές γλωσσικές αντιπαραθέσεις των δύο πρώτων δεκαετιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Η εργασία μας έχει σκοπό να αποκαταστήσει την προαναφερθείσα διαστρεβλωμένη προσέγγιση, μέσα από την οποία αντιμετωπίστηκαν οι δύο αυτοί λόγιοι και να αναδειχθεί η πραγματική διάσταση του τιτάνιου διαφωτιστικού έργου τους για την αναδόμηση και αναδιάρθρωση της ελληνικής παιδείας και της κοινωνίας.

Θα εξετάσουμε το κοινό ζητούμενο των δύο λογίων, τον αγώνα να καταστεί η ελληνική γλώσσα ενοποιητική δύναμη και όργανο φιλοσοφικού στοχασμού, που θα οδηγήσει στην πνευματική ανάταση των Ελλήνων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Ελληνική Γλώσσα και Παιδεία

**Adamantios Korais - Stephanos Komitas: Two fighting scholars who have committed their lives lifting the “good”: the Greek language**

### **Abstract**

The present scientific paper deals with the linguistic theories of the two important “purist Greek” scholars, as using the archaizing form of Modern Greek Enlightenment - Adamantios Korais, who was described as “purist” and Stefanos Komitas, who remained in history as a “extreme archaist”. These are two scholars who participated as opponents in the intense linguistic confrontations of the first two decades of the 19th century.

This work aims to restore the above mentioned distorted approach through which these two scholars have been dealt with and highlight the true dimension of their titanic enlightenment work on the reconstruction and restructuring of Greek education and society.

We will examine the common question of the two scholars, which was the struggle to make the Greek language a unifying power and instrument of philosophical reflection that will lead to the spiritual uplifting of the Greeks.

**Key Words:** New Hellenic Enlightenment, Greek Language and Education

### **1. Εισαγωγή: Οι κύριες πηγές του φιλοσοφικού λόγου των δύο λογίων**

Ευρισκόμενοι ενώπιον των δύο σημαντικών λογίων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, του Αδαμαντίου Κοραή και του Στέφανου Κομμητά, καταθέτουμε λόγο συμβιβαστικό, για να άρουμε τον συρρικνωμένο τρόπο, με τον οποίο έγιναν αντιληπτοί οι δύο αυτοί λόγιοι, δηλαδή, μόνο με τους όρους του γλωσσικού ζητήματος, φτωχαίνοντας έτσι κατά πολύ το εύρος των ιδεών τους. Αν μελετήσει κανείς το έργο τους εμπεριστατωμένα, θα μπορέσει να αντιληφθεί τον συνταρακτικό ζήλο και τον ενθουσιασμό τους για τη ριζική πνευματική αναθεμελίωση του ελληνισμού και της Ελλάδας.

Μελετώντας τους δύο διανοούμενους, από τη μια, ερχόμαστε αντιμέτωποι με τη λανθασμένη ετεροαναφορά των διαφόρων ιδεολογικών ρευμάτων του 20<sup>ου</sup> αιώνα και της όλης παράδοσης του δημοτικισμού, που προσγράφουν στον Κοραή την απόδοση του «ακραίου καθαρευουσιάνου» και στον Κομμητά τον χαρακτηρισμό του «ακραϊφή και στείρου αρχαϊστή» και από την άλλη με τη στρεβλωμένη αυτοαναφορά, την αποτυχημένη δηλαδή διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων των δύο λογίων, που οδήγησε κατά τις δύο πρώτες

δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στις σφοδρές γλωσσικές αντιπαραθέσεις αυτών και των ομοϊδεατών τους.

Πολλές είναι οι διανοητικές διεργασίες σημαντικών μελετητών, για να αποκατασταθεί και να αναδειχθεί το εύρος της επιστημονικής πολυμέρειας, η ιδέα της συνθετότητας και της ρηξικέλευθης ματιάς, της εκσυγχρονιστικής αντίληψης του Κοραΐ για την αναδόμηση και αναδιάρθρωση της ελληνικής παιδείας και της κοινωνίας.

Όσον αφορά στον Κομμητά, κάποιες μελέτες<sup>1</sup> προσεγγίζουν τον άνθρωπο και το έργο του μέσα από το πρίσμα του ακραίου αρχαϊστή και της πολεμικής, που αναπτύχθηκε με τον Κοραΐ στις δύο πρώτες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Κάποια ανάλογα δημοσιεύματα καταγράφηκαν σε διάφορα περιοδικά, ιδιαίτερα στα περιοδικά της Βιέννης «Ερμής ο Λόγιος» (όργανο των Κοραϊστών) και της «Καλλιόπη» (όργανο των αντιπάλων του Κοραΐ). Κατά του Κομμητά «ξιφούλκησαν» οι πάντες. Η θεωρηθείσα αρχαϊστική τοποθέτησή του στο γλωσσικό ζήτημα έχει δημιουργήσει μία διάχυτη σύγχυση και κάποιοι διανοούμενοι τον έχουν εντάξει στους αντιπροοδευτικούς και στους αντιδιαφοτιστές. Ως «ηττημένος» βέβαια στο γλωσσικό ζήτημα, ο Κομμητάς παρέμεινε παρεξηγημένος.

Η προαναφερθείσα προσέγγιση, μέσα από την οποία αντιμετωπίστηκαν οι δύο αυτοί λόγοι είναι ανάγκη να τροποποιηθεί, για να αναδειχθεί η πραγματική διάσταση του τιτάνιου διαφωτιστικού έργου, που προσέφεραν οι δύο άντρες. Η νέα εμβάθυνση και διερεύνηση πρέπει να γίνει μέσα από ένα άλλο πρίσμα και είναι ανάγκη να επανεξετασθεί η φιλοσοφική, επιστημονική και θεολογική σκέψη, των δύο διανοητών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Κατ' αρχάς, βρισκόμαστε ενώπιον δύο ανόμοιων ιδιοσυγκρασιών, που ενσαρκώνουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στη σκέψη και στη δράση. Εκ προοιμίου, αυτό που τους αντιπαραθέτει είναι κάτι περισσότερο από προσωπική αντιπαλότητα. Η φιλοσοφική σκέψη τους, γενικότερα, και η προσέγγιση τής δομής της γλώσσας από τους δύο αυτούς λογίους, πρέπει να ιδωθούν κάτω από το πρίσμα των δύο φιλοσοφικών θεωριών, των δύο κολοσσών της σκέψης – του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη – που έθεσαν τα θεμέλια της δυτικής Φιλοσοφίας και μέσα τους ενυπάρχουν οι βαθύτερες πνευματικές αναφορές της ανθρώπινης σκέψης.

Η διαφωνία του Κοραΐ και του Κομμητά δεν είναι μόνο προσωπική, αλλά κυρίως, φιλοσοφική, είναι η αντίθεση των δύο πρωταρχικών άκρων της σκέψης, των δύο καθολικών διαδρομών της διάνοησης, του ιδεαλισμού και του ρεαλισμού, που είναι η θεμελιώδης, διττή μορφή αντιπαραθέσης της Δυτικής Φιλοσοφίας: οι δυάδες των αντιπάλων, των οποίων οι σκέψεις, άλλοτε, συνυφαίνονται και άλλοτε αντενεργούν. Μία ατελείωτη σειρά φιλοσόφων, από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, δεν θα πάνσουν να αναμετρώνται στα

---

1 Θεοφάνης Δ. Χατζηστεφανίδης (1990), Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986), Β' Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα, σ. 94.

χνάρια και στη σκιά αυτών των πνευματικών γιγάντων.

Το ζήτημα της διαπάλης των δύο διαφορετικών πολιτισμικών και φιλοσοφικών προτύπων<sup>2</sup>, που μάχονται να κυριαρχήσουν στον ελληνικό πνευματικό χώρο, διαφαίνεται και στη διανοητική προστριβή των δύο προαναφερόμενων λογίων.

Στη φιλοσοφική γλωσσική προσέγγιση του Κομμητά υπάρχει η γλώσσα-πρότυπο, ο αττικός λόγος, ο οποίος πρέπει να παραμείνει απαρασάλευτος, διότι είναι φορέας του θείου, του όντως Αγαθού. Ο Κομμητάς προσεγγίζει τη λειτουργία της γλώσσας-πρότυπο, ως σταθερή, αυστηρή και αμετάβλητη, στην οποία δεν υπεισέρχεται η διάσταση του χρόνου και της μεταβλητότητας. Στον αττικό λόγο καμία λέξη δεν είναι τυχαία, αντιθέτως, ενυπάρχει μία αυστηρή τελεολογία και απόλυτη σκοπιμότητα: το κάθε τι είναι βαλμένο με σοφία και αρμονία. Στην αττική διάλεκτο δεν υπάρχει τίποτε αυθαίρετο και συμπτωματικό. Ο αττικός λόγος είναι το απόλυτα αρμονικό, γλωσσικό σύστημα, που έχει διαφυλαγμένο το αεί ένδοξο και το αιώνιο αληθές, ο «αστραβής κανόνας», το αξίωμα και η βάση.

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η διάσταση του χρόνου στην εξέταση των γλωσσικών φαινομένων εισέρχεται επίσημα με τη διδασκαλία του Saussure. «Τότε σύρεται μία αυστηρώς διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην επιστημονική εξέταση της ιστορικής εξέλιξης των γλωσσών εν χρόνω (διαχρονική γλωσσολογία) και στη θεώρηση της υφής και λειτουργίας της γλώσσας ανεξαρτήτως χρόνου (συγχρονική γλωσσολογία). Έτσι, η γλωσσική επιστήμη, αφού συνειδητοποίησε με τον Saussure τη ριζική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις δύο χρονικές θεωρήσεις της γλώσσας, περνάει από το «γίγνεσθαι» στο «είναι» της γλώσσας»<sup>3</sup>.

Η αυστηρή δομή και η αρμονία του αρχαιοελληνικού λόγου, ως γλώσσα-πρότυπο, αλλά και η δυσκολία εκμάθησής της καταγράφεται και από τον Κοραή, ο οποίος επισημαίνει «Η μεν φιλοσοφία χρειάζεται γλώσσαν ιδίαν, τρόπον τινά αλγεβραϊκήν, διά την ευκολίαν της παραδόσεως και διά την αποφυγήν πάσης πλάνης. Τούτο, φιλόσοφε, όστις, αν ήσαι, το συνομολογώ με σε»<sup>4</sup>. «Κατά δυστυχίαν, εις την γλώσσαν μας δεν ευρίσκεται ακόμη· μήτε η αρμονία της Ισοκρατικής συντάξεως, μήτε η μαγεία του Πλατωνικού χαρακτήρος. Ναι, φίλε, μάγος είναι κυριολεκτικώς μάγος, επειδή με κάμνει πολλάκις να εντρέπωμαι [...]»<sup>5</sup>. «Της ελληνικής γλώσσης η απόκτησις είναι και καθ' εαυτήν δύσκολος, χωρίς των δυσκολιών, όσας εγέννησεν η αμεθοδία της παραδόσεως· αλλ' η

2 Βλαχάκης, Γ. (2006), Επιστημονικές διαμάχες, ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και προσωπικές έριδες από τον 18<sup>ο</sup> έως τον 20<sup>ο</sup> αι. στον ελληνικό πνευματικό χώρο, στο: ΚΡΙΤΙΚΗ/ΕΠΙΣΤΗΜΗ, τόμ. 4, σ. 66.

3 Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), Θεωρητική Γλωσσολογία - Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, σ. 19.

4 Κοραής, Α., *Απάνθισμα Επιστολών*, εκδίδοντος Ιακώβου Ρώτα (1839), φιλοτίμω συνδρομή των φιλομούσων Ελλήνων, Τόμοι 1-2, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Κ. Ράλλη, σ. 144. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 26/1/2017).

5 Κοραής, Αδ., *Απάνθισμα Επιστολών Δεύτερον*, εκδίδοντος Ιακώβου Ρώτα (1841), Τόμοι 1-2, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά, σ. 147. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).



αμοιβή των κόπων είναι ηδονή ανέκφραστος»<sup>6</sup>.

Ένα σημείο τριβής βέβαια ήταν οι γλωσσικές θέσεις του Κομμητά, των οποίων η απολυτότητα εξοργίζει τον Κοραή. Θα πρέπει εδώ, να καταστήσουμε σαφές, ότι η οργή αυτή, από πλευράς τού Κοραή, αφορούσε κυρίως στη σύγκρουση του θεολογικού και του επιστημονικού λόγου. Η φιλοσοφία του Απολύτου τού Κομμητά, που προσιδιάζει στον θεολογικό λόγο και ο επιστημονικός λόγος του Κοραή βιώθηκαν ως δύο αντίπαλοι κόσμοι, ως μονοδιάστατη σχέση μίσους και όχι ως μία πολυσύνθετη σχέση με πολλές παραμέτρους διαλόγου και σύμπλευσης. Έτσι, ο φιλοσοφικο-θεολογικός λόγος του Κομμητά δε βιώθηκε ως επισήμανση της βαθύτερης σχέσης του ανθρώπινου με τον ιερό λόγο.

Αποσαφηνίζοντας τις κύριες πηγές άρδευσης του φιλοσοφικού λόγου των δύο λογίων και της κύριας αιτίας της προστριβής τους, θα διερευνήσουμε παρακάτω τα ενοποιητικά στοιχεία τους, από τα οποία πρέπει να ξεκινάμε, για να απεμπλακούμε οριστικά από την πολεμική διάθεση προσέγγισης αυτών των δύο.

## 2. Αποσαφήνιση των όρων

### 2.1. Γλώσσα

Η γλώσσα είναι μία επικοινωνιακή πράξη, μια προσπάθεια αμοιβαίας προσέγγισης των ανθρώπων από την πιο στοιχειώδη, καθημερινή ως την πιο ποιοτική, απαιτητική. Είναι μια κοινωνική πράξη συνάντησης των ανθρώπων μέσω λέξεων και νοημάτων, μέσω σημαινόντων και σημαινομένων που αποβλέπει σε ανταλλαγή μηνυμάτων.

Το *ομιλώ* παράγεται από το *όμιλος*, την ομάδα, τη συντροφιά· το *συν-ζητώ* σήμαινε αρχικά «ζητώ μαζί με άλλους, ψάχνω να βρω μαζί με άλλους (την αλήθεια)»· το ίδιο και ο *διά-λογος* (από το *διαλέγομαι*) ξεκινάει ως «λόγος δια-προσωπικός, μεταξύ προσώπων»<sup>7</sup>.

### 2.2. Ελληνική Γλώσσα

Η ελληνική γλώσσα είναι μία από τις αρχαιότερες γραπτές και ομιλούμενες γλώσσες στον κόσμο και αποτελεί μία από τις καλύτερα μελετημένες γλώσσες διεθνώς, λόγω του υψηλού επιπέδου των κειμένων που γράφτηκαν σ' αυτή στην πορεία των αιώνων. Στην ελληνική γλώσσα αναπτύχθηκε η πρώτη ευρωπαϊκή λογοτεχνία, η φιλοσοφία και η πλειοψηφία των κλασικών και θετικών επιστημών.

---

6 Κοραΐς, Αδ. (1804), *Τα εις την έκδοσιν των Αιθιοπικών του Ηλιοδώρου Προλεγόμενα, Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου*, Εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, 1833, σσ. 38-39. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

7 Μπαμπινιώτης, Γ. (1999), *Η Γλώσσα ως αξία - Το παράδειγμα της Ελληνικής*, Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη 1, Α' Ανατύπωση, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 130-131.

Από αυτήν αντλούν την ορολογία και τον εννοιολογικό τους πλούτο οι χώρες του Δυτικού κόσμου. Αυτή διαμόρφωσε τον τρόπο σκέψης του παγκόσμιου πολιτισμού. Στη γλώσσα αυτή αποτυπώθηκαν τα μεγίστης σημασίας, βάθους και πλούτου κείμενα του αρχαίου πολιτισμού των μεγάλων κλασικών συγγραφέων. Είναι η γλώσσα του Ομήρου, του Σωκράτη, του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, του Θουκυδίδη, του Σολωμού, του Παλαμά, του Ελύτη, αλλά και άλλων μεγάλων διανοητών. Αποτελεί τη γλώσσα της Καινής Διαθήκης, με την οποία οι Απόστολοι διακήρυξαν τον λόγο του Χριστού και διαδόθηκε ο Χριστιανισμός. Η ελληνική γλώσσα είναι φορέας διαχρονικών αξιών και ιδεωδών, πηγή έμπνευσης των ανθρώπων των γραμμάτων και των τεχνών ανά τους αιώνες.

### 3. Οι θέσεις στις οποίες συγκλίνουν οι δύο λόγιοι

#### 3.1. Η επιδίωξη του κοινωνικού ωφελιμισμού και η κυκλική πορεία της γλώσσας

Εξαρχής, οι δύο λόγιοι κατηγορήθηκαν για τις γλωσσικές τους επιλογές-προτάσεις, στις οποίες δεν ενυπήρχε η πρόθεση του διευρυμένου *κοινωνικού ωφελιμισμού*. Πρέπει όμως να γνωρίζουμε ότι το θεμελιώδες επιχείρημα, επί του οποίου ερείδεται και στυλώνεται η γλωσσική θεωρία του Κοραή και του Κομμητά, είναι η αδιαμφισβήτητη αναζήτηση της πολύτιμης κοινωνικής ωφέλειας, που αποδέκτης της και δημιουργός της θα ήταν ο ίδιος ο ελληνικός λαός.

Ο Αδ. Κοραής - θα γράψει: «Η γλώσσα είναι ένα από τα πλέον αναπαλλοτρίωτα του Έθνους κτήματα. Από το κτήμα τούτο μετέχουν όλα τα μέλη του έθνους με δημοκρατικήν, να είπω ούτως, ισότητα' [...]»<sup>8</sup>. Ο Κομμητάς επίσης θα συμπληρώσει και θα επισημάνει: «Την ωφελείαν του Ελληνικού εν πάσι ζητών»<sup>9</sup>.

Για τον Θεσσαλό λόγο, «η κίνηση της λαλουμένης φωνής των πεπαιδευμένων και του ελληνικού λαού προς τη στάθμη της αττικής, η συνεχής δηλαδή, καλλιέργεια του πεπληρωμένου αττικού λόγου, που ενέχει το όντως Καλό, το κοινό Αγαθό, το κοινό Καλό, το όντως Αγαθό πράγμα, τη μεταβολή επί το κρείττον και ένδοξον, την εις το βέλτιον μεταβολή, το ωφέλιμο, το κοινό συμφέρον, το ένδοξο στοιχείο στο Γένος, τον ορθό λόγο, την ορθή δοξασία - την εκπλήττουσα τα έθνη - το καύχημα, το θαύμα, τη γνησιότητα, την αλήθεια, την ευσημιότητα, τον σύνδεσμο της ομόνοιας, της σύμπνοιας, της αγάπης, της αδελφότητας»<sup>10</sup> προς τα πλατιά κοινωνικά στρώματα στρεφόταν.

8 Κοραής, Α. (1804), *Τα εις την έκδοσιν των Αιθιοπικών του Ηλιοδώρου Προλεγόμενα, Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου*, Εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, 1833, σσ. 49-50. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 25/1/2017).

9 Ζώρας, Γ. (1968), *Κομμητά προς Δούκαν επιστολή Αντικοραϊκή*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήναι, σ. 16.

10 Κομμητάς, Στ., *Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, Καλλιόπη*

Ο Κομμητᾶς θεωρεί ότι ο αττικός λόγος ήταν φορέας της υψηλής διάνοησης και της υψηλής ηθικής και μ' αυτόν τον διάυλο επικοινωνίας έπρεπε να κοινωνήσουν όλα τα μέλη της Ελλάδας και του ελληνισμού. Θα σημειώσει «Αναγκαῖον εἶναι, στο εξής να διαλυθῆ και το περί γλώσσης διαφιλονικούμενο, δηλονότι, να αποδειχθῆ ότι εἶναι και ἐνδοξον και ωφέλιμον και δυνατόν, το να μανθάνωμεν την των προγόνων φωνήν και ἐν καταλήψει και γράφοντες και λέγοντες, ως ούσαν μητρικήν και πατροπαράδοτον κατὰ διαδοχὴν χρόνων και τούτο να γένη ἐν συντόμῳ»<sup>11</sup>. Θεωρεί δεδομένη, την επιστημονική απόδειξη της αδιαμφισβήτητης αξίας του αττικού λόγου, που εἶναι η βάση του λόγου της καθομιλουμένης, η οποία όταν αποκαθαρθῆ, με την ευμέθοδη διδασκαλία και καλλιέργεια οδηγεί και πάλι, αυτονόητα και εθελουσίως, στην επιδίωξη τῆς ὅσο το δυνατόν μεγαλύτερης προσέγγισης τού αττικού λόγου. Ο αττικός λόγος εἶναι το πρότυπο και η τελεολογία, η μήτρα και η σκοποθεσία. Για τον Κομμητᾶ, ο αττικός λόγος προκρίνεται ἐναντι της καθομιλουμένης, ως ο ποθούμενος λόγος της παιδείας, της εκπαίδευσης και της λογιουσύνης, επειδή καθιστά ευπρόσιτη και τελεσφόρα την αγαθοποιία της μάθησης και της αγωγῆς και φέρνει τα φῶτα σε ὅλον τον ελληνικό κόσμο, αρκεί «ὄλοι οἱ Ἕλληνες να γίνουν μία ψυχή, ἓνα βούλημα, [...], μία σύμπνοια, [...], ὥστε να φέρουν τὴ φίλτατή τους πατρίδα στο πρέπον ἀξίωμα της παιδείας»<sup>12</sup>.

Ὅπως τονίσαμε για τον Κομμητᾶ η βαθύτερη, δημιουργική κατάκτηση της ελληνικῆς γλώσσας εἶναι προϊόν μακρᾶς διαχρονικῆς πορείας, με διπλή κατεύθυνση: ἀπὸ την αρχαία ελληνική γλώσσα προς τὴ νέα και τὸ ἀντίστροφο - η πορεία εἶναι κυκλική και στοχεύει στην πρόσληψη του κοινού αγαθοῦ.

Ἡ ἴδια διπλή κατεύθυνση ὁμως συναντάται και στον Κοραΐ<sup>13</sup>. Γράφοντας προς τον Αλέξανδρο Βασιλείου θα τονίσει: «Χωρὶς τὴν ἀκριβεστάτην εἶδησιν της [αρχαίας] ελληνικῆς, ὅστις καταγίνεται εἰς το να διορθώση τὴν κοινήν ἢ να δώση εἰς αὐτὴν κανόνας ἢ να κρίνη καθ' οἰονδήποτε ἄλλον τρόπον, περιπατεῖ εἰς τὴν σκοτίαν και δεν ἠξεύρει μήτε που υπάγει μήτε τι κάμνει»<sup>14</sup>. Σε ἄλλη, πάλι, ἐπιστολή του προς τον Αλέξανδρο Βασιλείου, ἐπισημαίνει ο Κοραΐς τὴν κοινωνική χρησιμότητα τῆς ἀντίστροφης πορείας, δηλαδή τὸ ξεκίνημα ἀπὸ την αρχαία ελληνική γλώσσα προς τὴ νέα, αναφέροντας: «Ἐξεύρεις, καθὼς ἐγὼ, πόσον εἶναι ἀναγκαῖα να ἐπιταχύνῃ τὴν ἀρχομένην του ελληνικοῦ γένους

---

*Φιλολογικὸν Ἀγγελιὸν*, Πέμπτη, 13 Ἰουλίου 1820, Ἐν Βουκουρεστίοις, σσ. 165-168.

11 Κομμητᾶς, Στ., *Λόγος Προτρεπτικός εἰς Ὁμόνοια*, προς τοὺς πεπαιδευμένους Ἕλληνες, *Καλλιότη Φιλολογικὸν Ἀγγελιὸν*, Πέμπτη, 13 Ἰουλίου 1820, Ἐν Βουκουρεστίοις, σ. 163.

12 Κομμητᾶς, Στ., *Λόγος Προτρεπτικός εἰς Ὁμόνοια*, προς τοὺς πεπαιδευμένους Ἕλληνες, *Καλλιότη Φιλολογικὸν Ἀγγελιὸν*, Πέμπτη, 13 Ἰουλίου 1820, Ἐν Βουκουρεστίοις, σ. 166.

13 Μπαμπινιώτης, Γ., *Αδαμάντιος Κοραΐς, Ὁ μεγάλος στοχαστῆς της Ἑλληνικῆς γλώσσας*. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 26/1/2017).

14 Κοραΐς, Ἀδ., *Ἀπάνθισμα Ἐπιστολῶν*, ἐκδίδοντος Ἰακώβου Ρῶτα (1839), φιλοτίμῳ συνδρομῇ των φιλομούσων Ἑλλήνων, Τόμοι 1-2, Ἐν Ἀθήναις, Ἐκ τῆς Τυπογραφίας Κ. Ράλλη, σ. 179. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 28/1/2017).

αναγέννησιν, η είδησις της ελληνικής γλώσσης [...]. Εν από τα μέσα να ευκολύνη τις, την μάθησιν αυτής είναι να την παραβάλλη, όταν την παραδίδη με την κοινήν ταύτην γλώσσαν, την οποίαν εθηλάσαμεν με το μητρικό γάλα [...]<sup>15</sup>. Επειδή η γλώσσα, την οποία σπουδάζομεν, να καλλύνωμεν και διορθώσωμεν είναι θυγάτηρ ορφανή και δυστυχής άλλης γλώσσης εντελεστεράς πρέπει να προθυμούμεθα, να αναπληρούμεν τα ελλείμματά της από τα μητρικά της πλούτη, [...]<sup>16</sup>.

Η αρχαιοελληνική γλώσσα και στους δύο λογίους παραμένει λοιπόν μητέρα-γλώσσα, σύμβουλος απλανής και πυξίδα αλάθητος στη διαχρονική της πορεία και εξέλιξη, που συμβάλλει στην κοινή ωφέλεια.

### 3.2 Οι ξενολογίες, η εκβαρβάρωση και η άγνοια της ελληνικής γλώσσας

Στο γλωσσικό ζήτημα, το κεντρικό κοινό πρόβλημα που απασχολεί τον Κοραή και τον Κομμητά είναι το θέμα του «αποκαθαισμού» της ελληνικής, της απαλλαγής της, δηλαδή, από τον όγκο των ξένων γλωσσικών προσμίξεων. Η γλώσσα του λαού, για να καταστεί κατάλληλο όργανο παιδείας, ορθής προφορικής και γραπτής έκφρασης έπρεπε να καθαριστεί από τα ξένα λεξιλογικά δάνεια.

Ο Κοραής θα τονίσει: «Η από ξένους δάνεισις, ή να το είπω καθαρώτερα, ψωμοζήτησις λέξεων και φράσεων, από τας οποίας γέμουσιν αι αποθήκαι της γλώσσης, σιμά της ατιμίας, δίδει και παντελούς απαιδευσίας, ή και ηλιθιότητος υπόληψιν [...]. Τι ωφελεί των αλλοτρίων γλωσσών η είδησις, όταν λαμβάνη τις απ' αυτάς όχι ό,τι δύναται να διορθώση, αλλ' ό,τι διαστρέφει και ασχημίζει την γλώσσαν του; Η χρεία την οποίαν από τας άλλας έχει η ημετέρα είναι πολλά ολίγη, επειδή παραστέκει σιμά της η υπέρπλουτος αυτής μήτηρ, ετοιμή να δώση εις αυτήν ό,τι της λείπει, [...]. Ως να μην ήσαν αρκετοί, όσοι τουρκισμοί την εμίαναν και την εμόλυναν»<sup>17</sup>, «την πολιορκούσι σήμεραν οι Γαλατισμοί, οι Ιταλισμοί, οι Γερμανισμοί, πανταχόθεν, και την πνίγουσιν»<sup>18</sup>.

Από την άλλη μεριά ο Κομμητάς θεωρεί ότι «Το κεφάλαιο της γλώσσας μας κάνει και πράγμα και όνομα Έλληνες. Ας αφήσουμε τις ξενολογίες στη γλώσσα, οι οποίες έφεραν σκάνδαλα και σχίσματα πολλά και κανένα όφελος. Η

---

15 Κοραής, Α. (1804), *Τα εις την έκδοσιν των Αιθιοπικών του Ηλιοδώρου Προλεγόμενα, Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου*, Εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, 1833, σ. 37. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 29/1/2017).

16 Κοραής, Αδ., *Απάνθισμα Επιστολών*, εκδίδοντος Ιακώβου Ρώτα (1839), φιλοτίμω συνδρομή των φιλομουσών Ελλήνων, Τόμοι 1-2, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Κ. Ράλλη, σ. 191. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 28/1/2017).

17 Κοραής, Αδ., *Απάνθισμα Επιστολών*, εκδίδοντος Ιακώβου Ρώτα (1839), φιλοτίμω συνδρομή των φιλομουσών Ελλήνων, Τόμοι 1-2, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Κ. Ράλλη, σ. 167. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 29/1/2017).

18 Κοραής, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν (1812) των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας. τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 136-137. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 29/1/2017).

ενωτική στάση στη γλώσσα θα ενώσει τα αποκοπέντα μέλη στην ολομέλεια του όλου σώματος»<sup>19</sup>.

Και οι δύο λόγιοι λοιπόν θεωρούν ότι για να βελτιωθεί το επίπεδο της κοινής γλώσσας θα χρειαστεί ο καθαρισμός (η υποκατάσταση των ξένων λέξεων) και το διόρθωμα (ανεύρεση και θέσπιση ελληνικών λέξεων). Η αρχαία ελληνική («Ελληνική») να διδάσκεται στα σχολεία, να ερευνάται και να μαθαίνεται, να αποτελεί τη γλώσσα-θεμέλιο. Η «αποκαθαρμένη κοινή» θα υπόκειται συνεχώς σε συγκριτική συσχέτιση με την αρχαία ελληνική («Ελληνική»), για να ελέγχεται η γνησιότητα των λέξεών της.

Από την παραπάνω παράθεση των θέσεων των δύο λογίων διαφαίνεται ο κοινός σκοπός για την αποβολή των ξενολογιών από την καθομιλουμένη, οι οποίες διαστρέφουν, ασχημίζουν, μιάνουν, πνίγουν και προκαλούν σκάνδαλα και διαιρέσεις πολλές στους Έλληνες. Σε μια χρονική περίοδο, μετά από τόσα χρόνια παιδείας και καταπίεσης, που ατόνησαν οι σημασίες και παραποιήθηκαν οι αξίες, οι δύο διανοητές παρατηρούν την πνευματική στέρση και τον «ακρωτηριασμό» του πνεύματος, την παραποίηση των σημασιών και ανησυχούν υπέρμετρα για την αλλοίωση των λέξεων, την αποστασιοποίηση και την αποξένωση από τις έννοιες, από την ιστορία των λέξεων, που έλκει την προέλευσή της η γλώσσα, ο πολιτισμός, η διανοήσή τους, η ταυτότητά τους.

Ο Κοραΐς επισημαίνει επίσης ότι «σώζονται πολλές λέξεις ελληνικές, σε πολλά μέρη της Ελλάδας, αλλά η άγνοια αναγκάζει τους Έλληνες να μεταχειρίζονται, αντί αυτών, λέξεις ιταλικές και το πλέον αισχρό, τουρκικές. Η ακριβής συλλογή, η αντικατάσταση των ξενικών λέξεων και η χρήση των ελληνικών θα αποτελέσει ελπίδα. Οι κάτοικοι έχουν πλήρη άγνοια των ξενικών λέξεων που χρησιμοποιούν και πρέπει να τις αντικαταστήσουν με ελληνικές, αφού πρώτα, εξηγηθεί στους Έλληνες η παραγωγή και η ακριβής σημασία των ελληνικών, η οποία δεν τους φανερώθηκε ακόμη»<sup>20</sup>.

«Το πρώτο καλό αποτέλεσμα της συνάθροισης των λέξεων στο Λεξικό θα είναι ο καθαρισμός της γλώσσας από αλλόφυλες λέξεις»<sup>21</sup>. Ο Κοραΐς θεωρεί «εντροπή σε Γραικό να ονομάζει τα πράγματα για κάθε υπόθεση τουρκιστί ή ιταλιστί»<sup>22</sup>.

---

19 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 165.

20 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 342. Στο: Anemi. lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 29/1/2017).

21 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 499. Στο: Anemi. lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 29/1/2017).

22 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της

Όπως ο Κοραής, έτσι και ο Κομμητάς αιτείται την κάθαρση της ελληνικής γλώσσας και υπογραμμίζει: «εάν των τουρκισμών, ιταλιωτισμών, και τευτωνισμών καθαρθή ἄλλως γαρ μεμιγμένον τι εστιν, οἷον κυκεών, εκ πολλών και λέξεων και φράσεων ξένων ἦν εάν μεν, ως έχει, εάσωμεν, ουκ ἔσται φωνή, αλλά μίγμα πολύγλωσσον, και οἷον τραγέλαφος»<sup>23</sup>.

Το «Λεξικό» του Κοραή είναι η «Αττική διάλεκτος» του Κομμητά, η οποία «της ὅλης Ελληνικής φωνής ἐστίν η πλατυτάτη και των ἄλλων διαλέκτων η περιεκτικωτάτη, της τε Δωρικής φημί, Ιωνικής, και, ην νυν προἰεμεθα κοινήν ἄλλη, ανάγκη δι' αὐτῆς και πεζῆ, και ἀμμέτρως συγγέγραπται, και ὅσα εν ουδεμίᾳ ἄλλῃ, ανάγκη δι' αὐτῆς την ὅλην μαθεῖν Ελλάδα φωνήν». Η αττική διάλεκτος είναι ικανή να οδηγήσει στην τελειότητα της μάθησης ὅλης της γλώσσας: «ικανή προς εντελή της ὅλης γλώσσης μάθησιν»<sup>24</sup>. Η αττική γλώσσα θα οδηγήσει τον νου στην πνευματική πλήρωση: «τον νουν πληρώση τον εαυτοῦ παντοίων εννοιῶν»<sup>25</sup>.

Το δεύτερο καλό αποτέλεσμα του «Λεξικού» θα είναι: «Σε πολλούς τόπους, πολλά πράγματα δεν ἔχουν ούτε ἐμφύλια ούτε ἀλλόφυλα ονόματα. Υπάρχουν Ἕλληνες, που στους τόπους αὐτούς, λαμβάνουν τις ονομασίες ἀπό αὐτούς τους ἐντόπιους και μαθαίνουν μαζί και τα πράγματα, τα οποία ἕως τότε ἔβλεπαν, ὅπως βλέπει το κτήνος τη βοσκῆ του, χωρίς να ξέρει τι είναι»<sup>26</sup>. «Ο ἄνθρωπος που δεν γνωρίζει το ὄνομα ἐνός πράγματος δίνει λίγη προσοχή στα πράγματα. Τα ονόματα ἐντυπώνουν μονιμότερα, στην ψυχὴ τις ιδέες των πραγμάτων. Η γλώσσα είναι ἀπό μόνη της ἐπιστῆμη του ἔθνους και ὅταν αὐτή είναι πλούσια, είναι ἀδύνατον, να μην μεταδώσει στον κοινὸ λαὸ ἕνα μέρος της σοφίας της»<sup>27</sup>.

---

Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ἰωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 500. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 29/1/2017).

23 Κομμητάς, Στ. (1812), *Εγκυκλοπαίδεια Ἑλληνικῶν Μαθημάτων Γραμματικῆς, Ρητορικῆς και Ποιητικῆς* της παρὰ Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος πρῶτος, Εν Βιέννῃ της Αουστρίας, εκ της τυπογραφίας Ἰωάν. Βαρθ. Τζβεκίου, πρῶην Βενδότου.

Κομμητάς, Στ. (1814), *Εγκυκλοπαίδεια Ἑλληνικῶν Μαθημάτων Γραμματικῆς, Ρητορικῆς και Ποιητικῆς* της παρὰ Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρικὴ Βιβλιοθήκη Πύργου, σ. κα'.

24 Κομμητάς, Στ. (1812), *Εγκυκλοπαίδεια Ἑλληνικῶν Μαθημάτων Γραμματικῆς, Ρητορικῆς και Ποιητικῆς* της παρὰ Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος πρῶτος, Εν Βιέννῃ της Αουστρίας, εκ της τυπογραφίας Ἰωάν. Βαρθ. Τζβεκίου, πρῶην Βενδότου.

Κομμητάς, Στ. (1814), *Εγκυκλοπαίδεια Ἑλληνικῶν Μαθημάτων Γραμματικῆς, Ρητορικῆς και Ποιητικῆς* της παρὰ Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρικὴ Βιβλιοθήκη Πύργου, σ. η' - θ'.

25 Κομμητάς, Στ. (1812), *Εγκυκλοπαίδεια Ἑλληνικῶν Μαθημάτων Γραμματικῆς, Ρητορικῆς και Ποιητικῆς* της παρὰ Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος πρῶτος, Εν Βιέννῃ της Αουστρίας, εκ της τυπογραφίας Ἰωάν. Βαρθ. Τζβεκίου, πρῶην Βενδότου.

Κομμητάς, Στ. (1814), *Εγκυκλοπαίδεια Ἑλληνικῶν Μαθημάτων Γραμματικῆς, Ρητορικῆς και Ποιητικῆς* της παρὰ Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρικὴ Βιβλιοθήκη Πύργου, σ. ιστ'.

26 Κοραής, Αδ. (1812), *Τα εἰς την ἔκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμῶν - Περί της Ἑλληνικῆς Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Ἕλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ἰωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 500. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 29/1/2017).

27 Κοραής, Αδ. (1812), *Τα εἰς την ἔκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμῶν - Περί της Ἑλληνικῆς Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Ἕλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ἰωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 500. Στο: Anemi.

«Το τρίτο καλό αποτέλεσμα που θα φέρει η συνάθροιση της ύλης της γλώσσας και η καταχώρισή της σ' αυτό το Λεξικό είναι ότι θα μας φυλάξει από τον κίνδυνο να πλάσσουμε νέες λέξεις, πολλές φορές αμφιβόλου αρχής και γενέσεως, για πράγματα, τα οποία προ πολλού έχουν σημαντικό όνομα στη γλώσσα. Οι μη αναγκαίες πλάσεις των ονομάτων δεν πλουτίζουν τη γλώσσα. Αν το παλιό όνομα σημαίνει αρκετά, το έθνος δεν πρέπει να δίνει προσοχή στο νέο. Αν υπερισχύσει το νέο και εξαλείψει το παλιό, τι θα κέρδιζε η γλώσσα από αυτή την αλλαγή; Τα ονόματα της γλώσσας, πρέπει να φυλάσσονται, όταν είναι καλά και μάλιστα, όσα δεν είναι ντοπιολαλιές, αλλά γνωστά σε όλο το έθνος, είναι δηλαδή οικουμενικά»<sup>28</sup>.

«Η συνάθροιση των λέξεων θα βοηθούσε επίσης στην ευκολότερη μάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η σημερινή γλώσσα, όσο κι αν βαρβαρώθηκε, συμβάλλει πολύ, στην αρχαία την εξήγηση. Της προγονικής γλώσσας η απόκτηση είναι αναγκαιότητα στις παρούσες περιστάσεις. Η αμέθοδη παράδοση αυξάνει τους χωρίς ανάγκη κόπους και γι' αυτό εμποδίζεται η διάδοσή της σε πολλούς και στάθηκε η γονιμότητα αιτία, από την οποία έρευσαν όλου του γένους οι δυστυχίες και πολλοί του έθνους δυνατοί, όντως, απαίδευτοι δεν φροντίζουν να τις παύσουν»<sup>29</sup>.

«Μεγάλη ωφέλεια θα προξενήσει στη γλώσσα και στο Γένος, όποιος περιέλθει την Ελλάδα για έρευνα και συνάθροιση των λέξεων. Αυτού του ανθρώπου θα του ταιριάζει το όνομα όχι του λεξιθήρα, αλλά του γνωσιθήρα», σύμφωνα με τον Κοραή<sup>30</sup>. Ο Κοραΐς θέλει να ανορθώσει την πτώση της γλώσσας, αλλά πριν από την προσπάθεια ανόρθωσης υποδεικνύει να ανασκάψουν πρώτα στα ερείπιά της. Πριν προσθέσουν ό,τι λείπει, πρέπει να μάθουν τι έμεινε από αυτή. Αναρωτιέται, πώς θα κτίσουν τη γλώσσα, αν δεν έχουν όλη τη χρειαζόμενη ύλη για την οικοδομή της; Πώς θα μετασηματίσουν τα κακόμορφα και άσχημά της, χωρίς να ξέρουν, αν έχουν παντού την ίδια μορφή; Πώς θα τη θεραπεύσουν, αν δεν ξέρουν ακριβώς, το πάθος της και ποια είναι τα πάσχοντα μέρη της γλώσσας; Αισθάνεται τον κίνδυνο, «να μην εμπλαστρώσουν τα υγιερά και αφήσουν τα πληγωμένα μέρη της να σαπίζουν»<sup>31</sup>.

---

lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

28 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 501. Στο: Anemi. lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

29 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 502. Στο: Anemi. lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

30 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 503. Στο: Anemi. lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

31 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων*

Ο Κοραΐς περαιτέρω σημειώνει ότι το «Λεξικό» που θα συνταχθεί, χωρίς φρασεολογία, δεν είναι καν άξιο να ονομάζεται Λεξικό. Θα γράψει: «Έτσι, της κοινής γλώσσας αι φράσεις, παραβαλλόμενες προς τις φράσεις της παλαιάς Ελληνικής, και αυτήν θα την κάνουν πλέον ευνόητη, αλλά κι εκείνη θα την κάνουν πλέον ευδιόρθωτη»<sup>32</sup>. Ο Κομμητάς, παρομοίως, θα τονίσει: «Εγώ δε, των Αττικών ρητόρων τόμους δέκα, τα αναγκαία πάντα έχοντας και μάλιστα τα φρασεολογικά λεξικά, διά τους θέλοντας τον Έλληνα εξασκείσθαι λόγον και χρήσθαι φράσεις τούτων των ανδρών»<sup>33</sup>. Αυτή η διαπίστωση του Κοραΐ και του Κομμητά είναι αξιοσημείωτη, διότι επισημαίνεται η σημασία του φρασεολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας.

Από τα προαναφερόμενα συνάγεται ότι ο Κοραΐς και ο Κομμητάς υποδεικνύουν την επιστημονική «έρευνα πεδίου» και την «ανάλυση περιεχομένου», μία μεθοδική αναζήτηση, για να προσφέρουν γνώση και περίσκεπτη αξιολόγηση. Με τον παλμό της αμεσότητας, υποδεικνύουν την επίμονη και συστηματική εξέταση της γλώσσας, τη διαπόνηση στη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, τη συγκέντρωση ιδιοματικού και διαλεκτολογικού πλούτου, υποβάλλοντας τις λέξεις στο βάσανο της ετυμολογικής έρευνας, για να διασφαλίσουν ότι τα συμπεράσματά τους είναι προϊόντα κριτικής επαλήθευσης, ούτως ώστε να οδηγηθούν σε γενικές αρχές, που θα αναβαθμίσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο των Ελλήνων. Θέλουν να επαναφέρουν την πραγματική σημασία των αξιών, το φιλοσοφικό βάθος, που θα είναι αληθής οδηγός και ολόπλευρη πνευματική θωράκιση στην αντιμετώπιση μιας νέας κοινωνίας που ανατέλλει. Επιθυμούν να δώσουν στους Έλληνες τη σίγουρη και βέβαιη γνώση, θέλουν τον νέο Έλληνα, άνθρωπο με υψηλά πνευματικά εφόδια.

Εκεί που εστιάζουν οι δύο λόγοι είναι στον αγώνα για τη βελτίωση της γλώσσας των αμαθών, ώστε να προοδεύσουν. Ο Κοραΐς θα γράψει: «Γράφομεν, ήθελεν ειπείν τις, διά τους αμαθείς και πρέπει να συγκαταβαίνωμεν εις την κατάληψιν αυτών. Αλλά μόνον οι σπουδαίοι χρεωστούν να συγκαταβαίνωσιν εις τους αμαθείς; Μη δεν έχουν κ' εκείνοι χρέος να συναναβαίνωσιν ολίγον με τους σπουδαίους;»<sup>34</sup>. Αλλά και ο Κομμητάς θα υπογραμμίσει: «Ο αττικός λόγος είναι οικείος και πατρικός<sup>35</sup>, θα φέρει δόξα και ευδαιμονία στο γένος, θα κάνει το έθνος

---

*Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 503. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

32 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 342-343. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

33 Ζώρας, Γ. (1968), *Κομμητά προς Δούκαν επιστολή Αντικοραϊκή*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήναι, σ. 17.

34 Κοραΐς, Αδ. (1804), *Τα εις την έκδοσιν των Αιθιοπικών του Ηλιοδώρου Προλεγόμενα*, Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου, Εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, 1833, σσ. 50-51. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

35 Κομμητάς, Στ., *Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια*, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη*



να φρονήσει υψηλότερα, θα φέρει πολλή πρόοδο, τη βελτίωση του Γένους<sup>36</sup>. Ος τις συνειθίσει να γράφει κατά το αττικόν ύφος, ούτος διευθύνων και το απλόν και κοινόν δύναται να γράψη ορθώς και κατά το κοινόν ύφος<sup>37</sup>.

Ο Κοραΐς δείχνει την χρεία ενός εντελέστερου «Λεξικού», στο οποίο θα συναθροιστούν και θα καταχωρισθούν οι λέξεις της κοινής ελληνικής γλώσσας. Το «Λεξικό» αυτό θα είναι αρωγός στην καλλιέργεια και στην τελειοποίηση της κοινής γλώσσας. Η μεθοδολογική του υπόδειξη για την κατανόηση της αρχαίας Ελληνικής και την τελειοποίηση της κοινής είναι η αδιάκοπη παράθεση των δύο γλωσσών<sup>38</sup>.

Το «Λεξικόν» του Κοραΐ θα είναι η τράπεζα λέξεων, σημασιών και αξιών, που θα αποταμιευτεί ο αρχαιοελληνικός λόγος, η «αττική διάλεκτος», ο «Έλλην λόγος» του Κομμητά. Ο Κοραΐς αποζητά τη σύνταξη ενός «Λεξικού», μετά από τη «συνάθροιση» των υπαρχουσών «καθαρών» λέξεων της κοινής γλώσσας, μέσω της «επιτόπιας έρευνας» από τους ερευνητές-«γνωσιθήρες», που θα συλλέξουν τις Ελληνικές λέξεις, που θα τις καταγράψουν, αφού «αποκαθάρουν» τις ξενικές λέξεις. Το «Λεξικό» της κοινής γλώσσας θα έχει όμως ως οδηγό και μητέρα του το «Λεξικό» της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

#### 4. Γλώσσα και ήθος

Η αλλοίωση των σημασιών των λέξεων διαστρέβλωσε όμως τις αξίες και τα ήθη. Σύμφωνα με τον Κοραΐ «Από τη στέρηση του καλού «Λεξικού» [...] προκλήθηκε η πλάνη σε πολλές σημασίες των ονομάτων και επομένως, σ' αυτές τις έννοιες. Αυτή η πλάνη γεννά τη διαστροφή των ηθών. Υπάρχει ο κίνδυνος να διαστρέφονται πλέον, εύκολα, οι απαίδευτοι από τους γόητες»<sup>39</sup>.

Επομένως οι ξενολογίες και η άγνοια οδήγησαν στη διαφθορά της γλώσσας. Ο Κοραΐς θα τονίσει: «Νομίζω ότι η διαφθορά της γλώσσας είναι συγγενής νόσος της διαφθοράς των ηθών και κατά τους ιπποκρατικούς κανόνες ζητεί και συγγενή και παρομοίαν θεραπείαν»<sup>40</sup>. Η λύση λοιπόν είναι η σύνταξη

---

*Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 161.

36 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 163.

37 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 165.

38 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνες, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 551. Στο: Anemi. lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

39 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνες, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 552. Στο: Anemi. lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

40 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχεδίων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνες, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της

του «Λεξικού» τής γλώσσας.

«Η διόρθωση της γλώσσας διορθώνει τα ήθη του έθνους και τα κάνει ημερότερα. Μύριες λέξεις, δηλωτικές διαθέσεως ψυχής, άλλο σημαίνουν στου παιδευτού κι άλλο στου φωτισμένου ανθρώπου το στόμα. Οι λόγιοι άνδρες θα επιφέρουν μεγάλη ωφέλεια στο έθνος, αν εξηγούν στον λαό την αληθή παραγωγή και την ακριβή σημασία των λέξεων»<sup>41</sup>. «Η απομάκρυνση από την ετυμολογία της πρώτης κύριας λέξης φέρνει σύγχυση στις αγύμναστες κεφαλές, αν δεν εξηγούνται ακριβώς, στα λεξικά της γλώσσας»<sup>42</sup>. Ο Κοραΐς ανησυχεί «για τον κίνδυνο της σύγχυσης από τη μη γνώση της ακριβούς σημασίας των λέξεων, η οποία θα οδηγήσει και στην αστάθεια της διαγωγής του βίου»<sup>43</sup>.

Για τον Κομμητά, ο αττικός λόγος «μας κάμνει να φρονώμεν υψηλότερα, μας δίνει τα φώτα των φρονημάτων μας»<sup>44</sup>, είναι «το όντως αγαθό πράγμα, το κοινό αγαθό», η καλλιέργεια της διάνοιας, η φρόνηση και η δικαιοσύνη<sup>45</sup>. Ο αττικός λόγος που χρησιμοποιήσαν οι άριστοι συγγραφείς, οι ρήτορες και οι ποιητές, ήταν βέβαιος ότι θα οδηγήσει και στην ηθική καλλιέργεια των Ελλήνων<sup>46</sup>. Η αττική διάλεκτος ενέχει «το πατροπαράδοτον έθος»<sup>47</sup>. Η αττική διάλεκτος είναι ο γνώμονας της γνωστικής και ηθικής διόρθωσης<sup>48</sup>, είναι η γνώση ως ηθική: «εξύνετον ούσαν»<sup>49</sup>, την οποία, όταν την ανακτήσουμε «βελτιοφρονούμε»<sup>50</sup>.

---

Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 552. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

41 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 504, Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

42 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 505. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

43 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσας* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 506. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

44 Κομμητάς, Στ, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίοις, σ. 163.

45 Κομμητάς, Στ, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίοις, σ. 168.

46 Κομμητάς, Στ. (1812), *Εγκυκλοπαίδεια Ελληνικών Μαθημάτων Γραμματικής, Ρητορικής και Ποιητικής* της παρά Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος πρώτος, Εν Βιέννη της Αουστρίας, εκ της τυπογραφίας Ιωάν. Βαρθ. Τζβεκίου, πρώην Βενδότου, σ. η'.

47 Κομμητάς, Στ. (1814), *Εγκυκλοπαίδεια Ελληνικών Μαθημάτων Γραμματικής, Ρητορικής και Ποιητικής* της παρά Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Πύργου, Προλεγόμενα, Α'. Επιστάσεις Περί της Ελληνικής φωνής.

48 Κομμητάς, Στ. (1814), *Εγκυκλοπαίδεια Ελληνικών Μαθημάτων Γραμματικής, Ρητορικής και Ποιητικής* της παρά Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Πύργου, σ. κε'.

49 Κομμητάς, Στ. (1814), *Εγκυκλοπαίδεια Ελληνικών Μαθημάτων Γραμματικής, Ρητορικής και Ποιητικής* της παρά Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Πύργου, σ. κβ'.

50 Κομμητάς, Στ. (1814), *Εγκυκλοπαίδεια Ελληνικών Μαθημάτων Γραμματικής, Ρητορικής και Ποιητικής* της παρά Στεφάνου Κομμητά του εκ Φθίης, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Πύργου, σ. νδ'.

## 5. Γλώσσα και Φιλοσοφία

Όσον αφορά στη σχέση της γλώσσας και φιλοσοφίας ο Κομμητάς θα τονίσει: «Ως απόγονοι των αθανάτων εκείνων ανδρών, αν γίνουμε μιμητές τους, έτσι θα γίνουμε κάτοχοι όλης της Ελληνικής εγκυκλίου παιδείας και θα προβαίνουμε βαθμιδών και επί την δέσποιναν φιλοσοφίαν, ήτις εστίν η γνώσις των όντων και απολαύομεν αυτής, εν ιματισμώ διαχρύσω κεκοσμημένης»<sup>51</sup>. Και αυτό διότι των εγκυκλίων μαθημάτων και των επιστημών το θεμέλιο και η βάση είναι ο «Έλλην λόγος»<sup>52</sup>.

Αλλά και ο Κοραΐς θα επισημάνει: «... ημείς μεταβαίνοντες από της αμαθίας το σκότος, πρέπει να πλησιάσωμεν τας οποίας έως τώρα εμεταχειριζόμεθα λέξεις εις την λαμπάδα της φιλοσοφίας· πρέπει να ερευνήσωμεν τι εσήμαινε πάσα μία απ' αυτάς εις τους προγόνους ημών, τι εκατάντησε να σημαίνει εις ημάς, και τις είναι η κυρία της σημασία, προβαλλομένης με τας αναλόγους των φωτισμένων εθνών λέξεις»<sup>53</sup>. Ο Κοραΐς υποδεικνύει λοιπόν την προσπάθεια αναζήτησης της αλήθειας των λέξεων, δηλαδή την ετυμολόγησή τους.

Έτσι, για τους δύο λόγιους οι ξενολογίες και η άγνοια οδήγησαν στην κακή γλωσσική αλλοίωση, στην εκβαρβάρωση. Η ανόρθωση θα επέλθει με την ετυμολογική αναζήτηση, που πρέπει να γίνει, όμως, υπό το πρίσμα του φιλοσοφικού στοχασμού, ως διαχρονική ανάγκη του ανθρώπου, που συμφιλιώνεται με τον κριτικό στοχασμό, τη γόνιμη αμφισβήτηση και την αδογματίστη ζήτηση της αλήθειας.

«Η ελληνική γλώσσα είναι χρήμα όντως, θειότατο και μάλιστα, μάθημα, ανθρώπου πρόποντος»<sup>54</sup>, θα επισημάνει ο Κομμητάς. Ο αττικός λόγος είναι η Ελλάδα, είναι η ελληνική γλώσσα και όταν τη μάθει κανείς «πονείν εθέλει» και «τη χυδαία και τη φιλοσοφική γλώσσα ευ χρήσθαι, γιατί είναι, όντως, φιλοσοφική»<sup>55</sup>. Η πλήρης γνώση της ελληνικής αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εισαγωγή στη Φιλοσοφία<sup>56</sup>.

51 Ζώρας, Γ. (1971), *Στέφανου Κομμητά, Επιστολαί περί Γλώσσης και Παιδείας*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήνα, σ. 8.

52 Ζώρας, Γ. (1967), «*Ο Κομμητάς και το Γυμνάσιον του Βουκουρεστίου*», Ανέκδοτα κείμενα εκ του κώδικος 29 του Σπουδαστηρίου Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήνα, σ. 19.

53 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 497. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

54 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 12. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

55 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 13. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

56 Ζώρας, Γ. (1967), «*Ο Κομμητάς και το Γυμνάσιον του Βουκουρεστίου*», *Παρνασσός* 9, σσ. 393-408· Ζώρας,

## 6. Ελληνική Γλώσσα: ποιοτικός και ενοποιητικός λόγος

Ο Κοραΐς και ο Κομμητάς, με βαθιά αίσθηση της άμεσης επικοινωνίας με τον ελληνικό λαό, θέλουν να συλλέξουν το γλωσσικό υλικό τους, μέσω της «επιτόπιας έρευνας». Προσπαθούν να εξασφαλίσουν την κατάλληλη θεωρητική θωράκιση, θέλοντας να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας, την παραγωγή, πρόσληψη και επεξεργασία της γλώσσας, την ουσιαστική εκμάθησή της. Τους απασχολεί η διδασκαλία και η κατανόηση της γλώσσας σε ένα απαιτητικό επίπεδο. Θέλουν τους Έλληνες, να διαθέτουν υψηλό γλωσσικό οπλισμό και υψηλή καλλιέργεια, όταν θα μελετούν ένα κείμενο.

Για τον Κομμητά, ο αττικός λόγος θα οδηγήσει σε τελειοποίηση της καθομιλουμένης, η οποία από μόνη της θα οδηγηθεί στην επιζήτησή του. Στον Κομμητά: «[...] η συμφρόνηση, η φιλοσοφική [...] θα οδηγήσει στην επιστροφή, στην αληθή δόξα των πραγμάτων»<sup>57</sup>.

Και οι δύο λόγιοι νοιάζονται για την επιβίωση του ελληνισμού και των αξιών του, και θέλουν να κρατήσουν ζωντανό το πνεύμα του. Η γλώσσα είναι το ύψιστο αγαθό, που θα ενισχύσει την ενότητα όλων. Φοβούνται τον ανθελληνισμό και τον αφανισμό, τη διάλυση της ελληνικής γλώσσας, τη βάνουση επιρροή της ξενοβριθούς καθομιλουμένης, και αντιλαμβάνονται τις εγγενείς ελλείψεις της δημοτικής γλώσσας. Εκδίδοντας, σχολιάζοντας, μεταφράζοντας, επεξεργαζόμενοι πλήθος αρχαίων κειμένων ο Κοραΐς και ο Κομμητάς, βιώνουν καθημερινά, τη διαχρονική σχέση αρχαίας ελληνικής και κοινής, την οποία συχνά, χαρακτηρίζουν ως «εκβαρβαρωμένη». Προβαίνουν στη μεθοδολογική υπόδειξη μίας αντιπαραβολικής, συγκριτικής και συσχετιστικής διδασκαλίας αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας.

Ο Κοραΐς και ο Κομμητάς, σε μια εποχή που σφυρηλατείται η νεοελληνική συνείδηση ενεργοποιούν τους δίαυλους επικοινωνίας με το αρχαιοελληνικό παρελθόν. Προτείνουν τη μελέτη μεγάλων γλωσσικών μνημείων από τους Έλληνες, για να ξαναβρουν τη χαμένη ταυτότητά τους. Καθώς φτωχαίνει το λεξιλόγιο της καθημερινής επικοινωνίας, δεν θέλουν να κοπεί η επαφή των ανθρώπων με τα μεγάλα γλωσσικά τους μνημεία και να εμποδιστεί η ανάδυση και η ανάδειξη νέων μεγάλων μορφών λογοτεχνίας. Θέλουν τον ελληνικό κόσμο στενά δεμένο με τη γλώσσα του, διότι η δομή της αρχαίας ελληνικής, με την αναπλαστική της δύναμη είναι φορέας ενός τεράστιου πολιτισμού που είναι πλούτος για το παγκόσμιο λεξιλόγιο.

Ο Κομμητάς γράφει χαρακτηριστικά: «[...] η γλώσσα που είναι το

---

Γ. (1967), «Ο Κομμητάς και το Γυμνάσιον του Βουκουρεστίου», Ανέκδοτα κείμενα εκ του κώδικος 29 του Σπουδαστηρίου Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, σ. 19.

57 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 164.

διαφιλονικούμενο, ήταν και είναι η ελληνική από αμνημονεύτους χρόνους, που έχει ως βάση την αττική. Κανείς μέχρι το τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα, θα γράψει, δεν φαντάστηκε τον χωρισμό της κοινής αυτής διαλέκτου από εκείνη, εκτός από τον Δημήτριο Καταρτζή, που εκ συμφρονήσεως άλλαξε γνώμη»<sup>58</sup>. Και πιο κάτω συνεχίζει: «[...] έχουμε την αττική, ως αστραβή κανόνα, για να διευθύνουμε την νυν λαλουμένη και να τη βελτιώνουμε και με την αττική θα δοξαζόμαστε και θα τιμώμαστε από τα έθνη για την Ελληνική γλώσσα – αυτό το πατροπαράδοτο αγαθό. Για την αγάπη της κοινής τους μητέρας, της Ελλάδας, Έλληνες όντες, ας μη θελήσουν να γκρεμίσουν το αξίωμα της γλώσσας από το ύψος της δόξας στη χαμερπή βαρβαρότητα»<sup>59</sup>. «[...] δεν φοβούμαστε αυτούς, που κήρυξαν διά του «Λογίου Ερμής», ότι ελευθερώθηκαν από την τυραννία της ελληνικής φωνής, ούτε από αυτούς που έριξαν την ελληνική φωνή στον βόρβορο και ίσως, αυτό τους δίνει και μεγάλη τιμή. Αυτοί δεν θα μας εμποδίσουν, να μαθαίνουμε τη φωνή των θεών εν καταλήψει και να γράφουμε ελληνιστί. [...]. Αν κάποιος υποστηρίζει το αντίθετο, αυτό είναι ψευδής απάτη, από στραβή κρίση, εν φαντασία γινομένη»<sup>60</sup>. «[...] Το ότι είναι δυνατόν, να γράφουμε αττικώς και κατά τους ποιητές, αυτό δεν χρειάζεται άλλη απόδειξη, το απέδειξε η διαδοχή των αιώνων, όπου δεν πάψαμε να γράφουμε την αττική και δε ζητούμε γι' αυτό, αποστολικά θαύματα, ούτε λέμε μωρία, αυτό το οποίο βλέπουμε να γίνεται»<sup>61</sup>. «[...] Όταν εγώ καταλαβαίνω αναγιγνώσκοντας και ακούγοντας τη φωνή, όταν εκφράζω ορθώς και κανονικώς, στη σύνταξη, στη φράση και στο ιδίωμα όλα μου τα διανοήματα έτσι, ώστε ο Έλληνας και ο Ευρωπαίος, ακούγοντάς τα, να τα καταλαβαίνει, ποιος είναι τόσο μωρός, ώστε να τολμήσει, να πει ότι εκείνο είναι αδύνατο πράγμα, το οποίο με λίγη συνήθεια μπορεί να γίνει έξη;»<sup>62</sup>. Και παροτρύνει: «[...] Ας αφήσουμε τις ματαιολογίες και τις ματαιοφροσύνες και ας προαιρεθούμε να ισάξουμε στα σχολεία το λέγειν και σε λίγο καιρό θα δούμε πολλή πρόοδο»<sup>63</sup>.

Ο αττικός λόγος για τον Κομμητά έχει ενοποιητική δύναμη και οι θέσεις του παραπέμπουν στους Έλληνες λόγιους των ελληνιστικών χρόνων και στους Έλληνες Πατέρες της Εκκλησίας. Οι Έλληνες λόγιοι, κατά τους ελληνιστικούς χρόνους και οι Έλληνες Πατέρες της Εκκλησίας επέμεναν στο «αττικίζειν» και στήριζαν τη λόγια γλώσσα για να πετύχουν την ενότητα του Γένους. Η υποστήριξη

58 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 164.

59 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 165.

60 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 163.

61 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 163.

62 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 163.

63 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 163.

της λόγιας γλώσσας αποτελεί παράγοντα ενότητας. Είναι βαθιά η πεποίθηση των Πατέρων της Εκκλησίας και των Ελλήνων λογίων ότι το γένος θα επιβιώσει μόνο με την πίστη και τη γλώσσα του.

Για τον Κομμητά, η γλώσσα έχει ενοποιό δύναμη. Θα γράψει: «Όσοι δεν θεώρησαν τη φωνή των προγόνων, ως πραγματικά, μητρική και πατροπαράδοτη έσκισαν και κατασπάραξαν την ολοκληρία του ελληνικού σώματος, πρόδωσαν τη δόξα του και προσπαθούν, να καταντήσουν το σώμα της στην έσχατη βαρβαρότητα<sup>64</sup>.

## 7. Η ελληνική γλώσσα ως προσδιοριστικό της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας

Στον Κοραή και στον Κομμητά, οι ξενολογίες και η άγνοια εκβαρβάρωσαν το έθνος. «Όταν ο λόγος ήναι περί βαρβάρου, ή βαρβαρωθέντος έθνους, γίνεται ακόμη των λέξεων η έρευνα πλέον αναγκαία· διότι προ της μαθήσεως των ορθών ιδεών, πρέπει ο μαθητευόμενος να απομάθη όσας είχε πρότερον στρεβλές· διά να ετοιμάση εις υποδοχήν των καλών την κεφαλήν του, πρέπει πρώτον να σαρώση όσα σκύβαλα εσώρευσε η παιδευσία εις αυτήν»<sup>65</sup>.

Ο Κοραής, αναφερόμενος στην Ελλάδα του 1812 μιλάει για βάρβαρο ή βαρβαρωθέν έθνος, στο οποίο η παιδευσία αλλοίωσε το νόημα των λέξεων, που με τη σειρά τους εσώρευσε στρεβλές ιδέες, παραμορφώνοντας τις αξίες. Τις διαστρεβλωμένες ιδέες πρέπει να τις απομάθει πρώτα, ο μαθητευόμενος και αφού γίνει η αναγκαία έρευνα των λέξεων, θα ετοιμαστεί η υποδοχή των καλών και ορθών ιδεών στην κεφαλή του και κατ' επέκταση, θα επιτευχθεί η αποκατάσταση των παραπονημένων αξιών. Στην προκειμένη περίπτωση, έμμεσα, αναδεικνύεται η δυσκολία του εγχειρήματος, μιας και οι προϋπάρχουσες στρεβλές γνώσεις και αξίες, που αποκτήθηκαν, παγιώθηκαν στα χρόνια της δουλείας και συνέστησαν βαθιά ριζωμένες συνήθειες.

Γράφει χαρακτηριστικά: «Τούτο να κατορθωθεί χωρίς έρευνα και καθαρμόν της γλώσσης είναι αδύνατον [...]. Όστις αμφιβάλλη περί τούτου, ας εξετάση όλων των βαρβάρων εθνών τας γλώσσας, να μάθη πόσον διαφέρει πολλών λέξεων η σημασία εις εκείνους από την οποίαν έχουν αι ανάλογοι λέξεις εις τα φωτισμένα έθνη. Από ταύτας όμως, τας σημασίας κρέμεται πολλάκις, η ευδαιμονία ή η κακοδαιμονία των ανθρώπων· διά την διαφοράν ταύτην ονομάζουσι πολλάκις οι άνθρωποι το άδικον δίκαιον [...] διά ταύτην έθνη

---

64 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίοις, σ. 164.

65 Κοραής, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνες, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 494-495. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

ολόκληρα, μη γνωρίζοντας την αληθή σημασίαν της ελευθερίας, αγνοούσι και την χρήσιν της, και καταντώσιν εις την ελεεινήν αυτής στέρησιν, γινόμενοι εξ ανθρώπων καταγέλαστα ανδράποδα»<sup>66</sup>.

Ο Κοραΐς και ο Κομμητάς θεωρούν, πάνω απ' όλα, τη γλώσσα εθνική υπόθεση, πράγμα που καθορίζει την όλη στάση τους απέναντι σ' αυτήν. Ο Κοραΐς μάλιστα διακηρύσσει: «Ολοκλήρου τινός έθνους ο χαρακτήρ από την γλώσσαν του γνωρίζεται»<sup>67</sup>. Και ο Κομμητάς θεωρεί απίστευτο «αυτοί που έχουν ελληνικά φρονήματα να θέλουν να απαλλαγούν από την ελληνική φωνή»<sup>68</sup>. «Όσοι δεν θεώρησαν τη φωνή των προγόνων, ως πραγματικά, μητρική και πατροπαράδοτη έσκισαν και κατασπάραξαν την ολοκληρία του ελληνικού σώματος, πρόδωσαν τη δόξα του και προσπαθούν, να το καταντήσουν στην έσχατη βαρβαρότητα»<sup>69</sup>.

Συνεπώς η γλωσσική φθορά διάβρωσε την εθνική ταυτότητα και τα ήθη και παρήκμασε ο πολιτισμός. Η επελθούσα γλωσσική υποδούλωση αδυνατεί να διαμορφώσει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του έθνους. Η ένδεια της ελληνικής γλώσσας επέφερε την άμβλυνση της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης, την αδυναμία διατήρησης και μετάδοσης της πολιτισμικής παράδοσης, την πνευματική και διανοητική νωθρότητα. Με αποτέλεσμα ο υποδουλωμένος Έλληνας να στερείται της εκφραστικότητας, της ζωντάνιας, της πολυσημίας και του λεξιλογικού πλούτου της ελληνικής γλώσσας.

Ο Κομμητάς αποκαλεί την ελληνική γλώσσα ως «έλλην λόγο» ως «ελλάς φωνή» ως «ελληνίς φωνή», ως το θείο δώρο, το μοναδικό αγαθό, το αληθές που πρέπει να είναι η βάση της ελληνικής παιδείας. Ως στρατιώτης στον πόλεμο που υπερασπίζεται με όλες του τις δυνάμεις την πατρίδα, πρέπει να αγωνίζεται κάθε γνήσιος πατριώτης, υπέρ της προστασίας της θείας προπατορικής κληρονομιάς. Έτσι ο αγώνας για την ελληνική γλώσσα - τον αττικό λόγο - ισοδυναμεί με τον αγώνα υπέρ πίστεως και πατρίδος, για την οποία πρέπει να μάχεται κάθε Έλληνας, που ρέει στις φλέβες του, έστω μια μικρή ρανίδα αίματος Ελληνικού<sup>70</sup>. Η μη ανάληψη αυτού του αγώνα υπέρ της ελληνικής γλώσσας είναι διακριτικό του ρίψασπη και η άρνηση του αγώνα θεωρείται παρανομία και έσχατη προδοσία. Επομένως είναι καθήκον κάθε Έλληνα που φρονεί ελληνικά και έχει πατριωτισμό

66 Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* - Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίους, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 495. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

67 Κοραΐς, Αδ., *Τα εις την έκδοσιν (1804) των Αιθιοπικών του Ηλιοδώρου Προλεγόμενα, Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου*, Εν Παρισίους, εκ της τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, 1833, σ. 52. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

68 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίους, σ. 164.

69 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίους, σ. 164.

70 Ζώρας, Γ. (1971), *Στέφανου Κομμητά, Επιστολαί περί Γλώσσης και Παιδείας*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήνα, σ. 8.

μέσα του να μην δειλιάζει σ' αυτόν τον αγώνα<sup>71</sup>.

Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η μη επιδίωξη της κατοχής του αττικού λόγου (της ελληνικής γλώσσας) είναι δηλωτικό αθείας, εθνικής προδοσίας, μη οργανικής ένταξης στο σώμα της Ελλάδας, προσδιοριστικό αρνητή του ιερού και διαδοχικού ύφους της Μεγάλης Εκκλησίας. Ο άνθρωπος αυτός προσδιορίζεται ως αιρετικός και μισέλληνας<sup>72</sup>.

Ο λόγιος θεωρεί τον εαυτό του εραστή της δόξας της πατρίδος και όσους δε θεωρούν την ελληνική φωνή, ως φωνή μητρική, τους θεωρεί προδότες. Παρακινεί τους πάντες σε ομόνοια και όσους συλλογίστηκαν κακώς, τους παροτρύνει να επαναφέρουν τα ορθά φρονήματά τους και αν κάποιος κλονίστηκε δεν θέλει να τον αφήσει να χαθεί, αλλά να στηρίζει τις πεποιθήσεις των ορθοφρονούντων.

Γι' αυτό καλεί τους πεπαιδευμένους: «[...] να ανανήψουν, να βρουν τον εαυτό τους, να αφήσουν τις μάχες και τις φιλονικίες για τα λεξίδια και να ενωθούν, κάνοντας έργο φιλοσοφικό, για να μπορούν να ασχολούνται με τα συμφερότερα και ενδοξότερα για το Γένος. Οι πεπαιδευμένοι, οι ανθοί του έθνους δεν πρέπει να γίνουν συνεργοί στην καταπολέμηση της παιδείας, με τις ματαιόδοξες φιλονικίες. Οφείλουν να αφήσουν τα πάθη, να μην κατατρώγονται και να κατατρέχονται μεταξύ τους, αλλά να ενωθούν σε μία σύμπνοια, για το καλό των ιδίων και του έθνους. Όσοι δεν αγωνίζονται υπέρ της ελληνικής φωνής είναι θηρευτές της κενοδοξίας, που θα ελεγχθούν ως μισογενέστατοι και απατεώνες»<sup>73</sup>.

Για τον Κομμητά, προδοποίηση σημαίνει ότι οι Έλληνες, με τη γραφίδα τους θα δείχνουν ότι είναι πραγματικοί απόγονοι των Ελλήνων τόσο στη φωνή όσο και στο φρόνημα. Η καλλιέργεια του αττικού λόγου, τους διακρίνει από τα άλλα έθνη και τους δίνει δόξα, την επιθυμητή απ' όλα τα έθνη που δεν την έχουν, ζηλεύουν και μακαρίζουν την Ελλάδα γι' αυτήν και αυτό αποδεικνύεται από την πολλή σπουδή τους σ' αυτή. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Οι πεπαιδευμένοι Έλληνες να ωθούν τον κάλαμό τους επί τα πρόσω της γλώσσας, δηλαδή να αποσκοπούν προς το βέλτιον και ενδοξότερον. Να μην ακούνε αυτούς, που προσπαθούν, να τους διακόψουν από αυτή τους την προθυμία. Αν κάποιος είναι αδύνατος και δεν μπορεί να φτάσει στο ποθούμενο, να μην τον μέμφονται, αλλά και αυτόν να τον ωθούν σε μίμηση, γιατί το «χρήμα: το αγαθό, η περιουσία» είναι ωφέλιμο και ένδοξο»<sup>74</sup>.

Μάλιστα ο Κομμητάς, οκτώ μήνες πριν τη μεγάλη ελληνική Επανάσταση,

71 Ζώρας, Γ. (1968), *Ο Στέφανος Κομμητάς και το Γλωσσικό Ζήτημα* - Ανέκδοτος επιστολή εκ του κώδικος 29, του Σπουδαστηρίου Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήνα, σσ. 9-10.

72 Σκουβαράς, Ευ. (1965), «Ανέκδοτα αντικοραϊκά κείμενα», στο: *Έρανος εις Αδαμάντιον Κοραϊνόν*, Αθήνα, σσ. 285, 286, 296, 309.

73 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 164.

74 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 165.



βλέπει ότι η γραφίδα όλων, κατά την λαλουμένη φωνή κινείται προς τη στάθμη της αττικής. Οι Έλληνες διδάσκαλοι, φρονούν ελληνικά και αυτοί που θεωρούσαν ότι ελευθερώθηκαν από την τυραννία της ελληνικής φωνής, αυτοθελήτως, υποβάλλουν τους εαυτούς τους υπό τον ζυγό της φωνής των θεών, το ελληνικό κινείται υπέρ του κοινού καλού, υπέρ του όντως αγαθού πράγματος<sup>75</sup>.

## 8. Η ελληνική γλώσσα ως προσδιοριστικό της παιδείας

Πλέον βρισκόμαστε σε μία εποχή, όπου οι πεπαιδευμένοι, οι οποίοι θεωρούν τον εαυτό τους «ανθό του έθνους»<sup>76</sup>, έχουν έντονο χρέος και καθήκον την αναμόρφωση της παιδείας και της κοινωνίας. Αυτή η ηθική υποχρέωση είναι η κατευθυντήρια δύναμη της ύπαρξής τους.

Το εθνοπαιδαγωγικό όραμα του Κοραΐ και του Κομμητά είναι επίσης, κοινό. Το κεντρικό ζητούμενο στο οποίο εστιάζουν είναι η παιδεία, η δημιουργός της αρετής. Παιδεία και αρετή βαδίζουν παράλληλα και αδιαχώριστα. Κοινή είναι η θέση των δύο λογίων, ότι η προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός υγιούς και ανεξάρτητου ελληνικού κράτους είναι η πραγματοποίηση του οράματος της παιδείας. Το πρόταγμα της ηθικής στράτευσης και της πνευματικής ανάτασης των Ελλήνων, πυρπολούν τη σκέψη τους.

Έτσι τα ανήσυχα και φωτισμένα πνεύματα των δύο λογίων, ζώντας από κοντά τα μεγάλα πνευματικά κινήματα, συνδέουν άρρηκτα τη γλώσσα με την παιδεία, μέσω της οποίας προσδοκούν τον φωτισμό του Έθνους και την αναστάση του μετά την απελευθέρωση από τον τουρκικό ζυγό. Ο Κοραΐς αναφέρει: «Ποτέ έθνος δεν διαστρέφει την γλώσσαν του χωρίς να διαστρέψη ενταυτό και την παιδείαν του. Η ασυνταξία της γλώσσης συνοδεύει πάντοτε την ασυνταξίαν των εννοιών· διότι όστις συνεθίζει να καταφρονή τους κανόνας της Γραμματικής, γρήγορα θέλει καταφρονήσιν και τους κανόνας της Λογικής· και αφού μίαν φοράν φθάση να εμβή εις τας κεφαλάς η ταραχή, το έθνος καταφέρεται ως κύλινδρος από το ύψος της δόξης εις της αδοξίας τον βυθόν»<sup>77</sup>. «Πρώτον έργον του αναγεννωμένου έθνους είναι της ίδιας αυτού γλώσσης η διόρθωσις· και μακάριον εκείνον το έθνος, εις το οποίον έμειναν λείψανα προγονικού πλούτου, ικανά να θεραπεύσωσι την παρούσαν του πτωχείαν»<sup>78</sup>.

75 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίσις, σ. 168.

76 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίσις, σ. 164.

77 Κοραΐς, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης· μετά τους οποίους, και περί των εκδιδομένων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικήν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγόμενων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραΐ, τόμος πρώτος, Εν Παρισίσις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 126. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017)..

78 Κοραΐς, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης· μετά τους οποίους,*

Και οι δύο βλέπουν ότι το Γένος βαδίζει με τον αρχικό ζήλο που ξεκίνησε, για να φτάσει στο τέρμα της αναγέννησής του<sup>79</sup>. Προσκαλούν λοιπόν τους σοφούς της Ευρώπης να ενισχύσουν τα σωτήρια κινήματα της παιδείας στην Ελλάδα, αποδεικνύοντας ότι δεν βλέπουν με αδιαφορία ένα ολόκληρο έθνος, προθυμώμενο να αναλάβει την ελληνική σοφία, αυτοί που την έχουν ως εξαιρετο ασχόλημα, με το οποίο καταγίνονται καθ' ημέρα<sup>80</sup>. Επομένως το ιερότατο όλων των έργων είναι η μόρφωση του έθνους<sup>81</sup>. Θανατική νόσος είναι για τον Κοραή η απαιδευσία<sup>82</sup> καθώς θεωρείται η επικινδυνότερη λοιμική νόσος<sup>83</sup>.

Ο Κοραής θα γράψει σχετικά: «Το πρώτον βιβλίον εκάστου έθνους είναι της γλώσσης το Λεξικόν, ήγουν η συνάθροισις αύτη» και χωρίς αυτό «το έθνος όχι μόνον δεν εμπορεί ν' αποκτήση παιδείαν ή ν' αυξήση την οποίαν έχει, αλλά και κινδυνεύει να την χάση παντάπασι»<sup>84</sup>. «Διά τούτο φωνάζω ότι η καλλιέργεια

---

και περί των εκδιδόμενων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικὴν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγομένων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 199. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

79 Κοραής, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης` μετά τους οποίους, και περί των εκδιδόμενων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικὴν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγομένων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 552-553. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

80 Κοραής, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης` μετά τους οποίους, και περί των εκδιδόμενων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικὴν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγομένων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 553. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

81 Κοραής, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης` μετά τους οποίους, και περί των εκδιδόμενων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικὴν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγομένων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 556. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

82 Κοραής, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης` μετά τους οποίους, και περί των εκδιδόμενων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικὴν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγομένων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 553. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

83 Κοραής, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης` μετά τους οποίους, και περί των εκδιδόμενων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικὴν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγομένων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 560. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

84 Κοραής, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης` μετά τους οποίους, και περί των εκδιδόμενων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικὴν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγομένων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 496. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

της κοινής γλώσσης συμβάλλει πολύ εις την κατάληψιν της παλαιάς. [...]. Εάν το λεξικόν είχε πάντοτε τας τοιαύτας παρατηρήσεις και παραθέσεις της παλαιάς και νέας γλώσσης, ήθελεν εμπνεύσειν ενθουσιασμόν εις τους σπουδάζοντας νέους, βλέποντας ότι εφυλάξαμεν τον αυτόν τρόπον του συλλογίζεσθαι, και τον αυτόν τρόπον του εκφράζειν τους λογισμούς των προγόνων ημών, ήθελεν ευκολύνειν την μάθησιν της παλαιάς και φυλάξειν την νέαν από την μόλυνσιν των αλλοτρίων γλωσσών<sup>85</sup>. Ο Γ. Ν. Χατζηδάκις βέβαια, σχολιάζοντας θα γράψει ότι το αίτημα του Λεξικού της ελληνικής γλώσσης, πλήρους και τέλειου, που θα περιλαμβάνει όλες τις διαλέκτους και τις περιόδους είναι παράδοξο, διότι ούτε της αρχαίας Ελληνικής πάντα τα στοιχεία κατεγράφησαν κατά τους δοκίμους χρόνους και διασώθηκαν μέχρις ημών, αλλά πάμπολλα εγράφησαν βραδύτερον ή εσώθησαν ημίν απλώς διά της προφορικής παραδόσεως [...]<sup>86</sup>

Και για τους δύο λόγιους, επομένως για να προκύψουν οι υψηλές αρετές της δικαιοσύνης και της ελευθερίας στα ήθη των Ελλήνων ήταν ανάγκη να υπάρξει η παιδεία του ελληνικού λαού, που θα καλλιεργούσε πρωτίτως, την χρηστοήθεια, τον σεβασμό των νόμων και του κοινού συμφέροντος και κατά δεύτερον τις νέες επιστήμες και τις γνώσεις, που είχαν κατακτήσει τα πολιτισμένα έθνη της Ευρώπης. Άρα ο συνδυασμός Ηθικής και Πολιτικής είναι ο υπέρτατος σκοπός της Παιδείας<sup>87</sup>. «[...] Ουδέν υπάρχει διά το υπόδουλον έθνος σπουδαιότερον της μελέτης, της κατά παράδοσιν ελληνικής γλώσσης, του θειότατου τούτου χρήματος<sup>88</sup>, της οποίας η προαίρεση θα προσφέρει στην ευπαιδεία της πατρίδας»<sup>89</sup>.

Επομένως ο Κοραΐς και ο Κομμητάς αναζητούν μία παιδεία, που θα αναπτύσσει και τον λόγο και τη σκέψη. Δεν θέλουν ατροφική σκέψη. Προετοιμάζουν τους Έλληνες για υψηλές διανοητικές συλλήψεις. Η αναβαθμισμένη γλωσσικά, παιδεία θα διευκολύνει τη σκέψη. Θέλουν πλούσια και παραγωγική διάνοια γιατί γνωρίζουν ότι διαθέτουν την πιο πλούσια και εκφραστική γλώσσα του κόσμου και το «φτώχεμα» αυτής της γλώσσας έφερε και την ένδεια της σκέψης. Έτσι, αναζητούν τις λέξεις που θα ενδυναμώσουν τη σκέψη. Φοβούνται την ανεπάρκεια των λέξεων, επιθυμούν να εκφράσουν αυτό που η διάνοια θα φέρει.

---

lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

85 Κοραΐς, Αδ., *Απάνθισμα Δεύτερον, Επιστολών Αδαμαντίου Κοραΐ* εκδίδοντος Ιακώβου Ρώτα (1841), Τόμοι 1-2, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά, σ. 133. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

86 Χατζηδάκις, Γ. επανέκδοση (1980), Γλωσσολογικά Έρευνα, Τόμος Α', Εν Αθήναις: Ακαδημία Αθηνών, Κέντρον Συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού – Λεξικογραφικών Δελτίων Παράρτημα 4, σ. 17.

87 Βρεττός, Ι. (2005), *Θεωρίες της Αγωγής, Johann Heinrich PESTALOZZI-Αδαμάντιος Κοραΐς*, (τόμ. Β'), Αθήνα, σ. 325.

88 Ζώρας, Γ. (1971), *Στέφανου Κομμητά, Επιστολαί περί Γλώσσης και Παιδείας*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήνα, σ. 5.

89 Κομμητάς, Στ., *Στεφάνω Βελλίω τω άρχοντι μεγάλω Κλουτζιάρη ευ πράττειν*, όπως αναφέρεται στο: Ζώρας, Γ. (1971), *Στέφανου Κομμητά, Επιστολαί περί Γλώσσης και Παιδείας*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήνα, σ. 17.

## 9. Συμπεράσματα

Οι απόψεις του Κοραή και του Κομμητά για τη γλώσσα, συνδέονταν με θαυμαστή συνέπεια με τους γενικότερους οραματισμούς τους για την Ελλάδα. Η σκέψη των δύο λογίων είναι γλωσσοκεντρική, διότι η γλώσσα είναι φορέας της παιδείας, του ήθους, της εθνικής ταυτότητας, της δόξας, της καλλιεργημένης επιστημονικής διανόησης.

Έτσι, η κατάκτηση του γλωσσικού οργάνου προσδιορίζει συνάμα και την όλη πνευματική και ψυχοσωματική υπόσταση του Έλληνα. «Ο κακά συλλογίζομενος κακά λαλεί» και ο κακά λαλών εμποδίζει τον νουν να ανακαλύψη τας πηγάς της πλάνης και του διαστρέφει ολονέν την δύναμιν του συλλογίζεσθαι ή παντάπασι την καταργεί»<sup>90</sup>. Μάλιστα αυτή η βαθύτατη πίστη στην αξία της γλώσσας κάνει τον Κοραή και τον Κομμητά να επαναστατούν μπροστά σε κάθε μορφής υποβάθμιση της γλώσσας, γιατί κάθε απώλεια γλώσσας είναι γι' αυτούς, στέρξη του ελληνικού πνεύματος και τροχοπέδη στην παιδευτική αναγέννηση του έθνους. Για τον Κομμητά, η διδασκαλία της ελληνικής φωνής κατά το αττικό ύφος θα είναι διδάσκαλος υψηλοφροσύνης και κριτήριο ευγένειας στον άνθρωπο<sup>91</sup>.

Οι δύο λόγιοι, μαχητικοί και ασυμβίβαστοι στην υποστήριξη των θέσεών τους, αισθάνονται βαθιά, την ευθύνη του ανθρώπου των γραμμάτων που θυσιάζεται για το υπόδουλο Γένος του. Αγωνίζονται για την ανύψωση της ακαλλιέργητης και ξενοβριθούς ελληνικής γλώσσας της εποχής τους, με τη διαδικασία που ο καθένας θεωρούσε προσφορότερη. Με τον καθαρμό και τη διόρθωση, τη σύνταξη του «Λεξικού» από τον Κοραή, αλλά και τον καθαρμό, τη διόρθωση, την απόλυτη πρόσληψη του αττικού λόγου-πρότυπου - του όντως αγαθού και τη σύνταξη του «Λεξικού» από τον Κομμητά.

## Βιβλιογραφία

### Πρωτογενείς πηγές

### Έντυπες πρωτογενείς πηγές

Ζώρας, Γ. (1967), «Ο Κομμητάς και το Γυμνάσιον του Βουκουρεστίου», Ανέκδοτα κείμενα εκ του κώδικος 29 του Σπουδαστηρίου Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας.

---

90 Κοραής, Αδ. (1812), Τα εις την έκδοσιν (1812) των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης - Προς τους Έλληνας, τόμος Δ', Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 492. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, (προσπελάστηκε στις 30/1/2017).

91 Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 165.

- Ζώρας, Γ. (1968), *Κομμητά προς Δούκαν επιστολή Αντικοραϊκή*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήναι.
- Ζώρας, Γ. (1968), *Ο Στέφανος Κομμητάς και το Γλωσσικό Ζήτημα* - Ανέκδοτος επιστολή εκ του κώδικος 29, του Σπουδαστηρίου Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήναι.
- Ζώρας, Γ. (1971), *Στέφανου Κομμητά, Επιστολαί περί Γλώσσης και Παιδείας*, Κείμενα και Μελέται Νεοελληνικής Φιλολογίας, Αθήνα.
- Κομμητάς, Στ., Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίοις.
- Κομμητάς, Στ. (1912), *Εγκυκλοπαιδεία Ελληνικών Μαθημάτων Γραμματικής*, τόμος πρώτος, Εν Βιέννη της Αουστρίας, εκ της τυπογραφίας Ιωάν. Βαρθ. Τζβεκίου, πρώην Βενδώτου.
- Κομμητάς, Στ. (1914), *Εγκυκλοπαιδεία Ελληνικών Μαθημάτων Γραμματικής*, τόμος δεύτερος, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Πύργου.
- Κοραΐς, Αδ. (1812), *Τα εις την έκδοσιν των Βίων του Πλουτάρχου Προλεγόμενα. Ακολουθία των Αυτοσχέδιων Στοχασμών - Περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης* – Προς τους Έλληνας, τόμος Δ΄, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράрту, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, ([προσπελάστηκε στις 29/1/2017](http://anemi.lib.uoc.gr/29/1/2017)).
- Κοραΐς, Αδ. (1805), *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι, περί της Ελληνικής παιδείας και γλώσσης μετά τους οποίους, και περί των εκδιδομένων τριών συγγραφέων Κλαυδίου Αιλιανού, Ηρακλείδου του Ποντικού, και Νικολάου του Δαμασκηνού* - Προς τους Έλληνας, Συλλογή των εις την Ελληνικήν Βιβλιοθήκην και τα πάρεργα Προλεγόμενων και τινών συγγραμμάτων του Αδαμαντίου Κοραή, τόμος πρώτος, Εν Παρισίοις, εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράрту, Βιβλιοθήκη Ιωάννου Καλιτουνάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, ([προσπελάστηκε στις 30/1/2017](http://anemi.lib.uoc.gr/30/1/2017)).
- Κοραΐς, Αδ., *Τα εις την έκδοσιν (1804) των Αιθιοπικών του Ηλιοδώρου Προλεγόμενα, Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου*, Εν Παρισίοις, εκ της τυπογραφίας Κ. Εβεράрту, 1833. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, ([προσπελάστηκε στις 30/1/2017](http://anemi.lib.uoc.gr/30/1/2017)).

## Βοηθήματα

## Ελληνόγλωσσα

Βλαχάκης, Γ. (2006), Επιστημονικές διαμάχες, ιδεολογικές αντιπαραθέσεις

- και προσωπικές έριδες από τον 18<sup>ο</sup> έως τον 20<sup>ό</sup> αι. στον ελληνικό πνευματικό χώρο, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών / Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, *ΚΡΙΤΙΚΗ/ΕΠΙΣΤΗΜΗ*, τόμ. 4.
- Βρεττός, Ι. (2005), *Θεωρίες της Αγωγής, Johann Heinrich PESTALOZZI-Αδαμάντιος Κοραΐς*, τόμ. Β', Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Θεωρητική Γλωσσολογία - Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Ιδιωτική Έκδοση.
- Σκουβαράς, Ευ. (1965), «Ανέκδοτα αντικοραϊκά κείμενα», στο: *Έρνος εις Αδαμάντιον Κοραΐν*, Αθήνα.
- Χατζιδάκις, Γ. (επανέκδοση) (1980), *Γλωσσολογικά Έρευναι*, Τόμος Α', Εν Αθήναις: Ακαδημία Αθηνών, Κέντρον Συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού – Λεξικογραφικών Δελτίων, Παράρτημα 4.
- Χατζηστεφανίδης Θεοφάνης Δ. (1990), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Β' Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα, σ. 94.

### Ιστοσελίδες

- Κοραΐς, Α., *Απάνθισμα Επιστολών*, εκδίδοντος Ιακώβου Ρώτα (1839), φιλοτίμω συνδρομή των φιλομούσων Ελλήνων, Τόμοι 1-2, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Κ. Ράλλη. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, ([προσπελάστηκε στις 26/1/2017](#)).
- Κοραΐς, Αδ., *Απάνθισμα Επιστολών Δεύτερον*, εκδίδοντος Ιακώβου Ρώτα (1841), Τόμοι 1-2, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, ([προσπελάστηκε στις 30/1/2017](#)).
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Αδαμάντιος Κοραΐς, Ο μεγάλος στοχαστής της Ελληνικής γλώσσας*. Στο: Anemi.lib.uoc.gr, ([προσπελάστηκε στις 26/1/2017](#)).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Χατζηλέεκας Δημοσθένης Α.** είναι ιστορικός, διδάκτορας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, μεταδιδακτορικός ερευνητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και υποψήφιος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Είναι απόφοιτος μεταπτυχιακού διπλώματος του τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου και τα επιστημονικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε ιστορικές μελέτες για τους Αγίους Κύριλλο και Μεθόδιο, τους εκπολιτιστές των Σλάβων και σε ιστορικές έρευνες στον χώρο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, που αφορούν στην περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Στοιχεία επικοινωνίας: [dichatzi@sch.gr](mailto:dichatzi@sch.gr)

# Παπίστας Φώτιος Γιαβρούδης Κωνσταντίνος

## Οι Αντιλήψεις των Γονέων για τη Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο

### Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία μελέτες έχουν αναδείξει την επίδραση των γονέων στη διαμόρφωση συμπεριφορών των παιδιών τους. Βάσει του θεωρητικού *μοντέλου προσδοκίας-αξίας* της Eccles, που θεμελιώνει την επίδραση των γονέων στα παιδιά τους, σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο όπου α) ανέφεραν τη δική τους φυσική δραστηριότητα και των παιδιών τους β) εκτιμούσαν τους τρεις επιμέρους στόχους της φυσικής αγωγής, όπως αυτοί έχουν καθοριστεί νομοθετικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) ο γνωστικός τομέας, σχετίζεται με τις αντιλήψεις των γονέων για τη φυσική αγωγή β) η φυσική δραστηριότητα των γονέων σχετίζεται με αυτή των παιδιών. Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι γονείς προκρίνουν μια διαφορετική ιεράρχηση των στόχων από αυτή που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

**Λέξεις κλειδιά:** Αντιλήψεις Γονέων, Φυσική Δραστηριότητα, Φυσική Αγωγή, Στόχοι φυσικής αγωγής.

## The Parental Perceptions/Attitudes about Physical Education

### Abstract

Over the last decade, the importance of the parents' role in forming children's behavior has been highlighted in numerous studies. Based on Eccles's Theoretical Expectation-Value Model, which underlines the effect of parents on their children, the purpose of the study is to explore the parents' perceptions about physical education. Participants completed a battery of questionnaires, a) parents' and children's physical activity level, b) perceived importance of physical education lessons' according to the national curriculum. The results of the study showed that: a) the cognitive goal affected their attitudes for physical education, b) parents activity associated with children's activity levels. In conclusion, the present study offers some new insights in this field by examining the association of physical education classes with parental beliefs.

**Key words:** Parental Beliefs, Physical Activity, Physical Education, Importance of physical education

### 1. Εισαγωγή

Οι γονείς, το σχολείο, και η επίσημη πολιτεία, λογίζονται έως βασικοί φορείς προαγωγής και διαμόρφωσης συμπεριφορών και στάσεων, στα νεαρά παιδιά. Οι γονείς και το σχολείο, ειδικότερα, έως σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης, δια της αλληλεπίδρασης, ενώ η επίσημη πολιτεία, με την θεσμοθέτηση και εφαρμογή προγραμμάτων στην εκπαίδευση των μαθητών. Συνεπώς, θα ήταν εξαιρετικά εποικοδομητική και προς όφελος των νεαρών μαθητών η συνέργεια των τριών αυτών φορέων, καθώς θα μπορούσε να δώσει άρτιες κατευθύνσεις στα νεαρά παιδιά και να μεγιστοποιήσει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα σε ενδεχόμενη εφαρμογή στοχευόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η αύξηση του ποσοστού των παιδιών και των εφήβων που εμπλέκονται σε συστηματική άσκηση θα πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Αντίθετα, η αύξηση της νεανικής φυσικής δραστηριότητας λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα που αποκομίζονται στον τομέα της σωματικής και κοινωνικής ευημερίας θα πρέπει να αποτελεί εθνικό στόχο υγείας<sup>1</sup>. Επιπρόσθετα, έρευνες αποδεικνύουν ότι η υιοθέτηση συμπεριφοράς φυσικής δραστηριότητας στην παιδική ηλικία, επιδρά και προβλέπει τη φυσική δραστηριότητα στην ενηλικίωση<sup>2</sup>. Η φυσική αγωγή θεωρείται μια από τις σημαντικότερες πηγές

1 U.S. Department of Health and Human Services. (1996). Physical activity and health, youth and adolescents: A report of the surgeon general. McLean, VA: U.S. Government Printing Office.

2 Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., Faucette, N. (1992). Determinants



παροχής γνώσεων, δεξιοτήτων και κινητοποίησης σε συστηματική άσκηση<sup>3</sup>. Πολλαπλοί παράγοντες επίδρασης, φαίνεται να συνεπικουρούν στη διαμόρφωση συμπεριφοράς φυσικής δραστηριότητας των παιδιών-εφήβων, όπως προπονητές, εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, φιλικό περιβάλλον και οι γονείς<sup>4</sup>. Κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αλλά και της εφηβείας, οι γονείς διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην διαμόρφωση υγείων συνηθειών<sup>5</sup>. Οι γονείς ασκούν σημαντική επίδραση στην άσκηση των παιδιών τους με μια σειρά από μηχανισμούς όπως την γονική ενθάρρυνση, τις πεποιθήσεις και στάσεις για τη φυσική δραστηριότητα, την υποδειγματική συμπεριφορά, ενώ τα παιδιά μαθαίνουν συμπεριφορές και στάσεις για την άσκηση από πολύ νωρίς με την παρατήρηση και μίμηση των γονέων τους<sup>6</sup>.

Στον ελλαδικό χώρο έχουν καταγραφεί επιστημονικές έρευνες, που αφορούν τις εκτιμήσεις του μαθήματος της φυσικής αγωγής, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. Οι επιστημονικές προσεγγίσεις που αφορούν τις εκτιμήσεις των γονέων σε σχέση με την υπάρχουσα δομή της σχολικής φυσικής αγωγής, είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Δεδομένου ότι οι γονείς θεωρούνται ισχυροί παράγοντες προώθησης επιθυμητών συμπεριφορών στα τέκνα τους, αλλά και ως ενεργά μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδύεται άμεσα η πρόκληση για την διερεύνηση των αντιλήψεών τους. Είναι αυτονόητο ότι ο κάθε γονέας επιθυμεί την ενσωμάτωση των καλύτερων συμπεριφορών για τα τέκνα του, συνεπώς η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, από τους γονείς των μαθητών, θα ήταν σημαντική προκειμένου να δομηθεί μια συνολική εικόνα για την εφαρμογή της σχολικής φυσικής αγωγής.

Η οικογένεια αποδεδειγμένα θεωρείται σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης, καθώς τα παιδιά περνούν πολύ χρόνο μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο κατά την περίοδο διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους<sup>7</sup>. Οι οικογένειες διδάσκουν δεξιότητες, συμπεριφορές και απόψεις, οι οποίες συμβάλλουν ώστε να δημιουργηθούν μόνιμες στάσεις και σχήματα συμπεριφορών που σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα<sup>8</sup>.

---

of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, p.p.248–257.  
3 NASPE & American Heart Association [AHA]. (2006). Shape of the nation report: *Status of physical education in the USA*. Reston, VA: Author.

4 Brustad, R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport: psychological considerations. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology*, 2nd ed., p.p. 604-635. New York: Wiley.

5 Sallis, J.F., Prochaska J.J., Taylor W.C. et al. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med. Sc. Sports Exercise*, 32, p.p. 963–75.

6 Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, p.522.

7 Lau, R., Quadrel, M. J., & Hartman, K. A. (1990). Development and change of young adults' preventive health beliefs and behaviour: influence of parents and peers. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, p.p. 240-259.

8 McElroy, M. (2002). Resistance to exercise. A social analysis of inactivity. *Human Kinetics*, p 4.

## 2. Θεωρία

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να δοθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του θεωρητικού μέρους της εργασίας συμπεριλαμβάνοντας: α) την αποσαφήνιση των σημαντικών όρων της εργασίας β) την αναφορά των θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν την επίδραση των γονέων στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους γ) το σκοπό της εργασίας, και δ) τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.

### 2.1 Αποσαφήνιση όρων

#### 2.1.1. Αντίληψη

Ως αντίληψη χαρακτηρίζεται η σύνθετη ψυχολογική διαδικασία, με την οποία το άτομο αναλύοντας τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, συνθέτοντας τα, συσχετίζοντας τα, και με τις προηγούμενες εμπειρίες του ερμηνεύει ή αντιλαμβάνεται τα μηνύματα του εξωτερικού κόσμου<sup>9</sup>.

#### 2.1.2. Φυσική Αγωγή

Θεωρείται συστατικό της δομής του σχολείου και της ελληνικής παιδείας η οποία “αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων”<sup>10</sup>. Αποβλέπει δε, στην ολική διαπαιδαγώγηση του ατόμου, εστιάζοντας στην αρμονική ανάπτυξη των σωματικών, πνευματικών και ηθικών δυνάμεών του, ώστε να αγγίξει το ιδανικό των αρχαίων Ελλήνων αυτό του «καλού κ’ αγαθού».

#### 2.1.3. Φυσική Δραστηριότητα

Η φυσική δραστηριότητα ορίζεται ως, οποιαδήποτε σωματική κίνηση που παράγεται από τους σκελετικούς μύες που απαιτεί δαπάνη ενέργειας.<sup>11</sup> Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που εκτελούνται καθημερινά όπως (μετακινήσεις, κηπουρική), δραστηριότητες άσκησης-αναψυχής όπως (χορός, περπάτημα) και οργανωμένη άσκηση όπως (βελτίωση δύναμης, ευλυγισίας, αντοχής).

#### 2.1.4. Γονική υποστήριξη

Η παροχή σκόπιμων υποστηρικτικών ενεργειών από την πλευρά των γονέων, που αναφέρονται: Στον έπαινο για τη συμμετοχή του τέκνου σε φυσική δραστηριότητα,

9 Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ., 2001, *Γενική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Ψυχολογία*, σ. 93, Αθήνα: Ελλην.

10 Σύνταγμα Ελλάδος, Άρθρο 16, παρ. 2.

11 Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christenson, G. M., (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 2, p.127.

στην παροχή μετακίνησης, στην παρακολούθηση της συμμετοχής του, στη ενεργή συμμετοχή με το τέκνο, στη συζήτηση της αξίας της άσκησης, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής ή σε φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου<sup>12</sup>.

### 2.1.5 Άσκηση

Σχεδιασμένη και σκόπιμη φυσική δραστηριότητα, στην οποία συμμετέχουν κυρίως μεγάλες μυϊκές ομάδες, και στοχεύει κυρίως στην υγεία και τη φυσική κατάσταση με δεξιότητες όπως τρέξιμο, ποδηλασία, κολύμπι, αθλοπαιδιές,<sup>13</sup>

## 2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της φυσικής αγωγής και της φυσικής δραστηριότητας

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρηθεί να αναλυθεί α) το θεωρητικό πλαίσιο που διέπει τη σχέση αλληλεπίδρασης των γονέων με τα παιδιά τους όσον αφορά τη φυσική δραστηριότητα αλλά και β) η σχέση επίδρασης της φυσικής αγωγής στην άσκηση των μαθητών-τριών

### 2.2.1. Οικογένεια και Φυσική Δραστηριότητα των μαθητών-τριών

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας το θεωρητικό πλαίσιο που υπογραμμίζει και θεμελιώνει την επίδραση των γονέων στα παιδιά τους είναι το μοντέλο προσδοκίας-αξίας<sup>14</sup>. Το θεωρητικό πλαίσιο που θέτουν η Eccles και οι συνεργάτες<sup>15</sup> αποτελεί τη βάση για την κατανόηση της επίδρασης που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους σχετικά με την αξία και τη σημαντικότητα διαφόρων πεδίων δράσης (ακαδημαϊκό, τέχνη, μουσική, αθλήματα). Η Eccles<sup>16</sup> διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχουν τέσσερις διακριτές διαδρομές μέσω των οποίων οι γονείς ασκούν επίδραση στα παιδιά τους. Αυτές είναι: α) η επικοινωνία, β) η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή, γ) η υποδειγματική τους συμπεριφορά και δ) το κοινωνικό-συναισθηματικό κλίμα που δημιουργούν. Στηριζόμενη στο υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, η Eccles προχώρησε και στη διατύπωση του μοντέλου της προσδοκίας-αξίας καθιστώντας πιο συγκεκριμένη και πιο καθαρή τη σχέση της

12 Trost, G. S., Sallis, J. F., Pate, R. R., Freedson P. S., Taylor W. C., Dowda M., (2003). Evaluating a Model of Parental Influence on Youth Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25, p.4.

13 Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christenson, G. M., (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 2, p.127.

14 Eccles, J. S. (1983). Expectancies values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivations* p.p. 75-146. San Francisco, CA: Freeman.

15 Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P. M., Jacobs, J. E., & Yoon, K. S. (2000). Gender role socialization in the family: a longitudinal approach. In T. Eckes, & H. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* p.p. 333-360. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

16 Eccles, J. S. (1983). Expectancies values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivations* p.p. 75-146. San Francisco, CA: Freeman.

επίδρασης των γονέων στα παιδιά τους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι γονείς βοηθούν στην ερμηνεία των εμπειριών των παιδιών τους, παρέχοντας μηνύματα, ώστε αυτά να αποκτήσουν τη δυνατότητα επιτυχίας σε ένα συγκεκριμένο πεδίο σε συνδυασμό με την αξία της συμμετοχής σ' αυτή τη δραστηριότητα<sup>17</sup>. Ως συζητητές, ερμηνευτές και ενισχυτές εμπειριών, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν δεσμούς σχετιζόμενους με συμπεριφορές φυσικής δραστηριότητας. Σύμφωνα μ' αυτή την προοπτική, οι γονείς που έχουν υψηλή αντίληψη για την ικανότητα των παιδιών τους και παρέχουν μηνύματα για την αξία της συμμετοχής σε άσκηση, έχουν περισσότερο ενεργητικά παιδιά, και πιο ευνοϊκά αποτελέσματα κινητοποίησης των παιδιών τους<sup>18</sup>.

### 2.2.2. Φυσική Αγωγή και Φυσική Δραστηριότητα των μαθητών

Η φυσική αγωγή θεωρείται μια από τις σημαντικότερες πηγές παροχής γνώσεων, δεξιοτήτων και κινητοποίησης σε συστηματική και δια βίου άσκηση<sup>19</sup>. Οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής έχουν μοναδική ευκαιρία να διοχετεύσουν στους μαθητές-τριές τους θετικά μηνύματα για την άσκηση<sup>20</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργία του εκπαιδευτικού στη δημιουργία θετικού κλίματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα μπορούσε να διαμορφώσει στους μαθητές άρτιες στάσεις και προθέσεις για ενασχόληση με άσκηση και εκτός σχολείου<sup>21</sup>. Το μάθημα της φυσικής αγωγής, προσφέρει ένα ωφέλιμο δίκτυο προαγωγής θετικών μηνυμάτων για την υιοθέτηση και την υποστήριξη της άσκησης εκτός σχολείου<sup>22</sup>, διαπίστωση που επιβεβαιώθηκε ερευνητικά και στην Ελλάδα<sup>23</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα ελληνικά σχολεία το μάθημα της φυσικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο) εφαρμόζεται με συγκεκριμένους και ιεραρχημένους στόχους. Σύμφωνα με το βιβλίο φυσικής αγωγής του εκπαιδευτικού της Α' Γυμνασίου<sup>24</sup>,

17 Fredricks, J., & Eccles, J. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, p.p.3-31.

18 Fredricks, J., & Eccles, J. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, p.p.3-31.

19 National Association for Sport and Physical Education NASPE. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2<sup>nd</sup> ed.) p.20. Reston, VA: Author.

20 Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Chow, E. W., Stambulova, N., & Kavussanu, M. (2003). Physical self-perceptions in adolescence: Generalize ability of a hierarchical multidimensional model across three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, p.p.611-628.

21 Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80, p.p. 647-670

22 Shephard, R., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, p.p.34-50.

23 Barkoukis, V., & Hagger, M. S. (2009). A test of the trans-contextual model of motivation in Greek high-school pupils. *Journal of Sport Behavior*, 32, p.p.152-174.

24 Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α' Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, σ.6. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

στα Αναλυτικά Προγράμματα του Υ.Π.Ε.Π.Θ. για το Γυμνάσιο<sup>25</sup> αναφέρονται οι εξής επιμέρους στόχοι: *Σωματικός τομέας (Ψυχοκινητικός):* α) ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, β) ανάπτυξη των φυσικών-σωματικών ικανοτήτων, γ) προαγωγή της υγείας και της ευεξίας και δ) καλλιέργεια του ρυθμού. *Συναισθηματικός τομέας:* α) ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών, β) ανάπτυξη ηθικών αρετών. *Γνωστικός τομέας:* α) απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό, β) συνειδητοποίηση της ανάγκης για «*δια βίου*» άσκηση και της ωφέλειας που προκύπτει από αυτή και γ) εκτίμηση των αισθητικών στοιχείων των κινήσεων. Συνολικά, στον ετήσιο σχεδιασμό του μαθήματος προτείνεται να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον ψυχοκινητικό τομέα, στη συνέχεια στον συναισθηματικό και τέλος στον γνωστικό.

### 2.3. Σκοπός

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι γονείς έχουν την δυνατότητα και την ευκαιρία να διαμορφώσουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας των παιδιών τους. Οι μηχανισμοί επίδρασης των γονέων προς τα τέκνα, εξηγούνται από την υποδειγματική συμπεριφορά, και τη συνολική γονική υποστήριξη για άσκηση. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων ουσιαστικά στοχεύει στην ανίχνευση των σημείων που αποδίδουν αξία στη φυσική αγωγή, έτσι ώστε να εντοπισθούν εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς και θεωρούν ότι είναι σημαντικό να υιοθετηθούν από τα τέκνα τους. Έτσι η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να μελετηθεί η σχέση των αντιλήψεων των γονέων με την εφαρμογή του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο. Κατά συνέπεια μια γονική θεώρηση του μαθήματος της φυσικής αγωγής, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα στην καταγραφή εκτιμήσεων:

- ❖ Για την υπάρχουσα δομή του μαθήματος της φυσικής αγωγής.
- ❖ Για μια ενδεχόμενη διαμόρφωση, νέου πλαισίου φυσικής αγωγής, σε νεαρούς μαθητές.
- ❖ Για την προσέγγιση των παραγόντων, που καθορίζουν τη γονική υποστήριξη για άσκηση.
- ❖ Για την ανίχνευση των αντιλήψεων των γονέων για τη φυσική αγωγή και τη δυνατότητα εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων ενημέρωσης της σημαντικότητας της άσκησης.

### 2.4. Υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- ❖ Οι γονείς θα εκτιμούν θετικότερα τον σωματικό-ψυχοκινητικό στόχο, αμέσως

---

25 Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β', αρ. φύλου 304/13-03-03, Παράρτημα, Τόμος Β', σελ. 4296

θετικότερα τον συναισθηματικό στόχο, και λιγότερο θετικά τον γνωστικό στόχο

- ❖ Οι γονείς με υψηλή φυσική δραστηριότητα, θα θεωρούν τη φυσική αγωγή πιο σημαντική, από τους γονείς με χαμηλή φυσική δραστηριότητα
- ❖ Η φυσική δραστηριότητα των γονέων θα σχετίζεται με αυτή των παιδιών

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1 Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 221 γονείς μαθητών/τριών, που φοιτούσαν σε δημόσια Γυμνάσια των ημι-αστικών περιοχών (6.000-75.000 κατοίκων) της Λαμίας, των Σερρών, της Χαλκίδας, της Χρυσούπολης, της Καβάλας και της Λέρου. Συνολικά συμμετείχαν 221 γονείς με (*M* ηλικίας:  $44.6 \pm 5.06$  έτη) μαθητών και μαθητριών Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των ανεξάρτητων μεταβλητών – δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.

#### Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο γονέων	Άνδρες 36.7%	Γυναίκες 63.3%	
Φύλο παιδιών	Αγόρια 52%	Κορίτσια 48%	
Τάξη παιδιών	Α΄ 29%	Β΄ 63.3%	Γ΄ 34.8%
Μορφωτικό επίπεδο γονέων	Β/θμια 38.9%	Γ/θμια 61.1%	

Σχετικά με την κατανομή του επαγγέλματος των γονέων του δείγματος τα αποτελέσματα ήταν: δημόσιοι υπάλληλοι 91 (41.2%), ιδιωτικοί υπάλληλοι 45 (20.4%), ελεύθεροι επαγγελματίες 38 (17.2%), οικιακά 35 (15.8%), άνεργοι 12 (5.4%). Όσον αφορά στην μεταφορά των μαθητών σε οργανωμένη ΦΔ εκτός σχολείου, τα αποτελέσματα της κατανομής ήταν: πατέρας 78 (35.3%), μητέρα 68 (30.8%), εκ-περιτροπής 43 (19.5%), στην επιλογή ‘άλλος’ οι γονείς σημείωναν άλλες επιλογές (Παππούς, Θείος, Φίλος, Μόνος του) 11 (5%), ενώ 21 (9.5%) παιδιά των γονέων του δείγματος δεν συμμετείχε σε οργανωμένη ΦΔ εκτός Σχολείου.

#### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο φυσικής δραστηριότητας και άσκησης, το ερωτηματολόγιο της σημαντικότητας των στόχων της φυσικής αγωγής και το ερωτηματολόγιο της επίτευξης των στόχων της φυσικής αγωγής.

### 3.2.1. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων

Ερωτηματολόγιο Φυσικής Δραστηριότητας και Άσκησης: Για την ποσοτικοποίηση του επιπέδου φυσικής δραστηριότητας των γονέων και των παιδιών τους, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο<sup>26</sup>. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν στην εξής ερώτηση: «Λαμβάνοντας υπόψη, μία περίοδο 7-ημερών (μία εβδομάδα), πόσες φορές κατά μέσο όρο συμμετέχετε στα παρακάτω είδη άσκησης για περισσότερο από 15 λεπτά, κατά την διάρκεια του ελεύθερου χρόνου σας;» Οι κατηγορίες που δίνονται είναι οι εξής: «Έντονη άσκηση (η καρδιά χτυπά γρήγορα), Μέτρια άσκηση (όχι εξαντλητική), Ήπια άσκηση (μικρή προσπάθεια)». Στο ίδιο ερωτηματολόγιο οι γονείς σημείωσαν την εκτίμηση τους για τη φυσική δραστηριότητα του παιδιού τους. Συνεπώς, ο γονέας κλήθηκε να απαντήσει δυο φορές το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτυπώνοντας την εκτίμηση του τόσο για την προσωπική του φυσική δραστηριότητα, όσο και για αυτή του παιδιού του. Ο συνολικός δείκτης της άσκησης ή το συνολικό ενεργειακό είναι το άθροισμα του αριθμού των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν ανά κατηγορία, πολλαπλασιασμένα με τους αντίστοιχους μέσους όρους της τιμής του ενεργειακού κόστους (π.χ. έντονη ένταση X 9, μέτρια ένταση X 5 και χαμηλή ένταση X 3). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη έρευνα στον ελλαδικό χώρο<sup>27</sup>.

Ερωτηματολόγια Σημαντικότητας - Επίτευξης των Στόχων της Φυσικής Αγωγής: Για την εκτίμηση των επιμέρους στόχων, όπως αυτοί έχουν καθοριστεί νομοθετικά<sup>28</sup>, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο εννέα ερωτήσεων, εκτιμώντας την σημαντικότητα των εννέα (9) επιμέρους στόχων του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η διατύπωση της ερώτησης ήταν η εξής: (Πόσο σημαντικούς εκτιμάτε τους παρακάτω στόχους για τη σωματική, την ψυχική και την πνευματική καλλιέργεια του παιδιού σας;) «Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων», «Ανάπτυξη των φυσικών σωματικών ικανοτήτων», «Προαγωγή της υγείας και της ευεξίας», «Καλλιέργεια του ρυθμού», «Ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών», «Ανάπτυξη ηθικών αρετών», «Απόκτηση γνώσεων σχετικών με την άσκηση και τον αθλητισμό», «Συνειδητοποίηση της ανάγκης για 'δια βίου' άσκηση και της ωφέλειας που προκύπτει από αυτή», «Εκτίμηση των αισθητικών στοιχείων των κινήσεων». Οι γονείς σημείωναν X στο αντίστοιχο τετράγωνο που αντιπροσώπευε την απάντησή τους για κάθε ένα στόχο ξεχωριστά σε μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Αδιάφορο 2=Καθόλου Σημαντικό 3=Λίγο

26 Godin, G. & Shephard, R. J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, p.p.141-146

27 Χασάνδρα, Μ., Τσιαούση, Λ., Ζήση, Β., Καρατζαφέρη, Χ., & Θεοδωράκης, Γ. (2013). Η επίδραση της Άσκησης, του Καπνίσματος και του Αλκοόλ στην Ποιότητα Ζωής Εκπαιδευομένων σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 11, σ. 9-21.

28Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β', αρ. φύλου 304/13-03-03

Σημαντικό 4=Μέτρια Σημαντικό 5=Σημαντικό 6=Πολύ Σημαντικό 7=Πάρα πολύ Σημαντικό). Για την εκτίμηση της επίτευξης των εννέα (9) επιμέρους στόχων της ΦΑ οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: (Πόσο πολύ θεωρείτε ότι το μάθημα της ΦΑ μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των παρακάτω στόχων;) .Οι γονείς σημείωναν Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο που αντιπροσώπευε την απάντησή τους για κάθε ένα στόχο ξεχωριστά σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου 2= Λίγο 3= Μέτρια 4= Πολύ 5=Πάρα πολύ).

### 3.2.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων εφαρμόστηκε πιλοτική έρευνα (pilot-study) σε δείγμα είκοσι ατόμων (n=20), αναλυτικότερα πραγματοποιήθηκε:

- ❖ Έλεγχος – Επανελέγχος (Test-Retest) των μετρήσεων.
- ❖ Εξετάστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha > 0.7.

### 3.3. Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο 2013-2014. Χρησιμοποιήθηκε η επιλογή δειγμάτων ευκολίας. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε γονείς μαθητών/τριών γυμνασίου, με τους εξής τρόπους: α) Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι τα προωθούσαν σε γονείς μέσω των μαθητών, οι γονείς συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια στην οικία τους και τα επέστρεφαν στο σχολείο μέσω των παιδιών τους σε εύλογο χρονικό διάστημα, β) Σε συνεργασία με προέδρους συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι τα προωθούσαν σε γονείς όταν πραγματοποιούνταν συγκεντρώσεις του σχολείου. Οι γονείς τα συμπλήρωναν στο χώρο συγκέντρωσης και τα παρέδιδαν άμεσα στον ερευνητή, γ) Με άμεση παράδοση ερωτηματολογίου σε γονείς μαθητών/τριών γυμνασίου, με τη μέθοδο της δια ζώσης επικοινωνίας, σε χώρους άθλησης των παιδιών τους. Οι γονείς συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο στο χώρο που βρισκόταν και το παρέδιδαν άμεσα στον ερευνητή. Δεν δίνονταν άλλες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου, πλην αυτών που υπήρχαν στην αρχή του ερωτηματολογίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας.

### 3.4. Τρόπος αξιολόγησης των δεδομένων

Για την αξιολόγηση και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS-21.



#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με την παράθεση των στοιχείων και των δεικτών, όπως προέκυψαν από την εφαρμογή των περιγραφικών και επαγωγικών μεθόδων της στατιστικής. Έτσι κατά σειρά θα παρατεθούν:

- ❖ Οι στατιστικές παράμετροι των κλιμάκων μέτρησης.
- ❖ Ο πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των διερευνούμενων μεταβλητών, με την εφαρμογή της περιγραφικής στατιστικής.

##### 4.1. Περιγραφική στατιστική

Στους κάτωθι πίνακες παρουσιάζονται οι στατιστικές παράμετροι των κλιμάκων μέτρησης της φυσικής δραστηριότητας των γονέων, της φυσικής δραστηριότητας των τέκνων τους, της αντιλαμβανόμενης σημαντικότητας των στόχων της φυσικής αγωγής, του αντιλαμβανόμενου βαθμού επίτευξης των στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής, των ερωτηθέντων γονέων του δείγματος. Υψηλό σκορ σημείωσε όσον αφορά τη σημαντικότητα των στόχων της φυσικής αγωγής ο συναισθηματικός στόχος, ενώ σχετικά με την επίτευξη των στόχων υψηλό σκορ σημείωσε η επίτευξη του κινητικού στόχου. Η φυσική δραστηριότητα των παιδιών σημείωσε υψηλότερο σκορ από αυτή των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης μαρτυρούν μια ομαλή κατανομή του δείγματος.

**Πίνακας 2.1.: Στατιστικές παράμετροι της φυσικής δραστηριότητας των γονέων και των τέκνων τους**

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	T.A	Λοξότητα	Κύρτωση
Φυσική δραστηριότητα γονέα	221	5.0	113.0	37.02	19.33	.73	.28
Φυσική δραστηριότητα τέκνου	221	5.0	119.0	<b>48.29</b>	20.8	.51	.37

**Πίνακας 2.2.: Στατιστικές παράμετροι της αντιλαμβανόμενης σημαντικότητας των στόχων της φυσικής αγωγής από τους γονείς**

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	T.A	Λοξότητα	Κύρτωση
Σημαντικότητα στόχων φυσικής αγωγής	221	3.78	7.0	5.87	0.65	-.56	.23
Κινητικός	221	3.75	7.0	5.87	0.71	-.50	-.20
Συναισθηματικός	221	1.50	7.0	<b>6.10</b>	0.95	-1.40	2.81
Γνωστικός	221	3.33	7.0	5.60	0.85	-.44	-.18

**Πίνακας 2.3.: Στατιστικές παράμετροι του αντιλαμβανόμενου βαθμού επίτευξης των στόχων της φυσικής αγωγή από τους γονείς**

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	T.A	Λοξότητα	Κύρτωση
Επίτευξη στόχων φυσικής αγωγής	221	2.11	5,0	3.98	0.56	-.52	-.02
Κινητικός	221	2.0	5,0	<b>4.08</b>	0.61	-.82	.47
Συναισθηματικός	221	2.0	5.0	3.90	0.79	-.28	-.67
Γνωστικός	221	2.0	5.0	3.91	0.67	-.53	.01

#### 4.2. Ανάλυση Συσχέτισης

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, προκειμένου να αξιολογηθεί εάν υφίστανται σχέσεις συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Κατάλληλος παραμετρικός στατιστικός δείκτης, είναι ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ( $r$ ). Όσο το  $r$  βρίσκεται πιο κοντά στο +1 (-1), τόσο πιο ισχυρή θετική (αρνητική) συσχέτιση υπάρχει, όσο το  $r$  βρίσκεται πιο κοντά στο 0, τόσο πιο ασθενής συσχέτιση υπάρχει. Η φυσική δραστηριότητα του γονέα εμφάνισε μέτρια θετική συσχέτιση με τη φυσική δραστηριότητα του παιδιού και καθόλου στατιστικά σημαντική σχέση με τις αντιλήψεις για τη φυσική αγωγή. Αξίζει να σημειωθεί ότι εμφανίσθηκαν ιδιαίτερα υψηλές θετικές σχέσεις των επιμέρους τομέων της φυσικής αγωγής τόσο στο επίπεδο της σημαντικότητας όσο και στο επίπεδο της επίτευξης.

**Πίνακας 3: Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Φυσική δραστηριότητα γονέα										
2. Φυσική δραστηριότητα τέκνου	<b>.43**</b>									
3. Σημαντικότητα φυσικής αγωγής	.04	.08								
4. Σωματικός στόχος	-.01	-.01	<b>.84**</b>							
5. Συναισθηματικός στόχος	.09	.08	<b>.70**</b>	<b>.38**</b>						
6. Γνωστικός στόχος	.04	<b>.14**</b>	<b>.83**</b>	<b>.53**</b>	<b>.43**</b>					
7. Επίτευξη στόχων φυσικής αγωγής	-.01	.09	<b>.49**</b>	<b>.37**</b>	<b>.31**</b>	<b>.47**</b>				
8. Σωματικός στόχος	-.03	.06	<b>.40**</b>	<b>.40**</b>	<b>.22**</b>	<b>.32**</b>	<b>.86**</b>			
9. Συναισθηματικός στόχος	.02	.09	<b>.36**</b>	<b>.23**</b>	<b>.34**</b>	<b>.32**</b>	<b>.78**</b>	<b>.52**</b>		
10. Γνωστικός στόχος	.01	.09	<b>.44**</b>	<b>.27**</b>	<b>.25**</b>	<b>.54**</b>	<b>.83**</b>	<b>.54**</b>	<b>.54**</b>	

$p^{**} < .01, p^* < .05$

## 5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να μελετήσει τις αντιλήψεις των γονέων για το μάθημα της φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο. Από την ανάλυση συσχέτισης στον πίνακα 3 προέκυψε ότι εκτός από το σωματικό στόχο (.84, .86) και ο γνωστικός στόχος (.83, .83) σχετίζεται με τη σημασία που προσδίδεται από τους γονείς στο μάθημα. Όμως, σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού της Α΄ Γυμνασίου, στο πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος, προτείνεται να δίνεται προτεραιότητα στον σωματικό-ψυχοκινητικό τομέα, στη συνέχεια στον συναισθηματικό και τέλος στο γνωστικό<sup>29</sup>. Τα ευρήματα ωστόσο της έρευνας υποδηλώνουν τη διαφορετική προσέγγιση των γονέων όσον αφορά στους επιμέρους τομείς της φυσικής αγωγής σε σχέση με την ιεράρχηση που διαμορφώνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, η αξία της συνειδητοποίησης για δια βίου άσκηση επιδρά εξίσου θετικά με τη βελτίωση των σωματικών ικανοτήτων αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων για την άσκηση των παιδιών τους. Μάλιστα και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της Α΄ Γυμνασίου του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναφέρεται ότι σύμφωνα με την Αμερικανική Αθλητιατρική Εταιρεία «*Τα προγράμματα σχολικής φυσικής αγωγής αποτελούν σημαντικό μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα πρέπει να δίδουν έμφαση στην ανάπτυξη και διατήρηση της συμμετοχής σε προγράμματα άσκησης δια βίου και να παρέχουν οδηγίες σχετικά με την ανάπτυξη και τη διατήρηση ιδανικής φυσικής κατάστασης*»<sup>30</sup>. Συνεπώς, ο προσανατολισμός των γονέων στη θετικότερη αξιολόγηση και του γνωστικού τομέα, ίσως θα μπορούσε να συνυπολογισθεί σε μελλοντική αναθεώρηση και αναδιατύπωση των αναλυτικών προγραμμάτων της φυσικής αγωγής στο σχολείο.

Επιπλέον, προέκυψε από τον πίνακα 3 (.43), ότι η συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας των γονέων έχει σχέση με αυτή που εκδηλώνεται από τα παιδιά. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών<sup>31 32</sup> κατά τις οποίες προέκυψε θετική συσχέτιση φυσικής δραστηριότητας γονέα με αυτή του παιδιού. Η συγκεκριμένη διαπίστωση υποστηρίζεται και από το πλαίσιο Γονικής Κοινωνικοποίησης της Eccles<sup>33</sup>, σύμφωνα με το οποίο οι γονείς ασκούν

29 Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.11

30 Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.15.

31 Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modeling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, p.p. 381-397.

32 Leary, J. M., Lilly, C. L., Dino, G., Loprinzi, P. D., & Cottrell, L. (2013). Parental influences on 7-9 year olds' physical activity: A conceptual model. *Preventive Medicine*, 56, p.p. 341-344.

33 Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U., (1998). Motivation to succeed. In Damon W. (Series Ed.) Eisenberg N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 5<sup>th</sup> ed.,

επίδραση στα παιδιά τους και δια της υποδειγματικής συμπεριφοράς. Ενώ σύμφωνα με τον Bandura<sup>34</sup>, η συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας των γονέων και η ταυτοποίηση των παιδιών με τους γονείς τους θεωρείται έως σημαντική μορφή επίδρασης, καθώς τα παιδιά αναπαράγουν τη συμπεριφορά των γονέων, δια μέσω της παρατήρησης κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Γνωρίζοντας οι γονείς ότι η δική τους συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας μπορεί να αποτελέσει ένα μοντέλο προς υιοθέτηση από τα παιδιά τους, παρακινούνται και οι ίδιοι να γίνουν πιο ενεργητικοί και κατά συνέπεια γονείς και παιδιά θα γίνονται πιο ενεργητικοί. Η ανάπτυξη στρατηγικών που θα στοχεύουν στην αύξηση της άσκησης και των γονέων δια μέσου του σχολείου θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά. Η διοργάνωση και καθιέρωση δομημένων κατάλληλων αθλητικών δραστηριοτήτων για τους γονείς των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου, όπως η θεσμοθέτηση «*Ημέρα Άθλησης Γονέων*», θα μπορούσε να στρατολογήσει γονείς υποστηρικτές της φυσικής αγωγής, και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να δουν τους γονείς τους να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες.

Από την άλλη μεριά, η συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας των γονέων δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των γονέων για το μάθημα της φυσικής αγωγής σύμφωνα με τον πίνακα 3(.04, -.01). Η διαπίστωση αυτή μπορεί να υποδηλώνει: α) ότι η αξία της άσκησης τυγχάνει της καθολικής εκτίμησης όλων των γονέων του δείγματος, τόσο των δραστήριων όσο και των μη δραστήριων, και β) ότι υφίστανται μεγάλα περιθώρια για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τις ευεργετικές επιδράσεις της άσκησης.

Η παρούσα έρευνα είναι από τις πρώτες μελέτες μέτρησης των αντιλήψεων των γονέων σε σχέση με την σχολική φυσική αγωγή. Ωστόσο, στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς και έτσι υπάρχει ο κίνδυνος για σημείωση της τάσης του κοινωνικά αποδεκτού ή κακής κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων. Παρόλα αυτά, η παρούσα μελέτη προσφέρει σημαντικές διαπιστώσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων για το μάθημα της φυσικής αγωγής, και αναδεικνύουν ερμηνείες που συζητιούνται στο πλαίσιο των θεωρητικών απόψεων που έχουν διατυπωθεί για το ρόλο των γονέων στην άσκηση των παιδιών τους. Δεδομένου ότι πολλαπλασιάζονται οι μελέτες για τη διερεύνηση της σημασίας που αποδίδεται στη φυσική αγωγή από μαθητές, εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και γονείς, μελλοντικές έρευνες αξίζει να μελετήσουν και τις αντιλήψεις των προϊσταμένων αρχών (Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, Διευθυντές εκπαίδευσης, Συντονιστές γραφείου φυσικής αγωγής, Διευθυντές σχολείων) που εμπλέκονται στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην εφαρμογή του μαθήματος, ώστε να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα στη θεώρηση του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

---

p.p. 1017-1094. New York: Wiley.

34 Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, p.p. 92-113.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ., (2001), *Γενική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελλην.
- Χασάνδρα, Μ., Τσιαούση, Λ., Ζήση, Β., Καρατζαφέρη, Χ., & Θεοδωράκης, Γ. (2013). Η επίδραση της Άσκησης, του Καπνίσματος και του Αλκοόλ στην Ποιότητα Ζωής Εκπαιδευομένων σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*.

### Ξενόγλωσση

- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- Barkoukis, V., & Hagger, M. S. (2009). A test of the trans-contextual model of motivation in Greek high-school pupils. *Journal of Sport Behavior*.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsoarbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modeling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Brustad, R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport: psychological considerations. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology*.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christenson, G. M., (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U., (1998). Motivation to succeed. In Damon W. (Series Ed.) Eisenberg N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P. M., Jacobs, J. E., & Yoon, K. S.

- (2000). Gender role socialization in the family: a longitudinal approach. In T. Eckes, & H. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivations*. San Francisco, CA: Freeman.
- Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Godin, G. & Shephard, R. J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*.
- Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Chow, E. W., Stambulova, N., & Kavussanu, M. (2003). Physical self-perceptions in adolescence: Generalize ability of a hierarchical multidimensional model across three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Lau, R., Quadrel, M. J., & Hartman, K. A. (1990). Development and change of young adults' preventive health beliefs and behaviour: influence of parents and peers. *Journal of Health and Social Behavior*.
- Leary, J. M., Lilly, C. L., Dino, G., Loprinzi, P. D., & Cottrell, L. (2013). Parental influences on 7-9 year olds' physical activity: A conceptual model. *Preventive Medicine*.
- McElroy, M. (2002). Resistance to exercise. A social analysis of inactivity. *Human Kinetics*.
- NASPE & American Heart Association [AHA]. (2006). Shape of the nation report: Status of physical education in the USA. Reston, VA: Author.
- National Association for Sport and Physical Education NASPE. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2<sup>nd</sup> ed.) Reston, VA: Author.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., Faucette, N. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*.
- Sallis, J.F., Prochaska J.J., Taylor W.C. et al. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*.
- Shephard, R., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*.
- Trost, G. S., Sallis, J. F., Pate, R. R., Freedson P. S., Taylor W. C., Dowda M., (2003). Evaluating a Model of Parental Influence on Youth Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

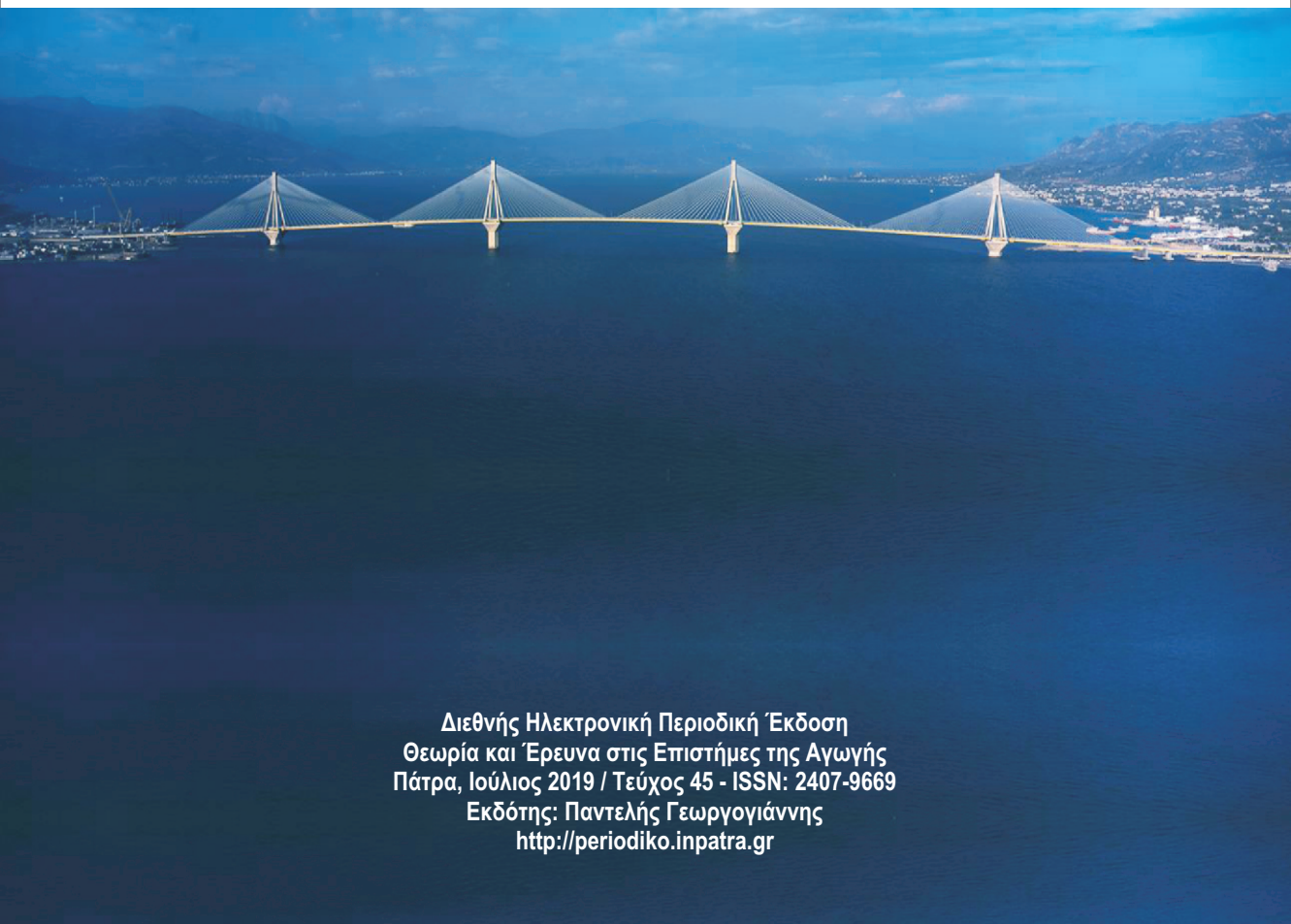
Ο κ. **Παπίστας Φώτιος** αποφοίτησε από το ΤΕΦΑΑ Σερρών το 1992 και ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στο ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης το 2014, εργάζεται ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στη Διευθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Φθιώτιδας και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο Μακρακώμης. Στοιχεία Επικοινωνίας: [pfotios@sch.gr](mailto:pfotios@sch.gr).

Ο κ. **Γιαβρούδης Κωνσταντίνος** αποφοίτησε από το ΤΕΦΑΑ Σερρών το 2001, εργάζεται ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στη Διευθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κέρκυρας και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις Αργυράδων. Στοιχεία Επικοινωνίας: [kgiavrou@otenet.gr](mailto:kgiavrou@otenet.gr).









Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Ιούλιος 2019 / Τεύχος 45 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>